

TALLINNA TEHNIKAÜLIKOOL

Sotsiaalteaduskond

Tööstuspsühholoogia instituut

Triin Tomson

**SISEKOOLITAJA VALIKU, KOOLITUSALASE ETTEVALMISTUSE JA
ARENGU TOETAMISE VÕIMALUSED MAKSU- JA TOLLIAMETI NÄITEL**

Magistritöö

Juhendaja: Merle Lõhmus, MA

Tallinn 2016

Deklareerin, et käesolev magistritöö,
mis on minu iseseisva töö tulemus,
on esitatud Tallinna Tehnikaülikooli
magistrikraadi taotlemiseks ja selle alusel
ei ole varem taotletud akadeemilist kraadi.

Autor Triin Tomson

“ “ 2016

Töö vastab kehtivatele nõuetele

Juhendaja Merle Lõhmus

“ “ 2016

Kaitsmisele lubatud “ “ 2016

Personalitöö ja -arenduse magistritööde kaitsmiskomisjoni esimees professor Mare
Teichmann

LÜHIKOKKUVÕTE

SISEKOOLITAJA VALIKU, KOOLITUSALASE ETTEVALMISTUSE JA ARENGU TOETAMISE VÕIMALUSED MAKSU- JA TOLLIAMETI NÄITEL

Triin Tomson

Organisatsiooni suutlikkus muutustega kohaneda, edu saavutada ja ka seda hoida, sõltub eelkõige töötajatest. Töö on muutunud üha intensiivsemaks ja keerumaks, mistõttu on tänapäeva konkurentsi tingimustes organisatsioonisene õppimine ja õpetamine tõusnud oluliseks teguriks. Üheks levinud koolitusvormiks on sisekoolitused, mille kaudu toetavad valdkonna kogenud spetsialistid oma organisatsioonis kolleege vajaminevate oskuste ja teadmiste omandamisel. Enamasti aga puudub nendel spetsialistidel varasem kogemus ja/või väljaõpe koolitajana, mis toetaks neid organisatsiooni sisekoolitaja rollis. Sellest tulenevalt on äärmiselt oluline sisekoolitaja valik ja tema tegevuse toetamine.

Magistritöö eesmärgiks on töötada välja Maksu- ja Tolliameti sisekoolitajate valiku, koolitusala ettevalmistuse ja arengu toetamise põhimõtted. Selleks selgitatakse välja, milline on organisatsiooni sisekoolitajate hinnang praegustele sisekoolitajate valiku, ettevalmistamise ja arengu toetamisega seotud tegevustele ning kaardistatakse vastavad ettepanekud. Samuti selgitatakse välja, milliseid nõudeid peetakse Maksu- ja Tolliametis oluliseks sisekoolitajate valikul ning millised tegevusi rakendavad juhid organisatsioonis sisekoolitajate tegevuse toetamiseks.

Uuringu tulemustest selgub, et organisatsioonis on oluline hinnata spetsialisti sobivust sisekoolitajaks, mis aitaks vähendada võimalust sisekoolitaja valikul eksida. Samuti on oluline, et organisatsioon tagaks sobivatele spetsialistidele piisava ja kohase ettevalmistuse sisekoolitajana tegutsemiseks ning toetaks tema koolitusala arengut, kindlustamaks sisekoolitajate tegevuse tulemuslikkuse organisatsioonis.

Võtmesõnad: sisekoolitaja valik, sisekoolitaja ettevalmistus, sisekoolitaja arengu toetamine, juhtide koostöö sisekoolitajatega

ABSTRACT

SISEKOOLITAJA VALIKU, KOOLITUSALASE ETTEVALMISTUSE JA ARENGU TOETAMISE VÕIMALUSED MAKSU- JA TOLLIAMETI NÄITEL

Triin Tomson

„Possibilities for enhancing the selection, preparation and development of the internal trainer on the basis of The Estonian Tax and Customs Board“

Organization's ability to adapt, achieve success and also to maintain it, depends primarily on its employees. The work has become more intensive and complex, and therefore, learning and teaching is becoming an important factor in today's competitive environment. Internal training is one of the most important ways of training, through which experienced specialists support their colleagues in acquiring new and necessary skills and knowledge in their organization. Yet, in most cases, those specialists do not have previous experience as a trainer and have not had necessary knowledge and education which supports them in their role as an internal trainer. That's why it is important to focus on the selection of the internal trainer and to support their development.

The aim of this master's thesis is to develop principles for the selection, preparation and development of the internal trainer in The Estonian Tax and Customs Board. This thesis determines how are internal trainers satisfied with the current activities which are related to the selection, preparation and development and brings out the proposals for enhancing those activities. Furthermore, this thesis explains and analyzes which competencies are considered relevant in the process of selecting internal trainers and which activities are implemented by managers to support their work.

The results showed that it is important to evaluate the suitability of prospective specialists in becoming an internal trainer. This helps to enhance the overall level of internal training. It is also important that organization ensures appropriate training and preparation for suitable specialists to act as a trainer and also provides support for her/his development as an internal trainer.

Keywords: selection of internal trainer, preparation of internal trainer, supporting internal trainer's development, managers' cooperation with trainers

SISUKORD

LÜHIKOKKUVÕTE	3
ABSTRACT	4
SISUKORD	5
SISSEJUHATUS	7
1 SISEKOOLITAJA TEGEVUS JA JUHTIDE TUGI SELLE TOETAMISEL	9
1.1 Õppimine organisatsioonis	9
1.2 Sisekoolitus õppimise vormina ja sisekoolitaja tegevus	11
1.3 Juhtide tugi sisekoolitajate tegevuse toetamisel	13
2 SISEKOOLITAJA VALIK JA ETTEVALMISTAMINE	18
2.1 (Sise)koolitaja kompetentsid	18
2.2 Sisekoolitaja valik	21
2.3 Spetsialistide ettevalmistamine sisekoolitajaks saamisel	23
3 SISEKOOLITAJA ARENGU TOETAMISE VÕIMALUSED	26
3.1 Sisekoolitaja koolitus- ja arenguvajaduse välja selgitamine	26
3.2 Koolitustegevuse tagasiside	27
3.3 Toetav kogukond	28
3.4 Algajate koolitajate juhendamine	30
4 EMPIIRILINE UURING	33
4.1 Maksu- ja Tolliamet	33
4.2 Metoodika	33
4.3 Küsitluse tulemused	36
4.3.1 Hinnangud olemasolevale olukorrale	37
4.3.2 Sisekoolitajate poolt tehtud ettepanekud	41
4.3.2 Sisekoolitajate motivatsioon ja enesearengule suunatus	44
4.3.4 Ettepanekud sisekoolituste tulemuslikkuse tõstmiseks	46
4.4 Intervjuude tulemused allüksuse juhtidega	47
4.5 Intervjuude tulemused personalijuhi ja sisekoolitajatega	53
5 ARUTELU JA JÄRELDUSED	58
5.1 Sisekoolitajate motivatsioon	58
5.2 Valikuprotsess	58
5.3 Ettevalmistus	59
5.4 Arengu toetamine	61

5.5 Sisekoolitajate tegevuse toetamine	64
KOKKUVÕTE	66
RESUME	69
VIIDATUD KIRJANDUS	72
LISAD	78
LISA 1.....	78
LISA 2.....	82
LISA 3.....	83
LISA 4.....	86

SISSEJUHATUS

Tänapäeval on töökoht muutunud peamiseks õppimise keskkonnaks, mistõttu koondavad organisatsiooni üha enam tähelepanu töökohaga kaasnevate õppimisvõimaluste leidmisele. Üheks levinud koolitusvormiks on sisekoolitused, mille kaudu toetavad organisatsiooni liikmeks olevad oma eriala head spetsialistid kolleege vajaminevate oskuste ja teadmiste omandamisel (Poell *et al.*, 2002). Enamasti puudub spetsialistidel varasem kogemus ja/või väljaõpe koolitajana, mis toetaks neid sisekoolitaja rollis. Selline on olukord ka käesolevas töös uuritud organisatsioonis, kus sisekoolitajad viivad koolitusi läbi põhitöö kõrvalt.

Tihti peetakse sisekoolitajate valikul olulisemaks spetsialistide professionaalsust ja kogemust ning vähem tähtsustatakse oskust teadmisi edasi anda (Johnson & Leach, 2001). Sisekoolitaja mittesobiva tegevuse puhul (koolitaja on ükskõikne, ärritunud või ebakompetentne) on väga tõenäoline, et koolitatavad ei omandada õpitut (Diamantidis ja Chatzoglou, 2012). Seega on oluline, et organisatsioon pööraks tähelepanu sisekoolitaja valikuprotsessile ja vähendaks seeläbi võimalust sisekoolitaja staatuse omistamisel eksida. Lisaks läbimõeldud valikuprotsessile on oluline, et organisatsioon tagaks sisekoolitajaks sobivaks osutunud spetsialistidele piisava ja kohase ettevalmistuse koolitajana tegutsemiseks ja toetaks tema koolituselast arengut organisatsioonis, mis aitaks kindlustada sisekoolitajate tegevuse tulemuslikkust organisatsioonis.

Sisekoolitajaks sobivuse hindamine on Maksu- ja Tolliametis (edaspidi MTA) koordineerimata ja subjektiivne, kuna töötaja sobilikkust hindavad nii kandidaat ise kui ka tema vahetu juht tuginedes kriteeriumitele, mille asjakohasust ei ole kontrollitud. Samuti ei ole organisatsioon määratlenud tegevusi sisekoolitaja ettevalmistamiseks ning koolituselase arengu toetamiseks.

Eelnevast lähtuvalt on magistritöö eesmärgiks töötada välja MTA sisekoolitajate valiku, koolituselase ettevalmistuse ja arengu toetamise põhimõtted.

Töö teoreetilises osas luuakse ülevaade sobivatest nõuetest/ kriteeriumitest sisekoolitajale, sisekoolitaja valikuprotsessist, koolituselaseks tööks ettevalmistavatest tegevustest ning arengu toetamise võimalustest organisatsioonis. Lisaks käsitletakse töö teoreetilises osas ka juhtide tegevust organisatsioonis, mis aitab sisekoolitajaid nende tegevuses toetada.

Küsitluse kaudu uuritakse töö empiirilises osas Maksu- ja Tolliameti näitel, milline on sisekoolitajate hinnang olemasolevale Maksu- ja Tolliameti sisekoolitajate valiku, ettevalmistamise ja arengu toetamisega seotud tegevustele ning kaardistatakse vastavad ettepanekud. Samuti selgitatakse töö empiirilises osas intervjuude kaudu välja, milliseid Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse poolt kirjeldatud nõudeid peetakse Maksu- ja Tolliametis oluliseks sisekoolitajate valikul kasutada ning millised tegevusi rakendavad juhid organisatsioonis sisekoolitajate tegevuse toetamisel.

Magistritöö eesmärgi täitmiseks leitakse vastused järgmistele uurimisküsimustele:

- Millised on nõuded sisekoolitajale?
- Milline peaks olema MTA sisekoolitaja valikuprotsess?
- Kuidas peaks toimuma spetsialisti ettevalmistus sisekoolitajaks saamisel MTA-s?
- Millised peaksid olema MTA sisekoolitaja arengu võimalused koolitusalasest tööst?
- Kuidas saaksid MTA juhid toetada sisekoolitajaid nende tegevuse tulemuslikkuse kindlustamisel?

Magistritöö käigus viiakse läbi kvantitatiivne ja kvalitatiivne uurimus. Andmete kogumiseks kasutatakse ankeetküsitlust ja struktureeritud intervjuusid. Andmeanalüüsi meetodina kasutatakse kirjeldavat statistikat, korrelatsioonanalüüsi ja juhtumiülest ehk horisontaalset analüüsi tehnikat.

Magistritöö koosneb kolmest osast. Esimeses osas (peatükid 1-3) antakse ülevaade varasematest uuringutest ja tuuakse välja peamised teoreetilised seisukohad. Teises osas (peatükk 4) kirjeldatakse empiirilise töö läbiviimise meetodikat ja esitatakse uuringu tulemused. Kolmandas osas (peatükk 5) analüüsitakse uuringu tulemusi, tehakse järeldused ja ettepanekud.

1 SISEKOOLITAJA TEGEVUS JA JUHTIDE TUGI SELLE TOETAMISEL

Peatükis avatakse sisekoolituse kui ühe õppimise vormi olemus, kirjeldatakse sisekoolitaja tegevust organisatsioonis ning tuuakse välja võimalused, kuidas saavad juhid (kelle töötajad on koolitusele suunatud) toetada sisekoolitajaid nende tegevuse tulemuslikkuse kindlustamisel.

1.1 Õppimine organisatsioonis

Kiire tehnoloogiline areng ja pidevad muutused ühiskonnas on tinginud olukorra, kus vajaliku kvalifikatsiooniga tööjõu olemasolu ja saadavus on saanud organisatsioonide jaoks võtmeküsimuseks. Traditsionaalne haridussüsteem, mis peaks valmistama inimesi ette sisenemaks tööturule, ei vasta tööandjate ega ka töötajate vajadustele (Tsamadias, 2010). Organisatsioonidel tuleb konkurentsipüsimiseks ja edukuse tagamiseks toetada töötajaid uute tööalaste oskuste ja teadmiste omandamisel.

Töö muutub üha intensiivsemaks ning keerukamaks, mistõttu kasvavad ka ootused töötajate teadmiste ja oskuste (Enos et al., 2003). Organisatsiooni hinnalisimaks ressursiks on töötajad, kes tahavad õppida ja areneda. Töökeskkonnas aset leidvad muutused nõuavad, et töötajad oleksid valmis enda kompetentse arendama töökohas õppimise kaudu. Töökohas õppimine viitab protsessile või tegevusele, mille käigus indiviidid osalevad tööga seotud koolitustel ja kursustel või omandavad kogemusi iseendale teadvustamata, et saavutada teadmised ja oskused konkreetse töö tegemiseks (Jacobs & Park, 2009). Töökohas õppimine on peamine tegevus, mille kaudu suudab organisatsioon töötajate kompetentse arendada (Clarke, 2005)

Vastavalt Cameronile ja Harrisonile (2012) võib õppimine toimuda formaalse, mitteformaalse ja informaalsete õppimise kaudu. Autorite (*ibid.*, 2012) käsitlese põhjal toimub formaalne õppimine õppekava järgi haridusasutuses, koolituskeskuses või töökohal ning selles omandatud teadmisi tõendatakse kvalifikatsiooniga. Mitteformaalset õpet käsitlevad Cameron ja Harrison (2012) kui organiseeritud õppetegevust, mis toimub kindla õppeprogrammi alusel, kuid seda ei hinnata ning sellele ei järgne kvalifikatsiooni välja andmine. Mitteformaalse õppimise korraldamise vormideks on erinevad tööalased ja vabahariduslikud koolitused ja kursused, millel on kindel struktuur (Romi & Schmida, 2009).

Töökohas õppimine võib toimuda aga ka informaalsetel teel ehk igapäevaste tööprotsesside sooritamise kaudu (Enos et al., 2003). Informaalne õpe hõlmab nii kognitiivseid tegevusi kui käitumist – õppimist (iseenda) refleksiooni käigus, õppimist teistelt (näiteks kolleegidelt, superviisoritelt ja mentoritelt), aga ka lugedes erinevaid materjale (Doornbos, 2008; Lohman 2005). Choi ja Jacobs (2011) toovad enda uurigu tulemuste põhjal esile, et formaalsel õppimisel töökohas on märkimisväärne positiivne mõju informaalsetele õppimisele töökohas. Veelgi enam, autorid (*ibid.*, 2011) märgivad, et formaalne ja informaalne õppimine töökohas täiendavad üksteist.

Bear (2008) toob välja, et informaalne õppimismeetod ehk õppimine oma igapäevast tööd tehes moodustab hinnanguliselt kuni 70% organisatsioonis õppimisest, õppimine kolleegide tagasiside kaudu 20% (sotsiaalne õppimine, mentorlus, juhendamine jne) ning koolituste kaudu 10%. Vaatamata sellele on töötajate koolitamine valdavalt üheks peamiseks vormiks, mille kaudu organisatsioonid püüavad töötajate kompetentse tõsta ja seeläbi organisatsiooni tootlikkust parandada (Khattak, 2014)

Personali koolitamine on üks inimressursi arendamise vahenditest, mille kaudu toetatakse töötajate tööga seotud teadmiste, oskuste ja võimete omandamist ning mõjutada nende käitumist (Noe, 2000). Mehrdad *et al.* (2009) märgivad, et koolitamine võib aset leida töökohal igapäevastes töötingimustes tavapäraseid tööülesandeid täites (suunamine, juhendamine, tööpraktika, rotatsioon, *coaching*) kui ka töökohaväliselt (loengud, arvutipõhised koolitused, simulatsioonid jne).

On tõestatud, et töötajate koolitamine mõjutab positiivselt organisatsiooni tootlikkust, kvaliteeti, tööjõuoolavust ja finantstulemusi (Aragón-Sánchez et al., 2003). Organisatsioonid, kes investeerivad töötajate koolitamisest ja arendamisest, suudavad suurema tõenäosusega vastata klientide ootustele ning tõsta koolituste kaudu töötajate tööga rahulolu, motivatsiooni ja pühendumist (Ameeq-ul-Ameeq & Furqan, 2013)

Koolitamine on üks olulisemaid personali arendamise meetodeid toetamaks organisatsiooni ja töötaja produktiivsuse kasvu, mistõttu investeerivad organisatsioonid sellesse suuri summasid (Grossman & Salas, 2011). Kuna paljudel organisatsioonidel on piiratud ressursid töötajate arendamiseks ja koolitamiseks, siis otsitakse alternatiive, mis

võimaldaks ühelt poolt hoida kulusid kokku ning teiselt poolt kindlustada koolituste tulemuslikkust.

Ühe alternatiivina otsitakse koolitajaid ja oma-ala eksperte organisatsiooni seest, kes aitaksid kolleege vajaminevate oskuste ja teadmiste omandamisel (Crumpton, 2011). Tihti toimub see töökohal koolitamise kaudu, kus kolleegist juhendaja püüab anda edasi teadmisi või oskusi rohkem või vähem struktureeritud kujul (Gorman et al., 2004). Siiski on töötajate kompetentside arendamiseks töökohas vaja ka töökohaväliseid klassikoolitusi (Burke et al., 2007)

1.2 Sisekoolitus õppimise vormina ja sisekoolitaja tegevus

Töökoht on saanud oluliseks õppimise keskkonnaks, mis on omakorda laiendanud uuringuid töötajate koolitamise ja õppimise valdkonnas vähemalt kahes suunas. Esiteks on tähelepanu koondunud töökohaga kaasnevate õppimisvõimaluste leidmisele ja nende võimaluste parandamisele. Teiseks täidavad koolitaja rolli üha enam kolleegid, juhendajad ja juhid, kes toetavad töötajate õppimist organisatsioonis. (Poell *et al.*, 2002)

Sisekoolitused on Crumptoni (2011) määratluse järgi koolitusvorm, mille kaudu edastatakse organisatsioonis teadmisi ja oskusi ning mis võimaldab lähtuda organisatsiooni vajadustest ja soovidest. Vastavalt Poell *et al.* (2002) poolt toodud määratlusele nimetatakse sisekoolitajaks töötajat, kes enda põhitöö kõrvalt aitab ja toetab kolleege organisatsioonisiselt uute tööks vajalike teadmiste ja oskuste omandamisel ning arendamisel.

Aragón-Sánchez *et al.* (2003) viisid läbi küsitluse 457 väikese ja keskmise suurusega (Inglismaa, Hollandi, Portugali, Soome ja Hispaania) ettevõtete hulgas, et uurida erinevate koolitamise vormide mõju organisatsiooni efektiivsusele (töötaja kaasatus, inimressursi näitajad ja kvaliteet) ja kasumlikkusele (müügimaht, kasum enne intresse ja makse ja kasumlikkus). Uuringu tulemused efektiivsuse erinevate mõõdete kohta näitasid, et üldiselt on sisekoolitustel (sh juhendamine töökohal) neile positiivne mõju, samal ajal kui sisseostetavad koolitused nii positiivset mõju ei omanud. Uuringu tulemused kasumlikkuse erinevate mõõdete kohta olid sarnased efektiivsuse omadega – sisekoolituste mõju oli organisatsiooni efektiivsusele positiivsem kui sisseostetavate koolituste puhul.

Enz ja Siguaw (2000) märgivad, et haiglates on töötajate rakendamine koolitajatena levinud väga erinevates tegevustes ja organisatsiooni tasandites. See võimaldab autorite (*ibid.*, 2000) kinnitusel hoida kokku kulusid, tugevdada õpitu ülekannet tegelikku töösooritusse ja luua võimalused isiklikuks arenguks.

Sisekoolitustel võib olla märksa suurem mõju organisatsioonile, kui vaid töötajate tööülesannete täitmiseks vajaminevate kompetentside arendamine. Hästi läbiviidud sisekoolitused võimaldavad tõsta organisatsiooni kui terviku tegevuse tulemuslikkust, tõsta töötajates organisatsioonikultuuri tunnetust, parandada meeskonnatööd ja inimestevahelisi suhteid, motiveerida töötajaid ja suurendada nende töörahulolu (Mangham, 1995; Crumton, 2011; Aragón-Sánchez *et al.*, 2003).

Gilleard (1998) toob enda uuringule tuginedes esile, et sisekoolituste abil on võimalik organisatsioonil viia töötajateni muutusi kultuuris, parandada töötajate töösooritust ja hoida keskmes põhiväärtusi, mis aitab säilitada organisatsiooni tegevuse jätkuvuse. Autor (*ibid.*, 1998) lisab, et sisekoolitajate abiga on võimalik keskenduda just kõige olulisemate teadmiste ja oskuste arendamisele, et tõsta organisatsiooni tegevuse tulemuslikkust.

López *et al.* (2006) toovad välja, et sisekoolituste puhul arvestatakse organisatsiooni eripäraga rohkem ning nende abil on võimalik kiirelt edasi anda teadmisi ja oskusi, mis vastavad otseselt organisatsioonis esinevatele vajadustele. Hatch ja Dyer (2004) märgivad, et koolitusprogrammid, mis on organisatsiooni sees välja töötatud ja sisekoolituste abil läbi viidud, keskenduvad rohkem just organisatsiooni-spetsiifilistele ja tööks asjakohastele teadmistele ning oskustele.

Harris *et al.* (2000) kaardistasid sisekoolitajate tegevusi uurides 32 koolitajate tegevust, mille võib jaotada viie suurema teema vahel: õppimist soodustava keskkonna toetamine; kolleegidega koos töötamine ja õppimine; tööprotsesside ümberkujundamine õppimise soodustamiseks, töötajate iseseisvusele kaasa aitamine ning organisatsiooniväliste õpikogemuste sidumine töö ja õppimisega töökohal. Poell'i *et al.* (2002) uuringu tulemusena, kes tuginesid Harrise *et al.* (2000) poolt varasemalt kaardisatud tegevustele, tõusid esile kolm suuremat teemat: õppimist toetavate tegevuste kasutusele võtmine, tööprotsesside ümberkujundamine õppimise soodustamiseks ja töötajate töösooritusele

keskenduvad tegevused. Nende tegevuste kaudu saavad koolitajad aidata kaasa ja soodustada töökohal õppimist.

Sisekoolitajate kasutamisel on mitmeid eelised võrreldes sisseostetavate koolitajatega. Ghosh *et al.* (2012) toovad oma uuringule toetudes ühe eelisena välja sisekoolitaja võimaluse koolitusel kasutada asjakohaseid ja organisatsioonis realselt esinenud näiteid ja olukordi. Sellised näited võimaldavad autorite sõnul (*ibid.*, 2012) koolitatavatel koolituse sisu paremini omandada ja kindlustada õpitu ülekannet töösse.

Sisekoolitajal on arusaam organisatsiooni toimimisest ja selle tegevuse eripärast, mistõttu on neil võimalik töötajateni viia kõige täpsem ja asjakohasem teadmine. Martin ja Hrivnak (2009) märgivad, et töötajad on tihti rohkem motiveeritud uute teadmiste ja oskuste omandamisel, kui koolitajad mõistavad nii neid, töökeskkonda kui ka tööga kaasnevaid tingimusi.

Manghami (1995) poolt läbi viidud uuringute alusel on sisekoolitajate poolt koostatud koolitusprogrammide ja nende alusel läbiviidud koolituste vastu töötajatel suurem usaldus ning need võetakse suurema tõenäosusega omaks. Seda kinnitavad ka Martin ja Hrivnak (2009) kes märgivad, et töötajad tajuvad suure väärtusena seda, kui keegi kolleegidest on näidanud üles initsiatiivi ja hakkanud koolitajaks ning seda hinnatakse töötajate poolt kõrgelt.

Ghosh *et al.* (2012) toovad esile, et sisekoolitaja saab motiveerida töötajaid õppima ning kõrvaldada igasuguse negatiivse koolitusega seotud ettekujutuse, mis soodustab koolituste ülekannet. Autorid (*ibid.*, 2012) lisavad, et koolitajal on võimalus mõjutada õpiprotsessi ja kindlustada koolituse tulemuslikkust, kui ta suudab luua koolitusel sünergia, julgustades osalejaid küsimusi esitama ja ajendama neid vastama küsimustele, mida koolitaja esitab.

1.3 Juhtide tugi sisekoolitajate tegevuse toetamisel

Bhatti (2010) sõnul seisneb koolituse tulemuslikkus selles, kas ja millisel määral vastavad koolituse järgselt mõõdetavad näitajad eelnevalt püstitatud eesmärkidele ja soovitud tulemustele. Kirkpatricku (Kirkpatrick, 2006) jaotuse järgi on koolituse mõju võimalik mõõta neljal tasandil: reaktsioon (kuidas koolitus meeldis?), õppimine (uute arusaamade,

teadmiste, oskuste lisandumine), käitumine (töölase käitumise muutus) ja tulemus ehk mõju (kas individuaalsed/ osakonna/ organisatsiooni tulemused muutusid paremaks?). Iga tasandi puhul tuleb eelnevalt läbi mõelda, milliseid näitajad mõõta ja milliste protseduuride abil seda teha.

Bhatti (2010) toob välja, et koolituse tulemus ehk mõju avaldub reaalses tulemuses, mida saab mõõta ja jälgida. Selleks, et koolitus avaldaks mõju, lisab Korte (2006), et vaja on teada, kuidas anda koolituse sisu osalejatele edasi selliselt, et nad omandaksid uued teadmised ja oskused ning rakendaksid seejärel õpitut töölases käitumises.

Organisatsioonis läbiviidavate koolituste ülekannet ehk omandatu rakendamist tegelikku töösooritusse võivad mõjutada mitmed tegurid (Holton *et al.*, 2000):

- Õppijast lähtuvad tegurid – individuaalne valmisolek, motivatsioon muutuste tegemiseks, personaalsete positiivsete ja negatiivsete tagajärgede teadvustamine, vajaliku jõupingutuse suuna tajumine (kas muudatustega töösooritusel kaasneb oodatud tulemus), individuaalsete võimaluste (aeg, energia) olemasolu, pingutus-tagajärg ootus, grupinormide tajutud mõju.
- Koolituse sisu ja läbiviimine – omandatu sobivus tegeliku tööga, kas koolitus rõhutas ülekande võimalusi, sisu tajutud asjakohasus.
- Töökeskkond – formaalsete ja mitteformaalsete töösooritusel indikaatorite rakendamine organisatsioonis, sooritusel taseme pidev jälgimine, võimalused omandatu kasutamiseks.
- Juhi suhtumine – julgustamise ja toetuse määr, millisel määral tajuvad osalejad juhtide negatiivset reaktsiooni õpitu töösse rakendamisel.
- Kolleegide suhtumine – julgustamise ja toetuse määr.

Igal organisatsioonil on võimalik toetudes eelolevale nimekirjale teha kindlaks tegurid, mis esinevad just neil kõige sagedamini. Newstrom (1986) palus 31 sisekoolitajal erinevatest organisatsioonidest määratleda suurimad omandatu ülekannet takistavad tegurid (tabel 1). Kolm esimest neist on otseselt seotud töökeskkonnaga, mis viitab sellele, et juhtide toetus on teadmiste ülekandel olulise tähtsusega.

Tabel 1. Olulisemad omandatu ülekannet takistavad tegurid.

Pinge-rida	Takistused
1	Koolitusjärgse toetuse puudumine
2	Töö häirib koolituse ajal
3	Mittetoetav organisatsiooni struktuur
4	Osalejad peavad koolitust ebapraktiliseks
5	Osalejad peavad koolitust ebaoluliseks
6	Osalejate vastuseis muutustele
7	Koolitusjärgse kontakti puudumine osalejate ja koolitaja vahel
8	Nõrk koolituse sisu ja läbiviimine
9	Kolleegide vastuseis muutustele

Allikas: Broad & Newstrom, 1997

Varasemad uuringud personali arendamise valdkonnas näitavad, et koolitatavad on rohkem motiveeritud õppima, kui tajutud töökeskkond toetab nende õppimist ja õpitu omandamist (Blume *et al.*, 2010). Veelgi enam, koolitatavad on motiveeritumad koolitusele minema ja sellest õppima, kui nad tunnetavad oma otsese juhi toetust (*ibid.*, 2010). Samuti toob autor (*ibid.*, 2010) välja, et koolitatavad, kelle juhid on toetavamad, lähevad koolitusele tugevama veendumusega selle kasulikkusest.

Broad (1997) toob välja, et 17 organisatsiooni erinevates sektoritest on kindlaks teinud ja kirja pannud spetsiaalsed strateegiad, mida nad on edukalt kasutanud oma koolituste korraldamisel. Ühe strateegia näol on tegemist nõuannetega, kuidas kaasata juhte toetamaks koolitajate tegevust ja parandada seeläbi õpitu ülekannet tegelikku töösooritusse.

Broad (1997) sõnul tuleks koolitusvajaduse analüüsimisse kaasata nii juhte kui ka potentsiaalseid õppijaid. Juhtidel ja õppijatel (või nende esindajatel) on võimalik kinnitada, et koolitusprogrammi tulemus ja õpiväljundid on saavutatavad ning teadmisi ja oskusi on võimalik töösse üle kanda. Samuti annab juhtide ja osalejate kaasamine võimaluse koolitajatel (või teistel koolitusprogrammide planeerijatel) veenduda, et koolitusprogramm vastab tõesti osalejate vajadustele. Seda kinnitavad ka Velada *et al.* (2007), kes märgivad,

et koolituse tulemuslikkust kindlustab selline koolitusprogramm, mis võimaldab omandada materjali ja kasutada õpitut ka koolitusjärgselt.

Järgmise nõuandena toob Broad (1997) välja kokkuleppe loomise otsese juhi (juhtide) ja koolitaja vahel enne koolitusprogrammi loomist. Mõlemad võiksid jõuda kokkuleppele kummagi osapoole panuses, et tagada koolitusprogrammi edukus. Selline kokkulepe annab võimaluse läbi mõelda, millist eesmärki koolitus täitma peaks ja kuidas aitab sellele kaasa koolitaja tegevus ning kuidas juhi tegevus.

Broad (1997) leiab, et tuleks arendada juhtide juhendamisoskust, kindlustamaks nende suutlikkust pakkuda koolitusel osalenutele koolitusjärgset tuge. Ühe võimalusena pakub ta välja korraldada juhtidele ühepäevane töötuba koolitusprogrammi ettevalmistamise ajal, mis keskenduks programmi sisule ja arendaks töösoorituse eesmärkidega seotud juhendamise oskust.

Broadi (1997) sõnul on oluline pühendada aega koolituse eelsetele tegevustele. Tihtipeale võib koolitusega kaasneda mingite ülesannete täitmine või materjali läbitöötamine enne koolituse toimumist. Juhtidel on võimalik koolitajaid toetada ülesannete jagamisel osalejatele, tingimuste loomisel (aja võimaldamine) nende ülesannete täitmiseks ning huvi tundmisel ülesannete täitmise kulgemise vastu. Selline teguviis kindlustab osalejatele, et juhid panustavad koolitusprogrammi edukusse.

Ühe nõuande kohaselt tuleks kindlustada väliste segajate puudumine koolituspäevadelt. Kui juhid usuvad, et koolitusprogramm on töötajatele vajalik ning koolitust nähakse hea investeeringuna, siis suudavad nad töö selliselt korraldada, et see osalejaid koolituspäevadel ei segaks. (Broad, 1997)

Juhid peavad olema valmis koolitusel osalejate tööülesandeid koolituse ajaks teistele delegeerima, et osalejad ei peaks muretsema tegemata jääva töö või koolituse lõppedes kasvanud töökoormuse pärast. Koolitusel omandatud tuleks asuda ellu rakendama viivitamatult pärast koolituse lõppemist. Kui juht suudab tööülesanded delegeerida osakonnas selliselt, et koolitusel osalenutele tööülesanded ei kuhjuks, siis annab see võimaluse ja aja uute teadmiste ja oskuste rakendamiseks. (Broad, 1997)

Kokkuvõttes on juhtidel mitmeid võimalusi koolitajate tegevuse ja seeläbi õpitu töösse ülekandmise toetamiseks. Neil on võimalik enda tegevusega toetada koolitajaid enne koolituse toimumist, koolituse ajal ning koolituse lõppedes. Juht saab enne koolitust koostöös koolitaja ja osalejatega osaleda koolitusprogrammi väljatöötamisel. See annab talle võimaluse veenduda koolitusprogrammi asjakohasuses ning anda soovitusi selle parendamiseks. Samuti saavad juhid olla koolitajate tegevusele toeks töötajate ettevalmistamisel koolituseks, rääkides läbi koolitusel osalemise eesmärgid, leppides kokku mõlema poole koolituselt oodatavates tulemustes ning motiveerides töötajat koolitusel osalema.

Juhi poolne koolitusjärgne tugi on olulise tähtsusega õpitu ülekande toetamiseks aga ka koolitajate tegevuse toetamiseks. Juhid saavad toetada omandatu ülekannet kindlustades töötajad vajalike töövahenditega, julgustades töötajaid uute teadmiste ja oskuste kasutamisel ning tunnustades töötajaid nende rakendamise eest.

2 SISEKOOLITAJA VALIK JA ETTEVALMISTAMINE

Eelnevast peatükist selgus, et koolituse tulemuslikkust võivad mõjutada mitmed tegurid: koolitusprogrammi asjakohasus, koolitusmaterjalide asjakohasus ja kvaliteet, juhtide toetus jne. Diamantidis ja Chatzoglou (2012) poolt läbiviidud uuringu tulemuste põhjal võib välja tuua, et isegi kui koolitusprogrammi eesmärk, sisu, koolitusmaterjal ja protsess vastavad koolitatavate vajadustele, siis koolitaja mittesobiva tegevuse puhul (koolitaja on ükskõikne, ärritunud või ebakompetentne) on väga tõenäoline, et koolitatavad ei omandada õpitut. Seega on oluline, et organisatsioon pööraks tähelepanu sisekoolitaja valiku protsessile ja vähendaks seeläbi võimalust sisekoolitaja staatuse omistamisel eksida.

2.1 (Sise)koolitaja kompetentsid

Korte (2006) toob välja, et määravaks saab koolitaja oskus luua osalejatega kontakt ning suutlikkus koolituse sisu osalejateni viia. Sarnasel seisukohal on ka Johnson ja Leach (2001), kelle sõnul osutub koolitaja erialase kogemuse asemel määravamaks hoopis tahe ja oskus enda kogemusi teistega jagada. Ghosh *et al.* (2012) kinnitavad samuti enda uuringule toetudes, et koolitaja peab omama erialast kompetentsi ehk tal peavad olema teadmised ja kogemused spetsiifilises valdkonnas, kuid sellest ainult ei piisa. Autorite (*ibid.*, 2012) sõnul on olulisemaks teguriks see, et koolitaja suudaks koolituse sisu selgeks teha ja selle ka koolitatavateni viia. Autorid (*ibid.*, 2012) lisavad, et koolitaja peab olema suuteline edastama enda ideid ja mõtteid osalejatele lihtsate sõnade abil, illustreerides neid asjakohaste ja eluliste näidetega.

Caffarella ja Merriam (1999) toovad välja, et koolitajad peaksid suutma luua õppimiseks sellise keskkonna, kus nii õppijatel kui ka koolitajatel oleks võimalik üksteist toetada. Autorid (*ibid.*, 1999) lisavad, et koolitaja peaks kasutama ise ja julgustama koolitatavaid kasutama koostööle suunatud suhtlemist ning mõistma, et inimeste tunded, kogemused, eelarvamused ja mõtted mõjutavad igat õpisisituatsiooni.

Koolitajalt oodatakse, et ta oleks oma-ala spetsialist, omaks tehnilisi oskusi ja teadmisi koolitamisest ja õppimisest ning oskaks töötada ka koos teistega (Meyer & Sloman, 2013). Sampson (2012) leiab, et koolitaja peaks oskama pigem koolitatavate õppimist kergendada kui lihtsalt koolitusmaterjali ette lugeda, suutma koolitatavatega luua usaldusliku ja pideva

kontakti, tuua asjakohaseid ja tööga seotud näiteid ning omama teadmisi teiste sarnase tegevusalaga organisatsioonide praktikatest.

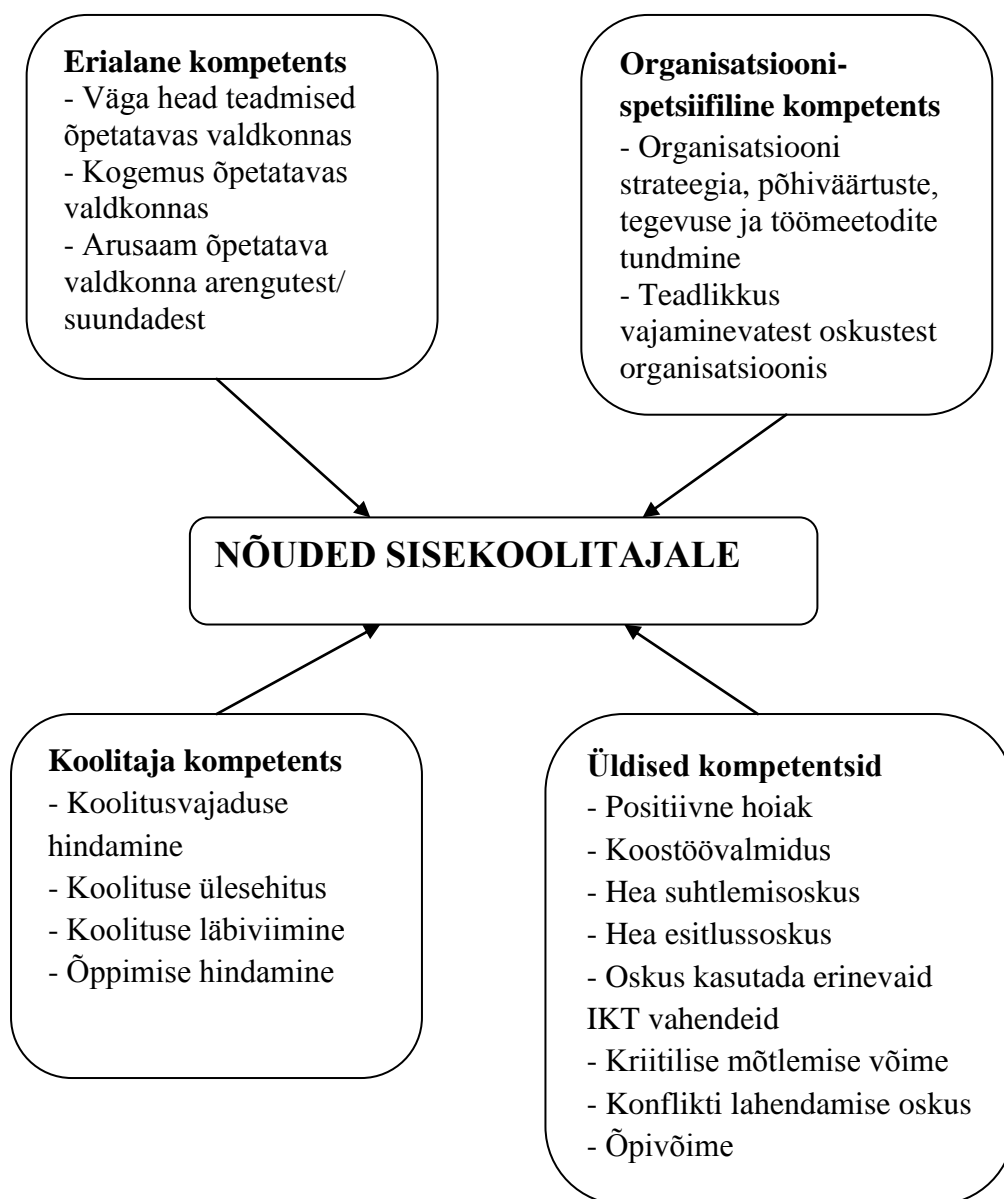
Harris *et al.* (2014b) uurisid aga veel ühe koolitaja omaduse mõju koolituse tulemuslikkusele – juhendav käitumine. Vastavalt MacKeracher (2004) poolt toodud määratluse järgi on juhendava käitumise puhul koolitaja eesmärgiks struktureerida õppiprotsessi aidates õppijatel püstitada selgeid eesmärke, jälgides õppimise tulemuslikkust ja pakkudes õppimist toetavat tagasisidet. Harris *et al.* (2014b) uuringu tulemused näitasid, et juhendava stiili kasutamine mõjutab koolituse lõpptulemust positiivses suunas. Kuigi uuriti vaid ühe stiili mõju koolituse tulemuslikkusele, siis autorid (*ibid.*, 2014b) märgivad, et koolitajad peaksid oskama rakendada ja kohendada erinevaid stiile (juhendav, koostööle suunatud ja võimaldav), tulenevalt õppijate vajadustest ja nõudmistest.

Eestis on väljatöötatud täiskasvanute koolitajate jaoks kutsestandardid, mis kirjeldavad tööd ja töö edukaks tegemiseks vajalikke kompetentsusenõudeid. Eesti täiskasvanute koolitaja kutsestandardi taseme 5 kohaselt (millele autori hinnangul vastab antud töös käsitletud algaja sisekoolitaja) toetavad edukat tegutsemist täiskasvanute koolitajana järgmised võimed ja iseloomuomadused: õpivõime, koostöövalmidus, verbaalne võimekus, empaatia, pühendumus, pingetaluvus, tolerantsus, eneseregulatsiooni võime, otsustusvõime, kohanemisvõime, loovus, sihikindlus, avatus ja kriitilise mõtlemise võime. (Kutsekoda, 2015)

Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse poolt on ära kirjeldatud üldised nõuded sisekoolitajatele, mis jagunevad nelja kategooriasse (CEDEFOP, 2014): erialane kompetentsus, organisatsioonispetsiifiline kompetents, koolitaja kompetentsus ja üldised kompetentsid (Joonis 1). Koolitaja kompetentsus jaguneb omakorda neljaks alamkategooriaks:

- Koolitusvajaduse hindamine – oskus hinnata koolitatavate olemasoleva teadmiste ja oskuste taset ning teha kindlaks täpne koolitusvajadus; oskus koostada koolitusprogramme tulenevalt sihtgrupi koolitusvajadusest ja õpieesmärgist.
- Koolituse ülesehitus - oskus hinnata ja valida asjakohane meetod õpetamiseks; oskus üksikasjalikult selgitada teoreetilisi ja praktilisi koolitusprogrammi osi, hindamismeetodeid ja kasutatavaid allikaid; oskus planeerida koolitusprogrammi ajakava.

- Koolituse läbiviimine - teadmised õppimist hõlbustavatest koolitusmeetoditest, erinevatest õpistiilidest ja eetilistest põhimõtetest; oskus luua positiivne ja õppimist toetav keskkond; oskus motiveerida õppijaid rakendama enda teadmisi ja oskusi töökohal; oskus valida ja rakendada asjakohast koolitusmeetodit, kuid osata vajadusel läheneda paindlikult.
- Õppimise hindamine - teadmised erinevatest hindamismeetoditest; oskus anda arengut toetavat tagasiside; oskus rakendada erinevaid hindamismeetodeid; oskus hinnata koolitusprogrammi asjakohasust ja vajadusel seda parendada.



Joonis 1. Nõuded sisekoolitajale

Allikas: Autori koostatud

2.2 Sisekoolitaja valik

Paljud organisatsioonid on kasutanud oma-ala spetsialiste või eksperte, et arendada ja tõsta töötajate töösooritust. Professionaalseid ja kogenud töötajaid kasutatakse nii uute töötajate juhendajatena kui ka sisekoolitajatena. Kuigi juhid mõistavad suhtlemisoskuse ja teiste koolitamisega seotud oskuste olulisust, kipuvad nad koolitajaid tihti valima nende professionaalsuse ja kogemuse põhjal. Vähem pööratakse tähelepanu nende võimele arendada koolitamisega seotud oskusi, mis võib mõjutada negatiivselt omandatu ülekannet töösooritusse. (Johnson & Leach, 2001)

Koolitaja kompetentsus on Harris *et al.* (2014a) poolt läbiviidud uuringu tulemuste põhjal koolitatavate jaoks oluline ja mõjutab nende rahulolu koolitusega, mistõttu tuleks koolitajate valikul sellele eriti suurt tähelepanu pöörata. Salas ja Kosarzycki (2003) märgivad, et kui koolitaja valikuprotsessi ei sekkuta, siis võib see kaasa tuua ebakompetentsed ja ükskõiksed koolitajad. Autorid (*ibid.*, 2003) lisavad, et isegi kui koolitaja koolitamise kaudu on võimalik koolitaja kompetentsust tõsta, on kriitilise tähtsusega siiski see, kas koolitaja on motiveeritud ja pühendunud.

Kriteeriumide väljatöötamine on üheks võimaluseks, mille alusel sisekoolitajaid valida. Stolovitch ja Keeps (2014) toovad välja mitmed kriteeriumid, mida sisekoolitaja valikul võiks arvesse võtta:

- Väga hea erialane kogemus valdkonnas, mida teistele õpetama hakatakse. Lisaks kogemusele peaks sisekoolitajal olema tugev kontseptuaalne arusaam tööst, organisatsiooni liikumisest ja nägemus vajalikest muudatustest.
- Sisekoolitaja peaks olema pühendunud valdkonnale ja/või teemale, milles ta koolitama hakkab. Potentsiaalne koolitaja peab uskuma koolituse sisusse, mida ta koolitatavatele edasi annab.
- Sisekoolitaja peaks olema empaatiline ja mõistma koolitatavaid, nende iseloomuomadusi, muresid ja võimalikke ettetulevaid takistusi õpitu omandamisel.
- Suutma juhtida aega, olles samal ajal õppijate huvide ja vajaduste suhtes tähelepanelik.
- Suhtuma õpitulemuste saavutamisse pühendunult. Sisekoolitaja peaks olema huvitatud sellest, et iga koolitatav suudaks õpiväljundid saavutada, kuna sellel põhineb tema edu koolitajana.

- Suudab luua koolitusel avatud ja diskussiooni tekitava atmosfääri.
- Kuigi koolitusprogrammis sisalduvad tegevused on standardiseeritud kujul, peaks sisekoolitaja suutma olla vajadusel paindlik ja võtma arvesse õppijate tausta, töö keerukust ja töö sisu.

Hassi *et al.* (2011), kes uurisid koolitaja usutavuse olulisust täiskasvanud õppijate hulgas, märgivad, et organisatsioonid peaksid sisekoolitaja valikul ühe kriteeriumina arvesse võtma koolitaja usutavust. Autorid (*ibid.*, 2011) toovad välja, et kuigi koolitaja usutavuse tähendus võib kultuuriruumist sõltuvalt olla erinev ja mõjutatud mitmetest teguritest (kvalifikatsioon, tajutud kompetents, tajutud enesekindlus ja tajutud õiglus) on see õppijate jaoks oluline ja võib mõjutada koolituse tulemuslikkust.

Martin ja Hrivnak (2009) toovad esile, et sisekoolitajate valimisel on peamiseks kriteeriumiks usk organisatsiooni visiooni ja väärtustesse, muutuste vajadusse ning koolitatavatesse. Teiste kriteeriumidena mainivad autorid (*ibid.*, 2009) välja teadmisi ja kogemusi õpetatavast valdkonnast, energiat, positiivset hoiakut, valmisolekut olla paindlik ja kohaneda muutustega ning huumorimeelt. Leach (1996) märgib, et ilmtingimata tulevad koolitaja rolli täites kasuks sellised iseloomuomadused nagu kohusetundlikkus, huumorimeel, siirus, paindlikkus ja sallivus.

Martin ja Hrvnak (2009) märgivad, et sisekoolitaja valikuprotsess peaks sisaldama lisaks kriteeriumide/ nõuete paika panemisele ka kohtumist potentsiaalse sisekoolitajaga, et veenduda tema sobivuses koolitajaks. Autorid (*ibid.*, 2009) lisavad, et see kohtumine annab juhile võimaluse selgitada, millised raskused võivad koolitaja rolliga kaasneda (lisavastutus, lisakoormus jm) ja veenduda, kas potentsiaalne koolitaja on ikka selleks valmis. Kohtumisele soovivad Martin ja Hrivnak (*ibid.*, 2009) kaasata ka koolitusjuhi või koolitusspetsialisti (või kellegi organisatsioonist, kes vastutab töötajate koolitamise ja arendamise eest), kellel on võimalus anda potentsiaalsele sisekoolitajale ülevaade sisekoolitusprogrammi ülesehitusest, kirjeldada koolitajale tema rolli ja talle seatud ootusi ning tutvustada sisekoolitajate arengu- ja toetussüsteemi.

Ray (2006) soovib organisatsioonil sisekoolitajate valikuks töötada välja süsteemi, kus:

- sisekoolitaja tegevus ja vastutus on täpselt ära kirjeldatud,
- erinevate koolitusteemade/valdkondade lõikes on kokku lepitud asjakohased sisekoolitajaks sobivuse kriteeriumid,
- koostada küsimused, mida valikuprotsessis sisekoolitajale tema sobivuse välja selgitamiseks esitada,
- panna paika hindamismeetodid, mille alusel kriteeriumitele vastavust hinnata.

König *et al.* (2010) toob välja, et enim kasutatavad meetodid indiviidi sobivuse hindamiseks kindlate tööülesannete täitmiseks on sooviavalduse (elulookirjelduse, CV) analüüs, intervjuu, käitumisülesanne ja erinevad testid.

Esialgse valiku aluseks on kandideerija dokumendid (CV, motivatsioonikiri, avaldus jm), mis annavad ülevaate kandidaadist ja tema senisest tegevusest. Intervjuu on kõige laialdasemalt levinud valikumeetod, mis annab võimaluse täpsustada kandideerimisdokumentides olevaid andmeid, anda kandidaadile informatsiooni ametikoha kohta, ning hinnata kandidaadi käitumist, hoiakuid ja sobivust ametikohale (Robertson and Smith, 2001).

Levinud hindamismeetodina kasutatakse ka käitumisülesandeid, mille eesmärgiks on luua kunstlikult olukordi, mis tulevase ametikoha puhul võivad ette tulla ning hinnata seejärel kandidaadi käitumist nende olukordades. Informatsiooni saamiseks kandidaadi isikuomaduste, võimete, oskuste või teadmiste kohta kasutatakse ka erinevaid teste. Testide kasutamisel tuleb silmas pidada, et tegemist oleks kvaliteetsete testidega, testide kasutamise eesmärk oleks selge ning tulemusi tõlgendaks vastava koolituse saanud isik. (*ibid.*, 2001)

2.3 Spetsialistide ettevalmistamine sisekoolitajaks saamisel

Kuigi sisekoolitajate kasutamisel on organisatsioonil mitmeid eeliseid, tuleb tagada neile piisav ettevalmistus ja toetada nende arengut. Kui organisatsioonivälise koolitaja arengu eest vastutab koolitaja ise, siis organisatsiooni sisekoolitaja ettevalmistamise ja arengu toetamise eest organisatsioon (Attwell, 2008).

Swanson ja Falkman (1997) toovad esile, et töökohas koolitamist käsitlevad uuringud keskenduvad tihti vaid organisatsiooni vajadustele või õppijatele ning vähem tähelepanu pööratakse probleemidele, millega algajad koolitajad kokku puutuvad. Williams (2001) toob välja, et tulemuslike koolituste läbiviimiseks vajavad koolitajad kogemusi, formaalhariduse omandamist ja täiskasvanuõppe põhimõtete tundmist. Koolitajad vajavad teadmisi ja oskusi, kuidas läbi viia rühmaarutelusid, ettekandeid, rollimänge ja juhtumianalüüse. Lisaks vajavad nad teadmisi, kuidas koostada ja valmistada ette materjale, kuidas viia läbi teadmiste kontrollid ja kuidas anda osalejatele arengut toetavat tagasisidet. (Swanson & Falkman, 1997)

Swanson ja Falkman (1997) toovad välja 12 kõige levinumat probleemi, millega algajad koolitajad koolituste läbiviimisel kokku puutuvad:

1. Hirm – algajatel koolitajatel on puudu enesekindlusest ja nad tunnevad ärevust.
2. Usutavus – algajad koolitajad tajuvad, et neil on puudu usutavusest mõjuda osalejatele omaala eksperdina.
3. Isiklik kogemus – algajatel koolitajatel ei ole lugusid isiklikust kogemusest, mida koolitusse integreerida.
4. Keerulised õppijad – koolitajatel ei ole teadmisi, kuidas tulla toime osalejaga, kes käitub vihaselt, passiivselt või domineerivalt.
5. Kaasamine – koolitajatel on probleeme, et saada ja hoida osalejad kaasatuna.
6. Ajastatus – algajatel koolitajatel on probleeme koolituse ajastatuse ja tempoga. Nad muretsuvad, kas neil on piisavalt materjali esitamiseks või jääb sellest puudu.
7. Kohandamine – koolitajad leiavad, et on keeruline jooksvalt kohandada koolitust vastavalt osalejate vajadustele või muuta esitlust koolituse ajal.
8. Küsimused – algajal koolitajal on raskusi nii küsimistehnika kasutamisega kui ka vastamisega rasketele või ümberlökkamatutele küsimustele.
9. Tagasiside – koolitajad on võimetud tajuma osalejate hinnanguid, et teha jooksvalt muudatusi.
10. Meedia, materjalid, vahendid – koolitajad tunnevad muret, kuidas kasutada tulemuslikult meediat ja materjale ja mida võtta ette siis, kui tekib mingeid takistusi nende kasutamisel.
11. Alguse ja lõpu tehnikad – algajad koolitajad vajavad teadmisi tehnikatest, mida kasutada sissejuhatuste ja kokkuvõtete tegemisel.

12. Sõltuvus märkmetest – algajad koolitajad tunnevad, et on märkmetest liiga sõltuvad ja neil on raskusi esitada materjali ilma nendeta.

Johnson ja Leach (2001) soovivad organisatsioonidel ühe ettevalmistava tegevusena võimaldada potentsiaalsete sisekoolitajate osalemine koolitatavatena koolitusel, mille koolitajateks nad hiljem hakkavad. See ei anna autorite (*ibid.*, 2001) sõnul mitte ainult ülevaate koolituse sisust ja ülesehitusest, vaid võimaldab jälgida ka kogunud koolitajat ja tema käitumist. Martin ja Hrivnak (2009) märgivad, et koolitatavana osalemine annab võimaluse tutvuda juba koolitusmaterjali, ülesannete, videomaterjali, näidete, uuringute ja esitlusvahenditega, aga ka võimaluse luua kontakte teiste sama valdkonna sisekoolitajaks saada soovijatega ning arendada tiimi tunnetust. Karm (2007) toob enda uuringule tuginedes esile, et sellise väljaõppe tugeva küljena tajuvad potentsiaalsed koolitajad kogemise, läbitegemise ja reflekteerimise võimalust, mis lisab neile enesekindlust.

Teise olulise ettevalmistuse sammuna tuleks Bartlett (2003) sõnul organisatsioonidel investeerida koolitaja koolitusse, et arendada koolitajate koolituselaseid teadmisi ja oskusi. Koolitaja koolituse peamiseks eesmärgiks on anda edasi teadmised ja oskused koolituste läbiviimiseks. Koolituse lõppedes peaksid koolitatavad tundma täiskasvanuõppe põhimõtteid, suutma luua avatud ja positiivse keskkonna, ajendada koolitatavaid küsimusi esitama ja diskussiooni tekitama, oskama kasutada audiovisuaalseid koolitusvahendeid, oskama koostada koolitusprogrammi ja seda arendama, oskama kasutada erinevaid hindamismeetodeid. (Moraru et al, 2009)

Martin ja Hrivnak (2009) toovad esile, et pärast ettevalmistava koolituse läbimist on oluline, et organisatsioon pakuks sisekoolitajale enne tema esimesi koolitusi – ja ka esimeste koolituste läbiviimisel – tuge juhendaja või mentori näol. Selleks võib autorite (*ibid.*, 2009) sõnul olla, kas mõni kogunud sisekoolitaja või keegi teine organisatsioonist, kes on esimeste koolituste ajal valmis tegema märkmeid (tuginedes koolitaja koolitusel välja toodud põhimõtetele) ning koolituse lõppedes andma tagasisidet ja juhtima tähelepanu korrigeerimist vajavatele aspektidele.

3 SISEKOOLITAJA ARENGU TOETAMISE VÕIMALUSED

Peatükis tuuakse välja mitmed võimalused, kuidas saab organisatsioon sisekoolitaja arengut koolitusalasises töös toetada. Seda on oluline mõista, kuna sisekoolitaja eneseareng mõjutab suuresti ka kõigi organisatsiooni liikmete enesearengut.

3.1 Sisekoolitaja koolitus- ja arenguvajaduse välja selgitamine

2007.aastal viidi Euroopa Liikmesriikides läbi uuring eesmärgiga uurida koolitajate professionaalse arengu võimalusi. Uuringu tulemusena tõdeti, et koolitajate (sh põhikohaga koolitajad ja need, kelle jaoks on koolitamine lisatöö) arv on Euroopas märgatavalt kasvanud. Tulemused näitasid, et paljudel koolitajatel puuduvad võimalused professionaalseks arenguks või organisatsiooni toetus õppimiseks. (Attwell, 2008)

Töökoht pakub sisekoolitajale arengut nii erialases kui ka koolitamisasalases valdkonnas. Karm (2007) toob välja, et organisatsioonil on võimalik täiskasvanukoolitaja enesearengut töökohal toetada nii formaalse (koolitused, täiendkursused, seminarid ja konverentsid) kui ka informaalset õppimist (mentorprogrammid, koostöö tõhustamine, refleksiooni ja iseseisva õppimise toetamine) kaudu.

Euroopa Kutseõppe Arenduskeskus, kes on välja töötanud pidepunktide täiskasvanukoolitajate (sh sisekoolitajad) arengu toetamiseks, soovib organisatsioonidel ühe tegevusena läheneda koolitaja arendamistegevusele süstemaatiliselt – selgitada välja arenguvajadus, võimaldada enesetäiendamist nii erialases valdkonnas kui ka täiskasvanu õpetamisega soetud valdkonnas ning märgata arengut ja seda ka tunnustada. (CEDEFOP, 2014)

Arengu- ja koolitusvajaduste väljaselgitamiseks indiviidi tasandil on organisatsioonidel erinevaid võimalusi. Üheks meetodiks on töötajaga arenguestluse läbiviimine, mille käigus analüüsitakse töötaja senist tööalast tegevust ning kavandatakse koolitus- ja arendustegevus järgmiseks perioodiks (Asmuß, 2008). Lisaks arenguestluse läbiviimisele on organisatsioonil võimalik koolitus- ja arenguvajadusi selgitada veel vaatluse, intervjuerimise (individuaalne, gruppintervjuu), töötaja küsitlemise, töötaja oskuste testimise, personali hindamise ja muude meetodite kasutamise teel (Thomas & Panchal, 2010).

Üheks võimaluseks töötaja arengu- ja koolitusvajaduse väljaselgitamiseks on töötada välja ametikoha kompetentsumudel, mis annab ülevaate ametikoha kõige olulisemate teadmiste, oskuste, kogemuse ja käitumise kohta (Shippman *et al.*, 2000). Sarkar (2013) toob esile, et mudel võimaldab hinnata indiviidi vajadusi lähtuvalt organisatsiooni eesmärkidest ning teha kindlaks koolitusvajadus töötaja praegusele töösooritusele tuginedes.

Thomas ja Panchal (2010) märgivad, et kompetentsidel põhineva arengu- ja koolitusvajaduse välja selgitamine eeldab töö analüüsi, töörolli tulemuslikuks sooritamiseks vajaminevate kompetentside kindlaks tegemist, kompetentside määratlemist ja usaldusväärsete hindamismeetodite väljatöötamist.

Sisekoolitajate professionaalsus ja nende tegevuse ja arengu igakülgne toetamine saab edasise organisatsioonisisese koolitamise kvaliteedi suhtes määravaks. Sisekoolitajad vajavad toetust nii kolleegidelt kui ka juhtkonnalt. Sisekoolitaja arengu toetamiseks tuleb pöörata tähelepanu tema juhendamisele ja julgustamisele. (Martin & Hrivnak, 2009)

3.2 Koolitustegevuse tagasiside

Tagasiside andmist peetakse õppimise ja õpimotivatsiooni tekitamise toetamisel väga oluliseks ning selle mõju sõltub tagasiside allikast, sagedusest ja kasulikkuses (Van den Bossche *et al.*, 2010). Tagasiside allikad võib Van den Bossche *et al.* (2010) määratluse alusel jagada järgmiselt:

- Esimese kategooria moodustavad inimesed (juhid, kolleegid), kellel on võimalik koolituse läbinu käitumist jälgida ja hinnata;
- Teiseks suudavad inimesed ise ennast hinnata ja olla seeläbi tagasiside allikaks.

Karm (2007) toob enda uuringu tulemusena välja, et üks võimalusi täiskasvanukoolitaja arenguks on õppida õppijatelt ehk teha tähelepanekuid koolitusprotsessi käigus ja analüüsida õppijate poolt koolitusele antavaid hinnanguid ja tagasisidet. Pineda (2010) märgib, et tavapäraselt kogutakse koolituse lõppedes tagasisidet osalejatelt tagasisideküsimustike või -ankeetide täitmise kaudu, mille abil on võimalik välja selgitada õppijate hinnangud koolituse sisule, ülesehitusele, meetodite valikule, materjalidele, koolitaja kompetentsidele jne.

Karmi poolt (2007) läbiviidud uuringu tulemusel selgus, et koolitajate suhtumine koolitatavate poolt antavasse tagasisidesse on vastuoluline: ühelt poolt hinnatakse seda kui võimalust koolitatavatele õppimiseks, kuid teiselt poolt suhtutakse sellesse siiski ettevaatlikkusega, kuna see võib olla emotsionaalne või väheütlelev.

Cranton (1996) märgib, et tagasiside mõju koolitaja tegevusele sõltub sellest, kuidas tulemusi koolitajale edasi antakse ning kuidas koolitaja neid vastu võtab ja tõlgendab. Autor (*ibid.*, 1996) toob esile, et skaaladel märgitud hinnangud ei vii transformatiivsele õppimisele ehk enda kogemuste mõtestamisele ning tõlgendamisele. Selleks, et koolitajal oleks võimalus tagasisidest õppida, tuleb pöörata tähelepanu tagasisideküsimustiku koostamisele ehk mõelda iga küsimuse püstitamisel, kas see võimaldab saada informatsiooni, millest õppida oleks.

Pineda (2010) märgib, et tavapärase koolituse lõpus kogutava tagasiside kogumise asemel on koolitajal võimalik oma õpetamistegevuse kohta informatsiooni koguda ka õppijaid jälgides ja neile küsimusi esitades. Karm (2007), kinnitab enda uuringule tuginedes, et lisaks formaalse tagasiside kogumisele peavad täiskasvanukoolitajad oluliseks ka vahetut, koolituse käigus, mõne kindla aspekti kohta osalejate poolt antud tagasisidet. Autor (*ibid.*, 2007) täiendab, et tagasiside küsimine mingi konkreetse aspekti kohta võib koolitajale olla õppimise ja enesearengu seisukohalt isegi tõhusam.

3.3 Toetav kogukond

Karm (2007) toob esile, et täiskasvanukoolitajad kasutavad õpetamiskogemuste tõlgendamiseks ja sellest õppimiseks ka arutelusid kaaskoolitajatega. Autor (*ibid.*, 2007) märgib, et täiskasvanukoolitaja vajab toetava praktikakogukonna olemasolu kuuluvustunde tekkimiseks, professionaalseks arenguks ning oma kogemuste reflekteerimiseks.

Wenger'i ja Snyder'i (2000) määratluse järgi on praktikakogukond grupp inimesi, keda ühendab sarnase töö tegemine. Praktikakogukonna peamiseks eesmärgiks on toetada liikmete arengut üksteisega kogemuste vahetamise ja üksteiselt õppimise kaudu. See protsess võib toimuda nii organisatsioonide siseselt kui ka organisatsioonide või riikide üleselt (*ibid.*, 2000).

Davenport ja Prusak (2000) kirjeldavad praktikakogukonda kui inimeste endi initsiatiivil moodustunud gruppi, kelle eesmärgiks on üksteist toetades omandada täiendavaid teadmisi. Autorid (*ibid.*, 2000) lisavad, et kui formaalsete töögruppide puhul määratakse liikmed kellegi poolt, siis praktikakogukonnad on iseorganiseeruvad ehk algatatud töötajate poolt, kuna nad jagavad ühiseid tööpraktikaid, huve või eesmärke.

Praktikakogukonnas põimuvad omavahel liikmete teadmised ning toimub nende pidev konstrueerimine ja jagamine (Yamklin & Igel, 2012). Kogukonnas õppimise käigus õppija omandab ja loob teadmisi, oskusi, osaleb kogukonnas ning oma mõtlemise, rääkimise ja tegevusega ühtlasi ka kujundab seda (Karm, 2007).

Viimasel ajal on avastatud, et praktikakogukond on tõhus vahend õppimiseks ja muutuste elluviimiseks organisatsioonis ja selle kasu võib olla märkimisväärne (Pandey & Dutta, 2013). Wenger ja Snyder (2000) toovad välja mitu võimalust, kuidas praktikakogukonnad saavad organisatsioonile lisaväärtust luua: aitavad alustada uusi tegevussuundi, lahendada kiirelt probleeme ja vahendada parimaid praktikaid.

Lee *et al.* (2015), kes uurisid praktikakogukonda kuulumisega kaasnevat (individuaalseid ja organisatsioonilisi) kasusid projektijuhtide hulgas leidsid, et individuaalsel tasandil on suurimaks kasuteguriks võimalus luua kontakte ja suhelda ning õppida teiste kogemustest. Autorid (*ibid.*, 2015) toovad välja, et organisatsiooni tasandil on suurimateks kasuteguriteks töö edukam teostamine ja üldine töö kvaliteedi paranemine organisatsioonis.

McDermott (2000) on tuvastanud kriitilised tegurid praktikakogukonna eduks, mis jagunevad nelja peamisse kategooriasse: juhtimine (huvitavad teemad, liikmete seas austatud eestvedaja, aeg ja võimalus osaleda), kogukond (isiklike suhete loomine, pühendunud tuumik, võimalused vahetada mõtteid ja kogemusi), tehniline võimekus (stabiilsete ja kergesti kasutatavate tehniliste vahendite olemasolu) ja isiklikud väljakutsed (usaldus). Sandrock (2006) toob samuti välja mitmed potentsiaalsed praktikakogukonna edutegurid: selge eesmärk, tuumiku olemasolu, eestvedaja, juhtkonna toetus, osa võtmine, isiklik kasu, kogukonna edendamine, sisu kvaliteet, usaldus ja kasutajasõbralik tehnoloogia.

Organisatsioonid saavad toetada praktikakogukondade teket luues selleks soodsa keskkonna ja võttes arvesse kriitilisi eduks vajaminevaid tegureid. Jagasia *et al.* (2015) toovad enda uuringu tulemustele tuginedes välja kogukonda toetavad tegevused, mis peaks organisatsioonis tagatud olema: funktsionaalne tugi rollide ja kohustuste määratlemiseks, aja võimaldamine kogukonnas osalemiseks, IT tugi, kommunikatsioonitugi ja tugi sisu kvaliteedi saavutamisel, mis motiveeriks liikmeid kogukonnas osalema.

Autorid (*ibid.*, 2015) toovad esile, et organisatsioonidel on võimalik oma potentsiaalseid liikmeid mitmel viisil motiveerida, et nad pühendaksid kogukonnas osalemiseks aega: julgustades; andes mõista, et osalemine kogukonnas on üks oluline osa tema tööst; tunnustades; innustades osa võtma, kuna selle kaudu avaneb võimalus täiendada valdkonnaalaseid väärtuslikke teadmisi; ning võttes kogukonnas osalemist arvesse töösoorituse hindamisel.

Karmi (2007) poolt täiskasvanukoolitajate hulgas läbiviidud uuringu tulemused näitasid, et tuntakse puudust kogukonnast, professionaalsetest vestlustest ja süsteemsest kriitilisest refleksioonist. Autor (*ibid.*, 2007) lisab, et kui koolitaja piirdub vaid isiklikest kogemustest õppimisega ega pea vajalikuks luua teoreetilist tausta ja arendada refleksioonioskusi, võib koolitaja isiklik õpetamisteooria jääda piiratuks ning takistada professionaalset arengut.

Sisekoolitajad vajavad lisaks tehnilisele toele ka toetava suhtlusvõrgustiku olemasolu. Organisatsioon saab toetada sisekoolitajaid vastastikku toetava sisekoolitajate kogukonna loomisega, et tagada vastastikune kogemuste ja vajalike oskuste edasiandmine.

3.4 Algajate koolitajate juhendamine

Swanson ja Falkman (1997) märgivad, et kogenud kaaskoolitajate tagasiside ja praktilised nõuanded on eriti tähtsad ja kasulikud algajatele sisekoolitajatele esimeste koolituste läbiviimisega seotud probleemide lahendamisel. Karm (2007) toob samuti enda uuringule tuginedes esile, et algajatel täiskasvanukoolitajatel on suur vajadus saamaks nõu ja tuge.

2006.aastal Euroopa Kutseõppe Arenduskeskus tellimusel Kutsehariduse Seirekeskuse poolt tehtud ülevaates „Täienduskoolitus täiskasvanutele“ toodi välja mitmeid meetmeid

organisatsioonides täiendkoolituse läbiviimise tagamiseks. Ülevaates rõhutati organisatsioonidel ühe tegevusena keskenduda tugisüsteemide (nt mentorite kasutamine) arendamisele. (Kiviselg *et al.*, 2006)

Traditsionaalne mentorlus tähendab koostöövormi noorema ja vanema kolleegi vahel, mille eesmärgiks on toetada noorema isiklikku arengut nõu andmise ja tagasisidestamise kaudu (Ragins & McFarlin, 1990). Hezletti ja Gibsoni (2005) määratluse järgi on mentorlus personali arendamise ja arengu toetamise vorm, kus kogunud kolleeg (mentor) aitab vähem kogunud töötajat (mentee) eesmärgiga suurendada tema professionaalset ja isiklikku arengut.

Lankau ja Scandura (2002) poolt läbiviidud uuringu tulemused näitavad, et mentorlus soodustab mentee õppimist, parandab tema arusaama rollist ja kohustustest ning tõstab tööga rahulolu, mis võib omakorda mõjutada töötulemusi. Hezlett ja Gibson (2005) leidsid samuti, et lisaks võimalusele õppida võib mentorlus mõjutada karjäärivõimaluste tekkimist organisatsioonis, ametikõrgenduse saamist ja töösooritust.

Kuna mentorlussuhe on koostööl põhinev ja vastastikune, siis mõjutab see ka mentori arengut. Stenfors-Hayes *et al.* (2010) poolt läbiviidud uuringu tulemused kinnitavad, et mentoriks olemine võib tõsta nii enesearengut kui ka professionaalset arengut (näiteks õpetamisoskuse ja õpilastega suhete paranemine).

Hudson (2010) toob esile, et mentorlust on juba kaks aastakümnet edukalt rakendatud algajate õpetajate hulgas, et arendada nende pedagoogilisi teadmisi ja oskusi. Mentorlus on koostöösuhe algaja õpetaja (mentee) ja kogunud õpetaja (mentor) vahel, kus mentor kasutab enda pedagoogilisi teadmisi ja kogemusi suunamaks mentee arengut ning annab sellist tagasisidet, mis ajendaks menteed mõtlema kriitiliselt, märkama lahendusi probleemidele ning analüüsima olukordi erinevatest vaatenurkadest (*ibid.*, 2010). Hudson *et al.* (2013) märgivad, et mentor annab menteele nõu planeerimisel, ajakava paika panemisel, ettevalmistamisel, sobivate õpistrateegiatega valimisel, probleemide lahendamisel, küsimuste esitamisel, läbiviimisel (ülesehitus, ajastus), hindamisel ja toob välja enda vaatepunkte tõhusaks õpetamiseks.

80-ndatel tõi Kram välja mentorluse kaks peamist funktsiooni: karjääri arengu toetamine ja psühhosotsiaalne tugi. Karjääri arengu toetamist kirjeldab Kram kui uute spetsialistide abistamist nende ametis. See hõlmab tuge uute ülesannete vastuvõtmisel ning juhendamist ja suunamist, mis aitab saavutada edu. Psühhosotsiaalset tuge kirjeldab Kram kui algaja eneseusu ja emotsionaalset heaolu toetamist. Psühhosotsiaalne tugi hõlmab eeskujuks olemist ja nõustamist keerulistes olukordades, mis võivad ette tulla. (Israel *et al.*, 2014)

Karjääri arengu toetamist koolitamise kontekstis võib tõlgendada kui otsest koolitamisega seotud juhendamist. Siia alla kuuluvad näiteks tugi koolitusprogrammi koostamisel, nõuanded koolituse läbiviimiseks ja toetava tagasiside andmine. Psühhosotsiaalset tuge võib tõlgendada kui emotsionaalset tuge kogunud sisekoolitaja poolt. Emotsionaalse toe läbi võib kogunud sisekoolitaja aidata algajal mõista, mida tähendab olla koolitaja ning kuidas tulla toime koolitamisega kaasneva ärevuse ja pingega.

4 EMPIIRILINE UURING

Magistritöö raames uuriti, kuidas toimub MTA näitel sisekoolitajate valik, koolitusala ettevalmistamine ja arengu toetamine ning kuidas toetavad juhid sisekoolitajate tegevust. Samuti selgitatakse välja, milliseid nõudeid peetakse MTA-s sisekoolitajate valiku puhul oluliseks. Peatükis tutvustatakse MTA-t, kirjeldatakse uurimistöö metoodikat ning esitatakse uuringu tulemused.

4.1 Maksu- ja Tolliamet

Maksu- ja Tolliamet on rahandusministeeriumi haldusalas tegutsev riigiasutus, kus töötab ligikaudu 1550 töötajat. MTA peamiseks tegevuseks on kokku koguda riigi maksutulud, kaitsta ühiskonda ja majandust ning hõlbustada ettevõtlust. Asutus jaguneb mitmeteks allüksusteks ja osakondadeks. Suurimateks osakondadeks on kontrolliosakond, kus töötab ligi 500 revidenti ning tolliosakond, kus töötab samuti ligi 500 inimest.

MTA kogu koolitustest moodustavad sisekoolitused ligikaudu 60-65%. Suur sisekoolituste maht on põhjustatud peamiselt organisatsiooni tegevuse spetsiifilisusest ehk teadmus mitmete valdkondade osas asub asutuse sees. Kõrget sisekoolituste mahtu mõjutab ka organisatsiooni suurus – MTA-s on tööle üle 1500 töötaja. Organisatsiooniväliselt on kõikide töötajate koolitamine nii rahaliselt kui ka ajaliselt kulukas. Sellest johtuvalt tegutseb amet kulusäästlikkuse printsiibil, mille eesmärgiks on tuua teadmus mõnede töötajate abil asutusse ja jagada see sisekoolituste kaudu teistele edasi. Kuna sisekoolituste maht on kõrge ning MTA jaoks on sisekoolituse kui personaliarendamise vormi ja sisekoolitajate arendamine oluline, siis on see ka üheks oluliseks põhjuseks, miks antud teema sai valitud.

4.2 Metoodika

Uuringu raames viidi sisekoolitajate hulgas läbi küsitlus ning intervjueriti juhte, personalijuhti ja kahte pikaajalise staažiga sisekoolitajat. Küsitluse puhul oli valimiks sihipärane valim ehk koostöös personalijuhiga otsustati välja valida koolitajad, kes eelneva kahe aasta jooksul on läbi viinud sisekoolituse kestvusega üle 20 akadeemilise tunni. Informatsioon küsitluse läbiviimisest koos viitega küsimustikule edastati sisekoolitajate e-posti aadressidele. Sisekoolitajatel oli küsitlust võimalik täita elektrooniliselt kahe nädala

jooksul ajavahemikus 25.01-07.02.2016. Küsitluse läbiviimiseks kasutati veebikeskkonda *FreeOnlineSurveys*. Küsitluse täitmine oli anonüümne, millest teavitati nii e-kirja teel kui ka ankeedi sissejuhatavas osas.

Töö eesmärgi saavutamiseks viidi lisaks küsitlusele läbi individuaalsed intervjuud allüksuste juhtidega, personalijuhi ning kahe pikaajalise staažiga sisekoolitajaga. Juhtide puhul oli uuritavaks valimiks 7 allüksuse juhti kolmest suurima sisekoolitusmahuga osakonnast. Individuaalsete intervjuude läbiviimisel kasutati struktureeritud intervjuusid. Etteantud küsimused oli avatud, mis võimaldasid intervjuueeritavatel rääkida teemast laiemalt ja anda põhjalikke vastuseid.

Intervjuude läbiviimisel personalijuhi ja kahe pikaajalise staažiga sisekoolitajaga kasutati samuti struktureeritud intervjuusid. Küsimused põhinesid Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse poolt kirjeldatud üldistel nõuetel sisekoolitajatele. Intervjuude eesmärgiks oli välja selgitada, millised Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse poolt kirjeldatud nõuded sobivad sisekoolitajate valikul MTA-le.

Küsimustiku koostamisel lähtuti Martin ja Hrivnak (2009), Broad (1997), Ray (2006), Johnson ja Leach (2001), Bartlett (2003), Karm (2007) ja Stenfors-Hayes *et al.* (2010) teoreetilistest seisukohtadest ning Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse poolt välja töötatud pidepunktidest sisekoolitaja arengu toetamisel. Uuritavate valdkondade valik tehti magistritöös püstitatud kolme uurimisküsimuse alusel eesmärgiga saada neile analüüsi tulemusena vastused.

Küsimustik (Lisa 1) koosnes ühest vastajate andmeid puudutavast osast, kolmest sisulisest osast ja ühest avatud küsimusest (kokku 14 küsimust). Küsimustiku esimene osa koosnes kahest vastusevariantidega küsimusest, kus paluti sisekoolitajatel märkida oma staaž koolitajana ja sisekoolitajana tegutsemise põhjused (võimalik oli valida mitu vastuvarianti).

Küsimustiku teises osas uuriti vastajate hinnanguid olemaolevale olukorrale sisekoolitajate ettevalmistuse ja sisekoolitajate arengu toetamise osas. Teine osa koosnes neljast vastuvariantidega küsimusest, millest kahe puhul oli võimalik valida mitu vastuvarianti. Kahe küsimuse osas oli vastajatel võimalus enda valikuid ka põhjendada.

Kolmandas osas selgitati välja, millised on vastajate ettepanekud sisekoolitajate valikuks, ettevalmistamiseks ja arengu toetamiseks MTA-s. Küsimustiku kolmas osa koosnes kolmest vastuvariantidega küsimusest, millest kõigi puhul oli vastajatel võimalik valida mitu vastuvarianti.

Neljandas osas uuriti vastajate motivatsiooni olla sisekoolitaja ja enesearengule suunatud. Küsimustiku neljas osa koosnes neljast vastuvariantidega küsimusest, millest kahe puhul oli võimalik valida mitu vastusevarianti. Kahe vastusevariantidega küsimuse osas oli vastajatel võimalus enda valikuid põhjendada.

Juhtidega intervjuu küsimuste koostamisel (Lisa 2) lähtuti Broad (1997) poolt välja töötatud nõuannetest juhtide kaasamiseks, toetamiseks sisekoolitajate tegevust ja kindlustamiseks seeläbi õpitu ülekannet tegelikku töösooritusse. Intervjuude abil kogutud andmete analüüsimise tulemusena selgus, milliseid tegevusi juhid hetkel sisekoolitajate tegevuse toetamisel rakendavad. Võrreldes intervjuude tulemusi teoreetiliste seisukohtadega, töötatakse välja soovitud juhtidepoolseks toeks sisekoolitajatele.

Intervjuu küsimuste koostamisel personalijuhile ja sisekoolitajatele (Lisa 3) lähtuti Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse poolt kirjeldatud üldistel nõuetel sisekoolitajatele. Intervjuude andmete analüüsimise tulemusena selgus, milliseid Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse poolt kirjeldatud nõudeid peavad intervjuueeritavad skaalal 1-7 (kus 1=ei ole üldse oluline ja 7=väga oluline) oluliseks kasutada sisekoolitajate valikul ja arendamisel MTA-s.

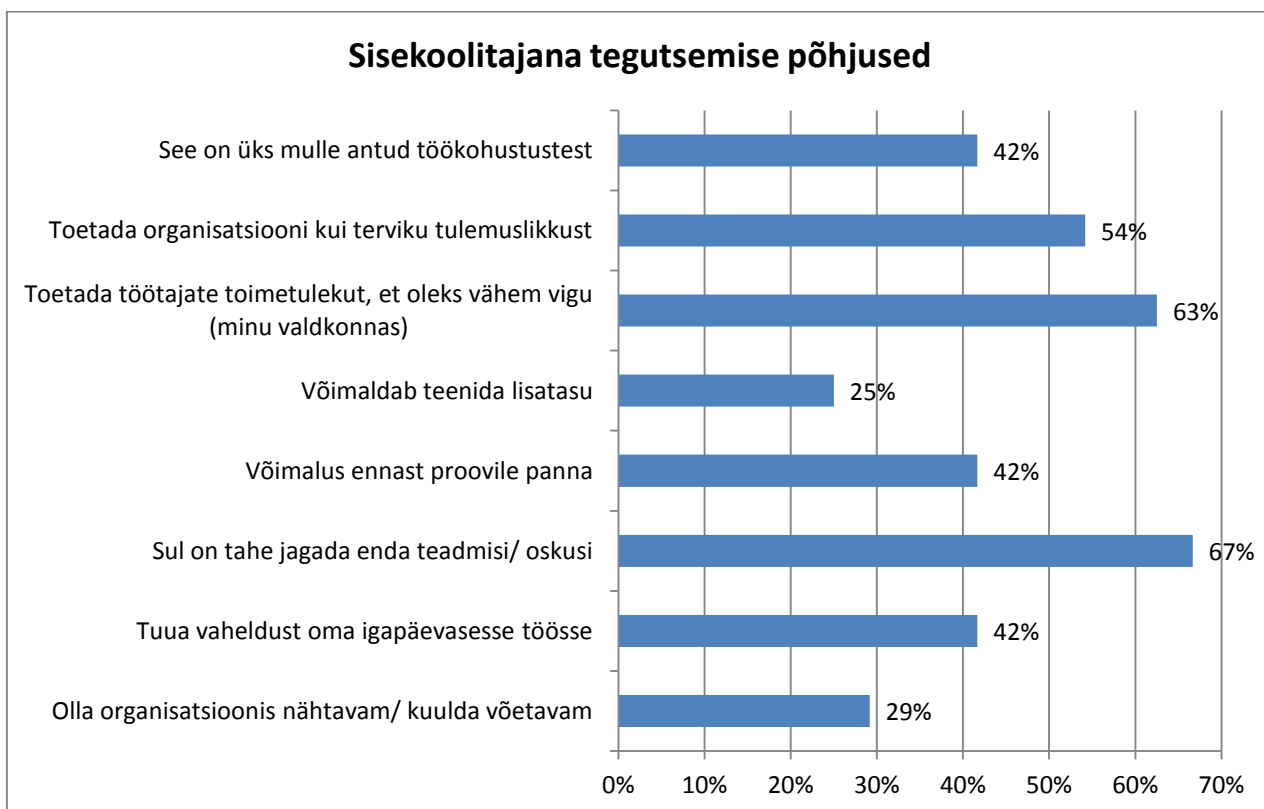
Küsitluse tulemusi analüüsiti tabelarvutusprogrammi MS Exceli abil. Andmete statistiliseks analüüsimiseks kasutati suhtarve ja kirjeldavat statistikat ehk vastusevariantidele antud hinnangud kodeeriti, andes neile väärtused 1-5 (1= ei ole üldse rahul, 5= täiesti rahul). Tulemuste analüüsimiseks arvutati välja aritmeetilised keskmised ning korrelatsioonanalüüsi kaudu kontrolli nähtuste omavahelisi seoseid ja tugevust. Selleks kasutati Pearsoni korrelatsioonikordajat, mis uurib seost kahe nähtuse (arvulise tunnuse) vahel, kus korrelatsioonikordaja +1 näitab kahe muutuja täielikku ühist positiivset seost ning -1 kahe muutuja täielikku vastupidist seost (Ghuri & Grønhaug, 2004). Tulemusi tõlgendati järgnevalt: 0-0,1 – seos puudub; 0,1-0,3 – nõrk seos; 0,3-0,5 – mõõdukas seos; 0,5-0,8 – tugev seos; 0,8-0,9 – väga tugev seos. Avatud küsimust „Mida

sooviksid omalt poolt lisada? Millised on Sinu ettepanekud MTA sisekoolituse tulemuslikkuse tõstmiseks?“ analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodiga.

Intervjuude tulemusi analüüsiti juhtumiülese ehk horisontaalse analüüsi tehnika abil. Erinevatest intervjuudest koguti kokku kõik konkreetse teema kohta käivad tekstiosad andes teemadele koodid ning seejärel võrreldi iga teema käsitlemist kõigi kogutud intervjuude lõikes. Analüüsi eesmärgiks oli leida intervjuudest läbivad teemad ja võrdlemise kaudu luua eeldused üldistuste tegemiseks.

4.3 Küsitluse tulemused

Küsimustikule vastasid 30 sisekoolitajast 24 (80%), kellest 29% oli sisekoolitaja staažiga 2-5 aastat ja 71% staažiga üle 5 aasta. Sisekoolitajana tegutsemise põhjused (kus vastajatel oli võimalus valida mitu vastuvarianti) on esitatud joonisel 1.



Joonis 2. Sisekoolitajana tegutsemise põhjused

Allikas: Autori koostatud

Tulemuste põhjal selgus, et vastuse variant „võimalus teenida lisatasu“ osutus valituks ainult üle 5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajate hulgas. Samuti nähtus tulemustest, et

kõik 2-5 aastase staažiga vastajad märkisid ära vastuse variandi „võimalus ennast proovile panna“, samal ajal kui üle 5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajate hulgas märkisid selle ära vaid 3 (18% üle 5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajatest).

4.3.1 Hinnangud olemasolevale olukorrale

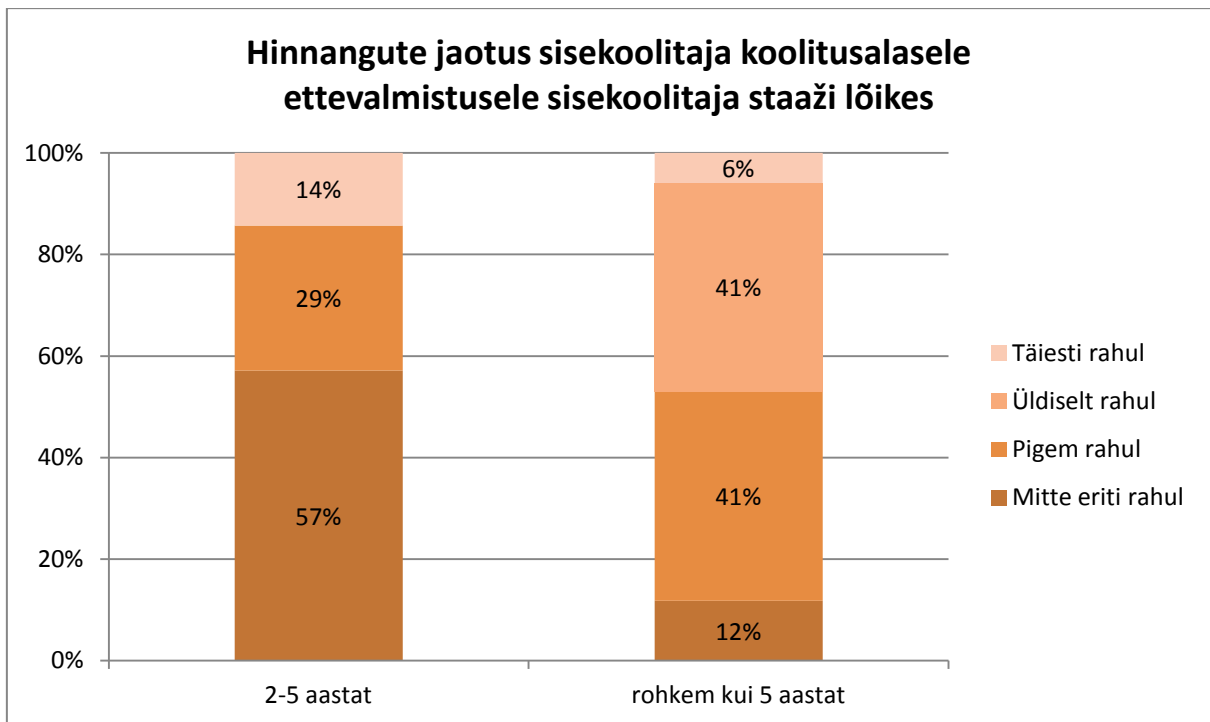
Küsimustiku teise teemaploki kaudu selgitati välja, kui rahul on vastajad praeguse sisekoolitajate koolituselase ettevalmistusega ja arengu toetamisega, milliseid ettevalmistavaid tegevusi on organisatsioon neile pakkunud ning kuidas on organisatsioon nende arengut sisekoolitajana toetanud.

Sisekoolitajate koolituselasele ettevalmistusele antud keskmine hinnang (skaalal 1-5, kus 1= ei ole üldse rahul, 5= täiesti rahul) oli 3,2. Vastajatest 38% on praeguse sisekoolitajate koolituselase ettevalmistusega pigem rahul, kuid mitte täiesti rahul. Põhjendustena toodi välja, et palju tuleb materjale ise otsida ning minimaalsel määral on koolitused sisekoolitajate jaoks saadaval olnud, kuid organisatsioon võiks rohkem ja erinevate nurkade alt sisekoolitajaid ette valmistada.

8% vastajatest on sisekoolitajate koolituselase ettevalmistusega täiesti rahul. 29% vastanutest leiab, et on üldiselt rahul ning 25% märkis, et ei ole praeguse ettevalmistusega eriti rahul. Seda gruppi (6 sisekoolitajat), kes ei ole praeguse ettevalmistusega eriti rahul, iseloomustab see, et organisatsioon on pakkunud neile vähesel määral ettevalmistavaid tegevusi (kahe hinnangul on piirdunud vaid koolitusspetsialisti poolse instrueerimise ja konsultatsiooniga ning kahe hinnangul on võimaldatud vaid koolitaja koolituse läbimine) ja osad neist ei ole üldse mingit ettevalmistust saanud (2 vastajat).

Nendest, kes olukorraga eriti rahul ei ole, tõigi üks sisekoolitaja põhjenduseks välja, et ta ei ole mingit ettevalmistust saanud. Kaks sisekoolitajat toovad esile, et ettevalmistus on piirdunud vaid ühe sisekoolitaja koolitusega, kellest ühe hinnangul on jäänud väheks. Ükski vastaja ei toonud välja, et ei ole praeguse sisekoolitajate koolituselase ettevalmistusega üldse rahul.

Sisekoolitaja staaži alusel jagunesid hinnangud sisekoolitaja koolituselasele ettevalmistusele alljärgnevalt (Joonis 3).



Joonis 3. Hinnangute jaotus sisekoolitaja koolituslasele ettevalmistusele sisekoolitaja staaži alusel

Allikas: Autori koostatud

Tulemustest nähtub, et praeguse koolituslase ettevalmistusega on rahulolu kõrgem üle 5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajate hulgas. Sisekoolitajate koolituslasele ettevalmistusele antud keskmine hinnang üle 5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajate hulgas oli 3,4 ja 2-5 aastase staažiga vastajate hulgas 2,7.

Järgmisena oli võimalik vastajatel märkida sisekoolitajaks ettevalmistavad tegevused, mida organisatsioon on neile pakkunud. Enamus vastajatest (75%) tõi välja, et on läbinud koolitaja koolituse. Neljandik (25%) vastanutest märkis, et on osalenud õppijana teise sisekoolitaja poolt läbiviidud (tema valdkonna) koolitusel. Vähem toodi välja koolitusspetsialisti poolset instrueerimist ja konsultatsiooni (17%). Kolm vastajat (13%) märkisid, et organisatsioon ei ole pakkunud mingeid koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi. Neist kaks ei ole ka praeguse sisekoolitajate ettevalmistusega eriti rahul ja üks oli vastaja, kes on vaatamata sellele koolituslase ettevalmistusega siiski pigem rahul.

Järgnevalt uuriti seost praeguse sisekoolitajate ettevalmistusega rahulolu ja organisatsiooni poolt pakutavate ettevalmistavate tegevuste vahel. Tulemustest nähtub, et nende vahel on tugev positiivne seos ($r=0,6$). Seega võib välja tuua, et rahulolu praeguse sisekoolitajate

ettevalmistusega on kõrgem nende vastajate hulgas, kellele on pakutud mitmeid ettevalmistavaid tegevusi ning madalam nende hinnangul, kellele ei ole mingeid koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi pakutud või on piiratud vaid mõne üksiku tegevuse pakkumisega.

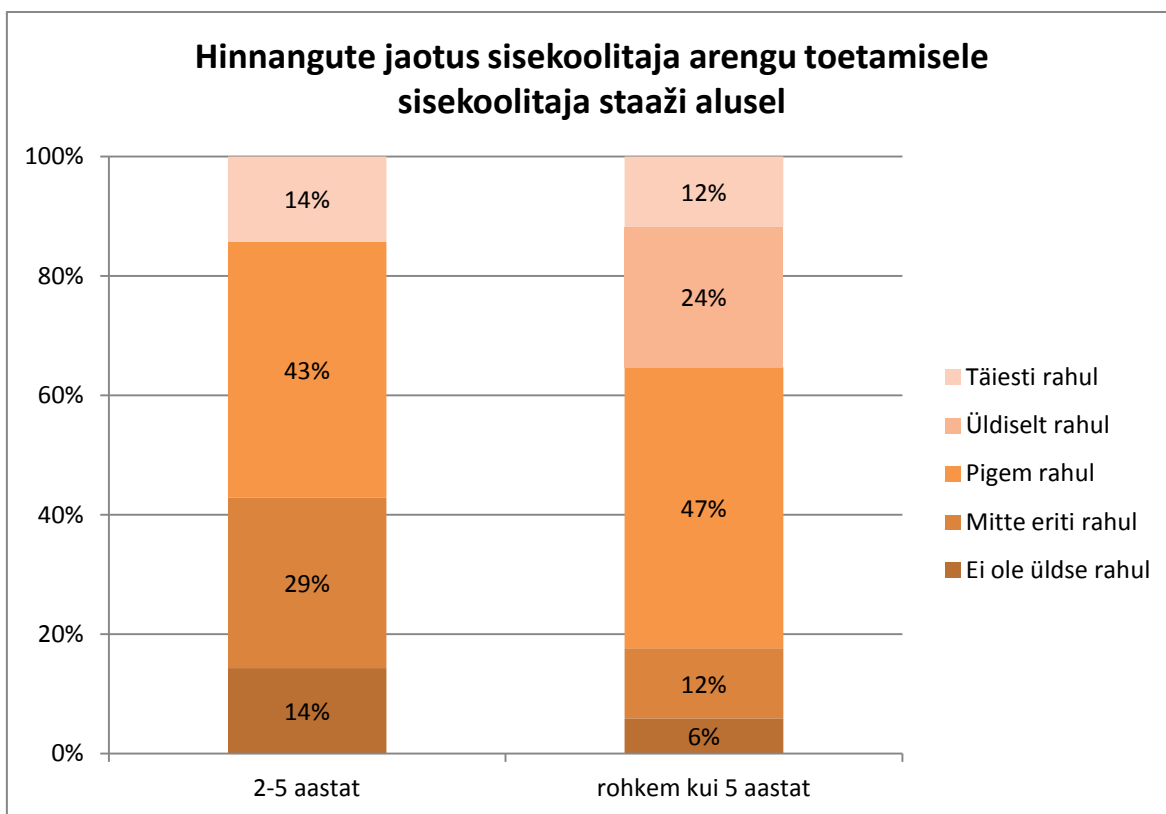
Sisekoolitajate koolituselase ettevalmistusega täiesti rahul olevad vastajad on läbinud nii koolitaja koolituse kui ka saanud instrueerimist ja konsultatsiooni koolitusspetsialistilt. Praeguse koolituselase ettevalmistusega üldiselt rahul olevad vastajad on kõik läbinud koolitaja koolituse ning neist peaaegu pooled (43%) osalenud lisaks veel õppijana teise sisekoolitaja poolt läbiviidud (tema valdkonna) koolitusel.

Sisekoolitajate koolituselase ettevalmistusega pigem rahul olevatest 9 vastajatest on läbinud koolitaja koolituse 7 (78%) ning 2 neist osalenud lisaks veel õppijana teise sisekoolitaja poolt läbiviidud (tema valdkonna) koolitusel. 1 vastajatest on osalenud ainult õppijana teise sisekoolitaja poolt läbiviidud (tema valdkonna) koolitusel ning ühele vastajale ei ole organisatsioon pakkunud mingeid koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi.

Peaaegu pooled kõikidest vastajatest (46%) on praeguse **sisekoolitajate arengu toetamisega** pigem rahul. Põhjendustena toodi välja, et viimasel ajal ei ole sisekoolitajale suunatud tegevusi olnud ning ei olda kursis praeguse sisekoolitajate arengu toetamisega, mistõttu ei osata hinnata. Sisekoolitajate arengu toetamisele antud keskmine hinnang oli 3,1.

3 vastajat (12%) on sisekoolitajate arengu toetamisega täiesti rahul, kellest üks kommenteerib enda hinnangut järgmiselt: „aegade jooksul on kogu aeg paranenud“. 17% vastajatest märgib, et on praeguse toetusega üldiselt rahul. Neist üks vastaja põhjendab enda hinnangut sellega, et viimasel ajal ei ole talle koolituste tagasisidet edastatud. 17% vastajatest ei ole sisekoolitajate arengu toetamisega eriti rahul. Põhjendustena tuuakse välja, et tuge ei tunta ning pigem tuleb iseseisvalt õppida, lugeda, uurida. Kaks vastajat (8%) ei ole sisekoolitajate arengu toetamisega üldse rahul ja põhjendab hinnangut järgmiselt „Arenen iseseisvalt, ei ole saanud tuge arengu osas...Ei pea siin silmas koolituste korraldamist/ organiseerimist, siin on tugi olemas“.

Sisekoolitaja staaži alusel jagunesid hinnangud sisekoolitajate arengu toetamisele alljärgnevalt (Joonis 4).



Joonis 4. Hinnangute jaotus sisekoolitaja arengu toetamisele sisekoolitaja staaži alusel
Allikas: Autori koostatud

Sisekoolitajate arengu toetamisele antud keskmine hinnang oli nii üle 5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajate hulgas kui ka 2-5 aastase staažiga vastajate hulgas 3,1. Seega võib välja tuua, et sisekoolitajate koolitusalasale ettevalmistusele antud hinnangutega sarnast tendentsi välja ei joonistunud.

Järgnevalt töid vastajad välja tegevused, kuidas on organisatsioon nende arengut sisekoolitajana toetanud. Alla poole vastajatest (42%) märkisid, et toimub järjepidev õppijate tagasiside analüüs ja arutelu koolitusspetsialistiga. 21% vastajatest tõi esile selle, et organisatsioon pakub eelisvõimalusi arenemiseks nii erialases kui ka koolitamise alases valdkonnas (koolitaja omal valikul). 13% vastajatest märkis, et toimuvad regulaarsed arenguestlused otsese juhiga, kus räägitakse ka tegevusest sisekoolitajana. 5 vastajat (21%) töid välja, et organisatsioon ei toeta arengut kuidagi. Neist üks ei ole praegu sisekoolitajate arengu toetamisega üldse rahul, kaks ei ole eriti rahul ning kaks on vaatamata sellele, et organisatsioon ei toeta, siiski pigem rahul. 3 vastajat märkisid ka

vastusevariandi „muu (kirjeldage)“, kellest üks toob esile otsustusvabaduse uute koolituste sisustamisel/ ülesehitamisel, üks märgib, et sisekoolitajate arendamise valdkonnas on vaikne olnud ning üks vastaja ei oska midagi välja tuua.

Järgmisena uuriti seost praeguse sisekoolitajate arengu toetamisega rahulolu ja organisatsiooni poolt pakutavate arengut toetavate tegevuste vahel. Tulemustest nähtub, et nende vahel on tugev positiivne seos ($r=0,5$). Seega võib välja tuua, et rahulolu sisekoolitajate arengu toetamisega on kõrgem nende sisekoolitajate hulgas, kes on mingitki tuge saanud või tunnetanud ning madalam nende hulgas, kelle hinnangul organisatsioon kuidagi arengut ei toeta.

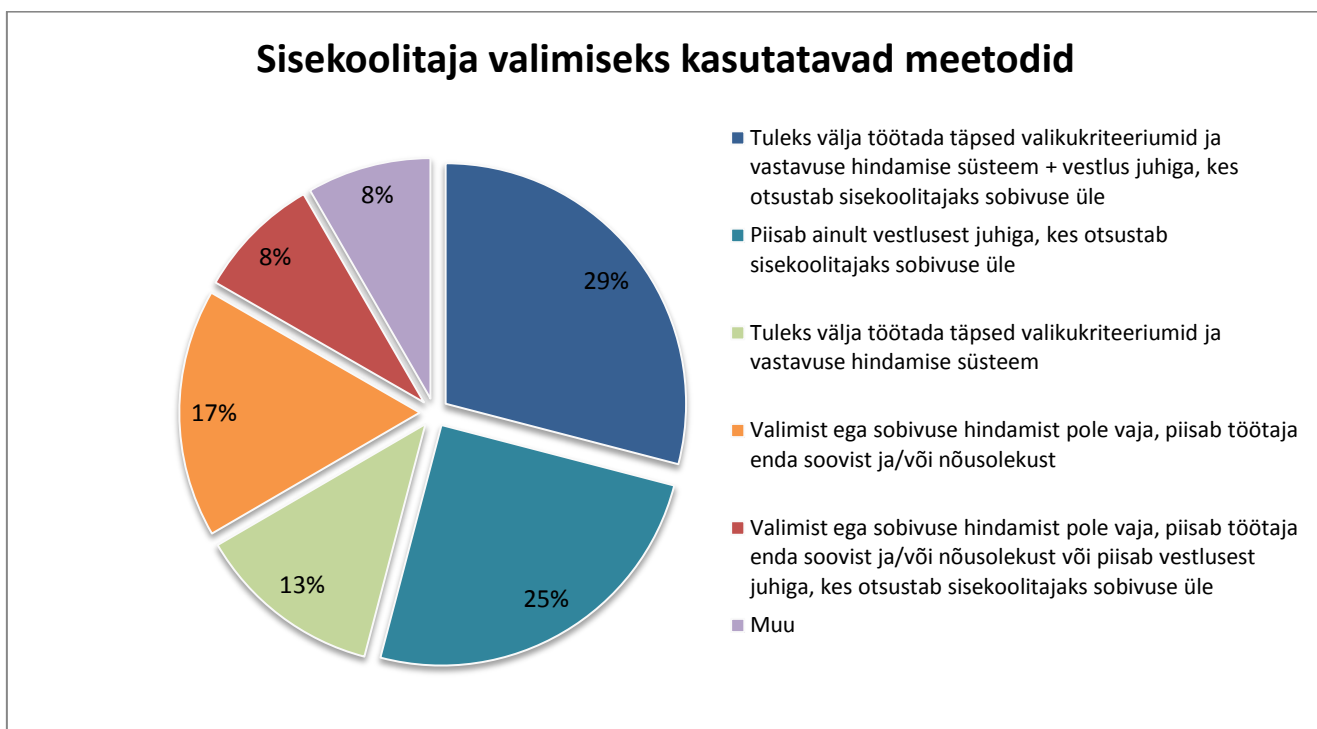
Teise teemaploki tulemustele tuginedes saab kokkuvõtvalt väita, et sisekoolitajate koolitusala ettevalmistusega ollakse pigem rahul, kuid mitte täiesti rahul. Samuti nähtus tulemustest, et rahulolu praeguse sisekoolitajate ettevalmistusega on kõrgem nende vastajate hulgas, kellele on pakutud mitmeid ettevalmistavaid tegevusi ning madalam nende hinnangul, kellele ei ole mingeid koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi pakutud või on piiratud vaid mõne üksiku tegevuse pakkumisega..

Sisekoolitajate arengu toetamisega ollakse samuti sarnaselt ettevalmistusega pigem rahul, kuid mitte täiesti rahul. Tulemuste põhjal selgus, et rahulolu sisekoolitajate arengu toetamisega on kõrgem nende sisekoolitajate hulgas, kes on mingitki tuge saanud või tunnetanud ning madalam nende hulgas, kelle hinnangul organisatsioon kuidagi arengut ei toeta.

4.3.2 Sisekoolitajate poolt tehtud ettepanekud

Küsimustiku kolmanda teemaploki kaudu selgitati välja, milliseid valikumeetodeid tuleks sisekoolitajate valimisel kasutada ning milliseid koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi ja arengut toetavaid tegevusi peaks organisatsioon (vastajate hinnangul) pakkuma.

Vastajate hinnangud sisekoolitaja valimiseks kasutatavate meetodite osas on esitatud joonisel 5.



Joonis 5. Sisekoolitaja valimiseks kasutatavad meetodid

Allikas: Autori koostatud

Tulemuste põhjal võib välja tuua, et enamuse (67%) vastajate hinnangul tuleks sisekoolitaja valikul potentsiaalse kandidaadi koolitajaks sobivust hinnata ning ei piisa vaid töötaja enda soovist ja/ või nõusolekust.

Vastanutest 4 (17%) leiavad, et sisekoolitajate valimist ega sobivuse hindamist pole vaja ja piisab vaid töötaja enda soovist ja/või nõusolekust. Neist üks kommenteerib enda valikut järgmiselt: „Koolitaja initsiatiiv ja soov õpetada on kõige tähtsamad“. Üks vastaja põhjendab enda hinnangut sellega, et sisekoolitaja töö peaks olema vabatahtlikkuse alusel. 2 vastajat (8%) toovad esile, et piisab töötaja enda soovist ja/või nõusolekust, kuid tuleks vestelda ka juhiga, kes otsustab sisekoolitajaks sobivuse üle. Vastanutest 2 valisid variandi „muu“, kellest üks toob välja, et tihti oleneb koolitaja valik tulenevalt tema tööülesannetest ja teine märgib, et koolitajal peab olema esinemisjulgus, korralikud teadmised ja oskus neid ka edasi anda.

Üks vastaja märkis ära kõik variandid ning põhjendas enda hinnangut järgmiselt: „kõik variandid justkui sobiksid... kõige olulisem, et isik on koolituse teemas pädev ning räägiks asjast nii nagu organisatsioonile vajalik, mitte nii nagu on tema enda siseveendumus“.

83% vastajatest toob välja, et organisatsioon peaks **sisekoolitaja ettevalmistamiseks** võimaldama koolitaja koolituse läbimise. 63% vastajate hinnangul peaks organisatsioon võimaldama juhendaja (mentori) olemasolu, kes oleks toeks esimeste koolituste läbiviimisel ja annaks tagasisidet.

46% vastajatest märgivad, et peaks olema võimalus osaleda õppijana teise sisekoolitaja poolt läbiviidud (vastaja valdkonna) koolitusel. Sama suur hulk vastajaid (46%) leiab, et peaks olema tagatud instrueerimine ja konsultatsioon koolitusspetsialistilt.

Üks vastaja on märkinud variandi „muu“ ja põhjendab seda järgmiselt: „Organisatsioon peaks andma aega sisekoolituste ettevalmistamiseks - kohe ette nähtud teatud päevad, et jõuaks teha koolitusmooduli valmis ja vajadusel otsida/leida materjale. Praegu käib kõik teise põhitöö kõrvalt - mis tähendab, oma vabasta ajast tegelikult“.

Ükski küsimustikule vastajatest ei toonud esile, et organisatsioon ei peaks kuidagi koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi pakkuma.

79% vastajatest toob välja, et **organisatsioon peaks sisekoolitaja arengu toetamiseks** pakkuma võimalust end arendada nii erialases kui ka koolitamise alases valdkonnas sisekoolitaja omal valikul. 58% vastanute hinnangul peaks sisekoolitajate arengu toetamiseks olema tagatud järjepidev õppijate tagasiside analüüs ja arutelu koolitusspetsialistiga. Samuti on üle poolte vastajatest (54%) seisukohal, et arengu toetamiseks oleks vajalik vastastikku toetava sisekoolitajate tiimi olemasolu, kus õpitakse üksteise kogemustest. Vajadus toetava tiimi järgi on kõrgem üle 5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajate hulgas (59%).

Vähem märkisid vastajad, et organisatsioon peaks pakkuma võimalust olla algajatele sisekoolitajatele juhendajaks ja ise selle kaudu koolitajana areneda (38%) ning toimuma peaksid regulaarseid arenguestlused otsese juhiga, kus räägitakse ka tegevusest sisekoolitajana (25%).

Kolmanda teemaploki tulemustele tuginedes saab kokkuvõtvalt väita, et enamus vastajatest (63%) on seisukohal, et sisekoolitaja valikul tuleks töötaja koolitajaks sobivust hinnata ning ei piisa vaid töötaja enda soovist ja/ või nõusolekust.

83% vastajate hinnangul peaks organisatsioon sisekoolitaja ettevalmistamiseks kindlasti võimaldama koolitaja koolituse läbimise. 63% vastajate hinnangul peaks organisatsioon

võimaldama ka juhendaja (mentori) olemasolu, kes oleks toeks esimeste koolituste läbiviimisel ja annaks tagasisidet.

Sisekoolitaja arengu toetamiseks peaks 79% vastanute arvates organisatsioon kindlasti pakkuma võimalust end arendada nii erialases kui ka koolitamise alases valdkonnas sisekoolitaja omal valikul. 58% vastajate hinnangul peaks sisekoolitajate arengu toetamiseks olema tagatud ka järjepidev õppijate tagasiside analüüs ja arutelu koolitusspetsialistiga. 54% vastajatest tõi välja ka vajaduse toetava sisekoolitajate tiimi järgi, mis on kõrgem just üle 5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajate hulgas.

4.3.2 Sisekoolitajate motivatsioon ja enesearengule suunatus

Neljanda teemaploki eesmärgiks oli välja selgitada, kui kõrgeks hindavad vastajad enda motivatsiooni olla sisekoolitaja, mis motiveerib neid tegutsemaks sisekoolitajana, kuidas nad end koolitusalasises töös arendavad ning kui tihti analüüsivad nad sisekoolituste kohta laekuvat tagasisidet.

Keskmine hinnang (skaalal 1-5, kus 1=väga madal ja 5=väga kõrge) motivatsioonile olla sisekoolitaja oli 3,5. 58% vastajatest hindab **motivatsiooni olla sisekoolitaja** mõõdukaks (hinnatud skaalal väärtusega 3). 29% vastajatest hindavad enda motivatsiooni kõrgeks (hinnatud skaalal väärtusega 4), tuues põhjendustena välja, et koolitamine/ pedagoogiline töö meeldib ja koolitajaks olemine aitab ennast arendada. Kolme vastaja (13%) motivatsioon on väga kõrge (hinnatud skaalal väärtusega 5). Ükski vastaja ei hindanud enda motivatsioon olla sisekoolitaja väga madalaks või madalaks.

Sisekoolitaja staaži lõikes olulisi erinevusi ei esinenud: 2-5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajate keskmine hinnang motivatsioonile olla sisekoolitajaja oli 3,4 ning rohkem kui 5 aastase sisekoolitaja staažiga vastajate keskmine hinnang oli 3,5.

Järgnevalt uuriti vastajate motivatsioonitaseme seost nii sisekoolitajate ettevalmistusega rahulolu kui ka sisekoolitajate arengu toetamisega rahulolu vahel. Selgus, et kummagi nähtuse vahel on mõõdukas, pigem nõrk seos – väärtused vastavalt 0,36 ja 0,38. Tulemuste põhjal ei saa järeldada, et ettevalmistuse või arengu toetamisega rohkem rahulolevam vastaja oleks ka kõrge motivatsioonitasemega.

Kõige **rohkem motiveeriks** vastajate hinnangul neid **sisekoolitajana** tunnustamine (mida märkis 75% vastajatest). Üks vastajatest kommenteerib enda valikut järgmiselt: „ei mäleta,

et peale parima valimise kusagil mujal tunnustataks sisekoolitaja töid ja tegemisi ei juhtide ega personaliosakonna poolt“. 68% märkis, et neid motiveeriks sisekoolitajana enesearengu võimaluste avardamine organisatsiooni poolt. 58% vastajatest toob esile, et neid motiveeriks lisatasu suurendamine.

46% vastajatest toob välja, et neid motiveeriks sisekoolitaja positsiooni tugevam rõhutamine ja sisekoolitajate nähtavamaks tegemine organisatsioonis. Neljandik vastajatest (25%) märgib, et neid motiveeriks teadmiste ja oskuste jagamise vormide sisseseadmine sisekoolitajatest kolleegidega. Üks vastaja on märkinud valikuvariandi „muu (nimetage)“ ja toob välja, et teda motiveeriks see, kui koolitatavad saadud materjale kasutaks ja nendest ka õpiks.

83% vastajatest toob välja, et **arendavad end koolitusalas**es töös olles iseõppijad: lugedes ja uurides iseseisvalt teemasid nii erialases kui ka koolitusalas valdkonnas. 68% vastajatest toob esile, et küsitakse õppijatelt tagasisidet koolitusele, analüüsitakse seda ja viiakse vajadusel sisse muudatusi. Neljandik vastajatest (25%) märgib, et kasutatakse võimalust organisatsioonis olla eelisarendatav ning osaletakse aktiivselt koolitustel, seminaridel ja konverentsidel. Üks neist vastajatest lisab kommentaarina, et on küll märkinud antud vastusevariandi, kuid ei ole täheldanud, et on tänu sisekoolitajana organisatsioonis eelisarendatav.

17% vastajatest toob välja, et pöörduakse koolitusspetsialisti poole nõuannete, juhendmaterjalide ja infoallikate leidmiseks ning 13%, et vesteldakse oma koolitusel osalenute juhtidega, küsides nende arvamust ja ettepanekuid koolituste kasuteguri tõstmiseks.

63% kõikidest vastajatest on välja toonud, et **sisekoolituste kohta laekunud tagasisidet analüüsitakse** alati ja seda küsitakse iga kord peale koolituse lõppemist. 37% vastajatest märkis, et tagasisidet analüüsitakse üksnes siis, kui see talle saadetakse. Tulemuste põhjal ei esinenud ühtki vastajat, kes küsiks tagasisidet koolitusele siis, kui selleks aega leiab. Samuti ei märkinud ükski vastaja, et ei tunne tagasiside vastu huvi.

Neljanda teemaploki tulemustele tuginedes saab kokkuvõtvalt väita, et 58% vastajate hinnang motivatsioonitasemele on mõõdukas, kuid mitte kõrge (skaalal 1-5 hinnatud väärtusega 3). 75% vastajate hinnangul motiveeriks neid sisekoolitajana kõige rohkem

tunnustamine, 68% vastajate hinnangul enesearengu võimaluste avardamine organisatsiooni poolt ning 58% vastajate hinnangul lisatasu suurendamine.

Kõige enam arendavad vastajad end koolitusalasest töös olles iseõppijad - lugedes ja uurides iseseisvalt teemasid nii erialasest kui ka koolitusalasest valdkonnast (määritud 83% vastajate poolt). 68% vastajate hinnangul küsitakse õppijatel tagasisidet koolitusele, mida analüüsitakse ja mille põhjal viiakse vajadusel sisse muudatusi.

63% vastajatest toob esile, et nad analüüsivad alati sisekoolituste kohta laekunud tagasisidet ja küsivad seda iga kord peale koolituse lõppemist. 37% vastajatest analüüsivad tagasisidet üksnes siis, kui see neile saadetakse.

4.3.4 Ettepanekud sisekoolituste tulemuslikkuse tõstmiseks

Vastates küsimusele: „Millised on Sinu ettepanekud MTA sisekoolituse tulemuslikkuse tõstmiseks?“ ei ole sisekoolitajad samal arvamusel. Toodi välja erinevaid ettepanekuid alates sisekoolitajale koolituse ettevalmistuseks aja andmisest kuni ühiste kokkusaamiseni.

Mõned väljavõtted erinevatest ettepanekutest:

- *„Andke inimestele ametlikult aega - sisekoolituse ettevalmistamiseks, täiendamiseks, kas või nn. raamatukogupäevi/materjalide kokkuotsimise päevi. See võiks olla kohe reglementeeritud sisekorra eeskirjades, et on sellised koolituse ettevalmistamise päevad olemas. Paljud teevad tööd tervisepäevade arvelt.“*
- *„Et koolitusel ei oleks oluline osalejate arv, vaid see, et seal oleksid inimesed, kes vajavad konkreetset koolitust oma töös või kellel on huvi konkreetse teema vastu.“*
- *„Igal koolitusel tuleks osalejate arvamusi koguda ja need siis koolitajale, koolitaja ülemusele ja koolitavate ülemustele saata. Küsida ka koolitaja enda arvamust (samad küsimused, mis koolitavatel) vahetult peale koolitust, siis oleks hea võrrelda.“*
- *„Vajalik oleks sisekoolitajad koondada ühte gruppi kus nad tunnetaksid, et nad on üks meeskond. Samuti võiks olla praktika, kus korraldatakse ühisõppimisi ja ajurünnakuid väljaspool kontorikeskkonda!“*
- *„Vähemalt üks kord aastas võiks koolitajad kokku saada selleks, et kogemusi jagada“*

4.4 Intervjuude tulemused allüksuse juhtidega

Intervjuud viidi läbi 7 allüksuse juhiga kolmest suurima sisekoolitusmahuga osakonnast. Intervjuude andmete analüüsimise tulemusena selgus, milliseid tegevusi juhid hetkel sisekoolitajate tegevuse tulemuslikkuse toetamisel ja kindlustamisel rakendavad. Võrreldes intervjuude tulemusi teoorias välja toodud seisukohtadega töötatakse välja soovitud juhtidepoolseks toeks.

Juhid (kelle alluvad on koolitusele suunatud) **osalevad aktiivselt nende sisekoolitusprogrammide koostamisel**, mille osas tunnetavad töötajad ise vajadust, mida on tahtud ja mille puhul soovivad koolitajad lisainformatsiooni. Koostöö seisneb peamiselt sisendi kokkupanemises ja edastamises koolitajale. Koolitajatele edastatakse sisendina materjale, töös esile kerkinud probleeme/küsimusi, mõtteid, teemasid ning aidatakse vajadusel programmi kokku panna ja seda korrigeerida. Koostöö puudub või on vähene selliste koolitusprogrammide koostamise osas, mille osas tunnetavad koolitusvajadust kõrgema tasandi juhid (osakonnajuhid, talitusejuhid).

- *„See sõltub koolitustest. Need, mida me oleme ise tahtnud, nendel me ikka osaleme. Saadame näiteks materjale ette, millele koolitaja saaks tugineda.“*
- *„Kui koolitajalt tulevad mingid küsimused, mida teha või kuidas teha, siis loomulikult aitame me programmi kokku panna, korrigeerime või anname omalt poolt mõtteid.“*
- *„Siitamaani tegelikult suhteliselt vähe. Juhtivspetsialistina tuli ainult meile teade, et selline koolitus on tulemas ja öelge, kes sinna koolitusele lähevad. Nii palju tegime koostööd, et küsiti, mis sellel koolitusel rääkida võiks, siis eelnevaid küsimusi me küll korjasime kokku, et sisendit anda.“*
- *„Kui aus olla, siis tegelikult ei ole ma nende koolitusprogrammide kokkupanekul osalenud. Kui võtta sisekoolitused, mis tulevad sisse, siis tegelikult ei osale. Vähemalt seda infot ei tule juhtiva tasandil.“*

Kui tegemist on sisekoolitustega organisatsioonis, mis on osalemiseks või avatud registreerimiseks kõigile töötajatele, siis koolitusprogrammide kokkupanekul üldjuhul juhid ei osale ega saada ka sisendit ja ettepanekuid koolitajatele. Samuti ei tehta seda koolituste puhul, mis on üldised ja/ või kohustuslikud kõigile töötajatele.

- „Vahest loen päevameilist, et nüüd on avatud registreerimine mingile koolitusele ja kui ma leian, et teema on asjakohane, siis ütlen enda tiimiliikmetele, et võiksite registreerida end sellele. Aga, et ma saaksin veenduda ja hinnata seda, kas koolitusprogramm vastab vajadusele või on vaja seda muuta, seda ei ole.“
- „Üldiste koolituste puhul, näiteks infoturbe koolitus, ei ole tõesti mingit sisendit saatnud.“

Juhid on seisukohal, et sisekoolitajaga tuleks koolitusprogrammi koostamisel kindlasti koostööd teha, et koolitus vastaks võimalikult täpselt osalejate vajadusele ja võimaldaks saavutada oodatavad tulemused.

- „Ma arvan, et kindlasti tuleb programmide kokkupanekul osaleda ja anda koolitajale sisendit. Koolitajal on muidu väga raske aru saada, et millest täpselt puudujääk on.“
- „Programmide kokkupanek peaks minu hinnangul sisekoolitajaga ikka koostöös olema. Selles mõttes, et sa pead ju teadma, mis neil vaja on. Muidu tuleb selline koolitus, mis ei anna mitte midagi ja tulemus ei ole see, mida oodatakse.“
- „Loomulikult peaks. Näiteks, kui sisekoolitaja ei ole samast osakonnast, siis ta ei tea ju täpselt neid vajadusi. Nii et igal juhul oleks koostöö vajalik.“

Otseselt mingeid kindlaid ja konkreetseid tegevusi enne iga koolituse toimumist juhtide poolt ei rakendata ning töötajate ettevalmistamine toimub pigem vastavalt vajadusele. Kõige rohkem tuleb juhtide hinnangul **töötajaid motiveerida** koolitusel osalema, kuna koolitusi on palju ja tihti ei pruugi töötajad koolituse nime järgi mõista, kui vajalik see neile on. See võib omakorda vähendada huvi koolitusel osalemiseks.

- „Põhiosas on selgitustöö, et miks seda koolitust tehakse. Seda peab alati tegema, sest on osa inimesi, kes ei näe väga motivatsiooni koolitusel osaleda. Seega nende puhul tuleb eriti motivatsiooni tekitamise osas tööd teha ja selgitada kui vajalik see koolitus ikkagi talle on.“
- „Kui ma leian, et mõni töötaja peaks mingil koolitusel osalema, siis räägin temaga sellest omavahel - selgitan, mis on koolituse sisu, miks see vajalik on, mida õpetab ja andnud ülevaade, et huvi tekitada. See on juba vajalik sellepärast, et koolitusi on palju ja vahest võib nime või pealkirja järgi tunduda, et see ei ole vajalik.“

- „Kui ma leian, et töötaja võiks minu hinnangul koolitusele minna, kuid tal puudub huvi, siis püüan omalt poolt huvi tekitada, selgitada selle vajalikkust.“
- „Tihti tuleb töötajaid motiveerida osalema, selgitada, miks koolitus on tööks vajalik.“

Lisaks motiveerimisele **räägivad juhid töötajatega läbi ka koolitusel osalemise eesmärgid** ning omavahel lepitakse kokku, millised on ootused ja oodatavad tulemused. See toimub üldjuhul arenguvestluse käigus, kui vahetult enne koolitust. Samas, kui jagatakse ringi tööülesandeid ja sellega kaasneb vajadus läbida koolitusi, siis räägitakse töötajaga enne igat koolitust läbi nii osalemise eesmärgid kui ka ootused ja oodatavad tulemused.

- „Kui on sisulised koolitused, siis tulevad need iseenesest arenguvestluse käigus välja. Arenguvestluse käigus teen ju ka iseenda poolseid ettepanekuid, mida töötaja võiks veel juurde õppida. Ehk vajadused, ootused ja eesmärkide püstitamine toimub pigem arenguvestluse käigus kui enne iga koolitust.“
- „Osaliselt toimub selline koolitusel osalemise ja eesmärkide väljaselgitamine arenguvestluse käigus. Samas tuleb muidugi jooksvalt koolitusi, kuid siiani ei ole tõesti enne koolitusi rääkinud ootustest koolitusele, kokku leppinud eesmärkides.“
- „Vahetult enne koolitusi selliseid tegevusi küll ei ole, et räägitaks läbi täpselt, millised on ootused ja mis tulemusi kumbki koolituselt ootab.“

Töötajate **koolitusel osalemise võimaldamiseks korraldatakse vajadusel ümber nii tööd kui ka tööaega** ning määratakse asendajad. Kui töötajad töötavad graafiku alusel, siis sellega arvestatakse ning tõstetakse graafikuid vastavalt ümber, et võimaldada koolitusele minek. Samas pole paljudel juhtudel ümberkorraldamist vaja olnud, kuna töö võimaldab töötajatel endil seda väga hästi planeerida.

- „Üldjuhul on see, et minu osakonnas saavad töötajad tööd planeerida. Muidugi, kui on selline olukord, et tuleb ootamatult mingi võimalus koolitusele minna, siis kindlasti jagame ülesandeid tiimis ümber.“
- „Kui juhtub selline olukord, et töötajal on koolituspäev ja kuidagi on samale päevale sattunud ka kliendiga kohtumine, siis ma kindlasti korraldan töö ümber ja siis läheb keegi teine kliendiga kohtuma. Ühelgi töötajal ei ole sellepärast koolitusele minemata jäänud.“

- „Kuna osakonnas paljud töötavad graafiku alusel, siis sellega arvestatakse. Juhul kui selgub, et töötajal ei ole võimalust koolitusele minna, siis tõstetakse graafikuid vastavalt ümber, et võimaldada koolitusele minek. Samuti jagatakse töid ümber, kui vajadust peaks olema.“
- „Meil ei ole selline töö, et kui keegi on üks päev töölt eemal, siis oleks midagi korrast ära. Töötajad on ise ka tublid. Teavad, et kui neil on vaja koolitusele minna, siis teevad asjad ette ära või kannatab mõni asi oodata.“

Intervjuude tulemustele toetudes saab öelda, et **juhid tunnevad koolituse järgselt huvi**, kuidas nende töötajad on rahule jäänud ning milliseid uusi teadmisi ja oskusi nad tööks omandasid. Samuti märgatakse neid olukordi, kus töötaja on küll koolitusel käinud, kuid töö tegemise käigus selgub, et omandatud ei osata töösse rakendada. Sel juhul räägitakse teemad koos üle ja selgitatakse juurde.

- „On palju olukordi, kus töötaja on tulnud koolituselt ja ei ole aru saada, kas ja mida ta täpselt on omandanud. Ja on ka selliseid situatsioone, kus võib olla ei osata teadmisi või oskusi rakendada. Siis ma leian, et on juhi asi püüda töötajale meelde tuletada, et ta ju käis koolitusel ja seal käsitleti ju antud teemat. Või siis vaatame töötajaga koos uuesti mingid teemad üle.“
- „Kui töötaja on koolitusel käinud ja töö tegemise käigus selgub, et ta siiski ei tea või oska omandatud kasutada, siis ma kindlasti küsin ja püüan esmalt välja selgitada, et mida koolitusel räägiti. Kui selgub, et mingit konkreetset teemat ei puudutatud, siis ma räägin selle osa ise juurde.“
- „Selles mõttes, et ikka küsid, kuidas koolitus oli, millest ta aru sai. See ei ole nüüd küll selline toetav tegevus, vaid pigem uurimine, kuidas töötajale koolitus meeldis, kas ta sai sealt enda jaoks midagi, rakendab ta enda töös nüüd midagi. Selliseid vestlusi on küll olnud.“

Lisaks **julgustavad** juhid töötajaid koolitusel omandatud kasutama ning **tunnustavad** uute teadmiste ja oskuste kasutamise eest.

- „Ikka üritan tähele panna, et kui on mingi uus teema ja ütleme, et juhina oled ka selle koolituse sisuga kursis, siis on võimalik juhtida tähelepanu, et näed seal koolitusel ju antud teemast räägiti ja püüan omalt poolt julgustada neid teadmisi töös kasutama.“

- „Kui töötaja on tulnud mingi uue teadmise ja seda rakendab, siis kindlasti ma märkan ja tunnustan seda.“
- „Kindlasti tunnustan ja märkan, kui töötaja on mingi uue oskuse või teadmisega koolituselt tulnud. Siis uuriks võib olla ise ka, et võtaks selle programmi ette, kui ma ise seda koolitust ei ole saanud.“

Peamine **koostöö sisekoolitajaga koolituse tulemuslikkuse kindlustamiseks** toimub enne koolitust ja selle sisu seisneb sisendi andmises. Töötajatelt korjatakse kokku teemad, küsimused, näited igapäevatoos ette tulevatest olukordadest jne.

- „Enne koolitust tuleb ikka endale selgeks teha, mis meil vaja on ja siis selle andma edasi. Tuleb anda täpne sisend, et koolituse tulemuslikkust kindlustada.“
- „Pidevalt käib see koostöö. Siin ongi see põhiline ja kõige tähtsam asi, just see sisendi andmine. Kui sa tead, mida sa tahad, siis räägid sisekoolitajaga, et mis ja millele rõhku pöörata.“
- „See ongi see eeltöö, kui küsitakse, mida tuleks koolitusel täpselt rääkida. Siis me anname sisendit, et mis on praegu vajaka. Teine asi on see, et kui konkreetset anda näiteid enda igapäevases töös ette tulevatest olukordadest ja situatsioonidest.“
- „Näiteks sisendi andmine sisekoolituseks, et mis on need teemad ja küsimused, mida on vajalik käsitleda. Pigem toimub koostöö enne koolitust, kui küsitakse, mis see koolituse sisu võiks olla.“

Samuti tehakse sisekoolitajaga **koostööd koolitusele järgneval perioodil**, kui osalejate tagasiside kaudu on selgunud, et koolitusel jäid mõned olulised teemad katmata või oleks vaja mingeid teemasid veelgi intensiivsemalt käsitleda.

- „Muidugi küsin ka pärast koolitust tagasisidet. Kui mingid teemad jäeti käsitlemata, siis mõtleme, kas tuleks teha mingi jätkukoolitus.“
- „Pärast koolitust suhtled töötajaga, et mis ta sai. Kui tuleb tagasiside, et jäeti olulised teemad käsitlemata, siis võtan ikka koolitaja või koolitusüksusega ühendust, et korraldada jätkukoolitus, mis kataks rääkimata teemasid. Või siis oleks võimalik korraldada mõni teine koolitus lisaks, kus vajaminevaid teemasid rohkem käsitletak.“

- „Kui selgub, et koolituse ajal tekivad mingid teemad juurde, siis ei ole mingi probleem öelda välja, et järgmine kuu võtame asja uuesti kätte. See on nagu pigem uus sisekoolitus.“

Juhtide hinnangul on **sisekoolituste kvaliteet** väga kõikumine ning sõltub nii teemast kui ka sisekoolitajast, täpsemalt koolitaja oskusest teemat osalejatele edasi anda. Samuti omab juhtide sõnul kvaliteedile mõju see, mil määral on koolitav koolitusest huvitatud ning kas ta tunnetab vajadust areneda ja end täiendada.

- „Kvaliteet on seinast sein. Need sisekoolitused, mis on meile töö jaoks vajalikud, on selles mõttes kõrge tasemega, et see teadmine on tohutult kõrge. Tavaliselt koolitajaks ei saa see, kes teemat ei valda. Üldiselt teemat ikka vallatakse, aga väga tihti jääb ikka vajaka just nimelt sellisest esinemisoskusest.“
- „Ma arvan, et mida avatuma meelega läheb koolitusele koolitav ja mida avatum on koolitaja, siis ma näen, et kasutegur on suurem ja kvaliteet kõrgem. Aga on ka koolitusi, kus koolitaja lihtsalt loeb ette selle, mis on slaididel. Sel juhul ei saa ma öelda, et koolitus annaks mingi lisandväärtuse.“
- „Ma arvan, et see on üsna hea. Arusaadav, et nad on küll oma-ala spetsialistid ja teavad sellest teemast väga palju, aga sellest huvitavalt ja kaasa kutsuvalt rääkida kõik ikka ei oska.“

Juhtide hinnang **sisekoolitajate kompetentsile** on samuti kõikumine. Koolitajate erialast kompetentsi ehk teadmisi ja kogemusi peavad juhid väga heaks. Koolitaja kompetentsi nii heaks ei peeta. Organisatsioonis on juhtide hinnangul koolitajaid, kes suudavad osalejaid kuulama ja kaasa mõtlema panna ning tekitada diskussiooni, kuid on ka neid, kes piirduvad vaid materjali ettelugemisega.

- „Erialane kompetents on ilmselt tugevalt üle. Koolitaja oma on nii nagu on, kas inimesest tuleb seda või mitte.“
- „Ma arvan, et need, kes meil koolitusi teevad on üldjuhul oma töös väga kompetentsed. Nad teavad enda tööd peensusteni, aga vahest tuleb sinna juurde see pool, et kas inimene oskab koolitada ka.“
- „Meil on selliseid koolitajaid, kes on väga head. Nad on ise hästi avatud, suhtlemisaldid ja nende puhul ei ole näha, et koolitaja töö oleks pealesunnitud.“

Samas on neid, kes istuvad ja räägivad teema lihtsalt ära, kuid on näha, et inimesed tegelikult ei kuula, vaid ootavad, et koolitus juba läbi saaks.“

- *„Tase on hästi kõikuv. Meil saab koolitajaks see, kes oma tööd hästi oskab, aga siinjuures ei arvestata seda, kas ta tahab seda teha või ta võib olla ka olukorras ja väga tahta koolitada, kuid ta ei oska teemat lihtsalt edasi anda selliselt, et teda kuulataks. Seega tuleks võib olla vaadata, keda koolitajaks valitakse.“*

4.5 Intervjuude tulemused personalijuhi ja sisekoolitajatega

Intervjuude andmete analüüsimise tulemusena selgus, milliseid Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse poolt kirjeldatud sisekoolitaja nõudeid peavad intervjueeritavad skaalal 1-7 (kus 1=ei ole üldse oluline ja 7=väga oluline) oluliseks kasutada sisekoolitajate valikul MTA-s (Lisa 3).

Erialase kompetentsi all pidasid vastajad kõige olulisemaks teadmisi ja kogemusi õpetatavas valdkonnas – keskmised hinnangud olid vastavalt 7 ja 6,3. Kogemuse osas läksid personalijuhi ja sisekoolitajate hinnangud veidi lahku. Kui sisekoolitajad pidasid teadmisi õpetatavas valdkonnas olulisemaks kui kogemust, siis personalijuht hindas kogemust võrdselt teadmistega väga oluliseks, põhjendades enda hinnangut järgmiselt: *„Ausalt öeldes on minu jaoks praegu raske eristada teadmisi ja kogemusi. Kui nüüd EKA eristab kogemust ja teadmisi, siis ma ütlen, et kogemus on kindlasti tähtsam kui teadmised. Teadmised kujunevad kogemuse tulemusena. Teadmised on muidugi olulised, aga ma ikkagi ma ütleks, et sama, mis kogemused – 7“.*

Arusaama õpetatava valdkonna arengutest/ suundadest pidasid intervjueeritavad samuti oluliseks (keskmine hinnang 6). Personalijuhi sõnul on MTA sisekoolitaja just see inimene, kes kindla valdkonna eest vastutab ja seda edasi arendab. Sisekoolitaja peab olema see, kellel pole mitte arusaam, vaid juhtroll vastava valdkonna arengusuundadest.

Nõuetele vastavust õpetatava valdkonna teadmiste, kogemuse ja arusaamade osas tuleks intervjueeritavate hinnangul välja selgitada valikuprotsessi alguses intervjuu/ vestluse käigus otsese juhiga. Vestlusele eelnevalt võib kogemuse olemasolu õpetatavas valdkonnas analüüsida ka sooviavalduses toodud valdkonna-alase staaži alusel. Olenevalt valdkonnast ja kandidaadist võib üles otsida võimalikud koostööpartnerid, kellega kandidaat kõige

rohkem koostööd teeb või on teinud, et selgitada välja valdkonna-alaste teadmiste ja arusaamade olemasolu.

Kvalifikatsiooni koolitamises peavad intervjueeritavad kõige vähem olulisemaks - keskmine hinnang oli 3,7. Intervjueeritavate sõnul ei saa organisatsioon seda nõuda, kuna sisekoolitajad koolitavad kolleege põhitöö kõrvalt ja keegi ei ole koolitajaks otseselt õppinud. Samuti on intervjueeritavad seisukohal, et olulisem on koolitaja kompetentsus õpetatavas valdkonnas, koolitamise metoodika ja täiskasvanuõppija valdkonda puudutavad teadmised on nende sõnul arendatavad.

Organisatsioonispetsiifiliste kompetentsi alla kuuluvaid nõudeid pidasid intervjueeritavad väga oluliseks. Keskmine hinnang organisatsiooni strateegia, põhiväärtuste, tegevuse ja töömeetodite tundmisele oli 6,3 ning teadlikkusele vajaminevatest oskustest organisatsioonis 6. Intervjueeritavate hinnangul tuleks nõuetele vastavus välja selgitada samuti valikuprotsessi alguses intervjuu/ vestluse käigus otsese juhiga. Personalijuhi hinnangul tuleks enne vestlust selgitada välja, mis ametikohal kandidaat töötab, kas ta osaleb enda osakonna strateegia loomisel ning kas ta vastutab mingisuguse strateegilise ülesande täitmise eest. Näiteks võtmeametikoha puhul on selgelt välja toodud, et ametikoht mõjutab strateegiat. Seega enne vestlust tuleks see eeltööna juba välja uurida.

Koolitaja kompetentsi alla kuuluvad nõuded jagunesid nelja kategooriasse: koolitusvajaduse hindamine, koolituse ülesehitus, koolituse läbiviimine ja õppimise hindamine. Koolitusvajaduse hindamise kategoorias peeti väga oluliseks (keskmine hinnang 6,3) koolitaja oskust koostada koolitusprogramm tulenevalt sihtgrupi koolitusvajadusest ja õpieesmärgist, mida tuleks hinnata koolitaja koolituse läbimise järgselt juhendaja (mentori/ koolitusspetsialisti) kaasabil, kes jälgib ja aitab esimest koolitusprogrammi kokku panna. Ühe sisekoolitaja hinnangul võib oskuse välja selgitada ka koolitaja koolituse järgselt käitumisülesande kaudu.

Koolitusvajaduse hindamise kategoorias ei pidanud intervjueeritavad oluliseks (keskmine hinnang 3,3) oskust hinnata koolitatavate olemasolevate teadmiste ja oskuste taset ning teha kindlaks täpne koolitusvajadus. Intervjueeritavad põhjendasid enda hinnangut sellega,

et MTA-s on koolitusvajaduse välja selgitamine otsese juhi (kelle inimesi koolitatakse) ja koolitusspetsialisti roll.

Koolituse ülesehituse kategooriast pidasid intervjueeritavad oluliseks oskust hinnata ja valida asjakohane meetod õpetamiseks (keskmine hinnang 5,7) ning oskust planeerida koolitusprogrammi ajakava (keskmine hinnang 6). Mõlemat oskust tuleks hinnata koolitaja koolituse läbimise järgselt juhendaja (mentori/ koolitusspetsialisti) kaasabil, kellega koos pannakse kokku esimene koolitusprogramm, valitakse asjakohased meetodid ja ning pannakse paika ajakava. Juhendaja (mentor/ koolitusspetsialist) peaks esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimist jälgima ning andma koolituse lõppedes koolitajale tagasisidet.

Oskust üksikasjalikult selgitada teoreetilisi ja praktilisi koolitusprogrammi osi, hindamismeetodeid ja kasutatavaid allikaid intervjueeritavad väga oluliseks ei pea (keskmine hinnang 4,3). Hinnanguid põhjendatakse sellega, et sisekoolitaja peaks küll osakama põhjendada ja selgitada, kuid see ei ole sisekoolituste puhul nii oluline. Personalijuht toob välja, et selgitamise asemel on olulisem sisekoolituse ettevalmistus.

Koolituse läbiviimise kategooriast pidasid intervjueeritavad kõige olulisemaks oskust luua positiivne ja õppimist toetav keskkond (keskmine hinnang 6,7). Osaliselt on see personalijuhi hinnangul võimalik välja selgitada juba valikuprotsessi alguses vestluse käigus juhiga, kus kandidaadi suhtlemisoskus näitab juba mingisugust võimekust luua toetavat ja positiivset keskkonda. Siiski toovad kõik intervjueeritavad välja, et alles esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimise järgselt on võimalik hinnata, kuivõrd koolitajal sellise keskkonna loomine õnnestus. See on võimalik välja selgitada nii juhendaja (mentori/ koolitusspetsialisti) vaatlemise ja tagasiside andmise kaudu kui ka koolitusel osalejate tagasiside analüüsi kaudu.

Intervjueeritavad peavad koolituse läbiviimise kategooria all samuti väga oluliseks oskust motiveerida õppijaid rakendama enda teadmisi ja oskusi töökohal ning oskust valida ja rakendada asjakohast koolitusmeetodit, kuid osata vajadusel läheneda paindlikult (keskmine hinnang oli mõlemal juhul 6). Intervjueeritavad on seisukohal, et oskus õppijaid motiveerida on küll oluline, kuid seda on väga keeruline hinnata, kuna see ei sõltu ainult koolitajast. Siiski pakub sisekoolitaja ühe meetodina välja koolitusel osalejate tagasiside

analüüsi pikema perioodi jooksul, kus õppijad saavad välja tuua, mida nad enda jaoks koolitusel õppisid ja mida õpitust hakati töös kasutama. Oskust valida ja rakendada asjakohast koolitusmeetodit, kuid olla samas paindlik, tuleks hinnata esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimise järgselt juhendaja (mentori/ koolitusspetsialisti) vaatluse ja tagasiside kaudu. Osaliselt on personalijuhi hinnangul võimalik see välja selgitada ka valikuprotsessi alguses vestluse käigus juhiga, kus kandidaat saab võimaluse esitada enda visiooni konkreetse koolituse läbiviimisest. Samuti tasuks personalijuhi sõnul vaadata, mis koolitusi on potentsiaalne sisekoolitaja ise varasemalt läbinud. Ta lisab, et koolituste läbimine on ka koolitaja enda jaoks õppimine, kuna ta näeb, kuidas koolitusi üles ehitatakse ja mis meetodeid kasutatakse.

Intervjueeritavate keskmine hinnang õppimist hõlbustavate koolitusmeetodite, erinevate õpistiilide ja eetilise põhimõtete teadmise osas oli 5,3 ehk oluline. Hinnata tuleks seda kas koolitaja koolituse läbimise järgselt või esimese koolituse (proovikoolituse) läbiviimise järgselt juhendaja (mentori/ koolitusspetsialisti) vaatluse ja tagasiside kaudu.

Õppijate hindamise kategooriast pidasid intervjueeritavad kõige olulisemaks oskust anda õppijatele arengut toetavat tagasisidet ning oskust hinnata koolitusprogrammi asjakohasust ja vajadusel seda parendada (keskmine hinnang oli mõlemal juhul 6). Intervjueeritavate hinnangul tuleks neid hinnata esimese koolituse (proovikoolituse) läbiviimise järgselt juhendaja (mentori/ koolitusspetsialisti) vaatluse ja tagasiside kaudu. Osaliselt on toetava tagasiside andmise oskust võimalik hinnata juba ka valikuprotsessi alguses juhiga vestluse käigus või käitumisülesande andmise kaudu. Personalijuht täpsustab, et vestluse käigus saab potentsiaalselt kandidaadilt uurida, kas ta julgeb anda tagasisidet ning kellele ja kuidas on ta seda varem andnud.

Õppijate hindamise kategoorias pidasid intervjueeritavad samuti väga oluliseks teadmisi erinevatest hindamismeetoditest ning oskust neid rakendada (keskmine hinnang oli mõlemal juhul 6). Teadmisi tuleks intervjueeritavate sõnul hinnata koolitaja koolituse läbimise järgselt juhendajaga (mentoriga/ koolitusspetsialistiga) vestluse käigus. Näiteks saab potentsiaalse kandidaadi käest uurida, mis hindamismeetodit ta on planeerinud kasutada ja mis põhjusel. Oskust rakendada erinevaid hindamismeetodeid tuleks hinnata esimeste koolituste läbiviimise järgselt juhendaja (mentori/ koolitusspetsialisti) vaatluse ja tagasiside kaudu.

Kõige vähem olulisemaks (keskmine hinnang 4) pidasid intervjueeritavad oskust märgata ja hinnata õppija arengut põhjendades enda hinnanguid sellega, et see on MTA-s pigem vahetu juhi ülesanne.

Üldiste kompetentside alla kuuluvatest nõuetest pidasid intervjueeritavad väga oluliseks positiivset hoiakut (keskmine hinnang 7) ja head suhtlemisoskust (keskmine hinnang 6,7), mida saab nende sõnul hinnata valikuprotsessi alguses vestluse käigus ja otsese juhi hinnangu kaudu.

Intervjueeritavate hinnangul on väga olulised ka koostöövalmidus, kriitilise mõtlemise võime, konflikti lahendamise oskus ja õpivõime (kõigi puhul oli keskmine hinnang 6,3), mida võiks samuti hinnata valikuprotsessi alguses vestluse käigus ja otsese juhi hinnangu kaudu. Otsene juht teab ja tunneb potentsiaalset kandidaati kõige rohkem ja oskab hinnata, kuidas ta suhtub enda põhitöö tegemisse.

Head esitlusoskust peavad intervjueeritavad samuti oluliseks (keskmine hinnang 5,7) ja selle saab välja selgitada esimeste koolituse (proovikoolituse) läbiviimise järgselt juhendaja (mentori/ koolitusspetsialisti) vaatluse ja tagasiside kaudu. Osaliselt on võimalik esitlusoskust hinnata ka valikuprotsessi alguse juhi hinnangu kaudu, kui potentsiaalne kandidaat on enda põhitöö tegemise käigus esitluste tegemisega kokku puutunud.

Vähem oluliseks peeti oskust kasutada erinevaid info- ja kommunikatsioonivahendeid (keskmine hinnang 3,7), kuna see on intervjueeritavate sõnul arendatav ja ei ole seega nii määrav.

5 ARUTELU JA JÄRELDUSED

Peatükis analüüsitakse kirjaliku aruteluna magistritöö tulemusi, tehakse järeldused ja ettepanekud.

5.1 Sisekoolitajate motivatsioon

Küsitluse tulemusena selgus, et **kolm peamist põhjust** MTA-s sisekoolitajana tegutsemiseks on tahe jagada enda teadmisi/oskusi, toetada töötajate toimetulekut, et oleks vähem vigu ning võimalus toetada organisatsiooni kui terviku tulemuslikkust. Nimetatud põhjused viitavad sellele, et MTA-s tegutsetakse sisekoolitajana pigem missioonitundest kui lisatasu teenimise eesmärgil.

Motivatsiooni olla MTA-s sisekoolitaja hindavad enamus küsitlusele vastanutest mõõdukaks, kuid mitte kõrgeks. 75% vastajatest toob välja, et kõige rohkem motiveeriks neid sisekoolitajana tunnustamine. Viidatakse sellele, et hetkel märgatakse ja tunnustatakse sisekoolitaja tööd ja tegemisi organisatsioonis pigem vähe. Seetõttu on oluline ja vajalik leida rohkem võimalusi, kuidas sisekoolitajaid organisatsioonile vajaliku rolli täitmise eest tunnustada.

5.2 Valikuprotsess

MTA sisekoolitaja valikuprotsess on ära kirjeldatud organisatsiooni sisekoolitussüsteemi juhendis. Juhend näeb ette, et koolitusteema eest vastutav osakonnajuhataja või koolitusspetsialist teeb suunatud ettepaneku sobivale kandidaadile koolitaja rolli täitmiseks. Seejärel hindavad koolitaja kandidaat ning tema vahetu juht töötaja sobilikkust võttes aluseks kriteeriumid, mille asjakohasust ei ole kontrollitud. Organisatsioonis ei ole kindlaks määratud vastutavat isikut, kes kontrolliks juhendist tulenevate tegevuste järgmist. Selle tulemusena pole sisekoolitajate valikuprotsessi usaldusväärsus tagatud ja sisekoolitaja staatuse omistamisel võidakse eksida.

Teoorias välja toodud seisukohtadele (Ray, 2006; Martin & Hrivnak, 2009) tuginedes tuleks organisatsioonil töötada välja läbimõeldud sisekoolitaja valikuprotsess, mis aitaks vähendada võimalust sisekoolitaja staatuse omistamisel eksida. Teoorias välja toodud seisukohti kinnitavad sisekoolitajate hulgas läbiviidud küsitluse tulemused – enamus vastajatest (67%) on seisukohal, et sisekoolitaja valikul ei piisa vaid potentsiaalse

kandidaadi enda soovist ja/ või nõusolekust. Tulemused viitavad sellele, et sisekoolitajate hinnangul on oluline koolitajaks sobivust siiski organisatsioonis hinnata.

Euroopa Kutseõppe Arenduskeskus on ära kirjeldanud üldised nõuded sisekoolitajale, mida organisatsioon saab kriteeriumite/ nõuete väljatöötamisel aluseks võtta. Personalijuhi ja sisekoolitajatega läbiviidud intervjuude tulemustele tuginedes on ettepanekutena välja toodud järgmised nõuded/ kriteeriumid, mida võiks sisekoolitaja puhul MTA-s hinnata:

- Erialane kompetents: väga head teadmised õpetatavast valdkonnast; kogemus õpetatavas valdkonnas; arusaam õpetatava valdkonna arengutest/ suundadest.
- Organisatsioonispetsiifiline kompetents: organisatsiooni strateegia, põhiväärtuste, tegevuse ja töömeetodite tundmine; teadlikkus vajaminevatest oskustest organisatsioonis.
- Koolitaja kompetents: oskus koostada koolitusprogramme tulenevalt sihtgrupi koolitusvajadusest ja õpieesmärgist; oskus hinnata ja valida asjakohane meetod õpetamiseks; oskus planeerida koolitusprogrammi ajakava; teadmised õppimist hõlbustavatest koolitusmeetoditest, erinevatest õpistiilidest ja eetilistest põhimõtetest; oskus luua positiivne ja õppimist toetav keskkond; oskus motiveerida õppijaid rakendama enda teadmisi ja oskusi töökohal; oskus valida ja rakendada asjakohast koolitusmeetodit, kuid osata vajadusel läheneda paindlikult; teadmised erinevatest hindamismeetoditest; oskus anda arengut toetavat tagasiside; oskus rakendada erinevaid hindamismeetodeid; oskus hinnata koolitusprogrammi asjakohasust ja vajadusel seda parendada.
- Üldised kompetentsid: positiivne hoiak; koostöövalmidus; hea suhtlemisoskus, hea esitlusoskus; kriitilise mõtlemise võime; konflikti lahendamise oskus; õpivõime.

Ettepanek: sisekoolitaja valikuprotsessi usaldusvääruse tagamiseks tehakse magistritöö tulemustele toetudes organisatsioonile ettepanek kohtuda potentsiaalse kandidaadi ja tema otsese juhiga hindamaks spetsialisti sobivust, võtta kasutusele eelpool nimetatud nõuded ning nõuetele vastavuse kontrollimiseks ka sobivad hindamismeetodid (Lisa 4).

5.3 Ettevalmistus

Valikuprotsessi lõppedes tuleb sisekoolitajaks sobivaks osutunud spetsialistidele tagada organisatsiooni poolt piisav ettevalmistus sisekoolitajana tegutsemiseks, et kindlustada

algajate poolt läbiviidud koolituse tulemuslikkus. MTA sisekoolitussüsteemi juhendis ega organisatsioonis ei ole määratletud tegevusi sisekoolitaja ettevalmistamiseks. Hetkel piirdub koolitusalaselt tööks ettevalmistav tegevus MTA-s ainult koolitaja koolituse sissetellimisega (toimumissagedus 1 kord aastas). Samas puuduvad organisatsioonis põhimõtted, mille alusel täpne osalejate valik tehakse. Seda asjaolu kinnitab ka eelmiste perioodide statistika - 2014.aasta alguses läbis koolitaja koolituse 37 ametnikku, kellest pea pooled (täpsemalt 15) on teinud kahe aasta jooksul alla 5 koolituse, neist 8 on piirdunud vaid 1-2 koolituse läbiviimisega.

Olemasoleva sisekoolitajate ettevalmistusega ollakse MTA-s hetkel pigem rahul, kuid mitte väga rahul. Tulemustest nähtus, et seos sisekoolitajate ettevalmistusega rahulolu ja organisatsiooni poolt pakutavate ettevalmistavate tegevuste vahel on tugev ($r=0,6$). Tugev seos näitab, et rahulolu sisekoolitajate ettevalmistusega on kõrgem nende vastajate hulgas, kellele on pakutud mitmeid ettevalmistavaid tegevusi (osalemine koolitaja koolitusel, osalemine õppijana teise sisekoolitaja poolt läbiviidud koolitusel, koolitusspetsialisti poolne instrueerimine) ning madalam nende hinnangul, kellele ei ole mingeid koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi pakutud või on piiratud vaid mõne üksiku tegevuse pakkumisega. Seetõttu on oluline, et organisatsioonis ei rakendataks koolitusalaselt tööks ettevalmistavaid tegevusi juhuslikult, vaid need oleksid määratletud ja reguleeritud, tagamaks kohase ja piisava ettevalmistuse kõikidele sobivatele kandidaatidele.

Tuginedes teoorias välja toodud seisukohtadele ja uuringutele (Johnson & Leach, 2001; Martin & Hrivnak, 2009; Bartlett, 2003; Karm, 2007) peaks organisatsioon ettevalmistavate tegevustena tagama sisekoolitajale võimaluse osaleda õppijana koolitusel, mille koolitajaks ta hiljem hakkab, võimaldama osalemise koolitaja koolitusel ning pakkuma tuge juhendaja (mentori või koolitusspetsialisti) näol enne esimesi koolitusi - ja ka esimeste koolituste läbiviimisel. Sisekoolitajate seas läbiviidud küsitluse tulemused kinnitavad, et enamuse vastajate hinnangul (83%) peaks MTA algajale koolitajale kindlasti võimaldama koolitaja koolituse läbimise ning (63% vastajate hinnangul) võimaldama ka juhendaja olemasolu, kes oleks toeks esimeste koolituste läbiviimisel ja annaks tagasisidet. Tulemuste põhjal saab järeldada, et koolitaja koolituse läbimine on sisekoolitajate hinnangul ettevalmistuse tagamiseks oluline, kuid ainult sellest siiski ei piisa.

Peaaegu pooled küsitlusele vastanutest (46%) leidsid, et organisatsioon peaks sisekoolitaja ettevalmistamiseks tagama võimaluse osaleda õppijana teise sisekoolitaja poolt läbiviidud (sama valdkonna) koolitusel. Karmi (2007) seisukohast on see samuti tähtis, kuna õppijana teiste sisekoolitajate koolitustel osalemine annab algajale koolitajale võimaluse kogeda ja reflekteerida, mis lisab enesekindlust ja mõjutab koolitaja enda arengut organisatsioonis.

Ettepanek: võimaldada algajale sisekoolitajale osalemine koolitaja koolitusel ja teise sisekoolitaja poolt läbiviidud (sama valdkonna) koolitusel ning tagada tugi juhendaja (mentori või koolitusspetsialisti) näol enne esimesi koolitusi. Juhendaja peaks olema toeks koolitusprogrammi koostamisel, andma arengut toetavat tagasisidet ning jagama nõuandeid koolituse läbiviimiseks. Samuti peaks juhendaja olema valmis pakkuma emotsionaalset tuge ehk aitama algajal koolitajal mõista, mida tähendab olla koolitaja ning kuidas tulla toime koolitamisega kaasneva ärevuse ja pingega.

5.4 Arengu toetamine

MTA toetab sisekoolitaja arengut kahe tegevuse näol. Organisatsioon võimaldab sisekoolitajale enda arendamist nii erialases kui ka koolitamise alases valdkonnas, kui vajadus esile kerkib või sisekoolitaja soovi avaldab. Samas ei ole organisatsioonis kindlaks määratud, et näiteks arenguveestluse käigus, millest lähtuvalt kavandatakse koolitus- ja arendustegevus järgmiseks perioodiks, räägitakse sisekoolitaja puhul ka tegevusest koolitajana. Teise MTA sisekoolitaja arengut toetava tegevusena kogutakse koolitusspetsialistide poolt õppijatelt koolituse lõppedes tagasisidet, tehakse kokkuvõtted ja edastatakse koolitajale, kuid seda mitte iga koolituse lõppedes.

Sisekoolitaja arengu toetamisega ollakse MTA-s hetkel pigem rahul, kuid mitte väga rahul. Küsitluse tulemustest nähtus, et seos sisekoolitajate arengu toetamisega rahulolu ja organisatsiooni poolt pakutavate arengut toetavate tegevuste vahel on tugev ($r=0,5$). Selle põhjal saab järeldada, et rahulolu sisekoolitajate arengu toetamisega on kõrgem nende sisekoolitajate hulgas, kes on mingitki tuge saanud või tunnetanud ning madalam nende hulgas, kelle hinnangul organisatsioon kuidagi arengut ei toeta. Seetõttu on oluline, et organisatsioonis ei rakendataks arengut toetavaid tegevusi juhuslikult, vaid need oleks määratletud ja reguleeritud, tagamaks vajaliku toe kõikidele sisekoolitajatele.

Euroopa Kutseõppe Arenduskeskus soovib organisatsioonidel täiskasvanukoolitaja (sh sisekoolitaja) arendamistegevusele läheneda süstemaatiliselt – selgitada välja arenguvajadus, võimaldada enesetäiendamise nii erialases kui ka täiskasvanu õpetamisega seotud valdkonnas ning märgata arengut ja tunnustada seda. MTA sisekoolitajate hulgas läbiviidud küsitluse tulemused näitavad, et enamuse vastanute hinnangul (79%) peaks organisatsioon sisekoolitaja arengu toetamiseks pakkuma võimalust end arendada nii erialases kui ka koolitamise alases valdkonnas sisekoolitaja omal valikul. Samas leiab vaid 25% vastajatest, et organisatsioonis peaksid toimuma arenguveestlused otsese juhiga, kus räägitakse ka tegevusest sisekoolitajana. Tulemus viitab sellele, et mingitel põhjustel ei leia sisekoolitajad vajadust rääkida koolitusalasest tööst arenguveestlusel. Põhjused võivad tuleneda arenguveestluste üldisest madalast populaarsusest MTA-s või ka sisekoolitaja vähesest koolitustegevuse mahust võrreldes põhitöö mahuga.

Asmußi (2008) seisukohale toetudes annab just arenguveestluse läbiviimine võimaluse analüüsida sisekoolitaja senist tegevust ning kavandada sellest lähtuvalt läbimõeldud koolitus- ja arendustegevus järgmiseks perioodiks. Sellest tulenevalt tehakse MTA-le **ettepanek** viia läbi regulaarseid arenguveestlusi, kus räägitakse ka tegevusest sisekoolitajana.

Karmi (2007) poolt läbiviidud uuringule toetudes on üks võimalusi täiskasvanudkoolitaja arenguks õppida õppijatelt ehk teha tähelepanekuid koolitusprotsessi käigus ja analüüsida õppijate poolt koolitusele antavaid hinnanguid ja tagasisidet. Samal seisukohal on ka enamuse sisekoolitajatest (68%), kinnitades, et üheks oluliseks võimaluseks end koolitusalasest töös arendada on küsida õppijatelt tagasisidet, analüüsida seda ja viia vajadusel sisse muudatusi. Enamuse sisekoolitajatest (63%) tõi välja, et analüüsivad sisekoolituse kohta laekunud tagasisidet alati ja seda küsitakse iga kord peale koolituse lõppemist. Samas vastas märkimisväärselt suur hulk (37%) sisekoolitajaid, et analüüsivad tagasisidet üksnes siis, kui see neile saadetakse. See viitab asjaolule, et tagasisidet ei edastata mingitel põhjustel sisekoolitajatele.

Ettepanek: magistratöö tulemustele toetudes tehakse MTA-le ettepanek koguda koolitusspetsialisti poolt iga sisekoolituse lõppedes osalejatelt tagasisidet tagasisideküsimustike või -ankeetide täitmise kaudu. Koolitusspetsialistil tuleks tagasisideankeetide põhjal teha kokkuvõtte ning vajadusel esitada ettepanekud

koolitusprogrammi täiendamiseks. Seejärel tuleks edastada tagasiside kokkuvõte ja ettepanekud sisekoolitajale. Samuti peaks koolitusspetsialist (või juhendaja, kui see on määratud) olema valmis pakkuma sisekoolitajale tuge tagasiside analüüsimisel ja lahtimõtestamisel.

Töö teoreetilises osas välja toodud seisukohtadele ja uuringutele toetudes (Karm, 2007; Wenger & Snyder, 2000; Pandey & Dutta, 2013, Lee *et al.*, 2015) saab organisatsioon toetada sisekoolitajate arengut sisekoolitajate kogukonna loomisega, et tagada sisekoolitajate vastastikune kogemuste ja vajaliku oskuste edasiandmine. Küsitlusele vastanutest üle poole (54%) leiavad samuti, et arengu toetamiseks oleks vajalik vastastikku toetava sisekoolitajate tiimi olemasolu, kus üksteise kogemustest õppida. Lisaks töid sisekoolitajad esile, et kogukond ja ühised kokkusaamised teiste sisekoolitajatega ei võimalda vahetada üksteisega ainult informatsiooni ja kogemusi, vaid aitaks luua ka ühtekuuluvustunnet. Magistritöö tulemustele toetudes tehakse MTA-le **ettepanek** toetada sisekoolitajate arengut aidates kaasa sisekoolitajate kogukonna tekkele. Näiteks võiks organisatsioon korraldada sisekoolitajatele ühiseid üritusi, koolituspäevi ja kokkusaamisi.

Teoorias käsitletud seisukohad ja uuringud kinnitavad (Lankau & Scandura, 2002; Hezlett & Gibson, 2005; Stenfors-Hayes *et al.*, 2010; Hudson, 2010), et juhendajaks olemine organisatsioonis võib tõsta nii enesearengut kui ka professionaalset arengut (näiteks õpetamisoskuste ja õpilastega suhete paranemine). Sisekoolitajate hulgas läbiviidud küsitluse tulemused ei näidanud vastajate huvi olla algajatele sisekoolitajatele juhendajaks ja ise selle kaudu koolitaja areneda. Samas leivad enamus küsitlusele vastajatest (63%), et sisekoolitaja ettevalmistamiseks peaks organisatsioon võimaldama juhendaja olemasolu, kes oleks esimeste koolituste läbiviimisel toeks ning jagaks nõuandeid. Sellest võib järeldada, et organisatsioon võiks siiski soovi avaldanud kogenud sisekoolitajatele juhendamise võimalust pakkuda.

Ettepanek: magistritöö tulemustele toetudes tehakse organisatsioonile ettepanek pakkuda kogenud sisekoolitajatele võimalust olla algajale koolitajale juhendajaks. Ühelt poolt tagaks see algajale sisekoolitajale kindlustunde ja vajamineva toe esimeste koolituste läbiviimisel ning teiselt poolt annaks kogenud sisekoolitajale võimaluse ise juhendamise kaudu koolitajana areneda.

5.5 Sisekoolitajate tegevuse toetamine

Broadi (1997) seisukohtadele tuginedes aitab sisekoolitajate tegevust organisatsioonis toetada **juhtide koostöö sisekoolitajatega koolitusprogrammi koostamisel**. Intervjuude tulemuste analüüsimisel selgus, et allüksuse juhtide (kelle alluvad on sisekoolitusele suunatud) koostöö sisekoolitajatega koolituse tulemuslikkuse kindlustamiseks toimub peamiselt enne koolitust ja seineb sisendi kokku kogumises ja edastamises koolitajale. Sisendina edastatakse materjale, ülevaateid töös esinenud probleemidest/küsimustest ning omapoolseid ettepanekuid. Selline koostöö leiab aset koolituste puhul, mille osas tunnetavad koolitatavad ise vajadust ja mida on tahetud. Koostöö puudub selliste koolitusprogrammide koostamise osas, mille puhul tunnetavad koolitusvajadust kõrgema tasandi juhid (osakonnajuhid, talitusejuhid).

Tulemused viitavad sellele, et kõigi koolitusprogrammide kokkupanekul juhid (kelle alluvad suunatakse koolitusele) sisekoolitajatega koostööd ei tee. Eelnevale toetudes antakse juhtidele **soovitus** osaleda nende koolitusprogrammide kokkupanekul või tutvuda nende sisekoolituste programmidega, kuhu alluvad on suunatud, et tagada koolitusprogrammi asjakohasus ja vastavus alluvate koolitusvajadusele.

Intervjuude tulemuste põhjal selgus, et **töötajate ettevalmistamine** koolituseks toimub pigem vastavalt vajadusele. Kõige rohkem tuleb juhtide hinnangul töötajaid motiveerida koolitusel osalema. Koolitusel osalemise eesmärgid ja oodatavad tulemused räägitakse läbi üldjuhul arenguvestluse käigus kui vahetult enne iga koolitust. Seega võib järeldada, et jooksvate koolituste osas otseselt mingeid kindlaid ja konkreetseid tegevusi enne koolituse toimumist juhtide poolt ei rakendata.

Broadi (1997) seisukohtadele tuginedes tuleks juhtide pühendada aega koolituse eelsetele tegevustele ning rääkida alluvaga läbi koolitusel osalemise eesmärgid ja leppida kokku mõlema poole koolituselt oodatavates tulemustes. Selline teguviis kindlustab, et juhid panustavad koolitusprogrammi edukusse ja õpitu omandamisse. Magistritöö tulemustest tulenevalt antakse juhtidele **soovitus** enne koolitust rääkida läbi koolitusel osalemise eesmärgid ja leppida kokku mõlema poole koolituselt oodatavates tulemustes, mis aitaks kindlustada koolituse tulemuslikkuse.

Broadi (1997) seisukohtadele toetudes on juhil võimalik koolitaja tegevust toetada tehes muudatusi töökorralduses (tööülesannete delegeerimine, asendaja otsimine, tööaja ümber korraldamine), et võimaldada töötajate koolitusel osalemist. Intervjuude tulemuste põhjal **korraldavad juhid vajadusel ümber nii tööd kui tööaega** ning määratakse asendajaid. Samas kinnitavad mitmed juhid, et paljudel juhtudel ei ole töö ümberkorraldamist vaja olnud, kuna töö võimaldab töötajatel endil seda väga hästi planeerida.

Intervjuude tulemustele toetudes saab öelda, et juhid tunnevad huvi, kuidas nende alluvad on koolitusega rahule jäänud ning märkavad neid olukordi, kus töötaja on küll koolitusel käinud, kuid töö tegemise käigus selgub, et õpitud ei osata töösse rakendada. Sellisel juhul püüavad juhid välja selgitada, kas koolitusel jäid mõned olulised teemad katmata või ei oska töötaja lihtsalt omandatud töösse rakendada. Esimesel juhul tehakse sisekoolitajaga koostööd uue koolitusprogrammi koostamiseks ning teisel juhul püüavad juhid töötajaga veelkord teemad üle rääkida ja selgitada juurde. Seega võib öelda, et **juhid toetavad aktiivselt alluvaid koolitusjärgselt**.

Sisekoolituste tulemuslikkuse kindlustamisel on oluline, et sisekoolitaja valikuprotsess oleks läbimõeldud, organisatsioon tagaks spetsialistile piisava ja kohase ettevalmistuse sisekoolitajaks saamisel ning toetaks tema edasist arengut koolitusalasest töös. Sisekoolitajate tegevuse tulemuslikkust organisatsioonis aitab kindlustada juhtide koostöö koolitusprogrammide koostamisel ning alluvate toetamine enne koolitust, koolituse ajal ja koolitusjärgselt.

Läbiviidud uuringu tulemusi ei saa üldistada kogu avalikule sektorile, kuna tegemist oli ühe konkreetse avaliku sektori organisatsiooni põhise uuringuga. Siiski on magistr töö tulemused potentsiaalselt rakendatavad ka teistes avaliku ja erasektori organisatsioonides oma sisekoolitussüsteemi korrastamisel.

Sisekoolitajate valik, koolitusala ettevalmistamine ja arengu toetamine on küllaltki väheuuritud teema nii avaliku kui erasektori kontekstis. Antud magistr tööna valminud valiku, ettevalmistamise ja arengu toetamise põhimõtete kogumi eesmärgiks on kindlustada sisekoolitajate tegevuse tulemuslikkus. Seetõttu on soovitus antud põhimõtete rakendamise mõju sisekoolituste tulemuslikkusele laiaulatuslikumalt edasi uurida.

KOKKUVÕTE

Käesolevas magistritöös uuriti sisekoolitaja valiku, koolituselase ettevalmistuse ja arengu toetamise võimalusi Maksu- ja Tolliameti näitel. Eesmärgi täitmiseks loodi teoreetiline alus, mis võimaldas mõista sisekoolitaja valiku ja ettevalmistamise protsessi olemust ning arenguvõimalusi koolituselases töös. Seejärel viidi läbi kvantitatiivne ja kvalitatiivne uuring, esitati tulemused, arutelu ja järeldused. Andmete kogumiseks kasutati ankeetküsitlust ja struktureeritud intervjuusid. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kirjeldavat statistikat, korrelatsioonanalüüsi ja juhtumiülest ehk horisontaalset analüüsitehnikat.

Töö eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Millised on nõuded sisekoolitajale?
- Milline peaks olema MTA sisekoolitaja valikuprotsess?
- Kuidas peaks toimuma spetsialisti ettevalmistus sisekoolitajaks saamisel MTA-s?
- Millised peaksid olema MTA sisekoolitaja arengu võimalused koolituselases töös?
- Kuidas saaksid MTA juhid toetada sisekoolitajaid nende tegevuse tulemuslikkuse kindlustamisel?

Kõik uurimisküsimused said töös vastatud. Uuringust selgus, et sisekoolitajate valikuprotsessi käigus tuleks kohtuda potentsiaalse kandidaadi ja tema otsese juhiga hindamaks spetsialisti sobivust. Sobivuse hindamiseks tuleks organisatsioonil võtta kasutusele allolevad kriteeriumid ning nendele vastavuse kontrollimiseks ka sobivad hindamismeetodid (lisa 4).

- Erialane kompetents: väga head teadmised õpetatavast valdkonnast; kogemus õpetatavas valdkonnas; arusaam õpetatava valdkonna arengutest ja suundadest.
- Organisatsioonispetsiifiline kompetents: organisatsiooni strateegia, põhiväärtuste, tegevuse ja töömeetodite tundmine; teadlikkus vajaminevatest oskustest organisatsioonis.
- Koolitaja kompetents: oskus koostada koolitusprogramme tulenevalt sihtgrupi koolitusvajadusest ja õpieesmärgist; oskus hinnata ja valida asjakohane meetod õpetamiseks; oskus planeerida koolitusprogrammi ajakava; teadmised õppimist hõlbustavatest koolitusmeetoditest, erinevatest õpistiilidest ja eetilistest põhimõtetest; oskus luua positiivne ja õppimist toetav keskkond; oskus motiveerida

õppijaid rakendama enda teadmisi ja oskusi töökohal; oskus valida ja rakendada asjakohast koolitusmeetodit, kuid osata vajadusel läheneda paindlikult; teadmised erinevatest hindamismeetoditest; oskus anda arengut toetavat tagasiside; oskus rakendada erinevaid hindamismeetodeid; oskus hinnata koolitusprogrammi asjakohasust ja vajadusel seda parendada.

- Üldised kompetentsid: positiivne hoiak; koostöövalmidus; hea suhtlemisoskus, hea esitlusoskus; kriitilise mõtlemise võime; konflikti lahendamise oskus; õpivõime.

Sisekoolitajaks sobivaks osutunud spetsialistidele tuleb organisatsiooni poolt tagada piisav ja kohane ettevalmistus sisekoolitajana tegutsemiseks, et kindlustada algajate koolitajate poolt läbiviidud koolituse tulemuslikkus. Magistritöö tulemused kinnitavad, et organisatsioon peaks ettevalmistavate tegevustena tagama algajale sisekoolitajale võimaluse osaleda õppijana koolitusel, mille koolitajaks ta hiljem hakkab, võimaldama osalemise koolitaja koolitusel ning pakkuma tuge juhendaja näol enne esimesi koolitusi - ja ka esimeste koolituste läbiviimisel.

Organisatsioon peab sisekoolitaja arendamistegevusele lähenema süstemaatiliselt – selgitama välja arenguvajaduse, võimaldama enesetäiendamist nii erialases kui ka täiskasvanu õpetamisega seotud valdkonnas ning märgama arengut ja tunnustama seda. Arenguvajaduse välja selgitamiseks peaksid organisatsioonis toimuma regulaarsed arenguveestlused otsese juhiga, kus räägitakse ka tegevusest sisekoolitajana. Arenguveestluse läbiviimine annab võimaluse analüüsida sisekoolitaja senist tegevust ning kavandada sellest lähtuvalt läbimõeldud koolitus- ja arendustegevus järgmiseks perioodiks.

Magistritöö tulemused kinnitasid, et sisekoolitaja õppimise ja enesearengu toetamiseks peab organisatsioon tagama, et tagasisidet koolitustegevusele küsitakse koolitusspetsialistide poolt iga koolituse lõppedes, tehakse kokkuvõtted ning edastatakse koolitajatele, kes saab tagasisidet analüüsida ja viia vajadusel sisse muudatusi. Samuti kinnitasid tulemused, et organisatsioon saab sisekoolitajate arengut toetada vastastikku toetava sisekoolitajate kogukonna loomisega, et tagada sisekoolitajate vastastikune kogemuste ja vajaliku oskuste edasiandmine ning tõsta ühtekuuluvustunnet.

Ühe võimalusena saab organisatsioon sisekoolitaja arengut toetada, kui pakub kogunud sisekoolitajatele võimalust olla algajatele sisekoolitajatele juhendajaks. Ühelt poolt tagaks see algajale sisekoolitajale kindlustunde ja vajamineva toe esimeste koolituste läbiviimisel ning teiselt poolt annaks kogunud sisekoolitajale võimaluse ise juhendamise kaudu koolitajana areneda.

Juhid saavad organisatsioonis toetada sisekoolitajaid ja nende tegevust, kui nad:

- osalevad nende koolitusprogrammide koostamisel või tutvuvad nende sisekoolituste programmidega, kuhu alluvad on suunatud, et tagada koolitusprogrammi asjakohasus ja vastavus alluvate koolitusvajadusele;
- valmistavad töötaja sisekoolituseks ette (rääkides läbi koolitusel osalemise eesmärgid, leppides kokku mõlema poole koolituselt oodatavates tulemustes, motiveerides töötajat koolitusel osalema);
- teevad muudatusi töökorralduses (korraldavad ümber töötaja, määravad asendaja jm), et võimaldada töötaja koolitusel osalemist;
- pakuvad koolitusjärgset tuge (kindlustades töötajad vajalike töövahenditega, julgustades töötajaid uute teadmiste ja oskuste kasutamisel ning tunnustades töötajaid nende rakendamise eest), et tagada õpitu ülekanne töösse.

Läbiviidud uuringu tulemused annavad teadmised sisekoolitajate valiku, koolitusala ettevalmistuse ja arengu toetamise võimalustest Maksu- ja Tolliametis. Kuigi uurimustöö valmis ühe konkreetse organisatsiooni näitel on selle tulemusi potentsiaalselt võimalik kohandada ka teiste organisatsioonide sisekoolitussüsteemi korrastamiseks. Edasine uurimissoovitus on uurida, milline on antud põhimõtete juurutamise mõju organisatsiooni sisekoolituste tulemuslikkusele.

RESUME

“Possibilities for enhancing the selection, preparation and development of the internal trainer on the basis of The Estonian Tax and Customs Board”

Triin Tomson

The internal trainer of an organization is the person who supports colleagues in acquiring necessary knowledge and relevant skills through training. In most cases organizations tend to select trainers on the basis of their job experience, instead of their ability to share their knowledge and educate others. Selecting inappropriate internal trainers, who do not possess the necessary skills and potential, poses threats to the outcomes of the training – the trainees might not acquire the necessary information.

The aim of this master’s thesis is to develop principles for the selection, preparation and development of the internal trainer in The Estonian Tax and Customs Board. This thesis determines how are internal trainers satisfied with the current activities which are related to the selection, preparation and development of internal trainers in The Estonian Tax and Customs Board. In addition, this work brings out the suggestions and proposals for enhancing those activities. Furthermore, this thesis explains and analyzes which competencies are considered relevant in the process of selecting internal trainers and which activities are implemented by managers to support their work.

In order to better understand the selection of internal trainer, her/his preparation and also possibilities for development – a theoretical framework was first developed. Then a qualitative and quantitative study was carried out in The Estonian Tax and Customs Board. For gathering the data a questionnaire was created, also a number of structured interviews were carried out with the relevant personnel. Methods of analysis included descriptive statistics, correlation analysis and technique of horizontal analysis.

The idea for this topic came from the notion that there is no clear and reasoned process of selecting internal trainers in The Estonian Tax and Customs Board. There is also a lack of preparation and support processes for enhancing the development of internal trainers.

To fulfill the purpose of this thesis following questions were framed:

- What are the requirements and criteria for internal trainers?
- What should be the selection process of the internal trainer in The Estonian Tax and Customs Board?
- What should be the specialists' preparation process in The Estonian Tax and Customs Board in order to become an internal trainer?
- What should be the opportunities for development in their training related activities inside The Estonian Tax and Customs Board?
- How could the managers of The Estonian Tax and Customs Board support internal trainer in order to ensure the effectiveness of their work.

Concerning the selection of the internal trainers, it can be concluded that in the process of selecting internal trainers and in order to assess the candidates' suitability, a meeting between the potential candidate and his/her direct manager should take place. To assess the suitability the organization should introduce and adopt the appropriate criteria, furthermore it is also equally important that the organization has necessary assessment methods to check the compliance of those criteria (appendix 4).

After successful selection process organization should also make sure that there are measures and activities which would grant sufficient preparation for the internal trainer – for example the possibility to participate in an internal training provided by another internal trainer. Organization should also provide for the beginner internal trainer the opportunity to participate in trainer training. Lastly the organization should provide a supervisor who would support the beginner internal trainer during his/her first trainings.

Also the organization should have a systematic approach towards the development of the internal trainer. It is important to find out the needs for development, and to provide opportunities for self-perfection. Organization should also notice and praise the development of the internal trainer. To map out the needs for the development, organization should have regular performance appraisals, where the employee activities as an internal trainer are also discussed. Performance appraisals should take place together with the direct manager. Performance appraisals give the opportunity to analyse the

performance of the internal trainer and helps to plan reasoned activities for future trainings and development.

Results of this thesis also confirmed that in order to support the internal trainer in learning and self-development the organization must ensure that the feedback from the training activity is asked at the end of every training. Furthermore, it should be forwarded to the relevant trainers who can analyze the feedback and, if necessary, bring in changes. It also confirmed that the organization can support the development of internal trainers by creating a supportive community in order to ensure the exchange of mutual knowledge and experience. It also provides a stronger sense of belonging amongst internal trainers.

Another possibility for the organization to support the development of the internal trainers is to enable more experienced trainers to become supervisors for the beginners. This would ensure confidence and necessary support for the beginner during his/her first trainings. Being a supervisor also provides an opportunity for self-development for the experienced trainer.

Concerning the managers' activity to support internal trainers in their activity, it can be concluded that they can provide this support by:

- participating in the creation of training programmes;
- preparing the employees for internal trainings (explaining the purposes and outcomes of the training and motivating employees to participate);
- making changes in the workflow, to enable employees to participate in the trainings (rearranging schedules, appointing replacements and stand-ins);
- offering post-training support to ensure transfer of training (ensuring necessary tools, encouraging employees to implement and use acquired knowledge and skills in their workplace and to appraise them when doing so)

This thesis provides knowledge about the selection, preparation and development of the internal trainer, in order to ensure the effectiveness of their work. Although this study is written on the basis of The Estonian Tax and Customs Board, it is potentially possible to use these conclusions for enhancing the internal training system in some other organization. Recommendation for further studies would be to research the impact of implementing this approach and its effect on the outcomes of internal training.

VIIDATUD KIRJANDUS

- Ameeq-ul-Ameeq, Furqan, H. (2013). Impact of Training on Employee's Development and Performance in Hotel Industry of Lahore, Pakistan. *Journal of Business Studies Quarterly*, 4, 68-82
- Aragón-Sánchez, A., Barba-Aragón, I., Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *International Journal of Human Resource Management*, 14, 956–80
- Attwell, G., Baumgartl, B. (2008). *Creating Learning Spaces: Training and Professional Development for Trainers*. Vienna: European Commission
- Asmuß, B. (2008). Performance appraisal interviews: Preference organization in assessment sequences. *Journal of Business Communication*, 45, 408-429
- Bartlett, K. R. (2003). Accidental trainers versus HRD professionals. *Human Resource Development Quarterly*, 14, 231—234.
- Bear, D.J., Tompson, H.B., Morrison, C.L., Vickers, M., Paradise, A. (2008). *Tapping the Potential of Informal Learning: An ASTD Research Study*. American Society for Training & Development.
- Bhatti, M.A., Kaur, S. (2010). The role of individual and training design factors on training transfer. *Journal of European Industrial Training*, 34, 656 - 672
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., Huang, J.L. (2010). Transfer of training: a met analytic review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105
- Broad, M.L., Newstrom, J.W. (1992). *Transfer Of Training: Action-packed Strategies To Ensure High Payoff From Training Investment*. Pennsylvania: Addison-Wesley Publishing Company
- Broad, M.L. (1997). *In action: Transferring Learning to the Workplace*. Alexandria: American Society for Training and Development
- Burke, M. J., Scheuer, M. L., Meredith, R. J. (2007). A dialogical approach to skill development: The case of safety skills. *Human Resource Management Review*, 17, 235—250
- Cameron, R., Harrison, J. L. (2012). The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*. 52, 277-309
- Caffarella, R.S., Merriam, S.B. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (2nd Edition). USA: Jossey-Boss Publishers
- CEDEFOP. (2014). *Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training*. CEDEFOP, European Commission

http://www.cedefop.europa.eu/files/TWG_Guiding_principles_on_professional_development_of_trainers_in_VET_FINAL.pdf.

- Choi, W., Jacobs, R.L. (2011). Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 22, 239-257
- Clarke, N. (2005). Workplace learning environment and its relationship with learning outcomes in healthcare organizations. *Human Resource Development International*, 8, 185-205
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass
- Crumton, M. (2011). Making the case for in-house training. *The Bottom Line*, 24, 167-172
- Davenport, T. H., Prusak, L. (2000). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Diamantidis, A.D, Chatzoglou, P.D. (2012). Evaluation of formal training programmes in Greek organisations. *European Journal of Training and Development*, 36, 888 - 910
- Doornbos, A.J., Simons, R.J., Denessen, E. (2008). Relations between characteristics of workplace practices and types of informal work-related learning: a survey study among Dutch police. *Human Resource Development Quarterly*, 19, 129-151
- Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: how managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*. 14, 368-387
- Enz, C.A., Siguaw, J.A. (2000). Best practices in human resources. *Cornell Hotel & Restaurant Administration Quarterly*, 41, 48
- Galbraith, M.W. (1998). *Becoming an Effective Teacher of Adults*. USA: Krieger Publishing Company
- Ghuri, P. & Grønhaug, K. (2004). *Äriuringute meetodid : praktilisi näpunäiteid*. Tallinn: Külim
- Ghosh, P., Satyawadi, R., Joshi, J.P., Ranjan, R., Singh, P. (2012). Towards more effective training programmes: a study of trainer attributes. *Industrial and Commercial Training*, 44, 194-202
- Gilleard, J. (1998). Trainers need training too. *Empowerment in Organisations*, 6, 19-26
- Gorman, P., Moore, R., Blake, D., & Phillips, G. M. (2004). An empirical study of the effectiveness of publicly-funded 'Structured On-Site Training': Implications for policy and practice. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 387—408

- Grossman, R., Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15, 103-120
- Harris, R., Simons, M., and Bone, J. (2000). More than meets the eye: Rethinking the role of workplace trainer. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:45rXuZaS8SwJ:www.ncver.edu.au/wps/wcm/connect/c9835fc4-fb5f-4ad2-affe-2eb5f8939e07/More-than-meets-eye-471.pdf%3FMOD%3DAJPERES%26CACHEID%3Dc9835fc4-fb5f-4ad2-affe-2eb5f8939e07+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=ee>
- Harris, T.B., Chung, W., Frye, C.L., Chiaburu, D.S. (2014a). Satisfaction guaranteed? Enhanced impact of trainer competence for autonomous trainees. *Industrial and Commercial Training*, 46, 270-277
- Harris, T.B., Chung, W., Hutchins, H.M, Chiaburu, D.S. (2014b). Do trainer style and learner orientation predict training outcomes? *Journal of Workplace Learning*, 26, 331-344
- Hassi, A., Storti, G., Azennoud, A. (2011). Corporate trainers' credibility and cultural values: evidence from Canada and Morocco", *Cross Cultural Management: An International Journal*, 18, 499 - 519
- Hatch, N. W., Dyer, J. (2004) Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 25, 1155–1178
- Hezlett, S. A., Gibson, S.K. (2005). Mentoring and Human Resource Development: Where We Are and Where We Need to Go. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 446-469
- Holton, E.E., Bates, R.A., Ruona, W.E.A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333-360
- Hudson, P. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 30-42
- Hudson, P., Spooner-Lane, R., Murray, M. (2013). Making mentoring explicit: articulating pedagogical knowledge practices. *School Leadership & Management*, 33, 284-301
- Israel, M., Kamman, M.L., McCray, E.D., Sindelar, P.T. (2014). Mentoring in Action: The Interplay Among Professional Assistance, Emotional Support, and Evaluation. *Exceptional Children*. 81, 45-63
- Jacobs, R. L., Park, Y. (2009). A proposed conceptual framework of workplace learning: Implications for theory-building and research in human resource development. Proceeding of the Annual Conference of the Academy of Human Resource Development, Washington, D. C.: AHRD.
- Jagasia, J., Baul, U., Mallik, D. (2015). A Framework for Communities of Practice in Learning Organizations. *Business Perspectives and Research*, 3, 1-20

- Johnson, S.D., Leach, J.A. (2001). Using expert employees to train on the job. *Advances in Developing Human Resources*, 3, 425-434
- Karm, M. (2007). Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused. Dissertatsioon. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Khattak, A.N, Rehman, S., Rehman, C.A. (2014). Organizational Success through Corporate Trainings: A Case Study of Hotel Industry of Pakistan. *Journal of Business Studies Quarterly*, 6, 167-183.
- Kirkpatrick, D.L. (2006). Evaluating Training Programs: The Four Levels, 3rd Edition. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers
- Kiviselg, I., All, K., Silla, E., Orav, A. (2006). Täienduskoolitus täiskasvanutele. Kutsehariduse Seirekeskus.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40849/Taiskasv_Taiendkoolitus.pdf?sequence=1
- Korte, R.F. (2006). Training implementation: Variations affecting delivery. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 514-527
- Kutsekoda. (2015). Täiskasvanute koolitaja, tase 5.
<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10555650>
- König, C., Klehe, U., Berchtold, M., Kleinmann, M. (2010). Reasons for being selective when choosing personell: selection procedures. *International Journal of Selection and Assessment*. 18, 17-27
- Lankau, M. J., Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45, 779–790
- Leach, J.A. (1996). Distinguishing characteristics among exemplary trainers in business and industry. *Journal of Vocational and Technical Education*, 12, 22-25
- Lee, L., Reinicke, B., Sarkar, R., Anderson, R. (2015). Learning Through Interactions: Improving Project Management Through Communities of Practice. *Project Management Journal*, 46, 40-52
- López, S. P., Peón, J. M. M., Ordás, C. J. V. (2006). Human resource management as a determining factor in organizational learning. *Management Learning*, 37, 215–239
- MacKeracher, D. (2004). Making Sense of Adult Learning. Toronto: University of Toronto Press
- Mangham, G. (1995). Training the trainer at Coral. *Management Development Review*, 8, 22-25
- Martin, H.J., Hrivnak, M.W. (2009). Creating disciples: The transformation of employees into trainers. *Business Horizons*, 52, 605-616

- McDermott, R. (2000). Community development as a natural step. *Knowledge Management Review*, 3, 16–19
- Mehrdad, A., Mahdi, S., Ali, S. (2009). A Study of on the Job Training Effectiveness: Empirical Evidence of Iran. *International Journal of Business and Management*. 4, 63-68
- Meyer, H., Sloman, M. (2013). What’s keeping you awake at night? Challenges facing trainers in South Africa. *Human Resource Development International*, 17, 98-109
- Moraru, A., Tomuletiu, E., Solovastru, A., Gorea, B., Slev, A. M., Berariu, C. (2009). A Model of Good Practice in Training of Trainers. *Annals of DAAAM & Proceedings*, 20, 1437-1438
- Newstrom, J.W. (1986). Leveraging Management Development Through the Management of Transfer. *Journal of Management Development*, 5
- Noe, R.A. (2000). *Human Resource Management: Gaining Competitive Advantage*, 3rd edition. USA: Boston, McGraw-Hill
- Pandey, S. C., Dutta, A. (2013). Communities of practice and organizational learning: Case study of a global IT solutions company. *Strategic HR Review*, 12, 255–261
- Pineda, P. (2010). Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, 34, 673 - 693
- Poell, R.F., Van der Krogt, F.J., Vermulst, A.A., Harris, R., Simons, M. (2002). The Role of Workplace Trainers in Increasing Learning Oppurtunities in the Workplace: Empirical Evidence from Australian Companies. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gnq5CtmKJBsJ:www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2008/06/the-role-of-workplace-trainers-in-increasing-learning-opport.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=ee>
- Ragins, B.R., McFarlin, D.B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-33
- Ray, R. (2007). *Training and Development*. India: Nirali Prakashan
- Robertson, I.T., Smith, M. (2001). Personnel selection. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 441-472
- Romi, S., Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 1, 257-273
- Salas, E., Kosarzycki, M. P. (2003). Why don’t organizations pay attention to (and use) findings from the science of training? *Human Resource Development Quarterly*, 14, 487–491
- Sampson, M. (2012). *User Adoption Strategies (2nd Edition): Shifting Second Wave People*

- to New Collaboration Technology. New Zealand: The Michael Sampson Company
- Sandrock, J. N. (2006). Critical success factors for communities of practice in the context of the Anglo American Corporation. Dissertation. South Africa: University of Pretoria
- Sarkar, S. (2013). Competency based Training Need Assessment – Approach in Indian companies. *Organizacija*, 46, 253-263
- Shippman, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Sanchez, J. I. (2000). *The practice of competency modelling. Personnel Psychology*, 53, 703-740
- Stenfors-Hayes, T., Kalén, S., Hult, H., Dahlgren, L.O., Hindbeck, H., Ponzer, S. (2010). Being a mentor for undergraduate medical students enhances personal and professional development, *Medical Teacher*, 32, 148-153
- Stolovich, H.D., Keeps, E.J. (2014). Selecting Trainers Within Your Organization. http://www.hsalsps.com/E_News/ENews_Jan14/Selecting_Trainers_Within_Your_Organization.pdf.
- Swanson, R.A, Falkman. S.K. (1997). Training Delivery Problems Solutions: Identification of Novice Trainer Problems and Expert Trainer Solutions. *Human Resource Development*. 8, 305-314
- Thomas, A., Panchal, A.(2010). Case in Competency: Training need Assessment. *SCMS Journal of Indian Management*, 7, 5-15
- Tsamadias, C., Koutrouba, K., Theodosopoulou, M. (2010). Training Adults’ Trainers in Greece: “Efforts for Innovation”. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4, 149-162
- Van den Bossche, P., Segers, M., Jansen, N. (2010). Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development*, 14, 81-94
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J.W., Lyons, B.D., Kavanagh, M.J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11, 282-94
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communications of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139–145
- Williams, S.W. (2001). The effectiveness of subject matter experts as technical trainers. *Human Resource Development Quarterly*. 12, 91-97
- Yamklin, S., Igel, B. (2012). Communities of practice purposefully designed for improving business performance. *Knowledge & Process Management*, 19, 189–202

LISAD

LISA 1

Ankeetküsimustik

Lugupeetud vastaja!

Palun Sul täita veebiküsimustik, mille eesmärgiks on välja selgitada sisekoolitajate hinnang olemasolevale MTA sisekoolitajate valiku, ettevalmistamise ja arengu toetamisega seotud tegevustele ning kaardistada ettepanekud sisekoolitajate valikuks, ettevalmistamiseks ja koolituselase tegevuse toetamiseks.

Ankeedi täitmiseks kulub aega umbes 15-20 minutit. Küsimustiku täitmine on anonüümne ning kõiki saadud vastuseid analüüsitakse lähtuvalt konfidentsiaalsuse põhimõttest.

Täna Sind abi eest, mida osutad küsimustiku täitmisega!

ÜLDINE

1. Kui kaua oled organisatsioonis sisekoolitajana tegutsenud?

- 1.1 Alla 2 aasta
- 1.2 2-5 aastat
- 1.3 Rohkem kui 5 aastat

2. Millisel põhjusel tegutsed sisekoolitajana? Märkida võib ka mitu vastust.

- 2.1 Olla organisatsioonis nähtavam/ kuulda võetavam
- 2.2 Tuua vaheldust oma igapäevasesse töösse
- 2.3 Sul on tahe jagada enda teadmisi/ oskusi
- 2.4 Võimalus ennast proovile panna
- 2.5 See on võimalus tõusuks karjääriredelil
- 2.6 Võimaldab teenida lisatasu
- 2.7 Toetada töötajate toimetulekut, et oleks vähem vigu (minu valdkonnas)
- 2.8 Toetada organisatsiooni kui terviku tulemuslikkust
- 2.9. See on üks mulle antud töökohustustest
- Muu (põhjendage).....

I HINNANGUD OLEMASOLEVALE OLUKORRALE

3. Kuidas olete rahul praeguse sisekoolitajate koolituselase ettevalmistusega? Märgi väide, millega enim nõustud. Põhjenda oma hinnangut.

- 3.1 Ei ole üldse rahul
- 3.2 Mitte eriti rahul
- 3.3 Pigem rahul
- 3.4 Üldiselt rahul
- 3.5 Täiesti rahul
- Põhjendus:

4. Milliseid sisekoolitajaks ettevalmistavaid tegevusi on organisatsioon Sinule pakkunud? Palun vali sobivad vastusvariandid.

- 4.1 Osalemine õppijana teise sisekoolitaja poolt läbi viidud (minu valdkonna) koolitusel
- 4.2 Koolitaja koolituse läbimine
- 4.3 Juhendaja (mentori) olemasolu, kes oleks toeks esimeste koolituste läbiviimisel ja annaks tagasisidet
- 4.4. Instrueerimine ja konsultatsioon koolitusspetsialistilt
- 4.4 Organisatsioon ei ole pakkunud mingeid koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi
- 4.5 Muu (kirjeldage).....

5. Kuidas olete rahul praeguse sisekoolitajate arengu toetamisega? Märkige väide, millega enim nõustud. Põhjendage oma hinnangut.

- 5.1 Ei ole üldse rahul
 - 5.2 Mitte eriti rahul
 - 5.3 Pigem rahul
 - 5.4 Üldiselt rahul
 - 5.5. Täiesti rahul
- Põhjendus:

6. Kuidas toetab organisatsioon Sinu arengut sisekoolitajana? Palun vali sobivad vastusvariandid.

- 6.1 Toimuvad regulaarsed arenguvestlused minu otsese juhiga, kus räägime ka minu tegevusest sisekoolitajana
 - 6.2 Olemas on vastastikku toetav sisekoolitajate tiim, kus õpime üksteise kogemustest
 - 6.3 Toimub järjepidev õppijate tagasiside analüüs ja arutelu koolitusspetsialistiga
 - 6.4 Organisatsioon pakub eelisvõimalusi arendada end nii erialases kui ka koolitamise alases valdkonnas minu omal valikul
 - 6.5 Olemas on võimalus olla algajatele sisekoolitajatele juhendajaks ja ise selle kaudu koolitajana areneda
 - 6.6 Organisatsioon tunnustab sisekoolitajaid
 - 6.7 Organisatsioon ei toeta kuidagi
- Muu (kirjeldage).....

II ETTEPANEKUD

7. Milliseid valikumeetodeid tuleks Sinu arvates sisekoolitajate valimisel kasutada? Märkige väide, millega enim nõustud (valida võib ka mitu).

- 7.1 Valimist ega sobivuse hindamist pole vaja, piisab töötaja enda soovist ja/või nõusolekust,
- 7.2 Piisab vestlusest juhiga, kes otsustab sisekoolitajaks sobivuse üle
- 7.3. Tuleks välja töötada täpsed valikukriteeriumid ja vastavuse hindamise süsteem
- 7.4 Muu (põhjendage).....

8. Milliseid organisatsiooni poolt pakutavaid koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi pead oluliseks? Palun vali sobivad vastusvariandid

- 8.1 Osalemine õppijana teise sisekoolitaja poolt läbi viidud (minu valdkonna) koolitusel
- 8.2 Koolitaja koolituse läbimine
- 8.3 Juhendaja (mentori) olemasolu, kes oleks toeks esimeste koolituste läbiviimisel ja annaks tagasisidet
- 8.4. Instrueerimine ja konsultatsioon koolitusspetsialistilt

- 8.5 Organisatsioon ei peaks mingeid koolitajaks ettevalmistavaid tegevusi pakkuma
8.6 Muu (kirjeldage).....

9. Milliseid sisekoolitaja arengut toetavaid tegevusi peaks organisatsioon Sinu hinnangul pakkuma? Palun vali sobivad vastusvariandid

- 9.1 Regulaarsed arenguvestlused otsese juhiga, kus räägitakse ka tegevusest sisekoolitajana
9.2 Vastastikku toetava sisekoolitajate tiim olemasolu, kus õpitakse üksteise kogemustest
9.3 Järjepidev õppijate tagasiside analüüs ja arutelu koolitusspetsialistiga
9.4 Eelisvõimalused arendada end nii erialases kui ka koolitamise alases valdkonnas sisekoolitaja omal valikul
9.5 Võimalus olla algajatele sisekoolitajatele juhendajaks ja ise selle kaudu koolitajana areneda
9.6 Organisatsioon ei peaks kuidagi sisekoolitaja arengut toetama
Muu (kirjeldage).....

III MOTIVATSIOON JA ENESEARENGULE SUUNATUS

10. Kui kõrgeks hindad enda motivatsiooni olla sisekoolitaja? Vali vastus, mis kõige rohkem vastab Seie enesehinnangule.

- 10.1 Väga madal
10.2 Madal
10.3 Keskmine
10.4 Kõrge
10.5 Väga kõrge
Põhjendage.....

11. Mis motiveeriks Sind sisekoolitajana rohkem? Palun märgi järgnevas loendis kolm Sinule kõige olulisemat.

- 11.1 Sisekoolitaja positsiooni tugevam rõhutamine ja sisekoolitajate nähtavamaks tegemine organisatsioonis
11.2 Enesearengu võimaluste avardamine organisatsiooni poolt
11.3 Teadmiste ja oskuste jagamise vormide sisseseadmine sisekoolitajatest kolleegidega
11.4 Lisatasu suurendamine
11.5 Soodustuste ja eeliste süsteemi sisseseadmine sisekoolitajatele (nt tööaja paindlikkus, lisapuhkus vm.)
11.6 Tunnustamine
11.7 Muu (nimetage).....

12. Kuidas arendad end koolitusalasest tööst? Palun vali sobivad vastusvariandid.

- 12.1 Kasutan võimalust olla organisatsioonis eelisarendatav ning osalen aktiivselt koolitustel, seminaridel ja konverentsidel
12.2 Olen iseõppija: loen ja uurin iseseisvalt teemasid nii erialases kui ka koolitusalasest valdkonnas
12.3 Küsin õppijatelt tagasisidet oma koolitusele, analüüsin seda ning viin vajadusel sisse muudatusi
12.4 Vestlen oma koolitustel osalenute juhtidega, küsides nende arvamust ja ettepanekuid oma koolituste kasuteguri tõstmiseks
12.5 Pöördun koolitusspetsialisti poole nõuannete, juhendmaterjalide ja infoallikate leidmiseks
12.4 Muu (põhjendage).....

13. Kui tihti analüüsid oma sisekoolituste kohta laekuvat tagasisidet?

13.1. Alati, küsin seda iga kord peale koolituse lõppemist

13.2. Üksnes siis, kui see mulle saadetakse

13.3. Juhuslikult, kui aega leian

13.4. Ma ei tunne tagasiside vastu huvi

Põhjendus:

14. Mida sooviksid omalt poolt lisada? Millised on Sinu ettepanekud MTA sisekoolituse tulemuslikkuse tõstmiseks?

.....
.....
.....

1. Kas osaled nende sisekoolituste programmide kokkupanekul või tutvud nende sisekoolituste programmidega, kuhu Sinu alluvad on suunatud?

1.1 Kas Sinu hinnangul peaks juht osalema sisekoolituste programmide kokkupanekul või tutvuma nendega, kuhu alluvad suunatud on?

2. Kuidas valmistad töötajat (sise)koolituseks ette?

3. Kas teed muudatusi töökorralduses (tööaja ümberkorraldamine, asendaja määramine jm), et võimaldada töötaja koolitusel osalemist?

3.1. Kas Sinu hinnangul tuleks muudatusi töökorralduses (vajadusel) teha?

4. Millist tuge pakud töötajale koolituse järgelt? Milliseid tegevusi tegelikult rakendad?

5. Kas ja millal teed koostööd sisekoolitajatega koolituse tulemuslikkuse kindlustamiseks? Kirjelda lühidalt koostöö sisu.

5.1 Enne koolitust.

Tegevuste sisu:

5.2 Koolituse ajal

Tegevuste sisu:

5.3 Koolitusele järgneval perioodil

Tegevuste sisu:

5.4 Muul ajal (millisel?)

Tegevuste sisu:

5.5 Ei tee sisekoolitajatega koostööd

Põhjendus (miks?):

6. Kuidas hindad praegust MTA sisekoolituste kvaliteeti? Põhjenda oma hinnangut.

7. Kuidas oled rahul praeguste sisekoolitajate sisekoolitajate kompetentsusega? Põhjendage oma hinnangut.

LISA 3

Intervjuu küsimused (personalijuht, sisekoolitajad)

Alljärgnevad küsimused põhinevad Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse poolt kirjeldatud üldistel nõuetel sisekoolitajale. Intervjuu eesmärgiks on välja selgitada, millised EKA poolt kirjeldatud nõuded sobivad sisekoolitajate valikul ka MTA-le.

ERIALANE KOMPETENTS

1. Kui oluliseks pead (7 palli skaalal, kus 1=ei ole üldse oluline ja 7=väga oluline) sisekoolitaja valikul MTA-s järgmisi alljärgnevaid kompetentse? Millise meetodi abil ja millal võiks Sinu hinnagul neid hinnata?

Meetodid: sooviavalduse analüüs, intervjuu, käitumisülesanne, testid, muu meetod.

	Olulisus							Meetodi valik	Millal hinnata?
	1	2	3	4	5	6	7		
Väga head teadmised õpetatavast valdkonnast	1	2	3	4	5	6	7		
Kogemus õpetatavas valdkonnas	1	2	3	4	5	6	7		
Arusaam õpetatava valdkonna arengutest/suundadest	1	2	3	4	5	6	7		
Kvalifikatsioon koolitamises	1	2	3	4	5	6	7		

ORGANISATSIOONISPETSIIFILINE KOMPETENTS

2. Kui oluliseks pead (7 palli skaalal, kus 1=ei ole üldse oluline ja 7=väga oluline) sisekoolitaja valikul MTA-s järgmisi alljärgnevaid kompetentse? Millise meetodi abil ja millal võiks Sinu hinnagul neid hinnata?

Meetodid: sooviavalduse analüüs, intervjuu, käitumisülesanne, testid, muu meetod.

	Olulisus							Meetodi valik	Millal hinnata?
	1	2	3	4	5	6	7		
Organisatsiooni strateegia, põhiväärtuste, tegevuse ja töömeetodite tundmine	1	2	3	4	5	6	7		
Teadlikkus vajaminevatest oskustest organisatsioonis	1	2	3	4	5	6	7		

KOOLITAJA KOMPETENTS

3. Kui oluliseks pead (7 palli skaalal, kus 1=ei ole üldse oluline ja 7=väga oluline) sisekoolitaja valikul MTA-s järgmisi alljärgnevaid kompetentse? Millise meetodi abil ja millal võiks Sinu hinnagul neid hinnata?

Meetodid: sooviavalduse analüüs, intervjuu, käitumisülesanne, testid, muu meetod

Koolitusvajaduse hindamine										
	Olulisus							Meetodi valik	Millal hinnata?	
oskus hinnata koolitavate olemasolevate teadmiste ja oskuste taset ning teha kindlaks täpne koolitusvajadus	1	2	3	4	5	6	7			
oskus koostada koolitus-programme tulenevalt sihtgrupi koolitusvajadusest ja õpieesmärgist	1	2	3	4	5	6	7			
Koolituse ülesehitus										
	Olulisus							Meetodi valik	Millal hinnata?	
oskus hinnata ja valida asjakohane meetod õpetamiseks	1	2	3	4	5	6	7			
oskus üksikasjalikult selgitada teoreetilisi ja praktilisi koolitus-programmi osi, hindamismeetodeid ja kasutatavaid allikaid	1	2	3	4	5	6	7			
oskus planeerida koolitus-programmi ajakava	1	2	3	4	5	6	7			
Koolituse läbiviimine										
	Olulisus							Meetodi valik	Millal hinnata?	
teadmised õppimist hõlbustavatest koolitusmeetoditest, erinevatest õpistiilidest ja eetilistest põhimõtetest	1	2	3	4	5	6	7			
oskus luua positiivne ja õppimist toetav keskkond	1	2	3	4	5	6	7			
oskus motiveerida õppijaid rakendama enda teadmisi ja oskusi töökohal	1	2	3	4	5	6	7			
oskus valida ja rakendada asjakohast koolitusmeetodit, kuid osata vajadusel läheneda paindlikult	1	2	3	4	5	6	7			

Õppimise hindamine									
	Olulisus							Meetodi valik	Millal hinnata?
teadmised erinevatest hindamismeetoditest	1	2	3	4	5	6	7		
oskus märgata ja hinnata õppija arengut	1	2	3	4	5	6	7		
oskus anda arengut toetavat tagasiside	1	2	3	4	5	6	7		
oskus rakendada erinevaid hindamismeetodeid	1	2	3	4	5	6	7		
oskus hinnata koolitus-programmi asjakohasust ja vajadusel seda parendada	1	2	3	4	5	6	7		

ÜLDISED KOMPETENTSID

4. Kui oluliseks pead (7 palli skaalal, kus 1=ei ole üldse oluline ja 7=väga oluline) sisekoolitaja valikul MTA-s järgmisi alljärgnevaid kompetentse? Millise meetodi abil ja millal võiks Sinu hinnagul neid hinnata?

Meetodid: sooviavalduse analüüs, intervjuu, käitumisülesanne, testid, muu meetod

	Olulisus							Meetodi valik	Millal hinnata?
Positiivne hoiak	1	2	3	4	5	6	7		
Koostöövalmidus	1	2	3	4	5	6	7		
Hea suhtlemisoskus	1	2	3	4	5	6	7		
Hea esitlusoskus	1	2	3	4	5	6	7		
Oskus kasutada erinevaid info- ja kommunikatsioonivahe- ndeid	1	2	3	4	5	6	7		
Kriitilise mõtlemise võime	1	2	3	4	5	6	7		
Konflikti lahendamise oskus	1	2	3	4	5	6	7		
Õpivõime	1	2	3	4	5	6	7		

LISA 4

Nõuded sisekoolitajate hindamiseks MTA-s.

ERIALANE KOMPETENTS		
	Hindamismeetod	Hindamise aeg
Väga head teadmised õpetatavast valdkonnas	Intervjuu/ vestlus otsese juhiga	Valikuprotsessi alguses
Kogemus õpetatavas valdkonnas		
Arusaam õpetatava valdkonna arengutest/suundadest		
ORGANISATSIOONISPETSIIFILINE KOMPETENTS		
Organisatsiooni strateegia, põhiväärtuste, tegevuse ja töömeetodite tundmine	1.Taustauuring 2.Vestlus otsese juhiga	Valikuprotsessi alguses
Teadlikkus vajaminevatest oskustest organisatsioonis		
KOOLITAJA KOMPETENTSUS		
oskus koostada koolitusprogramme tulenevalt sihtgrupi koolitusvajadusest ja õpieesmärgist	1.Juhendaja vaatlus ja tagasiside 2. Käitumisülesanne	Koolitaja koolituse läbimise järgselt
oskus hinnata ja valida asjakohane meetod õpetamiseks	Juhendaja vaatlus ja tagasiside	Esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimise järgselt
oskus planeerida koolitusprogrammi ajakava		
teadmised õppimist hõlbustavatest koolitusmeetoditest, erinevatest õpistiilidest ja eetilistest põhimõtetest	1. Vestlus juhendajaga 2.Juhendaja vaatlus ja tagasiside	1.Koolitaja koolituse läbimise järgselt 2. Esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimise järgselt
oskus luua positiivne ja õppimist toetav keskkond	1.Vestlus otsese juhiga 2. Juhendaja vaatlus ja tagasiside	1. Valikuprotsessi alguses 2. Esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimise järgselt
oskus motiveerida õppijaid rakendama enda teadmisi ja oskusi töökohal	Koolitusel osalejate tagasiside analüüs	Pikema perioodi vältel
oskus valida ja rakendada asjakohast koolitusmeetodit, kuid osata vajadusel läheneda paindlikult	Juhendaja vaatlus ja tagasiside	Esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimise järgselt
teadmised erinevatest hindamismeetoditest	Vestlus juhendajaga	Koolitaja koolituse läbimise järgselt
oskus anda arengut toetavat tagasiside	1.Vestlus otsese juhiga 2.Juhendaja vaatlus ja tagasiside	1.Valikuprotsessi alguses 2.Esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimise järgselt
oskus rakendada erinevaid hindamismeetodeid	Juhendaja vaatlus ja tagasiside	Esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimise järgselt
oskus hinnata koolitusprogrammi asjakohasust ja vajadusel seda parendada		

ÜLDISED KOMPETENTSID		
Positiivne hoiak	Vestlus otsese juhiga	Valikuprotsessi alguses
Hea suhtlemisoskus		
Koostöövalmidus		
Kriitilise mõtlemise võime		
Konflikti lahendamise oskus		
Õpivõime		
Hea esitlusoskus	1.Vestlus otsese juhiga 2.Juhendaja vaatlus ja tagasiside	1.Valikuprotsessi alguses 2.Esimese koolituse (või proovikoolituse) läbiviimise järgselt