



ARENGUSEIRE
KESKUS

PIKKSILM
märts 2024

Kuidas tagada edukas üleminek eesti õppekeelele?

Kaire Pöder, Triin Lauri

Artikkel ilmus Arenguseire Keskuse trendiraportis „Pikksilm“.



Eesti õppekeelele üleminekul töenduspõhiselt lähenedes tuleks määrata kõigile endistes venekeelsetes koolides töötavatele kvalifikatsiooninõudeid täitvatele õpetajatele kõrgem palk, tagada tsentraalselt hästi korraldatud arvutitugi kõikidele koolidele, laiendada alustava õpetaja mentorlust ning kaaluda õpetajate ja algkooli astujate „turu“ tsentraalset korraldamist, kirjutavad Tallinna Ülikooli dotsent Triin Lauri ja EBSi professor Kaire Pöder Arenguseire Keskuse väljaandes „Pikksilm“. Nad toovad välja, et haridusreformide elluviimine jääb sageli kokkulepete, mitte toimivate lahenduste puudumise taha.

Sissejuhatus

Raamatut „Kas Eesti PISA on viltu?“ (Pöder jt, 2023) kirjutades oli eestikeelsele haridusele ülemineku reformi uue ajajärgu hõngu juba õhus tunda. Siiski ei osanud me arvata, et vähem kui kahe aasta pärast seisame silmitsi küsimusega, kuidas see reform ellu viia. Eesti õppekeelele ülemineku esimesed sammud tehti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muudatustega juba 1997. aastal, peaaegu 30 aastat tagasi. Ukraina sõda andis teemale uue hoo, taaslustades hirmu, et maailmavaateline lõhe jookseb keeleoskust pidi, ning senisest enam tuli mängu hariduse sotsiaalne roll. Käesolev artikkel võtab vaatluse alla eestikeelsele õppele ülemineku reformi, vaagides reformide õnnestumise tingimusi nii erialakirjanduse kui ka Eesti seniste kogemuste põhjal, ning pakub näpunäiteid töenduspõhisteks lahendusteks (edaspidi „reformiteooria“) ja nende edukaks elluviimiseks.

Mis teeb hariduse töenduspõhise korraldamise nii keeruliseks? Erinevalt näiteks lennundusest või tervishoiust, kus on selge, mida tähendab päralejõudmine, valitseb haridusvaldkonnas hariduse lähemate ja kaugemate eesmärkide osas arvamuste paljusus (Mijs ja van Werfhorst, 2010). Hariduse mõju käsitledes tavatsetakse keskenduda kitsalt majandus- ja tööturunäitajatele: palkadele, oskustele, teadmistele ja nendevahelisele ebakõlale. Mõõtmiskeskselt lähenedes võivad need tulemused olla näiteks palgad erialade lõikes, kõrgharidusega lõpetajate osakaal teatud vanusegrupis, gümnaasiumi riigieksamite tulemused ja PISA testide punktid. Mõõta saab ka haridusõiglust ehk võrdset ligipääsu haridusele ja tulemuste sõltumatust vanemate taustast. Mida paremad on haridusnäitajad, seda suurem on üldjuhul riigis tootlikkus ja paremad on ka muud majandusnäitajad.

Samas on haridusel ka sotsiaalsed eesmärgid, näiteks peaks haridus toetama üksteise mõistmist, parandama arusaamist ühiskonna toimimisest ja suurendama usaldust. Ka neid saab mõõta sarnaselt PISA punktidega, ühiskonnateadmiste skooriga või valimisaktiivsuse näitajatega. Ent hariduse sotsiaalse tähenduse puhul on palju sellist, mille mõõtmine on keerukas, tulenedes nii võimalikest kompromissidest lühikese ja pika vaate vahel kui ka mõõdiku hinnangulisusest ehk „hea“ ühiskonna definitsiooni maailmavaatelisusest. Need keerukused väljenduvad ka haridusmuudatuste elluviimises ja eelkõige eri osapoolte valmisolekus neid muudatusi ellu viia.



Seega on oluline liikuda haridustulemustele ja nende saavutamise loogikale keskendunud käsitlesest (s.o hariduse tootmisfunktsiooni põhine mõtlemine; vt Pöder jt, 2023, ptk 1) hariduse ja hariduspoliitika korraldamise juurde. Sellega peame silmas käsitlest, kellel on õigus ja kohustus otsustada, mis on hea haridus ja kuidas seda korraldada. Hariduse korraldamine hõlmab ka hariduse rahastamise küsimust: kes nende otsustega seotud kulu kinni maksab? Esmalt vaagime eesti õppekeelele ülemineku kontekstis detsentraalse hariduskorralduse võimalusi ja valusid – seda, kui haridusotsused tehakse õppijale võimalikult lähedal. Seejärel kaalume, mida annaks ülemineku tsentraalne ehk riiklik korraldamine.

Meie põhifookus on suunatud inimressursile ehk õpetajatele. Haridus- ja Teadusministeeriumi andmed viitavad (HTM, 2024), et 83%-l õpetajatest on olemas õpetajatööks vajalik kvalifikatsioon ja veidi enamasti mahus (arvestades, et meil on alus-, üld ja kutsehariduses kokku üle 26 000 õpetaja) vastab nende keeleoskus riigikeele nõudele. Keeleoskust mitteomavatest õpetajatest töötab peaaegu ¾ Ida-Virumaal, ülejäänud on valdavalt Harjumaal. Seega otsime tõenduspõhiseid vastuseid küsimusele, **millised meetmed aitaksid õpetajatel vajaliku kvalifikatsiooni omandada** ja tagaksid, et kvalifitseeritud ja keelenõuet täitvad õpetajad oleksid olemas kõigis koolides. Kriitikat ennetades võib küsida, kas sellest kirjutamine ei ole jäänud hiljaks ja tagantjärele targutamiseks, sest nagu väidab Raivo Juurak *Õpetajate Lehes* (13.02.2024), on vähemasti Tallinnas kõik otsused juba tehtud. Siiski, meie lugu hargneb järgmiselt. Kõigepealt selgitame õppekeelereformi ja selle põhjuste ajaloolis-politoloogilist tausta, seejärel esitame tõenduspõhiseid poliitikasoovitusi ja lõpuks pakume välja meetmete paketi.

Mis on lahti venekeelse kooliga ja selle reformiga?

Eestis elavatest inimestest ligikaudu kolmandik on eestlased ja umbes 85% kogu rahvastikust räägib eesti keelt või saab sellest aru. Need osakaalud on viimase kolmekümne aas-

taga pisisitasa muutunud eestlaste ja eesti keele kasuks. Ootuspäraselt on nooremate inimeste eesti keele oskus parem ja suurenenud on ka venekeelsetest peredest pärit õpilaste arv, kes asuvad õppima eestikeelses koolis. Ent ei 1990-ndate lõpus plaanitud, korduvalt edasi lükatud ja viimaks n-õ nihutavalt (seaduse vastuvõtmise ja rakendumise vahele jäi pikk aeg) rakendunud vene gümnaasiumide üleminek osaliselt eestikeelsele õppele (60 : 40) ega muud keeleõppe investeeringud pole andnud oodatud tulemusi. Vastupidi, viimastel aastatel on venekeelsete koolide eesti keelt teise keelena õppivate õpilaste tulemused pigem langenud (HTM, 2023b), seda nii 4. ja 7. klassi tasemetööde kui ka riigieksamite tulemusi vaadates. Samuti ei ole kadunud eesti- ja venekeelse kooli tulemuste vaheline lõhe viimaste PISA uuringute valguses. See on küll veidi kahtlanud, aga mitte venekeelse kooli tulemuste paremaks muutumise, vaid eestikeelse kooli tulemuste halvenemise tõttu (HTM, 2023a).

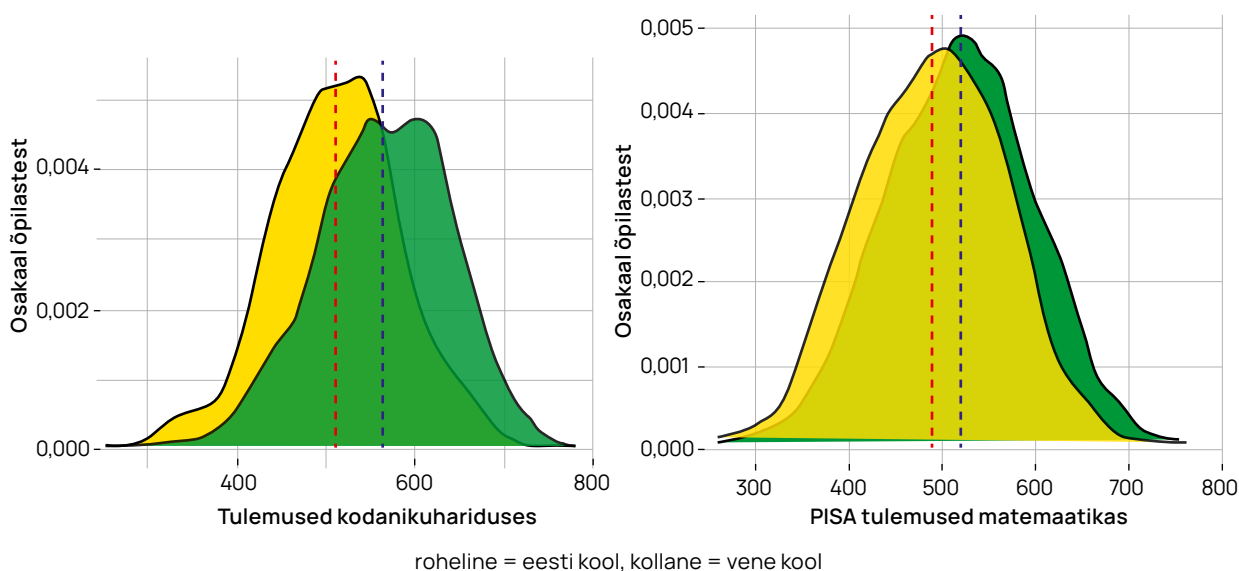
Vene gümnaasiumide üleminek osaliselt eestikeelsele õppele (60 : 40) ega muud keeleõppe investeeringud pole andnud oodatud tulemusi. Vastupidi, viimastel aastatel on venekeelsete koolide eesti keelt teise keelena õppivate õpilaste tulemused pigem langenud.

Eeltoodud nõrgemate tulemuste, aga ka sissejuhatuses rõhutatud hariduse sotsiaalsete ülesannete valguses on murettekitav, et vene koolide õpilased on eesti koolide õpilastest nõrgemad mitte ainult matemaatikas ja muudes n-õ PISA ainetes (joonis 1, vasak paneel), vaid ka ühiskonnaõpetuses (joonis 1, parem paneel). Oleme näidanud (Pöder jt, 2023; Pöder ja Lauri, 2021), et see erinevus on seletatav peamiselt perede nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga, aga veidi ka klassiruumi- ja koolipraktikas avalduvate erinevustega, näiteks avatus aruteludele ja õpilaste suhted õpetajaga. Samuti on teada, et koolid segregeeruvad meil kiiremini kui linnaruum (Napp jt, 2023). Oleme välja toonud ka vene koolide õpilaste erinevad hoiakud (soorollide ja religiooni oluli-

susega seoses) ning erineva meediakasutuse. Siiski leiame, et venekeelse kooli probleem ja koolireformi vajalikkus seisneb eelkõige n-õ keelepõhises rööpmelisuses. Teisisõnu, keelepõhine (nagu ka igasuguse muu tausta põhine) ja eri rööpmetes jooksev koolisüsteem on sotsiaalselt kahjulik ja erinevusi taastotev.

Eestikeelse kooli reform puudutab sõltuvalt selle läbiviimise mudelist (kas koosõppiv kool või seniste venekeelsete koolide jõulisem eesti keele õpe) kõiki koole. Kitsamalt vaadates puudutab reform 73 venekeelset kooli ja 21 000 neis õppivat õpilast. Teatavasti ei puuduta venekeelse kooliga seotud mure kogu Eestit ühtlaselt, vaid on koondunud Ida-Virumaale

(21 kooli) ja Harjumaale (35 kooli), ülejäänud maakondades on venekeelseid koole vähe või pole neid üldse (6 maakonda). See muster peegeldab nii rahvastiku paiknemist, kuid ka pikalt püsinud sotsiaalset ja poliitilist innukust venekeelse kooli alalhoidmisel. Kuivõrd Ida-Virumaal on eestikeelsete inimeste osakaal kogurahvastikust ca 20%, Tallinnas ja Harjumaal ca 60% (võrrelduna muude Eesti piirkondadega, kus eestlaste osakaal on keskmiselt 90%), siis **reformi sisu ehk eestikeelsele koolile ülemineku lahendus (kas saab või ei saa koosõppiva kooli mudelit rakendada) ei sõltu mitte ainult kohalikust initsiatiivist, vaid peab arvestama ka kohaliku konteksti.**



Joonis 1. Venekeelse kooli ja eestikeelse kooli õpilaste tulemuste võrdlus kahe testi alusel
Allikas: andmed ISSP 2018 ja OECD 2018 (autorite illustratsioon)

Venekeelne kool ei ole Eestis eraldiseisev süsteem, vaid tegemist on kooliga, kus õpetegevus toimub samade regulatsioonide alusel nagu eestikeelses kooliski, kattuvad nii õppekava sisu kui maht ja õpiväljundid. Erinevus seisneb selles, et koolipidaja on otsustanud – tal on selleks seadusest tulenevalt ka õigus –, et kooli õppekeel on vene keel. Siiski ei saa väita, et „vene kooli probleemiga“ poleks tegeldud, seda nii poliitiliste vaidluste, regulatiivse peenhäälestamise kui ka investeeritud raha mõttes. Pigem näib, et

vene kooli „poliitiline“ probleem on kukkunud koolipidaja ja riigi vahele maha, sest pole olnud piisavalt tugevat tsentraalset või seadusandlikku survet ega ka kohaliku tahet see lahendada (Tomusk, 2019). Küpsust ja kokkuleppeid eeldav horisontaalne koordineerimine aga ei toimi, kui tegemist on identiteedi- või väärtusküsimustega. See meenutab kangesti n-õ nurjatut probleemi¹, mille puhul rangelt teaduslik ja meetodipõhine lähenemine võib osutuda kasutuks, kui muudatuste elluviijatega ühist keelt ja meelt ei leita.

¹ <https://novaator.err.ee/259929/uhe-minuti-loeng-kuidas-lahendada-nurjatuid-probleeme>

Miks tõendus põhjusel kõrgelt hindava riigikorralduse ajastul reformid ikkagi ei õnnestu, ka olukorras, kus probleemi tõsidus on silmaga näha ja kõrvaga kuulda? Eesti hariduses on reforme tehtud pigem palju, kuid töövõidud, mida neist on loodetud, ei ole olnud kiired tulema või on jäänud sootuks tulemata, nagu nenditi õpetajate palgastreigi võtmes koolivõrgu korrastamise arenguid vaagides. Nutikas poliitikakujundamine peab arvesse võtma nii teadmisi sellest, mis töötab ja millistel tingimustel töötab, aga ka sellest, **milliseid kokkuleppeid on vaja, et sekkumine teoks teha.** Vaja on arvestada, kes on konkreetse valdkonna põhitöötajad, nii poliitilisel kui ka igapäevatasandil, ning teada, kui tsentraalne või detsentraalne on sekkumise korraldus. Hariduspoliitiliste sekkumiste puhul seisnebki detsentraalsuse ja tsentraalsuse kõrval muudatuste elluviimise põhiraskus selles, kas ja mil määral võtmeinimesed (õpetajad, tugitöötajad, koolijuhid, lapsevanemad²) selle muudatuse mõttekusest aru saavad, kuidas nad seda oma igapäevategevuse valguses mõtestavad ja oma tegevust vastavalt sellele kohandavad. Kohandamine ei tähenda pelgalt ametijuhendi ümbertegemist, vaid pigem mõteteviisi ja igapäevase praktika muutmist.

Seega, detsentraalne korraldus eeldab eesmärkide kokkuleppimist, koostöösust ja tagasiside mehhanisme, mis eksinuid rajale tagasi aitaksid. Siin võib tõmmata paralleeli kaasava haridusega, mille juhtpõhimõtted on samuti juba üle kümne aasta olnud meie koolikorralduse pärisosa, aga mille elluviimine eriti hästi õnnestuda ei taha (Haugas jt, 2023; Räs jt, 2016). Probleeme on nii lahenduste tõendus põhjususega (näiteks tavakoolis eraldatud klassiruumide lembus, mis ei pruugi kaasava hariduse puhul olla toimiv lahendus) kui ka elluviijate motivatsiooni, oskuste ja jõuvarude nappusega. Kusjuures erinevalt senisest eestikeelsele õppele ülemineku rahastamise mudelist lähtub kaasava hariduse rahastamine õpilasekohasest lisarahast, mitte piirkondlikust eritoetusest. See on pigem heas

kooskõlas kirjanduses soovitatuga (Verelst jt, 2020).

Hariduspoliitiliste sekkumiste puhul seisneb muudatuste elluviimise põhiraskus selles, kas ja mil määral võtmeinimesed (õpetajad, tugitöötajad, koolijuhid, lapsevanemad) selle muudatuse mõttekusest aru saavad ja kuidas nad oma tegevust vastavalt sellele kohandavad.

Kokkuvõtteks, kuigi teame, et reformide õnnestumiseks on vaja enam kui poliitilist kokkulepet ja seadusemuudatust, kipume reformi elluviimisel inimestele selle olemuse ja vajaduse selgitamist alahindama. Samas, kui see toimub (koolide) autonoomust, õpetajate professionaalsust ja iseotsustamist kõrgelt hindavas keskkonnas, siis võib juhtuda, et muudatus jääbki ainult paberile, sageli isegi mitte pahatahtlikkusest ega kohaliku koolipidaja või õpetajaskonna ootustest tulenevalt. Tõdeme aga, et viimastel kümnenditel on eestikeelsele haridusele ülemineku teel olnud ka üksjagu pahatahtlikkust ja ootustest. See on eriti ohtlik n-ö investeeriva poliitika puhul, mille korral jagatavat ei saa käega katsuda ega silmaga näha, muudatuse mõjud ilmnevad alles aastate pärast ja ebaõnnestunud reformid raiskavad kümnendeid.

Kes kardab eestikeelset kooli?

Demokraatlikus riigis on avalik arvamus poliitika kujundamisel kahtlemata oluline, kuid lapsevanemate kui valijate eelistuste ja rakendatavate poliitikameetmete seosed on siiski üpris mitmetahulised. Nii võib poliitika avalikule arvamusele reageerida, aga seda ka ise kujundada. Avaliku arvamuse vastuolulisele rollile viitab ka ütlus, et avalik arvamus on teatud olukordades halvimal võimalikel arvamustest³. Eestis on nn vene kü-

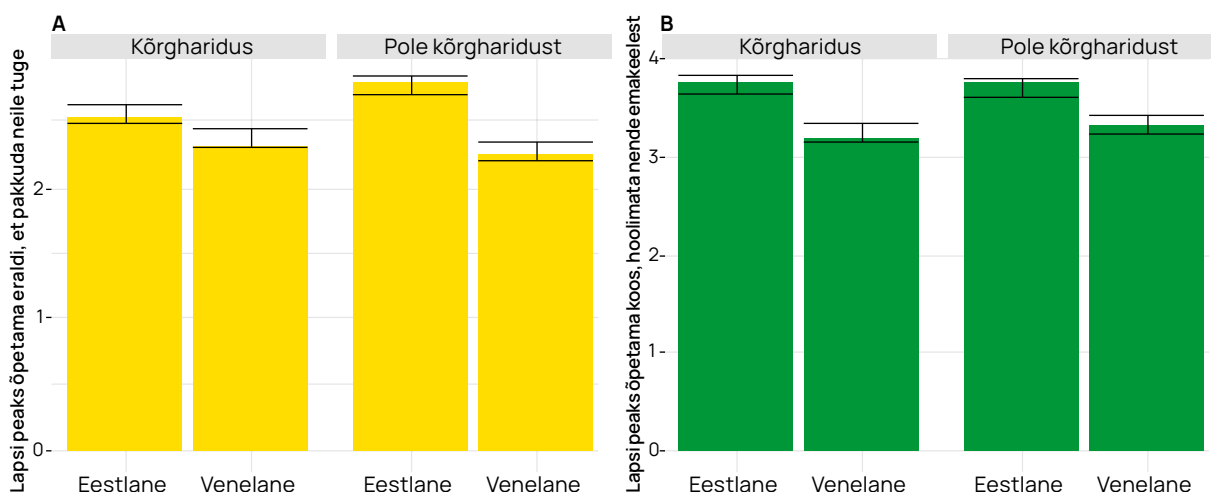
² Neid on nimetatud ka tänavabürokratideks (Lispky, 2010). Tegemist on kontseptsiooniga, mis viitab inimestele, kelle ülesandeks on avalike teenuste osutamine ja kes selle käigus puutuvad vahetult kokku teenuste saajatega. Need „bürokradid“ teevad otsuseid ja kasutavad oma diskretsiooni seaduste järgimisel tihti piiratud ressurside tingimustes, mistõttu mõjutavad nad oluliselt poliitika elluviimist, ning nende tegevus võib erineda ametlikust poliitikast.

³ *There are certain times when public opinion is the worst of all opinions.* – Nicolas Chamfort.

simus just see küsimus, mis poliitiliste valikute tegemisel kaldub enda varju jätma kõik teised küsimused. Teisisõnu, tavapärane sotsiaalsete riskide (vaesus, töötus, halb tervis) ja nendega seotud huvide põhine hääletamine kahvatub identiteedipõhise hääletamise „meiega või meie vastu“ kõrval. Kuivõrd viimane on Eestis seotud ka julgeolekuga, ei saa seda kuidagi naeruvääristada, küll aga võimaldab see eestikeelse kooli küsimuses majanduslike huvide põhise hääletamise (à la eestikeelne haridus annab tööturul eelise) identiteediküsimuse taha lükata. Samas on haridusmuudatuste läbiviimine tugevasti seotud avaliku arvamusega, kuna enamikul inimestel on haridusega isiklik seos ja ootused. Seega on haridusmuudatuste kordaminekus õpetajate kõrval suur roll ka lapsevanematel, nii geograafilises, poliitilises, kultuurilises kui ka meediatarbimise mõttes.

Seetõttu tasub avalikku arvamust tähele panna ja küsida: kas on tõsi, et kõik kardavad koosõppivat kooli? Joonisel 2 on näha⁴, et sõltumata haridustasemest ja rahvuslikust kuuluvusest, on valdav osa eestimaalasi pigem koosõppiva kooli poolt ning keelerõppmete vastu (tasub tähele panna skaalade erinevust, s.t koosõppiva kooli ehk roheliste tulpade skaala on pikem ja seega keskmine toetus suurem kõikide gruppide lõikes). Ja olgugi et ootuspäraselt on koosõppiva kooli eelistus suurem eestlaste hulgas, moodustavad ainsa grupi, kus hoopis rööpmelise kooli jätkamise suhtes on eelistus keskmisest kõrgem, kõrghariduseta eestlased. Siiski ei jookse lõhe kahe grupi vahel mitte mööda haridustaset, vaid just rahvust pidi.⁵

Kui reastada samadele küsimustele antud vastused selle põhjal, millisele erakonnale



Joonis 2. Koosõppiva ja rööpmelise kooli eelistused rahvuse ja haridustaseme lõikes

Allikas: Andmed ISSP 2018 (Roosalu et al. 2018), autorite illustratsioon

Täpsustus: küsimuste sõnastus on esitatud joonealuses märkuses nr 5.

2015. aasta valimistel⁶ hääl anti, siis on näha (joonis 3), et valdav enamus on koosõppiva kooli poolt, ent veidi kõhklevamad paistavad koosõppiva kooli küsimuses Keskerakonna valijad ning eraldiõppimisele on vastu sotsiaaldemokraatide ja Isamaa valijad.

Kõrvutades eeltoodud teiste küsitlustega, muu hulgas nii hiljutise lõimumismonitooringu kui ka suvise Haridusfoorumi suurfoorumi raames läbi viidud küsitlustega⁷, siis saame kinnitust, et väärtuskonflikti hirm on levinud eesti lapsevanemate seas. Venekeelsete

⁴ Küsitluses esitati järgmised väited: 1) kõiki lapsi, olenemata nende emakeelest, peaks õpetama samades koolides, nii et kõik saaksid üksteiselt õppida; 2) eri emakeelega lapsi peaks õpetama erinevates koolides, et pakkuda neile kõige asjakohasemat tuge. Neid hinnati viiepalnilisel skaalal: „5“ – täiesti nõus ... „1“ – täiesti vastu.

⁵ Kahe grupi keskmisi erinevusi kontrolliv t-test andis statistiliselt mitteolulise tulemuse haridustaseme puhul (kõrgharidus või mitte) ja statistiliselt olulise tulemuse ($p < 0.001$) rahvuse (eestlane või venelane) puhul.

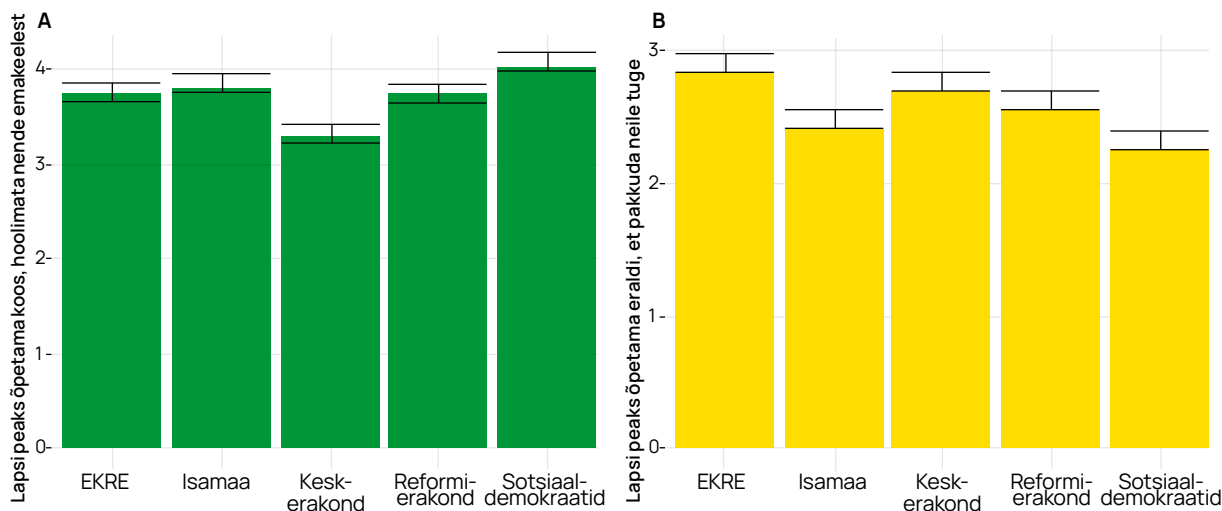
⁶ Küsitlus toimus 2018. aastal.

⁷ <https://haridusfoorum.ee/suurfoorum-2023/>. Selle uuringu puhul ei peegelda valim üldkogumit ja see pole üldistatav.

koolide lapsevanemate, aga ka õpetajate hirmud näivad olevat rohkem pragmaatilist laadi, näiteks kardetakse, et pole õpetajaid, kes saaks hakkama mitmekeelses klassis, puudub õppemetoodika muu emakeelega laste õpetamiseks ja napib kohandatud õppevahendeid. Seega, kuigi venekeelse kooli pikka püsimist on tavaarusaamas ja ka poliitilises retoorikas seostatud vene häälte püüdmisega (à la venekeelsed eestimaalased valivad neid poliitikuid, kes vene kooli ei lõhu), on meie analüüsi kohaselt see tõlgendus ekslik ja valmisolek eestikeelsele haridusele üleminekuks on venekeelses kogukonnas kasvanud. Muresid ülemineku seoses on, aga need puudutavad pigem seda, kuidas seda teha, s.t ollakse mures koolide ja perede võimekuse

pärast üleminek planeeritud tempos edukalt läbi viia.⁸ Samuti tuntakse muret selle pärast, kas eestikeelsed koolid on valmis märkama kohanemiskustega või hariduslike erivajadustega venekeelsete laste probleeme ning suhtlema nende laste vanematega.

Kuigi venekeelse kooli pikka püsimist on seostatud vene häälte püüdmisega (à la venekeelsed eestimaalased valivad neid poliitikuid, kes vene kooli ei lõhu), on meie analüüsi kohaselt see tõlgendus ekslik ja valmisolek eestikeelsele haridusele üleminekuks on venekeelses kogukonnas kasvanud.



Joonis 3. Koosõppiva ja rööpmelise kooli eelistused erakondliku eelistuse lõikes
 Allikas: Andmed ISSP 2018 (Roosalu et al. 2018), autorite illustratsioon
 Täpsustus: küsimuste sõnastus on esitatud joonealuses märkuses nr 5.

Tõenduspõhised meetmed ehk kuidas hariduse tsentraalne korraldamine aitaks edendada eesti õppekeelele üleminekut?

Eelmises alapeatükis oli näha, et kuigi haridus on valdkond, kus peetakse kohapealset tarkust (nii kohaliku omavalitsuse, kooli kui ka klassiruumi tasemel) iseäranis oluliseks, on detsentraliseeritud hariduskorralduse puhul reformide jõustamisel vaja täita teatud eeltingimu-

sed. Üks neist on see, et koolipidajatel, aga ka teistel sidusrühmadel (koolijuhid, õpetajad, lapsevanemad) on muudatuste vajalikkusest ühine arusaam. Kui seda ei ole, siis õnnestub kohapealne korraldamine üksnes hierarhia varjus (Scharpf, 1993) ehk välise survega. Seega võib sellises olukorras olla mõistlikum eelistada hariduse tsentraalset korraldamist. Riike, kus hariduskorraldus on tsentraliseeritud, on ka Euroopas, näiteks Portugal, Hispaania ja teised Lõuna-Euroopa riigid. Paraku ei ole nende hul-

⁸ <https://haridusfoorum.ee/suurfoorum-2023/>.

gas ühtegi sellist, mis oleks jõudnud hariduses silmapaistvate tulemusteni (vähemalt mitte PISA raames mõõdetud tulemuste lõikes, olgu see punktiskoor või haridustulemuste ühtlus).

Tabelis 1 on kokkuvõtlikult esitatud poliitika-meetmed ja nende tõendus põhised õpetajate motivatsiooni, meetmete kulukuse ja tõenduspagasi rohkuse kontekstis. Nende hulgas on nii vähem kui ka rohkem tsentraalset korraldust eeldavaid meetmeid. Lisaks on esile toodud meetmete kõrvalmõjud ehk meetmega kaasnedavad mõjud hariduse kvaliteedile või selle võrdsele kättesaadavusele. Kvalitatiivse hinnangu andmiseks kasutame valgusfoori põhimõtet: rohelised

meetmed on meie hinnangul pigem tõhusad ja punased meetmed pigem vähe tõhusad. Nagu tabelist näha, on paljud read kollased, nende puhul on poliitilise otsuse tegemine kõige keerulisem, ehk kollased on need meetmed, kus tõendid on vastuolulised. See tähendab üldjuhul seda, et soovitud võib osutuda liiga kalliks või sellega võib kaasnedada koolisüsteemi kahjustavat mõju. Kulude veergu saab tõlgendada positiivsena, kui sinna on kirjutatud „väike“. Teiste veergude puhul on skaala vastupidine, s.t hea on suur tõhusus ja tugev tõendusbaas. Lisaks oleme jaotanud meetmed kolme kategooriasse: õpetajate, kooli ja koolivõrgu tasemel rakendatavad meetmed.

Tabel 1. Õpetajate kvalifikatsiooni ja keeleoskuse parandamise meetmed

Meede	Tõendusbaas	Meetme tõhusus	Kulukus	Võimalikud kõrvalmõjud
Õpetajate tasemel sekkumine				
T v D: Palgalõhe kaotamine riigi keskmise, magistrikraadi omava töötajaga võrreldes	Keskmine	Suur	Väga suur	Õpetajate kvaliteedi kasv viib õppetöö kvaliteedi kasvuni (nõrk tõendusbaas).
T v D: Kõrgem palk vene õppekeelega koolis töötavatele õpetajatele	Tugev	Suur	Keskmine	Teiste õpetajate motivatsioon võib kahaneda (nõrk tõendusbaas). Isegi kui palgaerinevus on lühiajaline, toob see kaasa pikemaajalise positiivse hõive (nõrk tõendusbaas).
T v D: Kõrgem palk (võrreldes alustavate õpetajatega) endistele õpetajatele, kes kooli tööle naasevad	Keskmine	Keskmine	Keskmine	Peab sisaldama lepingulist kohustust pikemaks ajaks õpetajaametisse jääda, siis on mõju suurem (nõrk tõendusbaas).
T v D: Tulemuspalk (näiteks õpitulemuste põhjal)	Keskmine	Väike	Keskmine	Suurendab motivatsiooni (nõrk tõendusbaas). Paneb õpetama ainult testi tulemuste nimel (nõrk tõendusbaas).
T v D: Ühtlased palgad (s.t staažist ja tulemustest sõltumatud)	Nõrk	Puudub	Väike	Suurendab madalama kvalifikatsiooniga õpetajate hulka (nõrk tõendusbaas).
T v D: Klassi suuruse vähendamine (koormuse vähendamine)	Keskmine	Väike	Suur	Õppekvaliteet paraneb (keskmine tõendusbaas)

Kooli tasemel sekkumine				
T: Õpetajate tsentraalne jaotamine koolidesse	Nõrk	Vastuoluline	Ei ole teada	
D: Koolide autonoomia õpetajate palkade kujundamisel	Keskmine	Väike	Väike	Koolide rahastamine ei tohi korreleeruda positiivselt taustaga.
T v D: Koolidirektori kõrgem palk	Nõrk	Väike	Väike	Mõjutab koolijuhtimise kvaliteedi kaudu õppetöö kvaliteeti (nõrk tõendusbaas).
T v D: Õpetajate mentorlusprogrammid	Keskmine	Keskmine	Keskmine	Programmi pikkus peaks olema vähemasti 2 aastat (nõrk tõendusbaas).
T v D: Koos eestikeelse õpetajaga õpetamine ja suuremad klassid	Nõrk	Väike	Väike	Kui klassi suurus jääb samaks, on meede väga kallis.
Tsentraalne sekkumine kõikide koolide puhul (T)				
T: Pakett, mis toetab õpetajate liikumist (koolide, haridus-tasemete ja ainete vahel)	Nõrk	Puudub	Suur	Parandab oluliselt õppekvaliteeti (nõrk tõendusbaas).
T: Arvutitoega õpe	Tugev	Keskmine	Suur (lühiajaliselt), keskmine (pikaajaliselt)	Pikaajalised uuringud puuduvad.

Allikas: Autorite tõlgendus De Witte jt (2023) põhjal.

Märkused: T = tsentraalne meede, D = detsentraalne meede. Värvid lisatud autorite poolt.

Rohelised meetmed on meie hinnangul pigem tõhusad ja punased meetmed pigem vähe tõhusad, kollased vahepealsed.

Turgude disainil põhinev kohajagamispraktika võimaldaks reformi läbiviimiseks kasutada ressursside ümberjaotamist⁹, näiteks määratakse tsentraalselt õpetajad, õpilased või

ka koolijuhid kooli, kus nad tööle või õppima hakkavad. Vastavalt reformi eesmärkidele suunatakse rohkem eestikeelseid õpetajaid praegustesse venekeelsetesse koolidesse.

⁹ Lisaks õpetajate ja koolijuhtide ümberjagamisele, on häid näiteid ka tsentraalsest koolivalikust (vt Eestit puudutavaid analüüse Veski ja Pöder, 2016; Veski jt, 2017). See on sisuliselt õpilaste tsentraalne koolidesse jaotamine. Sarnaselt õpetajate ja koolijuhtide jaotamisega, peaksid ka õpilased (nende pered) saama esitada oma eelistused. Kuna õpilastele on rahalisi ajendeid võimatu luua, siis ilmselt ei muudaks see paraku õpilaste rahvuslikku koosseisu oluliselt. Seega eeldame, et eestikeelsed õpilased eelistaksid endiselt eestikeelseid kooli. Siiski on tsentraalsel koolivaliku korraldusel mitmeid õigustusi, näiteks haridusliku kihistumise ennetamine (Wilson ja Bridge, 2019; Zancajo ja Bonal, 2022), millest oleme pikemalt kirjutanud PISA raamatus (Pöder jt 2023). Kui uskuda andmeid (joonis 1), siis on ka neid venekeelseid lapsevanemaid, kes näevad koosõppimises lahendust. Keelepõhiste kvootidega (teatud kohtade arvu tagamine muu emakeelega lastele) saaks kontrollida, et üks või teine keelerühm esimeses klassis ei domineeriks, ja nii saaks muuta tulevikus kooli koosõppivaks.

Äärmuslikult sõnastades oleksid õpetajad riigiametnikud, kes lähevad tööle just sellesse kooli, kuhu nad määratakse. Vanemale põlvkonnale meenutab see arvatavasti nõukogudeaegset ülikoolijärgset suunamist. Ilmselt on selline suunamine või määramine tõhus ainult teatud tingimustel (nagu tabelis 1 on märgitud, ei ole selle meetme tõhusus ega kulukus teada). Näiteks on teada, et tsentraalne määramine võib osutuda viljakaks nn turgude disainimist kasutades (Roth, 2008) ehk õpetajatel lubatakse enda eelistuse alusel reastada koolid, kus nad sooviksid töötada, ja neid ei määrataks koolidesse, kus nad ei soovi töötada. Õpetajate eelistusi saab mõjutada palgaerinevustega. Õpetajaid koolide vahel jaotades võib kooli valikul anda eesõiguse näiteks vanematele õpetajatele. Sarnaselt võib läheneda ka koolijuhtide tsentraalsele määramisele, olgugi et selle kohta ei õnnestunud meil tõendus põhiseid allikaid leida.

Õpetajate tsentraalne koolidesse määramine võib olla viljakas juhul, kui õpetajatel lubatakse enda eelistuse alusel reastada koolid, kus nad sooviksid töötada, ja neid ei määrataks koolidesse, kus nad ei soovi töötada. Õpetajate eelistusi saab mõjutada palgaerinevustega.

Lisaks soovitame tsentraalselt toetada eestikeelse arvutitoe arendamist, mille puhul on oluline just keeletugi, näiteks opiq.ee, mis loeb õpilastele tekste ette, aitab lahendada lugemise ja hääldusega seotud probleeme. Meetme tsentraalse korraldamise vajadus tuleneb selle kulukusest, sest koolide ja omavalitsuste ressursibaas on erinev. Peale selle probleemi, et kõigil koolidel ja õpilastel ei ole vajalikku riistvara, on juhitud tähelepanu sellele, et digilahendused ei ole hariduses mõjusad, kui õpetajate pädevus jääb senisele tasemele (Schmid jt, 2023). Õpetajate digikompetentside arendamise tõhusad meetmed kui ka õpetajate digioskuste¹⁰ mõju

õpilaste õpitulemustele on hägus ala ja mõju-uuringuid selles valdkonnas tehtud ei ole (European Commission, 2022, lk 52). Viimased uuringud meie koolide diginutikuse alal ei ole samuti julgustavad (Haugas jt, 2023), viimane PISA aruanne andis Eesti õpetajate digioskustele lausa hävitava hinnangu (HTM, 2023a). Seega, õpetajate nõrga digipädevuse ja vähese motivatsiooni tõttu võib arvuti- ja muu digitoe arendamine osutuda väga kulukaks ja ebatõhusaks sekkumiseks.

Tabelis 1 esitatud õpetajate tasemel võetavad sekkumismeetmed on valdavalt rahalised ja neid saaks rakendada ka kooli või koolipidaja tasemel ehk detsentraalselt. Kumb rakendustasand on asjakohasem, sõltub ka tööjõuturu



¹⁰ Lähtume Euroopa digitaalsete kompetentside võrgustiku definitsioonist, mille kohaselt hõlmavad digioskused viit valdkonda: informatsiooni ning andmete kogumise ja kasutamise oskus; digitaalse suhtlemise ja (koos)töö oskus; digitaalse sisu loomise oskus; andmekaitse tundmine; digivahendite abil probleemide lahendamise oskus.

mobiilsusest ja muudest koolivälisest teguritest. Näiteks on praegune Ida-Virumaa palgatoetus väga erandlik, kuna ei kehti kõikide venekeelsete koolide õpetajatele (näiteks Valgas ja Harjumaal see ei kehti) aga võib olla õigustatud just erineva tööjõu mobiilsusega nendes piirkondades.

Meilt on roheline tule saanud ka õpetajate mentorlusprogrammid. Ent nende keskmine tõhusus ja kulukus viitavad sellele, et mentorluse puhul oleneb õnnestumine elluviimisest ja osalejate valmisolekust (nii teadmiste, oskuste kui ka hoiakute poolest). Mentorlus tähendab siinses kontekstis peamiselt tagasisidestamist ja hindamise adekvaatsuse nõustamist. Tõendid näitavad, et sellised programmid¹¹ on edukad siis, kui mentoriks on sama aine õpetaja, sessioonid on ette planeeritud, programm on pikaajaline (vähemalt kaks aastat) ja mentorid õiglaselt tasustatud, muu hulgas on nende töökoormust vähendatud (Atteberry jt, 2015; Ingersoll ja Strong, 2011). Edu saavutamiseks vajalikud korralduslikud asjaolud teevadki mentorluse suhteliselt kulukaks, kusjuures edukus ei tähenda mitte ainult seda, et ollakse nõus venekeelses kooli mentoriks minema, vaid see tähendab ka õpilaste paremaid õpitulemusi (Kutsyuruba jt, 2019; Ingersoll ja Strong, 2011; Smith ja Ingersoll, 2004; Villar ja Strong, 2007). **Paraku näitavad andmed (Eurydice, 2018), et Eestis kasutatakse mentorlust teiste Euroopa riikidega võrreldes peaaegu kõige vähem.** Andmed on kogutud küll teistsuguses kontekstis (alustavate õpetajate mentorluse mõõtmisel) ning näitavad, et mentorlus on vabatahtlik ja selles osaleb vaid veidi üle 20% õpetajatest (Euroopa Liidu keskmine on ligikaudu kaks korda suurem)¹². Ent arvestades,

Andmed näitavad, et Eestis kasutatakse mentorlust teiste Euroopa riikidega võrreldes peaaegu kõige vähem.

et alustavate õpetajate mentorlusprogrammid juba toimivad, saaks neist õppust võtta.

Rohelise fooritulega on tabelis välja toodud kaks palgameedet: kõrgem palk kvalifikatsiooninõudeid täitvatele ametisse naasvatele õpetajatele ning venekeelsetes koolides töötavatele õpetajatele. Mõlemad meetmed on keskmiselt kulukad, viimane neist kahest on aga tõhusam ja laiemat tõendusbaasiga. Meedias kajastuva õpetajate palga alase diskussiooni taustal tasub tähelepanu pöörata sellele, et kollasega markeerisime tabelis nii koolijuhtide kõrgema palga, üleüldise palgatõusu, koormuse (klassi suuruse) vähendamise kui ka tulemuspalga meetme. Rohelise tule on saanud ka koolidele palgakujundamise alal autonoomia andmine.

Kokkuvõte ja poliitikasoovitused

Venekeelse kooli reformimine on kestnud kaks kümnendit. Võib nentida, et probleemi hakati lahendama vales otsast – mitte lasteaiast, vaid gümnaasiumist, kus sekkumine on vähem tõhus ja mõnevõrra kulukam. Eestikeelse kooli uue, otsustavama reformi lävel soovisime luua reformiteooria, mille alusel pakkuda koolidele ülemineku toetamiseks meetmeid. Täpsemalt öeldes soovisime välja selgitada, millised meetmed aitaksid õpetajatel vajaliku kvalifikatsiooni omandada ning tagada, et kvalifitseeritud ja keelenõuet täitvad õpetajad oleksid olemas kõigis koolides.

Kahjuks tavapärasest praktikast, et uurime teiste riikide reformikogemust, ei ole praegu abi, sest üheski teises riigis ei ole sarnast üleminekut tehtud. Küll aga leidsime vastupidiseid juhtumeid, mille korral suure keele kõrvale on loodud toimiv teiskeelne koolisüsteem, näiteks katalaanikeelsed koolid. Kuna ka see on käsitletav koolikeele järsu muutmisena, siis on sellestki võimalik midagi õppida. Toome välja koolivaliku reguleerituse, s.t õpilaste piiratud

¹¹ Paraku on enamik kirjandust suunatud just karjääri alustavate õpetajate uurimisele, seega ei pruugi mõni soovitus pikema karjääriga õpetajate puhul kehtida.

¹² PISA 2022 andmed näitavad siiski, et koolide intitsiatiivil on mentorlust rakendatud palju enamates koolides.

õiguse keele alusel kooli valida, ning erakoolide küsimuse, s.t kas erakoolid võivad Eestis olla muukeelsed¹³. Kui jah, võib kujuneda välja olukord, kus rikkamad venekeelsed pered otsustavad siiski erakooli või rahvusvahelise kooli kasuks.

Tõime välja rea üksikuid meetmeid, mis toetavad õpetaja kvalifikatsiooni täiendamist ja keeleoskuse parandamist. Näitasime, et mitmed reformi läbiviimist toetavad tõenduspõhised meetmed võivad olla korraldatud kas tsentraalselt (kehtivad kõigile õpetajatele, koolidele, koolipidajatele) või detsentraalselt (koolipidaja või koolijuht saab otsustada ja korraldada oma koolis vastavate meetmete rakendamise). Ainult üks meilt rohelise fooritule saanud meede – arvutitoe arendamine – vajab meie arvates tingimata tsentraalset rahalist toetamist ning ainult üks meede – koolide autonoomia palgajundamisel – oli detsentraalne. Soovitatud meetmetest on mentorlus arvatavasti kõige keerulisem, sest selle juurutamine ja viljakas rakendamine on ressursi- ja ajamahukas. Enamik meie soovitusi oli suunatud finantsajendite loomisele ja praegused reformi läbiviijad on valinud just sarnased meetmed.

Kui tsentraliseerimist vältida, aga kasutada nutikat turgude disainimist, siis tulevad meetmetena arvesse ka tsentraalne¹⁴ kooli- ja töökohtade (õpilaste ja õpetajate) jaotamine koos seda soodustavate finantsajenditega. Küsimusele, kas ka finantsajendid peaksid sellisel juhul olema tsentraalsed, jätame praegu vastamata. Põhikoolijärgsete koolikohtade tsentraalse jaotamise suunas juba liigutakse – kavandatakse kesket andmekoda, mis koondaks õpilaste ja koolide eelistusi –, ent algkoolikohtade ja õpetajate töökohtade jaotamise praktikat ei ole väljaspool teaduskirjandust Eestis kajasta-

tud. Olles selle valdkonna teaduskirjandusega hästi kursis, soovitame praktikas palju rakendatud tsentraalset algkoolikohtade jaotamist koos teiskeelsetele õpilastele mõeldud kvootidega (kohtade arv koolis) ning õpetajate töökohtade jaotamist koos finantsajenditega. Esialgselt soovitame proovida tsentraalset kohajagamist ilma finantsajenditeta, uskudes, et hea disainiga saab probleemi leevendada.

Teaduskirjandusele tuginedes soovitame praktikas palju rakendatud tsentraalset algkoolikohtade jaotamist koos teiskeelsetele õpilastele mõeldud kvootidega (kohtade arv koolis) ning õpetajate töökohtade jaotamist koos finantsajenditega.

Võib muidugi küsida, kas eeltoodu ei näita, et kõike saab ravida rahaga. Tabelis 1 ei ole me välja toonud lävendit või taset, millisest summast alates meetmete mõju võiks avalduda, sest paraku meil selline täppisteadmine puudub. Siiski tasub hariduseusku rahval tõendatud sekumisviisidesse uskuda ja pakutud reformiteooria najal informeeritud otsuseid teha. Pakume välja ka mitmeid tsentraalseid meetmeid, mis võivad viia hea tulemuseni, aga sunnivad meid hariduskorralduses detsentraalsusest teatud määral loobuma. Kas oleme nõus seda hinda maksuma?

Lisaks eespool öeldule soovitame luua tsentraalne seireraamistik (leppida iga kooliga konsultatsiooni teel kokku tegutsemispõhimõtted) ja sätestada indikaatorid (need ei ole avalikusele kättesaadavad). Indikaatorid võivad lihtsustatult olla kooli eesmärgid, näiteks x% õpilastest on teise koduse keelega, x% õpetajatest on eestikeelsed, x%-le õpetajatest on

¹³ Katalaanikeelne kool tekkis keelekümbluse projektina alles 1983. aastal. 1998. aastal seadustati see keel ametlikult ainukese koolikeelena Kataloonias (ka Baleaari saartel). See tähendas, et Kataloonias elavad pered ei saanud enam valida hispaania- (kastilla-) ja katalaanikeelse kooli vahel. Keele alusel koolivaliku pooldajate argument oli, et mõttetu on õppida vaid Kataloonias ja Andorras räägitavat keelt maailmas rääkijate arvu poolest teisel kohal oleva keele asemel. Vastaspool ehk keele alusel koolivaliku piirajad väidavad uuringutele toetudes, et 16. eluaastaks kohustusliku koolihariduse omandanud katalaanikeelsed õpilased on 80% ulatuses kakskeelsed ja nende tase on mõlemas keeles võrdne. Samas koolikeele vabadust ja koolivalikut lubavas Valencias on väidetavasti ainult pooled õpilased kakskeelsed. Veelgi enam, katalaanikeelsed õpilased saavad PISA testides paremaid tulemusi kui hispaaniakeelsed (Calero ja Choi, 2022). Samas ei ole keelatud erakoolid ja seetõttu on võimalik end katalaanikeelsest koolist n-õ jalgadega välja hääletada. Näiteks osa erakoole ei järgi Kataloonia õppekava ja selle asemel õpetavad rahvusvahelise IB õppekava alusel, milles katalaani keel puudub (Pöder jt, 2023).

¹⁴ Kuigi meetme nimetus viitab tsentraalsele, on tegemist pigem detsentraalse turu targa disainimisega.

teatud testi alusel määratud mentor. Seejuures tuleb mees pidada, et reformide elluviijad on haridusvaldkonnas peamiselt õpetajad, mistõttu nende kaasatus nii mõtteviisi kui ka elluviimise tasandil on haridusmuudatuste õnnestumise (aga ka läbikukkumise) võti. Seega, tsentraalne korraldus koos töömahuka seirega võib anda ka oodatule vastupidise mõju.

Reformi edukuse hindamine tõendite kogumise teel ja võib- olla ka hilisem mõjuanalüüs tuleks kavandada juba reformi käigus.

Kokkuvõtteks, meie kui haridusuurijate jaoks on keelereform harukordne loomulik eksperiment. Me ootame, et reformi hindamine tõendite kogumise teel ja võib olla ka hilisem mõjuana-

lüüs kavandatakse juba reformi käigus. Seda näevad tegelikult ette ka kehtivad õigusaktid, mis poliitikakujundamist ja mõjuhindamist reguleerivad. Selleks tuleks koguda registripõhiseid andmeid õpilaste kohta, mis võimaldaks siduda õpilaste õpitulemused ja tausta ning õpetaja, kooli ja tsentraalse tasandi meetmed. Mitmed riigid, sealhulgas Põhjamaad, on registriandmete kasutamise avalikus poliitikas muutnud tänapäevase poliitikakujundamise eeltingimuseks. Veelgi ambitsioonikam on mõelda kohe ka raamistikule, kuidas saaks reformi kulutõhusust hinnata. Kahjuks ei ole meil eksperimenteerimispõhist koolikultuuri – ideaalses maailmas tahaks enne informeeritud otsuse tegemist katsetada mõne üksiku kooli peal ja erinevate meetmetega, töötades selle tulemusena paari aastaga välja reformiplaani. Aga aega meil enam ei ole.



Kaire Pöder
Estonian Business Schooli
majandusprofessor



Triin Lauri
Tallinna Ülikooli avaliku poliitika
dotsent

Kirjandus

Atteberry, A., Loeb, S., ja Wyckoff, J. (2015). Do First Impressions Matter? Predicting Early Career Teacher Effectiveness. *AERA Open*, 1(4). Arvutivõrgus: <https://doi.org/10.1177/2332858415607834>.

Cairney, P. (2016). *The Politics of Evidence-Based Policy Making*, Palgrave Macmillan. London.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). *Investing in our future – Quality investment in education and training*, Publications Office of the European Union. Arvutivõrgus: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/45896>.

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2018). Delhaxhe, A., Birch, P., Piedrafita Tremosa, S. *et al.*, *Teaching Careers in Europe – Access, Progression and Support*, Publications Office. Arvutivõrgus: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>.

Haugas, S., Kendrali, E., Kadarik, I., Kallip, K., Lauri, T., Lehari, M., Melesk, K., Mägi, E., Nuiamäe, M., Pöder, K., Teidla-Kunitsõn, G., Teppo, M., ja Toim, K. (2023). Ühtekuuluvuspoliitika fondide rakenduskava 2014–2020 prioriteetse suuna „Ühiskonna vajadustele vastav haridus ja hea ettevalmistus osalemaks tööturul“ tulemuslikkuse ja mõju hindamine. Tallinn: Mõttekoda Praxis.

HTM (2023a). PISA 2022 Eesti tulemused: Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes (toim Tire jt).

Arvutivõrgus: https://hm.ee/pisa?view_instance=0¤t_page=1#item-1.

HTM (2023b). Tulemusvaldkonna „Tark ja tegus rahvas“ 2022. aasta tulemusaruanne.

Arvutivõrgus: <https://hm.ee/haridus-ja-teadusministeeriumi-2022-aasta-tulemusaruanded>.

HTM (2024). Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava 2022–2030 seletuskiri. Lisa 2.

Arvutivõrgus: https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-11/Eestikeelsele%20%C3%B5ppele%20%C3%BClemineku%20tegevuskava%202022_2030%20seletuskiri_2.pdf.

Ingersoll, R. M., ja Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.

Arvutivõrgus: <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.

Juurak, R. (2024). Eestikeelsele õppele üleminek Tallinnas: mis tehtud, mida saaks veel teha? *Õpetajate Leht*.

Arvutivõrgus: <https://opleht.ee/2024/02/eestikeelsele-oppelle-uleminek-tallinnas-mis-tehtud-mida-saaks-veel-teha/>.

Kutsyruba, B., Godden, L., ja Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285–309.

Arvutivõrgus: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-02-2019-0035/full/html>.

Lorenz, B. (2023). 7. peatükk. Eesti laste digivahendite kasutus õitseb vabal ajal, mitte koolis. PISA 2022. Eesti tulemused: Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes. HTM.

Arvutivõrgus: https://hm.ee/pisa?view_instance=0¤t_page=1#item-1.

Knapp, D., Tammaru, T., Leetmaa, K., ja Kalm, K. (2023). Family, school, neighbourhood or all three: Differences in tertiary educational achievement among the Russian ethno-linguistic minority in Tallinn Urban Region, Estonia. *Research in Social Stratification and Mobility*, 87, 100845. Arvutivõrgus: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100845>.

Pöder, K., Lauri, T., ja Veski, A. (2023). Kas Eesti PISA on viltu? Postimees Kirjastus.

Pöder, K., ja Lauri, T. (2021). Classroom, Media and Church: Explaining the Achievement Differences in Civic Knowledge in Bilingual School System of Estonia. *Large-scale Assessments in Education*, 9(3). DOI: 10.1186/s40536-021-00096-3.

Roosalu, T., Täht, K., Kazjulja, M., Helemäe, J., Unt, M., Lauri, T., ja Joorik, A. (2018). Questionnaire: Social Survey of Opinions on Inequalities in Estonia 2019. International Social Survey Programme: Social Inequality – ISSP 2019 (Estonia) with Special Module on Education. Repositoorium. Estonia: Institute of International and Social Studies, Tallinn University.

Roth, A. E. (2008). Deferred Acceptance Algorithms: History, Theory, Practice, and Open Questions. *International Journal of Game Theory*, 36(3–4): 537–569. Arvutivõrgus: <https://doi.org/10.1007/s00182-008-0117-6>.

Räis, M. L., Kallaste, E., ja Sandre, S. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport. Centar.

Scharpf, F. W. (1993). Coordination in Hierarchies and Networks. – Scharpf, F. W. (toim.), *Games in Hierarchies and Networks: Analytical and Empirical Approaches to the Study of Governance Institutions*. Frankfurt a.M. and Boulder, CO: Campus and Westview Press, 125–165.

Schmid, R. C., Borokhovski, E., Bernard, R. M., Pickup, D. I., ja Abrami, P. C. (2023). A meta-analysis of online learning, blended learning, the flipped classroom and classroom instruction for pre-service and in-service teachers. *Computers and Education Open*, 5, 100142. Arvutivõrgus: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100142>.

Smith, T. M., ja Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. Arvutivõrgus: <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>.

Villar, A., ja Strong, M. (2007). Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five-year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers. *ERS Spectrum*, 25(3), 1–17. Arvutivõrgus: <https://eric.ed.gov/?id=EJ795664>.

Verelst, S., Bakelants, H., Vandevort, L., ja Nicaise, I. (toim) (2020). The governance of equity funding schemes for disadvantaged schools: lessons from national case studies, NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Veski, A., Biró, P., Pöder, K., ja Lauri, T. (2017). Efficiency and fair access in kindergarten allocation policy design. *The Journal of Mechanism and Institution Design*, 2(1), 57–104. Arvutivõrgus: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:jmi:articl:jmi-v2i1a3>.

Wilson, D., ja Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198–3215. Arvutivõrgus: <https://doi.org/10.1177/0042098019843481>.

Zancajo, A., ja Bonal, X. (2022). Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1241–1258. Arvutivõrgus: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>.



ARENGUSEIRE KESKUS