

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Britt Järvet

TÄIENDUSKOOLITUSASUTUSTE JUHTIDE ARUSAAM TÄIENDUSKOOLITUSE
KVALITEEDIST NING SELLE TAGAMISEST

Magistritöö

Juhendaja: dotsent Mari Karm

Tartu 2020

Resümee

„Täienduskoolitusasutuste juhtide arusaam täienduskoolituse kvaliteedist ning selle tagamisest.“

Täienduskoolitustel on elukestva õppe tagamisel suur roll. Vaatamata rolli olulisele puudub terviklik ülevaade täienduskoolituse valdkonnast ning täienduskoolituste kvaliteedist. Puudulik kvaliteedikontroll suurendab täienduskoolitusasutuste enda vastutust kvaliteetsete täienduskoolituste tagamisel. Täienduskoolitusasutuste autonoomsusega kaasnevalt on koolituste kvaliteeti määravaks teguriks täienduskoolitusasutuste juhtide arusaam koolituse kvaliteedist ja selle tagamisest. Uurimistöö eesmärk oli mõista, kuidas täienduskoolitusasutuse juhid kirjeldavad täienduskoolituse kvaliteeti ning selle tagamist ja uurida täienduskoolitusasutuste juhtide probleeme kvaliteedi tagamisega. Uurimistöö tulemusel selgus, et täienduskoolitusasutuste juhid kirjeldavad kvaliteedi tagamisega seonduvaid tegevusi, kuid kohati puudub võimekus või soov neid realiseerida. Täienduskoolitusasutuste juhtide hinnangul vajasisid valdkonnadena arendamist koolitajate arengu toetamine, regulatsioonidega kursis püsimine, õppekavade koostamine ning hankepõhisusega toimetulek. Täienduskoolitusasutuste juhid kirjeldasid koolituste varieeruvat kvaliteeti ning sellest tulenevat vajadust välise kvaliteedi kontrolli järele vähendamaks koolitusturult ebakvaliteetseid koolitajaid, koolitusi ning loomevargust.

Märksõnad: täienduskoolitus, täienduskoolituse kvaliteet, kvaliteedi tagamine, täienduskoolitusasutuste juhid

Abstract

„The continuing training institutions’ managers’ understanding of the quality levels of continuing trainings and understanding of quality assurance.“

Continuing training plays a major role in ensuring lifelong learning. Despite the importance, there’s a lack of a comprehensive overview of the field of continuing training and it’s quality levels. Inadequate quality control increases the responsibility of continuing training institutions to ensure high-quality training. Along with autonomy, the decisive factor in developing high-quality trainings is strongly influenced by the continuing training institutions’ managers’ understanding of quality and quality assurance. The aim of the research was to understand how the managers describe the quality of continuing training and its assurance, and to investigate their problems related to quality assurance. The research revealed that the managers can describe activities related to quality assurance, but in some cases are not able or have the desire to implement them. According to the managers, the areas in need of development were: supporting teacher development, keeping abreast of regulations, creation of the curricula and coping with procurement system. The managers highlighted the varying quality of trainings and the consequent need for external quality control to reduce low quality trainers, trainings and copyright infringement in the training market.

Keywords: continuing training, quality levels of continuing training, quality assurance, managers of continuing training institutions

Sisukord

Sissejuhatus	6
Teoreetiline ülevaade	7
Täiskasvanuhariduse eesmärgid	7
Kvaliteedi tagamine ja kvaliteedikultuur haridusasutuses	10
Sidusgruppide kaasamine	10
Õppijakeskne ning väljundipõhine õpe	11
Koolitaja asjatundlikkus	12
Eestis tehtud ja tehtavad uurimused ja analüüsid	13
Metoodika.....	15
Andmete kogumine	16
Andmeanalüüs	16
Urija refleksioon.....	17
Tulemused	18
Täienduskoolitusasutuste juhtide arusaam täienduskoolituse kvaliteedist.....	19
Õppijakeskne lähenemine	19
Hea mainega terviklik õppekava	21
Asjatundlikud koolitajad	22
Regulatsioonide järgimine.....	23
Koostöö ja tulemuslik kommunikatsioon.....	23
Täienduskoolitusasutuste juhtide kirjeldus kvaliteetse koolituse tagamisest.....	24
Asjatundlike koolitajate kaasamine.....	24
Mõtestatud õppekava koostamine	25
Õppijakeskne lähenemine	27
Asjatundlik täienduskoolitusasutuse juhtimine	28
Täienduskoolitusasutuste juhtide probleemid seonduvalt kvaliteedi tagamisega	29
Koolitajatega kaasnevad probleemid	29

Täienduskoolitusasutuste juhtide arusaam koolituse kvaliteedist ning selle tagamisest	5
Õppijatega kaasnevad probleemid	30
Õppekavade arendamise ja koostamisega seonduvad probleemid.....	31
Regulatsioonide täitmisega seotud raskused	31
Hangetega kaasnevad probleemid ning tellija vähene teadlikkus	32
Probleemid jätkusuutlikkuse tagamise ja turu kvaliteedi rikkujatega.....	33
Arutelu.....	34
Tänu sõnad	38
Autorsuse kinnitus.....	39
Kasutatud kirjandus.....	39
Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu kava täienduskoolitusasutuse juhtidele	
Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuu kava ühes isikus täienduskoolitusasutuse juhtidele ja koolitajatele	
Lisa 3. Näide kategooriate moodustamisest.....	

Sissejuhatus

Täienduskoolituse valdkonna panus Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) (edaspidi EÕS) eesmärkide täitmisesse on seni saanud vähe tähelepanu. Kiirelt arenev ning seeläbi üha tihedamale konkurentsile suunatud majanduskeskkond on suurendanud ootusi haridusasutuste professionaalsusele ja asutusesisestele kõrgematele kvalifikatsiooninõuetele. EÕS seab eesmärgiks õppijakesksuse ehk õppija vajadustest lähtuva õppe rakendamise, mille tulemusel toimuvad muutused õppija teadmistes, oskustes ja hoiakutes. See tähendab, et õppimise tulemusel peaks sündima lisandväärtus, mis on oluline nii õppijale endale kui ka pikas perspektiivis ühiskonnale tervikuna. Lisaks peab EÕS-i (2014) kohaselt olema igale inimesele tagatud ligipääs kvaliteetsetele õpivõimalustele kogu tema elukaare jooksul, mis on vastavuses tema vajaduste ja võimetega. Seega, tuleb tagada ligipääs ka kvaliteetsele täienduskoolitusele, mis vastab õppija vajadustele ja võimetele ning täidab tööturu ootusi. Mis tahes kujul pakutav õpe peab olema kvaliteetne, et tagada õppijate ja kogukonna, kuid ka kitsamalt näiteks koolituse tellijate rahulolu. Täienduskoolituse pakkumine, mis on nii õppe sisult kui ka meetoditelt vastavuses õppija vajadustega, on kõigi õpetamisega tegelevate isikute valdkonna professionaalide ametialane kohustus. Eelnevast tulenevalt on ka haridusasutustel kohustus tagada asutusesisene kvaliteedikultuur, millega järjepidevalt püüeldakse arengu ja kvaliteedi tõstmise poole (Sallis, 2014). Haridusasutused, kes tegelevad võrdlemisi vabas õigusruumis omavad selle võrra suuremat kohustust vastutada oma pakutava hariduse kvaliteedi eest.

Eesti Hariduse Infosüsteemis (edaspidi EHIS) on registreerunud üle 800 täienduskoolitusasutuse, kes on kohustatud jälgima Täiskasvanute koolituse seadust (edaspidi TäKS). Täienduskoolitusasutused, kes soovivad riigihangetel osaleda, peavad end EHIS-es registreerima. TäKS-i (2019) kohaselt viiakse täienduskoolitust läbi „täienduskoolitusasutuse pidaja õpiväljundipõhise õppekava ja õppekorralduse aluste kohaselt ning täienduskoolituse läbiviija tagab õppe eesmärkide ja õpiväljundite saavutamiseks vajaliku arvu õppekavas kirjeldatud kvalifikatsiooni, õpi- või töökogemusega koolitajate olemasolu“. Seejuures on õppekava loomisel või arendamisel oluline fookusesse seada õppija – tema baastase, vajadused ja õpistiil, sidudes need väljundipõhise õppega, et luua terviklik õpiprotsess (Pilli, Aruväli, Kaldas & Reppo, 2013). Seega on vajalik koolituse planeerimisel omada terviklikku vaadet, milliste oskuste, teadmiste või väärtuste omandamiseni õppija õppeprotsessi lõpuks jõuda võiks (Biggs & Tang, 2011). Eesmärgistatud õppe üheks indikaatoriks on õpiväljundid, mille saavutamist toetavad sobilikud õppemeetodid. Tagamaks õppijate rahulolu ning kindlustamaks sügavat õppimist, on õppeprotsessi käigus oluline küsida õppijatelt tagasisidet

ning kujundada õppekeskkonna tegureid õppimist soosivaks (Spady, 1994). Õppeprotsessi edukuse määravaks teguriks on ka õpetajate professionaalsus ning selle arengu toetamine (Severing ja Stahl, 1996).

Täienduskoolitusasutustele teeb täna pistelist kontrolli Haridus- ja Teadusministeerium (edaspidi HTM), ent puudub sisuline kvaliteedikontroll ning terviklik ülevaade valdkonnast. Täienduskoolitusasutuste juhtide hinnangul on turul ebaühtlase kvaliteediga koolitusi (Kumpas-Lenk, Sukk, Mattisen, Kattai & Järvet, 2020). Kõikuv koolituste kvaliteet ei soosi tellijate ega õppijate ootusi ja vajadusi, mistõttu on vaja mõista täienduskoolitusasutuste juhtide arusaama kvaliteedist, kuna juhil on tulemusliku juhtimise, koostööd soosiva kultuuri loomise ning väärtuste seadmise kaudu oluline roll asutusesisesel kvaliteedi tagamisel (Lashway, 2003). Eelnevast lähtuvalt saab väita, et täna puudub Eestis ülevaade selle kohta, mil määral vastavad tänased täienduskoolitused erinevate huvigruppide ootustele ja vajadustele, kuivõrd tõenduspõhised ja kvaliteetsed on täienduskoolitused ning kui tulemuslikud on täienduskoolitused andmaks lisandväärtust õppijatele ja ühiskonnale tervikuna. Laiaulatusliku ja süsteemse välise kvaliteedikontrollisüsteemi puuduse tõttu omavad täienduskoolitusasutused suuremat vastutust kvaliteedi tagamise eest, mistõttu on oluline analüüsida täienduskoolitusasutuste juhtide arusaama kvaliteedist ja kvaliteedi tagamise protsessidest.

Käesoleva uurimistöo fookuses on täienduskoolitusasutuste juhtide arusaamade kirjeldamine koolituse kvaliteedist ja selle tagamisest ning kvaliteedi tagamisega seonduvatest probleemidest, andes sellega potentsiaalset sisendit täienduskoolitusvaldkonna arendamiseks.

Uurimistöo esimese osaga antakse ülevaade käsitletava teema empiirilisest ja teoreetilisest taustast, teise osas on kirjeldatud uurimismetoodikat ning kolmandas osas on presenteeritud töö tulemused ja arutelu.

Teoreetiline ülevaade

Täiskasvanuhariduse eesmärgid

Sajandeid on täiskasvanuid erinevates organisatsioonides ja institutsioonides erinevatel eesmärkidel haritud. Seejuures on täiskasvanuhariduse valdkonna kujunemisel olnud paralleelselt kasutuses mitmeid erinevaid termineid, mille sisulisel erisusel ei tehta pahatihti vahet ning seetõttu kasutatakse sünonüümidenä (Jarvis, 2010). Valdkonna ambivalentse sõnapanga põhjuseks peetakse selle populaarsust uurimisobjektina ning kasutamist poliitilise instrumendina, millele omastatakse märkimisväärset mõju sotsiaalvaldkonna ning tööjõu

probleemide lahendamisel (Centeno, 2011; Griffin, 2018). Näiteks on tänapäeva elukestva õppe raamistava katusermini all võimalik leida mõisteid nagu täienduskoolitus või täiendusõpe (ingl *continuing training*), korduvkoolitus või korduvõpe (*recurrent training*), täiskasvanuharidus (*adult education*) ning täiskasvanute haridus (*education of adults*), millel on kõigil erinev tähendus ning erinev kujunemislugu (Eensaar, 2003). Täienduskoolituse all mõeldakse täiskasvanute koolitusasutuse poolt organiseeritud koolitus- või õppetegevust, mida on võimalik omandada pärast pidevhariduse lõppu, mille abil on õppijal võimalik oma teadmisi ja oskusi täiendada (Eensaar, 2003). Korduvkoolituse mõiste haakub elukestva hariduse seisukohaga, mille oluliseks tunnuseks on selle korduvus ehk inimese võimalus pöörduda hariduse juurde igal ajal tagasi, esinedes näiteks vahelduvas korras kas töö, hobide või pensionipõlvega (Ceneto, 2011). Täiskasvanuhariduse ja täiskasvanute hariduse mõiste käivad käsikäes, kuna viimane loodi eesmärgiga eristada täiskasvanuharidusega (*adult education*) kaasaskäivat marginaliseerivat konnotatsiooni, mis tulenes ajajärgust Suurbritannias, kus täiskasvanuharidust peeti vaba aja tegevuseks, millega keskklass ajaviiteks pärast formaalhariduse lõppu tegeles. Täiskasvanute hariduse terminiga sooviti edasi anda mõtet, et ka mitteformaalsel või informaaalsel haridusel on samuti täiskasvanu teadmiste ja oskuste arendamisel märkimisväärne roll (Jarvis, 2010). Eelneva tõttu eelistatakse Eestis täiskasvanuhariduse spetsialistide poolt fraasi *education of adults* (Eensaar, 2003). Kuigi on erinevaid termineid, arvamusi ja eeldusi, mis täiskasvanuhariduse valdkonnaga kaasas käivad, siis on täna täiskasvanuhariduse keskmes erinevaid sotsiaalseid rolle kandev õppija ning tema õigus haridusele. Jarvis'e (2010) kohaselt võib vastavalt isiku sotsiaalsetele rollidele esineda vajadus või soov oma teadmisi konkreetses valdkonnas edasi arendada.

Täiskasvanuharidus esineb ka erinevates vormides – formaalne, mitteformaalne ning informaalne õpe ja haridus (Jarvis, 2010). Formaalsel, mitteformaalsel ja informaalet haridust ja õpet käsitletakse erinevalt vastavalt sellele, millistest tekstides, dokumentides või kontekstides antud mõisteid käsitletakse (Karu *et al*, 2019). Formaalharidust käsitletakse kui organiseeritud, seadustega reguleeritud, struktureeritud ning süsteemset protsessi, mis baseerub standardipõhistel õppekavadel ning vastavalt haridustasemetele eesmärgistatud õppel (Lockheart, 2016). Sarnaselt täiskasvanuhariduse eksitavale terminoloogiale on ka mitteformaalõpe mitmetähenduslik, kuid üldiselt saab mitteformaalõpet käsitleda kui formaalharidusvälist eesmärgistatud käsitlust, protsessi ning õppeviisi või -tegevust, mis on suunatud erinevas vanuses õppijate võimalustele ja vajadustele kogu elukaare jooksul (Karu *et al*, 2019). Kahest eelnevast kõige vähem struktureeritud on informaalne õpe, mis tavaliselt

toimub väljaspool formaalset õppeprotsessi, kus õpe ei ole traditsioonilises mõttes eesmärgistatud ning õppetulemused on vähem „nähtavad“, õppija on ennastjuhtiv ning õppimine toimub igapäevaelu situatsioonides (Jarvis, 2010).

Eestis on täiskasvanuhariduse koordineerijaks Haridus- ja Teadusministeerium (edaspidi HTM). Täna on täiskasvanuhariduse olemus ja eesmärgid riiklikes strateegilistes dokumentides võrdlemisi ambivalentsetl sönastatud. Täiskasvanute koolituse seadusega (edaspidi TäKS) on sätestatud täiskasvanuhariduse valdkonna juhtimise alused, täienduskoolitusasutuse pidamise ja täienduskoolituse läbiviimise nõuded (TäKS, 2019), ilma defineerimata, mida täiskasvanuhariduse all mõtestatakse. Täiskasvanute koolitus on aga TäKS-iga jagatud tasemeõppeks ja täienduskoolituseks, seejuures defineerides täienduskoolitust kui „õppekava alusel toimuvat eesmärgistatud ja organiseeritud õppetegevust, mis toimub väljaspool tasemeõpet“ (TäKS, 2019). Lisaks defineerib Eesti Vabariigi haridusseadus (2019) täiendusharidust kui „üldhariduslikke ja kutsealaseid teadmisi, oskuseid, vilumusi ning kutsenõuetele vastavaid käitumisnorme ja väärtusi, mis on vajalikud olemasolevate säilitamiseks ja laiendamiseks“. Samamoodi on riiklikus haridusstrateegias EÕS 2020 täiskasvanuhariduse eesmärk ja olemus lahti mõtestamata. EÕS rakendamiseks mõeldud üheksa programmi hulka kuulub Täiskasvanuhariduse programm, mille 2020-2023 seletuskirjaga seatakse programmi eesmärgiks tagada täiskasvanutele võimalus osaleda kvaliteetses, paindlikes, mitmekesistes valikutega ning tööturu arenguvajadusi arvesse võtvas elukestvas õppes (HTM, 2019a). Teisalt on programmis endas sätestatud eesmärgina ka täiskasvanute õppima motiveerimine (HTM, 2019b). Kõige laialdasemalt on täiskasvanuhariduse definitsiooni kirjeldatud HTM-i kodulehel, kus on täiskasvanuharidus sönastatud kui täiskasvanud õppijale ehk isikule, kelle põhitegevuseks pole õppimine, suunatud organiseeritud mistahes tasemel või meetodil õppetegevus teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamiseks, täiendamiseks või uuendamiseks (HTM, 2019c). Loodavas HTMi Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 tööversioonis (2020) ei pöörata tähelepanu täiskasvanuhariduse valdkonna laiematele eesmärkidele, kuid tuuakse välja vajadus toetada täiskasvanuhariduse omandamist nõrgema konkurentsivõimega inimeste seas, leida alternatiivne rahastusskeem lisaks tõukefondide rahastusele, saada ülevaade täiskasvanute koolitajate kvalifikatsioonist ja täienduskoolituste kvaliteedist ning luua kvaliteediraamistik täiskasvanuhariduses.

Kvaliteedi tagamine ja kvaliteedikultuur haridusasutuses

Õpetajate, õppejõudude ning koolitajate ametialane kohustus on pakkuda haridust, mis vastab nii õppe sisult kui ka meetoditelt õppija vajadustele. Kohustusega, mis langeb õpetajatele ning teistele isikutele, kes on otseselt seotud õppetöö läbiviimisega, kaasneb ka kohustus haridusasutusele tagada haridusasutuse sisene järjepidev areng ning kvaliteedi edendamine ehk kvaliteedikultuur (Sallis, 2014). Sisuliselt võib kvaliteedi tagamist mõtestada kui juhtimismeetodit, millega püütakse järjepidevalt optimeeritakse õpprotsessi ning haridusasutuste tegevust vastavalt eesmärkidele. See tähendab, et kvaliteedi tagamine seisneb olemasolevate eesmärkide, protseduuride, meetmete ja meetodite uurimisel, et mõista nende ühilduvust ja tõhusust ning nende omavahelisse kooskõlla viimisel (Severing & Stahl, 1996). Sallis (2014) on välja toonud eriti just vabas õigusruumis tegelevatele haridusasutustele kohustuse võtta vastutus pakutava hariduse kvaliteedi eest, kuna vastasel juhul võivad õppijad hääletada jalgadega ning valida konkureeriva haridusasutuse, seades ohtu asutuse jätkusuutlikkuse. Haridusasutuse sisest kvaliteedi tagamise protsessi saab hinnata väliste tunnusoonte abil (van der Hijden, 2019). Van der Hijden'i (2019) raamistiku kohaselt kuuluvad laiemalt mõtestatud haridusasutuse mõõdetavuse indikaatorite alla asutuse üldine missioon, vastavus kvalifikatsiooniraamistikule ja regulatsioonidele, asutuse konkreetne suunitlus (näiteks orienteeritus uuringutele, kutsele või üldisele enesetäiendamisele), õppetöö ja selle läbiviimine, sh õpiväljundite sõnastatus ning sertifikaadid ja diplomid, mis tõestavad õppe toimumist. Arvesse tuleb ka võtta, et kuigi kvaliteedi kontroll on oluline, siis võib paindumatu raamistik luua vastupidise efekti. Severing ja Stahli (1996) sõnul võib administratiivselt jäik kvaliteedikontroll ja -indikaatorid tekitada ebaproduktiivse standardiseeriva efekti, mis alandavad täienduskoolitusasutuste paindlikkust ning reageerimist kiirust, mis kausaalsusena toovad omakorda kaasa kvaliteedi languse.

Sidusgruppide kaasamine

Hariduse kvaliteeti on keeruline defineerida ning sellest tulenevalt ka mõõta. Veel enam muudavad kvaliteedi sõnastamise keeruliseks erinevad sidusgrupid, kellega tuleb haridusvaldkonnas arvestada (Tam, 2001). Näiteks on Tam (2001) välja toonud, et õppijatel, õpetajatel, tööandjatel, otsustajatel ning rahastajatel on kõigil teatud ootus haridusele ja selle väljunditele. Seega võib nende sidusgruppide jaoks kvaliteeti märgistada erinev indikaator ehk erinevad sidusgrupid võivad kvaliteeti mõtestada läbi erinevate tegurite. Oluline on märkida, et suuri ja mõjusaid muutusi saab edukalt haridusasutustes läbi viia vaid siis, kui

sidusgrupid on valmis panustama kooli arengusse ning on huvitatud ka püstitatud eesmärkide realiseerimisest (Al Ahbabi, 2019). Kvaliteedi tagamise üheks oluliseks komponendiks on holistline, järjepidev õppekavade väljatöötamine, ajakoostamine ja monitoorimine koostöös kõigi sidusgruppidega, keda õpe puudutab. See tähendab, et kõik isikud, kes on seotud ühel konkreetsel kursusel õppimise, õpetamise või administreerimisega, saaksid kaasa rääkida kursuse üldiste eesmärkide, õpiväljundite, sisu, ühtlustatud hindamispõhimõtete ning õppemeetodite kavandamisel (Grainger, Crimmins & Burton, 2019). Oluline on märkida, et kuigi suurem osa kursuse koostööst kavandamisest toimub enne õppetöö algust, siis on oluline kaasata erinevaid osapooli ka õppetöö vältel, et säiliks usaldusväärsus ja läbipaistvus. Kaasamine on õppetöö korraldamisel muutumas üha vajalikumaks osaks, kuna õppijaskond on muutumas üha eriilmelisemaks, mis tähendab, et seni toiminud standardsed lahendused ei pruugi enam homsete õppijatega sobituda (Grainger, Crimmins & Burton, 2019).

Tagamaks mitmekesisist õppekava, õppijate ning teiste õppetööga seotud osapoolte huvi sätestatud eesmärgede realiseerida, on oluline kaasata õppekava arendamise ja loomise protsessi erinevaid osapooli. Laiapinnaliselt kooskõlastatud muudatused aitavad kaasa soovitud muutuste realiseerimisele.

Õppijakeskne ning väljundipõhine õpe

Kogemuste ning õpitulemuste saavutamise järjepidevus ja võrreldavus erinevates õppevormides ja -tasemetel on teema, mis on huviobjektiks mitmetele hariduse kvaliteedi tagamisega tegelevatele spetsialistidele (Grainger, Crimmins & Burton, 2019).

Väljundipõhise õppe visioon on olla õpetamise ja õpiprotsesside loomise katalüsaatoriks, mis aitavad jõuda soovitud ning õppijatega koos sätestatud eesmärkideni (Biggs, 2014). See tähendab, et õpetaja aitab õppijatel kujundada õpieesmärke ehk õpiväljundeid, milleni nad soovivad protsessi lõpuks jõuda. Õppijakeskse õppe kontseptsiooni tuumaks on tuginemine aktiivsele, mitte passiivsele õppimisele, sügava õppimise taotlemine, õppija vastutuse ja autonoomia suurendamine, vastastikkune lugupidamine õppija ja õpetaja omavahelises suhtluses ning paindlik suhtumine nii õppimise kui ka õpetamise protsessi (Lea, Stephenson & Troy, 2003). Õppeprotsessi käigus on tähtis õppijatelt küsida tagasisidet, et tagada õppijate rahulolu, aidata kaasa sügava õppimise (*deep level learning*) toimumisele ning kujundada õppekeskkonna tegureid nii, et need soosiksid õppimist (Spady, 1994). Õppekava loomisel ja arendamisel on oluline ka aru saada, mis on õppija tase enne õppekava algust, tema vajadused ja õpistiil ning siduda need infokillud väljundipõhise õppega, et luua terviklik õpiprotsess

(Pilli, Aruväli, Kaldas & Reppo, 2013). Siinkohal on oluline mainida, et sügavat õppimist toimuda ei saa toimuda, kui õppeprotsessist puudub õppija kaasatus, rahulolu õppeprotsessiga ning motivatsioon. Õpetaja peab tagama õppijale kui indiviidile vabadust, mis hõlmab ka võimalust pakkuda varieeruvaid võimalusi õppimiseks (Kumpas-Lenk, 2019).

Õppimise toimumise kontrollimise üheks mõõtmisvahendiks on hindamine. Seega on õppekava koostamisel oluline veenduda, et oleks kooskõla õpiväljundite ning väljundite saavutamise hindamismeetodite vahel (Biggs & Tang, 2011). Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse Cedefopi kohaselt (2009) aitab eelnev kindlustada praktilist õpet, millega pannakse suuremat rõhku ülekantavatele oskustele, mis omakorda suurendab õppija konkurentsivõimet tööturul. Täiendkoolituse ainsaks ja primaarseks eesmärgiks ei ole kindlasti ainult õppijate konkurentsivõimelisuse suurendamine tööturul, vaid ka õppija oskus õppida ja personaalselt areneda kogu elukaare jooksul.

Kuigi väljundipõhise õppe kasulikkuse osas on saavutatud praktikute ja poliitika kujundajate seas üksmeel, siis on õpiväljundite rakendamisele ja kujundamisele suunatud kriitikat (Kumpas-Lenk, 2019). Kohati tuleneb kriitika väljundipõhise õppe läbimõtestamata rakendamisest, mis on tingitud ülevalt alla rakendatud poliitikaloomest, kus poliitika kujundajate ja praktikute nägemus omavahel lahknevad (Harvey & Kamcounias, 2008). Samuti peetakse õpiväljundeid bürokraatlikuks koormaks, mis on loodud, et õppijate ja õppejõudude protsessi paremini mõõta (Hussey & Smith, 2008), mitte selleks, et õppijatega ühiselt õpieesmärke sõnastada (Schwarz & Cavener, 1994).

Eelnevale tuginedes saab väita, et õppijakeskse ja väljundipõhise õppe ühiseks eesmärgiks on koostöös õppijaga luua õppeprotsess, milles õppija on autonoomne, võttes õppimisele aktiivse hoiaku ning kus õpiväljundid on koostöös õpetajaga sätestatud, et tagada pingutust pakkuvate õpiväljundite saavutamine.

Koolitaja asjatundlikkus

Haridusasutuste välisel kvaliteedihindamisel pööratakse tähelepanu ka koolitaja professionaalsusele ja töösooritusele, mis peegeldub nii õpitulemustes kui ka õppijate rahulolus (Martin, 2016). Professionaalsust saab omandada aga ainult väljaõppe ja kvalifikatsiooni omandamisel (García & Weiss, E, 2020) ning professionaalset arengut võib sõnastada kui õppimise protsessi ja selle võimaldamist professionaalse praktilise tegevuse käigus (Karm, 2007). Täiskasvanute koolitaja kutsestandard, tase 5 (2017) defineerib koolitajat kui eriala spetsialisti, kes koolitab täiskasvanuid konkreetses valdkonnas ning kes hoiab end valdkonna arengutega ka kursis, valmistab õppe läbiviimiseks ette materjale ja

korraldab koolituse. Õpetamisalast ettevalmisust täiskasvanute koolitaja kutse omandamisel TäKS (2019) ega täiskasvanute koolitaja kutsestandard, tase 5 (2017) ette ei näe. Olenemata sellest, et koolitamiseks ei pea kvalifikatsiooni omama, seab täiskasvanute koolitaja kutsestandard, tase 5 (2017) koolitajale ootused erinevatele kompetentsidele, milleks on õppeprotsessi ettevalmistamine, läbiviimine, analüüs ja hindamine ning professionaalne enesearendamine. Kompetentsid hõlmavad: oskust kohandada õpet ja õpiväljundeid vastavalt õppijatele, tegevuste planeerimist lähtuvalt õppekavast, metoodilist planeerimist, õppematerjalide koostamist või kohandamist, õpieesmärkide õppijale tutvustamist, õppimist soodustava keskkonna tagamist, õpiväljundite saavutamise hindamist, tagasiside kogumist ning tagasisidest tulenevate arenduste tegemist, eneserefleksiooni, läbipõlemise vältimist ning enesearendamist (Täiskasvanute koolitaja kutsestandard tase 5, 2017).

Haridusasutuse juhi roll ja toetus koolitaja professionaalse arengu seisukohast on väga oluline. Näiteks mõjutavad õppimise edukust haridusasutuse juhi ülevaade koolitaja koolitusvajadusest ning suutlikkusest sellele ka reageerida (Severing ja Stahl, 1996). Samuti mõjutab haridusasutuse kollektiivi haridusasutuse juhi väärtused ja hoiakud, millega seatakse eeskju näiteks, kuidas erinevates situatsioonides toimida või kuidas väärtustatakse professionaalset enesearendamist (Celebi, Peker & Selcuk, 2020).

Seega tuleb haridusasutuse kvaliteedi hindamisel pöörata tähelepanu koolitajate asjatundlikkusele, väljaõppele, vajadusele tegeleda regulaarse enesetäiendusega ning haridusasutuse juhi toele koolitaja enesearendamisel.

Eestis tehtud ja tehtavad uurimused ja analüüsid

2015. aastal võeti vastu uus TäKS ning kehtestati ministri määrusega ka täienduskoolituse standard. TäKS kohustab avalikke vahendeid kasutavaid täienduskoolitusasutusi registreerima ennast EHIS-es ning täitma TäKS-ist tulenevaid nõudeid – töötama välja väljundipõhiseid õppekavasid, rakendama kvaliteedi tagamise põhimõtteid, avalikustama õppekorralduslikku teavet ning esitama iga-aastaselt tegevusnäitajate andmeid (TäKS, 2019). EHIS andmetel pakub Eestis 01.01.2019 seisuga täienduskoolitusi 1106 asutust. Nende hulgas on 7 ülikooli, 10 rakenduskõrgkooli ja 32 kutseõppeasutust. Lisaks koolituste korraldamisele spetsialiseerinud eraasutustele pakuvad täiskasvanutele koolituskursusi ka muud asutused, kelle põhitegevuseks ei ole koolituste korraldamine, näiteks seltsid, raamatukogud, haiglad, muuseumid, üldhariduskoolid, koolieelsed lasteasutused, huvikoolid. HTM andmetel korraldati 2017. aastal 73 884 täienduskoolitust, milles osales 373 034 inimest, mis

moodustab ligi 40% täiskasvanud elanikest. Ka täiskasvanute (25-64 a.) osalemine elukestvas õppes on aasta aastalt kasvanud jõudes 12%-lt 2011 aastal 17%-ni 2017.aastaks. 2020 eesmärk on 20%. Elukestvas õppes osalemise määr on kasvanud eelkõige mitteformaalõppes osalemise arvelt. Kuigi täienduskoolituse valdkond on üha kasvav, siis uuringuid täienduskoolituse valdkonnas on läbi viidud vähe. Täiskasvanuhariduse valdkonda on Eestis uuritud peamiselt tasemeõppe tasandil (HTM, 2020).

Täienduskoolituse turg on kirju ja valdavalt eraettevõtjate käes (Kumpas-Lenk, Sukk, Mattisen, Kattai & Järvet, 2020). Kui tasemeõppe asutused on kohustatud tegelema sisemise kvaliteedikindlustusega, mida ka pisteliselt hinnatakse, siis täienduskoolitusasutustel on TäKS (2019) alusel nõue kehtestada täienduskoolitusasutuse tegevuse kvaliteedi tagamise alused, mille rakendamist aga ei hinnata. Hetkel puuduvad mehhanismid, mis motiveeriksid täienduskoolitusasutusi oma keskendumise oma tegevuses õppija arengu toetamisele ja selle tulemuslikkuse hindamisele. Ilma täienduskoolituse valdkonna iseärasusi tundmata ja tõenduspõhiste alusteadmisteta on keeruline selle arengut edendada. Täienduskoolituse valdkonnaalaseid uuringuid, mis hõlmaksid sektorit tervikuna, täna napib. Turg toimib omasoodu ning puudub ülevaade sellest kui tulemuslikud on koolitused olnud. Lisaks käsitletakse täiskasvanuhariduse teemat ka järgnevatel uuringutes: Rahvusvahelist täiskasvanute oskuste uuringut *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), mis keskendub täiskasvanud õppijatele (16+) ja nende oskustele (HTM, 2018a); Eurostat'i *Adult Education Survey*, millega mõõdetakse täiskasvanute osalust hariduses ja koolituses (Eurostat, s.a.); Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA (SA Kutsekoda, s.a.); HTM iga-aastane uuring Kutse- ja kõrgharidusõpingud lõpetanute edukus tööturul (HTM, 2019d); Statistikaamaeti läbiviidav Eesti tööjõu-uuring (Statistikaamet, s.a.).

Seejuures koostab HTM igal aastal ülevaate täiskasvanuhariduse valdkonna statistika põhinäitajatest (HTM, 2018b), mis annab ülevaate tasemeõppes ja elukestvas õppes tervikuna nii õppevormide kui vanuse kaupa. Ka HTM ülevaadetes keskendutakse peamiselt tasemeõppe näitajatele, kuid andmeid täienduskoolituste ja selle vajaduspõhisuse, tulemuslikkuse ja tõenduspõhisuse osas napib. Tüüpiliselt on välja toodud andmed täiskasvanute osalemise kohta elukestvas õppes.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et täiskasvanuharidust tervikuna uuritakse, kuid puuduvad täienduskoolituse valdkonna uuringud, mis annaksid informatsiooni selle kohta, mil määral tänased täienduskoolitused vastavad erinevate huvigruppide ootustele ja vajadustele, kui tõenduspõhised ja kvaliteetsed on täienduskoolitused, kuivõrd saavutatakse kursusele seatud

õpiväljundid, ning kui tõhusad on täienduskoolituse tulemused andmaks lisandväärtust õppijatele ja ühiskonnale tervikuna.

Täienduskoolitusasutused, kes soovivad riiklikel hangetel osaleda, peavad ennast registreerima EHIS-es. Täienduskoolitust viiakse TäKS-i (2019) kohaselt läbi täienduskoolitusasutuse pidaja õpiväljundipõhise õppekava ja täienduskoolituse õppekorralduse alustele vastavalt, tagades ka õppekavas kirjeldatud kvalifikatsiooni, õpi- või töökogemusega koolitajate olemasolu õppe eesmärkide ja õpiväljundite saavutamiseks. Täna on pisteline täienduskoolitusasutuste kontroll tagatud HTM-i poolt, mistõttu puudub süsteemne kvaliteedi kontroll ning terviklik ülevaade valdkonnast. Kvaliteedikultuuri loomisel, õppetöö korraldamisel ja töökorralduse ning väärtuste kujundamisel mängib aga olulist rolli haridusasutuse juht (Cruz-González, Segovia & Rodriguez, 2019). Tulenevalt haridusasutuse juhi mõjust õppetöö kvaliteedile sõnastati eesmärgi täitmiseks kolm uurimisküsimust:

- 1) Kuidas mõistavad täienduskoolitusasutuse juhid täienduskoolituse kvaliteeti?
- 2) Kuidas täienduskoolitusasutuste juhid kirjeldavad täienduskoolituse kvaliteeti tagamist?
- 3) Millised on täienduskoolitusasutuste juhtide arvates kvaliteedi tagamisega seonduvad probleemid?

Metoodika

Käesolev magistritöö oli osa Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri (edaspidi EKKA) uurimisgrupi laiemast ülesandest töötada Haridus- ja Teadusministeeriumile välja täienduskoolituse kvaliteedi hindamise süsteem. EKKA uurimisgruppi kuulusid lisaks käesoleva töö autorile Kaija Kumpas-Lenk, Mari Karm, Evelin Kattai, Marit Sukk ning Heli Mattisen. Käesoleva kvalitatiivse magistritöö andmestikuna kasutati EKKA ekspertide läbiviidud poolstruktureeritud personaalintervjuude kokkuvõtteid. Valimi kujunemisel oli aluseks EHIS-es ennast täienduskoolitusasutusena registreerinud täienduskoolitusasutused, keda oli 19.09.2018 seisuga 887. Valimi moodustamisel lähtuti esinduslikkuse põhimõttest, mille tulemusel arvestati valimisse EHIS-es registreeritud 140 täienduskoolitusasutust. Üldkogumi kitsendamiseks jäeti valimist välja täienduskoolitusasutused, millel puudub riigi poolt tagatud väline hindamine:

- turvatöötajate ja vedurijuhtide koolitusasutused ning auto- ja keeltekoolid, sest koolituste läbiviimiseks peavad kõnealused täienduskoolitusasutused taotlema tegevusluba;
- kõrgkoolid ja kutsekoolid, sest nende EKKA poolt koordineeritud välishindamisel jälgitakse ka asutuste poolt pakutavat täienduskoolitust;

- üldhariduskoolid, sest nendes tegeletakse regulaarse sisehindamisega.

Valimi moodustamisel lähtuti põhimõttest, et valimisse oleks kaasatud erinevatele tunnustele vastavad täienduskoolitusasutused. Tunnusteks olid: EHISe õppekavarühmad (näiteks ärimus, haldus ja õigus ning teenindus), õppijate arvud, piirkondlik jaotus ning koolituste mahud (8-, 26-, 80-, 240- ja enam tunnised koolitused). Registreerimise aadressi järgi toimusid intervjuud täienduskoolitusasutustega järgmistes piirkondades: Tallinn ja Harjumaa (34), Tartu (10), Lääne-Virumaa (2), Rakvere (1), Ida-Virumaa (1), Jõhvi (1), Kohtla-Järve (1), Räpina (1), Valga (1), Pärnu (1), Haapsalu (1), Järvamaa (1), Paide (1) ja Rapla maakond (1).

Andmete kogumine

Töö andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega. Poolstruktureeritud intervjuu kava koostati lähtudes järgnevatest teemadest: kvaliteedi tagamine täienduskoolitusasutustes ning õppekava kvaliteet, TäKS-i täitmine, õppija täienduskoolitusel ja intervjueeritava koolitusvajadused. Poolstruktureeritud intervjuu kava piloteeriti ka ühe täienduskoolitusasutuse peal, mille tulemusel seda korrigeeriti. EKKA koostatud intervjuu kavad, mis olid suunatud nii täienduskoolitusasutuste juhtidele kui ka ühes isikus juhtidele ja koolitajatele on leitavad lisast 1 ja 2. Nõusoleku intervjuude läbiviimiseks andsid 57 täienduskoolitusasutust, kus viidi läbi 84 poolstruktureeritud intervjuud. Enne intervjuusid rõhutati intervjueeritavatele üle, et uuringus osalemine on vabatahtlik ning intervjuu on võimalik vastavalt intervjueeritava soovile katkestada. Lähtudes teadustöö eetika põhimõtetest tagati intervjueeritavate anonüümsus (Eetikaveeb, *s.a.*). Intervjuude läbiviijad koostasid intervjuude põhjal kokkuvõtted, milles toodi välja ka olulisemad ja kõige kõnekamad tsitaadid. Intervjuerijatel paluti teadlikult hoiduda intervjueeritava öeldu tõlgendamisest. Intervjuud nummerdati EKKA projektijuhi poolt nii, et uurimisgrupp polnud teadlik, milliste asutuste ja isikutega intervjuud läbi viidi. Töös kasutatud tsitaadid tulemuste illustreerimiseks baseeruvad eelnevalt mainitud kodeeringul. Töö autor liitus uurimisgrupiga pärast intervjuude läbiviimist ehk intervjuude analüüsimise etapis. Autoriga sõlmiti EKKA poolt konfidentsiaalsete andmete teaduslikel eesmärkidel kasutamise leping.

Andmeanalüüs

Käesoleva töö raames analüüsiti induktiivse lähenemise meetodil 58 poolstruktureeritud personaalintervjuud täienduskoolitusasutuste juhtide ja/või koolitusjuhtidega. See tähendab, et analüüsiti 29 intervjuud, mis viidi läbi täienduskoolitusasutuste juhtidega ning 29 intervjuud,

mis viidi läbi isikutega, kes on ühes isiksuses nii juhid kui ka koolitajad. Intervjuusid analüüsiti kui tervikkogumit.

Andmete analüüs teostati veebikeskkonnas *Qualitative Content Analysis Programm* (edaspidi *QCAmap*). *QCAmap*-i keskkonda sisestati uurimisküsimused ning laaditi personaalintervjuude kokkuvõtted. Seejärel märgistati tekstis uurimisküsimuste kaupa tähenduslikke üksusi, millest moodustati hiljem koodid. Kodeerimisel lähtuti põhimõttest hoida koodide arv võimalikult madal, et hõlpsamini alakategooriaid luua ning tööd hallata. Sisuliselt kattuvaid tähenduslikke üksusi koondati ühtse koodi alla ning protsessi käigus nimetati koode ümber (Õunapuu, 2014). Näiteks esmalt märgitud kood *juht mõistab kvaliteeti: õppijakesksus ja väljundipõhisus* ning *juht mõistab kvaliteeti: toetav õpikeskkond* viidi hiljem ühise koodi alla *juht mõistab kvaliteeti: õppijakesksus*. Ala- ja peakategooriate moodustamise näide on leitav lisast 3.

Uurimuse usaldusväärsuse tõstmiseks kasutati intervjuude analüüsimiseks kaaskodeerimist. Kaaskodeerijateks olid EKKA uurimisgrupi liikmed. Kaaskodeeritud tekstide kokkusobivuse tagamiseks toimusid iganädalased Skype koosolekud, kus ühtlustati tekkinud erinevused.

Uurija refleksioon

Kvalitatiivse uurimuse läbiviimisel on olulisel kohal uurija kokkupuude uuritava valdkonnaga, kuna kujundab nii andmeanalüüsi kui ka tulemuste sõnastamist. Autori personaalse positsiooni reflektiivne mina-vormis käsitlemine aitab tõsta uurimuse usaldusväärsust (Berger, 2015). Seepärast arutlen alljärgnevalt, kuidas minu autoripositsioon uurimuse läbiviimist ja tulemuste kirjeldamist mõjutab.

Minu varasemad õpingud aitasid lisaks intervjuude analüüsimise kogemusele mul hõlpsamini orienteeruda täiskasvanuhariduse õigusraamistikus, mis oli oluline, et mõista täienduskoolituse valdkonda terviklikult.

Minu jaoks oli äärmiselt oluline tegeleda oma magistritöö raames projektiga, millest oleks rakenduslikul tasandil kellelgi ka kasu. Kuna magistri sisseastumiskavandis soovisin tähelepanu pöörata õppejõudude täienduskoolitusele, siis tundus EKKA uurimisgrupiga liitumine ainulaadne võimalus, kuidas oma esialgsele uurimishuvile truuks jääda. Koolituse või laiemalt õppe kvaliteedi tagamisel pean oluliseks sidusgruppide läbimõtestatud kaasamist õppeprotsessi planeerimisel, läbiviimisel ja hindamisel. Kaasamiskultuuri loomise ja säilitamise eestvedajaks on asutuste juhid, kes oma väärtushinnangute ja juhtimisstiiliga

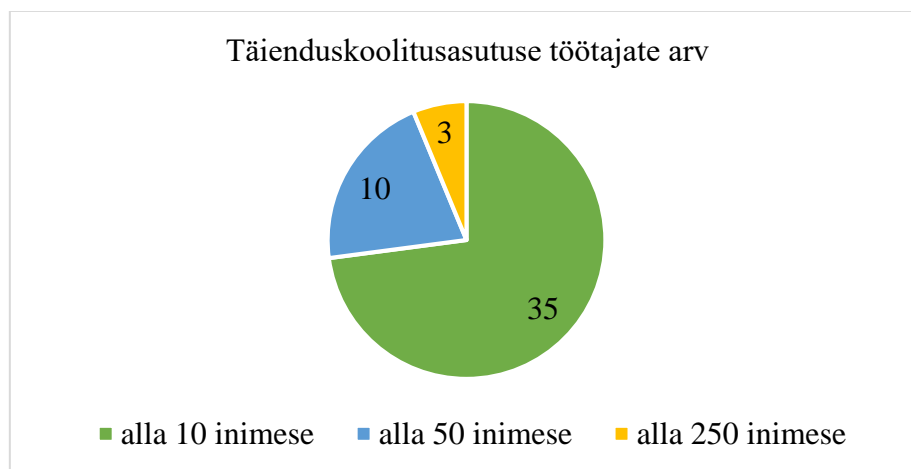
mõjutavad seda, milliseks kujuneb asutuse kaasamis- ja kvaliteedikultuur ning seeläbi ka koolituse kvaliteet.

Kõige olulisemaks teguriks töö kirjutamisel oligi EKKA uurimisgruppi kuulumine, kus 6 inimest kohtusid pea iga nädal Skype koosolekute kaudu, et arutada senist töö kulgemise protsessi, ühtlustada omavahelist arusaama analüüsitavaatest tekstidest ning arutleda esmaste tulemuste üle. See protsess aitas mul paremini mõtestada täienduskoolituse valdkonda tervikuna ning läbi viia ka intervjuude kodeerimist ja analüüsi.

Eelnevale tuginedes leian, et minu autoripositsioon toetas magistritöö koostamist.

Tulemused

Valimi moodustanud 58 täienduskoolitusasutuse majandustegevust analüüsiti Maksu- ja Tolliameti poolt kogutud andmete põhjal. 2019. aasta IV kvartali andmete põhjal olid kõik intervjueeritud täienduskoolitusasutused oma tasutud maksusummad, käibe ja töötajate arvu deklareerinud. Vastavalt Euroopa Komisjoni määrusele 51/2014, määratletakse mikroettevõtjateks ettevõtjad, kes annavad tööd vähem kui 10 inimesele, väikesteks ettevõtjateks, kes annavad tööd alla 50 inimesele ning keskmise suurusega ettevõtjateks, kes annavad tööd alla 250 inimese (Euroopa Komisjon, 2014). Andmete analüüsist selgus, et 60% intervjueeritud täienduskoolitusasutustes töötab alla 10 inimese (joonis 1). Alla 50 inimese töötab 17% intervjueeritud täienduskoolitusasutustes ning alla 250 5% intervjueeritud täienduskoolitusasutustes. Seejuures töötajate mediaanväärtus täienduskoolitusasutuse kohta oli 3 inimest, veel enam kõige sagedamini oli täienduskoolitusasutustes 1 töötaja. Intervjueeritud täienduskoolitusasutused asuvad peamiselt Harjumaal (57%) ning Tartumaal (17%).



Joonis 1. Täienduskoolitusasutuse töötajate arvud vastavalt Euroopa Komisjoni väikese ja keskmise suurusega ettevõtjate liigitusele (n=58)

Eelneva põhjal saab väita, et intervjueeritud täienduskoolitusasutuste puhul on pigem tegemist mikroettevõtetega, kus 30% täienduskoolitusasutuses töötab alla kolme inimese. Kuigi haridusasutuste puhul võiks analüüsida asutusesiseseid kvaliteedi kindlustamise protseduure või kvaliteedikultuuri loomist, siis niivõrd väikese kollektiivi ja organisatsiooni puhul ei ole see esmatähtis. Seetõttu on analüüsis keskendunud esmaselt koolituse kvaliteedi tagamisele läbi regulatsioonide täitmise, koolitajate asjatundlikuse, õppijate kaasamise ning õppekavade arendamise.

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada täienduskoolitusasutuste juhtide arusaama täienduskoolituse kvaliteedist ning selle tagamisest. Järgnevalt on esitatud uurimuse tulemused uurimisküsimuste kaupa, mis on omakorda struktureeritud andmeanalüüsil moodustunud peakategooriate lõikes. Tulemuste kirjeldamisel käsitleti täienduskoolitusasutuste juhte ja samas isikus täienduskoolitusasutuse juhte ja koolitajaid ühiselt (edaspidi juhid), kuna magistritöö uurimisküsimused keskendusid juhtide vaatenurgale, mistõttu intervjueeritavate vastused uurimisküsimustele ühtisid. Juhul, kui mõni tunnusjoon oli omane näiteks ainult samas isikus täienduskoolitusasutuse juhtidele ja koolitajatele, siis on see erisus välja toodud. Analüüsi tulemusi on illustreeritud tsitaatidega, mis pärinevad intervjuudest. Tulemuste osas välja toodud katkendeid intervjuudest on parema mõistetavuse eesmärgil toimetatud, eemaldades täitesõnad ja kordused. Näiteks on uurimuse seisukohast irrelevantsed tekstilõigud asendatud sümboliga [--]. Tsitaatide lõppudes on sulgudes markeering intervjuu arvuga, mis tulenes EKKK uurimisgrupi poolt sätestatud intervjuude numeratsioonist.

Täienduskoolitusasutuste juhtide arusaam täienduskoolituse kvaliteedist

Intervjuudest täienduskoolitusasutuste juhtidega selgus kuus peamist kategooriat, läbi mille nad täienduskoolituse (edaspidi koolitus) kvaliteeti mõtestasid. Kategooriateks olid: õppijakeskne lähenemine, hea mainega ja terviklik õppekava, asjatundlikud koolitajad, tulemuslik kommunikatsioon, regulatsioonide järgimine ning koostöö.

Õppijakeskne lähenemine

Õppijakeskne lähenemine väljendus juhtide silmis väga mitmetes tegurites, milleks olid: väljundipõhised õppekavad, õppija kaasamine, neilt tagasiside küsimine ning õppija rahulolu tagamine, toetav õppekeskkond, mitmekesised õppemeetodid, koolituse tulemusena õppijas muutuse esile kutsumine, pingutust nõudev õppeprotsess, vastavalt kliendi vajadustele loodud

koolitused, tööalane kasutegur õppijale, üldpädevustega tegelemine koolituse raames ning suuruselt hoomatavad õppegrupid.

Õppijakeskset lähenemist ning väljundipõhist õpet hõlmas juhtide arvates õppeprotsess, millel on konkreetselt sõnastatud eesmärk, mis lähtub õppija kui indiviidi soovidest ja vajadustest, pakub paindlikust, kujundab õppijas konkreetseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid, annab konkreetseid tulemusi õppeprotsessi jooksul ning kus võetakse arvesse õppija algtaset õpiväljundite sõnastamisel. Õppijakeskset lähenemist sai juhtide sõnul rakendada paremini siis, kui õppegrupid on suuruselt hoomatavad, mitte masskoolitused.

Koolitus peaks eelkõige olema väljundipõhine ja täitma neid väljundeid. Kui ma osalejana sinna lähen, siis ma tean, mida ma sealt saan ja hiljem saan aru, kas ma sain seda, mida mulle lubati. (Intervjuu 32)

Õppija kaasamist mõtestasid juhid kui õppijalt sisendi küsimist koolituse eel, et koolituse sisu vastavalt õppijate ootustele planeerida, õppijate rahulolu tagada ning aktiveerida õppijat panustama kogu õppeprotsessi jooksul. Õppijate rahulolu tagamise juures tõid juhid kvaliteetse koolituse puhul esile ka toetava õppekeskkonna, mis väljendus nii füüsilises keskkonnas, näiteks tehnika olemasolu, soojade ja hästivalgustatud ruumides kui ka turvalises vaimses õpikeskkonnas. Õppijate kaasamisega haakus ka tagasiside kogumine, mille raames on juhtide sõnul oluline koguda infot jooksvalt koolituse ajal kui ka õppeprotsessi lõpus õppekorralduse, koolitaja asjatundlikuse kohta, et arendada õppekava ja laiemalt koolituse kvaliteeti. Tagasisidet pidasid juhid ka oluliseks seetõttu, et oleks võimalik õppijate protsessi ja õpitu rakendamist pärast koolituse lõppu jälgida. Samas oli ka neid juhte, kes tagasiside kogumist vajalikuks ei pidanud, kuna selle kasutegur on marginaalne. Intervjueeritud juhtide sõnul oli oluline tagasisidet küsida ka koolitajatelt ja klientidelt, kes koolituse on tellinud, et potentsiaalselt koolitust edasi arendada. Intervjueeritud juhtidele oli oluline pakkuda koolituse tellijale n-ö rätsep-koolitusi, mis kohandatakse või kujundatakse välja vastavalt kliendi soovidele. Juhtide silmis aitasid kliendile kohandatud koolitused tagada ka õpitu paremat tööalast rakendamist, mis oli juhtide silmis oluline kvaliteedi indikatsioon, kui koolituse tulemusel saab õppija töökoha või on see muud moodi õppijale tööalaselts kasulik.

Saame aru, mis kliendil peab toimub, kuidas nad mõtlevad, see on nagu äärmiselt tähtis. [--] Tagasiside on see väga väärtuslik n-ö vahend – saad ise paremaks ja saad aru, kuidas sihtgrupp mõtleb. (Intervjuu 20)

Lisaks tõid intervjueeritud juhid välja, et kvaliteetse koolituse korral pakub koolitus õppijale pingutust ning koolitus toob õppijas muutuse esile. See tähendab, et juhtide silmis

peaks pakkuma koolitus õppijale oskusi, teadmisi ja hoiakuid, mis teda ka isiksusena edasi arendavad. Muutuse esilekutsumine nõuab aga õppija pingutust. Samuti tõid juhid välja, et lisaks peaks koolituse käigus tegelema ka õppijate üldpädevuste arendamisega, näiteks digipädevuse arendamisega, et õppija paremini digiühiskonnas orienteeruks.

Heast kvaliteedist räägib see, kui me saame olla mingi muutuse elluvijana või toetajana, päriselt aidata kellelgi midagi saavutada. (Intervjuu 10)

Hea mainega terviklik õppekava

Intervjueeritud juhtide silmis oli kvaliteetse koolituse puhul määravaks õppekava, mis on terviklikult mõtestatud ning millel on ka hea maine. Õppekavade kontekstis tõid juhid välja, et kvaliteetset õppekava arendatakse, õppekaval on hea maine, õppekava on terviklik, baseerub kutsestandardil, õppekavas sätestatud õpiväljundid on määratud ajaraamis ka realselt saavutatavad, õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid on omavahel kooskõlas, õpe on nii teoreetiline kui ka praktiline, õppekava baseerub teaduspõhistel lähenemistel ja on ajakohane.

Õppekava arendustegevust nägid intervjueeritud juhid erinevalt. Oli juhte, kes pidasid oluliseks õppekava pidevalt uuendada ja ajakohasena hoida. Samas oli ka juhte, kes ei pidanud õppekava arendamist oluliseks – õppekava ajakohastamise soovi korral, loodaks pigem uus õppekava. Õppekava arendamisel tuleb juhtide sõnul kaasata erinevaid huvigruppe, näiteks koolitajaid, õppijaid ja tellijaid, et tagada erinevate osapoolte rahulolu. Ühes isikus juhid ja koolitajad tõid esile, et tervikliku õppekava loomise aluseks on vastavate oskustega koolitaja olemasolu. Õppekava raames õpiväljundite sõnastamisel oli juhtide sõnul oluline, et sõnastatud õpiväljundid oleks ettemääratud ajaraamis realselt saavutatavad, et õppija saaks koolituse käigus omandada seda, mis kirjeldatud on. Samuti oli oluline, et sõnastatud õpiväljundid ning hindamiskriteeriumid oleksid omavahel kooskõlas. Näiteks, kas sätestatud õpiväljundite saavutamist on võimalik ka mõõta või mitte.

[--] meie enda jaoks on kõige kõnekam ja olulisem, mis on seotud õpiväljunditega, et nad oleksid mõõdetavad. (Intervjuu 32)

Õppe sisu osas mainisid intervjueeritud juhid, et kvaliteetne koolitus baseeruks, selle olemasolul, kutsestandardil. Jällegi oli ka neid juhte, kes seda vajalikuks ei pidanud. Veel pidasid juhid oluliseks, et koolitus hõlmaks sisult nii teoreetilist lähenemist kui ka tugevat praktilist osakaalu, et õppijad omandaksid koolituse käigus reaalseid oskuseid. Samuti oli kvaliteetne koolitus juhtide sõnul ajakohane ning teaduspõhine, et õpe tugineks kaasaegsetele teadmistele ja meetoditele. Lisaks pidasid ühes isikus juhid ja koolitajad oluliseks koolituse

head korraldust, mis väljendus näiteks sobivate ruumide broneerimises, konkreetsetes ajakavas, koolituse eel õppija küsimustele vastamises ning parkimiskohtade olemasolus. Kõik eelnev sisustab ka tervikliku õppekava mõistet, mille juhid välja tõid, mis omakorda aitab tagada koolituse populaarsust ja head mainet. Koolituse hea kuvand ja populaarsus andsid juhtide sõnul kõigile tulevatele õppijatele signaali, et tegemist on kvaliteetse koolitusega.

Alustasime kolm aastat tagasi ühe õppekavaga. Täna on meil õppekavu umbes 10 ja me uuendame oma koolituskavu pidevalt. Harva, kui on võimalik ühe koolituskavaga pikemalt tegutseda. Koolitus on nagu toode, seda on vaja pidevalt arendada, see on ikkagi mõeldud inimesele enesetäiendamiseks, ja meie õpime ka ise kogu aeg. (Intervjuu 42)

Asjatundlikud koolitajad

Koolitajad olid intervjueritud juhtide sõnul ühed peamised tegurid, kes määrasid koolituse kvaliteeti ja populaarsust. Seepärast pidasid juhid oluliseks, et koolitajad oleksid asjatundlikud, omaksid kvalifikatsiooni ning oleksid oma ala praktikud, kes suudavad õppeprotsessi jooksul erinevaid õppemeetodeid rakendada. Lisaks tuleb intervjueritud juhtide näol tegeleda koolitaja kaasamisega ning koolitamisega ja tagada koolitaja vabadus.

Intervjueritud juhtide sõnul on koolitaja asjatundlikkus seotud tema pädevusega, et tegemist oleks oma ala eksperdiga, kellel on ka vastav hariduslik taust. Oli juhte, kes pidasid koolitaja kutset oluliseks omaduseks asjatundliku koolitaja puhul ning oli ka neid, kes ei pidanud kutset ega ka koolitaja haridustaset vajalikuks, kuna esmatähtis on koolitaja kui praktiku kogemus. Eelnevat ka seetõttu, kuna koolitamine polnud kõigi koolitajate põhitöö, siis ootus, et koolitaja sellisel juhul kutsetunnistuse taotleks, oleks liiast. Veel pidasid juhid vajalikuks, et koolitaja oskaks õppeprotsessis erinevaid õppemeetodeid rakendada, oleksid pedagoogiliselt võimekad ning oskaks õppijat kaasata, et tagada mitmekesisem õpe.

Eks see kvaliteet hakkab lektorist pihta. Keegi teine ei loo sisu ega kujunda atmosfääri seal klassis kui see lektor. Ta peab teemast üle käima, ta peab olema hea koolitaja ja siis kõik teised asjad tulevad järgi. (Intervjuu 40)

Intervjueritud juhid ja koolitajad ühes isikus tõid lisaks välja koolitaja isiksuse olulisuse, koostöö ning võimekuse isikliku läbipõlemist vältida. Isiksust peeti oluliseks, kuna see mõjutab nende silmis oluliselt koolituse kvaliteeti ning õppijate rahulolu. Intervjuudes toodi esile ka ootus koolitajaga head koostööd teha, mis väljendus paindlikkuses ning isikute omavahelises sobimises. Lisaks eelnevale tõid intervjueritavad esile ootuse, et koolitaja hoolitseks oma vaimse tervise eest ja väldiks läbipõlemist, kuna koolitajad on tihtipeale

ülekoormatud suure koolituste mahu või seetõttu, et koolitamine pole nende põhitöö ning koolitamisega tegeletakse põhitöö kõrvalt.

Intervjueeritud juhid tõid välja koolitajate koolitamise ning nende vabaduse tagamise olulisuse. Oli juhte, kes pidasid koolitajate järjepidevat koolitamist oluliseks, kuid oli ka neid, kes seda ei teinud, kuna enamasti on koolitajad sisseostetud ning püsivad koolitajate baasi täienduskoolitusasutusel pole, mistõttu on enesetäiendamine koolitaja enda kohustus. Püsikoolitajate puudusega seonduvalt oli juhtidel ootus teha koolitajatega koostööd õppekava arendamise osas, kuna on koolitajaid, kes ei soovi arendustegevusse panustada, vaid tahavad ainult koolitada.

Koolitusasutuste lektorid ei tohiks jääda kinni oma olemasolevasse teadmisse, sest valdkond ja ühiskond muutub nii kiiresti ja vanad paradigmad enam ei kehti. (Intervjuu 80)

Regulatsioonide järgimine

Intervjueeritud juhtide sõnul aitavad regulatsioonide järgimine ning selle teostamise kontrollimine kvaliteeti tagada. Regulatsioonide all mõtestasid juhid nii EHIS-esse registreerimist, TäKS-i, täienduskoolituse standardit, kutsestandardeid kui ka Riigihangete seadust. Sellest tulenevalt pidasid intervjueeritud juhid oluliseks, et oleks väline kvaliteedi tagamise kontroll, mis aitaks eristada kvaliteetseid koolitusi ebakvaliteetsetest ning suunaks täienduskoolitusasutusi seadust täitma. Intervjueeritud juhid ja koolitajad ühes isikus tõid ühe peamise ootusena regulatsioonidele välja, et EHIS-es oleks koolituse registreerimisel ka kontroll, tuvastamaks, kas koolitusasutusel on kõik nõuded täidetud. Samuti võiks intervjueeritavate arvates EHIS kajastada koolitusasutuse varasemat tegutsemisajalugu ja tegevuslubasid, et näha, milline on koolitusasutuse varasem taust. Samas oli ka intervjueeritud juhte, kes regulatsioonide järgimist kvaliteediindikaatoriks ei pidanud ning välist kvaliteedi kontrolli vajalikuks ei pidanud, uskudes, et koolitusturg reguleerib ennast ise.

Mina olen ikka seda meelt, et kui koolitus teha, siis peaks need asjad olema ikka korras. Ma ei saa ju tunnistust välja anda kui mul ei ole EHIS-es seda tehtud, pean ju kirjutama selle majandustegevuse numbri sinna alla tegelikult. (Intervjuu 68)

Koostöö ja tulemuslik kommunikatsioon

Koostöö ja tulemusliku kommunikatsiooni all mõtestasid intervjueeritud juhid koostööd teiste täienduskoolitusasutustega ja võrgustumist, pikaajast turul püsimist ning tulemuslikku kommunikatsiooni. Intervjueeritud juhid tõid välja, et sooviksid kvaliteetsemate koolituste pakkumiseks rohkem teiste täienduskoolitusasutustega koostööd teha ning omavahelisi praktikaid jagada. Eelnev aitaks kaasa ka võimekusele pikalt turul püsida, kuna konkurents

erinevate täienduskoolitusasutuste vahel on tihe ning koostöine lähenemine aitaks seda leevendada. Turul püsimisega on seotud ka tulemuslik kommunikatsioon, mis hõlmas juhtide silmis nii õppija kui ka kliendi küsimustele kiiret reageerimist ja probleemide lahendamist kui ka koolituste tulemuslikku turundamist sihtgrupi seas. Samas isikus juhtide ja koolitajate ootus teha koostööd erinevate osapooltega väljendus koostöö tegemises koolituste tellijatega ning erinevate võrgustikega. Tellijateks on intervjuueeritavate sõnul peamiselt avaliku sektori institutsioonid, kellega sooviti koostööd teha nii koolituste sisuliseks kui ka vormiliseks arendamiseks, kuid ka uute koolitusvajaduste kaardistamiseks.

See on vist noore ühiskonna probleem, et pigem nähakse teistes konkurenti ja ma ammu tunnen puudust, et koolitusorganisatsioonid võiksid teha rohkem koostööd. (Intervjuu 32)

Täienduskoolitusasutuste juhtide kirjeldus kvaliteetse koolituse tagamisest

Intervjuudest juhtidega koorus välja neli peamist kategooriat, kuidas nad koolituse kvaliteedi tagamist oma täienduskoolitusasutuses kirjeldavad. Nendeks olid: asjatundlike koolitajate kaasamine, mõtestatud õppekava koostamine, õppijakeskne lähenemine ning asjatundlik täienduskoolitusasutuse juhtimine.

Asjatundlike koolitajate kaasamine

Intervjuueeritud juhid kirjeldasid koolitajate asjatundlikkuse tagamist läbi koolitajate erialase hariduse, töökogemuse, koolitaja kutse, heade koolitajate otsimise ja värbamise, koolitajate kaasamise ning meeskonna koolitamisega.

Intervjuudest juhtidega koorus välja, et koolitajate värbamisel jälgivad nad, et koolitajal oleks valdkondlik erialane haridus ja/või omandatud koolitaja kutse. Jällegi oli ka juhte, kes tõdesid, et erialane haridus ja kutse ei ole koolitajate puhul esmased aspektid, millest kinni hoida ning koolitaja kompetentsust suudavad nad ise hinnata. Eelnevat seetõttu, et häid koolitajaid on niigi keeruline leida ning surve lisamine koolitajale, et ta kutse omandaks ei ole tundunud mõistlik. Juhtide sõnul on eelkõige oluline, et koolitajal oleks olemas valdkondlik ja soovitatavalt pikaajaline töökogemus.

Kuna meil ei olnud seda andragoogika kompetentsi nõutud, siis me ise hindame, kas see koolitaja on võimeline eesmärgi ja tulemusi saavutama jne. [--]Aga olgem ausad - isegi mina, kes ma olen vägagi andragoogika meelt, ma arvan, et võiks ja peaks olema. Aga, kui mingi konkreetse projekti juures saab ka teisiti, siis on lihtsalt nii, et praegu ta koolitab ilma kutseta. (Intervjuu 47)

Juhid kirjeldasid asjatundlike koolitajate tagamise protsessi peamiselt läbi värbamistegevuste. Suurt rõhku pannakse asjatundlike koolitajate leidmisele, kuna turul on

nende järele puudus. Mitmed intervjueeritud juhid kirjeldasid, kuidas koolitajaid ostetakse teenusena sisse või teistelt täienduskoolitusasutustelt üle, kuna asjatundlike koolitajaid on vähe. Jällegi tegelevad osad intervjueeritud juhid asjatundlikkuse tagamiseks oma täienduskoolitusasutuse meeskonna koolitamise ja arendamisega. Oli ka neid juhte, kes koolitajate koolitamisele rõhku ei pane, kuna on tegemist sisseostetud teenusega, mistõttu on koolitaja oma asjatundlikkuse eest ise vastutav. Intervjuudest selgus, et samas isikus juhid ja koolitajad tegelesid enesetäiendusega, et koolitusvaldkonnas ennast sisuliselt täiendada, õppemetoodikat arendada, uute regulatsioonidega kursis olla ning püsida konkurentsivõimelistena. Intervjueeritud ühes isikus juhtide ja koolitajate seas oli ka neid, kes enesetäiendusega konkreetse koolituse vormis pole viimastel aastatel tegelema.

Ka õpetajate otsimine on pidev töö. Me ei saa võtta püsikohaga õpetajaid ning peame otsima koostööpartnereid, kes oleksid valmis erinevatel aegadel koolitama. See ei ole probleem, vaid pigem meie töö eripära. (Intervjuu 34)

Mõtestatud õppekava koostamine

Intervjueeritud juhid kirjeldasid mõtestatud õppekava koostamist läbi erinevate komponentide, milleks olid: praktiliste ja teoreetiliste koolituste tagamine, regulatsioonide järgimine, väljundipõhiste õppekavade koostamine, tagasiside kogumine, õppekavade baseerumine nii õppija, tellija kui ka turuvajadusel, õppekava baseerumine kutsestandardil, õppekavade arendamine ja uute õppekavade loomine, õpiväljundite saavutamise hindamine, üldpädevustega tegelemine, toetava õpikeskkona ning materjalide tagamine, konkurentidega võrdlemine ja koolituse hea maine eest hoolitsemine.

Intervjueeritud juhtide sõnul oli oluline, et koolitused oleksid nii teoreetilised kui ka praktilised. See tähendab, et koolituse käigus pannakse rõhku sellele, et õppijad saaksid koolituse raames õpitut katsetada koolitaja ettenäitamisel ning koolituse käigus toimuks ka erinevaid grupitöid, et osalejad saaksid üksteise kogemusest õppida. Koolituse praktilisus väljendus ka selles, et koolitus on õppijatele tööalaselt kasulik, lahendades konkreetset probleemi, millega õppija koolitusele tuleb.

Koolitus peab olema nii teoreetiline, kui praktiline osa, et osalejad saaksid teha ülesandeid, grupitööd ja individuaalset tööd. (Intervjuu 8)

Õppekavade praktilisus haakub ka väljundipõhise õppega ja üldpädevuste arendamisele tähelepanu pööramisega. Intervjueeritud juhid tõid välja, et üldpädevuste arendamisega on oluline tegeleda, et õppijad oskaksid omandatud n-ö päris elus ka hiljem rakendada. Õppijakesksete õpiväljundite sõnastamiseks kogutakse intervjueeritud juhide

sõnul sisendit õppijatelt. Õpiväljundite sõnastamisel pööratakse rõhku ka sellele, et need oleksid õppeprotsessis realselt saavutatavad. Sisendit koolituste arendamiseks või loomiseks kogutakse ka klientidelt, kes on koolituse tellinud kui ka jälgitakse turuvajaudsi. Näiteks, kui on tegemist rätsepkoostamisega erasektorile, siis kogutakse tellija töötajatelt sisendit koolituse fookuse sätestamiseks või viiakse läbi konsultatsioone kliendiga, et saada paika täpne koolituse fookus. Oli ka juhte, kelle sõnul baseerusid õppekavad kutsestandardil, mistõttu on ka õpiväljundid sõnastatud lähtuvalt kutsestandardist. Õppekavasid arendatakse intervjueritud juhtide sõnul ka lähtuvalt muuten seadustest või määrustest, uuringutest (nt OSKA), juhi visioonist või tulenevalt täienduskoolitusasutuse kui organisatsiooni arengust. See tähendab, et kui on tegemist täienduskoolitusasutusega, kes pakub koolitusi näiteks täiskasvanute koolitajatele, siis hoitakse õppekava ajakohasena vastavalt regulatsioonide muutumisele. Samuti luuakse ja uuendatakse juhi kompetentsist või visioonist tulenevalt õppekavasid, mis tuleneb intervjueritud juhtide sõnul pikaajalisest kogemusest konkreetses koolitusvaldkonnas. Intervjueritud juhtide kujul tekib pikalt valdkonnas töötades tunnetus, millist koolitust on turule vaja. Jällegi, oli juhtide sõnul ka koolitusi, mida hakati pakkuma ainult seetõttu, et koolitusturg oli konkreetses valdkonnas katmata.

Olles nii pikalt koolitusturul olnud on meil pidev tagasiside selles mõttes, et osalejad annavad tagasisidet, mis on vajadused ja soovitud. Meil on selge pilt, mida mistahes ametis inimesed väga vajavad. (Intervjuu 77)

Samas oli intervjueritavate seas ka juhte, kelle silmis pole õppekavade arendamine vajalik, vaid muutuse vajaduse korral luuakse uued õppekavad. Seda tehakse intervjueritud juhtide sõnul ka sellepärast, et vahel on koolitus spetsiaalselt kliendile loodud, mistõttu ei taha klient, et õppekava avalikult nähtav oleks. Eelnevast tulenevalt on intervjueritud juhtide sõnul ka olukordi, kus avalikult kuvatud õppekava ja tegelik koolituse sisu ei käi kokku.

Mõtestatud õppekava lahutamatud osad on ka toetav õpikeskkond ning koolitusega kaasnevad materjalid, mida täienduskoolitusasutus tagab. Toetavat õpikeskkonda tagasid intervjueritud juhid nii mitmekülgselt õpikeskkondade pakkumisega, et õpe ei toimuks ainult loenguruumis – ja formaadis, tehnika tagamisega, soojade ja valgustatud ruumide tagamisega, kohvipauside pakkumisega ning ligipääsetavuse tagamisega, näiteks liftide olemasoluga. Vaimselt turvalise õpikeskkonna tagamisest juhid ei rääkinud. Õppematerjalide tagamine oli juhtide jaoks samuti oluline, et õppijal oleks toetavat materjali, mida koolituse käigus täiendada ning mis aitavad koolituse käigus õpitut hiljem igapäevaelus rakendada.

[--] anname välja toimetisi, meie enda koostatud trükiseid, mis sisaldavad materjale, näidiseid, skeeme, juhiseid jne, mis on praktilised, igapäevaelus hakkama saamiseks selles valdkonnas. (Intervjuu 41)

Intervjueeritud juhid tõid ka välja, et püstitakse kursis sellega, mida konkurendid pakuvad. Seda tehakse eelkõige sellepärast, et ennast võrrelda ja teistest erisusi luua, mitte konkurentide koolitusi või meetodeid kopeerida. Koolituste eripära aitas juhtide sõnul nähtaval olla. Mõtestatud, erinäolised õppekavad aitavad tagada ka koolituste hea maine, mis aitab tulevikus uusi õppijaid ja kliente tuua.

Tegelik turg reageerib soovitude peale ja täna klient jõuab sinu juurde valdavalt selle pinnalt, et mis on olnud referentsid, mis soovitusi on kuskilt saadud või mis on kogemused sinuga varasemalt. (Intervjuu 32)

Õppijakeskne lähenemine

Juhid tõid intervjuudes välja erinevaid viise, kuidas tegeletakse õppijakeskse lähenemise tagamisega. Nendeks olid: õppija kui indiviidi vajadustega arvestamine, õppija motivatsiooni toetamine, õppija õpioskuse kujundamine, aktiivõppe meetodite rakendamine, realistlike õpiväljundite sõnastamine, õppijate rahulolu tagamine, suuruselt hoomatavate õppegruppide tagamine ning koolituste tagamine, mis aitavad õppijas muutust ellu kutsuda.

Õppijakesksuse tagamisel oli juhtide sõnul oluline tagada õppijatele paindlikkus, arvestada õppijate vajadustega, püüda tagada individuaalne lähenemine õppijatele kogu õppeprotsessi jooksul ning seeläbi tagada ka õppija rahulolu, mida mõõdetakse tagasiside kogumisega. Selleks oli juhtide sõnul vaja tagada hoomatava suurusega grupid, mis võimaldaks individuaalselt läheneda. Hoomatavate gruppide tagamisega on täienduskoolitusasutustel probleeme, kuna hangetel osaledes ei saa sageli juhid määrata koolitusgruppide suurust, vaid peavad lähtuma tellija soovidest. Keerukamate juhtumite puhul on ühes isikus juhid ja koolitajad teinud ühe õppekava raames kaks gruppi, nn tugevamad ja nõrgemad, kus edasijõudnud aitavad ülejäänud grupil õppematerjali mõtestada. Samuti on juhtide sõnul proovitud tagada ka sarnase tasemega õppijad ühte gruppi, et koolitust paremini vastavalt grupile kujundada. Ka seda protsessi segas juhtide sõnul hangete vorm.

Koolitusgrupid on meil teemadest sõltuvalt erineva suurusega, aga eesmärgiks on meil individuaalne lähenemine õppijale kogu õppeprotsessi ulatuses. (Intervjuu 48)

Ühes isikus juhid ja koolitajad tõid intervjuudes välja ka tagasiside kogumise ning õppija vajadustest lähtumise, mis hõlmas lisaks eelmainitule ka õppija profiili tundmist. Intervjueeritavad tõid esile, et koolituse kohta on kogutud tagasisidet õppekava sisuliseks ja vormiliseks edasiarendamiseks, uute koolitusideede kaardistamiseks, õppijate rahulolu

mõõtmiseks, koolitajate arendamiseks ning rahastajapoolse nõude täitmiseks. Tagasisidet on kogutud erinevatel viisidel ja aegadel, kuid valdavalt on olnud kasutusel üks tagasiside kogumise meetod. Näiteks on küsitud suulist tagasisidet korraga tervelt kursusel, personaalse suhtluse teel, e-kirja teel, standardse küsimustikuna ning *Facebook*'i postitusena. Samas leidis ka intervjueeritavate seas neid, kes tagasiside kogumist oluliseks ei pidanud, kuna ei nähtud selles kasutegurit. Õppija profiili tundmist näitlikustasid ühes isikus juhid ja koolitajad sellega, et ollakse kursis valdkonnaga, kus õppija tegutseb, mis eesmärgiga on inimene õppima tulnud, millised on väljundid, mida soovitakse koolituse käigus omandada ning kui palju ollakse valmis õpingutesse panustama.

Intervjueeritud juhid töid välja ka õppijate motivatsiooni toetamise olulisuse. Sellega on tegeletud seepärast, et suurendada õppija eneseusku ning huvi teema vastu, mis aitab õppijatel võtta koolitusest rohkemat ning tõstab nende inspiratsiooni õpitud rakendada. Paralleelselt on juhtide sõnul tegeletud ka õppijate õpioskuse arendamisega. Eelnevat on teostatud juhtide sõnul läbi aktiivõppe meetodite kasutamise, et suurendada õppija vastutust, pakkuda tegevuslikku õpet ja rakendada erinevaid meetodeid, mis erinevaid õppijaid kõnetada võivad. Kokkuvõtvalt koorus intervjuudest välja, et tegutsetakse eesmärgiga koolituse jooksul õppijale pingutust pakkuda ning seeläbi õppijas muutus esile kutsuda.

*Õppijat tuleb toetada, et ta näeks oma arengut, mis sest, et õppekava ei ole täidetud.
(Intervjuu 9)*

Asjatundlik täienduskoolitusasutuse juhtimine

Intervjuudest juhtidega koorus kvaliteedi tagamisel olulise komponendina välja ka täienduskoolitusasutuse asjatundlik juhtimine, mille alla kuulusid nii juhi enesetäiendamine, valdkonna edendamine, kus täienduskoolitusasutus tegutseb, koostöö tegemine ja võrgustamine teiste täienduskoolitusasutustega ning efektiivse kommunikatsiooni tagamine.

Intervjuudest juhtidega selgus, et nad tegelevad pidevalt enesetäiendamisega. See väljendus nii kõrghariduse omandamises, koolitustel osalemises, valdkondliku kirjanduse lugemises, konverentsidel käimises kui ka iseseisvas eesmärgistatud uurimises selleks, et mõne konkreetse tööga seonduva valdkonna kohta rohkem teada saada. Eelnevaga seonduv ka juhtide tegevus valdkonna edendamisel, kus täienduskoolitusasutus tegutseb. Näiteks on juhid teinud ettepanekuid avaliku sektori kliendile mõne takistava teguri eemaldamiseks hangetes või seadusandluses, töötanud välja juhendmaterjale, käinud kutsekoole akrediteerimas ning aidanud töötada välja kutsestandardeid. Valdkonda on aidanud edasi arendada ka koostöö tegemine teiste täienduskoolitusasutuste ning avaliku sektori tellijatega. Koostööd on juhtide

sõnul tehtud, et vahetada kogemusi ja omada laialdasemat mõju, mida koos on realistlikum saavutada. Samas oli ka neid juhte, kes koostööd vajalikuks ei pidanud ning eelistasid konkurentidest eraldiseisvalt tegutseda.

Aga samas on meie olulisemad konkurendid meile ka koostööpartnerid. Me jagame omavahel ressursse, infot, me ei ole klassikalises mõttes konkurendid. (Intervjuu 48)

Veel hõlmas asjatundlik täienduskoolitusasutuse juhtimine tulemusliku kommunikatsiooni tagamist. See hõlmas nii õppijatele kiirete vastuste pakkumist nii täienduskoolitusasutuse kui ka koolitajate poolt, lahenduste pakkumist õppijatele, et tagada paindlikkus, probleemkohtade likvideerimist, mida on õppijad varasemalt välja toonud ning ka välist kommunikatsiooni koolituse või täienduskoolitusasutuse turundamiseks.

Täienduskoolitusasutuste juhtide probleemid seonduvalt kvaliteedi tagamisega

Intervjueeritud juhid kirjeldasid mitmeid kvaliteedi tagamisega seonduvaid probleeme, mida saab jagada koolitajate, õppijate ja hangetega kaasnevateks probleemideks, kuid ka probleemideks, mis kaasnevad turu kvaliteedi rikkujatega, jätkusuutlikkuse tagamisega, õppekavade koostamise ja arendamisega, regulatsioonide järgimisega ning tellija madala teadlikkusega.

Koolitajatega kaasnevad probleemid

Intervjueeritud juhid kirjeldasid koolitajatega kaasnevaid probleeme, mis seonduvad koolitajate lepingulise suhtega või selle puudumisega, väheste võimalustega koolitajate arendamisse panustada, koolitajate madala huviga õppekavade arendamisse panustada, koolitajate raskusi täiskasvanute koolitaja kutse omandamisega ning riikliku tunnustuse puudumisega koolitajatele.

Mitmed intervjueeritud juhid tõid probleemina esile väheste asjatundlike koolitajate olemasolu, mistõttu käib täienduskoolitusasutuste vahel konkureerimine, kes suudab soovitud koolitaja endale värvata. Ühes isikus juhid ja koolitajad tõid esile, et koolitajaid on keeruline leida ka seetõttu, et koolitamisega tegeletakse põhitöö kõrvalt. Oli ka juhte, kes püsikoolitajate värbamisega ei ole tegeleenud, vaid on ostetud sisse koolitaja teenust, et saada endale soovitud koolitajat. Ilma lepingulise suhteta koolitajateta oli intervjueeritud juhtide sõnul keeruline toimida, kuna sellisel juhul pole olnud koolitajad valmis õppekava arendamisse panustama ning soovivad tegeleda vaid valmis õppekava õpetamisega. Eelnevast tulenevalt oli juhtide sõnul koolitajate oskus õppekavade koostamisel ja õpiväljundite sõnastamisel võrdlemisi madal. Koolitajate koolitamiseks pole olnud juhtide sõnul piisavalt

ressursse ja võimekust või ei nähta koolitaja väljakoolitamisest mõtet, kuna varasemalt on väljaõpetatud koolitajad mõne aja pärast täienduskoolitusasutusest lahkunud. Lisaks tõid ühes isikus juhid ja koolitajad välja, et uued koolitajad vajavad alustades lisatuge, mille pakkumine võib tiheda graafiku tõttu keerukas olla.

Õppekavade väljatöötamisel on olnud keeruline see, et kui sa tead, et sul on seda teemat vaja, aga sa ei leia koolitajat. [--] Kui inimesel ei ole huvi koolitust teha, siis ei saa ka temast kunagi head koolitajat. See on meile frustreeriv, sest see on saamatajäänud tulu. (Intervjuu 40)

Lisaks tõid intervjuueeritud juhid välja, et koolitajatel on raskusi täiskasvanute koolitaja kutse taotlemisega. Juhtide kirjelduste järgi on kutse taotlemine jäänud tehniliste küsimuste taha. Ühes isikus juhid ja koolitajad tõid välja, et nad pole suunanud koolitajaid kutset taotlema, kuna koolitaja amet pole neile põhitöö ning sellisel juhul oleks see protsess isikule ebamõistlikult koormav. Veel tõid juhid ka välja, et koolitajaid ei tunnustata riiklikult piisavalt, mis võib olla üheks põhjuseks, miks mitmed koolitajad täiskasvanute koolitaja kutset omandama ei lähe.

Õppijatega kaasnevad probleemid

Intervjuueeritud juhid tõid välja õppijatega seonduvaid probleeme, milleks olid: õppijate madal õpimotivatsioon, puudulik karjäärinõustamise süsteem, liiga suured koolitusgrupid, kus on erineva tasemega õppijad, õppijate vähenenud nõudlikkus koolituse kvaliteedi suhtes, õppijad jätavad tasuta koolitustele tulemata ning õppijatele on väheseid praktikakohti pakkuda.

Intervjuudest juhtidega selgus, et probleeme valmistab õppijate madal õpimotivatsioon, millega tuleb koolituse raames eraldi tegeleda. See on osaliselt tingitud sellest, et hangete raames läbiviidud koolitustele võibki olla suunatud ka õppijaid, kes seda tegelikult teha ei soovi. Ühes isikus juhtide ja koolitajate sõnul on tulenenud õppijate erinev motiveeritus õppijate õppima asumise põhjustest. Õppija motivatsiooni võib intervjuueeritud juhtide sõnul mõjutada ka ebaühtlane karjäärinõustamise süsteem, mis ei paku piisavalt õppijale tuge karjäärivaliku ja sellega seonduvalt koolituse valiku tegemisel. Madal õpimotivatsioon on ühes isikus juhtide ja koolitajate sõnul olnud määravaks õppijate vähesel huvil tagasisidet anda. Mitmed juhid tõid probleemina esile, et õppijad ei ole andnud koolitustele sisulist tagasisidet, mistõttu ei saa nad õppekava õppijast lähtuvalt ka edasi arendada.

Intervjuueeritud ühes isikus juhid ja koolitajad seostasid õppurite motivatsiooni ka koolituse eest tasumisega. Näiteks õppijad, kes osalesid koolitusel isiklike finantside või

väikeettevõtte finantside eest olid motiveeritumad kui need, kes osalesid Euroopa Sotsiaalfondi rahastusel baseerul või tööandja kompenseeritud koolitusel. Juhtide intervjuudest ilmnis samuti probleem, et tasuta koolitustele jätavad õppijad tulemata.

Juhtide sõnul valmistavad probleeme ka liiga suured ja erineva tasemega koolitusgrupid. Ühes isikus juhtide ja koolitajate sõnul oli liiga suurele grupile, kus on erineva tasemega õppijaid keeruline pakkuda motiveerivat sisu nii koolitust planeerides kui ka koolituse käigus. Teadmiste, õppekiiruse ja õpimotivatsiooni poolest erinevatel tasemetel olevatele õppuritele on olnud keeruline kaasa aidata samade õpiväljundite saavutamisele samas ajaraamis. Intervjuudest selgus ka, et juhid sooviksid õppijatele tagada praktikakohti, kus saaks õpitud praktiseerida, kuid praktikakohtade tagamisega on raskusi.

Õppekavade arendamise ja koostamisega seonduvad probleemid

Intervjueeritud juhid tõid välja õppekava arendamise ja koostamisega seonduvaid probleeme, milleks olid: raskused õppekavade koostamisel ning õpiväljundite sõnastamisel, õpiväljundite saavutamise hindamisel, koolituse eeltöö tegemisel kui ka õppekavarühma paigutamisel.

Õppekavade koostamise osas tõid juhid probleemidena esile õppekavade koostamise keerukuse, koolitajate vähese huvi õppekava arendamisse panustada ning raskuse õppekava koostamise aluse esile toomisega või õppekavarühma paigutamise. Samuti valmistas juhtide sõnul raskusi õppekavas õpiväljundite sõnastamine nii, et koolitusel realselt tegeletaks sõnastatud õpiväljundi omandamisega ning et ühele koolitusele ei kirjutataks liiga palju õpiväljundeid. Õpiväljundite puhul peeti ka keeruliseks nende sõnastamist nii, et need oleks realselt hinnatavad ja õppijat motiveerivad. Ühes isikus juhtide koolitajate sõnul on muutnud õpiväljundite sõnastamise keeruliseks ka see, et tihtipeale kõlavad need kui fiktiivsed väljundid, mida kirjutatakse eesmärgiga nõudeid täita, kuid reaalsuses need olukorrale ei vasta.

Lisaks oli juhtide sõnul probleeme koolitust ettevalmistava eeltöö tegemisega, mille eesmärgiks on koguda enne koolituse algust sisendit õppija ootuste kohta. Probleemid olid sageli tingitud ajapuudusest.

Regulatsioonide täitmisega seotud raskused

Intervjueeritud juhid tõid esile regulatsioonide täitmisega seonduvad järgmised raskused: muutustega kaasaskäimine, sagedasti muutuvad regulatsioonid ning bürokraatia.

Muutustega kaasaskäimine ning sagedasti muutuvad regulatsioonid olid juhtide sõnul omavahel seotud. Nimelt muutuvad nii täienduskoolituse valdkonnas kui ka konkreetses

tegevusvaldkonnas regulatsioonid niivõrd tihti, et ei suudeta ennast kursis hoida. Üheks näiteks töid juhid kodulehel õppekava avalikustamise nõude, mille tegemine võtab neilt liigselt ressursi. Sellega haakus ka mure liigse bürokraatia üle, mis koolitamisega kaasneb. Näiteks arvasid juhid, et koolitustega kaasneb liigselt projektipõhist aruandlust, regulatsioonidega võetakse täienduskoolitusasutustelt omanäolisuse tagamise võimalus ära või on koormavaks EHS-e täitmine. Ühes isikus juhid ja koolitajad töid samuti välja segaduse, mida erinevate regulatsioonide järgimine tekitab, fookuseerides vähest kursisolekut ning valmisolekut TäKS-i järgida.

Üks põhjustest on see, et Eesti riik suudab haridusvaldkonnas toota nii palju muudatusi õigusaktides, et me peame suutma lihtsalt sellega sammu pidama, kui tahame selles valdkonnas ellu jääda. (Intervjuu 41)

Hangetega kaasnevad probleemid ning tellija vähene teadlikkus

Juhtidega läbiviidud intervjuudest selgus, et hanked ja hankekorraldus valmistavad juhtidele mitmeid probleeme. Nimelt on hankeprotsess liiga pikk ja piirav, hangetel arvestatakse ainult vormi ning mitte sisu, täienduskoolitusasutuse peamine sissetulek tuleb läbi hangetel osalemise, mis muudab planeerimise ja järjepidevuse tagamise keeruliseks ning väikestel täienduskoolitusasutustel on keeruline suurtega hangetel konkureerida.

Intervjueeritud juhid töid esile, et hangete puhul on üheks takistavaks teguriks hankeprotsessi pikkus, mis muudab ressurside planeerimise ebamääraseks, on koormav ning nõuab arendusi tagamata samaaegselt garantiid, et tehtud investeeringud ennast ära tasuvad. Ühes isikus juhid ja koolitajad töid välja, et hankeprotsessi pikkus võib saada ka takistavaks teguriks hangetel osalemiseks, kuna koolitusasutused otsustavad keeruka ja pika protsessi tõttu üldse mitte osaleda. See muudab hangetel osalemise keeruliseks väikestel täienduskoolitusasutustel, kellel pole nii palju finantsilist, ajalist ega inimressurssi kui suurtel tegijatel, mistõttu ei suudeta konkureerida.

Probleem on ka see, et hankeprotsess on täna üüriatult keeruline, kogu aeg kulub sul ära juba selle hankepakkumise materjali läbinärimisele ja pärast hiljem aruandlusele näiteks eurorahade puhul. Pole mõeldavgi väikese tegija jaoks, mul pole sellist lisaressurssi kuskilt võtta. [--] Mulle väikese tegijana tundub, et konkurentsitingimused on nii vaadates ebaõiglased väikeste tegijate suhtes, alustades tohutust halduskoormusest hangete puhul, muust rääkimata. [--] (Intervjuu 42)

Hangetega seonduvalt töid juhid ka esile, et hangete puhul arvestatakse enamasti ainult vormi ja odavat hinda, mitte pakutava sisu. Samas töid ka osad juhid positiivse arenguna välja, et üha rohkem on hakatud hangetel ka sisukriteeriumeid määrama ja hindama.

Eelnev võib olla märk tellija teadlikkuse tõusust, mille vähesust töid juhid välja ühe probleemina. Nimelt mainisid intervjueritud juhid, et sageli ei tunne koolituste tellijad ja hangete koostajad valdkonda, mistõttu on lahkevusi nõudluse ja pakkumise ning lähteülesande sätestamisel, mida koolitusega soovitakse lahendada. Madal teadlikkus on tekitanud juhtide sõnul ka olukordi, kus koolituse mõjule seatakse liiga suured ootused. Näiteks oodatakse väga lühikese ajaga suuri tulemusi. Samuti töid juhid välja, et täiskasvanuhariduse valdkonnas on terminoloogias palju segadust, mistõttu ei tehta näiteks vahet tellimus-, avatud- ning sisekoolitusel või soovitakse, et õpiväljundite asemel sõnastataks konkreetseid tulemusi, s.t sõnastatus oleks protsessikeskne.

[--] Vahest, kui sa loed neid hanketingimusi, siis mõtlen küll, et mis jama nad tegelikult selliste tingimuste peale saavad, siis hakkab kurb. Aga jah, kui see on meie klient, siis me püüame harida teda selles osas. (Intervjuu 40)

Probleemid jätkusuutlikkuse tagamise ja turu kvaliteedi rikkujatega

Intervjuudest juhtidega koorusid välja probleemid jätkusuutlikkuse tagamisega. Nendeks olid: jätkusuutlikkuse tagamise keerukus, tihe konkurents, vähesed vahendid organisatsiooni arendamiseks, vähene koostöö, tasuta koolituste paljusus koolitusturul, ühekordsed projektorganisatsioonid, loomevargus, turul tegutsevad madala kvaliteediga koolitajad ning vähene täienduskoolituse valdkonna väärutamine.

Juhid töid intervjuudel esile raskusi jätkusuutlikkuse tagamisega, mis haakusid finantsilise ebastabiilsusega, kuna töö on valdkonnast tulenevalt hakitud ning konkurente on palju. Ühes isikus juhid ja koolitajad töid ebaausa konkurentsi valguses esile probleemi, et sageli võivad hankeid ühed ja samad täienduskoolitusasutused. Majanduslikke raskusi valmistas juhtide sõnul just koolituste vahepealne periood ja jooksvad kulud, kuna koolitusvaldkond on suuresti projektipõhine. Konkurentide rohkust ilmetasid juhid näidetega, kus on samas valdkonnas palju koolitusi, pakutakse palju tasuta koolitusi näiteks Euroopa Liidu vahendite toel, millega on raske konkureerida, kuna õppijad eelistavad juhtide sõnul tasuta koolitust tasulisele. Samuti toodi välja kutsekoolide ja huvikoolide õppekavad, millega peab konkureerima ning mis on sageli õppija jaoks tasuta. Suur tasuta koolituste osakaal oli juhtide sõnul tekitanud olukorra, kus on raske koolitusgruppe täis saada ning sihtrühmani jõuda. Uute õppijateni oli intervjueritavate sõnul keeruline jõuda, kuna koolitusi on turundada raske. Finantsiliste raskuste lahendamiseks soovisid juhid näiteks kohaliku omavalitsuse toetust, mida näiteks osades omavalitsustes täienduskoolitusasutustele pakutakse.

Vahendite nappuse tõttu ning on olnud juhtidel keeruline organisatsiooni arendamisse panustada. Näiteks on valmistanud raskusi nii palkade maksmine kui ka koolitusruumide rentimine. Ühes isikus juhid ja koolitajad töid välja, et alati ei teata ka, kuidas või kust rahastust koolituse läbiviimiseks taotleda. Kohati on see seotud valdkonna vähese väärustamisega. Näiteks töid juhid esile, et koolitusvaldkonda ei hinnata ühiskonnas piisavalt, ettevõtjad pole huvitatud oma töötajate koolitamisest ning üldiselt eelistatakse formaalharidust.

Juhtidele valmistasid raskusi ka ühekordsed projektorganisatsioonid, kes tulevad turule ainult ühte kitsast ülesannet täitma või koolitust läbi viima, kehtestades näiteks madalad hinnad, millega teised täienduskoolitusasutused konkureerida ei saa. Sellega seonduvalt töid intervjueritud juhid ka esile koolitajaid ja täienduskoolitusasutusi, kes oma tegevusega turu kvaliteeti rikuvad. Mitmed juhid töid probleemi lahendamiseks esile vajaduse laialdasemalt koolitajaid koolitada või sätestada rangemaid kvalifikatsiooninõudeid. Turu kvaliteedi rikkumisega seonduvad juhtidel ka loomevarguse juhtumid. Nimelt töid juhid esile, et koolitusturul esineb ettevõtteid, kes kopeerivad teiste õppekavasid ja brände ning kasutavad neid oma kasumi tootmiseks.

Mõnikord on tunne, et kodulehele ei tahaks panna nii palju infot, sest konkurendid on varmad kopeerima, koos kirjavigadega. (Intervjuu 8)

Eelnevate probleemide lahendamiseks nägid intervjueritud juhid vajadust, et oleks tagatud väline kvaliteedikontroll, mis toetaks täienduskoolitusasutusi ning aitaks tõsta koolituste kvaliteeti ja vähendaks turu kvaliteedi langetajate välja filtreerimisega konkurentsi. Ühes isikus juhtide ja koolitajate sõnul tekitab välise kvaliteedikontrolli puudumine tunde, et nende tegevusest ei tunta huvi.

Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli mõista, kuidas täienduskoolitusasutuse juhid kirjeldavad täienduskoolituse kvaliteeti ning selle tagamist ja uurida, millised on täienduskoolitusasutuste juhtide arvates kvaliteedi tagamisega seonduvad probleemid.

Täienduskoolitusasutuste juhid töid välja kvaliteetse koolituse tagamise osana õppijakeskse lähenemise. Lea, Stephenson ja Troy (2003) on sõnastanud õppijakeskse lähenemisenähtena õppija arengule fokuseeritust, kus on õppijale tagatud paindlikkus, mis käib koos suurenenud vastutusega osaleda aktiivselt õppeprotsessis ning saavutada koostöiselt seatud õpieesmärgid, mis ühtis täienduskoolitusasutuste juhtide nägemusega õppijakesksusest. Õppijatega seonduvate probleemidena avasid intervjueritavad näiteks

õppijate madalat motivatsiooni õppeprotsessi osaleda, ühes koolitusgrupis olevate õppijate tasemete erinevust ning liiga suuri koolitusgruppe, mis ei võimalda õppijatele individuaalselt läheneda. Õppijate madal motivatsioon oli juhtide sõnul tingitud õppima asumise põhjusest – kas soov õppida oli sisene või oli see õppijale suunatud väliselt. Madala motivatsiooniga kaasnes ka õppijate tahtmatus või suutmatus anda koolitustele sisendit või tagasisidet ning koolitusele tulemata jätmine, kui oli tegemist tasuta koolitusega. Eelnevad tegurid mõjutavad nii õppeprotsessi õnnestumist kui ka koolituste arendamist. Tuginedes varasemalt mainitule on õppijakeskse õppe tagamiseks vaja enne koolituse algust võimalust mõõta õppijate algtaaset, et ühele koolitusele ei satuks liialt erinevate tasemetega õppijad, mis aitaks omakorda kaasa realistlike õpiväljundite seadmisele. Samuti vajavad täienduskoolitusasutused näiteks riiklike hangete puhul suuremat kaasärääkimisõigust õppegruppide suuruse määramisel, et oleks võimalik tagada individuaalset ja paindlikku lähenemist. Pole võimalik tagada olukorda, kus koolitusel osaleksid ainult maksimaalselt motiveeritud õppijad, kuid personaalsema lähenemise tagamine võimaldab koolitajal tegeleda õppija kui indiviidi vajaduste ning huvidega, mis aitab tõsta ka õpimotivatsiooni.

Õppijakeskse lähenemisega on lähedalt seotud koolitajate asjatundlikkus ning nende arengu järjepideva toetamine. Täienduskoolitusasutuste juhid pidasid asjatundlikke koolitajate puhul määravateks nüanssideks koolitaja isiksust, kvalifikatsiooni, töökogemust, pedagoogilist võimekust ning koolitajatega koostööd. Täiskasvanute koolitaja kutsestandardis, tase 5 (2017) on samuti välja toodud, et koolitaja kompetentsus on seotud tema õpetamispraktikate, valdkonna tundmise, koostöö, kujundatava õpikeskkonna ning enesearendamisega. Intervjuudest juhtidega selgus, et koolitaja kvalifikatsiooni osas tehakse näitkes täiskasvanukoolitaja kutse olemasolu osas järeleandmisi, kuna kutse taotlemine on keeruline protsess või koolitaja põhitöökaks pole koolitamine, mistõttu tundub kutse nõudmine täienduskoolitusasutuse juhile liiast. See võib tuua aga kaasa olukorra, kus isik, kellel puudub andragoogiline või pedagoogiline kompetents tegeleb koolitamisega, mis omakorda mõjutab õppijate õppekogemust ning õpiväljundite saavutamist. Koolitajate madalat huvi täiskasvanute koolitaja kutse omandamiseks seostasid juhid ka vähese koolitajate tunnustamisega riigi poolt, kuigi täienduskoolituse valdkonna tööga on juhtide hinnangul panustatud laialdaselt elukestva õppe tagamisse. Kirjeldades asjatundlike koolitajate tagamist, tõid juhid näiteks välja koolitajate üleostmise konkurentidelt ning koolitusteenuse sisseostmise. Koolitajate koolitamisega küll tegeletakse, kuid intervjuudes jäi domineerivamaks arvamus, et koolitaja on ise vastutav oma professionaalse arengu eest ning juhtide vähene soov ja võimalus koolitajate koolitamisega tegelda, kuna see on

ressursimahukas tegevus, mis ei tasu ennast pikas perspektiivis ära, kuna head koolitajad pikelt ühes täienduskoolitusasutuses ei püsi. Täienduskoolitusasutuste madal võimekus tegeleda koolitajate koolitamisega vajab lahendamiseks riigipoolset tuge, kuna vastasel korral koolitajate arendamisega ei tegeleta.

Intervjueeritud täienduskoolitusasutuste juhid tõid ühe kvaliteetsel koolitusele omase tegurina välja terviklikud õppekavad, millel on hea maine. Terviklike õppekavade all mõtestati õppekavasid, mis pakuvad õppijale praktilist väärtust, mis on vastavuses regulatsioonide ja standarditega, mida arendatakse ja hoitakse ajakohasena, mis on väljundipõhised ning kus väljundid on määratud ajaraamis saavutatavad ja õppeväljundite ning hindamismeetodite vahel on kooskõla. Holistilist ja järjepidevat õppekavade ajakohastamist (Grainger, Crimmins & Burton, 2019), kooskõla õpiväljundite ja väljundite saavutamise hindamisel, mis aitab kaasa praktilise õppe tagamisele ja õppija konkurentsivõime suurendamisele (Cedefop, 2009) on ka varasemalt välja toodud. Samas tõid intervjueeritud juhid esile õppekava arendamisega seonduvate raskustena õppekavade arendamise, õpiväljundite sõnastamise ja hindamise. Ühe probleemina ilmnnes, et kuigi täienduskoolitusasutused tegelevad õppekavade arendamisega, siis tiheda konkurentsi tõttu ei avalikustata õppekavade arendusi ning uusi ideid, kuna kardetakse, et konkurendid varastavad õppekavadest ideid. Ühine õpiväljundite kujundamine koos õppijatega on tänasel täienduskoolituse maastikul raskendatud protsess, kuna tegemist on enamasti hankepõhise valdkonnaga. Koolituste tellijad määratlevad ära väljundid, mida soovitakse, et koolitusel osalenu õppeprotsessi lõpuks omandaks. Kuigi mõningal määral on võimalik vastavalt grupele ühiseid õpiväljundeid suunata vajalikus suunas, siis üldjuhul ühiseks väljundite kujundamiseks laialdast võimalust pole. Eelnevast saab järeldada, et täienduskoolitusasutustel on vaja lisatuge näiteks koolituste näol, et vähendada raskusi õppekavade arendamisega ning paindlikumalt sõnastatud hangete lähteülesandeid, mis võimaldaks koolituse planeerimisel arvestada ka õppijate sisendit õpiväljundite kujundamisel.

Intervjueeritavad pidasid kvaliteedi tagamisel oluliseks komponendiks olemasolevate regulatsioonide järgimist. Seda sama on toonud ka esile Van der Hijden'i (2019) kui ühte komponenti välise kvaliteedihindamise raamistikus. TäKS-ist, Täienduskoolituse standardist ning kutsestandarditest tulenevaid nõudeid järgiti juhtide sõnul näiteks nii õppekavade koostamisel, arendamisel ja avalikustamisel. Intervjueeritud juhid kirjeldasid aga ka regulatsioonide järgimisega kaasnevaid või seonduvaid probleeme, milleks olid suutmatust pidevalt muutuvate regulatsioonidega kaasas käia ning nõue TäKS-st tulenev nõue täienduskoolituse teabe (sh kodulehe) avalikustamiseks veebilehel. Täienduskoolituse

standardit (2017), mis seab täienduskoolituse õppekavale nõuded uuendati viimati 2017. aastal. Veebilehel õppekava avalikustamise probleem oli juhtide sõnul tingitud eraklientidele koostatud õppekavadest, mida ei soovita avalikustada, kuna tellija konkurendid omavad sellisel juhul õppekavale ligipääsu. Sarnaselt haakus eelnevaga ka juhtide kirjeldatud probleem loomevargustest, kus konkurendid koolitusturult kopeerivad avalikelt veebilehtedelt õppekavasid ning kasutavad neid tulu teenimise eesmärgil. Tulemusena kirjeldasid täienduskoolitusasutuste juhid olukorda, kus avalikult kuvatud õppekavad ning õppekavad, mille baasil toimub õppetöö ei ole omavahelises kooskõlas. Eelnev seab kahtluse alla nõude õppekava avalikustada, kui see ei aita tegeliku kvaliteedi tagamisele kaasa ning tekitab probleeme täienduskoolitusasutuste omavahelises konkureerimises.

Teemaks, mis töö teoreetilises osas ei kajastunud, kuid omas töö tulemustes märkimisväärset rolli oli täienduskoolitusasutuste jätkusuutlikkus, sellega seonduvalt valdkonna hankepõhisus ning turu üldine kvaliteet. Intervjueeritud juhid peavad täienduskoolitusasutuse võimekust pikaajaseks turul püsida üheks kvaliteedi indikaatoriks. Pikaajaseks turul püsimine peegeldab juhtide arvates täienduskoolitusasutuste võimekust, kuna pidevalt tuleb tegeleda tihedate konkurentsitingimustega. Turu kvaliteedi langetajateks peetakse ühekordseid projektorganisatsioone, kes tulevad turule ainult ühte kitsast ülesannet täitma ning ka neid asutusi, kes tegelevad õppekavade loomevargusega. Probleemi lahendamiseks näevad juhid vajadust välise kontrolli järele, mis sätestaks ühtsed kvaliteedi tingimused ning aitaks turuseisu korrastada. Oli ka juhte, kes välise kontrolli järele vajadust ei näe, kuna turumajandus reguleerib ennast ise ning väline kontroll ei suudaks täielikult täienduskoolitusasutuse tegelikku kvaliteeti hinnata. Täienduskoolitusasutuste juhid ootavad ka riigipoolset tuge, et laiendada täienduskoolitustel osalejate hulka läbi õppimise ja enesearendamise väärtustamise tõstmist ühiskonnas, seejuures suurendada tööandjate motivatsiooni arendada oma töötajate oskusi. Jätkusuutlikkuse tagamisega seonduvalt vajab juhtide silmis lahendust ka valdkonna liigne hankepõhisus, mis raskendab märkimisväärselt töö ja ressursside planeerimist. Hankekorraldusega seoses rõhutasid juhid ka vajadust arvestada rohkematel hangetel sisukriteeriume, mitte ainult kõige odavamalt hinnapakumist, kuna pelgalt hinna arvestamine ei võimalda tagada kvaliteetsete lahenduste pakkumist. Osade juhtide hinnangul on arengumärke paremuse suunas näha, kuid siiski on tegemist üksikute positiivsete näidetega, kus pakkumuste hindamisel võetakse maksumusele lisaks arvesse ka sisukriteeriume.

Kokkuvõtvalt saab välja tuua, et üldiselt oskavad täienduskoolitusasutuste juhid kirjeldada kvaliteedi tagamisega seonduvaid tegevusi, kuid puudub kohati võimekus või

vajadus neid realiseerida. Arendamist vajavad valdkonnad on koolitajate arengu toetamine, regulatsioonidega kursis püsimine, õppekavade koostamine ning hankepõhisusega toimetulek. Täienduskoolitusasutuste juhid kinnitasid koolituste kõikuvat kvaliteeti ning sellest tulenevat vajadust välise kvaliteedi kontrolli järele. Välist kvaliteedi kontrolli oli intervjueeritud juhtide arvates vaja, et vähendada ebakvaliteetseid koolitajaid, koolitusi ning loomevargust.

Magistritöö piiranguks saab pidada asjaolu, et töö autor ei viinud ise intervjuusid läbi. Kuigi EKKA intervjuerijad läbisid eelnevalt koolituse, siis viisid poolstruktureeritud intervjuud läbi kolmandad isikud, kes koostasid intervjuude põhjal ka kõnekamate tistaatidega kokkuvõtted, mis seadis analüüsile ja tõlgendamisele piiranguid. Jällegi võimaldas EKKA intervjueritavate olemasolu intervjuerida juhte laiapinnalisemalt kui töö autor seda oleks suutnud. Eriolukorrast tulenevalt polnud võimalik ka täienduskoolitusasutuste juhtidega lisaintervjuusid läbi viia, et mõne teemaga rohkem süvitsi minna ja intervjueritavatelt lisaküsimusi küsida, näiteks asutuse sisese kvaliteedikultuuri loomisega seonduvalt. Üheks töö arendusvõimaluseks saaks olla kvalitatiivse uurimisviisi kombineerimine kvantitatiivsega, mis võimaldaks täienduskoolitusasutuste juhtidelt kogutud andmeid üldistada.

Autori hinnangu kohaselt pakub magistritöö praktilist väärtust, kuna on osa laiemast EKKA projektist, mille eesmärgiks on välja töötada täienduskoolituse kvaliteedihindamise süsteem Eestis ning seda ka ellu viia. Kirjeldus juhtide arusaamadest seonduvalt kvaliteetse koolituse tagamisega ning sellega seonduvate probleemidega võimaldab näiteks analüüsida, milliseid koolitusi täienduskoolitusasutuste juhtidele on vaja, millised probleemkohad on piiravateks teguriteks avalikel hangetel ning millist lisatuge vajavad täienduskoolitusasutuste juhid õppekavade väljatöötamisel või koolitajate koolitamisel. Töö aktuaalsust tõendab ka HTM-i haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 tööversioonis (2020) välja toodud probleem puudulikust ülevaatest täiskasvanute koolitajate kvalifikatsioonist ja koolituse kvaliteedist ning sätestatud eesmärk arendada täienduskoolituse kvaliteedi juhtimise raamistikku. Lisaks võib töö tugevuseks pidada laia empiirilist andmestikku, mida on kvalitatiivse magistritöö kohta küllaldasel määral.

Tänuõnad

Täna EKKA bürood, kes andsid mulle võimaluse lüüa kaasa uuringu “Täienduskoolituse kvaliteet –vastutus, kitsaskohad, võimalused” loomisel. Täna oma juhendajat, kes uskus mu võimetesse rohkem kui ma ise ning ei lubanud mul takistuste ilmnemisel alla anda. Täna mitmeid kursusekaaslasi, kellega sai töö ideestiku üle mitmetel kordadel mõtiskleda. Samuti

täna ka oma elukaaslast ja kõiki teisi, kes hea mõtte või lahke sõnaga töö valmimisele kaasa aitavad.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Britt Järvet

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Al Ahabbi, N.M. (2019). Key stakeholders' perceptions about school improvement strategies in UAE. *Improving Schools*, 22 (2). Külastatud aadressil <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1365480218817983>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15 (2), 219-234.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1 (5), 5–22.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, (4th ed.). McGraw-Hill Education (UK). Külastatud aadressil <https://pdfs.semanticscholar.org/1f96/f4a66767293cf2902652ac9eadfa8ef51f13.pdf>
- Cedefop. (2009). *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Külastatud aadressil https://www.cedefop.europa.eu/files/3054_en.pdf
- Celebi, N., Peker, H.S., Selcuk, G. (2020). Teacher Perceptions on Managerial Role Behaviors of School Principals. *International Journal of Curriculum and Instruction* 12, 344–358.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30 (2), 133–150. Külastatud aadressil <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2010.547616>
- Cruz-González, C., Segovia, J.D., Rodríguez, C.L. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literature. *Educational Research*,

61 (3), 319-336. Külastatud aadressil

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2019.1633941>

Eensaar, T. (2003). *Elukestva õppe põhiterminoloogia inglise-eesti seletav sõnastik Euroopa Komisjoni dokumentide põhjal*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Kogu, Eesti Haridusfoorum. Külastatud aadressil

<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Eesti Vabariigi haridusseadus. (19.03.2019). *Riigi Teataja I*. Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019084?leiaKehtiv>

Eetikaveeb. (s.a.). *Teadustöö eetika*. Külastatud aadressil

<https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>

Euroopa Komisjon. (17.06.2014). Euroopa Komisjoni määrus nr 651/2014 ELi aluslepingu artiklite 107 ja 108 kohaldamise kohta, millega teatavat liiki abi tunnistatakse siseturuga kokkusobivaks. *Euroopa Liidu Teataja*. Külastatud aadressil

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32014R0651&from=EN#d1e4549-1-1>

Eurostat. (s.a.). *ADULT EDUCATION SURVEY (AES)*. Külastatud aadressil

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>

Grainger, P., Crimmins, G., Burton, K. (2019) Assuring the quality of curriculum, pedagogy and assessment across satellite campuses. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (5), 589-600. Külastatud aadressil

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1386286>

Griffin, C. *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education* (vol 15). New York: Routledge.

Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *Täiskasvanuhariduse programm 2018-2021*.

Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/9_taiskasvanuhariduse_programm_2018-2021.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2018a). *Rahvusvaheline täiskasvanute oskuste uuring*

PIAAC. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika/rahvusvaheline-taiskasvanute-oskuste-uuring-piaac>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2018b). *Täiskasvanuhariduse valdkonna statistika põhinäitajad*. Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/taiskasvanuhariduse_ulevaade_2018.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2019a). *Täiskasvanuhariduse programmi 2020-2023 seletuskiri*. Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/7_taisk_progr_2020-23_seletuskiri_dets19.docx.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2019b). *Täiskasvanuhariduse programm 2020-2023*.

Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/7_taisk_progr_2020-23.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2019c). *Täiskasvanuharidus*. Külastatud aadressil

<https://www.hm.ee/et/eesmargid-tegevused/taiskasvanuharidus>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2019d). *Kutse- ja kõrgharidusõpingud lõpetanute*

edukus tööturul 2017. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil

<https://www.hm.ee/et/eesmargid-tegevused/taiskasvanuharidus>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2020). *Uuringud ja statistika*. Külastatud aadressil

<https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika-0#uuringud>

Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 tööversioon. (2020). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.

Harvey, A., & Kamvounias, P. (2008). Bridging the implementation gap: A teacher-as-learner approach to teaching and learning policy. *Higher Education Research & Development*, 27 (1), 31–41. Külastatud aadressil

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360701658716>

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360701658716>

Hussey, T., & Smith, P. (2008). Learning outcomes: A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13 (1), 107–115. Külastatud aadressil

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562510701794159>

Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning, Theory and Practice* (4th ed.). London: Routledge.

Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool.

Karu, K., Jõgi, J., Rannala, I.E., Roosalu, T., Teder, L. & Põlda, H. (2019).

Mitteformaalõppe tähenduse konstrueerimine poliitikadokumentides. *Eesti*

Haridusteaduste Ajakiri, 7 (1), 50–75. Külastatud aadressil

<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2019.7.1.01>

- Kumpas-Lenk, K. (2019). *Implementation of Outcome-Based Education in Estonian Higher Education: The Design of Learning Outcomes Matters*. Doktoriväitekiri. Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituut.
- Kumpas-Lenk, K., Sukk, M., Mattisen, H., Kattai, E., Järvet, B. (2020). Täienduskoolituse kvaliteet – vastutus, kitsaskohad, võimalused. Tallinn: Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur. Külastatud aadressil <http://ekka.archimedes.ee/wp-content/uploads/T%C3%A4ienduskoolituse-kvaliteet-VALMIS-RAPORT.pdf>
- Lashway, L. (2003). *Role of the School Leader. Trends and Issues*. ERIC Clearinghouse On Educational Management. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/?id=ED479933>
- Lea, S. J., Stephenson, D., Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education* 28 (3), 321–334.
- Lockhart, A. S. (2016). *Non-formal and informal programs and activities that promote the acquisition of knowledge and skills in areas of Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development*. Global Education Monitoring Report: UNESCO.
- Martin, M. (2016). External quality assurance in higher education: how can it address corruption and other malpractices? *Quality in Higher Education*, 22 (1), 49-63.
- Pilli, E., Aruväli, S., Kaldas, H., & Reppo, S. (2013). *Täienduskoolituse õppekava koostamine*. Juhendmaterjal. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_taiendk_juhendmaterjal.pdf
- SA Kutsekoda. (s.a.). *OSKA meetodika*. Külastatud aadressil <https://oska.kutsekoda.ee/oskast/oska-meetodika/>
- Sallis, E. (2014). *Total Quality Management in Education* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Schwarz, G., & Cavener, L. A. (1994). Outcome-based education and curriculum change: Advocacy, practice, and critique. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (4), 326–38.
- Severing, E., Stahl, T. (1996). *Quality Assurance in In-House Continuing Training*. Case Studies from Europe. Brussels: Commission of the European Communities.
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, Virginia: Association of School Administrators. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/?id=ED380910>

Statistikaamet. (s.a.). *Tööjõu-uuring (ETU)*. Külastatud aadressil

<https://www.stat.ee/toojou-uuring>

Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7 (1). Külastatud aadressil

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538320120045076>

Täiskasvanute koolituse seadus. (19.03.2019). *Riigi Teataja I*. Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/110062015010?leiaKehtiv>.

van der Hijden. P. (2019). Digitization of Credentials: Quality of Shorter-Term

Educational Experiences. *Higher Education Accreditation International Quality*

Group Publication Series. Külastatud aadressil [https://www.chea.org/digitization-](https://www.chea.org/digitization-credentials-quality-shorter-term-educational-experiences)

[credentials-quality-shorter-term-educational-experiences](https://www.chea.org/digitization-credentials-quality-shorter-term-educational-experiences)

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu:

Tartu Ülikool.

Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu kava täienduskoolitusasutuse juhtidele

Täienduskoolitusasutus

1. Olge hea ja rääkige, kuidas teie koolitusasutusel on viimastel aastatel läinud? Millised on teie täienduskoolitusasutuse peamised tegevused ja millisele sihtgrupile olete oma tegevused suunanud? (tellimustööd ettevõtetele või avalikud koolitused).
2. Kui te mõtlete viimase kahe aasta peale oma koolitusasutuse arengus ja tegemistes, siis mille üle te enim uhkust tunnete?
3. Mis on olnud teie suurimad murekohad viimastel aastatel?

EHIS, Täiskasvanute koolituse seadus -TÄKS

2015. aastal võeti vastu uus täiskasvanute koolituse seadus ja täienduskoolituse standard, mida on kohustatud täitma kõik need täienduskoolitusasutused, kes soovivad EHIS-esse registreerida.

1. Mis on olnud need põhjused, miks teie otsustasite oma asutuse EHIS-es registreerida?
2. Kas olete kursis nõuetega, mida täiskasvanute koolituse seadus ehk TÄKS ja täienduskoolituse standard täienduskoolitusasutustele seab? Vajadusel ekspert selgitab, mis laadi nõuded TÄKS-is on (avalikud õppekavad, õpiväljundid, koolitajate kohta info jne).
3. Uues täiskasvanute koolituse seaduses ja täienduskoolituse standardis on välja toodud rida aspekte, mida koolitusasutused peaksid tegema, et tagada koolituste läbipaistvus ja kvaliteet. Mis on teie hinnang? Kas TÄKS toetab teie koolitusasutuse arengut või pigem ahistab? Miks te nii arvate?
4. Täna on EHIS-esse registreeritud üle 800 koolitusasutuse, kellest osad täidavad TÄKS ja täienduskoolituse standardi nõudeid ja osad mitte, mis on tekitanud ebavõrdse olukorra koolitusasutuste vahel. Kas teie hinnangul peaks ebavõrdsuse vähendamiseks olema EHIS-es koolitusettevõtte registreerimisel kontroll? Palun põhjendage oma arvamust? Kas EHIS-esse vaadates peaks olema selgelt näha, kes täidavad TÄKS nõuded ja kes mitte?

Kvaliteet

1. Palun iseloomustage, milline on väga hea täienduskoolitus? Kuidas neid põhimõtteid rakendate oma asutuses?
2. Mille põhjal valite oma koolitusasutuses koolitajaid?

3. Kuidas suhtute kui täienduskoolitusasutustele tekiks võimalus taotleda kvaliteedimärki? Palun põhjendage oma arvamust. Millised on teie ootused kvaliteedimärgile? Mida see teie koolitusasutusele võiks anda?
4. Üsna tavaline on täna olukord, kus tellija palub kolmelt koolitusasutusel esitada pakkumine ühe koolituse läbiviimiseks. Pannes ennast nüüd tellija rolli. Siis millest peaks tellija lähtuma valides kolme pakkumise vahel?

Õppekavaarendus

1. Miks pakub teie koolitusasutus just neid õppekavu?
2. Kuidas saate teada tänased töömaailma vajadused?
3. Haridus- ja Teadusministeerium on välja töötanud rohelise kaanega juhendmaterjali täienduskoolitusasutuse pidajale ja sinise kaanega juhendmaterjali täienduskoolituse õppekavade koostamiseks. Kas olete neid tugimaterjalina õppekavade koostamisel kasutanud? Miks?
4. Mis teile õppekavade väljatöötamisel on seni enim raskusi valmistanud?

Õppija

1. Palun kirjeldage, milline on teie koolitusasutuse "tüüpiline" õppija? Milline on tema õpimotivatsioon?
2. Milline on olnud õppijate tagasiside teie koolitustele? (Kas keegi on raha tagasi ka küsinud?)
3. Millised on olnud õppijate küsimused koolituste kvaliteedi osas?
4. Kas te olete koolitusi läbi viinud avaliku sektori raha eest? Olete näiteks Töötukassa partner või osalenud EAS, HTM, SA Innove koolitushangetes? Kuidas hindate senist koostööd Töötukassaga/EAS-ga/HTM-ga/SA Innovega? Palun tooge välja, mis võiks olla paremini? Milline on olnud Töötukassa/EAS-ga/HTM-ga/SA Innove nõudlikkus kvaliteedi osas?

Koolitused

1. Millistel koolitustel olete viimasel kahel aastal osalenud? Miks läksite koolitusele? Milline viimase kahe aasta koolitustest on teile enam kasu olnud? Miks?
2. Meil on võimalik projekti raames pakkuda tasuta täienduskoolitusi täienduskoolitusasutustele. Millise sisuga koolitusi vajaksite enim?

Lõpetuseks

1. Oleme täna rääkinud kuidas on läinud teie täienduskoolitusasutusel, mis on olnud peamised väljakutsed nii ettevõtte kui ka inimese tasandil. Kui nüüd mõelda valdkonnale üldisemalt, millest teie ettevõtte tegutseb, siis mis on tänased täienduskoolituse valdkonna peamised probleemid? Mida tuleks teha, et olukord paraneks nii riigi kui koolitusasutuse kui õppija tasandil? Kas soovite veel midagi lisada?

Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuu kava ühes isikus täienduskoolitusasutuse juhtidele ja koolitajatele

Täienduskoolitusasutus ja koolitaja

1. Palun rääkige endast. Kui kaua olete täienduskoolituse koolitajana tegutsenud?
2. Olge hea ja rääkige, kuidas teie koolitusasutusel on viimastel aastatel läinud? Millised on teie täienduskoolitusasutuse peamised tegevused ja millisele sihtgrupile olete oma tegevused suunanud? (tellimustööd ettevõtetele või avalikud koolitused).
3. Kui te mõtlete viimase kahe aasta peale oma koolitusasutuse arengus ja tegemistes, siis mille üle te enim uhkust tunnete?
4. Mis on olnud teie suurimad murekohad viimastel aastatel?
5. Kas omate koolitaja kutset? Miks? Mida annab teie hinnangul täienduskoolitusasutusele juurde koolitaja kutse olemasolu koolitajatel? (Kas olete plaaninud taotlema koolitaja kutset? Miks?)

EHIS, TÄKS

2015. aastal võeti vastu uus täiskasvanute koolituse seadus ja täienduskoolituse standard, mida on kohustatud täitma kõik need täienduskoolitusasutused, kes soovivad EHIS-esse registreerida.

1. Mis on olnud need põhjused, miks teie otsustasite oma asutuse EHIS-es registreerida?
2. Kas olete kursis nõuetega, mida täiskasvanute koolituse seadus ehk TÄKS ja täienduskoolituse standard täienduskoolitusasutustele seab? Vajadusel ekspert selgitab, mis laadi nõuded TÄKS-is on (avalikud õppekavad, õpiväljundid, koolitajate kohta info jne).
3. Uues täiskasvanute koolituse seaduses ja täienduskoolituse standardis on välja toodud rida aspekte, mida koolitusasutused peaksid tegema, et tagada koolituste läbipaistvus ja kvaliteet. Mis on teie hinnang? Kas TÄKS toetab teie koolitusasutuse arengut või pigem ahistab? Miks te nii arvate?
4. Täna on EHIS-esse registreeritud üle 800 koolitusasutuse, kellest osad täidavad TÄKS ja täienduskoolituse standardi nõudeid ja osad mitte, mis on tekitanud ebavõrdse olukorra koolitusasutuste vahel. Kas teie hinnangul peaks ebavõrdsuse vähendamiseks olema EHIS-es koolitusettevõtte registreerimisel kontroll? Palun põhjendage oma arvamust? Kas EHIS-esse vaadates peaks olema selgelt näha, kes täidavad TÄKS nõuded ja kes mitte?

Kvaliteet

1. Palun iseloomustage, milline on väga hea täienduskoolitus? Kuidas teie neid põhimõtteid rakendate?
2. Mille põhjal valite oma koolitusasutuses koolitajaid?
3. Kuidas suhtute kui täienduskoolitusasutustele tekiks võimalus taotleda kvaliteedimärki? Palun põhjendage oma arvamust. Millised on teie ootused kvaliteedimärgile? Mida see teie koolitusasutusele võiks anda?
4. Üsna tavaline on täna olukord, kus tellija palub kolmelt koolitusasutusel esitada pakkumine ühe koolituse läbiviimiseks. Pannes ennast nüüd tellija rolli. Siis millest peaks tellija lähtuma valides kolme pakkumise vahel?

Õppekavaarendus

1. Miks pakub teie koolitusasutus just neid õppekavu?
2. Kuidas saate teada tänased töömaailma vajadused?
3. Mis on teie jaoks oluline koolituste õppekavade väljatöötamisel?
4. Mis teile õppekavade väljatöötamisel on seni enim raskusi valmistanud?
5. Haridus- ja Teadusministeerium on välja töötanud roheline kaanega juhendmaterjali täienduskoolitusasutuse pidajale ja sinise kaanega juhendmaterjali täienduskoolituse õppekavade koostamiseks. Kas olete neid tugimaterjalina õppekavade koostamisel kasutanud? Miks?
6. Õppekavade loomisel disainitakse nii õpiväljundid kui koolituse sisu. Millest lähtuvalt teie neid disainite? Milleks te õpiväljundeid kasutate?
7. Kui olete uue õppekava väljaarendanud, eesmärgid ning õpiväljundid seadnud, siis kuidas te teate, et õppija on planeeritud õpiväljundid saavutanud.

Õppija

1. Palun kirjeldage, milline on teie koolitusasutuse "tüüpiline" õppija? Milline on tema õpimotivatsioon?
2. Milline on olnud õppijate tagasiside teie koolitustele? (Kas keegi on raha tagasi ka küsinud?)
3. Millised on olnud õppijate küsimused koolituste kvaliteedi osas?
4. Kas te olete koolitusi läbi viinud avaliku sektori raha eest? Olete näiteks Töötukassa partner või osalenud EAS, HTM, SA Innove koolitushangetes? Kuidas hindate senist koostööd Töötukassaga/EAS-ga/HTM-ga/SA Innovega? Palun tooge välja, mis võiks

olla paremini? Milline on olnud Töötukassa/EAS-ga/HTM-ga/SA Innove nõudlikkus kvaliteedi osas?

Koolitused

1. Millistel koolitustel olete viimasel kahel aastal osalenud? Miks läksite koolitusele?
2. Milline viimase kahe aasta koolitustest on teile enam kasu olnud? Miks?
3. Meil on võimalik projekti raames pakkuda tasuta täienduskoolitusi täienduskoolitusasutustele. Millise sisuga koolitusi vajaksite enim?

Lõpetuseks

1. Oleme täna rääkinud kuidas on läinud teie täienduskoolitusasutusel, mis on olnud peamised väljakutsed nii ettevõtte kui ka inimese tasandil. Kui nüüd mõelda valdkonnale üldisemalt, millest teie ettevõtte tegutseb, siis mis on tänased täienduskoolituse valdkonna peamised probleemid? Mida tuleks teha, et olukord paraneks nii riigi kui koolitusasutuse kui õppija tasandil? Kas soovite veel midagi lisada?

Lisa 3. Näide kategooriate moodustamisest

<i>Kood</i>	<i>Alakategooriad</i>	<i>Uurimisküsimus</i>
B1: juht mõistab kvaliteeti: õppijakesksus ja väljundipõhisus	õppijakeskne lähenemine	Kuidas mõistavad täienduskoolitusasutuse juhid täienduskoolituse kvaliteeti?
B20: juht mõistab kvaliteeti: õppija kaasamine		
B27: juht mõistab kvaliteeti: õppija rahulolu		
B5: juht mõistab kvaliteeti: toetav õpikeskkond		
B7: juht mõistab kvaliteeti: koolitajate kaasamine	asjatundlikud koolitajad	
B13: juht mõistab kvaliteeti: koolitaja omab koolitaja kutset		
B18: juht mõistab kvaliteeti: meetodite mitmekesisus		

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Britt Järvet,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Täienduskoolitusasutuste juhtide arusaam täienduskoolituse kvaliteedist ning selle tagamisest”, mille juhendaja on dotsent Mari Karm, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Britt Järvet

21.05.2020