

TALLINNA ÜLIKOOL
Haridusteaduste instituut
Andragoogika

Trine Tamm

TÄIENDUSKOOLITUSASUTUSTE ÕPPEKAVARÜHMAPÕHISE
KVALITEEDIHINDAMISE TAJUTUD MÕJU EESTI HARIDUSE
KVALITEEDIAGENTUURI HINDAMISTE NÄITEL

Magistritöö

Juhendajad: MA Valeri Murnikov

PhD Riin Seema

Tallinn 2024

| | | |
|--|--|--|
| Instituut Haridusteaduste instituut | Valdkond Andragoogika ja täiskasvanuharidus | |
| Töö pealkiri Täienduskoolitusasutuste õppekavarühmapõhise kvaliteedihindamise tajutud mõju Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri hindamiste näitel | | |
| Töö liik Magistritöö | Kuu ja aasta Mai 2024 | Lehekülgede arv: 42 Allikad: 49 Lisad: 3 |
| Sisukokkuvõte | | |
| <p>Täienduskoolitus, üks elukestva õppe vormidest, peab pakkuma kvaliteetset haridust, mis tugineb õppijakesksele kaasaegsele õpikäsitusele, kus õppetöö ja -protsessid on teadlikult ja tõendus põhisel juhitud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Kumpas-Lenk, 2021; Papanthymou & Darra, 2023; Sallis, 2002). Seni on täienduskoolituse valdkonnas vähe rakendatud kvaliteedihindamist ning selle (tajutud) mõju on samuti vähe uuritud. Varasemad uuringud formaalharidusest on samas välja toonud, et kvaliteedihindamisel on mõju ning tegevusega kaasnevad nii positiivne kui ka negatiivne tajutud mõju osalejatele (Fernández-Cruz et al., 2019; Seema et al., 2016).</p> <p>Magistritöö uuris tajutavat mõju, mida Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri läbi viidud õppekavarühmapõhine kvaliteedihindamine avaldas täienduskoolitusasutustele 2022-2023. aastal. Eesmärgiks oli luua hindamisinstrument kvaliteedihindamise mudeli tajutava mõju uurimiseks ning selgitada, kas ja millist mõju tajusid kvaliteedihindamise läbinud asutused.</p> <p>Valimisse kuulus 47 täienduskoolitusasutust. Uurimisinstrument töötati välja hindamaks välishindamise tajutud mõju koolitusasutuste esindajate hinnangul. Analüüsis rakendati kombineeritud uurimismeetodit, seejuures rõhuasetus oli kvantitatiivsetel uurimismeetoditel, mida toetati kvalitatiivse ülevaatliku analüüsiga.</p> <p>Uuringust selgus, et kvaliteedihindamisel on tajutud positiivset mõju täienduskoolitusasutuste õppe läbiviimisega soetud tegevustele, sh suurim mõju on õppekavadele ja asutuse veebilehtedelt korrektse informatsiooni kuvamisele. Oluline on välja tuua, et kvaliteedihindamise mõju tajutakse sarnaselt erinevates asutustes, sõltumata nende suurusest ning sellest, millal neid on hinnatud. See viitab sellele, et uuringu tulemuste põhjal võib soovitada välja töötada jätkusuutlik kvaliteedihindamise protsess, mida asutused saaksid teatava intervalliga läbida ning selle mõju edaspidi veelgi põhjalikumalt uurida.</p> <p>Uuring tõi välja, et asutused, mis ei saavutanud positiivset tulemust kvaliteedihindamisel, tajusid protsessi üldiselt negatiivsemalt. See leid kattub varasemate uuringute tulemustega ja on seletatav hindamistulemuste ja nendega kaasnevate väljakutsetega. Seega on oluline arendada toetavam hindamisprotsess, mis aitaks negatiivse tulemuse saanud asutustel tajuda protsessi positiivsemalt ja teostada tõhusaid parandusi. Selline lähenemine eeldab asutustele suunatud lisatuge ja parendusvõimaluste pakkumist protsessi jooksul.</p> | | |
| Võtmesõnad: elukestev õpe, täienduskoolitus, kvaliteedi hindamine, tajutud mõju | | |
| Töö autor: Trine Tamm | allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/ | |
| Kaitsmisele lubatud: Juhendajad: Valeri Murnikov, MA Riin Seema, PhD | allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/ allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/ | |

| | | |
|---|----------------------------|--|
| Institute School of Educational Sciences | | Field Andragogy and adult education |
| Title The perceived impact of study programme group based quality assessment of continuing education organisations: an example of Estonian Quality Agency for Education | | |
| Classification Master Thesis | Month and year May 2024 | Number of pages: 42 Sources: 49 Appendix: 3 |
| Abstract <p>Continuing education, one of the forms of lifelong learning, must provide quality education based on a learner-led contemporary andragogical approach, where teaching and learning processes are deliberately and evidentially guided (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Kumpas-Lenk, 2021; Papanthymou & Darra, 2023; Sallis, 2002). So far, quality assessment in the field of continuing education has been minimally applied, and its (perceived) impact has also been scarcely studied. Previous studies in formal education however, have indicated that quality assessment has an impact, and the activity involves both positive and negative perceived impacts on participants (Fernández-Cruz et al., 2019; Seema et al., 2016).</p> <p>The thesis examined the perceived impact that the study group based quality assessment conducted by the Estonian Quality Agency for Education had on continuing education institutions during 2022-2023. The objectives were to develop an assessment tool for studying the perceived impact of the quality assessment model and to determine the perceived impact experienced by the institutions that underwent the assessment.</p> <p>The sample included 47 continuing education institutions. A research instrument was developed to assess the perceived impact of external evaluation on these institutions. The analysis applied a combined research method, with an emphasis on quantitative research methods supported by a qualitative descriptive analysis.</p> <p>The study revealed that quality assessment has a positive perceived effect on the activities related to the implementation of education in continuing education institutions, especially the greatest impact is on curricula and the accuracy of information displayed on institution websites. It is important to note that the impact of quality assessment is perceived similarly across different institutions, regardless of their size or when they were assessed. This suggests that based on the study results, it is advisable to develop and a sustainable quality assessment process that institutions can undergo at regular intervals and to further assess its impact.</p> <p>The research also found that institutions that did not achieve a positive outcome in the quality assessment generally perceived the process more negatively. This finding aligns with previous studies and is directly explainable by the assessment results and associated challenges. Therefore, it is crucial to develop a more supportive assessment process that would help institutions with negative results perceive the process more positively and implement effective improvements. Such an approach requires targeted support and opportunities for improvement to be offered to institutions during the process.</p> | | |
| Keywords: lifelong learning continuing education, quality assessment, perceived impact | | |
| Author: Trine Tamm | | Signature: /signed digitally/ |
| Allowed to defend Supervisors: Valeri Murnikov, MA Riin Seema, PhD | | Signature: /signed digitally/ Signature: /signed digitally/ |

SISUKORD

| | |
|--|----|
| SISSEJUHATUS | 5 |
| 1 TÄIENDUSKOOLITUS KUI ELUKESTVA ÕPPE VORM EUROOPAS | 8 |
| 2 HARIDUSE KVALITEEDI HINDAMINE | 10 |
| 2.1 Mis on hariduse kvaliteet ja kuidas seda hinnatakse? | 10 |
| 2.1.1 Hariduse kvaliteedi hindamine kõrg-, kutse- ja üldhariduses | 11 |
| 2.1.2 Välishindamise mõju haridusasutusele kõrg-, kutse- ja üldhariduse näitel | 13 |
| 2.2 Täienduskoolituse kvaliteedi hindamine Eestis | 14 |
| 2.2.1 Õppekavarühma kvaliteedihindamine | 15 |
| 3 EMPIIRILINE ANALÜÜS | 17 |
| 3.1 Andmete kogumise ja analüüsi meetodid | 17 |
| 3.1.1 Andmete kogumise ja küsitluse korraldus | 17 |
| 3.1.2 Hindamisinstrumendi loomine ja valideerimine | 17 |
| 3.2 Valimi moodustamine | 20 |
| 3.3 Analüüsivalim | 20 |
| 3.4 Küsitluse läbiviimine | 21 |
| 3.5 Eetika | 21 |
| 3.6 Uurimisinstrumendi usaldusväärsus ehk skaalade sisesemine kooskõla | 21 |
| 4 TULEMUSED | 24 |
| 4.1 Tulemuste sõltumatus vastajate taustaandmetest | 24 |
| 4.2 Tulemuste kirjeldavad arvnäitajad väidetele | 25 |
| 4.3 Kvaliteedihindamise tajutud mõju | 26 |
| 4.4 Ülevaade vastustest avatud küsimustele | 29 |
| 5 ARUTELU JA JÄRELDUSED | 31 |
| 5.1 Hindamismudeli hindamisinstrumendi edasiarendus | 31 |
| 5.2 Kvaliteedihindamise tajutud mõju koolitusasutustele | 32 |
| 5.3 Muutuste elluviimine organisatsiooni tegevuses | 34 |
| 5.4 Kvaliteedihindamise erinevate protsesside tajutud mõju | 34 |
| 5.5 Hinnang õppekavarühmapõhise kvaliteedihindamise mudelile ning arengusuunad | 35 |
| 5.6 Uurimistöö piirangud | 36 |
| KOKKUVÕTE | 37 |
| KASUTATUD ALLIKAD | 38 |
| LISAD | |

SISSEJUHATUS

Organisatsiooni tegevuse kvaliteeti saab hinnata nii asutusesiseselt kui ka välisekspertiisi abil. Hariduse väline kvaliteedi hindamine on laialdaselt kasutatud meetod, mille eesmärgiks on võimestada kvaliteedi edendamist (Sallis, 2002). Rosa et al. (2012) kirjeldavad kvaliteedi edendamist kui oma olemuselt organisatsiooni toetavat protsessi. See hõlmab endas välisekspertide sisulist asutuse hindamist hindamismudeli alusel, kus on kirjeldatud hinnatavad valdkonnad, kriteeriumid ning sageli ka miinimumnõuded. Hindamismudeli eesmärk on kriteeriumite nõuete alusel suunata õppeasutust arendada kvaliteeti. Kvaliteedihindamise käigus tuuakse välja tugevusi, mis asutuses juba kvaliteedi edendamisega seotult tehakse ehk välised eksperdid indikeerivad tagasisidena asutusele, mis nende organisatsioonis juba hästi on. Lisaks annavad eksperdid soovitusi ja teevad ettepanekuid, kuidas saaks edaspidi kvaliteeti arendada, et toetada asutuse arengut ning edendada kvaliteedikultuuri ja -juhtimist. Kuigi üks eesmärk, ei välista ilmtingimata teist (st. ka kontrolli eesmärgil rakendatud hindamistes tuuakse välja tugevusi ja parenduskohti), on oluline enne kvaliteedi hindamise mudeli välja töötamist ning läbi viimist seada rõhuasetus ühele või teisele eesmärgile (Shah et al., 2011). Lisaks on oluline seejuures ka pidevalt monitoorida hindamismudeli rakendumist ja selle mõju.

Kvaliteedihindamise mõju ning hindamistulemuste analüüsid annavad võimaluse teha kokkuvõtteid hindamistest kui tervikutest, hinnata mudeli sobivust ja vastavust ning annavad aluse edasiseks tegevuseks. Kõrghariduses, sh Eesti näitel, on analüüsitud korduvalt hindamistulemusi tervikuna teatud perioodi järel (Udam et al., 2015). Lisaks on uuritud Eesti näitel välishindamise tajutavat ülikooli personali vaatest (Seema et al., 2014; Seema et al., 2016). Kokkuvõtlikult uuringud on näidanud, et nendes asutustes, kelle esindajad tunnetavad hindamisprotsessi positiivselt, toimuvad tõhusamad muutused kvaliteedi edendamises.

Täienduskoolitusasutuste väline kvaliteedi hindamine on nii Eestis kui ka laiemalt maailmas uudne. Eestis hakati riiklikul tasandil täienduskoolituse kvaliteedihindamisega tegelema 2018. aastast. Esmalt viidi läbi valdkonnauuring „Täienduskoolituse kvaliteet – vastutus, kitsaskohad, võimalused“ ning seejärel hakati tegelema välishindamisega. Hindamiste põhjal on seni tehtud hindamistulemuste kokkuvõtteid ning nende süntese, samuti hindamisprotsessi ja -mudeli analüüse (Kumpas-Lenk, 2020, 2021; Kumpas-Lenk et al., 2020; Kumpas-Lenk & Haavapuu, 2021; Kumpas-Lenk & Mattisen, 2023). Samas ei ole seni hindamismudeli mõju uurimine olnud süstemaatiline ning kuigi on võrreldud erinevaid mudeleid (Kumpas-Lenk & Mattisen, 2023), ei ole nende mõju seni Eesti hariduse kontekstis,

spetsiifilisemalt täienduskoolitusasutustele mõõdetud. Seega on käesoleva magistritöö uurimisprobleemiks puudulik kvaliteedihindamise (tajutud) mõju uurimine täienduskoolituse valdkonnas.

Magistritöö eesmärk on mõista kvaliteedihindamise tajutud mõju ehk kuidas tajuvad hinnatavate asutuste esindajad kvaliteedi välishindamist, kuna varasemad uuringud on näidanud, et nendes asutuses kelle töötajad tunnetavad välishindamist positiivsemalt toimuvad ka suuremad ja tõhusamad muutused. Selle mõistmiseks on aluseks võetud Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri (edaspidi HAKA)¹ poolt läbi viidud õppekavarühma² põhine kvaliteedihindamine täienduskoolitusasutustes Eesti Töötukassa tellimusel³ (Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur, 2022b). Uuritav hindamismudel töötati välja 2022. aasta esimeses pooles ning seda rakendati perioodil 2022-2023. Selle eesmärk oli eeskätt asutusi toetada ning nügida täienduskoolituse kvaliteedi arendamise suunas, kuid oma olemuselt oli siiski tegemist vastavushindamisega. Selle mudeli põhjal on planeeritud edasiarendused ka järgnevate hindamismudelite koostamiseks täienduskoolituse valdkonnas. Samas ei ole uuritud 2022-2023 rakendatud hindamismudeli mõju koolitusasutustele, mis võimaldaks mõista mudeli kasutatavust ja mõju hinnatavate asutuste vaatest.

Sellest tulenevalt on käesolev töö oluline nii väljatöötatud hindamismudeli rakendatavuse mõistmiseks kui ka pikemas perspektiivis Eesti täienduskoolituse valdkonna kvaliteedi tagamise aspektist. Selle eesmärgi täitmiseks oli esmalt vaja välja töötada hindamismudeli mõju mõõtmise instrument, mis võimaldaks anda hinnangu kasutatud mudeli eesmärgipärasele rakendatavusele. Sellest järelduvalt on püstitatud tööle kaks eesmärki:

1. Luua hindamisinstrument kvaliteedihindamise mudeli tajutava mõju uurimiseks;
2. Selgitada välja, kas ja millist mõju tajusid 2022-2023. aastal Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri poolt läbiviidava õppekavarühmapõhise kvaliteedihindamise läbinud täienduskoolitusasutuste esindajad.

Tuginedes eelnevale on käesoleva töö peamised uurimisküsimused sõnastatud järgnevalt:

¹ Kuni 12.06.2022 kandis nime Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur (EKKA)

² Määratletud UNESCO rahvusvahelise ühtse hariduse liigituses (UNESCO Statistikainstituut, 2015)

³ Rahastatud Euroopa Sotsiaalfondist “Tööturuteenuste osutamine tagamaks paremaid võimalusi hõives osalemiseks” tegevuse 2.8 “Tööturukoolituse kvaliteedi parendamine” vahenditest (projekt 2014-2020.3.02.001.01.15-0001), rahastusperiood 2014-2023

1. Kas ja kuidas väljatöötatud uurimisinstrument kirjeldab kvaliteedihindamise mudeli tajutavat mõju täienduskoolitusasutustele?
2. Milline on õppekavarühmapõhise kvaliteedihindamise tajutud mõju täienduskoolitusasutuste esindajate vaates?

Mõistmaks aga täpsemalt erinevate kvaliteedihindamise etappide mõju ühe asutuse jaoks, on sõnastatud alaküsimused:

- 2.1. Kas, millisel hetkel ja missugust tüüpi muudatusi viidi sisse hinnatava asutuse poolt õppega seotud tegevustes seoses kvaliteedihindamise protsessiga?
- 2.2. Kuidas tajuvad koolitusasutuste esindajad välishindamise käigus läbi viidud eneseanalüüsi mõju?
- 2.3. Kuidas tajuvad koolitusasutuste esindajad välishindamise tulemusena saadud hindamisaruande mõju?

1 TÄIENDUSKOOLITUS KUI ELUKESTVA ÕPPE VORM EUROOPAS

Käesolev töö eesmärgiks on mõista täienduskoolitusasutuste kvaliteedihindamise tajutud mõju. Elukestev õpe on tänaseks levinud termin, millega iseloomustatakse õppimist kui läbi elu kestvat protsessi, vastamaks individuaalsetele õpivajadustele (Lifelong learning | Unesco IIEP Learning Portal). Üks elukestva õppe vormidest on täienduskoolitus, mille eesmärgiks on pakkuda väljaspool tasemeõpet õppetegevust (Friedman, 2023; Täienduskoolitus | Haridus- ja Teadusministeerium). Kuigi esimesed näited liikumisest seesuguse haridusvormi suunas pärinevad juba 19. sajandist, tehti esimesed sammud elukestvaõppe poliitikakujundamises 1970ndatel, mil seda kutsuti muu hulgas püsivaks hariduseks (*permanent education*) (Bourdon, 2014). Selle rakendamine tulenes ühest küljest humanitaarsest ja internatsionalismi hoiakust, mille kohaselt harituse taseme tõstmine aitab ära hoida suuremaid sõjalisi konflikte ning teisalt tagada ühiskonna kohanemine muutuva töömaastikuga (*Ibid.*). Pideva õppe (*continuous/recurrent learning/training*) kontseptsioon arenes välja esmalt ülikoolidest ning mida hakati kutsuma avatud ülikooli mudeliks (Bourdon, 2014). See mudel hõlmab endas ülikoolide pakutavaid kursusi/loenguid, kuhu on oodatud formaalhariduses mitte õppivad indiviidid, kellel oleks seeläbi võimalik lühemas ja vähem akadeemilises vormis uusi teadmisi omandada (Schuetze, 2014). Sarnane eesmärk on ka täienduskoolitustel, kus eesmärgiks on pakkuda alternatiivi formaalharidusele, mis võimaldab inimestel end konkreetsete oskuste, teadmiste või hoiakutega täiendada (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023).

Tehnoloogia arenemise ning seeläbi inimeste vajadusega uusi oskusi õppida, tekkisid 1990ndatel esimesed elukestva õppe raamistikud, mis võeti vastu erinevate Euroopa rahvusvaheliste organisatsioonide poolt (näiteks Euroopa Liit, Euroopa Komisjon). Rakendamiseks loodi uusi programme, näiteks Erasmuse programm hariduse edendamiseks ja Leonardo programm, mis soodustab kutsehariduse ja koolituste kaudu uute oskuste, teadmiste ja hoiakute omandamist, et parendada tööhõivet Euroopas (*Ibid.*). Sellest järelduvalt on täienduskoolitused üldiselt tunnustatud oluline viis professionaalsete pädevuste edasiarendamiseks. Samas on täienduskoolituse kontekstis on oluline arvestada, et õppijad lähevad ennast täiendama nii isiklikust huvist kui ka vajadusest omandada uusi teadmisi, oskusi ja hoiakuid. Loodud programmid ja toetavad meetmed on siiski keskendunud tööturu arenguvajadustele, mis omakorda ei pruugi vastata inimeste huvidele.

Elukestev õpe, sh täienduskoolitustel osalemine on kasvavas trendis nii Euroopas tervikuna kui ka Eesti ühiskonnas (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Kumpas-Lenk,

2021). Sellest johtuvalt on nii Euroopa katuseorganisatsioonid kui ka riigid eraldiseisvatena vastu võtnud erinevaid haridusega seotud raamdokumente, mis seavad eesmäärke pikema perioodi vältel. Näiteks Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 kohaselt on selle perioodi oluliste märksõnadena välja toodud elukestev õpe ning paindlikud õpitee, mille puhul toimub takistusteta liikumised formaal-, mitteformaal ja informaalõppe vahel (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Seejuures on Haridus- ja Teadusministeerium defineerinud täienduskoolituse kui „väljaspool tasemeõpet õppekava alusel toimuv eesmärgistatud ja organiseeritud õppetegevus“ (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023). Sellest tulenevalt võib eeldada, et täiskasvanuhariduse ning täienduskoolituse järgi on vajadus riigi seisukohast, nõudlus ja huvi täiskasvanud õppijate poolt kui ka pakkumus erinevate kõrg-, kutse ja erakoolitusasutuste poolt. Tagamaks kõrge kvaliteediga, seaduse nõuetele vastavaid täienduskoolitusi, kus õppimine ja õpetamine oleks sihipärane, on vaja läbi viia täiendavalt tõenduspõhiseid kvaliteedihindamisi ning rakendada meetmeid kvaliteedikultuuri edendamiseks.

Käesoleva töö kontekstis viiakse uurimus läbi täienduskoolituse kvaliteedihindamise valdkonnas, kuid võttes arvesse, et täienduskoolituse kvaliteedi hindamine on uudne ning selle uurimine on algfaasis, siis kirjeldatakse järgnevalt hariduse kvaliteeti ning selle hindamist formaalõppe erinevate tasemete näitel. Võttes arvesse, et nii tasemeõpe kui ka täienduskoolitused viiakse läbi väljundipõhise õppe kontseptsioonist lähtudes ning mõlemas vormis toimub juhendatud õppetegevus, on nende kvaliteedi hindamise protsess küll eristatav, kuid selle mõju on potentsiaalselt sarnane ning omavahel võrreldav.

2 HARIDUSE KVALITEEDI HINDAMINE

2.1 Mis on hariduse kvaliteet ja kuidas seda hinnatakse?

Mõistmaks kvaliteedi hindamise protsessi ning selle potentsiaalset mõju, on oluline defineerida käsitluses olevat konstrukti. Hariduse kvaliteedi defineerimine varieerub nii haridusastmeti kui ka regiooniti ning ühtset mõiste kirjeldust ei ole. Edward Sallis (2002) toob seejuures välja, et tihtipeale täheldatakse eeskätt hariduse kvaliteedi puudumist, mitte selle olemasolu, mis raskendab defineerimist veelgi. Hariduse kvaliteeti on püütud kirjeldada nii kontseptuaalselt kui ka funktsionaalselt (õppijast lähtuvalt), operatsioonaalne defineerimine ehk defineerimine läbi kvaliteedi mõõtmise on potentsiaalne lähtekoht kvaliteedi hindamise mudelite aluseks. Seejuures on oluline märkida, et erinevate lähenemiste puhul on küll rõhuasetus erinev, kuid kokkuvõttes saab öelda, et kvaliteetne haridus koosneb erinevatest dimensioonidest, mille lai eesmärk on õppeprotsessi parendamine (Papanthymou & Darra, 2023). See hõlmab endas õppekava loomist õppijate vajadusest lähtuvalt, sobivate õppemeetodite rakendamist kui ka õppeasutuste poolt pakutavate teenuste parendamist (*Ibid.*). Lisaks toovad Papanthymou ja Darra (2023) välja, et kvaliteetne haridus ei hõlma endas vaid õppekava ja haridustehnoloogiat, vaid õpetavat sisu ja õpetamist ennast.

Täienduskoolitusvaldkonna kontekstis on olulisemad eeldused kvaliteedi tagamiseks seega: suurepärase õppejõud/õpetaja/koolitaja, laialdased ressursid, tugev ning eesmärgipärane juhtimine, õppuritest hoolimise mentaliteet ning tasakaalus ja väljakutseid pakkuv õppekava (Sallis, 2002). Tuginedes eelnevale, defineeritakse käesolevas töös hariduse kvaliteeti täienduskoolituse kontekstis järgnevalt: õppijakeskne kaasaegne õpikäsitus, kus õppetöö ja õppeprotsessid on teadlikult ning tõendus põhised juhitud.

Seejuures on oluline täheldada, et mida vabam õigusruum on loodud asutustele tegutsemiseks, seda suurem on nende endi vastutus kvaliteedi tagamises (Kumpas-Lenk et al., 2020; Wilkoszewski & Sundby, 2016). Seega on haridusasutuse kohustus tagada asutusesisene kvaliteedikultuur, mille eesmärk on püüelda arengu suunas ning toetada seejuures koolitajaid kvaliteetse koolituse korraldamisel (*Ibid.*). Lisaks toovad välja Kumpas-Lenk et al. (*Ibid.*), et kvaliteedi määratlemise muudavad keeruliseks erinevate huvirühmade (näiteks koolitajate, õppijate, tööandjate, riigi ja rahastajate) erisugused ootused õppimisele, selle väljunditele ja tulemuslikkusele, mistõttu on neil ka varieeruvad indikaatorid kvaliteedile.

Sellest tulenevalt on võimalik eristada kaheksat erinevat kvaliteedihindamise mudelit, mis keskenduvad erinevatele aspektidele kvaliteedi tagamises: eesmärgipärasus, ressursinõudlikkus, protsessipõhisus, rahulolu, legitiimsus, organisatoorne õppimine, probleemide puudulikkus, kõikehõlmav kvaliteedijuhtimine (Cheong Cheng, 2003; Cheong Cheng & Ming Tam, 1997). Tänapäevased hariduse kvaliteedihindamise mudelid hõlmavad üldiselt mitmeid, kui mitte kõiki, eespool toodud aspekte.

2.1.1 Hariduse kvaliteedi hindamine kõrg-, kutse- ja üldhariduses

Kuivõrd täienduskoolituse kvaliteedi hindamine on uus tegevus, tuuakse käesolevas töös konteksti mõistmiseks teoreetilist tausta ja näiteid formaalharidusest. Kvaliteedi hindamine on meetod, mida kasutatakse nii organisatsiooni siseselt kui ka välishindamisena ning mille eesmärgid jagunevad üldiselt kaheks: kvaliteedi kontrollimine ja kvaliteedi edendamise toetamine. Sätestatud kvaliteedi nõuete vastavushindamine on oma olemuselt hindamine, mis lõpeb positiivse või negatiivse hinnanguga, kas sätestatud lävend on ületatud. See on tihti peale aluseks nii õppeõiguse andmise otsustele kui ka näiteks rahastusotsustele (Shah et al., 2011)

Kvaliteedihindamise eesmärk kõrghariduses on tagada terviklik kvaliteetne kõrgharidus riigi tasandil, pidades silmas siiski iga õppeasutuse eripärasid (Seema et al., 2016). Kvaliteedi hindamine toimub erinevates protsessides: Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur (edaspidi HAKA) viib läbi Eesti kõrghariduses õppekavagrupi esmahindamist, institutsionaalset akrediteerimist ja temaatilisi kvaliteedihindamisi (Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur, 2023a). Seesuguste hindamiste eesmärk on anda välist tagasisidet nii hariduslikule korraldusele kui ka haridusasutusele kui organisatsioonile tervikuna (Seema et al., 2016). Kui varasemalt (kuni aastani 2010) rakendati Eestis õppekavade akrediteerimist, siis hiljem on kasutusele võetud institutsionaalne akrediteerimine, mis võimaldab toetada kõrgkoolide strateegilist juhtimist (Udam et al., 2015). Lisaks on välja toodud sekundaarsete eesmärkidena „huvigruppide teavitamine kõrgkooli põhitegevuste tulemustest“ ning „Eesti kõrghariduse usaldusväarsuse ja konkurentsivõime suurendamine“ (*Ibid.*). Seejuures on institutsionaalse akrediteerimise näitel tegemise välise kvaliteedihindamisega, mis sisaldab ka enesehindamise aspekte (Seema et al. 2016) ning hindamisprotsess on jaotatud erinevateks etappideks: (1) kooli poolt juhendile vastavalt koostatud eneseanalüüs; (2) hindamiskomisjoni kohtumine erinevate organisatsiooniga seotud osapooltega hindamiskülastusel; (3) hindamiskomisjoni poolt

koostatud hindamisaruanne (Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri kõrghariduse hindamisnõukogu, 2023).

Laiemalt on kvaliteedihindamise eesmärkidena kõrghariduses välja toodud kaks kohati vasturääkivat eesmärki: vastutusele võtmine (*accountability*) ja parendamine (*improvement*), lisaks on välishindamise eesmärk seotud usalduse ja läbipaistvuse suurendamisega (Rosa et al., 2012). Seejuures on oluline kõrgkooli autonoomiast lähtuda ning hindamist läbi viia eeskätt asutust ja selle arengut toetades, Eesti näitel seejuurest ka liikuda eemale kontrollmehhanismi staatusest, võttes siiski asutusi vastutusele ning võrdluse võimalust koolide vahel (Seema et al., 2016).

Lisaks kõrgharidusele rakendatakse välist kvaliteedihindamist ka teistes formaalhariduse valdkondades. Kutsehariduses võeti Euroopa tasandil 2009. aastal vastu ühtne kvaliteedi tagamise raamistik (*European Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET)*), mille alusel toimub kutseharidusasutuste kvaliteedihindamine nii Eestis kui mujal Euroopas (Gatt & Faurschou, 2016). Kui varasem hindamismudel kutsehariduses lähtus tulemusnäitajatest, siis EQAVET-i juhised olid suunatud õppijapõhise tulemuste ja suutlikkuse hindamisele, mille üks komponentidest on enesehindamine ja kus muu hulgas on oluline kooli juhtimine ja selle läbipaistvus, ning partnerlussuhete olemasolu (*Ibid.*).

Kui kõrg- ja kutsehariduses on laialdaselt rakendatud ühtsed Euroopa standardid ning kõrghariduses on muuhulgas ka kvaliteedi hindamine ja seda läbi viiva asutuse omakorda akrediteerimine sätestatud (*EQAVET Framework - Employment, Social Affairs & Inclusion, 2024; Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2015*), siis üldhariduses rakendatakse Euroopas riigiti erinevaid lähenemisi hariduse kvaliteedi hindamisele (*Quality Assurance for School Development: Guiding Principles for Policy Development on Quality Assurance in School Education, 2018*). Seejuures rakendavad riigid kvaliteedi hindamise tulemusi ka koolide toetamise ja rahastamise otsuste ning heade praktikate levitamise eesmärgil ehk kvaliteedihindamise eesmärk ei ole ainult konkreetse organisatsiooni toetamine, vaid sisendi andmine koolivõrgu tugevdamiseks laiemalt (*Ibid.*). Samas võivad seesugused hindamised, mis lisaks eneseanalüüsile ja hindamiskomisjoni poolt koostatud hindamisaruandele pruugivad sisaldada ka õpilaste hinnanguid (riiklike uuringute näol tavapäraselt) ning õpetajate hindamist, pärssida organisatsiooni arengut, sest eesmärgiks on läbida hindamine positiivselt, mitte puudujääkide tuvastamine ja arendamine (*Ibid.*).

2.1.2 Välishindamise mõju haridusasutusele kõrg-, kutse- ja üldhariduse näitel

Kvaliteedihindamine omab seega laiemat mõju⁴ organisatsioonis ning läbi kvaliteedihindamise õppeasutuste võimestamine on pikaajaline protsess. Samas töötades välja kvaliteedihindamise mudeleid, on neid vaja pidevalt muutustele vastavalt täiendada ning kohendada, mistõttu ei ole alati võimalik läbi viia pikaajalisi ning mitmeetapilisi uuringuid mõju selgitamiseks. Üks võimalus on sellistel juhtudel rakendada tajutud mõju uurimist, mis võimaldab hinnata, kas hindamismudeli kontseptsiooni tajutakse positiivselt või negatiivselt.

Välise kvaliteedihindamise (tajutud) mõjusid on uuritud kõikides formaalhariduse valdkondades ning valdavalt raporteerivad tulemused mõju, seejuures võib mõju olla nii positiivne kui ka negatiivne. Kõrghariduses on uuritud muuhulgas ka Eesti näitel kvaliteedihindamise tajutud mõju ülikooli personali seas (Seema et al., 2016). Uuringust (*Ibid.*) selgus, et välishindamine mõjutab suure hulga töötajate igapäeva tööd, kuid mõju raporteeriti nii positiivse kui negatiivse, seejuures suuremat positiivset mõju tundsid juhtival kohal olevad töötajad. Peamiselt defineeriti välishindamist kui võimalust saada tagasisidet ning võimalust analüüsida oma tööd, samas toodi välja, et kvaliteedihindamine lisab töökoormust ning on stressiallikaks, lisaks tekitab tajutava autonoomsuse vähenemise tunde. Välishindamise mõjuna tajuti organisatsiooni arengu toetamist, süvendatud analüüside ja plaanide tegemist, õpetamise kvaliteedi parendamist, mainekujundust õppeasutusele ning töötajate mobiliseerimist ja ühendamist. Lisaks tuli uuringust välja, et rakenduskõrgkoolide töötajad tajuvad positiivsemat mõju välishindamisel (organisatsiooni ümberkujundamise toetamise, arengule orienteerituse ning probleemide väljatoomise ja lahenduste leidmise näol) kui kõrgkoolide töötajad. Täiendavalt uuriti töötajate motivatsiooni seost suhtumisega välishindamisse, kust tuli välja, et töötajad, kellel on kõrge sisemine motivatsioon ning kes tajuvad end kompetentsetena, suhtuvad välishindamisse ja selle mõjusse positiivsemalt, kui need kellel on madalam sisemine motivatsioon (Seema et al., 2016). Samas tajuvad akadeemilised töötajad kvaliteedihindamise negatiivsemaid külgi võrdselt, sõltumata nende motivatsioonist ning enesetõhususe tajumisest (*Ibid.*).

Üldhariduses on samuti välja toodud positiivset mõju kvaliteedi hindamises, kusjuures on välja toodud, et hindamine, mis koosneb nii sisemisest kui ka välisest hindamisest, aitab muutuste protsessis paremini toime tulla (Quality Assurance for School Development: Guiding Principles for Policy Development on Quality Assurance in School Education,

⁴ Mõju definitsioon käesolevas töös on süsteemse ja transformatiivse muutuse alus (Pilcher et al., 2017)

2018). Sarnaselt kõrgharidusega on üldhariduses samuti toodud välja positiivsed muutused õppimise-õpetamise protsessides. Fernández-Cruz et al. (2019) on välja toonud, et seesugused muutused hõlmavad muu hulgas kooli tegevuskava arendamist ning rakendamist õppija-keskse lähenemise alusel. Lisaks on toodud positiivse muutusena välja perekondade süsteemset kaasamist õppija toetamise protsessidesse. Kolmanda aspektina on välja toodud õppemetoodika parendamine, kus oluliste aspektidena on välja toodud metoodika hindamine ja kohandamine vastavalt õppijatele. Lisaks on üldhariduses välja toodud, et kvaliteedi hindamine omab võimestavat mõju õppijate tulemuste hindamise läbipaistvusele ja hindamiskriteeriumite selgusele (*Ibid.*). Sarnaselt kõrgharidusega hindavad juhtpositsioonil olevad töötajad kvaliteedihindamist ja selle mõju positiivsemalt kui õpetajad (*Ibid.*). Samas toovad Fernández-Cruz et al. (2019) välja, et uuringust tuli välja, et mõju hindasid positiivsemaks asutused, kelle kvaliteedihindamine oli rahaliselt toetatud võrreldes nendega, kes rakendasid hindamist kooli vahenditest ning kes olid rakendanud kvaliteedihindamist pikema aja (üle üheksa aasta) jooksul. See omakorda tõendab, et kvaliteedi hindamine on tegevusena mõjukam pikaajase protsessina.

2.2 Täienduskoolituse kvaliteedi hindamine Eestis

Täienduskoolituse valdkonna reguleerimine sätestati 2015. aastal vastu võetud täiskasvanute koolituse seaduse ning ministri määrusega kehtestatud täienduskoolituse standardiga (Kumpas-Lenk et al., 2020; Täienduskoolituse Standard, 2017; Täiskasvanute Koolituse Seadus, 2019). Seaduse kohaselt on täienduskoolituse korraldamise aluseks õpiväljundipõhine õppekava ning õppe kvaliteedi aitavad tagada koolitusasutuse poolt koostatud ja avaldatud õppekorralduse alused ja kvaliteedi tagamise alused (Täiskasvanute Koolituse Seadus, 2019). Standard sätestab millistele nõuetele peab õppekava vastama ning millised on koolituse läbimise ja osalemise kohta väljastatavad dokumendid õppijatele (Täienduskoolituse Standard, 2017). Samas nõuetele vastamist hinnatakse seaduse kohaselt vaid juhtudel, kui Haridus- ja Teadusministeeriumile esitatakse kaebus, mille tulemusel ministeerium teostab koolitusasutuse järelevalvet või koolitusloa taotlemise puhul, millele eelneb kontroll (Kumpas-Lenk et al., 2020). Seega tuvastati puudujääk täienduskoolitusasutuste ning eeskätt avaliku raha eest pakutavate koolituste kvaliteedi kontrollimiseks ning mõjutamiseks.

Sellest tulenevalt alustati täienduskoolituse kvaliteedi välishindamise ja sellega seotud tegevustega riiklikul tasemel 2018. aastal, mille esimeseks etapiks oli täienduskoolituse

kvaliteedi analüüsi käivitamine (Kumpas-Lenk et al., 2020). Seejärel töötati välja täienduskoolituse kvaliteedi hindamise kontseptsioon koostöös HAKA täienduskoolituse nõukoja ning kvaliteedimudeli töörühmaga 2019. aastal. Esmane kvaliteedi hindamine keskendus seaduse miinimumnõuete täitmisele, seega nimetati seda lävendipõhiseks hindamiseks (Kumpas-Lenk, 2020). Selle raames esmalt piloteeriti mudelit, seejärel täiendati ning rakendati 2019-2022. Lävendipõhine hindamine toimus Eesti Töötukassa koolituskaardi partnerite hulgas ning toimus kahes jaos: (1) veebilehtede vastavuse hindamine täiskasvanute koolitamise seaduse (edaspidi TäKS) nõuetele; (2) õppe kvaliteedi hindamine, mille raames hinnati õppekava ja õppe läbiviimise vastavust TäKS-i ja täienduskoolituse standardi nõuetele. Seejuures õppe kvaliteeti hinnati vaid veebilehe hindamise positiivselt läbinud asutuste seas (Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur, 2022a). Selle raames toimus 1022 hindamist, mis omakorda jagunesid veebilehtede hindamiseks (576 asutust) ja õppe läbiviimise hindamiseks (103 asutust) (Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur, 2022c).

2.2.1 Õppekavarühma kvaliteedihindamine

Õppekavarühma põhise kvaliteedihindamise mudeli väljatöötamiseks oli kaks erinevat alust. Ühelt poolt hakkas HTM kavandama TäKS-i uuendamist, kuhu oli planeeritud sisse vabatahtlik õppekavarühmapõhine kvaliteedihindamine ning kohustuslikus korras samasugune välishindamine juhul, kui asutus soovib välja anda mikrokvalifikatsiooni (Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur, 2023b). Teisalt pöördus HAKA poole 2022. aastal Eesti Töötukassa, kelle soov oli jätkata koolituskaardi partnerite kvaliteedihindamist, mille eesmärk oli minna süvitsi õppekavade ja õppe kvaliteeti, mitte piirduda vaid vastavushindamisega, millele keskendus eelnevalt teostatud lävendipõhine kvaliteedihindamine (Kumpas-Lenk & Mattisen, 2023).

Vastavalt väljatöötatud ning piloteeritud mudelile (Täienduskoolitusasutuse Õppekavarühma Kvaliteedi Hindamise Juhend, 2023) toimus õppekavarühma põhine hindamine kahes etapis:

1. Eneseanalüüsi täitmine, mille käigus oli võimalik vastavalt HAKA poolt koostatud juhendmaterjalide, suunavate küsimuste ning hindamiskriteeriumite kirjeldamise põhjal leida kitsaskohad oma õppetegevuses. Muu hulgas oli võimalik sisse viia täiendusi ning muudatusi näiteks õppekavas või muudes õpet reguleerivates dokumentides enne nende hindamisele saatmist.

2. Hindamisaruanne, mis oli väliste ekspertide hinnang, mille eesmärgiks oli anda asutusele tagasisidet selle kohta, mida õppe planeerimises, tegevuses või analüüsimises on võimalik täiustada. Hindamisaruanne sisaldas endas analüüsi neljas erinevas hindamisvaldkonnas, mis omakorda jagunesid esialgu neljateistkümneks (2022 II poolaasta hindamised) ning hiljem kaheksaks (2023. aasta hindamised) hindamiskriteeriumiks ning selle analüüsi põhjal tehtavaid arendus ja parendusettepanekuid, soovitusi, aga ka tugevuste välja toomist.

Seejuures on oluline täheldada, et hindamismudelisse tehtud muudatused hindamisperioodi jooksul jagavad kõnealuse hindamismudeli kolmeks erinevaks versiooniks: (1) pilootuuring 2022. aasta suvel, kus rakendati 14 hindamiskriteeriumi, mis jagunesid 4 hindamisvaldkonda, kuid puudusid valdkondlikud kokkuvõtted; (2) 2022 sügis, mil lisati eelnevatele valdkondadele ka valdkondlikud kokkuvõtted, kriteeriumid jäid samaks; (3) 2023, kus eelnevad 14 kriteeriumit koondati 8 kriteeriumi alla kokku, need jagunesid endiselt sama nelja valdkonna alla ning rakendati jätkuvalt valdkondlikke kokkuvõtteid (Kumpas-Lenk & Mattisen, 2023).

2023. aasta lõpus koostasid Kumpas-Lenk ja Napp (2023) hindamistulemuste analüüsi, mille eesmärgiks oli anda ülevaade, milliseid tugevusi ning parendusettepanekuid hindamiskomisjonid õppekavarühma kvaliteedihindamises perioodil 2022–2023 tegid. Sellest selgus, et enim puudujääke esines õppekavades, kus suur osa parendusettepanekutest viitas vajaliku informatsiooni (õppe maht, õpiväljundid, õpingute alustamise tingimused jms) puudulikkusele või ebaselgele esitusele. Samuti esines probleeme õppekava sisu asjakohasuse ja selgusega ning erinevate osade kooskõlaga, sh õppe läbiviimise ning õppekava vahel. Teise kitsaskohana toodi välja õpiväljundite saavutamise toetamine ja hindamine ning väljastatavate dokumentide alus, mis on tihtipeale seotud õpiväljundite omandamise hindamisega. Positiivsena toodi välja, et koolitajad on valdavalt kogunud ja kompetentsed ning koolitusi viiakse läbi õppimissõbralikes keskkondades.

3 EMPIIRILINE ANALÜÜS

3.1 Andmete kogumise ja analüüsi meetodid

Alljärgnevat peatükki kirjeldatakse andmete kogumise meetodit, selle korraldust ning selleks vajamineva hindamisinstrumendi väljatöötamise protsessi. Andmete analüüsimiseks kasutati programmi Jamovi (versiooni 2.3.28).

3.1.1 Andmete kogumise ja küsitluse korraldus

Uurimuses rakendati kombineeritud uurimisviisi, kus peamine analüüs viidi läbi tuginedes kvantitatiivsetele andmete analüüsi meetoditele. Seda toetab kvalitatiivne kirjeldav andmestik, mille eesmärk käesolevas töös oli eeskätt paremini mõista kvantitatiivsetel andmeanalüüsi meetoditel saadud tulemusi, mistõttu ei rakendatud tekstianalüüsis kodeerimist ega temaatilist analüüsi, vaid tuakse välja illustreerivad näited (Mihailescu, 2019).

Andmete kogumiseks töötati välja küsimustik (vt Lisa 1). Küsitlusuuring on andmete kogumise viis, mida rakendatakse eelkõige kvantitatiivsetes uurimustes ning selle eesmärk on koguda võimalikult standardiseeritud infot suure hulga inimeste käest (Beilmann, 2020).

Küsitluse aluseks töötati välja hindamisinstrument ankeetküsitluse näol, mis viidi läbi veebipõhise küsimustikuna. Küsimustiku eesmärk oli koguda andmeid, mille analüüsimisel oleks võimalik vastata püstitatud uurimisküsimustele. Esiteks uuriti kas, mis hetkel ja milliseid muutusi viidi sisse õppetöös ja õppekorralduses täienduskoolitusasutustes kvaliteedihindamise protsessi jooksul. Teiseks, küsimustik koosnes küsimuste plokkides, mis olid suunatud sellele, et hinnata, kuidas täienduskoolitusasutuse esindajad tajusid HAKA poolt läbi viidud hindamise protsessi osi ning tervikut. Küsimustik sisaldas nii kvantitatiivseid kui kvalitatiivseid küsimusi.

Andmeid koguti täienduskoolitusasutuste esindajatelt, kes on läbinud HAKA õppekavarühma kvaliteedihindamise perioodil 2022–2023.

3.1.2 Hindamisinstrumendi loomine ja valideerimine

Käesoleva töö läbiviimiseks töötati esmalt välja uurimisinstrument, millega hinnati välishindamise mõju koolitusasutustele. Eelnevates uuringutes on küll tehtud sarnaseid küsimustikke teistes haridustasemetes ja valdkondades (näiteks Carballo-Santaolalla et al.

(2017)), kuid neid ei saanud konkreetse õppekavarühma põhise hindamismudeli mõju uurimisel rakendada.

Küsimustiku loomise eesmärk oli välja töötada selline küsimustiku struktuur, mille küsimused kirjeldaksid otseselt HAKA poolt eelnevalt läbi viidud kvaliteedihindamise protsessi. Seega uue küsimustiku väljatöötamise vajadused tulenes sellest, et sooviti luua instrument, mis oleks nii populatsiooni spetsiifiline ehk otseselt nendele asutuste esindajatele, kes osalesid kvaliteedi hindamises kui ka konteksti spetsiifiline, et küsimustiku alusel oleks võimalik hinnata just neid aspekte, millega asutused välishindamise käigus kokku puutusid. Seega töötas autor koostöös juhendaja Valeri Murnikoviga välja hindamisinstrumendi, mille aluseks võeti konkreetse hindamise protsessi kirjeldus (Täienduskoolitusasutuse õppekavarühma kvaliteedi hindamise juhend, 2023).

Küsimustiku loomise käigus jagati esmalt hindamisprotsess etapiti tuginedes õppekavarühma kvaliteedi hindamise juhendile (Täienduskoolitusasutuse Õppekavarühma Kvaliteedi Hindamise Juhend, 2023), et oleks võimalik eristada erinevate hindamisprotsessi eristatavate etappide tajutud mõju. Instrumendis eristati kolme põhiteemat ehk küsimustiku skaalat: (1) koolitusasutuse eneseanalüüsi protsess; (2) hindamisaruande kättesaamisele järgnenud tegevus; (3) kvaliteedihindamise protsess tervikuna (vt Lisa 1).

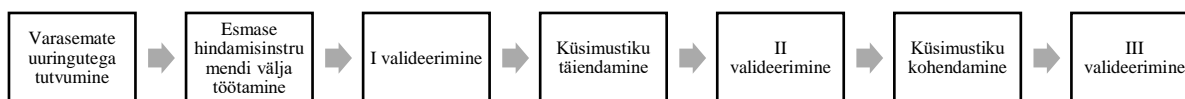
Sellele järgnevalt tuletati hindamisjuhendist (Täienduskoolitusasutuse Õppekavarühma Kvaliteedi Hindamise Juhend, 2023) võimalike tehtavate muutuste üldistatud kategooriad: (a) muudatused õppekavas; (b) muudatused õppekorralduses ja/või õppetöös; (c) muudatused veebilehel. Algselt oli planeeritud iga põhikategooria alla luua suletud küsimuste näol etteantud valikvastustega tehtud muudatuste kategooriad, kuid võttes aluseks nii hindamisjuhendi (*Ibid.*) kui ka mitteformaalsed vestlused HAKA hindamiskoordinaatoritega, selgus, et eelmääratletud kategooriad saab ette anda vaid „(a) muudatused õppekavas“ põhikategoorias. Need tulenesid eeskätt hindamisjuhendist (*Ibid.*), mis tugineb Täienduskoolituse standardi §2 lõige 1 välja toodud õppekava nõuetele (Täienduskoolituse Standard, 2017). Põhikategooriate (b) ja (c) puhul oli küsimustikus avatud küsimus, kus välja tuua, milliseid muudatusi asutused tegid, et analüüsi käigus oleks võimalik neid vastuseid kodeerida ning luua seeläbi muudatuste kategooriad.

Lõplik hindamisinstrument (vt Lisa 1) koosnes 28 küsimusest, neist 24 olid kohustuslikud, kuid kaheksale vastamise kohustus sõltus eelneva küsimuse vastusest ehk rakendati filterküsimusi (näiteks küsimus 6 „Kas muutsite eneseanalüüsi tegemise käigus õppekavasid?“ oli vastusevariantidega „Jah“ ja „Ei“. Juhul kui vastus oli „Ei“, liikus vastaja

edasi küsimuse juurde nr 9, kui aga vastati „Jah“, tuli vastata veel kahele küsimusele). Küsimustikus oli 18 valikvastustega ja 10 avatud vastustega küsimust.

Lisaks sisaldas hindamisinstrumendi iga osa (kokku viis küsimust 28st) väiteid seoses kvaliteedihindamise tajutud mõjuga. Väidete ehk küsimuste välja töötamine oli eristatud vastavalt instrumendi skaaladele (1) koolitusasutuse eneseanalüüsi protsess; (2) hindamisaruande kättesaamisele järgnenud tegevus; (3) kvaliteedihindamise protsess tervikuna. Iga skaala oli omakorda jaotatud neljaks alaskaalaks (vt Tabel 1). Väidete välja töötamiseks koostas autor eelnevalt võimalikud mõjutegurid ehk erinevad mõjud, mida kvaliteedi hindamise protsess endaga kaasa võis tuua: õppimise/uue teadmise omandamise toetamine, positiivsed muutused tööprotsessis, positiivne mõju asutusele, negatiivne mõju asutusele. Seejärel sõnastati iga alaskaala alla kaks kuni viis väidet, mida vastajad pidid hindama viie-palli skaalal, kus väärtused olid ette sõnastatud (1 – ei nõustu, 2 – pigem ei nõustu, 3 – ei oska öelda (indikeerimaks neutraalset vastust), 4 – pigem nõustun, 5 – nõustun) ehk Likerti skaalal. Likerti skaala on mõeldud küsimustikes rakendamiseks ning sellega on võimalik mõõta vastaja hoiakuid ning nende tugevusi (Õunapuu, 2014).

Peale küsimustiku struktuuri loomist, viidi läbi küsimustiku valideerimine. Valideerimine on oluline instrumendi välja töötamise aspekt, mis näitab seda, kas instrument mõõdab seda, milleks see on välja töötatud Field (2009, lk 11). Esimesel sammul rakendati näivvaliidsuse (*face validity*) meetodit. Näivvaliidsus on mitteformaalne küsimustiku ülevaatamine, mille eesmärgiks on selguse, arusaadavuse ja sobivuse hindamine sihtgrupi jaoks ning mille puhul kaasatakse mitte valimisse kuuluvaid inimesi (Tanner, 2018). Testküsimustiku läbiviimine valimi seas, oleks piiranud vastajate hulka, kelle vastused oleksid lõpuks analüüsiks kättesaadavad, mis omakorda oleks mõjutanud uurimistöö usaldusväärsust ja tulemuste ülistatavust. Seega näivvaliidsuse rakendamine sobis paremini uurimisprobleemi konteksti ning võimaldas laiemat vastajate hulka kaasata, säilitades samal ajal uurimistöö metodoloogilise usaldusväärsuse. Küsimustiku valideerimine toimus HAKA töötajate seas kahes etapis – esmalt kaasati täienduskoolituse valdkonnaga otseselt seotud töötajaid, et mõista, kas püstitatud küsimused on asjakohased ning seejärel laiemalt kogu agentuuri kollektiivi, et testida, kas küsimused on selgelt ja üheselt mõistetavad. See testimine toimus omakorda mitmekordselt, kus erinevatel töötajatel oli erinevatel ajahetkedel võimalik sisendit anda ning mille põhjal instrumenti pidevalt täiendati.



Joonis 1 Uurimisinstrumendi välja töötamine etapiti

3.2 Valimi moodustamine

Käesoleva töö valimisse koondati kõik 2022–2023. aastatel õppekavarühma kvaliteedihindamise läbinud koolitusasutused. Need asutused kuuluvad laiemasse Eesti koolitusettevõtete populatsiooni ning võimalusel tehakse ka käesoleva uurimuse järeldusi laiendatult Eesti koolitusettevõtetele, kuid selgeid järeldusi saab teha vaid konkreetse mudeli järgi kvaliteedihindamise läbinud asutustele. Võttes arvesse, et populatsioon on 117 asutust (Kumpas-Lenk & Napp, 2023), kuulusid kõik asutused ka valimisse. Valim moodustati kindla tunnuse – õppekavarühma kvaliteedihindamise läbinud asutused – alusel. Seega on tegu sihipärase valimiga, mille puhul uuritakse konkreetse populatsiooni kuuluvaid subjekte ning kõigil populatsiooni kuuluvatel üksustel on ühesugune tõenäosus valimisse sattuda (Lagerspetz, 2017; Öunapuu, 2014).

3.3 Analüüsivalim

Käesoleva magistr töö analüüsivalimiks oli 47 õppekavarühma kvaliteedihindamise läbinud asutuse esindajat. Seejuures kõige suurem enamus vastajatest olid koolitusasutuse juhid (40,4%) ja kõige vähem vastajaid kandsid vaid koolitaja rolli asutuses (2,1%) (vt Lisa 2). Kokku oli vastajaid 13 erinevast õppekavarühmast, mis omakorda koondati üldistuse tegemiseks õppevaldkondade tasemele (UNESCO Statistika instituut, 2015). Seejuures kõige rohkem oli vastajaid äriduse, halduse ja õiguse õppevaldkonnas (38,3%), kuhu kuulusid juhtimise ja halduse ning turunduse ja reklaami õppekavarühmad ning kõige vähem oli vastajaid humanitaaria ja kunstide õppevaldkonnas (4,3%), kuhu kuulus keeleõppe õppekavarühm (vt Lisa 2). Kõige suurem osa valimist osales kvaliteedihindamises perioodil talv-kevad 2023 (46,8%) ning kõige vähem perioodil suvi 2022 (4,3%), mis on selgitatav sellega, et suvi 2022 viidi läbi pilootuuring 2 asutuse seas ehk need asutused moodustavad koguvalimist oma olemuselt väikese protsendi (vt Lisa 2). Seejuures oli oluliselt rohkem vastajate seas kvaliteedihindamise positiivselt läbinuid (82,9%, kellest 34% omistati ka kvaliteedimärk hinnatud õppekavarühmas), kui neid, kes hindamist positiivselt ei läbinud (17,0%) (vt Lisa 2).

3.4 Küsitluse läbiviimine

Küsitlusandmete kogumine toimus kahes etapis: 20.09.2023–10.10.2023 ja 01.02.2024–15.02.2024. Esimeses etapis saadeti kutse uuringus osalemiseks elektroonilise ankeetküsimustiku täitmise näol 63 asutusele, kes olid läbinud kvaliteedihindamise 2022. aastal või 2023. aasta esimeses pooles. Teises etapis edastati kutse osalemiseks 54 asutusele, kes läbisid kvaliteedihindamise protsessi ja said hindamisaruanded 2023. aasta teisel poolaastal. Teine etapp toimus veebruari alguses seetõttu, et ka detsembris hindamisotsuse saanud asutusel oleks võimalik viia sisse muudatusi hindamisaruandest tulenevalt.

Esimeses etapis vastas 63-st asutusest 31 ehk 49% esimesest valimigrupist. Teises etapis vastas 54-st asutusest 16 ehk 30% teisest valimigrupist. Seega oli kogu valimigrupi (117 täienduskoolitusasutusest) vastamissagedus 40% ehk 47 asutust, mis moodustab käesoleva töö analüüsivalimi.

3.5 Eetika

Uurimuse läbiviimisel lähtuti rahvusvahelisest haridusuuringute eetikast, tuginedes Briti haridusuuringute assotsiatsiooni (*The British Educational Research Association*) välja töötatud juhendmaterjalile (2018). Uurimuse eetilise aspektist oli oluline tagada uuritavate anonüümsus, autonoomsus ning väärikus. Küsitlusele vastamine oli vabatahtlik ning kõigile osalejatele oli eelnevalt kirjalikul teel selgitatud uurimuse eesmärki, andmete esitamist tulemustes anonüümselt ja uurija tausta, sh, et töö autor töötab uurimise perioodil ning sellele eelneval ja järgneval ajal Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuris.

3.6 Uurimisinstrumenti usaldusväarsus ehk skaalade sisemine kooskõla

Küsitluses oli kolm skaalat: eneseanalüüsi protsessiga seotud hinnangud, hindamisaruande kättesaamisele järgnenud protsessiga seotud hinnangud ja kvaliteedihindamise protsessiga seotud hinnangud. Iga skaala koosnes neljast alaskaalast (vt Tabel 1), mille alla kuulusid erinevad väited. Vastamaks uurimisküsimusele *kas ja kuidas uurimisinstrument kirjeldab kvaliteedihindamise mudeli tajutavat mõju täienduskoolitusasutustele*, kontrolliti skaala väidete statistilist kooskõla, viidi läbi Cronbachi α analüüs, mis näitab konstrukti sisemist reliaablust. Fieldile (2009) vastavalt loetakse kõrgeks sisemiseks kooskõlaks küsimuste vahel $\alpha \leq 0.80$.

Esimene skaala „Hinnang eneseanalüüsi protsessile“ kirjeldas hinnanguid, mis olid seotud eneseanalüüsi protsessiga, mille hindamiseks esitati kümme väidet ning selle sisemine

kooskõla on $\alpha = 0.85$, mis indikeerib kõrget reliaablust. Vaadeldes eneseanalüüsi protsessiga seotud alaskaalade sisemist kooskõla (vt Tabel 1) on näha, et kõige kõrgem kooskõla on alaskaalal „EA aitas muuta või tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessis“ ($\alpha = 0.92$) ning kõige nõrgem kooskõla on alaskaalal „Eneseanalüüsi protsess omas negatiivset mõju“ ($\alpha = 0.32$), seejuures analüüsid väidete sisu saab tõdeda, et madala Cronbachi α tulemuse toob väite „EA täitmine suurendas töökoormust“ negatiivseks kogemuseks tõlgendamisel ning mis on eeskätt varasemalt kirjeldatud välishindamisega kaasnev nähtus ning mitte ilmingimata negatiivse kogemuse peegeldus. Selle väite pööramisel on alaskaala $\alpha = 0.73$, mis ilmestab tugevamat sisemist kooskõla ning toodud põhjenduse (väite vale alaskaala alla kodeerimise) tõesust (vt Tabel 1). Ülejäänud skaalade sisereliaabluse näitajad varieerusid $\alpha = 0.75 - 0.82$, mis indikeerib, et alaskaalade sisereliaablus oli kõrge. Kuigi vastavalt Field (2009), kõrgeks sisereliaalbüseks peetakse koefitsiente alates 0.80, siis samuti on väljatoodud, et koefitsiendi suurus on tugevalt seotud väidete arvuga saakalas. Seoses sellega, alaskaalade puhul, kus on vähem kui 10 väidet koefitsiendi suurus 0.60 on võrreldav suurusega 0.80 (Field, 2009).

Teine skaala „Hinnang hindamisaruande kättesaamisele järgnenud protsessile“ kirjeldas nii hindamisaruande endaga kui ka selle kättesaamisele järgnenud protsessiga seotud hinnanguid. Selle jaoks paluti anda hinnangud üheteistkümnele erinevale väitele. Selle skaala sisemine relialiaablus ehk Cronbachi $\alpha = 0.91$, mille suurus indikeerib kõrget sisemist kooskõla küsimuste vahel (Field, 2009). Hindamisaruande ja selle kättesaamisele järgnevaga seotud alaskaalade puhul on kõige tugevam seos (vt Tabel 1) sarnaselt eneseanalüüsi protsessiga seotud alaskaaladele skaala „Hindamisaruanne aitas muuta või tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessi“ sisemine kooskõla $\alpha = 0.93$. Kõige nõrgem, ent endiselt kõrge kooskõla on alaskaalal „Hindamisaruanne ja sellele järgnev tegevus omas positiivset efekti“, kus $\alpha = 0.84$. Ülejäänud skaalade sisereliaabluse näitajad varieerusid $\alpha = 0.85 - 0.88$, mis samuti indikeerib, et alaskaalade sisereliaablus oli kõrge.

Kolmas skaala „Hinnang kvaliteedihindamise protsessile“ kirjeldas hinnanguid kvaliteedihindamise protsessile tervikuna, kus muu hulgas anti ka hinnangud kitsamalt hindamisvestlusele, mis on osa protsessist. Kokku oli selle skaala all 15 väidet, millele hinnanguid tuli anda. Skaala Cronbachi $\alpha = 0.89$, mille suurus indikeerib kõrget sisemist kooskõla küsimuste vahel (Field, 2009). Kvaliteedihindamise protsessiga seotud alaskaalade puhul saab välja tuua kõige kõrgema sisemise reliaabluse alaskaalal „Hindamisvestlus oli asutust toetav ja võimestav“, kus $\alpha = 0.90$ ning madalaim alaskaalal „(Kvaliteedihindamise) protsess oli selge ja toetatud“, kus $\alpha = 0.60$ (vt Tabel 1), siin kohal on uuesti oluline arvestada, et kuna väike väidete arv skaalas iseenesest tekitab madalama koefitsiendi, siis

siinkohal antud koefitsiendi suurus on kõrge arvestades, et skaalas oli kolm küsimust. Teiste alaskaalade sisereliaabluse näitajad varieerusid $\alpha = 0.75 - 0.82$, mis järjekordselt indikeerib, et alaskaalade sisereliaablus oli kõrge.

Analüüsi tulemuste põhjal võib öelda, et nii skaalade kui ka alaskaalade statistiline reliaablus oli kõrge, mis viitab kõrgele usaldusväärsusele mõõtmistäpsustes (Rämmer, 2014).

Tabel 1 Skaalade ja alaskaalade võrdlus ja reliaabluskoefitsendi näitajad

| | M | SD | Min | Maks | α | Väidete arv |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|--------------------|
| Hinnang eneseanalüüsi protsessile | 3.51 | 0.87 | 1.33 | 4.83 | 0.85 | 10 |
| Eneseanalüüs toetas õppimise protsessi | 3.03 | 1.13 | 1.00 | 4.67 | 0.82 | 3 |
| Eneseanalüüs aitas muuta või tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessis | 3.30 | 1.25 | 1.00 | 5.00 | 0.92 | 2 |
| Eneseanalüüsi protsess omas positiivset efekti | 3.72 | 1.12 | 1.00 | 5.00 | 0.78 | 2 |
| Eneseanalüüsi protsess omas negatiivset efekti* | 2.00 | 0.60 | 1.00 | 3.67 | 0.73 | 3 |
| Hinnang hindamisaruande kättesaamisele järgnenud protsessile | 3.12 | 0.71 | 1.63 | 4.46 | 0.91 | 11 |
| Hindamisaruanne toetas õppimise protsessi | 3.16 | 1.31 | 1.00 | 5.00 | 0.85 | 2 |
| Hindamisaruanne aitas muuta või tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessi | 3.34 | 1.34 | 1.00 | 5.00 | 0.93 | 2 |
| Hindamisaruanne ja sellele järgnev tegevus omas positiivset efekti | 3.67 | 1.07 | 1.00 | 5.00 | 0.84 | 3 |
| Hindamisaruanne ja sellele järgnev tegevus omas negatiivset efekti | 2.31 | 1.18 | 1.00 | 5.00 | 0.88 | 4 |
| Hinnang kvaliteedihindamise protsessile | 3.48 | 0.54 | 1.80 | 4.22 | 0.89 | 15 |
| Protsessi läbimise kogemus oli positiivne | 3.89 | 0.79 | 1.00 | 5.00 | 0.82 | 5 |
| Protsessi läbimise kogemus oli negatiivne | 2.91 | 0.83 | 1.40 | 5.00 | 0.75 | 5 |
| Protsess oli selge ja toetatud | 3.74 | 0.95 | 1.00 | 5.00 | 0.60 | 3 |
| Hindamisvestlus oli asutust toetav ja võimestav | 3.38 | 1.13 | 1.00 | 5.00 | 0.90 | 2 |

Märkus. α = Cronbach'i kordaja; M = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve; Min – miinimum; Maks – maksimum; * Väide „Eneseanalüüs täitmine suurendas töökoormust“ on alaskaalas pööratud

4 TULEMUSED

4.1 Tulemuste sõltumatus vastajate taustaandmetest

Kontrollimaks tulemuste sõltumatust vastaja rollist viidi läbi dispersioonanalüüs ANOVA. Tulemuste sõltumatuse kontrollimine on oluline eeldus järgnevate analüüside ja järelduste tegemiseks, mõistmaks, kas tulemusi on võimalik üldistada populatsioonile. See omakorda võimaldab vastata püsitatud uurimisküsimusele *kas ja kuidas väljatöötatud uurimisinstrument kirjeldab kvaliteedihindamise mudeli tajutavat mõju täienduskoolitusasutustele*. Vastavalt tulemustele esines statistiliselt oluline erinevus vastajate rollist sõltuvate gruppide vahel järgnevates alaskaalades: „Eneseanalüüs toetas õppimise protsessi“ alaskaalas ($F(2) = 4.242$, $p < 0.05$), „Eneseanalüüs aitas muuta ja tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessis“ alaskaalas ($F(2) = 3.747$, $p < 0.05$), „Hindamisaruanne toetas õppimise protsessi“ alaskaalas ($F(2) = 5.615$, $p < 0.01$). Vastavalt Tukey post-hoc testile erinevused esinesid koolitusjuht/koordinaator rolli ja mitme rolli kandjate vahel (kõik statistiliselt olulised erinevused $p < 0.01$). Koolitusjuhtidel/koordinaatoritel oli statistiliselt oluliselt kõrgem keskmine hinnang eneseanalüüsi kui õppimise protsessi toetava tegevuse puhul ($M = 3.64$, $SD = 0.849$) võrreldes nendega, kes kandsid mitut rolli ($M = 2.53$, $SD = 1.131$), kõrgem keskmine hinnang sellel, et eneseanalüüs aitas muuta ja tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessi ($M = 3.86$, $SD = 0.710$) võrreldes nendega, kes kandsid organisatsioonis mitut rolli ($M = 2.74$, $SD = 1.437$), ning kõrgem keskmine hinnang alaskaalale „Hindamisaruanne toetas õppimise protsessi“ ($M = 3.95$, $SD = 0.688$) võrreldes nende, kes kandsid asutuses mitut rolli keskmise hinnanguga ($M = 2.71$, $SD = 1.511$).

Teiseks kontrolliti tulemuste sõltumatust sellest, millal asutus läbis hindamise, vastavalt ANOVA dispersioonanalüüsile statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud (eneseanalüüsi protsessi hinnangud - $F(3) = 2.625$, $p = 0.136$; hindamisaruandele järgnenud protsessi hinnangud - $F(3) = 2.082$, $p = 0.228$; kvaliteedihindamise protsessi hinnangud $F(3) = 0.885$, $p = 0.512$). Viimasena kontrolliti tulemuste sõltumatust asutuse suuruselt, vastavalt korrelatsiooni analüüsile kasutades Kendall tau-b korrelatsiooni koefitsiendile asutuse suurus ei olnud seotud ühegi alaskaalaga ($\tau = 0.018 - 0.159$, $p = 0.576 - 0.886$). Kendall tau-b korrelatsiooni koefitsienti kasutati binaarse (asutuse suurus üks või rohkem töötajat) ja intervall (skaalad) tunnuste seose uurimiseks.

4.2 Tulemuste kirjeldavad arvnäitajad väidetele

Küsitluses, mille eesmärgiks oli mõista kvaliteedihindamise mõju koolitusasutuse tegevusele ning koolitusasutuste esindajate hinnanguid seoses kvaliteedihindamise erinevate protsessidega, oli kolm skaalat, iga skaala koosnes neljast alaskaalast, mille alla kuulusid erinevad väited.

Esimene skaala „Hinnang eneseanalüüsi protsessile“ andis vastuse uurimisküsimusele *kuidas tajuvad koolitusasutuste esindajad eneseanalüüsi täitmise mõju*. Selle hindamiseks esitati kümme väidet. Vastavalt kirjeldavatele arvnäitajatele hindasid vastajad kõige madalamalt „Tundsin pahameelt, et minu asutuses on palju probleeme“ ($M = 1.38$; $SD = 1.17$), kõige kõrgemalt „Eneseanalüüsi täitmine suurendas töökoormust“ ($M = 3.85$; $SD = 1.32$) (vt Lisa 3). Vaadeldes alaskaalade tulemusi on näha, et kõige kõrgem hinnang on alaskaalal „Eneseanalüüsi protsess omas positiivset efekti“ ($M = 3.72$; $SD = 1.12$) ning kõige madalam hinnangute koond alaskaalal „Eneseanalüüsi protsess omas negatiivset efekti“ ($M = 2.00$; $SD = 0.60$) (vt Tabel 1)

Teine skaala „Hinnang hindamisaruande kättesaamisele järgnenud protsessile“ andis vastuse uurimisküsimusele *kuidas tajuvad koolitusasutuste esindajad hindamisaruande mõju*. Selle jaoks paluti anda hinnangud üheteistkümnele erinevale väitele. Seejuures kõige madalamalt hinnati hindamiskspertide negatiivset kallutatust ($M = 2.06$; $SD = 1.39$) ning kõige kõrgemalt hinnati hindamisaruande asjakohasust ($M = 3.72$; $SD = 1.21$) (vt Lisa 3). Teise skaala alaskaalade puhul on hinnangute koondtulemus, sarnaselt esimesele skaalale ja alaskaaladele, kõige kõrgem alaskaalal „Hindamisaruanne ja sellele järgnev tegevus omas positiivset efekti“ ($M = 3.67$; $SD = 1.07$) ning kõige madalam alaskaalal „Hindamisaruanne ja sellele järgnev tegevus omas negatiivset efekti“ ($M = 2.31$; $SD = 1.18$) (vt Tabel 1).

Kolmas skaala „Hinnang kvaliteedihindamise protsessile“ kirjeldas hinnanguid kvaliteedihindamise protsessile tervikuna, kus muu hulgas anti ka hinnangud kitsamalt hindamisvestlusele, mis on osa protsessist. See skaala on osa analüüsist vastamaks uurimisküsimusele „*Milline on õppekavarühmapõhise kvaliteedihindamise tajutud mõju täienduskoolitusasutuste esindajate vaatest?*“. Kokku oli selle skaala all 15 väidet, millele hinnanguid tuli anda. Kõige madalamalt hinnati hindamisprotsessi liigset keerukust ($M = 2.38$; $SD = 1.03$) ning kõige kõrgemalt hindamisprotsessi selgust ($M = 3.83$; $SD = 1.05$) ja hindamisaruande tähtaegset laekumist ($M = 3.38$; $SD = 1.45$) (vt Lisa 3). Alaskaaladest sai kõige kõrgema koondskoori alaskaala „Protsessi läbimise kogemus oli positiivne“ ($M = 3.89$;

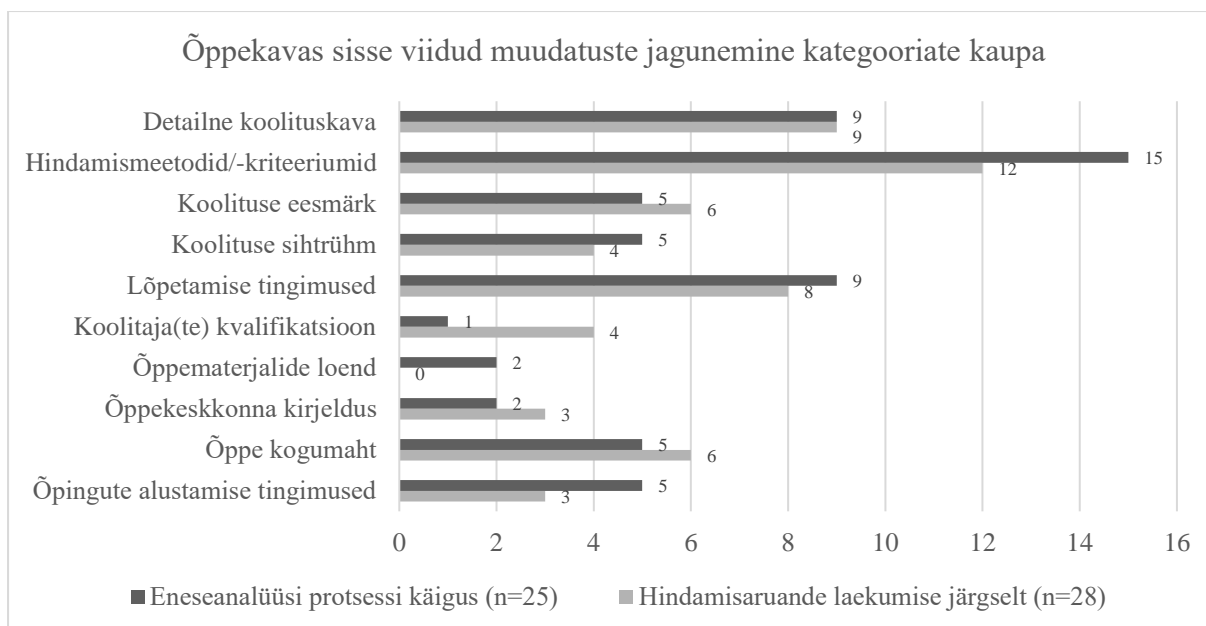
$SD = 0.79$) ja kõige madalama alaskaala „Protsessi läbimise kogemus oli negatiivne“ ($M = 2.91$; $SD = 0.83$) (vt Tabel 1).

Kolme skaala koonhinnangute saamiseks pöörati iga skaala negatiivne alaskaala ning seejärel arvutati skaalade põhised keskmised hinnangud. Kõige kõrgemalt hinnati eneseanalüüsi protsessi ($M = 3.51$, $SD = 0.87$) ning kõige madalamalt ent siiski 5-palli skaalal positiivselt hindamisaruande seonduvat ning sellele järgnevat protsessi ($M = 3.13$, $SD = 0.71$) (vt Tabel 1).

4.3 Kvaliteedihindamise tajutud mõju

Mõistmaks kvaliteedihindamise tajutud mõju uuriti käesolevas uuringus *kas, mis hetkel ning milliseid muudatusi viidi ellu hindamisperioodi jooksul*. Selleks jagati hindamisperiood kahte etappi: (1) eneseanalüüsi läbiviimise protsess ja (2) hindamisaruandele järgnenud protsess. Seejuures olid võimalikud muudatused mõlemas etapis jagatud kolme kategooriasse: (a) muudatused õppekavas; (b) muudatused õppekorralduses ja/või õppetöös; (c) muudatused veebilehel.

Hindamaks, millise protsessiosa käigus tehti rohkem muudatusi, liideti vastajate muudatuste raporteerimised kummagi protsessi puhul kokku ning tulemustest selgus, et rohkem tehti muudatusi peale hindamisaruande laekumist asutusele (muutusi raporteeris 47% vastajatest) võrreldes eneseanalüüsi käigus tehtud muudatustega (39% vastajatest). Seejuures on oluline märkida, et kõige rohkem tehti muudatusi veebilehel peale hindamisaruande kätte saamist (62% vastajatest). Tuginedes küsimustikuga kogutud kvalitatiivsetele andmetele ehk vastajate antud avatud vastustele (vt Lisa 1) selgus, et suurem osa nendest muudatustest olid siiski õppekava parandused, mis viidi ellu ka veebilehel õppekava uuendamiseks. See on kooskõlas asjaoluga, et 60% vastajatest raporteerisid muudatuste elluviimist õppekavas peale hindamisaruande kätte saamist. Ülejäänud muutused veebilehel ei ole üldistatavad, st on eeskätt asutuse/vastaja spetsiifilised. Muudatused õppekavas hindamisaruande kättesaamise järgselt olid peamiselt muudatused hindamismeetodites (28st vastajast 15 ehk 54%), samuti tehti täiendusi koolituskavas ning lõpetamise tingimustes (vt Joonis 2). 53% vastajatest tegi muudatusi õppekavas eneseanalüüsi käigus, kus trendid muudatuste kategooriates on sarnased hindamisaruande järgselt tehtud muudatustele (vt Joonis 2). Kõige vähem raporteeriti uuringus tehtud muudatusi õppekorralduses ja/või õppetöös (17% vastajatest eneseanalüüsi käigus ning 19% vastajatest hindamisaruande järgselt) (vt .Joonis 2)



Joonis 2 Õppekavas sisse viidud muudatuste jagunemine muudatuste kategooriate kaupa

Hinnates seoseid hinnangutes protsessietappide (eneseanalüüsi ja hindamisaruande kättesaamisele järgnenud protsessid) ja kvaliteedihindamise protsessi kui terviku vahel (vt Tabel 2) on näha, et kõik skaalad on omavahel tugevas statistilises positiivses seoses (vt Tabel 2). Seejuures kõige tugevamalt on seotud eneseanalüüsi protsessi hinnangud hindamisaruande kätte saamisele järgnenud protsessi hinnangutega ($r = 0.82, p < .001$) (vt Tabel 2). See tähendab, et kõrgete hinnangute eneseanalüüsi protsessile puhul on 67% juhtudest võimalik selgitada ka hindamisaruande kättesaamisele järgnenud protsessi hinnanguid ning vastupidi.

Tabel 2 Skaalade Pearsoni r korrelatsioonanalüüs

| | 1 | | 2 | | 3 |
|--|------|-----|------|-----|---|
| 1 Eneseanalüüsi protsess | — | | | | |
| 2 Hindamisaruande kätte saamisele järgnenud protsess | 0.82 | *** | — | | |
| 3 Kvaliteedihindamise protsess | 0.72 | *** | 0.78 | *** | — |

Märkus. $p < .05$ *, $p < .01$ **, $p < .001$ ***

Järgnevalt hinnati vastajate ennustatavat käitumist vastavalt nende antud hinnangule. See hindamine on oluline mõistmaks, kas muutuste tegemisel on seos tajutud mõjuga protsessile ja protsessietappidele (jagatud kolmeks skaalaks). Selleks viidi läbi sõltumatute valimite t-testid (Field, 2009). Esiteks hinnati, kas need asutused, kes tegid eneseanalüüsi käigus muudatusi õppekavas tajusid eneseanalüüsi ja kvaliteedihindamise protsessi erinevalt võrreldes nendega, kes ei teinud muudatusi. Vastavalt sõltumatute valimite t-testile esines

kaks statistilist olulist erinevust. Nimelt need asutused, kes tegid muudatusi õppekavas eneseanalüüsi käigus hindasid, et eneseanalüüs toetas õppimise protsessi kõrgemalt ($M = 3.41$, $SD = 0.99$) võrreldes nendega, kes muudatusi ei teinud ($M = 2.59$, $SD = 1.16$) ($t(45) = -2.64$, $p < 0.05$). Lisaks, need, kes tegid muudatusi hindasid, et eneseanalüüs aitas muuta ja tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessi kõrgemalt ($M = 3.74$, $SD = 0.93$), kui need, kes muudatusi ei teinud ($M = 2.80$, $SD = 1.39$) ($t(45) = -2.77$, $p < 0.01$).

Teiseks hinnati, kas need asutused, kes tegid eneseanalüüsi käigus muudatusi asutuse veebilehel andsid teistsuguseid hinnanguid eneseanalüüsi ja kvaliteedihindamise protsessile, kui need, kes muudatusi veebilehel ei teinud. Vastavalt sõltumatute valimite t-testile esines üks statistiliselt oluline erinevus. Need, kes muudatusi tegid, hindasid, et eneseanalüüs aitas muuta ja tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessi kõrgemalt ($M = 3.73$, $SD = 1.00$), kui need, kes muudatusi ei teinud ($M = 2.92$, $SD = 1.34$) ($t(45) = -2.312$, $p < 0.05$).

Statistiliselt olulisi erinevusi ei tuvastatud nende vastajate hinnangute vahel, kes tegid eneseanalüüsi protsessi käigus muudatusi õppekorralduses ja/või -töös ning nende, kes ei teinud muudatusi.

Sellele järgnevalt hinnati, kas need asutused, kes läbisid kvaliteedihindamise protsessi positiivselt (sh need asutused, kes said ka kvaliteedimärgi) andsid teistsuguseid hinnanguid eneseanalüüsi, hindamisaruande kättesaamisele järgnenule ning tervikliku kvaliteedihindamise protsessile, võrreldes nendega, kes hindamis positiivselt ei läbinud. Tuvastati 4 statistiliselt olulist erinevust. Esmalt need, kes läbisid hindamise positiivselt hindasid madalamalt hindamisaruande ja sellele järgnenud tegevuse negatiivset efekti ($M = 2.03$, $SD = 1.02$), kui need, kes hindamist positiivselt ei läbinud ($M = 3.72$, $SD = 0.87$) ($t(45) = 4.373$, $p < 0.001$). Teiseks hindasid positiivselt läbinud asutused protsessi läbimise kogemust positiivsemaks ($M = 4.06$, $SD = 0.64$), kui need, kes hindamist positiivselt ei läbinud ($M = 3.02$, $SD = 0.95$) ($t(45) = -3.842$, $p < 0.001$). Ning vastupidiselt, hindasid positiivselt läbinud asutuste esindajad protsessi läbimise kogemust negatiivsema madalamalt ($M = 2.78$, $SD = 0.77$), kui need, kes hindamist positiivselt ei läbinud ($M = 3.02$, $SD = 0.93$) ($t(45) = 2.322$, $p < 0.05$). Viimaks need, kes läbisid kvaliteedihindamise positiivselt hindasid ka kõrgemalt seda, et protsess oli selge ja toetatud ($M = 3.93$, $SD = 0.81$), kui need, kes hindamist positiivselt ei läbinud ($M = 2.79$, $SD = 1.05$) ($t(45) = -3.434$, $p < 0.01$).

Seejärel hinnati, kas need asutused, kes tegid hindamisaruande kättesaamise järgselt muudatusi õppekavas, tajusid eneseanalüüsi, hindamisaruande kättesaamisele järgnenud ning kvaliteedihindamise terviklikku protsessi erinevalt võrreldes nendega, kes muudatusi õppekavas ei teinud. Tuvastati kolm statistiliselt olulist erinevust. Esiteks need asutused, kes

muudatusi tegid, hindasid, et hindamisaruanne aitas muuta ja tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessi kõrgemalt ($M = 3.89$, $SD = 1.07$), kui need, kes muudatusi ei teinud ($M = 2.60$, $SD = 1.32$) ($t(45) = -3.693$, $p < 0.001$). Teiseks need, kes tegid muudatusi hindasid kõrgemalt hindamisaruande toetamist õppeprotsessile ($M = 3.52$, $SD = 1.08$), kui need, kes muudatusi ei teinud ($M = 2.67$, $SD = 1.45$) ($t(45) = -2.286$, $p < 0.05$). Kolmandaks hindasid need, kes muudatusi tegid hindamisearuande ja sellele järgnenud tegevuse positiivset efekti kõrgemaks ($M = 4.00$, $SD = 0.93$), kui need, kes muudatusi ei teinud ($M = 3.23$, $SD = 1.10$) ($t(45) = -2.582$, $p < 0.05$).

Sellele järgnevalt hinnati, kas need vastajad, kes tegid muudatusi asutuse veebilehel hindamisaruande kättesaamise järgselt, tajusid eneseanalüüsi, hindamisaruande kättesaamise järgset ja kvaliteedihindamise terviklikku protsessi erinevalt võrreldes nendega, kes ei teinud muudatusi. Vastavalt sõltumatute valimite t-testile esines kaks statistiliselt olulist erinevust. Nimelt, need asutused, kes tegid muudatusi hindasid, et hindamisaruanne aitas muuta ja tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessi kõrgemalt ($M = 3.76$, $SD = 1.09$) võrreldes nendega, kes muudatusi ei teinud ($M = 2.67$, $SD = 1.45$) ($t(45) = -2.943$, $p < 0.01$). Teiseks need, kes tegid muudatusi, hindasid kõrgemalt hindamisaruande toetamist õppeprotsessile ($M = 3.47$, $SD = 1.15$), kui need, kes ei teinud ($M = 2.67$, $SD = 1.43$) ($t(45) = -2.113$, $p < 0.05$).

Statistiliselt olulisi erinevusi ei tuvastatud nende vastajate hinnangute vahel, kes tegid hindamisaruande kättesaamise järgse protsessi käigus muudatusi õppekorralduses ja/või -töös ning nende, kes ei teinud muudatusi.

4.4 Ülevaade vastustest avatud küsimustele

Lisaks kvantitatiivsetele andmetele, mis koguti valikvastustega küsimustega, oli osalejatel kohustus täpsustada ja kommenteerida tehtud muudatusi nii eneseanalüüsi protsessile hinnangute andmise käigus kui ka hindamisaruande kättesaamisele järgnenud tegevustele hinnangute andmise käigus (vt Lisa 1). Peamine leid nende vastuste põhjal oli see, et tehtud muudatused veebilehel olid enamjaolt tingitud muudatustest õppekavas. Seda seetõttu, et õppekavad on esitletud ka asutuse veebilehel, mistõttu ühte muutes, tuleb teha muudatused ka teisel. Uurides, miks ning milliseid muudatusi õppekavade juures läbi viidi (nii eneseanalüüsi käigus kui ka hindamisaruande järgselt), tuleb välja, et eeskätt kohandati koostatavate sisu ja mahtu, täiendati hindamismeetodeid ja -kriteeriume ning viidi õppekavad vastavusse seadusandluse ja standarditega. Põhjendusena, miks seesuguseid muudatusi tehti, on toodud peamise põhjusena eneseanalüüsi läbiviimine ning regulaarne õppekavade ülevaatus.

Küsimustiku kõigi kolme osa (eneseanalüüsi protsess, hindamisaruanne ja sellele järgnenud protsess, kvaliteedihindamise protsess tervikuna) lõpus oli vastajatel võimalik lisad mõtteid seoses konkreetse osaga. Vaadeldes neid vastuseid kombineeritult, joonistub välja 3 temaatikat: (1) hindamisprotsessi probleemid ja väljakutsed; (2) kvaliteedimärgi mõju ja väärtus ja (3) organisatsiooni areng ja toetus. Seejuures esimese teema all toodi välja, et hindamisprotsess on oma olemuselt liialt keerukas, aeganõudev, formaalne ja paindumatu (st ei võetud arvesse eneseanalüüsi järgselt tehtud muudatusi) ning seati kahtluse alla konkureerivatest organisatsioonidest tulnud hindamiskspertide neutraalsus. Kvaliteedimärgi puhul toodi välja, et vajadus laiemale teavitustööle märgi olemasolust. Organisatsiooni arengu ja toetuse temaatika puhul saab välja tuua konflikti hindamine kui toetav või kontrolliv tegevus – seejuures oli vastajaid, kes nägid hindamist toetavana ning oli vastajaid, kes tõid välja liigse kontrollimise hindamise näol.

Nende vastuste puhul on aga oluline täheldada, et põhjapanevaid järeldusi nendest vastustest teha ei saa, sest vastajaid oli vähe ning vastused olid võrdlemisi üldsõnalised.

5 ARUTELU JA JÄRELDUSED

5.1 Hindamismudeli hindamisinstrumenti edasiarendus

Käesoleva töö raames välja töötatud hindamisinstrument on töötav instrument hindamismudeli tajutava mõju ja rakendatavuse uurimiseks, mida tõestab selle kõrge sisemine reliaablus (vt 3.6). Samuti võttes arvesse, et töö eesmärk oli uurida hindamismudeli tajutud mõju läbi tehtud muutuste ning küsimustiku vastusest saab tuletada põhjuslikke seoseid muutuste tegemise näol mõju hindamiseks on tegu sisemiselt valiidsel instrumentiga. Samas on soovitatav mudeli edasiarenduseks seda katsetada suurema valimi puhul, et testida mudeli välist valiidsust ning seeläbi rakendatavust laiemateks järeldusteks. Seega on töös saavutatud uurimiseesmärk luua uurimisinstrument kvaliteedihindamise mudeli tajutava mõju uurimiseks.

Samas tuvastati analüüsi käigus üks nõrk reliaabluse näitaja. Nimelt oli madal Cronbachi α tulemus alaskaalal „Eneseanalüüsi protsess omas negatiivset mõju“ ($\alpha = 0.32$), kusjuures pöörates väidet „Eneseanalüüsi täitmine suurendas töökoormust“ tõusis $\alpha = 0.73$, mis indikeerib kõrget sisemist kooskõla väidete vahel väikese valimi puhul (Field, 2009). Seega on instrumentis töökoormusega seotud väide klassifitseeritud mittesobiva alaskaala alla, sest eneseanalüüs ning sellega kaasnev suur töökoormus on kvaliteedihindamise puhul ennekõike paratamatus ning mitte ilmtingimata negatiivse kogemuse peegeldus. Tulevikus on soovitatav see väide negatiivse mõju alaskaalast välja jätta.

Teise võimaliku edasiarendusena soovitab autor edaspidi täiendada negatiivse tajutud mõju alaskaalat kõikidel skaaladel, et mõista paremini ning potentsiaalselt uurida laiemalt kvaliteedihindamise negatiivset mõju. Seda on soovitatav teha lisades küsimustikku kvantitatiivseid küsimusi tuginedes käesoleva magistritöö kvalitatiivsetele tulemustele. Näiteks on võimalik lisada täpsustavaid väiteid hindamiskomisjonide kohta seoses ekspertide tööga konkureerivates asutuses, mis tuli välja avatud küsimuste vastustest. Praegune instrument sisaldas kahel skaalal väiteid seoses hindamiskomisjonide negatiivse kallutatuse ja liigse kriitilisusega (vt Lisa 3), kuid need hinnangud ei olnud silmapaistvate tulemustega võrreldes teiste väidete hinnangutega, mistõttu käesoleva töö kvantitatiivsest uuringu tulemusel ei saa väita, et probleem, mis kvalitatiivsetes andmetes kajastus oleks olnud suure kaaluga.

Kolmanda võimaliku edasiarendusena soovitab autor edaspidi parema kvalitatiivse andmestiku saamiseks vabade küsimuste täiendavat täpsustamist ootuste kirjeldamise näol või koguda täiendavaid andmeid (grupi)intervjuude vahendusel.

Sellest tulenevalt on võimalik vastata uurimisküsimusele *kas ja kuidas väljatöötatud uurimisinstrument kirjeldab kvaliteedihindamise mudeli tajutavat mõju*, et uurimisinstrument võimaldab kirjeldada kvaliteedihindamise mudeli tajutavat mõju, on töökindel ning rakendatav ka tulevikus. Instrument võimaldab teha järeldusi kvaliteedihindamise mudeli tajutud mõju osas, kuid on orienteeritud kvantitatiivsete andmete kogumiseks, vajab veel testimist, ühe väite ümbervaatumist ja potentsiaalselt negatiivset tajutud mõju hinnatavate alaskaalade täiendamist.

5.2 Kvaliteedihindamise tajutud mõju koolitusasutustele

Analüüsivalimi seas oli rohkem asutusi, kes läbisid hindamise positiivselt, millest võiks eeldada, et mitte positiivselt läbinud asutustel on väiksem huvi ka kvaliteedihindamisega seotud uuringusse panustamisel. Samas on siiski oluline märkida, et kogu hindamisperioodi hindamistulemustega on ka analüüsivalimi vastajate jagunemise protsent võrdlemisi tasakaalus (Kumpas-Lenk & Napp (2023) hindamisotsuste tulemuse analüüsi kohaselt populatsioonis olnud asutustes moodustasid negatiivselt läbinud asutused 24% populatsioonist, käesoleva töö valimist moodustasid 17% vastajatest negatiivselt läbinud asutuste esindajad), seega ei ole täheldada suurt inaktiivsust mitte positiivselt läbinute seas uuringule vastamises.

Tulemustest selgus, et vastajate hinnangute sõltuvus rollist erines vaid administratiivset rolli kandvate koolitusjuhtide/koordinaatorite ning nende vahel, kes kannavad organisatsioonis mitut rolli ja see erinevus esines vaid eneseanalüüsiga seotud kahes hinnangus ning ühes hindamisaruandega seotud hinnangus, mis olid seotud õppimise protsessiga (nii eneseanalüüsi kui hindamisaruande puhul) ja eneseanalüüsi kui tööprotsessi toetava tegevuse hinnangutega. See võib olla selgitatav rolli olemusega, kus erinevus esines nende vahel, kes täidavad organisatsioonis administratiivseid ülesandeid ning nende vahel, kelle tööülesanded varieeruvad rohkem. Hinnangute erinevus eneseanalüüsi ja hindamisaruande kättesaamisele järgnenud protsessiga seotud väidetes on seega eeldatavalt tingitud nende tööpõhise rolli ning nende seotusega eneseanalüüsi ning hindamisaruande jätkutegevuste protsessidega. Kuigi esines üks erinevus, saab siiski tõdeda, et antud uurimuse tulemus erineb kõrg- ja üldhariduse mõju-uuringute tulemustest (Fernández-Cruz et al., 2019;

Seema et al., 2014), kus juhtpositsioonil olevad inividid tajusid kvaliteedihindamis positiivsemalt võrreldes teiste osapooltega, sest juhpositsioon olevate inimeste hinnangutes statistiliselt olulisi erinevusi teiste positsioonidega ei täheldatud. Täienduskoolituse puhul võib see olla tingitud asjaolust, et tihtipeale kannavad täienduskoolitusasutustega seotud inimesed mitut rolli, näiteks juhi ja koolitaja rolli (vt Lisa 2) ning 21% analüüsivalimist oli asutuses seotud koolitamisega vaid üks inimene, mis indikeerib nn ühe inimese ettevõtteid.

Samas selgus, et kvaliteedihindamise tulemus mõjutas hinnanguid protsessi erinevatele osade osas, eeskätt selles osas kuidas tajuti kvaliteedihindamise protsessi vastavalt, kas positiivsemalt või negatiivsemalt. Asutused, kes läbisid kvaliteedihindamise positiivselt hindasid ka kvaliteedihindamise protsessi läbimist positiivsemana ning ka selgema ja toetatamana, kui need, kes hindamis positiivselt ei läbinud. See on seletatav tõsiasjaga, et negatiivse otsuse saanud asutuste esindajad ei olnud eeldatavasti õnnelikud tulemuse üle ning seetõttu näevad ka protsessi negatiivsemalt. Teine sarnane seos on hindamisaruande ja sellele järgneva protsessi negatiivsuse tajumises, kus asutused, kes said mitte positiivse hindamisotsuse, tajusid nimetatud protsessi samuti negatiivsemana. Üks võimalik viis selle tendentsi vähendamises, on anda hinnatavatele asutustele kvaliteedihindamise protsessi jooksul võimalus parendusi teha puudujääkide osas, et neil oleks siiski lõpp-tulemusena võimalik saada positiivne hindamisotsus.

Uurides seoseid saab järeldada, et uuringus osalejate vastustes esinesid statistiliselt olulised seosed erinevatele kvaliteedihindamise protsessi osade (eneseanalüüs ja hindamisaruande järgnev) ja kvaliteedihindamise kui terviku hinnangute vahel, seejuures tugevamad seosed esinesid eneseanalüüsi ja teise kahe skaala vahel. See on selgitatav sellega, et enamasti esimesed hinnangud mõjutavad ka hinnanguid ülejäänud protsessile ehk asutused, kes tundsid, et eneseanalüüsi protsess oli toetatud, selge ning võimestav, hindasid suurema tõenäosusega ka teisi protsessi osasid positiivsemalt.

Uuringust selgus, et asutused, kes hindasid kõrgemalt nii eneseanalüüsi protsessi kui ka hindamisaruannet kui võimalust õppida ning nägid seda kui töökorraldust toetavat protsessi, tegid rohkem muudatusi oma tegevuses. Seega on näha selge seos positiivse suhtumise kvaliteedihindamise protsessi osadesse ning tehtud tegevuste ehk ellu viidud muudatuste vahel. Sellest tulenevalt on kvaliteedihindamise protsessis oluline tagada õppimist toetav keskkond, mida toetavad selged juhised nii eneseanalüüsi protsessis kui ka hiljem hindamisaruandes ekspertarvamuste vormistamisel, selleks, et hindamine oleks võimalikult mõjus hinnatavate asutusele.

5.3 Muutuste elluviimine organisatsiooni tegevuses

Mõistmaks, kas kvaliteedi hindamine avaldab mõju hinnatavatele organisatsioonidele, oli üks uurimisküsimustest sõnastatud järgnevalt: *kas, millisel hetkel ja missugust tüüpi muudatusi viidi sisse õppega seotud tegevustes kvaliteedihindamise protsessis*. Positiivne on tõdeda, et uuringu põhjal saab tuletada, et muudatusi tehakse erinevate hindamise protsessi etappide käigus ning seega on hindamine mõjukas. Enim tehti muudatusi õppekavades ning veebilehtedel peale hindamisaruande ehk välisekspertide hinnangute kättesaamist, kuid ka juba eneseanalüüsi jooksul. Seejuures on oluline märkida, et muudatused õppekavades ja veebilehtedel on omavahel tihedalt seotud, sest õppekavad peavad seaduse kohaselt olema avalikud ka asutuse veebilehel, mistõttu on tuletatav, et kui õppekavas tehti muudatusi, tuli need sisse viia ka veebilehele.

Kõige vähem raporteeriti uuringus tehtud muudatusi õppekorralduses ja/või õppetöös (17% vastajatest eneseanalüüsi käigus ning 19% vastajatest hindamisaruande järgselt). See aga võib olla muu hulgas selgitatav kahe tõdemusega. Esiteks on muutused õppekorralduses ja/või õppetöös oluliselt pikemaajalisem protsess, kui muudatuste elluviimine õppekavas (kui dokumendis) ning veebilehel, mistõttu võis juhtuda, et uuringu läbiviimise hetkeks ei olnud vastajad veel neid muudatusi jõudnud sisse viia. Teiseks selgus hindamistulemuste analüüsist (Kumpas-Lenk & Napp, 2023), et hindamiskomisjonid andsid võrreldes soovitustega õppekavale ja veebilehele ka vähem soovitusi õppekorralduse ja/või õppetöö kohta, mistõttu on vähesem muudatuste raporteerimine käesolevas töös ootuspärane.

5.4 Kvaliteedihindamise erinevate protsesside tajutud mõju

Vastamaks püsitatud alaküsimusele *kuidas tajuvad koolitusasutused välishindamise käigus läbi viidud eneseanalüüsi mõju*, koondati kõik eneseanalüüsi protsessiga seotud hinnangud ning negatiivsed hinnangud pöörati ümber, va väide „Eneseanalüüsi täitmine suurendas töökoormust“ ja tulemuseks saadi, et eneseanalüüsi protsessi hinnatakse pigem positiivsena (keskmiselt viie-palli skaalal 3.36). Lisades selle juurde tõsiasja, et eneseanalüüsi käigus viis muudatusi sisse 39% vastajatest, saab tõdeda, et eneseanalüüsi läbitegemisel on positiivne mõju. Samas võttes arvesse, et see mõjutab alla poole vastajatest, on soovitatav edaspidi viia läbi täiendavad uuringud mõistmaks, kuidas tõsta eneseanalüüsi mõjukust.

Sarnaselt eelmisele küsimusele vastamiseks, koondati ka siinkohal kõik protsessiga seonduvad hinnangud (seejuures negatiivsed pöörati ümber) vastamaks alaküsimusele *kuidas tajuvad koolitusasutused välishindamise tulemusena saadud hindamisaruande ja sellega*

kaasneva hindamisvestluse mõju. Saadud tulemuste kohaselt hinnatakse eneseanalüüsi protsessi (keskmiselt viie-palli skaalal 3.51) veidi positiivsemana kui hindamisaruande järgnevat protsessi (keskmiselt viie-palli skaalal 3.12). Samas tehtud muudatusi hindamisaruande kättesaamise järgselt raporteerisid rohkemad vastajad (hindamisaruande järgselt tegid muudatusi 47% vastajatest, samas eneseanalüüsi protsessi käigus tehtud muudatusi raporteerisid 39% vastajatest). See on kooskõlas ka varasemate uuringutega (vt lähemalt Fernández-Cruz et al. (2019); Seema et al., (2014)) formaalhariduse valdkonnadest, kus suurima kvaliteedihindamise suurima mõjuna tuuakse välja välist ekspertiisi ning nende soovitusi arendustegevusteks. Seega uuringust selgub, et välisekspertide koostatud aruanne omab väiksemat positiivset tajutud mõju, kui eneseanalüüsi protsess, kuid toob endaga kaasa rohkem muutusi asutuste tegevuses.

5.5 Hinnang õppekavarühmapõhise kvaliteedihindamise mudelile ning arengusuunad

Senine hindamismudel täienduskoolitusasutuse kvaliteedihindamiseks õppekavarühma põhiselt on uuringu tulemuste põhjal rakendatav. Seda tõestab esiteks asjaolu, et erinevad mudeli edasiarendused, mis tehti hindamisperioodi jooksul – (1) pilootmudel, mis hõlmas 14 erinevat kriteeriumi neljas valdkonnas, kuid puudusid valdkondlikud kokkuvõtted; (2) hindamismudel, mis lisaks piloodis kasutatud kriteeriumitele ja valdkondadele sisaldasid ka kokkuvõtteid; (3) hindamismudel, kus 14 kriteeriumi koondandi 8 kriteeriumi alla, mis jagunesid endiselt nelja valdkonna vahel – ei mõjutanud vastajate hinnanguid kvaliteedihindamise protsessile. Samuti ei esinenud erinevusi protsessi hinnangutes erinevate suurustega organisatsioonide vahel, seega on hindamismudel rakendatav erinevate suurustega organisatsioonide, sh ühe inimese ettevõtete, õppekvaliteedi hindamisel.

Samas selgus uuringust, et hindamismudel annab eelkõige sisendit õppekavale ja veebilehele ehk ennekõike formaalsetele aspektidele õppetöö korraldamises ning läbiviimises ning kvaliteedihindamine avaldas vähem mõju õppekorralduslikele pikaajalistele protsessidele. Kohati on see ka oodatav tulemus, sest ühest küljest anti selle kohta vähem hinnanguid ka ekspertkomisjonide poolt (Kumpas-Lenk & Napp, 2023) ning teisalt on teistes haridusastmetes tõestatud suurem mõju olukordades, kus hindamine on regulaarne ning pikemaajaline (Fernández-Cruz et al., 2019). Seevastu uuritavat hindamismudelit käesolevas töös rakendati igale asutusele vaid ühe korra hindamisperioodi jooksul.

Võimalik edasiarendus hindamismudeli puhul on seega uurida, kuidas kvaliteedihindamise jooksul oleks hindamiskomisjoni võimalik anda veelgi sisukamat

tagasisidet õppetöö läbiviimisele ja õppekorraldusele. Teiseks soovitusena on riiklikult välja töötada süsteem, kuidas täienduskoolitusasutustele pakkuda järjepidevat kvaliteedi hindamist. Viimane omab seejuures positiivsemat mõju juhul, kui see on ka finantsiliselt toetatud (Fernández-Cruz et al., 2019).

Teine võimalik arendus on protsessi disainida võimalus hinnatavatel asutustel puudujääke parandada enne hindamisotsuse vastu võtmist. See on kooskõlas kvaliteedihindamise võimendamise eesmärgiga, kuid läheb vastuollu olukorraga, kus soovitakse tuvastada potentsiaalselt nõrgemad asutused ning hindamise põhjal teha näiteks rahastamisotsuseid. Samas ei ole see lähenemine kvaliteedihindamise tänapäevases käsitluses eelistatud, sest kui hindamisele järgnevad suure kaaluga otsused/tegevused, ei pruugi asutused eneseanalüüsis ja hindamisprotsessis tõelist olukorda peegeldada, sest nende eesmärk on läbida hindamine positiivselt ning seega puudujääke varjatakse rohkem (Fernández-Cruz et al., 2019).

5.6 Uurimistöö piirangud

Käesolevas uurimistöös oli suur osa sisuliselt uurimisinstrumenti väljatöötamine, mistõttu on tulevikus soovitatav tulemusi veelgi põhjalikumalt analüüsida ja selle põhjal järeldusi teha. Samuti on oluline märkida, et käesoleva uurimistöö valim oli küll esinduslik, kuid siiski väike, mistõttu ei olnud võimalik läbi viia mõõdikute valideerimiseks faktoranalüüsi. Seetõttu on soovitatav edaspidi uuringut korrata suurema valimi peal, et lõplikult valideerida väljatöötatud hindamisinstrument.

Samuti on oluline märkida, et uurija töötas kogu uurimuse läbiviimise ja tulemuse analüüsimise ajal Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuris, mistõttu võib töö olla kallutatud positiivse mõju tuvastamise suunas. Tulevikus on soovitatav kas negatiivse mõju mõõtmist laiendada rohkemate hinnatavate konstruktide alusel või uurida positiivset ja negatiivset mõju eraldiseisvalt.

KOKKUVÕTE

Käesoleva uurimistöö probleemipüstitus tugines puuduvatele uuringutele kvaliteedihindamise tajutud mõjust täienduskoolitusasutustele. Selle uurimiseks on oluline mõista kas, millisel hetkel ja missugust tüüpi muudatusi viidi sisse õppega seotud tegevustes kvaliteedihindamise protsessis. Muudatuste ning seeläbi tajutud mõju hindamiseks töötati välja hindamisinstrument ning viidi läbi uuring, mille aluseks võeti näitena Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri poolt läbi viidud koolitusasutuste õppekavarühmapõhine kvaliteedihindamine. Seda hindamismudelit rakendati perioodil 2022-2023.

Uuringule püstitati kaks eesmärki, mis mõlemad täideti. Nimelt loodi kõrge sisemise usaldusväärusega uurimisinstrument kvaliteedihindamise mudeli tajutava mõju uurimiseks, mis võimaldab uurida küsitluse abil nii kvaliteedihindamise erinevates protsessides tehtud muudatusi kui ka vastajate hinnanguid protsessi erinevatele osadele ja tervikule.

Teiseks eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja millist mõju tajusid 2022-2023. aastal Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri poolt läbiviidava õppekavarühmapõhise kvaliteedihindamise läbinud täienduskoolitusasutused. Uuringust selgus, et kvaliteedihindamisel on positiivne tajutud mõju täienduskoolitusasutuste õppe läbiviimisega seotud tegevustele, sh suurim tajutud mõju on õppekavadele ja asutuse veebilehtedel korrektse informatsiooni kuvamisele. Mõjukuse suurendamiseks on soovitatav välja töötada ning populariseerida jätkusuutlik kvaliteedihindamise protsess, mida asutused saaksid teatava intervalliga läbida ja selle mõju monitoorida, sh suurema valimiga.

Võimaliku kvaliteedihindamise mudeli edasiarendusena soovitab töö autor uurida edaspidi, kuidas suurendada eneseanalüüsi mõjukust ning kuidas süvendada välise ekspertiisi võimalust anda hinnatavale organisatsioonile sisukamat tagasisidet õppetöö läbiviimisele ning õppekorraldusele lisaks tagasisidele õppekavadele ja veebilehtede korrektsusele. Teise soovitusena on tehtud töös ettepanek rakendada parentuste tõendamise protsessi, selleks, et tagada võimalikult positiivne ning seeläbi ka suurema mõjuga kogemus osalevatele organisatsioonidele.

KASUTATUD ALLIKAD

- Beilmann, M. (2020). *Küsitlusuuringud | Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/k%C3%BCsitlusuuringud>
- Bourdon, M. (2014). Lifelong learning from the '70s to Erasmus for all: A rising concept. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3005–3009. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.697>
- British Educational Research Association [BERA]. (2018). *Ethical Guidelines For Educational Research* (4th ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Carballo-Santaolalla, R., Fernández Díaz, J., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2017). Design and validation of a scale to evaluate the impact of implementing a quality management system in schools. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1211–1226. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/RCED.51646>
- Cheong Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: Internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202–213. <https://doi.org/10.1108/09684880310501386>
- Cheong Cheng, Y., & Ming Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22–31. <https://doi.org/10.1108/09684889710156558>
- Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur. (2022a). *Lävendipõhine hindamine*. <https://haka.ee/lavendipohine-hindamine/>
- Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur. (2022b). *Õppekavarühma kvaliteedi hindamine*. <https://haka.ee/taienduskoolitus/oppekavaruhma-kvaliteedi-hindamine/>
- Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur. (2022c). *Täienduskoolituse kvaliteedi hindamine*. <https://haka.ee/taienduskoolitus/taienduskoolituse-hindamine/>
- Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur. (2023a). *Kõrghariduse kvaliteedi hindamine*. <https://haka.ee/korgkoolile/korghariduse-valishindamine-eestis/>

- Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur. (2023b). *Täienduskoolituse kvaliteedi edendamisele suunatud tegevused 2018-2022*.
- Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri kõrghariduse hindamisnõukogu. (2023). *Institutsionaalse akrediteerimise juhend*.
- EQAVET framework - Employment, Social Affairs & Inclusion*. (2024). European Commission. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1570&langId=en>
- Fernández-Cruz, F. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, M. J. (2019). Assessing the impact of ISO: 9001 implementation on school teaching and learning processes. *Quality Assurance in Education*, 27(3), 285–303. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2018-0103>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE Publications.
- Friedman, A. L. (2023). Continuing professional development as lifelong learning and education. *International Journal of Lifelong Education*, 42(6), 588–602. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2267770>
- Gatt, S., & Faurshou, K. (2016). Implementing the European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET) at National Level: Some Insights from the PEN Leonardo Project 1. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 3(1), 29–45.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035*.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2023, February 22). *Täienduskoolitus*. <https://www.hm.ee/kutse-ja-taiskasvanuharidus/taiskasvanuharidus/taienduskoolitus>
- Kumpas-Lenk, K. (2020). *Täienduskoolitusasutuste kvaliteedi hindamine 2020: tulemused ja õppetunnid*. https://haka.ee/wp-content/uploads/Kokkuvote_raport.pdf
- Kumpas-Lenk, K. (2021). Täienduskoolitusasutuste kvaliteedi hindamine 2019–2021: tulemused ja õppetunnid. *Ülevaade Haridussüsteemi Välishindamisest 2020/2021. Õppeaastal*, 73–77.

- Kumpas-Lenk, K., & Haavapuu, H. (2021). *Täienduskoolitusasutuste õppe kvaliteedi hindamise protsessi analüüs: kitsaskohad ja võimalused*.
- Kumpas-Lenk, K., & Mattisen, H. (2023). *Täienduskoolituse kvaliteedihindamise mudelid 2019-2023*.
- Kumpas-Lenk, K., & Napp, M. (2023). *Täienduskoolitusasutuste õppekavarühma kvaliteedi hindamise tulemuste analüüs 2022-2023*.
- Kumpas-Lenk, K., Sukk, M., Mattisen, H., Kattai, E., & Järvet, B. (2020). *Täienduskoolituse kvaliteet-vastutus, kitsaskohad, võimalused*.
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. TLÜ Kirjastus.
- Lifelong learning | Unesco IIEP Learning Portal*. (n.d.). Retrieved March 13, 2024, from <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/lifelong-learning>
- Mihailescu, M. (2019). *Content analysis*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21296.61441>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimismeetod sotsiaalteadustes* (E. Kärner, Ed.). Tartu Ülikool.
- Papantymou, A., & Darra, M. (2023). Defining Quality in Primary and Secondary Education. *International Education Studies*, 16(2), 128–149. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p128>
- Pilcher, N., Fernie, S., & Smith, K. (2017). The impact of National Qualifications Frameworks: by which yardstick do we measure dreams? *Journal of Education and Work*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1122>
- Quality assurance for school development: Guiding principles for policy development on quality assurance in school education*. (2018).
- Rämmer, A. (2014). *Valiidsus ja reliaablus*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite Ja Metodoloogia Õpibaas. <https://samm.ut.ee/valiidsus-ja-reliaablus>

- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012). Academics' perceptions on the purposes of quality assessment. *Quality in Higher Education*, 18(3), 349–366. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.733550>
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203417010>
- Schuetze, H. G. (2014). From adults to non-traditional students to lifelong learners in higher education: Changing contexts and perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(2). <https://doi.org/10.7227/JACE.20.2.4>
- Seema, R., Udam, M., & Mattisen, H. (2016). Attitudes of academic staff towards their own work and towards external evaluation, from the perspective of self-determination theory: Estonian case. *Quality in Higher Education*, 22(2), 117–126. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1195967>
- Seema, R., Udam, M., Mattisen, H., & Lauri, L. (2014). *Eesti kõrgkoolitöötajate poolt tajutud välishindamise mõju süsteemi/organisatsiooni ja personaalsel tasandil*.
- Seema, R., Udam, M., Mattisen, H., & Lauri, L. (2016). The perceived impact of external evaluation: the system, organisation and individual levels — Estonian case. *The International Journal of Higher Education*, 79–95. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0001-4>
- Shah, M., Nair, S., & Wilson, M. (2011). *Quality assurance in Australian higher education: historical and future development*. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9152-2>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015).
- Täienduskoolitus | Haridus- ja Teadusministeerium*. (2023, October 31). <https://www.hm.ee/kutse-ja-taiskasvanuharidus/taiskasvanuharidus/taienduskoolitus>
- Täienduskoolitusasutuse Õppekavarühma Kvaliteedi Hindamise Juhend (2023).
- Täienduskoolituse Standard, RT I, 11.11.2016, 2 (2017). <https://www.riigiteataja.ee/akt/126062015009?leiaKehtiv>

- Täiskasvanute Koolituse Seadus, RT I, 19.03.2019, 93 (2019).
<https://www.riigiteataja.ee/akt/110062015010?leiaKehtiv>
- Tanner, K. (2018). Survey designs. *Research Methods: Information, Systems, and Contexts: Second Edition*, 159–192. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102220-7.00006-6>
- Udam, M., Seema, R., & Mattisen, H. (2015). Eesti kõrgharidus institutsionaalse akrediteerimise tulemuste taustal ehk Mida juhid peaksid teadma. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 80–102.
<https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.04>
- UNESCO Statistikainstituut. (2015). *International Standard Classification of Education: Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) Detailed field descriptions*. UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-179-5-en>
- Wilkoszewski, H., & Sundby, E. (2016). From Hard to Soft Governance in Multi-level Education Systems. *European Journal of Education*, 51(4), 447–462.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12189>

LISAD

LISA 1. Õppekavarühmapõhise kvaliteedihindamise uurimisinstrument

Õppekavarühma kvaliteedihindamise mõju-uuring koolitusasutustele

Hea koolitusasutuse esindaja,

Mina olen Trine Tamm, Tallinna Ülikooli andragoogika magistrant ning kirjutan oma magistritööd teemal "Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri (HAKA) läbiviidava täienduskoolitusasutuste õppekavarühma kvaliteedihindamise tajutud mõju". Töö eesmärk on mõista, milline on alates 2022. aasta sügisest rakendatud kvaliteedihindamise mõju koolitusasutuse vaates. Andmeid kogutakse kahes etapis, millest esimene on seesama küsimustik ning teine etapp on fookusgrupiintervjuud. Viimased moodustatakse küsimustiku tulemuste põhjal. Selleks, et saaksin teha usaldusväärseid järeldusi, palun teil võtta hetk ning vastata sellele küsimustikule.

Küsimustik on anonüümne ning vastuseid kasutatakse üldistatud ehk isikustamata kujul ainult käesoleva uurimuse raames. Uurimuse tulemusel tehakse muuhulgas soovitusi Eesti Hariduse Kvaliteediagentuurile õppekavarühma põhise kvaliteedihindamise mudeli täiustamiseks.

Taustaandmed

Esmalt küsin veidi taustainfot, et hiljem oleks analüüsi käigus võimalik teha üldistatavaid järeldusi.

1. Teie roll asutuses *

Märkige palun ära kõik teie kohta käivad variandid. Kui ükski ei sobi, on võimalus lisada oma vastus.

- Koolitusasutuse juht
- Koolitusjuht
- Koolitaja
- Muu (täpsustage)

2. Millal osalesite HAKA õppekavarühma kvaliteedihindamises? *

- Piloottuuring juuni 2022
- Sügis 2022 (hindamine toimus 4 hindamisvaldkonnas, 14 kriteeriumis)
- Talv-kevad 2023 (hindamine toimus 4 hindamisvaldkonnas, 8 kriteeriumis)

- Sügis 2023 (hindamine toimus 4 hindamisvaldkonnas, 8 kriteeriumis)

3. Millise õppekavarühma hindamises osalesite? *

Juhul kui osalesite korraga rohkem kui ühes, siis märkige ära kõik sobilikud variandid.

- Tarkvara ja rakenduste arenduse ning analüüsi õppekavarühm
- Juhtimise ja halduse õppekavarühm
- Mehaanika ja metallitöö õppekavarühm
- Toiduainete töötlemise õppekavarühm
- Eakate ja puudega täiskasvanute hooldamise õppekavarühm
- Andmebaaside ja võrgu disaini ning halduse õppekavarühm
- Turunduse ja reklaami õppekavarühm
- Majutamise ja toitlustuse õppekavarühm
- Lastehoid ja teenused noortele õppekavarühm
- Sotsiaaltöö ja nõustamise õppekavarühm
- Koduteeninduse õppekavarühm
- Arvutikasutuse õppekavarühm
- Teraapia ja taastusravi õppekavarühm
- Keeleõppe õppekavarühm
- Muu (täpsustage)

4. Milline oli kvaliteedihindamise tulemus teie asutusele? *

- Läbisite positiivselt
- Ei läbinud positiivselt
- Läbisite positiivselt ning omistati kvaliteedimärk

Eneseanalüüsi protsess

Järgnev osa keskendub eneseanalüüsi protsessile ning selle protsessi käigus toimuvale.

Palun teil mõelda tagasi hetkel, kui hakkasite läbi viima eneseanalüüsi (edaspidi EA), ning järgnevatele küsimustele vastates mõelda kogu selle protsessi peale, mis kaasnes EA-ga.

5. Eneseanalüüsi protsessi käigus *

Hinnake väidete vastavust teie ja teie asutuse osas.

| | Ei nõustu | Pigem ei nõustu | Ei oska öelda | Pigem nõustun | Nõustun |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Õppisin midagi uut oma asutuse kohta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Sain uue teadmise/uusi teadmisi tulenevalt EA suunistest | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tundsin, et suunised aitasid mul EA läbi viia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tundsin, et EA tegemine oli kasulik protsess | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| EA tegemine aitas parendada õppekavasid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| EA tegemine aitas parendada õppetööd ja -korraldust | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| EA täitmine suurendas töökoormust | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tundsin pahameelt, et minu asutuses on palju probleeme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tekkis konkreetne arenguplaan, arengukava vms laiemat arengut toetav protsess | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| EA täitmine tundus ajarasikamisena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Kas muutsite eneseanalüüsi täitmise käigus õppekavasid? *

- Jah
- Ei

7. Millise aspektiga seotud muudatusi õppekavas tegite? *

- Õpingute alustamise tingimused
- Õppe kogumaht, sealhulgas auditoorse, praktilise ja iseseisva töö osakaal
- Õppekeskkonna kirjeldus
- Õppematerjalide loend
- Koolituse läbiviimiseks vajaliku kvalifikatsiooni, õpi- või töökogemuse kirjeldus koolitaja(te)l
- Lõpetamise tingimused ning väljastatavad dokumendid
- Koolituse sihtrühm
- Koolituse eesmärk
- Hindamismeetodid
- Detailne koolituskava
- Muu (täpsustage)

8. Miks seesuguseid muudatusi tegite? *

Põhjuseid võib olla erinevaid, näiteks regulaarne õppekavade ülevaatus (mis langes eneseanalüüsi perioodi), suunistest tulenevatest juhistest mõistmine, et midagi on vaja parendada vms. Kirjeldage lühidalt oma asutusest lähtuvalt.

9. Kas tegite EA täitmise käigus muudatusi õppekorralduses? *

- Jah

- Ei

10. Milliseid muudatusi tegite õppekorralduses? *

11. Kas muutsite/ajakohastasite EA tegemise käigus asutuse veebilehte? *

- Jah
- Ei

12. Milliseid muudatusi/ajakohastamisi tegite veebilehel? *

13. Mitu inimest teie asutuses on seotud koolitamisega?

- Üks
- Rohkem kui üks

14. Kes ja kuidas osalesid eneseanalüüsi aruande täitmisel? *

Märkige peamine roll protsessis

| | Osalet kirjutajana | Osalet sisendi andjana | Osalet tagasisides-tajana | Ei osalenud | Sellist rolli asutuses ei ole |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Asutuse juht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Koolitusjuht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Koolitaja(d) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Välised partnerid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Võimalus lisada muid tekkinud mõtteid/kommentaare seoses eneseanalüüsi protsessiga.

Hindamisaruande kätte saamisele järgnenud tegevus

Järgnev osa keskendub sellele, mis toimus hindamisaruande (edaspidi HA) kättesaamise järgselt.

Palun teil mõelda tagasi hetkele, mil HAKA koordinaator saatis teile lõpliku hindamisaruande, ning sellele järgnenud tegevustele.

16. Hindamisaruanne (HA) *

Hinnake väidete vastavust teie ja teie asutuse osas.

| | Ei nõustu | Pigem ei nõustu | Ei oska öelda | Pigem nõustun | Nõustun |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Õppisin midagi uut oma asutuse kohta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sain uusi teadmisi HA-st | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| HA oli asjakohane | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| HA oli asutusele kasulik | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| HA aitas parendada õppekavasid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| HA aitas parendada õppetööd ja -korraldust | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| HA oli selge ning arusaadav | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| HA oli liialt kriitiline minu asutuse suhtes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| HA ei aidanud asutuse tegevust parendada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| HA mõjus demotiveerivalt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hindamiseksperdid olid negatiivselt kallutatud | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Kas tegite hindamisaruande kättesaamise järgselt muudatusi õppekavades? *

Sh vastavalt hindamiskomisjoni parendusettepanekutele.

- Jah
- Ei

18. Millise aspektiga seotud muudatusi õppekavas tegite? *

- Õpingute alustamise tingimused
- Õppe kogumaht, sealhulgas auditoorse, praktilise ja iseseisva töö osakaal
- Õppekeskkonna kirjeldus
- Õppematerjalide loend
- Koolituse läbiviimiseks vajaliku kvalifikatsiooni, õpi- või töökogemuse kirjeldus koolitaja(te)l
- Lõpetamise tingimused ning väljastatavad dokumendid
- Koolituse sihtrühm
- Koolituse eesmärk
- Hindamismeetodid
- Detailne koolituskava
- Muu (täpsustage)

19. Miks seesuguseid muudatusi tegite? *

20. Kas tegite hindamisaruande kättesaamise järgselt muudatusi õppekorralduses ja/või õppetöös? *

Sh vastavalt hindamiskomisjoni parendusettepanekutele.

- Jah
- Ei

21. Milliseid muudatusi tegite õppekorralduses? *

22. Kas tegite hindamisaruande kättesaamise järgselt muudatusi asutuse veebilehel? *

Sh vastavalt hindamiskomisjoni parendusettepanekutele.

- Jah
- Ei

23. Milliseid muudatusi/ajakohastamisi tegite veebilehel? *

24. Juhul, kui te ei ole teinud muudatusi hindamisaruande kättesaamise järgselt, siis palun põhjendage miks.

25. Kvaliteedimärk *

Hoolimata sellest, kas teie asutuse hinnatav õppekavarühm sai kvaliteedimärgi või mitte, palun andke oma hinnangud seoses kvaliteedimärgiga.

| | Ei nõustu | Pigem ei nõustu | Ei oska öelda | Pigem nõustun | Nõustun |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kvaliteedimärk on midagi, mille poole püüelda | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kvaliteedimärk annab konkurentsieelise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kvaliteedimärgi saamise soov ajendab uuesti hindamist läbima (juhul kui esimesel korral ei õnnestu märki saada) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kvaliteedimärgi saamise korral kuvan seda kindlasti ka oma veebilehel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. Võimalus lisada muid tekkinud mõtteid/kommentaare seoses hindamisaruandega.

Kvaliteedihindamise protsess

Saamaks ülevaadet hindamisprotsessist kui tervikust ning HAKA tegevusest hindamismudeli rakendamisel asutuse vaatest, palun teil järgnevatele küsimustele vastates mõelda kogu protsessi peale, st. alates sellest hetkest, kui saite teate, et kuulute valimisse ning asusite koostama eneseanalüüsi kuni lõpliku hindamisaruande saamiseni ja tagasiside andmiseni.

27. Kvaliteedihindamise protsess ning selle komponendid *

Palun märkige kuivõrd nõus olete allolevate väidetega.

| | Ei nõustu | Pigem ei nõustu | Ei oska öelda | Pigem nõustun | Nõustun |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kvaliteedihindamise protsess oli selge | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kvaliteedihindamise protsess vastas minu ootustele | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kriteeriumid olid selgelt sõnastatud, mõistsin, mida minult EA täitmisel oodatakse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sain vajaliku toetuse HAKA koordinaatorilt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hindamisaruanne laekus tähtaegselt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mul on hea meel, et läbisime kvaliteedihindamise protsessi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Näen kvaliteedihindamist kui kohustust | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Näen kvaliteedihindamist kui võimalust (enese)arenguks | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Olen valmis uuesti kvaliteedihindamist läbima (muus õppekavarühmas või muul põhjusel) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kvaliteedihindamise protsess oli liialt keeruline | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kvaliteedihindamise protsess tervikuna on liialt ajamahukas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kvaliteedihindamine oli subjektiivne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hindamiseksperdid olid liiga kriitilised | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hindamisvestlus toetas minu asutuse arengut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hindamisvestlus oli võimalus reflekteerida oma asutuses toimuva üle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

28. Võimalus jagada mõtteid/kommentaare/ettepanekuid seoses kvaliteedihindamise protsessiga.

Need vastused edastatakse üldistatud kujul koos ülejäänud tööga HAKA-le, et neil oleks võimalik protsessi parendada.

LISA 2. Analüüsi valimi kirjeldav statistika

| | Sagedus | % vastajatest |
|---|---------|---------------|
| Vastaja roll asutuses | | |
| Koolitusasutuse juht | 19 | 40.4 % |
| Koolitusjuht/koordinaator | 11 | 23.4 % |
| Koolitaja | 1 | 2.1 % |
| Koolitusasutuse juht ja koolitaja | 7 | 14.9 % |
| Koolitusasutuse juht, koolitusjuht ja koolitaja | 7 | 14.9 % |
| Koolitusjuht ja koolitaja | 2 | 4.3 % |
| Kvaliteedihindamises hinnatud õppevaldkond | | |
| Ärindus, haldus ja õigus | 18 | 38.3 % |
| Informatsiooni- ja kommunikatsioonitehnoloogiad | 6 | 12.8 % |
| Tervis ja heaolu | 12 | 25.5 % |
| Tehnika, tootmine ja ehitus | 5 | 10.6 % |
| Teenindus | 4 | 8.5 % |
| Humanitaaria ja kunstid | 2 | 4.3 % |
| Kvaliteedihindamises osalemise aeg | | |
| Suvi 2022 | 2 | 4.3 % |
| Sügis 2022 | 9 | 19.1 % |
| Talv-kevad 2023 | 22 | 46.8 % |
| Sügis 2023 | 14 | 29.8 % |
| Kvaliteedihindamise tulemus | | |
| Ei läbinud positiivselt | 8 | 17.0 % |
| Läbisid positiivselt | 23 | 48.9 % |
| Läbisid positiivselt ning omistati kvaliteedimärk | 16 | 34.0 % |

LISA 3. Väidete hinnangute kirjeldavad arvnäitajad alaskaalade kaupa

| | N | M | SD | Min | Maks |
|---|----|------|------|-----|------|
| Eneseanalüüsi protsessiga seotud hinnangud | | | | | |
| <u>Eneseanalüüs toetas õppimise protsessi</u> | | | | | |
| Õppisin midagi uut oma asutuse kohta | 47 | 3.09 | 1.44 | 1 | 5 |
| Sain uue teadmise/uusi teadmisi tulenevalt EA suunistest | 47 | 3.45 | 1.27 | 1 | 5 |
| Tekkis konkreetne arenguplaan, arengukava vms laiemat arengut toetav protsess | 47 | 2.55 | 1.25 | 1 | 5 |
| <u>Eneseanalüüs aitas muuta ja tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessis</u> | | | | | |
| EA tegemine aitas parendada õppekavasid | 47 | 3.55 | 1.33 | 1 | 5 |
| EA tegemine aitas parendada õppetööd ja -korraldust | 47 | 3.04 | 1.27 | 1 | 5 |
| <u>Eneseanalüüsi protsess omas positiivset efekti</u> | | | | | |
| Tundsin, et suunised aitasid mul EA läbi viia | 47 | 3.70 | 1.23 | 1 | 5 |
| Tundsin, et EA tegemine oli kasulik protsess | 47 | 3.74 | 1.24 | 1 | 5 |
| <u>Eneseanalüüsi protsess omas negatiivset efekti</u> | | | | | |
| EA täitmine suurendas töökoormust* | 47 | 3.85 | 1.32 | 1 | 5 |
| Tundsin pahameelt, et minu asutuses on palju probleeme | 47 | 1.83 | 1.17 | 1 | 5 |
| EA täitmine tundus aja raiskamisena | 47 | 2.02 | 1.29 | 1 | 5 |
| Hindamisaruande kättesaamisele järgnenud protsessiga seotud hinnangud | | | | | |
| <u>Hindamisaruanne toetas õppimise protsessi</u> | | | | | |
| Õppisin midagi uut oma asutuse kohta | 47 | 2.96 | 1.46 | 1 | 5 |
| Sain uusi teadmisi HA-st | 47 | 3.36 | 1.34 | 1 | 5 |
| <u>Hindamisaruande aitas muuta ja tõi kaasa positiivseid muutusi tööprotsessi</u> | | | | | |
| HA aitas parendada õppekavasid | 47 | 3.53 | 1.36 | 1 | 5 |
| HA aitas parendada õppetööd ja korraldust | 47 | 3.15 | 1.40 | 1 | 5 |
| <u>Hindamisaruanne ja sellele järgnev tegevus omas positiivset efekti</u> | | | | | |
| HA oli asjakohane | 47 | 3.72 | 1.21 | 1 | 5 |
| HA oli asutusele kasulik | 47 | 3.66 | 1.22 | 1 | 5 |
| HA oli selge ning arusaadav | 47 | 3.64 | 1.24 | 1 | 5 |

| <u>Hindamisaruanne ja sellele järgnev tegevus omas</u> | | | | | |
|---|----|------|------|---|---|
| <u>negatiivset efekti</u> | | | | | |
| HA oli liialt kriitiline minu asutuse suhtes | 47 | 2.47 | 1.41 | 1 | 5 |
| HA ei aidanud asutuse tegevust parendada | 47 | 2.51 | 1.27 | 1 | 5 |
| HA mõjus demotiveerivalt | 47 | 2.21 | 1.41 | 1 | 5 |
| Hindamiseksperdid olid negatiivselt kallutatud | 47 | 2.06 | 1.39 | 1 | 5 |
| Kvaliteedihindamise protsessiga seotud hinnangud | | | | | |
| <u>Protsessi läbimise kogemus oli positiivne</u> | | | | | |
| Kvaliteedihindamise protsess oli selge | 47 | 3.38 | 1.05 | 1 | 5 |
| Kvaliteedihindamise protsess vastas minu ootustele | 47 | 3.57 | 1.12 | 1 | 5 |
| Mul on hea meel, et läbisime kvaliteedihindamise protsessi | 47 | 4.23 | 1.01 | 1 | 5 |
| Näen kvaliteedihindamist kui võimalust (enese)arenguks | 47 | 3.91 | 0.95 | 1 | 5 |
| Olen valmis uuesti kvaliteedihindamist läbima (muus õppekavarühmas või muul põhjusel) | 47 | 3.87 | 1.06 | 1 | 5 |
| <u>Protsessi läbimise kogemus oli negatiivne</u> | | | | | |
| Näen kvaliteedihindamist kui kohustust | 47 | 3.13 | 1.21 | 1 | 5 |
| Kvaliteedihindamise protsess oli liialt keeruline | 47 | 2.38 | 1.03 | 1 | 5 |
| Kvaliteedihindamise protsess tervikuna on liialt ajamahukas | 47 | 3.68 | 1.09 | 1 | 5 |
| Kvaliteedihindamine oli subjektiivne | 47 | 2.87 | 1.17 | 1 | 5 |
| Hindamiseksperdid olid liiga kriitilised | 47 | 2.47 | 1.35 | 1 | 5 |
| <u>Protsess oli selge ja toetatud</u> | | | | | |
| Kriteeriumid olid selgelt sõnastatud, mõistsin, mida minult EA täitmisel oodatakse | 47 | 3.57 | 1.21 | 1 | 5 |
| Sain vajaliku toetuse HAKA koordinaatorilt | 47 | 3.81 | 1.14 | 1 | 5 |
| Hindamisaruanne laekus tähtaegselt | 47 | 3.83 | 1.45 | 1 | 5 |
| <u>Hindamisvestlus oli asutust toetav ja võimestav</u> | | | | | |
| Hindamisvestlus toetas minu asutuse arengut | 47 | 3.26 | 1.24 | 1 | 5 |
| Hindamisvestlus oli võimalus reflekteerida oma asutuses toimuva üle | 47 | 3.51 | 1.14 | 1 | 5 |

Märkus. N = vastajate arv; M = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve; Min – miinimum; Maks – maksimum; * Väide on pööratud