
[Home](#) / Õppekvaliteet kinnipidamisasutustes: Tallinna Vangla õpetajate näitel

Õppekvaliteet kinnipidamisasutustes: Tallinna Vangla õpetajate näitel

REGON RUUTMA

Eestis on oma haridusnäitajatelt maailmas esikümnes. Head tulemused nii rahvusvahelistes testides, kui ka Eesti teadlaste edasijõudmine maailmas on märk sellest, et Eesti haridussüsteem on rahvusvaheliselt konkurentsivõimeline. Samas on Eestis, võrreldes teiste Euroopa riikidega, vanglates kinnipeetavate arv 100 000 elaniku kohta üks kõrgemaid. Keskmise retsidiivsuse määr on 29% juures (Ahven, Roots, Sööt 2018). Eesti Vabariigi põhiseadus § 37 kirjutab, te igaühel on õigus haridusele (Eesti Vabariigi põhiseadus). Vanglates on hariduse korraldamine täpsemalt ära reguleeritud Vangistusseaduse § 34 alusel (Vangistusseadus). Vangistusseaduse järgi on hariduse omandamise võimaldamise eesmärk kindlustada kinnipeetav piisavate teadmiste, oskuste ja eetiliste tõekspidamistega, mis võimaldab tal jätkata vabaduses hariduse omandamist ja töötamist (Vangistusseadus). Kinnipeetutele võimaldatakse üldhariduse, kutsehariduse ja riigikeele omandamist ning erinevaid sotsiaalprogramme (Justiitsministeerium). Eesti haridussüsteem pakub häid võimalusi omandada hea haridus, nagu eelpool mainitud, oleme selles valdkonnas rahvusvaheliselt konkurentsivõimelised. Uurimistöös selgitan õppekvaliteeti puudutavat olukorda kinnipidamisasutuste näitel. Õppekvaliteedi uurimine pakub võimalusi leida seoseid õpilaste õpiedukuse ja kasutusel olevate metoodikate vahel. Kuigi antud uurimistöö raames käsitlen õpetajate arusaama õppekvaliteedist ning ka seda, kuidas nad ümbritsevat keskkonda seostavad õppetööd soodustava või siis pärssiva tegurina. Lisaks soovin selgitada, et missuguseid võimalusi õpetajad kasutavad, et luua toetav õpikeskkond. Õpetajatel on võimalused viia õppetööd läbi kasutades erinevaid lähenemisi, küsin õpetajatelt, missuguseid võimalusi nad kasutavad ning millest tunnevad enim puudust, uurin selle kohta, kuidas suhestuvad nad õppijatega ja kasutavad keskkonna poolt pakutud võimalusi.

Võtmesõnad: õppekvaliteet, õpetamine, vanglateskeskkond, õpikeskkond

Sissejuhatus

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 toob kvaliteedi mõiste välja väga mitmes erinevas hariduslikus kontekstis, näiteks: *kohalik omavalitsus tagab kodulähedase kvaliteetse alus- ja põhihariduse; võrdsed võimalused saada võimetekohast kvaliteetset haridust* (Elukestva õppe strateegia 2020). Ühelt poolt on see ajendatud vajadusest olla tulemuslikum, et vähema ajaga pakkuda õppijatele rohkem teadmisi, teisest küljest aga üha suurenenud vajadus lähtuda iga õppija individuaalsusest (Serbak, K., Valk, A. 2016). Täiskasvanute koolituse seadus § 7 lg 1 kirjutab, et Täienduskoolitusasutuse pidaja kehtestab täienduskoolituse õppekorralduse alused ja täienduskoolitusasutuse tegevuse kvaliteedi tagamise korra. Seega on üsna suur vastutus kvaliteedi tagamise eest haridusteenuse pakkujal. Vabariigi valitsuse määruses Õpetajate koolituse raamnõuded § 2 kirjeldab, mis on õpetajate koolituse eesmärk, tuues välja lisaks väärtuste olulisusele ka selle, et õpetaja peab arvestama isiksuste arenguteel nende individuaalsust ning kasutama erinevaid õpetamismeetodeid (Õpetajate koolituse raamnõuded). Näiteks kutseõppeasutuse õpetajate kvalifikatsiooninõuded on esitatud õpetaja ja kutseõpetaja kutsestandardites (Kutseõppeasutuse seadus). Kutsestandard on aluseks koolitusprogrammide koostamisele ning isikute kompetentsuse hindamisele kutse andmisel (SA Kutsekorda). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi teostab õpetajate üle järelevalvet Haridus- ja Teadusministeerium, eesmärgiga tagada põhi- ja üldkeskhariduse kättesaadavus ja sellele võrdsel alustel juurdepääsetavus, õppe ja kasvatuse korraldamine ning selle kvaliteet ja tulemuslikkus (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus § 84 lg 1). Niisiis erinevate seaduste ja määrustega on õpetajate ettevalmistamise ja koolituse valdkond üsna hästi ära reguleeritud. Minu uurimishuvi on teada saada, kuidas õpetajad ise defineerivad õppekvaliteeti ja mida teevad selleks, et luua õppimist toetav õpikeskkond kinnipidamisasutuses. Lisaks soovin teada saada, et mis on õpetajate jaoks toetav õpikeskkond ning kuidas väljendub kvaliteet nende õpetamise töös ja kuivõrd see on seotud keskkonnaga, mida on võimalik kasutada.

Kvaliteedi mõiste on ajas muutunud ja arenenud ning kui algselt kasutati seda eelkõige tööstuslikus tootmises toodete teatud omaduste kontrollimiseks, siis tänaseks hõlmab see mõiste erinevaid kvaliteedile suunatud universaalseid laiaulatuslikke tegevusi, mida saab rakendada oluliselt laiemas kontekstis (Deming, 2000, pp. 173 – 176; Juran, 1998, pp. 2.7 – 2.8), muu hulgas hinnates õppekvaliteeti. Õpetajate ja sh ka õppejõudude koolituse raamnõuded on kirjutatud seadusesse, see seab ühtsed ootused nende ettevalmistamiseks. Samamoodi on seaduses välja toodud koolituse eesmärgid (Õpetaja koolituse raamnõuded). Peamine eesmärk on pakkuda õpetajatele võimalust olla kompetentne oma eriala edasiandmisel, lähtudes suures osas ka ühiskonna väärtustest ja vajadusest ning ka sellest, mida õppekava ette näeb. Seega peetakse

oluliseks, et on tagatud riiklikud paika pandud kvalifikatsiooninõuded, mille eesmärk on õpetajate abil saavutada õpilaste piisav tase, et nad oleksid võimelised sooritama kohustuslikud riiklikud eksamid. Õpetajate ettevalmistus toimub kõrghariduse tasemel, mis on reguleeritud Kõrgharidusseaduses (Kõrgharidusseadus). Seega on õpetajad omandanud kõrghariduse ning vastavad tasemele, et anda edasi haridust õppeasutustes.

Keskkonna roll õppimisel ja õpetamisel kui kvaliteedinäitaja

Keskkond, kus õppetöö aset leiab, mõjutab oluliselt õppimist. Õpikeskkond eeldab, et on täidetud teatud tingimused õppetöö edukaks läbiviimiseks (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003). Õpikeskkond sisaldab mitmeid erinevaid tegureid – need on füüsiline, sotsiaalne, psühholoogiline, intellektuaalne ja administratiivne (Hammond, Collins 1997, viidanud Beljajev, Vanari 2005). Füüsiline keskkond sisaldab endas kõike seda, mida õpikeskkond materiaalsel kujul sisaldab, olgu need siis õppevahendid või ruumi temperatuur. Pukk J. on kirjutanud oma disseratsioonis, et õppijate õpikäitumist mõjutab suures osas nende integratsioon õpikeskkonda ja seega on kvaliteedi osas oluline tegur (Pukk 2010). Sotsiaalne keskkond on õppijate ja õpetajate/koolitajate omavaheline interaktsioon ning omavahelisi suhteid ning erinevaid arengufaase ja liikmete rolle sisaldav õpikeskkonna osa. Psühholoogilised tegurid on enamasti isikust tulenevad, need sisaldavad varasemaid kogemusi seoses õppetööga ning teisi faktoreid, mis on võivad mõjutada psühholoogilisel tasandil õppetöös hakkamasaamist ning edasijõudmist. Intellektuaalne õpikeskkond sisaldab endas suures osas õpetaja/koolitaja oskust suunata ja juhendada õppijat, pakkudes talle piisavat intellektuaalset väljakutset. Administratiivne õpikeskkond on seotud rohkem õppetöö korraldusliku poolega – näiteks see, mis on seotud õppekavade täitmise ja muude õppekorraldust puudutavate reeglitega. Klassiruum on kui mini-ühiskond, mis peab toetama ja jõustama õppetöö eesmärgi (Babad 2010). Kuigi õppetöö ei pea toimuma ainult klassiruumis, siis on see hea näide, et õppekvaliteedi ja tulemusliku õppetöö tagamiseks on vajalik erinevate keskkonnast tulenevate soodustavate tegurite koosmõju. Vanglates omandas üldharidust 2016. aastal kokku 196 vangi ning kutseharidust samal aastal 113 kinnipeetavat (Justiitsministeerium), lisaks saab õppida riigikeelt ja osaleda erinevates sotsiaalprogrammides.

Kvaliteet hariduses

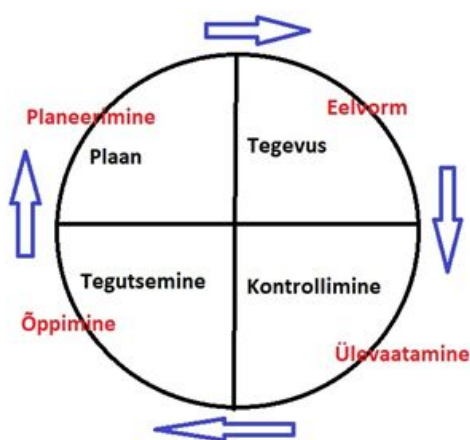
Kvaliteedi mõiste juured ulatuvad majandussektorisse, kuid alates 1970.ndatest, kui kinnitati inimõiguste ülddeklaratsiooni artikkel 13, on kvaliteetse hariduse ja õppekvaliteedi üle arutletud teaduskirjanduses ja -uuringutes ning strateegilistes dokumentides oluliselt rohkem. Iseseisva tegevusvaldkonna ja hindamiskriteeriumina hakati hariduse kvaliteeti käsitlema alates

1980.ndadetest (Haridusleksikon). Põhiseaduse kommenteeritud väljaanne toob välja mitmed asjaolud, mis on kvaliteedi tagamisel hariduses olulised, selle järgi peab võimaldama iga inimese võimete parimalt mõeldavat väljaarendamist; õigus haridusele on kahtlemata ka kinnistes asutustes viibivatel inimestel; koolil on kohustus tagada õpilaste elu, tervis ja heaolu (Eesti Vabariigi Põhiseaduse kommenteeritud väljaanne 2017). Hariduse kvaliteedi kohta kasutab Euroopa Inimõiguste kohus märksõna “efektiivne”, mis tähendab, et isikul peab olema omandatud haridusest võimalik saada kasu selle ametliku tunnustamise kaudu (Eesti Vabariigi Põhiseaduse kommenteeritud väljaanne 2017 viidanud Folgerø jt vs. Norra, 29.06.2007, p 84). Olenevalt lähenemisest võib rõhutada kas sisendite kvaliteeti või protsesside ja tulemuste kvaliteeti, oluline on saada aru õppijate vajadustest ja soovidest (Lagrosen 2001).

Õppekvaliteeti on võimalik hinnata mitmeti – organisatsiooni, indiviidi või siis keskkonna tasandil. Illerise järgi õppimine võib olla positiivne või negatiivne, kuid alati omab see mingit eesmärki, mis on seotud elu ja selle väljakutsetega (Illeris 2007). Organistasioonis väljendub õppekvaliteet õpetajate ettevalmistuse tasemega ja pühendumusega, innovatiivsete lahenduste kasutuselevõtu võimekusega aga ka konkurentsivõimelisena püsimises. Õppekvaliteet indiviidi tasandil on üksikisiku otsus leida parimaid viise oma töö tegemiseks, elatustaseme parandamiseks, teadmiste ja oskuste paranemine ning isiksuse areng (Zech 2016). Keskkonna tasandil sisaldab õppekvaliteet uuenduslikke lähenemisi, võimeline muudatustega kohanema ja haridusprotsesside hõlbustamiseks võimeline tegema koostööd (Nizami, R., Rashid, K). Zech on oma kirjatöös kvaliteedi hariduses võtnud kokku nii: see koosneb mitmest objektiivselt mõõdetavast tegurist, intersubjektiivsetest kokkulepetest ja subjektiivsetest eelistustest, näiteks kui palju teadmisi me omandame, kuidas tegeleme inimestega või milline õppimisviis sobib meile kõige rohkem (Zech 2016).

Haridus- ja Teadusministeeriumi rahastatud väljaandes, milles kirjutatakse, et väikestel maaomavalitsustel kulub liiga palju ressursse, et pool tühje hooneid üleval pidada, samal ajal kui vaja on investeerida eelkõige õppe kvaliteeti (õpetajad, õppematerjalid, tugispetsialistid jne) (Pöder, Vesti, Kirss, Lauri 2014 viidanud Serbak, Valk 2016). Seega oluline prioriteet hariduse valdkonnas on õppekvaliteet. Käsitledes hariduse kvaliteeti õppeasutuse tasandil, tuleb arvestada hariduses kvaliteedi kaht olulist komponenti: hariduse sisu ehk õpetatavate ainete vastavuse astet koolituse eesmärgiga ning koolituse korraldust, mis loob järjest soodsamad tingimused hariduse sisu edasiandmiseks õppijatele ja nendepoolseks omandamiseks (Altmäe 2005). Hariduse andmist vanglates korraldab Haridus- ja Teadusministeerium, kes on sõlminud lepingu mõne haridusteenust pakkuva asutusega, seega on nende poolt tagatud ka kvalifitseeritud õpetajad ning kontroll õppetöö sisu ning eksamite sooritamise ja vastuvõtmise üle.

Walter A. Shewharti teost „Economic Control of Quality Manufactured Product” peetakse esimeseks kvaliteedialaseks teaduslikuks tööks ja selle kaasautorit kaasaegse kvaliteediõpetuse rajajaks (Levald, 2014, lk 31). Shewharti ideid arendasid edasi W.E. Deming ja J. M. Juran, nende välja arendatud kvaliteedifilosoofia avaldas mõju üle kogu maailma (Levald 2014, lk 31-32). Deming ja Juran olid eelkõige kvaliteedijuhtimisele ja selle kontrollimisele pühendunud. Pärast II MS aitasid nad üles ehitada Jaapani majanduse, mis tänu nende sekkumisele on siiani maailmas esirinnas. Deming tõi muuhulgas välja ka 14 juhtimisprintsipi, millest väga mitmed käsitlevad nii koolitusi kui ka koostööd (Van Vliet V. 2012). Allpool on toodud välja Demingi ring, see kujutab edast kvaliteedi protsessi ja arengu tulemust, kust on vara korrata protsessi ning selle käigus teatud etapis õppida, et järgmine kord kvaliteeti omakorda tõsta.



Joonis (Aluseks võetud W.E.Demingi ring ja tõlgitud eesti keelde)

Altmäe (2005) oma välja toonud, et rahvusvaheliselt on välja kujunenud kvaliteedi tagamise vahendid, erinevad kvaliteedi arendamise mudelid, konkursid ja hindamise kriteeriumid, lisades, et Eesti oludes on parim kvaliteedi arendamise vahend hariduses võrdlusanalüüs, mis võimaldaks üle võtta parimaid ja edumeelsemaid kogemusi.

Õppekvaliteedi kindlustamise ja hindamise korra väljatöötamine on peamiselt koolide ülesanne, mille üle teostab järelevalvet Haridus- ja Teadusministeerium (HTM). Kuigi Eestis on koolikohustus kuni põhihariduse omandamiseni või 17-aastaseks saamiseni (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus). Siis Vangistusseaduse alusel vastavalt kinnipeetu individuaalsele täitmiskasvale võib isiku suunata haridust omandama, seda nii põhi-, kesk- kui kutsehariduse tasandile või siis vajadusel riigikeele õppesse.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et õppekvaliteeti on võimalik hinnata mitmeti – organisatsiooni, indiviidi või keskkonna tasandil. Kuigi on kirjendatud kvaliteedi üldisemaid kriteeriumeid, siis vähem on

tehtud uuringuid, mis käsitleksid õppekvaliteeti ja seda mõjutavaid tegureid. Õppekvaliteeti mõjutavad ka mitmed organisatsioonilised ja riiklikud tegurid, siis antud uurimistöö teeb uurib seda keskkonna vaatevinklist – uuritakse õppekvaliteeti vanglateskkonna näitel, kuidas seal tööd tegevad õpetaja ise õpikeskkonda kujundavad ning mida peavad oluliseks ning kuidas defineerivad enda jaoks kvaliteetset õpet.

Õpikeskkond kui õppimist toetav ja kvaliteeti kindlustav tegur

Õppimine ei ole midagi, mis toimub ainult individuaalselt. Vastupidi, õppimisel on alati sotsiaalne ja ühiskondlik kontekst, mis annab impulsse ja seab raamid, et mida saab õppida ja kuidas (Illeris 2007). Olenemata sellest, et Lääne ühiskond soosib individuaalsust, siis õppetöös ja erinevates õppeprotsessides on eelistatud just erinev sotsiaalne õppimine ja ühiskondliku konteksti arvestamine. Baasväärtused ja teiste ühiskonna liikmetega arvestamine on õppetöös olulisel kohal. Ühiskondlik olukord ja valitsev riigikord on samamoodi seotud õppimist käsitlevate diskursustega. Kuigi individuaalsus on heaoluühiskonnas edasiviivaks jõuks, siis õppetöös on soositud sotsiaalne ja ühiskonda arvestav kontekst. Siinkohal võiks võrdluseks tuua näiteks Saksamaa ja Eestis prügisorteerimise harjumused, kuidas vanas Lääne-Euroopa riigis on seda tehtud juba aastakümneid, siis Eestis on selleteemaline haridus ühiskondlikus mõttes veel lapsekingades.

Eesti Haridussõnastiku järgi võib õpikeskkonna jagada kolmeks: avatud õpikeskkond, suletud õpikeskkond ning õpikeskkond. Avatud õpikeskkonna puhul kasutatakse sotsiaalset tarkvara (blogid, vikid jt), mida saab kohandada õppetööks. Mart Laanpere järgi sisaldab avatud õpikeskkond innovaatilist organisatsiooni, õpetajad ja õppijaid ning ka ligipääsu kvaliteetsele digiõppevarale (Laanpere M, kuvastik). Suletud õpikeskkond on loodud spetsiaalselt õppetööks ning sisaldab kõiki olulisi vahendeid ja tegevusi, et õppetööd edukalt läbi viia. Õpikeskkond on õppimist mõjutavate tegurite kooslus (Haridussõnastik).

Kuigi õppetöö teooria oli varem peaaegu eranditult seotud õppimise individuaalse poolega, siis viimase 15-20 aasta jooksul olnud on üha enam rõhku pandud õppimise sotsiaalsele ja ühiskondlikule kontekstile (Illeris 2007), samas on püütud säilitada igaühe individuaalsust. Muutused haridussüsteemis on paratamatud, kuigi see on rakendatud suuresti majandusarengu vankri ette. Nagu ka majanduse areng on õppetöö individuaalsuse areng seotud vähemalt osaliselt suuremate inim-vabadustega, kust ühelt poolt on igaühe individuaalsus väärtustatud, teisel poolt aga koostöö ja sotsiaalne vastutustunne aina olulisemad, lisaks veel üha suuremad valikuvõimalused. Kuna õpikeskkonna muutused on toimunud järk-järgult koos majandusarenguga

ja vajadusega kohaneda muutuvate oludega maailmas, siis arvatavasti ei ole sellel arengul piiri ja muutused toimuvad vastavalt olukorrale edasi. Üha rohkem mõeldakse sellele, et kuidas tuua välja igaühe individuaalsus õpikontekstides ning saavutada võimalikult kvaliteetne ja laiapõhjaline haridustase.

Inimese võimed on arendatavad ning keskkond kas soodustab või pärsib seda. Parima võimaliku tulemuse saamiseks oleks vaja, et keskkond oleks toetav. Jääb küsimus, et kuipalju ja missugusel määral on õpetaja võimuses õpikeskkonda oma äranägemist mööda kujundada ja muuta. Aju-uuringud mõistavad põhimõtteliselt vaimseid funktsioone, sealhulgas õppimist kui seost keha ja keskkonna vahel, mis võimaldab organismil reageerida muutuvale keskkonnale. Inimestel on see seos täiustatud funktsioonide arendamisega nagu keel, mõtlemine, teadvus ja enesearendamine, kõige sellega, mida Leontjev (1981 [1959], viidanud Illeris 2007) on nimetanud „kõrgemaks vaimseks funktsiooniks“.

Õppe kolm mõõdet: nimelt sisu ja stiimul, mis on seotud individuaalse omandamise protsessiga, sotsiaalne ning ühiskondlik mõõde, mis on seotud suhtlemisprotsessiga üksikisiku ja keskkonna vahel (Illeris 2007). Tekkinud vajadus, ka õppetöös, mille nimel pingutatakse on igaühel erinev. Õpetaja/juhendaja roll on siinkohal oluline, kui neid stiimuleid võimendada või hoida pidevalt päevakorral, siis õppetöö protsessis võib ilmnedä vähem takistusi. Sotsiaalne ja ühiskondlik mõõde on iga indiviidi osalised isiklik suhe teda ümbritseva keskkonnaga, paratamatult on siia kaasatud ka inimese varasemad kogemused, harjumused ja teadmised, mis mõjutavad õppetööd.

Õppimine puudutab inimese ja keskkonna vahelist suhtlemist kõige laiemas tähenduses. See keskkond on määratlenud sotsiaalselt ja üldisemalt ühiskondlikul tasandil (Illeris 2007). Inimene hakkab kogemusi saama varakult, õpitakse ära erinevad sotsiaalsed käitumishormid, kombed kujunevad aja jooksul, inimene väärtused tulenevad teda ümbritsevast keskkonnast – suur mõju on nii perekonnal kui muul kasvukeskkonnal. Ebaoluliseks ei saa pidada sõpruskonda. Õppimisel on oluline roll inimene arenguteel – see, kuidas inimene on häälestatud omandama teadmisi, seda võivad mõjutada nii väärtushinnangud, kodune keskkond, varasemad teadmised ja kogemused aga ka see, kuivõrd toimub individuaalne lähenemine ning missuguse kvaliteediga antakse edasi teadmisi.

Uurimistöö metoodika ja valim

Meetodivalikut suunab enamasti otsitava teabe iseloom ja otsimise koht (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Selle uurimistöö raames olen soovinud saada teada, et kas ja kuidas keskkond mõjutab õppekvaliteeti. Kvalitatiivses uurimises käsitletaske teavet, mida arvuliselt väljendada on

ebaotstarberkas või võimaku (Lagerspetz, 2017). Kasutasin andmete kogumiseks ühel juhul kvalitatiivset meetodit, poolstruktureeritud intervjuud, kus intervjuueeritavaga kohtumine toimus vabas ja turvalises keskkonnas, teisel juhul sain vastused e-posti teel. Antud teema uurimise puhul oli otstarbekas viia kvalitatiivne uurimus, kuna võimaldas saada palju informatsiooni ning vajadusel esitada intervjuueeritavale lisaküsimus. Teisel juhul saatsin uuritava teema valdkonnast igapäevast töötavale inimesele küsimustiku ning isik vastas kirjalikult. Kuigi intervjuude arv oli arvuliselt väike, siis arvestades õpetajate arvu, kelle seaost intervjuueeritavad olid – õpetajad Tallinna Vanglas, siis protsentuaalselt oli vastanute osakaal kõrge. Teise vastaja puhul paraku ei õnnestunud meil kohtuda, seega uurimistöö edukaks läbiviimiseks võimaldasin isikul vastata kirjalikult, loomulikult selle eeldusega, et vajadusel saan esitada lisaküsimusi. Kontakti nende isikutega vahendas mulle Tallinna Täiskasvanute Gümnaasiumi vanglaosakonna juhataja ning varasemalt ei olnud ma antud isikutega kokku puutunud. Uuringus osalejad oli erineva õpetajastaažiga, üks nende oli õpetaja töötanud ligi 17 aastat ning teisel täis saamas 50 aastat.

Andmete kogumine ja analüüs

Ühe intervjuueeritavaga leppisin kokku kohtumise ning tema nõusolekul lindistasin intervjuu. Teise soovitud intervjuueeritavaga ei õnnestunud paraku kohtumisaega saada ning võimaldasin tal vastata küsimustele kirjalikult. Kuna esimesena viisin läbi kohtumisega toimunud intervjuu, siis oli hea võrdlusemoment. Antud intervjuusid võrreldes hakkasid teatud vastused korduma, kui väga olulisi ja sisulisi erinevusi nende juures ei olnud. Sain vastavat oma teemale kirjalikul teel piisavalt ammendavad vastused ning lisaküsimusi ei olnud vaja esitada. Kuigi intervjuude puhul tuleb andmete täiendamiseks vahel intervjuueeritud inimestega uuesti ühendust võtta (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Probleemkohana võiks selle puhul välja tuua, et antud kirjalike vastuste puhul jäid ära emotsioonid ning ka osaliselt pikema selgitustöö, mille üks-ühele intervjuu puhul oleks saanud. See kajastub ka näiteks esimese intervjuu puhul saadud pikkadest vastustest. Samas, kui analüüsisin erinevaid vastuseid, siis olulist sisulist erinevust ei olnud, kuigi vastuste puhul mängis rolli suuresti ka isikutest tulenevad asjaolud, näiteks vanus ja väärtushinnangud. Analüüsiviisi valiku põhimõte on selline, et valitakse selline analüüsiviis, mis võimaldab anda probleemile või uurimisülesandele parima vastused (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Saadud intervjuu litereerisin ning mõlemad intervjuud kodeerisin vastavalt loodud kategooriatele.

Andmete kogumisel jagasin küsimusteblokid kolme suuremasse gruppi, millel olid omakorda alaküsimused:

a) Kuidas õpetajad iseloomustasid vanglateskkonnast tulenevaid eripäraseid

- b) Missuguseid õpimeetodeid õpetajad kasutasid
- c) Missugused olid peamised väljakutsed vanglateskkonnas

Tulemuste analüüsimisel liigitasin vastused kolme suuremasse kategooriasse ning need omakorda vastavast sellele, mis kodeerimisel ilmnis.

- a) Vanglateskkonnast tulenevaid eripärad
- b) Õpimeetodid mida kasutati
- c) Peamised väljakutsed vanglateskkonnas

Analüüs

Kvalitatiivse analüüsi korral jõutakse materjali seadmise loogikani, selles esinevate mustriteni, olulise ja ebaolulise esitamiseni alles analüüsi käigus (Lagerspetz 2017). Niisiis on analüüs käigus eesmärk uuta välja nende tekstide mustrid, eristada ebaoluline ning tõsta esile oluline. Toon välja teemablokkide kaupa esile tulnud vastused. Vastajad olen ära markeerinud nii vastavalt A ja B.

Vanglateskkonnast tulenevaid eripärad

Mõlema vastaja puhul tuleb ilmneb, et klassi koosseisud on võrdlemisi väikesed. Samas ei peetud seda probleemiks, kuna palju tundi puudust võimaluse üle, et läheneda õppijatele individuaalselt. Samamoodi võimaldas nii vangla kui kool kasutada erinevaid õppevahendeid (v.a keemias ja füüsikas kastete tegemiseks).

A Meil on liitklassid, nad on päris väikesed, mitte rohkem kui võib-olla 12 inimest ühes klassis /.../ samas klassis õpivad erinevad klassiastmed

B Keemias ja füüsikas ei ole võimalik teha laboritöid /.../ muidu on erinevad õppevahendid olemas

Ühe peamise probleemina keskkonnast ilmnis see, et klassiruumi aknaid ei olnud võimalik avada ning puudus nõ kodune tunne. Kuigi mõlemal juhul ei tundnud kumbki vastaja puudust ei töövahendite ega muude materjalide osas mida õppetööks vaja võis minna.

A praegu kinnises nagu ruumis, me ei saa aknaid näiteks lahti teha. Mõnikord nii tahaks. Ja no see on vist praegu ainukene /.../ selline kodutunne, et seda nagu ei ole, aknad on kinni ja lahti teha te ei saa

Külla aga mõlemal juhul töid vastajad välja hariduslikud probleemid, mis olid seal valdavad. Sotsiaalne tasut inimeste puhul esitas omakorda väljakutseid, kuna palju sarnaste probleemidega isikud oli samasse klassiruumi kokku sattunud.

B erinev teadmiste tase; keskendumisraskused; ei oska ei eesti- ega vene õigekirja; alusteadmiste puudumine

A Nad on kõik hariduslike erivajadustega, kuna nad sattusid siia /.../ on igasugused sõltuvused, tihti ka käitumisprobleemid /.../ tähelepanu vajadus

Vastaja B toob välja oma hinnangu, et vanglateskkond ühest küljest ka sunnib teatud kontingenti omandama haridust.

B Kui see kontingent ei viibiks vanglas, palju sõltlasi, siis vabaduses poleks nad õpinguid jätkanud.

Kuigi kool peab enda tööd edukaks ja lõpetajate protsent on kõrge, jääb paratamatult küsimus, et missuguste tulemus lõpetamine ning kuivõrd on see lõpetaja võimelik asuma järgmiseks õppeastmes õppima.

B: Loeme kooli poolt tehtud tööd positiivseks, sest enamik õpilasi käivad vaatamata õpiraskustele koolis ja lõpetamise protsent kõigub 93-100% piires /.../

Õpimeetodid ja lähenemised mida kasutati

Uuringus osalejaid pidasid oluliseks individuaalselt lähenemist, selle jaoks tegid nad ka ise palju ära – valmistasid ette erinevaid töömaterjale vastavalt igaühe vajadusele ja tasemele.

A /.../ näiteks materjalid, ma teen nende jaoks kõik valmis, lähtudes sellest, mis tase neil on /.../ kui kellelgi on vaja eraldi midagi teha, siis ma valmistan ette, trükin kõik need eraldi välja

B Igasse tundi erinevad töölehed, küsimustikud, individuaalsed materjalid, et saaks juurde alusteadmisi, saavutada ühtlane teadmiste tase

Esimese vastaja puhul tuli väga selgelt välja, et ta pühendab aega sellele, et nõ häälestada õppijad, et oleks võimalikult vähe neid segavaid faktoreid, mis häiriks õppetööd. Teine vastaja pidas samamoodi oluliseks vestlusi, kuid ei avanud piisavalt, mis selle taga peitud.

A Mõnikord ma tunnen, et nad ei ole valmis praegu kohe töötama, sest neil on mingid mured ja me arutame neid kindlasti, see võtab võib-olla 20 minutit aga siis nad rahunevad

B Pidev õppemeetodite vaheldumine ja huvi äratamine eluliste näidete toomisega; vestlus; jutustus, töö õpikuga; töölehed; arvutiga näitlikustamine /.../

Vastaja A lähenemine oli vastuste põhjal väga pühendunud, kuna panustas palju aega sellele, et igaüks võimalikult hästi ainekult aru saaks, selle näitlikustamiseks tõi ta välja, et võib sama asja korrata õppijale korduvalt ning on valmis vastama ka küsimustele.

A Ma pigem teen mõnda asja nendega 10 korda, kui on vaja. Ja nad ja nad tunnevad seda ja väga hindavad

Kuigi mõlemad vastajad tunnistavad, et otseselt ei ole individuaalselt lähenemist ette nähtud ja õppetöö peaks toimuma tavakooli formaadis, siis valmsitavad nad ikkagi väga palju kindlale õppijale valmistatud materjale tunniks ette.

A Ma näen, mis neil vaja on ja ma ise koostanud töökavad. Nii et nad tunneksid ennast esiteks mitte nii lollina, teiseks mugavalt ja et nad tunneksid, et nad võivad mind usaldada

B Igasse tundi /.../ individuaalsed materjalid, et saaks juurde alustadmisi, saavutada ühtlane teadmiste tase

Peamised väljakutsed vanglateskeskkonnas

Vastajad toovad välja, et suurimaks väljakutseks on just igaühe erinev tase, millega tuleb hakata tegelema. Kuna ühesugust lähenemist kasutada ei saa, siis paratamatult on vaja koostaja individuaalseid õppematerjale, kuidas see pole ette nähtud, siis muud variant õpetajad selles osas ei näinud, et aidata mahajäänuid järele, hoolimata sellest, et tegu võis olla aeganõudva protsessiga.

A Kuigi ükski neist ei saa ausalt öeldes õppida tavaprogrammi järgi, kuna neil on nii suured lüngad, näiteks hariduses, keegi nendest pole 20 aastat koolis käinud, mõned nendest isegi kauem, see on erinev.../ individuaalne lähenemine. Kui ühel on nagu kõrgemad vajadused, teistel on nõrgemad, siis ma igaühele püüan teha need töölehed või midagi, mis sobiks.

B Teadmiste omandamise kiirus aeglane ja väga vaevanõudev

Mõlemad juhul rääkisid vastajad teatud distsipliiniprobleemidest. Kuid vastaja A vastuse põhjal oli nende probleemide aga hoopis see, et õppijatel puudu võimalus oma probleeme kellegagi arutada, tuues võrdluseks selle, et väljaspool kinnipidamisasutust õppijatel on võimalus oma probleeme arutada nii pere kui sõpradega, siis tihti võib see vanglateskkonnas puudulikuks jääda. Samas tõid mõlemad välja, et erinevad taasühiskonnastamise eesmärgil kasutatud võimalused on vajalikud.

A Kuna ma olen veel klassijuhataja, siis me väga tihti räägime sellest, et lihtsalt millised suhted peavad inimeste vahel olema: emad-isad, emad-pojad, pojad-tütred /.../ see ta võib nagu õpetada elus õigemini käituma /.../ mõni arvab, et varastamine on tema elus kõige väärtuslikum asi või äkki ma kuidagi saan seda arusaama muuta /.../ näiteks tulevad halvas tujus või nad said mingid halvad uudised, siis nad tahavad seda kindlasti arutada

B Seadustele allumatutest isikutest voolida seaduskuulekad kodanikud

Vastaja A toob välja, et ka seal keskkonnast on neid, et soovivad õppetöös saavutada paremaid tulemusi. Ta mainib ära, et nendega viib ta läbi erinevaid kontrollitöid tihemini. Samas jääb suuresti avamata, kuidas vastaja loob paremaid võimalusi neile, kes on suutelised rohkem õppima ja pühenduma.

A kes on huvitatud, nendega ei ole probleemi, näed, et õpivad, aga ma ütlen kohe, neid selliseid on võib-olla 30 protsenti, paljud rohkem käivad lihtsalt huvi pärast.../ Praegupoisteganäiteks on eestigümnaasiumiosa, nad on vägapüüdlid /.../

Olenemata sellest, et mõlemad vastajad toovad korduvalt välja individuaalse lähenemise olulisuse, mainivad nad ära ka selle, et tegelikkuses ei ole taline individuaalne lähene ette nähtud, ning vastaja A tõdeb, et tegelikkuses ole paljud seal õppijad võimelised õppima tavaprogrammi järgi.

A individuaalne lähenemine on oluline ja aitab palju rohkem kaasa ja tavaprogrammi järgi nad tihti mitte kuidagi ei saal.../ muuta seda riikliku õppekava just nagu nende jaoks selle pärast

toimub praegu, nagu ma sulle ütlesin, nad ei saa sellega hakkama. See on liiga raske nende jaoks /.../

B Individuaalseks õppeks pole viimasel ajal ressursse jätkunud /.../ individuaalne õpe oleks mõnele matemaatikas ülimalt vajalik /.../ Mingit individuaalset lähenemist kinnipeetavate õpetajal ei ole ette nähtud

Arutelu ja kokkuvõte

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada õppekvaliteeti puudutav vanglateskkonnas ning see, kuidas õpetajad antud keskkonda kujundavad arendavaks õpikohaks. Märja, Lõhmus, Jõgi (2003) viitavad, et on väga oluline, et oleksid täidetud teatud tingimused õppetöö edukaks läbiviimiseks (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003).

Läbiviidud intervjuudes tulid muust infost oluliselt rohkem esile vajadus läheneda õppijatele individuaalselt, koostada vastavalt võimekusele ja teadmistasemele individuaalne õppimiskava, erinevad sotsiaalsed probleemid millega tuli lisaks õppetööle tegeleda – näiteks õppija sai halva uudise. Zech (2016) aga toob välja, et indiviidi tasandil õppekvaliteedi saavutamises on üksikisiku otsus. Seega kui õppival isikul on erinevaid lahendamata probleeme, mis tulevad kaasa klassiruumi ja õppetöösse, siis on oluliselt keerulisem saavutada häid tulemusi.

Samas oluliselt vähem tulid intervjuudes esile positiivsed asjaolud, et õppevahendid olid olemas, korralikult klassiruumid, olenemata sellest, aknad lahti ei käinud, madal puudumisportsent tundidest aga ka see, et leidub neidki, et soovivad pühenduda õppetööle.

Uurimistöö kinnitas, et saavutamaks head kvaliteeti õpingute läbiviimiseks on vaja selleks mitmete erinevate komponentide koostööd. Illeris kirjutab, et õppimisel on mitut mõõdet; sisu ja stiimul, mis on seotud individuaalse omandamise protsessiga, sotsiaalne ning ka ühiskondlik mõõde, mis on seotud suhtlemisprotsessiga indiviidi ja keskkonna vahel (Illeris 2007). Individuaalne lähenemine vanglateskkonnas on vajalik muuhulgas selleks, vajadusel pakkuda igakülgeset tuge õppijale, koostada sobivad ja võimetele vastavaid õppematejale ja vajadusel need ise kokku panna ning ka õpetaja oskust viia õppijad hoolimata nende muredest ja probleemidest õppetööle keskendumisele. Intervjuudes toodi vähem välja ümbristeva matejaalse keskkonna olemasolu, võimalik, et sellepärast, et õpetajad ei osanud millesti pruudust seal keskkonnas tunda.

Olulise järeldusena nende intervjuude põhjal võib välja tuua selle, et õppetöös parema kvaliteedi saamiseks on väga vajalik individuaalsete õppekavade loomine. Siinkohal ei peetud silma isegi

mitte lihtsustatud õppekava vaid seda, et igaühe arvestatakse eraldi, olenevalt sellest, kus inimene koolitee on pooleli jäänud.

Uurija järelsõna

Kuigi antud uurimistöö läbiviimine algusest lõpuni oli minu jaoks paraks katsumus, siis sellest hoopimata sain suurepärase kogemuse. Mis veel olulisem, see arvas minu jaoks mõned probleemkohad, millega tuleks tegeleda riiklikul tasandil. Vanglateskkond ei ole õpetamiseks kuigi lihtne just selle poolest, et õpilasteks on enamasti erivajadusega õppijad, olnud need siis psühholoogilised, vaimsed või muud probleem. Üks intervjuuritav ütles ausalt, et ta ei näe mõtet õppijatele kontrolltööde tegemist, kui peab suuremale osale puuduliku hinde panema, vaja oleks terviklikku lähenemist, mis hõlmab endas nii sotsiaalprogramme, individuaalset õppekava, individuaalseid tunde ja palju muud, et taasühiskonnastamise protsess oleks tulemuslik.

Tänu sõnad

Uurimus on valminud tänu Tallinna Vangla kahele õpetajale, kes avasid oma õppetöö korraldust ja rääkisid oma tööst kinnipidamisasutuses. Suur tänu vanglateosakonna juhatajale, kes aitab mind nende inimesega kokku viia. Suur tänu juhendaja MA Katrin Karule, kellele võis mu esialgse töö ülevaatamine olla paras peavalu aga kelle põhjalik tagasiside aitas ja julgutas antud teemaga edasi minema. Täna ka retsensent Asta Vaks'i, kes leiab tihedas töögraafikus aeg minu uurimistöö retsenseerimiseks.

Kasutatud kirjandus

Ahven, A., Roots, A., Sööt, M-L. (2018). Retsidiivsus Eestis 2017. Kriminaalpoliitika uuringud nr 27. Tallinn: Justiitsministeerium.

Altmäe, A. (2005). Kvaliteeditagamisearendamine Eestirakenduskõrghariduses. Tallinn: Tallinna Tehnikakõrgkool.

Babad, E. (2010). The Social Psychology of the Classroom. New York: Routledge.

Beljajev, R., Vanari, K. (2005). Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.

Deming, W. E., (2000). *Out of the crisis*. London: MIT Press

Eesti Vabariigi Põhiseadus. Kommenteeritud väljaanne 2017. Paragrahv 37. Loetud aadressil <https://www.pohiseadus.ee/>

Haridussõnastik. Digiverisoon, kasutatud 03.06.2016. Kasutatud aadressil <https://www.eki.ee/dict/haridus/>

Haridusleksikon. (2013). Eesti Keele Sihtasutus. Loetud aadressil <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/17095>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2019). Järelevalve. Vaadatud 01.06.2019 <https://www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/jarelevalve>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2017). Eesti elukestva õppe strateegia 2020. European Commission, 1–28. <https://doi.org/https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Kirjastus Medicina. Tallinn

Illeris, K. (2007). How we learn: learning and non-learning in school and beyond. New York: Routledge.

Justiitsministeerium. (2019). Vanglate veebilehekülg. Vaadatud 01.06.2019 <https://www.vangla.ee/>

Kõrgharidusseadus. (2019). Riigi teataja 19.03.2019, 12. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019012>

Kutseõppeasutuse seadus. (2013). Riigi teataja 28.12.2018, 12. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122018012?leiaKehtiv>

Laanpere, M. Kuvastlik. (Vaadatud 02.03.2019). Vaadatud aadressil http://lhuu.weebly.com/uploads/2/2/9/1/22910920/mart_laanpere.pdf

Levald, H., (2014). *Kvaliteetjuhtimineigaühele. Olemus, rakendaminejaarendamine*. Tallinn: TEA Kirjastus.

Lagerspetz, M. 2017. Ühiskonnauurimisemeetodid :sissejuhatusjaväljajuhatus. TallinnaÜlikoolikirjastus.

Lagrosen, S. (2001), Strengthening the weakest link of TQM – from customer focus to customer understanding, The TQM Magazine, 13, 5, 348-54.

Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks. Tallinn. Kirjastus Ilo.

Nizami, R., Rashid, K. (2018). Academic Roles of Educational Leaders for Quality Learning Environment in the Public and Private Universities at Lahore.

Pukk, J. (2010). Kõrghariduse kvaliteet ja üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis (dokoritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Riigi teataja 13.03.2019, 119. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019119?leiaKehtiv>

SA Kutsekorda. (2019) Kutsestandardid. Vaadatud 02.06.2019. Vaadatud aadressil <https://www.kutsekoda.ee/>

Serbak, K., Valk, A. (2016). Võrdne ligipääs kvaliteetsele haridusele ja tõhus hariduskorraldus. Koolivõrk ja erakoolide rahastamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Zech, R. (2016). Learner-Oriented Quality Certification for Further Education Organisations. Version 3. ArtSet® Forschung, Bildung, Beratung GmbH. Vaadatud aadressil <http://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LQW-3-Guidelines-english.pdf>

Täiskasvanute koolituse seadus. (2015). Riigi teataja 10.06.2015, 10. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/110062015010?leiaKehtiv>

Van Vliet, V. (2012). Joseph Juran. (Vaadatud 02.06.2019).
Loetudaadressil <https://www.toolshero.com/toolsheroes/joseph-juran/>

Van Vliet, V. (2009). William Edwards Deming. (Vaadatud 02.06.2019).
Loetudaadressil <https://www.toolshero.com/toolsheroes/william-edwards-deming/>

Vangistusseadus (2000). Riigi teataja, 09.03.2018, 19. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12772547?leiaKehtiv>

Õpetajate koolituse raamnõuded. (2000). Riigi teataja 18.08.2015, 10. Loetud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/118082015010?leiaKehtiv>

Õpetajate koolituse raamnõuded. (2000). Riigi teataja 18.08.2015, 10. Loetud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/118082015010?leiaKehtiv>

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0