



TARTU ÜLIKOOL
RAKE

Kutsekeskhariduse õppekavade rakendumise analüüs

LÕPPARUANNE



November 2024

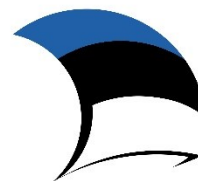


Uuringu tegi Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskus RAKE.

Uuringu tegemist rahastati Euroopa Sotsiaalfondi programmist „Teaduspõhine õppekavade ja õppevara arendamine ning rakendamine ja õppekvaliteedi hindamine, personaalsed õpiteed ja õpianalüütika”.



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti
tuleviku heaks

UURINGU AUTORID:

Helen Urmann

Liana Roos

Ene Tubelt

Marvi Remmik

Karmen Trasberg

Diana Eller

Toimetaja: Siiri Ombler

Avapilt pärineb Noor Meister Facebooki leheküljelt.

Viitamine:

Urmann, H., Roos, L., Tubelt, E., Remmik, M., Trasberg, K., Eller, D. (2025). *Kutsekeskhariduse õppekavade rakendumise analüüs*. Tartu Ülikool, RAKE.

Uuringu läbiviijad tänavad kõiki uuringus osalenud kooli- ja õppejuhte, õpetajaid, tööandjaid ja õpilasi, kes leidsid võimaluse oma mõtteid jagada ning toetasid uuringu läbiviijaid andmete kogumisel. Samuti täname Meeli Murasovit ja Rita Kaske Haridus- ja Teadusministeeriumist nõuannete ning koostöö eest uuringu läbiviimisel!

KONTAKTANDMED:

Lossi 36-312, 51003, Tartu

+372 5343 3533

helen.urmann@ut.ee

<http://rake.ut.ee>

ISBN: 978-9985-4-1458-3 (pdf)

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
KUTSEKESKHARIDUSE ALUSPÕHIMÕTTED, VÄÄRTUSED JA VÄLJUNDID	9
ÕPPEKAVATEOREETILINE PERSPEKTIIV	12
KUTSEKESKHARIDUSE HETKESEIS EESTIS: EDUSAMMUD JA VÄLJAKUTSED	19
KUTSEKESKHARIDUSE ÕPPEKAVADE RAKENDUMINE	27
KUTSESTANDARDITELE TUGINEVATE VÄLJUNDIPÕHISTE KUTSEKESKHARIDUSE ÕPPEKAVADE ALUSPÕHIMÕTETE RAKENDAMINE	27
VÄLJUNDIPÕHINE ÕPPEKAVA JA HINDAMINE	27
VÕTMEPÄDEVUSTE ARENDAMINE JA LÕIMING	32
ÕPPIJATE ARENGUT TOETAVAD TUGIMEETMED	37
VALMISOLEK ÕPINGUTE JÄTKAMISEKS VÕI TÖÖTURULE SISENEMISEKS	38
ÕPPIJATE ÕPIKOGEMUSED JA MOTIVATSIOON KUTSEKESKHARIDUSÕPPES	47
KUTSEHARIDUSE REFORMI EEL	57
RAHVUSVAHELISED KOGEMUSED KUTSEKESKHARIDUSE KORRALDUSES	60
KOKKUVÕTE JA SOOVITUSED	71
LISA 1	78
LISA 2	102

Sissejuhatus

Eestis on võimalik keskharidust omandada üldkeskharidusena gümnaasiumides ja kutsekeskharidusena kutseõppeasutustes. Gümnaasiumihariduse põhitaotlus on, et õpilased omandaksid kõrgkoolis või kutseõppeasutuses õpingutega jätkamiseks vajalikud teadmised, oskused ja väärtushoiakud ning leiaksid endale huvi- ja võimetekohase tegevusvaldkonna, millega siduda oma edasine haridustee¹². Kutsekeskharidus on neljanda taseme kutseõpe, mille käigus omandab õpilane nii kutse- ja erialase pädevuse kui ka keskhariduse. Selle eesmärgiks on valmistada õppijaid ette tööturule sisenemiseks või edasisteks õpinguteks. Eelnevast lähtudes on kutsekeskharidusõppe õppekavasid arendades arvestatud töömaailma sisendiga, et anda lõpetajatele parimad võimalused tööle asumiseks.

Kutsekeskharidus on oluline õpitee paljudele noortele – õppimisvõimalused on tagatud peaaegu kogu Eestis (v.a Hiiumaa) ning kutsekoolid pakuvad edasiõppimisvõimalusi ka neile õppijatele, kellele keeruline sotsiaalmajanduslik taust ja (varasemad) õpiraskused on olnud väljakutseks. **Senini ei ole kutsekeskharidus aga kujunenud üldkeskharidusele konkurentsivõimeliseks alternatiiviks** – viimase kümnendi jooksul on kutsekeskharidusse suundunud neljandik põhikooli lõpetajatest³. On leitud, et vaatamata ühiskondlikele muutustele ja haridusreformidele kujundavad kutseõppe mainet Eestis endiselt **kultuuriliselt juurdunud uskumused ja arusaamad**, mille kohaselt väärtustatakse kutsekeskharidusega võrreldes enam akadeemilisemat üldharidust⁴.

Katseid lõimida üld- ja kutseharidust tehti Eestis juba 1960. aastatel, mil loodi uut tüüpi kutsekeskkoolid (peamiselt endiste kutsekoolide reorganiseerimise teel). Kõrvuti ametiõppega omandati keskharidus, kuid akadeemiliste õppeainete väikese mahu tõttu ei saanud sellest mudelist edulugu. Sama juhtus keskkoolidega, kuhu „kooli ja elu sidemete tugevdamise“ eesmärgil lisati tootmisõpetus, mille raames anti teoreetilist ja praktilist väljaõpet mingil kindlal kutsealal. Kuna keskkoolides toimus see eelkõige humanitaarainete mahu vähendamise arvel, kannatasid üldhariduslikud teadmised ja tsentraalselt kavandatud reform tunnistati ka siin läbikukkunuks. Nii jäi püsima suur veelahe üldharidusliku (akadeemilise) ja kutsehariduse vahel (Loogma, 2022)⁵. Ei tekkinud loodetud sotsiaalset mobiilsust ning 1980. aastate algul suundus kutsekooli lõpetajaist kõrgharidusse vaid 1% (Helemäe jt, 2000)⁶. Siitpeale on tööturu ja elukestva õppimise valdkonnast tulev tagasiside andnud märku, et võrreldes kõrgharidusega on kutseõppe lõpetanud pigem

¹ GRÕK.

² Kutseharidusstandard. (2013). RT I, 28.08.2013, 13.

³ Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). Tulemusaruande analüütiline lisa.

https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-08/2022_TA_anal%C3%BC%C3%BCtiline_lisa.pdf

⁴ Loogma, K., Ümarik, M., Sirk, M., & Liivik, R. (2019). How history matters: The emergence and persistence of structural conflict between academic and vocational education: The case of post-Soviet Estonia. *Journal of Educational Change*, 20, 105–135. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-09336-w>

⁵ Loogma, K. (2022). Kutsehariduse sotsiaalne ökoloogia. Riigikogu Toimetised, 46.

⁶ Helemäe, L., Saar, E., Vöormann, R. (2000). Kas haridusse tasus investeerida? Tallinn. TPÜ RASI: Eesti Teaduste Akadeemia Kirjastus.

tagasihoidlikumas positsioonis nii töötasu, hõive, sotsiaalse mobiilsuse jm näitajate alusel, mis viitab nn ajaloolisele rajasõltuvusele (Loogma 2022). Alles taasiseseisvumisjärgsed reformid on võimaldanud kutseõppesüsteemi mitmekesisemaks muuta seeläbi, et on suurenenud töökohapõhise õppe osakaal kõigis kutsehariduse vormides, toimunud ümberorienteerumine õpiväljunditele ja pädevustele, suurenenud paindlikkus õppimise aja ja koha suhtes ning kasvanud varasemate õpingutega arvestamine (Cedefop, 2020)⁷.

Leitakse, et Eesti taasiseseisvumise järgne kutsehariduse valdkonna poliitika on pigem olnud juhitud neoliberalsest ideoloogiast, mis jättis piisava tähelepanuta kutsehariduse õpilaste võrdsed võimalused edasise hariduse omandamisel nt kõrghariduses⁸. Selliseid trende täheldasime ka rahvusvaheliste kogemuste analüüsis näiteks Soome ja Rootsi puhul – kitsalt tööturule suunatud neoliberalne hariduspoliitika suurendab nn akadeemilise ja kutsehariduse vahelist lõhet, vähendades kutsehariduse omandanud noorte juurdepääsu kõrgharidusele (sh eriti meeste hulgas) ja tuues kaasa madalad ootused kutseõppijatele⁹. Ka Cedefop osutab vajadusele eristada üld- ja kutsekeskharidust vähem teravalt.

Kutsekeskharidusse suunduvate õppijate seas võib märgata **hariduslikku lõhet**: kutsekeskhariduses jätkavad õpinguid ülekaalukalt pigem poisid, madalama õpiedukuse ja sotsiaalmajandusliku taustaga noored, haridusliku erivajadusega (HEV)¹⁰ ja vene emakeelega õpilased¹¹. **Probleemiks on ka õpingute katkestamine**: esimesel õppeaastal katkestab õpingud ligi viiendik kutsekeskhariduse õpilastest ja 8,6% langeb kutseõppest välja¹². Nominaalajaga jõuab kutsekeskharidusõppe lõpetamiseni veidi üle poole (55%) alustanutest (gümnaasiumis on nominaalajaga lõpetajate osakaal veidi üle 80%). Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 nenditakse, et praegune kutsekeskharidusõpe **ei toeta piisavalt õppijate üld- ja tulevikupädevuste arengut**.

Oodatud muutusi – kutsekeskhariduse kasuks otsustavate noorte osakaalu tõus ja õpingute katkestamise osakaalu vähenemine – ei toonud endaga kaasa ka 2013. aastal jõustunud uus kutseõppeasutuse seadus (KutÕS), mille muudatused olid suunatud õppetöö ja õppekavade süsteemi paremasse sidustamisse töömaailmaga. Kuna keskharidus on muutumas tööturul edukaks toimetulekuks hädavajalikuks¹³, viitavad eelkirjeldatud probleemid vajadusele muuta kutsekeskhariduse sisu ja korraldust. 2024. aasta detsembris kiitis heaks HTMis algatatud

⁷ Cedefop (2020). Kutseharidus Euroopas, 1995–2035. Euroopa Kutsehariduse 21. sajandi arengustsenaariumid. Haridus- ja Teadusministeerium.

⁸ Loogma, K., Ümarik, M., Sirk, M., & Liivik, R. (2019).

⁹ Nylund, M., Rosvall, P. Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A. S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A. M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). The academic–vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>

¹⁰ Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/c183abe1-5f82-45a2-aabb-e50805af3141/content>

¹¹ Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). Tulemusaruande analüütiline lisa. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-08/2022_TA_anal%C3%BC%C3%BCtiline_lisa.pdf

¹² Haridus- ja Teadusministeeriumi tulemusvaldkonna „Tark ja tegus rahvas“ 2023. aasta tulemusaruanne (2024). https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-06/TUA_23_Tark%20ja%20teigus%20rahvas.pdf

¹³ OECD (2023). Education at a Glance. Estonia Country note.

õppimiskohustuse ja kutsehariduse muudatuste paketi, mille üheks eesmärgiks on muuta kutsekeskharidus konkurentsivõimelisemaks ning kujundada see atraktiivseks rakenduslikuks alternatiiviks gümnaasiumiõppele, pakkudes sealjuures suuremat paindlikkust ja kvaliteetseid üldharidusõpinguid, mis looksid paremad eeldused nii tööturule siirdumiseks kui ka õpingute jätkamiseks.

Kavandatavate muudatuste edukaks elluviimiseks on vaja tervikpilti Eesti kutsekeskharidusõppe sisu ja korraldusega seotud täpsematest kitsaskohtadest – kuidas on 2013. aastal tehtud muudatused ja arendused aidanud saavutada seatud eesmärgi; milline on kutsekeskhariduse õpilaste õpikogemus nende endi vaatest, ning kuidas tööandjad hindavad kutseharidussüsteemis toimunud muutusi. Oluline on selgitada välja, kuidas on õppekavasid rakendatud ja millised on peamised õppe korraldamisega seotud kitsaskohad. Õppijate eelduste, ootuste ja vajaduste parem mõistmine aitab kujundada kutsekeskharidusõppe sisu ja korraldust selliselt, et õppe tulemuslikkus kasvaks ning õppe korraldus oleks võimalikult tõhus.

Eelnevast lähtuvalt oli uuringu eesmärk selgitada välja, millised on praeguste õppijate ja tööandjate ootused kutsekeskharidusõppe sisule ja korraldusele ning kuidas saaks vajadusel olukorda parendada. Uuring annab ülevaate kutsekeskharidusõppe tugevustest ja kitsaskohtadest erinevate osapoolte (kutseõppijad, õpetajad, koolijuhid, tööandjad) vaates ning nende ootustest kutsekeskharidusõppe sisule ja korraldusele, sh õppimiskohustuse ea pikenemise ja kutsehariduse reformi kontekstis.

Uuringu eesmärgi täitmiseks esitasime järgmised peamised uurimisküsimused:

1. Kui asjakohased on kutseõppeseaduses (KutÕS) ja kutseharidusstandardis sätestatud kutsekeskhariduse õppekavade koostamise aluspõhimõtted tänase tööturu vajaduste kontekstis, kutsehariduse osapoolte (õpilased, õpetajad, tööandjad) vaates ja ka õppekavateoreetiliselt?
2. Missugused on kutsekeskhariduse õppekavade nõrkused ja tugevused õpilaste ettevalmistamisel tööturule sisenemiseks või õpingute jätkamiseks?
3. Kuivõrd kutsekeskharidusõppe korraldus toetab õpilase arengut ja õppes püsimist? Millised on peamised takistused ja väljakutsed õppetöö läbiviimisel väljundipõhise õppekava alusel?
4. Milline on kutsekeskhariduse õpilaste õppimiskogemus?
5. Võttes arvesse ka teiste riikide praktikad, siis millised on alternatiivsed võimalused kutsekeskharidusõppe sisu ja korralduse arendamiseks Eestis, pidades silmas nii lõpetajate edukat tööturule sisenemist kui ka õpingute jätkamist kõrghariduse omandamiseks?

Uurimisprobleemi, -eesmärgi ja püstitatud uurimisküsimusi arvestades kombineerisime kvalitatiivset ja kvantitatiivset uurimismeetodit.

Eesti kutsekeskhariduse formaalsest korraldusest ning välisriikide kogemusest analüütilise ülevaate andmiseks lähtusime **dokumendianalüüsist** ning **teaduskirjanduse** süstemaatilise **analüüsi** põhimõtetest. Kutsekeskhariduse süsteemi praktilise toimimise, osalejate kogemuse ning ootuste väljaselgitamiseks tegime **individuaal- ja fookusgrupiintervjuud** neljas sihtrühmas: 1) kutseõppeasutuste juhtkond, sh koolijuhid ja õppejuhid; 2) kutseõppeasutuste põhi- ja

üldõpingute õpetajad; 3) kutsekeskharidust omandavad õppijad; 4) tööandjad. Uuringu kvalitatiivsesse osasse andsid sisendi **74 intervjueeritavat**.

Täiendavalt kogusime kutsekeskhariduses õppijatelt sisendit nende õpikogemuse ja motivatsiooni kohta veebiküsitluse abil. Küsitlusele vastas **377 õpilast**.

Käesolev uuringu aruanne põhineb eelnimetatud andmeallikate sisendil. Ülevaate uuringu täpsest metoodikast annab metoodikaaruanne (lisa 1).

Uuringu põhiosas oleme analüüsi ilmetamiseks kasutanud väljavõtteid intervjuudest ning küsitluse avatud vastustest, mida oleme lugemisselguse nimel vajadusel keeliliselt toimetanud.

Kutsekeskhariduse aluspõhimõtted, väärtused ja väljundid

Eesti järgib kutsehariduse arendamisel sarnaselt teiste Euroopa Liidu riikidega Osnabrücki deklaratsioonis sätestatud suuniseid ja eesmärgi. Peamised eesmärgid – toimekindlus ja paindlikkus; jätkusuutlik areng; kaasamine ja võrdsed võimalused; innovatsioon ja digitaalne areng – on ka Eesti kehtivates kutsehariduse strateegiadokumentides olulisel kohal, sh elukestva õppe võimaluste laiendamine, kutsehariduse atraktiivsuse suurendamine noorte ja täiskasvanute seas ning kutsehariduse pakkuja ja tööandjate tulevikku vaatava koostöö toetamine. 2013. aasta kutsekeskhariduse reformi kujundasid Kopenhaageni deklaratsioon ja Brügge kommünikee, mis rõhutasid vastavalt muu hulgas rahvusvahelistumise, ühtsuse ja läbipaistvuse ning kvaliteedi toetamist kutsehariduses ning seadsid samuti fookuse õppijate praktilistele tööalastele oskustele. Eesti kutsehariduse poliitikakujundamise protsessi on palju mõjutanud Euroopa Liidu eesmärgid ja vahendid. Sealhulgas nii kutseharidussüsteemi juurdunud kvalifikatsiooniraamistik, kvaliteeditagamise raamistik kui ka kutseõppe paindlikkus.

Kutsehariduse korraldust reguleerivad ning arengusuundi seavad rahvusvahelised ja riiklikud dokumendid, sh seadusandlus, strateegiad, arengu- ja tegevuskavad. Rahvusvahelisel tasandil lähtutakse Euroopa oskuste tegevuskavast (01.07.2020), ELi Nõukogu soovitusel jätkusuutlikku konkurentsivõimet, sotsiaalset õiglust ja toimetulekut toetava kutsehariduse kohta (24.11.2020) ning Osnabrücki deklaratsioonist (30.11.2020). ELi Nõukogu soovitustest ja Haridusvaldkonna arengukavast 2021–2035 lähtuvalt on koostatud Eesti kutsehariduse tegevuskava 2022–2030s¹⁴, mis visandab kolm strateegilist eesmärki: 1) õpivõimalused on valikurohked, kättesaadavad ning toetavad sujuvat liikumist haridustasemete ja -liikide vahel; 2) Eestis on pädevad ja motiveeritud õpetajad ja koolijuhid, mitmekesine õpikeskkond ning õppijast lähtuv õpe (mille üheks tegevussuunaks on õppekavade arendamine); 3) õpivõimalused vastavad ühiskonna ja tööturu arenguvajadustele.

Kutsehariduse õigusraamistik on peamiselt reguleeritud kutseõppeasutuse seadusega, kus sätestatakse kutseõppeasutuse asutamise ja tegevuse korraldamise alused, sh ülesanded ja kohustused kutseõppe korraldamisel, mis võimaldavad „luua võimaluse sellise isiksuse kujunemiseks, kellel on teadmised, oskused ja hoiakud ehk kompetentsid ning vilumused ja sotsiaalne valmidus töötamiseks, ühiskonnaelus osalemiseks ja elukestvaks õppeks”.¹⁵ Kutseõppe tasemeõppe nõuded, sh õpiväljundid ja nende seos kvalifikatsiooniraamistikuga on kehtestatud kutseharidusstandardis.¹⁶

¹⁴ Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). Euroopa Liidu Nõukogu kutsehariduse soovitusel Eesti riiklik rakenduskava. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/kh_rakenduskava_ek_002.pdf

¹⁵ Kutseõppeasutuse seadus. Vaadatud: <https://www.riigiteataja.ee/akt/126042024006?leiaKehtiv>

¹⁶ Kutseharidusstandard. Vaadatud: <https://www.riigiteataja.ee/akt/117042019006>

Viimati uuendati Eestis kutsehariduse, sealhulgas kutsekeskharidusõppe sisu ja korraldust ulatuslikult 2013. aastal, kui jõustus uus kutseõppeasutuse seadus (KutÕS). **Muudatuste eesmärgiks oli muuta õppetöö praktilisemaks ja viia õppekavade süsteem paremini vastavusse töömaailma nõuetega.** Reformi käigus seoti õppekavad Eesti kvalifikatsiooniraamistiku tasemetega, hindamissüsteem muudeti väljundipõhiseks, omandatavad oskused ja teadmised kirjeldati lävendite tasemel ning õppekavades kirjeldati õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid. Moodulitest koosnevate väljundipõhiste õppekavade sisuline muutus puudutas ka üldharidusliku sisuga õpinguid: üldharidusainete asemel võeti mõistena kasutusele võtmepädevuste õpe, millest osa kirjeldati õppekavas eraldi üldõpingute moodulitena ja osa lõimiti kutse- ja erialasesse õppesse. Võttes eeskuju Soome kutsehariduse kogemusest, töötati välja uued kutsekeskhariduse riiklikud õppekavad, milles pool üldhariduslikust sisust ehk 30 Eesti kutsehariduse arvestuspunkti (EKAP) sätestati riiklikes õppekavades üldõpingute moodulitena, kuhu kuuluvad keel ja kirjandus (6 EKAP), võõrkeel (4,5 EKAP), sotsiaalne (7 EKAP), matemaatika (5 EKAP), loodusained (6 EKAP), kunstained (1,5 EKAP) ja eesti keel teise keelena (5 EKAP) vene õppekeele rühmadele. Teine pool võtmepädevusi samas mahus lõimiti põhiõpingute moodulitesse, lähtudes konkreetsest erialast. Riiklike õppekavade koostamiseks moodustati töörühmad. Lõpetajate erialaseid oskusi hakati hindama kutseeksamiga – see oli ühtlasi suureks paradigma muutuseks.

KutÕS § 24¹⁷ sätestab, et *kutsekeskhariduse õppekava koostatakse kutseharidusstandardi ja vastava riikliku õppekava alusel ning § 23 määratleb kutsekeskhariduse andmiseks vajalikud tingimused: kui õpilane läbib täielikult õppekava, mis vastab neljandale kvalifikatsioonitasemele, mille nominaalkestus on vähemalt kolm aastat ja õppemaht 180 Eesti kutsehariduse arvestuspunkti ning mis sisaldab võtmepädevuste õpet kutseharidusstandardis sätestatud mahus, omandab ta koos kutse- ja erialase pädevusega keskhariduse ehk kutsekeskhariduse.* Lisaks eelkirjeldatud mahuga õppekavadele on valdkondi ja/või erialasid, milles riikliku õppekava maht on suurem (210–240 EKAP). Nii on näiteks muusikaerialade riiklikud õppekavad ning tarkvaraarendaja ja IT-süsteemide noorempetsialisti õppekavade maht 240 EKAP ja kujundaja oma 210 EKAP. Õppekavade mahtude suurendamisel on arvestatud töömaailma esindajate soove ja vajadusi, kes on leidnud, et töömaailmas edukas olemiseks vajavad õppijad enam aega sotsiaalseks ja erialaseks küpsemiseks.

Kutseharidusstandardi § 21¹⁸ sätestab, et:

- *Kutsekeskhariduse õppekava maht on 180 arvestuspunkti ning see sisaldab võtmepädevuste õpet vähemalt 60 arvestuspunkti mahus. Erandid kutsekeskhariduse õppekava mahu suurendamise osas sätestatakse asjaomases riiklikus õppekavas.*
- *Kutsekeskhariduse õppekava põhiõpingute moodulites on vähemalt 30 arvestuspunkti mahus lõimitud võtmepädevuste õpet ning nende eriala profiilile vastav valik sätestatakse vastavas riiklikus õppekavas.*
- *Üldõpingute moodulite maht on vähemalt 30 arvestuspunkti, nende loend ja maht ning õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid lävendi tasemel esitatakse riiklikus õppekavas.*

¹⁷ <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032014063> (redaktsioon 06.05.2024–31.07.2024)

¹⁸ <https://www.riigiteataja.ee/akt/117042019006> (redaktsioon 20.04.2019–31.08.2024)

- *Praktiline töö ja praktika moodustavad kutseõppe mahust vähemalt 35 protsenti ning nende osakaal on üldjuhul võrdne.*

Kutsekeskhariduse riiklikud õppekavad koostatakse keskselt asjaomaste kutsestandardite alusel, lisades neist tulenevatele kutse- ja erialastele õpiväljunditele üldhariduslikud õpiväljundid, lähtudes elukestva õppe võtmepädevustest ja gümnaasiumi riiklikust õppekavast. Kutsestandardi puudumisel on õppekava loomise algatamine võimalik ka sotsiaalpartnerite toetuskirja põhjal, kaasates töömaailma ja kutseharidusasutuste esindajaid. Riiklikud õppekavad kehtestatakse haridusministri määrusega. Õpe viiakse läbi kooliõppekavade alusel, mis registreeritakse hariduse infosüsteemis.

2024/2025. aastal kehtiva KutÕS § 24 lg 3 kohaselt on 17 riiklikku õppekava, milles kirjeldatakse õppekavarühmadesse kuuluvate erialade kutsekeskhariduse õppekavade eesmärgid, saavutatavad õpiväljundid, seosed Eesti kvalifikatsiooniraamistikuga; lisaks veel õpingute alustamise, lõpetamise, moodulite ja hindamiskriteeriumidega seonduv. Koolid koostavad riiklike õppekavade alusel kooliõppekavad, põhinedes riikliku õppekava kohustuslikel üld- ja põhiõpingute moodulitel ja valikõpingute moodulitel. Koolipoolse õppekavaga määratletakse moodulite eesmärgid, maht ning õpiväljundid; samuti seosed kvalifikatsiooniraamistikuga, hindamiskriteeriumid, moodulite valiku võimalused ning õpingute alustamise-lõpetamise nõuded. Kutsekeskhariduse õppekavadele teostatud dokumendianalüüsi põhjal võib öelda, et õppekavades loetletud õpiväljundid langevad kokku KutÕSis toodud õpiväljunditega.

Vastavalt kutseharidusstandardi lisale 2¹⁹ toimub Eestis kutseõppe tasemeõppe 44 õppekavarühmas.

Kutseharidusstandardi § 2²⁰ järgi põhineb kutseõppe kutsestandarditel, nende puudumise korral sotsiaalpartnerite sisendil, ning Euroopa Parlamendi ja Nõukogu 18. detsembri 2006. a soovitusel elukestva õppe võtmepädevustel; kutsekeskharidusõppe sisu põhineb lisaks veel ka gümnaasiumi riiklikul õppekaval. Nimetatud dokumentides toodud võtmepädevused ja õpiväljundid on toodud ka lisas 2. Kuigi pädevuste järjekord varieerub erinevates dokumentides ning kutsekeskharidusõppe puhul on õpiväljundid esitatud mõnevõrra kokkuvõtlikumalt ja lihtsustatumalt, on näha, et nende sisu langeb üldjoontes kokku (v.a kutseoskused, mida gümnaasiumi ja elukestva õppe juures ei ole).

Eesti Kvalifikatsiooniraamistiku (EKR) neljandale tasemele vastavaid kehtivaid kutsestandardeid on kutseregistris²¹ 154, neist 50 ei ole seotud kindla õppekava ega õppeasutusega. EHISe andmetel on Eestis registreeritud ja toimub vastuvõtt 344 neljanda taseme kutseõppe esmaõppe (kutsekeskharidusõppe) õppekavas. See arv sisaldab kõiki õppekavu, kuid sama kutse omandamist võimaldavaid õppekavu on mitmes koolis²².

Õppekavarühmade kvaliteedi hindamise raportid on sisukad ning katavad erinevaid valdkondi nagu juhtimine, ressursside kasutamine, õppekavaarendus ning õppimine ja õpetamine (sh praktikabaasid, tugiteenused, õpetajad jm), kuid üksnes nende põhjal ei ole võimalik siiski täiel

¹⁹ https://www.riigiteataja.ee/akt/1170/4201/9006/VV_130m_lisa2.pdf#

²⁰ <https://www.riigiteataja.ee/akt/117042019006> (redaktsioon 20.04.2019–31.08.2024)

²¹ https://www.kutseregister.ee/et/standardid/standardid_top2/?

²² <https://enda.ehis.ee/avalik/avalik/oppekava/OppekavaOtsi.faces>

määral vastata uuringuga seatud uurimisküsimustele, mistõttu tugineme edasiste järelduste tegemiseks kogutud empiirilistele andmetele.

Õppekavateoreetiline perspektiiv

Õppekavateoreetilise perspektiivi mõistmine on oluline, et aru saada, kuidas erinevad õppekavamudelid, -põhimõtted ja -eesmärgid mõjutavad õppimist ning õpetamist. Teoreetilised teadmised aitavad tuvastada, millised õpimeetodid toetavad kõige paremini õppijate arengut ning vastavad ühiskonna ja tööturu muutuvatele vajadustele.

Kõige tuntum õppekavamudel pärineb van den Akkerilt²³, kes käsitleb õppekava n-ö ämblikuvõrguna, mille niidistik tihedalt omavahel põimub (vt joonis 1).



Joonis 1. Van den Akkeri õppekavamudel

Van den Akkeri õppekavamudeli keskmes on „põhjus või visioon” – see tähendab, et õppekava luues tuleb küsida, miks õpitakse? See on õppekavaloompeamine lähtepunkt ja kõik teised komponendid peaksid ideaalis olema seotud selle põhjendusega. Visiooni ümber hargnevad esimesed kolm komponenti: eesmärgid (milliste eesmärkide poole püüeldakse õppimisel), õppesisu (mida õpitakse) ja õppetegevused (kuidas õpitakse)²⁴. On leitud, et just riskiohus noortele mõeldud õppekavade **eesmärgid peavad võimaldama õpilastel luua positiivset seotust kooliga, kuuluvustunnet ja kaasatust**. Õppekavade eesmärgid peaksid hõlmama ka sotsiaalsete

²³ Thijs, A., & Van Den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

²⁴ Van den Akker, J. (2007). Curriculum design research. T. Plomp; N. Nieveen (Ed.), *An Introduction to Educational Design Research* (37–50). Enschede: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.

oskuste õppimist (nt käitumine, lugupidamine teiste suhtes, konfliktilahendusoskus)²⁵. Järgmiseks võtmekomponendiks on selles mudelis õpetaja ja läbimõtlemit vajab küsimus, kuidas ta toetab õppimist? Õpetajaid on nimetatud kõige olulisemaks kooliga seotud teguriks, kellel on suurim roll positiivse õpikogemuse kujunemisel. Materjalide element mudelis tähistab ressursse, mille abil õpitakse. Van den Akker rõhutab, et õppimine peab pakkuma piisavat väljakutset ning olema tegevuspõhine ja iseseisvust toetav. Oluliseks mudeli elemendiks on ka grupeerimine – siin tuleb läbi mõelda, **kellega koos õpitakse**, kuidas jaotatakse õpilased erinevate õpiradade vahel ja kas õpilased õpivad individuaalselt, väiksemates või suuremates rühmades. Ka sellised komponendid nagu asukoht (erinevad õpikeskkonnad) ja aeg (kui palju aega on erinevate ainevaldkondade jaoks) on selles mudelis olulised. Hindamine väärib selles mudelis olulist tähelepanu, sest van den Akkeri seisukohalt on hoolikas hindamise kavandamine ning selle kooskõla mudeli teiste elementidega õppekava edukuses võtmetähtsusega.

Van den Akkeri mudelile on ette heidetud, et see on liialt hierarhiline, ülevalt alla suunatud ega anna õppekava rakendavatele õpetajatele piisavat agentsust. Priestley jt²⁶ pakuvad sellest tulenevalt välja oma kontseptsiooni, mille kohaselt õppekavaloomes peaks olema erinevate osapoolte (poliitikakujundajad, õpetajad jne) dialoog erinevatel õppekavaloomes tasanditel (joonis 2). Ta rõhutab, et erinevad tasandid (supra-, makro-, meso-, mikro- ja nanotasand) on omavahel mitmetahuliselt ja mittehierarhiselt seotud ning õppekavaloomes tegutsejad saavad liikuda erinevate tasandite vahel. Nii võivad näiteks õpetajad olla kaasatud õppekava koostamisse nano-, mikro-, meso- ja makrotasandil. Samuti on oluline, et erinevate tasandite mõju toimib samuti mitmes suunas. Fookus liigub tulemuselt (õppekava kui produkt, mida tuleb rakendada) protsessile (õppekava kui tegevus haridussüsteemi eri tasanditel). Aine- ja teemakesksuse asemel tõusevad fookusesse teadmised, oskused ja hoiakud.

²⁵ Fix, G. M., Ritzen, H. T. M., Pieters, J. M., & Kuiper, W. A. J. M. (2019). Effective curricula for at-risk students in vocational education: a study of teachers' practice. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 1–17.

²⁶ Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum making: A conceptual framing. In: *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 1–28). Emerald Publishing Limited.



Joonis 2. Õppekava kui sotsiaalne praktika eri tasanditel

Holistisem õppekavakäsitlus suunab tavapärase küsimuste kõrval (kelle jaoks, mida jne) enam arvestama konteksti ja rõhutab õpetajate professionaalse arengu olulisust õppekavaarenduse kontekstis. **Õpetajate kui õppekava elluvijate tegevusvõimekus** on ühest küljest seotud nende isikliku ja **professionaalse võimekusega** (nt kutseoskused ja -teadmised, aga ka hoiakud ja uskumused), kuid sõltub olulisel määral ka õpetajate käsutuses olevatest ressurssidest ja sotsiaalsest **kontekstist, milles nad tegutsevad**. Seetõttu on õpetajate professionaalsuse kõrval oluline arendada ka koolikultuuri laiemalt²⁷. Eestis hiljuti üldhariduse kontekstis tehtud uuringu tulemused näitasid, et õpetajad ei tunne õppekava kasutajate ja arendajatena omanikutunnet. Ligi pooled uuritud õpetajatest määratlesid õppekava kui kohustuslikku, ettekirjutavat dokumenti, mis piirab nende omanikutunnet. Vaid väike osa Eesti õpetajatest kogeb õppekava „täielikku omaksvõttu“ ehk omanikutunnet. Seega on oluline kaasata õpetajaid õppekavaloomesse, et nad tajusid endid võrdväärse partnerina õppekavapoliitika kujundamisel.²⁸ Kutsehariduse kontekstis väärib tähelepanu **jõustava õpikeskkonna raamistik**, mille on loonud Placklé jt^{29,30,31}. Mudeli

²⁷ Priestley, M., & Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: Complex webs of enactment. *The Curriculum Journal*, 29(2), 151–158.

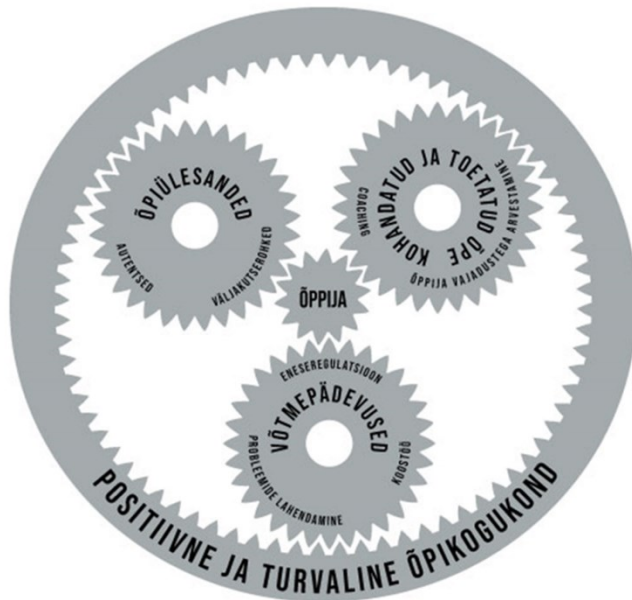
²⁸ Viirpalu, P. (2024). Teachers' feelings of curriculum ownership: Estonian schoolteachers as curriculum developers and curriculum users. PhD Theses, University of Tartu.

²⁹ Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2018). Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. *Educational Studies*, 44(1), 26–44.

³⁰ Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2014). Students' preferred characteristics of learning environments in vocational secondary education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 107–124.

³¹ Placklé, I., Könings, K. D., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2020). Powerful learning environments in secondary vocational education: towards a shared understanding. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 224–242.

keskmes on õppija ja tema kutsealase identiteedi kujundamine (joonis 3). Selle ümber olevad tunnused on omavahel tihedalt läbi põimunud ning toetavad õppimist ühises vastastikmõjus: väljakutseid pakkuvad ja autentsed õpiülesanded, võimaluste loomine õppija võtmepädevuste arendamiseks ning kohandatud ja toetatud õpe. Positiivset ja turvalist õpikogukonda käsitletakse jõustava õpikeskkonna eeltingimusena.



Joonis 3. Jõustav õpikeskkond kutsehariduses (Placklé jt, 2014, joonise on eesti keelde kohandanud ja kujundanud Brovin, 2023³²)

Jõustava õpikeskkonna keskmes oleva **kutsealase identiteedi kujundamine** pole seotud üksnes erialaste teadmiste ja oskuste omandamisega, vaid ka professionaalsete hoiakute ja väärtustega³³. Õppe sisus on oluline erialaspetsiifiliste ja üldoskuste integreerimine komplekssete probleemide lahendamiseks³⁴. Oluline on pakkuda õpilasele autentset töökogemust, valiku-, osalus- ja otsustusvõimalusi õpingutes ning dialoogi õpetajate ja juhendajatega, mille käigus mõtestada tööl õpitut³⁵.

Mudeli teine oluline element, mille kaudu õppija kutsealast identiteeti kujundatakse, on **võtmepädevuste – eeskätt enesereguleeritud, koostöise õppimise ning probleemilahendusoskuste – arendamine**. Enesereguleeritud õppimine tähendab, et õppijad on

³² Brovin, V. (2023). Tartu Kunstikooli õpetajate ja tugispetsialistide kogemused jõustava õpikeskkonna loomisel kutsevaliku õppes. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

³³ Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11(6), 431–452.

³⁴ Biemans, H. J. A., de Bruijn, E., den Boer, P. R., & Teurlings, C. J. (2013). Differences in Design format and powerful learning environment characteristics of continuing pathways in vocational education as related to student performance and satisfaction. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 108–126.

³⁵ Kuijpers, M. A. C. T., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21–30.

õppeprotsessis aktiivsed, konstrueerivad tähendusi, seavad eesmärgid ning jälgivad, reguleerivad ja kontrollivad oma kognitiivseid ja motivatsioonilisi protsesse ning käitumist³⁶. Siin on oluline õppija metakognitiivsete regulatsioonioskuste arendamine: eesmärkide seadmine, planeerimine, valikute tegemine, enesevaatlus, toetav juhendamine, refleksioon ja reflekstiivne dialoog³⁷. Järk-järgult antakse vastutus õppimise eest õppijale, vähendades välist toetust ja aidates õppijatel arendada eneseregulatsiooni ja õpimotivatsiooni. Oluline on refleksioon; õpi- ja töökogemuse reflekteerimine koos õpetajate ja kaasõppijatega toetab tööalaste hoiakute kujunemist ja kutsealase identiteedi arengut³⁸. Õppijatel peaks olema võimalus osaleda tähenduslikes aruteludes³⁹. Koostööne probleemilahendusoskus on oluline hilisemate igapäeva- ja tööelus ette tulevate probleemide edukal lahendamisel⁴⁰.

Järgnev element, mille kaudu õppija kutsealast identiteeti kujundatakse, on mudeli järgi **autentsed ja väljakutset pakkuvad õppeülesanded**. Õpikeskkond on jõustav, kui õppimine ja õpetamine toimub autentses kontekstis⁴¹, fookuses on praktiline õpe, kuna selle kaudu omandatakse integreeritult nii kutseoskusi, võtmepädevusi kui ka valdkonnateadmisi⁴². Ühest küljest on autentses õppimises oluline praktilise **sooritusoskuse** omandamine, kuid selle **kõrval pole vähem tähtis ka õpitust aru saamine** – pingutust nõudvate ülesannete lahendamise aluseks on nii teoreetilised teadmised kui ka erialane mõtteviis⁴³. Autentsuse ja eluläheduse kõrval on oluline, et seataks jõukohast pingutust nõudvaid eesmärgid.

Kolmas võtmetegur jõustava õpikeskkonna loomisel kutseõppes on **kohandatud ja toetatud õpe**. Kuna õppijad erinevad nii oma kultuurilise ja keelelise tausta, huvide, väärtuste, sotsiaalmajandusliku staatuse kui ka akadeemilise võimekuse poolest, peaks õppekava olema kohandatud õppijate eripära arvestades⁴⁴. Ka õppeprotsess peaks olema toetatud kohandatud ja rakendatud diferentseeritult: arvestatakse õppijate taseme, õpistiili, eelistuste ja vajadustega ning

³⁶ Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.

³⁷ Placklé, I., Könings, K. D., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2020). Powerful learning environments in secondary vocational education: towards a shared understanding. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 224–242.

³⁸ De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694–702.

³⁹ Herrington, A. J. & Herrington, J. A. (2007). What is an authentic learning environment?. In: L. A. Tomei (Eds.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 68–77). Hershey, PA: Information Science Reference.

⁴⁰ Placklé, I., Könings, K. D., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2020). Powerful learning environments in secondary vocational education: towards a shared understanding. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 224–242.

⁴¹ Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 645–660.

⁴² Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415–440.

⁴³ De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694–702.

⁴⁴ De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694–702.

pakutakse selliseid õppeülesandeid, mis on õppijatele pingutust nõudvad⁴⁵. Kutseõpetajate roll jõustavas õpikeskkonnas on õppijate varasemate teadmiste väljaselgitamine, eri tüüpi teadmiste seostamise ja refleksiooni toetamine⁴⁶. Dialoogiline nõustamine aitab õppijatel paremini määratleda iseennast ja oma (arengu)vajadusi ning arendab ühtlasi õppijate refleksioonioskust⁴⁷.

Õppijate eripäradega tuleb arvestada ka hindamisel. Ideaalis toimub õppimise käigus omandatud pädevuste hindamine autentsetes olukordades, näiteks projektide või praktiliste ülesannete simulatsioonide kaudu⁴⁸. Siin on aluseks arusaam, et hindamine võib õppimist edendada, kui kasutatakse **mitmekesiseid hindamisviise** ja kui **hindamiskriteeriumid on läbipaistvad, võimaldades ka õppijatel endil oma edenemist hinnata**⁴⁹. Eel- ja kujundavat hindamist kasutatakse õpilaste huvide, valmisoleku ja õpiprofilide kindlaksmääramiseks – see võimaldab õpet diferentseeritult kavandada ja toetada; toetatakse enesehindamise oskuse arengut, mis on oluline eneseregulatsiooni kujundamisel⁵⁰. Tagasiside fookus peaks olema õppeprotsessil, õppima õppimisel, õppeesmärkide seadmisel, õppetegevuste valikul ja elluviimisel, õppeprotsessi jälgimisel ja õpitulemuste hindamisel⁵¹.

Positiivne ja turvaline õpikeskkond on eelduseks teiste jõustava õpikeskkonna tunnuste ilmnemiseks: soojad ja toetavad õpilase-õpetaja ja õpilastevahelised suhted. Oluline on silmas pidada, et positiivne ja turvaline klassikultuur ei kujune iseenesest – õpetajal on sellise keskkonna kujundamisel oluline roll⁵². Õpetajad, kes loovad positiivse õpikeskkonna, näitavad, et klassiruum on turvaline ja väärtuslik paik, on ka ise õppimise suhtes entusiastlikud⁵³. Sellist keskkonda loovad õpetajad usuvad, et kõik õpilased on võimelised õppima ja et nemad õpetajatena on võimelised

⁴⁵ Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2014). Students' preferred characteristics of learning environments in vocational secondary education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 107–124.

⁴⁶ Schaap, H., Baartman, L., & De Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5(2), 99–117.

⁴⁷ Winters, A., Meijers, F., Harlaar, M., Strik, A., Baert, H., & Kuijpers, M. (2013). The Narrative quality of career conversations in vocational education. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 115–126.

⁴⁸ De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694–702.

⁴⁹ Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415–440.

⁵⁰ Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2014). Students' preferred characteristics of learning environments in vocational secondary education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 107–124.

⁵¹ Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837–855.

⁵² Fix, G. M., Ritzen, H. T. M., Pieters, J. M., & Kuiper, W. A. J. M. (2019). Effective curricula for at-risk students in vocational education: a study of teachers' practice. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 1–17.

⁵³ Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

õpetama kõiki õpilasi. Lisaks on oluline tihe koostöö praktiliste ja üldainete õpetajate vahel kutseõppes⁵⁴, aga ka kogukondlik ning koolidevaheline koostöö laiemalt ⁵⁵.

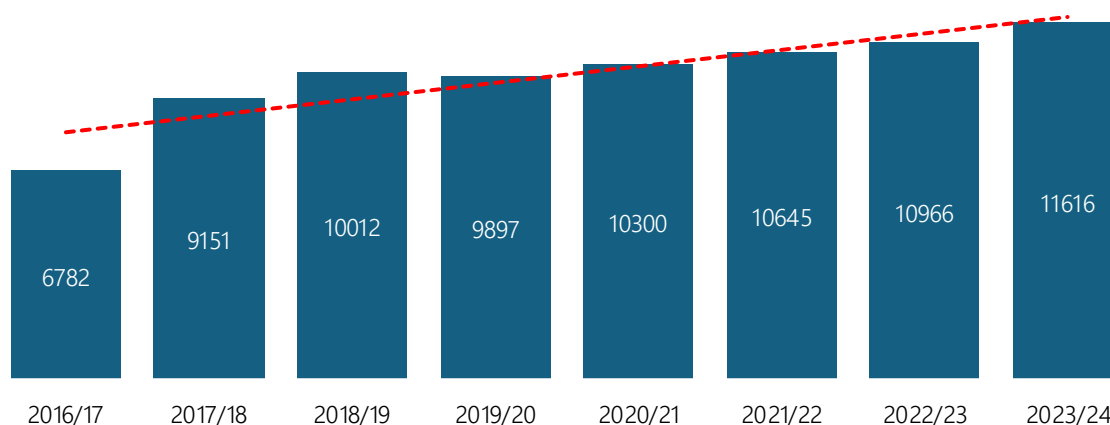
⁵⁴ De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694–702.

⁵⁵ Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197–213.

Kutsekeskhariduse hetkeseis Eestis: edusammud ja väljakutsed

Kutsehariduses, sh kutsekeskhariduses omandatakse teadmised ja oskused, mida on vaja töö- ja ühiskonnaelus toime tulemiseks. Lisaks kutseoskustele omandatakse ka keskharidus. Kutseõpet pakuvad Eestis kutseõppeasutused ja rakenduskõrgkoolid ning õppekavad on suunatud erineva haridusliku ja tööalase taustaga õppijatele taseme- või täiendusõppes. 2023/24. õppeaastal oli kutsekeskharidust võimalik omandada 25 kutseõppeasutuses üle Eesti. Õpilasi on Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS) andmetel 11 616, erineva nimetusega õppekavasid on ligi 80.

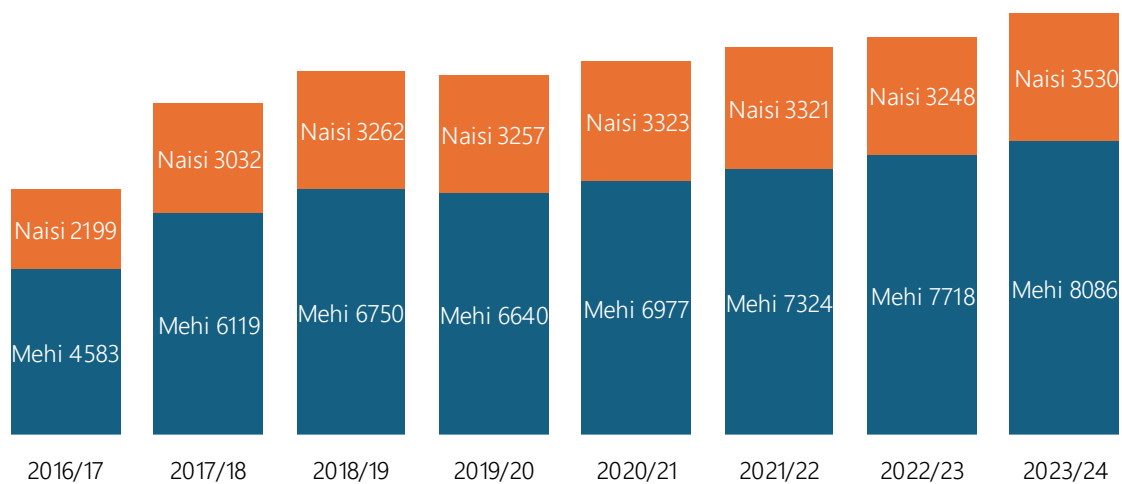
Haridussilm andmetel on kutsekeskhariduse tasemel õppijate arv alates 2016/17. õppeaastast olnud kasvutrendis ning 2023/24. õppeaastal oli kutsekeskharidusõppes õppijaid juba 1,7 korda rohkem kui 2016/17. õppeaastal (vt ka joonis 4). Seda võivad selgitada muu hulgas demograafiline olukord, sh õpilaste suurem arv kutsekeskhariduses õppijate vanusegrupis, aga ka struktuursed põhjused, näiteks ümberkorraldused koolivõrgus.



Joonis 4. Kutsekeskhariduse tasemel õppijate arv

Allikas: Haridussilm

Õppurite sooline jaotus on aastate lõikes jäänud üldjoontes samaks – igal aastal on kutsekeskharidusõppes õppijatest umbes kaks kolmandikku mehed ja üks kolmandik naised (vt ka joonis 5). Võrreldes 2016/17. õppeaastaga on toimunud siiski paari protsendine nihe ning 2023/24. õppeaastal oli meeste osakaal kahe protsendi võrra suurem (vastavalt 68% vs. 70%) ja naiste osakaal samavõrra väiksem (vastavalt 32% vs. 30%).



Joonis 5. Kutsekeskhariduse tasemel õppijate sooline jaotus

Allikas: Haridussilm

Vaatasime ka kutsekeskhariduse tasemel õppijate soolist jaotust õppekavarühmades. Selgus, et kõige väiksemad erinevused soolises jaotuses on Haridussilma andmetel transporditeenuste, käsitöö ning audiovisuaalsete tehnikate ja meedia tootmise õppekavagruppides. Sealjuures käsitöös on eelneval kahel õppeaastal (2022/23 ja 2023/24) naiste osakaal siiski langenud kolmandikuni õppijate arvust selles õppekavarühmas.

Tugev sooline tasakaalustatus (mehi või naisi on 10% või vähem) ilmnes mitmes õppekavarühmas. Ülekaalukalt rohkem on mehi õppimas andmebaaside ja võrgu disaini ning halduse, elektrienergia ja energeetika, elektroonika ja automaatika, kaevandamise ja rikastamise (kuni 2021/23. õa ainult mehed, eelneval kahel õppeaastal enam õppureid polnud), materjalide töötlemise (2023/24. õppeaastal naisi siiski juba 11%), mehaanika ja metallitöö, metsanduse ning mootorliikurite, laevanduse ja lennunduse õppekavarühmades.

Seevastu naisi on ülekaalukalt enam õppimas hulgi- ja jaekaubanduse (2023/24. õppeaastal mehi siiski juba 15%), juuksuritöö ja iluteeninduse, sekretäri- ja kontoritöö (siin on 2016/17. ja 2023/24. õppeaasta võrdluses toimunud ka küllalt suur langus, mehi vastavalt 15% vs. 3%), tekstiili, rõivaste ja jalatsite valmistamise ning naha töötlemise (2023/24. õppeaastal mehi siiski juba 15%) ning toiduainete töötlemise (siin on meeste osakaal langenud 15% pealt 2016/17. õppeaastal 8% peale 2023/24. õppeaastal) õppekavarühmades.

Soolise tasakaalu märkimisväärset muutust (15 või enam protsenti) õppekavarühmades täheldasime eelkõige reisimise, turismi ja vaba aja veetmise ning keemiatehnoloogia ja -protsesside õppekavarühmades 2016/17. ja 2023/24. õppeaastate võrdluses. Reisimise, turismi ja vaba aja veetmise õppekavarühmas on meeste osakaal kasvanud 9% pealt 27% peale, samuti on meeste osakaal kasvanud keemiatehnoloogia ja -protsesside õppekavarühmas – 5% pealt 20% peale. Meeste osakaal kasvas ka ühes sooliselt tasakaalustatumas – muusika ja esituskunsti – õppekavarühmas, kus 2016/17. õppeaastal õppis mehi 22% ning 2023/24 õppeaastal juba 38%. Naiste osakaalu silmatorkavat kasvu (muutus 15 või enam protsenti) õppekavarühmades ei ilmnenud.

Kutsekoolide rahulolu- ja koolikeskkonna küsitluste 2021. aasta tulemused näitavad, et kutsekeskhariduses **õppijad on oma kutsekoolidega pigem rahul** ning võrreldes 2019. a ja 2017. a rahulolu- ja koolikeskkonna küsitluse tulemustega ei ole rahulolus olulisi muutusi toimunud⁵⁶. Sealjuures on kutseõppijad aastate lõikes üldist rahulolu hinnanud kõrgemalt kui gümnaasiumi 11. klassi õpilased⁵⁷. Kuni 19-aastased kutsekeskhariduses õppijad hindasid rahulolu kutsekooliga viiepalliskaalal keskmiselt 3,73, üldhariduskoolide 11. klasside õpilaste hinnangute aritmeetiline keskmine oli 3,48⁵⁸. Kuigi rahulolu kooliga on kõrge, on see kutsekeskhariduses õppijate seas siiski langustrendis (nt kui 2018. aastal oli kooliga pigem rahul või täiesti rahul 60,1%, siis 2022. aastal 52,7%)⁵⁹.

Rahulolufaktoreid lähemalt vaadeldes ilmneb, et õppijate põhivajadustega seotud rahulolufaktoreid nagu enesetõhusus ja seotus hinnati küll kõrgelt – vastavalt 3,92 ja 3,80 –, kuid need hinnangud on siiski mõnevõrra madalamad üldhariduskoolide 11. klassi õpilaste hinnangutest (vastavalt 4,02 ja 3,98). Koolikeskkonnaga seotud võrreldavatest faktoritest anti statistiliselt oluliselt madalam hinnang – 3,43 – õppedistsipliinile (vrdl üldhariduskoolide 11. klassis õppijate 3,63), lisaks oli kutsekeskhariduses õppijate hinnang õppedistsipliinile madalaim kõikide kutseharidusliikide lõikes. Seega võib öelda, et **kutsekeskhariduses õppijad tunnevad end pigem seotuna ja enesetõhusana, kuid seda veidi vähem kui üldkeskhariduses õppivad noored, ning tähelepanu vajab õppedistsipliin.**

Õppimisega seotud faktoritest on küsitluste põhjal võimalik võrrelda küünilisuse ja kurnatuse faktoreid. **Rahuloluküsitluse tulemuste põhjal kogevad kutsekeskhariduse õpilased õpingutes oluliselt vähem küünilisust ja kurnatust võrreldes gümnaasiumide 11. klasside õpilastega:** faktortunnuste keskväärtsuseks olid kutsekeskhariduses õppijatel vastavalt 2,38 ja 2,68, üldhariduskoolide 11. klassi õpilastel 2,79 ja 3,24.

Muutuva õpikäsitusega seotud faktoritest anti rahuloluküsitluste põhjal võrreldavaid hinnanguid arengut toetavale tagasisidele, individuaalsele tunnustamisele ja õppetöö mõtestatusele. **Kutsekeskhariduse õpilased hindasid kõrgemalt õppetöö mõtestatust:** keskmine hinnang oli 3,26, üldhariduskoolide 11. klassis õppivate õpilaste hinnang 2,73⁶⁰. Sarnaselt kinnitavad Cedefopi andmed, et vaid 43% üldkeskhariduses õppijatest on rahul tööalaste oskuste arendamisega (kutsekeskhariduses õppijatest 88%)⁶¹.

⁵⁶ Pavlov, D., Ilves, K. ja Hayford, M. D. (2021). *Kutsekoolide rahulolu- ja koolikeskkonna küsitluste tulemused 2021*. Tartu Ülikool.

⁵⁷ Haridus- ja Teadusministeeriumi tulemusvaldkonna „Tark ja tegus rahvas“ 2023. aasta tulemusaruanne (2024): https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-06/TUA_23_Tark%20ja%20teigus%20rahvas.pdf

⁵⁸ Pavlov, D., Ilves, K. ja Hayford, M. D. (2021). *Kutsekoolide rahulolu- ja koolikeskkonna küsitluste tulemused 2021*. Tartu Ülikool.

⁵⁹ Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). Haridus- ja Teadusministeeriumi tulemusvaldkonna „Tark ja tegus rahvas“ 2022. aasta tulemusaruanne. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-06/TUA22_tark%20ja%20teigus%20rahvas.pdf

⁶⁰ Pavlov, D., Ilves, K. ja Hayford, M. D. (2021). *Kutsekoolide rahulolu- ja koolikeskkonna küsitluste tulemused 2021*. Tartu Ülikool.

⁶¹ Cedefop (2017). Cedefop European public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 62. <http://dx.doi.org/10.2801/264585>

Arengut toetava tagasiside ja individuaalse tunnustamisega on keskmiselt rahul nii kutse- kui ka üldkeskhariduses õppivad noored, kuid kutsekeskhariduses hinnati neid faktoreid siiski mõnevõrra kõrgemalt (vrdl hinnang arengut toetavale tagasisidele kutsekeskhariduses 3,57 vs. 3,27 üldkeskhariduses; individuaalsele tunnustamisele kutsekeskhariduses 3,43 vs. 3,07 üldkeskhariduses). Ka Cedefopi uuringu tulemused kinnitavad rahulolu õpetamise kvaliteediga – koguni 93% kutsekeskhariduses õppijatest hindab rahulolu õpetamisega kõrgeks⁶².

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur (HAKA) viib koolides läbi õppekavarühmade põhiseid õppetöö kvaliteedi hindamisi ja koostab igal aastal ülevaate hindamistulemustest ning õppetöö peamistest tugevustest ja kitsaskohtadest; nt 2023. aastal toimus 17 õppekavarühma kvaliteedi hindamist. Need aruanded/raportid on enamasti õppekavarühmade ülesed ning toovad eraldi välja kutsekeskharidusõpet puudutavaid nüansse vaid oluliste esilekerkivate erisuste puhul. Kuigi kutseõppe kvaliteedi hindamise kontseptsioon on sama, on hindajad õppekavarühmade lõikes erinevad ning seetõttu paistab hindamisaruannetes ka mõningaid erinevusi selles osas, milliste aspektidele on hindajad rohkem või vähem tähelepanu pööranud. Näiteks on aruannetes võtmepädevuste saavutamisele pööratud tähelepanu erinevalt, enamasti konkreetset – viidatud on, et kasutatavad õpimeetodid, -vahendid, hindamismeetodid jm toetavad võtmepädevuste saavutamist. Erinevused teemakäsitluste detailsuses või sisus aruannete lõikes on selgitatavad ka õppeasutuste töökorralduslike, piirkondlike, erialaste vm nüanssidega. Näiteks lõimingu ja õpetajate koostöö puhul on aruannetes toodud näiteid nii süsteemsest kui ka puuduvast koostööst (mis paistab taanduvat töökorralduslikele küsimustele), täiendava toe vajamise osas on keeleliselt mitmekesisemate piirkondade õppeasutustes arendusvajadustena enam välja toodud tarvidust toetada õppijate eesti ja inglise (eriala)keele oskust jm.

Kutseõppe õppekavarühmade kvaliteedi hindamise raportid⁶³ viitavad, et hinnatud koolide **tugevuseks** on enamasti **väga heal tasemel õpikeskkond ja taristu**, mille abil pakkuda õppijatele kaasaegseid õpivõimalusi. Samuti on õppekavade arendamisel hindamisaruannete põhjal positiivsena mainitud **koostööd töandjate, partnerorganisatsioonide ning vilistlastega**, korraldamaks õppe sisu ka töömaailma vajadustest lähtudes.

Õpilaste vajadusest lähtuva õppe võimaldamise suunal on samuti tehtud edusamme, sealjuures on tunnustatud kutsekoole **erivajadustega õppijate tarbeks õppe kohandamisel**⁶⁴. Samas viitavad 2021. aasta rahuloluküsimustiku tulemused⁶⁵, et õpetajad hindavad endiselt mõnevõrra madalamalt just võimalusi hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks, kuigi hinnangud sellele aspektile on aja jooksul paranenud. Vähem kui pooled (42%) küsimustikule vastanud õpetajad on enda hinnangul saanud vajalikku õpet erivajadustega õpilaste õpetamiseks ning veidi enam kui

⁶² Cedefop (2017). Cedefop European public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 62. <http://dx.doi.org/10.2801/264585>

⁶³ Vt nt „Kutseõppe õppekavarühmade kvaliteedi hindamine 2023“: <https://haka.ee/wp-content/uploads/Kokkuvote-Kutseoppe-kvaliteedi-hindamine-2023.pdf>

⁶⁴ Vt nt „Kutseõppe õppekavarühmade kvaliteedi hindamine 2023“: <https://haka.ee/wp-content/uploads/Kokkuvote-Kutseoppe-kvaliteedi-hindamine-2023.pdf>

⁶⁵ Pavlov, D., Ilves, K. ja Hayford, M. D. (2021). *Kutsekoolide rahulolu- ja koolikeskkonna küsitluste tulemused 2021*. Tartu Ülikool.

pooled (67%) kohandavad õppematerjale ja -meetodeid erivajadustega õppijate õpetamiseks. Sealjuures on hariduslike erivajadustega õppijate osakaal tõusutrendis⁶⁶.

Positiivsena võib välja tuua asjaolu, et kutsehariduse tasemete lõikes leiavad töö kõige kiiremini just **kutsekeskhariduse lõpetajad**⁶⁷, sealjuures on tööhõives edukad hariduslike erivajadustega kutsekeskhariduse õppe lõpetanud ning ka töötute osakaal on kutsehariduse tasemete lõikes väiksem just kutsekeskhariduse lõpetajate seas⁶⁸. Kui võrrelda kutsekeskhariduse lõpetanuid üldkeskhariduse lõpetanutega, siis OECD riikides on kutsekeskhariduse omandanud noorte töötuse määr üldkeskhariduse omandanud noortega võrreldes reeglina madalam, kuid Eestis on 25–34-aastastest kutsekeskharidusega noortest töötuid 6,2% (võrreldes 3,6% üldkeskharidusega noortega). Lisaks sellele on üldkeskhariduse omandanute palgaelis 15%⁶⁹.

Peamised väljakutsed, millega kutsekeskhariduses silmitsi seistakse, on **kutsekeskhariduse vähene populaarsus, õppijate väljalangevus** ja **motivatsioonipuudus**; HEV õppijate suurenev osakaal (ja sestap toetava õppe võimaluste parendamise vajadus) ning õppekavati **vähene**⁷⁰ **konkurents sisseastujate seas; kutseõppe karjäärivõimaluste vähene tähtsustamine ühiskonnas**⁷¹.

Kuigi viimaste aastakümnete vältel on tehtud läbivalt pingutusi kutsekeskhariduse populariseerimiseks ja väärtustamiseks, **suundub kutsekeskharidusse vaid neljandik põhikooli lõpetajatest**. Sealjuures on vaid kolmandik põhikooli noortest kindlad oma tulevase eriala või valdkonna osas ning kutsekeskharidust ei tajuta atraktiivse alternatiivina üldkeskharidusele⁷². 2015.–2016. aasta vilistlaste uuringus osutatakse, et suur hulk kutsekeskhariduse vilistlasest pidas eriala ja kooli valikul oluliseks vanemate ja sugulaste soovitusi (76%), aga ka asjaolu, et lihtsalt ei osatud muud eriala valida (74%), ning ligi pooled teeksid teisel korral teistsuguse valiku. Kutsekeskharidust kaalub vaid 12% 8. klassi õpilastest ja ka lähikondsed soovivad noortel õpinguid jätkata pigem üldkeskhariduses – üksnes 14% lapsevanematest soovitab oma järeltulijal jätkata õpinguid kutsekoolis⁷³. Samas pole kutsekeskharidus atraktiivne haridustee jätkamise valik

⁶⁶ Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). Tulemusaruande analüütiline lisa.

https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-08/2022_TA_anal%C3%BC%C3%BCtiline_lisa.pdf

⁶⁷ Eesti kutseõppe 2015.–2016. aasta vilistlaste uuring. Lõpparuanne.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/a2425b8f-292b-44e1-904c-f4bd43afb10f/content>

⁶⁸ Murasov, M. (2024). Edukus tööturul 2022. Üldkesk-, kutse- ja kõrghariduse lõpetanute hõive ja palgad. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

⁶⁹ OECD. (2023). Education at a Glance. Country note. Estonia.

https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_EST_pdf.pdf

⁷⁰ Vt nt EKKA hindamiskomisjonide aruanded:

https://wd.archimedes.ee/?page=hindamise_liik_search&tid=702062&type=okr_kvalit_hind&u=20240914064749

⁷¹ Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035.

⁷² Cedefop (2017). *Cedefop opinion survey on vocational education and training in Europe*. Vaadatud:

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5562>

⁷³ Accaro Solutions OÜ. (2018). *Kutsehariduse maine üldhariduskoolide õpilaste, õpetajate ning lapsevanemate seas*. Vaadatud: https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/kh_maine.pdf

ka madala haridustasemega täiskasvanute jaoks^{74,75}. Üheks kutsekeskhariduse vähese populaarsuse põhjuseks võivad olla **kultuurilised tegurid**. Eestile on omaseks peetud juurdunud uskumusi ja arusaama, et kutseharidus ei küündi üldharidusega samale tasemele⁷⁶.

Kutsekeskhariduses õppijate taust viitab hariduslike **lõhede** esinemisele, mis võivad panustada nii õppimise katkestanud noorte suurde osakaalu kui ka üldiselt kutsekeskharidusega seonduvate stereotüüpide kujunemisse. Näiteks võib täheldada soolist segregatsiooni – kutsekeskhariduses jätkavad oma õpinguid pigem poisid (70%), samas tüdrukud liiguvad üldiselt edasi üldkeskhariduse ning kõrghariduse suunal. Samuti on kutsekeskhariduses õppijate seas oluliselt madalama õpiedukusega ja madalama sotsiaalmajandusliku perekondliku taustaga noored⁷⁷. Ka vene keele taustaga noorte seas on kutsehariduse omandamine populaarsem. Lisaks kasvab HEV taustaga õppijate osakaal kutsekeskhariduses – ligi 90% õpilastest, kellele on põhikoolis määratud hariduslik erivajadus (kirjutamis-, lugemis-, või arvutamisraskused, kerge intellektipuue, käitumisprobleemid jt), jätkab oma õpinguid kutsekoolis⁷⁸. Arvestades sellega, milline on kutsekeskharidusse jõudvate noorte taust, ei saa kutsekeskhariduse kvaliteedist ja atraktiivsusest kõneldes mööda vaadata asjaolust, et õppimine on sotsiaalne tegevus ja **kaaslaste mõju** võib olla nii positiivne kui ka negatiivne. On leitud, et madalate õpitulemustega või hariduslike erivajadustega õpilaste õpitulemustele mõjub positiivselt „hea kaaslane“ efekt, kuid negatiivne kaaslaseefekt võimendab nõrku haridustulemusi⁷⁹. Hariduspoliitika, mis rõhutavad integratsiooni ja kaasamist kutsehariduses, võivad seetõttu paradoksaalsel moel avaldada kutsehariduse mainele ja õppijate akadeemilisele toimetulekule hoopis negatiivset mõju⁸⁰.

Kutsekeskhariduse õpingute lõpetamise osakaal on Eestis **madalam** võrreldes nt OECD keskmisega (ja võrreldes üldkeskhariduse lõpetamisega): 60% Eesti kutsekeskhariduse õpilastest lõpetab õpingud nominaalse õppeajaga, 67% nominaalsele õppeajale järgneva kahe aasta jooksul (vrdl OECD keskmised vastavalt 62% ja 73%)⁸¹. Selle tendentsi tagamaad on seotud erinevate tegurite koosmõjudega, sealhulgas ei saa arvestamata jätta kutsekeskhariduses õppivate **noorte profiili** (madalama õpiedukusega noored, hariduslikud erivajadused) ja õpilastele suunatud

⁷⁴ Räis, M. L., Kallaste, E., Kaska, M., Järve, J., & Anspal, S. (2014). *Põhi- ja keskhariduseta täiskasvanute tasemeharidusse tagasitoomise toetamine*. Centar: <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/7ead5c29-121d-4f43-9cee-f1bd911b944b/content>

⁷⁵ Melesk, K., Haaristo, H.-S., Haugas, S., Telve, K. (2019). *Kutsekeskharidusõpe keskhariduseta täiskasvanutele – võimaluste ja/või soovi puudus?* Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

⁷⁶ Melesk, K., Haaristo, H.-S., Haugas, S., Telve, K. (2019). *Kutsekeskharidusõpe keskhariduseta täiskasvanutele – võimaluste ja/või soovi puudus?* Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

⁷⁷ Järve, J., Seppo, I., Räis, M. L. (2016). *Põhikoolijärgsed haridusvalikud*. Tartu: Eesti rakendusuuringu keskus CentAR, Haridus- ja Teadusministeerium.

⁷⁸ Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus. Vaadatud: <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/c183abe1-5f82-45a2-aabb-e50805af3141/content>

⁷⁹ Pöder, K., Lauri, T., & Veski, A. (2023).

⁸⁰ Russo, G., Serafini, M., & Ranieri, A. (2019). Attractiveness is in the eye of the beholder. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0082-2>

⁸¹ OECD. (2023). Education at a Glance. Country note. Estonia.

https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_EST_pdf.pdf

tugisüsteeme, mida pole koolides süsteemselt juhitud⁸². Sealjuures on **leitud seos** õpingute eduka lõpetamise ja **lapsevanemate haridustaseme vahel** (oluliselt enam võrreldes üldkeskhariduses õppivate noortega). 2021. aasta andmete põhjal lõpetavad õpingud vähemalt nominaalsele õppeajale järgneva kahe aasta jooksul 72% sellistest kutsekeskhariduses õppijatest, kelle vanematel on kõrgharidus (vrld 96% üldkeskhariduses), 68% õpilastest, kelle vanematel on keskharidus (vrld 91% üldkeskhariduses) ning 54% õpilastest, kelle vanemate haridustase on sellest madalam (vrld 81% üldkeskhariduses)⁸³.

Murettekitav on ka **õpingute katkestamise suur osakaal**. Kui näiteks 2018. aastal katkestas esimesel õppeaastal õpingud ligi viiendik kutsekeskhariduse õpilastest ja umbes 11% langes haridussüsteemist välja⁸⁴, siis aastatega pole olukord oluliselt paranenud: 2022. aastal oli kutsekeskharidusest väljalangejate osakaal 10,7%, katkestajate osakaal ulatus 20,6%-ni⁸⁵. Isikliku tasandi põhjused (nt vähesed õpioskused, huvipuudus) on sageli põimunud perekondlike (nt vanemliku toe puudus või ise lapsevanemaks saamine), kooli tasandi (nt õpetajate hoiakud) ja majanduslike põhjustega ning kumuleeruvad ajas selliselt, et sageli on võimatu määratleda täpset õpingute katkestamise põhjust. Siiski võib põhikoolijärgsete õppijate puhul välja tuua vale erialavalikut või õppima asumist vanemate surve⁸⁶.

Aasta pärast lõpetamist jätkab õpinguid vaid 17% kutsekeskhariduse lõpetajatest (vrld 59% üldkeskhariduse lõpetajatest)⁸⁷. Silma paistavad soolised erisused: kutsekeskhariduse lõpetanud naistest 30% jätkab pärast lõpetamist õpinguid (20% kutsehariduses ja 10% kõrghariduses), meestest jätkab õpinguid 19% (12% kutsehariduses ja 7% kõrghariduses)⁸⁸.

Kuigi kutsekeskhariduses õppivate noorte rahulolu kooliga on pigem märgatav ja lõpetajate tööhõive pigem kõrge, osutavad kutsekeskhariduseõppega seotud probleemid, sh selle vähene atraktiivsus noorte seas, õpingute katkestamine, lõpetajate keeruline üleminek kõrgharidusse, kitsaskohtadele nii haridussüsteemis üldiselt kui ka kujunenud ühiskondlikele hoiakutele. Tööturg ja ühiskond vajavad mitmekülgeid pädevusi ning paindlikumaid teadmiste ja oskuste

⁸² Haaristo, H.-S., Kirss, L. (2018). *Eesti kutseõppeasutuste tugisüsteemide analüüs*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

⁸³ OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>

⁸⁴ Leppik, M. (2020). *Kutse- ja kõrghariduseõpingud lõpetanute edukus tööturul 2018*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

⁸⁵ Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Haridus- ja Teadusministeeriumi tulemusvaldkonna „Tark ja tegus rahvas“ 2022. aasta tulemusaruanne*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-06/TUA22_tark%20ja%20teigus%20rahvas.pdf

⁸⁶ Beilmann, M., & Espenberg, K. (2016). The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 87–101.

⁸⁷ OECD. (2023). *Education at a Glance. Country note. Estonia*.
https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_EST_pdf.pdf

⁸⁸ Murasov, M. (2024). *Edukus tööturul 2022. Üldkesk-, kutse- ja kõrghariduse lõpetanute hõive ja palgad*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

kombineerimise viise erinevate valdkondade vahel⁸⁹ ning keskharidus on muutumas hädavajalikuks tööturul edukaks toimetulekuks⁹⁰.

⁸⁹ Cedefop (2018). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 4: changing patterns of enrolment in upper secondary initial vocational education and training (IVET) 1995–2015. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 68. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/45684>

⁹⁰ OECD (2023). Education at a Glance. Estonia Country note.

Kutsekeskhariduse õppekavade rakendumine

Järgnevalt esitame uuringu tulemused, lähtudes uurimisküsimuste temaatilistest plokkidest. Esmalt kirjeldame dokumendianalüüsile ning õpetajate ja koolijuhtide, aga ka tööandjate ja õpilastega tehtud intervjuudel põhinedes kutsestandardile tuginevate väljundipõhiste õppekavade aluspõhimõtete rakendamise kogemusi, sh kogemusi väljundipõhiste õppekavade koostamisega, lõimingu rakendamisega, õppija arengut toetava väljundipõhise hindamise ning tugimeetmetega. Eraldi alapeatükkides keskendume osapoolte vaadetele selles, kuidas kutsekeskharidusõpe valmistab noori ette tööturule sisenemiseks ja õpingute jätkamiseks. Viimaks esitame õppijate kogemused nende teemade lõikes, mis eespool käsitlemist ei leidnud.

Kutsestandarditele tuginevate väljundipõhiste kutsekeskhariduse õppekavade aluspõhimõtete rakendamine

Väljundipõhine õppekava ja hindamine

2013. aastal tehtud kutseõppereformi tuules muudeti kutsehariduse, sh kutsekeskhariduse hindamissüsteem väljundipõhiseks, võtmepädevuste õpe lõimiti põhiõpingute moodulitesse ning lühenes õppeaeg. Koolide õppekavadele teostatud dokumendianalüüsi põhjal võib öelda, et õppekavades sõnastatud õpiväljundid langevad kokku kutseharidusstandardis toodud õpiväljunditega ning seda kinnitavad ka intervjuud kutsekoolide õpetajatega, kes on õppe- ja rakenduskavade protsessis osalenud.

Analüüsides viimase reformiga kaasnenud muutusi õppekavade aluspõhimõtetes, töid nii juhtkonna esindajad kui ka õpetajad välja, et **reformijärgne õppekava toetab selgelt õpilaste erialast ettevalmistust** ning seda n-ö keskhariduse osa omandamise arvelt.

Hea pool on erialapool. Eriala läks paremaks, õpilased saavad väga hea esmatasandil oskuse. /.../ Tegelikult keskharidus sai kõva hoobi ja kutsekoolis sellisel moel seda keskharidust ei saa, et riigieksamile saaks minna täiendavalt pingutamata. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Fokuseerumist eriala omandamisele pidasid intervjuueeritud juhtkondade esindajad pigem reformi tugevuseks, kuna see võimaldas baasoskused omandanud õppijatel **kiiremini tööturule**

suunduda. Siiski nentisid pikemaajalise kutsehariduses töötamise kogemusega õpetajad, et 2013. aasta reformile eelnenud periood, milles nende õpetatavatel erialadel oli kutsekeskharidusõpe 4-aastane, võimaldas pikema õppeperioodi vältel kujundada enam nii õpilaste erialaseid kui ka üldpädevusi. Uuringus osalenud õpetajad ja koolide juhtkondade esindajad mainisid praeguse kutsekeskhariduse korralduse eelisenä **õpilase võimalust teha valikuid**, sh vabadust sooritada riigieksam, kui õpilane seda oma edasiste haridusotsuste kontekstis vajalikuks peab.

Võtmepädevuste, kutseharidusstandardi ja gümnaasiumi riikliku õppekava sidusust kutsekeskhariduse õppekavadega pidasid õppejuhid ning õpetajad asjakohaseks, kuid väljendasid, et nad ei erista aktiivselt, mida üks või teine „dokument juurde annab“. Õppekava vaadeldakse tervikuna ning selle sisendile mõeldakse enam kooli õppekava ja rakenduskava koostamisel. Ka siis on õppekava koostamine pigem formaalsus ning suuresti võetakse aluseks just riiklik õppekava ning kutsestandardid. Marginaalseid muudatusi (riikliku õppekavaga võrreldes) tehakse kooli õppekavade arenduses regionaalsest eripärast lähtudes.

Rääkides **väljundipõhisest** lähenemisest õpetamisele, väljendusid uuritavate mõnevõrra erinevad seisukohad. Üldjoontes pidasid nii juhid kui ka õpetajad väljundite ja lävendite tasandil õppe korraldamist ning hindamist **mõttemalli muutuse** kaasa toonud muudatuseks ning seda enamasti positiivses võtmes.

/.../ väljundipõhised õppekavad tõid selle mõtteviisi, et õppimine ei ole tunnis istumine ja aja lugemine /.../ ikkagi tõi kaasa suurema süvenemise, et mida me õpetame, miks me õpetame ja kuidas me midagi õpetame; kuidas on õppekava seotud kutsestandardiga, töömaailma oskustega ja nii edasi. – Juhtide esindaja

Kuigi juhid tõdesid, et väljundipõhisus nõudis väga palju ettevalmistust ja seniste põhimõtete ümberhindamist, aitas see erinevate tasemete **õppekavade** vahel luua **sidusust** ning **selgust** õppijale seatud oskuste osas, mis oli eelneva süsteemi kitsaskohaks.

Me hakkasime tänu väljundipõhisusele aru saama, et kui õppija oskab ühel või teisel tasemel, siis ta saab näiteks kas 3. taseme või 4. taseme tunnistuse. Me hakkasime tegelikult ka teistpidi omavahel neid oskuseid paremini sidustama. See oli eelmiste perioodide võibolla kõige nõrgem koht, et olid erinevad õppekavad ja need ei olnud omavahel sidusad. – Juhtide esindaja

Samas pidasid õpetajad **õppekavade ja väljundite „paindlikku“ sõnastust plussiks**, kuna see annabki neile akadeemilise vabaduse sisustada õpe mitte ainult õppekava erialaspetsiifikat arvestades, vaid ka õpetatavate õpilaste reaalseid teadmisi ja võimeid arvestades. Teisisõnu pidasid õpetajad **positiivseks**, et neile on jäetud **vabadus otsustada, kuidas väljundite saavutamiseni jõuda**. Seda pidasid eriti kriitiliseks üldõpingute moodulite õpetajad, kelle sõnul on vähendatud üldõpingute mahu ning õppijate ebaühtlaste akadeemiliste teadmiste ja toimetuleku tõttu

keeruline õpiväljundeid saavutada ning õppijatele piisavate baasteadmiste andmiseks tuleb teha läbimõeldud õpetamisvalikuid.

/.../ kui ma töötaks väljundipõhiselt, siis ma ei töötaks õpetajana. Mul oleks nagu vaimselt ülivõimekad lapsed, aga tunde praktiliselt ei ole ... ma peaks olema nagu Harry Potteri kooli õpetaja, võlukepikesega vehkima ja ongi juba kolm esimest teemat selged. /.../ Ma slikerdasin olulisi teemasid teise alla, et tervikpilt kokku saada. [üldõpingute moodulil] õpiväljundeid lugedes, isegi kui sa oled imeõpetaja ... mul ei ole mõtet teha tundi, kui klassis on 15 kergelt ära närtsinud tegelast. /.../ Ma olen valmis vähem teemasid läbi võtma, aga korralikult. /.../ Õpiväljundeid on tõesti ilus vaadata, jah. – Õpetajate esindaja (üldõpingute mooduli õpetaja)

Samas hindasid intervjuudes osalenud õpetajad **väljundipõhiseid eesmäärke, eriti üldõpingute osas, ebaproportsionaalselt kõrgeks, arvestades õppijate profiili ja vähendatud moodulite mahtu**. Kuna koolide õppekavade kujundamisel annavad tugeva raamistiku riiklik õppekava ning kutsestandard, kujunevad õpiväljundid samuti suuresti olemasolevate raamide põhjal. Sidusus gümnaasiumi riikliku õppekavaga võib olla põhjus, miks üldõpingute osas seatavaid eesmäärke tajutakse kõrgena – vähema ajaga on keeruline jõuda sarnaste väljunditeni.

Üldhariduse õppekavad on tõesti kutsekeskhariduse osas ulmeliste õpiväljunditega. Mul on tunne, et ma kolme aasta jooksul gümnaasiumis ka ei õpetaks neid ära. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Väga eriilmelise tasemega klassikomplekti puhul peavad õpetajad enda sõnul lähtuma enamiku võimetest ning kui õpilaste võimekus või soov õpingutega toime tulla on piiratud, eelistavad üldõpingute moodulite õpetajad läbida pigem vähe, kuid erialasest temaatikast lähtudes õpilastele relevantsemaid teemasid. Nii-öelda olude sunnil (vanemate sund, gümnaasiumisse mitte pääsemine) kutsekeskharidusse jõudnud õppijate näol näevad nii õppejuhid kui ka õpetajad suuremat väljakutset, kuna selliste õppijate puhul tajuvad nad kõige enam motivatsioonipuudust, aga ka lünki akadeemilistes teadmistes. Mitmes koolis õpetavate õpetajate sõnul on erinevatesse koolidesse või erialadele kandideerivate õpilaste võimed erinevad. Näitena mainisid õpetajad, et kunstilise eneseväljendusega seotud erialade õppijad, kelle valiku aluseks on ka andekus, on üldiselt akadeemiliselt võimekamad, mistõttu teemade ring, mida sellistel erialadel (või nendele erialadele keskenduvates koolides) õpetada saab, on üldjuhul ka laiem. Kokkuvõttes osutavad intervjuud, et **sõltuvalt konkreetse õppegrupi õppijate eripärast võib seetõttu tegelik õpiväljundite saavutamise tase olla väga erinev ka ühe kooli ja eriala lõikes**.

Klassikomplektide tase on nii erinev. Me jõuame erinevatel aastatel erineva taseme juurde. – Õpetajate esindaja (üldõpingute mooduli õpetaja)

Kooli- ja õppejuhtidega tehtud intervjuudest selgus, et **õppekorraldus**, nt kursustepõhine süsteem, **toetab väljundipõhise lähenemise asemel pigem teema- ja ajapõhisust**.

*/.../ meie süsteem ei ole kaugeltki väljundipõhine. Me oleme ikka ajapõhistes näiteks infosüsteemides ja seadusandluses; me ju liigutame oma õpilasi kursuste kaupa, mis on ajapõhine. /.../ võibolla kui me räägime paindlikest õpiteedest, seal saab see väljundipõhine õpe süsteemi osaks; praegu on stipid, infosüsteemid, seadusandlus, nende tugi on ajapõhine. Meil on ikkagi esimeselt kursuselt teisele kursusele liikumine, mitte liikumine omandatud väljundite osas.
– Juhtide esindaja*

2013. aasta reformi järel oli selle tõttu üheks oluliseks vastuolukohaks just teemapõhiselt õpetamiselt-hindamiselt väljundipõhisusele üleminek, kuna tunniplaan, päevikute pidamine jm õpetamiskord süsteemis toetas pigem teemapõhisust. Senimaani avaldub see dilemma näiteks siis, kui ühes moodulis on palju õpetajaid ning on õpiväljundeid, mis läbivad teemast olenemata kogu moodulit. Sellisel juhul võib õpetaja juhtide hinnangul kalduda hindama teema- mitte väljundipõhiselt. Samas töid õppejuhid ka näiteid sellest, kuidas isegi eelkirjeldatud „hiidmoodulite“ puhul on õpetajad mooduli lõpus kogunenud ning koondhinde pannud, kuid sellised praktikad on pigem erandiks ja sõltuvad õpetajate valmisolekust koostööd teha.

Kui need mammutmoodulid lähevad läbi mitme õppeaasta, siis me ei ole üldse kindlad, kuidas õige ja tõene hindamine seal toimub. Ta ongi tõenäoliselt jah teemapõhine. – Juhtide esindaja

Mõned õpetajad kirjeldasid, et väljundipõhisus on osutunud **väljakutseks** nii-öelda **praktilistel või tehnilistel erialadel**, milles ei ole mõistlik või võimalik „keerulisi sõnakonstruksioone lisamata“ kirjeldada ära kõiki väljundite vahetasemeid.

Praegu me teeme uusi õppekavasid /.../. Sõnade „teab“ ja „oskab“ asemele hakkame leiutama viiesõnalisi asju. Me teeme meelega seda keeruliseks. /.../ Sa kas vahetad rehvi ära või mitte, poolikult ei saa. Või et keerad kahe mutriga kinni ja siis on ta nagu all ja saad kolme kätte? Sa kas vahetad ära ja keerad õigesti kinni või mitte. „2“ ja „5“ on hinded. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Ma võin õpiväljunditesse kirjutada mida tahes teenindusliku käitumise kohta,

aga ainult reaalelus vaadates ma tean, kas see käitumine oli teeninduslik või mitte. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Aruteludes toodi ka näiteid, mis viitavad, et **väljundipõhine lähenemine õppimisele ja õpetamisele pole kõigile ühtmoodi arusaadav**. Nii kirjeldasid õpetajad, et õpilaste ja nende vanemate jaoks on õpiväljundid ning nende saavutamine keeruliselt mõistetav, kuna nad on harjunud mõtlema hinnete kontekstis. Tunnetuslikult pole õpetajate arvates õpilaste õpiväljundite mõistmist suurendanud ka sellest nendega moodulite alguses rääkimine, kuna õpilased „näevad hindeid, mitte väljundeid“. Samuti mõjuvad väljundid n-ö peletavalt tööandjate jaoks, kelle juurde õpilased on tahtnud praktikale minna.

Kui on loetletud õpiväljundid ja neid on palju, siis praktikaettevõtte – kui ta üldse vaevub vaatama –, ei võta teda praktikale, kuna tunneb, et [õppija] ei saa seal kõiki õpiväljundeid täita. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Mõned õpetajad kirjeldasid, et praktikale mineku jaoks on selle tõttu tööandjatega tehtud eraldi kokkulepped või jagatud eraldiseisvat üksuse sees koostatud praktikajuhendit, mis on sõnastatud ka kutseüsteemist väljaspool oleva inimese jaoks arusaadavas keeles.

Õpilaste küsitluse tulemused näitavad, et õpilaste hinnangul seletatakse neile hindamiskriteeriume põhjalikult (43%, 163 vastust) või väga põhjalikult (21%, 81 vastust). Õpiväljundeid selgitatakse õpilaste hinnangul samuti põhjalikult (42%, 158 vastust) või väga põhjalikult (18%, 67 vastust). Umbes kolmandik vastas, et vajaksid mõnes aines rohkem selgitusi hindamiskriteeriumide ja/või õpiväljundite kohta, kuid mõnes aines mitte. Seega, kuigi õpetajate sõnul esineb õpiväljunditest arusaamisel komistuskohti, paistab, et õpilaste vaatest selline lähenemine sisulises osas praktikas siiski toimib. Samas ei saa siiski unustada, et küsitlusanneete täidavad tavaliselt pigem usinamad, mistõttu võib see tulemus peegeldada eelkõige tublimate õpilaste kogemust.

Arutledes **kutseksamite** üle **hindamismeetodina**, leidsid kõik uuritavad, et eksamil on oluline tähendus eeskätt õppija vaatest – kutseksami sooritamine annab märku, et kool on lõpetatud ning eriala omandatud. Samas ei olnud uuritavad ühel meelel selle osas, kas õpingud peaks ilmtingimata kutseksamiga lõpetama. Ühe argumendina kutseksami mõttekuse vastu toodi töömaailma leiget suhtumist kutsetunnistustesse, mida tajus enamik haridustöötajatest. Mõnel intervjuueeritaval on olnud kogemusi ka selliste erialadega, kus Eestis kutsestandardit ei olegi ning õpe on lõppenud koolieksamiga, kus osalevad ka tööandjate esindajad. Õppejuhid pidasid oluliseks, et tööandjate esindajad oleksid kaasatud õpilaste oskuste ja teadmiste hindamise lõpp-protsessi, kuid see ei pea ilmtingimata toimuma kutseksami kujul.

Kuigi arutelu kerkis ka mõte kutseksamite üldisest vajalikkusest või asjakohasusest, olid kõik juhid-õpetajad siiski seda meelt, et kutseksamid täidavad oma eesmärgi eksami sooritanud õppijate oskuste määratlemisel. Kuid toodi välja ka kahtlusi, mis on seotud õppekavade ja õppe lõpetamise sidumisega kutsestandarditega, kuivõrd ei kutsestandardite ega õppekavade muutmise

süsteem ei ole niivõrd paindlik, et reageerida kiiresti muutustele tööturuvajadustes, veelgi vähem neid kujundada või ette nähta.

/.../ Uuringutest on tulnud see, et Eesti on tegelikult tagurlik. Et kutsestandardid on juba mujal enam-vähem ära kaotatud, kuna maailm muutub nii kiiresti, et see kogu kutsestandardite bürokratiseerunud toimetamine on niivõrd aeglane, et selleks ajaks, kui see kõik kooli jõuab ning esimesed õpilased lõpetavad, on ammu juba töömaailm valgusaastate kaugusel eest ära läinud. – Juhtide esindaja

Sarnaselt kinnitavad intervjuud tööandjate esindajatega, et **kutse omamine ning kutseeksami sooritamine pole nende juurde tööle saamise eelduseks**, vaid „hea juhul eeliseks“. Tööandjate kogemuste kohaselt ei taga kutsetunnistuse olemasolu jätkuvat õpivõimet ega ole alati märk motiveeritusest.

/.../ me kõik väga tahaks, et kutsetunnistus ütleks, et nad tõesti saavad hakkama. Reaalses elus tihtipeale ... kui me võtame kutsetunnistusega noore või tavalise inimese tänavalt, kellel on päriselt tahtmine tööd teha, siis see inimene tänavalt õpib palju kiiremini järele ja rohkem, võrreldes sellega, mida on inimene kolme aastaga kutseõppeasutuses omandanud. Peab olema huvi ja motivatsioon. Aga kutsetunnistus seda ei anna. – Tööandjate esindaja

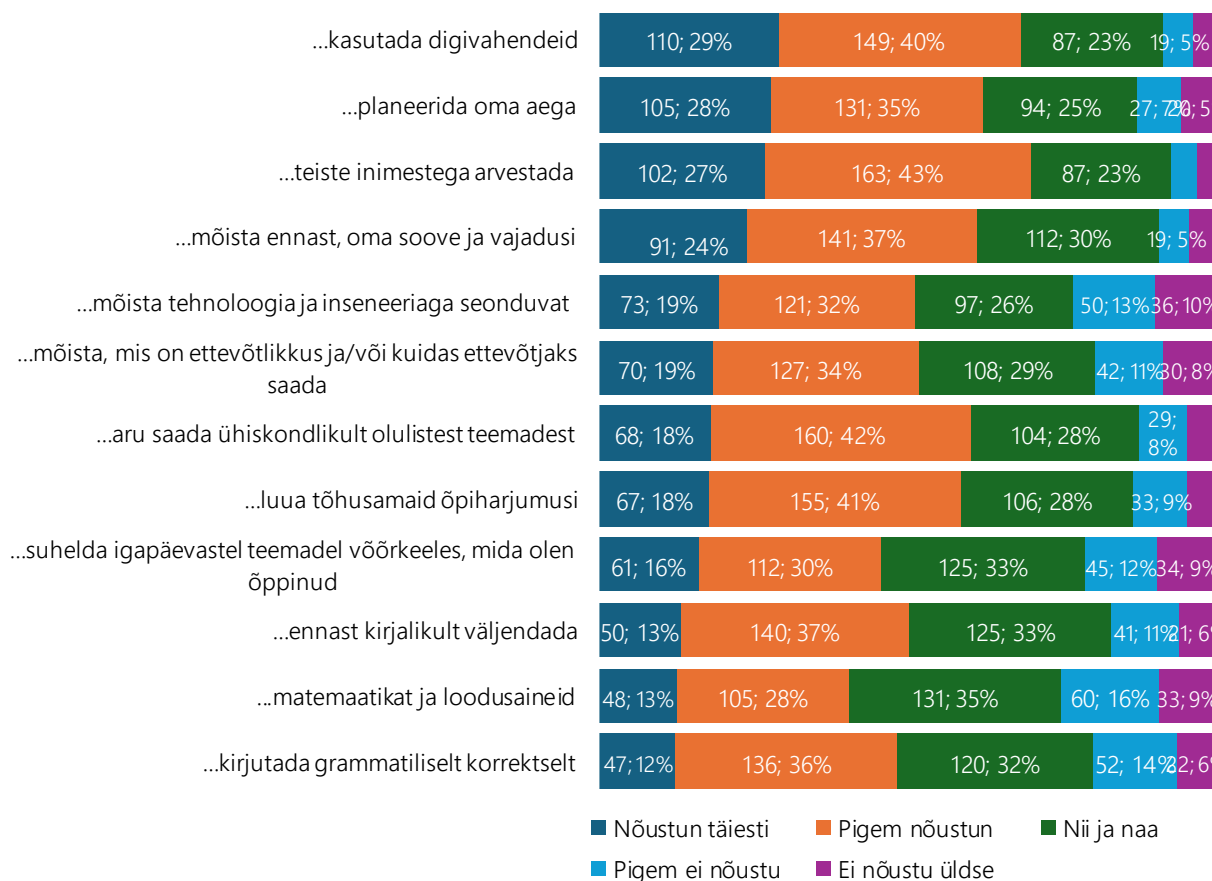
Erandina pidasid kutsetunnistust tööle või isegi praktikale saamise eelduseks sellised tööandjad, kelle valdkonnas on töötajatele seatud vastavad riiklikud (või rahvusvahelised) regulatsioonid, mis tunnistust nõuavad.

Võtmepädevuste arendamine ja lõimimine

Oluliseks muutuseks 2013. a reformis oli ka **võtmepädevuste lõimimine põhiõpingute moodulitesse**. Selle teema üle arutledes eristusid selgelt koolide juhtkonna esindajate ja õpetajate hinnangud. Üheks põhjuseks võib olla see, et kooli- ning õppejuhid hindasid lõimingu puhul üldist muutust õpetamises ja õppimises, õpetajad aga lõimingu toimimist ning eesmärgipärasust konkreetsel ja praktilisel õpetamise tasandil.

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri (HAKA) tehtud **kvaliteedihindamise raportite dokumendianalüüsi** põhjal võib öelda, et võtmepädevuste saavutamisele pööratakse raportites tähelepanu erinevalt. Enamasti tuuakse välja, et kasutatavad õpimeetodid, -vahendid, hindamismeetodid jm toetavad võtmepädevuste saavutamist.

Võtmepädevuste arendamise osas vastasid küsitluses osalenud **õpilased** (joonis 6), et nende hinnangul areneb kutsekeskhariduse õpingutes ennekõike nende oskus kasutada digivahendeid (kokku 69%, sh 29% ehk 110 vastust „täiesti nõus” ja 40% ehk 149 vastust „pigem nõus”) ja planeerida oma aega (kokku 63%, sh 28% ehk 105 vastust „täiesti nõus” ja 35% ehk 131 vastust „pigem nõus”). Tervelt 80% on neid, kelle arvates on arenenud nende oskus arvestada teiste inimestega (sh 27% ehk 102 vastust „täiesti nõus” ja 43% ehk 163 vastust „pigem nõus”). Vähem nõustuti väidetega matemaatika ja loodusainete teadmiste (25%, sh 9% ehk 33 vastust „ei nõustu üldse” ja 16% ehk 60 vastust „pigem ei nõustu”), tehnoloogia ja inseneeriaga seonduva mõistmise (23%, sh 10% ehk 36 vastust „ei nõustu üldse” ja 13% ehk 50 vastust „pigem ei nõustu”), õpitud võõrkeeles igapäevastel teemadel suhtlemise oskuse (21%, sh 9% ehk 34 vastust „ei nõustu üldse” ja 12% ehk 45 vastust „pigem ei nõustu”) paranemise kohta. Samas on oluline, et mittenõustumist esines iga väite puhul vähem kui nõustumist, seega saab öelda, et noorte endi hinnangul on nende võtmepädevuste tase õpingute vältel paranenud.



Joonis 6. Siin koolis õppimise tulemusena oskan varasemast paremini ...

Aluseks on võetud kutseharidusstandardis loetletud kutsekeskharidusõppe õpiväljundid

Välja saab veel tuua, et vene emakeelega noored hindavad oma grammatiliselt korrektse kirjutamise oskust statistiliselt oluliselt (hii-ruut test, $p < ,05$) kõrgemalt (väitega täiesti nõustujaid 23% vene emakeelega õpilastest) kui eesti emakeelega õpilased (väitega täiesti nõustujaid 9% eesti emakeelega õpilastest, samuti hindavad vene emakeelega õpilased kõrgemalt oma oskusi mõista tehnoloogia ja inseneeriaga seonduvat (väitega pigem ei nõustu 5% vene ja 17% eesti emakeelega õpilastest). Seevastu eesti emakeelega õpilased hindavad oluliselt kõrgemalt oma digivahendite

kasutamise oskusi (väitega täiesti nõus 20% vene ja 33% eesti emakeelega õpilasi). Selgus ka, et noormehed hindavad statistiliselt oluliselt kõrgemalt oma matemaatika ja loodusainete teadmisi (väitega pole pigem nõus 11% ja üldse pole nõus 6% noormeestest, samas kui neidudest pole pigem nõus 23% ja üldse pole nõus 12%). Veelgi suuremad vahed on noormeeste ja neidude hinnangutes oma oskusele mõista tehnoloogia ja inseneeriaga seonduvat (väitega pigem ei nõustu 6% ja üldse ei nõustu 4% noormeestest; neidudest pigem ei nõustu 23% ja üldse ei nõustu 18%). Seda fenomeni võib selgitada asjaolu, et noormehed omandavad haridust pigem tehnilistel erialadel. Samas kui eeldada, et õpilased vastasid iga väite kohta oma eriala kontekstis, ei pruugi see selgitus olla asjakohane. Küll aga selgus, et neid hindavad kõrgemalt oma ajaplaneerimise oskusi (väitega ei nõustunud üldse 5% neidudest, samas kui noormeestest polnud üldse nõus 14%).

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri (HAKA) koostatud **kvaliteedihindamise raportites** esineb **võtmepädevuste omandamise lõimimisel põhiõpingute moodulitesse** näiteid nii õpetajatevahelise koostöö süsteemsusest kui ka puudustest. Süsteemsuse puhul on ennekõike mainitud toimivat kutse- ja üldõpingute mooduli õpetajate koostööd, sh n-õ koolikultuuri, mis seda toetab; puudustena mainitakse koostöötahte vähesust ja koostöiseks tegevuseks ühisaja leidmise raskusi.

Kutsekoolide juhtkondade esindajad väljendasid intervjuudes arvamust, et üldjoontes **on lõimingud moodulites toimunud hästi**, kuigi nenditi, et on mooduleid ja erialasid, kus lõiming paistab toimivat loomulikult kui teistes. Nii kirjeldasid mitmed juhid, et iseäranis uue süsteemi esimestel aastatel toetati juhtkonnas tugevalt seda, et tundi viiksid koos läbi üldõpingute õpetaja ja kutseõpetaja, kes seeläbi mõistaksid paremini üksteise õpetatava valdkonna või teema omavahelisi seosed. Siiski tunnistati, et sellised praktikad jäid enamasti reformi algusaegadesse ning nüüdseks on kujunenud – õpetajate omavahelisel kokkuleppel – välja viisid, kuidas lõimitud moodulit (koos) õpetada. Koosõpetamise viiside kohta lähemalt küsides selgus, et see tähendab enamasti, et lõiminguid viivad läbi kutseõpetajad, kes pöörduvad vastavalt soovile või vajadusele õpet sisustada ka üldõpingute õpetajate poole.

Koolide juhtkondade esindajad nägid lõimingute juurutamise positiivse ilminguna **õpetajate suuremat omavahelist koostööd** ning sellest tulenevat kasu **õpilastele**, kelle jaoks sai nende sõnul senisest enam selgeks **üldõpingute teemade seos õpitava erialaga**.

/.../ tegelikult sellest võitis lõpuks õppija. Eks see lõimitud õpe toetab eelkõige õppijat, et ta saaks paremini selgeks selle, mis üldõpingutes jäi puudu, ja meie väga toetasime ka seda mõtet, et tekiks ühised hindamisülesanded, et ei ole, et matemaatikaõppesse tehakse eraldiseisvaid ülesandeid ja kuskil erialas teistsuguseid, vaid et need oleksid ka omavahel seotud. Ja tänu sellele, et ka õppija koormus vähenes. – Juhtide esindaja

Juhtide arvates tõi lõimingutega seotud „piiride kompamine loomingulist ja loovat energiat“ ning motiveeris õpetajaid leidma omavahelist aega ühiselt õpetatava läbiarutamiseks. Edulooks peeti ka seda, kui lõimingud jõudsid kaugemale koostööst üksikute õpetajate vahel. Nii nimetati, et

lõimingu põhimõtteid on rakendatud ka õpetajate ja tööandjate omavahelises koostöös (nt praktikate kaudu), samuti lõimitakse teemasid õpiürituste, väljasõitude ja kutsevõistlustel osalemise ettevalmistamise kaudu.

Uuringus osalenud **õpetajate** vaates jäi aga kõlama pigem **pessimistlik** toon lõimingute toimivuse suhtes. Nende hinnangul on üldõpingute sisu ja põhiõpingute sisu, mis omavahel loomulikult haakuvad, juba lõimingutetagi seotud. Näidetena niinimetatud iseeneslikult toimivatest lõimingutest tõid õpetajad kõige enam keeletunde, milles näiteks erialane inglise keel on juba loomulikult midagi, mida kutseõpetajad moodulites kajastavad. Tajuti, et lõimingute nn formaliseerimisega tekitati õpetajatele juurde asjatut tööd.

Vestlustest ilmnas, et on olukordi, milles lõimingud on jäänud „**kohustuseks paberil**” ning neid kasutatakse tegelikult põhi- või üldõpingutes kajastamata jäänud **teemade tasandamiseks**.

/.../ lõimingud ei toimi absoluutselt. Hea näide on inglise keel, see toimub nii või naa. Kõige naljakam näide, mida olen kuulnud, oli keevitajatel muusikalõiming. Kuskilt tuli, et peab olema. Panime kirja, aga täiesti mõttetu. /.../ Lõimingud tekkisid superreformi käigus, aga meie kasutame seda suures osas erialaainete tasandamiseks. Lõimitud matemaatikas ja füüsikas näiteks harjutame eksamiks.
– *Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)*

Lõimingute toimivust mõjutavate teguritena nimetasid juhid ja õpetajad nii **erialaseid iseärasusi**, **moodulite spetsiifikat** kui ka **inimeste** põhiseid **eelistusi**, sealjuures just viimast pidasid olulisimaks teguriks juhid.

/.../ kui takistused tekkisid, siis need eelkõige olid pigem seotud sellega, et üldharidusainete õpetajatel oli hirm kaotada töökoormust /.../ – Juhtide esindaja

Vestlustest juhtidega ilmnas sagedamini, et lõimingute osas eeldati initsiatiivi võtmist kutseõpetajalt või võttis ta ise initsiatiivi. Ka neid olukordi, kus lõiminguid viisid läbi kutseõpetajad, hinnati „efektiivsemaks”. Seda põhjendasid juhid asjaoluga, et üldõpingute moodulite õpetajatel oli soodumus jääda „üldhariduse tasapinnale” ning erialaspetsiifilisi seosekohti üld- ja põhiõpingute vahel teadsid ennekõike kutseõpetajad. Arutelus võttis tooni ka arvamus, et üldõpingute moodulite õpetajad otsisid ise vähem võimalusi kutseõpetajatega koostöö tegemiseks ning lõimimiseks, kuna nad võisid tunda tarvidust „õigustada oma olulisust”.

Õpetajate vaatest olid peamisteks lõimingut soodustavateks või pärssivateks teguriteks erialased ja moodulipõhised erisused, kuigi nenditi, et mõnel juhul on lõimingud soiku jäänud ka inimestevaheliste koostöösuhete ning initsiatiivi puudumise tõttu. Oma töö eesmärgipärasusest lähtuvad õpetajad lõimivad teemasid moodulistesse selle põhjal, milline on nende hinnangul mooduli seos erialaga. Nii-öelda forsseeritud lõimingud, milles õpetajatel moodulitevahelist loogilist seosekohta ei teki, ei ole ka midagi, millega õpetajad on valmis pikas plaanis jätkama.

Need [lõimingud], mis toimivad punnitamiseta, toimivad siimaani, aga need, mida juhtide nõudmisel lõimida tuli, need jäid ühekordseks katseks. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Lõimingute mittetoimimise kontekstis viitasid õpetajad ka sellele, et loomulikud lõimingud toimusid juba reformi eel ning eraldiseisvalt „pole vaja kirjutada tabelisse, et ta peab kaks tundi toitu serveerima ja seda lõimima kunstiõpetusega“. Lõimingutele viidati seega kui bürokraatlikule muudatusele, mis sisustab õppekavas hulga lehekülgi, kuigi õppetöö korralduses ei pruugi see väljenduda.

Kui juhid nägid kutseõpetajate initsiatiivi lõimingute läbiviimises positiivsena, siis üldõpingute moodulite õpetajad pidasid sotsiaalseid iseäranis kriitiliseks näiteks selles osas, kuidas kutseõpetajad kipuvad kajastama üldõpingute ainete sisu „sellest midagi ise teadmata“. Sotsiaalainete õpetajad kirjeldasid olukordi, milles lõimingud ei toimi, sh kutseõpetajad pole nende poole lõimingutealaseks koostööks pöördunud, kuna kutseõpetajatel on tunnetus, „et ühiskonna liikmetena on neil piisav pädevus rääkida kodanikuks olemisest, ajaloost ja muudest pehmetest teemadest“. Iseäranis sotsiaalainete õpetajad tajusid ka seda, et kutseõpetajad kaldusid lõiminguteks sisendit andma-küsima pigem reaali- ja loodusainete õpetajatelt, kuna „need teemad on spetsiifilisemad ja keerulisemad“.

Nii juhtide kui ka õpetajate hinnangul on toimunud seega kõige paremini lõimingud, mille puhul on teemade vahel loomulik sünergia. Erialati esineb ka erinevusi. Üldjoontes paistsid uuritavate sõnul erialade üleselt toimivat eesti ja inglise (eriala)keele lõimingud põhiõpingutega. Iseäranis töötasid keelelõimingud erialadel, mis olid suunatud teenindusele (nt majutus, teenindus, hotellindus jm). Nii-öelda tehniliste erialade puhul toodi toimivate lõimingute näidetena põhiõpingute lõimingut füüsikaga, kunstierialade puhul lõimingut keemiaga. Kõige enam küsitavusi või raskusi paistis üldiselt tekitavat andeainete lõiming erialaainetega.

Intervjuud kutsekeskhariduses õppijatega näitasid, et õpilased olid teadlikud lõimingu taotlusest kutsekeskhariduse õppekavades ja hindavad erinevates õppeainetes õpetatava seotust pigem positiivselt. Kirjeldati kogemusi, kus õpetajad konkreetsetele lõiminguaspektidele oma õpetamises ka tähelepanu juhtisid. Enamasti kirjeldasid kutsekeskhariduse õpilased lõimingut üldõpingutes erialaste teemadega tegelemisena.

Et näiteks inglise keeles õpime neid erialaseid tüüpsõnu. Siis eesti keeles me oleme kirjutanud päris mitmeid erialaasju. Ja kehalises kasvatuses oleme ka neid harjutusi teinud, mida /.../ vajab, et noh näiteks kui selg jääb kangeks, mis harjutusi on siis vaja teha. – Õpilaste esindaja

Näiteid põhiõpingutes võtmepädevuste arendamise kohta intervjuueeritud õpilased tuua ei osanud.

Samas oli ka neid, kellele jäi lõiminguvajadus arusaamatuks ja tekitas neis pigem segadust. Oli koguni neid, kes leidsid, et kutseõppeasutuses võiks õppekorraldus olla üles ehitatud selliselt, et

kordamööda toimuvad üldõpingute ja põhiõpingute nädalad. Praegu on tunniplaanis erinevad õpingud segamini ning see tekitab õpilastes segadust ja teeb ka keskendumise keeruliseks (nt eriti segadust tekitavaks peeti tunniplaanis kõrvuti olevat üldõpingute matemaatikat ja erialamatemaatikat).

Õppijate arengut toetavad tugimeetmed

Koolide juhtkondade esindajad tõdesid, et kuigi koolides on olemas põhilised tugitöötajad ja/või tugi (sotsiaalpedagoogid, eripedagoogid, tugi karjäärinõustajatelt, rühmajuhendajatelt), ei ole sellegipoolest alati võimalik kõiki õppijaid toetada nii palju, kui neil vaja oleks. Seda tajuvad uuringus osalenud koolide juhtkondade esindajad ja õpetajad eriti tugevalt selles valguses, et aasta-aastalt on nende hinnangul tõusnud hariduslike erivajadustega või muude tunde- ja meeleoluhäiretega õpilaste osakaal koolis. Sestap nähakse täiendavate tugispetsialistide kaasamise kõrval kasvavat vajadust ka koolituste järele, kuidas õpetamismetoodiliselt eriilmelises klassikeskkonnas tulemuslikult õpetada. Lisaks nentisid mõned kutseõpetajad, et õpilaste arv õpetaja kohta on nende erialal ja/või koolis väga suur, mis teeb õpilaste toetamise ja individuaalse lähenemise keeruliseks.

Intervjuudest ilmnes, et õpetajate jaoks on üheks suuremaks katsumuseks õpperühmade erinev akadeemiline taust. Ühelt poolt nägid juhid ning õpetajad selle põhjusena puudujääke põhihariduses, kust väljuvad õpilased „ebapiisavate teadmiste ning ettevalmistusega“.

Kui põhiharidusega oleks meil kõik väga hästi, siis küll me sinna peale suudaksime laduda järgmist müüri, aga kui see müür on seal all nii nõrk ... see ongi see, mida õpetajad praegu kõige rohkem tajuvad. Et kui palju tööd tuleb teha selle tasandamisega. Me ei saa hüpata kõrgemale vahekõrgust vahele jättes. – Juhtide esindaja

Teisalt nähti probleeme õpilastega seotud infovahetuses õpilast saatva üldhariduskooli ja vastuvõtva kutsekooli vahel – informatsiooni selle kohta, millised on olnud õpilaste varasemad (hariduslikud) erivajadused või eripärad, ei saa ei kooli juhtkond ega õpetajad EHISest näha enne, kui õpilane on vastu võetud. Kõik õppija toimetulekut mõjutavad vajadused ei pruugi olla ka erivajadused (nt kohanemiskasvatused või meeleoluhäired) ning nendest pole seega „jälge“. Õpilane ja tema vanemad pole vastuvõtukomisjonides osalenud õpetajate ja õppejuhtide sõnul enamasti motiveeritud ise kooliga vastavat informatsiooni jagama. See tähendab õpetajate sõnul aga tihti seda, et kannatajaks jäävad õpilased ise, kes ei saa õigeaegselt nende toimetulekut kõige paremini toetavaid tugiteenuseid või kes „viidavad aega“, õppides õppetasel, mille läbimine ei pruugi nende võimeid arvestades olla realistlik.

/.../ kui siis hakkad liigutama seda noort oma tugisüsteemidega tase madalamale õppekavale, siis tõusevad vanemad ju tagajalgadele, et „kuidas? Andke talle keskharidus!“ No mis ta siis seda kutset üldse õpib? – Juhtide esindaja

Lisaks tavapärastele tugimeetmetele töid õppejuhid välja ka mõned praktikad, mis on suunatud õppijate eneseanalüüsi ning -toetamise võimekuse suurendamisele. Näiteks on koolis liigutud klassijuhatamise „süsteemilt“ *coaching*-meetodile mentoritega ning õpilastele on eraldatud tunniplaanis aeg enesearengutundideks:

/.../ et õppijad ka ise suudaksid ennast aidata ja grupina aidata mõtestada raskuseid. See on põhimõtteline muutus, 2013. aastal seda ei olnud. /.../ Ja ma julgen öelda kuue aasta rakendamisega just kutsekeskhariduses, et võib näha seoseid ka edukuse või väljalangemise osas. See on õppijate toetamine, et anda neile ise tööriistu, et millega ennast aidata. – Juhtide esindaja

Mõnes koolis väljenduvad sellised õppijate enesearengule suunatud tugimeetmed ka mentorpäevade või korduvate tegevusüritustena, kus keskendutakse õppijate arengut toetavate pädevuste arendamisele.

Hea praktikana mainiti ka kutsevaliku aastat, mis õppejuhtide sõnul on üheks tugimeetmeks, mis aitab „noortel mõtestada seda, kus nad parasjagu on“.

Kõik uuringus osalenud koolide juhtkondade esindajad ning õpetajad mainisid täiendavalt, et edasiõppimise pürgimusega noortele, kes peavad selleks tegema riigieksamid, on võimaldatud riigieksamiks ettevalmistavaid tunde, mille abil tekkinud õpilünki vajadusel tasandada.

Valmisolek õpingute jätkamiseks või tööturule sisenemiseks

Kutsekeskhariduses õppijate ettevalmistust õpingute jätkamiseks ja/või tööle suundumiseks hinnates leidsid **koolide juhtkondade esindajad ning õpetajad**, et **praegu kehtiv kutsekeskhariduse õppekava on suunatud enam töömaailmale** ning selle eristusega tõmmatakse ka selged piirid kutsekeskhariduse ja üldkeskhariduse vahele.

2013. aasta reform minu hinnangul tõi kutsehariduse kõvasti lähemale tööturule. Ehk siis õppekavad muutusid lähemale sellele, mida tegelikult tööturg ootas ja minule tundub, et me olime astumas selles suunas samme, et tunnistada endale, et kutseharidus ei ole sama, mis on gümnaasiumiharidus,

*vaid see eesmärk kutse[kesk]hariduse lõpetajatel on natuke teistsugune. –
Juhtide esindaja*

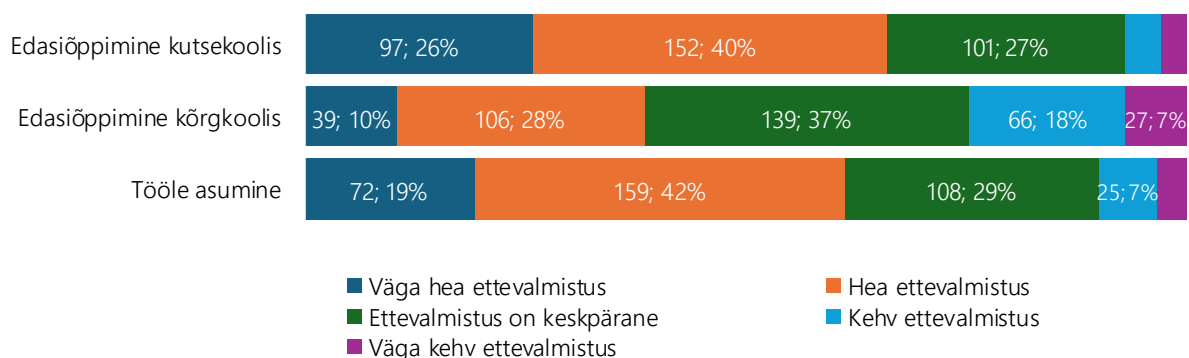
Õppekavades toimunud muudatustele tagasi vaadates leidsid haridustöötajad, et praegused õppekavad ning moodulite mahud on võimaldanud ennekõike keskenduda erialaainete õpetamisele, kuid tõdesid, et tagaplaanile on jäänud üldõpingud. Üldõpingute ebapiisavale mahule õppekavas viitas uuritavate hinnangul ennekõike see, et õpilased, kes on soovinud sooritada riigieksameid, on pidanud kas iseseisvalt või kooli ning õpetajate poolt võimaldatud lisatundide abil täiendavalt eksamiksi ette valmistuma.

Õpetajad kirjeldasid, et riigieksamit sooritavate õpilaste toetamiseks on kooli juhtkond võimaldanud soovijatele lisatunde; õpetajate täiendavate töötundide tasustamine on kooli jaoks lisakuluks.

3-aastaselt [õppekaval] on ju üldhariduse maht väike ja see tähendab, et kui ta tegelikult tahab riigieksamit tegema jõuda – sest ta ei tea, mida ta tulevikus teha tahab –, siis ta tegelikult isegi tahab rohkem tunde. Ütleme siis otse välja, et mitte iseseisvalt õppida, vaid rohkem auditoorseid tunde, aga tegelikult ei ole neid õppekavas ette nähtud, maht on niivõrd väike. – Juhtide esindaja

Ka **intervjueeritud kutsekeskhariduses õppijate** seas oli mitmeid noori, kes end mõnes üldõpingute moodulis (nt matemaatikas) kooliväliselt täiendasid, kuna nende hinnangul ei olnud õppe käigus omandatav piisav õpingute edasiseks jätkamiseks kõrghariduses.

Õpilaste küsitluse tulemused osutavad, et õpilaste hinnangul on kutsekeskharidusõppes õppimine neid kõige paremini ette valmistanud edasiõppimiseks kutsekoolis (joonis 7), selleks on enda hinnangul saanud väga hea ettevalmistuse 26% (97 vastust) või hea ettevalmistuse 40% (152 vastust) küsitlusele vastanud õpilastest.



Joonis 7. Õpilaste hinnangud sellele, kuidas on kutsekeskharidusõppes õppimine neid valmistanud ette tööle asuma või edasi õppima

Õpilaste hinnangud ettevalmistusele kõrgkoolis edasiõppimiseks jäävad tagasihoidlikuks. 38% õpilastest leiab, et ettevalmistus selleks on hea või väga hea, samas kui 25% leiab, et

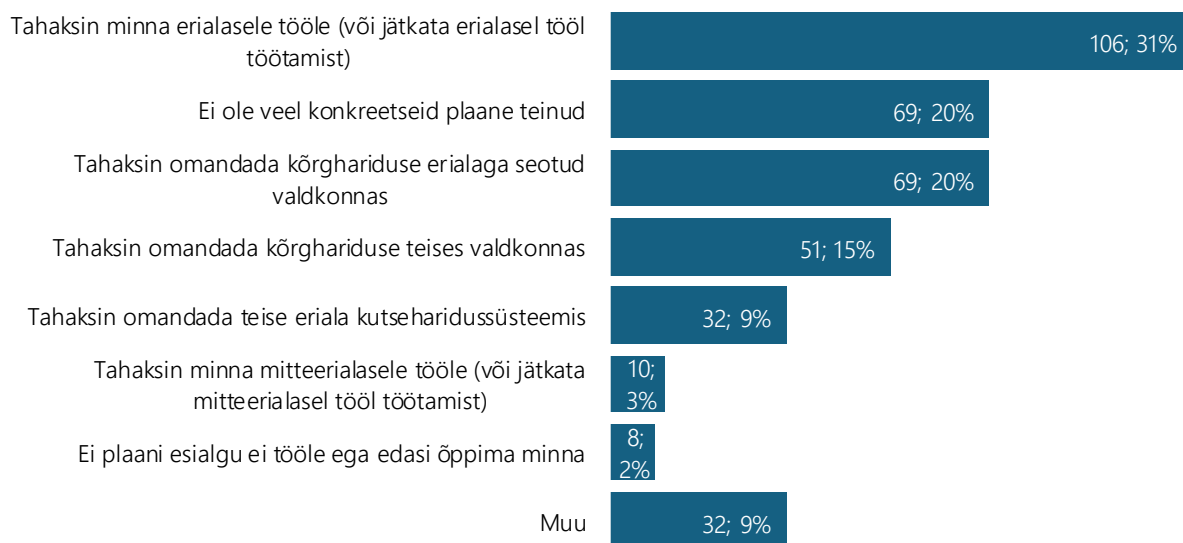
ettevalmistus on kehv või väga kehv. Enim noori leiab siin, et ettevalmistus on keskpärane (37%, 139 vastust). Ka intervjuudest kõlanud seisukohad kinnitavad küsitluse tulemusi. Õpilaste selline hinnang ühtib õpetajate eelkirjeldatud arusaamaga, mille kohaselt ei pruugi kutsekeskharidusõppes riigeksameid teha soovivad õpilased olla praegu piisavalt toetatud.

Noormeeste ja neidude hinnangutes oma ettevalmistusele edasiõppimiseks statistiliselt olulisi erinevusi (hii-ruut test, $p < .05$) ei esinenud, samuti ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi eesti ja vene emakeelega noorte hinnangutes ettevalmistusele kõrgkoolis õppimise kohta. Küll aga saab välja tuua, et ettevalmistusega kutsekoolis edasiõppimiseks on rohkem rahul eesti emakeelega noored (ettevalmistuse hindab heaks 45% eesti ja 29% vene emakeelega õpilastest, väga kehvaks aga 2% eesti ja 7% vene emakeelega õpilastest).

Seega nähtub, et **praegune kutsekeskhariduse õppekava ei pruugi toetada noort, kelle edasiõppimise plaanid eeldavad riigeksamite sooritamist**. Samas leidsid õpetajad, et eksamid on soovijad sooritatud saanud ning „riigeksami pürgimusega noori“ üldiselt kutsekeskhariduses palju ei õpi.

Intervjueeritud õpilased nägid oma tulevikku erinevalt. Nii oli uuritavate hulgas neid, kes nägid oma tulevikku kõrgkoolis, õppimas kutseõppeasutuses omandatule lähedasel erialal, aga ka neid, kes soovisid õpinguid kõrgkoolis jätkata hoopis teises valdkonnas. Samas leidsid ka viimatimainitud, et kuna ajad on keerulised, siis tuleb kasuks, kui inimesel on toimetulekuks rohkem võimalusi. Nii ei välistanud õpitud erialal töötamist ka need uuringus osalenud õppijad, kes soovisid kõrgkoolis õpinguid jätkata teises valdkonnas.

Küsitlusele vastanud õpilastest ligi kolmandik (31%, 106 vastust) plaanib pärast kooli lõpetamist siirduda erialasele tööle ning 20% (69 vastust) soovib omandada kõrghariduse erialaga seotud valdkonnas (joonis 8). 20% jaoks ei ole tulevik veel selge, nad ei ole konkreetseid plaane teinud. Kuigi kõrghariduse soovib teises valdkonnas omandada üsna väike osa vastanuist (15%, 51 vastust), ilmneb siin statistiliselt oluline erinevus noormeeste ja neidude vastustes. Nimelt on selline soov 23% neidudest ning 8% noormeestest.



Joonis 8. Küsitlusele vastanud noorte tulevikuplaanid

Muudest plaanidest nimetati siirdumist ettevõtlusesse, mida võiks samuti tõlgendada (erialasele) tööle asumisena. Soovitakse ka siirduda erialasele tööle ning töö kõrvalt jätkata õpinguid samas valdkonnas kõrgkoolis. Nimetati ka soovi siirduda täiskasvanute gümnaasiumisse, mis näitab, et selle noore jaoks ei ole kutsekeskharidusõppest saadav keskharidus piisav. Mitteerialasel teel jätkamisest saab veel välja tuua professionaalse sõjaväelase karjääri („В армию, но профессуу”⁹¹).

Ettevalmistuse osas tööelus osalemiseks küsisime tagasisidet tööandjate esindajatelt, kes on kutsekeskhariduse õpilastega kokku puutunud praktikatel ning mõnel juhul värvanud tööle ka lõpetajaid. **Tööandjate kogemused kutsekeskhariduse õpilaste ettevalmistuse osas praktikate kontekstis olid väga erinevad.** Olenemata sellest, millise valdkonna, piirkonna või töötajate arvuga tööandjaga oli tegemist, on neil olnud nii häid kui ka halbu kogemusi. Kõige enam kurtsid tööandjad praktikale tulnud õppijate vajakajäämist üle kutsekeskhariduses õppivate noorte üldpädevustes, sh **sotsiaalsetes oskustes, distsipliinis** ning **kriitilises mõtlemises**.

Nad on nii noored, et me ei ootagi, et neil oleks kogemust nüüd töövaldkonnas, aga nad on üsna kehvakased enesejuhtijad. Alustades sellest, et tõesti, neid tuleb ikka täiesti käe kõrval talutada ja selgitada, näidata toda ja seda, selgitada elementaarseid asju nagu töögraafik; mida tähendab õige ajaks tööle tulemine ja nii edasi. – Tööandjate esindaja

Nii-öelda halbade juhtumitena kirjeldasid tööandjad olukordi, kus õppija ei ilmu tööle, hoiab muul moel töö tegemisest eemale või tekitab tööandjale oma tegevusega rahalist kahju.

On ka neid, keda oleme otsinud, kuhu ta kadus, ja ta peidab ennast kuskile ukse taha. /.../ peidabki ennast ukse taha, otsib võimalust ära minna sealt [töökohalt]. – Tööandjate esindaja

Ma lasin tal masinas olevaid lahtiseid polte, mille ta oli ise kinni keeranud, 4–5 korda lõpuks uuesti üle keerata. Iga kord, kui ise midagi masinas tegin, tuvastasin, et jälle on kuskil lahtine polt. /.../ Lasin tal kõik masinad üle käia, niimoodi 4–5 korda ja ikka ma leidsin neid lahtiseid polte. – Tööandjate esindaja

Seisan tal hommikul maja ees, et ta peale võtta ja platsile viia. Kõigepealt ta ei võta toru vastu ja kui ta lõpuks kätte saan, siis ütleb, et ta ei viitsi täna tulla. – Tööandjate esindaja

Raskusi on tekkinud ka **keelebarjääriga**, sealhulgas kurtis näiteks venekeelses töökeskkonnas töötav tööandjate esindaja, et eestlastest kutsekeskhariduse omandajaid kipub praktika võõrkeelses keskkonnas hirmutama; teistpidi kurtsid aga enamasti eestikeelses keelekeskkonnas

⁹¹ Autorite tõlge: Sõjaväkke, elukutsena.

tegutsevad tööandjad, et vene keele taustaga kutsekeskhariduse lõpetanute eesti keele oskus pole alati piisav, et praktilal või töökohal toime tulla.

On kokad, teenindajad, logistikud. Ma arvan, et [ettevõttes] on neid [praktikante] vähem, kuna meil on siin suuresti venekeelne seltskond. Tulevad küll nii tööle kui ka praktikale, aga kutsekoolides on ikkagi õppekavad eesti keeles. Seega me saame sealt inimesi küll, aga saame pigem sealt piirkonnast, kus meil on ka eestikeelne töökeskkond. Olgem ausad, Tallinn ja Harjumaa, Ida-Virumaa, siin on meil kusagil 70% töölistest vene keele taustaga. – Tööandjate esindaja

Väljakutse on keeleoskus. Ikkagi tuleb päris palju venekeelseid inimesi ja eks see sõltubki taustast, eriti mehaanikute sektoris on see populaarsem venekeelsetes peredes. Nad õpivad neli aastat koolis eriala, aga keeleoskus on väga nõrk. See tekitab küsimuse, et kuidas ta need kooliained on saanud tehtud? Nelja aastaga võiks omandada mingi parema keeleoskuse. See on praktikantide ja töötajate puhul jätkuvalt probleem. – Tööandjate esindaja

Vestlustes kippusid tööandjad – kogemuste olemasolul – võrdlema põhikoolijärgselt ja keskkoolijärgselt kutseharidust omandavate õppijate motivatsiooni. Kutsekeskhariduses õppijate puhul tajusid tööandjad, et nende õppima tulemise motiiviks ei olnud tihtipeale huvi eriala vastu, vaid „vanemate sund keskharidust omandada, kuigi ta gümnaasiumisse sisse ei saanud”; keskhariduse järgselt kutseharidust omandavate õppijate puhul on aga üldjuhul langetatud teadlik otsus ühe või teise eriala õppimise kasuks, mistõttu on nad motiveeritumad ka tööturul osalema.

Mõned tööandjad arutlesid ka selle üle, et koolid seavad ise õppijad tööturul kehva olukorda, võttes õppima inimesi, kelle isikuomadused, tervises seisund või akadeemiline võimekus ei võimalda teatud tööloike teha.

Olen koolijuhtidega sellest rääkinud – neil on kohustus vastu võtta õpilasi, kellel on vähene õppimisvõime või väike puue. Mingis osas ma saan aru, ma tahaks aidata neid noori. Aga seal on omad piirid, sa pead olema teadlik, mis sa teed /.../ kui me suutsime praktika lõpuks, mis kestis kolm nädalat, selgeks teha, et „see punane nupp, nüüd vajutad mingite aegade tagant” ... see on koht, kus ma kahtlen, kas ta saab tulevikus sellel ametikohal töötada, sest tal oleks vaja seal tuge, ma peaks teise inimese veel sinna tööle võtma. /.../ võibolla mõelda, et kõikide erialade peale ei saa ... ei saa ju olla, et CNC operaator näiteks otsustab, et ta ühe tunni teeb tööd ja seitse tundi pikutab. – Tööandjate esindaja

Samas tõdesid üksikud tööandjad, et võiksid omalt poolt rohkem panustada õppijate iseseisvumisse näiteks praktikate tasustamisega (praktika algusest). Seda mõttemalli ei jaganud aga tööandjad, kelle jaoks oli praktikantide vastuvõtmine ennekõike võimalik seetõttu, et „neile ei pea maksma raha”.

Vahepeal kui ma vahekoridoris kuulan, kuidas üks õpetaja karjub teisele, et „kas sa Raidot nägid, kas ta läks jälle magama? Mine ühikasse, kutsu ta tagasi, meil hakkab veel tund.“ Nad ei ole ainult õpetajad, vaid emad, peavad distsiplineerima. Aga see on nii tänuväärne /.../ kui noor tuleb ühiselamusse, siis see annab jõudu, kui ta saab kohe raha. /.../ Noor tahab iseseisvuda. Võibolla see ka mugavdab, aga noor tahab ikkagi oma taskuraha ka. See on vastutuse tekitamise küsimus ja võibolla on see meie tegemata töö. – Tööandjate esindaja

Teiselt poolt väärtustasid tööandjad selliseid praktikante, kes näitasid üles **initsiatiivi** oma tööloikude õppimiseks, kes olid **kättesaadavad** ning pidasid kinni **kokkulepetest** (sh kellaajalised ja kuupäevalised kokkulepped) ning kes ei kartnud küsida küsimusi.

Ta tuli siia, iga päev oli õigel ajal kohal, tegi täpselt ära selle, mis ma talle andsin. /.../ ma ei ootagi, et ta oskaks kõike täpselt teha, kui ta veel õpib ja lisaks ta ei saagi teada iga ettevõtte spetsiifikat. Aga ma nägin, et ta tahtis siin olla, teha ja toimetada. /.../ pakkusin talle pärast ka tööd. – Tööandjate esindaja

Enamik tööandjatest ei nimetanud konkreetseid oskusi või teadmisi, mida nad kutsekeskhariduses õppijatelt ootavad, kuna nad nentisid, et iga tööandja töövahendid, metoodika ja stiil on igas töökohas tihti erinevad ning kool ei saa seda kõike ette näha. Konkreetsetel töökohal ülesannete täitmiseks õpivadki praktikandid või uued töötajad tööandjate sõnul pigem kohapeal. **Kutsekoolilt ootasid tööandjad õppijatele elementaarsete erialaste oskuste õpetamist**, mis annaksid neile vajalikud käelised oskused või teadmised, mille pinnalt praktikat mitte täiesti nullist alustada. Selliseid elementaarseid oskusi pidasid tööandjad praegu ka puudulikeks. Tööandjate vaatest on vajakajäämised tingitud asjaolust, et kutsekoolis õpetatakse teoreetilisi teadmisi, samas ei pane õpilased koolis neid teoreetilisi teadmisi praktilise elu olukorda. Nii ei pruugi õppijatel nende sõnul tekkida arusaama, milleks või millises tööloigus neil õpitut tarvis läheb. Samuti mainisid mõned tööandjad, et **koolis õpetatavad teadmised pole alati asja- ja ajakohased**.

/.../ kokk restorani köögis keedab puljongit ja kui palutakse puljong kurnata, siis ta kallab puljongi kraanikausist alla, aga kondid ja porgandid jäävad ... tagasiside on, et nemad koolis kasutavad puljongipulbrit. Täiesti arusaamatu, et mida me siis õpime seal koolis? /.../ koolis väga palju käiakse läbi nõukaaegseid sööklatoitusid, aga sellist kaasaegset gastronoomiat on vähe. Küsimus on, kuidas saada seda kaasaegsesse konteksti? – Tööandjate esindaja

Ma ootaks, et kui nad isegi muuga ümber ei oska käia, siis jooniste lugemise oskus võiks olla midagi universaalset. Aga kahjuks pole näinud, et see kellelegi väga libedalt tuleks. – Tööandjate esindaja

Üksikud tööandjad mainisid, et õppijate puudulike oskuste taga võib olla kooli soov nad „edukalt lõpetama suunata“, ning seejuures tehakse järeleandmisi õppijate teadmiste või oskuste kontrollimises.

/.../ mis kutsehariduses on prioriteet, on see, et kõik alustajad ka lõpetavad, sest see on koolis otseselt seotud pearahade saamisega. – Tööandjate esindaja

Kuigi mõned tööandjad leidsid, et puudujäägid õpilaste teadmistes ja oskustes võivad olla tingitud õpetamise tasemest või mahust koolides, mainisid väga paljud tööandjad – aga ka kooli juhtkonna ja õpetajate esindajad –, et „uue põlvkonna noored ongi teistsugused“. Nii peeti kutsekeskhariduse õpilastele nende vanusest tingituna omaseks teatud mõtte- ja käitumislade, mida kirjeldati „paratamatusena“, sealhulgas **suhtlemisraskused** (k.a nutisõltuvus), **enesekeksus** (individualism, meeskonnatööoskuse puudumine), **raskused sotsiaalsete normide mõistmisel** (nt võimuhierarhia järgimine hierarhilises töökohas) ning **vähene töötahe**. Kutsehariduse praeguse reformi üle arutledes ei välistanud tööandjad, et õpilaste sotsiaalsete oskuste puudumise taga võib olla senises süsteemis kehtiv üldõpingute piiratud maht.

Kuigi kooli töötajate arvates fokuseerus kutsekeskharidus pärast 2013. aasta reformi õppijate ettevalmistamisele töömaailma sisenemiseks, ei tunnetanud tööandjad, et üldises plaanis oleks õppijate või lõpetajate ettevalmistus olnud parem. Mõned tööandjad leidsid, et kutse(kesk)haridus on tööturu vajadustest sootuks kaugenenud.

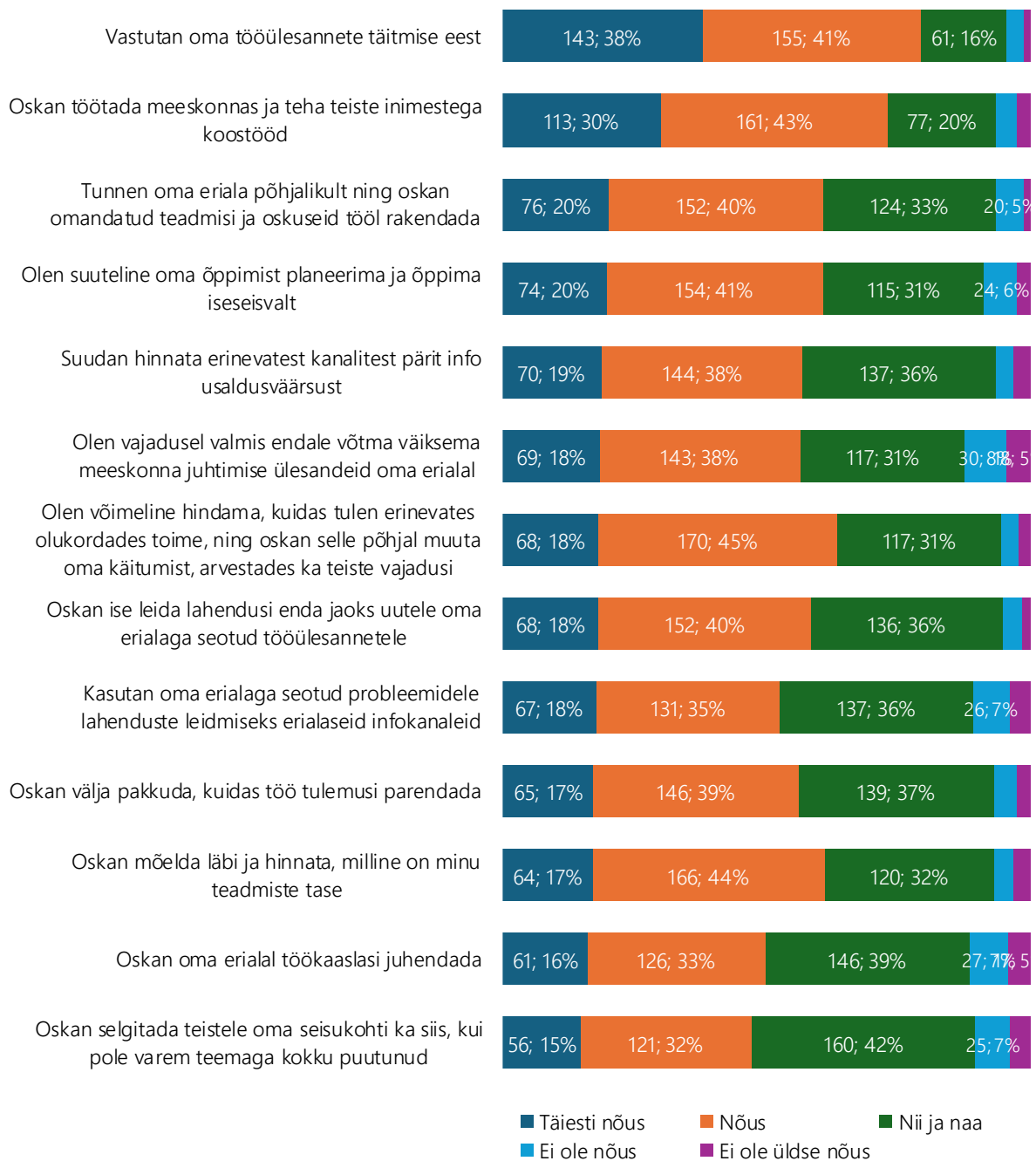
Ainult koos saame selle hariduse teha selliseks, et see ettevõtete vajadustele vastaks, aga mulle tundub, et koolid vaatavad, et see peab vastama mingisugustele kolmandatele vajadustele või nõuetele, mitte sellele, mis tööturul vaja. – Tööandjate esindaja

Samuti mainisid osad tööandjad, et kuigi neil on olnud valmisolek ise koolidesse (üksikuid) tunde andma minna, pole kõik koolid sellele ideele vastanud või pakutud võimalusi ära kasutanud. See jätab aga ka õpilased ilma oma eriala tippspetsialistidega võrgustiku loomise ning neilt õppimise võimalusest.

Kutsekeskhariduses õppijatest 61% hindab oma ettevalmistust tööle asumiseks üldiselt heaks, väga heaks peab seda siiski vaid 19% (72 vastust, vt ka joonis 7). See on kooskõlas tööandjate hinnangutega selle kohta, et spetsiifilisemaid oskusi õpilastel pigem napib. Ka siin on märgatavad erisused eesti- ja venekeelsete noorte seas – 47% eesti emakeelega noortest leiab, et ettevalmistus on hea, samal arvamusel on 29% vene emakeelega õpilastest. Kehvaks peab ettevalmistust tööle asumiseks 5% eesti ja 11% vene, ning väga kehvaks 2% eesti ja 7% vene emakeelega õpilastest. Selline leid on kooskõlas vene emakeelega noorte madalamate hinnangutega oma oskustele.

Õpilased hindavad õppetöö käigus omandatud oskusi (õpiväljundite saavutamist) pigem heaks (joonis 9). Kõige kõrgemalt hinnatakse oskust oma tööülesannete täitmise eest vastutada (väitega oli täiesti nõus 38%, 143 vastust ja nõus 41%, 155 vastust) ja teha tööd meeskonnas koos teiste inimestega (täiesti nõus 30%, 113 vastust ja nõus 43%, 161 vastust). **Samuti ollakse küllalt kindlad oma erialastes teadmistes ning suutlikkuses neid tööl rakendada** (täiesti nõus 20%, 76 vastust ja nõus 40%, 152 vastust). Vähem kui pooled vastanuist oskaksid erialapädevuste piires juhendada töökaaslast ja selgitada oma seisukohti ka juhul, kui teema on võõras. See võib viidata asjaolule, et noored pole veel väga enesekindlad oma arutlemisoskuste suhtes ning pigem usutakse oma oskusi aspektides, mida on selgem piiritleda ning mille puhul ei sõltu tulemus niivõrd palju teistest osapooltest. Samuti on näha, et õpilaste hinnangud oma tööalasele vastutusvõimele ei pruugi tingimata kokku langeda tööandjate kogemustega distsipliinist kinnipidamise jms aspektidega, mida kirjeldasime siin peatükis eespool.

Kutsekeskhariduse õppekavade rakendumise analüüs



Joonis 9. Õpilaste hinnangud oma oodatavatele oskustele ja teadmistele kooli lõpetamisel
 Aluseks on võetud kutseharidusstandardis loetletud kutsekeskharidusõppe õpiväljundid

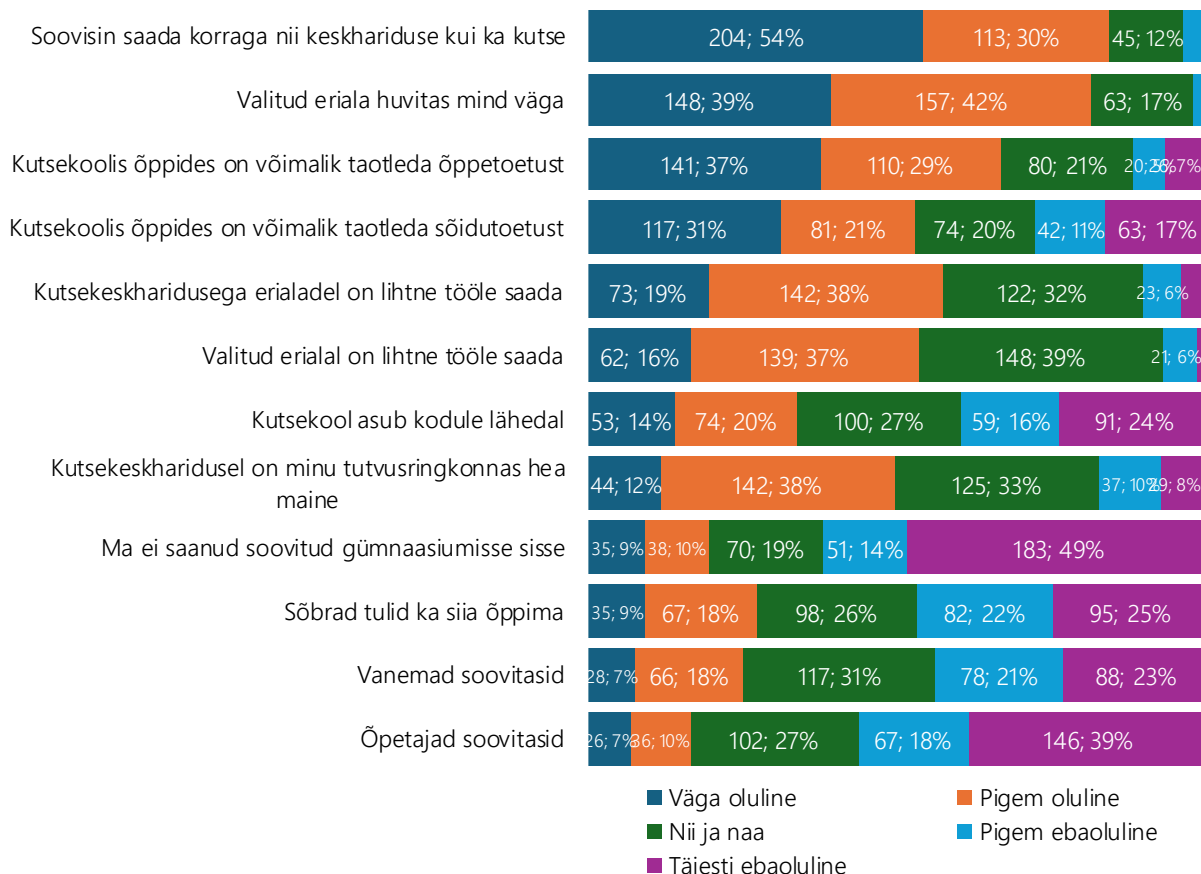
Ülaltoodud väidete puhul ei ilmnenud statistiliselt olulisi (hii-ruut test, $p < ,05$) erinevusi noormeeste ja neidude vahel. Küll aga oli olulisi erinevusi vene ja eesti emakeelega õpilaste vastustes: pea kõigi väidete puhul selgus, et eesti emakeelega noored on enesekindlamad ja hindavad oma oskusi vene emakeelega noortest kõrgemalt. Statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud ainult teistele oma seisukoha selgitamise väite vastustes.

Õppijate õpikogemused ja motivatsioon kutsekeskharidusõppes

Küsitlusest selgus (joonis 10), et **eelkõige motiveeris noori kutsekeskharidusõppesse astuma soov saada korraga nii keskharidus kui ka kutse** – väga oluline oli see 54% (204 vastust) noortest ning pigem oluline 30% (113 vastust) noortest. Oluline oli ka see, et eriala oleks huvitav – 39% (148 vastust) noortest oli see valiku tegemisel väga oluline ja 42% (157 vastust) noortest pigem oluline. Paistab, et noorte endi hinnangud oma erialavalikule ei pruugi kokku langeda sellega, milline kuvand on kujunenud tööandjatel, kes on, nagu eelnevalt kirjeldatud, väljendanud arvamust, et noored pole õppima asunud mitte huvist eriala vastu, vaid seetõttu, et gümnaasiumi uksed on jäänud nende ees suletuks. Seda vastuolu ilmestab ka asjaolu, et küsitlusele vastanud õpilastest enam kui pooltele oli pigem ebaoluline (14%, 51 vastust) või täiesti ebaoluline (49%, 183 vastust) see, et nad ei saanud soovitud gümnaasiumisse sisse.

Intervjuudest saadud info täpsustab siiski, et paljuski valiti kutsekeskharidus sellepärast, et võrreldes gümnaasiumiõppega **peeti seal õppimist lihtsamaks**. Alati ei olnud kutsekeskharidus ka noorte esimene valik, näiteks oli intervjuueeritavate seas neid, kes olid küll alustanud õpinguid gümnaasiumis, kuid ei tulnud seal toime (nt tervislikel põhjustel). Samuti kirjeldasid mitmed intervjuueeritavad oma raskusi õpingutega juba põhikooliajast.

Küsitluse tulemused osutavad, et nii eakaaslaste kui ka pere ja õpetajate arvamused ja soovitused jäid pigem ebaoluliseks.



Joonis 10. Kutsekeskhariduse kasuks otsustamise tegurid ja nende olulisus

Kui üldiselt on nii eakaaslaste kui ka õpetajate-vanemate soovitusel olnud valiku tegemisel küllalt ebaolulised, on õpetajate arvamus olnud vene emakeelega õpilastele statistiliselt olulisema (hiirruut test, $p < ,05$) tähtsusega (pigem oluline 17% vene emakeelega ning 7% eesti emakeelega õpilastest, pigem ebaoluline 9% vene ja 21% eesti emakeelega õpilastest). Samuti on vene emakeelega noorte jaoks olnud olulisem see, et samasse kooli asusid õppima ka sõbrad (väga oluline 18% vene ja 6% eesti emakeelega noortest). Seega tundub, et **vene emakeelega noored võivad olla teiste arvamusel veidi enam mõjutatavad kui eesti emakeelega noored**.

Oluline erinevus ilmnes ka sõidutoetuse taotlemise juures – väga oluline oli see 41% vene emakeelega noortele, samas kui eesti emakeelega noortest oli see väga oluline 27%le. See võib näidata, et vene emakeelega õpilased siirduvad sagedamini õppima kodust kaugemale ja/või nende perekonna rahalised võimalused on mõnevõrra kehvemad. Samas õppetoetuse taotlemisel statistiliselt olulist erinevust rühmade vahel ei ilmnunud.

Avatud vastustest selgus, et kutsekeskharidus valiti, sest eriala tundus huvitav („Tahtsin minna [...] suunas edasi ja [...] kool pakkus selleks imelist võimalust“; „Хотел поступить именно по этой профессии⁹²“), samuti arvati, et kutsekeskharidusega inimestel on lihtsam tööle saada. Oluliseks peeti praktiliste oskuste omandamist. Kutsekeskhariduse plussina nimetati ka gümnaasiumiharidusega võrreldes laialdasemaid valikuid kooli lõppedes: „Lõpetades saan valida,

⁹² Autorite tõlge: Soovisin astuda just sellele erialale.

kas tahan minna tööle või edasi õppima, kuid kui minna gümnaasiumi, siis peaks minema kindlalt edasi õppima, kuna puudub ameti paber.”

Noorte **ootused kutsekeskharidusele** olid üsna sarnased – oodati keskhariduse ja eriala omandamist, nagu selgus ka kutsekeskhariduse kasuks otsustamise teguritest („*Et saaks kutsekeskhariduse (aga sellest keskharidusest jäi väga palju puudu).*”). Samuti arvati, et kutsekoolis on õppimine lihtsam („*Saada lihtsam keskharidus (täiskasvanute gümnaasiumis ei tulnud toime matemaatika ja venekeelse õppega) koos töökogemusega.*”). Oodati häid suhteid kaasõpilaste ja õpetajatega ning kasulike kontaktide saamist (võrgustamist). Intervjuud olulist täiendust õppijate ootustele kutsekeskharidusele ei lisanud.

Eelnevalt jooniselt (joonis 10) on näha, et **kutsehariduse** hea **maine** tutvusringkonnas oli oluline pooltele vastajatest. Palusime õpilastel anda viiepallisel skaalal ka oma hinnang kutsekeskhariduse mainele. Selgus, et 14% noorte (54 vastust) arvates on kutsekeskhariduse maine väga hea (maksimaalne hinnang – „5”) või hea (39%, 145 vastust – hinnang „4”). Keskpäraseks peab kutsekeskhariduse mainet 35% (130 vastust, hinnang „3”) noortest. Halvaks (hinnang „2”) peab mainet 10% (38 vastust) ja väga halvaks (hinnang „1”) 3% (11 vastust) noortest. Sealjuures ei erinenud hinnangud statistiliselt olulisel määral ei noorte emakeele ega soo lõikes.

Negatiivse hinnangu andnute põhjendused võtab kokku järgnev tsitaat:

Sest inimesed arvavad, et gümnasistid on targad ja kutsekas käijad on puupüsti ohmud. Eriti noortel on see arvamus. Ning ei tehta kutsekas väljasõite klassiga nagu gümnaasiumis. Kõik lõbu ja vaheldus on gümnaasiumis, sellepärast ei räägita kutsekast head, aga noored vajavad ka vahel vaheldust ... – Küsitlusele vastanud õpilane

Positiivse hinnangu andnute põhjendused võtab omakorda kokku järgnev tsitaat:

Kutsekeskharidust nähakse sageli praktilise ja kiire tööalase väljundina, kuid selle mainet mõjutab eelarvamus, et see on vähem prestiižne kui akadeemiline haridus. – Küsitlusele vastanud õpilane

Intervjueeritud õpilased mainisid siiski korduvalt inimeste **eelarvamusi** (sh lapsevanemad, koolikaaslased, sõbrad) **kutsekeskharidusõppe suhtes**. Eelarvamuste kohaselt (põhjused ulatuvad nõukogude aega) lähevad kutsekooli enamasti need, kel puuduvad eeldused gümnaasiumiõpingutega toimetulekuks.

Vanemad olid veidi imestunud. Nad ei tahtnud, et ma läheksin kutsekasse. Neil on omad põhimõtted, eelarvamus. Kui nad noored olid, siis kutsekasse läksid need, kes on lollid. See kuvand on kutsekatel praeguseni. Praegu arvavad mu

vanemad, et see oli kõige targem tegu, mis ma olen elus teinud. – Õpilaste esindaja

Kutseõppeasutuses õppimisega seotud **eelarvamuste vähendamiseks** peeti kõige tõhusamaks oma **positiivse kogemuse jagamist**. Intervjuudes osalenud noored pidasid oluliseks võimalust saada ühes keskharidusega ka kutseharidus, mis võimaldab vajadusel tööturule siseneda. Kutsekeskharidusõppe atraktiivsuse tõstmiseks peeti oluliseks suuremat **teavitustööd põhikoolides**, kus kutseõppeasutuse õppurid tutvustavad erialasid, saab tutvuda erinevate kutseõppeasutustega kohapeal, olla kutseõppeasutuses õppijale „õpilasvarjuks“. Ühe intervjuueeritu sõnul on ta käinud mitmes põhikoolis oma õpitavast erialast rääkimas ning samas tõdes, et tema enda põhikooliõpingute ajast meenuvad talle küll erinevate gümnaasiumide tutvustused, aga kutseõppeasutused nende kooli oma õppimisvõimalusi tutvustama ei jõudnud. Ehkki eelarvamusi kutseõppeasutuste suhtes on palju, tõdeti, et vähehaaval on olukord muutumas, ning avaldati lootust, et lähitulevikus võib kutseõppeasutuste populaarsus kasvada.

Õpilaste arv on iga aastaga suurem ja suurem. Viie aasta pärast võib kutsekas olla sama populaarne kui gümnaasium. – Õpilaste esindaja

Intervjuueeritud õpilased hindasid oma senist õpikogemust positiivselt. Väärtustati õppeasutuse tuge (õpetajad, mentorid jt) ning suhteid õpetajate ja kaasõpilastega (enamikul intervjuueeritute olid need head), kaasaegset õpikeskkonda, aga ka erialaõppe taset ja kvaliteeti. Samas tõdeti, et kaasõpilaste hulgas on siiski päris palju neid õpilasi, kes õppida ei viitsi, mistõttu on ka väljalangevus päris suur.

Inimesed, kes on tulnud kutsekooli, neil on sageli halvad hinded ja nad lihtsalt ei viitsi. Mul on keeruline aru saada, kuidas üldse on võimalik kutsekest välja kukkuda. – Õpilaste esindaja

Positiivsena kirjeldati erinevaid praktikavõimalusi ning selle kaudu saadud kogemusi, mis annavad kindlustunde ametiga toimetulekuks.

Mind on kutsekoolis õppimine väga palju arendanud. Põhikoolis olin väga kinnine, ei tahtnud, julgenud klassi ees rääkida. Nüüd viin läbi aktusi, olen õpilasesinduses, teen igasuguseid asju. Et eriala on minust teinud tugeva inimese. – Õpilaste esindaja

Palusime küsitlusele vastajatel nimetada üks kuni viis märksõna, mida nad õpingute juures väärtustavad. 10 olulisimat (viis või rohkem mainimist) märksõna on õpetajad, teadmised, eriala, praktika, sõbrad, haridus, hinded, stipendium, klassikaaslased ja koostöö. Täiendavalt saab välja tuua, et eriala peaks olema põnev või kasulik. Teadmised peaksid olema uued, erialased või samuti kasulikud. Õpetajad peaksid olema sõbralikud, pädevad, huvitavad, head, toetavad, abivalmis ning vajadusel leidma õpilase jaoks aega. Stipendiumi nimetamine olulise märksõnana haakub ka ühe kutsekeskhariduse kasuks otsustamise teguri õppetoetuste taotlemise võimalusega, mis oli noorte jaoks olulisuselt kolmandal kohal keskhariduse ja kutse üheaegse omandamise ning huvipakkuva eriala järel (vt ka joonis 10).

Õpikogemuse negatiivsema poole pealt mainiti üldõpingute liiga väikest mahtu (kohati ka taset), mis ei anna vajalikku ettevalmistust gümnaasiumi riigieksamite tegemiseks ning soovi korral õpingute jätkamiseks kõrgkoolis. Mitmed intervjueeritud õpilased avaldasid soovi jätkata kutseõppeasutuse lõpetamise järgselt õpinguid kõrgkoolis ning tõdesid, et peavad oma unistuste täitumiseks väga palju lisaks õppima.

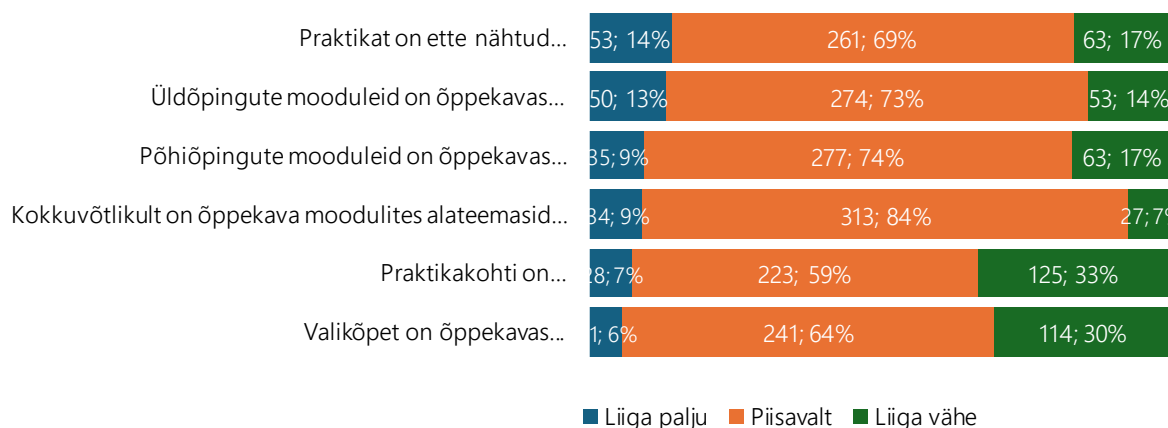
Mis mind ennast veidi häirib, on see, et kui teed kutsekoolis gümnaasiumi lõpueksameid. See on veidi ebaaus, et saame sama paberi. Me õpime ju palju vähem matemaatikat, eesti keelt. Kui vaatan klassikaaslasi kutsekas, siis nad räägivad nagu lasteaialapsed, ühes lauses on viis viga. Eesti keel ja kirjandus peaksid olema tõsiselt sees, võõrkeelega on meil hästi, aga kutsekas ei ole teist võõrkeelt, et see võiks olla mittekohustuslikuna soovijatele. – Õpilaste esindaja

Õppekoormust peeti üldjuhul optimaalseks. Intervjueeritavate sõnul jääb kooli kõrvalt üsna palju vaba aega, kuna enamik asju tehakse ära tundides ning kodus õppida antakse haruharva.

Meeldib see, et on nagu vaba graafik ja koormus on väiksem, et vähem on seda õppimist. – Õpilaste esindaja

Küsitlusele vastanud õpilased leidsid valdavalt, et õppekavas on mooduleid ja alateemasid piisavalt (joonis 11). Samas ilmnes, et õpilastest kolmandiku hinnangul on õppekavas liiga vähe valikõpet, samuti on vähe praktikakohti. Statistiliselt olulised (hii-ruut test, $p < ,05$) erinevused ilmnemiseks vene ja eesti emakeelega õpilaste hinnangutes üldõpingute moodulite mahule – 24% vene emakeelega õpilasi leidis, et neid on liiga palju, samas eesti emakeelega õpilastest oli samal arvamusel 9%. Samuti erineb oluliselt arvamus põhiõpingute moodulite mahu osas – ka siin on 16% vene emakeelega õpilaste arvates mooduleid liiga palju, samal arvamusel on 8% eesti emakeelega õpilastest. Praktika puhul ilmnes oluline erinevus vastupidiselt, vene emakeelega õpilastest 26% leidis, et praktikat on ette nähtud liiga vähe, samal arvamusel oli 13% eesti emakeelega õpilastest.

Oluline oli erinevus ka hinnangutes valikõppe mahule – 7% noormeestest leidis, et valikõpet on liiga palju, samas oli samal arvamusel neidusid 2%.



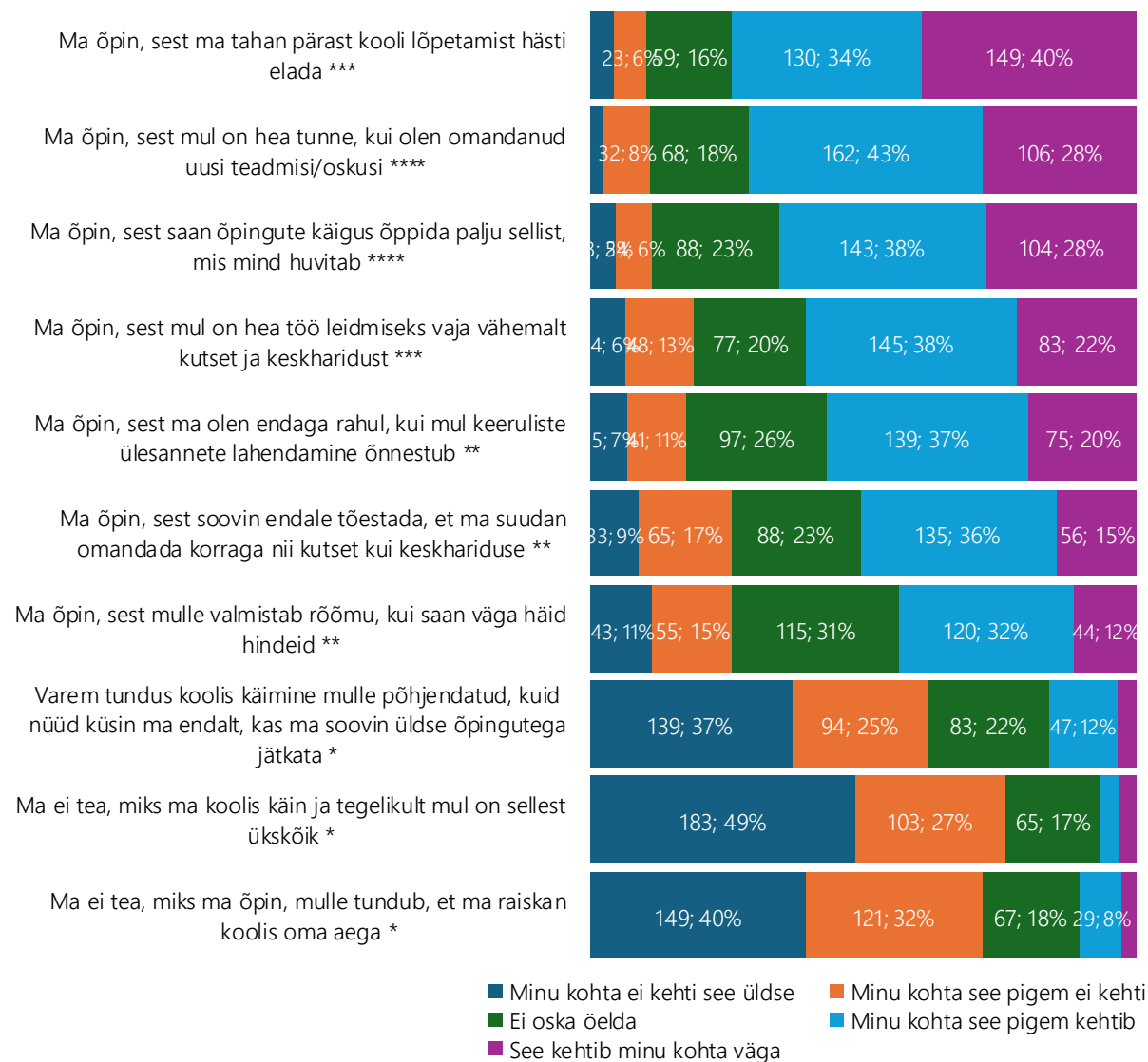
Joonis 11. Õpilaste hinnang õppekava osiste mahule õppekavas

Avatud vastustest ilmneb, et õpilaste arvamused ei ole homogeenised. Leidub nii neid, kelle arvates on praktikat liiga vähe: „Õppekavas on liiga vähe praktilist kogemust ja reaalse tööeluga seotud ülesandeid. Kuigi teoreetilised teadmised on olulised, tundub mulle, et võiks olla rohkem võimalusi praktiliseks harjutamiseks, simulatsioonideks või koostööks ettevõtetega. Sellised praktilised kogemused aitaksid paremini ette valmistada tulevasteks väljakutseteks ning annaksid kindlama aluse tööturule sisenemiseks.” Samas leidub ka neid, kelle arvates on praktikat piisavalt. Samuti arvatakse, et matemaatika jt „gümnaasiumi aineid” on vähe, teised aga leiavad, et neid on liialt palju. Muret valmistab, et praktikakohad kipuvad olema peamiselt Tallinnas ning huvi tuntakse ka välismaal praktiseerimise vastu. Tuuakse välja, et õpetajatest oleneb ainetes palju: „Kõik sõltub õpetajatest ja nende suhtumisest õpilastesse. Ja kui sa võtad erialaseid aineid, siis on asi selles, kui õnnelik oled õpetajaga, sest mina opin peamiselt vene grupis ja minu küberturbe õpetaja on väga hea, selles osas, kuidas ta asju seletab jne. Ja eestlastel on õpetaja, kes lihtsalt annab meie õpetajale ülesandeid ja ütleb „siin on ülesanne – tee ära”. Muukeelsetele õpilastele on muret valmistanud üleminek eestikeelsele õppele: „Õppetöö läks järsku eesti keelele üle, enamus klassist ei saa millestki aru.”

Õpilasi motiveerib õppima ennekõike soov hästi elada (joonis 12). Sellisele välisele auhinnamotivatsioonile tugineb oma õppetöös tervelt 74% õpilastest, sealjuures 40% (149 vastust) leiab, et see väide kehtib tema kohta väga. Välise motiveeriva tegurina on oluline veel hea töö leidmise aspekt ning asjaolu, et selleks on õpilaste nägemuses vaja vähemalt kutset ja keskharidust – sellise hinnangu on andnud kokku 60% õpilastest, sealjuures 22% (83 vastust) leiab, et see väide kehtib nende kohta väga. Samas ei kannusta õpilasi siiski vaid väline motivatsioon – sisemisest motivatsioonist ajendatuna õpib 71% õpilasi, kes tunnevad ennast hästi, kui on omandanud uue oskuse või saanud uusi teadmisi (sealjuures 28% ehk 106 ütlevad, et see kehtib nende kohta väga). Sisemisest motiveeritusest kõnelevad ka need 66%, kes õpivad, sest õpitav on nende jaoks huvitav. Nendest 42 õpilasest (11%), kes vastasid, et õpitav ei ole nende jaoks huvitav, 28% astusid kutsekeskharidusõppesse, sest ei saanud gümnaasiumisse sisse ning 40% õpib erialal, mis neid ei huvita (nendest omakorda 65% arvavad, et tehtud sai vale erialavalik). Positiivne on siiski, et

õpilased pigem ei ole õpingutes demotiveeritud – valdavalt leidsid õpilased demotivatsiooni näitavatele väidetele vastates, et need vastaja enda kohta ei kehti.

Vastustest selgub, et esineb statistiliselt olulisi erinevusi õpimotivatsiooni ajendites vene ja eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste vahel. Erinevused ilmnevad eelkõige väidetega mittenõustumise puhul ning paistab, et väline motivatsioon võib olla ajendiks pigem eesti emakeelega õpilaste puhul. Nii näiteks ei nõustu vene emakeelega õpilastest 17% väitega, et nad õpivad, sest väga heade hinnete saamine valmistab neile rõõmu, samas kui selle väitega ei nõustu 9% eesti emakeelega õpilastest. Samuti on väitega, et õpitakse, et tulevikus hästi elada, mittenõustujaid rohkem vene emakeelega õpilaste seas – 9%, samas kui eesti emakeelega õpilastest ei nõustu sellega 3%. Samas esineb statistiliselt olulisi erinevusi ka noormeeste ja neidude hinnangutes. Nii näiteks tundub, et noormehi võib vähem kannustada sisemine motivatsioon; väitega, et uute teadmiste/oskuste omandamine tekitab hea tunde, ei nõustunud 5% noormeestest, samas kui neidude seas selliseid vastajaid ei leidunud. Ning teistpidi, sama väide kehtib nende endi sõnul väga 31% neidude ning 20% noormeeste puhul.



Joonis 12. Õpilasi õppima motiveerivad tegurid

* – demotivatsioon, ** – sisemine väline motivatsioon (tegevust tehakse selleks, et saavutada sisemine rahulolu või

vältida süütunnet, mis on seotud väliste ootustega), *** – välimine väline motivatsioon (tuleneb otseselt välistest allikatest, nagu näiteks rahalised tasud, auhinnad või karistused), **** – sisemine motivatsioon

Küsitlusele vastanud õpilaste õppimisrõõmu on aga pärssinud soovitud kehvimad õpitulemused (35%, 131 vastust) ja see, kui kursuse- või rühmakaaslased on õppimiseks vähemotiveeritud (32%, 119 vastust) (joonis 13). Seega, kuigi õpilased on eelnevalt vastanud, et heade hinnete saamine ei ole teistega võrreldes niivõrd oluline motiveeriv tegur, on ka see välise motivatsiooni tegur siiski oluline, sest kui õpitulemused jäävad oodatule alla, mõjub see morjendavalt. Statistiliselt olulised erinevused ilmnevad eriala huvitavuse, õpetajatelt saadud tagasiside ja praktika sisukuse (sisu puudumise) osas. Kõigi nimetatud aspektide puhul on oluliselt rohkem rahulolematuid vene emakeelega õpilaste hulgas. Noormeeste ja neidude puhul tulevad esile eriala huvitavus (18% neidudest leiab, et eriala ei huvita neid, samal arvamusel on 9% noormeestest), tagasiside õpetajatelt (tagasiside pole piisav 19% neidude ja 10% noormeeste hinnangul), praktika sisutus (26% neidudest ja 13% noormeestest). Lisaks valmistab eelkõige neidudele rahulolematust rühmakaaslaste vähene motiveeritus (42%, noormeestel 25%).

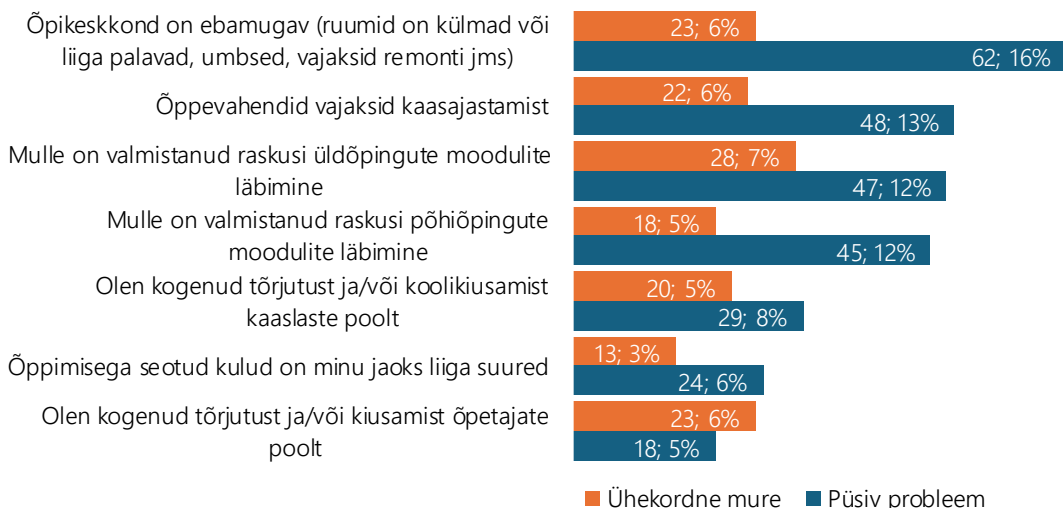


Joonis 13. Õppimissoovi pärssivad tegurid (iga vastaja sai valida kõik endale sobivad variandid)

Muudest õppimissoovi pärssivatest teguritest nimetati tervisega seonduvaid muresid, seda nii füüsilise kui mitmel juhul ka vaimse tervise vaatest. Välja toodi ka halbu suhteid koolikaaslastega. Samuti nimetati siin, et „*üldharidusainete tunde on vähe ning ei kujuta ette, kuidas ma peaks eksamid positiivsele hindele ära tegema*“. Tuuakse välja ka suurt õpikoormust viimasel õppeaastal: „*Viimasele aastale on pandud liiga palju eksameid / suuri töid / tähtsaid asju ja see ajab jubedalt stressi. Seega pole nii palju enam motivatsiooni.*“ Taas toodi välja ka samu aspekte, mida etteantud variantides nimetati, kuid mõnel juhul täiendava nüansiga. Näiteks õpetajate puhul esineb muret sellega, et väga head praktikud ei pruugi alati olla parimad õpetajad: „*Õpetajad on oma eriala spetsialistid, aga see ei aita, kuna nad ei oska alati õpetada seda eriala, sest ootavad, et me saame kohe samamoodi aru nagu nemad.*“

Lisaks õpimotivatsiooni pärssivatele teguritele oli küsitlusankeedis ka küsimus tegurite kohta, mis õpilastele on muret valmistanud. Selgus, et valdavalt ei ole ankeedis esitatud muresid esinenud ja/või väidetega pigem ei oldud nõus või ei oldud üldse nõus. Joonisel (joonis 14) on välja toodud väidetega nõustumised ehk see, kui paljude vastajate jaoks ankeedis nimetatud aspektid muret

valmistasid. Füüsiline õpikeskkond valmistab ebamugavusi ja tegemist on püsiva probleemiga 62 vastaja (16%) hinnangul. 48 vastajat (13%) tõi välja, et õppevahendid vajaksid kaasajastamist ning see on püsiv probleem. 47 vastaja (12%) jaoks on raskused üldõpingute mooduli läbimisel püsiv probleem, seda nimetati kõige enam (7%, 28 vastust) ka ühekordse murena.



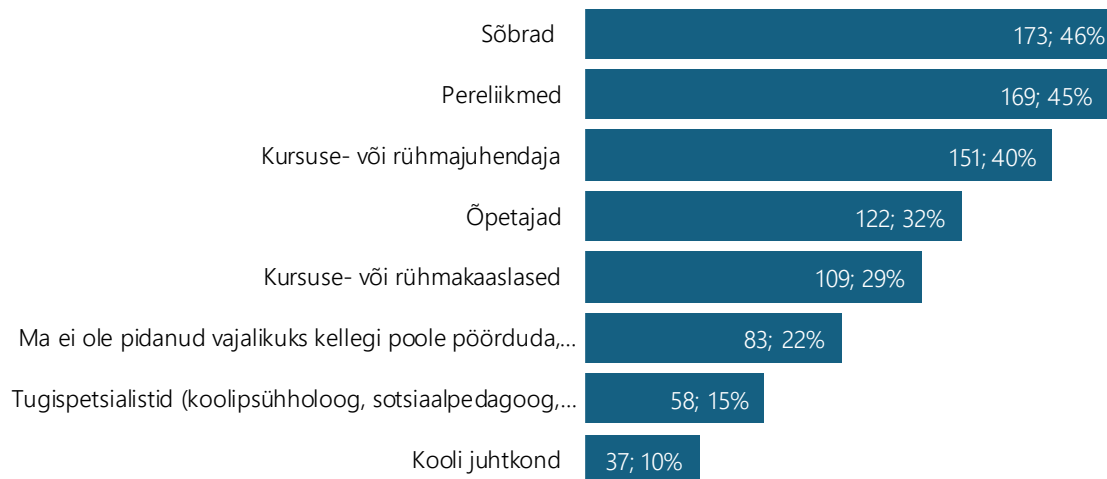
Joonis 14. Õpingute vältel esinenud mured (iga vastaja sai valida kõik endale sobivad variandid; kokku on liidetud „nõustun täiesti“ ja „pigem nõustun“ vastused)

Sarnaselt õpimotivatsiooni pärssivate teguritega toodi ka siin välja, et ettevalmistus riigieksamiteks ei ole piisav ja tee kõrgkooli ei tundu eriti teostatav („Невозможность получения высшего образования так как после этого заведения никто не захочет меня брать так как выберет какого нибудь человека с например гимназии⁹³“). Olulistest muredest nimetati lagunevat ja/või ebamugavat mööblit ning äärmiselt kuiva õhku õppe- või ühiseluruumides, samuti õpilaskodude ülerahvastatust (väiksesse tuppa majutatud korraga liiga palju õpilasi). Olulisena kerkis ka siin esile vaimse tervise teema (õpilased ei soovinud avatud vastustes teemat põhjalikult avada, kuid üldise „mentaalsed probleemid“ kõrval leidsid nimetamist depressioon, ärevus, enesevigastamine, aga ka tõrjutus: „Tunnen end ebaolulisena ja päheastutuna koolis.“).

Murede lahendamiseks pöörduvad noored eelkõige oma lähedaste poole, olgu nendeks siis sõbrad (46%, 173 vastust) või pereliikmed (45%, 169 vastust) (joonis 15). Õppeaja jooksul on ilmselt olulisim spetsialist koolis kursuse- või rühmajuhendaja, sestap on mõistetav, miks oma muredega palju ka tema poole pöörduakse (40%, 151 vastust). Vähe pöörduakse kooli tugispetsialistide poole (15%, 58 vastust) ning kõige vähem on esinenud pöördumist kooli juhtkonna poole (10%, 37 vastust). Siit võib arvata, et mured on lahenduse leidnud pere ja sõprade abiga ning tugispetsialisti poole pole enamasti vajadust pöörduda. Samuti pole väga sageli vajadust viia probleemi lahendamise juhtkonna tasandile. Kui see vajadus aga tekib, on juhtkonna poole pöörduma oluliselt altimad vene emakeelega noored (15%, samas eesti emakeelega noortest nimetas seda varianti 8%). Vene emakeelega noored on julgemad pöörduma ka tugispetsialistide poole (26% vs. eesti emakeelega noortest 11%). Seevastu eesti emakeelega noored otsivad abi

⁹³ Autorite tõlge: Kõrghariduse omandamise võimatus, sest pärast seda õppeasutust ei taha keegi mind võtta, sest valitakse mõni inimene näiteks gümnaasiumist.

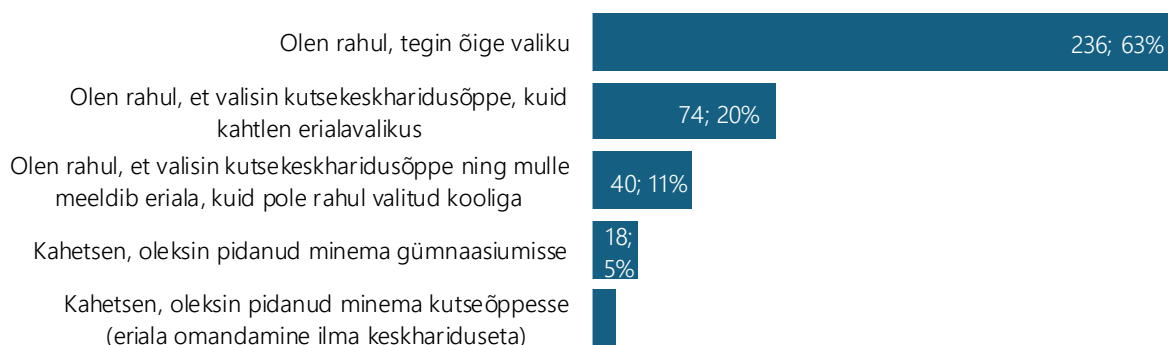
oluliselt enam pereliikmetelt (50% vs. vene emakeelega noortest 33%). Tugispetsialistidelt julgeb abi küsida ka oluliselt rohkem neidusid (21% vs. 11% noormeestest), seevastu noormehed üritavad ise toime tulla (27% vs. 14% neidudest).



Joonis 15. Inimesed, kelle poole on abi saamiseks pöördutud või kavatsetakse pöörduda (iga vastaja sai valida kõik endale sobivad variandid)

Avatud vastustest ilmnes, et osade õpilaste jaoks on raske oma muresid teiste inimestega jagada ning seetõttu on nad püüdnud ise hakkama saada. Nemad vajaksid ilmselt, eriti kui muret valmistab vaimne tervis, julgustust kooli tugispetsialisti poole pöördumiseks. Olmemurede lahendamisel on abi olnud ka ühiselamute korrapidajatest.

Kokkuvõttes on õpilased valdavalt rahul oma otsusega asuda omandama kutsekeskharidust valitud erialal (63%, 236 vastust) (joonis 16). Väiksem osa (20%, 74 vastust) kahtleb erialavalikus, kuid on kutsekeskharidusõppega üldiselt rahul.



Joonis 16. Õpilaste hinnangud oma otsusele asuda õppima kutsekeskharidusõppesse

Ka avatud vastustes on noored valdavalt positiivsed ja probleemkohtadele oluliselt ei osuta. Esile kerkib ehk enam mure selle pärast, et õppima asudes tundus eriala perspektiivikas, kuid vahepealsete aastate jooksul, mida polegi ju olnud palju, on aga tekkinud tunne, et töökohti siiski ei jätku piisavalt.

Kutsehariduse reformi eel

Nii tööandjate, kooli juhtkonna esindajate kui ka õpetajate tagasisidest tõstatus kutsekeskhariduse planeeritavate muudatuste kontekstis küsimus selles osas, **millised on muudatustega töömaailmale antavad sõnumid**. Murekohana tajusid uuritavad, et ükski osapool (juhid, õpetajad, tööandjad ja õpilased) pole kindel selles, mis on reformi eesmärk, ning kaasuv teadmatus tekitab reformi suhtes juba eos hirme ja eelarvamusi. Õpetajad ja juhtkondade esindajad pidasid oluliseks, et sõnum selle kohta, miks reform on vajalik ning mida see erinevate poolte jaoks tähendab (nt mida toob reform endaga kaasa tööandja jaoks; milline on reformi „efekt“ tööturule), oleks senisest enam kommuunikeeritud ja selge.

/.../ mis see lõppvaatus siis on, et neli aastat juures? Üldharidus rohkem tugevamalt, mis on tegelikult võib olla vajalik /.../ aga kus siis selle tunnistusega meie noor on? Kas ikka kõrghariduse poole või siis päriselt oskustega töömaailma? Kas me suudame need oskused siis ka sinna juurde samas mahus anda? – Juhtide esindaja

Me arvame seda, et nelja aasta peale venitamine tundub meile päris arusaamatu. Me näeme, et need [kutsekeskhariduses õppijad] on inimesed, kes ei taha tegelikult või ei ole võimelised akadeemilist haridust tegema. Nad tulevad kutseharidusse tihti sellepärast, et nad enam ei viitsi tuupida õpikutest ja /.../ nad tahavad võimalikult ruttu tööle asuda. Ja kui me nüüd pikendame veel ühe aasta võrra ... mulle tundub, et inimestel motivatsioon kaob ära. – Tööandjate esindaja

Juhtide esindajad ja õpetajad väljendasid intervjuudes läbivalt muret selles osas, kuidas reform võib mõjutada tööandjaid või kuidas tööandjad reformi tajuvad. Vastustest ilmnes kahtlus selles osas, kas just õppeaja pikenedamine toetab pikemas plaanis tööandjat või õppijat tööks ette valmistamisel. Haridustöötajate hirmud ei haakunud enamasti tööandjate vaatega. Kutseharidusreformi osas oli tööandjate teadlikkus vähenenud ning sõltus suuresti sellest, kas või kui palju oli tööandja esindaja seotud kutsesüsteemiga (nt kutseandjana, kutseharidusasutuse nõukokku kuulujana, minevikus või hetkel kutsekoolis üksikute tundide andjana või õpetajana). Reformist teadlikud tööandjad kritiseerisid ennekõike ebaselgeid sõnumeid ning arutlesid, kas kutseõpe peaks üldiselt olema tugevamalt üldõpingutele suunatud. Reformiga vähe kursis olevad tööandjad ei võtnud reformi osas seisukohta – nad tõdesid, et üldõpingute mahu suurendamine „ei pruugi olla halb mõte“ sotsiaalsete oskuste arendamise seisukohast, kuid oma vastustes ei arutlenud nad lähemalt selle üle, kas või kuidas võiks reform neid puudutada või mõjutada.

Kommunikatsiooniga haakuvalt tõstatus ka kaasatuse temaatika. Iseäranis õpetajad väljendasid, et tunnevad end reformiga seonduvast diskussioonist kõrvale jäetuna või tundsid pahameelt, kuna tundsid, et kaasamine on olnud näiline.

Uute õppekavade tegemisel, ma ei tea, palju seal õpetajaid on? Need, millega ma kokku puutun, seal on direktor ja õppedirektor ja osakonnajuhataja. Aga nad ei tea midagi, õpetajaid peaks sinna rohkem kaasama. Muidu tulevad sinna mingid suured sõnad, millest keegi aru saa. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Mul on olnud selline kogemus, et käime kohtumisel kohal ära, arutame, jõuame mingi lahenduseni, mis on päris hea. Ja siis läheb paar nädalat mööda ning saame ministeeriumist vastuse, et aitäh osalemast, aga me teeme ikka niimoodi nagu alguses plaanis. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Kutseharidusreformi tuules nägid juhid ja õpetajad **tarvidust paralleelselt reformida ka teisi haridustasemeid**. Uuritavad leidsid, et reformid ühes haridusastmes ei saa oodatud mõju avaldada, kui muudatusi ei tehta ka eelnevate haridusastmetega seotud puudujääkides. Enam mainisid juhid ja õpetajad tarvidust teha muudatusi põhihariduse tasandil. Praegu kehtiva kutsekeskhariduse korralduse süsteemi kitsaskohaks on tajutav nende õpilaste osakaal, kelle motivatsioonipuudust või väljalangemist saab põhjendada ebasobiva erialavalikuga. Õppejuhid ja õpetajad näevad, et selline karjääriplaneerimine ei peaks toimuma kutsehariduses – ja selle arvelt –, vaid õpilastele tuleks karjäärivõimalusi süsteemselt tutvustada juba põhikoolis.

Põhihariduse teema ja sealne puudulik karjääriõpetus. Vaja on, et noored teeksid teadlikumalt valikuid. Et nad ei teeks lihtsalt otsuseid selle põhjal, et isa ütleb, et pagar küpsetab leiba ja ema ütleb, et ta kondiiter teeb torti, vaid nad oleksid ise näinud realselt neid keskkondi, mistõttu karjääriõpe ei saa olla valikkursus põhihariduses. Ta peaks olema süsteemne ja teadlik tegevus, kuidas karjääriotsuseid edasi teha. – Juhtide esindaja

7. –9. klassis võiks olla kohustuslik praktiline õpe koolist väljas, näiteks kutsekoolide baasil valikkursus. Ja et see poleks ainult akadeemilisele õppele suunatud, vaid et ka kõik need, kes valivad akadeemilise poole, prooviks midagi oma kätega teha. – Juhtide esindaja

Mõned uuringus osalenud juhtide esindajad ja õpetajad väljendasid hirmu, et kutse(kesk)hariduse turundamine jääb täielikult koolide kanda ning kõikide kutsekeskhariduse ja üldkeskhariduse erisuste arvestuses pannakse kutseõppeasutused olukorda, milles gümnaasiumidega konkureerimine – riigipoolse sekkumiseta – tundub võimatu.

Ühelt poolt propageeritakse kutseharidust, aga gümnaasiumid ka ei maga. Läänemaal avas [koolikohustusea tõusmise tuules] üks gümnaasium hoopis kaks

täiendavat 10. klassi. Mis tegelikult tähendab seda, et kui noortel on võimalik minna kolmeks aastaks keskharidusse, siis kust see rahvas neljaks aastaks kutseharidusse tuleb? Noori jääb ju vähemaks. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Täna on probleem, kui sõpradel gümnaasiumis on vaheaeg ja meil ei ole. Kui me ütleme, et vaheaega ei ole ja sa pead õppima neli aastat ... ja siis ütleme, et see on populariseerimine. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Juhtide vestlustest koorusid reformiga seonduvad „praktilised probleemid“. Eelmise reformiga seonduvalt vähenes oluliselt üldõpingute moodulite õpetajate koormus; nüüd seisavad juhid aga vastamisi olukorraga, milles tuleb lühikese aja jooksul leida juurde mitmeid üldõpingute õpetajaid, konkureerides samas õpetajate saamise nimel kõikide teiste, sh üldhariduskoolidega. Samuti tõstatub ruumide küsimus ehk läbi pole mõeldud, kuhu paigutada kooliperesse lisanduvad õpilased ja õpetajad.

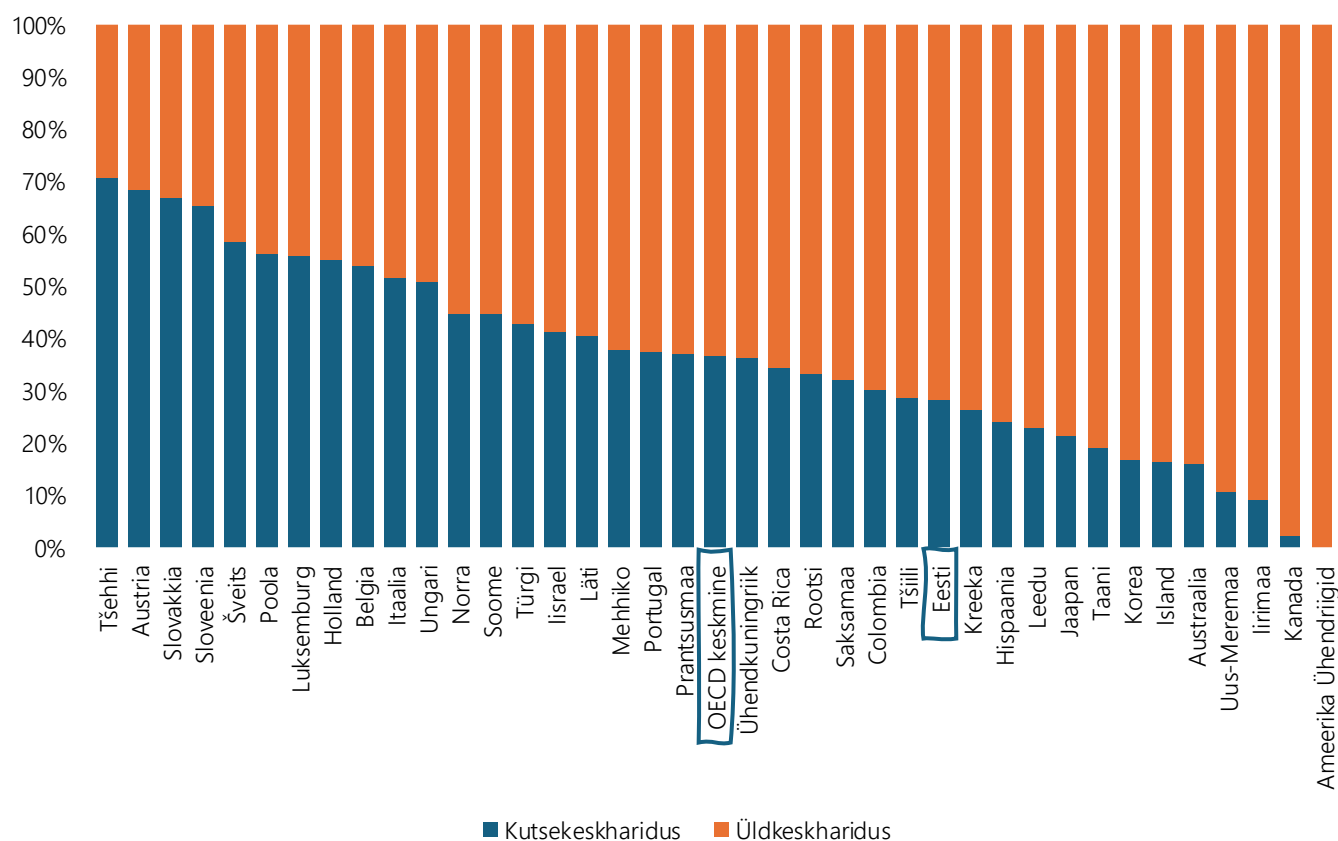
Tunda on ka kooli töötajate väsimust reformi suunal. Mitmes vestluses täheldasid osalejad, et on oma tööelu jooksul „üle elanud“ mitu reformi ning kutseharidus tundub neile „kõige enam reformitud haridustasemena“.

Vanasti olidki 4-aastased õppekavad. Ma mäletan 2013. aastal, kui hakkasid uued tulema, naisterahvad HTMist käisid rääkimas, et õpilasi pole mõtet kauem koolis hoida. Ja nüüd need samad inimesed käisid rääkimas, et kauem on ikkagi parem. – Õpetajate esindaja (kutseõpetaja)

Intervjuudes õpilastega arutleti samuti kavandatava kutsekeskhariduse reformi üle, millega pikeneb põhikoolijärgsete õpingute kestus kutseõppeasutuses nelja-aastaseks. Kas kavandatavad muudatused on vajalikud, jäid intervjuueeritud õpilased erinevatele seisukohtadele. Uuringus osalenute hulgas oli neid, kes toetasid kavandatavaid muudatusi, kuna leidsid, et üldhariduslike õpingute mahu suurendamine annab neile parema konkurentsivõime õppeasutuse lõpetamise järel ning nad on ka võrdsemas olukorras gümnaasiumi lõpueksamite tegemisel. Samas oli uuritavate hulgas ka neid, kes leidsid, et õppeaja pikenemine ei pruugi positiivseid tulemusi anda, kuna siis tekib küsimus, miks üldse peaks kutseõppeasutust gümnaasiumisse mineku asemel eelistama – saab ju gümnaasiumiõpingute järel kutseõppeasutuses eriala omandada enamasti ühekahe aastaga. Sarnaseid seisukohti peegeldati ka küsitlusankeedi avatud vastustes, kuigi selle kohta eraldi küsimust ei olnud.

Rahvusvahelised kogemused kutsekeskhariduse korralduses

Kutsekeskhariduse ülesehitus erinevates riikides on seotud nii hariduskultuuri kui ka-ajalooga. Riigid, kus kutseharidusel on pikad ja tugevad traditsioonid (Austria, Belgia, Itaalia, Saksamaa, Šveits), paistavad silma sellega, et pärast põhikooli asub kutseõppe erinevatele suundadele õppima üle poole lõpetajatest. Seevastu on rida riike, kus üldkeskharidusse suundujaid on läbi ajaloo olnud rohkem (Taani, Island jt) ning kutsekeskhariduses õppijate osakaal jääb alla 20%. Lisaks on maailmas riike, kus keskharidusastmes ei olegi kutseõppe suunda (nt Kanada [välja arvatud Quebeci provints], Iirimaa, Uus-Meremaa, USA, Austraalia), vt joonis 17. Nendes riikides saab kutseharidust omandada peamiselt gümnaasiumijärgse võimalusena, küll aga võidakse neis riikides pakkuda gümnaasiumikursuste osana üksikuid kutseõppega seotud valikkursusi.



Joonis 17. Üld- ja kutsekeskhariduse valikud OECD riikides

Allikas: Stronati, 2023

Kutseharidussüsteeme liigitatakse tavaliselt **koolipõhiseks, töökohapõhiseks** või **kombineeritud mudeliks**. On riike, kus domineerib vaid üks mudel, on riike, kus eri tüüpe programme pakutakse paralleelselt. Koolipõhised kutsekeskhariduse programmid on levinud Belgias, Soomes, Jaapanis, Sloveenias jm – neis riikides toimub 75% õppest koolikeskkonnas. Töökohapõhised programmid

kutsekeskhariduses on tavaliselt mitteformaalse hariduse programmid ning koolis toimuva õppe komponent moodustab vähem kui 10% ajast. Kõige enam on aga levinud kombineeritud programmid, mis hõlmavad samaaegset kooli- ja töökohapõhist koolitust (nt Taanis ja Norras) või siis vahelduvad koolis ja töökohal õppimise perioodid (duaalsüsteemid Saksamaal, Austrias ja Šveitsis).⁹⁴

Õppekavaarenduse seisukohalt on olnud alati oluliseks küsimuseks, mida ja miks õpetada, sh ka kutsehariduses. Vaadeldes kutsekeskhariduse õppe sisu ja korralduse arenguid Euroopas, võib täheldada n-ö **pendliefekti**. Erinevate riikide õppekavaarenduse arenguid jälgides on näha perioode, mil kutsekeskhariduse õppekavades suurendatakse üld- ja/või läbivate oskuste omandamise osakaalu ja õpingud pikenevad, kuid on ka vastupidiseid suundumusi, mil õppe kestust lühendatakse eeskätt üldõpingute osakaalu vähendades. Selline aastakümnete jooksul märgatav pendliefekt kutsekeskhariduse õppekavade arenduses näib tulenevat asjaolust, et kutsekeskharidus paikneb **kahe esmapilgul vastuolulise ootuse pingeväljas**: ühest küljest peaks kutsekeskharidus andma hea ettevalmistuse tööturule sisenemiseks, samas ei tohiks kutsekeskharidus osutada tupikteks ja peaks lõpetajaid ette valmistama ka edasisteks õpinguteks kõrghariduses ja mitteformaalses õppes⁹⁵. Topeltjuurdepääsu tagamise dilemma näibki olevat kutsekeskhariduses keskseks võtmeküsimuseks, kuna riikide erinevad viisid kirjeldatud dilemma lahendamiseks mõjutavad nii lõpetajate sotsiaalset staatust, ühiskondlikku kaasatust kui ka kutsehariduse väärtustamist⁹⁶. Lisaks sellele on kutsehariduse reformid paljudes riikides olnud vastuseks majanduskriisidele, püüdes lahendada noorte tööturule jõudmise problemaatikat või ebakõlasid oskuste ja tööturu vajaduste vahel⁹⁷.

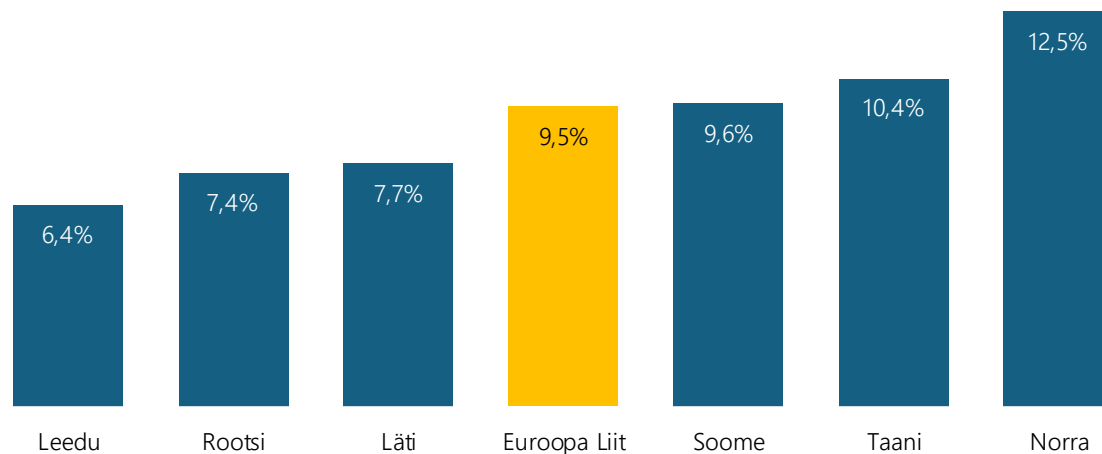
Järgnevalt antakse ülevaade viimaste aastakümnete arengutrendidest mitmete Euroopa riikide kutsekeskhariduse õppekavades. Keskendutakse riikidele, mille kutsekeskhariduse korralduses on Eestiga enam ühisjooni ja mis on geograafiliselt, kultuuriliselt ja ajalooliselt Eestile lähemal. Põgusamalt peatutakse Norra, Läti, Leedu ja Taani kogemustel, lähemalt aga kutsekeskhariduse arengutel Rootsis ja ennekõike Soomes. Kaks viimati nimetatud riiki paistavad silma sellega, et võrreldes Eestiga langeb seal vähem noori haridussüsteemist välja (vt joonis 18) ja suurem osa kutsekeskhariduses õppijatest lõpetab oma õpingud (vt tabel 1). Soome kogemused on tähenduslikud ka seetõttu, et sealsed arengud on läbi aja olnud Eesti kutsehariduse suundumustele eeskujuks, lisaks siirdub Soomes Eestiga võrreldes suurem hulk kutsekeskhariduse lõpetajatest edasi kõrgharidusse.

⁹⁴ Stronati, C. (2023). The design of upper secondary education across OECD countries: Managing choice, coherence and specialisation. *OECD Education Working Papers*, No. 288, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/158101f0-en>

⁹⁵ Cedefop (2023). *The future of vocational education and training in Europe: synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series, No 125. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/08824>

⁹⁶ Alvunger, D. (2024). Curriculum Making Across Sites of Activity in Upper Secondary School Vocational Education and Training: A Review of the Research in Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 11(3), 303–333.

⁹⁷ Pilz, M. (2017). Vocational education and training in times of economic crisis. *Lessons from Around the World*, 24.



Joonis 18. Haridustee varajased katkestajad 2023, 18–24-aastaste % elanikkonnast
Allikas: Eurostat

Ülevaate aluseks on OECD ja Cedefopi aruanded, aga ka eelretsenseeritud teadusartiklid, milles analüüsitakse valitud riikide kutsekeskhariduse õppekavade arengutrende. Riikide kutsekeskhariduse õppekavade arengutrende vaadeldes seatakse fookus uuringu eesmärgi seisukohalt kahele olulisele näitajale – kutsekeskhariduse lõpetajate edukus tööturul ning õpingute jätkamine kõrghariduses.

Rootsis 1990. aastatel ellu viidud õppekavareformi eesmärgiks oli paindlikkus ja väiksem diferentseeritus. Näiteks tehti ettepanek, et esimese õppeaasta sisu peaks olema kõikidel kutsekeskhariduse erialadel ühine. Samuti pikendati õpet ühe aasta võrra peamiselt üldainete mahu suurendamiseks vähemalt 30% kogu õppeajast. Üldainete (rootsi keel, inglise keel, ühiskonnaõpetus, usuõpetus, matemaatika, loodusteadused, kehaline kasvatus ja kunst/muusika/draama) ainekavad olid ühised nii kutse- kui ka üldkeskhariduse õpilaste jaoks. See omakorda tähendas, et kutsekeskhariduse lõpetajad said õiguse jätkata õpinguid kõrghariduses. Reformi käivitanud valitsuse eelnõus rõhutati, et ebakindla tulevikuga toimetulekuks on vajalikud just üldoskused ja paindlikum keskhariduse korraldus⁹⁸. Samas täheldati reformijärgselt õpingute katkestamise tõusu, kuid selle seos suurenenud üldainete osakaaluga õppekavas pole siiski selge (Hall, 2009, viidatud Rasmusson jt 2019⁹⁹).

⁹⁸ Nylund, M., & Virolainen, M. (2019). Balancing 'flexibility' and 'employability': The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334.

⁹⁹ Rasmusson, M., Albæk, K., Lind, P., & Myrberg, M. (2019). Cognitive foundation skills following vocational versus general upper-secondary education: A long-term perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 985–1006.

Pööre toimus 2010. aastatel, kui kutsekeskhariduses sai uueks läbivaks teemaks ettevõtlikkus¹⁰⁰¹⁰¹. Rõhuasetus pöördus selgelt töömaailma poole, oluliseks muutus lõpetajate üleminek töömaailma ja nende tööalane konkurentsivõime¹⁰². Leiti, et varasemas õppekavas pöörati liiga palju rõhku teoreetilistele ainetele, mille tulemuseks oli madal õpingute lõpetamise osakaal, mis väidetavalt tulenes kutseõpilaste kehvast õppeedukusest ja vähesest huvist teoreetiliste ainete vastu. Olukorra lahendamiseks pakuti välja õppekava, mis vähendas ühiskonnale, kunstile ja keelele pühendatud aega ning keskendus rohkem õppijate ettevalmistamisele tööks konkreetsel erialal¹⁰³. Varem üld- ja kutsekeskhariduses ühised üldained eristusid nüüd nii sisult kui ka mahult: üldainete maht kahanes 750lt 600le ainepunktile (õppekava kogumaht 2500 punkti), sealjuures vähenes nt rootsi keele ja ühiskonnaõpetuse maht poole võrra. Üldainete sisu muutus rohkem eriala- ja kontekstipõhiseks. Kõik õppekavad sisaldavad kaheksat põhiainet (kehaline kasvatus ja tervishoid, rootsi keel (või rootsi keel teise keelena), inglise keel, ajalugu, ühiskonnaõpetus, religiooniõpetus, matemaatika ja loodusteadused). Suurem seotus töömaailmaga vähendas aga juurdepääsu kõrgharidusele: reformi järgselt kahanes oluliselt (võrreldes reformieelse seisuga 30%) kutsekeskharidusest kõrgharidusse edasi liikunud õppijate arv¹⁰⁴.

3-aastaseid programme pakutakse Rootsis kas töökoha- või koolipõhise õppe vormis. Mõlemad võimalused hõlmavad kohustuslikku praktilist õpet; koolipõhiste programmide puhul on praktilise õppe osakaal vähemalt 15%; töökohapõhise õppe puhul vähemalt 50%. Eesmärgiks on ette valmistada tööturu nõudmistele vastavaid lõpetajaid. Rootsi mudeli eripära on kindlasti see, et nii akadeemilise kui ka kutsehariduse suuna valinud õpivad füüsiliselt ühes koolis, küll aga varieerub programmide arv ühe kooli lõikes. On tavapärane, et ühes koolis saab valida 2–4 akadeemilise või kutsehariduse programmi vahel. Süsteemi iseloomustab kõrge detsentraliseeritus. Moodulipõhised õppekavad võimaldavad õppijatel näiteks õppesuunda vahetades läbitud moodulid teisele õppekavale üle kanda.

Rootsi kutsekeskhariduses õppijate osakaal on 35,6%. Hiljuti kutsekeskhariduse lõpetanute (20–34-aastased) tööhõive määr on kõrge – ligi 90%¹⁰⁵, kuid 2022. aasta seisuga oli bakalaureuseõppe tasemel õppijatest üksnes 6% kutsekeskhariduse taust (vrdl 63% üldkeskhariduse taustaga üliõpilased).¹⁰⁶

¹⁰⁰ Lappalainen, S., Nylund, M., & Rosvall, P. Å. (2019). Imagining societies through discourses on educational equality: A cross-cultural analysis of Finnish and Swedish upper secondary curricula from 1970 to the 2010s. *European educational research journal*, 18(3), 335–354.

¹⁰¹ Nylund, M., & Virolainen, M. (2019). Balancing 'flexibility' and 'employability': The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334.

¹⁰² Nylund, M., & Virolainen, M. (2019).

¹⁰³ Lappalainen, S., Nylund, M., & Rosvall, P. Å. (2019)

¹⁰⁴ Nylund, M., & Virolainen, M. (2019). Balancing 'flexibility' and 'employability': The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334.

¹⁰⁵ Cedefop (2024b).

¹⁰⁶ OECD (2023), Table A2.5, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Alates 2023. aastast sisaldavad kõik kutsekeskhariduse õppekavad valikkursusi rootsi ja inglise keeles, mis võimaldavad pärast nende edukat lõpetamist juurdepääsu kõrgharidusele – sellega loodetakse tõsta kutsekeskhariduse populaarsust. Õppijatel on siiski endiselt võimalus nendest lisakursustest loobuda¹⁰⁷. Kuna tegemist on lisakursustega, pole hetkel teada, kui paljud õpilastest neid kursusi ülikooli pääsemiseks läbivad¹⁰⁸.

Tabel 1. Kutsekeskhariduse lõpetajate ja mittelõpetajate osakaalud (% , ümardatud täisarvuni) riigiti (2021)¹⁰⁹

	Nominaalse õppeajaga lõpetajad	2 aasta jooksul pärast nominaalse õppeaja lõppu lõpetajad	Ei lõpetanud ega jätku õpinguid 2 aastat pärast nominaalse õppeaja lõppu
Rootsi	72	76	24
Läti	63	71	25
Soome	63	72	18
Eesti	60	67	28
Leedu	53	55	44
Norra	49	70	25
Taani	-	-	-

Tabel 2. Kutsekeskhariduse lõpetajate õpingute jätkamise osakaal (% , ümardatud täisarvuni) aasta pärast lõpetamist (2020)¹¹⁰

	Üldkeskhariduses jätkajad	Kutsekeskhariduse taseme õppes jätkajad (sh ettevalmistusaasta kõrgkooli astumiseks)	Kõrghariduses jätkajad	Ei jätku õpinguid
Leedu	-	-	3	97
Rootsi	4	0,5	4	89
Soome	0,3	6	10	83
Eesti	1	6	6	83
Norra	7	3	3	83
Island	4	7	12	72

¹⁰⁷ Cedefop (2024b). *Vocational education and training policy briefs 2023 – Sweden*. Cedefop monitoring and analysis of vocational education and training policies. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/809416>

¹⁰⁸ Cedefop (2023).

¹⁰⁹ OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

¹¹⁰ OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Ka Soomes pikendati **kutsekeskhariduse õppekavasid** 1990ndatel kolmele aastale¹¹¹¹¹² ja neisse lisati rohkem üldaineid. Õppekava põhistruktuuri kuulusid kohustuslikud kutseõpingud, valikõpingud ja üldainete õpingud, milles oli nii kohustuslikke kui ka valikulisi osasid. Üldained moodustasid õppekavast neljandiku ja olid kõikidel erialadel sarnased: ametlikud riigikeeled ja suhtlemisõpetus, võõrkeeled, matemaatika, ühiskonna- ja kodanikuõpetus, keheline kasvatus ja terviseõpetus¹¹³. Kolmeaastase kvalifikatsiooni raames oli kohustuslik üldainete maht 16 ainepunkti, lisaks sellele võisid õpilased valida täiendavaid üldaineid nii, et üldõpingute maht koos kohustuslike ja vabalt valitud õpingutega võis kokku olla kuni 40 ainepunkti 120st¹¹⁴. Üldainete suurt osakaalu peeti oluliseks ühiskonna muutustega toimetulekul, oluliseks peeti laiaulatuslikku haridust ja väärtusarendust. Tõllal oli kutseõppurite ligipääs traditsioonilistesse teadusülikoolidesse küll põhimõtteliselt võimalik (nt kui nad sooritasid sisseastumiseksameid), kuid siiski haruldane. Rakenduskõrgkoolidest sai kutseõppe lõpetajate jaoks peamine tee kõrgharidusse ja see omakorda kiirendas kõrghariduse muutumist massiliseks nähtuseks¹¹⁵.

2015–2018 reformid rõhutasid indiviidide õigust õppida oma tempos, oluliseks peeti õpitulemuste saavutamist erinevate õpimeetodite (nt töökohapõhine, kaugõpe või koolipõhine) kombineerimise teel, samuti varasemate õpingute arvestamist. Kutsekeskhariduse õppekava maht on 180 ainepunkti (ühele õppeaastale vastab 60 ainepunkti). Kutsega seotud moodulite maht on 145 ainepunkti ning üldainete maht 35 ainepunkti. Üldõpingute osa on endiselt kõikidel erialadel sarnane¹¹⁶, kuid vähenes viiendikule õppekavast. Igas õppekavas on vähemalt üks kohustuslik kutsemoodul ja üks valikmoodul. Üldainetes on oluline tagada, et kutsevalifikatsiooniga inimesel on eluks ja tööeluks vajalikud põhioskused, võimekus edasiõppimiseks ja elukestvaks õppeks. Üldained jagunevad õppekavades tavaliselt kolmeks: suhtlemispädevusega seotud ainete grupp (vähemalt 11 ainepunkti; suhtlemine, riigikeeled, võõrkeel, toimetulek digitaalkeskkonnas ning kunst ja loominguline eneseväljendusoskus), matemaatilise ja loodusteadusliku pädevusega seotud ained (vähemalt 6 ainepunkti; matemaatika ja selle rakendusvõimalused, füüsika ja keemia ning nende rakendamise pädevuste omandamine) ning ühiskonna ja tööturupädevusega seotud ainete grupp (vähemalt 9 ainepunkti; tegutsemine ühiskonnas ja kodanikuna, tegutsemine töölus, õpi- ja karjäärijuhtimise oskused, ettevõtlikkus ja ettevõtlikkus, töövõime ja heaolu säilitamine ning säästva arengu edendamine)¹¹⁷.

Vastavalt Eurydice andmetele alustas Soomes 2023. aastal 52,3% põhihariduse omandanud õpilastest õpinguid gümnaasiumis, 39,8% kutsekeskhariduses ja 7% jätkas muudes haridusprogrammides (nt ettevalmistusõpe). 2021. aasta andmed osutavad, et ligi 18% kutsekeskhariduse õpilastest ei lõpeta õpinguid (vt tabel 1). Samas on lõpetajate tööhõive kõrge,

¹¹¹ Nylund, M., & Virolainen, M. (2019).

¹¹² Virolainen, M. H. (2022). *Case study Finland. The future of vocational education and training in Europe volume 2. Delivering IVET: institutional diversification and/or expansion*. Thessaloniki: Cedefop.

¹¹³ Nylund, M., & Virolainen, M. (2019).

¹¹⁴ Virolainen, M. H. (2022).

¹¹⁵ Nylund, M., & Virolainen, M. (2019). Balancing 'flexibility' and 'employability': The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334.

¹¹⁶ Nylund, M., & Virolainen, M. (2019).

¹¹⁷ Virolainen, M. H. (2022).

ületades 80% ka viis aastat pärast õpingute lõpetamist. Ligi 10% kutsekeskhariduse lõpetajatest jätkab lõpetamise järgselt õpinguid kõrghariduses. Peamiselt jätkavad kutsekeskhariduse lõpetajad siiski kõrgharidusõpinguid endiselt rakenduskõrghariduses¹¹⁸.

Lappalainen jt¹¹⁹ osutavad, et kui üldkeskhariduse õpilasi peetakse endiselt tulevasteks muutuste elluvijateks, siis kutsekeskhariduse omandanutelt oodatakse konformistlikeks töötajateks ja/või ettevõtjateks saamist. Lisaks heidetakse ette, et õppekava tasandil on kutsekeskharidus äärmiselt kontekstipõhine – oskused ja pädevused, mida õpilased peaksid omandama, on seotud kitsalt konkreetsete kutsealadega. Võimalus liikuda edasi kõrgharidusse on säilinud, kuid nüüd peavad õpilased ise otsustama, kas nad vajavad oma individuaalses õppekavas rohkem üldaineid, et kõrgharidusõpinguteks ette valmistuda. Rõhuasetus on suunatud individuaalsete pädevuste arendamisele ja üksikisiku enda vastutusele selles¹²⁰. Igale õppijale koostatakse isiklik kompetentside arengukava, milles kaardistatakse ja tunnustatakse õppija varem omandatud oskusi ning kirjeldatakse, milliseid täiendavaid oskusi õppija vajab ja kuidas neid erinevates õpikeskkondades omandada. Kui õppijad on oma isikliku pädevuse arengukava edukalt täitnud, omandavad nad kvalifikatsiooni¹²¹.

Virolainen (2023) tõdeb, et selleks, et teha kindlaks, kas viimatised muutused Soome kutsekeskhariduses on olnud edukad, on vaja uurida kutseõppurite õpinguid ja edu kõrghariduses ning üleminekuid töömaailma, samuti nende kogemusi isiklikus arengus. Siiski on mõningaid tõendeid, et individuaalsetele ja paindlikele õpiteedele ning „pädevuste tunnustamisele” suunatud hariduspoliitilised eesmärgid ei kõla kokku õpilaste ja õpetajate seisukohtadega¹²². Enesejuhtimise ja individuaalse vastutuse diskursuse rõhutamise varjuküljeks on see, et abi ja tuge vajavatele õppijatele võidakse panna vastutus sellistes küsimustes, mida nad ise mõjutada ei saa. Enesejuhtimise rõhutamine ei vasta noorte ja pedagoogide igapäevaelule ja tekitab kooli kontekstis koguni vastuseisu ega paku kõigile noortele turvalist ja stabiilset õpikeskkonda. Teise olulise aspektina seatakse uuringus kahtluse alla rõhuasetus individuaalsetele õpiradadele: nii õpilased kui ka õpetajad rõhutasid kooli sotsiaalset ja kogukondlikku aspekti ning sõprade tähtsust, mida individuaalsed õpiteed ei pruugi toetada¹²³. Individuaalse kompetentside arengukava koostamise kohta osutavad esimesed uurimistulemused, et nõustamisprotsess on pigem administratiivne ja seatud (õpi)eesmärkide saavutamisele orienteeritud, luues eelise (nt paremate praktikakohtade

¹¹⁸ Virolainen, M. H. (2023). [寄稿論文] The changing role of general studies and work-based learning in vocational education and training (VET): The case of Finland. 職業教育学の探求, (1), 3–13.

¹¹⁹ Lappalainen, S., Nylund, M., & Rosvall, P. Å. (2019). Imagining societies through discourses on educational equality: A cross-cultural analysis of Finnish and Swedish upper secondary curricula from 1970 to the 2010s. *European educational research journal*, 18(3), 335–354.

¹²⁰ Nylund, M., & Virolainen, M. (2019).

¹²¹ Cedefop (2024a). *Vocational education and training policy briefs 2023 – Finland*. Cedefop monitoring and analysis of vocational education and training policies. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/079939>

¹²² Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: Focus on learning environments. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 250–269.

¹²³ Niemi, A. M., & Jahnuksinen, M. (2020). Educating self-governing learners and employees: Studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160.

ning lisateadmiste näol) ennekõike ennastjuhtivatele õppijatele, aga jättes vajaliku tähelepanuta täiendavat tuge vajavad noored¹²⁴.

Pendliefekti näiteid leiab teistestki riikidest. Jäädes Põhjamaadesse, võib veel välja tuua **Norra** näite, kus 1994. aasta reformiga suurendati üldõpingute osakaalu märkimisväärselt (13%lt 31%le); ka 2006. aastal algatatud teadmiste edendamise reformi raames vaadati kõik õppekavad läbi, et veelgi tugevdada baasoskusi nagu lugemine, kirjutamine, matemaatika ja digipädevused, mis suurendavad teadmisi ja oskusi, ning üldõpingute osakaal tõusis üle 50%. Siis aga leiti, et uued õppekavad ei ole piisavalt kutsekeskse suunitlusega ning 2020. aasta ulatuslik õppekavade reform tõi endaga kaasa ülemineku kompetentsipõhisele õppele, milles arendatakse üldoskusi läbivalt kõigis õppeainetes. Üle 90% kutsekeskhariduse lõpetajatest jõuab tööturule ühe aasta jooksul pärast lõpetamist, kõrgharidusse siirdujate osakaal on väike (2,5%). Samal ajal uuendati kutsekeskhariduse reformiga ka põhikooli riikliku õppekava eesmärgiga vähendada õpilaste väljalangevust põhikoolijärgses üld- ja kutsekeskhariduses. Selleks, et toetada noorte üleminekut põhiharidusest kutsekeskharidusse, seati põhikooli riikliku õppekava valikainete raames taas suurem tähelepanu eelkutseõppele, mille fookuses on karjääriõpetus ning erinevate erialade ja töömaailmaga tutvumine (4% õppekava kogumahust)¹²⁵.

Taani õpilased saavad põhikoolijärgse valikuna asuda õppima eritüübilistesse õppeasutustesse: kõige populaarsem on kõrgkoolile orienteeritud kolmeaastase õppeajaga gümnaasium (STX), samuti kõrgkoolile orienteeritud äri- ja ettevõtlussuunaga gümnaasiumid (HHX). Kutsekeskharidust (HTX) pakkuvates õppeasutustes (siin õppis 2023. aastal 19,9% õpilastest) on kombineeritud programmid, milles teoreetiline ja praktiline õpe vahelduvad praktilise koolitusega ettevõtetes. Kutsekeskhariduse õppekava on jagatud kaheks üldkursuseks (sissejuhatav ja põhikursus erinevates valdkondades nagu nt hooldus, tervis ja pedagoogika; haldus-, kaubandus- ja äriteenused; toit ja põllumajandus; tehnoloogia, ehitus ja transport), millele järgneb erialaga seotud õpe. Sissejuhatav üldkursus viib teise põhikursuseni, kus on valikus eelkõige valitud eriala toetavad üld- ja erialad. Kutsekeskhariduse õppekava kestus varieerub kahest kuni viie ja poole aastani, tüüpiline õppeaeg on kolm ja pool kuni neli aastat. Lisaks n-ö traditsioonilisele kutsekeskharidusele on Taanis ka alternatiivseid võimalusi kutse kvalifikatsiooni omandamiseks. Suhteliselt uus ja Eesti reformikontekstis huvitav lähenemine on kombineeritud kutse- ja gümnaasiumiharidus (EUX), mis on akadeemiliselt nõudlik 4-aastane programm, mis võimaldab enam motiveeritud õpilastel omandada keskharidus koos kutse kvalifikatsiooniga. Alternatiivseks võimaluseks on ka praktikapõhised „Ny Mesterlære“ programmid, kus kogu esimese aasta õppetöö toimub ettevõttes ja alles teisest aastast lisandub koolipõhine osa. Kutsekeskhariduse programmi lõpetanud kvalifitseeruvad eelkõige tööturule sisenemiseks – aasta pärast lõpetamist jõuab tööturule pea

¹²⁴ Rosenblad, N., Schaffar, B., & Löfström, E. (2022). VET and the “Competency-Tetris”: Inclusion of Whom, to What, and Where?. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 6(3–4).

¹²⁵ Luimes, M., & Karseth, B. (2019). Pre-vocational education in the curriculum: the case of Norwegian lower secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 245–261.

90%¹²⁶, teatud erialadelt on ka pääs kõrgharidusse¹²⁷, kuid vaid 5% bakalaureuseõppes õppivatest tudengitest on kutsekeskhariduse taustaga¹²⁸.

Sarnaselt Eestiga on ka Taani kutseõpet ümbritsemas narratiiv vähem nõudlikust ja võrreldes akadeemilise õppesuunaga. Sellega seoses on vähenenud ka kutsekooli siirdujate osakaal mitteprestiizsest valikust, kuigi koolid pakuvad väärtuslikke oskusi ja lõpetajad on tööturul väga nõutud. Sellist haridussnobismi ja kutsehariduse devalveerimist on viimastel aastatel häälekalt kritiseeritud, sh valitsuse poolt.

Taani kutseharidust on püütud hiljutise reformi käigus paindlikumaks muuta, uuenduste märksõnadeks on kutseõppe innovatiivsus ja atraktiivsus. Alates 2020. aastast on põhikooli lõpuklasside õpilased saanud eksperimendi raames asendada osa õppeaineid kutsehariduse valikmoodulitega. Tulemused osutusid positiivseks – eksperimendi mõjul tõusis õppijate huvi ja motivatsioon asuda kutsekeskhariduse õppekavadele. Selle taustal otsustas haridusministeerium, et alates 2023. aastast saavad kõik munitsipaalkoolid pakkuda 8. ja 9. klassi õpilastele kutseõppe valikaineid¹²⁹.

Kui vaadata lähinaabreid, siis uuemates arengutes on fookuses tööturul vajalikud oskused. Näiteks **Läti** kutsekeskhariduse õppekavades domineerisid üldained 80% ulatuses kuni 2019. aastani, mil nende osakaal vähenes 50%ni. Tööhõive määr aasta pärast lõpetamist on kõrge, ulatudes 88%ni, kuid langeb viie aasta jooksul 77%ni.¹³⁰ **Leedu** uus kutsehariduse ja -koolituse seadus (2019) rõhutab samuti enam kutseoskusi. Enne seda domineerisid õppekavades üldoskused, mis moodustasid 80%¹³¹. Üle poole kutsekeskhariduses õppijatest ei jõua aga õpingute lõpetamiseni, samuti jätkab oma õpinguid kõrghariduse tasemel väga väike osa lõpetajatest¹³².

Kutsekeskharidust on peamiselt propageeritud kui võimalust toetada noorte üleminekut tööturule, kuid õppes osalemine mõjutab ka hilisemat haridusteed ja kohanemisvõimet ühiskondlike ja tööturu muutustega¹³³. **Lõpetamisjärgse kiire tööturule siirdumise kõrval tuleb arvesse võtta**

¹²⁶ OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

¹²⁷ Cedefop (2024). *Vocational education and training policy briefs 2023 – Denmark*. Cedefop monitoring and analysis of vocational education and training policies. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/031854>

¹²⁸ OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

¹²⁹ Christensen, J., & Juul-Wiese, T. (2024). Implementing European priorities in VET: making national VET agile, flexible, innovative, attractive, inclusive and quality-assured: Denmark. Cedefop Refernet thematic perspectives.

¹³⁰ OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

¹³¹ Cedefop (2023).

¹³² OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

¹³³ Cedefop (2018). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 5: education and labour market outcomes for graduates from different types of VET system in Europe. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 69. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/730919>

ka pikemaajalisemat mõju. Kutsehariduses saadud oskused võivad küll hõlbustada esmast üleminekut tööturule, kuid võivad ka kiiremini vananeda¹³⁴.

Üldiselt kinnitavad uuringud üldõpingute olulisust nii edasises tööhõives kui ka õpingute jätkamisel. On teada, et võrreldes üldkeskhariduse lõpetajatega osalevad kutsekeskhariduse lõpetajad pigem vähem formaalses ja mitteformaalses õppes ning ka nende ametialane staatus võib aja jooksul langeda (st et liigutakse nt madalamat kvalifikatsiooni nõudvatele ametikohtadele)¹³⁵. Üldkeskhariduse omandanutel on küll esialgu tagasihoidlikumad tööhõive näitajad, kuid aja möödudes nende tööhõive näitajad paranevad võrreldes kutsekeskhariduse omandanud inimestega¹³⁶¹³⁷. Kutsehariduse mõju õppijate edasisele tööhõivele ja õpingutega jätkamisele sõltub ka selle ülesehitusest ja korraldusest (kooli- või töökohapõhine kutseõpe)¹³⁸¹³⁹. Riikides, kus suur osa õppest on töökohapõhine (Taani, Saksamaa ja Šveits), asendub lõpetajate esmane kõrge varane tööhõive (vt tabel 3) hilisema tööhõive vähenemisega¹⁴⁰¹⁴¹. Oletatakse, et töökohapõhise kutsekeskhariduse lõpetanute tööhõive vähenemine aja möödudes võib olla seotud asjaoluga, et töökohapõhises õppes pööratakse vähem tähelepanu üldainete ja võtmepädevuste õpetamisele ja see piirab lõpetajate hilisemat toimetulekut tööturu muutustega, kuna nad on vähem valmis uusi oskusi omandama¹⁴².

Riikides, kus domineerib koolipõhine kutsekeskhariduseõpe (nt Soome), on 20–24-aastaste esmane tööhõive madalam võrreldes töökohapõhise kutsekeskhariduse lõpetajatega. Kutsekeskhariduse lõpetajatel on neis riikides mõnevõrra suurem oht jääda töötuks ja töötada oskustöötajana kui üldhariduse lõpetajatel, kuid negatiivne mõju esmasele tööturule sisenemisele väheneb vanuse kasvades (juba 30–34-aastaste puhul)¹⁴³. Tabel 3 kirjeldab 2022. aasta andmete põhjal kutsekeskhariduse lõpetajate tööhõive protsente aastate lõikes pärast lõpetamist.

Tabel 3. Andmed kutsekeskhariduse lõpetanute tööhõive määrade kohta aastate lõikes pärast lõpetamist (2022) 15–34-aastaste täiskasvanute hulgas,% (ümardatud täisarvuni)¹⁴⁴

	Üks kuni kaks aastat pärast lõpetamist	Vähemalt viis aastat pärast lõpetamist
Island	99	90
Rootsi	86	88
Taani	87	86
Ungari	84	85

¹³⁴ Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of human resources*, 52(1), 48–87.

¹³⁵ Cedefop (2018).

¹³⁶ Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017).

¹³⁷ Rasmusson, M., Albæk, K., Lind, P., & Myrberg, M. (2019).

¹³⁸ Cedefop (2018).

¹³⁹ Chuan, A., & Ibsen, C. L. (2022). Skills for the future? A life cycle perspective on systems of vocational education and training. *ILR Review*, 75(3), 638–664.

¹⁴⁰ Chuan, A., & Ibsen, C. L. (2022).

¹⁴¹ Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017).

¹⁴² Chuan, A., & Ibsen, C. L. (2022).

¹⁴³ Cedefop (2018).

¹⁴⁴ OECD (2023). Table A2.4 , *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Norra	93	84
Šveits	82	84
Saksamaa	94	84
Eesti	72	81
OECD keskmine	79	80
Soome	82	80
Austria	85	78
Läti	88	77
Leedu	69	76

Uurijad kinnitavad üld- ja võtmepädevuste olulisust pikemas perspektiivis nii tööhõive kui ka edasiõppimise jaoks, aga ka sotsiaalse ebavõrdsuse vähendamisel. Leitakse, et tugev neoliberaalne lähenemine, milles kutsekeskhariduses rõhutatakse ennekõike tööturule orienteeritust, suurendab veelgi akadeemilise ja kutsehariduse lõhet ning taastoodab sotsiaalselt ebavõrdsust, kuna haridusliigiti pakutakse õpilastele erinevat tüüpi teadmisi, mis omakorda kujundavad erineva identiteedi ja seeläbi ka erinevad võimalused elus¹⁴⁵. Tugevalt tööturule orienteeritud, kompetentsipõhise ja oskusi fetišeeriva kutsehariduspoliitika ohuna nähakse tagasilangust biheiviorismi, kus õpitulemused on nähtavad automaatse käitumisena, mis on kitsalt ülesande-, konteksti- ja rollipõhine. Selline õppekava jätab õppijad ilma neid jõustavast teoreetilisest ja kriitilisest teadmisest, mis võimaldaks neil olla ühiskonda kaasatud laiemalt kui vaid tööturule sisenemise tähenduses, jätkata õpinguid kõrgemal tasemel, olla aktiivsed kodanikud ning osaleda ühiskondlikes ja erialastes diskussioonides¹⁴⁶¹⁴⁷.

Üksnes kutsekeskhariduse õppekavaarenduse dünaamikast ning lõpetajate edukust tööturul ja edasistes õpingutes järgides on keeruline esile tõsta konkreetseid edukaid kutsekeskhariduse riike. Erinevaid mõjutegureid on selleks liialt palju. Mitmed tööturu vajadusi rõhutavad kutsekeskhariduse reformid on saanud oma tõuke majanduskriisidest¹⁴⁸, kuid õppekavade uurijad on seisukohal, et majandusprobleemide lahendamine hariduspoliitika kaudu devalveerib haridust¹⁴⁹. Eespool kirjeldatu osutab, et kuigi suurem tähelepanu üldõpingutele võib lühemas perspektiivis põhjustada õppijate vastupanu, näivad pikemaajalised positiivsed mõjud nii tööhõivele kui ka õpingutega jätkamisele rääkivat üldõpingute olulisuse kasuks ka kutsekeskharidusõppes.

¹⁴⁵ Nylund, M., Rosvall, P. Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A. S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A. M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). The academic–vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121.

¹⁴⁶ Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750–762.

¹⁴⁷ Nylund, M., Rosvall, P. Å., & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 788–808.

¹⁴⁸ Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis Lessons from Around the World (2017). Ed by M. Pilz. Springer.

¹⁴⁹ Wheelahan, L., Moodie, G., & Doughney, J. (2022). Challenging the skills fetish. *British Journal of Sociology of Education*, 43(3), 475–494.

Kokkuvõte ja soovitused

Järgnevalt tõstetakse lühidalt esile olulisemad tulemused uurimisküsimuste lõikes ning antakse soovitused poliitikakujundajate ja haridusasutuste tasandil, toetamaks kutsekeskhariduse süsteemi arendamist.

Kutsekeskhariduse õppekavade aluspõhimõtted (UK 1)

Kutsekoolide õpetajad ja juhtkondade esindajad ei pidanud kutsestandarditest lähtuvat õppekavaarendust otseselt piiravaks, kutsestandardit käsitleti õppekavaloomes raamistikuna. Kutseksamit õpiväljundite saavutamise hindamise meetodina peeti oluliseks pigem õpilaste jaoks kui õpingute lõpu formaalset tähistajat. Samas oldi teadlikud, et tööandjate vaatest ei oma õppekava seos kutsestandardiga, kutseksamit õpiväljundite saavutamise hindamise meetodina ja kutsetunnistuse olemasolu otsest praktilist väärtust. Lisaks oldi seisukohal, et kutsestandard võib õppekava koostamise alusena olla liiga jäik ja paindumatu, kuna standardite kaasajastamise protsess on pikk ja see toob omakorda kaasa täiendava ajalise viite tööturu vajaduste jõudmisele õppekavadesse. Sama kinnitasid ka tööandjad: selleks ajaks, kui õpingud lõpetatakse, on mõne valdkonna töömaailma vajadused juba oluliselt teisenenud ning ei kutsestandardile tuginev kutsekeskhariduse õppekava ega kutseksamit õpiväljundite saavutamise hindamise meetodina ei anna tööandjatele garantiid ei lõpetajate võtme- ega kutsealaste pädevuste aja- ja asjakohasusele.

Kutsestandardile tuginevad õppekavad (sh ka kutseksamid) jäävad sageli ajale jalgu ega suuda piisavalt kiirelt ja paindlikult reageerida muutuva tööturu vajadustele, mistõttu on selline õppekavaarenduse korraldus pigem jäik ja reaktiivne.

Õppekavade seotust gümnaasiumi riikliku õppekava ning Euroopa võtmepädevuste soovitusetega pidasid kutsekoolide juhid ja õpetajad kutsekeskhariduse omandamise seisukohalt oluliseks, kuid **seatud eesmärged on üldõpingute piiratud mahtu ja kutsekeskharidusse jõudvate õpilaste heterogeensust arvestades osapoolte kogemustes keeruline kui mitte võimatu saavutada.** Ennekõike üldõpingute õpetajate kogemustes olid üldõpingute eesmärgid sihtrühma arvestades ebaproportsionaalselt suured ja reaalsuses sageli paratamatult ka saavutamatud. Üheks faktoriks on siinjuures ka **ebapiisav võtmepädevuste lõimimine põhiõpingutesse** – lõimimist tajuti osaliselt formaalse kohustusena, õpetajate sisuline koostöö oli osapoolte kogemustes pigem vähene.

Ka **väljundipõhisuse põhimõtete rakendamine kutsekeskharidusõppes on olnud osaline.** Juhtkondade esindajate vaatest tõi väljundipõhisus kaasa olulise mõtteviisi muutuse õpetamises ja hindamises. Oli õpetajaid, kelle hinnangul jättis väljundipõhine lähenemine neile töös piisavalt pedagoogilist vabadust. Kui põhiõpingute õpetajad väljundipõhisuse rakendamisel enamasti kitsaskohti ei näinud, siis üldõpingute õpetajad kogesid siin väljakutseid eeskätt eespool kirjeldatud põhjustel (lävend jääb saavutamata). Samas oli just põhiõpingute õpetajatel sageli keerulisem lävendeid sõnastada. Lisaks sellele **ei toeta osapoolte kogemuses väljundipõhisuse põhimõtete täit rakendumist kursuste süsteem ja teised õppekorralduslikud aspektid.** Õppekorraldus toetab sellisena ennekõike õpilase formaalset õppetööd, mitte niivõrd õpilase arengut.

Õppekavateoreetiliselt on oluline õppijate **kutsealase identiteedi kujundamine võtmepädevuste arendamise kaudu väljakutseid pakkuvates autentsetes õppes**, milles on oma koht nii praktilisel kui ka teoreetisel teadmisel, kus arvestatakse õppijate vajadustega toetatud ja positiivses õpikogukonnas. Ülal alla õppekavaarendustelt liigutakse arusaamani, et

Õppekavaloom on dialoogiline protsess erinevate osapoolte vahel erinevate toimetasandite koosmõjus. Õppekava elluviimise võtmeisikuks on **õpetaja** ja võtmetunnuseks tema **tegevusvõimekus**, mis sõltub ühest küljest tema pedagoogilisest professionaalsusest, uskumustest ja hoiakutest, aga ka keskkonnast, kus ta toimib ja mis teda kujundab (sh koolikultuur).

Kutsekeskhariduse õppekavade õpilaste ettevalmistus tööturule siirdumiseks või õpingute jätkamiseks (UK 2) ja kutsekeskhariduse õpilaste õppimiskogemus (UK 4)

2013. aastal jõustunud muudatustega seati kutsekeskhariduse **fookus eelkõige tööturule siirdumise toetamisele** – seda kinnitasid nii koolijuhid kui ka õpetajad, samas ei tajunud uuringus osalenud tööandjad olulist kvalitatiivset hüpet lõpetajate tööalases ettevalmistuses. Tööandjad ei väljendanud ka konkreetseid ootusi kutsekeskhariduse lõpetajate erialastele oskustele – mööndi, et spetsiifilised oskused tuleb tööandjatel nii või teisiti kujundada alles töökohal. Samas rõhutati, et ennekõike tuleks arendada kutsekeskhariduse lõpetanute sotsiaalseid oskusi. Seda ei peetud siiski üksnes kutsehariduse vastutusalaks ja leiti, et sellega tuleks tõsisemalt tegeleda juba põhikooli tasemel.

Õppijate ootused kutsekeskharidusele olid seotud ennekõike õppe praktilisuse ja võimalusega omandada korraga nii kesk- kui ka kutseharidus. Oodati kõrgel tasemel ja huvitavat erialast haridust, häid suhteid õpetajate ja kaasõppijatega. Intervjuudes kõlas ka ootus, et kutsekeskhariduses õppimine võiks olla võrreldes gümnaasiumiõppega lihtsam.

Kutsekeskhariduse õpilaste **motivatsiooni allikaks** on küsitluse tulemuste põhjal ennekõike **hea palga väljavaade, soov pärast kooli lõpetamist hästi elada**, aga ka huvi erialaste teadmiste ja oskuste vastu. Õppijad tundsid rahulolu uute teadmiste omandamisest ning pidasid kesk- ja kutsehariduse omandamist hädavajalikuks hea töö leidmisel. Motivatsiooni pärssisid aga ebaõnnestumised õppetöös, arvamus, et kaaslased pole õppimisest huvitatud või raskused üldõpingute läbimisel. Samuti kõlas kriitikat praktikutest õpetajate suunal, kes ei pruugi olla samaväärselt head õpetajad.

Õppekavade ülesehitus ja maht vastas üldjoontes õppijate ootustele ning nende õppimiskogemus kutsekeskhariduses oli üldiselt pigem positiivne. Enamik õppijaid on oma valikuga rahul, kuigi mõned neist kahtlesid valitud eriala perspektiivikuses, viidates töökohtade nappusele. Õppijad hindasid kõrgelt õppe praktilisust ja häid suhteid kaasõppijate ja õpetajatega. Kui praktika mahuga olid õppijad enamasti rahul, siis kitsaskohana tõsteti esile praktikakoha valikuprotsessi. Hinnangud valikõppe võimalustele ja üldõpingute piisavusele erinesid – osad õpilased pidasid üldõpingute mahtu suureks ja leidsid, et valikõppe võimalusi on vähe, teised pidasid mahtu ja võimalusi piisavaks. Kuid intervjuudes tõdeti, et üldõpingute vähene maht teeb keeruliseks riigieksamiteks valmistumise ja võimaliku edasise toimetuleku kõrgkooliõpingutes. Õpingute jätkamise sooviga noortel tuli teha täiendavaid lisapingutusi.

Olulisi õpingutega soetud murekohti uuringus esile ei tõusnud. Mainiti ebamugavat õpikeskkonda, vananenud õppevahendeid ning raskusi üld- ja põhiõpingute moodulite läbimisel. Äramärkimist leidsid vähemal määral ka kiusamine ja vaimse tervise probleemid (depressioon, ärevus, enesevigastamine ja tõrjutustunne). Nende lahendamisel on õppijatele oma hinnangul toeks sõbrad, perekond ning rühma- või kursusejuhendajad.

Õpilaste hinnangul annab kutsekeskharidus neile samaväärselt hea ettevalmistuse kas jätkuõppeks kutsekoolis (66%) või tööturule siirdumiseks (61%). **Ettevalmistust kõrgkoolis jätkamiseks**

hinnati tagasihoidlikumalt (38% hea või väga hea vs. 25% kehv või väga kehv). Tähelepanu vääriks siin **vene emakeelega noorte erisused hinnangutes** – võrreldes eesti emakeelega noortega hindasid nad madalamalt oma ettevalmistust tööle asumiseks. Ühe põhjusena toodi välja venekeelset töökeskkonda praktikaettevõtetes, mis ei võimalda harjutada ja kinnistada erialast eesti keelt.

Tulevikuvaadetega seoses ei ilmnenu küsitlusele vastanud õpilaste seas siiski veel kuigi tugevat kutseidentiteeti. Omajagu õppijaid soovis jätkata erialasel tööl (31%) või omandada kõrghariduse erialaga seotud valdkonnas, samavõrra oli ka neid, kes polnud vastamise hetkel veel konkreetseid tulevikuplaane teinud.

Õppijate arvates tuleb kutsekeskhariduse atraktiivsuse suurendamiseks teha rohkem teavitustööd, muuta põhikooli õpetajate hoiakuid ja võimaldada tõhusamat karjääriõpet põhikooli tasemel.

Kutsekeskharidusõppe korraldus õpilase arengu toetajana (UK 3)

Õppekavade koostamise seisukohalt **rõhutati, et õppekava sisu kujundavad riiklikud õppekavad ja kutsestandardid** ning kooli töökorraldusel on õppekavaarenduse seisukohalt pigem vähetähtis roll. **Õppekavade arendamise protsessi tajuti pigem formaalsena** ning õpetajad ei tunnetanud endil selles olulist rolli, vastutust („omanikutunnet“) ega ka motivatsiooni. Ka kooli juhtkonna toetust tajuti siin pigem vähesena. Lisaks napib õpetajatel vajalikku kompetentsi õppekavade koostamise aluspõhimõtete rakendamiseks, mistõttu jääb mitmete kontseptsioonide elluviimine (nt lõiming, väljundipõhine hindamine) sageli pinnapealseks.

Üld- ja põhiõpingute lõimingut ideena hinnati põhjendatuks, kuid praktikas on see uuringus osalejate hinnangul siiski vaid osaliselt rakendunud. Oluliseks takistuseks lõimingu eesmärgipärasele rakendumisele näib olevat õpetajatevahelise koostöö vähesus. Samuti ei tajuta sageli sisulist vajadust lõimingute järele ja pigem nähakse selles ülalt alla tulevat formaalset kohustust. **Võtmepädevusi arendavad õpetajad endi sõnul pigem intuiitiivselt** ja nende rolli teadlik mõtestamine õppetöös jääb tagaplaanile. Samas on õpilaste hinnangud võtmepädevuste arengule valdavalt positiivsed, kuigi hinnangud matemaatikale, loodusteadustele, tehnoloogiaga seotud õpingutele ja võõrkeeltele igapäevasuhtluses olid mõnevõrra tagasihoidlikumad.

Õppetöös on enamasti olemas vajalikud ressursid seadmete ja õppevara näol, vaid mõned tööandjad osutasid õppevahendite ajakohastamise vajadusele. Samas **tuntakse oluliselt puudust tugispetsialistidest**, kes toetaks kutsekeskharidusõppesse jõudvate heterogeensete noorte vajadustele vastava õppe läbiviimist. Kutseharidusreformi eel toodi veel välja vajadus juurde värvata õpetajaid ning tunti muret võimaliku ruumipuuduse pärast, mille võib endaga kaasa tuua õpilaste (ja õpetajate) arvu suurenemine pikema õppeaja tõttu.

Teiste riikide praktikad (UK 5)

Üksnes kutsekeskhariduse õppekavaarenduse dünaamikat ja lõpetajate edukust tööturul ning edasistes õpingutes seirates on keeruline esile tõsta konkreetseid edukaid kutsekeskhariduse riike. Sarnaselt Eestiga on ka teiste riikide kutsekeskhariduse õppe sisu ja korralduse arengud kulgenud **pendlina kahe mõnevõrra vastuolulise ootuse – tööturule siirdumine vs. võimalus jätkata õpinguid kõrghariduses – pingeväljas**. Topeltjuurdepääsu tagamise dilemma näibki olevat kutsekeskhariduses keskseks võtmeküsimuseks, lisaks on kutsehariduse reformid paljudes riikides tõukunud majanduskriisidest. Uuringud osutavad, et kui kiire kutseoskuste omandamine viib

kutsekeskhariduse lõpetaja kiiresti tööturule, siis **pikemaajalised positiivsed mõjud** nii lõpetanute tööhõivele kui ka õpingutega jätkamisele näivad rääkivat **üldõpingute olulisuse kasuks** ka kutsekeskharidusõppes. Läbivad märksõnad kutsekeskhariduse uuendustes tunduvad siiski olevat **paindlikkus** ja **valikuvõimaluste loomine**. Samuti tõuseb teiste riikide kogemustest tähenduslikuna esile (sh Taani ja Norra kogemuste põhjal) fookuse seadmine põhihariduse tasemele ja sealne **eelkutseõppe arendamine**.

Soovitused Haridus- ja Teadusministeeriumile

Kutsekeskharidust ei saa tõhusalt reformida isoleerituna teistest haridustasemetest.

Mitmed kitsaskohad õppijate õpiedukuses ja karjääriteadlikkuses, mis mõjutavad kutsekeskhariduse õpingute edukat lõpetamist ja noorte edasisi väljaasteid, saavad alguse juba põhikoolis, mistõttu on oluline, et vastutus ja ootused nende vajakajäämistele tasandamiseks ja ületamiseks ei langeks üksnes kutseõppeasutustele. Põhikooli riiklikes õppekavades tuleks tõhustada karjääriõpet ning luua sinna rohkem valikuvõimalusi, sh praktilise õppe näol.

- 1 Selleks, et kutsekeskhariduse riiklikes õppekavades oleks võimalik seada saavutatavaid (üldharidusliku sisuga õppe) eesmärgi, oleks vajalik luua ülevaade kutsekeskhariduse õppekavadele jõudvate noorte tegelikust tasemest põhiainetes. Taseme kõrvutamine oodatava kutsekeskhariduse üldõpingute lävendiga võimaldaks paremini läbi mõelda kutsekeskhariduse üldõpingute osa.

Analüüsimist vajaksid ka põhihariduselt kutsekeskharidusele üleminekut toetavad ja takistavad tegurid. See võimaldaks arendada paindlikumaid ja tõhusamaid üleminekut toetavaid programme ja/või tugisüsteeme ning suunata ressursse sinna, kus need on kõige vajalikumad.

Kutsekeskharidust ei saa tõhusalt reformida ka isoleerituna kutsesüsteemi arendustest. Uuringust selgus, et kutsekeskhariduse õppekavade seos kutsestandardiga võib osutuda õppekavaarenduses takistuseks, mis ei võimalda kiirelt ja paindlikult reageerida muutustele tööturu vajadustes. Tööandjad osutavad, et kutsetunnistuse olemasolu ei taga töötaja edasist pidevat õpivõimet ja töömotivatsiooni, mistõttu ei ole see nende jaoks värbamisel primaarne. Kutsesüsteemi jäikust on esile toodud ka varasemalt¹⁵⁰. Praegune korraldus võimaldab koolidele paindlikkust üksnes valikõpingute osas. Sellest tulenevalt on oluline nii kutseharidusstandardis kui ka kutsekeskhariduse riiklikes õppekavades luua enam ruumi koolide õppekavaarenduse paindlikkusele. Kasulik on, kui seos kutsestandardiga on „pehmem”/paindlikum, et koolil oleks võimalus kiiremini reageerida tööturu vajadustele. Oskuste süsteemile üleminekut toetaks samuti suuremat paindlikkust õppekavaarenduses.

Koostöös teiste ministeeriumidega tuleks tõsta tööandjate ja ühiskonna teadlikkust kutsesüsteemist ja väärtustada kutsetunnistusega töötajaid (olenemata erialast), mis võiks tõsta ka kutseeksami relevantsust omandatud oskuste ja teadmiste indikaatorina tööandjate seas.

- 3 Võtmepädevuste arendamine kutsekeskhariduses on pikemas perspektiivis oluline nii tööhõive, haridusliku ebavõrduse vähendamise kui ka õpingutega jätkamise, sh elukestva õppe hoiaku kujundamise seisukohalt.

¹⁵⁰ [https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-](https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Kutses%C3%BCsteemi%20rakendamise%20anal%C3%BC%C3%BCsi%20aruanne.pdf)

[12/Kutses%C3%BCsteemi%20rakendamise%20anal%C3%BC%C3%BCsi%20aruanne.pdf](https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Kutses%C3%BCsteemi%20rakendamise%20anal%C3%BC%C3%BCsi%20aruanne.pdf)

Heterogeense õpirühma vajadustega arvestamiseks ning samaaegselt tööllu suundumise ja õpingutega jätkamise toetamiseks on kutsekeskhariduse õppekavades otstarbekas luua võimalused paindlikeks õpiradadeks nii põhi- kui ka üldõpingutes (kombineeritavad ja kumuleeruvad väiksemad eri taseme osad/õpiampsud). Akadeemiliselt võimekamate õpilaste võimalike edasiõppimisvõimaluste ja -ambitsioonide toetamise kõrval tuleks pakkuda tasan

dusõppe võimalusi (nt lisakursused) noortele, kelle tegelik teadmiste tase sisseastumisel ei võimalda õpingutega edukalt edasi liikuda.

Õppe paindlikkus peab jätkuvalt kajastuma ka õpingute ajalisel mõõtmel: osa õppijaid võib õpiväljundite saavutamiseks vajada pikemat aega, õpingute kordamist ja lisaõpinguid; samas võimaldaks ajaline paindlikkus vältida n-ö allahindlust saavutatud õpiväljundite hindamisel, mis aitaks kaasa kutsekeskhariduse tajutud kvaliteedi tõusule ja seeläbi ka maine paranemisele tööandjate, lapsevanemate ja teiste osapoolte silmis.

Võimekamatel õpilastel võimaldaks ajaline paindlikkus kiiremini eesmärkideni jõuda (seda potentsiaalselt isegi nominaalse õpiaja pikendamise korral) ja ennetaks õpingute pikenemisega kaasnevat võimalikku motivatsioonilangust.

Õppijatel võiks olla võimalus paindlikult õppest madalama tasemega (nt 3. taseme kutsega) väljuda.

Samuti võiks õppe paindlikkus kajastuda võimaluses läbida valikkursusi teistes õppetasetes ja -liikides.

Paindlike õpiteede rakendamine nõuab olulisi lisajõude kutseõppeasutuste tugisüsteemides ja õpetajaskonnas (teadaolevalt on Eesti kutsehariduses võrreldes OECD keskmisega rohkem õpilasi ühe õpetaja kohta). Kutseõppeasutused vajavad täiendavat ressursi, et tagada õppijatele vajalik toetus kogu õppeperioodi vältel.

4 Oluline on toetada ka kutseõpetajate professionaalset arengut, nende kujunemist tegevusvõimekateks õppekava rakendajateks, võtmepädevuste teadlikeks arendajateks, koostöisteks kolleegideks ja lõimingute loojateks. Siin võiks kasu olla juhendmaterjalide kaasajastamisest ja sihitud koolitustegevusest, aga ka kutseõpetaja karjäärimudeli arendusest, mille kaudu väärtustatakse kirjeldatud kompetentside saavutamist.

Paindlike õpiteede ja väljundipõhisuse põhimõtete sisuline rakendamine nõuab olulisi muutusi ka kutseõppe õppekorralduses. Kutsehariduse praegune rahastussüsteem (sisseastujate „pearahapõhine“ ja lõpetajate arvu põhine) ei taga õpetamise kvaliteeti, sh õpiväljundite saavutamist ja paindlikku õppekorraldust. Kaaluda võiks näiteks rahastuse osalist sidumist õpetamise kvaliteedi näitajatega (nt õpilaste rahulolu, lõpetanute tööhõive määr, lõpetanute edasiõppimise määr, õpingute katkestamine või haridusest väljalangenus).

5 Praktikavõimalustes on regionaalseid erinevusi – praktikakohad koonduvad suures osas Tallinna. See on probleemiks muudes piirkondades õppivatele kutsekeskhariduse õpilastele. Riiklikult võivad regionaalseid erinevusi tasandada tööandjatele suunatud toetused (nt kompensatsioon, praktikajuhendaja tasu vm), mis motiveeriks neid osalema praktikantidele väljaõppe võimaldamises. Praegu selline motivaator tööandjate jaoks puudub ning valmisolek sõltub isiklikest suhetest või soovist ühiskonda panustada.

6

Tõhustada tuleb reformidega kaasnevat kommunikatsiooni ja partnerlust koolide ning tööandjatega. Osapoolte informeeritus eelseisva reformi kutsekeskharidust puudutavatest nüanssidest oli ebaühtlane. Teadmatusena kaasnevad hirmud ja pahameel kujundavad pigem tõrjuva hoiaku ega loo eeldusi reformi tõhusaks elluviimiseks. Vaja on selgeid sõnumeid reformi eesmärgi, vajaduse ning mõjude osas ning osapoolte sisendiga arvestamist. Samuti on oluline reformi tõenduspõhine monitoorimine jätku-uuringutega.

Soovitused kutseõppeasutustele

1

Kujundada sisulist õppekavaarendust väärtustav koolikultuur (vs õppekava kui formaalne paber), olles Haridus- ja Teadusministeeriumi teadlik ja proaktiivne partner ning kaasates kooli tasandi õppekavaarendusse eestvedavate partneritena nii kohalikku kogukonda kui ka tööandjaid, aga ka teisi haridusasutusi.

2

Toetada ja väärtustada õpetajate ja kutseõpetajate, tugispetsialistide, praktikajuhendajate jt professionaalset arengut, eeskätt õppekavade loomise ja rakendamisega ning võtmepädevuste lõimimuga seotud kompetentside osas. Kooli tasandil eeldab see aja leidmist (töökoormuse korrigeerimist) õpetajatevaheliseks koostööks ja (koostöiseks) enesetäiendamiseks.

3

Eesti keelest erineva kodukeelega noorte toetamiseks on oluline praktikaettevõtete keelekeskkond. Selleks tuleb suunata noored eestikeelsesse töökeskkonda, kus nad saavad kinnistada eesti keele oskust, laiendada oma suhtlusvõrgustikku ning kogeda teistsugust töökultuuri. Vajadusel kasutada teiste kutsekoolide praktikabaase, sh õppijavahetust. Samuti on äärmiselt oluline eelkutseõpe eesti keelest erineva kodukeelega noortele, mis annab neile parema ettevalmistuse kutsekoolis edasi õppida, sh läbikaalutumad otsused erialavalikul. Seda toetaks koostöö üldhariduskoolidega, kus õpib erineva kodukeelega õpilasi.

4

Oluliselt tuleks tõhustada ja süsteemselt rakendada eelkutseõpet põhikooli tasemel. Eelkutseõppe võimaluste laialdasem kasutamine aitaks kujundada noorte karjäärivalikuid ja kutseidentiteedi kujunemist.

5

Õppe paindlikkus peab kajastuma õpingute ajalises mõõtmes ka praktiliselt. KutÕS sätestab, et juba 2013. aastast võib kool õpilase individuaalsuse arvestamiseks teha muudatusi või kohandusi õppeajas, -sisus, -korralduses vms, koostades õpilasele individuaalse õppekava. Intervjuud uuritavatega osutasid vähesele teadlikkusele ja nimetatud võimaluse kasutamisele.

Soovitused kutseõpetajaid koolitavatele õppeasutustele

- 1 Õpetajakoolituses (sh kutseõpetajate ettevalmistamisel) tuleb senisest enam tähelepanu pöörata õppekava loomise ja rakendamisega seotud pädevustele, et toetada tasakaalu leidmist väliste õppekavaregulatsioonide ning vabaduse ja autonoomia vahel õppekava rakendamisel.
- 2 Üldõpingute õpetajaid ei valmistata hetkel ette kutseõppes õpetamiseks ning seega puudub ka piisav oskus oma aine lõimimiseks põhiõpingutega – õpetajakoolituse õppekavadel on tarvis senisest enam õpetada ainetevahelisi lõiminguid ning võimaldada nii tulevastel põhikooli- kui ka gümnaasiumiõpetajatel läbida osa praktikast kutsekoolis.

Soovitused üldhariduskoolidele

- 1 Oluliselt tuleks tõhustada ja süsteemselt rakendada eelkutseõpet põhikooli tasemel. Eelkutseõppe võimaluste laialdasem kasutamine aitaks kujundada noorte karjäärivalikuid ja kutseidentiteedi kujunemist.
- 2 Üldõpingute õpetajaid ei valmistata hetkel ette kutseõppes õpetamiseks ning seega puudub ka piisav oskus oma aine lõimimiseks põhiõpingutega – õpetajakoolituse õppekavadel on tarvis senisest enam õpetada ainetevahelisi lõiminguid ning võimaldada nii tulevastel põhikooli- kui ka gümnaasiumiõpetajatel läbida osa praktikast kutsekoolis.

Kutsekeskhariduse õppekavade rakendumise analüüs

Metoodikaaruanne

UURIMISPROBLEEM, -EESMÄRK JA UURIMISKÜSIMUSED

2013. aastal jõustus kutsehariduse, sealhulgas kutsekeskharidusõppe sisu ja korraldust muutev kutseõppeasutuse seadus (KutÕS). Muudatuste eesmärgiks oli kaasajastada kutsekeskhariduse sisu ja korraldust ning teha õppekavade süsteem paremini haakuvaks töömaailma nõuetega. Kuigi muudatusest on möödunud kümmekond aastat, pole selle tulemuslikkust põhjalikult analüüsitud, mistõttu puudub tervikpilt kutsekeskhariduse sisu ja korraldusega seotud kitsaskohtadest ning sellest, miks ei ole tehtud muudatused ja arendused aidanud saavutada seatud eesmärke, sealhulgas kutsekeskhariduses õppijate osakaalu ning kutsekeskharidusõppe tulemuslikkuse suurenemist.

Puuduvad ka uuringud selle kohta, milline on kutsekeskhariduse õpilaste õpikogemus nende endi vaatest: kuivõrd õpe vastab nende ootustele ja vajadustele ning millised on õpilaste endi arvamused sellest, mis võiks olla teisiti. Samuti puudub ülevaade sellest, kuidas tööandjad hindavad kutseharidussüsteemis toimunud muutusi ning kuivõrd praegune kutsekeskharidusõpe tagab nende ootustele ja vajadustele vastavate oskustega töötajaskonna järelkasvu. Õppekavade rakendamist analüüsitakse küll kutseõppe kvaliteedihindamise käigus, mis põhineb sisehindamisel ja mida viivad läbi koolivälised sõltumatud hindajad, kuid seda infot ei ole siiani süsteemselt koondatud ega analüüsitud; samuti ei võimalda õppekavade rakendamise detailset analüüsi asjaolu, et see on vaid üks hinnatav valdkond neljast.

Kavandatavate keskharidustaseme õppe muudatuste ideid arvestades on oluline koguda sisendit kutsekeskhariduse õppekavade ümberkujundamiseks selliselt, et need oleksid õppijatele atraktiivsed ja valmistaksid neid ette kaasaegses töömaailmas ja ühiskonnas hakkama saamiseks. Lisaks on oluline saada teada, kuidas on õppekavasid rakendatud ja millised on peamised õppe korraldamisega seotud kitsaskohad.

Õppijate ning koolide eelduste, ootuste ja vajaduste parem mõistmine aitab kujundada kutsekeskharidusõppe sisu ja korraldust selliselt, et õppe tulemuslikkus kasvaks ning õppe korraldus oleks võimalikult tõhus.

Eelnevast lähtuvalt oli **uuringu eesmärk teada saada, mis osas ja miks ei vasta kutsekeskharidusõppe sisu ja korraldus täna õppijate ja tööandjate ootustele ning kuidas seda olukorda parandada. Uuring annab ülevaate kutsekeskharidusõppe tugevustest ja kitsaskohtadest erinevate osapoolte (kutseõppijad, õpetajad, koolijuhid, tööandjad) vaates (rakendamise kitsaskohad) ning nende ootustest kutsekeskharidusõppe sisule ja korraldusele ka õppimiskohustuse pikenemise ja kutsehariduse reformi kontekstis.**

Uuringu tulemusel valmivad poliitikasoovitused kutsekeskharidusõppe arendamiseks.

Uurimisprobleemist ja -eesmärgist tulenevalt on uurimisküsimused esitatud alljärgnevas tabelis (tabel 4).

Tabel 4. Uurimisküsimused, meetodid ja uuritavad sihtrühmad

Küsimuse nr	Uurimisküsimus	Meetodid	Sihtrühmad
1.	Kui asjakohased on KutÕSis ja kutseharidusstandardis sätestatud kutsekeskhariduse õppekavade	Intervjuud, dokumendianalüüs,	Õppejuhid, õpetajad, tööandjad, õpilased

Küsimuse nr	Uurimisküsimus	Meetodid	Sihtrühmad
	koostamise aluspõhimõtted tänase tööturu vajaduste, kutsehariduse osapoolte (õpilased, õpetajad, tööandjad) vaates ja ka õppekavateoreetiliselt?	küsitlus, teaduskirjandus	
	1.1 Kui asjakohane on õppekavade seotus kindla kutsestandardiga, gümnaasiumi riikliku õppekava ja Euroopa võtmepädevuste soovitusetega?	Dokumendianalüüs, intervjuud (võtmepädevused)	Õppejuhid, õpetajad
	1.2 Kuidas on rakendunud väljundipõhisuse põhimõte õppekavades ja hindamisel?	Intervjuud, küsitlus	Õppejuhid, õpetajad, õpilased
	1.3 Kuivõrd arvestatakse õppetöö läbiviimisel kutseharidusstandardis toodud kutsekeskhariduse õpiväljundeid?	Intervjuud	Õpetajad
	1.4 Kui asjakohane on kutseksam õpiväljundite saavutamise hindamismeetodina?	Intervjuud, dokumendianalüüs (kutseksami korraldus ja hindamismaatriksid, ülesanded)	Tööandjad (kutseandjate esindajad), õpetajad, õppejuhid
2.	Missugused on kutsekeskhariduse õppekavade nõrkused ja tugevused õpilaste ettevalmistamisel tööturule sisenemiseks või õpingute jätkamiseks?	Küsitlus, intervjuud	Õpilased, õpetajad, õppejuhid
	2.1 Kuidas hindavad kutsekeskhariduses õppijad ettevalmistust tööturule sisenemiseks ja õpingute jätkamiseks? Kuidas hindavad kutseõpetajad ja koolijuhid kutsekeskhariduses õppijate ettevalmistust tööturule sisenemiseks ja õpingute jätkamiseks? Kuidas hindavad tööandjad kutsekeskhariduses õppijate ettevalmistust tööturule sisenemiseks?	Intervjuud, küsitlus	Õpilased, õppejuhid, õpetajad, tööandjad
	2.2 Missugused on kutsekeskharidusõppe õpilaste ja tööandjate ootused kutsekeskharidusele?	Intervjuud, küsitlus	Õpilased, tööandjad
	2.3 Kuivõrd vastavad kutsekeskhariduse õppekavade ülesehitus ja maht, sh üld-, põhi- ja valikõpingute ning praktika sisu ja maht neile ootustele? Mis võiks olla teisiti?	Intervjuud, küsitlus	Õpetajad (üldharidusõpingud ja kutseõpetajad), õpilased

Küsimuse nr	Uurimisküsimus	Meetodid	Sihtrühmad
3.	Kuivõrd kutsekeskharidusõppe korraldus toetab õpilase arengut ja õppes püsimist? Millised on peamised takistused ja väljakutsed õppetöö läbiviimisel väljundipõhise õppekava alusel?	Dokumendianalüüs, intervjuud	Õppejuhid, õpetajad
	3.1 Kuidas kooli töökorraldus toetab õppekavade koostamist ja väljundipõhist hindamist? Kui hästi on toiminud õpetajate koostöö õppekavade loomisel ja arendamisel? Kuidas kooli juhtkond on seda toetanud?	Intervjuud	Õppejuhid, õpetajad
	3.2 Milliseid probleeme on olnud koolidel õppekavade koostamise aluspõhimõtete rakendamisel?	Intervjuud	Õppejuhid
	3.3 Kuivõrd põhjendatud on üld- ja põhiõpingute lõimimine? Kuidas ja kui tulemuslikult on koolid seda rakendanud? Millised on peamised väljakutsed ja takistused?	Intervjuud	Õpetajad, õppejuhid
	3.4 Kuidas on rakendunud lävendipõhine hindamine?	Intervjuud, dokumendianalüüs (õppekavarühmade hindamise aruanded, koolide rakenduskavad)	Õpetajad, õppejuhid
	3.5 Kuidas õpetajad kujundavad elukestva õppe võtmepädevusi õppeprotsessis?	Intervjuud, dokumendianalüüs (õppekavarühmade hindamise aruanded)	Õpetajad
	3.6 Kuidas hinnatakse õppetööks vajalike ressursside olemasolu, sh õppebaasid, seadmed, õppevara jms?	Intervjuud, dokumendianalüüs (õppekavarühmade hindamise aruanded, rahuloluküsitlused)	Õpetajad, õppejuhid, tööandjad
	3.7 Kuidas hinnatakse tugimeetmete (tugispetsialistid, toetused, õpilaskodud jne) piisavust tuge vajavale õpilasele?	Intervjuud, dokumendianalüüs (õppekavarühmade hindamise aruanded)	Õppejuhid (võimalusel tugipersonali esindajad)
4.	Milline on kutsekeskhariduse õpilaste õppimiskogemus?	Küsitlus; dokumendianalüüs, kus võimalik (rahuloluküsitlused, HAKA aruanded), intervjuud	Õpilased
	4.1 Kuidas õpilased oma senist õpikogemust hindavad? Mida nad	Küsitlus, intervjuud	Õpilased

Küsimuse nr	Uurimisküsimus	Meetodid	Sihtrühmad
	õpingute juures väärtustavad? Mis võiks olla teisiti?		
	4.2 Kuidas saaks suurendada kutsekeskharidusõppe atraktiivsust noorte silmis, sh põhikoolis hea õppeedukusega õpilaste seas?	Küsitlus, intervjuud	Õpilased (kaaluda võib täiendavaid intervjuusid suure konkurentsiga erialade õpilastega, kelle seas võib olla enam kõrgema õppeedukusega õpilasi)
	4.3 Mis motiveerib õpilasi õppima? Mis on õpimotivatsiooni pärssinud?	Küsitlus, intervjuud	Õpilased
	4.4 Millised on õpingutega seotud peamised murekohad? Kuidas on neid lahendatud?	Küsitlus, intervjuud	Õpilased
	4.5 Millisena kujutlevad kutsekeskhariduse õpilased oma tulevikku? Milline roll on selles õpitaval erialal?	Küsitlus, intervjuud	Õpilased
5.	Võttes arvesse ka teiste riikide praktikat, siis millised on alternatiivsed võimalused kutsekeskharidusõppe sisu ja korralduse arendamiseks Eestis, pidades silmas nii lõpetajate edukat tööturule sisenemist kui ka õpingute jätkamist sh kõrghariduse omandamiseks? 5.1 Missugused on järeldused 2013. aastast rakendatud kutsekeskhariduse õppekavade mudeli (sisu, mahu, ülesehituse), õppekorralduse ja -metoodikate toimivuse ning õppe tulemuslikkuse kohta? 5.2 Missuguseid muutusi on vaja teha kutsekeskhariduse riiklikes õppekavades? 5.3 Kuidas luua selgemad seosed gümnaasiumi õppekavaga? 5.4 Kuidas luua paindlikkus, et kutseõppija saaks läbida valikkursusi ka gümnaasiumis, huviõppes või kõrgkoolis (kõrgkoolis, sest ülikoolid pakuvad MOOCe nagu ka teaduskooli kursusi, kuhu on seni jõudnud küll gümnaasistid, kuid mitte kutseõppijad?	Teaduskirjandus, dokumendianalüüs (Cedefopi andmebaas) Selle plokki küsimustele vastatakse kogutud andmete põhjal – see on osa järelduste ja soovitude kujundamisest.	

METOODIKA

Uurimisprobleemi, -eesmärgi ja püstitatud uurimisküsimusi ning uuritavate sihtrühma suurust arvesse võttes kombineerisime erinevaid andmekogumisviise ning andmeallikaid, kasutades sh nii **kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset lähenemist**. Erinevate andmeallikate kasutamine võimaldas muu hulgas andmeid kõrvutades jõuda terviklikuma arusaamiseni kutsekeskharidussüsteemi korraldusest ja erinevate osapoolte (sh õpilased, õpetajad, koolijuhid (õppejuhid), tööandjad) kogemustest.

Andmete kogumine

Uuringus kasutatavad olemasolevad andmed on avalikult kättesaadavad dokumendid, raportid, uuringud ning andmestikud. Oluliste andmete eristamisel ja nn kasutatavate andmete korpuse moodustamisel oleme lähtunud kutsehariduse ekspertide ning Tellija soovitustest. Esialgse tekstikorpuse moodustamiseks kasutasime märksõnaotsingut („kutseharidus“, „kutsekeskharidus“, „kutseharidussüsteem“, „kutseõppijad“, „kutseõppemudel“, „kutseõppeasutus“, „rakenduskõrgkool“, „elukestev õpe“, „kutsestandard“, „kutseeksam“ jt ning nende ingliskeelsed vasted), mida täiendasime lumepallimeetodil – leitud dokumentides viidatud sobivate allikate kaasamise abil. Kasutatud allikatele oleme viidanud töö põhiosas.

Primaarandmeid kogusime tööandjate esindajatelt, kutsekoolide õppe- ja tugikeskuste juhtidelt/õppejuhtidelt/koolijuhtidelt ning õpetajatelt ja kutsekeskhariduse õpilastelt. Kvalitatiivsel meetodil andmete kogumiseks tegime **intervjuud** tööandjate esindajatega, kutsekooli õppe- ja koolijuhtidega, õpetajatega ning kutsekeskhariduse õpilastega. Õpilaste sihtgrupis toimus andmekogumine lisaks ka **veebiküsitluse** abil.

Kvalitatiivse andmekogumise eeliseks on võimalus koguda sisukamat informatsiooni sihtgrupi esindajate kogemuste, hinnangute, arvamuste ja tagasiside kohta (iseäranis teemade kohta, mis vajavad uurimisküsimustele vastamiseks erinevate andmeallikate kombineerimist ning praktikatega kõrvutamist); kvantitatiivne andmekogumine võimaldas koguda sisendit sihtgrupilt, kes on suurearvulisem ning kes peab tagasisidestama ennekõike iseenda kogemust. Dokumendianalüüsi kõrval võimaldas algandmete kogumine selgitada välja osapoolte tegelikud kogemused ja praktikad ning kõrvutada neid dokumendianalüüsi tulemustega.

Uuritavateni jõudmiseks kasutasime erinevaid valimivõtutehnikaid. Kutsekoolide juhtide ning õppejuhtide kontaktid koondasime õppeasutuste kodulehekülgedelt. Uuringus osalemise kutse said kõikide haridusasutuste (25) juhid, kus õpetatakse kutsekeskhariduse õppekavadel. Osaluskutsele vastanud uuritavate seas tegime kaks fookusgruupiintervjuud, milles osales 14 juhtide esindajat. Intervjuude keskmiseks kestuseks oli 1,75 tundi. Ülejäänud kutsutud ei vastanud osaluskutsele; koolijuhid suunasid tihti kutse edasi õppejuhtidele, kuna leidsid, et pole õppetöö korralduse osas piisavalt pädevad kaasa rääkima. Intervjuud viisime läbi virtuaalseid kanaleid kasutades (Teams).

Õpetajate värbamiseks kasutasime kooli kodulehekülgedel olevat kontaktide nimekirja valimi moodustamiseks. Valimile seadsime kriteeriumid: 1) valimisse peavad kuuluma nii erialaainete kui ka üldõpingute õpetajad; 2) valimis peab olema tagatud õpetatavate erialade ja ainete mitmekesisus; 3) valimisse peavad kuuluma erinevate koolide õpetajad. Selleks selekteerisime – vastavalt koduleheküljel oleva informatsiooni detailsusele – koolide nimekirjadest välja õpetajad,

jälgides seda, et valimisse kuulusid erinevate erialade ja üldainete õpetajad. Igast koolist, kus õpetati kutsekeskhariduse õppekavasid, said kutse uuringus osaleda minimaalselt kaks õpetajat. Kokku osales intervjuudes 30 õpetajat, kellega tegime nii fookusgrupi- kui ka individuaalintervjuusid. Nelja fookusgrupiintervjuu keskmiseks pikkuseks oli 1,5 tundi, individuaalintervjuude ajaline kestus jäi 45 minuti kanti. Intervjuud viisime läbi virtuaalseid kanaleid kasutades (Teams, Google Meets). Õpetajate seas oli palju ka neid uuringusse kutsutuid, kes ütlesid intervjuus osalemisest ära, kuna tunnetasid, et nende antud sisendit pole varasemalt kuulda võetud. Pahameelt tekitas see, et uue reformi ideed on välja käidud ja tegevused juba alanud, kuid õpetajate senine kaasatus sellesse protsessi on olnud ebapiisav või kunstlik.

Tööandjate värbamiseks kasutasime mugavus- ja lumepallivalimi tehnikaid. Kontaktide kogumist toetas uuringusse kaasatud ekspertide erialane võrgustik. Soovitusi praktikaid pakkuvate tööandjate poole pöördumiseks saime uuringus osalenud õpetajatelt. Mõnel juhul olid edukad praktikabaasid mainitud ka koolide kodulehekülgedel. Seda informatsiooni kasutasime valimi mitmekesistamiseks. Tööandjate valimile seadsime järgmised kriteeriumid: 1) esindatud peab olema tööandjaid erinevatest erialavaldkondadest; 2) esindatud peab olema erineva suurusega (töötajate arv) ettevõtjaid; 3) esindatud peavad olema (Eesti) erinevates piirkondades tegutsevad ettevõtjad. Intervjuudes osales 19 tööandjat, kelle seas oli nii mikroettevõtjaid kui ka rahvusvahelisel turul tegutsevaid suurettevõtjaid erinevatest eluvaldkondadest (sh haljastus, ehitus, jaekaubandus, teenindus, majutus, tootmine, puidutööstus jm). Tööandjatega viisime algselt planeeritud fookusgrupiintervjuude asemel läbi individuaalintervjuud, kuna tööandjate suure hõivatus tõttu oli keeruline leida ühisaega. Intervjuude kestuseks oli umbes 30 minutit. Intervjuud tegime telefoni teel või virtuaalseid kanaleid kasutades (Teams).

Õppijate intervjuueerimiseks kasutasime mugavusvalimit ehk uurijad kasutasid oma erialast võrgustikku, et leida sihtgruppi sobivaid uuritavaid, samuti said intervjuudes osalemisest huvitatud kutsekeskhariduse õpilased jätta küsitlusse oma kontaktid. Õpilastega seitsmest koolist tegime kümme individuaalintervjuud telefoni teel või virtuaalseid kanaleid kasutades (Zoom). Intervjuud kestsid maksimaalselt 30 minutit.

Andmekogumisel, sh intervjuude lõpliku valimi suuruse kujunemisel lähtusime **küllastuspunkti** (*saturation point*) saavutamise põhimõttest. Kvalitatiivse andmekogumise käigus toimub andmekogumise ja -analüüsi tsükkel osaliselt samaaegselt. See võimaldas tuvastada huvitavaid asjaolusid, kui andmekogumine ei andnud enam oluliselt uut informatsiooni, et uurimisküsimustele vastata. Andmekogumise protsessi jooksul arutasid uurijad omavahel kogutud andmete tihedust ning tegid ühiselt otsuseid andmekogumise lõpetamise kohta.

Kõikide intervjuude puhul kasutasime **poolstruktureeritud** intervjuu skeemi, sest see võimaldas uuritavate sihtrühmast lähtuvalt intervjuukava vajadusel paindlikult kohandada, muuta intervjuu käigus küsimuste sõnastust ning selgitada intervjuueeritavale küsimuse sisu. Meetod on otstarbekas olukordades, kus kõik teemad pole eelnevalt defineeritud, vaid intervjuueeritavad võivad ka ise intervjuu käigus teemasid tõstatada. Intervjuukava on koostatud uurimisküsimustest lähtuvalt. Intervjuukavades olid põhi- ja lisaküsimused, millele vajadusel lisandusid intervjuudes osalejatelt saadud vastuste põhjal koostatud täpsustavad küsimused. Intervjuukavad olid sihtrühmapõhised.

Intervjuudes osalemine oli uuritavate jaoks vabatahtlik. Uurijad tagasid osalejatele konfidentsiaalsuse, sh aruande põhiosas on uuritavate antud sisend esitatud üldistatud kujul. Intervjuud salvestasime ja transkribeerisime või tegime intervjuu vältel sõnasõnalisi märkmeid

uuritavate vastustest, mida täiendasime pärast vestluse lõppu. Transkriptsioonid ja kokkuvõtted olid toormaterjaliks analüüsi tarbeks.

Õppijatelt kogusime sisendit ka **veebiküsitluse** abil. Kvantitatiivsel meetodil andmete kogumiseks koostasime (mh teaduskirjanduse abil¹⁵¹) uurimisküsimuste põhjal küsimustiku õppijatele. Küsimustikus küsisime nii suletud kui ka avatud vastustega küsimusi. Oluline oli, et küsitlusele vastamiseks kuluv aeg ei oleks pikem kui 20 minutit, et vastaja oleks motiveeritud küsitlusele täielikult vastama. Küsimustiku testimiseks viisime läbi kolm valideerimisintervjuud õppijatega. Valideerimisintervjuude eesmärgiks oli saada teavet küsimustiku võimalike kitsaskohtade (nt sõnastus, sisend suletud vastusevariantide koostamiseks, seletused jms) kohta. Saadud tagasiside abil täiendasime küsimustikku, misjärel saime selle edastada kogu uuritavale sihtrühmale. Küsitlusele vastajaid värbasime õppeasutuste vahendusel. Selleks palusime kutseõppeasutustel oma õppuritele edastada uuringus osalemise palve (kutsekiri koos lingiga küsitluskeskkonda). Kuna uurimisküsimustest tulenevalt pidid õpilased tagasisidestama oma õpikogemust kutsekeskharidusõppes ja tulevikuplaane; pidasime asjakohaseks suunata küsitlus kolmanda ja neljanda aasta õppijatele vastavalt sellele, milline on nende õppekavajärgne viimane õpiaasta. Nii oli õpilastel võimalik nii tagasi- kui ka edasivaatavalt oma kogemusi jagada.

Uuringusse kaasasime kõik 25 kooli, kus oli 2024/25. õppeaastal võimalik kutsekeskharidust omandada. Tellija edastas meile enne küsitluse algust andmed õpilaste arvust koolide kaupa. Võtsime arvesse kõik neljanda õppeaasta õpilased ning kolmanda õppeaasta õpilased koolidest, kus neljandal õppeaastal õpilasi ei olnud. Nii saime valimiks 3204 õpilast. Ideaalne vastamismäär veebiküsitluse puhul oleks olnud 20% ehk 641 õpilast.

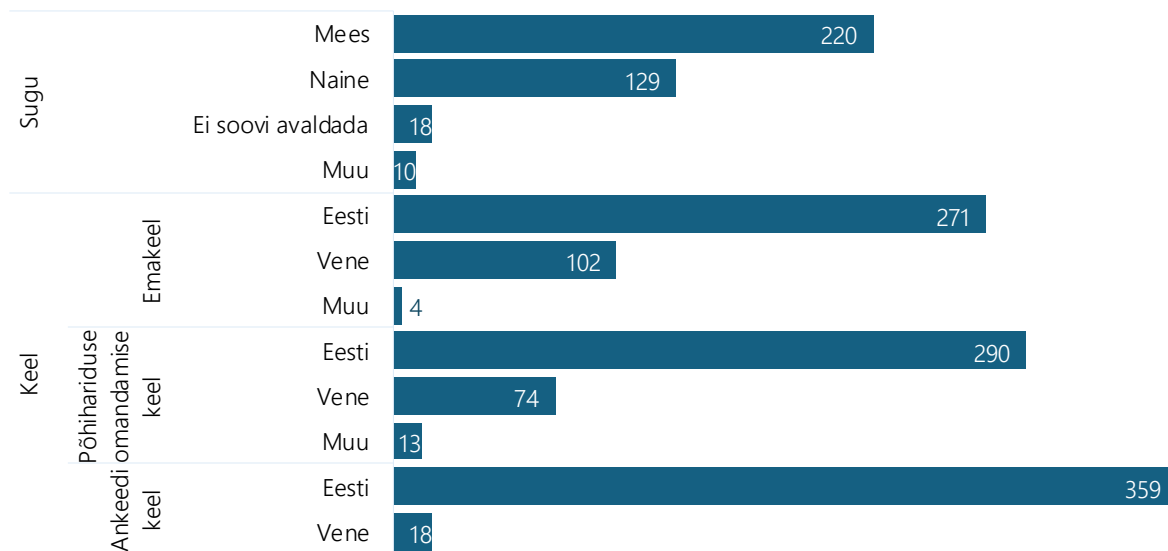
Selleks, et saaksime vastavalt vajadusele paluda koolidel õpilastele vastamist ka meelde tuletada, lisasime küsitlusankeeti küsimuse selle kohta, millises õppeasutuses vastaja õpib. Seda infot ei seotud ülejäänud vastustega ning kasutati pelgalt vastamisaktiivsuse jälgimiseks.

Ankeetküsitlus kutsekeskhariduse õppekavadel õppivate õpilaste seas algas 17. septembril 2024 ning esialgne vastuste kogumise tähtaeg oli 6. oktoober 2024. Kutse õpilastele edastasid koolide õppejuhid. 27. septembril saatsime õppejuhtidele ka palve edastada õpilastele meeldetuletus. Kuna vastuseid kogunes oodatust vähem, pikendasime vastamise tähtaega 15. oktoobrini, saates 7. oktoobril õppejuhtidele uue meeldetuletuse edastamise palve. Oktoobris saime koolidelt tagasisidet, et osadele õpilastele võib muret valmistada eestikeelsele ankeedile vastamine, mistõttu lisasime küsitluskeskkonda (LimeSurvey) ka ankeedi venekeelse versiooni ja 16. oktoobril saatsime koolidele taas palve õpilastele uuringukutse edastada, seekord kakskeelse ankeediga, ning uueks vastamise tähtajaks jäi 22. oktoober. Tellijaga kooskõlastatult otsustasime, et aktsepteeritav vastamismäär on 10% ning 22. oktoobriks 2024 see ka täitus, mistõttu me vastamise aega rohkem ei pikendanud. Lisaks oli näha, et õpilaste huvi on raugenud, ning viimastel päevadel kogunes küllalt vähe vastuseid. Kooliti oli vastamine ebaühtlane – mõnes koolis oli huvi suurem, mõnes väiksem. Ühtegi vastust ei laekunud neljast koolist, veel viies koolis jäi vastamismäär alla 5%.

¹⁵¹ Õpimotivatsiooni küsimuse puhul kasutasime eeskujuna Expósito-Lopez jt (2021) õpimotivatsiooni skaalat, mida lühendasime ja kohandasime uuringu eesmärkidest lähtuvalt. Allikas: Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Olmedo-Moreno, E. M., Pistón Rodríguez, M.D., & Chacón-Cuberos, R. (2021). Adaptation of the Educational Motivation Scale Into a Short Form With Multigroup Analysis in a Vocational Training and Baccalaureate Setting. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663834>

Vastuste analüüsi kaasasime kõik lõpuni täidetud ankeedid ning lisaks need, kus vastatud olid sisulised küsimused ja taustatunnused, st vastamata võis olla jäänud täiendavate kommentaaride osa (soovi korral). Sedasi kogunes lõplikuks valimiks 377 õpilast.

Ülevaade vastanutest on näha järgneval joonisel (joonis 19). Vastanuist üle poole (220 vastust, 58%) olid mehed ning kolmandik (129 vastust, 34%) naised. Kaheksa protsenti vastanuist ei soovinud oma sugu avaldada või määratlevad ennast kuidagi teisiti. Ligi kolmveerand vastanuist (271 vastust, 72%) on eesti ja veidi enam kui veerand (102 vastust, 27%) vene emakeelega, kuid põhihariduse on omandanud eesti keeles 77% (290 vastust) ning vene keeles 20% (74 vastust) vastanuist. Muu emakeelena nimetati peamiselt eesti ja vene keele kombinatsiooni, sama kehtib ka muus keeles põhihariduse omandamise kohta. Küsitlusankeedi eestikeelsele versioonile vastas 95% õpilastest (359 vastust), venekeelsele versioonile laekus vaid 18 vastust (5%). See on ka mõistetav, sest venekeelne ankeet oli vastamiseks avatud lühemat aega. Samas, nagu näha, tulid ka vene keelt emakeelena kõnelevad õpilased eestikeelsele ankeedile vastamisega kenasti toime.



Joonis 19. Vastanute jaotus soo ja keeleaspektide järgi

Järgnevalt on ära toodud omandatavad erialad õppekavagruppide kaupa (tabel 5). Nagu näha, on mitmel erialal väga vähe vastajaid ning ka õppekavagruppide kaupa on vastuseid vähe. Seetõttu koondasime õppekavagrupid vastavalt kutseharidusstandardi lisas 2¹⁵² toodud jaotusele õppesuundadesse.

Tabel 5. Küsitlusele vastanud õpilased õppesuundade ja õppekavade kaupa

AIANDUS		ANDMEBAASIDE JA VÕRGU DISAIN NING HALDUS	AUDIOVISUAALSED TEHNIKAD JA MEEDIA TOOTMINE	EHITUS JA TSIVIILRAJATISED	ELEKTRIENERGIA JA ENERGEETIKA				
Florist	1	IT-süsteemide spetsialist	9	Multimeedia spetsialist	2	Hoone tehno-süsteemide ehitus	1	Sisetööde elektrik	10
Maastikuehitaja	1	IT-süsteemide nooremspetsialist	9	Trükitehnoloogia	2	Kinnisvarahooldus	1		

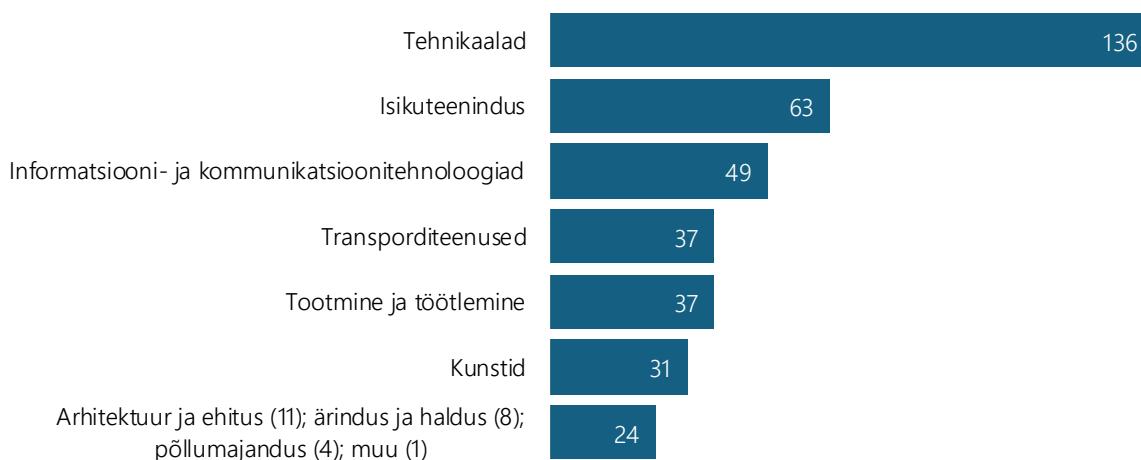
¹⁵² https://www.riigiteataja.ee/akti/isa/1270/7202/4004/VV_130m_lisa2.pdf#

Kutsekeskhariduse õppekavade rakendumise analüüs

		IT-süsteemide nooremspetsialist	16	Visuaalmeedia spetsialist	2	Kivi- ja betoon- konstruktsioonide ehitus	1			
				Kujundaja	17	Puitkonstruktsioonide ehitus	1			
						Ehitusviimistlus	4			
	Kokku	2	Kokku	34	Kokku	23	Kokku	8	Kokku	10
ELEKTROONIKA JA AUTOMAATIKA		HULGI- JA JAEKAUBANDUS		JUUKSURITÖÖ JA ILUTEENINDUS		MAJUTAMINE JA TOITLUSTAMINE		MEHAANIKA JA METALLITÖÖ		
Automaatik	3	Kaubandus	2	Juuksur	1	Hotelliteenindus	1	Metallilõikepinkidel töötaja	1	
Mehhatroonik	34	Klienditeenindaja kaubanduses	7	Spaateenindaja	3	Turismiteenindus	2	Keevitaja	2	
						Majutusteenindus	4	Keevitus- ja metallitööd	5	
						Toitlustusteenindus	5	Robotioperaator	20	
						Kokk	44			
	Kokku	37	Kokku	9	Kokku	4	Kokku	56	Kokku	28
MOOTORLIIKURID, LAEVANDUS- JA LENNUNDUSTEHNKA		MUUSIKA JA ESITUSKUNSTID		PÖLLUNDUS JA LOOMAKASVATUS		REISIMINE, TURISM JA VABA AJA VEETMINE		SEKRETÄRI- JA KONTORITÖÖ		
Mootorsõiduki- tehnik (spetsialiseerumine: sõiduautotehnik)	1	Komponist	1	Hobuhooldaja	2	Maaturism	3	Bürooassistent	1	
Automaaler	2	Pärimusmuusik	1					Bürootöö	1	
Autoplekksepp- komplekteerija	4	Interpreet	6							
Autoplekksepp	9									
Mootorsõiduki- tehnik	45									
	Kokku	61	Kokku	8	Kokku	2	Kokku	3	Kokku	2
TARKVARA JA RAKENDUSTE ARENDUS NING ANALÜÜS		TEKSTIILI, RÕIVASTE, JALATSITE VALMISTAMINE NING NAHA TÖÖTLEMINE		TOIDUAINETE TÖÖTLEMINE		TRANSPORDITEENUSED				
Noorem tarkvara-arendaja	2	Sisekujundaja assistent tekstiilialal	4	Pagari- ja kondiitritoodete tehnoloogia	12	Logistiku abi	1			
Tarkvara-arendaja	6					500-se ja suurema kogumahutavusega laeva vahitüürimees	3			
						Laotöötaja	4			
						Veokorraldaja- logistik	29			
	Kokku	8	Kokku	4	Kokku	12	Kokku	37		

Kuna ka õppesuundade kaupa grupeerides jäi põllumajanduse suund väga väikeseks (kokku neli vastust) ning küllalt väike oli ka arhitektuuri ja ehituse suund (kaheksa vastust), liitsime need omakorda kokku ärenduse ja haldusega (11 vastust). Lisaks liitsime siia selle õpilase vastused, kes

oli jätnud eriala märkimata („muu“, üks vastaja). Nii valmis ülevaatlük joonis vastanutest koondatud õppesuundade kaupa (joonis 20).



Joonis 20. Küsitlusele vastanud, koondatud õppesuundade kaupa

Õppijate küsitlus oli täielikult anonüümne. Küsitluse käigus hoiti kogutud andmeid küsitlusplatvormi turvalises keskkonnas, kuhu pääses ligi vaid küsitluse koostaja kasutajatunnuse ning parooli alusel. Andmed, mis võimaldasid vastajat tuvastada (nt vastaja kool või vabatahtlikult jagatud meiliaadress loosimises või intervjuus osalemise soovist teada andmiseks) koguti muudest vastustest eraldi ning neid ei seostatud sisuliste vastustega. Pärast küsitlusperioodi lõppu toimus andmestiku puhastamine ja töötlemine nii, et oleks võimalik kvantitatiivset andmeanalüüsi teha. Puhastatud andmeid hoiti TÜ parooliga turvatud serverites, kuhu oli ligipääs vaid uurimismeeskonnal kasutajatunnuse ning parooli (sh rakendatakse kaheammulist autentimist) alusel.

Andmete analüüs

Individuaal- ja fookusgruupiintervjuudest ning dokumendianalüüsist (kutseõppeasutuste õppekavad, õppekavarühmade hindamise aruanded, õppeasutuste rahulolu-uuringud, kutseeksami korraldus ja hindamismaatriksid jms) saadud andmeid analüüsisime omakorda **kvalitatiivse induktiivse temaatilise analüüsi meetodil**. See meetod on sobiv, kuna võimaldab analüüsi käigus säilitada paindlikkust (induktiivsust) ehk mõista ka peidetud, latentset sisu; sukelduda uuritavate maailma tõlgendusfääri ning paigutada see omakorda ühiskondlikku konteksti.¹⁵³

Kvalitatiivse andmeanalüüsi viisime läbi QCMap (*qualitative content analysis map*) andmeanalüüsi keskkonnas. Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks kasutasime kaaskodeerimist, mille puhul intervjuude kokkuvõtteid/transkriptsioone või dokumente luges ja kodeeris vähemalt kaks analüütikut. Algse kodeerimise järel arutasid uurijad omavahel esmaseid koode, nende sisu ja nimetusi, kuni jõudsid konsensusele. Seejärel grupeerisime sisult sarnase tähendusega koodid suuremateks kategooriateks uurimisküsimuste lõikes ja valmistasime ette kvalitatiivsete tulemuste esituse. Samuti suurendab uurimistulemuste valiidsust induktiivne analüüsiloogika – see võimaldab esitada tulemusi uuritavate või uuritava „kõnes“, mis peegeldab autentsemalt uuritavaid kontseptsioone ning uuritavate mõttemaailma – ning andmete küllastuspunktile toetumise

¹⁵³ Kalmus, V. Kvalitatiivne analüüs. Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes *sisu.ut.ee*

põhimõtte, mis lisab kindlust, et valim annab ammendavalt edasi uuritava sisu. Aruande põhiosas oleme võimalikult palju sisust andnud edasi uuritavate enda sõnu kasutades, et anda rohkem häält ka nendele gruppidele, kes uurijatele antud tagasisides tundsid, et neid pole piisavalt kuulatud.

Küsitluse käigus kogutud andmed puhastasime ning koondasime ühtsesse andmetabelisse. Küsitlusandmete analüüsimiseks rakendasime kvantitatiivseid andmeanalüüsimeetodeid. Analüüsimisel kasutasime peamiselt **kirjeldava statistika** näitajaid – eelkõige osakaalud, võimaluse korral ka hii-ruut statistik emakeele või vastaja sooga seoses esinevate võimalike erisuste leidmiseks. Andmete analüüsimiseks kasutasime MS Excelit ning statistikatarkvara SPSS. Tulemused esitasime üldistatult kujul nii, et ei oleks võimalik vastajaid tuvastada.

Erinevate andmeallikate kaudu kogutud informatsiooni trianguleerisime. Uuringu usaldusväärsuse suurendamise tehnikana võimaldas see küsitluse, intervjuude ja muude materjalide (dokumendid, andmestikud) kõrvutamise abil võrrelda nn reaalsust formaalsusega ning anda uuritavast täielikum ülevaade.

UURINGU EETILISED ASPEKTID

Uuringu kavandamisel, tegemisel ja tulemuste avalikustamisel lähtusime kehtivatest **teaduseetika ja hea teadustava põhimõtetest**.

Uuringu primaarsed andmed kogusime kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid andmekogumismeetodeid kasutades. Sealjuures kasutasime meetoditena küsitlust ning poolstruktureeritud individuaal- ja fookusgruupiintervjuusid. Uurimiseesmärgi saavutamiseks oli küsitlus vajalik, kuna puudus andmestik, millised on õppijate ootused ja õpikogemused kutseõppeasutuses ning millised on õpingutega seonduvalt peamised murekohad. Intervjuude meetodil andmete kogumine võimaldas saada süstemaatilise ülevaate sellest, milline on muu hulgas kutsekeskharidusõppe osapoolte vaade tehtud muudatustele ning tagasiside süsteemi kitsaskohtade parendamiseks.

Anonüümse küsitluse korral (kutseõppeasutuse õppijad) me isikuandmeid ei küsinud, välja arvatud juhul, kui õpilane soovis osaleda intervjuus ning sisestas küsitlusankeedi vastavale väljale oma kontaktandmed. Sellised andmed sidusime lahti uuritava antud vastustest ning hävitasime pärast andmekogumise lõppu.

Intervjuud salvestasime osalejate nõusolekul või tegime intervjuude ajal kokkuvõtteid, milles märkisime üles ka sõnasõnalisi väljavõtteid uuritavate vastustest. Helifailid transkribeerisime ning kokkuvõtted korrastasime osalejate isikutunnuseid pseudonümiseerides.

Audiofailid salvestasime MP3 või WAV formaadis, visuaalsed materjalid JPEG formaadis.

Kõiki andmeid hoiti uuringu lõpuni Tartu Ülikooli parooliga turvatud serverites. Andmeid turvati kaasaegsete meetmetega, mida korraldab ja mille eest vastutab TÜ infotehnoloogia osakond. See tähendab, et kolmandatel isikutel puudus neile ligipääs ning tagatud oli privaatsus.

Tellijaga jagamiseks on uurijad ette valmistanud anonümiseeritud ja puhastatud küsitlusandmed ning pseudonümiseeritud kokkuvõtted intervjuude peamistest tulemustest. Need materjalid anti uuringu lõpus Tellija käsutusse.

INTERVJUUKAVAD

Intervjuud tööandjatega

1. Millised on olnud Teie senised kokkupuuted ja kogemused kutsekeskhariduse õpilaste või lõpetajatega?
 - a. Kuivõrd on kutsekeskhariduse õppekava lõpetamine [erialal] eelduseks või eeliseks töötaja tööle võtmisel?
2. Mida peate tänaste kutsekeskhariduse õpilaste või lõpetanute tööoskuste ja -teadmiste juures tugevusteks? Millised on vajakajäämised?
 - a. Palun kirjeldage, millised on Teie ootused kutsekeskhariduse õppekavade lõpetajale.
3. Kuidas hindate oma kogemuse põhjal kutsekeskhariduse õppijate ettevalmistust tööturule sisenemiseks? Palun tooge näiteid.
 - a. Milline on kooli roll õpilaste tööks ette valmistamisel? *Kas ettevalmistus koolis peaks olema parem või oskused tekivad pigem töö käigus?*
 - b. Millised erialased oskused on kaetud; millest jääb teie hinnangul vajaka?
 - c. Millised üldoskused (või võtmepädevused) on kaetud; millest jääb teie hinnangul vajaka?
4. Mida arvate kutseksamist hindamismeetodina? *(intervjueerijale: kas kutseksam kui hindamismeetod annab talle sisendit, mille põhjal ta ise teeb otsuse õppija oskuste ja teadmiste kohta)*
5. Mida on Teie arvates vaja praeguses kutsekeskharidussüsteemis muuta, et Teie ootused lõpetajatele saaksid täituda?

Intervjuud koolijuhtide/õppejuhtidega

1. Palun Teil mõelda tänastele noortele ja sellele, mida nemad oma elult ootavad – ning millised on tänapäeva kiirelt muutuva maailma ootused neile. Kuivõrd praegune kutsekeskharidusõppe sisu ja korraldus toetab õpilase arengut ja õppes püsimist? Milliseid probleeme olete märganud? *(intervjueerijale: erialavalik, õppetöö läbiviimine, õppeaja pikkus, erivajadused, õpilaskodus elamine)* Mida peate praeguses kutsekeskharidusõppes võtmeprobleemiks?
2. Mõeldes praegustele kutsekeskhariduse õppekavadele, kui hästi valmistavad need noori ette tööturule suundumiseks? Palun selgitage ja tooge näiteid *(võimalikud täiendavad küsimused võiksid puudutada õppekavade ülesehitust ja mahtu, sh üld-, põhi- ja valikõpingute ning praktika sisu ja mahtu).* Palun tooge näiteid koostööst tööandjatega õppekavade välja töötamisel või uuendamisel.
3. Kui tõhusaks peate kutsekeskhariduse õppekavasid õpingute jätkamiseks (kõrghariduses)? Palun selgitage ja tooge näiteid *(võimalikud täiendavad küsimused võiksid puudutada õppekavade ülesehitust ja mahtu, sh üld-, põhi- ja valikõpingute ning praktika sisu ja mahtu).*
4. Kuivõrd asjakohaseks peate KutÕSis ja kutseharidusstandardis sätestatud kutsekeskhariduse õppekavade koostamise aluspõhimõtteid, arvestades tänaseid tööturu ja kutsehariduse osapoolte vajadusi? *(uurijale: olla valmis selgitama, mis on aluspõhimõtteid; rõhutada, et küsime varasema kohta, mitte uuenduste kohta, mis on juba töös)*
 - a. Kuidas olete arvestanud aluspõhimõtetega oma kooliõppekavade koostamisel?
 - b. Milliseid väljakutseid on olnud koolidel õppekavade koostamise aluspõhimõtete rakendamisel?
5. Kui oluliseks peate, et õppekavad on seotud kindla kutsestandardiga, gümnaasiumi riikliku õppekava ja Euroopa võtmepädevuste soovitusega?

6. Palun kirjeldage, kuidas on teie kogemustes rakendunud väljundipõhisuse põhimõtte õppekavades ja hindamisel.
 - a. Mis on Teie hinnangul toetanud/takistanud väljundipõhise õppe läbiviimist?
 - b. Mis on Teie hinnangul soodustanud/pärssinud väljundipõhist hindamist (*uurijale täpsustamiseks: kooli töökorraldus, õpetajate koostöö, juhtkonna toetus*)
 - c. Kuidas on rakendunud lävendipõhine hindamine? Milline on olnud õpetajate valmisolek väljundipõhist hindamist rakendada?
7. Mida arvate kutseeksamist õpiväljundite saavutamise hindamismeetodina?
 - a. Mis on selle eelised ja kitsaskohad?
 - b. Millisena näete kutseeksami tulevikku õpingute lõpetamise tingimusena? (*uurijale: kui jätkata, siis miks: kui mitte, siis täpsustada, kuidas seda võiks asendada*)
8. Kuidas on Teie hinnangul rakendunud üld- ja põhiõpingute lõiming? Moodulite vaheline lõiming (*moodulite sees ja moodulite vahel*)?
 - a. Kuidas on seda Teie koolis rakendatud? Palun tooge näiteid lõimingu kohta.
 - b. Millised on olnud peamised väljakutsed ja takistused?
 - i. Kuidas neid väljakutseid/takistusi lahendada?
9. Milliseid tugimeetmeid õppijate toetamiseks koolis kasutate?
 - a. Kuidas hindate tugimeetmete (õpiabi, abiõpetaja, mentorlus-tuutorõpilased, õppeaja pikendamine, tugispetsialistid, kes toetavad õpetajaid, õpetajate koolitused) piisavust tuge vajavale õpilasele?

Intervjuud õpetajatega

1. Palun Teil mõelda tänastele noortele ja sellele, mida nemad oma elult ootavad – ning millised on tänapäeva kiirelt muutuva maailma ootused neile. Kuivõrd praegune kutsekeskharidusõppe sisu ja korraldus toetab õpilase arengut ja õppes püsimist? Milliseid probleeme olete märganud? (*intervjuueerijale: erialavalik, õppetöö läbiviimine, õppeaja pikkus, erivajadused, õpilaskodus elamine*)
2. Mõeldes praegustele kutsekeskhariduse õppekavadele, kui hästi valmistavad need noori ette tööturule suundumiseks? Palun selgitage ja tooge näiteid (võimalikud täiendavad küsimused võiksid puudutada õppekavade ülesehitust ja mahtu, sh üld-, põhi- ja valikõpingute ning praktika sisu ja mahtu).
3. Kui hästi valmistavad kutsekeskhariduse õppekavad õpilasi ette õpingute jätkamiseks (kõrghariduses)? Palun selgitage ja tooge näiteid (võimalikud täiendavad küsimused võiksid puudutada õppekavade ülesehitust ja mahtu, sh üld-, põhi- ja valikõpingute ning praktika sisu ja mahtu).
4. Mida arvate sellest, et õppekavad on seotud 1) kindla kutsestandardiga, 2) gümnaasiumi riikliku õppekava ja 3) Euroopa võtmepädevuste soovitusega? (*uurijale: täpsustada kõigi kolme tasandi kohta*)
5. Kuivõrd olete olnud seotud kooli õppekavade ja moodulite rakenduskavade loomisega?
 - a. Kuidas kooli töökorraldus on toetanud õppekavade koostamist?
 - b. Kui hästi on toiminud õpetajate koostöö õppekavade loomisel ja arendamisel? Kuidas kooli juhtkond on seda toetanud?
6. Palun kirjeldage, kuidas rakendate väljundipõhisuse põhimõtteid õpetamisel ja hindamisel.
 - a. Millised on peamised takistused ja väljakutsed õppetöö läbiviimisel väljundipõhise õppekava alusel (*uurijale: eristada seda, millised probleemid tulenevad just väljundipõhisusest ja millised on laiemad õppekavaga või õppetöö läbiviimisega seotud probleemid*)?
 - b. Kirjeldage, kuidas olete rakendanud väljundipõhise hindamise põhimõtteid.

- c. Kirjeldage, kuidas arvestate õppetöö läbiviimisel kutseharidusstandardis toodud kutsekeskhariduse õpiväljundeid (*uurijale: vajadusel kuvada või paluda uuritavatel enne intervjuud tutvuda õpiväljunditega*)?
- d. Mida arvate kutseeksamist õpiväljundite saavutamise hindamismeetodina?
7. Millised on teie kogemused üld- ja põhiõpingute lõimimisest ja moodulite vahelisest lõiminguist?
 - a. Kuidas on seda Teie koolis rakendatud? Palun tooge näiteid lõimingu kohta.
 - b. Millised on peamised väljakutsed ja takistused?
 - i. Kuidas neid väljakutseid/takistusi lahendada?
8. Palun tooge näiteid, kuidas Teie oma aines rakendate lävendipõhist hindamist. (*uurijale: võib ka laiemat pilti: Kuidas Teile tundub, kuidas on teistel kolleegidel rakendunud lävendipõhine hindamine?*)

Intervjuud õpilastega

1. Mille põhjal tegid otsuse kutsekeskhariduse kasuks?
2. Kuidas otsustasid, millisel õppekaval õppida?
 - a. Mida sinu lähedased (pere, tuttavad, sõbrad) sinu valikust arvasid?
 - b. Kui mõtled tagasi oma põhikooli õpingutele, milliseid edasiõppimise võimalusi sulle sel ajal tutvustati?
3. Mõeldes oma eakaaslastele, kui populaarne on sinu arvates kutse(kesk)haridus noorte seas?
 - a. Kuidas võiks sinu arvates teisi (noori) motiveerida kutsekeskharidust valima?
4. Milline on olnud sinu senine õpikogemus?
 - a. Mis on meeldinud? Mis võiks olla teisiti?
 - b. Kui hästi on su enda arvates su õpingud sujunud?
 - c. Mõeldes oma õppekava mahule, kas see on sinu arvates piisav, et asuda tööle või edasi õppima?
 - i. Kas midagi olulist jääb õpingutes puudu?
 - ii. Milline on olnud sinu praktikakogemus?
5. Millised on olnud sinu suhted koolikaaslastega? Millised õpetajatega?(intervjueerijale: täpsustada mh, mis on suhteid kujundanud ja milles head/halvad suhted väljenduvad, näited) Millised olid sinu ootused oma õpingutele?
 - a. Kuivõrd on reaalsus (õppekava maht, sisu, praktika) nendele ootustele vastanud? Mis võiks olla teisiti?
 - b. Kas ja kui, siis milliseid muresid on õpingute vältel tekkinud? Palun kirjelda neid. Kuidas need mured on lahenduse saanud?
6. Õpid koolis nii eriala kui ka üldõpingute mooduleid Kui mõtled nüüd üldõpingute moodulitele, siis kui oluliseks pead üldharidusliku sisuga mooduleid ? Palun põhjenda.
 - a. Kuidas hindad üldõpingute moodulite mahtu? *Kas see on piisav, et jätkata hiljem õpinguid kõrghariduses? Kas see on piisav, et tööturul edukalt hakkama saada?*
7. Jätkame veel üldõpingute moodulitega. Need on tunniplaanis küll eraldi ained, aga neid õpetatakse ka erialaga seonduvates moodulites. Palun too näiteid, kuidas erialaõpingutes on seda tehtud (nt kuidas erialaõppes õpitakse matemaatikat).
 - a. Mis sa sellest arvad, et erialaained on üldainetega seotud?
8. Mida plaanid teha pärast lõpetamist? (*uurijale täpsustuseks: suunduda tööle, minna edasi õppima*)
 - a. Kas plaanid minna tööle/õppima selle erialaga seotud töökohale/õppesse, millel praegu õpid?

- b. Kui hästi on sinu arvates õpingud seni sind edasi õppimiseks/töötamiseks ette valmistanud?
- i. Kas tunnend, et on oskuseid või teadmisi, mida vajaksid, aga mida sa pole veel õppinud või mida sooviksid juurde õppida?
9. Millisena näed sa enda elu viie aasta pärast?
10. Mida sinu arvates võiks praeguses kutsekeskhariduse süsteemis muuta?

KÜSITLUSKAVA

Sissejuhatav tekst

Palun vasta ankeedis küsimustele oma õppimiskogemuse kohta. Soovime teada sinu mõtteid ja kogemusi, valesid vastuseid siin ei ole. Vastamine on anonüümne, sinu kool su vastuseid ei näe.

Vastamiseks vajuta nuppu "Järgmine". Selle nupu vajutamisega kinnitad, et soovid uuringus osaleda vabatahtlikult ja oled vähemalt 18-aastane.

Küsitluskava

- Palun vali menüüst, millises koolis ja millisel erialal (õppekaval) õpid. [valik rippmenüüna, kooli nimele järgneb erialade loend]
 - Eesti Merekool
 - Haapsalu Kutsehariduskeskus
 - Heino Elleri Muusikakool
 - Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus
 - Järvamaa Kutsehariduskeskus
 - Kehtna Kutsehariduskeskus
 - Kuressaare Ametikool
 - Luua Metsanduskool
 - Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskool
 - Pärnumaa Kutsehariduskeskus
 - Rakvere Ametikool
 - Räpina Aianduskool
 - Tallinna Ehituskool
 - Tallinna Kopli Ametikool
 - Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool
 - Tallinna Muusika- ja Balletikool
 - Tallinna Polütehnikum
 - Tallinna Teeninduskool
 - Tallinna Tööstushariduskeskus
 - Tartu Kunstikool
 - Tartu Rakenduslik Kolledž
 - Valgamaa Kutseõppekeskus
 - Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskool
 - Viljandi Kutseõppekeskus
 - Võrumaa Haridus- ja Tehnoloogiakeskus
 - PUUDUB LOETELUST: kirjutan ise kooli nime ja eriala [sisuliselt „muu“ koos kommentaari väljaga]

- Palun hinda, kui olulised olid sinu jaoks kutsekeskhariduse kasuks otsustamisel järgmised tegurid.

	Väga oluline	Pigem oluline	Nii ja naa	Pigem ebaoluline	Täiesti ebaoluline
Valitud eriala huvitas mind väga					
Valitud erialal on lihtne tööle saada					

Soovisin saada korraga nii keskhariduse kui ka kutse					
Sõbrad tulid ka siia õppima					
Vanemad soovitasid					
Õpetajad soovitasid					
Kutsekeskharidusel on minu tutvusringkonnas hea maine					
Kutsekeskharidusega erialadel on lihtne tööle saada					
Ma ei saanud soovitud gümnaasiumisse sisse					
Kutsekool asub kodule lähedal					
Kutsekoolis õppides on võimalik taotleda õppetoetust					
Kutsekoolis õppides on võimalik taotleda sõidutoetust					
Muu tegur või tegurid					

2a Vastasid, et kutsekeskhariduse kasuks otsustamisel oli sinu jaoks väga oluline või pigem oluline muu tegur või muud tegurid. Palun nimeta see tegur (need tegurid) siin.

[Avatud vastus, kuvatakse ainult neile, kes vastasid eelnevalt, et muu tegur/tegurid on väga või pigem oluline]

3. Millised olid sinu ootused õpingutele kooli tulles?

[Avatud vastus]

4. Kui põhjalikult selgitatakse, mis on õppeainete õpetamise eesmärgid (õpiväljundid) ja mida on moodulite edukaks läbimiseks vaja teha (hindamiskriteeriumid)?

	Väga põhjalikult	Põhjalikult	Mõnes aines põhjalikult, mõnes vajaksin rohkem selgitusi	Vajaksin rohkem selgitusi	Selgitused on olnud napid või puudunud täielikult
Õpiväljundite selgitamine					
Hindamiskriteeriumite selgitamine					

5. Palun märgi, kas oled nõus järgmiste enda kohta käivate väidetega. Siin koolis õppimise tulemusena oskan varasemast paremini...

	Nõustun täiesti	Pigem nõustun	Nii ja naa	Pigem ei nõustu	Ei nõustu üldse
...kirjutada grammatiliselt korrektselt					
...ennast kirjalikult väljendada					

...suhelda igapäevastel teemadel võõrkeeles, mida olen õppinud					
...matemaatikat ja loodusaineid					
...mõista tehnoloogia ja inseneeriaga seonduvat					
...kasutada digivahendeid					
...mõista ennast, oma soove ja vajadusi					
...teiste inimestega arvestada					
...planeerida oma aega					
...luua tõhusamaid õpiharjumusi					
...aru saada ühiskondlikult olulistest teemadest					
...mõista, mis on ettevõtlikkus ja/või kuidas ettevõtjaks saada					

6. Palun hinda, kas sinu arvates on sinu eriala õppekavas üldharidusõpingute, eriala- ja valikmooduleid ning praktikat piisavalt, liiga palju või liiga vähe.

Vasta "muu" kohta ainult siis, kui soovid anda hinnangu mingi aspekti kohta, mida pole nimetatud. [kohustus anda vähemalt 6 vastust, st „muu saab jätta vastamata"]

	Liiga palju	Piisavalt	Liiga vähe
Üldharidusõpingute mooduleid on õppekavas ...			
Erialamooduleid on õppekavas ...			
Valikõpet on õppekavas...			
Kokkuvõtlikult on õppekava moodulites alateemasid...			
Praktikat on ette nähtud...			
Praktikakohti on...			
Muu: õpingute juures on ülal nimetatud aspekti...			

6a Palun täpsusta siin, mille kohta oma hinnangu andsid.

[avatud vastus, kuvatakse vaid neile, kes andsid „muule“ hinnangu]

7. Palun loe järgnevaid väiteid ning märgi iga väite puhul kas ja kui palju see sinu kohta kehtib.

	Minu kohta ei kehti see üldse	Minu kohta see pigem ei kehti	Ei oska öelda	Minu kohta see pigem kehtib	See kehtib minu kohta väga

Ma õpin, sest mul on hea töö leidmiseks vaja vähemalt kutset ja keskharidust					
Ma õpin, sest mul on hea tunne, kui olen omandanud uusi teadmisi/oskusi					
Ma ei tea, miks ma õpin, mulle tundub, et ma raiskan koolis oma aega					
Ma õpin, sest mulle valmistab rõõmu, kui saan väga häid hindeid					
Ma õpin, sest soovin endale tõestada, et ma suudan omandada korraga nii kutset kui keskhariduse					
Varem tundus koolis käimine mulle põhjendatud, kuid nüüd küsin ma endalt, kas ma soovin üldse õpingutega jätkata					
Ma õpin, sest ma tahan pärast kooli lõpetamist hästi elada					
Ma ei tea, miks ma koolis käin ja tegelikult mul on sellest ükskõik					
Ma õpin, sest ma olen endaga rahul, kui mul keeruliste ülesannete lahendamine õnnestub					
Ma õpin, sest saan õpingute käigus õppida palju sellist, mis mind huvitab					

8. Mis on sinu õppimissoovi vähendanud? [vali kõik sobivad variandid]

- Valitud eriala ei huvita mind
- Üldained on rasked ja/või ebavajalikud
- Praktika töökohas on sisutu, võimaldatakse täita ainult väheolulisi rutiinseid ülesandeid
- Õpetajad ei anna minu õpitulemustele piisavalt tagasisidet
- Mul ei ole õppetöös läinud nii hästi, kui oleksin soovinud
- Minu jaoks on õpingud liiga lihtsad
- Õpetajatest jääb mulje, nagu nad teeksid oma tööd vastumeelselt
- Minu kursuse- või rühmakaaslasel on õppimiseks vähemotiveeritud
- Muu (palun täpsusta)...

9. Milliste muredega oled õpingute vältel kokku puutunud? Kõigepealt hinda palun, kuivõrd nõustud erinevaid muresid kirjeldavate väidetega ning seejärel märgi, kui tihti oled seda muret kogenud.

	Mure esinemine					Mure ulatus		
	Nõustun täiesti	Pigem nõustun	Nii ja naa	Pigem ei nõustu	Ei nõustu üldse	Ühekordne mure	Püsiv probleem	Seda muret pole esinenud
Mulle on valmistanud raskusi üldharidusõpingute moodulite läbimine								
Mulle on valmistanud raskusi erialamoodulite läbimine								
Olen kogenud tõrjutust ja/või								

koolikiusamist kaaslaste poolt								
Olen kogenud tõrjutust ja/või kiusamist õpetajate poolt								
Õpikeskkond on ebamugav (ruumid on külmad või liiga palavad, umbsed, vajaksid remonti jms)								
Õppevahendid vajaksid kaasajastamist								
Õppimisega seotud kulud on minu jaoks liiga suured								
Olen kokku puutunud muu olulise murega, mida siin ei ole nimetatud								

9a Vastasid, et oled kokku puutunud muu olulise murega. Palun nimeta see mure (need mured) siin.

[Avatud vastus, kuvatakse ainult neile, kes vastasid eelnevalt, et on täiesti või pigem nõus muu mure esinemisega]

10. Kelle poole oled oma murede lahendamiseks pöördunud (või kavatsed pöörduda)? [vali kõik sobivad variandid]

- Tugispetsialistid (koolipsühholoog, sotsiaalpedagoog, eripedagoog)
- Õpetajad
- Kursuse- või rühmajuhendaja
- Kursuse- või rühmakaaslased
- Sõbrad
- Pereliikmed
- Kooli juhtkond
- Muu (palun täpsusta)...
- Ma ei ole pidanud vajalikuks kellegi poole pöörduda, olen oma mure(d) ise ära lahendanud

11. Palun nimeta üks kuni viis märksõna, mida oma õpingute juures väärtustad.

[Avatud vastus]

12. Õpingute lõpuni on veel veidi aega. Palun püüa mõelda oma oodatavatele oskustele ja teadmistele kooli lõpetamisel ning vasta, kuivõrd nõustud järgmiste väidetega.

	Täiesti nõus	Nõus	Nii ja naa	Ei ole nõus	Ei ole üldse nõus
--	--------------	------	------------	-------------	-------------------

Tunnen oma eriala põhjalikult ning oskan omandatud teadmisi ja oskuseid tööl rakendada.					
Oskan ise leida lahendusi enda jaoks uutele oma erialaga seotud tööülesannetele.					
Vastutan oma tööülesannete täitmise eest.					
Oskan välja pakkuda, kuidas töö tulemusi parendada.					
Oskan oma erialal töökaaslasi juhendada.					
Oskan mõelda läbi ja hinnata, milline on minu teadmiste tase.					
Olen suuteline oma õppimist planeerima ja õppima iseseisvalt.					
Oskan selgitada teistele oma seisukohti ka siis, kui pole varem teemaga kokku puutunud.					
Olen võimeline hindama, kuidas tulen erinevates olukordades toime, ning oskan selle põhjal muuta oma käitumist, arvestades ka teiste vajadusi.					
Kasutan oma erialaga seotud probleemidele lahenduste leidmiseks erialaseid infokanaleid.					

Suudan hinnata erinevatest kanalitest pärit info usaldusväärsust.					
Oskan töötada meeskonnas ja teha teiste inimestega koostööd.					
Olen vajadusel valmis endale võtma väiksema meeskonna juhtimise ülesandeid oma erialal.					

13. Kuidas hindad nüüd, kui õpingud on juba lõpusirgel, oma otsust asuda õppima kutsekeskharidusõppesse (vali enda jaoks kõige õigem variant)? Palun täpsusta oma vastust kommentaari väljal.

- Olen rahul, tegin õige valiku
- Olen rahul, et valisin kutsekeskharidusõppe, kuid kahtlen erialavalikus
- Olen rahul, et valisin kutsekeskharidusõppe ning mulle meeldib eriala, kuid pole rahul valitud kooliga
- Kahetsen, oleksin pidanud minema gümnaasiumisse
- Kahetsen, oleksin pidanud minema kutseõppesse (eriala omandamine ilma keskhariduseta)

+ kommentaari väli

14. Mida soovid teha pärast kooli lõpetamist (kui siirdud kohe pärast õpinguid kaitseväeteenistusse, siis vasta oma soovide kohta pärast teenistust)?

- Tahaksin minna erialasele tööle (või jätkata erialasel tööl töötamist)
- Tahaksin omandada kõrghariduse erialaga seotud valdkonnas
- Tahaksin omandada kõrghariduse teises valdkonnas
- Tahaksin omandada teise eriala kutseharidussüsteemis
- Tahaksin minna mitteerialasele tööle (või jätkata mitteerialasel tööl töötamist)
- Ei plaani esialgu ei tööle ega edasi õppima minna
- Ei ole veel konkreetseid plaane teinud
- Muu (palun täpsusta)...

15. Palun anna oma hinnang sellele, kuidas on kutsekeskharidusõppes õppimine sind valmistanud ette tööle asuma või edasi õppima.

	Väga hea ettevalmistus	Hea ettevalmistus	Ettevalmistus on keskpärane	Kehv ettevalmistus	Väga kehv ettevalmistus
Tööle asumine					
Edasiõppimine kõrgkoolis					
Edasiõppimine kutsekoolis					

16. Skaalal 1–5, milline on sinu arvates kutsekeskhariduse maine tänapäeva Eestis? 1 – väga halb, 5 – väga hea.

[Vastamiseks skaala defineeritud otstega]

17. Palun põhjenda, miks sa arvad, et kutsekeskhariduse maine on selline?

[Avatud vastus, vabatahtlik]

18. Mis keeles omandasid põhihariduse?

- Eesti keeles
- Vene keeles
- Mõnes muus keeles (palun täpsusta)

19. Palun märgi oma emakeel.

- Eesti
- Vene
- Muu (palun täpsusta)

20. Palun märgi oma sugu.

- Naine
- Mees
- Muu
- Ei soovi avaldada

21. Kui Sul on täiendavaid tähelepanekuid kutsekeskharidusõppes õppimise kohta, mis on jäänud eelnevates küsimustes kajastamata, saad neid soovi korral jagada siin.

[Avatud vastus, vabatahtlik]

Lõpuleht

Suur aitäh sulle vastuste ees!

Kutsekeskhariduse õppekavade rakendumise analüüs

Kutsekeskharidusõppe, üldkeskhariduse ja elukestva õppe
võtmepädevuste ja õpiväljundite võrdlev tabel

Tabel 6. Võtmepädevused ja õpiväljundid

KUTSEKESKHARIDUSÕPPE ÕPIVÄLJUNDID ¹⁵⁴	ÜLDKESKHARIDUSE (GÜMNAASIUMIÕPILASE) ÜLDPÄDEVUSED ¹⁵⁵	ELUKESTVA ÕPPE VÕTMEPÄDEVUSED KOOS ÕPIVÄLJUNDITEGA ¹⁵⁶
I Kutse- ja erialased teadmised - teab ja tunneb kutse- ja eriala põhjalikult, sealhulgas tunneb ja rakendab kutseala põhimõtteid, teooriaid, tehnoloogiaid nii tavapärastes kui ka uudsetes töösituatsioonides; - seostab kutse- ja erialaseid teadmisi teaduslike meetodite, loodusteaduse ja matemaatika põhiprintsiipide ja -protsessidega; - mõistab teaduslike teooriate, rakenduste ja tehnoloogia arengut ja sellega seotud ohte, väärtustab turvalisust ja säästlikku arengut.	VI Matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiaalane pädevus - suutlikkus kasutada matemaatikale ja loodusteadustele omast keelt, sümboleid, meetodeid ja mudeleid, lahendades erinevaid ülesandeid kõigis elu- ja tegevusvaldkondades; - mõista loodusteaduste ja tehnoloogia tähtsust ning mõju igapäevaelule, loodusele ja ühiskonnale; - mõista teaduse ja tehnoloogiaga seotud piiranguid ja riske; teha tõenduspõhiseid otsuseid erinevates eluvaldkondades; - kasutada uusi tehnoloogiaid loovalt ja uuendusmeelselt.	II Matemaatikapädevus ning teadmised teaduse ja tehnoloogia alustest - teab matemaatikale omast keelt, sümboleid ning meetodeid; - oskab rakendada matemaatika põhiprintsiipe ja -protsesse igapäevastes olukordades kodus ja tööl; - väärtustab põhjenduste otsimist ja oskab hinnata nende paikapidavust; - teab loodusteaduse põhiprintsiipe, põhilisi teaduslikke mõisteid, põhimõtteid ja meetodeid, tunneb põhilisi tehnoloogilisi protsesse; - mõistab teaduslike teooriate, rakenduste ja tehnoloogia arengut ja sellega seotud ohte, väärtustab turvalisust ja säästlikku arengut. - oskab kasutada tehnoloogilisi vahendeid ning teaduslikke andmeid eesmärgi saavutamiseks või otsuse või järeltule tegemiseks.
II Kutse- ja erialased oskused ning iseseisvuse ja vastutuse ulatus - oskab iseseisvalt täita oma kutse- või erialal keerukaid ja mitmekesiseid, uudseid lahendusi eeldavaid tööülesandeid; - vastutab oma tööülesannete täitmise eest; - kasutab matemaatika teadmisi ja meetodeid erinevates eluvaldkondades; - väljendab ennast, esitab ja põhjendab oma seisukohti nii suuliselt kui kirjalikult korrektses		

¹⁵⁴ <https://www.riigiteataja.ee/akt/117042019006> (redaktsioon 20.04.2019–31.08.2024)

¹⁵⁵ <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011> (redaktsioon 11.03.2023–k.a.)

¹⁵⁶ https://www.riigiteataja.ee/akt/1170/4201/9006/VV_130m_lisa1.pdf#

KUTSEKESKHARIDUSÕPPE ÕPIVÄLJUNDID ¹⁵⁴	ÜLDKESKHARIDUSE (GÜMNAASIUMIÕPILASE) ÜLDPÄDEVUSED ¹⁵⁵	ELUKESTVA ÕPPE VÕTMEPÄDEVUSED KOOS ÕPIVÄLJUNDITEGA ¹⁵⁶
emakeeles ja võõrkeeles iseseisva keelekasutaja tasemel arvestades suhtlusolukordi ja -partnereid.		
III Õpipädevus • õpib ja täiendab end iseseisvalt ja ennastjuhtivalt; • hindab ja analüüsib oma teadmiste ja oskuste taset, vajaduse korral otsib nõu, teavet ja tuge; • oskab kasutada õpitut, sealhulgas õpioskusi ja -strateegiaid erinevates kontekstides ning probleeme lahendades; • väärtustab põhjenduste otsimist ja oskab hinnata nende paikapidavust.	IV Õpipädevus • suutlikkus organiseerida õpikeskkonda individuaalselt ja rühmas ning hankida õppimiseks, hobideks, tervisekäitumiseks ja karjäärivalikuteks vajaminevat teavet; • leida sobivad teabeallikad ja juhendajad ning kasutada õppimisel nende abi; • planeerida õppimist ja seda plaani järgida; • kasutada erinevaid õpistrateegiaid ja õpitut erinevates olukordades ja probleeme lahendades; • seostada omandatud teadmisi varemõpituga; • analüüsida oma teadmisi ja oskusi, motiveeritust ja enesekindlust ning selle põhjal edasiõppimise võimalusi.	IV Õpipädevus • teab erinevaid õpistrateegiaid ja suudab organiseerida sobivat õpikeskkonda; • suudab õppimist planeerida ning plaani järgida; • suudab töötada iseseisvalt, samuti teha õppeprotsessis ka kollektiivset tööd ning jagada omandatud teadmisi; • oskab kasutada õpitut, sealhulgas õpioskusi ja -strateegiaid erinevates kontekstides ning probleeme lahendades; • oskab analüüsida oma teadmisi ja oskusi, tugevusi ja nõrkusi ning selle põhjal edasiõppimise vajadust; • oskab oma tööd hinnata ning vajaduse korral nõu, teavet ja tuge otsida.
IV Suhtluspädevus • põhjendab oma seisukohti üksikasjalikult ja väljendab neid ka uudsetes situatsioonides nii suuliselt kui kirjalikult; • kasutab kutse- ja erialaste probleemide lahendamisel spetsiifilisi infoallikaid, otsib, kogub ja töötleb teavet ning hindab kasutatava teabe usaldusväärsust ja tõesust; • sõnastab ja väljendab oma suulisi ja kirjalikke argumente veenvalt ja kontekstikohaselt.	V Suhtluspädevus • suutlikkus ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada emakeeles ja iseseisva keelekasutaja tasemel vähemalt kahes võõrkeeles, arvestades olukordi ja mõistes suhtluspartnereid ning suhtlemise turvalisust; • ennast esitleda, oma seisukohti esitada ja põhjendada; • lugeda ning eristada ja mõista teabe- ja tarbetekste ning ilukirjandust; koostada eri liiki tekste, kasutades korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili; väärtustada õigekeelsust, kasutada korrektset ja väljendusrikast keelt ning kokkuleppel põhinevat suhtlemisviisi.	I Keelepädevus <i>Emakeeleoskus</i> • suudab ennast selgelt ja asjakohaselt väljendada, arvestades olukordi ja suhtluspartnereid, ning oma seisukohti esitada ja põhjendada; • oskab eristada ja kasutada eri liiki tekste, otsida, koguda ja töödelda teavet, kasutada abivahendeid ning sõnastada ja väljendada oma suulisi ja kirjalikke argumente veenvalt ja kontekstikohaselt; • väärtustab õigekeelsust ning väljendusrikast keelt. <i>Võõrkeeleskus</i> • omab piisavat sõnavara ja tunneb funktsionaalset grammatikat, et mõista kõnet ja vestelda; • suudab isiklikeks vajadusteks tekste lugeda, mõista ja luua; • oskab kasutada otstarbekalt abivahendeid ning õppida keelt ka mitteformaalses kontekstis.

KUTSEKESKHARIDUSÕPPE ÕPIVÄLJUNDID ¹⁵⁴	ÜLDKESKHARIDUSE (GÜMNAASIUMIÕPILASE) ÜLDPÄDEVUSED ¹⁵⁵	ELUKESTVA ÕPPE VÕTMEPÄDEVUSED KOOS ÕPIVÄLJUNDITEGA ¹⁵⁶
V Enesemääratluspädevus • kasutab enesehindamist oma käitumise muutmiseks; • on võimeline tegema ettepanekuid töötulemuste parendamiseks; • oskab tajuda ja väärtustada enda seotust oma ja teiste maade ning rahvaste kultuuripärandiga ja nüüdiskultuuri sündmustega; • oskab väärtustada ja nautida loomingut ning ennast loominguliselt väljendada; • väärtustab õigekeelsust ja väljendusrikast keelt; • teab ja väärtustab tervislikke eluviise, oskab hoida ja vajaduse korral taastada oma vaimset ja füüsilist vormi.	III Enesemääratluspädevus • suutlikkus mõista ja hinnata adekvaatselt oma nõrku ja tugevaid külgi, arvestada oma võimeid ja võimalusi; • analüüsida oma käitumist erinevates olukordades; käituda ohutult ja järgida tervislikke eluviise; • lahendada oma vaimse ja füüsilise tervisega seonduvaid probleeme; • käituda inimsuhetes sõltumatult; • hankida teavet edasiõppimise ja tööleidmise võimaluste kohta, kavandada oma karjääri.	VI Enesemääratluspädevus • suudab mõista ja hinnata iseennast, oma nõrku ja tugevaid külgi • suudab järgida terveid eluviise; • suudab leida lahendusi iseenda, oma vaimse ja füüsilise tervisega seotud ning inimsuhetes tekkivatele probleemidele; • seostab erialase ettevalmistuse nõudeid tööturul rakendumise võimalustega; • leiab iseseisvalt võimalusi edasiõppimiseks ja tööturul rakendumiseks; • koostab nõustamisel endale lühi- ja pikaajalise karjääriplaani; • omab esmaseid teadmisi ettevõtlusest.
	I Kultuuri- ja väärtuspädevus • suutlikkus hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalinormide ja eetika seisukohast; • tajuda, analüüsida ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdiskultuuri sündmustega; • väärtustada kunsti ja loomingut ning kujundada ilumeelt; • hinnata üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi, väärtustada inimlikku, kultuurilist ja looduslikku mitmekesisust; • teadvustada oma väärtushinnanguid ja arvestada nendega otsuste langetamisel; • olla salliv ja koostööaldis ning panustada ühiste eesmärkide saavutamisse.	VIII Kultuuriteadlikkus ja -pädevus • tunneb kohalikku kultuuripärandit, omab põhiteadmisi Eesti ja maailma peamistest kultuurisaavutustest; • oskab tajuda ja väärtustada oma seotust oma ja teiste maade ning rahvaste kultuuripärandiga ja nüüdiskultuuri sündmustega, väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt; • oskab hinnata ja nautida kunstiteoseid ja -sündmusi ning kaasasündinud võimete piires väljendada ennast kunstiliste vahenditega.
VI Tegevuspädevus • suudab ennast teostada, toimida teadliku ja vastutustundliku kodanikuna ning dialoogivõimelise ühiskonnaliikmena, käitub tolerantselt;	II Sotsiaalne ja kodanikupädevus • suutlikkus ennast teostada; toimida aktiivse, teadliku, abivalmi ja vastutustundliku kodanikuna	V Sotsiaalne ja kodanikupädevus • teab tervislikke eluviise; • tunneb võimalusi optimaalse füüsilise ja vaimse tervise saavutamiseks;

KUTSEKESKHARIDUSÕPPE ÕPIVÄLJUNDID ¹⁵⁴	ÜLDKESKHARIDUSE (GÜMNAASIUMIÕPILASE) ÜLDPÄDEVUSED ¹⁵⁵	ELUKESTVA ÕPPE VÕTMEPÄDEVUSED KOOS ÕPIVÄLJUNDITEGA ¹⁵⁶
• osaleb tulemuslikult erinevates meeskondades ning on suuteline neid vajaduse korral juhtima; • on võimeline osaliselt juhendama kaastöötajaid; • kasutab tehnoloogilisi vahendeid ning teaduslikke andmeid eesmärgi saavutamiseks või otsuse või järelduse tegemiseks.	- ning toetada ühiskonna demokraatlikku arengut ja Eesti riiklikku iseseisvust; • teada ja järgida ühiskondlikke väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid; austada erinevate keskkondade, sh suhtluskeskkondade reegleid ja ühiskondlikku mitmekesisust, inimõigusi, religioonide ja rahvuste omapära; • teha koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides; aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel; • suutlikkus mõista globaalprobleeme, võtta kaasvastutus nende lahendamise eest; • väärtustada ja järgida jätkusuutliku arengu põhimõtteid; • tunnetada end dialoogivõimelise ühiskonnaliikmena Eesti, Euroopa ja kogu maailma kontekstis.	• oskab toime tulla stressi ja frustratsiooniga ning seda konstruktiivselt väljendada; • väärtustab koostööd, enesekindlust ja ausust ning on valmis eelarvamuste kõrvalejätmiseks ning kompromissideks; • oskab suhelda avalikus sfääris ning tunneb solidaarsust ja huvi kohaliku kogukonna probleemide lahendamise vastu; • suudab ennast teostada, toimida teadliku ja vastutustundliku kodanikuna ning toetada ühiskonna demokraatlikku arengut; • teab ja suudab järgida ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme ning erinevate keskkondade reegleid; • suudab teha erinevates situatsioonides koostööd teiste inimestega; • aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid suhtlemisel.
VII Infotehnoloogiline pädevus	VIII Digipädevus	III Infotehnoloogiline pädevus
• teab infotehnoloogia rolli, võimalusi ja potentsiaalseid ohte; • oskab kriitiliselt hinnata saadaoleva teabe usaldusväärsust; • oskab kasutada peamisi arvutirakendusi ning interneti võimalusi nii isiklikel kui tööalastel eesmärkidel; • oskab rakendada abivahendeid teabe loomiseks, mõistmiseks ja esitamiseks korrektses keeles ning kasutada internetipõhiseid otsingusüsteeme ja muid teenuseid.	• suutlikkus kasutada uuenevat digitehnoloogiat toimetulekuks kiiresti muutuv ühiskonnas nii õppimisel, kodanikuna tegutsedes kui kogukondades suheldes; • leida ja säilitada digivahendite abil infot ning hinnata selle asjakohasust ja usaldusväärsust; • osaleda digitaalses sisuloomes, sh tekstide, piltide, multimeediumide loomisel ja kasutamisel; • kasutada probleemilahenduseks sobivaid digivahendeid ja võtteid, suhelda ja teha koostööd erinevates digikeskkondades; • olla teadlik digikeskkonna ohtudest ning osata kaitsta oma privaatsust, isikuandmeid ja digitaalset identiteeti; • järgida digikeskkonnas samu moraali- ja väärtuspõhimõtteid nagu igapäevaelus	• teab infotehnoloogia rolli, võimalusi ja potentsiaalseid ohte; • on teadlik infotehnoloogia interaktiivse kasutuse õiguslikest ja eetilistest põhimõtetest ja oskab suhtuda kriitiliselt saadaoleva teabe paikapidavusse ja usaldusväärsusesse; • oskab kasutada peamisi arvutirakendusi ning interneti võimalusi nii isiklikel kui ka tööalastel eesmärkidel; • oskab rakendada sobivaid abivahendeid teabe loomiseks, esitamiseks ja mõistmiseks, leida ning kasutada internetipõhiseid otsingusüsteeme ja muid teenuseid.

KUTSEKESKHARIDUSÕPPE ÕPIVÄLJUNDID ¹⁵⁴	ÜLDKESKHARIDUSE (GÜMNAASIUMIÕPILASE) ÜLDPÄDEVUSED ¹⁵⁵	ELUKESTVA ÕPPE VÕTMEPÄDEVUSED KOOS ÕPIVÄLJUNDITEGA ¹⁵⁶
VIII Algatusvõime ja ettevõtlikkuspädevus - mõtleb süsteemselt ja loovalt ning oskab oma ideid kriitiliselt hinnata ja leida iseseisvalt võimalusi nende teostamiseks; - algatab, arendab ja rakendab ideid; - omab esmaseid teadmisi ettevõtlusest; - koostab juhendamisel endale lühi- ja pikaajalise karjääriplaani; - leiab iseseisvalt võimalusi erialaseks enesetäiendamiseks ja tööturul rakendumiseks; - seostab erialase ettevalmistuse nõudeid tööturul rakendumise võimalustega.	VII Ettevõtlikkuspädevus - suutlikkus ideid luua ja ellu viia, kasutades omandatud teadmisi ja oskusi erinevates elu- ja tegevusvaldkondades; - näha probleeme ja neis peituvaid võimalusi, aidata kaasa probleemide lahendamisele; - seada eesmärged, koostada lühi- ja pikaajalisi plaane, neid tutvustada ja ellu viia; - korraldada ühistegevusi ja neist osa võtta, näidata algatusvõimet ja vastutada tulemuste eest; - reageerida loovalt, uuendusmeelselt ja paindlikult muutustele ning võtta arukaid riske; - mõelda kriitiliselt ja loovalt, arendada ja hinnata oma ja teiste ideid; rakendada finantskirjaoskust.	VII Algatusvõime ja ettevõtlikkus - suudab ideid luua ja ellu viia, kasutades omandatud teadmisi ja oskusi erinevates elu- ja tegevusvaldkondades; - suudab näha probleeme ja neis peituvaid võimalusi; suudab eesmärged seada ja ellu viia; - suudab korraldada ühistegevusi, näidata initsiatiivi ja vastutada tulemuste eest; - suudab reageerida paindlikult muutustele ning võtta arukaid riske.

