

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Lisann Salujõe

VÄLISÕPPIJAT TOETAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID ÕPI- JA  
PRAKTIKARÄNDES EESTI KUTSEKOOLIDES  
Bakalaureusetöö

Juhendaja: lektor Karmen Trasberg

Tartu 2022

## **Kokkuvõte**

### **Välisõppijat toetavad ja takistavad tegurid õpi- ja praktikaarändes Eesti kutsekoolides.**

Globaliseeruva maailma ja koolide muutumisega kultuuriliselt ja keeleliselt järjest mitmekesisemaks on oluline välja selgitada, kuidas kohanevad sissetulevad noored meie kooli- ja töökultuuris ning mis nende kohanemist ja hakkamasaamist toetab ja takistab. Selleks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud kuue välisõppuriga, andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemustest selgus, et välisõppijate jaoks oli mitmeid toetavaid tegureid enne õpi- ja praktikaarändesse minemist kui ka selle ajal. Lisaks tõdeti, et väliskogemus aitas kaasa nende õppimis- ja karjääriteele. Takistustena tajuti ebapiisavat ettevalmistust, siinseid õpetamismeetodeid, pädeva juhendaja ehk mentori puudumist kui ka õppurite ja õpetajate ebapiisavat võõrkeelteoskust. Uurimuse tulemused annavad võimaluse teha kutsekoolidele ettepanekuid, kuidas tõsta oma valmisolekut ja tegeleda Eestis, kui õpirände sihtriigi mainekujundusega ning tagada, et koolid pakuks välisõppijatele ja -praktikantidele positiivset ja toetavat keskkonda.

**Märksõnad:** kutsekool, õpiränne, praktikaaränne, välisõppijad

## **Abstract**

### **Factors supporting and hindering foreign vocational students in learning mobility and traineeships in Estonian vocational schools.**

As the world becomes more globalised and schools increasingly multicultural, it is important to find out how incoming young people adapt to our school and work culture and what supports and hinders their adaptation and coping. The data were collected with six semi-structured interviews and analysed by qualitative inductive content analysis method. The results revealed that there were a number of supportive factors for the international students before and during their study and training mobility. In addition, it was found that the experience abroad contributed to their learning and career path. The perceived obstacles were inadequate preparation, the local teaching methods, the lack of a competent mentor, and the inadequate foreign language skills of both learners and teachers. The results of the study provide an opportunity to make suggestions to VET schools on how to increase their preparedness and to address the image of Estonia as a destination country for learning mobility, and to ensure that schools provide a positive and supportive environment for foreign learners and trainees.

**Keywords:** vocational school, learning mobility, traineeship, foreign students

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1 Õpi- ja praktikaaranne kutseõppes ning selle kasutegurid .....	5
2 Välisõppijate kohanemine ja toetusmeetmed.....	7
3 Väljakutsed õpi- ja praktikaarändes.....	8
4 Metoodika .....	11
4.1 Valim.....	12
4.2 Andmete kogumine .....	13
4.3 Andmete analüüs.....	13
5 Tulemused.....	15
5.1. Välisõppijaid toetavad tegurid Eesti kutsehariduses õpi- või praktikaarändes .....	15
5.2. Takistused välisõppijate hinnangul Eesti kutsehariduses õpi- või praktikaarändes ....	18
6 Arutelu .....	20
Kasutatud kirjandus .....	25
Lisa 1. Pöördumiskiri .....	30
Lisa 2. Intervjuu kava .....	31
Lisa 3. Väljavõte QCAMap keskkonnas kodeerimisest.....	32
Lisa 4. Välisõppijaid toetavad tegurid Eestis kutsekoolides õpi- või praktikaarändes.....	32
Lisa 5. Välisõppijaid takistavad tegurid Eestis õpi- või praktikaarändes .....	34
Lisa 6. Inglise keelsed tsitaadid .....	35

## Sissejuhatus

Kutsehariduse üks eesmärke globaliseerivas maailmas on rahvusvahelistumine ja selle raames toimuv õpiränne (Cedefop, 2018; Cedefop, 2021). Kutsekoolide roll seejuures on õppijate ette valmistamine kohanemaks kiirete muutustega maailmas, kuid samal ajal on kutseõppijate õpirändes osalemise määr endiselt väga madal. Seega on Euroopa Liidu liikmesriikide haridusasutused üha enam panustamas erinevatesse mobiilsust toetavatesse tegevustesse (Cedefop, 2018; Launikari *et al.*, 2020).

Aastal 2015 toimus oluline murrang kutseõppe mobiilsusprogrammide arengus. Kutsekoolid said võimaluse ühineda õpirände hartaga, mis andis rohkem vajalikke vahendeid õpirände programmides osalemiseks. Õpiränne on vähemalt kaheädalane õppeperiood, mille eesmärgiks on õpilaste kompetentside arendamine, nende arengu igakülgne toetamine ning märkimisväärsete kogemuste pakkumine, mis avardavad silmaringi ja maailmapilti. Lisaks loetakse õpirändeks praktikaarändet ehk õppimist töötades, mis annab võimaluse kasutada teoreetilise õppe käigus saadud teadmisi ja oskusi kultuurierinevustest tingitud teistsuguses töökeskkonnas (Archimedes, 2021).

Pikka aega on õpi- ja praktikaarändest räägitud ja seda uuritud põhiliselt kõrghariduse kontekstis (Dias *et al.*, 2021; Slipchuk *et al.*, 2021; Van Mol *et al.*, 2021). Samuti on uuritud erinevaid mobiilsuse tüüpe (King *et al.*, 2016). Kutsehariduse valdkonna uuringuid on aga olnud vähem. Näiteks on Rane Viks käsitlenud oma bakalaureusetöös kollektiivse õpirände rolli kutseõpetaja professionaalse arengu toetamisel (Viks, 2021) ning Marika Oolberg kutseõpetajaks õppivate üliõpilaste kogemusi mobiilsust toetavatest ja takistavatest teguritest (2019). Autorile teadaolevalt pole varem uuritud teistest riikidest pärit kutseõppurite isiklikke tõlgendusi ja kogemusi osalemisest Eesti kutsekoolides õpi- või praktikaarändes.

Globaliseeruva maailma ja koolide muutumisega kultuuriliselt ja keeleliselt järjest mitmekesisemaks (Lauristin *et al.*, 2019) on oluline teada, kuidas kohanevad sissetulevad noored meie kooli- ja töökultuuris ning mis nende kohanemist ja hakkamasaamist toetab ja takistab. Uurimuse tulemused annavad võimaluse teha kutsekoolidele ettepanekuid, kuidas tõsta oma valmisolekut ja tegeleda Eesti kui õpirände sihtriigi mainekujundusega ning tagada, et koolid pakuks välisõppijatele ja -praktikantidele positiivset ja toetavat keskkonda. Sellest tulenevalt on käesoleva bakalaureusetöö töö eesmärgiks välja selgitada, millised tegurid toetavad ja takistavad välisõppijaid õpi- või praktikaarändes Eesti kutsekoolides.

Järgnevalt antakse ülevaade õpi- ja praktikaarändest kutseõppes ning selle

kasuteguritest. Teises ja kolmandas peatükis esitatakse ülevaade välisõppijate kohanemisest ja toetusmeetmetest ning väljakutsetest õpi- ja praktikaarändes.

## 1 Õpi- ja praktikaaranne kutseõppes ning selle kasutegurid

Euroopas sai rahvusvahelistumise protsess hoo sisse Euroopa Liidu loomisega. Selleks, et kasvatada ühtset euroopalikku teadlikkust ja Euroopa identiteeti, loodi võimalused rahvusvaheliseks õpi- ja praktikaarändeks (Dima & Vasilache, 2016; Euroopa Komisjon, 2009), eesmärgiga arendada rahvusvahelisi koostöövõrgustikke, õppe- ja kasvatustegevusi ning üldist rahvusvahelistumist (Archimedes, 2017).

Aastal 2020 täiendati Euroopa Liidu Nõukogus hariduse rahvusvahelistumise eesmäärke, et parandada hariduse kvaliteeti ja tõhusust, toetada elukestvat õpet, edendada võrdsust, sotsiaalset ühtekuuluvust ning suurendada loovust ja innovatsiooni, sealhulgas ettevõtlikkust hariduse kõigil tasanditel (European Commission, 2020). Õpi- ja praktikaarände edendamiseks on ka Eesti kooskõlastanud oma kutseharidussüsteemi Euroopa arengusuundadega. Kasutusele on võetud ühine arvestuspunktide süsteem ECVET, mis võimaldab õppijatel üle kanda erinevates keskkondades ja riikides omandatud ning hinnatud õpiväljundeid. Samuti suurendab see kogu Euroopas kehtivate erinevate kutsehariduse süsteemide ja nende pakutavate kvalifikatsioonide ühilduvust ning toetab kutseõppurite tööhõivet pikaajalisel tööpraktikal välisriigis (Archimedes, 2020). Lisaks on kasutusel Euroopas, mis annab võimaluse kandideerida välispraktikale ja näidata oma teadmisi ning oskusi nii kodumaal kui ka rahvusvaheliselt (Euroopas, 2022). Hetke seisuga on Eestis üksikest kutseõppeasutust, kel on Euroopa Liidu haridusprogrammi Erasmus+ kutsehariduse harta. Hartaga tunnustatakse kutsekoole hea kvaliteedilise õpi- ja praktikaarände organiseerimises ja julgustatakse edendama rahvusvahelise koostöö strateegiaid veelgi (Archimedes, 2019).

Mitmed uuringud on leidnud, et õpilased tunnevad, et on saanud õpi- või praktikaarändes käimisest suurt kasu. Uuringus MoVE-iT (Egetenmeyer *et al.*, 2011) küsiti kolmekümne kolme riigi ja Cedefop (2018) uuringus viieteistkümne Euroopa riigi õpilase käest, õpi- ja praktikaarände kasutegurite kohta kutsehariduse valdkonnas. Õpilased hindasid väga heaks võimalust parandada oma keeleoskust, arendada ametialast sõnavara ja saada rahvusvahelise suhtluse kogemus. Sama oluliseks pidasid õpilased ka positiivseid tulemusi

oma isiklikus arengus, laienenud silmaringi, suurenenud enesekindlust ja kultuuriteadlikkust. Kasuteguritena töö ja karjääri vallas parandasid õpilased oma ameti- ja kutseoskusi, õppisid tundma uusi tehnoloogilisi lahendusi ja töömeetodeid, täiendasid erialaseid oskusi ja pädevusi ning leidsid, et tulevikus on neil tööturul paremad võimalused nii kodumaal kui ka rahvusvahelisel tasandil (Cedefop, 2018; Egetenmeyer *et al.*, 2011).

Rahvusvahelist õpi- ja praktikakogemust peetaksegi üheks noorte tööhõivet soodustavaks faktoriks (Cedefop, 2018; Crossman & Clarke, 2010; Tomescu-Dubrow, 2015; Tran & Dempsey, 2017). Õpi- või praktikaarände kogemus selles globaliseerunud ja kultuuridevahelises töömaailmas on äärmiselt kasulik, arvestades kasvavat rahvusvaheliste ettevõtete arvu ja suurenevat tööjõu liikuvust riikide vahel, mis on tõstnud nõudlust rahvusvahelise ja kultuuridevahelise kompetentsiga töötajate järele (Cedefop, 2018; Kaleja & Egetenmeyer, 2017; Shaw *et al.*, 2016). Samuti toetab õpi- ja praktikaränne sotsiaalseid oskusi, nagu koostöö- ja läbirääkimisoskused, emotsionaalne intelligentsus, positiivne suhtumine ja initsiatiivikus, mis on organisatsioonide sisenemisega kommunikatsiooni ajastuse üha enam tööturul hinda läinud. Need oskused ja väärtused, eriti suhtlemisoskus ning võime töötada produktiivselt koos erineva taustaga inimestega, on asendamatud tulevikus töökoha leidmisel (Chen *et al.*, 2011; Crossman & Clarke, 2010; Deepa & Seth, 2013). Hakkama saamine multikultuurses keskkonnas, muudab lõpetajad ka rahvusvahelisemal tööturul tööandjatele atraktiivsemaks, toetudes omadustele nagu kohanemisvõime ja kultuuriline tundlikkus (Crossman & Clarke, 2010; Euroopa Komisjon, 2009; Tomescu-Dubrow, 2015). Ka tööandjad peavad väliskogemust väärtuslikuks (Archimedes, 2019b; Van Mol *et al.*, 2021). Praktikarännet peetakse ka didaktiliseks vahendiks erialaste, tehniliste ja rahvusvaheliste oskuste, nagu kultuuridevaheline pädevus ja võõrkeeleoskus, arendamises. Kombineerides praktika ja kultuuridevahelised aspektid, soodustab see ka võimet tuvastada töövõtteid, reflekteerida ning vastutada oma õppeprotsessi eest (Kristensen, 2004).

Peatüki kokkuvõtteks võib öelda, et rahvusvahelistumine, liikmesriikidevaheline strateegiline koostöö ning õpi- ja praktikarände korraldamine kutsehariduses peaks olema kutsekoolidele üheks prioriteediks. Õpi- ja praktikarändes käinute kogemused aitavad vajadusel tõsta kutsekoolide taset, võrreldes seda teiste riikide tasemega, luues seeläbi eeldused kutsehariduse konkurentsivõime ja kvaliteedi tõusuks terves Euroopas (Cedefop, 2018; Padar, 2017). Rahvusvahelisel koostööl on positiivne mõju ka õppekavaarendusele ja õppeprotsessile, mis soodustab lisaks uute lähenemisviiside kasutamist nii õpetamisel kui ka õppimisel (Archimedes, 2017; Cedefop, 2018). Uues keskkonnas kasvatavad noored ka

enesekindlust ja -usaldust ning arendavad oma loovust ja ettevõtlikkust, lahendades iseseisvalt tundmatuid probleeme (Kristensen, 2004). Samuti vajatakse kiirelt muutuva tööturu tõttu teistsuguseid kompetentse, kui varem, mistõttu on kutsehariduse ülesandeks toetada oma õpilasi selles uuenevas töömaastiku tegelikkuses ja aidata neid muutustega toime tulla. Erialade ümberkujundamise või kadumisega peab olema võimeline ka oma kutset ja personaalset identiteeti pidevalt uuesti määratlema (Cedefop, 2018). Erinevuste reaalsel tunnetamist väliskogemus pakubki. Üha enam panevad Eesti riik kui ka õppeasutused rõhku kutseõppe terviklikule rahvusvahelistumisele ja kutseõppurite õpi- ja praktikaarände valdkonnale, kuid siiski tuleb haridusasutuste kõigil osapooltel pingutada, et mõistetakse selle olulisust.

## 2 Välisõppijate kohanemine ja toetusmeetmed

Kutseõppurid satuvad õpi- ja praktikaarände raames tihti erinevasse kultuuriruumi, mille käigus toimub ka õppimine kultuurilise mitmekesisuse kaudu. Kultuuride erisusi märgatakse ja tajutakse aga alles olles võõras keskkonnas. Uues kultuuriruumis algab ka kohanemise protsess.

Õppijad tunnevad raskusi kohanemisel mitmekultuurilises õppeolukorras (Harris *et al*, 2019), kuid kõik muutused nõuavad kohanemist ja õpilased tajuvad õpi- ja praktikaarände perioodil selle nelja etappi (Pajupuu, 2001). Esimeses etapis on õppijad põnevil ja ollakse optimistlikud. Samuti keskendutakse rohkem kultuuri nähtavatele osadele ja kaldutakse ignoreerima keerukamaid ning vähem märgatavaid kultuuriaspekte. Teises etapis aga algne põnevus väheneb ja algab kohanemisprotsess. Seda etappi iseloomustab segadus ja pettumus, mis teeb sellest kõige raskema etapi. Seda keerukat perioodi kutsutakse ka kultuurišokiks. Kõik, mis tundus olles kodumaal kerge, näib uue kultuuri ja keele tõttu keeruline. Lisaks tekitab ebamugavust koduigatsus. Kolmas etapp toob endaga kaasa aga olukorraga leppimise. See etapp tähistab üleminekut kultuurišokist kultuuriliseks kohanemiseks. Vastuvõtukultuuris tuntakse ennast samm-sammult mugavamalt ja pädevamalt. Koduigatsus võib endiselt olla probleemiks, kuid üha tihedam suhtlemine kohalike inimestega suurendab enesekindlust. Neljandas ehk viimases etapis toimub kohanemine. Selles etapis saavutatakse enesekindlus ja suheldakse tõhusamalt. Tekib sügavam arusaam kultuurist ning integreeritakse paljud uue kultuuri väärtused, kombed ja käitumisviisid ka oma igapäevaellu (Hofstede, 2001).

Õpi- ja praktikaaranne on aeg, mil ollakse teise riigi haridussüsteemis, mistõttu on oluline õppureid toetada nii enne kui ka selle ajal. Kristensen (2004) toob oma uuringus välja ettevalmistuse protsessi viis aspekti. Üheks väga tähtsaks osaks selles on keeleõpe, sest see tagab piisava oskuse vastuvõtvas riigis kõnelda ning tunda oma tööga seotud sõnavara (Cedefop, 2018; Cedefop, 2020; Kristensen, 2004). Välisõpilased tuleb ette valmistada ka töökultuurilisteks ja kutsealasteks erinevusteks, eesmärgiga tagada osalejate teadlikkus nii üldistest kui ka spetsiifilistest erinevustest kodumaa ja vastuvõtva riigi vahel. Lisaks tuleks läbiviia praktiline ja psühholoogiline ettevalmistus, mis sisaldaks teadlikkuse tõstmist kriitilistest probleemidest, millega võidakse välismaal kokku puutuda ning võimet analüüsida oma õpikogemust (Kristensen, 2014). Õpi- ja praktikaarände ajal on aga oluliseks toetusmeetmeks juhendaja ehk mentori olemasolu, kes oleks avatud, paindlik ja tunneks ära kultuuridevahelised probleemid ning omaks võimet anda juhiseid ja toetada ning mitte inspekteerida (Euroopa Komisjon, 2009; Kristensen, 2014; Launikari *et al.*, 2020; Lauristin *et al.*, 2019). Mentori ülesandeks on aidata lahendada esile kerkivaid olukordi ja probleeme, millega välisõpilane ei suuda iseseisvalt toime tulla ning mis võib seeläbi seada ohtu õppeprotsessi ja mõjutada selle efektiivsust. Samuti on mentoril oluline tagada välisõpilase sisseelamine tööprotsessidesse, vaadelda arengut ning viia järjepidevalt läbi arenguvestlusi (Kristensen, 2014; Launikari *et al.*, 2020). Oluline on lasta välisõpilasel osaleda ka tööprotsessis, et oleks võimalus kanda vastutust nii tööprotsessi kui ka tekkinud keerukate olukordade lahendamise eest. Selle asemel, et muutusi pareerida, õpitakse otsima ja katsetama uusi lahendusi. Sellise mõtlemise vormiga arendatakse endas tegevusmõtlemise võimet (Schön, 1987).

Kokkuvõtvalt saab selle ülevaate põhjal öelda, et sattudes õpi- või praktikaarände raames uude kultuuriruumi, tuleb ette keerukusi ja probleeme, sest võõras kultuur erineb tuttavast ning sellega tuleb kohaneda. Lisaks võivad kultuurilised erinevused olla laastavad, kui osalejad ei ole nendest teadlikud ja ei suudeta probleeme ennetada või vähendada (Harris *et al.*, 2019; Hofstede, 2001; Kristensen, 2004). Oluline on, et õpilases tekiks teadmine, et pole olemas häid ega halbu kultuure, vaid kultuurid on erinevad ja tõuseks kultuuritundlikkus (Pajupuu, 2001). Võõras keskkonnas tunnetatakse ka tegelikke erinevusi ja saadakse võimalus katsetada isikuomadustega, mida üldjuhul ei kasutata, see aga võimaldab areneda ning õppida tulla toime mitmekesisusega (Schön, 1987).



### 3 Väljakutsed õpi- ja praktikaarändes

Õppijate osalemises õpi- ja praktikaarändes kutseõppes on endiselt piiranguid ja väljakutseid. Arvestades, et rahvusvaheline kogemus aitab õppuritel arendada võtmepädevusi, mis on globaliseerivas maailmas üliolulised, on enamik riike töötanud selle nimel, et tuvastada õpi- ja praktikaarändega seotud takistusi, leida viise nende kõrvaldamiseks või vähemalt alandamiseks (Cedefop, 2020).

Kristenseni (2014) järgi võib õpi- ja praktikaarände kogemust esitada protsessina ja jagada kolmeks eraldi, kuid omavahel seotud faasiks: vajaliku informatsiooni saamine enne, ellujäämise tagamine selle ajal ning õppimise tõhustamine pärast. Neid saab hõlbustada õppuritele vajalike juhiste abil. Väliskogemuse võimalusi uurivad noored vajavad ajakohast ja kättesaadavat teavet valikute kohta, sest tihti ei olda olemasolevatest võimalustest teadlikud. Lisaks tuleks noortele pakkuda realistliku ülevaadet õpi- ja praktikaarändega seotud takistustest ja eelistest (Euroopa Komisjon, 2009; Teichler, 2015). Kutsekoolides korraldatakse õpi- ja praktikaarände sageli koolide koostöö raames ja vajalikku teavet annab kool või õpetaja. Tihtipeale on olemas ka õpirände koordinaator ja protseduurid standardiseeritud, kuid sellegipoolest kinnitavad uuringud ebapiisavat teabevoogu ka kutsehariduse valdkonnas. Õpilaste tihedam teavitamine õpi- ja praktikaarände võimalustest ning lihtne juurdepääs kvaliteetsele nõustamisele annaks võimaluse koolides õpilasi motiveerida ning selgitada, kuidas õpi- või praktikaarändes käimine võib aidata kaasa nende õppimis- ja karjääriteele (Euroopa Komisjon, 2009; Kristensen, 2014; Launikari *et al.*, 2020). Kristenseni (2014) kirjeldatud protsessis on oluline roll ka juhendamisel. Välismaal viibides peavad õppijad võtma suurema vastutuse oma õppimise eest, mistõttu vajatakse juhendajat ehk mentorit, kes nõustaks ja tagaks lõimumise vastuvõtvasse keskkonda. Õppimine aga ei lõpe õppija koju naasmisega. Hilisem kogemuste sorteerimine on kogu õppeprotsessi lahutamatu osa. Ka juhendamine ja nõustamine peale õpi- või praktikaarännet, toetaks õppijate võimet analüüsida ja süvendada oma õpikogemust (Kristensen, 2014). Väljakutsete hulka võib lugeda ka nõudliku ja stressirohket taotlemise protsessi ning vähest teavet rahastamisvahendite kohta (Eichhorst *et al.*, 2013; Kristensen, 2004). Rahalised piirangud ja sotsiaal-majanduslik taust on ka üheks takistuse aspektiks. Õpi- või praktikaarände kulud, mis võivad olla suured, jäävad piiratud välisrahastuse tõttu sageli valdavalt vanemate kanda, mille tulemusena on heal järjel peredest pärit noortel suurem tõenäosus saada rahvusvaheline kogemus (Euroopa Komisjon, 2009; Samuk *et al.*, 2018). Lisaks on noortel sihtriikide

hindadest ebamäärane ettekujutus ja tegelikest kuludest saadakse teada alles olles kohapeal (Banov *et al.*, 2017). Nii Euroopa komisjon kui ka Euroopa Parlament on suurendanud Erasmus+ eelarvet, et rohkem õppijaid võiks saada rahvusvahelise kogemuse (European Commission, 2021). Takistuste osas on esikohal aga õppurite ebapiisav võõrkeelteoskus just kutsehariduse valdkonnas ning vähesed teadmised kultuurierinevustest (Euroopa Komisjon, 2009; Skrobanek *et al.*, 2019). Inglise keeles õppimine või töötamine erineva ametliku keelega riigis nõuab integreerumiseks suuremaid keelelisi jõupingutusi, samuti tuleb arvestada kultuurierinevustest tingitud teistsuguse suhtlemisstiiliga. Need, kes ei oska võõrustava riigi keelt, on haavatavamad ja keeleoskuse puudumine põhjustab sageli ka kuuluvustunde puudumist (Cundal & Seaman, 2012; Samuk *et al.*, 2018). Väljakutseks võib lugeda ka õpi- või praktikaarändesse minemist kaasmaalastega. Õpilased, kes hoiavad kokku oma päritoluriigi eakaaslastega, võivad kultuuridevahelisel vahetusel põhinevad kogemused ja õppimisprotsessid olla takistatud. Lisaks kõheldakse koduõpilastega kontakti saamisel, mistõttu jäädakse igatsema kultuuridevahelist kontakti, osaledes kultuuridevahelistes õpiolukordades vaid osaliselt ning saadakse seetõttu minimaalseid kultuurikogemusi. Seega võivad noored olla rahvusvahelised ja samal ajal mitte rahvusvahelised. Ühest küljest tekitavad kaasmaalastest kaaslased turvatunnet ja ravivad koduigatsust, samuti aidatakse üksteist toime tulla uutest olukordadest tulenevate väljakutsetega. See võib põhjustada aga kultuurilõksu, mis takistab noortel uue kultuuri ja uute suhete omaksvõtmist ning hoiab neid eemal nende kavandatud õpi- või praktikaarände eesmärkidest (Ardic *et al.*, 2018; Kristensen, 2004). Kui noortel aga tekivad vastuvõtva riigi noortega kultuuridevahelised sidemed ja vahetus, loovad nad põhieeldused kultuuridevaheliseks kogemuseks, õppimiseks ja praktikaks. Kultuuridevaheline sõprus, koostöö ja suhtlemine soodustaks noorte heaolu ning sotsiaalset ja kultuurilist kohanemist. Sõprussuhted aitaks kaasa ka üldisele kohanemisele ja parandaks suhtumist asukohamaasse (Bista & Foster, 2016). Hauschildt jt (2015) ja Kristensen (2004) toovad takistusena välja ka sotsiaalsed suhted nii enne liikuvust kui ka selle ajal. Paljude jaoks ei ole sotsiaalsetest suhetest, nagu perekond, partnerid, lapsed või sõbrad, eemaldumisega lihtne toime tulla. Samuti sõltuvad lühiajalised õpi- või praktikaarändes osalejad rohkem kodustest sotsiaalsetest kontaktidest, kuna koju naasmine on ettenähtav ja suhete säilitamine strateegiline. Lisaks võib tugev integreerumine kodumaaga kaasa tuua koduigatsuse, üksinduse, stressi ja kurbuse välismaal, mis ei lase tekkida sidemeid asukohamaaga (Samuk *et al.*, 2018; Eichhorst *et al.*, 2013). Väljakutset võib pakkuda ka välismaise õppeasutuse õppekava sisu, mis sageli ei sobi kokku kodumaisega (Souto-Otero *et al.*, 2013; Brandenburg, 2014). Õpilased võivad kokku puutuda ka erinevate

õpetamismeetoditega, mis takistab neil vastuvõtvasse riiki integreeruda ja sellest kasu saada (Elliot *et al.*, 2016). Ka ettevõtjad võiksid olema motiveeritumad ja aktiivsemad, luues noortele juurde praktikakohti ja -võimalusi (Euroopa Komisjon, 2009).

Kokkuvõtvalt saab öelda, et õpilasi enne õpi- ja praktikaarännet ning selle ajal, mõjutavad enim majanduslikud, kultuurilised ja sotsiaalsed takistused. Täiuslikku õpi- või praktikaarännet tihti peale ei eksisteeri ning suuremad ja väiksemad puudused muudavad välisriigis viibimise väärtuslikuks kogemuseks, väljudes oma mugavustsoonist ning puutudes kokku uute kultuuridega. Sellegipoolest vajavad noored tuge, et integreerida oma õpi- ja karjääriplaanid liikuvuseesmärkidega ning saada oma rahvusvahelisest kogemusest maksimum (Cedefop, 2020). Takistuste eemaldamine või vähemalt alandamine, toetaks ja motiveeriks rohkem õppureid osalema õpi- või praktikaarändes. Kristensen (2004, 2014) on oma varasemates uuringutes osutanud, et õppureid tuleb toetada nii enne kui ka selle ajal. Euroopa Komisjon (2009) on samuti oma uuringus välja toonud aspekte, kuidas edendada õpi- ja praktikaarändesse minemist noorte seas. Siiski on ilmnenu endiselt piiranguid ja väljakutseid õpi- ja praktikaarändes kutseõppes (Cedefop, 2020).

Sellest tulenevalt on käesoleva bakalaureusetöö töö eesmärgiks välja selgitada, millised tegurid toetavad ja takistavad välisõppijaid õpi- või praktikaarändes Eesti kutsekoolides.

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid toetavaid tegureid kogevad Eestis õpi- või praktikaarändes osalevad partnerriikide kutseõppijad?
2. Millised on olnud takistused õpi- või praktikaarände läbimisel Eestis partnerriikide kutseõppijate hinnangul?

## **4 Metoodika**

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada, millised tegurid toetavad ja takistavad välisõppijaid õpi- või praktikaarändes Eesti kutsekoolides. Uurimuse eesmärgist lähtuvalt valiti uuringu läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis, et mõista uuritavate kogemusi, arusaamu ja tõlgendusi (Laherand, 2008). Õunapuu (2014) järgi võimaldab kvalitatiivne uurimisviis uuritavatel vabas vormis rääkida, kirjeldada ja tuua näiteid enda isiklikest arusaamadest ja kogemustest. Kvalitatiivne uurimismeetod aitab saadud andmeid ka sügavamalt uurida (Laherand, 2008).

#### 4.1 Valim

Bakalaureusetöös kasutati eesmärgipärast valimit, kuhu kaasati uuritavad ettekavatsetult ning kindlate kriteeriumide alusel (Õunapuu, 2014). Uurimuse valimisse kuulumise kriteeriumiteks pidid intervjueeritavad olema eesmärgist lähtuvalt välisõppijad, kes olid Eesti kutsehariduses õpi- või praktikaarändes.

Valimisse kuulus kuus välisõpilast, kes olid osalenud õpi- või praktikaarändes Eesti kutsekoolis. Uurimuses osalejate leidmiseks võeti ühendust e-kirja teel nelja Eesti kutsekooli Erasmus+ õpirände programmi koordinaatoriga, kellel paluti uurida, kas mõni välisõpilane, kes on hetkel õpi- või praktikaarändes või oli seda varasemalt, sooviks osaleda minu uuringus. Pöördumiskirja näidis on esitatud lisas 1. Vastus e-kirjale, kokku kuue välisõppija kontaktidega, tuli tagasi kahest Eesti kutsekoolist. Saadud kontaktidele, kes olid nõus uuringus osalema saadeti e-kiri, kus uurimuse läbiviija tutvustas iseennast, uurimuse eesmärki ja meetodikat ning paluti võimalusel leida aeg intervjuus osalemiseks. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik ja intervjuude aeg ning toimumiskoht valiti intervjueeritavate soovist ning võimalustest lähtuvalt, milleks oli veebiplatvorm. Lisaks tutvustati uuringu eesmärki ning küsiti luba saadud andmete kasutamiseks uurimistöös. Kõiki intervjuus osalenuid teavitati ka sellest, et neile tagatakse konfidentsiaalsus. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati intervjueeritavate nimed pseudonüümidega. Täpsem ülevaade uuritavate taustaandmetest on välja toodud tabelis 1.

**Tabel 1.** Uuritavate taustaandmed

<b>Pseudonüüm</b>	<b>Vanus</b>	<b>Päritoluriik</b>	<b>Õpi- või praktikaarände</b>	<b>Õpi- või praktikaarände pikkus</b>
Alex	22	Island	Praktikaarände	1 kuu
Hanna	19	Läti	Õpirände	2 nädalat
Luize	22	Läti	Õpirände	1 kuu
Aino	26	Soome	Õpirände	2,5 kuud
Marta	20	Läti	Õpirände	2 nädalat
Helga	21	Island	Praktikaarände	1 kuu

Uuringus osales üks meesterahvas ja viis naisterahvast, kelle vanusevahemik oli 19-26 eluaastat.

## 4.2 Andmete kogumine

Andmeid koguti lõputöös poolstruktureeritud intervjuudega, milles saab toetuda varem koostatud intervjuu kavale, kuid mis on samas paindlik ja võimaldab vajadusel muuta küsimuste järjekorda ja reageerida paindlikult intervjuu käigule (Lepik *et al.*, 2014; Öunapuu, 2014). Enne intervjuude läbiviimist oli eelnevalt koostatud intervjuu kava (Lisa 2), lähtudes lõputöös püstitatud eesmärgist ning uurimisküsimustest. Kava koosnes sissejuhatavast osast, milles töö koostaja tutvustas ennast ja töö eesmärki ning põhiküsimustest. Intervjueeritavatele esitati vajadusel ka täpsustavaid küsimusi. Kuna intervjueeriti välisõpilasi, toimusid intervjuud inglise keeles.

Uurimustöö kvaliteedi ja uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks, viidi läbi prooviintervjuu uuritavaga, kes vastas valimi kriteeriumitele. Prooviintervjuu andis võimaluse kontrollida intervjuu küsimuste arusaadavust ja seda, kuidas on võimalik kavandatud intervjuu küsimuste kaudu uurimisküsimustele vastata. Peale prooviintervjuu läbiviimist oli võimalus intervjuu kavas olevaid küsimusi muuta, kuid kuna intervjuu järgselt küsimustes olulisi muudatusi ei tehtud, kaasati proovintervjuul saadud vastused uuringu andmestiku hulka.

Peale prooviintervjuud, viidi läbi veel viis poolstruktureeritud intervjuud. Enne igat intervjuud tutvustati uurimustöö eesmärki ja küsiti nõusolekut intervjuude salvestamiseks ning uuritavalt saadud informatsiooni kasutamiseks. Kõik intervjuud viidi Covid olukorra tõttu läbi veebi vahenduse. Intervjuude kestvusajad varieerusid 20 minutist kuni 45 minutini. Intervjuud salvestatati ja transkribeeriti.

## 4.3 Andmete analüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati induktiivse kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis võimaldas leida intervjuudest kesksed ja uurimisküsimuste seisukohast olulised tähendused. Antud meetodi puhul loodi saadud tekstide põhjal koodid ning koodidest moodustati kategooriad (Kalmus *et al.*, 2015).

Uurimustöö andmeanalüüsi esimeses osas salvestatud intervjuud transkribeeriti veebipõhise transkribeerimisprogrammiga (Alumäe *et al.*, 2019). Helisalvestised kuulati mitu korda üle, et teha vajadusel transkriptsioonidele parandusi ja täiendusi. Transkriptsiooni tuli kokku 14 lehekülge. Kõik intervjueeritavad said võimaluse, täienduste ja paranduste tegemiseks, transkriptsioonidega tutvuda. Kuuest intervjueeritavast kaks soovis kirjeldatud võimalust kasutada, kuid muudatusi ei tehtud.

Teises osas viidi läbi andmete kodeerimine. Kodeerimine viidi läbi vabavaralises andmeanalüüsi keskkonnas QCAmap (Mayring, 2000), kuhu transkribeeritud intervjuud lisati. Seejärel loeti transkribeeritud tekstid korduvalt üle, mille käigus uurija, lähtuvalt uurimisküsimustest, markeeris tähenduslikud tekstiosad eri värvidega, millest said koodid. Andmeanalüüs toimus uurimisküsimuste kaupa. Transkriptsioone kodeeriti usaldusväärse tõstmiseks aja möödudes mitmeid kordi ja kasutati kaaskodeerijat, kes kodeeris kaks intervjuud ühe uurimisküsimuse raames, kuid loodud koodides muudatusi ei teinud. Koodid vaadati ka juhendajaga läbi, mille käigus koodide sõnastusi täpsustati. Lisas 3 on leitav ekraani kuvatõmmis QCAmap keskkonnas kodeerimisest.

**Tabel 2.** Teise uurimisküsimuse ühe kategooria näide kodeerimisel

<b>Kood</b>	<b>Kood</b>	<b>Kood</b>	<b>Kood</b>
Õpetamismeetodid	Ebapiisav võõrkeelteoskus	Pädeva juhendaja puudumine	Rändes kaasmaalastega
↓	↓	↓	↓
<b>Kategooria</b>			
Õpi- ja prakticarändes kogetud probleemid			

Kolmandas andmeanalüüsi etapis algas tähenduslikest üksustest loodud sarnaste koodide grupeerimine ehk kategoriseerimine. Kategooriate sisu ja nimetused arutati koostöös juhendajaga läbi. Andmeanalüüsi tulemusena moodustati esimesele uurimisküsimusele “Milliseid toetavaid tegureid kogevad Eestis õpi- või prakticarändes osalevad partnerriikide kutseõppijad?” kolm kategooriat: kohanemine õpi- ja prakticarändes, ettevalmistuse roll ja kohapealne tugi ning õpi- ja prakticarände mõju. Teise uurimisküsimusele “Millised on olnud takistused õpi- või prakticarände läbimisel Eestis partnerriikide kutseõppijate hinnangul?” moodustus kaks kategooriat: ettevalmistuse kitsaskohad ja õpi- ja prakticarändes kogetud probleemid. Tulemuste esitamisel lähtutakse moodustunud kategooriatest. Lisades 4 ja 5 on välja toodud täpsema ülevaate andmiseks uurimisküsimuste kaupa tabelid koodide ja kategooriatega.

Uurimustöös lähtuti Hea teadustava (Eessalu *et al.*, 2017) aspektidest. Kõik uurimistöös osalejad, osalesid uurimuses vabatahtlikult, neile selgitati uurimistöö eesmärki ning tagati konfidentsiaalsus. Lisaks intervjuud salvestati ja saadud materjale kasutati uuringus osalenute nõusolekul.

## 5 Tulemused

Bakalaureusetöö raames läbiviidud uuringu eesmärgiks oli välja selgitada, millised tegurid toetavad ja takistavad välisõppijaid õpi- või praktikaarändes Eesti kutsekoolides.

Uurimistulemused esitatakse kahe uurimisküsimuse alla tekkinud kategooriate kaupa.

Tulemusi kinnitavad ja illustreerivad tsitaadid intervjuudest, mis on tõlgitud inglise keelest eesti keelde. Lisas 6 on välja toodud originaalsed inglise keelsed tsitaadid. Tsitaadid on esitatud kaldkirjas ning nende lõppu on lisatud neile vastavad pseudonüümid. Tsitaatide esitamisel kasutatakse ebavajalike tekstiosade väljajätmiseks /.../ tähistust.

### 5.1. Välisõppijaid toetavad tegurid Eesti kutsehariduses õpi- või praktikaarändes

Esimese uurimisküsimuse “Milliseid toetavaid tegureid kogevad Eestis õpi- või praktikaarändes osalevad partnerriikide kutseõppijad?” andmeanalüüsi tulemusena kujunes kolm kategooriat: kohanemine õpi- ja praktikaarändes, ettevalmistuse roll ja kohapealne tugi ning õpi- ja praktikaarände mõju.

#### Kohanemine õpi- ja praktikaarändes

Uuritavad kirjeldasid, kuidas Eestisse saabumisel oldi põnevil ja optimistlikud. Näiteks suheldi kohalikega, tutvuti ümbruskonnaga ja nauditi kodumaast erinevat kultuuri. Lisaks oli see paljudele noortele esimene välismaine kogemus.

*Kohale jõudes olin väga põnevil. See oli esimene kord, kui käisin väljaspool Islandit ilma vanemateta ja üksinda reisimine oli tõeliselt vabastav kogemus /.../ Mul oli väga tore lihtsalt linnas ringi jalutada ja erinevat kultuuri kogeda. (Helga)*

Uuritavate algne põnevus aga vähenes ja algas kohanemisprotsess. Seda etappi iseloomustas ka segadus ja pettumus, mis tegi sellest kõige raskema etapi ning kõik, mis tundus olles kodumaal kerge, näis uue kultuuri ja keele tõttu keeruline. Lisaks tekitas ebamugavust koduigatsus, mida iseloomustavad järgmised intervjuulõigud.

*Tundsin veidi koduigatsust, sest ma ei arvanud, et nii raske on olla oma lähedastest eemal.  
(Marta)*

*/.../ Mäletan, et mu sõbral oli tohutu koduigatsus ja see oli ka põhjus, mis ta läks Soome tagasi varem, kui mina. (Aino)*

Uuritavad töid välja, et tasapisi tekkis olukorraga leppimise tunne. Koduigatsus võis olla endiselt probleemiks, kuid üha tihedam suhtlemine kohalike inimestega suurendas enesekindlust ja vastuvõtukultuuris tunti ennast samm-sammult mugavamalt. Lõpuks saavutati ka enesekindlus ja suheldi tõhusamalt.

*Programmi lõpus tundsin end enesekindlamalt inglise keeles rääkides ja õppisin isegi mõned eestikeelsed sõnad. (Hanna)*

Intervjuu katkendid näitlikustavad kohanemise etappe võõras keskkonnas, kus tunnetati erinevusi ja saadi võimalus katsetada isikuomadustega, mis aitasid kaasa nende isiklikule arengule.

### **Ettevalmistuse roll ja kohapealne tugi**

Osadele intervjuueeritavatele tagati ettevalmistus enne õpi- või praktikaarännet, mis sisaldas endas informatsiooni sihtriigi kohta, et tõsta rändes osalejate teadlikkust nii üldistest kui ka spetsiifilistest erinevustest kodumaa ja vastuvõtva riigi vahel. Kuna kutsekoolides on õpi- ja praktikaaranne korraldatud sageli koolide koostöö raames, siis osadele intervjuueeritavatele jagas vajalikku teavet oma kodukooli õpetaja. Lisaks pakuti keeleõpet, mis tagaks piisava oskuse vastuvõtvas riigis suhelda. Kõik osalejad said ka rahalise toetuse, mis kattis enamikel juhtudel majanduslikud kulud.

*Meie koolis oli õpetaja, kes korraldas kogu meie viibimise, sealhulgas rahaasjad. Kõik oli kaetud. Ta rääkis meile kõigest, mida võiksite oodata /.../ Teine õpetaja tuli meiega esimeseks nädalaks kaasa, et aidata meil sisse seada. (Alex)*

Uuringus osalejatele oli oluliseks toetusmeetmeks õpi- ja praktikaarände ajal vastuvõtva kooli õpilasest tuutori või kooli õpirände koordinaatori olemasolu, kes aitas lahendada esile



kerkivaid olukordi ja probleeme, millega ei suudetud iseseisvalt toime tulla. Lisaks oli palju abi praktilistes küsimustes, nagu bussipiletid ja linna süsteem, õpilasest tuutorist.

*Meie siinviibimise ajal määrati meile tuutor, kes meie eest hoolitses ja tutvustas meile kooli ning veetis meiega aega ka peale koolitunde. Kui midagi oli südamele, võisime alati pöörduda tema või kooli liikuvuskoordinaatori poole. (Aino)*

*Mäletan, et olin väga õnnelik, et mul oli õpilasest tuutor, nagu liitlane seal koolis /.../ Kõige raskem oli ehk süsteemi ja linna toimimise, bussipiletite jms mõistmine, aga selleks oli meil meie tuutor, ja ta aitas väga palju. (Luize)*

Intervjueeritavad kaasati õppe- ja tööprotsessidesse ning erinevatesse projektidesse, mis pakkusid märkimisväärseid kogemusi ja avardasid silmaringi ning maailmapilti. Lisaks toetati õppurite erialaseid oskusi, mida iseloomustavad järgmised intervjuulõigud.

*Esimesel nädalal oli meil moeillustratsiooni meistrikläss ja see oli imeline, me joonistasime terve päev iga päev. Meie õpetaja oli eesti moeillustraator ja see oli väga tore kogemus. (Hanna)*

*Me võtsime erinevaid kunstikursusi, näiteks 3D-kunsti ja traditsioonilist joonistamist. Ühel nädalal oli meil eriline päevakava ja me läksime ning värvisime ühiselamu ühistuba. (Helga)*

Tulemustest selgus, et ettevalmistus enne õpi- või praktikaarännet mängis välisõppurite jaoks olulist rolli. Ettevalmistus pakkus õppuritele kasulikku informatsiooni sihtriigi kohta, keeleõpet, mis tagas piisava oskuse vastuvõtvast riigis suhelda ning rahalist toetust, mis aitas katta majanduslikud kulud. Sama oluliseks oli ka kohapealne tugi õpi- või praktikaarändes, kus vastuvõttev kool pakkus välisõppuritele õpilasest tuutorit, kes aitas lahendada esile kerkivaid probleeme. Lisaks said välisõppurid vajaduse korral pöörduda ka kooli õpirände koordinaatori poole. Tulemustest selgus ka, et välisõppurid kaasati erialaoskuseid arendavatesse õppe- ja tööprotsessidesse ning projektidesse.

## **Õpi- ja praktika-rände mõju**

Intervjueeritavad tõdesid, et õpi- ja praktika-rändes käimine aitas kaasa nende isiklikule arengule ning õppimis- ja karjääriteele. Samuti parandati oma sotsiaalseid oskusi ja tõusis kultuuritundlikkus.

*Ränne muutis mu rohkem iseseisvamaks, lisaks sain kogemusi teisest kultuurist ning parandasin sotsiaalset suhtlemisoskust üldiselt. (Alex)*

*See programm muutis minu tuleviku plaani seoses karjääriga. Ma püüan järgmisel aastal asuda õppima moekommunikatsiooni ja illustratsiooni eriala. Nii et aitäh Eesti õpetajale, tänu kellele ma sain teada, et mulle meeldib illustreerimine ja visandamine. (Hanna)*

Tulemustest selgus, et välisõppurite jaoks tõi õpi- või praktika-rändes osalemine mitmeid positiivseid muutusi. Väliskogemus muutis noored enesekindlamaks, tõusis kultuuriteadlikkus ning suurenes enesekindlus suhelda kohalikega inglise keeles. Lisaks saadi uusi ideid tuleviku karjääri osas.

Vastusena esimesele uurimisküsimusele võib kokkuvõtteks öelda, et toetavateks teguriteks, Eestis õpi- või praktika-rändes osalevate partnerriikide kutseõppijate jaoks, on põhjalik ettevalmistus enne väliskogemust, kui ka kohapealne tugi. Samuti mõjus õpi- või praktika-rändes osalemine noortele positiivselt – avardus maailmapilt, isiklik ja sotsiaalne areng.

## **5.2. Takistused välisõppijate hinnangul Eesti kutsehariduses õpi- või praktika-rändes**

Teise uurimisküsimuse “Millised on olnud takistused õpi- või praktika-rände läbimisel Eestis partnerriikide kutseõppijate hinnangul?” andmeanalüüsi tulemusena kujunes kaks kategooriat: ettevalmistuse kitsaskohad ja õpi- ja praktika-rändes kogetud probleemid.

### **Ettevalmistuse kitsaskohad**

Osad uuritavad tõid takistusena välja, et neile ei võimaldatud keelelist ja kultuurilist ettevalmistust, mis oleks neid rändes olles toetanud.

*.../ meile ei pakutud kultuurilist või keelelist ettevalmistust .../ Keele õppisin ma õpingute ajal iseseisvalt selgeks .../ (Aino)*

Keeleline ja kultuuriline ettevalmistus oleks tõstnud välisõppurite enesekindlust ja teadlikust enne väliskogemust. Intervjuudest selgus, et keeleline ettevalmistus oleks vähendanud ka keelebarjääri, mida vastuvõtvas riigis kogeti.

### **Õpi- ja praktikaarändes kogetud probleemid**

Osad uuringus osalejad tõdesid, et neid häiris Eestis õpingute ajal õppurite kui ka õpetajate ebapiisav võõrkeelteoskus. Inglise keeles õppimine või töötamine erineva ametliku keelega riigis nõudis neilt integreerumiseks suuremaid keelelisi jõupingutusi, samuti tuli arvestada kultuurierinevustest tingitud teistsuguse suhtlemisstiiliga. Lisaks puututi kokku õpilastega, kel olid vähesed teadmised kultuurierinevustest.

*.../ sisseelamine oli raske, kuna enamik meie klassikaaslasti ja isegi mõned õpetajad kõhklesid meiega inglise keeles rääkida .../ Negatiivne asi, mida võin välja tuua, oli kollektiivne "haha-Finns-moimoi-porot" kohtlemine, mida me alguses tunda saime .../ (Aino)*

Mõned uuritavad tõid ka välja, et siinsed õpetamismeetodid erinevad nendest millega ollakse harjunud kodus. Eestis kogeti vähem aktiivõppemeetodeid, mis kaasaksid kõiki õppijaid, mistõttu oli õppimisest saadav kasu väiksem, kui esialgu loodeti, mida iseloomustab ka järgmine intervjuulõik.

*.../ oli ka šokk sellest totaalset hirmust, mis Eesti õpilastel õpetajate suhtes on, õpingud on pigem õpetaja monoloog kui dialoog õpetajate ja õpilaste vahel. (Aino)*

Intervjuudest ilmnes, et ettevõtted, kes pakkusid välispraktika võimalust, ei taganud aga välisõppuritele võimekat ja heade juhendamise oskustega juhendajat, kes oleks andnud selgeid ning töö- ja õpiprotsessi toetavaid juhiseid.

*Võib-olla olid projektid mõnikord veidi ebaselged selles osas, mida me pidime tegema. (Alex)*

Kõik uuringus osalejad tulid õpi- või praktikaarändesse koos kaasmaalastega, mis andis küll turvatunnet ja leevendas koduigatsust, kuid hoides kokku oma päritoluriigi eakaaslastega, tunti puudust kultuurikontaktidest kohalike õppijatega ja kogukonnaga laiemalt.

*Jah, ma tundsin küll koduigatsust, kuid see ei olnud nii hull, sest ma olin koos oma klassikaaslastega. (Hanna)*

*/.../ Ma arvan, et oleks olnud parem, kui õpilased oleksid olnud sõbralikumad...uute sõprade leidmine oli raske, nii et me ei saanudki tegelikult uusi sõpru. (Hanna)*

Uuringus osalejad ei puutunud kokku väga suurte majanduslike probleemidega, kuid tihti on noortel sihtriikide hindadest ebamäärane ettekujutus ning tegelikest kuludest saadi teada alles olles kohapeal.

*Ma kogesin, et me oleksime pidanud jagama oma eelarve päevade ja toidu jaoks. (Marta)*

Vastusena teisele uurimisküsimusele võib kokkuvõtteks öelda, et täiuslikku õpi- või praktikaarändet ei eksisteeri, kuid takistuste eemaldamine või vähemalt alandamine nii enne väliskogemust kui ka selle ajal, oleks toetanud välisõppureid ning aidanud kaasa saada liikuvuskogemusest maksimum.

## **6 Arutelu**

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised tegurid toetavad ja takistavad välisõppijaid õpi- või praktikaarändes Eesti kutsekoolides. Järgnevalt arutletakse uurimisküsimuste kaupa saadud uuringutulemuste üle, seostades neid teooriaga. Samuti on esitatud uurimuse kitsaskohad ja praktiline väärtus.

Käesoleva bakalaureusetöö esimese küsimuse “Milliseid toetavaid tegureid kogevad Eestis õpi- või praktikaarändes osalevad partnerriikide kutseõppijad?” tulemustest selgus, et välisõppurid tajusid õpi- ja praktikaarändes kohanemise erinevaid etappe. Ka Pajupuu (2001) on oma varasemas uurimuses viidanud, et uues kultuuriruumis algab kohanemise protsess, millest õpilased tajuvad õpi- ja praktikaarändes olles selle nelja erinevat etappi. Oluline oleks pakkuda välisõppuritele toetust kohanemise keerulistemast etappidest, sest kultuurilised

erinevused võivad laastavad, kui ei suudeta probleeme ennetada või vähendada. Toetades kohanemise keerulisemaid protsesse, tõuseks õppurite kultuuritundlikkus ja teadmine, et pole olemas häid ega halbu kultuure.

Uurimuses osalenud kirjeldasid toetava tegurina ettevalmistust enne õpi- või praktikaarännet, mis sisaldas endas informatsiooni jagamist vastuvõtvas riigist, keeleõpet ning rahalist toetust. Kristensen (2004) rõhutab oma uuringus, et õpi- ja praktikaaranne on aeg mil ollakse teise riigi haridussüsteemis, mistõttu on oluline õppureid toetada enne õpi- või praktikaarändesse minemist. Samale järeldusele on jõunud ka Euroopa Komisjon (2009) ja Teichler (2015), et enne rännet tuleks pakkuda põhjalikku ettevalmistust, mis annaks realistliku ülevaate õpi- ja praktikaarändega seotud takistustest ja eelistest. Eriti oluliseks toetusmeetmeks ettevalmistus protsessis on keeleõpe (Cedefop, 2018; Cedefop, 2020; Kristensen, 2004). Kindlasti peaks kõigile kutseõppuritele pakkuma enne õpi- või praktikaarändesse minemist põhjaliku ettevalmistust, mis sisaldaks endas vajalikku informatsiooni vastuvõtvas riigist, majanduslikku toetust kui ka eriti vajalikku keeleõpet.

Uurimistulemused näitasid, et õpi- ja praktikaarände ajal said välisõppurid toetust neile määratud juhendajalt ehk mentorilt, kelleks olid nende oma kooli õpetajad, vastuvõtva kooli õpilasest tuutor ja õpirände koordinaator. Kristenseni (2014) uurimuse järgi on samuti õpi- ja praktikaarände protsessis oluline roll juhendajal ehk mentoril, kes oleks avatud ja paindlik ning tagaks välisõpilaste sisseelamise õpi- ja tööprotsessidesse. Samuti peaks mentori ülesandeks olema aidata lahendada esile kerkivaid olukordi ja probleeme, millega välisõpilane ei suuda iseseisvalt toime tulla ning mis võib seeläbi seada ohtu õppe- ja tööprotsessi ning mõjutada selle efektiivsust (Kristensen, 2014; Launikari *et al.*, 2020). Vastuvõtva kooli õpilastest tuutorid ja koolides olevad õpirände koordinaatorid abistavad küll vajadusel erinevates olukordades, kuid välisõppijatele võiks olla mõeldud pädevam juhendaja ehk mentor, kes nõustaks, vaatleks arengut, viiks järjepidevalt läbi arenguestlusi ning tagaks lõimumise vastuvõtvasse keskkonda.

Samuti näitasid uurimistulemused, et oluline on lasta välisõpilastel osaleda õpi- ja tööprotsessides, sest see annab neile võimaluse kanda vastutust nii protsessi kui ka tekkinud keerukate olukordade lahendamise eest. Selle asemel, et muutusi pareerida, õpitakse otsima ja katsetama uusi lahendusi (Schön, 1987). Lisaks kaasati välisõppureid projektidesse, läbi mille täiendasid noored oma erialaseid oskusi ja pädevusi ning laiendasid silmaringi. Tulemustest toodi välja ka õpi- ja praktikaarände mõju, milleks olid isiklik areng ning positiivsed muutused õppimis- ja karjääriteel. Ka Cedefop (2018) ja Egetenmeyer jt (2011) on oma uuringutes õpi- ja praktikaarände kasuteguritena välja toonud positiivseid muutusi peale väliskogemust, nii

isiklikus arengus kui ka töö ja karjääri vallas.

Bakalaureusetöö teise küsimuse “Millised on olnud takistused õpi- või praktikaarände läbimisel Eestis partnerriikide kutseõppijate hinnangul?” analüüsimisel selgus, et takistuseks olid keelelise ja kultuurilise ettevalmistuse puudumine enne õpi- või praktikaarännet, mis oleks välisõppureid toetanud. Seega võib öelda, et uurimuse tulemused kinnitavad varasemaid uurimistulemusi, mille kohaselt takistuseks õpi- ja praktikaarändes on keelelise ja kultuurilise ettevalmistuse puudumine (Cedefop, 2018; Cedefop, 2020). Ka Kristensen (2004) toob oma uuringus tähtsa osana välja keeleõppe, mis tagaks piisava oskuse vastuvõtvast riigis kõnelda ning kultuurilise ettevalmistuse, eesmärgiga tõsta osalejate teadlikkus nii üldistest kui ka spetsiifilistest erinevustest kodumaa ja vastuvõtvast riigi vahel. Samuti on Euroopa Komisjon (2009) ja Skrobanek jt (2019) oma uuringus kinnitanud õppurite ebapiisavat võõrkeelteoskust ja väheseid teadmisi kultuurierinevustest just kutsehariduse valdkonnas. Takistuste vähendamiseks oleks oluline pakkuda kõigile kutseõppuritele enne õpi- või praktikaarännet keelelist ja kultuurilist ettevalmistust. Oluline on, et kutseõppuritel tõuseks kultuuriteadlikkus ja nad tunneks end piisavalt enesekindlalt, et vastuvõtvast riigis kõnelda ning tunda oma tööga seotud sõnavara. Lisaks annab piisav võõrkeelteoskus võimaluse saada rahvusvahelise suhtluse kogemus.

Uurimistulemused näitasid, et takistusena praktikaarändes, mõnes ettevõttes, tajuti võimeka ja heade suunamis oskustega juhendaja puudumist. Praktikaarände võimalust pakkuvad ettevõtted peaksid aga pakkuma heade juhendamispädevustega juhendajat, kes ei suhtuks praktikantidesse, kui lühiajalistesse töölisesse (Kristensen, 2014; Lauristin *et al.*, 2019). Lisaks tajuti kitsaskohana ka kergeid majanduslikke probleeme. Ka Banov jt (2017) on oma uuringus välja toonud, et noortel on tihtipeale ebamäärane ettekujutus sihtriigi hindadest. Seetõttu võiks noortele pakkuda ettevalmistuse protsessis ka rahatarkusi, et nad oskaks saadud rahalise toetusega läbi käia. Samuti ettevõtted, kes pakuvad noortele praktikavõimalust, peaksid olema aktiivsemad ja tagama kvaliteetse juhendamise.

Tulemustest selgus, et mõned uurimuses osalenud kirjeldasid takistava tegurina siinseid õpetamismeetodeid, mis erinevad sellest, millega ollakse harjunud koduriigis kui ka vähest võõrkeelteoskust nii õppurite kui ka õpetajate seas. Ka varasemad uurimused kinnitavad, et erinevad õpetamismeetodid võivad takistada vastuvõtvast riiki integreeruda ja sellest kasu saada (Elliot *et al.*, 2016) ning õppurite ebapiisavat võõrkeelteoskust just kutsehariduse valdkonnas (Euroopa Komisjon, 2009; Skrobanek *et al.*, 2019). Kuna osad välisõppurid tõid takistusena välja meie kutsekoolide õpetamismeetodid - liigne loengukesksus ja teoreetilisus, oleks oluline pakkuda rohkem aktiivõppemeetodeid, mis

kaasaksid kõiki õppijaid. Lisaks tuleks kutsekoolides panna suuremat rõhku õppurite võõrkeelteoskusele. Ka kutsekoolide õpetajad võiksid osaleda neile pakutavates õpirännetes, mis arendaks ka nende võõrkeelteoskust. Aktiivõppemeetodite kasutamine ja õppurite kui ka õpetajate võõrkeelteoskuse arendamine, toetaks välisõppureid, kes tulevad meie kutsekoolidesse õpi- või praktikaarändesse.

Kõik uurimuses osalejad tulid õpi- või praktikaarändesse kaasmaalastega. Varasemad uuringud kinnitavad, et õpilased, kes hoiavad kokku oma päritoluriigi eakaaslastega, võivad jääda igatsema kontakti saamist kohalike õppijatega kui ka kogukonnaga. Ühest küljest tekitavad kaasmaalastest kaaslased turvatunnet ja ravivad koduigatsust, lisaks aidatakse üksteist toime tulla uutest olukordadest tulenevate väljakutsetega. See võib aga põhjustada kultuurilõksu, mis takistab noortel uue kultuuri ja uute suhete omaksvõtmist ning hoiab eemal kavandatud eesmärkidest (Ardic *et al.*, 2018; Kristensen, 2004). Kultuuridevaheline suhtlemine ja sõprus soodustaks aga kultuurilist ja sotsiaalset kohanemist ning parandaks suhtumist asukohamaasse (Bista & Foster, 2016). Õpi- või praktikaarändesse tulemisel kaasmaalastega on nii positiivsed, kui negatiivsed küljed. Päritoluriigi eakaaslased tekitavad kindlustunde, olles võõras keskkonnas, kuid seetõttu võidakse jääda igatsema kultuuridevahelist suhtlemist ja uusi sõprussuhteid. Seetõttu on oluline tagada välisõppurite lõimumine meie kooli keskkonda ja pakkuda aktiivõppemeetodeid ning erinevaid projekte, kus välisõppurid saaksid teha koostööd meie kooli õppuritega, et nad ei tunneks kuuluvustunde puudumist.

Käesoleva bakalaureusetöö piiranguna võib välja tuua intervjuude läbiviimise veebivahendusel, mistõttu võisid reaalse silmside ja füüsilise kontakti puudumine mõjutada andmete analüüsi ja tulemuste tõlgendamist (Novic, 2008).

Vaatamata eelnevalt välja toodud piirangutele seisneb uurimuse praktiline väärtus eelkõige selles, et autorile teadaolevalt ei ole varem uuritud teistest riikidest pärit kutseõppurite isiklike tõlgendusi ja kogemusi osalemisest Eesti kutsekoolides õpi- või praktikaarändes. Käesoleva uurimuse tulemused annavad võimaluse teha kutsekoolidele ettepanekuid, kuidas tõsta oma valmisolekut ja tegeleda Eesti, kui õpi- ja praktikaarände sihtriigi mainekujundusega ning tagada, et koolid oleksid valmis pakkuma positiivset ja toetavat keskkonda. Töö tulemustele toetudes teeb autor järgmised ettepanekud: jagada koolides rohkem vajalikku teavet õpi- ja praktikaarände võimaluste kohta, mis annaks võimaluse jõuda rohkemate õppijateni ning motiveerida neid osalema õpi- ja praktikaarändes, et kutseõppurid saaksid selles globaliseerivas maailmas üha vajalikuma väliskogemuse. Samuti tuleks pakkuda kõigile kutseõppuritele enne õpi- või praktikaarändesse tulemist

põhjalikku ettevalmistust, mis tõstaks enesekindlust ja -teadlikust olles võõras riigis ja haridussüsteemis. Lisaks võiks välisõppijatel ja -praktikantidel olla õpilasest tuutori asemel pädev juhendaja ehk mentor, kes nõustaks, vaatlaks arengut, viiks järjepidevalt läbi arenguestlusi ning tagaks lõimumise meie keskkonda. Pädev juhendaja ehk mentor suudaks välisõppureid toetada ka kohanemise keerulistes etappides, sest kultuurilised erinevused võivad laastavad, kui ei suudeta probleeme ennetada või vähendada. Toetades kohanemise keerulisemaid protsesse, tõuseks õppurite kultuuritundlikkus ja teadmine, et pole olemas häid ega halbu kultuure. Kutsekoolide õpetajad võiksid kasutada ka rohkem aktiivõppemeetodeid, mis kaasaksid kõiki õppijaid. Samuti tuleks panna suuremat rõhku ka õppurite kui ka õpetajate võõrkeelteoskusele.

Uurimuse tulemusi ja uurija soovitusi on võimalik kasutada Erasmus+ õpirände programmi koordinaatoritel ja Eesti kutsekoolidel, et vähendada õpi- ja praktikaarändes kogetud takistusi. Edasist uurimist võiks vajada koolipoolne vaade, mida õpirände programmi koordinaatorid või õpilastuutorid on kogunud välisõppijate toetamisel kutsekoolis ning kuidas koolipoolset toetussüsteemi tõhustada.

## **Tänuõnad**

Täna oma juhendajat Karmen Trasbergi asjakohaste nõuannete ja igakülgse abi eest. Samuti tänan kõiki kuute välisõppijat, kes võtsid aega, et intervjuus osaleda ja oma kogemusi jagada.

## **Autorsuse kinnitus**

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

Lisann Salujõe /allkirjastatud digitaalselt/

23.05.2022



## Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies - The Baltic Perspective*, 307, 1–8.
- Archimedes (2017). Rahvusvaheline mõõde Eesti kutseõppeasutuste strateegiliste eesmärkide planeerimises ja igapäevases koolitöös. Tallinn.
- Archimedes (2019). Erasmus+.  
<http://haridus.archimedes.ee/kutsehariduse-opirande-harta>
- Archimedes (2020). Strateegilise koostöö prioriteedid.  
<http://haridus.archimedes.ee/strateegilise-koostoo-prioriteedid>
- Archimedes (2021). Erasmus+.  
<http://haridus.archimedes.ee/opiranne-kutsehariduses>
- Ardic, T., Pavlova, I., & Skrobanek, J. (2018). Kapittel 12: Being international and not being international at the same time. In *Det regionale i det internasjonale* (pp. 206-222).
- Banov, H., Kammerer, A., & Salciute, I. (2017). Mapping Generation Z: Attitudes Toward  
<https://papers.iafor.org/submission36591/>
- Bista, K., & Foster, C. (2016). *Global Perspectives and Local Challenges Surrounding International Student Mobility*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Cedefop (2018). *Globalisation opportunities for VET: how European and International initiatives help in renewing vocational education and training in European countries*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 71.  
<http://data.europa.eu/doi/10.2801/425244>
- Cedefop (2020). *On the move but not there yet*.  
[https://www.cedefop.europa.eu/files/9145\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9145_en.pdf)
- Cedefop (2021). *Enablers and disablers of cross-border long- term apprentice mobility: evidence from country- and project- level investigations*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 120.  
<http://data.europa.eu/doi/10.2801/486215>
- Chen, C.-T., Hu, J.-L., Wang, C.-C., & Chen, C.-F. (2011). A study of the effects of internship experiences on the behavioural intentions of college students majoring in leisure management in Taiwan. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10(2), 61–73
- Cundal, K., & Seaman, B. (2012). Canada's temporary foreign worker programme: A

- discussion of human rights issues. *Migration Letters*, 9(3), 201.
- Crossman, J. E. & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, 59(5), 599-613.
- Deepa, S. & Seth, M. (2013). Do Soft Skills Matter? - Implications for Educators Based on Recruiters' Perspective. *IUP Journal of Soft Skills*, 7(1), 7-20.
- Dias, G. P., Barbosa, B., Santos, C. A., Pinheiro, M. M., Simões, D., & Filipe, S. (2021). Between promises and pitfalls: the impact of mobility on the internationalization of higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1), 79-94.
- Dima, A. M. & Vasilache, S. (2016). Trends in the internationalization of European higher education in a convergence perspective. *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society*, 11(2), 449-457.
- Eessalu, M., Engelbrecht, J., Juurik, M., Koppel, A., Kulu, P., Lilles-Heinsar, L., Ling, K., Lõuk, K., Maimets, T., Meriste H., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Parder M. L., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Soone, M., Sutrop, M., Uustalu, T., Velbaum, K., Veski, L. (2017). *Hea teadustava*.  
[https://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/hea\\_teadustava\\_trukis.pdf](https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf)
- Egetenmeyer, R., Rueffin, S., & Blachnio, A. (2011). *Internationalisation and Mobility in European Vocational Education and Training. International Report*. Mainz.
- Eichhorst, W., Hinte, H., & Rinne, U. (2013). *Youth unemployment in Europe: what to do about it?* (No. 65). IZA policy paper.
- Emmo, M.-L. (2015). The Effect of Foreign Work Experience on Young Return Migrants' Desired Wages in the Baltic States. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Europass (2022). Europass.  
<https://europa.eu/europass/et>
- European Commission (2021). The new Erasmus+ programme for 2021-2027 has launched!  
[https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/new-erasmus-programme-2021-2027-has-launched-2021-03-25\\_et](https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/new-erasmus-programme-2021-2027-has-launched-2021-03-25_et)
- European Commission (2020). *European policy cooperation (ET 2020 framework)*.  
<https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation>
- Euroopa Komisjon (2009). *Roheline raamat. Õppega seotud liikuvuse edendamise noorte seas*.  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/?uri=CELEX:52009DC0329>
- Hauschildt, K., Gwosc, C., Netz, N., & Mishra, S. (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of Indicators. Eurostudent V 2012-2015*. W.

Bertelsmann Verlag.

- Harris, V. W., Kumaran, M., Harris, H. J., Moen, D., & Visconti, B. (2019). Assessing multicultural competence (knowledge and awareness) in study abroad experiences. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 430-452.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage publications.
- Kaleja, K., & Egetenmeyer, R. (2017). Internationalization in European vocational education and training. *Internationalization in vocational education and training* (pp. 63-76).
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
- Kask, R.; Mikk, K. (2020). *International mobility in apprenticeships: focus on long-term mobility: Estonia*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.
- King, R., Lulle, A., Morosanu, L., & Williams, A. (2016). International youth mobility and life transitions in Europe: Questions, definitions, typologies and theoretical approaches. *Sussex Centre for Migration Research, Working Paper no, 86*.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. BRILL.
- KPMG (2017). *Erasmus+ programmi rakendamise vahehindamine Eestis*. Haridus- ja teadusministeerium.
- Kristensen, S. (2004). Learning by leaving. *Placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Cedefop.
- Kristensen, S. (2014). Mobility counselling – From information provision to motivation and quality assurance. In Euroguidance Network (Ed.), *Open the door to the world* (pp. 20–23). Euroguidance Network
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Launikari, M., Ahlroos, N., Hagen, E., & Stefánsdóttir, D. (2020). Developing Guidance Competences for Learning Mobility. In *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (pp. 191-205). Brill Sense.
- Lauristin, M., Loogma, K., Vernik-Tuubel, E-M., Kutsar, D., Erss, M., Kallas, K., Sildnik & A., Käosaar, I. (2019). *Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035. Heaolu ja sidususe visioon*.  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/haridus\\_ja\\_teadusstrat\\_2035\\_heaolu\\_ja\\_sidususe\\_visioon.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/haridus_ja_teadusstrat_2035_heaolu_ja_sidususe_visioon.pdf)

- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*.  
<http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Mahroum, S. (2000). Highly skilled globetrotters: mapping the international migration of human capital. *R&D Management*, 30(1), 23-32.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in nursing & health*, 31(4), 391-398.
- Oolberg, M. (2019). *Kutseõpetajaks õppivate üliõpilaste välismobiilsuse kogemused ja arvamused välismobiilsust toetavatest ja takistavatest teguritest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Padar, A. (2017). *Kutsehariduse rahvusvahelistumine õpilasrände kaudu. Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2016/17 õppeaastal*. Tartu.
- Pajupuu, H. (2001). *Kuidas kohaneda võõras kultuuris*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Samuk, S., Nienaber, B., Bissinger, J., & Vysotskaya, V. (2018). *Mapping mobility pathways, institutions and structural effects of youth mobility, Final Public Project Report*. European Commission.
- Schoorman, D. (2000). What really do we mean by 'internationalization?'. *Contemporary Education*, 71(4), 5.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Shaw, A. J., Shaw, K. J., & Blake, S. (2016). Examining barriers to internationalisation created by diverse systems and structures in vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 3(2), 88-105.
- Skrobanek, J., Ardic, T., & Pavlova, I. (2019). Youth Employment Mobility—experiencing (un) certainties in Europe.
- Slipchuk, V., Yuzkiv, H., Batechko, N., Pisotska, M., & Klymenko, L. (2021). The development of academic mobility among the students of universities. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3), 224-236.
- Teichler, U. (2015). Changing perspectives: the professional relevance of higher education on the way towards the highly-educated society. *European Journal of Education*, 50(4), 461-477.
- Tomescu-Dubrow, I. (2015). International Experience and Labour Market Success: Analysing Panel Data from Poland. *Polish Sociological Review*, 191(3), 259-276.

- Tran, L. T., & Dempsey, K. (2017). Internationalization in VET: An overview. *Internationalization in Vocational Education and Training*, 1-15.
- Van Mol, C., Caarls, K., & Souto-Otero, M. (2021). International student mobility and labour market outcomes: An investigation of the role of level of study, type of mobility, and international prestige hierarchies. *Higher Education*, 82(6), 1145-1171.
- Viks, R. (2021). *Kollektiivne õpiränne kutseõpetaja professionaalse arengu toetajana*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

## **Lisa 1. Pöördumiskiri**

Tere hea Erasmus+ õpirände programmi koordinaator,

Mina olen Lisann Salujõe, Tartu Ülikooli bakalaureuse taseme kutseõpetaja eriala III kursuse tudeng ning vajaksin abi oma bakalaureusetöö uuringuks. Minu bakalaureusetöö teemaks on välisõppijaid toetavad ja takistavad tegurid õpi- ja praktikaarändes Eesti kutsekoolides. Sellest ka minu palve ja küsimus, et ehk on Teil võimalik uurida, kas mõni välisõpilane, kes on Teil hetkel õpi- või praktikaarändes või oli varasemalt, sooviks osaleda minu uuringus.

Intervjueeritavate andmeid ei avaldata ning konfidentsiaalsuse ja anonüümsuse tagamine on mulle väga oluline.

Loodan, et leiate aega panustada bakalaureusetöö uuringusse, sest see annaks võimaluse saada välisõppuritelt isiklikku tagasisidet õpi- ja praktikaarände kohta meie kutsekoolides.

Heade soovidega ja vastust ootama jäädes,

Lisann Salujõe

## **Lisa 2. Intervjuu kava**

Iseenda, uurimuse eesmärgi ja metoodika tutvustus.

### **Taustaandmed**

1. Mis riigist Te pärit olete?
2. Kui vana Te olete?
3. Mida õpite oma koolis?

### **Põhiosa**

#### **Õpirände/praktikarände taust**

4. Kas osalesite Eesti kutsekoolis õpi- või praktikarändes?
5. Kui pikk oli Teie õpirände/praktikarände periood?
6. Kas olete ka varem õpirändes/praktikarändes osalenud või oli Eesti Teie jaoks esimene väliskogemus?
7. Miks valisite Eesti oma õpirändeks/praktikarändeks?
8. Kas tulite õpirändesse/praktikarändesse üksi?
9. Milliseid ettevalmistusi Teile pakuti enne õpirändesse/praktikarändesse tulemist?
10. Kuidas kirjeldaksite oma kohanemist õpirändes/praktikarändes Eestis? Kas Te saaksite seda kirjeldada palun samm-sammult.
11. Palun kirjeldage oma ülesandeid ja tegevusi õpirändes/praktikarändes!
12. Milliseid toetusmeetmeid Teile pakuti õpirände/praktikarände ajal?
13. Palun kirjeldage takistusi ja probleeme, mida kogesite õpirändes/praktikarändes!
14. Mis on muutunud pärast õpirände/praktikarände läbimist Eestis?
15. On veel midagi, mida sooviksite välja tuua õpirände/praktikarände sooritamisesest Eestis, kuid millest me veel ei rääkinud?

## Lisa 3. Väljavõte QCMap keskkonnas kodeerimisest

### Intervjuu Alexiga








r: we had a teacher at our school who arranged everything about our stay, including money. Everything was covered. She told us everything we could expect. We didn't have any language help but we managed. During our stay there was a contact who we could talk to and we talked plenty with him.

M: That's good! How would you describe the adaptation on a practice training in Estonia and can you describe it step by step, please.

H: Sure, at first we were really excited, because we always wanted to travel to eastern Europe. The first week was very fun and we had plenty to do. We also had solo projects we were working on during our stay. Around the third week we got a little homesick but not too bad. The Estonian culture was very exciting for us and we learned a lot and got to talk to many people about their lives.

Q1-7  
RQ1-7  
RQ1-2

RQ1-5

			
<b>RQ1-3: Keeeline ettevalmistus</b>			
			
<b>RQ1-4: Rahaline toetus</b>			
			
<b>RQ1-5: Kohanemine</b>			

### Intervjuu Ainoga

difficult to settle in though, since most of our classmates and even some of the teachers were hesitant to speak English with us. After the initial shock, on both ends, it got better though and thanks to our tutor we had loads of things to do and experience even outside the school. The negative thing I can point out was the collective "haha-Finns-moimoi-porot" treatment we got a first, but knowing Finnish tourists in Tallinn I didn't take it to heart...mm but there was also this shock about that total fear that estonian students have against teachers, the studies are more a monologue from the teacher than a dialogue between teachers and students.

P-9

RQ2-1  
RQ2-5

			
<b>RQ2-4: Juhendamine praktikas</b>			
			
<b>RQ2-5: Õpetamismeetod</b>			
<b>RQ2-6: Raha</b>			



#### **Lisa 4. Välisõppijaid toetavad tegurid Eestis kutsekoolides õpi- või praktikarändes**

<b>Kategooriad</b>	<b>Koodid</b>
<b>Kohanemine õpi- ja praktikarändes</b>	Kohanemise etapid
<b>Ettevalmistuse roll ja kohapealne tugi</b>	Keeleline ettevalmistus Kultuuriline ettevalmistus Majanduslik toetus Kaasamine õppe- ja tööprotssidesse Tuutor/õpirände koordinaator
<b>Õpi- ja praktikarände mõju</b>	Muutused peale õpi- või praktikarännet Tuleviku karjäär

## Lisa 5. Välisõppijaid takistavad tegurid Eestis õpi- või prakticarändes

<b>Kategooriad</b>	<b>Koodid</b>
<b>Ettevalmistuse kitsaskohad</b>	Keelelise ettevalmistuse puudmine Kultuurilise ettevalmistuse puudmine
<b>Õpi- ja prakticarändes kogetud probleemid</b>	Rändes kaasmaalastega Tugev integreerumine kodumaaga Raha Õpetamismeetodid Juhendamine praktikas

## **Lisa 6. Inglise keelsed tsitaadid**

5.1. Välisõppijaid toetavad tegurid Eesti kutsehariduses õpi- või praktika-rändes

### **Kohanemine õpi- ja praktika-rändes**

*When we arrived I was very excited. It was the first time I went outside Iceland without my parents and it was a really freeing experience travelling by ourselves /.../ I had a really fun time just walking around the city and experiencing the different culture. (Helga)*

*Kohale jõudes olin väga põnevil. See oli esimene kord, kui käisin väljaspool Islandit ilma vanemateta ja üksinda reisimine oli tõeliselt vabastav kogemus /.../ Mul oli väga tore lihtsalt linnas ringi jalutada ja erinevat kultuuri kogeda. (Helga)*

*I felt a bit homesick, because I didn't think it would be so hard to be away from your loved ones. (Marta)*

*Tundsin veidi koduigatsust, sest ma ei arvanud, et nii raske on olla oma lähedastest eemal. (Marta)*

*/.../ I remember my friend being extremely homesick and that ended up being the reason she left for Finland earlier than me. (Aino)*

*/.../ Mäletan, et mu sõbral oli tohtu koduigatsus ja see oli ka põhjus, mis ta läks Soome tagasi varem, kui mina. (Aino)*

*At the end of the program I felt more confident with my english skills and I even learned some estonian words. (Hanna)*

*Programmi lõpus tundsin end enesekindlamalt inglise keeles rääkides ja õppisin isegi mõned eestikeelsed sõnad. (Hanna)*

### **Ettevalmistuse roll ja kohapealne tugi**

*We had a teacher at our school who arranged everything about our stay, including money. Everything was covered. She told us everything we could expect /.../ Another teacher came along for the first week to help us get settled. (Alex)*

*Meie koolis oli õpetaja, kes korraldas kogu meie viibimise, sealhulgas rahaasjad. Kõik oli kaetud. Ta rääkis meile kõigest, mida võiksime oodata /.../ Teine õpetaja tuli meiega esimeseks nädalaks kaasa, et aidata meil sisse seada. (Alex)*

***During our stay we were appointed a tutor, who took care of us and showed us around during and after school hours. If there was anything on our minds we could always turn to her or the school's mobility coordinator. (Aino)***

*Meie siinviibimise ajal määrati meile tuutor, kes meie eest hoolitses ja tutvustas meile kooli ning veetis meiega aega ka peale koolitunde. Kui midagi oli südamel, võisime alati pöörduda tema või kooli liikuvuskoordinaatori poole. (Aino)*

***I remember being very happy to have a 'tutor' student, like an allie there in school /.../ The hardest part may be the understanding of the system and the way the city works, bus tickets and so on but we had our tutor for that, and she helped a lot. (Luize)***

*Mäletan, et olin väga õnnelik, et mul oli õpilasest tuutor, nagu liitlane seal koolis /.../ Kõige raskem oli ehk süsteemi ja linna toimimise, bussipiletite jms mõistmine, aga selleks oli meil meie tuutor, ja ta aitas väga palju. (Luize)*

***First week there was fashion illustration master class and it was amazing, we were drawing all day every day. Our teacher was Estonian Fashion illustrator and it was really nice experience. (Hanna)***

*Esimesel nädalal oli meil moeillustratsiooni meistrikläss ja see oli imeline, me joonistasime terve päev iga päev. Meie õpetaja oli eesti moeillustraator ja see oli väga tore kogemus. (Hanna)*

***We took different art courses like 3D art and traditional drawing. One week they had a special agenda and we went and painted a common room in a dorm. (Helga)***

*Me võtsime erinevaid kunstikursusi, näiteks 3D-kunsti ja traditsioonilist joonistamist. Ühel nädalal oli meil eriline päevakava ja me läksime ning värvisime ühiselamu ühistuba. (Helga)*

### **Õpi- ja praktikaarände mõju**

***I came out of this with more independence and more experience in other cultures and***

*social communication in general. (Alex)*

*Ränne muutis mu rohkem iseseisvamaks, lisaks sain kogemusi teisest kultuurist ning parandasin sotsiaalselt suhtlemisoskust üldiselt. (Alex)*

*This program actually changed my whole plan for future profession. I will try to study fashion communication and illustrations next year. So thanks to Estonian teacher for making me sure that I like illustrations and sketching. (Hanna)*

*See programm muutis minu tuleviku plaani seoses karjääriga. Ma püüan järgmisel aastal asuda õppima moekommunikatsiooni ja illustratsiooni eriala. Nii et aitäh Eesti õpetajale, tänu kellele ma sain teada, et mulle meeldib illustreerimine ja visandamine. (Hanna)*

## **5.2. Takistused välisõppijate hinnangul Eesti kutsehariduses õpi- või praktika-rändes**

### **Ettevalmistuse kitsaskohad**

*.../ we weren't offered any cultural or language courses .../ I learned the language during my studies, by myself .../ (Aino)*

*.../ meile ei pakutud kultuurilist või keelelist ettevalmistust .../ Keele õppisin ma õpingute ajal iseseisvalt selgeks .../ (Aino)*

### **Õpi- ja praktika-rändes kogetud probleemid**

*.../ it was difficult to settle in though, since most of our classmates and even some of the teachers were hesitant to speak English with us .../ The negative thing I can point out was the collective "haha-Finns-moimoi-porot" treatment we got a first .../ (Aino)*

*.../ sisseelamine oli raske, kuna enamik meie klassikaaslast ja isegi mõned õpetajad kõhklesid meiega inglise keeles rääkida .../ Negatiivne asi, mida võin välja tuua, oli kollektiivne "haha-Finns-moimoi-porot" kohtlemine, mida me alguses tunda saime .../ (Aino)*

*.../ there was also this shock about that total fear that Estonian students have against teachers, the studies are more a monologue from the teacher than a dialogue between teachers and students. (Aino)*

*/.../ oli ka šokk sellest totaalset hirmust, mis Eesti õpilastel õpetajate suhtes on, õpingud on pigem õpetaja monoloog kui dialoog õpetajate ja õpilaste vahel. (Aino)*

***Maybe the projects were sometimes a bit unclear in terms of what we were supposed to do.***

***(Alex)***

*Võib-olla olid projektid mõnikord veidi ebaselged selles osas, mida me pidime tegema. (Alex)*

***Yes I did felt homesick but it was not that bad, cause I was with my classmates. (Hanna)***

*Jah, ma tundsin küll koduigatsust, kuid see ei olnud nii hull, sest ma olin koos oma klassikaaslastega. (Hanna)*

***/.../ I think it would been better if the students have been more welcoming...to make new friends was difficult, so we didn't really make any new friends. (Hanna)***

*/.../ Ma arvan, et oleks olnud parem, kui õpilased oleksid olnud sõbralikumad...uute sõprade leidmine oli raske, nii et me ei saanudki tegelikult uusi sõpru. (Hanna)*

***I expierenced that we should have divided our budget for days and for food. (Marta)***

*Ma kogesin, et me oleksime pidanud jagama oma eelarve päevade ja toidu jaoks. (Marta)*

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Lisann Salujõe,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Välisõppijat toetavad ja takistavad tegurid õpi- ja praktikalähes Eesti kutsekoolides“, mille juhendaja on Karmen Trasberg, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Lisann Salujõe*

23.05.2022