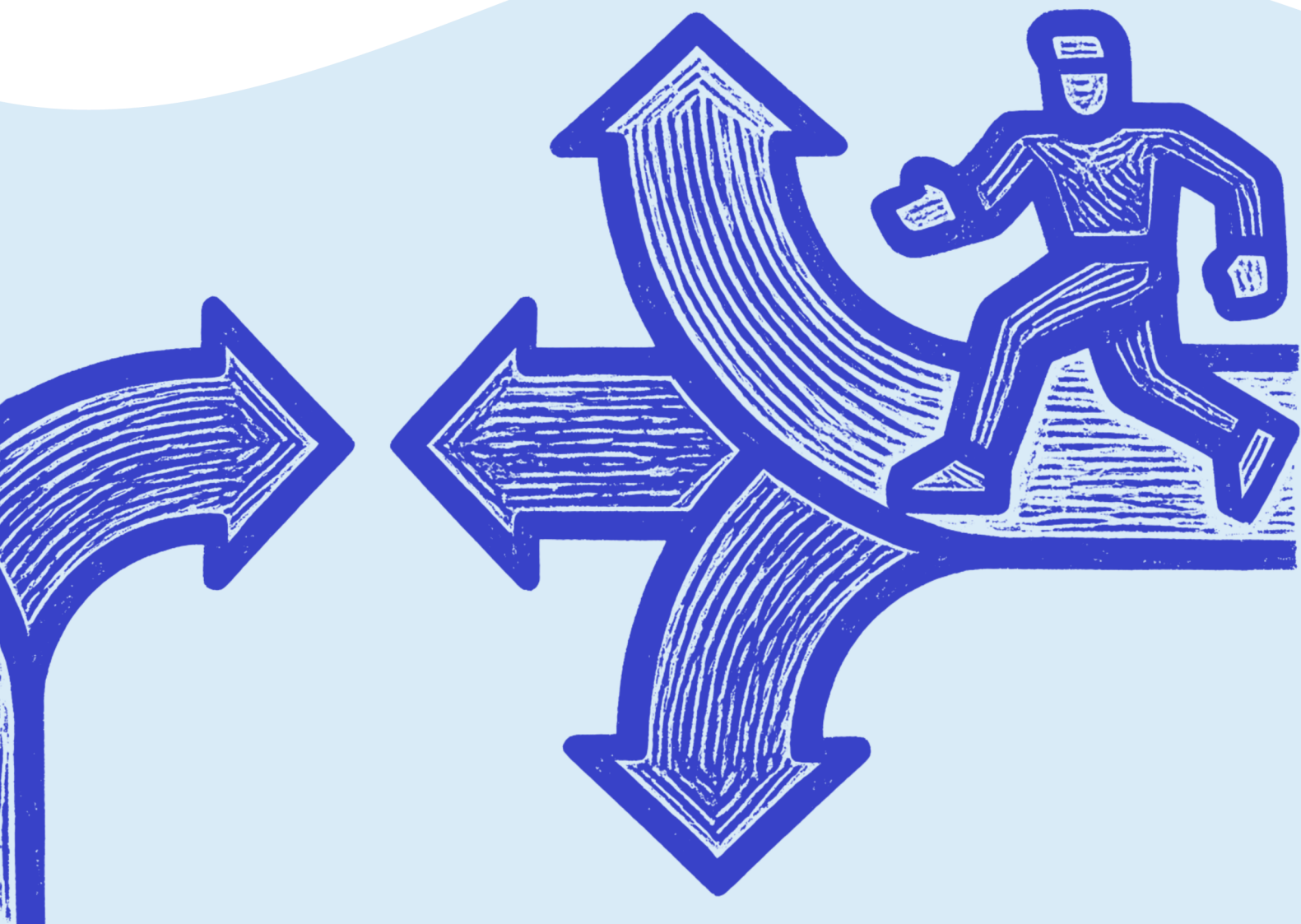


Haprad ühendusteed: õpirajad ja töölerakendumine madalamate tasemete kutseõppes

uuringu lõpparuanne
2026



Aruanne valmis uuringu „Teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õpiteede ja töölerakendumise analüüs“ raames.

Uuringu tellis Haridus- ja Teadusministeerium.

Mõttekoda Praxis on avalikes huvides tegutsev sõltumatu mõttekoda, mille eesmärk on Eesti ühiskonnale olulistes küsimustes luua uusi teadmisi, leida mõjusaid lahendusi ja rikastada avalikku arutelu.

Autorid:

Marleen Allemann-Kooli

Elisabeth Kendrali

Tali Kletter

Reeli Liivik

Eve Mägi

Täname kõiki uuringu intervjuudes, fookusgruppides ning töötubades osalenuid.

Täname meeldiva koostöö eest Rita Kask-Klesmanni, Triinu Soomeret, Kersti Karu ja Piret Salmistut Haridus- ja Teadusministeeriumist.

Väljaande autoriõigus kuulub Mõttekojale Praxis. Väljaandes sisalduva teabe kasutamisel palume viidata allikale.

Soovitav viide: Allemann-Kooli, M., Kendrali, E., Kletter, T., Liivik, R., Mägi, E. (2026). Haprad ühendused: õpirajad ja töölerakendumine madalamate tasemete kutseõppes. Tallinn: SA Mõttekoda Praxis.

Sisukord

Lühikokkuvõte	5
Summary	7
Kasutatud lühendid ja terminoloogia	10
Sissejuhatus	11
1. Ülevaade teise ja kolmanda taseme kutseõppes	15
1.1. Teise ja kolmanda taseme kutseõppe pakkumine ning õppijate profiil	15
1.2. Teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajad tööturul	26
Kokkuvõte peatükist	35
2. Teiste riikide praktikad madalama taseme kutseõppe korraldamisel	37
2.1. Soome	37
2.2. Taani	49
2.3. Ühendkuningriik	56
3. Õppimist ja edasiõppimist mõjutavad tegurid	64
3.1. Õppijaga seotud tegurid	64
3.2. Kutseõppeasutustega seotud tegurid	71
Kokkuvõte peatükist	83
4. Praktika läbimist mõjutavad tegurid	85
4.1. Õppijaga seotud tegurid	85
4.2. Kutseõppeasutustega seotud tegurid	86
4.3. Tööandjatega seotud tegurid	92
Kokkuvõte peatükist	101
5. Töölerakendumist mõjutavad tegurid	103
5.1. Õppija valmisolek ja tahe tööle suunduda	103
5.2. Erialane ettevalmistus ja selle vastavus tööturu ootustele	105
5.3. Teise ja kolmanda taseme õppijate kui sihtrühma haavatavus	109
5.4. Tööandjate hoiakud ja teadmised	112
5.5. Tugi üleminekul tööturule	113
Kokkuvõte peatükist	115

6. Seotud osapoolte ootused ja ettepanekud	117
6.1. Ootused ja ettepanekud seoses mitmekesisemate õppimisvõimaluste, paindlike õpiteede ja läbimõeldud õppekorraldusega	117
6.2. Ootused/ettepanekud seoses suurema toevajadusega õppijate võimestamisega	126
6.3. Ootused/ettepanekud seoses valdkondadeülese lähenemise ja võrgustikutööga	127
6.4. Ootused/ettepanekud seoses tööandjate teadlikkuse ning valmisoleku suurendamisega	131
6.5. Ootused/ettepanekud seoses KÕA-de töötajate professionaalse arengu ja võimestamisega	136
6.6. Ootused/ettepanekud seoses karjääriteenuste pakkumisega	138
6.7. Ootused/ettepanekud seoses vastuvõtukorraldusega	140
6.8. Ootused/ettepanekud seoses lapsevanemate teadlikkuse tõstmisega	141
6.9. Ootused/ettepanekud seoses toetatud töölerakendamise ja kaitstud tööga	141
Kokkuvõte peatükist	143
7. Järeldused ja soovitused	144
Kasutatud allikad	158
Lisa 1. Metoodika	164
Dokumendi- ja teaduskirjanduse analüüs	164
Registriandmete analüüs	165
Välisriikide praktikate analüüs	165
Juhtumiuuring	167
Intervjuud kutseõppeasutuste töötajate, ekspertide ja tööandjatega	168
Õppijate töötoad	172
Kvalitatiivsete andmete analüüs	174
Uuringu piirangud	175
Intervjuude ja töötubade kavad	175

Lühikokkuvõte

Teise ja kolmanda taseme kutseõpe valmistab inimesi ette tööks lihtsamatel ametikohtadel, nt kõõgiabilisena, puhastusteenindajana või masinaoperaatorina. Nendel tasemetel õppijad on mitmekesine sihtrühm, kellest olulise osa moodustavad haridusliku erivajadusega (HEV) ning põhihariduseta õppijaid. Nad on haridussüsteemis ja hiljem ka tööturul haavatavas seisus, kuid pole selge, kuivõrd vastab neile pakutav õpe tänaste õppijate ootustele ning kas õppekorraldus ja pakutav tugi aitavad neil tööturul edukalt rakenduda. Uuringu eesmärk oli selgitada välja teise ja kolmanda taseme kutseõppijate õppimist, edasiõppimist ning õpingute järel tööleasumist soodustavad ja takistavad asjaolud.

Kombineerisime dokumendi- ja teaduskirjanduse analüüsi, registriandmete kirjeldavat analüüsi ning välisriikide (Soome, Taani, Ühendkuningriik) praktikate analüüsi, sh ka intervjuusid välisriikide ekspertidega. Viisime läbi juhtumiuuringu Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskuses, intervjuud haridus- ja sidusvaldkondade poliitikakujundajate ja ekspertidega, tööandjatega ning kutseõppeasutuste töötajatega. Lisaks korraldasime interaktiivsed töötoad teise ja kolmanda taseme kutseõppijatega kuues erinevas õppeasutuses.

Teise ja kolmanda taseme õpe moodustab kutsehariduse kogumahust võrdlemisi väikese osa: teise taseme õppijad on kuni 1% ning kolmanda taseme õppijad kuni 8% kõigist kutseõppijatest, kuid tegemist on eriliselt haavatava sihtrühmaga. Teise taseme õppijate seas on enim kuni 19-aastaseid noori (2024. aastal 57%) ning valdav enamus (80–90%) teise taseme õppijatest on HEV õppijad. Kolmandal tasemel on enim 25-aastaseid ja vanemaid täiskasvanud õppijaid (2024. aastal 60%) ning HEV õppijate osakaal on aastate jooksul kasvanud, ulatudes 2024. aastal 29%-ni. Eelneva haridustaseme poolest on mõlemal tasemel enim põhiharidusega õppijaid (teisel tasemel 72%, kolmandal 45%). Kolmanda taseme lõpetajatest on aasta pärast lõpetamist tööturul hõivatud 54%, samal ajal kui teise taseme lõpetajad liiguvad pigem edasi õppima: tervelt 65% neist jätkab õpinguid. Mõlema taseme 2022. aastal lõpetanute brutokuupalgad jäid alla kutseõppe lõpetajate keskmisele, ulatudes kolmandal tasemel keskmiselt 1157 euroni ja teisil tasemel vaid 773 euroni kuus.

Teise ja kolmanda taseme erialade valik on ülejäänud kutseõppe tasemetega võrreldes väga kitsas, mistõttu on madalama taseme õppijate erialavalik sageli üsna juhuslik või lähtub ainsast kodulähedasest võimalusest, mitte õppija tegelikest huvidest ja tugevustest. Uuringust selgub, et teise ja kolmanda taseme kutseõppijate õppes püsimist toetab nende individuaalseid vajadusi arvestav ja paindlik õppekorraldus, sh oleks kasu õppija individuaalsetele vajadustele kohandatud õppe kestusest. Lisaks näitavad uuringu tulemused, et madalama taseme õppijate jaoks on olulised õppe praktilisus ning turvaline ja rahulik õpikeskkond. Seetõttu sobivad neile väiksed õpperühmad, mis lisaks rahulikule keskkonnale võimaldavad ka individuaalsemat lähenemist. Suur osa madalama taseme

õppijatest vajab täiendavat tuge, kuid tugispetsialistide vähesus, olemasolevate tugispetsialistide suur halduskoormus ning õpetajate (eri)pedagoogiliste kompetentside ebaühtlane tase piiravad toe kättesaadavust.

Ettevõttepraktika läbimine on teise ja kolmanda taseme kutseõppijate puhul üks olulisemaid hiljem tööturule siirdumist toetavaid tegureid. Seepärast on eriti tähtis, et õppijate esimene praktikakogemus oleks positiivne ja toetatud. Uuringu tulemused aga näitavad, et praegu toimub praktika just toevajadusega õppijate jaoks liiga varases õppe etapis, liiga suures mahus ning ebapiisava praktikakohapoolse juhendamisega. Suurema toevajadusega õppijate puhul on eriti oluline, et neil oleks töökohal üks kindel ja empaatiline juhendaja, sest pidev juhendajate vahetumine tekitab õppijates segadust ja vähendab nende motivatsiooni. Paljud õppijad läbivad praktikakohtade nappuse tõttu ettevõttepraktika asemel koolisisesest praktika, mis ei anna aga samaväärset kogemust tööturul. Tulemuslik praktika eeldab tihedat koostööd KÕA-de ja tööandjate vahel ning järjepidevat õppija vajadustest lähtuvat juhendamist.

Õppijate üleminek kutseõppesest tööturule pole hetkel ühtlaselt ega süsteemselt toetatud ning selge vastutaja puudub, mistõttu võivad lõpetajad jääda kriitilisel hetkel välja nii haridus-, sotsiaal- kui tööturuasutuste vaateväljast. Uuringust selgub, et varasemad positiivsed kokkupuuted erivajadusega inimestega suurendavad tööandjate valmisolekut palgata sarnase profiiliga töötajaid, samas kui eelarvamused ning teadmatus tugimeetmete taotlemisest takistavad seda. Lisaks rõhutavad nii tööandjate kui ka KÕA-de töötajad vajadust keskenduda teise ja kolmanda taseme kutseõppes senisest vähem erialale ning rohkem üldpädevuste arendamisele. Erialaste baasoskuste olemasolu on tähtis, kuid veelgi olulisem on õppijates tööharjumuse tekitamine, kohusetunde ja iseseisvuse kasvatamine ning sotsiaalsete oskuste arendamine.

Uuringust ilmneb selgelt, et teise ja kolmanda taseme kutseõppe korraldamine ning madalama taseme kutseõppe sihtrühma puudutavate laiemate tugimeetmete kujundamine vajab poliitikavaldkondadeülest strateegilist koostööd, sest see puudutab nii haridus-, sotsiaal- kui tööturupoliitika eesmärgi. Praegu langeb vastutus eri ministeeriumite ning haridus- ja sotsiaalsüsteemi, aga ka tööturuasutuste vahele ja ükski neist ei kata õppijate jaoks kogu teekonda – tulemuseks on haprad ühendusteed, mis sageli katkevad enne õppija töölerakendumist.

Summary

Level 2 and 3 vocational education and training prepares individuals for employment in entry-level occupations, such as kitchen assistants, cleaners, or machine operators. Learners at these levels represent a diverse target group, a significant proportion of whom are students with special educational needs and those without completed basic education. They are in a vulnerable position both within the education system and later in the labour market. However, it remains unclear to what extent the education and training provided meet the expectations of today's learners and whether the organisation of studies and support services help them successfully transition into employment. The aim of the study "Fragile Connections: Learning Pathways and Labour Market Transitions in Level 2 and 3 Vocational Education and Training" was to identify the factors that facilitate or hinder learning, progression to further education, and labour market entry among level 2 and 3 vocational education and training learners.

The study combined a review of policy documents and academic literature, descriptive analysis of administrative register data, and an examination of practices in other countries (Finland, Denmark, and the United Kingdom), including interviews with international experts. We also conducted a case study at the Astangu Vocational Rehabilitation Centre, interviews with policymakers and experts in education and related fields, employers, and staff members of vocational education and training institutions. In addition, we organised interactive workshops with level 2 and 3 vocational education and training learners at six different educational institutions.

Level 2 and 3 vocational education and training accounts for a relatively small share of the overall volume of vocational education: Level 2 learners constitute up to 1% and Level 3 learners up to 8% of all vocational education and training students in Estonia. However, these learners represent a particularly vulnerable target group. Among level 2 learners, the largest group consists of young people aged up to 19 years (57% in 2024), and the vast majority (80–90%) are learners with special educational needs. Level 3 learners are predominantly adult learners aged 25 and over (60% in 2024). The proportion of learners with special educational needs at this level has increased over time, reaching 29% in 2024. In terms of prior educational attainment, learners with basic education form the largest group at both levels (72% at level 2 and 45% at level 3). One year after graduation, 54% of level 3 vocational education and training graduates are employed, whereas level 2 graduates are more likely to continue their studies, with as many as 65% pursuing further education. The average gross monthly earnings of graduates from both levels who completed their studies in 2022 were below the average for vocational education and training graduates overall, amounting to €1,157 for level 3 graduates and only €773 for level 2 graduates.

The range of study programmes available in level 2 and 3 is very limited compared to other levels of vocational education and training. As a result, programme choices among learners

at these levels are often driven by chance or by the only option available close to home, rather than by learners' actual interests and strengths. The study shows that persistence in education among level 2 and 3 learners is supported by flexible study arrangements that take individual needs into account, including study duration tailored to learners' personal circumstances and learning needs. The findings also indicate that practical learning opportunities, as well as a safe and calm learning environment are particularly important for learners at these levels. Small study groups are therefore well suited to their needs, as they provide both a supportive environment and opportunities for more individualised instruction. A large proportion of learners at these levels require additional support. However, access to support is constrained by a shortage of professional support specialists, the heavy administrative workload of existing specialists, and uneven levels of (special) pedagogical competence among teachers.

Workplace-based learning is one of the most important factors supporting the successful transition of level 2 and 3 vocational education and training learners into the labour market. It is therefore particularly important that learners' first work placement experience is positive and well supported. However, the study findings suggest that, for learners with additional support needs, work placements currently take place too early in the programme, involve too large a workload, and are accompanied by insufficient supervision from the workplace. For learners with greater support needs, it is especially important to have one designated and empathetic workplace supervisor, as frequent changes of supervisors can create confusion and reduce learners' motivation. Due to the limited availability of placement opportunities, many learners complete school-based practical training instead of workplace-based learning. However, this does not provide an equivalent experience of the labour market. Effective work-based learning requires close cooperation between vocational education and training institutions and employers, as well as consistent guidance tailored to learners' individual needs.

The transition of learners from vocational education and training to the labour market is currently not supported in a consistent or systematic manner, and there is no clearly designated actor responsible for this process. As a result, graduates may fall outside the scope of education, social welfare, and labour market institutions at a critical stage of their transition. The study shows that previous positive experiences with people with special educational needs increase employers' willingness to hire workers with similar profiles. At the same time, employers' prejudices and limited awareness of available support measures act as barriers to recruitment. In addition, both employers and vocational education and training institution staff emphasised the need for level 2 and 3 vocational education and training programmes to place less emphasis on occupation-specific training and greater emphasis on the development of general competences. While the acquisition of basic vocational skills remains important, even greater value is attached to fostering positive work

habits, a sense of responsibility and independence, and the development of social and interpersonal skills among learners.

The study clearly demonstrates that the organisation of level 2 and 3 vocational education and training, as well as the design of broader support measures for learners at these levels, requires strategic cross-sectoral cooperation. This is because the issue spans the objectives of education, social welfare, and labour market policies. At present, responsibility is fragmented across different ministries, the education and social welfare systems, and labour market institutions. None of these actors covers the learner's entire pathway from education to employment. As a result, the connections between systems remain fragile and often break down before learners successfully enter the labour market.

Kasutatud lühendid ja terminoloogia

HEV	hariduslik erivajadus
HTM	Haridus- ja Teadusministeerium
KOV	kohalik omavalitsus
KÕA	kutseõppeasutus
LÕK	lihtsustatud õppekava
MKM	Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium
SKA	Sotsiaalkindlustusamet
SoM	Sotsiaalministeerium
TÕK	toimetuleku õppekava

Sissejuhatus

Eesti kutseharidussüsteemi üks oluline osa on teise ja kolmanda taseme kutseõpe, mis on suunatud inimestele, kes soovivad omandada praktilisi oskusi töötamiseks lihtsamate tööülesannetega ametikohtadel. Teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppekavad lähtuvad Eesti kvalifikatsiooniraamistiku madalamatest tasemetest, pakkudes võimalust õppida näiteks köögiabiliseks, raietööliseks, masinaoperaatoriks, puhastusteenindajaks või omandada oskused mõnesse muusse lihtsamasse ametisse asumiseks. Kuna teise ja kolmanda taseme õppekavadel saavad õppima asuda ka inimesed, kellel ei ole omandatud põhiharidust, on **õppe sihtrühm taustalt võrdlemisi mitmekesine** – erivajaduse või madala õpimotivatsiooniga noortest kuni täiskasvanuteni, kel puudub varasem erialane väljaõpe või kvalifikatsioon.

2024/25. õppeaastal pakkus teise ja kolmanda taseme õppekavasid kokku 21 KÕA-d. Kui jätta välja kutsevaliku õppekava, mille õppurid ei ole selle uuringu fookuses¹, õppis 10.11.2024. aasta seisuga **teisel ja kolmandal tasemel kokku 1453 õppijat, tasemeti vastavalt 193 ja 1260, kellest 521 ehk 36% olid haridusliku erivajadusega**. Seejuures oli teise taseme õppijatest üle 80% haridusliku erivajadusega. Olgugi et haridusliku erivajadusega õppijate osakaal on madalama taseme kutseõppes suur, ei suuda aga sugugi kõik KÕA-d pakkuda neile õpilastele sobivaid õppimisvõimalusi, mida näitab asjaolu, et vaadeldud õppeaastal ei olnud 21 KÕA-st viies ühtki haridusliku erivajadusega õppijat.

Enamik KÕA-sid ei tule ressursipuuduse tõttu tugiteenuste ja -meetmete pakkumisega toime ega suuda tagada õpilastele seadusega ettenähtud teenuste kättesaadavust (Riigikontroll, 2025). See omakorda tähendab, et õppijate hariduslik erivajadus võib jääda märkamata või kui sellest ollakse teadlik, ei suudeta tugiteenuseid siiski kas üldse või piisavas mahu pakkuda, mistõttu **võib kannatada õpilaste õppes püsimine ning ka edasistele õpi- ja/või karjääriteedele suundumine**. Nagu eelpool rõhutatud, on just teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppurite seas keskmisest enam erivajadusega, madalama õpimotivatsiooniga või lihtsalt õpiharjumuseta inimesi, mistõttu on nende õpikogemuse toetamiseks ja ka tööturul rakendumiseks eriti tähtis nende süsteemne toetamine.

Lisaks on teise ja kolmanda taseme õppijate tööturul rakendumise vaatenurgast probleemne asjaolu, et **õppekavade avamisel ei ole ei KÕA-d ega HTM arvestanud tööjõuvajaduse prognoose**, mis tähendab, et koolitajate hulk ületab tööturu vajadusi ja õpingute järel on lõpetajatel keeruline leida endale rakendust (Riigikontroll, 2025). **Kutsestandardite väljatöötamine ja muutmine ning nende alusel omakorda õppekavade välja töötamine võtab sageli liiga kaua aega**, mistõttu ei vasta kutsestandardid ega ka õppekavade sisu alati

¹ Uuringu fookuses ei ole ka ettevalmistav õpe, millele kutsevaliku õppelt vastavalt 01.09.2025 jõustunud kutseõppeasutuse seaduse muudatustele üle minnakse.

tööandjate ootustele ega vajadustele (Raun jt., 2023). Ühe võimaliku lahendusena on esile tõstetud **üleminekut oskuspõhisele kutsesüsteemile**, mida näeb ette ka Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035, ja õppekavade uuendamist oskuspõhisuse alusel, et kiiremini tööturu muutustega kaasas käia (Raun jt., 2023).

Madalama taseme kutseõppe õppekavade puhul on märgatav ka **erialade vähesus**. Eriti kehtib see teise taseme õppe puhul, kus varem on valik olnud küll veidi laiem, ent näiteks 2023/24. õppeaastal oli võimalik õppida vaid neljal erialal (kui kutsevaliku õppekava välja jätta). Kolmandal tasemel on õpivõimaluste valik olnud pisut mitmekesisem. Üheltpoolt on mõistetav, et olukorras, kus sihtrühm pole väga suur (eriti teise taseme õppe puhul) ja ka tööturul on nõudlust pigem kõrgema kvalifikatsiooniga tööjõu järele, pole pakutavate erialade valik märkimisväärselt laiem. Teisalt jääb aga vastuseta küsimus, **milliseid erialasid on ikkagi mõistlik ja võimalik pakkuda**, võttes arvesse, et madalamatel tasemetel õpib rohkem erivajadusega inimesi, kes vajavad tõenäolisemalt õppes järjepidevat tuge ega pruugi õppima suunduda kodukohast kuigi kaugele. Ka Riigikontroll (2025) on rõhutanud, et kuigi riigil on kohustus tagada kutseõppe kättesaadavus igas maakonnas, pole selgelt määratletud, mida kättesaadavus tähendab.

2024. aasta ülevaate (Murasov, 2024) järgi on hõivatute osakaal väikseim teise taseme kutseõppe lõpetajate seas (39%) ning töötute osakaal suurim kolmanda taseme lõpetajate hulgas (9%). Kõige enam jätkavad õpinguid teise taseme lõpetajad (64%), mis on ootuspärane, kuna arvestusse kuuluvad ka kutsevaliku õppekava lõpetajad. Teise taseme kutseõppe HEV lõpetajatest on lõpetamisjärgsel aastal tööturul hõivatud vaid veidi üle 30% ja ligi 70% jätkab põhitegevusena õpinguid. Üheltpoolt on edasiõppimine muidugi tervitatav, kuid teisalt **on risk, et erivajadusega inimesed jäävadki kutseõppesüsteemi n-ö ringlema, rakendumata tööturul ja leidmata piisavat tuge sotsiaalsüsteemist**.

Kaudselt mainib seda murekohta ka Riigikontroll (2025), tuues välja, et **HEV-õpilaste toetamine nii õpingute jätkamiseks kui ka tööle siirdumiseks peaks toimuma haridus- ja sotsiaalsüsteemide ristumiskohas**, kuid siiani pole kahe süsteemi koostöö olnud optimaalne. CEDEFOP (Cedefop & ETF, 2025) on rõhutanud eri osapoolte aktiivse kaasamise olulisust kutseõppe valdkonna poliitikate kujundamisel ja meetmete rakendamisel. Riigikontrolli hinnangul (2025) loodavad Eesti KÕA-d aga kohati liigselt tööandjate initsiatiivile ja kuna koostöö õppeasutuste ning tööandjate vahel pole sugugi alati aktiivne ega sujuv, on raskendatud **töökohapõhise õppe pakkumine**. Samas võiks aga just töökohapõhine õpe olla Riigikontrolli hinnangul lähenemine, mis teise ja kolmanda taseme õppijatele nende mitmekesisest taustast tulenevalt sobib ja mis toetab tulemuslikumalt ka nende rakendumist tööturul.

Võttes arvesse eeltoodut ja seda, et pärast 2013. aastal toimunud kutseõppe reformi pole uuritud, kuivõrd vastab pakutav õpe tänaste õppijate ootustele ja huvidele ning kas õppe sisu ja korraldus ning pakutav tugi aitavad neil jõuda edasiste õpiteede ja ka tööturul

rakendumiseni, on ilmne, et **teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õpiteede ja tööle rakendumise uurimine on väga oluline, et tuvastada tegurid, mis kutseõppes osalemist ning seal püsimist ja ka tööturul rakendumist toetavad või takistavad.**

Samavõrra tähtis on **leida viise, kuidas teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppes osalemist ja seal püsimist ning tööle rakendumist senisest enam toetada.** Arvestades, et ülevaade puudub ka sellest, kas pakutav kvalifikatsiooniraamistiku madalamate tasemete õpe täidab KÕA-de endi ja tööandjate ootusi ning kas madala kvalifikatsioonitaseme saavutamisele suunatud õpe peaks olema üldse kutseõppe tasemeõpe või on selleks paremaid (sh kuluefektiivsemaid) viise nt mikroqualifikatsioonide või muude lahenduste näol, on lisaks õppijate vaatenurga uurimisele tähtis analüüsida ka KÕA-de endi, tööandjate ja teiste valdkondade poliitikakujundajate perspektiivi.

Sellest tulenevalt on uuringu peamine eesmärk **selgitada välja teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate² õppimist, edasiõppimist ning õpingute järel tööleasumist soodustavad ja takistavad asjaolud** (nii õppijate endi, tööandjate ja KÕA-de töötajate vaatenurgast), mis on seotud eeskätt õppe sisu, mahu, vormi ja korraldusega, aga ka õppes püsimiseks ja edasiseks rakendumiseks vajaliku toe pakkumisega.

Ühtlasi on uuringu **eesmärk saada ülevaade Soome, Taani ja Ühendkuningriigi praktikatest teise ja kolmanda taseme kutseõppe sihtrühmale õppe (sh mitte tasemehariduse) korraldamisest ja õpilaste lõpetamise järgsest rakendumisest** (sh üleminekud haridustasemete vahel, suundumine tööturule) ning **analüüsida, millised välismaised praktikad võiksid vastata Eesti siht- ja sidusrühmade vajadustele, olles seega potentsiaalselt sobivad Eestis kasutuselevõtmiseks.** Uuringu põhjal anname soovitusi poliitikakujundajatele, KÕA-de personalile ja juhtidele, ning tööandjatele, et edaspidi oleks võimalik tulemuslikumalt toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppes osalemist ja seal püsimist ning töölerakendumist.

Uuringu peamised uurimisküsimused on:

- Millised õppega seotud tegurid soodustavad ja/või takistavad teise ja kolmanda taseme kutseõppes osalemist ja tööturul vajalike oskuste omandamist?
- Millised õppijate endiga seotud tegurid soodustavad ja/või takistavad teise ja kolmanda taseme kutseõppes osalemist ja tööturul vajalike oskuste omandamist?
- Millised tegurid soodustavad ja/või takistavad edasiõppimist?
- Millised tegurid soodustavad ja/või takistavad rakendumist tööturul?
- Kuidas toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppimist, sh õppes püsimist ja töölerakendumist?

Tegemist on kvalitatiivse uuringuga, kus oleme andmekogumismeetoditena kasutanud sekundaarallikate analüüsi, intervjuusid haridusvaldkonna ja sidusvaldkondade

² Selles uuringus ei ole vaatluse all kutsevaliku õppekaval õppijad.

poliitikakujundajate ja ekspertide, KÕA-de töötajate ning (potentsiaalsete) tööandjatega, ning ka töötubade läbiviimist teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijatega. Täpsem info uuringus kasutatud meetoditest ja andmetest on leitav aruande lõpust (vt „Lisa 1. Metoodika“).

Uuringuaruanne koosneb kuuest põhiosast:

- Esimesest peatükist leiab lühiülevaate teise ja kolmanda taseme kutseõppes Eestis, sh õppijate profiilist, KÕA-dest ja õppesuundadest.
- Teine peatükk keskendub teiste riikide (Soome, Taani, Ühendkuningriik) praktikale madalama taseme kutseõppe korraldamisel.
- Kolmas peatükk käsitleb seda, millised tegurid mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppimist ja edasiõppimist, eristades seejuures õppijaga ning KÕA-dega seotud tegureid.
- Neljas peatükk toob välja tegurid, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppetöö osaks oleva koolivälise praktika läbimist ettevõtetes või asutustes, eristades seejuures nii õppija, KÕA-de kui ka tööandjatega seotud tegureid, mis mõjutavad praktika läbimist.
- Viienda peatüki moodustab ülevaade toetavatest ja takistavatest teguritest, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate töölerakendumist.
- Kuuendast peatükist leiab intervjuueeritud osapoolte ootused ja ettepanekud selles osas, milliseid ressursse või strateegilisi samme on tarvis, et õppes osalemine, edasiõppimine ja tööturul rakendumine oleks edaspidi sihtrühmale sobivamalt korraldatud.
- Lõpetuseks sisaldab aruanne kokkuvõtlikku osa (7. ptk), mis toob välja analüüsist tulenevad järeldused teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õppimist, edasiõppimist ning õpingute järel tööleasumist soodustavate ja takistavate asjaolude kohta ning pakub soovitusi valdkonna arendamiseks.

1. Ülevaade teise ja kolmanda taseme kutseõppes

Selles peatükis anname ülevaate teise ja kolmanda taseme kutseõppes Eestis, keskendudes kutseõppe pakkumisele, õppijate profiilile ning lõpetanute tööturuedukusele. Kasutame selleks registriandmete kirjeldavat analüüsi (vt lähemalt „Lisa 1. Metoodika“) ning käsitleme KÕA-de ja õppekavade jaotust, õppijate, lõpetajate ja katkestajate peamisi näitajaid ning lõpetanute tööturuseisundit ja sissetulekuid. Ülevaate eesmärk on kirjeldada teise ja kolmanda taseme kutseõppe hetkeolukorda ning luua taust järgmistes peatükkides käsitletavate õppimist, edasiõppimist ja töölerakendumist mõjutavate tegurite paremaks mõistmiseks.

1.1. Teise ja kolmanda taseme kutseõppe pakkumine ning õppijate profiil

Järgnevas peatükis uurime kõigepealt, kui palju on Eestis teise ja kolmanda taseme kutseõpet pakkuvaid asutusi ning millistes piirkondades need asuvad. Lisaks teeme ülevaate sellest, millistel õppesuundadel pakutakse teise ja kolmanda taseme kutseõpet ning kuidas on see pakkumine ajas muutunud.

1.1.1. Õppeasutused ja õppesuunad

Õppeasutused

Kokku oli 2024. aastal Eestis 11 teise taseme (v.a kutsevaliku õpe) ja 19 kolmanda taseme kutseõpet pakkuvat õppeasutust. Võrreldes 2020. aastaga on teise taseme kutseõppe piirkondlik kättesaadavus mõnevõrra paranenud. Kui 2020. aastal polnud Jõgeva, Valga ja Lääne-Viru maakonnas ühtki teise taseme õpet (v.a kutsevaliku õpe) pakkuvat asutust, siis 2024. aastal oli vähemalt üks teise taseme kutseõpet pakkuv asutus kõigis maakondades peale Pärnumaa. Vähemalt üks kolmanda taseme kutseõpet pakkuv asutus on perioodil 2020–2024 olnud püsivalt kõigis maakondades. Kui üldiselt on KÕA-sid teistest piirkondadest märgatavalt rohkem Harjumaal (kokku 13 asutust) ja Tartumaal (kokku viis asutust), siis teise ja kolmanda taseme puhul pole maakondlikud erisused kuigi suured: igas maakonnas pakub teise ja kolmanda taseme kutseõpet 1–2 KÕA-d. Seejuures tuleb silmas pidada, et Harjumaal ja Tartumaal suurem kutseõpet pakkuvate asutuste arv on seotud ka Tallinnas ja Tartus paiknevate rakenduskõrgkoolidega (nt Tallinna Tervishoiu Kõrgkool, Tartu Tervishoiu Kõrgkool, Eesti Lennuakadeemia), kus aga Kõrgharidusseaduse §21 (4) järgi saab tasemeõppena pakkuda kutseõpet vaid alates neljandast tasemest.³

³ Kõrgharidusseadus, RT I, 19.03.2019, 12.

Õppesuunad

Erinevatel õppesuundadel on vähe õppekavasid, kus pakutakse teise ja kolmanda taseme kutseõpet, mis tähendab, et madalamatel tasemetel on erialavalik kitsam kui teistel, kõrgematel kutseõppe tasemetel. Tabel 1 näitab, et teise taseme kutseõppesse võeti 2024. aastal õpilasi vastu neljale erinevale õppesuunale (viis eriala + kutsevaliku õpe). Kolmanda taseme kutseõppesse võeti õpilasi 2024. aastal vastu üheksale erinevale õppesuunale (23 eriala). Kõige olulisem muudatus puudutab teise taseme tehnikaalade suunda, kuhu pärast 2020/2021. õppeaastat pole õpilasi vastu võetud.

Tabel 1. Teise ja kolmanda taseme kutseõppesse vastuvõetud õppesuundade lõikes. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Õppetase	Õppesuund	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25	Kokku
2. tase	Isikuteenindus	65	67	92	64	84	372
	Metsandus	0	1	0	0	1	2
	Põllumajandus	28	19	29	17	32	125
	Teenindus, mujal liigitamata	0	0	5	0	0	5
	Tehnikaalad	13	0	0	0	0	13
	Tootmine ja töötlemine	11	20	12	10	16	69
Kokku		117	107	138	91	133	586
3. tase	Arhitektuur ja ehitus	138	161	118	125	170	712
	Heaolu	45	31	22	27	29	154
	Isikuteenindus	345	310	257	320	380	1612
	Kunstid	18	34	28	26	16	122
	Metsandus	42	25	24	24	24	139
	Põllumajandus	76	154	71	116	128	545
	Tehnikaalad	176	164	82	90	56	568
	Tootmine ja töötlemine	166	165	134	168	144	777
	Transporditeenused	136	96	56	63	92	443
Kokku		1142	1140	792	959	1039	5072

Tugispetsialistid

Arvestades, et suure osa teise ja kolmanda taseme õppijatest moodustavad haridusliku erivajadusega õppijad, teeme 2024/2025 õppeaasta andmete põhjal ülevaate ka tugispetsialistidest teise ja kolmanda taseme õpet pakkuvates KÕA-des.

Kokku oli teise või kolmanda taseme õppijaid 2024. aastal 19-s KÕA-s ning neist 15-s töötas vähemalt üks tugispetsialist: eripedagoog, psühholoog või sotsiaalpedagoog.⁴ Kuigi vähemalt üks tugispetsialist töötab seega suures osas teise ja kolmanda taseme õpet pakkuvas KÕA-des, tuleb seejuures arvestada ka seda, et tugispetsialistid tegelevad kõigi õppetasemete toevajadusega õppijatega. Neis 15-s teise ja kolmanda taset pakkuvas õppeasutuses, kus tugispetsialiste üldse leidub, varieerus tugispetsialistide arv ühest seitsmeni ning arvestades õppijate koguarvu neis õppeasutustes, tähendab see 169 kuni 1360 kutseõppijat ühe tugispetsialisti kohta ($M=506$, $SD=306,35$).

1.1.2. Õppijad, lõpetajad ja katkestajad

Järgnevalt anname ülevaate sellest, kuidas on perioodil 2020–2025 muutunud teise ja kolmanda taseme kutseõppesse vastuvõetute, õppijate, lõpetajate ning katkestajate arvud.

Nii teine kui ka kolmas tase moodustavad kogu kutseharidusest küllaltki väikse osa: teise taseme vastuvõetute (vt tabel 2) ja õppijate (vt tabel 3) osakaalud moodustavad u 1% kõigist kutseõppe õppijatest ning kolmanda taseme vastuvõetud ja õppijad u 4–8% kõigist kutseõppe õppijatest.

Tabel 2. Vastuvõetute arv teise ja kolmanda taseme kutseõppes ning osakaal kõigist kutseharidusse vastuvõetutest 2020–2024. Allikas: EHIS; autorite koostatud.

Õppetase	2020	2021	2022	2023	2024
2. tase (v.a kutsevalik)	124 (0,9%)	107 (0,8%)	139 (1,0%)	91 (0,7%)	133 (0,9%)
3. tase	1147 (8,0%)	1140 (8,3%)	792 (5,8%)	959 (6,9%)	1039 (7,0%)
Kutseõpe kokku	14 331	13 809	13 751	13 920	14 763

Kolmanda taseme puhul on näha märgatav langus vastuvõetute ja õppijate arvus 2022. aastal, millele järgnes vastuvõetute ja õppijate arvu taastumine 2023. ja 2024. aastal.

Tabel 3. Õppijate arv teise ja kolmanda taseme kutseõppes ning osakaal kõigist kutseõppe õppijatest 2020–2024. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Õppetase	2020	2021	2022	2023	2024
2. tase (v.a kutsevalik)	184 (0,7%)	190 (0,7%)	212 (0,8%)	199 (0,8%)	193 (0,7%)
3. tase	1277 (5,0%)	1315 (5,1%)	986 (3,9%)	1171 (4,5%)	1260 (4,6%)
Kutseõpe kokku	25 548	25 862	25 469	26 311	27 604

Teise ja kolmanda taseme lõpetajate ülevaatest (vt tabel 4) selgub, et teise taseme lõpetajate arv ja osakaal kõigist kutseõppe lõpetajatest kasvas perioodil 2020–2024, ulatudes 2024.

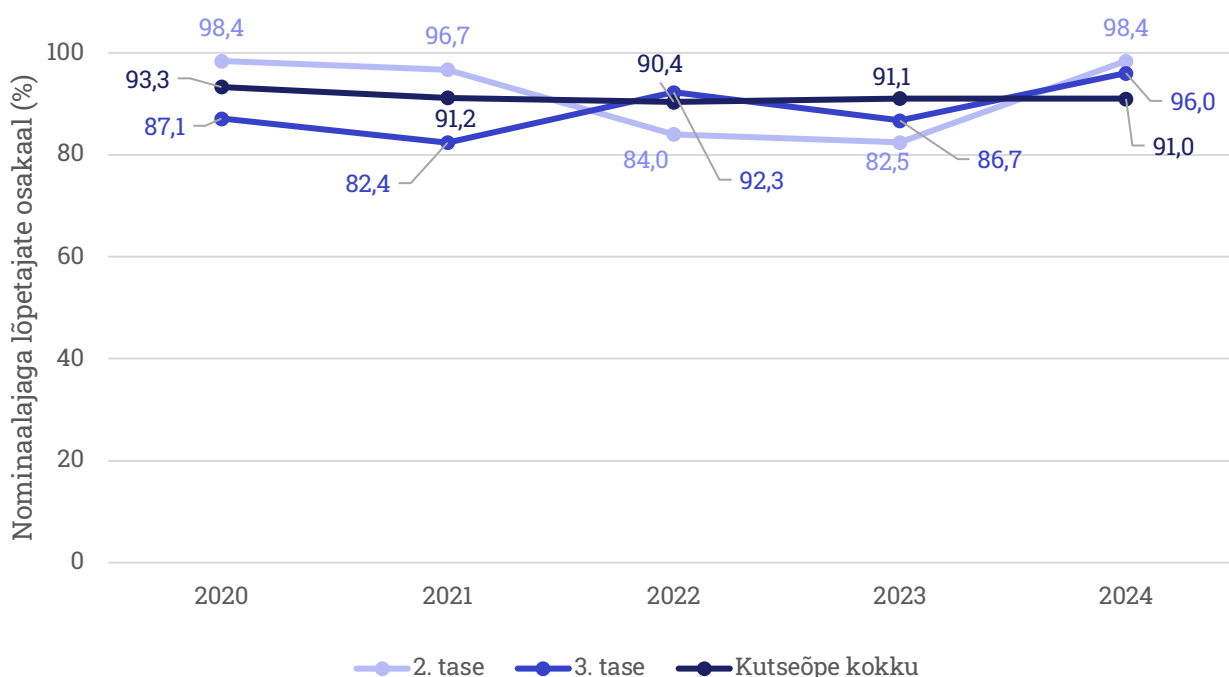
⁴ 10.11.2024 seisuga kehtivate lepingutega tugispetsialistid, sõltumata sellest, kas töölepinguga töötaja või võlaõigusliku lepinguga tugiteenuse pakkuja.

aastaks 126 lõpetajani (1% kõigist kutseõppe lõpetajatest), mis tähendab teise taseme lõpetajate arvu kahekordistumist võrreldes 2020. aastaga.

Tabel 4. Lõpetajate arv teise ja kolmanda taseme kutseõppes ning osakaal kõigist kutseõppe lõpetajatest 2020–2024. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Õppetase	2020	2021	2022	2023	2024
2. tase (v.a kutsevalik)	63 (0,8%)	92 (1,0%)	100 (1,1%)	114 (1,3%)	126 (1,4%)
3. tase	907 (10,9%)	880 (9,9%)	788 (8,8%)	649 (7,4%)	681 (7,4%)
Kutseõppe kokku	8295	8891	8939	8810	9200

Joonis 1 näitab nominaalajaga lõpetanute⁵ osakaalu kõigist lõpetajatest ning selle muutumist perioodil 2020–2024. Võrreldes kogu kutseõppe keskmise ning kolmanda tasemega on teisel tasemel nominaalajaga lõpetamine veidi sagedasem (2024. a 98% teise taseme lõpetajatest vs. 91% kogu kutseõppe lõpetajatest). Nominaalajaga lõpetajate osakaal on nii teise kui ka kolmanda taseme õppes aastate jooksul üles-alla kõikunud, kuid kokkuvõttes on kolmanda taseme nominaalajaga lõpetajate osakaal alates 2020. aastast siiski 9 protsendipunkti võrra kasvanud ning teisel tasemel jäänud samaks.

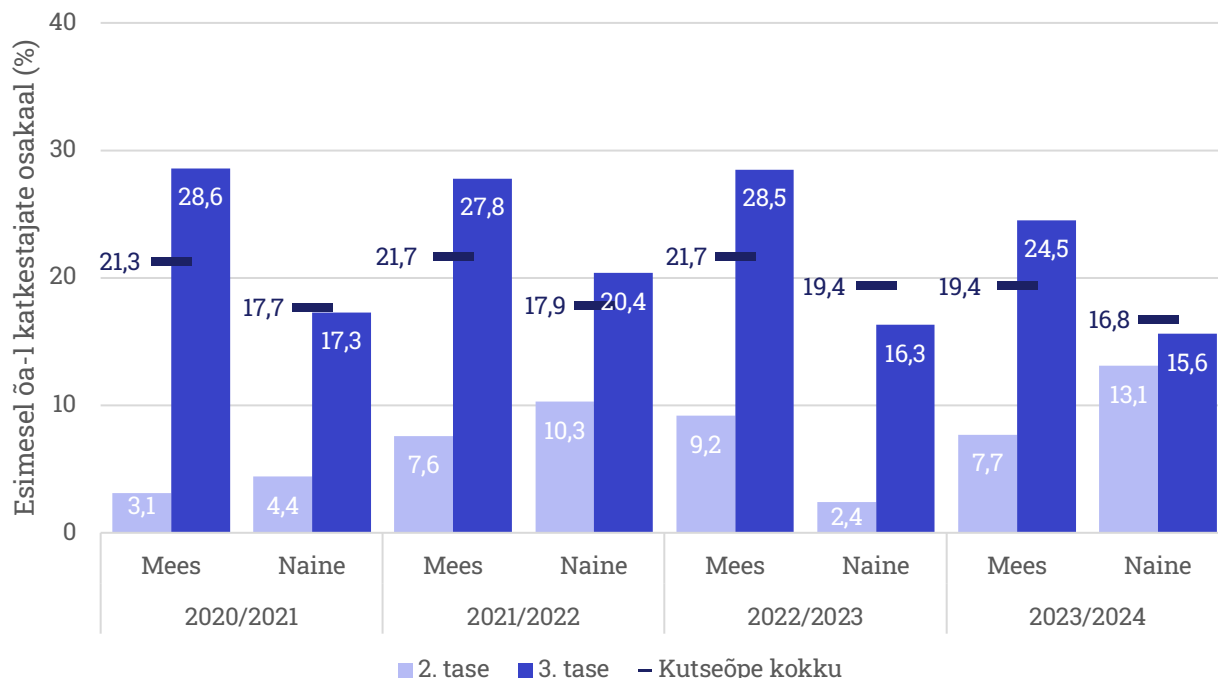


Joonis 1. Nominaalajaga lõpetajate osakaal kõigist lõpetajatest teise ja kolmanda taseme kutseõppes ning kutseõppes kokku 2020–2024. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Esimesel õppeaastal katkestajate määrade võrdlusest selgub, et **võrreldes teise tasemega on kolmanda taseme õppijate seas esimesel aastal katkestamine oluliselt sagedasem**. Viimase

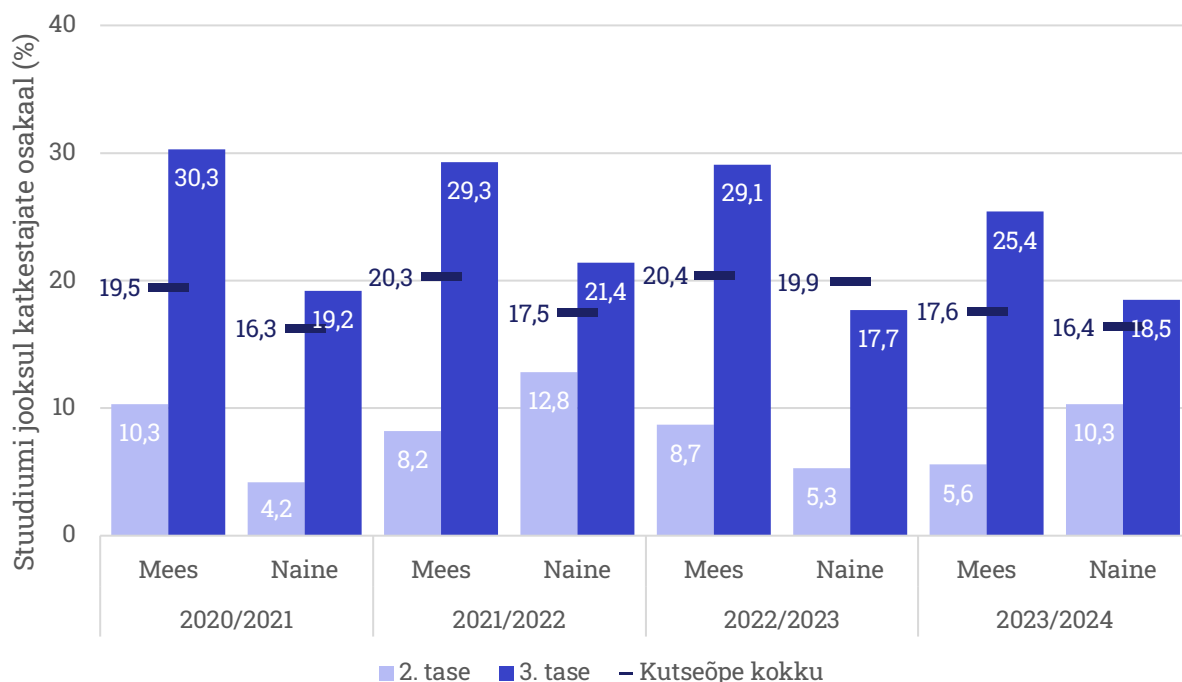
⁵ Nominaalajaga lõpetanute all peame silmas õppekava nominaalkestuse jooksul lõpetanud õppijaid.

viie aasta jooksul on kolmanda taseme kutseõppes igal aastal olnud esimesel aastal katkestajaid märgatavalt rohkem meeste seas, samas kui teise taseme kutseõppes on muster pigem vastupidine: kõigil õppeaastatel, v.a 2022/2023. õppeaasta, on esimesel aastal katkestajaid rohkem naiste seas.



Joonis 2. Esimesel õppeaastal katkestajate osakaal (%) teise ja kolmanda taseme kutseõppes ning kutseõppes kokku 20/21–23/24 õppeaastal. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Nagu esimesel aastal katkestajate puhul, on ka **kogu studiumi jooksul katkestajate osakaal tunduvalt kõrgem kolmanda taseme kutseõppes** (vt joonis 3): 2020/2021. kuni 2023/2024. õppeaastate keskmine katkestajate osakaal oli 29% meeste ja 19% naiste seas. Samal perioodil oli katkestajaid teise taseme õppes keskmiselt aastas 8% nii meeste kui naiste seas ning kogu kutseõppes katkestas studiumi jooksul 19% meestest ja 18% naistest.



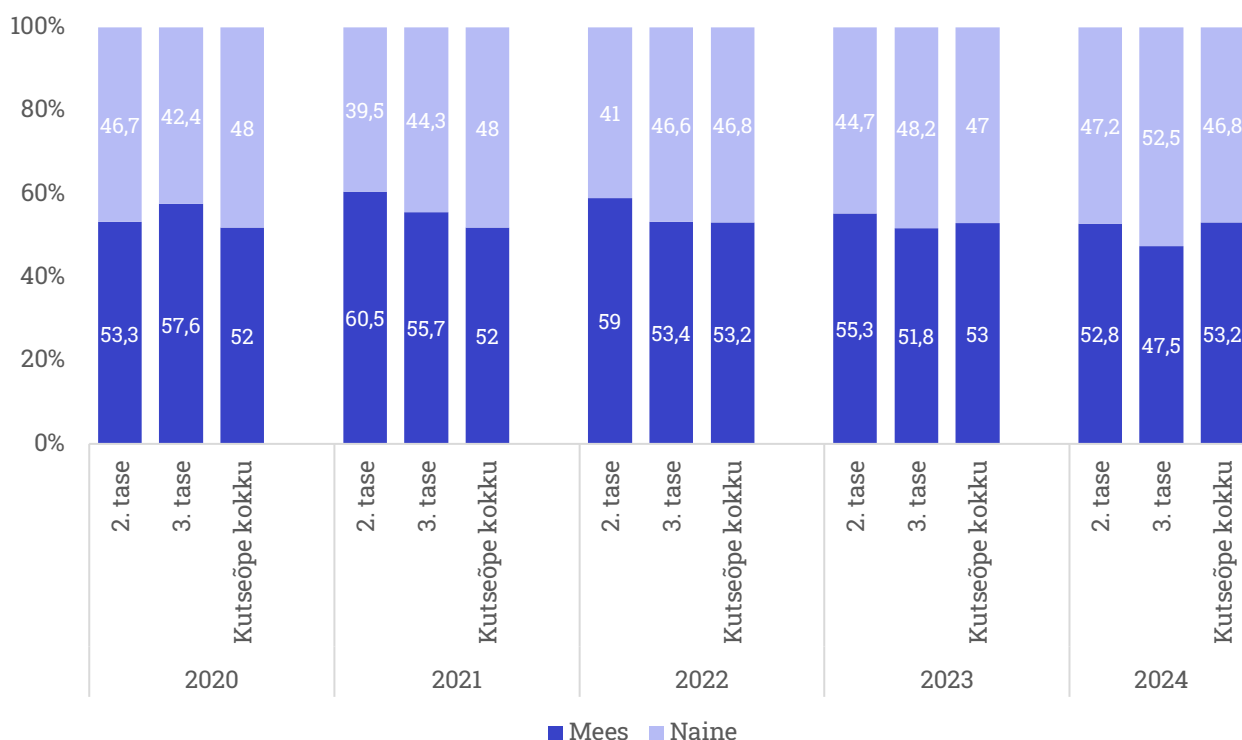
Joonis 3. Katkestajate osakaal kogu stuudiumi jooksul teise ja kolmanda taseme kutseõppes ning kutseõppes kokku 2020/2021–2023/2024 õppeaastal. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

1.1.3. Õppijate profiil

Selles alapeatükis käsitleme teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate profiili: milline on nende jaotumine soo, vanuse, eelneva haridustee, erivajaduse ja õppekeelee põhjal.

Sooline jaotus

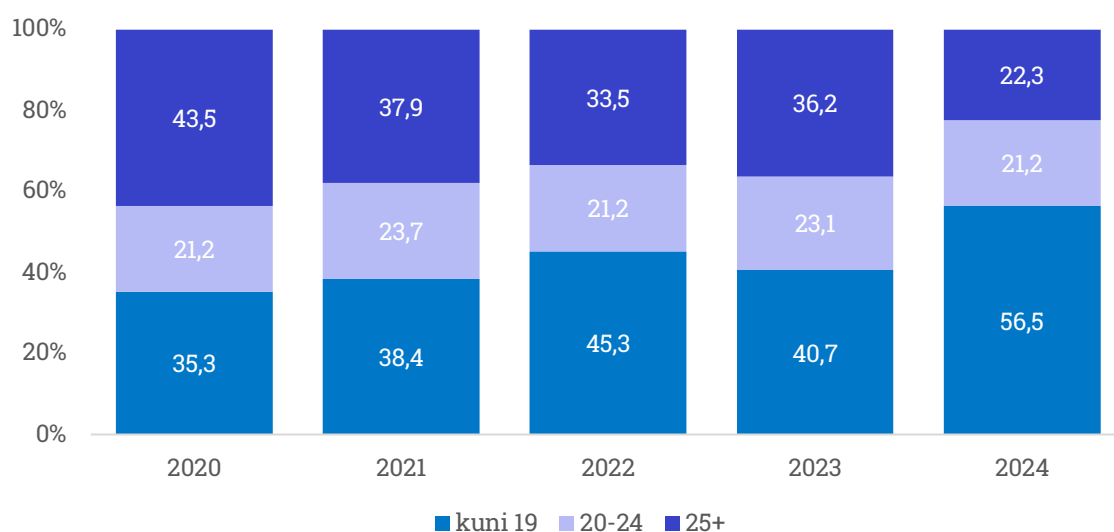
Joonis 4 näitab, et nagu kutsehariduses üldiselt, on ka **teise ja kolmanda taseme õppijate seas meeste osakaal suurem**. Õppeaastatel 2020/2021 kuni 2024/2025 moodustasid mehed keskmiselt 56% teise taseme ning 53% kolmanda taseme õppijatest. Kutseõppes tervikuna oli meeste keskmine osakaal samal perioodil 53%. Kui teise taseme ja kogu kutseõppe õppijate sooline jaotus püsis üldjoontes muutumatuna, siis **kolmanda taseme puhul on näha selge trend: naiste osakaal kasvas igal aastal ning 2024/2025. õppeaastal ületas juba meeste osakaalu**.



Joonis 4. Õppijate sooline jaotus (%) teise ja kolmanda taseme kutseõppes ning kutseõppes kokku 2020/2021–2024/2025 õppeaastal. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Vanuseline jaotus

Teise taseme kutseõppes on vaadeldaval perioodil aasta-aastalt (v.a pea 5-protsendipunktiline langus 2023. a) kasvanud kõige nooremate ehk kuni 19-aastaste õppijate osakaal (vt joonis 5) ning seda peamiselt täiskasvanud, 25-aastaste ja vanemate õppijate arvelt, kelle osakaal teise taseme õppes on sel perioodil vähenenud rohkem kui 20 protsendipunkti võrra.

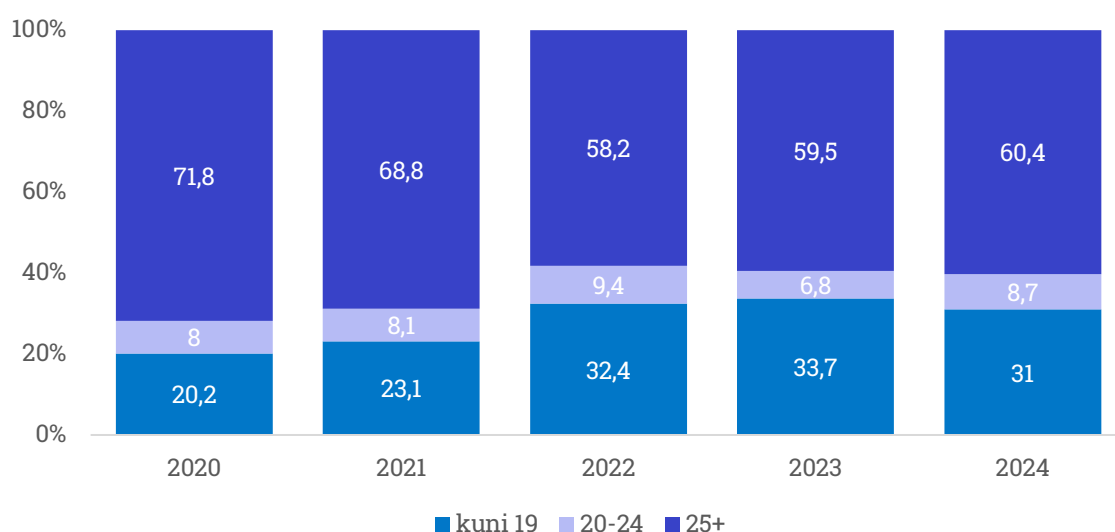


Joonis 5. Õppijate vanuseline jaotus (%) teise taseme kutseõppes 2020–2024. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Teise taseme õppijate vanuseline jaotus erineb oluliselt kolmanda taseme õppijate vanuselisest jaotusest. **Kolmandal tasemel moodustavad kõige suurema osa õppijatest 25-**

aastased ja vanemad õppijad (vt joonis 6). 25-aastaste ja vanemate õppijate osakaal vähenes märgatavalt 2022. aastal (ligi 10 protsendipunkti langus võrreldes eelneva aastaga) ning on seejärel püsinud suhteliselt stabiilsena umbes 60% tasemel. Nooremate, kuni 19-aastaste õppijate osakaal on viimase viie aastaga kasvanud rohkem, üle 10 protsendipunkti võrra 20%-lt 31%-ni.

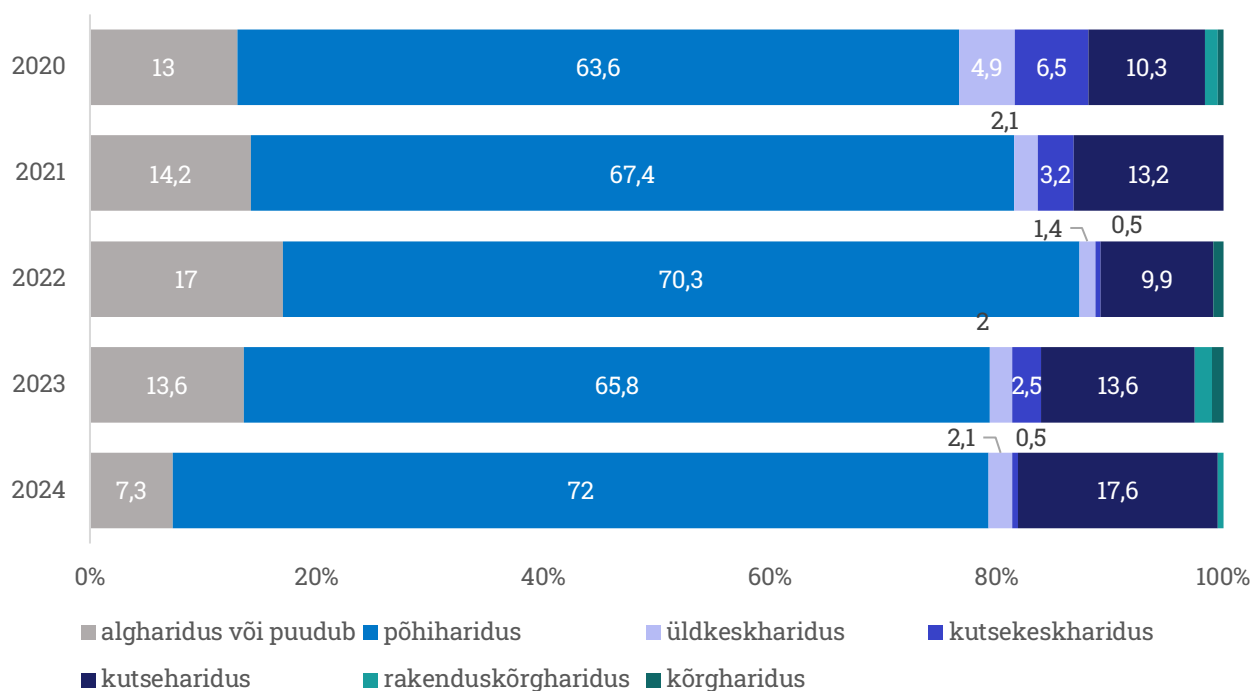
Seega on üldine trend – kõige noorema vanuserühma osakaalu tõus eelkõige täiskasvanud, 25-aastaste ja vanemate õppijate arvelt – sarnane nii teise kui kolmanda taseme kutseõppes. Selline muster iseloomustab ka kutseõpet üldiselt, kuid trend pole nii märkimisväärne: kogu kutseõppes on kuni 19-aastaste osakaal alates 2020. aastast tõusnud 6 protsendipunkti võrra 43%-lt 49%-ni.



Joonis 6. Õppijate vanuseline jaotus (%) kolmanda taseme kutseõppes 2020-2024. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

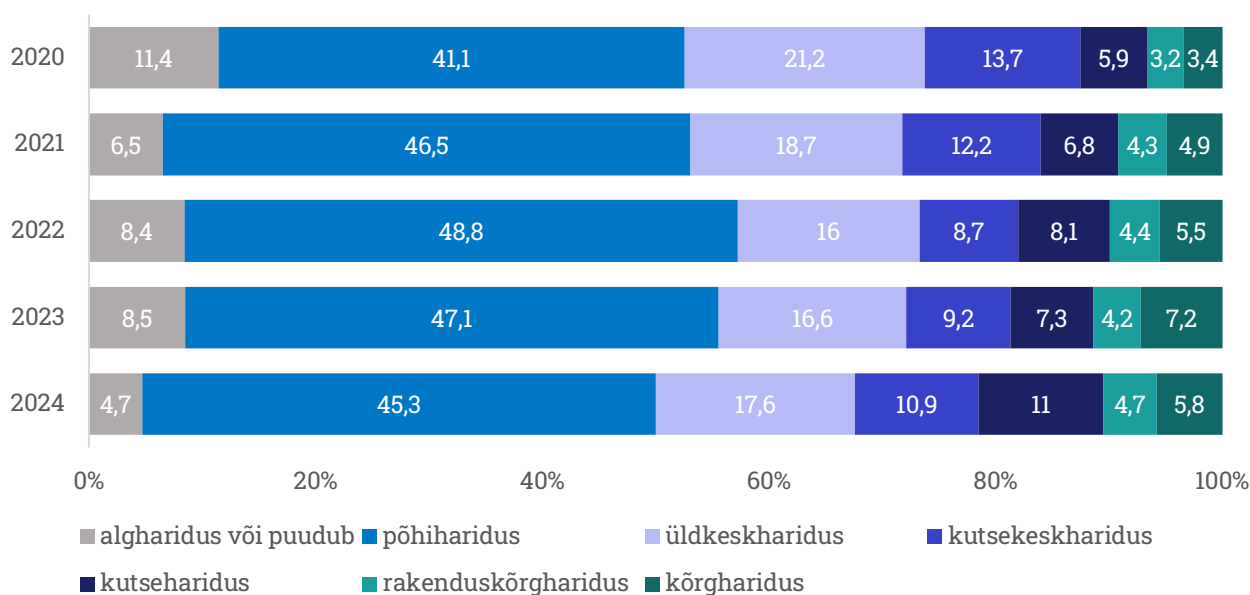
Eelnev haridustase

Teise taseme kutseõppe õppijatest moodustavad valdava osa eelnevalt põhihariduse omandanud noored, kelle osakaal on kogu perioodi vältel püsinud üle 60%, ulatudes 2024. aastal 72%-ni. Üld- ja kutsekeskharidusega õppijate osakaal teise taseme kutseõppes on seevastu väga väike (mõlema osakaal aastatel 2020–2024 keskmiselt 3%) ning ajas pigem vähenenud, samal ajal kui kutsehariduse taustaga õppijate osakaal on viimasel kahel aastal märgatavalt suurenenud. Kõrgharidusega või rakenduskõrgharidusega õppijaid on teise taseme kutseõppes vaid üksikuid.



Joonis 7. Õppijate jaotus (%) eelneva haridustaseme järgi teise taseme kutseõppes 2020–2024. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Kolmanda taseme kutseõppijate seas on samuti enim põhiharidusega õppijaid, kuid põhiharidusega õppijate osakaal on veidi väiksem kui teisel tasemel, jäädes aastatel 2020–2024 vahemikku 41–49%. Üldkeskharidusega õppijate osakaal on kolmandal tasemel märkimisväärselt suurem kui teisel tasemel, moodustades 2020–2024 keskmiselt 18% kõigist kolmanda taseme õppijatest (vs. 3% teisel tasemel). Sarnaselt teise taseme kutseõppele on ka kolmanda taseme õppes kõige vähem rakenduskõrghariduse või kõrgharidusega õppijaid. Lisaks on teise ja kolmanda taseme kutseõppes rohkem juba varasema kutseharidusega õppijaid ning puuduva hariduse või algharidusega õppijaid kui kutseõppes üldiselt.

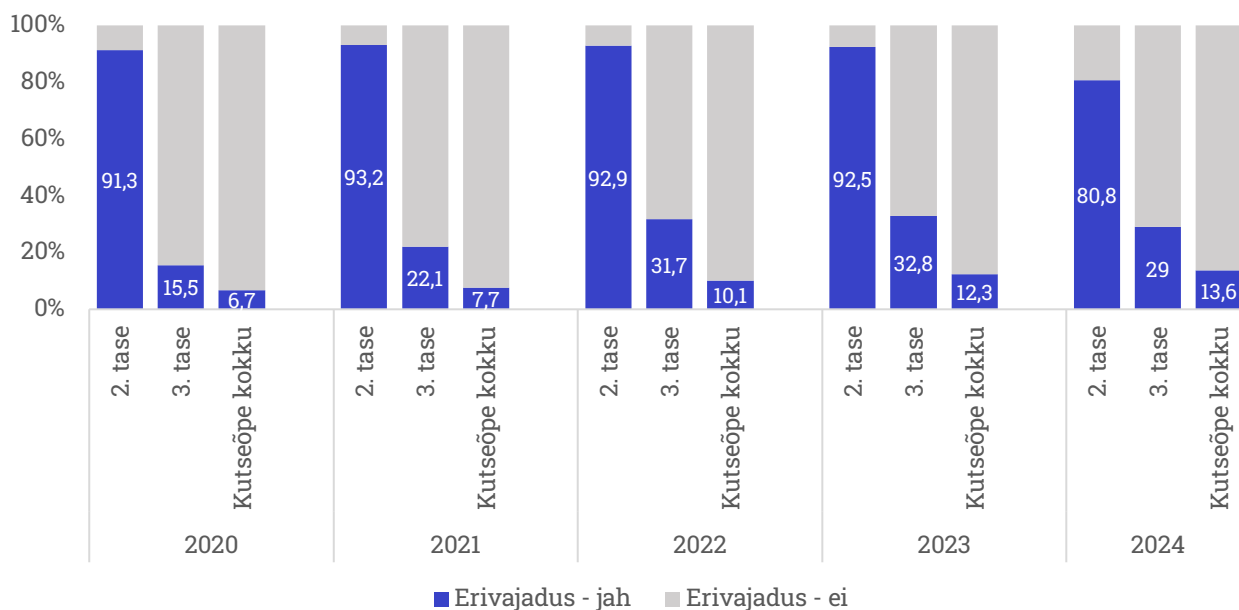


Joonis 8. Õppijate jaotus (%) eelneva haridustaseme järgi kolmanda taseme kutseõppes 2020–2024. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Erivajadusega õppijad

Valdava enamuse teise taseme õppijatest moodustavad HEV õppijad⁶: erivajadusega õppijate osakaal püsis vahemikus 2020–2023 üle 90% ning langes 2024. aastal 81%-le (vt joonis 9). Kolmanda taseme kutseõppes on HEV õpilaste osakaal kasvanud 16%-lt 2020. aastal 29%-ni 2024. aastal. Samal ajal iseloomustab ka kutseõpet üldiselt mõningane erivajadusega õppijate osakaalu suurenemine, kuid see oli 2024. aastal siiski oluliselt madalam kui teise ja kolmanda taseme kutseõppes, ulatudes 14%-ni.

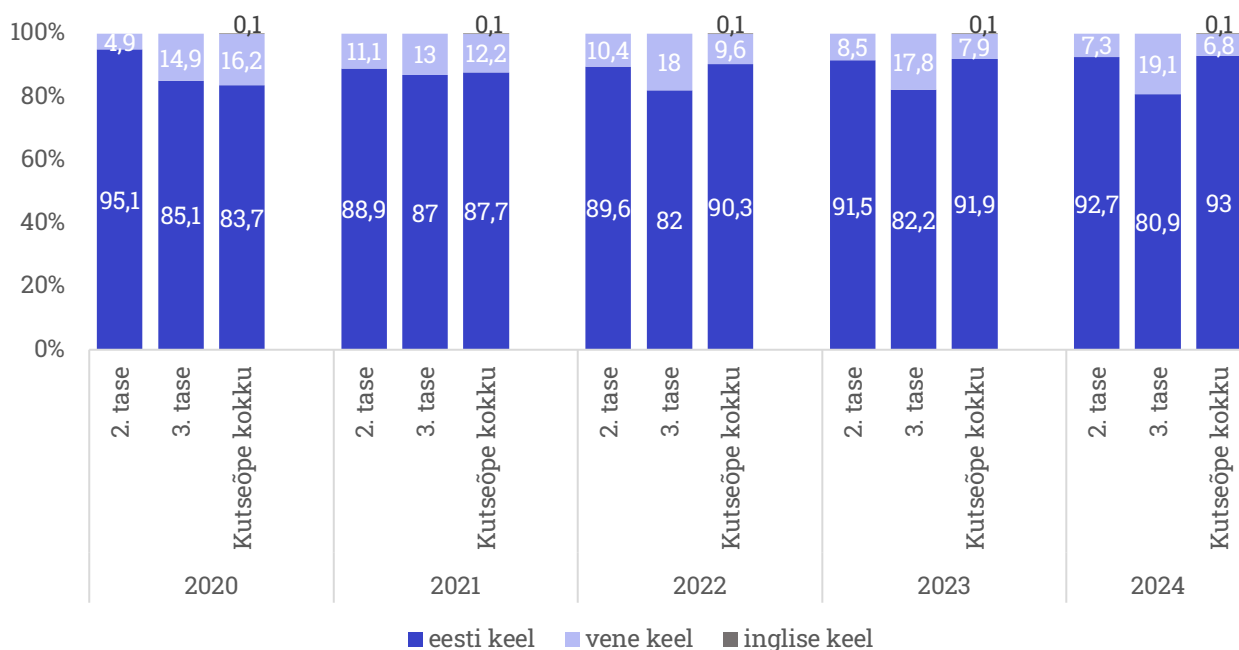
⁶ Siinne HEV õppijate statistika lähtub EHIS-e andmetest ja määratlusest.



Joonis 9. Erivajadusega õppijate osakaal (%) teise ja kolmanda taseme kutseõppes ning kutseõppes üldiselt 2020–2024. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

Õppekeel

Nagu ka kutseõppes üldiselt, õpivad ka teise ja kolmanda taseme õppijatest enamik eesti keeles. Vahemikus 2020–2024 on teise taseme kutseõppes püsinud eesti keeles õppijate osakaal 90% ümber ning kolmanda taseme kutseõppes üle 80% juures.



Joonis 10. Õppijad õppekeele järgi (%) teise ja kolmanda taseme kutseõppes ning kutseõppes kokku 2020–2024. Allikas: EHIS, autorite koostatud.

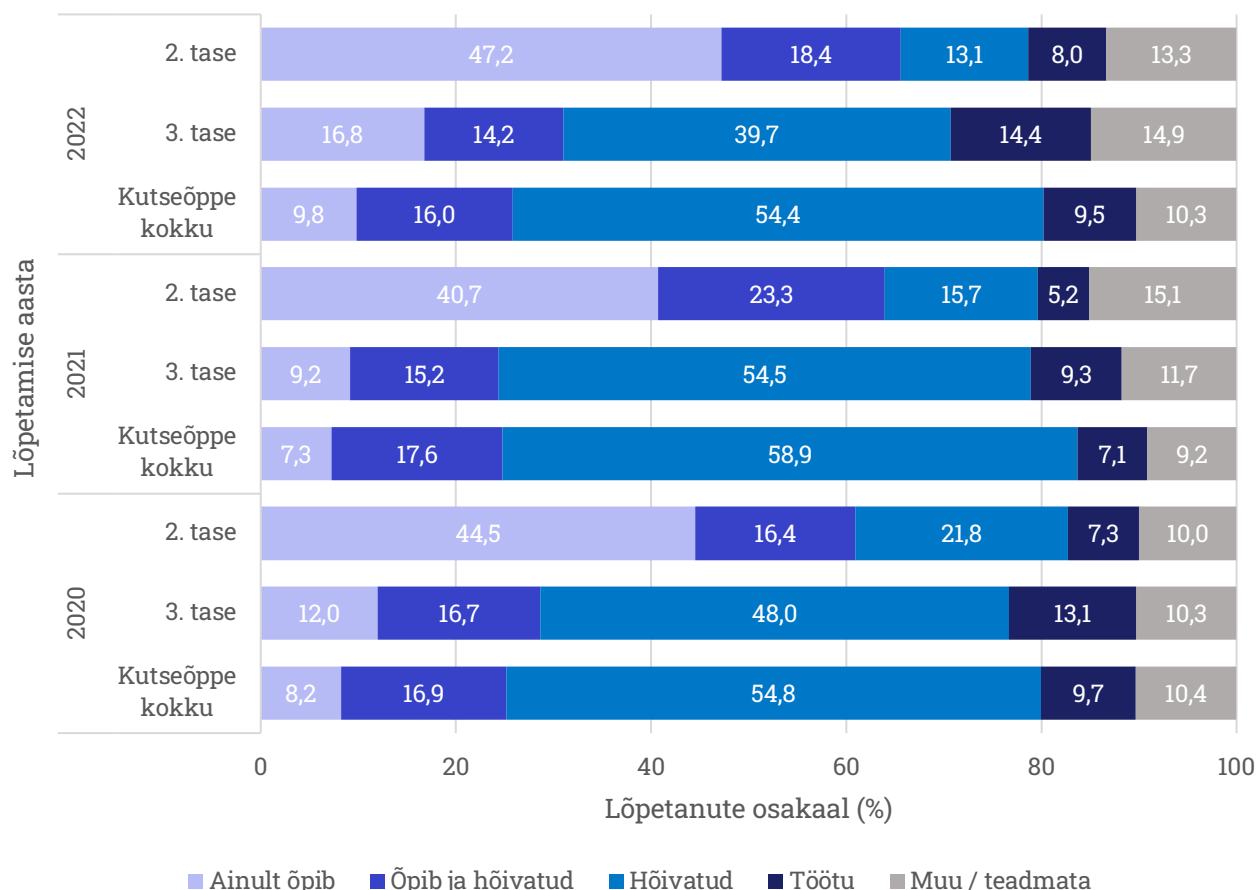
1.2. Teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajad tööturul

Selles alapeatükis anname ülevaate kutseõppe teise ja kolmanda taseme lõpetajate tööturuedukusest, mida kirjeldame tööhõive seisundi ning sissetulekute kaudu⁷. Võrdleme tulemusi nii teise ja kolmanda taseme vahel kui ka kõigi kutseõppe tasemete (2.–5.) koondnäitajatega. Lisaks analüüsime erinevusi valitud taustatunnuste (sugu, vanuserühm, õppeasutuse piirkond ja õppevaldkond) lõikes. Vaatluse all on aastatel 2020–2022 kutseõppe lõpetanute tööturuseisund ja sissetulek aasta pärast lõpetamist.

1.2.1. Tööhõive seisund

Kutseõppe eri tasemete lõpetajate võrdlus näitab selgeid erinevusi nende edasistes õpi- ja töötrajektoorides. Kui vaadata 2022. aastal lõpetanute seisundit tööturul aasta pärast õpingute lõpetamist, siis **võrreldes kutseõppe kõigi tasemete koondnäitajatega on nii teise kui ka kolmanda taseme lõpetanute seas vähem tööga hõivatuid ja enam õppivaid inimesi.** Kutseõppe kolmanda taseme 2022. aastal lõpetanutest olid aasta pärast hõivatud 54% (40% ainult hõivatud ning 14% samaaegselt õppes ja hõivatud), samal ajal kui teise taseme lõpetajatest olid hõivatud 31% (13% ainult hõivatud ning 18% õppes ja hõivatud) (vt joonis 11). **Teise taseme kutseõppe lõpetajad jätkavad tunduvalt sagedamini õpinguid:** 2022. aastal teise taseme lõpetanutest õppis aasta pärast 65% (47% ainult õppes ning 18% samaaegselt õppes ja hõivatud), kolmanda taseme lõpetanute seas oli vastav näitaja 31% (17% ainult õppes ning 14% õppes ja hõivatud) ning kutseõppe kõigi tasemete koondnäitaja oli 26%. Töötute osakaalus on tasemetevaheline erinevus väiksem, olles mõnevõrra kõrgem kolmanda taseme lõpetanute seas (2022. aastal lõpetanutel 14% võrreldes teise taseme 8%-ga ja kutseõppe kõigi tasemete koondnäitaja 10%-ga).

⁷ Olgugi et kutsevalikuõpe ei kuulu siinses uuringus vaatluse alla, on see tööhõive seisundi ning sissetulekute analüüsis arvestatud teise taseme koosseisu, kuna vastasel juhul oleksid teise taseme lõpetajate rühmad olnud mitmes analüüsilõikes liiga väikesed, põhjustades andmekaitsevenõuete tõttu ulatuslikke andmelünki ja vähendades analüüsi sisulist väärtust. Sissetulekute analüüs hõlmab üksnes palgasaajaid, kes teenisid vaatlusaastal tulu vähemalt ühe kuu miinimumpalga ulatuses.



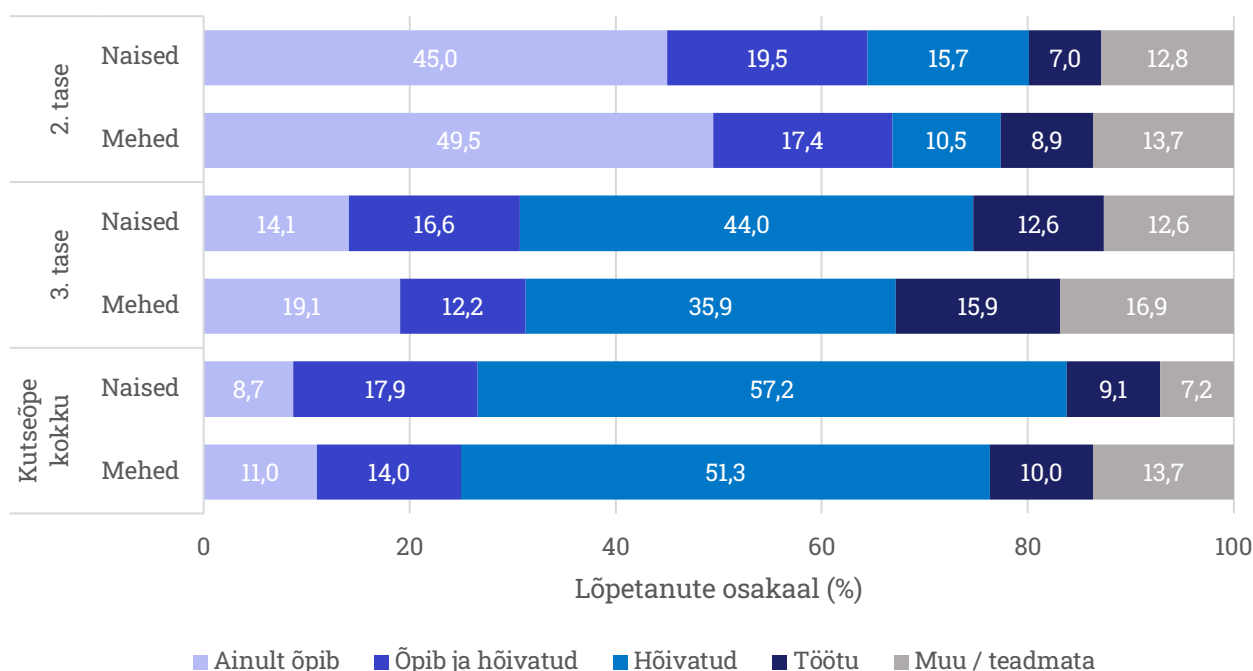
Joonis 11. Kutseõppe perioodil 2020–2022 lõpetanute seisund tööturul aasta pärast lõpetamist (n=110–6803).

Allikas: Tööturuedukuse andmestik, autorite koostatud.

Kutseõppe 2020.–2022. aastatel lõpetanute tööhõive seisundite võrdluses ei ilmne selget ühesuunalist trendi, vaid esinevad kõikumised. Tasemetevahelised erinevused püsivad aga kolme aasta võrdluses sarnased: teise taseme kutseõppe lõpetanute seas on järjepidevalt suurem pärast lõpetamist õppimist jätkajate osakaal, samas kui kolmanda taseme lõpetajad on sagedamini hõivatud. Kõrge edasiõppijate osakaal ning väiksem töölerakendujate hulk teise taseme lõpetajate seas võib osaliselt olla seotud õppijaskonna eripäradega. Nimelt hõlmab teise taseme kutseõppe kutsevaliku õppekava õppijaid, kelle põhitähelepanu ongi õpingute jätkamisel ja mitte niivõrd tööturule sisenemisel, ning samuti palju HEV õpilasi, kellel võib sobiva töökoha leidmine olla keerulisem, nagu on osutanud varasem tööturuedukuse analüüs (Murasov, 2024). Kõrgem edasiõppijate osakaal madalama taseme kutseõppes võib olla seotud ka sellega, et nii teise kui ka kolmanda taseme kutseõppesse astujatelt ei nõuta põhihariduse olemasolu (Kutseharidusstandard, 2026), mistõttu võib õpingute jätkamine põhi- või keskkooli omandamiseks olla õppijate jaoks loomulik õpitee jätk.

Soolises võrdluses ilmnevad kutseõppe lõpetanute tööturustaatuses sarnased mustrid nii teise ja kolmanda taseme kui ka kutseõppe kõigi tasemete koondnäitajate lõikes, seejuures püsivad need mustrid kolme vaatlusala aasta (2020.–2022. aastatel lõpetanute) võrdluses

sarnased. **Kutseõppe lõpetanud mehed jätkavad veidi sagedamini ainult õpinguid, samas kui naised on pärast lõpetamist enam seotud tööturuga, kas töötades või ühendades õppimise ja töötamise.** Nt oli 2022. aastal teise taseme kutseõppe lõpetanud meestest aasta pärast hõivatud 28% (11% hõivatud ning 17% samaaegselt õppes ja hõivatud), kuid naistest 35% (16% hõivatud ning 19% õppes ja hõivatud) (vt joonis 12). Samal aastal kolmanda taseme lõpetanud meestest oli aasta pärast hõivatud 48% (36% hõivatud ning 12% õppes ja hõivatud), samas kui naistest 61% (44% hõivatud ning 17% õppes ja hõivatud). Nagu toob välja ka varasem tööturuedukuse analüüs, mõjutab meeste madalamat hõivenäitajat ühelt poolt mõnevõrra suurem üksnes õpingutele pühendujate ja töötute osakaal, kuid teiselt poolt ka kaitsevæteenistuses viibimine (Murasov, 2024).

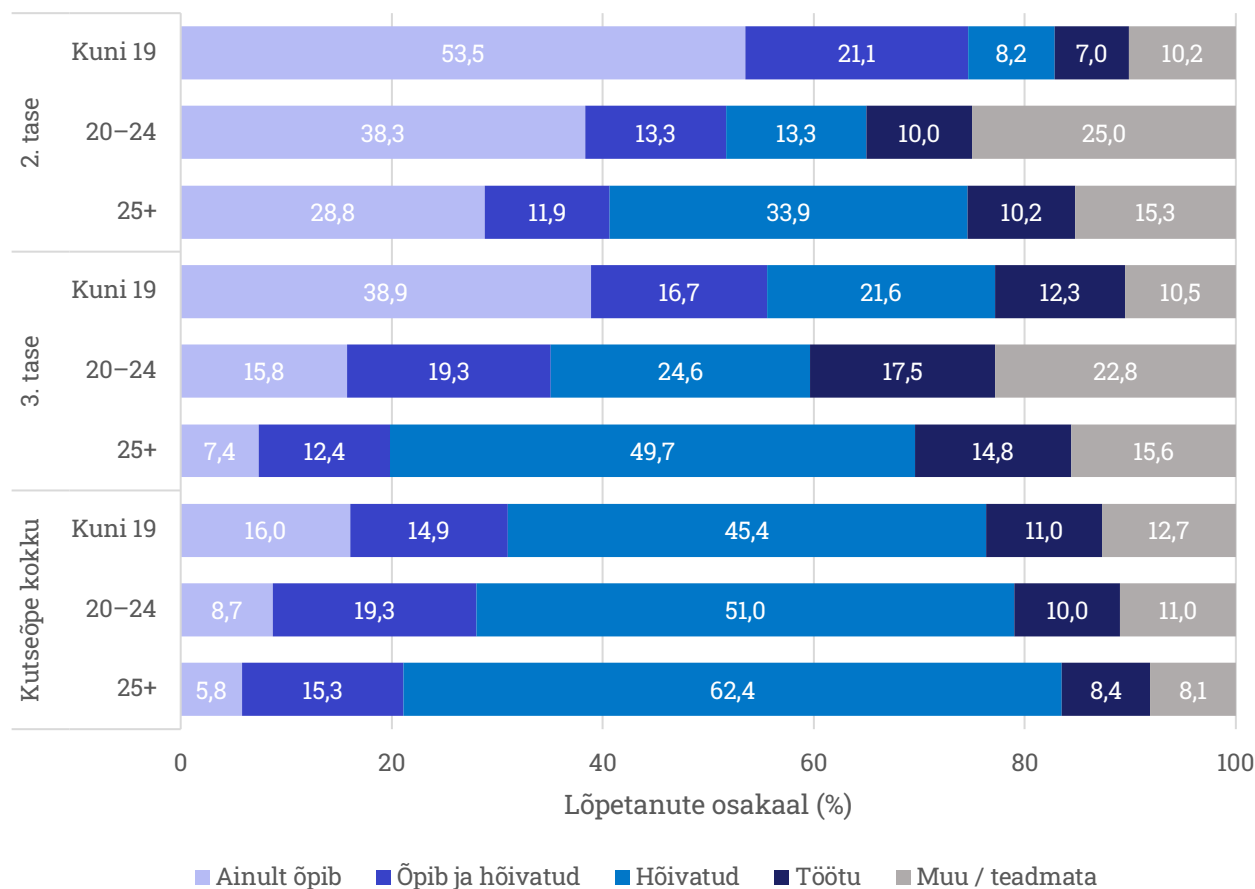


Joonis 12. Kutseõppe 2022. aastal lõpetanute seisund tööturul aasta pärast lõpetamist soo lõikes (n=185–3539).

Allikas: Tööturuedukuse andmestik, autorite koostatud.

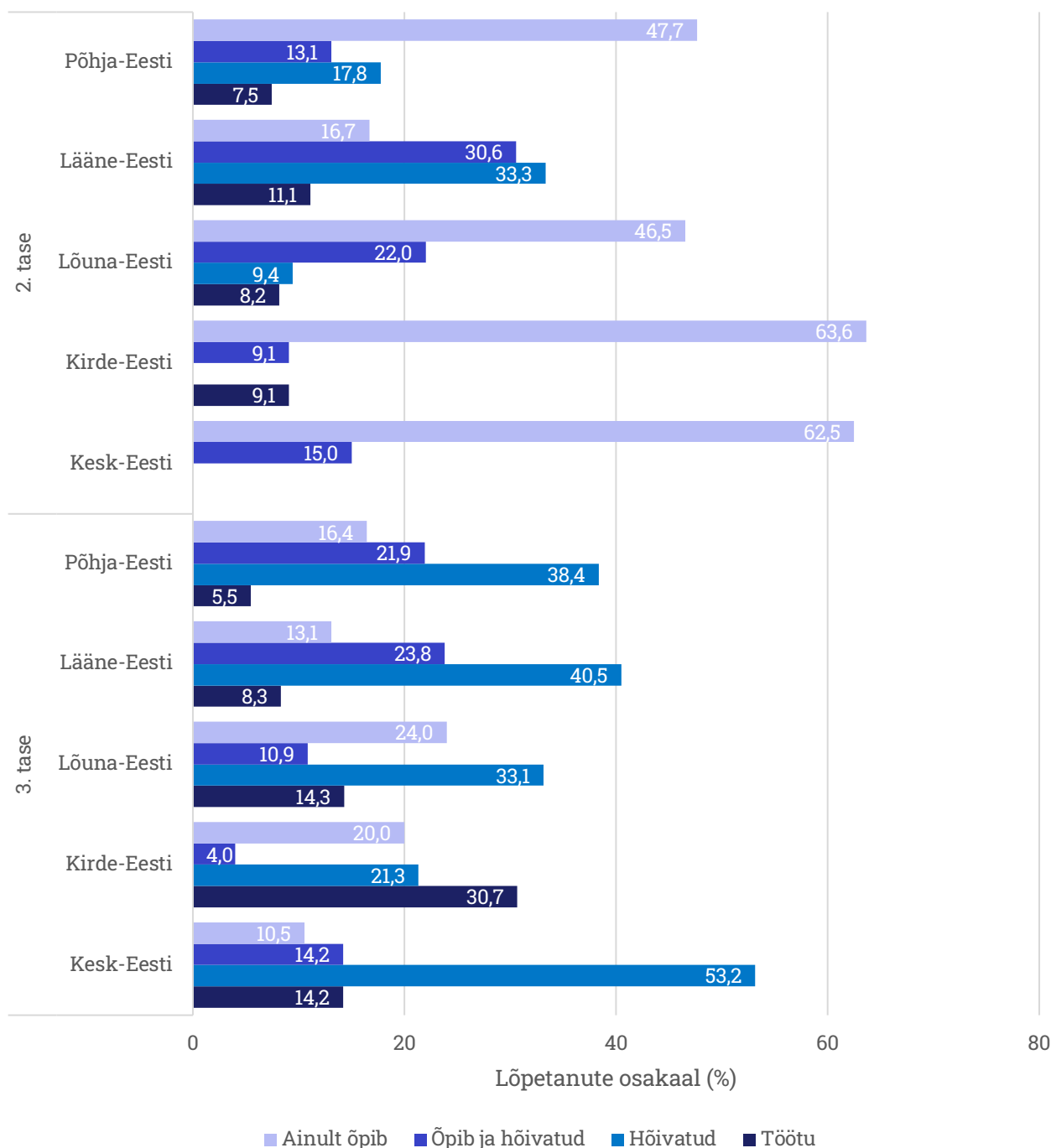
Ootuspäraselt varieerub kutseõppe lõpetanute tööturuolukord ka vanuserühmade lõikes. Vanuserühmapõhised mustrid on seejuures sarnased nii teise ja kolmanda taseme kui ka kutseõppe kõigi tasemete koondnäitajate puhul. 2022. aastal lõpetanute andmetele tuginedes **domineerib noorimate, kuni 19-aastaselt kutseõppe lõpetanute seas õpingute jätkamine** ning seda eriti teise taseme kutseõppes, kus sellesse vanuserühma kuuluvatest lõpetajatest oli aasta pärast õppes 75% (54% ainult õppes ning 21% samaaegselt õppes ja hõivatud), samal ajal kui 20–24-aastaste lõpetajate seas oli õppes 51% ja 25-aastaste ja vanemate seas 41% (vt joonis 13). **Vanemates vanuserühmades väheneb seega edasiõppijate osakaal ning suureneb hõivatute osakaal.** Kõige selgemalt avaldub see 25-aastaste ja vanemate lõpetajate seas, kelle puhul on tööturule sisenemine domineeriv: nt 2022. aastal 25-aastaselt või vanemalt kutseõppe kolmanda taseme lõpetanutest oli aasta pärast hõivatud 62% (50% hõivatud ja 12% õppes

ja hõivatud). Seega viitavad andmed selgele vanuselisele mustrile, kus nooremad lõpetajad jätkavad sagedamini õpinguid, samas kui vanemad liiguvad suurema tõenäosusega tööturule.



Joonis 13. Kutseõppe 2022. aastal lõpetanute seisund tööturul aasta pärast lõpetamist vanuserühma lõikes (n=57–3121). Allikas: Tööturuedukuse andmestik, autorite koostatud.

Kui vaadata kutseõppe lõpetajate tööturuolukorda aasta pärast lõpetamist KÕA asukoha piirkonna lõikes, siis ilmnevad erinevused nii edasiõppimise kui ka tööturule sisenemise mustrites, mis varieeruvad ka kutseõppe tasemeti. Teise taseme kutseõppe 2022. aastal lõpetanute võrdluses oli aasta pärast enim õpingute jätkajaid (st nii ainult õppes kui ka samaaegselt õppes ja hõivatuid) Kesk-Eestis asuvate õppeasutuste lõpetanute hulgas (78%) (vt joonis 14). Kutseõppe kolmandal tasemel oli sama näitaja see-eest suurim Põhja-Eestis asuvate õppeasutuste lõpetanute seas (38%). Hõivatute, sh samaaegselt õppes ja hõivatud lõpetajate osakaal oli kutseõppe teise taseme puhul suurim Lääne-Eesti KÕA-de lõpetajate hulgas (64%) ning kolmanda taseme puhul Kesk-Eesti KÕA-de lõpetanute seas (67%). Kutseõppe kolmandal tasemel oli teiste piirkondadega võrreldes märkimisväärselt suurem töötute osakaal Kirde-Eestis asuvate õppeasutuste lõpetanute hulgas (31% võrreldes nt Põhja-Eestis lõpetanute 5%-ga). Tuleb aga arvestada, et piirkondlikud erinevused ei kajasta üksnes tööturu olukorda, vaid ka õppeasutuste erinevat profiili ja lõpetajate erialast koosseisu, mis mõjutavad nii edasiõppimise kui ka tööturule sisenemise võimalusi konkreetses piirkonnas.



Joonis 14. Kutseõppe 2022. aastal lõpetanute seisund tööturul aasta pärast lõpetamist õppeasutuse NUTS3 piirkonna lõikes (n=33–2236). Allikas: Tööturuedukuse andmestik, autorite koostatud. Märkus: lõpetanute osakaalu ei kuvata, kui staatuse olekut esindavaid isikuid oli vähem kui kolm või kui lõpetajate koguarv taseme ja staatuse lõikes oli alla kümne.

Lisaks varieerub kutseõppe lõpetanute tööhõive seisund õppevaldkonniti. Kutseõppe teise taseme 2022. aastal lõpetanute seas oli aasta pärast õpingute jätkajaid (st nii ainult õppes kui ka samaaegselt õppes ja hõivatuid) ootuspäraselt enim üldõppekavade⁸ lõpetajate seas (74%

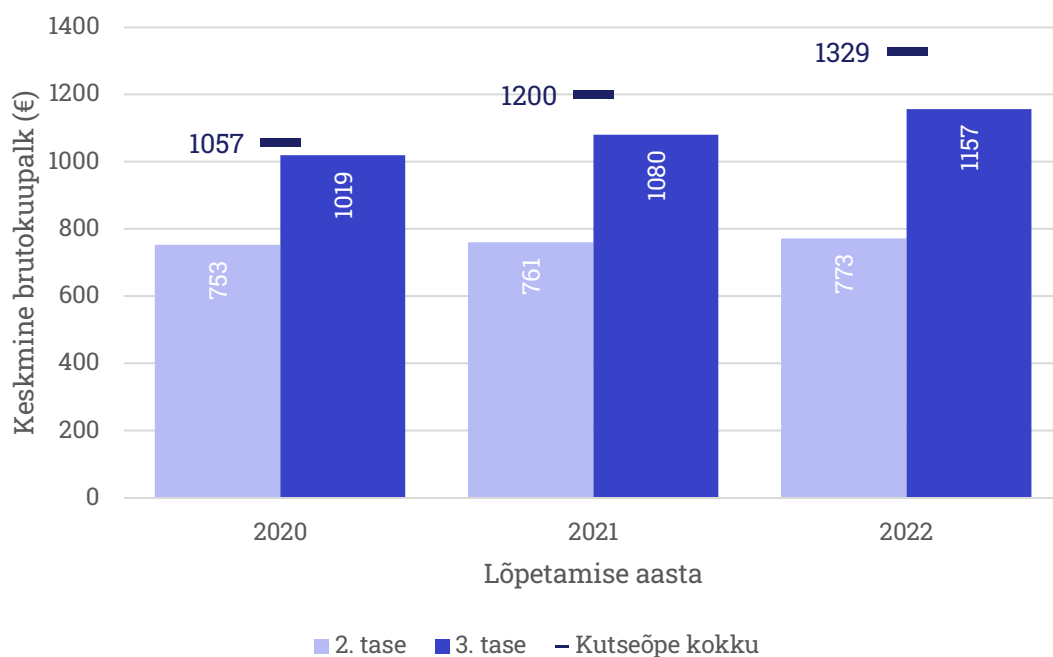
⁸ Üldõppekavad annavad isikuarenguga seotud teadmisi ja -oskusi, spetsialiseerumata kindlale õppesuunale või õppekavarühmale. Selle õppevaldkonna alla on kuulunud seni pakutav kutsevalikuõpe, mis ei ole siinses uuringus vaatluse all.

õppes), sellele järgnesid põllumajanduse, metsanduse, kalanduse ja veterinaaria õppekava lõpetanud (53% õppes) ning teeninduse õppekava lõpetanud (49% õppes). Samas tehnika, tootmise ja ehituse õppevaldkond paistab teise taseme puhul teiste õppevaldkondadega võrreldes silma kõrgema hõivatud lõpetajate osakaaluga – selle valdkonna 2022. aastal teisel tasemel lõpetanutest olid aasta pärast hõivatud ligi pooled (48%). Kutseõppe kolmanda taseme puhul oli aasta pärast õpingute jätkajaid enim humanitaaria ja kunstide õppevaldkonnas (38% õppes) ning tehnika, tootmise ja ehituse õppevaldkonnas (34% õppes). Kõrgeim hõivatute osakaal oli kolmanda taseme lõpetajate puhul aga tervise ja heaolu õppevaldkonnas (kokku 86%, 64% hõivatud ning 21% õppes ja hõivatud). Kusjuures ka kutseõppe kõigi tasemete koondnäitajate põhjal oli 2022. aastal lõpetanute seas aasta pärast hõivatuid enim tervise ja heaolu õppevaldkonna lõpetajate hulgas.

1.2.2. Sissetulekud

Kutseõppe lõpetanute sissetulekutes ilmneb õppetasemete lõikes selge ja vaadeldava perioodi jooksul püsiv erinevus. **Kolmanda taseme kutseõppe lõpetajad teenivad aasta pärast lõpetamist märkimisväärselt kõrgemat palka kui teise taseme lõpetajad** (vt joonis 15). 2022. aastal kolmanda taseme lõpetanute keskmine brutokuupalk ulatus aasta pärast 1157 euroni, samas kui teise taseme lõpetajatel oli see 773 eurot (st 384 eurot vähem). Seejuures **jäävad kogu vaadeldava perioodi jooksul nii teise kui ka kolmanda taseme kutseõppe lõpetanute keskmised brutokuupalgad alla kõigi kutseõppe tasemete koondnäitajale** (2022. aastal lõpetanutel 1329 eurot), mis viitab, et kõrgemate kutseõppe tasemete lõpetajad on paremate sissetulekuväljavaadetega ning panustavad oluliselt kõigi kutseõppe tasemete koondnäitaja kujunemisse, samal ajal kui madalamate tasemete lõpetajate sissetulekud jäävad sellest maha.

Järelikult on kutseõppe teise ja kolmanda taseme lõpetajad kõrgemate tasemete lõpetajatega võrreldes tööturul ebasoodsamas positsioonis. Selle üheks seletuseks võib pidada asjaolu, et teise ja kolmanda taseme kutseõppes ei ole seatud nõudeid eelneva haridustaseme osas (sh võivad õppima asuda ka põhihariduseta inimesed) ning õppijad koonduvad erialadele, mis valmistavad ette tööks madalama kvalifikatsiooni- ja palgatasemega ametites. Nt kutseharidusstandardi kohaselt on teise taseme kutseõppe lõpetanutel kutsealane ettevalmistus, mis on üldjuhul piisav töötamiseks lihttöölisena liigituvates ametites (Kutseharidusstandard, 2026). Madalama taseme kutseõppes domineerivadki seega madalama palgatasemega tegevusaladele suunavad erialad, nt majutus ja toitlustus kuulub Eestis madalaima keskmise brutokuupalgaga tegevusalade hulka (Statistikaamet, 2026), mida mõjutas vaadeldud perioodil ka COVID-19 pandeemia.

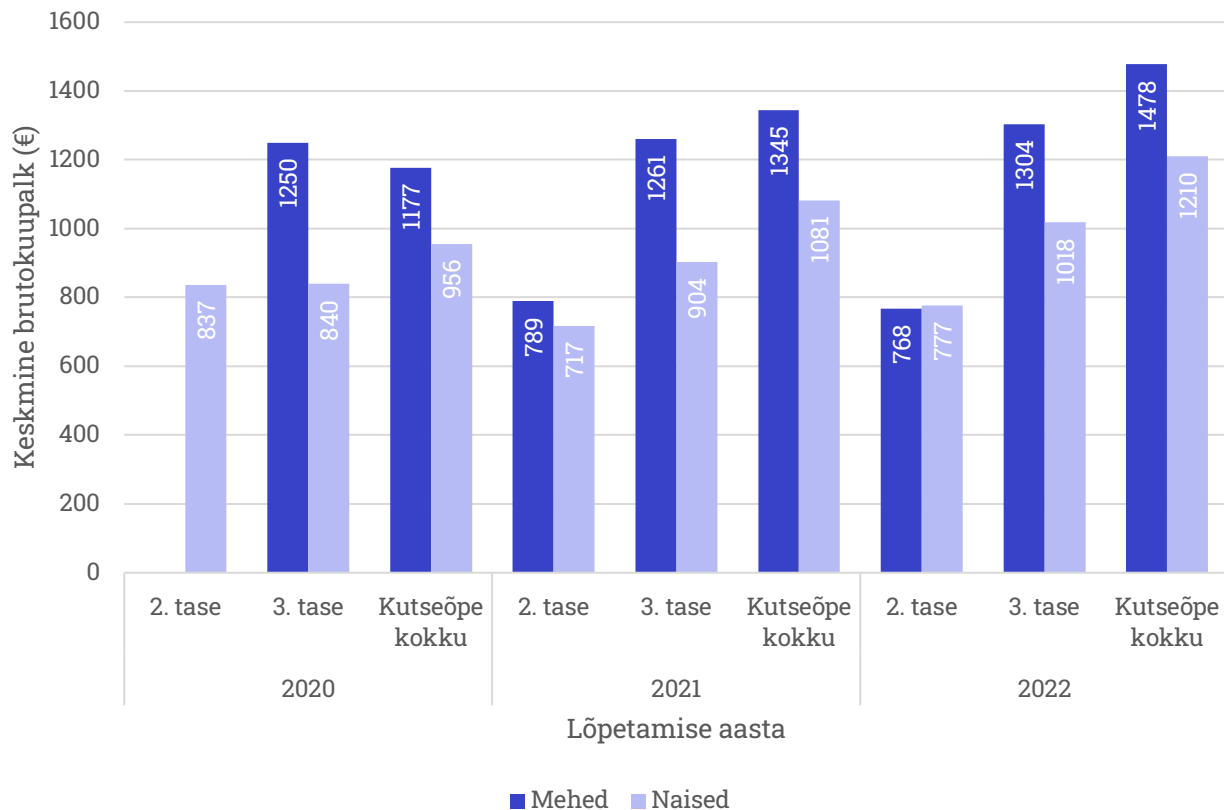


Joonis 15. Kutseõppe perioodil 2020–2022 lõpetanute keskmine brutokuupalk (eurodes) aasta pärast lõpetamist (n=44–5216). Allikas: Tööturuedukuse andmestik, autorite koostatud.

Aastatel 2020–2022 kutseõppe lõpetanute keskmistes palkades aasta pärast lõpetamist on täheldatav kasvutrend. Suurim on kasv olnud kõigi kutseõppe tasemete keskmise brutokuupalga koondnäitaja puhul, mis tõusis 1057 eurolt 1329 euroni (st 272 euro võrra). Samas on palgakasv olnud ebaühtlane kutseõppe tasemete lõikes. Kolmanda taseme lõpetanute puhul on palgakasv olnud märgatavam, samas kui teise taseme puhul on see jäänud tagasihoidlikuks: kolmanda taseme lõpetanute keskmine brutokuupalk aasta pärast lõpetamist tõusis sel perioodil 1019 eurolt 1157 euroni (st 138 euro võrra), samas kui teise taseme lõpetajatel vaid 753 eurolt 773 euroni (st 20 euro võrra). Seejuures on **teise ja kolmanda taseme lõpetanute vaheline palgalõhe vaadeldaval perioodil suurenenud**, kasvades 266 eurolt 384 euroni, mis võib viidata sissetulekute tasemepõhiste erinevuste süvenemisele madalama taseme kutseõppes.

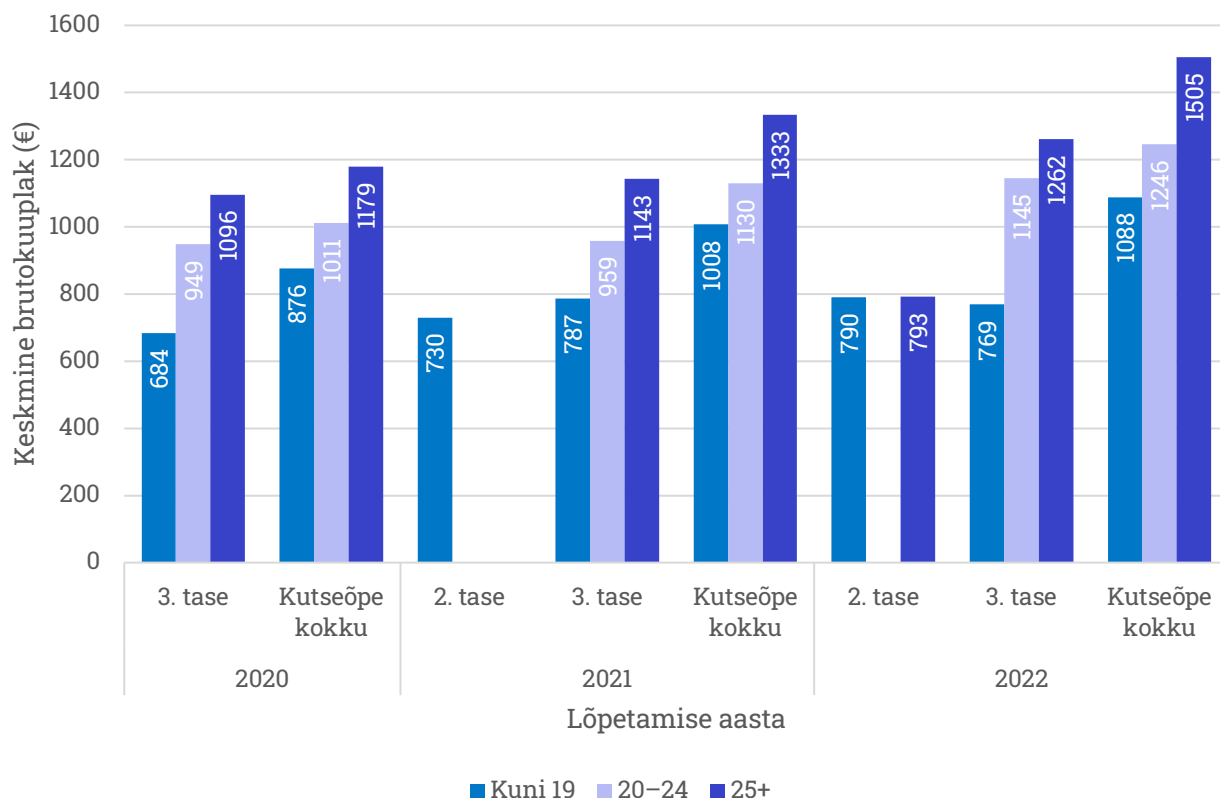
Kutseõppe lõpetanute sissetulekutes ilmnevad ka selged erinevused soo lõikes, seejuures teenivad samal kutseõppe tasemel lõpetanutest üldjuhul mehed rohkem kui naised. **Vaadeldaval perioodil on sooline palgalõhe kõige selgemini väljendunud kolmanda taseme kutseõppes**, kus meeste keskmine brutokuupalk aasta pärast lõpetamist ületab naiste oma märkimisväärselt. Nt 2022. aastal kolmanda taseme kutseõppe lõpetanud meestel ulatus keskmine brutokuupalk 1304 euroni, samas kui naistel oli see 1018 eurot (st 286 eurot vähem) (vt joonis 16). Teise taseme kutseõppe lõpetajate puhul on sooline palgalõhe vaadeldaval perioodil olnud seevastu väiksem, olles mõnel juhul ka vastupidine. Nt 2022. aastal teise taseme kutseõppe lõpetanud meeste ja naiste keskmised brutokuupalgad olid aasta pärast vastavalt 768 ja 777 eurot, st erinevus oli absoluutarvudes 9 eurot naiste kasuks. Sooline

erinevus sissetulekutes võib olla seotud mh sellega, et mees- ja naissoost lõpetajad rakenduvad tööle erinevates, sh erineva palgatasemega valdkondades.



Joonis 16. Kutseõppe perioodil 2020–2022 lõpetanute keskmine brutokuupalk (eurodes) aasta pärast lõpetamist soo lõikes (n=28–2856). Allikas: Tööturuedukuse andmestik, autorite koostatud. *Märkus: keskmist brutokuupalka ei kuvata juhul, kui palgasaajaid oli vähem kui 20.*

Teise ja kolmanda taseme kutseõppe aastatel 2020–2022 lõpetanute sissetulekud erinevad samuti vanuserühmade lõikes, kusjuures mõlemal tasemel ning kutseõppe kõigi tasemete koondnäitajates ilmneb sarnane muster: **kõige vanemas vanuserühmas ehk 25-aastaste ja vanemate lõpetanute puhul on keskmine brutokuupalk kõrgeim.** Vanima vanuserühma esindajate sissetulek ületab nooremate lõpetajate oma sageli mitmesaja euro võrra kuus, nt teenis 2022. aastal kolmanda taseme kutseõppe 25-aastastest või vanematest lõpetanutest aasta pärast keskmiselt 1262 eurot kuus, samas kui 19-aastaste ja nooremate lõpetanute keskmine brutokuupalk oli 769 eurot (st 493 eurot vähem) (vt joonis 17). **Kõige madalamat palka teenivadki kuni 19-aastased lõpetajad**, kuigi teise taseme kutseõppe 2022. aastal lõpetanute puhul olid noorima ja vanima vanuserühma keskmised brutokuupalgad sisuliselt samal tasemel (vastavalt 790 ja 793 eurot).

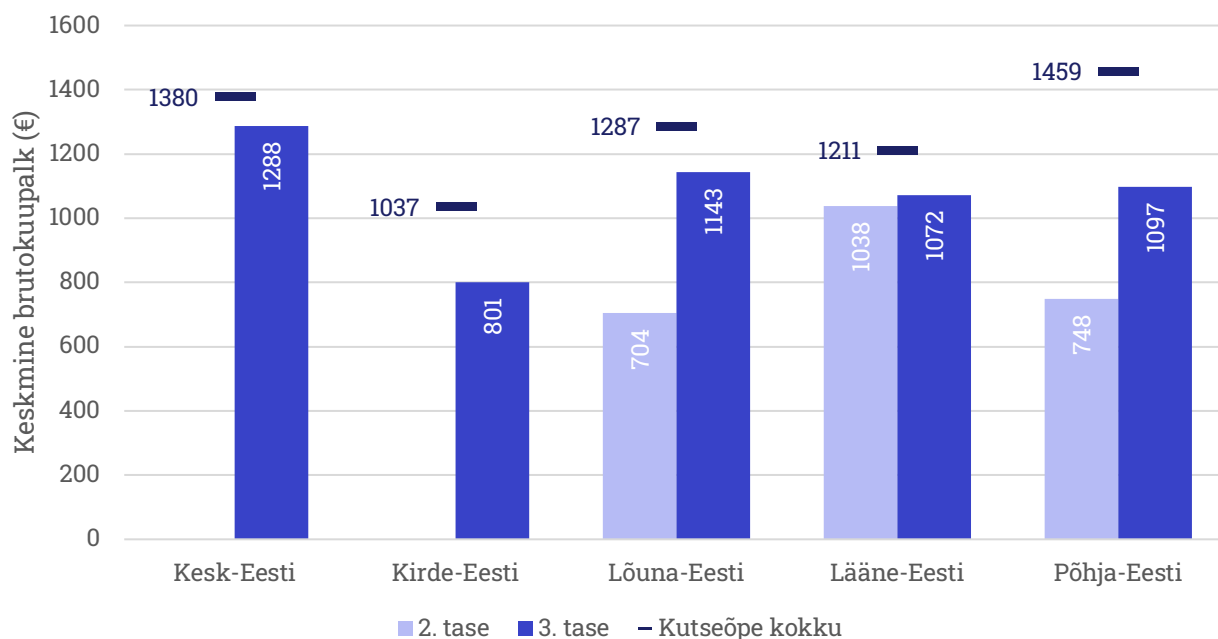


Joonis 17. Kutseõppe perioodil 2020–2022 lõpetanute keskmine brutokuupalk (eurodes) aasta pärast lõpetamist vanuserühma lõikes (n=27–2666). Allikas: Tööturuedukuse andmestik, autorite koostatud. *Märkus: keskmist brutokuupalka ei kuvata juhul, kui palgasaajaid oli vähem kui 20.*

Kui vaadata 2022. aastal kutseõppe lõpetanute keskmist brutokuupalka aasta pärast lõpetamist KÕA asukoha piirkonna lõikes, siis ilmneb, et nii teise kui ka kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate sissetulekud jäävad kõigis piirkondades alla kutseõppe kõigi tasemete koondnäitajale. Samal ajal **ilmnevad teise ja kolmanda taseme võrdluses piirkondlikud erinevused lõpetanute sissetulekutes**. Kolmanda taseme kutseõppe 2022. aastal lõpetanute seas oli aasta pärast kõrgeim keskmine brutokuupalk nendel, kes õppisid Kesk-Eestis (1288 eurot) ning madalaim Kirde-Eestis õppinutel (801 eurot) (vt joonis 18). Teise taseme kutseõppe 2022. aastal lõpetanute puhul on palgaandmed piisava vaatluste arvuga⁹ kolmes piirkonnas, millest kõrgeim keskmine brutokuupalk oli Lääne-Eestis asuvate õppeasutuste lõpetajatel (1038 eurot) ning madalaim Lõuna-Eestis asuvate õppeasutuste lõpetajatel (704 eurot). Kuigi kolmanda taseme kutseõppe lõpetanute keskmine brutokuupalk ületas teise taseme lõpetanute oma kõigis piirkondades, oli tasemetevaheline erinevus 2022. aastal lõpetanute seas suurim Lõuna-Eestis asuvate KÕA-de lõpetajate puhul, kus kolmanda taseme lõpetajate keskmine brutokuupalk oli 439 euro võrra kõrgem kui teise taseme lõpetanutel (1143 vs. 704 eurot).

⁹ Sissetulekute analüüsis ei avaldata keskmist brutokuupalka juhul, kui see on arvatud vähem kui 20 isiku andmete põhjal. Väiksema isikute arvu korral ei ole leitud keskmised usaldusväärsed, sest suhteline viga on suurem ja üksikute isikute juhuslik kõikumine võib keskmist märkimisväärselt mõjutada.

Tasub aga silmas pidada, et sissetulekute piirkondlike erinevuste kujunemisel võivad lisaks tööturutingimustele rolli mängida ka KÕA-de erialane profiil ja paiknemine, mis mõjutavad lõpetanute jaotumist eri valdkondade vahel ning seeläbi ka lõpetajate sissetulekut.



Joonis 18. Kutseõppe 2022. aastal lõpetanute keskmine brutokuupalk (eurodes) aasta pärast lõpetamist õppeasutuse asukoha NUTS3 piirkonna lõikes (n=25–1754). Allikas: Tööturuedukuse andmestik, autorite koostatud. Märkus: keskmist brutokuupalka ei kuvata juhul, kui palgasaajaid oli vähem kui 20.

Õppevaldkondade lõikes ei ole mitmes kategoorias võimalik andmeid esitada, kuna palgasaajate arv teise või kolmanda taseme lõpetajate hulgas jääb alla usaldusväärse piirväärtuse (n<20). Kutseõppe kõigi tasemete koondnäitajate põhjal on näha, et 2022. aastal kutseõppe lõpetanute keskmine brutokuupalk varieerub õppevaldkonniti, olles madalaim humanitaaria ja kunstide ning teeninduse valdkonnas, samas kõrgeim põllumajanduse, metsanduse, kalanduse ja veterinaaria õppevaldkonna lõpetanutel. Kolmanda taseme kutseõppe 2022. aastal lõpetanute puhul on palgaandmed piisava vaatluste arvuga kolmes õppevaldkonnas, millest kõrgeim keskmine brutokuupalk oligi põllumajanduse, metsanduse, kalanduse ja veterinaaria õppevaldkonna lõpetanutel (1760 eurot).

Kokkuvõte peatükist

Teise ja kolmanda taseme kutseõppe pakkumine ning õppijate profiil

- Teise taseme kutseõppe piirkondlik kättesaadavus on veidi paranenud: kui 2020. aastal polnud kolmes maakonnas teise taseme õpet (v.a kutsevalik) pakkuvaid asutusi, siis 2024. aastal on neid kõigis maakondades peale Pärnumaa. Kolmanda taseme õpet pakkuvaid asutusi on aastatel 2020–2024 püsivalt olnud kõigis maakondades.

- Teise ja kolmanda taseme kutseõppes on vähem erialasid kui teistel tasemetel. 2024. aastal võeti teise taseme õppesse vastu vaid neljale õppesuunale (viis eriala) ning kolmanda taseme õppesse üheksale õppesuunale (23 eriala).
- Kolmanda taseme kutseõppes on õpingute katkestamine sagedasem kui teisel tasemel: kogu stuudiumi vältel katkestab kolmandal tasemel 29% meestest ja 19% naistest, teisel tasemel vaid 8%, soost sõltumata.
- Teise ja kolmanda taseme õppijate seas, nagu ka kutsehariduses üldiselt, on mehed veidi rohkem esindatud (keskmiselt 56% teise taseme ning 53% kolmanda taseme õppijatest) kui naised.
- Teise taseme õppijatest moodustavad suurima osa kuni 19-aastased (2024. a 57%) ning kolmandal tasemel 25-aastased ja vanemad õppijad (2024. a 60%). Mõlemal tasemel on alates 2020. a kasvanud kõige nooremate, kuni 19-aastaste õppijate osakaal.
- Teisel tasemel on enamik õppijatest põhiharidusega (2024. a 72%), kolmandal tasemel on õppijate eelnev haridustaust veidi mitmekesisem, kuid enim on samuti põhiharidusega õppijaid (2024. a 45%).
- Valdava enamuse teise taseme õppijatest moodustavad erivajadusega õppijad (80-90%).

Teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajad tööturul

- Kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööhõive seisund sarnaneb kutseõppe kõigi tasemete koondile, kus domineerivad hõivatud (st nii ainult hõivatud kui ka õpingute kõrvalt töötavad lõpetajad), samas kui teise taseme lõpetajad jätkavad oluliselt sagedamini õpinguid (st ainult õppimist või samaaegselt õppimist ja töötamist). Järelikult on tasemetel erinev roll haridustee jätkamisel ja tööturule siirdumisel.
- 25-aastased ja vanemad lõpetajad ning naised on pärast kutseõppe lõpetamist sagedamini tööturuga seotud, samas kui nooremad lõpetajad (eriti kuni 19-aastased) ning mehed jätkavad enam ainult õpinguid. Need soolised ja vanuselised mustrid ilmnevad nii teise ja kolmanda taseme kutseõppes kui ka kutseõppe kõigi tasemete koondnäitajates.
- Kutseõppe kolmanda taseme lõpetajad teenivad aasta pärast lõpetamist keskmiselt rohkem kui teise taseme lõpetajad, samal ajal kui kutseõppe kõigi tasemete koondnäitaja on neist mõlemast kõrgem. See viitab, et kõrgem kvalifikatsioon tagab üldjuhul parema sissetulekuväljavaate ning teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajad võivad jääda ebasoodsamale tööturupositsioonile.
- Võrreldes samal kutseõppe tasemel lõpetanud nooremate lõpetajate ning naistega teenivad 25-aastased ja vanemad lõpetajad ning mehed üldjuhul keskmiselt rohkem. Sooline palgalõhe on seejuures suurem teise ja kolmanda taseme kutseõppe võrdluses suurem viimases.

2. Teiste riikide praktikad madalama taseme kutseõppe korraldamisel

Teiste riikide praktikate analüüs annab ülevaate madalama taseme kutseõppe korraldamise kogemustest mujal Euroopas. Vaatluse all on nii see, kuidas on teistes riikides teise ja kolmanda taseme kutseõppe sihtrühmale ehk madala haridustaseme ja lihtsate oskustega (sh erivajadustega) inimestele õpe korraldatud, kui see, mil moel õppijate tööturule suundumist toetatakse. Arvestades, et välisriikide praktikate kaardistamise eesmärk on saada inspireerivat sisendit praktikate kohta, millel võiks olla potentsiaali ka Eestis kasutuselevõtmiseks, loimime teiste riikide praktikate analüüsist tulenevad ettepanekud uuringu edasistes etappides ka lõpparuandes väljatoodavate järelduste ning soovitusetega.

Välisriikide praktikate kaardistamisel uurime madalama taseme kutseõppe korraldamise kogemusi kolmes riigis: Soomes, Taanis ja Ühendkuningriigis. Riikide valikul oleme lähtunud ajalooliselt välja kujunenud erinevatest kutseharidussüsteemidest (Loogma, 2013; Gessler & Moreno Herrera, 2015), pidades silmas, et valimisse oleks kaasatud üks riik igast süsteemist. Seega kuulub selles uuringus tellijaga kooskõlastatult vaatluse alla Soome (koolipõhine riiklik süsteem), Taani (duaalne süsteem) ning Ühendkuningriik (liberaalne turusüsteem).

Välisriikide praktikate analüüs tugineb sekundaarallikate analüüsile ning intervjuudele Soome, Taani ja Ühendkuningriigi kutsehariduse ekspertidega.

2.1. Soome

Järgnevalt anname ülevaate, kuidas on kutseharidus korraldatud Soomes, pöörates eeskätt tähelepanu sellele, kuidas on organiseeritud õpe madala haridustaseme ja lihtsate oskustega inimestele ning millised on sellega seotud proovikivid, aga ka head praktikad.

2.1.1. Kutsehariduse üldine korraldus ja rahastamine

Erinevalt paljudest teistest Euroopa Liidu riikidest, sh Eestist, algab Soomes kutseharidus Euroopa kvalifikatsiooniraamistiku (EQF) 4. tasemelt ning hõlmab esmast kutsekvalifikatsiooni (EQF 4), täiendus- ehk jätkukvalifikatsiooni (EQF 4) ning spetsialisti kutsekvalifikatsiooni (EQF 5) (EDUFI, 2023; OECD, 2025a). Neid kvalifikatsioone omandatakse vastavalt esmase kutsehariduse (*ammattilinen perustutkinto*), jätkukutsehariduse (*ammattitutkinto*) ja spetsiaalse kutsehariduse (*erikoisammattitutkinto*) kaudu, kusjuures esmane kutseharidus annab valdkonna põhioskused, jätkukutseharidus võimaldab olemasolevaid pädevusi süvendada või ajakohastada ning spetsiaalne kutseharidus on suunatud kõrgetasemelistele spetsialistidele (Ministry of Education and Culture, s.d.a;

InfoFinland, 2025a, 2025b). **Erinevalt Eestist on Soomes kutseõppesse asumise eeldus üldjuhul põhihariduse olemasolu**, kuid jätku- ja spetsiaalse kutsehariduse puhul arvestatakse täiskasvanud õppijatel ka varasemat töökogemust (Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023).

Soomes vastutab kutsehariduse strateegilise juhtimise ja valdkonna poliitikakujundamise eest Haridus- ja Kultuuriministeerium. Ministeerium määrab ka kutsekvalifikatsioonid ja nende ulatuse ning väljastab kutseõppe pakkujatele koolituslubasid. Koolitusluba määrab kindlaks haridusasutuse õppe- ja koolitusülesande ning tagab, et asutus vastab kvaliteetse kvalifikatsiooni ja hariduse pakkumiseks vajalikele eeldustele. Õppekavade arendamise, kvalifikatsioonide kirjeldamise ja rakendamise eest vastutab **Soome Haridusamet (EDUFI)**. EDUFI rahastab ka hariduse ja koolituse arendamise projekte. Parlament otsustab kutseharidust ja -koolitust puudutava seadusandluse ja iga-aastaste eelarvevahendite eraldamise üle. (Ministry of Education and Culture, s.d.b)

Kutseõppe pakkuja võib Soomes olla kohalik omavalitsus, kohalike omavalitsuste poolt ühiselt asutatud koolitusasutus (sisuliselt regionaalne hariduskeskus), sihtasutus, muu registreeritud ühing või riigile kuuluv ettevõte. Pakkujad korraldavad õpet ja koolitust oma pädevusvaldkondades, otsustades iseseisvalt õppe ja koolituste läbiviimise viisi, õpikeskkondade kasutamise ja pedagoogiliste lähenemiste üle ning võttes seejuures arvesse tööturu vajadusi. 2023. aasta seisuga olid ligi 70% KÕA-dest Soomes eraomandis ja 24% kuulusid omavalitsusüksustele. Riik on soosinud KÕA-de omavahelist liitumist, et tagada kõigile haridusasutustele piisavad professionaalsed ja rahalised ressursid hariduse pakkumiseks. (Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023) Seda, et koolivõrku tõmmatakse koomale ja soositud on asutuste liitumine, märkisid ka intervjueritud Soome kutsehariduse eksperdid.

Peamine Soome kutseharidust ja -koolitust reguleeriv seadus on 2018. aastal jõustunud **kutsehariduse ja -koolituse seadus 531/2017** (*Laki ammatillisesta koulutuksesta*), mis koos seotud valitsuse määrustega sätestab kutsekvalifikatsioonisüsteemi struktuuri, kompetentsipõhise lähenemisviisi, vastuvõtu, õpilaste õigused ja pakkujate kohustused. Teine oluline õigusakt on **kohustusliku hariduse seadus 1214/2020** (*Oppivelvollisuuslaki*), mis jõustus 2020. aastal ja pikendas koolikohustust 18. eluaastani või kuni teise taseme hariduse omandamiseni, pannes kutsehariduse pakkujatele uued kohustused vastu võtta ja toetada kõiki noori õppijaid kuni täiskasvanuks saamiseni. (OECD, 2025b) Haridus- ja Kultuuriministeerium lähtub kutseharidust strateegiliselt juhtides ka kokkulepitud valitsusprogrammist ja muudest asjakohastest strateegiatest (Ministry of Education and Culture, s.d.b).

Kutseharidus on Soomes ühiselt rahastatud keskvalitsuse ja kohalike omavalitsuste poolt, põhinedes mõlemal juhul riigieelarve eraldistel. Raha antakse otse

tustele, kes otsustavad ise finantside kasutamise üle. Rahastus koosneb baasrahastusest (70%), tulemuspõhisest rahastusest (20%) ja tõhususpõhisest rahastusest (10%). (ibid.)

Baasrahastus põhineb õpilaste arvul ja tagab, et kutseõpet pakutaks kõigis valdkondades ja kõigile õpilastele ning KÕA-d saaksid oma tegevusi planeerida. **Tulemuspõhine rahastus** põhineb omandatud kvalifikatsioonide ja osakvalifikatsioonide arvul ning selle eesmärk on suunata KÕA-sid pakkuma haridust ja kvalifikatsioone vastavalt kompetentsivajadustele ning intensiivistama õppeprotsesse. **Tõhususpõhise rahastusega** soovitakse suunata KÕA-sid pakkuma õpet kooskõlas tööturu vajadustega – rahastus põhineb nii tööturule kui edasi õppima suundunud õppijate arvul, aga ka õppijate endi ning tööandjate tagasisidel (tööandjate tagasiside kogumisest loe allpool seoses heade praktikatega). (Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023)

Kutsehariduse rahastamine on Soomes aja jooksul muutunud tulemus- ja tõhususpõhisemaks, nt veel enne 2022. aastat oli baasrahastuse osakaal suurem (intervjuu Soome ekspertidega; Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023) ning viimaste reformidega on selle osakaal veelgi vähenemas. Nimelt võib oodata baasrahastuse osakaalu vähendamist 70%-lt 50%-le nii, et tulemuspõhine rahastus suureneb samal ajal 20%-lt 30%-le ja tõhususpõhine rahastus 10%-lt 20%-le (Opetus- ja Kulttuuriministeriö, s.d.).

Erinevalt Eestist, kus kutseõppe rahastamisel mängib õppeasutustele eraldatava raha juures rolli ka nominaalajaga lõpetamine, **ei ole Soomes õppimise ajaline kestus rahastusloogika seisukohast oluline** (Ministry of Education and Culture, s.d.b). **Tulemus- ja tõhususpõhine eelarvestamine, mille osatähtsus Soomes on kutsehariduses suurem kui Eestis, kuid mis samas ei pea ühe indikaatorina silmas nominaalajaga lõpetamist**, soosib Soome näitel seda, et õppeasutused aitavad õppijatel läbida õpimooduleid, toetavad sisulist kvalifikatsiooni omandamist ning tööle rakendumist, kuid samas ei „premeerita“ asutusi selle eest, et nad viivad õppijaid võimalikult kiire kooli lõpetamiseni (täpsustav kirjalik päring Soome kutsehariduse eksperdile).

Lisaks baas-, tulemus- ja tõhususrahastusele võib Soomes parlamendi otsusega eraldada KÕA-dele hariduspoliitiliselt oluliste arendustegevuste ja tegevuste toetamiseks strateegilist rahastust (kuni 4% ulatuses kogurahastusest). Seda saab kasutada nt kutseõppe riiklike arendusprojektide, oskusvõistluste ja õppeasutuste võrgustike arendamiseks. (Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023)

2.1.2. Kutseõppe liigid ja õppevormid madala taseme kutseõppes

Nagu eelpool öeldud, **puudub Soome kutseharidussüsteemis EQF 2 ja EQF 3 tasemel kutseõpe, mis viiks kutsekvalifikatsiooni omandamiseni ning mis vastaks seega Eesti kutseharidussüsteemi madalamatele ehk 2. ja 3. tasemele**. Kutseharidus, mille läbimisel omandab õppija kutsekvalifikatsiooni, algab Soomes EQF tasemest 4 ning esmase

kutsehariduse nominaalne õppeaeg on kolm aastat ning maht 180 pädevuspunkti (Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023; OECD, 2025a).

Selleks, et võimaldada väga lihtsate oskustega inimestele edasise hariduse omandamine ning tööturule siirdumine, on Soomes EQF 2 ja 3 tasemel ettenähtud ettevalmistav õpe. **EQF 3 tasemel pakutakse ettevalmistavat programmi TUVA** (ibid.), mis on suunatud õppijatele, kellel on põhiharidus, kuid kes pole veel valmis õppeks järgmisel ehk gümnaasiumi- või kutsehariduse tasemel. TUVA sihtrühma kuuluvad nt õpiraskustega inimesed; (uus)sisserändajad, kes vajavad täiendavat keeleõpet; noored, kes ei tea veel, mida nad õppida soovivad või kel ei õnnestunud saada muud koolikohta. TUVA õpe kestab ligikaudu ühe aasta (maht 60 pädevuspunkti) ning selle käigus saab õppija parandada nt oma matemaatika- või keeleoskust, õppida praktiliste projektide kaudu tundma erinevaid kutsevaldkondi ja saada nõustamist järgmisele õppetasele sisseastumisel. (OECD, 2025b) Programmi eesmärk on, et selle lõppedes on õppijad suutelised liikuma edasi gümnaasiumisse või KÕA-sse (baaskutsehariduse õppekavadele EQF tasemel 4), et oma haridusteed jätkata.

Lisaks TUVA-le on olemas ka **teine ettevalmistav programm, mis kannab nime TELMA (EQF 2) ja mis on mõeldud erivajadusega õppijatele** (OECD, 2025b; Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023). Kui TUVA eesmärk on valmistada õppijaid ette edasiseks õppeks, mille käigus omandada kvalifikatsioon, siis TELMA programm keskendub eluks vajalikele oskustele ja funktsionaalsetele võimetele, valmistades tõsiste õpiraskustega õpilasi ette toetatud tööle suundumiseks või iseseisvaks eluks nii palju kui võimalik (OECD, 2025b). Luovi Kolledži näitel võimaldab TELMA programm õppijatel spetsialiseeruda nt puidu- või tekstiilitööle või toidukäitlemisele või valida üksikuid kursusi järgmistest haridusvaldkondadest: toitlustus, kinnisvara korrashoid, koristus, metallitöö, kontori- ja kulleritöö ning laotöö (Luovi, 2026). TELMA programmi maht on 60 pädevuspunkti ja selle kestus on individuaalne, ulatudes ühest kuni kolme aastani.

Olgugi et praktikas on TELMA programm osa õpilase üldisest rehabilitatsioonist ning seda viiakse ellu mitmepoolses ametialases koostöös õpilase kohaliku võrgustiku ja rehabilitatsiooniteenustega (Opetushallitus, 2026a), pole tegemist sotsiaalvaldkonna meetmega, vaid Soome kutsehariduse ja -koolituse seaduse alusel toimuva õppega (*Act on Vocational Education and Training, 531/2017*), mida reguleerib ja suunab Haridus- ja Kultuuriministeerium läbi EDUFI.

Soomes on **erivajadusega õppijate toetamine kutsehariduses olulisel kohal**, et tagada nende õppes püsimine, kvalifikatsiooni omandamine ning võimaldada tööturul rakendumine. **Kui erivajadusega õppija õpib tavalises KÕA-s, on tal õigus eritoele** juhul, kui tal on õpingutes regulaarselt tarvis tuge nt õpiraskuste, puude või haiguse tõttu. Eritugi võib õpingute käigus hõlmata nt eripedagoogi tuge uute asjade õppimisel, lihtsustatud õppematerjalide kasutamist, erinevate õpivahendite, nt audioraamatute või illustreeritud juhiste kasutamist, sobivate õpikeskkondade (nt õpe väikeses rühmas) kujundamist või õpioskuste harjutamist. Õppija

võib erituge saada ka töökohal õppimisel (vajalikud tugimeetmed lepib õppeasutus kokku koos töökohapoolse juhendajaga) ning õppija eritoe vajadust võtab kool arvesse ka hindamiste planeerimisel ja korraldamisel, nt hindamiskeskcondade valikul. (Opetushallitus, 2026b)

Soome kutsehariduse ja -koolituse seadus 531/2017 näeb ette ka „ulatusliku eritoe“, mida tuleb võimaldada kutseõppuritele, kellel on tõsised õpiraskused või raske puue või haigus(ed), mille tõttu nad vajavad individuaalset, laiaulatuslikku ning mitmekesist, sageli mitme spetsialisti koostöös pakutavat tuge (Act on Vocational Education and Training 531/2017). Selleks, et sellist ulatuslikku erituge pakkuda, on Soomes olemas **spetsiaalsed erivajadusega õppijatele mõeldud KÕA-d**, mida on riigis kokku kuus. Sellistes õppeasutustes saavad õppijad tuge nii õpingutes kui igapäevaelus ja õpe on kohandatud nende vajadustele vastavaks (nt väiksemad õppegrupid, erivajadustega inimeste koolitamisele spetsialiseerunud õpetajad/juhendajad). (AMEO, s.d.) Eesti puhul võib võrreldavaks asutuseks pidada nt Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskust.

Olgugi et Soomes on sarnaselt Eestiga kaasav haridus juba pikka aega ametlik hariduspoliitika põhimõte, eksisteerivad seal siiski eelnimetatud spetsiaalsed erivajadusega õppijatele suunatud KÕA-d ehk sisuliselt on tegemist segasüsteemiga (Nikula et al, 2021), kus paralleelselt tavaliste KÕA-dega on olemas ka spetsialiseerunud asutused, millel on pikk ajalugu ja mille olemasolu poliitikakujundamises on legitimeeritud (Hakala, 2010). Ka Soome Hariduse Hindamiskeskuse (FINEEC) 2021. aasta raportist (Goman et al, 2021) nähtub, et spetsiaalsed erivajadusega õppijatele mõeldud KÕA-d jäävad süsteemi osaks ning nende ja tavakoolide koostööd tuleb tugevdada, kusjuures **spetsialiseerunud asutuste oskusteavet nähakse vajalikuna kogu haridussüsteemi jaoks**.

Seejuures võib **spetsiaalsete erivajadusega õppijatele mõeldud KÕA-de lõpetajate rakendumine avatud tööturul olla küll raskendatud (Ryökkynen, 2023), kuid Soomes peetakse oluliseks, et igaühel oleks võimalus õppida ja saada seejuures vajadustele vastavat tuge**. Ka on varasemad uuringud (Ryökkynen et al, 2022) tõstnud esile hariduse sotsiaalset aspekti, rõhutades spetsiaalsete erivajadusega õppijate KÕA-de rolli sillana õppija ja ühiskonna vahel. Erivajadusega õppijatele mõeldud KÕA-d ei toeta üksnes kutsealaste teadmiste ja oskuste omandamist, vaid aitavad kaasa ka õppijate sotsiaalsele ja individuaalsele võimestumisele. Nt on leitud, et kuigi haridussüsteem keskendub sageli akadeemilistele ja kutsealastele saavutustele, väärtustavad erivajadusega õppijad ise enam isiklikku arengut, enesekindluse kasvu ja sotsialiseerumist ning kutsekvalifikatsiooni nähakse seejuures vahendina, mis aitab saavutada suuremat osalust ühiskonnas ja isiklikku eneseteostust (ibid.).

Madalama haridustaseme ja lihtsamate oskustega, sh erivajadustega õppijate edenemist toetab Soomes ka **kutseõppe üldine korraldus, mis on kompetentsipõhine ja õppijakeskne** (Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023). Igale õppijale koostatakse kutseõpingute algul õppija, õpetaja või karjäärinõustaja ning võimalusel ka töökoha esindaja

koostöös **isiklik pädevuste arendamise plaan** (sisuliselt individuaalne õppekava). Plaan toob välja õpilase olemasolevad pädevused ja kaardistab, milliseid ainepunkte, mis järjekorras ja milliste õppemeetodite abil (koolipõhine õpe, praktika töökohal, projektid jne) ta õppima asub. Samuti märgib plaan ära, missugust lisatuge õppija võib õpingute käigus vajada. (OECD, 2025b) Plaani saab õpingute ajal vastavalt vajadusele ajakohastada (Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023). Üks intervjueeritud Soome kutsehariduse ekspertidest tõdes, et kutseõppes õppijate profiil on väga mitmekesine, eriti erivajadusega õpilaste seas, ja seda olulisemad on just paindlikud ja individuaalsed lähenemised.

Nii Soomes kui Eestis on kutsehariduses moodulipõhised õppekavad, ent Soome puhul on õppija teekond kutsehariduses individuaalsem, kuna iga õppija saab läbida kvalifikatsioonide mooduleid vastavalt oma isiklikule pädevuste arendamise plaanile (OECD, 2025b), samas kui Eestis läbivad õppijad mooduleid enamasti fikseeritud õppeplaani järgi rühmana (nt 1. aasta, 2. aasta jne). **Soomes ei pea kutseõppes õppijad sooritama lõpueksamit:** õppijad demonstreerivad igas moodulis oma oskusi reaalsete või simuleeritud tööülesannete kaudu, mida hinnatakse riiklike kriteeriumide alusel, ning kui õppija on oma isikliku pädevuste arendamise plaani täitnud, omandab ta kvalifikatsiooni ja saab õpingud lõpetada. Just seetõttu on õppe kestus ka veidi varieeruv, olenedes konkreetsest õppijast ja tema võimekusest mooduleid läbida. Seegi on niisiis veidi erinev Eesti kutseõppe korraldusest, kus nt 2. taseme õppes hinnatakse vastavalt kutseharidusstandardile (2013) õpiväljundite saavutatust kutseeksamiga, mida võib (nt kui kutse- või erialal ei ole võimalik kutseeksamit sooritada või kui see õppijal ebaõnnestub) asendada erialase lõpueksamiga. Haridusliku erivajadusega õppija puhul piisab ka erialase lõpueksami sooritamisest.

Rääkides õppe paindlikkusest, leiab üks intervjueeritud Soome ekspertidest muuhulgas, et õppijate vaatest võiksid põnevad olla ka mikrokvalifikatsioonid, kuid nende pakkumisel on kitsaskoht see, et tasemeõppes osaledes laienevad õppijatele sotsiaalsed garantiid, ent mikrokvalifikatsiooni omandades mitte, mistõttu jääksid õppijad sellise lahenduse puhul sotsiaalse heaolu mõttes kehvemasse olukorda.

Kutseõppe arendamine ja pakkumine toimub Soomes tihedas koostöös sotsiaalsete partneritega (nt ettevõtjate ja ametiühingutega) (OECD, 2025b; Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023) ning olgugi et tegu on koolipõhise süsteemiga, on aja jooksul sellesse igal tasemel, sh madalamatel tasemetel, lisandunud töökohapõhise õppe elemente (Cedefop, 2020). Seda, et **töökohapõhine õpe on aina enam fookuses**, sh erivajadusega õppijate koolitamisel, tõdevad ka intervjueeritud Soome kutsehariduse eksperdid.

Nii nagu Eestis, on ka Soomes kutseõppe oluline osa praktiline oskuste omandamine, mis võib toimuda nii praktika kui ka töökohapõhise õppe vormis. Esimesel juhul sõlmitakse Soomes praktikaleping ning õppija ei saa töö eest tasu ega tööandja hüvitist koolitamise eest. Töökohapõhise õppe puhul sõlmitakse aga leping, milles sätestatakse õppija tasu ning

lepitakse tööandja ja KÕA vahel kokku ka see, kui suur on tööandjale makstav hüvitis. (Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2023)

Eestiga võrreldes on erinev aga see, et kui Eestis on Kutseõppeasutuse seaduses (2013) selgelt määratletud, et koolipõhise õppevormi puhul on praktika osakaal kuni pool õppekava mahust ning töökohapõhise õppe puhul vähemalt 2/3 õppe mahust, siis **Soomes pole töökohal õppimise minimaalset ega maksimaalset mahtu (ei praktika ega töökohapõhise õppe puhul) riiklikult sätestatud** (ibid.). Konkreetne maht kavandatakse õppija isiklikus pädevuste arendamise plaanis ning õppijad saavad õppevormide vahel ka vastavalt võimalustele liikuda, nt paindlikult üle minna praktikalt töökohapõhisesse õppesse (OECD, 2025b).

Rääkides praktika ja töökohapõhise õppe korraldamisest, nendivad intervjueeritud Soome eksperdid, et nende kogemusel leidub väga edukaid näiteid koostööst tööandjatega (nt kaubanduskeskustega), mis on võimaldanud pakkuda üheltpoolt õppijatele praktiliste oskuste arendamise võimalusi ja teisalt arendada KÕA-del oma õppekavasid ka tööturu vajadustele vastavamaks.

Seoses töökohal õppimisega rõhutasid intervjueeritavad veel kolme olulist aspekti:

- **õppijad on praktikakohtade leidmisel kooli poolt toetatud** (nt nõustatakse neid, kuidas tööandjatega ühendust võtta, mida öelda jms), kuid **samas on soovitud õppijate iseseisvus**, kuna neil tuleb edaspidi ka tööotsingutega ise tegeleda;
- **õppija, koolipoolne juhendaja ning töökohapoolne juhendaja kohtuvad alati nii praktika või töökohapõhise õppe perioodi alguses kui ka lõpus**, et arutada töökohal õppimise korraldust, õppija hakkamasaamist jms;
- **töökohapoolne juhendaja ja tema suhtumine on üks võtmetegur** õppijate tööturule siirdumise toetamisel ja nende motivatsiooni hoidmisel.

Kui on olemas inimene, kes on nagu töökoha teejuht ja kui ta on hea ning mõistab, kuidas [õppijat] toetada ja kuidas säilitada head ja positiivset suhtumist, siis see on tõesti väga oluline õppija jaoks, kes seal tööle hakkab. Siis me saame edulugusid, kui see arusaam on olemas. Kui see puudub, on väga keeruline.
– Soome kutsehariduse ekspert

Lisaks koostööle tööandjatega, toimib eri valdkondade osapoolte koostöö kutsehariduses õppijate toetamisel Soomes ka laiemalt. Nt toovad intervjueeritud eksperdid välja, et TELMA programmis õppijate puhul on koostöö tihe sotsiaalvaldkonnaga, sest erivajadusega inimestele on ettenähtud ka mitmed sotsiaalsed ja tervishoiualased tugiteenused. Samuti rõhutavad nad, et õppijate vajaduste tuvastamine on väga oluline (ja eriti tähtis just erivajadustega õppijate puhul) juba õpitee alguses, et ehitada üles eri osapoolte võrgustik, mis konkreetset õppijat toetada saaks.

2.1.3. Murekohad ja proovikivid

Intervjueeritud Soome eksperdid tajuvad madala haridustaseme ja lihtsamate oskustega, sh erivajadusega inimeste koolitamises suurima ja aina kasvava murekohana vähenevat rahastust. Arvestades Soome majanduse keerulist seisust ning sellest tingitud kärpeid eri valdkondades, sh kutsehariduses, on intervjueeritud ekspertide hinnangul kehvemaks muutunud või muutumas ka madalama taseme kutseõppe väljavaated. Samal ajal on intervjueeritavate hinnangul nõudlus nt TUVA ja TELMA õppe vastu aina kasvav, ning ka õppijate erivajadused, millega KÕA-d peavad arvestama, sageli üha tõsisemad.

Meil on olnud palju raha ja nüüd seisame silmitsi uue olukorraga, kus me enam rohkem raha juurde ei saa. Me saame vähem raha ja peame tegelema [õppijate] raskemate [eri]vajadustega väiksema raha ja tõenäoliselt ka vähema personaliga. Seega vajame [varasemast] erinevaid töömeetodeid ja seda, kuidas need toimima panna.

– Soome kutsehariduse ekspert

Üks intervjueeritud ekspert rõhutab seejuures, et **väiksema arvu töötajatega hakkama saamine on proovikivi, kuna erivajadustega inimeste koolitamine nõuab palju inimressurssi.** Ta toob näite, et spetsiaalselt erivajadustega inimestele suunatud KÕA-s, kus tema töötab, on 2026. aasta alguse seisuga ligi 1500 õppijat ning üle 650 töötaja, kellest 544 on õpetajad ja juhendajad/assistendid ehk vahetult seotud õppetööga. Ka ülejäänud üle 100 töötajast, kelle hulka kuuluvad muuhulgas nt õppe- ja karjäärinõustajad ning õpilaskodu personal, puutub enamuse õppijatega otseselt kokku (intervjuu ja täpsustav kirjalik päring Soome kutsehariduse eksperdile).

Kehtiv rahastusmudel on just **lihtsamate oskustega ning eelkõige erivajadusega õppijate koolitamise seisukohast murettekitav ka seetõttu, et osa KÕA-de rahastusest on tõhususpõhine, sõltudes mh sellest, kui paljud lõpetajad rakenduvad tööturul.** Intervjueeritud eksperdid tõdevad, et selline rahastusloogika seab Soome praeguses keerulises tööturuolukorras, kus tööpuudus on kõrge, KÕA-d veelgi suurema pinge alla, kuna lihtsate oskustega ja erivajadusega õppijad pole värbamisel ega ka töökohtade säilitamisel tööandjate vaatest kindlasti kõige atraktiivsem sihtgrupp.

Piiratud ressursside tingimustes on intervjueeritud Soome ekspertide hinnangul **aina süvenev murekoht seotud ka võimekusega koolitada madala haridustasemega täiskasvanud õppijaid, kelle varasem õpitee on (nt vaimse tervise probleemide tõttu) katkenud.** Alates 2021. aastast kehtib Soomes koolikohustus kõigile noortele kuni 18-aastaseks saamiseni või kuni noor on omandanud kesk- või kutsehariduse (ReferNet Finland; Cedefop, 2021). **KÕA-d peavad eeskätt vastu võtma need, kellel on kehtiv koolikohustus, ning valitsus rahastab kutseõppe pakkumist kuni õppija 20. eluaastani,** misjärel saavad KÕA-d veel üheks aastaks kandideerida lisarahastusele. Pärast seda peaksid õppeasutused täiskasvanud õppijate

koolitamist võimaldama aga oma ressurssidest, mis pole enamasti võimalik. (intervjuu Soome ekspertidega)

Intervjueeritud eksperdid tunnistavad, et vanematel kui 20-aastastel on Soomes väga keeruline koolikohta leida, sest õppeasutused ei ole suutelised neid rahastuse puudumisel lihtsalt vastu võtma. Üks intervjueeritavatest ilmetas olukorda, tõdedes, et kui umbes 10 aastat tagasi oli KÕA-s, kus tema töötab, õppijate keskmine vanus 28–29 eluaastat, siis praegu on enamus õppijaid 17–18-aastased. **Eriti keerulises olukorras on intervjueeritud ekspertide hinnangul jällegi just erivajadusega inimesed**, kes saavad küpseks tihtipeale oma bioloogilisest vanusest hiljem ega pruugi üldse koolikohta saada, kui nad ei oska oma edasisele haridusteele piisavalt vara mõelda ning seda läbimõeldult kavandada.

Varem polnud meil probleemi selliste [vanemate kui 18–20-aastaste] inimeste [kooli] vastu võtmisega. Aga tänapäeval on see rahaliselt võimatu ja me ei saa seda teha. /.../ Isegi kui sa oled 19-aastane või 20-aastane, ei saa me sind oma kooli vastu võtta, sest meil pole rahastust. /.../ See on suur probleem, et [sa] pead väga ruttu teadma, kuhu minna. Ja nagu me teame, ei ole erivajadusega inimese areng nii kiire kui tavainimestel. /.../ me peame nüüd tegema väga raskeid valikuid [õppijate vastu võtmisel] /.../ Aga olgu, kui vana sa oled? Sa oled 20. Vabandust, aga me ei saa sind [oma kooli õpilaseks] valida, sa oled liiga vana.
– Soome kutsehariduse ekspert

Ühtlasi on Soomes madalama haridustaseme ja lihtsamate oskustega õppijate tööturul rakendumisel **proovikivi ka tööandjate valmisolek** selliseid inimesi palgata. Nt toob üks intervjueeritud ekspert välja, et kui praktikakohti on õppijatel kergem leida, siis päriselt tööle võtta tahavad lihtsate oskustega ja sageli ka erivajadusega inimesi pigem vähesed tööandjad. Olukorda raskendab ka juba eelmainitud keeruline olukord tööturul. Samuti tekitab lisaprobleeme asjaolu, et õppijad on sageli alaealised, mis tähendab, et tööohutusega seotud riskid on praktikale või ka tööle võttes suuremad ning tööandjad peavad silmas pidama erireegleid, mis alaealiste palkamisega kaasnevad.

Mõlemad intervjueeritud Soome eksperdid on seisukohal, et tööandjatele suunatud motiveerimismeetmed, nt palgatoetus lihtsate oskustega, sh erivajadustega inimeste tööle võtmiseks on küll vajalikud ja kasulikud (ning Soomes ka olemas), kuid rahaliste stiimulite pakkumise kõrval on oluline tegeleda ka tööandjate valmisoleku suurendamisega, muutes nende suhtumist erivajadusega töötajatesse positiivsemaks. Erinevate toetusmeetmetega seoses tunnistavad nad ka seda, et **sageli ei ole tööandjad olemasolevatest võimalustest teadlikud ega oska neid ära kasutada**, mis tähendab, et endiselt tuleb tegeleda ka teavitustööga.

Seejuures rõhutavad intervjueeritud eksperdid, et **KÕA-d peavad olema ise aktiivsed ning tööandjatega tihedas kontaktis, et nende ootusi ja vajadusi mõista**. Üks intervjueeritud Soome ekspert leiab, et **erivajadusega õppijaid koolitavad haridusasutused peaksid oma jõud**

ühendama, et üheskoos tegeleda tööandjate valmisoleku suurendamise ning nende teadlikkuse kasvatamisega.

Ja mis oleks väga-väga kasulik, [oleks] see, kui Soome erivajadustega õppijatega tegelevad koolid ühendaksid jõud. Praegu [me] teeme kõike eraldi ja püüame võrgustikku käima saada, aga ma arvan, et [koolidevahelises] koostöös on [õppeasutustel ühiselt] rohkem jõudu ja tõhusust.
– Soome kutsehariduse ekspert

2.1.4. Head praktikad ning ettepanekud

Hea praktika, mida Soomest eeskujuks võtta, on **süsteemne tagasiside kogumine tööandjatele pärast töökohapõhise õppe või praktikaperioodi lõppu**. Tagasiside kogumise eesmärk on seirata pakutava kutsehariduse kvaliteeti ning võtta kutsehariduse arendamisel arvesse tööandjate arvamusi ja kogemusi. Tagasiside kogumist korraldab keskselt EDUFI, mis tähendab, et see toimub ühtsetel alustel ning võimaldab koguda riiklikul tasandil võrreldavat infot (Finnish National Agency for Education, 2026). Tagasiside kogumine on kohustuslik ja tugineb Haridus- ja Kultuuriministri määrusele (*Opetus- ja kulttuuriministeriön asetukseen ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista 1244/2020*) (Opetushallitus, 2026c).

Tagasiside küsitlusi on kaks: üks on mõeldud töökohapoolsetele õppe-/praktikajuhendajatele ning teine tööandjatele. Mõlemal puhul on tagasiside objekt õppeasutuse toimimine, õpilasi küsitluses ei hinnata. (Finnish National Agency for Education, 2026).

Töökohapoolse õppe-/praktikajuhendaja küsitluse saadab EDUFI automaatselt kõigile töökohapõhise õppe või praktikalepingus nimetatud vastutavatele töökohapoolsetele juhendajatele, kui õppiija töökohapõhise õppe või praktikaperiood lõppeb. Küsitlus keskendub KÕA-de ja tööandjate igapäevase partnerlusega seotud aspektidele, nt tegevuse kliendikesksus, töökohapõhise õppe ja/või praktikalepingu sõlmimise protsess, juhendamine ja tugi jms. Küsitlusele vastamise lingi saadab EDUFI juhendajate e-posti aadressile ja/või tekstisõnumiga telefoninumbrile, lähtudes seejuures kontaktandmetest, mille KÕA-d on lepingute sõlmimisel juhendajate kohta riiklikku eHOKS-i andmehoidlasse sisestanud. (ibid.) Vajadusel saab aadressaat küsitluse edastada isikule, kes on õpilast praktikas rohkem juhendanud. Kui töökohapoolne juhendaja juhendab mitut õpilast, kellest mitmel lõppevad töökohapõhise õppe või praktikaperioodid samal kuul, siis koondatakse küsitlus vastaja jaoks tehniliselt üheks küsitluseks. Kui vastaja juhendab mitme õppekava õpilasi ja teeb koostööd mitme haridusasutusega, saab ta iga õppekava ja haridusasutuse kohta ühe küsitluse. (Opetushallitus, 2026c)

Teine, tööandjatele mõeldud küsitlus keskendub koostööle KÕA-dega laiemalt kui vaid õpilaste juhendamise vaatenurgast. EDUFI loob tööandjatele mõeldud küsitluse

vastamislingid automaatselt töökohapoolse õppe-/praktikajuhendaja küsitluse põhjal. Seejärel edastab süsteem vastuselingid KÕA-dele, kes omakorda saadavad küsitluse edasi tööandjatele, täpsemalt haridusasutustega koostöö eest vastutavale isikule, kellega neil on kokkupuude olnud. Küsitlus jõuab tööandjateni kaks korda aastas: jaanuaris/veebruaris ja juulis/augustis, kui tööandja juures on eelneva kuue kuu jooksul koolitatud töökohapõhises õppes või praktilisel viibivaid õpilasi. Tööandjatele suunatud küsitlust ei saadeta neile asutustele, kus töökohapõhise õppe leping on sõlmitud õppijatega, kes on samal ajal niikuinii ühtlasi asutuse enda töötajad. Kui tööandja teeb koostööd mitme KÕA-dega, saab ta iga haridusasutuse kohta ühe küsitluse. (Opetushallitus, 2026c; Finnish National Agency for Education, 2026)

Ei juhendajate ega tööandjate küsitluse puhul küsita vastajate isikuandmeid ning vastamine on vabatahtlik (Finnish National Agency for Education, 2026). Vabatahtlikkus tingib aga intervjueritud Soome eksperdi sõnul olukorra, kus tagasisidet andvate tööandjate osakaal ei ole nii suur, kui see võiks olla. Intervjueritud ekspert tõi välja, et selleks, et rohkem tagasisidet koguda, paluvad nt tema KÕA töötajad mõnikord juhendajatel/tööandjatel küsitlusele vastata kohe kohapeal (nt süle- või tahvelarvutis), kui töökohapõhise õppe või praktikaperioodi lõpuvestluse raames tööandja, kooli esindaja ja õppija töökohal kohtuvad.

Nii juhendajate kui tööandjate küsitluse sisuga saab inglise keeles tutvuda [siin](#).

Küsitluste tulemusi kasutab EDUFI riiklikul tasandil kutseõppe ja -koolituse kvaliteedi jälgimiseks ja arendamiseks ning tagasiside mõjutab ka KÕA-de saadavat tõhususpõhist rahastust. Rahastusele omavad seejuures mõju vaid need küsimused, millele kõik vastajad oskavad oma kogemuste põhjal vastata ja mida haridusteenuse pakkuja saab oma tegevusega mõjutada. (Opetushallitus, 2026c) Haridusasutused kasutavad saadud tagasisidet oma tegevuse kliendikesksuse ning kvaliteedi seiramiseks ja arendamiseks. Kuna tööandjate küsitlus võimaldab anda tagasisidet ka selle kohta, kas pakutav õpe vastab valdkonna oskuste vajadustele, edastatakse küsitluse tulemused ka EDUFI valdkonnapõhiste kvalifikatsioonikriteeriumide väljatöötamise ekspertidele. (Finnish National Agency for Education, 2026)

Riikliku tasandi üldised tulemused esitatakse anonüümsel statistilisel kujul ja need on avalikult kättesaadavad (küsimus, haridusasutuse, kvalifikatsiooni ja tööstusharu järgi). Töökohapõhiselt tulemusi avalikult ei avaldata, kuid KÕA-deni jõuavad töökohapõhised tulemused reaalselt. (ibid.)

Lisaks eelkirjeldatud heale praktikale tööandjate tagasiside kogumisel, rõhutavad intervjueritud Soome eksperdid seda, kui oluline on **suhtumise muutmine** selles osas, millist väärtust võivad erivajadusega inimesed tööl pakkuda. Nad tõdevad, et kui üldiselt räägitakse tööandjate ja laiemalt ühiskonna teadlikkuse tõstmisest ning sellest, et tööandjate valmisolekut lihtsamate oskustega erivajadustega inimesi palgata tuleks suurendada, siis samavõrd **oluline on ka erivajadustega inimesi koolitavate inimeste endi suhtumise**

muutmine. Intervjueeritud eksperdid on seisukohal, et vähemalt varem on erivajadustega õppijaid koolitavad inimesed olnud sageli pigem tagasihoidlikud ja nt praktika- või töökohti otsides on palutud vabandust tüli tekitamise pärast, esitletud õppijate töökohal kaasamist kui seda, et õppijad saavad pakkuda abi (nt toidupoodides kaupa välja pannes vms), selmet rõhutada õppijate oskusi ning professionaalsust.

Me peame keskenduma sellele, kuidas inimesi tööle saada, kuidas olla professionaalid. /.../ [Peame] mõtlema ka suhtumisele; sellele, kuidas me edasi liigume, kuidas me oma süsteeme arendama hakkame. Me peame omama mõtteviisi, et me kasvatame professionaale ja me [peab silmas erivajadusega inimesi] ei aita [tööandjaid mingeid asju teha], [vaid] me töötame. /.../ See oleks ka soovitus, et isegi kui te töötate madala kvalifikatsiooniga, erivajadustega inimestega, peate rõhutama, et neist saavad tegelikult professionaalid pärast kooli lõpetamist.
– Soome kutsehariduse ekspert

Õppijate erivajaduse rõhutamise asemel võiks niisiis intervjueeritud ekspertide sõnul palju enam esile tõsta nende tugevusi ja seda, et nad õpivad, et saada professionaalseteks töötajateks.

Mis on kokkuvõttes peamine, mille osas võiks Soome kutseharidusest eeskuju võtta?

- Tugev panustamine kaasavusse ja õppijate individuaalsesse toetamisse, et kõik, sh need, kellel on erivajadus või kes ei sobitu muudel põhjustel n-ö traditsioonilisse haridusteele, saaksid jätkata õppimist või siirduda tööturule. Selle saavutamiseks on kombineeritult kasutusel mitmed lahendused nagu TUVA ja TELMA programmid, integreeritud tugi tavakoolides ning ka spetsiaalsed erivajadusega õppijatele mõeldud KÕA-d.
- Süsteemne, riiklikult koordineeritud tagasiside kogumine tööandjatelt, et muuta kutseharidus tööturu ootustele vastavamaks ning edendada KÕA-de ja tööandjate vahelist koostööd, mis omakorda panustab õppijate laialdasemate võimaluste loomisesse praktika- ja töökohtade leidmisel.
- Hoiakute ja arusaamade kujundamine (sh KÕA-de personali seas) selles osas, millist väärtust võivad erivajadusega inimesed tööl pakkuda ning kuidas selliste õppijate kompetentse ja tugevusi saab tööturu vaatest esile tõsta.

2.2. Taani

Järgnevalt anname ülevaate, kuidas on kutseharidus korraldatud Taanis, keskendudes madalama taseme kutseõppe võimalustele ja madalate oskustega kutseõppijate tööoskuste omandamise toetamisele kutseõppes.

2.2.1. Kutsehariduse üldine korraldus ja rahastamine

Taani haridussüsteem hõlmab peamiselt EQF 1.-2. tasemel õpet alg- ja põhihariduses, 3.-4. tasemel õpet keskhariduses (sh kutseharidus ja üldkeskharidus) ning 5.-8. tasemel õpet kõrghariduses (Cedefop, 2025a). Kutsehariduse valdkond kuulub **Laste- ja Haridusministeeriumi** (*Børne- og Undervisningsministeriet*) haldusalasse, kaasates esmases kutseõppes alla 25-aastaseid noori ning jätku- ja täiendusõppes 25-aastaseid ja vanemaid täiskasvanuid (Cedefop, 2025b). **Erinevalt Eesti riiklikust kutseharidussüsteemist toimib Taani kutseharidussüsteem duaalsel põhimõttel** ning kutseõpe on korraldatud üldjuhul vaheldumisi KÕA-des ja õpipoisiõppena ettevõtetes (Aarkrog, 2020; Cedefop, 2025a; 2020). Samas on õpipoisiõpe kaheastmeline, millest esimesel aastal toimub õpe koolis ning edaspidi vaheldumisi koolis ja ettevõttes, mistõttu ei saa Taani süsteemi esimest koolipõhist astet rangelt töökohapõhiseks õppeks pidada (Cedefop, 2020). **Kutseõpe toimub sarnaselt Eestile riikliku kvalifikatsiooniraamistikku (NQF) 2.–5. tasemetel**, kuid kõige suurem osa esmaõppest vastab EQF tasemetele 3 ja 4 ning enamuse täiskasvanute kutsealasest praktilisest täiendusõppest on 2. taseme õpe (Cedefop & University College Copenhagen (UCC), 2023). Kutseharidussüsteem pakub üle 100 erineva eriala, võimaldades õppijal omandada tööturul nõutud kvalifikatsioon ning läbida praktilises koolituses ettevõtetes või organisatsioonides ka mitu erinevat spetsialiseerumist, mis on heakskiidetud sotsiaalsete partnerite poolt (Ministry of Children and Education, n.d). Erinevalt Eestist ja paljudest teistest Euroopa Liidu riikidest ei kasuta Taani kutsehariduses ECVET arvestuspunkti süsteemi ega moodulõppekavasid ning arvestab õppemahtu ajalises arvestuses (Cedefop & UCC), 2023).

Taani kutsehariduse regulatiivne raamistik põhineb neljal peamisel seadusel, mis sätestavad õigusliku struktuuri kutseharidussüsteemi toimimiseks, hõlmates õppekavasid, rahastamist ja institutsionaalset raamistikku. Kutseõppe seadus (*lov om erhvervsuddannelser*) kehtestab kutseõppe üldeesmärgid, vastuvõttureeglid ja struktuuri ning määratleb nõuandvate kogude ja ettevõtete rollid, sh õpipoisiõppes osalejate miinimumpalga vastava tegevusala kollektiivlepinguga. Kutseõppeasutuste seadus (*lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse*) sätestab raamistikku KÕA-de kui iseseisvalt tegutsevate institutsioonide ning koolide nõukogude tegevusele. Kutsehariduse ja -õppega seotud üldkeskhariduse lõpueksamite seadus (*lov om studiekompetencegivende eksamen i forbindelse med erhvervsuddannelse, EUX*) kehtestab raamistikku õppele, mis hõlmab nii kutsekvalifikatsiooni kui ka üldkeskhariduse lõputunnistust ning võimaldab juurdepääsu kõrgharidusele.

Tööandjate Koolitushüvitiste Fondi seadus (*lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag*) sätestab õpipoiste töötasu kutsehariduse õppekava läbimise koolipõhisel perioodil. (Cedefop, 2025a)

Kutseharidus on üldjuhul riiklikult rahastatud. KÕA-de rahastusmudel (*taxametersystemet*) on tulemuspõhine, millest lähtuvalt on rahastamise aluseks õppija edenemine õpingutes ja iganädalase õppetöö läbimine. Rahastusel on väljundipõhised komponendid, mille alusel premeeritakse õppeasutusi õppijate õpingute lõpetamise ja eksamite eduka sooritamise eest, mis motiveerib koole panustama väljalangevuse vähendamisse. Põhitoetus aitab katta asutuste püsikulusid ning lisatoetused on mõeldud erivajadustega õppijatele või maapiirkondades asuvatele koolidele. Rahastusmudel toetab koolipõhist õpet ning osaliselt ka töökohapõhist õpet, kuigi õpipoisse vastuvõtavad ettevõtted saavad rahastust eraldi toetuste kaudu. Erinevalt Eestist maksavad Taanis kõik avaliku ja erasektori tööandjad iga täistööajaga töötaja eest maksu riiklikku **Tööandjate Koolitushüvitiste Fondi** (*Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag, AUB*), olenemata sellest, kas nad pakuvad õpipoisikohti või mitte. AUB fondi kaudu saab tööandja tagasimakse, kui ta võtab praktikante ja maksab neile palka. Ka täiskasvanute kutseõpe (*AMU*) on avalik-õiguslikes koolitusasutustes suures osas riiklikult rahastatud *taxametersystemet* põhimõttel, kuid asutused peavad igal aastal haridusministeeriumiga kooskõlastama eelarve ja eesmärgid. (Cedefop, 2025a; Cedefop, 2025b)

Kutseõppe pakkujateks on erinevad koolid. Keskhariidusejärgset kutseõpet pakuvad peamiselt **KÕA-d** (*erhvervsskoler*), mille hulka kuuluvad tehnilised koolid, tervishoiu- ja sotsiaalhoolekande koolid (SOSU-koolid) ning ärikoolid. Need asutused on riiklikult rahastatud, mittetulunduslikud ja iseseisvad ning tegutsevad Laste- ja Haridusministeeriumi kehtestatud regulatiivraamistiku alusel. KÕA-d vastutavad nii õpetamise kui ka eksamineerimise eest ning teevad tihedat koostööd kohalike koolituskomiteede (*lokale uddannelsesudvalg*) ja sotsiaalpartneritega, et kohandada õppekavasid vastavalt kohaliku tööturu vajadustele, arvestades Taani tugevat duaalsüsteemi lähenemist. Mõned koolid pakuvad oma õppekavasid ka erinevates piirkondades kohalike filiaalide kaudu. Täiskasvanute kutseõpet pakuvad lisaks eelnimetatud asutustele ka **AMU-keskused**, mis on spetsialiseerunud lühiajalistele koolitustele ning ei paku täiskasvanutele kutsehariduse (EUV) tasemekvalifikatsioone ega kõrgema taseme programme. AMU-keskused loodi erilise eesmärgiga pakkuda täiskasvanud töötajatele (või tööd otsivatele täiskasvanutele) kergesti ligipääsetavaid lühiajalisi kvalifikatsioone ja koolituskursusi. Kokku pakub Taanis kutsehariduse ja -õppe programme 241 haridusasutust. (Cedefop, 2025)

Taani kutsehariduse prioriteet on olnud suurendada kutseharidusse suundujate osakaalu 2025. aastaks vähemalt 30%-ni ning kutseõppe lõpetajate osakaalu 67%-ni (Aarkrog, 2020).

2.2.2. Kutseõppe liigid ja õppevormid madala taseme kutseõppes

Kohustusliku 9-klassilise põhihariduse või sellejärgse valikulise 10. klassi lõpetanud noored, kes on täitnud vajalikud haridusnõuded EQF 2. tasemel (matemaatika ja taani keele eksami), saavad jätkata õpinguid samal või järgmisel haridustasemel erinevatel kutseõppega seotud õppekavadel (FGU, EUD, EUX jne). (Cedefop, 2025a; Cedefop & UCC, 2023):

- Ettevalmistav baaskoolituse **FGU-programm** (*forberedende grunduddannelse FGU*) alla 25-aastastele noortele, kes ei ole veel valmis kutsehariduse tasemeõppesse sisenema, võimaldab noortel omandada nii üldhariduslikke kui praktilisi oskusi, et liikuda edasi kutseharidusse või tööellu. FGU-programm kestab kaks aastat või erandjuhtudel erivajadustega õppijate puhul kolm aastat. FGU raames on võimalik valida erinevate suundade vahel: üldhariduslik suund (AGU), tootmispõhine suund (PGU) ning tööpraktikal põhinev kutsealane suund (EGU). Need programmid kombineerivad teooriat ja praktikat erineva osakaaluga ning on tugevalt seotud tööeluga, kuna vähemalt 75% toimub tööpõhise õppena. Õppe läbimisel on võimalik omandada ametlikult tunnustatud kutsekvalifikatsioon EQF 2. ja 3. tasemel, mis võimaldab edasi liikuda järgmisele tasemele.
- Hiljuti põhihariduse lõpetanud saavad siseneda kutsehariduse **EUD-programmi** (*erhvervsuddannelse*, töökohapõhine õpe 67%) või valida nelja kuni nelja ja poole aastase õppeajaga **EUX-programmi**, mis ühendab kutsehariduse ja üldkeskhariduse õpingud sarnaselt Eesti kutsekeskharidusele, kuid erineb sellest üldkeskhariduse akadeemilise raskusastme poolest. Mõlemad õpiteed algavad üheaastase aluskursusega, mis on jaotatud kaheks osaks ja mille eesmärk on anda õppijale vajalikud üldised ja erialased alusoskused. Aluskursuse järel toimub suundumine põhiprogrammi, kus õpe jaguneb koolipõhise õppe ja töökohapõhise praktika vahel. Põhiprogramm kestab tavaliselt mitu aastat ning võib olla tehnilise või ärilise suunitlusega. Selle etapi läbimine (töökohal ja KÕA-s kolm kuni viis aastat) võimaldab omandada 3.–5. taseme kutsekvalifikatsioone ning jätkata õpinguid või asuda tööle.
- üle 25-aastastele täiskasvanutele on loodud eraldi **EUV-programm**, mis võimaldab omandada kutseharidust ka neil, kellel puudub varasem asjakohane töökogemus. EUV on loodud eraldi madala kvalifikatsiooniga täiskasvanutele atraktiivse ja eesmärgipärase võimalusena saada oskustööliseks. EUV-õpe on paindlik ning ühendab koolipõhise õppe, praktika ja vajadusel töötamise. Programmi lõpetamisel on võimalik omandada ametlikult tunnustatud kutsekvalifikatsioone alates 3. tasemest kuni 5. tasemeni ning see avab võimalused tööturule sisenemiseks, edasiseks kutse- ja täiendusõppeks, tagades ka juurdepääsu järgmisele haridustasemele. Enamik Taani täiskasvanuhariduse õppekavadest on kutsehariduse 2. taseme õppekavad (*AMU, arbejdsmarkedsuddannelse*), mida läbides on võimalik omandada ametlikult tunnustatud 2. taseme kutsekvalifikatsioon ning soovi korral jätkata õpinguid edasistel tasemetel kuni 5. tasemeni.

Lisaks on Taanis eraldi kuni 25-aastastele erivajadustega noortele mõeldud kolmeaastane noorteharidusprogramm (*særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse, STU*), mis on suunatud neile, kes ei suuda füüsiliste, vaimsete või arenguliste puuete või häirete tõttu läbida tavapäraseid noortehariduse õppekavasid (nt 4.–5. taseme kutseõpet). STU-programmi eesmärk on, et õppija omandaks oskused suurema iseseisvuse saavutamiseks ja aktiivseks osalemiseks täiskasvanuelus ning võimalusel ka edasiseks õppimiseks ja töötamiseks. STU-d korraldavad ja planeerivad kohalikud omavalitsused ning õppekava kohandatakse iga õppija individuaalsete tingimuste ja vajaduste järgi. (Cedefop, 2025a)

Ligikaudu 100 kutsehariduse programmi (mis viivad ~300 erineva kvalifikatsioonini Taani riikliku kvalifikatsiooniraamistiku tasemetel 3–5) on koondatud nelja laiemasse õppevaldkonda (Cedefop, 2025a; Lindvig & Mathiasen, 2020):

- hooldus, tervishoid ja pedagoogika;
- kontori-, kaubandus- ja ärivaldkonna teenused;
- toit, põllumajandus ja „elamused“
- tehnoloogia, ehitus ja transport.

Taanis viiakse ellu ulatuslikku haridusreformi ning kutsehariduse atraktiivsuse suurendamiseks hõlmavad meetmed muu hulgas rahastuse suurendamist, valikainete võimaluste laiendamist põhihariduse teises astmes ning kutseharidust populariseerivate algatuste nagu “kutsehariduse eeskujud” püsivaks muutmist (Cedefop, 2025b). Taani valitsus on plaaninud 2026. aastal eraldada 7,3 miljonit eurot toetamaks haavatavate noorte tööhõivet (Cedefop, 2025a).

2.2.3. Murekohad ja proovikivid

Taanis esineb püsiv tööjõu- ja oskustepuudus, mille üks põhjus on **vähene osalus kutsehariduses**. Samuti on riigis üsna kõrge madala haridusega noorte täiskasvanute osakaal, kellel on raske jätkata õpinguid kutsehariduses ja madalate oskuste tõttu kohaneda ka muutuvate tööturu nõuetega. Vahetult esmakutseõppe lõpetanud 20–24-aastaste tööga hõivatuse määr on küll üsna kõrge (2024. aasta seisuga 87,7%), mis viitab oskustega tööjõu nõudlusele ja rakendumisele tööturul, kuid kõigist keskhariduse taseme õppijatest moodustavad esmakutseõppes õppijad vaid 40%. (Cedefop, 2025a)

Sarnaselt Eestile on Taani kutsehariduse suurimate murekohtadena välja toodud vähest kutseharidusse suundumist peale põhihariduse lõpetamist ning õpingute katkestamist, kuna **ligikaudu pooled kutseharidusse suundujad ei lõpeta õpinguid** ja see on vähendanud kutsehariduse populaarsust (Aarkrog, 2020). Taanis suundub vahetult pärast põhihariduse lõpetamist kutseharidusse vaid kaks noort 10-st (Cedefop, 2025b) ning kutseharidusse mittesuundumise põhjuseid on erinevaid. Ühe põhjusena on esile toodud õppe- ja karjäärinõustajate ebapiisavaid teadmisi kutseharidusest, mistõttu keskendutakse

põhihariduses noori nõustades peamiselt üldkeskhariduses edasiõppimise võimalustele ja kutseharidus on pigem teisejärguline (Aarkrog, 2020). Samuti on probleemina esile toodud märkimisväärset õppijate vanuselist lõhet kutseõppes, kuna keskmine kutseõppija alustab õpinguid 24-aastaselt ning see heidutab 16–17-aastaseid noori põhihariduse lõpetajaid valimast kutseharidust kohe pärast põhihariduse omandamist (Cedefop, 2025b). Noored on ebaküpsed ja vajavad rohkem aega, et teha otsuseid oma haridustee jätkamise osas (Aarkrog, 2020).

Teine probleem on **kutseõppesest väljalangevus, mis tuleneb duaalse õppe eripärast**. Kuna õppijatel on raske leida töökohapõhiseks õppeks praktikakohti pakkuvaid ettevõtteid, on nad sunnitud läbima praktika koolipõhiselt (Lindvig & Mathiasen, 2020). See omakorda tingib eriti suure väljalangevuse üleminekul koolipõhiselt alusõppelt töökohapõhisele õppele (Aarkrog, 2020). Seda tendentsi, et suur väljalangevus leiab aset just erinevate kutseõppe etappide vahel, nt kui toimub üleminek esimeselt aluskursuselt teisele ja aluskursuselt ettevõtetesse, kinnitab ka intervjueritud Taani ekspert.

Ma käsitlen kutseharidust pigem ühe tervikliku haridusena, sest kui kuskile tõmmatakse piir ja õppija ei saa praktikakohta, ei saa ta oma õpinguid jätkata ning langeb süsteemist välja. Seetõttu ei loe me [EQF] tasemeid sellisel viisil. Olulisem on see, kas õppija siseneb süsteemi ja jõuab selles lõpuni./.../ Viimane väljalangevus toimub sellepärast, et kõik õppijad ei suuda saada töökohta ettevõttes. Kui sa seda lepingut ei saa, ei saa sa osaleda duaalses õppes.
– Taani kutsehariduse ekspert

Vaatamata üldiselt heale koostööle ettevõtetega, on intervjueritud Taani kutsehariduse eksperdi hinnangul duaalse kutseharidussüsteemi probleem see, et õpingute lõpetamiseks peab õppija leidma ettevõtte, mis on valmis teda tööle võtma. Niikaua kui õppurid on koolipõhises õppes põhikursustel, saavad nad erikohtlemist ja täiendavat tuge, kuna kool saab taotleda riigilt raha ja on piisavalt aega selle toe pakkumiseks. Töökohapõhise õppe perioodil võivad erivajadustega õppijad saada aga vähem tuge, kui nad on seni harjunud. Ettevõtetes praktikat alustanud õppijatel on küll endiselt õigus koolipoolsele toele, kuid tugispetsialistid töötavad koolis, õppijad aga veedavad suure osa ajast ettevõttes, mistõttu on tugiteenuste saamine raskendatud. Ettevõtetes ei ole aga sageli kellelgi aega erivajadusega õppijat toetada, sest õppijas nähakse eelkõige tööjõudu, kes peab keskenduma tööülesannete täitmisele.

Intervjueritud Taani eksperdi hinnangul ei ole saavutanud suurt edu nelja kuni nelja ja poole aastase õppeajaga EUX programm, mis ühendab üldkesk- ja kutseharidust ning on küll duaalne haridus, kuid pakub rohkem üldaineid, eesmärgiga muuta haridussüsteemis edasi liikumine lihtsamaks ja pakkuda võimalust siirduda ka tööturule. EUX programmi luues oli eesmärk muuta kutseharidus andekate noorte jaoks atraktiivsemaks ja näidata, et kutseharidus ei ole tupiktee ning praktiliste huvidega õppijatel on võimalik suunduda hiljem

ülikooli kolledžitesse, kuid intervjueritud eksperdi hinnangul ei ole see andnud ligipääsu kõigile edasistele haridusvõimalustele.

EUX on kombinatsioon keskharidusest ja kutseharidusest, nii et nad [õppijad] saavad rohkem üldaineid ja on kergem liikuda edasi haridussüsteemis/.../Aga 2030. aastal EUX lõpetatakse, kuna see ei olnud kuigi edukas./.../ Nad [valitsuse esindajad] tahavad, et vähem inimesi suunduks /.../ [akadeemilisse] kõrgharidusse ja rohkem noori suunduksid kiirelt ja otse tööle.
– Taani kutsehariduse ekspert

Intervjueritud eksperdi sõnul ootavad Taanit 2030. aastal ees haridusreformid, mille osas on poliitilised kokkulepped tehtud, aga mille praktiline rakendumine tekitab mitmeid küsimusi. Plaanis on pakkuda võimalusi astuda kutsehariduse tasemeõppesse peale vahetaseme läbimist, mis hõlmab lühimat üld- ja kutsealast õpet. Kõik noored peavad saama sellesse õppesse siseneda ning alles pärast selle läbimist võivad nad minna edasi kutseharidusse, ilma et neil oleks vaja läbida alusõppe kursusi.

2.2.4. Head praktikad ning ettepanekud

Taani kutseharidussüsteemi on erinevate riikide kutseharidussüsteemide **võrdluses esile tõstetud kui tugevat ja hästi toimivat töökohapõhise haridusega süsteemi, mis on tööandjate suure huvi tõttu tihedalt seotud ka tööturuga** (Cedefop, 2020). Kutseharidus põhineb sotsiaalsel dialoogil, sh koostööl koolide, ettevõtete ja avaliku sektori asutuste vahel. Kutsehariduskolledžid ja sotsiaalsed partnerid (sh töötajate ja tööandjate organisatsioonid, kohalike omavalitsuste liit) jagavad vastutust kutseõppe arendamisel, tagades õppekavade vastavuse kohaliku tööturu vajadustele. (Aarkrog, 2020; Cedefop, 2025a, 2025b)

Peetakse läbirääkimisi riigiga või nõustatakse riiki või Haridusministeeriumit. Aga sul [tööandjal] on mõju ka väga kohalikul tasandil. Iga kutseharidus[asutuse] ümber on olemas komisjon, kus koolide esindajad kohtuvad tööturu ja ettevõtete esindajatega, esindatud on nii töötajad kui ka tööandjad./.../ Ma ei usu, et neid on vaja [selleks] motiveerida. Selline see süsteem ongi. See on viis mõjutada seda, milline on tööturg ja milleks õppijad on võimelised tööalaselt. Aga see on pikaajaline traditsioon, et eksisteerib selline tihe koostöö läbirääkimiste kaudu.
– Taani kutsehariduse ekspert

Heaks praktikaks võib pidada ka kutseõppijate rahalist toetamist esmalt koolipõhises õppes olles riigi poolt ja töökohapõhisesse õppesse suundudes nende ettevõtete poolt, kus nad õpipoisina praktiseerivad.

Kui õppijad lähevad kutsehariduse esimesele või teisele aluskursusele, siis nad saavad õpilase toetust, mis on minu arvates umbes 5000 [Taani] krooni. Nad saavad elamiskulude katteks rahastust. Kui nad on alla 18-aastased, siis toetus on väiksem, kuna nende vanemad peavad neid toetama./.../ Ja kui nad on lõpetanud aluskursuse ja peavad tegema praktikalepingu ettevõttega, siis neile maksab ettevõte.

– Taani kutsehariduse ekspert

Juurdepääs kutseharidusele on avatud ja lihtne on kutseõppesse asuda neil, kes on põhihariduses sooritanud matemaatika ja taani keele eksamid. Samas on võimalik pärast kohustusliku põhihariduse omandamist jätkata ka valikulises 10. klassis nendel noortel, kes ei ole kindlad oma edasises haridustees või kellel on vaja hindeid parandada või kes ei ole sotsiaalselt ja isiklikult piisavalt küpsed, et toime tulla järgmisel haridustasemel. Koostöös kutsekoolidega on osa neist 10. klassidest spetsialiseerunud ka õpilaste ettevalmistamisele kutseõppeks. (Aarkrog, 2020; Cedefop, 2025a)

See [pääs kutseõppesse] on avatud, kui oled sooritanud taani keele, matemaatika ja inglise keele eksami./.../ Seega tuleb eksam sooritada, kuid sinna on üsna lihtne sisse saada. Ja see on tasuta, seega on see omal moel lihtne, kättesaadav.

– Taani kutsehariduse ekspert

Vaatamata sellele, et probleemina on esile toodud õppe- ja karjäärinõustajate vähest teadlikkust kutseharidusest, toimib riiklikul tasandil paindlik ja erinevatele sihtrühmadele kättesaadav karjäärinõustamise süsteem. Laste- ja Haridusministeeriumi riiklik informatsiooni ja nõustamisportaal *UddannelsesGuiden* ([UG](#)) pakub ajakohast informatsiooni haridus- ja töövõimaluste kohta, aidates võrrelda haridusvõimalusi ja toetades teadlikke otsuseid. Nõustamisportali arendab ja haldab Taani IT ja Õppimise Agentuur. Teenus on tasuta ja mõeldud eelkõige 14–25-aastastele noortele, kuid tuge pakutakse kõigile, kes otsivad informatsiooni hariduse ja töö kohta, sh haridus- või karjäärimuutusi kaaluvatele täiskasvanutele, lapsevanematele ja spetsialistidele. Lisaks pakutakse e-nõustamisteenust (*eVejledning/eGuidance*) ja individuaalset tuge vestlusrakenduse, telefoni, e-posti ja sotsiaalmeedia vahendusel, mis on kättesaadav nii päeval kui ka öhtuti. (UG, 2026)

Meil on terviklik karjäärinõustamise süsteem ja see peaks algama juba algkoolis ja jätkuma kogu [haridus]süsteemi vältel./.../ Ja mõned neist [noortest] ei ole valmis tegema seda otsust või ei ole võimelised kuhugi [õppima] minema, kuna on palju erivajadusi, madalaid hindeid. Nad lähevad FDU-sse, et valmistuda selle otsuse tegemiseks ja saada teadmisi peamiselt kutseharidusest./.../ aga õpilane peab saama nõustamist /.../, sest meil on eesmärk, et enamus õpilasi peavad olema hariduses vähemalt nii kaua, kuni nad saavad tööle.
– Taani kutsehariduse ekspert

Intervjueeritud Taani kutsehariduse eksperdi hinnangul on Taani kutseharidussüsteem hästi korraldatud, üsna paindlik ning madalate oskustega ja erivajadustega õppijatel on võrdlemisi laialdased võimalused kutsehariduses osalemiseks. Nad ei pea läbima tervet kutseõppe õppekava ja võivad lõpetada varem ning omandada vaid osaoskused. Lisaks toetavad selliseid õpilasi koolis nii õpetajad kui ka mentorid ja karjäärinõustajad, kes aitavad leida rakendumisvõimalusi tööturul. Mõnes KÕA-s on ka vabatahtlikud, kes toetavad õppijaid; samuti võib koolis olla ka psühholoog, kuid vajadusel suunavad koolid õpilasi ka tervishoiusüsteemi.

Mis on kokkuvõttes peamine, mille osas võiks Taani kutseharidusest eeskuju võtta?

- Ettevalmistav baaskoolitus noortele, kes ei ole valmis kutsehariduse tasemeõppesse sisenema. See ettevalmistav baaskoolitus võimaldab noortel kahe kuni kolme aastaga omandada nii üldhariduslikke kui praktilisi oskusi, et liikuda edasi kutseharidusse või tööellu.
- Riiklikult koordineeritud karjäärinõustamise süsteem, mis hõlmab ka kaasaegset individuaalset e-nõustamist (sh sotsiaalmeedia vahendusel), olles noorte jaoks seega madala sisenemislävega.
- KÕA-de juures tegutsevad komisjonid, mis toimivad koostöös töötajate ja tööandjate organisatsioonide ning kohalike omavalitsustega ja mis jagavad vastutust kutseõppe arendamisel, tagades õppekavade vastavuse kohaliku tööturu vajadustele.

2.3. Ühendkuningriik

Järgnevalt anname ülevaate, kuidas on kutseharidus korraldatud Ühendkuningriigis, keskendudes madalama taseme kutseõppe võimalustele ja lihtsate oskustega kutseõppijate tööoskuste omandamise toetamisele kutseõppes.

2.3.1. Kutsehariduse üldine korraldus ja rahastamine

Ühendkuningriigi kutseharidussüsteemis rakendatakse üldjuhul **liberaalse turumajanduse mudelit**, mis erineb oluliselt Eesti riiklikult reguleeritud koolipõhisest kutseharidussüsteemist. Ühendkuningriigi kutseharidust iseloomustab tööjõu väljaõpe töökohal, esmakutseõppe nõrk seotus konkreetsete erialadega ning keskhariduses üldhariduslike ja kutseõppega seotud valikõppeainete rohkus (Cedefop, 2020). Ühendkuningriigi valitsus on andnud kutsehariduse ja -koolituse valdkonna juhtimises otsustuspädevuse Šotimaa, Walesi ja Põhja-Iirimaa haldusasutustele ning kuigi Inglismaa, Walesi ja Põhja-Iirimaa süsteemide vahel on mitmeid sarnasusi, on Šotimaa süsteem alati olnud paljuski teistest erinev ning juhtimise, reguleerimise ja kvaliteedi tagamise eest vastutavad eri asutused. (Cedefop & UK NARIC, 2019) Seega iseloomustab Ühendkuningriigi kutsehariduse ja -koolituse sektorit keerukas institutsionaalne raamistik.

Inglismaal vastutab kutsehariduse ja -koolituse poliitika kujundamise eest kõrgema taseme valitsusasutusena Haridusministeerium (*Department for Education*, [DfE](#)) ja kvalifikatsioonide, eksamite ja hindamise reguleerimise eest Kvalifikatsioonide ja eksamite reguleerimise amet (*Office of Qualifications and Examinations Regulation*, [Ofqual](#)), Põhja-Iirimaa Haridusministeerium (*Department of Education*, [DE](#)), Walesis sõltumatu organisatsioonina [Qualifications Wales](#) ning Šotimaal valitus ja [Qualifications Scotland](#) (Scottish Government, s.d; SQA, s.d). Inglismaal loodi 2025. aastal uus oskuste ja koolituse agentuur [Skills England](#), mille eesmärk on parandada kutsehariduse, praktikate ja tehniliste kvalifikatsioonide süsteemi ning koordineerida oskustega seotud kutseõpet, tuginedes majanduse analüüsile ja tehes koostööd valitsuse, tööandjate, koolituspakkujate ja töötajate esindajatega.

Ühendkuningriigis kehtiv kvalifikatsiooniraamistik on kujunenud nii valitsuse poliitikate kui ka erasektori huvide koosmõjul, mille tulemusel on tekkinud lai valik kvalifikatsioone ja neid väljastavaid organisatsioone (Cedefop & UK NARIC, 2019). Kutsehariduse korraldus on detsentraliseeritud, erinedes Inglismaal, Šotimaal, Walesis ja Põhja-Iirimaa, kuigi riiklike kvalifikatsiooniraamistikke kasutatakse nii riigisiselt kui rahvusvaheliselt õppetasemete ja õpiväljundite võrdlemisel (ibid.). Inglismaal ja Põhja-Iirimaa on kasutusel ametlik kvalifikatsioonisüsteem RQF (*Regulated Qualifications Framework*), mis jaotab kvalifikatsioonid tasemetele 1–8, sidudes õppe mahu, keerukuse ja vastutuse astme ning võimaldades paindlikke õpiteid ja oskuste järkjärgulist tunnustamist (GOV.UK, s.d.a):

- *Entry level* 1-3 (algtasemel kvalifikatsioonid, sh algteadmised);
- Level 1-2 (*GCSE – General Certificate of Secondary Education*, kohustuslik põhiharidus, mis on eeldus 3. taseme õppeks ning algtasemel põhioskused, tööharjumused jm, mis on vajalikud järgmisele tasemele asumiseks, sh 1. taseme kutsehariduse tunnistus, NVQ - *National Vocational Qualifications*);

- Level 3 (A-Level – akadeemiline keskharidus, T-Level – tööalane ja tehniline kvalifikatsioon, mis keskendub tööelu baasoskustele);
- Level 4-5 (kõrgemad tehnilised kvalifikatsioonid ja kutsekvalifikatsioonid, nt NVQ tasemel 4–5);
- Level 6-8 (kõrghariduse tasemel kvalifikatsioonid).

T-Levelid on kaheaastased kursused, mis on välja töötatud koostöös tööandjate ja haridusasutustega, et õppekavad vastaksid tööturu vajadustele ning valmistaksid õppijaid ette oskustööliseks saamiseks, praktikale (*apprenticeship*) suundumiseks või edasisteks tehnilisteks õpinguteks kutse- või kõrghariduses. T-Levelid pakuvad õppijatele praktilist ja teoreetilist õpet koolis või kolledžis ning töökohapõhist kogemust vähemalt 315 tunni (umbes 45 päeva) pikkuse erialapraktika kaudu. Kursused on kättesaadavad valitud kolledžites, koolides ja teistes õppeasutustes üle Inglismaa. (GOV.UK, s.d.a). Inglismaal on võimalik [T-leveli](#) õppes valida üle 20 erineva praktilise ja akadeemilise tööalase kvalifikatsiooni:

- põllumajandust ja loomahooldust,
- äri ja haldust,
- ehitus- ja inseneritehnikat,
- loovust ja meediat, digitehnoloogiat,
- haridust ja lapsehoidu,
- tervishoidu ja teadust,
- õigust, finantse ja turundust.

Šotimaal ja Walesis on eraldi kvalifikatsiooniraamistikud (SCQF ja CQFW), mis on sarnased ja seostatavad RQF-ga, mis hõlmab 12 taset ning seob üld-, kutse- ja kõrghariduse ühtseks süsteemiks. SCQF rõhutab õpiväljundipõhist lähenemist ning toetab tugevalt täiskasvanuharidust ja töökohapõhist õpet (OECD, 2022).

Ühendkuningriigi kutsehariduse ja -koolituse sektoris tegutseb lai valik **haridus- ja koolituspakkujaid**, kes võimaldavad omandada kvalifikatsioone üldjuhul kõigil kvalifikatsioonitasemetel, alates eelkutseõppes põhikoolides ja kolledžites. Inglismaal, Walesis ja Põhja-Iirimaal kuuluvad pakkujate hulka põhikooli vanema astme koolid, koolide gümnaasiumiastmed (*sixth form*), *sixth form'i* kolledžid, täiend- ja kutsehariduse kolledžid (*further education – FE*), samuti eraõiguslikud koolitusorganisatsioonid ja töökohapõhise õppe pakkujad. (Cedefop, 2020; Cedefop & UK NARIC, 2019)

Kutsehariduse rahastamine toimub sarnaselt Eestile peamiselt riiklike eelarveliste vahendite kaudu, kuid rahastusmehhanismid erinevad regiooniti. Inglismaal rahastab 16–19-aastaste kutseõpet riik õpilasepõhiselt, samas kui täiskasvanuhariduses on suurem roll sihtotstarbelistel toetustel ja tööandjate kaasfinantseerimisel (Cedefop & UK NARIC, 2019).

Alla 18-aastastele on haridus tasuta. Kutsehariduse õpiteed on tasuta. Raha tuleb Hariduse ja Oskuste Rahastamise Agentuurilt [*Education Skills Funding Agency*], mis tegutseb Haridusministeeriumi kaudu.
– Inglismaa kutsehariduse ekspert

Õpipoisiõppe rahastamisel kasutatakse Inglismaal *Apprenticeship Levy* süsteemi, mille kaudu suuremad tööandjad panustavad koolitusfondi ning millest nad saavad hiljem oma õpipoiste koolitust rahastada. Selle eesmärk on julgustada tööandjaid õpipoisiõpet finantseerima, toetama ja pakkuma ning paljud tööandjad kasutavad seda võimalust. Šotimaal on rõhk avaliku sektori toetusel ja regionaalsetel oskuste arendamise partnerlustel (OECD, 2022). 16–19-aastaselt õpilasel on võimalik taotleda haridusega seotud kulude katteks (riietus, õppematerjalid, transport, toit, majutus) toetust, kui ta õpib Inglismaal riiklikult rahastatud koolis või kolledžis (mitte ülikoolis) või osaleb koolituskursusel, sh tasustamata tööpraktikal (GOV.UK, s.d.c).

2.3.2. Kutseõppe liigid ja õppevormid madala taseme kutseõppes

Sarnaselt Eestile kehtib Inglismaal koolikohustus kuni 18. eluaastani, mis on suurendanud madalama taseme kutseõppe rolli alternatiivse haridustee pakkumisel (Dickson et al., 2025). Madalama taseme kutseõpet (Entry level–Level 2 / SCQF 1–5) pakuvad keskharidusjärgse kutse- ja täiendõppe kolledžid (*Further Education colleges - FE*), mis on peamised kutsehariduse pakkujad Inglismaal, Walesis ja Põhja-Iirimaal. Suurimad neist on nt *The Manchester College* ja *Leeds City College*. Samuti on kaasatud erinevad kogukonna õppekeskused (*community learning centres*) ja kohalikud koolituspakkujad, töökohapõhised koolitusorganisatsioonid (eriti õpipoisiõppe raames) ning muud kolmanda sektori organisatsioonid, mis keskenduvad sotsiaalsele kaasatusele ja töövalmiduse arendamisele. Need asutused pakuvad sageli paindlikke õppekavasid, mis ühendavad üldoskused (kirjaoskus, arvutusoskus, digipädevus) praktiliste tööoskustega ning võimaldavad üleminekut kõrgematele kvalifikatsioonitasemetele. FE-kolledžid ja kogukonnapõhised koolituspakkujad pakuvad individuaalseid õpiteid, toetatud praktikakohti, tööoskuste ja iseseisva toimetuleku arendamist ning üleminekuprogramme tööturule või kaitstud tööhõivesse. (Cedefop & UK NARIC, 2019; GOV.UK, s.d.a)

16–19-aastastele noortele, kes soovivad suunduda tehnilise kutseõppe õppekavadele (T-Level), kuid vajavad täiendavat tuge sotsiaalsetes oskustes või baashariduses, on mõeldud ettevalmistav aasta (*Foundation Year*). Ettevalmistav aasta annab õppijale võimaluse saavutada näiteks T-Leveliks vajalik inglise keele ja matemaatika tase, omandada tehnilisi ja praktilisi oskusi ning arendada oma õpioskuste ning karjääriplaneerimise oskusi, aga ka tööoskusi ja arusaamist töökeskkonna ootustest. (GOV.UK, s.d.d) Seega sarnaneb see Eesti haridussüsteemis käivitamisel oleva ettevalmistava õppega.

Erivajadustega ja õppimisraskustega inimeste (*SEND – Special Educational Needs and Disabilities*) kutseõpe on osa laiemast kaasava hariduse poliitikast. Madalama taseme kvalifikatsioonid ja ettevalmistavad programmid on sageli kohandatud õppijatele, kes vajavad täiendavat tuge või ei ole valmis tavapärasteks kutseõppe programmideks (Cedefop & UK NARIC, 2019). Nt on loodud *Supported Internships* programmid ehk 16–24-aastastele haridusliku erivajadusega (SEND) noortele suunatud toetatud individuaalsed praktikaprogrammid, kus õppija veedab suurema osa ajast tööandja juures koos tugisikuga (*job coach*) (GOV.UK. (s.d.a). Samas näitavad Inglismaal läbiviidud uuringu tulemused, et vaimse tervise probleemidega õpilaste ja erivajadustega õpilaste tugi ei ole piisavalt kättesaadav (Dickson et al., 2025). Šotimaal on eriline rõhk sotsiaalsel kaasatusel ja elukestval õppel, kus SCQF raamistik võimaldab tunnustada ka väikese mahuga ja mitteformaalseid õpinguid (OECD, 2022). Samas on varasemad analüüsid näidanud, et ebastabiilne rahastus ja projektipõhine lähenemine võivad piirata nende programmide pikaajalist mõju (Doyle & Wang, 2023).

Kokkuvõttes võib öelda, et Ühendkuningriigi kutseharidussüsteem on mitmetasandiline ja regionaalselt diferentseerunud ning seda iseloomustab kvalifikatsiooniraamistikel põhinev lähenemine, tugev seos tööturuga ja laialdane madalama taseme kutseõppe pakkumine. FE-kolledžid ja muud koolitusasutused mängivad kesksel rollil nii noorte, täiskasvanute kui ka erivajadustega inimeste oskuste arendamisel.

2.3.3. Murekohad ja proovikivid

Intervjueeritud Inglismaa kutsehariduse ekspertide hinnangul on peamised proovikivid kutsehariduse ja -koolituse valdkonna killustatus ning pidevad reformid, mis keskenduvad kitsalt kvalifikatsioonidele, aga ei hõlma laiemat tervikut, sh struktuurseid ja institutsionaalseid muutusi. Samuti ei liigu reformidega seotud informatsioon piisaval määral oluliste sidusrühmadeni.

Ma ei usu, et meil on tegelikult toimiv süsteem. Kui see oleks süsteem, siis tõenäoliselt toimiks see veidi paremini ja oleks sidusam. Aga me nokitseme väikeste osade kallal siin ja seal ning see on üsna keeruline. /.../ ma arvan, et kutsehariduse valdkonnas on toimunud pidevalt, peaaegu lakkamatult reforme, ja see tekitab probleeme. See põhjustab raskusi nii õppijatele kui ka tööandjatele. Koolid peavad muutustega kaasas käima, kuid väga sageli ei jõua piisav info õppijateni ja tööandjateni ning see tekitab omakorda probleeme [muutuste] elluviimisel.

– Inglismaa kutsehariduse ekspert

Sarnaselt Eestile ei ole kutseharidus noorte jaoks ka Ühendkuningriigis esimene valik, kuna keskkooli lõpetajad eelistavad suunduda pigem kõrgharidust omandama. Samas on

ilmnenud ka karjääriõppe ja -nõustamise ebaühtlane kvaliteet ning kuigi enamus noori suundub küll põhikooli järel edasi õppima, katkestab suur osa neist õpingud. (Dickson et al., 2025) Kuna info õppimisvõimalustest ei jõua piisavalt sihtrühmadeni, siis pole intervjueritud Inglismaa eksperdi hinnangul veel laiemalt tuntuks saanud ja piisavalt hästi rakendunud 2020. aastal loodud **T-Leveli** kutseõppe, mille eesmärk on kaasata rohkem õppijaid kutseharidusse.

T-Leveli õppekavad ei ole olnud nii populaarsed, kui algselt arvati. Need on noorte jaoks endiselt üsna nišivaldkond ega ole veel kuigi laialt tuntud. Samuti on esinenud mõningaid probleeme nende rakendamisel.
– Inglismaa kutsehariduse ekspert

Kuigi õpipoisiõppe on muutumas populaarsemaks ja noored tajuvad seda kui praktilist võimalust, on ekspertide sõnul probleem see, et õpipoisiõppe kohti ei ole alati piisavalt, mis raskendab huvilistel õpipoisiõppesse pääsemist.

Inglismaal läbiviidud uuringu tulemused on toonud välja tähelepanekuid seoses kohustusliku kooliea tõusuga 18. eluaastani, mille tulemusena on õppijad küll suundunud üldhariduskoolist kutse- ja täiendõppe kolledžitesse, kuid keset õppeaastat on märgatavalt suurenenud ka õppijate kolledžitest väljalangevus. Õpingute katkestamisega seotud andmete esitamine omavalitsuste poolt on sageli aeglane, mis ei võimalda kiiret NEET-noorte tuvastamist ja toetamist (Dickson et al., 2025).

Lisaks on mitmed varasemad uuringud osutanud, et rahastuse killustatus ja lühiajalised programmid võivad suurendada ebakindlust õppijate seas, eriti madalama taseme ja haavatavate rühmade puhul (Doyle & Wang, 2023). Nt ilmneb Inglismaal läbiviidud uuringust, et kohalike omavalitsuste eelarvete kärped on vähendanud tugiteenuste pakkumist ebasoodsas olukorras olevatele noortele ja neile, kes katkestavad põhihariduse järgselt õpingud (*post-16*), töö või koolituses osalemise (Dickson et al., 2025).

Vaatamata Ühendkuningriigi killustunud ja võrdlemisi raskesti hoomatavale kutseõppe korraldusele, mida intervjueritud Inglise kutsehariduse ekspertide hinnangul ei saa nimetada kutseharidussüsteemiks, on riigis siiski ka häid praktikaid, millest eeskuju võtta.

2.3.4. Head praktikad ning ettepanekud

Ühendkuningriigi kutseharidussüsteemi positiivse arenguna töid intervjueritud Inglismaa kutsehariduse eksperdid esile 3. taseme akadeemilisele suunale (A-Level) lisaks ka **T-Leveli** loomise, mis on suunatud noortele ja asetab kutsehariduse akadeemilise suunaga võrdväärsele alusele, pakkudes laiemaid võimalusi tehnilise ja tööstusliku kutsehariduse suunal. Kavas on käivitada samal 3. tasemel ka V-taseme õppesuund (*V-Levels*), mis pakuks uusi kutseõppe võimalusi õpilastele, kes soovivad enne eriala valimist tutvuda erinevate

valdkondadega. See uus 3. taseme valik asendaks ja lihtsustaks praegust segadust tekitavat umbes 900 erineva kvalifikatsiooniga süsteemi, mis ei ole A- ega T-tasemed. (GOV.UK, n.d). Inglismaa ekspertide sõnul ei ole aga V-Levelid veel rakendunud.

Umbes viis aastat tagasi võeti Inglismaal kasutusele T-tasemed, mille eesmärk oli anda tehnilistele haridusteedele rohkem samaväärset väärtust. Nii töötati välja T-tasemed, T nagu tehniline, erinevates kutse- ja tehnilistes valdkondades, näiteks ehituses, digivaldkonnas ja nii edasi.
– Inglismaa kutsehariduse ekspert

Viimase aja haridusreformide tulemuste kontekstis pidasid intervjueeritud Inglismaa eksperdid õnnestunud lahenduseks ka praktikapõhist õpet ehk **õpipoisiõpet**, mis on muutumas veidi tuntumaks ja mida ka noored ise tajuvad üha enam ühe võimaliku haridustee valikuna. Ka õpipoisiõppe eesmärk on olnud tõsta kutsehariduse prestiiži ja taset.

Inglismaal on mitmesuguseid uuringuid, näiteks *Youth Boys Census*, kus küsitakse, kui palju noored on nendest erinevatest haridusteedest kuulnud ja kas nad on kaalunud õpipoisiõpet. Oleme näinud teatavat kasvu inimeste teadlikkuses ja hoiakutes nende teede suhtes.
– Inglismaa kutsehariduse ekspert

Intervjueeritud Inglismaa kutsehariduse eksperdi sõnul pakuvad paljud kolledžid 1.–2. taseme õpet ning keskenduvad eelkõige erivajadustega õppijatele ja neile toe pakkumisele, aga ka nende lõimimisele tavakolledžitesse. Paljud õppijatest omandavad 1. ja 2. taseme kvalifikatsioone ning need on väga kasulikud vaheastmena või hüppelauana haridusteel edasi liikumiseks. Erivajadustega noorte puhul toimib kaasav haridus ning nad osalevad kolledži tavakursustel ja saavad seal lisatuge, või siis õpivad nad erivajadustega õppijatele suunatud koolis, kus on välja töötatud väga spetsiifilised, just neile mõeldud õppekavad.

Paljud neist programmidest keskenduvad /.../ põhioskustele ja eluks vajalikele oskustele, kuid tavaliselt just 1. ja 2. tasemel. Mõned võivad liikuda edasi ka 3. tasemele, võib-olla 18-aastaselt või hiljem. Need [programmid] on ka neile õppijatele kättesaadavad ja sageli [nende poolt] valitavad.
– Inglismaa kutsehariduse ekspert

Sageli pakuvad need koolid erivajadustega õppijatele eluks vajalikke oskusi ning ka tööalase rakendatavuse oskusi ning kolledžis saavad nad **täiendavat tuge**, vastavalt eelnevalt läbitud hindamise tulemustele ja märgitud toevajadusele. Õppijate õpitee kavandatakse individuaalselt. Hea praktikana võibki esile tuua ka eelpool kirjeldatud erivajadustega õppijate toetatud praktikavõimalusi koos tugiisikuga, aga ka **valitsusepoolseid meetmeid eesmärgiga motiveerida ettevõtjaid erinevate maksusoodustuste ja toetuste abil** madalama kvalifikatsiooni ja oskustega noori (sh NEET noori) tööle/praktikale võtma ning juhendama (GOV.UK, n.d).

Viimastel aastatel on olnud ka riiklikku rahastust ja muudatusi, et motiveerida tööandjaid võtma tööle noori, kes on alla 24- või alla 21-aastased. Näiteks alles eelmisel aastal tegi valitsus nii, et alla 25-aastaste praktikantide eest ei pea tööandjad enam koolitustasusid maksma.

– Inglismaa kutsehariduse ekspert

Näitena toetusmeetmetest võib tuua erinevaid rahastusprogramme, sh varem toiminud *The Kickstart Scheme*, mis võimaldas tööandjatel saada rahalist tuge 16–24-aastastele sotsiaaltoetust saavatele noortele töökohtade loomisel. Eksisteerib ka värskest loodud *Jobs Guarantee* programm, mille raames pakutakse riigi poolt rahastatud kuuekuulist tasustatud tööd 18–21-aastastele tööotsijatele, kes on saanud 18 kuud sotsiaaltoetust. Programmi raames katab valitsus 100% abikõlblikest tööjõukuludest 25 töötunni eest nädalas vastavalt kehtivale miinimumpalgale, pakkudes lisaks terviklikku tugiteenust, et aidata osalejatel programmis edukalt toime tulla ja liikuda püsivale tööhõivele. (GOV.UK, n.d)

Mis on kokkuvõttes peamine, mille osas võiks Ühendkuningriigi kutseharidusest eeskuju võtta?

- Erivajadustega õppijate toetamine tavaõppes ning neile pakutavad toetatud praktikavõimalused, mille raames on õppija individuaalse praktikaprogrammi alusel suurema osa ajast tööandja juures koos tugiisikuga.
- Võimalused taotleda 16–19-aastaste noorte õppimisega seotud kulude katteks toetusi, mis katavad nii õppijate riietuse, õppematerjalide kui transpordi jm seotud kulud (Eesti kutseõppes ostavad nt koka või juuksuri erialade õppijad professionaalsed töövahendid ise).

3. Õppimist ja edasiõppimist mõjutavad tegurid

Selles peatükis esitame Eesti KÕA-de töötajate, tööandjate ja ekspertidega läbi viidud intervjuudele ning õppijate töötubadele tuginedes ülevaate toetavatest ning takistavatest teguritest, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppimist ja edasiõppimist. Eristame seejuures õppijaga (alaptk 3.1) ning KÕA-dega seotud tegureid (alaptk 3.2).

3.1. Õppijaga seotud tegurid

Õppimist ja edasiõppimist madalama taseme kutseõppes mõjutavad olulisel määral õppijaga seotud tegurid, mis kujunevad õppija varasemate kogemuste, sotsiaalse tausta ning haridussüsteemi koosmõjus ning kujundavad nii kutseõpingute alustamist, nendes püsimist kui ka edasiste haridusvalikute tegemist. Selles alaptk-is analüüsime neid õppijaga seotud tegureid lähemalt.

3.1.1. Perekondlik taust ja lähiringi toe olemasolu

Teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppimisel ja õppes püsimisel mängib olulist rolli perekondlik taust ning lähiringi toetus. Intervjuudest ja töötubadest ilmneb, et **pereliikmete ja lähedaste – olgu nendeks (vana)vanemad, õed-vennad, kaugemad sugulased, elukaaslased või lapsed – roll algab juba õppesse jõudmisel**. Töötubadest selgub, et mõne õppija jaoks on nt õppeasutuse või eriala valikul eeskujuks olnud pereliige, kes tegutseb samal erialal, õpib parasjagu samas õppeasutuses või on seal varem õppinud. Paljude õppijate jaoks on lähiringi toetus või suunamine aga otsesem, eriti nooremate ja toevajadusega õppijate puhul¹⁰. Sageli on just perekond ja tuttavad need, kes informeerivad õppijaid kutseõppe õppimisvõimalustest ja julgustavad neid õppesse kandideerima. Nt võivad lähedased suunata õppijat kindlasse KÕA-sse või erialale õppima, külastada koos õppijaga KÕA-de avatud uste päevi või jagada infot silma jäänud õppimisvõimaluste kohta.

¹⁰ Mõisteid „toevajadusega“, „erivajadusega“ ja „haridusliku erivajadusega“ kasutame siin ja edaspidi läbisegi, lähtudes kontekstist ning intervjuueeritavate endi sõnakasutusest. Mõistete kasutus peegeldab valdkonnas levinud erinevaid termineid ega tähista alati rangelt eristuvaid sihtrühmi.

Minul ei olnud erilist kirge tulla keevitajaks õppima. Ma olin lihtsalt kodus, otsisin omale töökohta, et enne ülikooli siis tööd [teha]... Järgmine aasta lähen ülikooli [tagasi akadeemiliselt puhkuselt]. Ja siis /.../ ema tuli ja ütles: „Kuule, vaata, pool aastat keevitust [õppida].“ Ma mõtlesin, et väga ei taha. Ja siis mõtlesin: „Nojah, peab vist meeldima.“ Ja siis ma võtsin selle keevituse ja...

Tegelikult ei ole kõige hullem.

– õppija

Samamoodi on **lähiringi toetus õppijatele äärmiselt oluline õpingute ajal ja õppes püsimiseks**. Intervjuudest ja töötubadest selgub, et järjepidev ja aktiivne kodune tugi aitab õppijatel õpingutega paremini toime tulla, õppetööle pühenduda ning probleemide korral lahendusi leida. Eriti oluline on lähiringkonna tugi suurema toevajadusega õppijate puhul, kelle jaoks lähedaste teadlikkus toevajadusest ja õppeprotsessist mängib olulist rolli õppes hakkamasaamisel. Ühe intervjuueritud õpetaja kogemus illustreerib, et toetav lähiring ei tähenda aga alati perekonda – osade õppijate jaoks täidavad seda rolli nt eestkostjad või ametiisikud (nt SOS lastekülade või hoolekandesüsteemi esindajad), kes jälgivad õppijate käekäiku ning tunnevad huvi nende õppetöös osalemise vastu. Olenemata sellest, kes õppijat abistab, on tugivõrgustiku olemasolu tähtis mitte üksnes õppijale, vaid ka KÕA töötajatele, sh juhtidele, õpetajatele ja tugispetsialistidele, võimaldades üheskoos tõhusamat tegevust õppija toetamisel.

Kui me esimest korda võtsime puhastusteenindaja abilist, teist taset, ja näeme kogu aeg, et kaks poissi omavahel muudkui aga... Õpetaja väsib juba ära nende omavahelisest sellisest sõnelemisest ja tõukamisest ja mida nad omavahel teevad [...] Ja nii kui said pered kaasatud sellesse, et õpetaja ei jõua enam ja me ei saa niimoodi jätkata, on vaikus olnud! Peale seda, nii kui peredega sai räägitud. Tundub küll, et nende [õppijate] puhul on see pere tähtsus – kui ta on olemas – nii palju suurem kui teistel. Igatahes meil on nüüd rahu majas.

– juhtkonna liige

Ka Liiviku (2024) doktoritööst selgub, et kooliprobleemide korral olid küsitluses osalenud kutseõppijad saanud üsna sageli oma lähedastelt abi ning kuigi õppeasutusepoolset abi kogesid õppijad harvem, näitas analüüs siiski mõõdukat seost koolilt ja lähedastelt saadud abi vahel, millest võib järeldada, et tuge vajanud õppijad on olnud mitmekülgsest toetatud.

Intervjuueritud KÕA-de töötajad toovad siiski esile, et **paljudel teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijatel ei ole sellist tugevat ja toimivat tugivõrgustikku**. See ilmneb ka töötubadest, kus osad õppijad väljendavad vanematepoolse toe puudumist või ei nimeta ühtegi oma lähedast õppimist toetava isikuna, tuues peamiste abistajatena esile kooliga seotud tugisikuid (nt õpetajaid). Nõrk või sootuks puuduv kodune tugi, sh vanema puuduv huvi või lapse võimetes kahtlemine, seab õppijad keerulisemasse olukorda.

Vanemaid ma ei kuula üldse. Nema pigem tulevad siis mõttega kaasa, kui ma olen juba midagi teinud. /.../ Aga kui ma tahan midagi tegema hakata, siis nad on nagu: „Aa, ei, see on nii keeruline, ära mine; ei-ei, see on nii jube.“ Ja kui ma lõpuks hakkan tegema, siis [vanemad] on nagu: „Ja-jaa, väga tore, et sa läksid.“
– õppija

Murekoht ei seisne intervjueritud õpetajate ja tugispetsialistide kogemusel aga üksnes toe olemasolus, vaid ka selle iseloomus. Nt kirjeldavad mõned KÕA-de töötajad varasemaid kogemusi, kus lapsevanemate vähene valmidus probleeme lahendada või kooliga koostööd teha (nt vastuseis tugiisiku kaasamiseks, probleemidele lahenduste otsimise asemel kalduvus lapse õpingute katkestamisele) raskendab õppija abistamist. **Takistuseks võivad osutuda ka lapsevanemate ootused ja hoiakud**, mis ei toeta hariduse omandamist ega pea seda prioriteediks. Vastupidiselt võib takistav mõju avalduda aga ka küll näiliselt toetava eesmärgiga, kuid reaalsuses ülehoolitseva või liialt kontrolliva vanemluse kaudu, mis piirab õppija iseseisvuse kujunemist. Intervjueritud õpetajad ja tugispetsialistid rõhutavad, et selle tulemusel kujunenud vähene iseseisvus ja agentsus takistab õppeprotsessis toimetulekut ega anna õppijale võimalust ise tegutseda ja vastutust võtta.

On selliseid peresid, kus lapsed on lihtsalt üle hooldatud. Õpetan siin [koolis] köögis hoolega toiduvalmistamist ja uurin siis [õppijalt], et kas kodus tegid läbi. „Ei, mind ei lubata [kodus] köökigi.“ He-he! Noh, mis ma siis pingutan, eks ole?
– õpetaja

Õppimist võivad **takistada ka õppija perekondlikud kohustused ning sotsiaalmajanduslik taust**. Mitmed töötubades osalenud õppijad mainivad hooldusrolli täitmist, sh oma laste või nooremate õdede-vendade eest hoolitsemist, mis on nende õpingute alustamist edasi lükanud või õppimisele piiranguid seadnud. Seda murekohta kinnitavad ka KÕA-de töötajad, kes toovad probleemidena esile osade õppijate suurt hoolduskoormust või pere keerulist majanduslikku olukorda ja sellest tulenevaid piiranguid, nt raskusi õppevahendite soetamisel või piiratud võimalusi kodukohast kaugemal õppimiseks. Sarnaseid järeldusi on esile tõstnud ka Liivik (2024), kelle doktoritöö tulemused näitavad, et sotsiaalmajanduslike raskustega kutseõppijad kogevad enam raskusi õppimisele keskendumisel ja madalamat rahulolu õpikeskkonnaga, samal ajal kui täiskasvanud kutseõppijatel kaasneb töö- ja perekohustuste kõrvalt õppimisega suur koormus, vajadus töökohta vahetada või tööst loobuda, sest ei kogeta õppekorralduse piisavat paindlikkust ja õpetajate mõistvat suhtumist. Samuti selgub doktoritööst (ibid.), et suurimad õpikogemuste erisused erinevate kutseõppijate vahel seisnevadki mh lähedaste abi ja õpinguid takistavate sotsiaalmajanduslike probleemide kogemises.

3.1.2. Suhted õpikeskkonnas

Nii teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate kui ka KÕA-de töötajate hinnangul **toetavad õppimist väikesed õpperühmad**, mis võimaldavad õppijatele individuaalsemat lähenemist, arvestavad paremini õppijate vajaduste ja võimekusega ning loovad sobivamad tingimused praktiliseks õppeks. Eriti olulised on väikesed õpperühmad intervjueeritavate hinnangul toevajadusega õppijate jaoks, kelle õppeprotsessis osalemist ja toimetulekut soodustab õpetajate üks-ühele tähelepanu ning vaikne ja turvaline õpikeskkond. Samuti sobivad väikesed õpperühmad neile õppijaile, kes tunnevad end suuremas rühmas ebakindlalt, kellel on keerulisem teistega kohaneda või kellel esineb sotsiaalset ärevust. Olenemata õppija taustast toetab väike õpperühm ka paremat omavahelist suhtlust ja usalduslike sõprussuhete ning grupidünaamika kujunemist.

See [õppe]grupp on väike ja kuidagi kasvatakse paari kuuga päris mõnusasti kokku ja hakatakse üksteist aktsepteerima ja märkama, kui keegi puudu on või keegi ära kaob. Nad ise juba [sotsiaalmeedia]grupis kirjutavad, et „Kus sa täna oled?“. Ja see õpe muutub personaalsemaks ja nad [õppijad] ise on ka üksteise suhtes hoolivamad.
– tugispetsialist

Mitmed KÕA-de töötajad, kellega vestlesime, peavad just **toimivat grupidünaamikat oluliseks õppimist mõjutavaks teguriks** – kui ühes õpperühmas on koos väga erineva taseme ning taustaga õppijad, on kuuluvustunde saavutamine, sõprussuhete loomine ja seltskonnas hakkama saamine õppijate jaoks keerulisem ning rahulolematust lihtsam tekkima. Intervjueeritavate näited illustreerivad väga mitmekesist õppijate profiili: täiskasvanud, noored, eesti- ja muukeelsed, põhikooli- ja keskkoolijärgsed, erivajadusega, LÕK-il õppinud ja tõhustatud tuge saanud õppijad (vt teise ja kolmanda taseme õppijate profiili kohta alaptk-st 1.1). Mõne intervjueeritud KÕA töötaja hinnangul raskendab väga eripalgeline õpperühma koosseis ühelt poolt õppijate toimetulekut ja toimiva grupidünaamika kujunemist, teiselt poolt aga esitab ka õpetajatele väljakutseid õpetamisel ning õppematerjalide kohandamisel. Liiviku (2024) doktoritöös on märgitud, et kutseõppijad võivad tajuda kaasõppijate distsipliiniprobleeme segavana, mis viitab samuti sellele, et mitmekesise õppijate profiiliga õpperühma toimimine on häiritud ning võib õppijatele tekitada keskendumisraskusi.

Kui see grupp koosnebki toevajadusega õpilastest, kes on sellised armsad, tahavad õppida tegelikult, aga ongi lihtsalt nõrgema tasemega, siis see asi toimib. Või kui meil on grupp tegelikult nendest noortest, kes ei tea oma eriala, aga nad ei ole võib-olla toevajadusega, siis samamoodi see toimib. Aga kui meil on tekkinud see grupp kokku nendest õppijatest, kuhu jäävad need õppijad, kes ei ole mujale sisse saanud, siis seal on toevajadusega õppijad, ja need õppijad, kes lihtsalt ei tea, mida nad elus teha tahavad, siis tekib täpselt see rühma dünaamika sealjuures, mis ei toimi.

– juhtkonna liige

Toimivat grupidünaamikat ning -protsesside tagamist peavad oluliseks ka tugispetsialistid, kellest mitmed toovad intervjuudel välja, et nad keskenduvad õppeaasta alguses teadlikult õpperühma ühtsuse suurendamisele. Nt korraldavad nad õppijatele ühistegevusi või suhtlemise tunde, viivad läbi tegevusi vabas õhus, teevad õppijatega ühiskülastusi ettevõtetesse jne. Info liikumise ning õppijate omavahelise märkamise ja toetamise soodustamiseks on mõnes KÕA-s rakendatud ka kursusevanema rolli, mida täidab üks õppijatest, kes vahendab suhtlust rühma ja õpetajate vahel.

Töötubades osalenud õppijad kinnitavad, et **head suhted klassikaaslastega ning tore seltskond on õppimisel toeks**, aitab õpimotivatsiooni ülal hoida ning olulise infoga kursis olla. Nt jagavad õppijad omavahel infot tunniplaani ja olulisematest tähtaegadest, sõidavad koos kooli, aitavad üksteist tunnis või koolitöödega, annavad KÕA töötajatele märku klassikaaslaste tunnist puudumisest, tunnevad klassikaaslaste käekäigu vastu huvi või innustavad üksteist keerulisematel hetkedel.

[Õppida aitab ja julgustab] see seltskond /.../ kui klassis kõik saavad aru, et mingil vennal [õppijal] on väljakukkumise oht, siis kõik motiveerivad teda ja aitavad teda. /.../ Mina ka olin väljakukkumise äärel. /.../ Mina mõtlesin kogu aeg, et ma ei saa lahkuda sellest grupist, sest nii hea seltskond ja mul on [siin] liiga head sõbrad [et lahkuda].

– õppija

Järelikult on klassikaaslaste tugi toetav nii praktilisel (nt info jagamine, tunnis üksteise abistamine) kui ka emotsionaalsel tasandil (üksteise motiveerimine) ning kui see puudub, on õpingute katkestamise oht suurem.

3.1.3. Varasem haridustee

Kui praeguste õpingutega seoses märgivad paljud intervjueritud õppijad, et suhted õpikeskkonnas on toetavad, siis **varasema haridustee kogemusi kirjeldavad nad pigem negatiivsena, tuues esile kiusamist ja tõrjutust**. Seejuures meenutavad intervjueritud

õppijad negatiivsete kogemustena nii sõnalist või füüsilist kiusamist kaasõppijate poolt kui ka varasemaid kogemusi õpetajatega, mida tajutakse kiusava või ebaõiglasena.

Nii intervjueeritud eksperdid kui ka KÕA-de töötajad kinnitavad, et kutseõppe teisel ja kolmandal tasemel õppivate noorte, eriti suurema toevajadusega noorte puhul võib õppes püsimisel ja edasijõudmisel takistuseks osutuda eelnev negatiivne kogemus põhikoolis või kutseõppes ning lahendamata traumad, mis põhjustavad õppijas hirmu, ebakindlust, õpimotivatsiooni langust ning koolist kõrvalehoidumist.

Ja psühholoogiline nõustamine võiks ka olla, sest tegelikult on see, et need erivajadusega noored tavakoolis – koolis lõimumine on juba olemas, aga tihti on tegelikult olnud nad tavakoolis kiusamise ohvrid. Ja nad pelgavad koolis käia. Kui ma ise töötasin kunagi kutsekoolis õpetajana, siis mul oli tegelikult grupis päris palju noori, kes kõndisid mööda seinääri ja mõtlesid, et äkki keegi ei märka, et ma siin majas olen. Ja kui me ei pööra tähelepanu neile, siis tegelikult nad on nagu kadunud hinged tulevikus.

– SoM-i esindaja

Mitme eksperdi ja KÕA töötaja kogemuse põhjal **mängib olulist rolli ka see, millisest koolist toevajaduse või erivajadusega õppija kutseõppesse tuleb.** Tavakoolist tulnud õppijad on nende kogemusel tihti kiusatud ja endasse tõmbunud, samas kui erikoolidest kutseõppesse tulijad on oma erivajadusest teadlikumad ning enesekindlamad. Selle üheks seletuseks saab pidada ressursside piiratud tõttu tavakoolis tihti puuduvat piisavat tuge ja probleemide lahendamata jäämist, isegi juhul kui koolipersonal on õpilase toevajadust märganud.

Hästi palju oleneb, kust koolist ta [õppija] tuleb. Mida me näeme, on see, et kui ta tuleb /.../ tavakoolist, siis meie õppeaasta alguses nad käivad mööda seinääri, ei ole neil enesekindlust ega mitte midagi, sest nad on olnud seal [tavakoolis] klassiruumis kuskil taga tapeediks, et jumala eest ei sega tundi. Ja siis on erikoolidest noored, kelle puhul me näemegi, et nad on teadlikud oma erivajadusest; nad on palju enesekindlamad, julgemad.

– juhtkonna liige

Lisaks võib teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate **varasema haridustausta mõju avalduda õppimisharjumuste kaudu.** Nt toob paar intervjueeritud õpetajat ja tugispetsialisti välja, et pikem haridussüsteemist eemalolek (nt erivajadusega õppija puhul tervise tõttu kodus või teenustel/rehabilitatsioonil olemine) võib tähendada, et õppijal puuduvad kutseõppes osalemist toetavad õpiharjumused. Keerukusi võib tekitada ka varasemast haridusest kujunenud õppimisviis, kus õppija on harjunud tugevalt juhendatud õppega ning tal on raske kohaneda iseseisvamat õppimist eeldava õppekorraldusega. Nendele väljakutsetele on viidatud ka haridusasutustele mõeldud juhendmaterjalides, kus on kirjas, et väikeklassis või koduõppel olnud õppijate puhul võib kohanemine kutseõppe suurema

õpperühma ja -tempoga kujuneda keeruliseks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024; Kiive jt, 2024).

3.1.4. Sisemised ja välised õpimotivaatorid

Intervjuudest KÕA-de töötajatega ja töötubadest õppijatega selgub, et **õpimotivatsioon ning õppija huvi õpitava eriala vastu on oluline toetav tegur** nii õppesse jõudmisel kui ka õppes püsimisel. Osade töötubades osalenud õppijate erialavaliku põhjendustest ilmneb, et sisemist motivatsiooni kujundavad muu hulgas isiklik huvi õpitava vastu, soov suurendada oma iseseisvat toimetulekut, soov olla oma lastele eeskujuks või eriala praktiline kasu (nt igapäevaelus kasulike oskuste omandamine). Teadlikku eriala valimist, mis tuleneb õppija isiklikust huvist õpitava eriala vastu ja/või soovi just sel erialal rakenduda, võib mõne intervjuueeritud õpetaja hinnangul pidada omaseks pigem täiskasvanud õppijatele, mida toetab ka Liiviku (2024) doktoritöö, kus täiskasvanud kutseõppijate õpikogemustest ilmnes motiveeritus, ennastjuhtivus, vastutustundlikkus ja nõudlikkus õppe suhtes.

Kui [pottsepa] sellipaber ära punnitada, siis ei tee paha ka meistri paber. Sealt on veel võimalik edasi minna ja [kutseõppe] tase viis saada ja spetsialistiks saada, mis oleks hea. Selline perspektiiv võiks olla, midagi targemat ka asemele panna ei ole praegu, seda rada võiks käia. Ambitsiooni ja motivatsiooni on. Tipus on füüsilik ja muud rohkem, see paelub. See on kokku viis aastat vähemalt, aga mis siis ikka, vahepeal teen [valmis] mõne ahju.
– õppija

Siiski joonistub vestlustest KÕA-de töötajatega ja õppijatega välja, et teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijatel on **enamasti rohkem välimisi motivaatoreid kui sisemist motivatsiooni**. Mitmed õppijad toovad oma eriala valikut põhjendades välja nt head erialast tulevikuväljavaadet ja oodatavat majanduslikku kasu või eesmärki kätte saada lõputunnistus. Üks intervjuueeritud õpetaja toob esile, et nt hoolekandeaastutes elavate täisealiste õppijate puhul võib õppimine olla seotud asutusepoolse ootusega, et inimene omandaks mingisuguse hariduse. Mõned õppijad kirjeldavad ka, kuidas nende kooli või eriala valik on kujunenud pigem juhuslikult, sest valikuid on vähe (vt lähemalt alaptk 3.2.1.) varasemad õpingud katkesid sobimatuse tõttu, polnud lihtsalt muud teha või ei õnnestunud eelistatud erialale sisse saada. Kutseõppe 2015.–2016. aasta vilistlaste uuringus selgus, et kuigi enamik põhihariduse nõudeta kutsehariduse omandanutest pidas lõpetatud eriala oma eelistatuimaks valikuks, oli eriala ja õppija tegeliku eelistuse vastavus selles õppeliigis siiski madalam kui kutseõppes keskmiselt (Ernst & Young Baltic AS, 2017).

Nagu eespool mainitud (vt alaptk 3.1.1.) jõuavad osa, eeskätt nooremad ja toevajadusega õppijad kindlasse KÕA-sse või erialale õppima ka oma lähedaste otsese suunamise kaudu, mis ei pruugi alati kokku minna õppija enda soovidega.

Ühiskond ja lapsevanemad vaatavad täna väga suuresti koolile otsa, et nii, palun, siin on mu väike ärahellitatud nunnupallikene; ma ei lubanud tal teise linna kooli õppima minna seda, mis ta tahab – nüüd ta tuleb siia õppima seda, mis talle üldse ei meeldi ja milles ta paraku ka kõige osavam ei ole, eksju /.../ mida mina tahan, sest... nojah – et ta mul kodu lähedal oleks. Palun tehke tast nüüd professionaal, tööinimene, hästi iseseisev alal, mis teda ei huvita. Noh, see ei ole nagu... Kuhu me jõudnud oleme!
– õpetaja

Kõik need väliste motivaatorite näited – eriala praktilisus ja loodetav majanduslik kasu, ligipääs teatud erialadele (nt kitsas valik, ebaõnnestunud varasemad õpingud või sisseastumiskatsed mujale), samuti lähedaste suunamine – viitavad, et **õppima asumine ja erialavalik ei lähtu alati õppija isiklikust huvist ning sisemine õpimotivatsioon võib seetõttu jääda nõrgaks**, pärssides õppimistahet. Lisaks huvi puudumisele õpitava eriala vastu toovad mõned töötubades osalenud õppijad oma õpimotivatsiooni vähendavate teguritena välja liialt rutiinset õppetööd, tajutud ebaõnnestumisi (nt kui praktiline ülesanne ei tule hästi välja või õpetaja suunab midagi ümber tegema), väheseid eduelamusi ning õppimist segavaid vaimse tervise muresid.

Vastupidiselt eeltoodud õpimotivatsiooni vähendavatele teguritele selgub töötubadest, et õppijate motivatsiooni aitab üleval hoida õppe praktiline iseloom ja eduelamus, isegi kui õpitav eriala ei olnud õppija esmane või teadlik valik. Lisaks ilmneb töötubadest ja intervjuudest, et õpetajapoolne tunnustus mõjub õppijate jaoks innustavalt. Samamoodi rõhutab üks intervjuueeritud KÕA juhtkonna liige, et just toevajadusega õppijate puhul on välisel motivatsioonil oluline roll ning selle teadlik arvestamine õppeprotsessis toetab õppijaid.

3.2. Kutseõppeasutustega seotud tegurid

Õppimist ja edasiõppimist madalama taseme kutseõppes mõjutavad lisaks õppijaga seotud teguritele ka KÕA-dega seotud tegurid, mis kujundavad õppimisvõimalusi ja õppeprotsessi. Selles alaptk-s käsitlemegi neid õppimist ja edasiõppimist mõjutavaid tegureid, mis on seotud KÕA-de ja nende tegevusega.

3.2.1. Erialade valik

Nagu eelnevalt kirjeldatud (vt alaptk 3.1.4.) kujuneb osade teise ja kolmanda taseme kutseõppijate erialavalik piiratud õppimisvõimaluste tõttu juhuslikult. **Madalama taseme kutseõppe, eriti teise taseme õppe kitsast erialade valikut toovad olulise takistusena esile nii eksperdid kui ka KÕA-de töötajad, kelle sõnul on probleem nii jõukohaste õppekavade vähesus ja väike variatiivsus (õppesuundade ja erialade valiku kohta vt alaptk 1.1.1.) osade**

KÕA-de puuduv huvi ning võimekus teist või kolmandat taset õpetada kui ka erialade tajutud soopõhisus (nt rehвитеhnikut peetakse meestele ja abipagarit naistele sobivaks erialaks). Probleemi süvendab piirkondlik kättesaadavus, mis seab omakorda õppimisele piirangud, sest õppijad ei pruugi tahta või olla võimelised õppima kodukohast kaugel. Varasemast kutseõppe vilistlaste uuringust selgub, et võrreldes teiste õppeliikidega on just põhihariduse nõudeta kutseõppe vilistlaste jaoks kooli asukoht kooli ja eriala valikul olulisem (Ernst & Young Baltic AS, 2017).

Kuna õppekavade valik on nii väike... /.../ kõik ei taha olla abikokad ja abipagarid. Ei taha kõik tegeleda toiduvalmistamisega. /.../ noh, mis meil on alternatiiviks pakkuda? Ja siis neid [õppijaid] saadetakse sinna, kuhu, noh, on kodu lähedal, või sarnaselt või suhteliselt lähedal on olemas üks kättesaadav õppekava – sinna kõik saadetakse. Aga kui see õppekava ei sobi, kui see valdkond noort ei kõneta, siis loomulikult ta ei püsi õpingutes.
– tugispetsialist

Erialade niigi piiratud valiku taustal **jäävad õppimisvõimalused eriti kitsaks tugeva toevajaduse ja erivajadusega õppijatele**, sh LÕK-i või TÕK-i järgi õppinutele. Intervjueeritud KÕA-de töötajad ja eksperdid nendivad, et kolmanda taseme õppekavad on oma õpiväljundite tõttu HEV-õppijatele ebasobivad ning tihti ei ole KÕA-d ka valmis HEV-õppijaid vastu võtma. Samas juhib üks intervjueeritud ekspert tähelepanu sellele, et HEV-õppijate rühm ei ole homogeenne: füüsiline erivajadus, nt nägemis- või kuulmispuue, ei tähenda madalamat akadeemilist võimekust ning sellisel juhul võivad teise ja kolmanda taseme õppekavad osutuda hoopis liiga lihtsustatuks ega vasta nende õppijate tegelikule võimekusele. Lisaks toovad mõned intervjueeritavad välja, et kutseõppe õppekavade praktiline iseloom ja töövõtted (nt masinatega töö) pärsivad mitmete füüsilise erivajadusega õppijate valikuvõimalusi, samal ajal kui paljud erialad eeldavad pingetaluvust, mis toevajadusega õppijatele ei sobi.

Teine asi, mis on füüsilise puudega, mis hästi tihti on meil murekohaks laual, on epilepsia, mida on tegelikult ikkagi väga palju. Ja epilepsiaga sa ei saa ei puitu... Noh, kui võtta Astangu erialasid, siis puit ja kaubandus... Kaubandus ongi ainuke variant, mis jääb lauale neile [epilepsiaga õppijatele]. See on väga suur probleem. /.../ Ja siis vaatad nendele vanematele ja noortele otsa – *sorry*, aga meil ei ole mitte midagi pakkuda.
– tugispetsialist

Piiratud õppimisvõimalused ei mõjuta üksnes õppijate sisseastumisvõimalusi, vaid avalduvad probleemina ka õpingute käigus. Üks intervjueeritud juhtkonna liige kirjeldab nt olukordi, kus õppijad küll kandideerivad ja asuvad õppima, kuid õppeprotsessi jooksul selgub, et teatud erivajadusest lähtuvalt on õppekava õppijale tegelikult sobimatu.

Nad tihti ei julge [sisseastumisel] rääkida oma erivajadustest. /.../ Ja lõpuks selgub, et tegelikult on eriala sobimatus. Ma toon kasvõi näite – me oleme võtnud vastu õpilase, kes... noh, me saame aru, et ta on LÕK-i lõpetanud, aga lõpuks selgub näiteks, et tal on langetõbi – aga me oleme ta vastu võtnud puidu erialale, kus on ohtlikud seadmed. Ja lõpuks veel selgus, et tegelikult tal tekivad ärritushood kõva heli peale, mis on samamoodi... Puidutöökoda on... ta peaks sellest väga kaugele hoidma. Aga kuna ta nendest asjadest [sisseastumisel] ei rääkinud, siis võib-olla kaks kuud hiljem alles saame aru päriselt, miks see nii on, et ta kuidagi ei saa selle õppimisega seal hakkama.
– juhtkonna liige

Järelikult võivad õppijad piiratud õppimisvõimaluste, sh kitsa erialade valiku, õppimisvõimaluste piiratud piirkondliku kättesaadavuse ning võimekusele ja vajadustele vastavate õppimisvõimaluste vähesuse tõttu asuda õppima teise või kolmanda taseme kutseõppe õppekavadel, mis ei pruugi olla tegelikult kooskõlas nende reaalse võimekuse, vajaduste või isiklike huvidega. Paar intervjueeritud KÕA-de töötajat tõdevad seejuures, et teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppekavade arendamisel puudub süsteemne planeerimine ning pikaajaline vaade. Nt kirjeldab üks intervjueeritud juhtkonna liige juhtumit, kus õppekavasid suleti kooli juhtkonna tasandil tehtud majanduslikel kaalutlustel, ilma et oleks arvestatud õppijate tegelikke vajadusi või piirkondlikku õppimisvõimaluste kättesaadavust. Intervjueeritud HTM-i esindaja tõdeb samuti, et teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppekavaarendus ja pakutavate erialade valik ei ole tulenevalt KÕA-de kõrgeast autonoomiast sageli lähtunud süsteemsest vajadusest, vaid pigem iga õppeasutuse enda eelistustest. Samal ajal nendib haridusekspert, kellega vestlesime, et pikaajalise vaate prognoosimisel oleks suur potentsiaal kutsenõukogul, kus on koos pädevad valdkonna esindajad.

3.2.2. Õpirajad ja edasiõppimise võimalused

Õpirajad ning edasiõppimisvõimalused teise ja kolmanda taseme kutseõppes sisaldavad nii toimivaid lahendusi kui ka olulisi kitsaskohti. Osa intervjueeritud KÕA-de töötajate kogemusel on ette tulnud olukordi, kus õppijate edasiõppimine keskkhariduse tasandil, kutseõppe kõrgemal tasemel või ka kõrgkoolis on loogiline ja jõukohane, kuid sellised **hästi toimivad õpirajad ilmnevad eelkõige juhtudel, kus õppijal puudub suurem toevajadus.**

Meil sel aastal on kümnendas klassis vist kaks või kolm tüdrukut, kes eelmisel aastal lõpetasid abikoka ja nüüd nad alustasid oma gümnaasiumi-õpinguid, alles siis 18-aastaselt. Ja käivad täitsa edukalt seal täiskasvanute gümnaasiumis. /.../ Sellist enesetäiendamist on küll veel, aga see sõltub hästi õppijast, kui palju on seda võimekust, kui palju on pere tuge, kui palju on endal soovi seda keskharidust omandada. Ja noh, mõnel puhul ongi see... elukorraldus selline, et ongi vaja minna tööle, et saada sissetulekut.

– tugispetsialist

Samas toovad intervjuueeritud KÕA-de töötajad ja eksperdid esile, et sellised **sujuvad õpirajad ei ole enamiku madalama taseme kutseõppijate jaoks kättesaadavad** ning edasiõppimisvõimalusi piiravad nii õppijaga seotud kui ka süsteemsed tegurid. Nt võib kõrgemale kutseõppe tasemele edasi liikumist takistada teoreetilise õppe, sh analüüsi-, refleksiooni- ja kirjalike tööde nõudlikkus, millega paljud madalama taseme kutseõppijad intervjuueeritavate sõnul pigem toime ei tuleks. Lisaks võivad edasiõppimist takistavateks teguriteks osutuda õppija sotsiaalmajanduslik taust (surve tööturule siirduda, ei saa lubada õppimist); erialade kitsas ning piirkondlikult ebaühtlane kättesaadavus; suurem konkurss kõrgema taseme kutseõppesse või samal suunal puuduvad jätkuõppevõimalused kõrgemal tasemel.

Mitte ainult see, et kuidas sellelt õppekavalt minna tööturule, vaid kuidas sa saad ühelt tasemelt teise või kolmandasse liikuda – et kas [see,] mida sa õpid, annab üldse võimaluse liikuda samas teemas järgmisele tasemele. Need [õppimisvõimalused] ei pidanud üldse tegelikult kattumagi. Sa jääd pigem lihttööliseks, sest sa ei saa nendel teemadel /.../ tegelikult [oma õpinguid] jätkata, isegi kui sa tahaksid ja sul on potentsiaali.

– MKM-i esindaja

Eelmainitud takistused, koosmõjus õppija vähese iseseisvuse, madalamate sotsiaalsete oskuste või toimetulekuraskustega, võivad viia olukorrani, kus **õppijad liiguvad teise ja kolmanda taseme kutseõppe sees erinevate õppekavade vahel** ega pruugi liikuda edasi kõrgemale haridustasemele. Samaaegselt nendivad mitmed intervjuueeritud KÕA-de töötajad, et selline pikem haridussüsteemis püsimine ja sama taseme sees erinevate erialade proovimine võib toetada õppijate arengut, võimaldades neil pikema aja jooksul omandada vajalikke ja mitmekesisemaid oskusi, suurendada enesekindlust ning leida endale sobivam õpitee. Mõnel juhul võib samal tasemel õpingute jätkamine olla õppija teadlik ja turvaline valik, eriti olukorras, kus tööturule sisenemine on keeruline või ta ei tunne selleks pärast lühiajalisi õpinguid veel piisavat valmisolekut.

Meil on sellised kolm eriala, kus nad [õpilased] käisid ringiratast – abipagar, abikokk ja lihameister; kui ta natuke tugevam oli, siis sai ka lihameistri eriala veel omandada. Ja no mõni võttis veel puhastusteeninduse valdkonna ka juurde. Ja siis mõnda õpilast sa nägid mitu aastat seal järjest ja nägid seda õpiarengut sealjuures. /.../ Aga praegusel ajal on see natuke keerulisem – seda enam, et paljud on ikkagi juba täiskasvanud ja kuna täiskasvanuharidus on nüüd tasuline kutseõppes, siis me tõmbame tegelikult piduri peale sellele.
– õpetaja

Kokkuvõttes ilmneb, et kuigi teise ja kolmanda taseme kutseõppesest kõrgemale haridustasemele edasi liikumiseks on olemas toimivaid õpiradu, on need eelkõige kättesaadavad väiksema toevajadusega õppijatele. Enamiku õppijate jaoks piiravad edasiõppimisvõimalusi nii individuaalsed tegurid, nagu piiratud toimetuleku- ja õpioskused, kui ka süsteemsed kitsaskohad, sh õppekavade ülesehitus ja kättesaadavus. Seetõttu asuvad paljud kutseõppe madalamatel tasemetel õppijad ühe eriala omandamisel õppima mõnele teisele erialale, mis ei tähenda küll kõrgemale haridustasemele edasi liikumist, kuid mis võimaldab õppijatele turvalise ja toetava viisi endi oskusi siiski täiendada.

3.2.3. Õpikeskkond

Teise ja kolmanda taseme kutseõppijate heaolu tagamiseks ja seeläbi õppes püsimise toetamiseks on oluline turvaline ja rahulik õpikeskkond. Uuringu töötubades osalenud õpilased toovad oma praeguse õpikeskkonna puhul rahulikkust olulise positiivse tegurina välja just võrdluses oma varasemate kogemustega põhikoolist, kus nad tajusid õpikeskkonda tihti lärmaka ja ebaturvalisena – sageli omistades neid erinevusi põhikooliõpilaste ealistele omapäradele, aga ka varasemate koolide suurusele või probleemidele õppekorralduses ja koolikultuuris. Nt rääkisid töötubades osalenud õppijad praegustest õpetajatest oma KÕA-s väga positiivselt, tuues neid sageli esile kui inimesi, kes neid õppimises kõige enam abistavaid, sh võrreldes nt pere ja lähedastega. Seejuures meenutavad intervjueeritud õppijad mitmeid näiteid mittemõistvast suhtumisest või konfliktidest oma varasemate õpetajatega põhikoolis.

Rahulik keskkond ja turvatunne tekivad intervjueeritud KÕA-de töötajate hinnangul sagedamini just väikestes gruppides (intervjueeritavate ettepanekul 8–12 õppijat) ning ka väiksemates koolides. Intervjueeritud õpetajad ja tugispetsialistid on arvamusel, et väiksed grupid on õpilaste jaoks vähem ärevust tekitavad ning õppijate häid omavahelisi suhteid soodustavad (kaaslaste toe ja grupidunde olulisusest vt ka alaptk 3.1.2.). Seejuures leiavad intervjueeritud koolitöötajad, et väiksed grupid on ka individuaalse lähenemise ja toe pakkumise olulised eeltingimused.

Mina arvan, et toetab hästi see, et need rühmad on väikesed. Meil on kõikides nendes rühmades maksimum 11 õpilast ühes rühmas. See grupp on väike ja kuidagi kasvatakse selle paari kuuga päris mõnusasti kokku ja hakatakse üksteist aktsepteerima ja märkama, kui keegi puudu on või keegi ära kaob.

– tugispetsialist

Seejuures on madalama taseme õppijatega töötavate tugispetsialistide ja õpetajate hinnangul oluline **õppes püsimist takistav tegur just suurte KÕA-de õpikeskkond, mis tulenevalt oma suurusest, planeeringust ja õpilaste rohkusest tingitud üldisest lärmist muudab koolipäeva väsitavaks ja ärevust tekitavaks eriti just erivajadusega õppijatele.** Uuringu töötubades osalenud ühe sellise suure KÕA õppijad leiavad, et mõnevõrra leevendab suure kooliga kaasnevat segadust ja stressi õppeasutuse jagunemine erinevatesse õppekorpustesse ning tundide toimumine ühes kindlas hoones/korpuses.

Kui me räägime sellistest koolidest nagu Ida-Virumaa kutsehariduskeskus või Tartu rakenduslik kolledž, siis seal tekib meil teine probleem – isegi kui luuakse neid õppekavasid, siis tegelikult see õppekeskkond suures hiiglakoolis ei sobi neile, kes on õppekavade sihtrühmaks.

– tugispetsialist

Intervjueeritute tähelepanekuid väikeste õpperühmade olulisuse kohta toetavad ka mõned teistes riikides läbiviidud uuringud, mis näitavad, et väiksemad klassid toetavad õpilaste kuuluvustunnet (Petrucci, et al., 2022) ning võimaldavad individuaalsemat tähelepanu ja tuge just erivajadusega õppijate puhul (Bondebjerg et al. 2023). Kuigi mõned varasemad uuringud käsitlevad grupi suuruse mõju ka kutsehariduse kontekstis, on hea kvaliteediga tööendeid eriti kutsehariduse ja toevajadusega õppijate kohta vähe. Olemasolevad peamiselt kvalitatiivsed uuringud (nt Björk-Åman & Ström, 2022; Bondebjerg et al., 2023) viitavad, et väiksemad rühmad ning tugipersonali piisavus võimaldavad õpet individualiseerida, mis on seotud nii õpilaste kui õpetajate kõrgema rahuloluga. Tuleb silmas pidada, et suurematel KÕA-del on väiksematega võrreldes üldjuhul rohkem ressursse mitmekülgsema tugispetsialistide tiimi ülalpidamiseks, kuid intervjueeritud KÕA-de töötajate hinnangul on tugiteenuste kättesaadavus õpilaste jaoks sellest hoolimata piiratud ka suurtes õppeasutustes (vt lähemalt „Tugispetsialistide puudus ja suur halduskoormus“).

Õppesse jõudmist ja seal püsimist toetava tegurina rõhutasid nii töötubades osalenud õppijad kui ka intervjueeritud tugispetsialistid kodulähedust – lühem koolitee muudab päeva õppija jaoks vähem pingeliseks – ning varasemast tuttavat keskkonda. Üks intervjueeritud tugispetsialist selgitab, kuidas just suurema toevajadusega õppijate jaoks võib tema kogemuse põhjal ka naaberlinna jõudmine olla keeruline ning praegune suundumus KÕA-sid ühendada süvendab seda probleemi. Selliseid madalama taseme õppijaid, kes saavad kutseõpet alustada põhikoolist tuttavas õpikeskkonnas on aga küllaltki vähe – peamiselt käib see HEV õpilastele mõeldud üldhariduskoolide juurde loodud kutseõppe tegevuskohtades (nt Valgamaa

Kutseõppekeskuse Kiigemetsa õppekoht) õppivate noorte kohta. Sellise korralduse puhul toetavad varem samas koolis õppinud noorte turvatunnet lisaks tuttavale keskkonnale ka varasemast tuttavad tugispetsialistid, õpetajad jt koolitöötajad.

Rahulike ja väiksemate õpperühmade olulisus madalama taseme kutseõppijate jaoks seisneb seega igapäevase heaolu, turvatunde ja individuaalse toe tagamises ning seda nii intervjueeritud töötajate kui õppijate hinnangul. Kuigi üldiselt võib väiksematel KÕA-del olla keerulisem tagada laia tugiteenuste valikut ning samas on võib keskkond suuremates koolides olla toevajadusega õppijatele ärevusttekitav, viitavad nii intervjueeritute hinnangud kui ka mõned varasemad uuringud sellele, et kooli suurusest hoolimata on õppijate toetamiseks on oluline luua väikseid õpperühmi.

3.2.4. Paindlik ja individuaalne õppekorraldus

Paindlik ja individuaalset lähenemist võimaldav õppekorraldus on madalama taseme kutseõppijate õppes püsimiseks äärmiselt oluline. Osaliselt tingituna kitsast erialade valikust (vt erialade arvu ptk-st 1.1.1.) satuvad madalama taseme õppijad sageli õppekavadele, mis on ligipääsetavad koduläheduse või sobivate transpordiühenduste tõttu, mitte ei vali õppekava oma huvi või võimete alusel. Sellega seoses kirjeldavad uuringu töötubades osalenud õppijad ning intervjueeritud KÕA-de töötajad, et üsna sageli tuleb madalama taseme õppijate seas eriala vahetamist ette just seetõttu, et eriala osutub õppijale liiga kergeks või keeruliseks – mõlemal juhul väheneb motivatsioon. See näitab, et **õppijate vajadused ja võimed võivad selgineda alles õppeprotsessis, mis tingib vajaduse kohandada pidevalt nii õppemeetodeid, -keskkonda kui ka töövahendeid.**

Mulle tundub, et kõik, mis ma teen, ongi kohandamine kuidagi. See ongi see töö põhimõtteliselt minu meelest. Kes saab kirjutada käsitsi; kes ei saa, temale annad arvuti, kirjutab seal. Kellel mis nagu on – kogu aeg vaatad, et nad saaks teha samu asju, aga erinevalt /.../ See ongi see töö.
– õpetaja

Rääkides paindlikkusest õppekorralduses, toovad teise ja kolmanda taseme õppijatega töötavad õpetajad näiteid sellest, kuidas nad võimaldavad õppijatel ülesandeid teha omas tempos või ülejäänud grupist eraldi personaalselt koos õpetajaga. Praeguse õppekorralduse puudusena näevad KÕA-de töötajad suurt koormust ja pikki koolipäevi, mis võib üle jõu käia just suurema toevajadusega õppijatele.

Meile tulevad väga palju puuduva töövõimega noored. /.../ Ja siis talt oodatakse, et ta käib viis päeva nädalas koolis. Üheksa alustab, kell 16:10 lõpetab. Ta ei suuda käia viis päeva nädalas koolis.
– tugispetsialist

Kuna õppekorralduse paindlikkust, individuaalset lähenemist ja samas ka võimalust erinevaid erialasid proovida peavad KÕA-de töötajad madalama taseme õppijate jaoks äärmiselt oluliseks, hindavad nad seetõttu väga peatselt suletavat kutsevaliku õppekava.¹¹ See on seni täitnud haridussüsteemis olulist lünka, võimaldades õppijatel uue keskkonnaga harjuda, omandada üldoskusi ning katsetada erinevaid erialasid. Kutsevaliku õppekava asemel käivitub sügisest 2026 samuti individuaalselt lähenemist pakkuv ettevalmistav õpe.

KÕA-de töötajad toovad intervjuudes õppekorralduse ebapiisavat paindlikkust ja liiga lühikest kestust välja olulise takistusena, mis ei võimalda õpet erinevate õppijate vajaduste järgi piisavalt kohandada. Intervjueeritud õpetajate ja tugispetsialistide hinnangul on praegused ühe- ja kaheaastased õppekavad liiga lühikesed: neis pole just madalama taseme õppijate jaoks eriti oluliste üldoskuste ja iseseisvuse arendamiseks piisavalt aega. Nagu eespool mainitud, on pikad koolipäevad ja suur igapäevane koormus probleemiks just erivajadusega õppijatele ning lühike õppe kestus ei võimalda koormust ka rohkem hajutada. Mõned KÕA-d on juba – lähtuvalt konkreetse aasta sisseastujate profiilist ja vajadustest – õppeaega pikendanud, hoolimata sellest, et praegune rahastussüsteem seda tegelikult ei toeta, nagu viitab ka intervjueeritud HTM-i esindaja.

Tegelikult kutseõppeasutuse seadus annab ju selle võimaluse teha õppekavas kohandusi õppeajas ja -sisus, aga see kõik põrkub raha taha. /.../ Need sihtrühmast tulenevad erinevused tingivad seda, et need samad õpiväljundid saavutatakse erineva ajaga erinevate õpilaste poolt. Ja seda printsiibis on püütud arvestada, aga finantsiliselt on raske sellega nagu täna toime tulla koolil – kui ta jätabki nad pikemalt õppesse, siis see nõuab ressursi.
– HTM-i esindaja

Selline paindlikum lähenemine õppe kestusele on juba kasutusel Soomes TELMA programmi puhul (vt alaptk 2.1.2.). Paindlikkus õppekorralduses sõltub küll osaliselt kutseõppe rahastusmudelitest ning riikliku tasandi hariduskorraldusest, kuid suur roll on ka iga KÕA juhtimistasandi otsustel.

3.2.5. Koolijuhtimise kvaliteet

KÕA-de juhtimise kvaliteet mõjutab otseselt õppijate heaolu ja õppes püsimist. Kuigi paljud madalama taseme õppijate kutseõppesse jõudmist ja seal püsimist takistavad tegurid, nt

¹¹ Kutsevaliku õppekavad suletakse hiljemalt 31.08.2026. Vt [RT I, 23.12.2024, 1, § 59^{1\)}](#)

tugispetsialistide ja õpetajate puudus Eestis ning vene õppekeelega koolide õpilaste ja lapsevanemate piiratud eesti keele oskus, on riikliku tasandi probleemid, mis mõjutavad ka KÕA-sid, **on koolitasandi juhtimisotsustel ka selles kontekstis oluline mõju mitmele tegurile, nt kooli õppekorraldusele (sh vastuvõtukorraldusele), personali värbamisele ja hoidmisele, infovahetusele ning kooli tugiteenuste korraldusele.**

Nii intervjueeritud KÕA-de juhtkonna liikmed kui õpetajad toovad välja, kuidas madalama taseme õppijate toetamine algab juba vastuvõtul. **Läbimõeldud vastuvõtukorraldus võib luua väga hea aluse madalama taseme õppijate toetamiseks**, sest nii saab kogu personal juba enne õppeaasta algust ülevaate, milliste toevajadustega õppijad õpinguid alustavad ja kuidas tuleks neid seejuures toetada.

Küsimus on, kas suurel koolil on aega võtta see aeg ja vastuvõtu raames hinnata seda õpilast, kelle nad vastu võtavad; millised on tema oskused, millised on tema võimed, ja milline on tema toevajadus.
– juhtkonna liige

Vastupidise näitena toovad intervjueeritud KÕA-de töötajad olukordi, kus vastuvõtul on jäänud oluline info õppija tausta ja vajaduste kohta kogumata, mis on viinud õpingute katkestamiseni, sest eriala pole olnud õppijale sobiv või isegi ohutu nt ta tervisliku seisundi tõttu.

Lisaks vastuvõtukorraldusele mõjutavad juhtimisotsused ka koolipersonali hoiakuid ja voolavust. Intervjueeritud KÕA-de rõhutavad probleemidena mõnede õpetajate madalat motivatsiooni või ebasobivaid hoiakuid toevajadusega õppijate toetamisel (vt lähemalt õpetajate kompetentside kohta ptk-st 3.2.6.), aga ka üldist kvalifitseeritud personali puudust, mis toob kaasa töötajate ülekoormuse.

Aga minu meelest arenguruumi veel on, ehk siis õpetajate hoiakute muutmise mõttes ja... Aga tihti mul on tunne, et ka selleks, et kovisioonist või õpiringist osa võtta või tulla tugirühma koosolekule või grupipõhisele koosolekule, õpetaja töökoormus takistab. Meil väga paljud õpetajad töötavad rohkem kui 1,0 koormusega ja tegelikult neil lihtsalt ei ole vaimset ressursi midagi teha.
– tugispetsialist

Tugiteenuste korraldus ja infovahetus kuuluvad samuti koolijuhtide vastutusvaldkonda. Intervjuudes kirjeldavad KÕA-de töötajad aga näiteid olukordadest, kus tugispetsialistide rollid ja vastutusala ei ole selgelt määratletud. Kui vastutus on hajunud või info koolitöötajate vahel ei liigu, kannatavad sellest õppijad.

Mul on tunne, et nad isegi ei tea täpselt, mis nende omavahelised tööülesanded on. /.../ Või kui me küsime, kes sellega tegeleb või kuidas see asi laheneb, siis öeldakse: "Aa, ei, sellega tegeleb nüüd HEV koordinaator", "Sellega tegeleb nüüd sotsiaalpedagoog", "Sellega me tegeleme nüüd koos"/.../ Aga ongi see, et enam ei võeta seda nagu südameasjaks, et see õpilane nagu saaks tuge.

– õpetaja

Samuti mõjutab juhtimiskvaliteet koostöövõrgustike loomist ja hoidmist nii teiste haridustasanditega (nt üldhariduskoolid, kellega tihedam koostöö vastuvõtul võib aidata õppijate toevajadusi kaardistada) kui ka kohalike tööandjatega, mis võimaldaks hõlpsamini korraldada õppekäike ja leida praktikakohti. Seega sõltub ka kvalifitseeritud töötajate olemasolu korral õppijate heaolu ja võimalused õppeasutus koolikultuurist, sh töötajate hoiakutest ning nende töökorraldusest, mille kujundamine sõltub omakorda kooli juhtimisotsustest.

3.2.6. Õpetajate võimekus toetada madalama taseme õppijaid

Õpetajatel on madalama taseme kutseõppijate õpimotivatsiooni ja õppes püsimise toetamisel keskne roll. Uuringu töötubades osalenud teise ja kolmanda taseme õppijad hindavad sõbralikke, heatujulisi ja toetavaid õpetajaid ja ning leiavad, et just sellised nende õpetajad kutseõppes enamasti ongi.

Siin sellist tunnet ei ole, et mõni vastumeelselt ainult palga pärast seda tööd teeks või midagi. Inimestel on ikkagi huvi tegeleda inimestega ja tahavad aidata.

– õppija

Seejuures on mittemõistva ja liiga range suhtlusstiiliga õpetajad madalama taseme õppijate jaoks selgelt demotiveerivad ning mõjuvad nende koolirõõmule negatiivselt.

KÕA-de õpetajate hoiakud ja ettevalmistus toevajadusega õppijate mitmekesiste vajaduste toetamiseks on aga ebaühtlased ning intervjueeritud ekspertide, KÕA-de töötajate ja juhtide hinnangul tuleb ette nii teadmiste ja oskuste puudust kui ka piiratud valmidust ja ebasobivaid hoiakuid erivajadusega õppijatega töötamiseks.

Kutseõppes tuleb see rohkem võib-olla esile, et kutseõpetajatel paljuki... Nad on praktikud ja neil ei pruugi üldse [olla] mingit pedagoogilist ettevalmistust – rääkimata sellest, et neil oleks ettevalmistus erivajadusega õppijatega toimetamiseks.

– HTM-i ekspert

Kutseõppe omapära ehk palju pedagoogilise ettevalmistuseta spetsialiste õpetajarollis mõjutab paratamatult õpetajate võimekust märgata õppijate vajadusi ning valida sobivaid

õppijaid toetavaid õppemeetodeid. Kuigi õpetajate täiendõppele on pööratud tähelepanu, leiavad nii intervjueritud eksperdid, KÕA-de tugispetsialistid, juhtkonna liikmed kui ka õpetajad ise, et õpetajate professionaalse ettevalmistuse probleem püsib ning avaldub kutseõppes eriti töös teise taseme õppijatega, kellest enamiku moodustavad toevajadusega õppijad (vt erivajadusega õppijate määrade kohta ptk-st 1.1.3.). Lisaks rõhutatakse juhtkonna liikmete intervjuus, et peale pedagoogilise ettevalmistuse on määrava tähtsusega ka õpetajate hoiakud erivajadusega õppijate suhtes ning valmisolek õpet kohandada.

Pedagoogiline kõrgharidus kindlasti toetab kõvasti, aga eelkõige oleneb ikkagi ta väärtushinnangutest – et millised väärtushinnangud on ja kas ta tahab selliste õpilastega tegeleda või ei taha. /.../ Meil koolis ka on palju, kes ei taha üldse tegeleda selliste õpilastega, ja on sellised, kellele just väga hästi sobib.
– juhtkonna liige

Seega puutuvad madalama taseme õppijad endiselt kokku hoiakutega, mis ei toeta suurema toevajadusega õppijate kaasamist. Samas toovad nii õppijad kui ka koolipersonal välja, et **toetavate õpetajate olemasolul on nende positiivne mõju õpilaste heaolule ja õppes püsimisele väga suur**. Sageli kujuneb õppijal välja üks kindel usaldusisik – tavaliselt on selleks rühmajuhendaja –, kelle poole pöördub õppija nii õppetööd kui ka isiklikke muresid puudutavates küsimustes. Sellise usaldusliku suhte olemasolu on eriti oluline nooremate ja erivajadusega õppijate puhul.

Selgub, et ühest küljest on **õpetajatel äärmiselt keskne roll madalama taseme ja eriti toevajadusega õppijate toetamisel ja motiveerimisel, kuid teisalt on nende hoiakud ja ettevalmistus selle rolli täitmiseks ebaühtlased**. Õppijate õpikogemus sõltub palju sellest, milliste õpetajatega nad kokku puutuvad, muutes ühtlasi veelgi olulisemaks kompetentse tugipersonali olemasolu KÕA-des.

3.2.7. Tugispetsialistide puudus ja suur halduskoormus

Arvestades teise ja kolmanda taseme õppijatega töötavate õpetajate ebaühtlast võimekust ja motivatsiooni toevajadusega õppijatega töötamiseks, on tugispetsialistide roll kutseõppes eriti oluline, kuid **nende tööd takistavad spetsialistide nappus ja suur halduskoormus**. Intervjueritud KÕA-de töötajad rõhutavad, et toimiva tugisüsteemi korral on **tugispetsialistide roll õppijate õppes püsimise ja toimetuleku toetamisel väga suur, kuid praktikas on tugiteenuste kättesaadavus ikkagi piiratud**. Nii õpetajad kui tugispetsialistid hindavad tugispetsialistide tuge kõrgelt: intervjuudes toodi mitmeid näiteid hästitoimivatest ja mitmekesisest tugimeeskondadest, tugispetsialistide korraldatud eripedagoogilistest õpiringidest ning tugispetsialistide asjatundlikust toest õppematerjalide ja -metoodika kohandamisel. Samas on ka suuremate tugimeeskondadega KÕA-de töötajad seisukohal, et

arvestades õppijate arvu, **ei vasta tugispetsialistide arv ikkagi õppijate ja õpetajate tegelikele vajadustele** (vt ka tugispetsialistide arvud kõigi õppijate kohta alaptk-s 1.1.1.).

Kui ma loen üles, mis tugispetsialistid meil olemas on, siis me koolina oleme justkui rikkad nagu trollid – meil on kõik eripedagoogist koolipsühholoogini olemas ja mõnda on mitu ka. Aga kui me mõtleme õppijate arvu peale, siis kogu selle massi peale on seda vähe.
– tugispetsialist

Seejuures toovad KÕA-de töötajad intervjuudes näiteid ka KÕA-dest, kus tugiteenused osaliselt või täielikult puuduvad või täidavad tugispetsialistide rolli õpetajad või teised töötajad oma põhitöö kõrvalt. Ülevaatest ptk-s 1.1.1 selgus, et 2024. aastal polnud neljas teise ja kolmanda taseme õpet pakkuvas KÕA-s tööl ühtki koolipsühholoogi, sotsiaalpedagoogi ega eripedagoogi. Olulise kitsaskohana kerkis tugispetsialistide intervjuudes esile ka nende suur halduskoormus, mistõttu kulub suur osa tugispetsialistide tööajast aruandlusele, piirates võimalust otse õppijatele tuge pakkuda.

Süsteemset, järjepidevat tugispetsialisti tööd, mis annaks tulemust, ei ole ajalist ressursi teha. Kui ma paari õppijaga jõuan päriselt süsteemselt töötada, siis on hea. Tegelikult päriselt me ei suuda toetada sellise inimressursiga ja sellise bürokraatiakoormusega.
– tugispetsialist

Eriti sageli toovad intervjuueeritud tugispetsialistid näitena koormavast bürokraatiast välja individuaalsete rakendusplaanide koostamist. KÕA-de töötajad rõhutavad, et **praeguse töökorralduse juures jääb lisaks otsekontaktile õppijatega tahaplaanile ka igasugune ennetav töö.**

Intervjuueeritud KÕA-de töötajad kirjeldavad mitmeid näiteid tihedast ja toimivast koostööst õpetajate ning tugispetsialistide vahel. Konkreetsete heade praktikatena kerkivad esile igale õpperühmale kindla tugispetsialisti määramine ning tugispetsialisti kaasamine juba vastuvõtul.¹² Nii on tugispetsialist õppijatele juba tuttav ning ka õpetajal on kergem abi saada, kui tugispetsialist(id) on õppijate tausta ja vajadustega jooksvalt kursis.

¹² Haridus- ja teadusministri määrusega „Õpilase kutseõppeasutusse vastuvõtu ja kutseõppeasutusest väljaarvamise kord“ kuulub KÕA alalisse vastuvõtukomsijoni ka vähemalt üks tugispetsialist (RT I, 27.08.2024, 3).

Rühmajuhendajat nad ikkagi teavad – rühmajuhendaja annab tunde. Aga tugispetsialisti siis ka on seal kõrval just nende vestlustega ja abiga ja kõik rühmad siis teavad, et see on meie tugispetsialist, kuhu me saame pöörduda, kes on meie oma, kes siis käib ja nagu aitab meid. Lausa iga päev läbi sealt läbi ei jaluta – aga hoiab silma peal.
– tugispetsialist

Tugiteenuste parem kättesaadavus eeldab niisiis nii tugispetsialistide arvu suurendamist KÕA-des kui ka töökorralduslikke juhtimisotsuseid, et võimaldada tugispetsialistidel keskenduda rohkem vahetule tööle õppijatega.

Kokkuvõte peatükist: milliseid õppimist ja edasiõppimist mõjutavaid tegureid intervjueritavad välja toovad?

Õppijaga seotud tegurid, mis mõjutavad õppimist ja edasiõppimist

- Perekonna ning lähedaste tugi on teise ja kolmanda taseme kutseõppijate jaoks võtmetähtsusega nii õppesse jõudmisel kui ka õppes püsimisel, avaldades nii otsese suunamise, eeskujude kui ka praktilise ja emotsionaalse toena. Piisava koduse toe puudumine, lähedaste negatiivsed ja/või demotiveerivad hoiakud, perekondlikud kohustused ning keeruline sotsiaalmajanduslik taust raskendavad õppijate toimetulekut.
- Varasem haridustee mõjutab oluliselt õppijate toimetulekut teise ja kolmanda taseme kutseõppes. Negatiivsed koolikogemused (sh kiusamine) võivad põhjustada hirmu, ebakindlust ja õpimotivatsiooni langust ka hilisemal õpiteel, samal ajal kui erinev koolitaust ja õpikogemus (nt kogemus üldhariduskoolis ja sealt saadud tugi või selle puudumine, õppekatkestused, juhendatud õpe) kujundavad õppijate õpiharjumusi ja võimet kohaneda kutseõppe nõudmistega.
- Teise ja kolmanda taseme kutseõppijate motivatsioon on mitmetahuline: isiklik huvi ja teadlik erialavalik on olulised õppimist toetavad tegurid, kuid paljudel juhtudel domineerivad välised motivaatorid (nt piiratud valikud, lähedaste suunamine või praktilised kaalutlused), mis võivad koos praktilise õppe ja tunnustusega aidata säilitada motivatsiooni ja soodustada õppes püsimist.

KÕA-dega seotud tegurid, mis mõjutavad õppimist ja edasiõppimist

- Teise ja kolmanda taseme õppijatele, kelle seas on rohkem suurema toevajadusega õppijaid, on turvatundeks eriti oluline rahulik ja vaikne õpikeskkond. Selline keskkond tekib sagemini väiksemates koolides ja väikestes gruppides. Kuigi suurtes KÕA-des võib olla rohkem ressursse tugispetsialistide palkamiseks, on suured KÕA-d ärevust tekitavad ja väsitavad just suurema toevajadusega õppijatele. Asutuse suurusest

sõltumata võimaldavad väiksed õpperühmad enama individuaalse tähelepanu pakkumist igale õppijale, loovad turvalisema õpikeskkonna, soodustavad positiivset grupidünaamikat ning grupikaaslaste vastastikust praktilist ja emotsionaalset tuge. Väga eripalgeline või halvasti toimiv rühma koosseis võib samas tekitada pingeid, häirida õppimist ja suurendada katkestamise riski.

- Teise ja kolmanda taseme õppijad vajavad väga paindlikku õppekorraldust, sh oleks kasu pikemast ja individuaalsetele vajadustele kohandatud õppe kestusest.
- Läbimõeldud vastuvõtukorraldus võib luua väga hea aluse madalama taseme õppijate toetamiseks, sest nii saab juba enne õppeaasta algust kogu personal ülevaate sellest, milliste toevajadustega õppijad koolis alustavad ja kuidas tuleks neid õppes toetada.
- Õpetajatel on keskne roll madalama taseme õppijate toetamisel ja motiveerimisel, kuid samas on teise ja kolmanda taseme õppijatega töötavate õpetajate hoiakud ja ettevalmistus selle rolli täitmiseks ebaühtlased. Kutseõppe omapära – palju pedagoogilise ettevalmistuseta oma ala spetsialiste õpetajarollis – tähendab lisaks seda, et paljudel õpetajatel puuduvad vajalikud teadmised toevajadusega õppijatega töötamisest.
- Eriti teise taseme õppijate puhul on tugispetsialistide roll õppijate õppes püsimise ja toimetuleku toetamisel on väga oluline ning õpetajad hindavad tugispetsialistide abi õppematerjalide ja -meetodite kohandamisel. Paljudel juhtudel on tugiteenuste kättesaadavus KÕA-des aga piiratud ning ka olemasolevad tugispetsialistid koormatud suure halduskoormuse tõttu.

4. Praktika läbimist mõjutavad tegurid

Olles eelnevalt käsitlenud õppimist ja edasiõppimist mõjutavaid tegureid eeskätt õppetöö ja KÕA-de õpikeskkonna kontekstis, anname järgnevalt uuringu käigus teostatud intervjuudele ja õppijate töötubadele tuginedes ülevaate teguritest, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppetöö osaks oleva koolivälise praktika läbimist ettevõtetes või asutustes¹³. Kuigi praktika on õppetöö osa, seob praktika läbimine õppimise vahetult töömaailmaga ning seetõttu käsitleme praktikat eraldi õppimise ja edasiõppimise teemadest. Eristame seejuures nii õppijaga (alaptk 4.1), KÕA-dega (alaptk 4.2) kui ka tööandjatega (alaptk 4.3) seotud tegureid, mis mõjutavad praktika läbimist.

4.1. Õppijaga seotud tegurid

Selles alaptk-s analüüsime praktika läbimist mõjutavaid õppijaga seotud tegureid. Nagu ptk-s 3 õppimist ja edasiõppimist mõjutavaid tegureid käsitledes välja tõime, on ka praktika puhul oluline faktor lähedaste tugi (nt võtavad pereliikmed või tuttavad õppijaid enda ettevõtetesse praktikale või aitavad praktikakohta leida), mille olemasolu või puudumine omab samasugust toetavat või takistavat mõju nagu õppesse asumise ja seal püsimise puhul üldiselt. Niisiis keskendume allpool süvitsi just neile teguritele, mis on praktikaspetsiifilised.

4.1.1. Töötahte ja -harjumuse olemasolu

Nagu eelnevalt välja tõime (vt alaptk 3.1.4.) on õpimotivatsioon oluline õppimist toetav tegur, mille tähtsus kandub üle ka praktikakeskkonda. Mitmed intervjueeritud tööandjad rõhutavad, et nad ootavad praktikantidelt just praktika läbimiseks vajaliku **motivatsiooni ja töötahte olemasolu**. Seejuures näevad nad olulisena õppija aktiivset huvi ja valmisolekut panustada, mitte pelgalt praktika formaalset läbimist õppekava täitmiseks.

Õppuritele on meil ka see ootus, et kui nad on läinud õppima, kui nad tulevad praktikale ja ka tööle, et neil oleks soov ja tahe siis ikkagi ka. Võib-olla see on põhiline, mida ootaks. Loomulikult selle teise ja kolmanda taseme õpilastelt me ei saa võib-olla oodata, et nad oleksid meeletult kohe juba valmis ja oskaks kõike ja oleks kiired ja osavad, aga nende hulgas on ka näiteid, kes on väga tublid inimesed ja kes on meil näiteks siiamani tööl.
– tööandja

Kuigi tööandjad ootavad, et õppijatel oleks praktikale asudes olemas baasteadmised konkreetsel töökohal vajalikest töövõtetest ning arusaam tööohutusest – mida mõned

¹³ Siin ja edaspidi peame mõiste „praktika“ all silmas ettevõttepraktikat ehk ettevõtetes või asutustes tehtavat praktikat. Kui käsitleme vastandina koolisest praktikat, siis on see vastava mõistega eraldi täpsustatud.

tööandjad hindavad oma kogemuse põhjal piisavaks, samal ajal kui teised ebapiisavaks –, mõistavad nad samas, et kõik vajalikud kompetentsid ei saa kaasa tulla koolist, eriti ka just madalama taseme kutseõppe kontekstis. Nt toob mõni tööandja välja, et praktikandi juhendamist peetakse loomulikuks praktikaprotsessi osaks ning ollakse valmis teda praktika käigus õpetama ja toetama, võttes arvesse konkreetse töö ja töökoha spetsiifikat. Olulisim tööandjatepoolne ootus praktikandile on siiski kohusetunde ning tööharjumuse olemasolu, sh praktika läbimise eest vastutuse võtmine, kohal käimine ning valmisolek õppida ja töötada. Kui õppijal on aga juba olemasolev töökoht, mida saab õpingutega siduda, on sellel töökohal praktika sooritamine paari intervjueeritud KÕA töötaja hinnangul tulemuslik just tänu väljakujunenud tööharjumusele, motivatsioonile ja tuttavale töökeskkonnale.

Tööharjumus seostub seejuures ka võimega kohaneda töökeskkonna nõudmistega, nt töötempo, töökoormuse ning oma rolliga tööprotsessis. Paar intervjueeritud tööandjat rõhutab, et õppijate toimetulek praktikal on individuaalne ning teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate seas on väga võimekaid ja motiveeritud praktikante, kuid samas võivad just eelnimetatud aspektid osutada mõne õppija puhul väljakutseks (nt vajalikust aeglasem töötempo, raskused töökoormusega toimetulekul, tööandja poolt tajutud madalam töö kvaliteet).

Kui õppijat iseloomustab puudulik tööharjumus või vastutustunne, võib see mõjuda negatiivselt mitte ainult õppija enda praktikakogemusele, vaid ka laiemalt edasisele koostööle praktikakohta pakkuva ettevõtte ja KÕA vahel. Seda illustreerib paari intervjueeritud õpetaja kogemus ning tähelepanek, et üksikute praktikantide käitumine (nt praktikale tulemata jätmine) võib mõjutada tööandjate valmisolekut tulevikus uusi õppijaid praktikale vastu võtta.

Meil siin hiljuti oli jälle üks [õppija], kes sai [poe]ketti praktikale ja praktika koordineerija oli veel ise nii rahul. Ütles, et „Oh, väga hea praktikakoht!“. Tegelikult asi lõppes sellega, et praktikant ei läinud kohale /.../ ja vassis ja manipuleeris kõigiga. Ja seda ei osanud keegi ette ennustada. /.../ Ta tõmbas igas mõttes vee peale [sellele praktikavõimalusele].
– õpetaja

Õppija motivatsioon, tööharjumus ja kohusetunne mängivad seega olulist rolli praktika õnnestumisel. Kuigi tööandjad on valmis praktikante juhendama, on õppija enda hoiakud ja käitumine määrava tähtsusega nii praktika läbimisel kui ka koostöösuhete kujunemisel.

4.2. Kutseõppeasutustega seotud tegurid

Lisaks õppijaga seotud teguritele mõjutavad praktika läbimist ka asjaolud KÕA-de tasandil ja see, mida õppeasutused praktikakorralduses teevad või tegemata jätavad. Annamegi

järgnevalt ülevaate praktika läbimist mõjutavatest teguritest, mis on seotud KÕA-de ja nende tegevusega.

4.2.1. Praktikakorraldus ja osapooltevaheline koostöö

Teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate **praktikale saamist ning seal püsimist toetab läbimõeldud praktikakorraldus, sh KÕA-de ja tööandjate tihe koostöö**. Läbimõeldud praktikakorraldus saab alguse KÕA-poolse õppijate praktikale mineku ettevalmistamisega, nt õppijate (või ka lapsevanemate) nõustamisega, töövarjupäevade korraldamisega või praktikakohtade eelneva külastamisega. Nii intervjueeritud KÕA-de töötajad kui ka õppijad nõustuvad, et **praktikabaasidega tutvumine enne praktika algust on kasulik**, andes nii õppijale kui ka tööandjale võimaluse teineteisega tutvuda, hinnata vastastikust sobivust ning selgitada ootusi. Seejuures toovad mõned intervjueeritud tööandjad ja KÕA-de töötajad positiivse kogemusena esile KÕA vahendavat rolli vastastikuse sobivuse välja selgitamisel – õppeasutuste kontaktisikud saavad hinnata nii praktikakoha sobivust õppijale kui ka õppija valmisolekut tulla toime konkreetse ettevõtte/asutuse töökeskkonnas.

Meie kõigepealt helistame tööandjale, räägime, kes me oleme, mis me oleme, keda me neile pakume. Siis me läheme kohale, vaatame, et see tööandja sobiks meie õppijale, et see töökoht sobiks meie õppijale. Siis me lähme koos õppijaga sinna töökohta – näitame õppijale, et see töökoht sobiks õppijale; et õppija sobiks töökohale. Siis me paneme ta praktikale. Siis lähme vahepeal külastame teda, räägime kolmepoolselt, nii õppija kui tööandjaga.
– õpetaja

Samas selgub õppijatega läbi viidud töötubadest, et selline praktikaeline toetav korraldus ei ole kasutusel kõikides KÕA-des. Mitmed teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijad ei ole õppegrupiga külastanud praktikakohti pakkuvaid ettevõtteid/asutusi, tutvunud enne oma praktika algust oma praktikakohta pakkuva tööandjaga ning KÕA-de vahendav roll praktikakohtade tutvustamisel ja sobivuse hindamisel jääb nende kogemusel pigem tagasihoidlikuks, kuna praktikakoha leidmine on suuresti õppija enda kanda (nt edastab koolipoolne praktikajuhendaja või -koordinaator õppijale võimalike praktikabaaside kontaktid ja uurib aeg-ajalt, kas praktikakoht on leitud, kuid edasine on õppija vastutada).

Praktikakorralduse toimimise seisukohalt on oluline ka see, **kuidas on määratletud praktika eesmärgid ja ülesanded**. Tööandjate vaatest on **tähtis, et praktika eesmärk ja -juhend, millega KÕA õppija praktikale suunab, on konkreetne, töömaailma tegelikkust arvestav ning üheselt mõistetav nii tööandjale kui ka õppijale**. Intervjueeritud tööandjate kogemused praktika määratlemises osas on seejuures vastandlikud – kui üks intervjueeritud tööandja toob probleemina välja, et praktikaülesanded on standardsed ja õppijad ei ole nendega kursis, siis teised tööandjad peavad pigem praktikajuhiseid arusaadavaks ja piisavaks. See viitab, et KÕA-

de lähenemine praktikaülesannete sõnastamisel on ilmselt erinev ja varieerub õppeasutuse, tuues omakorda kaasa tööandjate isesugused kogemused praktikantide vastuvõtmisel. Mitu intervjuueritud tööandjat rõhutab seejuures, et praktika tegelik sisu kujuneb koostöös KÕA-ga ning lähtub nii praktikakavas seatud eesmärkidest kui ka õppija individuaalsest võimekusest ja vajadustest (nt õppija oskused, sobiv tööaeg, vajalikud pausid, praktika sisu kohandamine vastavalt õppija individuaalsetele õpivajadustele). Selline **paindlik ja personaalne lähenemine toetab kõiki praktikaga seotud osapooli**, st nii õppeasutust, õppijat kui ka praktikabaasi.

Mitmed intervjueritud tööandjad toovad praktika sujuvust toetava tegurina esile selle, et **koostöö KÕA-ga toimib hästi ning suhtlus on praktika vältel vajaduspõhiselt aktiivne**. Nende tööandjate hinnangul vahetatakse probleemide ilmnemisel KÕA-ga infot (nt kui praktikant ei ilmu kohale, kui praktikandil on tööülesannetega seoses hirm/ebakindlus), otsitakse ühiselt muredele lahendusi ning toetatakse õppija arengut koostöiselt. Paar tööandjat ja KÕA töötajat toob lisaks välja, et **tõhus praktikakorraldus hõlmab koolipoolse tugiisiku (nt tööhõivespetsialisti, praktikajuhendaja või -koordinaatori) regulaarset kaasatust praktika vältel**, olgu selleks koolipoolse tugiisiku külastused praktikakohta õppija toimetuleku jälgimiseks või igapäevane õppija kõrval kohalolek ja juhendamine praktikakohas.

Ma toon lihtsalt ühe näite – meil tuleb näiteks viis inimest korraga praktikale /.../ ja siis see koolipoolne esindaja tuleb nendega [õppijatega] kaasa, kes aitab ja juhendab neid. Meiepoolne inimene ka loomulikult aitab ja juhendab, aga me võib-olla ei saa hoida oma inimesi niimoodi nagu nii põhjalikult nende [õppijate] kõrval, kui see oma [koolipoolne] inimene suudaks. Ta juba teab nende /.../ õppurite omapärasid ja kuidas neile läheneda, kuidas neile mingeid asju selgeks teha. Siis see koostöö meil sellevõrra sujubki paremini – need praktikad ja kõik on sujunud väga kenasti ja ilma probleemideta tänu sellele.
– tööandja

Toimiva praktikakorralduse osana toovad nii mõned intervjueritud tööandjad kui KÕA töötajad esile ka sisukat tagasiside andmist (nt praktikabaasi tagasiside praktikandile, õppekavale või õppeprotsessile). Kuigi õppijale regulaarse tagasiside andmist rõhutab otseselt vaid üks intervjueritud tööandja, kirjeldab üks intervjueritud juhtkonna liige seevastu süsteemset lähenemist, kus praktika lõpus toimub alati kolmepoolne tagasisidevestlus. See võimaldab ühelt poolt toetada õppija arengut ning teisalt siduda praktikakogemus tööandjate ootuste ja õppe arendamisega.

Praktika lõpupoole on kolmepoolne tagasisidevestlus, kus osaleb õppija, üldjuhul kutseõpetaja, aga võib-olla kutseõpetaja alati igale poole ei jõua – võib siis olla ka see tööhõivespetsialist või abiõpetaja. Ja siis õppija ise sealt saabki selle tagasiside. Esiteks, et kuidas õppijal läks. Ja teiseks ka tööandjapoolne vaade, et mis on see reaalne tööturu vajadus. Kas me võib-olla peaksime oma õppekavasse, rakenduskavasse midagi lisama? Midagi võib-olla õpetama teisiti? Sealt tuleb meie jaoks sisend tööpõllult.
– juhtkonna liige

Samas ilmneb osadest intervjuudest praktikakorralduse ühe **võimaliku probleemkohana vastutuse ebaselgus osapoolte vahel ning puudulik suhtlus praktika ajal**. Nii mõnegi intervjuueeritud KÕA töötaja kui ka tööandja hinnangul ei ole alati selge, kes ja millises ulatuses vastutab õppija juhendamise ning toetamise eest. Nt toob üks intervjuueeritud tööandja esile, et KÕA-poolne praktikajuhendaja on tihti teadmata, kuna praktikakohani jõudvad praktikalepingud allkirjastab KÕA juht ja juhendajat lepingus märgitud pole. KÕA ja praktikakohta pakkuva ettevõtte nappi suhtlust ilmestab ka see, et mõned intervjuueeritud õpetajad viitavad, et kooli vaatest väheneb praktika ajal õppeasutuse ülevaade õppija tegevusest ning jääb ebaselgeks, kuidas toimub juhendamine praktikakohas.

Meil kaob see kontroll käest ära, kui õpilane läheb praktikale. Juhendaja nimi on kirjas – tavaliselt mingi juhataja, keda ta [õpilane] ei näe; juhendab kõõgis üks päev üks, teine päev teine. /.../ kes siis õpetab, tegeleb? Ja mõni [praktikajuhendaja] annab tagasisidet koolile, mõni ei anna.
– õpetaja

Mitu intervjuueeritud tööandjat viitab samuti sellele, et KÕA-lt saadav tugi praktika vältel on pigem napp. Nt toob üks intervjuueeritud tööandja välja, et koolipoolset tuge oleks rohkem vaja olnud olukordades, kus praktikant puudub töölt ega teavita sellest tööandjat, ei tule toime tööülesannetega või vajab lisaselgitusi, ning samuti juhtudel, kus esinevad motivatsiooni- ja käitumisprobleemid või erivajadusest tulenev tarvidus kiireks ülesannete kohandamiseks ja nõustamiseks. Mõne tööandja kogemusel võib praktikate juures tajuda ka õppeasutusepoolset liigset survet praktika „ära tegemiseks“, mistõttu jääb praktika sisuline väärtus tagaplaanile ning nii õppija kui KÕA keskenduvad eeskätt õppekava nõuete formaalsele täitmisele.

Tegelikult [koostöö KÕA-ga on] väga väike. Minu meelest koolid tunnevad väga vähe huvi üldse, kuidas praktikandil läheb. Esimene huvi on alguses see, et [õppija] praktikale saada /.../ Ja pärast on lihtsalt see, et kui see kaitsmise aeg või praktika lõpetamine on... Aga vahepealselt on ikka olematu huvi koolide poolt.
– tööandja

Suhtluse ja vastutuse jaotumisega seotud **kitsaskohti aitab leevendada pikaaegne koostöö KÕA-de ja tööandjate vahel**, mis toimib olulise praktikakorraldust toetava tegurina. Nt aitab

intervjueeritavate sõnul KÕA-de pikaajne koostöö tööandjatega lihtsustada õppijatele praktikakohtade leidmist. Lisaks kinnitavad intervjueeritud tööandjad, et väljakujunenud suhtlus KÕA-ga ning varasem koostöökogemus võimaldab osapooltel üksteise ootusi ja töökorraldust paremini mõista ning seeläbi praktika jooksul tekkida võivaid murekohti ennetada.

Meil on pikaajaliselt koostöö ka juba [kutseõppeasutusega], meil on väga hea suhtlus tekkinud. Kooli poolt tuleb alati [praktika]leping ette. [Praktikandi] tutvustus tuleb ette. Päris tihti tehakse ka enne külastus üldsegi siia – näeme meie, kellega tegu, ja näeb ka tema [õppija], mis firmaga tegu on. /.../ Ma saan kõik tagasisidelehed, päevikud... Ma olen kogu aeg [kutseõppeasutusega] ühenduses, nii et see on väga hästi.
– tööandja

Siiski viitab nii mõne intervjueeritud tööandja kui KÕA töötaja olukorra kirjeldus sellele, et ka pikalt KÕA-le partneriks olnud praktikaettevõtete seas on üha vähem valmisolekut või võimekust praktikante vastu võtta. Üks intervjueeritud KÕA õpetaja nendib lisaks, et kuigi koostöövajadust teadvustavad nii õppeasutused kui ka tööandjad ning selle olulisust ei sea kumbki osapool kahtluse alla, on koostöösuhete arendamine ja hoidmine sageli piiratud ajapuuduse tõttu.

4.2.2. Praktika maht

Nii õppijad kui ka KÕA-de töötajad, kellega vestlesime, toovad välja, et **praktikakoha leidmist ning praktika läbimist raskendab õppekavas ette nähtud praktika suur maht**. Seejuures paistab praktika maht takistus olevat eriti teise taseme õppijate puhul, kes vajavad suuremat tuge praktikakoha leidmisel ja praktilal olemise ajal, ning täiskasvanud õppijate puhul, kes küll võivad tulla õppetööga koolikeskkonnas hästi toime, kuid kellel võib olla keeruline ühildada praktikat töö- ja pereeluga. Ka töötubades osalenud õppijate seas on neid, kes ei pea praktika läbimist selle suure mahu tõttu realistlikuks või tõdevad, et nad ei pruugi õpinguid lõpetada praktika tegemata jäämise tõttu.

Alati ei ole endal aega, alati ei ole praktikajuhendajal aega seda tööd teha. Oma elu ja kooli ja muude hobide ja asjade kõrvalt on ka seda praktika aega tegelikult suhteliselt keeruline leida. See maht on suur, lühikese aja peale. /.../ ka ilmafaktor on tihtilugu /.../ ma kuulsin, et käidi siin miinus kümnega kive lõikamas. See ei ole meeldiv. Töötahe kaob ära.
– õppija

Ka mõne intervjueeritud õpetaja kogemusel võib just mahukas kooliväline praktika viia õppija motivatsiooni languseni või isegi õpingute katkestamiseni. Nt mõjub praktika suur maht õppijale juba eos heidutavalt või on igapäevane praktilal käimine õppija jaoks liiga kurnav.

Lisaks on osa teise ja kolmanda taseme kutseõppe erialade puhul (nt aianduses ja ehituses) **töö hooajaline, mis koosmõjus suure praktikamahuga seab praktika läbimisele väga piiratud ajaraami**. Probleemi süvendab õppeprotsessi loogika, mis ei pruugi ühtida töö hooajalisusega. Nagu üks töötoas osalenud õppija välja toob, algavad õpingud sügisel ning vajalikud oskused omandatakse alles õppeprotsessi käigus; talveks tekib õppijal piisav enesekindlus praktikale minekuks, kuid sel ajal pole töö hooajalisuse tõttu praktikakohta võimalik leida, ning kevade lõpuks peab suure mahuga praktika juba läbitud olema, et üheaastane õppekava lõpetada. Töö ja õppeprotsessi ajastuse mittevastavus seab osad õppijad seega olukorda, kus mahukas praktika tuleb läbida ebarealistlikult lühikese perioodi jooksul.

Samal ajal rõhutavad mõned intervjueeritavad, et praktika on kutseõppes õppeprotsessi oluline osa ning selle mahu vähendamine ei ole lihtne lahendus (mh rahvusvaheliste standardite tõttu). **Tööandjate valmisolek praktikante vastu võtta võib samuti sõltuvalt praktika mahust erineda** – nt on ühe intervjueeritud juhtkonna liikme kogemusel ettevõtted nõus praktikavõimalusi pakkuma meelsamini lühemal perioodil, samas kui ühe intervjueeritud tööandja sõnul ei võimalda lühike praktika õppijatel piisavalt erialaseid teadmisi omandada, sest sisseelamisprotsess on pikk.

Üldjuhul me selliseid lühikesi praktikaid ei taha võtta praktikatele, sest nad [praktikandid] ei õpi sellega midagi siin. Sest meil on see valdkond nii lai, onju, ja nad saavad ainult nuusutada seda asja. Aga tegelikult tööst või sellisest päris spetsiifikast... nad ei saa sinna lähedalegi. See õppeprotsess on nii mahukas.
– tööandja

Järelikult ei ole teise ja kolmanda taseme kutseõppes praktikamahuga seotud ootused ja võimalused eri osapoolte (õppijate, KÕA-de ning tööandjate) vahel kooskõlas, peegeldades vastuolu praktikamahule seatud nõuete, õppeprotsessi ajastuse, töö hooajalisusest tulenevate võimaluste ning õppijate ajapiirangute vahel.

4.2.3. Koolisisene praktika kui asendusmeede

Arvestades, et koolivälise (ettevõtetes või asutustes) praktikakoha leidmine on teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate jaoks sageli väga keeruline, jääb osal õppijatest kooliväline praktika sooritamata. Praktika korraldamine on KÕA-de jaoks suur proovikivi ning kuigi mõni intervjueeritud KÕA töötaja tõdeb, et on ette tulnud olukordi, kus praktikakoha puudumise tõttu on õppija pidanud õpingud katkestama, toovad mitmed intervjueeritud töötajad välja, et koolivälisele praktikale otsitakse alternatiive, mis võimaldaksid õppijatel siiski õpingutega jätkata. Tihti on alternatiivne lahendus praktika läbiviimine KÕA-s kohapeal ehk koolisisene praktika, eriti nende õppijate puhul, kellel on nõrgema ettevalmistuse või suurema toevajaduse tõttu keerulisem leida praktikakohta

koolist väljaspool. KÕA-d on ka varasemalt tunnistanud, et nt HEV-õppijad läbivad seetõttu praktika enamjaolt koolis (Riigikontroll, 2025).

Meie kooli päästab veel see ära, et meil on endal praktikabaas olemas. Meil on pagar töö, kes siis saab neid [õppijaid] juhendada. Aga 16 õppijat või 13 õppijat – sa ei võta kõiki korraga praktikale. Osa peavad ikka [koolist] välja saama. Siis üldjuhul ongi need kõige nõrgemad, kes jäävad kooli praktikale.
– õpetaja

Ühelt poolt **toetab koolisisene praktika õppijaid õpingutes püsimisel**, pakkudes võimalust praktika läbimiseks ka olukorras, kus koolivälist praktikakohta ei õnnestu leida. Samuti võib eeldada, et koolisisene praktika aitab ennetada negatiivseid praktikakogemusi ning pakub õppijatele tuttavat, turvalist ja juhendatud keskkonda oskuste omandamiseks.

Teiselt poolt väljendavad mõned intervjuueeritud eksperdid ja KÕA-de töötajad murekohta, et **koolisisene praktika ei suuda täielikult asendada reaalses töökeskkonnas saadavat kogemust, piirates seeläbi õppijate võimalusi tulevikus tööle rakenduda**. Ka Riigikontrolli (2025) auditiaruanne pöörab tähelepanu kitsaskohale, et koolis läbitava praktikaga ei teki õppijal töökogemust avatud tööturul.

Mida keerulisemas olukorras on noor või [mida] komplekssemat tuge või abi ta vajab, seda vähem tõenäoline on, et ta jõuab praktikale väljapoole kooli. Mis tähendab seda, et nende maailm on rohkem kooli sees. Ehk siis neil jääb ära võimalus ennast näidata, luua kontakte.
– MKM-i esindaja

Seega toimib koolisisene praktika eelkõige asendusmeetmena, mis aitab leevendada praktikabaaside nappusest tulenevaid takistusi ning toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õpingutes püsimist. Samas piirab selline lahendus õppijate, sh eriti suurema toetusvajadusega õppijate, kokkupuudet reaalse töökeskkonnaga ning võib vähendada nende võimalusi tulevikus tööturule sisenemiseks.

4.3. Tööandjatega seotud tegurid

Lisaks õppija enda ja KÕA tegevusega seotud teguritele mängivad teise ja kolmanda taseme õppijate praktikale saamisel ning seal edukalt püsimisel rolli ka tööandjatega seotud tegurid. Neile järgnevalt keskendumegi.

4.3.1. Töökeskkond

Nagu eelpool mainisime, läbivad teise ja kolmanda taseme õppijad (eeskätt suurema toetusvajadusega õppijad) kohati asendusmeetmena koolisisese praktika, mis võimaldab neil

praktilisi oskusi omandada juba tuttavas, turvalises keskkonnas. Sellel, milline on töökeskkond praktikakohta pakkuv asutuses/ettevõttes, on oluline roll õppijate praktikale saamisel ja selle edukalt läbimisel.

Nii mõnedki intervjueritud tööandjad on seisukohal, et nende **pakutav töökeskkond ei pruugi olla lihtsamate oskustega ja madalama kvalifikatsiooniga õppijatele sobiv ning seda eriti just erivajaduse olemasolul**. Nt toob üks intervjueritud tööandja välja, et kaubanduse valdkonnas võib praktikale tulekul ja selle läbimisel takistuseks saada **hirm teiste inimeste ees** – kauplustes on palju sagimist ja töotajaid ning kliente, mis osa õppijate puhul tekitab ärevust või n-ö suhtluskrambi. Lisaks viitab üks intervjueritud tööstusvaldkonna tööandja, et kuna nende puhul on tegemist kõrgendatud ohuklassiga ettevõttega, kus tööohutusele pannakse suurt rõhku, **ei ole nad madalamate tasemete kutseõppijaid tööle võtnud, sest ei taha võtta riske ega tekitada ohuolukordi**.

Kui töökohta ei saa füüsilise erivajaduse korral kohandada või puudub asutustel/ettevõtetel selleks valmidus, võib praktikale saamisel takistus olla ka praktikandi liikumispuue. Siiski on ka tööandjaid, kes leiavad viise, kuidas tööd vajadusel praktikandi tarbeks kohandada.

Meil on ka erivajadustega inimesed olnud praktiliselt ja pärast ka tööl. Aga neid me oleme saanud rakendada pigem /.../ ütleme, kus töökoht on kas siis telefoni teel teenindatav ja selline lihtsamat tüüpi, kus ei ole füüsilist jõudu [vaja].
– tööandja

Töökeskkonna kõrval võivad praktikakoha saamist ja praktika läbimist mõjutada ka töötingimused. Nt üks intervjueritud tööandjatest nendib, et sageli ei sobi noortele ettevõtte varane **tööpäeva algus** ja seda eriti juhul, kui õppija peab praktikale saabuma kaugemalt.

Praktikakoha kodulähedus on samas oluline praktika läbimist toetav tegur nii tööandjate, KÕA-de personali kui ka õppijate endi hinnangul. Intervjueritud õpetajate sõnul eelistavad õppijad üldiselt praktika sooritada kodu lähedal paiknevas asutuses/ettevõttes, sest see on neile mugavam ja niimoodi tunneb õppija end ka julgemalt. Mõned intervjueritud tööandjad tõdevad samuti, et **probleemid transpordiga võivad osutada praktika läbimisel takistuseks**. Üks töötoas osalenud õppijatest tõi oma kogemusele tuginedes konkreetse näite sellest, kuidas tema praktikavõimalused on piiratud, sest ta saab praktikale minna vaid kohta, kuhu tal on võimalik oma elektrimoopediga liikuda:

Ma isegi ei tea, kas mu praegune... Talveaeg – siis mu ratta läbisõit on piiratud. /.../ Mul on elektriline pisimooped ja nende elektriliste sõidukitega on see, et kui on külm, siis see aku ei kesta kaua ja siis sa ei saa nii kaugele sõita.
– õppija

Niisiis on selge, et teise ja kolmanda taseme õppijate praktika läbimise soodustamiseks oleks tarvis rohkem kokku viia konkreetseid õppijaid ja nende kodupiirkonnas asuvaid sobiliku

töökeskonnaga asutusi/ettevõtteid. Seda, kuidas seda teha, käsitleme lähemalt ptk-s 6, kus toome välja intervjuueeritavate poolt väljakäidud ettepanekuid, mh kogukonnapõhise lähenemise osas.

4.3.2. Tööandjate valmisolek ja suhtumine

Eeltoodud tegurite kõrval on oluline teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate praktika läbimist mõjutav asjaolu ka tööandjate valmisolek praktikakohti pakkuda ning suhtumine, mida nad praktikantide võtmise suhtes evivad.

KÕA-de töötajatega läbiviidud intervjuudest ilmneb, et **nii õppeasutuste juhtkonna liikmed, õpetajad kui tugispetsialistid arvavad, et tööandjatel on praktikantide suhtes väga kõrged ootused**. Mitmed intervjuueeritavad on seisukohal, et tööandjad ei mõista praktikat kui harjutamise kohta, vaid tahavad praktikale justkui valmis professionaali, kellel on olemas kõik tööks vajalikud oskused.

Ettevõtted vaatavad ka kutsekooli poole selle pilguga, et andke mulle kvaliteetseid, standardiseeritud, aga samas universaalselt paindlikke tulevasi töötajaid, nii et nad rakenduksid tööprotsessi ideaalselt. Aga päriselu on ju see, et nende noortel inimestel on tööharjumust ja harjutamist vaja ka tegema minna.
– juhtkonna liige

Lisaks kõrgetele ootustele on **intervjuueeritud KÕA-de töötajate sõnul tööandjatel eelarvamused madalama taseme õppijate suhtes** – kartus, et teise ja kolmanda taseme õppijad vajavad väga palju tuge ega pole tööks võimelised. Mitmed intervjuudel osalenud õpetajad väidavad oma kogemusele tuginedes, et tööandjad ei soovi just madalama taseme õppijaid praktikale võtta, peljates, et õppijad ei tule töökohal toime. Eriti tundub KÕA-de töötajate hinnangul tööandjatel olema hirm suurema toevajadusega õppijate ja väga lihtsate oskustega inimeste suhtes.

Kui meil praktika koordineerija helistab ettevõttesse, et kolmanda taseme õppijale praktika kohta [otsida], siis see sõna “kolmas tase” hirmutab need praktikakohad ära ja öeldakse, et ei, meil ei ole tööd anda, meil ei ole aega tegeleda sellega.
– õpetaja

Üks intervjuueeritud õpetaja tõdeb ühtlasi, et tema kogemus praktika vallas on välisriikide puhul olnud Eestist erinev – välismaal tunnevad ettevõtjad justkui suuremat moraalselt kohustust praktikante võtta, et kogemuste omandamist toetada ja endale töötajaskonna järelkasv tagada, kuid Eestis pole intervjuueeritav enda sõnul „selliste tööandjatega suhelnud, kes selliseid asju välja tooks, et nad nimetaksid sellist asja, et see on nende auasi või järeltuleva põlve kasvatamine“.

Kui intervjueritud KÕA-de töötajate väitel pelutab tööandjaid mõte teise ja kolmanda taseme õppijate praktikale võtmisest, siis **intervjueritud tööandjad endi sõnul praktikantide võtmisel õppetaset üldse ei vaata, vaid hindavad konkreetse praktikandi valmisolekut ja sobivust oma asutusse/ettevõttesse**. Intervjuudest ilmneb ühtlasi, et tööandjad pole sageli eri õppetasetest ning nende eripäradest üldse teadlikud. Vaid üks intervjueritud tööandjatest tõdeb, et ta on üldjoontes praktikante võttes teadlik, kas tegemist on teise, kolmanda või neljanda taseme õppijatega. Siiski pole ka tema sõnul kutsetase ei praktikakorralduses ega ka värbamisel määrav, vaid tähtsam on praktikandi motivatsioon ja töövalmidus, nagu viitasime ka juba eelpool alaptk-s 4.1.1.

Samuti pole tööandjatel endi sõnul sugugi nii kõrgeid ootusi praktikantide oskustele ja võimekusele, kui KÕA-de töötajad seda arvavad. Nagu ka alaptk-s 4.1.1. välja tõime, peavad intervjueritud tööandjad praktikantide puhul küll erialaste baasoskuste olemasolu tähtsaks, kuid sellest enam ootavad nad, et õppijal oleksid tööohutusosalased teadmised, elementaarsed tööharjumused ja kohusetunne ning valmisolek õppida.

Niisiis peegeldub siin huvitav vastuolu selles, kuidas KÕA-de töötajad omistavad tööandjatele kõrgeid ootusi ning skeptilist suhtumist madalama taseme kutseõppijatesse, samas kui tööandjad ise väljendavad intervjuudel pigem teistsuguseid seisukohti. Selles uuringus ei keskendunud me küll sellele, millist suhtumist erivajadusega õppijaid koolitavad inimesed ise omavad ja välja näitavad, kuid ei saa välistada, et siinkohal on tegemist sarnase fenomeniga, mida kirjeldab ka uuringu käigus intervjueritud Soome ekspert (vt alaptk 2.1.4.). Nimelt toob ta välja, et Soomes on vähemalt varem erivajadustega õppijaid koolitavad inimesed olnud sageli pigem tagasihoidlikud ja nt praktika- või töökohti otsides on palutud vabandust tüli tekitamise pärast ning liiga vähe on esitletud tugevusi ja professionaalsust, mis võibki omakorda tingida tööandjate eelarvamused, mida ka meie intervjueritud KÕA-de töötajad on endi sõnul tajunud.

Tööandjate valmisolekut endale praktikante võtta mõjutab ka see, et praktikavõimaluse pakkumine on ettevõttele/asutusele sageli lisakulu. Uuringu käigus läbiviidud intervjuudest ilmneb, et üldjuhul on praktika õppijatele küll tasustamata, kuid mõned tööandjad siiski maksavad praktikantidele ka tasu või pakuvad muid hüvesid (nt soodustingimustel lõunasööki). Isegi tasustamata praktika puhul tähendab praktikavõimaluse pakkumine ettevõttele/asutusele ressursikulu nt juhendamise ja ajakulu näol ning seda mõistavad ka nii õppijad kui nt KÕA-de juhtkonna liikmed, keda intervjuerisime.

Kui eelpool viitasime, et vähemalt ühe intervjueritud õpetaja arvates jääb Eesti tööandjatel sageli vajaka missioonitundest ja ei nad ei näe endal „kohustust” praktikavõimalusi pakkuda, siis **meie poolt intervjueritud tööandjad väljendavad siiski valmisolekut praktikapartner olla ning suhtuvad praktikavõimaluste pakkumisse pigem entusiastlikult**. Nt toovad nii mõnedki intervjueritud tööandjad välja, et nad peavad oluliseks **võimaldada õppijatele praktiliste oskuste omandamine ning kuskilt oma tööelu alustamine**. Samuti näevad

intervjueeritud tööandjad praktikante kui võimalikke tulevasi töötajaid, kellest tuleb valdkonda järelkasv.

Oluline on see, et koostöö toimiks ja neid praktikante ikka tuleks ja ka hiljem neid noori tööle saaks. Et /.../ järelkasvu oleks.
– tööandja

Kokkuvõttes võib tööandjate valmisolek ja suhtumine olla praktika läbimise seisukohalt seega nii takistav kui toetav tegur. Kui KÕA-de esindajad näevad tööandjate valmisolekut pigem madalana ja nende ootusi õppijatele liiga kõrgetena, nii et tööandjate suhtumine võib osutuda takistuseks õppija praktikale saamisel, siis intervjueeritud tööandjad küll tunnistavad praktikaga kaasnevat ressursikulu, kuid näevad praktika pakkumises enese jaoks ka väärtust, kui tegemist on motiveeritud ja kohusetundliku ning õpihimulise praktikandiga.

4.3.3. Tööandjate juhendamisevõimekus

Eelmisest peatükist selgus, kui oluline on õppijate praktikale saamise ja selle läbimise juures tööandjate valmisolek ja suhtumine, ent neist ainuüksi ei piisa, vaid oluline tegur on ka tööandjate juhendamisevõimekus. Eriti tähtis on see juhul, kui praktikale suunduvad suurema toevajadusega õppijad.

Uuringu käigus läbiviidud intervjuudest selgub, et **tööandjad aduvad vajadust pakkuda õppijatele praktilal omapoolset juhendamist ning nad mõistavad ka, et selleks tuleb võimaldada aega.** Viimane võib tööandjate vaatest omakorda olla probleemne, sest võtab töökohapoolselt praktikajuhendajalt ära aega oma tööülesannete täitmiseks, mistõttu mõned asutused/ettevõtjad loobuvad (teatud perioodidel) praktikavõimaluse pakkumisest.

Ma tean, et see vajab kindlasti meie poolt inimest, kellel on aega seda õpipoisi siis õpetada ja talle pühenduda. Ehk siis see on nagu teine töö juurde võtta: kõiki neid ülesandeid delegeerida, kogu aeg juurde rääkida, seletada. [Kõnealusel asutuses] on kahjuks praegu töökoormus liiga suur, et ma ei näe seda [praktikantide võtmise võimalust] hetkel.
– tööandja

Üks intervjueeritud tööandjatest tõdeb ka konkreetselt, et **madalama taseme õppijad nõuavad märksa rohkem juhendamist ja järelevalvet, mis teeb neile praktikakohtade pakkumise keerulisemaks.**

Intervjuudel osales ka tööandjaid, kelle praktikajuhendajad olid läbinud praktikajuhendamise koolituse. Üks vastava kogemusega tööandja tõdeb, et sellised koolitused ja nõustavad kohtumised on olnud praktikantide juhendamisel suureks abiks. Teine tööandja, kelle töötajad on ka praktikajuhendaja programmi läbinud, ei kommenteeri

küll programmi kasulikkust, kuid tõdeb, et vaatamata programmi läbimisele ei soovi mitmed tema töötajad enam praktikante juhendada, kuna sageli on kokku puutunud õppijatega, kel puudub motivatsioon ning kel pole plaanis õpitaval erialal rakenduda – selline olukord pärsib aga ka töökohapoolsete praktikajuhendajate entusiasmi.

Üldiselt jääb uuringu käigus toimunud intervjuudel siiski kõlama, et praktikavõimalusi pakkuvatel asutustel/ettevõtetel pole võimekust erivajadusega õppijaid asjatundlikult juhendada. Seda nendivad nii intervjueeritud KÕA-de töötajad kui ka nt MKM-i esindaja ja haridusekspert, kes leiavad, et tööandjatel pole sageli aega praktikantide juhendamiseks ning **mida suurem on õppija toevajadus, seda keerulisem on tal ka praktikakohta leida.**

Mul on olnud juhtumeid, kus ettevõttepoolne praktikajuhendaja helistab ja ütleb peale nädalat või kahte: “Kuule, las see praktikant läheb koju ära”. Ta [õppija] näiteks kaks kuud peab praktikal olema. “Las ta [praktikant] läheb koju ära. Ütle talle, et ta tagasi enam ei tuleks, aga me arvestame praktika ära. Ma olen nõus allkirja igale poole panema, peaasi, et ta enam ei tuleks. Lihtsalt me ei saa hakkama.” Nad [tööandjad] justkui mõnes mõttes tahavad neid [õppijaid] aidata, aga kui nad ikkagi saavad aru, et nad ise nendega hakkama ei saa, kuna neil ei ole seda kompetentsi, siis jah...
– juhtkonna liige

Ühes õppijate töötoas osalenu meenutab aga isiklikku kogemust, kuidas praktika ajal ütles ettevõtte juht talle midagi õppija hinnangul solvavat, mille peale läks õppija endast välja ja käitus keevaliselt. Alles hiljem mõistis juht, et õppijal on erivajadus ja sellest tulenevalt ka suurem tundlikkus ja teistsugune käitumismaneer.

Seoses tööandjapoolse juhendamisevõimekusega on **märkimisväärne murekoht ka see, et sageli puudub praktikantidel töökohal kindel juhendaja**, millele viitasime lühidalt ka juba alaptk-s 4.2.1. Mõned intervjueeritud tööandjad küll mainivad, et praktika läbimist toetav tegur on just stabiilne tugi ja kindla praktikajuhendaja olemasolu töökohal, kuid KÕA-de töötajatega tehtud intervjuudest jääb kõlama, et tavapärane on pigem see, et juhendajad vahetuvad. **Intervjueeritud õpetajad tõstavad esile, et paljud õppijad on kurnud segaduse üle seoses konkreetse töökohapoolse praktikajuhendaja puudumisega.** Õppetöös on õppijad harjunud kindla õpetajaga, kellelt praktilistes tundides abi küsida, kuid töökohal tekitab inimeste vahetumine õppijates segadust ning pärsib seeläbi praktilisel osalemise motivatsiooni.

Üks asi, mida küll kõik õpilased on öelnud – ütleme, mingi 90% [õpilastest] – neil tekitab segadust see, et iga kord on erinev inimene, kes juhendab. Mõni [juhendab] hästi, mõni halvasti. “Ma ei tea, mul pidi juhendaja olema, aga ta oli kontoris, siis mind vahepeal juhendas see või vahepeal too”. /.../ Ma olen ise olnud kunagi ettevõttes [praktika]juhendaja – ma saangi aru, et ongi niiviisi, et “Kes täna [praktikantidega] viitsib tegeleda?”.
– õpetaja

Üks intervjuueeritud õpetaja toob aga välja, et ta on välispraktikatel osalenud õppijatelt kuulnud, et välismaal on praktikajuhendamine just ses mõttes paremini korraldatud, et õppijatel on olnud ka töökohal kindel juhendaja, kellega probleemide korral suhelda ning vajadusel nõu küsida.

Olgugi et praktikakohti pakkuvatel asutustel/ettevõtetel pole niisiis alati kompetentsi praktikante juhendada ja eriti on see mure suurema toevajadusega õppijate puhul, **leidub siiski ka näiteid, kuidas tööandjad püüavad juhendamiseks sobivaid „nõkse” leida ja kasvatavad aegamisi oma kompetentsust.** Töötubades osalenud õppijate sõnul on head juhendajad need, kes on rahulikud ning selgitavad, mida on tarvis teha, ja näitavad vajadusel ka ise ette. Õppijad ootavad praktikajuhendajatelt seega mõistvust ning sama toob esile ka üks intervjuueeritud õpetaja, kes rõhutab praktikajuhendaja kannatliku meele olulisust ning seda, et iga töötaja ei pruugi sobida juhendajaks, samas kui mõnel teisel inimesel on kannatlikkust ja juhendamissoovi rohkem.

Üks intervjuueeritud tööandja, kellel on pikaajaline kogemus just erivajadusega inimeste värbamisel, tõdeb, et kõik õppijad on väga tublid, kui neid õigesti ja igaühe individuaalsust silmas pidades juhendada. Ta peab oluliseks **kohe praktika alguses välja selgitada, mis konkreetsele õppijale sobib ning mis mitte ja kuidas seega vastavalt läheneda.**

Tööandjana pead olema ise ka hästi leidlik või ära nägema, et kui ühte pidi ei toimi, siis ta täiesti vabalt võib teist pidi toimida. Et see on nagu uskumatud teed, mis pidi see asi võib tegelikult toimida. Vahepeal täitsa vaatad kõrvalt ja imestad.
– tööandja

Ühtlasi leiavad KÕA-de õpetajate intervjuudel osalenud, et **see, kui tööandjal või konkreetsele töötajal, kes praktikanti juhendama asub, on isiklik kokkupuude või varasem kogemus erivajadusega inimesega, on oluline toetav tegur, et suurema toevajadusega õppija praktika sujuks kenasti.** Ka üks intervjuueeritud tööandja toob näite, kuidas tema kogemusel on iga järgmise kuulumispuudega praktikandi juhendamine olnud lihtsam, kuna osa varasemaid praktikante on ka ettevõttesse tööle jäänud ning instrueerivad nüüd omakorda uusi tulijaid ja saavad selleks kasutada viipekeelt. Ühtlasi on ka ettevõtte teised töötajad erivajadusega kolleegidega arvestama õppinud ning loonud nendega suhtlemiseks toimivad viisid.

Niisiis on teise ja kolmanda taseme kutseõppe puhul praktika läbimist mõjutav kitsaskoht tööandjate vähene juhendamisevõimekus ja seda eriti suurema toevajadusega õppijate puhul. Samas ei saagi seda kompetentsi (eriti väikestelt) ettevõtetelt (ilma koolitusprogramme pakkumata) oodata, kuid võib väita, et üldjuhul saavad tööandjad aru juhendamise olulisusest ja need, kes on juba kord erivajadusega õppijaid praktikale võtnud, on püüdnud leiutada ka viise, kuidas praktikantidele individuaalselt läheneda ning neid toetada.

4.3.4. Töökohapõhine õpe – jah või ei?

Seoses praktiliste oskuste omandamisega uurisime eri osapooltelt ka seda, mida nad arvavad töökohapõhise õppe kui konkreetse õppevormi laialdasemast rakendamisest teise ja kolmanda taseme kutseõppes. **Nii mõnedki intervjueeritud eksperdid on idee poolt:** nt intervjueeritud Töötukassa esindaja leiab, et õppe sellisel viisil korraldamine aitaks paremini arvesse võtta tööandjate vajadusi; SoM-i esindaja arvates oleks töökohapõhine õpe aga hea võimalus, kuidas suurendada õpingute käigus aegamisi just erivajadusega inimeste tööturuvalmidust.

KÕA-de töötajatega läbiviidud intervjuudest ilmneb samal ajal aga pigem skeptiline suhtumine laialdasema töökohapõhise õppe rakendamise suhtes teise ja kolmanda taseme kutseõppes. Üks intervjueeritud tugispetsialist toob küll välja, et ta on oma õppeasutuse näitel kuulnud, et töökohapõhine õpe on ka suurema toevajadusega õppija puhul kulgenud sujuvalt, kuid üldiselt on nii intervjueeritud õpetajad kui tugispetsialistid siiski seisukohal, et **laialdasem töökohapõhise õppe rakendamine on riskantne ja võib pärssida õpingute läbimist, kuna keeruline on leida tööandjaid, kes oleksid valmis õppeprotsessi vajalikul määral panustama.**

Intervjueeritavate sõnul **oleneb töökohapõhise õppe puhul väga palju tööandjate juhendamisevõimekusest** – mis, nagu me eelpool välja tõime, on sageli puudulik –, **aga ka sellest, kas õppijal on erivajadus(i) või mitte.** Nt tõdevad nii intervjueeritud õpetajad kui tugispetsialistid, et kui kiirelt kohaneva õppija puhul võib töökohapõhine õpe olla sobiv, siis suurema toevajadusega õppijate puhul pigem mitte, kuna viimaste jaoks on oluline õppimist toetav tegur rutiin ja tuttav õpikeskkond, mida õppe vaheldumine õppeasutuse ning töökoha vahel ei pruugi võimaldada.

Kui meil tuleb normintellektiga [õppija töökohapõhisesse õppesse], me kõik siin... me võiksime täitsa vabalt töökohapõhises õppes olla – ei oleks üldse probleemi. Aga kui me räägime haridusliku erivajadusega inimesest, kellel on probleeme kohanemise ja kõikide muude asjadega, siis päris keeruline on leida seda tööandjat, kes tahaks seda lapsehoidja rolli võtta endale.
– õpetaja

Vastupidiselt eelviidatud SoM-i eksperdi arvamusele leiavad intervjueritud õpetajatest mitmed, **et töökohapõhises õppes võib jääda puudu n-ö harjumis- ja kasvamisajast ning on suurem risk õppija õppest välja langemiseks**, kui töandja ei suuda teda piisavalt toetada. Intervjueritud õpetajad on seega pigem seisukohal, et **töökohapõhine õpe sobib pigem neile õppijatele, kes juba töötavad, aga vajavad oma kvalifikatsiooni tõstmist, või olukordades, kus töandjal on reaalne võimekus** (nt spetsiaalne töökohapõhise õppe koordinaator asutuses/ettevõttes) **õppijaid toetada** ja kogu õppeprotsessi omaltpoolt koordineerida.

Intervjueritud töandjatest tõdevad mitmed, et neil puuduvad ressursid (nii aeg kui inimesed), et õppijaid töökohal oluliselt suuremas mahus juhendada. Üks intervjueritud töandjatest on pigem üldse töökohapõhise õppe kui õppevormi osas kahtlev, leides, et õppimise ja praktika ajal peab õppija ideaalis tutvuma eri kohtade ja lähenemistega ning oskuste omandamine ei peaks toimuma vaid ühel töökohal. Ka on töandjad seisukohal, et baastase (nt tööohutusse puutuv) peaks siiski selgeks saama koolis, mitte töö käigus.

Intervjueritud töandjatest mõned on töökohapõhist õpet pakkunud (eeskätt oma töötajatele), kuid sel juhul on nende kogemused olnud seotud pigem kõrgemate kutseõppe tasemetega. Üks neist töandjatest peab töökohapõhist õpet sobivaks õppevormiks ka madalama taseme kutseõppe puhul, kuid kuna antud töandja kokkupuude lihtsamate oskuste ja madalama haridustasemega õppijatega on pigem vähene, ei saa kindel olla, et ta sihtrühma spetsiifikat täielikult mõistab. Ühtlasi tõdeb ta, et ressursi õppijaid (ükskõik millistelt tasemetelt) suures mahus juhendada tegelikult pole.

Üks intervjueritud töandjatest toob aga selgelt välja, et **valmisolek töökohapõhise õppe rakendamiseks on, kuid see eeldab koolipoolset tuge** (juhendajate koolitamine, selgemad õpiväljundid, regulaarne kontakt koolipoolse praktikajuhendajaga) **ning vähemalt osalist rahalist kompensatsiooni** töökohal juhendamise eest¹⁴.

Niisiis sõltub töökohapõhise õppe laialdasem rakendamine teise ja kolmanda taseme kutseõppes palju sellest, kui toetatud on töandjad nii juhendamiskompetentside kui ressursside mõttes, et olla valmis rahulikult panustama ka aeglasemalt kohanevate õppijate oskuste arendamisesse. Samal ajal ei tundu töökohapõhise õppe laialdasem rakendamine aga realistlik, ilma et kogu protsess, osapoolte rollid ja vastutus ning õppija toevajaduse katmine oleksid süsteemselt läbimõeldud.

¹⁴ Juhime tähelepanu, et [Töökohapõhise õppe rakendamise korra](#) alusel on ette nähtud töökohapõhise õppe kulude katmine: vastavalt töökohapõhise õppe praktikalepingus kokku lepitule kannab kool ühe õppija kohta ühes kuus maksimaalselt 0,1 õpetaja töötasu alammäära üle praktikakohale praktikakohapoolsele juhendajale juhendamistasu maksmiseks. Intervjueritud töandjatest keegi seda kompensatsioonimeedet välja ei toonud ja seega ei ole võimalik öelda, kas selle juhendamistasu suurus on töandjate hinnangul piisav või mitte.

Kokkuvõte peatükist: milliseid praktika läbimist mõjutavaid tegureid intervjueritavad välja toovad?

Õppijaga seotud tegurid, mis mõjutavad praktika läbimist

- Sarnaselt õppesse asumisele ja seal püsimisele on ka praktika puhul oluline faktor lähedaste tugi.
- Tööandjate peamine ootus praktikandile on motivatsiooni ja tööharjumuse olemasolu. Nad ootavad praktikandilt erialaste baasoskuste ja tööohutuse teadmist, olles samal ajal valmis puuduvaid tööspetsiifilisi oskusi kompenseerima juhendamise ja juhendamise ning pidades eeskätt vastutustunnet ja huvi töö vastu õnnestumise eelduseks.

KÕA-dega seotud tegurid, mis mõjutavad praktika läbimist

- Praktika õnnestumise alus on KÕA ja tööandja tihe (pikaaegne) koostöö, mis hõlmab praktikabaasi ja õppija vastastikkuse sobivuse hindamist, selgeid eesmärgi ja praktikajuhiseid, õppija vajadustest ja võimekusest tulenevalt personaliseeritud lähenemist, jooksvat tuge probleemide lahendamisel ning üksteise tagasisidestamist. Samas pärsivad praktikakorralduse tõhusust puudulik infovahetus osapoolte vahel, ebaselge vastutusjaotus õppija juhendamisel ning ajapuudus süsteemse koostöö tegemiseks.
- Teise ja kolmanda taseme kutseõppes takistab praktika suur maht nii praktikakoha leidmist kui ka praktika edukat läbimist, eriti hooajaliste tööde puhul. Seejuures ilmneb vastuolu õppekavade nõuete, tööde hooajalisusest tulenevate võimaluste, õppeprotsessi praktikaajastuse ning õppijate tegeliku ajaressursi vahel.
- Kui õppija ei leia koolivälist praktikakohta ettevõttes või asutuses, on levinud asendusmeede koolisisene praktika, mis hoiab eriti nõrgema ettevalmistuse või erivajadusega õppijad õppes, pakkudes neile turvalist ja juhendatud praktikakeskkonda. Samas takistab koolisisene praktika õppijatel kogemuse saamist tööturul, vähendades nende kontakte potentsiaalsete tööandjatega ja raskendades hilisemat tööle rakendumist.

Tööandjatega seotud tegurid, mis mõjutavad praktika läbimist

- Kõik ettevõtted/asutused ei sobi töökeskkonna ja -tingimuste tõttu madalama kvalifikatsiooni või erivajadustega õppijatele. Takistusteks võivad seejuures olla nt töö iseloom, ohutusnõuded, tööaeg ja füüsiline ligipääsetavus. Samas toetavad praktika edukat läbimist kodulähedased praktikakohad ja paindlikud lahendused, mistõttu on oluline viia õppijad paremini kokku nende vajadustele vastavate kohalike tööandjatega.

- Praktikale saamist ja selle läbimist mõjutavad ka tööandjate valmisolek ja suhtumine. KÕA-de töötajate hinnangul on tööandjatel sageli liiga kõrged ootused ning eelarvamused madalama taseme õppijate suhtes, samas kui tööandjad ise rõhutavad praktikandi erialakompetentside asemel eelkõige motivatsiooni, töövalmiduse ja baasoskuste olulisust. Kuigi praktikakohtade pakkumine tähendab tööandjatele lisakulu, näevad nad selles siiski väärtust töötajaskonna järelkasvu tagamisel.
- Ühtlasi mõjutab praktika edukust oluliselt tööandjate juhendamisevõimekus, mis on sageli piiratud aja-, ressursi- ja kompetentsipuuduse tõttu, eriti suurema toevajadusega õppijate puhul. Kuigi tööandjad mõistavad juhendamise olulisust ja püüavad leida individuaalseid lahendusi, on takistused nii ebapiisav ettevalmistus praktikantide toetamiseks kui ka asjaolu, et praktikantidel puudub üldjuhul üks konkreetne töökohapoolne juhendaja.
- Töökohapõhise õppe laialdasemasse rakendamisse suhtutakse vastuoluliselt: kuigi eksperdid näevad selles võimalust arvestada paremini tööandjate vajadusi ja toetada õppijate tööturuvalmidust, on KÕA-de töötajad ja tööandjad pigem skeptilised, tuues esile juhendamisevõimekuse, ressursside ja sobivate praktikakohtade nappuse. Eriti keeruline on see suurema toevajadusega õppijate puhul, mistõttu eeldab töökohapõhise õppe laiendamine selgemat süsteemset tuge, rollijaotust ja tööandjate suuremat toetamist.

5. Töölerakendumist mõjutavad tegurid

Selles peatükis käsitleme tegureid, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate töölerakendumist. Ülevaade põhineb Eesti KÕA-de töötajate, tööandjate ja ekspertidega läbi viidud intervjuudel ning õppijate töötubade käigus kogutud andmetel.

5.1. Õppija valmisolek ja tahe tööle suunduda

Üks oluline tegur, mis mõjutab teise ja kolmanda taseme õppijate töölerakendumist, on õppijate endi valmisolek ja tahe õpingute lõpetamise järel tööle suunduda. **Uuringu käigus läbi viidud õppijate töötubades osalenutest toovad mitmed välja, et neil on soov pärast õpingute lõppu tööle asuda.** Sh mainivad paljud neist õppijatest, et sooviksid leida just erialase töö. Osa tõdevad seejuures, et nad **on valmis tegema ka mõnda muud kergemat laadi tööd, kui erialast tööd saama ei peaks.** Mõni intervjuueeritud õppijatest nendib, et erialase rakendumise soovi taga on ka rahaline stiimul hea töötasu mõttes (nt keevitajate puhul).

See, kui õppijal endal on valmisolek ja tahe töötada, on ka tööandjate vaatest selge töölerakendumist toetav tegur, arvestades, et tööandjad hindavad kõrgelt just motiveeritud lõpetajaid. Nagu ka alaptk-s 4.1.1. praktika puhul välja toime, peavad tööandjad oluliseks just motivatsiooni ja töötahte ning kohusetunde olemasolu, leides, et erialaseid kompetentse saab vajadusel niikuinii tööd tehes edasi arendada. Sama kehtib ka lõpetajate töölerakendumise puhul.

Toimetulek sõltub peamiselt inimesest, mitte taseme numbrist. Motivatsiooniga õppija saab kiiresti tööle pihta ja areneb jõudsalt. Madalama taseme lõpetajad vajavad küll veidi pikemat sisseelamist, kuid kogenud juhendamise korral on nad täiesti tööturukõlblikud.
– tööandja

Omaette küsimus on, mis on see, mis tekitab teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajates töötahet. Nt leiavad mõned intervjuueeritud tööandjad, kel on kogemus madalama kvalifikatsiooniga ja lihtsate oskustega, sh erivajadusega inimeste palkamisel, et selliste inimeste **motiveerimine kõrgema töötasu või karjäärivõimalustega on keeruline.** Üks neist nendib, et sageli on eelkirjeldatud taustaga töötajad **väga lojaalsed ning tänulikud võimaluse eest tööd teha.** Teine intervjuueeritud tööandja toob välja, et ta pole mõne erivajadusega töötaja puhul kindel, kas inimene üldse mõistab töö tegemise ja palga seost ning osa töötajaid ei tundu töötasu motiveerivat nt sotsiaaltoetuste olemasolu tõttu, mis nii või naa aitavad toime tulla. **Pigem on töötajatele oluline töö käimine kui selline.**

Üks noor poiss on [mul tööl] praegu, kes on ka ikkagi tegelikult mul juba 5+ aastat töötanud. Täiesti oma taseme peal. Ja tema on rahul, et ta saab tööd teha /.../ ta tunneb, et ta on kellelegi kasulik. Aga tema jaoks, ma saan aru, see palk... Ma ei teagi, kas ta need summad omavahel viib isegi kokku. Teda ei motiveeri see summa. Tema lihtsalt teeb oma tööd ja ta on väga rahul.
– tööandja

Ka ühe intervjuueeritud õpetaja ja SoM-i esindaja sõnul on teise ja kolmanda taseme lõpetajatele sageli töötamise puhul **oluline kuuluvustunne ning soov teha midagi, mis on harjumuspärane ja nende endi jaoks sobiv**.

Need inimesed on tegelikult ka rahul, sest nad teevad seda, mis neile meeldib. Ja nad ei ole muidugi püüdlikud ja ei taha karjääri teha, aga need teise ja kolmanda taseme õpilased tavaliselt ongi sellised lihttöölised – naudivad oma tööd, nad teevad seda hästi, aga nad ei ole karjääripüüdlikud.
– SoM-i esindaja

Samas ilmneb läbiviidud intervjuude ja töötubade käigus kogutud andmetest, et **paljud teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajad ei ole valmis tööturul rakenduma**. Kutsekoda on ühes varasemas uuringus (Pihl ja Krusell, 2024) välja toonud, et ühed olulisemad põhjused, miks osa kutsehariduse õppekavade lõpetajatest ei asu erialasele tööle, on nt madal palk ja ebasoodsad töötingimused, aga ka sisulise huvi ning motivatsiooni puudumine eriala vastu. Sama nähtub ka meie uuringust. Nt väidavad mõned töötubades osalenud õppijatest, et **neil pole soovi tulevikus õpingute järel erialaselt rakenduda, mh seetõttu, et eriala ei huvita neid nii palju**. Õppijate sisulise huvi puudumine võib ühtlasi tuleneda ka sellest, et juba õppima tulek on olnud juhuslik ning erialade valik, mille hulgast endale sobiv leida tuli, on olnud kitsas (vt ka alaptk 3.2.1.) ega pole võimaldanudki valida valdkonda, mis päriselt huvi pakuks.

Muuhulgas tõdeb üks intervjuueeritud õpetaja, et **osa õppijaid avastavad justkui alles õpingute järel, et eriala on nende jaoks liiga keeruline ning seega pole neil soovi sellel erialal tööle asuda**. Õppija piiratud valmisolek tööle suunduda võib intervjuueeritud Töötukassa esindaja sõnul tuleneda ka sellest, et **lõpetajale sobivaid töökohti talle sobivas kohas lihtsalt ei leidu, kuid võimalust/tahet mujale tööd otsima suunduda samuti pole**. Nt võib tekkida olukord, kus õppija soovib õpingute järel tööd leida kodulähedases asutuses/ettevõttes, mitte KÕA läheduses, kus ta võib-olla praktiliselt käis, kuid avastab alles siis, et tema kodukandis on erialal rakendumine sobivat töökohtade puudumise tõttu raskendatud.

Siin tulevad kindlasti ka need piirkondlikud eripärad. See noor võibki ju olla motiveeritud, aga noh, seesamune näiteks erivajadusega noor läheb koju tagasi, kus ümbruskonnas ei olegi selle valdkonna tööpakumisi üldse – selge see, et mingi hetk see motivatsioon hakkabki ju langema.

– Töötukassa esindaja

Osa töötubades osalenud (pigem suurema toevajadusega) õppijatest väljendab ka soovi tööturule suundumise asemel hoopis edasi õppida. Seejuures on vähemalt mõned neist juba varem ühe või mõnel juhul isegi kaks madalama taseme eriala omandanud, ent on endiselt töölerakendumise asemel huvitatud ka hoopis täiesti uute erialade õppimisest. Niisiis viitab see nn haridussüsteemis ringlemisele ehk riskile, mida on erivajadustega noorte õppijate puhul esile tõstnud ka eelmainitud Kutsekoja uuring (Pihl ja Krusell, 2024).

Lisaks toovad osa uuringus osalenud õppijatest välja, et **neil puudub usk, et nad töö leiaksid ja suudaksid avatud tööturul hakkama saada.** Kui üldse, võiksid nad endi hinnangul tööd leida tutvuste (nt perekonnaliikmete) kaudu.

Teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate töölerakendumist takistab ka see, et kohati (eeskätt täiskasvanud õppijate puhul) on tegemist n-ö hobipõhiste õppijatega. Nt nendivad intervjuueeritud õpetajad ja tugispetsialistid, et teatud erialadel (nt maastikuehituses) on suur osa õppijaid selliseid, kes pole õppima tulles kunagi plaaninud erialaselt rakenduda, vaid õpivadki pigem oma tarbeks. Ka osa täiskasvanud õppijaid, kes uuringu raames töötubades osalesid, tunnistavad, et nad on õpitava eriala ametiks valimise suhtes kahtleval seisukohal ja pigem eelistavad õpitut rakendada enda tarbeks ning nt aeg-ajalt tuttavate jaoks tööd tehes, kuid mitte päevast päeva erialal töötades. Seejuures on selliste seisukohtadega õppijatel sageli töökoht olemas ning erialasele tööle suundumine võiks neile endi sõnul tähendada kaotust töötasus, mida nad ei saa endale lubada.

Niisiis sõltub teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate töölerakendumine suurel määral õppijate endi valmisolekust ja tahtest tööle asuda. Kuigi osa õppijaid soovib erialaselt töötada ja peab seda oluliseks ka majanduslikel põhjustel, leidub siiski palju ka neid, keda iseloomustab pigem vähene huvi erialalise rakendumise vastu, ebakindlus oma võimekuses või piiratud töövõimalused, mis takistavad tööturule sisenemist. Ka on näha, et kohati toimub nn hobipõhine õppimine ja haridussüsteemi ringlema jäämine, mis omakorda pärsib tööturule suundumist.

5.2. Erialane ettevalmistus ja selle vastavus tööturu ootustele

Lisaks õppijate valmisolekule ja töötahtele mõjutab nende töölerakendumist ka ettevalmistus, mille nad KÕA-st saavad. Rolli mängib nii (erialase) ettevalmistuse piisavus kui ka selle vastavus tööturu ootustele.

Selles osas, kas teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate erialane ettevalmistus on piisav, ilmnes uuringu käigus vastuolulisi arvamusi. Kui mõni intervjueritud tööandja tõdeb, et mõnikord võib vähene algoskuste pagas saada töökohal takistuseks, siis on ka neid tööandjaid, kelle hinnangul on värvatud lõpetajate koolist saadud erialane ettevalmistus olnud nende kogemusel piisav ja läinud ajaga ka paremaks. Samas tuleb ka rõhutada, et nagu me juba alaptk-des 4.1.1. ja 4.3.2. oleme välja toonud, ei ole erialane ettevalmistus olulisim, mida tööandjad õppija praktikale või tööle võtmisel silmas peavad.

Samuti lahknevad intervjueritud õpetajate arvamused selles osas, kas lõpetajate erialane ettevalmistus vastab tööturu ootustele. Nt leiab üks õpetaja, et abipagari õppekaval omandab õppija isegi rohkem kompetentse, kui peaks – kutseeksamil nõutakse õppijatelt tema sõnul vähem ning ka tööandjad eeldavad abipagaritelt pigem vaid konkreetsete toimingute tegemist. Seevastu abikokkade puhul on ühe intervjueritud õpetaja hinnangul olukord vastupidine ja see, kui kõrget ettevalmistust eeldab tööturg, pole vastavuses õppekava ega kutsestandardiga.

See, mis tase 3 [kutse]standard ütleb ja mis me õpetame – see ei ole töömaailma ootus. Kui töömaailm otsib abikokka, [siis] ta otsib kedagi, kes teeb kõik ettevalmistused iseseisvalt, et kui *a la carte* tuleb, siis ta ei pea mõtlema. /.../
Abikokk CV Keskuses töökuulutuses ei ole absoluutselt see, mis on kutsestandard ja mida me koolis õpetame sellel tasemel.
– õpetaja

Pakutavate erialade ja nende sisu vastavus tööturule on teema, mis tõusetus mitmetel uuringu käigus läbi viidud intervjuudel. **Mõned intervjueritud tööandjad leiavad, et õpetatava ning tööturu ootuste sisu on aja jooksul läinud paremasse vastavusse.** Samas väljendavad mitmed intervjueritud eksperdid nii MKM-ist, Töötukassast kui HTM-ist skeptilisust selles osas, **kas see, milliseid erialasid ja mida täpselt KÕA-des õpetatakse, vastab ikkagi alati tööandjate ootustele.** Seejuures rõhutavad nii mõnedki neist, et see aramus on tunnetuslik ning süsteemselt pole nad õppekavu ja tööturu vajadusi võrrelnud.

Tööturu ootustele vastavusega seoses tõstavad nii intervjueritud KÕA-de juhid, tugispetsialistid kui ka nt Töötukassa esindajad küsimuse ka pakutavate erialade valikust, mis on nende hinnangul üheltpoolt liiga kitsas, nagu viitasime eelpool alaptk-s 3.2.1., ja teisalt ühtlasi sugugi mitte alati tööturu ootustega kooskõlas. Sellele probleemile on tähelepanu juhtinud ka Riigikontroll (2025), mille auditi kohaselt on KÕA-d õppekavade avamisel lähtunud sageli olemasolevast kompetentsist, varasemast kogemusest ja väiksematest kuludest, mitte tööturu vajadustest, mistõttu ületab mõnes õppekavarühmas koolitavate hulk tööturu vajadusi märkimisväärselt.

Võib-olla seal nende kõrgema tasemega kutsete puhul on neid [töö]võimalusi rohkem. Tööandjad on ise valmis neid [lõpetajaid] pigem rohkem värbama. Aga just eriti selle teise taseme puhul – ühelt poolt on juba see erialade valik niivõrd kitsas. Ja sa pead tegema siis piltlikult öeldes valiku nende seast, mis tegelikult ükski sulle ei pruugi sobida, aga rohkem võimalusi sul lihtsalt ei ole sellel hetkel. Ja teiselt poolt on see, et isegi kui me selle [eriala] ära lõpetame – mis need edasised väljundid on?
– Töötukassa esindaja

Ühtlasi nendib intervjuueeritud Töötukassa esindaja, et **omaette probleem on omandatud eriala vastamine just konkreetse koolilõpetaja kodukoha tööturu vajadustele**. Tema sõnul võib lõpetaja olla ise motiveeritud tööle asuma, kuid sageli suundub õpingud lõpetanud noor (ja eriti erivajadusega noor) tagasi kodukohta ning siis võib selguda, et omandatud erialal ümbruskonnas tööpakkumisi ei leidugi. Nii võib erialane rakendumine olla takistatud ja see omakorda võib pikemas perspektiivis pärssida lõpetajate motivatsiooni üldse tööle asuda.

Kohati tõusetus intervjuude käigus ka küsimus, millised üldse võiksid olla teise ja kolmanda taseme kutseõppes õpetatavad erialad. Selgus, et ka KÕA-d ise pole suutnud sellele küsimusele vaatamata pingutustele ühest vastust välja mõelda. Üks intervjuueeritud tugispetsialistidest selgitab, millised on raskused madalama taseme kutseõppe ja seejuures eeskätt teise taseme õppe õppekavade välja töötamisel ning erinevate erialade pakkumisel – **ühelt poolt võivad teatud alad tunduda lihtsalt õpetatavad ja omandatavad, kuid teisalt ei pruugi see, mida tööturg nende erialade lõpetajatelt ootab, olla sugugi kooskõlas suurema toevajadusega õppijate eripäradega**. Viimaseid on aga just teise, aga ka kolmanda taseme õppes teatavasti võrdlemisi palju.

Teise taseme ameteid jääb hästi väheks, sest mehhaniseeritakse – on meil robotid, liinid /.../ Ja teisest küljest need erialad, mida pakutakse – neid erialasid on nii keeruline välja mõelda, mis need võiksid olla. Kas või näiteks sõidukipindade hooldus, mis on teise taseme oma, ja rehvotehnik /---/ mitu inimest, kes on seotud autoteeninduse valdkonnaga, nad ütlevad, et ei, me ei saa võtta endale erivajadusega inimesi tööle, kui midagi võib juhtuda, sest auto on nii kallis vahend. Kui midagi peaks juhtuma sellega, kes selle kinni maksab? /.../ See on nii suur vastutus, et erivajadusega inimest sinna tööle võtta. /.../ Me ootame kiirust, me ootame iseseisvust, me ootame otsustusvõimet... aga mida meie õppijal ei ole! Mitte ainult meie, vaid üldse erivajadusega õppijal sagedasti ei ole. Nad on sagedasti aeglased; nad tahavad, et neid juhendataks; nad ei suuda otsustada, kas ma nüüd pesen kõigepealt aknalauad või tekib mingi erakorraline juhus, et vetsupott on katki – aga mis ma teen siis nüüd?
– tugispetsialist

Niisiis vajab see, milliseid erialasid ja millise regionaalse kättesaadavusega üldse teise ja kolmanda taseme kutseõppes pakkuda, ilmselgelt edasist analüüsi ning arutelu üheskoos KÕA-de, tööandjate ja Töötukassaga, võttes seejuures arvesse eri piirkondade eripärasid.

Lisaks konkreetsetele erialastele kompetentsidele mängib lõpetajate tööturul rakendumisel olulist rolli ka see, kui „tööturuküpsed” on nad üldoskuste mõttes. Nt nendib üks intervjuueritud KÕA juhtkonna liige, et teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate puhul võib töölerakendumisel takistuseks olla just **sotsiaalsete oskuste puudumine**, mitte ebapiisav erialane ettevalmistus.

Tihti see [töölerakendumine] võib-olla neil ei jäägi erialase teadmise [puudumise] taha /.../ vaid pigem üleüldised sihukesed sotsiaalsed oskused [on puudu].
– juhtkonna liige

Samuti võivad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate puhul tööle asumisel takistuseks saada **puudulikud enesejuhtimisoskused** – nt ei ole nad enamasti kiired kohanejad, ei algata omal initsiatiivil tegevusi ega ole iseseisvad. Seda, et teise ja kolmanda taseme lõpetajad vajavad töökohal tihtipeale keskmisest enam kohanemisaega, kohandatud töötempot ning eelistavad rutiini, tunnistavad ka mitmed meie uuringu raames intervjuueritud tööandjad.

Mitmed intervjuueritud õpetajad on seisukohal, et **üldoskusi saab õppijates arendada, sh suurendada nende iseseisvust, kohusetunnet ja edendada suhtlusoskusi, kuid see võtab aega**. See omakorda tähendab, et kui õppijad läbivad teise või kolmanda taseme kutseõppe puhul pigem lühikese (nt aastase) õppekava, ei pruugi nad tegelikult olla seejärel piisavalt „küpsed”, et tööturul rakenduda. Õpetajate hinnangul on äärmiselt oluline tekitada õppijates harjumus tulla kodust välja – ükskõik, kas siis kooli, praktikale või tööle.

Meie lõpetajad, isegi kui nad kukuvad erialaselt töölt välja, siis neil on ikkagi juba mingi [töö]harjumus tekkinud. Ja kui ta ei ole nüüd puidus [puidutööstuses], siis sa kuuled, et ta on kuskil kaupluses, veab kärusid kokku või mis iganes.
Vähemalt see, et nad ei jää koju.
– õpetaja

Kui ta [õppija] harjub ikkagi [tööd] tegema, ta harjub seda pikemat päeva [taluma], harjub kohal käima, siis see on see asi, mis viib edasi ju.
– õpetaja

Seejuures näevad nii intervjuueritud KÕA-de õpetajad kui tugispetsialistid, et **üldoskuste arendamisel on oluline roll lisaks koolile ka kodul** – eeskätt just suurema toevajadusega noorte puhul saavad vanemad aidata kaasa nende iseseisvumisele, kasvatada kohusetunnet ning tööharjumust.

Ühtlasi selgub intervjuudest, et **üks selgelt tööturul ja just õpitud erialal rakendumist toetav tegur on praktika läbimine**. Paljud intervjuueeritud tööandjad tunnistavad, et praktika on hea võimalus uute töötajate värbamiseks – kui õppija saab praktika käigus hästi hakkama, on tööandjal huvi ta võimalusel hiljem päriselt tööle võtta. Nagu üks intervjuueeritud tööandja sõnastab, on samas asutuses/ettevõttes praktika läbinud lõpetajate eelis see, et nad tunnevad juba tööprotsesse ning nende oskusi saab kujundada lähtuvalt tööandja vajadustest. Ka intervjuueeritud KÕA-de õpetajad, tugispetsialistid ja üks juhtkonna liige ning SoM-i ekspert tõdevad, et nad on kuulnud mitmeid positiivseid näiteid sellest, kuidas õppija on läbinud praktika ja saanud hiljem sama tööandja juurde tööle. Töötubades osalenud õppijate seas on samuti neid, kes ütlevad, et nad teavad, et nende praktikakoht ootab neid edaspidi ka tööle ja nad plaanivad seda võimalust ära kasutada või siis ongi nad juba suviti õpingute ajal samas kohal tööl käinud. Intervjuueeritud SoM-i eksperdi puhul on suurema toevajadusega õppijate puhul praktika läbimine kasulik ka tööandja vaatest selles mõttes, et tööandja saab õppida tundma inimese eripärasid ning hiljem töösuhtes olles neid juba paremini arvesse võtta ning vajadusel kohandusi teha.

Erialase ettevalmistuse saamine praktika kaudu on seega töölerakendumisel märgilise tähtsusega. Intervjuueeritud tugispetsialistide sõnul **ei tohiks alahinnata esimese praktikakogemuse tähtsust – kui töö on jõukohane ja praktikakogemus positiivne ja võimestav, siirdub õppija hiljem tõenäolisemalt edasi tööle**. Ka üks intervjuueeritud õpetaja tõdeb, et hea praktikakogemus on erialasel töölerakendumisel oluline toetav tegur.

5.3. Teise ja kolmanda taseme õppijate kui sihtrühma haavatavus

Üks oluline tegur, mis mõjutab teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate töölerakendumist, on nende haavatavus sihtrühmana, mis tuleneb mitmesugustest aspektidest. Esiteks, **teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate hulka kuulub võrdlemisi palju erivajadusega inimesi** (nt alaptk-s 1.1.3. viitasime, et 2024. aastal moodustasid teise taseme õppijatest 80% HEV-õppijad; kolmandal tasemel oli näitaja samal aastal 29%), **kelle palkamine on tööandjate vaatest sageli pelutav**. Nii intervjuueeritud KÕA-de õpetajate kui juhtkonna liikmete hinnangul ei soovi tööandjad enamasti erivajadusega inimesi eriti tööle võtta ning nende kogemusel on tööandjate valmisolek teha toevajadusega lõpetajatele töös kohandusi pigem väike. Intervjuueeritud tööandjate seas on samas eri valdkondade ettevõtete/asutuste esindajaid, kes on enda sõnul erivajadusega inimesi värvanud ning püüdnud neile pakkuda sobivaid, erivajadust arvesse võtvaid tööülesandeid ja -keskkonda. Samas needki **tööandjad tõdevad, et nad on erivajadusega inimesi palgates teadlikud piirangutest ja riskidest** – nt ehituses võib töökeskkond olla liiga mürarohke ja ohtlik, kaubanduses võib suhtlus klientidega tekitada ärevust jne.

Mõnikord ei sobi võib-olla liiga suur kauplus – on liiga [palju] müra ja rahvast.
Aga samas oleme jälle proovinud [erivajadusega töötaja siis] näiteks
väiksemasse kauplusesse üle viia.
– tööandja

Samuti tunnistavad intervjueritud tööandjad, et isegi kui neil on missioonitunne, mis innustab erivajadusega inimesi tööle võtma, **kaasnevad sellega ettevõttele/asutusele üldiselt kulud**, mida eriti eraettevõtluse puhul ei saa lõputult enda kanda võtta.

See [erivajadusega inimese palkamine] on tööandja jaoks kulukam, keerulisem.
Võib-olla paneb ka mingeid ressursse kinni teistel – selles mõttes, et keegi peab
juhendama, keegi peab õpetama, keegi peab viima, keegi peab aitama.
– tööandja

Seejuures viitab intervjueritud SoM-i esindaja, et ühiskondlik suhtumine erivajadusega inimeste palkamisse jätab kohati veel soovida, kuid tema kogemusel julgustab tööandjat värbamisotsust tegema see, kui lõpetaja nõrkused-tugevused on tööandjale selgelt (nt kooli poolt vahendatuna) teada ning nendega on võimalik aegsasti arvestada.

Lisaks, **isegi kui lõpetajal puudub kindlaks määratud erivajadus, on teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajad tööturul keskmisest haavatavamas positsioonis, kuna paljud neist on sageli oma eripäradest tulenevalt väikse töövõimekuse ja vähese iseseisvusega**. Seda, et paljud teise ja kolmanda taseme lõpetajad ei ole enamasti eriti iseseisvad ja töötavad juhendamisel, tunnistavad nii intervjueritud KÕA-de juhtkonna liikmed kui mitmed õpetajad. Seejuures mõistavad intervjueritavad, et **tööandjate silmis ei ole sellised värvatavad üldiselt esimene eelistus**.

Nad [teise taseme õppijad] on aeglased, nad on omas mullis. Neil on oma mõttemaailm. Nende töötulemus on minimaalne – vahel nõuab see juhendajalt rohkem, kui see tulemus väärt [on]. Me ikka mõtleme, et kui meie [õppe]grupist igal aastal saaks üks [lõpetaja] töömaailma, see oleks küll super. Neid saab nii kolme aasta peale 1–2, aga mitte rohkem. Ja me saame ju kõigest aru – see on rohkem ikka selline sotsiaalne töökoht.
– õpetaja

Nii mõnigi intervjueritud tööandjatest tõdeb, et nad aduvad raskusi, mis teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate värbamisega kaasnevad – nt nimetavad nad suuremat juhendamise vajadust; piiratud hulka jõukohaseid ja ohutuid tööülesandeid, mida saab töötajale anda; vajadust kohandamise järele ning madalamat tööviljakust. Nagu me ka eelnevalt Soome madalama taseme kutseõpet käsitlevas ptk-s viitasime (vt alaptk 2.1.3.) ei pruugi need raskuskohad headel aegadel saada lõpetajate värbamisel takistuseks, ent **majanduslikult keerukatel perioodidel tuleb madala haridustaseme ja lihtsate oskustega inimeste haavatavus tööturul selgelt esile**. Sama nendivad ka intervjueritud Eesti KÕA-de

õpetajad, aga ka üks tööandja, kes tunnistab ausalt, et tööturuolukorras, kus tööandjal on võimalik töötajate vahel valida, eelistavad nad täna pigem mitmekülgseid, kiirelt kohanevaid inimesi, mistõttu on erivajadusega inimeste tööturul rakendumise võimalused piiratud.

Tänases tööjõu olukorras on jällegi kaalukauss tööandja suunal. Ja me pigem tahaksime võtta rohkem tööle neid, kellel ei oleks nii suuri erisusi [peab silmas erivajadusi]. Kui meil on valikut, siis me eelistame neid tööle võtta, kes on rohkem võimekamad ja kes suudavad olla multifunktsionaalsed ja teha eri ülesandeid /.../ ja töötada täiskoormusega. Me oleme võtnud väga palju erisustega inimesi tööle, teinud erisusi tööaja osas, meil on väga palju osalise koormusega inimesi tööl ja nii edasi, aga kahjuks me kõiki ei saa võtta.
– tööandja

Muuhulgas tõdevad intervjueeritud haridusekspert ja MKM-i esindaja, **et Eestis puudub seni piisav analüüs ja läbimõtestatus selles osas, kuidas erivajadusega inimesi üldse tööturul rakendada ja mis on see väärtus, mida nad saavad pakkuda**. Nt leiab MKM-i esindaja, et **OSKA tööjõu- ja oskuste vajaduse prognoosid ei mõtesta erivajadusega inimeste temaatikat piisavalt** ning teema on seni tööturuprognooside vaatest saanud marginaalset tähelepanu. Intervjueeritud haridusekspert viitab aga sarnaselt intervjueeritud Soome kutsehariduse eksperdiga (vt alaptk 2.1.4), et teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate töölerakendumist võiks toetada see, kui leida üles sihtrühma ja iga konkreetse lõpetaja tugevused ning osata neid tööturuvaatest “pakendada”.

Mõnel erivajadusega inimesel võib olla just mingi kindel /.../ soodumus /.../ mingisuguse väga hea töövõtte omandamiseks. Ja need asjad tuleks üles leida ja just keskenduda sellele, et mis oleks konkreetse inimese puhul see, mis tema muudaks tööturul väärtuslikuks.
– haridusekspert

Kolmas töölerakendumist piirav tegur, mida võib teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate puhul välja tuua, on vanus. Nii intervjueeritud KÕA-de juhtide, õpetajate kui tugispetsialistide seas on neid, kes viitavad, et **alaealisus on üks lõpetajate töölerakendumist takistav tegur**, seda eriti nt puidutöö või toitlustuse valdkonnas.

Kui tegemist on noorega, kes on teise taseme kutseõppesse astunud vahetult pärast põhikooli, on ta kutseõpingute lõppedes alaealine. See omakorda tähendab, et **tööandjale kehtivad seda lõpetajat tööle võttes mitmesugused alaealiste töötamist reguleerivad piirangud**, mis võivad pärssida tööandja motivatsiooni inimest palgata.

Niisiis takistab teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate töölerakendumist nende haavatavus: sagedasemad erivajadused, väiksem iseseisvus ja töövõime ning tihti ka alaealisus. Tööandjad näevad nende palkamises suuremat kulu ja juhendamisevajadust, mistõttu eelistavad nad paindlikumaid töötajaid, eriti keerulisemas majandusolukorras.

Töölerakendumist võiks seejuures aga toetada lõpetajate tugevuste parem esiletoomine ja nende tööandjatele esitlemine.

5.4. Tööandjate hoiakud ja teadmised

Teise ja kolmanda taseme õppijate rakendumine tööturul sõltub suuresti tööandjate hoiakutest ja teadlikkusest seoses suurema toevajadusega inimeste palkamise ning nende võimetega. Intervjuud tööandjatega näitavad et **üldiselt ei ole tööandjatele teada konkreetse töötajate lõpetatud kutseõppe tase**. Kutseõppe tasemesüsteem pole tööandjate jaoks kuigivõrd oluline ning lõpetaja eriala tase pole ka palkamisel eriti oluliseks takistuseks – **rohkem määrab tööandja üldine suhtumine erivajadusega inimestesse** ning suurema toevajadusega töötajatesse. Intervjueeritud ekspertide ja KÕA-de töötajate hinnangul põhinevad tööandjate skeptilised hoiakud eelarvamustel ning vähesel kokkupuutel erivajadusega inimestega, mis mõjutavad värbamisotsuseid ja valmisolekut pakkuda praktikavõimalusi (vt lisaks praktikakohtade valmisoleku kohta alaptk-st 4.3.2.).

Kindlasti on tegemist ei tea millega; [õppija] ei püsi püstigi võib-olla ja ei oska midagi käes hoida. Tekib selline hoiak ja tunne küll sageli [et tööandjad nii arvavad]. Ja [tööandjate] tagasiside hiljem tegelikult /.../ kui õpilane käib kohal ja teeb oma praktika ära, [on] väga toetav ja väga positiivne olnud. Eks see ole ka siis ettevõttele mõnus eduelamus. Pigem, jah, eeldatakse või arvatakse, et jumal teab, millised nad tulevad sealt nüüd.
– õpetaja

Muuhulgas tõdevad intervjueeritud eksperdid ning KÕA-de töötajad, et tööandjad arvavad tihti peale, et erivajadusega töötajate värbamisega kaasneb suurest juhendamisevajadusest tulenev lisakoormus teistele töötajatele **ning isegi kui tööandjad on erivajadustega inimestele töökohti pakkuvatele ettevõtetele suunatud toetusmeetmetest kuulnud, takistab toetuste taotlemist tööandjate hirm aeganõudva bürokraatia ees**:

Erivajadusega inimene – järelikult mul on koormate viisi pabereid vaja täita. Ja ma ei saa selle eest mitte midagi. Ja siis seletad [tööandjale] ära, et tegelikult ei olegi see nii hirmus – neid pabereid ei ole nii palju ja sa saad toetust sellele, kelle sa juhendajaks määrad /.../ Aga tööandjad ei tea seda ja see on üks takistus.
– õpetaja

Samas ei ole tööandjate hoiakud erivajadusega inimeste suhtes läbivalt negatiivsed. Leidub tööandjaid, kellel on varasem kogemus erivajadusega inimeste või madalama taseme kutseõppijate palkamisega. Sellistes organisatsioonides on sageli juba välja kujunenud toimivad juhendamispriktikad ja kollektiivi positiivsed hoiakud, isegi kui nende arendamisega pole teadlikult tegeletud. Pigem kirjeldavad nii intervjueeritud tööandjad kui eksperdid näiteid sellest, kuidas **positiivne kogemus on aegamööda aidanud kujundada**

realistlikumat arusaama erivajadusega töötajatest ning suurendanud valmisolekut ka edaspidi sarnase taustaga inimesi palgata.

Kui madalama taseme kutseõppijate tööle saamist mõjutab eelkõige tööandja valmisolek ja hoiakud, siis **pikemaajaline püsimine tööturul sõltub palju ka töökeskkonnast, eriti töökollektiivi hoiakutest.** Toetavad ja kannatlikud töötajad võivad oluliselt soodustada toevajadusega töötaja kohanemist ja uute oskuste omandamist. Samas kollektiivipoolsed negatiivsed hoiakud või kiusamine võivad viia erivajadusega töötaja töölt lahkumiseni ning mõjutada tema valmidust edaspidi üldse töölerakenduda.

Ja kui ta saab sealt tagasiside, mis on selline, et sa oled täiesti mõttetu ja parem ei võtaks sind tööle, siis ilmselgelt ta ei taha järgmisesse kohta minna.
– tugispetsialist

Ühtlasi rõhutab üks intervjueeritud tööandja kollektiivi suhtumisega seotud riske, selgitades, et tööandjad peaksid väga hoolikalt kaaluma, milliseid teisi töötajaid toevajadusega inimest juhendama või temaga lähedalt koos töötama suunata.

Oluline on ka märkida, et nii nagu toevajadusega õppija jaoks võib ka üksik varasem negatiivne töökogemus olla suure kaaluga edasises valmisolekus tööturul osaleda, mõjutavad ka tööandjate hoiakuid varasemad kokkupuuted erivajadusega inimeste palkamisega. Kuna kogemusi erivajadusega töötajate värbamisel tööandjatel üldiselt napib, on üksikjuhtumitel nende edasiste hoiakute kujunemisele seda suurem mõju.

Tööandjate ning kollektiivi suhtumine erivajadusega töötajatesse peegeldab lisaks ühiskondlikke hoiakuid laiemalt ning selle küsimusega tuleks intervjueeritud KÕA-de tugispetsialistide hinnangul tegeleda. Vastasel juhul suuname madalama taseme ning erivajadusega kutseõppe lõpetajad töökeskkonda ja kollektiividesse, kus neid ei mõisteta ning kus kollektiiv pole valmis töös vajalikke kohandusi tegema. See aga suurendab riski negatiivseks või isegi traumeerivaks kogemuseks, mis niigi mitmekordselt marginaliseeritud noorte jaoks (vt lähemalt erinevate marginaliseerivate tegurite kohta alaptk-st 5.3) võib edaspidise tööturul osalemise äärmiselt keeruliseks muuta.

5.5. Tugi üleminekul tööturule

Arvestades teise ja kolmanda taseme õppijate haavatavat olukorda tööturul, on madalama taseme õppijate töölerakendumisel kriitilise tähtsusega just kutseõppes tööturule ülemineku toetamine. Intervjueeritud eksperdid ning KÕA-de personal soovivad välja, et **just kutseõppe lõpetamisel võivad noored jääda erinevate süsteemide vahele, sest õppija liigub kooli vastutusalast välja** ning hästi toimiva võrgustikutöö puudumisel võib olemasolev tugi katkeda. See puudutab eriti just suurema toevajadusega õppijaid, kelle iseseisev toimetulek on piiratud.

Intervjueeritud KÕA-de tugispetsialistid rõhutavad, et **õppijate üleminekul tööturule puudub konkreetne vastutaja, kes oleks lüliks KÕA, õppija ja tööandja vahel** ning täidaks rolli, mis hõlmaks nii arusaama õppija individuaalsetest tugevustest/vajadustest ja nendega arvestamist ning samas ka piirkonna praktikakohtade ja tööandjate võrgustiku tundmist. Üleminekuperioodil pärast kutseõppe lõpetamist katkeb õppijale pakutav tugi sageli lisaks õpingute lõpetamisele ka seepärast, et õppija liigub ühest omavalitsusest teise, soovides pärast KÕA lõpetamist kodukohta naasta.

Meil on tööhõivespetsialistid, kes toetavad praktikakoha leidmisel, töökoha leidmisel ja töökohal alguses hakkamasaamisel. Aga [enamikus] kutsekoolides ei ole seda. Sul on oma asi, kuidas sa selle praktikakoha leiad. Ja kui sa lõpetad [KÕA] ära, siis on oma asi, kas sa lähed tööle või ei lähe, ja kuhu sa lähed tööle.

Keegi ei toeta.
–juhtkonna liige

KÕA-de võimekus üleminekute toetamisel on ebaühtlane ning erinevad ka õppeasutuste senised praktikad. Ühest küljest toovad intervjueeritud tugispetsialistid välja, et KÕA-del on madalama taseme õppijate toimetuleku igakülgset toetamisel juba niigi suur roll ning neil ei jätku ressursse õppijaid ka lõpetamise järel tööturul toetada.

Praegu üritatakse ka kutsekoolile muude kohustuste juurde panna seda, et toetage neid [õppijaid] ka tööturule üleminekul! Aga minu meelest siin ikka peab olema tööturu poolt initsiatiiv või Töötukassa peab selle ülesande enda peale võtma ja korraldama piirkonniti praktikakoordinaatoreid või toetatud tööle mineku lähenemisi. Ei saa kõike panna kohustuseks kutsekoolile /.../ Milleks siis üldse kõik teised asutused!?

– tugispetsialist

Samas toob üks intervjueeritud tööandja näite oma kogemusest KÕA-ga, kes kontakteerub aktiivselt tööandjatega, et oma lõpetajaid toetada ja tagada nende töölerakendumine. See ilmestab, kuidas tõhus tööturule ülemineku toetamine algab juba enne, kui õppijate õpingud lõpetavad.

Kool ikkagi siin kevadel väga aktiveerub, siis kui hakkavad lõpetama need kolmanda kursuse noored, siis nad hakkavad neile otsima töökohti, et kas oleks pakkuda. Ja siis nad kirjutavad ja helistavad mulle seal erinevate erialade juhendajad ja et teil selles mõttes koostöö on ikka olemas. Täiesti toimiv.

– tööandja

Niisiis selgub, et madalama taseme kutseõppijate tööturule ülemineku toetamine on kriitilise tähtsusega, kuid hetkel pigem ebaühtlane ja killustunud, mistõttu ei rakendu suur osa teise ja kolmanda taseme õppijatest tööturul. Olulisim takistus tööturule ülemineku tõhusal toetamisel on seejuures selge vastutaja puudumine.

Kokkuvõte peatükist: milliseid töölerakendumist mõjutavaid tegureid intervjueeritavad välja toovad?

- Teise ja kolmanda taseme õppijate töölerakendumist mõjutab nende enda motivatsioon ja valmisolek tööle asuda. Kuigi on õppijaid, kes soovivad pärast õpinguid (eelistatult erialasele) tööle minna, leidub ka neid, kelle huvi, enesekindlus või võimalused on piiratud. Tööandjad hindavad eelkõige töötahte ja motivatsiooni olemasolu, kuid samas ei pruugi madal palk, keerulised töötingimused või see, et eriala pakub vähe huvi, õppijaid töölerakendumiseks piisavalt motiveerida. Lisaks mõjutavad töölerakendumist piirkondlikud töövõimalused, soov jätkata õpinguid ning hobipõhine õppimine, mis kõik võivad viia selleni, et osa lõpetajaid tööturule ei jõuagi.
- Ühtlasi mõjutab teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate töölerakendumist oluliselt nende erialane ettevalmistus ja selle vastavus tööturu ootustele, kuid hinnangud selle piisavusele on vastuolulised. Kuigi osa tööandjaid peab ettevalmistust piisavaks, näevad osa intervjueeritavaid probleemina õppekavade ja tööturu ootuste mittevastavust ning erialade valiku kitsust, mis ei arvesta alati ei õppijate võimekust ega piirkondlikku tööjõuvajadust. Lisaks erialastele oskustele on määrava tähtsusega üldoskused, nagu sotsiaalsed ja enesejuhtimisoskused, mille puudujäägid võivad tööle asumist takistada. Nende arendamine nõuab aga aega ning lühikesed õppekavad ei pruugi tagada piisavat tööturuküpsust. Seejuures on töölerakendumise toetamisel võtmetähtsusega praktika, mis aitab kujundada nii erialaseid oskusi kui tööharjumust ning loob sageli otsese tee tööle asumiseks.
- Sageli piirab teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate töölerakendumist ka nende haavatavus, mis paljude lõpetajate tuleneb nt erivajadus(t)est, väiksemast iseseisvusest ja töövõimekusest ning sageli ka alaealisusest. Tööandjad tajuvad nende palkamist kulukama ja keerulisemana, kuna see eeldab rohkem juhendamist, kohandusi ja võib tähendada madalamat tööviljakust, mistõttu eelistatakse paindlikumaid töötajaid, eriti keerulisemas majandusolukorras. Samas võiks töölerakendumist parandada õppijate individuaalsete tugevuste parem tuvastamine ja nende teadlik esitlemine tööandjatele.
- Tööandjad ei pööra värbamisel suurt tähelepanu õppija lõpetatud eriala kvalifikatsioonitasemele ning rohkem sõltuvad värbamisotsused tööandjate üldisest teadlikkusest, eelnevatest kogemustest ning valmidusest toetada suurema toevajadusega töötajaid.
- Isegi kui tööandjad on erivajadusega inimesi palkavatele ettevõtetele suunatud toetusmeetmetest kuulnud, takistab toetuste kasutamist sageli hirm aeganõudva bürokraatia ees. Seejuures positiivsed kogemused suurema toevajadusega töötajatega tõstavad valmidust ka edaspidi sarnase taustaga töötajaid palgata.

- Madalama taseme õppijate üleminek tööturul pole praegu süsteemselt toetatud, KÕA-de võimekus lõpetamise järel õppijaid tööturul toetada on ebaühtlane ning ülemineku toetamisel puudub selge vastutaja.

6. Seotud osapoolte ootused ja ettepanekud

Käsitlesime eelmistes ptk-des mitmeid tegureid, mis takistavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate kutseõppes osalemist, edasiõppimist ja ka tööturul rakendumist. Selleks, et leida viise, kuidas võiks õppijaid senisest tõhusamalt toetada, uurisime intervjueeritavatelt ka seda, milliseid ressursse (nt koolitused, rohkem personali vms) või strateegilisi samme (nt süsteemne koostöö edendamine, õppimisvõimaluste avardamine) on nende meelest tarvis, et õppes osalemine, edasiõppimine ja tööturul rakendumine oleks edaspidi sihtrühmale sobivamalt korraldatud.

Järgnevalt anname ülevaate, milliste ootuste ja ettepanekutega erinevad intervjueeritud osapooled selles osas välja tulid. Rõhutame, et selles ptk-s keskendume vaid uuringusse kaasatud osapoolte poolt sõnastatud ootustele ja ettepanekutele ning seega pole tegemist uuringu läbiviijate soovitudustega, mida on ühes järeldestega võimalik lugeda järgmisest ptk-st (vt ptk 7).

6.1. Ootused ja ettepanekud seoses mitmekesisemate õppimisvõimaluste, paindlike õpiteede ja läbimõeldud õppekorraldusega

Uuringu käigus intervjueeritud osapooled toovad korduvalt välja, et selleks, et teise ja kolmanda taseme kutseõppesse õppima asumine, õppes püsimine ja õpingute lõpetamine kulgeks edukalt, tuleb mitmekesistada madalama taseme kutseõppe õppimisvõimalusi, suurendada paindlikkust õpiteedes ja läbi mõelda just sihtrühmale sobiv õppekorraldus.

6.1.1. Mitmekesisemad õppimisvõimalused

Nii intervjueeritud eksperdid kui KÕA-de töötajad on seisukohal, **et teise ja kolmanda taseme kutseõppe erialade valik on kitsas, mis omakorda võib viia selleni, et potentsiaalsed õppijad ei leia endale huvipakkuvat ala ega asu õppima või astuvad küll KÕA-sse sisse, ent ei püsi seal vähesel motivatsiooni tõttu.**

Põhjuseid, miks teise ja kolmanda taseme kutseõppes on pakutavaid erialasid vähe, on mitmeid. Nt on intervjueeritud HTM-i esindaja sõnul olukord niisuguseks kujunenud suuresti KÕA-de kõrge autonoomia tulemusel. See on tema hinnangul olnud küll soodne kutsehariduse kui terviku arengule, ent kuna riik ei ole varem piisavalt selgelt suunanud koolitustellimust ega määratlenud sihtrühmi, on õppekavaarendus ja pakutavate erialade valik lähtunud sageli iga KÕA enda eelistustest, mitte süsteemsest vajadusest. Seejuures on HTM-i esindaja sõnul just teise ja kolmanda taseme kutseõppes rohkemate erialade

pakkumine olnud raskendatud ja KÕA-de vaatest pigem ebaatraktiivne suund, millega tegeleda, kuna sihtrühm, kellele nende tasemete õpe on suunatud, on võrdlemisi väike.

Seda, et huviliste vähesus on osutunud takistuseks õppegruppide avamisel ja et KÕA-s ongi seega lõpuks pakutavate erialade hulk teisel ja kolmanda tasemel väiksemaks jäänud, tõdevad oma kogemusele tuginedes ka mitmed intervjueeritud tugispetsialistid. Samas leiavad osa neist, et arvestades, et paljud teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijatest on suurema toevajadusega, **võiks vähendada piiranguid õppegruppide minimaalsele suurusele ja erialasid ikkagi avada, kuna keskmisest enam tuge vajavatele õppijatele sobivadki üldiselt just väiksemad õppegrupid.**

Lisaks on nii intervjueeritud KÕA-de tugispetsialistid kui juhtkonna liikmed seisukohal, et **arendusfookus on liigselt kutsekeskharidusel ning nii on ebasoosingus need õppijad, kes kutsekeskharidust omandada ei suuda** ja kellele pakutavad valikud madalama kutseõppes on samas ahtad. Niisiis tuleks intervjueeritavate hinnangul **erialade valikut teise ja kolmanda taseme kutseõppes kindlasti mitmekesistada.**

Kui oleks /.../ teise ja kolmanda taseme õppekavasid rohkem, toetaks see kindlasti õppijaid. Ja tegelikult puhtalt kutseõpe võiks ka ikkagi variandina üleval olla, mitte kutsekeskharidus, sest osadel [inimestel] ongi, et pea läheb lahti hiljem ja see on okei ja seda võikski ühiskond aktsepteerida, mitte stigmasid külge panna, et ei saa hakkama.
– tugispetsialist

Võiks olla rohkem... me nimetame neid väikesteks õppekavadeks – lühiajalisemad ja ilma selle keskhariduse nõudeta [õppekavasid]. Et ka HTM toetaks nende õppekavade avamist.
– tugispetsialist

Samuti võiks mõelda, kas ja kuidas on võimalik pakutavate erialade valikut mitmekesistada, rakendades paindlikke lahendusi. Nt kirjeldab üks intervjueeritud tugispetsialist oma KÕA näitel lahendust, kus huviliste puudusel on jäetud mõnel õppeaastal madalama taseme erialal õppegrupp avamata, kuid pakutud huvilistele **võimalust õppida kõrgema taseme õppekaval nii, et õppija ei omanda keskharidust, vaid ainult konkreetse eriala kutse kolmandal tasemel.**

Uuringusse kaasatud osapooled rõhutavad ka mitmeid aspekte, millele tuleb nende hinnangul õppimisvõimaluse mitmekesistamisel mõelda. Nt toovad mõned intervjueeritud KÕA-de õpetajad välja, et **tuleks mõtestada, mis on ikkagi erinevate õppetasemete erisused ja kui need selgelt eksisteerivad, siis mil moel neid esile tuua.** Seejuures leiavad nad, et kui varem oli suurema toevajadusega õppijatele mõeldud eeskätt teise taseme õpe, siis tendents on, et tasemed sulavad justkui ühte ning ka kolmandal tasemel tundub õppijate seas olema aina rohkem erivajadusega inimesi.

Minu jaoks ongi praegu kolmanda taseme õpe hägune. Selles mõttes just hägune, et ma enam ei saa aru, kas ta on lihtsalt nõrgema tasemega või ta ongi valdavas osas juba toevajadusega [õppijate] tasemega. Vanasti mulle tundus, et see piir [taseme vahel] on lihtsam.
– õpetaja

See kinnitab ka alaptk-s 1.1.3. väljatoodut – nimelt viitasime seal, et HEV-õpilaste osakaal kolmanda taseme kutseõppes on kasvanud 2020.aasta 15,5%-lt 29%-ni 2024. aastal.

Lisaks tõstavad intervjueritud osapooled esile muud olulist, mida õppimisvõimaluste mitmekesistamisel silmas pidada. Nt soovitab intervjueritud SoM-i esindaja **vältida olukorda, kus üht ja sama teise või kolmanda taseme eriala pakutakse paljudes KÕA-des, ning selle asemel tagada laiem ja tasakaalustatum erialade valik üle Eesti**. Tema meelest võiks sama eriala üle Eesti olemas olla nt kahes-kolmes KÕA-s ja seejuures tuleks ka silmas pidada, et ühes piirkonnas pakutaks rohkem kui üht teise ja/või kolmanda taseme õppe eriala. Nii oleks võimalik tagada, et õppijad saavad valida endale sobiva suuna olenemata oma elukohast ja huvidest.

Ka tuleks õppimisvõimaluste mitmekesistamisel arvesse võtta eri sihtrühmade vajadusi – nt intervjueritud haridusekspert toonitab, et erivajadusega inimeste, sh suurema toevajadusega noorte, ning tavaliste täiskasvanute, kes soovivad omandada (lisa)kvalifikatsiooni, vajadused ja ajendid on õppes väga erinevad. Üks intervjueritud tugispetsialist rõhutab aga vajadust mõelda erialade pakkumisel senisest enam sellele, milliseid võimalusi ja reaalseid väljundeid tööturul võiks olla pakkuda füüsilise erivajadusega või nt raskema epilepsiaga inimesele, kellele puidutööstus või suurköögid võivad olla liiga kõrge riskiga töökohad.

Nagu ka alaptk-s 5.2 viitasime, vajab **see, milliseid erialasid ja millise regionaalse kättesaadavusega üldse teise ja kolmanda taseme kutseõppes pakkuda, edasist analüüsi ning eri seotud osapooli kaasavat arutelu**, ning praegu ei oska intervjueritavad ise eriti potentsiaalseid uusi erialasid välja pakkuda. Vaid üks intervjueritud õpetajatest mainib ühe variandina kodumajanduse eriala, mis peaks tema hinnangul teise taseme õppijatele hästi sobima ning võimaldaks omandada vähemalt iseseisvaks eluks vajalikke oskusi.

6.1.2. Paindlikumad õpiteed

Uuringu käigus läbiviidud intervjuudest jääb selgelt kõlama vajadus rakendada teise ja kolmanda taseme kutseõppes senisest paindlikumaid õpiteid. **Eriti rõhutavad kõik intervjueritud osapooled olenemata nende taustast tarvidust muuta õppe kestus pikemaks ja õppe läbimine seejuures individuaalsemaks ning paindlikumaks**. Mitmed intervjueritud KÕA-de juhtkonna liikmed viitavad nominaalsele õppe kestusele ja selle pikendamisega seotud haldustoimingutele kui takistavale tegurile ja leiavad, et see aspekt vajaks riiklikult

selgemat reguleerimist. Nt on KÕA-de juhtkonna liikmete sõnul olukord praegu selline, et kui individuaalse õppekava koostamisest ja korra pikendatud õppe kestusest ei piisa, arvatakse õppija koolist välja ning võetakse seejärel kohe uuesti vastu, et talle siiski edasi õppimine võimaldada.

Praegu on ju niimoodi, et kogu aeg see nominaalne õppeaeg on nagu risuks kaelas. Sa ei saa seal süsteemis paindlikult, ilma mingite haldustoiminguteta... Kuni selleni välja, et lõpuks peab õppija kirjutama avalduse, usaldades kooli kui partnerit, et astuda uuesti sisse, selleks et võita aega. Sellised kunstlikud asjad... Sest nominaalse õppeaja pikendamine on ära toimunud, juriidiliselt tal [õppijal] õpingutes piirangut ei teki – aga ta ei ole jõudnud lõppu välja. See asi on, mis vajab reguleerimist.
– juhtkonna liige

Erinevad intervjuueeritavad mainivad korduvalt, et teise ja kolmanda taseme õppes on vajadus pikema õppe kestuse järele. Seda tõstavad esile nii intervjuueeritud KÕA-de juhtkonna liikmed, õpetajad kui tugispetsialistid, aga ka õppijad ise ning ka SoM-i esindaja. Seejuures rõhutab enamik neist, et kuna teise ja kolmanda taseme õppes on sageli keskmisest suurema toevajadusega õppijaid, oleks pikem õppe kestus vajalik, et õppijad saaksid omandada üldoskusi ja n-ö küpseda, et olla valmis õpingute järel tööle suunduma. Üks intervjuueeritud õpetajatest peegeldab ka oma kogemust, kuidas nende KÕA on abipagarite aastast õpet kooskõlastatult pikendanud pooleteise aastani, tõdedes, et pikem kestus on õppijatele väga hästi mõjunud.

Abipagaritel meil ka riiklik õppekava on tegelikult aastane õpe, aga meie kool otsustas juba päris mitu aastat tagasi, et meie pikendame seda kooskõlas lastevanematega – nad on kõik EHISes olemas – pooleteise aasta peal. Ja see tõepoolest on kohe märgata, et nende koormus on väiksem; päevane koormus, nädala koormus; nad jõuavad rohkem kokku hoida, suhelda; praktikale lähedavad hiljem. See on igati, igati soodustanud nende õppimist ja sihukest enesearengut kindlasti ka. Nii et kui on võimalus, siis soovitan teistele koolidele ka.
– õpetaja

Samas toonitavad intervjuueeritud KÕA-de töötajad, et **pikema nominaalse õppe kestuse rakendamine ei tohiks tähendada, et kõik õppijad õpivadki teisel või kolmandal tasemel kauem.** Pigem näevad nad lahendust individuaalses õppe kestuses ehk **et iga õppija saaks õppekaval edeneda vastavalt oma võimetele ja võimalustele.** Sarnast loogikat kirjeldasime ka aruandes eelpool Soome näitel (vt alaptk 2.1.2.).

Seejuures võiks õppekava nominaalne kestus olla intervjuueeritud KÕA-de töötajate sõnul senisest pikem, et aeglasemalt edenejate õppeaega ei peaks pikendama ja saaks seeläbi vältida seda, et nad tunnevad end kuidagi sildistatu ning kehvemana. Kes omandab vajalikud kompetentsid kiiremini, saaks lihtsalt rutem edasi liikuda.

Õpetaja1: Aga nominaalaeg võiks olla pikem üldiselt, mitte nii, et me liidame juurde – sest see annab negatiivse signaali, et sa oled halvem.

Õpetaja2: Jah! Võikski kohe olla [pikem] ja siis pigem, kui sa saad varem valmis, siis lähed ära – niipidi hoopis.

Seejuures tuleb silmas pidada, et kui eelkirjeldatud individuaalses tempos õppekava läbimist rakendada, on oluline ka see, kas ja kuidas saavad õppijad **arvestada varasemat õpikogemust**. VÕTA küll toimib kutsehariduse tasandil, ent nagu näitab ka hiljutine uuring „VÕTA kasutamise kogemused ja arenguvõimalused“ (Kivistik jt, 2025), on teise ja kolmanda taseme kutseõppes VÕTA kasutamine vähelevinud, mida ilmestab ka asjaolu, et meie uuringu õppijate töötubades mainisid nii mõnedki õppijad, et nad tahaksid, et varasemaid teadmisi ja oskusi võetaks õppimisel kuidagi arvesse.

Paindlike õpiteedega seostub ka **võimalus vajadusel poole pealt eriala vahetada**. Mitmete intervjueeritud KÕA-de õpetajate sõnul võib juhtuda, et õppija avastab õppe käigus, et valitud eriala ei sobi talle (nt tervislikel põhjustel) või pole piisavalt huvitav, mistõttu väheneb ta motivatsioon ja on oht õppest välja langeda. Sellistes olukordades oleks õpetajate hinnangul väga hea, kui õppijad saaksid poole õppeaasta pealt liituda teise erialaga, mitte ei jääks uue õppeaasta alguseni hariduse omandamisest kõrvale, sest nii tekib oht, et nad ei jätkagi õpinguid. Ka ei näe õpetajad eriala vahetamises probleemi selles mõttes, et kui vahetus toimub aastase õppe algusjärgus, on õppijad alles niikuinii omandanud üldoskusi, mis on eri erialade puhul samad.

Liikumine ühest erialast teise oleks kindlasti üks asi, mis annaks juurde püsivust koolis kõigepealt. Ja võib-olla annaks positiivse signaali õppimise osas. Et kui ma ühest [erialast] välja kukun, siis ma olengi läbi kukkunud ja võib-olla kolm aastat rohkem ei tule kooli. Aga kui sul on [õppijana] võimalus minna mingile teisele erialale, mis sulle võib-olla sobib rohkem... see toetaks koolis püsimist ja võib-olla lõpuks siis ka tööle saamist. /.../ See on kõige raskem koht, kui keegi jääb koju. Sealt välja saada on kõige ressursi nõudvam tegevus.
– õpetaja

Samuti leiavad mõned intervjueeritud KÕA-de õpetajad ja juhtkonna liikmed, et **võimalik peaks olema sujuv liikumine kõrgema taseme õppest madalamale**, kui peaks selguma, et kõrgema taseme õpe on mõne õppija jaoks ülejõukäiv.

Veel rõhutavad erinevad intervjueeritud osapooled seoses paindlike õpiteedega seda, et **kui õppija küll lõpetab teise või kolmanda taseme kutseõppe, ent pole veel tegelikult valmis töölerakendumiseks** (nt vähese iseseisvuse või nappide sotsiaalsete oskuste tõttu), **peaksid siiski leiduma tasuta edasiõppimis- ja enesetäiendusvõimalused ilma, et õppija ainus edasine võimalus haridussüsteemis oleks suundumine kutsekeskharidusse**. Intervjueeritud KÕA-de tugispetsialistid ja õpetajad tõdevad, et teise ja kolmanda taseme õppijatel ei ole sageli

võimekust, et keskharidust omandada, kuid sellegipoolest võiksid neile olla tagatud edasiõppimisvõimalused ja seda ka juhul, kui nad on juba täiskasvanud ning korra samal tasemel hariduse omandanud. Ühelt poolt võib küll eksisteerida oht, et suurema toevajadusega õppijad, kelle „küpsemine“ võtab kauem aega, jäävad sel juhul kutseharidussüsteemi ringlema, kuid intervjueritud õpetajate hinnangul on mitme sama taseme eriala omandamine siiski pigem kasulik ja aja jooksul õppijad siiski tõesti arenevad ning nende tööturuvalmidus suureneb.

Mõnda õpilast sa nägid mitu aastat seal [õppes] järjest [erinevatel erialadel] ja nägid õpiarengut sealjuures. Mida kauem nad [õppijad] meil koolikeskkonnas on, seda rohkem nad arenevad, neil on sotsialiseerumine, nad muutuvad julgemaks. Ja see inimene, kes meile esimene aasta tuleb kolmandale tasemele ja, ütleme, kolme või nelja aasta pärast kolmanda või neljanda eriala lõpetamisel – sa vaatad [nagu] hoopis teist inimest [seda sama õppijat]. Aga praegusel ajal on see natuke keerulisem – seda enam, et paljud [õppijad] on ikkagi juba täiskasvanud ja kuna täiskasvanuharidus on nüüd tasuline kutseõppes, siis me tõmbame tegelikult piduri peale sellele. Ja nad tulevadki, saavad oma ühe eriala ära õppida ja siis nad ongi lõhkise küna ees, sest tegelikult nad ei ole tööeluks valmis veel, aga neil ei ole ka mitte midagi teha, sest õppima nad raha eest ei tule meile mitte mingil juhul. See on kindel. Ja samas ongi see, et me tegelikult viskame nad lihtsalt vette pea ees.

– õpetaja

Seejuures on ka oluline mainida, et olgugi et kutsevaliku ega ka ettevalmistav õpe pole selle uuringu fookuses, **väljendavad mitmed KÕA-de töötajad intervjuudel siiski kahetsust, et kutsevaliku õpe kaotati, leides, et tegemist on teise ja kolmanda taseme õppe õppijate, sh eeskätt suurema toevajadusega noorte vaatest negatiivse arenguga.** Nt toovad intervjueritud KÕA-de õpetajad ja juhtkonna liikmed välja, et nende kogemusel olid need õppijad, kes enne kutse omandamist olid läbinud kutsevaliku õppe, palju rohkem valmis ja motiveeritud ka edasiõppimiseks kas siis teisel või kolmandal tasemel. Samuti edenesid varasema kutsevaliku õpe läbimise kogemusega õppijad nende hinnangul kutseõppes kiiremini kui need, kes kutsevaliku aastal osalenud polnud.

Uurisime seoses paindlike õpiteedega ka seda, kas intervjueritavate meelest võiksid tasemeõppe kõrval või asemel eksisteerida ka mingisugused alternatiivsed võimalused (nt täienduskoolitused, mikrokraadi või -kvalifikatsiooni õppekavad vms) lihtsamate oskuste omandamiseks. Selgus, et **nii mõnedki intervjueritud KÕA-de juhtkonna liikmed näevad lühema või väiksema mahuga õppeformaatides ja nt mikrokraadides head lisavõimalust, mis võiks pakkuda õppijatele jõukohast enesetäiendamisvõimalust.** Üks intervjueritud õpetajatest mainib, et **võiks mõelda rohkemate osakutsete loomise peale.** Seevastu **suurem osa intervjueritud tööandjatest leiavad, et tasemeõppeta ei saa ning alternatiivsed**

lahendused jäävad liiga põgusaks ega võimalda piisavalt arendada õppijate (eriti suurema toevajadusega õppijate) tööturuvalmidust, sh sotsiaalseid oskusi.

Küll aga, nagu tõdevad ka intervjueritud haridusekspert ja üks tööandjatest, **võivad täienduskoolitused ja muud lühemad tasemeõppe alternatiivid olla sobivad, kui keskenduda kitsamalt madalama kvalifikatsiooni ja lihtsate oskustega täiskasvanutele**, kel pole erivajadust ning kel on tarvis end lihtsalt tööalaselt täiendada ja/või oma kvalifikatsiooni tõendada. Seejuures on ka **oluline arvesse võtta, et kui tasemeõppe asendataks täiendusõppe formaatidega, tähendaks see paljude õppijate vaatest, kes võivad niigi olla haavatava sihtgrupi esindajad, et kaovad ära tasemeõppega kaasnevad õpilase staatus ning sellest tulenevad sotsiaalsed garantiid**, mis on tegelikult nii õppimise, edasiõppimise kui tööturul rakendumise vaatest äärmiselt vajalikud.

6.1.3. Läbimõeldud, sihtrühma eripärasid arvestav õppekorraldus

Lisaks ettepanekutele/ootustele seoses mitmekesisemate õppimisvõimaluste ja paindlike õpiteedega, pakuvad uuringusse kaasatud osapooled välja ka viise, kuidas teise ja kolmanda taseme kutseõppes võiks õppekorraldus, sh praktikakorraldus olla läbimõeldum ning sihtrühma eripärasid arvestavam.

Mitmed intervjueritud KÕA-de tugispetsialistid ja ka õpetajad tõstavad esile vajadust **keskenduda õppes vähem erialale ning rohkem üldpädevuste arendamisele**. Samale ootusele tööandjate poolt viitasime juba ka alaptk-des 4.1.1. ja 4.3.2. Õpetajate ja tugispetsialistide sõnul on olulisim just tööharjumuse tekitamine ning suhtlusoskuste ja iseseisvuse arendamine, et lõpetaja saaks tööturul hakkama olenemata sellest, millisel erialal ta lõpuks rakendub.

Töökoha võib leida ka mingil muul erialal lõpuks, aga et sa oled valmis ise vastutust võtma oma elu eest, hommikul ärkama ja tööle minema ja täitma seal kokkulepitud tööülesandeid – see on ka väga suur oskus.
– tugispetsialist

Võiks olla ikkagi ka kolmandal tasemel see üldpädevuste arendamine olulisel kohal. Suhtlemine, meeskonnatöö oskus, enesehinnangu tõstmine, minapildi loomine.
– õpetaja

Eelpool, alaptk-s 6.1.1. mainisime, et teise ja kolmanda taseme õppes võib õppegruppide avamine kohati jääda vähese huviliste arvu taha. Samas tõdevad paljud intervjueritud KÕA-de töötajad, et **teise ja kolmanda taseme õppe sihtrühma eripärasid arvestavama õppekorralduse jaoks peaksidki õppegrupid pigem väiksed olema**. Mõned intervjueritud õpetajad ja tugispetsialistid on isegi seisukohal, et õppegrupi suurusele võiks olla määratud ülempiir, et õppijaid ei oleks liiga palju ega kannataks individuaalne lähenemine ja toe

pakkumise suutlikkus. Rääkides grupi optimaalsest suurusest, leiavad õpetajad ja tugispetsialistid, et ühe õpetaja kohta oleks ideaalne kuni kaheksa, praktiliste tegevuste puhul isegi kuus kuni kaheksa õppijat.

Uuringus osalenud õppijad toovad seoses läbimõelduma õppekorraldusega välja ootuse, et **rohkem võiks olla modulaarsust ja võimalust ise oma õppekava kujundada**, valides just neid kursusi, kus on soov end täiendada. Sama mainib ka üks intervjuueeritud tugispetsialist. **Ühtlasi soovivad osa õppijatest, et teooriatunde saaks läbida** (nt haigestumise vm takistuste tõttu puududes) **videoõppe vahendusel omas tempos**. Ka pakuvad osa intervjuueeritud õppijatest, et **õpe võiks olla organiseeritud nii, et teooria- ja praktikatunnid vahelduvad tihemini**, mitte nii, et algul õpetatakse pikemalt teooriat ja alles hiljem toimuvad praktilised tunnid. Selline lähenemine võimaldaks õppijate sõnul oskusi kiiremini omandada ja ka õpitavat paremini kinnistada.

Õppija1: Ainus teooriatund tegelikult, mis sul alguses peakski olema, ongi tööohutus. Teed tööohutuse ära...

Õppija2: Tööohutus ja kuidas masin töötab...

Õppija1: Jah. Teed tööohutuse, õpid masinat tundma, lähed natukene paar päeva täristad, jälle kaks päeva teooriat. Niimoodi paar päeva keevitad, paar päeva teooriat. /.../ Kui sa teedki, et teeks kaks päeva praktikat, siis sa juba saad selle tunnetuse kätte. Järgmised kaks päeva lähed küsid, uurid, saad omal asjad paika. Ja kui ta [õpe] oleks sellise ülesehitusega, ma arvan, et kõik meie klassis keevitaks juba paremini.

Seoses läbimõelduma ja sihtrühma eripärasid arvestavama õppekorraldusega tuli uuringu käigus esile ka **spetsiifilisi praktikakorraldusega seotud ettepanekuid ning ootusi**. Nt tõdevad mõned intervjuueeritud KÕA-de juhtkonna liikmed, et **praktikakorraldus, sh selle maht peaks olema suurema toevajadusega õppijate eripärasid arvestavam ning võiks olla võimalus rohkemateks eranditeks**. Üks juhtkonna liikmetest kirjeldab seejuures, kuidas tal õnnestus HTM-ist saada ühele õppekavale ettevõttes tehtava praktika mahule erand, kui ta selgitas, et tegemist on suure toevajadusega õppijatega, kes praktilal iseseisvalt hakkama ei saa ning kelle puhul pikk, mahukas praktika oleks tööandjate vaatest sedavõrd pelutav, et praktikakoha leidmine võiks osutuda väga keeruliseks ning seeläbi mõjutada negatiivselt õppijate võimalust üldse õppekava läbida.

Intervjuueeritud tugispetsialistid on aga seisukohal, et **praktika peaks madalama taseme kutseõppes olema tervikuna korraldatud rohkem n-ö sutsakatena ja eriti peaks läbi mõtlema, kui pikk on esimene praktika**. Nende hinnangul oleks õppijatele sobivam, kui **alustada väiksematest „praktikaampsudest“ ning liikuda siis edasi ja ehitada õpe üles rohkem etapiviisiliselt** nii, et teoreetiline pool ning lühemad praktikad vahelduvad, et materjali vahepeal kinnistada, siis jälle asju praktiliselt järele teha jne.

Praktikakorraldusega seoses tunnistasid nii intervjuueeritud õppijad kui ka nt SoM-i esindaja, et **praktikakoha leidmine on sageli keeruline ning peaks seega olema rohkem KÕA poolt individuaalselt toetatud**. Eeskujuliku näitena tuleb intervjuudel esile nt Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskuse lähenemine, kus asutuse tööhõivespetsialist otsib igale õppijale just talle sobivat (nii asukoha kui töökeskkonna ja -sisu mõttes) praktikakohta.

Intervjuueeritud KÕA-de juhtkonna liikmed tõdevad, et **praktikakohal harjumisel ja seal püsimisel oleks õppijatele palju kasu ka sellest, kui praktikal võiks käia õppegrupiti/mitmekesi ning koolipoolne praktikajuhendaja saaks praktikakohta pakkuvas ettevõttes/asutuses kaasas käia, õppijaid toetada, vajadusel vahendada praktikantide ning tööandja suhtlust jne**. Enamasti jääb selline korraldus aga unistuseks, kuna KÕA-del pole piisavalt ressursi, et praktikajuhendamist sellisel viisil organiseerida ning ka ettevõtjad ei pruugi olla valmis mitut inimest korraga praktikale võtma.

See oleks küll tore, kui saaks saata õpetaja koos õpilastega kuhugi praktilisse töökeskkonda. Aga meil ei ole praegu näiteks siin [nimetab konkreetset asulat] küll selliseid kohti [ettevõtteid/asutusi], kus võetaks nii palju õppijaid ühte kohta [praktikale]. Ikka käivad üks-kaks, mõnes üksikus kohas võib-olla kolm praktikanti samal ajal. Ja me ise ju ka tegelikult sellel ajal, kui konkreetne grupp läheb praktikale, siis tegelikult õpetaja õpetab koolis hoopis teisi [õppe]gruppe. /.../ me oleme ka mõtelnud selle [lahenduse] üle, aga esiteks ei ole [praktika]kohta ja teiseks me ei tasusta sellel ajal õpetajat niimoodi tundidega, kui on praktikaperiood. Aga mõte on nii hea! Meile ka meeldiks, kui leiaks sellise lahenduse kuidagi.
– juhtkonna liige

Rääkides praktikaperioodil toimuvast suhtlusest KÕA ja tööandja vahel, väljendavad mõned intervjuueeritud tööandjad ootust, et see võiks olla tihedam ja proaktiivsem. Nt pakub üks intervjuueeritud tööandja välja, et **praktikale asumise eel võiks KÕA poolt olla suhtlus ja info vahendamine aktiivsem ning toimuda koolipoolse praktikajuhendaja ning tööandja kohtumine**, et tööandja saaks paremini aimu, mis on konkreetse praktika sisu, millised on ootused ja tööandja kohustused jms. Ühtlasi võiks selle tööandja hinnangul KÕA-poolne huvi olla suurem ka pärast praktika lõppu, nt **võiks õppeasutus küsida tööandja tagasisidet õppija ettevalmistusele ning õppekava tööturuootustele vastavusele**. Ka üks teine tööandja viitab, et suhtlust KÕA-ga võiks praktika ajal olla rohkem. Tema sõnul koostöö KÕA-dega praktikaperioodil küll enamasti toimib, kuid selle sujuvus on ebaühtlane. Kui tekib probleem, reageerivad KÕA-d tema kogemusel üldiselt kiiresti, kuid **koolipoolset ennetavat suhtlust võiks olla rohkem ning kasulik oleks regulaarselt teha ka lühikesi vahekokkuvõtteid tööandja ja KÕA vahel**.

Üks intervjuueeritud KÕA õpetaja tõdeb aga, et nende õppeasutuses küll toimuvad kolmepoolsed (õppija + koolipoolne ning praktikakohapoolne juhendaja) praktikat

kokkuvõtvad kohtumised, kuid neist võiks olla rohkem kasu siis, kui koolipoolset juhendajat oleks ajalist ressursi, et kohtuda eraldi nii tööandja kui õppijaga ning kuulata algul, enne kolmepoolse kohtumise toimumist kummagi osapoole muljeid eraldi.

6.2. Ootused/ettepanekud seoses suurema toevajadusega õppijate võimestamisega

Uuringu käigus toimunud intervjuudest jääb korduvalt kõlama ettepanek võtta eraldi fookusesse suurema toevajadusega õppijad kui haavatav sihtrühm (vt sel teemal ka alaptk 5.3), kes vajab õppes oma potentsiaali realiseerimiseks ja ka hiljem tööturul rakendumiseks keskmisest enam tuge. Mitmed intervjuueeritavad leiavad, et esiteks tuleks üle vaadata kaasava hariduse põhimõte, et KÕA-des ei peaks tegelema muredega, mis on jäänud lahendamata või tekkinud varasemal haridusteel, ning ühtlasi võiks kaaluda spetsiaalselt toevajadusega õppijatele suunatud KÕA-de loomist või madalama taseme kutsehariduse pakkumist HEV õpilastele mõeldud üldhariduskoolide juures.

Intervjuueeritud KÕA-de õpetajatest ja tugispetsialistidest mitmed tõdevad, et **kaasav haridus sellisel kujul, nagu see praegu rakendub, ei toimi eesmärgipäraselt**. Nad on kriitilised, leides, et **suurema toevajadusega õppijad ei saa üldhariduses piisavalt tuge ja see võib nende probleeme seetõttu veelgi süvendada**, viies selleni, et need õppijad langevad õppes välja juba põhikoolis, ei õpi edasi või kui ka jõuavad teise/kolmanda taseme kutseõppesse, ei tule seal varasema negatiivse õpikogemuse tõttu alati toime.

Tegelikult on näha seda, et ka põhikoolis ei ole piisavalt toetust nendele lastele, kes vajavad rohkem tuge. /.../ juba sealt jäävad tegelikult need probleemid lahendamata, mis siis lõpuks jõuavad kutseharidusse. Kutseharidus on juba teisene, kus need probleemid esile kerkivad, aga siin on neid probleeme palju keerulisem lahendada kui siis, kui me tegelikult need põhihariduses ära lahendame.
– tugispetsialist

Nii mõnigi intervjuueeritud tugispetsialist tunnistab, et **kaasav haridus on idee tasandil igati teretulnud** (eeskätt seetõttu, et laps/noor saab õppida kodulähedases koolis), **kuid puuduvad piisavad ressursid selle tõhusaks rakendamiseks** ja nii kannatavad lõpuks nii tavalised kui toevajadusega õppijad. Viimased võivad olla tavakoolis nt oma eripärade tõttu kiusatud, tunnevad, et neid ei mõisteta jne. Seda, et **põhikoolist saadud trauma käib õppijatega kaasas ka edasisel haridusteel** (antud juhul nt kutseõppes), oli tajuda ka töötubades, kus õppijaid oma varasema õpiteega seotud mõtteid ja kogemusi jagasid. **Nt tunnistasid mitmed töötubades osalenud õppijad, et nad olid põhikoolis koolikiusamise ohvrid ja et ka õpetajad ei mõistnud sageli nende eripärasid**. Üks töötoa osaleja tõdeb seejuures, et olgugi et KÕA-s on õpikeskkond küll palju rahulikum ja sobivam, on tal ka seal õppides ikka tunne, et „ma tahan, et mitte keegi

mind ei puutuks“. Ka intervjuueeritud KÕA õpetaja ja tugispetsialisti sõnul on tavalisest üldhariduskoolist tulnud õppijad sageli traumeeritud ning mõistavad iseend ja oma erivajadust vähem kui HEV õppijate kooli lõpetanud noored, kes on tihti eneseteadlikumad.

Selleks, et toetada ja võimestada suurema toevajadusega õppijaid just kutseõppes, näevad uuringusse kaasatud osapooled erinevaid võimalusi. Üks lahendus, mille elluviimisel saaks eeskuju võtta ka Soomest (vt alaptk 2.1), oleks **rajada rohkem spetsiaalselt ulatusliku toevajadusega HEV õppijatele suunatud KÕA-sid**. Praegu kannab sellise asutuse rolli Eestis sisuliselt vaid **Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskus**, kuid mitmed intervjuueeritud tugispetsialistid leiavad, et selliseid õppeasutusi oleks tarvis rohkem ja paiknevusega riigi eri piirkondades.

Teise võimaliku lahendusena panevad osa intervjuueeritud KÕA-de juhtkonna liikmeid ja tugispetsialiste ette **pakkuda praeguste HEV õpilaste koolide juures ka (rohkem) madalama taseme kutseõpet**. Mõned KÕA-d ja HEV õppijate koolid (nt Maarjamaa Riigikooli Urvaste koolituskoht ning Võrumaa Haridus- ja Tehnoloogiakeskus) juba teevad sellist koostööd. Antud lahenduse puhul **saavad suurema toevajadusega õppijad, kes on juba enne HEV õppijatele mõeldud koolis käinud, jätkata õppimist endale tuttavas keskkonnas ja tugispetsialistidega, kuid väljast ehk KÕA poolt kaasub KÕA oma kutseõpetajate pädevuse ja õppekava(de)ga**. Nagu tõdeb ka üks intervjuueeritud tugispetsialist, tundub see „üks töötav viis, kuidas erikoolide juures me loome seda jätkuõppe võimalust“.

Viise, kuidas suurema toevajadusega õppijaid nii juba üldhariduses kui ka hiljem kutseõppes võimestada, on seega mitmesuguseid, kuid uuringu põhjal võib selgelt väita, et spetsiaalset tähelepanu see sihtrühm oma haavatavuses vajab, et ka nemad oleksid õppes ja töölerakendumisel rohkem toetatud.

6.3. Ootused/ettepanekud seoses valdkondadeülese lähenemise ja võrgustikutööga

Mitmetest uuringu käigus toimunud intervjuudest jääb kõlama, et teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppima asumise, õppes püsimise, edasiõppimise ja ka töölerakendumise toetamiseks on tarvis senisest oluliselt ulatuslikumat ja tõhusamat valdkondadeülest lähenemist riiklikus poliitikakujundamises ning kohalikul tasandil toimuvat võrgustikutööd.

6.3.1. Valdkondadeüleline poliitikakujundamine

Riigikontroll (2025) on auditis „Haridusliku erivajadusega noorte kutseõpingute ja töölesiirdumise toetamine“ soovitanud, et kutseõppes õppivate HEV noorte tööturule jõudmise toetamiseks tuleb parandada haridus- ja sotsiaalsüsteemi koostööd ning leppida HTM-i, MKM-i ja SoM-i vahel kokku, kuidas ja kelle eestvedamisel õppija toetamiseks tehtav

juhtumikorralduslik töö toimub. **Vajadus ja ootus ministeeriumitevahelise koostöö järele ilmneb selgelt ka meie uuringust.**

Intervjueeritud HTM-i esindaja tunnistab ka ise, et teise ja kolmanda taseme kutseõppe peamisele sihtrühmale ehk suurema toevajadusega noortele on õppe pakkumine raskendatud, kuna õppijatel esineb sageli ka sotsiaalseid probleeme, mida ainuüksi haridussüsteemis lahendada ei saa ning mis kukuvad eri ministeeriumite haldusalade vahele. Samamoodi tõdeb HTM-i esindaja, et sisuline koostöö tööandjatega on teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate töölerakendumise toetamiseks äärmiselt vajalik, kuid ebaselge on, kas tööandjate kaasamine ning koostöö edendamine peaks olema tööprotsesside ja -jaotuse mõttes HTM-i või nt MKM-i eest vedada, arvestades, et tööturupoliitika on just viimase vastutusvaldkond.

Ka intervjueeritud MKM-i esindaja nendib, et see, kas nt praktikavõimaluste laiendamiseks tehtavad tegevused on osa haridussüsteemist või hoopis tööhõivevaldkonnast, pole üheselt selge ning kipub langema pigem eri ministeeriumite vahele. Intervjuudest KÕA-de juhtkonna liikmetega jääb kohati samuti kõlama, et ka KÕA-des on selgelt tajutav riigitasandi poliitikakujundamise nn silotorni probleem ja see, et iga ministeerium vaatab kitsalt oma valdkonda, mitte suurt pilti ja eri poliitikavaldkondade ühenduskohti.

Selles osas, et **teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppima asumise, õppes püsimise, edasiõppimise ja ka töölerakendumise toetamiseks peaksid poliitikakujundamise tasandil koostööd tegema just HTM, MKM ja SoM**, on ühte meelt nii intervjueeritud ministeeriumite esindajad kui ka KÕA-de juhtkonna liikmed. Samuti leiavad eri osapooled sarnaselt, **et teemale on vaja selgelt eestvedajat**, kuid konkreetse eestvedaja nimetamine on juba keerulisem – ükski ministeerium ei väljenda valmisolekut võtta vastutust, mida võib ilmselt vähemalt osaliselt põhjendada ka ressursipuudusega (nii tööaja-, -jõu kui finantside mõttes), nagu viitab ka intervjueeritud HTM-i esindaja. Üks lähenemine, mida ta siiski võimalusena näeb, on see, et **murekohti tuleb lahendada ministeeriumiteüleselt nii, et lepitakse kokku selge algatus, mille raames ühiselt tööle asutakse ning protsessi koordinaator/eestvedaja on seejuures keegi väljastpoolt kaasatud ministeeriume, nt Riigikantseleist või mõnest muust asutusest.**

See nõuab mingit sellist, ma ei teagi, kas Riigikantselei või projektipõhist asja – nüüd teeme selle projekti, meil on selline probleem ja peame seda ministeeriumiteüleselt lahendama ja nüüd me teeme selle mingisugusegi algatuse, kus on selge eestvedaja. Ja see [eestvedaja] ei pea olema ühegi ministeeriumi seest isegi, vaid nagu projektijuht, kes aitab kogu seda koostööd koordineerida, selleks et iga ministeerium saaks võtta vastutuse omas valdkonnas ja kokku leppida teistega. Ma ei ole liiga optimistlik selles osas, et keskse projektijuhtimiseta me suudaksime oma silodest ikkagi piisavalt pika sammuga välja astuda.
– HTM-i esindaja

Niisiis on ilmne, et teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate õppima asumise, õppes püsimise, edasiõppimise ja ka töölesiirdumise tõhusamaks toetamiseks on vältimatu selge eestvedamisega ja selge rolli- ning ülesannete jaotusega ministeeriumiteülene koostöö, mille puudumine takistab terviklikke ja toimivaid lahendusi.

6.3.2. Kohaliku tasandi võrgustikutöö

Intervjuudest nii ekspertide kui ka KÕA-de töötajatega tuleb esile, et **teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate vaatest on riskantsed üleminekud** – nt kutseõppesse õppima asumisel, edasiõppimisel ja eriti haridussüsteemist tööturule siirdumisel. Nt rõhutab üks intervjuueeritud KÕA juhtkonna liige selgelt, et **ei saa lubada suhtumist, et õppeasutuse roll lõppeb siis, kui lõpetaja tunnistuse kätte saab**. Ka intervjuueeritud Töötukassa esindaja viitab, et üleminekud on keerukad ja õppijad vajaksid seejuures kindlasti tuge, et keegi neist ei kukuks oma muredega nt haridus- ja sotsiaalsüsteemi vahele ega jääks abita.

See ei tohiks olla nii, et nüüd kooliaasta lõpeb, lõpuaktus on, ja siis tegelikult mitte kedagi ei huvita, mis sellest noorest edasi saab. Et ikkagi oleks teada, et tal on järgmine samm olemas, ta teab, mis see järgmine samm on. Ja siis koostöös mõne teise võrgustiku partneriga me saame toetada, et see noor selle järgmise sammu astuks. Kõige hullem saab olla tõesti see, et kuupäev kukub, mina pühin oma käed puhtaks ja vaadake ise.
– Töötukassa esindaja

Ühtlasi on eelmainitud Riigikontrolli (2025) auditis välja toodud, et õppijate hakkama saamise toetamiseks võib olla tarvidus kaasata nt sotsiaalsüsteemi, kuna toimetulekuga seotud mured (nt vajadus transporditoetuse järele, et praktikal/tööl käia) ei saa olla haridussüsteemi lahendada. Sama viitab ka üks intervjuueeritud KÕA tugispetsialist, kes tõdeb, et õppija edukaks töölesiirdumiseks peavad õppijal olema korras kõik eluvaldkonnad – „tal on kodu olemas; ta oskab elementaarseid hügieenitoiminguid teostada; tal on tugivõrgustik.“

Selleks, et õppijad oleksid erinevate võimalike probleemide esile kerkides ning ka üleminekutel toetatud, tuleks intervjueeritavate hinnangul **edendada võrgustikutööd, mis peaks arvesse võtma iga noore individuaalsust ning kindlasti ka kohalikke olusid.**

Seda, et teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppivaid suurema toevajadusega noori õppijaid tuleks kindlasti käsitleda just nende kodukoha kontekstis, rõhutavad nii intervjueeritud KÕA-de juhtkonna liikmed, õpetajad, tugispetsialistid, aga ka SoM-i, Töötukassa ja MKM-i esindajad. Kõik nad toovad välja, et isegi kui noored ei käi KÕA-s oma kodukoha lähedal, pöörduvad nad üldiselt õpingute järel koju tagasi, mis tähendab, et **nii tugimeetmete pakkumisel kui praktika- ja töökoha otsingutel tuleks arvestada just noore kodukoha taustsüsteemiga.**

Ülikooliga on see, et noor kipub jääma ülikooli kolmeks aastaks ja valibki [elamiseks] selle linna, kuhu ta on õppima tulnud. Aga kui me räägime teise ja kolmanda taseme õppest, siis noor läheb kodukohta tagasi, sest ta lõpetab [õpingud] tavaliselt kuskil 18–19[-aastasena], kui ta tegelikult ei ole... Enamik noored ei ole [siis] eluküpsed oma elu alustamiseks – kui ta just ei leia paarisuhet ja jääb vastassuunda elama. Aga enamasti see noor ikkagi läheb kodukohta tagasi, seega need toetusmeetmed peaksid olema seal, kus on noor.

– SoM-i esindaja

See eeldab, et omavahel teevad võrgustikupõhist koostööd nii eri piirkondade KÕA-d ja sotsiaal- ning tööturuvaldkonna asutused, aga ka KÕA-d ning eri paikade tööandjad. Mõnede intervjueeritud KÕA-de töötajate sõnul juba ka tehakse nt praktikakoha otsimisel koostööd just õppija kodukoha ettevõtete/asutustega. Intervjueeritud MKM-i ja Töötukassa esindaja rõhutavad, et **sellist lähenemist, kus KÕA-d otsivad võimalikke tööandjatest koostööpartnereid üle Eesti, tuleks kindlasti kasutada laialdasemalt.** MKM-i esindaja meelest peaksid KÕA-d ühtlasi olema rohkem kursis ja avatud kasutama ka erinevaid kogukonnas pakutavaid tugiteenuseid, mitte ainult õppeasutuse enda tugispetsialiste.

Rääkides võrgustikutööst, arutlesid erinevad uuringusse kaasatud osapooled intervjuudel ka selle üle, kes peaks olema sellise kohaliku tasandi võrgustikutöö eestvedaja. Selgus, et nii intervjueeritud ministeeriumite kui Töötukassa, aga ka KÕA-de töötajad on seisukohal, et **võrgustikutöö koordineerija peaks olema KOV.** Samas tõdevad nii mõnedki intervjueeritud KÕA-de tugispetsialistid ja juhtkonna liikmed ning Töötukassa esindaja, et murekohaks võib seejuures osutuda see, et KOV-ide võimekus ja koostöövalmidus on varieeruvad. **Konkreetses kontaktisiku/vastutajana KOV-i poolelt näevad nii MKM-i, SoM-i, Töötukassa kui KÕA-de juhtkonna liige seejuures peamiselt noorte heaolu spetsialisti¹⁵** ning SoM-i esindaja lisab, et olenevalt õppija vanusest võib vastutav roll langeda ka lastekaitse spetsialistile või

¹⁵ Noorte heaolu spetsialistid on KOV-i tasandil töötavad spetsialistid, kes viivad igapäevaselt ellu noortegarantii tugisüsteemi, mis on riiklik teenus 16–29-aastaste noorte toetamiseks nt haridustee jätkamisel, tööle asumisel, uute kogemuste otsimisel või enese arendamisel. Vt tugisüsteemist lähemalt: <https://sotsiaalkindlustusamet.ee/ngts>.

sotsiaaltöötajale. Noorte heaolu spetsialist oleks sobiv õppijate toetamist koordineerima ka seetõttu, et noortegarantii tugisüsteemi alus on juba niikuinii juhtumikorralduslik lähenemine (Sotsiaalkindlustusamet, 2026).

Nii intervjueeritud SoM-i esindaja kui ka mõned KÕA-de juhtkonna liikmed rõhutavad seejuures, et **KOV-ide lähenemine peaks olema kindlasti ka ennetav, mitte et reageeritaks vaid juba probleemsete olukordade ilmnemisel**. Nt toob SoM-i esindaja välja, et kui mõne noore puhul on kindlaks määratud, et ta vajab tõhustatud või erituge, siis peaks KOV tema hinnangul kohe asuma ette valmistama edasisi samme – millised on noore õppimisvõimalused, millised on võimalikud tulevikutsenaariumid pärast õpingute lõppu jne. **Üks intervjueeritud KÕA juhtkonna liige näeb KOV-il võrgustikutöö eestvedajana rolli ka teavitustöö tegemise mõttes**, viidates, et tihtipeale pole noored ega nende lähedased teadlikud kõigist pakutavatest toetavõimalustest ning ei saa ka eeldada, et kogu teadlikkuse tõstmise töö teevad ära õppeasutused.

Oluline on rõhutada ka seda, et **olguigi et mitmed intervjueeritud osapooled näevad võrgustikutöö eestvedajana KOV-i, tajuvad KÕA-d mitmete osapoolte vahelises koostöös selgelt ka oma rolli ja ülesandeid**. Nt toovad mõned intervjueeritud KÕA-de juhtkonna liikmed, tugispetsialistid ja õpetajad välja, et nad teevad juba praegugi tegevusi, millel on valdkondadeülene mõju ja mis eeldavad, et kool astub sammu vaid hariduse andmisest kaugemale ning püüab õppijat koostöös teiste osapooltega võimalikult terviklikult toetada. Nt mainivad intervjueeritud KÕA-de töötajad, kuidas nad on mõnikord ise KOV-i poole pöördunud, et õppija saaks tuge, mida ta majanduslikuks toimetulekuks vajab; on aidanud taotleda rehabilitatsiooniteenuseid; kogunud tagasisidet vilistastelt, et jälgida nende edenemist tööturul ja pakkuda vajadusel lisanõustamist jms. **Üldiselt pole see kahjuks aga levinud praktika, sest KÕA-del puuduvad piisavad ressursid, et suures mahus selliseid tugiteenuseid pakkuda**. Eeskujuliku erandina tõuseb siinkohal intervjuudel esile vaid Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskus, kelle puhul tõuseb esile tõhus võrgustikutöö ja pidev koostöö KOV-idega.

Kokkuvõttes on niisiis selge, et teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate jaoks on kõige riskantsemad üleminekud (eriti tööturule minek), kus nad vajavad järjepidevat tuge, et mitte jääda eri süsteemide vahele. Selleks on intervjueeritavate hinnangul tarvis tihedat võrgustikutööd (KOV, KÕA-d, sotsiaal- ja tööturuasutused), mis arvestab noore individuaalsust ja kodukoha konteksti ning toimib ennetavalt.

6.4. Ootused/ettepanekud seoses tööandjate teadlikkuse ning valmisoleku suurendamisega

Nagu alaptk-des 4.3.2. ja 5.4 välja tõime, mängib tööandjate teadlikkus ja valmisolek, sh kogu töökollektiivi suhtumine olulist rolli selles, kui edukalt kulgeb teise ja kolmanda taseme

kutseõppe õppijate praktika läbimine ning ka hilisem töölerakendumine. Niisiis on väga tähtis, et tööandjate hirmud ja eelarvamused leiaksid leevendust ning samal ajal leiduks ka piisavalt stiimuleid, mis motiveeriks neid lihtsamate oskuste ja madalama haridustasemega inimesi nii praktikale võtma kui palkama. Erinevad uuringusse kaasatud osapooled pakuvad ka intervjuudel välja erinevaid võimalusi, kuidas saaks tööandjate teadlikkust suurendada ning seejärel kasvatada ka nende valmisolekut teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate värbamiseks.

Rääkides esmalt teadlikkuse tõstmisest, näeb üks intervjuueeritud õpetajatest **erialaliitude kaasamist kui üht võimalust tööandjate teadlikkuse suurendamiseks**. Tema hinnangul võiks erialaliit olla vahelüli KÕA-de ja tööandjate vahel, kes saab jagada üheltpoolt õppeasutustele infot, millised on tööturu ootused, teisalt aga selgitada ka tööandjatele, mida üks või teine õppetase tähendab, millised on selle õpiväljundid, milliseid pädevusi saab madalamate kutseõppe tasemete lõpetajatelt oodata jne. Intervjuueeritava arvates aitaks see tasakaalustada eri osapoolte ootusi ning tekitada ühtset arusaama.

Seoses tööandjate teadlikkuse suurendamisega mainivad mitmed intervjuueeritavad ka vajadust **tegeleda tööandjate teadlikkuse tõstmisega just erivajadusega inimeste palkamise ning nende eripäradega arvestamise osas**. Mõned intervjuueeritud KÕA-de juhid ja õpetajad näevad siinkohal rolli eeskätt Töötukassal, kusjuures üks KÕA juht viitab seejuures, et Töötukassa juba pakub selles vallas tööandjatele koolitamist ja nõustamist, kuid tema kogemusel ei tea sugugi kõik tööandjad nende võimaluste olemasolust. Intervjuueeritud MKM-i esindaja hinnangul on murekoht ühtlasi see, et **tööandjad on oluliselt teadlikumad töökoha füüsilise kohandamise võimalustest** (nt ratastoolis töötaja jaoks) **kui viisidest tegeleda töökohal töötajate vaimse tervise probleemidest tulenevate eripäradega**. Viimaste puhul ei ole tööandjad sageli kursis, millised toemeetmed eksisteerivad või võiksid üldse olemas olla, mis tähendab, et just sellele aspektile tuleks tööandjate teadlikkuse suurendamisel erilist tähelepanu pöörata.

Nagu me juba eelpool alaptk-s 5.3 ja ka seoses Soome näitega alaptk-s 2.1.4. viitasime, rõhutavad nii intervjuueeritud KÕA õpetaja kui haridusekspert, et **selleks, et teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate töölerakendumist toetada, tuleks tööandjate teadlikkuse tõstmisega tegelemisel fookusesse võtta ka see, mis on väärtus, mida erivajadusega inimesed saavad tööturul pakkuda** (nt rutiinitaluvus, lojaalsus). Üks intervjuueeritud õpetaja pakub seejuures, et olgugi et laiem teadlikkuse tõstmise kampaania ei tee halba, **võiks eraldi keskenduda ka just nt madalamate kutseõppe tasemete kutsemeistrivõistluste korraldamisele** (nt abipagaritele või abikokkadele), et näidata avalikkusele, sh eeskätt tööandjatele, milleks on teise ja kolmanda taseme õppijad erialaselt suutelised.

Teadlikkuse suurendamise kõrval on tähtis ka tööandjate valmisoleku tõstmine, et neil tekiks reaalne motivatsioon teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajaid värvata. Eri intervjuueeritavad näevad siinkohal erinevaid võimalikke stiimuleid, millega tööandjaid

innustada. Nt pakuvad intervjueritud Töötukassa esindajad välja, et **läheneda tuleks mitte kampaania korras, vaid igale tööandjale personaalselt**, et teavitustegevustel oleks päriselt mõju ning iga tööandja suudaks pakutavate võimaluste ja meetmega suhestuda ning näha neis just endale kasu.

Alati see [laiem] teavitus on omal kohal mingil määral, aga mida personaalsemalt sa lähened, mida suurem on tööandja tunnetus, et see tema looga haakub või tema kogemusega haakub, seda suurem on tegelikult mõju.
– Töötukassa esindaja

Seejuures mõistavad Töötukassa esindajad, et personaalne lähenemine on kulukam ja nõuab rohkem ressursse, ent pikemas vaates toob just selline lähenemine nende hinnangul enim kasu.

Meie nõustaja viib kokku tööotsija ja tööandja ja sinna juurde räägime nendest võimalustest, mis meil on selleks, et seda tööandjat ja seda tööle asuvat inimest mõlemat toetada – selline personaalne lähenemine. Ma saan aru, et see kõik on ressurss, mida me vajame. Aga me peame siin vaatama ka pikemat vaadet – et jah, praegu on see ressurss[ikulu], aga see tagab inimesele pikaajalise töökoha.
– Töötukassa esindaja

Osa intervjueritavaid leiavad, et **tööandjate valmisoleku suurendamiseks võiks kasutusele võtta ka konkreetseid seadusandlikud meetmed**. Nt üks intervjueritud tugispetsialistidest ja HTM-i esindaja mainivad kvoote, kuid ei sõnasta täpselt, mil moel võiks need kehtestada, et erivajadusega inimeste värbamist soosida. Intervjueritud MKM-i esindaja aga pakub välja, et **läbi riigihangete ja hankereeglite või siis nt ettevõtlustoetuste andmise tingimuste saaks mõjutada seda, kui motiveeritud on tööandjad tööturul haavatavate sihtrühmade esindajaid, sh teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajaid, praktikale võtma või palkama**. Kui sellist meetet rakendada ja tekitada seeläbi senisest enam võimalusi tööandjate ja haavatavate sihtrühmade esindajate kokkupuuteks, võivad väheneda ka tööandjate eelarvamused sihtrühma suhtes ning kasvada värbamisvalmidus.

Miks mitte näiteks ettevõtlusmeetmetes või mis iganes kohas, kus ettevõtja saab riigilt raha, selle raha saamise tingimuseks [seada] näiteks see, et ta peab pakkuma lastele või noortele praktikavõimalusi suvel? Või et ta peab pakkuma neid just näiteks HEV lastele või vähenenud töövõimega töötajatele. Mina olen näiteks täitsa selliste radikaalsete ideede poolt, et kuidagi läbi riigi raha suunamise ka survestada ja sundida just neid praktikakohti ja võimalusi looma, sest siis tekib see kontakt, ja potentsiaalselt ka need head äratundmised ja head lood, et polegi nii keeruline.

– MKM-i esindaja

Lisaks eelmainitud seadusandlikele meetmetele, võiks nii intervjueritud HTM-i esindaja kui KÕA-de juhtkonna liikmete ja õpetajate arvates **tööandjate valmisolekut teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijaid praktikale ja/või tööle võtta suurendada konkreetsete sihitatud toetusmeetmete abil**. Võimalike lahendustena mainivad intervjueritavad nt maksusoodustusi ettevõtjatele, kes pakuvad teise ja kolmanda taseme õppijatele praktikakohti või värbavad madalama taseme lõpetajaid päriselt tööle, aga ka riiklikke toetusi nt tugisiku või juhendaja palkamiseks, et lõpetajate töölerakendumist toetada. Seejuures tunnistavad paar intervjueritud tööandjat, et soodustustest/toetustest võiks olla kasu, sh eeskätt selleks, et kompenseerida madalama kvalifikatsiooniga värvatavate juhendamise kaasnemaid kulusid.

Kindlasti mingi palgatoetus /.../, et ettevõtja ei peaks nii palju kulutama või mingisugune [toetus]mehhanism – loomulikult oleks abi, kui oleks mingisugune selline [meede]. Või siis ettevõtte poolt kellelegi, kes on tugisik – tema [palkamise] toetamine või [tugisiku tööjõukulude] rahaline kompenseerimine [ettevõttele], et siis see tugisik aitab tal [tööle värvatud inimesel] arened.

– tööandja

Kaks intervjueritud tööandjat tõdevad, et nende hinnangul oleks **toetustest eriti kasu just praktikakohtade pakkumisel**. Nt viitab üks neist, et praktikakohtade pakkumine on tööandjale kulu, kuna ka praktikandile tuleb soetada samasugune töövarustus kui tavalistele töötajatele. Teine tööandjatest leiab, et juhul kui tööandjal pole võimalik praktika eest tasu maksta, võiksid praktikandid saada riiklikku stipendiumi, et säiliks õppijate töötahe ja innukus ja seeläbi ka tööandjate motivatsioon.

Samas tuleb märkida, et **on ka tööandjaid, kes on seisukohal, et toetusmeetmetest pole kasu ning need võivad küll olemas olla, kuid ei mõjuta kuidagi nende valmisolekut teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijaid praktikale või tööle võtta**. Nt tõdevad paar intervjueritud tööandjat, et toetused või maksusoodustused on iseenesest tervitatavad, ent kokkuvõttes otsivad nad siiski konkreetsetele töökohtadele sobilikke inimesi, kes valmis tööd

tegema ja kui töötajal motivatsioon puudub, pole ka maksusoodustus või muu toetusmeede tööandjale stiimul värbamiseks või inimese töö hoidmiseks.

Paljud uuringu käigus intervjueritud osapooled, nii KÕA-de töötajad kui eksperdid, on veendunud, et **tööandjate teadlikkust ja valmisolekut aitaksid suurendada ka lihtsalt tihedamad kokkupuuted ning sisukam koostöö tööandjate ja KÕA-de vahel.**

Ja mida rohkem on neid kogemusi, kas läbi selle praktika või ajutise töötamise või tõesti ka lihtsalt see, et käiakse erinevates ettevõtetes, viiakse neid tööandjaid ja noori kokku /.../ See annab ju jällegi oluliselt suuremad võimalused ja see teadlikkus tõuseb mõlemalt poolt – nii tööandjate poole pealt kui ka tegelikult ju nende õppijate poole pealt.
– Töötukassa esindaja

Nii mõnedki intervjueritud õpetajad ja ka tööandjad toovad välja, et positiivsed omavahelised kokkupuuted ning sujuv koostöö on kasvatanud ettevõtete/asutuste valmidust pakkuda võimalust praktika- või tööharjutuse sooritamiseks ja aidanud õppijaid/lõpetajaid ning tööandjaid omavahel kokku viia. Ka **õppijad on tihedamast kokkupuutest töömaailmaga huvitatud** – paaris töötoas tunnistavad osalejad, et neil oleks huvi külastada ettevõtteid/asutusi ning käia õppevisitiidel, et tutvuda potentsiaalsete praktikapakkujate ja valdkonna tööandjatega.

Samas võib ette tulla ka olukordi, kus tööandjatel puudub koostööhuvi. Nt viitab üks intervjueritud õpetaja, et tema KÕA proovis mitu aastat enne õppijate praktikale suundumist kutsuda praktikakohti pakkuvad tööandjad kokku, tekitada arutelu vastastikustest ootustest ja anda osapooltele võimalus esitada küsimusi, kuid üldiselt tulid kohale vaid üksikud tööandjad ja algatus polnud seega eriti edukas. Seega nähtub siit, et ilmselt oleks kasu ka sellest, kui soosida KÕA-de omavahelist kogemuste ja heade praktikate jagamist selles osas, kuidas õppeasutused on oma koostöö tööandjatega toimima saanud.

Muuhulgas rõhutavad nii intervjueritud HTM-i, SoM-i ja Töötukassa esindajad kui ka osa KÕA õpetajatest, et **eriti oluline on kokkupuutepunktide loomine just kohalike tööandjatega** (ka nt seeläbi, et KÕA-de nõunike kogudesse kuuluks kohalikke ettevõtjaid), et KÕA saaks aimu tööandjate ootustest ning olemasolevatest võimalustest, aga ka vastupidi. Samas tuleb siinkohal silmas pidada, et sugugi mitte kõik teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajatest ei pruugi tööd otsida mitte KÕA ümbruskonnas, vaid hoopis oma kodukohas, kuhu nad õpingute järel naasevad. Sellistel juhtudel tuleb lisaks koostööle kohalike tööandjatega mängu ka võrgustikutöö olulisus, nagu viitasime ka eelpool alaptk-s 6.3).

Niisiis tuleb intervjueritavate hinnangul tööandjate eelarvamuste vähendamiseks ja praktikavõimaluste ning töölerakendumise suurendamiseks süsteemselt kasvatada nende teadlikkust ja valmisolekut, kasutades selleks nii (personaalset) teavitustööd, seadusandlikke meetmeid, toetusi kui ka senisest tihedamate kokkupuudete ja koostöö soodustamist.

6.5. Ootused/ettepanekud seoses KÕA-de töötajate professionaalse arengu ja võimestamisega

Nagu alaptk-s 3.2.6. viitasime, on professionaalsete, mõistvate ja õppijaid motiveerida suutvate õpetajate olemasolu KÕA-des teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate õppes osalemise vaatest väga tähtis toetav tegur. See tähendab, et õpetajate ja ka teiste KÕA-de töötajate võimestamine ja toetamine, et nad suudaksid omakorda toime tulla õppijate arendamise ja innustamisega, on äärmiselt oluline. Mitmed intervjuueeritud osapooled nimetavad ka intervjuudel erinevaid ootusi ja vajadusi seoses KÕA-de töötajate toetamise ja võimestamisega ning teevad ka ettepanekuid, kuidas saaks tööd hõlbustada.

Nii intervjuueeritud KÕA-de juhtkonnaliikmed kui tugispetsialistid ja õpetajad ise tunnistavad, et õpetajate võimestamine on proovikivi ning eriti vajaksid õpetajad tuge, et tulla toime suurema toevajadusega õppijatega. Nt leiavad intervjuueeritud KÕA-de juhtkonna liikmed, aga ka õpetajad, et **kutsepedagoogika ja kutseõpetaja tasemeõppe õppekavad vajaksid ülevaatamist**. Üks intervjuueeritud õpetaja tunnistab otsesõnu, et olgugi et ta pole ametis eripedagoogina, tunneb ta aeg-ajalt, et vajaks rohkem eripedagoogilisi kompetentse. **Oluline murekoht, mis intervjuudest ilmneb, on see, et kutseõpetajad saavad küll tasemeharidust omandades (piiratud mahu) teadmisi, kuidas õppija toevajadust tuvastada, kuid reaalsuses puuduvad neil oskused, et just kutsehariduses õpet kohandada ja suurema toevajadusega õppijat seeläbi toetada.**

Õppides ülikoolis ja [olles] mõned ained läbinud ka hiljuti – tõepoolest, mul mingid need teoreetilised teadmised on, aga need ei töötanud! Need teoreetilised teadmised ei aidanud mind kolmel korral järjestikusel päeval rahustada õpilast maha. /.../ ka see, et mul on rohkem loenguid või rohkem aineid sel teemal, et kuidas teda [toevajadusega õppijat] aidata – kuidas see mind päriselt aitab? Mingid üksikud asjad ikka on... Näiteks kui sa tõesti tead, et kui õpilasel on lugemisraskus, mis kirjastiil aitab – sellised asjad küll. Aga kui nad [pakutavad teadmised-oskused] on ülikoolis ka sellised üldised, mis ei seostu kuidagi erialadega või sihukeste kutsekoolides enam levinud probleemidega, siis on ka sellest vähe kasu.

– õpetaja

Lisaks võib intervjuudele tuginedes öelda, et **KÕA-des on suur ootus madalamatele õppetasemetele ja just suurema toevajadusega õppijate õpetamiseks sobivate õppematerjalide järele**. Nii KÕA-de juhtkonna liikmete kui õpetajate intervjuudel tõusetub see teema koos tõdemusega, et kui õpetajad saaksid kasutada kohandatud õppematerjale, mitte ei peaks neid ise pidevalt nullist looma, vähendaks see oluliselt nende töökoormust ja nad saaksid rohkem keskenduda õpetamisele ning iga õppija toetamisele.

KÕA-de õpetajatega läbiviidud **intervjuudest tõuseb esile ka erinevaid häid praktikaid, mida on nad ise leiutanud, et oma tööd hõlbustada, või mis on teatud KÕA-des süsteemselt kasutuses, et õpetajaid võimestada**. Nt toob üks intervjuueeritud õpetaja esile, et nemad on oma õppeasutuses, kus õpivad koos nii eesti kui vene emakeelega õppijad, kolleegidega **korraldanud paaristunde** nii, et ühes tunnis on korraga nii kutseõpetaja kui nt eesti keele õpetaja. See lihtsustab tema hinnangul tööd ja võimaldab vastutust jagada.

Lisaks on mõni KÕA hea praktikana **rakendanud nt süsteemset, igal õppeaastal toimuvat õppijatelt tagasiside kogumist**, et vajadusel õppeprotsessi ja -metoodikat parendada. Üks intervjuueeritud õpetaja toob aga välja, et nende õppeasutuses on väga levinud **Erasmus+ programmi vahendusel välisriikides õpetamislähetuses käimine**, et õpetajad saaksid avardada oma silmaringi ja edendada õpetamiskompetentse.

Pädevatele õpetajate kõrval on KÕA-des olulisel kohal ka täiendav personal, sh erinevad tugispetsialistid. Arvestades, et teise ja kolmanda taseme kutseõppes on sageli võrdlemisi palju suurema toevajadusega õppijaid, muutub seda olulisemaks tugispetsialistide ning abiõpetajate roll, et nad saaksid õpetajaid nende töös abistada ja toetada õppijaid vajadusel ka muude murede korral. Mitmed intervjuueeritud KÕA-de juhtkonna liikmed tunnistavad, et **tugispetsialiste ja abiõpetajaid on tarvis olemasolevast palju enam**, et „oleks võimalik kohandada õpet ja [õpi]keskkonda niimoodi, et nad [õppijad] oleks toetatud ja et nende eneseusk säiliks ja pigem kasvaks“. Üks intervjuueeritud õpetaja rõhutab seejuures, et **väga oluline on ka selge rollijaotus eri tugispetsialistide vahel**, et oleks teada, kes millega tegeleb ja kelle poole vajadusel õpetajana pöörduda.

Seoses KÕA-de personali võimestamisega kerkis intervjuudel esile ka rühmajuhendajate teema. Nimelt leiavad nii mitmed intervjuueeritud KÕA-de juhid kui tugispetsialistid, et **rühmajuhendajate roll tuleb selgelt läbi mõelda ja näha neile oma tööülesannete täitmiseks ette märksa rohkem aega**, kui seda täna paljudes KÕA-des tegelikult kavandatud on. **Seda, et rühmajuhendajatel napib ajaressurssi, tunnetavad kohati isegi õppijad**, kes seda töötubades mainivad, tõdedes, et nad tahaksid tegelikult palju enam oma muresid usaldusisikuga jagada:

Õppija: Tal [rühmajuhendajal] on vist äkki kiire. Tal on palju mingeid koosolekuid ja sellepärast ta tulebki harva [meiega kohtuma].

Intervjuuerija: Aga kas sa tunnend, et [rühmajuhendaja] võiks rohkem [teiega kohtuda]?

Õppija: Võiks jah rohkem.

Intervjuuerija: Millest te tahaksite rääkida?

Õppija: Igasuguseid asju.

Intervjuuerija: Mhmh. Õppimise muresid või?

Õppija: Nojah. Mingi peremure või midagi.

Üks intervjuueeritud KÕA juhtkonna liige tunnistab, et nad otsivad oma KÕA-s parasjagu lahendusi, kuidas rühmajuhendaja rolli ja ülesandeid selgelt määratlada. Ta näeb seejuures ühe võimalusena, kuidas rühmajuhendajale rohkem aega tagada, et ta peaks vähem tegelema erinevate bürokraatlike tegevustega, kuid **igal rühmajuhendajal (suurema õpperühma puhul nt kaks juhendajat korraga) oleks üks konkreetne grupp, kellega ta päriselt tegeleb, pöörates seejuures tähelepanu ka väärtuskasvatuse aspektidele ja positiivse, toetava grupidünaamika edendamisele**. Intervjuueeritud tugispetsialistid peavad ka oluliseks, et rühmajuhendaja oleks ametis täiskohaga.

Ühe KÕA juhtkonna liige viitab, et nende õppeasutuses ongi viimastel aastatel kasutusel olnud just selline praktika, et rühmajuhendaja on ametis täiskohaga ning vastutab konkreetse õppevaldkonna ja selle õppijate toetamise eest. Selle juhi sõnul on nii protsesside kui õppijatega tegelemise mõttes aga ka töötajate endi tagasisidest näha, et see muudatus on hästi vastu võetud ja praegune korraldus toimib sujuvalt.

6.6. Ootused/ettepanekud seoses karjääriteenuste¹⁶ pakkumisega

Mitmed uuringusse kaasatud osapooled, nii KÕA-de töötajad kui eksperdiintervjuudel osalejad, rõhutavad, et teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate õppimise, õppes püsimise ja töölerakendumise toetamiseks on **tarvis arendada pakutavaid karjääriteenuseid nii üld- kui kutsehariduse tasandil**.

Mõned intervjuueeritud KÕA-de õpetajad ja tugispetsialistid tõdevad, et **karjääriõpe**, mille raames õpilased peaksid tundma õppima nii iseend kui eri elukutseid ja õppimis- ning karjäärivõimalusi, **peaks olema üldhariduse tasandil põhikoolides süsteemsem ja elulisemalt korraldatud**. Seejuures võiks intervjuueeritud õpetajate hinnangul tööelu tutvustamine toimuda senisest tihedamas üldhariduskoolide ja KÕA-de koostöös. Üks õpetajatest toob näite, et isegi kui puudub konkreetne karjääriõpetuse tund, saab ka matemaatikat õpetada nii, et samal ajal tutvuvad põhikooli õpilased erinevate kutseõppe erialadega:

¹⁶ Peame siinkohal silmas karjääriõpet, karjäärinõustamist ja karjääriinfo vahendamist kui kolme sammast, millele karjääriteenused on Eestis juba pikka aega toetunud. Vt lähemalt: <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/karjaariteenused>.

Kui sul on mingi raske teema õpetamine matemaatikas – ma ei tea, mingi infotehnoloogiline asi – tule infotehnoloogia tundi kutsekooli! Kui sul on vaja õppida matemaatikat, tule pagaritundi – jaga mul seda taignat kolm korda kolmeks ja ütle, mitu kihti mul seda tuleb, kui ma olen neli kihistamist teinud. Matemaatika! Ühesõnaga, ainult tahtmise küsimus.
– õpetaja

Seda, et karjääriõppes on põhikooli tasandil olnud puudujääke, tunnistab ka intervjueeritud HTM-i esindaja, tõdedes, et süsteemsust ja reaalelulisi kokkupuuteid on seni jäänud vajaka, kuid esimesed arendustegevused on selles vallas juba töös.

Intervjueeritud MKM-i esindaja omakorda toonitab aga seda, **et kuna teise ja kolmanda taseme kutseõppesse saab astuda ka põhihariduseta, ei saa eeldada, et KÕA-sse jõudnud õppijad on reaalselt oma varasemal haridusteel karjääriõppes osalenud.**

Kui kutseharidusse teise ja kolmandasse [tasemesse] saab tulla nii, et sa ei ole põhiharidust lõpetanud, siis võib-olla sa oled jäänud seal kuskil pooleli. /.../ See ongi alati see teema, et väga tihti juhtub, et me räägime, mida me võiks kogu aeg eelnevalt teha teisiti, aga nad [teise/kolmanda taseme kutseõppesse jõudnud õppijad] ei olnud seal. Nad olid nimekirjas, aga nad ei osalenud.
– MKM-i esindaja

Seetõttu on tema hinnangul väga oluline **mõelda, kuidas saaks karjääriteenuseid ehk nii karjääriõpet kui -nõustamist senisest paremini integreerida ka kutseõppesse.**

Intervjueeritud SoM-i esindaja leiab, et **eeskätt suurema toevajadusega õppijate puhul, kelle tööturul rakendumine võib niigi olla raskendatud, võiks kasu olla süsteemsest individuaalsest karjääriplaneerimisest juba enne, kui noor eriala omandama asub.** Veel toovad intervjueeritud KÕA-de töötajad karjäärinõustamise poole pealt välja nt spetsiaalselt sotsiaalsete oskuste arendamise, et tööturul toime tulla, aga ka **KÕA-des laialdasemalt karjääri-/tööhõivespetsialisti ametikoha loomist**, et igal õppijal saaks olla konkreetne tugi, kes tunneb tema tugevusi-nõrkusi, omab ülevaadet tema kodukoha tööturu võimalustest, aitab suhelda tööandjatega, toetab vajadusel töökohal alustamisel jms. Hea näitena tõstetakse intervjuudel seejuures esile nt Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskust ja sealseid tööhõivespetsialiste.

Mis puutub väljaspool KÕA-sid toimuvasse karjäärinõustamisse nt Töötukassa vahendusel, siis leidub ka siin parenduskohti. Nt tunnistab intervjueeritud MKM-i esindaja, et tema hinnangul **puudub Töötukassal spetsiifiline metoodika, mille abil pakkuda just erivajadusega noortele karjäärinõustamist.** Küsimus on nii konsultantide teadlikkuses, aga ka erivajadusega noortele suunatud karjäärinõustamise ülesehituses ja loogikas – kuidas peaks noor oma erivajadust tööturu kontekstis mõtestama, kas ta üldse mõistab tööturu ootusi ja kuidas neid talle selgitada jne.

Seega näevad erinevad intervjueeritud osapooled, et karjääriteenuste edendamiseks tuleb kindlasti tegeleda, et toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate õppima asumist, õppes osalemist ja ka töölerakendumist. Olulisel kohal on seejuures nii koostöö üldhariduskoolidega kui ka nt Töötukassaga.

6.7. Ootused/ettepanekud seoses vastuvõtukorraldusega

Alapkt-s 3.2.5. tööme välja, et KÕA-de läbimõeldud vastuvõtukorraldus võib olla oluline teise ja kolmanda taseme õppijate õppes osalemist ja edasiõppimist toetav tegur. Mõned KÕA-de juhtkonna liikmed, tugispetsialistid ja ka õpetajad kirjeldavad intervjuudel, mismoodi on nende õppeasutuses õppijate vastuvõtt korraldatud. Nad ei väljenda otseselt ootusi, mida tuleks vastuvõtuprotsessis teha teisiti, vaid tõstavad esile häid, nende endi kogemusel toimivaid praktikaid, mis võiksid seega olla eeskujuks/ettepanekuks vastuvõtu korraldamisel teistes KÕA-des.

Nt toob üks intervjueeritud KÕA juhtkonna liige välja, et kuigi nad on saanud ka kriitikat, miks nende vastuvõtuprotsess on nii põhjalik ja kas ei võiks õppijaid lihtsalt põhikooli lõputunnistuse hinnetele tuginedes vastu võtta, on nad sellele vaatamata kindlaks jäänud läbimõeldud vastuvõtukorraldusele, kus **suurt rõhku on pandud esmasele õppijate toevajaduse märkamisele. Nii osaleb vastuvõtuvestlusel alati ka tugispetsialist ning kooliaasta alguseks peavad olema kõik töötajad lugenud vastuvõtu hindamise kokkuvõtet**, et iga õpetaja ja tugispetsialist teaks, millise profiiliga õppijad on KÕA-s haridusteed alustamas ning kuidas tuleks neid seejuures toetada.

Üks intervjueeritud tugispetsialist väidab oma kogemusele tuginedes, et **vastuvõtul ja õppe alustamisel on väga palju kasu ka sellest, kui paluda iga õppija kohta eelmisest koolist, kus ta käis, iseloomustust**. See eelinfo on vajalik, et kavandada õppijale pakutavat individuaalset tuge ja mõista, missugune lähenemine talle sobib. Seda, et vastuvõtuprotsess on just suurema toevajadusega õppijate seisukohast väga oluline ning peaks hõlmama varast toevajaduse märkamist, on rõhutatud ka varasemates analüüsides (Brand Manual, 2021).

Muuhulgas toob intervjueeritud juhtkonna liige välja, et läbimõeldud vastuvõtukorraldus ja varane toevajaduse märkamine on tähtsad, et planeerida paremini koolipersonali, st õpetajate ja tugispetsialistide, tööd ning ennetada nende läbipõlemist. Ka võimaldab põhjalikum vastuvõtuvestlus tema hinnangul sisseastujaid paremini tundma õppida ja **kujundada seeläbi õpperühmad vajadusel nii, et grupidünaamika toetaks õppija õppes püsimist ja edukust**.

Ka toetab vastuvõtukorraldust ja ühest õppeasutusest teise üleminekut mõnede intervjueeritud tugispetsialistide sõnul see, kui KÕA-d ja üldhariduskoolid teevad omavahel rohkem koostööd, nt osaledes tugispetsialistide võrgustikes. Seal saavad KÕA-de tugispetsialistid ühelt poolt väljendada oma ootusi üldhariduskoolide suunal (nt eelmainitud iseloomustuse kaasaandmine), üldhariduskoolid teisalt saavad selgitada, kuidas nende

protsessid on korraldatud. Seejuures on väga oluline, nagu viitab ka intervjueritud HTM-i esindaja, et vastutus eri osapoolte vahel oleks selge ja ootused vastastikku üheselt kommunikeeritud, et tagada koostöö sujuvus.

6.8. Ootused/ettepanekud seoses lapsevanemate teadlikkuse tõstmisega

Käsitlesime peatükis 3.1.1. seda, kui oluline teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijat õppes osalemist ja edasiõppimist mõjutav tegur on lähiringi toetuse olemasolu. Muuhulgas tõime seejuures välja, kuidas kohati võivad takistuseks osutuda lapsevanemate ootused ja hoiakud, mis avalduvad nt hariduse väheses tähtsustamises, nõrgas koostöövõimes ning -tahtes õppeasutusega või hoopis ülehoolitseva ja -kaitsva helikoptervanemluse näol. Nii väljendavad mitmed intervjueritavad, sh KÕA-de töötajad, aga ka MKM-i ja SoM-i esindajad ootust lapsevanemate süsteemsema kaasamise ja harimise suhtes.

Nt tõdevad nii MKM-i kui SoM-i esindaja, et **kohati tuleks tõsta lapsevanemate kompetentse selles osas, millal on mõistlik lapsest n-ö lahti lasta ja võimaldada talle iseseisvumine**. Üks intervjueritud õpetajatest toob aga esile, et **lapsevanemad võiksid rohkem teada erialast, mida järeltulija õpib**. Nt saaks ühe võimalusena lapsevanemaid rohkem kutsuda KÕA-de avatud uste päevadele.

Muuhulgas leiab üks intervjueritud KÕA juhtkonna liige, et **õppijate pereliikmed, sh vanemad peaksid olema teadlikumad erinevatest kättesaadavatest toevõimalustest ja info vahendamine neile peaks seejuures olema süsteemne** ehk nt KOV-i ja sotsiaalsüsteemi, mitte vaid õppeasutuse vastutada.

Kõik need ootused ja ettepanekud viitavad, et lapsevanemate teadlikkuse kasvatamine on oluline aspekt, millega tegeleda, et noored, sh eriti suurema toevajadusega teise ja kolmanda taseme õppijad saaksid olla rohkem toetatud.

6.9. Ootused/ettepanekud seoses toetatud töölerakendamise ja kaitstud tööga

Tõime alaptk-s 5.3 välja, et paljusid teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijaid võib tulenevalt erivajadus(t)est ning väiksemast iseseisvusest ja töövõimekusest pidada tööturul haavatavaks sihtrühmaks. Seoses ideedega, kuidas sellist sihtrühma paremini toetada, võtsid mitmed intervjueritavad jutuks kaitstud töö ja toetatud töölerakendamise võimalused.

Nt pakuvad mõned intervjueritud KÕA-de õpetajad ja tugispetsialistid, et **suurema toevajadusega inimesed võiksid ka pärast õpingute lõppu saada juhendamist ja tuge töökohal, et esmalt töö leida ja siis seal ka edukalt püsida**. Seejuures on oluline mainida, et juba eksisteerivad nii SKA poolt koordineeritud toetatud töötamise teenus, mis on mõeldud

puuduva töövõimega psüühikahäirega täisealisele, kes vajab töö leidmiseks ja/või töötamise ajal pidevalt toetust ja juhendamist (Sotsiaalkindlustusamet, 2025), **kui ka Töötukassa poolt pakutav toetatud töölerakendamise teenus**, mille siht on suurendada töötuna arvel oleva ja enam tuge vajava (aga mitte puuduva töövõimega) inimese valmisolekut siseneda avatud tööturule, toetada teda töö leidmisel ja hoidmisel.

Ka üks intervjueritud tööandjatest tõdeb, et nende ettevõtte on arutanud Töötukassaga võimalusi töökohti erivajadustega inimestele kohandada, kuid lõpuks on siiski leitud, et muudatusi pole võimalik ellu viia.

See, et intervjueritavad vajadust sellise toe järgi siiski esile tõstavad, võib viidata **vajadusele suurendada seotud osapoolte teadlikkust pakutavatest teenustest, aga ka sellele, et olemasolevad lahendused ei pruugi mingil põhjusel olla sihtgrupile täielikult sobivad**.

Lisaks toetatud töölerakendamisele, mille puhul saab töötaja ettevõttes/asutuses juhendamist ning tuge, tõstatasid mitmed intervjueritud KÕA-de töötajad ka küsimuse **vajadusest kaitstud töö rakendamise järele**. Pikaajalise kaitstud töö teenust inimestele, kes oma tervisest tingitud erivajaduse tõttu ei saa või ei ole võimelised töötama avatud tööturul tavalistes töötingimustes on Eestis Euroopa Sotsiaalfondi rahastusel **aastatel 2016–2023 piloteeritud** (Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskus, 2018; Sotsiaalkindlustusamet, 2023), **kuid praegu samaväärne teenus puudub**. Samas näevad nii intervjueritud KÕA-de juhtkonna liikmed, õpetajad kui tugispetsialistid sellise lahenduse järele vajadust, nentides, et **kui osa lõpetajaid ei ole valmis avatud tööturul rakenduma, aitaks kaitstud töö nt töökeskustes ikkagi omandada tööharjumust**.

Tegelikult need kaitstud tööd, mis enne olid /.../ need olid nii head asjad! /.../ Et ta [õppija/lõpetaja] saab kuskil olla, kus ta saab harjutada, harjutada, harjutada, et siis loodetavasti mingil hetkel saab minna [avatud] tööturule.
– tugispetsialist

Kuigi erivajadustega inimestele mõeldud töö- ja tegevuskeskusi eksisteerib ka praegu (nt toob üks intervjueritud õpetaja hea koostööpartnerina välja SA Hea Hoog), **võiks intervjueritud KÕA-de töötajate sõnul kaitstud töö rakendamine olla süsteemsem ja laialdasem**. Seejuures näevad nad võimalusi nii koostööks KOV-ide kui KÕA-de endiga. Nt pakub üks intervjueritud tugispetsialist, et kui kaitstud töö pakkumiseks oleks tagatud rohkem ressursse, võiksid KÕA-d vajadusel ka ise lõpetajaid nt koolisöökklasse või heakorratööde tarbeks palgata.

Kokkuvõte peatükist: milliseid ettepanekuid ja ootusi intervjueeritavad välja toovad?

- Erinevad uuringusse kaasatud osapooled toovad välja mitmesuguseid ettepanekuid ja ootusi, mis on nende hinnangul olulised, et teise ja kolmanda taseme kutseõpe oleks nii õppes osalemise, edasiõppimise kui tööturul rakendumise mõttes edaspidi sihtrühmale sobivamalt korraldatud.
- Eriti oluliseks peavad nad seda, et tegeletaks mitmekesisemate õppimisvõimaluste loomise ning paindlike õpiteede ja läbimõeldud õppekorralduse kujundamisega (vt alaptk 6.1), aga ka suurema toevajadusega õppijate võimestamisega (vt alaptk 6.2). Samuti näevad erinevad intervjueeritavad vajadust valdkondadeülese lähemise järele poliitikakujundamises ning peavad tähtsaks kohaliku tasandi võrgustikutöö edendamist (vt alaptk 6.3).
- Lisaks on uuringusse kaasatud osapooltel mitmeid eriilmelisi ettepanekuid/ootusi, mis puudutavad tööandjate teadlikkuse ja valmisoleku suurendamist (vt alaptk 6.4); KÕA-de töötajate professionaalset arengut ja võimestamist (vt alaptk 6.5); karjääriteenuste pakkumist (vt alaptk 6.6); KÕA-de vastuvõtukorraldust (vt alaptk 6.7); lapsevanemate teadlikkuse tõstmist (vt alaptk 6.8) ning ka toetatud töölerakendamist ja kaitstud tööd (vt alaptk 6.9).
- Rõhutame, et tegemist on uuringusse kaasatud osapoolte poolt sõnastatud ootuste ja ettepanekutega, mitte uuringu läbiviijate soovitustega, mida on ühes järeldustega võimalik lugeda järgmisest ptk-st.

7. Järeldused ja soovitus

Järgnevalt esitame uuringu peamised järeldused (nr 1–15) ja neist tulenevad soovitus. Iga järelduse juures on välja toodud soovitus, mille eesmärk on toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate õppimist, õpingute jätkamist ja töölerakendumist ning aidata kaasa süsteemi terviklikumale toimimisele. Soovituste juures on määratletud peamised vastutavad ja kaasatud osapooled, lähtudes sellest, milliste asutuste ja poliitikavaldkondade pädevusse vastavad tegevused kuuluvad.

1) Teise ja kolmanda taseme kutseõppe korraldamine ning selle õppe sihtrühma toetamiseks pakutavate tugimeetmete ja -teenuste kujundamine ning korraldamine puudutab samaaegselt haridus-, sotsiaal- ja tööpoliitika eesmärke, eeldades poliitikavaldkondadeülest strateegilist koostööd.

SOOVITUSED

Kujundada teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate õppimise, edasiõppimise ja töölerakendumise toetamiseks ettenähtud poliitikameetmeid terviklikult ja koordineeritult, tehes koostööd HTM-i, SoM-i ja MKM-i vahel.

Määrata tervikliku, koordineeritud ja koostöise poliitikavaldkondadeülese poliitikakujundamise korraldamiseks ametisse (eelistatult ministeeriumiteväline, nt Riigikantselei juures ametisolev) projektijuht/koordinaator, kes aitab määratleda probleemi(d), luua rollisalguse ministeeriumite vahel ning leppida kokku võimalikud lahendused ja vastutajad haldusalade lõikes.

Vastutaja: HTM uuringu tellija ja haridusvaldkonna poliitika-kujundajana saab olla koostöö

algataja, hilisem vastutaja projektijuht/koordinaator

Kaasatud: HTM, SoM, MKM (igaüks vastutav oma haldusalas)

2) Teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate jaoks on riskantsed üleminekud – nt ühelt haridustasemelt/-asutustest teise liikumisel ja eriti haridussüsteemist tööturule siirdumisel. Praegu, mil enamjaolt puudub süsteemne koostöö haridus-, sotsiaal- ja töövaldkondade vahel ning konkreetne üleminekute toetamise eest vastutaja, võib õppija jääda üleminekul ühtäkki välja nii haridus- kui sotsiaalsüsteemi, aga ka tööturuasutuste vaateväljast, ning tekib oht jääda kriitilisel hetkel vajaliku suunamise ja tugiteenusteta/-meetmeteta.

SOOVITUSED

Tegeleda teise ja kolmanda taseme kutseõppe sihtrühmaga ennetavalt ning kohaliku tasandi võrgustikutöö põhimõtteid järgides. Määrata seejuures KOV-is võrgustikutööle selge vastutaja, nt noorte heaolu spetsialist või täiskasvanute puhul sotsiaaltöötaja.

Kaasata võrgustikutöösse erinevaid õppija kodukohas tugiteenuseid/-meetmeid ja nõustamist pakkuvaid organisatsioone nii haridus-, sotsiaal-, kui tööturuvaldkonnast (sh tööandjaid), sest vaid poliitikavaldkondadeüleses koostöös on võimalik õppija potentsiaali täies mahus realiseerida.

Vastutaja: KOV-id (nt noorte heaolu spetsialist)

Kaasatud: KÕA-d, SKA, Töötukassa, kolmanda sektori organisatsioonid (nt tugi-, töö- ja tegevuskeskused), üldhariduskoolid, õppijad, tööandjad, lapsevanemad/eestkostjad.

3) Teise ja kolmanda taseme kutseõppes õpib võrdlemisi palju erivajadusega ja ka ametlikult haridusliku erivajaduseta, kuid siiski oma eripäradest tulenevalt keskmisest väiksema töövõimekuse ja madalama iseseisvusega inimesi. See muudab sihtrühma haavatavaks nii haridussüsteemis kui tööturul. KÕA-des napib ressursi suurema toevajadusega õppijate piisavas mahus toetamiseks ning ka tööandjate teadlikkus ning valmisolek erivajadusega inimesi palgata on kohati puudulik, mistõttu võib õppijate õppes püsimine ning ka hilisem töölerakendamine olla raskendatud.

Tagada KÕA-des piisava hulga tugispetsialistide olemasolu ning panna selgelt paika kooli-personali rollid ja tööjaotus suurema toevajadusega õppijatega tegelemisel, et kindlustada sujuv koostöö eri osapoolte vahel ning tõhus tugi õppijatele.

Vastutaja: KÕA juhtkond

Kaasatud: KÕA õppe- ja tugipersonal

Tegeleda kutseõpetajate eripedagoogiliste kompetentside arendamisega ning töötada välja ja levitada õpetajate seas madalama taseme kutseõppele ning HEV õppijatele kohandatud õppematerjale, et kõik KÕA-d oleksid suutelised tegema õppes kohandusi ning võimaldama õpet ka toevajadusega õppijatele.

Vastutaja: Harno, HTM

Kaasatud: ülikoolid, vajadusel välisriikide eksperdid, kutseõpetajad ja eripedagoogid, Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus

SOOVITUSED

Selleks, et toetada just tõsise erivajadusega (tõsised õpiraskused ja/või raske puue/haigus) õppijaid, kes vajavad ulatuslikku erituge, mis hõlmab mitmete eri spetsialistide kombineeritud pädevusi, kaaluda vastavalt olemasolevatele ressurssidele Soome ja/või Inglismaa eeskujul (vt vastavalt alaptk 2.1.2. ja 2.3.4.) kas rohkemate spetsiaalselt ulatuslikku erituge vajavatele HEV õppijatele suunatud KÕA-de rajamist riigi eri piirkondades (nt Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskuse või olemasolevate KÕA-de filiaalidena) ja/või soosida jätkuvalt praeguste HEV õpilastele suunatud üldhariduskoolide ja KÕA-de koostööd spetsiaalselt HEV õppijatele suunatud kutseõppe pakkumisel (vt nt Võrumaa Haridus- ja Tehnoloogiakeskuse ning Urvaste kooli koostöö).¹⁷

Vastutaja: HTM
Kaasatud: KÕA-d, üldharidus-
koolid, Astangu Kutse-
rehabilitatsiooni Keskus kui
kogemuste jagaja

Rakendada laialdasemalt SKA olemasolevat toetatud töötamise teenust ja Töötukassa poolt pakutavat toetatud töölerakendamise teenust ning tõsta tööandjate teadlikkust nendest teenustest, et suurendada nende valmisolekut erivajadusega inimesi palgata ja võimaldada seeläbi lõpetajate rakendumine avatud tööturul.

Vastutaja: Töötukassa ja SKA
Kaasatud: tööandjad, KOV-id

Taastada võimalusel kaitstud töö teenus inimestele, kes oma erivajaduse tõttu ei saa või ei ole võimelised töötama avatud tööturul tavalistes töötingimustes.

Vastutaja: SoM
Kaasatud: SKA, Töötukassa,
tööandjad, kolmanda sektori
organisatsioonid (nt tugi- ja
tegevuskeskused), KOV-id

¹⁷ Mitmed varasemad uuringud ja analüüsid (Mezzanotte, 2022; Krämer et al., 2021; Dalgaard et al., 2022), mis pole küll keskendunud spetsiifiliselt kutseharidusele, on välja toonud kaasava hariduse positiivset mõju ning sinne uuring ei sea kaasava hariduse põhimõtet kahtluse alla. Küll aga peavad selle uuringu autorid oluliseks rõhutada vajadust otsida ja kaaluda erinevaid viise, kuidas ulatuslikumat erituge vajavad HEV õppijad võiksid olla kutseõppes tõhusamalt ja sihtrühmaspetsiifilisemalt toetatud, arvestades, et paljude selle uuringu käigus intervjueritud osapoolte sõnul ei rakendu kaasav haridus eesmärgipäraselt, kuna KÕA-de toe pakkumise võimekus ei ole ühtlane ega piisav ning teatud juhtudel võib eritoe vajadus olla niivõrd ulatuslik, et tavaline KÕA ei suuda vajalikus mahu tuge pakkuda. Nii on ka nt varasem uuring (Dell'Anna et al., 2020) viidanud, et raskemate erivajadustega õppijate puhul on kaasamise mõju seotud spetsiifiliste tingimuste ja toe olemasoluga. Samuti järeldub eelnimetatud uuringust, et kaasav haridus on küll ka raskemate erivajadustega õppijate puhul seotud paremate õpitulemuste ning kohanemisoskustega, kuid kannatada võib nende õppijate sotsiaalne kuuluvustunne – nt sotsiaal-käitumuslike raskuste või raskema puudega õpilased kogevad sagedamini tõrjutust ja sotsiaalset isolatsiooni. Sarnased ilmingud tulid esile ka siinses uuringus, kui nii KÕA-de töötajad tõid oma õppijatest rääkides kui ka õppijad iseendist rääkides välja, et varasemal haridusteel (enamasti üldhariduskoolis) on tihtipeale kogetud kiusamist ja tõrjutust, kuid nüüd, mil õpitakse KÕA-s, kus õpperühma kuuluvad enamasti teised HEV õppijad, tunnevad nad end turvalisemalt ja tajuvad suuremat kuuluvustunnet.

4) Eriti teise, aga ka kolmanda taseme kutseõppes takistavad õppijate õppima asumist, õppes püsimist ja hilisemat töölerakendumist piiratud õppimisvõimalused nii piirkondliku kättesaadavuse kui ka kitsa erialavaliku ja õppekavade vähese variatiivsuse mõttes. Eriti piiratud on suure toevajaduse ja erivajadusega õppijate võimekusele ja vajadustele vastavad õppimisvõimalused, mistõttu asuvad õppijad sageli õppima õppekavadel, mis ei vasta nende huvidele, vajadustele ega võimekusele ning mille puhul on seega suurem risk õpingute katkestamiseks ja väiksem tõenäosus hilisemaks töölerakendumiseks.

SOOVITUSED

Hõlmata OSKA analüüsidesse erivajadustega inimeste õppimis- ja töövõimalustele ligipääsetavus ning tööturupotentsiaal senisest läbivamalt ja süsteemsema fookusega, et anda tõendus põhine alus mitmekesisemate õppimisvõimaluste ja asjakohaste poliitika(meetme)te kujundamiseks.

Vastutaja: Kutsekoda

Kaasatud: tööandjad, HTM, MKM, SoM, KÕA-d

Analüüsida ja arutada OSKA prognoosidele tuginedes üheskoos seotud osapooltega, milliseid erialasid ja millise regionaalse kättesaadavusega tuleks teise ja kolmanda taseme kutseõppes pakkuda ning millised võiksid olla uudsed valdkonnad, kus õppekavasid avada (vt inspiratsiooniks ka Soome TELMA programmi spetsialiseerumisvõimalusi alaptk-s 2.1.2.). Mitmekesistada õppimisvõimalusi vastavalt ühistele järeldustele.

Vastutaja: HTM

Kaasatud: KÕA-d, MKM, tööandjad

Mitmekesistada teise ja kolmanda taseme kutseõppes pakutavate erialade valikut ning õppimisvõimalusi, kasutades paindlikke lahendusi, nagu osaoskuste põhised õppekavad, KÕA-de vaheline koostöö erialade arendamisel ja pakkumisel ning võimalus omandada kõrgema taseme kutseõpe ilma keskhariduse omandamise nõudeta, keskendudes konkreetse erialase kutse-kvalifikatsiooni (nt kolmanda taseme kutse) omandamisele.

Vastutaja: KÕA-d

Kaasatud: tööandjad, kutse- ja erialaliidud

Pidada seejuures silmas, et tasemeõpet ei asendataks täielikult täiendusõppe formaatidega (nt täienduskoolitused, mikrokraadi õppekavad), mis võivad küll olla hea alternatiiv täiskasvanud erivajaduseta õppijate jaoks oma kvalifikatsiooni tõstmiseks, ent mis ei võimaldaks suurema toevajadusega õppijatele tasemeõppes osalemisega kaasnevat õpilase staatust ning sellest tulenevaid sotsiaalseid garantiisid, mida niigi haavatav sihtrühm väga vajab.

Muuta teise ja kolmanda taseme kutseõppe rahastusmudelit ettevalmistava õppe rahastusmudeli eeskujul nii, et KÕA-del oleks võimalik rahaliselt jätkusuutlikult komplekteerida väiksemaid õppegrupe ja seeläbi avada ka väiksema huviliste arvuga erialasid.

Vastutaja: HTM

Kaasatud: KÕA-d

5) Teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate edenemist haridussüsteemis toetab paindlik õppekorraldus ning individuaalsed õpited. Seni on õppijate kohanemist ja üld- ja kutseoskuste arengut toetanud peagi suletav kutsevaliku õppekava, mis on võimaldanud õppijatele enne konkreetse kutse omandamist erinevate erialade proovimist ning n-ö küpsemisaega, mida ainuüksi ühe- või kaheaastase erialaõppe läbimine ei paku. See, et teise ja kolmanda taseme kutseõppe suurema toevajadusega õppijad oleksid valmis õpingute järel tööle suunduma, eeldab pikemat õppe nominaalkestust ja võimalust edeneda õppekaval vastavalt oma võimetele ja võimalustele, sh lõpetada õpingud ka nominaalajast kiiremini. Leidub võrdlemisi palju näiteid sellest, kuidas teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajad ei siirdu õpingute järel tööturule, vaid jätkavad õppimist, sh ka samal haridustasemel, kuid teisel erialal. Kuigi see pikendab õppijate viibimist kutseharidussüsteemis ja on näiliselt ressursimahukas, ilmestab see samuti vajadust pikema õppe kestuse järele, mille jooksul kasvavad õppijate kompetentsid, enesekindlus ja tööturuvalmidus.

SOOVITUSED

Pikendada teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppekavadel õppe nominaalkestust (nt ühelt aastalt pooleteisele või kahele ja kahelt kahele ja poolele aastale), et anda suurema toevajadusega õppijatele lisaaega. Võimaldada samal ajal rohkem individuaalsust ehk võimalust läbida õppekava vastavalt oma võimetele ja võimalustele, sh võimalusel kiiremini.

Vaadata selle muutuse valguses Soome eeskujul (vt alaptk 2.1.1.) üle kutseõppe rahastusmudel, sidudes see vähemalt madalama taseme kutseõppes lahti nominaalajaga lõpetamisest ning soosida hoopis sisulist kvalifikatsiooni omandamist.

Kui õppekavade nominaalkestuse pikendamine ära jätta, siis kindlustada suurema toevajadusega ja seetõttu pikemat „küpsemisaega“ vajavatele õppijatele (sh ka erivajadusega täiskasvanutele) tasuta edasiõppimisvõimalused ilma, et õppija ainus edasine võimalus haridussüsteemis oleks suundumine kutsekeskharidusse, mis pole paljudele teise ja kolmanda taseme

Vastutaja: HTM

Kaasatud: KÕA-d

kutseõppes õppijatele jõukohane. Ühtlasi kaaluda, kas õppijatele pikema „küpsemisaja“ võimaldamiseks võiks sarnaselt Soomele (vt alaptk 2.1.3.) kutseõppe pakkumist rahastada kuni õppiija 20. eluaastani, misjärel saavad KÕA-d veel üheks aastaks kandideerida lisarahastusele.

6) Teise ja kolmanda taseme kutseõppijate heaolu ja õppes püsimist toetab turvaline, rahulik ja häid omavahelisi suhteid soodustav õpikeskkond, mis kujuneb sagedamini väikestes õppegruppides. Väiksed grupid vähendavad suurema toevajadusega õppijate ärevust, võimaldavad rohkem individuaalset tähelepanu ning soodustavad õppijate seas tugevamate omavaheliste suhete ja gruppitunde tekkimist. Head suhted kaasõppijatega toetavad õppimist nii praktiliselt kui emotsionaalselt, aidates hoida motivatsiooni ja vähendades õpingute katkestamise riski.

Vt viimast soovitusi järelduse nr 4 juures.

SOOVITUSED

Soodustada õppijate seas juba õppesse astumisest alates positiivsete omavaheliste suhete ning usaldusliku gruppitunde tekkimist, korraldades õppijatele ühiseid väljasõite, üritusi, ettevõtete külastusi vms.

Vastutaja: KÕA rühmajuhendaja
Kaasatud: KÕA teised töötajad, tööandjad (nt ettevõtete külastustel)

Tagada õppijatele KÕA-des ka väljaspool õppeklasse ligipääs ruumidesse/alale, kuhu saab vajadusel minna rahunema või lihtsalt omaette olema. Eraldada võimalusel õppekorpuses teise ja kolmanda taseme kutseõppe läbiviimiseks eraldi hoone/ruumid, kus oleks vaiksem ja rahulik, nii et suurema toevajadusega õppiija tunneks end seeläbi turvalisemalt.

Vastutaja: KÕA juhtkond, koolipidaja (enamasti HTM)

7) Teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijatele on enamasti meeltemööda juhendamisel tehtavad praktilised ülesanded ja käed-külge tegevuse kaudu õppimine. Samas on nende iseseisvus ja töövõimekus erivajadusest tingituna sageli keskmisest madalam, mis tähendab, et töökohapõhise õppe rakendamine madalama taseme kutseõppes eeldab tööandjalt rohkelt aega ja suures mahus juhendamist, mis pole KÕA-de õpetajate, tugispetsialistide ega ka tööandjate hinnangul praegustel tingimustel realistlik.

SOOVITUSED

Rakendada töökohapõhist õpet eeskätt erivajaduseta täiskasvanud õppijate puhul, kes on juba tööturul aktiivsed, kuid kellel on vaja tõsta oma kvalifikatsiooni ja täiendada olemasolevaid oskusi-teadmisi. Kui rakendada töökohapõhist õpet oluliselt laialdasemalt, näha ette senisest märkimisväärselt enam ressursse nii tööandjatele kui KÕA-dele, et kompenseerida esimestele kulu seoses juhendamise, töövahendite soetamise, töökoha kohandamise jms ning tagada KÕA-des piisava hulga tugispetsialistide (nt praktikakoordinaatorite/tööhõivespetsialistide) olemasolu, kes suudavad õppijaid vajalikul määral toetada ka töökohapõhise õppe formaadi puhul. Kaaluda, kas eeskujuga võiks võtta Inglismaal rakendatavatest erivajadusega noortele suunatud toetatud individuaalsetest praktikaprogrammidest, kus õppija veedab suurema osa ajast tööandja juures koos tugiisikuga ja tööandjatele/praktikapartneritele on olemas maksusoodustused/toetused (vt alaptk 2.3.2.). Kaaluda ka seda, kas vajalike ressursside tagamisel võiks abi olla sarnasest lähenemisest nagu Taanis loodud Tööandjate Koolitushüvitise Fond (vt alaptk 2.2.1.).

Vastutaja: HTM

Kaasatud: MKM, tööandjad, KÕA-d

8) Nii tööandjad kui ka KÕA-de õpetajad ja tugispetsialistid tõstavad esile vajadust keskenduda teise ja kolmanda taseme kutseõppes vähem erialale ning rohkem üldpädevuste arendamisele. Nad kõik leiavad, et erialaste baasoskuste olemasolu on tähtis, kuid veelgi olulisem on õppijates tööharjumuse tekitamine, kohusetunde ja iseseisvuse kasvatamine, õppimisvalmiduse tagamine ning suhtlusoskuse arendamine. Tööandjad ootavad, et õppijatel oleksid ka valdkonnas vajalikud tööohutusalased teadmised.

Toetada üldpädevuste arendamist mh läbi karjääriteenuste pakkumise nii juba üldhariduskoolides, jätkuna KÕA-des, aga ka Töötukassa kaudu. Selleks:

- 1) Korraldada karjääriõpet üldhariduse tasandil põhikoolides seniselt süsteemsemalt ja sisukamalt, tehes erialade ja tööelu tutvustamisel koostööd üldhariduskoolide ja KÕA-de vahel. Pidada seejuures silmas, et üldhariduskoolides pakutavas karjääriõppes on oluline tagada positiivne hoiak kutsehariduse ja KÕA-dega koostöö tegemise suhtes.

Vastutaja: HTM poliitika-kujundajana, üldhariduskoolid rakendajana

Kaasatud: KÕA-d, tööandjad, Töötukassa, Harno

SOOVITUSED	2) Luua KÕA-des laialdasemalt karjääri-/tööhõivespetsialisti ametikohti, et igal õppijal saaks olla konkreetne tugi, kes aitab tal tundma õppida enda tugevusi-nõrkusi ja karjääri-võimalusi ning toetada õppijat töö leidmisel ja tööerakendumisel.	<u>Vastutaja:</u> KÕA juhtkond <u>Kaasatud:</u> vajadusel Töötukassa
	3) Töötada välja metoodika, mille alusel saab Töötukassa pakkuda just erivajadusega noortele suunatud ja nende vajaduste ning eripäradega arvestavat karjäärinõustamisteenust.	<u>Vastutaja:</u> Töötukassa <u>Kaasatud:</u> HTM, SoM, erivajadustega inimeste esindusorganisatsioonid
	Jätkata põhikoolijärgse lisaõppe pakkumist tõhustatud ja eritoega õppijatele, analüüsides, kas ja mida oleks seejuures võimalik üle võtta Soome TELMA programmi (vt alaptk 2.1.2.) rakendamise kogemusest.	<u>Vastutaja:</u> HTM <u>Kaasatud:</u> KÕA-d, tööandjad

9) Arvestades, et teise ja kolmanda taseme kutseõppes õpib võrdlemisi palju erivajadusega õppijaid, on iseäranis tähtis korraldada õppesse vastuvõtt läbimõeldult ja sihtrühma vajadusi arvestavalt. Läbimõeldud vastuvõtukorraldus, kus tähelepanu on pööratud esmasele toevajaduse märkamisele, annab juba enne õppeaasta algust kogu KÕA personalile ülevaate, milliste toevajadustega õppijad õpinguid alustavad ning on seega tugev alus õppijate vajadustest lähtuva tõhusa tugisüsteemi organiseerimisel ja edasisele toe pakkumisel. Ühtlasi aitab läbimõeldud ja toevajaduse märkamisele suunatud vastuvõtukorraldus välistada ka juhtumid, kus õppijad astuvad sisse erialale, millel õppimine pole tegelikult tulenevalt nende erivajadusest ja eriala spetsiifikast (nt ohtlik või mürrarikas töökeskkond/masinaid vms) realistlik.

SOOVITUSED	Tagada, et KÕA vastuvõtukomisjoni kuuluks lisaks õpetajatele kindlasti ka tugispetsialist ja seeläbi suudetaks asjatundlikult tuvastada õppesse pürgija erivajadust.	<u>Vastutaja:</u> KÕA juhtkond <u>Kaasatud:</u> lapsevanemad/eestkostjad, teised õppeasutused
	Teha vastuvõtuprotsessis koostööd lapsevanematega/eestkostjatega ning selgitada, kui oluline on juba vastuvõtuprotsessis kirjeldada ausalt õpilaskandidaadi erivajadusi või jagada infot	(eeskätt üldhariduskoolid), Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus kui hea praktika jagaja

eelnevalt osutatud tugimeetmete kohta¹⁸, et KÕA-l oleks võimalik mõista, missugused on konkreetse õpilaskandidaadi tugevused ja arendamist vajavad küljed ning milline lähenemine talle õppes sobib. Pärast õppesse vastu võtmist teha vanemate/eestkostjate loal koostööd teiste õppeasutustega ja paluda iga õppija kohta tema eelmisest koolist (nt üldhariduskoolist) iseloomustust, et tugiteenuseid konkreetse õppija vajadusi arvestades veelgi tõhusamalt kavandada.

10) Teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppima asumisel ja õppes püsimisel ning ka praktika läbimisel ja hilisemal töölerakendumisel mängib olulist rolli perekondlik taust ning lähiringi toetus. Järjepidev ja aktiivne kodune tugi aitab õppijatel õpingutega paremini toime tulla, motivatsiooni säilitada, õppetööle pühenduda ning probleemide korral lahendusi leida. Teisalt seab õppijad keerulisemasse olukorda nõrk või sootuks puuduv kodune tugi, aga ka ülehoolitsevad või liialt kontrollivad vanemad, kes oma hoiakute ja eelarvamustega takistavad õppeprotsessis toimetulekut ega anna õppijale võimalust ise tegutsedes iseseisvust kasvatada ja vastutust võtta.

SOOVITUSED

Toetada õppijat järjepidevalt ja usaldavalt, julgustades teda iseseisvalt tegutsema, vastutust võtma ning oma valikute ja kohustustega toime tulema. Seejuures tuleks olla kursis ja huvituda õppija erialast (nt osaleda KÕA avatud uste päevadel), hoida regulaarset koostööd KÕA-ga, märgata õppija võimalikke raskusi varakult ning vältida nii vähest huvi õppija õpingute vastu kui ka liigset kontrolli ja ülehoolitsevat sekkumist.

Vastutaja: lapsevanemad

Kaasatud: õppijad, KÕA-d

Kujundada ja viia ellu süsteemseid lapsevanematele suunatud teavitus- ja tugitegevusi (nt nõustamised, koolitused) mis toetavad nende teadlikkust õppija arenguvajadustest, kutseõppe eripäradest, tasakaalustatud toe pakkumise olulisusest, aga vajadusel ka olemasolevatest tugimeetmetest/-teenustest, mida taotleda.

Vastutaja: SKA, KÕA-d

Kaasatud: lapsevanemad, KOV-id, kolmas sektor (nt perenõustamise MTÜ-d)

¹⁸ KÕA-d peaksid seejuures selgelt ja ühemõtteliselt kommunikeerima, et HEV ja toe vajadusega õpilasi ei diskrimineerita ning infot küsitakse ainult selleks, et paremini toetada nende edasist õpiteed. Vt ka ["Juhendmaterjal õpilaste vastuvõtuprotsessi korraldamiseks kutseõppeasutuses"](#).

11) KÕA-de õpetajad on küll enamasti oma erialavaldkonna tugevad praktikud, kuid kohati puudub neil pedagoogiline ettevalmistus või kui õpetajakutse ja/või -haridus ka olemas on, tunnevad nad, et tihtipeale jääb neil siiski vajaka eripedagoogilistest kompetentsidest, et tulla toime keskmisest suurema toevajadusega õppijatega. Ühtlasi võib kutseõpetajatel nappida oskusi leidmaks üles HEV õppijate tugevusi ja rakendamaks neid just õpitava eriala kontekstis. Ka vajavad kutseõpetajad rohkem vabalt kättesaadavaid ja asja- ning ajakohaseid madalama taseme õppele ja HEV õppijatele kohandatud õppematerjale. Sobivate õppematerjalide puuduse tõttu peavad õpetajad neid ise looma, mistõttu suureneb veelgi nende töökoormus ja väheneb suutlikkus keskenduda õppijate individuaalsele toetamisele.

SOOVITUSED	Analüüsida kutsepedagoogika ja kutseõpetaja tasemeõppe õppekavasid mitmekesise toevajadusega õppijate toetamiseks vajalike kompetentside arendamise perspektiivist ning lisada sinna aineid, mis annavad õpetajatele mitte ainult pädevuse toevajaduse tuvastamiseks, vaid ka praktilised oskused just kutsehariduses õppetöö kohandamiseks ning suurema toevajadusega õppijate toetamiseks.	<u>Vastutaja:</u> ülikoolid <u>Kaasatud:</u> vajadusel välisriikide eksperdid, KÕA-d
	Töötada välja ja pakkuda KÕA-de õpetajatele just kutseõppespetsiifilisi täienduskoolitusi, mis keskenduvad eripedagoogiliste kompetentside arendamisele.	<u>Vastutaja:</u> Harno, HTM <u>Kaasatud:</u> ülikoolid, vajadusel välisriikide eksperdid, Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskus
	Tutvustada KÕA-de õpetajatele järjepidevalt Erasmus+ kutseharidustöötajate õpirände võimalusi ning julgustada neid õpirändes osalema, et ammutada suurema toevajadusega õppijate toetamiseks häid praktikaid ja inspiratsiooni ka välisriikidest.	<u>Vastutaja:</u> KÕA-d, Harno <u>Kaasatud:</u> kutseõpetajate erialaliidud ja võrgustikud
	Töötada välja ja levitada õpetajate seas madalama taseme kutseõppele ja HEV õppijatele kohandatud õppematerjale. Soodustada asjakohaste toetusmeetmete kaudu ka seda tüüpi õppematerjalide loomist/koostamist (nt kutseõpetajate endi poolt).	<u>Vastutaja:</u> Harno <u>Kaasatud:</u> ülikoolid, kutseõpetajad ja eripedagoogid

Tagada KÕA-des piisava hulga tugispetsialistide olemasolu ning panna selgelt paika kooli-personali rollid ja tööjaotus suurema toevajadusega õppijatega tegelemisel, et kindlustada sujuv koostöö eri osapoolte vahel ja vältida nii õpetajate kui tugispetsialistide läbipõlemist.

Vastutaja: KÕA juhtkond
Kaasatud: KÕA õppe- ja tugipersonal

12) Teise ja kolmanda taseme kutseõppes õpib võrdlemisi palju erivajadusega õppijaid, kes vajavad õppes püsimiseks ja tööturuvalmiduse saavutamiseks tugispetsialistide abi, mis pole aga paljudes KÕA-des piisaval määral kättesaadav, kuna haridussüsteemis esineb üldine tugispetsialistide puudus ning olemasolevate tugispetsialistide võimalused ennetustööks ning otse õppijatega töötamiseks on suure halduskoormuse tõttu piiratud. Tugispetsialistide puudus ja koormatus ei ole seejuures ainult õppijate edenemist takistav tegur, vaid mõjutab ka õpetajate tööd ja võib suurendada nende läbipõlemise riski.

Vt viimast soovitusi järelduse nr 11 juures.

SOOVITUSED

Kujundada rühmajuhendaja ametikoht ja roll nii, et tegemist oleks täiskohaga tööga, mitte millegagi, mida õpetajad teevad õpetamistöö kõrvalt. Näha seejuures rühmajuhendaja ülesandena ette ka õppijate toevajaduse tuvastamine (eeldab, et rühmajuhendajate eripedagoogiliste pädevuste arendamisele pööratakse järjepidevalt tähelepanu) ja vajaliku info liikumise tagamine toevajadusega õppija, õpetajate ning tugispetsialistide vahel.

Vastutaja: KÕA juhtkond
Kaasatud: KÕA õppe- ja tugipersonal

13) Üks selge teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturul ja just õpitud erialal rakendumist toetav tegur on ettevõttepraktika läbimine. Eriti tähtis on õppija esimene praktikakogemus – kui töö on jõukohane ja praktikakogemus positiivne ning võimestatav, siirdub õppija hiljem tõenäolisemalt edasi tööturule. Seejuures on praktika läbimiseks vajalik õppija enda motivatsioon, ent samavõrd olulised toetavad tegurid on KÕA-poolne tugi ning KÕA ja praktikakohta pakkuva tööandja omavahelise koostöö kvaliteet.

Tagada, et KÕA-des oleks ametis praktikakoordinaator/tööhõivespetsialist, kes toetab õppijaid just kodulähedase praktikakoha otsimisel, suunab ning nõustab neid kandideerimisprotsessis ja on ka praktika ajal vajadusel tööandja jaoks koolipoolne kontaktisik. Ühtlasi on praktika-

Vastutaja: KÕA juhtkond
Kaasatud: tööandjad, õppijad

SOOVITUSED

koordinaatori/tööhõivespetsialisti ülesanne kindlustada, et praktika eel toimub õppija ja koolipoolse praktikajuhendaja külastus praktikakohta pakkuvasse ettevõttesse/asutusse, et sealse töö ja keskkonnaga tutvuda; et seotud osapoolte vastutus praktika ajal on selge ning praktika lõppedes leiab aset kolmepoolne (õppija, KÕA, tööandja) kokkuvõttev vestlus, kus kõigil osalistel on võimalik saada tagasisidet.

Lua süsteemne tööandjalt praktikaperioodi (või ka töökohapõhise õppe) järel tagasiside kogumise süsteem, et seirata pakutava kutsehariduse kvaliteeti ning võtta kutsehariduse arendamisel, sh praktikate korraldamisel arvesse tööandjate kui oluliste koostööpartnerite arvamusi ja kogemusi. Süsteemi loomisel võtta eeskujult Soomest (vt alaptk 2.1.4.).

Vastutaja: HTM

Kaasatud: Harno, KÕA-d, tööandjad, MKM

14) Viis, kuidas praktika teise ja kolmanda taseme kutseõppes korraldatud on, ei arvesta piisavalt (tihtipeale keskmisest suurema toevajadusega) õppijate eripärasid ning vajadusi. Praktika väljaspool õppeasutust toimub õppekava loogikat järgides tihtipeale liiga vara, mil õppijad pole selleks veel valmis, korraga liiga suures mahus ning järjepideva, õppijale turvatunnet pakkuva juhendamiset. Seejuures on surve ettevõttepraktikale saada ja see läbida suur, olgugi et praktikakohti napib, mistõttu sooritavad (eriti suurema toevajadusega) õppijad alternatiivina sageli koolisisese praktika.

SOOVITUSED

Suunata ja nõustada õppijaid praktikakoha otsimisel ja kandideerimisprotsessi käigus, et tagada ettevõttepraktikale pääsemine. Vt ka esimene soovitus nr 13 juures.

Vastutaja: KÕA praktika-koordinaator/tööhõivespetsialist

Korraldada teise ja kolmanda taseme kutseõppes praktika rohkem etapiti ning mitte liiga õppeprotsessi alguses. Lühendada võimalusel esimese koolivälise praktika mahtu. Alustada pigem kogu õppegruppi kaasavatest vaatluspraktikatest ja/või tööharjutusest ettevõtetes/asutustes üheskoos KÕA-poolse praktikajuhendajaga ning väiksematest individuaalsetest „praktikaampsudest“.

Vastutaja: KÕA-d

Kaasatud: tööandjad

Tagada, et praktikandil (eriti suurema toevajadusega õppija puhul) on töökohal üks kindel juhendaja, kes teda suunab, ülesandeid annab ja nende täitmist kontrollib ning on toeks võimalike probleemide korral. Suurema toevajadusega õppijad vajavad üldjuhul rutiini ja turva-
tunnet ning pidev töökohapoolsete juhendajate vahetumine võib tekitada õppijates segadust ning
pärssida seeläbi praktilisel osalemise motivatsiooni, nii et kokkuvõttes kannatab ka tööandja
enda praktika läbiviimise kogemus.

Vastutaja: tööandjad

Kaasatud: KÕA-d

15) Teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate tööturul rakendumine sõltub suuresti tööandjate teadlikkusest seoses erivajadusega inimeste ning nende võimetega ja ka valmisolekust palgata inimesi, kes vajavad keskmisest enam tuge ning juhendamist. Enamasti ei pööra tööandjad tähelepanu tööle pürgijate lõpetatud kutseõppe tasemele, määravamaks saab värbamisel pigem tööandja üldine suhtumine erivajadusega inimestesse ning võimalikud eelarvamused seoses aeganõudva bürokraatiaga, mis sellise palkamisotsusega kaasneb. Seejuures on üksikjuhtumitel oluline kaal hoiakute ja valmisoleku kujundamisel – kui tööandjal on olnud positiivseid kokkupuuteid sihtrühmaga, aitab see kujundada realistlikumat arusaama erivajadusega inimestest ja nende vajadustest ning on toetav tegur ka edaspidi sarnase profiiliga inimeste palkamisel. Lõpetajate töölerakendumisel mängib rolli ka see, et tööandjad tulevad üldjuhul hõlpsamalt toime töökoha füüsilise kohandamisega, ent vähem on oskusi hakkama saada töötajate vaimse tervise probleemide ja nendest tulenevate eripäradega.

Tõsta tööandjate teadlikkust erivajadusega inimeste eripäradest (eeskätt vaimse tervise probleemidest ja nende mõjust töökohal) ning olemasolevatest tugimeetmetest ja -teenustest ning nende taotlemise reeglitest/protsessist. Läheneda seejuures pigem personaalse nõustamise (nt piirkondliku Töötukassa tööandjate konsultandi töö kohalike tööandjate suunal), mitte üldiste teavituskampaaniate korraldamise kaudu, et teavitustegevustel oleks päriselt mõju ning iga tööandja suudaks pakutavate võimaluste ja meetmega suhestuda ning näha neis just endale kasu. Tõsta seejuures esile, et erivajadusega inimesed on mitmekesine grupp, kellel on ka erinevad tugevused, mis võivad tööandjatele väärtust luua (nt sobivus kindlat tüüpi tööülesannetega,

Vastutaja: Töötukassa

Kaasatud: MKM, tööandjad, erivajadustega inimeste esindusorganisatsioonid, KÕA-d

	rutiinitaluvus, lojaalsus). Soodustada kogemuste vahetamist tööandjate vahel, et ühe ettevõtte/asutuse positiivne kogemus võiks olla erivajadusega inimeste värbamisel julgustuseks ja eeskujuks ka teistele.	
SOOVITUSED	Analüüsida seadusandlikke meetmete (nt hankereeglite kohandamise) ja võimalike toetusmehhanismide (nt ettevõtlustoetused, maksusoodustused, toetused tugiisiku/juhendaja palkamiseks) mõju tööandjate valmisoleku suurendajana. Vajadusel rakendada tõhusaid seadusandlikke ja/või toetusmeetmeid, et kasvatada tööandjate värbamisvalmidust.	<u>Vastutaja:</u> MKM <u>Kaasatud:</u> HTM, SoM, Ettevõtluse ja Innovatsiooni SA
	Leida igale erivajadusega töötajale vähemalt algul individuaalne juhendaja, kes on kannatlik, empaatiline ja omab võimalusel varasemat kokkupuudet erivajadusega inimestega. Tagada, et nii praktikajuhendajad kui ka alustava töötaja mentorid on läbinud juhendamiskoolituse.	<u>Vastutaja:</u> tööandjad <u>Kaasatud:</u> KÕA-d praktika-juhendajate koolitajatena

Kasutatud allikad

Aarkrog, V. (2020). The standing and status of vocational education and training in Denmark. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(2), 170-188. Veebilehel: <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1717586>

Act on Vocational Education and Training 531/2017. Veebilehel: <https://www.finlex.fi/api/media/statute-foreign-language-translation/687774/mainPdf/main.pdf?timestamp=2017-08-10T21%3A00%3A00.000Z>

AMEO. (s.d.). Vocational Special Education. Veebilehel: <https://ameo.fi/en/vocational-special-education/>

Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskus. (2018). Lühi- ja pikaajalise kaitstud töö teenuse pakkumise ülevaade. Veebilehel: https://www.astangu.ee/sites/default/files/media/Kaitstud_töö_teenuse_ülevaade.pdf

Björk-Åman, C., & Ström, K. (2022). Between structure and individual needs: a discourse-analytic study of support and guidance for students with special needs in Finnish vocational education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68, 260 - 272. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2127875>.

Brand Manual. (2021). Haridusliku erivajadusega õppija kutseõppes. Veebilehel: <https://www.astangu.ee/sites/default/files/media/Kutser rehabilitatsiooni%20teenuse%20disaini%201.%20etapi%20kokkuvõte.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>

Bondebjerg, A., Dalgaard, N., Filges, T., & Viinholt, B. (2023). The effects of small class sizes on students' academic achievement, socioemotional development and well-being in special education: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19. <https://doi.org/10.1002/cl2.1345>.

Cedefop (2020). Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 114. Veebilehel: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>

Cedefop. (2025a). Vocational education and training in Denmark: short description. Publications Office of the European Union. Doi:10.2801/4457290. Veebilehel: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4224>

Cedefop. (2025b). Spotlight on VET Denmark. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2801/1556321. Veebilehel: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/8150>

Cedefop & ETF. (2025). Towards EU priorities: 2021-25 progress: insights from monitoring and analysis. Publications Office of the European Union. Policy brief. DOI: 10.2801/3786859. Veebilehel: <https://cedefop.europa.eu/p/9205>

Cedefop, & Finnish National Agency for Education (EDUFI). (2023). Vocational education and training in Europe – Finland: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions [Database]. Veebilehel: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/finland-u3>

Cedefop & UK NARIC. (2019). Vocational education and training in Europe: United Kingdom. [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. Veebilehel: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/united-kingdom>

Cedefop, & University College Copenhagen (UCC). (2023). Vocational education and training in Europe – Denmark: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions [Database]. Veebilehel: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/denmark-u3>

Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews: Better Evidence for a Better World*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>

Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., & Vivanet, G. (2022). Learning, Social, and Psychological Outcomes of Students with Moderate, Severe, and Complex Disabilities in Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2025–2041. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>

Dickson, M., Maguire, S., Ventura Alfaro, M. J., Andrea Laczik, A., Dabbous, D., Olly Newton, O., & Thomson, D. (2025). Keeping young people in learning until the age of 18 – does it work? Evidence from the Raising of the Participation Age (RPA) in England. University of Bath, EDGE Foundation, IPR Institute of Policy Research. Veebilehel: <https://www.edge.co.uk/documents/579/keeping-young-people-in-learning-until-the-age-of-18.pdf>

Doyle, L. and Wang, G. (2023) Strengthening precarity? A critical analysis of education and training programmes in the UK (Scotland). *Education and Training*, 65(1), pp. 74-87. Veebilehel: <https://doi.org/10.1108/ET-03-2022-0122>, <https://eprints.gla.ac.uk/306387/1/306387.pdf>

Ernst & Young Baltic AS. (2017). Eesti kutseõppe 2015.–2016. aasta vilistlaste uuring. Veebilehel: <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:328665>

Finnish National Agency for Education. (2026). Feedback from the working life. Veebilehel: <https://www.oph.fi/en/development/feedback-working-life>

Further education courses and funding. (2026). UK Government. Veebilehel: <https://www.gov.uk/further-education-courses>

Gessler, M., & Moreno Herrera, L. (2015). Vocational Didactics: Core Assumptions and Approaches from Denmark, Germany, Norway, Spain and Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 152–160. Veebilehel: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.1>

Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A., Ristolainen, J. (2021). Erityinen tuki voimavaraksi. Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. Veebilehel: https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1721.pdf

GOV.UK. (s.d.a). Guidance. Supported internships. Veebilehel: <https://www.gov.uk/government/publications/supported-internships-for-young-people-with-learning-difficulties/supported-internships>

GOV.UK. (s.d.b). What qualification levels mean. Veebilehel: <https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean>

GOV.UK. (s.d.c). Apprenticeships, 14 to 19 education and training for work. Veebilehel: <https://www.gov.uk/browse/education/find-course>

GOV.UK.(s.d.d). T-LEVELS. Veebilehel: <https://www.tlevels.gov.uk/students>

Hakala, K. (2010). Discourses on Inclusion, Citizenship and Categorizations of 'Special' in Education Policy: the case of negotiating change in the governing of vocational special needs education in Finland. *European Educational Research Journal*, 9(2), 269–283. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.2.269>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). Juhendmaterjal õpilaste vastuvõtuprotsessi korraldamiseks kutseõppeasutuses. Veebilehel: <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2026-01/Kuj-Juhendmaterjal%20õpilaste%20vastuvõtuprotsessi%20korraldamiseks%20kutseõppeasutuse.s.%2022.12.2025.pdf>

InfoFinland. (2025a). Soome haridussüsteem. Veebilehel: <https://infofinland.fi/et/education/the-finnish-education-system>

InfoFinland. (2025b). Ammatillinen koulutus. Veebilehel: <https://infofinland.fi/fi/education/vocational-education-and-training>

Kiive, E., Schults, A., Kõrgesaar, J., Karindi, M., Malva, L., Ülviste, A. M., Möttus, K., Kaljuste, K., Pastarus, K., Kontor, A., Erg, L., Treial, K., Adov, L., Karm, M., Jürjen, T., Malleus-Kotšegarov, E.,

Padrik, M., Hallap, M., Kiiver, K., ... Hanga, K. (2024). Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine. Tartu Ülikooli Kirjastus. Veebilehel: https://doi.org/10.12697/erivajadustega_oppijad

Kivistik, K., Kruusmaa, S., Käger, M., Juuse, L., Toomik, K. (2025). VÕTA kasutamise kogemused ja arenguvõimalused. Balti Uuringute Instituut. Veebilehel: <https://doi.org/10.23657/ibs.2025.6>

Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>

Kutseharidusstandard. (2026). RT I, 28.08.2013, 13. Riigi Teataja. Veebilehel: [Kutseharidusstandard–Riigi Teataja](#)

Kutseõppeasutuse seadus. (2013). RT I, 02.07.2013. Riigi Teataja. Veebilehel: <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001>

Liivik, R. (2024). Kutseõppijate tähenduslikud õpikogemused: kutsepedagoogiline perspektiiv. Doktoritöö. Tallinna Ülikool, haridusteaduste instituut. Veebilehel: <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:1024292>

Lindvig, K., & Mathiasen, H. (2020). Translating the learning factory model to a Danish vocational education setting. *Procedia Manufacturing*, 45, 90-95. Veebilehel: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.04.077>

Loogma, K. (2013). Kutseharidus. R. Mikser (toim.), *Haridusleksikon* (lk 162–169). Eesti keele Sihtasutus. Veebilehel: <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:134642/113432/page/163>

Luovi. (2026). Education. Veebilehel: <https://luovi.fi/en/education/>

Mezzanotte, C. (2022). The social and economic rationale of inclusive education : An overview of the outcomes in education for diverse groups of students. *OECD Education Working Papers*, No. 263, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/bff7a85d-en>.

Ministry of Children and Education. (n.d). Vocational education and training in Denmark. Veebilehel: <https://eng.uvm.dk/upper-secondary-education/vocational-education-and-training-in-denmark/>

Ministry of Education and Culture. (s.d.a). Qualifications and studies in vocational education and training. Veebilehel: https://okm.fi/en/qualifications-and-studies_vet

Ministry of Education and Culture. (s.d.b). Administration and finance. Veebilehel: <https://okm.fi/en/administration-and-finance-vet>

Murasov, M. (2024). Edukus tööturul 2022. Üldkesk-, kutse- ja kõrghariduse lõpetanute hõive ja palgad. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-02/Edukus%20tööturul%202022.pdf>

Nikula, E., Pihlaja, P., Tapio, P. (2021). Visions of an inclusive school – Preferred futures by special education teacher students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(5), 673–687. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956603>

Petrucci, F., Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). Sense of School Belonging: The Illusion of a School-Size Effect. *Youth*, 2(4), 457-468. <https://doi.org/10.3390/youth2040033>

Pihl, K., Krusell, S. (2024). Madala erialase rakendumisega erialad kutseõppes ja selle põhjused. Veebilehel: <https://uuringud.oska.kutsekoda.ee/assets/pdf/madala-erialase-rakendumisega-erialad.pdf>

OECD. (2025a). Vocational Education and Training and the Green Transition in Finland, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris. Veebilehel: <https://doi.org/10.1787/4d29a34a-en>

OECD. (2025b). Vocational Education and Training Systems in Nine Countries. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing, Paris. Veebilehel: <https://doi.org/10.1787/1a86eb6c-en>

OECD. (2022). Strengthening Apprenticeship in Scotland, United Kingdom, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris. Veebilehel: <https://doi.org/10.1787/2db395dd-en>.

Opetushallitus. (2026a). Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus TELMA. Veebilehel: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyohon-ja-itsenaiseen-elamaan-valmentava-koulutus-telma>

Opetushallitus. (2026b). Opiskelijan tuki ammatillisessa koulutuksessa. Veebilehel: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-tuki-ammattillisessa-koulutuksessa>

Opetushallitus. (2026c). Ammatillisen koulutuksen työelämäpalaute - koulutuksen järjestäjälle. Veebilehel: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillisen-koulutuksen-tyoelamapalaute-koulutuksen-jarjestajalle>

Opetus- ja Kulttuuriministeriö. (s.d.). Ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Veebilehel: <https://okm.fi/ammattillisen-koulutuksen-kehittaminen>

Raun, M., Õunapuu, T., Lauringson, D., Argus, L., Saluri, R. (2023). Kutsesüsteemi rakendumise analüüs. Veebilehel: <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Kutsesüsteemi%20rakendumise%20analüüsi%20aruanne.pdf>

ReferNet Finland, Cedefop. (2021). Finland: extension of compulsory education comes into effect. National news on VET. Veebilehel: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/finland-extension-compulsory-education-comes-effect>

Riigikontroll. (2025). Haridusliku erivajadusega noorte kutseõpingute ja töölesiirdumise toetamine. Kas Haridus- ja Teadusministeerium on taganud, et kutseõppeasutustes pakutakse

õpilastele õigusaktides ette nähtud tuge? Veebilehel: <https://www.riigikontroll.ee/auditiaruanded/haridusliku-erivajadusega-noorte-kutseopingute-ja-toolesiirdumise-toetamine>

Ryökkynen, S. (2023). "They did not give up on me." Vocational students' perceptions of the special support in their studying. *Helsinki Studies in Education*, 151. Veebilehel: <http://hdl.handle.net/10138/350680>

Ryökkynen, S., Maunu, A., Pirttimaa, R., Kontu, E.K. (2022). Learning about Students' Receiving Special Educational Support Experiences of Qualification, Socialization and Subjectification in Finnish Vocational Education and Training: A Narrative Approach. *Educ. Sci.* 2022, 12, 66. <https://doi.org/10.3390/educsci12020066>

Scottish Government. (n.d). Young people: training and employment. Veebilehel: <https://www.gov.scot/policies/young-people-training-employment/>

Sotsiaalkindlustusamet. (2023). Pikaajalise kaitstud töö teenuse pilootprojekt lõpeb 31. detsembril. Veebilehel: <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/uudised/pikaajalise-kaitstud-too-teenuse-pilootprojekt-lopeb-31-detsembril>

Sotsiaalkindlustusamet. (2025). Erihoolekandeteenused. Töötamise toetamise teenus. Veebilehel: <https://sotsiaalkindlustusamet.ee/puue-ja-hoolekanne/erihoolekanne/erihoolekandeteenused#tootamise-toetamise->

Sotsiaalkindlustusamet. (2026). Noortegarantii tugisüsteem. Veebilehel: <https://sotsiaalkindlustusamet.ee/ngts>

SQA. (n.d). Replacement of SQA. Veebilehel: <https://www.sqa.org.uk/sqa/100808.11353.html>

Statistikaamet. (2026). PA111: keskmine brutokuupalk, mediaan, detsiilid ja töötajate arv tegevusalarühma järgi (kvartalid). Veebilehel: https://andmed.stat.ee/et/stat/majandus_palk-ja-toojeukulu_palk_luhiajastatistika/PA111

Töötukassa. (s.d.). Toetatud töölerakendamine. Veebilehel: <https://www.tootukassa.ee/et/teenused/too-ja-tervis/toetatud-toolerakendamine>

UG. (2026). Børne- og Undervisningsministeriet. Veebilehel: <https://www.ug.dk/artikel/about-ug>

Lisa 1. Metoodika

Järgnevalt anname ülevaate uuringus kasutatud andmekogumis- ja analüüsimeetoditest.

Dokumendi- ja teaduskirjanduse analüüs

Dokumendianalüüsi ja teaduskirjanduse ülevaate eesmärk oli olemasolevate andmete ning materjalide süsteemne kogumine, läbitöötamine ja tõlgendamine, et kaardistada senine teadmine ning luua alus empiiriliste andmete kogumiseks ja tulemuste tõlgendamiseks. Dokumendianalüüsi ja teaduskirjanduse ülevaate käigus kogutud sisend oli aluseks intervjuukavade koostamisel. Samuti kasutasime selle analüüsi käigus kogutud sisendit lõpparuandes tausta avamiseks ning tulemuste tõlgendamisel ja konteksti loomisel.

Dokumendianalüüsi ja teaduskirjanduse ülevaatesse hõlmasime riiklikud ja asjakohased strateegilised dokumendid, olulised uuringuraportid ja statistilised ülevaated, Eestis avaldatud teadusuuringud ja analüüsid kutseõppe teemal ning teemakohased Eestis avaldatud doktori- ja magistritööd. Töötasime läbi järgmised allikad:

- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035
- Kutseõppeasutuse seadus (2025)
- Kutseõppeasutuses õpilase arengu ja õppimise toetamise tingimused ja kord (2025)
- Kutseharidusstandard (2025)
- Õppija toevajaduse märkamine ja õppija toetamine kutsekoolis. Juhendmaterjal (2025)
- Haridusliku erivajadusega noorte kutseõpingute ja töölesiirdumise toetamine. Riigiaudit (2025)
- Kutseõppe kvaliteedi hindamine 2019–2024: tulemused ja õppetunnid (2025)
- Towards EU priorities in VET. 2021-2025 progress: insights from monitoring and analysis (2025)
- Shaping learning and skills for Europe. A time for commitment (2025)
- Madala erialase rakendumisega erialad kutseõppes ja selle põhjused (2024)
- Kutseõppijate tähenduslikud õpikogemused: kutsepedagoogiline perspektiiv (2024)
- Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine (2024)
- Juhendmaterjal õpilaste vastuvõtuprotsessi korraldamiseks kutseõppeasutuses (2024)
- Edukus tööturul 2022. Üldkesk-, kutse- ja kõrghariduse lõpetanute hõive ja palgad (2024)
- Kutserehabilitatsiooni teenus kutsekoolidele. Õppija individuaalse õpitee toetamine kutsekoolis (2023)
- OECD: Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems (2023)
- Ülevaade HEV õppijate olukorrast kutseõppes (2021)
- Töökohapõhise õppe rakendamise kord (2019)
- Kutseharidus: praegune olukord ja väljakutsed (2019)

Registriandmete analüüs

Registriandmete analüüsi eesmärk oli anda ülevaade teise ja kolmanda taseme õppijate demograafilisest ja hariduslikust taustast (vanus, eelnev haridustase, hariduslik erivajadus, õppekava tüüp), samuti õppijate ja lõpetajate arvust õppeasutuste lõikes ning võimalikest piirkondlikest või sihtrühmapõhistest erisustest. Selleks kasutasime HTM-i poolt Praxisele edastatud viimase viie aasta EHIS-e andmeid (õppeaastad 2020/2021 kuni 2024/2025) ning HTM-i edastatud Töötukassa andmeid (2020 kuni 2022) kutseõppe lõpetajate tööturu seisundi ja töötasu kohta. EHIS-e andmed hõlmasid kõiki KÕA-sid eeltoodud perioodil ning sel perioodil kutseõppes õppinud või õpingud lõpetanud õppijaid, kuid Praxisele edastati andmed agregeeritud kujul. Viisime neid andmeid kasutades läbi kirjeldava statistilise analüüsi, kasutades risttabelite koostamiseks ja andmete visualiseerimiseks MS Excelit.

Välisriikide praktikate analüüs

Sekundaarallikate analüüs

Teiste riikide praktikate kaardistamiseks kasutasime peamiselt dokumendianalüüsi ja vajadusel ka teaduskirjanduse ülevaadet, et leida uurimisküsimusele vastamiseks vajalikku infot. Dokumendianalüüsi ja kirjanduse ülevaate peamine eesmärk oli kaardistada, süstematiseerida ja sünteesida olemasolev info uuritava teema kohta. Dokumendianalüüsi teostamisel kasutasime esmalt Google otsingumootori abil leitavaid teema- ja ajakohaseid usaldusväärseid allikaid, sh riikide haridusministeeriumite, haridusametite jm (sh kutseõppe-) asutuste ametlikke veebilehti, OECD ja Cedefopi raporteid ning riikide haridussüsteemide ülevaateid, aga ka Cedefopi riikide kvalifikatsiooniraamistike võrdlusi võimaldavat veebitööriista ([NQF comparison](#)). Eelretsenseeritavaid teaduspublikatsioone otsisime juurde Google Scholari kaudu, kui tekkis vajadus saada teaduspõhiseid tõlgendusi või hinnanguid hariduspoliitika rakendamise kohta. Peamised otsingumärksõnad olid: *EQF*, *low level vocational education and training*, *EQF 2, 3*; *NQF*, *National Vocational Qualifications (NVQ)*. Ajakohase info tagamiseks piirdusime esmalt 2022-2025 aastal avaldatud allikatega ning vajadusel laiendasime otsingu ajaraami. Täiendavaid allikasoovitusi (veebilehti, uuringuraporteid) saime ka välisriigi ekspertide intervjuude käigus.

Leitud allikate analüüsimisel kasutasime kvalitatiivset sisuanalüüsi, uurides tekstide sisu ja tähendusi ning püüdes saada esmalt ülevaadet uuritavast tekstist kui tervikust. Seejärel rakendasime deduktiivset lähenemist, püstitades teksti analüüsimiseks konkreetsed uurimisküsimused: Milline on riigis kutsehariduse üldine korraldus ja rahastus? Milliseid kutseõppe liike ja õppevorme rakendatakse riigis madala taseme kutseõppes? Millised murekohad ja proovikivid ilmnevad riigi kutsehariduses? Milliseid riigi kutsehariduse häid praktikaid võiks Eestile soovitada? Deduktiivse analüüsi käigus eristasime iga allika

lugemisel tekstist osad, mis seostusid püstitatud konkreetsete uurimisküsimustega ning kirjeldasime tekstiosade sisu küsimuste alusel loodud neljas kategoorias:

- b. Kutsehariduse üldine korraldus ja rahastamine;
- c. Kutseõppe liigid ja õppevormid madala taseme kutseõppes;
- d. Murekohad ja proovikivid;
- e. Head praktikad ja ettepanekud.

Ekspertiintervjuud

Teiste riikide madalama taseme kutseõppe korralduse kohta põhjalikuma info saamiseks viisime lisaks sekundaarallikate analüüsile läbi ka poolstruktureeritud ekspertiintervjuud iga valimisse kuuluva riigi esindaja(te)ga. Intervjuude eesmärk oli saada Soome, Taani ja UK kutsehariduse ekspertidelt lisateavet nüansside osas, mida sekundaarallikate analüüsi käigus läbi töötatud tekstilised allikad ei käsitlenud või mida neis allikates piisavalt ei avatud ning mida soovisime seetõttu ekspertidega täpsustada ja/või valideerida.

Esmalt kasutasime iga riigi ekspertide kontaktide leidmiseks kutsehariduse uurimisvõrgustikku VETNET liikmete nimekirja¹⁹, noppides sealt välja meile huvipakkuvate riikide eksperdid ning tutvudes seejärel lähemalt nende profiiliga, et tuvastada, kas nad võiksid olla meie uuringu fookust silmas pidades õiged intervjuueeritavad. Soome puhul kasutasime ekspertide leidmiseks Soome Kutsehariduse Edendamise Ühingu AMKE abi.

Nii Taani kui UK puhul saatsime VETNET-i liikmete nimekirjast lähtudes välja ühe päringu: Taani ekspert nõustus kohe intervjuuga; UK puhul ei vastanud esimene intervjuu kutse saaja meie kirjale, misjärel võtsime ühendust järgmise eksperdiga, kes omakorda suunas meid UK haridusuuringute sihtasutuse poole, kust valitud kolmas ekspert nõustus uuringus osalema ja kaasas intervjuule ka oma kolleegi. Soome puhul suunas AMKE meie päringu edasi oma võrgustiku liikmetele ning huvist intervjuul osaleda andsid teada kahe KÕA esindajad, kellega ka intervjuu kokku leppisime.

Intervjuueeritavate hulka kuulusid järgmised väliseksperdid:

- kaks Soome kutsehariduse eksperti (mõlemad pikaajalise valdkonnas töötamise kogemusega, spetsiaalselt erivajadusega õppijatele suunatud KÕA juhtkonna esindajad);
- üks Taani kutsehariduse ekspert (pikaajalise töökogemusega ülikooli kutseõpetajahariduses ning arendus- ja teadustöös noorte kutsehariduse ja täiskasvanuhariduse valdkonnas; Euroopa kutsehariduse ja -koolituse teadusvõrgustiku liige);
- kaks UK kutsehariduse eksperti (mõlemad pikaajalise töökogemusega teadustöötajad, kelle uurimisvaldkonnad on kutseharidus ja õpipoisiõpe, haavatavate noorte ja

¹⁹ Vt lähemalt: https://docs.google.com/document/d/12cBjAxbhUPiliGgOk7h9PNNQTwK1UKsBBz8_Xy4mhHE/edit?tab=t.0

täiskasvanute üleminekut toetavad tugisüsteemid; Euroopa kutsehariduse ja –koolituse teadusvõrgustiku liikmed).

Kõikide eksperdiintervjuude läbiviimiseks koostasime poolstruktureeritud intervjuukavad (leitavad aruande lõpust), mille küsimused olid osaliselt kohandatud, võttes arvesse konkreetse riigi konteksti. Kõik eksperdiintervjuud toimusid videokõne rakenduste abil ja kestsid 65–93 minutit. Soome ja UK intervjuude puhul oli tegemist paarisintervjuudega, Taani eksperti intervjuueerisime individuaalselt. Intervjuud toimusid ajavahemikus 15.–19.01.2026.

Osalejate nõusolekul salvestasime kõik intervjuud ja transkribeerisime salvestused, et kasutada kogutud teavet analüüsis.

Andmeanalüüsimeetodina kasutasime intervjuutekstide analüüsimisel kvalitatiivset sisuanalüüsi. Rakendasime deduktiivset lähenemist, kuna see võimaldas hoida fookust uuringu eesmärgil ja sekundaarallikate analüüsi käigus püstitatud neljal sisukategoorial ning täpsustada sekundaarallikate läbitöötamisel tekkinud täiendavaid küsimusi. Intervjuutekstide lugemisel kasutasime suunatud kodeerimist eristades tekstist kategooriatega seotud tekstiosi ja andes neile vastava märksõna ehk koodi. Seejärel grupeerisime tekstiosad märksõnade kaupa eelnimetatud nelja kategooriasse (kutsehariduse üldine korraldus ja rahastamine, kutseõppe liigid ja õppevormid madala taseme kutseõppes, murekohad ja proovikivid, head praktikad ja ettepanekud) ning lisasime kirjeldused ja ilmestavad tsitaadid allikate analüüsile.

Juhtumiuuring

Juhtumiuuringuna hõlmasime uuringusse Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskuse, eesmärgiga mõista suurema toevajadusega õpilasi toetava õppeasutuse toimimist ning selgitada välja, kuidas on keskkuses korraldatud tugiteenused ja õpilaste tööeluks ettevalmistamine ning praktika, sh toimiv koostöö tööandjatega. Juhtumiuuring koosnes dokumendianalüüsist ning intervjuudest koos vaatlusega keskkuses kohapeal.

Esmalt viisime ajavahemikus 1.10–16.10.2025 läbi dokumendianalüüsi (keskuse koduleht, arengukavad, kodukord, õpilastele ja vanematele suunatud infomaterjalid, tugiteenuste kirjeldused jm), mis aitas mõista õppetöö ja tugiteenuste korraldust ning tuvastada andmelüngad, mille kohta keskkuses kohapeal intervjuude ja vaatlusega lisateavet koguda.

Seejärel külastasime 6.11.2025 Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskust. Külastus hõlmas nii eri osapoolte intervjuueerimist kui ka avalikustatud vaatlust (mitteformaalsed eelnevalt struktureerimata vestlused ringkäigu ajal õppeasutuse ruumides). Vaatlus ei olnud seejuures eraldiseisev andmekogumismeetod ega ettenähtud uurimisküsimustele vastamiseks, vaid selle roll oli hõlbustada intervjuudest saadava info kontekstualiseerimist.

Algselt plaanisime kollektiivse refleksiooni toetamiseks intervjuuerida grüpiintervjuude vormis kokku 6–8 Astangu Keskuse töötajat nii juhtkonna tasandilt kui õpetajate ja

tugispetsialistide seast, et saada mitmekülgne ülevaade keskuse tööst. Kokkuvõttes toimusidki kõik intervjuud grüpiintervjuudena, aga intervjuudel osales kavandatust rohkem keskuse töötajaid.

Kokku intervjuueerisime Astangu Keskuses 11 isikut, kes jagunesid järgmiselt:

- kolm õppeasutuse juhtkonna liiget
- neli tugispetsialisti
- neli õpetajat.

Kõikide grüppidega toimusid näost näkku poolstruktureeritud intervjuud ning nende kestus oli 1–1,5 tundi.

Intervjuud kutseõppeasutuste töötajate, ekspertide ja tööandjatega

Järgnevalt kirjeldame teise ja kolmanda taseme kutseõppijatega seotud osapoolte intervjuueerimise metoodikat. Kuna nii Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskuses läbiviidud kui ka teiste KÕA-de töötajate, valdkonna ekspertide, (potentsiaalsete) tööandjate intervjuudest ning õppijate töötubadest (vt „Õppijate töötoad“) saadud andmeid analüüsisime tervikliku kogumina, selgitame kvalitatiivse analüüsi metoodikat korraga allpool (vt „Kvalitatiivsete andmete analüüs“). Kõikide intervjuude ja töötubade kavad on esitatud aruande lõpus (vt „Intervjuude ja töötubade kavad“).

Kutseõppeasutuste töötajate fookusgrüpiintervjuud

Viisime läbi fookusgrüpi intervjuud teise ja kolmanda taseme kutseõpet pakkuvate õppeasutuste töötajatega, et mõista nende vaatenurki sellele, millised tegurid soodustavad ja millised takistavad teise ja kolmanda taseme kutseõppes osalemist ning tööturul vajalike oskuste omandamist, õpilaste edasiõppimist ja tööturul rakendumist.

Esialgu oli plaanis läbi viia üks intervjuu tugispetsialistidega, üks juhtidega ja kolm intervjuud õpetajatega, jagades õpetajad intervjuudele õppesuuna tööturul rakendumise tasemete järgi (madal, keskmine, kõrge), kuid kooskõlastatult tellijaga otsustasime siiski õpetajate intervjuugrüpide komplekteerimisel kasutada sama lähenemist nagu tugispetsialistide ja juhtide puhul ning teha segagrüpid, kus on koos teise ja kolmanda taseme õppijatega töötavad õpetajad, sõltumata õppeasutusest, suunast ja suuna lõpetamise järgsest hõivatuse tasemest. Nägime riski, et õppesuundade rakendumise tasemete järgi õpetajate intervjuugrüpide koostamine muudaks osalemise õpetajate jaoks oluliselt vähem paindlikuks. Segagrüpid võimaldasid õpetajatel valida kolme erineva intervjuuaja vahel, kuid ka sellise paindlikuma korraldusega osutus just õpetajate intervjuugrüpide täitmine keeruliseks.

KÕA-de töötajate leidmiseks edastasime intervjuukutse kõigisse teise ja kolmanda taseme õpet pakkuvatesse KÕA-sse meili teel ning juhul, kui vastavad rollid ja kontaktid olid avaliku info põhjal leitavad, ka eraldi vastavate õppevaldkondade juhtõpetajatele. Lisaks levitasime intervjuukutset läbi sihtrühma kuuluvate isiklike kontaktide. Üleskutset intervjuudes osaleda jagas ka Haridus- ja Teadusministeerium õppejuhtide ja direktorite meililistides ning koolijuhtide igakuisel infotunnil.

Algselt kavandatud ja reaalselt läbiviidud töötajate intervjuud

Kokku oli plaanis intervjuuerida vähemalt 25 KÕA töötajat:

- 3 õpetajate intervjuud: igas 5–8 osalejat, kokku vähemalt 15 õpetajat
- 1 tugispetsialistide intervjuu 5–8 osalejaga, kokku vähemalt 5 tugispetsialisti
- 1 juhtkonnaliikmete intervjuu 5–8 osalejaga, kokku vähemalt 5 juhtkonnaliiget

Reaalselt intervjueerisime andmekogumise käigus kokku 27 KÕA töötajat.

- 3 õpetajate intervjuud, kokku 13 osalejat
 - intervjuu 19. novembril 2025. Registreerunuid: 2, osalejaid 1
 - 2. intervjuu 26. novembril 2025. Registreerunuid: 9, osalejaid: 8
 - 3. intervjuu 27. novembril 2025. Registreerunuid: 7, osalejaid: 4
- 2 tugispetsialistide intervjuud 21. novembril 2025. Registreerunuid 14, osalejaid kokku 9.
 - Kuna registreerus rohkem osalejaid kui ühele grüpiintervjuule on heaks tavaks kaasata, viisime samal ajal läbi kaks erinevat tugispetsialistide intervjuud, kus ühes grupis osales 4 ja teises 5 intervjuueeritavat.
- 1 juhtkonnaliikmete intervjuu 25. novembril 2025. Registreerunuid: 7, osalejaid: 5

Kõik KÕA-de töötajate fookusgrupi intervjuud viisime läbi Zoomi vahendusel ning need kestsid 1,5–2 tundi.

Eksperdiintervjuud

Viisime läbi eksperdiintervjuud Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM), Majandus- ja Kommunikatsiooniministeeriumi (MKM), Sotsiaalministeeriumi (SoM), Töötukassa ja Kutsekoja esindajatega. Kokku viisime seega läbi viis eksperdiintervjuud.

Kõik viis intervjuud toimusid poolstruktureeritud intervjuudena MS Teams vahendusel ajavahemikus 1.10–08.10.2025 ning kestsid 42–68 minutit. HTM-i, MKM-i ja Töötukassa intervjuud olid kõik kahe osalejaga intervjuud, Kutsekoja ja SoM-i esindajat intervjueerisime mõlemat individuaalselt.

Eksperdiintervjuude uuringu algusjärgus läbiviimine võimaldas saada sisendit, mille põhjal valmistada ette järgmisi andmekogumisetappe, nt edasiste intervjuude kavasid. Samuti

võimaldasid eksperdiintervjuud eri asutuste esindajatega koguda väärtuslikku teavet selle kohta, kuidas hindavad eri osapooled valdkondadeülest koostööd.

Tööandjate intervjuud

Selleks, et mõista tööandjate vaadet teise ja kolmanda taseme kutseõppijate tööle rakendumisele, intervjuerisime tööandjaid, kes on juba võtnud madalama taseme õppijaid tööle või praktikale või kes oma valdkonna tõttu võivad seda tulevikus teha.

Intervjuudes keskendusime tööandjate kogemustele ja hoiakutele seoses koostööga KÕA-dega, praktikantide juhendamise ning lõpetajate tööle värbamisega. Samuti uurisime, millised tegurid toetavad või takistavad tööandjate hinnangul õppijate toimetulekut töökohal ning nende tööturul rakendumist.

Meie valimis olid nii tööandjad, kellel on varasem kokkupuude teise ja kolmanda taseme õppijatega praktikajuhendamise või töölevõtmise kaudu, kui ka potentsiaalsed tööandjad, kes võiksid tulevikus sobiva ettevalmistusega kutseõppureid kaasata. Eesmärk oli intervjuerida 10–12 (potentsiaalset) tööandjat.

Tööandjate kontaktide leidmisel kasutasime erinevaid allikaid. Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskus ja Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus jagasid meiega nende tööandjate kontakte, kellega neil on varasem koostöökogemus. Lisaks otsisime täiendavaid kontakte teiste Eesti piirkondade KÕA-de kodulehtedelt, tuginedes seal avaldatud praktikapartnerite nimekirjadele. Oluline on märkida, et Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskus ja Ida-Virumaa Kutsehariduskeskuse esitatud ülevaatlilikud nimekirjad sisaldasid kõiki koostööpartnereid, mitte üksnes neid, kes pakuvad praktika- või töökohti teise ja kolmanda taseme õppijatele. Seega kuulus valimisse ka tööandjaid, kellel pole seni olnud kokkupuudet madalama taseme kutseõppe õppijatega, kuid kes võiks neid tulevikus võtta praktikale või tööle.

Sellest hoolimata osutus tööandjate kaasamine uuringusse keeruliseks: osa tööandjaid ei reageerinud kutsele ning mitmel juhul nõudis sobiva aja leidmine korduvat kontakteerumist. Kokku saatsime intervjuukutse 14 tööandjale, kellest osales intervjuul 10 (tabel 5). Intervjueritud tööandjad esindasid nii era-, avaliku kui ka kolmanda sektori organisatsioone erinevatest tegevusvaldkondadest, sh jaekaubandusest, ehitusest, tööstusest, sotsiaal- ja hoolekandeteenustest, turvateenustest ning IT-sektorist.

Enamik tööandjate intervjuudest viisime läbi ajavahemikus 27.11–22.12.2025 poolstruktureeritud individuaalintervjuudena telefoni või MS Teamsi vahendusel ning nende kestus oli 20–35 minutit. Kaks tööandjat eelistasid osaleda kirjalikus intervjuus ning seda neile ka võimaldasime.

Tööandjaid oli keeruline motiveerida uuringus osalema, kui nad ei tajunud seost uuringu keskse teemaga, st ei olnud veel teise ja/või kolmanda taseme kutseõppureid värvanud ega neid praktikale võtnud või sellele isegi mõelnud. Kuigi tööandjate lõplik valim jäi planeeritust väiksemaks, on seejuures positiivne, et tööandjad esindasid eri valdkondi ja piirkondi ning nende seas oli nii sihtrühmaga kokku puutunud kui ka sihtrühmaga kokkupuudet mitteomavaid tööandjaid.

Tabel 5. Tööandjate valimi jaotus piirkonna ja tegevusala põhjal. Allikas: autorite koostatud

		Intervjuudel osalenud tööandjaid
Piirkond (NUTS3)	Põhja-Eesti	4
	Lõuna-Eesti	1
	Kesk-Eesti	2
	Kirde-Eesti	1
	Lääne-Eesti	1
	Tegev mitmes piirkonnas	1
Kokku		10
Tegevusala	Juurdlus ja turvatöö	1
	Avalik haldus	1
	Mööblitootmine	1
	Hulgi- ja jaekaubandus	1
	Mujal liigitamata teenindus	1
	Puhastatud naftatoodete ja fossiilkütusetoodete tootmine	1
	Haagiste, poolhaagiste ning konteinerite tootmine	1
	Elamute ja mitteeluhoonete ehitus	1
	Muude mujal liigitamata hoolekandeesutuste tegevus	1
	Leiva- ja saiatoomine	1
Kokku		10

Õppijate töötoad

Teise ja kolmanda taseme õppijate töötubade eesmärk oli süvitsi mõista õppijate õpi- ja karjääriteid ning nende kujunemist mõjutavaid tegureid. Uuringu õppijate töötubade etapil on TAI inimuuringu eetikomitee kooskõlastused nr 1506 (14.10.2025) ning nr 1541 (15.12.2025).

Planeeritud valim koosnes kuuest erinevast teise ja kolmanda taseme õpet pakkuvast KÕA-st ning eesmärgiks oli igas õppeasutuses läbi viia kaks töötuba, kus mõlemas osaleb 6–8 vähemalt 18-aastast õppijat (võimalused samad õppijad mõlemas töötoas) ehk kokku hõlmata uuringu töötubadesse 36–48 õppijat. Kokku osales uuringu töötubades 40 unikaalset osalejat ning neist enamik mõlemas töötoas – mõnedes õppeasutustes liitusid teise töötoaga osalejad, keda esimeses töötoas polnud.

Uuringusse kaasatavate KÕA-de valimi moodustasime teise ja kolmanda taseme õpet pakkuvatest asutustest nii, et valimis oleksid esindatud nii kõrge, keskmise kui ka madala tööle rakendumise tasemega õppesuunad.²⁰ Lisaks järgisime õppeasutuste piirkondlikku mitmekesisust ning nii teise kui ka kolmanda taseme õppesuundade esindatust.

Töötubade läbiviimiseks saatsime ametliku pöördumise iga õppeasutuse juhtkonnale (e-kiri koolijuhile või õppejuhile) ning tutvustasime pöördumises uuringu eesmärki ja korraldust, paludes õppeasutust osalema. Andsime esialgses e-kirjas tähtaja, mis ajaks vastava õppeasutuse vastust ootasime ning kui seda ei saabunud, helistasime õppeasutuse juhile, et osalemissoovi kohta otse uurida.

Töötubade valimisse kuue kooli kaasamiseks kontakteerusime kokku 14 KÕA-ga. Uuringus osalemisest loobunud õppeasutustel oli selleks erinevaid põhjuseid, nt oli mõnedes õppeasutustes valimisse sattunud õppesuuna õpe korraldatud töökohapõhise õppe vormis ning õppeasutuses polnud võimalik õppijaid ettenähtud perioodil koolis toimuvaks töötoaks rühmana kokku tuua. Lisaks selgus mõnede õppeasutuste puhul, et sel õppeaastal pole valimisse sattunud õppesuunal õppijaid või pole üksi neist täisealine.

Tabel 6. Õppijate töötubade valimi jaotus valimi koostamise tunnuste lõigetes. Allikas: autorite koostatud

Töötubades osalenud õppijaid		
Õppesuund	073 Arhitektuur ja ehitus	12
	101 Isikuteenindus	16
	071 Tehnikaalad	8
	072 Tootmine ja töötlemine	4

²⁰ Lähtusime siinkohal Haridussilma andmetest.

Kokku		40
Õppesuuna lõpetajate tööturul hõivatuse tase	madal	15
	keskmine	8
	kõrge	8
	teadmata	9
Kokku		40
Piirkond (NUTS3)	Põhja-Eesti	4
	Lõuna-Eesti	12
	Kesk-Eesti	17
	Kirde-Eesti	7
	Lääne-Eesti	0
Kokku		40

Töötoad toimusid kõigis kuues õppeasutuses kahel korral.²¹ Esimene töötuba keskendus õpilastega usalduslike suhete loomisele ning õpilaste huvide, varasema õpikogemuse ning õpimotivatsiooni puudutavatele teemadele. Teise töötoa fookuses olid konkreetse kutseõppe taseme õpikogemused: rahulolu õppe sisu, -korralduse ja tugiteenustega. Esimesed töötoad viisime läbi perioodil 10.11–28.11.2025 ning teised töötoad 14.01–03.02.2026.

Töötubade kestus jäi vahemikku 60–120 minutit ning nii esimest kui teist töötuba viisid igas õppeasutuses läbi kaks uurimistiimi liiget – nii olid läbiviijad teise töötoa ajaks õppijatele juba tuttavad. Mõlemad läbiviijad tegid töötubades detailseid märkmeid, mis hiljem koondati ühiseks dokumendiks. Märkmete täpsustamiseks töötoad ka helisalvestati. Kuna mõned ülesanded töötoas hõlmasid ka nt kaartide grupeerimist vms tegevust, tegime loodud materjalidest fotod ning täpsustasime nende põhjal samuti märkmeid.

Iga osalemiskorra eest said õpilased tänutäheks 15-eurose kinkekaardi (Apollo, Rahva Raamat või Piletilevi). Mõlemas töötoas osaledes sai õpilane kokku kaks kinkekaarti, kokku väärtusega 30 eurot.

Õppijate töötubade läbiviimisega seoses saame välja tuua ka mitmeid väljakutseid, nt planeeritud arvu õppijate kaasamine igasse töötuppa. Mõnes koolis oligi valimisse kuuluvad õppesuunal täisealisi õpilasi vaid neli või viis. Samuti tuli ette olukordi, kus õppijaid registreerus töötuppa küll vajalikul hulgal, ent reaalselt oli töötoa toimumise päeval kohal vähem õppijaid nt haiguste või muude ootamatuste tõttu.

²¹ Erandiks oli Võrumaa Haridus- ja Tehnoloogiakeskus, mis liitus uuringuga ajakava arvestades hilises etapis, mistõttu ajasurve tõttu viisime mõlemad töötoad läbi samal päeval. Selline korraldus sobis ka õppeasutusele ning võimaldas andmekogumine planeeritud ajaks lõpetada.

Samuti tuli töötubade metoodikat (vt töötubade kavasid aruande lõpust) jooksvalt kohandada. Kuigi töötubade metoodika oli kavandatud kaasava ja lihtsalt jälgitavana, et arvestada ka erivajadusega õppijate vajadustega, selgus töötubade käigus siiski mitmeid detaile õppijate vajaduste ja eelistuste kohta (nt grupiarutelu vs individuaalselt arvamuse avaldamine, omaette küsimusele vastamiseks vajalik aeg), mis erinesid sõltuvalt konkreetsest grupist ja tingisid töötoa metoodika kohandamise iga grupi jaoks eraldi ning ka jooksvalt töötoa jooksul.

Kvalitatiivsete andmete analüüs

Juhtumiuuringu intervjuude, KÕA-de töötajate, (potentsiaalsete) tööandjate, eksperdiintervjuude ning õppijate töötubade andmeid analüüsisime tervikliku kogumina ning selles osalesid neli uurimistiimi liiget, kes ka vastavad intervjuud ja töötoad läbi viisid.

Kasutasime koodiraamatul põhinevat temaatilist analüüsi (*codebook thematic analysis*, vt nt Braun & Clarke, 2022), mida peetakse oma avatuselt ja paindlikkusest kodeerimisreaablust rõhutavate lähenemiste ning refleksiivse temaatilise analüüsi vahel paiknevaks. Koodiraamatul põhinev temaatiline analüüs on sageli kasutusel just rakendusuuringutes, kus on tavaliselt juba ette määratud suur hulk üsna täpseid uurimisküsimusi, millele analüüsi tulemusena vastata tuleb (Braun & Clarke, 2022). Ka meie uuringu puhul pidi intervjuude ja töötubade analüüs andma infot nii teise ja kolmanda taseme õppijate õpet, edasiõppimist, praktikat kui ka tööd toetavate ja takistavate tegurite kohta.

Koostasime uurimisküsimuste ja andmekogumisel tehtud esialgsete tähelepanekute põhjal koodipuu, mida analüüsi käigus täpsustasime. Peamisi uurimisküsimustest tulenevaid kategooriaid – õpe, edasiõppimine, praktika, töötamine ja osapoolte ootused ning ettepanekud – kasutasime raamistikuna koodide ja hiljem ka analüüsi- ja kirjutamisprotsessi organiseerimiseks. Kodeerimiseks jagasime kõik intervjuude transkriptsioonid ning õppijate töötubade märkmed uurijate vahel ära ning üldjuhul kodeeris transkriptsiooni sama uurija, kes intervjuu läbi oli viinud. Selline tööjaotus oli kasulik seepärast, et intervjuu läbiviimise kogemus lisab andmete mõistmisele sügavust: nt teab intervjuu läbiviija transkriptsiooni lugedes paremini, milline oli fookusgruupiintervjuul osalenute omavaheline dünaamika, iga intervjuueeritava suhtlusstiil jne, mis toetab lõpuks analüüsi usaldusväärsust.

Kuigi kodeerimisel osalenud uurijad olid protsessi vältel pidevalt ühenduses, täpsustades uusi koode ning reflekteerides protsessi üle, tegeles iga uurija pärast kõigi materjalide kodeerimist kõigepealt iseseisvalt kõigi koodide uurimise ja läbimõtestamisega, luues kõigi viie suure kategooria kohta teemasid, mis väljendaksid, mida andmed teise ja kolmanda taseme õppijate õppe ja õppes püsimise, edasiõppimise, praktika, töö ja seotud osapoolte olulisimate ootuste kohta ütleavad. Seejärel kohtusid uurijad korduvalt, et leppida ühiselt kokku kõige selgemalt andmetes kajastuvate teemade osas ning arutada, kuidas teemad omavahel suhestuvad. Arutelude käigus hindasime iga teemat: kas andmed toetavad seda piisavalt, millised on kinnitavad ja vastupidised näited, kas teema eristub piisavalt teistest teemadest ning millises

järjekorras neid raportis esitleda. Teemade lõpliku lahtikirjutamise jagasime ära kolme uurija vahel. Analüüsi tulemusena lõime nii iga kategooria alla olulisimad tõlgenduslikud teemad, millega ei püüdnud me ammendavalt kajastada kõiki andmetes esinevaid koode, vaid esindada enim intervjuuandmetega tõendatud ja uurimisküsimuste seisukohalt olulisimaid mustreid. Tähelepanekuid, mis esinesid vaid üksikutel juhtudel, esitasime teema kirjeldustes eranditena.

Uuringu piirangud

Uuringu konteksti ja valitud uurimismeetoditega kaasnevad mõned piirangud, mida tuleb tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta. Õppijate töötubade valimist jäid välja töökohapõhises õppes osalevad õppijad, kuna nende õppekorralduse tõttu ei leidnud me töötubade läbiviimise perioodil aegu, mil õppijaid oleks saanud korraga KÕA-sse kokku kutsuda. Samuti on uuringus esindatud üksnes täisealised õppijad (töötubades said osaleda vähemalt 18-aastased), mistõttu pole uuringus esindatud alaealiste madalama taseme õppijate kogemused, kuigi ka nemad moodustavad teise ja kolmanda taseme kutseõppijatest olulise osa.

Kahes Kirde-Eestis ja Põhja-Eestis asunud KÕA-s selgus töötubade läbiviimise ajal, et valimisse sattunud õppesuuna õppijate eesti keele oskus polnud töötubades aktiivselt osalemiseks piisav, mistõttu kasutasime esimeses töötoas mitteametlikku suulist *ad hoc* tõlget vene keelde ning samade õppijatega toimunud teises töötoas lisaks ka kakskeelseid juhiseid ja materjale ning vene keelt kõneleva KÕA töötaja tuge suulisel tõlkimisel. Sellest hoolimata võis õppijate väljendusvabadus olla mõnevõrra piiratud.

Tööandjate värbamine uuringu intervjuudesse osutus keeruliseks ning lõplik valim koosnes 10 tööandjast. Ei saa välistada, et osalema nõustusid eelkõige keskmisest teadlikumad tööandjad. Samas näitas analüüs, et ka osalenud tööandjad kirjeldasid erinevaid takistusi ning väljendasid mõningaid eelarvamusi erivajadusega töötajate suhtes.

Registriandmetel põhinev tööturuandmete analüüs hõlmas aastatel 2020–2022 lõpetanuid, mis kattub osaliselt ka COVID-19 pandeemia piirangute perioodiga, mis võis mõjutada nii tööhõive näitajaid kui ka sissetulekuid ning seetõttu võib tulemuste tänasesse olukorda ülekantavus olla mõnevõrra piiratud.

Intervjuude ja töötubade kavad

Eksperdiintervjuud

SISSEJUHATUS

- Uuringu eesmärk on selgitada välja Eesti kvalifikatsiooniraamistiku teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õppimist, edasiõppimist ning õpingute järel tööleasumist soodustavad ja

takistavad asjaolud. Analüüsi tulemuste põhjal valmivad soovitusel poliitikakujundajatele, koolipidajatele ja koolijuhtidele, et senisest tulemuslikumalt toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õpingutes püsimist ja tööle rakendumist.

- Intervjuu eesmärk on kuulda, kuidas teie kui (sidusvaldkonna) poliitikakujundaja/ekspert/tööpoliitika rakendaja hindate teise ja kolmanda taseme kutseõppe korraldust ja milliseid takistusi näete õppijate tööturul rakendumisel. Ühtlasi saame arutleda, millised võiksid olla võimalikud valdkondadeülesed lahendused õppijate tööturule jõudmise toetamisel.
- Palun luba intervjuu lindistamiseks.
- Intervjuu tulemusi kasutatakse analüüsis anonüümselt, kedagi nimeliselt ei tsiteerita, vaid kasutame nt tiitlit *[vastava ministeeriumi/asutuse] esindaja*. Kas see tiitel sobib?
- Vestluse pikkuseks oleme kavandanud ligikaudu ühe tunni.

HTM-i intervjuu

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

1. Kuidas te näete tänast teise ja kolmanda taseme kutseõppe olukorda?
2. Milliseid muutusi või arenguid selles valdkonnas peate viimastel aastatel olulisemaks?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPES OSALEMINE – ÕPPE SISU, KORRALDUS JA KVALITEET

3. Millised on teie hinnangul peamised takistavad ja toetavad tegurid teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate jaoks õppes osalemisel?
 - a. Nii õppega seotud aspektid (õppe kättesaadavus ning õppevorm ja -maht), aga ka õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (elukoht, pereelu jms).
 - b. Kas need tegurid on edasiõppimise kontekstis samasugused? Kui ei, siis mis mängib olulist toetavat/takistavat rolli just edasiõppimise puhul?
4. Kes ja kuidas saaks teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijaid õpingute käigus rohkem toetada (nii õppekorralduse kui tugiteenuste mõttes)?
5. Kuidas peaks muutuma teise ja kolmanda taseme kutseõppe korraldus või sisendid just riigi tasandil, et see vastaks paremini õppijate vajadustele?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPE LÕPETAJATE TÖÖLE RAKENDUMINE

6. Millised on teie hinnangul peamised takistused ja toetavad tegurid teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule siirdumisel?
 - a. Eelkõige, kas teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppekavad ja -mahud vastavad tööturu vajadustele ja prognoosidele? Kas ja mida tuleks muuta?
7. Millised on teie ettepanekud õppijate suunamiseks neile erialadele, kus tööjõupuudus on suurem?

8. Millised muudatused õppekavade sisus või korralduses võiksid senisest enam toetada õppijate tööle rakendumist?
 - a. Nt kuidas hindate töökohapõhise õppe ja praktikavõimaluste kättesaadavust erinevates sektorites?
9. Milline on teie hinnangul tööandjate valmisolek panustada kutseharidusse (nt praktikavõimaluste pakkumine, juhendamine, sisend õppekavadesse)?
 - a. Kuidas saaks riik või kutseõppeasutused tugevdada koostööd tööandjatega?
 - b. Mis võiks tööandjaid senisest enam motiveerida neid võimalusi looma ja erivajadustega õpilasi värbama?
9. Kas olete kursis mõne teise riigi praktikaga, mida võiks Eestis rakendada sarnaste sihtrühmade toetamiseks kutseõppes ja tööturule liikumisel? Milline see praktika/need praktikad on?

VALDKONDADEÜLENE KOOSTÖÖ

10. Millised on teie arvates kõige olulisemad valdkondadeülesed (haridus-/töö-/sotsiaalpoliitika) takistused, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule jõudmist?
11. Milliseid ühiseid samme saaks eri valdkondade poliitikakujundajad ja -rakendajad (nt HTM, MKM, SoM, Töötukassa, KOV-id) ette võtta, et parandada teise ja kolmanda taseme kutseõppe tulemuslikkust ja õppijate rakendumist tööturul?
 - a. Mil määral olete sel teemal seni mõnega neist partneritest koostööd teinud?
 - b. Kuidas on nendel teemadel teie senine koostöö kutseõppeasutustega sujunud?
 - c. Mis võiks senises koostöös/korralduses olla teisiti nii HTMi ja koostööpartneri vahel kui ka HTMi vaatest teiste partnerite vahel?
12. Missugused muudatusi olete kavandamas või milliseid reforme ette valmistamas, mis on teise ja kolmanda taseme kutseõppe teema vaatest olulised?
13. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

Töötukassa intervjuu

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

1. Kuidas on teise ja kolmanda taseme kutseõppe temaatika seotud teie töövaldkonna ja -ülesannetega?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPES OSALEMINE – ÕPPE SISU, KORRALDUS JA KVALITEET

2. Millised on teie hinnangul peamised takistavad ja toetavad tegurid teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate jaoks õppes osalemisel?

- a. Nii õppega seotud aspektid (õppe kättesaadavus ning õppevorm ja -maht), aga ka õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (elukoht, pereelu jms).
- b. Kas need tegurid on edasiõppimise kontekstis samasugused? Kui ei, siis mis mängib olulist toetavat/takistavat rolli just edasiõppimise puhul?
3. Kuidas saaks õppijaid õpingute käigus rohkem toetada (nii õppekorralduse kui tugiteenuste, sh karjäärinõustamise, mõttes)?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPE LÕPETAJATE TÖÖLE RAKENDUMINE

4. Kuidas mõjutab kutseõppe lõpetamine inimese rakendumist tööturul? Kas on märgata erinevusi tasemete (teine vs kolmas) lõikes?
 - a. Kui õpingud katkestatakse, siis kuivõrd on osaliselt läbitud õppekava kaudu omandatud oskused siiski eeliseks tööturul rakendumisel?
5. Missugust rolli mängivad tööturul rakendumisel õppijate ja/või ka lõpetajate hoiakud ja motivatsioon?
4. Kas teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppekavad ja -mahud vastavad teie hinnangul tööturu vajadustele ja prognoosidele? Kas ja mida tuleks muuta?
 - a. Millised on teie ettepanekud lõpetajate suunamiseks neile erialadele, kus tööjõupuudus on suurem?
5. Jättes kõrvale tööturu vajadustele vastavuse, siis millised on teie hinnangul peamised takistavad ja toetavad tegurid teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule siirdumisel? (nt tööandjate hoiakud, transpordivõimalused, kogemuse puudumine jms)
6. Millised muudatused õppekavade sisus või korralduses võiksid toetada senisest enam õppijate tööle rakendumist?
 - a. Kui oluline on nt praktikavõimaluste olemasolu või töökohapõhine õpe tööturule siirdumise seisukohalt? Kas ja mida tuleks siinkohal teha teisiti?
7. Milline on tööandjate valmisolek pakkuda töövõimalusi vähese kogemusega, madala kvalifikatsiooniga või erivajadustega inimestele?
 - a. Kuidas saaks riik või kutseõppeasutused tugevdada koostööd tööandjatega ja suurendada nende valmisolekut?
8. Kas olete kursis mõne teise riigi praktikaga, mida võiks Eestis rakendada sarnaste sihtrühmade toetamiseks kutseõppes ja tööturule liikumisel? Milline see praktika/need praktikad on?

VALDKONDADEÜLENE KOOSTÖÖ

9. Millised on teie arvates kõige olulisemad valdkondadeülesed (haridus-/töö-/sotsiaalpoliitika) takistused, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule jõudmist?

10. Milliseid ühiseid samme saaks eri valdkondade poliitikakujundajad ja -rakendajad (nt HTM, MKM, SoM, Töötukassa, KOV-id) ette võtta, et parandada teise ja kolmanda taseme kutseõppe tulemuslikkust ja õppijate rakendumist tööturul?
 - a. Mil määral olete sel teemal seni teinud koostööd HTM-iga (ja/või teiste ministeeriumite/riigiasutustega)? Missugust?
 - b. Mil määral olete teinud seni ise otse koostööd kutseõppeasutustega? Missugust?
 - c. Kuidas on nendel teemadel teie senine koostöö eri partneritega sujunud? Mis võiks senises koostöös/korralduses olla teisiti?
11. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

SOM-i intervjuu

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

1. Kuidas on teise ja kolmanda taseme kutseõppe temaatika seotud teie töövaldkonna ja -ülesannetega?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPES OSALEMINE JA LÕPETAJATE TÖÖLE RAKENDUMINE

2. Millised on teie hinnangul teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate jaoks peamised takistavad ja toetavad tegurid õppes osalemisel?
 - a. Kuidas te hindate õppe kättesaadavust ja selle korraldust (õppemaht, -vorm), arvestades erinevate õppijate, sh erivajadusega õppijate vajadusi?
 - b. Kuidas te hindate tugiteenuste kättesaadavust kutseõppeasutustes, sh valmisolekut toetada just erivajadusega õppijaid?
 - c. Kuivõrd ja kuidas mõjutavad õppes osalemist teie hinnangul õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (erivajadus; transport; elukoht; pereelu jms)?
3. Millised toetusmeetmed neid kitsaskohti praegu adresseerivad?
4. Mida saaks siinkohal õppijate toetamiseks veel ära teha?
5. Kas need tegurid on edasiõppimise kontekstis samasugused? Kui ei, siis mis mängib olulist toetavat/takistavat rolli just edasiõppimise puhul?
6. Kuidas saaks õppijaid õpingute käigus rohkem toetada (nii õppekorralduse kui tugimeetmete mõttes)?
 - a. Millised parendused on vajalikud, et kutseharidus oleks ligipääsetavam erivajadustega noortele ja täiskasvanutele?
7. Millised on teie hinnangul teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate jaoks peamised takistavad ja toetavad tegurid tööturule siirdumisel?
 - a. Kuidas te hindate tööandjate valmisolekut pakkuda teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijatele ja lõpetajatele, sh erivajadusega inimestele, praktikavõimalusi ja/või tööd?

8. Kuidas saaks riik või kutseõppeasutused tugevdada koostööd tööandjatega ja suurendada nende valmisolekut?
9. Kas olete kursis mõne teise riigi praktikaga, mida võiks Eestis rakendada sarnaste sihtrühmade ehk madalama haridustaseme ja lihtsamate oskustega inimeste toetamiseks kutseõppes ja tööturule liikumisel? Milline see praktika/need praktikad on?

VALDKONDADEÜLENE KOOSTÖÖ

9. Millised on teie arvates kõige olulisemad valdkondadeülesed (haridus-/töö-/sotsiaalpoliitika) takistused, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õppesse jõudmist?
10. Millised on teie arvates kõige olulisemad valdkondadeülesed (haridus-/töö-/sotsiaalpoliitika) takistused, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule jõudmist?
11. Milliseid ühiseid samme saaks eri valdkondade poliitikakujundajad ja -rakendajad (nt HTM, MKM, SoM, Töötukassa, KOV-id) ette võtta, et parandada teise ja kolmanda taseme kutseõppe tulemuslikkust ja õppijate rakendumist tööturul?
 - a. Mil määral olete sel teemal seni teinud koostööd HTM-iga (ja/või teiste ministeeriumite/riigiasutustega)? Missugust?
 - b. Mil määral olete teinud seni ise otse koostööd kutseõppeasutustega? Missugust?
 - c. Kuidas on nendel teemadel teie senine koostöö eri partneritega sujunud? Mis võiks senises koostöös/korralduses olla teisiti?
11. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

MKM-i intervjuu

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

1. Kuidas on teise ja kolmanda taseme kutseõppe temaatika seotud teie töövaldkonna ja -ülesannetega?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPES OSALEMINE – ÕPPE SISU, KORRALDUS JA KVALITEET

2. Millised on teie hinnangul peamised takistavad ja toetavad tegurid teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppijate jaoks õppes osalemisel?
 - a. Nii õppega seotud aspektid (õppe kättesaadavus ning õppevorm ja -maht), aga ka õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (elukoht, pereelu jms).
 - b. Kas need tegurid on edasiõppimise kontekstis samasugused? Kui ei, siis mis mängib olulist toetavat/takistavat rolli just edasiõppimise puhul?
3. Kuidas saaks õppijaid õpingute käigus rohkem toetada (nii õppekorralduse kui tugiteenuste mõttes)?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPE LÕPETAJATE TÖÖLE_RAKENDUMINE

4. Millised on teie hinnangul peamised takistused ja toetavad tegurid teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule siirdumisel?
 - a. Eelkõige, kas teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppekavad ja -mahud vastavad tööturu vajadustele ja prognoosidele? Kas ja mida tuleks muuta?
5. Millised on teie ettepanekud õppijate suunamiseks neile erialadele, kus tööjõupuudus on suurem?
6. Millised muudatused õppekavade sisus või korralduses võiksid toetada senisest enam õppijate tööle rakendumist?
 - a. Nt kuidas hindate töökohapõhise õppe ja praktikavõimaluste kättesaadavust erinevates sektorites?
7. Milline on teie hinnangul tööandjate valmisolek panustada kutsehariduse arendamisse (nt sisend õppekavadesse)?
8. Milline on teie hinnangul tööandjate valmisolek pakkuda teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijatele ja lõpetajatele, sh erivajadusega inimestele, praktikavõimalusi ja/või tööd?
 - a. Kuidas saaks riik või kutseõppeasutused tugevdada koostööd tööandjatega ja suurendada nende valmisolekut?
9. Kas olete kursis mõne teise riigi praktikaga, mida võiks Eestis rakendada sarnaste sihtrühmade toetamiseks kutseõppes ja tööturule liikumisel? Milline see praktika/need praktikad on?

VALDKONDADEÜLENE KOOSTÖÖ

10. Millised on teie arvates kõige olulisemad valdkondadeülesed (haridus-/töö-/sotsiaalpoliitika) takistused, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule jõudmist?
11. Milliseid ühiseid samme saaks eri valdkondade poliitikakujundajad ja -rakendajad (nt HTM, MKM, SoM, Töötukassa, KOV-id) ette võtta, et parandada teise ja kolmanda taseme kutseõppe tulemuslikkust ja õppijate rakendumist tööturul?
 - a. Mil määral olete sel teemal seni teinud koostööd HTM-iga (ja/või teiste ministeeriumite/riigiasutustega)? Missugust?
 - b. Mil määral olete teinud seni ise otse koostööd kutseõppeasutustega? Missugust?
 - c. Kuidas on nendel teemadel teie senine koostöö eri partneritega sujunud? Mis võiks senises koostöös/korralduses olla teisiti?
11. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

Intervjuu haridusekspertiga

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

1. Kuidas on teise ja kolmanda taseme kutseõppe temaatika seotud teie töövaldkonna ja -ülesannetega?

2. Milliseid arenguid peate tööturu vaatest viimaste aastate jooksul kutsehariduse valdkonnas kõige olulisemateks?

ÕPPE SISU JA KUTSESÜSTEEMI SOBIVUS

3. Kui hästi vastavad praegused teise ja kolmanda taseme õppekavad ning kutsestandardid tööturu vajadustele?
4. Millised on peamised kitsaskohad oskuste profiilide ja kutsestandardite arendamisel?
 - a. Aga millised on peamised kitsaskohad nende oskuste profiilide / kutsestandardite rakendamisel õppekavades?
 - b. Missugune on õppekavade/kutsestandardite väljatöötamise kiirus? Kui see on liiga aeglane, siis miks?
 - c. Kuivõrd vastab õppekavade arendusprotsess ja tulemus tööandjate ootustele?
 - d. Milliseid takistusi on ette tulnud tööturu vajaduste defineerimisel või nende lõimimisel õppekavasse?
5. Kas on teise ja kolmanda taseme kutseõppe erialasid, kus näete eriti suurt lahknevust õppekava sisu ja tegeliku tööturu nõudluse vahel?
 - a. Kuidas reageerib kutseharidussüsteem kiiretele muutustele tööturul (sh automatiseerimine, rohepööre) õppekavade kaasajastamise vaatenurgast?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPE LÕPETAJATE TÖÖLE RAKENDUMINE JA TULEVIKUOSKUSED

6. Millised on teie hinnangul peamised takistavad ja toetavad tegurid, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate rakendumist tööturule?
 - a. Missugune on tööandjate valmisolek teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajaid palgata?
 - b. Kuivõrd mõjutab lõpetajate rakendumist nende sotsiaalmajanduslik taust ja võimalikud erivajadused?
7. Kui hästi on tööturu prognoosid (OSKA jt) seni aidanud suunata erialade pakkumist just madalamatel tasemetel? Kas neid prognoose kasutatakse piisavalt?
8. Milliseid oskusi (sh üldpädevusi) peaks teise ja kolmanda taseme kutseõppes enam arendama arvestades tööturu tulevikuvajadusi?
9. Kuidas võiks oskuste omandamine tulevikus muutuda täna 2. ja 3. tasemel õppivate õpilaste jaoks (mh väljaspool tasemeõpet ja formaalharidust)?
 - a. Kas praegu madalamatel tasemetel pakutavad oskused peaksid üldse olema formaalhariduse osa? Mil määral?
 - b. Milliseid võimalusi on formaalhariduse kõrval nendele sihtrühmadele oskuste arendamiseks?

- c. Millisena näete oskuste profiilide kasutamise võimalusi tänaste mahukate kutsestandardite kõrval?

VALDKONDADEÜLENE KOOSTÖÖ JA RAHVUSVAHELINE VAADE

10. Millised on teie arvates kõige olulisemad valdkondadeülesed (haridus-/töö-/sotsiaalpoliitika) takistused, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule jõudmist?
11. Milliseid lahendusi või koostöövorme näete, et süsteem tervikuna toimiks sujuvamalt?
 - a. Kuidas võiks toimuda tööandjate ja õppeasutuste koostöö?
 - b. Kuidas senisest süsteemsemalt siduda tööturu prognoose õppekavadega?
 - c. Kas ja mida saaks Kutsekoda senisest teistmoodi teha sellesse protsessi sisendi andmisel?
12. Kas oskate tuua mõne näite välisriigi praktikast, kus kutsesüsteem või oskuste prognoosimine (eriti teise ja kolmanda taseme kutseõppe kontekstis) on eriti hästi korraldatud ja mida võiks Eesti konteksti üle võtta?
13. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

Välisriikide ekspertide intervjuud

INTRODUCTION

- The interview is part of the study “An Analysis of the Learning Pathways and Labour Market Entry of Students in EQF Level 2 and 3 VET”, carried out by the think tank Praxis and commissioned by the Ministry of Education and Research of Estonia.
- The aim of the study is to identify the factors that support or hinder the learning, further studies, and employment of students in EQF level 2 and 3 VET in Estonia. The study also includes mapping and analysis of foreign practices. Based on the results of the analysis, recommendations will be developed for policymakers, school owners, and school leaders to more effectively support EQF level 2 and 3 VET learners in staying engaged in their studies and successfully entering the labour market.
- The purpose of the interview is to find out how vocational education and training in lower level (EQF 2 and 3) is organized in your country – the organisation of support for participation and retention in EQF level 2 and 3 VET, as well as support for employment and skills development, particularly for learners with more complex special educational needs. We would also like to understand what challenges you see in students’ study retention and labour market entry, and how the service systems support their further learning, career choices, and transition to the labour market.
- We kindly ask for your permission to record the interview.
- The interview results will be used anonymously in the analysis. No one will be quoted by name; instead, we will use a generic title such as VET expert from Finland/Denmark/UK. Would this title be appropriate?
- The duration of the interview is planned to be approximately one and a half hours.

INTRODUCTION

1. How long have you been involved in the field of vocational education and training? What are the main areas of activity and responsibility?
2. To receive a first brief overview, what would you say – what is the current state of lower-level vocational education and training in your country (*e.g., popularity, accessibility*)?

ORGANISATION OF EQF LEVEL 2 and 3 VET

3. How is lower-level VET organized in your country?
 - a. Is the organization and implementation of lower-level vocational training somehow regulated at national level? (*e.g., legislation, policy documents, development plans, official instructions, etc.*)
 - i. How does the presence or absence of these documents support or hinder the implementation of vocational training?
 - b. Which institutions are involved in the organization and implementation of lower-level vocational training? What is their role?

- c. From your point of view as a practitioner in the field, is the current institutional arrangement supportive of the organization and implementation of lower-level vocational training? How or why not?
 - d. How have so-called success stories in lower-level VET been achieved? Which actions by different stakeholders have contributed most to success (e.g., clear division of responsibility/tasks, good cooperation, a clear framework...)?
4. How is lower-level VET financed in your country? (*Including who enables the acquisition and renewal of the necessary equipment*)
 - a. What are the advantages of this model?
 - b. What are the shortcomings of this model?
 - c. How much different stakeholders (*different ministries, employers, support service providers, schools, etc.*) contribute to the organization of lower-level VET, both in terms of funding and responsibility?
 - d. To what extent do you/vocational education organisations need to rely on project-based financing in your/ their activities?
5. How wide is the choice of specialties in lower-level VET in your country?
 - a. How are decisions made about what is taught in lower-level VET, and which stakeholders are involved in this process?
6. Are study programmes in lower-level VET typically short (around one year or less) or longer in duration?
 - a. If shorter programmes are offered or if longer programmes are offered:
 - i. which one has a better outcome on the labour market?
 - ii. which one has positive results in terms of retention in education?
 - b. How is it balanced between broad occupational competencies and narrowly defined, task-specific skills when designing lower-level VET curricula?
7. How is the balance between theoretical instruction and practical or work-based learning determined in lower-level VET curricula?
 - a. What feedback do employers provide on the practical skills of learners in lower-level VET, and how does this feedback influence decisions about the amount of practical or work-based learning?
8. Are teachers/trainers specially prepared for teaching low-skilled students (and students with special needs) and how?
 - a. What kind of training? How financed?

WIDER CONTEXT

9. In your experience, what tends to support learners in lower-level VET, and what barriers do they face?

10. Similarly, what helps lower-level VET learners move into employment, and what makes this transition more difficult?
11. How do the service systems support low-skilled students and students with special needs in making choices about their further learning, career choices, and transition to the labour market? *(Both within VET institutions as well as wider network of support services)*
 - a. How do stakeholders and organisations *(e.g., VET institutions, employment services, social services, etc)* cooperate when it comes to supporting low-skilled students and students with special needs?
12. In your opinion, what is the motivation and readiness of employers to hire low-skilled people, including people with special needs?
 - a. What about employers' motivation and readiness to offer internship opportunities for students from lower-level VET?
 - b. Are there any (national) measures to motivate employers to hire low-skilled people AND/OR offer internships for students from lower-level VET?

Please describe the measures available to employers.
13. What are the biggest challenges/bottlenecks in lower-level vocational training in your country?
14. What changes or developments in the field of lower-level VET do you consider to be the most important in recent years?
 - a. Are there any ongoing reforms or changes that are still in the planning phase? Please elaborate on them shortly.

BEST PRACTICES

15. Thinking about lower-level vocational training practices/services/solutions *(either related to the content of study programmes, study methods/formats, support services, collaboration with employers, etc)* that are common in your country – what are the best practices in your country in your opinion?

Please describe them and explain why these are the best ones. *(Purpose; target group; who implements; necessary resources; is the impact monitored, etc)*

Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskuse töötajate intervjuud

SISSEJUHATUS

- Intervjuu on osa uuringust „Teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õpiteede ja töölerakendumise analüüs“, mida viib läbi mõttekoda Praxis Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel.
- Uuringu eesmärk on selgitada välja Eesti kvalifikatsiooniraamistiku teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õppimist, edasiõppimist ning õpingute järel tööleasumist soodustavad ja takistavad asjaolud. Analüüsi tulemuste põhjal valmivad soovitusel poliitikakujundajatele, koolipidajatele ja koolijuhtidele, et senisest tulemuslikumalt toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õpingutes püsimist ja tööle rakendumist.
- Intervjuu eesmärk on kuulda, kuidas teie oma rollist lähtuvalt hindate erivajadustega õppijate toetamise korraldust teise ja kolmanda taseme kutseõppes, õppijate õppes püsimist, oskuste omandamist ja tööle rakendumist ning milliseid takistusi ja võimalusi te selles näete.
- Palun luba intervjuu lindistamiseks.
- Intervjuu tulemusi kasutatakse analüüsis anonüümselt, kedagi nimeliselt ei tsiteerita, vaid kasutatakse üldist rollinimetust (nt Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskuse tugispetsialist, kutseõpetaja või juhtkonna esindaja).
- Vestluse pikkuseks oleme kavandanud ligikaudu 1–1,5 tundi.

Astangu õpetajate intervjuu

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

1. Palun tutvustage end ja oma rolli koolis (millisel õppekaval/-suunal õpetate?).
2. Kuidas hindate te erivajadustega õppijate õppimisvõimalusi tänases kutseharidussüsteemis?

ÕPPE KOHANDAMINE ERIVAJADUSEGA ÕPPIJATE JAOKS TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPES

3. Millised on teie kogemustele tuginedes peamised tegurid, mis **toetavad** teise ja kolmanda taseme kutseõppes erivajadustega õppijate õppes osalemist ja seal püsimist?
 - a. Õppega seotud aspektid (õppe kättesaadavus, õppevorm ja -maht, paindlikkus, järjepidev ja mitmekülgne toetamise vajadus)
 - b. Õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (elukoht, pereelu, teadlikkus õppimisvõimalustest, suunamine, individuaalne lähenemine, nõustamine)
 - c. Valdkonnaülene koostöö (haridus, tööhõive, sotsiaaltöö)
4. Millised on teie kogemustele tuginedes peamised tegurid, mis takistavad teise ja kolmanda taseme kutseõppes erivajadustega õppijate õppes osalemist ja seal püsimist?

- a. Õppega seotud aspektid (õppe kättesaadavus, õppevorm ja -maht, paindlikkus, järjepidev ja mitmekülgne toetamise vajadus)
 - b. Õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (elukoht, pereelu, teadlikkus õppimisvõimalustest, suunamine, individuaalne lähenemine, nõustamine jms)
 - c. Millised varasemad (kooli)kogemused mõjutavad õpilaste õppeedukust, iseseisva tegutsemise valmidust ja õpimotivatsiooni teie kogemusel enim?
 - d. Valdkonnaülene koostöö (haridus, tööhõive, sotsiaaltöö)
5. Kuidas hindate teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate edasiõppimise võimalusi?
- a. Mis toetab/takistab edasiõppimist?
6. Kuidas teie olete teise ja kolmanda taseme kutseõppes arvestanud õppija eripära ja -vajadusega, et toetada nende õppes osalemist ja püsimist?
- a. Millised muudatused õppekavade sisus võiksid senisest enam toetada õppijate õppes osalemist ja õppes püsimist?
 - b. Kuidas olete õppijaid toetanud õppeprotsessis erinevaid õppemeetodeid ja õppevorme kasutades?
 - c. Kuidas hindate teise ja kolmanda taseme kutseõppes õpiväljundite saavutamist?
7. Milliseid võimalusi näete oma kogemusele tuginedes töökohapõhise õppevormi rakendamisel erivajadustega õppijate õppimise toetamiseks?
- a. Kuidas hindate erivajadusega õppijate valmisolekut sooritada praktikat töökohal osakaaluga vähemalt 2/3 õppekava mahust?
 - b. Kuidas hindate tööandjate valmisolekut juhendada töökohapõhises õppes erivajadusega õppijaid vähemalt 2/3 osas õppekava mahust?
 - c. Millist tuge vajavad tööandjad erivajadustega õppijate juhendamiseks?
8. Millised on teie hinnangul Astangu toimumisloogika ja õppijate toetamise korralduse ülekandmise võimalused teiste kutseõppeasutuste teise ja kolmanda taseme kutseõppesse?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPE LÕPETAJATE TÖÖLE RAKENDUMINE

9. Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis takistavad erivajadustega kutseõppijate tööturul rakendumist?
- a. Õppijate valmisolek iseseisvalt tööturule suunduda
 - b. Tööandjate valmisolek värvata erivajadusega õppijaid
10. Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis toetavad erivajadustega kutseõppijate tööturul rakendumist? Sh kuidas toetate oma tegevusega keskuse lõpetajate tööle rakendumist?
- a. Toetamine karjäärialaste valikute tegemisel
 - b. Koostöö tööandjatega, kontaktide loomine

- c. Toega töötamise võimalused jm tugimeetmed
- 11. Milline on Teie praegune koostöö tööandjatega?
 - a. Millist tagasisidet olete Teie saanud oma kooli teise ja kolmanda taseme kutseõppe praktikantide ja lõpetajate kohta ning kuidas teie saadud tagasisidet oma õppes rakendate?
 - b. Mis võiks tööandjaid senisest enam motiveerida neid võimalusi looma ja erivajadustega õpilasi värbama?
- 12. Kas olete kursis mõne teise riigi praktikaga, mida võiks Eestis rakendada madalama haridustaseme ja lihtsamate oskustega sihtrühmade toetamiseks kutseõppes ja tööturule liikumisel? Milline see praktika/need praktikad on?
- 13. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

Astangu tugispetsialistide intervjuu

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

- 1. Palun tutvustage end ja oma rolli koolis.
- 2. Kuidas hindate te erivajadustega õppijate õppimisvõimalusi tänases kutseharidussüsteemis?
- 3. Millisena näete te tugisüsteemi rolli teise ja kolmanda taseme kutseõppes?

ERIVAJADUSEGA ÕPPIJATE TUGISÜSTEEM TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPES

- 4. Millised on teie kogemustele tuginedes peamised tegurid, mis **toetavad** teise ja kolmanda taseme kutseõppes erivajadustega õppijate õppes osalemist ja seal püsimist?
 - a. Õppega seotud aspektid (õppe kättesaadavus, õppevorm ja -maht, paindlikkus, järjepidev ja mitmekülgne toetamise vajadus)
 - b. Õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (elukoht, pereelu, teadlikkus õppimisvõimalustest, suunamine, individuaalne lähenemine, nõustamine jms)
 - c. Valdkonnaülene koostöö (haridus, tööhõive, sotsiaaltöö)
- 5. Millised on teie kogemustele tuginedes peamised tegurid, mis takistavad teise ja kolmanda taseme kutseõppes erivajadustega õppijate õppes osalemist ja seal püsimist?
 - a. Õppega seotud aspektid (õppe kättesaadavus, õppevorm ja -maht, paindlikkus, järjepidev ja mitmekülgne toetamise vajadus)
 - b. Õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (elukoht, pereelu, teadlikkus õppimisvõimalustest, suunamine, individuaalne lähenemine, nõustamine jms)
 - c. Valdkonnaülene koostöö (haridus, tööhõive, sotsiaaltöö)
- 6. Kuidas hindate teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate edasiõppimise võimalusi?
 - a. Mis toetab/takistab edasiõppimist?
- 7. Millised on teie hinnangul Astangu keskuses erivajadustega õppijate toetamise heade tavade/praktikate ülekandmise võimalused teiste kutseõppeasutuste teise ja kolmanda taseme kutseõppesse?

- a. Realistikud võimalused panustada ühe õppija toetamisse sarnaselt Astangule
 - b. Astangu tegevustavade kohandamise võimalused tava kutseõppeasutustele
 - c. Astangu on oma valdkonnas kompetentsikeskus ja ka erivajadustega inimestega seotud võrgustikutöö eestvedaja - kui palju teiste kutseõppeasutuste tugispetsialistid teilt erivajadusega õppijate kutseõppes toetamisega seoses üldse nõu küsivad? Millised on nende peamised mured, millega seoses nõu küsitakse?
8. Kuidas peaks muutuma teise ja kolmanda taseme kutseõppe korraldus, sh tugiteenuste pakkumine või sisendid riigi tasandil, et see vastaks paremini erivajadustega õppijate vajadustele?

ERIVAJADUSEGA KUTSEÕPPIJATE TÖÖLE RAKENDUMISE TOETAMINE

9. Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis takistavad erivajadustega kutseõppijate tööturul rakendumist?
 - a. Õppijate valmisolek iseseisvalt tööturule suunduda
 - b. Tööandjate valmisolek värvata erivajadusega õppijaid
10. Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis toetavad erivajadustega kutseõppijaid tööturul rakendumisel? Sh kuidas toetate oma tegevusega keskuse lõpetajate tööle rakendumist?
 - a. Toetamine karjäärialaste valikute tegemisel
 - b. Koostöö tööandjatega, kontaktide loomine
 - c. Toega töötamise võimalused jm tugimeetmed
11. Millist tagasisidet olete saanud tööandjatelt keskuse lõpetanute tööalase ettevalmistuse vastavuse kohta? Kas ja mida on kool selle tagasiside põhjal muutnud?
12. Milline on teie hinnangul tööandjate valmisolek panustada erivajadustega õppijate kutseõppesse (nt praktikavõimaluste pakkumine, juhendamine)?
 - a. Mis võiks tööandjaid senisest enam motiveerida neid võimalusi looma ja erivajadustega õpilasi värbama?
13. Millised muudatused õppekavade sisus või korralduses võiksid senisest enam toetada erivajadustega õppijate tööle rakendumist?
 - a. Kuidas hindate töökohapõhise õppe rakendamise võimalusi erivajadustega õppijate kutseõppes?
14. Kas olete kursis mõne teise riigi praktikaga, mida võiks Eestis rakendada madalama haridustaseme ja lihtsamate oskustega sihtrühmade toetamiseks kutseõppes ja tööturule liikumisel? Milline see praktika/need praktikad on?
15. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

Astangu juhtkonnaliikmete intervjuu

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

1. Kuidas näete te tänast teise ja kolmanda taseme kutseõppe olukorda?
2. Mis on juba hästi ja mis vajaks muutmist?
3. Kuidas hindate te erivajadustega õppijate õppimisvõimalusi tänases kutseharidussüsteemis?

ÕPPEKORRALDUS JA ÕPPEARENDUS ERIVAJADUSEGA ÕPPIJATE TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPES

3. Millised on teie kogemustele tuginedes peamised tegurid, mis toetavad teise ja kolmanda taseme kutseõppes erivajadustega õppijate õppes osalemist ja seal püsimist?
 - a. Õppekorraldusega seotud aspektid (õppe kättesaadavus, õppevorm ja -maht, paindlikkus)
 - b. Õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (elukoht, pereelu, teadlikkus õppimisvõimalustest, suunamine jms).
4. Millised on teie kogemustele tuginedes peamised tegurid, mis takistavad teise ja kolmanda taseme kutseõppes erivajadustega õppijate õppes osalemist ja seal püsimist?
 - a. Õppekorraldusega seotud aspektid (õppe kättesaadavus, õppevorm ja -maht, paindlikkus)
 - b. Õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (elukoht, pereelu, teadlikkus õppimisvõimalustest, suunamine jms).
5. Kuidas hindate teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate edasiõppimise võimalusi?
 - a. Mis toetab/takistab edasiõppimist?
6. Millised on teie hinnangul Astangu keskuses üldised just teie kooli õppekorraldusele iseloomulikud tegurid, mis toetavad erivajadustega õppijatel teise ja kolmanda taseme kutseõppes õppimist ja õppes püsimist?
 - a. Õppijate vastuvõtu tingimused ja vastuvõtu korraldus (vastuvõtukatsed pakutavatel erialadel, konkurss erialadele, õppijate isikliku ja sotsiaalmajandusliku tausta välja selgitamine)
 - b. Kas ja mil määral pöörate sellele eraldi tähelepanu, et õppijate toevajadus kohe vastuvõtuprotsessis välja selgitada?
 - c. Õppekorraldusega seotud aspektid (õppevormid – kooli- ja töökohapõhine õpe, õppemaht ja -aeg, õppe paindlikkus ja tugiteenused, praktikakorralduse eripära)
 - d. Koostöö erinevate osapooltega õppekavade arendamisel ja rakendamisel (kutseõpetajad, tööandjad, õppijad, HTM, SoM jm, osapoolte tagasiside ja sisendiga arvestamine)
 - e. Lõpetamise tingimused ja paindlikkus (nominaalajaga lõpetamine, õppeaja kohandamine, kutseeksami või koolieksami sooritamine jms)
 - f. Kuidas toetate õppijate valmisolekut edasiõppimiseks ja tööturule suundumiseks õpingute lõpetamise järel?

7. Millised on teie hinnangul Astangu keskuse erivajadustega õppijate toetamise õppekorralduslike eripärade ülekandmise võimalused tavaliste kutseõppeasutuste teise ja kolmanda taseme kutseõppesse?
 - a. Realistikud võimalused panustada ühe õppija toetamisse sarnaselt Astangule
 - b. Astangu tegevustavade kohandamise võimalused tava kutseõppeasutustele
 - c. Astangu on oma valdkonnas kompetentsikeskus ja ka erivajadustega inimestega seotud võrgustikutöö eestvedaja – kui palju teised kutseõppeasutused teilt erivajadusega õppijate kutseõppes toetamisega seoses üldse nõu küsivad? Mille kohta nad enim nõu küsivad?
8. Kuidas peaks muutuma teise ja kolmanda taseme kutseõppe korraldus või sisendid just riigi tasandil, et see vastaks paremini erivajadustega õppijate vajadustele?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPE LÕPETAJATE TÖÖLE RAKENDUMINE

9. Mis toetab Astangu keskuse teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule siirdumist? (Ei maini kohe, aga intervjuul võib suunata mõtlema aspektidele nagu 1) õppijate ettevalmistuse vastavus tööturu vajadustele; 2) arvestamine tööjõupuudusega konkreetsetes majandustegevusalades; 3) valdkondadeülene koostöö - koostöö tööandjatega, haridus- ja sotsiaalpoliitika esindajad, Töötukassa vm).
 - a. Aga millised on takistused lõpetajate tööturule siirdumisel?
10. Millised muudatused õppekavade sisus või korralduses võiksid senisest enam toetada õppijate tööle rakendumist?
 - a. Kuidas hindate töökohapõhise õppe rakendamise võimalusi erivajadustega õppijate kutseõppes?
11. Milline on kooli praegune koostöö tööandjatega? (nt praktikavõimaluste pakkumine, juhendamine, sisend õppekavadesse)?
 - a. Millist tagasisidet kogute tööandjalt oma kooli 2. ja 3. taseme kutseõppe praktikantide ja lõpetajate kohta ning kuidas kool saadud tagasisidet rakendab?
 - b. Kuidas olete teie tööandjatega toimiva koostöö saavutanud?
 - c. Mis on olnud õppetunnid?

LÕPETUSEKS

12. Millised on teie arvates kõige olulisemad valdkondadeülesed (haridus-/töö-/sotsiaalpoliitika) takistused, mis mõjutavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule jõudmist?
 - a. Kuidas saaks riik või kutseõppeasutused tugevdada koostööd tööandjatega?
 - b. Mis võiks tööandjaid senisest enam motiveerida neid võimalusi looma ja erivajadustega õpilasi värbama?
13. Milliseid ühiseid samme saaks eri valdkondade poliitikakujundajad ja -rakendajad (nt HTM, MKM, SoM, Töötukassa, KOV-id) ette võtta, et parandada teise ja kolmanda taseme kutseõppe tulemuslikkust ja õppijate rakendumist tööturul?

14. Kas olete kursis mõne teise riigi praktikaga, mida võiks Eestis rakendada madalama haridustaseme ja lihtsamate oskustega sihtrühmade toetamiseks kutseõppes ja tööturule liikumisel? Milline see praktika/need praktikad on?
15. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

Kutseõppeasutuste töötajate fookusgrupiintervjuud

SISSEJUHATUS

- Fookusgrupp on osa uuringust „Teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õpiteede ja töölerakendumise analüüs“, mida viib läbi mõttekoda Praxis Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel.
- Uuriija tutvustab iseennast.
- Uuringu eesmärk on selgitada välja Eesti kvalifikatsiooniraamistiku teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õppimist, edasiõppimist ning õpingute järel tööleasumist soodustavad ja takistavad asjaolud. Analüüsi tulemuste põhjal valmivad soovitusel poliitikakujundajatele, koolipidajatele ja koolijuhtidele, et senisest tulemuslikumalt toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õpingutes püsimist ja tööle rakendumist.
- Fookusgrupiintervjuu eesmärk on kuulda, kuidas teie oma rollist ja ekspertiisist lähtuvalt mõtestate teise ja kolmanda taseme kutseõppe korraldust, õppijate toetamist ja tööturule rakendumist. Ühtlasi saame arutleda võimalike lahenduste üle õppijate toetamisel õppes ja tööturule jõudmisel.
- Palun luba intervjuu lindistamiseks.
- Fookusgrupiintervjuu tulemusi kasutatakse analüüsis anonüümselt, kedagi nimeliselt ei tsiteerita, vaid kasutatakse üldist rollinimetust (nt õpetaja, tugispetsialist, juht).
- Vestluse pikkuseks oleme kavandanud kuni kaks tundi.

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

- Palun tutvustage end – kus koolis te töötate? Mis on teie ametikoht või roll ja milliste õppijatega te kõige sagedamini kokku puutute?

(Õpetajate puhul: millisel õppesuunal või õppekaval õpetate?)

- Kuidas te näete tänast teise ja kolmanda taseme kutseõppe olukorda? Mis on juba hästi ja mis vajaks parandamist?
 - a. Kuidas hindate erivajadustega õppijate õppimisvõimalusi tänases kutseharidussüsteemis?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPES OSALEMINE – ÕPPE SISU, KORRALDUS JA KVALITEET

- Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis toetavad 2. ja 3. taseme õppijate õppes osalemist ja õppes püsimist?
 - a. Kuidas õppijaid toetada õppekorralduse ja tugisüsteemi kaudu (õppe kättesaadavus, paindlikkus, õppevorm, tugitöötajate roll)?
 - b. Kuidas mõjutavad kutseõppes osalemist ja tööks vajalike oskuste omandamist isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud aspektid (varasem haridustee, õpikogemus, motivatsioon, hoiakud, erivajadus, elukoht, pereelu, transport jm)?

- c. Milliseid erisusi olete märganud erinevate rühmade vahel (nt noored, täiskasvanud madala haridustasemega õppijad)?
- Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis takistavad 2. ja 3. taseme õppijate õppes osalemist ja seal püsimist?
 - a. Millised on õppekorralduse ja tugisüsteemiga seotud takistused (õppe kättesaadavus, paindlikkus, õppevorm, tugitöötajate roll)?
 - b. Millised on õppijaga seotud isiklikud ja sotsiaalmajanduslikud takistused (elukoht, pereelu, transport, motivatsioon, erivajadus jms)?
 - c. Milliseid erisusi takistustes olete märganud erinevate rühmade vahel (nt noored, täiskasvanud madalama haridustasemega õppijad)?
- Milliseid muudatusi oleks vaja, et 2. ja 3. taseme õppijaid õpingute käigus rohkem toetada?
 - a. Mõelge nii õppe kohandustele, õppekorraldusele, tugiteenustele kui ka õppekavavälistele tegevustele.
- Kui hästi vastab õpe rohkem tuge vajavate õppijate vajadustele? (Näiteks HEV õppijad, madala motivatsiooniga õppijad või katkestamiskogemusega õppijad)
 - a. Mida teie oma rollis teete selleks, et toetada rohkem tuge vajavaid õppijaid?
- Kuidas saaks teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijaid õpingute käigus rohkem toetada (nii õppe kohanduste, õppekorralduse kui tugiteenuste mõttes)?

Ainult õpetajatele:

- Milliseks hindate kutseõpetajate teadmisi ja oskusi õpet kohandada ning HEV õppijaid õpetada?
 - a. Milliseks hindate õpetajate koolitusvõimalusi? Mil määral on võimalik kogemuste vahetamine kolleegidega, sh teiste koolide õpetajatega?

Ainult tugispetsialistidele ja juhtidele:

- Milliseid parendusi tuleks teha tugisüsteemides, et toetada õppimist ja õppes püsimist?
- Ainult tugispetsialistidele ja juhtidele: kui hästi on toetatud õppijate üleminek pärast lõpetamist? Mõelge nii üleminekule tööturule kui ka edasi õppima. Millised muudatused oleksid vajalikud selleks, et üleminekut paremini toetada?
- Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis toetavad teise ja kolmanda taseme õppijate edasiõppimist?
- Kuidas teie oma rollis toetate edasiõppimist?

Kõigile:

- Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis takistavad teise ja kolmanda taseme õppijate edasiõppimist?
- Millised muudatused oleks vajalikud, et paremini toetada üleminekut edasi õppima?

TEISE JA KOLMANDA TASEME KUTSEÕPPE LÕPETAJATE TÖÖLE RAKENDUMINE

- Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis toetavad või takistavad teise ja kolmanda taseme kutseõppe lõpetajate tööturule siirdumist?

Ainult õpetajatele:

- Milline on teie õppijate ligipääs tööandjatele ja praktikavõimalustele? Kuivõrd mõjutab see tööturul rakendumist?
- Kuidas hindate tööandjate valmisolekut juhendada ja toetada õppijaid praktikatel?
- Millist koostööd teeb kool tööandjatega ja kuidas võiks seda tõhustada?

Ainult tugispetsialistidele ja juhtidele:

- Millist tuge pakutakse õppijatele tööturule siirdumisel? Milliseks hindate selle toe mõju õppijate tööturul rakendumisele?
- Millised muudatused on vajalikud erivajadusega õppijate ning madala haridustaseme või kvalifikatsiooniga täiskasvanud õppijate toetamiseks tööturule siirdumisel?

Kõigile:

- Kuidas hindate töökohapõhise õppe rakendamise võimalusi erivajadustega õppijate kutseõppes?
- (Tugispetsialistide ja juhtide puhul lisaks: milline on teie kogemus täiskasvanud õppijate puhul?)
- Millised muudatused õppekavade sisus, mahus, vormis või korralduses võiksid senisest enam toetada õppijate tööle rakendumist?

TUGISÜSTEEMID JA KOOSTÖÖ

- Kuidas toimib koolis koostöö õpetajate, tugispetsialistide ja juhtkonna vahel õppijate toetamisel? Mis on juba hästi ja mis vajaks muutmist?

Ainult tugispetsialistidele ja juhtidele:

- Mil määral teete koostööd teiste kutseõppeasutustega? Kuidas jagate kogemusi, õpite üksteise praktikatest või kujundate tõhusamaid tugimeetmeid?
 - a. Kuidas saaks kogemuste vahetamist rohkem soodustada?
- Kuidas hindate koostööd sotsiaal- või tööturüsteemiga? Nt Töötukassa, tööandjad, KOV, lastekaitse või noorte heaolu spetsialistid.
 - a. Mis on teie arvates seni hästi toiminud?
 - b. Mida võiks muuta, et toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õppes osalemist ning lõpetajate edasiõppimist/tööturule siirdumist?
 - c. Kes peaks teie hinnangul võrgustikutööd eest vedama? Kes peaks olema teenuse omanik?

KOKKUVÕTVAD KÜSIMUSED

- Kui mõelda teise ja kolmanda taseme kutseõppe tulevikule, siis mis on teie hinnangul üks kõige olulisem muudatus, mis tuleks kindlasti ellu viia, et toetada 2. ja 3. taseme õppijaid õppes osalemisel ja tööturul rakendumisel senisest tõhusamalt?
- Kas on midagi, mida soovite lõpetuseks veel lisada või rõhutada?

Tööandja intervjuu

SISSEJUHATUS

- Intervjuu on osa uuringust „Teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õpiteede ja töölerakendumise analüüs“, mida viib läbi mõttekoda Praxis Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel.
- Uuringu eesmärk on selgitada välja Eesti kvalifikatsiooniraamistiku teise ja kolmanda taseme kutseõppe õpilaste õppimist, edasiõppimist ning õpingute järel tööleasumist soodustavad ja takistavad asjaolud. Analüüsi tulemuste põhjal valmivad soovitusel poliitikakujundajatele, koolipidajatele ja koolijuhtidele, et senisest tulemuslikumalt toetada teise ja kolmanda taseme kutseõppe õppijate õpingutes püsimist ja tööle rakendumist.
- Intervjuu eesmärk on kuulda, kuidas teie kui tööandja hindate teise ja kolmanda taseme kutseõppijate tööle rakendumist mõjutavaid tegureid (mis soodustab ja mis takistab õppijate tööle värbamist ja tööturul rakendumist).
- Palun luba intervjuu lindistamiseks.
- Intervjuu tulemusi kasutatakse analüüsis anonüümselt, kedagi nimeliselt ei tsiteerita, vaid kasutame nt tiitlit *tööandja*. Kas see tiitel sobib?
- Vestluse pikkuseks oleme kavandanud ligikaudu pool tundi.

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

1. Kui suur teie ettevõtte on ja mis valdkonnas tegutseb?

**** Kui me kindlalt teame, et tööandja on kutseõppeasutustega koostööd teinud (nt Astangu partnerid), siis küsime kohe edasi B osa. Kui ei tea, siis küsimus nr 2 ja edasi vastavalt vastusele.*

2. Kas teie ettevõtte on teinud koostööd kutseõppeasutustega? (nt praktikapartnerina; värvanud tööle kutseõppe õppijaid/lõpetajaid; andnud sisendit õppekavadesse vms)

**** Kui tööandjal on 2. ja 3. taseme õppuritega koostöökogemus, siis liikuda edasi B osa küsimustega. Kui tööandjal see kogemus puudub, siis jätkata A osa küsimustega.*

A osa (tööandjal puudub koostöökogemus)

3. Mis põhjustel ei ole te seni kutseõppeasutustega koostööd teinud? (nt vähene teadlikkus olemasolevatest võimalustest; enda eelnev kogemus või teistelt ettevõtjatelet kuuldu ei motiveeri koostööd tegema vms)
 - a. Kas kutseõppeasutused on üldse teie ettevõtte poole koostöösooviga pöördunud? Milline see suhtlus on olnud?
4. Millised on keerukused, mida te pelgate, et madala haridustaseme ja lihtsamate oskustega, sh erivajadustega inimeste värbamisega kaasnevad?
 - a. Sobivate tööülesannete puudumine?

- b. Palju juhendamist, milleks pole (inim)ressurssi?
 - c. Bürokratia, mis kaasneb toetusmeetmete kasutamisega (nt töökoha kohandamine vms)
5. Mis võiks motiveerida teid kui tööandjat madala haridustaseme ja lihtsamate oskustega, sh erivajadusega inimesi tööle värbama või praktikale võtma?
6. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

B osa (tööandjal on koostöökogemus)

3. Millist koostööd on teie ettevõtte kutseõppeasutustega teinud?
- a. Kui kaua olete seda koostööd teinud?
4. Kui teadlik olete sellest, millise kutsetaseme õppijaid või lõpetajaid te olete praktikale ja/või tööle võtnud?
- a. Kui olete teadlik, siis millise kutsetaseme õppijaid/lõpetajaid olete peamiselt praktikale võtnud (2.–5.tase)? Miks just neid?

TÖÖKOHAL ÕPPIMIST TOETAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID

5. Võttes oma ettevõttesse praktikante madalamatelt kutsetasemetelt, kuidas te nende tööpraktikat planeerite?
- a. Millest lähtuvalt te praktikantidele antavaid ülesandeid valite/jagate?
 - b. Millist tüüpi töid olete praktikantidele andnud?
6. Millised ootused teil koolidele ja praktikantidele on?
7. Kuidas hindate madalama kutsetaseme, sh erivajadusega õppijate toimetulekut praktikal?
- a. Mis mõjutab teie hinnangul õppijate toimetulekut praktikal? *(nt motivatsioon; keerukused töö- ja pereelu ühitamisel; transpordi kättesaadavus; erialane ettevalmistus jms)*
 - b. Kuidas hindate oma kogemusele tuginedes õppijate koolipoolset ettevalmistust?
8. Kuidas olete toetanud praktikantide töökohal õppimist ja oskuste omandamist?
- a. Võimalusel tooge näiteid tegevustest, millega olete toetanud madalama kutseõppe taseme praktikantide töökohal õppimist ja oskuste omandamist.
9. Millised on madala taseme kutseõppijate töökohal õppimisega seotud raskused tööandja vaatest? *(nt suurem juhendamise vajadus; juhendajate ebapiisavad oskused; piiratud valik võimete kohaseid tööülesandeid; õppijate ebapiisav ettevalmistus praktikaks jms)*
10. Milline on teie kui tööandja valmisolek õpetada kutseõppijaid töökohapõhises õppes 2/3 ulatuses õppekava mahust?
- a. Kas see valmisolek erineb kutsetasemeti? *(Nt madalama taseme ja lihtsamate oskustega õppijate puhul on keerulisem)*
 - b. Kas ja missugust tuge te vajate, et sellist õppevormi pakkuda?

TÖÖLE VÄRBAMIST JA TÖÖL RAKENDUMIST TOETAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID

11. Milline on teie kogemus madalama taseme kutseõppijate / kutseõppe lõpetanute tööle värbamisega?
 - a. Mis kaalutlustel te olete just neid värvanud?
12. Millist tüüpi töid olete tööle värvatud kutseõppijatele/ kutseõppe lõpetajatele pakkunud?
13. Kuidas hindate erineva kutseõppe taseme lõpetajate toimetulekut töökohal?
 - a. Mis mõjutab teie hinnangul lõpetajate toimetulekut töökohal? *(nt motivatsioon; keerukused töö- ja pereelu ühitamisel; transpordi kättesaadavus; erialane ettevalmistus jms)*
 - b. Kuidas hindate oma kogemusele tuginedes õppijate erialast ettevalmistust? Kas madalama haridustaseme ja lihtsamate oskustega, sh erivajadusega lõpetajad on „tööturuküpsed“?
14. Millised on madala haridustaseme ja lihtsamate oskustega, sh erivajadustega inimeste tööle võtmisega seotud raskused tööandja vaatest? *(nt suurem juhendamise vajadus; piiratud valik võimetekohaseid tööülesandeid; lõpetajate ebapiisav ettevalmistus tööks; keerukused töö ja töökoha kohandamisel jms)*

SENINE KOOSTÖÖKOGEMUS KOOLIDEGA

15. Kui selged on Teie hinnangul praktikaülesanded, millega kool õpilase praktikale suunab?
16. Kirjeldage lühidalt, kuidas toimib koostöö kutseõppeasutusega praktika toimumise ajal. *(Kas ja kui palju kool suhtleb tööandjaga, sh kui tekib probleeme. Kui palju toimub koostööd tööandja ja praktika juhendaja / koolipoolse kontakti vahel, kuidas kool reageerib tekkinud probleemidele.)*
17. Tooge näiteid olukordadest, kus olete soovinud rohkem koolipoolset toetust praktika toimumise ajal.
18. Mida võiks koostöö osas teha teisiti, kui seni on tehtud (nt praktikakorralduse, õppekavade osas)?

LÕPETUSEKS

19. Mida on teil kui tööandjal (lisaks) vaja, et te võtaksite praktikale ja ka värbaksite (rohkem) madala haridustaseme ja lihtsamate oskustega, sh erivajadusega inimesi?
 - a. Kas teie hinnangul võiksid tasemeõppe kõrval või asemel eksisteerida ka mingisugused alternatiivsed võimalused lihtsamate oskuste omandamiseks? Millised?
20. Kas soovite lõpetuseks veel midagi lisada?

Esimese õppijate töötoa kava

Tervitus ja sissejuhatus (15–20 min)

- Tutvustame ennast ja uuringut (tellija, eesmärk, kuidas uurime, millal uuring valmib)
- Tutvustame töötoa eesmärki ja osalemise põhimõtteid:
 - vabatahtlik osalemine
 - salvestame arutelusid; salvestused hiljem hävitame, aga kasutame neid algul analüüsiks
 - nimeliselt ega ka kooli täpsusega kedagi ei tsiteeri, kasutame tiitlit „kutseõppija“
 - töötoas arutatud teemadel võite ka hiljem mõtteid edasi vahetada, aga palume isiklikke kogemusi, mida teised töötoas jagavad, väljaspool töötuba mitte edasi rääkida nii, et kedagi oleks võimalik ära tunda
 - palume rääkida ükshaaval ja teiste arvamus austades
- Palume osalejatel end tutvustada: nimi, vanus, eriala ja mitmes kursuses, kui kõik pole samal erialal.
- Soojenduseks: Mida meeldib õppijatele vabal ajal teha? (Millised on Sinu hovid, huvialad? Kas tegeled spordi, käsitöö, joonistamise, muusika või muuga?)
- Icebreaker, nt **vaikuses järjekorra moodustamine**: õpilastel palutakse sõnadeta moodustada järjekord sünnipäevade järgi aasta algusest lõpuni või nt selle järgi, kui palju aega kulus hommikul kooli jõudmiseks. Kui järjekord valmis, saab kontrollida, kui hästi õnnestus ja vahetatakse vajadusel kohti.

Õpilaste huvid ja motivatsioon (10–15 min)

- Arutelu kahes grupis (3–4 osalejat grupis). Küsime küsimused ükshaaval ja kõik saavad võimaluse vastata. Mõlema grupi juures on üks läbiviijatest.
 - Millises koolis õppisid Sa enne siia kutsekooli tulemist? Kas see on su esimene kord kutseõppes?
 - Kuidas Sa valisid selle eriala mida õpid? Mis meeldib Sulle selle eriala juures kõige rohkem?
 - Mida Sa tahaksid peale õpingute lõppu edasi teha?

Õpikogemus ja motivatsioon kutseõppes: kogemuskaardid (30–35 min)

- Laudadel on gruppide jaoks valmis pandud A2-formaadis plakatid (vt allpool), millel olevad küsimused aitavad kirjeldada, milline on õpilaste õpikogemus oma õppesuunal ja õppeasutuses.
- Selgitame õppijatele grupis, mida tuleb teha. Võtavad järjest küsimusi (juhendamisel), vastavad neile. Kirja võib vastuseid panna ka töötoa läbiviija.

Küsimused:

1. Miks sulle meeldib koolis käia?
2. Mis sulle koolis ei meeldi?
3. Kes aitab ja julgustab sind õppimises?
4. Mis on koolis sinu jaoks raske?
5. Mis sul koolis hästi õnnestub?

- Lõpus saavad õpilased suures ringis arutletu kokku võtta, laseme peegeldada vastuseid kahele suuremale küsimusele:
 - Mis koolis meeldib? / Mis toetab õppimist?
 - Mis koolis ei meeldi? / Mis teeb õppimise keeruliseks?

Kokkuvõte ja töötoa lõpetamine (15–20 min)

- Teeme kokkuvõtte gruppides arutatud teemadest
- Lõpuring, kus igaüks saab vastata: Mis täna meeldis? Mis võinuks teistmoodi olla?
- Täname osalejaid, anname kinkekaardid, info teise töötoa kohta.

Teise õppijate töötoa kava

Tervitus ja sissejuhatust (15 min)

- Uurijad tutvustavad ennast ja uuringut uuesti. Lühiülevaade esimeses töötoas tehtust (võib küsida õppijatelt, mida nad mäletavad).
 - Tänapäevase töötoa eesmärgi ja tegevuste tutvustus, selgitatakse osalejate õigusi, sh osalemise vabatahtlikkus. Kui on uusi osalejaid, siis neil palutakse end tutvustada.
 - Icebreaker:
 - A. Millise ühe sõnaga kirjeldaksid praegust koolinädalat? VÕI
 - B. Väitemäng: seisavad ühel joonel ritta ja näitavad nõustumist, astudes vastavalt ühele või teisele poole kujuteldavat joont (nõustun/ei nõustu).
- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| - Ma sõin täna hommikusööki | - Mulle meeldib muusikat kuulata |
| - Mul on täna palju energiat | - Suvi meeldib rohkem kui talv |
| - Mulle meeldib magada | - Ma vaatan tihti filme |
| - Ma ei jää mitte kunagi hiljaks | jne |

Väitemäng 1 – Rahulolu õppe sisu ja õppekoormusega (20 min)

- Nõustumise vältimise variant valida vastavalt ruumi ja grupi omapäradele:
 - joonel ühele v teisele poole astumine (nagu soojendusharjutuses)
 - ruumis eri nurkadesse liikumine
 - püsti tõusmine
 - roheline ja punane kaart
- Esitame väiteid ükshaaval suuliselt, õppijad liiguvad paika ja siis palume nii nõustujatel kui mittenõustujatel põhjendada. Võib iga väite kohta küsida ka muid loogilisi lisaküsimusi (Kas sul on samamoodi? Kas see käib kõigi tundide kohta? Mis võiks teistmoodi olla?):
 - See, mida ma koolis õpin, on mu jaoks huvitav.
 - See, mida ma koolis õpin, on elus kasulik.
 - Õppimist on minu jaoks liiga palju.
 - Tahaksin sarnast eriala järgmisel tasemel edasi õppida.
 - Õppimise tempo on minu jaoks paras.
 - Õpitud asjade kordamine aitab mind.
 - Mulle meeldib tunnis rohkem ise teha kui kuulata. (Küsida juurde: Kumba teie tundides rohkem on?)

Arutelu – Õppekorraldus ja tugiteenused (20 min)

Kui on 8+ osalejat, jaotame kaheks grupiks.

- Kuidas sobib sulle tundide algusaeg? Kas jõuad õige ajaks kooli?

- Mida sa arvad koolipäeva pikkusest? (Käe tõstmine: kelle meelest on liiga lühike / paras / liiga pikk – ja sealt edasi küsida)
- Kas pause on koolipäevas piisavalt? Mida sa nende pikkusest arvad?
- Kuidas sa saad teada ja pead meeles oma tunniplaani? Kas tunniplaan on piisavalt palju ette teada? Kas keegi seletab sulle päeva alguses, mis täna koolis ees ootab? Kas seda juhtub, et tunniplaan muutub ootamatult? Mis sa sellest arvad?
- Kas on keegi, kes on juba ka praktilisel käinud?
 - JAH: Kuidas seal oli (kas oli selge, mis on vaja teha jne)? Kas sa oleks tahtnud enne praktikale minekut rohkem tutvumist praktikakohaga?
 - EI: Kas õppijad teavad, kuidas praktikakohta leida? Mida te arvate enne praktikale minekut praktikakohaga tutvumisest?
- Kas sul on koolis keegi, kes sind aitab? Nt kas keegi tuletab meelde olulisi (täht)äegu ja kohti?
- Kuidas sa tead, millal kus olla? Nt kas kasutavad Tahvli? Mis veel aitab asju meeles hoida ja meelde tuletada?
- Kui peamist abistavat inimest (keda nad enne mainivad) ei saa kätte, kas sa siis tead, kelle poole pöörduda, kui on raske?
- Kas saad koolist abi ka muude probleemidega (väsimus, stress, kodused asjad)? Kellelt?

Hunnikutesse jagamine – Õpetajad ja õpetamine (20 min)

Kui on 8+ osalejat, jaotame kaheks grupiks.

- Anname gruppidele/paberitele erinevate õpetamise aspektidega ning selgitame, et nüüd räägime sellest, milline on hea õpetamine ja hea õpetaja. Selgitame, et paberitel on erinevad õpetajate omadused ning meid huvitab, millised neid õppimisel aitavad ja millised mitte. Palume paberid jaotada kahte hunnikusse (aitab/ei aita). Osalejad töötavad-otsustavad koos, milliseid kuhu asetada. Järgneb arutelu.

Paberitele:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| - Õpetaja seletab mitu korda üle | - Õpetaja küsib, kas kõik said aru |
| - Õpetaja teeb nalja | - Õpetaja võrdleb õpilasi omavahel |
| - Õpetaja laseb palju ise teha | - Õpetaja kiidab kõigi ees |
| - Õpetaja on range | - Õpetaja laidab kõigi ees |
| - Õpetaja näitab ainult ühe korra ette | - Õpetaja räägib pikalt |
| - Õpetaja teeb mu töö ise lõpuni | - Õpetaja laseb grupitöid teha |
| - Õpetaja on sõbralik | - Õpetaja palub iseseisvalt lugeda |
| - Õpetaja räägib oma elust ja kogemusest | - Õpetaja annab koduseid ülesandeid |

Arutelu:

- Valime mõlemast hunnikust mõned kaardid, mille kohta palume põhjendada – miks see aitab/ei aita õppimisele kaasa?

- "Aitab" kaartide juures – Milline neist on kõige olulisem? Kui tihti teie õpetajad seda teevad?
- "Ei aita" kaartide juures – Milline neist kõige vähem meeldib? Kui tihti teie õpetajad seda teevad?

Kui eelmisest töötoast/ eelnevalt arutletust ei selgunud:

- Milline on üks hea õpetaja?
- Kas teie õpetajad seletavad asju arusaadavalt?
- Kas julged õpetajatelt küsida, kui millestki aru ei saa?
- Mis aitaks veel asjadest paremini aru saada?

Väitemäng 2 – Õhustik koolis (15 min)

Jälle nõustumise väljendamise variant valida vastavalt ruumile ja grupile, aga vahelduse mõttes võiks see esimesest väitemängust erineda.

- Selgitame, et nüüd räägime õhustikust ja turvalisusest koolis. Selgitame nõustumise väljendamise süsteemi. Pärast iga väidet lühike arutelu, laseme põhjendada, küsime juurde.
 - Ma tunnen end koolis turvaliselt.
 - Koolis on turvaline ka vahetundides.
 - Ma tunnen, et mu arvamust võetakse tundides kuulda.
 - Ma ei julge alati oma arvamust klassis välja öelda.
 - Klassis ja koolis on piisavalt rahulik.
 - Koolis on koht, kuhu vajadusel rahunema minna.
 - Koolis on liiga palju õpilasi.
 - Mõnikord tehakse koolis teistele haiget (ka sõnadega).
 - Koolis on üldiselt hea olla.

Kokkuvõte ja töötoa lõpetamine (5 min)

- Osalejate peegeldus töötoast – mis meelde jäi, mis töötoa korralduses ja sisus meeldis ja mis ei meeldinud.
- Uurijad teevad lühikese kokkuvõtte töötoas arutletust ning selgitavad lühidalt, kuidas uuring edasi läheb.
- Kinkekaartide jagamine

praxis | mõttekoda

www.praxis.ee