Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused”

LÕPPARUANNE

Balti Uuringute Instituut

2015

Haridus- ja Teadusministeerium tellis Balti Uuringute Instituudilt uuringu „**Õpetajate täiendusõppe vajadused**“, riigihanke number 153452. Uuringu eesmärgiks oli saada tagasisidet üldhariduskoolides töötavate õpetajate täiendusõppe süsteemile, selgitada välja õpetajate täiendusõppe vajadus ning teha ettepanekud õpetajate täiendusõppe süsteemi arendamiseks. Tegemist on kaardistava uuringuga, mis võimaldab saada laiaulatusliku ülevaate õpetajate täiendusõppe vajadustest ning annab suunised täiendusõppe süsteemi arendamiseks ning asja- ja ajakohast teavet prioriteetsete koolitusvaldkondade määratlemisel ESF õpetajaprogrammi koostamisel.

Käesolev lõpuaruanne esitab tulemused ja järeldused uuringu erinevates etappides läbi viidud tegevuste põhjal. Uuringu esimeses etapis koondati ülevaatlik informatsioon riiklike strateegiate ja seni läbi viidud uuringute kohta ning peeti süvaintervjuud õpetajate täiendusõppe süsteemi huvirühmadega. Uuringu teises etapis viidi läbi üle-Eestiline õpetajate ja koolijuhtide küsitlus ning kuus fookusgrupi intervjuud koolijuhtide ja õpetajatega Tallinnas, Tartus ja Narvas. Uuringu viimases etapis viidi läbi ka aruteluseminar, kus tutvustati uuringu esialgseid tulemusi, arutati koos osalejatega läbi peamised järeldused ning formuleeriti soovitused. Ülevaade uuringu metoodikast on esitatud lisas.

Uuringu meeskond: Kristina Kallas, Merit Tatar, Kaarin Plaan, Maarja Käger, Kats Kivistik, Rauno Salupere (Tartu Klaster OÜ). Uuringus osalesid ekspertidena Anna-Liisa Jõgi ja Tõnis Eelma.

BALTI UURINGUTE INSTITUUT
Lai 30, Tartu 51005, Eesti
www.ibs.ee

Sisukord

Sissejuhatus ... 4

Ülevaade õpetajate täiendusõppe riiklikest prioriteetidest ja strateegiatest ... 6
Õpetaja ja õppimine muutunud õpikäsituses ... 6
Õpetajate täiendusõpet suunavad raamdokumendid Eestis ... 6
Õpetajate täiendusõppe ellurakendamine ... 7
Kokkuvõte ... 8

Ülevaade seni läbi viidud uuringutest ... 10
Õpetajate õppimise ja õpetamisega seotud väärtused ning keskkond ... 10
Tänane olukord täienduskoolituses ... 11
Vajadus täiendusõppe järele ... 12
Probleemid ning soovitused seoses õpetajate täiendusõppe arendamisega ... 13

Kvalitatiivuuring: õpetajate täiendusõppe hetkeolukord, kitsaskohad ja väljakutsed ... 15
Õpetajate professionaalsus ja täiendusõppe vajadus ... 15
Hinnangud koolitsute sisule ja vormile ... 17
Koolijuhi ja koolikultuuri roll ... 20
Mitteformaalsed täiendusõppe vormid ... 21
Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud oma koolitusvajadustele ja enese reflektsioonioskustele ... 22
Täiendusõppe tänane korraldus ning võimalused ... 24
Koolituste korraldajate omavaheline koostöö ... 25
Koolituste korraldamise peamised kitsaskohad täna ... 27
Kutsestandardi roll koolitusvajaduste hindamisel ... 29
Ootused riigile õpetajate täiendusõppe süsteemi arendamiseks ... 31
Kokkuvõte ... 33

Õpetajate ja koolijuhtide uuring ... 35
Hinnangud õpetajate professionaalsusele ja pädevustele ... 35
Täiendusõppes osalemise aktiivsus ... 38
Info kättesaadavus täiendusõppe võimaluste kohta ... 41
Täiendusõppes osalemise takistused ... 42
Täiendusõppe vormid ja teemavaldkonnad ... 44
Milliste oskuste ja teadmiste arendamise vajadust tunnetatakse? ... 48
Hinnangud täiendusõppe tulemuslikkusele ... 52
Sisekoolitused ... 54
Hinnangud koolitajatele ning osapoolte rollid ja ootused neile ... 55
Koolide täienduskoolituse kavad, arenguvestlused ning õpetajate eneseanalüüs ... 57
Kursisolek õpetaja kutsestandardiga ja õpetajakutse taotlemine ... 62
Soovitused ja ettepanekud täiendusõppe osas ... 65

Uuringu kokkuvõte ja järeldused ... 68

Soovitused õpetajate täiendusõppe korraldamiseks ... 83
Soovitused ... 85

Lisa: Uuringu metoodika ... 92
Dokumentatsioonianalüüs ... 92
Personaalintervjuud sidusrühmade ja valdkondlike ekspertidega ... 92
Veebiküsitlus ... 93
Fookusgrupiintervjuud ... 94
Tulemuste valideerimise töötuba ... 95

Viited ... 96

Sissejuhatus

Vastavalt Haridusasutuste juhtide ja õpetajate täiendusõppe kontseptsioonile ning sellele toetuvale „Õpetajate ja koolijuhtide koolituse programmile 2015-2018" (eelnõu) on õpetajate ja haridusasutuse juhtide täiendusõppe eesmärk tagada koolides kaasaegse õpikäsituse rakendamine ning juhi ja õpetaja rolli mõtestamine sellest lähtuvalt. Eesmärgiks on seatud asendada täiendusõppe kursustekeskne lähenemine kutsestandarditel ja kompetentsimudelitel põhineva professionaalse arengu tervikliku toetamisega ajakohaseid õppevõimalusi pakkuvas täiendusõppesüsteemis.

Eesmärkide saavutamiseks on Haridus- ja Teadusministeerium ümber kujundamas ja täiustamas õpetajate täiendusõppesüsteemi. Suund on võetud kesksema süsteemi loomisele, milles Haridus- ja Teadusministeerium määratleb koos peamiste osapooltega prioriteetsed koolitusvaldkonnad, mis põhinevad riiklikel õppekavadel, uuringutel ja seire raames kogutud ja hinnatud täiendusõppe vajadustel. Õpetajate täiendusõppe ühtse süsteemi väljaarendamise üheks sammuks on just süstemaatiline ja järjepidev seire õpetajate täiendusõppe vajaduste tuvastamiseks ning vastavate strateegiliste otsuste tegemiseks.

Õpetajate täiendusõppe vajaduste uuring on esimene omalaadne kõiki seotud osapooli kaasav analüüs õpetajate täiendusõppe olukorrast ja hetkeseisust. Uuring viidi läbi etapiviisiliselt kaasates erinevaid siht- ja sidusrühmasid ning rakendades erinevaid uuringu meetodeid. Uuringu esimeses etapis vaadeldi riigi seatud strateegilisi prioriteete ja tegevuskavasid õpetajate täiendusõppe valdkonnas ning analüüsiti seni läbi viidud uuringuid. Uute andmete kogumiseks rakendati mitmeid erinevaid meetodeid: intervjueeriti õpetajate täiendusõppe valdkonna eksperte, täiendusõppe korralduse eest vastutavaid osapooli ning täiendusõppe pakkujaid; seejärel viidi läbi üle-eestiline õpetajate ja koolijuhtide veebipõhine küsitlus ning kuus fookusgrupiintervjuud koolijuhtide ja õpetajatega Tallinnas, Tartus ja Narvas. Veebiküsitlusest osavõtt oli väga aktiivne: koolijuhtidest täitis küsimustiku 200 ja õpetajatest 901 küsitletut. Uuringu viimases etapis viidi läbi aruteluseminar, kus tutvustati uuringu esialgseid tulemusi, arutati koos osalejatega läbi peamised järeldused ning formuleeriti soovitused. Detailsem info uuringu erinevate etappide ja rakendatud meetodite osas on esitatud Lisas.

Uuringu lõpparuanne koondab kokku kõik erinevates etappides kogutud info ja andmed. Aruande esimene peatükk annab sissejuhatava ülevaate riiklikest prioriteetidest ja strateegiatest õpetajate täiendusõppe valdkonnas. Vaadeldud on lisaks seadusandlikule raamistikule ja strateegilistele arengukavadele ka rakendusmeetmeid ning rahastamisprogramme.

Teine peatükk võtab ülevaatlikult kokku seni läbi viidud uuringute peamised tulemused ja järeldused õpetajate täiendusõppe valdkonnas. Praeguseks on läbi viidud nii rahvusvahelisi kui ka Eesti-siseseid uuringuid õpetajate kutse ja professionaalsuse arendamisest, täiendusõppest ning õpetamise väärtustest ja koolikeskkonnas. Läbi viidud uuringute tulemused ja järeldused olid oluliseks sisendiks käesoleva uuringu uurimisküsimuste formuleerimisel.

Kolmas peatükk esitab sidusrühmade – õpetajate täiendusõppe valdkonna ekspertide, täiendusõppe korralduse eest vastutavate osapoolte ning täiendusõppe pakkujate – intervjuudest koorunud seisukohad, hoiakud, arvamused ja ettepanekud täiendusõppesüsteemi arendamiseks. Välja on toodud ka intervjueeritavate tsitaadid seisukohtade ilmestamiseks.

Neljas peatükk analüüsib sihtrühma – õpetajate ja koolijuhtide – seisukohti, hoiakuid, arvamusi ja ettepanekuid tänase ja tulevase täiendusõppe süsteemi, kutsestandardi ning koolikeskkonna osas. Analüüsi aluseks on õpetajate ja koolijuhtide vastused küsimustikule ning fookusgruppides läbi viidud arutelud.

Viiendas peatükis on kokku võetud uuringu peamised tulemused ning esitatud järeldused.

Kuues peatükk võtab kokku uuringu tulemustest lähtuvad soovitused õpetajate täiendusõppe korraldamiseks ja sisustamiseks tulevikus. Soovitustes on arvestatud aruteluseminari tulemusi.

Ülevaade õpetajate täiendusõppe riiklikest prioriteetidest ja strateegiatest

Õpetaja ja õppimine muutunud õpikäsituses

Õpetajate roll teadmistepõhise ühiskonna ja elukestva õppe toetamisel on aina kaalukam. Uue haridusparadigma keskmes on muutunud käsitus õppimisest ja selle soovitavatest tulemustest. Lisaks põhiteadmiste edastamisele oodatakse õpetajatelt üha enam, et nad aitaksid noortel omandada põhioskused, et kujuneda täiesti iseseisvateks õppijateks. Õpetajatelt eeldatakse pigem abistajate ja õpitegevuse suunajate kui mõjukalt positsioonilt õpetusi jagavate isikute rolli. Seega peavad õpetajad tulema toime vajadusega individuaalse õpetamise järele ja oskama rakendada uute tehnoloogiate pakutavaid võimalusi. Õpetajatel lasub kohustus laiendada erialaste teadmiste piire eneseanalüüsi, teadustegevuse ja pideva süstemaatilise erialase enesetäiendamise kaudu karjääri algusest kuni selle lõpuni.[1]

Eesti õpetajaskonda mõjutavad ka haridusmaastikul toimuvad muutused. Käimas on 2010. aastal vastu võetud uute põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekavade rakendamine, kus ainepädevuste kõrval pööratakse suuremat tähelepanu koolivõrgu korrastamisele ja üldpädevustele – väärtus-, sotsiaalne, enesemääratlus-, õpi-, suhtlus-, matemaatika- ja ettevõtlikkus- ja digipädevusele. Õpetamine ei tähenda enam lihtsalt teadmiste edastamist ja omandatud teadmiste kontrollimist, vaid pädevuste kujundamist info hankimiseks, analüüsimiseks, kriitiliseks hindamiseks ja korrastamiseks. Õpetaja ülesandeks on muuhulgas isiksuse arengu toetamine ja õppimise protsessi tagasisidestamine.[2] Üldpädevuste arendamiseks tuleb kasutada õppijakeskseid pedagoogilisi lähenemisi ja luua hindamissüsteemid, mille läbi saab kompetentse edukalt hinnata.[3]

Tänaste suundumuste kohaselt on õpetaja reflekteeriv praktik ning aktiivne edasiõppija, kes reflektsiooni abil mõtestab oma kutsealast tegevust, määratleb arenguvajadusi ning kavandab enesetäiendusi. Nendest põhimõtetest on lähtunud ka Eestis loodud strateegilised suunised ning viimaste aastate arendustegevused õpetajate professionaalsuse ja õpetamise kvaliteedi parandamiseks. Alljärgnevalt on antud ülevaade olulisematest alusdokumentidest õpetajate professionaalse arengu tagamise ja täiendusõppe süsteemi arendamisel Eestis.

Õpetajate täiendusõpet suunavad raamdokumendid Eestis

Eesti haridusseadus ja põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS) sätestavad rõhuasetused riiklikes põhikooli ja gümnaasiumi õppekavades ning annavad seadusliku aluse erinevate õpetajaharidust ja seonduvalt ka täienduskoolitust mõjutavate aspektide ja korralduse jaoks. Õpetajate täienduskoolituste pakkumist, eelkõige koolitajatele seatud nõuete osas, reguleerib ka täiskasvanute koolituse seadus.

Haridusvaldkonna tähtsamaid arenguid suunav dokument Eestis on „Elukestva õppe strateegia 2014-2020“, mis on aluseks riigi hariduseelarve valikutele aastatel 2014–2020 ning mille põhjal töötatakse välja vajalike muutuste saavutamist toetavad programmid.

---

[1] Euroopa Komisjon (2007)
[2] Eesti hariduse viis väljakutset.
[3] Euroopa Komisjon (2012).

Haridus- ja Teadusministeeriumi plaanide kohaselt püütakse teadlikumat ja eesmärgipärasemat täiendusõppe planeerimist saavutada „Õpetajate ja haridusasutuse juhtide täiendusõppe kontseptsiooni" rakendamise tulemusena tulevikus. Kontseptsiooni eesmärk on määratleda õpetajate ja haridusasutuse juhtide täiendusõppe üldised põhimõtted ning erinevate osapoolte – õpetaja, haridusasutuse juht, haridusasutus, kohalik omavalitsus, haridus- ja teadusministeerium ja ülikoolide kompetentsikeskused – ülesanded ja vastutus ning rahastamise põhimõtted ning see on aluseks 2014-2020 aasta perioodi tegevuste kavandamiseks täiendusõppe planeerimisel.

Lisaks täiendusõppe kontseptsioonile on alates 2013. aastast õpetajate täiendusõppe kavandamisel üks peamiseid alusdokumente õpetaja kutsestandard, mis annab detailsema ettekujutuse ootustest õpetajate professionaalsele kompetentsusele. Õpetaja kutsestandard ehk pädevusmudel kirjeldab õpetajate tegevust kolmel tasandil: õpetaja, vanemõpetaja, meisterõpetaja. Standard määratleb, mida õpetajatöös väärtustatakse, milliste pädevustega õpetajat ülikoolides ette valmistatakse ja mis suunas õpetajad oma professionaalset arengut kavandades võiksid liikuda.[4] Õpetaja 6.-8. taseme kutsete andmise õigused on Eesti Õpetajate Liidul. Kutsestandardi rakendamine on alles üsna algusjärgus, 2014. aasta lõpu seisuga on toimunud alles kaks kutse taotlemise vooru, mistõttu on dokumendi mõju õpetajakutsele ja professionaalsele arengule ennatlik hinnata.

Õpetajakoolituse korraldust ja sisu reguleerib lisaks hariduse üldistele regulatsioonidele Vabariigi Valitsuse määrus „Õpetajate koolituse raamnõuded".[5] Raamnõuded määravad õpetajate koolitusele, nooremõpetaja kutseaastale (edaspidi kutseaasta) ja õpetaja tööalasele täienduskoolitusele esitatavad üld- ja erinõuded. Õpetajate professionaalses arengus on tähtsustatud õpetajate koostööoskusi, pidevat reflektsiooni ning täiendusõppes osalemist, eesmärgiga anda kooliõpilastele edasi ajakohased oskused teadmistepõhises ühiskonnas edukaks osalemiseks ning elukestvaks õppijaks kujunemiseks. Määrus sätestab hetkel veel, et õpetaja läbib iga viie aasta jooksul tööalase täienduskoolituse vähemalt 160 tunni ulatuses, kuid sellest nõudest on plaanis loobuda. Vastava muudatuse korral toimub õpetaja professionaalsuse hindamine eelkõige pädevuspõhiselt, mille puhul läbitud koolitustundide arv ei mängi peamist rolli.

Õpetajate täiendusõppe ellurakendamine

Alates 2007. aastast on riiklike õpetajate täiendusõppe prioriteete ellu viidud ja suurt osa koolitusi rahastatud läbi kahe Euroopa Sotsiaalfondi programmi – „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008-2014" (lühidalt õpetajaprogramm), mille rakendusüksuseks on SA Innove ning SA Archimedes rakendatav Eduko programm.

Õpetajaprogramm toetab õpetaja kutsealast tegevust. Selle eesmärgiks on luua üldharidussüsteemi pedagoogidele tingimused professionaalseks arenguks ning kvaliteetseks kutsealaseks tegevuseks kogu karjääri vältel. Poliitikauuringute Keskuse Praxis läbi viidud programmi tulemuslikkuse hindamise aruandes[6] on tõdetud, et pedagoogide täienduskoolitussüsteemi arendamisele on programmi tegevused tulemuslikult kaasa aidanud, nt kontseptuaalse aluse loomisega täienduskoolituse kvaliteedikriteeriumiteleja haridusasutuse juhi kompetentsusmudeli loomisega uue põhikooli ja gümnaasiumi õppekava rakendamist toetavate koolituste kaudu.

Pedagoogide täiendusõppe arendamine on üks osa ka Eduko programmist, mille sihtrühm ja tegevused kattuvad mõningal määral üldhariduse õpetajaprogrammi tegevustega, kuigi programm on peamiselt suunatud sellele, kuidas tugevdada õpetajate ettevalmistust õpetajakoolituses. Programmi tegevuste raames

[4] Innove (2014).
[5] „Õpetajate koolituse raamnõuded" (22.11.2000).
[6] Praxis (2013).

korraldatavad õpetajate täienduskoolitused on suunatud eelkõige riiklike õppekavade rakendamisele, hõlmates avastusõppe, lõimitud õppe, uurimusliku õppe ning gümnaasiumi valikkursuste rakendamist toetavate kursuste kõrval ka mitmeid koolitusi üld- ja õpipädevuste kujundamisest, uurimistööde juhendamisest, lõimitud aine- ja keeleõppest, koolitusi tööks hariduslike erivajadustega õpilastega jpm. Eduko koolitused on seega suunatud eelkõige riikliku õppekava üldosa rakendamiseks, samal ajal kui õpetajaprogrammis viiakse lisaks läbi ka täiendusõppe süsteemi arendustegevustega kaasnevate tugimaterjalidega seotud tegevusi ja koolitusi.

Mõlema programmi rakendusaastatel on ellu viidud mitmeid olulisi tegevusi, mida Eesti õpetajahariduse strateegia käsitles. Õpetajate professionaalset arengut kogu karjääri vältel toetatakse mitmesuguste võimalustega, nagu näiteks õpetajate enesehindamise metoodika ja selle rakendamiseks tugimaterjalide loomisega, haridusasutuse juhtide kompetentsusmudeli rakendamisega ning kutse- ja erialaste võrgustike tegevuse ja õppeasutuste-sisese ja -vahelise koostöö toetamisega. Arendamisel on ka kompetentsikeskused õpetajakoolitusi pakkuvate ülikoolide juures, millele on tulevikus omistatud suur roll metoodikate väljatöötamisel, täienduskoolituste läbiviimisel ja õpetajate enesehindamise toetamisel. Uuendatud on kutsestandardeid, seadusandlust ning muudetud täiendusõppe rahastamise aluseid.

Kokkuvõte

Eespool kirjeldatud peamised strateegilised suundumused, defineeritud vajadused ning arendustegevused keskenduvad kaasaegsele õpikäsitusele, eeldades nii õpetaja kui õpilase suuremat eneseteadlikkust, loovust ja reflektsioonivõimet ning liikumist arengu- ja koostöökeskse õpikäsituse suunas, sh institutsioonide ja konkurentsi kesksest isiksuse arengu keskseks. Need suundumused põhinevad paljudel uuringutel, millest olulisematest annab ülevaate järgmine peatükk. Läbi viidud intervjuudest seotud osapooltega ei esine tugevat vastuseisu riiklikult seatud eesmärkidele ja peamistele kavandatud tegevustele, kuigi õigete rakendusmeetmete osasollakse kahtleval seisukohal. Osapoolte seas valitseb ühtne arusaam sellest, mis suunas riik täiendusõppe arendamisel soovib liikuda ja millistel põhjustel. Suurimaks probleemiks on planeerimise lühiajalisus, kiired ja tihti partneritega (näiteks ülikoolidega) läbi arutamata otsused, vastakad arvamused ellu rakendatud tegevuste sisulise kvaliteedi ja asjakohasuse osas ning ühtse arusaama ja selguse puudumine oma suurenenud enesehindamise ja koolitusvajaduse määratlemise rollist koolides.

Riik on õpetajate täiendusõppe eesmärkideks seadnud teadliku ja mitmekülgse kutsealase arengu kavandamise, mis ühelt poolt motiveeriks koolitajaid suurendama oma kavade vastavust õpetajate vajadustele ning teiselt poolt looks õpetajatele ja koolijuhtidele võimalused teha pakkumiste hulgast endale sobivaid ja oskusi täiendavaid valikuid. Uued täiendusõppekavad peavad seejuures vastama õpetajate muutuvale rollile, kooli arenguvajadustele, haridusuuendustele ning kaasaegsetele prioriteetsetele teemadele (kutsestandardi pädevused, turvalisus koolis, teadusandekate laste arendamine, uurimusliku õppe metoodika jms), kuid lähtuma ka eelkõige õpetaja kui elukestva õppija enda ootustest ja vajadustest. Arvestades õpikäsitust ja suundumusi tänapäeva haridusuuendustes, rõhutatakse aineteadmiste kõrval õppijat toetavaid ja juhtivaid oskusi, arvestades iga õppija individuaalseid vajadusi ja andeid.[7] Erilist tähelepanu on uuendustega pööratud hariduse sotsiaalsele ja kultuurilisele dimensioonile. Nimetatud tegevuste rakendamiseks peab õpetaja omandama laiaulatuslikud pedagoogika- ja psühholoogiateadmised ning meetodid nende teadmiste rakendamiseks.[8]

Edasiseks riigipoolseks sammuks on üldhariduskoolide õpetajate ja koolijuhtide täiendusõppe vajaduse süstematiseerimine kooskõlas kutsestandardi, riiklike õppekavade ja strateegiliste eesmärkidega

[7] Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad.
[8] Kikas, E. ja A. Toomela (toim.) (2013).

hariduspoliitikas. Õpetajate täiendusõppe ühtse süsteemi väljaarendamise üheks sammuks on ka süstemaatiline ja järjepidev seire õpetajate täiendusõppe vajaduste tuvastamiseks ning vastavate strateegiliste otsuste tegemiseks. Täiendusõppe vajaduste kaardistamine on põhiliseks sisendiks vastava seadusandluse ajakohastamiseks, sealhulgas panustades ka uue Euroopa Sotsiaalfondi programmiperioodi hariduspoliitiliste prioriteetide ja konkreetsete rakenduskavade kujunemisse. Kavandatud meetmete sisuks on:

- Luua kesksem täiendusõppe süsteem, mille puhul Haridus- ja Teadusministeerium määrab koos peamiste osapooltega prioriteetsed koolitusvaldkonnad, mis põhinevad riiklikel õppekavadel, uuringutel ja seire käigus kogutud ja hinnatud täiendusõppe vajadustel. Prioriteetsed koolitusteemad seonduvad eelkõige õpetajate kutseoskuste ning üldpädevuste arendamisega ning riikliku õppekava üldosa rakendamisega vastavalt kaasaegsele õpikäsitusele.
- Tallinna ja Tartu ülikoolide juurde loodavatele kompetentsikeskustele on seatud suured lootused, kuna nende ülesandeks on arendada õpetajakoolitust ja olla keskseteks täienduskoolituste pakkujateks. Muuhulgas peaksid kompetentsikeskused teostama ka koolituste seiret, koguma osapooltelt tagasisidet ja hindama koolituste mõju, võttes vajadusel kasutusele täiendavaid parendusmeetmeid.
- Nii õpetajal endal kui koolijuhil on oluline roll õpetajate täiendusõppe vajaduste väljaselgitamisel läbi enesehindamise soodustamise ja arenguvestluste ning koolituskavade koostamise. Selle soodustamiseks on vajalik jätkata tööd toimiva õpetajate professionaalse arengu ja karjäärisüsteemi mudeli loomisega.
- Vajalik on EHIS rakenduse täiendused või muu toimiva ühtse riikliku ja avaliku andmebaasi loomine õpetajate täienduskoolitusega seotud informatsiooni ja teadmuse saamiseks ja levitamiseks.

Novembris 2014.a. valmis konsulteerimiseks avatud „Õpetajate ja koolijuhtide koolituse programm 2015-2018“, millega viiakse ellu „Elukestva õppe strateegia 2020“ eesmärke ning mis lähtub eespool välja toodud peamistest tegevussuundadest. Programm keskendub õpetajate täiendusõppe vajaduspõhisemale pakkumisele, riikliku täiendusõppekeskuse loomisele ning ülikoolide kompetentsikeskuste arendamisele. Käesolev uuring pakub sisendit selle programmi raames planeeritud täienduskoolituste sisustamiseks ning sihtgruppide vajadustest lähtuvalt neile nende sobivaimal moel pakkumiseks ehk eelkõige programmi meetmesse: “Üldhariduskoolide, lasteaedade ja kutseõppeasutuste õpetajate ja haridusasutuse juhtide täiendusõppesüsteemi kujundamine.”

Ülevaade seni läbi viidud uuringutest

Käesolev peatükk annab ülevaate uuringutest ja nende peamistest järeldustest õpetamisega seotud väärtuste, õpetajate ja õpilaste suhete, koolikeskkonna ning õpetajate suhtumisest kaasaegsesse õpikäsitusse, aga ka uuringutega tuvastatud õpetajate täiendusõppe vajadustest ja täiendusõppega seonduvatest probleemidest.

Õpetajate õppimise ja õpetamisega seotud väärtused ning keskkond

Väärtuspädevus on üks olulistest õpetajate üldoskustest. Vahemikus 2009-2011 läbi viidud uuringu tulemusena väärtuskasvatuse kajastamise kohta Tallinna ja Tartu ülikooli õpetajate õppekavade väljundites selgus aga, et ülikoolide õppekavade kirjeldustes kajastati väärtuskasvatust peamiselt vaid kaudselt, näiteks mainiti aktiivse ja koostööd väärtustava õpetaja kujundamist.[9]

2013. aastal Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli teadlaste läbi viidud uuringus „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine" leiti, et õpetaja õpetamisstiil ja tegevused peavad olema vastavuses lapse arenguga ning muutuma õpetamise käigus. Õpetamisel tuleb arvestada laste individuaalseid omadusi, õpetatava klassi keskmist võimekust ja heterogeensust ning kodukeskkonna eripärasid. Uuringust selgus ka, et kõik õpetajate käitumisviise kirjeldavad faktorid omavad mõju õpilase õpitulemustele – kui õpilased tajuvad õpetaja käitumises rohkem õpilasekesksust, hoolivust, toetavust, sundi ja rangust, on nende õpitulemused paremad ja motivatsioon suurem.[10] Õpetajate õpimotivatsioon ja õpikeskkond (sh koostöö kolleegidega, suhtlusoskus) mõjutavad aga õpetajate-õpilaste suhteid. TALIS 2008 uuringu kohaselt hindab ligikaudu pool Eesti õpetajaskonnast oma suhteid õpilastega halvemaks kui rahvusvaheline õpetajaskond tervikuna.[11]

Arvestades, et viimasel aastakümnel on just konstruktivistlik õpikäsitus leidnud pedagoogilistes ringkondades rohket propageerimist, on uuringutes nähtav õpetajate tugev poolehoid kaasaegsele õpikäsitusele ja samaaegne mõõdukuse otsimine kaasaegse ning traditsioonilise õpikäsituse vahel ootuspärane.[12]

Õpetajate professionaalse arengu seisukohast on väga oluline ka kooli juhtkonna toetus õppekasvatustööle[13] – õppimise edukust mõjutab kooli juhtkonna teadlikkus õpetajaskonna koolitusvajadustest ja koolitusvajadusele reageerimine kas läbi koolituste, ühiselt nõrkade kohtade arendamise või konkreetsetsetes klassides esinevate õppetöö probleemide lahendamise. Juhtkonna toetus on vajalik ka koolitustel õpitu edukaks töösse rakendamiseks.[14] TALIS 2008 uuringust selgub aga, et Eesti koolidirektorid tegelevad selliste juhtimisfunktsioonidega vähe, olles rahvusvahelises võrdluses eelviimasel kohal.[15] Sama trend jätkub ka TALIS 2013 uuringu põhjal, kusjuures lisatakse, et vene õppekeelega koolide direktorid on aktiivsemad õppetöösse sekkumisel ja selle edendamisel.[16]

Eelnevalt mainitud faktorid on seda olulisemad, et TALIS 2008 uuringu andmetele tuginedes Eesti õpetajaid klastritesse jaotades selgus (lähtudes nende rahulolust ja motiveeritusest tegeleda

---

[9] Ginter, J. (2009-2011).
[10] Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L. ja T. Õun (toim.) (2013).
[11] Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009).
[12] Ibid.
[13] Metslang, H. Kibar, T., Kitsnik, M., Kolržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013); Henno, I. (2011).
[14] Ruus, V.-R., Sarv, E.-S. (2010).
[15] Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009).
[16] Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014).

enesearendusega), et vaid 17% õpetajatest on oma töö ning ühiskondliku positsiooniga rahul ja nende enesetõhusus on kõrge. Veerand õpetajatest hindavad kõige madalamalt kõiki staatuse ja professionaalsusega seotud näitajaid või on küll enesetõhusad, kuid tööga rahulolematud ning peavad õpetajate ühiskondlikku staatust madalaks.[17]

Tänane olukord täienduskoolituses

OECD TALIS uuringud on ühed keerulisemad rahvusvahelised uuringud, kus kaardistatakse kvantitatiivsetele küsitlustele tuginedes võtmetähtsusega andmeid 7. –9. klassi õpetajate, õpetamise ja õpetajate rolli kohta õppeprotsessis nii riiklikul kui rahvusvahelisel tasandil.

2013. aastal läbiviidud TALIS uuringust selgus, et Eesti õpetajad osalevad küll enesetäiendamises, kuid selle intensiivsus on madal. Erineva pikkusega koolituste hulgast oli pea pooltel juhtudel osaletud paaripäevasel koolitusel ning järgnevalt kuni 10-päevasel koolitusel. Viimase 12 kuu jooksul oli koolitustel osalenud ~90% õpetajatest.[18] TALIS 2013 uuringust selgus, et 49% Eesti õpetajatest soovinuks kulutada enesetäiendamisele enam aega, kui neil on võimalik olnud.[19]

Vaadates õpetajate kulutusi koolitustele, saab öelda, et suures osas täiendatakse end tasuta koolitustel (2008. aastal pole maksnud 73% ja 2013. aastal 69% õpetajatest oma koolituste, mis ei välista aga kooli poolset panust) – Euroopa Liidu, Tiigrihüppe, e-Kooli fondide jne poolt rahastatud koolitused. Riikide võrdluses ilmneb, et õpetajad, kes vastasid, et pidid maksma ise kas osa või kogu enesetäienduse kulu, osalesid täienduskoolituses enam, kui need, kes ise ei maksnud. Antud tendents viitab ilmselt sellele, et tasuta koolitused ei rahulda kõigi õpetajate vajadusi ning pikema koolituse puhul tuleb õpetajal ise juurde maksta.

TALIS 2008 toob välja, et Eesti koolijuhid on enda rollist õpetajate täiendusõppes teadlikud. 87% koolijuhtidest leiavad, et kool vastutab õpetajate enesetäiendamiseks vajalike vahendite eraldamise eest.[20] Lisaks tasuta koolitustel osalemisele on seega kulude kokkuhoiu eesmärgil oluline ka koostöö lähedalasuvate õppeasutustega.[21]

Võrreldes teiste riikidega on TALIS 2013 uuringu kohaselt Eesti keskmisel tasemel koolituste läbimiseks saadud palgalisa osas (15%). Sage on ka koolide mittemateriaalne toetus: 82% õpetajatetele võimaldati aega tegevusteks, mis toimusid tavatööaja raames ning 27% õpetajatest said toetust mõne muu mitterahalise meetodiga (lühendatud tööpäevad, vabad päevad, õppepuhkus jne) tegevuste eest, mis toimusid väljaspool tööaega.[22]

TALIS 2008 uuringu kohaselt oli Eesti õpetajate osalusprotsent individuaalses või koostöises uurimuses ja kvalifikatsiooniprogrammides osalemises kui tõhusaimates enesetäiendusvormides ning kolleegide juhendamisel ja neile mentoriks olemisel riikide keskmisest madalam.[23] Üllatuslikult on teiste koolide külastused Eestis tunduvalt populaarsemad kui teistes vaadeldud riikides - viimase 1,5 aasta jooksul on 63% Eesti õpetajaist külastanud teisi koole.[24] Kasutatavad enesetäienduse vormid sõltuvad mõnel määral

---

[17] Loogma, K., Kesküla, E., Roosipõld, A. (2010).
[18] The Teaching and learning International Survey (TALIS) 2013.
[19] Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014).
[20] Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009).
[21] Eesti Uuringukeskus (2011).
[22] OECD (2014).
[23] Kõik valdkonnad: kursused/töötoad, hariduskonverentsid või -seminarid, kvalifikatsiooni tõstmise programmid, vaatlused teistes koolides, osalemine koostöövõrgustikus, individuaalne või koostöine uurimus, mentorlus või paaris tunnivaatlus ja juhendamine, tööalase kirjanduse lugemine, arutelud kolleegidega.
[24] Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009).

kooli asukohast – maakoolide õpetajad osalevad mõnevõra vähem konverentsidel, koostöövõrgustikes, uurimustes, aga loevad tööalast kirjandust ja külastavad teisi koole enam. Tähtis on ka kooli õppekeel. Eesti õppekeelega koolide õpetajad hindavad kõrgemalt kvalifikatsiooniprogramme, osalemist õpetajate võrgustikes ja mitteametlikke enesetäiendamisviise (kirjanduse lugemine, arutelud kolleegidega, teiste koolide külastamine). Vene õppekeelega koolide õpetajad osalevad enam koostöövõrgustikes, käivad seminaridel/konverentsidel, osalevad uurimistöös.[25] Erinevate õppeainete õpetajate vahel on erinevused suhteliselt väikesed (nt võrgustikukoostöös osalemine).[26]

Vajadus täiendusõppe järele

Eesti õpetajate vajadust täiendusõppe järele on suhteliselt vähe uuritud. TALIS 2008 ja 2013 uuringutes küsiti küll 7. –9. klasside õpetajate hinnangut enesetäiendamisvajaduse järele, kuid uuringute iseloomust tulenevalt ei saa väga põhjalikke ja kindlaid seoseid ega põhjuseid välja tuua. Kaudseid meetodeid kasutades, vältides vajaduste ja soovide küsimist õpetajatelt endilt, on Eestis läbi viidud ka mõned väiksemad aine või kooli keele kesksed uuringud. [27]

TALIS 2008 ja 2013 uuringutest selgub, et mõlemas uuringus kattunud enesetäiendusvaldkondades on enesetäiendamisvajadus märgatavalt vähenenud, kuid sellest hoolimata on õpetamiseks vajalikud IKT oskused ja HEV õpilaste õpetamine õpetajate hinnangul enim arendamist vajavad valdkonnad (2008. aastal 28% õpetajatest ning 2013. aastal vastavalt 24 ja 20% õpetajatest peavad nimetatud valdkondades enesetäiendamist väga vajalikuks). TALIS 2013 uuringus on enim arendamist vajavate valdkondadena toodud välja ka uued tehnoloogiad töökohas (21% õpetajatest), õpilaste käitumine ja klassi haldamine (17% õpetajatest), aineüleste oskuste õpetamine nt probleemide lahendamise ja õppima õpetamise näol (15% õpetajatest) ning õpilaste hindamisega seonduvad tegevused (14% õpetajatest). Nimetatud valdkondadest on vaid HEV õpilaste õpetamine hinnatud vähem enesetäiendamist vajavaks valdkonnaks võrrelduna TALIS 2013 uuringus kajastatud riikide keskmisega,[28] näidates Eesti õpetajate suuremat tunnetatud ebakindlust klassiruumis toimetulekuks. Üldjuhul erineb Eesti õpetajate arvamus TALIS 2013 uuringu keskmisest kuni 5% võrra.

Väiksemamahulised varasemad uuringud[29] aitavad teistsuguse pädevuste liigituste abil õpetajate enesetäiendusvajadusi kitsamalt näha. IKT oskuste ja uute tehnoloogiate puhul tuleb muuhulgas tähelepanu pöörata meediaõpetusele ja e-õppe läbiviimisele. Õpilaste käitumise ja klassi haldamise all tuntakse vajadust enesetäiendamise järele riskikäitumise, väärtuskasvatuse ja grupi juhtimise temaatikas. TALIS uuringuid kinnitavalt toodi läbivalt välja vajadus ainete õpetamise metoodikate (sh rakendamine, aktiivõpe; venekeelsetes koolides ka teises keeles õpetamise metoodika), õpilaste õpioskuse, mõtlemisoskuse ja iseseisvuse arendamise alaste teadmiste täiendamiseks. Inimeseõpetuse gümnaasiumiõpetajad tunnevad puudust ka psühholoogia-alastest ja innovaatilisi lähenemisi tutvustavatest koolitustest[30].

TALIS 2008 uuringust selgus, et sarnaselt käesolevale uuringule hindavad vene õppekeelega koolide õpetajad oma enesetäiendamisvajadusi eesti õppekeelega koolidega võrrelduna pea kõigis valdkondades madalamateks – erandiks on õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas.

---

[25] Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009).
[26] Ibid.
[27] Jõgi, A.-L., Pern, K. (2011); Metslang, H. Kibar, T., Kitsnik, M., Kolržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013).
[27] TALIS 2013 riikide keskmisest väiksemat enesetäiendamisvajadust tunnetatakse ka individuaalse õppimise, mitmekultuurilises/keelses keskkonnas õpetamise, ametiüleste oskuste arendamise, õpilaste karjäärinõustamise ning koolijuhtimise ja administreerimise teemadel – vähem kui 10% õpetajatest pidas nimetatud vajaduste täiendamist väga vajalikuks.
[28] Jõgi, A.-L., Pern, K. (2011); Metslang, H. Kibar, T., Kitsnik, M., Kolržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013).
[30] Jõgi, A.-L., Pern, K. (2011).

Kui IKT oskuste ja uute tehnoloogiate valdkonnad välja arvata, on vastavalt eeldustele TALIS 2013 tulemusi vaadates nooremate ehk kuni 29 aastastel õpetajatel enestäiendamisvajadus tunduvalt suurem kui 30-49 aastastel või üle 50 aastastel õpetajatel. Noorte õpetajate suuremat teadmiste ja praktilise kogemuse vajadust ditsipliini hoidmiseks klassis kinnitavad ka varasemad väiksemamahulised uuringud.[31] Vanuseline ensetäiendamisvajaduse tunnetuse erinevus võib ühelt poolt tulla kogemuste puudumisest ja teisalt nooremate õpetajate suuremast tunnetusest õpetajatele seatud kõrgendatud ootuste kohta.

Arvestades, et viimastel aastatel on prioriteediks saanud õpetajate täiendusõppe vajaduse enesehinnanguline mõõtmine, osutuvad vajalikuks vastavad praktilised koolitused. Koolitusi õpetajate enesereflektsiooni ja hindamise teemal on küll olnud, kuid hoolimata õpetajate eneseanalüüsil põhineva õppeaasta analüütilise kokkuvõtte sisukamaks ja põhjalikumaks muutumisele on sisehindamise uuringu[32] kohaselt need koolitused olnud liialt teooriakesksed ehk ei ole võimaldanud õppijatel õpituga praktiliseks rakenduseks seoseid luua. Vajalik on ka nii õpetajate kui juhtkonna tegevuste eesmärgistamise oskuse arendamine, et nt osaletud koolituste arvu kõrval ka koolituste mõju õpetamisele ja õppeasutusele paremini näha osataks.

Probleemid ning soovitused seoses õpetajate täiendusõppe arendamisega

Laiaulatuslikke, otseselt õpetajate täiendusõppe temaatikale keskenduvaid uuringuid Eestis varasemalt läbi viidud ei ole. Seega pärinevad selles peatükis välja toodud hinnangud ja probleemkohad erinevatest uurimustest, mis käsitlevad õpetajate professionaalset arengut ning täienduskoolitusi kas soovitusena olemasoleva olukorra parandamise või kooliharidus kvaliteedi ja arengu tõstmise eesmärgil.

TALIS 2008 ja 2013 uuringute põhjal on peamine takistus (vaadeldud riikide keskmine), mis ei lase õpetajal erilisel määral osaleda professionaalset arengut toetavates tegevustes, koolituse sobimatus töögraafikuga. Siinkohal on oluline mainida, et enim kurtsid sama probleemi üle ka koolijuhid. Koolijuhtide puhul tuuakse esile ka asjaolu, et puudub ülevaade nende täienduskoolitusvajadusest. Eesti õppekeelega koolide õpetajatest 50% tõi välja ka sobivate kursuste puudumise kinnitades ptk-s 2.2 välja toodud koolitustega rahulolematust. Takistuseks on ka koolituse hind. Vene õppekeelega koolide õpetajaile on peamiseks takistuseks sobivate kursuste või siis tööandja toetuse puudumine.

PIAAC[33] uuringus tuuakse Eestit esile kahes negatiivses võtmes: esiteks, õpetajate oskused (funktsionaalne lugemisoskus ja selle aluseks olevad baasoskused, matemaatiline kirjaoskus, tehnoloogiarikkas keskkonnas probleemilahendusoskus) on madalamad kui keskmisel ülikoolilõpetajal ja teiseks õpetajate oskused on madalad võrreldes enamiku teiste riikidega. Võrreldes teistes valdkondades ülikooli lõpetanutega on just nooremad õpetajakoolituse lõpetanud nõrgimate tulemustega. Kinnitust leiab ka teistes uuringutes[34] ilmnenud asjaolu, et riikides, kus õpetajate oskused on paremad, on reeglina paremad ka õpilaste oskused. Tehnoloogiarikkas keskkonnas on probleemilahendusoskus Eesti õpetajatest vaid 27% heal või väga heal tasemel (2. –3. tase), mis on oluliselt alla analüüsi kaasatud riikide keskmise (46%).[35]

Uuringutest järeldub, et koolitustel õpitut ei rakendata õppetöös piisavalt.[36] Peamiseks põhjuseks peetakse teoreetilise loenguvormi laialdast kasutamist koolitustel, mis seostub õpetaja isikliku õpetamise praktikaga halvemini, raskendades õpitu rakendamist.[37] Arendama peab ka täienduskoolituste ülesehitust ja koolituste

---

[31] Eisenschmidt, E., Löfström, E. (2011).
[32] Eesti Uuringukeskus (2011).
[33] Programme for the International Assessment of Adult Competencies.
[34] Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L. ja T. Õun (toim.) (2013).
[35] Valk, A. (2013).
[36] Metslang, H. Kibar, T., Kitsnik, M., Kolržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013); Luik, P., Masso, A., Murumaa, M., Siibak, A., Ugur, K. (2012); Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L. ja T. Õun (toim.) (2013).

läbimise nõudeid – vajalik on õpitava ulatuslik praktiseerimine, õpitavate metoodikate proovimine tunnis oma õpilastega, koolitajapoolsete tunnivaatluste ja analüüsi rakendamine ning tunnistuse saamise tingimusena ja õpitu demonstreerimiseks näidistunni edukas läbiviimine.

Praktilise osa olulisust näitab ka asjaolu, et õpetajad hindavad kõrgemalt neid koolitajaid, kellel endal on olemas koolis töötamise kogemus ning kes seetõttu suudavad paremini tunnetada koolitusel osaleja vajadusi.[38] Lisaks leitakse, et kui koolitusepakkujatel puudub formaalne vastutus tagada reaalseid muutusi õpetajate suutlikkuses oma metoodilist taset tõsta, on vähem tõenäoline, et enamik koolitusepakkujaid seda lisatööd ja -ressurssi nõudvat pingutust teeksid.[39] Koolituste tsentraliseerimise vajadusele viitab asjaolu, et enim vajaka jäävaid teadmisi kajastavad täienduskoolitused ei ole kõigile kättesaadavad, muutes nendes osalemise kaootiliseks ja seega teadmiste puudujäägi kõrvaldamise keeruliseks.[40]

Olulise kitsaskohana, mille põhjuseid on erinevates uuringutes selgitatud eri viisidel, tuuakse välja Eesti õpetajate puudulik IT-vahendite kasutamise oskus.[41] Arvestades Tiigrihüppe jm koolidele ning õpetajatele suunatud pikaajaliste IT-alaste projektide arvu Eestis võib see olla signaaliks, et õpetajail ja koolidel on raskusi enda kursis hoidmisega kiiresti muutuva tehnoloogiaga ning selle tõhusa kasutamisega õppimis- ja õpetamisprotsessis (sh informaatika tunnis omandatud teadmiste rakendamine teistes ainetes).[42] Samas on IKT valdkonnas näha ka tendentsi, et mida enam on õpetaja enesetäiendamises osalenud, seda enam arvab ta vajavat lisa.[43] Üldised probleemid IKT koolitustel (võivad esineda ka teistes täienduskoolituse valdkondades) seostuvad sellega, et ühes õpperühmas on liiga erineva tasemega õppijad, soovitakse rohkem praktilisi ülesandeid, kooliga mitte kokku puutunud lektor ei suuda edastada vajalikku ning asjaolu, et mitmed koolitused kordavad üksteist.[44]

Õpetajakoolituses tuleks pöörata tähelepanu ka õpetaja kui väärtuskasvataja rolli teadvustamisele ja väärtuskasvatusalaste pädevuste arendamisele ning väärtuskasvatuse integreerimisele koolipraktikasse.[45] Arvestades, et väärtused kujundavad ka õpetajate suhtumist ja käitumist mõjutades omakorda õpilaste õpiedukust, peaks õpetaja kutsestandardis, õpetajakoolituse raamnõuetes ja õppekavades eraldi välja tooma klassijuhataja tegevuse, väärtuskasvatuse ja õppekava üldosa realiseerimisega seotud pädevused.[46]

Üheks olulisemaks enesetäiendusvaldkonda ja õpetamist mõjutavaks probleemiks võib pidada ka õpetajate madalat enesereflektsiooni oskust. Samas on enesereflektsioonile hakatud rohkem tähelepanu pöörama alles viimasel ajal.[47]

---

[38] Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L. ja T. Õun (toim.) (2013); Luik, P., Masso, A., Murumaa, M., Siibak, A., Ugur, K. (2012).
[39] Metslang, H. Kibar, T., Kitsnik, M., Kolržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013).
[40] Pulver, A., Toomela, A. (2012).
[41] Valk, A. (2013); Luik, P., Masso, A., Murumaa, M., Siibak, A., Ugur, K. (2012); Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009).
[42] Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009); Luik, P., Masso, A., Murumaa, M., Siibak, A., Ugur, K. (2012).
[43] Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009).
[44] Luik, P., Masso, A., Murumaa, M., Siibak, A., Ugur, K. (2012).
[45] Velbaum, K. (2011).
[46] Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L. ja T. Õun (toim.) (2013); Velbaum, K. (2011).
[47] Eesti Uuringukeskus (2011).

Kvalitatiivuuring: õpetajate täiendusõppe hetkeolukord, kitsaskohad ja väljakutsed

Alljärgnevalt on toodud ülevaade õpetajate täienduskoolituse valdkonnaga seotud ekspertide, teadlaste, ülikoolide ja teiste täienduskeskuste esindajate, õpetajate/koolijuhtide ning (aine)liitude esindajatega läbi viidud süvaintervjuudest. Käesolev osa on üles ehitatud uuritud teemaplokkidest, kus on välja toodud olulisemad järeldused ning erinevate osapoolte kõlama jäänud arvamused. Täpsem metoodika kirjeldus on leitav andtud uuringu lõpus, Lisas.

Õpetajate professionaalsus ja täiendusõppe vajadus

Intervjuud teadlaste, ülikoolide täienduskeskuste esindajate, õpetajate/koolijuhtide ning (aine)liitude esindajatega kinnitasid TALIS 2013 uuringus välja toodut: Eesti õpetajad on tugevad aineõpetajad. Samas, kuna vajadus õppida mitme aine õpetajaks on üha suurem, ei õpita ühte ainet enam nii süvendatult. Eesti õpetajaid peetakse tugevaks ka distsipliini hoidmises klassiruumis.

Enim erineb õpetajate professionaalsus üldpädevuste osas. Olgugi, et võiks eeldada, et staažikamatel õpetajatel on raskem uuendustega kaasas käia, sõltub peaaegu kõikide intervjueeritavate arvates uute õpetamismetoodikate kasutuselevõtt kõige enam kooli kultuurist, juhtkonna suhtumisest ning õpetaja enda hoiakutest ja arusaamadest.

> *„On noori õpetajaid, kes ütlevad, et neile ülikoolis õpetati kriiti ja tahvlit ja nemad ei lähe sellest mitte kuskile. Ja on 70-aastaseid, kes teevad väga vingeid asju [kasutades IKT-d õpivahendina].“*

Üldjuhul leidis suur osa intervjueeritavaid, et märgatavaid erinevusi õpetajate kompetentsides tulenevalt nende vanusest või tööstaažist ei ole. Ka TALIS ülevaated ei ole leidnud märkimisväärseid seoseid õpetaja vanuse ja konstruktivistlike vaadete ning hoiakute vahel. Intervjueeritud osapoolte arvates on kõige olulisem roll riikliku õppekava üldosa rakendumises õpetaja motivatsioon ja valmisolek pidevalt areneda, õpetaja enda isikuomadused kui ka toetav koolikultuur ja juhtkonna suhtumine. Sama kinnitavad ka varasemad uuringud. Küll aga on tasemeõppe liigsest teooriakesksusest tulenevalt väiksema staažiga õpetajal vähem praktilisi kogemusi klassiruumis toime tulemiseks. Viimase leevendamiseks on Euroopa Sotsiaalfondist rahastatavate programmide tegevuste raames, eelkõige Edukos, sisse toodud õpetajakoolituse praktika arendamise komponent ja valminud on „Õpetajate esmaõppe praktika arendamise kava 2012-2014“.[48] Samuti sai väga positiivset tagasisidet Haridus- ja Teadusministeeriumi toel rakenduv õpetaja kutseaasta programm, mille eesmärk on toetada algaja õpetaja kohanemist haridusasutuse kui organisatsiooniga, arendada esmaõppes omandatud kutseoskusi ning pakkuda tuge probleemide lahendamisel.

Intervjuudest ei jäänud kõlama, et õpetajate täiendusõppes osalemises esineks märgatavaid erinevusi mingite muude näitajate alusel, nagu kooli suurus või asukoht. Siiski toodi välja, et maakoolid on tihti agaramad koolitustel käijad, kuigi koolitused asuvad reeglina just linnakoolidele lähemal. Näiteks täienduskoolitajate sõnul on suuremates linnades toimuvatel koolitustel osalejate seas pigem ümberkaudsete valdade õpetajad, kui sama linna koolide õpetajad.

---

[48] Rohkem infot siin: http://eduko.archimedes.ee/oppekava-ja-didaktikakeskused/praktika

Vene- ja eestikeelsete koolide vahelisi erinevusi õpetajate suhtumises ja koolitamises ei rõhutatud. Samas tõid nii ülikoolide kui aineühenduste esindajad mitmes intervjuus välja, et venekeelsed koolid ei osale samaväärselt võrgustikutöös – koolide probleemide teada saamiseks ning õpetajate professionaalse arengu huvides tuleks tähelepanelikumalt uurida venekeelsete koolide juhtkondade ning omavalitsuse tegevust.

> *"Kohaliku omavalitsuse ehk kooliomaniku tasand on siin oluline. Venekeelse kooli puhul joonistub välja üldiselt see, et mida ütleb riik või omavalitsus, seda üldiselt tehakse."*

Täienduskoolitustel ollakse siiski aktiivsed ja nendes osalemise valmidus on suur. Koolitustel osalejad on tagasisides eestikeelset õpet ja õppematerjale positiivsena välja toonud – kuna üldjuhul toimuvad kooli õppetunnid eesti keeles, siis eestikeelse koolituse läbimine ainepõhise sõnavara arendamiseks on väga oluline. Sellest tulenevalt ei pea enamik intervjueeritutest vajalikuks rohkemate venekeelsete koolituste läbiviimist või uudsete arengutega kaasaminemise juhiste (nt kutsestandardiga seonduva) tõlkimist.

> *"Tegelikkuses ei peaks seda tegema [suhtuma venekeelsesse õpetajaskonda erisuguselt], kuna õpetaja peab ju keelt oskama –keeleseadus ütleb, et õpetaja peab eesti keelt oskama. Aga sõltub inimeste hoiakutest, teatud juhtudel võiks vast siiski rohkem mõelda, kuidas ikka jõuda sihtgrupini."*

> *"Võib-olla peaksime teadlikult käituma samamoodi nagu me käitume, noh, eesti õpetajatega, just ainealaste koolituste mõttes /.../ nad kipuvad jääma nagu, nad ei tule kuidagi mängu, me peaksime neid jõulisemalt tooma samasse mängu, et nad ei jääks teistsugusesse inforuumi ja et samas ei tekiks neil ka sellist tunnet, et nad on ka kuidagi eristaatuses /.../ et oleksid normaalse õpetajaskonna osa"*

Samas on ka täiendusõppekeskusi, kes on õpetamisel lisaks eesti keelele ka vene keele kasutusse võtnud või valmis täpsustama segaseks jäänud kohti ka vene keeles. Venekeelsete õpetajate koolitamise puhul oli õppekeele osas ka eriarvamusi – mõned intervjueeritavad tõid välja, et tihti on probleemiks venekeelsete koolituste vähesus ning puudus. Mõnikord on kasutatud tõlget, kuid see ei ole kõige efektiivsem ning on ka liialt kulukas. Paar intervjueeritavat sõnas, et nende andmetel saadetakse õpetajaid ka täiendusõppele Vene Föderatsiooni. Koolitustel on ka selgunud, et venekeelsete õpetajate õpetamismetoodika on võrreldes eestikeelsete õpetajatega veidi erinev.

Positiivse tagasiside said intervjueeritutelt ka venekeelsete koolide juhtkondadele suunatud projektid ja koolitustegevused ning selliste tegevuste väga hea ning aktiivne vastuvõtt sihtgrupi poolt.

> *"Venekeelsete koolide direktoreid peaks tõesti veel ka eraldi silmapiiril hoidma /.../ seda on muuseas Tartu Ülikool juba teinud väga oskuslikul moel vene koolijuhtide programmis, mis minu hinnangul osutus küll väga edukaks"*

Varasemate uuringute ja käesoleva kvalitatiivse uuringu raames läbi viidud intervjuude põhjal võib täienduskoolitusvajadused grupeerida laias laastus järgmiselt:

- Ainealased teadmised ja kogemused – mis on aines uut ja kuidas seda kaasaegsete õpetamismetoodikatega edasi anda, kuidas rakendada kaasaegset õpikäsitust oma ainetunnis, nt ettevõtlikkust loodusteaduses, kujundavat hindamist matemaatikas jms. Siinkohal on üksmeelselt kiidetud erinevate aineliitude ainepäevasid kui praktilisi ja elulähedasi kogemuste vahetamise platvorme. Samas on viimaste puhul esile tõstetud, et olenevalt koolide sisekorrast ja juhtkonna suhtumisest ei arvestatud sellist enesetäiendamise vormi sageli täienduskoolitusena õpetajakoolituse raamnõuete valguses. On tõstatatud vajadust nii üldisemate ehk baaskoolituste kui ka spetsiifilisemate koolituste järele.

- Kutsealased teadmised ja kogemused ehk õpetaja üldpädevused – õppemetoodikad, erivajadustega laste arendamine, õpilase sotsiaalse arengu kujundamine jne.[49]
- Õpetaja individuaalsed oskused – suhtlemisoskus, probleemilahendamise oskus, stressitaluvus, enesekehtestamine, õpilaste kognitiivse arengu hindamine jms.
- Koolide ja koolimeeskondade erisustest tulenevad spetsiifilised koolitusvajadused – eeldab personaalset lähenemist igale koolile; eesmärgiks ontegutseda meeskonnana, luua ühiseid tegutsemisväärtusi, toetada üksteist, arendada meeskonnatööd ja rakendada kindlaid praktikaid ühtemoodi.

Kaasaegse õpikäsitluse tulemuslikumat rakendamist mõjutavad enim koolituste ülesehitus ja koolikultuur, ehk see, kuidas kooli juhtkond hiljem koolitusel omandatut kontrollib ja kuidas juhtkond ning kolleegid uute mõtetega kaasa tulevad. Ülesehituselt peaks koolituse teoreetiline ja praktiline osa olema tasakaalus, kusjuures õpitut peab olema võimalik praktiseerida ja mis veelgi olulisem, õpetajal peab olema võimalus analüüsida õpitut ja selle rakendamist igapäevatöös. Koolituse kohustuslikuks komponendiks peaks olema adekvaatne tagasiside nii koolitatavale (koolituse käigus tehtu) kui koolitajale (koolituse vastavus osalejate vajadustele).

> *"8 h auditoorset tööd ei ole mõistlik. Täiendusõpe peaks koosnema ikka sissejuhatavast teoreetilisest osast, praktilisest tegevusest oma koolis ja hilisemast enesereflektsioonist, tagasisidest. Need koolitused on sulaselgelt kallimad ja, olgem ausad, ka tülikamad korraldada, kus inimesed lähevad tagasi kooli ja peavad midagi tegema. Ka praegune Eduko rahastusmudel ei soodusta selliseid koolitusi. Seal on määratud ühikuhind nt 20-le inimesele, siis selle põhjal saadakse raha. Aga kuidas seda koolitust teed – kas paned inimesed kolmeks päevaks auditooriumisse kinni või teed seda kuidagi huvitavamal viisil, ei mõjuta sinu hinda."*

Hinnangud koolituste sisule ja vormile

Uuringutes ja ka erinevates intervjuudes on viidatud, et suurimate ülikoolide täiendusõppekeskuste pakutavad täienduskoolitused ei ole piisavalt praktilised ja jäävad sageli teoreetilisele ning *"pedagoogilisele"* tasemele. Täiendusõppekeskuste esindajad ise peavad aga pakutavaid koolitusi praktilisteks – kuna õppekavad on koostatud koostöös praktikutega jälgides teoreetilise ja praktilise osa suhet, samuti on kodused tööd praktilised – ja peavad sellist arvamust müüdiks. Ilmneb arusaamade põrkumine, mis on ilmselt tingitud eelkõige sellest, et osapooled ei tee mõtestatud koostööd koolitusvajaduse välja selgitamisel ja vastavate koolituste pakkumisel. Fookusgruppides koolijuhtidega tuli selgelt välja, et kõige edukam koostöö ülikoolidega ja teiste koolitajatega on olnud siis, kui kool on ise konkreetse koolituse tellinud, oma soovid läbi rääkinud, mitte aga osalemisel ülikoolide poolt pakutavatel ja ESF programmidest rahastatavatel koolitustel.

> *"Kui vaadata õpetajate positsiooni ühiskonnas, siis me ise suuname seda, et õpetaja on justkui erilises staatuses, et pedagoogiline haridus on midagi erilist ja sellest lähtub ka täiendusõpe. Aga võib-olla vajaksid ka õpetajad hoopis rohkem suhtlemisoskuste, juhtimise, läbipõlemise koolitust või midagi sellist. Suhtumine peaks muutuma. Ei tohi minna ainult selle peale, et pedagoogikateadlased pakuvad täiendusõpet ja koolitusi."*
>
> "*Miks Noored Kooli on populaarne ja üldine õpetajakoolitus ei ole? Sest Noored Kooli õpetab juhtimist ja liidriks saamist, tippkoolitajaks. Lähenemine õppetööle ja haridusele on teine. [...]Ei*

[49] Täpsemalt sätestatud PGS, Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades, õpetaja kutsestandardis ning õpetajakoolituse raamnõuetes.

ole vaja uusi õppeaineid, aga pigem liidriks kujunemist, õppemeetodeid, et üliõpilased juhiksid seminare ise, oskaksid konfliktides toime tulla, midagi sellist. Ei ole kinni ainete nimetuses vaid selles, mida ainete sees teeme ja kuidas teeme."

Erakoolide ja ülikoolide nägemused koolituste kvaliteedist on samuti kohati väga erinevad – ülikoolide nägemuses on nende poolt pakutavad koolitused kvaliteetsed ja vajadustele enim vastavad, kuna õpetajakoolituses peaks olema ülekaalus teaduslik lähenemine, mida saavad pakkuda peamiselt ülikoolide täienduskoolituskeskused. Võrgustike esindajate nägemuses hinnatakse enim just praktikute läbi viidud koolitusi, millesse aga ülikoolid alati kõige positiivsemalt ei suhtu. Kuigi aineliitusid peavad mitmed osapooled just oluliseks kohaks, kus aineõpetajad praktilisi kogemusi vahetada saavad, tuleb teiste arvates ka siin pöörata rõhku õppekava üldosa olulisusele, mille osas lasub kahtlus, kas aineliitudes neile piisavalt tähelepanu pööratakse.

"/.../ kui vaatame, et õppekaval on üldosa, siis võib juhtuda, et see aineliit tegelikult ei huvitu sellest, mis seal üldosas kirjas on, see jätab neid külmaks, sest see pole asi, millega nad tahaksid tegeleda, nad lähevad mõnuga oma rida pidi minema /.../ nad jätavad tähelepanuta selle tellimuse, mis on seotud üldisemate oskustega."

Koolituste kvaliteeti puudutava murekohana tõstatati ka koolitajate puudus või ebakompetentsus – näiteks ei pruugi hea ainetundja osata aineõpet koolitusel edasi anda kaasaegse õpikäsituse valguses või piisavalt andragoogilisi aspekte kasutades.

"Kavad peavad olema hästi põnevad, ei ole mõtet teha nii, et on ained ja praktika ja lõputöö. Praktika peab olema integreeritud ainete sisse /.../ kui hindaksime õppijaid, peaksime lähenema teistmoodi täiskasvanud õppijale võrreldes üliõpilasega. /.../ Hästi palju on /koolitajate/ südametunnistusel siin rõhk."

"Täiendusõppes ei saa lugeda samamoodi, kui tasemeõppes."

Varasemalt läbiviidud uuringutest, eelkõige TALIS 2008 ja 2013, ilmneb, et kuigi õpetajate hoiakud kaasaegse õpikäsituse suhtes on positiivsed, siis uudseid meetodeid täna klassiruumis siiski ei rakendata. Kõige olulisem aspekt ka intervjueeritavate arvates on see, mis toimub edasi klassiruumis.

"Ühe aine õpetaja peab enda jaoks läbi mõtlema selle, kuidas läbi oma aine saaks tegeleda nende asjadega, mis on õppekava üldosas kirjas. Olen kriitiline koolituste suhtes, mis on liiga üldised, see ei vii seda küsimust selle aine õpetaja tasandile. Õpetajale räägitakse ära loosung, aga mida see tähendab nt 8. klassi keemias – seda ei tehta. /.../ Vaja on neid koolitusi, mis üldosa sõnumi tõlgiksid konkreetsesse mingi aineõpetaja töösse."

Samas tõid osad intervjueeritud välja, et õpetajate madal teooriateadlikkus on üheks põhjuseks, miks täienduskoolitustel omandatu ei rakendu praktilises töös. Kui täiendusõppekursusel näitab praktik ette tegevused klassiruumis, siis need jäävad meelde, kuid neid ei mõtestata – „miks?" ja „milleks?" on olulised küsimused, millele õpetajad vastata ei oska. Siin peitub ka ilmselt põhjus, miks ainult teooriat käsitlevad täiendusõppekursused õpetajatele ei meeldi ega ole tulemuslikud. Praktiline tegevus saaks olla sillaks teooria mõistmisele, kuid ilmneb, et ka praktilise tegevuse sisust on koolitajatel erinevad arusaamad.

Mitmed eksperdid tõid välja olulise puuduse õpetajate täienduskoolituses ning õpetajate pädevustes – õpetajad ei oska hinnata laste kognitiivset arengut. Sealhulgas, kuidas täpselt toimub õppimise protsess ning millised on selle iseärasused.

Lisaks eelpool toodule on rõhutatud, et täna puudub osapoolte vahel selgus, kes vastutab õpetajakoolituse ja täiendusõppe kvaliteedi eest ja kes peaks tagama, et kõik õpetajad saaksid vajadusel endale vajalikku täiendusõpet.

"Minu meelest kogu õpetajakoolituse häda on see, et see pole nö teostajate mõttes kellegi vastutus."

"Kui isegi siis, kui hetkel pole kedagi, kes oleks kompetentne seda tegema [vajalikku konkreetset koolitust pakkuma], siis see on teie [koolitaja] hool ja mure, et näiteks aasta pärast olete leidnud inimese seda tegema. /.../ Kuigi ülikooli täienduskoolitus võib anda isegi samalaadseid asju, mis on riigi prioriteedid, siis riiklikku tellimust otseselt tegelikult ei ole ja mõned vajalikud asjad jäävad üldse tegemata, kuna ei ole kompetentsi selle koha pealt."

Vastutuse hajuvus tuleb erinevate osapoolte intervjuudest üsna ilmekalt välja. Ülikoolid ja täienduskoolituse pakkujad peavad oluliseks riigipoolseid samme. Samas riik ootab koolitajatelt vastutust täiendusõppe arendamise eest, kuigi koolitajad seda otseselt ei tunneta. Kindlasti mõjutab olukorda ka intervjuudes kõlama jäänud asjaolu, et riik ei kaasa koolitajaid igas olukorras võrdväärsete partneritena, millele viitavad probleemid hangetega, ülikoolide teadmatus oma rahalistest ressurssidest, partnerite kuulamine, kuid mitte piisav "arvestamine" erinevate strateegiate või seadusemuudatuste (nt TÄKS) ettevalmistamises.

Selle suhtumise valguses on tõdetud, et kuigi formaalne vastutus tänases täiendusõppe süsteemis on hajunud, siis tegelikkuses lasub ülikoolidel tänase rahastamise süsteemi juures, kus enamik vahendeid on suunatud läbi ESF rahastuse, teemade kujundamisel väga suur vastutus.

"Praegu ongi tekkinud see olukord, et see, milliseid koolitusi pakutakse, sõltub konkreetselt ülikoolist. Ülikool esitab konkursile, komisjon valib, nii ongi. Kui palju nende teemade valikul kasutatakse sisendit koolidest on juba omaette küsimus. Ei tarvitseta väga palju kasutada."

"Ülikoolide südametunnistusest sõltub täiendusõppe süsteem väga palju. /.../ Võimalik, et ongi hea, et suur vastutus on ülikoolidel, siis hakkavadki tõsiselt võtma ja aru saama, et neil on see vastutus."

Teisest küljest toodi välja, et tihti on programmides juba teemad ette kirjutatud, mis ei võimalda koolituse pakkujatel alati olla nii paindlikud kui soovitakse.

Täiendusõppe kvaliteedi ja vajadustele vastavuse tõstmiseks on nii kõigi intervjueeritavate arvates kui ka täiendusõppe kontseptsiooni ja selle alusdokumentide fookusest tulenevalt oluline täiendusõppe mitmekülgne tagasiside. Kuigi ülikoolide esindajad väidavad, et tagasiside küsimine on oluline komponent kõikide koolituste raames, ei olda planeerijate tasandil senise tagasiside küsimisega siiski rahul. Koolituste tagasiside on väga erineva kvaliteediga, puudub ühtne metoodika koolituste tagasiside küsimiseks ning kogutav info ei võimalda tegelikkuses hinnata koolituse sisu ega võimalikku mõju. Mõne intervjueeritava arvates võiks tagasisidet küsida enesereflektsiooni vormis, kus õpetaja süüvib endasse enne ja pärast koolitust. Samuti tuleks tagasisidet küsida pikema aja järel, et teada saada, kas midagi tegelikult ka õpetajatöös muutus või viia olulisemates täienduskoolitusvaldkondades läbi uurimus õpitu rakendamisest koolis.

Seoses õpetajate täiendusõppe korraldusega on järgnevate aastate plaanides korrastada ja ühtlustada ka riiklikult rahastatud koolituste tagasiside küsimise vorme ning meetodeid. Sellega seonduvad ka planeeritavad muudatused EHIS andmebaasis, mis peaks tulevikus võimaldama täienduskoolitusega seonduva informatsiooni sisukamat analüüsi ja täiendusõppe tulemuslikkuse hindamist. Viimase vajalikkust rõhutasid üksmeelselt kõik intervjueeritavad.

Koolijuhi ja koolikultuuri roll

Kaasaegse õpikäsituse tulemuslikumal rakendamisel on väga suur roll ka koolikultuuril ja koolijuhi tegevusel või tegemata jätmisel. Saadud teadmiste ja oskuste õppetöös rakendamine on edukam positiivse koolikultuuri puhul. Kui õpetajat toetatakse on tõenäosus uute metoodikate kasutuselevõtuks suurem. Tõenäosust suurendab mitmete osapoolte hinnangul see, kui koolitusel osaleb rohkem kui 2-3 õpetajat ühest koolist (eelistatult vähemalt veerand kooli personalist). Samamoodi peetakse siinkohal oluliseks sisekoolitusi[50], mille olulisus ei tohiks täiendusõppe edasisel planeerimisel väheneda. Samas toimub selliseid koolitusi osapoolte hinnangul pigem vähe, kuna poolte intervjueeritavate hinnangul on koolijuhtidel *piiratud rahalised võimalused.* Sisekoolitused on eritellimused ja seega kallimad, kuid õige planeerimise toel ei pruugi see lõppkokkuvõttes nii siiski olla, võrreldes näiteks iga üksiku õpetaja eraldi koolitusele saatmisega.

> *"Siinkohal on erinevad arvamused. Ühed koolijuhid väidavad, et neil pole ressursse või et tahetakse midagi erilist, aga väidavad, et ei saa. Samas tellitakse järjepidevalt pikki koolitusi teistes kohtades. Ei öelda, et pole raha. Oleneb küll kooli materiaalsest võimekusest, kuid eelkõige siiski prioriteetidest."*

Kooli toetav suhtumine õpetaja täiendusõppesse ning huvi muutuste ilmnemiseks koolitöös on intervjuudele tuginedes üheks määravamaks teguriks täiendusõppe tulemuslikkuses – alates õpetajate reaalsete koolitusvajaduste tuvastamisest (mis ei pruugi alati ühtida õpetaja enda hinnanguga), täiendusõppe võimaldamisest sobivas vormis ja viisil kuni selle tulemuslikkuse hindamise ja praktikas rakendamise toetamiseni. Sobiva koolikultuuri kujundamiseks vajab tänane koolijuht täiendusõpet eeskätt juhtimisoskuste ja õpetajate objektiivse hindamise arendamiseks (nt kuidas arenguvestluseid läbi viia, mida saadud teadmistega peale hakata).

> *"See on koolispetsiifiline teema, kuivõrd koolijuht sellesse küsimusse üldse sekkub, kas sekkub või laseb asjadel minna nii nagu nad on, st laseb õpetajatel valida, mida nad tahavad, et miks mitte. Või kuivõrd püüab ise aru saada, mis on siis kas selle kooli probleem või siis selle õpetaja probleem? Erinevad koolijuhid käituvad selle koha pealt väga erinevalt, või siis sekkuvad mõnel kummalisel alusel, mis pole seotud koolitusvajadusega."*

> *"Näeme, et edukad on need koolitused, mis toimuvad nt paarile koolile spetsiifilisemalt, kellel on sarnased väljakutsed ja oluline on viia koolitusi väiksemasse piirkonda, neile lähemale /.../ kuna probleemid tunduvad praegu olevat hästi koolipõhised."*

> *"Mina pooldan kolleegide koos koolitamist, see ühtlustab arusaama, et nt koolitus ettevõtlikus lähenemises, me saame uusi teadmisi ja oskusi ja saame kokku leppida, mis on meie jaoks edasise käitumise miinimum. Koolituse tellija on siis ju huvitatud, et koolituse tulemusena ka midagi muutuks."*

Koolikultuuri peetakse üheks olulisemaks täiendusõppe tulemuslikkuse mõjuteguriks. Kui intervjuudes erinevate osapooltega joonistub välja, et info ja nägemus õpetajate täiendusõppe vajadustest ja selle sobivast väljaselgitamise viisist on teatud osapooltel selgelt olemas, siis informatsioon koolide sisekeskkondades toimuvast on puudulik. Sellega, et koolikultuur on praegu tähtsaim tegur õpetajate täiendusõppe kujunemisel ja omandatu rakendamisel, on nõus enamus intervjueeritutest.

Koolikultuur sõltub koolijuhist, kooli juhtkonnast ning ka kooli pidajast ehk kohalikust omavalitsusest. Intervjueeritute kogemused ja kokkupuuted koolidega ning ESF vahendite abil tasuta koolitustel osalemise võimalus näitavad, et rahaliste vahendite nappus ei saa olla peamine ja määrav tegur, miks professionaalset

[50] Sisekoolituse all mõistetakse käesolevas uuringus koolisiseseid koolitusi, kus koolitaja tellitakse kooli väljastpoolt.

arengut enim mõjutavatele arenguvõimalustele vähem tähelepanu pööratakse ning miks õpitu klassiruumis ei rakendu. Kui koolikultuur soosib enesetäiendamist, ollakse täiendusõppes aktiivsemad ning õppe mõju klassiruumis toimuvale on suurem, mida kinnitavad ka mahukad eelnevad uuringud Eestis ja mujal maailmas (vt ptk 2). Täiendusõppes osalemisele ja täiendusõppe suuremale mõjule õppetöös aitavad kaasa järgmised koolist sõltuvad asjaolud:

- läbi sisukate arenguvestluste kaardistatakse õpetajate täienduskoolitusvajadused ning suunatakse õpetaja sobivate koolituste juurde;
- kooli juhtkond ja kollektiiv innustab koolitustel ja muudes täiendusõppevormides osalema (eriti oluline venekeelsete koolide võrgustikukoostöös osalemise puhul);
- koolitusele minnes aidatakse õpetajat asendusõpetaja leidmisel;
- koolituselt tulles tuntakse huvi õpitu vastu ja uuritakse, kuidas saadud teadmiste rakendamine edeneb;
- koolituselt tulles on võimalik kolleegidelt tuge saada ettetulevate raskuste ületamiseks, näiteks õpitu rakendamisel, mis aga eeldab, et ühel koolitusel osaleb mitu konkreetse kooli õpetajat;
- positiivne suhtumine õpetaja panusesse võrgustikukoostöösse, nt liitude tegevusse;
- kui koolil on võimalik tellida sisekoolitusi või saata õpetajaid tasulistele spetsiifilistele koolitustele, on koolitus vajadustele vastavam ja seega lõppkokkuvõttes ajasäästlikum;
- koolis on võimaldatud vastav füüsiline keskkond ja vahendid uudsete ideede rakendamiseks (nt meeskonna- ja grupitöö rakendamiseks sobivad klassiruumid, abivahendid, IKT rakendamiseks vajalikud vahendid jms)

Nende tegurite rakendamine Eesti koolides on väga erinev ning seetõttu on vajalik leida mõistlik tasakaal, mida peaks koolituste kavandamisel aluseks võtma – kas õpetaja individuaalse soovi, kooli arengu või haridusstrateegilised eesmärgid. Enamik intervjueerituid leidsid, et tuleb leida mõistlik kombinatsioon kõigi kolme vahel.

Mitteformaalsed täiendusõppe vormid

Lisaks eelnevale mõjutavad kaasaegsete õpimeetodite tulemuslikumat rakendamist ka mitteformaalsed arendustegevused koostöövõrgustike kaudu (ühised uurimused ja projektid, praktikate jagamine, tundide vaatlused, ainete lõimimine jne; TALIS uuringute kohaselt on õpetajate hinnangul see vorm ka üks olulisemaid ja mõjusaimaid professionaalse enesetäiendamise vormidest) ning õpetajate digipädevus. Õpetajate ühenduste koostööd on toetanud Innove pedagoogide kvalifikatsioonitõstmise programm ning üldiselt on hinnangud sellele tegevussuunale positiivsed. Aineliidud ja õpetajate ühendused on hea võimalus võrgustikust õppida. Paraku on nende tegevus osapoolte hinnangul kohati nõrk ja sõltub üksikutest eestvedajatest. Ka ühenduste kaasarääkimise võime olulistes otsustes on ebaühtlane. Koostöö võiks olla sisulisem mõlemalt poolt – ühenduste endi suhtumine koostöösse nii ülikoolide kui riigiga võiks samuti olla pooldavam ja eesmärgipärasem. Hiljuti loodud Õpetajate Ühenduste Koostöökoja tegevustest loodetakse sihikindlamat koostööd.

Oluliseks teemaks, mis ilmneb ka eelnevalt vaadeldud uuringutest, on õpetajate IKT oskused. Olgugi, et IKT koolitusi on erinevate programmide toel väga palju läbi viidud, väidavad õpetajad, et nad vajavad rohkem IKT alaseid koolitusi (nt TALIS 2013). Ühelt poolt võib see olla põhjendatud arvamusega, et haritud ja teadlikud õpetajad oskavad rohkemat tahta. Teisalt võib intervjueeritute arvates IKT alaste koolituste jätkuvalt suur vajadus olla tingitud koolituste liigsest suunatusest riistvara, mitte IKT kui

õppevahendi kasutamisele. Samas puutuvad koolitajad jätkuvalt kokku õpetajatega, kelle igapäevane arvutikasutusoskus on kasin. Õpetajate IKT kui õppevahendi kasutamise oskus sõltub kindlasti ka tasemeõppe õppejõudude ning koolituste lektorite pädevustest. IKT kui õppevahendi koolituste korraldamine on seda enam jätkuvalt vajalik, et tegu on väga kiiresti areneva valdkonnaga.

> *"Mina aga oletan, et Eesti õpetajad on tegelikult rohkem haritud, oskavad rohkem tahta, pead ju olema teadlik tellija, kui oskad koolitust tahta. Ehk on nende tase kõrgem ja nad oskavad tahta."*
>
> *"IKT koolituste teema on hämmastav, see populaarsus, sest neid on ju väga palju tasuta olnud, kõik peaksid olema juba profid, aga on mingi probleem. Endiselt on õpetajaid, kes ei oska e-kirjale manust kaasa panna! Mõistatus! Tundub, et probleem on selles, et arvutiga ei osata aineõpetamises spetsiifiliselt midagi teha. Võiks olla mingi mentor, kes aitab inimest kogu protsessi käigus. Praegu on oskuste tase äärmiselt erinev."*
>
> *„Koolitustele minnakse ka mingit ühte killukest otsima, et kust saab selle lingi, kust siis mingit mängu või puslet või sellist asja saab näidata. See link ongi siis see uus teadmine.. /.../ Endiselt on probleem ka see, et meie parimad õpetajad ei saa hakkama näiteks digiallkirja andmisega, et millest me siis räägime. /.../ Tegelikult IT õpetamisel on liiga suur rõhk riistvaral, staatilistel asjadel."*
>
> *„Kui me sellest [õppejõukonna digikompetents] hakkame rääkima, siis tuleb nutt peale. /.../ Meil ei ole võimalik nõudagi ülikoolidelt [tasemeõppes kursustel IKT kui õppevahendi käsitlemist] kui nende enda õppejõudude digikompetents on suht-koht madal. /.../ Miks seda digi ei ole? Ei ole just selle pärast, et õppejõud, kes koolitavad õpetajaid, ise ei kasuta seda."*

Koolituste mõju suurendamisele aitaksid kaasa IKT vahendite julgem kasutamine ainetundides ning asjakohaste koolituste pakkumise tõhustamine.

Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud oma koolitusvajadustele ja enese reflektsioonioskustele

Intervjuudest selgus, et koolijuhid vajavad koolitusi kompetentside tõstmisel, et luua professionaalsem ja õpetajate arengut toetav koolikliima. Intervjueeritavad olid ühisel seisukohal, et mitmete koolide areng seisab eeskätt koolijuhi taga. Teisest küljest leiti, et pädevatel koolijuhtidel ei ole enam midagi õppida, tänased täienduskoolitused neile midagi ei paku. Siinkohal võiksid koolijuhid (ja ka õpetajad) end rahvusvaheliselt täiendada. Rahvusvahelist täienduskoolitusvajadust ja koostööd toodi välja mitmel korral. Nimelt on õpetajad ja koolijuhid motiveeritud sellel tasandil koostööd tegema, kuid suure murekohana toodi välja õpetajate ja koolijuhtide puudulik inglise keele oskus. Kui koolid on seotud rahvusvaheliste tegemistega, siis on nende koolipoolseks koordinaatoriks enamasti inglise keele või tehnoloogia õpetajad. Siit tulenevalt võiks pöörata tähelepanu ka õpetajate ja koolijuhtide keelelise koolituse vajadusele, et tõsta nende kompetents ning võimalused enesearenduseks rahvusvahelisele tasemele.

Arvamused sellest, kui hästi tajuvad õpetajad enda koolitusvajadusi, lahknevad erinevate osapoolte nägemuses. Kohati leitakse, et õpetajad tajuvad enda koolitusvajadusi üsna hästi – nad on teadlikud erinevatest valdkonna arengutest ja oskavad nimetada konkreetseid enesetäiendamist vajavaid valdkondi. Seda kinnitab ka TALIS 2013 uuring, kus õpetajate ja koolijuhtide hinnangud õpetajate täienduskoolituse vajaduste osas on suhteliselt sarnased. Ka uuringust „Aineõpetajate kutsealaste kompetentside hindamine ja täienduskoolituse vajaduse osalisele eestikeelsele õppele üleminekul" ilmneb, et õpetajate soovid, kes liiguvad üle kakskeelsele õppele, vastavad oodatud täiendusõppe vajadusele.

Teisest küljest leiab siiski enamus intervjueerituid, et õpetajad ei oska enda täiendusvajadusi hinnata. Esiteks, õpetajatel pole piisavalt enesereflektsiooni oskuseid, mistõttu ei osata alati näha probleemseid kohti. Ka koolijuhid ei ole pädevad õpetajatele selles osas tagasisidet andma. Teiseks, raske on tahta midagi sellist, millest ei olda teadlikud – kui ei olda teadlikud enda puudulikest pädevustest või näiteks uutest õpikäsitlustest. Kolmandaks, õpetajaskond on suures osas n-ö liialt mugav, mistõttu valitakse eeskätt lühemaid ja mõnikord ka meelelahutuslikke koolitusi. Erinevad arvamused õpetajate enda täiendusõppe hindamise suutlikkusele tulenevad tõenäoliselt kokkupuudetest erinevate õpetajatega – iga õpetaja puhul ongi teadmised ja kogemused selles vallas erinevad.

Õpetajate ühenduste esindaja leidis, et õpetajad ei oska mitte alati oma täienduskoolituse vajadusi õigesti hinnata – kohati alahinnatakse nt juhtimis- ja koostööoskuste ning stressiga toimetulemise oskuse koolituste vajadust. Ka ülikoolide täienduskoolituste pakkujad ei ole kindlad, et õpetajad alati oskavad oma vajadusi õigesti hinnata. Ebakõla õpetajate endi hinnangute ja tegelikkuse vahel näitavad ka juhud, kus teatud koolitused on kooli siseselt kohustuslikud ja alles koolituse kestel on näha, et osalejad tunnetavad teema olulisust ning muutuvad aktiivsemaks.

Samuti on näitena toodud olukord, kus õpetajad on koolituse tagasisides teada andnud, et täienduskoolitus neile ei meeldinud. Hiljem on aga selgunud, et koolitus oli kasulik, õpetaja hakkas enda tööd teisiti mõtestama. Välja kujunenud hoiakuid ja töömeetodeid on teinekord raske muuta või uue pilguga vaadata.

Huvitaval kombel selgus mitmetest intervjuudest, et õpetajad on enesehinnangutes kohati väga ebakindlad. Ka see võib olla põhjuseks, miks enesereflektsioon on raskendatud ning enda vajadustest on raske objektiivset pilti luua. Enesekindluse madal tase on intervjueeritute arvates tingitud eelkõige pidevast kriitikatulvast erinevatelt osapooltelt (lapsevanemad, juhtkond, ühiskond jne) ning vähesest toe pakkumisest (see oleneb rohkem kooli sisekliimast, st koolijuhist, kollektiivi toest). Madal enesekindlus väljendub olukordades, kui täienduskoolituste käigus õpetajalt midagi nõutakse (nt iseseisvad tööd, esinemine, lõputööd jne). Sellele ollakse üsna tuliselt vastu, kuid pärast täienduskoolituse töö sooritamist ning tagasiside saamist ollakse täienduskoolitajate hinnangul rahul ja õnnelikud.

Ka koolijuhtide puhul tuuakse välja sarnane tendents – koolijuhid ei ole alati enesereflektsiooni vajalikkusest teadlikud või ei oska seda teha ja õpetajatelt nõuda. See on taas kooliti üsna erinev, kuid selles osas nõrk koolijuht mõjutab kogu kooli toimimist. Samuti on viidatud probleemile, et pole asjakohaseid inimesi, kes suudaks koolijuhile tagasisidet anda või aidata koolijuhi tööd ja arengut analüüsida. Mitmetes koolides on probleemiks asjaolu, et koolijuht ei ole klassiruumis toimuvast ega õpetajate igapäevatööst piisavalt teadlik. Sellele probleemile on tähelepanu juhtinud ka koolijuhid ise. Senimaani on paljud koolijuhid keskendunud pigem koolide majanduslikule juhtimisel ning puudub kogemus ja oskus toimida teistsuguses rollis.

Intervjueeritute hulgas tuli esile seisukoht, et õpetajate täiendusõppe tsentraalsel planeerimisel ei saa tugineda ainuüksi õpetajate endi või koolijuhtide hinnangutele oma täiendusõppe vajadustest. Vajalik on siiski saada ühtsem pilt koolide sisekeskkondades toimuvast ning seal tunnetatud probleemkohtadest, mis oleksid omakorda oluliseks alusinfoks õpetajate täiendusõppe süsteemi korrastamisel. Koolide sisehindamise tulemusi peetakse oluliseks sisendiks täiendusõppe kujundamise protsessis.

Kõik intervjueeritavad olid veendunud, et vajadustepõhisem koolitussüsteem eeldab suuremat koolide ja ainete eripäradega arvestamist ja seega peaks koolidel olema suurem võimalus vajalikke koolitusi ise tellida. Arvestades aga, et intervjuude kohaselt ei toimu mitte igas koolis täienduskoolituste valimine lähtuvalt õpetajate ja kooli arengukavadest, tuleks just kooli tasandil täpsemalt määratleda, mille alusel ja kuidas soovitavaid koolitusi tellida.

Lisaks selgub, et koolituste pakkujatel (ülikoolidel) puudub ülevaade koolide ootustest. Ülikoolid andsid teada, et soovivad rohkem infot selle kohta, millised peaksid koolide hinnangul pakutavad koolitused

olema ja kuidas saada lahti arvamusest, et ülikoolide koolitused on liiga teoreetilised. Samuti oleks vaja infot ümberõppe vajaduste kohta.

Kõige hämaramaks valdkonnaks kõikide osapoolte hinnangul on koolikultuuri ja koolide käitumispraktikatega seotud tegurid – ehk mille alusel õpetajad täienduskoolitusi saavad, kui palju sekkub kooli juhtkond ja kui palju reaalselt koolitusvajadusi ning koolitusel omandamist hinnatakse, kui palju panustatakse õpetajate täiendusõppesse teadlikult. Intervjueeritute hinnangul tuleks püüda siduda kooli arengukavad õpetajate ja koolijuhtide enesehindamise analüüsidega ning nende põhjal välja arendatud täiendusõppe plaanidega.

Leitakse, et õpetajate täienduskoolitusvajadus peaks tuginema õpetajate nõrkadele või puuduvatele kompetentsidele. Nende väljaselgitamiseks oleks aga vaja teadlastel läbi viia kompetentse hindavad uuringud. Aluseks tuleks võtta teaduslikult välja töötatud lähenemised ja küsimustikud, mille alusel saaks hinnata õpetajate tegelikke oskuseid võimalikult täpselt ja asjakohaselt .

> *„Peaks tegema küsimustikud siis vastavate väidetega mingi olukorra kohta ja siis õpetajad hindavad, kuidas või mis selles olukorras peaks olema õige lahend või midagi sellist. Eks selliseid on tehtud ka. No näiteks on uuritud õpilaste käitumise ära tundmist, et kuna on tegemist seal erivajadusega lapsega, kuna on tähelepanuhäire ja nii edasi. Ja siis on selgunud, et jah, osadel õpetajatel täiesti puuduvadki sellealased teadmised ja ta ei suudagi vahet teha.“*

Täiendusõppe tänane korraldus ning võimalused

Erinevate osapoolte nägemus tänase täiendusõppesüsteemi toimivusest on mõnevõrra erinev. Ühest küljest ei peeta tänast täiendusõppe süsteemi asjakohaseks – see ei arvesta süsteemselt õpetajate ega koolide tegelikke täiendusõppe vajadusi, ei sisalda arusaadavat ja läbipaistvat vastutusmehhanismi ja on liiga killustunud. Killustunud on ka informatsioon – ei eksisteeri ühtset ja lihtsalt hoomatavat kohta või andmebaasi, mis annaks ülevaatliku pildi kõikidest täiendusõppe võimalustest, info on laiali, tulenevalt mitmetest rahastamissüsteemidest on reeglid erinevate koolituste korraldamisel ja nendes osalemiseks erinevad ja sageli koolituste tellijatele ka arusaamatud. Koolituste info killustatusele nähakse lahendina koolituste tsentraliseerimist ning koolituskalendri loomist näiteks Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehele, mis võimaldaks kõigil osapooltel näha ja planeerida tulevasi koolitusi (ka konverentse ja teisi õppevorme), nende teemasid jms.

> *„... täna ei ole mitte vähe nurinat selle üle, et see koolitus, mida pakutakse, ühelt poolt ei ole selle kvaliteedi või sisuga. Teisalt on hästi palju nurinat selle üle, et väga palju ei kuule või ei saa lugeda, milliseid koolitusi üldse pakutakse.“*

Täiendusõppe süsteemis kavandatud muudatused püüavad nende probleemidega tegeleda, kuid seni on olulisemad osapooled veel kahtlevad plaanide eesmärgipärase rakendumise osas. Alljärgnev annab ülevaate osapoolte hinnangutest tänaste pakutavate korralduslike aspektide ja institutsionaalse koostöö, kui ka peamiste murekohtade osas.

Täiendusõppe praktilisemaks ja rakenduslikumaks muutmisel tuleb intervjueeritute sõnul paratamatult mõelda, kes ja miks koolitusi pakuvad ja kuivõrd on sihtgrupi poolt soovitavaid teoreetilisi eelteadmisi ning praktilisi kogemusi arvestatud. Siinkohal on oluline, et ka koolitatavad (õpetajad) ja koolituse tellijad (koolijuhid) teadvustaksid täpselt, millistel koolitustel nad osalevad, sest koolituste korraldajate sõnul pole päris harvad ka juhud, kui õpetajad järeltegevuste käigus (nt koolituste läbimise registreerimine andmebaasis) isegi ei tuvasta, et nad on sellise konkreetse nimetusega ja koolitaja poolt pakutud koolitusel osalenud. Samuti on juhtumeid, kus koolitustel osalevad õpetajad, kes on sinna registreeritud koolijuhi poolt või koolijuhid ei ole teadlikud, et nende õpetaja mingil konkreetsel koolitusel osaleb. Selliste

olukordade vältimiseks on vajalik lihtsustada koolitusinfo ühtset kättesaadavust ning võimalusel ühtlustada ka koolituste korraldamise, rahastamise ja osalemisega seotud reeglistikku (nt millised koolitused on tasuta, millised katavad sõidukulud, millistes tuleb koostada aruandlust jne).

Koolituskavade koostamisel arvestavad ülikoolide täiendusõppekeskused peamiselt riiklikke prioriteete, tasemeõppe arenguid, koolitustel osalenud õpetajate tagasisidet ja suhtlust otse koolidega.

> *"Ülikoolidel on siin suur eelis [tasemekoolituse ja täiendusõppe seostamisega], on teada, mis toimub õppekavas, kas siis eriala või üldpedagoogilises mõttes. Täiendkoolitusse saab pakkuda neid asju, mis tulevad tasemekoolitusele."*

Koolituste korraldajate omavaheline koostöö

Sõltuvalt koolitajast tehakse koolitusvajaduse teadasaamiseks koostööd ka aineliitude ja ühendustega. Samas selgus intervjuudest, et koostööd aineliitude ja ülikoolide vahel sisuliselt ei toimu ning pigem näevad ülikoolid, et aineliidud ei tohiks koolitustegevusega tegeleda või suhtutakse üksteisesse kui konkurentidesse. Ülikoolid väljendasid nördimust, et aineliidud korraldavad sageli oma koolitusi nn isolatsioonis, kasutades tegelikkuses ära ülikoolide ressurssi, võttes otse ühendust õppejõududega, kasutades ülikoolide koolitusmaterjale, kui keegi liikmetest on vastaval ülikooli poolt korraldatud koolitusel osalenud. Samuti ollakse mures aineliitude koolituste kvaliteedi osas, kus võivad levida väärad praktikad.

> *"Kas see on siis koolitus, kui ütled õppejõule, et kuule, meil on seal nt matemaatika või x aine päevad, et tule räägi natukene. Ei ole nagu. Sellega on meil palju ebameeldivaid asju olnud."*

Tihedam sisuline koostöö ja liikumine konkurentsipõhisuselt koostööpõhisuse poole aineühenduste ja ülikoolide vahel on kindlasti tervitatav ja selleks peaks leidma vastavaid mooduseid. Praegune olukord ongi tõstatanud ka eelpool väljendatud hinnanguid, et aineliidud on väga oma ainekesksed ega ole eriti altid kaasama õppekavade üldosa rakendumist ja lõimingut vastavasse ainesse. Tihedam koostöö ülikoolidega, nii elukestva õppe üksustega ainealases täienduses, eriti aga pedagoogiliste kompetentside arendamisega õpetajate täiendusõppe eestvedajatega ülikoolides aitaks seda kitsaskohta leevendada.

Õpetajate täienduskoolituste pakkujad ülikoolide juurest on üsna veendunud, et teevad endast oleneva, et nende koolitusteemad vastaksid tellija ehk koolide vajadustele. Ülikoolid pakuvad koolitusi ühelt poolt lähtuvalt nõudlusest ja teiselt poolt tulenevalt oma võimekusest koolitusi soovitud teemal läbi viia. Nagu eelpool välja toodud, kahtlevad mitmedki osapooled, kas meil on vajalikes valdkondades üldse pädevaid koolitajaid. Eriti teravalt avaldub see IKT valdkonnas. Lisaks sai kinnitust eelpool tõstatatud murekoht, et liigne turutingimustes toimimine ei võimalda tegelikkuses katta kogu riigi jaoks oluliste vajaduste spektrit.

Tulenevalt koolituste rahastamise viisist on nt Eduko programmi kaudu toimuvate koolituste puhul prioriteetsed teemad ette antud. Arvestades Eduko raames läbiviidavate koolituste rahastamise tingimusi, on koolituste maht piiratud ning koolile olulisena tunduvate, kuid õpetajatele ebaolulisena tunduvate koolituste läbiviimine majanduslikult üldjuhul välistatud. Koolituste teemad või valdkonnad võivad olla ka ette määratud koolitaja ning Haridus- ja Teadusministeeriumi omavahelistes lepingutes ning organisatsiooni asutamislepingutes.

Eeldatakse, et koolitusplaanide tekkimine koolides sõltub palju juhtkonnast ja sellest kui tõsiselt arenguvestluseid võetakse. Ideaalis planeeritakse koolitusi nii kooli kui õpetaja tasandil. Kui on teada, mis suunas kool liigub ja mis on kooli prioriteedid, siis on ka õpetajatel enesetäienduse planeerimine lihtsam. Pikem planeerimine on aga täna raskendatud, kuna vahetult enne õppeaasta algust ei ole paljudel koolitajatel koolituskavad veel paika pandud, mis omakorda on mõjutatud riigi plaanide ja rahastuse info liikumisest osapoolteni.

"Aastased prioriteedid võiks olla varem võimalik paika saada /.../ Praegu on 2014 september, ja me tegelikult ei tea, millise rahastamise alusel või kuidas me oma tööd teeme."

"Selles kogu hangete maailmas, et ülikoolid töötavad tasulisi koolitusi välja, oma koolitusprogramme /.../ siis selgus, et oh imet, et sama valdkonna peale tuleb tasuta riigihange! Me raiskame nii kõigi ressurssi, eks ole ju, selle asemel, et kohe siis selle skeemi alusel teha. /.../ See pikemaajalisem planeerimine peaks meil ka selgem olema. Kuidas me muidu eeldame, et teised haridusasutused, need kelle jaoks me töötame, et kuidas nemad saavad neid asju planeerida? Nad küsivad minu käest täna, et mis seal järgmise aasta sügiseks või kevadeks saame omale planeerida ja ma laiutan käsi, me ei tea, milliseid koolitusi saab pakkuda."

"Sest arukas koolijuht ju lähtuks sellest, et ahah, selliseid asju saan planeerida, need tulevad tasuta, sinna saan kooliga kandideerida või meeskonnana tulla, selle koolituse tahan endale tellida /.../ me ei saa süüdistada neid, et nad halvasti planeerivad, kui neil ei ole head seda planeerimise mudelit või näidist ees, see järjepidevus võiks olla, et sa teadki nt aastani 2020 et igal aastal tuleb midagi, nt mõni prioriteetne teema, et saad oma plaane vastavalt teha."

Algselt PGS-i planeeritud nõue koolide koolituskavade sidumisest kooli arengukavaga oleks kõigi eelduste kohaselt jäänud peamiselt formaalseks nõudeks ning esmalt on vajalik luua stabiilsem ja kõikide osapoolte teadlikumat planeerimist võimaldav täiendusõppe rahastamine ja korraldus.

Uurides intervjuudes tänast täienduskoolituste vormilist korraldust, ei ilmne uut informatsiooni võrreldes viimaste TALIS uuringute tulemustega. Ülikoolide, erakoolitajate või aineliitude ja ühenduste koolitused ja kursused on üks enamlevinud täiendusõppe viise. Muudest vormidest (nt iseseisev kirjanduse lugemine) puudub intervjueeritud osapooltel ilmselt ka ülevaade, sest teiste vormidega (ehk infoga, mil määral õpetajad neid kasutavad) puutuvad rohkem kokku koolijuhid. Populaarseimad on lühikesed, 1–3 päevased auditooriumis toimuvad koolitused, kuigi kõik osapooled, k.a ülikoolid ise on veendunud, et mõjusamad on pikemad ja mahukamad, erinevaid meetodeid sisaldavad koolitused. Toodi ka üks näide, kus koolijuht keelas õpetajatel lühikestel koolitustel käia, sest nende kasu on koolijuhi arvates olematu. Samas, lähtuvalt õpetajate erinevatest vajadustest on vajalikud nii pikemad kui lühemad koolitused.

„... mitte mingil juhul ei tohi kunagi pendel käia ühest äärmusest teise. Et meil on olnud ainult lühikesed kursused. Nüüd need on jamad, /.../ ütleme, et ainult, mis kehtivad, on täiendkoolitused mis kestavad 4x2 päevast blokki või... Absoluutselt mitte. Ma arvan, et meil on õpetajaid, kes tahaksid ja vajaksidki aeg-ajalt sellist särtsu, innustust ja läheksid sinna. Ja võibolla tulekski mõelda selle peale, et väga erinevaid mudeleid /.../. Nende pikaajalistega võib jälle teistpidi tekkida probleem, et õpetaja, kes teab, et see pikaajaline muudkui kestab ja kestab ja kestab, siis see võib muutuda niiöelda taagaks – lisakohustus ja ta viimasel hetkel näeb, et ta ei jaksa-jõua ja ta lööb käega."

Temaatiliselt ollakse intervjueeritavate hinnangul enim huvitatud erivajadustega laste ja IKT (kui õppevahend) valdkonna koolitustest, sh robootika, nutiseadmete kasutamine ning suhtlemistemaatilistest koolitustest.

Olgugi, et professionaalsele arengule mõeldes hinnatakse enim koolitusi, kus teoreetiline ja praktiline osa on tasakaalus (või kus pigem võiks praktilist osa rohkem olla), on intervjueeritute sõnul selliseid koolitusi vähe või on need kättesaamatud. Ühelt poolt täituvad tasuta pakutavate koolituste grupid väga kiiresti ning ressursse täiendavate koolituste korraldamiseks on vähe. Teisalt võib praktiliste koolituste vähesuse mulje tekitada asjaolu, et praktilisemad koolitused on üldjuhul ajamahukamad, eeldavad osalejalt suuremat eneseanalüüsi ja panust ning lõppevad praktilise tööga. Suur aja- ja töömahukus saab aga paljudele õpetajatele koolitusel osalemisel takistuseks. Probleemiks on näiteks koolitustele mineku planeerimine – leitakse, et ideaalses võtmes on koolijuht koostanud õpetajate vajadustest lähtuva koolitusplaani, mille alusel saab kooli tööd korraldada nii, et õpetajad saaksid koolitustele minna, ka pikemaajaliselt. Praegu see

ei toimi, sest esiteks, tulevaste koolituste etteteatamisaeg on lühike, teiseks, mitmed koolijuhid täienduskoolituste planeerimisega ei tegele ning kolmandaks, kui koolitusele mineku initsiatiiv tuleb õpetajalt, siis tihti teatatakse sellest liiga vähe ette ning asenduse leidmine on keeruline. Seetõttu ongi mugav eelistada lühikesi koolitusi.

> *„Ega nendele kursustele tormi ka ei joosta. /.../ Hakanud on levima ka see teadmine, et seda toimuvat täiendusõpet ei saa lõpetada lihtsalt niisama ära kuulamisega. Tuleb töö ära teha või eksam vms. /.../ Kas tõesti, ma ju töötan [õpetatava reaktsioon eksami nõudele]?"*

> *"Ülikoolide poolt tagasiside on olnud see, et see meie unistus, et oleks rohkem sisulisi koolitusi, mis on jätkuks esmakoolitusele, nendele õpetajad väga ei tulegi, seal vajalik eneseanalüüs, sealt edasi minek uuele arenguetapile, mis on inimesele ebamugav."*

Koolitusvormilt eelistatakse samuti mugavaid ehk antud juhul täienduskoolitusi, mis võimaldavad passiivse kuulaja rollis olemist. Nagu juba eespool mainiti, siis seesugune koolitusvorm tuleneb paljuski õpetajate ebakindlustundest. Arvestades, et täienduskoolitusel kogetu viiakse edasi ka enda õppetundi, on loenguvormis peetud täienduskoolitus ühekülgne ja justkui „karuteene". Mugavustsoonist lähevad välja tublimad õpetajad ning tugevamad koolid – eelistatakse sisukamaid ja mõjusamaid koolitusi.

> *"Eksisteerib veel üks mitte küll avalik uuring, kus selgub, ja mul endal on juba ammu see mulje, et tublimad enesetäiendajad on just tugevamad koolid ja nende õpetajad. Koolid, kes tunnevad, et nendega on kõik hästi [keda ei ohusta nt koolivõrgureformiga kinnipanek] tulevad meeleldi koolitustele. Tugevamad õpetajad tulevad meelsamini koolitusele ja need, kes pole kindlad, need ei tule koolitusele."*

Koolituste korraldamise peamised kitsaskohad täna

Nagu on mitmel korral ka mainitud eespool, rõhutavad erinevad osapooled, et suurema mõju saavutamiseks peaks koolitused olema koolispetsiifilisemad, mis ei ole aga praeguse riikliku tellimuse puhul hangetega kaasnevate rahastamise reeglitega mugavalt korraldatavad.

> *„Kuidas on võimalik koolikeskselt koolitusi tellida ja pakkuda kui finantseerimine on tsentraliseeritud ja koolitused käivad läbi hangete."*

> *„Ikkagi räägitakse suhteliselt üldistest asjadest, sa ei saa väga spetsiifiliseks minna, sest organisatsioonid on erinevad. Sealt tulebki see, mis ühele organisatsioonile on sobiv ja teisele on eilne päev ja kolmandate jaoks on tulevik, mille peale ei julgetagi veel mõelda."*

Seoses tänaste õpetajate täienduskoolitustega tõid intervjueeritavad välja veel järgmiseid kitsaskohti:

- Ainespetsiifilisi koolitusi hetkel väga palju ei pakuta. Tühimikku üritavad siinkohal täita erialaliidud ja aineühendused. Nagu selgus eespool, ei ole nii mõnigi osapool viimaste koostöövalmiduse ja vajalikus suunas liikumisega alati rahul. Teisest küljest leitakse, et erialaselt on õpetajad tugevad, täiendamist vajavad muud pädevused;
- Meeskonna koolitused on kõrgest hinnast tulenevalt koolidele kättesaamatud;
- Metoodilisi praktilisi koolitusi on vähe

> *„Eriti kui tahetakse saada läbimurret selles, et õpetajad hakkaksid rohkem koostööd tegema, õpetajad hakkaksid rohkem leidma lõimimisvõimalusi ja pühenduksid nende pädevuste-väärtuste kasvatamisele, mis on õppekava üldossa kirjutatud. Ja leiaksid ja tunneksid ära, et nende õppeaine, see valdkond on vahend nende pädevuste saavutamisel ja arendamisel."*

- Kooli väiksest koolituste eelarvest tulenevalt sõltutakse tasuta koolitustest. Tasuta koolitused täituvad aga kiiresti ning uut sarnast koolitust on oodata poole aasta või aasta pärast, samas kui fookusgruppides osalenud polnud endale huvi pakkunud, kuid liiga kiiresti täitunud koolitust uuesti pakutavate seas näinud;
- Koolitustegevuse süsteemne ja tulemuslikum planeerimine on keeruline, kuna koolituste kavad ja rahalised vahendid avaldatakse suhteliselt hilja. See avaldub nii koolitajate kui koolide tasandil;
- Õppekirjandus ei toeta üldjuhul õpetajat uute meetodite kasutamisel;
- Koolitustel osalejate tase on ebaühtlane ja seega on keeruline hinnata koolituse sobivust;
- Koolituste tase on erinev;
- Sobivaid tasuta koolitusi ei pakuta;
- EL vahenditest toimuvate koolituste tingimused seavad ebamõistlikke piiranguid koolituse sisule, mahule, pakkujatele ja koolitustel osalejatele;
- Koolikultuurist tulenevalt võib koolitusel osalemine tähendada palgata päeva. Piiratud finantsressursist tulenevalt võib olla ka KOV tasandi otsus, et tasulistel koolitustel ei osaleta.
- Õppekavasid puudutanud muudatuste osas ollakse mõneti rahulolematud õpetajate töökoormusega. Kui juba TALIS 2013 uuringu tulemustel oli keskmine Eesti õpetaja tööaeg ettenähtust suurem (36,1 tundi[51]), siis kujundava hindamise, loovtöö ja uurimistööde tegemise nõude lisamisegasuureneb töökoormus veelgi. Samas nõustuti, et koostöö kolleegidega ning kaasaegsete õpimeetodite kasutamine aitaks koormust vähendada.
- *„See [koos tegemine] on see koht, kust õpetajad saaksid aega võita. /.../ Usalduse võit isegi oma kolleegi puhul, see vist on võtmeküsimus suisa."*
- Õpetaja töökoormuse arvestuses ei arvestata sageli nooremate kolleegide abistamisse, õppematerjalide koostamisse või erialastesse liitudesse panustatud aega (puudub vastav riiklik mehhanism), kuigi reaalsuses on tegu teadmiste tagasi andmisega koolile ja riigile. Sõltuvalt koolikultuurist üritatakse vastavalt olemasolevatele vahenditele õpetaja panust tasustada, kuid suure töökoormuse ja läbipõlemise vältimiseks tuleks õpetajate töökoormus riiklikult üle vaadata. Seda enam, et läbipõlemine mõjutab õpetaja tervist ja eraelu, mõjutades omakorda suhteid õpilaste ja lastevanematega, mis omakorda aga mõjutab õpetaja kui elukutse väärtustamist ühiskonnas.
- Olgugi et kavandatakse täienduskoolituste kesksemat pakkumist, leidsid mõned intervjueeritud osapooled, et tänane koolitussüsteem on kohati juba liigagi tsentraliseeritud. Koolide koolitusfondi vähendamine ning koolituste korraldamine etteantud valdkondades läbi Eduko programmi on selge näide. Eduko raames korraldatud koolituste mõjususes aga üksmeelsed ei olda. Seda enam, et varasema süsteemi puhul oli enam võimalusi koolitusi tellida lähtuvalt kooli omanäolisusest.
- *„Ma ei julge täna väita, et see [Eduko koolituste] mõjusus saab olema suurem kui siis, kui koolidel oli kasutada 3% palgafondi rahadest ja nad said ise tellida."*
- Eduko koolitusi kritiseeritakse liigse teoreetilisuse, praktikute kasutamise vähesuse, IKT kui õpivahendi ebaolulisuse, üldise temaatika ja vähese mõjususe osas – probleemid, mida toodi välja ülikoolide koolitusi üleüldiselt kommenteerides. Samas „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni

[51] Õpetaja töökoormus nädalas on 35 tundi.

tõstmise“ programmi kiidetakse võrgustikukoostöö arendamise pärast – liitudel on võimalus tegevuste jaoks toetust taotleda, teatakse rohkem valdkonnas tegutsevaid inimesi jne. Samas leidsid mitmed intervjueeritud, et ka selle programmi puhul on suuri ja kalleid kulutusi, mille mõju valdkonnale ei ole tõenäoliselt tasakaalus tehtud kuluga.

- *„Koostöövõrgustiku arendamisega on sinna päris palju tegelikult raha pandud. Oleme väga huvitatud, sellest, et mis selle tulem on – kui kuluefektiivne see on olnud. /.../ Oleme näinud, et on tehtud väga suure raha eest /.../ koolitusi, kus teatud hulk seltskonda on välja jäetud. /.../ Kui me räägime Euroopa rahast, mis tegelikult on maksumaksja raha, see peaks olema avatud tingimustega. /.../ Riik praegu soosib neid, kellel on läinud hästi rahaliselt või soosib nihverdamist. /.../ Ebaaus aineliitude suhtes.“*
- Olulist mõju õppetegevusele omab ka riiklik otsus erivajadustega lapsed tavakoolidesse suunata – kasvanud on vajadus erivajadustega lapsi puudutavate koolituste järele. Üks intervjueeritu tõi välja, et ainult koolitustest, mis võivad pealegi liiga üldiseks jääda, ei piisa. Vaja on suuremat tugivõrgustikku nii õpetajatele, koolile kui lapsevanematele, KOV ja riigi panust, et õpilaste väljalangevus ei suureneks.
- Toimunud uuendusi üldisemalt hinnates tõid mitmed intervjueeritud välja, et valdkonna arengukavad ja strateegiad sisaldavad endas väga ilusaid eesmärke, kuid nende rakendamine jääb küsitavaks. Seda enam, et tihti pole rakenduskavasid nähtudki. Lisaks toodi välja, et muudatusi tehes tuleks anda rohkem aega üleminekuks.

Kutsestandardi roll koolitusvajaduste hindamisel

Koolitusvajaduste paremale tajumisele ja hindamisele peaks kaasa aitama hiljutine kutsestandardite uuendamine.

> *„See on professionaalse õpetaja tegelik mõõdupuu [kas ta taotleb ja omab kutset või mitte hoolimata sellest, et see tasuline on].“*

Küll aga tuleb intervjueeritute hinnangul enesehindamise lihtsustamiseks töötada välja rohkem kasutajasõbralikke abistavaid juhendeid. Ennast kutsestandardis tooduga on raske võrrelda, sest see on liiga üldine. Puudub hea vahend enda hindamiseks ning kutsestandardis tooduga võrdlemiseks. Lisaks sõnati, et kutsestandardis toodule vastav õpetaja on justkui ideaalne õpetaja, keda tegelikult ei ole olemas, ning see muudab kutsestandardi mõnevõrra indiviidikaugeks.

Õpetaja kutsestandardil lasuvad suured lootused ja ootused õpetajate täiendusõppe süsteemi vajadusepõhisemaks ja süsteemsemaks muutmiseks. Kutsestandardist lähtuv õpetaja enesereflektsioon ning koolijuhi hinnang on peamised alused õpetaja professionaalsuse hindamisel, mille vajalikkuses ei kahtle ka intervjueeritud osapooled. Siiski ümbritsevad õpetaja kutsestandardi potentsiaalset eesmärgipärast kasutust veel mitmed kõhklused ja kitsaskohad. Põhiline mure ministeeriumi tasandil seondub teadmatusega, kui paljud õpetajad ja koolijuhid siiski lähtuvad oma professionaalses arengus õpetaja kutsestandardist ja millistel eesmärkidel seda dokumenti Eesti koolides kasutatakse. Mitmed teised osapooled on üsna veendunud, et kutsestandard ei ole laiemale õpetajaskonnale ja koolijuhtidele siiski veel piisavalt arusaadav. Muudatused kvalifikatsiooninõuetes ja kompetentsuspõhisele hindamisele üleminekus on veel liiga värsked, mistõttu on loomulik, et esineb palju arusaamatust ning küsimusi. Intervjuude käigus toodi murekohana ka välja, et uuenenud tingimustega ja kutsestandardil õpetajate kompetentsuse hindamisega muutuvad õpetajad pigem haavatavamaks, kuna kindlate faktiliste kvalifikatsiooninõuete puudumisel on kutse puudumisel koolijuhtidel suur vabadus õpetaja kompetentsust oma arusaamade järgi hinnata ja näiteks võib see probleemiks muutuda siis, kui õpetaja vahetab töökohta.

Iga uuendusega on küsimuste ja kahtluste teke loomulik ning praegu on veel vara hinnata, mil määral kutsestandard tegelikkuses mõjutab õpetajate professionaalset arengut. Kutsestandardi „vale" rakendamine ja „karuteene" õpetajatele, nagu kardeti osades intervjuudes, võib olla asjakohane murekoht seni, kuni ei ole olemas piisavalt selgeid juhiseid kutsestandardi alusel kompetentside hindamiseks, seda nii õpetajatele endile kui koolijuhtidele. Praktiliselt kõik intervjueeritud osapooled näevad tungivat vajadust selliste juhiste ja koolituste järele ja ühtlasi tuuakse kitsaskohana välja tänaseks olemasolevate juhendite liigne keerulisus või ajamahukus kasutaja jaoks. Ka intervjueeritud ministeeriumi ametnikud sõnavad, et praeguseks ei ole veel suudetud kirjeldada, kuidas täpselt hinnata kutsestandardis käsitletud õpetaja pädevusi.

> *„Tegelikult pole õpetajate professionaalsust suutnud keegi mõõta n-ö õpetajate pädevuse mõistes. Me oleme tegelikult kirjutanud sinna standarditesse sisse, no ütleme selle vana atesteerimise süsteemi, ta on küll pädevuspõhisem ja kõrgematel astemetel tulevad juurde nö teiste juhendamise ja suunamise kompetentsid, kuid tegelikult ei sisalda see veel õpetajate professionaalseid kompetentse. See, kas sa klassiruumis midagi teisiti teed, seda seal sees ei ole ja minu teada pole keegi suutnud seda pädevuspõhiselt kirjeldada."*

> *„Õpetajakutses toimus ikka nii suur muutus, vana süsteem sisuliselt lõpetati ja mindi üle pädevuspõhisusele ja karjäärimudelile, sellest küll teatakse, aga põhiline argument laiast õpetajaskonnast on siiski, et nad ei saa täpselt aru, mis toimub. Sellega [selgitamisega] on veel väga palju tööd."*

> *„Juhised on liiga ajamahukad /.../ julgen väita, et kui koolijuhile võtab õpetaja hindamine mingi mudeli alusel üle poole tunni, siis ta ei kasuta seda."*

> *„Me ei saa ju öelda, et kutsesüsteem on rakendunud. /.../ 1 voor kõikidele avatud kutsetele toimub alles 5. novembril. /.../ Ei ole aega antud selleks, et seda asja julgustada-innustada ja tundub, et riik arvas, et see läheb iseenesest see üleminek. Et leiame kutseandja ja siis see iseenesest läheb."*

> *„Riik ei olnud ette näinud sellist toetust, mida sellisele kutsesüsteemile üleminek tegelikult vajaks ja ei näinud ka terviklikku pilti sellest, mida selleks tuleks teha."*

Kutsestandardisse suhtutakse intervjueeritute seas mitmeti. Kutsestandardi „kriitikud" toovad peamiseks põhjuseks asjaolu, et kutse omamine ei mõjuta otseselt õpetajate palka nii nagu tegi seda varasem atesteerimise süsteem. Eelneva vastuargumendina toodi aga välja, et kutse taotlemine peaks toimuma õpetaja sisemisest motivatsioonist nii nagu enesetäiendamine teistegi erialade puhul. Sarnaselt teistele erialadele peaks ka õpetajate palk sõltuma õpetaja konkreetsest panusest õpetamisse (kontakttunnid, õppematerjalide välja töötamine, osalemine koostöövõrgustikes, jne) ning olema õpetaja ja koolijuhi kokkuleppe küsimus. Selleks, et palgakokkuleppeid sõlmida, tuleb aga üle vaadata koolipidaja poolne õpetajate palgakulude katmine. Praegu, mil toimivad sisuliselt üheaegselt „vana ja uus" süsteem, vastavaid finantsressursse napib.

> *„...reaalne edukus sõltub sellest, kas /.../ rahastamismudeliga tuleb eelarvevahendeid selleks, et saab õpetajate reaalset tegevust ja tööd tasustada võimalikult õiglaselt. Kui seda ei arvestata sinna sisse, seda võimalust, siis see süsteem ei käivitu."*

Intervjueeritute sõnul võimaldab kutsestandard professionaalset arengut planeerida näidates, millised on ootused heale õpetajale. Varasem atesteerimise süsteem ei võimaldanud aga karjääriredelil edasi liikuda, kui valdkonna spetsiifilisusest tulenevalt „x" nõudmised teostamatud olid. Kuna kutsete nimetused ja üldised ootused kutsetele on EL-s samad, võimaldab kutse taotlemine lisaks Eesti-sisesele karjääri tegemisele ka EL-s lihtsamalt liikuda. Positiivsena nähti ka kohustuslike koolitustundide kaotamist, kuna professionaalsele arengule ei oma tähtsust mitte koolituste arv, vaid nende kvaliteet. Kutsesüsteemi suurimaks eeliseks varasema atesteerimise süsteemi ees peetaksegi sundi oma tegevusi, sh läbitud koolituste mõju enesearengule ja õppetegevusele, hinnata.

„Ma ei ole päris veendunud, et üks inimene peab teatud perioodi jooksul 160 või 240 tundi läbima, on seotud alati kvaliteetsete kursustega. Marsin sinna, sest mul on vaja need tunnid kätte saada. Mitte selle pärast, et ma vajan, ma soovin, mulle on oluline see.“

Lisaks kutsestandardi uuendamisele on kindel kava muuta ka „Õpetajakoolituse raamnõudeid“ ja võtta välja arvuline nõue täienduskoolituse mahu osas ning edaspidi kasutada vaid pädevuspõhist instrumenti õpetajate täienduskoolituse vajaduse hindamisel.

“Seal oli meil ühine kokkulepe, et võtame selle välja, kuna täiskasvanud inimene õpib erinevaid meetodeid kasutades. /.../ Nägime, et see mõõdik ei tööta. Edaspidi oleks mõõdik pädevuspõhine hindamine.”

“Täiendusõppe mõiste on väga lai, andes koolijuhile suhteliselt vabad käed tõlgendamaks, mille eest õpetajatele täiendusõppe tunde EHISes märgitakse.”

“Meil on väga suur lootus koolihindamise kaardil /.../ kus ei hinnata vaid akadeemilisi õpitulemusi, vaid ka milline on kooli kliima, milline on õpilaste rahulolu sellega, mis koolis toimub. Me vaataksime seda õpetajatööd mitmest aspektist. Lisaks 360 kraadi hindamisjuhend õpetajatele ja koolijuhtidele, et mitmelt poolt saaks seirata, kas on tulemusi.”

Intervjuude käigus toodi välja, et niikaua kui kutsetunnistuse omamist ei seata õppetöö või huvialaringide läbiviimise tingimuseks, on kõik „ok“. Seda enam loodus- ja täppisteaduste ja tehnoloogia valdkonnas, kus häid õpetajaid on niigi vähe ning vajadus valdkonna populariseerimiseks on eriti suur.

„... mingil määral võib ta olla takistuseks [haridus- ja täienduskoolitussüsteemis], sest vahetevahel on mõni selline väga hea erialaspetsialist, kes suudab anda ühte ainet, enam väärt kui eeskujulikult koolitatud õpetaja.“

Samas on kriitika kutsestandardi süsteemi rakendumise kohta ennatlik – 7. taseme õpetajate esimene kutsete omistamise voor toimus käesoleval kevadel (2014), 6. ja 8. taseme esimene kutsete omistamise voor aga alles selle aasta novembris. Seega on mõnetine segadus kutsestandardi vajalikkuse ja selle nõuete osas mõistetav – vaja on aega harjumiseks ning tulemuste nägemiseks.

„Kutsestandard ja kutse andmine, selle rakendumine /.../ on jäänud natuke ebaselgeks. /.../ Võibolla nendel on mingi programm, ei oska seda öelda. /.../ Kuidas on planeeritud infopäevad erinevates maakondades ... [erineva tasandi õpetajatele]?“

„Kindla peale, /.../ mis oleks hästi olulised, on nt koolijuhile see õpetaja kompetentsuse hindamise tugiraamistik, mis toetab siis kutsestandardile vastavust ja enesearengut. Arenguvestlustel lähtun mingisugusest ühtsest juhendmaterjalist /.../, ühtsest vormist, mis annab minule kui koolijuhile /.../, et ma esialgselt, kuniks ma suudan välja töötada oma arengukavadele vastava sellise arenguplaani õpetajatele. Et mul oleks olemas mingi näidis, millele ma võiksin toetuda. “

Ootused riigile õpetajate täiendusõppe süsteemi arendamiseks

Intervjuudest erinevate osapooltega ilmnes üsna üksmeelne positiivne hinnang „Elukestva õppe“ strateegiliste suuniste osas. Tegemist oli *„ühiskonna tellimusega”* ja *„mitte vaid ametnike tööga“*, nagu viitas üks intervjueeritav, tõdedes, et laiahaardeline ühiskonnagruppide kaasatus strateegia koostamisse on ilmselt aidanud kaasa positiivsete ootuste tekkimisele kõikide olulisemate osapoolte seas. Ometi toodi mitmes intervjuus välja, *„et olulisem on siiski see, mis selle [strateegia] alusel välja töötatud programmides ja rakenduskavades ette nähakse.”*

Kõhklevalt suhtutakse täiendusõppe korralduse tsentraliseeritumaks muutmisesse. Peamiseks põhjuseks on kartus, et koolispetsiifikaid arvestavate koolituste tellimine muutub koolide jaoks finantsiliselt keerulisemaks. Nii koolidele kui õpetajatele peaks intervjueeritavate hinnangul jääma koolituste valiku- ja tellimisvõimalus – valitsema peaks tasakaal, arvestama peab nii strateegia aspekte kui õpetaja huvi.

> *„Kui õpetaja arvab, et ta vajab kõige populaarsemat enesekehtestamise oskuste kursust ja strateegias seda ei ole, peab õpetajal olema ikka võimalik võtta seda kursust, mida temal vaja on."*

Täiendusõppe korraldamise tsentraliseeritumaks muutmist näevad väiksemamahulisi täienduskoolitusi pakkuvad organisatsioonid ka ohuallikana, kuna hetkel puudub täpsem teadmine, kas ja mis tingimustel nad oma tegevust jätkata saavad. Ei teata ka, mil määral tsentraliseerimine aineliitude korraldatavaid ainepäevasid ja koolitusi mõjutama hakkab.

„Täiendusõppe kontseptsioon" on vajalik ja põhijoontes hästi koostatud, aga mitte piisavalt detailne ja selge just vajaduste ja prioriteetsete teemade osas.

> *"Mulle tundus, et sealt ei teki sellist kursuse moodulite listi, mis peab olema kättesaadav. Pannakse paika küll põhimõtted, aga minu meelest selle kõige nõrgem koht on see, et kuskil peaks olema nende kursuse moodulite nimekiri, mis tegelikult peab Eesti Vabariigis pakkuma. Seda nimekirja ei ole ja seda ei saa teha õpetajate põhjal või ainult koolijuhtide ja õpetajate põhjal, see peaks olema pigem Haridus- ja Teadusministeeriumi kokkupanemise loogika. Pole kindlasti lihtne, viimase 10-20 aasta jooksul pole seda olnud, kuid ma arvan, et see peaks olema see, millega peaks hakkama saama."*

Intervjueeritud on üksmeelel, et õpetajate täiendusõppe süsteem vajab korrastamist, seda peamiselt koolituste info koondamise ning koolituste praktilisemaks muutmise osas. Küsimusi tekitab aga korralduslik, peamiselt finantsiline pool.

Intervjuudest ministeeriumi esindajatega toodi teisalt välja, et ei teata, kuidas suhtuvad koolid enesehindamise mudelitesse või millised ootused on täienduskoolituste osas.

> *„Praegu on olemas kutsestandard ja enesehindamise juhend, aga see juhend suunab õpetajat kasutama standardit kui ühte võimalikku oma koolitusvajaduse, no toimetamise sellist vahendit, seal ei ole midagi rohkemat, ei näita, mida siis edasi oleks vaja teha. Tervikut ei ole, kui hindan ennast, siis mis siis? Keegi kõrvalt peaks ka midagi ütlema ja seda poolt pole edasi arendatud. /.../ Kontseptsiooni eesmärk on see, et koolides oleks rohkem arenguvestluseid tagasisidestamiseks ja selleks on vajalik hea tööriist. See, mis kutseandmise raames välja töötati on üks osa, kuid on liiga portfooliopõhine, põhineb intervjuul, aga peaks kasutama ka kolleegide hinnanguid, õpilaste hinnanguid."*

Kuigi Innove rakendatavas „Õpetajaprogrammis" on tegeletud mitmete juhendite, kontseptsioonide ning tugimaterjalide väljatöötamisega ja nende põhjal koolitamisega, nendivad osapooled, et kõige olulisemaga – professionaalse arengu mudel õpetaja kutsestandardi alusel – ei ole programmi raames jõutud veel tegeleda.

> *„Millised on õpetajaks saamise teed, mida vaja juurde õppida, kuidas midagi klassiruumis reaalselt teha jne ei rakendunud, see jäi kuidagi kahe programmi vahele /.../alguses oli Innove programmis.".*

Samas on mitmed osapooled rõhutanud, et just need juhised (enese)hindamise selgitamiseks on peamised, mida koolides ilmselt oodatakse.

> *„Koolijuhid vajavad enesetäiendamist kooli kultuuri kujundamiseks ja õpetajate objektiivseks hindamiseks. Enesehindamine ja kutsestandardid vajaksid praegu rohkem juhendmaterjale-koolitusi."*

Täiendusõppe süsteemi süstematiseerimine ja riiklikult prioriteetsete valdkondade täienduskoolituste koondamine kompetentsikeskuste juurde vähendaks senist koolituste killustatust. Kaob vajadus tasuta toimuvate koolituste info otsimiseks erinevatelt kodulehekülgedelt.

> *„Oleks kasvõi sellinegi infoportaal, kuhu tulevad sisse need tasuta koolitused, need, mis on õpetajale tasuta või koolile tasuta. /.../ Mitte et ma pean Rajaleidjalt otsima ühte, Edukost otsima teist ja ma ei tea kustkohast kolmandast kohast otsima."*

Intervjueeritud leidsid, et ei ole ka õige kogu koolituste kompetentsi koondada täielikult vaid ülikoolide kätte. Ühelt poolt kardetakse, et sel juhul jäävad arvestamata koolide spetsiifikad ja teisalt võib see vähendada aineliitude võimalusi parimate praktikate vahetamiseks. Osad intervjueeritavad tundsid muret, et ainult ülikoolidele keskendudes ja liitude rahastuse kaotamisel surevad liidud välja ning koostöövõrgustikud ja praktilise kogemuse vahetuskohad kaovad. Koolitustele peab eelnema analüüs ja koolidel on vajalik teadmine lihtsamalt olemas kui riigil, mistõttu avaldasid mõned intervjueeritavad kartust, et täienduskoolituse süsteemi täistsentraliseerimine võib täienduskoolituste olukorra kohati keerulisemaks teha.

> *„Kui me keskendume ainult ülikoolidele, siis ma ütlen, see praktiline kompetents ei ole seal niivõrd kõrgel tasemel kui on ühendustes, ma ütlen selle ausalt välja."*

Täiendusõppe süsteemi korrastades ei tohiks aga tähelepanuta jätta asjaolu, et praegu kumab intervjuudest läbi vähene sisukas koostöövalmidus erinevate osapoolte vahel. Seni kuni koostöö pole reaalselt toimiv ja suhtutakse üksteisesse pigem kui konkurentidesse, on ohuks, et koolituste toimumise koondamine kompetentsikeskustesse võib kaasa tuua riigile prioriteetsetes valdkondades toimuvate koolituste kvaliteedi langemise.

Lisaks ei tohi rakenduskavasid koostades unustada, et õpetajate töö eeldab väga erisuguste oskuste ja erivaldkondadest pärit teadmiste kasutamist. IKT-l on seal väga oluline roll ja praegu pakutavate koolituste sisu ning olemasolevaid rakenduskavasid vaadates ei saa loota, et ilma süvenenud lähenemiseta digipädevuste olukord paraneks.

> *„Kui me räägime PGS-st, kui me räägime riiklikust õppekavadest, tõenäoliselt kõikidest nendest strateegiatest ja põnevatest asjadest, mis on riiklike dokumentidena kehtestatud. Kuidas neid rakendatakse? Meil /.../ teadmine on, kuidas asjad võiks olla. Aga siis me vaatame kõike kitsalt, väga sellise ühe valdkonna asjana. /.../ Aga õpetaja jaoks on nii palju, see pilt on nii kirju, see ei ole kunagi ainult üks asi."*

> *„Oleks väga rumal kui see digipädevused ja see läheks ainult ülikoolidele. Sellele ka ekstra tähelepanu ei pöörata. Loodetakse, et see teiste koolituste seas laheneb iseenesest ära. Ilma sellega konkreetselt nagu tegelemata."*

Kokkuvõte

Süvaintervjuude kokkuvõttena võib tuua, et täiendusõppe süsteemi tsentraliseerimisse suhtutakse positiivselt ja nähakse selle positiivseid külgi, samas on mõned osapooled ka ettevaatlikul seisukohal, tuues välja negatiivseid külgi. Peamiseks murekohaks on koolide otsustusõiguse vähenemine õpetajate täiendusõppe valikute osas. Kuna vajatakse ja rõhutatakse igal tasandil koolikultuuri olulisust ja koolispetsiifiliste koolituste vajadust, siis seda peaks uus süsteem ka paindlikult võimaldama. Tsentraliseerimist koolituste osas nähakse kui vajalikku muutust, et praegust turupõhist olukorda korrastada, kuid see peab olema tasakaalus spetsiifiliste ja koolikesksete koolituste korraldamisega.

Eelkõige on just ülikoolid seisukohal, et ühepäevased auditooriumikoolitused ei ole mõjusad ning vaja on sisukamaid, mahukamaid ja pikemaid koolitusi, kus osa õppest toimub ka õpetaja koolikeskkonnas ja klassiruumis. See tagab õpitu rakendamise praktikas, oskuste arendamise ja enesereflektsiooni kui koolituse osa. Rohkem tuleks tähelepanu pöörata õpetajate ja koolijuhtide enesehindamisele. Ülikoolidele heidetakse jällegi ette nende koolituste liigset teooriakesksust ning praktiliste meetodite vähest kasutamist. Üldiselt on koolitajad ja teised osapooled üksmeelel, et õpetaja kutseoskuste arendamine ja pedagoogiliste meetodite valdamine on see, mida peaks jätkuvalt rõhutama.

Nenditakse, et õpetajate täienduseõppe ja koolituste kohta oleks vaja keskset süstematiseeritud infoallikat. Lootused on pandud nii EHISe andmete reformile kui ka infoportaali loomisele, mis koondaks endasse täiendusõppe võimalused ja muu vajaliku info. Tsentraliseeritud süsteemi puhul rõhutatakse ka pikemaajalist planeerimist, mille puhul koolituskavad on koolijuhtidele ja õpetajatele kättesaadavad ajalise varuga, et neil oleks võimalik eesmärgipäraselt täienduskoolitust planeerida.

Intervjuudest selgub, et omavaheline koostöö organisatsioonide ja institutsioonide vahel, kes täiendusõppe süsteemis tegutsevad, ei ole kõikidel tasanditel tihe . Partnerlussuhe riigi ja ülikoolide vahel, kellele on ka täiendusõppe kontseptsioonis omistatud suur roll ja vastutus, on hetkel veel nõrk ja vajab arendamist. Samuti on suuremate õpetajakoolitust pakkuvate ülikoolide ja õpetajatele suunatud täienduskoolitust pakkuvate organisatsioonide vahelise koostöö puudumine ilmne, mistõttu esineb dubleerivaid tegevusi ja pigem konkurentsi kui sisukat koostööd. Konkurents joonistub välja ka aineliitude ja ülikoolide vahel.

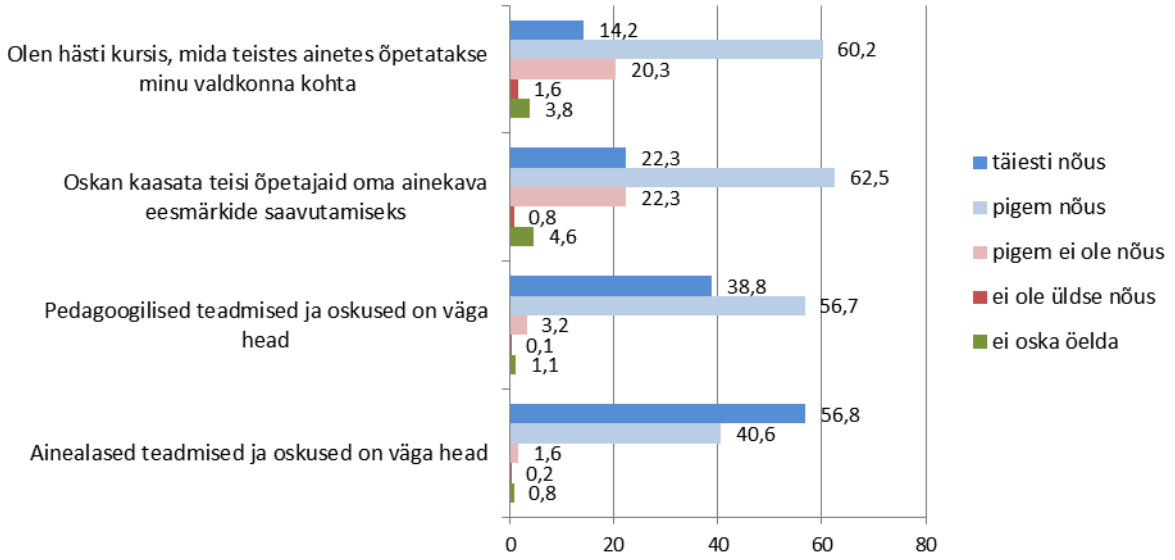
Õpetajate ja koolijuhtide uuring

Õpetajate ja koolijuhtide hinnangute, hoiakute ja ettepanekute kaardistamiseks viidi läbi veebipõhised küsitlused mõlemale sihtgrupile. Õpetajatele saadetud küsimustikule vastas 901 õpetajat ning koolijuhtidele saadetud küsimustikule 200 koolijuhti üle Eesti. Lisaks viidi läbi 6 fookusgrupi intervjuud koolijuhtide ja õpetajatega Tallinnas, Tartus ja Narvas. Allpool on esitatud küsitluse ja fookusgruppide intervjuude põhjal analüüs õpetajate täiendusõppe süsteemist.

Hinnangud õpetajate professionaalsusele ja pädevustele

Uuring näitas, et nii õpetajad kui koolijuhid hindavad õpetajate pädevusi kaasaegses õpikäsituses ja pedagoogilistes oskustes kõrgelt. Nii nagu ka varasemates uuringutes, leidis ka praegu kinnitust, et õpetajad hindavad kõige kõrgemalt oma ainealaseid teadmisi, millele järgnevad pedagoogilised teadmised ja oskused. Mõnevõrra vähem kindlamalt hindavad õpetajad teiste õpetajate kaasamisoskust ja kursisolekut sellega, mida õpetatakse teistes ainetes vastava valdkonna kohta (Joonis 1).

Joonis 1. **Kuidas hindate oma teadmisi ja oskusi järgnevates valdkondades? (% vastajatest, õpetajad)**

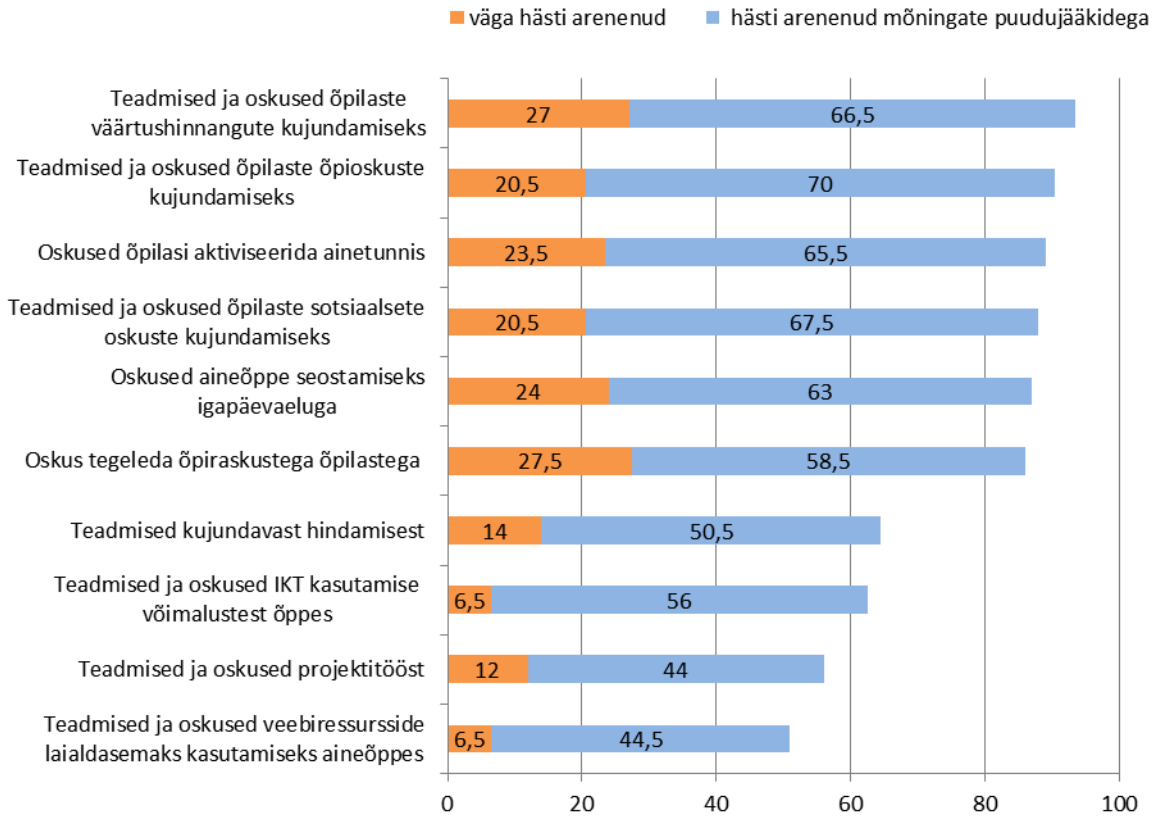


Õpetajate vanus ja staaž on seotud hinnangutega oma pädevusele. Ootuspäraselt hindavad vanemad ja pikema staažiga õpetajad oluliselt kõrgemini oma ainealaseid ja pedagoogilisi oskusi ning mõnevõrra kõrgemalt ka kursisolekut sellega, mida nende valdkonna kohta õpetatakse teistes õppeainetes. Nii on üle 60-aastastest õpetajatest 76% täiesti nõus, et nende ainealased teadmised on väga head, samas kui vaid 40,2% alla 30-aastastest on kindlad oma ainealastes teadmistes.

Õpetajad, kes õpetavad suuremates asulates, hindavad enda ainealast pädevust ja mõningal määral ka kursisolekut teistes ainetes õpetatavaga kõrgemini kui väiksemate asulate õpetajad – Tallinna õpetajatest on vastanud „täiesti nõus“ ainealaste teadmistele 68,3%, maapiirkondade õpetajatest 43,5%; Tallinna õpetajatest on vastanud „täiesti nõus“ kursisoleku kohta teiste ainetes õpetatava kohta 20,6%, maapiirkondade õpetajatest 8,7%. Eestikeelsetes koolides töötavad õpetajad on tagasihoidlikumad oma pädevuse hindamisel ainealaste teadmiste ja teistes õppeainetes õpetatavaga kursisoleku osas. Märkimisväärne on, et sarnaselt TALIS 2008 uuringu tulemustele kinnitab ka käesolev küsitlus asjaolu, et just kakskeelsetes koolides töötavad õpetajad hindavad oma ainealast pädevust kõige kõrgemalt.

Ka koolijuhid hindasid enamikke õpetajate pedagoogilisi oskusi heaks, erinevused tulevad paremini välja, kui vaadata äärmuseid. Joonisel 2 on välja toodud koolijuhtide kuus kõige kõrgemalt ja neli kõige madalamalt hinnatud õpetajate pädevust.

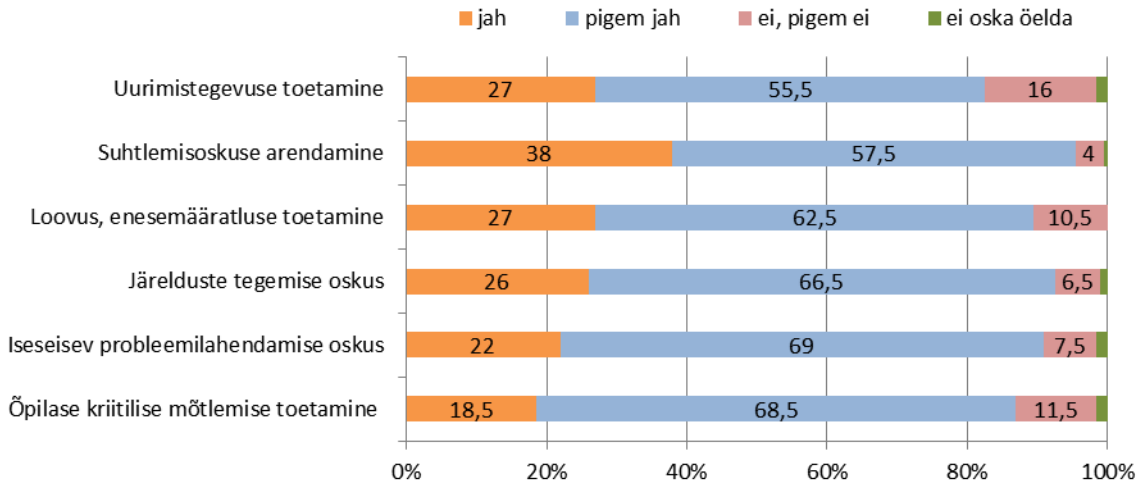
Joonis 2. Palun hinnake oma kooli õpetajate teadmisi ja oskusi järgnevates valdkondades (%, kes on vastanud vastavalt, koolijuhid)



Kõige kõrgema hinnangu on koolijuhtidelt saanud õpetajate oskus arendada õpilaste väärtushinnanguid, õpioskusi, sotsiaalseid oskusi, õpilasi ainetunnis aktiviseerida ja õpitavat igapäevaeluga seostada. Võrreldes teiste oskustega hindasid koolijuhid vähem arenenuks õpetajate oskusi kasutada veebiressursse ja IKT-d õppes. Ka teadmised kujundavast hindamisest olid koolijuhtide hinnangul võrreldes teiste pädevustega nõrgemini arenenud. Huvitav on see, et õpetajate oskust õpilasi aktiveerida peeti heaks, kuid oskust aktiivõppemeetodeid laialdaselt kasutada hinnati tagasihoidlikumalt. Nõrgemalt hindasid koolijuhid õpetajate pädevust järgmistes valdkondades: õpilaste enesehindamise ja kriitilise mõtlemise arendamine; projektitöö oskus; õpilaste analüüsi, järeldamisoskuse ja uurimistegevuse arendamine ning õpilaste karjääriteadlikkuse arendamine.

Koolijuhid hindasid kõrgelt õpetajate kursisolekut kõikide õpetajarollile esitatud kaasaegsete nõudmistega. Sarnaselt hinnangule õpetajate pädevustele hindasid koolijuhid mõnevõrra madalamalt õpetajate kursisolekut uurimistegevuse toetamise viisidega, õpilase kriitilise mõtlemise arendamist ning loovust ja enesemääratluse arenemist (Joonis 3).

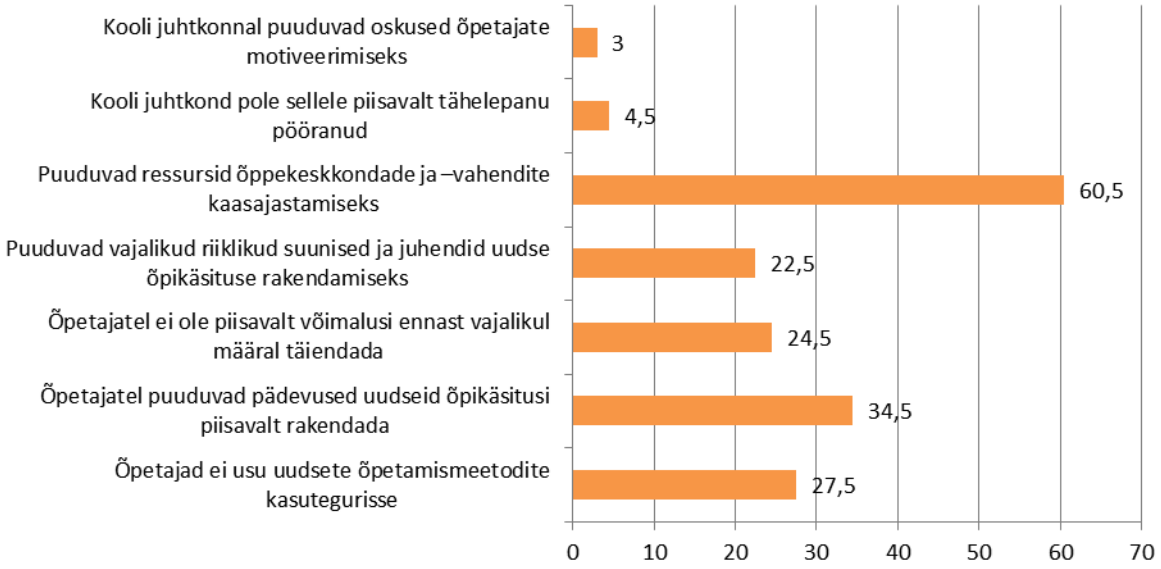
Joonis 3. Kas õpetajad on piisavalt kursis järgmiste nõudmistega? (% vastajatest, koolijuhid)



Kooli suurus ja asukoht koolijuhtide hinnangutes õpetajate pädevuste kohta statistiliselt olulist mõju ei avalda. Eestikeelsete koolide juhid on oma õpetajate pädevuste hindamisel keskmisest kriitilisemad. Kakskeelsete koolide juhid hindavad oma õpetajaid kõrgemalt loovuse arendamise oskuse osas.

Kuigi õpetajad ja koolijuhid hindavad õpetajate pädevusi kõrgelt, leiavad 34,5% koolijuhtidest, et puudulikud pädevused uudseid õpikäsitusi praktikas rakendada on põhjuseks, miks õpetajad ei ole kaasaegsete nõudmistega kohanenud. Kõige olulisemaks põhjuseks, miks õpetajad ei ole oma pädevust ja kompetentsi arendanud ning kaasaegsete õpikäsituse nõudmistega kohandunud, peavad koolijuhid ressursipuudust õppekeskkonna- ja vahendite kaasajastamiseks. Seda pidas põhjuseks 60,5% juhtidest (Joonis 4). Umbes veerand koolijuhtidest (27,5%) arvas, et probleemiks on ka see, et õpetajad ei usu uudsete õppemeetodite kasutegurisse ning ka see, et õpetajatel on vähe võimalus enesetäiendamiseks (24,5%).

Joonis 4. Millistel põhjustel ei ole õpetajad kaasaegsete nõudmistega kohandunud ja oma kompetentse arendanud? (%, kes on valinud vastava variandi, koolijuhid)



Lisaks etteantud vastusevariantidele toodi vabas vormis kõige rohkem (ligi viis koolijuhti iga põhjuse juures) välja omandatu mitterakendumise muid põhjuseid, milleks olid ajaressursi puudumine ning

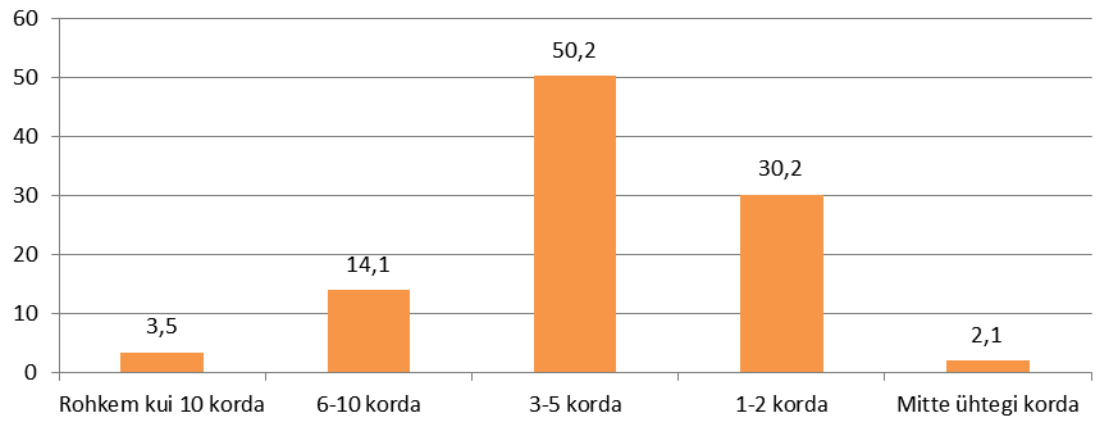
õpetajate liiga suur töökoormus. Mõned koolijuhid pakkusid põhjustena välja õpetajate mugavust ja tahtmatust muutuda. Reeglina, mida suuremas asulas asub kool, seda vähem peeti ebapiisavat osalemist täiendusõppes probleemiks, kuid üllatavalt on just Tartu koolide juhid märkinud, et nende õpetajate kaasaegsete nõudmistega puuduliku kohandumise põhjuseks on õpetajate ebapiisav võimalus osaleda täiendusõppes (kuus kümnest vastanud Tartu koolijuhist valis selle variandi).

Kokkuvõttes hindavad õpetajad ja koolijuhid õpetajate pädevusi kaasaegses õpikäsitluses ja pedagoogilistes oskustes kõrgelt, kuid samas möönavad koolijuhid, et õpetajatel siiski ei ole piisavalt pädevust uudseid õpikäsitusi praktikas rakendada.

Täiendusõppes osalemise aktiivsus

Pooled (50,2%) vastanud õpetajatest on viimase aasta jooksul osalenud täienduskoolitustel kolm kuni viis korda, kolmandik on osalenud üks kuni kaks korda ning 3,5% õpetajatest on osalenud lausa enamal kui kümnel koolitusel (Joonis 5). Tartu õpetajad on kõige aktiivsemad koolitustel osalejad – neist 8,9% osales viimase aasta jooksul rohkem kui kümme korda koolitustel. Tartu koolide õpetajate vastustes esineb ka vastuolu: ühelt poolt osalevad nad kõige tihedamini koolitustel, samas paistavad just Tartu koolijuhid silma selle poolest, et näevad ebapiisava pädevuse põhjusena õpetajate ebapiisavat võimalust koolitustel osaleda. Ootuspäraselt osalevad koolitustel mõnevõrra vähem kõige vanemad õpetajad (60 ja enam aastat vanad) ning osakoormusega töötavad õpetajad. Aineõpetajatest on aktiivseimad osalejad saksa keele ja teiste võõrkeelte (v.a inglise ja vene) õpetajad. Teistest enam on koolitustel osalenud aga majandusõpetuse õpetajad (üle kümne korra on nende hulgast osa võtnud 17,4%) ning informaatika õpetajad (6,8%).

Joonis 5. **Kui sageli olete viimase 12 kuu jooksul osalenud õpetajate täienduskoolitustel (% vastanutest, õpetajad)?**



Enamiku koolijuhtide arvates (87%) osalevad õpetajad täiendusõppes piisavalt, kuigi märkimisväärne hulk (41%) leiab, et seejuures on ka mõningaid takistusi. Kooli asukoht, maakond või asula ei mõjuta koolijuhtide hinnanguid, kuid kooli suuruse ja õppekeele puhul on ilmnevad erinevused – täiendusõppes osalemist hindavad ebapiisavaks pigem väiksemate koolide juhid (nt viis kümnest alla kahekümne õpilasega kooli juhist ja kolm 13st 21-40 õpilasega kooli juhist hindas õpetajate osalemist täiendusõppes ebapiisavaks, samas kui üheksast üle 900 õpilasega koolijuhist ei valinud ükski seda varianti) ning kõige rohkem on rahul oma õpetajate täiendusõppes osalemise aktiivsusega kakskeelsete koolide juhid (kõik vastanud on hinnanud õpetajate täiendusõppes osalemist piisavaks).

See, kuidas õpetajad täienduskoolitusele satuvad, on kooliti erinev. Suur roll on kooli juhtkonnal ja koolikeskkonnal. Üldjuhul tõdeti fookusgrupiintervjuudel, et koolides, kus (teatud) koolitustel käimist ei toetata, õpetajad aktiivselt ka (vastavatel) koolitustel ei osale. Need, kes taolistes koolides sooviksid (tasuta) koolitusel osaleda, peavad pääsu n-ö välja võitlema ning mõnikord ka ise selle eest tasuma. Siinkohal tuleb esile koolijuhtide roll õpetajate professionaalsuse arendamisel. Koolijuhi vähene huvi õpetajate täiendusõppe vastu mõjutab tugevalt õpetaja võimalusi, motivatsiooni ja enesearengut.

> *Õpetajate arutelu: – "[Kooli suhtumine tasulistel koolitustel osalemisse (ja koolitustel osalemisse õppetöö ajal)] sõltub kooli avatusest, milline on direktori poliitika. /-/ Muidugi öeldakse kohe, et ärge küsigegi. /-/ Kui sulle satub mitte kõige kobedam koolijuht, siis ta käsebki sul istuda aasta läbi nendel koolituspäevadel... Seda raha kasutatakse sinu koolivaheaegade sisustamiseks.. /-/ Sõltub koolijuhi pedagoogilisest pädevusest ja tema juhistiilist. /-/ Tean, et meie õppealajuhataja alati sondeerib korralikult pinda, kuulab inimesed üle, kes on kursusel käinud ja kui ta saab tõesti pädeva hinnangu, et see asi on seda väärt, ta ostab selle sisse."*

Koolijuht on omakorda otsuste tegemisel mõjutatud riigi ja kohaliku omavalitsuse kui kooli omaniku poolt:

> *Koolijuht: „Usaldus kooli vastu, et ma oskan selle rahaga toimetada, võiks ikkagi olla."*
>
> *Koolijuht: „Vastutus direktorile muudkui suureneb, aga siis kui seda vastutust hakkad kasutama enda arvates meeskonnale sobilikult, siis küsib omavalitsus koolijuhina, kas oled seda ikka mõistlikult kasutanud."*
>
> *Koolijuht: „Kui ma pean vastutama, peab mul ka olema, millega ma vastutan – hoob."*

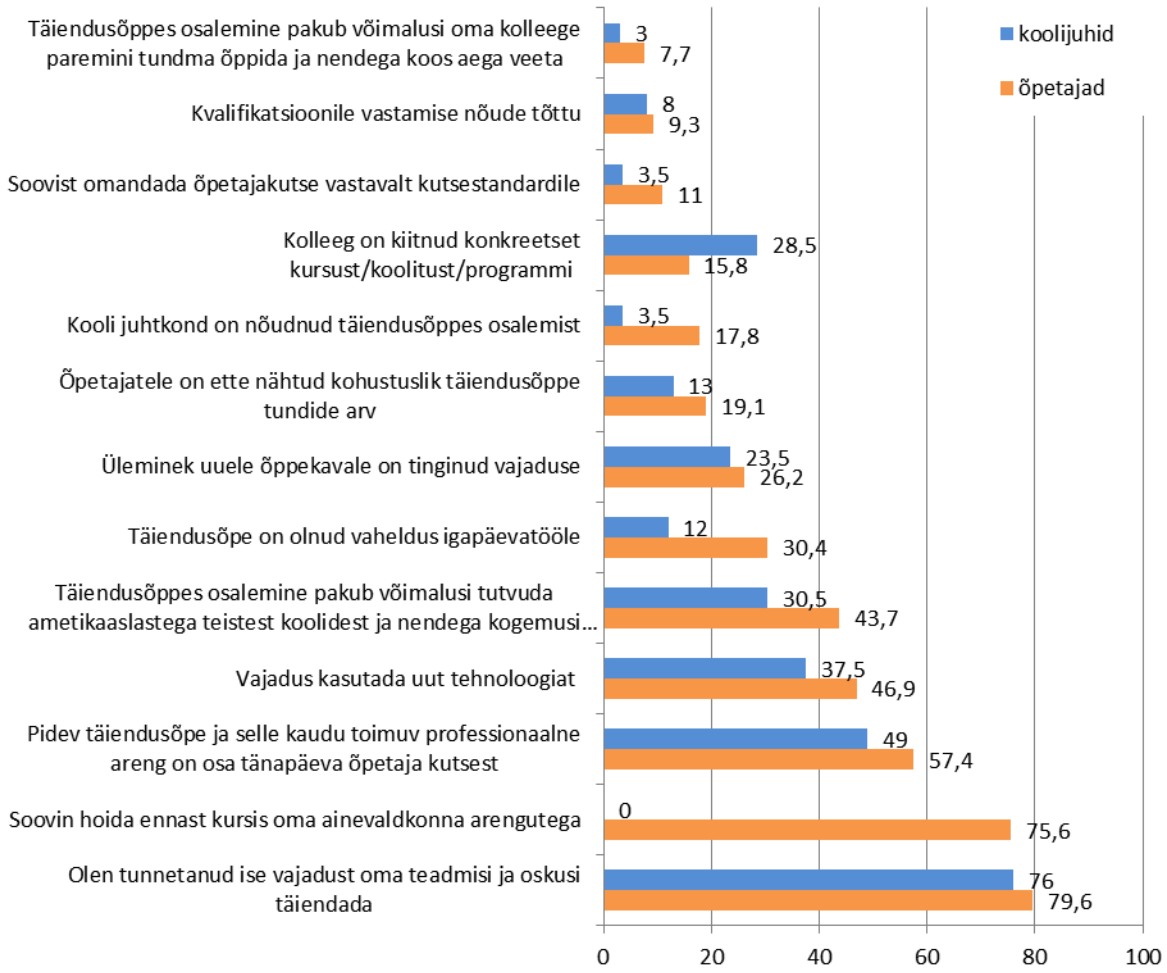
Venekeelsete koolide puhul joonistus koolijuhi roll tugevamalt välja kui eestikeelsete koolide puhul. Kuna info koolituste kohta laekub reeglina koolijuhile, on õpetajad oluliselt rohkem ka koolijuhtide otsustest sõltuvad.

> *„Vene koolide puhul tuleb [kooli esindatuseks nt mõnel koolitusel või konverentsil] pöörduda direktori poole. /-/ Tunduvalt suletumad ja autoritaarsemad koolid."*

Mõned koolid on paari intervjueeritu sõnul hoopis mugavad – koolituseks mõeldud rahadega korraldatakse koolis kogu personalile üldkoolitusi. Sellistel koolitustel jäävad õpetajate spetsiifilisemad koolitusvajadused tagaplaanile. See vajakajäämine joonistub enam välja neis koolides, kus õpetajatega koolituste valiku osas nõu ei peeta ning kogu koolitusteks mõeldud raha kulub juhtkonna tellitud sisekoolitustele.

Peamine põhjus ja motivatsioon täiendusõppes osalemiseks on nii õpetajate (79,6%) kui koolijuhtide (76%) arvates õpetaja enda tunnetatud vajadus oma teadmisi ja oskusi täiendada (Joonis 6). Õpetajad pidasid põhjusteks ka soovi hoida ennast kursis aine valdkonna arenguga ja tõdeti, et pidev enesetäiendamine kuulub õpetajaameti juurde. Võrreldes õpetajatega pidasid koolijuhid kolleegidepoolset kiitust mingile koolitusele isegi mõnevõrra tähtsamaks motivaatoriks täienduskoolitusel osalemiseks. Õpetajad pidasid oluliseks ka võrgustikutööd, ehk siis koolitusel osalemine võimaldab pääseda igapäeva töörutiinist ning tutvuda kolleegidega teistest koolidest.

Joonis 6. Peamised põhjused, miks õpetajad on osalenud täiendõppes (%, kes on valinud vastava variandi)

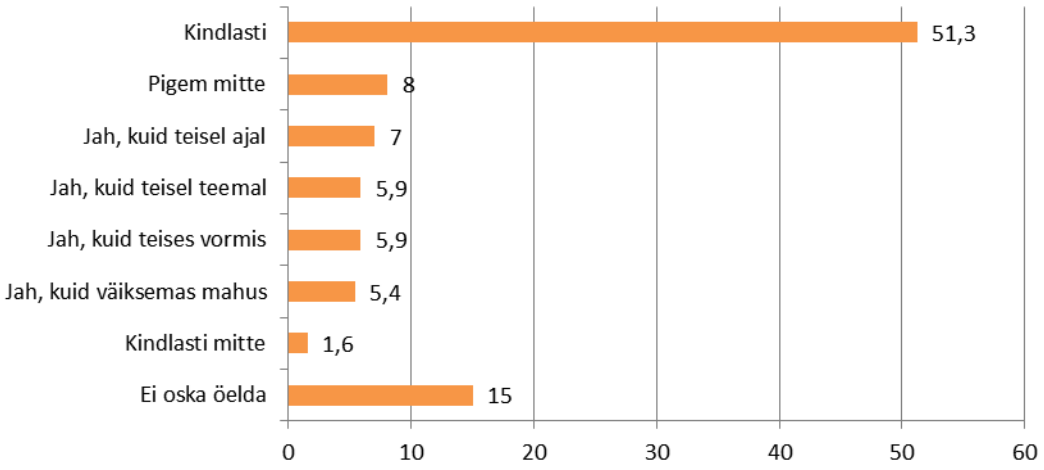


Seega osalevad õpetajad täiendusõppes pigem teadlikkusest ja tunnetatud vajadusest tulenevalt, koolipoolne surve või välised nõuded ei ole õpetajate täienduskoolitusel osalemisel olulised. Vaid alla kümne protsendi õpetajatest märkis olulisemate põhjuste seas vajadust vastata kvalifikatsiooninõuetele või omandada kutsestandard ning vaid 19,1% osales koolitustel seoses vajadusega koguda „Õpetajakoolituse raamnõuetes“ toodud täienduskoolituse tunde.

Viimase aasta jooksul läbitud ja oma töös kõige kasulikumaks koolituseks on korduvalt nimetatud koolitusi järgmistel teemadel: erivajadustega lastega toimetulek, IKT oskused, individuaal- ja grupipsühholoogia, motivatsioon ja loovus, spetsiifilised eesti keele ja kirjandusele ja ajalooõpetajatele suunatud koolitused, aktiivõpe, esmaabi, funktsionaalne lugemine, lõimitud aine- ja keeleõpe, uurimistööde kirjutamine ja juhendamine. Üldiselt võib täheldada suundumust, et valdkonnad, millega seoses on end viimasel ajal koolitatud, kattuvad valdkondadega, milles koolitamise vajadust tunnetatakse. Nii on nt IKT oskused ja aktiivõpe nii koolijuhtide kui õpetajate hinnangul ka arendamist vajavate pädevuste seas.

Kohustuslikus korras koolitustel osalenud õpetajatest üle poole leidsid, et nad oleksid osalenud neis ka vabatahtlikult ning alla kümne protsendi (pigem) ei oleks osalenud (Joonis 7). Sellest järeldub, et juhtkonna ja õpetajate eelistused pigem kattuvad ja täiendusõpe ei ole õpetajatele vastumeelne isegi siis, kui see toimub juhtkonna nõudmisel.

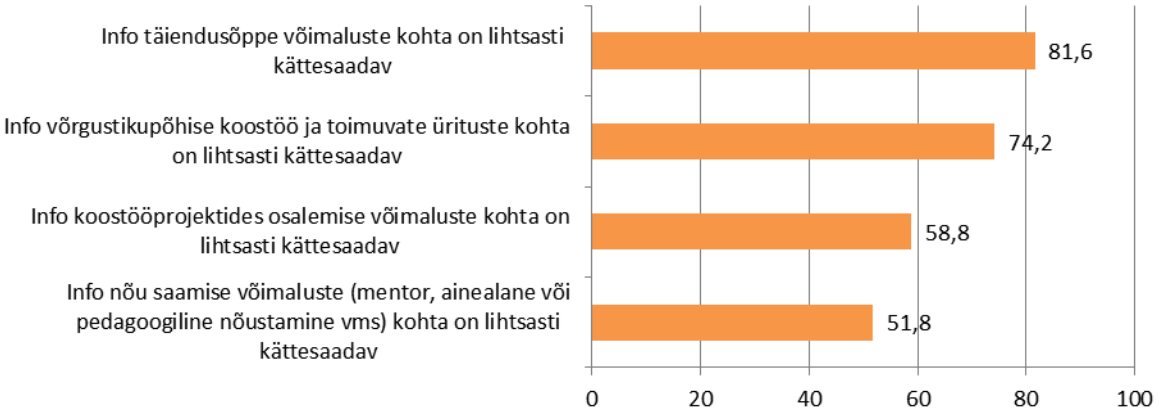
Joonis 7. Kas oleksite viimase aasta jooksul osaletud kohustuslikes koolitustes osalenud ka vabatahtlikult? (% vastanutest, õpetajad)



Info kättesaadavus täiendusõppe võimaluste kohta

Kõige levinumad infoallikad enesetäiendamise võimaluste kohta info saamiseks õpetajatele on infolistid (64,6% õpetajatest), kooli juhtkond (59,7%) ja koolituse pakkujad ise (59,3%). Infot saadakse ka kolleegidelt ja tuttavatelt, vähem otsitakse koolitusi aktiivselt ise (38%). Erinevalt ekspertide, koolitajate ja poliitikakujundajate hinnangust (vt kvalitatiivuuringu analüüs eespool), on õpetajate hinnangul info täiendusõppe võimaluste kohta kergesti kättesaadav. Mõnevõrra vähem on info kättesaadav koostööprojektide võimaluste ning nõustamiste kohta.

Joonis 8. Kuidas hindate info kättesaadavust? (%, kes on vastanud "nõus" ja "pigem nõus", õpetajad)



Fookusgruppides selgus, et info ei jõua siiski ühtviisi kõikidesse koolidesse. Samaaegselt mitmes koolis töötavad õpetajad tõid näitena teatud koolituste pakkumised, mis teadmata põhjustel kõikide koolide kõikide õpetajateni ei jõua. Põhjuseks võib olla juhtkonna ebasobivate või kallite koolituste väljafiltreerimine, koolitajate otsus vaid teatud piirkondades või koolides oma koolitusi pakkuda või ka asjaolu, et koolide koolituseelarve vähenemise tulemusena ei ole mõistlik kõikide (eelkõige tasuliste) koolituste infot õpetajatele saata.

„Ühte kooli tuleb mõni info /.../ Teise kooli tulevad teised koolitused. Minu õnn on see, et ma olen kahes koolis ja mul tuleb rohkem asju neid kokku.“

„Isiklikult õpetaja meiliaadressidele saadetakse, sest muidu tavaõpetajateni koolides ei jõua [info koolituse kohta].“

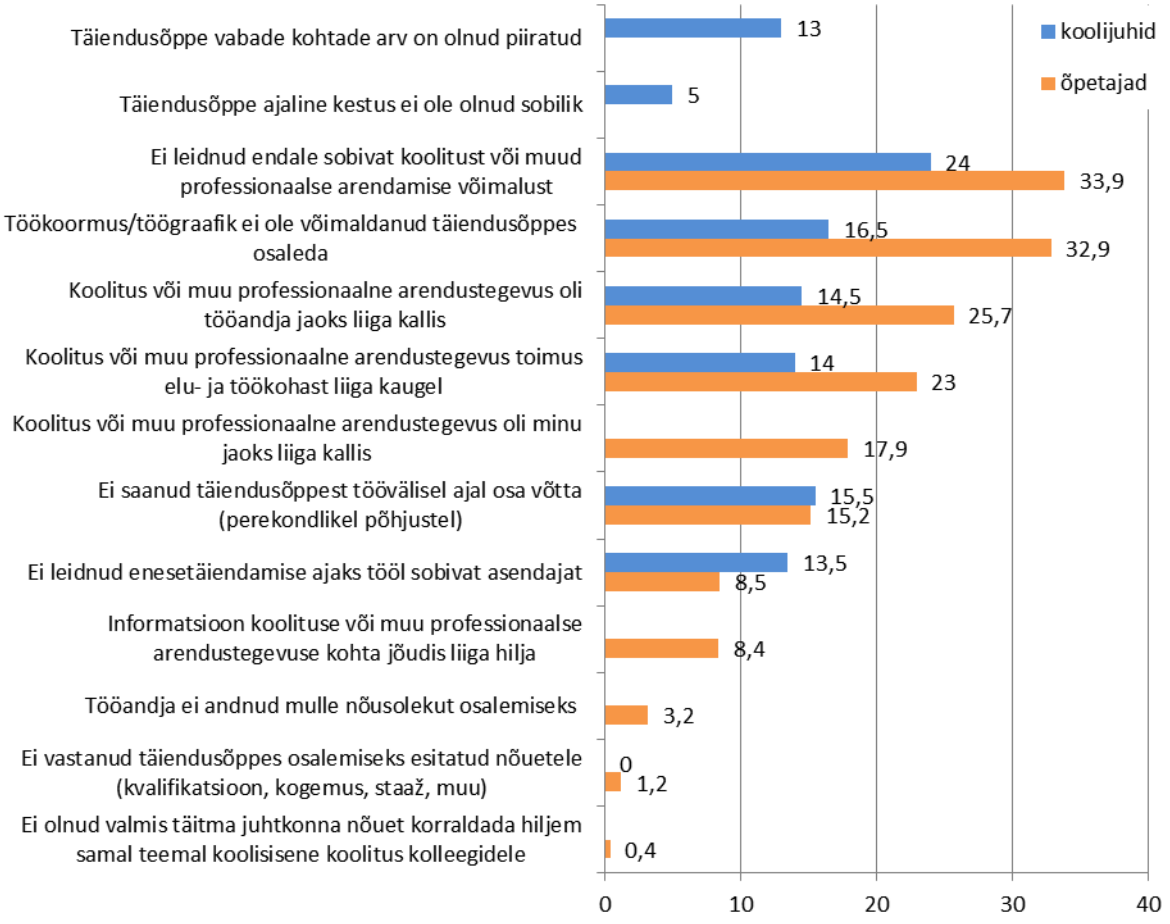
Info kättesaadavus on aga halvem venekeelsetes koolides. Venekeelsetes koolides saadakse täiendusõpet puudutavat informatsiooni valdavalt koolijuhilt või läbi koolisisese meililisti, kuhu kirjad jõuavad läbi kooli juhtkonna. Õpetajate infosulu põhjustab ka õpetajate vähene eesti keele oskus, mistõttu ei suudeta ise täiendusõppe võimaluste kohta informatsiooni otsida.

Koolitusinfo killustatuse ja võimalike filtreeringute vältimiseks pidasid fookusgruppides osalenud koolijuhid ja õpetajad vajalikuks ühtse koolitusinfo andmebaasi loomist. Keskse info koondamise vajadus toodi välja ka sidusgruppide intervjuudes. Venekeelsetes koolides soovitakse rohkem infot eeskätt paberkandjal ning vene keeles.

Täiendusõppes osalemise takistused

Nii õpetajad kui koolijuhid (vastasid vaid need koolijuhid, kes arvasid, et õpetajad ei osale täiendusõppes piisavalt) nimetasid peamiseks takistuseks täiendusõppes osalemisel sobilike koolituste puudumist ning õpetajate tihedat töögraafikut (Joonis 9). Mõnevõrra peeti probleemiks ka seda, et täiendusõpe oli liiga kallis või toimus töö- ja kodukohast liiga kaugel. Koolijuhtide jaoks oli õpetajatest sagedamini ka probleemiks õpetajale asendaja leidmine. Väga vähe pidasid õpetajad takistuseks peetud juhtkonna nõusoleku puudumist või enda nõuetele mittevastamist.

Joonis 9. Mis takistab täiendusõppes osalemist? (%, kes on valinud vastava variandi)



Vabades vastustes märgiti järgmiseid põhjuseid: äsja kooli lõpetanute jaoks kipuvad koolitusteemad kattuma alles õpituga; koolijuhid leidsid, et õpetajad kipuvad täienduskoolituse kasulikkust alahindama; keeleprobleeme (näiteks eesti keele oskamatust); pedagoogide kõrge vanus; koolitusaegade ja -kohtade ebasobivust ning koolituskava puudumist koolis.

Koolide väikesest koolituseelarvest tingituna saab sõltuvalt koolist koolitusi valida peamiselt õpetajale tasuta pakutavate koolituste seast ning (tasulisel) koolitusel osalenud õpetaja koolitab olenevalt kooli reeglitest või sisemotivatsiooni ajel ka teisi kaaskolleege. Samas tuuakse välja, et kolleegi ümberjutustust või omapoolset koolitust ei asenda see, kui õpetaja saab koolitusele minna ja lektorit ise kuulata ning küsimusi küsida. Küsitluse tulemusena peetakse kolleegilt-kolleegile koolitusi ühtedeks mõjusamateks, kuid fookusgrupis leidsid õpetajad, et see on lisatöö ega tohiks olla tasustamata.

Nii koolijuhid kui õpetajad tõid välja mitmeid tasuta pakutavate koolituste negatiivseid külgi – gruppide väiksus ja kiire täitumine ning piiratud teemade valik. Lisaks ei ole käsitletavad teemad piisavalt spetsiifilised ning jäävad mõnikord pinnapealseks. Gruppide väiksus ei võimalda saata ühest koolist mitut inimest või lausa meeskonda, mis tagaks parema tulemuse õpitu rakendamisel. Fookusgruppides leiti, et kui koolidel oli koolituste eelarve 3% õpetajate palgafondist (hetkel 1%), oli rohkem võimalik ka asjakohastel tasulistel koolitustel käia või häid koolitajaid-loengupidajaid sisse osta. Tellitud koolitused võimaldavad valida õpetajale vajalikke teemasid.

Täiendusõppe vormid ja teemavaldkonnad

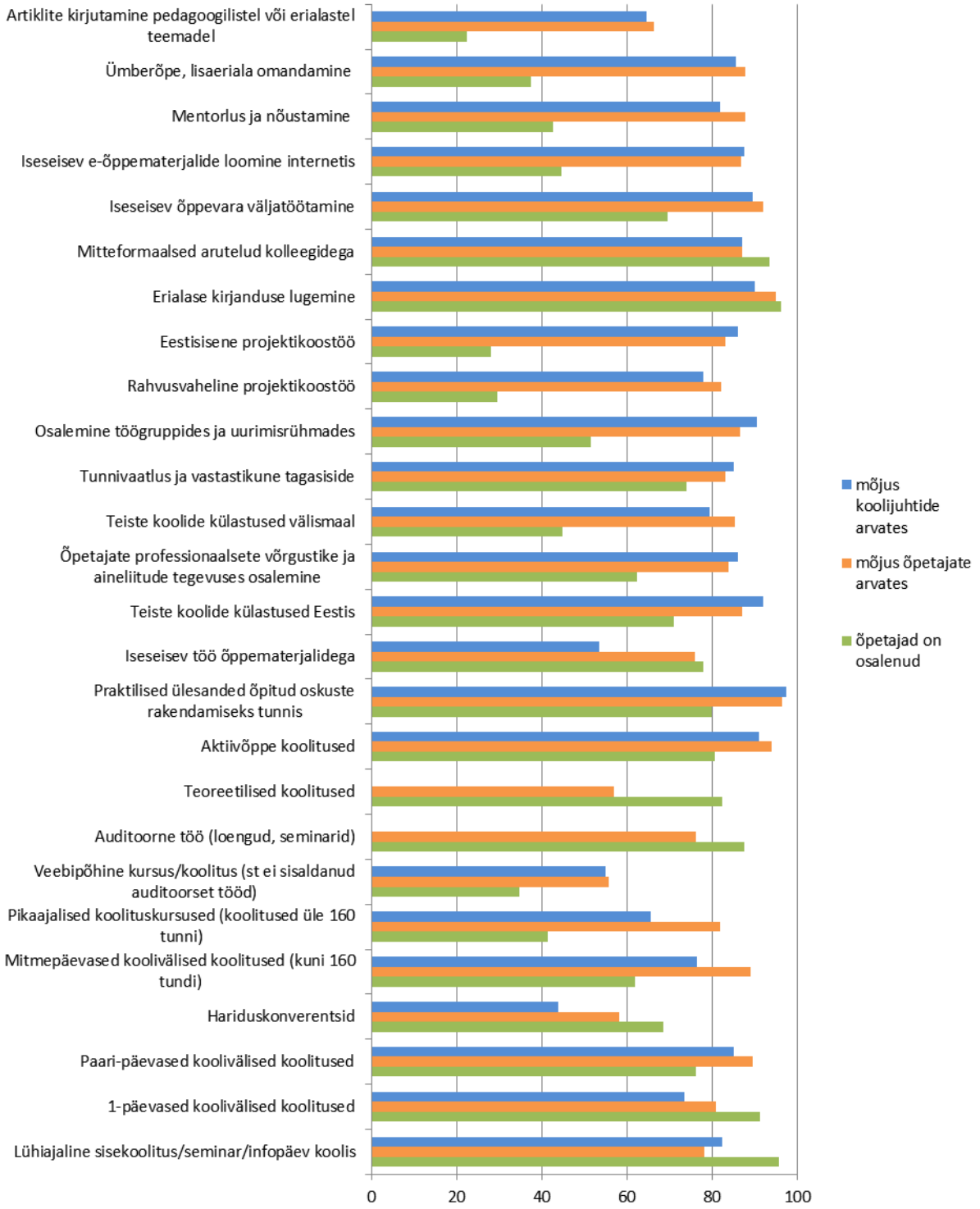
Täienduskoolitustel osalemine on õpetajate jaoks peamiseks viisiks, kuidas end professionaalselt arendada. Vaid väga väike hulk – 25 (2,7%) õpetajat – vastasid, et on ennast täiendanud ka muul viisil kui koolitustel käies. Viisteist neist mainis töö kõrval käimasolevaid õpinguid (peamiselt magistriõppes, kuid ka doktorantuuris või kutseõppes). Lisaks leidus neid, kes olid ise tegelenud õppematerjalide loomisega või teinud muud iseseisvat tööd metoodika ja erialase kirjandusega. Samas, täienduskoolitustel osalemine on oluline ka pedagoogide vahelise võrgustiku hoidmiseks ning teadmiste ja kogemuste vahetamiseks.

Nii õpetajatel kui koolijuhtidel paluti küsitluses hinnata erinevate täiendusõppe vormide olulisust, tuginedes neis osalemise sagedusele, ja mõju edasisele igapäevatööle. Joonisel 10 on esitatud mõlema vastajagrupi kokkuvõtted. Kõige enam on osaletud sisekoolitustel ja ühepäevastel koolivälistel koolitustel, auditoorset õpet sisaldavatel koolitustel, loetud erialast kirjandust ja arutatud mitteformaalselt erinevatel teemadel kolleegidega.

Kõige mõjusamateks täiendusõppe viisideks peetakse aktiivõppe koolitusi ja praktilisi ülesandeid õpitud oskuste rakendamiseks tunnis ning osalus neis koolitusvormides on kõrge. Uuringust ilmnesid eriarvamused selles osas, mida õpetajad peavad mõjusaks koolitusvormiks ja millises vormis koolitusi neile pakutakse. Kõige suuremad lahkhelid – õpetajad peavad mõjusaks, aga ei osale neis – valitsevad järgmiste täiendõppevaldkondade vahel: Eesti-siseses ja rahvusvahelises projektikoostöös osalemine, välismaa koolide külastamine, aga ka pikemaajalised ja veebikoolitused. Samuti peeti mõjusaks artiklite kirjutamist, mentorlust ning õppematerjalide loomist. Neis täiendusõppe vormides vähese osalemise põhjuseks on tõenäoliselt väiksemad võimalused. Kõige väiksema kasuteguriga koolitusteks – osaletakse, aga ei peeta niivõrd mõjusaks – osutusid teoreetilised ja auditoorset tööd sisaldavad koolitused, hariduskonverentsid ja sisekoolitused, mida omakorda pakutakse aga kõige enam.

Üldiselt langevad koolijuhtide poolt antud mõjususe hinnangud kokku õpetajate omadega. Koolijuhid peavad pikemaajalisi koolitusi (mitmepäevaseid, kuni üle 160 tunni kestvaid koolitusi) ning iseseisvat tööd õppematerjalidega siiski vähem mõjusaks, kuid õpetajatest enam hinnatakse sisekoolitusi ja teiste koolide külastusi.

Joonis 10. Enesetäiendamise viiside kasutamine ja nende mõjusus õpetajate hinnangul



Kui vaadata õpetajate täiendõppes osalemist ja selle mõjususe hindamist õpetajate taustainfot arvestades, tulevad välja järgmised seosed:

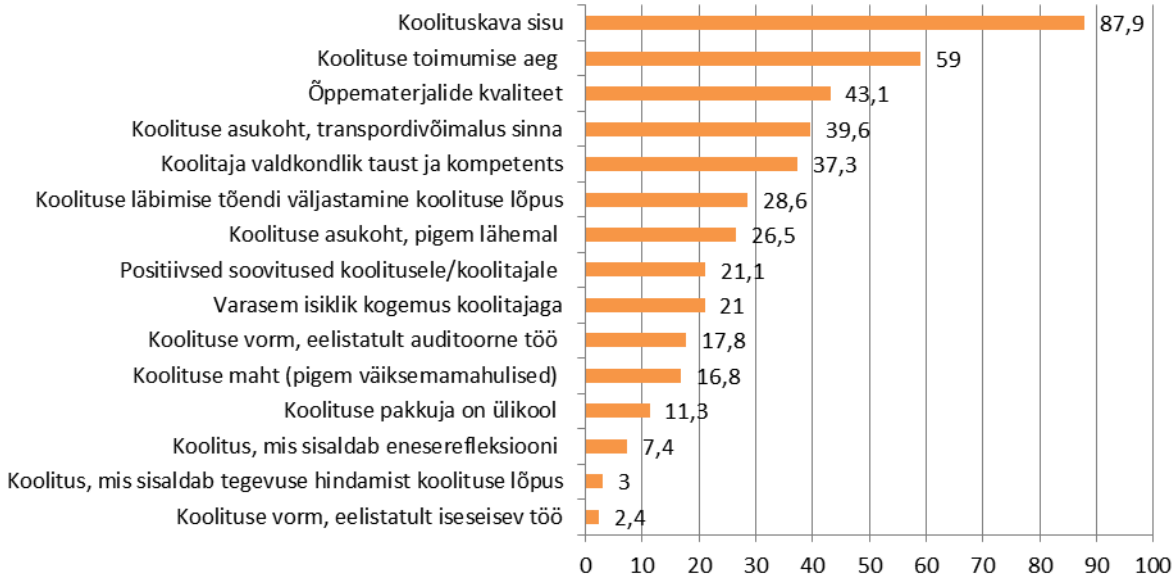
- Kooli asukoht ennustab pigem seda, kui tõhusaks mingit õppevormi peetakse, mitte seda, millistel koolitustel osaletakse. Erandiks on projektitöö, kus on osalenud rohkem Tartu (60%) ja väikelinnade (59,9%) ja kõige vähem maapiirkonna õpetajad (42,6%), ülejäänud koolide õpetajatest on osalenud natuke üle poolte.

- Veebipõhistel kursustel osalemise erinevusi erinevate vastajate hulgas ei ole, kuid 30-aastased ja nooremad peavad seda oluliselt tõhusamaks viisiks (65,6%) kui 60-aastased ja vanemad (44%).

Teadlikumad õpetajad, kes hoolikalt valivad koolitusi sisu, õppematerjalide kvaliteedi ja kolleegide soovituste alusel, peavad mõjusamaks ka aktiivsemat täiendusõpet. Koolituse vormi oluliseks pidavad õpetajad eelistavad pigem auditoorset ja teoreetilist õpet. Passiivsemaks ja ükskõiksemaks võib pidada neid õpetajad, kes peavad koolituse puhul oluliseks koolituse asukoha lähedust ja (pigem väikest) mahtu.

Kui vaadata, mille alusel õpetajad täienduskoolitustel osalemise üle otsustavad, siis on ülekaalukalt peamine kriteerium koolituse sisu (Joonis 11). Olulised on ka koolituse aeg ja asukoht, õppematerjalide kvaliteet ja koolitaja kompetents. Kõige ebaolulisemaks koolituste valimisel peeti kolme kriteeriumi: iseseisvat tööd nõudvaid koolitusi, hindamisega lõppevaid koolitusi ja enesereflektsiooni sisaldavaid koolitusi. Sidusgruppide intervjuudes leiti aga, et just nende elementide hulka tuleb koolitustel suurendada ja nende tähtsust õpetajatele senisest enam selgitada.

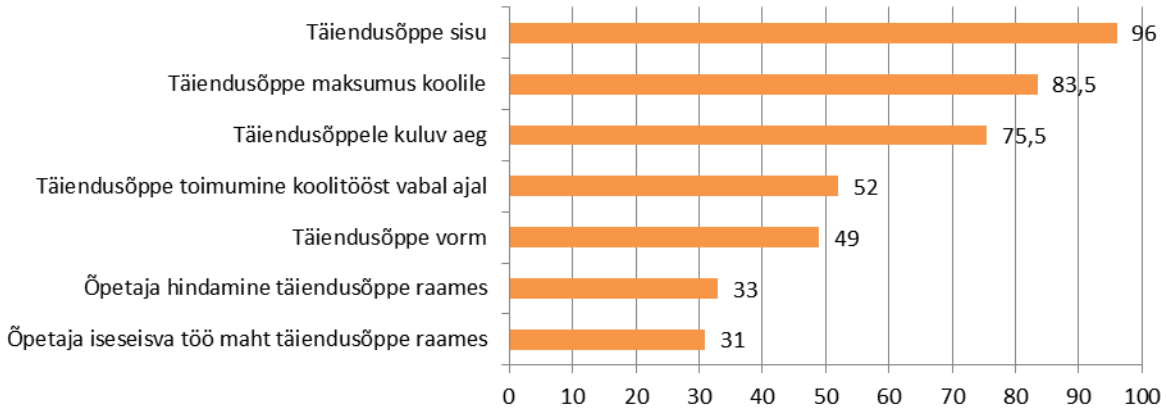
Joonis 11. Tasuta koolituse valimise kriteeriumid (%, kes on valinud vastava variandi, õpetajad)



Mida pikem on õpetamise kogemus, seda rohkem pööravad õpetajad koolituse valikul tähelepanu õppematerjalide kvaliteedile, koolitaja kompetentsile ning varasemale isiklikule kogemusele koolitajaga. Õpetajate töökoormusel on teatud mõju sellele, kui oluliseks koolituse toimumise aega peetakse – ettearvatavalt on suurema koormusega õpetajate jaoks koolituse toimumise aeg olulisemaks valikukriteeriumiks.

Koolijuhid hindavad õpetajatega sarnaselt oluliseks täiendusõppe sisu, kuid erinevalt õpetajatest on arusaadavalt neile oluline ka õppe maksumus. Eestikeelsete koolide juhid ei pea täiendusõppe maksumust nii oluliseks kui teiste koolide juhid. Nii nagu õpetajad, peavad ka koolijuhid vähem olulisteks hindamismeetodite olemasolu ja iseseisva töö mahtu koolituse valimisel.

Joonis 12. Määrava tähtsusega tegurid õpetaja täiendõppes osalemise otsustamisel kooljuhtide arvates (%, kes on valinud vastava variandi, koolijuhid)



Fookusgruppides osalenud koolijuhtide ja õpetajate hinnangul võiks aga enesetäiendamise võimaldamine olla riiklikult paremini organiseeritud ning toetatud. Õpetajatelt oodatakse regulaarset enesetäiendamist nii iseseisvalt kui koolituste näol, kuid vastavate ajaliste ja finantsiliste ressursside ning täienduskoolituste paindlikkuse võimaldamisele pole piisavalt mõeldud. Õpetajate töökoormus raskendab täistööajaga õpetajal pikaaegsetel põhjalikumatel koolitustel osalemist ja kvaliteetse ning läbimõeldud õppematerjali koostamist. Koolitustel viibimise ajaks tuleb leida asendaja ning tema töö hüvitada. Üheks lahenduseks nii enesetäiendamise kui õppematerjalide koostamisel vajaliku aja leidmisel nähti praktikantide suuremat kaasamist, muuhulgas ka abiõpetajana.

> *Õpetaja: „Palgafondis peab olema piisavalt palju direktoril raha. Kohe on tal topeltkoormus – tunde ei tohi ära jätta, kui õpetaja läheb koolitusele, siis tema töötasu säilib ju ka. Peaks olema nagu ministeeriumi poolt ette nähtud lisaraha asendustundideks, mitte mingisugusest motivatsioonipaketist...“*

Ühes fookusgrupis osalenud koolijuht võrdles õpetajat spetsialistiga, kes peaks ise enda vajadusi hindama ning sisemisest soovist lähtuvalt ennast arendama. Iseseisev enesetäiendamine vähendaks ka vajadust tundide asendaja ja tema palga leidmiseks. Koolijuhid tõid ka välja, et kui puudub soov areneda sisemisest initsiatiivist ajendatuna, on keeruline professionaalsuse taset tõsta ainult koolitustega. Sisemist soovi end täiendada võib piirata aga liiga vähene vaba aeg. Õpetajate vähest valmisolekut iseseisvaks enesearendamiseks kinnitab asjaolu, et enesetäienduse all peavad õpetajad enamasti silmas ainult täienduskoolitustel käimist. Lisaks koolitustele käiakse ka konverentsidel ja haridusüritustel, kuid muul viisil täiendavad õpetajad end vähe. Olgugi et tunnetatakse akadeemilise maailmaga seotuse vajadust, loetakse kirjandust iseseisvalt väga kesiselt, pigem siis, kui selleks on otsene vajadus. Samuti ei ole õpetajad teadlikud võimalusest lasta koolijuhil enesetäiendamiseks loetud materjale EHISes ühe täiendusõppe vormina kajastada. Võimalik, et iseseisev kirjanduse lugemine jääb teiste enesetäiendusvõimaluste varju ka seetõttu, et seesugusel õppimisviisil pole ametlikku vormi (kindlal ajal kohaleminek vms), mistõttu on sobiva aja leidmine või selle muust tööst eristamine keerukam.

Koolijuhtide hinnangul valivad õpetajad koolitusi üldjuhul kaootiliselt – osalt sõltuvalt sellest, mida pakutakse, teisalt tulenevalt „viitsimisest“. On õpetajaid, kes käivad koolitustel meeleldi ja tahavad areneda. Samas, praeguses olukorras, kus koolitustel osalemine on vähem reguleeritud ning kuristik ennast täiendada soovivate ja passiivsemate õpetajate vahel järjest kasvab, läksid koolijuhtide arvamused lahku selles osas kas ja mil määral peaks koolitustel osalemine kohustuslik olema või kas ja millised hoovad on koolijuhil õpetajate suunamiseks. Ilmneb, et koolijuhid on ebakindlad õpetajate suunamisel ning vajaksid juhendmaterjale või mõõdikuid, mille alusel oleks nii õpetajale kui koolijuhile üheselt selge, mida ja kuidas tuleks täiendavalt omandada.

Ka fookusgruppides osalenud õpetajad tunnistasid, et tihtilugu eelistatavad nad neid koolitusi, mille valdkonnas juba ollakse tugevad ning mis on meelepärasemad. Kui puudujääke ja nõrkasid kohti tajutakse, siis sellistele koolitustele pigem ei minda, kardetakse. Venekeelsetes koolides peljatakse osaleda eestikeelsetel koolitustel, kuivõrd venekeelsete koolide õpetajate eesti keele oskus on halb või mõnikord puudub oskus sootus.

> *Õpetaja: „Noh, võib öelda, et mõnedele õpetajatele on probleemiks see, et täiendkoolitused on eesti keeles. Nt. meil koolis, ma tean, kuidas mul on 6-7 õpetajat, keda viin kõik Tartusse täiendkoolitusele – ja siis mulle öeldakse, et ma mitte midagi ei saa aru. Ütlevad, et palun arvake mind sellese grupist välja, sest need on eesti keeles. /.../ Me rääkisime koolijuhtidega, need ütlesid, et ainult ainealased on probleemiks, üldpedagoogika on ok, et sellega ei ole probleeme /.../ lihtsalt, kui on ainealased, siis tahaks tõesti aru saada, aga kui on muud asjad, lihtsalt linnukese pärast, siis need võib ju ära istuda ka nii, et aru ei saa."*

Nagu ka varasemad uuringud on tõdenud, on Eesti õpetajad tugevad eeskätt oma aines ning eelistatavad ainealaseid koolitusi. Üldpädevuste koolitustele õpetajad ise enamasti ei kipu, kuna ei tunnetata seal millegi uue ja olulise omandamist. Kui koolijuhid väärtustavad meeskonnakoolitusi, siis õpetajad on nende suhtes skeptilisemad.

Sõltuvalt õpetatavast ainest ning täiendamist vajavast valdkonnast eelistavad õpetajad praktilisi koolitusi, mille raames tuuakse elulisi näiteid ja lahendatakse teemaga seonduvaid ülesandeid. Vaid loengu vormis toimuvad teoreetilised koolitused, sh koolitused, kus koolitajal puudub otsene kokkupuude kooliga, jäävad praktikakaugeks ning õpetajad on nende koolituste suhtes kriitilised. Probleem on seda teravam, et üldjuhul puuduvad õpetajatel oskused teooriapõhiseid teadmisi praktikasse rakendada.

> *Õpetaja: „Meil käis koolitaja, ja ausalt öeldes terve päev koolitas. Õpetaja ei saanud midagi aru. Siis tuli üks õpetaja, kes on kogemustega, rääkis kaks tundi ja kõik said aru. /.../ Kogemustega inimene oskab seda avada ka."*

Samas nendivad koolijuhid, et õpetajad peaksid rohkem osalema teoreetilist laadi koolitustel, et arendada mõtlemis- ja analüüsivõimet.

> *Koolijuht: „...iga õpetaja peaks käima ka teooriapõhisematel koolitustel. No räägitakse raskelt, aga see paneb õpetaja mõtlema. Muidugi on neid, kes ei saagi aru, ma arvan nii üks kolmandik ei hakkagi aru saama..."*

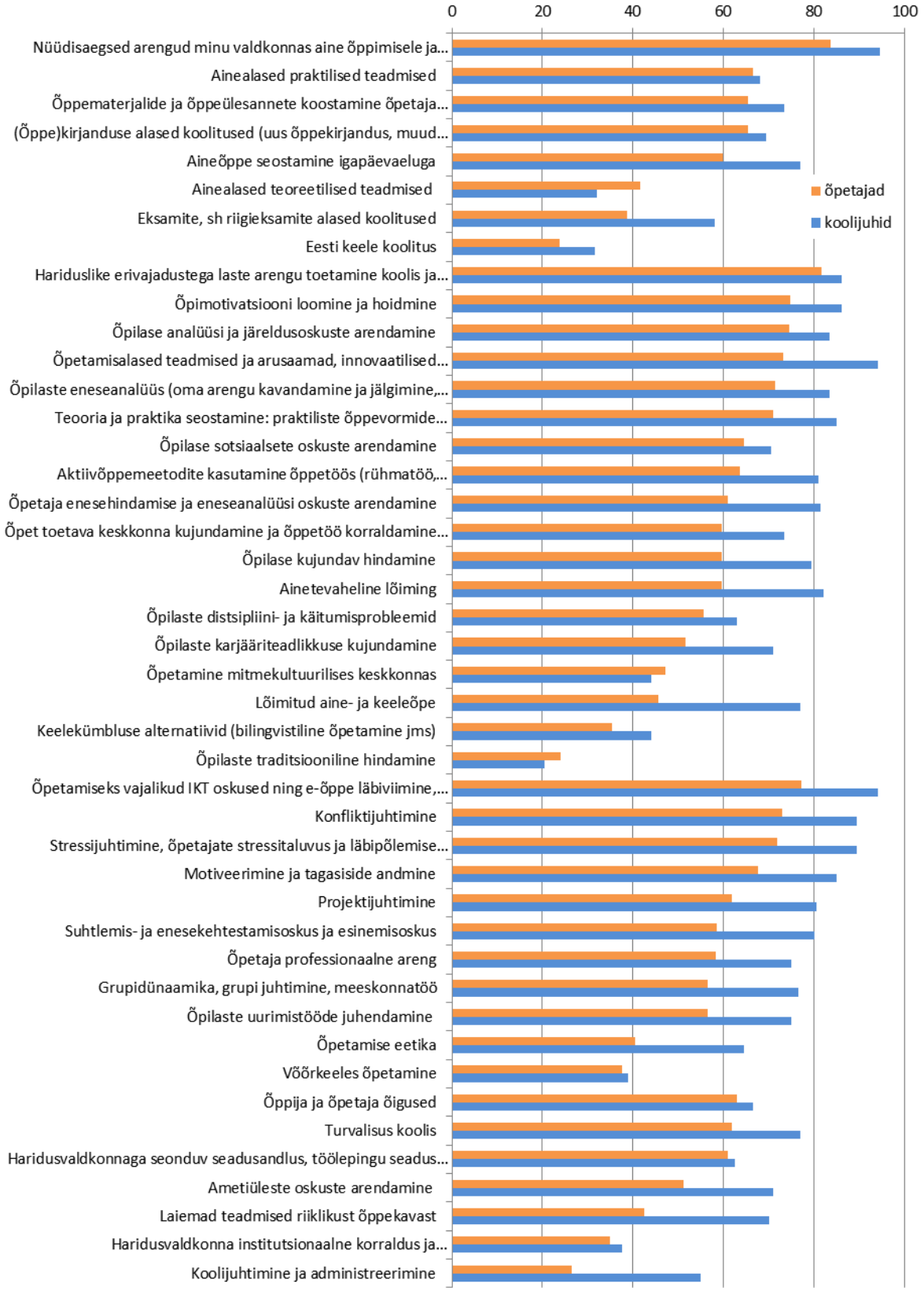
Siinkohal nähtuvad eriarvamused, kus koolijuhid soovivad, et õpetajad mõtleksid ja analüüsiksid rohkem enda tegevust, sealjuures oskaksid näha enda pädevuste puudujääke. Õpetajad teisest küljest soovivad koolitustelt valmistoodet, mida saaks klassis õpitegevustesse üle tuua ilma selle tagamõtetesse pikemalt süüvimata.

Pikad koolitused võimaldavad süvendatumaid teadmisi saada. Õpetajad hindavad pikemaid koolitusi efektiivseteks, kuigi suurema töömahu tõttu ei ole need alati populaarsed. Pikad koolitused võivad olla ebapopulaarsed ka seetõttu, et eeldavad suurt hulka iseseisvat tööd. Lisaks nenditakse, et on sobilikum, kui pikkade koolituste koolituspäevad langevad erinevatele nädalapäevadele, sest kui koolituspäevad on eri nädalatel samal päeval ning õpetaja peab seetõttu nendel päevadel oma õpetatavast ainetunnist pikalt eemal olema, kannatab lõpuks õpetaja kontakt õpilastega.

Milliste oskuste ja teadmiste arendamise vajadust tunnetatakse?

Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud sellele, milliseid pädevusi tuleks enam arendada kahe järgneva aasta jooksul, on toodud joonisel 13.

Joonis 13. Kõige enam edasi arendamist vajavad kutseoskused ja õpetamiskompetentsid



Peaaegu iga pädevuse puhul on koolijuhtide osakaal, kes vastava pädevuse arendamist oluliseks peavad, 15-20% võrra suurem kui õpetajate oma. Vaid ainealaste teoreetiliste teadmiste, mitmekultuurilises

keskkonnas õpetamise ja traditsioonilise hindamise arendamist on õpetajad koolijuhtidest olulisemaks hinnanud.

Kui vaadata kõikide õpetajate hinnanguid koos, siis ainealaste pädevuste seas peetakse kõige olulisemaks arendamist vajavaks oskuseks enda valdkonna õppimise ja õpetamisega seotud arengutega kursis olemist. Kõige vähem arendamist vajavaks peetakse eesti keele õpet, riigieksamitega seotut ja teoreetilisi koolitusi. Pedagoogiliste pädevuste seas peavad õpetajad kõige rohkem arendamist vajavaks oskuseks töötada koos erivajadustega lastega, koolijuhid aga innovaatiliste õppemeetodite valdamist. Koolijuhid peavad vajalikumaks arendada erinevaid lõimumisega seotud pädevusi – ainetevaheline lõiming ning lõimitud aine- ja keeleõpe. Kutset läbivatest pädevustest peetakse kõige olulisemaks IKT-oskuste arendamist, kuid üldiselt valitsevad seal erinevad õpetaja tööd ja hakkamasaamist lihtsustavad pädevused, nagu nt konfliktijuhtimine ja stressijuhtimine. Kõige enam lahkneb õpetajate ja koolijuhtide arvamus õpetamise eetika pädevuse arendamise vajaduse osas – õpetajad peavad selle arendamist umbes sama oluliseks võõrkeeltes õpetamise vajadusega, koolijuhid aga poole võrra vajalikumaks. Ametikohaga seotud üldiste pädevuste seas peetakse olulisemaks arendada järgmisi pädevusi – turvalisus koolis, õppija ja õpetaja õigused ning haridusvaldkonnaga seonduv seadusandlus. Siin peavad koolijuhid võrreldes õpetajatega olulisel määral rohkem arendamist vajavateks pädevusteks laiemaid teadmisi riiklikust õppekavast ja kooli administreerimise ja juhtimise kohta.

Mõistetavalt tunnevad vähemkogenud õpetajad keskmisest kõrgemat vajadust oma pädevust arendada peaaegu kõigis valdkondades, vanus on oskuste arendamise sooviga vähem seotud. Nooremate õpetajate seas on oodatult vaid IKT oskuste arendamise vajadus vähem tajutud kui kogenenumate ja vanemate õpetajate seas.

Mitmekultuurilises keskkonnas õpetamise oskuse, keelekümbluse alternatiivide ja lõimitud aine- ja keeleõppe arendamise, aga ka ainetevahelise lõimimise vastu tuntakse rohkem huvi suuremates asulates, kus on rohkem erinevatest rahvustest ja erineva kultuuritaustaga õpilasi. Sarnaselt on eesti keele koolituse järele väiksem vajadus eestikeelsetes koolides ning suurem vajadus Tallinnas ja Ida-Virumaal. Mitte-eestikeelsete koolide õpetajad soovivad ennast rohkem arendada nii riigieksamite kui innovaatiliste meetodite, aktiivõppe, enesehindamise kui ka IKT oskuste vallas.

Vajadus arendada oskust tegeleda õpilaste distsipliini- ja käitumisprobleemidega on selgelt seotud staažiga – 36% alla kolme aastase töökogemusega õpetajatest peab seda väga vajalikuks võrreldes 35 ja enama aastase staažiga õpetajatega (3,4%). Sama seos kehtib ka vanusegrupiti – nooremate jaoks on see vajadus olulisem.

Ilmselt seoses küsitluse ajal Viljandis toimunud koolitulistamisega võib näha, et turvalisus koolis on küllalt oluline teema – sellealase pädevuse arendamist peavad oluliseks 61,9% õpetajatest ja 77% koolijuhtidest. Viljandi koolitulistamise mõju ilmneb selles, et maakondade lõikes peetakse turvalisust probleemiks kõige enam just Viljandimaal. Suuremates linnades, v.a Tartu, ja kõige väiksemates asulates on turvalisuse-alast enesetäiendust olulisemaks peetud.

Kui vaadata õpetaja enese pädevushinnangute seost tajutud arenguvajadustega, siis võib märgata, et valdkonnas, kus ennast tugevaks peetakse, peetakse pädevuste arendamist vähemoluliseks. Väga kõrge hinnang oma ainealasele pädevusele on seotud vähesema vajadusega arendada ainealaseid teoreetilisi teadmisi. Pedagoogilist pädevust täiesti kindlalt väga heaks hindavate õpetajate seas on vaid 6% neid, kes vajavad õpilaste distsipliini- ja käitumisprobleemide lahendamise oskuse arendamist, samas kui õpetajate seas, kes pigem kahtlevad oma väga heas pedagoogilises pädevuses, on selliseid 44,8%. Teisi õpetajaid kaasata oskavad õpetajad ei pea vajadust hariduslike erivajadustega laste arengu toetamise pädevuse tõstmise ja distsipliiniprobleemide lahendamise järele nii oluliseks kui teised. Ka peavad need õpetajad vajadust aktiivõppe meetodite valdamise, suhtlemis– ja enesekehtestamisoskuse ja motiveerimisoskuse arendamiseks keskmisest väiksemaks.

On üsna ootuspärane, et gümnaasiumiõpetajad näevad teistest enam vajadust oma oskusi arendada õpilaste karjääriteadlikkuse kujundamisega seoses, kuna just sellel kooliastmel muutub karjääri valimine õpilaste jaoks eriti aktuaalseks. Samas peavad gümnaasiumiõpetajad kujundava hindamise oskuste arendamist teiste gruppidega, eriti võrreldes esimesel kooliastmel õpetajatega, vähem oluliseks. Klassiõpetajad ja esimesel kooliastme õpetajad hindavad teistega võrreldes enam vajalikuks erivajaduslike ning andekate laste toimetulekuga seotud enesetäiendamist.

Koolijuhid nendivad, et praegu pakutavad tasuta koolitused on n-ö laiatarbekaup, mis tegelikult enamikule koolidele ja nende õpetajatele hästi ei sobi. Koolituste nimekiri võib olla väga pikk, kuid koolil võib olla hoopis erinev koolitusvajadus. Mõnikord ei leita vajalikke asju ka koolituste pealkirjade tagant üles – koolituste sisu võiks olla täpsemini lahti kirjutatud. Kokku on puututud ka probleemiga, kus koolitusmaastikul pakutav teatud teema raames ammendub – koolitustelt ei tule enam uusi teadmisi ning seetõttu ei ole mõtet jätkata, kuigi koolitusvajadus on endiselt olemas. Samuti nenditakse, et mõnikord ei leita koolitajat, keda soovitud teemavaldkonnas usaldada.

Koolijuhtide hinnangul tuleks enam tähelepanu pöörata isiksuseomadusi, juhtimis- ja suhtlemisoskuseid ning põhiväärtusi mõjutavatele koolitustele. Selliseid koolitusi on mõistlik aga korraldada kogu meeskonnale. Paar koolijuhti tõi fookusgrupiintervjuudel välja, et vene keele õpetamist puudutavaid täienduskoolitusi on väga raske leida. Noorte õpetajate puhul on kogenumad õpetajad tunnetanud ka suuremat ainealase ettevalmistamise/täiendamise vajadust. Üks õpetajatest seostas tasuta ainealase enesetäiendamise vähest võimalust riigieksamite arvu vähendamisega.

> *Õpetaja: „Ma paar-kolm aastat ei ole saanud ühtegi sellist [tasuta] väga head eriala koolitust, sest ma pole sinna mahtunud. Ja oma aega surnuks lööma ei lähe asjadega, mis ei ole minu jaoks huvitav.“*

> *Õpetaja: "Siis kui riigieksamid ära kaotati, siis ainealastele koolitustele minek on palju keerulisem. /-/ See [üldpädevused] on läinud natukene kreeni selle teise poolega [ainealased, sh didaktilised teadmised] – erialaõpetajad tunnevad seda, et nad ei saa sellist uut hapnikku juurde oma ainealaselt. Kui tsentraalselt võeti koolilt raha ära, siis koolijuht ju .. Reeglina ei kutsutud ju kooli mitte didaktikut, vaid üldkoolitused."*

Spetsiifilisi ja häid ainealaseid koolitusi pakuvad mõnede õpetajate ja koolijuhtide hinnangul aineliidud, kuid need on sageli tasulised ja liitude ressursse arvestades ei jõua ka need koolitused mitte kõigi huvilisteni. Ühiselt tunnetatakse vajadust ka ainete omavahelise lõimimise oskuste parendamiseks ning uudsete õpikäsituste selgitamiseks – arvestatav osa õpetajaid ei tea endiselt, mida neilt oodatakse ning intervjueeritavate hinnangul valitseb mõistmatus ka lapsevanemate seas. Koolijuhtide ja õpetajate tööd mõjutavad ka lapsevanemad, kelle arusaama oma laste arengu toetamisest ja kooli ning õpetaja rollist lastevanematele suunatud koolituste abil mõjutada saaks.

Tulenevalt erivajadustega laste osakaalu kasvust tavakoolides tunnetavad nii koolijuhid kui õpetajad jätkuvalt vajadust erivajadustega laste, sh andekate laste temaatiliste koolituste järele. Vastavaid koolitusi on, kuid neid on intervjueeritute sõnul vähe ja need täituvad kiiresti. Koolides on puudus ka eripedagoogidest, HEV-laste isiklikest abistajatest ja lastepsühholoogidest, kes aitaksid nii last kui ka õpetajat andekamate ja erivajadustega lastega tegelemisel.

> *Õpetaja: „Proovisin saada HEV-koolitusi, ent nad on kas tasulised või on nii, et neid tehakse nii harva, et kohe on grupp täis, ei ole kohti. Nii et saab ainult siis, kui kool ise tellib."*

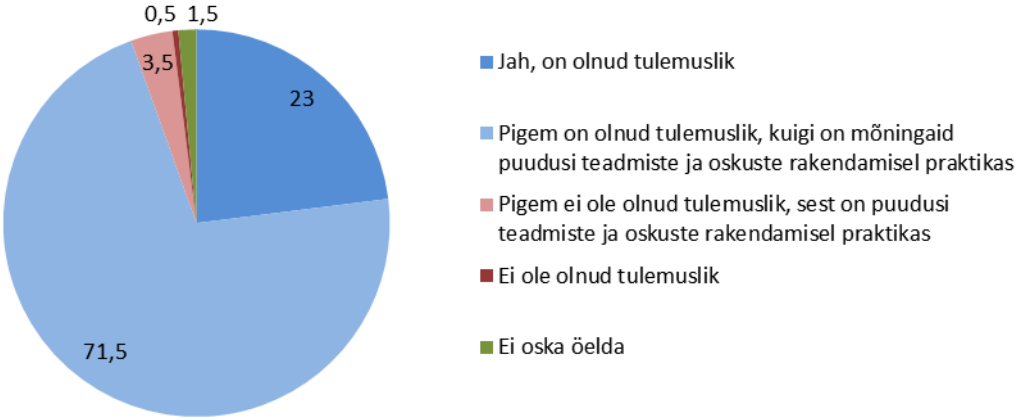
Venekeelsete koolide õpetajad, kes osalesid fookusgruppides, avaldasid soovi saada rohkem eesti keele õpet. Õpetajate sõnul on pakutavad koolitused tasulised ning jäävad seetõttu õpetajatele kättesaamatuks. Samuti nendivad õpetajad, et „piinlik, et eesti keelt ei räägi", kuid ei ole ise piisavalt motiveeritud tasulistele koolitustele minema. Venekeelsed koolid eristusid veel selles osas, et soovitakse täienduskoolitusi ka õigusteadlikkuse tõstmiseks, kuivõrd tunnetatakse, et enda õigustest ei olda piisavalt teadlikud. Samas,

kuna seadused ja juhendmaterjalid on valdavalt eesti keeles, on ka keelebarjäär teadlikkuse kujunemisel takistuseks.

Hinnangud täiendusõppe tulemuslikkusele

Koolijuhtidest 23% (Joonis 14) peab täiendusõpet tulemuslikuks ja arvab, et saadud teadmisi ja oskusi rakendatakse õpetamispraktikas. Suurem enamus (71,5%) siiski leiab, et oskusi rakendatakse mõningate puudustega ning vaid 4% koolijuhtidest leiavad, et täienduskoolitused ei ole tulemuslikud olnud.

Joonis 14. **Kas õpetajate täiendusõpe on olnud tulemuslik ja saadud teadmisi rakendatakse õpetamises (% vastajatest, koolijuhid)**

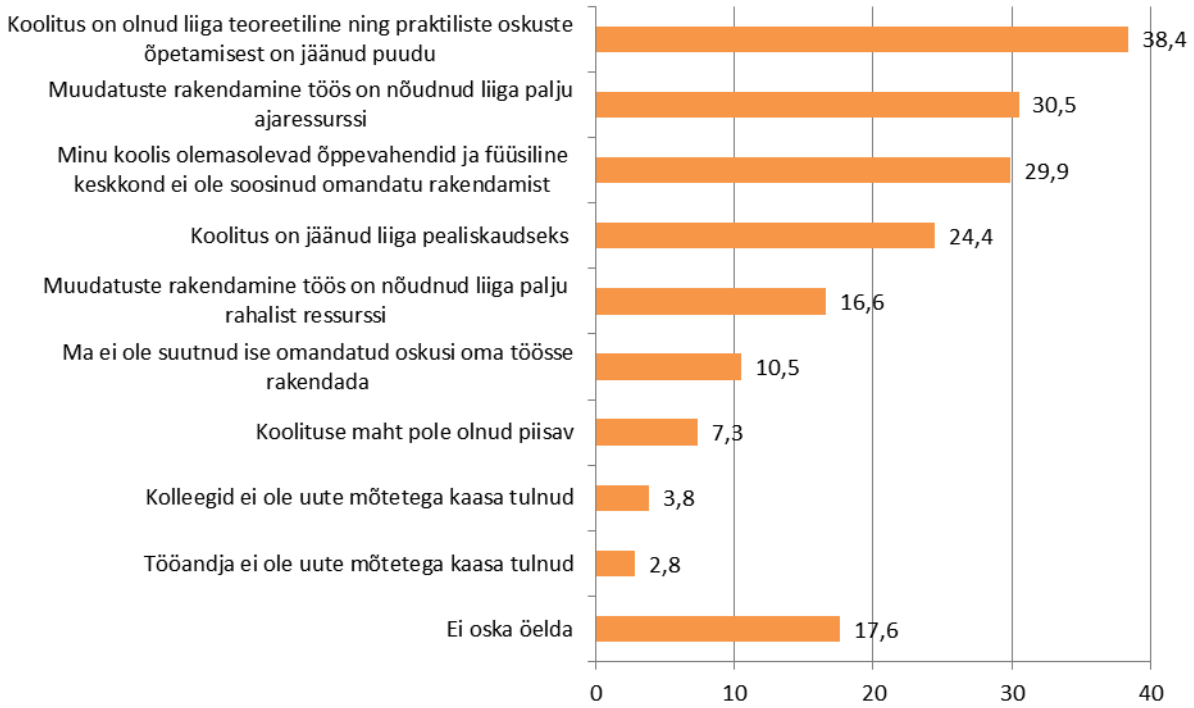


Õpetajad peavad koolitustel omandatud teadmiste ebapiisava rakendamise peamisteks põhjusteks koolituse teoreetilisust, liigset ajakulu ja ebasoosivat kooli keskkonda ning õppevahendeid (Joonis 15), kuid tööandjat ebaõnnestumises ei süüdistata. Lisaks mainisid 24 õpetajat muid takistusi rakendamisel: ajapuudus, koolituse halb kvaliteet (liiga abstraktsed ja koolikauged) või koolitaja ebapädevus ning raskused olemasoleva õppekavaga sidumisel.

Suuremates linnades ja Tallinnas ning suuremates koolides on õppevahendite puudumine ja kooli füüsiline keskkond probleemiks vähemate õpetajate arvates kui väiksemates linnades ja maapiirkondades. Eestikeelsete koolide õpetajatest 34,8% ja teiskeelsete koolide õpetajatest 14,3% on hinnanud ebapiisava rakendamise põhjuseks koolis olevat keskkonda ja puudulikke õppevahendeid. Siinkohal ei pruugi erinevus olla reaalses õppevahendite olemasolu puuduses eestikeelsetes koolides, vaid õpetajate kõrgemates ootustes koolikeskkonnale ja õppevahendite kättesaadavusele. Kooli ebasoosiva keskkonnaga on seotud ka õpetavad ained: ajaloo, vene keele ja ühiskonnaõpetuse õpetajad näevad selles väiksemat probleemi kui loodusõpetuse, muusika, informaatika ja kehalise kasvatuse õpetajad. Koolituse liigset teoreetilisust ja pealiskaudsust on põhjuseks pidanud nooremad ja väiksema staažiga õpetajad.

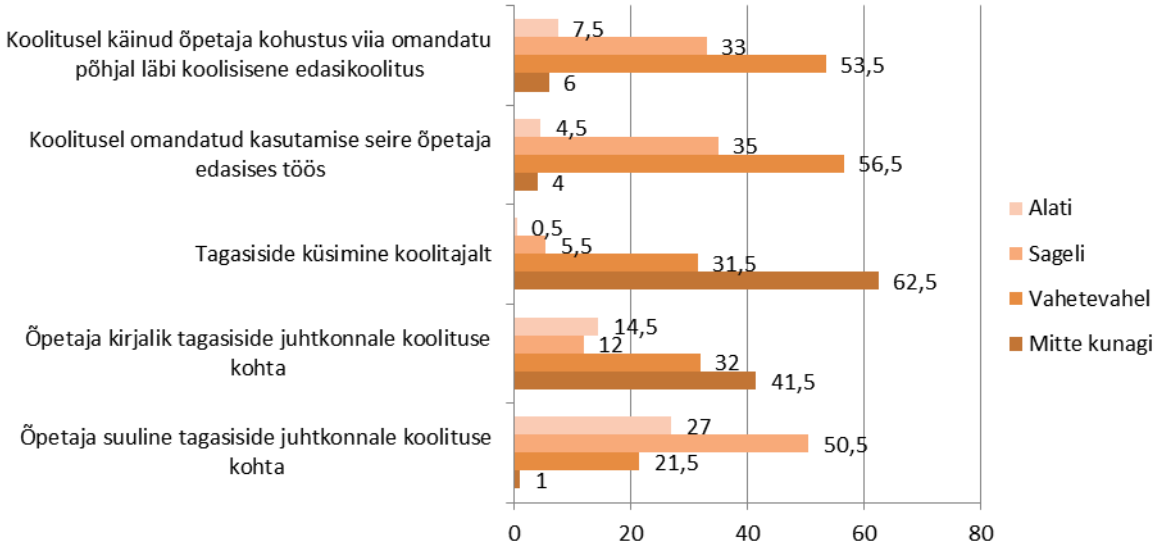
Iseenda suutmatuse tõttu ei ole omandatud teadmisi rakendanud eelkõige kõige nooremad ja väiksema staažiga õpetajad – kuni kolm aastat õpetanud õpetajatest 15,1% leidis nõnda, samas kui üle 35 aasta õpetanud õpetajatest arvas nii vaid 2,5%. Nooematele õpetajatele on võrreldes vanemate õpetajatega murettekitavamaks ka kolleegid, kes ei tule uute mõtetega kaasa.

Joonis 15. Peamised põhjused, miks õpetajatel ei ole õnnestunud täienduskoolitustel omandatud teadmisi ja oskusi oma töös piisavalt rakendada (%, kes on valinud vastava variandi, õpetajad)



Koolijuhtide kõige levinum täiendusõppe tulemuslikkuse hindamise meetod on õpetaja suuline tagasiside (Joonis 16). Seda kasutavad mingil määral peaaegu kõik koolijuhid. Kirjalikku tagasiside vormi kasutatakse tunduvalt harvem – 41,5% juhtidest ei nõua kirjalikku tagasisidet kunagi. Koolitajalt õpetajate arengu ja tulemuste kohta küsib alati tagasisidet vaid üks koolijuht 200st (0,5%).

Joonis 16. Kas Te rakendate alljärgnevaid täiendusõppe tulemuslikkuse hindamise meetodeid? (% vastanutest, koolijuhid)

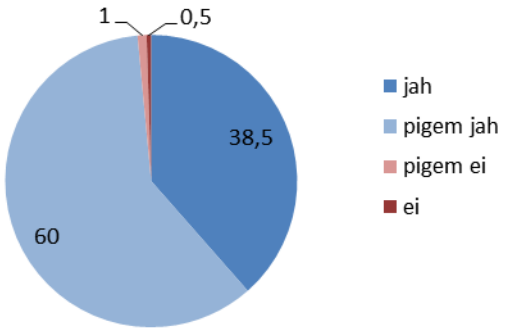


Koolijuhid on lisanud, et täiendusõppe tulemuslikust hinnatakse kas ainekomisjonis, enesehindamise käigus või seda rakendatakse alles alates kolmepäevastest koolitustest. Ka on märgitud, et põhjaliku tulemuslikkuse hindamise asemel toimub pigem aeg-ajalt koolitusel käsitletud teemade meeldetuletamine.

Koolijuhtide vastused viitavad sellele, et täiendusõppe tulemuslikkuse hindamiseks ei ole koolides seatud sisse selgeid reegleid.

Enesetäiendamise võimalusi peab piisavaks 82,9% õpetajatest. Üldiselt hindavad õpetajad kooli toetust enesetäiendamisele kõrgelt – tervelt 94% õpetajatest usuvad, et vajadusel saadakse kolleegidelt õpetamisalast nõu ning juhtkonna toetusega erinevates enesetäiendusega seotud aspektides on rahul üle 90% õpetajatest. Kõige vähem ollakse rahul tasustamise ja professionaalse arengu vahelise seosega, karjäärinõustamise ja alustavale õpetajale pakutava toe ja nõuga. Ka koolijuhid on üsna kindlad, et kool on loonud oma õpetajatele enesetäiendamiseks toetava keskkonna (Joonis 17).

Joonis 17. **Kas kooli poolt on õpetajatele loodud piisavalt toetav keskkond enesetäiendamisega tegelemiseks? (% vastanutest, õpetajad)**

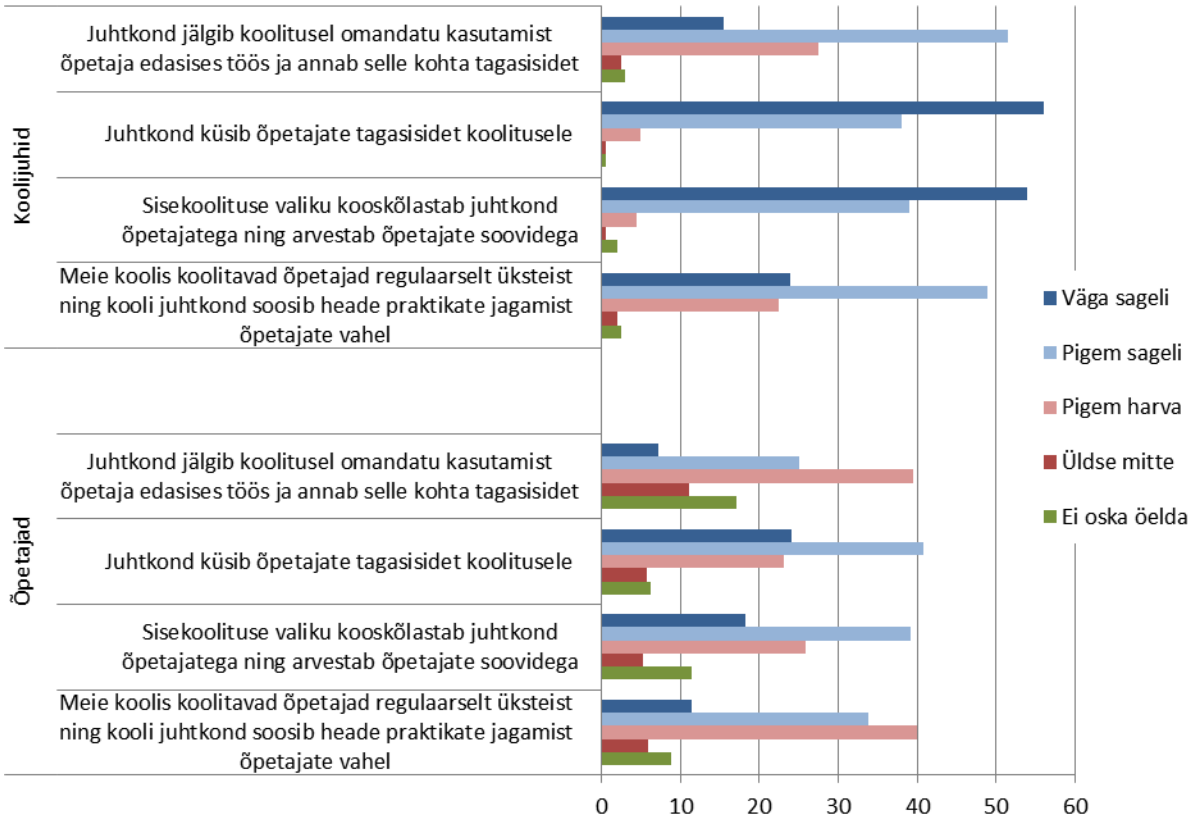


Sisekoolitused

Ligi 90% koolides korraldatakse sisekoolitusi kas üks kord (45%) või kaks kuni neli korda aastas (42%). Neid koole, kus sisekoolitusi üldse ei toimu, oli vaid 1% vastanutest. Sisekoolituse teemade seas joonistus välja kolm gruppi: 1) üldise turvalisuse tagamise koolitused (esmaabi, tervishoid, tuleohutus); 2) erinevate uuendustega seotud oskuste õpe (e-õpe, kujundav hindamine); ja 3) enese ja teiste mõistmisega ning meeskonnatööga seotud oskuste arendamine (psühholoogia, enesearenguing, meeskonnatöö).

Sisekoolitus toimub tavaliselt kas kolleegidega arutelu vormis või korraldatakse juhtkonna palvel läbitud väliskoolituste kohta tagasisidet kolleegidele. Esineb ka kolleegide tundide külastamist (avatud tunnid), rühmatööd ning koostööd teiste koolidega.

Joonis 18. Milliseid praktikaid ja kui sageli rakendatakse sisekoolituste puhul?



Küsitluses osalenud koolijuhtide ning õpetajate hinnangud sisekoolituste praktikatele ei lange kokku. Kui koolijuhid kinnitavad, et nad jälgivad koolitusel omandatud teadmiste ja oskuste kasutamist õpetaja edasises töös ja annavad selle kohta tagasisidet, siis õpetajad leiavad, et seda juhtub pigem harva. Kui koolijuhid leiavad, et nad arvestavad täiendusõppe planeerimisel õpetajate soovidega, siis õpetajad hindavad, et nendega arvestatakse pigem vahetevahel. Seega on sisekoolitustele antud hinnangutes märgata infovahetuse ja kaasamise ning koostöö puudulikkust koolides.

Hinnangud koolitajatele ning osapoolte rollid ja ootused neile

Eesti koolitusmaastik on jaotunud kahe suurema ülikooli, Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli vahel. Nende kõrval tegutsevad väiksemad keskused (nt HITSA, Eesti Inseneripedagoogika keskus), aineliidud, eraisikud ja -ettevõtted. Vastavalt vajadusele ja võimalusele kutsutakse kooli/Eestisse ka välislektoreid-nõustajaid. Selline jaotumine tuleneb ka EL-i rahastamise programmide kaudu jagatavatest toetustest koolituste korraldamiseks – reeglid soosivad ülikoole koolitajatena, kuigi nende administratiivkuludest tulenevalt võivad koolitused kallimad olla. Õpetajate ja koolijuhtide hinnangul peaksid nii koolitajad kui õpetajad koolituste mitmekesistamise ja professionaalsuse huvides rohkem liikuma, mitte suuremate linnade ja peamiste koolitajatega piirduma.

> *„... mõnes mõttes odavam ülal pidada kui Tallinna Ülikooli mingit administratsiooni. /-/ Ülikoolid kahmavad endale mingit raha juurde [täienduskoolitussüsteemi veelgi suurema tsentraliseerumise teel].“*

Koolijuhid tõid probleemina välja, et koolitajad lähtuvad rohkem inimressursist, mitte koolitusvajadusest. Seega on täienduskoolitusi enim nendel teemadel, milles ülikool omab pädevaid õppejõude. Sõltuvalt valdkonnast ja koolitajast jääb koolitus sageli elukaugeks hoolimata praktikute kaasamisest. Võimalike

põhjustena toodi välja individuaalse lähenemise puudumine ning võimetus kiiresti hetkevajadustele reageerida:

> *„... no meil siin võib ju üleöö tulla uus asi päevakorda, et ja siis on vaja ...“*

Küll aga leiavad õpetajad ja koolijuhid, et täienduskoolituste osas võiks rohkem võimalusi anda aineliitudele, kes nii koolijuhtide kui õpetajate arvates hindavad täpsemalt õpetajate vajadusi, kitsaskohti jms. Seda enam, et tegusamad aineliidud korraldavad üha enam täienduskoolitusi koostöös ülikoolide õppejõududega, mitte ainult enda pädevusele toetudes.

> *Õpetaja: „Konkurents kaob, kvaliteet läheb madalamaks, ülikoolide need õppejõud saavad lihtsalt tsentraalselt hullu raha juurde ja lõppkokkuvõttes need MTÜ-d, mis pakkusid minu jaoks seda ainedidaktilise poole pealt seda kõige kvaliteetsemat osa, kannatavad kõige rohkem.“*

> *Õpetaja (liidu esindaja): „See on väga raske raha taotlemine. Mingisugune garantii võiks olla, et kalendriaasta jooksul saaks iga aineliit mingisuguse ressursi kasutada /.../ koolituse jaoks…”*

Koolijuhid eelistaksid kõige enam ise koolitajaid ja koolitusi valida. Professionaalset arengut ja töömotivatsiooni tugevalt mõjutavaks peetakse rahvusvahelisi koolitusi. Samas on koolijuhid kokku puutunud ka olukordadega, kus õpetajal puudub motivatsioon välismaale sõita või võõrkeelsel koolitusel osaleda. Siinkohal on kohati takistuseks ka õpetaja puudulik inglise keele oskus.

Ülikoolidelt oodatakse koolide sidumist akadeemilise maailmaga kuna koolidel ja õpetajatel pole piisavalt aega, et ka teadusmaailmas toimuvat iseseisvalt jälgida. Seega avaldasid koolid soovi, et teadlased annaksid perioodilisi ülevaateid viimastest uuringutest, trendidest jms. Samuti hinnatakse ja usaldatakse ülikoolide lektorite teadmisi. Aineliitudelt oodatakse enam praktilist kogemust. Liidud vajavad vastava kogemuse jagamiseks aga rohkem rahalisi vahendeid, mille kättesaadavus neile täienduskoolituste süsteemi kesksema korralduse puhul muutub küsitavaks.

> *Õpetaja: „Süvateadust ma usaldaksin ülikooli õppejõududele. Kus ma kuulan, loen, ja on nagu teaduslik asi. Aga see õpetaja pool on mõnes mõttes natuke nagu populaarteaduslik. Sa tahad ju seda, et sulle õpetatakse head nippi, kuidas seda suurt tarkust nagu õpilaseni viia. Ja see pool on praegu natukene nagu vajaka jäänud. /-/ Meil on just vaja seda populaarteaduslikku suunda. Selles me nagu kõige vaevalisemalt toimetamegi praegu. /-/ MTÜ-d katsid ära selle.“*

> *Õpetaja: „[Tsentraliseerimise suurenemise korral] lõppkokkuvõttes need MTÜ-d, mis pakkusid minu jaoks seda ainedidaktilise poole pealt seda kõige kvaliteetsemat osa, kannatavad kõige rohkem.“*

Venekeelsed koolid teevad koostööd Tartu Ülikooli Narva Kolledžiga, vahetades kogemusi ning täiendusõppesoove. Siiski tunnetasid Narva venekeelsed koolid, et nad ei saa alati neid koolitusi, mida nad soovivad ning eriti raske on õpetajate sõnul leida venekeelseid ainealaseid koolitusi (nt füüsika, keemia, matemaatika):

> *Koolijuht: „...tahan öelda, et meie teeme nt tihedat koostööd Narva koolitusega, kui nemad korraldavad terveks õppeaastaks koolitusi, siis nad küsivad ka meie käest, mis koolitused teile sobiksid. Ja siin minu arust algab probleem. Sest meie räägime, et lähtuvalt meie kooli prioriteetidest, meie sooviksime seda, seda ja seda. Ja siis nad ütlevad: „Oi, aga see ei ole vabariigi prioriteet, sellist koolitust me ei saa anda.” Ja muidugi siis õppealajuhataja otsib erinevatest koolitusfirmadest ja meie tellime ise koolile. Siis miks on meie käest raha ära võetud, kui me ei saa tellida seda, mis on meie kooli prioriteet? Praegune 1% on liiga väike summa.“*

Koolitusvajadusi mõjutavad koolijuhtide ja õpetajate hinnangul väga tugevalt riiklikud prioriteedid. Praegune olukord, kus prioriteedid ja süsteemid väga kiiresti muutuvad ning korraga on käsil mitu

suuremat haridusmaastikku mõjutavat uuendust, tunnevad õpetajad ennast tugeva surve all olevat. Õpetajate sõnul kaob jaks ja motivatsioon ennast haridusmaastikul toimuvaga põhjalikult kursis hoida.

> *Koolijuht: „Ei tohi muuta asju nii, et kui vahetub partei... Haridus ei ole nii lükata-tõmmata tegelikult."*

Nii koolijuhid kui õpetajad leidsid, et ebastabiilsus haridust puudutavates otsustes pärsib planeerimist ja arusaamist nõuetest õpetajatele, koolijuhtidele ja koolidele. Kritiseeriti ka kannatamatust oodata nähtavaid muudatuste tulemusi.

> *Koolijuht: „On vaja seda meeskonda, kes suudab 10 aastat ette mõelda, seda ellu viia. Ja siis vahepeal hakata mitte loksutama, et „ei, me mõtlesime ümber, nüüd teeme teistmoodi.""*

> *Õpetaja: „Viimase 4 aastagagi on nii palju muutunud: 3 õppesuunda, 2 õppesuunda, üldse mitte mingeid õppesuundasid /.../ Riigigümnaasiumid, mitte riigigümnaasiumid."*

> *Koolijuht: "Ministeerium alustas ju 2009 või oli see 2008 sisehindamise süsteemiga, kus koolitati välja tohutul hulgal nõunikke. Koolidel oli kohustus kas 3 või 6 aasta lõikes teha sisehindamise aruanne ja siis nad tõmbasid sellele süsteemile vee peale ise."*

Positiivsete koolitajatena toodi välja näiteks MISA koolitusi, mis puudutavad venekeelseid ja kakskeelseid koole, Viljandi Kolledži koolitusi, mis on vaimule-kehale ja õppetööle kasulikud ning üks õpetaja nimetas Eesti inseneripedagoogika keskuse pakutavaid koolitusi-kursuseid loodus-, täppisteaduste ja tehnoloogia valdkonnas.

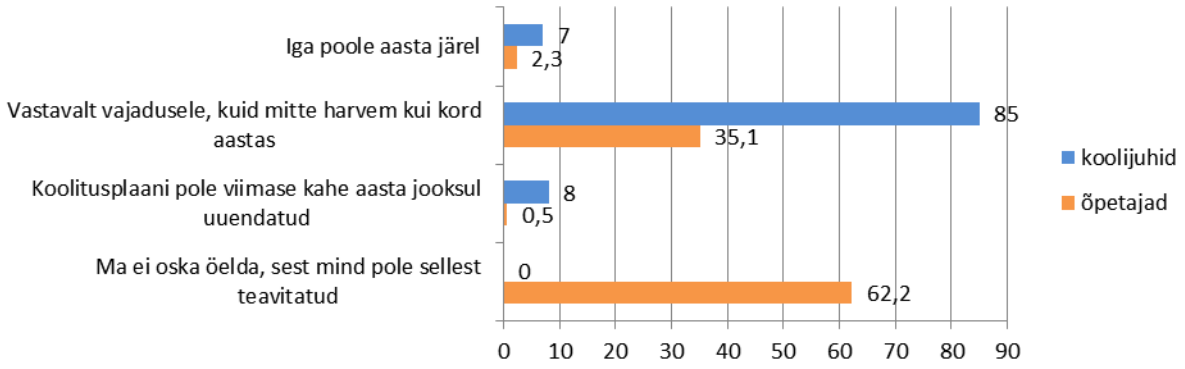
> *Õpetaja: „Tallinna Tehnikaülikoolis on inseneripedagoogika keskus. /.../ Võiks olla suisa kohustuslik see, mis seal õpetatakse. /.../ Seal õpetatakse väga hästi igasuguseid metoodikaid, mis on just nagu see kõige nõrgem koht..."*

Koolide täienduskoolituse kavad, arenguvestlused ning õpetajate eneseanalüüs

Valdav enamus (87%) vastanud koolijuhtidest kinnitas, et nende koolis on olemas täienduskoolituskava, koolitusplaan või muu sarnane dokument, samas kui õpetajatest teab sellise dokumendi olemasolust aga vaid umbes kolmandik (33,9%) ning enamik (60%) ei tea, kas selline dokument on või ei ole olemas. Täienduskoolituskava või sarnase dokumendi valmimisel on 11% koolijuhtide ja 19,1% õpetajate hinnangul ainult juhtkond kaasatud. Juhul, kui õpetaja on koolituskavast teadlik, on ta reeglina selle koostamisse ka kaasatud olnud – õpetajatest, kelle sõnul on koolil koolituskava olemas, vastas 71,3%, et dokumendi koostamise juures teevad juhtkond ja õpetajad koostööd. Täienduskoolituskava või koolitusplaani valmimisse kaasavad koolijuhid ainerühmad ja saavad ettepanekuid arenguvestlustelt. Valdav enamus koolijuhte kinnitasid, et koolitusplaani uuendatakse vastavalt vajadusele ja vähemalt kord aastas või tihedamini (Joonis 19). Üldiselt viitavad küsitluse tulemused, et nii nagu ka sisekoolituste planeerimisel ei ole ka koolituskavade koostamisel õpetajad enamikus koolides piisavalt kaasatud ja informeeritud.

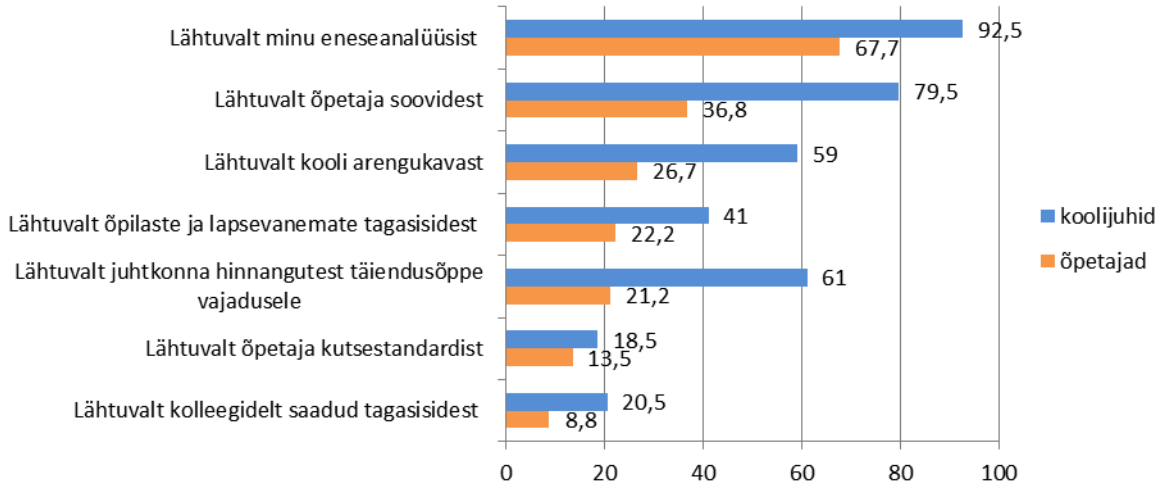
83,2% õpetajatest, kelle sõnul nende koolil on koolituskava olemas, leiavad, et see koolituskava on kooskõlas nende isiklike koolitusvajadustega, 8,9% arvates ei ole see kooskõlas ja 7,9% neist ei oska seisukohta võtta. 11,3% vastanud õpetajatest on koostanud endale täienduskoolituskava ja 16,3% õpetajatest on see plaanis, kuid valdav enamus ei ole sellist plaani endale koostanud. Isikliku täienduskoolituskava puudumine toodi välja ka täiendusõppes osalemise ühe takistusena.

Joonis 19. Kui sageli uuendatakse Teie koolis täienduskoolituskava? (% koolijuhtidest ja % õpetajatest, kelle hinnangul on koolil koolituskava)



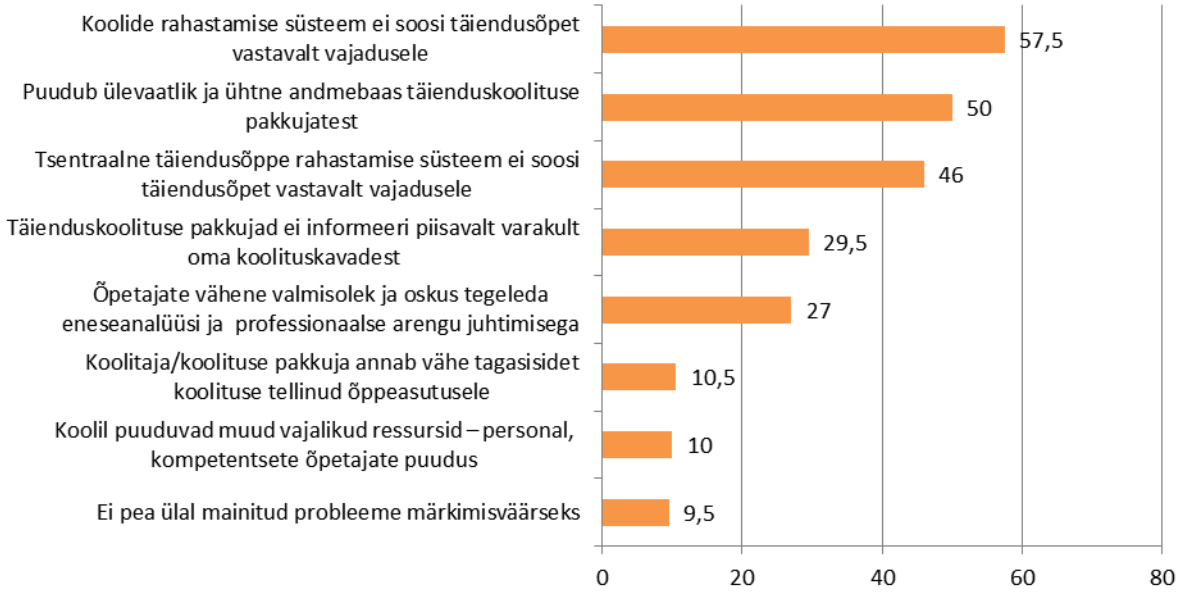
Peamiselt hinnatakse õpetajate täiendusõppe vajadust õpetajate eneseanalüüsi põhjal – koolijuhtidest pidas seda üheks aluseks 92,5%, õpetajatest 67,7%. Koolijuhtide ja õpetajate arvamus sellest, kui palju õpetajate enda soovidega arvestatakse, läheb aga lahku – õpetajad on enda soovidega arvestamist täienduskoolitustel osalemise planeerimisel märkinud kaks korda vähem kui koolijuhid (vastavalt 36,8% ja 79,5%). Seega õpetajad tunnetavad, et nendega arvestatakse vähem, kui võiks. Üldiselt on õpetajad valinud vähem variante kui koolijuhid, mis võib olla märk ebakindlusest selles osas, mille alusel arenguvajadust üldse hinnatakse.

Joonis 20. Mille alusel hindavad juhtkond ja õpetajad täiendusõppe vajadust arenguvestluse käigus? (%, kes on valinud vastava variandi)



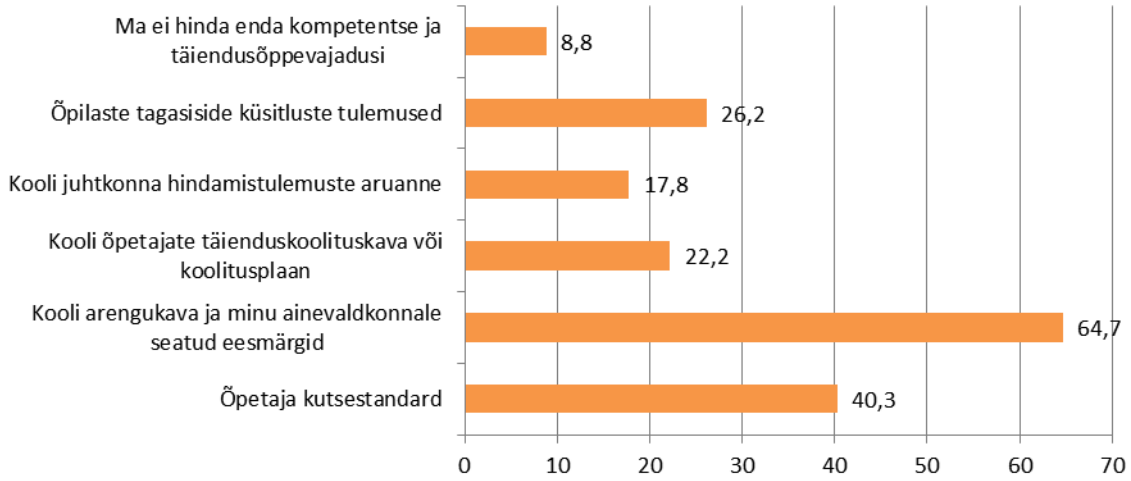
Koolijuhid nägid peamiste takistustena õpetajate koolitustegevuse ja täiendusõppe kavandamisel kooli rahastamise süsteemi (57,5%), info kättesaadavust täienduskoolituste pakkujate kohta (50%) ning seda, et tsentraalne täiendusõppe rahastamise süsteem ei soosi täiendusõpet vastavalt vajadusele (40%) (Joonis 21). Võrreldes venekeelsete koolidega leiavad koolijuhid eestikeelsetes koolides sagedamini, et info koolituste kohta ei ole piisavalt varakult olemas. Venekeelsetes koolides nähakse takistust peamiselt tsentraalse täiendusõppe rahastamise süsteemis.

Joonis 21. Peamised takistused koolituskava ja täiendusõppe kavandamisel (%, kes on valinud vastava variandi, koolijuhid)



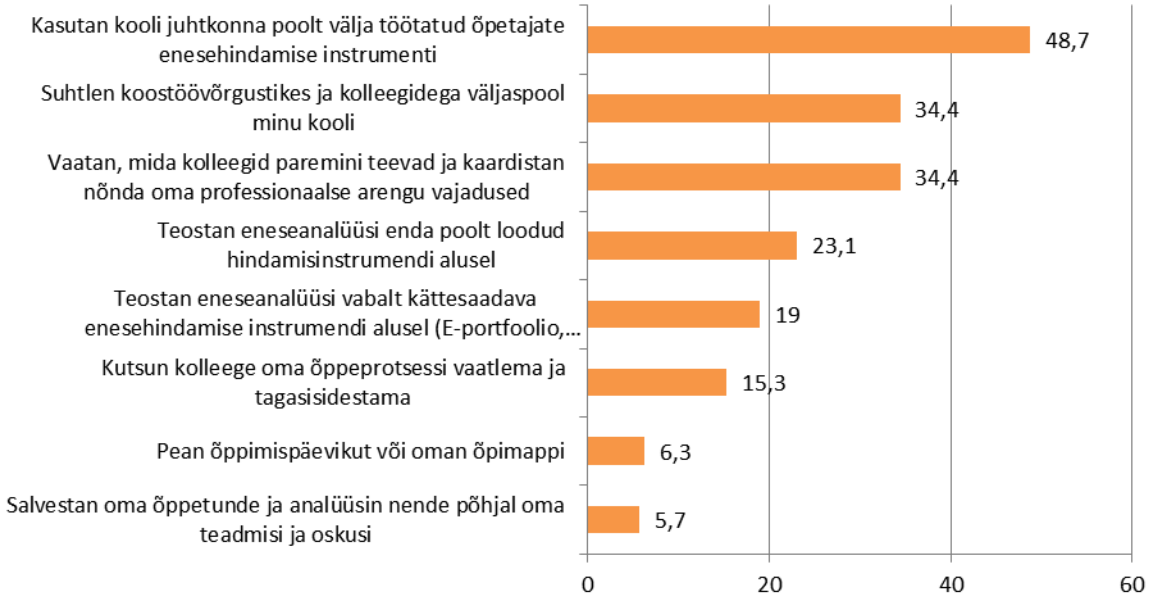
Õpetajatest lähtub enamus (40%) enesehindamisel kutsestandardist, umbes kaks kolmandikku kooli arengukavast ja ainele seatud eesmärkidest, ning viiendik koolituskavast. Väike hulk õpetajatest lähtub kooli juhtkonna hindamistulemustest või õpilaste tagasisidest (Joonis 22). Samas peaaegu kümnendik õpetajaid ei hinda ennast üldse. Vaid 11,3% õpetajatest on koostanud endale täiendusõppe kava ja natuke suuremal osal on see plaanis. Üldiselt on õpetajad individuaalse koolituskava koostamise suhtes pigem ükskõiksed.

Joonis 22. Millistele dokumentidele tuginedes teostate enesehindamist ja isikliku täiendusõppe vajaduse analüüsi? (%, kes valisid vastava variandi, õpetajad)



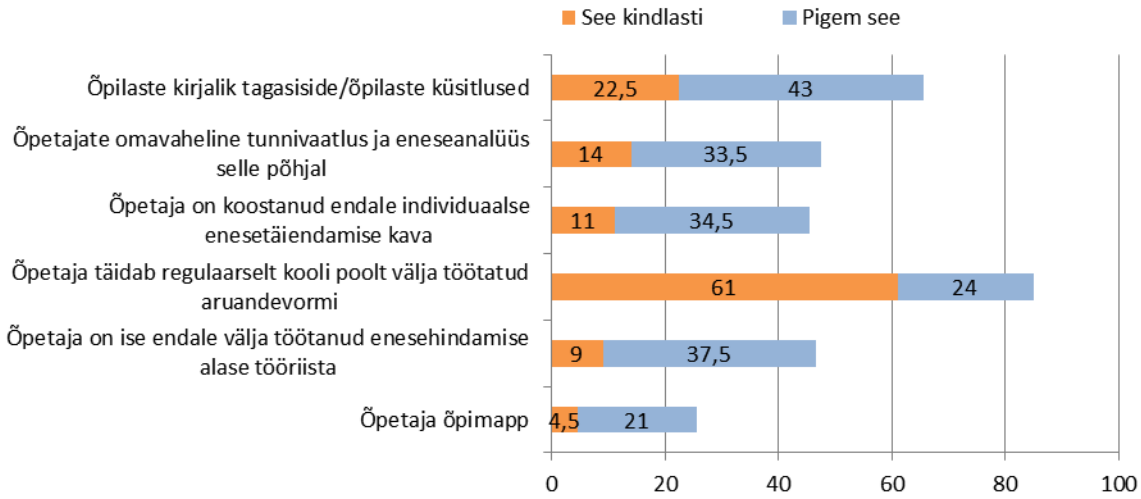
Õpetajad lähtuvad enesehindamisel kõige enam kooli juhtkonna loodud enesehindamise instrumendist, ka suhtlus kolleegidega ja nende tehtu jälgimine aitab enesetäiendamise vajadusi hinnata. Kõige vähem peetakse õppimispäevikut või omatakse õpimappi ning salvestatakse oma tunde eneseanalüüsiks (Joonis 23).

Joonis 23. Milliseid enesehindamise viise kasutate? (%, kes on valinud vastava variandi, õpetajad)



Enamik õpetajaid leiavad, et nad ei vaja täiendavaid juhised enesehindamiseks, kuid 26% ei oska selles küsimuses seisukohta võtta ja 18,1% õpetajatest arvab, et pigem võiks lisajuhiseid olla. Lisaks soovisid algajad õpetajad saada võimalikult palju tuge kolleegidelt, eelkõige tunti vajadust mentori järele. Koolijuhtide hinnangul kasutavad õpetajad enesehindamiseks kõige rohkem kooli väljatöötatud aruandluse vormi ning õpilaste kirjalikku tagasisidet või küsitlust (Joonis 24). Nii nagu õpetajad leidsid ka koolijuhid, et õpimappi, eneseanalüüsi ja täienduskava kasutatakse enda täiendusõppe vajaduse hindamisel vähem. Enamik koolijuhte (85,5%) arvab, et õpetajad suudavad oma tegelikke enesetäiendamise vajadusi adekvaatselt hinnata, vaid 10% koolijuhtidest kahtleb õpetajate suutlikkuses seda teha.

Joonis 24. Milliseid meetodeid kasutavad õpetajad oma pädevuse ja täiendusõppe vajaduse hindamiseks ning planeerimiseks (% vastanutest, kes on valinud vastava, koolijuhid)?



Enesetäiendusvajaduste hindamiseks viivad fookusgruppides osalenud koolijuhid õpetajatega läbi arenguvestlusi, pidades neid väga oluliseks nii koolijuhile kui õpetajatele. Poolte õpetajate puhul toimuvad arenguvestlused üldjuhul kord aastas, kuid küllalt suur osa õpetajatest (21%) vastas, et arenguvestlused toimuvad juhuslikult või vastasid, et nad ei hinda oma täiendusõppe vajadust koos kooli juhtkonnaga

(19,2%). Õpetajate arvates ei ole abi vestlustest, mis toimuvad harvem kui kord aastas. Iga semestri lõpus toimuvaid arenguvestluseid või enesehindamisega tegelemist peetakse jällegi liigseks. Samas ilmestasid ka fookusgrupiarutelud, et arenguvestluste korraldamine, nende kasuteguri mõistmine ja mõõtmine ning saadava info kasutamine õpetajate arengut puudutavate otsuste alusena on kooliti väga varieeruv. Vaid üksikud koolijuhid ja õpetajad rõhutasid, et arenguvestlusel tegeletakse süvitsi ka õpetajate enesetäiendamisvajaduste hindamisega.

> *Koolijuht: „... kujutatakse ette, et mingi koolituse läbimine lahendab kõik ära, et see on selline imerohi. Tegelikult see nii ei ole, et tal võis juba enne see oskus endal olemas olla, aga ei osata tajuda seda."*

Õpetajad suhtuvad arenguvestlustesse ja järelevalvesse erinevalt. Paar õpetajat leidis, et see ei ole alati vajalik ning ei meeldi kõigile. Valdavalt pidasid õpetajaid siiski arenguvestlusi vajalikeks.

Koolijuhid olid fookusgrupi intervjuudes üsna kriitilised õpetajate enesehindamise ja -analüüsi suutlikkuse osas – koolijuhtide sõnul ei oska õpetajad enda vajadusi hinnata ning sügavamalt enda tööd analüüsida. Üks koolijuht leidis, et õpetaja ei saa olla professionaal, kui ta ootab liialt palju abi ja tuge väljastpoolt ning enda hindamisse ja tegemistesse ise ei süüvi. Enamik koolijuhte arvas, et õpetaja peaks olema suuteline ise otsustama, millised koolitused on enesetäiendamiseks vajalikud.

Kooli loodud enesehindamise vorme ei pidanud õpetajad eesmärgi täitmisel efektiivseks, ning üks osa õpetajaid täidab neid üksnes nõude pärast, süvenemata. Samuti ei ole tagasiside selliste vormide täitmiste puhul alati asjalik või piisav. Venekeelsete koolide õpetajad nentisid, et enamasti toimib nende koolides eneseanalüüs paberankeete täites. Õpetajad ei hinda seda tulusaks ning ei mõista selle eesmärki. Eneseanalüüs seostub enda heade külgede ja pädevuste näitamisega ning seda võetakse rohkem kui kontrolli.

> *Õpetaja: „Eneseanalüüs? Ma saaks ilusti ilma selleta hakkama, see on ju lihtsalt kontrollimiseks. Administratsioon kindlustab enda seljatagust. Minule pole seda küll vaja, mis te arvate, et ma ei tunne ennast? See on vaid linnukese pärast."*

> *Õpetaja: „ …mõttetu. Kirjuta kaks plussi, kaks miinust… /…/ see vorm [ankeet] on ebamugav… see keel ei ole lihtne, ja siis ei saa aru, mida nad tahavad sinult kuulda, hakkad otsima internetist, kolleegide käest küsima, palju aega kulub, aga mis kasu sellest kõigest?"*

> *Õpetaja: „ …väga ebakonkreetne. Jah, sellist vahtu on hästi palju, aga sisu vähe…" [„Kas kool töötab välja need ankeedid?"] „Jah, ja iga aasta ankeet muutub."*

Samas oli fookusgruppides ka õpetajaid, kes pidasid enesehindamist (sh vastavaid ankeete) ja arenguvestluseid väga oluliseks ning tulemuslikuks. Parim meetod on üks-ühele vestlus koolijuhiga ning õpetaja reaalsete koolitusvajaduste sisuline arutelu arenguvestluse käigus. Arenguvestlusi muudaks sisukamaks ja koolijuhtide tööd lihtsustaks ühtne ja püsiv õpetajate professionaalse arengu vajaduste hindamismudel, mida vastavalt koolile kohendada saaks. Arenguvestluse sisukust mõjutab ka arenguvestluse läbiviimise oskus ning vestluse läbiviija ja õpetaja vahelised suhted.

> *Õpetaja: „Me igal kevadel paneme kirja /.../, mis ma olen teinud /.../, kellega koostöös ma rahul olen /.../. See asi on olemas ja toimib. /.../ [Saan] omale järgmiseks aastaks mingid sihid seada ja.. Mulle meeldib."*

> *Õpetaja: „Ma ikka küsin, millal ma võin kellelegi [enesehinnangu aruannet] esitada, aga ei taha eriti keegi."*

> *Õpetaja: „Meil juhtkond ikka loeb läbi [enesehinnangu aruanded], me peame 3 aasta lõikes isegi koondi tegema..."*

Suhtumine koolide sisehindamisse on nii koolijuhtide kui õpetajate poolt ülekaalukalt positiivne. Õpetajad toovad välja, et kui esialgu koolide sisehindamist ei väärtustatud, siis tänaseks leitakse, et tegemist on vajaliku toiminguga ning et see mõjutab mingil määral ka enesehindamist, pannes mõningate probleemide üle pikemalt järele mõtlema.

Kursisolek õpetaja kutsestandardiga ja õpetajakutse taotlemine

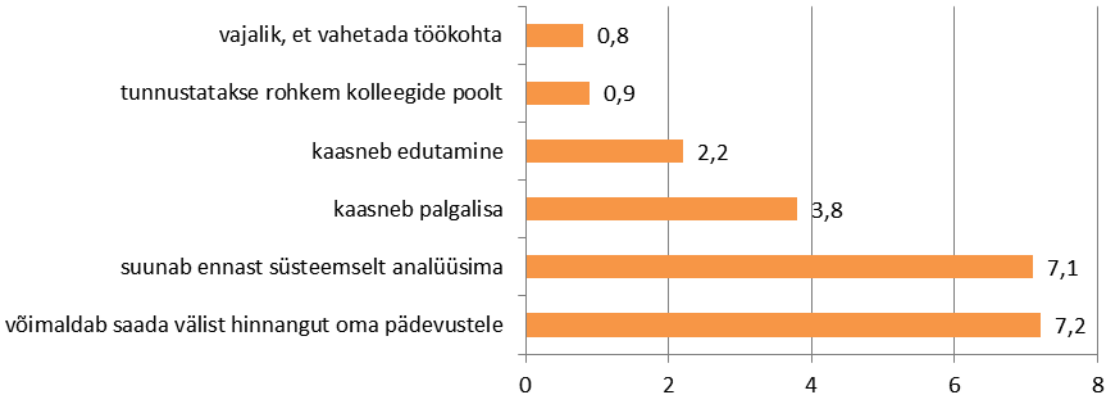
Vaid pooled küsitlusele vastanud õpetajatest (50,2%) on kursis kutsestandardi sisuga. Ka fookusgrupid kinnitasid, et koolijuhtide ja õpetajate teadlikkus kutsestandardist ja selle potentsiaalsest kasust õpetamises ning eneseanalüüsis on väga erinev. Mõned õpetajad leidsid, et standardis kirjeldatakse ideaalset õpetajat, keda tegelikkuses ei eksisteeri. Koolijuhtide erinevat teadlikkust ja ootuseid standardis kirjeldatu kohta ning analüüsivõimekust näitab ka ühe osaleja veendumus, et standardis on kõige olulisem – isiku areng – kajastamata. Olgugi et sellele vaieldi ka vastu, on näha, et selgelt vähemuses on need, kes mõistavad, mida kutsestandardiga saavutada on tahetud.

> *Koolijuhid: „…kui see kutsestandard vastaks sellele kontseptsioonile, mida me tahame koolis teostada [siis kasutaks seda rohkem kooli otsuste alusena]. Kui seal ei ole isiku arengust mitte sõnagi, on ainult õpetaja metoodilised oskused…" „On, on, sinu tarkus on see lahti kirjutada."*

Kolmandikul vastanud õpetajatest on kutse olemas, samas kui veerand õpetajatest ei osanud vastata, kas nad plaanivad kutsestandardit lähimal ajal taotleda. Vaid 3,1% õpetajatest tahab kindlasti õpetajakutset taotleda ning 8,5% peavad seda tõenäoliseks. Hetkel veel jääb kutsestandard õpetajatele pigem kaugeks. Vähene kursisolek ja huvi kutsestandardi vastu seletab tõenäoliselt ka seda, miks nii vähesed plaanivad õpetajakutset taotleda.

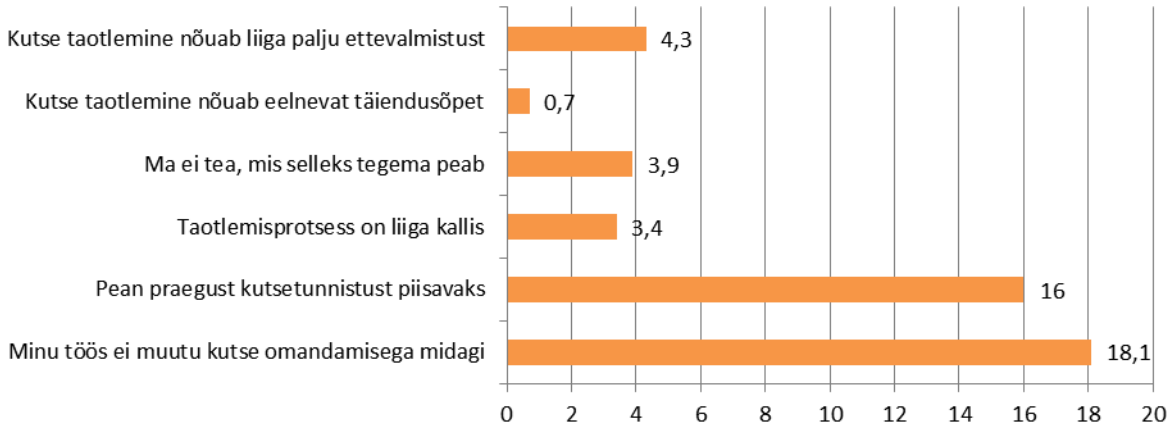
Peamised põhjused, miks osad õpetajad siiski kaaluvad õpetajakutse taotlemist, viitavad sisemisele soovile enda pädevusi paremini tunda ja süsteemselt analüüsida (Joonis 25). Üks õpetaja on põhjusena lisanud ka võimaluse välismaal töötada.

Joonis 25. **Millistel põhjustel plaanite õpetajakutset taotleda? (% vastanutest, kes plaanivad kutset taotleda, õpetajad)**



Kaheks olulisemaks põhjuseks, miks õpetajakutse taotlemist ei plaanita (Joonis 26), on asjaolu, et selle omandamisega ei muutu töös midagi (18,1%) või siis ollakse rahul senise kutsetunnistusega (16%). Tuleb lisaks ära märkida, et kutsetunnistusega rahulolevate õpetajate hulka ei kuulu, vaid lisanduvad need, kellel on õpetajakutse oma hinnangul juba olemas. Taotlemist kalliks hinnanud õpetajate osakaal on väike.

Joonis 26. Miks ei ole plaanis õpetajakutset taotleda? (%, kes ei plaani kutset taotleda, õpetajad)

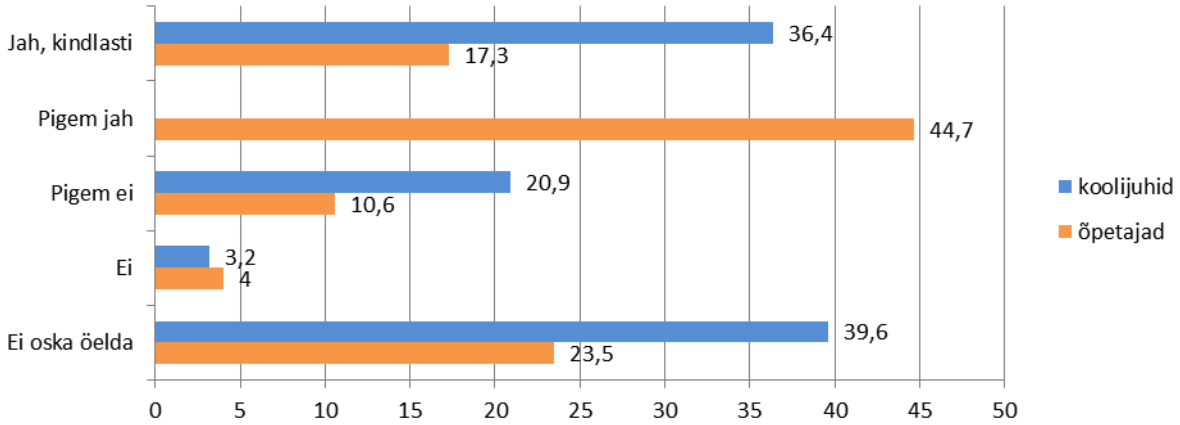


Õpetajad on veel lisanud, et kutsestandardi taotlemisest ei olda huvitatud, kuna taotlejad ei saaks pärast kutse omandamist palka juurde. Niisamuti ei tunta otsest vajadust või tuntakse ebakindlust selle suhtes, kui kaua õpetamistööd jätkatakse. Mõnikord on proovitud kutset omandada, kuid ebaõnnestunult – sellest tuleneb motivatsiooni langus ja kasulikkuse mittetajumine. Paaril korral on õpetajakutse taotlemata jätmise põhjusena välja toodud ka vanus. Peamisteks põhjusteks, miks õpetajakutse taotlemist ei kaaluta, võib pidada kohustuslikkuse puudumist ja vähest usku, et selle taotlemine midagi muudaks.

Eestikeelsetes koolides on seni kehtinud atesteerimissüsteemi kaudu ametijärke omavate õpetajate osakaal selgelt suurem kui teistes koolides ning seetõttu ehk ka potentsiaalsete kutsete taotlejate osakaal väiksem. Teistes koolides on ka rohkem neid, kes pole antud küsimuses seisukohta võtnud. Väiksema staažiga õpetajatest on õpetajakutse olemas viiendikul, teistest õpetajatest ligi kolmandikul. Kõige lühemat aega õpetajana töötanutest on valmis kutset taotlema ligi viiendik, teistest ligi kümnendik. Õpetajakutse on nende endi sõnul olemas peaaegu 40% eesti emakeelega vastanutel, kuid vähem kui 10% vene emakeelega õpetajatel.

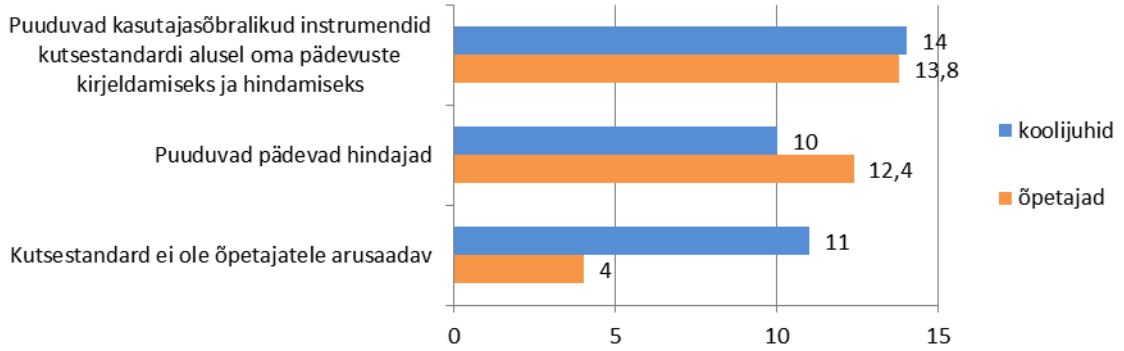
Neist, kes on kursis kutsestandardiga, arvab üle kolmandiku koolijuhtidest ja peaaegu kaks kolmandikku õpetajatest, et kutsestandard võimaldab õpetajate pädevust ja nende professionaalset arengut hinnata. Võrreldes koolijuhtidega on õpetajad kutsestandardi kasulikkuses vähem veendunud, kuid palju on ka neid, eelkõige koolijuhtide seas, kes ei oska seisukohta võtta.

Joonis 27. Kas uuenenud kutsestandard võimaldab õpetajate pädevusi ja enesetäiendamist asjakohaselt planeerida?



Kutsestandardi rakendamisel peavad nii koolijuhid kui õpetajad probleemideks kasutajasõbralike instrumentide ja pädevate hindajate puudumist. Nii õpetajad kui koolijuhid on pidanud oluliseks eraldi rõhutada ka kutsestandardi liigset pikkust, mis takistab sellest sisulisemalt lähtumist.

Joonis 28. **Põhjused, miks kutsestandard ei võimalda õpetajate pädevusi ja enesetäiendamise vajadusi piisavalt hästi välja selgitada (% vastanutest)**



Nii koolijuhid kui õpetajad tõid fookusgrupiintervjuudel kutsestandardi süsteemi puudusena välja õpetajate oskuste objektiivse mõõtmise puudulikkuse, kinnitades sellega küsitluse tulemusi. Lisaks mõõdikute puudumisele sisaldab kutsestandard selliseid väärtusi, mida ei saagi ühegi mõõdikuga adekvaatselt mõõta (nt õpetaja peab olema lastesõbralik jne). Olgugi et mõni koolijuht pidas hindamise subjektiivsust mõistetavaks, kinnitab eelnev veelkord, et koolijuhtide ja õpetajate seas valitseb segadus – kutsestandardit nähakse ka kui pingeridade loomise vahendit, millega ei ole rahul ei õpetajad ega koolijuhid. Kutsestandardit ei näha kui õpetajale arenguvõimaluste suuna näitajat. Sarnaselt küsitlustulemustele tundsid õpetajad rohkem muret ka õpetajate oskusi mõõtva eksperdi pädevuse pärast.

> *Õpetaja: „No kui mulle keegi ütleks, et ei saa seda [kutset] siis nagu ei saagi aru, mille põhjal nad seda ütlevad siis.“*
>
> *Õpetaja: „Keegi võiks nagu teadjamalt süüvida sellesse, et no kui on lihtsalt täidetud paberid siis, mismoodi sa seda hindad?“*
>
> *Koolijuhid: „Ja kuidas nt see kutsestandardi komitee või komisjon kontrollib minu isiksuse oskust? Vaatab...“ „No seda ei saa 100% mitte kunagi kontrollida, kulla inimesed.“*

Uuring näitas, et õpetajatel puudub motivatsioon kutsestandardi alusel kutset omandada. Õpetajad tõid välja ka asjaolu, et magistrikraadiga ülikooli lõpetanud õpetajal on paber juba käes ning rohkema vajadust ei tunnetata. Entusiastlikumate koolijuhtide arvates on aga kooli ülesandeks siduda kutsestandardi taotlemine kooli motivatsioonisüsteemiga. Seda enam, et kutsest mitte huvitatud õpetajatel ei pruugi olla motivatsiooni suures osas sarnaste kutsedokumentide läbitöötamiseks.

> *Koolijuhid: „Meie oleme selle iseenda jaoks püüdnud mõistlikult lahti mõtestada.“ „Tegelikult õpetajad ei saa aru sellest süsteemist.“ „Aga selleks, et sinna jõuda.. kui palju tööd tuleb ära teha.“ „Sa pead tegema nendega koos, sa pead... koos arutama, peame koos seda mõtestama.“*

Arvestades, et kutse omamine ei ole riiklikult palgasüsteemiga seotud, näevad koolijuhid vajadust kutsestandardi taotlemisega kaasnevate kulude katmiseks kasvõi tublide õpetajate motivatsiooni tõstmiseks. Ühe variandina tuuakse välja tasu hüvitamine samal moel nagu koolid praegu tervisetõendi eest maksavad.

> *Koolijuhid: “Kui ikkagi anda nüüd koolijuhile see vabadus, et ma võin kasutada seda koolitusraha, see on ju kindla numbriga /.../ Ma motiveerin teda, panustan sellesse, et ta teeb enesearengut. /.../ Riiklikult on eesmärk võetud, et inimesed liiguvad selles suunas. /…/ Küllap see aitaks ellu viia ka kutsestandardi ideoloogiat.“*

Õpetaja: „Mina olin ise huvitatud aga õpetaja, kes ei näe seda motivatsiooni /.../ Iga asi oli 8 lehekülge ja praktiliselt 4 esimest lehekülge olid copy-paste tekstiga. Tegelikult oleks ainult piisanud sellest, et paar punkti välja tuua, mille poolest üks või teine erineb. Tänaseks päevaks ma olen selle nurka visanud, ma ei tea, võibolla see [erinevate tasemete erisused] nüüd on tehtud väga lihtsalt ja loetavaks."

Seoses kutse omamisega tõstatasid õpetajad veel ühe koolide kultuuri ja juhtkonna suhtumisega seonduva probleemi. Õpetajad ja koolijuhid pidasid ebaõiglaseks olukorda, kus mõni kool saab kutset omavale õpetajale lisatasu maksta ja teine kool mitte ning fookusgruppides viidati riigigümnaasiumidele, mille õpetajatele maksab kutsestandardi taotlemise tasu kinni kool. Teisalt tõid taaskord nii õpetajad kui koolijuhid välja, et kutse omistanud ja seetõttu kõrgemalt hinnatud/tasustatud õpetajad lõhestavad kooli meeskonna ühtsust. Leitakse, et olulisemad on õpetaja igapäevased oskused ja õpetajatöö parimaks hindajaks on õpilased ning nende edukus õpetatavas valdkonnas. Seega paljud õpetajad ei mõista, miks kutse saanud õpetaja on parem kui need, kellel kutset pole ning vajalik on põhjalikum teavitustegevus õpetajate seas.

Mitmed koolijuhid on veendunud, et õpetaja otsimisel ja palkamisel ei ole kutse omamine kindlasti esmatähtis. Olulisemad on õpetaja kogemused ja oskused, mida üksnes kutsestandardi olemasoluga mõõta ei saa.

Sarnaselt uuringu varasemas etapis läbi viidud intervjuudele leiti ka fookusgruppides, et tuginedes teiste riikide kogemusele, peaks õpetajate ülekoormuse vältimiseks kutsestandardis kajastuma erinevate kutsetasemete kontakttundide ja muu õpetaja töö (õppematerjalide koostamine, mentorlus, jne) osakaal.

„Riik määrab selle 35 tunni sisse /…/ nt 4 [kontakt]tundi nädalas tasustatud.. See on see aeg, mida ta saab pühendada metoodiliste materjalide loomisele ja saab selle eest [tasu] nagu ta annaks klassi ees tunde. /…/ Mida kõrgem kvalifikatsioon on, /…/ [seda suurem on] kohustus õppematerjale toota, /…/ koguaeg kontakttundide arv väheneb."

Soovitused ja ettepanekud täiendusõppe osas

Ankeedi lõpus said koolijuhid vaba vastusena kirja panna soovitused ja ootused riigile ja ülikoolidele, mida kasutas neist 92% ning õpetajad ja koolijuhid said esitada ettepanekuid ja soovitusi täiendusõppe kohta. Täiendavate ettepanekute esitamise võimalust kasutas 73 õpetajat ja 27 koolijuhti. Täiendavad ettepanekud ja soovitused nii õpetajatelt kui koolijuhtidelt võib grupeerida üheksaks teemaks.

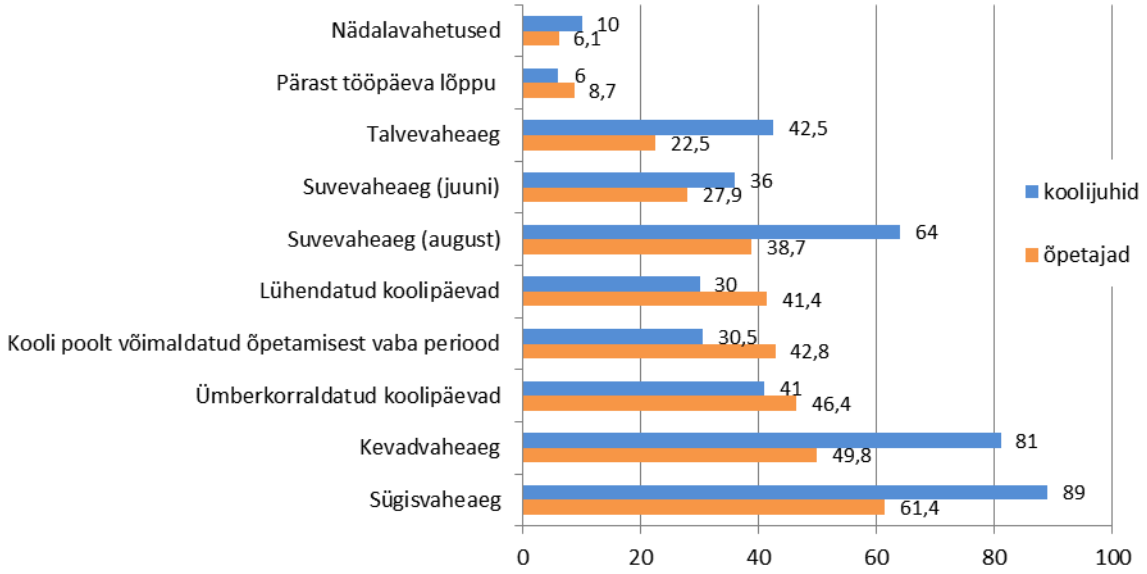
1) Kritiseeriti koolituste üldist korraldussüsteemi: vastajate arvates peaks koolituste kvaliteet, sisu ja vajadus olema rohkem läbi mõeldud ning koolitusi ei tohiks läbi viia „linnukese kirja saamiseks" vaid seetõttu, et õpetajatele on teatud mahus täiendusõppe läbimine ette nähtud. Vajaka jääb seejuures nii koolitajate kompetentsist ja koolituse sisukusest kui ka selle vajalikkuse hindamisest konkreetsele õpetajale. Vastajate hinnangul peaks esmalt välja selgitama koolitusvajaduse ja seejärel pakkuma koolitust. Lisaks oleks oluline kontrollida koolitajate kompetentsi ja kvaliteeti ning jälgida, et nende poolt edasi antav oleks kooskõlas uue õppekava põhimõtetega. Välja on toodud ka seda, et tihti ei vasta koolituse tutvustus selle sisule.

2) Sooviti, et koolituste sisu oleks praktilisema suunitlusega ning kooskõlas õppekavadega. Teooria ja praktika ühendamine peaks toimuma koolitaja juhatusel ja aktiivsel kaasabil. Soovitakse, et koolitaja oleks teoreetik ja praktik ühes isikus, kes suudab leida õpetajatega ühise keele. Rõhku tuleks pöörata sellele, et koolitustelt saadaks praktilisi juhtnööre ja omandataks metoodikaid, mida õpetajad oma töös reaalselt rakendada saaksid. Ühe õpetaja arvates võiks olla lahenduseks lektorite kutsumine kooli ning nendepoolne õpetamistehnikate praktiline näitlikustamine reaalsete lastega töötades – seeläbi peaksid ilmnema praktilised probleemid ja raskused.

3) Ettepanekud koolituste toimumise aja osas (Joonis 29). Nii koolijuhid kui ka õpetajad ei pea koolituste läbiviimisel sobivaks ajaks tööpäeva lõppu või nädalavahetust. Õpetajad eelistavad koolitusaegadena sügisvaheaega, kevadvaheaega ja ümberkorraldatud tööpäevi. Koolijuhtide ja õpetajate arvamus ühtib selles osas, et just sügis- ja kevadvaheajad on koolituste korraldamiseks parimad. Üks õpetajatest on märkinud, et vabal ajal koolituste toimumisega rikutakse õpetajate töö- ja puhkeajaseadust.

Lisaks rõhutasid mitu vastajat, et koolitus võiks toimuda regulaarselt ja pikemaajaliselt, näiteks iga kuu kindlal päeval, ning et asendaja leidmine koolitusega seotud puudutud tundidesse on keeruline. Ühe lahendusena nähakse riigi loodud konkreetsel standardiseeritud ajal ja mahus toimuvat koolitusprogrammi. Sinna juurde peaks kuuluma palgafond, kust saavad tasu nii koolitatavad kui ka asendajad, kelle leidmine tuleks selgemalt reguleerida.

Joonis 29. **Millised on sobivaimad ajad õpetajate koolituste läbi viimiseks? (%, kes on valinud vastava variandi)**



4) Vastajad leidsid, et on liiga vähe tasuta koolitusi (näiteks gümnaasiumiõpetajatele) ning koolitustele suunatud raha suurust hinnatakse üldiselt napiks. Arusaadavalt soovitakse rahastamise suurenemist ning taastada võiks seose töötasu ja atesteerimise vahel, mis tõstaks õpetajate motiveeritust. Ka tasuta koolituste maht võiks vastanute hinnangul kasvada (näiteks riigieksamitega seotud koolitused võiksid olla tasuta).

Nii koolijuhtide kui õpetajate arvates võiks kooli roll otsustusprotsessis kujuneda olulisemaks, näiteks võiks koolidel olla suurem sõnaõigus koolituste valimisel ja kogu süsteemi korraldamisel, tsentraliseeritud süsteem tuleks kaotada. Vastanud peavad oluliseks, et koolitusraha eraldataks otse koolile ja lähtutaks rohkem konkreetse kooli (finantsilistest) vajadustest. Seejuures soovitakse taastada 3% koolitusraha põhimõte ning kooli kontroll rahastamise üle.

5) Vastajad tundsid muret üldise regionaalse arengu ning Tallinnast-Tartust kaugemal asuvate koolide pärast, mille õpetajatel kulub koolitustel osalemiseks rohkem raha ja aega transpordile. Lahendusena pakutakse võimalust korraldada maakonnalisi koolitusi ning teha koostööd maakondlike ainesektsioonide ja erialaliitudega. Niisamuti on väikestesse koolidesse raske leida mentoreid ja asendusõpetajaid. Ühe lahendusena on nimetatud õpetajate täienduskoolituste aktiivsemat korraldamist ja ümberõpet, mis võimaldaksid pedagoogil õppida mitut ainet korraga. Seejuures võiks olla tegu pikemaajaliste koolitustega, mis on aegsasti ette teatatud ning kohandatud konkreetsete regionaalsete vajadustega.

6) Märkimisväärne hulk õpetajaid ja koolijuhte rõhutasid vajadust arendada õpetajate oskusi ja tekitada kohustus ennast individuaalselt arendada ning seda ilma kohustuslike koolitusteta. Seejuures on märgitud,

et just koolitatavale õpetajale spetsiaalselt suunatud ning vabatahtlikkuse alusel toimuvad koolitused on kõige edukamad ja toimivamad. Üks vastanutest näeb lahendusena mentorite süsteemi reaalset arendamist ja rakendamist praktikas. Nii oodatakse ka ülikoolidelt mentori pakkumist kooliõpetajate gruppidele, et viimased oskaksid paremini hinnata oma koolitusvajadust ning et koolitused oleksid nende vajadustega paremas kooskõlas. Individuaalset arengut peaksid lisaks soodustama koolijuhilt koolijuhile ja õpetajalt õpetajale kogemuste jagamine. Positiivse õppeviisina nähakse aktiivset teiste õpetajate tundide külastamist ning üleüldiselt toetatakse ka kogemuste jagamist koolide ja riikide vahel.

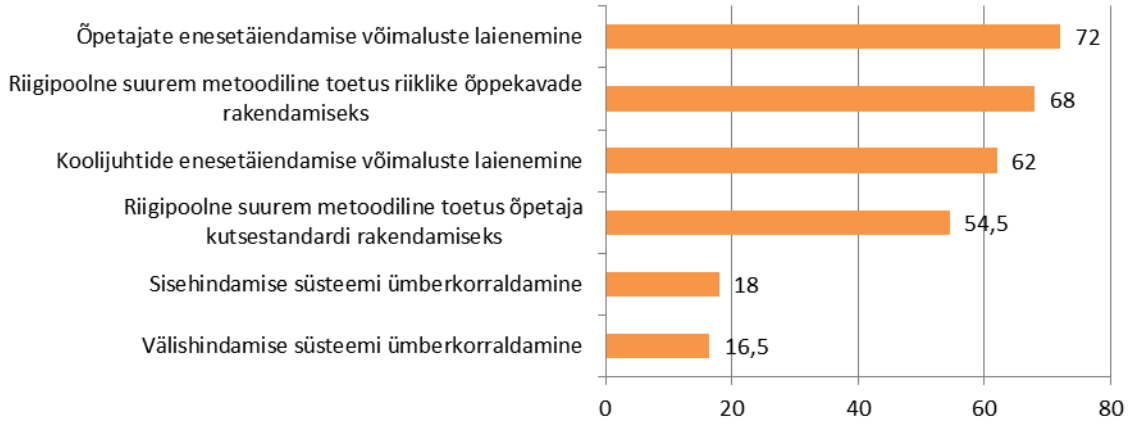
7) Oluliseks peetakse koolijuhtide toetamist koolitusplaanide koostamisel ning ühtse koolitusportaali loomist, kus vajalik koolitusinfo avaldataks vähemalt aasta enne koolituste toimumist. Info peaks olema selge ja arusaadav nii koolituste ja koolitusmaterjalide kui ka rahastamise koha pealt.

8) Sooviti muuta koolitusi mitmekülgsemaks. Soovitatavalt võiksid olla esindatud nii praktika, teooria kui ka veebipõhine õpe, et koolitused ei muutuks liiga teoreetilisteks ja ühekülgseteks. Lisaks on probleemiks ka koolitustega kaetavate ainevaldkondade vähesus, sest kõik valdkonnad ei ole esindatud. Mõned aineõpetajad ei leia hetkel erialaseid koolitusi, näiteks ei ole piisavalt koolitusi perekonnaõpetust, karjääriõpetust või vene keelt võõrkeelena õpetavatele õpetajatele.

9) Loetleti teatud teemasid, mida tuleks koolitustel varasemast enam käsitleda, eelkõige innovaatilisust, sh uuenduslikke õppemeetodeid, infotehnoloogiat, veebiõpet, aktiivõpet ja hariduslike erivajadustega õpilastega seotut, enesekehtestamist, suhtlemis- ja konfliktilahendamisoskust. Üks koolijuhtidest märkis, et koolituste sisu ei saa muutuda innovaatilisemaks, kui riigieksamite ja tasemetööde ülesehitus ei soosi uuenduslikke õpetamismeetodeid (pingeridades hinnatakse vaid eksamitulemusi).

Joonis 30 annab ülevaate, mida koolijuhid peavad kõige olulisemateks tegevusteks kaasaegse õpikäsituse rakendamisel. Selgub, et nii sise- kui välishindamise ümberkorraldamine ei ole koolijuhtide jaoks nii oluline kui teised tegevused. Kõige olulisemaks peetakse enesetäiendamise võimaluste laiendamist ja riigi metoodilist tuge õppekavade rakendamisel.

Joonis 30. **Olulisemad tegevused kaasaegse õpikäsituse rakendamiseks koolides (%, kes on valinud vastava variandi, koolijuhid)**



Uuringu kokkuvõte ja järeldused

Uuringu eesmärgiks oli saada tagasisidet üldhariduskoolide õpetajate täiendusõppele, analüüsida õpetajate ja koolijuhtide hinnanguid õpetajate pädevusele, hoiakuid ja ettepanekuid täiendusõppe süsteemi kohta ning selgitada välja õpetajate vajadus täiendusõppe järele. Kogutud info analüüsitulemustele tuginedes on kujundatud soovitused, mida riiklikus õpetajate täiendusõppesüsteemis silmas pidada. Alljärgnevalt on esitatud kokkuvõtvalt uuringu peamised tulemused ja järeldused.

1. Kas ja kuidas tajuvad õpetajad oma muutunud rolli ning millised on õpetajate õpetamise ja õppimisega seotud hoiakud ja väärtused?

Uuring kinnitas TALIS (2008, 2013) uuringus välja toodut, et Eesti õpetajad on pigem tugevad aineõpetajad. Eesti õpetajad näitavad küll tugevat poolehoidu kaasaegsele õpikäsitusele, kuid see ei ole koolides veel piisavalt rakendunud. Koolijuhid kinnitasid, et õpetajad eelistavad sageli ainepõhiseid koolitusi, kuigi vajadus oleks ka üldpedagoogiliste oskuste arendamise järele. Üldpedagoogiliste oskuste arendamine on oluline eelkõige noorte õpetajate puhul, kes alles alustavad oma õpetajakarjääri ega oska erinevaid situatsioone õppetöös piisavalt ette näha ja nendega toime tulla. Teisalt on raske muuta ka staažikate õpetajate kasutatavaid metoodikaid ning mõtteviisi.

Koolijuhtide ja õpetajate suhtumises ole siiski märgata tähelepanuväärset vastuseisu haridusuuendustele. Ligi 60% õpetajatest on märkinud, et peamine põhjus, miks nad osalevad täiendusõppes tuleneb asjaolust, et pidev professionaalse arengu tagamine on osa tänapäeva õpetaja kutsest. Mitmete riigipoolsete haridusuuenduslike otsuste vastuvõtmisest tingituna on õpetajate täiendusõpe uute olukordadega toimetulekuks õpetajate hinnangul vältimatu. See puudutab näiteks erivajadustega laste õpetamist tavaklassides ning üha suurenevat vajadust kasutada IKT vahendeid. Samas ilmnesid IKT vahendite kasutamise osas klassiruumis mitmeid probleeme. Ühest küljest õpetajad justkui umbusaldavad IKT-d kui õppevahendit ning teisalt toovad välja, et probleemiks on vajalike toetavate vahendite puudumine koolis (projektor või kaasaegsed arvutid). Üle 60% koolijuhtidest ja ligi kolmandik õpetajatest leidis, et just puudulikud ressursid õppekeskkonna ja –vahendite kaasajastamiseks on olnud peamiseks põhjuseks, miks õpetajad ei ole muutunud õpikäituse rakendamises edukad olnud. Seega on jätkuvalt oluline pöörata tähelepanu koolide varustatusele vajaliku tehnika ja vahenditega, kuna koolide võimalused vajalikke vahendeid tagada on väga erinevad.

Vastakad hoiakud ilmnesid ka kujundava hindamise osas. Küsitlustulemustest selgus, et koolijuhid hindasid kujundavat hindamist koos IKT võimaluste kasutamisega nelja kõige madalamalt hinnatud õpetaja pädevuse sekka. Kujundav hindamine – kuidas seda reaalselt õpilase peal rakendada – meetodi ja mõtteviisina vajab suuremat selgitamist ja pädevuse kujundamist õpetajate hulgas. Sealjuures tunnevad õpetajad vajadust oma sellealase kompetentsi tõstmise järele mitte vaid teoreetiliste teadmiste osas, vaid ka läbi praktiliste koolituste ja rakenduslike tegevuste.

Muutunud õpikäituse rakendumisel koolides näevad nii koolijuhid kui õpetajad suurt rolli lapsevanematel, kellel lasub oluline roll kooli tegevuse toetamisel. Kõikides fookusgruppides rõhutati lapsevanemate teadlikkuse tõstmist ja suuremat koostöövajadust kui väga olulist toetavat tegevust. Oodatud on lastevanemate süsteemsem kaasamine arendustegevustesse (nt õpetajate ja lapsevanemate ühiskoolituste korraldamine) ning nende teadlikkuse tõstmine, mida tuleb riiklike täiendusõppe prioriteetide seadmisel silmas pidada.

Kokkuvõttes on nii õpetajate kui koolijuhite teadlikkus uutest õppemeetoditest ja nende rakendamist toetavast täiendusõppest valdavalt kõrge. Siiski usub enam kui veerand koolijuhtidest, et õpetajad ei usu uudsete õpetamismeetodite kasutegurisse. Kuigi õpetajad ise hindavad oma üldpedagooglisi oskusi ainealaste pädevuste kõrval kõrgeks ja kõrged hinnangud on andnud ka koolijuhid, leiab ligi kolmandik koolijuhte, et just õpetajate üldpedagoogiliste pädevuste puudumine on takistanud kaasaegse õpikäsituse rakendamist koolitunnis. Käesolev uuring kinnitab varasemate uuringute tulemusi, et vajalikke pädevusi kaasaegse õpikäsituse rakendamiseks koolides ei ole veel piisavalt. Lisaks sobilike õppevahendite puudulikkusele peavad eelkõige õpetajad puudulikuks ka täiendusõppe süsteemi. Täienduskoolitusi peetakse liiga teoreetiliseks ja pealiskaudseks ning lisaks on uuenduste rakendamiseks antav aeg liiga lühike. Intervjueeritud eksperdid leidsid, et vajalik on saavutada tasakaal kaasaegse ning traditsioonilise õpikäsituse vahel.

2. Kuidas hindavad õpetajad täiendusõppe vajalikkust ja milline on motivatsioon täiendusõppes osalemiseks?

Nii koolijuhid kui õpetajad peavad täiendusõppeks üldjuhul täienduskoolitustel osalemist. Olgugi et ka teisi täiendusõppe vorme peetakse vajalikuks, jääb nende kasutamisaktiivsus tagasihoidlikuks. Õpetajate motivatsioon näiteks suuremat iseseisvat tööd eeldavates täiendusõppe vormides osaleda on sageli madal, mis on tingitud nii töögraafiku kui ka töökoormuse mittesobivusest selliste õppevormidega.

Peamisteks täiendusõppes osalemise põhjuseks on õpetajate tunnetatud vajadus enesetäiendamiseks ja soov tõsta ainealast ning erialast kompetentsi. Õpetajate sisemine motivatsioon õppes osalemiseks on määrav peamiselt ainealastel koolitustel osalemisel, vähem motiveeritakse ennast üldpedagoogilistel koolitustel osalema. Koolisisesestel kollektiivkoolitustel osalemine, mis peamiselt keskenduvad üldisematele teemadele ja üldpedagoogilistele oskustele, on eelkõige juhtkonna nõue, mida õpetajad isiklikult väga huvipakkuvaks ei pidanud. Pikema staažiga õpetajad ei pea üldpädevusi arendavaid koolitusi tähtsateks, kuna oma õpetamiskogemust peetakse piisavaks. Seda kinnitab ka TALIS 2013 uuring, kus ühelt poolt osaleti enim ainealastel koolitustel ning teisalt tunnetasid kuni 30-aastased õpetajad üldjuhul suuremat vajadust üldpädevuste arendamiseks kui neist vanemad kolleegid. Mõned koolijuhid aga kinnitasid, et ka väiksema õpetamise kogemusega õpetajad peavad ebavajalikuks osaleda üldpädevusi arendavatel koolitustel tuues põhjuseks äsja omandatud pedagoogilise hariduse, tänu millele on neil need pädevused olemas. Seega üldpädevusi arendavatel koolitustel osalemist mõjutab ainekoolitustest enam väline sund, kolleegide ja õpilaste surve või koolitustundide kogumise kohustus.

Õpetaja enesetäiendusvajadus kujuneb peamiselt õpetaja enda soovide põhjal ning vaid 18% õpetajaid märkis koolitusel osalemise peamise põhjusena juhtkonna nõuet. Kõik õpetajad on viimase aasta jooksul küll osalenud kohustuslikul koolitusel, kuid üle 50% õpetajatest oleks kohustuslikel koolitustel osalenud ja ilma juhtkonna nõudmiseta.

Täienduskoolitused on nii koolijuhtide kui õpetajate hinnangul ka oluliseks motivatsiooniteguriks õpetajatöös. Ligi 44% küsitlusele vastanud õpetajatest väärtustab võimalust koolitustel osalemise läbi „võrgustuda“ ja kolleegidega suhelda, 30% õpetajatest on täiendusõpe olnud oluline vaheldus igapäevatöös. Koolijuhid pidasid väljasõiduna toimuvaid sisekoolitusi õpetajatele vajalikeks ka seetõttu, et need loovad võimaluse koolivälises keskkonnas mõtteid vahetada ning taastuda. Kuna otseseid rahalisi motivatsioonitegureid õpetaja professionaalse arenguga valdavalt ei seostata, siis on nii koolijuhtide kui õpetajate hinnangul koolitused olulised motivatsiooniüritused, mille tähtsust ei saa alahinnata.

Kokkuvõttes sõltub täiendusõppe vajalikkuse hindamine ning selles osalemine eelkõige õpetaja tunnetatud vajadusest ja soovist ning õpetamise staažist. Juhtkonna nõudmine või selge vajadus koguda Õpetajakoolituse raamnõuetes sätestatud täienduskoolituse tunde ei ole määrava tähtsusega tegurid õpetajate osalemisel täiendusõppes.

3. Millised on täiendusõppes osalemise võimalused, rahulolu õpetajate täienduskoolituse kättesaadavusega ja vormiga?

Enesetäiendamise võimalusi ning koolipoolset tuge selleks peab piisavaks ca 84% uuringus osalenud õpetajatest, kusjuures pedagoogikaalaste enesetäiendamisvõimalustega ollakse enim rahul (85% õpetajatest). Ka 87% koolijuhtidest leiab, et õpetajad osalevad täiendusõppes piisavalt. Arvestades uuringus ilmnevaid vastuolusid osapoolte kõrgete hinnangute ning mitmete täiendusõppega seonduvate praktikate osas võib eeldada, et pigem leitakse, et õpetajate täiendusõppe maht on olnud piisav, kuid sisu osas ollakse kriitilisemad. Veerand koolijuhtidest ja 34% õpetajatest peab üheks peamiseks täiendusõppes osalemise takistuseks sobiva koolituse või muu professionaalse arendamise võimaluse puudumist. Samas ligi 20% õpetajatest ei ole oma täiendusõppe vajadusi ja täiendusõppes osalemise võimalusi põhjalikult analüüsinud ning õpetaja professionaalse arengu hindamine pole süsteemne ka koolijuhtide poolt. Seega võib järeldada, et hinnanguid täiendusõppes osalemise võimaluse kohta antakse kvantitatiivsete (mitu koolitust on läbitud, kui palju koolitusi on pakutud) ja mitte niivõrd kvalitatiivsete näitajate põhjal.

Enesetäiendamiseks on õpetajatel vormiliselt erinevaid võimalusi ning koolitusi saab valida nii tasuta kui tasuliste koolituste seast. Tasuta koolituste puhul on tulenevalt riiklikest prioriteetidest tähelepanu üldjuhul üldpädevuste arendamisel. Õpetajad ja koolijuhid leidsid aga, et sageli tasuta koolitused ei arvesta iga kooli konkreetsete erisustega või õpetajate täiendusõppe vajadustega. Nii on välja joonistunud olukord, kus peamiselt üldpädevustele keskenduvatel tasuta koolitustel õpetajad küll käivad, kuid olulisemaks peavad enda ainealast arendamist. Ainealaste koolituste kättesaadavust peetakse aga ebapiisavaks. Siinkohal eristusid eriti tugevalt venekeelsete koolide aineõpetajad, kes leidsid, et tasuta venekeelseid ainekoolitusi praktiliselt ei toimu. Rahalisi vahendeid koolile sobilikuma koolituse tellimiseks või õpetajate tasulistele ainealastele koolitustele saatmiseks praeguse koolituste eelarvega koolijuhtide sõnul napib. Küsitluses oli koolituse või muu professionaalse arendustegevuse kallidus tööandjale üks kolmest õpetajate poolt enim välja toodud takistusest täiendusõppes osalemiseks (26% vastanud õpetajatest).

Rahaliste ja ajaressursside piiratus ning koolituste kiire täitumine ajendab koole rohkem läbi viima kolleegilt-kolleegile koolitusi. Ühelt poolt võimaldab see kanda uusi teadmisi üle rohkematele õpetajatele ning lähtuda rohkem ka kooli eripäradest. Õpetajad näevad sellist täiendusõppe vormi küllaltki mõjusana, kuid samas lisavad, et teiste õpetajate koolitamine on lisakoormus, mida ei tohiks võtta õpetajatöö iseenesestmõistetava osana. Teisalt aga pelgavad koolitajad selle meetodi puhul info väärast tõlgendamisest tulenevat ebatäpsuse levimist.

Nii koolijuhid kui õpetajad on rahulolematud ka kaasaegse õpikäituse koolituste (nt kujundav hindamine, uurimistöö juhendamine, ainete lõiming) kättesaadavuse ja nendes rakendatavate metoodikatega. Veerand koolijuhtidest arvas, et õpetajatel pole piisavalt võimalusi ennast vajalikul määral täiendada selleks, et rakendada kaasaegset õpikäitlust. Õpetajate hinnangul on koolitused liiga teoreetilised ja pealiskaudsed, mis ei võimalda õpitut praktikas rakendada.

Uuringust selgus, et puudust tuntakse ka koolijuhtide täiendusõppe võimalustest ja nende arengu hindamisest ning suunamisest. Kui õpetajatel on võimalik saada tagasisidet oma tegevustele ja arenemisvõimalustele kooli juhtkonnalt ja kolleegidelt, siis toetus koolijuhtide oma arenguvajaduste väljaselgitamiseks keskendub hetkel pigem tegevuste kontrollile ja vähem oskustele ja pädevustele. Koolitustel osalemise tingimuseks on sageli nõue töötada tegevõpetajana ja koolitused ei ole suunatud koolijuhtidele. Seega on oodatud mitmekesisemad võimalused õpetajate ja koolijuhtide ühiskoolitusteks. Lisaks, arvestades, kui arendavaks, motiveerivaks ja koostöövõrgustikku tihendavaks peeti fookusgruppides rahvusvahelist koostööd, võiks koolijuhtidel (ja õpetajatel) olla ka selleks senisest rohkem võimalusi.

Õpetajad pidasid üheks probleemiks heade ja huvitavate tasuta koolituste kiiret täituvust. Kuigi koolituste korraldajate ja rakendusüksuste sõnul arvestavad nad teatud määral uusi koolitusi korraldades huvi

varasemate koolituste vastu, siis nii õpetajad kui koolijuhid sõnasid, et koolitused täituvad kiiresti, õpetajatele ootejärjekorras olemise võimalust ei anta ning paari aasta jooksul pole pakutavate seas sama või sarnast koolitust märgatud. Samas ei märkinud õpetajad küsitluses, et vabade kohtade arvu piiratus täiendusõppes oleks oluliseks takistuseks.

Olgugi, et 82% küsitlusele vastanud õpetajatest leiab, et info täiendusõppe kohta on lihtsasti kättesaadav, leidsid süvaintervjuudes osalejad, et info enesetäiendusvõimaluste kohta on siiski killustunud. Vajaliku info kättesaadavuse probleem on teravam vene õppekeelega koolide õpetajate puhul. Kui eesti õppekeelega koolide õpetajate hinnangul on koolitusinfo lihtsasti kättesaadav (82% õpetajatest) ning reeglina saavad õpetajad info otse koolitajatelt, siis vene õppekeelega koolide õpetajateni jõuab info valdavalt kooli juhtkonna kaudu – 78% juhtudest võrreldes 53%-ga eesti õppekeelega koolide õpetajate puhul. Seega on vene õppekeelega koolis info jõudmisel õpetajateni määrav roll kooli juhtkonnal, kes teeb ka oluliselt suuremal määral otsuseid õpetaja täiendusõppesse saatmise kohta võrreldes eesti õppekeelega koolidega. Lisaks ei saa vene õppekeelega koolide õpetajad piisavalt infot ega koolitusi vene keeles, mis on üks olulisemaid takistusi nende õpetajate koolitustel osalemisel. Samas on nii ülikoolid kui Haridus- ja Teadusministeerium kinnitanud, et vene õppekeelega koolide õpetajatele on pakutud piisaval hulgal venekeelseid koolitusi, samuti eesti keele õpet. Kuna vajadused aga püsivad, on vajalik täpsemalt analüüsida, miks ei pea õpetajad pakutud koolitusi piisavaks.

Tasuta koolituste kava kujunemine sõltub riiklikest tellimustest. Tänapäeval jõuab vastav info ning hankekutsed koolitajate ja seejärel ka koolideni lühikese viiteajaga, mis ei võimalda pikemaajalist koolitusplaanide kavandamist. Tulevikus on riiklike tellimuste seadmisel oluline pöörata tähelepanu osapoolte suuremale kaasamisele riiklike prioriteetide seadmisel ning ajakohasem osapoolte teavitamine koolitusteemadest, nõuetest ning rahastamisvõimalustest.

Õpetajate enesetäiendamist takistab nende endi hinnangul ka suur töökoormus ja töögraafiku sobimatus. Küsitluse kohaselt ideaalset, kõigile sobivat koolituste toimumise aega ei ole, kuid üldjuhul eelistavad õpetajad koolitusaegadena sügisvaheaega, kevadvaheaega ja ümberkorraldatud tööpäevi. Täiendusõppele kuluv aeg ning iseseisva töö maht on ka koolijuhtide hinnangul täienduskoolituse valikul olulise tähtsusega. Uuringus osalenud koolijuhid ja õpetajad viitasid vajadusele kujundada ümber õpetaja töökorraldus nõnda, et see võimaldaks teatud perioodil intensiivsemalt tegeleda enesetäiendamisega, nt õppematerjalide koostamisega, töövarju või praktika tegemist õpetatava ainega seotud ettevõttes või asutuses, osaleda pikemal koolitusel või välismaal toimuval kursusel. Osaliselt võib enesetäiendamine olla seotud omatava õpetaja kutsega – mida kõrgema taseme kutse, seda suurem osakaal tasustatud töötundides võiks olla hariduslikel tegevustel, mis aitavad laiemalt kaasa õpetajate enesearengule (koostöövõrgustikud, õppematerjalide koostamine, mentorlus jne) ja väiksem osakaal kontakttundidel. Intensiivseks enesetäiendamiseks mõeldud perioodi ellurakendamine eeldab aga õpetajate töökohustuste ja töö tasustamise muutmist. Kuigi igal koolijuhil on ka täna võimalik viia koolis sisse erinevaid praktikaid, näib koolijhtide seas valitsevat üldine arvamus, et vastavat ümberkorraldust peaks korraldama riik või koolipidaja. Küsitlustulemused näitavad, et peamise täiendusõpet piirava tegurina näevad koolijuhid koolide rahastamise süsteemi.

Uuringust selgus, et osadel õpetajatel, eriti vene õppekeelega koolide õpetajatel, puuduvad piisavad teadmised õpetajatöö seaduslikest alustest, näiteks nõuetest tööajale ja töökorraldusele. Paljud koolijuhid ja ka õpetajad panevad suurt rõhku just kontakttundidele ning õpetajale ettenähtud 35 kohustusliku töötunni sees ei nähta piisavaid võimalusi ega osata kujundada aega enesetäiendamisega tegelemiseks.

Kokkuvõttes võib öelda, et õpetajatelt oodatakse nii koolitustel osalemist kui ka regulaarset enesetäiendamist iseseisvalt. Olgugi et enesetäiendamise vorme on palju, on õpetajatele probleemiks info killustatus, teemade ja õppevormide sobimatus ja populaarsete koolituste kiire täituvus. Koolituste toimumise koht ei mängi olulist rolli. Koolijuhtide ja õpetajate hinnangul pole ka ajaliste ja rahaliste

ressursside ning täienduskoolituste paindlikkusele piisavalt mõeldud. Koolijuhid ja õpetajad ootavad valdkonna paremat organiseerimist ja toetamist riigi ning koolitajate poolt.

4. Milliseid enesetäiendamise vorme õpetajad kasutavad ning milliseid peetakse efektiivseks ja milliseid mitte?

Peamised õpetajate kasutatavad enesetäiendamise vormid on küsitlusele tuginedes koolitused, võrgustikukoostöö, projektides osalemine ja muu peamiselt iseseisev enesetäiendamine. Enimkasutatavateks võimalusteks on lühiajalised koolitused, erialase kirjanduse lugemine ning informaalsed arutelud kolleegidega, kusjuures viimaste mõju õppetööle peetakse nii koolijuhtide kui õpetajate poolt ühtedeks kõrgemateks. Kuna küsitluses ei määratletud vastavate tegevuste sagedust, siis on seal kajastatud ka need juhud, kus õpetaja kasutab konkreetset enesetäiendamise moodust vaid üks või kaks korda aastas. Koolijuhid leidsid näiteks, et õpetajad kasutavad iseseisvat tööd enesetäiendamise vormina liiga vähe. Siin võib põhjuseks olla juba eespool mainitud õpetajate suur töökoormus ning töögraafiku ebasobivus teatud enesetäiendamise vormidega.

Lühiajalistest koolitustest kasutatakse enim koolisiseseid koolitusi, seminare või infopäevasid (96% küsitlusele vastanud õpetajatest on osalenud). Olgugi, et fookusgruppides osalenud õpetajad suhtusid sisekoolitustesse ja nende mõjusse õppetegevusele pigem skeptiliselt, on küsitluse tulemusel sisekoolitused hinnatud kui ühed mõjusamad koolitused.

Erinevate osapoolte seisukohti võrreldes jääb silma vastuolu ideaalina kirjeldatava koolituse ja koolitusel osalemise otsustamise kriteeriumite vahel. Metoodiliselt koosneb õpetajate ja koolijuhtide sõnul hea koolitus nii teoreetilisest kui praktilisest osast, kusjuures ideaalis võiks koolituse üheks komponendiks olla ka õpitu praktiseerimine klassis, tehtule tagasiside saamine lähtuvalt reaalsest olukorrast ja nõustamine kasutatavates metoodikates. Küsitlus aga näitas, et koolituse vorm ja kas see sisaldab enesereflektsiooni ja tegevuse hindamist on õpetajatel tasuta koolituse valimisel vähe tähtsaks kriteeriumiteks. Koolituse vormist olulisemaks peavad õpetajad koolituskava sisu, koolituse toimumise aega, õppematerjalide kvaliteeti, koolituse asukohta ja koolitaja kompetentsi. On näha, et mida pikem on koolitus ning mida rohkem on koolituse raames vaja teha iseseisvat tööd ja eneseanalüüsi, seda väiksem on õpetajate huvi ja osalus nendes koolitustes. Õpetajad tõid põhjenduseks suure töökoormuse, mis ei soosi osalust pikematel ning iseseisvat tööd nõudvatel koolitustel. Samas peetakse selliseid koolitusi, eelistatavalt aktiivõppe meetodil, õpetaja arengule ühtedeks mõjusamateks, kuna need sisaldavad mitmeid eelnevalt mainitud ideaalse koolituse komponente. Uuringutulemused näitavad seega vajadust ümber mõtestada riigi poolt pakutavate tasuta koolituste vorm, ning leida tasakaal koolituse praktilise osa, iseseisva töö mahu ning õpetaja töökoormuse vahel. Lahenduseks võib olla pikema perioodi peale sessioonideks jaotatud kursustel, mis sisaldavad võimalikult palju praktilist rakendatavust ja kus õpe toimub eelkõige seminari ja kolleegidega arutelu vormis koos kompetentse praktiku juhendamisel. Teoreetilised teadmised on olulised igasuguse teema puhul ega tohiks ka siinkohal tähelepanuta jääda, kuid senisest rohkem tuleb rõhku panna sellele, kuidas juhendada ja toetada õpetajat koolitusel omandatu rakendamiseks igapäevatöös.

Mõjusaimad enesetäiendamise vormid on õpetajate hinnangul ka erialase kirjanduse lugemine, õppevara väljatöötamine, teiste koolide külastamine ja töögruppides-uurimisrühmades osalemine. Seega enesetäiendamise mõju õppetööle peetakse suuremaks, kui õpetajal on suurem sund saadav info enda jaoks läbi analüüsida ja praktikasse rakendada. Teisalt suunavad need enesetäiendamise vormid õpetajat rohkem oma tegevuse eesmärgipärastamise suunas – külastatav kool ja projektides osalemise otsus tehakse lähtuvalt enda konkreetsetest huvidest või tegevuse maksimaalsest võimalikust mõjust professionaalsele arengule.

Ühtedeks mõjusateks, kuid vähem kasutatavateks enesearengu tegevusteks on teiste koolide külastamine välismaal ja rahvusvahelistes projektides osalemine. Kõige suuremad käärid osalemises ja õpetajate mõjuhinnangutes on Eesti-siseses ja rahvusvahelises projektikoostöös, välismaa koolide külastustes,

töögruppides ja uurimisrühmades osalemises, aga ka pikemaajaliste (ja veebi)koolituste, artiklite kirjutamise ning mentorluse ja õppematerjalide loomise suhtes. Neid peetakse enesetäiendusvormina väga mõjusaks, kuid nendes osaletakse võrreldes teiste vormidega vähe. Fookusgruppidele tuginedes on taaskord põhjuseks nii õpetaja pingeline töökoormus, mis ei võimalda aeganõudvama enesetäiendamisega tegeleda ning ka koolide piiratud ressursid nt rahvusvahelise koostöö võimaldamiseks. Samas, nagu ka eespool mainitud, võib töökoormuse probleemi taga olla siiski õpetajate suutmatus oma töötunde kontakttundide ja enesetäiendamise tegevuse vahel planeerida.

Eesti keele ebapiisav oskus võib olla põhjus, miks vene õppekeelega koolide ja kakskeelsete koolide õpetajad ei osale samaväärselt võrgustikutöös. Küsitluse tulemused näitavad mõningast erisust kooli õppekeele põhjal koolitustel ja võrgustikutöös osalemisel – maakondlikku ainesektsiooni kuulub Eesti õppekeelega koolide õpetajatest 62,6%, vene õppekeelega koolide õpetajatest 48,4%; üleriigilisse aineliitu kuulub vastavavalt 25,6% eesti õppekeelega ja 17,5% vene õppekeelega koolide õpetajatest. Narvas toimunud fookusgruppides osalenud õpetajate sõnul on paljude õpetajate eesti keele oskus ebapiisav, et aktiivselt võrgustikutöös osaleda ja ainekoolitustest aru saada.

Kõige väiksema kasuteguriga koolitusteks hindasid õpetajad ja koolijuhid teoreetilisi koolitusi, hariduskonverentse ja veebipõhiseid koolitusi – neil osaletakse, aga neid ei peeta niivõrd mõjusaks. Siiski enam kui pooled vastanutest peavad neid küllalt mõjusateks. Uuringus ei kerkinud üles ühtegi seni pakutavat täiendusõppe vormi, mis õpetajate või koolijuhtide arvates õppetegevusele mõju ei oma. Kõiki välja toodud täiendusõppe vorme on sõltuvalt kooli eripärast ja õpetaja vajadustest enesetäiendamiseks kasutatud ja mõjusaks peetud. Nagu eelnevalt välja toodud, sõltub valitava enesetäiendusvormi mõju õppetegevusele ka seatud eesmärgist, kusjuures sageli on õpetajate ootused kõrgemad kui valitud vormile ette nähtud ressursse silmas pidades mõistlik oleks.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et enim osalevad õpetajad lühiajalistes emakeelsetes enesetäiendamist võimaldavates tegevustes, samas kui õppetegevusele ja professionaalsele arengule mõjusaimateks peetakse pikaaegsemad, suuremat iseseisvat tööd ja analüüsi eeldavaid tegevusi. Õpetajate arusaamad uudsest õpikäsitusest ja sinna jõudmise teed ei ole veel piisavalt lahti mõtestatud.

5. Milline on olnud õpetajate osalemine täienduskoolituses viimase 12 kuu jooksul ning kuidas nad hindavad koolituste kvaliteeti ja efektiivsusust õpetaja professionaalsuse suurendamisel?

Õpetajad osalevad täienduskoolitustel aktiivselt – viimase aasta jooksul osalesid pooled küsitluses osalenud õpetajatest täienduskoolitustel 3-5 korda ning kolmandik õpetajatest 1-2 korda. Kõige rohkem on osaletud sisekoolitustel ja ühepäevastel väliskoolitustel ning metoodiliselt auditoorset õpet sisaldavatel koolitustel.

Koolijuhid tunnistasid, et aeg-ajalt peab õpetajaid ka koolitustele suunama tehes nendes osalemise kohustuslikuks ning kõik küsitlusele vastanud õpetajad on viimase 12 kuu jooksul mõnel koolitusel kohustuslikus korras osalenud. Pooled neist leidsid, et nad oleksid neis osalenud ka vabatahtlikult ning seega ei ole koolitustel osalemine õpetajatele vastumeelt isegi siis, kui see toimub juhtkonna nõudmisel.

Oma töös kõige kasulikumaks koolituseks nimetati korduvalt koolitusi järgmistel teemadel: erivajadustega lastega toimetulek, IKT oskused, individuaal- ja grupipsühholoogia, motivatsioon ja loovus, spetsiifilised eesti keelele ja kirjandusele ning ajalooõpetajatele suunatud koolitused, aktiivõpe, esmaabi, funktsionaalne lugemine, haridus üldiselt, lõimitud aine- ja keeleõpe, uurimistööde kirjutamine ja juhendamine. Siiski eelistavad õpetajad kõige enam ainekoolitusi. Nagu eelnevalt välja toodud, peetakse õpetaja professionaalsuse suurendamise jaoks efektiivsemaks koolitusi, mis sisaldavad nii teoreetilisi kui praktilisi teadmisi ja oskusi ning mida viib läbi lektor, kellel on reaalne õpetamise kogemus. Tänaste koolituste suurimaks nõrkuseks hinnati saadavate teoreetiliste teadmiste nõrka seotust praktilise õpetajatööga. Õpetajad ootavad koolitustelt juhiseid, kuidas omandatut oma ainetunnis praktiliselt rakendada. Uuringus osalenud õpetajate hulgas jäi kõlama, et selliseid teadmisi üldjuhul riigi pakutavad koolitused edasi ei anna

ning sageli eelistavad õpetajad praktilisi aineliitude koolitusi või siis tellitud ja spetsiifiliselt kooli probleemile keskenduvaid koolitusi.

6. Kas pakutavad täienduskoolituse õppekavad vastavad sihtgruppide ootustele?

Eesti koolitusmaastikul on mitmeid erineva kompetentsiga omavahel konkureerivaid täienduskoolituste pakkujaid. Uuringus toodi välja, et häid koolitusi võib saada nii ülikoolidelt, erialaliitudelt kui eraettevõtetelt. Sõltuvalt teemast on aga oluline, et koolitajaks on inimene, kellel on kestev praktiline kokkupuude ka õppetööga klassiruumis ja kes oskab õpetatavat hästi edasi anda. Seda enam, et probleemid ja vajadused koolis ning õppetöös muutuvad kiiresti – mitme aasta tagune koolitaja tegevus õpetajana ei pruugi olla piisav, et õpetajale kasulikku teemat edasi anda ja reaalsetele probleemidele praktilisi soovitusi jagada.

Üldjuhul kiitsid nii koolijuhid kui õpetajad õpetajate- ja aineliitude korraldatud koolitusi. Samas tõdeti, et aineliidud on väga erineva tasemega ja koolituste kvaliteet kõikuv. Liitude koolitustel keskendutakse ka liigselt ainele ning õpilaste üldoskuste arendamine jääb tagaplaanile. Uuringus osalenud eksperdid tõid välja, et aineliitude korraldatud koolitused võivad sisult liiga rakenduslikuks jääda, ning puudu jääb teoreetilistest ja kontekstuaalsetest teadmistest. Teoreetiliste teadmiste puudumine võib kaasa tuua ka väärate praktikate levitamise.

Uuringus osalenud olid rahulolematumad koolituste programmidega ja sisu vastavusega neile, teooria- ja praktilise osa tasakaaluga, koolitaja kompetentsusega (sh võimekus elulisi näiteid tuua ning õpetajate küsimustele vastata) ning kiire koolituse kohtade täituvusega. Samas tasuta koolitustel ka osaletakse enim ja seega on kogemusi nendega rohkem. Tasulised koolitused on sageli olnud kooli enda tellitud koolitused, millele eelneb läbirääkimine koolitajaga ja oma soovide lahtimõtestamine. Seega on ootuspärane, et eelkõige koolijuhid on nendega rohkem rahul. Õpetajate puhul on selline „omanikutunne" märgatav just aineliitude koolituste osas.

Rahulolematus tasuta koolituste osas on peamiselt põhjustatud nende laiapõhjalisest sihtrühmast. Koolitused, mis peavad vastama võimalikult laia õpetajaskonna huvidele, ei ole ühtmoodi kasulikud kõigile. Õpetajad viitasid, et koolide ja õpetajate vajadused on erinevad ning seetõttu on ka koolide tellitud koolituste kasutegur suurem. Lisaks võib tasuta koolituse kujunemise protsess alates vastava taotluse kirjutamisest, positiivse rahastusotsuse saamiseni kuni koolituse korraldamiseni ka kaua aega võtta, mistõttu ei pruugi koolitused enam kõige aktuaalsemad olla. Nii koolijuhid kui õpetajad leidsid, et koolitustele tulev teema on sageli sõltuv olemasolevast inimressursist, mitte niivõrd õpetajate koolitusvajadusest.

Sellest tulenevalt on mitmed koolid hakanud otsima võimalusi sisekoolitusteks, tehes seda mõnikord ka teiste koolidega koostöös. Arvestades, et uute ja spetsiifilisemate teadmiste saamiseks on lühikestel tasuta koolitustel osalemise alternatiiviks pikkadel või tasulistel koolitustel osalemine, peetakse sisekoolituste korraldamist mõistlikumaks, seda peamiselt siiski koolijuhtide poolt.

Ülikoolide tasuta pakutavaid koolitusi peavad õpetajad sageli liiga teooriakeskseteks – ei saada piisavalt praktilisi oskusi õpitu klassiruumis rakendamiseks. Õpetajad tunnevad, et nendega tehakse koolituste loomisel koostööd liiga vähe. Koolituste loomisel on soovitav toetuda koostööle ülikoolide, aineliitude ja erakoolitajate vahel parimate koolitusprogrammide pakkumiseks ning suhtlusele koolidega koolitusvajaduste väljaselgitamiseks.

Arvestades erinevate osapoolte tagasisidet täienduskoolituste õppekavadele ja koolitajatele, tuleb selleks, et õppekavad vastaksid ootustele, suunata osapooli – koolitajaid, aineliitusid ja õpetajaid ning koolijuhte – omavahelisele tihedamale koostööle. Koostöö eestvedamise roll võiks olla loodavatel kompetentsikeskustel,

kes peaks vastutama kompetentsete koolitajate leidmise eest ning kujundama sihtrühma soovidele põhinevat teadlikku koolituste tellimist.

7. Kuidas hindavad õpetajad koolituselt saadud teadmiste vajalikkust ja oma oskusi teadmisi rakendada igapäevatöös?

Õpetajad viitavad oskuste puudumisele ning suurele töökoormusele, mis raskendab teoreetiliselt koolituselt saadava info enese jaoks läbi analüüsimist ning praktikas õppetöös rakendamist. Seda kinnitavad ka küsitluse tulemused - peaaegu 2/3 vastanud koolijuhtidest leidis, et täiendusõpe on olnud pigem küll tulemuslik, kuigi teadmiste ja oskuste rakendamisel praktikas esineb siiski puuduseid, viidates koolituste üldisele teooriakesksusele. Teoreetiline loenguvorm seostub õpetaja isikliku õpetamispraktikaga halvemini, raskendades õpitu rakendamist. Õpetajate poolt enim välja toodud takistus koolitusel omandatu rakendamiseks praktikas on samuti koolituste liigne teoreetilisus (ligi 40% õpetajatest). Lisaks leiab ligi veerand õpetajatest, et takistuseks on olnud ka koolituste pealiskaudsus. Nähtub, et oodatud on reaalse õpetamistöö ja konkreetsete probleemidega seonduvad praktiliste situatsioonide lahendamisoskuste arendamisele keskenduvad koolitused.

Uuring näitas, et teadmiste rakendumine sõltub võimalusest praktiseerida koolitusel omandatud teadmisi õppetöös. Üldjuhul on koolituse praktilise osa suurenemise eelduseks aga ajaliselt pikem koolitus. Ka koolitajad ise leidsid, et ühepäevased auditooriumikoolitused ei saa olla mõjusad – läbi tuleb viia sisukamaid, mahukamaid ja pikemaid koolitusi, kus osa õppest toimub õpetaja koolikeskkonnas ja klassiruumis. Ühelt poolt on õpetajatel soov, et koolitused oleks praktilisemad, kuid samas ei ole õpetajad valmis pikkadel koolitustel osalema, mis eeldavad ka iseseisvat tööd. Ülikoolid ja teised koolitajad aga ei pea ühepäevaseid koolitusi sobilikuks õpetajate soovitud praktika osa suurendamiseks. Seega on vajalik leida tasakaal teooria ja praktika vahel ning kujundada selleks sobilikumad koolitusvormid, milleks võib olla ka sessioonidega õpe. Olulisemate teemade kinnistamiseks on vajalik kasutada rohkem paindlikke koolitusvorme. Õpetajad, koolitajad ja koolijuhid tõid välja erinevaid võimalusi koolitustel õpitava rakendamiseks praktikas. Nimetati nii õpitavate võtete proovimist tunnis oma õpilastega ja näiteks näidistunni läbiviimist või koolitajapoolsete tunnivaatluste läbiviimist. Siinkohal on taas oluline koolitajate ja koolide tihe koostöö sobilikuma koolitusmeetodi ja vormi valikul, mis arvestaks õpetajate vajadusi, kooli töökorraldust ning koolitajate võimalusi.

Lisaks koolituste keskendumisele teooriale on takistuseks koolitusel omandatu praktikas rakendamisel kooli füüsiline õppekeskkond ja vajalike õppevahendite olemasolu. Koolijuhtide hinnangul on see eranditult ka peamiseks takistuseks uudsete õppemeetodite kasutuselevõtmisel (61% koolijuhtide jaoks on see peamine põhjus). Ka ligi 30% õpetajatest on vajalike õppevahendite puudust ning kooli keskkonda pidanud peamiseks takistavaks teguriks. Puudu on nii IKT vahenditest (projektorid, arvutid), kui ka muudest õppevahenditest, mis uute meetodite rakendamisel vajalikuks osutuvad. Seega on kaasaegsete töövahendite olemasolu järgnevatel aastatel olulisel kohal uute õpetamise meetodite rakendamisel. Haridusuuendustega kohandumist soosib koolide baasvajaduste ja õpetajatele vajalike elementaarsete vahendite olemasolu ja kvaliteet.

8. Kas ja kuidas toeatab koolikultuur õppiva organisatsiooni põhimõtteid, uuendusi ja õpetajate professionaalset arengut?

Õpetajate osalemine täiendusõppes sõltub märkimisväärselt koolikultuurist ja kooli juhtkonna tegevusest või tegevusetusest. Koolijuhtide suhtumine ja õpetajate soovidele vastutulek on kooliti erinev, kus koolid rakendavad erinevaid praktikaid nii koolitusvajaduste väljaselgitamiseks, koolitusel käinute edasisel jälgimiseks ja õpitu rakendamiseks kui ka muul viisil enesearengu ja koolituste mõjususe toetamiseks. On koolijuhte, kes on välja töötanud tervikliku lahenduse oma kooli õpetajate täiendusõppe vajaduste

kaardistamiseks, planeerimiseks ja tagasiside andmiseks. Samas on koole, kus ei ole mingeid praktikaid loodud. Mitmed koolijuhid tunnevad puudust kogemuste vahetamisest oma kolleegidega kuidas kujundada, planeerida ja toetada õpetajate täiendusõpet. Ka leidsid koolijuhid, et nad vajavad ise koolitusi inimeste ja organisatsiooni juhtimise osas selleks, et luua õpetajatele toetav keskkond ja juhtida õppivat organisatsiooni. Küsitlusest selgus, et koolijuhtide ja õpetajate hinnangud koolis täiendusõpet toetavatele praktikatele – näiteks kaasav planeerimine, arusaamad täiendusõppes osalemise takistustest, koolituste tagasiside küsimine õpetajalt, õpetajate professionaalse arengu vajaduste hindamine – on erinevad. Kui koolijuhid hindavad oma tööd õpetajate toetamisel positiivselt, siis õpetajad on häälestatud oluliselt kriitilisemalt. Paljud õpetajad ei olnud kursis nende koolis olemasolevate dokumentide või kooli juhtkonna tegevusega seoses õpetajate täiendusõppe planeerimisega.

Õpetajad ja koolijuhid olid ühel nõul, et kooli suhtumine ja toetus õpetajate täiendusõppes osalemisesse on koolile eraldatud vahendite piires pigem toetav. Ka küsitluse tulemused näitavad, et kool toetab õppimist ja kooli kui õppiva organisatsiooni põhimõtteid. Vaid väga väike hulk koolijuhtidest leiab, et põhjused, miks kaasaegne õpikäsitus pole koolides veel piisavalt rakendunud, peituvad koolijuhtide väheses motiveerimisoskuses ning kooli juhtkond pole sellele piisavalt tähelepanu pööranud. Õpetajad on kõige enam rahul just kolleegide toe ning kolleegidelt õppimise võimalustega.

Kõige vähem on õpetajate hinnangul õpetaja professionaalse arenguga seotud töötasu süsteem, kuigi ligi 40% valdavalt linnades asuvate koolide õpetajatest on seda seost siiski märkinud. Samuti ollakse vähem rahul alustavate õpetajate toetusega. Koolijuhid viitasid oma töös puudulikule rahastamisele, mis ei võimalda neil toetada õpetajate täiendusõppe vajadusi selles ulatuses ja nendes valdkondades, mis oleks koolile ja õpetajale vajalik.

Kuigi uuring näitab kõrget rahulolu enesetäiendamist toetava koolikeskkonnaga, lähtub rahulolu pigem hinnangutest, kas kooli juhtkond teeb või ei tee takistusi täienduskoolitusel osalemisel ja mitte niivõrd hinnangut juhtkonna proaktiivsele tegevusele. Uuringust selgub, et õpetajate ja ka koolijuhtide õpetajate pädevuste analüüsioskus ei ole piisav ning viisid enesehindamiseks peavad olema asjakohasemad. Samuti on tagasisidestamise praktikad pigem harvaesinevad. Uuringu tulemused viitavad sellele, et õpetajate professionaalne areng ei ole koolides piisavalt mõtestatud ning süsteemset tähelepanu sellele ei osutata, ning valitseb olukord, kus õpetajate täiendusõpe tähendab valdavalt lühiajalistel loengutel või kursustel käimist. Samas kinnitavad kõrged rahululuhinnangud kooli toetusele siiski, et valdav osa õpetajatest on oma töökeskkonna, kolleegide toe ning juhtkonna tegevusega pigem rahul.

9. Milliste meetoditega toimub õpetaja professionaalse arengu toetamine koolis ning millist rolli selles mängib täna kutsestandard?

Õpetaja professionaalse arengu toetamise all koolis vaadeldi käesolevas uuringus eelkõige sisekoolitusi, koolide täiendusõppekavade planeerimist ja olemasolu, arenguvestluste korraldamist, õpetajate enesehindamist ning teadlikkust uuenenud õpetaja kutsestandardist.

Koolid korraldavad märkimisväärsel hulgal sisekoolitusi – ligi 90% küsitlusele vastanud koolides korraldatakse sisekoolitusi 1-4 korda aastas. Intervjuudes ja fookusgruppides hinnati sisekoolitusi heaks ja mõjusaks enesetäiendamise viisiks, kuigi õpetajate hinnangud olid koolijuhtide omast mõnevõrra kriitilisemad. Õpetajate kriitilisus tulenes peamiselt sellest, et nad on rohkem huvitatud oma aine koolitustest ja mitte niivõrd üldpedagoogilistest või muul teemal toimuvatest koolitustest. Samuti on õpetajad skeptilisemad selles osas, et koolis toimub kolleegilt-kolleegile teadlik koolitamine ja et juhtkond toetab aktiivselt heade praktikate jagamist õpetajate vahel. Fookusgruppides osalejate kogemustele tuginedes on aga näiteks välistel koolitustel omandatu edasiandmine kolleegidele juhtkonna nõudel siiski üsna sage praktika, mille eesmärgiks on üldjuhul hoida kokku koolituskuludelt. Ka küsitlustulemuste järgi nõuab ligi 40% koolijuhte kolleegide edasikoolitamist.

Kooli toetav suhtumine õpetaja täiendusõppesse ning huvi muutuste ilmnemiseks koolitöös on üheks määravamaks teguriks täiendusõppe tulemuslikkuses. Samas selgub küsitlustulemustest, et vaid kolmandik koolijuhte väidetavalt jälgib või teostab seiret koolitusel omandatu rakendamise üle õpetaja igapäevases töös. Ka sisekoolituste puhul on õpetajad pigem veendunud, et nende tulemuslikkust õpetajate edasises töös jälgib juhtkond pigem harva, mis erineb koolijuhtide positiivsemast hinnangust. Kokkuvõttes, teadlikku ja süsteemset lähenemist täiendusõppega omandatu praktilise rakendamise tagamisele ja selle toetamisele ei näi koolides olevat. Eraldi saab välja tuua erakoolide praktikad, mis said õpetajatelt nii koolituse tagasisidestamise, üksteise koolitamise, arenguvestluste toimumise regulaarsuse osas kui ka üleüldises kooli toetavas keskkonnas oluliselt kõrgemaid hinnanguid.

Üldised hinnangud kõikide sisekoolituste osas küsitud praktikate kohta on üsna kõrged. Olenevalt küll teemast ja sisekoolituse viisist (nt kas koolitus kogu personalile üldistes küsimustes nagu turvalisus, esmaabi jms või teatud aineõpetajatele spetsiifilisemates küsimustes) näevad nii õpetajad kui koolijuhid sellise koolitusvormi järele ka tulevikus kindlasti olulist vajadust.

Uuringust selgub, et õpetajate täiendusõppe vajaduste väljaselgitamine ning täienduskoolituse kavade loomine koolides ei ole süsteemne. Küsitlus tõi välja selged erinevused koolijuhtide ja õpetajate vastustes, kus ligi 90% vastanud koolijuhtidest märkis, et nende koolis on olemas täienduskoolituse kava, kuid 60% õpetajatest ei ole koolituskavast teadlikud, vaid vähesed märgivad, et on selle koostamisse olnud kaasatud ning üle 60% ei ole kursis, kas ja kuidas sellist plaani nende koolis uuendatakse. Alla veerandi õpetajatest on märkinud, et enda enesetäiendusvajaduste hindamisel lähtutatkse ka kooli täiendusõppekavast. Lisaks, ligi 20% õpetajaid on märkinud, et nad ei hindagi koos juhtkonnaga oma täiendusõppevajadusi. Fookusgruppide arutelud toetavad küsitlusest saadud informatsiooni – täienduskoolituskava ei ole koolides kõigile teadaolev dokument õpetaja professionaalse arengu toetamisel. Täiendusõppe koolituskava loomisel näevad koolijuhid suurima takistustena koolide rahastamissüsteemi, mis ei võimalda koolijuhtide hinnangul täiendusõppeks piisavaid ressursse kasutada, aga ka täiendusõppe võimaluste kohta info killustatust ning selle jõudmist kooli kaootiliselt ja sageli üsna vahetult enne koolituse toimumist.

Arenguvestluste pidamise viisid on samuti kooliti üsna erinevad. Valdavalt jäävad vestlused osapoolte hinnangul pinnapealseks ja nende käigus ei analüüsita õpetajate reaalseid täiendusõppe vajadusi. Õpetaja täiendusõppe vajaduste üle otsustades tuginetakse eelkõige õpetajate hinnangutele ja mitte niivõrd eneseanalüüsile või arenguvestlusele. Kooli juhtkond valdavalt ise süsteemselt õpetajate pädevusi ja arenguvajadusi ei hinda.

Õpetajate enesehindamisele ning kutsestandardile, kui selleks vajalikule alusdokumendile on riiklikus täiendusõppe kontseptsioonis omistatud oluline roll. Uuringust selgub, et ligi pooled õpetajad ei ole aga uuenenud kutsestandardi sisuga kursis. Uuringu järgi ei oma kutsestandard ka arenguvestlustel õpetajate täiendusõppe vajaduste hindamisel olulist rolli. Seega võib järeldada, et need, kes toetuvad enesehindamisel kutsestandardile, on siinkohal valdavalt silmas pidanud praegusele eelnevat kutsestandardit. Lisaks selgub uuringust, et kui Haridus- ja Teadusministeeriumi ning standardi väljatöötajate seas on sellele seatud suured ootused, on koolijuhtide ja õpetajate hinnang kutsestandardile hetkel pigem skeptiline. Kutsestandardisse suhtuvad kriitiliselt pigem õpetajad ja koolijuhtide suhtumine on märgatavalt positiivsem. Suurim probleem kutsestandardi rakendumisega seondub hetkel sihtrühma väheses teadlikkuses, info esitusviisis (erinevad tasemed väga sarnaselt kirjeldatud, liiga pikk dokument) ning arusaamise puudumises, milline kasutegur õpetajale sellega kaasneb, kuna kutsestandard ei ole seotud kõrgema tasumääraga. Kuna kutsestandard ja selle omandamise oodatud kasutegur ei ole õpetajate seas veel piisavalt selge, on praegune kutse taotlemise tasu ka selle taotlemist pärssiv tegur. Osapoolte ootused selgemate suuniste ning kutse taotlemise motivaatorite osas on suunatud eelkõige Haridus- ja Teadusministeeriumile ning kutseandja roll jääb intervjuudele ja fookusgruppidele tuginedes sihtrühmale veel kaugeks.

Erinevalt ekspertide arvamusest ei leia samas õpetajad ja koolijuhid, et nad vajavad olulises mahus täiendavaid juhendmaterjale kutsestandardi rakendamiseks. Pigem soovitakse rohkem praktilisi meetmeid selleks, et kutsestandardi kasutusvõimalusest saaksid kõik osapooled ühtemoodi aru. See tähendab rohkem infopäevi ja koolitusi teadlikkuse tõstmiseks koos praktiliste kasutusnäidetega ning sobiva rahastamise mehhanismi väljatöötamisega koolidega koostöös.

Õpetajate enesehindamise instrumendiks on valdavalt kooli juhtkonna nõutav juhis. Suurem enamus koolijuhtidest (85%) ja ligi pooled vastanud õpetajatest on märkinud, et oma täiendusõppe vajaduste hindamiseks kasutatakse iga õppeaasta lõpus koolile täidetavat aruandevormi. Fookusgruppide arutelud ilmestasid, et sageli on sellised vormid sarnaselt arenguvestlustele liiga üldised ja pinnapealsed. Alla veerandi õpetajatest on loonud endale ise hindamisinstrumendi ja veelgi vähem õpetajaid kasutab vahendeid, mis eeldavad sügavamat eneseanalüüsi (nt õpimapp või oma tundide analüüsimine). Kokkuvõttes ei tegele suur osa õpetajatest sügavama eneseanalüüsiga ning koolijuhtide tähelepanu enesehindamise süsteemsusele ning õpetajate reaalsetele arenguvajadustele näib pigem leige. Fookusgruppides osalenud õpetajad kinnitasid, et nad ei oska piisavalt hästi enesehindamist läbi viia ja neil ei ole selleks selgeid juhiseid. Seega on oluline pöörata senisest suuremat tähelepanu õpetajate enesehindamise oskuste tõstmisele ja selleks sobivate, kasutajasõbralike instrumentide ja viiside levitamisele.

Kokkuvõttes õpetajate professionaalse arengu toetamine koolis erineb kooliti märgatavalt. Õpetajate osalemine täiendusõppes on valdavalt juhuslik, õpetajate isiklikust huvist lähtuv ning enesehindamise tulemusi ja arenguvestluste sisendit ei kasutata piisavalt. Õpetajate täiendusõppe vajadusi koolides süstemaatiliselt ei hinnata ning koolide täiendusõppe kavad, juhul, kui nad olemas on, ei ole sageli koostatud kaasavalt.

10. Millised on õpetajate hinnangud oma pädevustele ning koolijuhtide hinnangud õpetaja pädevustele?

Uuringus selgub, et nii õpetajad kui koolijuhid hindavad õpetajate pädevusi kaasaegses õpikäsituses ja soovitatud pedagoogilistes oskustes pigem kõrgelt. Õpetajate hinnangud on kõrgeimad oma ainealastele oskustele – 57% õpetajatest andis hinnangu „väga hea" võrreldes hinnanguga pedagoogilistele oskustele ja teadmistele (39% andsid kõrgeima hinnangu). Eesti õpetajate keskendumine oma ainealaste oskuste arendamisele ilmneb ka analüüsides hinnanguid koolitusvajadustele, kus üle 80% õpetajatest tunneb vajadust koolitusele oma aine raames. See on ka õpetajate enim märgitud vajadus. Uuring kinnitab, et uudne õpikäsitus ei ole veel piisavalt kõikide õpetajate teadvusse jõudnud ning ei tunnetata veel üheselt, et pedagoogilised oskused on ainealaste kõrval sama olulised.

Koolijuhtide hinnangul on õpetajad tugevad õpilaste väärtushinnangute kujundamises ning nende suhtlemisoskuse arendamises, nõrgemad aga veebiressursside ning IKT vahendite kasutamisoskuses õppetöös, projektitöös ning pädevusi kujundavas hindamises. Need on ka valdkonnad, mis on kõikides intervjuudes ja fookusgruppides olulisemate vajadustena välja joonistunud. Fookusgruppides ja intervjuudes tõstatus ka noorte alles karjääri alustavate õpetajate pedagoogiliste oskuste probleem, mis on seotud tasemeõppe kvaliteediga. Ootused on siinkohal kvaliteetsemale ja pikemaajalisemale õpetajakoolituse praktikale ning süsteemsemale noorte õpetajate tugisüsteemile. Mentori olemasolu koolis või kvaliteetne karjäärinõustamine õpetajatele on kooliti väga varieeruv ja rahulolu nende võimalustega õpetajate hinnanguil üks madalaimaid (ca 40% õpetajatest on märkinud vastavaid toimivaid võimalusi, võrreldes 70-90% rahulolu hinnangutega teistele küsitud praktikatele).

Õpetajate pädevuste hindamisel on märkimist väärt asjaolu, et nende koolijuhtide osakaal, kes hindavad erinevaid pädevusi väga heaks on üsna tagasihoidlik (alla 30%) võrreldes nendega, kes usuvad, et pädevused on pigem olemas või suhtuvad nende arendamisse teatud reservatsiooniga. Kõrgete hinnangute

kõrval peab ligi kolmandik koolijuhte õpetajate pädevuse puudumist peamiseks põhjuseks, miks kaasaegne õpikäsitus ei ole veel piisavalt praktikas rakendunud. Kõrvutades ka koolijuhtide ja õpetajate hinnanguid arendamist vajavatele pädevustele, ilmneb, et koolijuhid näevad praktiliselt kõikides kategooriates märgatavalt suuremat vajadust arendamise järele kui õpetajad.

Küsitlusele vastanud koolijuhtidest on ligi 86% veendunud, et nende õpetajad pigem oskavad oma koolitusvajadusi hinnata. Ühest küljest tasub sellesse tulemusse ekspertintervjuude, fookusgruppide ning uuringutulemuste taustal suhtuda ettevaatlikult. On tõenäoline, et valdavalt osatakse soovida enese täiendusõpet valdkonnas, millest teatakse ja vähem valdkonnas, millest ei teata midagi. Teisalt toovad küsitluse tulemused siiski välja, et valdkonnas, kus õpetajad ennast tugevaks peavad, peetakse pädevuste arendamist vähemoluliseks. Kuigi ainelaste pädevuste vajadust nähakse õpetajate seas üldkokkuvõttes enim oluliseks, ei pea ainelaste teoreetiliste teadmiste omandamist olulisemaks need õpetajad, kes on enda ainealaseid oskuseid hinnanud „väga heaks". Tendents ilmneb ka mõningate pedagoogiliste oskuste osas.

Kokkuvõttes nii küsitluses osalenud koolijuhid kui õpetajad hindavad oma õpetamise pädevusi kõrgelt. Analüüsides aga eri osapoolte seisukohti, ei ole hinnang nii ühene. Mitmed takistused uudse õpikäsituse rakendamises lasuvad siiski õpetajate ebapiisavas pedagoogilises pädevuses ning arusaamades õppimise protsessist. Õpetaja jaoks on selgelt olulisem keskendumine oma ainealasele teadmisele kui pedagoogilistele oskustele ning hoolimata riiklike prioriteetide ja õpetamisele esitatud nõudmiste teadvustamises ei ole teadmised ja oskused uudse õpikäsituse rakendamisest veel suurel osal õpetajaskonnast olemas.

11. Milline on õpetajate vajadus täiendusõppe järele?

Õpetajate täiendusõppe vajadusi on vähe uuritud kuna sageli ei peeta õpetajate enesehinnangut oma koolitusvajaduste osas asjakohaseks. Olgugi, et 86% küsimustikule vastanud koolijuhtidest arvab, et õpetajad suudavad oma tegelikke enesetäiendamise vajadusi adekvaatselt hinnata, leiavad koolitajate ja ühenduste esindajad, et nii koolijuhtide kui õpetajate hinnangud täiendusõppe vajadustele ei vasta alati tegelikkusele.

Koolijuhid hindavad õpetajate koolitusvajadust üldjuhul kõrgemalt kui õpetajad ise, erandiks on ainealased teoreetilised teadmised, kus õpetajad hindavad oma vajadusi suuremaks. Õpetajate suurem vajadus ainealaste koolituste järele tuli välja ka fookusgruppidest, samas kui küsitluses pidasid õpetajad ainealasest pädevusest mõnevõrra olulisemaks üldpädevuste arendamist. Üldiselt kalduvad kõige väiksema staažiga õpetajad enamikus valdkondades enda pädevuse arendamise vajadust kõrgemaks hindama.

Metoodiliselt tuntakse suuremat vajadust aktiivõppe meetodite, sh praktilist tööd enam sisaldavate koolituste järele. Ka küsitlus näitas, et nii koolijuhtide kui õpetajate hinnangul vajavad praktiliste õppevormide läbiviimine, kujundav hindamine, uurimistööde juhendamine kahe järgneva aasta jooksul suuremat tähelepanu.

Tuginedes koolijuhtide ja õpetajate hinnangutele seni katmata täiendusõppe valdkondade ja teemade osas, tuleks järgneval programmperioodil pakkuda enam koolitusi järgmistel teemadel:

- Nüüdisaegsed arengud õpetatava aine õppimisel ja õpetamisel;
- Hariduslike erivajadustega laste arengu toetamine koolis (vajalikud on mh spetsiifilisemad, sh meditsiinilise lähenemisega koolitused) ja õppetöö andekate lastega;
- Õpetamisalased teadmised ja arusaamad; innovaatilised õpetamise meetodid;
- IKT oskuste arendamine, sh õpetamiseks vajalikud IKT oskused ning e-õppe läbiviimine, meetodid ja tehnoloogia;
- Õpetajale kui juhile vajalikud oskused: konfliktijuhtimine ja stressijuhtimine, enesekehtestamine, grupijuhtimine, haridusvaldkonnaga seotud seadusandlus.

Õpetajad hindavad nii ainealaseid kui pedagoogilisi pädevusi üsna kõrgeks, samas on ka koolitusvajadust nendes hinnatud suhteliselt kõrgeks. See viitab seosele teadlikkuse ja vajaduse järele, kus soovitakse koolitusi nendes valdkondades, millest ollakse teadlikud ja mida tuntakse. Oma valdkonnas teistes ainetes õpetatavaga kursis olekut pole hinnatud väga kõrgeks. Koolijuhid hindavad vastavat vajadust palju kõrgemalt. Ka kaasamise oskusi on madalamalt hinnatud samas kui lõimitud aine ja keeleõppe alaste teadmiste arendamist, mis sisaldab kaasamist, ei peeta nii oluliseks. Koolijuhtide hinnang sellele vajadusele on jälle märgatavalt kõrgem.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et hoolimata osapoolte mõningasest erimeelsusest erinevate pädevuste arendamise vajaduse osas on üldiselt nii koolitajad kui sihtgrupid üksmeelel, et õpetaja kutseoskuste arendamine ja pedagoogiliste meetodite valdamine on see, millel peaks jätkuvalt riikliku tasandi rõhuasetus olema. Lisaks on vajalik uurida ainespetsiifilisi vajadusi ja suhtumist riikliku õppekava üldosasse ning kutseoskuste arendamisse erinevates ainetundides. Kõigi koolituste puhul peab olema rõhk praktilisusel ning koolituste mõju suurendamiseks õppetööle oleks vajalik ka laiem võimalus vajadustele vastavate koolituste tellimiseks koolide endi poolt või koolituste grupeerimine spetsiifiliste teemaprobleemide ümber, milles kasutatakse sisendina koolide reaalseid vajadusi. See eeldab suuremat koostööd koolidega juba koolitusprogrammide loomise käigus.

12. Millised on õpetajate ja koolijuhtide hinnangud keskse täiendusõppe süsteemile ja institutsionaalsele koostööle?

Praegune suundumus õpetajate täiendusõppe kavandamisel on ühtsete kompetentsuspõhiste täiendusõppeprogrammide välja kujundamise toetamisele. Toetamaks õpetajate elukestvat õpet ja vajaduspõhist täiendusõpet peab täiendusõppeprogrammides olema seejuures kombineeritud nii teooria, praktika kui ka tagasiside. Tagasiside puudulikkus õpetajatööle ja täienduskoolituse vajadusele, kuid ka pakutud koolitustele ja koolitajate tööle on nii varasemates kui ka käesolevas uuringus ilmnevaid vajakajäämisi. Kuna hetkel ei viida ka riiklikult läbi regulaarset täiendusõppe vajaduste seiret, on raskendatud ka efektiivsete üldhariduskoolide õpetajate professionaalse arengu ning karjäärivõimaluste soovituslike mudelite väljatöötamine. Haridus- ja Teadusministeeriumi plaanides on järgnevatel aastatel ette nähtud vastavad tegevused, mis toimuvad kombinatsioonis sobiva koolide sise- kui välishindamise mudelite uuendamise ja rakendamisega. Võtmesõnaks on siinkohal nn 360 kraadi hindamine ja sh vajaliku tööriista tekitamine kõikidele osapooltele, eelkõige õpetajatele endile oma pädevuste hindamiseks ja tegelike täienduskoolituse vajaduste väljaselgitamiseks.

Õpetajad, koolijuhid ja koolitajad tunnevad vajadust täiendusõppe andmebaasi ja infosüsteemi järele. Sealjuures on vajalik leida kasutajasõbralik tööriist ka koolituste mõju, rakendatuse ja kvaliteedi seireks, et täiendusõppe võimalusi ja tulemuslikkust paremini hinnata. Uuring näitas, et koolid soovivad, et ülikoolid kui peamised täiendusõppe pakkujad küsiksid neilt rohkem sisendit ja tagasisidet koolituskavade kokkupanekul. Tagasiside muudab oluliseks ka asjaolu, et õigusaktidega ei ole hetkel määratletud piisavaid nõudeid haridustöötajaid koolitavatele asutustele ega vastavatele õppekavadele – ühtlustamata nõuded tähendavad ebaühtlast täiendusõppe kavandamist, pakkumist ning selle kvaliteedi ja tulemuslikkuse hindamist. Samas on ühtse andmebaasi kujundamine täna päevakorras ning eelnõu faasis olev täiskasvanute koolituse seadus peaks lahendama koolituste sisulise kvaliteedi küsimusi. Koolituste kvaliteedikriteeriumite täiendamine ja jälgimine on kesksel kohal ka uues haridusasutuste koolitusprogrammi kavandis.

Kui ühest küljest soovivad koolid ise rohkem koostööd koolitajatega nii õpetajate professionaalse arengu toetamisel kui konkreetsete koolituskavade väljatöötamisel, siis ka peamised koolituste pakkujad soovivad rohkem infot selle kohta, millised peaksid koolide hinnangul pakutavad koolitused olema ja kuidas saada lahti arvamusest, et ülikoolide koolitused on liiga teoreetilised. Fookusgruppides leidsid koolijuhid, et initsiatiiv peab siiski tulema ülikoolidelt.

Mõtestatud koostöö puudumist erinevate täiendusõppe osapoolte vahel võib pidada üheks kitsaskohaks, millest aga sõltub efektiivse ja tulemusliku täiendusõppe pakkumine. Lisaks soovivad ülikoolid enda suuremat kaasamist riiklike strateegiliste plaanide koostamisse ning rahastamisreeglitest õigeaegsemat teavitamist. Samuti on koostöö ebapiisav suuremate õpetajakoolitust pakkuvate ülikoolide endi ja ka teiste täienduskoolitust pakkuvate organisatsioonide vahel (nt aineliidud, erakoolitajad), mistõttu esineb dubleerivaid tegevusi ja pigem ülemäärast konkurentsi olukorras, kus sisukas koostöö võimaldaks anda paremaid tulemusi. Rohkem organisatsioonide tasandil koostööd ootavad koolid just aineliitude kui headeks praktilisteks koolitajateks hinnatud ja ülikoolide kui tugevate teoreetiliste teadmiste edasiandjate vahel. Õpetajate kui koolijuhtide arvates peaks nii koolituste kujundamisel kui ka nende läbiviimisel rohkem ära kasutama aineliitude ressurssi just nende liikmete praktiliste oskuste tõttu. Motiveeritud koostöö ülikoolide ja aineliitude vahel omab potentsiaali mitmete tänaste täiendusõppe vorme puudutavate kitsaskohtade leevendamiseks ja koolituste mõjusamaks muutmiseks, lähendades omavahel vajaliku teoreetilise kompetentsi õpetajate oodatud teadmiste eluliste ja praktiliste kasutusvõimalustega.

Uuringust ilmnes ka teatav vastutuse hajuvus institutsioonide vahel. Peamised täienduskoolituse pakkujad (ülikoolid) peavad oluliseks riigipoolseid samme koolitusturu reguleerimisel, stabiilsemal rahastusel, hankereeglite lihtsustumisel ning pikemaajalisemal planeerimisel. Samas ootavad riik ja koolid koolitajatelt tänasest suuremat vastutust täiendusõppe arendamise eest. Peamine kriitika ülikoolide suunas on, et täiendusõpet pakutakse vastavalt olemasolevatele kompetentsidele ja võimalustele, mis on võimalik leida ülikoolidest, kuid mitte tingimata lähtuvalt koolide tegelikest vajadustest. Kokkuvõttes on üsna ilmekas olukord, kus kõikide osapoolte ootused on kõrged pigem teistele osapooltele kui enda tegemistele. Kõigi osapoolte tihedam koostöö ning kaasavam ja ühisem täiendusõppe planeerimine ning korraldamine aitaks seda kitsaskohta leevendada. Täiendusõppe kontseptsioonis on siinkohal olulist rolli omistatud Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli juurde loodavatele kompetentsikeskustele, mille osas on üsna suured ootused ka koolidel.

Kahe suure kompetentsikeskuse loomise Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli juurde nägid uuringus osalejad teatavat riski koolitusturu monopoliseerimisel. Eelarvamused tunduvad olevat seotud eelkõige veel ebapiisava selgusega, mis rolli nendel keskustel siiski tulevikus nähakse. Koolijuhid näevad kompetentsikeskusi kui kohti, mis peaks aitama neil lahendada kõiki koolielus ja õpetamises esinevaid probleeme, tegelema süvendatult päevakorras olevate teemadega, tagama pädevate ja kompetentsete koolitajate ja praktikute olemasolu koolitustel ning tegema süvendatud koostööd koolidega, et nii õpetajate taseme- kui täiendusõpe oleks reaalsetele vajadustele vastav. Kui kompetentsikeskuste rajamisega ei kaasne aga olulisi muudatusi võrreldes tänaste koolituste pakkumisega ning süsteem soosib veelgi tugevamalt koolitusturu koondumist ülikoolide kätte, siis praktilist kasu ja tulemusi sellistes keskustes ei nähta. Uue koolijuhtide ja õpetajate koolitusprogrammi kohaselt, mis tugineb „Elukestva õppe“ strateegiale ja õpetajate täiendusõppe kontseptsioonile on kompetentsikeskuste olemus kirjeldatud kõrgetele nõudmistele vastavalt. Samas ilmnes intervjuudest osapoolte endi seas veel teadmatus, mida ülikoolidelt oodatakse ja kuidas idee peaks rakenduma. Kompetentsikeskuste idee rakendamisesse peab kaasama koolijuhte, õpetajaid ja ka aineliitusid ja tagada, et kõikide osapoolte sisend on kontseptsiooni loomisesse kaasatud. Kokkuvõttes on osapoolte hinnangul kompetentsikesksuse idee küll tervitatav, kuid see nõuab väga oskuslikku planeerimist ja juhtimist.

Mainimist väärib ka tähelepanek, et kui intervjueeritud sidusgruppide esindajad ja eksperdid pooldavad kesksemat täiendusõppesüsteemi, siis fookusgruppides osalenud õpetajad ja koolijuhid suhtusid plaanidesse kriitiliselt. Nii koolijuhid kui õpetajad pooldasid pigem varem kehtinud süsteemi, kui koolidel oli täiendusõppeks eraldatud 3% palgafondist ja koolituste pakkumine ei olnud nii ülikoolide keskne. Samuti oli tugev poolehoid ka varasemale atesteerimise süsteemile, kus õpetaja täiendusõppe läbimine oli selgemalt seotud palgaga. Peamiseks murekohaks on koolide kardetav otsustusõiguse vähenemine õpetajate täiendusõppe valikute osas. Kuna kõik uuringus osalejad rõhutasid koolikultuuri olulisust õpetajate

professionaalse arengu toetamises ning vajadust saada ka koolispetsiifilisi koolitusi, siis peaks uus keskne täiendusõppesüsteem sisaldama piisavalt paindlikkust, mis neid vajadusi rahuldaks.

Eelnevale tuginedes on oluline kavandada ja rakendada muudatused riiklikus õpetajate täiendusõppe süsteemis osapoolte omavahelises tihedas koostöös ning panustada kõikide osapoolte teadlikkuse tõusu ootustest, vajadusest ning vastutusest. Koolijuhid ja õpetajad ootavad eelkõige haridussüsteemi stabiilsust. Fundamentaalsemate uuenduste rakendamiseks, eelkõige uuendustega õpikäsituses ja vastavates õpetajate pädevustes on otstarbekas kasutada rohkem ja pikemaid üleminekuperioode. See võimaldaks osapooltel oma rollidest paremini aru saada ja vastavaid meetmeid rakendada. Täiendusõppe pakkujatel peaks lasuma senisest suurem vastutus täiendusõppe kvaliteedi, praktilisuse, pädevate koolitajate leidmise ning seega vajaduspõhisema pakkumise eest. Tsentraalsemas täiendusõppe süsteemis tähendab see riigi kui tellija rolli olulisust – koolitustellimuste tingimuste seadmine on määrava tähtsusega selles, kui kvaliteetseid koolitusi pakutakse. Enam on vaja tähelepanu suunata täiendusõppele kui pikemaajalisele protsessile, kus olulisteks märksõnadeks on õpetajate professionaalse arengu eneseanalüüs, teooria rakendamine praktikas, selle hindamine, arutelud kolleegidega ja omavahel õppimine, õpitu tagasisidestamine ja koolituste praktilise väärtuse kasvatamine.

Soovitused õpetajate täiendusõppe korraldamiseks

Vastavalt haridusasutuste juhtide ja õpetajate täiendusõppe kontseptsioonile ning sellele toetuvale Õpetajate ja koolijuhtide koolituse programmile 2015-2018 (eelnõu) on õpetajate ja haridusasutuse juhtide täiendusõppe eesmärk tagada koolides kaasaegse õpikäsituse rakendamine ning juhi ja õpetaja rolli mõtestamine sellest lähtuvalt. Eesmärgiks on seatud asendada täiendusõppe kursustekeskne lähenemine kutsestandarditel ja kompetentsimudelitel põhineva professionaalse arengu tervikliku toetamisega ajakohaseid õppevõimalusi pakkuvas täiendusõppsüsteemis.

Selles peatükis võetakse kokku uuringu tulemustest lähtuvad soovitused, mis aitavad nimetatud eesmärki saavutada. Arvestades uuringutulemusi ning tähelepanekuid tänases täiendusõppesüsteemis, tuleks selleks, et keskselt koordineeritud täiendusõppe süsteem rakenduks tulemuslikult, silmas pidada peamisi aspekte:

- Õpetaja professionaalse arengu toetamiseks peavad koolide praktikad olema ühtsemad: täiendusõpet toetav koolikultuur ja koolijuhtide juhtimis- ning motiveerimispädevused, arenguvajaduste hindamisoskuste arendamine, pädevuste hindamise mudelid ja enensehindamise metoodika. Nende praktikate arendamises vajavad kõik koolid tuge.
- Tuleb enam arendada kontakte ja võrgustikke erinevate täiendusõppe osapoolte vahel, millega peab kaasnema selge vastutushierarhia täiendusõppe süsteemi rakendajate ja seotud osapoolte vahel. Eesmärgiks peaks olema suurem, mõtestatud ja toetatud koostöö osapoolte vahel.
- Peab säilima paindlikkus keskses täiendusõppesüsteemis, laienema eriilmeliste täiendusõppevormide võimalusted ning tekkima senisest enam koolispetsiifiliste koolituste saamise võimalusi.
- Looma peab täiendusõppe pakkumist ning selle tulemuslikkuse mõõtmist võimaldavad ja toetavad kasutajasõbralikud infosüsteemid.
- Haridusmaastikul toimuvad muudatused peavad olema pikemate üleminekuaegadega ning ka koolituskavade planeerimine peab olema pikemaajalisem.

Õpetajate täiendusõppesüsteem peab sisaldama loetletud eeldusi, et ta toimiks efektiivselt kõikide osapoolte huvidest ja eesmärkidest lähtuvalt. Täiendusõpe on osa haridussüsteemist, mida mõjutavad nii riiklike õppekavade muutmised, õpetajakoolituse tasemeõppesüsteemi loomine, erivajadustega laste suunamine tavaklassidesse kui õpetajate töökoormuse reguleerimise katsed ja kutsestandardi loomine. Lisaks mõjutavad need tegurid ka üksteist vastastikku. Nii näiteks sõltub täiendusõppe tulemuslikkus väga suurel määral õpetaja töökoormusest. Kooli sisekliima ning juhtimisstiil on samuti oluline komponent täiendusõppe efektiivsuses. Koolide intensiivsem omavaheline praktikate jagamine õpetajate professionaalse arengu toetamise valdkonnas on üheks võimaluseks, kuidas teatud praktikaid ühtlustada.

Õpetajate täiendusõpe on süsteemne tegevus, mis on õpetajate ja haridusasutuse juhtide enesearengu kaudu suunatud õpilase arengu toetamisele. „Õpetajate ja haridusasutuste juhtide täiendusõppe kontseptsioonis“ mõistetakse täiendusõppena tööalast enesetäiendamist ehk õppimist laiemalt, mis hõlmab nii kutse-, ameti- ja/või erialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist ja täiendamist kui ka individuaalset enesetäiendamist õppematerjalide jmt abil, kursustel osalemist, õpet juhendaja abil, õppimist teiste juhendamisel, õppereise, kolleegide vastastikust tööalast nõustamist, sh parimate kogemuste ja teadmiste jagamist jmt. Käesolev uuring näitab, et täna toimub õpetajate täiendusõpe valdavalt läbi lühiajaliste koolituste ja kursuste. Tänane süsteem ei ole piisavalt aidanud kaasa ootuspärasele liikumisele kaasaegse õpikäsituse rakendamisele koolides. Lisaks ei saakaasaegse õpikäsituse rakendamine koolis ning haridusuuendustega kaasaskäimine toimuda isolatsioonis ümbritsevast ühiskonnast ja sõltuda vaid õpetaja või kooli tegevustest. Õpetajatel on keskne roll uue õpikäsituse rakendumisel koolis (Joonis 31), kuid sama

vajalik on suunata tähelepanu koolijuhtide võimekuse tõstmisele, lastevanemate teadlikkuse suurendamisele lapse arengust ja õppimise meetoditest koolis, samuti kasvatamisoskuste arengule.

Joonis 31. Kaasaegse õpikäsituse rakendumise mõjutegurid

Käesoleva uuringu tulemused ja nende põhjal formuleeritud soovitused on täiendavaks sisendiks õpetajate ja koolijuhtide koolituse programmi tegevuste kujundamisele, et rakenduks mõjus ja kaasaegse õpikäsituse rakendamist toetav täiendusõppesüsteem. Allpool on esitatud olulisimad soovitused täiendusõppe süsteemi rakendamiseks, mis põhinevad läbiviidud uuringul ning aruteludel sidus- ja sihtrühmadega. Soovitused on grupeeritud olulisemate arendamist vajavate põhimõtetena, mille all on välja toodud loetelu võimalikest tegevustest soovituse rakendamisel. Väljapakutud tegevuste nimekiri ei ole samas ammendav.

Soovitused

1. Luua paindlikum ja terviklikum täiendusõppe süsteem, võimaldada ühendada teoreetilised teadmised praktikaga ja lõimida tugevamalt üldpedagoogika ainealaste pädevuste arendamisega.

Suurem osa Eesti õpetajatest osaleb täienduskoolitustel väga aktiivselt, kuid teisi täiendusõppe vorme kasutatakse harva. Kuigi koolitajatega ollakse rahul, siis uuring näitas, et koolituste sisu, vormi ja tulemuslikkusega ollakse oluliselt vähem rahul. Suurima probleemina nähakse koolituste liigset teoreetilisust ja pealiskaudsust, kuna õpetajad ootavad koolitustelt rohkem praktilisi teadmisi – kuidas omandatut oma ainetunnis rakendada. Seega peab täiendusõppe süsteem pakkuma senisest enam praktilisema väärtusega täiendusõpet, vähem auditoorset loenguvormis koolitust võttes seejuures arvesse ka õpetajatel olemasolevat piiratud ajaressurssi enesetäiendamiseks. Vajalik on leida tasakaal teooria ja praktika sisaldumist võimaldavate sobivate koolitusvormide vahel. Olulisemate teemade kinnistamisel on vajalik kasutada rohkem paindlikke koolitusvorme. Täiendusõppe selliseks korraldamiseks on soovitav kaaluda järgmisi lähtepunkte:

- Riigil peab olema suurem roll koolituste tellijana ja täiendusõppe sisu kujundajana. See aitab kaasa täiendusõppe teadlikule kujundamisele, mis vastavalt nõudmisele kasutab nii paindlikke õppesessioone, kompetentseid ja kindlatele nõuetele vastavaid lektoreid, soovitud õppemeetodeid jms. Süsteem peab sisaldama ka kohustust erinevate osapoolte koostööks erinevate täiendusõppe vormide pakkumisel.
- Koolidele peaks jääma piisav võimalus otsustada lisaks omavahenditele ka riiklikus täiendusõppesüsteemis spetsiifiliste koolile vajalike koolituste korraldamise üle. Olulised on jätkuvalt meeskonnakoolitused ja kooli spetsiifilistele vajadustele vastavad koolitused. Täiendusõppesüsteemis peab koolidel olema võimalik tellida ka nii-öelda poollahendust, kus prioriteetsete teemavaldkondade raames saaksid koolid täiendusõppe sisu ise kokku panna. Sellised „ise tellitud" koolitused on uuringule tuginedes koolijuhtide hinnangul kõige mõjusamad. Olenevalt teemast peaks suunama osapooli maksimaalselt oma vajadusi läbi mõtlema ja koolituse sisu kujundamisel koostööd tegema (koolid omavahel, ülikool ja koolid koostöös, kooli juhtkond ja õpetajad). Seda saab suunata näitena vastavate kriteeriumite lisamisega hanke- või projektirahastuse taotlemise tingimustesse.
- Et pakkuda õpetajate ajaressurssi arvestavaid õppevorme võiks kaaluda etapiviisiliste pikemajaliste koolituste pakkumist prioriteetsetel teemadel. Rõhuasetus võiks olla näiteks sessioonideks jaotatud kursustel, kus võimalikult palju praktilist rakendatavust integreeritakse juba koolitusse ja kus õpe toimub seminari, kolleegidega arutelu või praktilise õpetamise töö vormis koos kompetentsete teoreetikute ja praktikute juhendamisel. Rõhuasetus peab olema sellel, kuidas juhendada ja toetada õpetajat koolitusel omandatud teadmisi ja oskusi reaalselt rakendama.
- Koolitused peavad tänasest enam sisaldama üldpedagoogiliste ja ainealaste teadmiste integreeritust. Lisaks on soovitav tagada keskselt pakutavate koolituste (eelkõige üldpädevustele keskenduvad) suurem diferentseerimine kas teema- ja ainevaldkonniti, kooliastmete lõikes, eriprobleemide lõikes vms. See aitaks samuti vähendada liigset teoreetilisust ja pealiskaudsust.
- Tähelepanu on vaja pöörata ka rahvusvaheliste koolitajate kasutamise suurendamisele. Uuringus selgub, et ülikoolid ei suuda alati leida piisavalt kompetentseid koolitajaid. Pigem pakutakse koolitusi vastavalt sellele, millist ressurssi on võimalik ülikoolist koondada. Intervjuudest ja fookusgruppidest selgus ka, et koolide probleemid ja soovid on sageli väga spetsiifilised, millele koolituste pakkujad ei suuda sobivaid koolituslahendusi leida. Rahvusvaheliste koolitajate kaasamine ja parimate praktikate levitamine kaasaegse õpikäsituse rakendumisest mujal on oluline võimalus puuduoleva kompetentsi probleemi leevendamiseks.

- Täiendusõppe vormid peavad muutuma mitmekesisemaks, et täita kõiki õpetajate ka koolijuhtide poolt neile pandud ootusi. Eriti suured on ootused õppe pratilisemaks muutmise osas, mis eeldab vähem auditoorse loengu vormis koolitusi ja rohkem praktilisi tegevusi sisaldavate õppevormide rakendamist. Lisaks tuleks tähelepanu pöörata õpetajate võrgustike tugevdamisele, kaasavate uurimisprojektide läbiviimisele, õpetajate seminaride ja vahetuste korraldamisele, sh rahvusvaheliselt, veebikursuste laialdasem rakendamine jms. Olulise sisendi loomine sobivate õppevormide leidmiseks ja rakendamiseks saab olla näitena loodavate kompetentsikeskuste ülesanne.
- Uuring tuvastas, et prioriteetsed täiendust vajavad teemad on nii õpetajate kui koolijuhtide hinnangul IKT ja veebiressursside kasutus õppes, hariduslike erivajadustega laste, sh andekate laste arengu toetamine, innovaatiliste õppemeetodite kasutamine, kujundav hindamine, aga ka oma ainevaldkonna arengutega kaasaskäimine. Kuna mitmeid koolitusi on nendes valdkondades ka pakutud, on soovitav üle vaadata seni pakutud koolituste sisu, tuvastada koolitused, mis on täitunud kiiresti ja need, mille vastu on huvi olnud väiksem, samuti analüüsida seni kogutud tagasisidet, mis aitaks järgneva perioodi koolitusteemade sees rõhuasetusi seada.
- Lahendamist vajab vene õppekeelega koolide õpetajate info kättesaadavuse probleem. Oluline on analüüsida, kus on informatsiooni saamise kitsaskohad ning leida lahendused nende kitsaskohtade leevendamiseks.

2. Suurendada koostööd täiendusõppega seotud osapoolte vahel ja määratleda osapoolte selgem vastutus süsteemis.

Uuringus ilmneb selgejoonelise koostöö puudumine täiendusõppe süsteemi eri osapoolte vahel, mis on põhjustanud täiendusõppe killustatuse ja oodatust madalama mõju. Osapooltel puudub terviklik ja selge arusaam rollidest ja vastutusest, mille tulemusena on ootused teistele osapooltele üldjuhul kõrged ja oma rolle täiendusõppe tulemuslikkuse saavutamisel teadvustatakse vähem. On oluline suurendada täiendusõppe osapoolte vahelist koostööd, sõnastada eesmägid, tegevused ja nende eest vastutajad kõikidel tasanditel – nii strateegilisel kui ka praktilisel tasandil. Strateegilisel tasandil on seda tehtud „Õpetajate ja haridusasutuste juhtide täiendusõppe kontseptsioonis“, kuid praktikas on vajalik strateegilist koostööd tugevamalt juhtida, osapooli planeerimisse rohkem kaasata, tugevdada horisontaalset koostööd praktiliste tegevuste käigus nii ülikoolide, aineliitude, õpetajate võrgustike, ekspertide, koolipidajate (KOV) kui koolide vahel. Samuti on oluline vertikaalse koostöö tugevdamine koolides – kooli juhtkond peaks kaasama rohkem õpetajaid, mida veel laialdaselt ei toimu, nagu ilmestab käesolev uuring. Samuti on oluline kaasata õpetajate professionaalse arengu vajaduste väljaselgitamisse ja kooli arenguplaanide kavandamisse lapsevanemaid ja kogukondasid. Koostöö tugevdamine peab lähtuma järgmistest põhimõtetest:

- Lisaks õpetajate täiendusõppe planeerimisele erinevate osapoolte koostöös, sh eri ministeeriumide vaheline koostöö, peaks ka täiendusõppe korraldamine toimuma suuremas koostöös ülikoolide ja aineliitude, aga ka valdkondlike ekspertide vahel mõjusamate koolitusprogrammide pakkumiseks. Täiendusõppe planeerimisel ja korraldamisel on soovitav teha rohkem institutsionaalset koostööd õpetajate ühenduste ja aineliitudega. Uuringus osalenud õpetajate ja koolijuhtide hinnangul on aineliitudel oskus adresseerida oma liikmete ainealaste koolituste vajadusi, ning ka võrgustumine ja kogemuste jagamine läbi liitude on hinnangute kohaselt mõjus. Õpetajad on aineliitude tegevusega rahul ja on huvitatud nende suuremast rollist täiendusõppe süsteemis. Aineliidud peaksid olema tugevamad partnerid nii ministeeriumile täiendusõppe prioriteetide määratlemisel kui ka ülikoolidele koolitusprogrammide pakkumisel. Koostöö aineliitude ja ülikoolide vahel aitaks paremini siduda ka aineliitude ainealase tugevuse üldpedagoogiliste kompetentside

arendamisega. Täiendusõppe osapoolte vaheline koostöö tugevdamine eeldab sisulist koostöö juhtimist. Koostöö juhtimise roll saab olla loodavatel kompetentsikeskustel.

- Täiendusõppe pakkujatel peaks lasuma senisest suurem vastutus vajaduspõhisema õppe pakkumisel. Selleks peab looma efektiivse tagasisidestamise mehhanismi ja vajaduste ja võimaluste analüüsi ning suurendama täiendusõppe osapoolte teadlikkust koolituste tagasiside vajalikkusest. Täiendusõppe planeerimisfaasis on vajalik sisend kõikide osapoolte poolt, aga eriti oluline on tihendada koostööd koolidega koolitusvajaduste väljaselgitamisel. Samuti tuleks tagasisidet küsida pikema aja järel, et teada saada, kas ja kuidas õpitu õpetajatöös rakendus.
- Lisaks institutsionaalsele koostööle on oluline toetada võrgustike loomist ja koostööd koolide vahel. Koostöö keskmes võiks olla vastastikune headest toimivatest või uuenduslikest praktikatest õppimine, projektikoostöö, ühiste uurimistööde läbiviimine, õpetajate aktiivne osalus aineliitudes ning võrgustikupõhises koostöös. Sealjuures on oluline jälgida, et koostööd ei edendaks vaid eesrindlikumad ning võimekamad koolid vaid kaasatud peavad olema ka need koolid, kes seni on koostöös osalenud tagasihoidlikult.

3. Ülikoolide kompetentsikeskuste rolli selgem kommunikeerimine osapooltele ühtse arusaama loomine kompetentsikeskuste vastutusvaldkonnast.

Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli juurde on loomisel kompetentsikeskused, mille tegevuse eesmärgks on luua senisest tõhusam ja vajadustele vastav täiendusõppe süsteem. Uuring näitas, et käesoleval hetkel on teadlikkus ja arusaamine kompetentsikeskuste rollist ja vastutusest erinevate täiendusõppe osapoolte seas veel ebaselge, kuid ootused nende tööle kõrged. Kompetentsikeskuste arendamisel on soovitav pidada silmas järgmisi põhimõtteid:

- Kompetentsikeskuse vastutus ja roll peab olema kõikide osapoolte vahel selge. Uuringu käigus tehtud intervjuud ning fookusgrupid tõid esile, et koolid ootavad loodavatelt kompetentsikeskustelt intensiivsemat teaduslikku koostööd ja tuge spetsiifiliste küsimuste lahendamisel, milleks endal puudub pädevus. Kompetentsikeskuse töö tulemusena nähakse asjakohasemat õpetaja baasõpet ning tulemuslikumat täiendusõpet. Kompetentsikeskuste töö peaks olema korraldatud tihedas koostöös koolidega. Oluline on tagada koolide täiendusõppevajaduste väljaselgitamine ja selle täitmise tagamine vajadusel kompetentsiskeskuste abil.
- Kompetentsikeskused saavad kujuneda täiendusõppe süsteemi osapoolte koostööd koordineerivateks keskusteks, kuhu koondub nii teadmine kui ka võrgustikukoostöö arendamise kompetents. Oluline on tagada ka loodavate kompetentsikeskuste omavaheline koostöö. Intervjuud valdkondlike ekspertidega ilmestasid, et tänane koostöö suuremate ülikoolide vahel täiendusõppe pakkumisel on samuti nõrk ning see kitsaskoht ei tohiks üle kanduda kompetentsikeskuste töösse. Täiendusõppe osapoolte koostöö eestvedajad, peavad tagama ka nende keskuste omavahelise tiheda koostöö esilekerkivate probleemide lahendamisel ning efektiivse täiendusõppe pakkumisel.
- Täiendusõppe oluline meetod, mida uuringus on mõjusaks peetud, kuid milles on vähe osaletud, on rahvusvaheline õpe ja rahvusvahelistes koostöö- või uuringuprojektides osalemine. Senisest enam tuleb tähelepanu pöörata õpetajate rahvusvahelise koostöö oskuste (keeleoskus) ja võimaluste arendamisele. Loodavatel kompetentsikeskustel saab siin olla eestvedaja roll.

4. Arendada õpetaja professionaalset arengut tagavaid oskusi, õpetaja eneseanalüüsi oskusi ning tõsta teadlikkust õpetaja kutsestandardist ja selle kasutusalast.

Uuringutulemused näitavad, et õpetajad ei hinda süsteemselt ja teadlikult oma professionaalse arengu vajadusi ning samamoodi ei tee seda ka koolijuhid. Valdavalt koolitatakse ennast teemades, millest ollakse teadlikud kas varasemate koolituste või infopäevade põhjal. Koolitusvormidest eelistatakse sageli passiivsemaid ja lühiajalisi koolitusi, mis ei sisalda palju iseseisvat tööd. Samas teadlikkus mõjusatest koolitusvormidest, mis sageli nõuavad aktiivsemat osalust ja iseseisvat tööd, on kõrge. Kooliti praktikad erinevad, kuid õpetajate eneseanalüüs põhineb valdavalt kooli juhtkonna aruandevormil ning näiteks uuenenud kutsestandard kui õpetaja eneseanalüüsi toetav dokument olulist rolli ei oma. Teadlikkus uuenenud kutsestandardist on madal, samuti motivatsioon selle alusel kutse omandada. Seega on oluline pöörata senisest suuremat tähelepanu õpetajate enesehindamise oskuste tõstmisele ja selleks sobivate, kasutajasõbralike instrumentide ja viiside levitamisele. Oluline on ka kutseandja intensiivsem töö õpetaja kutsestandardi alase info levitamisel ning selle kasutusala tutvustamisel. Soovitav on vajalike meetmete planeerimisel lähtuda järgmistest põhimõtetest:

- Pöörata senisest enam tähelepanu õpetajate enesehindamisele koolides ning ühtlustada koolide praktikaid. Vajalikud on eelkõige koolitused ja praktilised näpunäited, kuidas enesehindamist läbi viia, aga ka teadlikkuse tõstmine enesehindamise kui professionaalse arengu meetodist. Enesehindamise oskuste kasvatamine peaks lähtuma riigi ootustest sellele, kuidas peaks koolides õpetaja professionaalse arengu vajadusi välja selgitama ning toetama.
- Vajalik on senisest suurem kutsestandardi alane selgitustöö nii koolijuhtidele kui õpetajatele, kuna hetkel ei ole eesmärk ja selle taotlemise mõttekus sihtgrupile arusaadav. Kutseandja peab siinkohal võtma senisest suurema rolli ja vastutuse.
- Kaaluda üleminekuperioodi rakendamist kutsestandardi laialdasemaks kasutuselevõtmiseks ning kutse taotlemiseks. Üleminekuperioodi rakendamisega võiks näiteks sarnaselt riigigümnaasiumidele vabastada kutsestandardit taotlev õpetaja selle tasust. Kutsestandardi taotlemise tasu on täna üks takistus, mis muude aspektide kõrval (ebaselgus kutse taotlemise kasust) ei motiveeri kutset taotlema. Koolijuht peab olema motiveeritud õpetaja professionaalse arenguvajadusse rohkem süvenema ja õpetaja valmis kutsestandardit eneseanalüüsiks tänasest enam kasutama, enda professionaalse arengu vajadustele mõtlema ning kokkuvõttes õpetajakutset taotlema.

5. Tagada tugi koolijuhile õpetaja täiendusõppe vajaduste väljaselgitamiseks ja protsessi juhtimiseks.

Uuringus ilmneb, et kooli juhtkonnal ning koolikultuuril on oluline roll õpetaja professionaalse arengu toetamisel. Kuigi küsitlustulemuste järgi ollakse kooli toetava keskkonnaga ja täiendusõppe võimaldamisega rahul, selgub ka, et hinnatakse pigem juhtkonna poolt takistuste mitte tegemist koolitustel osalemiseks, aga mitte toetavaid tegevusi õpetaja professionaalse arengu tagamiseks ning vajalike õpetamispraktikate juurutamiseks. Koolijuhtide pädevused ja juhtimisoskused on koolide lõikes varieeruvad. Ka koolijuhid vajavad täiendusõpet, tuge ja oma töö tagasisidestamist. Sellest tulenevalt on soovitav pöörata tähelepanu järgmistele aspektidele:

- Koolijuhtide pädevustest peab senisest rohkem tähelepanu pöörama järgmiste teadmiste ja oskuste arendamisele: juhtimis- ja motiveerimisoskused, personali arendamine (õpetajate täiendusõppevajaduste hindamiseks), muutuste juhtimine organisatsioonis, kaasav juhtimine jne. Koolijuhid peavad senisest rohkem pöörama tähelepanu õpetajate kaasamisele täienduskoolituskavade planeerimisse, jälgima koolitustel omandatu tulemuslikkust ja igati muul moel planeerima ning toetama õpetajate professionaalset arengut koos kooli kui organisatsiooni arenguga.

- Õpetajate eneseanalüüsi olulisus ja laiem rakendamine peaks saama suuremat tuge ja tähelepanu ka kooli juhtkonnalt. See eeldab kooli juhtkonna teadlikkuse tõstmist ja oskuste arendamist õpetaja juhendamiseks ja toetamiseks. Kuid tagasisidet peab võimaldama ka koolijuhile, mis eeldab koolipidaja kompetentsust vastavat analüüsi läbi viia. Seega personalijuhtimise oskuse vajavad arendamist nii koolijuhtidel kui ka kooli pidajatel.
- Riiklikult toetatud täiendusõppesüsteemis on soovitav edendada ka koolijuhtide ning õpetajate ühiskoolitusi, eelkõige teemadel, mis seonduvad õpetajate professionaalse arengu hindamise oskuste arendamist või koostööd õppeprotsessis.

6. Tagada senisest tõhusamad tugisüsteemid õpetaja professionaalse arengu toetamiseks.

Mitmed tänased probleemid uudse õpikäsituse rakendamisel seonduvad kriitilistes hoiakutes õpetaja baasõppe suhtes, piisavate tugistruktuuride puudulikkuses algajatele õpetajatele ning hariduslike erivajadustega lastega toimetulekuga klassiruumis. Kuigi õpetajate praktikaprogrammi arendamisega ja algajate õpetajate tugitegevustega on viimastel aastatel tegeletud, ei ole õpetajad toega rahul. Ka hariduslike erivajadustega laste arengut puudutavat täiendusõpet on viimastel aastatel läbi viidud palju, kuid õpetajate ja koolijuhtide hinnangud nende praktilisusele ning kasutegurile on madalad. Probleemid ilmnevad ka vene õppekooliga koolide integreerimisel õpetajate täiendusõppesse ja toes vene õppkeelega koolide õpetajatele. Soovitav on kaaluda järgmisi tegevusi:

- Õpetaja professionaalset arengut toetavate tugisüsteemide loomine juba toimivate struktuuride juurde. Uuringutulemused näitavad, et õpetajad tunnevad suuremal määral puudust mentori toest ja kvaliteetsest karjäärinõustamisest. Üheks võimaluseks õpetajatele toe pakkumisel on kasutada hiljuti kõikidesse maakondadesse loodud Rajaleidja keskusi. Rajaleidja keskused saaksid pakkuda tuge, mis kooliti on täna erinevalt kättesaadav ning pakkuda kvaliteetset nõustamist kriitilisemates küsimustes. Samas vene õppekeelega õpetajate teadlikkus sellise toe olemasolust oli madal.
- Uuringust ilmneb, et kuigi õpetajad on aktiivselt osalenud erivajadustega lastega toimetulekut puudutavatel koolitustel, peavad nad seda jätkuvalt üheks enim arendamist vajavaks valdkonnaks. Senised koolitused on õpetajate sõnul olnud liiga teoreetilised ega ole aidanud neid kujundada praktikaid erivajadustega lastega klassiruumise hakkamasaamiseks. Lisaks on vajalik luua õpetajate tugirühmasid ja toetada koostööd õpetajate vahel selleks, et õpetajad saaksid õppida häid praktikaid ka üksteiselt.
- Uuringus selgub, et algajad õpetajad ei saa piisavat mentorite tuge. Kuigi koolidel on kohustus vastavat tuge pakkuda ja riigi poolt on rakendatud meetmeid algajate õpetajate tugisüsteemide arendamiseks, vajab mentorluse arendamine koolijuhtide hinnangul tänasest suuremaid ressursse. Vajalik on välja selgitada, millistes piirkondades või koolides on probleemid kõige suuremad ning vajadusel kaaluda täiendavaid meetmeid algajate õpetajate tugisüsteemi arendamiseks.

7. Luua täiendusõppesüsteemi toetavad infosüsteemid ja ühtne andmebaas.

Koolijuhid näevad uuringus ühe täiendusõppe planeerimist takistava tegurina ühtse ja ülevaatliku täiendusõppe võimalusi seletava andmebaasi puudumist ning sellise andmebaasi loomise ideed toetavad kõik uuringus küsitletud osapooled. Tänane probleem eesti õppekeelega koolides ei ole info puudumine, vaid vastupidi, info üleküllus ja killustatus. Vene õppekeelega koolides on lisaks probleemiks ka info kättesaadavus, mis on sageli tingitud õpetajate ebapiisavast eesti keele oskusest. Ühtse koolitusinfo andmebaasi loomine on mõlemal juhul hädavajalik samm täiendusõppe paremaks planeerimiseks ja pakkumiseks. Info koondumine andmebaasi ja selle pidev uuendamine võimaldaks koolijuhtidel ja õpetajatel enesetäiendamist pikemalt ette planeerida. Lisaks võimaldaks see analüüsida oma vajadusi ning

leida endale kõige vajalikum ja sobilikum koolitus. Infosüsteemi loomisel on soovitav kaaluda järgnevaid aspekte:

- Andmebaas võiks tekkida juba kasutuses oleva andmebaasi juurde (EHIS, HITSA koolituste andmebaas vms) ning andmebaasi kasutusega ei tohiks tekkida juurde suurel hulgal andmete sisestamise koormust koolidele.
- Loodav andmebaas peaks ühtlustama avalike koolituste info edastamisviisi. See lihtsustab koolitusinfo kättesaadavust ning võimaldab saada ülevaadet ka koolituste korraldamise, rahastamise ja osalemisega seotud reeglistikust – nt millised koolitused on tasuta, millised katavad sõidukulud, millistes tuleb koostada aruandlust jne. Andmebaas peaks võimaldama anda koolitustele avalikult kättesaadavat tagasisidet, filtreerida koolitusi oma pädevuste, teemade, toimumisaja ja kestvuse järgi.
- Kursustele või üritustele registreerimise süsteem võiks võimaldada lisada kõik nimed, ka need, kes kohtade piiratuse tõttu osalema ei mahu. Nii on võimalik teha järelanalüüsi, kui suurele hulgale oleks sarnast koolitust lähiajal kindlasti vaja ning suunata koolituskutsed ootelistis olevatele inimestele. See aitaks ka koolitajatel paremini oma koolitusi planeerida ja ühildada paremini sihtrühma vajadustega.
- Andmebaasiga peaks kaasnema ka kasutajasõbralikud andmetöötlusmeetodid – koolituste tagasiside analüüsimine, koolituste rakendumise tulemuslikkuse jälgimine.
- Lisaks koolitustele peaksid andmebaasis sisalduma ka teised enesetäiendamise vormid, näiteks projektides osalemise või rahvusvahelise koostöö võimalused, veebikursused, aga ka infopäevad ja uusi arenguid tutvustavad üritused, konverentsid jms.

8. Pöörata tähelepanu kaasaegse õpikäsituse rakendumist mõjutavatele muudele teguritele.

Alljärgnevalt on välja toodud täiendavad tähelepanekud, mida on soovitav haridusuuenduste, sh õpetajate täiendusõppe planeerimisel ja rakendamisel silmas pidada:

- Uuringus ilmneb, et koolid tunnevad järjest suuremat vajadust kaasata lapsevanemad ja kogukond uudse õpikäsituse tulemuslikuks rakendamiseks. Lapsevanemate arusaamad ja koostöövalmidus on mitmete kooli tegevuste edukuses võtmetähtsusega. Riiklike meetmete raames tuleb võimaldada koolidel korraldada koolitusi koos huvitatud lapsevanematega või kaaluda motiveerivaid meetmeid lapsevanemate kaasamiseks erinevatesse koolitustesse. See aitab probleemidest arusaamist ühtlustada ja osapoolte tegevusi tulemuse saavutamisel paremini suunata. Lapsevanemate harimisel ootavad koolid ka ülikoolide panust. Ülikoolidele on ettepanek kujundada paindlikuid praktilisi ja eelistatult 1-tunniseid koolitusi, mida saaks hariva komponendina rakendada lapsevanemate koosolekutel.
- Haridusuuendustega kohandumist soosib koolide baasvajaduste ja õpetajatele vajalike elementaarsete vahendite olemasolu ja kvaliteet. Koolide varustatust kaasaegsete õppevahenditega ei tohiks alahinnata täiendusõppe mõjukuse hindamisel. Siinkohal on oluline ka koolipidaja toetus ning probleemi teadvustamine.
- Haridusuuenduste sisseviimine ja juurutamine peaks toimuma sujuvamalt ja osapooli kaasavamalt, mis aitaks arusaamasid kasvatada ning paremini kohandada. See aitab ka paralleelseid tegevusi paremini planeerida. Praeguses olukorras tunnevad osapooled, et uuendused jõuavad nendeni juba rakendamise faasis, mitte aga planeerimisel, kus on võimalik oma huvisid esindada. Soovitav on rakendada oluliste muutuste elluviimisel ka pikemaid üleminekuperioode.

Kokkuvõttes tuvastas uuring mitmeid tänaseid väljakutseid õpetajate professionaalse arengu tagamisel ja tänases õpetajate täiendusõppe süsteemis. Riigi võimuses on keskelt koordineeritud täiendusõppe süsteemis läbi loodavate kompetentsikeskuste adresseerida tänaseid kitsaskohti eelkõige teadliku koolituste tellijana, osapooli kaasava planeerija ning täiendusõppe osapoolte vahelise koostöö edendaja ja toetajana. Oluline on samas välja tuua veel kord ka teiste osapoolte rollid, mis mõjutavad õpetajate täiendusõppe tulemuslikku rakendumist. Nii peaksid ülikoolid kui peamised riiklikult rahastatud täiendusõppe pakkujad edendama aktiivsemat koostööd koolidega, tegelema mõtestatud tagasiside küsimise ja reaalse arvestamisega koolituskavade kokkupanekul. Samuti peaks ülikoolidel lasuma suurem vastutus pädevate koolitajate leidmisel ja pakkumisel, teooria ja praktika kokkutoomisel ja teaduskondade vahelise kompetentsi kombineerimisel. Ka koolid peaksid astuma aktiivsesse sisulisse koostöösse koolituse pakkujate, eelkõige ülikoolidega. Kooli juhtkond igas koolis peaks pöörama praegusest enam tähelepanu arenguvestluste olulisusele, potentsiaalile ja õpetaja enesehindamise toetamisele ning tagasisidestamisele. Kooli juhtkonnal lasub oluline roll positiivse õpet toetava keskkonna kujundamisel. Vajalik on efektiivse kooli juhtimise arendamine. Õpetaja kui täiendusõppesüsteemi keskne osapool vajab küll senisest tugevamat tuge erinevate tänaste haridus-alaste väljakutsetega toimetulekuks, kuid kõige olulisem on (tagada) õpetajate arusaam oma rollist uuenenud õpikäsituses ning motivatsioon selle rakendumise poole liikuda. Sellest tulenevalt on riigi meetmetes vajalik arvestada uuringuga esile tõstetud kitsaskohtade leevendamisega.

Lisa: Uuringu metoodika

Lähtudes hankekutsest ning uurimisülesandest teostati uuring järgmiste etappidena:

I etapp: Uuringu metoodika täpsustamine ja teoreetilise ülevaate koostamine täiendusõppe vajadustest.

II etapp: Empiirilise uuringu läbiviimine üldhariduskoolide õpetajate ja koolijuhtide hulgas.

III etapp: Uuringutulemuste süntees ning analüüs, tulemuste valideerimine, kokkuvõtete ning ettepanekute/soovituste sõnastamine.

Uuringu läbiviimisel kasutati alljärgnevaid meetodeid, minnes üldisemalt analüüsilt üksikasjalikuma ja detailsema suunas:

1. Olemasolevate materjalide ning uuringute ülevaatlik sekundaaranalüüs, seotud dokumentide ja muu uuringu I etapis kogutud info analüüs.
2. Pool-struktureeritud intervjuud täiendusõppe süsteemi väljatöötajate, sidusrühmade ja valdkondlike ekspertidega.
3. Ankeetküsitlus (veebiküsitlus; soovijaid said ka paberkandjal vastata) üldhariduskoolide õpetajate ja koolijuhtide seas.
4. Fookusgrupiintervjuud sihtrühmaga.
5. Aruteluseminar/töötuba Haridus- ja Teadusministeeriumi ja sidusrühmade esindajate ning valdkondlike ekspertidega uuringu peamiste järelduste valideerimiseks.

Dokumentatsioonianalüüs

Uuringut alustati asjakohaste andmete ja sekundaarallikate kogumisega (sh valdkondlikud strateegiad, kontseptsioon, riiklikud dokumendid, varasemad uuringud, EHIS andmebaas, avalik statistika jm) ning küsitlusteks vajalike algandmebaaside loomisega. Vajalik teave õpetajatega seonduva statistilise info, täiendusõppega seotud organisatsioonide ja täiendusõppega seotud dokumentide osas saadi Haridus- ja Teadusministeeriumilt ning täiendavalt kasutati internetiotsingut. Kogutud andmete alusel viidi läbi dokumentatsioonianalüüs, mille tulemusena koostati ülevaade õpetajate täiendusõppe riiklikest prioriteetidest ja strateegiatest ning seni läbi viidud uuringutest. Dokumentatsioonianalüüs andis olulist sisendinfot täiendusõppesüsteemi üldise konteksti hindamiseks ning intervjuude- ja veebiküsimustike koostamiseks.

Personaalintervjuud sidusrühmade ja valdkondlike ekspertidega

Selles andmekogumise etapis viidi läbi dokumentatsioonianalüüsi täiendavad poolstruktureeritud süvaintervjuud valdkonna eest vastutavate riigiasutuste, ülikoolide täiendusõppekeskuste, (aine)liitude ja teiste sidusrühmade esindajatega ning valdkondlike ekspertidega. Intervjuude raames koguti hinnanguid täiendusõppe tänase korralduse ning võimaluste, õpetajate professionaalsuse ja täiendava koolitusvajaduse kohta. Lisaks uuriti erinevate osapoolte ootuseid õpetajate täiendusõppe süsteemi arendamiseks.

Vahemikus 29.08.2014 kuni 29.09.2014 viidi läbi 18 intervjuud 12 asutuses. Intervjueeritavate nimekiri kooskõlastati eelnevalt Haridus- ja Teadusministeeriumiga. Keskmiselt kestis üks intervjuu 1,5-2 tundi.

Intervjuude läbiviimiseks koostati sihtgrupi spetsiifikale vastavad intervjuukavad, mis võimaldasid hilisemat intervjuudest saadud informatsiooni ühtlast süstematiseerimist ning analüüsiks koondamist.

Veebiküsitlus

Veebiküsitlused õpetajate ja koolijuhtide seas võimaldasid uuringusse kaasata maksimaalse arvu sihtgruppide esindajaid ning olid oluliseks infoallikaks arvestatava, struktureeritud ja üldistatava informatsiooni pakkumiseks õpetajate pädevuste, täiendusõppesüsteemi, täiendusõppe vormi ja temaatika, täiendusõppe korraldamise, koolikeskkonnast tulenevate tegurite ning täiendusõppe vajaduste kohta. Kuna õpetajate ja koolijuhtide üldvalim oli üsna mahukas (547 koolijuhti; 3712 õpetajat 529 koolist), oli veebiküsitluste läbiviimine õigustatud ja vajalik meetod, et saada esinduslik hulk vastuseid statistiliste üldistuste tegemiseks. Kombineerituna täiendavate fookusgrupi intervjuudega võimaldas veebiküsitlus saada ka terviklikuma pildi kõikidest uuringu jaoks olulistest teemablokkidest.

Arvestades uuringu sihtgruppide mõningaid erinevusi koostati eraldi küsimustikud õpetajatele ja koolijuhtidele. Koolijuhtide valim koostati kõikselt – valimisse kuulusid kõik sihtrühma esindajad, kontaktibaasiks kasutati EHISest kättesaadavat andmebaasi (Õppeasutuste kontaktandmed, 15.09.2014 seisuga). Valimist jäeti eksperthinnangule tuginedes välja Tartu Erakooli Elva filiaal, kuna sisuliselt kattus Tartus tegutseva erakooliga. Kooli üldkontaktile (paljudel juhtudel kattus koolijuhi kontaktiga) saadeti uuringukutse, kus paluti koolijuhil osaleda vastavas uuringus.

Õpetajatele suunatud küsimustiku saatmiseks koostati koolipõhine juhuvalim. Valimi koostamise aluseks oli EHISest võetud õpetajate juhuvalim (n=3712, koolide arv 529), millest omakorda võeti välja koolipõhine alavalim (igale õpetajate juhuvalimis esinenud koolile genereeriti juhuslik number ning seejärel reastati juhuslike numbrite järgi, valimisse sattusid 200 esimest kooli). Valimisse sattunud koolidesse edastati uuringukutse koos palvega seda oma kooli õpetajate seas levitada; kontaktibaasina kasutati eelpoolmainitud EHIS andmebaasi.

Enne küsitluste linkide laiali saatmist kooskõlastati küsimustikud Haridus- ja Teadusministeeriumiga ning testiti kahe sihtgrupi esindaja peal (ühe õpetaja ja ühe koolijuhiga), misjärel muudeti küsimustikud vajadusel selgemaks ja vastamiseks mugavamaks. Õpetajatele suunatud küsimustik tõlgiti ka vene keelde, et tagadariigikeelt ebapiisavalt valdavate õpetajate uuringus osalemine. Ankeeti oli võimalik täita nii veebiankeedina kui ka laadida alla pdf-formaadis failina, täita paberil ning saata ankeet paberkandjal täidetuna. Paberil täitsid ankeedi 5 koolijuhti ja 2 õpetajat. Ankeeti oli vastajatel võimalik täita ka mitmes osas, salvestades vahepeal antud vastused.

Ankeetküsitluse küsimustik oli avatud vastamiseks perioodil 22.10–14.11.2014. Jooksvalt monitooriti vastamisaktiivsust ning valimi esinduslikkust erinevates kihtides (piirkond, vastaja sugu, vastaja keel). Vastamisaktiivsuse tagamiseks viidi läbi ka mitmeid ülevärbamisringe mõlema sihtgrupi seas. Koolijuhtide seas esmane värbamiskiri ning 2 meeldetuletust; lisaks ka telefonivärbamine 67 koolijuhi seas. Õpetajate ankeedi puhul piirduti esmase värbamiskirja ning 2 meeldetuletusringiga.

Koolijuhtide ankeedile vastas 200 koolijuhti (ca 40% koolijuhtidest) ja 901 õpetajat. Poolikult täitis ankeedi 75 koolijuhti ja 476 õpetajat. Uuringus osalemisest keeldus 2 kooli.

Esmase analüüsi tulemustel koostati küsitlusandmete tulemustest ülevaated nii üldsageduste kui ka risttabelitena statistiliselt oluliste tausttunnuste lõikes. Esmase analüüsi eesmärgiks oli eelkõige hinnata, milliste taustatunnustega ning hoiakute ja väärtustega seostub 1) kogemus täiendusõppe süsteemiga; 2) vastaja hinnang täiendusõppe vajadusele ja õpetajate pädevusele. Kvantitatiivse uuringu materjali analüüsimisel kombineeriti ka temaatilist analüüsi ja diskursuseanalüüsi. Temaatiline analüüs tugines suletud ja valikvastustega küsimuste vastustele. Lisaks analüüsiti ankeeti lisatud avatud küsimusi.

Küsitluste tulemuste analüüsil lähtuti nii õpetajate kui koolijuhtide perspektiivist, otsiti erisusi ja seoseid erinevate vastajagruppide nägemustes ning nt koolijuhtide juhtimisstiili ja -otsuste seoses õpetajate hinnangutega oma pädevuste, motivatsiooni ja täiendusõppe süsteemi vajaduse osas. Uurimisküsimustele

vastates toodi välja ka arvestatavad erisused maakondade, vanuse, soo, kooliastmete, ainevaldkondade, õppekeele jt oluliseks osutunud taustatunnuste lõikes.

Fookusgrupiintervjuud

Fookusgrupi arutelude korraldamisel koolijuhtide ja õpetajatega oli kaks peamist eesmärki:

1) koguda õpetajatelt ja koolijuhtidelt sisulist informatsiooni, et selgitada välja motivatsioon ja alused täiendusõppes osalemiseks, täiendusõppesüsteemi peamised tugevused ja nõrkused ning vajadused täiendusõppesüsteemi edasisel arendamisel;
2) valideerida eelnevalt kogutud andmete analüüsi ning saada vajalikku kvalitatiivset sisendit soovituste sõnastamiseks täiendusõppe süsteemi väljaarendajatele.

Fookusgruppide koostamisel arvestati järgnevaid peamisi kriteeriume:

- kooli suurus (suur ja väike kool)
- kooli asukoht (suurlinn, väiksem asula)
- kooli tüüp (lasteaed-algkool, põhikool, gümnaasium; kool/klass erivajadustega lastele)
- kooli õppekeel
- kooli asukoht eksamitulemuste pingereas
- kooli hiljutine muutus gümnaasiumist põhikooliks

Õpetajate fookusgruppide koostamisel arvestati ka järgmiseid kriteeriume:

- õpetaja kuulumine aineliitudesse
- õpetatav aine
- õpetaja vanus (kuna EHISes puudub info õpetaja staaži kohta, siis eeldati, et nooremal õpetajal on vähem staaži ja vanemal õpetajal rohkem)

Koolijuhtide fookusgruppe moodustades üritati vastavalt võimalusele vältida nende koolide juhtide kutsumist, kes olid vastanud koolijuhtidele suunatud küsitlusele.

Õpetajate fookusgruppide koostamiseks kasutati EHISe andmeid ning koolide ja aineliitude kodulehekülgi. Koolijuhtide fookusgruppide koostamiseks kasutati EHISes olevaid koolide andmeid ja koolide kodulehekülgi. Nimekirjad koostati piisava varuga ning eelnevatest valikukriteeriumitest tulenevalt saadeti välja mitmekordses mahus kutseid fookusgrupis osalemiseks. Igas fookusgrupis oli 4- 9 osalejat koos läbiviijatega, kokku 17 koolijuhti ja 18 õpetajat, mis aitas tagada interaktiivse arutelu ning järgis ka levinud tavasid fookusgruppide korraldamisel.

Fookusgrupiintervjuud viidi läbi Tallinnas, Tartus ja Narvas (arvestades eritüübiliste koolide paiknemist, fookusgruppides osalejate liikumismugavust, koolituste peamiseid toimumiskohti ning varasemates uuringu etappides välja tulnud eesti ja vene õppekeelega koolide eripära). Igas kohas toimus eraldi fookusgrupp koolijuhtide ja õpetajatega, kokku 6 fookusgrupiintervjuud. Narvas toimunud õpetajate fookusgrupiintervjuu toimus vene keeles. Iga fookusgrupi arutelu kestis 2 tundi.

Enne fookusgruppide läbiviimist koostati ja täpsustati vastavad töölehed uuringumeeskonnale, et kajastatud saaksid kõik kavandatud küsimused ning et fookusgrupiintervjuude tulemused annaksid väärtusliku sisendi erinevate uurimisküsimuste analüüsiks. Lõplikud töölehed/küsimuste püstitused kooskõlastati Haridus- ja Teadusministeeriumiga.

Fookusgruppide käigus oli kõikidel osalejatel võimalus avaldada oma mõtteid ja soovitusi õpetajate täiendusõppesüsteemi arendamiseks. Fookusgrupis arutleti peamiselt alljärgnevate teemade üle:

- õpetajate professionaalsus ja pädevused;

- täiendusõppes osalemine ja selle mõjusus;
- täiendusõppevõimaluste kättesaadavus;
- enimkasutatavad ja õppetegevusele enim mõju omavad täiendusõppe vormid;
- koolitustel omandatu praktiseerimine igapäevases õppetöös;
- täiendusõppe korraldus ja toetamine koolis;
- takistused õpetajate täiendusõppe süsteemis;
- õpetaja kutsestandard;
- enesehindamine;
- õpetajate koolitusvajadus;
- õpetajate täiendusõppesüsteem tulevikus.

Fookusgruppides selgunud tähelepanekuid on arvestatud käesoleva raporti info koondamisel.

Tulemuste valideerimise töötuba

Uuringu tulemusi arutati 18.12.2014 Tartus. Arutelu töötoas osalesid Haridus- ja Teadusministeeriumi, ülikoolide täiendusõppe keskuste, koolijuhtide ja õpetajate esindajad ning valdkonna eksperdid (kokku 9 osalejat).

Aruteluseminaril anti teemablokkide kaupa ülevaade uuringu tulemustest, mille järel toimus arutelu ja soovituste formuleerimine. Arutelu tulemusi on arvestatud käesoleva uuringu lõppraportis.

Viited

1. Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012-2020 taustamaterjal.
2. Eesti Uuringukeskus (2011). Sisehindamise alane uuring. Lõppraport.
3. Eisenschmidt, E., Löfström, E. (2011) Developing Quality Cultures in Teacher Education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance. Tallinn Univeristy, Tallinn.
4. Euroopa Komisjon (2007). Komisjoni Teatis Nõukogule ja Euroopa Parlamendile "EL õpetajahairduse kvaliteedi parandamine"
5. Euroopa Komisjon (2012). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.
6. Ginter, J. Väärtuskasvatus õpetajakoolituse õppekavades. Eduko uuringugrandi "Õpetajate väärtuskasvatuse alase pädevuse arendamine õpetajakoolituses" (2009-2011), Tartu Ülikool.
7. Henno, I. (2011) Eesti kool ja õpetaja rahvusvahelises haridusvõrdluses (EKORA). Tallinna Ülikool, Tallinn.
8. Innove (2014). "Kutsestandardi rakendamine õpetajaks kujunemisel ja edasises professionaalses arengus". Õpetaja kutsestandard, Eesti Õpetajate Liit.
9. Jõgi, A.-L., Pern, K. (2011) Inimeseõpetuse õppematerjalid ja õpetajate koolitusvajadus – õpetajate uuring. Inimeseõpetuse Ühing.
10. Kikas, E. ja A. Toomela (toim.) (2013). Juhendmaterjal Õppimine ja õpetamine III kooliastmes.
11. Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L. ja T. Õun (toim.) (2013). Projekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine" tulemused õpetajakoolituse teenistuses. Artiklite kogumik.
12. Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L. ja T. Õun (toim.) (2013). Projekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine" tulemused õpetajakoolituse teenistuses. Artiklite kogumik; Eesti Uuringukeskus (2011). Sisehindamise alane uuring. Lõppraport.
13. Loogma, K., Kesküla, E., Roosipõld, A. (2010). The Transformation of the Teaching Profession in Estonia: Changes in Professionalism. In J. Mikk, M. Veissson, P. Luik (Eds.), *Teacher's Personality and Professio nalism*, (pp. 11–30). Peter Lang Verlag.
14. Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
15. Luik, P., Masso, A., Murumaa, M., Siibak, A., Ugur, K. (2012) Õpetajate IKT kasutusaktiivsuse mõju õpilaste tehnoloogia teadlikule kasutusoskusele.

16. Metslang, H. Kibar, T., Kitsnik, M., Kolržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013) Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne. Eesti Keele ja Kultuuri Instituut, Tallinna Ülikool, Tallinn; Henno, I.
17. OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing.
18. Praxis (2013). Üldhariduse ja noorte valdkonna struktuurifondide meetmete vahehindamine. Lõpparuanne.
19. Pulver, A., Toomela, A. (2012) Muukeelne laps Eesti koolis. Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut, Tallinna Ülikool.
20. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad. PGS § 75 lg 2.
21. Ruus, V.-R., Sarv, E.-S. (2010) Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul. Tallinna Ülikool, Vali Press OÜ.
22. Valk, A. (2013) Õpetajate oskused PIAAC andmete baasil.
23. Velbaum, K. (2011). Grandiprojekti EDUKO uuringuprojekt „Õpetajate väärtuskasvatuse alase pädevuse arendamine õpetajakoolituses" 2009-2011.
24. Õpetajate koolituse raamnõuded (22.11.2000) Vabariigi Valitsuse määrus nr 381.
25. Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014) Rahvusvaheline vaade õppimisele ja õpetamisele: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. SA Innove, Tallinn 2014.