



Toetab Euroopa Liit



RAK  
Eesti Riiklik Arengukeskus

kooli-  
katsuja<sub>2006+</sub>

# Sisehindamise alane uuring

## LÕPPRAPORT

2008

Koostaja:  
Toomas Kink

Kaasautorid:  
Kristina Seepter  
Marju Aas

### Tänu sõnad

Projekti esimeses faasis andsid väärtusliku panuse uuringu instrumentide väljatöötamisse TÜ professorid A.Toomela ja E.Kikas. Samuti tahaksime tänada kõigi uuringus osalenud haridusasutuste õpetajaid ja juhte.

Uuringuid selle projekti raames rahastasid EV Haridus- ja Teadusministeerium ning Euroopa Struktuurfond.

## SISUKORD

1. Vajadus uurida sisehindamise seis ja perspektiive .....	5
2. Projekti üldkirjeldus.....	6
2.1. Uuringu instrumentarium.....	8
2.2. Metoodika.....	9
2.3. Uuringu valimi iseloomustus.....	11
3. Ülevaade mujal kasutatavatest sise- ja/või välishindamisesüsteemidest ja rakendusmehhanismidest .....	14
3.1. Koolide hindamise laiem kontekst, arengud.....	15
3.2. Tähelepanu all kooli kui terviku hindamine.....	16
3.3. Vaadeldavad valdkonnad .....	18
3.4. Hindamismudelid .....	19
3.5. Konkreetsed praktilised lahendused.....	20
3.5.1. Välis hindamine .....	22
3.5.2. Sisehindamine .....	24
3.5.3. Seosed sise- ja välis hindamise vahel.....	26
3.6. Hindamiskriteeriumid .....	29
4. Koolide hindamissüsteemide võrdlusrahvusvaheliste haridusuuringute alusel: kas koolide hindamissüsteemide ning õpilaste tulemuste vahel on olemas seosed.....	31
4.1. Võrreldavate riikide valikul kasutatud uuringud .....	32
4.2. Üldiseid seaduspärasusi .....	33
4.3. Edukamad riigid.....	34
4.3.1. Korea Vabariik.....	34
4.3.1.1. Üldiseloomustus.....	34
4.3.1.2. Haridussüsteem.....	35
4.3.1.3. Koolide hindamine .....	37
4.3.1.4. Kokkuvõte .....	38
4.3.2. Soome Vabariik .....	39
4.3.2.1. Üldiseloomustus.....	39
4.3.2.2. Koolide hindamine .....	39
4.3.2.3. Kokkuvõte .....	41
4.4. Keskmiste tulemustega riigid.....	43
4.4.1. Saksamaa .....	43
4.4.1.1. Üldiseloomustus.....	43
4.4.1.2. Koolide hindamine .....	44
4.4.1.3. Kokkuvõte .....	45
4.4.2. Läti .....	46
4.4.2.1. Üldiseloomustus.....	46
4.4.2.2. Hariduse juhtimine .....	47
4.4.2.3. Koolide hindamine .....	47
4.4.2.4. Kokkuvõte .....	49
4.5. Alla keskmise tulemuselga riigid .....	49
4.5.1. Itaalia.....	49
4.5.1.1. Üldiseloomustus.....	49
4.5.1.2. Hariduse juhtimine .....	50
4.5.1.3. Koolide hindamine .....	50
4.5.1.4. Kokkuvõte .....	52

4.5.2. Kreeka .....	54
4.5.2.1. Üldiseloomustus.....	54
4.5.2.2. Hariduse juhtimine .....	54
4.5.2.3. Koolide hindamine .....	55
4.5.2.4. Kokkuvõte .....	56
5. Kvantitatiivse uuringu tulemused .....	58
5.1. Haridusasutustes kasutatavad sisehindamise mudelid .....	58
5.2. Õpetajate tööalased enesehindamise vahendid.....	59
5.3. Koolide vastavus õppiva organisatsiooni tunnustele.....	59
5.4. Õpetajate sisehindamise alased teadmised ja hoiakud .....	61
5.5. Õpetajate enesehindamise alased tegevused .....	62
5.6. Seos õpetajate sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute ning õpetajate enesehindamis- ja arendamisalaste tegevuste vahel .....	63
5.7. Koolijuhtide süsteemne sisehindamisalane tegevus.....	64
5.8. Õpetajate tööalase enesehindamis- ja arendustegevuse prognoosimine .....	65
5.9. Erinevused regioniti ja koolitüübiti .....	66
5.10. Koolitusvajadused sisehindamise rakendamiseks õpetaja ja koolijuhtide arvamuste taustal .....	67
6. Koolijuhtide intervjuude kokkuvõtted ja järeldused .....	68
7. Järeldusi ja soovitusi.....	70
8. Kokkuvõtteks .....	72
Kasutatud kirjandus ja materjalid.....	74

## LISAD

Lisa 1. Raportis kasutatud riikide lühendid

Lisa 2. Võti eri riikide hindamissüsteemide tõlgendamiseks (joonised 8-12)

Lisa 3. Riikide osalemine rahvusvahelistes haridusuuringutes.

Lisa 4. PISA, TIMSS ja PIRLS keskmised tulemused + riikide sisehindamise süsteemid

Lisa 5. Pilootprojekti osalenud koolide nimekiri (alfabeetilises järjestuses)

Lisa 6. Haridusasutuse juhi küsimustik

Lisa 7. Õpetaja küsimustik

Lisa 8. Erinevate enesehindamise vahendite kasutamissagedus kooliti

Lisa 9. Erinevate sisehindamismudelite kasutussagedus kooliti

Lisa 10. Koolide kooditabel

Lisa 11. Intervjuude kooditabel

## 1. Vajadus uurida sisehindamise seis ja perspektiive?

Hariduse kvaliteedile pööratakse kogu maailmas järjest suuremat tähelepanu. 2001. aastal pööras Euroopa Parlament ja Nõukogu oma 12. veebruari 2001. a. soovitusel (2001/166/EC)<sup>1</sup> tähelepanu koolihariduse kvaliteedile ning selle hindamisele Euroopas. Sisehindamine on 2001. aastast olnud HTM riikliku järelevalve prioriteet, et juhtida õppeasutuste tähelepanu sisehindamise vajalikkusele õppeasutuse arengu seisukohalt. Sisehindamine on enamikus Euroopa Liidu riikides seadusega ette nähtud. Euroopas valitseb sisehindamises ebaühtlus lähtuvalt erinevatest regulatsioonimehhanismidest ja hariduspoliitikast. Koolide sisehindamist viiakse tihti läbi samaaegselt kooliarendamisega. Koolipersonali tihedam hindamisse kaasamine väljendub parandamisprotsessi olulise kasutegurina. Motivatsiooni ja muutuste ümberkorraldamine on tulemuslikum, kui osalejad probleemide kindlakstegemisel ja vastavate lahenduste otsimisprotsessis osalevad. ("Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe", <http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/fr/FrameSet.ht>). Kooli tegevussüsteem peaks olema keskendunud selliste tulemuste saavutamisele, mis peegeldaksid ja tasakaalustaksid õpilaste ja asjaosaliste huvisid ning vajadusi. Sellise arengulise keskkonna kindlustamiseks on vajalik sisehindamise süsteemi rakendamine.

**Sisehindamine** (*internal evaluation*) – *hindamine*, mida teostab õppeasutuse sees paiknev hindaja või hindajate rühm. Sisehindamine on järjepidev ja süstemaatiline õppe- ja kasvatustegevuse ning juhtimise analüüs ja tulemuslikkuse *hindamine* õppeasutuse arenguks vajalike juhtimisotsuste vastuvõtmiseks. Sisehindamise kaudu tagatakse kooli järjepidev areng, selgitades välja kooli tugevused ning parendusvaldkonnad, hindamistulemustest lähtudes koostatakse arengukava ja tegevuskava. Sisehindamine hõlmab *sisekontrolli* ja *enesehindamise*.

Käsitletavas valdkonnas teostatud uuringute eesmärgiks on olnud selgitada välja, kuidas toimivad erinevad sisehindamise süsteemid või selle üksikud komponendid, kus avalduvad puudujäägid ja kuidas neid parandada. On uuritud, millised on edukate koolide

---

<sup>1</sup> Euroopa Parlamendi ja Nõukogu soovitus, 12. veebruar 2001, Euroopa koostöö kohta koolihariduse kvaliteedi hindamisel (32001H0166)  
[http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&numdoc=32001H0166&model=guichett&lg=et](http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&numdoc=32001H0166&model=guichett&lg=et)

tunnused ja kuidas erinevates koolis toimivates protsessides inividid neid seestpoolt tajuvad. Paljudes uuringutes tegeletakse lihtsalt statistiliste näitajate võrdlemisega. Komplekseid uuringuid, kus sisehindamise süsteemile üleminekut uuritakse riigi tasandil on suhteliselt vähe, keskendutud on kas ühele koolile või koolide grupile. Efektive hariduse täiustamise süsteem, mis rajaneb põhjuste ja tagajärgede kindlaks tegemisel, peab aga välja kujunema mõõdistuste, andmete ja vaatluste abiga. Mõõdistused peavad olema seotud kooli missiooni ja arengustrateegiaga ning rahuldama kõiki põhinõudeid.

## 2. Projekti üldkirjeldus

Alaprojekti üldisteks eesmärkideks oli: viia läbi 2 uuringut koolielu praegusest sisehindamise korraldusest, õppiva organisatsiooni tunnustele vastamisest ja võimalustest selle ideestiku rakendamiseks (läbi sisehindamise) 36 projektis osalevas koolis; viia läbi uuringud olemasoleva sisehindamise valdkonna situatsiooni kaardistamiseks, metodika ning koolituse tagasisidestamiseks ja uue süsteemi juurutamise kindlustamiseks.

Uuringu tulemused annavad võimaluse Eesti haridussüsteemi teadmispõhiselt arendada. I faasis (2006-2007) koguti materjale sise/välis hindamise kohta ja uuriti teiste riikide kogemusi sisehindamise rakendamisest. Kogutu põhjal koostati ülevaateline osa sisehindamise rakendamisest teistes riikides. Seal kus see oli võimalik, seostatakse teiste riikide sisehindamissüsteemide uuring/analüüs PISA (*OECD Programme for International Student Assessment*), PIRLS (*The IEA Progress in International Reading Literacy Study*) ja TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) tulemustega ehk vaadeldakse riikide sisehindamise süsteemi seoses eelmainitud uuringute tulemustega. Analüüsiti PISA, TIMSS, PIRLS uuringute tulemuste ja sisehindamise erinevate süsteemide omavahelisi seoseid

Paralleelselt koguti osalevate koolide kohta taustinformatsiooni. Valmistati ette kvalitatiivse uuringu läbiviimiseks vajalikud materjalid.

II faasis (2007) realiseeriti kvantitatiivne analüüs (juhi ja õpetajate tegevusi, teadmisi, hoiakuid puudutav küsitlus).

III faasis (2008) viidi läbi kvalitatiivne uuring (intervjuud sisehindamise läbi viinud koolide juhtide osas).

Nende uurimismeetodite abil saavutatakse järgmised alaeesmärgid:

1. Milliseid sisehindamise rakendusi osalevad koolid täna kasutavad? Kas kasutatavad sisehindamise süsteemid toimivad objektiivselt? Miks valik rakendatava mudeli osas on just selline, koos põhjendustega?
2. Milliseid sisehindamise süsteeme kasutavad teised riigid? Kas need riigid, kes kasutavad sisehindamisel süsteemset lähenemist on edukad ka PISA, PIRLS ja TIMSS-i tulemustes.
3. Kas projektis osalevad koolid vastavad õppiva organisatsiooni tunnustele? Kas õppiva organisatsiooni tunnustele vastavad koolid on oma tegevuses ka muude näitajate põhjal edukamad.
4. Kas rakendatav sisehindamise süsteem annab objektiivse informatsiooni kooli kohta? Kas tulemused on usaldusväärsed? Mida me tahame kooli kohta tegelikult teada saada?
5. Millised on koolide töötajate teadmised sisehindamise süsteemide rakendamise kohta ja milliseid koolitusi oleks vaja? Kas süsteemselt töötajaid sisehindamise valdkonnas koolitavad koolid on rakendamisel edukamad ja tulemused paremad?

Uuringu I faasi tulemused kajastuvad käesolevas raportis. See sisaldab erinevate riikide lähenemist sise- ja välishindamisele ning seoseid rahvusvaheliste uuringute tulemustega.

II faasis viidi läbi küsitlemine. Õpetajate ja koolijuhtide küsitluse tulemusel saadi andmed koolide sisehindamise alaste tegevuste, õppiva organisatsiooni tunnustele vastavuse, vastanute sisehindamise alaste tegevuste, teadmiste ja hoiakute kohta.

Küsimustike koostamisele eelnes põhjalik teoreetiline ettevalmistus, mille põhjal koostati küsitluse instrumentarium. Lisaks õpetajatele küsitleti ka koolijuhti, et kõrvutada koolijuhtide ja õpetajate hoiakuid ning arusaamu.

Küsitlus viidi läbi ühes etapis 2007 aprill – november ja valimi suurus oli N= 884 (sh 32 kooli, 852 õpetajat ja 32 koolijuhti)

III faasis intervjueriti struktureeritud intervjuu raames 11 haridusasutuse juhti. Selle tulemusena saadi täpsemat informatsiooni juhtide hoiakute/arvamuste kohta sisehindamise protsessist, informatsiooni protsessi läbiviimise kohta ja soovitusi protsessi edukamaks juurutamiseks.

## 2.1. Uuringu instrumentaarium

Mõlemad II faasis kasutatavad küsimustikud on valminud originaalidena. Aluseks on võetud P.Senge õppiva organisatsiooni teoreetiline mudel ja sisehindamisega seonduvate tegevuste rakendused.

Õpetaja küsimustik koosneb isikuandmete blokist ja kolmest osast. Isikuandmete blokk sisaldab üldiseid andmeid vastaja kohta: sugu, vanus, töötamise staaž, ametijärk, keskmine nädala töökoormus, eriala, haridus.

Esimene osa on rajatud 6 astmelisele Likerti skaalale ja sisaldab eneses väiteid, mille kaudu uuritakse õpetajate teadmisi, hoiakuid ja arusaamu ning koostegevusi haridusasutuses, õppiva organisatsiooni seisukohast lähtuvalt.

Teine osa on rajatud 3 astmelistele skaaladele, selgitamaks välja õpetaja enese tegevust organisatsiooni liikmena, õppiva indiviidina.

Kolmas osa sisaldas endas valikvastuseid, milles vastanu analüüsis oma ja asutuse tegevust sisehindamise ning meeskonnatöö kontekstis. Selles blokis määratles vastanu ka enese koolitusvajadusi, sisehindamise rakendamisest lähtuvalt.

Koos isikuandmete blokiga sisaldas õpetaja küsimustik 95 ühikut.

Haridusasutuse juhi küsimustik koosneb samuti isikuandmete blokist ja kolmest osast.

Isikuandmete blokk sisaldab üldiseid andmeid vastaja ja tema juhitava organisatsiooni kohta: õpetajate arv, õpilaste arv, vastaja sugu, vanus, töötamise staaž pedagoogina ja juhina, ametijärk, keskmine nädala töökoormus.

Esimene osa on rajatud 6 astmelisele Likerti skaalale ja sisaldab eneses väiteid, mille kaudu uuritakse juhi teadmisi, hoiakuid ja arusaamu ning koostegevusi haridusasutuses, õppiva organisatsiooni seisukohast lähtuvalt.

Teine osa on rajatud 3 astmelistele skaaladele, selgitamaks välja haridusasutuse juhi enese tegevust organisatsiooni juhina ja liikmena, õppiva indiviidina.

Kolmas osa sisaldas endas valikvastuseid, milles vastanu analüüsis iseenda ja kollektiivi tegevust sisehindamise ning meeskonnatöö kontekstis. Selles blokis määratles vastanu ka enese koolitusvajadusi sisehindamise rakendamisest lähtuvalt.

Koos isikuandmete blokiga sisaldas haridusasutuse juhi küsimustik 93 ühikut.

Kõik küsimustikud olid kodeeritud 5 kohalise koodiga, kus esimesed kaks numbrit näitab kooli ja järgmised kolm numbrit on vastanu individuaalne kood. Koolijuhil oli viimased



kolm numbrit alati 001. Selline kodeerimine võimaldab paremini töödelda lähteandmeid nii kooliti kui ameti järgi.

Kodeerimisel on teinegi eesmärk - niimoodi tagatakse respondentide anonüümsus, kuna koodivõtmeid teab ainult projekti meeskond.

## 2.2. Metoodika

Andmete võrreldavuse saavutamiseks on määrati kindlaks täpsed protseduurilised reeglid metodoloogia osas.

Kvantitatiivne uuring viidi läbi ajavahemikus 2007 märts –november mille käigus koguti esmalt 34 haridusasutuse kohta üldandmed, 32 kohta ankeetandmed nii õpetajatelt kui ka juhtidelt.

Küsitluse läbiviimiseks kasutati uuringute alaprojekti töörühma liikmeid. Küsitluses osalemise määr oli kõrge - 1405 välja saadetud küsimustikust saadi tagasi 884 ( 63 %). Õpetajate ja koolijuhtide küsimustikud saadeti postiga, tagastamine toimus osalt postiga, osalt isiklikult kohaletoomisega. Koolijuhtide küsimustikest tagastati 36- st 34 (94,4%).

Üldandmeid ei esitanud 2 pilootprojekti kuuluvat haridusasutust ja ankeete ei tagastanud 4 pilootprojekti kuulunud haridusasutust (Põltsamaa Kodu- ja põllutöökool, Tartu Waldorfgümnaasium, Eesti Hotelli ja turismimajanduse Erakool, Tallinna Inglise kolledž) Kontrollgrupina kaasati pilootprojekti väliselt üks väike maapõhikool ja üks maagümnaasium.

Kvantitatiivse uuringu korral oli esimeseks sammuks kogutud andmete kodeerimine ja sisestamine. Kodeerimine tähendab vastuste viimist ühisele alusele nii, et need oleksid hiljem võrreldavad. Sisestamine tähendab digitaalse andmebaasi loomist uuringus kogutud andmetest. Täidetud ankeedid sisestati MS Exeli andmefaili küsitluste laekumise ajalises järjestuses. Sisestamise käigus kodeeriti isiku vastused.

Kvantitatiivse uuringu andmeid töötlesime statistiliste andmetöötlusprogrammidega Statistica ja MS Excel. Andmesisestusprogrammiga töötamine sisaldas ka esmaseid visuaalseid loogilisi kontrole. Kui ankeedi sisestamisel ilmnisid vastuolud, kontrolliti andmed ankeedist veelkord üle. Pärast küsitluste lõppu ja kõigi andmete sisestamist konverteeriti MS Exel'i andmefailid Statistica formaati ning kontrolliti keerulisemaid seoseid, mida ei olnud võimalik Exel'is teha. Seejärel valmistati ette koondandmefailid,

kus ühendati haridusasutuse juhi ja õpetajate andmefailid üheks. Andmete analüüs kujutab endast saadud andmetest järelduse tegemist. Siinjuures kasutasime mitmeid meetodeid alustades lihtsast andmete vaatlusest ja lõpetades statistiliste analüüsimeetoditega nagu faktoranalüüs, dispersioonanalüüs(ANOVA), klasteranalüüs, hulgi regressioonanalüüs jt.

Kvalitatiivsete andmete kogumisel 2008 aasta veebruar-aprill, eeldati et koolid on läbinud esimese etapi sisehindamise ellurakendamisel (esitanud sisehindamise aruande ja saanud tagasiside nõunikelt ning asunud koostama teist aruannet). Uuringu raames intervjueriti struktureeritud intervjuu raames 11 juhuvalimiga valitud koolijuhti, eeldusel et nad esindaksid kõiki projektis osalenud põhilisi koolitüüpe (põhikool, gümnaasium ja kutseõppeasutus). Uuringu kvalitatiivne osa võimaldas koguda kogemuslikku, tunnetuslikku ja emotsioonidega seonduvat teavet, mis annab eelnevatele uuringuosadele lisaks olulist lisaväärtust ning võimaldas süüvida teemasse sügavuti, mille osas jäävad kvantitatiivsed tehnikad pisut liiga üldiseks. Lähteülesandes toodud ajakavast tulenevalt viidi kvalitatiivne osa läbi kvantitatiivuuringu (põhiuuring) järgselt fookusgrupi-intervjuuna. Vabas vormis vestlus viidi läbi varasematele uuringutulemustele toetudes koostatud küsimuste alusel. Kasutati struktureeritud küsimustikku, milles esimesed 5 küsimust puudutasid koolijuhi hoiakuid/arvamusi sisehindamise protsessi suhtes, järgmised 4 küsimust sisehindamise tegevuste läbiviimiste mehhanisme ja viimased 4 hinnanguid sisehindamise protsessi kohta ning ettepanekuid süsteemi parendamiseks. Kokku esitati haridusasutuse juhile 13 sisehindamisega seonduvat küsimust.

Fookusgrupi eesmärgiks oli vahetus intervjuus kvantitatiivuuringu tulemuste analüüsi järel haridusasutuse juhtide osalusel sügavamalt avada ja lahti seletada seniseid praktikaid (ajendid, kogemus, vajadused ja valmisolek jne). Samuti võimaldas intervjuu varasemates uuringuetappides saadud uuringutulemusi mõtestada ja saada seeläbi tuge nende interpreteerimisel. Intervjuude eesmärk oli koguda lisainformatsiooni, lisaks kvantitatiivsele andmestikule, juhtide hoiakute kohta sisehindamise suhtes; töös esinevate probleemide ning takistuste kohta sisehindamise läbiviimisel ning edasise koolitusvajaduse kohta. Salvestatud intervjuude tekstide analüüsimisel tehti üldistused enamlevinud arvamustest.

Kvalitatiivne ja kvantitatiivne lähenemine täiendavad oma olemuselt teineteist ning nende kombineerimise tulemusena valmis ülevaade Eesti haridusasutustes projekti

Koolikatsuja 2006 + raames rakendatava sisehindamise süsteemi juurutamisest ning selle edukuse eeldustest kuni parimate praktikateni ja vastavasisulise koolitusvajaduseni.

### 2.3. Uuringu valimi iseloomustus

Valimi määratles ära projekti “Koolikastuja 2006+” kandideerinud koolide arv. Kokku kandideeris 2006.aastal 36 kohale 110 kooli (neist 54 gümnaasiumi, 36 põhikooli, 1 algkool, 5 erivajadustega laste kooli ja 14 kutseõppeasutust).

Eestis on 15 maakonda ning 227 kohaliku omavalitsuse üksust, mis jagunevad omakorda 33 linnaks ja 194 vallaks. Omavalitsuste suurus on erinev. Eestis on 32 valda, kus elab alla 1000 elaniku ning 82 valda ja 5 linna, kus elab 1001 kuni 2000 inimest. Üle 20 000 elanikuga linnu on Eestis 6. Omavalitsusi, kus elab 10 000 – 20 000 inimest 10. (<http://portaal.ell.ee/>)

Sama ajal oli HTM statistiliste näitajate järgi Eestis 603 üldharidusasutust. Nendest 540 pidajaks on kohalik omavalitsus. 32 üldharidusasutust tegutseb erasektoris ning 31 haridusasutuse pidajaks on riik. Kutseõppeasutusi oli seisuga 2006/07 48, neist riigile kuuluvaid 34, kohalikele omavalitsustele kuuluvaid 3 ja 11 erakutseõppeasutust (*EHIS*)

Valimi koostamisel kasutati mitmetasandilise klastervalimi meetodikat. Esimese tasandina defineeriti kooli tüüp, teise tasandina – paiknemise regioon, kolmanda tasandina kooli suurus, neljanda tasandina omandivorm.

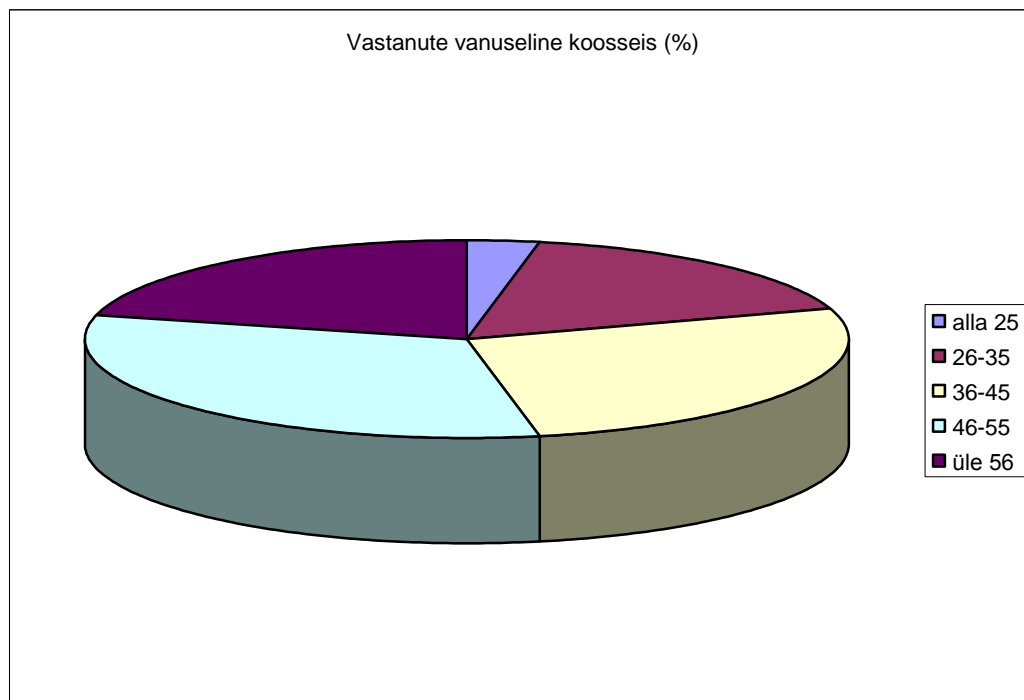
Valimis on loodud 7 eksplitsiitset kihti (regioonid, väikekoolid ja suurkoolid) ning 4 implitsiitset kihti (eesti linnakoolid, eesti maakoolid, vene linnakoolid, vene maakoolid ja eesti-vene õppekeele koolid).

Pilootprojektis osalenud haridusasutuste valimisse kuulub 36 kooli (vt. **lisa 5**. Koolide nimekiri uuringu valimis).

Kokku jagati välja ankeete 1405 õpetajale ja haridusasutuse juhile. Juhi küsimustiku respondendiks oli kooli direktor või juhataja.

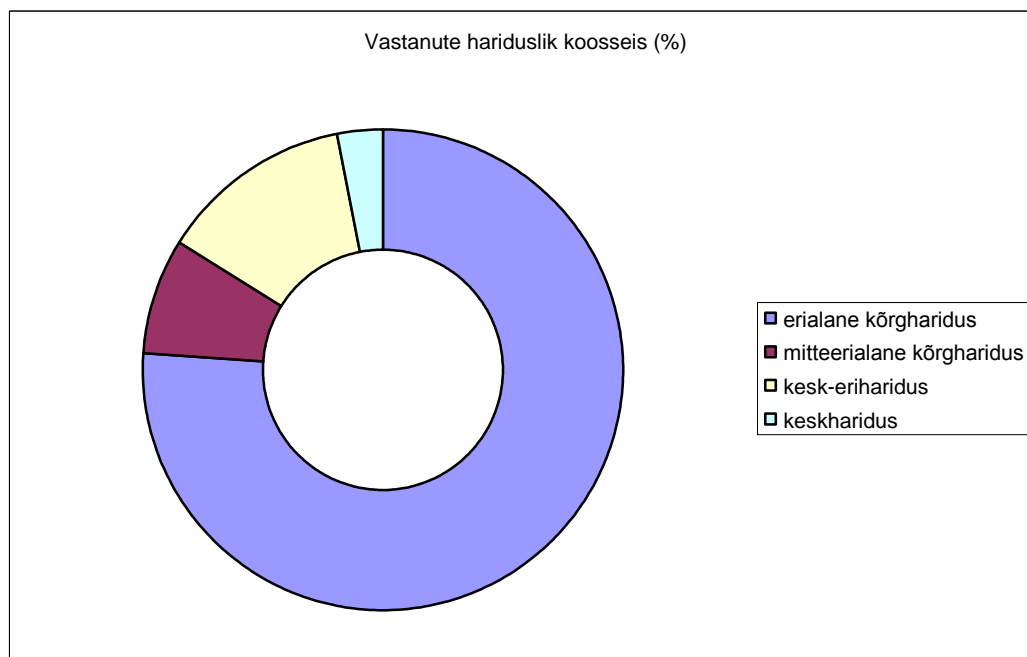
Sisehindamisalane ankeet esitati 36 koolile, millest 32 kooli tulemused saadi ka tagasi. Kokku oli valimis 852 õpetajat ja 32 koolijuhti. Neist 158 olid mehed ja 673 naised. Valimi vanuseline jaotuvus oli järgmine: alla 25 aastaseid – 3%; 26-35 a. – 17%; 36-45 a. – 27%; 46-55 a. – 32% ja üle 56 aastaseid – 21%.

Joonis 1



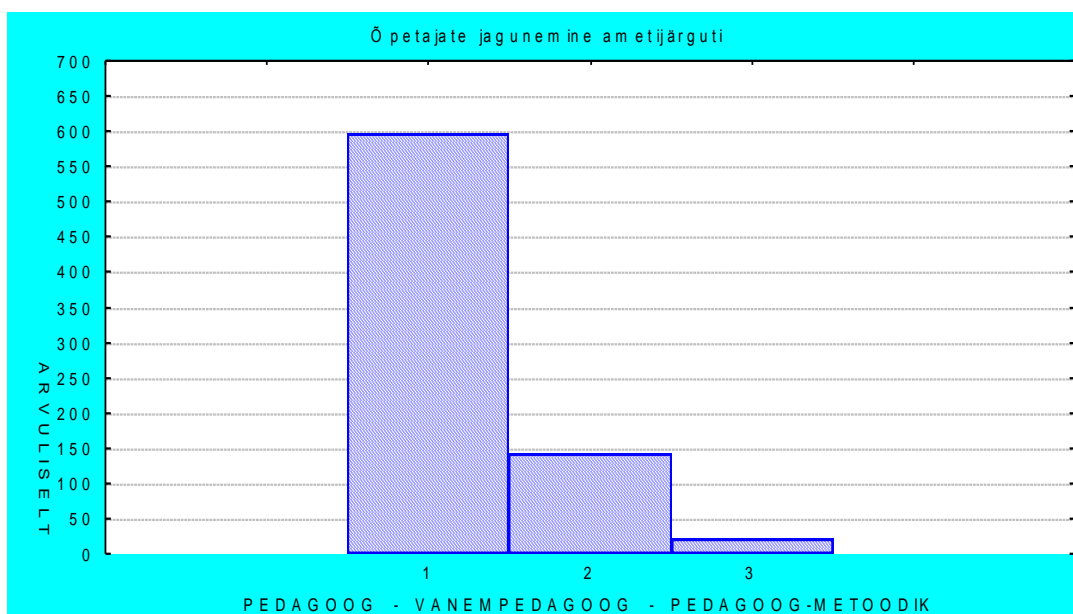
Joonis 1. Küsitlusele vastanute vanuseline koosseis

Hariduselt jaotus valim järgmiselt: üle  $\frac{3}{4}$  vastanutest omasid erialast kõrgharidust; lisaks 8% olid mitteerialase kõrgharidusega; 13% omasid kesk-eriharidust ja 3%-l oli keskharidus.

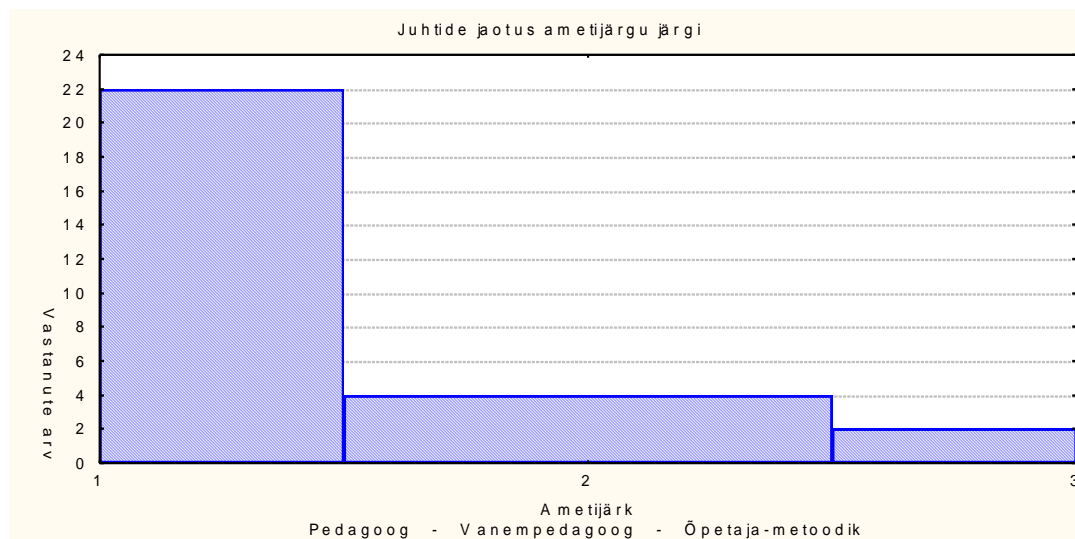
**Joonis 2**

Joonis 2. Küsitlusele vastanute hariduslik koosseis

Vastanud õpetajate ja juhtide jagunemine ametijärguti on toodud kahel alljärgneval joonisel. Valdav enamik paigutub pedagoogi ametijärku.

**Joonis 3**

Joonis 3. Vastanud õpetajate jagunemine ametijärgu alusel.



Joonis 4. Vastanud koolijuhtide jagunemine ametijärguti.

Kvalitatiivse osa intervjuu viidi läbi 11 koolijuhiga, kes valiti juhuvalimi põhimõttel, et oleksid esindatud erinevad koolitüübid ja asukohad. 6 intervjuueeritavat töötasid linnakoolis ja 5 intervjuueeritavat maapiirkonnas. Küsitleti 4 gümnaasiumi direktorit, 4 põhikooli direktorit, 2 kutseharidusega tegeleva haridusasutuse juhti ja 1 erikooli direktorit. Küsitletutest olid 5 naist ja 6 meest. Vanuseliselt ja tööstaažilt oli valim representatiivne, kui võrrelda projektis osalenud koolide juhtide andmeid.

### 3. Ülevaade mujal kasutatavatest sise- ja / või välishindamisesüsteemidest ja rakendusmehhanismidest

Uuringus vaatluse all olevad riigid erinevad üksteisest oma arengutaseme ja poliitiliste traditsioonide poolest. Ka haridussüsteemid ning õpetamistavad on üpris mitmekesised. Seetõttu on ka lähenemised sisehindamisele kardinaalselt erinevad ja lähtuvad sotsiaalkultuurilisest arengust. Uurimuse eesmärgiks oli kaardistada Euroopa riikides kasutusel olevad hindamissüsteemid, ning lähtepunktiks Euroopa Parlamendi ja Nõukogu soovitus “soodustada kooli sisehindamise ja välishindamise vahelise tasakaalustatud süsteemi raames koolide enesehindamist kui õppimis- ja arenemisvõimeliste koolide loomise meetodit”. Alljärgnev ülevaade erinevates riikides kasutusel olevatest hindamissüsteemidest baseerub oma rõhuasetuselt just eelnimetatud *Eurydice* uurimusel

*Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*, mis on kättesaadav aadressil <http://www.eurydice.org>.

### **3.1. Koolide hindamise laiem kontekst, arengud**

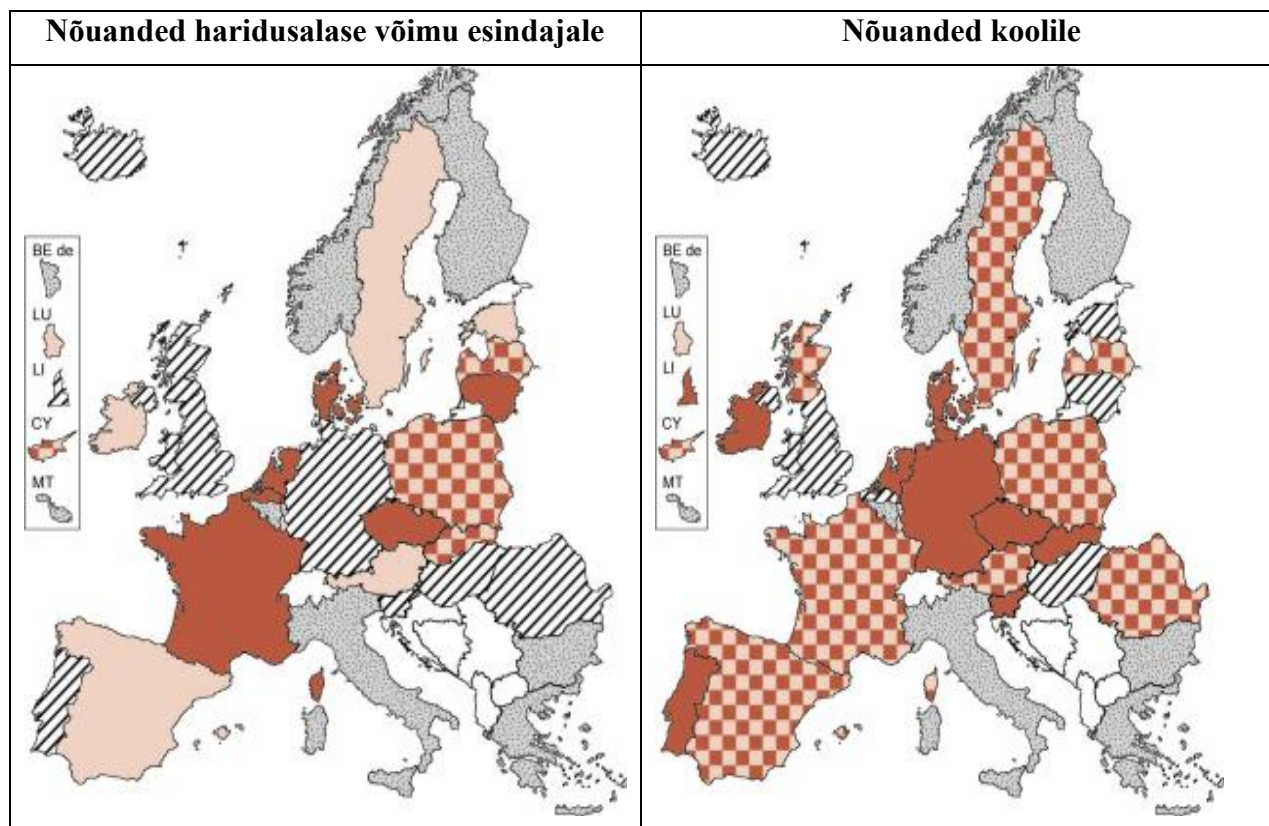
Viimastel aastakümnetel on hariduselu juhtimist ning hindamist olulisel määral mõjutanud kaks trendi: nimelt vahendite ja võimaluste detsentraliseerimine ning liikumine riikliku hariduselu plaanis üha üldisemate, enam ühtlustatud eesmärkide / näitajate poole. Detsentraliseerimisprotsess on nähtav kogu maailmas - suuresti on selle taga 1980. aastate püüe juurutada kvaliteedijuhtimise põhimõtteid haridusellu ning teisalt ka kooliõpilaste heterogeensuse pidev kasv (sh nt migrantid). Detsentraliseerimisprotsessi eesmärgiks on olnud valdavalt koolide (Põhjamaades ka kohaliku munitsipaaltasandi) autonoomsuse suurendamine kvaliteedi parandamise ning koolide efektiivsuse tõstmiseks. Detsentraliseerimis-protsessi tasakaalustamiseks on teisalt paratamatu liikumine riiklikult ühtlustatud standardite (oodatavate tulemuste) ning üheselt paikapandud eesmärkide suunas.

Tänu koolide autonoomsuse kasvule otsustavad koolid üha enamal määral nii kooli hariduslike kui juhtimisalaste ülesannete täitmise üle, mistõttu on loomulik, et oma tegevuse hindamise kultuur on koolide tasandil oluliselt muutunud. Just eelnimetatud kahetiste arengute – detsentraliseerimine ning riiklikul tasandil enam ühtlustatud eesmärkide püstitamine – tulemuseks on kahesuunalised protsessid koolide tegevuse hindamisel. Ühelt poolt eeldavad koolide autonoomsuse kasv ning kvaliteedijuhtimise põhimõtted üha intensiivistuvat sisehindamise läbiviimist, teisalt: koolide ning haridussüsteemi kui terviku hoidmine oodataval kvaliteediasemel nõuab ka üldjuhul riiklikku järelevalvet välishindamise näol.

Etteruttavalt võib öelda, et kvaliteedijuhtimise ning igasuguse haridusalase uuenduslikkuse aspektist on sisehindamisel kui vahetul ning erinevaid tegutsejaid kaasaval hindamisviisil selge eelis paratamatult distantseeritud välishindamise ees. Küll aga on välishindamisel selge roll täita sisehindamise superviseerimisel ning tulemuste analüüsil. Just välishindamise raskuspunktide muutmise arvelt oleks võimalik tekitada ressursse haridusalaste (võrdlevate) uuringute läbiviimiseks riiklikul ning rahvusvahelisel tasandil. Mitmetes riikides (eeskätt Austria, Norra) ongi välishindaja roll drastiliselt

muutunud ja kooli ning välishindaja suhe baseerub ennekõike partnerlusel ning toetusel (vt Joonis 5).

## JOONIS 5



- nõuanded hindamisest sõltumatult
- nõuanded hindamisprotsessi osana
- nõuanded hindamisest sõltumatult ja / või hindamisprotsessi osana
- nõuandev roll puudub
- andmed ei ole kohaldatavad

Joonis 5. Välishindaja roll erinevates riikides (allikas: Eurydice 2004).

### 3.2. Tähelepanu all kooli kui terviku hindamine

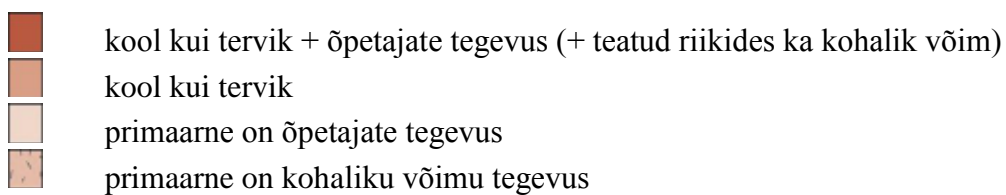
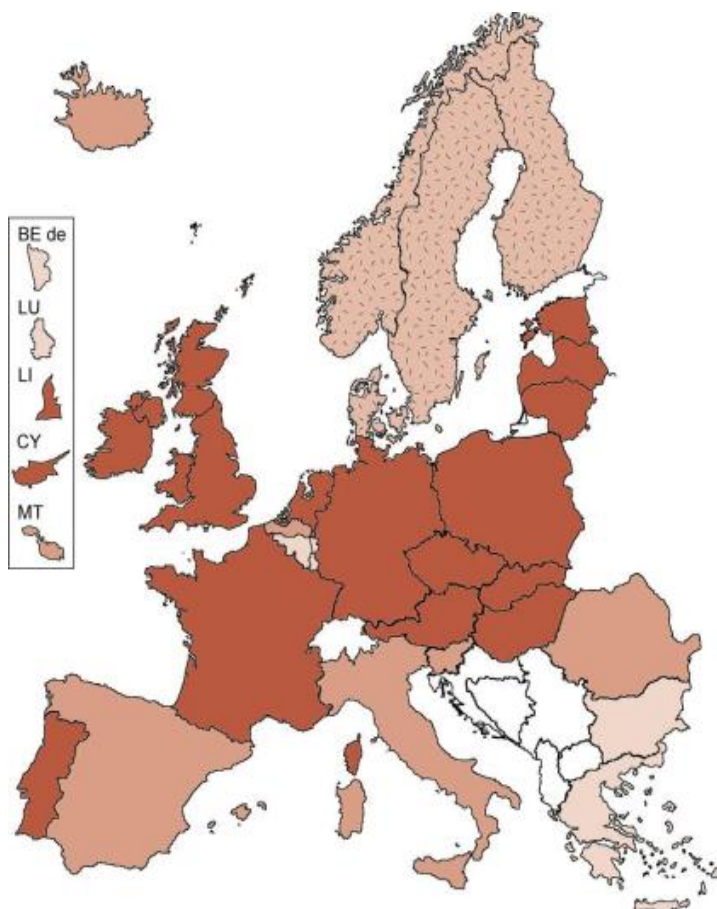
Hariduse kvaliteedi hindamine võib võtta väga erinevaid vorme, sõltudes eelkõige hindamisprotsessi fookusest – nt kooli poolt ülesseatud eesmärgid, õpetajate tegevus, kooli juhtimine, riikliku haridussüsteemi kui terviku funktsioneerimine, õpilaste



tulemused jne. Koolide autonoomsus on hindamissüsteemiga kahtlemata seotud – juhul, kui kool tervikuna ei ole hindamisprotsessis kesksel kohal, tähendab see reeglina kooli vähemat autonoomsust ja otsustamisõigust. Euroopa mastaabis võib näha nelja erinevat tüüpi koolide hindamissüsteeme, mille puhul eristavaks asjaoluks on just hindamise objekt ning fookus (vt Joonis 6).

Hindamissüsteemide eristamisel ning analüüsil on olulise faktorina tähelepanu keskmes just erinevate hindamissüsteemide keskendumine **kooli kui terviku** tegevuse hindamisele; st vaadeldakse kooli töötajate kollektiivseid tegevusi kooli kui terviku hariduslike eesmärkide teostamise mõttes. Hindamise eesmärgiks on koolis läbiviidavate tegevuste kontrollimine ja parandamine, efektiivsuse tõstmine ning kvaliteedi parandamine. Kuna koolide autonoomsus varieerub riigiti väga suurel määral, varieerub ka tegevuste ring, mida erinevates riikides hinnata on võimalik.

## JOONIS 6



Joonis 6. Hindamissüsteemide kesksed aspektid (allikas: Eurydice 2004).

### 3.3. Vaadeldavad valdkonnad

Koolide hindamisel leiavad reeglina tähelepanu kuus peamist vastutusala:

Hariduslikud ülesanded:

- oskuste ja teadmiste edasiandmine / omandamine

- personaalse arengu (sh kutsevalik) ja kohaste sotsiaalse käitumise mudelite edasiandmine / omandamine

Administratiivsed ülesanded:

- inimressursi juhtimine
- igapäevaseks tegevuseks vajalike operatiivsete ressursside juhtimine
- rahaliste vahendite kasutamine
- informatsiooni, kooliväliste suhete ning partnerlussuhetega seonduvad tegevused

Kuigi valdkonnad ja vastutusosalad, mida erinevad riigid koolide hindamisel kasutavad, on samad, erinevad suurel määral spetsiifilised aspektid, mida hinnatakse. Ka siin on küsimus koolide autonoomsuses. Nimetatud valdkonnad tulevad lähema vaatluse alla ka hindamiskriteeriumeid puudutavas alajaotuses.

### 3.4. Hindamismudelid

Nagu eelpool nimetatud, on käesoleva ülevaate aluseks suuresti eristus koolide hindamisel kasutatavate sise- ja välishindamise mudelite vahel. Mõlema hindamisviisi puhul saame rääkida neljast etapist: olulise informatsiooni kogumine, otsustuste tegemine, hindamisraporti kirjutamine ning ettepanekud tegemine muudatusteks.

**Välishindamise** (*external evaluation*) korral on hindaja aruandekohustuslik lokaalse, regionaalse või riikliku tasandi haridusliku institutsiooni ees, millele kool otseselt allub. Teisisõnu: hindamist läbiviiv inimene (inimeste grupp) ei ole vahetult kaasatud hinnatava kooli tegevusse. **Sisehindamise** (*internal evaluation*) puhul on kooli tegevuse hindajaks inimene (inimeste grupp), kes on kooli tegevusse vahetult kaasatud (koolijuht, pedagoogiline või administratiivne personal, õpilased) või sellest otseselt mõjutatud (lapsevanemad, kohalik kogukond). Hindamise läbiviimisel võidakse kasutada ka **sõltumatuid eksperte**, kes vastutavad hindamiskriteeriumidele vastavate protseduuride läbiviimise ning otsustuste langetamise eest. Ekspert esitab oma hinnangud ning ettepanekud vastavale ringile / grupile, kes omakorda vastutab nende arvessevõtmise ja ellurakendamise eest ning on moodustatud kas kooliga otseselt seotud inimestest või erineva taseme koolivälistes hariduslike institutsioonidesse kuuluvatest inimestest.

Esimesel juhul saame rääkida sisehindamisele orienteeritud hindamisest, teisel juhul välishindamisele orienteeritud hindamisest.

Sise- ja välishindamise protseduuriliste ning meetodiliste erinevuste illustreerimiseks sobib hästi kummagi hindamisviisi rõhuasetuse vaatlemine: välishindamise peamiseks eesmärgiks on hinnangu andmine, otsus selle kohta, kas kool vastab teatud etteantud kriteeriumitele. Otsuse tegemisel võtab hindaja arvesse suurt hulka hindamiskriteeriumitele vastavalt kogutud materjali ning püüab hinnangut andes olla võimalikult objektiivne. Sisehindamise peamiseks rõhuasetuseks on seevastu muutuse läbiviimine, olukorra parandamine lähtuvalt hetkeolukorra analüüsist vastavalt tulevikukavadele. Sisehindamise raport on sageli kantud just kvaliteedijuhtimise põhimõtetest, ning objektiivsete ning universaalsete näitajate asemel tuuakse raportis välja konkreetsele koolile omased näitajaid.

### **3.5. Konkreetsed praktilised lahendused**

Konkreetsetest praktikatest rääkides võib üldstatult öelda, et enamus riike kombineerib hindamisel sise- ja välishindamist. Vaid üksikud riigid kasutavad üksnes üht või mitut sisehindamisel põhinevat lähenemist või üht või mitut välishindamisel põhinevat lähenemist. Euroopa 27. uuritud haridussüsteemist puudus sisehindamine vaid kahes: Luksemburgis ja Bulgaarias; välishindamine esineb teatud määral küll kõigis riikides, kuid võib olla riiklikul tasandil vähereguleeritud (Soome, Norra, Itaalia vm).

Sisehindamine on riikides kas kohustuslik või soovituslik. Esineb koole, kes kasutavad sisehindamist vaatamata sellele, et tegemist on üksnes soovitusliku hindamisviisiga; samuti on riike, kus koolid kohustuslikult kehtestatud sisehindamist süstemaatiliselt läbi ei vii. Välishindamine esineb paljude erinevate mudelitena: enamikus Euroopa riikides viib hindamist läbi spetsiaalne inspektoraat, mis allub keskvalitsusele / ministeeriumile; teatud juhtudel toimub hindamine kahe erineva institutsiooni poolt (sh Eesti, Taani, Poola, Suurbritannia, Leedu jt). Üldjuhul on välishindamine kohustuslik, täpselt reguleeritud. Riikides, kus välishindamine on riiklikul tasandil vähereguleeritud (nt Soome, Norra, Ungari, Belgia, Kreeka, Bulgaaria, Luksemburg jt), kasutatakse koolide hindamiseks õpilaste tulemuste analüüsimist, kohaliku omavalitsuse või õpetajate tegevuse (personaalset) hindamist vms. Teatud juhtudel, mil hindamine toimub kohalikul

tasandil, kasutab kohalik omavalitsus spetsiifiliselt antud piirkonna koolide jaoks välja töötatud kriteeriume (nt Soome, Norra, Taani, Läti).

**TABEL 1**

**Sise- ja välishindamisele iseloomulikud karakteristikud**

Allikas: Euridice

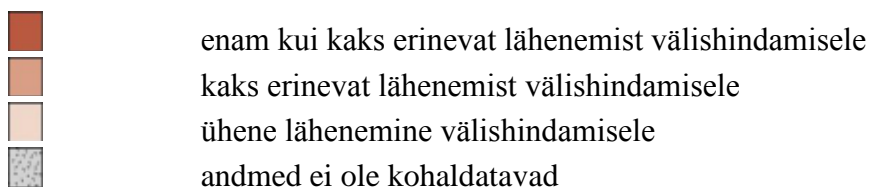
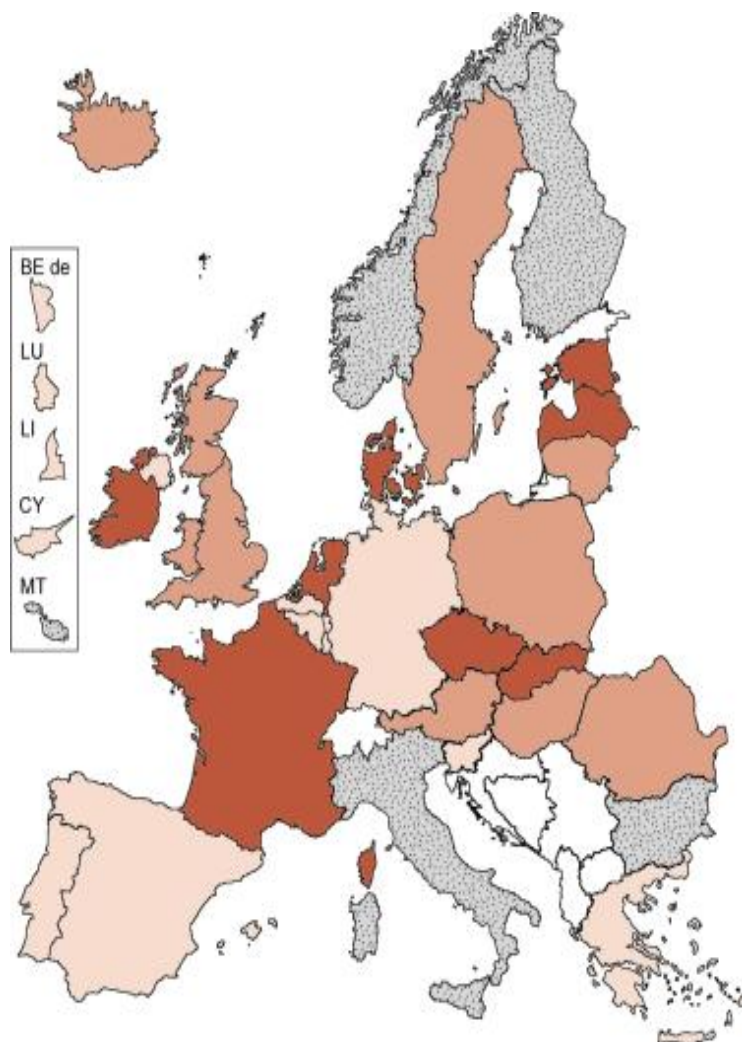
Sisehindamine	Välishindamine
<p><b>Hindajad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• koguvad informatsiooni kooli funktsioneerimise kohta (diskussioonid, küsimustikud); teatud juhtudel ka õpilaste saavutuste kohta (riiklik andmestik)</li> <li>• analüüsivad hetkeseisu võttes arvesse kohalikke ja riiklikke eesmärke; toovad välja tugevused ja nõrkused</li> <li>• koostavad kooli või välishindaja jaoks hindamisraporti, millele lisanduvad ettepanekud olukorra parandamiseks</li> <li>• viivad kooli tasandil muudatused ellu</li> </ul>	<p><b>Hindajad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• koguvad informatsiooni kooli funktsioneerimise (intervjuud, töö dokumentidega – sh sisehindamise raport, külastused) ja ka õpilaste saavutuste kohta (riiklik andmestik)</li> <li>• analüüsivad hetkeseisu võttes arvesse riiklikke eesmärke ja teiste koolide tulemusi ning sõnastavad koolile hinnangu (viidates teatud juhtudel ka etteantud hindamiskriteeriumitele)</li> <li>• koostavad kooli ning kõrgemate haridusametnike jaoks hindamisraporti</li> <li>• jälgivad ettekirjutuste täitmist koolides; teevad sageli keskvoimule ettepanekuid haridussüsteemi kui terviku parandamiseks vajalike regulatsioonide sisseviimiseks</li> </ul>
<p><b>Vastutusala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• töötada välja abinõud kvaliteedi tõstmiseks</li> </ul>	<p><b>Vastutusala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jälgida tegevuse kvaliteeti ning tagada ettekirjutuste ja muudatuste sisseviimine</li> </ul>

### 3.5.1. Välishindamine

Tavapärased võivad ühe riigi siseselt koos eksisteerida väga erinevad lähenemised välishindamisele (vt Joonis 7). Üldjuhul on see tingitud sellest, et koolis toimuvate erinevate tegevuste ja valdkondade hindamine on tugevasti spetsialiseeritud – kui riikliku tasandi (ministeeriumi vm) inspektorid tegelevad nt hariduslike küsimuste hindamisega, siis nt (personali) juhtimisküsimused või majandusküsimused kuuluvad kohaliku omavalitsuse, mõne riigitasandil tegutseva inspektoraadi vm riikliku asutuse hindamise alla (nt Prantsusmaa, Holland).

Mitmetise välishindamise puhul on levinud kohalike omavalitsuste kui koolipidajate / omanike sekkumine. Kohalike omavalitsuste roll koolide hindamisel ei ole alati riiklikul tasandil täpselt reguleeritud, sageli hindavad kohalikud omavalitsused lähtudes väga konkreetsetest ja spetsiifilistest isiklikest huvidest. Teatud juhtudel – nt Soome, Norra, Tšehhi - ei ole kohaliku omavalitsuse täpset rolli (tegevused, protseduurid jm) hindamisel seadustega sätestatud, küll aga eeldatakse, et kohalik omavalitsus on kursis oma haldusalas tegutsevate koolide olukorraga. Nii on erinevad kriteeriumid koolide hindamisel väga suure variatiivsusega ka riigisiselt.

Kui välishindajaid on kaks, on rollid reeglina jagatud kooli hariduslike ja administratiivsete ülesannete hindamiseks (nt Poola, Ungari). Teatud juhtudel – nt Rumeenia, Leedu, Suurbritannia (Inglismaa ja Wales) – on kahe erineva hindajate grupi fookus sarnane, erinevus tuleneb hindamismeetodist.



Joonis 7. Erinevad lähenedused välishindamisele (allikas: Eurydice 2004).

Mitmetes riikides on koolide pidamise vastutus jaotatud erineva tasandi (lokaalne, regionaalne, riiklik) võimude vahel, mis ei tähenda automaatselt seda, et hindamine vastutusalas toimuks vastava tasandi piires: kui erinevad hindajad vastutavad erinevate

tasandite võimude ees, toimub reeglina keerukas tasanditevaheline infovahetus, “raporteerimine” kohalikult tasandilt riiklikule vm ning keerulised alluvus- ja aruandlussuhted (nt Prantsusmaa ja Rumeenia).

**TABEL 2****Koolipidaja suhe välishindamisega**

Allikas: Eurydice 2004, vt LISA 1

<b>Kooli pidamise vastutus lasub</b>	<b>Hindaja(te) vastutus 1 tasandi võimuesinduse ees</b>	<b>Hindaja(te) vastutus vähemalt 2 tasandi võimuesinduse ees</b>
<b>- üksnes riiklikul tasandil</b>	BEde, ES, IE, LU, LI, CY	DK, AT, SE, UK (E/W), UK (SC), IS, CZ, EE, LT,
<b>- on jagatud erinevate tasandite võimude vahel</b>	BEfr, BEnl, DE, EL, FR, NL, PT, UK (NI), LV, HU, RO, SI	DK, AT, SE, UK (E/W), UK (SC), IS, CZ, EE, LT, PL, SK

**3.5.2. Sisehindamine**

Koolide eneste, so kooli juhtkonna / koolijahi poolt läbiviidavad hindamised on olnud koolide hindamisel pikaajaline praktika. Alates 1990.-aastate keskpaigast on hakatud iseäranis Euroopas otsima võimalusi kooli sisehindamissüsteemide edasiarendamiseks, uute lahenduste sisseviimiseks. Uue lähenemisnurgana hakati kasutama “kooli kui terviku” - ideed, mis on paljuski asendamas varasemat, nõ üksikmängijate (koolijuhid, õpetajad) tegevuse analüüsimist ja hindamist. Hindamisprotsessi on sageli kaasatud ka varasemast laiem osalejaskond, nn “koolikogukond” (*school community*), kuhu kuuluvad inimesed alustades kooli personalist, lõpetades õpilaste, nende vanemate ja kohaliku kogukonna liikmetega (vt tabel 3).

Seega on kooli enesehindamise kontseptsioon viimase kümnekonna aastaga oluliselt laienenud ning täpsustunud. Põhjuseid selleks on mitmeid. Eeskätt on enesehindamise eesmärgiks alati olnud edasise arengu täpsem kaardistamine ning ennustamine. Olulised on siin olnud kvaliteedijuhtimise ideed, nende ülekandmine haridusvaldkonda. Kooli personali kaasamine hindamisprotsessi näib olevat faktor, mis kindlustab arenguprotsesside edukuse tänu kogu personali kaasatusele, motiveeritusele,



teadlikkusele. Kohaliku kogukonna kaasamine hindamisprotsessi annab võimaluse kooli vastavusse viimiseks kohaliku kogukonna vajaduste ja ootustega.

Kooli kogukonda võib kuuluda olenevalt riigist väga laiapõhjaline ning rohkearvuline inimgrupp. Lisaks aitavad sisehindamist läbi viia ka erinevad organisatsioonilised ühendused ja institutsioonid. Kooli hindamisse sekkumise vormidena võiks nimetada diskussioone, konsultatsioone, andmete (erinevate tulemuste, testide, näitajate jne) analüüsimist, otsustuste langetamist, protsessi koordineerimist jne. Sisehindamise puhul on küllaltki tavapärane see, et sisehindamise materjalid – tulemused ning püstitatavad eesmärgid - kooskõlastatakse ning kooli arengustrateegiatega väljatöötamine toimub laiapõhjaliselt.

Ükskõik, millist vormi kooli sisehindamine täpselt ka ei võtaks ning kui laia- või kitsapõhjalistena need nn hindamiskomisjonid ka moodustatud ei oleks, kuuluvad neisse üldjuhul ka koolijuhid. Sageli on just koolijuhid hindamisprotsesside koordineerijaiks ning üldiste tegevussuundade määrajaiks.

**TABEL 3**

### **Kooli sisehindamisega seotud grupid**

Allikas: Eurydice 2004

<p><b>Kooli nõukogu</b> koosneb reeglina kooli juhust ja / või teistest kooli juhtkonna liikmetest, õpetajatest, muu koolipersonali esindajatest, kohaliku omavalitsuse esindajatest, vanematest. Juhul, kui õpilased on kaasatud, on tegemist vanema kooliastme õpilastega.</p>	<p>Kooli nõukogu kasutatakse ca 20. riigis. <i>Belgia, Kreeka, Portugal, Suurbritannia:</i> kooli nõukogusse kuuluvad ka kohaliku äri- ja kultuurielu tegelased jms. <i>Prantsusmaa:</i> nõukogusse kuulub ka haridusministeeriumi esindaja ja riikliku järelevalve inspektor. <i>Tšehhis ja Sloveenias</i> ei kuulu koolijuht nõukogusse. <i>Saksamaa ja Austria</i> ei kaasa kohaliku võimu esindajaid.</p>
<p>Spetsiaalselt <b>sisehindamise läbiviimiseks moodustatud grupp</b> on piiritletud kitsalt kas koolipersonaliga või kuuluvad sinna ka õpilased, vanemad, teised koolivälised partnerid (nt</p>	<p><i>Kreeka, Suurbritannia, Islandi</i> teatud koolid: kitsalt piiritletud kooli töötajatega. <i>Hispaanias</i> kuuluvad sisehindamist läbiviivasse gruppi (nn kvaliteedikomiteed) õpetajad, lapsevanemad, õpilased. Üksikud koolid kaasavad ka kooli juhtkonna esindajaid või kohaliku omavalitsuse esindajaid. <i>Austria:</i> teatud hulk koole kaasab oma kvaliteedigruppidesse kõikvõimalikud kooli partnerid (vanemad, õpilased, kohaliku kogukonna liikmed jne) <i>Norra:</i> grupid koosnevad alati kooli juhtkonnast, 2-6 õpetajast, mõnikord</p>

vilistalased, kohaliku kogukonna liikmed etc)	õpilastest ja nende vanematest, harvemini ka teistest kohaliku kogukonna liikmetest.
<b>Õpetajate ühendused</b> on formaalsed ühendused, mis kogunevad perioodiliselt hindamisprotsessi läbiviimiseks. Üldjuhul kuuluvad neisse kõik õpetajad, teatud riikides on võimalik moodustada ka spetsiifiliste eesmärkidega ühendusi teatud kindlate küsimuste üle otsustamiseks.	Õpetajate kaasamine on mingis vormis kasutusel kõigis riikides, kuid sageli on õpetajate roll selgesti määratletud ning neid kaasatakse hindamise väga kindlates faasides. Eelkõige kaasatakse õpetajaid õppetööga seotud protsesside hindamiseks: nt <i>Saksamaal, Ungaris, Hispaanias, Sloveenias, Slovakkias. Holland, Malta, Taani</i> : õpetajad kaasatakse nn <i>ad hoc</i> põhimõttel, kasutusel on küsimustikud, ankeedid; õpetajate kaasamine toimub hindamise spetsiifilises faasis kooli juhtkonna eestvedamisel. Norra, Tšehhi, Rumeenia: õpetajad ise küll hindamisprotsessis ei osale, kuid annavad oma hinnangu hindamise plaanile ning selle tulemustele
Lisaks kuuulamisele kooli nõukogusse, kaasatakse <b>õpilasi ja lapsevanemaid</b> sageli ka tagasiside saamisel ning informatsiooni kogumisel küsimustike ja intervjuude kaudu.	<i>Holland, Malta, Suurbritannia, Norra</i> : lapsevanemate ja õpilastega toimuvad vestlused hindamisel kogutud andmete analüüsimiseks. Suurbritannia ( <i>Inglismaa, Wales, P.-Iirimaa</i> ) koolides toimuvad iga-aastased koosolekud lapsevanemate ja kooliomanike osavõtul, eesmärgiks arutleda võimalike arenguperspektiivide üle. Sageli kogutakse lapsevanematelt siis ka küsimustike kaudu põhjalikumaid tagasisidet. <i>Šotimaal</i> peavad koolid kvaliteedijuhtimise prioriteetide paikapanemiseks saada lapsevanemateheakskiidu. <i>Sloveenia</i> : koolijuht tutvustab kord aastas lapsevanematele kooli hindamisraportit.

### 3.5.3 Seosed sise- ja välishindamise vahel

Põhiliseks küsimuseks antud suhte puhul on küsimus, mil määral kasutatakse välishindamise puhul sisehindamise käigus kogutud andmeid, kuivõrd arvestatakse otsustuste, hinnangute ja probleemilahendustega ning *vice versa*. Võimalik on välja tuua järgmised suhtekombinatsioonid:

#### 1. Sise- ja välishindamine on vastastikkuses sõltuvuses:

Sisehindamine võtab arvesse välishindamisel saadud tulemusi ning *vice versa*. 3 võimalikku olukorda:

1.1. välishindamine baseerub osaliselt sisehindamise käigus tehtud otsustel, osaliselt andmetel, mis pärinevad edasisest infokogumisest

1.2. välishindamine baseerub osaliselt sisehindamise käigus tehtud otsustel, samal ajal kui välishindamisel antud hinnangud leiavad kasutamist sisehindamisel

1.3. välishindamine väljendub sisehindamisprotsessi superviseerimises.

**2. Sise- ja välishindamine on eraldiseisvad:**

Kumbki hindamisviis ei võta arvesse alternatiivse hindamisviisi abil formuleeritud otsustusi. 2 võimalikku olukorda:

2.1. Sise- ja välishindamisel on laias laastus kattuv fookus, nad jagavad sarnaseid eesmärke, kuid nende hindamisviiside läbiviimine toimub paralleelselt.

2.2. Sise- ja välishindamisel on erinev fookus või sarnane fookus, kuid erinev eesmärk. Sise- ja välishindamine on komplementaarsed

### Sise- ja välishindamise suhe riigiti

Allikas: Eurydice 2004

<i>Sise- ja välishindamine eraldiseisvad</i>		<i>Sise- ja välishindamine vastastikkuses sõltuvuses</i>	
1.1. paralleelne lähenemine	1.2. komplementaarne lähenemine	2.1. välishindamine baseerub osaliselt sisehindamisel tehtud otsustel	2.3. välishindamine väljendub sise-hindamisprotsessi superviseerimises
DE,ES,PT,EE,CY BEnl, SK	EE, HU	DK,FR,IE, SE,IS,LI, LT,PL,RO,Si	2.2. ... & vice versa. NL,UK,CZ,LV AT,IS

Olukorda, kus sise- ja välishindamine on üksteisest eraldiseisvad (st kus inspektorite poolt läbiviidav hindamine ei ole otseselt seotud kooli sisehindamisega) on võimalik täheldada kaheksa riigi puhul. (1.1.) Paralleelsete lähenemiste puhul on küsimus eelkõige sisehindamise süstemaatilisuses ja reguleerituses (nt Hispaania puhul ei ole sisehindamise süsteem veel korralikult käivitunud). (1.2.) Komplementaarsetest lähenemistest on põhjust rääkida eelkõige siis, kui sise- ja välishindamine eristuvad oma fookuse poolest – nt keskendub üks õppetöö, teine kooli juhtimisega seonduvale (nt Ungari).

Sise- ja välishindamise vastastikkune seotus avaldub eeskätt juhtudel, mil sisehindamisel saadud tulemusi kasutatakse välishindamise läbiviimisel (2.1.). Kokku kasutatakse taolist praktikat kümnes riigis. Reeglina tutvub välishindamist toimetav inspektor eelnevalt koolist parema pildi saamiseks kooli sisehindamise materjalidega. Kooli sisehindamise tulemusi kasutavad oma hindamistel ka kohalikud võimuesindajad (nt Taanis, Rootsis, Islandil, Leedus, Poolas). (2.2) Nelja riigi puhul saame kõneleda olukorrast, kus sisehindamise dokumendid on välishindajate jaoks hindamise läbiviimisel alusdokumentideks, ning kus välishindamise tulemused omakorda võetakse kasutusele sisehindamise läbiviimisel. (2.3) Viimasel juhul (Austria, Island) antakse välishindamise käigus hinnang sisehindamise protsessile. Sisehindamise kriteeriumid on neil juhtudel paika pandud kooli poolt, protseduuriline pool on aga paika pandud riiklikul tasandil.

### 3.6. Hindamiskriteeriumid

Rääkides erinevatest kriteeriumitest, millele vastavalt sise- ja välishindamist läbi viiakse, oleks ilmselt sobilik veelkord rõhutada sise- ja välishindamise protseduurilisi ning meetodilisi erinevusi: kui välishindamise peamiseks eesmärgiks on maksimaalselt objektiivse hinnangu andmine, siis sisehindamise peamiseks eesmärgiks on muutuse läbiviimine, olukorra parandamine lähtuvalt hetkeolukorra analüüsist.

Üheks võimaluseks saavutada **välishindamisel** maksimaalne objektiivsus ning võrreldavus, on tugineda kõigile hindajatele ühisele kriteeriumite nimekirjale, mis on välja töötatud riiklikul tasandil. Väga detailsed standardid ja normatiivid on välja töötatud Hollandis, Suurbritannias (Inglismaa, Šotimaa) samal ajal kui nt Hispaania ja Leedu on jätnud vajalike kriteeriumide väljatöötamise hindaja ülesandeks. Üldjuhul arvestab välishindamine lisaks eelnimetatud standarditele ka riiklikku / regionaalset õppekava, erinevaid koolikorralduslikke seadusi, regulatsioone ja standardeid, kooli hariduslikke eesmärke käsitlevaid dokumente ning ka nt tööohutust vms puudutavaid materjale. Hindamise puhul keskendutakse kas hindamise eesmärkidele, tulemustele või hindamisprotsessile enesele (vt tabel 5).

**TABEL 5**

#### Välishindamise tegevusulatus

Allikas: Eurydice 2004

		Hindamise juures keskendutakse eelkõige			Fookus varieerub sõltuvalt võimust
		Protsessile ja tulemustele	protsessile	tulemustele	
Hindaja vastutav	Keskse/kõrgeima haridusalase võimuesindaja ees	BE,nl,ES,FR,IE,NL, PT,UK,IS, LI, CZ, CY, EE, LT,RO , SK	EL, LU , SE2, IS LV, SI		DE, ES
	Riiklik tasand	UK (E/W, SC), IS, LT	EE, PL, HU, SK	HU	DK, SE, CZ
	Regionaalse haridusamet	PL	AT		

Enamik hindamissüsteemidest on huvitatud niihästi tulemustest kui ka protsessist. Protsessi- ja tulemustekeskne lähenemine on saanud valdavaks alates 1980.-1990.aastatest, mil koolide hindamisel hakati arvesse võtma ka õpilaste tulemusi ning sooritusi. (Üksnes õpilaste riiklike testide tulemustega rahuldub erandkorras siiski vaid Ungari.)

Välishindamisel kasutatavad kriteeriumid varieeruvad riigiti suures ulatuses. Valdkonnad, mida arvesse võetakse, on protsessiparameetrite puhul õppimine ja õpetamine, õpilaste toetamine, koolisesed suhted, kooli juhtimisega seotud valdkonnad jms. Tulemustele orienteeritud parameetrid keskenduvad õpilaste erinevatele sooritustele, kusjuures parameetrid võivad olla nii kvalitatiivsed kui kvantitatiivsed (sh kasutatakse klassivaatlusi, õpilaste sotsiaalsete- ja kognitiivsete oskuste hindamist jms).

Õpilaste tulemuste hindamisel kasutakse kaht erinevat lähenemist: esimese kohaselt võrreldakse konkreetse kooli õpilaste tulemusi riikliku standardi, riigi keskmiste tulemuste, õppekavas kehtestatud nõuete vms. Teise lähenemise puhul võrreldakse õpilaste tulemusi samuti standardiga, kuid arvesse võetakse ka konkreetse individuaalset eripära (võimed, õpiedu varasematel aastatel, rahvus, sotsiaal-majanduslik taust jne), mistõttu standard modifitseerub. Paralleelselt kasutatakse eelkirjeldatud standardiseerimisvõtteid Portugalis ning Suurbritannias. Taoline lähenemine annab võimaluse välja selgitada, milline on kooli panus (*input, added value*) konkreetse lapse õpetamisel.

Sobivate hindamiskriteeriumide väljatöötamine on eelduseks ka tulemusliku **sisehindamise** läbiviimiseks. Erinevus seisneb vaid selles, et hindamiskriteeriumite väljatöötamisel lähtutakse konkreetse kooli vajadustest, hetkeolukorrast, eesmärkidest. Kuna sisehindamine teenib suuresti kvaliteedi tõstmise ning kooli igakülgse arengu eesmärke, on oluline et kooli personal osaleks kriteeriumide väljatöötamisel maksimaalselt.

#### **4. Koolide hindamissüsteemide võrdlus rahvusvaheliste haridusuuringute alusel: kas koolide hindamissüsteemide ning õpilaste tulemuste vahel on olemas seosed?**

Suurte rahvusvaheliste haridusuuringute (PISA; TIMSS; PIRLS) tulemused on järjepidevalt tekitanud poleemikat kõigis uuringutes osalenud riikides. Koolide efektiivsuse, hariduse kvaliteedi, hariduspoliitiliste otsustuste jms üle otsustamisel on meedia ning otsustajad sageli viidanud just rahvusvaheliste uuringute tulemustena valminud paremusridadele uuringus osalenud riikidest, kus õpilaste keskmised tulemused näivad andvat peamise objektiivse aluse otsustuste tegemiseks riikidevaheliste erinevuste kohta. Taoliste üldistuste ning võrdluste puhul tuleks silmas pidada, et õpilaste keskmiste tulemuste variatiivsus riikidesiseses plaanis on sageli suurem kui riikidevahelises (vt nt Haahr: 2005; Fucks & Woessmann: 2004 jt), mistõttu paljudel juhtudel oleks otstarbekam ning informatiivsem keskenduda riigisisestele erinevustele.

Erinevate riikide haridussüsteemide efektiivsuse, hariduse kvaliteedi jms teemade käsitlemisel valitseb maailmas silmatorkavalt “etnotsentristlik lähenemine” (vt Reynolds 2001:232): keskendutakse autoritele, juhtumitele, uuringutele kitsalt oma riigi / keeleruumi piires, tõsiseltvõetavate võrdlusuuringute osakaal on väike. Rahvusliku / riikliku hariduspoliitika ümber toimuvates vaidlustes kasutatakse haruharva rahvusvaheliste uuringute tulemusi (nt IEA või IAEP), võrdlused teiste riikidega on enamasti lihtsustatud ega baseeru teaduslikel, detailsetel võrdlustel ega aruteludel. Samal ajal toimuvad paljudes riikides aktiivsed avalikud diskussioonid ja debatid hariduse kvaliteedi, haridusstandardite, hariduse efektiivsuse jmt teemadel (nt USA, Suurbritannia, Saksamaa, Rootsi, Jaapan, Korea jpt), paljudes riikides püütakse läbi viia erineva tasandi haridusreformi ning vaieldakse erinevatel haridusalastel teemadel.

Järgnevalt püüame selgitada, kas on tuvastatav seos riigis kasutusel oleva koolide hindamissüsteemi ning rahvusvahelistest uuringutes osalenud õpilaste tulemuste edukuse või edutuse vahel.

Valik alljärgnevalt esitatud riikidest baseerub vastavalt uurimisülesandele üksnes õpilaste keskmiste tulemuste alusel koostatud pingereale ega võta sellisena arvesse haridussüsteemide institutsionaalset mõju õpilaste tulemustele. Et haridussüsteemi institutsionaalne mõju õpilaste tulemustele on oluline, tõendab aga nt fakt PISA uuringust, mille kohaselt edukaimate riikide (nt Soome) õpilaste keskmiste tulemuste

variatiivsus on riigisiselt väga väike (OECD keskmisena moodustas koguvariatiivsusest riigisisene 36% vrdl Soome 5%). Õpilaste kõrgete testitulemuste üheks võtmenäitajaks on tulemuste väike koolidevaheline variatiivsus riigisiselt. (Haahr: 2005).

Samuti on oluline märkida, et erinevate rahvusvaheliste uuringute tulemused ei ole üheselt võrreldavad – uuringud erinevad metodoloogia ja lähenemisenurga poolest (TIMSS baseerub kõigi uuringus osalenud riikide õppekavade alusel väljatöötatud materjalil; PISA uuringumaterjalid lähtuvad nende oskuste ja teadmiste hindamisest, mida uurijate hinnangul peetakse määravaks kaasaegses ühiskonnas osalemiseks ja toimetulekuks). Samuti erinevad uuringud neis osalenud riikide, õpilaste vanuselise struktuuri ning hulga poolest.

#### **4.1. Võrreldavate riikide valikul kasutatud uuringud**

**PISA** (*The Programme for International Student Assessment*, OECD projekt) hindab õpilaste (funktsionaalset) lugemisoskust, matemaatilist ja (loodus)teaduslikku kirjaoskust, probleemilahendamisoskust. Uuringus osalevad 15-aastased õpilased. Esimene uuring viidi läbi aastal 2000 43. riigis, 2003. aastal oli osalejaid 41, 2006. aastal 58. Uuringus osalenud õpilaste arv on riigiti olnud 4500 kuni 10 000.

**TIMSS** (*the Trends in International Mathematics and Science Skills*, IEA projekt) mõõdab õpilaste matemaatilisi ning loodusteaduslikke teadmisi. Uuringud on toimunud 1995. aastal (42 riiki, uuringus osalesid 4., 8. klasside õpilased), 1999. aastal (38 riiki, 8.klasside õpilased), 2003. aastal (51 riiki, 4. ja 8. klassid).

**PIRLS** (*The Progress in International reading Literacy Study*, IEA projekt) mõõdab 5-aastase intervalliga 4. klassi õpilaste lugemisoskust. 2001. aastal osales 41 riiki, 2006. aastal 50 riiki.

Seniavaldatud uurimuste tulemusi analüüsid on võimalik teha kokkuvõtte testide tulemustest ajavahemikus 1995-2006. Vaatluse alla tulevad PISA, PIRLS ja TIMSS-i tulemused, mis kajastavad erinevate riikide õpilaste lugemisoskust (PISA 2000, 2003 ja 2006) ning teadmisi matemaatikast ja loodusteadustest (PISA 2000, 2003 ja 2006 ning



TIMSS 1995, 1999 ja 2003). Sarnase võrdleva ülevaate avaldas 8. klassi õpilaste tulemusi analüüsid 2006. aastal ka NCEE. Järjestades nimetatud uuringute tulemused ilmneb, et kõigis kolmes valdkonnas olid aastate lõikes edukaimad **Korea, Hongkong, Soome, Jaapan, Holland**. Edurivi tagumises otsas platseeruvad **Türgi, Kreeka, USA, Portugal, Itaalia**. Huvipakkuv on ka tõsiasi, et mainitud ajavahemikus (1995-2003) on õpilaste tulemuste paranemine ilmne paremusjärjestuse keskosas paikneva **Läti** puhul (PISA 2000 vrdl PISA 2003) – arvatavalt tänu ulatuslikele haridusreformidele (1999). OECD keskmise tulemuse on aastate lõikes saavutanud nt **Tšehhi, Ungari, Norra ja Saksamaa**. Lisas 3 on toodud tabel näitamaks, millistest uuringutest millised riigid aastate lõikes osa on võtnud, uurimuste tulemused riigiti vt <http://nces.ed.gov/timss/>, <http://www.pisa.oecd.org>, <http://nces.ed.gov/surveys/pirls/>.

Vaata ka lisa 4, kuidas suhestub erinev sisehindamise süsteem väljunditega.

#### 4.2. Üldiseid seaduspärasusi

Analüüsid riikide tulemusi on loomulikult püütud leida erinevaid üldiseid seoseid ning seaduspärasusi rahvusvaheliste uuringute tulemuste ning mitmete sotsiaal-majanduslike ja koolikorralduslike aspektide vahel. (1) Üks sagedamini mainitud seaduspärasustest kinnitab, et õpilaste tulemused on üldjuhul paremad jõukamate (vrdl OECD keskmine) riikide puhul. (On siiski oluline rõhutada, et tegemist ei ole deterministliku seosega – seda kinnitab nt Korea näide, samuti üksikud edurivi lõpus olevad riigid, nt USA.) (2) Teiseks ilmneb taustainformatsioonina kogutud õpilase sotsiaalset tausta puudutavate andmete ja uuringutulemuste vaheliste seoste uurimisel, et õpilaste tulemuste ning nende perekondliku tausta (vanemate amet, haridus jne), samuti individuaalsete omaduste (enesekindlus, motiveeritus, õpistiilid etc) vahel on tugev seos. Samas on tähelepanu ärratanud seaduspära, mille kohaselt rahvusvahelistes uuringutes stabiilset edu kogenud riikide (so Aasia riigid - Hongkong, Jaapan, Korea - ning Soome) puhul avaldab õpilase individuaalne sotsiaal-majanduslikud taust tema tulemustele kõige väiksemat mõju. (3) Kolmas sagedamini rõhutatud seos puudutab koolikorraldust ning näitab, et õpilaste tulemused on statistiliselt olulisel määral paremad riikides, kus kasutatakse riiklikke eksameid ja riiklikult koostatud kooli eelarvet, kuid kooli autonoomia on suur õpikute ja õpetajate kaadri valikul (vt nt Fuchs, Woessmann (2004), PISA uuringutulemuste analüüs).

### 4.3. Edukamad riigid

Rahvusvahelistes uuringutes on aastate lõikes edukaimaks osutunud just Ida-Aasia riigid –Korea, Jaapan, Hongkong - kellega suudavad tulemustes konkureerida vaid Soome ja Madalmaad.

#### 4.3.1. Korea Vabariik

##### Märksõnad:

tsentraliseeritus, monoliitsus, standardiseeritus, võistluslikkus, puudulik tagasiside õpetamisprotsessile, hindamisstandardite puudumine koolide tegevuse / arengu hindamiseks, üleüldine “hariduspalavik”, võidujooks ülikooli pääsemiseks, eraõpetajate abi väljaspool koolitunde, vanemate suured (era)investeeringud laste haridusse, traditsiooniliste väärtuste / väärtuskasvatuse rõhutamine

Aasia haridussüsteemid on oma koolikorralduslikes aspektides, väärtushinnangutes ning rõhuasetustes sedavõrd erinevad läänelik – euroopalikest, et sarnase meetodikaga analüüsi asemele kujuneb pigem kirjeldus, erinevuste väljatoomine ning rõhutamine. Korea on põhjalikumaks käsitlemiseks valitud paremusjärjestuse põhjal, üldistatult võib väita, et Korea ning Jaapani hariduse tugevused ja nõrkused on suurel määral kattuvad. Teatud mõttes erandiks on kolmas silmapaistvate tulemustega Ida-Aasia riik, Hongkong. Sealne haridus omab pikaajalist kokkupuudet briti haridussüsteemiga ning on sellest tugevasti mõjutatud, kuid huvitaval kombel ei eristu Hongkong rahvusvaheliste haridusuuringute, uuringute taustaandmete analüüsi vm sekundaarsete andmete analüüsi tulemuste poolest teistest eelnimetatud Ida-Aasia riikidest (vt Haahr (2005), Fuchs & Woessmann (2004), Schleicher (2005), Brown Ruzzi (2006)) - see aga on omaette uurimisteema.

##### 4.3.1.1. Üldiseloostus

Korea hariduse tase on vähemasti rahvusvaheliste haridusuuringute kohaselt kõrgeim maailmas, kusjuures antud positsioon on saavutatud viimase 60. aastaga, mil Korea

Vabariigi haridus on läbi teinud hämmastava transformatsiooni.<sup>2</sup> Korea hariduslik ning majanduslik areng on seda hämmastavam, et tegemist on olnud püsiva ning egalitaarse, sotsiaalsele võrdsusele suunatud muutusega. Korea Vabariigi jaoks on investeeringud inimkapitali üheks tipp-prioriteediks, haridussektoris tegutsevad aktiivselt nii riik kui erasektor: haridusele kulutatakse ca 10% SKP-st, märkimisväärsed on vanemate investeeringud laste haridusse – 2005. a. moodustasid vanemate poolt makstud summad 42,2% haridusse investeeritud kogusummast.<sup>3</sup>

Korea hariduse eduloo taga on suuresti korealaste obsessiivne suhtumine haridusse ning selle omandamise (vt Lee 2002, Seth 2002). Võidujooks ülikooli saamise nimel algab eelkoolieas, keskkoolieas kulub õpilastel õppetöö peale uuringute kohaselt ligemale 17-18 tundi ööpäevas (Lee 2002:7). Vanemad toetavad oma lapsi kõikvõimalikul moel, haridus mõjutab tugevasti kogu sotsiaalset elu. Äärmiselt suureks stressi allikaks on sisseastumiseksamid ülikooli, mis on täiel määral riiklikult juhitud ning milliste toimumise ajal haarab tervet ühiskonda nn “hariduspalavik” (*kyoyuk yōlgi*) või “eksamimaania”. Ei ole harvad juhul, mil Korea keskkoolilõpetajad sooritavad kehvade eksamitulemuste tõttu suitsiidi, 33% põhi- ja keskkooliõpilastest on stressi ja depressiooni tõttu kaalunud enesetapu sooritamist (Kim & Hanam 2004).<sup>4</sup>

#### 4.3.1.2. Haridussüsteem

Korea haridussüsteem on väga monoliitne ning monopoolne. Sisuliselt kõiki hariduse aspekte kontrollib haridusministeerium. Haridus on tugevalt tsentraliseeritud, kontrollitud, reguleeritud: kõigil kooliastmetel õpitakse ja õpetatakse riiklikult väljatöötatud õppematerjalide ning riiklikult paikapandud õppekava – ja plaanide järgi;

<sup>2</sup> Jaapani kolonisatsiooni lõppedes 1945. aastal oli enamik täiskasvanud korealastest kirjaoskamatud ning kõigest 5% elanikkonnast omas enamat algharidusest; tänaseks päevaks on sisuliselt kõik korealased kirjaoskajad, 90% õpilastest lõpetab keskkooli, ülikoolis õppivate noorte hulk vastavas vanuserühmas on suurem, kui enamikus Euroopa riikides

<sup>3</sup> Vt Lee, C.J. The Development of Education in Korea. Background paper for the East Asia Study Tour for Senior African Education Policy Makers Organized by World Bank on June 19-23, 2006. <http://english.moe.go.kr>,

<sup>4</sup> Analüüsid rahvusvaheliste haridusuuringute tulemusi väidavad ka Haahr jt (2005), et vastukaaluks üle keskmise kõrgetele ainealastele tulemustele on Korea (ning teiste äärmuslikult võistluslike aasia haridussüsteemide – Jaapan, Hongkong) õpilaste tulemused tugevasti allpool keskmist näitajates, mis iseloomustavad õpilaste (sisemist)motivatsioon, ainealast huvi, seotust kooliga (kuuluvus). Keskmisest kõrgemad on ärevusenäitajad, samuti on kõrge rahulolematusega valmistada õpilasi ette iseseisvaks täiskasvanueluks.

ülemineku-, sisseastumis- ja lõpueksamid on riiklikud. Riiklike koolide õpetajate hulgas toimub kohustuslik rotatsioon iga 3-5 aasta järel, õpetajate palgad on riiklikult määratud, samuti nagu on riiklikule kontrollile allutatud koolide juhtimine ja rahastamine. Rotatsiooni aluseks ei ole õpetajate töö tulemused – tähelepanu õpetajate töö hindamise või analüüsimise vajadusele juhitakse alles 1994. aastal algatatud haridusreformi käigus. Tugevale tsentraliseeritusele vaatamata puudub Korea koolides kvaliteedikontroll ning ühtsed standardid koolide efektiivsuse mõõtmiseks. Lisaks haridusministeeriumile (ingl. *The Ministry of Education and Human Resources Development*)<sup>5</sup> on Koreas olemas ka kohalikud haridusametid, mis moodustati 1991. aastal ning mille ülesandeks on otsustada peaaesjalikult kohaliku tasandi rahaeralduste üle. Alates 1994. aastast on Korea haridus püüelnud suurema detsentraliseerituse suunas, kuid protsessid kulgevad erinevatel põhjustel väga aeglaselt.

Alg-, põhi- ja keskkharidus on Koreas tasuta riiklikes ning tasuline erakoolides. Kuna riiklik kontroll (sh õppemaksude osas) on väga tugev, ei ole ka erakoolide vahel sisulist konkurentsi. Riiklikesse keskkoolidesse (kuni aastani 2002 ka erakoolidesse) määratakse õpilased riiklikul tasandil paikapandud süsteemi kohaselt: arvuti abil ja juhuslikkuse printsiibil, st ei koolidel ega õpilastel ei ole mingisugust (elementaarsetki) valikuvõimalust; puudub konkurents koolide vahel, samuti ei võimalda taoline süsteem tekitada tasemerühmi vms. Hariduse mitmekesisus on väga väike, õpilase individuaalsuse kui sellisega Korea haridussüsteem ei tegele.

Väidetavalt on tekkinud olukord, kus põhi- ja keskkhariduse osas on õpilaste iseseisval tööol tohutult suur osakaal ning tegelik õpetamine ei toimu mitte koolis vaid väljaspool seda (Lee 2002, Kim & Lee 2002). Keskkoolilõpetajatest ei kasuta vaid üksikud koolivälised akadeemilised abi, so vanemate poolt palgatud eraõpetajaid, (eksamiks) ettevalmistusrühmi (nn *hakwon*) vms. Otseselt koolis toimuvasse sekkuvad vanemad minimaalselt. 1995. aastal haridusministeeriumi poolt läbiviidud uuringute kohaselt oli

---

<sup>5</sup> *The Ministry of Education and Human Resources Development is the government body responsible for the formulation and implementation of policies related to academic activities, sciences and public education. the Ministry plans and coordinates educational policies, formulates policies that govern the primary, secondary and higher educational institutes, publishes and approves text-books, provides administrative and financial support for all levels of the school system, supports local education offices and national universities, operates the teacher training system and is responsible for overseeing lifelong education and developing human resource policies.* (Allikas: <http://english.moe.go.kr>.)

siiski 77,4 % vanematest veendunud, et haridussüsteemi efektiivsus, iseäranis õpetajate tegevuse hindamine, vajavad reformimist.<sup>6</sup>

2007. aasta alguseks on jõutud nii kaugele, et on käivitatud pilootprojekt koolide hindamissüsteemide väljatöötamiseks. Kokkuvõtted tehakse 2007.a. lõpul. Eesmärgiks luua koolide tegevuse hindamiseks ülemaaliselt ühtsed standardid, mis keskenduvad õpetajate tegevuse (tulemuslikkuse) hindamisele. Eeskätt püütakse välja töötada mitmetahuline hindamissüsteem, mis haaraks enesehindamise kõrval ka tagasisidet õpilastelt ja lapsevanematelt.

#### **4.3.1.3. Koolide hindamine**

Korea, aga sarnaselt ka teiste Ida-Aasia maade haridussüsteemides, puuduvad seni selgelt reguleeritud meetmed hariduse kvaliteedi erinevate aspektide mõõtmiseks. Haridus on ühiskonnas väga kõrgelt väärtustatud, selgelt tulemustele orienteeritud, monoliitne ja hariduslikku mitmekesisust eitav ja õpilaste individuaalseid erivajadusi eirav. Keskse võimuga haridusministeeriumi “söödab” koolidele sisse õppeprogrammi, õpetamiseks vajalikud vahendid, komplekteerib õpetajate ja õppijate grupid ning ootab õppimis-ja õpetamisprotsessi vastu huvi tundmata väljundit: riiklike eksamite tulemusi. Õpetamise protsessi, õpetajate tegevuse hindamise ja analüüsimise, õpilaste individuaalsete iseärasuste ja vajaduse arvestamise vms ministeerium ega kohaliku tasandi haridusamet ei sekku. Korea koolides puudub täielikult sisehindamine, välishindamine piirdub peamiselt kontrolliga kooli-ja kaadrijuhtimise, samuti finantsküsimuste üle. Vastutus koolipidamise eest lasub täiel määral riigil, kooli autonoomsus on väga väike. Õppetöö efektiivsuse mõõtmiseks kasutatakse vaid riiklike eksameid, õpetajatel puudub kohustus oma tegevust analüüsida ning sellest nii haridusametnikele kui koolikogukondlikele sidusgruppidele aru anda. Lapsevanemate jt potentsiaalselt koolikogukonda kuuluvate gruppidega koolil koostöö puudub. Tagasisidet õpetamisprotsessi kohta ei koguta ka õpilastelt. Sisuliselt puudub teadmine selle kohta, kuidas on Korea õpilased omandanud teadmised, millega nad hiilgavad rahvusvahelistes haridusuuringutes, ning kui suur on heade tulemuste saavutamisel tasulise koolivälise hariduse / õpetegevuse osakaal.

---

<sup>6</sup> Vt *Recent Developments in Korea's Teacher Policy Measures to Improve the Quality of School Education.*, <http://english.moe.go.kr>

#### 4.3.1.4. Kokkuvõte

Hinnangu andmine Korea, laiemalt rahvusvahelistes haridusuuringutes edukaimate Ida-Aasia riikidena silma paistnud riikide haridusele, on keerukas: ühelt poolt näitavad kõrged rahvusvaheliste uuringute tulemused efektiivset haridussüsteemi, teisalt on nii akadeemilistes ringkondades kui ühiskonnas tervikuna kuulda kriitikat hariduses valitseva üliagressiivse võistluslikkuse, monoliitse tsentraliseerituse, kvaliteedikontrolli puudumise, koolide efektiivsuse mõõtmiseks vajalike mõõtvahendite ja ühtse süsteemi puudumise ning ebahühtlase taseme üle erinevates kooliastmetes. Viimastel aastatel on nii Koreas kui Jaapanis<sup>7</sup> käivitunud haridusreformid, mille ühe suunana loodetakse välja töötada efektiivne üleriigiline kvaliteedikontrolli süsteem ning vähendada erinevatele ühiskondlikele vajadustele mittevastava tsentraliseerituse osatähtsust haridussüsteemis.

Pisut erinev on olukord Hongkongi hariduses, kus briti haridussüsteemi formaalne ülesehitus (sh ka kvaliteedikontrolli vajalikkuse rõhutamine ning vastava süsteemi olemasolu) kombineerub aasiapärase võistluslikkuse, tugeva distsipliini ning traditsiooniliste väärtuste rõhutamisega. Hongkongi hariduse liigse võistluslikkuse, tulemusele (vs protsessile) orienteerituse ning õpilaste ülisuurte õppekoormuste teema aktualiseerus teravalt juba 1980. aastate lõpus. 2000. aastal käivitusid ulatuslikud reformid õppekava, koolide hindamise süsteemi ning tasulise hariduse muutmiseks ja tõhustamiseks. Tänapäeval, mil Suurbritannia poliitiline ja kultuuriline mõju on Hongkongis taandumas, liigub haridussüsteem kursil, mis ühtlustab teatud aspekte Hiina emamaaga (nt kooliaastate arv kooliastmeti jms).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Ulatuslikud reformid viidi läbi 2000-2001 a. "XXI sajandi haridusreformi" – nime all (Education Reform Plan for the 21<sup>st</sup> Century), vt <http://www.mext.go.jp>

<sup>8</sup> vt <http://www.emb.gov.hk/default.aspx>

### **4.3.2. Soome Vabariik**

#### **Märksõnad**

võrdsed haridusvõimalused, elukestev õpe, vähene tsentraliseeritus, kooli ja kohaliku omavalitsuse autonoomia, hindamise aluseks koolide sisehindamine, suur riigisisene varieeruvus haridusasutuste vahel, väike riigisisene varieeruvus õpilaste tulemuste vahel (võimalik valik sobiva koolitüübi vahel)

#### **4.3.2.1. Üldiseloostus**

Soome õpilaste tulemused rahvusvahelistes uuringutes on tekitanud palju kõneainet ning muutnud võrdsete haridusvõimaluste tagamise idee paljuski kvaliteetse, hea hariduse sünonüümiks. Üle 30 aasta kestnud hariduslike uuenduste eesmärgiks on olnud võrdsete võimaluste tagamine kõigile õppijatele ning elukestva õppe põhimõtte juurutamine.

Soomlaste strateegia hariduse kvaliteedi parandamiseks võrdsete võimaluste läbi, et seeläbi minimiseerida madalaid õpitulemusi ning suurt varieeruvust õpilaste tulemustes baseerub lihtsal ideel: kõigil õppijatel peab olema võimalus saada hea, kõigile kvaliteedistandarditele vastav haridus oma kodukohas. Riiklikul tasandil tähendas see eelkõige koolivõrgu korrastamist ning kõrgelt kvalifitseeritud õpetajate suunamist kõigisse riigi koolidesse.

Hariduse hindamisele haridussüsteemi kõigil tasanditel pööratakse Soomes väga suurt tähtsust – keskne on mõte, et just tagasiside ning hindamine võimaldavad kõigil haridustasemetel parandada õppimise ning õpetamise taset. Laiahaardeliste reformidega kaasnes Soomes just 1970.-1980. aastatel väga tugev tsentraalne planeerimine ning kontroll, seda iseäranis õppekava puudutavas. Tsentraliseeritud / riiklikku hariduslikku järelevalvet Soome hariduses vähendati drastiliselt 1990. aastatel, mil koolidele ning kohalikule omavalitsusele anti oluliselt suurem otsustamis- ja sõnaõigus.

#### **4.3.2.2. Koolide hindamine**

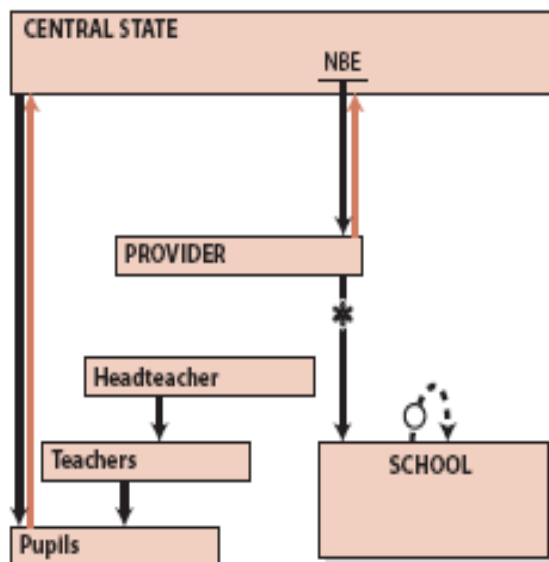
1990.aastatel välja töötatud uus koolide hindamise süsteem keskendub nii sise- kui välis- hindamisel haridustulemuste hindamisele ning seeläbi nende parandamisele. Kolm aspekti, mida jälgitakse, on hariduse kättesaadavus ja efektiivne korraldatus, rahaliste

vahendite kasutamine ning õppetegevuse tõhusus. Kooli (kogu personali) kohustus on jälgida antava hariduse kvaliteeti ning tõhusust enesehindamise ning välishindamises osalemise kaudu. Inspektorite tegevuse kaudu toimiv koolide hindamine kaotati 1990. aastatel

## JOONIS 8

### *Koolide hindamine Soome haridussüsteemis<sup>9</sup>*

Allikas: Eurydice, 2004



Kõrgeimaks haridusalaseks võimuks ja vastutajaks Soomes on haridusministeerium, mille juures puudub eraldi üksus hariduse kvaliteedi hindamiseks. Kõige üldisemalt viib haridusministeerium ellu hariduspoliitilisi otsuseid, jälgides näiteks haridusreformide elluviimist ning tulemusi. Oluliseks prioriteediks on ka võrdsete haridusvõimaluste tagatuse hindamine.

2003. aastal haridusministeeriumi juurde loodud Hariduse hindamise nõukogu planeerib, koordineerib ning arendab hariduse hindamist riiklikul tasandil. Puudub ühtne plaan või süsteem, mille kohaselt teatud graafiku alusel kõiki koole regulaarselt riiklikul tasandil hinnatakse. Regulaarselt kogutakse iga-aastast informatsiooni õpilaste tulemuste kohta.

<sup>9</sup> Joonise võti vt LISA 3



Riiklikul tasandil tegeletakse ühest küljest haridusasutuste ja pedagoogide toetamisega pidevates haridusreformides ja –uendustes. Teise olulise ülesandena kogutakse ja edastatakse usaldusväärset ja kaasajastatud informatsiooni haridusasutuste ja haridussüsteemi funktsionaalsuse ja töö tulemuste kohta. Riiklik hindamistasand hõlmab kolme põhivaldkonda: õppeprotsessi tulemuste analüüs ja tagasiside; indikaatorite väljatöötamine; erinevad situatsioonilised või temaatilised hindamisprojektid. Riiklik hindamine annab võimaluse rahvusvahelisteks võrdlusteks, samuti tuleviku planeerimiseks. Hindamisprotsess ise on läbipaistev – hinnatavatel on olemas täielik ülevaade hindamiskriteeriumitest, hinnatavatel on õigus esitada omi seisukohti ning põhjendusi kogu hindamisprotsessi vältel ning tulemuste analüüsil, hindamise tulemused, meetodika ja materjalid avalikustatakse täiel määral - ning toimub koostöös erinevate huvigruppidega. Oluline on õpilaste osalemine.

Nagu eelpool nimetatud, on oluline kohaliku tasandi osa. Regionaalselt on Soome jaotatud 6 lääniks, läänivalitsuste juures on olemas spetsiaalne hariduse- ja kultuuri osakond. Antud tasandi ülesandeks on hinnata regionaalsete haridusasutuste võrgu tööd ja toimimist tervikuna; vahendada infot kohaliku ja riikliku tasandi vahel ja tagada riiklikuks üleüldiseks hindamiseks vajalik informatsioon.

Kohaliku omavalitsuse (kokku 432) tasandil on võimudel vähemalt üks haridusküsimustega tegelev komitee. Just kohaliku omavalitsuse kohustuseks on tagada igale tema piirides elavale lapsele kvaliteetne haridus. Kohaliku omavalitsuse autonoomia on küllaltki suur: paljud hariduslikud võimalused ja lahendused on riiklikul tasandil lahti kirjutamata, kohalik omavalitsus rakendab nii öelda kliendile orienteeritud lähenemist ja organiseerib hariduselu reaalsetest, lokaalsetest vajadustest lähtuvalt. Seega: kui Soome õpilaste tulemused on väga homogeensed, siis haridusasutused ise on diferentseerunud ning pakuvad õpilastele väga erinevaid võimalusi. Hindamine kohaliku omavalitsuse tasandil keskendub hariduse kättesaadavusele, rahaliste vahendite kasutamisele, kohaliku tasandi hariduslike eesmärkide teostumisele, erinevustele haridusasutuste vahel jms.

#### **4.3.2.3. Kokkuvõte**

Soome õpilaste häid tulemusi on põhjendatud eelkõige sellega, et Soome on suutnud luua kõigi oma õpilaste jaoks võrdsed haridusvõimalused. On siiski veel rida aspekte, mida rõhutatakse (Haahr 2005:196) – lisaks juba mainitud kvaliteedilt võrdsete

haridusvõimaluste loomisele ning seeläbi madalate õpitulemuste vältimisele orienteeritud kooli põhimõtetele (1) ka Soome õpilaste suur huvi lugemise vastu (2), ühtluskooli põhimõtted (3), õpetajate kõrge staatus (3), kõigi õigus spetsiaalsele haridusele või individuaalsuse arvestamine (4), õppekava paindlikkus (5), kultuuriline homogeensus (6).

Kindlasti on edu taga ka haridustöötajate teadlik suhtumine oma tegevuse analüüsimisele, tagasiside saamisele. Riik koordineerib koolide hindamist vaid üldisel tasandil, reaalse töö teeb ära kool ning kohalik omavalitsus, kelle kohustuseks ning vabaduseks on kujundada kool vastavaks piirkonna ning õpilaskontingendi vajadustele. Kuna kooli ning kohaliku omavalitsuse autonoomia on suur, on nii kohalik omavalitsus, kool kui ka kohalik kogukond tugevasti motiveeritud toimuvat analüüsima ning vajadustele vastavaks kohandama – parandama. Loomulikult on väga oluline ka riiklikul tasandil toimuv teadlik arendustöö, mis muuhulgas tegeleb informatsiooni kogumise ning analüüsimisega ning võtab arvesse ka rahvusvahelist kogemust.

Paradoksaalsel kombel kuuluvad rahvusvaheliste haridusuuringute absoluutsesse tippu väga erineva hariduselu korraldusega riigid: kui Ida-Aasia riikide koolid on tsentraliseeritud, monoliitsed, ühetaolised, siis Soome kool on paindlik, kohalikust vajadusest tugevasti mõjutatud, autonoomne. Kui esimesel juhul allub suuresti kogu hariduselu riiklikule kontrollile, siis teisel juhul lähtub kool piirkondlikust vajadusest ning konkreetse õpilaskontingendi eripärast. Üks põhjus, miks iseenesest paljus vastandlikud koolitüübid on andnud oma õpilastele aga võimaluse heade tulemuste saavutamiseks rahvusvahelisel areenil, on egalitaarsus, **võrdsete võimaluste garanteerimine ning ühtlaselt kõrgete tulemuste taotlemine.**<sup>10</sup> Eesmärk on sarnane – kuigi meetodid eesmärgi saavutamiseks on teatud mõttes lausa vastandlikud..

---

<sup>10</sup> Rahvusvaheliste uuringute tulemused näitavad, et nii Soome, Korea, Jaapan, Hongkong kui ka Holland eristuvad tõesti sellepoolest, et nende õpilaste tulemused varieeruvad väga vähe, st õpilaste teadmiste tase riigisiselt on ühtlane.

## 4.4. Keskmiste tulemustega riigid

### 4.4.1. Saksamaa

#### Märksõnad

Väike riigisisene varieeruvus haridusasutuste vahel, suur riigisisene varieeruvus õpilaste tulemuste vahel, koolide vähene autonoomsus, ebaühtlane süsteem koolide hindamiseks, reformid, välishindamise domineerimine sisehindamise üle

#### 4.4.1.1. Üldiseloostus

Rahvusvahelised haridusuuringud ning Saksamaa keskpäraste tulemuste teema on saksa pressis ning akadeemilistes ringkondades tekitanud palju poleemikat. Tulemused ei ole olnud sedavõrd head, kui loodeti – OECD keskmised. Muudatusi saksa hariduselus on viimase paarikümne aasta jooksul olnud hulganisti ning reformid jätkuvad.

Saksamaa haridussüsteemi iseloomustades tuleks esmalt nimetada aastaarvu 1990, mil kaks seni eraldiseisnud süsteemi liideti üheks tervikuks. Fundamentaalsete muutuste ajal oli üheks võtmevaldkonnaks ka hariduse kvaliteedi tagamine ja tõstmine. Saksa haridussüsteem on muutumas poliitilistel ja administratiivsetel regulatsioonidel baseeruvast sisendikesksest süsteemist väljundikeskseks süsteemiks. Peamiseks väljundiks, mida jälgitakse ning hinnatakse, on kõigi liidumaade jaoks kehtivad hariduslikud standardid, samuti kohustuslikud (al 2003) haridusraportid. Vastavust hariduslikele standarditele hindab *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)*, 2004. aastal loodud sõltumatu teadusinstituut. Lisaks hariduse kvaliteedi tõstmise ning hindamise temaatikale on tähelepanu all ka pedagoogide professionaalsuse teema, samuti kutse – ja kõrgharidusega seonduv.

Kuigi Saksamaa 16 liidumaad on paljuski autonoomsed, on haridusküsimustes suurim otsustaja siiski riik: koolisüsteem kui selline kuulub riikliku supervisiooni alla. Riigi ning liidumaade vaheliste arutelude jaoks on võimalik kokku kutsuda kutsutakse terve rida erinevaid komiteesid ning koostöökodusid.

Kõigil liidumaadel on omad haridusministeeriumid või -ametkonnad, kes on oma tegevuses küllaltki autonoomsed, seda nii seadusandlikus, administratiivses kui

poliitilises plaanis. Liidumaade haridusministeeriumite haldusalasse kuulub näiteks õppekava väljatöötamine, koolivõrgu töö korraldamine, kõik täiskasvanu- ja kutsehariduse puutuv jms. Koolide autonoomsus seevastu on küllaltki väike.

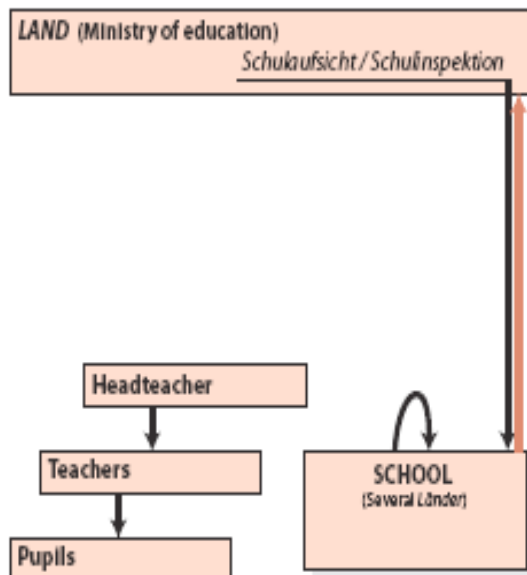
#### 4.4.1.2. Koolide hindamine

Debatt haridussüsteemi hindamise vajaduse üle, so organisatsioonilise struktuuri, õppimis- ja õpetamisprotsesside jne algas Saksamaal 1980.aastate lõpul ehk tunduvalt hiljem, kui teistes Euroopa riikides. Nii võibki öelda, et Saksamaa kvaliteedijuhtimise süsteem ei ole veel välja kujundatud. Siiski toimib riikliku ja regionaalse tasandi järelevalve üldhariduskoolides, riiklik statistikaamet koos liidumaade vastavate statistikabüroodega kogub statistilisi andmeid, haridusuuringutega tegelevad spetsialistid nii riiklikul- kui regionaalsel tasandil jne.

### JOONIS 9

#### *Koolide hindamine Saksamaa haridussüsteemis*

Allikas: Eurydice, 2004



Koolide hindamisel on Saksamaal formaalselt võttes kolm aspekti: seadusandlust puudutav supervisioon, akadeemiline supervisioon (õppetöö ning õpetamisega seonduv),

personali nõustamine. Tegemist on välishindamisel baseeruva hindamisega. Vaid mõnel üksikul liidumaal on sisehindamine kui selline muudetud kohustuslikuks.

Sisehindamise aluseks on *Schulprogramm*, haridusstandardeid ning õpetamise standardeid määratlev dokument. Enamikus liidumaades kasutatakse endiselt traditsioonilist lähenemist (*Schulaufsicht*) koolide hindamisele ega vaadelda kooli kui tervikut. Rõhk on õpetamisprotsesside hindamisel, mõnikord ka õpilaste hindamisel. Koolide hindamise täpsed aspektid erinevad liidumaati üsna tugevasti – teatud liidumaades hinnatakse nii protsesse kui tulemusi, teatud liidumaades aga üksnes protsessi. Inspektorid koostavad hindamistulemuste põhjal raporti, ning üldise veendumuse kohaselt ei mõju hindamistulemuste avalikustamine ning koolide järjestamine hästi - seetõttu koolide hindamistulemusi ei avalikustata ning diskussioone ei tekitata.

Samas on Saksamaa haridussüsteem üks tugevamini diferentseeritud haridussüsteeme Euroopas ning maailmas (vt Haahr 2005:147) – skaala teises otsas paiknevad näiteks Põhjamaad. Saksamaa õpilaste tulemusi mõjutab väga tugevasti nende sotsiaal-majanduslik taust, samuti rahvus. Seega ei ole Saksamaa haridus just kõige egalitaarsem ega paku ilmselt kõigile õpilastele võrdseid võimalusi. Suuresti on selle taga Saksa haridussüsteemis levinud varane õpilaste diferentseerimine – esimene valik tehakse õpilaste seas peale nende 10-aastaseks saamist. Tingituna väikesest autonoomsusest ei suuda koolid ilmselt tagada kõigile õpilastele sobivaid tingimusi, väga väike on kohaliku kogukonna roll hariduseluliste otsustuste vastuvõtmisel.

#### **4.4.1.3. Kokkuvõte**

Saksamaa hariduse tase vastab rahvusvaheliste uuringute järgi OECD keskmisele – sakslased ise näevad siin vajadust haridussüsteemi oluliselt tõhusamaks muuta. Saksa haridussüsteemi suurimaks puuduseks on tema suur diferentseeritus – õpilaste tase on väga erinev, õpilaste tulemused eristuvad selgesti nende sotsiaal-majandusliku tausta ning koolitüübi järgi. Taseme ühtlustamiseks on kehtestatud ühtsed haridusstandardid üle kogu riigi ning antud hariduse kvaliteedi hindamine riiklikust ning regionaalsest haridusametist sõltumatu institutsiooni kätte. Saksamaa kool vajab ilmselt kõige enam suuremat autonoomsust, otsustamisõigust, mis lubaks tal vastata paremini õpilaste ning kohaliku

kogukonna vajadustele ja iseärasustele. Kindlasti ei anna praegu paljudes liidumaa koolides kasutusel olev hindamissüsteem koolidele piisavalt tagasisidet. Üleminek välishindamiselt sisehindamisele annaks koolile kahtlemata võimalusi oma tugevusi ning nõrkusi paremini tundma õppida.

#### **4.4.2. Läti**

##### **Märksõnad**

reformide tulemuslikkus, autonoomsuse kasv, üleminek välishindamisel baseeruvalt hindamissüsteemilt sisehindamisel põhinevale süsteemile, õpitulemuste varieeruvuse vähenemine riigisisest

##### **4.4.2.1. Üldisloomustus**

Läti (ning tema kõrval ka Poola) on rahvusvaheliste haridusuuringute kontekstis suurepärase näide sellest, kuidas haridusreformid (institutsionaalsed reformid, millele lisanduvad õppimise ja õpetamise sisu ning vormi muutused) parandavad oluliselt õpilaste konkurentsivõimet rahvusvahelises plaanis. Iseäranis kujukas on see PISA 2000 ja 2003 aasta tulemuste võrdluses: standardhälbe muutus kahe uuringuaasta võrdluses näitab, et on toimunud märgatav muutus (nõrgemate) õpilaste keskmiste tulemuste osas. (Erinevused tugevamate ning nõrgemate õpilaste tulemuste vahel näitavad kooskõllaliselt haridusreformides püstitatud eesmärkidega kahanemistendentsi.) Nii Läti kui Poola edukad haridusreformid olid vastuseks pöördelistele muutustele ühiskonnakorralduses ning just seetõttu on Läti kogemus Eestile võrdluseks väärtuslik (kuigi paljude teiste maailma riikide seisukohast see ehk nii tähenduslik ei olegi).

Läti alustas oma hariduse reformimisega 1998. aastal, mil võeti vastu programm "Haridus 1998-2003", uus haridusseadus jõustus 1999. aastal. Eelkõige seati eesmärgiks hariduse detsentraliseerimine ja demonopoliseerimine, valikuvõimlauste tekitamine ning depolitiseerimine, uue õppekava ja õppematerjalide välja töötamine. Kehtestati ka atesteerimisnõuded koolijuhtidele, riiklike eksamite süsteem ning meetmed hariduse kvaliteedi mõõtmiseks ning parandamiseks. Riik võttis haridussüsteemi (hariduse

kvaliteedi ning koolide infrastruktuuri) parandamiseks Maailmapangalt 40 miljonit USD laenu. Vastav projekt, nn Haridussüsteemi arendusprojekt, seadis üheks oma ülesandeks ka koolide enesehindamissüsteemi väljatöötamise.

#### **4.4.2.2. Hariduse juhtimine**

Haridus- ja Teadusministeerium on haridusvaldkonna kõrgeim tasand. Ministeeriumi ülesandeks on kõige laiemas mõttes hariduspoliitika koordineerimine, riigisisene ja rahvusvaheline koostöö, pedagoogide ettevalmistamise planeerimine, informatsiooni kogumine ja analüüs jms. Ministeerium koordineerib ka kvaliteedi tagamiseks ning õpilaste teadmiste taseme ühtlustamiseks kasutatavate riiklike eksamite ning tasemetööde läbiviimist. Vastavate inspektorite tegevuse kaudu on ministeerium vastutav haridusliku järelevalve ning kooli juhtimisega seonduva eest.

Regionaalne tasand: Lätis on 27 rajooni, iga rajooni linnade ning külade esindajad moodustavad regionaalse valitsusasutuse, mis korraldab täiskasvanuharidust, kutsehariduskoolide ning lastekodude tööd, õpetajate täiendkoolitust jms. Regionaalsel tasandil toimub ka info kogumine ning vahendamine riikliku andmebaasi jaoks. Regionaaltasand reaalset koolide üle teostatavas järelevalves ei osale.

Kohaliku omavalitsuse tasand on otseselt vastutav selle eest, et kõigile omavalitsuse territooriumil elavatele lastele oleks tagatud kooliharidus. Kohalik omavalitsus jagab haridusasutustele riigi poolt eraldatud raha, palkab koolijuhid, tagab vajadusel lastele koolitranspordi jne. Kuna kohalikul omavalitsusel on kohustus tagada koolile vajalik toetus, võivad kohaliku omavalitsuse ametnikud sisuliselt igal ajal kooli tegevuse ning vajadustega tutvuda.

#### **4.4.2.3. Koolide hindamine**

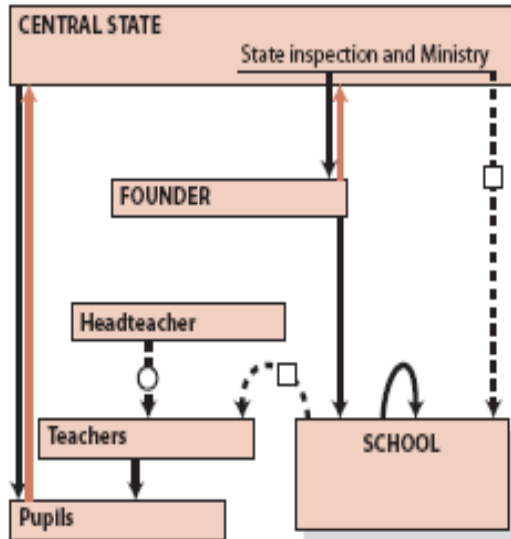
1999. aastal alanud reformide käigus on otsustatud oluliselt muuta Läti hariduse hindamissüsteemi. Varasema tsentraliseeritud välishindamise kõrval soovitakse sisse seada ka koolide sisehindamine, mis oleks aluseks välishindajatest spetsialistide rühma tööle. Kui praegu ei nõusta ministeeriumi inspektorid hindamise käigus kooli personali,

siis reformide tulemusena tahetakse antud olukorda muuta. Kavade kohaselt arendatakse välja riiklik andmebaas, kuhu laekuvad teatud kindla korra järgi koostatud raportid.

## JOONIS 10

### *Koolide hindamine Läti haridussüsteemis*

Allikas: Eurydice, 2004



Haridussüsteemi arendusprojekti ühe osana õppekava arenduse jms kõrval on läbi viidud ka sisehindamise pilootprojektid, koolitatud kohaliku tasandi haridusametnikke, antud välja meetodilist kirjandust jne. Kuigi esialgu ei ole sisehindamine koolidele kohustuslik ning realselt toimub hariduse kvaliteedi hindamine välishindamise kaudu, on koolid tulevikku silmas pidades huvitatud sisehindamise läbiviimisest. Sisehindamine on kohustuslik kõrghariduses õppeasutuse ning õppekavade akrediteerimise eeltingimuseks. Reform jätkub.

Hetkel välishindamisena toimuv järelevalve hariduse kvaliteedil üle puudutab ühelt poolt õppetegevuse, teisalt juhtimisega seonduvat. Riiklike inspektorite kohustuseks on ühelt poolt üld- ja kutsehariduslike programmide ja haridusasutuste akrediteerimine, mis eeldab tutvumist õppeprotsessi, pedagoogide tegevuse, õppekava täitmise jms. Teisalt on riik ette kirjutanud koolijuhtide atesteerimise kohustuse, mille käigus inspektorid tutvuvad kooli dokumentatsiooni, juhtimise, eelarveküsimuste jms. Koolide kvaliteediuringuid / akrediteerimist viiakse läbi regulaarselt kord 5 aasta jooksul.



Koolide hindamisel / akrediteerimisel analüüsitakse kooli kui terviku kõiki aspekte, sh õpetajate tööd (mitte küll personaalselt).

#### **4.4.2.4. Kokkuvõte**

Läti on osalenud rahvusvahelistes haridusuuringutes regulaarselt 1995.aastast ning tulemused on jäänud alati allapoole keskmist või keskmise tulemuse lähedale. Positiivse märgina võib täheldada, et ilmselt seoses haridusreformiga on Läti tulemused muutunud paremaks, seda just nõrgemate õpilaste tulemuste paranemise arvel. Seega on Läti haridusuuenduslik kurss (mis muuhulgas paneb olulist rõhku just hariduse kvaliteedi senisest erinevale mõõtmisele) ning hariduspoliitilised valikud olnud õiged. Eesti ja Läti on väga paljudes haridust puudutavates küsimustes ning tendentsides kaheldamatult sarnases olukorras. Hariduse kvaliteedi ning koolide hindamise osas on Lätil teatav edumaa, väärtuslik võiks Eesti jaoks olla ka Läti kogemus rahvusvaheliste uuringute vallas: kuna Läti on osalenud tunduvalt enamates uuringutes, on võimalik erinevate uurimuste tulemusi kõrvutades näha muutusi ning seaduspärasusi.

### **4.5. Alla keskmise tulemusega riigid**

#### **4.5.1. Itaalia**

##### **Märksõnad**

riigi tasandil puudub ülevaade hariduse kvaliteedist, sisehindamine juurdunud, välishindamine puudub, sisehindamine ei käsitle kooli kui tervikut, puudub info koolide juhtimisest, puudub finantskontroll, puudub koostöö hariduse eri tasandite vahel

##### **4.5.1.1. Üldiseloostus**

Itaalia kuulub nende riikide hulka, kelle tulemused rahvusvahelistes haridusuuringutes on järjekindlalt püsinud allpool OECD keskmist. Tegelikult on Itaalia hariduselu kohta väga raske midagi üldistatult öelda, sest tänu riikliku kontrolli pea täielikule puudumisele ei ole ka haridusministeeriumil endal ülevaadet riigis toimuvast. Koolid tegelevad teatud määral küll nn sisehindamisega, kuid seegi ei hõlma kooli kui tervikut, keskendudes kitsalt õppimisele ja õpetamisele. Kooli juhtimisest kui sellisest läheb mööda nii kooli

sisehindamine kui ka riiklik / regionaalne hindamine. Puudub ka ülevaade rahaliste ressursside kasutamisest koolides.

Järjest hoogu saanud detsentraliseerimine on tekitanud olukorra, kus õigupoolest ei olegi võimalik nimetada, milline tasand mille eest vastutab. Deklareeritakse küll, et haridussüsteemi kui sellise kohta käivad otsused teeb haridusministeerium, koolivõrgu üle regionaalse tasandi vastav haridusamet, kuid reaalselt ja süsteemset informatsiooni kogumise, analüüsimise ja rakendamise võimalust neil hetkel kasutada ei ole.

#### **4.5.1.2. Hariduse juhtimine**

Haridusalane vastutus Itaalias jaguneb riikliku, regionaalse ja kohaliku tasandi vahel. Detsentraliseerimisprotsessi tulemusena vastutab riik alates 1998. aastast haridussüsteemi ülesehituse, koolide hindamise, riigikassast tulevate rahaeralduste jagamise, terve hulga ministeeriumi allaasutuste töö (sh terve rida kaunite kunstidega tegelevaid akadeemiaid) jms eest.

Regionaalsele tasandile on delegeeritud kohaliku koolivõrgu korrastamine vastavalt regionaalsetele arengukavadele, kutseõppe koordineerimine, mitte-riiklike koolide toetamine.

Kohaliku omavalitsuse tasand hoolitseb koolide funktsioneerimise, kohalikus mastaabis kooli nõukogude tegevuse korraldamise ning selle üle valvamise eest .

Autonoomsuse põhimõtete järgimise tulemusena (alates 1999) on koolile antud suhteliselt suur vabadus administratiivsete ning juhtimisalaste funktsioonide täitmiseks, samuti on koolil õigus õppekava arendamisele, õpetamismeetodite valikule, päevakava paikapanemisele. Kool on paljuski autonoomne õpetamise sisu, aja ja meetodi valikul. Kool on organisatsiooniliselt autonoomne, otsustades kuidas kasutab oma rahalisi vahendeid ja kaadrit, üles ehitada organisatsiooni. Kool on autonoomne ka arendustegevuses (hindamine, õppekava uuendamine, personali koolitamine jne)

#### **4.5.1.3. Koolide hindamine**

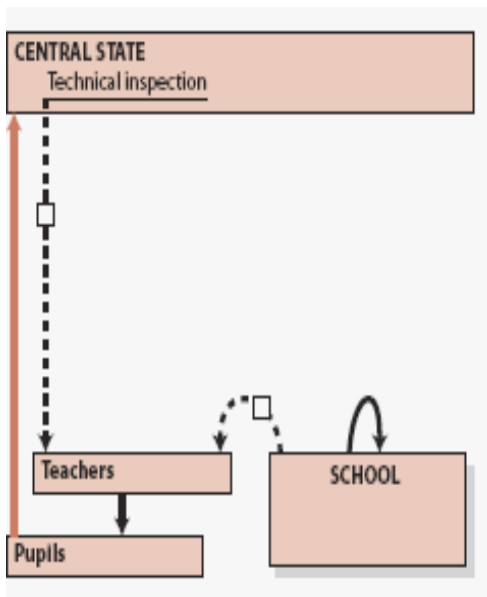
2000. aastal võeti vastu seadus, mille kohaselt iga kool on kohustatud koostama "hariduspakkumise plaani" (*piano dell'offerta formativa*), kus fikseerib õpetamise meetodid, õpilaste oskused, teemad, mahud jne. Iga kool võtab endale ühtlasi kohustuse kord aastas hinnata õpetatu ning kasutatud meetodite mõju õpilastele.

Oodatavasti lisandub taolisele sisehindamisele, mida viivad läbi koolid, mingil hetkel ka riiklik kontroll, välishindamine, mis kontrolliks regulaarselt kas kool tõepoolest on jõudnud iseenda poolt seatud eesmärkide saavutamisele ning kas pakutava hariduse tase on ikka aktsepteeritav. Hetkel on Itaalia aga jätkuvalt täiesti ainulaadses positsioonis: olemas on sisehindamise traditsioon, täiesti puudub aga riiklik kontroll. On vaid üks, väga harvaesinev erand, mil riiklik tasand nn tehnilise inspektori nõol kooliellu sekkub – nimelt hindab kooli õpetajate kogu oma kollegi esimese tööaasta järel. Siin on koolijuhi erikokkuleppe alusel võimalik kutsuda kooli välishindaja, kes tegeleb individuaalselt õpetajatega, kel on ilmnenud tõsisemid probleeme.

## JOONIS 11

### *Koolide hindamine Itaalia haridussüsteemis*

Allikas: Eurydice, 2004



1997.aastal loodi küll haridussüsteemi hindamiseks vastav asutus – nn rahvuslik teenistus haridussüsteemi kvaliteedi hindamiseks (Cede). Cede seab endale põhiülesanneteks info kogumise ja analüüsi, hindamismudeli loomise haridussüsteemi jaoks ning hindamismetoodika väljatöötamise. 1999. aastal nimetati Cede ümber rahvuslikuks instituudiks ning tehti talle ülesandeks haridussüsteemi efektiivsuse väljaselgitamine rahvusvahelise kontekstis, uurida koolist väljalangevuse põhjuseid, õpiedutuse põhjuseid, tagada initsiatiivikatele koolide sisehindamiseks vajalik teaduslik ja tehniline tugi jne.

Kuigi instituut on töötanud välja mitmeid programme, läbi viinud uurimusi, ei toimi Itaalia haridussüsteemi hindamine ikka veel efektiivselt – ministeeriumi juurde on moodustatud vastav komitee, kelle ülesanded kattuvad suuresti eelnimetatud instituudi omadega. Jätkuvalt valitseb riigis olukord, kus puudub sisuliselt teave koolide administratiivsete kohustuste täitmise kohta, koolide rahaeralduste kasutamise kohta, personalipoliitika kohta jne. Ainus, mida koolid oma tegevuse juures hindavad, on õpetamine oskuste ja teadmiste mõttes; samuti sotsiaalsete oskuste õpetamine. Hindamises osalevad lisaks õpetajatele ka õpilased, klassi nõukogu. Samas puudub terviklik pilt Itaalia koolis toimuvast – milline on õpilaste üldine tase, millised on nende oskused, vajadused jne.

Ilmselt ei ole liialdus väita, et tegemist on haldussuutmatusega, mille on põhjustanud liigne detsentraliseeritus ja koolidele / regionaaltasandile antud ülisuur autonoomia. Näiteks on ministeerium delegeerinud regionaaltasandi haridusametnikele kohustuse hinnata koolijuhtide tegevust, kuid sellegi hindamisviisi meetodika ja kriteeriumid on jätkuvalt väljatöötamisel.

Teatud määral on töösse lülitunud kvaliteedihindamise instituudi kolm programmi. Neist esimene (nn SERIS) kogus 2000/01-2002/03. infot erinevates klassides õppivate laste lugemisoskuse, matemaatilise ja loodusteadusliku kompetentsi kohta. Tulemused publitseeriti, iga kool sai individuaalse koopia uuringu tulemustest ning kaasnevast analüüsist. Kogutud materjali põhjal on koolidel võimalus hinnata ja võrrelda oma õpilaste õpitulemusi ning taset. Teine projekt (nn ONES) jälgib ning hindab riiklike eksamitega seonduvat (eksamid sooritatakse keskkooli lõpus). Kolmas projekt (ADAS) kujutab endast õpetajatele suunatud testide andmepanka, mille abil õpetajad saavad oma õpetamise tulemusi teiste õpetajate tulemustega võrrelda.

#### **4.5.1.4. Kokkuvõte**

Itaalia hariduse kvaliteedi mõõtmise süsteemi ja koolide hindamise põhimõtteid kaardistades on suureks raskuseks süsteemi puudumine juba kontseptuaalselgi tasandil – võimatu on aru saada, kuidas on omavahel seotud erinevad hariduse juhtimise tasandid, kuidas otsused liiguvad, kes mille eest vastutab. Tundub uskumatu, et tänapäeval on Euroopast võimalik leida haridussüsteemi, kus koolid on sisuliselt riigid riigis, kuid kus samas vohab bürokraatlik määruste, seaduste ja korralduste väljaandmine, komisjonide moodustamine, töögruppide loomine ja ümbernimetamine. Vaatamata hulgale

seadusandlikele aktidele puudub riigil ülevaade koolides toimuvast, sisuline hariduse kvaliteedi jälgimine ning arendamine ei toimi, ning rahvusvaheliste haridusuuringute tulemused näitavad, et see on viga.

## **4.5.2. Kreeka**

### **Märksõnad**

bürokraatlik haridusaparaat, läbipaistmatu ja mitmetasandiline hindamine, välishindamise ebapiisav reguleeritus riiklikul tasandil, unustatud õppija

#### **4.5.2.1. Üldisloomustus**

Kreeka haridus tegi 1980. aastatel läbi tõsised reformid, mis puudutasid muuhulgas ka kirjasüsteemi, puuetega inimeste hariduse korraldamist, sõna- ja mõttevabadust ülikoolides, võõrkeele õpet üldhariduskoolides jms. haridussüsteemi kui sellist reformiti 1997-1998 aastal koos seadusandluse muudatustega 2000-2001 aastal. Viimastel aastatel on Kreekas suurt tähelepanu pööratud just elukestva õppe propageerimisele ja vastavate haridusvõimaluste korraldamisele.

Jätakuvalt tekitab tõsist poleemikat hariduse rahastamine, esialgsete kavade kohaselt peaks tõusma kulutused haridusele 2008. aastaks 5% SKP-st. Administratiivse detsentraliseerimise ning perifeersete piirkondade arendamiseks kohandatakse ümber hetkel olemasolevat hariduse juhtimist. Eesmärgiks on suurendada regionaalse hariduse direktoraadi rolli ning suurendada seeläbi hariduslike otsustuste vastavust kohalikule vajadusele. Haridusministeeriumi uusim poliitiline suund on pakkuda süstemaatilist haridus-alast teavet, haarata hariduspoliitika kujundamisse kaasa võimalikult suur hulk erinevaid huvigruppe ning tekitada haridusküsimuste üle avalikke arutelusid.

#### **4.5.2.2. Hariduse juhtimine**

Hariduspoliitikat juhib Kreekas Hariduse- ja Usuasjade ministeerium (kr.k. lühendina ΥΠΕΠΘ/YPEPTH). Lisaks haridusküsimustele tegeleb ministeerium oma allasutuste kaudu ka laste õiguste eest seismisega, täiskasvanuharidusega, samuti usuasjadega.

Regionaaltasandi direktoraat tegeleb vastava piirkonna alg-, põhi- ja keskhariduse korraldamise ja jälgimisega. Direktoraadil on hulk allasutusi, mis tegelevad nt

nõustamisega alghariduse vallas jne. Lisaks direktoraadile on regionaaltasandil olemas ka haridusosakonnad, nt kutsehariduse osakond vm.

Kohaliku omavalitsuse ülesandeks on korraldada kooli komiteede tegevust, kes omakorda osaleb nõuandvas rollis kooli juhtimises, tegeleb kohaliku omavalitsuse tasandi rahaeraldustega jms

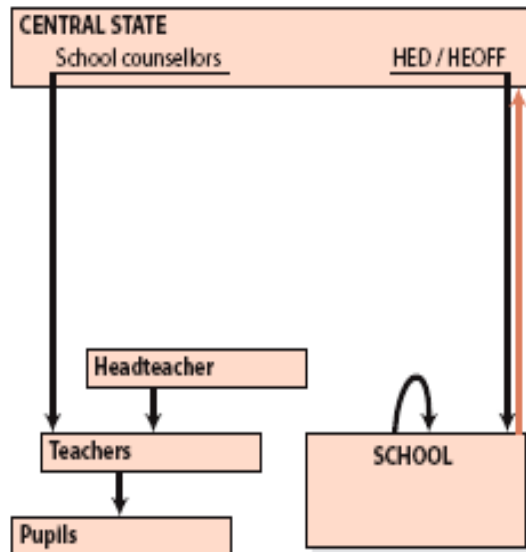
#### **4.5.2.3. Koolide hindamine**

Kreeka haridussüsteem kasutab nii sise- kui välishindamist, samas on süsteem alles täiel määral sisse töötamata ning kogemus hindamisest esialgu veel pilootprojektide tasandil. Suund kontrollivalt hindamiselt superviseerivale võeti juba 1980.-aastatel; 1995. aastal pani ministerium OECD raporti jaoks kokku töögrupi detailse kirjelduse saamiseks Kreeka hariduse hindamisest. Loodi ka spetsiaalne Haridusuuringute keskus. Pedagoogilise instituudi juurde loodud koolide hindamisega tegelev osakond sai ülesandeks välja töötada kava õpilaste ning õpetamisprotsessi hindamiseks, 1997-1999. viidi läbi rida pilootprojekte ja 2002. aastal seadustati pilootprojektide positiivse kogemuse toel uus hindamissüsteem, mis kehtestas õpetajate töö hindamiseks teatavad kriteeriumid ning andis võimaluse kasutada koolide hindamisel sisehindamist.

Koolide hindamine leiab aset kolmel tasandil – koolis eneses, regionaalses haridusametis ning riiklikul tasandil. Kõigil tasanditel ringlevad raportid, mid saadetakse tutvumiseks nii ministeriumi, pedagoogilise instituudi vastavasse osakond, regionaalsesse haridusametisse, statistikaametisse jne. Lühidalt öeldes, on süsteem läbipaistmatu ning ülibürokratlik. Kindlasti on selles oma osa ka tõsiasi, et süsteem ei ole veel täielikult käivitunud, kogemused piirduvad üksikute pilootkoolidega ning esialgu on erinevate ametkondade ülesanded täpselt paika panemata.

### *Koolide hindamine Kreeka haridussüsteemis*

Allikas: Eurydice, 2004



Miinuseks on kindlasti ka asjaolu, et vaatamata ülikeerukale tagasisidestamise ning raporteerimise mehhanismile ei tegele hindamine kooli kui tervikuga – sisehindamine keskendub valdavalt õpetaja tööle, protsessile; välishindamine seevastu vaatleb kooli juhtimisega seonduvat. Iseäranis segane ongi olukord välishindamise valdkonnas, kus vaatamata paljude ametkondade tegutsemisele on raskusi üleriigilise tervikpildi kokkupanemisega ning efektiivse tagasiside andmisega koolidele.

#### **4.5.2.4. Kokkuvõte**

Arvestades seda, et Kreeka haridus veel 1980. aastatel ülikoolides sõnavabaduse eest võitlema pidi, on areng olnud märgatav. Tänapäeval jagab Kreeka hariduspoliitiliste ja –korralduslike suundumuste mõttes kogu ülejäänud Euroopaga sama paradigmat. (Teisalt tasub aga meenutada ka Koread, kus 1945. aastal enamik elanikkonnast kirjaoskamatud olid.)

Kreeka tulemused rahvusvahelistes uuringutes on olnud kehvapoolsed, ega ole ilmutanud ka mingit paranemistendentsi – seda vaatamata ulatuslikele reformidele



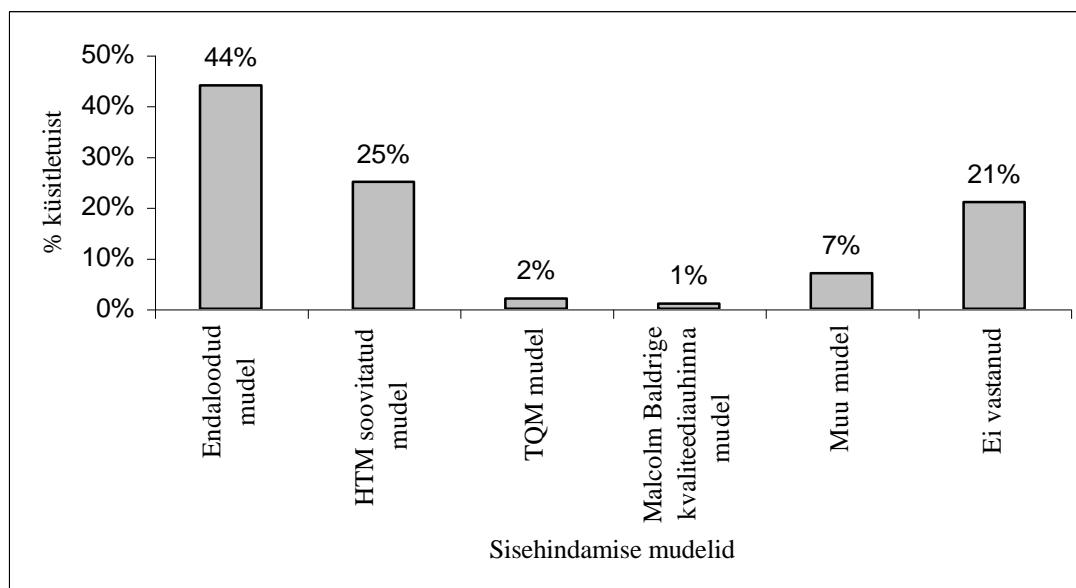
haridussüsteemis (vrld Läti). Kahtlemata on siin oma osa reformitud hindamissüsteemi hiljutisel sisseviimisel ning kahtlemata ka suurel bürokraatlikul masinal, mis ei lase operatiivselt otsuseid langetada. Silma torkab ka asjaolu, et hindamine keskendub kooli personali tegevuse hindamisele, õpilased on sellest süsteemist justkui täielikult välja lülitatud. Haahr (2005) viitab PISA uuringu andmete süvaanalüüsis asjaolule, et Kreeka õpilaste suhtumine kooli õhkkonda on äärmiselt negatiivne, et probleeme tekitab õpetajate vähene tähelepanu õpilaste individuaalsustele vajadustele ning iseärasustele. Samuti on ministeeriumi ja regionaaltasandi kõrval väga väike kohaliku omavalitsuse roll. Riikide jaoks, kes oma hindamissüsteemi reformivad on Kreeka heaks eeskujuks sellest, mida vältida – läbipaistmatut bürokraatialabürinti, kus unustatakse see, mis on hariduse kvaliteedi tõstmise algne ja oluline mõte – paremad teadmised ja oskused.

## 5. Kvantitatiivse uuringu tulemused

### 5.1. Haridusasutustes kasutatavad sisehindamise mudelid

Küsimustikuga püüti teada saada, milliseid sisehindamise mudeleid haridusasutused hetkel kasutavad. Selleks paluti küsitletuil valida enamlevinud nelja mudeli vahel (endaloodud, HTM soovitatud, TQM ja *Malcolm Baldrige* kvaliteediauhinna mudel) ja võimaldati ka loetletud mudelitest erinevat mudelit pakkuda. Tulemused on toodud alljärgneval joonisel.

Joonis 13



Joonis 13. Protsentuaalne jaotus haridusasutustes kasutatavatest sisehindamise mudelitest.

Tulemustest selgus, et tervelt 21% küsitletuist ei osanud öelda, millist sisehindamise mudelit nende koolis kasutatakse või jätsid küsimusele vastamata. 44% õpetajatest raporteerisid, et nende haridusasutus kasutab endaloodud sisehindamise mudelit. 25% nimetasid HTM poolt soovitatud mudelit. Vaid 2% väitsid, et nende koolis kasutatakse TQM mudelit ja 1% küsitletuist pakkus *Malcolm Baldrige* kvaliteediauhinna mudelit. Samas 7% õpetajatest ja juhtidest väitis, et nende kooli sisehindamisel kasutatakse mõnda muud mudelit (nt *Merleconsi* vms mudelit).

Haridusasutustes kasutatavaid sisehindamise mudeleid analüüsiti ka kooliti. See tähendab vaadeldi õpetajate ja juhi vastuseid koolide lõikes. Selgus, et koolide siseselt vastati erinevalt. See tähendab, et nimetati mitut kasutuselolevat sisehindamise meetodit. Valimis esines koolide näiteid, kus kolmandik vastanutest pakkus kooli enesehindamisel omaloodud mudelit ja kolmandik HTM poolt soovitatud mudelit. Vaata ka **lisa 9**.

## **5.2. Õpetajate tööalased enesehindamise vahendid**

Antud uuringus küsiti õpetajatelt ja juhtidelt, milliseid enesehindamise vahendeid nad oma töös kasutavad. Vastamiseks oli ette antud 17 erinevat viisi oma töö hindamiseks ja lisaks võimalus ka loetletust erinevat viisi pakkuda. Valida võis rohkem kui ühe enesehindamise meetodi. Vastused jagunesid protsentuaalselt järgmiselt: kõige rohkem kasutavad õpetajad oma tööviljakuse analüüsiks õpilaste õpitulemuste analüüsi ja õpilaste edasijõudmise analüüsi, vastavalt 81% ja 61%. Samuti üle poole õpetajatest, 54%, nimetasid oma tööalase analüüsina õpilaste tagasiside küsimustikke. Suhteliselt palju saadi töö kohta tagasisidet õpilaste arenguestluste, tasemetööde tulemuste ja kolleegide analüüsi kaudu, vastavalt 46%, 43% ja 44%. Umbes kolmandik õpetajatest saavad tagasiside oma töö kohta lastevanematele mõeldud küsimustikest (32%), riigieksamite tulemuste analüüsist (30%), koolitusvajaduse analüüsist (29%) ja erivajadustega laste arengu analüüsist (29%). Veerand õpetajaskonnast analüüsivad õpikeskkonda ja õpivara (vastavalt 25% ja 26%). Suhteliselt vähe nimetati oma tööalases analüüsis selliseid meetodeid nagu riikliku järelvalve tagasiside analüüs (13%) ja teiste õpetajate tagasiside küsimustikud (12%) ja SWOT analüüsi (12%) ning erinevate sihtgruppide rahulolu uuringuid (12%). Need olid enesehindamise meetodid, millest saavad infot oma tööalase tagasiside kohta eelkõige kooli juhid. Kõige vähem nimetatud tööalase hindamise meetod oli arvutipõhised küsimustikud erinevatele sihtgruppidele, mida nimetas vaid 6% õpetajaskonnast. See on samuti pigem juhtidele omane tööhindamise meetod.

Samuti selgus tulemustest, et vaid 13 % õpetajatest tegelevad kolleegide nõustamisega sisehindamise läbiviimise vallas ja ainult 2,5% viib ka läbi sisehindamisalaseid koolitusi. Vaata ka **lisa 8**.

## **5.3. Koolide vastavus õppiva organisatsiooni tunnustele**

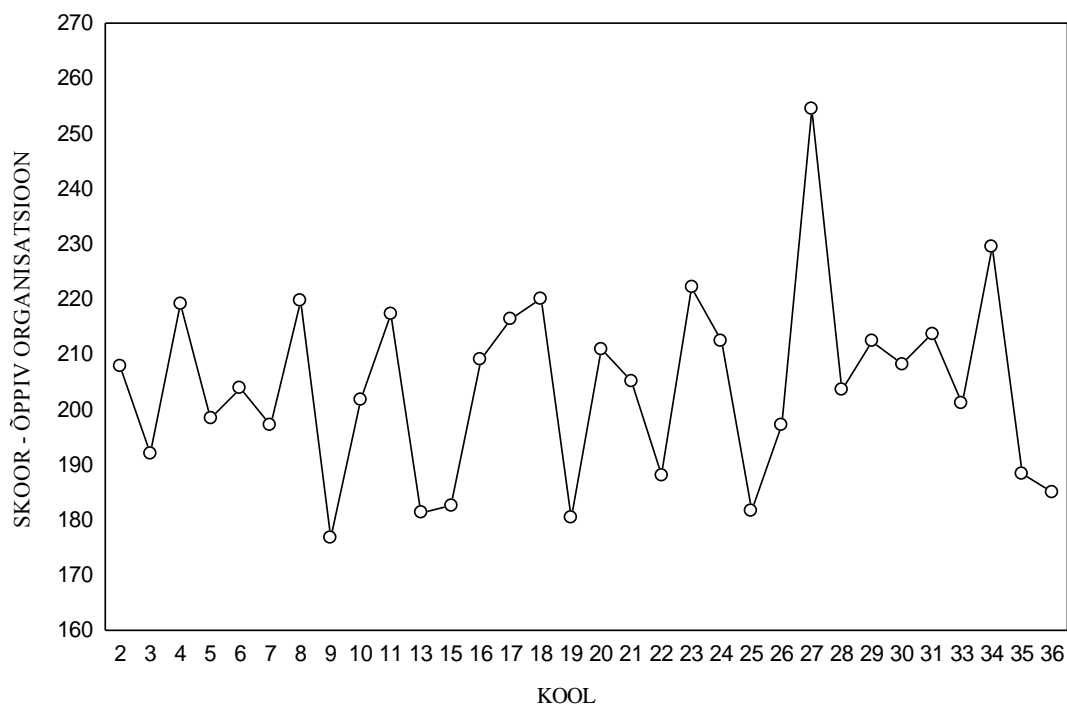
Uuringute alaprojekti üheks eesmärgiks oli uurida, kuivõrd antud valimi koolid vastavad õppiva organisatsiooni tunnustele. Selleks koostati 69- väiteline küsimustik, mis

eeldatavalt mõõdab õppiva organisatsiooni tunnuseid ja sealhulgas ka õpetajate sisehindamisalaseid teadmisi ja hoiakuid. Vahendi struktuuri ja mõõtmisomadusi kontrolliti faktoranalüüsi ja reliaablusnäitajaga.

Faktoranalüüsi 1-faktoriline lahend (44 väidet) seletas ära 22% andmete koguvariatiivsusest (N = 528). Skaala sisereliaablus oli kõrge, Cronbach'i  $\alpha = .94$ ; M(aritmeetiline keskmine) = 203.8 (SD /standardhälve/ = 27.4, min =102, max=264).

Järgnevalt kirjeldati koolidevahelisi erinevusi õppiva organisatsioonina. Selleks kasutati dispersioonanalüüsi meetodit (ANOVA). Selgus, et koolide vahel on statistiliselt olulised erinevused õppiva organisatsiooni tunnustele vastavuse osas  $F(31, 565) = 8.76, p < .001$  (joonis 14).

**Joonis 14**



Joonis 14. Koolidevahelised erinevused õppiva organisatsiooni tunnustele vastavuse osas.

Lisaks püüti leida vastus küsimusele: kas õppiva organisatsiooni tunnustele enamvastavad koolid on oma tegevuses ka muude näitajate põhjal edukamad.

Selleks seostati koolide 2007. a. riigieksamite keskmisi tulemusi kooli kui õppiva organisatsiooni üldnäitajaga. Korrelatsioonanalüüs näitas, et statistiliselt olulist seost ei ilmnenud ühegi riigieksami keskmise tulemusega ( $p > .05$ ). Seose puudumine võib olla tingitud asjaolust, et uurimisel valimi moodustasid 2/3 koolide osas põhikoolid, kus

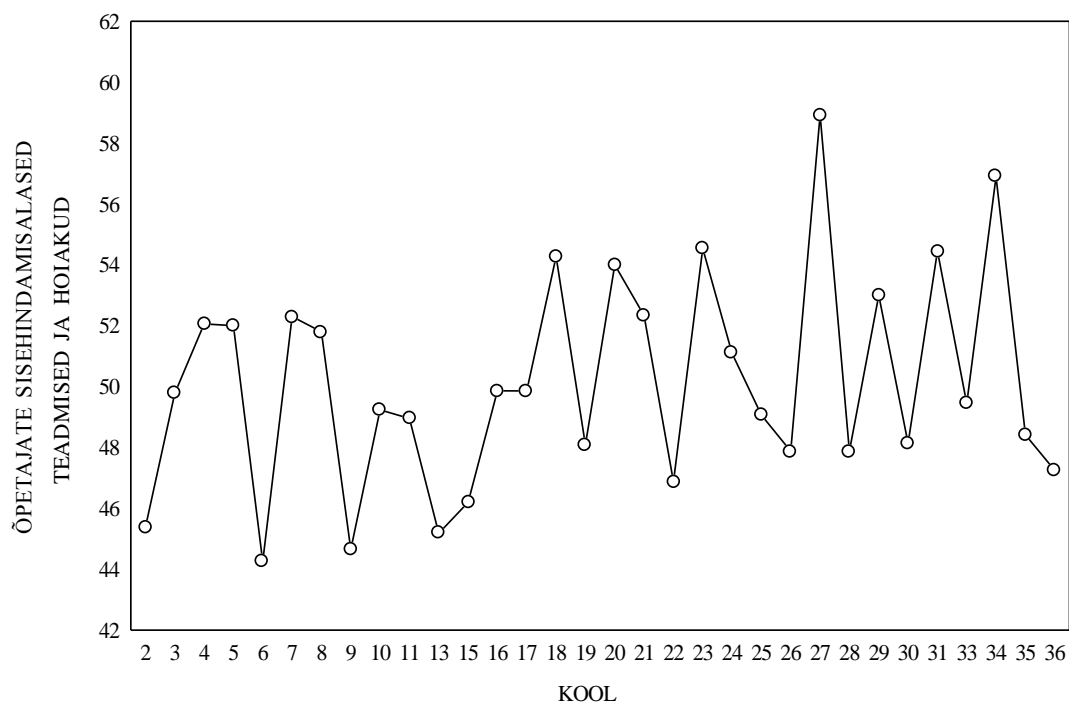
riigieksamite tulemuste näitajaid ei ole. Korrelatsiooni õppiva organisatsiooni näitaja ja riigieksamite keskmiste vahel uuriti vaid kutsekoolide ja gümnaasiumide osas, kus see ei ilmnunud. Edaspidi võiks proovida õppiva organisatsiooni näitajat siduda tasemetööde statistikaga, kus saab ka põhikoolide tulemusi kasutada.

#### 5.4. Õpetajate sisehindamisalased teadmised ja hoiakud

Faktoranalüüsist ilmnest, et õppiva organisatsiooni skaala jaotus omakorda kaheks alafaktoriks: esimene faktor - õpetajate sisehindamisalased teadmised ja hoiakud ning teine – juhtkonna ja õpetajatevaheline meeskonnatöö. Skaalade reliaablusnäitajad olid head, vastavalt Cronbach'i  $\alpha = .77$  (11 väidet) ;  $M=49.9$  ( $SD=7.1$ ,  $min=26$ ,  $max=65$ ) ja teisel skaalal  $\alpha = .94$  (33 väidet) ;  $M=155.1$  ( $SD=21.9$ ,  $min=76$ ,  $max=198$ ). Faktorite seletusmäär oli vastavalt 8% ( $N = 729$ ) õpetajate sisehindamisalased teadmised ja hoiakud ja 19% ( $N = 635$ ) õpetajate ja juhtkonnavaheine meeskonnatöö.

Antud töö raames oli huvitav teada saada, kuidas erinevad kooliti õpetajate teadmised sisehindamisest ja ka hoiak sisehindamisse. Selleks kasutati dispersioonanalüüsi, mis näitas, et koolide vahel on statistiliselt olulised erinevused,  $F(31, 697) = 5.86$ ,  $p < .001$  (joonis 15).

**Joonis 15**



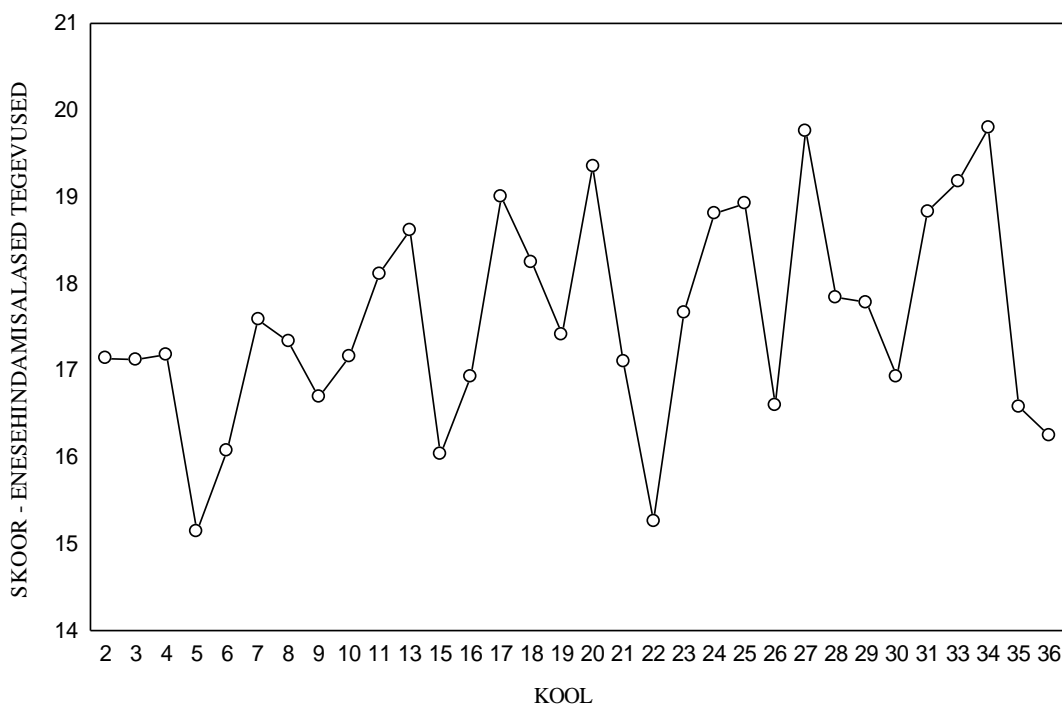
Joonis 15. Koolidevahelised erinevused õpetajate sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute osas.

## 5.5. Õpetajate enesehindamisalased tegevused

Kui esmalt uuriti õpetajate teadmisi ja hoiakut sisehindamise osas, siis teisenä pakkus huvi õpetajate konkreetsem enesehindamis- ja arendusalane tegevus. Selleks koostati 8-väiteline küsimustik, milles õpetajatel paluti analüüsida oma tegevust enesehindamise ja -arendamise valdkonnas. Faktoranalüüsiga kontrolliti skaala sobivusnäitajaid. Selgus, et 1-faktoriline lahend (8 väidet) seletab ära 34,7% andmete koguvariatiivsusest ( $N = 812$ ). Skaala sisemine reliaablus oli hea, Cronbach'i  $\alpha = .72$ ;  $M = 17.7$  ( $SD = 3.02$ ,  $\min = 8$ ,  $\max = 24$ ).

Järgnevalt vaadeldi koolidevahelisi erinevusi õpetajate enesehindamise ja arendamise tegevuste lõikes. Dispersioonanalüüsi tulemustes ilmnisid koolidevahelised statistiliselt olulised erinevused  $F(31, 780) = 4.01$ ,  $p < .001$  (joonis 16).

**Joonis 16**



Joonis 16. Koolidevahelised erinevused õpetaja enesehindamis- ja -arendamisalaste tegevuste osas.

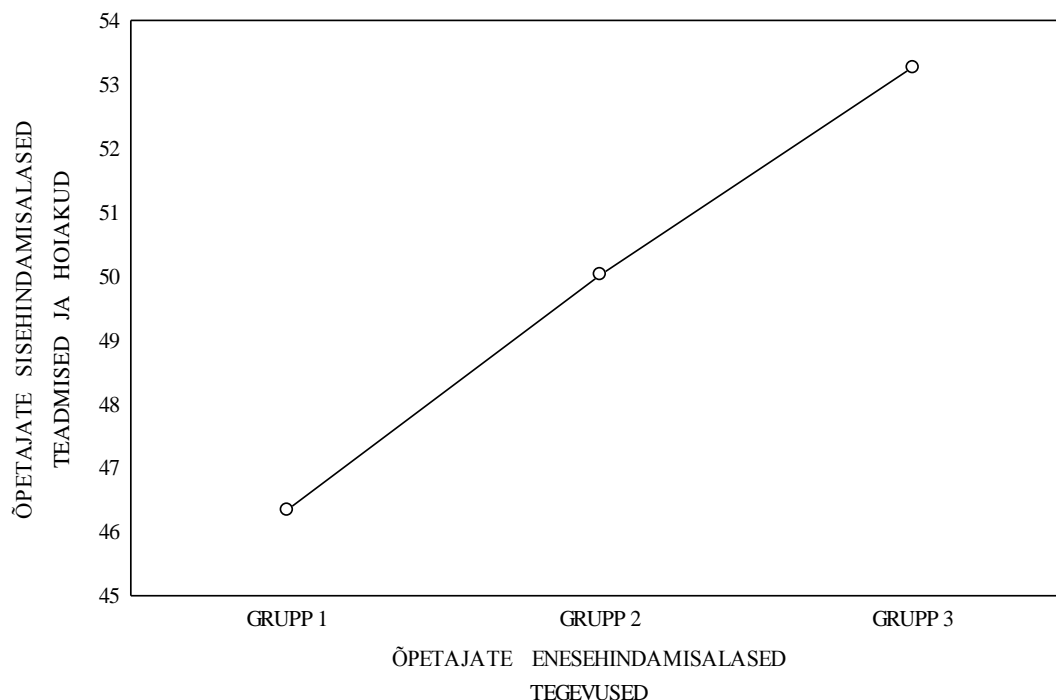
Järgmisena huvitas uurijaid, kas eksisteerib seos õppiva organisatsiooni tunnustele vastavuse ja õpetaja enesehindamisalaste tegevuste vahel. Korrelatsioon osutus

statistiliselt oluliseks,  $r = .38$ ;  $p < .0001$  ( $N = 560$ ). Seega leidis kinnitust tendents, et õpetajad analüüsivad enda ametialast tegevust ja püüavad end arendada koolides, mis enam vastavad õppivale organisatsioonile.

### 5.6. Seos õpetajate sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute ning õpetajate enesehindamis- ja arendamisalaste tegevuste vahel

Seose uurimiseks jaotati õpetajaskond enesehindamise tulemuse alusel kolme gruppi (kõikumine aritmeetilisest keskmisest 1 standardhälbe võrra): kõrge (skoor  $\geq 21$ ), keskmise (skoor  $\geq 16$  ja skoor  $\leq 20$ ) ja madala (skoor  $\leq 15$ ) enesehindamisalase tegevusega õpetajad.

**Joonis 17**



Joonis 17. Seos õpetajate sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute ning õpetajate enesehindamis- ja arendamisalaste tegevuste vahel.

Dispersioonanalüüs (joonis 5) näitas ootuspäraselt lineaarset ja ka statistiliselt olulist seost kõigi kolme grupi vahel,  $F(2, 706) = 43.78$ ,  $p < .001$ : õpetajad, kes teavad sisehindamisest rohkem ja on ühtlasi ka positiivsema suhtumisega sisehindamisse, analüüsivad ka aktiivsemalt oma tööd eesmärgiga saavutada paremaid tulemusi.

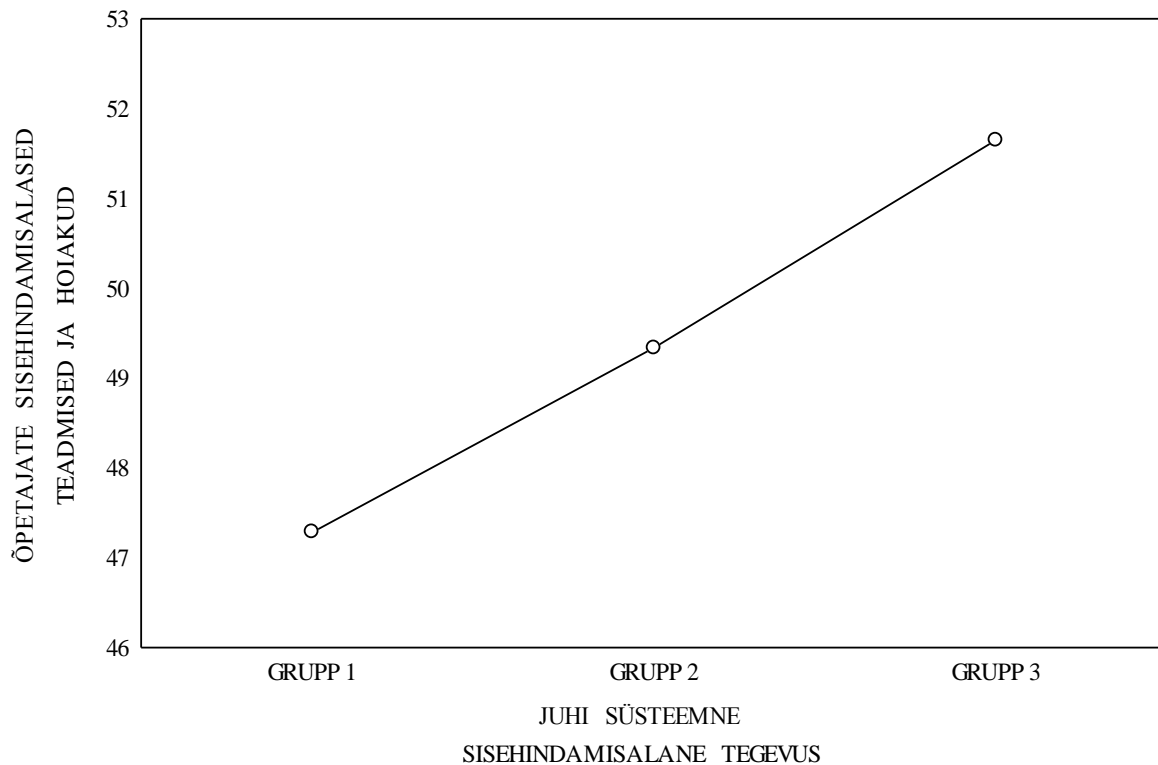
### 5.7. Koolijuhtide süsteemne sisehindamisalane tegevus

Uurimuses analüüsiti ka haridusasutuse juhtide süsteemset sisehindamisalast tegevust. Juhtidel paluti hinnata väiteid (20 tükki), mis kirjeldasid teadlikku ja järjepidevat tegevust hindamise osas – õpetajate töö analüüs ja hindamine, vajadusel koolitamine ja nõustamine, enese arendamine sisehindamise vallas jms. Skaala struktuuri kontrolliti faktoranalüüsiga ja saadi sisuliselt hästi interpreteeritav 1-faktoriline lahend (10 väidet), mis suutis ära seletada 36,2% väidete koguhajuvusest ( $N = 32$ ). Skaala sisereliaablusnäitaja oli hea, Cronbach'i  $\alpha = .78$ ;  $M = 25.5$  ( $SD = 2.99$ ,  $min = 17$ ,  $max = 29$ ). Väidete alusel tehti summaarne skoor, mis näitas kooli süsteemset tegevust sisehindamise vallas. Saadud skoori alusel jaotati koolid 1 SD (standardhälbe) alusel 3 gruppi: nõrk, keskmine ja tugev sisehindamisalane tegevus. Protsentuaalne jaotuvus kooliti kujunes vastavalt: nõrk – 16%, keskmine – 68% ja tugevas grupis – 16% koolidest.

Järgnevalt uuriti, kuidas seostuvad omavahel juhi süsteemne sisehindamisalane tegevus ja õpetajate teadmised ja hoiakud sisehindamise osas. Kas koolide vahel on antud küsimuses erinevusi?

Dispersioonanalüüsi tulemused on toodud joonisel 18.





Joonis 18. Seos juhtide süsteemse sisehindamisalase tegevuse ja õpetajate sisehindamisalaste hoiakute ja teadmiste vahel.

Ilmnes ootuspäraselt, et kõikide kooligruppide vahel olid statistiliselt olulised erinevused  $F(2,809) = 15.24, p < .0001$ . See tähendab, et need koolid, mille juhid süstemaatiliselt arendavad ja hoiavad end kursis sisehindamisalaste teadmistega ning samas annavad ka õpetajaskonnale vastavaid hinnanguid, teadmisi ja nõu koolitöö efektiivseks korraldamiseks, omavad ka teadlikumat ja sisehindamist toetavama hoiakuga koolimeeskonda. Teisisõnu: neil koolidel on sisehindamise süsteemi edukaks juurutamiseks tugevad eeldused.

### 5.8. Õpetaja tööalase enesehindamis- ja arendustegevuse prognoosimine

Uurimusega püüti teada saada, kuidas ennustavad õpetajate tööalast hindamis- ja arendustegevust erinevad potentsiaalselt olulised näitajad nagu juhtide süsteemne sisehindamisalane tegevus, õpetaja sisehindamisalased teadmised ja hoiakud, juhtkonna ja õpetajate vaheline meeskonnatöö ning õpetaja pedagoogina töötamise staaž. Selleks

koostati vastav mudel, mida analüüsiti hulgiregressioonanalüüsiga, *forward-stepwise* meetodil.

Tulemused näitasid, et kogu ennustusmudel osutus statistiliselt oluliseks,  $F(4,551) = 36.16$ ,  $p < .0001$ , seletades ära 20,8% õpetajate enesehindamistegevuse tulemustest ( $R = .46$ ). Tulemused on toodud tabelis 6.

**Tabel 6**

Õpetaja tööalast enesehindamis- ja arendustegevust prognoosivad näitajad.

SÕLTUMATU MUUTUJA	BETA	t (551)
Õpetajate sisehindamisalased teadmised ja hoiakud	.28	6.39***
Staaž õpetajana	.18	4.63***
Juhtkonna ja õpetajate vaheline meeskonnatöö	.15	3.30**
Juhi süsteemne sisehindamisalane tegevus	.10	2.66**

Märkus:  $N = 556$ . \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ .

Tabelist on näha, et õpetajate tööalast enesehindamist ennustavad kõik mudelisse lülitatud näitajad, kuid kõige suurema ennustuskaaluga on õpetajate endi sisehindamisalased teadmised ja hoiakud. Seega võiks eeldada, et kui selgitada õpetajaskonnale sisehindamissüsteeme ja muuta nende vastavaid hoiakuid läbi koolituste ja nõustamise, võib aktiveeruda ka õpetajate endi tööalane enesehindamise tegevus.

### 5.9. Erinevused regiooniti ja koolitüübiti

Viimastel aastatel on Eestis viidud läbi mitmeid kvantitatiivseid uuringuid, kus on ilmnunud tugevad regionaalsed erinevused erinevates eluvaldkondades. Seetõttu otsustasime analüüsida, kas kooli asukoht ja tüüp avaldab mõju eelvaadeldud näitajate kujunemisele. Ühtlasi võimaldaks see teha vähemalt esmaseid järeldusi regionaalsete koolitusvajaduste kohta.

Regionaalsete erinevuste analüüsimisel kasutasime valimi eksplitsiitseid kihte, mis võimaldasid võrrelda Lääne-Eesti, Lõuna-Eesti, Kirde-Eesti, Põhja-Eesti ja Kesk-Eesti

haridusasutusi.

Statistiliselt ei leidnud kinnitust seosed kooli asukoha ja sisehindamisega seonduvate muude näitajate vahel. Samuti ei olnud võimalik tuvastada otseseid seoseid kooli tüübi ja eelmainitud valdkonna muude näitajate vahel.

See võib olla ka tingitud ka valimis osalenud koolide arvu vähesusest. Täpsema tulemuse saamiseks selles vallas on vajalik suurem valim.

## **5.10. Koolitusvajadused sisehindamise rakendamiseks õpetajate ja koolijuhtide arvamuste taustal**

Õpetajate küsimustik sisaldas kahte küsimust koolituste kohta.

Esimene küsimus sisaldas endas isiklikku täiendkoolituses osalemist viimase 5 aasta jooksul ja teine palus nimetada isiklikult vajalikke täiendkoolitusi sisehindamise valdkonnas.

Samuti sisaldas juhi küsimustik kahte küsimust täiendkoolituse valdkonn kohta. Esimene küsimus palus juhil avaldada arvamust, millised koolitused sisehindamise valdkonnas on vajalikud tema asutuse töötajatele ja teine küsimus puudutas samuti täiendkoolituses osalemist viimase viie aasta jooksul.

Analüüsidest saadud andmeid võib teha mõningasi üldistavaid järeldusi:

1. Õpetajate osalemise täiendkoolituses võib jagada kaheks. Esimene sisaldab valdavalt ainega seotud koolituskursusi ja teine pool pedagoogilis-psühholoogilisi kursusi. Peaaegu puuduvad juhtimisalased kursused. Eristuvad koolid, kus viiakse läbi süsteemset sisekoolitust ja teised.
2. Juhtide arvates on töötajatele ennekõike vajalikud sisehindamise valdkonnas kursused, mis sisaldavad eneseanalüüsi ja enesehindamist, tagasisidestamist, tegevuste eesmärgistamist, meeskonnatööd ja planeerimist. Samuti mainisid mitu juhti ka sisehindamist tervikuna ja selle tulemuste arvestamist töös.
3. Õpetajate eneste arvates on neile sisehindamise valdkonnas vajalikud kursused, mis sisaldavad mitmesuguseid arengulisi aspekte (laste areng, selle analüüs; arenguestlused; arengukavad; individuaalne areng; erivajadustega toimetulek). Palju mainiti ka erinevaid psühholoogia-alaseid kursusi, täpsustamata sisu.

4. Õpetajate ettevalmistus sisehindamise valdkonnas on väga erinev ja sellest tulenevalt on vajadused ka erinevad. Soovitakse koolitusi, mis sisaldaksid sisehindamise algtõdesid, *best practice* põhiseid näiteid, praktilisi töövahendeid, IT kasutamist, strateegilist juhtimist...jmt.
5. Selgelt eristusid mitu gruppi inimesi, kellede koolitusse suhtumine oli väga erinev. Esimese grupi moodustasid õpetajad, kes suhtuvad koolitustesse positiivselt ning on ise ka motiveeritud koolituma. Nemad oskasid ka oma soove täpselt väljendada. Teise ja kõige suurema grupi meie valimis moodustasid õpetajad, kes jätsid sellele küsimusele vastamata. Põhjused võivad siin olla vaid oletuslikud. Kolmanda grupi moodustasid inimesed, kes väitsid, et nad on piisavalt koolitunud ja neile piisab sellest, mis neil juba on. Ühe kooli puhul oli erandlik see, et kümmekond vastajat väitsid, et nemad ei hinda oma kolleege põhimõtteliselt kuna see on ebaeetiline tegevus.

## 6. Koolijuhtide intervjuude kokkuvõte ja järeldused

Koolijuhtide läbiviidud intervjuude küsimused on esitatud alljärgnevas tabelis ja samuti on üldistatuna lisatud vastused.

**Tabel 7**

<b>Intervjuu küsimused</b>	<b>Haridusasutuste juhtide üldistatud vastused.</b>
1. Kas koolijuhi seisukohast on vahet riikliku järelvalve asendumisel sisehindamisega?	Kõik vastanud väitsid, et on oluline vahe koolijuhi poolt vaadatuna.
2. Mis on olulisemad erinevused?	Ennekõike toodi välja, et enam ei teha dokumente kellegi väljastpoolt tulnu tarbeks vaid enese vajadustest lähtuvalt. Seetõttu ollakse ka ausamad. Õpetajatel ja kooli juhtkonnal ei ole enam hirmu järelvalve tegevuse ees. Välise järelvalve subjektiivsus on asendunud objektiivsema sisehindamisega.
3. Kas see on koolide arengut soodustav või takistav ettevõtmine?	Kõik küsitletud väitsid, et see on koolide arengut soodustav ettevõtmine.
4. Millised on sellega kaasnevad positiivsed küljed ?	Pilt koolist on muutunud terviklikumaks ja objektiivsemaks. Võimalused võrrelda ennast teiste samasuguste koolidega. Aitab juhtimisotsuste vastuvõtmisel toetuda objektiivsele

	<p>informatsioonile.</p> <p>Võimalus valida sobilik sisehindamise mudel ja integreerida varemtehtut olemasolevatesse.</p> <p>Võimaldab laiendada arengulistesse ettevõtmistesse kaasatute ringi.</p>
5. Millised on sellega kaasnevad negatiivsed küljed?	<p>Kooli pidaja ei ole täna veel valmis tõlgendama objektiivselt sisehindamise tulemusi ja need võivad pöörduda kooli vastu. Oht, et osad koolid ei valmis objektiivset sisehindamist läbi viima.</p>
6. Kas viisite eelnevalt läbi koolituse töötajatele? Milliseid? Kellelt tellisite?	<p>Mida varem oli haridusasutus sisehindamisega tegelema hakanud, seda väiksem oli vajadus suuremahuliste koolituste järele. Pigem jätkus normaalne tööprotsess.</p> <p>Valdavalt kasutati Koolikatsuja 2006+ projektis osalenud koolimeeskonna liikmeid sisekoolitustes.</p> <p>Vajadusel kutsuti ka täiendavalt lisaks koolitajaid, kes on seotud eelmainitud projekti tegevustega (nt. <i>Viljar Ado, Ene-Mall Vernik</i>).</p>
7. Kuidas viidi koolis kogu sisehindamise protsess läbi? Kirjeldage	<p>Üldine mudel oli enamikul vastanutest selline, et viidi läbi koolitusi; vaadati, mida oli varem tehtud; jagati tegevus alategevusteks; moodustati meeskonnad; koguti andmebaasid ja kirjutati kokku aruanne. Järgnes nõuniku tagasiside ja mindi uuele ringile.</p>
8. Kes viisid läbi sisehindamise koolis? Kust tulid analüüsid ja kes koondas?	<p>Sisehindamine viidi kõigi vastanute koolides läbi meeskonnatööna. Väiksemates koolides olid haaratud kogu liikmeskond, suuremates moodustati enamasti valdkondlikud töörühmad. Andmete koondamine ja kokkukirjutamine oli haridusasutuse juhi või tema asetäitja tegevus.</p>
9. Millist sisehindamise vormi kasutasite? Miks?	<p>Koolid, kellel oli suur kogemus eelnevast kasutasid omakoostatud vormi, mida kombineeriti riiklikult tasandilt soovitatuga. Tegemist nn segavormiga. Kasutati põhjaks ka edasiarendatud EFQM mudelit. Põhjendusena toodi välja eelnevate aastate kogemuste sidustamise soov uue initsiatiiviga.</p>
10. Mida kasulikku andis sisehindamise läbiviimine sulle kui koolijuhile ja koolimeeskonnale juurde?	<p>Arusaamine kooli kui terviku toimimisest paranes.</p> <p>Koolimeeskonnal samuti.</p>
11. Mida on vaja selleks, et sisehindamine edukalt juurduks? Mis on need eeltingimused rakendamise edukuseks?	<p>Ennekõike olid vastajad seda meelt, et edukas juurutamine algab haridusasutuse juhust, tema hoiakust ja suhtumisest sisehindamisse. Panustama peab koolijuhtide hoiakute kujundamisse. Mitmed vastanud tõid välja selle, et osa koolijuhte pole aru saanud kogu protsessi olemusest ja mõistavad seda väärtalt (muudetud järelvalve vorm).</p> <p>1 vastanu mainis, et elektrooniline enesehindamise aruandevorm aitaks oluliselt säästa inimressurssi.</p> <p>Rakendada koolide puhul järkjärgulist rakendamist, mitte suruda peale neile, kes pole selleks veel valmis sisemiselt.</p> <p>Toodi välja mitme vastanu poolt, et kui nõunik ei ole samas</p>

	haridusastmes töötanud, siis ta ei tule adekvaatselt oma tegevusega toime.
12. Millised koolisisesed tegurid soodustavad/takistavad sisehindamise edukat elluviimist?	Takistustena toodi ennekõike välja suurt töömahukust, aja ja inimeste puudust. 3 vastanut mainisid puudusena ka suurt paberite hulka, mis tuleb koguda.
13. Millise sisuga koolitusi on vajalik pakkuda koolidele, selleks et nad suudaksid edukalt seda protsessi läbi viia?	Ennekõike käsitleti teoreetilise ja praktilise külje vahekordi koolitustes. Enamik intervjueeritavatest jäi selle juurde, et ilma teoreetilise pooleta ei ole ka praktilisel küljel mõtet. Vahekord peaks olema ~50:50. Pakuti vahelduvat lähenemist koolitusmeetodites, praktika ja teoreetilise vaheldumist ja nn parimate praktikute kaasamist koolitusse. Oli ka erandlikke arvamusi, kus nähti ennekõike vajadust konkreetsete praktiliste käsitluste järgi (2 vastanut).

## 6.2. Järeldusi ja soovitusi

Kaasaegse, demokraatia põhimõtteid edendava sisehindamissüsteemi juurutamine Eesti haridussüsteemis on osutunud komplitseeritumaks kui alguses võis arvata. Tänapäevaks on sisehindamise läbiviinute materjalidest kogutud oluline kogemus, meil on võimalik õppida oma edusammudest ja ebaõnnestumistest. Tänu Eesti ühiskonna avatusele saame õppida ka teiste riikide ja Euroopa kogemusest. Vaid regulaarne analüüs ja pidev õppimine kindlustavad sisehindamise süsteemi jätkusuutlikkuse.

Mõningaid üldistavaid järeldusi:

- Meie sisehindamise süsteem on progressiivne ja uudne ka EU tasandil.
- Tegevused, hoiakud, teadmised on kooliti väga erinevad.
- Korrelatsioonid vanuse, ametijärgu, eriala, staaži ja uuritavate valdkondade vahel on väga väikesed.
- Kooli asukoht ei seonu uuritavate valdkondadega.
- Enamik koole on liikumises ja selgeid õppiva organisatsiooni tunnuseid on osaliselt.
- Koolidevahelised erisused on suured.
- On koole kus juhi ja õpetajate vahel puudub meeskonnatöö.
- Sisehindamise alased õpetajate teadmised on napid, koolijuhtidel paremad.

Eeldades, et projektis osalevad koolid on üle keskmise teadmiste ja tegevuste poolest, siis ... ootame kontrollgrupi tulemused ära.

- 1/5 küsitletutest ei osanud vastata, millist sisehindamise mudelit nende koolis kasutatakse või osa vastas, et kasutatakse ühte aga teised sama kooli vastanud, et teist ...
- Õpetajate enesehindamise vahendid oma eri vormides toimivad kõigis koolides. Kasutamiskiivsuses suured erinevused.
- Sisehindamise alaste teadmiste ja eneseanalüüsi alaste tegevuste vahel on tugev seos.
- Juhid, kes tegelevad aktiivselt sisehindamisega omavad ka teadlikumat ja positiivsemalt suhtuvat õpetajaskonda.
- Vajalikud on sisehindamise protsessi edukaks rakendamiseks kujundada koolimeeskondade hoiakuid sisehindamise protsessi suhtes.
- Edukaks rakendamiseks on vajalikud vahendid, millega tegevusi läbi viia sh tervikmudelid ja üksikelemendid.
- Sisehindamise rakendamise edukuse tagab koolimeeskondade süsteemne koolitus ja tugistruktuuri olemasolu.
- Sisehindamise edukas rakendamine on täiesti võimalik, kuid eeldab rakendusmehhanismide süsteemset terviklikku läbimõtlemit ning kitsaskohtade vältimist.
- Sisehindamissüsteemi ülesehitamisel tuleb arvestada haridusasutuse arengutaset ja sellest tulenevalt valida sobivad meetodid, mille alusel hinnata.

Sisehindamise edukas rakendamine on täiesti võimalik kuid eeldab rakendusmehhanismide süsteemset terviklikku läbimõtlemit ning kitsaskohtade vältimist. Eduka rakendamise takistuseks võivad saada:

- süsteemitu lähenemine, millega ei hoomata kogu protsessi kui tervikut;
- suutmatus määratleda haridusasutuse eesmärgid (SMART reeglile vastavalt);
- sisehindamise alased tegevused on suunamine hetkeolukorra fikseerimisele mitte arengule;
- ilustatud sisehindamise aruande esitamine, enese paremasse valgusesse asetamiseks;

- ei eristata ebaolulisi tegureid olulistest ja esitatakse vaid oma tugevused vältides nõrkuste väljatoomist;
- meeskonna puudumine;
- vahendid, mida kasutatakse ei ole valiidsed või usaldusväärsed;
- tulemused ei ole võrreldavad institutsiooniti ega ajateljel;
- nõrk IKT tugi protsessile;
- koostöö nõunikuga ei ole konstruktiivne ja puudub vastastikkune usaldus, nõuniku ebakompetentsus;
- täiendkoolitus ei suuda pakkuda rakenduseks vajalikku tuge.

Suutes need eelmainitud ohud kõrvaldada ei ole reaalseid takistusi sisehindamise edukaks ja tulemuslikuks rakendamiseks kõigis Eesti haridusasutustes. Eeldused selleks on osaliselt juba täna olemas.

## **7. Kokkuvõtteks**

Üleminek välishindamiselt sisehindamisele on tähendanud haridusasutuste jaoks olulist rõhuasetuste muutust. Iga normaalselt toimiva organisatsiooni juhtkond vajab arenguliste perspektiivide väljatöötamiseks ennekõike adekvaatset informatsiooni oma tugevustest ja parendamist vajavatest külgedest. Selline tõepärane andmepank võimaldab kõigi ressursside paremat jaotust ja loob orientatsiooni edaspidisele edukusele. Sisehindamine on oma olemuselt protsess, mille tulemuseks on järjekindel ja struktureeritud lähenemine organisatsiooni tegevuste parendamisele. Ta on vahend oluliste tegevuste osas suundumuste järjepidevuse ja konsensuse saavutamiseks, oma tegevuste mõtestamiseks. Sisehindamine on samuti kujunenud tõhusaks meetodiks meeskonnatöö parendamiseks organisatsioonis.

Sisehindamine võimaldab luua haridusasutuse strateegia soovitava tulevikukujutlusena, milleni jõudmiseks seatakse asjakohased eesmärgid, mida järgitakse praktilises tegevuses ehk luuakse arengustrateegia. Sisehindamise tulemusena peaks suurenema haridusasutuse vastutus õppekasvatustegevuse ja organisatsiooni tulemuslikkuse osas.

Sisehindamissüsteem on omavahel seostatud ja loogilises järjestuses olevate teadlikult juhitud hindamisprotsesside ning seda toetavate dokumentide ja ressursside eesmärgipärase rakendamise tasakaalustatud tervik. Oluliseks komponendiks on siin



sobiva sisehindamise meetodi valik, mis täna on haridusasutusele jäetud enese valida. Sõltumata meetodi valikust jäävad sisehindamise põhimõtted samaks: tippjuhtkonna pühendumus ja osalemine; selge tegevuskava; asjakohaste teadmiste, kogemuse ja ressurssidega inimeste kaasamine; kõikide teavitamine hindamisprotsessist ja selle tulemustest. Kaasaegse juhtimise üheks peamiseks eesmärgiks on intelligentsete organisatsioonide kujundamine (Fullan, 2005), mis saab toimuda ainult läbi intelligentsete liidrite olemasolu ja tegevuse.

Täna Eestis väljatöötatud ja rakendatav uus sisehindamise süsteem on oma olemuselt progressiivne ja uuenduslik, mitte ainult meie eneste jaoks vaid vääril laiemat tutvustamist ka piiriülevalt. Analoogsed tegevused meiega on käivitunud ka mitmetes teistes Euroopa riikides.

### Kasutatud kirjandus ja materjalid

1. Approaches to the Evaluation of Schools Which Provide Compulsory Education – the Situation in Greece (2001). <http://www.eurydice.org>
2. A Close-up on the Evaluation of Schools. Eurydice at Brief, October 2004. <http://www.eurydice.org>.
3. A Guide to Whole-School Evaluation in Post-Primary Schools.(2006). Evaluation Support and Research Unit. Department of Education and Science.
4. Blancquaert, A, Maes, B, Ver Eecke, E, Zaman, M. (2001). Effective self-evaluation in schools: exploring key issues in relation to the role and functions of the inspectorate. A paper produced to support the work of the Effective School Self-Evaluation project being managed by SICI with financial support from the European Commission. Oktober, 2001.
5. Blank, R. K. (1993). Developing a system of education indicators: Selecting, implementing, and reporting indicators. Educational Evaluation and Policy Analysis, 11 (2), 65-80.
6. Boele, P. (2001). Approaches to the Evaluation of Schools Which Provide Compulsory Education – the Situation in Germany. <http://www.eurydice.org>
7. Brown Ruzzi, B. (2006). International Educational Tests: An Overview, 2005. NCEE,2006.<http://www.skillscommission.org/pdf/Staff%20Papers/International%20Tests.pdf>
8. Burstein, L., Oakes, J., & Guiton, G. (1992). Education indicators. In M. C. Alkin (Ed.), Encyclopedia of educational research (6th ed.) (pp. 409-418). New York: Macmillan.
9. Colorado Federal Integrated Review System (C-FIRS). (2005). November 11th, 2005 Colorado Department of Education.
10. Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics. (2003). Summary public school indicators for the provinces and territories, 1996-1997 to 2002-2003 Research Papers. Catalogue no. 81-595-MIE — No. 022.
11. Darling-Hammond, L. , Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. Teaching and teacher education, 16, 5-6, 523-545.

12. Development of Education in Latvia. 2004. Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia. <http://www.izm.gov.lv>
13. Ellington, L. (2005). Japanese Education. <http://www.indiana.edu/~japan/digest5.html>
14. Euroopa Parlamendi ja Nõukogu soovitus, 12. veebruar 2001, Euroopa koostöö kohta koolihariduse kvaliteedi hindamisel (32001H0166) [http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&numdoc=32001H0166&model=guichett&lg=et](http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&numdoc=32001H0166&model=guichett&lg=et)
15. Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe. Eurydice, (2004). <http://www.eurydice.org>
16. Fuchs, T., L.Woessmann (2004). What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. CESifo Working Paper Nr. 1235, 2004. <http://www.cesifo-group.de>
17. Guidance for the implementation of NCLB highly qualified teacher requirements. Division of NCLB program coordination Texas education agency. Updated october 24, 2005. Based on USDE august 3, 2005 NRG document.
18. Haahr, J.H. et al (2005). Explaining Student Performance: Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys. Final Report, Nov 2005. Danish Technological Institute. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/5/45/35920726.pdf>
19. Hanushek, Eric A., and Javier A. Luque. (2003). Efficiency and Equity in Schools Around the World, Economics of Education Review 22, no. 4.
20. Japanese minister slams individualism in schools, Feb 2007. <http://www.taipeitimes.com/News/front/archives/2007/02/27/2003350192>
21. Key education indicators on social inclusion and efficiency. European Research Associates. Final Project Report. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/indicators.pdf>
22. Kim, K.H., Hanam, P., (2004). Trends and Differentials in School Transition in Japan and Korea. <http://www.kli.re.kr>
23. Kim,S., Lee J.-H. (2002). The Secondary School Equalization Policy in South Korea <http://www.kdischool.ac.kr/faculty/resume/juholee/Equalization3.pdf>

24. Lee, J. (2002). Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block? School of Economics Seoul National University <http://0-siteresources.worldbank.org.library.vu.edu.au/WBI/Resources/wbi37164.pdf>
25. Losito, B. (2001). Approaches to the Evaluation of Schools Which Provide Compulsory Education – the Situation in Italy. <http://www.eurydice.org>
26. Lyytinen, H.K.(2005), Learning School and Self-evaluation., The Finnish Education Evaluation Council. , Evaluation Conference in Tartu 26th May 2005.
27. Macbeath, J., Schratz, M., Meurit, D., Jakobsen, L.(1999). Evaluating quality in schools. A European pilot project. Final report. Brussels, European Commission, 118 pp
28. Marchesi, A. (1997). Quality for all: some comments about inclusive schools from Spanish educational reform, in OECD, Implementing Inclusive Education, Paris.
29. McCaffrey, D., Lockwood, J.R., Koretz, D., and Hamilton, L. (2003). Evaluating value-added models for teacher accountability. Santa Monica, Calif.: RAND Corporation.
30. Ministry of Education and Human Resources Development (Korea) <http://english.moe.go.kr/>
31. [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology](http://www.mext.go.jp) (MEXT) (Japan) <http://www.mext.go.jp>
32. Ministry of National Education (Poland) [http://www.men.gov.pl/menis\\_en/news/news.php](http://www.men.gov.pl/menis_en/news/news.php)
33. Ministry of National Education and Religious Affairs (Greece) <http://www.ypepth.gr>
34. Muijs, D., Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Project (Primary). School Effectiveness and School Improvement, 11(3), 273 – 303.
35. Muijs, D., Reynolds, D. (2003). Student Background and Teacher Effects on Achievement in Mathematics: A Longitudinal Study. Educational Research and Evaluation, 9(3), 289 – 314.

36. Muijs, D. et. (2005). Is There Empirical Evidence for School Improvement? Paper presented at the International Conference of School Effectiveness and Improvement 2005 Barcelona.
37. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms - 2006 Edition. <http://www.eurydice.org>
38. Northern Ireland Annual Abstract of Statistics (2003).
39. Oakes, J. (1989). What educational indicators? The case for assessing the school context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (2), 181-199.
40. OECD thematic review of tertiary education. Country Background report for Finland. Publications of the Ministry of Education, Finland 2005. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/15/36039008.pdf>
41. Ogawa, R., Collom, E. (1996). Educational indicators: what are they? How can schools and school districts use them? School of Education, University of California, Riverside.
42. Patriotism classes in Japan, Dec 2006. From The Economist print edition: <http://www.ecocn.org/forum/archiver/?tid-2098.html>
43. Porter, A. (1991). Creating a system of school process indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (2), 13-29.
44. Procurement Benchmarking for Higher Education, (1997) HEFCE, Bristol.
45. Report on the 1998/1999 Pilot Project on whole School Evaluation.
46. Riley, Richard W., R. T. Takai and J. C. Conaty. (1998). The Educational System in Japan: Case Study Findings., <http://www.ed.gov/pubs/JapanCaseStudy/index.html>
47. Sarason, S. (1982). The culture of school and the problem of change. Boston: Allyn & Bacon.
48. Schleicher, A. (2005). Analysis of the PISA- process and its Results <http://www.oph.fi/english/pageLast.asp?path=447;2783;55151;39043;39046>
49. SCRGSP (Steering Committee for the Review of Government Service Provision), (2005). Overcoming Indigenous Disadvantage: Key Indicators 2005, Productivity Commission, Canberra.
50. Senge, P. (1990). The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation. New York: Doubleday.

51. Seth, M.J. (2002). Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea. University of Hawaii Press.
52. Teddlie, C., Reynolds, D.(2001). The International Handbook of School Effectiveness Research. Routledge Falmer, London & NY
53. The Education System of Italy: 2006. <http://www.eurydice.org>.
54. The Finnish National Board of Education <http://www.oph.fi/>
55. Thurlow, M. (1997). Standards and assessment in the United States: including students with disabilities in public accountability systems. in OECD. Implementing Inclusive Education, Paris.
56. van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies , European Educational Research Journal, Volume 4, Number 3,.
57. Vegas, E. Questions about Quality Assurance in Korean Primary and Secondary Education., Human Development Department The World Bank <http://english.moe.go.kr/>
58. Yorke, M.(1999). Assuring quality and standards in globalised higher education., Quality Assurance in Education, Volume 7, Number 1, pp. 14–24 MCB University Press.
59. Yrjölä, P. (2001). Approaches to the Evaluation of Schools Which Provide Compulsory Education – the Situation in Finland. <http://www.eurydice.org>