

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Ena Drenkhan

KOOLITAJATE ÕPETAMIS- JA HINDAMISPRAKTIKAD
KUTSEÕPPEASUTUSTES KORRALDATAVAS TÄIENDUSÕPPES
EHITUSE VALDKONNA NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: MSc Kaire Uiboleht

Kaasjuhendaja: PhD Mari Karm

Läbiv pealkiri: Õpetamis- ja hindamispraktikad täiendusõppes

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kaire Uiboleht (MSc)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Mari Karm (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Anzori Barkalaja (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline raamistik.....	6
1.1. Töös kasutatavad mõisted	6
1.2. Täiskasvanute täienduskoolituste kavandamine.....	8
Täiskasvanud õppija ja tema koolitustel osalemise motivatsioon.....	8
Koolitusprotsessi kavandamine täienduskoolitustel.....	8
Väljundipõhise õppekava koostamine.....	10
1.3. Täiskasvanute õpetamine	11
Õpetamisarsusaamad ja -käsitused.....	11
Õppemeetodid.....	12
Õpikeskkonna kujundamine.....	13
1.4. Täiskasvanute hindamine väljundipõhise hindamise kontekstis.....	13
Hindamisarsusaamad ja -käsitused.....	13
Väljundipõhine hindamine.....	15
Hindamismeetodid ja -kriteeriumid.....	16
Kujundav ja kokkuvõttev hindamine ning tagasiside õppijale.....	17
Tagasiside koolitajale.....	18
2. Metoodika.....	20
2.1. Valim.....	20
2.2. Andmete kogumine	22
2.3. Analüüs	23
3. Tulemused	26
3.1. Täienduskoolituste kavandamine	26
Õppetöö eesmärgistamine ja õppekava koostamine.....	26
Õppijate kirjeldus.....	27
Koolituste õpikeskkonna ettevalmistamine.....	28
3.2. Täienduskoolituste läbiviimine	29
Õpetamispraktika täienduskoolitustel.....	29
Õpetamispraktikat mõjutavad tegurid.....	31
3.3. Hindamispraktikad täienduskoolitusel.....	33
Hindamise tähendus koolitaja jaoks.....	33
Hindamismeetodid.....	34

Hindamiskriteeriumid.....	35
Hindamise funktsioon ja tagasiside õppijaile.....	37
Tagasiside koolitajale.....	38
3.4. Probleemid väljundipõhises hindamises.....	40
Muutused koolitajate hindamispraktikas.....	40
Probleemide tunnetamine väljundipõhises hindamises.....	40
Toe vajadus paremaks hindamiseks.....	41
4. Arutelu.....	43
4.1.Uurimistöö piirangud ja töö praktiline väärtus.....	48
Kokkuvõte.....	49
Summary.....	50
Tänuõnad.....	51
Autorsuse kinnitus.....	51
Kasutatud kirjandus.....	52
Lisa 1. Ehituse valdkonna koolitused Eesti kutseõppeasutustes 2014. a.....	57
Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuu kava.....	58
Lisa 3. Väljavõtted uurijapäevikust.....	61
Lisa 4. Kodeerimisnäide.....	62
Lisa 5. Näide grupeerimisest.....	63
Lisa 6. Ala- ja peakategooriate moodustamine.....	64

Sissejuhatus

Üleminek hindamissüsteemile, kus keskendutakse õpiväljundite saavutamise hindamisele on ülikoolides juba toimunud, kutseõppeasutustes käimas ja täienduskoolitusasutustes alanud. Biggsi ja Tangi (2008) käsituse järgi tähendab see kinnituse saamist, kas ja millisel tasemel õppija on planeeritud õpiväljundid õppeprotsessi lõpuks omandanud. Eesti hariduse ühe baasdokumendi, elukestva õppe strateegia elluviimiseks suunatud täiskasvanuhariduse programmis on öeldud, et kaasaegse õpikäsituse rakendamiseks mitteformaalses õppes peetakse ka täienduskoolitustel oluliseks väljundipõhise õppe ja hindamise rakendamist (Eesti elukestva ..., 2014).

Kui õpiväljundite omandamine on tõendatud, saab õppijale väljastada tunnistuse, vastupidisel juhul väljastatakse õppijale tõend (Täienduskoolituse standard, 2015; Kutseõppeasutuses täiendusõppe ..., 2013). Nii koolituste korraldajad kui koolitajad on sisuliselt uue olukorra ees, kus nad peavad hindama täiendusõppes osalevate täiskasvanute koolituse käigus omandatud teadmisi ja oskusi. Seni pole õppekava läbinu pädevusi süsteemselt hinnatud, valdavalt on piirdutud tagasiside andmisega, mis pole tunnistuse saamist mõjutanud (Täiskasvanute tööalase koolituse..., 2007) või siis on hinnang õppeprotsessi tulemuslikkusele saadud kolmanda osapoole poolt näiteks kutseeksamil (Rekkor & Murre, 2011). Kutseõppeasutustele kehtib hindamiskohustus täienduskoolitustel alates 2013. aastast (Kutseõppeasutuses täiendusõppe ..., 2013) ja nii on kutseõppeasutused olnud õpiväljundite saavutamise hindamise piloteerijateks täienduskoolitusel.

Eestis on läbi viidud mõningaid täiskasvanukoolitajaid puudutavaid uuringuid: täiskasvanu õppimisest (Jõgi & Karu, 2004), täiskasvanute koolitajate professionaalsusest ja õppemeetoditest (Karm, 2007), õppejõudude hindamis- ja õpetamisarusaamadest (Karm & Remmik, 2013; Raaper, 2011; Reva, Karm, Lepp, & Remmik, 2014), täiskasvanud õppija enesehindamisest (Karu, 2001), väljundipõhise hindamise rakendumisest (Vanari & Pilli, 2010), koolituse kvaliteedist (Praxis, 2006), täiskasvanuõppe kvaliteedist (Panteia, 2013) ja on välja töötatud õppekava arendamise juhendmaterjalid (Pilli, Aruväli, Kaldas, Reppo, & 2013; Rutiku, Valk, Pilli, & Vanari, 2009), Soomes on uuritud õppejõudude õpetamist (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008), õppejõudude hindamisarusaamasid ja -praktikaid (Postareff, Virtanen, Katajavuori, & Lindblom-Ylänne, 2012) ning praktiliste oskuste hindamist kutseõppes (Stenström, 2005), kuid uurimusi hindamisest täiendusõppes ja koolitajate õpetamis- ning hindamispraktikatest pole autoril seni õnnestunud leida.

Õppijakesksele lähenemisele tuginevas väljundipõhises õppes on põhitähelepanu hinnatavatel õpiväljunditel, mille õppija peaks õppeprotsessi tulemusena saavutama (Pilli, 2009). Kõrgkoolide õppejõudude hindamisarusaamade ja -praktikate uurimisest (Postareff et al., 2012) on aga selgunud, et õppejõudude hindamispraktikad ei põhine õppijakesksel lähenemisel, hindamist käsitletakse õppimisest eraldi seisvana. Olukorras, kus üha enam rõhutatakse õppijakeskset lähenemist ja õpiväljundite omandamist, on täienduskoolituste korraldajate jaoks probleemiks, kas ja kuidas koolitajad rakendavad väljundipõhist hindamist. Kui ei rakenda, siis kuidas saab neid toetada väljundipõhisele hindamisele üleminekul?

Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas koolitajad kirjeldavad oma õpetamis- ja hindamispraktikaid kutseõppeasutustes toimuvatel ehituse valdkonna täienduskoolitustel.

Kuna töös keskendutakse kutseõppeasutustes läbiviidavatele täienduskoolitustele, on kavas uurida ehituse valdkonna kui konkreetseid erialaseid teadmisi, oskusi ja vilumusi eeldava ala (Build up skills, 2013) koolitajate õpetamis- ja hindamispraktikaid, kasutades selleks kvalitatiivset uurimisviisi.

Käesoleva uuringu tulemused aitavad täienduskoolituste korraldajatel mõista, kuidas kirjeldavad koolitajad enda poolt läbiviidavate täiendusõppe kursuste õpetamis- ja hindamispraktikaid. Lisaks uuritakse, kuivõrd nende poolt kirjeldatav hindamine vastab täienduskoolituse standardiga (2015) kehtestatud väljundipõhise hindamise põhimõtetele ja missuguseid probleeme tunnetavad koolitajad ise väljundipõhise hindamise rakendamisel. Tulemused on olulised eelkõige koolituste korraldajatele ja koolitusasutuste juhtidele, et pakkuda vajadusel koolitajatele tuge nii koolituste, metoodilise materjali kui nõustamise näol.

Kuna õpitulemuste hindamine on üks aspekte ka koolituste kvaliteedi hindamisel (Panteia, 2013), võimaldab hindamispraktika uurimine kavandada meetmeid koolituste kvaliteedi tõstmiseks.

Magistritöös on esitatud teoreetiline ülevaade, metoodika, tulemused ja arutelu, lisaks eesti- ja inglisekeelne kokkuvõte ning kasutatud kirjanduse loetelu. Esimeses peatükis antakse ülevaade täiskasvanud õppijatest, koolitajatest, täiskasvanute koolituse korraldamisest kutseõppeasutustes ja õpetamis- ning hindamistegevustest täiskasvanute koolituse läbiviimisel. Teises peatükis kirjeldatakse metoodikat ja kolmandas peatükis esitatakse tulemused, tuginedes uurimuses osalenud koolitajate kirjeldustele oma õpetamis- ja hindamispraktika kohta. Neljandas peatükis arutletakse uurimistulemuste üle. Tööl on kuus lisa.

1. Teoreetiline raamistik

1.1. Töös kasutatavad mõisted

Enesehindamine (*self-assessment*) - õppijapoolne oma pädevuste võrdlemine kavandatud õpiväljunditega hindamismeetodi abil (Pilli, 2009).

Eristav hindamine- (*grading, marking*) - õpiväljundite saavutatuse tase määratakse tähelise või numbrilise hindena (Pilli, 2009).

Hindamine (*assessment*) - kindlate hindamiskriteeriumite alusel õiglase ja erapooletu hinnangu andmine õppija teadmiste ja oskuste omandatuse taseme kohta vastavalt õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele eesmärgiga toetada õppimist ning anda informatsiooni õpingute läbimise tulemuslikkuse kohta (Rutiku et al., 2009).

Hindamiskriteerium (*assessment criteria*) - õpiväljunditest lähtuvad detailsed kirjeldused selle kohta, mil moel ja mil määral peab õppija demonstreerima teadmiste ja oskuste vastavust õpiväljundi hinnatavatele aspektidele (Rutiku et al., 2009).

Hindamismeetod (*assessment method*) - on teadmiste ja oskuste omandatuse tõendamise viis, mille valikul lähtutakse õpiväljunditest, mille saavutamist soovitakse hinnata (Pilli, 2009).

Kokkuvõttev hindamine (*summative assessment*) - info kogumine õppetöö lõpus õppe-eesmärkide saavutamise kohta (Krull, 2013).

Kujundav hindamine (*formative assessment*) - õppetöö käigus antakse õpilasele tagasisidet, mis toetab õppija õpiväljundite saavutamist õppeprotsessi jooksul ja on üldjuhul väljendatud sõnaliselt ning selle eesmärgiks on õppeprotsessi korrigeerida enne kokkuvõtvat hindamist (Pilli & Öunpuu, 2012).

Kutsestandard (*occupational standard*)- dokument, mis kirjeldab kutsetegevust ning vastaval kutsel tegutsemiseks vajalikku kompetentsust ehk töö edukaks tegemiseks vajalike oskuste, teadmiste ja hoiakute kogumit (EQF terminid, s.a.).

Mitteeristav hindamine (*non-differential assessment*) - hindamise aluseks on lävendikriteeriumid ehk miinimumtase, mis määrab, kas eeldatavad pädevused on saavutatud või mitte (arvestatud – mittearvestatud) (Rutiku et al., 2009).

Oskused (*skills*) - võime rakendada teadmisi ja kasutada neid ülesannete täitmisel ja probleemide lahendamisel, seejuures eristatakse kognitiivseid oskusi, mis hõlmavad loogilise, intuiitiivse ja loova mõtlemise kasutamist või praktilisi oskusi, mis hõlmavad käelisi oskusi ning meetodite, materjalide, tööriistade ja vahendite kasutamist (EQF terminid, s.a.).

Pädevus (*competence, competency*) - tõendatud suutlikkus kasutada teadmisi, oskusi ja isiklikke, sotsiaalseid ja/või metoodilisi võimeid töö- või õppeolukordades ning erialases ja isiklikus arengus (EQF terminid, s.a.).

Tagasiside (*evaluation, feedback*) - protsess, mille käigus tagasisidestatav saab teada, kas ja kuivõrd tema tegevus vastas või ei vastanud kokkulepitud standarditele, eesmärkidele ja teiste inimeste ootustele ning kas need tulemused aitasid kaasa tulemuste saavutamisele (Jalak, 2011).

Teadmised (*knowledge*) - faktide, põhimõtete, teooriate ja tavade kogum, mis on seotud teatud töö- või õppesuunaalaga ja omandatud õppeprotsessi käigus, seejuures eristatakse teoreetilisi ja faktilisi teadmisi (EQF terminid, s.a.).

Täienduskoolitus (*work-related training, course*) - väljaspool tasemeõpet õppekava alusel toimuv eesmärgistatud ja organiseeritud õppetegevus (töö kasutatud samas tähenduses ka mõistet „koolitus“) (Täiskasvanute koolituse seadus, 2015 § 1 lg 4).

Väljundipõhine hindamine (*outcomes based assessment*) - õppeprotsessi osa, mille käigus antakse kindlate hindamiskriteeriumide alusel õiglase ja erapooletu hinnang õppija teadmiste ja oskuste omandatuse taseme kohta vastavalt õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele (Pilli, 2009).

Õpetamisarusaam (*teaching conception*) - koolitaja arusaam õpetamise tähendusest ja eesmärgist (Reva, Karm, Lepp, & Remmik, 2014).

Õppekava (*curriculum*) - õppetegevuse sisulise, ajalise ja korraldusliku kujundamise plaan (Pilli, 2009), mille komponendid täienduskoolitustel on: nimetus, õppekavarühm, koostamise alus, maht, õpikeskkond, sihtgrupp, eesmärk, õpiväljundid, õppesisu, õppemeetodid, iseseisev töö, õppematerjalid, nõuded lõpetamiseks, õppe läbimisel väljastatav dokument, koolitajate kompetentsuse kirjeldus ja õppekava kinnitamise aeg (Pilli et al., 2013).

Õppemeetod (*teaching method*) - õppija ja õpetaja eesmärgistatud ühistegevuse vorm õpiväljundi saavutamiseks (Pilli et al., 2013).

Õpiväljundid (*learning outcomes*) - õppimise tulemusel omandatavad teadmised, oskused ja hoiakud või nende kogumid (pädevused), mille olemasolu ja/või saavutatuse taset on võimalik tõendada ja hinnata (Pilli, 2009; Rutiku et al., 2009).

1.2. Täiskasvanute täienduskoolituste kavandamine

Täiskasvanud õppija ja tema koolitustel osalemise motivatsioon. Täiskasvanud õppijad on erineva vanuse, eelneva hariduse ja sotsiaalse staatusega inimesed, kellel on oma väljakujunenud teadmiste süsteem, mõtlemisharjumused, eelarvamused, stereotüübid, hoiakud ja väärtushinnangud, mille nad toovad kaasa õpituksituatsiooni (Jõgi & Karu, 2011; Täiskasvanute koolitaja/andragoogi..., 2007). Täiskasvanule pole õppimine põhitegevuseks, ta õpib töölkäimise, perekonnaelu või muu tegevuse kõrvalt (Täiskasvanuharidus, s.a.). Täiskasvanud õppijale on omased küpsenud eneseteadvus, varasem kogemus ja soov õpitud sellega seostada, valmisolek õppida just seda, mida neil parasjagu tarvis läheb (töö- või isiklikus elus) ning nad on orienteeritud probleemikesksele õppimisele (Illeris, 2004; Knowles, Holton, & Swanson, 1998).

Koolitusel osaleva täiskasvanu õpihuvi lähtub vajadusest tõsta oma kvalifikatsiooni, omandada konkreetne lisaoskus, veeta teistega tähendusrikkalt aega või mõista midagi seni ebaselgeks jäänut (Pilli et al., 2013). Kuigi täiskasvanud reageerivad välistele motivaatoritele nagu karjäärivõimalused ja parem töötasu, on tugevamad siiski sisemised motivaatorid, mis põhinevad inimese äratundmisel, et õppimine on vajalik tema enesearenguks (Knowles et al., 1998; Märja, Lõhmus, & Jõgi, 2007). Kõigile täiskasvanutele on omane soov areneda, kuid nende motivatsioon võib olla blokeeritud erinevate takistuste poolt, nagu negatiivne minapilt õpilasena, õppimisvõimaluste või ressursside kättesaamatus, ajapuudus ja ka programmid, mis eiravad täiskasvanute õppimise põhireegleid (Tough, 1979, viidatud Knowles et al., 1998 j).

Täiskasvanud õppijate isiklikud kogemused, varasemad teadmised, väljakujunenud oskused ja kinnistunud arusaamad võivad muuta keerukaks nende ümberõpetamise, mis õnnestub ainult siis, kui õppija ise saab aru muutumise vajalikkusest ning selle heaks kiidab (Märja, et al., 2007).

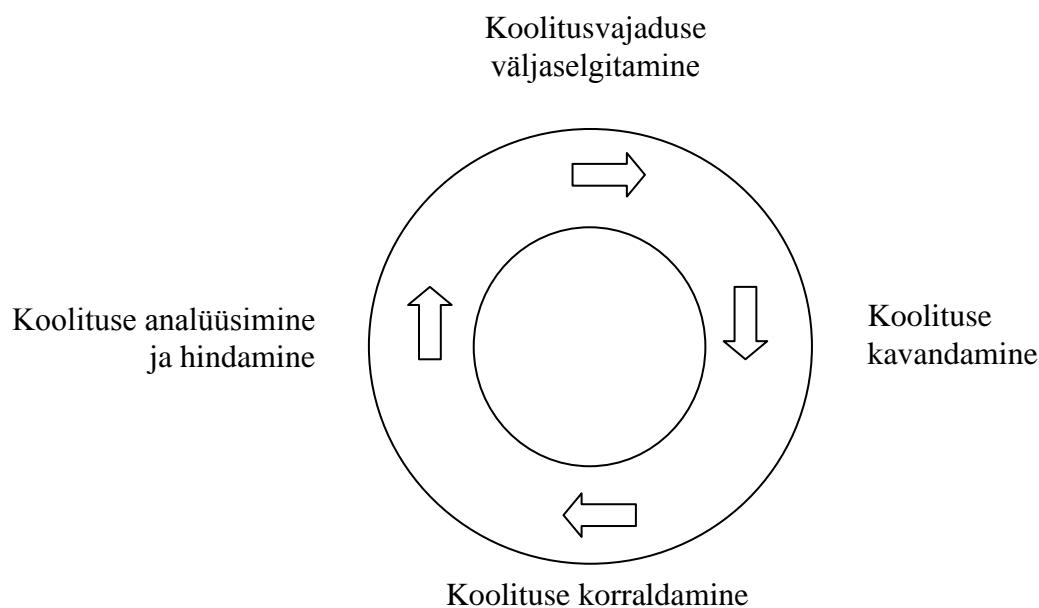
Koolitusprotsessi kavandamine täienduskoolitustel. Eestis täiskasvanuhariduse valdkonda reguleeriva täiskasvanute koolituse seaduse (2015) põhjal on täienduskoolitus väljaspool tasemeõpet õppekava alusel toimuv eesmärgistatud ja organiseeritud õppetegevus. Seda koordineeriv Haridus- ja Teadusministeerium käsitleb täienduskoolitusena nii “lühikesi üksikute kompetentside arendamiseks toimuvaid koolituskursusi, mille kestus võib olla mõni tund või päev“, aga ka „kursusi, mis võimaldavad süvitsi omandada mõne valdkonna põhioskusi ja teadmisi, mis eeldatavalt on ajaliselt mahukamad“ (Täiskasvanuharidus, s.a.). Täienduskoolitust pakuvad paljud erakoolitusasutused, kutseõppeasutused, kõrgkoolid ja kutseliidud (Täiskasvanuharidus, s.a.).

Kutseõppeasutused pakuvad töölaseid täienduskoolitusi, mille sisu toetab kutsestandardites kirjeldatud kompetentside arendamist (Eesti elukestva..., 2014). Täiendusõpet viiakse läbi nendes õppekavarühmades ja võtmepädevuste alal, kus koolil on olemas õppe läbiviimiseks vajalik õpikeskkond ja vajaliku kvalifikatsiooniga õpetajad (Kutseõppeasutuse seadus, 2013). Ehitusalast täienduskoolitust pakutakse kõigis valdkonna tasemeõpet pakkuvates kutseõppeasutuses (Eestis 19) ja koolitustemaatika valik sõltub üldjuhul tasemeõppe erialadest (Eesti ehitusvaldkonna..., 2013).

Kursuse korraldamisel lähtuvad koolitusasutused kasutatavatest ressurssidest. On kolm peamist ressursside rühma:

- 1) inimesed: koolitajate kvalifikatsioon, nende aeg, soov ja võimalused õppekava elluviimisel osaleda;
- 2) rahalised võimalused - õppekava maksumus ja selle elluviimiseks finantsallikad;
- 3) õpperuumide olemasolu, mahutavus ja asukoht (Kaldaru, 2005).

Koolitusprotsess jaguneb kolmeks omavahel tihedalt läbipõimunud etapiks: koolituse planeerimine, selle läbiviimine ja hindamine (Märja et al., 2007). Pilli jt (2013) põhjal on neljas etapp koolitusvajaduse väljaselgitamine (joonis 1).



Joonis 1. Täienduskoolituse õppeprotsess korraldaja vaates (Pilli et al., 2013)

Koolitus algab koolitusülesande (koolituse eesmärgi) püstitamisest ja selle teadvustamisest koolituses aktiivselt osalevatele osapooltele (Kirkpatrick, 1998; Tamm et al., 2007). Eesmärk võtab kokku kõige olulisema, mida koolitusega soovitakse saavutada (Pilli et

al., 2013), eesmärk juhib õpetaja tegevust (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008) ja sellest oleneb koolituse sisu ja meetodite valik (Märja et al., 2007). Nii õppijad kui ka koolituste korraldajad, tellijad, rahastajad jt huvigrupid peavad teadma, mida koolitusega taotletakse ja milline peab olema selle tulemuslikkus (Märja, 2011).

Täiskasvanud, juba kogemuste ja eelteadmistega õppijate puhul on õppekava eesmärgi sõnastamisel oluline lisaks ainespetsiifikale arvestada õppijate huvisid ja vajadusi ning õpitaval kutsealal vajalikku pädevust (Kaldaru, 2005). Õppijate varasema kogemuse arvestamise tähtsust rõhutavad ka Biggs ja Tang (2008). Õppijaid soovitatakse kaasata juba õppe eesmärgistamise protsessi, sest see tõstab nende enesevastutust ja soodustab sõltumatut õppimist (Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014).

Väljundipõhise õppekava koostamine. Vastavalt täiskasvanute koolituse seadusele on täienduskoolituse läbiviimise aluseks õpiväljundipõhine õppekava (2015). Õppekava loomisel lähtutakse sihtgrupist, selle vajadustest ja koolituse kaudu saavutatavatest tulemustest ehk õpiväljunditest (Pilli et al., 2013). Kutseõppeasutuses täiendusõppe korraldamist reguleeriva määruse (Kutseõppeasutuses täiendusõppe ..., 2013) põhjal on õppekava koostamise aluseks vastav kutsestandard ja kutse- või eriala riikliku õppekava või kooli õppekava osa. Kõigi osapoolte huvides on kavandada õpe ka täienduskoolitustel väljundipõhiselt ehk õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid sõnastatakse nii, et nende alusel on võimalik hinnata õppekava läbinu pädevusi (Kutseõppeasutuses täiendusõppe korraldamise ..., 2013). Väljundipõhise õppekava eesmärk peab kirjeldama seda, kuhu tahetakse välja jõuda - eesmärgid koostatakse oodatavast õppija õppimise tulemusest lähtuvalt (Biggs & Tang 2008; Pilli et al, 2013) ja kogu õpetamisprotsess kujuneb vastavalt sellele, kuidas neid tulemusi kõige paremini saavutada (Biggs & Tang 2008; Suskie, 2009). Kui õppimise ja õpetamisega seotud tegevused ning õpiväljundite hindamisülesanded on kavandatud lähtudes taotletud õpiväljunditest, on tegu konstruktiivse sidususega (Biggs & Tang, 2008). Õpiväljundeid peab selgitama õppetöö alguses ka õppijaile, see aitab see tal fookustada oma õppimist, sellele kuluvat aega ja energiat (Suskie, 2009).

Õppekavade kirjeldamine õpiväljundite kaudu muudab võimalikuks varasemate õpingute ja töökogemuse (VÕTA) arvestamise, toetades nii elukestvat õpet (Rutiku et al., 2009). Väljundipõhisus hõlbustab täiskasvanutel ka kutse taotlemist, sest peegeldab paremini, mis pädevused on täienduskoolituse käigus omandatud (Haidak et al., 2015). Siiski ei anna koolituse läbimine Eestis kutset, vaid kutsest huvitatud inimene peab seda eraldi taotlema (Pilli et al., 2013).

1.3. Täiskasvanute õpetamine

Õpetamisarusaamad ja -käsitused. Täiskasvanute täienduskoolituse seisukohast iseloomustab õppimist hästi Kirkpatricku (1998) seisukoht, et õppimine on muutus osalejate suhtumises/hoiakutes, teadmiste ja/või oskuste suurenemine või paranemine koolitusest osavõtu tulemusena. Knowles jt (1998) lisavad siia laiema eesmärgi - õppimise tulemusena õppija käitumises aset leidnud muutused võimaldavad tal ümbritsevas keskkonnas paremini toime tulla (Knowles et al., 1998). Et täiskasvanute puhul toimuks õppimine, tuleb koolitajal õpetamisprotsessis arvestada täiskasvanud õppija iseärasusi ja mitmekesisust, õpikeskkonda, tegevusvaldkonna spetsiifikat ja eri osapoolte erinevaid eesmärke (Märja et al., 2007).

Õppimise toetamine vajab oskusi, selleks omakorda peab koolitajal olema vastav pädevus. Tänapäeva Eestis tegelevad täiskasvanute koolitamisega nii oma eriala asjatundjad (sh kutseõppeasutuste õpetajad ja praktikud), väljaõppinud andragoogid, kutsetunnistusega täiskasvanute koolitajad, aga ka erinevate teemade asjatundjad. Puudub formaalne väline süsteem, mis tagaks professionaaliks olemise, iga täiskasvanukoolitaja vastutab ise oma professionaalsuse ja selle arengu eest (Karm, 2007). Siiski on Eesti üks väheseid riike Euroopas, kus täiskasvanute koolitaja kutse on ametlikult tunnustatud ja reguleeritud (Euroopa Komisjon, 2013) ning seda on võimalik taotleda kõigil, kes tegelevad täiskasvanute koolitamisega (Kutsekoda, 2015).

Kutseõppeasutustes tegelevad koolitamisega üldjuhul vastava erialase hariduse ja erialase töökogemusega koolitajad, kel on täiskasvanute koolitamise kogemus ning paljudel ka täiskasvanute koolitaja kutse (Tartu Kutsehariduskeskuse..., s.a.). Nemad kui praktikud oskavad hästi õpetada kutseoskusi, sest neil on kogemusi tööga seotud praktiliste probleemide lahendamisel (Chatigny et al., 2012, viidatud Reva et al., 2014 j).

Õpetamistegevusi, ehk seda, kuidas tegelikult õpetatakse, mõjutavad õpetamisarusaamad (Karm & Remmik, 2013; Postareff et al., 2012). Kõrghariduses läbiviidud uurimuste põhjal jagatakse õpetamisarusaamad kahele põhikontseptsiooni teljele: õppejõukesksed (*teacher-centred*), mis keskenduvad aine sisu või teadmiste edasiandmisele ning õppijakesksed (*student-centred*), mis keskenduvad õppijate õppimise toetamisele (Kember, 1997, viidatud Karm & Remmik, 2013 j; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Kõrgkooli õppejõudude õpetamispraktikaid uurinud Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) jagavad õpetamispraktikad (*approaches to teaching*) sisukeskseteks (*content-focused*) ja õppimiskeskseteks (*learning-focused*). Nende uurimuse kohaselt on eristamise aluseks erinevus õpetamise eesmärgis. Sisukeskse õpetamispraktika puhul on rõhuasetus info edastamisel, õpetamisel kasutatakse

vähem erinevaid õppemeetodeid ja keskendutakse aine sisule (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õppimiskeskse õpetamispraktika puhul selgitatakse välja õppijate varasem kogemus, toetatakse nende õppimist, varieeritakse kasutatavaid õppemeetodeid eesmärgi ja õppija vajaduse järgi ning eelistatakse meetodeid, mis eeldavad õppijate aktiivset osalust (Karm & Remmik, 2013; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Oma igapäevastes õpetamistegevustes kasutavad õppejõud sageli elemente mõlemast ja näiteks pedagoogilise koolituse abil on võimalik arendada oma õpetamiskäsitust õppimiskesksemaks (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Eesti kutsealases koolituses põhineb Rekkori (2011) hinnangul nägemus teadmisesest ja õppimisest biheivioristlikul õppimiskäsitusel, kus õppimist mõistetakse peamiselt üksikute valmisteadmiste, oskuste, käitumismallide vastuvõtmise ja säilitamisena, seoste loomise ja meeldejätmisena. Rõhuasetus on välise käitumise kujundamisel, selle muutumisel ja muutuste kinnistamisel. Ekspertid teavad, mida antud kutsealal oskama ja teadma peab (Rekkor, 2011).

Õppemeetodid. Sobivate õppemeetodite valikul lähtub koolitaja õppeprotsessi eesmärgist, valdkonnast ja teemast, õppijatest, kasutatavatest ressurssidest ja õpikeskkonnast ja ka oma pädevustest erinevate meetoditega toimetulekul (Märja et al., 2007; St. Clair 2015). Erinevaid õppemeetodeid kasutades peab fookuses olema ikka õppija õppimine (Pilli, et a., 2013). Käsitledes õppeprotsessi tervikuna, on oluline, et õpiväljundid (õpieesmärgid), hindamisviisid ja õppemeetodid moodustaksid kooskõlalise terviku ning seetõttu peab õppemeetodite puhul analüüsima, kuidas üks või teine neist toetab õpiväljundite saavutamist (Karm & Remmik, 2013).

Õppemeetodeid ehk võimalusi, kuidas õppe-eesmärkide saavutamiseni jõuda, saab liigitada näiteks õppeprotsessi lähtepunkti alusel (Märja et al., 2007):

- 1) protsess on õpetajakeskne, eesmärgid, protseduuri ja tulemid määrab koolitaja ja kasutab selleks loengut, selgitust, ettekannet;
- 2) protsess on õppijakeskne, eesmärgid ja tulemid määravad õppijad, kellel on protsessis aktiivne roll, õpetamisel kasutatakse eksperimenti, projekti, diskussiooni, situatsiooniülesannet, eneseanalüüsi;
- 3) protsess on ainekeskne, eesmärgid, protseduurid ja tulemid lähtuvad aine seesmisest loogikast, kasutatakse referaadi koostamist, iseseisvat töö õpikuga, programmõpet;
- 4) orienteerumine protsessile - olulisim on protsess ja osalejate areng selle käigus, kasutatakse juhtumisanalüüsi, koostöötreeningut, psühho- ja sotsiodraamat.

Täiskasvanud õppijate ootused koolitustele on kõrged, kuid ennast nähakse pigem passiivse osavõtjana ja formaalsete teadmiste vastuvõtjana (Jõgi & Karu, 2004). Nii on

koolitaja roll suunata õppijaid teadlikult oma kogemust ja iseennast õppijana hindama ning luua selleks toetavad tingimused kasutades sobivaid meetodeid ja võtteid (Jõgi & Karu, 2004).

Õpikeskkonna kujundamine. Õpikogemuse rikastamiseks saab koolitaja kasutada mitmekesisist tehnikat ja vahendeid, arvestades erineva õpistiiliga õppijaid (Jarvis, 1998). St. Clair (2015) toob oma praktilises kursuste disainimise juhendis välja, et õpetamisel kasutatavad vahendid ja materjalid peavad aktiivselt toetama teadmiste loomise protsessi. Info edastamiseks on lisaks õpikutele, juhenditele jm paberkandjal materjalidele lugematul hulgal erinevaid internetipõhiseid võimalusi (pildid, videod, spetsiaalsed õppematerjalid) (St. Clair, 2015). Siiski ei piisa vaid kohaste meetodite ja vahendite kasutamisest, sest omandamise tulemuslikkust mõjutab ka füüsiline, sotsiaalne, psüühiline ja vaimne keskkond (Märja et al., 2007).

Õppeprotsessi kavandades peab arvestama, et inimene suudab paremini meenutada õpitud selles vormis, milles ta seda meelde jättis - kui ta peab oskama õpitud rakendada praktilises töös ja tegevuses, peab õpingute põhiosa olema praktiline, sest teooria õppimine ei arenda selle rakendamise oskust (Pilli et al., 2013). Siinkohal võib väita, et kutseõppeasutuste kaasajastatud praktikabaasid on lähedased reaalsele töökeskkonnale (Tartu Kutsehariduskeskuse..., s.a.) ja lihtsustavad koolitustel õpitu ülekandmist tegevuspraktikasse tööelus.

Töölasele koolitusele tulevad inimesed õppima siis, kui neil on tekkinud vajadus - nad soovivad teha oma tööd paremini või õppida midagi uut. Kutseõppeasutustes saab õppida grupikoolitustel, individuaalõppes ning moodulõppes, läbides mooduleid tasemeõppe õppekavades (Tartu Kutsehariduskeskuse..., 2015). Grupis õppimise puhul on koolitajale väljakutseks grupiprotsesside juhtimine, võttes arvesse osalejate eripära. Rogers (2002) nendib, et kõige olulisem iseloomustus mistahes täiskasvanud õppijate grupi kohta on see, et ükski inimene grupis pole teisega sarnane - erinevad on võimed, arengutase, vanus ja sotsiaalsed rollid.

1.4. Täiskasvanute hindamine väljundipõhise hindamise kontekstis

Hindamisarusaamad ja -käsitused. Kasvatusteadustes on hindamist mõistetud info kogumise ja otsuste langetamisena õppijate õppimise kohta (Krull, 2013). Tänapäevasema käsituse järgi on hindamine muutunud ja selle eesmärgiks on õppija arengu toetamine läbi asjakohase tagasiside ning usaldusväärse teabe andmise õpingute läbimise tulemuslikkuse

kohta (Hakkarainen & Lonka, 2005; Jürimäe et al., 2014; Rekkor, 2011). Hinnates saame (Tummons, 2011):

- 1) teada, kas õppimine toimus;
- 2) diagnoosida õppijate vajadusi;
- 3) anda tunnistuse ja sellega ametliku tunnustuse õppimise toimumise kohta;
- 4) anda võimaluse edasiseks haridustee jätkamiseks, kvalifikatsioonitaseme tõendamiseks;
- 5) hinnata koolituste ja õppeprogrammide eesmärkide täitmise edukust;
- 6) motiveerida ja julgustada õppijaid.

Hindamise põhitähelepanu fookus on liikunud lõpptulemuse hindamiselt lähteolukorra selgitamisele, oluline on seada ühine eesmärk ning valida viisid ja vahendid, mis kõige tõhusamalt toetavad eesmärgi saavutamist (Eesti elukestva õppe...). Samuti on eesmärgiks ka õpetamise arendamine - hindamine annab koolitajale tagasiside õpetamise tõhususe kohta (Hakkarainen & Lonka, 2005; Suskie, 2009). Nõuetekohaselt kavandatud ja sobivalt kasutatud hindamine soodustab tõhusamat juhendamist ja õppimist (Gronlund & Waugh, 2009), st hindamist võib vaadelda ka ühe osana õppimisest. Võibki eristada kaht lähenemisviisi - kas õpetamist ja hindamist käsitletakse koos või vaadeldakse hindamist õpetamisest lahus, eraldiseisva protsessina (Postareff et al., 2012). Jürimäe jt (2014) lisavad, et õppija arengut toetava hindamiskäsitluse põhjal toimub hindamine lisaks spetsiaalsetele hindamisele suunatud tegevustele ka pidevalt õppeprotsessi kestel kui õppijale antakse tagasisidet ning toimub õppijate endi pidev refleksioon ja enesehindamine.

Kõrgkoolide õppejõudude hindamisarusaamade ja -praktikate uurimisest (Postareff et al., 2012) selgus, et õppejõudude hindamispraktikad on valdavalt konventsionaalsed, hindamist käsitletakse eraldiseisvana, kasutatakse traditsioonilisi hindamismeetodeid ja rõhuasetus on kokkuvõtval hindamisel ning õpitulemuste mõõtmisel. Hindamisarusaamad on personaalsed ning kujunevad lähtuvalt õppejõu uskumustest ja kogemustest hindamises (Orrell, 1997, viidatud Raaper, 2011 j). Stenström (2005) lisab, et hindamine on mõjutatud hindajate isiklikust taustsüsteemist ja õppimise käsitusest.

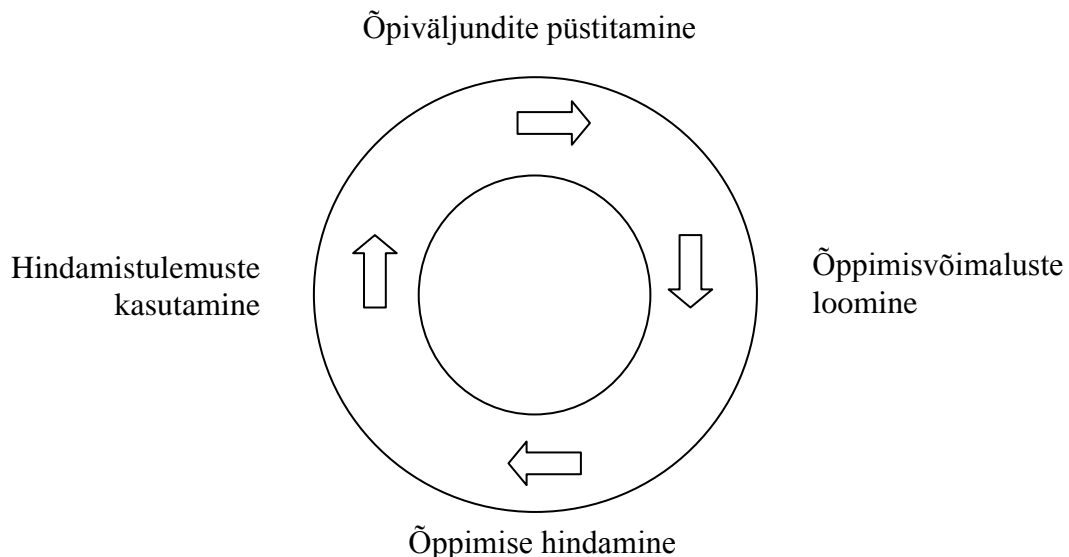
Õpetamistegevustega seostatud ja õppija arengule suunatud hindamine vastab ka täiskasvanud õppija hindamise põhimõtetele, mille on sõnastanud Kasworm ja Marienau (2002):

- 1) täiskasvanuile orienteeritud hindamine tunnustab erinevaid teadmise allikaid - teadmised ja arusaamad võivad põhineda suurel hulgal erinevail informaalsetel ja formaalsetel allikatel;

- 2) täiskasvanute hindamine tunnustab kõiki kolme õppimise valdkonda: kognitiivset, konatiivset (tahtlik tegevus) ja afektiivset;
- 3) täiskasvanute hindamine keskendub nende kaasamisele ja aktiivsele osalemisele õppimise ja hindamise protsessis sh aktiivne osalemine enesehindamises;
- 4) täiskasvanute hindamine hõlmab täiskasvanud õppijate kaasamist ja avaldab mõju ka töömaailmale, perekonnale ja kogukonnale;
- 5) täiskasvanute hindamine arvestab ja kohandub täiskasvanute üha kasvava eristumisega üksteisest, mis on tingitud erinevast elukogemusest ja haridusest.

Täiskasvanute koolitaja peab enda jaoks teadvustama, et hindamis põhimõtete tundmine ja praktiseerimine näitab tema kui koolitaja taset (Tummons, 2011). Täiskasvanute koolitaja kompetentsusnäitajaiks kõigil täiskasvanute koolitaja kutsetasemetel on muuhulgas ka õppeprotsessi ja õpitulemuste analüüs ning õppija õpitulemuste hindamine (Täiskasvanute koolitaja tase 6, 2015).

Väljundipõhine hindamine. Hindamist võib iseloomustada pidevalt jätkuva neljaetapilise tegevusena (joonis 2), kus esmalt püstitatakse selged ja mõõdetavad õpiväljundid, seejärel luuakse õppijaile võimalus need väljundid saavutada, kogutakse ja analüüsitakse pidevalt infot ning tõendeid, kuidas tegelik õppimine vastab seatud ootustele ning vastavalt neile tulemustele arendatakse õppimist (Suskie, 2009).



Joonis 2. Hindamine neljaetapilise tegevusena (Suskie, 2009)

Õppijate õpiväljundite saavutatuse hindamine on üks õppeprotsessi osa, mille käigus antakse kindlate hindamiskriteeriumite alusel õiglane ja erapooletu hinnang õppijate

teadmiste ja oskuste omandatuse taseme kohta vastavalt õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele (Rutiku et al., 2009). Koolitaja peab esmalt ise teadvustama, mis on need olulised õpiväljundid, mida teatud aineosa või teema käsitlemisel saavutada tuleks (Jürimäe et al., 2014). Hindamine peakski tagama õpiväljundite saavutamise.

Seejuures otstarbekas on rakendada konstruktiivsel õpikäsitusel põhinevat konstruktiivse sidususe põhimõtet: kavandatud õpiväljundid osutavad, millistes tegevustes peavad õppijad osalema, kui nad tahavad tulemusteni jõuda, samuti kajastavad õpiväljundid tegevuse sisulist poolt (Biggs & Tang, 2008). Kui õppimine ja hindamine on eraldiseisvad protsessid, siis on hindamise funktsiooniks pigem õppimise tulemuste mõõtmine kui õppimise soodustamine (Stenström, 2005).

Hindamismeetodid ja -kriteeriumid. Õpiväljundite saavutamise hindamine hõlmab erinevaid meetodeid tegemaks kindlaks kavandatud õpiväljundite saavutamise ulatuse (Gronlund & Waugh, 2009) ja seda kirjeldatakse hindamismeetodite ja hindamiskriteeriumite abil (Rutiku et al., 2009, Vanari & Pilli, 2010). Hindamismeetodite valik sõltub õpetatavast valdkonnast, õpigrupi suurusest ning õpikeskkonna tingimustest (Tummons, 2011). Pilli ja Õunpuu (2012) jagavad hindamismeetodid kahte tüüpi:

- 1) hinnatakse protsessi, nt praktiline töö, praktiliste oskuste demonstratsioon, intervjuu, hindamiskriteeriumid kirjeldavad õppija tegevusi (nt „koristab oma töökoha“);
- 2) hinnatakse tulemust - hindamiskriteeriumid väljendatud tulemuse võtmes (nt „õpimapp sisaldab eneseanalüüsi, milles õppija võrdleb enda pädevusi õppeprotsessi alguses ja lõpus“).

Hindamismeetod peab imiteerima võimalikult lähedaselt situatsiooni või tegevust, milles õppija õpitavat hiljem kasutab (Pilli, et al., 2013; Pilli & Õunpuu, 2012; Stenström, 2005).

Täiskasvanute puhul võib sobivate hindamismeetoditena nimetada näiteks vaatlust, eksamit, arvutipõhist testimist, praktilise soorituse demonstratsiooni ja grupiesitlusi (Tummons, 2011). Praktiliste koolituste puhul on oluline soorituse hindamine - õppijad demonstreerivad oma arusaamist ja oskusi läbi reaalsete ülesannete soorituse (Gronlund & Waugh, 2009). Pilli jt (2013) on rõhutanud, et näiteks koolitustel, mis on kavandatud kutsetaseme taotlemise ettevalmistumiseks, peab hindamine olema kutseksamile võimalikult sarnane ja kirjeldatud tegevusnäitajaid tuleb demonstreerida lävendikriteeriumide tasemel.

Nii hindamismeetodid kui hindamiskriteeriumid on selle määratlemiseks, kuidas õppija peab õpiväljundi saavutamist demonstreerima (Rutiku et al., 2009). Hindamiskriteeriumid pannakse paika miinimum - ehk lävenditasemel, kindlustades, et kõik õppijad omandavad

õppekava põhilise osa (Rutiku et al., 2009). Kindlasti peab sellest, kuidas õpiväljundite saavutamist hinnatakse, kohe õppetöö alguses teavitama ka õppijaid (Biggs & Tang, 2008).

Jarvis (1998) peab oluliseks, et täiskasvanute koolituses peaksid õppijad olema kaasatud hinnangu andmisse. Enesehindamise puhul annab õppija ise kriitilise hinnangu oma õpeprotsessi või selle tulemuse kohta ja vastastikhindamise puhul annavad üksteisele hinnangu sama õppegrupi liikmed (Tummons, 2011). Õppija enesearengule võib hindamine anda positiivse tõuke tema eneseanalüüsioskuste täiustumise kaudu ja motiveerib teda oma õpingutesse tõsiselt suhtuma ning rohkem pingutama (Lõhmus, 2005; Suskie, 2009). Hindamisest saadav tagasiside aitab õppijatel mõista oma tugevusi ja nõrkusi (Suskie, 2009).

Kujundav ja kokkuvõttev hindamine ning tagasiside õppijale. Hindamisel on kaks funktsiooni: kujundav ja kokkuvõttev (Pilli & Õunpuu, 2012). Kujundav hindamine kuulub õpetamisega lahutamatult kokku- õppijale antakse õpetamise käigus tagasisidet, kuidas tal läheb ja mida tuleks parandada (Biggs & Tang, 2008). Nii kasutatakse hindamise tulemusi kohe protsessi paremaks muutmisel (Jürimäe et al., 2014).

Kui koolitaja hindamiskäsitlus lähtub õppija arengu toetamise vajadusest, siis peaksid hindamistegevused toimuma pidevalt õppeprotsessi kestel (Jürimäe et al., 2014). Mida kiirem ja informatiivsem on tagasiside, seda paremini toetab see õppija edasist õppimist ja seda suuremat tähendust õppija jaoks omab (Pilli & Õunpuu, 2012).

Kokkuvõtvat hindamist kasutatakse pärast õppimist - õppijatele antakse tagasisidet, kui hästi nad õpitu omandasid ja tehakse kokkuvõtte õpitu vastavuse kohta kavandatud õpiväljunditele (Biggs & Tang, 2008). Kokkuvõtva hindamisega käib kaasas algtaseme võrdlemine lõpptulemusega ja selle kaudu muutuse suuruse teadasaamine st saadakse infot, kas ja kuidas plaanitud eesmärged õnnestus saavutada (Jürimäe et al., 2014).

Kokkuvõttev hindamine on mitteeristav või eristav. Mitteeristava hindamise puhul pole õpiväljundid saavutatuse taset vaja hinnata või ei saa seda teha ja määratakse lüvend, mille ületamine on „arvestatud“ (Pilli & Õunpuu, 2012). Eristava hindamise puhul kirjeldatakse hindamiskriteeriumid ja vajadusel määratletakse nende osakaal ning õpiväljundi saavutatus esitatakse numbrilise hindena (Pilli & Õunpuu, 2012). Hinde panemisel on tavaliselt kaks külge: õppijate õpitulemuste võrdlemine sõnastatud kriteeriumidega ja erinevate hindamisülesannete tulemuste kokkuvõtmine koondhindeks (Biggs & Tang, 2008). Eristavat ehk numbrilist hindamist peetakse ühesuunaliseks, selekteerivaks, distsiplineerivaks ja ka represseerivaks (Jürimäe et al., 2014). Täienduskoolituste tavaliselt eristavalt ei hinnata (Pilli et al., 2013)

Tagasiside koolitajale. Koolituse lõpus on oluline hinnata koolituse kasutegurit õppijatele ja teistele koolitusega seotud huvigruppidele (Lõhmus, 2005). Kui hinnatakse ka koolituse korralduslikke ja sisulisi plusse ning miinuseid, siis annab see koolituse korraldajatele tagasisidet koolituse kvaliteedi parandamiseks (Lõhmus, 2005; Suskie, 2009).

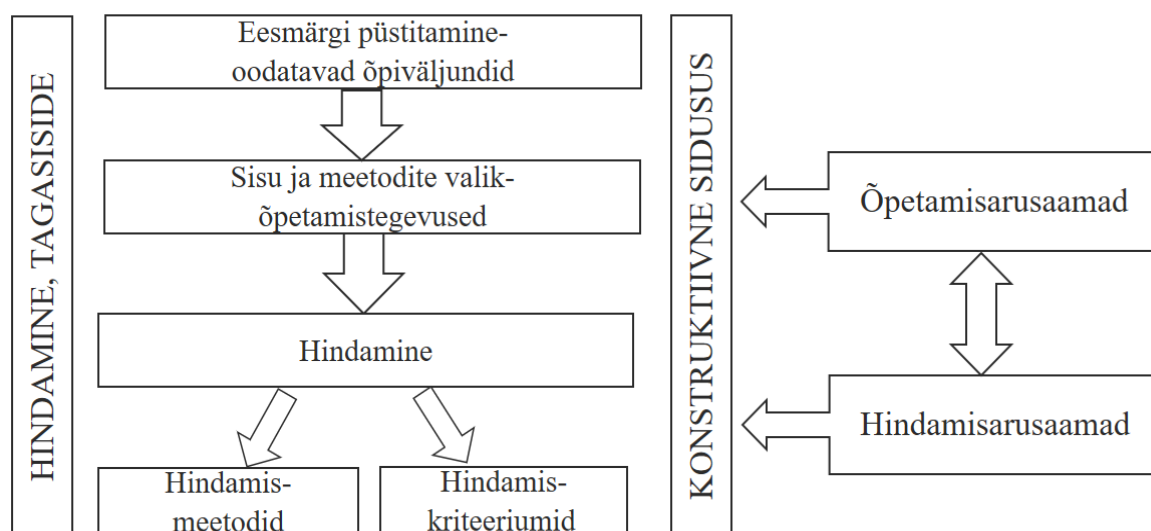
Kogu koolituse tulemuslikkuse hindamise kavandamine algab juba seda ette valmistades, sõnastades hindamise eesmärgi, -kriteeriumid ja tulemusmõõdikud ning valides kohased info kogumise vahendid (Jalak, 2011). Koolituste puhul saab hinnata (*evaluating*): õpikeskkonda, koolitajaid, õppematerjale, meedia kasutamist, koolituste korraldust (administratiivne külg), ka hindamisvahendeid. Koolituse edukust pikemas perspektiivis näitab see, kuidas koolitusel omandatud uusi oskusi, teadmisi, arusaamu ja hoiakuid hiljem kasutatakse (Rogers, 2002). Ühe koolituse tulemuslikkuse hindamise mudeli on loonud Kirkpatrick (1998), milles täiskasvanute ametialase koolituse tulemuslikkust ja kvaliteeti kirjeldatakse nelja kriteeriumi alusel (tabel 1).

Tabel 1. Kirkpatricku koolituse tulemuslikkuse hindamise mudel (Forsyth et al., 1995)

Tase	Hindamise sisu	Andmete kogumine
Tase 1- reaktsioon	Mida osalejad arvasid ja tundsid vahetult pärast koolitust.	Osalejate tagasiside koolituse kestel ja lõpus, suuliselt või kirjalikult.
Tase 2 - õppimine	Kuidas koolitus parandas osalejate teadmisi ja / või oskusi ja muutis hoiakuid.	Teadmiste demonstreerimine, test, eksam, rollimäng, intervjuu vm meetod koolituse käigus. Soovitavalt testimine enne ja pärast koolitust.
Tase 3 - muutused käitumises	Koolituse mõju koolitatava käitumisele, õpitu kasutamine, rakendamine- teadmiste, oskuste, suhtumise ülekandmine (mis muutus töös läbitud koolitusprogrammi tõttu).	Hindamine toimub 3-6 kuu möödudes pärast koolitust reaalses töökeskkonnas tööülesannete täitmisel tavaliselt vaatluse kaudu.
Tase 4 - tulemused ettevõttele, organisatsioonile	Lõpptulemused, mis ilmsid programmist osavõtu tulemusena koolituse tellinud ettevõttele pikemaajaliselt.	Rahaline kokkuhoid, suurenenud käive või tootlikkus, paranenud töötajate tööalane käitumine, juurutatud innovatsioon.

Eneseanalüüsiks peab koguma tagasisidet ka koolitaja. Tagasisidestamise abil saab koolitaja teada, kuidas tajuvad tema käitumist õppijad ja seda vajadusel kohendada (Jalak, 2011). Koolitaja arusaam enda arenguvajadustest on seotud sellega, kas ta analüüsib oma õpetamist (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Kokkuvõtteks võib öelda, et rakendades kaasaegset õpikäsitust, algab koolitus eesmärgi püstitamise ja oodatavate õpiväljundite sõnastamisega. Nendest sõltuvalt toimub sisu ja meetodite valimine (st kavandatakse õpetamistegevused), samuti planeeritakse kohe alguses ka hindamismeetodid ja -kriteeriumid. Seejuures soovitatakse arvestada konstruktiivse sidususe põhimõtet - nii õpetamis- kui hindamistegevused kavandatakse õpiväljunditest lähtuvalt. Hindamine ei ole ühekordne tegevus õppetöö lõpus, vaid lähtuvalt kujundava hindamise põhimõtetest on soovitatav, et hindamine toimub kogu õppeprotsessi vältel, olles tagasisideks nii koolitusel osalejatele kui koolitajatele. Koolitajate õpetamis- ja hindamistegevused on mõjutatud nende õpetamis- ja hindamisarsuamadest. Lisaks mõjutavad õpetamist ja hindamist väliskeskonna mõjutegurid, nt koolituse maht, kasutatavad ressursid, õppegrupp jne. Lihtsustatult on õppeprotsessi koolitaja vaates kirjeldatud joonisel 3.



Joonis 3. Õppeprotsess koolitaja vaates

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas koolitajad kirjeldavad oma õpetamis- ja hindamispraktikaid kutseõppeasutustes toimuvatel ehituse valdkonna täienduskoolitustel.

Lähtuvalt uurimustöö eesmärgist sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Kuidas koolitajad kirjeldavad õpetamispraktikaid nende endi poolt läbiviidavatel täienduskoolitustel?
- 2) Kuidas koolitajad kirjeldavad hindamispraktikaid nende endi poolt läbiviidavatel täienduskoolitustel?
- 3) Missuguseid probleeme tunnetavad koolitajad väljundipõhise hindamise rakendamisel?

2. Metoodika

Magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab uuritavatel oma tegevust kirjeldada ja põhjendada (Laherand, 2008) ja seeläbi uurijal mõista uurimuses osalejate maailma, uurida nende tõlgendusi ning tähendusüsteeme (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005; Kalmus, Masso & Linno, 2015).

2.1. Valim

Üldkogumiks on käesoleva uurimuse puhul Eesti kutseõppeasutustes täiskasvanute koolituste läbivijad (nii kutseõpetajad kui praktikud) ehituse valdkonnas. Siin ja edaspidi käsitletakse ehituse valdkonnana ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühma, mis kuulub tehnika, tootmise ja ehituse õppevaldkonna arhitektuuri ja ehituse õppesuunda (Täienduskoolituse standard, 2015). Ehituse valdkond on valitud seetõttu, et selles on õppetegevusel tihedam seos kompetentsusnõuetega ja täienduskoolituse õppekavad vastavad valdkonna kutsestandarditele ja osakutse kirjeldustele (Build up skills, 2013).

Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel oli seisuga 31.12.2014 Eestis 37 kutseõppeasutust, millest täiskasvanute täienduskoolitusi ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmas (edaspidi - ehituse valdkonnas) viidi läbi 19 kutseõppeasutuses. Kokku toimus 2014. aastal Eesti kutseõppeasutustes 127 ehituse valdkonna täiskasvanute täienduskoolitust mahus 4 - 320 tundi. Keskmise koolituse maht oli 62 tundi (Täiendusõpe 2014. aastal...). Lisas 2 on toodud ülevaade ehituse valdkonna koolitustest Eesti kutseõppeasutustes 2014. a.

Üldkogumi suurus on 55 - 60 koolitajat - arvestusega, et ühes kutseõppeasutuses viib autori andmetel ehituse valdkonnas täienduskoolitusi läbi keskmiselt 3 inimest, kellest valdav osa on vastava kooli õpetajad. Ehituse valdkonnale on iseloomulik, et erasektori spetsialistide hulgas on vähe koolitajatöök motiveeritud inimesi (Build up skills..., 2013). Kahjuks puuduvad koolitajate arvu ja tausta kohta riiklikus aruandluses täpsed andmed.

Valimi kujundamiseks kasutati eesmärgistatud valimi moodustamise meetodit, mille kaudu valiti uuritavad, kellel oli töö eesmärgist lähtuvalt uuritava teema kohta kõige rohkem informatsiooni (Patton, 2002).

Valimi moodustamisel lähtuti järgmistest kriteeriumidest:

- 1) koolitajal peaks olema praktiline töökogemus ehituse valdkonnas, sest kui rõhuasetus on praktilise õppe käigus kutseoskuste kujundamisel, siis oodatakse koolitajatelt ka erialast töökogemust (Santoro & Snead, 2013, viidatud Reva et al., 2014 j).

- 2) koolitajad on viimasel kahel õppeaastal läbi viinud vähemalt 2 ehituse valdkonna täienduskoolitust;
- 3) koolitajad on tegutsenud täiskasvanute koolitajana vähemalt 3 aastat ja omavad seega suuremat koolitamiskogemust;
- 4) kaasatud on nii praktilise (nt plaatija koolitus) kui teoreetilise (nt tööohutuse koolitus) õppe läbiviijad.

Nimetatud kriteeriumidega tagati olukord, kus vastajad on töö eesmärgist lähtudes võimalikult informatiivsed ja teemat rikastavad uurimiselused, kel on teadmisi ja kogemusi vastava teemaga (Laherand, 2008).

Kontaktid valimi moodustamiseks saadi ehituse valdkonnas täienduskoolitusi läbiviivate kutseõppeasutuste täienduskoolituste korraldajatelt. Eelduseks oli, et kaasatud oleksid erinevate Eesti piirkondade kutseõppeasutuste koolitajad. Edasi võttis töö koostaja ise intervjueeritavatega telefoni teel ühendust ja leppis kokku kohtumise ning intervjuu aja. Kõik uuritavad nõustusid osalema. Valimi suuruseks kujunes 11 koolitajat, kelle taustaandmed on toodud tabelis 1. Konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutati nimede asemel tähiseid Koolitaja 1 (K1) ... Koolitaja 11 (K11). Nimetatud 11 uuritavat olid täienduskoolitusi läbi viinud kokku 7 kutseõppeasutuses (üks uuritav oli koolitanud kokku neljas erinevas kutseõppeasutuses ja kaks kahes, lisa 1).

Tabel 1. *Intervjueeritud koolitajate taustaandmed*

Koolitaja	Sugu	Vanus			Töö- kogemus ehituses	Haridus- tase	Õpetaja- töö kogemus, a	Õpetaja ates- teering	Kooli- taja kutse	Täisk. koolita- mise kogemus, a
		25- 39	40- 49	50- 64						
Koolitaja 1	M			+	20+	KKB ^a	5-9	ja	ei	5-9
Koolitaja 2	N			+	20+	Kõrg	24	ja	ei	10+
Koolitaja 3	N			+	30+	Kõrg	30+	ja	ei	10+
Koolitaja 4	N		+		20+	Kõrg	10-19	ja	ei	5-9
Koolitaja 5	M			+	20+	Kõrg	20+	ja	ei	3-5
Koolitaja 6	M			+	30+	Kõrg	35+	ja	ei	10+
Koolitaja 7	M	+			10-19	KKB ^a	5-9	ei	ei	5-9
Koolitaja 8	N	+			5-9	KKB ^a	5-9	ja	ja	5-9

Koolitaja 9	M	+	10-19	Kõrg	10-19	ja	ei	10+
Koolitaja 10	M		20+	KKPB ^b	1-4	ja	ei	3-5
Koolitaja 11	M	+	5-9	Kõrg	10-19	ja	ei	5-9

Märkus. ^a KKB- kutseharidus keskhariduse baasil.

Märkus. ^b KKPБ- kutsekeskharidus põhihariduse baasil.

2.2. Andmete kogumine

Kuna käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas koolitajad kirjeldavad oma õpetamis- ja hindamispraktikaid kutseõppeasutustes toimuvatel ehituse valdkonna täienduskoolitustel, siis valiti andmekogumismeetodiks poolstruktureeritud intervjuu. See võimaldas lisaks põhiküsimustele esitada lisaküsimusi, muuta küsimuste sõnastust, sõnastada ja konkretiseerida küsimusi vastavalt intervjuu käigule (Hirsjärvi et al., 2005; Laherand, 2008; Patton, 2002). Intervjuu jaoks valmistati ette küsimused, mis tulenesid töö eesmärgist, uurimisküsimustest ja teoreetilisest osast. Poolstruktureeritud intervjuu abil suunati koolitajad väljendama ja mõtestama oma õpetamise ja hindamise praktikaid nende poolt läbiviidava täiendusõppe kontekstis.

Intervjuu küsimustik on toodud lisas 2. Intervjuu algas uurija ja uurimuse tutvustamisega (Lepik et al., 2014). Küsimused olid jagatud neljaks plokiks, kus sissejuhatuseks paluti kirjeldada koolitajaks kujunemise teed. Seejärel paluti kirjeldada õpetamisprotsessi alates koolituse ettevalmistamisest. Edasi keskendusid küsimused hindamisele, uurides nii seda, kuidas koolitaja ise hindamist mõistab kui seda, kuidas koolitaja realselt oma koolitustel osalejaid hindab. Lõpuks uuriti, missuguseid probleeme koolitajad tunnetavad väljundipõhise hindamise rakendamisel. Esitatavad küsimused võimaldasid pikki ja põhjalikke vastuseid, vajadusel täpsustati küsimuse sisu. Samuti olid välja töötatud abiküsimused. Küsimuste sõnastus ja esitamise järjekord varieerus sõltuvalt intervjuu käigust.

Intervjuu küsimustiku testimiseks viidi läbi prooviintervjuu ühe ehituse valdkonna koolitajaga, mille tulemusena korrigeeriti andmekogumisinstrumenti - muudeti intervjuu küsimuste esitamise järjekorda ja lihtsustati abiküsimuste sisu. Näiteks asendati algne küsimus: „Kuidas toimub õppetöö kavandamine täienduskoolitusel?“ küsimusega: „Palun kirjeldage, mida teete enne koolituskursust?“. Küsimuste koostõla eesmärgi ja uurimisküsimustega hindas eksperdina uurimustöö juhendaja.

Prooviintervjuu käigus sai uurija esmase kogemuse aktiivse kuulajana. Peamisteks probleemideks olid soov ise vahele segada ja nõudliku hääletooni kasutamine. Kuna prooviintervjuu algul oli vastaja silmnähtavalt pinges, püüti edaspidi pöörata tähelepanu ka intervjuueeritavate eelnevale motiveerimisele, mugava õhkkonna loomisele ja intervjuuks häälestamisele (Laherand, 2008).

Intervjuu toimumine lepidi eelnevalt kokku kas e-posti või telefoni teel. Eetika tagamiseks oli intervjuus osalemine vabatahtlik (nõusolekut potentsiaalsete intervjuueeritavate andmete uurijale edastamiseks küsisid esmalt koolituste korraldajad ja intervjuu alguses ka uurija). Kohtumist kokku leppides selgitati intervjuueeritavale, miks just teda intervjueerida sooviti ja missugune on intervjuu orienteeruv kestvus.

Intervjuudest 10 toimusid vahetult intervjuueeritavaga kohtudes ja ühel juhul Skype`i teel. Vestlema asudes olid ette valmistatud intervjuu küsimused (lisa 2). Intervjuus viidi läbi nelja silma all vastaja nn kodukoolis, rahulikus kohas.

Intervjuueerides jälgiti, et uurija ei avaldaks mõju uurimuse läbiviimisele ja püüti taotleda uuritavate aktiivset osalust ja nende tundlikku mõistmist, luues uuritavaga vahetu kontakti (Laherand, 2008).

Intervjuud viidi läbi jaanuar - detsember 2015. Intervjuud salvestati diktofoniga, paludes selleks eelnevalt luba. Kõik vastajad olid salvestamisega nõus. Kõige pikem intervjuu kestis 63 ja lühim 28 minutit, keskmine intervjuu kestvus oli 37 minutit.

Kogu uurimisprotsessi vältel peeti elektroonselt ka uurimispäevikut (lisa 3), kus kajastati intervjuude käigus tehtud tähelepanekud, uurimuse edenemise kulg, ilmnunud raskused, uurimusega seotud mõtted ja küsimused (Hirsjärvi et al., 2005).

2.3. Analüüs

Esmalt transkribeeriti intervjuud sõna-sõnalt. Transkribeerimisel kasutas uurija osaliselt kõrvalist abi. Keerulisemad tekstid (nt eesti keelt tugeva aktsendiga kõnelev vastaja) transkribeeris intervjuueerija ise, sest ta oli tuttav jutustaja kõne ja intervjuueerimisolukorra iseärasustega (Laherand, 2008). Intervjuueeritava kõne anti edasi võimalikult täpselt (sh mittemidagiütlevad häälightsused, parasiitsõnad, kordused, rõhutused) lähtudes transkribeerimise üldisest nõudest (Laherand, 2008; Lepik et al., 2014). Samuti kindlustati intervjuueeritavate anonüümsus ning andmeid käsitleti konfidentsiaalselt (Laherand, 2008; Lepik et al., 2014) - nimed ja kohad on intervjuude transkriptsioonides ja tulemuste esitamisel muudetud. Ühe tunni pikkuse intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt seitse tundi.

Transkribeeritud teksti oli kokku 132 lehekülge, keskmiselt 12 lehekülge intervjuu kohta (kirjastiil *Times New Roman*, tähesuurus 12, reavahe 1,5). Vigade vältimiseks võrdles uurija transkriptsioone salvestatuga intervjuusid korduvalt kuulates. Seejärel töötas uurija andmestiku veel kord põhjalikult (kuulas ja luges korduvalt), et kujundada tervikmaterjalist üldpilt ja saavutada iga intervjuu kui terviku parem mõistmine (Laherand, 2008). Kuigi intervjuud olid transkribeeritud sõna-sõnalt (sh mõttepausid kimbatust tekitavate mõistete osas), otsustati latentset sisu mitte uurida (Kalmus et al., 2015).

Pärast intervjuude läbiviimist, transkribeerimist, korduvat läbilugemist rakendati intervjuude analüüsimiseks kvalitatiivse sisuanalüüsi induktiivset lähenemist. Analüüsi esimeses etapis kasutati andmetöötluskeskkonda *QCAmap*, kuhu sisestati uurimuse intervjuude tekstifailid, mis olid eelnevalt salvestatud *.txt*- vormingus. Analüüs viidi läbi uurimisküsimuste kaupa. Kasutati avatud kodeerimist, kus lisaks uurija sõnastatud uurimisküsimustele pöörati tähelepanu ka sellele, mida intervjuueeritavad pidasid oluliseks käsitletud teemaga seoses rääkida (Kalmus et al., 2015). Eesmärgiks oli leida kategooriad ning nende nimed andmetest (Laherand, 2008).

Avatud kodeerimise tulemusena moodustusid esialgu 180 koodi, millest samatähenduslike koondamise tulemusel jäid järele 160 koodi. Kodeerimisel võeti kokku üht tervikmõtet edasi andev lõik või lause (sh ka uurija küsimus) ja sõnastati see kokkuvõtivate sõnadega, vältides ühesõnalisi koode (Laherand, 2008). Koodide sõnastamisel lähtuti nii intervjueritute tekstist ja kasutati andmete täpsemaks iseloomustamiseks teoorias esinevaid mõisteid. Näide kodeerimisest on toodud lisas 4.

Reliaabluse suurendamiseks viidi mõne päeva pärast läbi korduskodeerimine ja täiendati või muudeti osade koodide sõnastust. Seejärel viidi uurimuse usaldusväarsuse suurendamiseks läbi ka kaaskodeerimine, kus kodeerimiskooskõla leidmiseks paluti kaaskodeerijal iseseisvalt kodeerida kaks intervjuud (leida tähendusüksused ja määrata neile uurija poolt loodud koodid). Seejärel võrreldi uurija ja kaaskodeerija koode, arutleti läbi erinevused ja jõuti koodide osas üksmeelele (Laherand, 2008).

Järgmine analüüsi etapp oli koodide grupeerimine alakategoriateks. Parema visuaalse ülevaate saamiseks grupeeriti esmalt koodid paber kandjal. Näide esialgsest grupeerimisest on toodud lisas 5. Esmase grupeerimise tulemusena moodustusid 15 alakategoriat. Edasi jätkati analüüsiga tekstitöötlusprogrammis, kontrollides samal ajal koodide tähendust ka Exceli väljundtabelis (573 rida, hea võimalus koodide sorteerimiseks vastavalt andmetöötlusprogrammi *QCAmap* automaatselt genereeritud kodeerimisrühma tähe ning numברי kombinatsioonile). Analüüsi selle etapi eesmärgiks oli leida ja omavahel otstarbekalt

seostada niisugused koodid ja kategooriad, millel on uurimisküsimuste seisukohast olulised tähendused (Kalmus et al., 2015). Näide koodidest alakategooria moodustamise kohta on esitatud tabelis 2 ja ülevaade koodide grupeerimisest on toodud lisan 6.

Tabel 2. *Koodidest alakategooria moodustamine*

Koodid	Alakategooria
C19: Praktiline töö on peamine hindamismeetod	Hindamismeetodid
C111: Koolituse lõpus piletitega suuline eksam	
C42: Teooriatesti kirjeldus = C61: Valikvastustega teooriatest =	
C62: Avatud küsimustega teooriatest	
C20: Test on igaks juhuks olemas (ajatäiteks)	
C24: Õppijate enesehindamine- hindavad ise oma tööd, oskusi, teadmisi	
C69: Õppijate hindamisse kaasamine- arutavad üksteise töid	
C85: Koostööine arutlemine ja hindamine õppijatel	
C44: Hindamine on mõjutatud reaalses tööelus tehtavatest vigadest	
C11: Koolitaja hindab kõrvalt (jooksvalt) õppija praktilist tegevust	
C141: Jooksev hindamine iga päev = C142: Igaks õppepäevaks eraldi eesmärgid ja hindamine	
C178: Vahehindamine muutuste tegemiseks koolitusel	

Alakategooriad paigutati oma sisu põhjal kokku suurematesse peakategooriatesse. Näide alakategooriatest peakategooriate moodustamise kohta on esitatud tabelis 3. Kokku moodustusid 4 peakategooriat: täienduskoolituste kavandamine, täienduskoolituste läbiviimine, hindamispraktikate kirjeldus ja probleemid väljundipõhises hindamises.

Tabel 3. *Alakategooriatest peakategooriate moodustamine*

Alakategooriad	Peakategooria
Hindamise tähendus koolitaja jaoks	Hindamispraktikad
Hindamismeetodid	
Hindamiskriteeriumid	
Tagasiside andmine õppijatele	
Tagasiside koolitajale	

Tulemuste kirjeldamisel lähtuti eeltoodud peakategooriatest. Tulemuste näitlikustamiseks ja uurijapoolsete tõlgenduste põhjendamiseks on lisatud tsitaadid intervjuudest (Hirsjärvi et al., 2005).

3. Tulemused

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada, kuidas koolitajad kirjeldavad õpetamis- ja hindamispraktikad kutseõppeasutustes toimuvatel ehituse valdkonna täienduskoolitustel. Andmeanalüüsi tulemusena kujunesid neli peakategooriat: täienduskoolituste kavandamine, täienduskoolituste läbiviimine, hindamispraktikate kirjeldus ja probleemid väljundipõhises hindamises. Järgnevalt kirjeldatakse tulemusi peakategooriate kaupa ja järelduste näitlikustamiseks on toodud tsitaadid intervjuudest. Tsitaatide puhul on eemaldatud sõnade kordused ning üleliigsed sidesõnad, muutmata teksti sisu.

3.1. Täienduskoolituste kavandamine

Uurimuses osalenud koolitajad kirjeldasid täienduskoolituste kavandamise seisukohast õppekava koostamisega seonduvat (sh õppeprotsessi eesmärgistamist), õppijaid, nende eesmärgi ja motivatsiooni ning tegevusi vahetult enne koolituse toimumist.

Õppetöö eesmärgistamine ja õppekava koostamine. Intervjueeritud koolitajate intervjuudest ilmnas, et ehituse valdkonna täienduskoolitused saavad üldjuhul alguse koolituste korraldajate initsiatiivil, kes leiavad ka sobivad koolitajad. Intervjueeritavad kirjeldasid, et koolituse korraldamise aluseks oleva õppekava koostamisel on kolm võimalust:

- 1) seda teevad kas korraldajad ise, aga koolitajad ütlevad seejuures peamised teemad ja teoreetilise ning praktilise õppetöö osakaalu;
- 2) õppekava koostavad korraldajad ja koolitajad koos;
- 3) õppekava koostavad koolitajad.

Kui õppekava koostavad koolitajad ise, siis kirjelduste kohaselt võtavad nad õppekava koostades arvesse korraldajate poolt planeeritud tundide mahtu ja koolituse üldist eesmärki.

.../ kui ma ise koostan selle lühiõppekava, siis ma ilmselt arvestan tundide mahuga ja selle eesmärgiga ka, et kuhu ma lõpuks jõudma peaks. Sest siis .../ mul on juba endal koolitust lihtsam läbi viia kui mul on mingid asjad endale ette pandud. (K4)

Koolituse üldise eesmärgi (mida ja milleks õpetatakse) sõnastavad uurimuses osalenud koolitajate selgituste põhjal koolituse korraldajad. Koolitajate kirjelduste järgi on kõige olulisem, et õppe läbimisel saaksid osalejad senisest paremini hakkama elus ja töajuturul, samuti lähtuvad koolitajad soovist parandada reaalselt tööelu korraldust ettevõtetes. Kuna tellimuskoolitusi toimub koolitajate arvates harva ja ühel koolitusel osalevad tavaliselt erineva

taustaga, erinevatest ettevõtetest inimesed, siis püüavad koolitajad omaalgatuslikult tutvuda nende ettevõtete taustaga, kust õppijad tulevad.

Kui grupp on komplekteerunud, me saame küll tutvuda, et kes seal nagu on ja kust, millistest ettevõtetest nad tulevad, et võib-olla siis on kergem seda koolitusprogrammi, ütleme nende õppetööd paremini planeerida. (K8)

Koolituse õpiväljundid sõnastavad uurimuses osalenud koolitajate selgituste põhjal kas nemad ise või siis teevad nad seda koos koolituse korraldajatega. Seejuures on õpiväljundite sõnastamisel aluseks kas konkreetne kutsestandard (eriti kui koolituse eesmärk on valmistada ette õppija kutseksamiks), tasemeõppe õppekava, varasema täienduskoolituse õppekava või ka koolitaja enda kogemus. Vaid üks uurimuses osalenud koolitajatest tõi välja, et lähtudes väljundipõhisest hindamisest peaks koolituse õpiväljundid sõnastama teistmoodi.

Probleem on ka see, et väljundid on vahel sõnastatud liiga üldsõnalistena. Et kui ma olen ise teinud näiteks selle vea, et ma selle väljundi sõnastan nagu üldsõnalise, et siis kontrollida, et kas väljund ikka tegelikult on saavutatud või mis osas on siis saavutatud või mis sealt siis nagu tegelikult puudu jäi, see analüüs, /.../ siis ei ole ka hea. (K8)

Õppijate kirjeldus. Uurimuses osalenud koolitajad tajusid koolitustel õppijaid heterogeensetena - erineva vanuse, soo, tausta, õppimisoskuste ja -võimega, hariduse, oskuste ning teadmistega. Koolitajad tõid välja, et õppijate vanus nende koolitustel võib kõikuda varajastest kahekümnendatest kuni pensionieani ja sageli on erinevad vanuserühmad esindatud samal koolitusel. Samuti varieerusid koolitajate selgituste kohaselt õppijate teadmiste ja oskuste tase (koolitusel osaleja annab endale ise hinnangu, kas ta on algaja või edasijõudnu) ning töökogemus. Koolitajate arvates pole osalejate enesehinnang alati adekvaatne, oma taset hinnatakse sageli üle ja koolitajate sõnul tuleb kiiresti ilmsiks, kas inimene ka tegelikult oskab.

Taset hindab tegelikult inimene ise, et kas ta nüüd oskab või ei oska. Ja siis see, et mõni inimene lihtsalt arvab, et ta oskab midagi, et see paistab esimeste nii öelda tundidega välja. (K9)

Ka on koolitajate arvates osalejate motivatsioon erinev. Uurimuses osalenud koolitajate kirjelduste järgi on motiveeritumad need, kes tasuvad koolituse eest ise ja kõige vähem on motiveeritud inimesed, kes on koolitusele saadetud Töötukassa poolt ning kes ise pole osalemisest huvitatud. Lisaks tajusid koolitajad õppijate koolitusel osalemise oas järgmisi eesmärke: õpitakse Soome tööle minekuks, kutseksami edukaks sooritamiseks, oma töö paremaks korraldamiseks või hoopis selleks, et kodus remont teha. Koolitajate arvates sõltub õppija motivatsioon sellest, kas ta tahab koolituse tulemusena saada tunnistust (või muud

osalemist tõendavat paberit) või oskuseid - oskuste omandamisest või täiendamist huvitatud osalejad on koolitajate arvates motiveeritumad. Koolitajate kirjelduste järgi on peamine indikaator mittemotiveeritud õppija puhul tema huvi puudus. Motiveeritud õppijad on seevastu aktiivsed, kaasamõtlevad, küsivad palju ja räägivad ka oma kogemusi.

Noh see /motivatsioon/ on ka niimoodi seinast seina. Neil, kes oma raha eest tulevad, nendel on hästi suur huvi asja vastu ja nad nüüd tõesti küsivad ja nad kogu aeg ongi nagu minuga kontaktis. Aga töötutega on küll selline lugu, et seal on igasuguseid, seal on isegi selliseid, kes nii öelda viilivad või siis hoopis puuduvad mõned päevad jah. /.../ Seal on see motivatsioon väike. Ehk ma arvan, et seal on üldse igasugune tööst osavõtt täiesti nagu unustusse langenud. (K5)

Lähtudes eeltoodust tajusid koolitajad gruppe keerukatena. Kirjelduste kohaselt arvestavad nii korraldajad kui koolitajad koolitust kavandades, et ühel koolituse võivad osaleda väga erineva taustaga inimesed. Intervjueeritute arvates on koolitused sellise ülesehitusega, et kõik on võimelised midagi ära õppima ja koolitajad on võtnud oma ülesandeks ka õppijate motiveerimise.

Ma ütlen /neile/, et mul ei olnud ühtegi veel, kes läheks siit ära ja oleks öelnud, et mina seda ei ole õppinud. „Usaldage mind, et kõik te õpite ära!“ (K2)

Koolituste õpikeskkonna ettevalmistamine. Koolitajate kirjelduste järgi võib öelda, et peamised tegevused vahetult enne õppetöö algust on materjalide hankimine ja ruumide ettevalmistamine st füüsilise õpikeskkonna kujundamine. Koolitajate sõnul püütakse luua võimalikult autentne õpikeskkond, mis sarnaneb reaalsele tööelule ning praktiline õpe toimub kas kooli õppetöökojas või kasutatakse ruume väljapool kooli. Kuna koolitajaile teadaolevalt on eelarvelised vahendid piiratud, siis püüavad ka koolitajad leida soodsamaid võimalusi.

Enne on päris mitu tõsist päeva, et saada kohale tööriistad ja materjalid. Ja saada need võimalikult odavalt kätte. /.../ Aa no siis vaatan muidugi pinna üle, kus midagi teha saab. Ja siis mõtlen välja selle nii-öelda füüsilise töö, et mida siis selles ruumis teha saab. Et alati eriti veel täiskasvanutega peab vaatama, /.../ et mis pind meil on. (K9)

Lisaks mainisid uurimuses osalenud koolitajad ka teoreetiliste õppematerjalide üle vaatamist (kohandatakse olemasolevad materjalid koolitusele vastavaks) ja paljunduste tegemist õppijaile.

Kokkuvõtteks võib öelda, et intervjueeritavate kirjelduste järgi otsustavad koolituse toimumise ja sõnastavad üldise eesmärgi koolituste korraldajad. Koolituse õppekava koostamine ning õpiväljundite sõnastamine toimub korraldajate ja koolitajate poolt üldjuhul

koos, aluseks kas kutsestandard, tasemeõppe õppekava, varasema täienduskoolituse õppekava või koolitaja enda kogemus.

Koolitustel õppijaid tajusid koolitajad heterogeense grupina, sest isegi ühes koolitusgrupis võivad osaleda erineva vanuse, haridustaseme, erialaste teadmiste-oskustega õppijad. Kõik õppijad ei ole koolitajate hinnangul motiveeritud ja peamiseks motivatsioonindikaatoriks on huvi teadmiste ja oskuste omandamise vastu. Intervjuude põhjal võib öelda, et peamiseks tegevuseks vahetult enne õppetöö algust on koolitajate jaoks füüsilise õpikeskkonna kujundamine: materjalide-vahendite hankimine ja ruumide-pindade ettevalmistamine.

3.2. Täienduskoolituste läbiviimine

Täienduskoolituste läbiviimisega seonduvalt kirjeldasid koolitajad oma õpetamispraktikat ja selle valikut mõjutavaid tegureid.

Õpetamispraktika täienduskoolitustel. Koolitajate kirjelduste põhjal teavitavad nad koolituste alguses õppijaid nii koolituse eesmärgist, õpiväljunditest kui hindamisest. See toimub kirjelduste järgi esimesel kohtumisel, mil koolitaja annab ülevaate kavandatud õppetööst ja loodetavast tulemusest. Koolitajate sõnul on õppekavad õppijatele kättesaadavad kas veebis või jagatakse väljavõtte õppekavast paber kandjal koolituse alguses.

Kui me läheme töökoha peale, siis ma räägin, mis me tegema hakkame, mida ma tahan nende käest, mis tulemust ma tahan saada. (K3)

Tuginedes koolitajate kirjeldustele õppetöö kohta, algavad praktiliste oskuste õpetamisele suunatud koolitused valdavalt teoreetilise õppetööga, kuid osutatakse, et teooria osakaal on siiski väike ja see on suunatud taustateadmiste loomisele. Praktiliste oskuste koolituste puhul rõhutavad uurimuses osalenud koolitajad praktilise õppe tähtsust ning teooria ja praktika sidumist, ka õppekavas kajastatud auditoorne õppetöö viiakse läbi praktilise õppe keskkonnas. Koolitajate sõnul on teoreetiliste teadmiste loomine vajalik, et suunata õppijaid oma tegevust mõtestama ja teoreetilise baasteadmistega siduma.

Lihtsam on see, kui ma teen seda teooriat - praktikat käsikäes, ma saan selle tulemuse paremini kätte. Ja see asi nagu jõuab nendeni ka paremini siis, sest kui ma ainult kuivalt teen seda asja, ei ole neile huvitav, ei ole mul huvitav ja nad ei saa sellest mitte midagi aru. Ikka teooria – praktika käsikäes. Täiskasvanutel eriti. (K3)

Oma kirjelduste põhjal kasutavad koolitajad mitmekesiseid meetodeid. Praktilises õppes peavad koolitajad oma sõnul olulisimaks praktilist tööd. Koolitajate kirjeldustest selgub, et

koolitus algab üldjuhul loeng-diskussiooniga, lisaks kasutatakse koolituse sissejuhatavas etapis demonstratsiooni: näidatakse õppefilme ja tööprotsessi iseloomustavaid pilte, jagades sealjuures lisaselgitusi. Kirjelduste kohaselt suundutakse seejärel praktilise õppe keskkonda, kus koolitajad tutvustavad materjale ja tööriistu ning näitavad ette tööoperatsioonid. Ka nimetasid koolitajad, et nad kasutavad palju ühist arutelu ja üksteise kogemusest õppimist.

Niikuinii tehakse koostööd, vähe on neid töid olnud, kui on inimene üksi teinud. Ikkagi koos, siis saavad nad omavahel arutada. Seda ma olen tähele pannud, et see mõjub neile hästi. Siis on neil lihtsam. Ei need arutelud on täitsa kihvtid, et peavadki ju teistega koostööd tegema. (K9)

Koolitajate selgituste põhjal võib öelda, et nad austavad osalejate seisukohti, ei pea end vaid teadmiste edasiandjaks ja on avatud diskussiooniks. Uurimuses osalenud koolitajate sõnul on õppijate kogemus koolitajale heaks võimaluseks end täiendada ja hoida end kursis reaalses tööelus toimuvaga. Interaktsioonist, kus õppija räägib reaalsest tööelust, on kasu mõlemapoolne.

Et hästi palju on koolituse valdkonnas töötavatele inimestele, siis õpib ka ise. (K7)

Intervjueeritavate kirjeldustest peegeldus ka koolitajate kohusetundlikkus aja kasutamise osas - kui selleks õppepäevaks kavandatud praktiline töö on tehtud, kuid ametliku õppepäeva lõpuni on veel aega, siis minnakse koolitajate kirjelduste kohaselt teooriaklassi ja arutletakse praktilises töös esile kerkinud probleemide üle või käsitletakse valdkonna teoreetilisi aspekte. Koolitajad nimetasid ka ülesannete lahendamist (praktilise tööga seotud arvutusülesanded, näiteks materjalikulu või soojusjuhtivuse arvutused), mida nad endi sõnul annavad mõnikord? lahendamiseks ka kodutööna (iseseisev töö). Siiski jätavad õppijad koolitajate kogemuse kohaselt sageli kodutööd tegemata, tuues põhjenduseks peamiselt ajapuuduse. Siis on koolitajad püüdnud ühiseks lahendamiseks ja aruteluks leida aega tunnis. Koolitajad tõstsid esile, et eelistavad ka konspektis toodud materjali põhjalikuma läbitöötamise jätta kodutööks ja keskenduvad tunnis pigem praktilisele õppetööle.

Vaid üks koolitaja nimetas, et ta püüab läbiviidava teoreetilise koolituse puhul kasutada aktiivõppemeetodeid, nimetades situatsiooniülesandeid ja juhtumianalüüse. Lahendatavad olukorrad on kas tema poolt ette antud või käsitletakse õppijate töö- või eraelus esile kerkinud juhtumeid.

Uuringus osalenud koolitajad on rakendanud ka vastastikust õpetamist, kus osalejad pannakse paaris töötama, samuti üksteise töid tagasisidestama.

Viimane kord oli /plaatimise koolitusel/ üks vene poiss, oli kes on töötanud Soomes /.../ ma andsin talle paarimehe ja tegelt ma andsin talle kõige noh viletsama jah, selles mõttes, et kui me tegime seal hüdrotoide alguses ja pinna ettevalmistamisi, siis ma nägin juba ära, et selline vasakukäeline. Ma andsin just temale, sellele juurde sinna. Samas nad väga hästi tulid selle seinaga toime ja ta laskis teisel mahult võrdselt teha, ta ei rutanud tema eest ära tegema ka. (K5)

Koolitajad tõstsid esile vaba suhtlemise õhkkonda loomist koolitustel, et õppijad julgeksid vigu teha ja neid demonstreerida. Koolitajate hinnangul võib heterogeenses grupis, kus osalejad on väga erinevad, grupiprotsesside juhtimine osutada väljakutseks. Vastustest ilmneb, et koolitajad peavad oluliseks sõbraliku ja koostöise õhkkonna loomist koolitusel osalejate hulgas.

Teinekord tuleb mitte väga tore grupp ja siis mõtled, kuidas teha nii, et nad oleks sõbralikud. Ikka kaheksakümmend tundi. Et ei oleks nii säääl, et vot sina. Ükskõik, missugune inimene tuli. Et on vaja temaga koos tööd teha ja kõik. (K2)

Õpetamispraktikat mõjutavad tegurid. Läbiviidud uurimusest selgus, et ehituse valdkonna praktilistel täienduskoolitusel peavad koolitajad oluliseks, et koolitusgrupp ei oleks liiga suur. Kuna uuringus osalenud koolitajad tõstsid esile individuaalse lähenemise rakendamise vajalikkust, siis on nende hinnangul praktilise õppe puhul ideaalne grupi suurus kuni kümme osalejat. Nad leidsid, et siis on veel võimalik igaüheni jõuda ja tema tegevusele tagasiside anda, isegi kui inimesed on koolisisestel objektidel paigutatud õppehoone erinevatesse osadesse ning koolitaja peab nende vahel pidevalt liikuma.

Koolitajate kirjelduste põhjal mõjutab õppeprotsessi ka füüsiline keskkond. Ehituse valdkonna koolitustel peavad koolitajad oma sõnul arvestama füüsilise keskkonna ja kasutatavate materjalide eripäraga. Lähtuda tuleb tööoperatsioonide loogilisest järjekorrast, ettevalmistustöödeks kuluvast ajast, pindade kuivamisest, ilmastikust (kui töö toimub välitingimustes). Loomulikult vastutab koolitaja ka tööohutuse eest objektil.

Koolitajate kirjeldustes võib järeldada, et nende õpetamispraktika erineb algajate ja edasijõudnud õppijate puhul ning nad püüavad lähtuvalt õppijate tasemest õppetööd diferentseerida. Näiteks toodi välja, et edasijõudnutele pakutakse keerukamaid tegevusi ja ülesandeid. Kui on oht, et õppija pole koolituse käigus midagi uut juurde õppinud, siis oma sõnul koolitaja sekkub.

Tähendab ma, ma ei lasegi tal nii kaugemale, et lõppu, ma hakkam ta`ga individuaalselt ennem tegelema. Et noh, et mul jääb nagu endal kripeldama. Et kui ta läheb minema ja kui tal ei ole tegelikult midagi õpitud/... Et ma nendega, kes on nagu tugevamad, et siis ma tegelen nendega rohkem. Individuaalselt võtan. (K4)

Täiskasvanud õppijail on ka muud kohustused ja nii ei eelda uurimuses osalenud koolitajad oma hinnangu kohaselt neilt saajaprotsendilist kohalolekut. Nad selgitasid, et kuigi tunnistuse saamise eelduseks on kohal käimise nõue ja koolitajad osalejaid sellest koolituse alguses informeerivad, siis mõjutavad osalejate puudumised ka õppetöö korraldust.

Kui sul üks päev on 15 tükki kohal ja teine päev tuleb viis tükki näiteks, seda täiskasvanutel ikka juhtub. /.../ Aga no siis ma lihtsalt mängin natuke ringi. (K9)

Koolitajad nentisid, et ükski koolitus ei sarnane eelmisele. Oma sõnul püüavad nad omal initsiatiivil leida lahendusi ka olukordades, kus koolis pole võimalik teatud tööoperatsioone sooritada, mitmekesistada õppetööd ja pakkuda õppijatele täiendavaid võimalusi.

/.../ samuti vahel võtame ka väljastpoolt kooli, teeme koolitusi neile. Näiteks minul pole võimalust teha siin põrandakütte paigaldamist. Ma kutsun firma kohale ja nad teevad koolituse neile. /.../ Saavad sertifikaadi, et nad on läbinud selle koolituse. (K3)

Uurimuses osalenud koolitajad tõdesid, et oma õpetamispraktikates peavad nad lähtuma osalejatest ja kõigi gruppidega ei saa samu põhimõtteid rakendada. Suurt rolli mängivad nende hinnangul ka kasutatavad pinnad ja materjalid. Koolitajate kirjeldustest nähtub, et üldjoontes toimub koolitus vastavalt õppekavale, kuid algselt ajaliselt planeeritus võib esineda nihkeid ja detailset ajakava planeerida ei saa.

Et kõige rohkem untsu on läinud üle planeeritud asjad, mis mul ongi olnud, et ma teen nüüd 10 minutit seda, 15 minutit toda, et see ei tööta. (K9)

Kirjelduste põhjal pidasid koolitajad oluliseks jälgida, et planeeritud õppesisu saaks käsitletud ja leidsid sealjuures aega lähenemaks osalejaile individuaalselt. Nii võib öelda, et selles valdkonnas hindasid koolitajad oma tööd loominguks, kus standardseid olukordi esineb harva.

Kokkuvõtteks selgus, et koolitajad kombineerivad õpetajakeskseid õppemeetodeid õppijakesksetega. Peamise kasutatava õppemeetodina ehituse valdkonna täienduskoolitustel nimetasid uuringus osalenud koolitajad praktilist tööd, ka teoreetiline õpe integreeritakse praktilisega. Lisaks kasutasid koolitajad: loeng-diskussiooni, demonstratsiooni, arutelu, ülesannete, situatsiooni- ja juhtumianalüüside lahendamist. Õpetamispraktikaid mõjutasid nii õppegrupp kui kasutatavad materjalid.

3.3. Hindamispraktikad täienduskoolitusel

Koolitajad selgitasid, mida tähendab nende jaoks hindamine, missugused hindamiseetodeid ja hindamiskriteeriume on nad kasutanud ning kuidas osalejaile tagasisidet andnud.

Hindamise tähendus koolitaja jaoks. Koolitajate kirjelduste põhjal võib eristada järgmisi hindamise tähendusi koolitajate jaoks:

- 1) omandatud oskuste hindamine (kas töösooritus on tehnoloogiliselt õige, kas vastab kvaliteedikriteeriumitele, kas oskab omandatud teadmisi ka praktiliselt rakendada jne);
- 2) õppija arengu hindamine (kuidas on õppija koolituse käigus arenenud);
- 3) hindamine on tagasiside nii õppijaile kui koolitajatele endile;
- 4) hindamine on võrdlemine teise õppija tasemega (seda nimetas üks koolitaja, kuid täiendavaid põhjendusi ega näiteid ta ei toonud).

Omandatud oskuste hindamine tähendas koolitajate jaoks koolituse käigus õpitud tulemuste hindamist. Koolitajad selgitasid, kuidas osalejad demonstreerivad omandatu rakendamist koolituskohas simuleeritud tööprotsessis. Uurimuses osalenud koolitajad kirjeldasid, et on õppetöö alguses selgitanud, mis väljundeid õppijailt koolituse lõpuks oodatakse. Sageli esinesid mitu tähendust koos.

Hindamisel pean oluliseks ikka seda, mis ta saavutanud on, tema käelist tegvust, siis loomulikult tema arengut ka. Et kui see tund on juba üks viimaseid, siis loomulikult loodad või eeldad, et ta on omandanud nüüd selle, mis on talle oled õpetanud ja mida on nüüd nii mõnigi tund harjutanud. (K5)

Koolitajad kinnitasid vastutuse tunnetamist ka hilisema õppija poolt tehtava töö kvaliteedi kindlustamise osas ja pidasid oluliseks õppija poolt omandatud teadmiste ja oskuste reaalses tööelus rakendamist. Intervjueeritavad nentisid, et paraku puudub neil selle kohta hilisem tagasiside. Koolituse seisukohast pidasid uurimuses osalenud koolitajad kõige olulisemaks koolituse eesmärkide ja õpiväljundite saavutamist.

Teadma ja oskama peabki ta seda, mida, mis on see väljund, mis on see eesmärk, kuhu ta jõudma peab (K8).

Uurimuses osalenud koolitajad tõid ka välja, et püüavad hindamisel lähtuda õppijatest, arvestades nende individuaalsust ja võimeid. Nende hinnangul on hindamine õppija arengu tagamine. Koolitajate kirjelduste kohaselt fikseerisid kogunud koolitajad väikeses grupis praktiliste tööde soorituse käigus kohe õppija algse taseme ja nägid siis tema arengut.

Hindamist pidasid koolitajad vahendiks, millega õppijat ergutada veel paremini tegema ja püüdma

Ikkagi annan hinnangut /.../ individuaalselt. Kõik nad ei ole ühtemoodi, ei mõtle nad ühtemoodi ja ei peagi mõtlema. /.../ Kui ma saan neid seal jälgida niimoodi, ma saangi individuaalselt hinnata nende saavutust, nagu konkreetset. Selle mingi teatud ajahüku jooksul /.../ kui palju neil see arenemine on toimunud. (K10)

Koolitajad kirjeldasid, et mõned erialal töötavad osalejad loodavad, et nad saavad koolituse varem või lihtsamini lõpetada. Koolitajad on endi sõnul olnud nõus arvestama, et eelteadmistega või kiirem õppija saavutab tulemused kiiremini ja tegema mööndusi ajakasutuse osas (ei nõua kohalolekut kui õpiväljundi saavutatus on demonstreeritud). Siiski selgus uurimusest, et õppijad hindavad end sageli ses osas üle.

Kaks inimest olid /.../ ja siis kui hakkasid siin õppima: "Ei, ma seda tööd oskan!". Ma ütlesin: "Tulge ja näidake mulle, kuidas te oskate. Siis võib-olla mingine aeg ma teid võin ära lasta. No, üks õhtu või kaks." Aga tuli välja, et kõik õhtud oli vaja teha, sellepärast, et ehitusel nad tegid mitteõigesti, mitteõigesti kasutasid materjale. (K2)

Koolitajaile olid kirjelduste põhjal tähtsad nii õpiväljundite saavutamise tagamine (ja hindamine on seejuures üheks vahendiks) kui õppija isikliku arengu toetamine õppe-eesmärgiks oleva kompetentsuse saavutamisel.

Hindamismeetodid. Intervjueeritavate selgituste põhjal viivad nad peamiselt läbi praktiliste oskuste omandamisele suunatud koolitusi ja seetõttu nimetasid peamise kasutatava hindamismeetodina praktilist tööd.

Põhiline on ikka praktiline töö, praktiline töö on käelised harjutused. Et mida nad ise on tulnud saama. (K4)

Uurimuses osalenud koolitajad nimetasid ka teoreetilise teadmiste testi kasutamist. Näitena tõid nad valikvastustega testi, mille puhul koostaja tõi eesmärgiks saada tagasisidet, kas õppijad on õppematerjali kodus läbi töötanud või mitte. Samuti nimetati testi kasutamise eesmärgina saada teoreetilise õppetöö puhul lõplik kinnitus, et õppe-eesmärgid on täidetud. Teise kasutatava testi liigina nimetasid avatud küsimustega testi, kus õppijad kirjeldavad konkreetse tööoperatsiooni sooritamist. Koolitajate selgituste põhjal kasutatakse ka võimalust, et test on olemas nõ ajatäiteks ja testi täitmine toimub vaid sel juhul kui (praktilisest sooritusest) jääb vaba aega. Kõik teste kasutavad koolitajad kinnitasid, et kui õppijad on aktiivselt kohal olnud ja kaasa mõelnud, siis sooritavad kõik testi edukalt.

Et see test seal lõpus on selline marginaalne. Tavaliselt selle aja peale kui see koolitus on sinna lõpusirgele jõudnud, nad teevad kõik selle ilusti ära. See on nagu selline lõplik veendumine, et jah, ta oskas. (K8)

Teistest eristusid selgelt kaks koolitajat, kes kasutasid täiskasvanud õppijatele mõeldud koolitustel hindamismeetodina lisaks praktilise töö hindamisele ka eksamit (piletitega suuline teooriaeksam). Üks koolitaja tõi välja oma ebakindluse ja kahtluse, et hindamismeetod ei pruugi näidata õpiväljundi saavutamist.

Alati jääb võimalus, et see meetod, millega mina seda kontrollin, selle konkreetse õppija puhul ei näita seda. Võib-olla mõne teise meetodiga teeks selle, täidaks selle väljundi suurepäraselt, aga mina lihtsalt ei oska leida seda väljundit, mis selle konkreetsele õpilasele sobiks. (K8) refleksioon

Uurimuses osalenud koolitajad kirjeldasid ka nii enese- kui vastastikhindamise kasutamist. Nende kirjelduste kohaselt annab õppija arutelu või vestluse käigus hinnangu oma algtasemele ja sooritusele ning kirjeldab, kuidas plaanib oma käitumist edaspidi muuta. Samuti tõstsid koolitajad esile, et täiskasvanud võrdlevad pidevalt enda tehtut teiste sooritusega ja õpivad koolitajate hinnangul sellest ka ise. Vastastikhindamise näitena tõid koolitajad välja, kuidas õppijad arutavad ja hindavad rühmas üksteise poolt tehtud töid. Koolitajad tõdesid, et õppijate (üksteise) hindamine on isegi karmim kui koolitaja oma. Piiranguna enese- ja vastastikhindamise rakendamise osas tõid koolitajad välja ajapuuduse- kui koolituse maht on liiga väike, siis ei jää aega individuaalseteks analüüsideks. Võimalusena lühikese ajaga vastastikhindamist rakendada nimetasid koolitajad (anonüümseid) hinnangulehti.

Lasen üksteise tööd kontrollida, see on kõige lihtsam variant. Ja see on ka selline kõige motiveerivam. Kui ikkagi oma kaaslane paneb kehva hinde, siis on midagi väga viltu. Samas sa ei taha ju, et su kõrvalt õpilane tuleks ja paneks sul kehva hinde, siis sa natuke püüad ka rohkem. (K10)

Hindamiskriteeriumid.

Koolitajate intervjuude põhjal lähtutakse ehituse valdkonnas hindamiskriteeriumite sõnastamisel ehitustöödel aluseks olevatest ehitusnormidest ja mille tundmist ning millest kinnipidamist koolitajad koolituste käigus õpetavad. Koolitajate kirjelduste kohaselt tulenevad ehitusnormid seadustest, määrustest, standarditest ja muudest ehitusega seotud dokumentidest, milles toodud nõuded on hindamiskriteeriumite koostamise aluseks. Uurimuses osalenud koolitajad leidsid, et ehituses on täpsus väga tähtis, kõik peab olema mõõdetud ja kinni tuleb pidada kvaliteedinõuetest.

See kõik on mõõtmise kui kõik, mis peab loodis olema, seda ka on. Kui on mõõt ees, siis on mõõdu järgi. Seal ei saa nagu väga filosofoerida, on või ei ole. (K9)

Rääkides kõige tähtsamast, mida koolitusel osalejad peavad oskama, tõid koolitajad välja konkreetsete tööde-tegevuste loetelu või olid hindamiskriteeriumid sõnastatud punkthaaval tuginedes tasemeõppe õppekavadele või valdkonna kutsestandarditele. Õppijate tulemusi võrdlesid intervjuueeritavad eespool nimetatud standardites toodud nõuetega, hindamise aluseks olid hindamiskriteeriumid. Koolitajad olid seisukohal, et kui praktilise oskuse demonstratsioon või tulemus ei vasta normidele või standarditele, siis tuleb ülesanne uuesti sooritada.

Ma ütlen neile alati kohe ära, et kes läbib. Ja kes ei läbi, see peab siis ühekorra veel tegema selle, kui ei anna neid vastavaid norme välja. (K1)

Üldjuhul rakendatakse kirjelduste põhjal mitteeristavat hindamist, aga intervjuudest selgus, et täiskasvanute koolituste puhul kasutatakse ka eristavat hindamist. Eristavalt hinnati nii teoreetiliste teadmiste (koolituse lõpus piletitega suuline eksam) kui praktiliste oskuste taset. Koolitajad kirjeldasid hindekriteeriumite kehtestamist, mille järgi otsustatakse, mis tasemel õpiväljundid on omandatud. Näiteks tõid nad teoreetiliste teadmiste hindamisel hindekriteeriumina välja materjalide, töövahendite ja tehnoloogiate valiku põhjendamise detailsuse. Samuti oli üks koolitajaist seisukohal, et õppijad ise soovivad hinnet saada ja seejuures võimalikult head hinnet. Samas nentisid need koolitajad, kes hindavad eristavalt, et õppijail on hirm eksami ees ning vähese jutuga inimestel on raskem sooritada suulist teooriaeksamit.

Sõna „eksam“ on täiesti vale täiskasvanutele. Me ei tohi seda nimetada eksami nime all! Kui me ütleme, et meil on teoorias eksam, nad kohe hakkavad pabistama /.../. Paljud on nii niisugused, kes on töötanud ehitusel juba nii kaua, nad pole teinud mingisugust sellist eksamit või on teinud ammu. /.../ Me peaksime midagi muud välja mõtlema, võib olla teadmiste kontroll või midagi taolist? (K3)

Intervjuude kirjeldustes jäi domineerima suhtumine, et üldiselt ei peeta täiskasvanute puhul eristavat hindamist õigeks. Üheks põhjusena toodi välja koolituste väike maht-koolitajate sõnul on näiteks nelikümmend tundi liiga lühike selleks, et õppijat eristavalt hinnata. Teise põhjendusena leiti, et nii on õiglasem ja samuti ei taheta õppijaid solvata. Koolitajad olid ka seisukohal, et tööandja ei vaata hinnet, vaid talle on olulised inimese oskused.

See hinne on selline kiusupunn. Kui hakata nüüd niimoodi hindama, kasvõi neid omavahel võrreldes, siis /.../ ei taha ju kedagi solvata ka, eriti täiskasvanuid inimesi. (K5)

Koolitajad selgitasid, et kui osaleja pole koolituse lõpuks siiski õpiväljundeid saavutanud, toimub ühiselt vigade analüüs ning seejärel on õppijal võimalus hindamine edukalt sooritada. Teise võimalusena nimetasid koolitajad seda, et õppijad tulevad tööd sooritama hiljem, kuid see toimub koolitaja jaoks tema vabast ajast.

Kui ta teeb testi ära teatud punktideni, siis on ta oma ülesande täitnud. Siis ma võin julgelt panna protokoll, et ta võib selle loa saada. Kui ta sinna punktideni jõudnud ei ole, siis on kaks võimalust: kas töötame need vead läbi, mida ta ei tea või tuleb tal kunagi hiljem uuesti tulla. (K6)

Kuigi koolitajad leidsid, et õpiväljundeid mitte saavutanud õppijale ei tohiks tunnistust väljastada, tõdesid nad, et kui osaleja on koolitusel lõpuni osalenud, siis nad üldjuhul ka tunnistuse saavad. Õpiväljund on küll etalon, aga ikka tehakse mõõndusi.

Hindamise funktsioon ja tagasiside õppijaile. Uurimuses osalenud koolitajad pidasid oluliseks tagasiside andmist õppijaile toetamaks nende õppimist. Nende selgituste kohaselt antakse tagasisidet õppeprotsessi käigus nii individuaalselt kui kogu grupile. Koolitajate hindamise kirjeldustest ilmses, et õppetöö käigus rakendavad nad kujundavat hindamist- nad jälgivad õppijate praktilist tegevust ja juhivad tähelepanu kui kasutatakse valesid töövõtteid või vahendeid-materjale, kuid ise nad mõisteti „kujundav hindamine“, ei kasutanud. Pärast kindla tööosa sooritamist annavad koolitajad endi sõnul hinnangu (või panevad hinde) ja koolituse lõpus sooritatakse üldjuhul kokkuvõttev praktiline töö (toimub kokkuvõttev hindamine). Koolitajate väitel kasutavad nad ka vahehindamist või kokkuvõtete tegemist ka koolituse kestel, mis on nende arvates heaks võimaluseks muutuste tegemiseks koolitusel. Olulisemaks pidasid koolitajad siiski kokkuvõtvat hindamist ehk info saamist ja edastamist selle kohta, kas õppimine on toimunud ning planeeritud õpiväljundid saavutatud.

Noh kui nüüd bokside tööd teeme, teeme töö valmis, siis nad teavad ise juba, mis kontrolltoimingud nad peavad tegema seal. Kontrollime ära. Kui on viga, seletan, miks nii on, miks naa on. No ja lõputöö juures on kah praktiliselt sama hindamine. Kui ikka lõputöö, noh see objektitöö on korralikult tehtud, siis on see kursus läbitud. Mõni võib olla on noh tugevam, mõni nõrgem. Et sellist hinnet nagu ei pane. (K1)

Koolitajate hinnangul sõltub tagasiside andmine tööoperatsioonidest. Seejuures jäi kõlama koolitajate suhtumine, et kui õppijad on midagi valesti teinud, siis peab koolitaja õigeaks kohest sekkumist. Vältimatuks peetakse operatiivse tagasiside andmist olukordades, kus on tegemist töövahendite või masinate vale kasutamisega, mis võib kujutada ohtu nii õppijale endale ja teistele.

Kui ta teeb midagi valesti, ma ei saa lasta tal valesti teha, ma pean kohe sekkuma ju tegelikult. Mida ta kraabib seal niisama? /.../ Et noh see kui ta teeb ära ja siis pärast ma ütlen, et see ei kõlba kuskile... Noh ma ei saa ju niimoodi. Et praktilise poole pealt sekkun kohe jah. Ütlen, et proovime ikka nii või teeme nii ja või sa pead nii tegema. (K4)

Uurimuses osalenud koolitajad annavad tagasisidet oma sõnul kogu aeg ja nad käsitlesid tagasiside andmist pigem kahepoolse suhtlusena. Ka ei käsitle nad tagasisidet ainult vigadele tähelepanu juhtimisena, vaid julgustavad õppijaid ebaõnnestunud sooritust parandama.

Kui ta on midagi /.../ julgelt selgelt saanud, oskab, ise on midagi välja mõelnud /.../, siis ma olen alati öelnud, et näed siit sul läks hästi, aga siin on näed vaja seda ja seda teha. (K6)

Negatiivse tagasiside andmisel eristusid kaks vastandlikku käsitlust:

- 1) koolitajad leidsid, et vead on tänuväärne õppematerjal, mis väärrib kõigi tähelepanu juhtimist;
- 2) tagasisidet antakse individuaalselt, püüdes säästa õppijate tundeid ja kartes võimalikku valulist reageerimist õppijate poolt negatiivsele tagasisidele.

Uurimuses osalenud koolitajad tõid välja, et negatiivset tagasisidet antakse edasi viisakalt ja selgitades, püüdes oma isiklikke emotsioone tagasi hoida.

Viisakalt, seletan ära, mis viga on, kui vaja näitan uuesti üle, kuidas teha. Noh ei hakka ju karjuma täiskasvanud peale. Ega õpilase peale ka karjuda ei saa. Seletan ära, mis viga sul oli. Nad saavad aru sellest. (K1)

Koolitajad olid üldiselt arvamusel, et osalejad õpivad ka teiste vigadest. Need koolitajad, kes ei karda osalejate vigu eksponeerida, käsitlevad vigasid kui elulisi õppesituatsioone. Tehtud vigade puhul toimub vigade põhjuste analüüs ja arutelu vigade parandamise võimaluste üle.

Kui on mingi eluline näide, mille najal ma saan kirjeldada teistele ka olukorda ja juhtumist, siis ma selle ka kindlasti ära kasutan. (K10)
Mulle meeldib, kui on viga. /.../ Näitan kõigile seda viga ja kuidas seda parandada: „Vot tulge, me kohe vaatame. Mulle väga meeldib, et tuli välja nii. Ma ootasin seda.“ Ütlen. Ja siis ma näitan, kuidas teha. (K2)

Koolitajad tõstsid esile, et kui midagi on valesti tehtud, siis lasevad nad selle uuesti teha. Samuti nimetasid nad täiendavat õppe ja nõuannete jagamist neile, kel hästi välja ei tule, ning nentisid, et on valmis õpetama ka oma vabast ajast peale koolituse lõppu.

Tagasiside koolitajale. Uuringus osalenud koolitajad selgitasid, et korraldajad küsivad koolituse lõpus koolituse kohta tagasiside saamaks osalejate hinnangut nii koolitusele üldiselt kui koolitajatele. Kirjelduste kohaselt toimus tagasisidestamine valdavalt

anonüümsete ankeetküsitluste abil, mida osalejad täitsid koolituse viimasel päeva. Erinevused oli uurimuses osalenud koolitajate kirjeldused tagasisidelehtede analüüsi osas ning ilmnis kaks lähenemist:

- 1) koolitajatele on tagasiside oluline, nad uurivad ja analüüsivad tagasisidet ja võtavad seda arvesse oma edasiste õpetamistegevuste kujundamisel;
- 2) korraldaja ei tutvusta tagasiside tulemusi koolitajale või ei soovi koolitaja ise sellega tutvuda.

Õpetliku näitena tagasiside tähtsusest kirjeldasid koolitajad olukorda, kus rääkimata jäeti mõningad teoreetilised või praktilised aspektid, mille puhul nad ise eeldasid, et osalejad neid käsitlematagi teavad, tagasisidelehtedest aga ilmes vastupidine.

Kirjelduse järgi võib öelda, et täiskasvanuult saadav tagasiside on konstruktiivne ja välja tuuakse ka õppetöö käigus esinenud probleemid. Nii on tagasisidega tutvumine ja selle põhjal oma edasise käitumise kujundamine koolitaja professionaalse arengu seisukohalt olulise tähtsusega.

Väga motiveeriv on neid tagasisidelehti lugeda. Ja täiskasvanute tagasiside on selles mõttes halastamatu, et kui neile ei meeldi, siis nad ikkagi kirjutavad seda välja ka. Ja ma tean, et seda tehakse ja sellepärast on alati rõõm enda koolituste tagasisidet lugeda, sest see on positiivne. (K8)

Koolitajad pidasid tunnustuseks ka seda kui koolitustel osalenud inimesed tulevad sama eriala süvendatult õppima tasemeõppesse või osalevad samas kutseõppeasutuses teistel ehitusvaldkonna koolitustel. Nad leidsid, et suutnud süvendada osalejais huvi ehituse vastu. Positiivseks tagasisideks pidasid koolitajad ka saadud kingitusi (lilled ja maiustused, seda tõid välja naissoost uuritavad). Koolitajate hinnangu kohaselt sõltub tagasisidest ka see, kas teda kutsutakse veel koolitama. Isikliku Soome kogemusena tõi üks koolitajatest välja, et seal toimuvad põhjalikud koolitajate aruteluringid, kus korraldajate juhtimisel arutatakse kuupäevaliselt osalejate tagasisidet konkreetsetele koolitusele ja koolitajatel ning negatiivse tagasiside põhjuste üle. Eestist näited ühisest tagasiside analüüsist käesolevas uurimuses puuduvad. Vastuste põhjal võis järeldada, et positiivne tagasiside on koolitajaile oluline ja mõjub alati innustavalt.

Kokkuvõttena võib välja tuua, et koolitajad mõistsid hindamisena kas koolituse käigus omandatud oskuste või õppija arengus toimunud muutuste hindamist. Peamise kasutatava hindamise meetodina nimetasid praktilist tööd, mille sooritusele antakse koolitajate poolt tagasisidet kogu õppeprotsessi jooksul. Hindamiskriteeriumide sõnastamise alustena nimetasid koolitajad ehituse valdkonna norme ja kvaliteedinõudeid ja õpiväljundeid.

Praktilise õppetöö käigus tehtud vigu pidasid koolitajad õppimise võimaluseks, millele juhitakse viisakalt tähelepanu ja suunatakse parandama. Õppijate tagasiside oli koolitajaile küll tunnustav, kuid kõik koolitajad ei tundnud huvi neile antud tagasiside vastu.

3.4. Probleemid väljundipõhises hindamises

Muutused koolitajate hindamispraktikas. Intervjuu käigus uuriti koolitajatelt ka, mis on aja jooksul nende poolt läbiviidavates hindamistegevustes muutunud. Osad uurimuses osalenud koolitajad tõid välja, et koolitaja tegevus on senisest enam orienteeritud õpiväljundite saavutamisele ja võrreldes varasemaga on nüüd õppetegevusel kindel eesmärk.

Ma arvan, et ma planeerin paremini. Ma planeerin rohkem siin nagu vastavalt sellele õpiväljundile, hindamiskriteeriumile ja sellega seotult siis metoodikatele. Et ee ma ei ee ma ei vaata lihtsalt seda teemat ja ei mõtle, et pean seda kuidagi ära andma. (K8)

Samuti nimetasid uurimuses osalenud koolitajad, et nad pööravad varasemast enam tähelepanu õppijate osalusele ja aktiivsesse arutellu kaasamisele. Koolitajate hinnangul on aja jooksul ja kogemuste lisandudes õpetamises ning hindamises suurenenud koolitajate enesekindlus. Toodi ka välja, et koolitaja ise on aja jooksul muutunud rangemaks, sest üha enam nõutakse kvaliteetset töö sooritust ja erinevatest normidest kinnipidamist, mida koolitajad oma sõnul peavad oma kohustuseks ka õppijailt nõuda.

Hindamis põhimõtted on uurimuses osalenud koolitajad enda sõnul ise välja töötanud, keegi ega miski pole nende arvates neile eeskujuks olnud. Küll aga pidasid koolitajad oluliseks välja tuua, et nende hindamine on mõjutatud nii reaalses tööelus kui kutseeksamil tehtavatest vigadest. Koolitajad pidasid tähtsaks enda kursis hoidmist nii tööelus toimuvaga kui erinevate normide ja nõuetega ehitustööde teostamisel.

Noh hindamine on põhimõtteliselt see, et kuna ma olen ettevõttes palju käinud, mitte ainult Eestis, vaid ka Soome omades ja ma näen, mida sealt nõutakse. (K6)

Probleemide tunnetamine väljundipõhises hindamises. Probleeme ega raskusi seoses üleminekuga väljundipõhisele hindamisele koolitajad välja ei toonud. Pigem leiti, et see muudab olukorra lihtsamaks.

Ma tegelikult oma peas nagunii hindasin ka varasemal ajal. /.../ Lihtsalt nüüd tuleb seda vähe kõvema häälega välja öelda ja kirja ka panna./.../ Minu arvates on see hindamine objektiivsem, subjektiivsus natuke on ära kadunud. Kas teeb seda, siis on korras, kui ei tee seda, ei ole korras. Kõik on mustvalge. (K7)

Koolitajate hinnangu kohaselt valmistab neile raskusi hoopis see, et koolitustele tulevad erineva tasemega osalejad ja aeg nende õpetamiseks on piiratud (koolituse maht väike). Nii on pidanud nad oma sõnul ise testima, milline on parim viis jõudmaks väljundini. Koolitajad lootsid, et saavutavad hindamispädevused aja jooksul ja esialgu on nende jaoks käimas üleminekuperiood.

Toe vajadus paremaks hindamiseks. Uurimuses osalenud koolitajailt küsiti ka, mis võiks olla toeks üleminekul väljundipõhisele hindamisele ja paremal hindamisel. Siiski ei võimaldanud intervjuu formaat seda sügavuti uurida. Koolitajad kas osanud sellele küsimusele vastata või leidsid nad, et kõik on hästi. Hindamistegevustes tunnetasid nad vastutust peamiselt iseendal.

No ei ole midagi, midagi mis seal abi võib olla! Paberi järgi midagi ei saa teha, ainult nii, kuidas sa ise tunned, kuidas seda teha. (K2)

Koolitajad tõid välja, et on osalenud nii erinevatel hindamise kui väljundipõhise õppe koolitustel. Vastustest nähtus, et suhtumine koolitustesse oli skeptiline. Koolitajad nentisid, et igast koolitusest on teatud kasu, kuid vaid üks koolitaja nimetas konkreetse näitena ülevaate saamist erinevatest hindamismeetoditest. Uurimuses osalenud koolitajate hinnanguil on koolitused olnud üldised ja näiteks praktiliste oskuste hindamist pole eraldi käsitletud. Uurimuses osalenud koolitajate seisukoht oli, et hindamiskoolituste asemel eelistavad nad praktilisi erialakoolitusi ja koolitajate omavahelist organiseeritud kogemuste vahetust.

Teiste head kogemused oleks päris heaks abiks kui neid jagada valdkonnas. Et kui ka teine koolitaja ütleb, et tema kasutas seda meetodit selle väljundi saavutamiseks ja see üldse ei tööta, et siis ma ei lähe seda üldse testimagi. Et mingisuguste selliste heade kogemuste jagamise võimalus. (K8)

Samuti tegid koolitajad ettepaneku koostada ühiselt tüüpõppekavad ja leppida kokku õpiväljundid. Nende hinnangul võiksid sarnase taseme koolituste või moodulite hindamisülesanded ja lävendid üle Eesti olla ühesugused, mis suurendaks võrreldavust ja lihtsustaks koolitajate tööd. Intervjuudest selgus, et erinevad koolitajad üle Eesti suhtlevad omavahel valdkonniti ja valimist nähtus, et koolitajad viivad koolitusi läbi ka erinevates kutseõppeasutustes.

Kokkuvõtteks võib öelda, et koolitajad seoses väljundipõhisele hindamisele üleminekuiga olulisi probleeme ei tunnetanud, vaid kinnitasid, et nende tegevus on senisest enam orienteeritud õpiväljundite saavutamisele. Hindamis- jm teoreetilistele koolitustele eelistasid nad valdkonna koolitajate omavahelist suhtlust ja koostööd.

Uurimistulemuste kokkuvõtteks võib öelda, et uurimuses osalenud täiskasvanute koolitajad pidasid oma ülesandeks luua võimalikult autentne, tööelule sarnanev õpikeskkond ja suunata õppijaid kinni pidama ehitustöödel kasutatavatest normidest ja kvaliteedinõuetest. Kuna ehituse valdkonnas on oluline tööalase kompetentsuse saavutamine, siis on koolitajate kirjelduste kohaselt põhirõhk nii õpetamisel kui hindamisel praktilisel tööel ehk teadmiste ja oskuste rakendamisel võimalikult autentses olukorras. Küll aga ei uuri koolitajad koolituste edukust pikemas perspektiivis ehk omandatud teadmiste ja oskuste tegelikku rakendamist pärast koolituse lõppu.

Koolitajad arvestavad endi sõnul õpetamis- ja hindamistegevustes täiskasvanud õppijate eripära ja heterogeensust. Nad tunnustasid teadmiste allikana ka osalejate varasemat kogemust ning väitsid, et hindavad motiveeritud õppijaid, kel on huvi uute teadmiste ja oskuste omandamise vastu.

Koolitajad nentisid, et neid rõhub tegutsemise piiratud ressursside tingimustes- napib nii aega (koolituste maht on piiratud) kui materiaalseid ressursse (pinnad ja materjalid).

Õppe-eesmärkidest ja hindamisest teavitavad koolitajad oma sõnul õppijaid õppetöö alguses. Peamiste kasutatavate hindamismeetoditena nimetatid praktilise soorituse hindamist, kusjuures hinnatakse nii protsessi kui tulemust. Koolitajate selgituste põhjal ei ole rõhuasetus kokkuvõtval hindamisel, vaid koolitajad pidasid tähtsaks ka pidevat tagasisidestamist ja kujundavat hindamist. Hindamise kirjeldustest nähtus, et hindamise kaasavad koolitajad ka õppijaid ja võtavad nii õpetamisel kui hindamisel arvesse nende erinevat tausta ning õppimisvõimet. Intervjueeritavate selgituste põhjal peavad koolitajad oluliseks individuaalset lähenemist ja toetavad oma õppijaid õpiväljundite saavutamisel, olles isegi valmis õpetama väljaspool koolituse toimumisaega. Koolitustel osalevaid täiskasvanud õppijaid hinnatakse üldjuhul mitteeristavalt, kuid vähemalt ühes kutseõppeasutuses kasutatakse täiskasvanute täienduskoolituste puhul ka eristavat hindamist.

Uurimuses osalenud koolitajad ei teadvustanud otseselt probleeme väljundipõhisele hindamisele üleminekul. Nad pidasid oluliseks sama valdkonna koolitajate omavahelist suhtlemist ja tegid ettepaneku ühiselt kokku leppida nii lävendid kui hindamisülesanded.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on koolitajate õpetamis- ja hindamispraktikad kutseõppeasutustes toimuvatel ehituse valdkonna täienduskoolitustel.

Kui erinevad autorid (Märja et al., 2007; Pilli et al., 2013; St. Clair, 2015) toovad välja, et koolitusprotsess saab alguse koolituse kavandamisest, siis uurimuses osalenud koolitajad enda jaoks kavandamise etappi ei tähtsustanud. Kui koolitajatelt uuriti, missugused on nende tegevused enne koolituse algust, siis pidasid uurimuses osalenud koolitajad oluliseks nimetada vaid õpikeskkonna ettevalmistamisega seonduvat. Nad kirjeldasid ruumide ettevalmistamist ja materjalide ning vahendite soetamist, kuid õpikeskkonna kujundamisest oluliselt vähem kirjeldati vastustes õppekava planeerimise või õpiväljundite sõnastamisega seonduvat. Õppe-eesmärkide ja õppekava sõnastamisse ei ole alati koolitajaid nende sõnade kohaselt kaasatud, või jääb koolitajate ülesandeks määratleda vaid teemad ning praktilise ja teoreetilise töö osakaal. Kui õppekava koostavadki koolitajad ise, siis koolituse üldise eesmärgi sõnastavad ja tundide mahu määravad korraldajad. Siit tulenevalt toovad koolitajad probleemina välja, et koolituseks ettenähtud aja jooksul on kõigil õppijatel raske jõuda planeeritud õpiväljundini. Samas ei kirjeldanud koolitajad, missugune on nende osa õpiväljundite sõnastamisel koolituse kavandamisprotsessis.

Uurimuses osalenud koolitajad ei maininud ka osalemist koolitusvajaduse väljaselgitamisel, mida Pilli jt (2013) peavad oluliseks etapiks koolitusprotsessi kavandamisel. Uurimusest ei selgu, kas ja kuidas selgitavad osalejate koolitusvajadust välja koolituse korraldajad. Küll aga kinnitasid koolitajad, et tutvuvad võimalusel enne koolitust osalejate taustaga, et olla kursis, missugustest ettevõtetest osalejad tulevad. Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) toovad oma uuringus välja, et õppimiskeskse õpetamispraktika puhul selgitatakse välja õppijate varasem kogemus, nende vajadused ja ootused koolitusele ning võimalusel kaasatakse õppijaid eesmärgistamisse, kuid käesolevast uurimusest selgub, et uurimuses osalenud koolitajate kirjelduste põhjal nad ei kaasa või ei teadvusta kaasamise vajalikkust. Koolitajad arvestavad oma sõnul õppijate varasema kogemusega, aga õpetamispraktikate kirjeldustest ei selgunud, kas nad õppetöö alguses uurivad õppijailt nende ootusi. Seda võib põhjustada asjaolu, et ehituse valdkonna täienduskoolitustele tullakse omandama kindlaid kutsealaseid teadmisi ja oskusi ning sellisel juhul sõnastatakse uurimuses osalenud koolitajate hinnangul koolituse eesmärgiks olevad õpiväljundid üldjuhul vastavalt kutsestandardites toodud pädevustele ning seetõttu ei saa kõiki õppijate soove arvesse võtta. Koolitajate osalise kavandamisprotsessi kaasamise põhjuseks on autori arvates vähene koostöö korraldajate ja koolitajate vahel. Sellest tulenevalt teeb käesoleva töö autor

ettepaneku tulevikus uurida koolituste korraldajate vaadet, ehk kuidas nemad tajuvad koolituste eesmärgistamist ja koostööd koolitajate ning korraldajate vahel.

Koolituse läbiviimist kirjeldades kinnitasid koolitajad, et teavitavad koolituse algul õppijaid koolituse eesmärkidest, õpiväljunditest ja sellest, kuidas õpiväljundite saavutatust hinnatakse. Seda toetab Rutiku jt (2009) väide, et õppijate õppeprotsessi kaasamise eelduseks on nende informeerimine õpiväljunditest ja sellest, kuidas nende saavutatust hinnatakse. Teavitamise tähtsust on rõhutanud teisedki autorid (Biggs & Tang, 2008; St. Clair, 2015).

Läbiviidud uurimusest selgus, et oskuste omandamisele suunatud õppetöö on valdavalt praktiline. Oma kirjelduste põhjal lähtuvad koolitajad põhimõttest, et kui koolituse eesmärgiks on õpitu rakendamine praktilises töös ja tegevuses, peab õpingute põhiosa olema praktiline. Ka Pilli jt (2013) on seisukohal, et teooria õppimine ei arenda üldjuhul selle rakendamise oskust. Praktilise töö kasutamine ka hindamise meetodina loob käesoleva töö autori arvates olukorra, mis imiteerib hilisemat tööalast situatsiooni. See vastab konstruktiivse sidususe põhimõtetele ning ka erinevad autorid (Biggs & Tang, 2008; Pilli 2013; Stenström, 2005) on hindamise meetodi valikul pidanud oluliseks selle sarnasust tegeliku tööolukorraga. Koolitajate sõnul saab õppija oma töö tulemust kohe näha ja täiskasvanud õppija hindab seda kriitiliselt.

Kirjeldustest selgus, et koolitajad kasutavad oma õpetamispraktikates õppijate kaasamist. Ka Biggsi ja Tangi (2008) rõhutavad, et õpetamine ei ole teadmiste ülekandmine, vaid õppijate kaasamine aktiivsesse õpitegevusse, mis aitab neil luua uut teadmist, toetudes olemasolevatele teadmistele. Jarvis (1998) lisab, et täiskasvanute puhul toetatakse ka kogemustele. Koolitajate õpetamispraktikate kirjeldustest jäid õppijate kaasamise võtetena kõlama arutelud, vastastikusest kogemusest õppimine, paaristöö, vastastikune tagasisidestamine, vigadest õppimine, mis tuginedes Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) uurimusele viitab õppimiskesksele õpetamispraktikale. Samas osutas testide kasutamine ja võrdlus teiste õppijate tasemega sisukesksele õpetamispraktikale. Teoreetiliste teadmiste ja info edastamist, mida Reva jt (2014) on oma uurimuses käsitlenud viitena õppejõukesksele arusaamale, käesolevas uurimuses osalenud koolitajad nii oluliseks ei pidanud ning oma kirjelduste kohaselt eelistasid nad ka teooriat õpetada praktika käigus. Siinkohal võib välja tuua, et ehituse valdkonna koolitajate jaoks ei erine käesoleva töö autori arvates õpetamisolukord nende kui praktikute kutsetegevusest ja sarnaneb pigem juhendamisele reaalses töökeskkonnas. Koolitajate taust näitas, et nad kõik omasid erialast töökogemust ja osad neist olid uurimuse läbiviimise ajal lisaks õpetamisele ja koolitamisele samaaegselt hõivatud ka praktilises kutsetegevuses. Kõik uurimuses osalenud koolitajad kinnitasid, et

hoiavad end kursis reaalses töökeskkonnas toimuvaga. Nii oskavad selle valdkonna koolitajad käesoleva töö autori arvates hästi luua reaalsele töökeskkonnale lähedast õppimis- ja hindamissituatsiooni, mille olulisust rõhutab ka Stenström (2005) oma uurimuses. Sarnaselt Karm ja Remmik (2013) uurimuses väljatooduga rõhutasid uurimuses osalenud koolitajad, et õpetamise käigus õpivad nad ka ise. Samas ei nähtu uurimuses osalenud koolitajate kirjeldustest, et nende tegevus oleks suunatud teadmiste ülesehitamisele (*constructing knowledge*) koos õppijatega, mis Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) sõnul on viide õppijakesksele arusaamale.

Käesolevast uurimusest ei selgunud, kuidas mõistavad ja millisena näevad koolitajad õppijate tegevust õppeprotsessis, sest õppija rolli ei kirjeldatud. Käesoleva töö autori arvates võib siin olla kaks põhjust: kas ei võimaldanud seda intervjuu formaat, või pole koolitajate õpetamispraktikad kavandatud õppijast lähtuvalt. Koolitajad ei seostanud oma kirjeldustes õpetamispraktikaid õppijate tegevustega ega kirjeldanud, kas ja kuidas konstrueeritakse ühiselt teadmist. Uurimusest ei selgunud, milline mõju on kirjeldatud õpikeskkonnal õppija õppimisele. Samas ei uuritud käesolevas töös õppija rolli, vaid ainult koolitajate tegevust ja koolitajad selgitasid õpetamis- ja hindamispraktikaid oma seisukohast. Nii võib tuginedes Kirkpatricku (1998) teoriale öelda, et õpetamis- ja hindamispraktikate rakendamise edukust saame hinnata alles siis, kui oskus on omandatud. Uurimuses osalenud koolitajate intervjuudest selgus, et mingil määral säilib koolitajatel kontakt osalejatega (koolitustel osalenud küsivad koolitajatelt nõu ka hiljem), kuid puudub süstemaatiline uurimine, kuidas õpitud rakendatakse. Käesoleva töö autori hinnangul on oluline uurida õpitu rakendamist reaalses tööelus, et vajadusel teha muudatusi õpetamises ja hindamises.

Kokkuvõtteks võib öelda, et koolitajate õpetamispraktikate kirjeldused viitavad üldjoontes õppimiskesksele lähenemisele. Käesoleva töö autori arvates saab alles vaatluse teel lõplikult otsustada, kas koolitajate õpetamispraktikad on õpetamis- või sisukesksed. Käesoleva töö autor teeb ettepaneku uurida tulevikus õpetamispraktikaid ka vaatluse teel ja lisaks uurida, kuidas konkreetsed õpetamismeetodid toetavad õppijate oskuste kujunemist.

Uurimuses osalenud koolitajad rääkisid õpetamisest kui tegevusest, mis on suunatud kindlate tööoskuste omandamisele õppijate poolt viidates selgelt kindlate oskuste omandamisele. Koolitusprotsessist ülevaadet andes pidasid koolitajad oluliseks kirjeldada konkreetseid tööprotsesse, mida õppijad nende käe all sooritavad. Seejuures tähtsustasid nad õigete töövõtete valdamist ning sobivate töövahendite valikut. Uurimusest tulenevalt võib väita, et ehitusvaldkonna (praktiliste oskuste) koolitajad lähtuvad oma õpetamistegevustes Biggs ja Tangi (2008) sõnastatud konstruktiivse sidususe põhimõtetest, sest nende õpetamine

koondub reaalsele õpitegevusele (nt plaatimine), mitte loengutele (nt plaatimisest) ja hindamine tegeleb sellega, kui hästi reaalne oskus on omandatud (nt plaatimine). Uurimuses osalenud koolitajate kirjeldustest selgus, et nad püüavad luua keskkonna, mis julgustab õppijaid vajalikke õpitegevusi rakendama, seejärel hindavad koolitajad õppijate sooritusi ning teevad kindlaks, kas need vastavad kavandatud väljunditele. Koolitajad pidasid väärtuslikuks õppimisvõimaluseks vigade tegemist ja nende kirjeldustest selgus, et sellele järgneb kujundav tagasiside. Vigade tegemise ja kujundava tagasiside koosmõju on esile toonud ka Biggs ja Tang (2008), lisades et seejuures on koolitajate ülesanne luua positiivne õhkkond, kus õppijad julgevad vigu teha. Koolitajad kinnitasid, et nad annavad negatiivset tagasisidet ja korrigeerivad vigu heatahtlikult, õppijaid solvamata, mis ühtib Biggs ja Tangi (2008) öelduga.

Uurimuses osalesid õpetajakutsega koolitajad, kel on nende endi sõnul läbitud ka erinevad õpetamise ja hindamise koolitused ja seega olemas ettevalmistus õpetamistöös, mida Reva jt (2014) peavad praktik-õppejõudude puhul õpetamisoskuste kujunemisel põhiteguriks. Käesoleva uurimuse raames läbiviidud intervjuudes koolitajad kirjeldasid oma õpetamis- ja hindamispraktikaid, kuid ei analüüsinud neid. Osaliselt võis selle põhjuseks olla intervjuu formaat. Samas võis see tuleneda ka asjaolust, et koolitajad pole harjunud oma õpetamis- ja hindamispraktikaid reflekteerima. Kuna Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) uurimus näitas, et õppejõu arusaam enda arenguvajadustest on seotud sellega, kui palju ta reflekteerib seda analüütiliselt. Ka Biggs ja Tang (2008) tähtsustavad õpetamisaruusaamade juures eneserefleksiooni oskust. Samuti eristavad Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) õppija- ja õppejõukesksete õpetamispraktikaid muuhulgas ka selle poolest, milline on õppejõu teadlikkus oma õpetamisoskustest ja valmisolek oma õpetamist arendada, kuid käesolevas uurimuses osalenud koolitajad ei viidanud oma õpetamis- ja hindamisoskuste arendamise vajadusele. Samuti selgus uurimusest, et kõik koolitajad ei tutvu neile antud tagasisidega. Biggsi ja Tangi (2008) hinnangul mõõdavad paljud tagasisidelehed vaid koolitaja karismat, mitte seda, kui tõhus oli õpetamine õppijate teadmiste-oskuste arendamise seisukohast. Käesoleva töö autori arvates võib väita, et see, kui koolitaja ei tutvu tagasisidega, kinnitab veelgi, et ta ei analüüsi oma õpetamispraktikat ja selle tulemuslikkust.

Uurimuses osalenud koolitajad tõid ka välja, et nad ei soovi osaleda õpetamis- ja hindamisteemalistel koolitustel, vaid eelistavad pigem erialaseid koolitusi. Käesoleva töö autori hinnangul on koolitajate soov end kutsealaselt omas valdkonnas täiendada positiivne. Siiski nendivad Reva jt (2014), et hea kutseala valdamine pole kvaliteetse õpetamise eelduseks, sest muutub õppeprotsessis väärtuslikuks alles õpetamisoskuste kaudu, mille arendamise üheks võimaluseks on eneserefleksioon (Biggs ja Tang, 1998). Õpetamisoskusi

saab parandada ka koolitustel, kuid arvestades uurimuses osalenud koolitajate negatiivset suhtumist koolitustesse, peab käesoleva töö autori arvates koolitajatele pakkuma oma õpetamis- ja hindamispraktikaid reflekteerima suunavaid koolitusi.

Samuti väljendasid uurimuses osalenud koolitajad oma soovi korraldada sama valdkonna koolitajate regulaarseid kokkusaamisi, kus hindamisega seonduv on üheks aruteluteemaks. Samale järeldusele on tulnud Biggs ja Tang (2008) konstruktiivse sidususe rakendamise kontekstis - nad soovivad korraldada regulaarseid koosolekuid, kus koolitajatest kolleegid saavad omavahel arutleda nende endi õpetamispraktika ja konstruktiivse sidususe rakendamise üle. Lisaks koolitajate ühiste kokkusaamiste korraldamisele soovitab käesoleva töö autor arendada koolituste korraldajate ja läbiviijate (koolitajate) tõhusamat koostööd.

Koolitajate kirjeldustest selgus, et nad tajuvad õppegruppe heterogeensetena. Nende hinnangul võivad koolitustel samas õppegrupis osaleda väga erineva tausta, teadmiste, oskuste, vanuse ja tööalase ettevalmistatusega inimesed. Õppegruppide suuruse osas tõid uurimuses osalenud koolitajad välja, et väiksema grupi puhul saavad nad jälgida ja toetada õppijate individuaalset arengut, anda igale osalejale tagasisidet ja vajadusel isegi lisaõpet. Optimaalseks grupi suuruseks hindasid koolitajad praktilisel koolitusel 8-12 osalejat. Sellest tulenevalt peaks koolitajate poolt optimaalseks peetava koolitusgrupi suurusega arvestama oskusi arendavate koolituste eelarve planeerimisel. Teisalt on käesoleva autori arvates vajalik tõsta koolitatavate ja huvigruppide (nt Töötukassa) teadlikkust hindamisest kui tunnistuse saamise tingimusest, et suurendada õppijate aktiivsust koolitusprotsessis. Praeguste kirjelduste põhjal võis järeldada, et osalejad ei teadvusta õpiväljundite omandamise hindamise tähtsust koolituse lõpus ja eeldavad, et kui nad on koolituse eest ise maksnud (või on seda teinud keegi teine), siis nad tunnistuse ka saavad. Kui osaleja saadetakse koolitusele kellegi teise poolt (nt Töötukassa), on käesoleva töö autori arvates vajalik põhjalikult välja selgitada tema motivatsioon ja soov teadmisi hiljem tööelus rakendada, et vältida katkestamist ja seega ressursside mittesihipärast kasutamist.

Intervjuudest selgus, et kõik uurimuses osalenud koolitajad polnud kursis väljundipõhise õppe ja hindamise rakendumisega täienduskoolituses. Kõik koolitajad ei teadnud, et vaid siis, kui õpiväljundite omandamine on tõendatud, saab õppijale väljastada tunnistuse, vastupidisel juhul väljastatakse õppijale tõend. Uurimuses osalenute hulgas oli koolitajaid, kes arvasid, et piisab kohalkäimisest, ja kui osalemise miinimummäär on täidetud, siis saab koolituse tunnistuse väljastada õpiväljundite saavutatust hindamata. Kuna väljundipõhise lähenemise ja hindamise nõue rakendus kutseõppeasutustes korraldavas täiendusõppes juba 2013. aastal, siis leiab käesoleva töö autor, et väga oluline on koolitajate väljundipõhise õppe kavandamise,

läbiviimise ja hindamisalase teadlikkuse tõstmine era- ja vabahariduslikes koolitusasutustes, kus pole olnud üleminekuperioodi.

4.1.Uurimistöö piirangud ja töö praktiline väärtus

Käesolevas uurimuses selgitati välja, missugused on ehituse valdkonna koolitajate õpetamis- ja hindamistegevused. Uuritavateks olid ühe kindla valdkonna koolitajad, kel on valdavalt olemas ka õpetajakogemus. Keelebarjääri tõttu ei olnud kaasatud vene õppekeelega kutseõppeasutusi, kus toimub palju ehitusvaldkonna koolitusi.

Üheks piiranguks oli uurija vähene kogemus intervjuerijana. Küsimused esitati küll vahetult, kasutades andmekogumismeetodina poolstruktureeritud intervjuud. Puudu jäi intervjuerija oskusest esitada vajalikke lisaküsimusi, et toetada koolitajaid intervjuu käigus oma õpetamis- ja hindamistegevusi põhjendama. Põhjendamine oleks omakorda aidanud paremini mõista koolitajate eesmärke õpetamis- ja hindamispraktikate osas, näiteks põhjendada, miks nad kasutavad just neid õpetamis- ja hindamispraktikaid.

Takistuseks kujunes ka uurija enda kogemus nii koolituste korraldajana kui koolitajana, mistõttu oli end raske tagasi hoida, et intervjuerides mitte mõjutada uuritavaid ja distantseeruda analüüsiprotsessis.

Käesolev uurimus ei võimaldanud selgitada, kuidas õpetamis- ja hindamistegevused sõltuvad koolituste kestvusest, kuid uurija eeldab, et erineva pikkusega koolituste puhul õpetamis- ja hindamistegevused varieeruvad.

Käesolev töö ei tee üldistusi kõikide täienduskoolituste ja koolitajate kohta, kuna uurimus keskendus ühe valdkonna koolitajate kirjeldustele. Kindlasti on põhjalike järelduste tegemiseks vajalik läbi viia ulatuslikumad uuringuid.

Käesolev töö omab praktilist väärtust eelkõige koolituste korraldajate ja täienduskoolitusasutuste juhtide jaoks. See aitab paremini mõista, missugused on koolitajate õpetamis- ja hindamispraktikad, ja see teadmine võimaldab toetada koolitajaid väljundipõhise hindamise rakendamisel. Lisaks jäi intervjuudes kõlama erinevate huvigruppide koostöö tähtsus nii õppekavade koostamisel, õppetöö läbiviimisel kui hindamisel.

Käesoleva töö autori ettepanek on tulevikus lähemalt uurida koolitajate õpetamis- ja hindamispraktikaid väljundipõhise lähenemise kontekstis.

Kokkuvõte

Seoses muutnud seadusandlusega on alates 2015. aastast Eestis läbiviidavatel täienduskoolitustel nõutav väljundipõhiste õppekavade koostamine ja õpiväljundite saavutatus peab olema hinnatud. Kutseõppeasutustes korraldatavale täiendusõppele rakendus sama kohustus juba 2013. aastal. Väljundipõhine lähenemine (st õpiväljundite sõnastamine ja nende hindamine) eeldab teistsugust õpetamist ja hindamist võrreldes varasemaga. Nii on koolitajad sisuliselt uue olukorra ees, kus nad peavad hindama täiendusõppes osalevate täiskasvanute koolituse käigus omandatud teadmisi ja oskusi. Sellest lähtuvalt oli magistritöö eesmärgiks välja selgitada, kuidas kirjeldavad oma õpetamis- ja hindamispraktikaid koolitajad kutseõppeasutustes toimuvatel ehituse valdkonna täienduskoolitustel.

Käesolevas töös rakendati kvalitatiivset uurimisviisi, mille empiirilises osas koguti poolstruktureeritud intervjuu abil andmeid 11 koolitajatelt, kes olid viimasel kahel aastal Eesti kutseõppeasutustes läbi viinud ehituse valdkonna täienduskoolitusi. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi.

Uurimuse tulemusest selgus, et õppekavade koostamisse ja õpiväljundite sõnastamisse pole koolitajad alati kaasatud. Oluliseks tegevuseks enne õppetöö algust pidasid uurimuses osalenud koolitajad õpikeskkonna ettevalmistamist. Koolitajate õpetamis- ja hindamispraktikate kirjeldustest selgus, et koolitajad arvestavad õppijate varasemat kogemust ja kasutavad õppimiskesksele õpetamispraktikale viitavaid meetodeid: arutelud, vastastikusest kogemusest õppimine, paaristöö, vastastikune tagasisidestamine, vigadest õppimine jne. Peamise kasutatava õpetamis- ja hindamismeetodina tõid koolitajad välja praktilise töö. Seejuures hindasid nad oluliseks grupi suuruse mõju - väike grupp (kuni 10 õppijat) võimaldab koolitajate hinnangul praktilise koolituse puhul anda kõigile osalejale individuaalset tagasisidet ja koheselt eksimustele reageerida. Uurimuses osalenud koolitajate kirjelduste põhjal on rõhuasetus kujundaval, mitte kokkuvõtval hindamisel. Hindamiskriteeriumid tulenevad koolitajate sõnul ehituse valdkonna normidest ja standarditest. Koolitajad nentisid, et nad peavad täiskasvanute puhul õigeks mitteristava hindamise kasutamist, kuid uurimistulemustest selgus, et vähemalt ühes koolis hinnatakse täienduskoolitustel osalejaid ka eristavalt.

Õpiväljundite hindamisele üleminekul koolitajad ise mingeid probleeme ei näinud. Nad pidasid oluliseks sama valdkonna koolitajate omavahelist suhtlemist ja tegid ettepaneku ühiselt kokku leppida nii õpiväljundi omandamist kirjeldavad hindamiskriteeriumid kui hindamisülesanded.

Käesoleva uurimuse tulemused ei ole üldistatavad, kuid koolitajate kirjeldused annavad ülevaate nende õpetamis- ja hindamispraktikatest ehituse valdkonna täienduskoolitustel.

Märksõnad: koolitus, täiskasvanute koolitaja, täiskasvanud õppija, hindamispraktika, õpetamispraktika, õpiväljund, tagasiside.

Summary

In relation with the changes in the legislation, since 2015 work-related training carried out in Estonia must include the designing of learning outcomes in curricula and the assessment of the achieved learning outcomes. The work-related training organised in vocational schools have been subject to this requirement already since 2013. Outcomes-based teaching approach (i.e. wording and the assessment of learning outcomes) requires a different type of teaching and assessment in comparison with the previous approaches to teaching and assessment. Therefore, the adult educators face a new situation in which they have to assess the knowledge and skills acquired by adult learners participating in the work-related training. Based on the above-said, the aim of the Master's thesis is to study how adult educators describe their teaching and assessing practice during the work-related training organised in the area of construction in a vocational school.

The qualitative research approach was applied in this study and the empirical part comprises data obtained from 11 semi-structured interviews with the adult educators who have carried out work-related training in the area of construction organised in Estonian vocational schools within the last two years. The method of data analysis was the qualitative inductive content analysis.

The results of this study show that the adult educators are not always involved in the compilation process of the curricula and the wording of the learning outcomes. According to the interviewees, an important factor before the beginning of the courses is the preparation of the learning environment. The adult educators' descriptions of the teaching and assessment practices show that the adult educators employ the learners' previous experience in teaching - learning process and methods that refer to learning-focused teaching approaches such as: discussion, learning from other's experience, pair work, peer assessment, learning from mistakes, etc. The main teaching and assessment method used according to the adult educators is the practical work. Hereby, they also stress the importance of the impact of the

size of the group: a small group (up to 10 learners) enables to give each learner personal feedback during the practical course and immediate correction of mistakes. According to the interviewees' descriptions the focus is on the formative not on the summative assessment. According to the adult educators, the assessment criteria are based on the requirements and standards established in the area of construction. The adult educators point out that in case of adults they prefer non-differential assessment criteria, however, the results show that at least in one school assessment criteria was differentiated (i.e. grades were developed).

Adult educators themselves do not see problems with the assessment of learning outcomes. They consider the communication between the adult educators of the same area very important and recommend agreeing to common assessment criteria and tasks that describe the acquisition of the learning outcomes.

The results of the study cannot be generalised, however, the adult educators' descriptions give an overview of their teaching and assessment practices in the work-related training carried out in the area of construction.

Keywords: adult educator, training, approaches to assessment, adult learner, learning outcome, approaches to teaching, feedback.

Tänuõnad

Täna uurimuses osalenud koolitajaid mulle pühendatud aja eest, toetavaid pereliikmeid, sõpru ja kolleege, magistriseminari läbiviijaid ning eelkõige oma juhendajaid.

Autorsuse kinnitus

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

Ena Drenkhan

18.05.2016

Kasutatud kirjandus

- Biggs, J., & Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õppimine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Build up skills projekti kodulehekülj (2013). *Eesti ehitusvaldkonna tööjõu koolitamise tegevuskava*. Külastatud aadressil http://www.buildupskills.eu/sites/default/files/national_projects_documents/Eesti_ehitusvaldkonna_t%C3%B6%C3%B6j%C3%B5u_koolitamise_tegevuskava_0.pdf.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (2014). Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Koda, Eesti haridusfoorum. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- EQF terminid* (s.a.). Kutsekoda. Külastatud aadressil: http://www.kutsekoda.ee/et/kvalifikatsiooniraamistik/EQF_tutvustus/EQF_terminid.
- Euroopa Komisjon (2013). *Thematic Working Group on Quality in Adult Learning. Final report*. Külastatud aadressil http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/2013-quality-final_en.pdf.
- Forsyth, I., Jolliffe, A., Stevens, D. (1995). *Evaluating a course. Practical strategies for teachers, lecturers and trainers*. London: Kogan Page Limited.
- Gronlund, N. E., & Waugh, C. K. (2009). *Assessment of Student Achievement*. New Jersey: Pearson.
- Haidak, T., Timmi, M., Kullman, E., Toom, A., Haller, A., Solmann, K., Hollo, K., & Uusmaa, K. (2015). *Seletuskiri täiskasvanute koolituse seaduse eelnõu juurde*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/taks_seletuskiri.pdf.
- Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2005). Hindamine aktiivõppes ja protsessipõhises õppes. E. Pilli, L. Jõgi, & T. Ristolainen (Toim), *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis* (lk 386-389). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Teooria ja praktika*. Tallinn: Kirjastus SE&JS.
- Jalak, K. (2011). Tagasisivaade. T. Märja (Toim), *Koolitaja käsiraamat* (lk 1125-143). Tallinn: Andras.
- Jõgi, L., & Karu, K. (2011). Koolitajale õppimisest. T. Märja (Toim), *Koolitaja käsiraamat* (lk 145-174). Tallinn: Andras.

- Jõgi, L., Karu, K. (2004). Täiskasvanu õppimine kui koolituse probleem. A. Liimets, & V. Ruus (Toim). *Õppimine mitmest vaatenurgast. A 4 HUMANIORA* (lk 130-139). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kaldaru, H. (2005). Õppekava planeerimine ja elluviimine avatud ülikoolis. E. Pilli, L. Jõgi, & T. Ristolainen (Toim). *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis* (lk 153-160). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kalmus, V., Linno, M., & Masso, A. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Tartu Ülikooli Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 1, 2013*, lk 124-155.
- Kasworm, C., & Marienau, C.A. (2002). *Principles for assessment of adult learning*. Australia: John Wiley & Sons, Inc.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. USA: Butterworth- Heinemann.
- Krull, E. (2013). Hindamine. R. Mikser (Toim), *Haridusleksikon* (lk 111-115). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kutseõppeasutuse seadus* (2013). Riigikogu seadus. RT I, 02.07.2013, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015025>.
- Kutseõppeasutuses täiendusõppe korraldamise tingimused ja kord* (2013). Haridus- ja teadusministri määrus. RT I, 20.09.2013, 10. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092013010>.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Tartu Ülikooli Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>.

- Lõhmus, M. (2005). Hindamismeetodite kasutamise võimalustest täiskasvanuõppes. Pilli, E., Jõgi, L., & Ristolainen, T. (Toim). *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis* (lk 396-424). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Märja, T. (2011). Kuidas koolitust ette valmistada? T. Märja (Toim), *Koolitaja käsiraamat* (lk 145-174). Tallinn: Andras.
- Märja, T., Lõhmus, M., & Jõgi, L. (2007). *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Kirjastus Ilo.
- Panteia (2013). Täiskasvanuõppe arendamine. Täiskasvanuõppe kvaliteet (1. osa). Uuringu lõpparuanne. Külastatud aadressil http://ttka.hm.ee/wp-content/uploads/2014/09/Study-on-quality-in-adult-learning-1-Final-report_ET_17_09_14.doc.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pickford, R., & Brown, S. (2006). *Assessing Skills and Practice*. Routledge.
- Pilli, E. (2009). *Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis*. Tartu: Sihtasutus Archimedes.
- Pilli, E., Aruväli, S., Kaldas, H., & Reppo, S. (2013). *Täienduskoolituse õppekava koostamine. Juhendmaterjal*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Pilli, E., & Õunpuu, M. (2012). *Väljundipõhine hindamine kutsekoolis*. Tallinn: SA Innove.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). *Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education*. *Learning and Instruction* 18 (2008), lk 109-120.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). *Academics' conceptions of assessment and their assessment practices*. *Studies in Educational Evaluation*, 38 (2012), lk 94-92.
- Raaper, R. (2011). *Õppejõu hindamispraktikad ja –praktikaid mõjutavad tegurid ülikoolis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Rekkor, S. (2011). *Kutsehariduse riikliku õppekava koostamise kontseptuaalsed alused. Ettepanekud*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Rekkor, S., & Murre, S. (Koost). (2011). *Kompetentsuspõhine hindamine kutse andmisel*. SA Kutsekoda. Külastatud aadressil: <http://kutsekoda.ee/fwkc/contenthelper/10216448/10403544/10403544.pdf>.
- Reva, E., Karm, M., Lepp, L., & Remmik, M. (2014). Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad rakenduskõrgkoolis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 2 (2), lk 116-147.
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults*. United Kingdom: Open University Press.

- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., & Vanari, K. (2009). *Õppekava arendamise juhendmaterjal*. Tartu: Sihtasutus Archimedes.
- Stenström, M-L. (2005). Assessment of Work-Based Learning in Vocational Education Training as a Subject for Research: Quality Assurance and Practice- Oriented Assessment in Vocational Education and Training. P. Puohotie (Toim), *Learning the skills. Special Edition of the Finnish Journal of Vocational and Professional Education* (lk 99-105). Helsinki: Finnish Vocational Education Research Association OTTU.
- St. Clair, R. (2015). *Creating Courses for Adults. Design for learning*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: a common sense guide*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Tamm, A., Einberg, L., & Annus, T. (2007). *Töölalane täienduskoolitus. Uuringu „Täiskasvanute tööalase koolituse kvaliteedi tagamise eeldused“ aruanne*. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium, Poliitikauuringute Keskus PRAXIS, OÜ Uuringukeskus Faktum.
- Tartu Kutsehariduskeskuse täiskasvanute koolitus- ja nõustamiskeskus (2015). *Õppekorralduseeskiri*. Külastatud aadressil: <http://khk.ee/koolitus/tutvustus/korraldus/oppekorralduseeskiri>.
- Tartu Kutsehariduskeskuse täiskasvanute koolitus- ja nõustamiskeskus (s.a.). *Kvaliteedi tagamise alused*. Külastatud aadressil: <http://khk.ee/koolitus/tutvustus/kvaliteedi-tagamise-alused>.
- Tummons, J. (2011). *Assessing Learning in the Lifelong Learning Sector*. London: Learning Matters.
- Täienduskoolituse standard* (2015). Haridus- ja teadusministri määrus. RT I, 26.06.2015, 9. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/126062015009>.
- Täiendusõpe 2014. aastal kutseõppeasutustes*. Haridus- ja teadusministeeriumi andmefail ametkondlikuks kasutamiseks.
- Täiskasvanuharidus* (s.a.). Haridus- ja Teadusministeerium Külastatud aadressil <https://hm.ee/et/eesmargid-tegevused/taiskasvanuharidus>.
- Täiskasvanute koolitaja /andragoogi kutsestandard* (2007). Kutsekoda. Külastatud aadressil: <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10422567/lae/taiskasvanute-koolitaja-andragoog-ii-iii-iv-v-07pdf>.
- Täiskasvanute koolitaja tase 6 kutsestandard* (2015). Kutsekoda. Külastatud aadressil: <http://kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10555674>.

Täiskasvanute koolituse seadus (2015). Riigikogu seadus. RT I, 23.03.2015, 5. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/110062015010>.

Täiskasvanute tööalase koolituse kutseõppeasutuses korraldamise tingimused ja kord (2007). Haridus- ja teadusministri määrus. RTL 2007, 84, 1419. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13297074>.

Vanari, K., & Pilli, E. (2010). Dokumendist teostuseni: väljundipõhise hindamise rakendamine politsei ja piirivalveteenistuse õppekavadel. L. Tabur, & A. Talmar (Toim). *Sisekaitseakadeemia toimetised 2010 (9) Liikuv julgeolek Migrating Security* (lk 162-176). Tallinn: Sisekaitseakadeemia.

Lisa 1. Ehituse valdkonna koolitused Eesti kutseõppeasutustes 2014. a (Täiendusõpe 2014. aastal...) ja intervjueeritud koolitajad õppeasutuste lõikes

Kutseõppeasutus	Koolituskursuste arv kokku ehituse valdkonnas	Erinevate koolituskursuste arv	Keskmine koolituse maht, h	Kokku koolitustel osalejaid	Keskmine osalejate arv koolitusel	Intervjueeritud koolitajaid
Kool 1	9	4	44	128	14	
Kool 2	7	5	41	153	22	1 ^a
Kool 3	2	1	58	20	10	
Kool 4	7	3	63	75	11	
Kool 5	4	4	46	68	17	
Kool 6	12	3	94	138	12	2
Kool 7	9	7	76	94	10	
Kool 8	2	2	53	6	3	
Kool 9	14	9	83	118	8	
Kool 10	8	6	84	22	3	1 ^a
Kool 11	7	7	94	39	6	
Kool 12	2	2	70	20	10	
Kool 13	1	1	35	10	10	
Kool 14	9	6	26	112	12	4 ^a
Kool 15	3	2	67	18	6	2
Kool 16	13	5	36	236	18	
Kool 17	8	3	88	71	9	
Kool 18	3	3	53	34	11	1
Kool 19	7	3	78	81	12	1 ^a

Märkus. ^a Koolitaja viis koolitusi läbi kahes kutseõppeasutuses.

Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuu kava

Lühike enese- ja uuringu tutvustus

I Sissejuhatus

1. Kuidas Teist sai täiskasvanute koolitaja?

Abiküsimused:

Missugune on Teie praktiline (töö-)kogemus ehituse valdkonnas?

Missugune on Teie hariduslik taust?

Kaua olete tegelenud õpetamisega ja kaua täiskasvanute koolitamisega?

II Õpetamine:

1. Palun kirjeldage oma koolitustel õppijaid.

Abiküsimused:

Kuidas komplekteerub õppegrupp?

Kui palju on õppijaid?

Missugune on õppijate motivatsioon?

Palun kirjeldage motiveeritud õppijaid.

2. Palun kirjeldage, mida teete enne koolituskursust?

Abiküsimused:

Kuidas saavad koolitused alguse?

Mis on kõige olulisem, mida õppijad peavad õppima?

Kuidas sõnastatakse (kes sõnastab) eesmärgid ja õpiväljundid?

Kes koostab õppekava?

Missugused on koolitust ettevalmistavad toimingud?

3. Palun kirjeldage, kuidas Te üht koolitust läbi viite?

Abiküsimused:

Kuidas õppijad saavad teada, mida peavad koolituse lõpuks teadma ja oskama?

Milline on õpiväljundite roll õppetöö läbiviimisel?

Kuivõrd jälgite õppekava?

4. Missuguseid õpetamismeetodeid kasutate?

Abiküsimused:

Miks seda meetodit kasutate, mis on eesmärk?

Kuidas toetavad kasutatavad õpetamismeetodid õpiväljundite saavutamist?

III Hindamine

1. Mida tähendab Teie jaoks hindamine?

2. Kuidas Te täiskasvanute koolituses õppijaid hindate?

Abiküsimused:

Mida peate hindamisel oluliseks?

Kuidas teavitata hindamise korraldusest õppijaid?

Missuguseid hindamismeetodeid kasutate?

Kuidas kaasate hindamisse õppijaid?

Kuidas Te annate õppijaile koolituse käigus hinnanguid ja tagasisidet?

Kui sageli annate tagasisidet?

Kuidas Te annate edasi negatiivseid hinnanguid (negatiivset tagasisidet)?

Kuidas toimite, kui leiate, et õppija ei ole omandanud olulisemaid oskusi-teadmisi?

Kas ja kuidas olete muutnud kasutatavaid hindamismeetodeid?

Millest on mõjutatud see, kuidas hindate (miks Te arvate, et hindate just nii)?

Kas keegi või miski on olnud Teile hindamisel eeskujuks?

IV Võimalike raskuste tunnetamine ja toe vajadus

Kutseõppeasutustes toimivatel täienduskoolituskursustel minnakse üle väljundipõhisele õppele. Oluliseks muutub õppekavas planeeritud õpiväljundite saavutatuse hindamine. Kui õpiväljundite omandamine on tõendatud, väljastatakse õppijale tunnistus. Kui õppija ei soovi hindamises osaleda või kui hindamise käigus selgub, et ta pole õpiväljundeid saavutanud, siis väljastatakse tõend.

(Selle info edastab uurija intervjuu käigus).

1. Mida muudab väljundipõhisele hindamisele üleminek Teie töös täiskasvanute koolitamisel?

2. Missuguseid raskusi tunnetate väljundipõhisel hindamisel?

3. Mis oleks Teile toeks üleminekul väljundipõhisele hindamisele koolitustel?

Abiküsimused:

Kas olete osalenud õpetamis- ja hindamisteemalistel koolitustel? Kui jah, siis kuidas hindate selle tulemust iseenda jaoks..?

Kas ja missugust koolitust vajaksite?

Mis, kes võiks olla Teile abiks hindamise paremal korraldusel?

V Üldandmed (täidab intervjuueerija intervjuu käigus ja täiendab vajadusel lõpus)

- 1. Vastaja sugu:** Mees Naine
- 2. Vastaja vanus:** alla 25
 25-39
 40-49
 50-64
 65 +
- 3. Vastaja haridus:** *lvõimalikud mitu varianti/*
 Üldkeskharidus (gümnaasium)
 Kutseharidus või keskeri/tehnikumi haridus pärast põhiharidust
 Kutseharidus või keskeri/tehnikumi haridus pärast keskharidust
 Kõrgharidus
 Õpetajakutse
 Andragoogi, täiskasvanute koolitaja kutse, kui jah, siis mitmes tase
- 4. Kogemus õpetajana (tasemeõppes):**
 alla aasta
 1-4 aastat
 5-9 aastat
 10-19 aastat
 20 aastat ja üle selle
- 5. Täiskasvanute koolitamise kogemus:**
 alla aasta
 1-4 aastat
 5-9 aastat
 10 aastat ja üle selle
- 6. Kogemus ehituse valdkonnas praktikuna (töökogemus)**
 alla aasta
 1-4 aastat
 5-9 aastat
 10-19 aastat
 20 aastat ja üle selle
- 7. Mitu tundi kestvaid koolitusi olete ehituse valdkonnas läbi viinud (*akad. tundides, näiteks 4-40*)?**
- 8. Läbiviidud koolitustel on suurem osa:**
 Praktilisel õppetööl
 Teoreetilisel õppetööl
- 9. Kas olete osalenud väljundipõhise hindamise, õppekava koostamise koolitustel:**
 Ei
 Jah

Intervjuu kuupäev:

Intervjuu koht:

Lisa 3. Väljavõtted uurijapäevikust

Mõtted intervjuusid kuulates ja lugedes

K7: Erakoolitajate mured on teistsugused: õppekavade kopeerimine teiste poolt jms.

Erakoolitaja pole uuenenud seadusandlusega kursis!?

K5, K11: Segab tegevus õpetajana! Jutus kipub tulema põhikooli baasil õppijatega ja üldse õppetöö korralduse ja koolielu korraldusega tasemeõppes seotud aspekte.

Segab õpetamine tasemeõppes, jutt kaldub tasemeõppega seotud õpetamise, hindamise ja koolielu korralduse peale. *Kas märkida piirangutesse?*

K4: Vormilised järelused: purskkaevu juures ei tasu intervjueerida ☺

Õpetajatele-praktikutele on sõnaseadmine kellegi teise poolt etteantud teemal väga vaevaline.

Intervjuerija läheb intervjueeritava kõnemaneeeriga kaasa ja hakkab ka kohe kasutama sõnakorduseid, parasiitväljendeid ja venitamist ☺

Sisuline järelus: Õppija, kes tunneb, et ta ei saavuta õpiväljundeid, jätab ise kursuse pooleli.

Õpetamise terminoloogia ei ole kutseõpetajate tugevam külg Ka ei meeldi neile neis terminites kõnelda!

7 intervjuu puhul ei teostanud uurija ise transkribeerimist ja kuna transkribeerijatele ei tutvustatud põhjalikult transkribeerimise reegleid ning nad ei olnud kursis koolielu kontekstiga, siis tuli uurijal hiljem kõik tekstis sõna-sõnalt üle kuulata ja teha parandused.

Kas märkida piirangutesse? Olgu õpetuseks teistele!

Lisa 4. Kodeerimisnäide

← → ↻ <https://www.qcmap.org/Coding?projectId=5893&questionId=9419> 🔍

QCMap Back to the project

You are in coding mode!

Research Question

Missugused on koollitajate õpetamis- ja hindamispraktikad?

Content analytical technique

Inductive Category Formation

Category definition

defineerimata

Level of abstraction

1

Content analytical units

Coding unit
Phrase or clause (word sequences)

Context unit
tervikintervjuu

Recording unit
All Documents
Count multiple codings per document

M: ee see pigem ei olegi hindamine täiskasvanute koollituse juures, see pigem on tagasiside. Sest neid ma ju ei hinda. Et ee... ja see tagasiside toimub kohe, töö käigus.

E: Kuidas sa negatiivset tagasisidet annad?

M: Viisakalt „Proovime teistmoodi.“ Et noh, et ma ei saa minna ... võib-olla on minust vanem inimene ...klähvima sinna ju. Et soliidelt, viisakalt, erialaliselt. Ja, ja ma leian, et mul ei ole küll probleeme olnud, et et noh mingi probleem on, et et ma ei saa hakkama tagasiside andmisega. Ja noh, üldiselt täiskasvanu saab aru kui ta valesti teeb midagi. Ja kui ma lihtsalt ta suunan, ee suunan teisiti, siis noh ... väga, väga lihtsalt võtavad õppust. Et noh nende

Category Formation

- C3: Õppija motivatsioon sõltub sellest, kas maksab ise
- C4: Õppija motivatsioon sõltub sellest, kas tahab koollituse tulemusena saada paberit (tunn
- C6: Koollitaja tegevused enne õppetöö algust: materjalide hankimine ja ruumide ettevalmis
- C7: Õppekava koostab koollitaja koos korraldajatega
- C8: Õpivaljundid sõnastatakse koos koollituse korraldajatega
- C9: Õppijate teavitamine koollituse eesmärgist koollituse alguses
- C10: Tingimused tunnistuse saamiseks- kohalkäimine
- C11: Koollitaja hindab kõrvalt (jooksvalt) õppija praktilist tegevust
- C12: Õppekava järgimise koollituse käigus tingivad osalejad, materjalid, pinnad
- C14: Õppijate tagasiside koollitajale- uurib ja võtab arvesse
- C16: Tähtis on vaba suhtlemise õhkkonna loomine tunnis
- C17: Hindamine on tagasiside õppijale
- C18: Hindeid täiskasvanutele ei pane
- C19: Praktiline töö on peamine hindamismeetod
- C20: Test on igaks juhuks olemas (ajataiteks)
- C21: Hindamiskriteeriumid on punkthaaval välja toodud
- C23: Negatiivse tagasiside andmine toimub asja seletades
- C24: Õppijate enesehindamine- hindavad ise oma tööd, oskusi, teadmisi
- C25: Tagasiside andmine sõltub tööoperatsioonidest
- C26: Mittemotiveeritud õppijad- on tulnud aega veetma
- C27: Muutus õpetamises ja hindamises aja jooksul- suurenenud enesekindlus
- C28: Reaalne tööelu dikteerib õpetamise ja hindamise
- C30: Kasu hindamiskoolitustest
- C31: Koollitaja suhtumine- täiskasvanuid ei peaks hindamal
- C32: Raskusi väljundipõhisele hindamisele üleminekul ei tunneta

Lisa 5. Näide grupeerimisest



Lisa 6. Ala- ja peakategoriate moodustamine

Koodid	Alakategooriad	PK*
C7: Õppekava koostab koolitaja koos korraldajatega C59: Õppekava koostab ise C148: Õppekava koostades arvestab eesmärki ja mahtu C8: Õpiväljundid sõnastatakse koos koolituse korraldajatega C60: Õpiväljundid sõnastab ise C130: Õpiväljundid sõnastatakse oma kogemuse järgi C176: Kutsestandard näeb ette, mis väljundid peab saavutama C169: Väljundipõhisel hindamisel peaks koolituse eesmärgi sõnastama teistmoodi C131: Kõige olulisem, mida peavad õppima, on hakkama saamine elus ja tööjõuturul C 28: Koolituse eesmärk on parandada reaalsel tööelu korraldust ettevõtetes C180: Ettevõtte koolitusvajadusest lähtumine C170: Koolitaja uurib osalejate tausta C55: Oluline on koostöö tööandjatega C98: Õppijate motiveerimine- kõik on võimelised õppima	Õppetöö eesmärgistamine ja õppekava koostamine	I
C149: Õppijad on väga erinevad C45: Alustades annab õppija ise hinnangu oma taseme kohta (algaja või edasijõudnu) C46: Kui õppijal on koolituse käigus omandada planeeritav tase olemas juba enne koolitust C96: Õppija peab ennast algul targemaks, osavamaks kui tegelikult on = C 82: Õppija ise arvab, et oskab ja ei pea õppima C158: Keeruline kui on grupis erineva motivatsiooniga inimesed (nt Töötukassa ja RKT koos) C94: Õppijale on oluline, kas tunnistus või tõend C127: Osalejad õpivad selleks, et Soome tööle minna C128: Osalejad õpivad selleks, et endal kodus remont ära teha C129: Õppijad on motiveeritud ja õpivad iseenda jaoks; kutseeksamikks või oma töö paremaks korraldamiseks C4: Õppija motivatsioon sõltub sellest, kas tahab koolituse tulemusena saada paberit (tunnistust) või oskuseid C84: Õppija, kes tuleb oma vabast ajast, on motiveeritud C3: Õppija motivatsioon sõltub sellest, kas maksab ise C26: Mittemotiveeritud õppijad- on tulnud aega veetma C37: Mittemotiveeritud õppijal puudub huvi C166: Täiskasvanute ümberõpetamine on keeruline C71: Igaüks omandab midagi!!! = C86: Kõik suudavad midagi ära õppida!	Õppijate kirjeldus	I
C6: Koolitaja tegevused enne õppetöö algust: materjalide hankimine ja ruumide ettevalmistamine C35: Praktilise õppe tähtsus ehituskoolitustel- et oleks nagu päris!	Koolituste õpikeskkonna ettevalmistamine	I
C132: Koolitus algab teoriaga C79: Tähtsad on nii teooria kui praktika (teooria aluseks praktilisele) C133: Puhtalt teooriat võimalikult vähe C105: Teooriat seovad praktikaga, teooria ka töökohal C50: Teoreetilise ja praktilise õppe osakaal C177: Õpetamismeetodite kasutamise küsimusele ei oska vastata C49: Õpetamismeetodid- alguses loeng C172: Koolitajal konspekt (sealt saavad ise lugeda) C64: Õpetamismeetodid- demonstratsioon C140: Õpetamismeetod- materjalide, tööriistade demonstratsioon C63: Õpetamismeetodid- õppefilm + selgitused = C39: Õpetamismeetod: piltide näitamine koos selgitustega C65: Õpetamismeetodid- peamine on praktiline töö C39: Kõikide tööosade praktiline läbitegemine on oluline C164: Õppija on üldiselt huvitatud praktilisest osast C106: Õpetamismeetod- arvutusülesanded (materjali kulu arvutused)	Õpetamis-praktika täiendus-koolitustel	II

<p>C103: Õpetamismeetod- ühine arutelu C124: Õpilaste kogemus on hea võimalus ka koolitajal end täiendada C162: Vastastikune õpetamine C179: Õpetamismeetod- kodutöö C181: Õppemeetodid- aktiivõpe (situatsioonülesanded, juhtumianalüüsid) C137: Ühe koolituse käigus pakutakse õppijale täiendavaid koolitusvõimalusi</p>		
<p>C89: Grupi suurus on oluline, mitte üle 10 C149: Õppijad on väga erinevad C67: Tähtis on individuaalne lähenemine ja suhtlus C51: Õpetamispraktika sõltub grupist C154: Individuaalne lähenemine õppijatele vastavalt nende tasemele, õppija „järeleaitamine“ C16: Tähtis on vaba suhtlemise õhkkonna loomine tunnis C101: Õppekava järgimine sõltub peamiselt pindadest (kuivamine jms) = C12: Õppekava järgimise koolituse käigus tingivad osalejad, materjalid, pinnad C119: Koolitaja peab täpselt ajakavast kinni (programmi jaoks aeg, kellaajaliselt) C54: Kõige rohkem on untsu läinud üle planeeritud asjad!</p>	<p>Õpetamis- praktikat mõjutavad tegurid</p>	<p>II</p>
<p>C17: Hindamine on tagasiside õppijale C151: Hindamine on tagasiside koolitajale C190: Hindamine ja õpetamine ei ole lahus C173: Kõige olulisem on eesmärkide, väljundite saavutamine C108: Hindamine- kuidas inimene teeb ja kuidas saab aru C185: Oluline, et teeks tehnoloogiliselt õigesti, käeline vilumus tuleb hiljem töö käigus C43: Hindamine kui hilisema õppija poolt tehtud töö kvaliteedi kindlustamine C188: Oluline, et oskaks õpitud tööelus rakendada C122: Hindamisel lähtub õppijatest = C135: Hindamisel arvestab ka õppijat, milleks üldse võimeline on C152: Hindamine on õppija areng(u tagamine) C153: Koolitaja fikseerib kohe alguses ära õppija taseme (ja näeb siis tema arengut) C144: Hindamine selleks, et õppijat ergutada paremini tegema, püüdma C161: Hindamine on võrdlus (teise tasemega) C10: Tunnistuse saamiseks piisab kohal käimisest</p>	<p>Hindamise täendus koolitaja jaoks</p>	<p>III</p>
<p>C19: Praktiline töö on peamine hindamismeetod C111: Koolituse lõpus piletitega suuline eksam C125: Neil, kes ei räägi palju, on raskem (suulist) teooriaeksamit/hindamist sooritada C117: Osalejatel on hirm eksami, testi ees C42: Teooriatesti kirjeldus = C61: Valikvastustega teooriatest = C62: Avatud küsimustega teooriatest C20: Test on igaks juhuks olemas (ajatäiteks) C24: Õppijate enesehindamine- hindavad ise oma tööd, oskusi, teadmisi C69: Õppijate hindamisse kaasamine- arutavad üksteise töid C85: Koostöine arutlemine ja hindamine õppijatel C134: Õppijate hindamine on isegi karmim kui koolitaja oma C116: Hindamispõhimõtted on koolitaja ise välja töötanud C44: Hindamine on mõjutatud reaalses tööelus tehtavatest vigadest C11: Koolitaja hindab kõrvalt (jooksvalt) õppija praktilist tegevust C141: Jooksev hindamine iga päev = C142: Igaks õppepäevaks eraldi eesmärgid ja hindamine C178: Vahehindamine muutuste tegemiseks koolitusel</p>	<p>Hindamis- meetodid</p>	<p>III</p>
<p>C175: Kõik ei olegi võimelised väljundeid saavutama C72: Kes tunneb, et ta ei suuda õpiväljundeid saavutada, jätab ise pooleli C121: Ehituses on täpsus väga tähtis, kõik peab olema mõõdetud C58: Ehituses on täpsed normid ees = C88: Kvaliteedinõuded C93: Hindamiskriteerium- kui ei anna norme välja, peab uuesti tegema C68: Kõige tähtsam, mida peavad oskama- koolitaja toob välja konkreetsete tööde- tegevuste loetelu = C21: Hindamiskriteeriumid on punkthaaval välja toodud C18: Hindeid täiskasvanutele ei pane = C92: Täiskasvanuid eristavalt ei hinda C145: Tööandja ei vaata hinnet C113: Hindamismeetod- hindeline eksam selleks, et olla kindel, kas õppija ikka oskab C110: Hindab eristavalt praktilist sooritust</p>	<p>Hindamis- kriteeriumid</p>	<p>III</p>

<p>C136: Eristav hinne on ka tunnistusel, teooria ja praktika eraldi C78: Hinde põhjendamine eristava hindamise puhul C120: Õppijad tahavad, et neid eristavalt hinnataks. C109: Eristava hindamise puhul tahavad õppijad saada paremat hinnet C52: Kui hindamiskriteeriumitele ei vasta, ei juhtu midagi C182: Hindamismeetod ei pruugi näidata õpiväljundi saavutamist</p>		
<p>C25: Tagasiside andmine sõltub tööoperatsioonidest C70: Tagasisidet annab kogu aeg C53: Individ. kokkuvõtvat tagasisidet ei jõua ajapuudusel kõigile anda C23: Negatiivse tagasiside andmine toimub asja seletades = C73: Negatiivset tagasisidet annab viisakalt, selgitades C155: Tagasiside on pigem kahepoolne suhtlus C189: Negatiivne tagasiside individuaalselt C168: Võimalik valuline reageerimine negatiivsele tagasisidele C187: Õppijaid ei kiida, sest peavadki arenema C107: Kui ei vasta, arvuta, tee õigesti, siis arutelu, et miks nii C114: Vead on tänuväärne õppematerjal = C104: Osalejad õpivad teiste vigadest C81: Paneb oskajad mitteoskajatest eraldi (sh eksamitöö ajal) C165: Mis halvasti, see uuesti! C163: Lisaõpetus neile, kel hästi välja ei tule = C99: Vajadusel lisatunnid C154: Individuaalne lähenemine õppijatele vastavalt nende tasemele, vajadusel õppija „järeleaitamine“</p>	<p>Tagasiside andmine õppijatele</p>	<p>III</p>
<p>C112: Koolituse lõpus annavad õppijad anonüümse tagasiside C97: Koolitaja soovib saada lõpus positiivset tagasisidet koolituse kohta C14: Õppijate tagasiside koolitajale- uurib ja võtab arvesse C138: Koolituse tagasisidest selgub, et mõnikord on õppijaid üle hinnatud ja jäetud elementaarsed asjad rääkimata C156: Õppijate tagasisidet ei tutvustata koolitajale = C118: Koolitaja ei küsi/ei saa korraldajalt tagasisidelehti vaadata! C167: Tunnustus on ka see kui tulevad edasi õppima (sessioonõppesse, kursustele) C157: Tagasiside koolitajale- kommid ja lilled C171: Tagasisidest koolitajale sõltub, kas kutsutakse veel koolitama</p>	<p>Tagasiside koolitajale</p>	<p>III</p>
<p>C184: Muutus- koolitaja tegevus on orienteeritud õpiväljundi saavutamisele C115: Hindamine on muutunud, rohkem tähelepanu õppijate osalusele C27: Muutus õpetamises ja hindamises aja jooksul- suurenenud enesekindlus C143: Aja jooksul on koolitaja muutunud rangemaks C87: Eeskuju hindamisel ei oska öelda</p>	<p>Muutused koolitajate hindamises</p>	<p>IV</p>
<p>C191 Üleminek väljundipõhisele hindamisele muudab (hindamisülesandele, -kriteeriumidele C32: Raskusi väljundipõhisele hindamisele üleminekul ei tunnetata = C57: Raskused üleminekul väljundipõhisele hindamisele puuduvad C74: Üleminek väljundipõhisele hindamisele ei muuda koolitaja töös midagi C183: Omandatu rakendamise kohta tööelus info puudub C34: Hindamisega on kõik hästi! C174: Erinevad koolitajad sama kursuse raames võivad tekitada arusaamatus</p>	<p>Probleemide tunnetamine väljundipõhises hindamises</p>	<p>IV</p>
<p>C95: Ei oska vastata, mis võiks olla toeks väljundipõhisel hindamisel C123: Paremaks hindamise korraldamiseks pole tuge tarvis, kõik on hästi C30: Kasu hindamiskoolitustest C75: Koolitusest parem oleks koolitajate omavaheline suhtlus C33: Suhtlemine teiste koolitajatega on vajalik C76: Koolitajate poolt ühine õpiväljundite kokkuleppimine, õppekavade koostamine C147: Hindamiskoolituse asemel eelistab erialast koolitust</p>	<p>Toe vajadus paremaks hindamiseks</p>	<p>IV</p>

*PK - peakategooriad:

I - täienduskoolituste kavandamine;

II - täienduskoolituste läbiviimine;

III - hindamispraktikate kirjeldus;

IV - probleemid väljundipõhises hindamises.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ena Drenkhan, sündinud 22. oktoobril 1973. aastal,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Koolitajate õpetamis- ja hindamispraktikad kutseõppeasutustes korraldatavas täiendusõppes ehituse valdkonna näitel”, mille juhendaja on MSc Kaire Uiboleht ja kaasjuhendaja PhD Mari Karm,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2016