

HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM
VÄLISHINDAMISOSAKOND

**ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI
VÄLISHINDAMISEST
2010/2011. ÕPPEAASTAL**

TARTU 2011

Koostanud

Regina Eimre, Eve Eisenschmidt, Toomas Haldma, Pille Hillep, Maie Kitsing, Heidi Kiuru, Ruth Koit, Marge Kroonmäe, Hasso Kukemelk, Anita Kärner, Priit Laanoja, Anu Lihtmaa, Kristina Lindemann, Birgy Lorenz, Mario Mäeots, Ruth Opmann, Margus Pedaste, Kristi Ploom, Aire Raidvee, Inge Raudsepp, Einar Rull, Vilja Saluveer, Ulvi Soomlais, Sirli Taniloo, Gunda Tire, Anu Toots, Kulno Türk

Toimetanud Hille Voolaid

Küljendanud Taavi Suisalu

© Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond, 2011

ISSN 1736-6267

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Statistika	
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist.....	6
Üldhariduskoolide võrgu areng 1991–2011.....	10
Järelevalve ja õpitulemused	
Ülevaade järelevalve läbiviimisest alushariduses.....	16
Ülevaade järelevalve läbiviimisest üldhariduses.....	24
Ülevaade järelevalve läbiviimisest kutsehariduses.....	31
Inspekteerimine Euroopa Koolis.....	39
Üleriigilisest 6. klassi kunstiõpetuse tasemetööst.....	41
Eksamite Infosüsteem – võimalus õpetajatele, õpilastele ja vanematele.....	43
Sisehindamine ja nõustamine	
Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest.....	46
Projektid ja programmid	
Juhtimise meistriklässid.....	54
Tunnustussüsteemi Eestimaa õpib ja tänab esimesed kogemused.....	55
Kutseõppeasutuste riikliku tunnustamise süsteemi väljatöötamine ja rakendamine.....	60
Uuringud	
PISA 2009 – Eesti õppetunnid.....	64
Sotsiaalse tausta mõju lugemisoskusele PISA 2009 uuringu põhjal.....	70
PISA 2009 – IKT-alased õpilasküsimustikud.....	75
Vene õppekeelega õpilased Eestis: PISA 2009 perspektiiv.....	78
Tulemuslike haridussüsteemide arendustegevus.....	81
Sisehindamisalane uuring.....	85
Kooli tulemuslik juhtimine.....	88
Kooli innovatsiooni mudelid maakoolide näitel.....	92
Erinevate kõrgharidusväljundite modelleerimine varasemate haridusnäitajate alusel.....	95
Õpetajate koolitus.....	97
Õpetajate täienduskoolitus.....	102
Eesti kool ja õpetaja rahvusvahelises haridusvõrdluses.....	106
Eesti haridustöötajate rahvusvahelise õpirände mõju hindamine Euroopa elukestva õppe programmi lühiajalise õpirände raames.....	110
LISA 1. Sisehindamine ja nõustamine 2007–2011.....	114

Sissejuhatus

Erinevad riigid, aga ka riikide ühendused, nt OECD (*Education at a Glance*) ja Euroopa Liit (*Eurydice*), koguvad andmeid hariduse valdkonnas, analüüsivad neid, teevad järeldusi ja avalikustavad tulemused, toetamaks neid, kellel tuleb teha valikuid meie tuleviku üle otsustamisel. Eestis on koostanud ülevaadet haridussüsteemi välishindamisest viimasel kümnel aastal Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamis-osakond. Tooksin välja mõned mõtted, mis käesoleva aasta kogumikus väärivad ehk suuremat tähelepanu.

- Koolivõrgu kohanemine vähenenud õpilaste arvuga on lähiaastatel nii omavalitsuste kui riigi oluline väljakutse. 20 aasta jooksul on toimunud üldhariduskoolide võrgus 564 muudatust (avamine, sulgemine, liitmine, kooliastme lisandumine või sulgemine, lasteasutusega ühendamine).
- Riikliku järelevalve tulemused viitavad sellele, et meil on õigusaktides regulatsioone, mis ilmselgelt on jäänud ajale jalgu – pedagoogide kvalifikatsiooninõuded ja atesteerimine.
- Õppeasutused saavad peagi enda kasutusse elektrooniliste, kvaliteetsete ülesannete panga ning õpilaste teadmiste ja oskuste hindamine muutub õpetajale lihtsamaks.
- PISA 2006 ja 2009 uuringu tulemused peegeldavad tööjõuturu kvaliteeti 15–20 aasta pärast. Meie tänased põhikoolilõpetajad tulevad kenasti toime lihtsamate ülesannete lahendamisega, kuid satuvad raskustesse keerukamate ülesannetega.
- Rõhutatakse, et uuenduste elluviimisel on õppeasutuses soodustavaks ja sageli käivitavaks teguriks koolitus ja nõustamine.
- Õppeasutuse juhtimise ja sisehindamisega seotud uuringud viitavad strateegilise juhtimise nõrkusele koolides.
- Sisehindamise ja nõustamise rakendamine õppeasutustes on ellu kutsunud aga uue traditsiooni – iga-aastase seminari *Juhtimise meistriklässid*, kus õppeasutustel on võimalus üksteise parimatest kogemustest õppida. Sama eesmärgi on täitnud ka üleriigiline tunnustussüsteem *Eestimaa õpib ja tänab*.

Aasta-aastalt on suurenenud kogumiku kaasautorite arv ja käsitletavate temade ring. Täna välishindamis-osakonna nimel kõiki kaasautoreid meeldiva koostöö eest!



Kadri Peterson
välishindamis-osakonna juhataja



Statistika

Ilma andmeteta oled lihtsalt üks inimene oma arvamusega.

Andreas Schleicher

Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik

Alusharidus

2010/2011. õppeaastal tegutses Eestis 638 koolieelset lasteasutust, kus õppis kokku 64 259 last. Kuigi lasteasutuste arv on peamiselt seoses liitumiste ja ümberkorraldustega 1995. aastaga võrreldes vähenenud (joonis 1), on laste arv koolieelsetes lasteasutustes 2010/2011. õppeaastal 9% suurem, kui see oli 1995. aastal. Viimase 16 aasta madalseisuga – 2002. aastaga võrreldes on laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvanud 30%.

Koolieelse hariduse arendamine on üks Euroopa Liidu (EL) hariduse valdkonna prioriteetidest. Lissaboni strateegias on võetud eesmärgiks, et 2020. aastaks osaleb alushariduses 95% kõigist 4-aastasest kuni koolimineku eas lastest (Eestis seega 4–6-aastasest lastest). ELi keskmine oli 2008. aastal 92,3%. Eestis on see näitaja olnud aastati ELi keskmisest kõrgem ning kasvanud 87%-lt 2000. aastal 95,9%-le 2009. aastal¹.

Üldharidus

Eestis oli 2010/2011. õa-l 545 päevase õppevormiga kooli, millest 43 olid erivajadustega laste koolid ning 502 tavakoolid. Lisaks neile sai õppida 16 täiskasvanute gümnaasiumis.

Aastatel 1995–2010 suleti või liideti (joonis 2) teise kooliga 134 algkooli, mis on 66% 1995/1996. õa-l tegutsenud algkoolidest ja vastab põhimõtteliselt I kooliastme õpilaste arvu muutusele vastaval ajavahemikul. Joonisel 3 on näha, et I kooliastme õpilaste arv on samal perioodil vähenenud 43% võrra – 65 553 õpilasel 1995/1996. õa-l 37 208 õpilasele 2010/2011. õa-l. Kokku on õpilaste arv päevases õppevormis vähenenud 35% (214 562–1995/1996. õa-l, 138 448 – 2010/2011. õa-l).

Koolivõrgu kohanemine vähenenud õpilaste arvuga põhi- ja üldkeskhariduse tasemel on lähiaastatel enamikele koolipidajatele oluliseks väljakutseks. Sündide arv on olnud regionaalselt ebahühtlane, mistõttu mõnedes omavalitsustes on lähiaastatel vaja

luua uusi õpilaskohti, enamikes omavalitsustes aga mitte.

Kutseharidus

Eestis oli 2010/2011. õa-l 43 kutseõppeasutust, neist 30 olid riigi-, 3 munitsipaal- ja 10 eraõppeasutused (joonis 4). Lisaks toimus kutseõpe ka 8 rakenduskõrgkoolis.

Kutseõppeasutuste arvu stabiliseerumine märgib pika ümberkorralduste perioodi lõpulejõudmist. Kutseõppeasutuste võrgu põhjaliku ümberkorraldamisega alustas Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) juba 1999. aastal. Ümberkujundamise ulatust iseloomustab fakt, et kui 2000/2001. õa-l tegutses Eestis 79 kutseõppeasutust, siis nüüdseks on nende arv kahanenud 43ni, seejuures HTMi hallatavate kutseõppeasutuste arv 59lt 30ni. Reformi eesmärk oli muuta kutseõppeasutuste võrk optimaalseks ja tõhusalt toimivaks, mistõttu koondati õpe suurematesse piirkondlikesse keskustesse ja valdkonnapõhistesse koolidesse. Seejuures lähtuti põhimõttest, et kutsehariduse kättesaadavus peab säilima üle-eestiliselt. 2010/2011. õa-l tegutses igas maakonnas vähemalt üks kutseõppeasutus. Koos koolivõrgu optimeerimisega on oluliselt kasvanud ka keskmine õppurite arv kutseõppeasutuse kohta: kui 2000/2001. õa-l oli ühe kutseõppeasutuse kohta keskmiselt 400 õpilast, siis 2010. aasta lõpuks oli see arv 620 ning riigikutseõppeasutustes koguni ligi 735 õppurit kooli kohta (joonis 4).

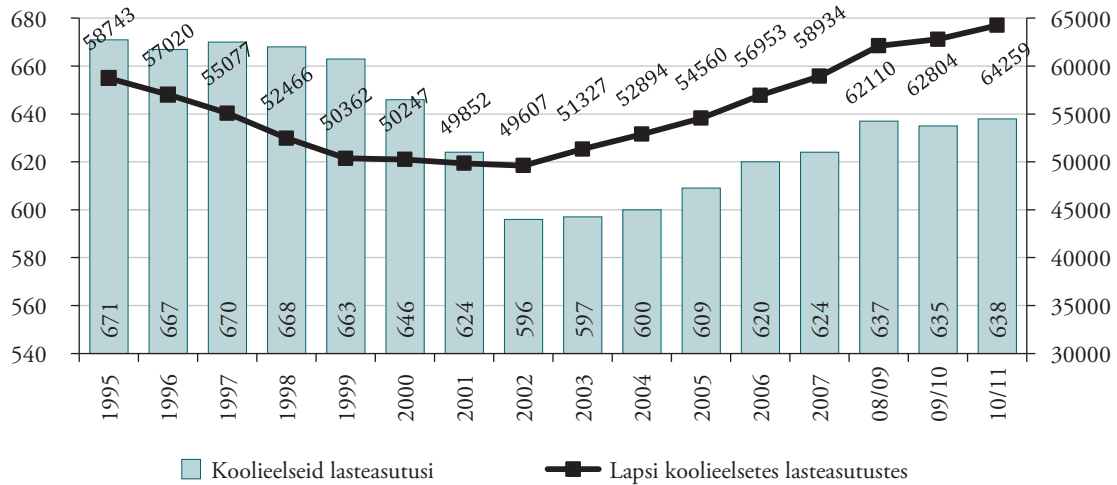
2010. aasta 10. novembri seisuga õppis kutsehariduses 28 012 õpilast, nendest valdav osa (60,3%) kutsekeskharidusõppes (tabel 1). Kutseõppes keskhariduse baasil omandas kutseharidust umbes kolmandik (36,3%) kõigist õpilastest. Väiksematele sihtrühmadele orienteeritud kutseõppes põhihariduse baasil ja põhihariduse nõudeta kutseõppes õppis 2010/2011. õa-l vastavalt 2,1% ja 1,3% kõigist kutsehariduse õpilastest.

Kõrgharidus

2010. a 30. juuli seisuga saab kõrgharidust omandada 33 õppeasutuses, mis omandivormi ja tüübi alusel jagunevad järgmiselt: 6 avalik-õiguslikku ülikooli, 3 eraülikooli, 10 riigi- ja 12 erarakenduskõrgkooli

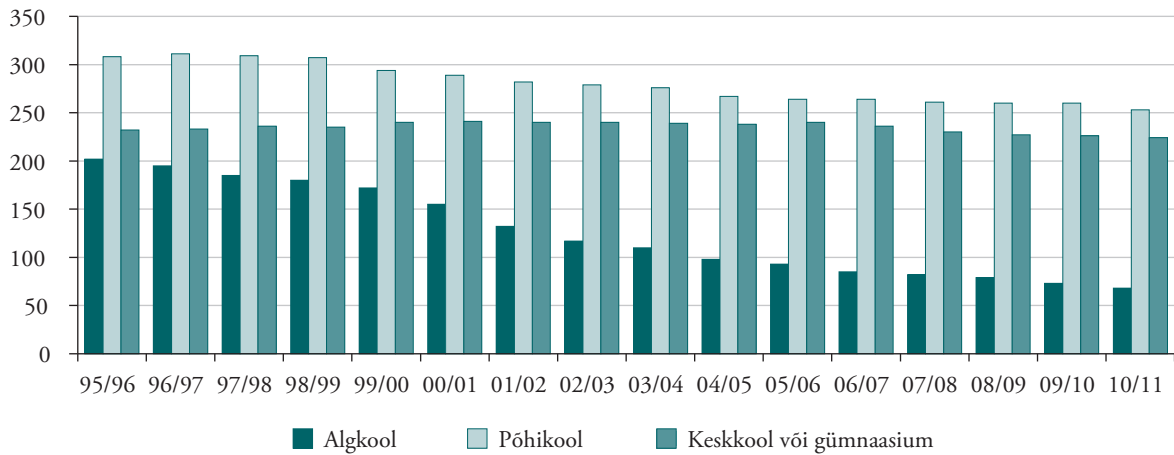
¹ Antud indikaatori andmed erinevad joonisel 1 olevatest andmetest selle poolest, et indikaatori puhul arvestatakse lisaks koolieelsetes lasteasutustes õppivatele lastele ka üldhariduses õppivaid koolikohustuslikust east nooremaid lapsi

Joonis 1. Koolieelsed lasteasutused ning lapsed koolieelsetes lasteasutustes 1995/1996.–2010/2011. õa-l



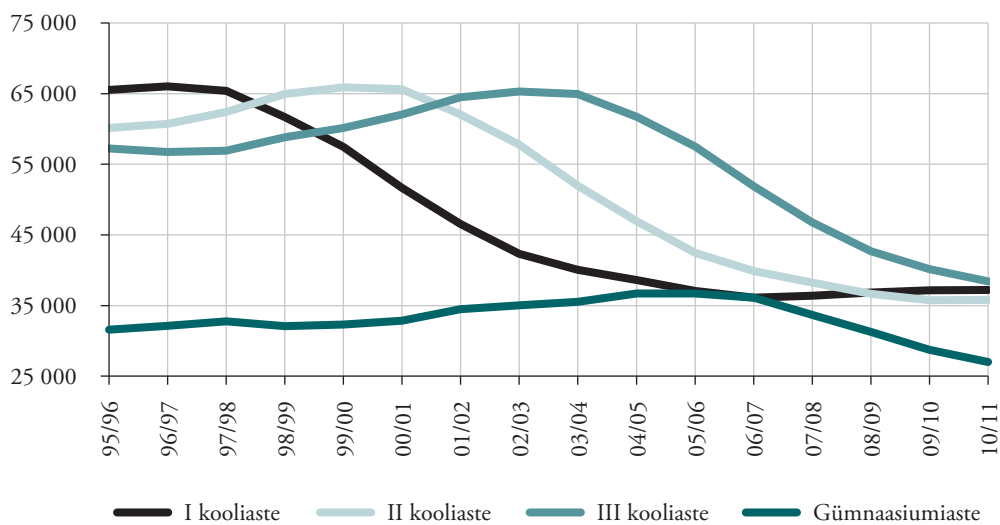
Allikas: 1995.–2007. a Eesti Statistikaameti andmed kalendriaasta kohta, alates 2008/2009. õa-st Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmed õppeaasta kohta

Joonis 2. Päevase õppevormiga koolide arv kooli tüübi lõikes 1995–2010



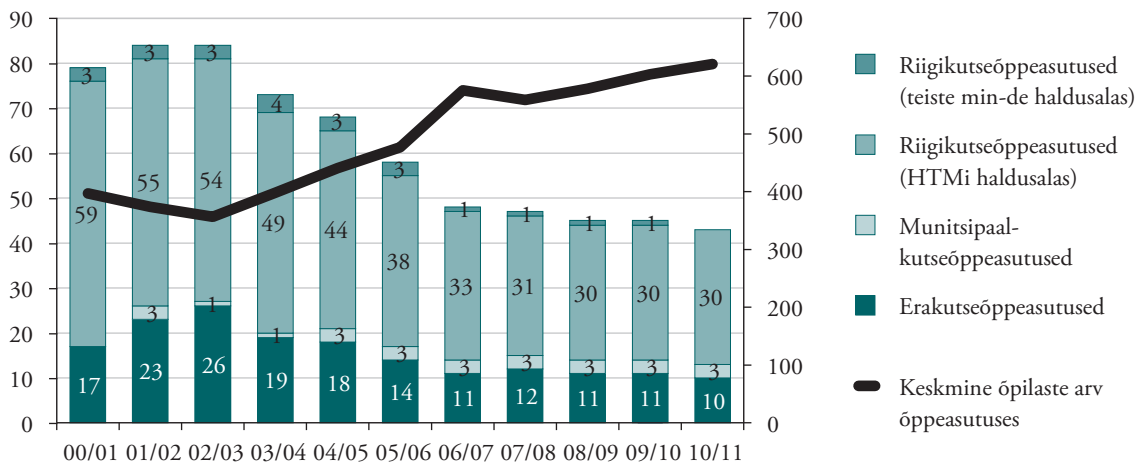
Allikas: EHIS

Joonis 3. Õpilaste arvu muutus kooliastmeti 1995–2010, päevane õppevorm



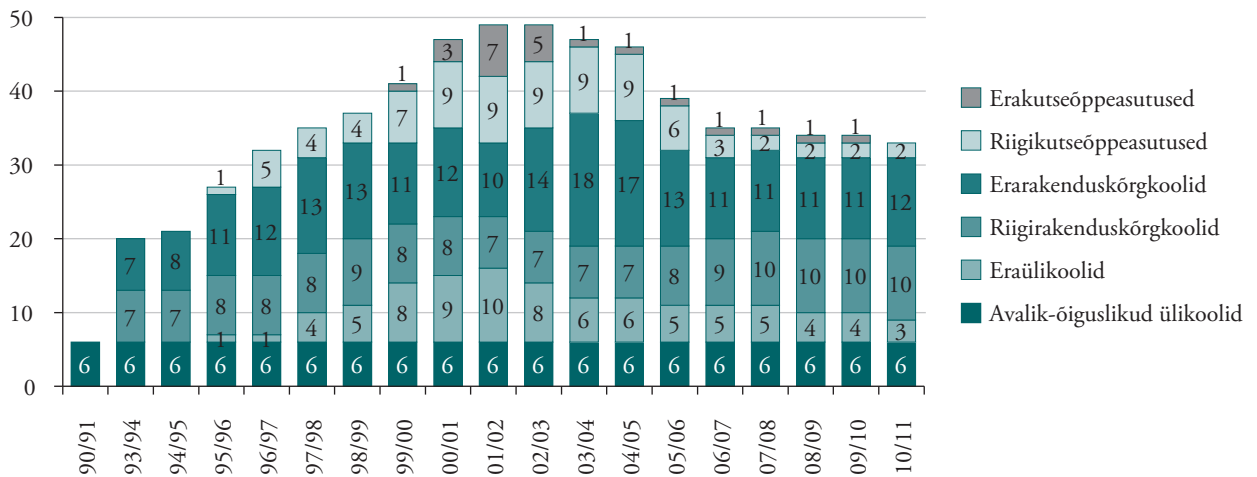
Allikas: EHIS

Joonis 4. Kutseõppeasutuste arvu muutumine õppeaastatel 2000/2001–2010/2011



Allikas: EHIS

Joonis 5. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavadel 1990/1991–2010/2011, õppeaasta alguse seisuga



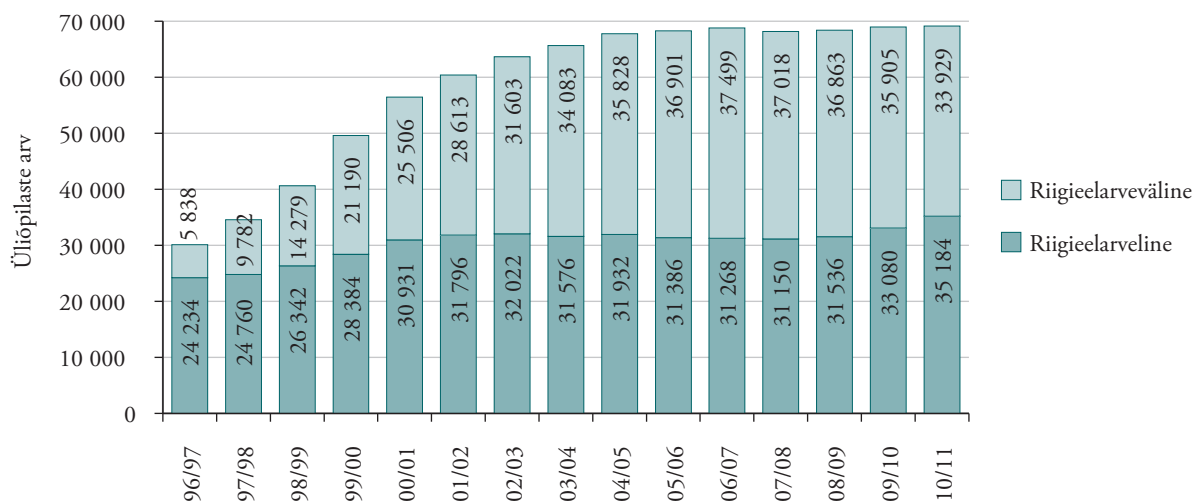
Allikas: EHIS

Tabel 1. Õpilaste arv õppeliikide lõikes õppeaastatel 2005/2006–2010/2011

Õppeliik	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Põhihariduse nõudeta kutseõpe	28	169	307	414	420	354
Kutseõpe põhihariduse baasil	0	208	424	505	598	581
Kutsekeskharidusõpe	18 882	18 795	18 030	17 648	17 627	16 897
Kutseõpe keskhariduse baasil	10 101	9 478	8 620	8 672	9 718	10 180
Põhiharidust eeldav keskeri- / tehnikumiharidus	2	1	0	0	0	
KOKKU	29 013	28 651	27 381	27 239	28 363	28 012

Allikas: EHIS

Joonis 6. Üliõpilaste arvu muutus riigieelarvelistel ja riigieelarvevälistel õppekohtadel 1996/1997.–2010/2011. õa-l



Allikas: EHIS

ning 2 riigikutseõppeasutust (joonis 5). Samas õpib suurem osa ehk 70% üliõpilastest 2010/2011. õa-l avalik-õiguslikes ülikoolides (74% riigieelarvelistest ja 66% riigieelarvevälistest üliõpilastest).

Kui 1990/1991. õa-l oli kõrgharidust võimalik omandada kuues õppeasutuses, siis 2001/2002.–2002/2003. õa-l 49s. Järgnevatel aastatel on õppeasutuste arv kvaliteedikontrolli ja ümberkorralduste tulemusena vähenenud. Kiire kasvu taga oli 1990ndate alguses kutseõppeasutuste baasil riigi rakenduskõrgkoolide ning arvukate erakõrgharidusasutuste loomine, mis reageerisid ühiskonnas tekkinud nõudlusele kõrghariduse järele. Seda

suundumust näitab ilmekalt ka joonis 6, kus on välja toodud riigieelarvelistel ja riigieelarvevälistel ehk tasulistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste arv. Kui riigieelarveliste üliõpilaste arv on kasvanud alates 1996/1997. õa-st ligi 1,5kordselt, siis riigieelarveväliste üliõpilaste arv ligi 6 korda – 5838 üliõpilaselt 1996/1997. õa-l 33 929 üliõpilaseni 2010/2011. õa-l (49% üliõpilastest).

Pikemalt saab tutvuda haridusvaldkonna statistikaga, lugeda statistilisi ülevaateid ning uurinuid HTMi kodulehelt <http://www.hm.ee/index.php?03264>.

Üldhariduskoolide võrgu areng 1991–2011

Priit Laanoja, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna peaanalüütik

Tänapäevastele arusaamadele vastava koolivõrgu ülesehituse eelduseks oli kohalike omavalitsuste võimutandi taastamine 1990. aasta lõpus, kui esimeste omavalitsustena moodustati Leisi, Loodna (tänapäevaks Märjamaa valla koosseisus), Vigala ja Viimsi vallad (<https://www.riigiteataja.ee/akt/13066660>).

Koos omavalitsuse staatuse muutmisega asuti munitsipaliseerima ka seni riigi omanduses olnud haridusobjekte. „Omandireformi aluste seaduse“, Vabariigi Valitsuse 27.09.1991 määrusega nr 198 kinnitatud „Riigivara munitsipaliseerimise korras“ (<https://www.riigiteataja.ee/akt/28708>) sätestatud põhimõtetele ühelt poolt ning riigi omandisse jäävate objektide nimekirjade (<https://www.riigiteataja.ee/akt/30072>) ja munitsipaliseeritavate objektide nimekirja kinnitamisega teiselt poolt (<https://www.riigiteataja.ee/akt/24217>) loodi eeldused selleks, et „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ vastuvõtmisel 1993. aastal oleks kohalikel omavalitsustel võimalik asuda moodustama munitsipaalkoole ja tegeleda koolivõrgu korraldamisega. Õppeasutuste taristu oli omavalitsustele tasuta üle antud või vähemalt loodud eeldused koolivõrgu munitsipaliseerimiseks.

Kuigi käesolev ülevaade keskendub üldharidussüsteemile Eesti Vabariigis 1991–2011, ei saa koolivõrgu kirjeldamisel jätta tähelepanuta Eesti NSVs toimunud protsesse, kus „hääbuvasustuse doktriini“ raames lõpetasid perioodil 1963–1976 iga-aastaselt tegevuse keskmisel 33 valdavalt alg- ja põhikooli. Kõige vähem tegutses üldhariduskoole 1980. aastal – 539, neist 43 hariduslike erivajadustega (HEV) õpilastele (http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/11_122006/38-41mustv.pdf, Laas 2006).

Tõenäoliselt on sellest perioodist jäänud arvamus, mille kohaselt kooli sulgemine toob kaasa küla hääbumise. Paratamatult jäetakse sellise hinnangu andmisel arvestamata asjaolu, et mitteperspektiivseteks hinnatud asulates ei suletud mitte üksnes kool, vaid lõpetati taristusse (ühisveevärk, teenindussektor jne) panustamine tervikuna.

Koolivõrgu kujunemine üleminekuperioodil

Koolide arv hakkas tasapisi kasvama soodsamate tingimuste tekkimisel. Esmalt vedas koolide arvu

kasvu kaheksakümnendate esimesel poolel suurtesse keskustesse suunatud hoogne migratsioon. Teiseks ajendiks koolide arvu ja tüübi muutusel (keskkoolide osakaalu kasv) sai kohustusliku keskhariduse poliitika juurutamine. Viimase ja mitte vähemtähtsa asjaoluna võimaldas kaheksakümnendate teisel poolel maa-asulates koolide moodustamist asutuste ja ettevõtete poolne kaasrahastamine (kooli avamisele pani õla alla EPT/kolhoos vms). Üleminekuperioodi lõpus lisandusid koolide (taas)asutamise initsiaatorite hulka kodanikuühendused (näiteks muinsuskaitseeltsid) ja teised riigiasutused.

Veronika Nagel esitab tollase koolivõrgu kujundamise olemuse: „Kolhoosid tugevnesid majanduslikult, vastavalt tootmissuundadele ja paiknemisele arenes ka koolivõrk. Et haridussüsteemi esimesed lülid oleksid elukohale lähemal, hakati 1980. aastate esimesest poolest asutama lasteaed-alkkoole, loodi uusi alkkoole ning täiustati 8-klassiliste koolide võrku, seejuures ei taastatud alati kunagisi suletud koole, vaid rajati kujunenud tootmist ja asustatust arvestades uusi.“ Nagel väidab samas, et 1988. aastal said õppeasutused ettevõtelt otseselt majandusabi 2 miljoni rubla eest (<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2003/14.03.03/dialoog/1.shtml>, ÕPL 14.03.20003 nr 11).

Arvestades asjaolu, et 1988. aastal maksis sõiduauto VAZ 21063 ametliku hinnakirja alusel 8300 rubla, toetasid ettevõtjad 1988. aastal üldhariduskoole otseselt ca 240 keskklassi sõiduauto hinnaekvivalendis.

Näiteid uute koolide asutamise initsiatiividest on koolide kodulehekülgedelt ja tolleaegselt ajakirjandusest võimalik leida erinevaid, siinkohal aga võiks illustreerivate näidetena kirjeldada kahe kooli asutamist üheksakümnendatel aastatel.

Vahastu Lasteaed-Algkool. Rapla maakonnaleht Ühistöö teeb 1. septembri 1994. a numbris 100 ülevaate Vahastu Lasteaed-Algkooli avamisest ja kirjeldab kooli asutamist järgmiselt: „Kui Vahastu abimetsaülem paari aasta eest metskonna rahadega omal algatusel koolimaja ehitama hakkas, sai tollane Juuru vallavalitsus sellest teada alles siis, kui hoone juba katuse all oli. Vastmoodustatud Kaiu vallal polnud aga raha, et koolimaja lõpuni ehitada. Hädast

aitas välja Vahastu kuulutamine asunduspiirkonnaks. Saadi raha ja ehitati hoone lõpuni. Muidugi on abi saadud ka Kaiu vallavalitsuselt.“

Vahastu Lasteaed-Algkooli tegevus lõppes 2003. aastal, kui 2002/2003. õppeaastal oli kooli kahes klassis kokku 5 õpilast.

Puiga Põhikool. Võru maakonna Puiga Põhikooli asutamist mõjutas nii koolivõrgu maakondlikes analüüsidest kirjeldatud koolide teeninduspiirkondade kujunemine ametkondlike kanalite kaudu kui ka ettevõtete initsiatiiv ja abi koolide moodustamisel.

Puiga Põhikooli arengukavas 2010–2013 märgitakse: “Kool asub endises majandi kontorihoones, mis on ehitatud 1970ndate teisel poolel. Maja pole planeeritud koolimajaks, seetõttu on olnud vajalikud erinevad ümber- ja juurdeehitused. /--/ Aastal 1991 alustas Puigal Võrusoo Põhikooli (Võru linna munitsipaalkool - autor) filiaalina tööd I klass 19 õpilasega. Järgmisel õppeaastal alustas haridusteed 8 õpilast. Mõlemad klassid töötasid Puiga lasteaiaga ühes majas. Peagi jäid ruumid õpilastele ja lasteaiastele kitsaks. 1993. a tuli I klassi 12 õpilast. Kool jätkas Puiga Lasteaed-Algkooli nime all. 1. septembril 1995 avati pidulikult Puiga Algkool. /--/ 1998 arenes algkool põhikooliks, kuna õpilaste arv oli üha kasvanud (http://www.voruvald.ee/dmdocuments/puigapk_arengukava_2010_2013.pdf).“

Kooli moodustamise ajal oli Võru valla valla- volikogu esimees Heino Kuusik (endine Väimela Näidissovhoostehnikumi direktor - autor), kes võitles selle eest, et Puigal oleks kindlasti kool (http://www.puigapk.edu.ee/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=58).

Puiga Põhikooli näide on vähemalt osaliselt edulugu sellest, kuidas haridusasutus moodustatakse

logistiliselt õigesse kohta ja tõenäoliselt vähendatakse õpilasarännet. Teisalt, filiaali asutamine teise omavalitsuse territooriumile oli üheks põhjuseks, miks Võrusoo Põhikooli õpilaste arv vähenes sedavõrd, et 2004. aastal liideti kool Võru 1. Põhikooliga.

Haripunkti saavutas uute koolide rajamine vahetult taasiseseisvumise eelsest perioodist kohalike omavalitsuste moodustamise lõpuni. Aastaks 1995 tegutses Eestis kokku 742 üldhariduskooli, neist 49 hariduslike erivajadustega õpilastele.

Tabelist 1 selgub, et koolide arv suurenes üleminekuperioodil üsna ühtlase tempoga – aastatel 1988–1994 suurenes koolide arv võrreldes aasta varasema perioodiga keskmiselt 23 kooli võrra. Seega võtsid loodavad omavalitsused järjest üle tegevust lõpetavate ühismajandite poolt algatatud koolide avamise rolli, omamata samas reaalselt täiendavat sissetulekuallikat otsese täiendava finantsabi pakkumiseks.

1991. aasta sügisel alustas Eestis tööd 667 üldhariduskooli, kus päevases õppevormis õppis 217 011 õpilast (EHIS). Arvestades asjaolu, et ka tollase nimega „hälvikute koolid“ (42) pakkusid võimalust omandada kas alg-, põhi- või keskharidust, tegutses sel õppeaastal Eestis 163 algkooli, neist 14 HEV õpilastele, 277 põhikooli (neist 16 HEV õpilastele) ja 227 keskkooli või gümnaasiumi (sh 2 HEV õpilastele).

Kõige suurema õpilaste arvuga kooliks oli 1991/1992. õppeaastal Tallinna 64. Keskkool (Tallinna Linnamäe Vene Lütseum) 2161 õpilasega, põhikoolidest oli suurim Tallinna 38. 9-kl Kool (Tallinna Ümera Põhikool) 1741 õpilasega ja algkoolidest Keila algkool 532 õpilasega. Niinimetatud mammutkoole 1000 ja enama õpilasega oli kokku 51. Väikseima kooli tiitel kuulus 2 õpilasega Oidermaa

Tabel 1. Üldhariduskoolide arvu muutus valitud aastatel 1985–1995

Aasta	Algkoolid	Põhikoolid	Keskkoolid/ gümnaasiumid	Hariduslike erivajadustega õpilaste koolid (algkoolid, põhikoolid, keskkoolid)	Koolide arv kokku
1985	81	232	204	42	559
1989	100	246	216	44	606
1990	127	247	224	43	641
1991	149	251	225	42	667
1995	196	269	228	49	742

Allikas: Eesti Statistikaamet, korrigeeritud 1991. aasta andmed EHISes

Lasteaed-Algkoolile (ka Oidrema Lasteaed-Algkool), Ruhnu Põhikoolile 6 ja Meremäe Keskkoolile 114 õpilasega.

2010/2011. õppeaastal tegutses Eestis 545 üldhariduskooli 138 488 õpilasega. Kõige suurema õpilaste arvuga kooliks oli Tartu Kivilinna gümnaasium 1453 õpilasega, põhikoolidest oli suurimaks Tallinna Rahumäe Põhikool 647 õpilasega ja algkoolidest Haapsalu Linna Algkool 216 õpilasega. „Mammutkoolideks“ võisid end pidada 8 enam kui 1000 õpilasega kooli. Jättes kõrvale koolid, kus 2010/2011. õppeaastal õpilasi ei olnud, olid kõige väiksemad Vihula Lasteaed-Algkool 3 õpilasega, Ruhnu Põhikool 6 õpilasega ja munitsipaalomandis

olevatest tavakeskkoolidest Kallaste Keskkool 109 õpilasega.

Võrreldes 1980. aastaga, mil keskmiselt õppis koolis 368 õpilast (ESA HT 13, HT 14), on keskmine õpilaste arv kooli kohta stabiilselt vähenenud: 1991. aastal õppis koolis keskmiselt 325 õpilast, aastaks 2010 oli vastav näitaja kahanenud 254 õpilaseni. Keskmine õpilaste arvu langus kooli kohta on toimunud hoolimata asjaolust, et ligi 80% õpilaskonnast hõlmavat koolitüüpi, üldhariduse täistsükli pakkuvaid koole, mis juba oma avatud klasside arvu poolest (valdavalt 11 õppeaastat toona ja 12 täna) võiks pakkuda õpet keskmisest suuremale hulgale õpilastele, on võrreldes 1980. aastaga 20% rohkem

Tabel 2. Üldhariduskoolide arv kooli tüübi lõikes 1991–2011

Õppeaasta	Algkool	Põhikool	Keskkool või gümnaasium	Kokku
1991/1992	163	277	227	667
1992/1993	173	284	234	691
1993/1994	201	290	233	724
1994/1995	208	300	233	741
1995/1996	202	308	232	742
1996/1997	195	311	233	739
1997/1998	185	309	236	730
1998/1999	180	307	235	722
1999/2000	172	294	240	706
2000/2001	155	289	241	685
2001/2002	132	282	240	654
2002/2003	117	279	240	636
2003/2004	110	276	239	625
2004/2005	98	267	238	603
2005/2006	93	264	240	597
2006/2007	85	264	236	585
2007/2008	82	261	230	573
2008/2009	79	260	227	566
2009/2010	73	260	226	559
2010/2011	68	253	224	545
2011/2012*	67	253	220	540

* esialgsed andmed

Allikas: EHIS

(186 keskkooli (ESA HT14) aastal 1980, 224 aastal 2010).

Kohanemine muutuvate oludega

Lisaks koolide arvu nominaalsele muutusele toimuvad muutused ka tegutsevate koolide struktuuris. Igal aastal on olnud koole, mis muutuvad algkooliks, põhikooliks või keskkooliks, liituvad koolieelsete lasteasutustega, muudavad nime jne.

Kodanikuühenduste initsiatiivil, ettevõtete ja asutuste ning hiljem kohalike omavalitsuste toetusel järjest suureneva õppeasutuste arvu eelduseks oli sündide arvu püsimine tasemel, et tagada iga-aastaselt vähemalt 22 000 õpilase jõudmine 1. klassi. Seda

eeldust ei toetanud aga tegelikud sotsiaalmajanduslikud arengud. Väljarände hoogustumine ja siseriiklik migratsioon koos muutustega sündide arvu muutused majandusmudelil tingisid sündide arvu järsu vähenemise ja senisel tasemel koolivõrgu ülalpidamine muutus järjest keerulisemaks.

Olukorra keerukust 1996. aastal kirjeldab Haridusministeeriumi üldhariduse osakonna koraldustalituse peaekspert Maire Oksa: „Intrigeeriv on Raplamaa Kärü valla Kädva Lasteaed-Algkooli saatus. Kool avati 1. septembril 1993. Tegutses ühe aasta ning hiljem pole vald ega maakond nimetatud kooli kohta esitanud mingeid andmeid. Igatahes pole selle aasta septembrini ministeeriumile laekunud

Tabel 3. Muudatused koolivõrgus kooli tüübi lõikes 1992–2011, võrdluses eelneva aastaga

Aasta	Algkoolide arvu muutus	Põhikoolide arvu muutus	Keskkoolide arvu muutus	Kokku muutus
1992	10	7	7	24
1993	28	6	-1	33
1994	7	10	0	17
1995	-6	8	-1	1
1996	-7	3	1	-3
1997	-10	-2	3	-9
1998	-5	-2	-1	-8
1999	-8	-13	5	-16
2000	-17	-5	1	-21
2001	-23	-7	-1	-31
2002	-15	-3	0	-18
2003	-7	-3	-1	-11
2004	-12	-9	-1	-22
2005	-5	-3	2	-6
2006	-8	0	-4	-12
2007	-3	-3	-6	-12
2008	-3	-1	-3	-7
2009	-6	0	-1	-7
2010	-5	-7	-2	-14
2011*	-1	0	-4	-5
Kokku	-96	-24	-7	-127

* esialgsed andmed

Allikas: EHS

andmeid kooli sulgemise kohta, kuigi on teada, et paaril viimasel õppeaastal koolis lapsi ei õpetatud. Ometigi näeb seadus ette, et sulgemisest või reorganiseerimisest tuleb neli kuud varem teatada. Ilmselt taheti Kädva kooli säilitada nimekirjas “igaks juhuks” ajaks, mil olud paranevad. Kirjeldatud juhtum on seaduse eiramine ja näitab asjaajamise puudulikkust (<http://www.cs.ioc.ee/-opleht/Arhiiv/Sept13/artikkel3.html>).“ Olude paranemist ei toimunud – koolide arv hakkas 1996. aastast vähenema.

Kokku on septembriks 2011, s.o 20 aasta jooksul üldhariduskoolide arvu mõjutanud (avamine, sulgemine, liitmine) või õppeasutuste võrgu koosseisu muutnud (kooliastmete lisandumine ja vähenemine) muudatusi toimunud 564 korral. Tavakoolide võrku puudutavaid otsuseid on langetatud 154 (68%) omavalitsuses. 72 (32%) omavalitsuses on koolivõrgu koosseis võrdne iseseisvuse taastamise hetkel kehtinud seisuga.

Taasiseseisvuse algaastatel olid koolide arvu muutmise põhjused (näiteks keskkoolide arvu kasv 1992. aastal) sageli tingitud statistika korrastamisest tulenevatest nõuetest. Eesti Statistikaameti kodulehel on andmed alg-, põhi- ja keskkoolide ning erivajadustega õpilaste koolide kohta. Samas on selge, et ka HEV õpilaste koolid on oma olemuselt kas alg-, põhi- või keskkoolid. Nii selgub üheksakümne date haridusstatistikat võrreldes, et viimane nn abikool muutus algkoolist põhikooliks 1996. aastal, s.o 3 aastat pärast „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ jõustumist. Samal ajal arvati keskkoolide sekka koole, kus ajalooliselt on toimunud õpe pikendatud nominaalse õppeaja alusel, kuid põhihariduse tasemel (Tartu Hiie Kool) või kutsekoole (Kuressaare Ametikool).

Kasutatud kirjandus

- Saare maakonna Leisi külanõukogu omavalitsusliku staatuse kinnitamine (RT 1991, 3, 35; <https://www.riigiteataja.ee/akt/13066660>)
- Riigivara munitsipaliseerimise korra kinnitamine (RT 1991, 33, 424; <https://www.riigiteataja.ee/akt/28708>)
- Riigi omandusse jääva vara nimekiri (RT I 1993, 70, 999; <https://www.riigiteataja.ee/akt/30072>)
- Saare maakonnas ilma erastamiskohustuseta munitsipaalomandusse antavate ettevõtete ja asutuste... (VV 05.12.1991; 472-k; <https://www.riigiteataja.ee/akt/24217>)
- Laas, Jaan. Koolide sulgemise aegu: hääbuvasustuse doktriin. Haridus 11-12, 2006, lk 38-41. (http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/11_122006/38-41mustv.pdf)
- Nagel (Varik), Veronika. Väikeste maakoolide minevikust, olevikust ja tulevikust. ÕPL 14.03.2003 nr 11 (<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2003/14.03.03/dialog/1.shtml>)
- Miiler, Ülle. Vahastus avati kool ja lasteaed. Ühistöö 01.09.1994. (<http://kalev35.planet.ee/Yhistoo/%DChist%F6%F6%20nr%20100%20neljap%E4ev,%201.%20september%201994.pdf>)
- Oksa, Maire. Koolivõrk vapustusteta. ÕPL 13.09.1996. (<http://www.cs.ioc.ee/-opleht/Arhiiv/Sept13/artikkel3.html>)
- Eesti Statistikaamet. Sotsiaalelu. Haridus. (<http://pub.stat.ee/px-web.2001/Database/Sotsiaalelu/05Haridus/14Uldharidus/14Uldharidus.asp>)
- http://www.voruvald.ee/dmdocuments/puigapk_arendukava_2010_2013.pdf
- http://www.puigapk.edu.ee/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=58

Lisalugemist: <http://vana2.kodukant.ee/content.php?content.125>



Järelevalve ja õpitulemused

Ilma analüüsita puudub areng.

Bertrand Russell

Ülevaade järelevalve läbiviimisest alushariduses

Regina Eimre, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest

Alushariduses oli temaatilise riikliku järelevalve prioriteediks 2010/2011. õa-l pedagoogide kvalifikatsioon, atesteerimise korraldus ja täienduskoolituse võimaldamine. Prioriteet lähtus üldhariduse strateegilisest eesmärgist: õppeasutuses töötavad hästi tasustatud, motiveeritud ja professionaalsed pedagoogid ("Eesti üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007–2013" alaeesmärk 2.2). Euroopa Liidu liikmesriikides rõhutatakse lasteaias õpetajate täienduskoolitust, toetamaks laste õppimisoskusi ja sotsiaalseid pädevusi (Euroopa Ühenduste Komisjoni teatis Euroopa nõukogule ja Euroopa Parlamendile „Haridus- ja koolitussüsteemide tõhusus ning võrdsed võimalused”, 2006).

Nimetatud prioriteet oli 2010/2011. õa-l vaatluse all teist aastat. Eelnevate õppeaastate riikliku järelevalve tulemustest lähtuvalt on tõstatunud probleemid koolieelsete lasteasutuste pedagoogide kvalifikatsioonile vastavuse, vanempedagoogide ja pedagoog-metoodiku ametijärku omavate õpetajate vähesuse ja pedagoogide täienduskoolituse planeerimise ning võimaldamise osas. Riikliku järelevalve teostajad on täheldanud, et koolieelsetes lasteasutustes käsitletakse atesteerimist vähesel määral õpetajate arengu toetamise ja motiveerimise võimalusena.

Riikliku järelevalve läbiviimisel analüüsiti, kuidas on rakendunud „Koolieelse lasteasutuse seadus”, „Erakooliseadus”, „Täiskasvanute koolituse seadus”, Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määrus nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus”, haridusministri 02.10.2002 määrus nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord” ning haridusministri 26.08.2002 määrus nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded”.

2008/2009. õa-st on Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) koolieelsete lasteasutuste õpetajate alamregister. Järelevalve läbiviimisel kontrolliti ka pedagoogide kvalifikatsiooni, atesteerimise ja täienduskoolitusega seotud andmete õigsust EHISes ning võrreldi neid lasteasutuses kohapeal olevates dokumentides kajastuvate andmetega.

EHISe andmetel oli seisuga 01.09.2010 Eestis 638 koolieelset lasteasutust, nendest 105 ühe asutusena

tegutsevat lasteasutust ja põhikooli. Temaatilist riiklikku järelevalvet teostati 2010/2011. õa-l 60 koolieelses lasteasutuses, neist kaheksas ühe asutusena tegutsevas lasteasutuses ja põhikoolis. Valimist moodustasid 97% munitsipaal- ning 3% eralasteasutused. 78%-s kontrollitud lasteasutusest oli õppekeeleks eesti, 7%-s vene ning 15%-s eesti/vene keel.

Järelevalve tulemusel tehti 99 ettekirjutust õppeasutuse tegevuse õigusaktidele mittevastavuse kohta, neist 90 ettekirjutust lasteasutuse direktorile ja 9 ettekirjutust lasteasutuse pidajale.

Pedagoogide kvalifikatsioon ja haridustase

Kontrollitud lasteasutustes töötas kokku 814 pedagoogi, neist 89 (11%) õppeasutuse juhti (direktor ja õppealajuhataja), 693 (85%) õpetajat ja 32 (4%) muud pedagoogilist personali (nt logopeed, eripedagoog).

79 (89%) lasteasutuse juhi kvalifikatsioon vastas haridusministri 26.08.2002 määruses nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud nõuetele. 10 kvalifikatsiooninõuetele mittevastavast juhust oli asunud kvalifikatsiooni omandama vaid kaks juhti.

Järelevalve läbiviimisel kontrollitud 693 õpetajast 604 (87%) õpetaja kvalifikatsioon vastas kehtestatud nõuetele. 91 kvalifikatsiooninõuetele mittevastavast õpetajast oli asunud kvalifikatsiooni omandama 51 (56%) õpetajat. 91 kvalifikatsiooninõuetele mittevastavast õpetajast 60 (66%) õpetajaga oli vastavalt „Koolieelse lasteasutuse seaduses“ sätestatud võimalusele sõlmitud tähtajaline tööleping kuni üheks aastaks. Järelevalve tulemustest selgus, et kontrollitud õpetajate koguarvust 31 (4%) õpetaja kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele ja nendega ei olnud sõlmitud ka tähtajalist töölepingut.

Põhjused, miks lasteasutustes töötasid õpetajad, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, olid erinevad. Lasteasutuste juhtide põhjenduste kohaselt ei osalenud konkursil kvalifikatsiooninõuetele vastavaid kandidaate ning seetõttu võeti tööle inimene, kes asus enamasti tööle lapsehoolduspuhkusel oleva õpetaja asendajana. Sellistel juhtudel ei pidanud lasteasutuse juht rahaliselt otstarbekaks kulutada ressursi asendaja kvalifikatsiooninõuetele vastavaks

koolitamisele. Järelevalve läbiviijad täheldasid ka olukordi, kus lasteasutuse juht oli hinnanud õpetaja kvalifikatsioonile vastavust valesti.

Sagedasemaks juhtide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti samuti õigusaktide ebapiisavat tundmist pidaja poolt. Paaril korral oli põhjuseks pidaja soov hakata oma haldusterritooriumil asuvaid haridusasutusi ümber korraldama (lasteasutuse ja põhikooli liitmine) ning seetõttu ei olnud just lasteasutust võetud juhtima direktor, kelle kvalifikatsioon vastaks nõuetele.

Järelevalve läbiviijad on toonud kvalifikatsiooni- ja nõuetele mittevastavate pedagoogide kohta välja selle, et väiksesse maak kohta on raske saada tööle noort lasteaiaõpetajat, kelle kvalifikatsioon vastaks nõuetele. Seetõttu võetakse tööle õpetaja, kelle kvalifikatsioon ei vasta nõuetele, ja koolitatakse ta lasteaia kulul välja. Samuti on probleemiks vene keelt kõnelevate pedagoogide eesti keele oskuse tase, mis

ei võimalda pedagoogil osaleda eestikeelsetel kursustel. Kolmanda peamise põhjusena ilmneb asjaolu, et väiksemates lasteasutustes ei ole alati pakkuda õpetajale täiskoormust. Lasteasutuste direktoritele ja pidajatele tehti seoses pedagoogide kvalifikatsiooniga 23 ettekirjutust, mis on 23% tehtud ettekirjutuste koguarvust. Andmed juhtide haridustaseme kohta on esitatud tabelis 2.

Tabelist 2 selgub, et 58%-l kontrollitud lasteasutuste juhtidest oli magistrikraad või sellele vastav haridustase. 24%-l juhtidest oli tasemehariduseks märgitud bakalaureusekraad ning 16%-l rakenduskõrgharidus. 2%-l juhtidest oli märgitud muu haridustase. 89 kontrollitud juhust 8 (9%) juhti töötas lasteasutuses samaaegselt ka õpetajana.

Võrreldes eelmise õppeaasta järelevalve tulemustega oli 2010/2011. õa-l magistrikraadiga või sellele vastava haridustasemega juhte 4% võrra rohkem, samas kui bakalaureusekraadiga ja

Tabel 1. Teemaatilise riikliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud lasteasutuste arv

Maakond	Lasteaed	Lastesõim	Ühtse asutusena tegutsev lasteasutus ja põhikool	Erilasteaed	Kokku
Harju	17	1	-	1	19
Hiiu	1	-	-	-	1
Ida-Viru	6	-	-	-	6
Jõgeva	-	-	2	-	2
Järva	2	-	1	-	3
Lääne	2	-	-	-	2
Lääne-Viru	3	-	1	-	3
Põlva	1	-	-	-	1
Pärnu	4	-	-	-	4
Rapla	2	-	1	-	3
Saare	2	-	-	-	2
Tartu	5	-	-	1	6
Valga	1	-	1	-	2
Viljandi	1	-	2	-	3
Võru	2	-	-	-	2
Kokku	49	1	8	2	60
%	81	3	13	3	100

Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

rakenduskõrgharidusega juhtide arv on jäänud samale tasemele.

Õpetajate atesteerimine

Riikliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud õpetajatest oli 78%-le omistatud pedagoogi ametijärk. Vanempedagooge oli 8% ja noorempedagooge 3%. Pedagoog-metoodiku ametijärku ei olnud valimis olnud 693 õpetajast omistatud mitte ühelegi õpetajale. Ametijärguta õpetajaid oli 11%. Kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate arvu (91) ja ametijärguta õpetajate arvu (78) võrdlemisel selgub, et lasteasutuste juhid on noorempedagoogi või pedagoogi ametijärgu omistanud 13 õpetajale, kelle kvalifikatsioon tegelikult nõuetele ei vastanud ja keda atesteerida ei oleks saanud. Suurim arv eksimusi esines Ida-Virumaal, kus järelevalve tulemustest selgus, et Ida-Virumaa juhtide ja pedagoogide eesti keele puudulik oskus on üheks oluliseks põhjuseks, mis ei võimalda seadusandlusest aru saada ning seetõttu ei olda ka õigusaktidega kursis.

Eelmisel õppeaastal oli järelevalve valimis olnud õpetajatest 81%-le omistatud pedagoogi ametijärk, vanempedagooge oli 6% ja noorempedagooge 2%, ametijärguta õpetajaid oli 11% ning pedagoog-metoodiku ametijärk oli omistatud kahele õpetajale. Võrreldes kahe õppeaasta tulemusi, on näha, et suurenenud on vanempedagoogi ametijärguga õpetajate ja vähenenud pedagoog-metoodiku ametijärguga õpetajate arv. Pedagoogidele omistatud ametijärkudest annab ülevaate tabel 3.

Lähtuvalt haridusministri 02.10.2002 määrusest nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ oli nõuetekohane atesteerimiskomisjon 60st järelevalve valimis olnud lasteasutusest moodustamata 23 (38%) kontrollitud lasteasutuses.

Lasteasutustes, kus juht ei järginud atesteerimisel haridusministri 02.10.2002 määrust nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“, esinesid järgmised puudused: moodustamata oli atesteerimiskomisjon, atesteerimiskomisjoni koosseis ei vastanud kehtestatud nõuetele, puudus atesteeritava esitatud taotlus ning oma töö analüüs, ametijärgu omistamisel ei arvestatud õigusaktis kehtestatud, nt oli omistatud noorempedagoogi või pedagoogi ametijärk õpetajale, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele. Samuti eksiti atesteerimisel ametijärkude nimetuste osas (nt omistati „nooremõpetaja“ ametijärk, õige oleks „noorempedagoogi“ ametijärk). Ettekirjutuste koguarvust (99) tehti atesteerimise määruse vastu eksimisega seonduvalt lasteasutuste direktoritele 27 (27%) ettekirjutust.

Eelnevate õppeaastate riikliku järelevalve tulemustest on selgunud, et lasteasutustes käsitletakse atesteerimist vähesel määral õpetajate arengu toetamise ja motiveerimise võimalusena. Sama tendents esines ka 2010/2011. õa-l. Lasteasutuste juhtide sõnul on õpetajatele küll tutvustatud ametijärgu tõstmise võimalusi, kuid õpetajatel puudub motivatsioon kõrgema ametijärgu taotlemiseks. Vanempedagoogi ja pedagoog-metoodiku ametijärgu taotlemise tingimusi peetakse liialt kõrgeks ja leitakse, et neid on raske täita, kuna nende täitmiseks on õpetaja tegevus suunatud suuresti majast välja (nt esinemine lektorina). Leiti, et ametijärgu omistamisel peaks olema olulisem töö oma lasteaias, mitte maakonna või vabariigi tasandil.

Samuti selgus, et omavalitsustes kehtestatud palgasüsteem ei motiveeri õpetajat kõrgemat ametijärku taotlema, kuna vanempedagoogile ei ole kehtestatud kõrgemat palgamäära võrreldes pedagoogi ametijärguga. Seetõttu on õpetajate ametialase professionaalsuse kasvu toetamise ühe võimalusena oluline

Tabel 2. Koolieelsete lasteasutuste juhtide haridustase

Koolieelsete lasteasutuste juhtide haridustase	Juhtide arv	%
Magistrikraad või sellele vastav haridustase	52	58
Bakalaureusekraad	21	24
Rakenduskõrgharidus	14	16
Muu haridustase	2	2
Kokku	89	100

Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

vaadata üle koolieelsete lasteasutuste pedagoogide töötasustamise alused kohalikes omavalitsustes.

Noorempedagoogi toetamiseks rakendatav mentorsüsteem

Mentorkoolituse läbinud pedagoogid töötavad enamasti suuremate maakondade lasteasutustes ning nende töö noorema kolleegi juhendamisel on üldiselt tasustatud. Järelevalve tulemustest selgus, et dokumenteeritav ja analüüsiv mentorsüsteem on enamustes lasteasutustes alles väljatöötamisel ning see kajastus ka lasteasutuste arengukavade tegevuskavades. Positiivsete näidetena töid järelevalve läbiviijad välja erinevaid rakendatud mentorsüsteeme. Näiteks Tartu Lasteaias Tähtvere on koostatud metoodiline materjal „Noore õpetaja juhendamine“, mis sisaldab muuhulgas seadusandlikke akte, metoodilisi juhendeid tegevuste ja eneseanalüüsi koostamise kohta.

Lasteasutustes välja töötatud ja juba rakendatud mentorsüsteeme võib kokkuvõtvalt kirjeldada läbi järgmiste etappide: uue töötaja kohanemisperiood (tutvumine laste ja lastevanematega, sisekorraeskirjadega); mentori määramine; arengumapi koostamine (tegevuste arutelu, enese- ja tööanalüüs, kolleegide tegevuste külastamine ja tegevuste sisuline analüüs); kogemuste vahetamine (lahtised tegevused ja esinemised seminaridel); kokkuvõtete tegemine ja hinnangu andmine noorele kolleegile; ettepanek atesteerimiseks.

Pedagoogide täienduskoolituse kavandamine ja hindamine

Pedagoogide täienduskoolituse kavandamise ja hindamise osas vaadati, kuidas oli kavandatud täienduskoolitus lasteasutuse tegevuskavades (lasteasutuse arengukava tegevuskavas ja aasta tegevuskavas).

Lähtuvalt „Koolieelse lasteasutuse seaduse“ § 16 lg 4 peab lasteasutusel olema tegevuskava, mille koostamisel arvestatakse koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava ning selle paikkonna, kus lasteasutus asub, kultuurilist omapära ja rahvatraditsioone. Lasteasutuse arengukavas tuleb määratleda tegevuskava kolmeks aastaks („Koolieelse lasteasutuse seadus“ § 9¹ lg 2 p 2).

87% järelevalve valimis olnud lasteasutuses on pedagoogide täienduskoolituse kavandamisel lähtutud arengukavas määratletud põhisuundadest ja -valdkondadest. 92%-s vaadeldud lasteasutustest on täienduskoolitus kavandatud lasteasutuse aasta tegevuskavas. Õppeasutused, kus pedagoogide täienduskoolitus ei olnud kavandatud lasteasutuse aasta tegevuskavas ega ka arengukava tegevuskavas, olid enamasti liitasutused (ühtse asutusena töötav lasteaiad ja põhikool). Liitasutustes pööratakse vähem tähelepanu lasteaiarühma(de) tegevusele ning lasteaiatöötajate täienduskoolituse planeerimisele.

Täienduskoolituse tulemuslikkust analüüsitakse 90% kontrollitud lasteasutuses ning selleks kasutatakse erinevaid meetodeid. Üldlevinud praktika on, et pedagoogid täidavad pärast koolitust tagasisidelehte, milles analüüsivad koolituse sisu ja korraldust. Täienduskoolituse koondanalüüs arutatakse üldjuhul ka läbi pedagoogilises nõukogus, kuna lasteasutustes nähakse olulisena koolitustel kuulnud-omandatud ideede rakendatavust igapäevatoos.

Lasteasutuse juhi ja õpetajate vahel läbiviidavate arenguveestluste üheks eesmärgiks on tagada õpetajate professionaalne areng, hinnates seda perioodiliselt. Arenguveestlustel analüüsitakse muuhulgas ka õpetajate osalemist täienduskoolitustel, koolitustel õpitu rakendamist õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel. Ka õppe- ja kasvatustegevuse kokkuvõtetes

Tabel 3. Pedagoogide ametijärgud

Ametijärk	Õpetajate arv	%
Pedagoog-metoodik	0	0
Vanempedagoog	58	8
Pedagoog	537	78
Noorempedagoog	20	3
Ametijärguta	78	11
Kokku	693	100

Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

analüüsivad õpetajad oma professionaalset arengut (nt täienduskoolitusel omandatu rakendamine igapäevatoös).

Riikliku järelevalve läbiviijad on seoses täienduskoolituse kavandamise ja hindamisega parendamist vajavate aspektidena välja toonud järgmised puudused: täienduskoolituse tulemuslikkuse hindamine ei olnud lasteasutustes süsteemseks kujunenud; sisuline analüüs jääb tagasihoidlikuks, see on kirjeldavat laadi ning valdavalt peetakse arvestust koolitustundide üle. Võrreldes eelmise aasta järelevalve tulemustega võib järeldada, et lasteasutused tegelevad täienduskoolituse tulemuslikkuse analüüsimisega teadlikumalt ning tulemuslikumalt. Lasteasutuste juhtide sõnul soovitakse täienduskoolituse tulemuslikkuse hindamiseks välja töötada ka kriteeriumeid, kuid selleks vajaksid lasteasutuste juhid metoodilisi abimaterjale.

Järelevalve tulemustest selgus, et 10% kontrollitud lasteasutuses ei toimunud üldse täienduskoolituse analüüsimist ja hindamist. Nende asutuste juhtidele tegid järelevalve läbiviijad õiendis ka vastavasisulised ettepanekud.

Pedagoogide osalemine täienduskoolituses

Antud valdkonnas oli järelevalve läbiviimisel eesmärgiks välja selgitada pedagoogide osalemine pika- ja lühiajalistel koolitustel ning iseseisev enesetäiendamine, mis on tõendatud lasteasutuse juhi poolt. Täienduskoolituse all arvestatakse „Täiskasvanute koolituse seaduse“ § 3 lg 3 sätestatud, mis ütleb, et tööalane koolitus võimaldab kutse-, ameti- ja/või erialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist ja täiendamist. Pedagoogide all käsitletakse kõiki pedagooge „Koolieelse lasteasutuse seaduse“ § 22 lg 1 mõistes, seega täienduskoolituse tundide käsitlemisel on arvestatud ka muu pedagoogilise personali

(nt logopeed, eripedagoog) täienduskoolituses osalemist. 814 pedagoogist 795 (98%) on viimase viie aasta jooksul osalenud täienduskoolitustel. Pedagoogide osalemine lühi- ja pikaajalistel koolitustel ning iseseisva enesetäiendamise tulemused on esitatud tabelis 4.

Riikliku järelevalve tulemustest selgub, et kõige enam (59% koolitustundide üldarvust) osalesid pedagoogid viimase viie aasta jooksul lühiajalistel koolitustel (alla 160 t) ning kõige vähem (3%) on arvestatud iseseisvat enesetäiendamist. 38% koolitustundide üldarvust on osaletud pikaajalistel koolitustel (üle 160 t). Tulemustest võib järeldada, et pedagoogide iseseisva enesetäiendamise arvestamise võimalust ei kasutata veel paljudes lasteasutustes. Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruse nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“ § 17 lg 2 sätestatud nõude kohaselt läbib õpetaja iga viie aasta jooksul tööalase täienduskoolituse vähemalt 160 tunni ulatuses. Järelevalve tulemustest selgus, et 693 õpetajast 81 (17%) õpetajal oli viimase viie aasta jooksul 160 tundi täienduskoolitust läbimata. Selleks olid järgmised põhjused: vanemaegalise õpetaja vähene motiveeritus; probleemid asendusõpetaja leidmisel; nõutava eesti keele oskuse puudumine (Ida-Virumaa); mõnel juhul ka eraldatud vahendite nappus. Samas oli kontrollitud õpetajate üldarvust viimase viie aasta jooksul koolitustel osalenud 99% õpetajatest. Võrreldes pedagoogide osalemist täienduskoolituses eelmise aasta järelevalve tulemustega, saab järeldada, et tendents on sama – kõige enam osaletakse lühiajalistel koolitustel.

Järelevalve tulemustest selgus, et iseseisva enesetäiendamise kord on välja töötatud 60 valimis olnud lasteasutusest 30 lasteasutuses. Lasteasutustes, kus ei arvestatud iseseisvat enesetäiendamist, oli enamasti

Tabel 4. Pedagoogide osalemine täienduskoolituses

Pedagoogide osalemine täienduskoolituses	Koolitustundide arv	Koolitustundide % tundide üldarvust
Pikaajalised koolitused	72 241	38
Lühiajalised koolitused	114 187	59
Iseseisev enesetäiendamine, mis on tõendatud lasteasutuse juhi poolt	6408	3
Kokku	192 836	100

Allikas: 2010/2011. 6a riikliku järelevalve õiendid

põhjuseks see, et lasteasutusele oli riigi ja pidaja poolt juba eraldatud piisavalt vahendeid täienduskoolituseks. Lasteasutuste juhid üldjuhul tõdesid, et vajadus iseseisva enesetäiendamise tundide arvestamiseks on olemas ning mõistsid vastava korra väljatöötamise vajadust, et täita Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruses nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“ sätestatud nõuet.

Õpetajate alamregister on EHISes kasutusel alates 2008/2009. õa-st. Kui eelmistel õppeaastatel selgus järelevalve läbiviimisel, et õppeasutuste poolt EHISesse kantud andmed ei olnud veel kooskõlas dokumentides kajastuvate andmetega, siis 2010/2011. õa järelevalve tulemustes nii koolitustundide arvu kui koolituses osalenud pedagoogide arvu märkimisel enam suuri erinevusi ei esinenud. Kui eelmisel õppeaastal oli suurim erinevus iseseisva enesetäiendamise kajastamisel, siis 2010/2011. õa-l kattusid EHISes kajastatud ja dokumentides olevad andmed täiel määral (100%).

Täienduskoolituse finantseerimine

Kohaliku omavalitsuse asutuste pedagoogidele, kelle palgad kaetakse valla- või linnaeelarvest, nähakse tööalaseks koolituseks ette vahendid riigieelarves – nimetatud pedagoogide aastasest palgafondist vähemalt 3% ulatuses („Täiskasvanute koolituse seadus“ § 3 lg 52). Järelevalve läbiviimisel oli eesmärgiks selgitada, kuidas on tagatud täienduskoolituse finantseerimise õiguspärasus, riigi poolt eraldatud ressursside sihipärane kasutamine pedagoogide täienduskoolituse võimaldamiseks. Samuti vaadati pedagoogide täienduskoolituskulu, täienduskoolituse rahastamise erinevaid allikad ning nende osakaalu täienduskoolituskulus. Pedagoogide täienduskoolituse finantseerimise allikad ja summad on kajastatud tabelis 5.

Riikliku järelevalve tulemustest on näha, et põhiliselt oli kontrollitud lasteasutustes pedagoogide täienduskoolituse finantseerimise allikaks riigi eraldatud vahendid – 53% täienduskoolituskulust. Kohalikud omavalitsused olid pidajatena eraldanud lisarahasid täienduskoolituse finantseerimiseks 33% ulatuses täienduskoolituskulust. Selgus, et mitte kõik pidajad polnud lasteasutusele eraldanud lisavahendeid täienduskoolituse finantseerimiseks. Neljas maakonnas olid lasteasutused kasutanud pedagoogide täienduskoolituseks ka omafinantseeringut – 14% täienduskoolituskulust, mis oli projektidest saadud raha.

Tugevusena on riikliku järelevalve läbiviijad toonud välja, et lasteasutuste juhid on otsinud ja kasutanud võimalusi osalemaks tasuta koolitustel, et tagada pedagoogidele „Täiskasvanute koolituse seaduses“ § 13 lg 52, Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruses nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“ § 17 lg 2, haridusministri 02.10.2002 määruses nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ § 4 lg 1 p 3 sätestatud nõuete täitmine. Õpetajad osalevad jätkuvalt aktiivselt aineseksioonide töös, mis võtab väga väikese osa kuludest. Omafinantseeritud koolitused viidi läbi sisekoolitustena ja teemadel, mis olid olulised kogu personalile.

Kokkuvõte

- Riikliku järelevalve tulemustest selgus, et 13% koolieelse lasteasutuse õpetaja ja 11% juhi kvalifikatsioon ei vastanud haridusministri 26.08.2002 määruses nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud tingimustele. Sagedasemaks õpetaja kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti, et konkursil ei osalenud kandidaate, kelle kvalifikatsioon vastaks nõuetele ning seetõttu võeti tööle kvalifikatsioonile mittevastav inimene, kes asus

Tabel 5. Pedagoogide täienduskoolituse finantseerimine

Täienduskoolituse finantseerimine	Summa kroonides	% täienduskoolituskulust
Riigi poolt eraldatud vahendid	1 571 595	53
KOV-i poolt eraldatud vahendid	965 617	33
Lasteasutuse omafinantseering	404 816	14
Koolituskulu kokku	2 942 028	100

Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

- tööle enamasti lapsehoolduspuhkusel oleva õpetaja asendajana. Sagedasemaks juhtide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti õigusaktide ebapiisavat tundmist pidaja poolt. Positiivne on, et suurel osal (58%) kontrollitud lasteasutuste juhtidest oli magistrikraad või sellele vastav haridustase.
- Vaadeldud õpetajatest oli 78%-le omistatud pedagoogi ametijärk. Vanempedagooge oli 8% ja noorempedagooge 3%. Pedagoog-metoodiku ametijärku ei olnud valimis olnud 693 õpetajast omistatud mitte ühelegi õpetajale. Ametijärguta õpetajaid oli 11%.
 - Vanempedagoogi ja pedagoog-metoodiku ametijärgu taotlemise tingimusi peetakse liialt kõrgeks. Omavalitsustes kehtestatud palgasüsteem ei motiveeri õpetajat kõrgemat ametijärku taotlema, kuna vanempedagoogile ei ole kehtestatud kõrgemat palgamäära võrreldes pedagoogi ametijärguga.
 - Haridusministri 02.10.2002 määruse nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ täitmisel esinesid järgmised puudused: moodustamata oli atesteerimiskomisjon, atesteerimiskomisjoni koosseis ei vastanud kehtestatud nõuetele, puudus atesteeritava esitatud taotlus ning oma töö analüüs, ametijärgu omistamisel ei arvestatud õigusaktis kehtestatud, nt oli omistatud noorempedagoogi või pedagoogi ametijärk õpetajale, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele.
 - Kontrollitud lasteasutustes oli vähe mentor-koolituse läbinud pedagooge. Noore õpetaja juhendamiseks määrati enamasti tugiisikuks sama lasteasutuse staažikam pedagoog. Paljudes lasteasutustes on välja töötatud ja rakendatud lasteasutuse oma mentorsüsteem.
 - 92% vaadeldud lasteasutustes on täienduskoolitus kavandatud lasteasutuse aasta tegevuskavas. Täienduskoolituse tulemuslikkust analüüsitakse 90% kontrollitud lasteasutustes ning selleks kasutatakse erinevaid meetodeid. Samas selgus järelevalve tulemustest, et täienduskoolituse analüüsid on lasteasutustes tihti kirjeldavat laadi ning sisuline analüüs vajab täiendamist.
 - Pedagoogide täienduskoolituses osalemise andmetest selgus, et kõige enam (59%) olid pedagoogid osalenud lühiajalistel koolitustel ning

kõige vähem (38%) pikaajalistel koolitustel. Pedagoogide iseseisva enesetäiendamise arvestamise võimalust oli kasutatud pooltes lasteasutustes, vaid 3% täienduskoolituse tundidest oli arvestatud iseseisva enesetäiendamisenä.

- Pedagoogide täienduskoolituse finantseerimise allikaks olid peamiselt riigi eraldatud vahendid (53%). Kohalikud omavalitsused olid eraldanud lasteasutustele lisavahendeid täienduskoolituse finantseerimiseks 33% täienduskoolituskulust. Neljas maakonnas olid lasteasutused eraldanud pedagoogide täienduskoolituseks vahendeid ka omafinantseeringust (14%).
- Võrreldes eelmiste õppeaastate järelevalve tulemustega on oluliselt paranenud EHISesse kantud andmete õigsus võrreldes dokumentides olevate andmetega. Suurimad ebatäpsused esinesid 2010/2011. õa-l veel kvalifikatsiooni märkimisel ning selle põhjuseks oli asjaolu, et lasteasutuste juhid olid pedagoogide kvalifikatsiooni valesi hinnanud. Sellest tulenevalt erinevad EHISes ja dokumentides kajastuvad andmed ka ametijärgude märkimisel.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest

Riiklikku järelevalvet üksikküsimustes viidi 2010/2011. õa-l läbi neljas eralasteasutuses. Eralasteasutustes jälgiti, kuidas on tagatud lasteasutuses juhtimise ja õppe-kasvatustegevuse õiguspärasus ning vastavus lasteasutuse pidaja poolt koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentidele. Riikliku järelevalve tulemusel tehti eralasteasutuste pidajatele ja direktoritele ettekirjutusi.

Neljast eralasteasutusest kahel ei olnud järelevalve läbiviimise ajal direktorit. Nende lasteasutuste pidajatele tehti ettekirjutus tagada eralasteaia direktori ametikoha täitmine. Eralasteasutuste pidajatele tehti seoses õigusaktidele mittevastavusega veel järgmised ettekirjutused: viia eralasteaia põhikiri kooskõlla koolieelse lasteasutuse tegevust reguleerivate õigusaktidega, eralasteaia õppekava kooskõlla koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga, eralasteaia arengukava kooskõlla “Erakooliseaduses” sätestatud nõuetega; tagada arengukava avalikustamine eralasteaia tegevuse kajastamiseks peetaval veebilehel, lastevanematega sõlmitavate lepingute vastavus

“Erakooliseaduses” kehtestatud nõuetele ja eralasteaia direktori kvalifikatsiooni vastavus kehtestatud nõuetele.

Eralasteasutuste direktoritele tehti seoses õigusaktidele mittevastavusega järgmised ettekirjutused: tagada eralasteaia pedagoogide kvalifikatsiooni vastavus määruses kehtestatud nõuetele, eralasteaia õppe- ja kasvatustegevuse vastavus koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas kehtestatud nõuetele ning õppe- ja kasvatustegevuse päevikute täitmine ja andmete kajastamine laste kõneuringu läbiviimise kohta logopeedi poolt; kutsuda kokku eralasteaia nõukogu ning korraldada selle tööd; esitada eralasteasutuse nõukogule ülevaade arengukava täitmisest ning esitada kord kuue kuu jooksul nõukogule ülevaade eralasteaia õppetegevusest, majanduslikust

seisundist ja õppemaksudest laekunud raha kasutamisest; tagada õpetajate andmete õigsus Eesti Hariduse Infosüsteemis.

Eelmisel õppeaastal läbi viidud järelevalvete tulemustega võrreldes selgub, et eralasteasutustes on endiselt puudujäärke õigusaktide täitmisel ning dokumentatsiooni korrektsel vormistamisel ning seetõttu on ettekirjutuste arv eralasteasutuste pidajatele ja direktoritele väga suur. Eeltoodust tulenevalt on Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna poolt korraldatud teabepäevi eralasteasutuste juhtidele ja pidajatele, kus on tutvustatud lasteasutuste tegevust reguleerivaid õigusakte.

Järelevalve õienditega saab lähemalt tutvuda HTMi kodulehel <http://www.hm.ee/index.php?044666>.

Ülevaade järelevalve läbiviimisest üldhariduses

Heidi Kiuru, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest

Üldhariduses oli temaatilise riikliku järelevalve prioriteediks 2010/2011. õa-l pedagoogide kvalifikatsioon, atesteerimise korraldus ja täienduskoolituse võimaldamine. Prioriteet lähtus Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava „Tark ja tegus rahvas“ 2010–2013 strateegilistest eesmärkidest:

- õpe on kõrgetasemeline ning igapäev on võrdsed võimalused võimete- ja huvikohaseks elukestevaks õppeks. Luuakse tingimused õpetaja järjepidevaks professionaalseks arenguks;
- muukeelsete koolide gümnaasiumiõpetajatele vajaliku toe tagamine eestikeelse õppe läbiviimiseks, täienduskoolituse korraldamine.

Samuti lähtub prioriteet „Eesti üldharidussüsteemi arengukava 2007–2013“ strateegilisest eesmärgist: õppeasutuses töötavad hästi tasustatud, motiveeritud ja professionaalsed pedagoogid, mille kohaselt on aastaks 2013 erialase pedagoogilise haridusega vähemalt 92% üldhariduskoolide õpetajatest, ning ESFi programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008–2014“ eesmärgist: üldharidussüsteemi pedagoogidele on loodud tingimused professionaalseks arenguks ja kvaliteetseks tegevuseks kogu karjääri vältel.

Riikliku järelevalve läbiviimisel analüüsiti, kuidas on rakendunud „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus“, „Täiskasvanute koolituse seadus“, haridusministri 02.10.2002 määrus nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“, haridusministri 26.08.2002

Tabel 1. Temaatilise riikliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud üldhariduskoolide arv

Maakond	Lasteaed-alkkool, algkool	Lasteaed-põhikool, põhikool	Gümnaasium	Kokku	% koolide üldarvust
Harju		2	13	15	3
Hiiu		1		1	0
Ida-Viru		1	4	5	1
Jõgeva	1	1	1	3	1
Järva	1	1	1	3	1
Lääne		2	1	3	1
Lääne-Viru		2	2	4	1
Põlva		2		2	0
Pärnu		2	2	4	1
Rapla		1	1	2	0
Saare		2		2	0
Tartu		2	5	7	1
Valga		2		2	0
Viljandi	1	2	2	5	1
Võru		1	1	2	0
Kokku	3	24	33	60	10

Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

määrus nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“, Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määrus nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ja põhimäärus“.

EHISE andmetel oli seisuga 01.09.2010 Eestis 561 üldhariduskooli. Teemaatilist riiklikku järelevalvet teostati 2010/2011. õa-l 60 üldhariduskoolis (tabel 1).

Õppeasutuse juhi poolt kehtestatud ja tegelikult täidetud ametikohad ning pedagoogide arv ja osakaal, kelle kvalifikatsioon vastas nõuetele

Järelevalve läbiviimisel analüüsiti miinimumkoosseisude rakendamise nõude täitmist. Õppeasutustel oli 2010/2011. õa-l võimalus ametikohtade loomisel lähtuda kahest määrusest: haridusministri 15.09.1999 määrusega nr 48 kinnitatud „Lasteaedalgkooli, algkooli, põhikooli ja gümnaasiumi personali miinimumkoosseis“ ning haridus- ja teadusministri 08.12.2010 määrusest nr 74 „Koolitöötajate miinimumkoosseis“. Selgitati välja õppeasutuse juhi poolt kinnitatud ametikohtade arv ja koolis

tegelikult täidetud ametikohtade ning nendel töötavate pedagoogide arv (tabel 2).

Järelevalve tulemustest selgus, et valimi koolides oli kehtestatud 1999,48 ametikohta, tegelikult täidetud ametikohti oli 1977,15. Huvijuhi ja koolipsühholoogi ametikohti oli täidetud kehtestatud ametikohtadest vähem (vastavalt 3,61; 2,94 võrra). Kõige väiksem oli kasvataja ametikoha täituvus – 14,06 võrra vähem. Põhjuseks märgiti, et õpetaja ametikohal töötavad pedagoogid teevad kasvataja tööd vastavalt oma koormusnormile kehtestatud üldtööaja sees. Ka parandusõppe (õpiabirühma) tunde viisid koolides läbi õpetaja ametikohal töötavad pedagoogid vastavalt oma koormusnormile kehtestatud üldtööaja piires. Ametikohtade kehtestamisel lähtusid koolijuhid haridus- ja teadusministri määrusest ning õppe- ja kasvatustöös tulenevatest vajadustest ja kooli eelarvelistest võimalustest. Kooli direktori poolt kinnitatud koosseisud ei olnud määrusega täiel määral kooskõlas. Kõige rohkem oli täitmata logopeedi, koolipsühholoogi, kasvataja ametikohti. Samas kasutasid koolid teenuse osutamiseks erinevaid võimalusi, nt kasutati psühholoogi teenuseid

Tabel 2. Andmed pedagoogide kohta

Pedagoogilised töötajad	Kehtestatud ametikohtade arv	Tegelikult täidetud ametikohtade arv	Ametikohtadel töötavate pedagoogide arv	Kvalifikatsiooninõuetele vastavaid pedagooge		Kvalifikatsiooninõuetele mittevastavaid pedagooge	
				Arv	%	Arv	%
Juhid	122,70	122,35	139	131	94	8	6
Õpetajad	1530,85	1530,57	1931	1720	89	211	11
Huvijuht	44,70	42,63	59	49	83	10	17
Logopeed	41,82	38,21	56	49	87	7	13
Koolipsühholoog	25,15	22,21	31	28	90	3	10
Eripedagoog	1,00	1,00	1	1	100	0	0
Parandusõppe õpetaja	11,19	13,53	76	63	83	13	17
Kasvataja	132,09	118,03	275	256	93	19	7
Ringijuht	89,99	88,64	512	488	95	24	5
Kokku	1999,48	1977,15	3080	2785	90	295	10

Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

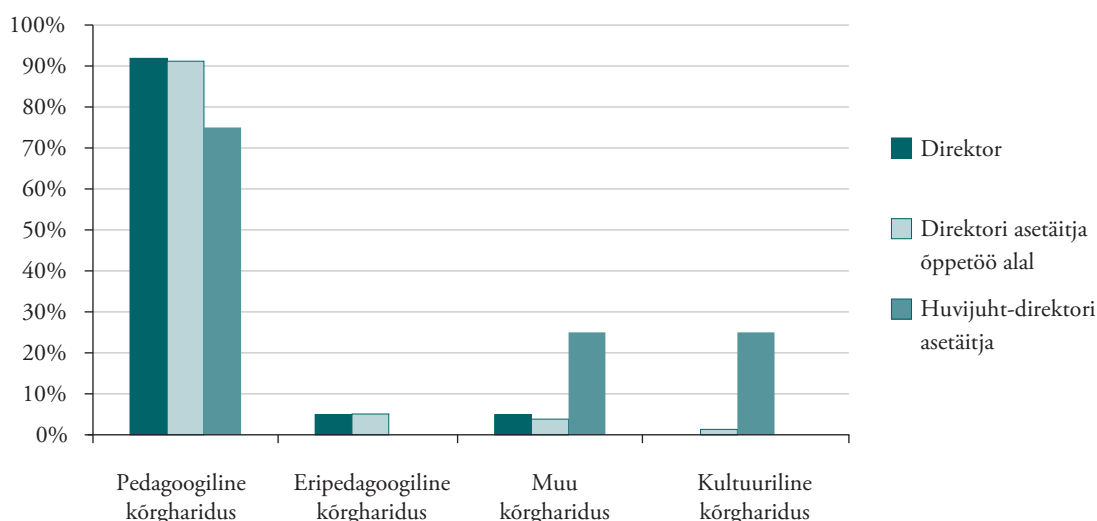
maakonna keskuses asuvast õpilaste nõustamiskeskusest või osteti teenust sisse või teenindas üks logopeed kogu piirkonna koole ja logopeedi ametikoht oli omavalitsuse koosseisus.

Vaadeldud üldhariduskoolides oli kokku 3080 ametikohtadel töötavat pedagoogi. Neist 139 (4%) õppeasutuse juhti (direktor, direktori asetäitja õppetöö alal (õppealajuhataja), huvijuht-direktori asetäitja), 1010 (33%) tugispetsialisti ja 1931 (63%) õpetajat. 2785 pedagoogi (90%) kvalifikatsioon vastas haridusministri 26.08.2002 määruses nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud nõuetele. Kõige enam oli pedagooge, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, huvijuhtide

ja parandusõppe (õpiabirühma) õpetajate hulgas (mõlemas 17%). Sagedasemaks kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti, et pedagoogile ei ole pakkuda täiskoormust, eksitakse kvalifikatsioonimääruse ja haridustaseme hindamisel, ei taheta minna keskest kaugemal asuvasse kooli tööle, ei ole läbitud kvalifikatsiooninõuetele vastamiseks nõutavat koolitust, sest kõrghariduse omandamist võimaldavatel õppeasutustel ei ole sellist täienduskoolitust (ümberõppekursust) iga-aastaselt pakkuda.

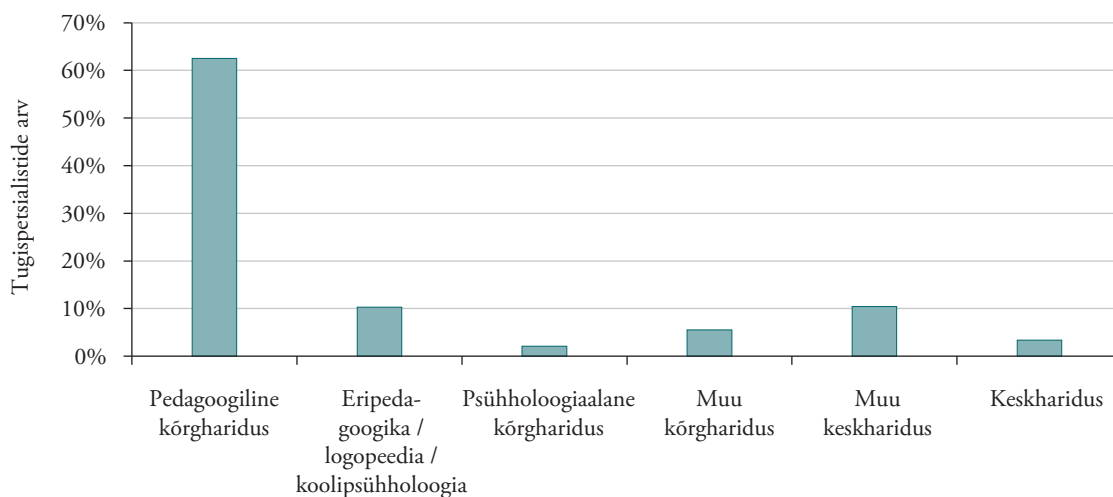
Järelevalve läbiviimisel selgitati välja, kas pedagoogi vabale ametikohale on korraldatud konkurs. 60 koolist 9s (15%) ei olnud vabadele ametikohtadele välja kuulutatud avalikku konkursi.

Joonis 1. Direktori ja direktori asetäitjate haridustase



Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

Joonis 2. Koolis töötavate tugispetsialistide haridustase



Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

Direktorite ja direktori asetäitjate kvalifikatsioon, täienduskoolitus ja keeleoskuse tase

Järelevalve läbiviimise üheks eesmärgiks oli välja selgitada juhtide haridustase ja kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajaliku koolituse läbimine. Juhtide seas oli pedagoogiline kõrgharidus 136-l (91%) ja kultuurialane kõrgharidus kahel (1%) töötajal (joonis 1).

139 juhust 93-l (67%) oli läbitud 240tunnine juhtimiskoolitus, 42-l (32%) 160tunnine juhtimiskoolitus, kolmel (2%) 240tunnine pedagoogikakursus ja 15-l (11%) 160tunnine eripedagoogikakursus. Sagedasemaks juhtide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti, et ei ole läbitud vajalikku juhtimiskoolitust ja kõrgharidusega juhil puudub kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajalik 240tunnine pedagoogikakursus või puudub eripedagoogiline kõrgharidus. Järelevalve läbiviimisel selgitati välja täienduskoolituse läbinud juhtide arv. Täienduskoolituse oli läbinud viimase 5 aasta jooksul 139 juhust 115 (83%).

Samuti selgitati välja venekeelse õppekeelega koolide juhtide eesti keele oskuse tase. 67st 32 (48%) juhil vastas keeleoskuse tase C1-kõrgtasemele, 20 (30%) juhil oli tasemeharidus omandatud eesti keeles ja 9 (13%) juhil vastas B2-kesktasemele, 6 juhil (9%) oli muu keeletase.

Koolis töötavate tugispetsialistide kvalifikatsioon, täienduskoolitus ja keeleoskuse tase

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja tugispetsialistide (huvijuht, logopeed, eripedagoog, koolipsühholoog, parandusõppe (õpiabirühma) õpetaja, õpilaskodu või pikapäevarühma kasvataja, ringijuht) haridustase ja kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajaliku koolituse läbimine (joonis 2).

Tugispetsialistidest (1010) oli pedagoogiline kõrgharidus 631-l (62%) ja psühholoogia alane kõrgharidus 21-l (2%). 27-l (3%) tugispetsialistil oli läbitud 160tunnine koolipsühholoogia kursus, 87-l (9%) 160tunnine pedagoogika/noorsootöö kursus, 236-l (23%) 160tunnine eripedagoogika kursus ning 39-l (4%) 40tunnine pedagoogika või noorsootöö kursus. Sagedasemaks tugispetsialistide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti vastava haridustaseme puudumist (logopeed, koolipsühholoog)

või alles omandatakse tasemeharidust ja läbitakse kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajalikku kursust (parandusõppe (õpiabirühma) õpetaja, ringijuht, koolipsühholoog).

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja täienduskoolituse läbinud tugispetsialistide arv. Täienduskoolituse oli läbinud viimase viie aasta jooksul 1010 tugispetsialistist 721 (71%).

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja venekeelse õppekeelega koolide tugispetsialistide eesti keele oskuse tase. 457 tugispetsialistist 33-l (7%) vastas eesti keele oskus C1-tasemele, 179-l (39%) B-2 tasemele, 80 (18%) tugispetsialistil oli tasemeharidus omandatud eesti keeles, 165 (36%) tugispetsialistil oli märgitud muu keeletase. Peamisteks põhjusteks, miks keelenõue oli täitmata, märgiti, et vanemaalised pedagoogid ei suuda või ei soovi eesti keelt omandada; tugispetsialistidena töötavad väikese koormusega (põhiliselt ringijuhid) kultuuritöötajad, kunstnikud, muusikud; pedagoogid küll osalevad kursustel, kuid neil puudub edaspidine keelekasutuse võimalus, sest suhtluskeskkond on venekeelne.

Õpetajate kvalifikatsioon, täienduskoolitus, atesteerimine ja keeleoskuse tase

Riikliku järelevalve läbiviimisel oli eesmärgiks saada ülevaade haridusministri 26.08.2002 määruse nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ rakendumisest. Selgitati välja õpetajate haridustase ja kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajaliku koolituse läbimine. Õpetajate² seas oli 3120st 2531-l (81%) pedagoogiline/eripedagoogiline kõrgharidus, 192-l (6%) kõrgharidus, 160-l (5%) pedagoogiline keskeriharidus, 34-l (1%) keskeriharidus. 2691 õpetajast 2060-l (77%) on olemas ettevalmistus õpetatavas aines/ainevaldkonnas. 631 (23%) õpetajal ettevalmistus õpetatavas aines/ainevaldkonnas puudus. Sagedasemaks õpetajate kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti õppeaine õpetamiseks vajaliku ettevalmistuse puudumine (gümnaasiumi mitme aine õpetaja, põhikooli mitme aine õpetaja, läbimata aineõpetuseks vajalik ümberõpe). Peamiseks põhjuseks toodi, et mitmeid aineid õpetavad õpetajad töötavad väikestes maa-koolides ja väikese koormuse ning madala töötasu

2 Kuna üks õpetaja võib anda mitut õppeainet, kajastub ta nii mitme isikuna, kui mitut ainet ta õpetab

tõttu on raske leida kvalifikatsiooninõuetele vastavaid õpetajaid.

3120 õpetajast 2305 (74%) on viimase viie aasta jooksul läbitud 160 tundi täienduskoolitust. Täienduskoolitust 160 t ei olnud viimase viie aasta jooksul läbinud 815 (26%) õpetajat. Põhjuseks toodi, et vanemaealised õpetajad ei ole huvitatud täienduskoolitustel osalemisest, vajaliku eesti keele oskuse puudumine, mistõttu ei saa osaleda eesti keeles korraldatavatel koolitustel. Positiivseks näiteks võib tuua Pärnu Vene Gümnaasiumi, kus 98%-l õpetajatest oli läbitud 160 t täienduskoolitust. Täienduskoolituse kavandamisel olid koolid lähtunud enamasti arengukavas määratletud põhisuundadest, eneseanalüüsist, arenguestluste ja sisehindamise tulemustest. Koolituse tulemuslikkuse hindamine toimus enamasti üks kord aastas õpetaja eneseanalüüsi kaudu. Positiivseks näiteks võib tuua Valga Jaanikese Kooli täienduskoolituse kavandamise põhimõtted: koolitusplaan sisaldab õppeaasta prioriteete, samuti koolituspõhimõtteid, koolitusprotsessi korraldamist koolis. Täienduskoolituse läbinu tutvustab koolituse materjale kolleegidele meetoodilise ühenduse koosolekul, näitab omandatu/õpitu rakendamise võimalusi. Koolitusel saadud materjalidega on võimalus tutvuda kooli raamatukogus. Pühajärve Põhikoolis kirjutab koolitusel osalenu kooli veebikalendrisse kokkuvõtte ning annab läbitud koolitusele omapoolse hinnangu. Kogemusi edastatakse ja vahetatakse ainesektsioonide koosolekutel, meetoodilistel seminaridel, õppepäevadel.

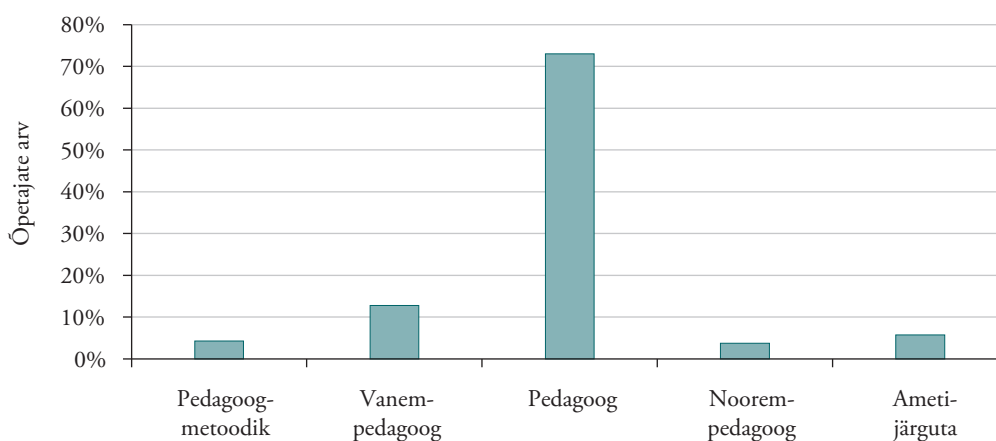
Järelevalve läbiviimisel selgitati välja, kas koolides järgitakse haridusministri 02.10.2002 määrust nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“. 3120 õpetajast 116-le (4%) oli omistatud noorem-pedagoogi ametijärk, 2295-le (73%) pedagoogi ametijärk, 398-le (13%) vanempedagoogi ametijärk, 133-le (4%) pedagoog-metoodiku ametijärk (joonis 3). Ametijärguta oli 178 (6%) õpetajat.

Õppeasutustes, kus juhtkond ei järginud atesteerimisel haridusministri 02.10.2002 määrust nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“, esinesid järgmised puudused: puudusid atesteerimiskomisjoni protokollid; omistati ametijärk õpetajale, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele; puudusid alusdokumendid ametijärgu omistamise kohta; atesteerimiskomisjoni koosseis ei vastanud kehtestatud nõuetele; atesteerimiskomisjoni otsuste vormistamine ei olnud kooskõlas õigusaktidega.

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja venekeelse õppekeelega koolide õpetajate eesti keele oskuse tase. 1201 õppeainet õpetavast õpetajast 833 (69%) õpetaja keeleoskuse tase vastas pedagoogidele ja eripedagoogidele kehtestatud vähemalt B2-tasemel eesti keele oskuse nõudele, 368 (31%) õppeainet õpetaval õpetajal oli muu keeletase. Peamisteks põhjusteks, miks keelenõue oli täitmata, märgiti, et vanemaealised pedagoogid ei ole huvitatud keeleõppest; õpetajad küll osalevad kursustel, kuid neil puudub edaspidine keelekasutuse võimalus, sest suhtluskeskkond on venekeelne.

Järelevalve läbiviimisel kontrolliti, kuidas on rakendunud Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määrus

Joonis 3. Õpetajatele omistatud ametijärgud



Allikas: 2010/2011. 6a riikliku järelevalve õiendid

nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus“. 60 õppeasutusest 47-s (78%) esines andmete kajastamisel EHISes ebatäpsusi. Peamisteks puudusteks olid pedagoogide kvalifikatsiooninõuetele vastavuse ja täienduskoolituste andmete ebatäpne kajastamine, pedagoogide ametijärgude märkimisel viite puudumine ametijärgu omistamise aluseks olevale dokumendile, ametijärgu omistamise kuupäeva mittemärkimine.

Kokkuvõte

- Riikliku järelevalve tulemustest selgus, et valimi koolides (60) oli kokku kehtestatud 1999,48 ametikohta, millest tegelikult oli täidetud 1977,15 ametikohta.
- Üldhariduskoolide juhtidest 94%, tugispetsialistidest 92% ja õpetajatest 89% kvalifikatsioon vastas haridusministri 26.08.2002 määruses nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud tingimustele. Sagedasemaks juhtide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti, et ei ole läbitud vajalikku juhtimiskoolitust ja kõrgharidusega juhil oli läbimata kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajalik 240tunnine pedagoogikakursus. Sagedasemaks tugispetsialistide ja õpetajate kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti vastava haridustaseme puudumist või alles omandatakse tasemeharidust ja kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajalik kursus on läbimisel (parandusõppe (õpiabirühma) õpetaja, ringijuht, koolipsühholoog). Õpetajate kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti ka õppeaine õpetamiseks vajaliku ettevalmistuse puudumine (gümnaasiumi ja põhikooli mitme aine õpetaja, läbimata on aineõpetuseks vajalik ümberõpe).
- Pedagoogide täienduskoolituses osalemise tulemustest selgus, et 86% õpetajatest oli viimase viie aasta jooksul läbinud 160 tundi täienduskoolitust. Mitteosalemise põhjuseks toodi vanemaealiste õpetajate huvi puudumine täienduskoolitustel osalemiseks. Venekeelsete koolide õpetajad töid põhjuseks vajaliku eesti keele oskuse puudumise eesti keeles korraldataval koolitustel osalemiseks.
- Pedagoogide täienduskoolituse tulemuslikkuse hindamine toimus üldjuhul üks kord aastas arenguevestlusel, mis tugines õpetaja

eneseanalüüsile.

- Vaadeldud õpetajatest oli 73%-le omistatud pedagoogi ametijärk. Õpetaja-metoodikuid oli 4%, vanempedagooge 13%, noorempe-dagooge 4%, ametijärguta pedagooge 6%. Haridusministri 02.10.2002 määruse nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ rakendamisel esinesid järgmised puudused: puudusid atesteerimiskomisjoni protokollid; omistati ametijärk õpetajale, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele; puudusid alusdokumendid ametijärgu omistamise kohta; atesteerimiskomisjoni koosseis ei vastanud kehtestatud nõuetele; atesteerimiskomisjoni otsuste vormistamine ei olnud kooskõlas õigusaktidega.
- Keeleoskuse nõuete järgimise kontrollimisel selgus, et juhtidest 78% eesti keele oskus vastas kehtestatud nõuetele, 64% tugispetsialisti eesti keele oskus vastas õppeasutuses töötavatele pedagoogidele ja eripedagoogidele kehtestatud vähemalt B2-tasemel eesti keele oskuse nõuetele, 69% õpetajate eesti keele oskus vastas õpetajatele kehtestatud eesti keele oskuse nõuetele.
- 47 (78%) õppeasutusel esines andmete kajastamisel EHISes ebatäpsusi. Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määruse nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus“ rakendamisel eksiti pedagoogide kvalifikatsiooninõuetele vastavuse ja täienduskoolituste andmete märkimisel, pedagoogide ametijärgude märkimisel puudus viide ametijärgu omistamise aluseks olevale dokumendile, ei olnud märgitud ametijärgu omistamise kuupäeva.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosa-kond viis 2010/2011. õa-l läbi riikliku järelevalve ühes eraüldhariduskoolis, et kontrollida koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentide ning koolides reaalset läbiviidava õppe- ja kasvatustöö vastavust. Üldjuhul koolide õppe- ja kasvatustegevus vastas koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentidele ja õigusaktides kehtestatud nõuetele. Puudusi esines kooli põhikirjas ja õppenõukogu tegevuse dokumenteerimisel. Osade pedagoogide kvalifikatsioon ei olnud nõuetele vastav.

Järelevalve tulemuste alusel tehti ettekirjutusi kooli direktorile ja kooli pidajale. Erakooli pidajale tehti järgmised ettekirjutused: viia kooli põhikiri kooskõlla „Erakooliseadusega“; sätestada õpilase ja erakooli pidaja vahel sõlmivates lepingutes lepingu kehtivuse algusaeg. Erakooli direktorile tehti järgmised ettekirjutused: tagada koolis töötavate pedagoogide kvalifikatsiooni vastavus kehtestatud nõuetele; õppenõukogu koosolekute läbiviimisel ning koosolekute kohta koostatud protokollide vormistamisel lähtuda kehtivast määrusest.

Üksikküsimuses viisid Haridus- ja Teadusministeeriumi ametnikud läbi teenistusliku järelevalve ühes riigikoolis kooli tegevuse õiguspärasuse üle õpilaste turvalisuse tagamisel õpilaskodus. Järelevalve läbiviimisel tuvastati, et õpilaste ja kooli töötajate poolt oli rikutud kooli kodukorras sätestatud nõudeid.

Järelevalve õienditega saab lähemalt tutvuda HTMi kodulehel <http://www.hm.ee/index.php?044666>.

Ülevaade järelevalve läbiviimisest kutsehariduses

Ruth Opmann, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest

Seisuga 01.09.2010 oli Eestis 43 kutseõppeasutust, neist omandivormi järgi 30 Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) riigi-, 3 munitsipaalning 10 erakutseõppeasutust. 2010/2011. õa-l olid kutsehariduses temaatilise järelevalve prioriteetideks praktikakorraldus, erivajadustega õpilaste toetamine ning täiskasvanute koolituse korraldamine.

Tabelis 1 on esitatud andmed kontrollitud õppeasutuste, nende omandivormi, järelevalve teostaja ja järelevalve liigi kohta. Järelevalvet viidi läbi ka rakenduskõrgkoolides, kus toimub kutseõpe.

Praktikakorraldus

Riikliku temaatilise järelevalve eesmärgiks oli kontrollida, kuidas on kutseõppeasutustes rakendunud „Kutseõppeasutuse seaduse“ § 17 lõige 1, mille kohaselt praktika on õppekava raames töökeskkonnas juhendaja juhendamisel kindlate õpieesmärkidega tehtav töö, ja lõige 2, mille kohaselt kool kindlustab õppijad praktikakohtadega, tagab praktika toimumise õppekavas ettenähtud mahus ja eesmärkide

kohaselt, praktika koolipoolse juhendamise ja praktika tulemuslikkuse hindamise.

Praktika juhendamine ja praktikajuhendajate koolitus

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas on praktika juhendatud kooli poolt ning ettevõttes, kas oleks otstarbekas kooli praktikakorraldust muuta või parendada ning kas olemasolev praktikaaruandlus on piisav, kas koolipoolne praktikajuhendaja on suhelnud ettevõtetega, kas on toimunud koolipoolseid praktikalepingute lõpetamisi, kas praktikalepingute lõpetamine tuleneb seatud eesmärkidele mittevastavusest või on selleks muud põhjused. Samuti oli eesmärgiks välja selgitada, kas ja kuidas toimub ettevõttepoolsete praktikajuhendajate koolitamine kooli poolt.

Valimis oli seitse kooli, 21 õpperühma 418 õpilasega. Koolil ei ole kohustust sõlmida nn raamlepinguid ettevõtetega õpilastele praktikakohtade kindlustamiseks, kuid nende olemasolu näitab kooli ja ettevõtte koostööd. Kuuel koolil seitsmest olid osadel erialadel välja kujunenud kindlad praktikapartnerid.

Tabel 1. 2010/2011. õa-l teostatud järelevalve

Jrk nr	Kutseõppeasutus/ rakenduskõrgkool	Omandivorm	Järelevalve teostaja	Järelevalve liik
1.	Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool	riigikool	Harju Maavalitsus (MV)	riiklik, temaatiline
2.	Hiiumaa Ametikool	riigikool	Hiiu MV	riiklik, temaatiline
3.	Sillamäe Kutsekool	riigikool	Ida-Viru MV	riiklik, temaatiline
4.	Pärnumaa Kutsehariduskeskus	riigikool	Pärnu MV	riiklik, temaatiline
5.	Kuressaare Ametikool	riigikool	Saare MV	riiklik, temaatiline
6.	Viljandi Ühendatud Kutsekeskkool	riigikool	Viljandi MV	riiklik, temaatiline
7.	Vana-Antsla Kutsekeskkool	riigikool	Võru MV	riiklik, temaatiline
8.	Eesti Mereakadeemia	riigikool	HTM	teenistuslik
9.	Tartu Kunstikool	riigikool	HTM	teenistuslik
10.	Sisekaitseakadeemia	riigikool	HTM	riiklik, üksikküsimus
11.	Räpina Aianduskool	riigikool	HTM	teenistuslik

Allikas: 2010/2011. õa riikliku ja teenistusliku järelevalve õiendid

Valdavalt leidsid õpilased praktikakohad ise, lähtudes valikul elukohast ning otsides võimalusi, kus kulutused toidule, eluasemele ja transpordile oleksid minimaalsed. Õpilased, kes ei leidnud endale praktikakohta, läbisid praktika kooli poolt valitud praktikaettevõttes või kooli töökodades. Ühe kooli puhul oli keskkoolijärgsete erialade õpilastel võimalus praktikakoht ise leida, põhikoolijärgsete erialade õpilastele otsis praktikakohad kool.

Vestlustes koolide direktoritega selgus, et praktikakohtade leidmist on viimasel paaril aastal raskendanud majandussurutis, mistõttu ettevõtted on vähem huvitatud praktikantidest, seda eelkõige ehituserialadel.

Kooli- ja ettevõttepoolsed praktikajuhendajad määratakse õpilase või tema seadusliku esindaja, praktikaettevõtte ja kooli vahel sõlmitud praktikalepinguga. Kolmepoolsed praktikalepingud olid sõlmitud 404 õpilasega, mis moodustab valimi 418 õpilasest 97%. Võrreldes eelmise järelevalveperioodiga oli sõlmitud kolmepoolsete praktikalepingute arv kasvanud (eelmisel perioodil olid sõlmitud lepingud 75% õpilastega). 14 (3%) õpilasega ei olnud praktikalepingut sõlmitud. Sõlmimata lepingute arv näitab nii praktikale mittepääsenud õpilaste arvu kui ka õpilaste arvu, kes osalesid praktikal ilma lepinguta. Praktikale mittelubamise põhjusena on järelevalve õiendites kolme kooli puhul märgitud võlgnevuste esinemine. Ühes koolis oli 67%-l praktikal osalevatel õpilastel praktikalepingud sõlmimata.

Valimi seitsmest koolist kuuel olid koolipoolsed juhendajad kinnitatud direktori käskkirjaga. Valimisse kuulunud 418 õpilasest 80% õpilaste osas oli koolipoolne juhendaja kontakteerunud praktikaettevõttega. 87% valimis olnud õpilasega oli juhendaja praktika ajal kontakteerunud. Kahe kutseõppeasutuse koolipoolsed praktikajuhendajad külastasid kõiki praktikaettevõtteid ja olid pidevalt ettevõtete praktikajuhendajatega kontaktis. Nelja kooli puhul olid koolipoolsed praktikajuhendajad praktika ajal suhelnud kõigi valimis olnud õpilastega. Vastupidise näite võib tuua kutseõppeasutusest, kus 42 praktikale suunatud õpilasest 28-le oli määratud koolipoolne praktika juhendaja ja vaid seitsme õpilasega oli praktika ajal koolipoolne juhendaja kontakteerunud. Võrreldes 2009/2010. õppeaastaga, kui koolipoolsed juhendajad olid kontakteerunud praktika ajal 80% õpilastega

ja 65% praktikaettevõttega, on praktika koolipoolne juhendamine kvantitatiivselt paranenud. Praktikalepinguid oli kooli algatusel lõpetatud ühel korral, põhjusena oli märgitud õpilase mitteilmumine praktikaettevõttesse.

418st 292 (70%) õpilasel oli praktika koolis hinnatud. Seega 126 õpilasel oli hindamata, sh 111 õpilast, kelle praktika oli hindamata, õppis kahes kutseõppeasutuses. Ühe kooli puhul toimus praktika kahes osas ja vahehindamist ei teostatud. Hinnatud praktika näitab ühtlasi praktika sooritanud õpilaste arvu. Praktika jäi tähtaegselt sooritamata 15 õpilasel. Praktika katkemise põhjustena toodi välja akadeemilisele puhkusele jäämine, kooli nimekirjast väljaarvamine ja haigestumine. Üldjuhul moodustatakse praktika hindamiseks praktika kaitsmise ja hindamiskomisjone, kuhu kuuluvad osakonnajuhatajad ja koolipoolsed praktikajuhendajad. Hindamistulemused olid vormistatud hindamisprotokollides. Järelevalve tulemustest selgus, et kahes kutseõppeasutuses oli kokkuvõtva praktikahinde aluseks praktika päevik, praktika aruanne, ettevõttepoolse juhendaja kirjalik hinnang praktikandile ja vestlus ehk praktika kaitsmine.

Koolid lähtusid praktika dokumentatsiooni täitmisel haridus- ja teadusministri 15.03.2010 määrusest nr 11 „Kutseõppeasutuses peetavate õppe- ja kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“. Lisaks olid mitmed koolid välja töötanud erinevaid dokumendivorme praktikakorralduse analüüsimiseks. Kooliti on dokumentatsiooni vormistamine ebahühtlane ja praktikadokumentatsiooni haldamise kvaliteet on murekoht. On koole, kus dokumentatsiooni põhjal saab praktikakorraldusest hea ülevaate, ja on koole, kus praktikakorralduse dokumenteerimine vajab parendamist.

Kõigile valimis olnud 418 õpilasele olid määratud ettevõttepoolsed juhendajad. Positiivsena võib välja tuua asjaolu, et valimisse ei sattunud ühtegi õpilast, kelle osas oleks praktikaleping lõpetatud ettevõtte algatusel.

Praktika eesmärkide täitmise ja korralduse efektiivsuse seisukohalt on oluline viia ettevõtete praktikajuhendajatele läbi koolitusi või vähemalt informeerida neid praktikale seatud eesmärkidest. Kuigi kutseõppeasutustel ei ole kohustust korraldada juhendajatele koolitusi või teabepäevi, koguti

järelevalve läbiviimisel ka nimetatud andmeid. 418st 341 õpilase osas oli kool informeerinud ettevõttepoolset juhendajat praktika korraldusest. Üks valimis olnud kool ei olnud informeerinud ettevõttepoolseid juhendajaid praktikakorraldusest. Neljal koolil seitsmest oli koostatud ettevõttepoolsetele praktikajuhendajatele juhendmaterjal, üks kool lisas praktika juhendmaterjalile ka õpilase poolt läbitud ainete loetelu ning mahu. Praktika juhendmaterjal sisaldas praktika hindamiskriteeriume ja kirjaliku hindamise vormi. Ühel koolil oli autoerialadel välja töötatud nn tööpäss, kuhu kantakse ettevõtte praktikajuhendaja poolt tööd, mida praktikant oskab teha hästi. Kaks kooli seitsmest oli korraldanud praktikajuhendajatele koolitusi. Koolid ei eita ettevõttepoolsete praktikajuhendajate koolituste vajalikkust, kuid leiavad, et kuna praktikaettevõtted asuvad üle riigi, siis on koolitusi keeruline läbi viia. Peamiselt toimub infovahetus ja juhendamine koolipoolsete kontaktisikute kaudu telefonitsi või e-posti teel.

Kooli koostöö ettevõtetega praktikakorralduse parendamiseks

Eesmärgiks oli välja selgitada, kuivõrd on kool teinud koostööd tööandjatega praktikakorralduse parendamiseks.

Järelevalve läbiviimisel selgus, et mitte kõik valimis olnud kutseõppeasutused ei ole koostöö edendamises ettevõtetega aktiivsed. Seitsmest koolist kahel ei olnud välja toodud ühtegi koostöövormi praktikaettevõtetega. Enamik koole aga leiab, et koostöö ettevõtetega on oluline ja aitab kaasa praktikakorralduse parendamisele. Koostöö praktikaettevõtetega annab tagasisidet õppekavade ajakohasusele ja õppetöö kvaliteedile.

Tagasisidet praktikakorraldusest ettevõtetes kogutakse koolides tagasisideküsimustike, praktikajuhendajate aruannete, õpilaste aruannete ja ühisevõtmiste kaudu. Koos ettevõtetega korraldatakse tootekoolitusi, erialaliitudega ühiseid ümarlaua koosolekuid, koostöös praktikaettevõtetega töötatakse välja praktikajuhendeid. Pärnu Kutsehariduskeskuses kaasatakse praktikaettevõtete esindajaid õppekavade koostamisele, Pärnu Kutsehariduskeskuses ja Viljandi Ühendatud Kutsekeskkoolis osalevad ettevõtete esindajad kutseeksami komisjoni töös. Kuressaare Ametikoolis on direktori käskkirjaga

kinnitatud ettevõtete tunnustamise statuut ja kehtestatud praktikaettevõtete tunnustamise juhend. Praktikabaasina tunnustamist taotlevale ettevõttele on kehtestatud eneseanalüüsi aruanne, mis aitab paremini täita praktikabaasi tingimusi. Selline tunnustamissüsteem aitab kaasa õppepraktika kvaliteedi parandamisele.

Koolide ettepanekud praktikakorralduse parendamiseks

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja koolide ettepanekud praktikakorralduse parendamiseks:

- töötada välja ettevõttepoolne garantiikiri õpilaste praktikale võtmise kohta;
- koostada soovituslik hinnangulehe vorm ettevõtetele praktika sooritamise tulemuslikkuse hindamiseks;
- võimaldada paindlikumalt hinnata kahe järjekärgi kursuse ettevõttepraktikat praktika lõppedes. See on oluline eelkõige põllumajanduslike erialade õppuritele, et nad saaksid praktikal viibida erinevatel aastaegadel;
- võimaldada maksusoodustust ettevõtetele, kes tegelevad praktikantide juhendamisega, mis aitaks motiveerida ettevõtteid, või maksta koha-pealsetele juhendajatele töötasu;
- säilitada koolis dokumendina ainult praktika läbimise koondprotokoll õppegrupi kohta. Muude dokumentidega võiks toimida järgmiselt: õpilane saab kooli lõpetades kaasa praktika päeviku, iseloomustused, praktikaaruanded, fotod valminud töödest. Tekiks praktikamapp, mis oleks edasiõppimisel heaks tõestuseks tehtud tööde kohta (nt varasema õpi- ja töökogemuse arvestamisel) või tööintervjuule minnes;
- lahendamist vajab õpilaste elamine praktika ajal – majutusrahadele katte leidmine.

Üks võimalus praktikakorralduse parendamisel on rakendada praktika läbimisel süsteemset rotatsiooni. Nii oleks õpilastel võimalik tutvuda erinevate ettevõtete töökultuuri ja -korraldusega.

Erivajadustega õpilaste toetamine

Järelevalve eesmärgiks oli välja selgitada, kas kõigile õpilastele on tagatud võimetekohased õppimisvõimalused, arvestades nende hariduslikke erivajadusi ning kas koolis on rakendatud tugisüsteemid õpilaste

arengu toetamiseks ning õpilaste väljalangevuse ennetamiseks. Samuti saada tagasisidet, kuidas on jõustunud erivajadustega õpilaste toetamist reguleerivad õigusaktid.

Tugisüsteemid ja -teenused, nende rakendamise põhimõtted kooli õppekorralduseeskirjas

Järelevalve läbiviimisel kontrolliti, kas erivajadustega arvestamise kord ning erivajadusega õppija individuaalse arengu toetamine on reguleeritud õppekorralduseeskirjas ja kas on välja töötatud erivajadustega õpilaste rühma määramise alused.

Õppekorralduseeskirjas defineeritakse erivajadusega õppija mõiste, kirjeldatakse õppija erivajaduste väljaselgitamise kord, loetletakse õppeasutuses rakendatavad tugimeetmed, nende rakendamise põhimõtted ja korraldus. Valimis olnud seitsmest kutseõppeasutusest neljal olid õppekorralduseeskirjas sätestatud tugisüsteemid ja -teenused ning nende rakendamise põhimõtted.

Ühe kutsekooli õppekorralduseeskiri oli järelevalve teostamise hetkel uuendamisel, õppekorralduseeskirja eelnõus olid sätestatud tugisüsteemid ja nende rakendamise põhimõtted. Kahe kutsekooli õppekorralduseeskirjad olid kinnitatud direktori käskkirjaga 2006. aastal ja need ei sisaldanud erivajadustega arvestamise korda. Ühes koolis olid siiski direktori käskkirjaga kehtestatud tugitegevused ja kooli koduleheküljelt kajastas tugisüsteemide töötajate nimesid, kontakte ja vastuvõtuaegasid. Teisel koolil oli välja töötatud töökord, mis reguleerib õppetöös mitteedasijõudvate ja käitumisprobleemidega õpilaste toetamist.

Koolide tegevused erivajadustega õppija toetamisel olid väga mitmekesised. Enamik koole pakkusid õppuritele sarnaseid tugimeetmeid, kuid meetmete rakendamise viisid olid erinevad. Valimi ühes koolis oli moodustatud erivajadustega õppija toetamiseks eraldi struktuuriüksus (õppe- ja nõustamisteenistus), ühes koolis tegutses õpetajatest ja sotsiaalpedagoogist koosnev tugirühm. Koolide võimalused erialaspetsialistide teenuste pakkumiseks olid erinevad. Kõik koolid võimaldasid psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi nõustamisteenust, vajadusel kaasati spetsialiste teistest organisatsioonidest, tehti koostööd piirkondlike nõustamis- ja õpiabikeskustega. Erivajadustega õpilaste toetamisel lähtutakse iga

õppuri individuaalsest eripärasest ja sageli koolid tegelevad iga konkreetse õppuriga nn juhtumipõhiselt, mis tingib pakutavate tugimeetmete paljususe ja vajaduse erinevate spetsialistide järele. Määravaks saab võrgustikutöö kvaliteet, infovahetus kõigi asjasse puutuvate isikute vahel ja protsesside dokumenteerimine. Järelevalve tulemuste alusel võib paraku järeldada, et terviklikku süsteemset lähenemist erivajadustega õppijate toetamisel suudavad pakkuda vähesed koolid.

Positiivsena saab välja tuua asjaolu, et järjest enam on koolidel võimalusi füüsilise õpikeskkonna arendamisel arvestada erivajadustega õppuritega. Uuenenud õpikeskkonnaga koolides on loodud võimalused liikumispuudega isikutele.

Erivajadustega õpilaste arv ning rühmadesse määramine

Eesmärk oli saada ülevaade, palju oli koolis erivajadustega õpilasi, palju oli erivajadustega õpilasi erirühmades ning palju tavarühmades, milline oli riikliku koolitustellimusega (RKT) eraldatud erivajadustega õpilaste kohtade täituvus ning palju erivajadustega õpilasi õppis tavarühmades.

Valimi kutseõppeasutustes õppis 208 erivajadustega õpilast, mis moodustas 4% kogu õpilaste arvust. RKT-ga eraldatud erivajadustega õpilaste kohtade arv kõigis seitsmes kutseõppeasutuses oli 200. Tabelist järeldub, et täitmata oli 37 RKT-ga eraldatud õpilaskohta. Samas oli vajadus 45 lisakoha järele. RKT erivajadustega õpilaste kohtadele ei katnud tegelikke vajadusi. Oli erialasid, kus vajadus oli suurem, kui oli eraldatud RKT kohtade arv, ja oli erialasid, kus RKT kohad jäid täitmata. RKT kohtade tegelik täitumine ja vajadus oli piirkonniti erinev. Näiteks ehitus- ja tsiviilrajatiste õppekavarühmas oli RKT kohtade arv erivajadustega õpilastele valimi koolides 93, täidetud oli 78. Teisalt õppis kolmes koolis samal erialal kokku 12 õpilast rohkem, kui oli eraldatud RKT kohti, ning kahes koolis oli sama eriala 18 RKT õpilaskohta täitmata.

Valimi seitsmes koolis õppis 144 õpilast erivajadustega õpilaste rühmades ja 64 õpilast tavarühmades. Erivajadustega õpilaste rühmad olid moodustatud viies koolis, kokku 15 rühma. Kahe kooli neljas erirühmas oli õpilaste arv suurem, kui on sätestatud haridus- ja teadusministri 30.08.2006 määruse nr 25 „Erivajadustega isikute kutseõppeasutuses õppimise

tingimused ja kord“ § 6 p 3, mille kohaselt erivajadustega õpilaste õpperühma suurus on kuni 12 õpilast.

Individuaalsed õppekavad erivajadustega õpilastele

Eesmärgiks oli saada ülevaade, kas ja kuidas olid erivajadustega õpilastele koostatud individuaalsed õppekavad või ainekavad ning kuidas need erinesid kooli õppekavast.

Tavarühmade 64 erivajadusega õpilasest õppis individuaalse õppekava alusel 24. Ühe kooli 28 erivajadusega õpilasele, kes kõik õppisid tavarühmades, ei olnud rakendatud individuaalset õppekava. Koolijuhil sõnul õppisid kõik nimetatud õpilased individuaalse õppetöö graafiku alusel. Ühes koolis oli koostatud individuaalne õppekava 15 erirühmas õppivale õpilasele. Ühes 700 õpilasega kutseõppeasutuses õppis ainult üks koka erialal õppiv erivajadusega õpilane, kellele ei rakendatud ka individuaalset õppekava. Õiendis oli välja toodud, et nimetatud

õpilasega tegelevad õpetajad individuaalselt, arvestades õppuri eripära. Nimetatud koolil ei olnud ka õppekorralduseeskirjas sätestatud erivajadustega õpilaste arvestamise korda.

Pedagoogide ettevalmistus tööks erivajadustega õpilastega

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas pedagoogid olid läbinud täienduskoolitusi, mis toetavad nende tööd erivajadustega õpilastega.

Valimi seitsmes koolis töötas järelevalve perioodil 449 õpetajat. Nendest kuuel õpetajal oli eripedagoogikaalne tasemeharidus. Valimi neljas koolis ei töötanud ühtegi eripedagoogikaalase tasemeharidusega pedagoogi. 37% valimi koolide õpetajatest olid läbinud viimase viie aasta jooksul eripedagoogikaalaseid koolitusi. Kahes koolis oli eripedagoogilist koolitust saanud üle 60% õpetajatest ja ühes koolis 100% õpetajatest. Nendes kolmes koolis õppis 72% valimi koolide erivajadustega õpilastest. Samas ei olnud ühes koolis ühtegi õpetajat, kes oleks läbinud viimase

Tabel 2. Erivajadustega õpilaste arv

Õpilaste arv valimi koolides	Riiklik tellimus erivajadustega õpilastele (õpilaskohtade arv)	Erivajadustega õpilaste arv riikliku koolitustellimuse kohtadel	Erivajadustega õpilaste arv
5048	200	163	208

Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

Tabel 3. Erivajadustega õpilaste arv erirühmades ja tavarühmades

Õpilaste arv valimi koolides	Erivajadustega õpilaste arv valimi koolides	Erivajadustega õpilaste arv rühmades	Erivajadustega õpilaste arv tavarühmades
5048	208	144	64

Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

Tabel 4. Pedagoogide ettevalmistus tööks erivajadustega õpilastega

Õpilaste arv	Erivajadustega õpilaste arv koolis	Pedagoogide arv	Eripedagoogikaalase tasemeharidusega pedagoogide arv	Pedagoogide arv, kes on läbinud eripedagoogikaalaseid koolitusi 40 t ja rohkem viimase 5 aasta jooksul	Eripedagoogikaalase täienduskoolituse läbinud pedagoogide % pedagoogide üldarvust
5048	210	449	6	168	37

Allikas: 2010/2011. õa riikliku järelevalve õiendid

viie aasta jooksul eripedagoogikaalast täienduskoolitust. Nimetatud kooli juhtkond oli sisehindamisaruandes parendusvaldkonnana välja toonud õpetajate eripedagoogikaalase täienduskoolituse.

Järelevalve tulemustest võib järeldada, et pedagoogide ettevalmistus tööks erivajadustega õpilastega vajab koolide poolt suuremat panustamist. Vaid kahel koolil seitsmest oli eripedagoogiline koolitus planeeritud 2011. aasta tegevuskavas.

Positiivse näitena võib tuua Pärnumaa Kutsehariduskeskuse õppe- ja nõustamisteenistuse, kuhu kuuluvad psühholoog, karjäärikoordinaator, huvijuht, raamatukoguhoidjad ja õppekorraldusega seotud töötajad. Nimetatud teenistuse üheks töökohtuseks on õpilaste ja lapsevanemate kõrval pakuda nõustamist ka kooli töötajatele, mis kindlasti on hea võimalus toetada pedagooge töös erivajadustega õpilastega.

Täiskasvanute koolituse korraldamine

Eesmärgiks oli saada ülevaade, kas täiskasvanute koolituste korraldamise eelduseks olevad õppekavad ning koolituste toimumist kajastav dokumentatsioon on olemas ning analüüsida, kas need on vormistatud nõuetekohaselt ning kas ja kuidas on rakendunud täiskasvanute tööalast koolitust reguleerivad õigusaktid.

Õigusaktidest tulenevalt peavad koolid täiskasvanute koolituskursuste kohta pidama järgmisi dokumente: õppekavad, kursustel osalejate nimekiri, kooli poolt väljastatavate tunnistuste ja tõendite register, koolitustel osalejate registreerimislehed iga koolituskorra kohta.

Kõigis valimi seitsmes koolis olid direktori käskkirjaga kinnitatud täiskasvanute tööalase koolituse kursuste õppekavad. Ühel koolil esines õppekavade vormistuses puudusi, ühel kooli puudusid direktori käskkirjad kahe kursuse toimumise kohta ning kursustel osalejate nimekirjad, neljal koolil ei olnud kinnitatud täiskasvanute tööalase koolituse kursustele vastuvõtu korda.

Järelevalve õiendite alusel saab väita, et täiskasvanutele korraldatavad koolitused olid kutseõppeasutustes populaarsed ja mõnelgi juhul oli kursustele soovijaid rohkem kui koolid suutsid vastu võtta. Puudust tuntakse riigi poolt rahastatavatest kursustest, mis on suunatud eesti keelest erineva ema- või kodukeelega inimeste sihtgrupile riigikeele oskuse

omandamiseks või selle parandamiseks, samuti ettevalmistuskursustest riigikeele tasemeeksami sooritamiseks.

Probleemina toodi välja, et töötukassa kursuste hangete süsteem on koolide jaoks äärmiselt töömahukas. Positiivse näitena võib välja tuua Pärnu Kutsehariduskeskuse tööalase koolituse korraldust, kus otstarbekalt välja töötatud dokumentatsiooni kõrval pakutakse täiskasvanud õppijale uudse täiendusõppevormina lisavõimalust soodsalt juurde õppida moodulipõhiselt koos päeva- või sesoonõppe õppuritega.

Kokkuvõte

- Valimi seitsmest koolist kuuel on välja kujunenud kindlad praktikapartnerid. Valdavalt leidsid õpilased praktikakohtad ise, lähtudes valikul elukohast ja otsides võimalusi, kus kulutused toidule, eluasemele ja transpordile oleksid minimaalsed. 97% valimi õpilastega olid praktikalepingud sõlmitud ja praktikajuhendajad määratud. 87% valimis olnud õpilasega oli juhendaja praktika ajal kontakteerunud ja 80% õpilaste osas oli koolipoolne juhendaja kontakteerunud praktikaettevõttega. Praktikalepingute ettevõttepoolseid lõpetamisi ei esinenud, kooli algatusel lõpetati praktikaleping ühel korral.
- 70% praktikale pääsenud õpilasel oli praktika koolis hinnatud. Kahes koolis oli praktika hinnatud kõigil õpilastel ja kolmes koolis keskmiselt 91%-l õpilastest. Hinnatud praktika näitab ühtlasi praktika sooritanud õpilaste arvu. Praktika jäi tähtaegselt sooritamata 15 õpilasel. Praktika katkemise põhjustena toodi välja akadeemilisele puhkusele jäämine, kooli nimekirjast väljaarvamine ja haigestumine. Praktika hindamiseks moodustatakse praktika kaitsmise ja hindamiskomisjone, kuhu kuuluvad osakonnajuhatajad ja koolipoolsed praktikajuhendajad. Hindamistulemused vormistatakse hindamisprotokollides.
- Valimi seitsmes koolis oli 418 õpilasest 404 õpilasega sõlmitud kolmepoolsed lepingud. Üldjuhul olid lepingud vormistatud kooskõlas õigusaktidega. Vaid ühes koolis ei olnud lepingu kohustusliku tingimusena märgitud kooli õppekavast tulenevate ja individuaalsete praktikaülesannete loetelu. Esines üksikuid

- juhtumeid, mil leping ei olnud sõlmitud enne praktika algust.
- Valimis olnud seitsmest kutseõppeasutusest neljal olid õppekorralduseeskirjas sätestatud tugisüsteemid ja -teenused ning nende rakendamise põhimõtted. Ühe kutsekooli õppekorralduseeskiri oli järelevalve teostamise hetkel uuendamisel, õppekorralduseeskirja projektis olid sätestatud tugisüsteemid ja nende rakendamise põhimõtted. Kahe kutsekooli õppekorralduseeskirjad olid järelevalve läbiviimise hetkel kinnitatud direktori 2006. a käskkirjaga ja ei sisaldanud erivajadustega arvestamise korda.
 - Valimi seitsmes koolis töötas järelevalve perioodil 449 õpetajat. Vaid kuuel õpetajal oli eripedagoogikaalne tasemeharidus. 37% valimi koolide õpetajatest olid läbinud viimase viie aasta jooksul eripedagoogikaalaseid koolitusi rohkem kui 40 tundi. Kahes koolis oli eripedagoogilist koolitust saanud üle 60% õpetajatest ja ühes koolis 100% õpetajatest. Ühes koolis ei olnud ühtegi õpetajat, kes oleks läbinud viimase viie aasta jooksul eripedagoogikaalast täienduskoolitust. Kahel koolil seitsmest oli eripedagoogiline koolitus planeeritud 2011. aasta tegevuskavas.
 - Koolides pakutavad tugimeetmed on sarnased, kuid meetmete rakendamise viisid erinevad. Kõik koolid võimaldavad psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi nõustamisteenust ning vajadusel kaasatakse spetsialiste piirkondlikest nõustamis- ja õpiabikeskustest.
 - Valimi koolide 5048 õpilasest loeti erivajadusega õpilaseks 208, mis moodustab 4% õpilaste arvust. Nendest 64 (31%) õpilast õppis tavarühmades ja 144 (69%) erirühmades. Individuaalne õppekava oli koostatud 44 tavarühmades õppivale HEV õpilasele, mis moodustab 21% erivajadustega õpilaste koguarvust. 20 HEV õpilase toetamisel rakendati individuaalset juhendamist, õppimist individuaalse õppetöograafiku alusel, õpetaja konsultatsioone.
 - Valimi seitsme kooli 208 HEV õpilasest õppis 144 erivajadustega õpilaste rühmades. Rühmad olid moodustatud viies koolis, kokku 15 rühma. Kahe kooli neljas erirühmas oli õpilaste arv suurem kui 12 õpilast.
 - Neljal koolil seitsmest ei olnud õppekorralduseeskirjas kinnitatud täiskasvanute tööalase

koolituse kursustele vastuvõtu korda.

- Kõigis valimi seitsmes koolis olid direktori käskkirjaga kinnitatud täiskasvanute tööalase koolituse kursuste õppekavad. Ühel koolil esines õppekavade vormistuses puudusi, ühel kooli puudusid direktori käskkirjad kahe kursuse toimumise kohta ning kursustel osalejate nimekirjad.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest

Üksikküsimustes viidi riiklikku järelevalvet läbi ühes kutseõpet läbiviivas rakenduskõrgkoolis, kus kontrolliti valikuliselt kutseõppe õppekavadega seotud pedagoogide kvalifikatsiooni vastavust nõuetele ja õpilaste arvestust. Teenistuslikku järelevalvet viidi läbi ühes kutseõpet läbiviivas rakenduskõrgkoolis ja kahes kutseõppeasutuses. Ühes õppeasutuses kontrolliti juhtimise, õpilaste arvestuse ja õppe-kasvatustegevuse korraldamisega seotud dokumentatsiooni, ühes praktikakorraldust, erivajadustega õpilaste toetamist ja täiskasvanute koolituse korraldamist ning ühes teenistusliku järelevalve läbiviimisel tehtud ettekirjutuste täitmist.

Riikliku järelevalve läbiviimisel kontrolliti õppeasutuses kutseõppe õppekavadega seotud pedagoogide kvalifikatsiooni vastavust nõuetele ja õpilaste arvestust. Kontrollimise aluseks olid kooli poolt esitatud pedagoogide haridust tõendavad dokumendid, õppijate register ning Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) kantud pedagoogide ja õpilaste andmed. Kontrollitavas õppeasutuses olid pedagoogide ja õpilaste registrid korrektsed ning seal olevad andmed kergelt ja kiiresti leitavad. Kuna tegemist oli õppeasutusega, kus õpe toimub nii kutseõppe kui rakenduskõrghariduse taseme õppekavadel, käsitles kool pedagooge kui õppejõudusid ning rakendas kõrgharidusstandardiga kehtestatud õppejõudude kvalifikatsiooninõudeid, mistõttu 22 kutseõpetajast ei vastanud haridusministri määrusega kehtestatud pedagoogide kvalifikatsiooninõuetele 18 pedagoogi kvalifikatsioon.

Teenistusliku järelevalve läbiviimisel kontrolliti dokumente, mis kajastasid õppeasutuse nõukogu ja juhtkonna tegevust, pedagoogide kvalifikatsiooni vastavust nõuetele, vabade ametikohtade täitmist ja atesteerimist, õppenõukogu ja pädevuskomisjoni tegevust ning õppe-kasvatustegevust. Põhimäärusest

tulenevalt oleks koolil pidanud olema nõukogu, kuid järelevalve teostamise hetkel ei olnud nõukogu kinnitatud. Kontrollimisel ilmnes, et kooli direktor oli kinnitanud koolikorralduslikke dokument, omamata selleks volitusi. Direktori korraldustelt puudusid viited korralduse andmise faktilistele ja õiguslikele alustele ning viide haldusakti vaidlustamise võimalustele, mis on „Haldusmenetluse seaduse“ täitmata jätmise. Kontrollitud kolmest õppenõukogu istungist kahes vastu võetud otsused olid õigustühised, kuna puudus otsuse vastuvõtmiseks vajalik kvoorum, mis on 2/3 õppenõukogu koosseisust. Järelevalve läbiviimisel ilmnes, et kooli direktoril ja kahel osakonnajuhatajal puudus juhtimiseks vajalik kvalifikatsioon. Pedagoogide vabade ametikohtade täitmiseks oli korraldatud avalik konkurss vaid ühel korral. Esines puudusi pedagoogide kvalifikatsiooni vastavuses nõuetele ja atesteerimise korraldamisel. Kooli õpilaste arvestusega seotud dokumentatsioon oli üldjoontes korrektne, kuid esines eksimusi töökohapõhist õpet reguleerivas dokumentatsioonis.

Teenistuslikku järelevalvet viidi läbi ka praktikakorralduse, erivajadustega õpilaste toetamise ja täiskasvanute koolituse korraldamise üle. Õppekorralduseeskirjas oli praktikakorraldus reguleeritud üldsõnaliselt. Õppekorralduseeskirja kohaselt reguleeris praktikakorraldust praktika eeskiri, kuid järelevalve teostamise hetkel nimetatud eeskiri koolil puudus. Kõik õpilased olid praktikakohtadega kindlustatud, kõikide õpilastega olid sõlmitud kolmepoolsed praktikalepingud, praktikaaranded olid vormistatud ning praktika hinnatud. Praktikalepingutest puudus praktika ülesannete loetelu, praktika toimumise koht ja aadress.

Kooli 120 õpilasest 18 loeti haridusliku erivajadusega (HEV) õpilaseks. Kõik HEV õpilased olid integreeritud tavarühmadesse. EHISesse oli märgitud vaid 5 HEV õpilast, 13 HEV õpilase andmed ei kajastunud EHISes, kuna seda ei võimaldanud olemasolev EHISe klassifikaator. 12 õpilasele rakendatud individuaalse õppekava põhjus oli varasema töö- ja õpikogemuse arvestamine kombineerituna õpilase individuaalsusega, kusjuures üheksale õpilasele olid individuaalse õppekavaga esitatud kõrgendatud nõudmised. Dokumentide kontrollimisel ilmnes eksimusi direktori käskkirjade ja õppenõukogu koosolekute protokollide vormistamisel. Täiskasvanute koolituse korraldamisega seotud dokumentatsiooni kontrollimisel ilmnes, et kooli õppekorralduseeskirjas puudus täiskasvanute tööalase koolituse kursustele vastuvõtu kord. Täiskasvanute tööalase koolituse korraldamisega seotud dokumentatsioon oli vormistatud korrektselt.

Ühes õppeasutuses kontrolliti teenistusliku järelevalve läbiviimisel tehtud ettekirjutuste täitmist. Kontrollitavale koolile oli eelnevalt tehtud 12 ettekirjutust, nendest kuus ettekirjutust oli täidetud ja kuus täidetud osaliselt. Osaliselt olid täidetud ettekirjutused, mis olid tehtud juhtkonnaliikmete ja pedagoogide kvalifikatsioonile vastavuse osas. Eksimusi oli käskkirjade ja protokollide vormistamisel ning EHISe täitmisel, seda just ametinimetuste määramisel (õpetaja või kutseõpetaja), kvalifikatsiooni vastavuse ja töölepingu tähtaegade märkimisel. Koolile tehti viis ettekirjutust.

Järelevalve õienditega saab lähemalt tutvuda HTMi kodulehel <http://www.hm.ee/index.php?044667>.

Inspekteerimine Euroopa Koolis

Ulvi Soomlais, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert, Eesti inspektor Euroopa Koolis

Euroopa Koolide (EK) süsteemi kuulub kokku 14 kooli seitsmes erinevas riigis: Alicante (Hispaania), Bergen (Holland), Brüssel I, Brüssel II, Brüssel III, Brüssel IV, Mol/Geel (Belgia), Culham (Ühendkuningriik), Luksemburg I, Luksemburg II (Luksemburg), Karlsruhe, München, Frankfurt (Saksamaa), Varese (Itaalia). Õppe kvaliteedi toetamiseks teostatakse EK süsteemis individuaalseid inspekteerimisi (õpetaja töö hindamine) ja ühisinspekteerimisi (kooli kui organisatsiooni hindamine). Iga liikmesriigi noorema ja vanema kooliastme inspektor peab hindama oma riigi poolt lähetatud õpetajate tööd. Suurem osa EK õpetajaskonnast on liikmesriikide lähetatud. Nad töötavad süsteemis 9 aastat, kusjuures õpetaja tööd hinnatakse teisel ja viiendal aastal. Lisaks inspektorile peab oma hinnangu õpetaja tööle andma ka vastava kooliastme asedirektor. Juhul, kui hindamise tulemus on positiivne, pikendatakse õpetajaga töölepingut, kui negatiivne, peab õpetaja EK süsteemist lahkuma.

Samuti nagu lähetatud õpetajate tööd, hinnatakse ka koolide direktorite ja asedirektorite tööd. Asedirektorite töö hindamist viib läbi kaks vastava kooliastme inspektorit, kusjuures üks nendest on selle riigi inspektor, kust asedirektor pärit on. Direktorite töö hindamisel osaleb alati üks vanema ja üks noorema kooliastme inspektor ja üks neist on pärit riigist, kust direktor. Lisaks kuulub hindamismeeskonda ka EK peasekretäri asetäitja. Ühisinspekteerimist viidi seni läbi nooremas kooliastmes (eelkool ja 5-kl algkool) ning vanemas kooliastmes (1.–7. kl) eraldi, kusjuures nooremas kooliastmes hinnati ühe konkreetse õppeaine õpetamist, vanemas kooliastmes hinnati ajaloo, geograafia ja majandusõpetuse õppe kvaliteeti.

2011/2012. õa-st rakendub Euroopa Koolis uus ühisinspekteerimise kord, kus kooli külastab inspektorite meeskond, kuhu kuuluvad nii noorema kui vanema kooliastme inspektorid ning kooli hinnatakse tervikuna järgmistes valdkondades: eestvedamine ja juhtimine, ressursid, õppekava ja planeerimine, kooli eetos, õpetamine ja õppimine, hindamine, õpilaste toetamine, kvaliteedi kindlustamine. Igas valdkonnas on välja töötatud selged kriteeriumid ja indikaatorid,

mille kohta inspektorid koolikülastuse käigus tõendeid otsivad. Kooli külastav inspektorite meeskond on sõltuvalt kooli suuruselt 2–4-liikmeline (suurim kool on Luksemburgis ca 3500 õpilasega ja väikseim Bergenis (Madalmaad), kus õpilasi vaid ca 600).

Igas koolis viiakse ühisinspekteerimine läbi üks kord nelja aasta jooksul. Ühisinspekteerimine koosneb erinevatest etappidest. Enne koolikülastust saadetakse kooli küsimustik hinnatavate valdkondade kohta, mille alusel järelevalvet läbi viiakse ning täidetud küsimustiku vormi saadab kool inspektorite meeskonnale tagasi vähemalt kaks nädalat enne inspekteerimise algust koolis kohapeal. Lisaks eelnimetatud küsimustikule saadab kool inspektoritele veel erinevaid dokumente (nt kooli arengukava, täienduskoolituse plaani).

Inspekteerimine koolis kohapeal kestab viis päeva, millest viimasel päeval antakse kooli juhtkonnale suuline tagasiside inspekteerimise tulemustest. Võttes arvesse asjaolu, et meeskonda kuuluvad inspektorid on kõik erinevatest riikidest, siis koolikülastuse viimasel päeval kirjutatakse ka lõppraporti eelnõu, et hõlbustada hiljem raporti lõpliku versiooni valmimist. Koolikülastuse ajal toimuvad vestlused kooli juhtkonnaga, õpilaste, õpetajate ja lastevanemate esindajatega. Väga suur tähtsus on tundide külastamisel. Inspekteerimise ajal vaadeldakse erinevate ainetes, klassides ja keelesektioonides tunde, mille põhjal tehakse üldine järeldus õpetamise ja õppimise kohta antud koolis. Ühisinspekteerimise käigus ei hinnata individuaalselt õpetajate tööd ega anta neile ka individuaalset tagasisidet. Ligikaudu kuus nädalat pärast koolikülastust saadetakse raporti esialgne versioon faktide kontrollimiseks kooli, kuid koolil ei ole õigust vaidlustada raportis toodud soovitusi. Seejärel saab kool lõppraporti, mille avalikustamine ei ole koolile kohustuslik. Kooli juhtkond võib ise otsustada, kellele, millal ja millises ulatuses raportit tutvustatakse. Ligikaudu kaheksa nädalat pärast lõppraporti saamist peab kool inspektorite meeskonnale saatma tagasiside sellest, mida planeeritakse lühemas ja pikemaajalises perspektiivis teha raportis toodud soovitusete rakendamiseks. Kaks aastat pärast koolikülastust toimub nõ järelinspekteerimine, mis on

dokumendipõhine ning kus keskendutakse eelkõige ühisinspekterimise raportis toodud soovitudele.

Kooli kui organisatsiooni ühisinspekterimine viidi pilootprojektina läbi Karlsruhe EKs 2011. a kevadel. Nii pilootprojektis osalenud inspektorid kui ka kooli juhtkond, õpetajad ja lapsevanemad olid

arvamusel, et uus ühisinspekterimise süsteem, kus inspekterimise meeskonda kuuluvad nii noorema kui vanema kooliastme inspektorid ja hinnatakse kooli kui organisatsiooni toimimist, parendab koostööd noorema ja vanema kooliastme vahel ja seeläbi toetab kooli arengut tervikuna.

Üleriigilisest 6. klassi kunstiõpetuse tasemetööst

Inge Raudsepp, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse üldhariduse õppekavade ja eksamite osakonna kunstiainete peaspetsialist

Kunstiõpetuse üleriigiline tasemetöö 6. klassile toimus 19. mail 2011. aastal. Kunstiõpetuse tasemetöö oli 6. klassis kolmas, sellest teavitati koole märtsi lõpus.

Kuna tasemetöö kunstiõpetuses toimus esmakordselt, korraldas Eksamikeskus õpetajatele seitse üleriigilist infotundi Tallinnas ja Tartus, neis osales 465 õpetajat. Tasemetöö sisu kohta jagasid õpetajatele teavet küsimuste koostajad - kunstiõpetajad (Jüri Mäemat - Tallinna Pelgulinna Gümnaasium, Liia Jung - Tallinna Ühisgümnaasium, Indrek Raudsepp - Tabasalu Ühisgümnaasium, Tiina Treibold - Tallinna Saksa Gümnaasium), korraldusliku poole pealt Inge Raudsepp.

Tasemetöö toimus eesti ja vene õppekeele koolides, valimisse kuulus 1483 õpilast 87 üldhariduskoolist.

Tasemetöö lähtus 2002. aasta põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava 4.–6. klassi kunsti ainekavast ja õpitulemustest (Riigi Teataja I osa nr 20; 22.02.2002).

Tasemetöö eesmärgid:

- hinnata II kooliastme õpilaste kunsti ainekavaga määratletud õppe-eesmärkide ja õpitulemuste saavutatust;
- anda õpetajatele tagasisidet õpilaste õpitulemustest;
- anda õpetajatele tagasisidet õpilaste õppimise ja individuaalse arengu toetamiseks ja suunamiseks ning õppeprotsessi arendamiseks;
- anda õpilastele tagasisidet ainealaste õpitulemuste saavutatusest, suunata neid sihikindlalt kunstiga tegelema.

Tasemetöö oli koostatud kahes variandis (A ja B), sisaldades 15 kohustuslikku ülesannet ning kaks lisaülesannet kiirematele töö sooritajatele. Kõiki küsimusi katsetati eelnevalt mitmetes koolides, misjärel, vastavalt tulemustele, nende sisu muudeti, parandati või asendati hoopis uue ülesandega.

Ülesannete sisu ja mahu võib jagada järgnevalt: *kujutamise- ja vormiõpetus* (33%), *värvi-, kompositsiooni- ja perspektiiviõpetus* (ca 20%), *vestlused kunstist* (ca 16%), *disain* (16%), *funktsionaalne lugemisoskus*

(15%), *kunstialased mõisted* olid seotud eelnimetatud komponentidega.

Ülesannete lahendamine võimaldas hinnata õpilaste erinevaid oskustasemeid: mõistmine ja arusaamine, teadmine ja rakendamine, hinnangu andmine, analüüs ja süntees. Ka õppeainealaseid baasteadmisi ja -oskusi: teoreetilised teadmised, kunstikultuurialane silmaring, visuaalne keel, kunstist arusaamine, kunstialane sõnavara, samuti kunstialased oskused – vaatamine, vaatlemine, võrdlemine, kunstialased tehnilised oskused.

Tasemetöö maksimaalne punktide summa oli 50, keskmine punktide summa 41.21. Parimate tulemustega paistsid silma Tallinn 43.50 ja Pärnumaa 42.14 punktiga. Mõningal määral oli keskmine punktide summa tükrukutel (42.31) kõrgem kui poistel (40.12).

Võrreldes suurlinnade, valla- ja väikelinnakoolide tasemetöö edukust (23–50 punkti), võib öelda, et nende vahel nimetamisväärtset erinevust polnud: suurlinnad 42.27 punkti, valla- ja väikelinnakoolid 40.55 punkti. Punktide keskmine oli tasavägine ka põhikool-alkoolidel (40.66) ning gümnaasiumiosa põhikoolidel (41.42).

Kooli õppekeelest lähtudes oli erinevus minimaalne: eesti õppekeele koolides 41.04 punkti, vene õppekeele koolides 42.31 punkti.

Minimaalne oli ka keskmine tulemuste erinevus õpilaste vahel, kes lisaks üldhariduskooli kunstitunnile osalesid kunstikooli, stuudio jms tegevuses: kunstikoolides, stuudiotest osalejad – 42.60, ainult kooli kunstitunnis – 41.15 punkti.

Tasemetöö edukus (õpilased, kes said tulemuseks 23–50 punkti) oli 100% Harju-, Jõgeva-, Järva-, Lääne-Viru-, Lääne-, Pärnu-, Rapla- ja Viljandimaal. Õpilasi, kes sooritasid tasemetöö alla 23 punkti, oli 1448 õpilasest 12.

Tasemetöö kvaliteeti (õpilased, kes said 35–50 punkti) võib soorituselt pidada üldiselt kõrgeks – keskmine 87,3%. Keskmisest kõrgemad tulemused olid Tallinnas (95,8%), Põlvamaal (93,2%), Pärnumaal (90,2%), Jõgevamaal (88,7%), Harjumaal (87,5%), head ka Ida-Viru- ja Järvamaal (86,2%).

Nii A- kui B-variandi sooritatuse edukus (23–50 punkti) oli 99,2%, suhteliselt sarnane ka soorituse kvaliteet (35–50 punkti): A-variant 87,8%, B-variant 86,8%.

Lähtuvalt eeltoodust ning analüüsidest tasemetöö tulemusi, võib öelda, et tasemetöö oli ea- ja jõukohane, õpilased tulid õpitu rakendamise uutes situatsioonides hästi toime.

Ülesannete lahendatusest

Väga head keskmised tulemused olid järgmiste ülesannete sooritusel: 9 (erinevate meedialiikide tundmine) – 98%, 1 (värviringi tundmine) – 97,65%; 6 (kunstiterminite teadmine, arusaamine ja rakendamine) – 93,1%.

Heaks võib lugeda ka lahendatust ülesannetes 12 – (kunstimõistete tekstipõhine tundmine ja rakendamine) – 88%; 13 (tuntumate Eesti ja Euroopa kunstimuuseumide – KUMU, Kadrioru Kunstimuuseum, Louvre, Ermitaaž jt ning oma kodukoha muuseumi tundmine) – 87,9%; 2 (põhivärvide ja sekundaarvärvide tundmine) – 87,65%; 11 (ruumiline ettekujutamine) – 87%; 14 (horisontaal-, verikaal-, diagonaaljoone tundmine) – 84,2%.

Piisavalt hästi tuldi toime ka järgmiste ülesannete lahendamisega: 4 (varju kujutamine) – 77%; 8 (figuuri asendi dünaamiline või staatiline kujutamine) – 75,35%; 10 (trükitähtede või numbrite peegeldamine) – 75%; 7 (proportsioonireeglite

tundmine inimese kujutamisel) – 74,65%; 15 (funktsionaalne lugemisoskus, milles tekstikirjelduse alusel tuli valida õige kunstiteos) – 73,7%.

Mõnevõrra tagasihoidlikum oli ülesande 3 sooritusprotsent (perspektiivireeglite tundmine ja rakendamisoskus) – 69,85% ning madalam sooritus oli ülesandel 5 (disainiülesanne, mis eeldas ruumilist mõtlemisoskust, pinnalaotuse tundmist) – 51,35%. Võib järeldada, et nimetatud teemadele pööravad õpetajad vähem tähelepanu.

Analüüsidest tasemetöö A- ja B-variandi sooritatust ülesannete lõikes, nähtub, et mõlemad variandid olid üldjoontes sarnase raskusastmega. Silmatorkavalt suur erinevus oli aga ülesande 5 (disain) puhul, kus A-variandi keskmine sooritus oli 64%, B-variandi puhul 38,7%. Nimetamisväärt erinevus esines ka ülesandes 8 (figuuri asendi kujutamine), kus A-variandi keskmine sooritus oli 83%, B-variandi puhul 67,7%. Võib järeldada, et ülesanne 6 oli 6. klassile raske, ülesanne 8 vajaks täpsemat juhendamist.

Oma arvamusi tasemetöö kohta avaldas 25 õpetajat. 60% vastanutest andis hinnanguks „väga hea“ ja 36% „hea“, ülejäänutel hinnang puudus. Tagasisides tõsteti esile tasemetöö huvitavaid küsimusi, läbi mõeldud hindamisjuhendit. Õpetajate tagasisides esitatud ettepanekutes jäi kõlama soov korraldada kunstiõpetuse tasemetööd regulaarselt.

Eksamite Infosüsteem – võimalus õpetajatele, õpilastele ja vanematele

Einar Rull, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse üldhariduse õppekavade ja eksamite osakonna eksamiarenduse nõunik

Eksamikeskuses valmiv Eksamite Infosüsteem (EIS) koosneb järgmistest moodulitest:

1. ülesannete pank: keskkond ülesannete koostamiseks ja säilitamiseks e-keskkonnas;
2. testide kokkupanemise, lahendajatele suunamise, hindamise ja tulemustest teavitamise moodul.

EISi avalik vaade on õpilastele ja õpetajatele igapäevaseks kasutamiseks, eksamikeskuse vaade aga reserveeritud turvaliste üleriiklike testide kokkupanekuks.

Ülesannete pank hakkab juba lähiajal puudutama paljusid õpetajaid ja õpilasi, sest huvilistel avaneb võimalus selle kasutamiseks. Optimistliku kava järgi peaks EIS täismahus kasutusvalmiks saama 2014. aastaks ning olema täidetud e-ülesannetega kõikides õppekava kohustuslikes ainetes. Õpetajatel on tulevikus ainelitide kaudu võimalik anda oma panus ülesannete panga täiendamisse kasulike ja huvitavate ülesannetega.

Mõned aastad tagasi kirjeldatud ja seejärel programmeeritud elektrooniliste testide läbiviimise ja ülesannete pank on jõudnud testimisfaasi ning selle aasta lõpus annab arendaja tellimuse eksamikeskusele üle, ehkki ka pärast seda silutakse veel aasta jooksul ilmsiks tulevaid kitsaskohti. Radikaalsemaid muutusi, näiteks ülesannete lahendamiseks Androidi rakendust antud projekti raames enam teha ei õnnestuks, sest aastaid tagasi projekti kirjeldades ei osanud seda veel keegi ette näha, et nutitelefonid on arvutite rolli üle võtmas ja kasutamise totaalselt massiliseks muutmas.

Kuna aasta alguses sai valmis ülesannete koostamise moodul, hakati seda usinasti kasutama. Kõigepealt eksamikeskuse enda töötajate poolt, et selgitada välja, kas kõik töötab nii nagu kavatses, ning paigutada sinna kõik praeguseks olemasolevad huvitavamad ülesanded, mis on elektroonilises keskkonnas realiseeritavad. Seejärel kuulutati välja konkurss uute e-ülesannete loomiseks erinevates ainetes. Tulemusena oleme juba saanud suurepäraseid ülesandeid keemiast ja bioloogiast ning ootame



positiivseid üllatusi ka füüsika, geograafia, ühiskonnaõpetuse ning eesti ja vene keele ning kirjanduse alal. Ka võórkeeled on kohe järgnemas.

See, et meie kultuur ja sellega ka haridus on tekstidepõhiselt liikumas simulatsioonipõhisuse suunas, kajastub ka loodud elektroonilistes ülesannetes. Simulatsioonid võimaldavad õpitavaid nähtusi autentsemalt käsitleda. Kuna ühiskonnas kasutatakse arvuteid ja simulatsiooni üha enam probleemide lahendamiseks, tuleb seda teha ka koolis ning seda kajastavad nii õppekavad kui ka hindamine. Üleminek paberülesannetelt e-ülesannetele võib osutada ka väljakutseks.

Ehkki Eesti matemaatikaõpetajad on olnud tehnoloogia rakendamisel ikka esirinnas, ei ole testide tegemine matemaatikas, näiteks algebräülesannete lahendamise oskuste kontrollimiseks, hetkel jõukohane. Algebrat aga sisaldavad tihti ka teised matemaatika ja loodusainete ülesanded. Üks võimalus on lahendada ülesanded paberil ning süsteemi sisse skaneerida. Alternatiivne võimalus oleks õpilastele algebraliste valemite sisestamise õpetamine arvutil. Ehkki selleks on vahendid olemas, võtab nende kasutamine ära liiga palju õpilaste tähelepanust, nii et seda ülesannete lahendamisele enam ei jätkuiski.

Automaatselt hinnatavad valikvastustega või lühivastustega ülesanded ei ole need kõige õigemad ülesanded ka ühiskonnaõpetuses või ajalooos, kus väärtuslikumaks ja õpilasi arendavamaks peetakse just pikemaid konstrueeritud vastust nõudvaid ülesandeid. Neid tuleb siis muidugi käsitsi hinnata ning seda ka ülesannete pank võimaldab.

Ainepõhiselt loodud töörühmad loovad 300 punkti ulatuses põhikooli ainekavale vastavaid ülesandeid, sisestavad ülesannete panka ka senikasutatavad paremad paberülesanded, koostavad automaathinnatavaid ülesandeid ning testivad nende kasutamist. Ülesanded peavad olema kasutatavad eksamil, kontrolltöodes, tunnikontrollides,

kodutöödeks või ülesannete pangaga tutvumisel. Paberülesannete kasutamine testimisel on seni pidurdanud tehnoloogia kasutamist õppetunnis.

Mis võimalusi pakub ülesannete pank õpetajatele? Kõigepealt kokku hoida aega ülesannete valiku, testide kokkupaneku ja nende hindamise arvelt, kasutades samas kalibreeritud raskusega kvaliteetseid ülesandeid. Ülesannete pangas kasutatavate hindamisjuhendite eeskujul peaks parandama ja ühtlustama õpetajate igapäevast hindamist. Et vähendada drillimise negatiivset efekti, on kordamisel kasutada veidi erineva nurga alt ülesandeid. Ülesannete komplekte saab suunata ka õpilastele kodutööna lahendamiseks ning vabavastustega küsimuste puhul saab neid hinnata kohe pärast seda, kui õpilane on oma kodutöö teinud. Erinevatele õpilastele saab pakuda erinevaid ülesandeid, mis raskendab kodutööde mahakirjutamise võimalusi. Õpetajal tekib võimalus ka ise soovi korral ülesandeid koostada. Ülesannete jõukohasus peaks õpilasi enam motiveerima. Tehnoloogia kasutamine innustab poisse, võimaldades vähendada tüdrukute ja poiste vahelist praegust suurt saavutuste vahet. Muidugi on oht, et tekib veel suurem, kuid teise märgiga vahe ning selle ennetamiseks tuleb tüdrukute arvutioskusega veidi enam tegelda.

Lapsevanematel tekib võimalus tagasiside kaudu jälgida täpsemalt seda, milles lastel tekivad raskused

ning siis neid konkreetsemalt aidata. Ülesannete pangast on võimalik leida ülesandeid ka koduseks harjutamiseks. Tagasiside näitab, mida oleks õpilane pidanud teadma ülesande edukaks lahendamiseks ning sellega tekib lisaks kontrolli funktsioonile ka õpetav funktsioon. Õpilasel on võimalik lahendada ülesandeid seni, kuni ta jääb oma tulemusega rahule.

Ka andekad õpilased või õpiraskusega õpilased leiavad ülesannete pangast väljakutseid, sest kavas on luua erineva raskusega ülesandeid. Ehk aitab suurem tähelepanu andekamatele õpilastele meil PISA rahvusvahelise uuringu kõrgematel sooritustasanditel OECD keskmisele lähemale jõuda.

Ülesannete pank annab võimaluse õpilaste teadmisi mõõta siis, kui õpilased on teema läbinud ja testi sooritamiseks valmis ning see lisab täiendavat paindlikkust õpetajate tööle. Kui me sooviksime tõesti koolide või klasside efektiivsust mõõta, peaksime tulemusi mõõtma õppimise alguses ja lõpus, et analüüsimisel saaks rakendada kasvumudeleid ja selle põhjal arvutada, kui palju on konkreetses klassis juurde õpitud. Kasv korreleerub üsna nõrgalt lõppsaavutusega. Samas tööandjaid ning kõrgkooli võib huvitada just lõppsaavutus.

Süsteem võimaldab ka õpilaste tulemuste pikaajalist säilitamist, mis on oluline elukestva õppe seisukohast. Alati on võimalik vaadata, kus on pooleli jäänud, ning mõelda, kuidas tuleks edasi liikuda.



Sisehindamine ja nõustamine

Seda, kes ei võta nõu kuulda, ei saa ka aidata.

Benjamin Franklin

Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

„Koolieelse lasteasutuse seadusest“, „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest“ ning „Kutseõppeasutuse seadusest“ tulenevalt on sisehindamine pidev protsess, mille eesmärk on tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja kooli järjepidev areng. Arengukava koostamisel ja täiendamisel arvestatakse sisehindamise käigus välja selgitatud õppeasutuse tugevuste ja parendusvaldkondadega.

Kompleksse järelevalve lõpetamise üks peamisi argumente oli, et asutuse töö tulemuslikkusele on kõige mõjusam, kui asutus viib hindamist ise läbi ja kasutab tagasiside saamiseks asjatundlikku nõu. 2010. aasta 1. septembriks pidid kõik õppeasutused koostama sisehindamisaruande ning võimalus on kutsuda asutusse nõunik, kelle kogemusi ja teadmisi tööpoolest hinnatakse ning kelle nõustamisest on kasu nii juhi enda professionaalsuse tõstmisele kui õppeasutuse arengule. Lisa 1 annab ülevaate sisehindamisest ja nõustamisest õppeasutuste liigiti ja maakonniti ajavahemikul 2007–2011.

Koolid

Tänaseks on nõ „esimene ring“ sisehindamist enamikes õppeasutustes läbi viidud ja on saadud nõunikelt tagasisidet. Nõunike tagasisidearuandeid on analüüsitud. Joonisel 1 on antud ülevaade, mis valdkondades on koolides kõige enam tehtud parendusettepanekuid. Jätkuvalt on probleemiks kooli juhtimine

ja eestvedamine, peaaegu pooled ettepanekud on seotud juhtimise ja eestvedamise täiustamisega.

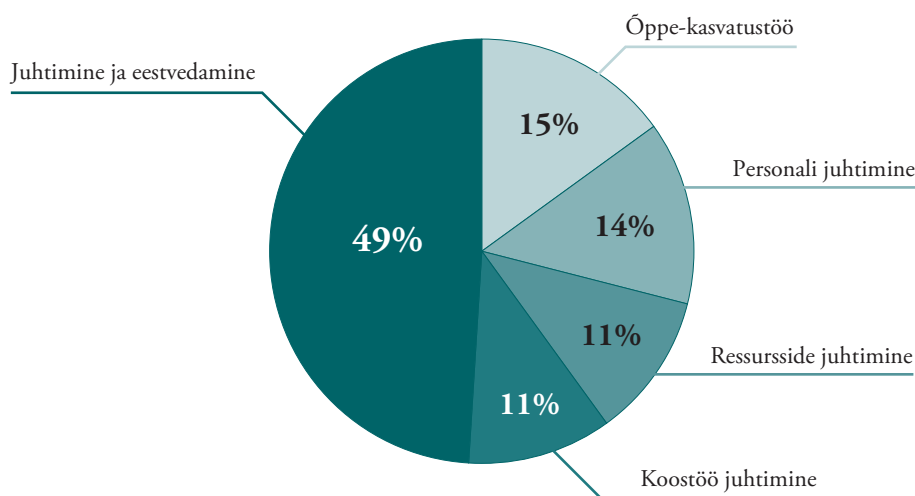
Vaadeldes tehtud ettepanekuid detailsemalt, selgub, et **juhtimise ja eestvedamise** valdkonnas on õppeasutustes raskusi strateegilise planeerimisega. Grupeerides nõunike poolt tehtud ettepanekud, saame juhtimise ja eestvedamise valdkonnas välja tuua pingereastatuna järgmised soovitusel:

1. Töötada välja seatud eesmärkide täitmiseks mõõdikud.
2. Sõnastada arengukavas konkreetsed ja mõõdetavad eesmärgid.
3. Kasutada sisehindamisel mitmekesisemaid meetodeid.
4. Tegevusplaani koostamisel võtta aluseks õppeasutuse missioon, visioon ja seatud eesmärgid.

Nõunikud on tähelepanu juhtinud veel missiooni ja visiooni sõnastamisele, mis on sageli liialt üldsõnalised, analüüside kvaliteedile (pinnapealsed, ei püüta selgitada võimalikke põhjusi) jne. Samuti on viidatud mitmetes tagasisidearuannetes vajadusele kaasata sisehindamisprotsessi kogu personal. Vaatamata „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“ sätestatudle on koole, kus puudub veel üldse arengukava.

Teiseks valdkonnaks, kus on tehtud enim parendusettepanekuid, on **õppe-kasvatustöö** juhtimine.

Joonis 1. Nõunike poolt koolidele tehtud parendusettepanekute jaotus valdkonniti %-des



Allikas: Nõunike tagasisidearuanded

Nõunikud on viidanud vajadusele pöörata tähelepanu õpilase isiksusliku arengu hindamisele. Uue õppekava rakendamisega on pädevuste, eriti üldpädevuste omandamine muutunud jällegi aktuaalseks. Koolidel napib ilmselgelt teadmisi ja oskusi hinnata pädevuste omandamiseks vajalikke tingimusi ja pädevuste omandatust. Seetõttu on eriti hea nentida, et Haridus- ja Teadusministeerium on tellinud Tallinna Ülikoolilt koolide tarvis pädevuste omandatuse hindamiseks vajaliku abivahendi. Koolides on jäänud tähelepanuta ka õppeprotsessi, sh kasutatavate õppemeetodite analüüsimine. TALIS uuringu kohaselt Eesti õpetajad küll teavad uusi õpetamisstrateegiaid ja -meetodeid, kuid praktikas kasutavad neid vähe. Seetõttu on väga oluline, et koolides osutatakse tähelepanu just õppeprotsessile. Seda enam, et sageli just õpetamise meetodid aitavad kaasa ühe või teise üldpädevuse kujunemisele, näiteks suhtlemisoskuse või iseseisva töö oskuse kujunemisele. Kuigi koolides on õpilaste õpijõudluse analüüsimine tavapärane, jääb selles valdkonnas puudu sisukusest. Õpilaste õpitulemusi aitab vähe parandada see, kui keskendutakse nelja-viieliste õpilaste ja mitterahuldavalt edasi jõudnud õpilaste protsentide väljatoomisele. Olulisim on keskenduda poiste-tüdrukute tulemuste erisuse analüüsimisele, nn raskete ainete omandamisele, õpijõudluse muutustele, kui lisanduvad uued õppeained jne. Õpijõudlusega seotud tulemuste parandamiseks peab tähelepanu osutama iga lapse arengu analüüsimisele ja hindamisele. Õpetaja professionaalsuse toetamiseks

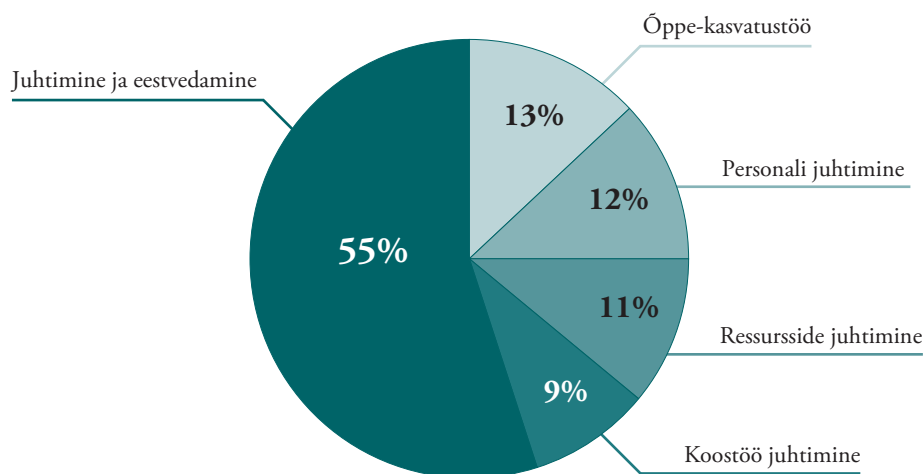
peab kooli juhtkonnal olema ülevaade ka oluliste valdkondade lõikes.

Personalijuhtimise valdkonnas on kõige enam parendusettepanekuid tehtud täienduskoolituse osas. Vähe on analüüsitud kogu personali koolitustel osalemist lähtuvalt kooli prioriteetidest või õpetajate professionaalsuse tõstmise vajadusest. Üldjuhul piirduakse ülevaate andmisega finantsressursside kasutamisest õpetajati. Tähelepanuta on jäänud koolituse mõjususe analüüsimine, enamikes koolides sellega ei tegelda. Lisaks on nõunikud viidanud vajadusele analüüsida personaliga seotud näitajaid. Juba varem nimetatud TALIS uuring toob välja, et õpetajad ootavad oma tööle tagasisidet. Tagasiside kaudu saab õpetaja ühelt poolt tunnustust, teisalt ka asjatundlikku nõu, mis osas oma professionaalsust tõsta. Samuti on nõunikud toonud välja õpetaja eneseanalüüsi temaatika – kuidas suunata õpetajat optimaalsele analüüsile, mis aitaks tal oma kompetentsi tõsta; kuidas kool saab õpetajate eneseanalüüsi kasutada jne.

Koostöö valdkonnas toovad nõunikud välja vajaduse põhjalikult analüüsida koostööd erinevate huvigruppidega, selgitades välja konkreetsed tulemused. Koostöö tulemuslikkust saab hinnata nt rahuloluküsitluste tulemuste alusel.

Ressursside valdkonnas välja toodud ettepanekud võib suures laastus jagada kahte rühma: ühelt poolt soovitusel õppekeskkonna, sh IKT-alase keskkonna parendamiseks ja teisalt ettepanekud konkreetsete alavaldkondade analüüside põhjalikuks muutmiseks.

Joonis 2. Koolieelsetele lasteasutustele tehtud parendusettepanekute jaotus valdkonniti %-des



Allikas: Nõunike tagasisidearuanded

Enim tähelepanu on pööratud vajadusele analüüsida inforessursside kasutamist, teiseks toovad nõunikud välja vajaduse analüüsida täiendavaid ressursse – kuidas on hangitud ressursse aastati, kuidas kasutatud jne.

Koolieelsed lasteasutused

Koolieelsete lasteasutuste puhul on nõunikud veelgi enam rõhutanud vajadust pöörata tähelepanu asutuse **juhtimisele ja eestvedamisele** (joonis 2). Juhtimise ja eestvedamise parendamiseks tehtud ettepanekud moodustavad 55% kõikidest ettepanekutest. Samalaadselt koolidega tekitavad koolieelsete lasteasutuste juhtidele raskusi leida eesmärkide täitmise kohta mõõdetavaid näitajaid, sõnastada konkreetseid eesmärgid ja tagada tegevus vastavalt asutuse missioonile, visioonile ja eesmärkidele. Võime väita, et paljudel juhtudel jääb vajaka mõistmisest, et strateegiline planeerimine tagab läbimõeldud arengu ning arengukava koos õppekavaga on aluseks igapäevatoõle.

Õppe- ja kasvatusprotsessis on nõunikud viidanud lasteaegade puhul vajadusele tõhusamalt analüüsida õppeprotsessi, sh kasutatavaid õppemeetodeid ja nende tulemuslikkust ning tugisüsteemide mõjusust. Samuti tuuakse välja, et tähelepanu nõuab lapse isiksusliku arengu monitoorimine ja vastavate tulemuste analüüsimine. Selline lähenemine aitaks lapse arengut soodsalt mõjutada.

Personalijuhtimises on enim soovitusi antud personali eneseanalüüsi osas. Soovitatakse, et analüüsid oleksid põhjalikumad ja annaksid tagasisidet ühelt poolt õpetaja tegevustest õppetöö läbiviimisel, teisalt tooksid paremini välja valdkonnad, kus õpetaja peaks professionaalsust tõstma. Juhtidele tekitab raskusi personaliga seotud tulemuste väljatoomine, mis loob olukorra, et juht ei hinda adekvaatselt personalitööd. Tagajärjeks võib olla vähene tunnustamine, mis omakorda võib negatiivselt mõjuda õpetaja motivatsioonile oma töösse rohkem panustada.

Ressursside valdkonnas on nõunikud teinud ettepanekuid IKT-keskkonna parendamiseks ja inforessursside kasutamise põhjalikumaks analüüsimiseks.

Koostöö osas on viidatud vajadusele analüüsida koostööd kõikide huvigruppidega. Valdavalt on tähelepanu all olnud koostöö lastevanematega. Sageli on jäänud tähelepanuta teised partnerid, kellega koostöös on laste arenguks tingimusi oluliselt

mitmekesisstatud. Tulemuste mitteteadvustamine võib pikemas perspektiivis koostööd kahjustada. Oluline on, et kogu personal tajuks selgelt erinevate huvigruppide panust lasteaia töö parendamisele, tagamaks lastele soodsad arengutingimused.

Kokkuvõte

Mida on meile andnud õppeasutustes läbi viidud sisehindamine ja nõustamine? Usun, et õppeasutused, kes on eneseanalüüsi läbi teinud ja keda on nõustatud, on teinud süsteemse revideerimise oma igapäevastes tegevustes ja saanud asjalikku nõu nõunikult. Sageli on jõutud arusaamisele, kui oluline on arengu planeerimine ja kui nõrk on olnud senine planeerimine. Tajutud on sisehindamise seotust õppeasutuse õppekavas ja arengukavas sätestatuga ning mõistetud analüüsimise olulisust.

Riigi tasandilt vaadatuna on sisehindamise ja nõustamise kaudu kujunenud arusaamine, et õppeasutuste juhid vajavad põhjalikku koolitust strateegilise planeerimise osas. Nii õpetajad kui ka juhid vajavad teadmisi ja oskusi andmete kogumiseks ning nende analüüsimiseks. Õppeasutuses hindamiskultuuri loomine on juhi ülesanne. Selle tarvis on vaja juhtidel oskust kujundada oma asutusest õppiv organisatsioon.

Nõustamise valdkonnas võime kokkuvõtvalt väita, et ka siin on arenguruumi. Et kasutada nõunikke teatud määral ka hariduspoliitika jõustamiseks, on vaja, et tegu oleks valdkonnas väga pädevate inimestega. Nõunike tagasisidearuannete põhjal saame teada probleemid ja valdkonnad, milles juhid tugevamad on, mis võimaldab meil omakorda suunata täienduskoolituse sisu. Samas näeme tagasisidearuannete põhjal ka nõunike arengut viimaste aastate vältel.

Eelnevat kokku võttes saab nõustuda noore kirjaniku Sass Hennoga, kes on öelnud: „Minevik on fakt. Tulevik on see, mida on võimalik muuta“. Selleks, et meie õppeasutuste juhid ja õpetajad suudaksid oma tööd tulevikus professionaalselt teha, peame kaaluma ja rakendama meetmeid erinevatel tasanditel – riigi, kõrgkoolide, õppeasutuste pidajate, juhtide ja õpetajate tasandil.

Head kogemused õppeasutustest

Maailma mastaabis on Eesti haridussüsteem heaks eeskujuks. Meilt tullakse õppima ka piiri tagant ja

seada enam peaksime oskama kasutada oma tugevate õppeasutuste kogemusi.

Sisehindamise ja nõustamise üks eesmärke on leida ning levitada Eesti õppeasutuste häid kogemusi. Järgnevalt mõningad nopped nõunike tagasisidearuannetest.

Karksi-Nuia Lasteaed, Viljandimaa

Õppeasutusel on Lõuna-Mulgimaal eestvedav roll mulgi kultuuripärandi tutvustamisel. Karksi-Nuia Lasteaia õppekavas on mulgi kultuuriga seotud teemad. Vanemad rühmad tutvuvad mulgi murdega, samuti ainelise kultuuriga. 6- ja 7-aastaste lastega toimub folklooriõpe süvendatult. Rahvamuusika tutvustamisel ja õpetamisel kasutatakse kuuekeelseid kandleid. Viimasel 15 aastal on osaletud Mulgimaa laste folklooripäevadel. 2010. aastal toimus I Mulgi laulu- ja tantsupidu, millest võeti osa.

Keila Rukkilille Lasteaed, Harjumaa

Esiletoomist väärib lasteaia hooliva psühhosotsiaalse keskkonna kujundamine. Läbi kahe aasta on oskuslikult suunatud üksteisest hoolivat suhtluskultuuri. Selleks kasutati õppeaasta tegevusi läbivat aastateemat „hoolin endast ja hoolin teistest“. Hoolivuse suunamist kavandati aasta teemast lähtuvalt kolmes valdkonnas: laps ja sõbrad; laps ja kodu; laps ja lasteaed. Perede toetamiseks ja koostöö toimimiseks viidi läbi ühisüritusi – rühmade piknikke, matku, väljasõite koos lasteaia pedagoogide, laste ja vanematega.

Kohta-Järve Linna Lasteaed Tareke,

Ida-Virumaa

Laste sujuvaks üleminekuks lasteaia kooli käivad vanema rühma lapsed nii sügisel kui kevadel kooliga tutvumas. Laste ettevalmistuse parendamiseks kohtuvad mõlema asutuse juhtkonnad ja õpetajad kaks korda aastas, selgitades kooli ootusi ja andes tagasisidet koolivalmiduse taseme osas ning arutatakse õppekasvatustegevuse parendusvõimaluste üle. Kolm partnerkooli annavad põhjaliku kirjaliku kokkuvõtte iga lapse toimetulekust ja õpitulemustest erinevates õppevaldkondades, sh sotsiaalsete oskuste osas.

Päri Lasteaed, Viljandimaa

Liitühma lapsed osalevad õppekasvatustöö teemaatika määramises, valides iga kuu viimase nädala teema vastavalt laste soovile. Selle tulemusena arenevad lastel koostööoskused ja õpetajatel on väljakutse sisustada nädal vahel ootamatuna tunduval teemal. Õpetajad peavad taolist planeerimist efektiivseks, kuna laste huvi ära kasutades tagab see enamasti ka

nende aktiivse osalemise õppeprotsessis. Nimetatud planeerimise aluseks on Päri Lasteaia õppekava.

Sooru Lasteaed, Valgamaa

Esiletoomist väärib lapse arengust ülevaate kujundamine. Iga lapsele on koostatud individuaalne arengumapp, mis käib lapsega kaasas kogu koolieelse perioodi. Õpetajad analüüsivad individuaalselt ja koos meeskonna ja lastevanematega laste arengu kohta kogutud infot ning arvestavad nende tulemustega õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimisel. Üheks lapse arenguetapi kajastamiseks valmib lasteaia lõpetamiseks erinevate pealkirjadega köidetud raamat, milles on rühmakaaslaste arvamused lapsest, heatahtlik tõetruu iseloomustus töötajatelt, tänukiri lapsevanematele koostöö eest, huvitavaid ütlemisi lapselt jms. Suurem osa raamatust koosneb koolieelse aasta kirjarahjutustest, joonistustest, väikestest lookestest, uurimustöödest ja kõigest huvitavast, mis tehtud õppeaastate jooksul.

Türi Kesklinna Lasteaed, Järvamaa

Õppeasutuses on rakendatud oskuslikku lapsekeskset planeerimist. Laste hinnangutega arvestatakse ja need annavad mõtteid arengu suunamiseks. Lapsed pakuvad aasta teemast lähtuvalt ideid nn teemapäeva või nädala elluviimiseks. Laste arvamusi, hinnanguid ja ootusi arvestatakse õpikeskkonna arendamisel ja õppetegevuste läbiviimisel.

Haapsalu Wiedemanni Gümnaasium,

Läänemaa

Kooli juhtkond on analüüsinud õpilaste kaasatust kooli juhtimisprotsessi ja seeläbi kavandanud parendustegevusi, mis on avaldanud positiivset mõju õppekasvatustegevusele. Õpilasmavalitsus tegeleb lisaks kooli ürituste korraldamisele ka õppetööga seotud küsimustega. Õppealajuhataja edastab koolielu probleemsete küsimused õpilasmavalitsusele arutamiseks ja ettepanekute tegemiseks. Õpilasmavalitsus on teinud konkreetseid ettepanekuid kooli kodukorra täiendamiseks ja tunnikvaliteedi tõstmiseks. Näiteks põhjusest puudumiste arvu vähenemine on saavutatud järjekindlas koostöös kooli juhtkonna, klassijuhatajate, sotsiaalpedagoogi ja õpilasmavalitsuse vahel.

Jõõpre Põhikool, Pärnumaa

Koolis töötab karjääriplaneerimise ring. Karjääriplaneerimise valdkonnas toimub koostöö nii koolisisest kui ka koolivälisest. Kauaaegseks koostööpartneriks on Pärnu Noorte Infopunkt.

Karjääriõppe raames toimuvad õpilaste individuaal- ja grupinõustamised, info vahendamine ning koolitused erinevatele huvigruppidele ja infomessid. Hea koostöö on Pärnumaa Kutsehariduskeskuse ja Pärnu erinevate gümnaasiumitega – kohtumised vilistlastega, koolide juhtkondadega, osalemine laste uste päevadel. Tänuväärased koostööpartnerid on Pärnumaa Ettevõtlus- ja Arenduskeskus ning Eesti Töötukassa Pärnu osakond. 2010/2011. õppeaastal alustati koostööd ühega Swedbanki Pärnu kontori- test. Karjääriõppe läbiviimise kaasatakse ka vilistlasi, kes saavad olla abiks karjääripäeva ja töövarjupäeva läbiviimisel, samuti ettevõtete ja õppeasutuste külas- tuste organiseerimisel.

Leisi Keskkool, Saaremaa

Esiletõstmist väärib laiapäoline keskkonnaalane töö ning erinevates rahvusvahelistes projektides osalemine. Õpilased on saanud osaleda mitmetes rahvusvahelistes ja riiklikes projektides. 2005–2008 osaleti Comeniuse projektis “Learning by Doing: ICT From Early Years”, milles osalesid üheksa riigi õpilased. Lisaks on osaletud Euroopa Noored prog- rammis (kolm projekti) ja Keskkonnainvesteeringute Keskuse kolmes projektis.

Muuga Kool, Lääne-Virumaa

1998. aastal alustati koostööd endise Simuna kihel- konna territooriumil asuvate koolide vahel (Muuga, Laekvere, Simuna ja Salla põhikoolid, Lahu algkool ja Rakke gümnaasium). Algusaastatel toimusid lah- tised tunnid, õpilastele aineolümpiaadid ja mälu- mängud. Nüüdseks on välja kujunenud kindlad ühisüritused: koolidevaheline laager sügisvaheaja algul, kevadine kergejõustiku-, korvpalli-, rahvaste- pallivõistlus, laulukonkurss, õpetajate päeva pidu, sügisjooks, mälumäng noorematele ja vanematele õpilastele. Detsembris toimub aasta kokkuvõtte tegemine ja järgmise aasta koostöö kavandamine. Kuna koolid on väikesed, siis pakub selline koostöö rohkem võimalusi suhtlemiseks, õpilaste tunnusta- miseks ja õpetajatel ning koolijuhtidel on võimalus üksteise kogemustest ja tegemistest õppida.

Pärnu Rääma Põhikool, Pärnumaa

Esiletõstmist väärib koolis tehtav heatasemeline töö kõigi õpilaste toetamisel ja õppetööga toimetuleku kindlustamisel. Koolis on tulemuslikult rakendu- nud tugisüsteem õpilaste arengu toetamiseks ning õpijõudluse suurendamiseks. Tähelepanu on pöö- ratud nii vähemvõimekate õpilaste toetamisele ja

arendamisele kui ka käitumisprobleemidega õpilas- tega tehtavale ennetus- ja kasvatustööle. Saavutatud on sõbralik ja turvaline õhkkond, vaatamata, et tegu on erineva võimekuse ja taustaga õpilaskonnaga (tavaklassid ja klassid HEV õpilastele, õpilaste erinev sotsiaalne taust ning erinevad käitumisharjumused ja väärtushinnangud). Järgimiseväärt on erivajadustega õpilaste toetamise korraldus, mis avaldab positiivset mõju õpilaste toimetulekule ja saavutustele.

Sillamäe Vanalinna Kool, Ida-Virumaa

Esiletõstmist väärib koolis loodud ja toimiv IKT kasutamise süsteem nii õppetöös kui ka infovahe- tuses. Kooli õpetajad loovad õpilaste informeerimi- seks, õppetööde ning tundide materjalide sisesta- miseks aineblogid ning õpetajate ühenduste blogid. Õppetööga seotud projektitegevus kajastub samuti ajablogides. Klasside blogid räägivad klassi igapäeva- tegevusest ning on kooli infosüsteemi osaks. Koolis on üks arvutiklass 18 töökohaga, 22 kabinetti on varustatud dataprojektoritega ning on olemas seitse puutetundlikku tahvlit. Infovahetuseks, dokumen- dihalduseks ning aruandluseks on igal pedagoogili- sel töötajal peale ametliku elektronpostkasti loodud Google` s elektrooniline postkast. Selle keskkonna toodete seas kasutatakse kõige aktiivsemalt Gmail`i (alternatiivne postkast laiendatud võimalustega) ja Google dokumente.

Tallinna Nõmme Põhikool, Harjumaa

Demingi tsükli etappide toimimine õppekasvatustöö protsessis on andnud häid tulemusi. Näiteks õpiabi ja õpilase toetamise seos õpitulemustega, mille otse- seks tulemuseks on õppekvaliteedi positiivne trend, koolist väljalangejate ja klassikursuse kordajate puudumine.

Tallinna Tehnikagümnaasium, Harjumaa

Koolis õpetatakse kõikides kooliastmetes süvenda- tult reaallaineid. Esimeses ja teises kooliastmes on põhitähelepanu huvi äratamisel reaallainete vastu (praktiline teadus, süntees loodusainetest jne). Õpe on multifunktsionaalne (õuesõpe, avastusõpe, õppe- käik, katsed, arutelud tunnis, oskus otsida teavet). 6. klassis lisandub robootika kursus (ehitamine, töö arvutiga). Kolmanda kooliastme alguses moodus- tatakse reaalklass, mille õppekavas on nt matemaat- ica praktikum, arvutiõpetus, praktiline füüsika ja geoinfosüsteemid. Kõik 8. kl õpilased teevad uuri- musliku töö. Kool on alates 1988. aastast Tallinna Tehnikaülikooli baaskool.

Tapa Erikool, Lääne-Virumaa

Õpilaste mitmekülgsaks arenguks on loodud laialdased võimalused. Ringitöö kavandatakse õpilaste seas läbiviidud küsitluste ja ringitööde analüüside põhjal. Näiteks 2009/2010. õa-l töötas koolis 18 huviringi (kitarriõpetus, muusika, kangakudumine, kodundus, fotograafia, poks, saalibändi, kulturism, pallimängud, suusatamine, ujumine, kaljuronimine, suveniiride, video-, näite-, arvuti-, kunsti- ja loodusring), ringide töös osalesid kõik 68 õpilast.

Tihemetsa Põhikool, Pärnumaa

Tihemetsa Põhikooli õpilased on järjepidevalt uurimistöodega tegelenud üheksakümnendate aastate algusest. Need on mahukad uurimused, esitamiseks nt Rahvusarhiivi fotolugude konkursile, Eesti Memento mälestuste kogumise võistlusele, EASi ajaloo-uurimuste võistlusele, HTMi õpilastööde konkursile. Uurimistegevusest on tänaseks välja kasvanud traditsioon. Uurimustööde koopiad on säilitatud kooli muuseumis Aja Tuba.

Toila Gümnaasium, Ida-Virumaa

Märkimisväärne on õpetajate töö õpilaste arengu toetamisel. Osavõtt paljudest konkurssidest nii maakondlikul kui vabariiklikul tasandil võimaldab õpilastel oma andeid ja huvisid arendada. Juhtkond motiveerib õpetajaid täiendavaks tööks andekate õpilastega, samuti on võimaldanud hea koostöö lastevanematega toetada õpilaste mitmekülgselt arengut.

Vaimastvere Kool, Jõgevamaa

Alates 2004. aastast on koolil õpilaskodu. Seitsme aasta jooksul on kollektiiv teinud läbi tõsise

muutumise. Selle ajaga on vahetunud osaliselt pedagoogid, kuna kõik pole tahtnud või osanud töötada käitumishäiretega ning õpiraskustega õpilastega. Kool teeb koostööd kohaliku kogukonnaga, vallaga, maavalitsusega, nõustamiskeskusega, politseiga jne. Kolmel päeval nädalas töötab koolis psühholoog. Hea koostöö on olnud ka Viljandi Jämejala haigla. Koolis on tööl sotsiaalpedagoog. Tähelepanu vähemvõimekate õpilaste õpetamisel ja toetamisel on andnud tulemusi – koolis ei ole väljalangejaid ja õpilased jätkavad õpinguid.

Võru Järve Kool, Võrumaa

Järjepidev ning eesmärgistatud piiriülene projekti- ja koostöö lähtub organisatsiooni arenguvajadustest. Projektitööd ajendas tegema ressurside vähesus ja edumeelsed õpetajad. Õpetajat on motiveerinud kooli poolt pakutud võimalused näha ja õppida, saadud kogemused võimaldavad edukamalt rakendada kaasava hariduse põhimõtteid. Edukas projektitöö on seotud kooli arengukavaga, õppekava läbivad teemad on seotud õpilaste igapäevategevustega koolis ja partnerkoolides Euroopas. Rahvusvahelised koostöökogemused on motiveerinud kooli võtma endale sotsiaalse kaitse/võrgustiku arendustöö eestvedaja rolli intellektipuudega inimeste ja perede toetuseks Võrumaal. Kooli projektitööd on tunnustatud ELi, maavalitsuse, omavalitsuste ja erinevate organisatsioonide poolt.



Projektid ja programmid

Te peate olema ise see muutus, mida te maailmas näha tahate.

Mahatma Gandhi

Juhtimise meistriklässid

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Regina Eimre, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Rahvusvahelised uuringud on välja toonud juhtimise kvaliteedi arvestatava mõju õpilaste arengule ja õppeasutuse tulemuslikkusele, väidetavalt isegi 25% ulatuses. Koolijuht saab olla hariduspoliitiliste reformide toetaja, aga ka takistaja, kui reformide vajadust poole piisavalt selgitatud või juhul puudub kompetents nende vajaduse mõistmiseks. Seetõttu on Euroopa Liit toetanud ka Comeniuse programmi raames võrgustikuprojekti *The Making of: Leadership in Education*. Projekt sai alguse aastal 2009 ja lõpeb sel aastal. Antud projekti toel algatati juba üle-eelmisel õppeaastal *Juhtimise meistrikläss*, kus tulemuslike õppeasutuste juhid tutvustavad oma kogemusi. Seekordne *Juhtimise meistrikläss* keskendus õppeasutuste kogemustele, kuidas parimal viisil iga õpilase võimekust ja huve välja arendada. Juhtimisalased seminarid koolidele ja koolieelsetele lasteasutustele toimusid 23. ja 24. märtsil Tallinnas ja Tartus.

Kooleelsete lasteasutuste juhtidele pakkusid nii äratundmisrõõmu kui ka uudset lähenemist **Jõhvi Lasteaed Kalevipoeg** ettevõtmised laste ettevõtlikkuse arendamise valdkonnas. Huvipakkuv oli **Tallinna Tuule Lasteaia** kogemus infotehnoloogia kasutamisest igapäevase õppe-kasvatustöö mitmekesistamisel. **Valga Lasteaed Buratino** näitas sisukat ja atraktiivset videomontaaži sellest, kuidas nad on suuri kogupere pidusid korraldades kujunenud kümne aasta jooksul omanäoliseks lasteaiaks. Mõtlemisainet ja palju küsimusi tekitas **Melliste Lasteaed-Algkooli** ettekanne lisaressursside hankimise kohta. Igati järgimisväärne oli **Kaarli Koguduse Lasteaia** kogemus väärtustepõhisest juhtimisest. Huvitav oli ettekanne soolist eripära toetavast kasvatusesest **Tartu Triinu ja Taavi Lasteaias**. Päeva viimane ettekanne puudutas õppetöö planeerimist ja kuulajad said tarkuseteri **Tallinna Asunduse Lasteaiast** – õppetöö planeerimine on imelihtne, kui vaid kuulad last.

Tartus jagas kogemusi iga õpilase võimetekohase õppe korraldusest **Saue Gümnaasiumi** direktor Jaan Palumets. Juta Hirv, **Tallinna 21. Kooli** direktori asetäitja arendustöö alal tutvustas asutuse sisehindamise korraldust ja mõjusust asutuse tegevuse tulemuslikkusele. Õpilase huvide ja võimete

väljaarendamise võimalustest andis ülevaate **Ääsmäe Põhikooli** direktor Jaanus Kallion. **Kuressaare Gümnaasiumi** direktor Toomas Takkis jagas oma arusaamu juhtimisest ja selle mõjust laste arengule. **Ruila Põhikooli** direktor Tiia Rosenberg keskendus õppeasutuse tegevustele, mis toetavad lapse võimete kohast arengut. Edutegureid toetavas ja õppivas organisatsioonis ja nende järgi tegutsemist tutvustas Ardi Paul, **Tallinna Nõmme Põhikooli** direktor. Tartu päeva lõpetas **Tallinna Tehnikagümnaasiumi** direktor Anneli Errit, kes tutvustas oma kooli võimalusi õpilaste arenguks just reaal- ja tehnikavaldkonnas.

Tallinnas toimunud juhtimise meistriklässi võõrustas Rocca al Mare Kool. **Kärdla Ühisgümnaasiumi** direktor Ivo Eesmaa pidas koolijuhi töös oluliseks ühistes väärtustes kokkuleppimist ja jälgimist, et otsused ja tegevused ka sellest lähtuksid. **Viljandi Maagümnaasiumi** direktor Aavo Soopa tõi oma ettekandes välja, kuidas sisehindamine tõstatas probleeme juhtimismeeskonnas. Hindamistulemuste põhjal jõuti selgusele juhtimisauditi läbiviimise vajaduses. **Hugo Treffneri Gümnaasiumi** direktor Ott Ojaveer pööras tähelepanu juhi rollile töötajate eest hoolitsemisel, sealhulgas nende professionaalsuse tõstmisel ning pidas väga oluliseks, et õppeasutus tajuks oma vastutust iga vastuvõetud õpilase käekäigu eest. **Tartu Tamme Gümnaasiumi** bioloogiaõpetaja Urmas Tokko ettekanne käsitles õppeasutuste väljaarendamist koolis. **Rocca al Mare Kooli** õpetajakoolituse projektijuht Meedi Neeme keskendus koolikogukonna kaasamisele õpilase arengu toetamisel ja **Pärnu Vanalinna Põhikooli** direktor Pille Tahker tutvustas kooli õpiabikeskuse tööd hariduslike erivajadustega õpilastega.

Seminaride põhjal on hea tõdeda, et individuaalsuse arvestamine õppetöös ei ole enam paljudes õppeasutustes lihtsalt sõnakõlks, vaid juhtkonna liikmed koos õpetajaskonnaga tegutsevad selles valdkonnas sihipäraselt. Kuigi projekt lõpeb, on traditsioon loodud – *Juhtimise meistrikläss* jätkub ka järgmistel õppeaastatel.

Comeniuse võrgustikuprojekti *The Making of: Leadership in Education* ettevõtmisi ja tulemusi on võimalik vaadata www.leadership-ineducation.eu.

Tunnustussüsteemi Eestimaa õpib ja tänab esimesed kogemused

Ruth Koit, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse välisprojektide rakendamise osakonna koordinaator

Eestimaa õpib ja tänab on üleriigiline tunnustussüsteem üldharidusasutustele (koolid ja lasteaiad), mis haarab kaht tasandit: piirkondlik ja üleriigiline.

Tunnustussüsteemi eesmärkideks on märgata head kogemust, millest on võimalus õppida, luua ühene arusaam hariduse kvaliteedist ja toetada hariduspoliitilisi suundi.

Eestimaa õpib ja tänab tunnustamisel on kesksel kohal õppija arengu toetamine, tähelepanu pöördetakse tegevuse esiletoomisele ja heade kogemuste levitamisele. Tunnustuse pälvivad inimesed, kelle tegevused on tulemuslikud ja laialdasema mõjuga kogukonnale või ühiskonnale, tunnustatakse ja väärtustatakse koostööd, panust eesti keele ja kultuuri, riikluse arengusse.

Tunnustatakse viies kategoorias: hariduse sõbra ja toetaja auhind, õppeasutuse eestvedaja ja arendaja auhind, Eestimaa ja kodanikutunde auhind, loodus- ja täppisteaduste auhind ning õppija arengu toetaja auhind. Tunnustusstatuudid töötati välja ja arendati koostöös ESFi programmi „Õppe kvaliteedi parendamine õppeasutuste sise- ja õpitulemuste välishindamissüsteemi arendamise kaudu“ (ÕKVA) partnerorganisatsioonidega.

Õppeasutustes ette võetud tegevuste kohta on kogutud väärtuslikku materjali tunnustussüsteemi veebikeskkonnas www.eestimaaopib.ee rubriigi „Õpin kogemusest“ all. Esile toodud häid kogemusi on tutvustatud erinevatel üritustel, „Eesti Päevalehe“ erilehes jm.

Õppija arengu toetajad 2010

Õppija arengu toetamisel kõige silmapaistvama tegevusena 2010. a esitatud taotluste seas väärtustas üleriigiline komisjon võrdväärselt nii andekamate kõrge õpihuviga õpilastega kui ka erivajadus(t)ega õpilastega tehtud tööd.

Hugo Treffneri Gümnaasiumi loodusainete õpetajate töörühma liikmed mõjutavad õpilasi nende karjäärivalikutes, toetavad õpilaste loodusteaduslikku huvitegevust ning toetavad individuaalselt kõiki õpilasi võimete kohaste meetodite leidmisel loodusteaduste õppimisel. Töörühm on loonud loodusteaduste alaseid õppematerjale, et õppijatel oleksid veelgi paremad ja mitmekesisemad võimalused õppimiseks.



Pärnu Vanalinna Põhikooli juurde loodud Õpikeskus toetab põhikooliõpilaste arengut lähtuvalt nende hariduslikest erivajadustest, kujundab igapäevaeluga toimetulekuks vajalikke oskusi, aitab saavutada õppides eduelamusi, võimaldab täita koolikohustust ning omandada põhiharidust õpilastel, kelle haridustee oleks erinevate probleemide tõttu pooleli jäänud. Olulisemaks tulemuseks on õpilaste õpimotivatsiooni, iseseisvuse, vastutustunde tõus, mis on tingitud individuaalsest lähenemisest, õpilaste isiksuseomadustega arvestamisest.

Õppija arengu toetaja statuut sätestab, et õppija (nii õpilase kui lasteaialapse) arengu toetaja panustab iga õppija loovuse, iseseisvuse ja kodanikutunde arendamisse ning arvestab õpetamisel õppija individuaalsust.

Merivälja Kooli kehalise kasvatuse ja tööõpetuse õpetaja Peeter Laanmäe tundides teevad õpilased erineva raskusastmega harjutusi, et kõikidel säiliks tegemise rõõm ja keegi ei tunneks end teistest nõrgemana.

Õppija arengu toetaja kasutab õpetamisviise, mis võimaldavad kõikidel osaleda, leida enda jaoks huvitav roll, tunda ennast väärtuslikuna, üksteist kuulata ja jõuda iseendas seeläbi suuremale selgusele. Oma tegevusega toetab ta autonoomia ja eneseteadlikkuse kujunemist, usaldust nii enese kui teiste vastu.

Orgita Lasteaia Midrimaa õpetaja Piret Kukk on last mõistev ja arvestav pedagoog, oskuslik suhtleja, kes tajub hästi laste privaatsuse ja isikliku ruumi piire, toetab laste loovust ja iseendaks olemist; ei suru peale oma arvamust, vaid kasutab lapse aktiivsust pikemaajade avavaid meetodeid ning õhutab laste huvi, kuni lapsed ise tegutsema hakkavad.

Õppija arengu toetaja on tulemuslik lapse, õpilase mitmekülgse arengu toetamisel, sealhulgas loodus-, täppis-, tehnoloogia- ning ettevõtlusalase kompetentsuse kujundamisel.

Salme Põhikooli pedagoog Valve Reede õpilasi iseloomustab loomingulisus, aktiivsus, meeskonnatöö tegemise oskus. Õpilastel on esinemistahet ja -julgest. Õpilased on saavutanud häid tulemusi nii maakonnas kui ka vabariigis.

Õppija arengu toetaja kasutab tõhusaid õppemeetodeid, mis on loonud aluse mitmekesiste valikute ja võimaluste arutamiseks ja mõtestamiseks (isiksuse arengu toetamine) ning mis väärivad teistele tutvustamist.

Narva Soldino Gümnaasiumi algklasside õpetajate Margarita Titova ja Helena Bogatova poolt välja töötatud õpperaamatud 108 loodusteemalise esitlusega aitavad tunde mitmekesisemaks ning lapsesõbralikumaks muuta.

Õppija arengu toetaja auhinnale oli taotlusi kõige arvukamalt, kokku 79 ehk 34% üldarvust.

Hariduse sõber ja toetaja 2010

Hariduse valdkonna sidususe ja avatuse tähenduses on tähtis lisaks pedagoogide ja õppeasutuste tunnustamisele märgata neid, kes nõ väljaspool haridussüsteemi tegutsedes mõjutavad laste ja õpilaste arengut. Auhinnastatuudi sõnastuses on viide, et auhinnasaaja on panustanud omakasupüüdmatult heategevuslikel eesmärkidel õppija arengu jaoks parimate tingimuste loomisse ehk teeb midagi enam oma igapäevatööst, mille eedaks näiteks on *Narva Lasteaed Kirsike remonditööline Viktor Polubojarov, kes on oma tegevusega ületanud tavapärase töökohustuste piiri. Ta on kaasa aidanud laste jaoks arendava keskkonna loomisele mööbliesemete ja rollimänguvahendite valmistamisega, on osalenud erinevatel üritustel ja on lasteaiateatrietendustes aktiivne näitleja.*

Auhinnavõitjale lisaks tõstis üleriigiline komisjon esile veel neli hariduse sõpra ja toetajat. Nad peegeldavad oma tegevusega tunnustusstatuudi sisu, on toetanud õpilast või õpilaste gruppi või õppeasutust füüsilise ja/või vaimse arengukeskkonna loomisel. Hariduse sõbra ja toetaja tegevus on olnud tervislikku ja esteetilist õpikeskkonda kujundav, selle mõjul on loodud vaimsust väärtustav õhkkond, viidud ellu õppijate võrdsust loovaid tegevusi.

Rocca al Mare (RaM) Kooli Vanematekogu on vahendanud ja koondanud lastevanemate ettepanekuid koolielu parandamiseks ning tegelema koolipere erinevate gruppide koostöö süvendamisega vanematekogu avatud koosolekute kaudu. Selleks, et toetada RaM Kooli õpilaste arengut, huvitegevust ja silmaringi ning õpetajate täienduskoolitust, on vanematekogu käivitanud RaM Kooli arengufondi.

Konguta Kooli direktori Liina Tamme sõnul on tõeline Eestimaa ja meie hariduse ning laste sõber Hans

Berg – Rootsi Kuningriigi kodanik, kes toetab Konguta Kooli, Meeri lastekodu kasvandikke, valla suurperesid, üksikisikuid, valla allasutusi (rahvamaja, sotsiaal-maja) nii hea mõtte kui materiaalse abiga – toiduainete, muusikainstrumentide, mänguasjade, mööbliga.

Projekt "Ettevõtlik kool" on *Ida-Virumaa Ettevõtlikuskeskuse* poolt algatatud ja läbiviidav programm, mis on märgatavalt arendanud õpilaskonda ning on näide suurepärasest koostööst kogukonna liikmete vahel. Projektis osalejad, nii õpilased kui õpetajad, on õppinud arvestama kohaliku kogukonnaga, saanud hindamatuid kogemusi koostööst, tutvunud kohalike ettevõtjatega, omandanud uusi teadmisi ning on tulevases elus kindlasti julgemad, hakkajamad ja toimetulevamad.

SA Edward ja Madli Kirchhoffi (Roosiorg) Stipendiumi Fond Läänemaal on eraisikute (USA kodanike) loodud fond, kelle toetusel on stipendiume saanud ligi 40 noort, jätkamaks õpinguid kunsti või põllumajanduse valdkonnas. Lisaks edasiõppimise stipendiumile on toetust jagatud ka Lihula Gümnaasiumi medaliga lõpetanutele.

Hariduse sõbra ja toetaja auhinnale esitati hulgaliselt hoolekogusid ja nende esimehi või esindajaid, kokku oli selles statuudis kandidaate 44, mis moodustab 19% taotluste üldarvust.

Õppeasutuse eestvedaja ja arendaja 2010

Õppeasutuse juhtimise väärt kogemuse kandjana tõsteti esile **Tiia Leppik**, kelle koostöö kohaliku tasandi erinevate õppeasutustega, samuti teadlik juhitud tegevus õppiva organisatsiooni kujundamisel väärib laiemat tutvustamist ja märkamist.

Tiia Leppiku eestvedamisel on Kuressaarde loodud kolm eraõppeasutust: Saare Noorte Huvikool, Kesklinna Eralasteaed ja Kuressaare Gümnaasiumi Huvikool Inspira. Õppeasutuste loomise, juhtimise ja arendamise kaudu on ta andnud märkimisväärse panuse kogukonna hariduselu elavdamiseks, pakkunud eraõppeasutuste näol valikuvõimalusi lastele ja nende vanematele.

Statuudi definitsiooni järgi on **Õppeasutuse eestvedaja ja arendaja** tulemuslikult toetanud personali arengut, mis on võimaldanud tõsta õpetamiskvaliteeti ning kasutanud uudseid juhtimismeetodeid või aidanud kaasa õppekeskkonna mitmekesistamisele. Auhinnasaaja on osanud kasutada nii kohaliku, riikliku kui ka rahvusvahelise koostöö võimalusi laste/õpilaste arengukeskkonna parendamisel.

Tallinna Inglise Kolledži töörühma tegevuse tulemusel pälviti esimese munitsipaalkoolina Eestis IBO (International Baccalaureate Organisation) Genfi peakorterilt heakskiit IBO õppekava rakendamiseks gümnaasiumiastmel. See on oluline panus Eesti riigi hariduse edendamisse, sest mitmekesistab õpilaste valikuid ning loob võimalused rahvusvaheliseks koostööks hariduse vallas.

Õppeasutuse eestvedaja ja arendaja on osanud kujundada õppeasutuse ja kogukonna vahel suhted, mis on pakkunud tuge laste/õpilaste arenguks mitmekesise arengukeskkonna loomisel. Tunnustus võimaldab esile tõsta neid haridusasutuste juhte, kelle tegevus ja tööpanus on laiemad oma õppeasutusest, jõudnud kogukonna tasemele.

Kalmer Sarv on direktor Võrumaal, tänu kellele on **Urvaste Koolist** saanud Eesti Eriolümpia eestvedaja. Koolijuht on osalenud paljude projektide koostamisel ja nende elluviimisel: Urvaste Kooli erivajadustega laste mängu- ja spordiväljaku rajamine, kaasaegse õuesõppeklassi ehitamine. Ta on muutnud Urvaste Kooli arvestatavaks ja hästi toimivaks lapsesõbralikuks kooliks. Kooli strateegiline juhtimine on süsteemne. K. Sarv on teinud edukat koostööd kõigi koolide, omavalitsuste ja maavalitsustega Põlva-, Valga- ja Võrumaal, kust on pärit Urvaste Koolis õppivad õpilased.

Tunnustuse võib pälvida ka õppeasutuse eestvedaja ja arendaja, kes on märkimisväärselt panustanud õppeasutuse, kogukonna, maakonna või riigi hariduse edendamisse, olles algatanud ja läbi viinud ettevõtmisi, mis on toetanud riigi hariduspoliitikat.

Õppeasutuse eestvedaja ja arendaja auhinnale esitati kokku 63 kandidaati, mis on 27% üldarvust.

Loodus- ja täppisteaduste auhind 2010

Hariduspoliitiliselt olulise valdkonnana pöörati tähelepanu loodus- ja täppisteadustele. 2010. aastal esitatud kandidaatide seast oli üht ja parimat väga keeruline esile tõsta, esitatud kandidaadid olid väga tugevad. Parimana valiti välja **Tartu Tamme Gümnaasiumi** õpetaja **Urmas Tokko**, kes on juurutanud koolis loodusainete valikkursused ning arendanud välja süsteemse aastaringse õppepraktika, ta on Eestis ainulaadse meditsiini õppesuuna juurutaja ja eestvedaja.

Võib öelda, et esitatud kandidaadid on tähelepanuväärselt panustanud õppeasutuse, kogukonna ja riigi tasandil loodus- ja täppisteaduste edendamisse,

õppesuundade arendamisse, loodusteaduslike erikursuste väljatöötamisse ja õpetamisse, esinedes nii kohalikel, vabariiklikel kui rahvusvahelistel konverentsidel, sh juhendades töötubasid ja koolitades kolleege.

Lisaks auhinnasaajale otsustas komisjon esitatute seast ära märkida alljärgnevad õpetajad:

Tallinna Reaalkooli bioloogiaõpetaja **Andres Raa** on andnud suure panuse loodusainete õpetamise metoodika ja Eesti bioloogiaõpetajate koostöö arendamisse: ta on üleriigilise bioloogia ainenõukogu liige, Tallinna linna bioloogia aineseksiooni juht, õppepäevade korraldaja, õpetajate metoodikaalane nõustaja, õpetajate õppereiside ja ürituste korraldaja. Tallinna Reaalkooli direktor Gunnar Polma, kandidaadi esitaja, on eriti rõhutanud õpetaja rolli õuesõppimise meetodi rakendajana ning propageerijana, kelle eeskuju on näidanud, kuidas ka Tallinna kesklinna koolides on võimalik õuesõppimist läbi viia.

Jõgeva Ühisgümnaasiumi keemia, informaatika õpetaja **Neeme Katt** on õpilaste poolt hinnatud, kolleegide poolt arvestatud, juhtkonna poolt tunnustatud tubli kooliõpetaja, kelle koduleheküljelt saavad abi ja huvitavat materjali kasutada kõik vabariigi keemiaõpetajad, ta oli esimene infotehnoloogia õpetaja, kelle koostatud infotehnoloogia valikaine õppekava kasutasid kõik teised IT õpetajad.

Elva Lasteaed Õnneseen õpetaja **Mare Linnamägi** on innovaatselt ja järjekindlalt õuesõppimist rakendanud. Ta on aidanud kaasa keskkonnateadlikuma suhtumise kujundamisele, suutes nii lastes kui täiskasvanutes äratada huvi looduses toimuva vastu, pannes osalejad mõtlema põhjus-tagajärg seoste üle, arutlema, otsima ise vastuseid, tehes seda õuesõppe põhimõtteid järgides loovalt ja erinevaid ainevaldkondi ning alati eesti rahva pärimuskultuuri arvestavalt.

Narva Humanitaargümnaasiumi matemaatika õpetaja **Aleksandr Sutõrin** on õpetanud matemaatikahuvilisi õpilasi lisatundides ja korraldanud huviringe. Tema õpilased on edukalt osalenud lingvistika ja matemaatikavõistlustel nii Eestis kui ka rahvusvahelistel matemaatikaolümpiaadidel. Ta on väga tuntud ja hea pedagoog, õpilaste lemmikõpetaja matemaatikas, hea ja sõbralik kolleeg.

Loodus- ja täppisteaduste arendaja panustab õppeasutuse, kogukonna või riigi tasandil loodus- ja täppisteaduste edendamisse, olles algatanud ja läbi

viinud ettevõtmisi, mis toetavad riigi vastavasisulist hariduspoliitikat.

Palade Põhikooli õpetaja **Karin Poola** eestvedamisel on rajatud Palade Loodushariduskeskus, mis pakub võimaluse loodusega süüvitsi tutvuda nii väikestel kui suurtel hiidlastel ja keskuse ukсед on avatud ka kaugemalt tulijatele. Tema initsiatiivil on rajatud teema- ja metsarajad Soeras ja Paladel.

Valdkonna eestvedaja on algatanud ja ellu viinud ettevõtmisi, mis on populariseerinud loodus- ja täppisteadusi laste/noorte hulgas, töötanud välja huvitavat õppevara, metoodilisi juhendeid jms või lähenenud innovaatseliselt loodus- ja täppisteaduste õpetamisele, mis on aidanud muuta loodus- ja täppisteadused lastele/õpilastele köitvaks.

Pärnu Koidula Gümnaasiumi õpilasel **Tormi Vaharil** valmis 2008–2010. aastal kogutud uurimisanalüüsi alusel teadustöö “Pärnu Koidula Gümnaasiumi 13–16aastaste noorte liikumine”. Uurimuses osales 78 Pärnu Koidula Gümnaasiumi õpilast, kes kõik kasutasid ühe nädala vältel iga päev 12 tundi sammumöötmist. Antud uurimistöö on unikaalne Eestis, kuna teaduslikud uuringud õpilaste liikumisaktiivsuse ja aeroobse liikumise kohta puuduvad. Sammuloogide ülesannet täites hakkasid õpilased rohkem väärtustama aktiivse füüsilise liikumise tähtsust kui üht tervisekäitumise osa.

Tunnustuse pälvija on loonud loodus- ja täppisteaduste õppeks soodsa õpikeskkonna (nii füüsilise kui ka vaimse, näiteks loodusrada, kooliaed, õuesõppimine, loodusobjekti, -keskkonna kasutamine; valdkonna projektid, ringid), on olnud õppeasutuses eestvedaja ja tulemuslikult välja arendanud loodus- ja täppisteaduste suuna või on järjepidevalt õppeasutuses algatanud ja ellu viinud ettevõtmisi, kus lastel/õpilastel on olnud suurepärased võimalused loodus- ja täppisteaduste oskuste omandamiseks.

Paide Ühisgümnaasiumi loodusõpetuse õpetaja **Maarika Männil** viib läbi gruppide rõhuasetusega praktilistele tegevustele ja katsetele, juhendab keskkonnaringi tööd. Ta on kaasa aidanud looduse õpperaja ja vabaõhuklassi valmimisele ning looduslaagrite korraldamisele, juhendab õpilaste loodus- ja keskkonnaalaseid uurimistöid ning erinevaid projekte, on viinud läbi loodusainete nädalaid koolis, perematku ning keskkonnahoiu ja säästmisega seotud üritusi.

Loodus- ja täppisteaduste auhinna kandidaate oli kokku 25, mis moodustab 10% taotluste üldarvust.

Eestimaa ja kodanikutunde auhind 2010

Tunnustussüsteemi üheks eesmärgiks oli väärtustada tegevust Eesti riigi kodaniku kujunemisel. Eestimaa ja kodanikutunde auhinna pälvis **Lea Maiberg**, kes on **Tallinna Tähekeste Lasteaia** eesti keele õpetaja vene õppekeelelasteasutuses, väärtustab eesti kultuuri: kirjandust, muusikat, rahvakombeid, sümbolikat üritustel ja pidudel. Lea Maiberg on vene õppekeelelasteasutusele mõeldud eesti keele õppematerjalide kaasautor, on käsitlenud eesti keele õppega seotud teemasid nii trükimeedias kui lasteaiaõpetajatele mõeldud veebilehtedel.

Auhinnasaaja tegevused on ilmeks näiteks auhinnastatuudist, ta on algatanud ja ellu viinud ettevõtmisi, töötanud välja metoodilisi juhendeid, lastel/õpilastele huvipakkuvaid õppematerjale jms, rakendanud innovaatselist lähenemist, kogemuse kaudu õppimist, väärtustanud õpilaste omaalgatuslikku tegevust vms, mis on aidanud kaasa eesti keele õpetamisele ja õppimisele, eestimeelse kodaniku kujunemisele ning toetanud eesti kultuuri arendamist.

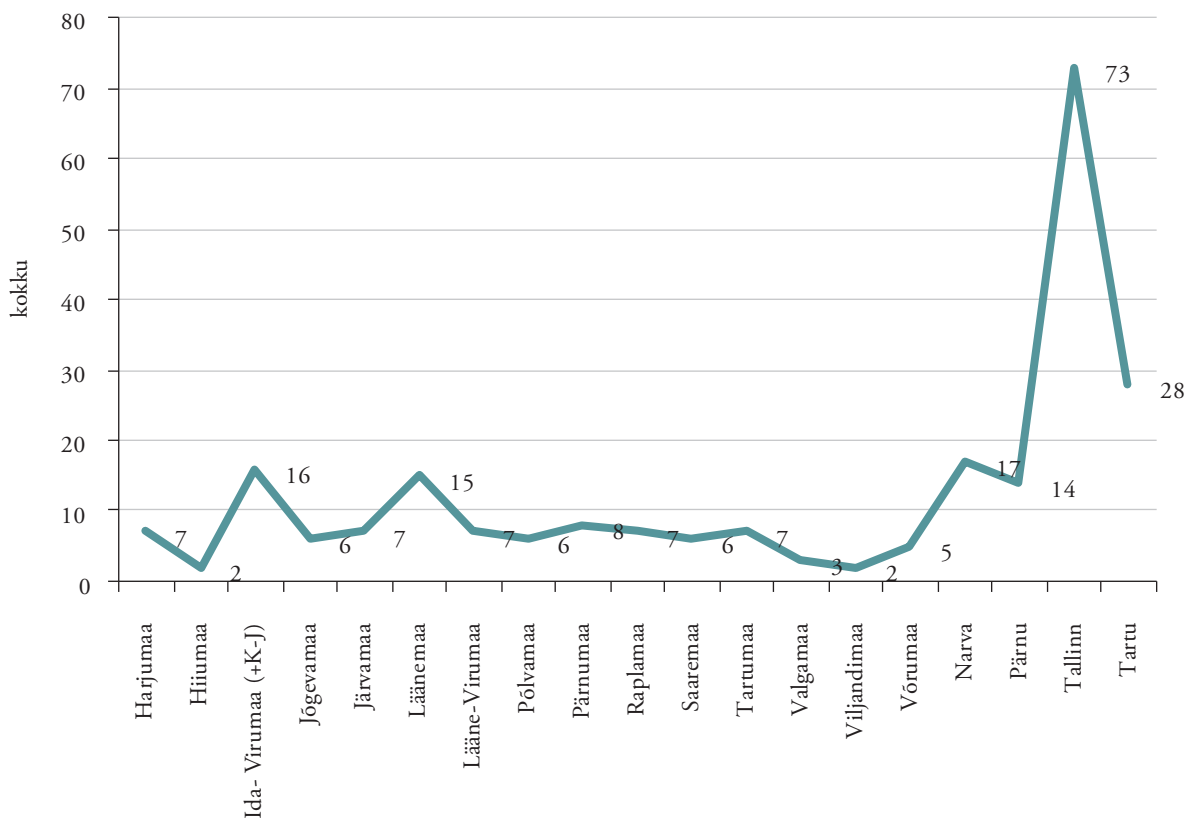
Tunnustamisega väärtustatakse panust õppeasutuse, kogukonna, maakonna või riigi tasandil eesti keele ja kultuuri edendamisse, eesti kultuuri järjepidevust, eesti identiteedi kujunemist toetavate ettevõtmiste algatamist ja läbiviimist.

Pärnumaa Jännesselja lasteaia õpetajate **Nelli Vadami, Aada Alliku ja Jana Torn** korraldatud laulu- ja tantsupidu oli Pärnumaal ainulaadne. Üritus oli heaks näiteks, kuidas lasteaed saab kaasa aidata identiteedi kujunemisele, kultuuripärandi tutvustamisele ning levitamisele. Kaasatud olid kõik lapsed, lasteaia töötajad, vanemad ja vallakodanikud, kaasa löid kaks valla noortekeskust. Rongkäigu ajal sai kogu Sauga alevik osa laulupeomelust ning kogukonnatunne tugevnes veelgi.

Õppeasutuses on järjepidevalt algatatud ja ellu viidud ettevõtmisi, kus lastel/õpilastel on olnud suurepärased võimalused eesti keele ja kultuuri omandamiseks. On toetatud õppija arengut eesti keele, kultuuri ja riikluse väärtustamisel ja loodud kodanikutunde kujunemiseks soodne arengukeskkond.

Narva lasteaia Karikakar eesti keele ja muusikaõpetaja **Galina Bõstrova** algatas eesti rahvakalendritähtpäevade tähistamise traditsiooni, kus koostöös lastevanematega tutvustatakse lastele rahvaloomingut,

Joonis 1. Taotluste arv piirkonniti



riietust, käsitööd, rahva olmeelu, rahvamänge, tavasid ja kombeid.

Oluline aspekt on, et Eestimaa ja kodanikutunde auhinna saajad on toetanud koostöö, sallivuse, algatusvõime, vastutuse, osaluse kujunemist kodanikuks kasvamisel. Eestimaa ja kodanikutunde auhinna kandidaate oli kokku 25, mis moodustab 10% üldarvust. Paljud esitatud kandidaatidest peegeldasid imehästi tunnustussüsteemi üht eesmärki, koostöisust, mida oli märgata nii kandidaatide esitamisest tööühmena kui tunnustatud tegevustest. Koostöö olulisus väljendus tunnustussüsteemi ülesehituses ja korralduses, kus olulise töö tegid piirkondlikud komisjonid (maakonnad ja suuremad linnad) ning nende eestvedajatena kontaktisikud haridus- ja sotsiaalosakondades, haridusametites.

Heameel on tõdeda, et kandidaate esitati üle Eesti, vastavalt suurema õppeasutuste arvuga piirkondades rohkem.

Kandidaatide esitajatena olid kõige aktiivsemad juhid (159) ja kolleegid (35). Väiksem osakaal oli kohaliku omavalitsuse esindajate (15), lastevanemate (22) ja õpilaste (5) poolt esitatud taotlustel, samas viimased eristusid oma lühiduse, konkreetsuse ja emotsionaalsusega.

Minu kool on olnud justkui mu kodu, kuhu tahtsin alati minna. Juba enne kooli jõudmist oli hea tunne, kuna seal koolis ootasid mind alati väga toredad ja abivalmis õpetajad, kasvataja ja teisedki koolitöötajad, kes olid alati abiks, kui parasjagu mingi mure piinas (Valgamaa).

Minu kool on väärt õppija arengu toetaja auhinda, sest on andnud mulle võimaluse jätkata pooleliolevat haridusteed ja teostada oma ammused unistused, olen hakanud mõistma hariduse väärtust tänases Eestis (Viljandimaa).

Kutseõppeasutuste riikliku tunnustamise süsteemi väljatöötamine ja rakendamine



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

Marge Kroonmäe, SA Archimedes Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuuri hindamiseksperdi, programmi koordinaator

„Eesti kutseharidussüsteemi arengukava 2009–2013“ kohaselt töötatakse välja ja rakendatakse kutseõppe kvaliteedi riikliku tunnustamise süsteem, mis seisneb akrediteerimise põhimõtete, kriteeriumite ja korralduse väljatöötamises, piloteerimises ja rakendamises kõikides kutseõppe õppekavariühmades. Arengukavas seatud eesmärgi täitmiseks on kavandatud riikliku tunnustamise süsteemi väljatöötamise ja rakendamise tegevused ja vahendid ESFi programmis „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013“. Kutseõppe riikliku tunnustamise süsteemi väljatöötamine ja rakendamine toetab programmi üldeesmärki: „Kutseõppe sisu on uuendatud, vastab isiksuse arengu, ühiskonna, majanduse ja tööturu vajadustele, kutseõppe kvaliteet ja õppija konkurentsivõime tööturul on tõusnud“. Programmi elluviijad on Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus ning SA Archimedes, mille struktuuriüksus Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur (EKKA) korraldab ja viib läbi 2011. aastal õppekavariühmade akrediteerimise pilootvooru ning alates 2012. aastast akrediteerimise täisvoorud.

Riikliku tunnustamise eesmärk ja olemus

Eesti kutseharidussüsteemi arengukavades aastateks 2005–2008 ja 2009–2013 on suur rõhk asetatud kvaliteediküsimustele. Kutseõppe kvaliteeti puudutavate eesmärkide all on ette nähtud kvaliteeditagamise süsteemi arendamist ja kvaliteedijuhtimise põhimõtete juurutamist nii riiklikul kui ka õppeasutuse tasandil, sealhulgas kutseõppeasutuste regulaarset sise- ja välishindamist sotsiaalpartnerite osalusel. **Riiklik tunnustamine on kvaliteeditagamise vahend kutsehariduses**, mis hõlmab sisehindamist, akrediteerimist ja õppe läbiviimise õiguse andmist ning millega kutsehariduse huvipooltele, eelkõige koolituse tellijatele ja tööandjatele, luuakse kindlustunne koolis toimuva õppe- ja kasvatustöö taseme osas.

Kutseõppe õppekavariühmade akrediteerimine kui osa riikliku tunnustamise protsessist on

sisehindamisele toetuv sõltumatute hindajate poolt läbiviidav välishindamine õppekavariühmade lõikes. Akrediteerimisel lähtutakse põhimõttest, et õppe- ja kasvatustöö kutseõpet läbiviivates õppeasutustes on õppija arengut toetav ning lähtub Vabariigi Valitsuse 06.04.2006 määruses nr 90 „Kutseharidusstandard“ esitatud kutseõppe eesmärgist ja ülesannetest. Nii kooli sisehindamine kui akrediteerimine peaksid toetama õppijakeskset ja konstruktivistlikul õppimiskäsitlusel põhinevat lähenemist õppe- ja kasvatustöö protsessile ning kooli kujunemist õppivaks organisatsiooniks.

Akrediteerimise korraldus, hindamisvaated ja hindamisvaldkonnad ning osapooled

Akrediteerimise läbiviimiseks koostab EKKA büroo ajakava aastate ja õppekavariühmade lõikes. Akrediteerimises osalemiseks esitavad koolid määratud tähtjaks omapoolse kinnituse. Akrediteerimises osalevad koolid koostavad õppekavariühma sisehindamise aruande ning esitavad määratud tähtjaks EKKA-le. Aruande koostamiseks viib kool läbi sisehindamise õppekavariühma tasandil. Hindamine viiakse läbi hindamiskriteeriumite alusel õppe- ja kasvatustöö toimivusele keskenduvates hetkevaates ning õppe- ja kasvatustöö jätkusuutlikkusele keskenduvates arenguvaates viie hindamisvaldkonna lõikes:

1. õppe- ja kasvatustöö protsess;
2. eestvedamine ja juhtimine;
3. personalijuhtimine;
4. koostöö huvigruppidega;
5. ressursside juhtimine.

Hetkevaate kasutamise eesmärk on saada teavet õppekavariühma toimivusest ning arenguvaate kasutamise eesmärk on saada teavet jätkusuutlikkusest õppekavariühmas.

Hindamiskriteeriume toetavate tegevusnäitajate hindamise aluseks on haridus- ja teadusministri 24.08.2010 määruses nr 49 „Koolieelsete lasteasutuste, põhikoolide, gümnaasiumide ja kutseõppeasutuste tegevusnäitajad“ kehtestatud kutseõppeasutuste

tegevusnäitajad (kättesaadavad EHISe avalikus vaates) ning võtmetulemustena analüüsitakse:

1. lõpetanute tööturul rakendumist;
2. riikliku koolitustellimuse täitmist ja õpingute lõpetamist;
3. lõpetanute edasiõppimist;
4. õppe tulemuslikkust, sh kutse andmist.

Akrediteerimise läbiviimiseks moodustab EKKA koolide ja õppekavarühmade kaupa hindamiskomisjonid. Kolmeliikmelise hindamiskomisjoni koosseisus on üks või kaks õppekavarühmale vastava majandusvaldkonna tööandjate esindajat ning vastavalt üks või kaks õppe- ja kasvatustöö eksperti. Hindamiskomisjoni liige on oma töös sõltumatu, ta ei esinda organisatsiooni huve, mille liikmeskonda ta kuulub. Hindamiskomisjonide töös on oluline nende omavaheline koostöö ja infovahetus nii ühe õppekavarühma piires kui ka õppekavarühmade vahel. Kõik hindamiskomisjoni liikmed läbivad EKKA korraldatud õppekavarühmade akrediteerimise alase koolituse. EKKA büroo kooskõlastab hindamiskomisjoni koosseisu kooliga. Koolil on õigus mõjuva põhjuse olemasolul vaidlustada komisjoni koosseis kahe tööpäeva jooksul.

Hindamiskomisjon viib hindamisvaldkondades hetke- ja arenguvaate hindamiskriteeriumite, kooli tegevus- ja tulemusnäitajate ning koolikülastuse alusel läbi õppekavarühma hindamise. 1–2päevase koolikülastuse aja- ja tegevuskava kooskõlastab hindamiskomisjon kooliga. Külastusel tutvuvad hindamiskomisjoni liikmed kooli poolt esitatud informatsioonidega, vestlevad töötajate ja õppijatega ning peamiste koostööpartneritega, tutvuvad kooli töö- ja õppekeskkonnaga, külastavad õppetegevuse erinevaid vorme. Tulemuslik koolikülastus on konstruktiivne, koostööle orienteeritud ja partnerit väärtustav usalduslik dialoog.

Õppekavarühmas õppe läbiviimise toimivuse ja jätkusuutlikkuse hetke- ja arenguvaate piisavuse korral teeb hindamiskomisjon hindamisnõukogule ettepaneku anda täisakrediteering (6 aastat). Kui õppe läbiviimise toimivus hetkevaates on ebapiisav, teeb hindamiskomisjon ettepaneku mitte anda akrediteeringut või anda tingimisi akrediteering (1–3 aastat). Kui õppe läbiviimise jätkusuutlikkus arenguvaates on ebapiisav, teeb hindamiskomisjon ettepaneku tingimisi akrediteeringuks (1–3 aastat). Kui õppe

läbiviimise toimivus ja jätkusuutlikkus on hetke- ja arenguvaates ebapiisav, teeb hindamiskomisjon ettepaneku mitte anda kooli vastavale õppekavarühmale akrediteeringut. Hindamistulemused vormistab hindamiskomisjon EKKA poolt kehtestatud vormis hindamiskomisjoni aruandena. Koolil on õigus tutvuda hindamiskomisjoni aruandega ning esitada EKKA büroole omapoolne põhjendatud arvamus. Lõpphinnangu konkreetse kooli õppekavarühmale annab EKKA kutsehariduse hindamisnõukogu ning esitab selle kinnitamiseks haridus- ja teadusministrile. Hindamisnõukogu on 15liikmeline ning selle koosseisu kuuluvad kutsehariduse peamiste huvipoolte, nt HTMi, REKKi, Kutsekoja esindajad ning tööandjaid esindavad eksperdid kutsenõukogudest.

2011 – kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimise pilootvoor

Pilootvoor viiakse läbi 2011. aasta jooksul ning on koolidele vabatahtlik. Akrediteerimise pilootvooru läbiviimiseks koostas EKKA büroo koostöös koolidega ajakava arvestusega, et kõik pilootvooru kavandatud akrediteerimised vastavalt EKKA juhataja korraldusega kinnitatud koolide ja õppekavarühmade nimekirjale on läbi viidud 31. detsembriks 2011. Pilootvoorus akrediteeritavateks õppekavarühmadeks on majutamise ja toitlustamise ning ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmad. Pilootvoorus otsustasid osaleda 24 nimetatud õppekavarühmades kutseõpet pakkuvat kooli. Loobus vaid üks kool, kokku õpetab nendes õppekavarühmades 2011. aastal 25 õppeasutust.

Õppekavarühmade akrediteerimise pilootvoor on esimene samm üleminekul riikliku tunnustamise (õppe läbiviimise õiguse) juurutamisele. Akrediteerimise pilootvooru tulemused kinnitab haridus- ja teadusminister käskkirjaga ning positiivsed tulemused kehtivad kuus aastat.

Pilootvoorus viiakse läbi 37 hindamist – 18 majutamise ja toitlustamise õppekavarühmas ning 19 ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmas. 37 hindamiskomisjonis tegutseb kokku 41 hindamiskomisjoni liikmeid.

Esimesed tulemused ja tagasiside

Pilootvoor viiakse läbi kahes etapis: 18 akrediteerimist I poolaastal ja 19 II poolaastal 2011. Esimese poolaasta otsuste vastuvõtmiseks on hindamisnõukogu pidanud kaks istungit, 10. juunil ning 2.

septembril. Vastuvõetud otsustest 10 juhul otsustati anda kooli õppekavarühmale täisakrediteering 6 aastaks (8 majutamise ja toitlustamise ning 2 ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmas). Kaheksal juhul otsustas hindamisnõukogu anda kooli õppekavarühmale tingimisi akrediteering 3 aastaks (neist 3 majutamise ja toitlustamise ning 5 ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmas).

Tingimisi akrediteeringute puhul on komisjonid hinnanud peamiselt arenguvaate ebapiisavaks (7 juhul 8st). Peamiste põhjendustena on esile toodud õppekavarühma visiooni ja arenguplaani ebapiisavust või ebamäärasust, personali vanuseline struktuur või kvalifitseeritud personali osakaal ei anna kindlustunnet jätkusuutlikkuse tagamiseks, õppekorraldus, sh praktikakorraldus ja õppijate tugisüsteemid vajavad konkreetselt ja mõõdetavalt seatud eesmärke ning nende alusel kavandatud parendustegevusi. Tänapäeva tööturu nõuetele ja vajadustele vastava õppemateriaalse baasi sisustamisele tuleb jätkuvalt tähelepanu pöörata. Arenguruumi on huvigruppidega koostöö hoidmisel ja edendamisel ning kooli ja õppekavarühma eestvedaval rollil koostöös tööandjatega.

Täisakrediteeringu saanud koolide õppekavarühmades on hindamiskomisjonid tugevustena esile toonud arenguvaates kirjeldatud konkreetseid parendusprojekte, näiteks õppijate tugisüsteemi arendamist, õppekavade arendust koostöös huvigruppidega, süsteemset tagasiside kogumist huvigruppidele ja selle kasutamist õppekavarühma arendamiseks.

Pilootvoor on eelkõige õppimisprotsess kõikidele osapooltele. Seejuures on oluline esmane tagasiside

nii koolide esindajatelt kui ka hindamiseksperitidelt. Koolide esindajatelt küsitud tagasiside koolikülastuse läbiviimise, hindamiskomisjoni ettevalmistuse ja professionaalsuse kohta on olnud väga positiivne.

Näiteks on väitega, et hindamiskomisjoni liikmed kasutasid vestluse aega otstarbekalt, olnud täielikult või osaliselt nõus 99% vastanutest. Väärtusliku sisendi akrediteerimise täisringide korraldamiseks annavad koolide esindajate ja hindamiseksperitide kommentaarid. Näiteks on koolipoolne esindaja arvanud, et intervjuu käigus „...toimus meeldiv vestlus, saime mõtteid vahetada ja meile pakuti toredaid ettepanekuid parendamiseks“. On ka kriitilisemaid kommentaare „...osadel vastajatel lasti liialt rääkida. Kui vastaja kaldus küsija teemast kõrvale, siis teda ei katkestatud“.

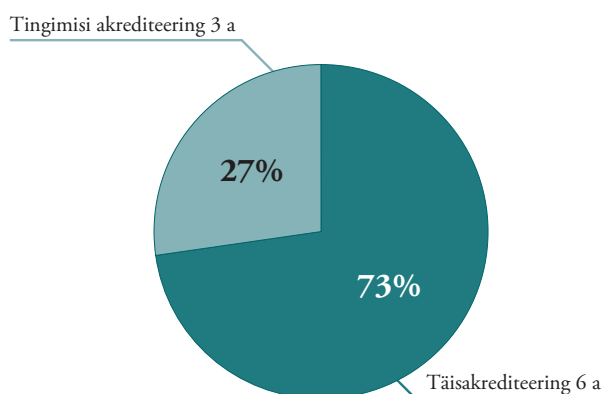
Pilootvooru kokkuvõtteid tehes on tagasiside väärtuslik informatsioon riikliku tunnustamise süsteemi täiendamisel.

Täisring 2012

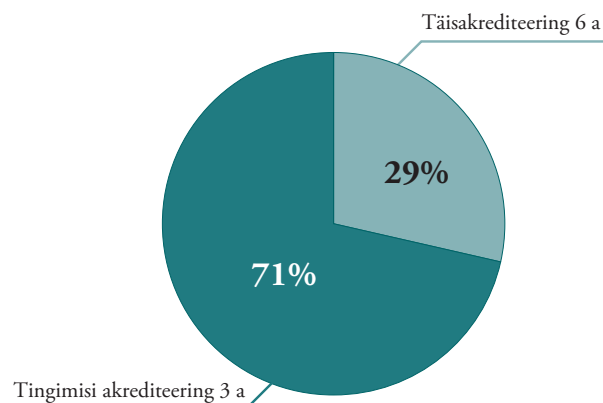
Alates 2012. aastast toimub akrediteerimine kutseõppe õppekavarühmades nn täisringidena. Kogu programmiperioodi peale kavandatakse kõikide kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimine aastate lõikes. 2012. aastal on kavandatud akrediteerimine viies õppekavarühmas: arvutiteadused, juhtimine ja haldus, põllundus ja loomakasvatuse, elektrotehnika ja energeetika ning mootorliikurid, laevandus ja lennundustehnika.

Lähemat informatsiooni kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimise kohta on EKKA kodulehel www.ekka.archimedes.ee.

Joonis 1. Osalenud koolide arv ja otsused majutamise ja toitlustamise õppekavarühmas I poolaastal



Joonis 2. Osalenud koolide arv ja otsused ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmas I poolaastal





Uuringud

Teadus on organiseeritud teadmised.

Immanuel Kant

PISA 2009 – Eesti õppetunnid

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Andreas Schleicher, OECD peasekretäri hariduspoliitika nõunik ning hariduse direktoraadi indikaatorite ja analüüsi talituse juhataja on öelnud, et ilma andmeteta oled Sa lihtsalt inimene oma arvamusega. Oleme viimasel kümnendil saanud tagasisidet oma haridussüsteemi tulemuslikkusest mitmetest rahvusvahelistest uuringutest. PISA uuring annab meile teavet õpilaste teadmistest ja oskustest põhikooli lõpus, samuti õpilaste sotsiaalmajanduslikust taustast ja koolist tervikuna. Et püsida tipus, on oluline, et suudaksime oma õpilaste edu põhjendada ja näeksime ka haridussüsteemi probleeme. Teisisõnu – tugevate hulgas olemiseks on vaja teada oma süsteemi tugevusi ja võimalikke parendusvaldkondi. Haridussüsteemi kitsaskohad toob PISA uuring üsna selgesti välja, vähemasti annab uuring olulist teavet, millele on vaja tähelepanu osutada.

2009. aastal oli PISA uuringus tähelepanu all funktsionaalne lugemine. Eesti paistis võrreldes teiste riikidega jällegi silma heade tulemustega, olles keskmiste punktide alusel funktsionaalses lugemises maailmas 13., OECD riikide hulgas 10. ja Euroopas 5. kohal (tabel 1).

Samas olid meist statistiliselt märkimisväärselt paremad üheksa riiki (riikide piirkonda): Shanghai (Hiina), Korea, Soome, Hongkong (Hiina), Singapur, Kanada, Uus-Meremaa, Jaapan ja Austraalia. Eesti jagas koos Hollandi, Belgia, Norra, Poola, Islandi, USA, Liechtensteini, Rootsi, Saksamaa, Iiri, Prantsusmaa, Taipei (Hiina), Taani, Suurbritannia ja Ungariga 9.–19. kohta. Matemaatilise kirjaoskuse omandamisel olid meie õpilased maailmas 17. ja Euroopas 7. kohal ning loodusteaduslikus kirjaoskuses maailmas 9. ja Euroopas jätkuvalt 2. kohal. Seega Eesti õpilastel on kolmest kirjaoskusest kõige paremad tulemused loodusteaduslikus kirjaoskuses ja kõige nõrgemad matemaatilises kirjaoskuses.

Nagu eelpool öeldud, näitab PISA uuring lisaks üldisele heale kuvandile välja ka mitmeid meie haridussüsteemi, sealhulgas koolisüsteemi, nõrku aspekte. Tooksin välja neist olulisemad, millele peame tähelepanu osutama nii haridussüsteemi kui ka iga kooli tasandil.

Õpilaste võimete maksimaalne väljaarendamine ja rõhuasetused õpetamises

Õpilaste jaotus saavutustasemeti annab teavet, mida Eesti koolis õpetatakse, kuidas arendatakse välja lapse võimed ja kuidas neid õppimisel toetatakse. Riigi arengu seisukohalt on oluline, et õpilastel oleks võimekust lahendada keerukaid ülesandeid, mis nõuavad loovust, loogilist mõtlemist ja teadmiste rakendamist. Neljandale, viiendale ja kuuendale tasemele jõudnud õpilaste osakaal näitab, kuidas õpetaja on õpilaste arengut maksimaalselt toetanud ning mis on olnud õpetamisel prioriteediks. Õpilaste osakaal alla teist ehk baastaset on kõikidele riikidele samavõrd oluline, sest näitab, kui suur on õpilaste osakaal, kel on tõenäoliselt raskusi edasiõppimisel, valikute tegemisel ja pikemas perspektiivis oma eluga toimetulemisel. Iga riigi ootus on, et põhikooli lõpus on õpilastel vähemalt miinimumteadmised ja -oskused, mis on vajalikud ühiskonnas hakkamasaamiseks.

Meie õpilaste tulemused näitasid, et uuringus osalenud riikidega võrreldes on Eesti koolisüsteem ja õpetajad suutnud tagada vähemvõimekate õpilaste toetamise. Võrreldes teiste riikidega on meie õpilaste osakaal, kes suudavad lahendada teise raskustaseme ülesandeid, suur. Võime väita, et igapäevaeluks tarvilikud teadmised ja oskused, vähemasti miinimumtasemel, on meie õpilastel omandatud. Kuigi võrreldes teiste riikidega on baastasemele jõudnud õpilaste osakaal kõrge, peab märkima, et 13,3% õpilastest ei saavutanud funktsionaalses lugemises baastaset.

2009. aasta PISA tulemuste avalikustamisel väideti, et kuigi teist taset loetakse baastasemeks, peaks arenenud riikides olema miinimumtasemeks kolmas tase. Seega Eestis peaks olema iga kooli eesmärk, et enamik õpilasi suudaksid lahendada kolmanda raskustaseme ülesandeid. Funktsionaalses lugemises ei suutnud 38,9% õpilastest lahendada kolmanda raskustaseme ülesandeid, seega ei saa Eesti tulemustele hinnangut andes olla väga eufooriline.

Tulemuste põhjal on meie õpilaste võimekus olla loov, osata leida seoseid ja põhjendada, oma teadmisi kasutada, tagasihoidlik. Nagu eelpool öeldud, on aga nende õpilaste osakaal riigi arengule ääretult tähtis. Nendest õpilastest sõltub, milline on Eesti teaduse ja

Tabel 1. Eesti tulemused kolmes kirjaoskuses PISA 2009 uuringus keskmiste punktidenä

Funktsionaalne lugemine		Matemaatiline kirjaoskus		Loodusteaduslik kirjaoskus	
Riigid	Keskmine tulemus	Riigid	Keskmine tulemus	Riigid	Keskmine tulemus
Shanghai (Hiina)	556	Shanghai (Hiina)	600	Shanghai (Hiina)	575
Korea	539	Singapur	526	Soome	554
Soome	536	Hongkong (Hiina)	555	Hongkong (Hiina)	549
Hongkong (Hiina)	533	Korea	546	Singapur	542
Singapur	526	Taipei (Hiina)	543	Jaapan	539
Kanada	524	Soome	541	Korea	539
Uus-Meremaa	521	Liechtenstein	536	Uus-Meremaa	538
Jaapan	520	Šveits	534	Kanada	532
Austraalia	515	Jaapan	529	Eesti	529
Holland	508	Kanada	527	Austraalia	528
Belgia	506	Holland	526	Holland	527
Norra	503	Macao-Hiina	525	Taipei (Hiina)	522
Eesti	501	Uus-Meremaa	519	Saksamaa	520
Šveits	501	Belgia	515	Liechtenstein	520
Poola	500	Austraalia	514	Šveits	517
Island	500	Saksamaa	513	Suurbritannia	514
USA	500	Eesti	512	Sloveenia	512
Liechtenstein	499	Island	507	Macao-Hiina	511
Rootsi	497	Taani	503	Poola	508
Saksamaa	497	Sloveenia	501	Iirimaa	508
Iirimaa	496	Norra	498	Belgia	507
Prantsusmaa	496	Prantsusmaa	497	Ungari	503
Taipei (Hiina)	495	Slovakkia	497	USA	502
Taani	495	Austria	496	Tšehhi	500
Suurbritannia	494	Poola	495	Norra	500
Ungari	494	Rootsi	494	Taani	499
Portugal	489	Tšehhi	493	Prantsusmaa	498

majanduse tase ning milline on inimeste elukvaliteet Eestis 15–20 aasta pärast.

Funktsionaalses lugemises suutis meie õpilastest ainult 6% lahendada 5. ja 6. raskustasemega ülesandeid. Oleme vastava näitajaga Euroopas 15. kohal. Eeskujuks saab võtta Soome ja Belgia, kus õpilastest üle kümne protsendi olid võimelised vastava raskustasemega ülesandeid lahendama, Soomel vastavalt 14,5% ja Belgial 11,2%. Eriti markantselt ilmneb meie õpilaste nõrkus lahendada keerukaid ülesandeid seotud tekstide puhul. Meie õpilaste osakaal kuuendal tasemel (seotud tekstid) oli 0,4%. Selle näitaja osas edastas meid 22 Euroopa riiki. Meist madalam õpilaste osakaal kuuendal tasemel oli vaid Albaanial, Hispaanial, Horvaatial, Leedul, Lätil ja Rumeenial. 13 riigil oli vastav näitaja meie näitajast kaks korda suurem. Suurim õpilaste osakaal kuuendal tasemel oli Rootsis (1,6%), Soomes ja Prantsusmaal oli vastav protsent 1,4. Summeerides viiendale ja kuuendale tasemele jõudnud õpilaste osakaalud, oleme samal positsioonil – 23. kohal Euroopa riikide hulgas. Eesti õpilaste osakaal 5. ja 6. tasemel oli 5,1%, samas Soomel oli vastav näitaja 14,5%, Belgial 11,3% ja Rootsil 10,2%. Võime väita, et seotud tekstide puhul on meie õpilased kõrgemat mõtlemist nõudvate ülesannete lahendamisel raskustes.

Õpilaste osakaal viiendal ja kuuendal tasemel ei näita ainult õpetajate tööd andekate õpilastega, vaid õpetaja oskust kohendada õpetamine vastavalt lapse võimetele ja õpetaja tahet või oskust maksimaalselt välja arendada iga lapse võimeid. Julgen väita, et vaatamata Eesti õpilaste edukusele PISA uuringus on personaalne õpetamine ja iga lapse võimete väljaarendamine õpetajale väljakutseks ning õpetaja vajab tuge ja koolitust olla ses osas professionaal.

Õpilaste suutlikkus lahendada erineva raskustasemega ülesandeid ja õpilaste osakaalud tasemeti näitavad meile, mis on õpetamisel olnud eesmärgiks. Tulemuste põhjusi peame otsima igapäevasest õppetööst, sest meil pole peale tavapärase õppetöö ühtegi argumenti, millega põhjendada fakti, et Soomes suudab ca 45% õpilastest lahendada funktsionaalses lugemises 4.–6. taseme ülesandeid, meil vaid 22%. Tegemist saab olla ainult rõhuasetustega õppetöös – mis laadi ülesandeid klassis lahendatakse, millele tähelepanu pööratakse – kas faktiõpetusele või mõttetööd nõudvatele ülesannetele ja kas õpetaja seab eesmärgiks õpilaste võimete väljaarendamise.

Õpilaste funktsionaalne lugemisoskus on positiivselt seotud õpilaste lugemisnaudinguga. Kui õpilane loeb ka vabal ajal hea meelega, siis on ka tulemused paremad. Uuringus võrreldi madalama ja kõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaste lugemishuvi. Selgus, et 10 OECD riigis, sealhulgas Eestis, on erinevus kõrgema ja madalama sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaste lugemisnaudingus oluliselt suurem. Seega, mida nõrgem on kodu, seda enam peaks olema õpetajal oskust õpilast lugemise juurde meelitada. Ainult sel viisil talitades saame nõrgema taustaga õpilaste lugemisoskust parandada. On oluline märkida, et uuringu väitel on õpilased, kes loevad vabal ajal hea meelega ja naudivad lugemist, oma tulemustega funktsionaalses lugemises eakaaslastest ca 1,5 õppeaasta jagu ees.

Võrreldes meie õpilaste matemaatilise kirjaoskuse omandamist funktsionaalse lugemisoskuse omandamisega, on tulemused natuke paremad, kuid probleemid üldiselt samad. Enamik õpilasi on suutelised lahendama kergeid ülesandeid, kuid jäävad raskustesse mõttetööd nõudvate ülesannetega. Euroopas oleme 5. ja 6. taseme osakaalude võrdluses teiste riikidega 12. kohal. 12% Eesti õpilastest suudab lahendada raskemaid ülesandeid (5. ja 6. tase), Hollandis on vastav protsent 19,8, Belgias 20,4, Soomes 21,6 ja Šveitsis koguni 24,1. Kui pea viiendik suudab lahendada keerukaid ülesandeid, ei saa olla põhjendus suures andekate õpilaste olemasolus või täiendavas töös andekate õpilastega, vaid õpetamise sisus, õppemeetodite valikus ja õpetaja oskuses kohendada õpetamist vastavalt õpilase võimetele.

Poiste funktsionaalne lugemisoskus

Funktsionaalsel lugemisoskusel on arvestatav mõju inimese õppimisele ja selle tulemuslikkusele. Kindlasti pole tegemist ainult emakeele tundides omandatava oskusega, vaid kõikide aineõpetajate panusega vastava oskuse kujundamisele. Rõhutamata ei saa jätta algklassiõpetajate panust.

Üle maailma on tüdrukutel paremad tulemused kui poistel, nii ka meil. Eesti poisid on oma lugemisoskusest peaaegu ühe õppeaasta jagu tüdrukutest maas. Muret teeb fakt, et 18,9% Eesti poistest ei suuda saavutada baastaset. Seotud tekstide osas on vastav näitaja veelgi madalam – 20,5% ehk tugev üks viiendik meie poistest ei ole põhikooli lõpuks

Funktsionaalne lugemine		Matemaatiline kirjaoskus		Loodusteaduslik kirjaoskus	
Riigid	Keskmine tulemus	Riigid	Keskmine tulemus	Riigid	Keskmine tulemus
Macao-Hiina	487	Suurbritannia	492	Island	496
Itaalia	486	Ungari	490	Rootsi	495
Läti	484	Luxembourg	489	Austria	494
Sloveenia	483	USA	487	Läti	494
Kreeka	483	Iirimaa	487	Portugal	493
Hispaania	481	Portugal	487	Leedu	491
Tšehhi	478	Hispaania	483	Slovakkia	490
Slovakkia	477	Itaalia	483	Itaalia	489
Horvaatia	476	Läti	482	Hispaania	488
Iisrael	474	Leedu	477	Horvaatia	486
Luxembourg	472	Venemaa	468	Luxembourg	487
Austria	470	Kreeka	466	Venemaa	478
Leedu	468	Horvaatia	460	Kreeka	470
Türgi	464	Dubai	453	Dubai	466
Dubai	459	Iisrael	447	Iisrael	455
Venemaa	459	Türgi	445	Türgi	454
Tšiili	449	Serbia	442	Tšiili	447
Serbia	442	Aserbaidžaan	431	Serbia	443
Bulgaaria	429	Bulgaaria	428	Bulgaaria	439
Uruguay	426	Rumeenia	427	Rumeenia	428
Mehhiko	425	Uruguay	427	Uruguay	427
Rumeenia	424	Tšiili	421	Tai	425
Tai	421	Tai	419	Mehhiko	416
Trinidad ja Tobago	416	Mehhiko	419	Jordania	415
Kolumbia	413	Trinidad ja Tobago	414	Trinidad ja Tobago	410

OECD keskmisest märkimisväärselt ülevalpool	Puudub märkimisväärne erisus OECD keskmisest	OECD keskmisest märkimisväärselt madalam
---	--	--

piisavalt ette valmistatud, et osaleda aktiivselt elukestvas õppes.

Oluline on välja tuua, et meie poistest ainult 47,1% tunnevad lugemisest rõõmu, tüdrukutel on vastav protsent 76,8. Teades, kui palju lugemise nahtimine tulemusi mõjutab ja nagu eespool viidatud kaugemas perspektiivis elukestvas õppimises osalemist mõjutab, on õpetajate jaoks suureks väljakutseks poiste lugemishuvi suurendamine.

Tulemuste erinevine kooliti

Teiste riikidega võrreldes on Eestis koolide vahel väike erinevus. PISA uuring kasutab spetsiaalset sotsiaal-kultuurilist indeksit, mis aitab hinnata, kui suurt lisaväärtust kool loob. Eesti puhul kehtib väide, et võimekas ja hea koduse toe ning taustaga õpilane saavutab tulemusi ka väikestes või suurtest keskustest kaugemates koolides. Samas on ka koole, kus õpilastel on sarnane sotsiaalmajanduslik taust, kuid tulemused on väga erinevad. Sellisel juhul saame väita, et tulemuste suur varieeruvus näitab õpilaste erinevat ligipääsu kvaliteetse hariduse omandamisele. Kuigi koolide valimid pole representatiivsed kooli kogu õpilaskonna suhtes, annab arvestatav varieeruvus siiski mõtlemisainet, miks tulemuslikumad koolid on Tallinnas, Tartus ja saartel, aga suurte maakonnakeskuste koolide tulemused on tagasihoidlikud. Teisalt on meil väikseid maa- ja linnakoole, kus tulemused on sama head kui koolidel, kes valivad oma õpilasi. Juhin tähelepanu asjaolule, et enamik põhikoolieas õpilasi väljaspool Tallinna ja Tartut õpivad kodu lähedal ja võimekamate õpilaste liikumine maakonnakeskuste koolidesse on üldjuhul pärast põhikooli lõpetamist. Seega ei saa olla küsimus mitte ainult õpilaste võimekuses ja nõrgas sotsiaalmajanduslikus taustas, vaid õpetajate töö erisuses ja koolijuhtimise tasemes.

Vaadates koolides õpilaste jaotust saavutustasemeti, on tõsiselt murettekitav, et on koole (ca 10%), kus õpilased jäävad raskustesse ja on suutelised lahendama ainult väga lihtsaid ülesandeid nii funktsionaalses lugemises kui ka matemaatilises kirjaoskuses. Nimetatud 18 koolis on alla baastaseme üle 30% õpilastest. On oluline märkida, et enamik neist koolidest on vene õppekeelega koolid. Mis puutub õpilaste osakaaludesse kõrgematel tasemetel, siis funktsionaalses lugemises on 175-st ainult 35 (20%) koolis esindatud õpilased, kes

suutsid lahendada ka kuuenda raskustasemega ülesandeid.

Samas on hea nentida, et enamikes koolides suudavad õpilased lahendada teise raskustasemega ülesandeid ehk siis ületavad nõ baastaseme. Kõrgemate tasemetel puhul saab positiivsena välja tuua matemaatilise kirjaoskuse omandamise – 28 (16%) koolis on õpilaste osakaal, kes suudavad lahendada 5. ja 6. raskustasemega ülesandeid, üle 20 protsendi. Kusjuures on oluline märkida, et 28 koolist 12 ei paikne Tallinnas või Tartus.

Tulemuste erinevine eesti ja vene õppekeelega koolides

Õpilaste tulemused õppekeeleli on jätkuvalt probleemiks. Peame omaks võtma teadmise, et vene õppekeelega koolide tulemuslikkus on oluliselt madalam eesti õppekeelega koolidest. Samas peab kindlasti esile tooma, et võrreldes 2006. aasta PISA uuringu tulemustega on vene õppekeelega koolide tulemused paranenud, aga erinevus jääb ikkagi suureks. 39 punkti loetakse ekvivalentseks ühe õppeaastaga ja eesti ning vene õppekeelega koolide tulemuslikkuse vahe on võrreldav aasta võrra vähem õppimisega. Sisuliselt tähendab see, et vene õppekeelega koolide õpilastel on põhikooli lõpetamisel oluliselt nõrgem ettevalmistus valikuteks, õpingute jätkamiseks ja elukestvas õppes osalemiseks. Eestis on sõltumata kooli õppekeelest ühtne riiklik põhikooli õppekava, ühtne rahastamine, on ühtluskool ning tulemuste erisus saab suuresti olla tingitud õpetamise ja juhtimise tasemest konkreetses koolis. Seega võib väita, et suur osa vene õppekeelega koole pole läinud kaasa muutustega, mis Eesti hariduselusel viimasel kahekümne aastal on toimunud ja nende õpilaste teadmised ning oskused on selle all kannatanud.

Tulemuste koolisisene erinevine

Koolisiseste tulemuste suur varieeruvus näitab, et kolme kirjaoskuse omandamine võib ühes koolis olla väga erineval tasemel. On koole, kus kahe kirjaoskuse tulemuste vahe on kuni 80 punkti, mis näitab, et ühe kirjaoskuse omandamine võib olla kahe õppeaasta jagu maas teise kirjaoskuse omandamisest. Probleem võib olla õpetamise tasemes. Kindlasti on oma roll koolijuhtidel, kes pole mõistnud õpetajate töö mõju õpilaste kompetentside kujunemisele ega osanud piisavalt toetada õpetaja professionaalsust

või äärmisel juhul pole suutnud teha õigeid valikuid õpetajate tööle värbamisel ja vallandamisel.

Kokkuvõte

PISA uuring on toimunud 2000. aastast, mis võimaldab jälgida koolisüsteemi tulemuslikkuse muutusi nüüd juba rohkem kui kümnendi jooksul. Eesti on osa võtnud kahel korral, trende me välja tuua veel ei saa, kuid kahe uuringu tulemused näitavad sama – meie õpilased on suutelised lahendama lihtsaid ülesandeid, aga jäävad raskustesse keerukamate ülesannetega. Tulevase tööjõu aspektist vaadatuna – Eestis on olemas lihttööks vajalik tööjõud, kuid napib inimesi, kes suudaksid ise midagi luua ja olla tööandja rollis.

Individuaalne lähenemine ja personaalne õpetamine ei ole veel kõikidele õpetajatele omaseks saanud. PISA tulemused näitavad selgelt, et meie laste võimed jäävad välja arendamata. Samas peab ütleva, et vähemvõimekad on toetatud ja enamikel õpilastel on elus elementaarseks toimetulekuks vajalikud teadmised ja oskused.

Kasutatud kirjandus

- OECD (2010). PISA 2009 Results: Executive Summary. OECD Publishing.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices. Volume III. OECD Publishing.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Volume II. OECD Publishing.
- OECD (2011). PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV. OECD Publishing.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume I. OECD Publishing.

Sotsiaalse tausta mõju lugemisoskusele PISA 2009 uuringu põhjal

Kristina Lindemann, Tallinna Ülikooli rahvusvaheliste ja sotsiaaluuringute instituudi doktorant

Sotsiaalse tausta mõju õpilase teadmistele võimaldab hinnata, mil määral haridussüsteem tagab kõigile ühtlaselt kvaliteetse hariduse. OECD (2010a) rõhutab, et sotsiaalne võrdsus hariduses ja õpilaste väga head teadmised ei välista teineteist. Pigem vastupidi, kõrgete õpitulemustega riikides on seos lugemisoskuse ja sotsiaalse tausta vahel sageli nõrk. OECD (2010a) hinnangul kuulub selliste riikide hulka ka Eesti. Käesoleva ülevaate eesmärk on uurida põhjalikumalt sotsiaalse tausta mõju funktsionaalsele lugemisoskusele Eestis. Analüüs põhineb OECD PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2009. aasta uuringu andmetele.

Sotsiaalmajandusliku tausta ja lugemisoskuse seos

OECD analüüsib õpilaste majanduslikku, sotsiaalset ja kultuurilist tausta spetsiaalse ESCS³ indeksi abil. Selle sotsiaalmajandusliku tausta tähistava indeksi eesmärk on koondada õpilaste kodune olukord ühte muutujasse sarnaselt kõigis uuringus osalenud riikides.

PISA uuring näitab, et lugemisoskus varieerub õpilaste vahel oluliselt. OECD riikides võib 14,1% sellest varieeruvusest seletada õpilaste erineva sotsiaalmajandusliku taustaga. Eesti puhul seletab sotsiaalmajanduslik indeks 7,6% lugemistulemuste varieeruvust. Samuti jääb see näitaja alla OECD keskmise Soomes (7,8%), Lätis (10,3%) ja Venemaal (11,3%). Seega Eestis ja meie lähimates naaberriikides ei erista õpilaste sotsiaalmajanduslik taust nii selgelt lugemistulemusi kui OECD riikides keskmiselt (OECD 2010a).

Samas ei võimalda OECDs kasutatav ESCS indeks hinnata, millised koduse taustaga seotud tegurid mõjutavad vähem või rohkem õpilaste saavutusi (Hauser 2010). Seetõttu on järgnevalt eraldi analüüsitud sotsiaalmajandusliku indeksi erinevate osade mõju lugemisoskusele.

Tabel 1 näitab, et kõrgharidusega vanemate lastel on kindel eelis teiste õpilaste ees. Nad saavutavad keskmiselt 22 punkti kõrgema lugemistulemuse kui

keskharidusega vanemate lapsed⁴. Õpitulemused erinevad veel selgemalt vanemate ametiala staatuse alusel. Madalamate sinikraede (lihttöölise) lapsed saavad keskmiselt 61 punkti nõrgema tulemuse kui õpilased, kelle vanemad töötavad kõrgema valgekrae positsioonil (tabel 1).

Andmetest ilmneb, et lugemistulemus sõltub ka vanemate hõiveseisundist. Täisajaga töötavate emade laste keskmine saavutus on 31 punkti parem võrreldes õpilastega, kelle ema on töötu. Peale rahaliste probleemide võib töötus tähendada ka suuremaid pingeid perekonnas.

Sageli hinnatakse perekonna kultuurilisi ressursse kodus olevate raamatute arvu alusel. Tabelist 1 selgub, et suurem raamatute arv soodustab kõrget lugemisoskust. Rohkem kui 200 raamatu olemasolu tagab keskmiselt 64 punkti parema lugemistulemuse kui väga tagasihoidlik raamatute hulk kodus.

Lisaks ilmneb analüüsist, et kodus olevad materiaalse heaoluga seotud ressursid (nt videokaamera või DVD-mängija) ei oma positiivset mõju lugemistulemusele. Seevastu õpilased, kellel on kodus vaikne koht õppimiseks, on keskmiselt 22 punkti kaasõpilastest edukamad.

Kuigi võrdluses teiste riikidega mõjutab sotsiaalne taust Eestis vähem funktsionaalset lugemisoskust, siis ometi avalduvad selged erinevused madalamate ja kõrgemate ressurssidega sotsiaalsete gruppide vahel. OECD (2010a) hinnangul vastab lugemistulemuste 40punktiline vahe umbes ühele õppeaastale. Järelikult võivad vanemate ametiala staatus ja kultuurilised ressursid tingida rohkem kui ühe õppeaasta suuruse erinevuse õpilaste lugemisoskuses.

OECD analüüsib eraldi madala sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaste saavutusi. Osad neist kuuluvad õpitulemuste põhjal edukaimate õpilaste hulka. Eesti õpilaskonnas on selliseid noori 8,5%, mis on OECD keskmisest veidi kõrgem näitaja. Võrdluses naaberriikidega selgub, et Soomes on selliste edukate õpilaste osakaal veel suurem (11,4%), kuid Lätis ja Venemaal väiksem (vastavalt 7,7% ja 4,7%) (OECD 2010a). Kuigi madala sotsiaalmajandusliku taustaga õpilased

3 PISA index of economic, social and cultural status

4 Vanemate kõrgeim omandatud haridustase põhiharidus on ainult 3%-l valimisse kuulunud õpilastest

saavutavad sageli ka väga nõrku tulemusi, siis Eesti paistab teiste riikide seas silma ebaedukate õpilaste madala osakaalu poolest (OECD 2011).

Kodusest taustast võivad sõltuda õpilase hoiakud ja sotsiaalne toimetulek koolis. PISA uuring sisaldab mitmeid hoiakute ja koolikeskkonna mõõdikuid, kuid siinkohal on lühidalt analüüsimiseks valitud suhtumine kahte väitesse: (1) “Minu meelest on lugemine ajaraiskamine” ja (2) “Ma saan hästi läbi enamiku oma õpetajatega”.

Madala sotsiaalmajandusliku tausta ja nõrkade tulemustega õpilastest peaaegu pooled arvavad, et lugemine on ajaraiskamine (tabel 2). Nende suhtumine on negatiivsem võrreldes õpilastega, kes samuti said madala lugemistulemuse, kuid kelle sotsiaalmajanduslik taust on kõrgem. Järelikult nõrga saavutustaseme korral soodustavad vähesed perekondlikud ressursid lugemisvastast hoiakut. Seevastu madala sotsiaalmajandusliku taustaga edukad õpilased peavad lugemist väga oluliseks. Siiski selgub, et ka edukate õpilaste puhul tähendab kõrgem sotsiaalmajanduslik taust positiivsemat suhtumist lugemisse.

Tabelist 2 ilmneb, et nõrgemate tulemustega käib kaasas ka mõnevõrra halvem läbisaamine õpetajatega, kuid selle seose tugevus ei sõltu sotsiaalmajanduslikust taustast.

Kooli sotsiaalmajanduslik taust

OECD (2010b) hinnangul on 17% lugemistulemuste varieeruvusest Eestis seletatav koolide vaheliste erinevustega. See näitaja on madalam OECD keskmisest, kuid kõrgem võrreldes Soome (7%) ja Lätiga (15%). Näitajast saab järeldada, et erinevad lugemistulemused on teatud määral põhjendatavad koolikontekstiga.

Õpikeskkonda mõjutavad oluliselt koolikaaslased ning nende kultuuriline ja sotsiaalmajanduslik taust. Üldiselt eeldatakse, et õpilased kujundavad ühise koolikeskkonna toetudes kodustele käitumisnormidele ja hoiakutele. Seega kaasõpilaste ehk kooli keskmine sotsiaalmajanduslik taust võib mõjutada õpilase koolikogemust ja omandatud teadmisi.

Tabel 3 võrdleb lugemistulemusi kõrge ja madala sotsiaalmajandusliku taustaga koolides asukoha,

Tabel 1. Keskmise funktsionaalne lugemisoskus vanemate kõrgeima omandatud haridustaseme, ametiala staatuse ja koduste raamatute arvu lõikes

Kõrgeim haridustase		Ametiala staatus		Raamatute arv kodus	
Põhiharidus	465	Madalam sinikrae	462	Kuni 25	466
Keskharidus	494	Kõrgem sinikrae	471	26–100	490
Kutsekõrgharidus	497	Madalam valgekrae	486	101–200	509
Kõrgharidus	516	Kõrgem valgekrae	523	Üle 200	530

Allikas: PISA 2009 uuring, autori arvutused

Tabel 2. Erineva sotsiaalmajandusliku tausta ja funktsionaalse lugemisoskusega õpilaste hoiak ja läbisaamine õpetajatega, väidetega nõustunute protsent

	Lugemine on ajaraiskamine	Saan õpetajatega hästi läbi
Madal ESCS ¹ ja madalad tulemused	45	82
Keskmine või kõrge ESCS ja madalad tulemused	36	80
Madal ESCS ja kõrgeid tulemused	13	90
Keskmine või kõrge ESCS ja kõrgeid tulemused	6	93

¹ Madal ESCS tähendab, et õpilane kuulub oma sotsiaalmajandusliku tausta järgi üldises jaotuses alumisse kolmandikku, kõrgete tulemustega on parimaid tulemusi saavutanud kolmandik õpilastest ning madalate tulemustega nõrgim kolmandik

Allikas: PISA 2009 uuring, autori arvutused

õppekeele ja kooli selektiivsuse järgi. Selgub, et kõrge sotsiaalmajandusliku taustaga koolide õpilased saavad Eesti keskmisest (501 punkti) paremaid tulemusi nii maal kui ka linnas. Kõige märkimisväärsamad erinevused kõrge ja madala sotsiaalmajandusliku taustaga koolide vahel ilmnevad suurlinnades. Samas iseloomustab suurlinna koolidest ainult 21% keskmisest madalam sotsiaalmajanduslik taust. Erinevused maakoolide vahel on küll vähem kontrastsed, kuid kõigest 9% maakoolidest on kõrge sotsiaalmajandusliku taustaga. Pigem võib öelda, et maakoolide tase on ühtlaselt nõrk võrreldes linnakoolidega.

OECD (2010a) andmed näitavad, et Eestis on selge erinevus maa- ja linnakoolide vahel. Sarnase koduse tausta korral saavutavad suurlinna koolis õppivad noored keskmiselt 20 punkti parema tulemuse kui maakoolide õpilased. Lõhe maa- ja linnakoolide vahel ilmneb ka Lätis, kuid Soomes on linnakoolide tulemused ainult 3 punkti paremad võrreldes maakoolidega (OECD 2010a).

Lugemisoskuse tase sõltub ka õppekeelest ja kodusest keelest. Seejuures on vene keelt rääkivate noorte keskmine lugemistulemus suhteliselt sarnane venekeelses ja eestikeelses õppes. Kodus eesti keelt rääkivad noored saavutavad eestikeelses koolis aga tunduvalt kõrgema keskmise tulemuse – 508 punkti. Tabel 3 näitab, et kõige nõrgemad on õpilaste lugemistulemused madala sotsiaalmajandusliku taustaga

vene koolides. Seega võib järeldada, et kehvematest sotsiaalmajanduslikest oludest pärit õpilaskond ja vene õppekeel koos loovad koolis kõige ebasoodsamad võimalused headeks lugemistulemusteks.

Ligikaudu veerand Eesti koolidest (26,8%) arvestab alati õpilasi valides nende varasemate akadeemiliste saavutuste või koolikatsete tulemustega. PISA uuringus väga edukas Soomes on sama näitaja 0,8% ja vähem edukas Lätis 23,5% (OECD 2010b). Tabel 3 näitab, et kõige parema lugemisoskusega noored õpivad Eesti koolides, kus valitakse õpilasi ja vanemate keskmine sotsiaalmajanduslik taust on kõrge. Samas selgub, et kui õpilaste valimisega ei kaasne vanemate kõrget sotsiaalmajanduslikku taset, siis õpilased ei saavuta silmapaistvat lugemisoskust.

PISA andmetest selgub, et kõrge ja madala sotsiaalmajandusliku taustaga koolide juhtide hinnangud ressurssidele on suhteliselt sarnased. Analüüs näitab, et koolides ei erine oluliselt ainekavaväliste kooliürituste või huviringide hulk. Samuti õpetajate puudus ja kvalifikatsioon ei ole tugevalt seotud kooli sotsiaalmajandusliku taustaga. Koolides, mille õpilaskonna sotsiaalne taust on kõrge, hindavad koolijuhid haridusega seonduvate ressursside olemasolu mõnevõrra positiivsemalt. Kooli vabadus otsustada oma rahaliste vahendite kasutamise üle ei sõltu õpilaskonna taustast.

Seevastu selgub, et madala sotsiaalmajandusliku indeksiga koolides on tunduvalt rohkem probleeme

Tabel 3. Kõrge ja madala sotsiaalmajandusliku taustaga¹ koolide õpilaste funktsionaalne lugemisoskus õppekeele, kooli asukoha ja selektiivsuse lõikes

	Kõrge ESCS kool	Madala ESCS kool	Üldine keskmine
Küla	507	482	485
Linn	518	480	499
Suur linn	530	471	518
Eesti õppekeel	531	484	506
Vene õppekeel	488	465	475
Kool valib õpilasi	545	495	522
Kool ei vali õpilasi	514	475	492

¹ Kooli sotsiaalmajanduslikku tausta tähistab koolis õppijate keskmine ESCS indeks. Koolid on jaotatud indeksi suuruse alusel kahte võrdsesse ossa (mediaan). Maakool on määratletud kui kool, mis asub alla 3000 elanikuga asulas. Suure linna kool asub vähemalt 100 000 elanikuga linnas.

õpilaste käitumisega (nt põhjuseeta puudumised, tunni segamine, puuduv austus õpetajate vastu). Samas koolijuhhi hinnang õpetajate käitumisele (nt ootused või suhted õpilastega) ei sõltu kooli sotsiaalmajanduslikust taustast.

Võimalus otsustada õppekava ja hindamise üle ei erine oluliselt madala ja kõrge sotsiaalmajandusliku taustaga koolides.

Õpilase ja kooli sotsiaalse tausta mõju lugemistulemusele

Tabelis 4 esitatud mitmetasandilise lineaarse regressioonianalüüsi eesmärk on välja selgitada, kuidas õpilasi ja kooli iseloomustavad tegurid mõjutavad lugemisostkust. Tegurid on analüüsi lisatud sammudena, et jälgida nende ühiseid mõjusid. Tabelist 4 selgub, et kuigi õpilase individuaalne sotsiaalmajanduslik taust (ESCS indeks) mõjutab õpitulemust, siis positiivne lugemishoiak ja hea läbisaamine õpetajatega vähendavad mõnevõrra selle indeksi olulisust.

Tabelist 4 ilmneb, et õppekeel, kooli asukoht ja selektiivsus kujundavad väga oluliselt lugemistulemust ja seda hoolimata õpilase sotsiaalmajanduslikust taustast ning hoiakutest. Näiteks tähendab

antud tulemus, et kui kaks positiivse lugemishoiaku ja kõrgete koduste ressurssidega noort õpivad erineva õppekeelega koolides, siis eestikeelse kooli õpilane saab tunduvalt tõenäolisemalt parema lugemistulemuse.

Viimase sammuna on analüüsi kaasatud kooli keskmine ESCS indeks, mis vähendab oluliselt teiste kooli iseloomustavate tegurite tugevat mõju lugemisostkusele. Selgub, et eesti õppekeelega koolide paremad tulemused on osaliselt tingitud nende õpilaskonna kõrgemast sotsiaalmajanduslikust taustast. Linna- ja maakoolide vaheline lõhe on täielikult seletatav koolide erineva sotsiaalmajandusliku taustaga. Kõrgem lugemisostkus õpilasi valivates koolides on samuti osaliselt tingitud vanemate keskmisest kõrgematest ressurssidest.

Kooli sotsiaalmajanduslikul taustal on tugev mõju õpilaste saavutustele ja seda sõltumata indiviidi enda sotsiaalsest taustast. Põhjalikum analüüsi vajaks küsimus, kuidas kujundab kooli sotsiaalmajanduslik taust õpikeskkonda ja koolikultuuri.

PISA andmed ei näita otseselt, kas õppimine teatud sotsiaalmajandusliku taustaga koolis põhjustab halvemat või paremat lugemisostkust. PISA on

Tabel 4. Õpilase ja kooli tasandi muutujate mõju õpilase lugemisostkusele, mitmetasandilise lineaarse regressioonianalüüsi kordajad

	Mudel 1	Mudel 2	Mudel 3	Mudel 4
Õpilase tasandi muutujad				
ESCS	17,4**	14,6**	14,4**	12,8**
Positiivne lugemishoiak ¹		38,2**	38,5**	38,4**
Hea läbisaamine õpetajatega ²		18,5**	18,5**	18,5**
Kooli tasandi muutujad				
Eesti õppekeel ³			42,7**	32,9**
Asukoht: väike linn ⁴			10,3*	-5,8
Asukoht: suur linn ⁴			22,0**	-7,4
Kool valib õpilasi ⁵			16,6**	10,2*
Kooli keskmine ESCS				50,1**

Referentgrupid: ¹nõustub, et lugemine on ajaraiskamine; ²enamike õpetajatega ei ole häid suhteid, ³vene õppekeel, ⁴küla,

⁵kool ei vali õpilasi akadeemiliste tulemuste alusel.

** oluline erinevus (olulisuse nivoo <0,01), * oluline erinevus (olulisuse nivoo <0,05). Kõigisse mudelitesse on kaasatud sugu ja klass.

Allikas: PISA 2009 uuring, autori arvutused

läbilõikeuuring, mille põhjal ei ole võimalik teha järeldusi põhjuslike seoste kohta, sest puudub ajaline võrdlus.

Lisaks on võrdsete võimaluste uurimisel haridussüsteemis väga olulised haridusvalikud. Eesti puhul jääb küsimuseks, mil määral sotsiaalne taust mõjutab tõenäosust jätkata õpinguid kutsekoolis, üldkeskkoolis või katkestada haridustee.

Kasutatud kirjandus

- Hauser R.M. (2010), “On ‘Quality and Equity in Performance of Students and Schools’”, The University of Wisconsin-Madison, <https://edsurveys.rti.org/PISA/>
- OECD (2010a), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD (2010b), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- OECD (2011), Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>

PISA 2009 – IKT-alased õpilasküsimustikud

Birgy Lorenz, Pelgulinna Gümnaasiumi infotehnoloogia arendusjuht

Arvuti, internet ja uue meedia vahendid pakuvad õpilastele ning õpetajatele uusi võimalusi õppimiseks. Õppimine võib toimuda iga kell, igal pool, millal selleks soovi avaldatakse. PISA 2009 IKT küsimustik, mis oli õpilasküsimustiku osa ning mille tulemused näitavad, kas peab paika ettekujuvus õpilaste heast arvutikasutusest, võimalusest tehnoloogiaid koolis tarbida, mänguhuvist ja kui palju näiteks õpilaste meelest kasutatakse tehnikat erinevates ainetundides. PISA 2009 õpilasküsimustik koosnes 10 küsimusest, mis olid jaotatud kolme alateemasse: kättesaadavus (kodus ja koolis); kasutamine (kodus ja koolis: meelelahutuse ja koolitööga seotud); suhtumine.

Eesti õpilastel on vedanud, sest perede majanduslik olukord mõjutab vähe arvutitele ning internetile ligipääsu, oleme maailmas selles kuuendal kohal. Samas õpilased, kellel ei ole kodus ligipääsu arvutile ning erinevatele tehnikavidinatele, näitavad PISA 2009 lugemise, matemaatika ja looduse testides tunduvalt kehvemaid tulemusi.

Võrreldes erinevate seadmete kättesaadavust Eesti kodudes, siis edetabelit juhivad mobiiltelefon, mis on olemas 97,46% vastanutel, internetiühendus on 94,97% ja lauaarvuti on 82,54%. Lisaks omab 61,11% sülearvutit, mis võib olla nii esimene kui teine arvuti, kuna seda uuringus käesoleval aastal ei täpsustatud. Populaarne oli ka mp3 mängija omanik, mängukonsool on aga kodus alla 35% õpilastel. Suurim vahe tekibki mängukonsooli olemasolus, kuna viimane on olnud peredele pigem luksuskaup kui tarbekaup, lisaks ei ole olnud tarbijale piisavalt head valikut ning ka hind on üsnagi kõrge, võrreldes arvutiga, millega saab teha palju muud asjalikku, kui ainult mängida.

Vastupidine on olukord koolis, kus tehnikale ligipääsetavuselt langeb Eesti võrreldes teiste riikidega 25.–30. kohale ehk oleme olukorralt sarnased Portugali ja Sloveeniaga, kus kodune arvutikasutus on küll kõrge, kuid koolides toimuv on alla OECD keskmist. Kuna PISA 2009 sisaldas ka koolijuhtide küsimustikku, siis võrreldes seda õpilaste omaga, panevad hämmastama koolijuhtide vastused, milles vähem kui 1/3 koolides tuntakse puudust kaasaegsest tehnoloogiast. Selles väljendub muidugi koolijuhtide

subjektiivne lähenemine, sest näiteks Taani ja Norra koolid tunnevad tehnikast veidi enam puudust, samas kui paljudele õpilasele on kätte jagatud riigi poolt sülearvuti.

Teine moodul keskendub küsimusele, mida arvutis tehakse. Riikide võrdlustabelist selgub, et Bulgaaria, Sloveenia, Eesti, Norra ja Singapuri õpilased kasutavad arvutit meelelahutuslikel eesmärkidel kõige enam. Poiste ja tüdrukute võrdlus Eestis näitab, et poisid on agaramad meelelahutuse otsijad, samas on see nii kogu maailmas.

Vaadeldes Eesti õpilaste koduseid tegevusi, siis kerkivad esile 3–4 põhilist huvi: internetis suhtlemine, oma lõbuks surfamine, foorumites osalemine ning muusika allalaadimine. Kui liita kokku mängude mängimine üksinda või grupiga, siis näeme, et ka siis ei ole mängud vastanute vahel prioriteet, samamoodi nagu ei ole seda veebilehe tegemine või veebipäeviku haldamine. Teisalt ületame mitme mängijaga mängude mängimisel OECD keskmist, olles üsna sarnased Leedule. Taani ja Rootsi lapsed mängivad samas isegi enam.

Suurim vahe lähinaabritega tekib internetis suhtlemisel, kus Eesti lapsed suhtlevad igapäevaselt 81,42% ja kui liita sellega üks-kaks korda nädalas otsesuhtlejad, siis saame tulemuseks 90,83%. Baltikumi ja põhjamaade õpilased on maailmas üldjuhul altimad suhtlejad, samas meiega lähim tulemus on ette näidata ainult Taanil – 70,56%. OECD keskmine on aga hoopiski 45,93%.

Koolitöö eesmärkide täitmisel kasutatakse kodus kõige enam internetis surfamist, kaasõpilastega suhtlemist kodutööde teemal, kui ka niisama kodutööde tegemist arvutiga. Eesti lastel on au hoida lipp kõrgel koolitööde jaoks arvuti kasutamisel, kokkuvõtvalt olles selles Hollandi õpilaste järel teisel kohal. Edu on saavutatud tänu E-koolile, sest uuringus analüüsi õpilaste huvi materjalide otsimiseks kooli veebilehel või E-koolis.

Huvi erinevate hariduslike tegevuste vastu arvutiga tõstab õpilaste õpitulemusi. Samas arvutimängude mängimine, muusika kuulamine ei ole hariduslik tegevus ning mõjutab rohkem õpilaste lugemisest, kui sellega tegeleda igapäevaselt, ning mitte paremuse poole. Internetis ajaveetmine suhtlemiseks

ja veebilehe tegemiseks ei ole iseenesest halb tegevus, kuid enamasti kipuvad sellega tegelema õpilased, kelle õpitulemused on nõrgemad, sest seeläbi on võimalik saada oma tegevusele positiivset tagasisidet, kahjuks võivad mõned tegevused võtta palju aega koolitööde arvelt.

Jõudes arvutikasutusega kooli, näeme vaatepilti, mis peaks igale õpetajale andma innustust proovida õpilastega seni kasutamata ressursse. See ei ole mitte ainult Eesti probleem, vaid sarnased tulemused on ka teistel lähinaabritel, v.a Norra, Taani ja Rootsi. Ainetundide osas oleme arvutikasutuselt 35. kohal. Poisid on Eestis arvutikasutuses koolis aktiivsemad, aga vahe ei ole võrreldes tüdrukutega kuigi suur. Lisaks ei taha õpilased õpetajaga koolitöö teemal oma vabast ajast suhelda, nt e-posti teel. Õpetajaga suhtlevad enam need õpilased, kes vajavad abi.

Ainetundidest kasutatakse IKT vahendeid õpilaste arvamusel kohaselt Eesti koolides ajaliselt enam loodusainetes ja kõige vähem emakeeles. Selle põhjuseid saab otsida eelnevate aastate rahastusest, kus mitmeid projekte ja prioriteete on seatud just loodus- ja teadusainete toetamisel. Oleme kokkuvõtteks arvutikaustusel igas aines OECD keskmisest tasemest allpool, seega ootus, et erinevate õppeainete kaudu omandavad Eesti õpilased IKT oskused, PISA 2009 IKT küsimuste vastustest otseselt välja ei tule.

Vaadates laste kompetentsi tehnoloogiaga ringi käia, on aru saada, et tehnilise taibuga noored on pigem edukamad arvutikasutuses, kui näiteks need õpilased, kellel on ette näidata keeltes tugevamaid tulemusi. Lisaks võib spekuloida, et õpilased, kes tihti arvutit koolis kasutavad või kasutama suunatakse, on nõrgemad kõikides teistes ainetes, ning arvuti kaudu võivad ka nemad saavutada edusamme, tehes asju, mida teised ei oska. Kuid on palju neid õpilasi, kes ei ole ka arvutis andekad.

Suhtumine tehnoloogiasse annab meile teada, et kõige positiivsemalt suhtuvad arvutisse Portugali, Bulgaaria ja Horvaatia õpilased. Eesti õpilased jäävad alla OECD keskmisele, mis ei tähenda muidugi, et suhtumine oleks negatiivne. Lähemalt tasuks vaadata, miks Läti, Eesti ja Venemaa õpilased vastavad küsimusele „arvan, et arvutiga töötada on tore“ kõige vähem positiivselt. Kas selles on peidus tagasihoidlikkus ja mitte kiire huvi ülesnäitamine või siis on internet Eesti lapsele tavapärase suhtlusvahend, mis ei tekita enam ülevoolavaid emotsioone? Kui

võrrelda tehnika kasutuse seoseid teiste testide tulemustega, siis selgub õpilaste motivatsiooniprobleem. Need, kes on saanud kehvemad tulemused erinevates ainetes, üldjuhul ei ole huvitatud ega pea ka arvutit oluliseks.

Pädevuste võrdluses on Eesti 14. kohal. Vaadeldes Eesti õpilaste kompetentsust, siis tunnustuse toovad piltide töötlemine, esitluse loomine kui ka graafiku loomine. Ka andmebaasidega tegelemine ei paista olevat 29,84%-le õpilastest raske ja 34,79% saaks sellega hakkama, kui neid aidataks.

Kokkuvõtteks annab PISA 2009 IKT õpilasküsitlus meile teada kasutamata ressurssidest koolides (koolitöö tegemine arvutil, e-kirja saatmine, E-kooli vaatamine, kooli veebilehe uurimine, materjalide loomine ja edastamine). Kahjuks aga kasutatakse tehnilisi vahendeid koolides ikka veel vähe ja seega jääme võrdluses teiste riikidega arvutite integreerimisel kooliellu siiski alla.

Uuringu pikema analüüsi lõpus esitan soovitusi, mis seoses koduga puudutavad enam arvuti, interneti ja mängukonsoolide kasutamise sisulist poolt ehk vajadust piirata kodudes meelelahutuslikku tegevust ning arvuti või mängukonsooli muutumist lapsehoidjaks; soovitusel Haridus- ja Teadusministeeriumile keskenduvad õpilaste ja õpetajate ligipääsu võimaldamises internetile, koolijuhitide ja õpetajate jätkuvalle koolitusvajadusele antud valdkonnas, järjepidevatele investeeringutele tark- ja riistvarasse, aga ka metoodilise toe vajadusele koolis, nt haridustehnoloogilise ametikoha loomine. Nõuanded koolile annavad mõista vajadust teha koolijuhitidele selgeks uue riikliku põhikooli ja gümnaasiumi õppekava IKT-alased nõuded arvuti kasutusega seotud küsimustes, keskkondadele, metoodikatele; õpetajaskonda puudutavad ettepanekud on aga seotud kutse omistamise ja atesteerimisega, kus tuleks võtta üheks oluliseks punktiks IKT-alaste pädevuste olemasolu. Samamoodi peaks olema kaasaja õpetajal teadmised, kuidas diferentseerida õpilaste ainealast tegevust arvutis vastavalt õpilase oskustele ja võimetele, mitte rakendades kõikidele ühesuguseid tingimusi. Ülikoolidele, kes korraldavad õpetajakoolitust, teeksin ettepaneku analüüsida olemasolevaid õpetajakoolituse programme vastavalt reaalsele koolielu vajadusele ning vajadusel suurendada IKT-alaste metoodikaid tutvustavate ja pädevusi andvate kursuste osakaalu.

PISA IKT ankeetide vastuseid ning lugemise-matemaatika-looduse testide edukust võrreldes saab ülevaate, kui palju ja millega peaks kodu ja kool lubama õpilasel arvutiga tegeleda. Tulemusi vaadates oleks nõuanded kodule järgmised:

- jälgida, kui palju laps tegeleb arvutiga hariduslikel eesmärkidel, sest arvuti ja interneti olemasolu ning kasutamine on aluseks lapse heale õppeedukusele ja hakkamasaamisele;
- piirata meelelahutuslikku tegevust arvuti, telefoni ja mängukonsooliga, sest laps tegeleb arvutiga igapäevaselt, ja mõtestamata oma tegevust, nt laeb alla muusikat, kasutab otsesuhtlust, teeb veebilehte, mängib mängu, ei tegele ta vajaliku õpitööga ning tema õpitulemused kehvenevad;
- olla kursis BETA standardiga.

Soovitused riigile, Haridus- ja Teadusministeeriumile:

- võimaldada kõikidele õpilastele tasuta interneti ligipääs kodudes, sest arvuti ja interneti olemasolu kodus on otseselt seotud tulemuste kasvuga teistes õppeainetes;
- koolitada koolijuhte IKT alal, et tagada uue riikliku õppekava täitmine;
- tagada vajalik kaasaegne IT taristu ning selle uuendamine;
- tagada kõikidele õpilastele ja õpetajatele ligipääs tehnoloogiatele, kui seda vajatakse;
- tagada õpetajatele ja õpilastele IKT-alane professionaalne metoodiline tugi (nt haridustehnoloog);
- õpetajatele kutse omistamisel ja atesteerimisel võtta üheks tingimuseks vajalike IKT-alaste pädevuste olemasolu;
- tagada järjepidevad investeeringud õpetajate IKT-alastesse metoodilistesse koolitustesse;
- tagada IKT ja ainemetoodikat toetavad materjalid ja e-keskkonnad õpetajale;
- tagada parimate praktikate jagamine koolide vahel.

Nõuanded koolile:

- koolijuht peab ennast kurssi viima uue riikliku põhikooli ja gümnaasiumi õppekava IKT-alaste nõuetega IT taristule, keskkondadele, metoodikatele;
- koolijuht saab palgata kooli IKT haridusvajadusi tundva spetsialisti, haridustehnoloogi, kelle ülesandeks on aidata ellu viia IT-alase taristu hankimist ja nõustada õpilasi ning õpetajaid nende tegevuses;
- koolijuht väärtustab õpetajate osalemist IKT-alastel metoodilistel koolitustel, sest on hädavajalik, et iga õpetaja omandab IKT-alased kutsepädevused;
- kool peaks muutma kohustuslikuks põhikooli riiklikus õppekavas valikaine informaatika I ja II, sest iga aineõpetaja ei ole käesoleval hetkel võimeline IKT pädevusi lastele oma õppeaines õpetama;
- õpetaja väärtustab õpilaste individuaalsust, jagades erinevaid ülesandeid neile, kes on ühel või teisel alal andekad, viima läbi grupitöid ka arvutiga;
- on oluline, et tehnoloogiate kasutamine ainetunnis on hariduse keskne, mitte meelelahutus.

Soovitused ülikoolidele, kes korraldavad õpetajakoolitust:

- üle vaadata iga aineõpetaja õpetajakoolituse programm lähtuvalt reaalsest võimalustest ja vajadustest tehnoloogiakasutusel koolis. Iga ülikooli lõpetaja, kes asub tööle õpetajana, peaks suutma sooritada IKT-alase kutseeksami või tõestada oma oskusi;
- tagada haridusvaldkonnas IKT-alaste professionaalide, nt IT-juhtide, haridustehnoloogide ja informaatikaõpetajate järjepidev koolitamine.

Vene õppekeelega õpilased Eestis: PISA 2009 perspektiiv

Gunda Tire, PISA koordinaator

„Pole vahet, kust sa pärit oled - igapähe on unistused ja saavutusvajadus!“ (Lewis)

PISA 2009 näitas järjekordselt, et Eesti kakskeelses haridussüsteemis on lõhe, mille täpsem olemus väärrib jätkuvat teadvustamist ja analüüsi. Erinevate kultuurirühmade erinevad saavutustasemed hariduses on paljude tänapäeva riikide reaalsus ja selle küsimusega on haridusteadlased olnud sunnitud tegelema. Haridusalases kirjanduses on välja toodud erinevaid faktoreid, millest sõltuvalt üks rahvusgrupp näitab üles paremaid tulemusi kui teine. Tavaliselt rõhutatakse keelebarjääri ja sotsiaalmajanduslikku tausta. Inimesed on tulnud erinevatest riikidest uude asukohariiki ja neil ilmnevad kohastumisprobleemid seoses keelebarjääri, samuti sotsiaalne taust võib erineda uues kontekstis nende päritolumaa omast. Eesti kohta aga need põhjused alati ei kehti, kuna enamus vähemusrahvuste õpilastest Eestis õpivad oma emakeeles ning sotsiaalmajanduslik taust on üsna lähedane ülejäänud ühiskonnaga. Seda kinnitab ka OECD PISA 2009 aruanne. Teadusuuringud viitavad tulemuste erinevuste seletamisel ka erinevate kultuuride suhtumisele haridusse ja sellele, mis toimub siis, kui õpilane astub välja oma kultuuriruumist ja õpib teises keeles, teise kultuuriga koos. Õppimine ja elamine teises kultuuris on vastastikune: mõlemal tuleb tahta teise kultuuri kandjatega koos elada. Alles selle eelduse täitmisel toimub jätkusuutlik ja edukas areng tervikuna.

Pidades silmas kultuurierinevusi ja sotsiaalmajandusliku tausta faktoreid, püstitati käesolevas töös⁵ kolm uurimusküsimust:

1. Milline on sotsiaalmajandusliku tausta erinevus eesti ja vene õppekeeles õppivate õpilaste vahel ja kui suur on selle mõju õpilaste tulemustele?
2. Kultuuridefitsiidi teooriad (Lewis, Loury) väidavad, et erinevatel kultuurirühmadel on erinevad väärtused ja suhtumine haridusse. Kas õpilaste suhtumine haridusse on eesti ja vene õppekeele koolides oluliselt erinev?
3. Kultuuri kohandumise teooriad (Bourhis,

Piantkowski) väidavad, et kultuurigrupp tunneb end kõige paremini oma kultuuriruumis. Kas vene õpilastel vene õppekeele koolis on paremad tulemused kui vene õpilastel eesti õppekeele koolis?

Analüüsis on kasutatud järgmisi PISA 2009 andmeid: õpilaste lugemistulemus (sõltuv muutuja), sotsiaalmajandusliku tausta indeks, kooli tüüp ja õpilaste kodune keel (sõltumatud muutujad). Teisisõnu: kui meil on teada õpilaste tulemus, siis saab regressioonimudeliga hinnata, kui palju erinevad faktorid mõjutavad õpilaste tulemusi. Mudeli esimene faktor on kultuuri ja sotsiaalmajanduslikku olukorda kirjeldav indeks, mis on koostatud õpilaste vastustest oma vanemate hariduse ja töö kohta, pere majandusliku olukorra kohta ja kodus olemasolevate õppimiseks vajalike esemete kohta. Küsiti näiteks, kas õpilasel on oma tuba, arvuti, kui palju on kodus raamatuid jms. Nendest on koostatud nn ESCS⁶ indeks.

Teiseks potentsiaalselt õpitulemusi mõjutavaks faktoriks on koolikeel. Samuti näeme PISA andmestikust, kas õpilane räägib kodus sama keelt mis kooliski ning saame eristada, kes ei õpi koolis oma emakeeles. Analüüsis kasutati lineaarse regressiooni mudelit, millega saab hinnata, millise osa kogu lugemistulemuse variatiivsusest seletab iga valitud muutuja (faktor).

Analüüsi tulemus näitab, et:

1. Eesti õppekeele õpilaste puhul on pere ja kodu ehk sotsiaalmajandustaseme mõju lugemistulemustele suhteliselt madal, kuid ikkagi veidi kõrgem kui vene õppekeele õpilastel. Eesti õppekeele õpilasi mõjutab pere majanduslik taust 8,7% õpilaste tulemuste kogu variatiivsusest, vene õppekeele koolis on see 3,2%.
2. Eesti ja vene õppekeele õpilaste positiivne hoiak kooli ja omandatud haridusse on väga sarnane. Protsentuaalselt 92,9% eesti ja 91,3% vene õppekeele koolis õppivatest

5 Magistritöö kaitstud Belgias Leuveni Ülikoolis 04.07.2011

6 Economic Social and Cultural Status

õpilastest tunnevad, et koolis käimine ei ole ajaraiskamine ja koolis omandatud teadmised aitavad neil tulevikus tööd leida.

Kultuuri kohandumise (kiindumuse) teooriate järgi peaks iga kultuurigrupp tundma ennast kõige paremini oma grupi liikmete seas. Sellest tulenevalt peaksid vene õppekeelega õpilased saavutama paremaid tulemusi siis, kui nad käivad vene, mitte eesti õppekeelega koolis. Analüüsi tulemus aga näitab, et vene õppekeelega õpilaste lugemistulemus vene õppekeelega koolis on 479 punkti (Eesti keskmine 501) ja mitte-estlaste tulemus eesti õppekeelega koolis oli 477. (Õpilasi, kelle kodune keel oli erinev eesti keelest, oli valimis 123 ehk 3,2%). Tulemused 479 ja 477 punkti ei ole statistiliselt oluliselt erinevad. Seega võib öelda, et vene õppekeelega koolides näitavad õpilased statistiliselt sarnaseid tulemusi võrreldes nende eakaaslastega eesti õppekeelega koolis.

Kui analüüsida, milline on mitte vene keelt emakeelena kasutavate laste olukord vene õppekeelega koolis, siis pilt on märkimisväärselt kahvatum. Kui vene õppekeelega koolide keskmine tulemus on 479 punkti, siis nende laste tulemus, kellel vene keel ei ole kodune keel, on kõigest 444 punkti, mis on väiksem umbes ühe aasta koolikäimise võrra. PISA uuringus oli selliseid lapsi 17. Kui uurida nende laste tausta lähemalt, siis selgub, et osa neist on tegelikult eesti emakeelega õpilased, kes õpivad vene õppekeelega koolis (PISA 2009 testi ühe läbiviija kommentaarist selgus, et testitavas vene koolis õppis mitu vähese vene keele oskusega eesti lastekodu last. Nad olid seal seetõttu, et lastekodu oli kooli kõrval). Vene või muud keelt rääkivate õpilaste saavutused eesti õppekeelega koolis tõendavad, et võib eksisteerida keeleline või kultuuriline barjäär, mis võib takistada paremate tulemuste saavutamist. Samas aga ei leia kinnitust väide, et vene- või muukeelsed õpilased eesti koolis peaks olema kehvas olukorras kui nende kaaslaste vene õppekeelega koolis. See on tegelikult positiivne tõend segregatsiooni ületamisest ja eestikeelsele õppele ülemineku vajalikkusest.

Eesti ja vene õppekeelsete koolide olukorda on uurinud ka Euroopa hariduspoliitika ühendus *Network on European Policy Studies*, mille uuringus tõstetakse esile, et umbes 50% vähemusrahvuse õpilastest Eestis soovivad ja on valmis õppima eesti õppekeelega koolis. Nimetatud õpilaste seisukoht on, et hea riigikeele

oskus tuleb kasuks nende tulevases karjääris ja rahvus ei ole sobiv näitaja, kuidas grupeerida inimesi. Selle uuringu põhjal võib kinnitada hüpoteesi, et vene õppekeelega koolide õpetajad on võtnud endale rolli olla oma kultuuri ja identiteedi nähtavaks tegijatena ja tugevdajatena. Seejuures väärib märkimist, et umbes 90% vene õppekeelega koolide õpetajatest on väitnud, et oma õppetöös kasutavad nad õppematerjale teistest riikidest.

Analüüs viitab sellele, et eesti ja vene õppekeelega õpilaste tulemuste erinevusi tuleks kõigepealt otsida koolist, tundide sisust ja õpetamisstiilist. Kahtlemata on rahvus ja kultuuriedastaja roll vene õpetajale väga oluline, samas aga tuleks ka uurida võimalusi kasutada efektiivsemaid ja innovaatilisemaid õpetamise meetodeid. Kõige tõhusamaid tulemusi oleks võimalik saavutada sellise õpetajakoolitusega, kus kasutatakse meetmeid, mille sisu jõuaks ka õpetajateni, kellel on raskusi eesti keelest arusaamisega. Areng toimub siis, kui protsess on vastastikune: üks aitab ja teine on nõus abistamisega. Samas tuleks silmas pidada, et PISA test ei ürita otseselt kritiseerida, süüdistada või selgitada põhjusi. Küll aga ta fikseerib erapooletult ühe hetke hariduselust ja pakub kõikidele osalejatele mõtlemisainet. Sotsioloogia- ja antropoloogiakirjandusest leiab arvukalt tõendeid, et sõltumata oma kultuurilisest, majanduslikust või sotsiaalsest taustast soovivad inimesed üldjuhul ikka omandada head haridust, ehkki igaühel on omad unistused ja isikupärast tulenev saavutusvajadus. Hea hariduse eest on aga väärt pingutada.

Kasutatud kirjandus

- Bourhis, R., Moise, L., Perreault, S. & Senecal, S. (1997). Towards an intercultural model: a social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 169-186.
- Golubeva, M., Powell, S., Kazimzade, E. & Nedelcer, A (2009). Divided education, divided citizens? A comparative study of the effect of separate schooling on civil enculturation, Network of Education Policy Centers. Retrieved from: <http://www.slideshare.net/promente>
- Lewis, O. (1963). *The children of Sanchez*. New York: Random House, Inc.
- Loury, G. (1985). The moral quandry of the black community. *National Affairs*, 79, 9-22.
- OECD. (2010). PISA 2009 results:

Overcoming social background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes, Volume II. Paris: OECD.

- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Kruusvall, J., Vetik, R., & Berry, J. (2009). The Strategies of inter-ethnic adaptation of Estonian Russians. *Studies of Transition States and Societies*, 1(1), 3-24.
- Piontkowski, U., Rohmann, A., & Florack, A. (2002). Concordance of acculturation attitudes and perceived threat. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5(3), 221-232.
- Schmid, C.L. (2001), Educational achievement, language-minority students, and the new second generation. *Sociology of Education*, (Extra Issue), 71-87.
- Schulz, W. (2005, April). Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003. Paper prepared for the annual meeting of the American Educational Research Association in San Francisco.

Tulemuslike haridussüsteemide arendustegevus

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Uuringu- ja konsultatsioonifirma McKinsey & Company avaldas 2007. aastal uurimuse „Kuidas maailma tulemuslikumad haridussüsteemid on jõudnud tippu“, milles väideti, et ajavahemikul 1975–1994 on enamik OECD riike kahe- või isegi kolmekordistanud haridusele tehtavaid kulutusi. Samas on õpilaste tulemused jäänud samaks või isegi läinud nõrgemaks. Oma uues uurimuses „Kuidas maailma parimad haridussüsteemid muutuvad veelgi paremaks?“⁷ tuuakse näiteid riikidest, kus kulutused ühele õpilasele on vahemikus 5000–6000 USD (PPP USD⁸), kuid õpilaste tulemused PISA uuringus erinevad 131 punkti võrra. Arvestades, et uuringus loetakse 39 punkti ekvivalentseks ühe õppeaasta tööga, siis oleks Singapuri õpilased justkui kolm aastat rohkem koolis käinud kui Kuveidi õpilased. Oma erinevate tulemustega jäävad kahe nimetatud riigi vahele veel Inglismaa, Sloveenia, Austraalia, Portugal, Iisrael. Minetamata raha olulisust haridussüsteemi tulemuslikkuse tõstmisel, on rida muid tegureid, mis mõjutavad õpilaste õpitulemusi.

Uurimuses on riigid PISA uuringus osalenud riikide keskmiste punktide alusel jaotatud viie taseme vahel (nõrk, rahuldav, hea, väga hea, suurepärase (tabel 1)). Täiendavalt on kirjeldatud erinevatele tasemetele jõudnud riikide rõhuasetusi oma

hariduspoliitikas ja -korralduses. Eesti on tasemel „väga hea“ koos Korea, Singapuri, Austraalia ja teistega. Soome eristub teistest nii palju, et teda on uuringus eraldi välja toodud.

Õigeid prioriteete seades ja olulisega tegeldes on võimalik õpilaste tulemusi arvestatavalt parandada vähem kui kuue aastaga. Selle tõestuseks olgu näiteks Tšiili, kus õpilaste tulemused kuue aastaga paranesid 28 punkti võrra, ja ka Läti, kus tulemused paranesid 25 punkti võrra.

Uuringus antakse haridussüsteemide juhtidele kuus soovitusi, millele peaks igal juhul keskenduma:

1. õppekava ja standardite ülevaatamine;
2. tunnustamise ülevaatamine;
3. õpetajate ja koolijuhtide oskuste tagamine;
4. õpilaste õppimise (arengu) hindamine;
5. andmete tagamine ja kasutamine;
6. hariduspoliitiliste dokumentide ja õigusruumi loomine.

Järgnevalt veidi pikemalt riikide rõhuasetustest kõrgematele tasemetele pürgimisel. Uuringus tuuakse välja, et riik, mis kuulub tasemele „väga hea“ ja seab eesmärgiks suurepäraseks saamise, pöörab haridussüsteemis tähelepanu tingimuste loomisele, mis tagaks vastastikuse õppimise ja innovatsiooni. Heal

Tabel 1. Haridussüsteemide tasemed PISA uuringu tulemuste alusel

Tase	Keskmsed punktid	Taseme rõhuasetused	Näited
Suurepärase	Rohkem kui 560		Soome (561)
Väga hea	520–560	Vastastikune õppimine ja innovatsiooni toetamine	Korea, Singapur, Eesti, Ontario, Austraalia
Hea	480–520	Professionaalide kujunemiseks tingimuste loomine	USA, Saksamaa, Suurbritannia, Poola, Läti
Rahuldav	440–480	Süsteemi toimimiseks vajalike tegevuste loomine	Armeenia, Tšiili
Nõrk	Alla 440	Õpilaste põhioskuste omandamine matemaatikas ja lugemises	Ghana, Brasiilia

7 Ingliskeelne pealkiri: How the world's most improved school systems keep getting better?

8 Public spend per student – PPP USD

tasemel riigid, pürgides väga heaks, osutavad tähelepanu professionaalide kujundamisele nii õpetajate kui ka koolijuhtide hulgas. Rahuldaval tasemel olles ja soovides jõuda heale tasemele, käivitavad riigid süsteemi toimimiseks vajalikud tegevused. Nõrgalt tasemelt rahuldavale liikudes keskendutakse põhi- oskuste omandamisele matemaatikas ja lugemises. Kuigi selliselt iseloomustatakse riikide tegevusi haridussüsteemi tulemuslikkuse tõstmisel, võib tinglikult kasutada antud mudelit ka iga kooli tulemuslikkuse tõstmisel. Tabelis 2 antakse põhjalikum ülevaade eelpool nimetatud tegevustest madalamalt tasemelt kõrgemale liikumisel.

Riigi tasemel peame arvestama, et koolide tulemuslikkus on väga erinev. PISA uuringu põhjal on Eestis koole, kus ca 50% õpilastest ei saavuta baastaset funktsionaalses lugemises ja matemaatilises ning loodusteaduslikus kirjaoskuses ning kus koolide keskmised punktid on alla 440. Seetõttu tegevused, mis nendes koolides ette võetakse, on tõenäoliselt erinevad koolide tegevustest, kus õpilased saavutavad tipptasemel tulemusi. Oluline on märkida, et mida kõrgemale tasemele haridussüsteem oma arengus on jõudnud, seda vähemaks jääb aruandluse ja otsese järelevalve roll. Selleks, et selline vabadus saada, peab olema kool oma tegevusega tõestanud, et õpilaste võimed saavad maksimaalselt välja arendatud, sõltumata õpilase sotsiaalmajanduslikust taustast.

Haridussüsteemi liider, kes on seadnud eesmärgiks süsteemi parendamise, peaks arvestama tegevuste väljatöötamisel kolme dimensiooniga:

1. Hinnata tulemuslikkuse hetkeolukorda:

- hinnata õpilaste õpitulemusi;
- anda hinnang, mis tasemel on saavutused: nõrgal, rahuldaval, heal, väga heal või suurepärasel.

2. Selekteerida sekkumised:

- otsustada, mida peaks süsteemis tegema, et tõsta õpilaste tulemusi, arvestades tulemuslikkuse tasemeid ja spetsiifilisi väljakutseid.

3. Kohandada kontekstiga:

- kohandada eestvedamise stiil ja taktika vastavalt koolisüsteemi ning rahvuse ajaloole, kultuurile, poliitikale, struktuurile jne.

Nimetatud kolme dimensiooni arvessevõtmisel on ilmselt väiksem variatsioon tegevuste väljavalimisel,

seevastu rohkem on võimalusi, mil moel neid tegevusi läbi viia.

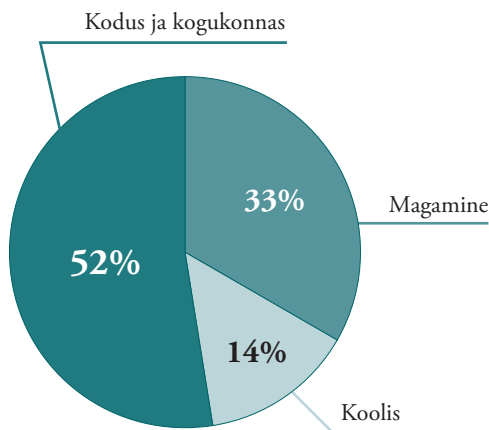
Parendustegevuste kavandamisel peaks arvestama, et nii õpetajal, koolijuhil, hariduspiirkonnal (Eesti kontekstis siis kohaliku omavalitsuse haridusametnikul ja maavalitsuse haridusosakonnal) ning riigil on täita kindlad rollid. Õpetajate põhitööks on õppe läbiviimine, koostöö arendamine teiste õpetajatega, kogemuste vahetamine ja vanemate kaasamine õpilaste arengu toetamiseks. Koolijuhi rolliks oleks välja töötada ja rakendada kooli arendustrateegiat, arvestades regionaalseid ja riiklikke suuniseid/prioriteete; kindlustada koolis administratiivne ja õppetöölane juhtimine ning kaasata kogukond kooli arengukavas sätestatud eesmärkide täitmisel. Hariduspiirkonna juhi ülesandeks oleks kindlustada abi koolidele, luua kommunikatsioon koolide ja keskuse (valla- või linnavalitsuse ja maakonna haridusosakonna) vahel ning olla puhvriks muutuste läbiviimisel. Riigi põhirolliks on luua strateegia süsteemi parenduseks, kindlustada abi eesmärkide saavutamiseks, luua aruandluse mehhanismid eesmärkide täitmise hindamiseks ja vajalik õigusruum ning kujundada süsteem, mis tagaks eestvedamise võimekuse süsteemi kõikidel tasanditel. Oleks suurepärase, kui õigusaktides peegelduvad eelpoolnimetatud kohustused. Kindlasti vajaksime Eestis uuringut, mis analüüsiks ja annaks hinnangu, kuidas õigusaktides sätestatu reaalselt toimib. Et kavandada parendustegevusi, peaks olema selge ülevaade meie süsteemi toimimise nõrkustest.

Mourshed, Chijioke ja Barber toovad oma uuringus välja, et haridusreformide käivitamiseks on kolm tegurit. Kõigepealt mõjutavad hariduselu jõulisi muutusi poliitilised ja majanduslikud kriisid. Teisisõnu, kriis majanduses või poliitikas jõuab oma mõjudega varem või hiljem haridusellu. Kõrgetasemeline uuring või kriitiline aruanne on üheks reformide algatamise ajendiks. Paljudele riikidele, näiteks Saksamaale, Taanile, Norrale oli selleks 2000. aasta PISA uuring. Meid mõjutab muudatusi vastu võtma kindlasti OECD aruanne Eesti haridusest 2001. aastal. Kolmandaks teguriks tuuakse välja uue ideoloogilise ja poliitilise liidri tekkimine riigi tasandil. Inglismaa puhul on näitena toodud Michael Barber kui haridusideoloogiline liider ning Tony Blair ja David Blunkett poliitiliste liidritena. Seega on vaja inimest, kes teab ja oskab põhjendada, mida on vaja ette võtta tuleviku põlvkonna heaks,

Tabel 2. Riikidele iseloomulikud tegevused liikumisel madalamalt tasemelt kõrgemale

Parentustee	Nõrgalt tasemelt rahuldavale tasemele	Rahuldavalt tasemelt heale tasemele	Healt tasemelt väga heale tasemele	Väga healt tasemelt suurepärasele tasemele
Teema	Põhioskuste omandamine matemaatikas ja lugemises	Süsteemi toimimiseks vajalike tegevuste kindlustamine (vundamenti loomine)	Professionaalide kujundamine	Parentustegevus vastastikuse õppimise ja innovatsiooni kaudu
Sekku- misrühmad	<p>Motivatsiooni ja toetamise raamistiku kindlustamine madalate oskustega õpetajatele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õpetamismaterjalidega kindlustamine • Õppekava rakendamise juhendamine • Õpetamisaja maksimaalne kasutamine • Kooli külastamine kõrgemalt tasemelt • Kõrgemate tulemuste saavutamise stimuleerimine <p>Kõikides koolides miinimumkvaliteedi saavutamine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õpitulemuste eesmärgistamine • Täiendav tugi madalate tulemustega koolidele • Kooli infrastruktuuri parendamine • Õpikurega kindlustamine <p>Õpilaste koolikohtadega kindlustamine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koolikohtade arvu suurendamine • Õpilaste õppetöös osalemise kindlustamine 	<p>Andmete ja aruandluse tagamine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooli tulemuslikkuse avalikustamine nii koolisisest kui väliselt • Koolide inspekteerimine ja inspektsiooni olemasolu <p>Finantsilise ja organisatoorse aluse loomine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koolide arvu optimeerimine • Finantsalaste ja administratiivsete õiguste deentraliseerimine • Rahastamise suurendamine • Rahastamismudeli väljatöötamine • Organisatsiooniline ümberkujundamine <p>Pedagoogilise aluse tagamine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooli mudel • Õpetuse keel 	<p>Süsteemi sisenevate õpetajate ja koolijuhtide võimekuse tõstmine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Värbamisprogrammid • Eelkoolitus • Atesteerimisnõuded <p>Süsteemis olevate õpetajate ja koolijuhtide võimekuse tõstmine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Täienduskoolitus • Praktiseerimise juhendamine • Karjäärinõustamine ja karjääriredelil liikumise jälgimine • Õpetajate ja kogukonna foorumid <p>Koolipõhine otsustamine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enesehindamine • Iseseisvad ja spetsialiseerunud koolid 	<p>Vastastikuse õppimise arendamine õpetajate ja koolijuhtide hulgas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koostööd nõudev praktika • Pedagoogiliste õiguste deentraliseerimine koolile ja õpetajale • Rotatsioon ja lähetusprogrammid <p>Täiendava toe kindlustamine professionaalidele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professionaalide vabastamine administratiivsetest ülesannetest, kindlustamine täiendava personaliga <p>Süsteemi loomine eksperimenterimise ja innovaatilise lähenemise toetamiseks</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovaatiliste tegevuste lisarahastamine • Tugevate koolide innovaatiliste tegevuste tutvustamine

Joonis 1. 4–18-aastaste laste ja õpilaste aja jaotus



Allikas: Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. How the world's most improved school systems keep getting better?

ja jõulist poliitikut, kes viib poliitilisel tasandil sisse uuenenud arusaamad haridusest.

Teades aga, et õpilased veedavad vähem kui 15% oma lapsepõlvest koolis (joonis 1), siis ei piisa, kui pöörame tähelepanu ainult koolisüsteemi parendamisele, vaid tähelepanu peab jätkuma peredele ja kogukonnale. Kool ei ole isoleeritud ühiskonnast,

vaid on selle osa. Kõik, mis toimub väljaspool kooli, mõjutab õpilast, õpetajat, koolijuhti – inimesi, kes loovad koolimaailma suures ilmapildis.

Käesolevas ülevaates on refereeritud uuringu „How the world's most improved school systems keep getting better“ tulemusi.

Kasutatud kirjandus

- Barber, M., Whelan, F., Clark, M. (2010) Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future? [WWW] http://www.mckinsey.com/clientsevice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Capturing%20the%20leadership%20premium.aspx McKinsey & Company. (veebiartikkel)
- Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. How the world's most improved school systems keep getting better? (2010) [WWW] http://www.mckinsey.com/clientsevice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx (veebiartikkel)

Sisehindamisalane uuring

Pille Hillep, OÜ Eesti Uuringukeskuse projektijuht



2011. aastal viis OÜ Eesti Uuringukeskus Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse tellimisel ESFi programmi “Õppe kvaliteedi parendamine õppeasutuste sise- ja õpitulemuste välishindamissüsteemi arendamise kaudu” raames läbi sisehindamisalase uuringu. Uuringu üldeesmärk oli välja selgitada, kuidas on sisehindamine rakendunud üldhariduskoolides ja koolieelsetes lasteasutustes 2011. aastal ning võrrelda tulemusi varasemate aastate uuringutega.

Lähtuvalt üldeesmärgist sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. millised on õppeasutuste juhtide, töötajate, nõunike ja pidajate teadmised, arusaamad ja hoiakud sisehindamisest;
2. millist tuge (sh koolitust) vajavad õppeasutuste juhid ja töötajad sisehindamise rakendamisel ja arendamisel;
3. kas ja kuidas toetab õppeasutustes rakendatud sisehindamine põhiprotsessi (õppe- ja kasvatustööd);
4. kas ja kuidas on sisehindamine mõjutanud juhtimiskvaliteeti (kaasav juhtimine, analüüsitulemuste kasutamine arendustöös);
5. kas ja kuidas on PDCA-tsükli järgimine sisehindamises toetanud õppeasutuse arengut;
6. kuidas on sisehindamine toetanud õppeasutusi õppivaks organisatsiooniks kujunemisel Senge võtmevaldkondade põhisel;
7. milline on õppeasutuste parim kogemus sisehindamisel.

Eesmärkide saavutamiseks viidi uuring läbi kahes osas: esimese etapina toimus 4 fookusgrupi intervjuud ja 1 süvaintervjuu sisehindamise protsessi erinevate osapooltega (24 respondenti) ning teise etapina Haridus- ja Teadusministeeriumile perioodil september 2010 kuni jaanuar 2011 esitatud 85 (20% üldkogumist) üldhariduskooli/koolieelse lasteasutuse sisehindamise aruannete ja 59 tagasisidearuande kvantitatiivne ja kvalitatiivne analüüs.

Uuringu järeldused ja ettepanekud üldhariduskoolidele ja koolieelsetele

lasteasutustele sisehindamisprotsessi arendamiseks

Sisehindamisprotsess

Varasemates uuringutes (2006–2010) toodi välja, et õppeasutused kasutavad vähe strateegilisi juhtimis- ja põhimõtteid. Käesolevast uuringust selgub, et õppeasutused seostavad sisehindamist tihedalt arengukavaga. Arengukava on olnud sisehindamise aruande koostamise aluseks ja lähtuvalt sisehindamise tulemustest on muudetud arengukava.

Üldiselt kasutatakse sisehindamise protsessis kaasava juhtimise põhimõtteid: osades õppeasutustes on moodustatud töögrupid tegelemaks kindlate valdkondade analüüsiga, teistes (eriti väikestes) õppeasutustes on kogu personal kaasatud protsessi algusest lõpuni. Siiski on osades aruannetes töötajate ja huvigruppide kaasamise mõjususe analüüs pinnapealne. Soovitav oleks kajastada personali ja huvigruppide poolt tehtud ettepanekuid, analüüsida nende rakenduvust ja mõjusust õppeasutuse arendustegevusele.

Sisehindamisaruannete tekstianalüüsi põhjal võib järeldada, et õppeasutustes on õppiva organisatsiooni tunnused olemas, kuid mõned võtmevaldkonnad vajavad rohkem tähelepanu (personali karjäärivõimalused, personali tunnustamis- ja motiveerimissüsteem, õpetajate initsiatiivikuse soodustamine, mentorlus).

Fookusgrupiintervjuudes toodi negatiivsena välja, et sisehindamine on ressursi- ja ajamahukas ning toob kaasa palju bürokraatiat. Suur ressursi- ja ajakulu tuleneb osaliselt sellest, et tegemist on uudse süsteemiga ja see vajab sissetöötamist.

Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimisega tegeletakse endiselt vähe: sageli piirduakse õpijõudluse analüüsimisega, liiga vähe pööratakse tähelepanu lapse/õpilase isiksusliku arengu analüüsimisele. Selle üks põhjusi võis olla aruande mahu limiteeritus.

Nii fookusgrupiintervjuudes kui ka sisehindamise aruannetes toodi välja hea õppimise allikana kogemuste vahetamist nii õppeasutuse siseselt, teiste sisehindamist läbi viinud õppeasutustega kui ka osalemist erinevates õppeasutuste võrgustikes. Asutusesiseselt kolleegidelt õppimise tulemusena nähakse, et see on kaasa aidanud õppe-kasvatuste protsessi paremale korraldamisele ja planeerimisele,

samuti õpetanud paremini arvestama lapse vajadustega, rikastanud ja muutnud tulemuslikumaks osapoolte (õpetaja-laps) õppe- ja kasvukeskkonna.

Nõunike tagasisidearuannetes nimetatakse parimat kogemust ehk õppeasutuse tugevusi kõige enam õppe- ja kasvatusprotsessi, seejärel huvigruppidega koostöö ning eestvedamise ja juhtimise valdkonnas. Veidi vähem mainitakse parimat kogemust personalitöö ja ressursside juhtimise valdkonnas.

Sisehindamisaruannete tehniline osa

Sisehindamisaruannete kirjutamise tase on õppeasutustes erinev – isegi kui osades aruannetes on kõik olulised teemad kaetud, on need koostatud liiga üldiselt, mis ei võimalda neist teistele õppeasutustele kasulikke näiteid tuua. Sisukama sisehindamisaruande koostamiseks on soovitav väidete tõestuseks lisada näiteid, statistika kirjeldamise asemel andmeid analüüsida ning oma tegevusi analüüsida põhjus-tagajärg seostena.

Õppeasutused võiksid aruande tarvis kasutada ka teiseseid andmeid (nt varasemalt teiste tööde jaoks kogutud andmeid või uuringute andmeid, kuhu asutus on kaasatud olnud).

Uuringu järeldused ja ettepanekud sisehindamise korraldajatele sisehindamisprotsessi arendamiseks

Sisehindamisprotsessi toetamine

Hoiak sisehindamise suhtes on õppeasutustes valdavalt positiivne, kuid fookusgrupi intervjuudes toodi erinevalt sisehindamisaruannetest välja ka kitsaskohti. Enim toodi esile kitsaskohti, mis on ületatavad teadlikkuse ja oskuste kasvu toel. Siinjuures saavad haridusasutusi abistada nii riik (nt koolituste ja tugimaterjalide finantseerimisel ja korraldamisel) kui ka kohalikud omavalitsused sisehindamise aruannete tutvustamisega huvigruppidele ja finantsabi andmisega (näiteks sisehindamise nõustamiseks).

Nii käesolevas (2011) kui ka Koolikatsuja 2006+ (2008) uuringus toodi sisehindamisprotsessi positiivse aspektina välja, et olukord õppeasutustes on muutunud terviklikumaks, on võimaldanud objektiivsemate juhtimisotsuste tegemist arvandmetele toetudes ning otsustamisse kaasatute ring on laienenud.

Analüüsitud aruannete ning intervjuude põhjal võib väita, et õppeasutustes on palju ära tehtud just viimase kolme aasta jooksul ning alles tutvutakse

hindamissüsteemidega, täiendatakse oma teadmisi sisehindamise vallas, katsetatakse ja täiendatakse erinevaid mõõtmisinstrumente, et leida sobivaim jne. Fookusgrupi intervjuudest selgus, et pigem soovitakse olemasoleva hindamissüsteemi jätkumist ning loodetakse, et riiklik hariduspoliitika toetab sisehindamissüsteemi jätkusuutlikkust.

Nii üldhariduskoolid, koolieelsed lasteasutused kui ka nõunikud soovivad oma aruannetele saada riiklikul tasandil personaalset tagasisidet, saamaks kinnitust, et ollakse oma tegevustes õigel teel. Fookusgrupi intervjuudes rõhutati, et sisehindamine ei saa jääda asjaks iseeneses, vaid oodatakse ka riigipoolset tagasisidet ja asjakohaseid samme kogu süsteemi integreerimisel. Segadust tekitab teadmatus, mis saab Haridus- ja Teadusministeeriumile esitatud aruannetest edasi – tagasiside sisehindamise ja nõunike aruannetele puudub nii õppeasutusepõhiselt kui ka üldiselt.

Kui fookusgrupi intervjuudes toodi välja, et kooli- pidajad ei tunne huvi aruannete vastu või tõlgendavad aruandeid ebaadekvaatselt (nt vaadatakse ainult tegevusnäitajaid ja kvalitatiivset analüüsi ei arvestata), siis sisehindamise aruannete analüüsi põhjal tuuakse välja vaid positiivne koostöö õppeasutuse juhtkonna ja pidaja vahel. Selle erinevuse põhjuseks võib olla asjaolu, et kuna aruanded ei ole anonüümised, siis halba koostööd kardetakse aruannetes mainida. Õppeasutuste pidajates huvi tekitamiseks peaks nii riik kui ka haridusorganisatsioonid tutvustama sisehindamisprotsessi sisu ja eesmäärke.

Nii käesolev kui ka varasemad uuringud näitavad, et asutustes, kus töötajad on sisehindamise protsessist teadlikumad ja sisehindamise suhtes positiivsemalt meelestatud, ollakse suurema tõenäosusega valmis oma tööd analüüsima, eesmärgiga saavutada paremaid tulemusi. Käesolevast uuringust (2011) tuli välja, et sisehindamine on parandanud töötajate eneseanalüüsioskust, andnud võimaluse näha asutust tervikuna ja parandanud koostööd erinevate huvigruppidega. Kuid samas on suur hulk personali, kes endiselt vajab koolitusi enesehindamise, tegevuse eesmärgistamise oskuste ning andmete analüüsimise valdkonnas.

Seniste sisehindamisalaste koolituste kitsaskohana nähti eelkõige liigset teooriakeskust ning lektorite poolt ühtlustamata jäetud loengukavasid. Väga oluliseks peetakse nõuniku rolli sisehindamise

protsessi toetamisel. Kuna nõuniku roll sisehindamises on väga oluline, kuid samas kulukas väljaminek õppeasutustele, siis on soovitatav kindlustada nõunike finantseerimine riiklikult.

Sisehindamisaruannete tehniline reguleerimine

Õppeasutused kasutavad peamiselt Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt välja töötatud aruande struktuuri. Edaspidi tuleb mõelda sellele, kuidas erinevad alapeatükid sisehindamisaruande juhendmaterjalis õppeasutuste jaoks arusaadavamaks muuta, sest nii fookusgrupi intervjuud kui tekstianalüüs näitavad, et ei saada päris täpselt aru tegevuse ja tulemuse peatükkide erinevusest (nt huvigruppide kaasamine ja huvigruppide kaasatus) ning seetõttu võis osa informatsiooni aruandest puududa, sest koostaja arvas, et see teema on mujal juba käsitletud.

Aasta-aastalt (2006–2011) on aina rohkem kindlustunud rahuloluküsitluste läbiviimine laste/õpilaste

ja lastevanemate ning personali seas. Kuid sarnaselt varasematele uuringutele on endiselt probleem andmetekogumise protsess ise. Oma eesmärkideni jõudmiseks võimalikult aja- ja ressursisäästlikult, vajaksid õppeasutused täiendavat toetust sobivate andmekogumisvormide leidmisel, mõõdetavate valdkondade ja sobivate mõõdikute määratlemisel ning andmeanalüüsi oskuste parandamisel.

Sarnaselt varasematele aastatele oskavad õppeasutused määratleda paremini parendusvaldkondi kui oma tugevusi. Seetõttu on vaja õppeasutustele selgitada, miks ja kuidas organisatsiooni positiivseid kogemusi aruandes käsitleda.

Täisversioonis aruandega on võimalik tutvuda Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel.

Kooli tulemuslik juhtimine

Hasso Kukemelk, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi hariduskorralduse dotsent

Kulno Türk, Tartu Ülikooli ettevõtetmajanduse instituudi personalijuhtimise professor

Kristi Ploom, Tartu Ülikooli doktorant, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüütik

Toomas Haldma, Tartu Ülikooli ettevõtetmajanduse instituudi majandusarvestuse professor



Hea koolisüsteem vajab häid koolijuhte ja tulemuslikult toimivaid koole. Pont, Nusche ja Moorman (2009) väidavad rahvusvahelise OECD koolijuhtimise uurimuse eessõnas: „Koolijuhtimine on praegu kogu maailmas hariduspoliitiliselt prioriteetne teema. Koolide autonoomia on suurenenud, haridusele ja koolide tulemustele pööratakse rohkem tähelepanu ning see on tinginud koolijuhtide rolli ümbervaatamise“.

Eesti Vabariigi Valitsuse prioriteetse suuna „Suurem haldusvõimekus“ meetme „Riigi, kohalike omavalitsuste ja mittetulundusühingute strateegilise juhtimissuutlikkuse tõstmine“ projektide raames viidi 2008–2011 Tartu Ülikooli teadlaste ning Haridus- ja Teadusministeeriumi koostöös läbi uuring⁹ „Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid“. Uuringus keskenduti kolmele olulisele teemale koolijuhtimises: kvaliteedijuhtimise põhimõtete rakendumine koolide sisehindamises, õpetajate töösoorituse hindamine ja tulemustasustamine ning koolide finants-tulemuslikkus.

Käesoleva uuringu teoreetilise raamistiku peamiseks aluseks on kvaliteedijuhtimises laialdast rakendust leidnud Demingi (2000) pideva parendamise mudel, mis on tuntud ka PDCA (plan, do, check, act) tsükliks. Sellele on lisatud momente uuest haldusjuhtimisest (New Public Management) avalikus sektoris, mille keskseks elemendiks loetakse organisatsiooni tulemuslikkuse hindamise ja juhtimise arendamist (Lapsley, 2008). Tulemuslikkuse juhtimine on protsess, mille abil organisatsioon integreerib oma tulemusnäitajad organisatsiooni strateegiate ja eesmärkidega (Bititci jt, 1997) ja seda võib vaadelda uue haldusjuhtimise keskse rakendusena. Brudani (2010) arvates on organisatsiooni tulemuslikkuse

⁹ Uuringut finantseeriti Eesti Vabariigi Valitsuse prioriteetse suuna „Suurem haldusvõimekus“ meetme „Riigi, kohalike omavalitsuste ja mittetulundusühingute strateegilise juhtimissuutlikkuse tõstmine“ projektide raames ESFi vahenditest

juhtimist vajalik teostada kolmel tasandil: strateegilisel, operatsioonilisel ja individuaalsel.

Uuringu läbiviimiseks töötati välja eelnimetatud kolme uuringu teemat hõlmav EFQM mudelil baseeruv küsimustik, milles tuli anda hinnangud kooli kvaliteedi- ja finantsjuhtimise ning õpetajate töösoorituse hindamise ja tulemustasustamise erinevatele aspektidele. Küsitleti koolijuhte, õpetajaid, õpilasi, lapsevanemaid ning koolide hoolekogude liikmeid. Elektroonse küsimustiku vahendusel koguti andmeid 2009/2010. õppeaasta talvel, mil kokku vastas küsimustikele ligi 11 000 inimest. Lisaks teostati enam kui kümnes koolis juhtumiuuringud, uurimaks sügavuti käsitletavaid teemasid.

Sisehindamine olulise juhtimishoovana vajab koolides sisulisemat lähenemist

Uuring tuvastas, et sisehindamise süsteemi rakendamise esimene etapp Eesti koolisüsteemis on lõpule jõudmas. Selle käigus on koolid ja eriti nende juhid omandanud arusaamise sisehindamise olemusest ning on loodud alused esialgseteks koostöömehhanismideks. Teise etapina on koolidel vaja jätkata sisehindamise juurutamist Eesti koolikultuuri, vaatamata õpetajate suurele koormusele ja mõnikord ka tüdimusele täiendavate tööülesannete ees. Nüüd oleks vaja minna edasi sisehindamise välise vormi juurest sisulise meeskonnatöö juurde kooliarenduses ning kaasata sellesse ka erinevaid huvigruppe. Eriti oluline on koolisüsteemis lapsevanema ja vanemates klassides ka õpilaste seisukohtadega arvestamine kooliarenduses ning igapäevaelu kujundamisel koolis.

Uuring tõi välja mitmed tegurid, mis mõjutavad oluliselt põhikooli tulemuslikkust:

- hästi planeeritud, süsteemne ja huvigruppe kaasav kooli strateegiline juhtimine;
- kaasaegsete õpetamismeetodite kasutamine koolis;
- kooli individuaalne lähenemine õpilaste vajadustele õppe- ja kasvatustöös;
- süstemaatiline meetmete rakendamine õpilaste koolist väljalangevuse vähendamiseks;

- õpilaste ja lastevanemate rahulolu-uuringutega arvestamine;
- õpilaste osalemise toetamine erinevatel võistlustel ja konkurssidel.

Uuringust selgus ka, et Eesti koolide juhid on nende endi hinnangul peamised eestvedajad koolis, kuid teised huvigrupid ei lähe tihti nendega kaasa. Põhikoolide (eelkõige väiksemate koolide) huvigrupid hindasid kõrgelt koolisest suhtlust, samas gümnaasiumiga koolide ja suurte koolide huvigrupid väärtustasid enam koolivälist suhtlust (meedia, vilistlased jne), ehkki kooli nähtavust meedias on kõik huvigrupid hinnanud suhteliselt madalalt (näiteks 45% õpilastest ei pidanud kooli meedias kajastust oluliseks). Koolidel on reserve, et olla piisavalt avatud koostööle õpilaste ja lastevanematega (koostööd pidas piisavaks vaid 35% õpilastest ja 41% vanematest).

Õppekasvatustlike protsesside kvaliteet koolis on võtmeteguriks kooli eesmärkide saavutamisel. Need protsessid loovad aluse õpilase isiksuse kujunemisele ja kõrgetele akadeemilistele tulemustele. Õpilased ja lapsevanemad olid üldiselt rahul (hinnangud 4,1–4,3 viiepallises skaalas) saadava haridusega, kuid vähem rahul meetoditega, millega selleni jõutakse. Seejuures tõid vastajad välja, et väikestes koolides (enamasti põhikoolid) kasutatakse vähem kaasaegseid aktiivseid õpetamise meetodeid ning et väiksemad koolid paluvad sagedamini kvalifikatsiooninõuetele mittevastavaid õpetajaid. Õpilaste ja vanemate hinnangutest ilmnes, et suurtes koolides on paremad võimalused õpilaste arenguks, kuid elus toimetulekuks vajalikku õpetatakse enam väikestes koolides, kus rakendatakse õpilaste arendamisel enam ka individuaalset lähenemist.

Lapsevanemate osalust arenguestlusel ja selle olulisust hindavad koolijuhid ja õpetajad kõrgelt (väitega nõustus üle 90%), samas õpilased ja lapsevanemad aga märksa madalamalt (väitega nõustus 59% ja 69% vastanutest). Kool ootab lapsevanemaid arenguestlustel osalema, kuid nende tegelik osaluse määr on ebapiisav.

Ligi pooltele õpilastele meeldib koolis käia, seejuures gümnaasiumiga koolide õpilaste hinnang koolis käimise meeldivusele on kõrgem. Oluliseks murekohaks õpilastele on reeglite eiramine kaasõpilaste poolt, millest on ka õpetajad teadlikud. See

võib olla ka üks õpilaste madala rahulolu peamisi põhjustajaid koolis.

Koolid keskenduvad ennekõike akadeemilistele tulemusnäitajatele. Kõik koolid analüüsisid õppe- ja kasvatustöö tulemusi (hinnangud valdavalt vahemikus 4,0–4,7). Uuringu tulemustest selgus, et koolides, kus enam analüüsitakse õpilaste väljalangevuse põhjuseid, on riigieksamite tulemused kõrgemad ($r=0,32^{**}$) ning gümnaasiumi lõpetanute protsent (samal astmel alustanutest) samuti kõrgem ($r=0,31^{**}$).

Samas selgus, et koolides ei arvestata piisavalt tegevuse planeerimisel õpilaste ja õpetajate seas läbi viidud rahulolu-uuringute tulemusi – kõigest 49% lapsevanematest ning 37% õpilastest kinnitas sellega arvestamist. Uuringust selgus ka, et koolid, mis arvestavad rohkem õpilaste seisukohtadega, suudavad edukamalt täita õppekohti.

Õpetajate töösoorituse hindamine ja tulemustasustamine

Õpetajad ja koolijuhid väärtustasid kõrgelt õpetajate töösoorituse hindamise süsteemsust ja põhimõtetest arusaadavust. Madalamalt hindasid õpetajad nende endi töösoorituse hindamise õiglust ja mõju töötulemustele ning õpetajatele antavat tagasisidet.

Õpetajate kaasamine nende töösoorituse hindamissüsteemide väljatöötamisse võimaldab suurendada õpetajate teadlikkust ja huvi õpetajate töösoorituse hindamise suhtes. Õpetajate töösoorituse hindamine ja tulemustasustamine ning õpetajate osalemine nendes tegevustes võimaldab kaasata õpetajaid kooli juhtimisse ja tõsta selle abil kooli tulemuslikkust. Senisest süsteemsemalt on vaja rakendada õpetajatega tehtavaid hindamis- ja arenguestlusti. Kõik see võimaldab luua läbipaistva, õiglase ja motiveeriva õpetajate töösoorituse hindamise süsteemi ja sellele järgnevalt ka kooli põhieesmärkidest lähtuva õpetajate tulemustasustamise süsteemi.

Õpetajate ja koolijuhtide arvates on viis kõige otstarbekamat õpetaja töösoorituse hindamise näitajat järgmised: motiveeriva ja loova õpikeskkonna loomine, kõrgetasemeline õppemetoodiline töö, suhtlemine ja läbisaamine õpilastega, õpilaste järeleaitamine ning koostöö kolleegidega (nimetatud aspektide otstarbekusega nõustus kolm neljandikku küsitletutest). Õpilaste akadeemilist tulemuslikkust

ei peetud niivõrd otstarbekaks õpetaja töö hindamisel, sellega nõustus vaid 58% küsitletutest.

Õpetajate tulemustasustamise näitajad erinevad õpetaja töösoorituse hindamise aluseks olevatest näitajatest ning on tihedamalt seotud õpilaste akadeemilise tulemuslikkusega (sh eelkõige riigieksamite ja olümpiaadide tulemustega ning järgmisel õppeastmel jätkavate õpilaste osakaaluga), mida on võimalik usaldusväärset hinnata.

Õpetajate tulemustasustamise süsteemi väljatöötamisel tuleb koolijuhtide ja õpetajate koostöös esmalt täiustada õpetajate töösoorituse hindamise süsteemi, sh valida kooli eesmärkidest lähtuvad õpetajate töösoorituse hindamise näitajad. Koolide ning õpetajate töösoorituse hindamise ja tulemustasustamise näitajaid oleks vaja omavahel enam ühildada ja tasakaalustada, rakendades sealjuures nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid näitajaid. Vaja oleks eraldada koolidele ka täiendavaid finantsvahendeid, et õpetajaid tulemustasustada. Praegustes tingimustes suudetakse õpetajaid tulemustasustada vähem kui pooltes koolides.

Koolide finantsjuhtimine vajab arendamist

Valdav osa koolijuhtidest ja hoolekogu liikmetest kinnitas, et suuremate kulutuste planeerimisel, eelarve koostamisel ja ressursside kasutamisel lähtutakse koolis arengukavast. Samas ei oska märkimisväärne osa vastajatest (sh õpetajatest) siiski kooli igapäevaelu ja ressursside kasutamisega seotud küsimusi seostada kooli arengukavaga. Uuringust selgus, et ligi veerand küsitletutest ei ole kursis kooli ressursside ja arengukava puudutavate küsimustega. Oluline osa õpetajatest ja hoolekogu liikmetest pole kooli arengu planeerimise ja eelarvestamisega seotud küsimustega oma tegevuses kokku puutunud.

Vaid iga kolmas kool omab sel määral finantsressursse, et tagada arengukavas püstitatud eesmärkide täitmine. Huvigrupid on kooli ressursside juhtimisse vähe kaasatud, kuid koolijuhid ei näe selles probleemi. Samuti ollakse vähe teadlikud kooli ressursside juhtimise võimalustest ja sellega kaasnevalt puudub ka motivatsioon seniste tegevuste optimeerimiseks.

Valdav enamus koolijuhtidest kinnitavad, et kooli eelarve koostamisel tehakse koostööd kohaliku omavalitsusega. Ligemale poolte (41%) vastanud koolide hoolekogu liikmete arvates ei ole neid eelarve koostamisele kaasatud. Enam kui 2/3 õpetajatest arvab,

et pigem ei ole nad eelarve koostamises osalenud ja/või nad ei ole kursis selle temaatikaga oma koolis. Üllatusena selgus, et pooled lapsevanematest, enam kui kolmandik õpetajatest, viiendik kooli hoolekogu liikmetest ja ligi kümnendik koolijuhtidest ei omanud selget seisukohta kooli rahaliste ressursside kasutamise kohta.

Väikekoolides on kulud ühe õpilase kohta oluliselt suuremad, kuid neis õppivaid õpilasi ei ole palju. Suuremates koolides on kulud ühe õpilase kohta väiksemad ja ka õpitulemused on neis paremad. Kulutused õpilase kohta varieeruvad kooliti oluliselt: hariduse omandamine on väikestes, alla 95 õpilasega koolides kuni 2,5 korda õpilase kohta kallim kui suurtes koolides, kus õpilaste arv ulatub üle 429. Samas väga väikeste koolide (õpilaste arv alla 95) osatähtsus uuritavate koolide koguarvust ulatub kolmandikuni, neis õpib kokku aga vähem kui 7% üldhariduskoolide õpilastest (analüüsis ei sisaldu algkoolid). Selgus ka, et ligi viiendikus koolides tekib finantsraskusi kohaliku omavalitsuse poolsest eelarvehendite ebakorrapärasest laekumisest, viiendikul koolidel tuleb aasta lõpus ette finantsraskusi. Õpilaste ja ka koolide tulemuslikkus on sõltuv kooli suurusest – suuremate koolide õpilaste õpitulemused on paremad ning edasine haridustee kindlam ja edukam. Samuti on suuremates koolides hariduse omandamine vähem kulukas.

Kuluandmeid analüüsid ilmnemiseid positiivsed seosed õpilaste õpitulemuste ning õpetajate ja koolijuhid keskmise töötasu näitajatega. Analüüs näitas, et õpetajate ja koolijuhtide keskmine töötasu on suurem suurema õpilaste arvuga koolides. Seos on selgitatav asjaoluga, et suurematel koolidel on paindlikumad võimalused kulude optimeerimiseks ja õpetajatele palkade maksmiseks, samuti on munitsipaal-koolidele üle kandunud riigikoolides rakendatav regulatsioon, mille kohaselt koolijuhid töötasu sõltub õpilaste arvust koolis. Kooli suurusest on tugevalt mõjutatud ka õppekulu õpilase kohta, mis suuremates koolides on väiksem. Negatiivne seos ilmnemise ka näitajate „õppekulu õpilase kohta“ ja „klassiruumide pindala õpilase kohta“ vahel. Seega näitas uuring, et suuremates koolides on õpilaste õpetamine odavam ning kooliruumide on võimalik kasutada optimaalsemalt.

Koolide tulemusjuhtimise süsteemi ideoloogiliseks eesmärgiks on tagada koolide edukam tegevus.

Kuivõrd nii finants- kui inimressurss on piiratud, siis need koolid, kes suudavad kooli parendavad süsteemid (sh sisehindamise) kiiremini ja edukamalt käivitada, saavad suure arengueelise ning paremad võimalused erinevate ressursside kasutamiseks.

Kasutatud kirjandus

- Bititci, U., Carrie, A., McDevitt, L. (1997) „Integrated performance measurement systems: an audit and development guide“, The TQM Magazine, 9 (1).
- Brudan, A. (2010), „Rediscovering performance management: systems, learning and integration“, Measuring Business Excellence, 14 (1), pp. 109-123.
- Deming, W. (2000) „The New Economics for Industry, Government, Education. 2nd Edition“, MIT Press.
- Haridus- ja teadusministri käskkiri nr 885, 04. september 2007, 14 lk.
- Lapsley, I. (2008) „The NPM Agenda: Back to the Future“. Financial Accountability & Management, 24 (1), February, pp. 77-96.
- Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H. (2009). „Koolijuhtimise täiustamine“. OECD rahvusvahelise võrdleva uurimuse aruanne, REKK 2009, 255 lk.

Kooli innovatsiooni mudelid maakoolide näitel

Anita Kärner, PhD, Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse vanemteadur

Viie kuu jooksul, septembrist 2010 kuni veebruarini 2011 viidi Eduko programmi analüüsigrandi toel läbi lühiajaline nelja Lõuna-Eesti maakonna koolide baasil, et selgitada välja, kuidas käsitlevad maakoolid innovatsiooni, missugused on seda soodustavad ja takistavad tegurid ning kirjeldada süsteemselt innovatsioonijuhtumeid vähemalt kahest maapiirkonna koolist. Uuring viidi läbi Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuses koostöös ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituudi ning Maaelu Arendajate Ühingu. Uuringu teostasid Anita Kärner, Marju Lauristin (teaduskonsultant), Ülar Loolaid, Indrek Kärner.

Uurimisküsimused püstitati järgmiselt:

- Milliste tunnuste abil kirjeldada kooli innovatsiooni?
- Millistes tegevustes, töökorralduses, millistel tasanditel avaldub sisuliselt kooli innovaativsus?
- Milline on erinevate koostöövõrgustike mõju innovatsioonile koolis?
- Milline on kooli ümbritseva keskkonna ja kogukonna mõju innovatsioonile koolis?

Uuringu planeerimisel lähtuti innovatsiooni käsitlustest (Teadmispõhine Eesti, 2007; Fullan, 2006; Mulgan et al. 2007 jt) ning uuringu käigus kujundati mudel kooli innovatsiooni käsitlemiseks. Tulemusena kirjeldati kolme kooli juhtumianalüüsi põhjal maakooli innovatsiooni mudeleid.

Andmete kogumine

Esmalt toimus nelja Lõuna-Eesti maakonna koolide veebilehtede ja kättesaadavate dokumentide (sh arengukava ja kooli õppekava) analüüs ja hindamine kooli uuenduslikkuse seisukohalt, mille põhjal valiti välja kaheksa põhikooli ja kaheksa gümnaasiumi põhjalikumaks analüüsimiseks (Põlvamaalt 5, Tartumaalt 4, Valgamaalt 3, Võrumaalt 4). Seejärel viidi läbi intervjuud 13 koolijuhi ja kohaliku omavalitsuse esindajaga väljavalitud koolides ja kohalikes omavalitsustes. Samal ajal toimusid ka fookusgrupi intervjuud ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituudis, kuhu kutsuti osalema kolmes grupis 16 õpetajat kaheksast eelnevalt välja valitud koolist. Lõpuks toimus kolme kooli nn juhtumianalüüs:



dokumentide sisuanalüüs, fookusgrupi intervjuud õpetajatega, õpilastega, kogukonna esindajatega.

Mudel kooli innovatsiooni käsitlemiseks

Kooli innovatsiooni kirjeldamiseks jagati uuendused kolmele muudatuse tasandile:

1. konkreetse muudatuse tasand ehk muudatused, mis on kavandatud ja ellu viidud ühes koolis, mõnikord ka mitme kooli koostöös;
2. kooli tasand ehk organisatsiooni toimimine uuenduste kavandamisel ja teostamisel;
3. sotsiaalsete süsteemide tasand ehk missuguste mõjurite väljas ja kuidas kool tegutseb muutuv keskkonnas.

Kooli innovatsiooni hindamiseks toodi välja järgmised kategooriad:

- kooli keskkond: füüsiline keskkond (hooned, ruumid, rajatised, maa-ala); kooli õppevahendid ja -seadmed (sh õppetööspetsiifiline sisustus, õppevahendid paberikandjal ja arvutirakendusena); õppekeskkond (luuakse füüsilises keskkonnas, kasutades õppevahendeid ja -seadmeid õppetegevuse läbiviimiseks); tegevuskeskkond (toimimine väljaspool otsest kohustuslikku õppekavapõhist tegevust);
- kooli organisatsioon: kooli töödokumendid; kooli organisatsioon, struktuur, juhtimine; kooli organisatsioonikultuur;
- kooli ja ühiskonna seotus: kooli asend ühiskonnas (kogukonnaga seotus ja selle iseloom, seotus kohaliku omavalitsusega, teiste institutsioonidega), muutuste allikad (seesmiselised, välised, regulatiivsed, inspireeritud jne);
- kooli kasutada olevad ressursid: finantsid, varad, mittemateriaalne ehk inimressurss, sotsiaalne ressurss.

Niisugune kategoriseerimine võimaldas vaadelda ja analüüsida kooli kui tervikut üksikute valdkondade kaudu, pidades samas ka silmas, et mida süsteemsem

on kooli juhtimine ja arendustegevus, seda integreeritumad on ka süsteemi üksikkomponendid. Ka võimaldas sama kategooriate struktuuri kasutamine erinevaid koole analüüsivalt kõrvutada.

Iga kategooria jaoks kirjeldati kvalitatiivsed seisundid, mis iseloomustavad uuenduslikkust soodustavate tegurite olemasolu või puudumist ning anti neile väärtused. Seisundite kvalitatiivsel kirjeldamisel ei ole võimalik olla ammendav; iga kool on uniikaalne ja võib pakkuda täiesti omanäolisi (ka ainult selle kooli jaoks) innovaativsust iseloomustavaid elemente.

Juhtumianalüüsi tulemused

Sobivaks juhtumianalüüsi paigaks valiti koolid, kus

1. muutusele on lähenetud kui jätkuval protsessile;
2. muutuste läbiviimiseks on toimunud süsteemne ja metoodiline ettevalmistus.

Kokkuvõtvalt võib kolme juhtumi (mudeli) põhitunnused tuua välja järgmiselt:

Juhtum 1. Arenguhüpe kvaliteedikoolitusest (lasteaed-põhikool)

Kooli areng on olnud seotud oluliselt kooli õppekava kujundamisega. Kooli meeskonnatöö arenguhüppeks sai 2000. a osalemine kvaliteedijuhtimise koolitusprogrammis, mis seondus riikliku õppekava rakendamisega. Kooli pideva uuenemise võtmeks on sisuline ja sügavutimisev riikliku õppekava võimaluste rakendamine kooli õppekava kujundamisel (sh omapärane lahendus läbivate teemade käsitlemiseks); õppekavaarenduse, õpikeskkonna kujundamise, huvitegevuse, projektiviisiliste tegevuste sidustatud teostamine; meeskonnatöö ja -koolituse sihipärane rakendamine õppekava kujundamise ja elluviimist toetava tegevusena; tegevusliinide süsteemne kavandamine ja elluviimine, lõpuni tegemine; riiklike regulatsioonide sisuline (mitte formaalne) käsitlemine õpikeskkonna kujundamisel.

Juhtum 2. Arenguhüpe füüsilise keskkonna arendusest (põhikool ja gümnaasium)

Koolimaja projekteeriti meeskonnaga, pidades silmas avatud ruumide võimalusi, enesedistsipliini ja võimalikult vähe välist kontrolli. Seda toetab erinevaid huviseid ja eeldusi arvestava huvitegevuse pakkumine õpilastele. Kooli arengut iseloomustab riiklikus õppekavas antud vabaduste ja valikute maksimaalne

ärakasutamine; loova õhkkonna loomine ja seda soodustavate uute õpetajate sihipärane otsimine; kooli füüsilise keskkonna kujundamisel õpikeskkonna vajaduste maksimaalne arvestamine; ühise mõttemaailma ja väärtushinnangute kujundamine kogu kooli kollektiivis, mis on suunatud enesekontrollile ja oma tegevuste teadlikule mõtestamisele, et vähendada välise kontrolli vajadust.

Juhtum 3. Ühiskonna muutustega kaasaminek (põhikool ja gümnaasium)

Kool on olnud muutustes järjepidevalt, muutused ja uuendused on toimunud erinevates projektides osalemise kaudu. Ka õppekava muudatuste rakendamine on toimunud arendusprojektide kaudu. Iga projekti elluviimine nõuab lisaressurssi; igast projektist on algne idee alles jäänud, samas on uuendused peale rakendamist edasi arenenud, näiteks sisehindamisel pööratakse tähelepanu enam olulistele valdkondadele. Kool peab oma töö eesmärgina silmas õpilaste ettevalmistamist eluks ühiskonnas. Selle eesmärgi saavutamiseks tehakse koostööd kogukonnaga, näiteks gümnaasiumi õppekava kujundamisel osalesid lisaks õpetajatele ka õpilased ja kogukonna esindajad.

Järeldused

Koolide muutumist ja uuendusi on võimalik süsteemselt kirjeldada. Uuringu käigus selgines arusaam, et kooli igapäevase toimimise ja eriti muutuste kavandamise ning rakendamise protsessis on kooliga seotud kogukondadel keerukas ja sageli vastuoluline roll – oluliste muudatuste ja uuenduste algatamine, nende elluviimises osalemine, aga ka kooli muutmise takistaja.

Edasistes uuringutes võiks suurendada uuritavate koolide hulka, laiendades valimit õppeasutuse tüübist, suurusest, piirkonnast (sh linnaliste asumite õppeasutused) lähtudes. Võimalikud uurimise vaatenurgad on kooli ja kogukonna seoste süsteemne uurimine; kooli roll kogukonna aspektist; piirkonna arengu aspektist; kooli-kogukonna-kohaliku omavalitsuse vastas- ja koosmõjud; kooli sulgemise pikaajalised mõjud piirkonna arengule (on nii negatiivseid kui ka positiivseid näiteid) jm. Süsteemse uuringu rakendusliku tulemina on võimalik luua arusaam kooli ja ühiskonna seotusest, reaalsest muutuste vajadusest ning võimalikest mõjudest; kummutada müüte kooli sulgemise negatiivsest mõjust või, vastupidi, kooli sulgemise majanduslikust

efektiivsusest ja aidata leida mudeleid, mis on aluseks konstruktiivsete lahenduste otsingul ning nõustamise tugimaterjaliks; saada paremini aru kooli sotsiaalse keskkonna subjektidest ja koostoitimise võimalustest ning võimalikest tugitegevustest riigi tasandil.

Muutuste elluviimisel on oluliseks soodustavaks ja sageli käivitavaks teguriks koolitus ja nõustamine. Väikese kasuteguriga on lühiajaline ja ühekordne suurele auditooriumile suunatud koolitus. Rakendusliku väärtusega on koolitused, mis on suunatud konkreetsetele sihtgruppidele konkreetsete eesmärkide saavutamiseks, koolile vajalike rakenduste toetamiseks; on piisava mahuga ja sisust sõltuvalt liigendatud; viiakse läbi koolis, koolipiirkonnas või kaasatakse kooli meeskond; mida teostavad kaalutletult valitud koolitajad (asjakohane teadmine; praktik valdkonnas; teiste alade professionaalid/

praktikud uudsete vaatenurkade avastamiseks jne); mille kavandamine toimuks koostöös kooli(de) õpimeeskondadega; mille tulemuste rakendusi toetab asjakohane nõustamine.

Õpetajate ja koolijuhtide esmaõppe ning täienduskoolituse õppekavade koostamisel on vajalik rohkem arvestada kooli innovatsiooni kavandamise ja juhtimise ülesandega.

Kooliuuenduse ja muutuste algatamisel ja rakendamisel on selgelt esileküündivad rollid kooli juhil (ka õppealajuhatajal) ja huvijuhil (sageli koostoitmes õpilaste esindusega). Areng toimub tihti valdkondade (nt erinevad ained; tasemeharidus, huviharidus ja -tegevus, kutseharidus) kokkupuutes. Nimetatud asjaolusid arvestavad koolitused, nõustamine ja tugitegevused vajavad süsteemset kavandamist ja rakendamist.

Erinevate kõrgharidusväljundite modelleerimine varasemate haridusnäitajate alusel

Aire Raidvee, Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna psühholoogia instituudi eksperimentaalpsühholoogia teadur

Uurimistöö „Erinevate kõrgharidusväljundite modelleerimine varasemate haridusnäitajate alusel“ põhieesmärgiks oli riigieksamite tulemuste alusel modelleerida õppijate järgnevat eluteed (eelkõige vahendatult kutse- või kõrghariduse omandamise kaudu töömaailma siirdumisel), võttes arvesse taustatunnuseid. Samuti oli eesmärgiks vaadelda, mil määral on haridusteed koondatavad tüüpidesse erinevate õppeasutust, õppimist ning õppijat iseloomustavate tunnuste põhjal, ning püüda leida tunnused, mis ennustaksid teatud tüüpi haridustee kulgu, samuti teatud tüüpi haridustee väljundeid tööturunäitajate (tööhõive ja selle valdkond; arvestuslik reaalpalk) kujul.

Töö aluseks oli andmebaas, mis ühendas (isikutasandil, pseudoisikukoodi alusel) riigieksamite tulemusi Riiklikust Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusest, üliõpilasseisundeid Eesti Hariduse Infosüsteemist (1997–2005) ja tööhõive näitajaid Eesti Maksu- ja Tolliametist (1999–2005), sisaldades enam kui 4 miljonit kirjet ca 236 000 isiku osas ning võimaldades kirjeldada ja modelleerida peamised kesk-, kutse- ja kõrgharidusjärgsed käitumisviisid (edasiõppimine, töötamine, töötus).

Suure osa töö mahust moodustas haridusandmetike korrastamine ja ühtlustamine, hõlmates andmete kvaliteedi kontrolli ning loogiliste seoste analüüsi, samuti vigade ulatuse identifitseerimist ning kõrvaldamist ning andmete võrreldavuse tagamiseks mitmesuguste teisenduste rakendamist.

Käesoleva uurimistöö unikaalsus seisneb asjaolus, et kutse- ning kõrgharidusnäitajad ning sotsiaalmak-suindikaatorid on käsitletud gümnaasiumihariduse tulemuste taustal, mida kõige konkreetsemalt iseloomustavad riigieksamite tulemused. Seega oli antud töö raames võimalus võrrelda keskhariduse omandamise järgselt kohe tööle asunud nendega, kes jätkasid kutse- ja/või kõrghariduses.

Enamiku antud uurimistöö raames vaadeldud seoste analüüsimisel rakendati multivariatiiivset käsitlust, s.t iga teguri mõju vaadeldi teiste muutujate taustal ehk neid arvesse võttes. Esmalt vaadeldi

kõige üldisemaid seaduspärasid õppurite jagunemises erinevate õppeasutuse tüüpide lõikes, lähtudes erinevate valdkondade riigieksamite koondindeksitest ning võttes arvesse õppeasutuse ja gümnaasiumilõpetaja karakteristikuid (sh regionaalsust). Seejärel vaadeldi õppekoha lõpetamise tõenäosust, aga ka lõpetamise järgse edasiõppimise tõenäosust sõltuvalt taustatunnustest.

Selgus, et venekeelsel õppekohal on (ülejäanud tegurite võrdsuse korral) lõpetamise tõenäosus märksa madalam võrreldes eestikeelsega. Samuti osutus, et koolitüübiti on suurim tõenäosus õppe lõpetamiseks ülikoolides, seejärel kutsekoolides ning viimaks rakenduskõrgkoolides. Ootuspäraselt on täiskoormusel õppijatega võrreldes väiksem tõenäosus õpingud lõpetada osakoormusel õppijatel; samuti tasulisel õppekohal õppijatel võrreldes riigieelarvelistega – seda kõike siis, kui arvesse on võetud ka õppetase ning õppesuund.

Tõenäosus, kas isik konkreetse õppekoha lõpetamise järgselt ka edasi õpib, sõltub väga palju konkreetsest õppesuunast. Õppesuundade üleselt aga on edasiõppimise tõenäosus võrreldes kutsekoolidega üle kahe korra suurem ülikoolide tudengite puhul ning viiendiku võrra suurem rakenduskõrgkoolide tudengite puhul. Ootuspäraselt on täiskoormusega tudengite edasiõppimistõenäosus suurem kui osakoormusega tudengitel ning riigieelarveliste tudengite edasiõppimistõenäosus suurem kui tasulistel tudengitel. Eestikeelsete õppekohtade tudengite edasiõppimistõenäosus on suurem võrreldes venekeelsetel õppekohtadel õppivate tudengitega. Edasiõppimistõenäosuses on oodatavalt suured erinevused õppetasemete lõikes: kõige madalam on edasiõppimistõenäosus doktoriõppe lõpetanute puhul, kõrgeim aga keskharidust eeldava keskerihariduse järgselt.

Vaadeldes riigieksamite tulemuste seost reaalpalga ja tööajaga riigieksamite sooritamise järgsetel aastatel (kõigil uurimisaluse ajavahemiku kohortidel summaarselt), osutus, et riigieksamite tulemuste seos palgaga suureneb ajas kuni kuuenda küpsuskirjandi

järgse aastani ning seejärel, seitsmendal ja kaheksandal küpsuskirjandi järgsel aastal hakkab nõrgenema. Uurides, millest on tingitud riigieksamite ja töötasu vahelise seose nõrgenemine alates seitsmendast aastast peale küpsuskirjandi sooritamist, vaadeldi sama seost 1997. ja 1998. aasta gümnaasiumilõpetajate kohortides eraldi (kuna nende puhul oli vaadeldav periood võimalikest kõige pikem). Osutub, et 1997. aasta kohordi puhul jätkus reaalinete riigieksami-hinnete seose tugevnemine töötasuga ka kaheksandal gümnaasiumi lõpetamise järgsel aastal, samas kui kõigi teiste ainevaldkondade hinnete puhul saabus kuuendal-seitsmendal aastal platoo, mille järel seos hakkas nõrgenema. Seega jääb antud tulemuste põhjal võimalus oletada, et riigieksamitulemuste ja reaalpalka seosed on tingitud üldistest (majanduslikest jt) protsessidest ning võib olla konkreetsele lühikesele ajavahemikule iseloomulik, kuid mitte üldistatav sellest väljapoole.

Tööturuindikaatorite puhul püsib läbiv seos: mida kõrgem on lõpetatud õppetase, seda kõrgem on ka sissetulek. Antud analüüsi tulemuste põhjal ei ole võimalik järeldada, kas kirjeldatud seos peegeldab, et töökohad on piisavalt teadmispõhised, või on tegev mõni kolmas vahendav tunnus, mis tingib ühtlasi isiku edu nii hariduses kui ka tööturul. Akadeemilise orienteerituse seost suurema sissetulekuga näitab ka see, et võttes arvesse ka kõik kutse- ja kõrgharidus-likud ning isiku taustaindikaatorid, säilib siiski riigieksamite tulemuste seos reaalpalkaga: riigieksamite tase kirjeldas erinevate palgaregressioonide puhul palgatasemete hajuvusest alla 5%, samas kui mudelid tervikuna kirjeldasid ca 60% hajuvusest. Väga selgelt väljendab kutse- ja kõrghariduse olulisust töötasuga seoses asjaolu, et isikud, kes olid piirdunud ainult riigieksamitega, teenisid keskmiselt viiendiku võrra vähem kui isikud, kes olid mõne kutse- või kõrgkooli lõpetanud.

Läbi mitmete mudelite avaldus tulemus, et kõigi teiste tunnuste võrdsuse korral teenivad naissoost, aga samuti vene keeles õppinud isikud vähem kui vastavalt meessoost ja eesti keeles õppinud isikud.

Samuti avaldus läbivalt seos, kus end füüsilisest isikust ettevõtjana (FIE) registreerinud isikute sissetulek oli võrreldes FIEna mitteregistreerunutega tunduvalt madalam ja seda kõigi teiste tunnuste (k.a riigieksamite tulemuste) võrdsuse korral. Antud uuringu alusel ei saa väita, kas see on tingitud eelkõige FIEde sotsiaalmaksu tasumise korrast või millestki muust.

Vaadeldi ka, kas mitu samal või erineval erialal omandatud haridust annavad töötasus eelise ainult ühe haridusega inimeste ees. Uuringu tulemuste põhjal võib väita, et täiendav lõpetamine seostub erinevate õppesuundade lõikes palgaga küll väga erinevalt, kuid seost suurema sissetulekuga (viimase lõpetamise järgsel aastal) sellel ei ole.

Ilmselt ei saa haridussüsteemi esimese eesmärgina eeldada kõigi lõpetajate võimalikult suurt töötasu võimalikult kiiresti peale lõpetamist. Samas jäi uurimistöö lõpuks siiski õhku küsimus, kas Eesti haridussüsteem rakendab võimalikult hästi Eesti inimeste intellektuaalset potentsiaali: esmalt asjaolu, et riigieksamite tulemuste seos palgatuluga hakkab umbes seitsmendal aastal peale gümnaasiumi lõpetamist langema, jätab võimaluse mõelda, et teatud intellektuaalne kapital jääb rakendamata (samas on selge, et niisugune seos on vahendatud väga paljudest haridusvälistest teguritest). Teisena tulemus, et osakoormusega õppes olnud isikud teenivad lõpetamise järgselt täiskoormusega lõpetanutega võrreldes keskmiselt 12% enam (ka siis, kui vanus ja mitmesugused täiendavad õppija karakteristikud on arvesse võetud), samas nii lõpetamise kui ka edasiõppimise tõenäosus on nende puhul suhteliselt madalam. See on mõneti loogiline tulemus, eeldades, et osakoormusega õppijad omavad täiskoormusega õppijatega võrreldes tööturul suuremat kogemust.

Kindlasti vääriks tulevikus koostamist sarnane andmestik pikema ajaperioodi kohta, mille põhjal oleks võimalik saavutada selgemat ülevaadet, kas sarnased seosed riigieksamite tulemuste ja tööturu-näitajate vahel on püsivad ka pikema aja vältel.

Õpetajate koolitus

Eve Eisenschmidt, Tallinna Ülikooli arendusprorektor

Vilja Saluveer, Haridus- ja Teadusministeeriumi kõrghariduse osakonna peaekspert

Eesti õpetajaharidus Euroopa Liidu õpetajahariduse kontekstis

Euroopa Liidu haridusministrite poolt 26. oktoobril 2007. aastal heaks kiidetud dokument õpetajahariduse kvaliteedi parandamisest rõhutab, et heal tasemel õpetamine on eelduseks kõrgekvaliteedilisele haridusele ja koolitusele. Viimased omakorda on olulisteks määravateks teguriteks Euroopa pikaajalisele konkurentsivõimele ning võimele luua rohkem töökohti ja suurendada majanduskasvu koostöös teiste oluliste poliitikavaldkondadega nagu majandus- ja sotsiaalpoliitika ning teadustegevus. Sama dokument lisab, et õpetamine on märkimisväärse sotsiaalse tähtsusega tegevus ja õpetajad täidavad tähtsat rolli, võimaldades inimestel ära tunda ja välja arendada oma andeid, täita isikliku arengu ja heaolu potentsiaali ning ühtlasi aidates neil omandada teadmisi, oskusi ja võtmepädevusi, mida kõik vajavad kodanikena isikliku, sotsiaalse ja tööelu jooksul. Ka Euroopa Parlamendi 23. septembri 2008. aasta resolutsioon õpetajahariduse kvaliteedi parandamise kohta ütleb, et õpetajad peavad toime tulema järjest suuremate probleemidega, sest õpikeskkonnad muutuvad keerulisemaks ja ebaühtlasemaks, toimub info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kiire areng, muutub sotsiaalne ja perestruktuur ning sisserändest tingitud erineva taustaga õpilaste kooslus koolides, tekivad multikultuurilised ühiskonnad. Järjest enam suureneb koolide autonoomia, mille tagajärjel suurenevad ka õpetajate kohustused ning vajadus pöörata rohkem tähelepanu üksikute õpilaste õpivajadustele. Kõige selle taustal vajab õpetaja toetust ja võimalikult head ettevalmistust.

Õpetajakoolitus peab looma võimalused nendele uutele rollidele vastavate õpetajapädevuste kujunemiseks ja õpetaja professionaalseks arenguks algajast õpetajast kogenud asjatundjani. Esmased pädevused kujunevad õpetajakoolituses, täienevad kutsealases tegevuses ning täienduskooolituses. Eesti õpetajahariduse esindajad on aktiivselt kaasa löönud õpetajahariduse alastes diskussioonides ja vastastikusel kogemustevahetuses teiste Euroopa liikmesriikide kolleegidega, seetõttu on ülalpool kirjeldatud

põhimõtteid rakendatud ka Eesti õpetajahariduse arendamisel.

Eesti õpetajahariduse juhtimine ja strateegiline visioon

Õpetajahariduse juhtimisel ning kvaliteedi parandamisel on Eestis kaks olulist teetähist. 2003. aastal koostasid tolleaegse Tallinna Pedagoogikaülikooli akadeemilise prorektori Heli Mattiseni eestvõtmisel eksperdid õpetajakoolitusega tegelevatest ülikoolidest, koolidest ning haridusametnikud esimese õpetajakoolitust suunava dokumendi, mis sai nimetuks „Õpetajakoolituse arengukava 2003–2010“. Arengukava koostajad seadsid oma töö eesmärgiks arengusuundade ja konkreetsete tegevuste väljapakumise, mis omavahel süsteemselt haakudes looksid võimalused õpetaja uuenevale rollipildile vastavaks professionaalseks arenguks. Arengukava määratles muutuva ühiskonna ootused õpetajale ning kirjeldas pädevused, mis on õpetajakutse omandamise eelduseks. Õpetajakoolituse ees seisvate probleemide kaardistamiselt jõuti konkreetsete tegevuste kokkuleppimiseni, mida järgnevatel aastatel õpetajakoolituse partnerid hakkasid ellu viima. Esimeses arengukavas oli olulisel kohal algaja õpetaja kutseaasta rakendamine, mis käivitus pilootprojektina 2004. aastal ja on nüüd edukalt kõigil järgnevatel aastatel toimunud. Et Eestis rakendati kutse aastat komplekselt ja võimaldati selle läbimist kõigil õpetajakoolituse lõpetanutel, oleme neid kogemusi jaganud teiste Euroopa riikide õpetajakoolitajate ja hariduspoliitikate kujundajate seas. Arengukavas kirjeldatud õpetajapädevuste alusel koostati 2005. aastal õpetaja kutsestandard ja 2006. aastal kutseõpetaja standard. 2007. aastal sai üha enam selgemaks, et suur osa eelmise arengukava põhitegevustest on tehtud. Teisalt tingisid vajaduse uue arengukava järele muutused ühiskonnas ja teistes haridusvaldkondades. Demograafilise olukorra muutumise ja kooliõpilaste arvu vähenemise tõttu tuli mõelda paratamatule koolivõrgu kokkutõmbumisele ja sellest tulenevale õpetajate ettevalmistuse muutmisele. Kuna Eestis on hetkel tööturul valdav osa õpetajaid, kellel on ettevalmistus vaid ühe aine õpetajana töötamiseks, tuli mõelda töötavate õpetajate

ümberõppele ja nende jaoks paindlike õppevormide väljatöötamisele. Kõrghariduse valdkonnas valmistuti üleminekuks väljundipõhiste õppekavadele ning uuele kvaliteedihindamise süsteemile. Lisaks oli algamas uus tõukefondide rakendamise periood ja haridusteaduste ning õpetajakoolituse arendamist peeti sedavõrd tähtsaks, et nende vahendite kasutamiseks oli vajalik selge strateegiline nägemus.

Nii valmiski „Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013“, mis sõnastas strateegilise visiooni järgneviks neljaks aastaks – **aastal 2013 töötavad Eesti koolides väärivad, motiveeritud ja asjatundlikud õpetajad**. Selle visiooni täitmiseks peaksid kõik õpetajahariduse osapooled, õpetajate esmaõpet pakuvad kõrgkoolid, täienduskoolitusasutused, haridusasutused ja õpetajad ise silmas pidama järgmisi põhimõtteid:

- **Õpetajal on ühiskonnas väärikas positsioon.** Õpetaja tunnetab oma rolli olulisust ühiskonnas ning on valmis kandma vastutust õppijate kujunemisel otsustus- ja vastutusvõimelisteks Eesti ja Euroopa kodanikeks. Õpetaja osaleb paikkonnakultuuri edendamisel ning on oma kutseala kultuuri kandja.
- **Õpetaja on õppija ning oma professionaalse arengu hindaja ja kavandaja.** Õpetaja tegutseb olukorda analüüsides ning lahendab probleeme teaduslikke meetodeid kasutades. Ta tunneb õppimise ja õpetamise alaseid uuemaid uurimistulemusi, toetub neile oma töös, suudab oma töömeetodite tõhusust hinnata ning osaleda uuringutes. Ta suudab hinnata ja kavandada oma koolitusvajadust.
- **Õpetaja toetab õppija arengut.** Õpetaja tegevuse tulemuslikkuse näitajaks on õppija areng. Õpetaja lähtub õppija individuaalsetest arenguvajadustest. Õpetaja analüüsib iga üksikut õpiolukorda, suudab õppijaid motiveerida, valib sobilikud õpitegevused ja meetodikad ning suudab analüüsida nende mõju õppija arengule. Õpetaja tuleb edukalt toime mitmekultuurilises õpperühmas, märkab õppijate erivajadusi ning oskab nendega arvestada.
- **Õpetaja on juhendaja ja õpioskuste kujundaja.** Õpetaja on teadmiste ja oskuste vahendamise kõrval üha rohkem juhendaja ja nõustaja, kes kujundab õppija arengut toetava õpikeskkonna ja suunab õpirotsessi. Õpetaja tunneb

tänapäevaseid infoallikaid ning mitteformaalse õppimise võimalusi, kasutab oma töös tänapäevaseid info- ja kommunikatsioonitehnoloogia vahendeid ning toetab õppijat iseseisvate õpioskuste omandamisel, teabe valikul ja töötlemisel. Õpetaja suudab juhendada ka täiskasvanud õppijaid (lapsevanemad, kolleegid, praktikandid).

- **Õpetaja on valdkondi lõimiv ainetundja.** Õpetaja on oma ainevaldkonna asjatundja, mõistab selle arengutrende ning valdkondadevahelisi seoseid, suudab eristada õppe sisus olulist vähemolulisest, lõimida õppe sisu teiste ainevaldkondade, ümbritseva keskkonna ja õppija kogemusega.
- **Õpetaja kaasab õppija arengu toetamisse kolleege ja lapsevanemaid.** Igal õpetajal on valmidus osaleda meeskonnatöös, anda ja saada tagasisidet ning oskus algatada ja juhtida õppija arengut toetavaid rühmaprotsesse. Õpetaja kaasab õppijate arengu toetamisse lapsevanemaid, kolleege, kogukonna esindajaid, erialaasjatundjaid.

Nende põhimõtete täitmiseks on vajalikud kõigi ühised jõupingutused. Strateegia rõhutab, et õpetajaks õppimine on pikaajaline ja elukestev protsess ning et õpetajaks kujunetakse konkreetses töökeskkonnas. Professionaalne areng on kollegiaalne protsess, mida mõjutavad teised õpetajad, kooli juhtkond, lapsevanemad ja õpetajate kogukond laiemas tähenduses. Kool kui õppiv organisatsioon peaks looma õpetajale võimaluse tõhusaks õppimiseks töökeskkonnas („Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013“).

Õpetajaks kujunemine ja õpetaja professionaalne areng

Õpetajate esmaõpe

Eestis toimub õpetajate esmakoolitus vaid kõrghariduse tasemel. Aineõpetajate koolitust on juba väga pikka aega pakkunud ülikoolid, mille lõpetanud omandasid ja omandavad hariduse magistritasemel. Iseseisvusaastatel on kiiresti tõusnud klassi-, kutse- ja lasteaiaõpetajate koolituse tase. Varasema keskerihariduse on asendanud klassiõpetajate puhul magistritaseme ja kutse- ning lasteaiaõpetajate puhul bakalau-reuse või rakenduskõrghariduse tase. Samas pakuvad ülikoolid viimastele õpet ka magistritasemel.

Õpetajate esmaõppe ja sellele järgneva kutseasta kontseptuaalseks aluseks on õpetaja ja kutseõpetaja kutsestandardid. Esmakoolituse õppekavade eesmärgid ja väljundid peavad arvestama standardis kirjeldatud teadmiste ja oskuste omandamist ja rakendamist (joonis 1).

Õpetajakoolituse korraldamisel ja kvaliteedi tagamisel lähtuvad kõrgekoolid lisaks üldistele kõrgharidust reguleerivatele dokumentidele nagu „Ülikooliseadus“, „Rakenduskõrgkooli seadus“, Vabariigi Valitsuse 18.12.2008 määrus nr 178 „Kõrgharidusstandard“ ka Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määrusest nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“, mis kirjeldab nõudmisi õpetajakoolituse mahule, sisule ja korraldusele. Raamnõuetes on määratletud õpetaja pedagoogiliste ehk kutseõpingute ja praktika minimaalne maht ning kohustus uurida õpetajakoolitusse kandideerijate kutsesobivust.

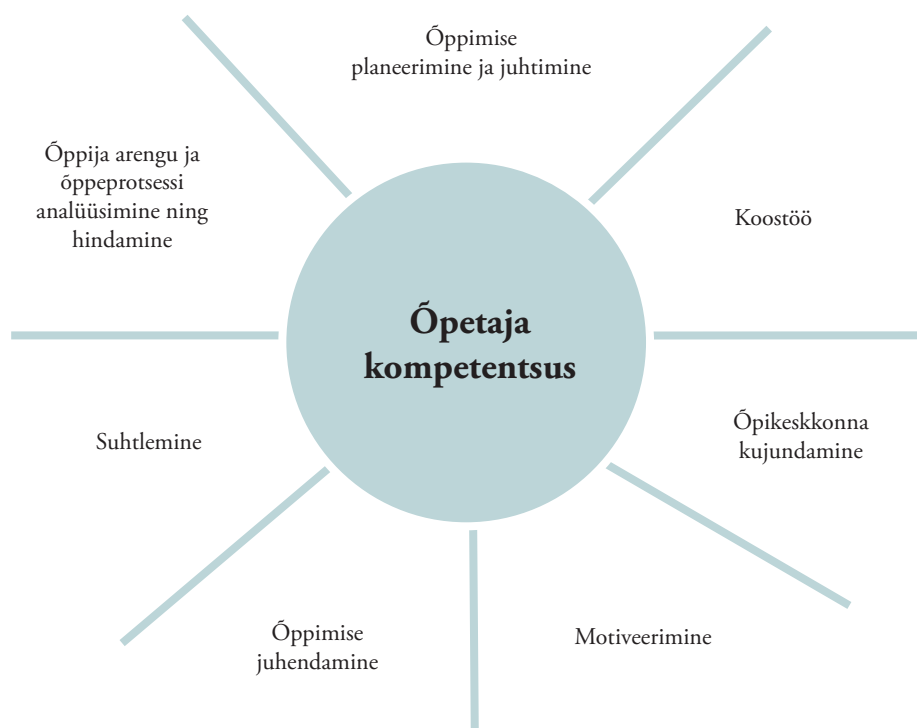
Igal aastal kandideerib õpetajakoolituse esmaõppesse ligi 500 üliõpilast. Kui klassiõpetajate ja lasteaiaõpetajate koolituskohtadele on konkursi kuni 4,5 taotlejat ühele õppekohale, siis aineõpetajate, eriti reaalaine õpetajate koolituskohad täituvad kehvimini ja nendel õppekavadel on ka väljalangevus

suurem. Ülikoolid lähtuvad õpetajakoolituse õppekavadele vastuvõtul järgmistest kriteeriumidest:

- Eelneva haridusastme akadeemilised tulemused.
- Õpetajakoolitusse kandideerija kutsetöökso vajalikud isiklikud omadused, suhtlemis- ja koostööoskused. Kutsesobivust kontrollitakse isikliku vestluse, testi või grupitöö jälgimise kaudu.

Peale kõrgharidusreformi 2002. aastal, kus õppekavad jagunesid põhiliselt kolmeaastaseks bakalau-reuse- ja kaheaastaseks magistriõppe kavaks, toimub õpetajakoolitus aineõpetajate jaoks magistriõppes. Klassiõpetajaid valmistatakse ette 5-aastaselt nn integreeritud õppekaval, kus nii praktika kui õpetaja kutseõpingud on jaotunud õpingute peale laiali. Tallinna ja Tartu Ülikoolis on avatud põhikooli mitme aine õpetaja õppekavad, kus õpetaja pedagoogilised õpingud ja praktika algavad juba bakalaureuseõppes ning mille lõpetanud omandavad valmiduse töötada põhikoolis mitme aine õpetajana. Alates 2005. aastast on riik esitanud ülikoolidele riikliku koolitustellimuse juba koolis töötavate õpetajate ümberõppeks, kus üldjuhul aastase õppe käigus omandatakse täiendava aine õpetamise pädevus.

Joonis 1. Kutseoskused õpetaja kutsestandardis



Kutseaasta

Kutseaastat on Eestis rakendatud 2005. aastast. Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määrus nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“ seab kutseaasta eesmärgiks toetada õpetaja kohanemist ameti ja organisatsiooniga, arendada edasi õpetajakoolituse õppekavas omandatud kutseoskusi, pakkuda tuge kogemuse puudumisest tekkivate probleemide lahendamisel ning anda õpetajakoolitust läbiviivale õppeasutusele tagasisidet õpetajakoolituse kohta.

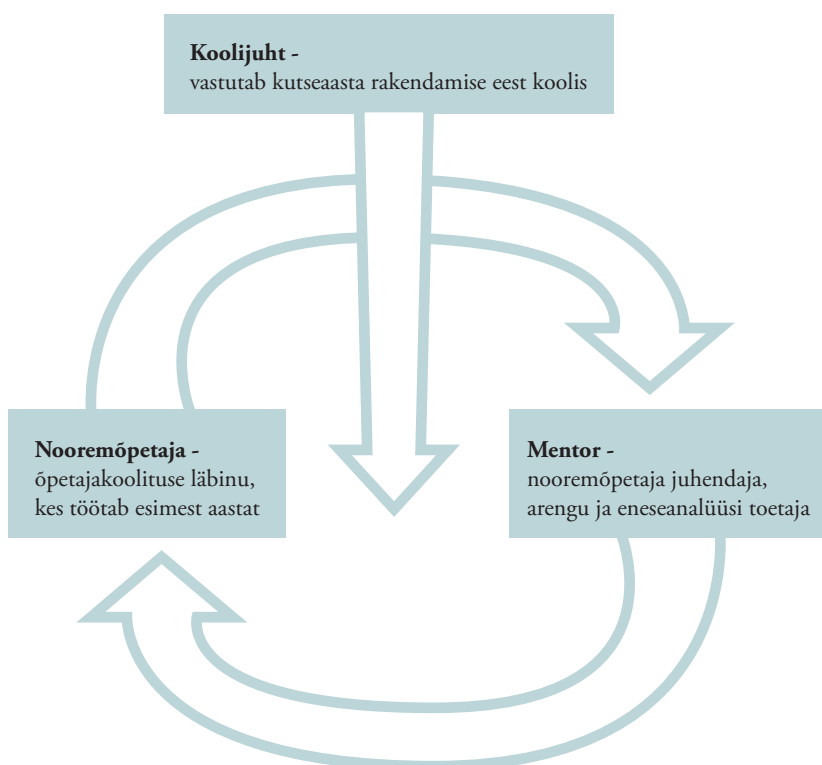
Määruse kohaselt läbib õpetaja kutseaasta mentori juhendamisel, töötades õppeasutuses ametikohal, mis vastab tema läbitud õpetajakoolitusele. Õpetaja läbib kutseaasta tugiprogrammi enda valitud õpetajakoolitust läbiviivas õppeasutuses. Kutseaastat läbivale õpetajale määrab mentori selle õppeasutuse juht, kus õpetaja läbib kutseaastat. Mentoril on vähemalt kolmeaastane pedagoogilise töö kogemus ning ta on läbinud juhendamiselase koolituse. Mentor töötab kutseaastal õpetaja partnerina, juhendab ja nõustab teda ning annab talle regulaarset tagasisidet.

Mentor annab õpetajakoolitust läbiviivale õppeasutusele tagasisidet õpetajakoolituse õppekava kohta. Kutseaastat läbiv õpetaja koostab individuaalse arengumapi, milles kajastub tema tegevus esimesel tööaastal ja eneseanalüüs.

Kutseaasta lõpus annab mentor kutseaastat läbiva õpetaja tööle tagasisidet vaadeldud tundide ja individuaalse arengumapi alusel. Mentor vormistab tagasiside kirjalikult ning esitab selle õppeasutuse juhile. Kutseaasta tugiprogrammi läbimise kohta väljastab õpetajakoolitust läbiviiv õppeasutus õpetajale tunnistuse.

Kutseaasta rakendusemudeli kohaselt (joonis 2) on Eestis kasutusel üks ühele mentorlus (koolis toimuv) ja grupimentorlus (tugiprogrammi raames ülikoolides pakutav). Selline topeltsüsteem aitab kompenseerida vajakajäämisi ühes või teises vormis. Mentorlus on koolikultuuri osa ja mentori tööd korraldab koolijuht, mida võib käsitleda lisatööna või osalemisena kooliarenduses. Mõnes koolis on mentoril

Joonis 2. Kutseaasta osapooled



Ülikoolide kutseaasta keskused

1. tugiprogrammi seminaride korraldamine 4 korda aastas noore õpetaja professionaalse arengu ja eneseanalüüsi toetamiseks
2. mentorkoolituse pakkumine
3. kutseaasta seire ja arendustegevuse korraldamine

vähendatud tunnikoormust, et tal oleks võimalik algaja õpetaja tunde külastada ja arutelusid läbi viia.

Kutseaasta on edukamalt rakendunud koolides, kus kollegiaalne õppimine on organisatsioonikultuuri loomulik osa ja koolijuht toetab õpetajate koostööd. Koolide üsna suure autonoomsuse tingimustes ei ole võimalik ka algajate õpetajate mentorlusprogrammi väljastpoolt reguleerida, seega koolijuhi teadlikkus saab otsustavaks kutseaasta tulemuslikkuse tagamisel.

Õpetajate täienduskoolitus

Õpetajate koolituse raamnõuded sätestavad, et iga õpetaja peaks läbima tööalast täienduskoolitust viie aasta jooksul 160 tundi. Selleks eraldab riik koolidele tasandusfondi kaudu igal aastal raha 3% ulatuses õpetajate palgafondist. Koolitusturg on vaba ja koolid teevad ise valiku, millistel kursustel õpetajad osalevad. Ühest küljest on süsteem paindlik ja konkreetse õpetaja vajadusi arvestada võimaldav, teisest küljest mitte kõikides koolides ja lasteasutustes ei tegeleta süsteemselt õpetajate koolitusvajaduse väljaselgitamise ja koolituse planeerimisega. 2010. aastal jõustunud „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus“ sätestab kooli arengukava osana ka õpetajate täienduskoolituse kava, mis lähtub õpetaja isiklikest arenguvajadustest, kooli ja riiklikest haridusprioriteetidest.

Väljakutsetest õpetajahariduses

Eesti on näidanud häid õpilaste teadmisi suurtes rahvusvahelistes võrdlusuuringutes TIMSS ja PISA. Samas näitavad õpetajate küsitlused, et õpetaja ei tunne end koolis hästi, väheseks peetakse koolijuhi toetust (Veisson et al 2007). OECD õpetamise ja õppimise rahvusvahelisest uuringust ilmneb, et Eesti õpetajate enesetõhususe hinnang on madal ja nad hindavad oma suhteid õpilastega üsna negatiivseks. Seoses kutseaasta rakendamisega on mitmeid uuringuid läbi viidud ja on selgunud, et mõned algajad õpetajad peavad mentorit ainsaks kontaktisikuks ülejäänud kooliperega (Löfström, Eisenschmidt 2009).

„Eesti õpetajahariduse strateegia aastateks 2009–2013“ toob välja rea probleeme, millega lähiaastatel tuleb tegeleda. Õpetajate esmakoolituses on vaja enam pakkuda paindlikke õppevõimalusi ning arendada õppekavasid nii, et igalt aineõpetaja koolituse õppekavalt väljuks vähemalt kahe aine õpetaja. Õpetajate ettevalmistus peab tuginema rahvusvahelisel tasemel tunnustatud teadustegevusele ning pakkuma piisavalt võimalusi teoreetilise

teadmise praktiliseks rakendamiseks koolikeskkonnas. Õpetajakoolituse praktika arendamisel on eesmärgiks toimiva praktikakooli mudeli väljatöötamine ning tõukefondide abiga loodavate didaktikakeskuste tööerakendamine. Didaktikakeskuste ülesandeks saab ka töötavatele õpetajatele metoodilise toe pakumine. Uuendamist vajab õpetaja kutsestandard, et see sisaldaks elukestva õppe moodsust.

Lisaks õpetaja madalale staatusele ühiskonnas ja väga suurele vastutusele ei toeta õpetajate organisatsioonid õpetajate kogukonna kujunemist ja profesiooni tugevnemist. Õpetajate tööalane enesetäiendamine ei ole süsteemne ja koolitustel osalemine ei taga järjepidevat arengut. Nagu Euroopa kontekstis laiemalt, nii tuleb ka Eestis panustada kooliarendusse kohalikul tasandil – omavalitsuses ja organisatsioonides eneses. Kohaliku omavalitsuse haridusametnikud ja koolijuhid peavad olema kompetentsed õpetajate arengu toetamisel, koostööd soodustava keskkonna kujundamisel ja vastavate ressursside kavandamisel.

Kasutatud kirjandus

- Löfström, E., Eisenschmidt, E. (2009). Novice Teachers' Perspectives on Mentoring: The Case of the Estonian Induction Year. *Teaching and Teacher Education*, 25, 681–689.
- OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2009). http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html
- Veisson, M., Ruus, V.-R (Koost.) (2007). Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek. Tallinn, Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Riigikogu seadus, 2010.
- Õpetajate koolituse raamnõuded. Vabariigi Valitsuse määrus nr 381, 2000.
- Nõukogu ja nõukogus kokku tulnud liikmesriikide valitsuste esindajate järeldused õpetajahariduse kvaliteedi parandamise kohta. Euroopa Liidu Nõukogu. Brüssel, 26. oktoober 2007.
- Euroopa Parlamendi 23. septembri 2008. aasta resolutsioon õpetajahariduse kvaliteedi parandamise kohta: Euroopa Parlament. Brüssel, 2008.
- Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013.
- <http://www.hm.ee/index.php?048706>

Õpetajate täienduskoolitus

Margus Pedaste, Tartu Ülikooli Pedagogicumi direktor

Mario Mäeots, Tartu Ülikooli doktorant



Tartu Ülikoolis viidi 2009.–2011. aastal läbi uuring, mille üldiseks eesmärgiks oli analüüsida üldhariduskoolides töötavate õpetajate kvalifikatsiooni, et sellele tuginevalt hinnata nende täiendusõppevajadust ja vajadust erinevate ainete õpetajate esmakoolituse järele. 2009.–2010. aastal alustati pilootuuringuga, milles võrreldi koolides läbi viidud küsitlustest ja Eesti Hariduse Infosüsteemist (EHIS) saadud andmeid. Ilmnes, et täielikumad ja usaldusväärsemad tulemused on võimalik saada koolides läbiviidava ankeetküsitluse alusel. 2010/2011. õppeaastal viidi läbi kogu Eesti koole ja neis õpetatavaid õppeaineid hõlmav uuring. Selles püstitati kaks peamist uurimisküsimust:

- Millised hariduslikud vajadused on koolis töötaval õpetajatel õpetamise kvaliteedi parendamiseks (kuivõrd on õpetajatel olemas pedagoogiline, valdkondlik või konkreetse aine õpetamiseks vajalik kvalifikatsioon)?
- Millised vajadused on õpetajakoolituse esmaõppe, ümberõppe ja täienduskoolituse pakumiseks kõrgkoolides (millised soovid on erinevate ainete õpetajatel enda koolitamiseks lähtudes 2010. aastal vastu võetud riiklikust õppekavast)?

Käesolevas ülevaates käsitleme esimese uurimisküsimusega seonduvaid tulemusi.

Metoodika

Uuringu läbiviimiseks koostati ankeetküsitlus. Selle valideerimine toimus eksperthinnangu ja pilootkatsetuse abil. Küsimustikus esitati seitse küsimust. Paluti 1) diplomilt vaadates kirjutada läbitud õppekavadel omandatud erialade täpsed nimetused (sh lisa- ja kõrvalerialad ning ümberõpe); 2) selgitada, millisel viisil on omandatud pedagoogiline haridus; 3) selgitada soove läbida ümberõpe mingi kohustusliku aine õpetamiseks; 4) selgitada soove läbida ümberõpe või täienduskoolitus mingi uues õppekavas nimetatud valikaine õpetamiseks; 5) öelda, mitu tundi õpetaja nädalas õpetab; 6) kirjutada kõikide hetkel õpetatavate ainete nimetused ning vastavad koormused kooliastmeti; 7) määrata enda vanusegrupp. Lisaks pakuti võimalust saada tagasisidet käesolevast uuringust ja/või ümberõppe ja täienduskoolituse võimalustest Tartu Ülikoolis. Kui ankeedi täitmine oli anonüümne, siis tagasiside saamise soovi korral palusime jätta enda kontaktid. Kogu andmeanalüüs toimus aga andmeid konkreetse kooli või isikuga seostamata.

Õpetajate kvalifikatsiooni kohta kogutud andmete kategoriseerimiseks koostati kolme uurija poolt kategoriseerimisreeglid (vt tabel 1). Osa andmetest kategoriseeriti paralleelselt kahe uurija poolt.

Kategoriseerijate vahelise reliaabluse leidmiseks hinnati 50 juhuslikult valitud hinnatava

Tabel 1. Õpetajate kategoriseerimine omandatud hariduse alusel

	Omandatud hariduse kategooriad					
	1	2	3	4	5	6
Kategooria selgitus	erialane õpetajakoolitus	põhikooli mitme aine õpetaja	erialane haridus õpetajakoolitusest	muu erialane haridus	erialane haridus puudub	info puudulik
Näited	bioloogia-õpetaja, eesti keele õpetaja	loodusteaduste õpetaja põhikoolis (füüsika, keemia)	geograaf, matemaatik, eesti keele filoloog	keskkonnatehnoloog, agronoom, eesti keelt õpetab inglise filoloog	ehitaja, klassiõpetaja õpetab gümnaasiumis matemaatikat	täitmata lahter, loodusteadused

kvalifikatsiooni kahe hindaja poolt. Kuivõrd nad töötasid mitme erineva aine õpetajana, siis oli võrreldavaid elemente 67. Reliaabluse hindamiseks leiti Cohen'i Kappa, mis käesoleval juhul oli 0,71 ($p < 0,01$). See lubas öelda, et hindajate hindamistulemuste vahel on märkimisväärne sarnasus. Andmete analüüsil kasutati kirjeldavat statistikat. Teiste küsimuste korral olid valikud ette antud või polnud kategoriseerimine vajalik tulenevalt uuringu eesmärkidest (õpetajate soov kirjeldati, kuid ei kategoriseeritud).

Uuringu valimisse kuulusid Eesti kõigi üldhariduskoolide kõik õpetajad – 2010/2011. õppeaastal EHISE andmebaasi põhjal 14 394 õpetajat. Palvet uuringus osalemiseks levitati E-kooli infokanalite kaudu. Koolidesse, kus üle-eestilist E-kooli süsteemi ei kasutata, saadeti info elektroonse otsepostitusega kooli juhtkonnale. Eesti õppekeelega koolidesse saadeti link eestikeelsele ja vene õppekeelega koolidesse venekeelsele ankeedile.

Tulemused

Uuringus täitsid ankeedi kokku 1558 õpetajat (10,8% valimist), neist 130 täitsid venekeelse ja 1428 eestikeelse ankeedi. Kuigi kasutatud valim oli kõikne, ei saa vastanute osakaalu arvestades teha üldistusi kogu Eesti kohta. Küll näitavad aga tulemused teatud trende.

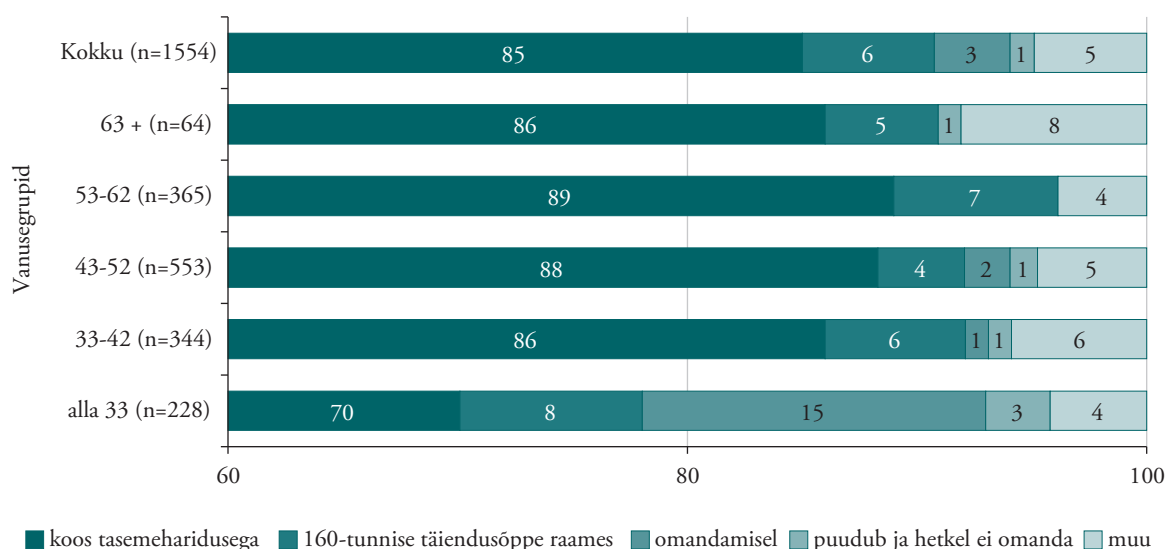
Käesolevas ülevaates pöörame tähelepanu peamiselt õpetajate haridust puudutavatele küsimustele. Esmalt leiti, kui suur osakaal on õpetajatel, kel on

olemas pedagoogiline haridus ja mil viisil on nad selle omandanud. Kuigi EHISE põhjal on peaaegu kõigil töötavatel õpetajatel pedagoogiline haridus olemas (pilootküsitluse põhjal 99%), siis käesoleva uuringu põhjal võib välja tuua vähemalt kaks probleemiohtlikku tähelepanekut. Esiteks on vastuste põhjal koolides arvestataval hulgal õpetajaid (6%), kes on õpetajakoolituse läbimise nõude täitnud vaid 160tunnise täienduskoolituse abil (vt joonis 1).

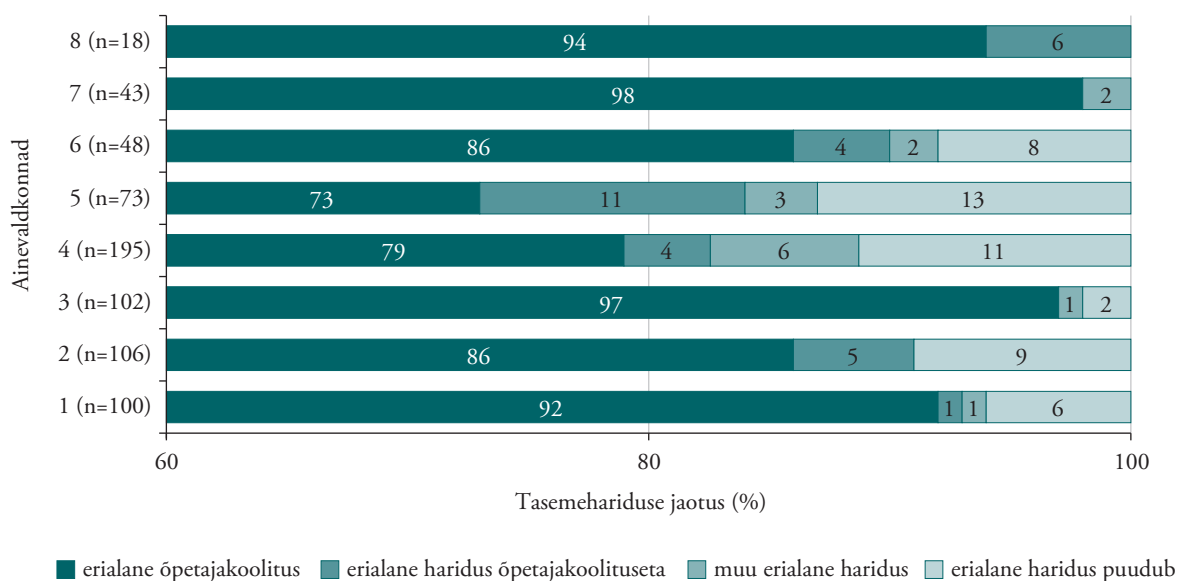
Vastavalt kvalifikatsiooninõuetele on see küll minimaalselt vajalik, kuid sisuliselt ei ole nende ettevalmistus võrreldav õpetajakoolitusega tasemehariduses, kus õpetajate koolituse raamnõuete järgi peab kutseõpingute (üldkasvatusteaduste ja psühholoogia, ainedidaktika ja praktika) maht olema kokku vähemalt 60 ainepunkti (1560 tundi ehk ligi 10 korda enam). Neile lisandub veel pea sama palju (5%) õpetajaid, kes on õpetajakoolituse läbinud mingi muu (veidi mahukama) täiendusõppena. Teiseks on noorimas vanusegrupis suur hulk õpetajaid (15%), kes alles läbivad õpetajakoolitust. Kui õpetajakoolitust läbitakse töötamise kõrvalt, siis on see ohuks õpingute kvaliteedile. Seega tuleks kaaluda võimalusi kvalifikatsiooninõuete arendamiseks ning töötavatele õpetajatele kohandatud õppevormide väljatöötamiseks.

Õpetajate hariduse vastavust õpetatavatele ainetele vaadeldi kooliastmete ja ainevaldkondade lõikes. Põhikoolis ilmnes, et kõige kriitilisem on situatsioon sotsiaalainete õpetajate kvalifikatsiooniga (vt joonis 2). Kõige enam kvalifikatsioonile vastavaks võib

Joonis 1. Töötavate õpetajate (n=1554) pedagoogilise hariduse omandatuse viisid eri vanusegruppides



Joonis 3. Gümnaasiumi õpetajate tasemehariduse jaotus ainevaldkonniti¹



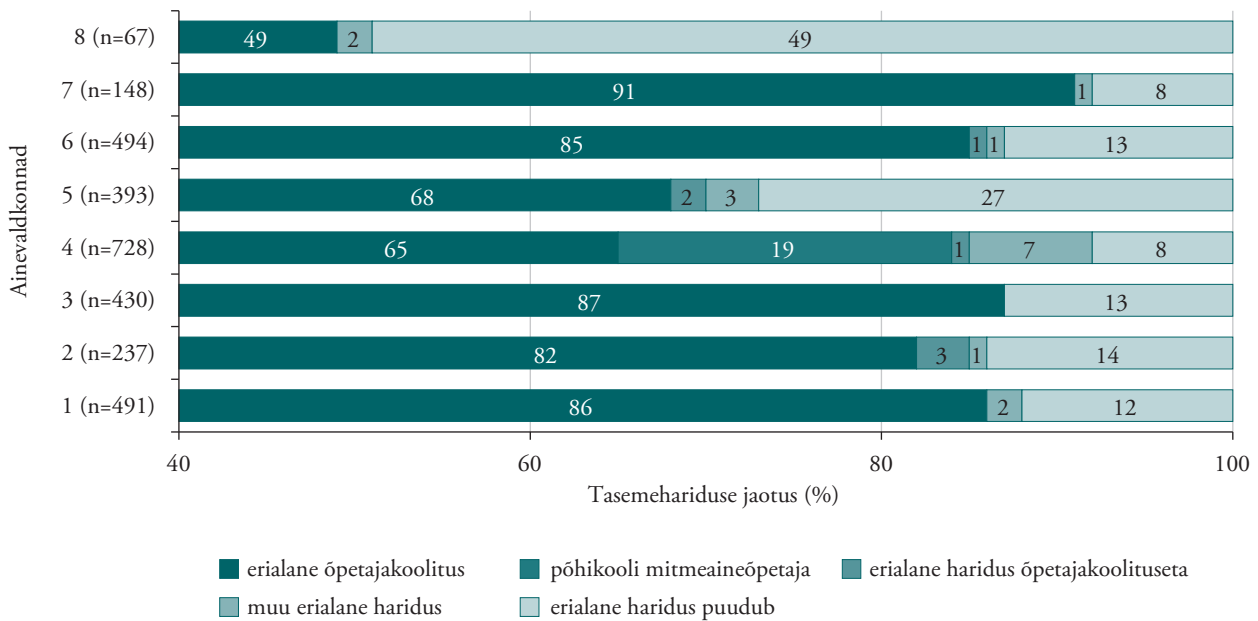
¹ 1–keel ja kirjandus (eesti keel ja kirjandus, vene keel ja kirjandus); 2–võõrkeeled (eesti keel võõrkeelena, inglise keel, saksa keel); 3–matemaatika; 4–loodusained (bioloogia, geograafia, keemia, füüsika); 5–sotsiaalsained (ajalugu, ühiskonnaõpetus, inimeseõpetus); 6–kunstained ning tööõpetus ja käsitöö (tööõpetus, käsitöö, kunst, muusika); 7–kehaline kasvatus; 8–informaatika

kogutud andmete põhjal pidada kehalise kasvatus õpetajaid. Kasutades eelnevalt kirjeldatud kategooriaid on ligi pool informaatikaõpetajatest (49%) ja üle veerandi sotsiaalainete õpetajatest (27%) erialase hariduseta. Sotsiaalainetest on kõige kriitilisem olukord ühiskonnaõpetuse õpetajatega, kellest on erialase hariduseta 36%. Arvestades ühiskonnaõpetuse õppekavas viimastel aastakümnetel toimunud olulisi muutusi ning laiemalt informaatika ja ühiskonnaõpetuse valdkonna kiireid arenguid, võib pidada täienduskoolitusturul olulisimaks just neile kahele õpetajate sihtrühmale ajakohaste täienduskoolituste pakkumist. Valdkonnasisesid detaile analüüsid võib veel märgata suurt kvalifikatsiooni varieerumist loodusainete õpetajate hulgas. Loodusõpetuse õpetajatest on erialase õpetajakoolituse läbinud 90% õpetajatest, kuid geograafiaõpetajatest geograafiaalase õpetajakoolituse üksnes 35% ning bioloogia-, keemia- ja füüsikaõpetajatest veidi enam kui pooled. Ligikaudu kolmandik geograafia-, bioloogia- ja keemiaõpetajatest on mitmeaineõpetaja kvalifikatsiooniga (füüsikaõpetajatest 17%). Seega on neis õppeainetes põhikooli tasandil juba olulist mõju avaldanud 1990-ndatel alustatud loodusainete mitme aine õpetajate koolitamine. Seda spetsiifikat tuleks arvestada

ka täienduskoolituse kavandamisel, sest esmaõppes kolme erineva õppeaine ettevalmistus on oluliselt erinev sellest, kui keskendutakse ühele.

Gümnaasiumiõpetajate kvalifikatsiooni analüüsil ilmneb, et see on üldiselt kõrgetasemelisem võrreldes põhikooliõpetajatega. Kui põhikoolis õpetab informaatikat sageli erialase hariduseta õpetaja, siis gümnaasiumis ei olnud käesolevas uuringus ühtegi sellist õpetajat. Kõik nad olid erialase haridusega ja enamik ka erialase õpetajakoolituse läbinud. Tõsi, vastused saadi vaid 18 informaatikaõpetajalt. Kõige enam erialase hariduseta õpetajaid on gümnaasiumis sotsiaal- ja loodusainete valdkonnas (vastavalt 13% ja 11%). Sotsiaalainetes on kõige problemaatilisem inimeseõpetus, kelle puhul 56% vastanutest ei oma erialast haridust. Loodusainetes on kõige kriitilisem olukord füüsikaõpetajatega, kellest koguni 21% on erialase hariduseta. See on huvitav, sest üldiselt on õpetajate kvalifikatsioonile vastavus gümnaasiumides parem kui põhikoolis – gümnaasiumid on leidnud endale suurema tõenäosusega erialase õpetajakoolituse läbinud õpetaja. Sama tendents ilmneb üldiselt ka teiste loodusainete puhul, erandiks on vaid keemia, mille puhul on nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis erialase hariduseta õpetajaid 6%.

Joonis 2. Põhikooli õpetajate tasemehariduse jaotus ainevaldkonniti²



² 1 – keel ja kirjandus (eesti keel ja kirjandus, vene keel ja kirjandus); 2–võõrkeeled (eesti keel võõrkeelena, inglise keel, saksa keel); 3–matemaatika; 4–loodusained (loodusõpetus, bioloogia, geograafia, keemia, füüsika); 5–sotsiaalne (ajalugu, ühiskonnaõpetus, inimeseõpetus); 6–kunstained ning tööõpetus ja käsitöö (tööõpetus, käsitöö, kunst, muusika); 7–kehaline kasvatus; 8–informaatika

Samas on siiski positiivne, et hoolimata päris erialase haridusega õpetajate suuremast osakaalust gümnaasiumis on erialase õpetajakoolituse läbinuid gümnaasiumis enam kui põhikoolis (vastavalt 74% ja 65%). Sarnaselt põhikooliõpetajatega on kõige enam erialase õpetajakoolituse läbinuid kehalise kasvatus õpetajate hulgas, kuid väga hea on olukord ka matemaatikaõpetajate seas.

Kokkuvõte

Kokkuvõttes võib kogutud andmete põhjal järeldada, et uuritud õpetajate hulgas on kvalifikatsioonile kitsamas mõttes mittevastavaid õpetajaid põhikoolis enam kui gümnaasiumis. Seetõttu tuleb täienduskoolituse kavandamisel orienteeruda eelkõige põhikooliõpetajatele. Ainevaldkondadest vajab kõige enam tähelepanu sotsiaal- ja loodusainete õpetajatele

sobiva täiendusõppe pakkumine. Kooliastmete võrdluses ilmneb suurim erinevus informaatikas, kus gümnaasiumiõpetajad on kõrgelt kvalifitseeritud, kuid põhikoolis on olukord kriitiline – ligi pooled õpetajad ei oma erialast haridust. Eraldi sihtrühmaks täienduskoolituse kavandamisel on õpetajakoolituse täienduskoolituse kaudu läbinud õpetajad, sest nende üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õppeainete maht on kordades väiksem erialase õpetajakoolituse läbinutega võrreldes.

Käesolev uuring viidi läbi Euroopa Sotsiaalfondi Eduko programmi toel. Avaldame tänu kõigile õpetajatele, koolijuhtidele ja E-kooli meeskonnale, kes aitasid kaasa uuringu andmekogumisele ning Tartu Ülikooli teadlastele, kes andsid tagasisidet uuringu läbiviimisel. Eraldi soovime esile tõsta Rein Muraka väärtuslikke nõuandeid uuringu disainimisel.

Eesti kool ja õpetaja rahvusvahelises haridusvõrdluses

Anu Toots, Tallinna Ülikooli riigiteaduste instituudi võrdleva halduspoliitika professor

Eesti rahvusvahelistumine seab rahvusliku haridussüsteemi ette uusi väljakutseid, aga pakub ka uusi võimalusi edukate välismaiste praktikate ülevõtmiseks. Sealjuures on oluline, et ülevõtmine ei toimuks mehhaaniliselt, vaid Eesti sotsiaalset, poliitilist ja kultuurilist konteksti arvestades. Välismaise kogemuse õppimiseks saab kasutada kolme liiki materjale – esiteks OECD ja Euroopa Komisjoni egiidi all koostatud haridussüsteemide analüüsi ja teiseks OECD ja IEA küsitlusuuringuid ning kolmandaks teiste riikide haridusstrateegiaid.

Need materjalid pole Eesti haridusuurijate seas tundmatud, ent küsitlusuuringute tulemused on jäänud halvasti sidustatuks nii omavahel kui ka haridussüsteemi ees seisvate probleemidega. Süsteemsuse puudumist tuleb nentida ka välisriikide kogemuse teadvustamisel. Enim on propageeritud Soome edukaid praktikaid, kuid korduvalt häid tulemusi näitavad Madalmaad pole meil siiani tähelepanu pälvinud. Kagu-Aasia tippsooritusega riike arvatakse olevat aga Eestile kultuuriliselt kauged, mistõttu nende kogemust pole süvitsi uuritud.

Käesoleva analüüsiprojekti¹⁰ eesmärk oligi neid kitsaskohti leevendada, uurides, kuid võrd leiavad Eestile iseloomulikud haridusprobleemid kajastamist teiste riikide ja riigiüleste ühenduste (OECD, EL) poliitikadokumentides ning milliseid meetmeid kavandatakse ja kasutatakse nende lahendamiseks. Luubi alla võeti seitse haridussüsteemi, mis on vähemalt kolm korda kuulunud OECD või IEA uuringutes esitosisse ning mida ühtlasi iseloomustab nõrk hariduslik kihistumine. Need riigid on Hongkong, Taiwan, Korea, Soome, Ungari, Venemaa ja Madalmaad.

Analüüsi tulemused võib jagada kahte kategooriasse. Makrotasand näitab, kuid võrd Eesti hariduspoliitiline agenda sarnaneb rahvusvaheliste suundumustega, teematasand analüüsib riikide häid praktikaid konkreetsete haridusprobleemide lahendamisel ja nende ülekantavust Eestisse.

10 Uuringut „Eesti kool ja õpetaja rahvusvahelises haridusvõrdluses“ (EKORA) toetas Euroopa Sotsiaalfond õpetajakoolituse ja haridusteaduse programmi EDUKO kaudu



Eduko



Eestis sätestamisel oleva „Elukestva õppe strateegia 2020“ teemade võrdlemine rahvusvaheliselt ja teiste riikide poolt tõstetutega näitas teemade suhteliselt suurt sarnasust. Enim kattub probleemide prioriteerimine kahe teema osas:

1. Kuidas vältida varast väljalangemist haridussüsteemist?
2. Kuidas kindlustada ootustele vastav ja tööst rahuldust tundev õpetajaskond?

Loovuse ja ettevõtlikkuse kasvatamisele rahvusvahelised ühendused nii suurt tähelepanu ei pööra nagu Eesti haridusstrateegia 2020. Kuigi need kvaliteedid on ELi haridus- ja koostööraamistiku üheks neljast strateegilisest eesmärgist, pole siiani ilmunud selleteemalist analüüsiraportit. Immigrantide ja rahvusvähemuste toimetulek haridussüsteemis pole seevastu pälvinud tähelepanu Eesti strateegias, küll aga OECD ja ELi raportites.

Rahvuslikud haridusstrateegiad on oma mahukuselt, stiililt ja fookuselt äärmiselt erinevad, mis teeb ühiste joonte väljatoomise keerukaks. Siiski saab eelnimetatud riikide strateegiate põhjal tuua välja kolm teemat, mida enamik neist tähtsaks pidas. Esiteks võrdsete võimaluste loomise potentsiaal, mille realiseerimist haridussüsteemilt oodatakse. Teiseks riigi rahvusvahelise positsiooni, sh konkurentsivõime tugevdamine, mida mõistetakse laiemalt kui vaid majandusliku läbilöögivõime edendamist. Kolmandaks demokraatliku kultuuri arendamine kooli ja hariduse kaudu. Mõnevõrra üllatavalt ilmes, et haridusprioriteedid on sarnased nii vasakpoolse (nt Soome) kui ka parempoolse (nt Korea, Austraalia, Uus-Meremaa) poliitilise suundumusega riikides. See on seletatav üleilmastumise survetega ja demokraatia baasväärtustega nagu võrdne kohtlemine, isiksuse väärtustamine jm, mida järgivad nii parem- kui ka vasakpoolsed valitsused.

Järgnevalt võtame vaatluse alla kaks teemat, mis on tähtsad Eestile, teistele hariduses edukatele riikidele ja ka rahvusvahelistele ühendustele. Need on

ühiskonna sotsiaalse sidususe tugevdamine hariduse abil ning õpetajaskonna piisavus ja kvaliteet.

Riskirühmade toimetulek haridussüsteemis on seotud väljalangevuse vältimise ja nõrga sotsiaalse staatusega õpilaste akadeemilise edukusega. PISA andmetest selgub, et võrdõiguslikkust haridusvõimalustes on võimalik saavutada vaatamata sellele, et üldiselt jaotub tulu ühiskonnas ebavõrdselt. Eesti, Hongkong ja Venemaa on keskmisest suurema sisetulekute ebavõrdsusega, kuid see ei mõjuta oluliselt õpisaavutusi. Ungaris on tendents aga vastupidine, st haridussüsteem genereerib täiendavat ebavõrdsust.

Kuigi tavaliselt jõuavad vaesematest peredest pärit õpilased koolis halvemini edasi, leidub alati ka neid ebasoodsas olukorras olevaid õpilasi, kelle õpisooritus on tunduvalt parem, kui nende taustast võiks eeldada (nn positiivselt võimekad õpilased). Tippsooritusega riike iseloomustabki reeglina positiivselt võimekate õpilaste suur osakaal. Hongkongi ja Korea koolid tõstavad positiivselt võimekate osakaalu oluliselt, edukad on selles ka Soome, Eesti, Taiwan ja Holland. Ungari ja Venemaa ei suuda aga ebasoodsates oludes lastes võimekust tõsta (OECD 2011). Woessmann et al. (2009) uuringute põhjal on madala sotsiaalmajandusliku taustaga laste suhteliselt suurem edu seotud selliste teguritega nagu koolide aruandlus, õpetamise koolisisene monitooring, kooli autonoomia õpetajate valimisel ja õppe sisu määramisel. Nad leiavad ka, et riiklik testimine on positiivse mõjuga juhul, kui selle tulemusi kasutatakse vaid koolide võrdlemiseks, mitte aga laste grupeerimiseks õppesuundadesse.

Lisaks sotsiaalmajanduslikule taustale võivad õpilaste koolis püsimist mõjutada ka sotsiaalsed suhted koolis (Muskens, Peters 2009). Rahvusvahelistest uuringutest (ICCS, TIMSS, PISA) ilmneb, et distsipliiniprobleemid on Euroopas märksa tõsisemad kui Aasias. Õpilaste suhted õpetajatega on aga halvad nii Eestis, Soomes kui ka Koreas, ent mitte Taiwanis ja Hongkongis (Toots et al 2011). Eestit ja Koread lähendab lisaks halbadele koolisuhetele ka õpilaste vähene koolirõõm ning koolikiusamise sage esinemine.

Niisiis peaksime otsima kogemust, mis aitaks vältida kahe hariduslikku toimetulekut ohustava teguriga – varase koolist lahkumise ja negatiivse koolistressiga. Sobivateks juhtumiteks osutusid selles

plaanis Madalmaade meetmed väljalangevuse kahanemisel ja Korea meetmed koolikliima parandamisel.

Hollandi ligi kümmekond aastat kestnud riiklikku programmi iseloomustab piisav rahastus, usaldusväärse ja põhjaliku ametkondadevahelise andmebaasi loomine riskilastest ning programmi tulemite regulaarne avalikustamine veebis. Veelgi tähtsam ettevõtmise õnnestumisel oli aga see, et meetmed sihistati täpselt nendele koolidele, kus probleem oli suurim, st ei võideldud koolist lahkumisega üldiselt. Lisaks olid ka meetmed ise jagatud ennetavateks ja korrigeerivateks, mida rakendati vastavalt iga kooli vajadustele (Muskens, Peters 2009).

Korea Haridusministeerium reageeris küsitlusuuringutes ilmnunud koolikliima probleemidele kiiresti, kuulutades 2011. aastal üldhariduse eesmärgiks programmi „*Happy schools that build better character*“. Selleks nähakse ette tähelepanu õppimise loominguksõppele õppekoormuse vähendamise ja õppe individualiseerimise kaudu, õppimise väljaviimist klassidest kultuuri- ja spordiasutustesse ning ülikoolidesse, koolielu demokraatlikku korraldust ja täiendavaid toetusmeetmeid probleemsetele õpilastele. Kuna tegu on käimasoleva programmiga, ei saa selle tulemeid täna veel hinnata.

Õpetajaskonna kvantiteedi ja kvaliteedi kindlustamine on viimase 20 a jooksul tõusnud valitsuste tähelepanu keskmesse. Selle peamiseks põhjuseks on riikide tugevnev majanduskonkurents, mis on otsest seotud tööjõu haridustasemega ning siitkaudu ka õpetajaskonna kvaliteediga. Õpetajaskonna võrdlevad uuringud on alanud alles hiljuti – TALIS 2007, TEDS-M 2007/2008, mistõttu võrreldes õpilaste soorituste ja õpetamispraktikatega on teadmistepagas siin märksa kasinam. Siiski lubavad senised uuringud pakkuda esialgseid järeldusi ja poliitikasoovitusi. Tervikuna eristab Korea, Hollandi, Hongkongi, Inglismaa ja ka mitmete teiste riikide õpetajaskonna poliitikat Eesti omast kaks olulist joont – riigi (st ministeeriumi) suurem roll ja nn tailor-made lähene mine. Need põhitrendid avalduvad ka konkreetsetes meetmetes, mida rakendatakse koolide mehitamisel õpetajatega ning õpetajate täienduskoolituses.

Koolivaliku üha ulatuslikum levik ning õpilaste testitulemuste kasutamine õpetaja professionaalsuse hindamise kriteeriumina on tekitanud olukorra, kus nõrku ja madala sotsiaalse staatusega koole on sageli raske mehitada. Selle probleemi ületamiseks püüavad

valitsused muuta õpetajaid mobiilsemaks ning suunata neid piirkondadesse, mis vajavad pedagoogilist toetust. Iseloomulik on see liin Kagu-Aasiale ja USA-le, Euroopas püütakse pigem edendada õpetajate personaalset arengut nii, et nad ka probleemsetes koolides hästi hakkama saaksid. USA ja Madalmaade kogemused on heaks illustratsiooniks nendele kahele lähenemisele.

USAs on viimasel kümnendil algatatud mitmeid eraalgatuslikke projekte („Noored Kooli“ analooge), kust tulevad õpetajad pole läbinud riigi õpetajakoolituse programmi (Furlong et al. 2009). Kuna nende programmide õpetajad on kõrgema motivatsiooniga ning professionaalselt mitte „läbi põlenud“, siis on esialgsed tulemused positiivsed. Sellele tuginedes ongi soovitatud kasutada õpetajate kaadri suurendamiseks või värskendamiseks paralleelselt põhikoolitusega ka lühemat mittestandardset õpetajakoolituse teed. Hinnanguliselt moodustavad alternatiivse koolitusteega õpetajad USAs juba kolmandiku tööle asuvatest matemaatikaõpetajatest (Ingvarson et al. 2012). Kuigi USA õpetajate ettevalmistamise ja kutsealase arendamise poliitika on enamiku OECD maadega võrreldes detsentraliseeritum, on siingi riigi järelevalve roll tugevnenud, eriti alates NCLB reformist 2002. aastal.

Madalmaad on kasutanud õpetajate kaadri kindlustamiseks teistsugust poliitikat, mida Ameerika alternatiivtee variandist eristab riigi veelgi kessem roll. 2008. a asus Hollandi haridusministeerium rakendama tegevuskava õpetajate puudujäägi likvideerimiseks ja nende kvaliteedi tõstmiseks. Selle kandev idee oli siduda õpetaja parem sooritus paremate karjäärialaste väljavaadetega. Viimaste alla kuulub nii parem palk kui ka kõrgetasemelised täienduskoolitused. Progressi ja tulemusi hinnatakse kooli tasandil vastavalt sotsiaalpartneritega kokku lepitud sooritusindikaatoritele. Koolide suhtes kasutatakse „pole paremist, pole tasu“ lähenemist, mis tähendab, et lisaraha antakse ainult siis, kui eesmärgid on saavutatud. Hollandi reformi eestvedajad usuvad, et paremad karjääriperspektiivid tõstavad ameti atraktiivsust, mistõttu rohkem õpetajaid otsustab jääda haridussüsteemi ning lisandub ka rohkem uusi õpetajaid. Kõrgemad palgad ja paremad karjääri võimalused võivad kõita ka kvalifitseeritud õpetajate „vaikivat reservi“, kes hetkel töötab teistes sektorites (*Summary of the action plan 2008*).

Sellised Madalmaades rakendatavad meetmed teevad nende poliitika väga sarnaseks Briti Uute Leiborite avalike teenuste kontseptsiooniga, kus soorituse hindamine on edutamise lähtekohaks.

Lisaks õpetajaskonna mobiilsuse suurendamisele on riikide hariduspoliitika agendas olulisel kohal ka tegevõpetajate täienduskoolitus. Hongkongis, Inglismaal ja Hollandis on viimasel kümnendil vastu võetud riiklikud õpetajate täienduskoolituse programmid. Hongkongis ja Inglismaal on loodud ka riiklikud agentuurid, mille ülesandeks on õpetajate kestva professionaalse arengu korraldamine. Madalmaade valitsus konsulteerib õpetajate kutseorganisatsiooniga, et luua õpetajate riiklik kutseregister, mis sisaldaks nii üldist registrit kõigist kvalifitseeritud õpetajatest kui ka „suurepärasuse registrit“ meisterõpetajatest. Registreid peavad õpetajad ise, et rõhutada tahet investeerida enda kutsealasesse arengusse.

Tailor-made e individuaalselt kohandatud lähenemine õpetajate koolitusele tähendab, et erinevatele koolidele ja erinevatele õpetajatele rakendatakse erinevaid meetmeid. See võimaldab ressursse optimaalselt jaotada ning tõhusamalt jälgida meetmete efekti (nt ka läbikukkumise korral on poliitikat lihtsam korrigeerida). Fookuses on eeskätt tublimad õpetajad, sest neid arendades on võimalik tõsta ka andekate õpilaste sooritustaset. Seepärast polegi ootamatu, et Aasia maades, mis paistavad silma tippsooritusega õpilaste kõrge osakaaluga, on ka õpetajaskonna personalipoliitikas tähtsal kohal tiptasemega õpetajad. Neile pakutakse edasijõudnute koolitusi ja kõrgetasemelisi kursusi ülikoolide juures. Singapuris on õpetajakoolitus jagatud kolme harru, vastavalt sellele, kas osalejad spetsialiseeruvad õpetamisele, koolijuhtimisele või meetoodika arendamisele (Ingvarson et al. 2012). Koreas on rakendatud eriprogramm, mis motiveeriks õpetajakoolitusega tegelevaid ülikooli töötama välja loovust ja isiksuse kujundamist arendavaid kursusi. Nendele kutsutakse osalema parimad õpetajad, kellest siis saavad omamoodi „lipulaevad“ programmis „*Happy schools that build better character*“. Paralleelselt käivitatakse õpetajate hindamise riiklik süsteem, mille väga edukalt läbinud õpetajad saavad ühe aasta kutsealaseks uurimistöök, nõrga sooritusega õpetajad suunatakse aga neile vajalikele koolituskursustele

(*Major policies 2011*). Korea poliitikakogemusest maksab tähele panna, kuidas meetmed õpetajakonna arendamise ja paigutamise poliitikas on harmoneeritud õpetamise ja koolikliima parendamise initsiatiiviga.

Kokkuvõte

Kui rahvusvahelised organisatsioonid pakuvad tõendeid ja annavad soovitusi poliitika kujundamiseks, siis meetmete valik ning rakendamine jääb endiselt iga riigi ülesandeks. Poliitikakujundamise muster ja avalikkuse ootused võivad riigiti küll varieeruda, ent üleilmastumine on märgatavalt ühtlustanud nii haridusprobleeme kui ka lahendusi nendele. Nt ilmsesid analüüsi käigus mitmed sarnasused Eesti ja Korea või Korea ja Soome vahel, teisalt erineb Korea olukord ja reformid Taiwani ja Hongkongi omadest. Seega ei maksa Eestile kasuliku poliitikakogemuse otsimisel piirduda vaid meile geograafiliselt või ajalooliselt lähedaste haridussüsteemidega.

Analüüsi põhjal võib väita, et eduriikidega võrreldes on Eesti olnud aeglasem konkreetseid samme astuma, eriti õpetajapoliitika valdkonnas. Teiseks oluliseks erinevuseks on Eesti hariduspoliitiliste meetmete väike diferentseeritus ja sihistatuse puudumine. Soov tegeleda paljude probleemidega kogu koolisüsteemis üldiselt raskendab reformikavade katmist piisavate ressurssidega nii raha kui inimkapitali mõttes. Seega on valikute tegemine poliitika õnnestumiseks möödapääsmatu. Kolmanda fundamentaalse järelalusena võiks mainida usaldusväärsete andmebaaside ja registrite arendamise tähtsust. Ainult detailsetele ja võrreldavatele andmetele tuginedes saab uurida probleeme süvitsi ja töötada välja sihistatud poliitikameetmeid.

Kasutatud kirjandus

- Furlong, J., Cochran-Smith, M., Brennan, M. (2009). Policy and Politics in Teacher Education. International Perspectives. London, New York: Routledge .
- Ingvarsson, L., Scwille, J., Tatto, M.T., Rowley, G., Peck, R., Senk, S. (2012). TEDS-M Policy report: A Guide to teacher education context, structure and quality assurance arrangements in the seventeen TEDS-M countries. Amsterdam: IEA (forthcoming).
- Major policies and plans for 2011. English Website of the Korean Ministry of Education, Science and Technology: <http://english.mest.go.kr/web/40724/en/board/enview.do?bbsId=276&boardSeq=20684&mode=view>
- Muskens, G., Peters, D.(2009). Inclusion and Education in European Countries. INTMEAS Final Report 8. The Netherlands. Lepelstraat.
- OECD (2011). Against the Odds. Disadvantaged Students who Succeeded in School. Paris: OECD.
- Summary of the action plan: ‘Teachers matter: tackling the teacher shortage and improving the position and quality of teachers in the Netherlands’. (2008) http://english.minocw.nl/documenten/Actieplan_LeerKracht_ENGDEF.pdf
- Toots, A. (toim) (2011) Noorte kodanikukultuur kümme aastat hiljem. Eesti tulemused IEA Rahvusvahelises kodanikuhariduse uurin-gus ICCS 2009. Tallinn: TLÜ Riigiteaduste Instituut.
- Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., West, M. (2009) School Accountability, Autonomy and Choice Around the World. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.

Eesti haridustöötajate rahvusvahelise õpirände mõju hindamine Euroopa elukestva õppe programmi lühiajalise õpirände raames

Sirli Taniloo, SA Archimedes Hariduskoostöö keskuse nõunik

Uuringufirma InterAct Projektid & Koolitus OÜ viis 2011. a algul Sihtasutuse Archimedes tellimusel läbi Eesti haridustöötajate rahvusvahelise õpirände mõju hindamise. Eesmärk oli välja selgitada, kuidas on osalemine rahvusvahelistel koolitustel mõjutanud osalejaid ja nende asutusi.

Vaatluse alla võeti ajavahemikus 2007–2010 Euroopa elukestva õppe programmi kõigi valdkondlike programmide toetusel õpirändes osalenud haridustöötajad:

- **Comenius** - õpetajate ja üldharidustöötajate täienduskoolitus;
- **Erasmus** - õppejõudude ja ülikooli töötajate täienduskoolitus;
- **Leonardo da Vinci** - lähetusprojekti-des osalevate kutsehariduse spetsialistide täienduskoolitus;
- **Grundtvig** - täiskasvanute koolitajate ja täiskasvanuhariduse valdkonna töötajate täienduskoolitus;
- **haridusjuhtide õppelähetused** - hariduspoliitika alased õppelähetused koolijuhtidele, haridusametnikele ja sotsiaalsetele partneritele kõikidest hariduse valdkondadest.

Ajavahemikus 2007–2010 on Euroopa elukestva õppe programmi toetusel osalenud kuni kuuenädalases ehk lühiajalises rahvusvahelises õpirändes



pisut alla 1800 Eesti haridustöötaja. See on päris märkimisväärne hulk inimesi, kes on kindlasti mõjutanud Eesti haridusasutusi tooma oma töösse enam rahvusvahelist mõõdet, õppima väliskolleegide kogemustest ja veenduma, et ka Eesti hariduses on häid ideid, meetodeid ja praktikaid, mida teistele riikidele jagada.

Euroopa elukestva õppe programm toetab iga-suguse profiiliga haridustöötajate rahvusvahelist õpirännet. Küsitluses osalenute töövaldkondadest ja ametitest annavad ülevaate tabelid 1 ja 2.

Mõju hindamise tulemused rõõmustasid

Hindamise peamised tulemused olid rõõmustavad ja kinnitasid ka SA Archimedes enda kogemust, et suur enamus jääb oma õpirändes käiguga väga rahule. Osalejate vastustest sai palju häid kommentaare, mis peegeldavad ehedalt nende emotsiooni õpirändest:

„Arvan, et uued mõtted ja suunad - innovatsioon - tuleb igapäevasesse koolitöösse just rahvusvahelise õpirände kaudu, kuid mitte otsekohe, üksüheselt. Kohtumised eri maade kolleegidega kujundavad uue vaatenurga ja tunnetuse ning see aitab näha uusi võimalusi ka oma töös. Rahvusvaheline õpiränne on õpetajatöös ülioluline.” (Comeniuse programmis osalenu)

Tabel 1. Õpirändes osalenute töövaldkonnad (%-des)

	Comenius	Erasmus	Grundtvig	Leonardo	Haridusjuhtide õppelähetused
Alusharidus	1	0	0	0	10
Põhiharidus	37	0	2	0	17
Keskharidus	51	0	4	2	27
Kutseharidus	8	1	7	74	16
Täiskasvanuharidus	1	0	49	11	9
Kõrgharidus	0	94	18	3	5
Õpetajakoolitus	1	4	2	1	5
Muu	1	1	18	9	10

„Elukestev õpe ja õpetajate enesetäiendamise võimalused muudes riikides on ääretult olulised, et käia kaasas kaasaegsete meetoditega ja mõista hariduse Euroopa mõõdet. /.../ On väga positiivne, kui omandatud kogemusi saab kodus kolleegidega jagada ning isegi uusi kursusi kooli õppekavasse lisada.“ (Leonardo programmis osalenu).

Mõju hindamisega võeti eesmärgiks välja selgitada õpirände mõju kolmest eri aspektist: mõju osaleja isiklikule arengule, mõju töölasele tegevusele ja mõju asutusele. Alljärgnevalt on toodud mõju hindamise olulisemad järeldused nende mõju aspektide lõikes.

Õpirände mõju osaleja isiklikule arengule

Õpirändes osalemine toetab osalejate isiklikku arengut ja eneseteostust ning pakub erialaste teadmiste ja oskuste täiendamise võimaluse. Mõju isiklikule arengule sõltub eelkõige õpirändes osalemise eesmärgist ja sisust.

Õpirändes osalemine mõjutas kõige enam inimeste hoiakuid, maailmavaadet, motivatsiooni ja üldisi teadmisi, kontaktide sõlmimist oma töövaldkonnas ning võõrkeeleoskuse arendamist.

Teadmiste omandamine uute õppemeetodite ja -valdkondade kohta oli enim hinnatud üld-, kutse- ja täiskasvanuhariduse valdkonna töötajate hulgas.

Oodatult selgus, et õpirände mõju juhtimisoskuse arendamisele hindab kõrgemalt asutuse juhtkond

ja vähem õpetamisega tegelev personal, kes pööras tähelepanu eelkõige erialaste teadmiste täiendamisele. Kõige madalamalt hinnati õpirände mõju info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) oskuste arendamisele, kuna üldine arvutioskus on Eesti haridustöötajate hulgas hea.

Täpsema ülevaate mõjudest kõikide valdkondlike programmide kohta kokku annab tabel 3.

Õpirände mõju osaleja töölasele tegevusele

Rahvusvaheline õpiränne mõjutab osaleja tööalast tegevust oluliselt, kuigi võrreldes mõjuga isiklikule arengule on hinnangud veidi madalamad. Mõju töölasele tegevusele sõltub ametist ja osaleja senisest rahvusvahelisest tegevusest. Muutused tööalases tegevuses võivad ilmneda alles mõne aja pärast.

Valdkondlike programmide lõikes on erinevusi õpirände mõjus töölasele tegevusele, kuid ühisena saab välja tuua õpirände märkimisväärse mõju tööalase motivatsiooni tõusule.

Uute omandatud õppemeetodite kasutamine pärast õpirännet toimus kõige edukamalt üld- ja täiskasvanuhariduse valdkondades. Õpirände ajal sõlmitud kontakte on tööalaselts üpris aktiivselt kasutatud, tänu sellele on kasvanud rahvusvahelise koostöö osa ning suurenenud võõrkeelte praktiline kasutamine töös.

Täpsema ülevaate mõjudest kõikide valdkondlike programmide kohta kokku annab tabel 4.

Tabel 2. Õpirändes osalenute ametid (%-des)

	Comenius	Erasmus	Grundtvig	Leonardo	Haridusjuhtide õppelähetused
Õpetaja	83	0	17	43	5
Õppejõud	2	63	15	3	1
Täiskasvanute koolitaja	0	0	35	10	4
Asutuse juht/juhtkonna liige	9	4	20	17	47
Haridusametnik	1	0	0	3	20
Üldhariduse spetsialist	2	0	0	0	4
Kutsehariduse spetsialist	1	0	0	4	4
Kõrghariduse spetsialist	0	11	2	1	2
Täiskasvanuhariduse spetsialist	1	1	9	10	5
Administratiivtöötaja	1	21	2	9	7

Tabel 3. Õpirände mõju osaleja isiklikule arengule (%-des)

Kõik programmid	Jah, olulisel määral	Jah, teatud määral	Vaid vähesel määral	Ei, üldse mitte
Kontaktide sõlmimine kolleegidega teistest riikidest	51	41	7	1
Uute õppemeetodite omandamine	33	50	12	5
Teadmiste omandamine uutest õppevaldkondadest	37	44	16	3
Võõrkeelte oskus	51	39	8	2
IKT oskus ja kasutamine	7	30	39	24
Juhtimisoskus (sh lisas uusi vaatenurki juhtimisele/laiendas arusaama juhtimisest)	16	45	25	14
Mitmekultuurilises keskkonnas töötamise oskus	52	39	8	1
Õpetamise/koolitamise motivatsioon	60	33	5	2
Teadmised ja arusaamine haridussüsteemidest Euroopas	52	40	7	1
Arusaamine teistest kultuuridest ja avatus teistele kultuuridele	66	31	3	0
Loovus	34	51	13	2
Muu	79	19	1	1

Tabel 4. Õpirände mõju osaleja tööalasele tegevusele (%-des)

Kõik programmid	Jah, olulisel määral	Jah, teatud määral	Vaid vähesel määral	Ei, üldse mitte
Tööalase motivatsiooni tõus	45	48	6	1
Uute ametialaste kontaktide kasutamine	24	52	19	5
Uute õppemeetodite kasutamise suurenemine (sh juhtimis- ja kaasamisoskused)	25	52	17	6
Rahvusvahelise koostöö ja nn "Euroopa mõõtme" tähtsustamise suurenemine	28	45	19	8
Võõrkeelte praktilise kasutamise suurenemine	22	42	22	14
Muu	72	25	1	2

Õpirände mõju osaleja asutusele

Mõju hindamine toob välja mitmeid huvitavaid aspekte mõjust asutusele, aga viitab ka selgelt, et haridusasutused ei kasuta veel piisavalt ära oma töötajate õpirändest saadavat kogemust ja koolitustel osalemise olulisust asutuse arengus ja rahvusvahelistumises.

Töötajate osalemine rahvusvahelistel täiendus- koolitustel toetab asutuse rahvusvahelist koostööd ja toob uut oskusteavet asutusse. Küsitlusest aga järeldub, et õpirändes osalemise algatus tuleb siiski valdavalt osalejatelt endilt ning asutuse ja osalejate eesmärkide omavaheline seos vajab tugevdamist. Üld- ja kutsehariduse valdkondades on õpiränne üks erialase kvalifikatsiooni tõstmise võimalustest. Vajaliku koolitusvõimaluse puudumine Eestis ei ole õpirändes osalemise põhjusena väga oluline.

Kuigi haridusasutustel on valdavalt olemas täiendus- koolituse plaanid või arengukavad, mis sisaldavad ka rahvusvahelist mõõdet, ei ole õpirändes osalemise eesmärgid väga tugevalt seotud asutuse personalikoo- lituse ja arenduse eesmärkidega.

Mõju hindamine näitab, et asutuse initsiatiiv töö- tajate õpirändesse lähetamiseks on madal. Hindamise tulemustele toetudes võib väita, et mida kõrgem on asutuse initsiatiiv töötajate õpirändesse lähetamisel, seda paremini on õpirändes osalemise eesmärgid seotud asutuse strateegiliste eesmärkidega.

Õpirändes osalemine ei ole küll oluliselt mõju- tanud asutuse üldist töökorraldust, kuid õpiränne on toonud kaasa uute ideede rakendamise asutuse sisulisse töösse. Vähem on õpirändes osalemine too- nud kaasa muudatusi õppekavades, kursustes ja/või õppeainetes.

Õpirände käigus loodud uued kontaktid ja võr- gustikud annavad olulise panuse asutuse rahvusva- helise tegevuse ja koostöö arendamisse.

Õpirände tulemusena on algatatud rahvusva- helisi koostööprojekte või osaletakse partnerina

koostööprojektides, kuid välja on kujunenud ka uusi koostöövorme. Asutuse tegevusse ja arenguka- vasse on lisandunud rahvusvahelistumisega seotud eesmärgid ning arendatud välja võõrkeelseid rahvus- vahelise mastaabiga kursuseid ja loenguid. Seega on õpiränne asutuse rahvusvahelise tegevuse arendami- seks üks olulisi võimalusi ja asutustel tuleks kindlasti töötajate õpirännet teadlikult toetada.

Õpirände käigus saadud kontaktide ja uue oskus- teabe levitamine on väga aktiivne asutusesiseselt kol- leegidele, veidi vähem oma töövaldkonnas ja asutuse juhtkonnale. Levitustegevuses maakondade ja koha- like omavalitsuste tasandil, meedias ja riiklikult on kasvuruumi. Põhjusena tuli osalejate kommentaa- ridest välja, et õpirändes osalemist peetakse laiemal avalikkuse jaoks vähetahtsaks ning kui tegu on kitsalt valdkonnaspetsiifilise teemaga, siis ei seata ulatusli- kumat levitustegevust eesmärgiks.

Asutuse juhtkonnaga jagati õpirändes saadud uut infot vähem kui oma töövaldkonnas tegutsevatele kolleegidele asutusest väljaspool. Erandiks osutus programm Leonardo, mille põhjuseks võib pidada kutseharidusasutuste suuremat initsiatiivi oma töö- tajate õpirändes osalemisele julgustamisel ning ka õpirände ja asutuse eesmärkide tihedamat seostamist.

Kolleegi osalemine õpirändes on parimaks reklaa- miks ja motivaatoriks. Samuti on õpirändes osale- mine mõjutanud kolleegide omavahelist koostööd.

Mõju hindamise kokkuvõttena võib öelda, et õpiränne annab osalejatele väärtuslikke kogemusi ja oskusteavet ning mõjutab nii osalejate isiklikku aren- gut kui tööalast tegevust. Töötajate õpirändes osa- lemine toetab väga olulisel määral asutuse Euroopa mõõtme laiendamist, asutuste rahvusvahelistumist ja koostöö tihendamist kolleegidega Euroopast.

LISA 1. Sisehindamine ja nõustamine 2007–2011

Jrk	Koolieelsed lasteasutused						Üldhariduskoolid						Kurseõppeasutused			
	Maakond	Nõustatud õppeasutuste arv	Esitatud ainult sisehindamisaruanne	Aruanne esitamata, kuid olemas põhjendus või nõustamisprotsess veel käimas	Sisehindamisaruanne esitamata	Nõustatud õppeasutuste arv	Esitatud ainult sisehindamisaruanne	Aruanne esitamata, kuid olemas põhjendus või nõustamisprotsess veel käimas	Sisehindamisaruanne esitamata	Nõustatud õppeasutuste arv	Esitatud ainult sisehindamisaruanne	Aruanne esitamata, kuid olemas põhjendus või nõustamisprotsess veel käimas	Esitatud ainult sisehindamisaruanne	Aruanne esitamata, kuid olemas põhjendus või nõustamisprotsess veel käimas	Sisehindamisaruanne esitamata	
1	Harju	162	29	1	25	115	12	9	7	9	3	0	6			
2	Hiiu	5	0	0	1	7	0	0	0	1	0	0	0			
3	Ida-Viru	37	20	5	5	38	1	1	4	3	1	0	0			
4	Jõgeva	17	5	1	0	17	7	0	1	2	0	0	0			
5	Järva	19	1	0	3	18	2	2	0	1	0	0	0			
6	Lääne	14	1	0	4	21	1	2	2	1	0	0	0			
7	Lääne-Viru	27	1	1	2	39	0	0	2	1	1	0	0			
8	Põlva	6	8	0	3	16	0	4	2	1	0	0	0			
9	Pärnu	39	0	1	6	46	1	1	2	2	0	0	0			
10	Rapla	16	10	1	3	19	3	0	0	1	1	0	0			
11	Saare	19	1	0	1	19	1	0	1	1	0	0	0			
12	Tartu	53	5	8	5	39	12	0	5	3	1	0	0			
13	Valga	23	0	0	0	19	2	1	1	0	1	0	0			
14	Viljandi	30	6	1	2	32	2	1	1	2	0	0	0			
15	Võru	17	0	0	1	23	1	0	0	2	0	0	0			
	Kokku	484	87	19	61	468	45	21	28	30	8	0	6			

