



HAKA

Eesti Hariduse
Kvaliteediagentuur

Üldhariduse kvaliteeditalgud septembris 2023

Helen Arus, Kristina Hallikas, Heli Mattisen, Kaisa Musting,
Valeri Murnikov

„ Tõendus põhise ja õppija arengut toetava kvaliteedijuhtimise edendamine üldhariduses“



Kaasrahastanud
Euroopa Liit



Eesti
tuleviku heaks

2023

Sisukord

Sissejuhatuseks.....	3
Kvaliteedikriteeriumite ja kvaliteedimudeli esmaversioon talguliste laual.....	3
Kvaliteeditalgute rühmatööde kokkuvõte.....	5
1) Hindamisvaldkonnad ja kriteeriumid	6
2) Eneseanalüüsi mõju kooli arengule	7
3) Pidaja ja koolijuhi roll ning vastutus	8
4) Parendustegevuste toetamine (kujundav hindamine) või õppeasutuste akrediteerimine (kokkuvõttev hindamine).....	10
5) Kvaliteedihindamise mõju õppekava arendusele ja arengukavale	11
Rühmatööde “Kastist välja mõtted”	12
Kuidas edasi?	14
LISA 1 Rühmatööde ülesanded talgutel	15



Sissejuhatuseks

2022. aastal usaldas Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) Hariduse Kvaliteediagentuurile (HAKA) Euroopa tõukefondidest rahastatava tegevuse „Tõenduspõhise ja õppija arengut toetava kvaliteedijuhtimise edendamine üldhariduses“ elluviimise. Selle raames on kavandatud kolm omavahel tihedalt seotud tegevussuunda:

- 1) üldhariduse kvaliteedikriteeriumite ja nende hindamise põhimõtete väljatöötamine ja piloteerimine,
- 2) õppeasutustele tuge pakkuvatele arendusprogrammide võimaldamine koostöös Tartu Ülikooli ja Tallinna ülikooliga,
- 3) õppeasutuse ja pidaja vajadusi arvestava ning andmeid lõimiva digitoolaua loomine Haridussilma juurde koostöös Haridus- ja Teadusministeeriumi tehnoloogia osakonnaga.

Selleks, et ettevõtmisest sünniks kasu, mis kestab, kaasasime kohe alguses aruteludesse kõik üldhariduse huvirühmad, et otsida ühiselt vastust küsimustele: mis on üldhariduse kvaliteet ja kuidas me seda mõõdame? Kuidas toetada neid õppeasutusi, kes tõenduspõhise hinnangu põhjal otsustades vajavad välist abi? Kuidas saaks digitaalne töölaud olla koolidele toeks oma tegevuste tõenduspõhisel seirel ja enesehindamisel?

Moodustasime nendele küsimustele vastuste leidmiseks [üldhariduse valdkonna nõukoja](#) ja [kvaliteedimudeli töörühma](#). Mitmete töörühma seminaride ja nõukoja arutelude tulemusel oleme praeguseks jõudnud esmaste kokkulepeteni, mille laiapõhjaliseks aruteluks korraldasime üldhariduse nõukoja ettepanekul [kvaliteeditalgud 5 erinevas Eestimaa paigas](#). Kokku osales Tallinna, Tartu, Narva, Pärnu ja Saku kvaliteeditalgutel üle 260 hariduseksperdi, sh 66 koolipidajat ja 174 kooliinimest erinevatest Eesti nurkadest.

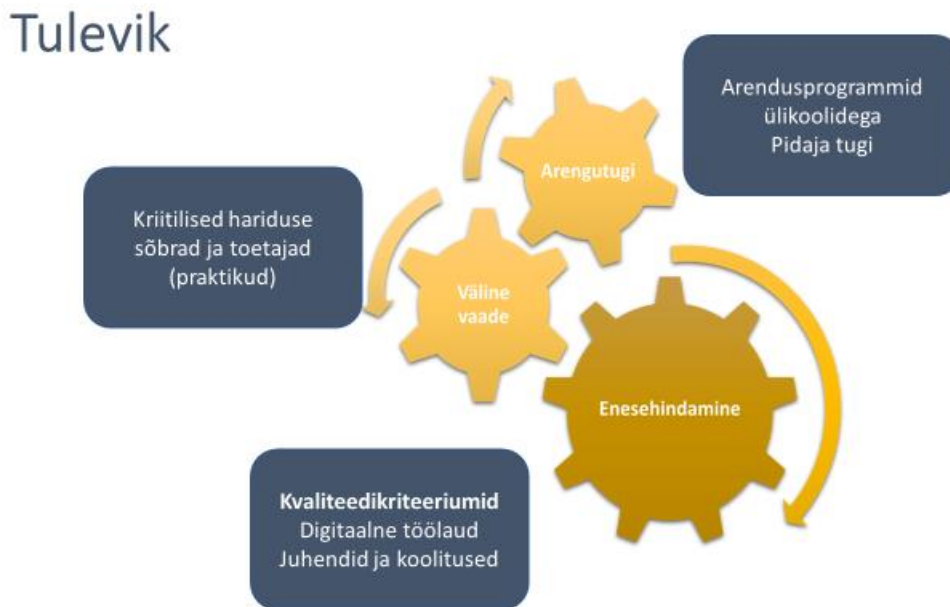
Kvaliteedikriteeriumite ja kvaliteedimudeli esmaversioon talguliste laual

HAKA üldhariduse nõukoja ja töörühma ühistöö tulemusel pakkusime talgulistele aruteluks välja kvaliteedimudeli, milles on kõik tegevused omavahel lõimitud ja vastastikusel sõltuvuses ning lähtuvad eesmärgist võimestada õppeasutusi iga õppija arengut toetava õpikeskkonna pideval ja tõenduspõhisel kujundamisel.

Talgutel tutvustasime seni tehtud tööd, arutlesime nii kriteeriumite sisu kui kogu mudeli võimaliku toimimise üle (vt joonis 1). Üldhariduse kvaliteedisüsteem võiks koosneda esmalt kokkuleppest, mida me kvaliteedina käsitleme ehk mis on kõige olulisemad õppija arengule mõju avaldavad tegurid (kvaliteedikriteeriumid, vt tabel 1). Kui laiapõhjaline kokkulepe on saavutatud, siis hindavad koolid end ise nende kriteeriumite vastu (enesehindamine või teiste sõnadega eneseanalüüs). Eneseanalüüs on hea jätk senisele sisehindamise praktikale, mida tulevikus oleks võimalik teha rohkem juba olemasolevaid andmeid kasutades, neid kontekstiga sidudes ning konkreetseid kvaliteedikokkuleppeid järgides. Eneseanalüüsi läbiviimist toetavad vajadusel selleks ette valmistatud mentorid, HAKA poolt pakutakse osalevatele koolidele protsessi tutvustavaid seminare ning luuakse digitaalsed juhendmaterjalid. Peale eneseanalüüsi läbiviimist on koolidel võimalik kasutada väliste ekspertide abi, kes annavad tagasisidet sellele, kas kooli enda sisevaade ning planeeritavad parendustegevused tunduvad asjakohased. Selle põhjal on võimalik

algatada senisest sisulisemaid ja õppeasutuse kvaliteeti toetavaid dialooge koolipidajaga, kogukonnaga, koolimeeskonna endaga. Neile koolidele, kes jäävad siiski ise veidi oma eesmärkide seadmisel ja tegevuste kavandamisega hätta või vajavad tuge näiteks tõenduspõhise lähenemise harjutamisel, pakuvad nii Tartu kui Tallinna Ülikool kuni 3-aastaseid arendusprogramme.

Joonis 1. Kvaliteedimudel seisuga 20.09.2023



Lisaks mõtiskleti talgutel selle üle, milline on siis ikkagi eneseanalüüsi kasutegur koolile, kuidas võiks õppekavaarendus ja konkreetse õppeasutuse arengukava uude mudelisse sobitada, milline on koolipidaja võimalik roll ja kasu selles kõiges ning kas Eesti kooli on pigem vaja hinnata kujundavalt või kokkuvõtvalt.

Kvaliteedimudeli töörühm pakkus talgulistele aruteluks välja esmase versiooni võimalikust **kvaliteedikokkulepest**. Kahe hindamisvaldkonna all – õppija arengut toetav õppimine ja õpetamine ning koostööne ja arengule suunatud koolikultuur – on kokku 11 kriteeriumit, mis töörühma hinnangul enim õppija terviklikku arengut mõjutavad.

Iga kriteeriumi juurde luuakse **suunised**, mis kirjeldavad lahti selle, mida kriteeriumi all on mõeldud ning milliseid teemasid tuleks õppeasutusel antud kriteeriumi puhul analüüsida. Iga suunise puhul pakume õppeasutustele ka näited küsimustest, mida analüüsi käigus iseendalt küsida.

Tabel 1. Kvaliteedikriteeriumid seisuga 20.09.2023

Õppija arengut toetav õppimine ja õpetamine	Koostöine ja arengule suunatud koolikultuur
1. Õppekavaarendus on pidev, eesmärgistatud ja tõendus põhine.	7. Kooli väärtused ja toimimise põhimõtted on kokku lepitud ja igapäevaselt rakendatud nii koolimeeskonna kui ka koolipere tasandil.
2. Õppimine ja õpetamine on koostöine.	8. Kooli juhtimine ja arendamine on koostöine ja üksteist arvestav.
3. Kooli töötajad arvestavad iga õpilase eripäraga toetades tema terviklikku arengut.	9. Koolis on tagatud õpilaste, õpetajate ja teiste koolipere liikmete vaimne ning füüsiline heaolu.
4. Õpilase hariduslikud erivajadused on märgatud, vajalik tugi on rakendatud.	10. Õpetajate ja teiste töötajate professionaalse arengu toetamine on süsteemselt üles ehitatud ja rakendatud.
5. Õpilase kujunemine ennastjuhtivaks õppijaks on õppeprotsessis läbivalt toetatud.	11. Kooli töötajad lähtuvad oma tegevustes tõenduspõhistest teadmistest ja infost.
6. Õpilase arengu seire ja hindamine toetab õpilast nii ainealaste õpiväljundite kui üldpädevuste saavutamisel.	

Kriteeriumid ja suunised omakorda seotakse ära nende soovituslike **tõendite/näitajatega**, mida juba riigi tasandil kogutakse (näiteks riiklikud tegevusnäitajad) või teiste mõõtevahenditega (näiteks tasemetööd, üldpädevustestid jms).

Tulevikus hakkab kriteeriumite ning andmete omavahelist sidumist toetama Haridussilma juurde loodav **digitaalne töölaud**. Kogu kvaliteedihindamise uus mudel peaks seega looma parema arusaamise, kuidas ja mida analüüsida, et iga õppija areng oleks Eesti koolides kõige paremal viisil toetatud, samuti suunama õppeasutusi tõendite juurde, mis arengu toetamist võiks kõige paremini ilmutada. Eneseanalüüsi ja välise tagasiside saamise tulemusel tekib aga võimalus alustada tõenduspõhiselt ja konkreetselt diskussiooni nii edasiste arengusuundade kui parendustegevuste osas juba nii kooli enda juhtkonna, hoolekogu ja kindlasti ka pidaja tasandil.

Kvaliteeditalgute rühmatööde kokkuvõte

Kvaliteeditalgutel osalejatele pakkusime arutamiseks välja **viis teemat**: hindamisvaldkonnad ja kriteeriumid, eneseanalüüsi mõju kooli arengule, pidaja ja koolijuhi roll ja vastutus, parendustegevuste toetamine või õppeasutuse akrediteerimine ning kvaliteedihindamise mõju õppekava arendusele ja arengukavale (vt Lisa 1). Iga teema kohta palusime kõigepealt arutada gruppides ja seejärel olulised mõtted kirja panna. Viiel erineval teemal peetud rühmaaruteludes jäid kõlrama nii spetsiifilisemad vastused esitatud küsimustele, aga ka läbivad mõtted, mis kordusid teemadest sõltumata. Väljapakutud kvaliteedihindamise mudelit toodi sõnavõttudes välja pigem positiivse arenguna, mis aitab koolidel läbi mõelda, mida ja kuidas tegevusi analüüsida ning aitab kujundada õppeasutustes uus, tõenduspõhine kvaliteedijuhtimise praktika. Samas tunti puudust veel konkreetsematest kirjeldustest kriteeriumite taga (nii suunistest kui

tõenditest). Mitmetel kordadel rõhutati koolide autonoomia küsimust ja seda, et hindamine võiks küll anda kätte suuna, kuid tagama võimaluse, et Eesti kool jääks ka edaspidi eripalgeliseks. Mudeli rakendamiseks on vaja oluliselt tugevdada koolide analüüsivõimekust ning olemasolevate andmete kvaliteeti.

Järgnevalt toome välja teemaaruteludel kõlama jäänud mõtted.

1) Hindamisvaldkonnad ja kriteeriumid

Kõige olulisemaks kriteeriumiks, mis aitaks õppija arengu toetamist analüüsida hinnati 3. (**õppija terviklik areng**) ja 5. (**õpilase kujunemine ennastjuhtivaks õppijaks**) kriteeriumi, aga rõhutati ka 6. kriteeriumi (**õpilase arengu seire ja hindamine**) ja 10. kriteeriumi (**õpetajate professionaalne areng**) vajalikkust, mis loob aluse ennastjuhtiva õppija kujunemisele ja tervikliku arengu toetamisele. Ükski arutelurühm ei toonud kõige olulisemate kriteeriumite kategoorias välja kriteeriume 1 ja 8 (õppekavaarendus ja koostöine koolijuhtimine).

Kõige enam vajaksid talguliste hinnangul koolides nügimist **õpetaja professionaalne areng** (10), **väärtuspõhisus** (7) ja **ennastjuhtiva õppija kujundamine** (5). Seega neljast talguliste hinnangul kõige enam õppija arengut mõjutavast kriteeriumist on kaks sellised, mis on ka enim väljakutset pakkuvad.

Enim kõlama jäänud mõtted

Küsimusele, kas midagi olulist on kvaliteedikriteeriumitest välja jäänud, oli valdavaks vastuseks „**vähem on parem**“. Kuigi kõik oluline on välja toodud ning eelkõige tasub mõelda sellele, mida saaks kokku tõsta.

Talgulised tegid ka mitmeid ettepanekuid kriteeriumite koondamiseks ning ümber sõnastamiseks.

Näiteks soovitati õppija arengut toetava õppimise ja õpetamise valdkonnas kokku tõsta kriteeriumid 2+3+4+5+6, mis võiksid olla koondatud nimetuse alla „**Lapse tervikliku arengu toetamine**“. Korduvalt arvati, et 3+4 kriteeriumid võiksid olla kindlasti koos, eripära alla peaks ära mahutama ka ennastjuhtiv õppija, ehk kriteerium 5. Näiteks - „**Kooli töötajad arvestavad iga õpilase eripäraga, toetades tema terviklikku arengut ja kujunemist ennastjuhtivaks õppijaks**“. Pakuti ka, et terviku võiksid moodustada kriteeriumid 3+5+6 või siis et 4+5+6 kriteeriumid on sisuliselt kattuvad ja nad võiks sõnastada ühe kriteeriumi alla, sealjuures arvestades, et laste andekust tuleks eraldi välja tuua. Näiteks - „**Õpilase hariduslikud erivajadused ja andekus on märgatud ja toetatud**“. 6. kriteeriumi sõnastus tekitas ühes rühmas vastuolusid, sest ainealaste õpiväljundite hindamine on midagi, mis ei soodusta ainevaldkondade üle õpet. Paljud tulevikutööd on sellised, kus ühe aine teadmistega pole enam midagi teha. Seetõttu soovitati otsida „**ainealaste õpiväljundite**“ asemel mõnda teist määratlust.

Koostöise ja arengule suunatud koolikultuuri valdkonnas leiti, et kriteeriumid 7 ja 8 võiks liita kokku ja nimetada „**Kooli väärtused ja toimimise põhimõtted on kokku lepitud ja igapäevaselt rakendatud nii kooli juhtkonna, koolimeeskonna kui ka koolipere tasandil**“. Mõõndi samas, et selle kriteeriumi täitmist on ilmselt kõige keerulisem mõõta.

Lisaks tehti ettepanek liita omavahel kriteeriumid 8 ja 11 ning mitte rääkida koostöisest vaid **jagatud juhtimisest**. Samuti leiti, et kriteeriumid 10 ja 11 võiksid olla kokku koondatud. 10. kriteeriumi puhul toonitati, et õpetajate professionaalset arengut tuleb vaadata laiemana kui lihtsalt kvalifikatsioonile vastavust ning **seostada õpetajate professionaalne areng ära õppija arengu vajadustega**. Suunistes võiks arvestada, kuidas toetada kvalifikatsioonita õpetajat (formaalne versus sisuline valmisolek õpetada). 9. kriteeriumi arutelude juures toonitati vaimse tervise olulisust, samas tõdeti lisaressursi vajadust sellega tegelemiseks.

Tehti ka ettepanek lisada juurde kriteerium nr 12 - “ **Kogukond on aktiivselt kaasatud kooliellu**”, et rõhutada kooli ja kogukonna omavahelise sideme olulisust.

Lisaks toodi välja mõningaid aspekte, mis väärisksid rõhutamist ning väljatoomist vähemalt suuniste tasandil:

- **lapsevanemate rolli** olulisus haridustee valikutel, sotsiaalsete oskuste ja ennastjuhtiva õppija kujundamisel.
- hea haridus on see, kui noor saab jätkata haridust seal ja sellel alal, kus ta soov/tahe on ehk **karjääriõppe kvaliteet** ja selle mõju peaks olema kajastatud.
- eraldi tähelepanu vajab hakkama saamine **mitmekultuurilisusega**, sh uussisserändajatega.

Mõned vastanduvad vaated

- Paljud grupid ei pooldanud seda, et **hariduslike erivajaduste arvestamine** oleks eraldi kriteeriumis. **Iga õppija eripära** ehk kriteerium nr 3 alla peaks kõik õppijad ära mahutama. Osalejad tegid ettepaneku, et HEV õpilased mahutuksid samuti 3 kriteeriumi ehk õpilaste eripära alla. Sellisel juhul ei teki eraldi kriteeriumi vajadust HEV õpilaste jaoks. Kahel arutelul rõhutati vajadust tuua eraldi välja ka **andekate** laste toetamine.
- **Füüsilise keskkonna** lisamine tekitas vastandumist. Kord öeldi, et ka sellele peab tähelepanu pöörama, aga teised leidsid, et betooniga tegelemine on hariduses asendustegevus, kui meil on sisulisi probleeme, mis ikka ei saa lahendatud.
- **Õpetajate professionaalne areng**. Osaliselt tekkis vastandumine sellest, et mõni grupp käsitles professionaalset arengut kui enesearengut, mis lähtub õpetaja enda vajadustest, kuid teised rühmad pidasid oluliseks rõhutada, et see peab olema selgelt seotud õppijate vajadustega.

2) Eneseanalüüsi mõju kooli arengule

Kõikidel talgutel olid osalejad ühel meelel, et eneseanalüüs on **koolide arengu toetamise protsessi vajalik ja oluline osa**. Eneseanalüüsi tulemusel kujunevad arusaamad sellest, millised on koolis peamised tugevused ja kitsaskohad, mis peaksid seejärel leidma kajastust arengukavas ja tegevuskavades. Fookus õppimisel ja õpetamisel tagab selle, et õpetajad võtavad eneseanalüüsi tõsiselt ning see on töövahendiks kooliperlele ja kooli pidajale arengu kavandamisel.

Enim kõlama jäänud mõtted

- Eneseanalüüs peab olema **tõenduspõhine ja kokkulepitud mõõdikute ning andmete alusel.**
- **Eneseanalüüsi protsess** ise **süsteemne, juhitud ja juhendatud**, peab olema tagatud vajalike mõõdikute olemasolu ning (vajadusel) väline abi andmete analüüsimisel.
- **Välised eksperdid** peavad **arvestama kooli kontekstiga**, eripäraga.
- **Mentor/konsultant**, kes toetab neid koole, kus see on eneseanalüüsi edukaks läbiviimiseks vajalik ja oluline, ta saab toetada arengut ainult siis, kui ta on pädev ja ise valdkonnas tegutsev inimene.
- Läbimõeldud **kaasamine eneseanalüüsi protsessi** on vajalik - kõik olulised osapooled peavad olema kaasatud (sh ka pidaja kindlates alalõikudes).
- Mis võib kujuneda **takistuseks**:
 - **andmete ebapiisavus**, vähene kvaliteet ja kogumise ebaregulaarsus. Kohati on andmed raskesti kättesaadavad, hajutatud erinevate süsteemide vahel;
 - **kvaliteetsete mõõdikute puudumine** riigi tasandil;
 - **puudulik analüüsioskus** koolides. Koolid vajavad kriitilisi sõpru/andmetöötlaste spetsialiste/ andmeanalüütikuid, kes aitaksid andmeid koguda, tõlgendada ja analüüsida;
 - **ajapuudus**. Aja planeerimisel eneseanalüüsi läbiviimiseks on suur roll kooli juhtkonnal;
 - **koolikultuur**, mis ei ole koostöine, kus puudub valmisolek muutusteks.

Mõned vastanduvad vaated

- Kõik osapooled ei peagi olema kaasatud eneseanalüüsi protsessi, see on juhtkonna asi/roll otsustada, kes ja kuidas osaleb ja panustab. Enamus talgulisi oli siiski seda meelt, et erinevate osapoolte, sh õpetajate, õpilaste, hoolekogu, pidaja kaasamine eneseanalüüsi protsessi loob lisaväärtust, sh muudab kvaliteedijuhtimise kooli tasandil rohkem sisuliseks ja teadvustatuks.
- Kõlas mõte, et kohalik omavalitsus võiks algatada oma piirkonnas koolide ühishindamise. Kõik talgulised selles lisaväärtust ei näinud.
- Enamik talgulisi pidas heaks võimaluseks kaasata eneseanalüüsi protsessi väliseid mentoreid. Kõlas siiski ka mõtteid, et mentoreid ei ole eneseanalüüsi kirjutamisel vaja, piisab juhenditest.

3) Pidaja ja koolijuhi roll ning vastutus

Rühmades toodi välja kooli pidaja ja koolijuhi vastastikused ootused eneseanalüüsi läbiviimisel ja kvaliteedihindamise tulemuste arvestamisel, aga ka ootused kvaliteedihindamise protsessile tervikuna. Ühel talgupäeval leiti, et kooli pidaja tuleks ümber nimetada **kooli hoidjaks**, kuna see sõna kirjeldab palju adekvaatsemalt seda rolli, mida kohalik omavalitsus vastavalt seadustele oma piirkonnas pakutava hariduse kvaliteedi tagamisel kannab. **Vastastikune usaldus, ausus, partnerlus, turvaline arengukeskkond** – need olid sõnad, mis aruteludes kordusid.

Enim kõlama jäänud mõtted

Koolijuhi ootused

- Ootus **heale partnerlusele** pidajaga protsessi vältel ja pärast.
- Koolijuht ootab pidajalt **usaldust, toetust ning turvatunnet**. Kas kvaliteedihindamine saab turvatunnet tekitada? Kui oleme üksteise suhtes ausad ja teeme seda kõike koos, siis on see võimalik.
- Kvaliteedihindamine kui tööriist kooli **arenguvajaduse** tuvastamiseks ja edasiste tegevuste **planeerimiseks**.
- Kooliseselt oodatakse, et protsessi kasu võiks olla kriitilise sõbra ehk pädeva **koolivälise abi/peegelduse** lisandumises.
- Kitsaskohtade ilmnemisel ei karistata, vaid **toetatakse, võimestatakse koolijuhti** ja kooli.
- Kvaliteedimudel võib saada **heaks tööriistaks**: toetav, nügiv ja saab hinnata oma kooli vastavust arengukavale, pidaja jt sidusrühmade ootustele. Aga koolile peab seejuures jääma **autonoomsus**.
- **Koolimeeskonna eneseareng** läbi protsessi osalemise: kõik protsessid arendavad inimest, koolijuhtidest saavad ka **ennastjuhtivad juhid**.

Pidaja ootused

- **Süsteemsus**: oleks ühtne süsteem ja tekiks arusaam, kuidas peab asju tegema. Kindlad alused enesehindamiseks (muidu teevad kõik eraldi ja erinevalt). Juhtimise ja kvaliteedikokkulepete järjepidevus peab olema tagatud.
- **Ressursside jätkusuutlik kasutamine**: dubleerivaid süsteeme on väga palju (hea kool jne). Lõpetame selle, keskendume ühele.
- **Info, teadmised hetkeolukorrast, arenguvajadustest**, et planeerida tulevikku, võimalusi, aega ja raha.
- Pidaja **kaasvastutus**: peab endalt küsima, kas ma olen teinud kõik, et koolidel oleks kvaliteetne haridus?
- **Parem võrgustumine**: tulemuste analüüsimise juures korraldada koolide omavahelist koostööd, ühiselt lahendusi leida, levitada häid praktikaid, kujundada regiooni koolide koostöövõrgustik.

Kvaliteedihindamise tulemuste rakendamise võimalused

- **Tuleviku planeerimine**: kvaliteedihindamise tulemused võiksid anda sisendi ressursside planeerimiseks, et eneseanalüüsis kavandatud ja väliste ekspertide poolt soovitatud parendusi ellu viia.
- Koolijuht ja pidaja koostavad koostöös välja **rakendusplaani** nt 2-3-aastase vaatega.
- Kvaliteedihindamisest võiks kujuneda sisend koolijuhiga peetavateks sisulisteks **arenguestlusteks**. Juhi ja pidaja vaheline dialoogi ja koostöö suurenemine.

Mõned vastanduvad vaated

- **Eelarve planeerimine**: erinevad nägemused selles, kas kvaliteedihindamise tulemused peaksid olema ressursside jaotamise/jagunemise aluseks või mitte.

- **Kvaliteedihindamise tulemuste mõju koolijuhi töölepingule:** kõlasid vastanduvad seisukohad selles osas, kas kvaliteedihindamise tulemus peaks olema ka koolijuhi väljavahetamise/uue koolijuhi värbamise aluseks või mitte.
- **Pidaja kaasatus:** kas pidaja peaks olema kogu protsessis kaasas välise või sisemise partnerina? Oli vastanduvaid arusaamasid, mis on KOV roll. Öeldi, et pidaja ei saa olla see, kes "tutvub tulemustega", samas arvati, et pidaja peaks ikkagi piirduma välise partneri rolliga.

4) **Parendustegevuste toetamine (kujundav hindamine) või õppeasutuste akrediteerimine (kokkuvõttev hindamine)**

Kvaliteedimudeli rakendamise eesmärk peaks eeskätt olema toetav ehk **suunatud kitsaskohtade väljaselgitamisele ja parenduste kavandamisele**. Samas aga leiti, et **teatud määral peaks selles sisalduma ka vastavushindamist**, eriti koolipidaja vaates. Kuigi üldisem eesmärk võiks olla kooli arengu suunamine, peab olema teatud „**punane joon**“, millest kõik koolid peavad suutma üle hüpata.

Punase joone kontseptsiooni osas kõlas talgutel mitmeid vastuväiteid. Selle olemasolu võib osade talguliste hinnangul **negatiivselt mõjutada enesehindamise ausust**. Kool ei pruugi olla aus enda analüüsimisel, kui on olemas risk, et ausa pildi kirjeldamisel võivad olla tõsised tagajärjed koolile. Kvaliteedihindamisel **valdavalt eelistati kujundava hindamise põhimõtete rakendamist**: „*Kui terve õppimise kontseptsioon on muutunud selliseks, et anname kujundava hindamise kaudu tagasisidet, siis võib-olla suudaksime ka Eestis koolide puhul seda rakendada. Loodetavasi suudame vältida hirmu selle punase joone eest, mille alla kardame sattuda.*“

Välise pilgu olulisust rõhutasid kõik rühmad, küll aga varieerus arusaam sellest, kes võiks olla tagasiside andja rollis – kas **välised eksperdid** (praktik koos akadeemilise eksperdiga), pidaja, hoolekogu või teise kooli meeskond. Mitmel korral toodi välja, et väline ekspert peab suutma mõista **kooli eripära ja konteksti**.

Mõneti on välise pilgu pakkuja rollis ka **mentor**, keda kool võiks kaasata appi juba eneseanalüüsi protsessi. Väline pilk mentori poolt on oluline, sest võib aidata koolil märgata parandamist vajavaid aspekte. Oluline mõelda läbi **mentorite koolitussüsteem** ning **motiveerida koolijuhte soosima/tunnustama koolimeeskonna liikmete tööd mentori rollis väljaspool kooli**. Pakuti välja, et igas koolis võiks olla keegi, kelle tööülesannete hulka kuulub nii oma kui teiste koolide meeskondade eneseanalüüsi koostamise toetamine ning kes on selleks omandanud vajalikud oskused ja teadmised. See toob lisaväärtust nii enda kodukooli jaoks kui võimaldab karjäärivõimaluste laiendamist.

Enim kõlama jäänud mõtted

- **Kvaliteedihindamine peab keskendumisele ja/või kujundavale hindamisele**, mis on informatiivne nii koolile kui ka pidajale ning selle tulemused peaksid andma ülevaate nendest kohtadest, kus kool vajaks nii abi kui ka nügimist.
- Lõpptulemuse juures on oluline ikkagi ka **välise ekspertide olemasolu – nemad on teadus- ja tõenduspõhisuse garandid**.

- Olulised on **vastastikusel usaldusel põhinevad suhted kooli ja kooli pidaja vahel**, sh sisuline arutelu eneseanalüüsis välja toodud parendustegevuste üle. Tõstatus ka küsimus **kooli pidaja võimekusest** olla koolile partner parendustegevuste kavandamisel ja elluviimisel.
- Vajalik on **ühtne infosüsteem tõenduspõhise informatsiooni koondamiseks**, mis oleks kättesaadav erinevatele osapooltele.
- **Mentorite/ekspertide kaasamine** on asjakohane ainult siis, kui kool on kindel nende pädevuses, ehk kui nad tunnevad valdkonda, konkreetse kooli konteksti ning lähtuvad oma tegevustes tõenduspõhistest teadmistest.
- **Tulemuste avalikustamisel** on väga oluline esitleda neid nii, et kontekst oleks õigesti tajutud ning edasised plaanid samuti lisatud. Eesmärk ei ole kedagi maha teha.

Mõned vastanduvad vaated

- Kvaliteedihindamine võib olla **nii akrediteerimine kui arengut toetav**. Võiks olla tagasisidet andev, aga kui me tegelikult ei taha muutuda, siis ta võiks olla akrediteerimise poole kaldu.
- **Kas kvaliteedihindamise tulemused peaksid olema avalikud** – sellele küsimusele ei ole lihtne ühest vastust anda. Kui avalikud, siis peaks nendes kindlasti olema avatud kooli kontekst ja lisatud jätkutegevused. Pidaja ja hoolekogu peavad kindlasti olema teavitatud. Oluline on ka tagada turvaline kvaliteedihindamise praktika ning kooli enda otsustusõigus, millist kvaliteedihindamise osa või andmeid ta kuvab avalikult välja ja mida mitte.
- **Kas ausus enesehindamisel on tagatud?** Kool võib peljata, et **ausal sisekaemusel** võivad olla halvad tagajärjed. Samas – **õppiv organisatsioon** lähtub sellest, et vea või mittevastavuse tuvastamine on hea lähtepunkt kvaliteedi suunas liikumisele. See teadmine on vajalik nii koolile kui pidajale. **Kui kõik osapooled on eneseanalüüsi protsessi kaasatud, peaks olema ka ausus tagatud.**
- Kahtlus, kas meil on **piisavalt pädevaid mentoreid ja eksperte**, kui koolides ei jätku õpetajaid. Mentorlus ja töö eksperdina on vaadeldav **osana õpetaja professionaalsest arengust**.

5) Kvaliteedihindamise mõju õppekava arendusele ja arengukavale

Kooli areng ja kvaliteedi tagamine **nõuab süsteemset lähenemist**, kus on oluline roll nii sisehindamisel, kvaliteedihindamise tööriistadel, erinevate osapoolte kaasatusel kui ka kooli autonoomial.

Tõdeti, et kvaliteedihindamine võiks osades koolides arengu planeerimise ja hindamise protsessi uuesti fookusesse tõsta. Alati pole kindlust, et arengukavad lähtuvad kooli põhiülesande ehk iga õppija arengu toetamise vaatepunktist. **Kvaliteedihindamine võiks anda seega tõuke tõenduspõhiste ja õppija arengu toetamisele fookustatud arengukavade ning tegevuskavade loomisele.**

Ehk isegi kõige suurema praktilise kasu võiks kvaliteedihindamise süsteem tuua kooli juhtimisse just läbi nõ tööriistade ja andmekogumise süsteemide loomise, mis aitavad

koolil tõenduspõhiselt hinnata ja analüüsida oma tegevust. Seda nii õppekava kui arengukava tasandil. Tihtipeale kogume andmeid õppeasutustest liiga palju, ei kogu õigeid andmeid, ei kasuta kogutud andmeid või puuduvad meil tegelikult oskused ja teadmised, kuidas andmeid analüüsida, millega siduda, mida andmetest välja lugeda. Juhtimistöölauad võiks luua ka sideme pidaja ja riigi arengukavade vaatega.

Kõige selle taustal toonitati, et vaatamata erinevatele uutele või vanadele regulatsioonidele ja standarditele peab koolile jääma autonoomia, võimalus otsustada, kuidas oma tegevust korraldada ja arendada. Sisehindamist nähti pigem kasuliku õppetunnina ning soovitati mõelda, kuidas kvaliteedihindamist sisehindamisega integreerida. Näiteks võiks kvaliteedikriteeriumitest saada pidev seiremudel sisehindamise läbiviimisel.

Enim kõlama jäänud mõtted

- Kvaliteedihindamine võiks eesmärkide seadmisel kui ja mõõdikute tasandil **tuua meid välja eksamite ja testide vaimustusest**: eksamitulemused on üks mõõdupuu, kuid kooli edukust peaks vaatlema laiemalt, arvestades ka õpilaste arengut, kooli väärtusi ja kultuuri.
- Kvaliteedihindamise ja arengukava ning õppekava protsessi ühe olulise ühisosana nähti **koosloomet**. Kuigi kõlasid ka üksikud kommentaarid, kuidas arengukava (ja sisehindamine) on vaid juhi/juhtkonna koostada ja kasutada, jäid kõlama ka vastupidised mõtted protsessi **laiema kaasatuse vajalikkusest** koolis sees.
- Kui seni on kooli arengukava olnud üldsõnaline dokument, mis jääb mõnikord sahtlisse, sisaldab võib-olla mitmendat korda samu lauseid, siis nüüd annavad **kvaliteedikriteeriumid äkki uue sisu ja uue hingamise** ka arengukavale.
- **Õppekavaarendus** on pidev protsess, mille käigus on oluline **kaasata erinevaid osapooli**. Hoolekogul, õpilastel ja vanematel on oluline, hetkel mõnikord ebapiisav roll selles protsessis. Arvestada tuleb nii kohaliku kogukonna eripäradega kui ka riiklike standarditega. Selliste praktikate juurutamist võiks kvaliteedihindamine toetada.
- **Õppekavaarenduses on oluline roll riiklikel rahuloluküsitlustel** ja nende kaudu saadaval infol, kuid andmete kvaliteet ja nende tõlgendamise oskus jätab soovida. Kõlasid näited, kuidas küsitluse tulemusi on kas õpilaste poolt tahtlikult moonutatud või ei saada aru, kuidas oleks võimalik tulemusi pidajal koolide lõikes võrrelda. Koolid vajavad mentorite ja ekspertide abi **tõenduspõhise analüüsi** juures.

Rühmatööde “Kastist välja mõtted”

Kvaliteeditalgute osalejad olid lennukate mõtetega, seega esitati ka selliseid ideid, mis otseselt rühmatööde raamidesse ei mahtunud, kuid väärivad välja toomist:

- Praegune mudel on üldhariduskoolidele, kuid alustama oleks pidanud ehk lasteaiast. **Alusharidus** tuleb kindlasti pardale võtta.

- Lähtugem ka kvaliteedihindamisel **juurdekasvuuskumusest** ehk see, et asjad on halvasti, ei tähenda, et kedagi peaks kohe karistama. Õpilaste puhul me usume, et *igast röövikust saab ühel päeval liblikas*, teeme seda siis ka organisatsioonidega.
- Tartu koolidel on oma kvaliteedilepe, riigigümnaasiumitel kvaliteedikokkulepe, Tallinnas tulemushindamise süsteem. Oluline on **vältida dubleerimist** ning saada aru, kuidas need olemasolevad lepped ning süsteemid uue hindamisraamistikuga sobituvad.
- Oluline on **mõistete selge defineerimine** ja kokkulepped, et kõik osapooled saaksid nii protsessidest kui eesmärkidest sarnaselt aru. Siinkohal ka otsustamine, et millised terminid võiks kool ise sisustada ja millised on kesksed kokkulepped (nt kes kuulub mõiste “koolipere” alla). Eneseanalüüsi mõiste toomine organisatsiooni tasandile on osade õppeasutuste jaoks uus ja vajab harjumist. Tehti ka ettepanekuid olemasolevate terminite muutmiseks. Näiteks sõnapaar „kooli pidaja“ meenutab „loomapidajat“, mis ei ole asjakohane määratlus kohaliku omavalitsuse rollile. Võiksime rääkida *kooli hoidjast!*
- Hindamiskriteeriumid moodustavad paratamatult teatud konkreetse raami, millesse peavad koolid mahtuma. Samas räägime, et mõelge kastist välja. Oluline, et koolide **autonoomia jääks** selle protsessi tulemusel alles.
- Oluline on mõelda ja kokku leppida, **kes toetab KOVi ametnikku**, et tema omakorda oskaks toetada kooli kvaliteedikriteeriumite analüüsimisel ja täitmisel. Sarnane teema tõusis ülesse ka koolidega. Näiteks pakuti välja, et HAKAs võiksid olla tööl analüütikud, kes teenindavad koole, sest koolidel ei ole seda võimekust tegeleda tegevusnäitajate lahtimõtestamise ning relevantsete teadusuuringute tulemuste väljaselgitamisega. Sama ajal ka koolijuhid ise suudavad üksteist toetada, seda võiks rohkem arvesse võtta.
- Palju diskuteeriti teemal **aeg** – kus seda koolis õpetaja tiheda töö kõrvalt oma tegevuse analüüsimiseks ja kavandamiseks võtta. Ühe pakkumisena toodi välja, et aega aitab kokku hoida „sokutamisõppekava“: oma aine õpiväljundite „sokutamine“ teise õpetaja ainekavasse. See on väga oluline interdistsiplinaarne lähenemine, mis aitab kaasa õpilaste üld- ja valdkonnapädevuste kujunemisel. Ajapuuduse probleemi lahendamise peamiseks võtmeks nähti ka koostööd väärtustavat koolikultuuri.
- Mitmed rühmad tõid esile, et oluline on ka otsustada seda, **mida me ei tee** ei kvaliteedihindamise ega üldse oma igapäevase töö raames (mis ei ole prioriteet).
- Kvaliteedihindamise protsess loob hea võimaluse võtta lahti **kooli väärtused** ning arutada koolis ühiselt läbi nende rakendamine igapäevaelus.
- Harno **rahuloluküsitluste täiendamine** - võiks olla võimalus lisada sinna kooli poolt lisamoodul - oma küsimused, fookusteemad millega kool tegeleb.
- Teame, et efektiivsem on õppimine siis, kui see nõuab (parajal määral) **pingutust**. Nii ka nügimine (pehme müksamine) kvaliteedihindamisel: *Natuke valus on mõnus!*

Kuidas edasi?

Viis erinevat talgupäeva koos 260 osalejaga andis HAKA-le palju väärtuslikku tagasisidet selle kohta, kuidas üldhariduse kvaliteedimudeliga edasi minna. Talgutel osalesid lisaks HAKA meeskonnale mitmed sissejuhatavas osas mainitud töörühma ning üldhariduse nõukoja liikmed, kellest esimesed on kokkuvõtte laiali saatmise ajaks talgute raames saanud tagasisidet juba oma töös arvestanud. 2023. aasta lõpuks loodame valmis saada esimese kirjeldusega sellest, milline võiks välja näha üldhariduse kvaliteedihindamise mudel, millised on seda mudelit ilmestavad kvaliteedikriteeriumid, nende suunised ja tõendid/näitajad. 2024. aasta alguses loodame alustada mudeli piloteerimisega esimestes õppeasutustes ning kolme aasta jooksul piloteerime ja testimise mudeli asjakohasust vähemalt 35 Eesti üldhariduskoolis. 2025. aastal on plaanis jõuda ka alushariduseni.

Täname veelikord kõiki talgulisi nende aja ja heade ideede eest. Esimesed koolid ja nende pidajad juba on avaldanud soovi piloodis osaleda, nendega võtame ühendust juba konkreetsete sammude läbi rääkimiseks selle aasta lõpus, samuti kuulutame osalemiseks välja avalikud taotlusvoorud.

Kvaliteedimudeli arendustega saate kursis olla, kui jälgite [HAKA kodulehte](#) ja sotsiaalmeediakanaleid (Facebook).



LISA 1 Rühmatööde ülesanded talgutel

1. Hindamisvaldkonnad ja kriteeriumid

Selles rühmas arutati üldhariduse kvaliteeti määratlevaid kriteeriume, mis olid jagatud kahte hindamisvaldkonda: millised kriteeriumid mõjutavad enim õppija arengut ja milliseid muutusi sooviksid koolijuhid ja pidajad seal näha? Mis on praeguses koolis kõige enam nügimist ja toetamist vajav kriteerium? Miks? Milliseid kriteeriume oleks veel vajalik kooli eneseanalüüsi ja välisesse hindamisse lõimida?

2. Eneseanalüüsi mõju kooli arengule

Selles rühmas toodi välja eneseanalüüsi protsessi võimalikke mõjusid koolide arengule. Arutelu hõlmas eneseanalüüsi läbiviimise eelduste, takistuste ja abivahendite kaardistust ning protsessi kaasatuse küsimusi. Milliseid tööriistu ja/või tuge peavad koolid eneseanalüüsi läbiviimisel tingimata vajalikuks (suuniseid, juhendavaid küsimusi, näitajaid/indikaatoreid, mentorid, pidajaga arutelud vm)? Kuidas tagada, et kõik kooli töötajad oleksid osa protsessist? Kuidas tagada, et eneseanalüüsi järeldused oleksid kogu koolis teada ja omaks võetud ning rakendatud?

3. Pidaja ja koolijuhi roll ning vastutus

Selles rühmas keskenduti koolijuhi ja koolipidaja ootustele ja rollile kvaliteedihindamise protsessis. Eesmärk oli mõista, kuidas pidajad saavad protsessile kaasa aidata ja kuidas tulemusi rakendada ning milline on koolijuhtide ootus pidajate osalemisele selles protsessis. Kuidas võiks loodav süsteem pidajat tema rolli täitmisel võiks toetada? Milline on koolijuhi ootus pidajatele? Kus näevad nii koolijuhid kui pidajad kõige suuremat pidaja sekkumise kasu? Mida võiks pidaja antud kvaliteedihindamise (kas siis kooli eneseanalüüsi või välise tagasiside) tulemustega teha, kus seda rakendada? Kuidas seda teha nii, et koolijuhil oleks sellest kasu?

4. Õppeasutuse parendustegevuste toetamine (kujundav hindamine) või õppeasutuste akrediteerimine (kokkuvõttev hindamine)

See rühm arutles kvaliteedihindamise protsessi olemuse ja väljundi üle: kas see peaks olema suunatud kooli akrediteerimisele (rõhuasetusega vastavushindamisel) või parendustegevuste toetamisele. Arutelu hõlmas ka seda, kes peaksid hinnanguid andma ja milleks neid kasutada. Milline on täna ootus ja vajadus kvaliteedihindamise süsteemi loomisel- kas oluline on anda pigem hinnang kooli kvaliteedikriteeriumite täitmisele (nõ akrediteerimine) või toetada pidevat parendustegevuste suunas liikumist? Miks? Kes seda hinnangut anda võiksid ehk mis peaksid olema nende inimeste teadmised/oskused? Kuhu ja kellele need hinnangud ja ettepanekud võiksid täitmiseks suubuda?

5. Kvaliteedihindamise võimalik mõju õppekavale ja arengukavale

Selles rühmas arutleti selle üle, kas ja kuidas kvaliteedihindamine võiks mõjutada kooli õppekava ja arengukava koostamist ning rakendamist. Millest lähtuvalt kooli õppekava uuendate ja kuidas õppekava rakendamise üle otsustate? Kas ja millist sisendit on õppekava muutmiseks vaja? Mis on teil praegu olemas ja millest on puudu? Milliseid otseseid või kaudseid seoseid näete tulevasel kvaliteedihindamisel õppekavaga? Kuidas seostub õppekava arengukavaga? Millist otsust või kaudset puudet näete arengukava koostamisel või vahehindamisel just kvaliteedihindamisega?

