

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Rein Tikk ja Toomas Loide
ÕPPIJATE KOGEMUSED JÕUSTAVA ÕPIKESKKONNA ELEMENTIDEST
KUTSEVALIKU ÕPPES
Bakalaureusetöö

Juhendaja: kutsepedagoogika nooremlektor Liana Roos

Tartu 2024

Resümee

Õppijate kogemused jõustava õpikeskkonna elementidest kutsevaliku õppes.

Kutseõppe valivad enamjaolt riskiohus noored, kelle toetamiseks on vaja õpikeskkonda kohandada. Bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada välja, millisena kogevad kutsevaliku õppes osalejad jõustava õpikeskkonna mudeli elemente kutsevaliku õppes. Viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud 9 Tartu Kunstikooli ühe üleminekuprogrammi õpilasega, andmeid analüüsiti deduktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Uurimusest selgus, et õpilased tajuvad kõiki JÕK mudeli elemente, kuid võtmepädevuste arendamist vähem kui teisi elemente. Uurimusest võib järeldada, et kindlad JÕK mudeli elemendid on õpilaste jaoks meeldejäävamad ja võivad seetõttu olla nende jaoks olulisema tähendusega.

Võtmesõnad: jõustav õpikeskkond, kutsevaliku aasta, ülemineku programm, riskiohus noored

Abstract

Students' experiences with powerful learning environment elements in vocational transitional programs.

Vocational education is predominantly chosen by at-risk youth, for whom the learning environment must be adjusted for additional support. The goal of this thesis is to determine how students in transition programs perceive powerful learning environment elements. Data was collected via half-structured interviews with alumni of one vocational transition program in Tartu Art School, data was analysed using deductive qualitative content analysis. The study found that students experience all elements of PoLEVE, although development of key competences less than others. Conclusions can be drawn that certain PoLEVE elements are more memorable, and thus possibly more important for students.

Keywords: powerful learning environment, transitional year, transitional program, youth at risk

Sisukord

Sissejuhatus	4
Üleminekuprogrammide roll riskiohus noorte toetamisel	5
Jõustava õpikeskkonna raamistik kutsevaliku õppes	7
Metoodika	10
Valim	10
Andmete kogumine	11
Andmeanalüüs	12
Tulemused ja arutelu	12
Tänuõnad	18
Autorsuse kinnitus	18
Kasutatud kirjandus	19
Lisa 1. Sarnasused ja erinevused erinevate üleminekuprogrammide praktikate vahel nelja riigi näitel (Schmid, 2020)	
Lisa 2. Valimi taustaandmed	
Lisa 3. Intervjuu kava	
Lisa 4. Koodipuud	

Sissejuhatus

Kutseõppe valivad enamasti riskiohus noored (Peinemann, 2019; Schmid, 2020), kes on Schmid (2020) järgi sotsiaalselt ebasoodsas olukorras, nõrkade tugisüsteemidega, pika ja raske haridusteedega, nõrkade koolitulemuste ja madala enesehinnanguga, või õpiraskuste ning sotsiaalsete ja vaimsete raskustega.

Murekohaks on noorte väljalangevus kutsekoolidest: viiendik alustanutest ei lõpeta kutsekooli (Eamets & Humal, 2015; Statistikaamet, 2022). Et toetada riskiohus noorte üleminekut ühelt haridustasemelt teisele, viiakse Eestis ja mujal maailmas ellu noori toetavaid projekte. Eestis on selle näiteks kutsevaliku õppekavad. Innove (2019) materjali järgi on kutsevaliku õpe kutseõppeks ettevalmistav tasemeõpe, mille eesmärk on suurendada teadlikkust erialast ja mis arendab praktilisi oskusi ja üldpädevusi.

Riskiohus noortele on vaja kohandada õpikeskkonda, et see toetaks nende eelistusi ja vajadusi üksikisiku tasandil ning koostööpõhiselt (De Bruijn & Leeman, 2011; Tomlinson & Germundson 2007). Üks võimalus on kujundada õpikeskkond jõustava õpikeskkonna (JÕK, ingl PoLEVE, *powerful learning environment*) mudeli alusel. JÕK seab õppimise keskmesse õpilase ning toetab ja jõustab teda väljakutseid pakkuvate ja autentsete õpiülesannetega, võtmepädevusi arendavate võimaluste loomisega, kohandatud ja toetatud õppega, mis koos loovad positiivse ja turvalise õpikeskkonna (Plackle *et al.*, 2014, 2020; Roos *et al.*, 2021a).

Kuigi riskiohus noortele on suunatud mitmeid hariduslikke projekte, muuhulgas Eestis (Tartu Kunstikool, *s.a.*; Tartu Kutsehariduskeskus, *s.a.*), Soomes (Cedefop, 2019), Hispaanias (González-Faraco *et al.*, 2019), Taanis ja Rootsis (Jørgensen *et al.*, 2019) ja Saksamaal (Ohlemann & Driesel-Lange, 2018), käsitlevad varasemad uuringud eelkõige metodoloogiat ja õpetajate kogemust (nt Fix *et al.*, 2019; Schmid, 2020). Analüüse, mis uurivad erinevate projektide tulemusi õpilaste vaatepunktist ning mis oleksid asjakohased Euroopa kultuuriruumis, on vähe, kõige relevantsem uurimistöö on Placklé (2014, 2018, 2020), kelle teoreetiline materjal põhineb intervjuudel nii õpilaste kui õpetajatega kutseõppes.

Sellest tulenevalt keskendutakse bakalaureusetöös õppijate kogemustele ja antakse teoreetiline ülevaade riskiohus noorte toetamisest kutseõppes läbi JÕK raamistiku. Lisaks antakse ülevaade valimist, andmete kogumise protsessist ning meetodikast. Töö esimeses osas selgitatakse üleminekuprogrammide rolli ja võrreldakse erinevaid üleminekuprogramme. Teises osas kirjeldatakse jõustava õpikeskkonna raamistikku. Kolmandas osas kirjeldatakse intervjuude läbiviimist, kodeerimist ja analüüsimist. Töö neljandas osas esitatakse tulemused ning arutletakse nende üle.

Üleminekuprogrammide roll riskiohus noorte toetamisel

Üleminekuprogramm on programm, mille eesmärk on aidata riskiohus noortel minna ühe taseme õppelt järgmisele haridustasemele ning vältida väljakukkumist (Fix *et al.*, 2019; González-Faraco *et al.*, 2019; Innove, 2019; Jäppinen, 2012; Schmid, 2020) ja arendada noorte iseseisvaid pädevusi (Peinemann, 2019; Walther, 2006). Paljudel õpilastel on varasemast ajast negatiivseid õpikogemusi ning seetõttu on nende usalduse võitmine ning enesekindluse kasvatamine eriti oluline (Roos *et al.*, 2021a). Eesti kontekstis on selleks programmiks kutsevaliku õpe (edaspidi KVA), mis tegeleb üleminekuga kutseõppesse.

Õpilased leiavad tee üleminekuprogrammidesse erinevalt – mõned õppijad tulevad ise õppima, kuid on neid, kes soovivad kutseõppesse astuda ja suunatakse üleminekuprogrammi, kuna nad pole kindlad erialavalikus. Samuti on õpilasi, kel on oht tavaõppest välja langeda ning kes suunatakse üleminekuprogrammi (Roos *et al.*, 2021b). Peinemann (2019) toob välja, et üleminekuprogrammide grupid on väga heterogeensed, mistõttu õpetajatel on tihti raskusi õpetamisega. Heterogeensete gruppidega toimetulekuks peab õppekeskkond olema paindlik, et õppekava kohandada iga õpilase jaoks individuaalselt ja pakkuda ülesandeid, mis on väljakutsuvad ja meeldivad nii individuaalselt kui ka grupile (Plackle, 2014).

Üleminekuprogrammid erinevad riigiti kestuse, eesmärgi ja õppekava ülesehituse poolest, Schmid (2020) kirjeldab nelja üleminekuprogrammide kategooriat. Tabelis 1 (vt lisa 1) on välja toodud nende suuremad erinevused ja sarnasused ning märkimisväärsed nõrkused ja tugevused. Neli kategooriat on individuaalselt kohandatud programmid, lühendatud programmid, pikendatud programmid ja ettevalmistusprogrammid. Juhime tähelepanu erinevate programmide eesmärkidele. Individuaalselt kohandatud programmide ning lühendatud programmide eesmärk on ettevalmistus tööturule siirdumiseks. Pikendatud programmi puhul on eesmärk anda sama lõputunnistus, mis tavaõppes. Kõik programmid võivad olla nii kooli- kui ka töökohapõhised.

Suuremad erinevused üleminekuprogrammide vahel seisnevad selles, kui palju on programmi lähenemine individuaalne või struktureeritud (Jørgensen *et al.*, 2019; Hadjivassiliou *et al.*, 2018). Programmide lõpetajatel on raskem tööle saada kui tavaõppijatel, kuid siiski suurem tõenäosus kui väljakukkujatel (Schmid, 2020).

Üleminekuprogrammides on õpetaja mõjukaim kooliga seotud faktor õpilaste õpitulemustes (Fix *et al.*, 2019). Fix (2019) järgi identifitseeritakse riskiohus noori õpetavat õpetajat kui “suhete ehitajat” ning kootsi ja mentorit, kelle ülesanne on võimaldada õpilastele

positiivne suhe kooliga ja sotsiaalne tugi, ning eluoskuste õpetamine. Nende kompetentsuste puudumine vähendab võimalust positiivse õpikogemuse saavutamiseks ning ajendab konflikte. Koolist väljalangemine on viimane samm pikas probleemses protsessis, mis on ajendatud õpilaste käitumisest, uskumustest ja suhtumistest (Fix *et al.*, 2019; Schmid, 2020). Haridusest eemaldumist mõjutavad nii noore kui ka pereliikmete töövõimetus, sotsiaalne eraldatus, vaesus (Schmid, 2020), kooli ja haridussüsteemi ülesehitus (Fix *et al.*, 2019), “eriala sobimatus, [...] terviseprobleemid, tööle asumine ja sellest tingitud ajapuudus, rahalised raskused, konfliktised suhted õpetajate või kaasõpilastega ning ka laiskus” (Espenberg *et al.*, 2012, lk 39), Espenberg (2012) toob välja ka vanematest sõltumise. Peinemann (2019) toob esile, et õpetajatel on keeruline üleminekugruppidega hakkama saada, kuigi nende koostis hõlmab individuaalset toetamist, sest puudub praktika heterogeensete õpilaste grupiga. On juhuseid, kus ühel riskiohus noorte õppegrupil on mitu õpetajat ja isegi eraldi kvalifitseeritud psühholoogiline toetaja (Fix *et al.*, 2019).

Üleminekuprogrammide rühmad on tihti väiksemad kui tavaõppes (Fix *et al.*, 2019; Roos *et al.*, 2021b; Vapper, 2022). Suured õpperühmad ei toeta positiivseid suhteid õpilaste ja õpetajate vahel ja võivad ohustada positiivse õpikogemuse saavutamist (Fix *et al.*, 2019; Placklé *et al.*, 2014).

Eestis saavutatakse KVA õppe jooksul teine kutsekvalifikatsioonitase, eesmärk on valmistada õpilased ette kutseõppesse või tööturule sisenemiseks. Innove (2019) materjali järgi ei ole erialase kvalifikatsiooni saavutamine KVA eesmärk. Programmi iseloomustab ka paindlik õppekava, mentorlus ja nõustamine, õppija kaasatus eesmärkide seadmisel ja hindamisel ja mitmeeristav hindamine. KVA pakutakse kahes mahus – 30 EKAP (Eesti kutsehariduse arvestuspunkt) programm on suunatud õpilastele, kel on raskusi erialavalikuga, kelle üldainete oskused vajavad parandamist, või kes vajavad kohanemist eestikeelses kultuuriruumis, eesmärgiks on haridustee jätkamine suurema teadlikkusega või tööturule sisenemine; 60 EKAP programm on suunatud HEV õpilastele ja sisserändajatele, keskendutakse võtmepädevuste ja praktiliste oskuste arendamisele ja eesmärk on kutseõppe eriala valikuks vajalike oskuste, teadmiste ja hoiakute omandamine (Innove, 2019).

Sarnased iseloomustused käivad ka muude Euroopa riikide üleminekuprogrammide kohta (Hadjivassiliou *et al.*, 2018; Jäppinen, 2012; Schmid, 2020). Mitmes Euroopa riigis on põhifookus töövalmiduse saavutamisel (González-Faraco *et al.*, 2019; Hadjivassiliou *et al.*, 2018; Jørgensen *et al.*, 2019; Ohlemann & Driesel-Lange, 2018), kuid nt Soomes, nagu Eestiski, on fookus suhtlusoskustel ja nõustamisel (Jäppinen, 2012; Tartu Kunstikool, *s.a.*; Tartu Kutsehariduskeskus, *s.a.*).

Kokkuvõtlikult on üleminekuprogrammid meetod riskiohus noorte (taas)kaasamiseks; nende programmide eesmärgiks võib olla õpilaste ettevalmistamine edasiseks õppeks või tööturule sisenemiseks. Üleminekuprogrammid on riigiti väga erinevad: mõned keskenduvad individuaalõppele, teised on rohkem struktureeritud; mõned on lühemad kui tavaõpe, mõned pikemad. Üldiselt toimuvad üleminekuprogrammid väiksemate õpirühmadega. Õpetajatele langeb suur vastutus, sest õpetaja on samaaegselt mitmes rollis ning peab looma õpilastele soodsa õpikeskkonna ning positiivse suhte kooliga.

Jõustava õpikeskkonna raamistik kutsevaliku õppes

Üks tööriist, mis toetaks üleminekuprogrammide õpet, on JÕK. JÕK raamistikku iseloomustab õpetajate keskendumine kootsimisele, refleksioonile, laiahaardelisele hindamisele ja autentsusele (De Bruijn, 2006, viidatud Placklé *et al.*, 2020 j). JÕK mudelis on ülesanded tihedalt seotud igapäevaeluga ning probleemikesksed, suur rõhk on isejuhtival õppimisel ja probleemide lahendamisel meeskonnatöö käigus. Kohanemisvõimeline õpetamine ja toetamine on kohustuslik aspekt ja õpetamine toimub õpilasest ja tema kutseidentiteedist lähtuvalt (Placklé *et al.*, 2014, 2020). Placklé mudeli järgi (2014; 2020) koosneb JÕK neljast komponendist – väljakutseid pakkuvad ja autentsed õpiülesanded, võimaluste loomine õppiija võtmepädevuste arendamiseks, kohandatud ja toetatud õpe, mis kõik kokku moodustavad positiivse ja turvalise õpikeskkonna (vt joonis 1).



(Placklé *et al.*, 2014)

Joonis 1. Jõustava õpikeskkonna mudel (kohandatud Placklé *et al.*, 2014, lk 111).

Mudeli üheks oluliseks elemendiks on väljakutseid pakkuvad ja autentsed õpiülesanded. Placklé jt (2014, 2020) leidsid, et õpilased soovivad tegevusi, mis on neile väljakutseks ning soovivad ise vastutada oma õppimise eest, samas Roos jt (2021a) tehtud intervjuudes tõid Eestis KVA läbi viinud õpetajad välja õpilaste vähese valmiduse vastutuse võtmiseks. Õpilaste aktiivne kaasatus õppetegevustesse soodustab tähendusrikast õppimist (van Beek *et al.*, 2014, viidatud Placklé *et al.*, 2020 j). Aktiivse kaasatuse tõttu jaguneb vastutus õpikeskkonna loomise eest õpetajate ja õpilaste vahel (Placklé *et al.*, 2014).

Et harjutada argielus toimetulekut, on õpilastel vaja kindlat rutiini. Oluline on ka tööelu ühenduste loomine, visiidid ja töökohapõhise õppe praktiseerimine (Jäppinen, 2012), kus õpe toimub suures osas töökohal ning eriala omandatakse tööülesandeid täites (Innove, *s.a.*). Õpilased peavad saama piisavalt teadmisi tööelust ning kogema töö reegleid (Jäppinen, 2012). Argieluliste ülesannete lahendamine on väljakutse ja tähendusrikas tegevus (Placklé *et al.*, 2014). Eestis läbi viidud KVA uuringu tulemustest selgus, et paljud õpilased said esmase töökogemuse vabatahtliku tööga noortekeskustes, loomade varjupaikades ja vanadekodudes (Roos *et al.*, 2021a).

Teiseks on tähtis võimaldada õppijale arendada võtmepädevusi, milleks Placklé (2014) JÕK mudeli järgi on eneseregulatsioon (ehk kui palju õppija ise saab suunata oma õppimist) ja koostöine probleemide lahendamine (ehk kui palju õpilased saavad koos probleeme lahendada). Enesetõhusus ja sellega seotud meelestus tundub mängivat suurt rolli õpilaste eneseregulatsiooni õppimisel (de Corte, 2019). Eesti KVA programmi õpetajate sõnutsi vajasisid õpilased projekti algusest peale õpioskuste arendamist ja palju välist suunamist, mitmel juhul polnud õpilased valmis oma õppimise eest veel vastutust võtma. Erinevad huvitegevused lõhkusid õpirutiini ja rutiini katkedes katkestati ka õpingud (Roos *et al.*, 2021a).

Mudeli osana peavad õpilased õpiprogrammi lõpus suutma lahendada päriselt tekkivaid töö- ja igapäevaelu probleeme (Placklé *et al.*, 2014, 2020). Selle saavutamiseks peab õpetama oskuseid paindlikult ja probleemikeskselt – fookus peab olema teadmiste ja oskuste kasutamisel erinevates kontekstides, mitte ülesande kiirel ja täpsel täitmisel (de Corte, 2019). Tänu probleemikesksele lähenemisele on õpilastel lihtsam õpitu vajalikkust mõista ning õpitud aru saada (Placklé *et al.*, 2014).

JÕK mudeli järgmine oluline element on kohandatud ja toetatud õpe, ehk õpilaste individuaalne toetamine vastavalt nende võimetele, mis tähendab õpilaste eripäradega arvestamist ja toetamist, õppekava kohandamist, õppemetoodika muutmist, mis kõik vajab kohanemisvõimelist õpikeskkonda (Fix, *et al.*, 2019; Placklé, 2014). Toetava õppe osa on ka

õppiija reflektiivne dialoog õpetaja ja kaasõpilastega (Placklé, 2014). Reflektiivne dialoog on teadlik üks-ühele nõustav vestlus, kus nõustaja rollis vestleja toetab õppiija tagasisivaatamist enda õppimisele ja toimunu analüüsi, vaatlemist erinevatest perspektiividest, arutelu selle üle, mis töötas ja mis ei töötanud, murekohtade tuvastamist, ja arengu sünteesimist (Kato & Mynard, 2016).

Reflektiivset dialoogi peeti ka Eesti KVA uuringus karjääri, õpioskuste ja eneseteostuse teemadel, aitamaks õpilastel ületada negatiivseid õpikogemusi ja suunamaks neid realistlikele karjäärivalikutele (Roos *et al.*, 2021a). Varasemad uuringud näitavad, et õpetajate arvates on dialoog vajalik (Jäppinen, 2012; Placklé *et al.*, 2014, 2020), kuid õpilased seda väga kõrgelt ei hinda, pigem soovivad nad tegelda praktiliste ülesannetega.

Kõikide JÕK tunnuste ilmnemiseks on vajalik positiivne ja turvaline õpikeskkond. Positiivne ja turvaline õpikeskkond on toetav, mitmekülgne, vajadustepõhine ja piisavat pingutust pakkuv (De Bruijn, 2006, viidatud Placklé *et al.*, 2020 j). Sellist õpikeskkonda kirjeldavad head suhted õpilaste ja õpetajate vahel, üksteist austav suhtlus, asjakohane eneseväljendus, tugev huvi ja fookus ülesannete lahendamisel ja õpilaste tugevustele keskendumine (Placklé *et al.*, 2014, 2020). Neid märksõnu töid tähtsamate aspektidena esile mitte üksnes õpetajad, vaid ka õpilased (Placklé *et al.*, 2020). De Corte (2019) toob välja, et õpikeskkonnas peab olema balanss isikliku õpitee julgustamisel ja süstemaatilisel juhendamisel, samas tuleb teadvustada õpilaste individuaalseid erinevusi, oskusi, vajadusi ja motivatsiooni. Õpetajad usuvad, et nende roll on toetada, motiveerida ning uskuda õppiijatesse. Mitteeristav hindamine oli tähtis positiivsete õpikogemuste loomisel, et asendada negatiivseid kogemusi – tähtis ei ole mitte ülesannete numbriline hindamine, vaid see, et õpilased õpiksid midagi enda kohta (Roos *et al.*, 2021a). Õpikeskkond, kus erinevuste üle saab arutleda ning kus erinevused on tavalised, võib muuta õpilaste arusaama erinevustest (Placklé *et al.*, 2014)

Eestis läbi viidud uuring näitab, et turvalise õpikeskkonna tekkele aitab kaasa kindla klassiruumi olemasolu, kuhu õpilased saavad alati pöörduda (Roos *et al.*, 2021). Õpilased näitasid välja vähem motivatsiooni, kui nende arvamus heast õpikeskkonnast erines õpetajate vaatest. See näitab ka, et JÕK uurimine õpilase vaatest on väga oluline ja õpetajad peavad õppima õppetööd ehitama õpilase vaatepunktist – see, ja muud detailid on vajalikud, et töötada välja jätkusuutlik raamistik JÕK (Placklé *et al.*, 2020).

Kutsevaliku õpe on Eesti haridussüsteemis uus nähtus (aastast 2019), kuid seni on vähe uuringuid, mis käsitleksid JÕK mudeli kogemust õpilaste vaatepunktist. Enamjaolt on analüüsid erinevatest riskiohus noorte toetamiseks loodud üleminekuprogrammidest lähtunud

õpetaja vaatepunktist (nt Fix *et al.*, 2019; Pilz *et al.*, 2014; Roos *et al.*, 2021a, 2021b). Kuigi õpetajate vaatenurk on oluline, kuna õpetajatel on õppijate toetamisel võtmeroll, on mitmed autorid (Fix *et al.*, 2019; Koopman *et al.*, 2014; Placklé *et al.*, 2014, 2018, 2020; Roos *et al.*, 2021a) osutanud vajadusele käsitleda teemat õpilaste vaatepunktist, mõistmaks, millised on õppijate kogemused üleminekuprogrammides ja mis õpilasi nende endi arvates toetab.

Sellest tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärgiks selgitada välja, millisena kogevad kutsevaliku õppes osalejad jõustava õpikeskkonna mudeli elemente kutsevaliku õppes. Eesmärgist lähtuvalt püstitatakse järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid jõustava õpikeskkonna elemente kogevad õppijad kutsevaliku õppes?
2. Kuidas kogetud jõustava õpikeskkonna elemendid õppijate arvates õpet mõjutasid?

Metoodika

Töö eesmärgist lähtuvalt viidi läbi kvalitatiivne uurimus. Sellist uurimuse tüüpi sobib kasutada juhtudel, kus tuntakse huvi inimeste subjektiivse kogemuse vastu (Laherand, 2010).

Valim

Uurimuses kasutasime sihipärast valimit. Sihipärane valim võimaldas välja valida kõige paremini uuringu kriteeriumitele vastavad intervjuueeritavad (Rämmer, 2014). Valimi kriteeriumiteks olid, et intervjuueeritavad on osalenud Tartu Kunstikooli läbi viidud KVA projektis CODE/KUVA, ja on nõus andma intervjuud enda kogemusest eeltoodud projektis. Valim koosnes üheksast Tartu Kunstikooli KVA programmi vilistlasest (vt lisa 2), kelle vanus õppimise ajal oli 16–29 eluaastat, intervjuueeritavate vilistlaste keskmine vanus oli 24,8 eluaastat.

Uuritavad leiti ühe töö autori kaudu, kes oli nende vilistlaste mentor üleminekuprogrammi raames. Intervjuus osalemine oli vabatahtlik ja uuritavatele tagati konfidentsiaalsus. Konfidentsiaalsuse tagamiseks muudeti kõikide intervjuus osalejate nimed. Uurimuses osalenud vilistlastega võeti ühendust e-maili, Discordi ning Instagrami teel. E-maili teel saadi kätte seitse vilistlast. E-mailidega samal ajal saatsime intervjuupalve välja ka Discordi, kus toimus suur osa õppetööst pandeemiast põhjustatud kaugõppe ajal; Discordist saadi kätte üks vilistlane. Kuna esialgsetele üleskutsetele intervjuud andma ei reageerinud piisavalt huvilisi, võtsime Instagrami teel ühendust ühe vilistlasega. Intervjuueeritavatele tutvustati uuringu eesmärki, tulemuste kasutamise otstarvet ning

konfidentsiaalsuspõhimõtteid. Lepiti kokku intervjuu aeg. Intervjuu toimus samades ruumides, kus toimus õppetöö projekti ajal.

Andmete kogumine

Andmete kogumiseks tegime poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis aitasid paremini aru saada õpilaste kogemusest jõustavas õpikeskkonnas. See võimaldas saada otsest infot õpilastelt nende enda sõnades (Lepik *et al.*, 2014) JÕK aspektide mõjust nende õpikogemusele. Teoreetilisest ülevaatest lähtuvalt koostasime intervjuu kava, viisime läbi prooviintervjuu ja seejärel intervjuud õpilastega. Intervjuud salvestati telefoniga.

Transkribeerimiseks kasutati Olev & Alumäe (2022) välja töötatud veebipõhist kõnetuvastust, mille tulemust korrigeerisime loetavuse huvides hiljem manuaalselt.

Intervjuu kava koosnes sissejuhatavatest küsimustest ning seejärel kolmest teemaplokist – esimese teemaploki küsimused tegelesid sisseastumise ja õppe korraldusega, teises olid küsimused grupisiseste suhete kohta, ja kolmandas olid küsimused, millele vastates intervjuueeritav sai reflekteerida õpikogemuse üle. Intervjuu teemaplokid olid üles ehitatud sellisel moel, et intervjuu sujus intervjuueeritavale mugavalt ja loogiliselt.

Küsimustega uurisime vilistlaste kogemust erinevate Placklé jt (2014) mudeli elementide suhtes ja nende subjektiivset mõju õpiprotsessile. Terviklik intervjuukava on esitatud lisan 3. Intervjuu kava arutasime läbi omavahel ja töö juhendajaga.

Viisime läbi prooviintervjuu ühe valimi kriteeriumitele vastava Tartu Kunstikooli CODE/KUVA nimelise KVA projekti vilistlasega, et veenduda kavandatud küsimuste asjakohasuses, intervjuu ülesehituse mugavuses, ja kasutatava tehnika võimelisuses. Pärast prooviintervjuud täpsustasime intervjuukava, eemaldades kaks küsimust. Nt eemaldasime küsimuse “Kui palju oli teil koostööd?”, kuna sarnane küsimus oli juba esimeses teemaplokis olemas. Et saada täpsemaid vastuseid ning parandada intervjuu voolavust, lisasime kavas täpsustusi olemasolevatele küsimustele. Nt: “Kui kerge, kas tunduvad tagantjärele kerged või olid õppides ka kerged?”

Pärast intervjuukava parandamist viisime läbi intervjuud. Enne intervjuude läbiviimist küsisime intervjuueeritavatelt nõusoleku salvestamiseks ja märkmete tegemiseks, ja selgitasime, et kõik nimed muudetakse pseudonüümideks (Lepik *et al.*, 2014). Intervjuude keskmine kestus oli 40 minutit, peale transkriptsiooni korrastamist oli transkriptsioonide pikkus keskmiselt seitse lehekülge.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsil kasutati deduktiivset kvalitatiivset sisuanalüüsi, kuna see võimaldas saada kõige parema ülevaate õpilaste kogemustest ja arusaamadest jõustavast õpikeskkonnast (Kalmus *et al.*, 2015). Kuna mõlemad uurimisküsimused käisid spetsiifiliselt olemasoleva JÕK mudeli komponentide kohta, kasutati deduktiivset lähenemist, kus kategooriad moodustasid Placklé jt (2014) mudeli elementide järgi. Mõlemad autorid kodeerisid kõigi intervjuude kõik küsimused, seejärel võrreldi kodeeringuid ja kuigi kodeeringud kattusid väga suurel määral, otsustati uuesti kodeerida.

Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati õpilaste nimed pseudonüümidega. Samuti muudeti enamiku koolide, ettevõtete, ja muude töösse mittepuutuvate isikute nimed. Läbipaistvuse säilitamiseks esitati muutmata kujul intervjuueeritud õpilasi õpetanud autori nime, kui intervjuueeritavad teda mainisid. Tekste kodeeriti QCAmapi keskkonnas, mida eelistati kasutajaliidese kvaliteedi tõttu.

Tulemused ja arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid JÕK elemente kogevad õpilased kutsevaliku õppes ning kuidas see neid toetab. Järgnevalt esitatakse tulemused ning arutletakse nende üle. Nii tulemuste esitamine kui arutelu järgib Placklé jt (2014) mudeli elementide loogikat: kohandatud ja toetatud õpe, võtmepädevused, õpiülesanded ning positiivne ja turvaline õpikeskkond, käsitledes mudeli ühe elemendi raames nii esimest kui teist uurimisküsimust. Tulemusi ilmestatakse intervjuukatkenditega, milles on nimed esitatud pseudonüümidenä. Teksti on arusaadavuse eesmärgil korrigeeritud, välja jäetud osad on markeeritud järgnevalt: [...]. Peatüki lõpus tuuakse välja ka tööga seonduvad kitsaskohad.

Esimese uurimisküsimuse raames huvitas meid, milliseid jõustava õpikeskkonna elemente kogevad õppijad kutsevaliku õppes? Tulemused osutavad, et **kohandatud ja toetatud õpet** kogeti kootsimise, individuaalse lähenemise ja reflektiivse dialoogina. Vilistlastele jäi õppimise ajal silma mitmeid võtteid, mida kasutatakse kootsimises, nt, et õpetajad suhtlevad õpilastega võrdsel suhtlustasandil. Tiimikootsimistundides kasutati vilistlaste kogemustes grupiarutelusid ja reflektiivseid dialooge, arutleti nii tiimi arenguetappide üle, kui ka individuaalselt käitumise ja enesejuhtimise teemadel. Need tulemused on kooskõlas Placklé jt (2014) mudeliga, milles reflektiivne dialoog õpetaja ja kaasõpilaste vahel on oluline osa toetavast õppes (Placklé *et al.*, 2014). Kuigi Placklé jt (2014) ei kirjelda kootsimist ehk ühte toetavat õpetamisstiili väga detailselt, toob ta välja selle

olulisuse. Samuti ei kirjelda Placklé jt (2014) mudel, kuidas refleksioon peaks toimuma. Grupiarutelud, mille käigus toimub refleksioon, võivad seega olla selle projekti eripära. Küll aga vajab see kindlasti väga turvalist keskkonda, et õpilased julgeksid ennast avada.

Vilistlaste kogemustes toetati aeglasemaid õpilasi, palju oli individuaalset nõustamist ja toetamist ja grupi mentor oli kogu aeg kättesaadav ning hoidis õpilaste käekäigul silma peal. Õpilaste individuaalne toetamine vastavalt nende võimetele on jõustava õpikeskkonna mudeli oluline komponent (Fix, *et al.*, 2019; Placklé, 2014). Lisaks mainiti, et klassis oli korraga mitu õpetajat, mis võimaldas õpilastel saada individuaalsemat juhendamist. Fix jt (2019) soovivadki riskiohus noorte õpetamisel teha väiksemad klassid kui tavaõppes ja kaasata õpetamisse mitu õpetajat korraga.

Teise uurimisküsimuse raames soovisime välja selgitada, kuidas kogetud jõustava õpikeskkonna elemendid õppijate arvates õpet mõjutasid. Kohandatud ja toetatud õppe kategoorias tõusid esile just eespool kirjeldatud grupiarutelud, mis olid tavaliselt seoses õpilaste toetamise ja õpilaste omavaheliste suhete loomise küsimustega.

Heiki tunnis kui keegi tõi mingi probleemi välja siis ta üritas lahendada ja panna mõistma, et millest see probleem üldse võis tulla, et näiteks kas siis suhtlemise ja läbisaamise teemadel või siis käitumise teemadel. (Karina)

Vilistlased kiitsid grupiarutelusid just tiimiloomise poolest. See tulemus on tähelepanu vääri, kuna varasemate uuringute kohaselt on just rühmatunde loomine kutsevaliku õppes üks suuremaid väljakutseid (Roos *et al.*, 2021). CODE/KUVA programmis toetasid aga grupiarutelud eeskätt tiimi moodustamist ja kuuluvustunde loomist.

On teada, et suured õpperühmad ei toeta positiivseid suhteid õpilaste ja õpetajate vahel ja võivad ohustada positiivse õpikogemuse saavutamist (Fix *et al.*, 2019; Placklé *et al.*, 2014), mistõttu ongi üleminekuprogrammide rühmad on tihti väiksemad kui tavaõppes (Fix *et al.*, 2019; Roos *et al.*, 2021b; Vapper, 2022). Ka siinses uurimuses tõid vilistlased intervjuudes esile väiksema õppegrupi olulisust, mis tegi võimalikuks individuaalse toetuse.

Kokkuvõtteks võib seega öelda, et CODE/KUVA programmi vilistlaste kogemustes tõusis kohandatud ja toetatud õppe elemente kogedes esile ennekõike kootsimine ja rühmaarutelud, mis osutusid oluliseks just tiimitunde loomisel. See näib olevat CODE/KUVA programmide eripära, millest võiksid julgustust saada ka teised kutsevalikuõppe rakendajad, kes peavad oluliseks rühmatunde loomist.

Võtmepädevuste arendamise kategoorias kogesid õpilased enesetõhususe arendamist ja probleemikeskset koostööd. Jõustava õpikeskkonna mudeli järgi on eneseregulatsioon ja koostöine probleemide lahendamine olulisemad võtmepädevused olulised ka õpilaste vaatest (Placklé *et al.*, 2020). Vilistlaste sõnul innustati neid meeskonnas juhirolli proovima, arutati grupidünaamikaga seonduvat teooriat ja tegeleti grupisiseste suhetega.

Ja siis siuksel metatasandil analüüsisime grupidünaamikat üldiselt, kuidas me toimime ja kuidas meil läheb ja kuidas üldiselt grupidünaamika toimub, kui on konflikte kuidas nendega toime tulla. Kuidas on juhtimine ka, me saime kõik juhtimist proovida. (Gerli)

Kogeti palju koostööle üles ehitatud ülesandeid. Koostöö toimus nii sotsiaalsete kui ka ülesannetega seotud probleemide lahendamisel, tihti ka siis, kui ülesanne oli mõeldud individuaalselt lahendamiseks.

Enesetõhususe teemadel tõsteti esile, õpetajad pigem suunasid küsimuste kaudu õpilasi ise vastust leidma. Lisaks oli õppekava sees võimalik õppeaineid valida ja sel viisil võtta vastutus oma õppimise eest. Oli nii neid, kelle kogemustes oli valikuvõimalusi liiga palju, kui ka neid, kelle meenutustes seisnes valikuvõimalus selles, et õpilastel oli võimalik ise otsustada, kuidas ülesandeid lahendada. Näiteks tõi Liisi välja:

Saime valida mis projekte me hakkame tunnis tegema, mis suunas me tahame rohkem liikuda. Kas me tahame rohkem modelleerimist, skulptureerimist või animatsiooni. Kas me tahame koostööprojekti teha või tahame üldse eraldi õppida? Siis minu arust oleks saanud ka rohkem üldkunstiaineid.

Aktiivne kaasatus õppimisega seotud otsustes tõstab õpilaste vastutust õppimise osas (Placklé *et al.*, 2014). Kui varasemad uurimistulemused osutavad, et kutsevaliku õppes õppijad ei ole valmis võtma vastutust enda õppimise eest (Roos *et al.*, 2021a), siis vilistlaste kogemused CODE/KUVA programmis eristusid selles osas. Samuti on võtmepädevustega seonduvalt varem leitud, et kutsevaliku õpilased vajasisid ennekõike õpioskuste arendamist (Roos *et al.*, 2021a).

Õppimist toetavana (teine uurimisküsimus) tõsteti intervjuudes esile, et võtmepädevuste arendamise kaudu on enesekindlus tõusnud ja on tekkinud parem arusaam, kuidas olla omapärane. Mitte ainult ei tehtud tihti koostööd, nagu mudel nõuab, vaid analüüsiti ka grupidünaamikat ja selle toimimist. Nii teadlikkus grupi toimimise teooriast kui

ka võimalus teha koostööd hoolimata ülesandest tunduvad olevat õpilastele väga toetavad. Ka varem on rõhutatud, et teoreetiliste teadmiste omandamine on oluline (Roos *et al.*, 2021a).

Tulemused osutavad, et Tartu Kunstikooli CODE/KUVA programmi võtmepädevuste keskmes on eneseregulatsioonioskuse ja koostöise probleemilahendusoskuse arendamine, mis on kooskõlas Placklé jt (2014) jõustava õpikeskkonna mudeliga. Asjaolu, et siinsed tulemused eristuvad varem kutsevaliku õppes läbi viidud uurimistulemustest (vt Roos *et al.*, 2021a), võib tuleneda Tartu Kunstikooli üleminekuprogrammi eripärast, mis on suunatud erialast huvitatud õppijale, mistõttu ka sihtrühm on homogeensem ja motiveeritum, mis omakorda teeb kõrgema taseme võtmepädevuste arendamise programmis võimalikuks.

Õpiülesannete kategoorias kogeti autentseid ja väljakutset pakkuvaid ülesandeid. Intervjuudest tuli välja, et õpilased kogesid autentsena nii ülesandeid, mis tulid päris kliendilt, kui ka ülesandeid, mis õpetasid baasoskusi. Autentsete õpiülesannete juures selgus, et kõige meeldejäävamad ning tähendusrikkamad ülesanded olid päris tööandjate väljapakutud disainiülesanded, mille puhul mindi mõnel juhul isegi üle ajapiirangu, mis tulenes õppekava kestusest. See on kooskõlas Placklé jt (2014) teooriaga, et igapäevaeluga seotud õpiülesanded on õpilastele väljakutsuvad, samuti peab fookus olema teadmiste ja oskuste kasutamisel, mitte kiirusel (de Corte, 2019). Õpetajatega arutleti ka erialaste võimaluste üle.

Seesama särgi disainimise ülesanne oligi päris eluga seotud. Meil oli ülesanne otsida päris kliendid ülesse ja ise tegeleda selle müügipoolega või reklaamimisega. (Mari)

Vilistlaste kogemust mõjutas programmi ajal saadav stipendium, millega seoses võrreldi programmis osalemist palgatööga. Vilistlased tõid välja, kuidas erinevad ülesanded neid arendasid. Väideti, et põhilised erialaprogrammi oskused on omandatud ja samuti oskus erialaselt mõelda. Sellega seoses kirjeldati ülesandeid kui praktilisi.

Vilistlaste kogemuses ei olnud ülesanded nii lihtsad, et igav hakkab, ega nii keerulised, et tahaks alla anda, kuid oli ka neid, kelle jaoks mõni ülesanne oli kohati liiga raske. Tihti seostati keerukust ajakuluga või ülesandeks määratud ajaga, seda nii pika, kui ka piiratud aja puhul. Kiideti töötempot ja programmi ülesehitust ülesannete ja teemade keerukuse poolest, kuid esines ka negatiivseid arvamusi, mis sageli sõnastati õpetajate suunas. Toodi välja, et ülesannete puhul oli väga palju vabadust, kuidas midagi lahendada.

Ülesanded tundusid vilistlaste kogemuse järgi piisavalt keerulised, et oleksid õpilasele arendavad. Sellest hoolimata pidasid vilistlased isegi ülesandeid, mis tundusid kohati liiga keerulised, arendavateks ja kirjeldasid enda pingutusi pigem positiivselt.

Animatsioon oli äärmiselt keeruline minu arust. Seal meil oli täiesti mõõn. [...] Kohati ei osatud seda minu arust - animatsioon oligi kõige keerulisem. See sai meil isegi valmis kui meil oli juba see kursus läbi äkki. [...] Kogemus oli pigem positiivne selles suhtes et no sellest sai ju õppida. Keeruline võib-olla, aga noh, see ei olnud midagi katastroofilist ega hullu. (Hanna)

Nii vilistlaste kogetud elemendi osad, kui ka see, kuidas kogetud elemendid mõjutasid õpikogemust, ühtivad Placklé jt (2020) mudeliga. Sellest tulenevalt leiame, et õppesse peaks kaasama tööandjaid, kes püstitavad elulisi ülesandeid ja õpilastele tuleks anda piisavalt aega nende sooritamiseks. Siis saaksid õpilased esimese töökogemuse juba õppimise käigus, mitte vabatahtlikena varjupaikades või vanadekodudes, nagu on paljude KVA õpilaste esimene töökogemus (Roos *et al.*, 2021a).

Positiivse ja turvalise keskkonna kogemus moodustus eelnevate Placklé jt (2014, 2020) mudeli elementide koosmõjust ja lisaks õpetajate ja õpilaste vahelisest suhtest. Rõhutati, et õpetajad olid sõbralikud ega loonud distantsi. Mainiti, et õpetajad olid nõus aitama ka tunniväliselt. Öeldi, et tunnis ja tunniväliselt suheldi vabas vormis ning tunnivälisel ajal sai õpetajatega vestelda ka elulistel või erialastel teemadel. Intervjueeritavad leidsid, et üksteisega suhtlemine oli pigem positiivne. Toodi välja ka tähelepanelikkus ja avatus ning teadlikkus sellest, mida tuleb teha, et grupp töötaks. Konfliktidest kõneldes toodi esile probleemi rahulik läbirääkimine ning arutamine. Intervjueeritavad tundsid, et nende töödele anti pigem edasiviivat ja positiivset tagasisidet. Parema tulemuse saavutamiseks lahendati ülesandeid ka tunniväliselt. Eelnev on kooskõlas JÕK mudeliga, mida kirjeldavad head suhted õpilaste ja õpetajate vahel, üksteist austav suhtlus, asjakohane eneseväljendus, tugev huvi ja fookus ülesannete lahendamisel ja õpilaste tugevustele keskendumine (Placklé *et al.*, 2014, 2020).

Vilistlased tõid välja, et nende kogemust mõjutas hea tunnitempo ning et ülesannete lahendamisega ei kaasnenud liigset pinget. Ülesannete puhul viidati ajalimiidi puudumise positiivsele mõjule. Veel toodi välja, et positiivset mõju avaldas eluliste kogemuste ning näidete jagamine tunni raames. Leiti, et vaba vestlus ning eluliste näidete toomine tunni keskel oli neile sellel hetkel vajalik. Öeldi, et elulisi näiteid jagasid nii õpilased kui ka õpetajad. Intervjueeritavad tõid välja mõnusa keskkonna, mitmed tõid välja head suhted õpetajate ja klassikaaslastega kui põhimotivaatori kohalkäimiseks. Mõned märksõnad, mis kirjeldasid suhteid, olid sõbralikkus, lähedus, aitamine, vaba, positiivne ja avatud.

Vaba vestlus tunni sees oli ka selline, et üks osa on seal programmiõpe. Sa õpid midagi aga siis olid kogu aeg sellised elulised näited kas õpetajate poolt või siis said õpilased tunnis ka rääkida midagi enda minevikust järsku. [...] ma arvan et see oli just hea tol hetkel, et sa said jagada igasuguseid asju tunni sees ka. (Taavi)

Hinnete osas mainisid vilistlased, et hindeid ei olnud. Tagasisidet said õpilased otse õpetajalt ning tihti ka kaasõpilastelt. Vilistlased tõid välja, et nad said stipendiumi kohalkäimise eest. Kuigi JÕK mudelis kasutatakse tavaliselt mitmeeristavat hindamist (Roos *et al.*, 2021a), ei kommenteerinud ükski intervjuueeritav hinnete puudumist negatiivselt, küll aga oli vilistlasi, kes seda kiitsid. Samuti kiideti otsust anda stipendiumi puhtalt kohalkäidud päevade eest. Kuigi mitmed intervjuueeritavad ei maininud stipendiumi, oli see paljude vilistlaste jaoks väga tähtis elukohaga seotud küsimuste tõttu, mis paneb järeldama, et õpilased ei seostanud seda õpimotivatsiooni, vaid baasvajadustega. Intervjuudes toodi välja, et kuigi tavaõppe stipendium on väiksem, ei tunta, nagu oldaks millestki ilma jäänud.

Kokkuvõttes ühtis õpilaste kogemus JÕK mudeli elementides ja selle mõju õpingutele suures osas Placklé jt (2020) mudelis kirjeldatuga. Märkimisväärne rõhk vilistlaste kogemuses oli õpetaja-õpilase vahelises suhtes, kus toodi välja ehedate ja võrdsete suhtluskogemuste olulisus. Suur erisus Placklé jt (2020) mudeliga oli õpilastele pakutav stipendium, mis vilistlaste sõnul ei mõjutanud nende kogemust õpitulemuste osas, vaid võimaldas õppimise. Vaja oleks edasi uurida, kui palju päevane õppestipendium või selle puudumine mõjutab õpikogemust klassis, kus kõigil õpilastel on elukohavajadused rahuldatud.

Tulemusi tõlgendades tuleb silmas pidada mõningaid piiranguid. Esiteks viidi intervjuud läbi vilistlastega, kes meenutasid oma kogemusi (mõnel juhul oli programmi lõpetamisest möödunud kolm aastat) ja mitmetel juhtudel tõdesid intervjuudes, et nende mälestused kõikides aspektides ei olnud kuigi värsked või hästi säilinud. Seega, kui vilistlaste kogemustes mingi aspekt esile ei kerkinud, ei pruugi see tähendada, et seda jõustava õpikeskkonna elementi õpingute ajal siiski ei kogetud. Teiseks, kuna üks bakalaureusetöö autoritest oli intervjuueeritud KVA õppekava vilistlaste mentor – ehk täitis kursusejuhendaja rolli – ja oli kohal ka intervjuude ajal, siis võivad olla vastused kallutatud. Samuti võib tulemusi mõjutada intervjuueerijate vähene intervjuueerimiskogemus ning kvalitatiivne andmete kogumise viis.

Töö praktiline väärtus seisneb selles, et autoritele teadaolevalt käsitletakse esimest korda kutsevaliku õpet õpilaste vaatenurgast. Tulemused osutavad, milliseid JÕK elemente õpilased tunnetasid ning oluliseks pidasid ning see aitab paremini planeerida JÕK raamistikule ehitatavat kutsevaliku õppekava.

Täiendavalt tuleks kvantitatiivselt uurida, kui universaalsed on kogutud andmed ja kas leitud tulemused kehtivad reeglina JÕK läbinud õpilaste puhul. Samuti tuleks uurida, kuidas oleks võimalik rakendada JÕK raamistikku tavaõppes ja kui toetav oleks see õpilastele, kes ei ole riskiohus.

Tänuõnad

Suur tänu Liana Roosile töö juhendamise eest. Täname Eva Lepikut keelelise toimetamise eest. Täname Tartu Kunstikooli loa eest ruume kasutada ja Tartu Kunstikooli CODE/KUVA projekti vilistlasi, kes olid nõus oma kogemusest jutustama. Mõlemad autorid tänavad oma kaasautorit toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega. Kirjutasime töö samal ajal Google Docs keskkonnas, töötades korraga vahepeal erinevate ja vahepeal samade peatükkide kallal. Lisaks taastöötlesime mitu korda üksteise ja enda teksti, mistõttu ei saa autorite panuse jaotust detailselt mõõta.

Rein Tikk

Toomas Loide

/allkirjastatud digitaalselt/

23.05.24

Kasutatud kirjandus

- Cedefop (2019). *Vocational education and training in Finland: short description*. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/841614>
- De Bruijn, E., Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 694-702.
- De Corte, E. (2019). Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills. *Educational Studies Moscow*, 4, 30-46.
- Eamets, R., Humal, K. (2015). *Policy Performance and Evaluation: Estonia*. STYLE Working Papers. University of Brighton, Brighton.
- Espenberg, K., Beilmann, M., Rahnu, M., Reincke, E., Themmas, E. (2012). *Õpingute katkestamise põhjustatud kutseõppes*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus RAKE.
- Fix, G. M., Ritzen, H. T. M., Pieters, J. M., Kuiper, W. A. J. M. (2019). Effective curricula for at-risk students in vocational education: a study of teachers' practice. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1).
- González-Faraco, J. C., Luzón-Trujillo, A. & Corchuelo-Fernández, C. (2019). Initial vocational education and training in a second chance school in Andalusia (Spain): A case study. *The Australian Educational Researcher*, 46, 827–842.
- Hadjivassiliou, K. P., Tassinari, A., Eichhorst, W. & Wozny, F. (2018). How does the performance of school-to-work transition regimes vary in the European Union? *Youth in transition: inequalities, mobility and policies in Europe*. Oxford University Press.
- Jäppinen, A. K. (2012). Transitions in Individual Vocational Education Pathways: Challenges and Collaborative Solutions, 103–116.
- Jørgensen, C. H., Järvinen, T., & Lundahl, L. (2019). A Nordic transition regime? Policies for school-to-work transitions in Sweden, Denmark and Finland. *European Educational Research Journal*, 18(3), 278–297.
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kato, S. & Mynard, J. (2016). *Reflective Dialogue: Advising in Language Learning*. Routledge.

- Koopman, M., Bakx, A., Beijaard, D. (2014). Students' goal orientations and learning strategies in a powerful learning environment: A case study. *Studies in Educational Evaluation*.
- Kutsevaliku õpe: kellele, miks, kuidas?* (2019). Innove.
- Laherand, M-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. 2. Tr. OÜ Sulesepp.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M. & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2018). Career competence development of students in German secondary schools: A latent transition analysis. *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)*, 269-279.
- Olev, A. & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic HLT 2022*.
- Peinemann, K. (2019). Orientierung im Kontext von Beruf und Arbeitswelt: allgemeine und berufsbildende Inhalte vorberuflicher Bildungsgänge an beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. *Bildung = Berufsbildung?!* (lk 117-131). Bielefeld.
- Pilz, M., Berger, S., Canning, R. (2014). Pre-Vocational Education in Seven European Countries: A Comparison of Curricular Embedding and Implementation in Schools. *European Journal of Educational Research*, 3(1), 25-41.
- Placklé, I., Könings, K. D., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J. G., Engels, N. (2020). Powerful Learning Environments in secondary vocational education: towards a shared understanding. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 224-242.
- Placklé, I., Könings, K., Jacquet, W., Libotton, A., Van Merriënboer, J. J. G., Engels, N. (2018). Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. *Educational Studies*, 44(1), lk 26-44.
- Placklé, I., Könings, K., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., Van Merriënboer, J. J. G., Engels, N. (2014). Students' Preferred Characteristics of Learning Environments in Vocational Secondary Education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1, 107-124.
- Roos, L., Trasberg, K., Kõiv, K., Säre, E. (2021a). Characteristics of powerful learning environments in VET transition program for at-risk students: qualitative insights from

teachers and support specialists implementing the program. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(9).

Roos, L., Trasberg, K., Kõiv, K., Säre, E. (2021b). Implementing VET start programme in Estonian vocational schools – the experience of teachers and support specialists.

Social education, 55(1), lk 16-41.

Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T.

Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.

<https://samm.ut.ee/valimid>

Schmid, E. (2020). Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland.

International Journal for Research in Vocational Education and Training, 7(1), 21-44.

Statistikaamet (2022). HT56: KUTSEHARIDUSE OMANDAMINE SOO, ÕPPELIIGI JA ÕPPEVORMI JÄRGI.

https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu__haridus__kutseharidus/HT56

Tartu Kunstikool (s.a.). *Kutsevaliku õppekava*.

https://www.tartukunstikool.ee/sites/tartukunstikool.ee/files/kutsevaliku_oppekava_koondfail_210299.pdf

Tartu Kutsehariduskeskus (s.a.). *Kutsevaliku õppekava*

<https://voco.ee/wp-content/uploads/210678-Kutsevaliku-oppekava-421-4.pdf>

Tomlinson, C.A. & Germundson, A. (2007). Teaching as Jazz. *Educational Leadership*, 64(8), 27–31.

Vapper, M. (2022, 14. jaanuar). Pooleks aastaks kutseõppesse – kaotada pole midagi.

Õpetajate Leht.

<https://opleht.ee/2022/01/pooleks-aastaks-kutseoppesse-kaotada-pole-midagi/>

Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14, lk 119-139.

Lisa 1. Sarnasused ja erinevused erinevate üleminekuprogrammide praktikate vahel nelja riigi näitel (Schmid, 2020)

Individuaalselt kohandatud programmid	Lühendatud programmid	Pikendatud programmid	Ettevalmistusprogrammid
Kasutatakse näiteks			
Norra, Rootsi, Austria	Norra, Šveits	Austria	Rootsi
Puudub kindel pikkus ja sisu.	Kestab 2 aastat.	Kestab kauem kui tavaõpe.	
Õppekava ülesehitus on individuaalne.	Õppekava on riiklikult defineeritud või kohalikult valmistatud.	Õppekava on sama mis tavaõppes aga pikemalt.	Õppekava ülesehitus on individuaalne.
Eesmärk on õpilaste tööturuks ette valmistamine.	Eesmärk on õpilaste tööturuks ette valmistamine.	Eesmärk on anda sama lõputunnistus, mis tavaõppes.	Eesmärk on õpilaste teise taseme õppeks ette valmistamine.
Võib olla töökoha- või koolipõhine.			
Nõrgaks kohaks on programmi tunnustamine tööandjate poolt.	Programmi lõpetamisel saavutatakse madalama taseme kutsetunnistus kui tavaõppes (v.a. Šveits).		

Lisa 2. Valimi taustaandmed

Nimi	Vanus	Õppimisaasta
Gerli	24	2020
Hanna	32	2021
Jan	17	2022
Jürgen	22	2021
Karina	23	2021
Liisi	29	2021
Mari	26	2020
Stella	21	2021
Taavi	29	2020, 2021

Lisa 3. Intervjuu kava

Taustainfo

Vanus/sugu – need tuleb endal kirja panna

Sissejuhatavad küsimused

1. Millised olid teie eelnevad õpingud?
2. Milline oli teie õpiedukus?
3. Kuidas kuulsite kutsevaliku õppes?
4. Miks otsustasite kutsevaliku õppesse tulla?

Õppijate kogemused KVA õpingutes

1. Kuidas teid kutsevaliku õppesse vastu võeti? Palun kirjeldage, kuidas see toimus.
2. Mida te kutsevaliku õppes õppisite?
3. Kui palju saite ise valida ja otsustada, mida õppida?
4. Palun kirjeldage oma tüüpilist õppepäeva kutsevaliku õppes!
5. Milliseid ülesandeid teile anti?
 1. Kirjeldage palun meeldejäävamaid ülesandeid enda õppes.
 2. Mil määral olid ülesanded seotud n-ö päris eluga/Mil määral tegelesite eluliste probleemide lahendamiselega?
 3. Kui keerulised need ülesanded teie jaoks olid? (Kui kerged, kas tunduvad tagantjärele kerged, või olid õppimise ajal ka kerged?)
 4. Kui palju tuli ülesandeid lahendada koos teistega, kui palju oli iseseisvat tööd?
 5. Kui palju arvestati ülesannete juures sellega, et oli nii nõrgemaid kui tugevamaid õpilasi? Palun tooge näiteid.
6. Milliseid tegevusi teiega tehti?
7. Kuidas teid hinnati?
8. Kuidas saite tagasisidet oma õppimise kohta?
 1. Missugused olid teised õppijad/teie rühm/grupp? Palun kirjeldage ja tooge näiteid.
 2. Missugused olid teie omavahelised suhted rühmas?
 3. Kuidas õpilastevaheliste suhete tekkimist toetati?
 4. Kui palju arutasite omavahel õppimisega seotud teemasid?
 5. Missugused olid teie õpetajad kutsevaliku õppes? Palun kirjeldage ja tooge näiteid.
Milline oli õpetamisstiil, millised võtted jäid silma?

6. Missugused olid teie suhted õpetajatega? Palun tooge näiteid.
 7. Kuidas (mis võtetega) õpetajad teid toetasid? Palun tooge näiteid.
 8. Mille üle te õpetajatega kõige rohkem arutlesite?
 9. Kuidas kooli teised õpilased teie õppegruppi suhtusid?
-
1. Mis oli teie jaoks kõige olulisem, mida kutsevaliku õppes õppisite? Palun selgitage ja põhjendage.
 2. Mis teid kõige rohkem toetas kutsevaliku õppes õppimises? Tooge näiteid!
 3. Missugused olid raskused kutsevaliku õppes õppimisel? Tooge näiteid!
 4. Millest te kutsevaliku õppes puudust tundsite? Palun põhjendage.
 5. Kuidas kutsevaliku õppes õppimine erines teie senistest õpingutest?
 6. Mida te tegite/teete pärast kutsevaliku õppe lõpetamist?

Lisa 4. Koodipuud

UK1: Milliseid jõustava õpikeskkonna elemente kogevad õppijad kutsevaliku õppes?

Kategooriad	Koodid
Kohandatud ja toetatud õpe	Kootsimine Individuaalne lähenemine Reflektiivne dialoog
Võtmepädevused	Enesetõhusus Probleemikeskne koostöö
Õpiülesanded	Autentsus Väljakutset pakkuvad ülesanded
Positiivne ja turvaline õpikeskkond	Subjektiiivne kogemus õpikeskkonnast

UK2: Kuidas kogetud jõustava õpikeskkonna elemendid õppijate arvates õpet mõjutasid?

Kategooriad	Koodid
Kohandatud ja toetatud õpe	Kootsimine Individuaalne lähenemine Reflektiivne dialoog
Võtmepädevused	Enesetõhusus Probleemikeskne koostöö
Õpiülesanded	Autentsus Väljakutset pakkuvad ülesanded
Positiivne ja turvaline õpikeskkond	Subjektiiivne kogemus õpikeskkonnast

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Rein Tikk ja Toomas Loide,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose, “Õppijate kogemused jõustava õpikeskkonna elementidest kutsevaliku õppes”, mille juhendaja on Liana Roos, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Rein Tikk, Toomas Loide

23.05.2024