

KOLMEKESI  
ELUKESTVAS ÕPPES:  
õppija, kool ja tööandja

# KOLMEKESI ELUKESTVAS ÕPPES: õppija, kool ja tööandja

Koostanud Triin Roosalu



2010

**Uuringute läbiviimist on toetanud**

Tallinna Ülikool

SA Archimedes

Euroopa Komisjoni teadusuuringute ja tehnoloogia arengu 6. raamprogramm

**Kogumiku väljaandmist on toetanud**

Haridus- ja Teadusministeerium

Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras

koostanud ja toimetanud *Triin Roosalu*

keeletoimetaja *Kaja Türok*

tõlkija *Imbi Kuusik*

kujundanud *Marju Veermäe*

Kogumiku elektrooniline versioon aadressil [www.andras.ee](http://www.andras.ee) → materjalid

Tallinna Raamatutrükikoda

ISBN 978-9985-9678-3-6

## Saateks

*Kui ma ükskord olen kuuekümneviiene,  
siis on vanem õde seitsekümmend kaks.  
On ju titalegi vesiselge see,  
et siis tema jõust käib üle minu jaks.*

*Leelo Tungal*

Võrreldes seitsmeaastast last neljateistkümnepäevasega, tundub vanusevahe veel päris suur. Hiljem oleme lihtsalt täiskasvanud.

Täiskasvanud õppija on selles raamatus igaüks, kellel on kooliskäimise kõrval ja vahepeal veel midagi tähtsat teha. Näiteks tööd. Ja vanus pole oluline.

Minu isa arvestas kõrghariduse omandamise järel tööle asudes, et tööandja suunab ta peagi tagasi kooli, edasi õppima. Läks teisiti. See lugu minu isa seni veel täitumata õppimisunistusest on minuga juba mõnda aega kaasas olnud. Kui mul on vahel raske pere või töö kõrval õppida, tuleb see mulle meelde ja aitab raskustele vaatamata teel püsida. Olen tänulik, et sellistel hetkedel on mind aidanud pere toetus, ja kergemad hetked on mu pere teinud mulle helgemaks. Mu tööandja on olnud toetav ja innustav. Riik on loonud mulle õppimiseks võimalusi, ja mu kool on olnud paindlik.

Minu arvates peaks kõigil olema võimalik arvestada pere ja sõprade, ülemuse ja kolleegide, õpetajate ja kaasõpilaste innustuse ja toetusega. Ma tahan, et mu isal oleks olnud võimalus saada nii palju tuge, et ka temal oleks edasiõppimine õnnestunud. Ma tahan, et minu lastel oleks ka. Ja ma tahan ise õppida ka siis, kui ma olen seitsekümmend kaks. See tähendab, praegu. Täiskasvanuna.

Jah, õppimine on laiem kui kooliskäimine – aga kooliskäimine on oluline.

## Sisukord

<b>Autorid</b> .....	5
<b>Selle kogumiku eesmärk</b> .....	7
<b>Meie uuringu lähtekohad</b> .....	9
<b>Täiskasvanud, kes käivad koolis</b> .....	12
Töötavate õppijate tüübid .....	12
Täiskasvanud õppijate hoiakud ja kogemused euroopa riikide andmete põhjal .....	19
<b>Elukestev õpe ja koolid, kus täiskasvanud õpivad</b> .....	33
Tasemeõppe erinevus täienduskoolitusest ja muust õppimisest .....	33
Täiskasvanutel hariduse omandamist võimaldavad koolid ja õppetöö korraldus.....	38
<b>Elukestev õpe ning koolitus ettevõtete poolt nähtuna</b> .....	44
Tasemeõppes osalemist võimaldavad ettevõtted ja elukestev õpe Euroopa riikides .....	44
Eesti tööandjad ja õppivad töötajad.....	49
<b>Täiskasvanute õppes osalemise riikidevahelisi erinevusi mõjutavad tegurid</b> .....	57
<b>Tulemuste üle mõtiskledes</b> .....	65
Viidatud kirjandus.....	68
Lisa 1. Täiskasvanud õppijaid kirjeldavad tabelid .....	71
Lisa 2. Õppeasutusi kirjeldavad tabelid .....	77
Projekti LLL2010 konsortsiumi liikmesorganisatsioonid .....	79

## Autorid

**GÜNTER HEFLER** (MSc) on Danube Ülikooli (Krems, Austria) akadeemiline töötaja, kes vastutab mitme sealhulgas rahvusvahelise teadusprojekti eest. Ta kuulub projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” teadlasvõrgustikku, juhtides ettevõtete panust uuriva alaprojekti tööd. Tema peamiseks uurimisvaldkonnaks on tööalane jätku- ja täiendõpe ettevõtetes ning täiskasvanuharidus võrdlevas perspektiivis.

**Prof JOHN HOLFORD** (PhD) on Nottinghami Ülikooli (Inglismaa) sotsiaalteaduskonna täiskasvanuhariduse õppetooli juht, erialalt sotsioloog. Ta korraldab projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” uurimistööd Inglismaal ja kuulub projekti teadusliku sisu eest vastutavasse juhtmeeskonda. Erialases akadeemilises töös on ta keskendunud elukestva õppe rollile kodanike, kogukondade ja sotsiaalsete liikumiste kujunemisel Euroopas.

**Dipl-ing dr JÖRG MARKOWITSCH** (PhD) juhatab Danube Ülikoolis (Krems, Austria) täiendõppealaste uuringute ja hariduskorralduse osakonda (*Department for Continuing Education Research and Educational Management*). Tema huvi all on tööalane jätku- ja täiendõpe, võrdlevad haridusuuringud ja kvalifikatsioonisüsteemid. Ta juhib projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” Austria meeskonna tööd ja kuulub projekti teadusliku sisu eest vastutavasse juhtkonda, korraldades ettevõtete panust uurinud alaprojekti tööd.

**Prof SHEILA RIDDELL** (PhD) on Edinburghi Ülikooli (Šotimaa) haridusuuringute keskuse (*Centre for Research in Education Inclusion and Diversity, Moray House School of Education*) direktor ja projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” Šoti uurimisrühma juht, vastutades ka poliitikate uuringu läbiviimise eest. Tema uurimishuvi on keskendunud sotsiaalse ebavõrdsuse ja sotsiaalse kaasatuse küsimustele, peamiselt soo, sotsiaalse klassi ja puuete tähtsusele hariduse, täienduskoolituse, tööturul osalemise ning sotsiaalhoolekande valdkondades.

**TRIIN ROOSALU** (MSc) on Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi (Eesti) teadur ja Cornelli Ülikooli Euroopa uuringute instituudi külalisteadur, ühtlasi sotsioloogia doktorant Tallinna Ülikoolis. Ta kuulub projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” koordineerivasse Eesti meeskonda ja juhib uurimisprojekti „Täiskasvanud kõrgharidust omandamas: õpingute ühildamine töö ja eraeluga”. Tema teadustegevuses on kesksel kohal tööturul osalemise, tööaja paindlikkuse ja elukestva õppega seotud küsimused. Kontakt: triin.roosalu@tlu.ee.

**EVE-LIIS ROOSMAA** (MSc) on Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi (Eesti) teadur ja sotsioloogia doktorant. Projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” Eesti meeskonna liikmena tegeleb ta projekti üldise administreerimisega ning vastutab projekti raames täiskasvanud õppijate uuringu väljatöötamise, läbiviimise ja analüüsimise eest, samuti osaleb uurimisprojekti „Täiskasvanud kõrgharidust omandamas: õpingute ühildamine töö ja eraeluga”. Tema akadeemiline huvi keskendubki haridusprobleemidele, sealhulgas elukestva õppe küsimustele, pöörates erilist tähelepanu barjääride uurimisele hariduses.

**Prof ELLU SAAR** (PhD) on Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi (Eesti) professor ja vanemteadur. Ta on mitme rahvusvahelise uurimisprojekti meeskonna liige, sealhulgas projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” algataja ja juht ning selle Eesti meeskonna eestvedaja. Tema peamised uurimisvaldkonnad on ühiskonna sotsiaalse teisenemise, hariduse, elukestva õppe ja sotsiaalse mobiilsusega seotud probleemid.

**AUNI TAMM** (MSc) on Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi (Eesti) projektijuht ja sotsioloogia doktorant. Projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” Eesti meeskonnas vastutab ta ettevõtete rolli uuriva alaprojekti ning haridusametnike ja -poliitikakujundamise uuringute läbiviimise ning analüüsimise eest, samuti panustab uurimisprojekti „Täiskasvanud kõrgharidust omandamas: õpingute ühildamine töö ja eraeluga”. Tema akadeemiline huvi keskendub eelkõige organisatsioonide, töötajate täiendõppes osalemise ja laiemalt elukestva õppe küsimustega.

**ELISABET WEEDON** (PhD) on Edinburghi Ülikooli (Šotimaa) haridusuuringute keskuse (*Centre for Research in Education Inclusion and Diversity, Moray House School of Education*) asedirektor ja osaleb mitmesugustes uurimisprojektides, kuuludes ka projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” Šoti uurimisrühma. Tema peamised uurimisvaldkonnad on seotud laste ja täiskasvanute õpingute ja õppimisega, ta uurib muuhulgas veebipõhist õpet ja tagasiside olulisust õppeprotsessile, samuti õppimise võrgustikulisust.

# Selle kogumiku eesmärk

*Triin Roosalu*

Märtsis 2000 seadsid Euroopa Liidu toonaste liikmesriikide juhid eesmärgiks, et aastaks 2010 on Euroopa Liidust kujunenud maailma kõige dünaamilisem ja konkurentsivõimelisem teadmistepõhine majandus, mis tagab pideva majandusarengu, luues rohkem ja paremaid töökohti ning suuremat sotsiaalset sidusust, suhtudes samal ajal säästvalt keskkonda. Hea lugeja, jäägu sinu otsustada, kas see eesmärk on saavutatud või on see üldse saavutatav. Tähtis on siinkohal tõdemus, et Euroopas kokku lepitud mudeli kohaselt ei tohi majanduskasv tulla keskkonna, sotsiaalse sidususe ja töökeskkonna kvaliteedi arvel.

Statistikaameti andmetel osales Eestis 2009. aastal elukestvas õppes 10,6% täiskasvanud elanikest. See näitaja on peaaegu protsendi jagu kõrgem tulemus kui aasta varem, nelja aasta tagusest on värske tulemus ligi poole kõrgem, rõõmustas seepeale haridusminister. Tõesti, täiskasvanute koolitusel osalemisest, tagasi koolipinki asumisest ja üldse elukestvast õppest on Eestiski viimasel ajal üha enam juttu olnud. Alles ilmus näiteks Statistikaameti kogumik „Täiskasvanud koolipingis”, täiskasvanute koolitusest oli juttu väljaandes „Inimarengu aruanne 2009”... Mis on selle kogumiku põhisohtum?

Kogumik käsitleb töötavate õppijate teemat. Elukestval õppel põhineva ühiskonna kujunemise oluliseks tingimuseks on täiskasvanute osalemine peale huvialakursuste ja täienduskoolituste ka tasemeõppes. Tasemeõppe all mõistame selliseid õpinguid, mille läbimisel omistatakse lõpetajale eelnevast astme võrra kõrgema haridustaseme omandamist tõendav tunnistus või diplom<sup>1</sup>.

Intuiivselt otsustades tundub see eelkõige vajalik nende puhul, kes kunagi on mingil õppeastmel, olgu see põhihariduse, keskkariduse või kõrgkooliõpingute tase, õpinguid alustanud ja need siis katkestanud. Sama väärtuslik on see aga ka nende puhul, kes on soovitud haridustaseme omandanud, kuid võiksid saada kasu kas sellesama või mingi hoopis teise valdkonna teadmiste süstemaatilise omandamisest, eriti kui selle teeb lihtsamaks varasema õpi- ja töökogemuse arvessevõtmine. Kogumiku üks eesmärk ongi näidata, et ligi 5% kõigist meie 25–64-aastastest, kes õpingute ajal ka töötab või töö kõrvalt õpinguid jätkab, on võrdlemisi erinevate taotluste ja huvidega inimeste grupp.

Kogumikus tuuakse välja, millised on nende valikute tagamaad ja kuidas nad tulevad toime elu eri valdkondade ühendamiseks. On üsna selge, et nii kool kui ka tööandja mõjutavad suurel määral seda, kuidas töötaja õpingutega või õppija tööga toime tuleb. Just õppija kaudu on kolm osapoolt omavahel seotud, ning kokkuvõttes võiks töötaja õppimine – või õppija töötamine – olla kasulik kõigile. Seepärast on selles kogumikus pühendatud tähelepanu ka koolidele ja ettevõtetele.

Kogumiku koostamisel võtsid autorid endale ülesandeks

- uurida, kuidas täiskasvanud õppijad koolis käimist mõtestavad;
- selgitada, millisen paistab koolis käimine täiskasvanud õppijate tööandjatele;
- kirjeldada täiskasvanutele tasemeõpet pakkuvaid koole;
- anda teada, millised on täiskasvanud (töötavate) õppijate ja neile tööd andvate ettevõtete ootused koolidele/tasemeharidussüsteemile;
- selgitada, millised ühiskonnatasandi institutsionaalsed mõjurid on õppijate võimaluste ja valikute, hoiakute ja kogemuste taga ning kuidas poliitikal nii Euroopa Liidu tasandil kui ka teistes Euroopa riikides täiskasvanute õppimist käsitlevad.

Kogumik põhineb Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi uurimustes kogutud andmetel ning nende analüüsimise tulemusena tehtud järeldustel.

Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut algatas prof Ellu Saare eestvedamisel 2003. aastal mahuka rahvusvahelise uuringu kavandamise, mille läbiviimist otsustas Euroopa Komisjon 2005. aastal toetada 3,2 miljoni euroga teaduse rahastamise raamprogrammi vahenditest. Projekt „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas”

<sup>1</sup> Vt Eesti tasemehariduse astmeid ja vastavaid rahvusvaheliselt kokku lepitud ISCED 97 seletust lisas 1 tabelis A



(*Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System*, lühendiga LLL2010<sup>2</sup>, vt ka <http://LLL2010.tlu.ee/>) pühendubki nende erinevuste tagamaade selgitamisele, analüüsid nii täiskasvanute võimalusi õppimises osaleda ja nende tegelikku osalemist kui ka sellega seonduvaid poliitikaid mitmes Euroopa riigis. Projekti on Eesti kõrval kaasatud veel 12 Euroopa riigi (Austria, Belgia, Šotimaa, Inglismaa, Iirimaa, Sloveenia, Tšehhi, Leedu, Ungari, Bulgaaria, Norra ja Venemaa) teadlased. Projekti raames viidi läbi viis ulatuslikku rahvusvahelist uuringut, mille põhjal ilmub ingliskeelsena viis võrdlevat uuringuaruannet, igaüks mitusada lehekülge, ja sama mahukas projekti lõpparuanne, milles omakorda uuringute järeldusi on integreeritud. Iga suure aruande kohta koostatakse ka lühem, mõnekümne lehekülje pikkune kokkuvõte. Lisaks valmivad ingliskeelsena iga alaprojekti teemal riikide aruanded, sealhulgas Eesti omad, samuti mitmekümneleheküljelise mahuga. Nende kõigi avaldamine on kavas võrguteavikuna projekti kodulehel. Samuti valmistatakse projekti käigus ette kaks temaatilist raamatut, mis põhinevad projektis läbi viidud uuringute andmetel ja analüüsidel, kuid ei korda võrdlevate raportite ülesehitust.

Projekti tulemused peaksid aitama kaasa Euroopa Komisjoni vastu võetud programmi „Haridus ja täiendkoolitus 2010” rakendumisele, samuti on projekti tulemustest huvitatud meie partnerid – hariduse korraldamisega tegelevad riiklikud institutsioonid, Eestis eeskätt Haridus- ja Teadusministeerium. Kindlasti on projektis läbiviidavate uuringute tulemustel ka suur praktiline väärtus koolide ja teiste koolitusasutuste jaoks, samuti tööandjaile, kes nende tulemuste valguses tajuvad selgemalt oma rolli elukestvate õpetele kaasaaitamisel.

Kogumiku peatükid põhinevad osaliselt varem avaldatud ja ka veel avaldamata ingliskeelsetel aruannetel Eesti kohta ning võrdleval materjalil, kus see on võimalik. Rahvusvahelise projekti tulemuste tõlkimist eesti keelde ja kohalikule lugejale kättesaadavaks tegemist toetab Haridus- ja Teadusministeerium ning ETKA Andras.

Ka on selle trükise ettevalmistamisel toetunud SA Archimedese poolt programmi Primus raames Euroopa Sotsiaalfondi vahenditest rahastatud uuringuprojektile „Täiskasvanud kõrgharidust omandamas: õpingute ühildamine töö ja eraeluga” (lühendatult „TaasKoolis”), mille käigus Triin Roosalu eestvedamisel uuriti, missuguste tingimuste loomist ootab Eesti täiskasvanud õppija kõrgkoolilt ja oma tööandjalt selleks, et oma elu eri rolle paremini ühildada. Selle kitsa suunitlusega projektis analüüsiti projekti LLL2010 uuringute tulemusel Eesti kohta kogutud andmeid, võttes tähelepanu alla nii töötavate õpilaste – ja õppivate töötajate – ootused koolile ja tööandjale kui ka nende elu- ja ajakorralduse paindlikkuse probleemid ning praktikad.

Andmeid kogudes ja analüüsid on Eesti-poolsed autorid Eve-Liis Roosmaa, Auni Tamm ja Triin Roosalu suuresti tuginenud nendele teadmistele ja kogemustele, mida nad on saanud töös prof Ellu Saare juhitud rahvusvahelise projektiga „Elukestva õppega ühiskonna suunas Euroopas: haridussüsteemi panus” ja Eesti Teadusfondi grandiga nr 6892 „Institutsioonide mõju tööalasele karjäärile: Eesti eripära võrdluses teiste Euroopa riikidega”, samuti sihtfinantseeritava teema nr 0132682s05 „Elukestev õpe kui elutee kujundaja ja Eesti ühiskonna sotsiaalse sidususe tagaja” täitmisel, mida veab Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi vanemteadur Rein Võormann. Osa selles kogumikus kasutatud andmeid koguti Rein Võormanni juhitud Eesti Teadusfondi grandil nr 6893 „Elukestev õpe formaalharidussüsteemis osalejate vaatevinklist” raames.

Loodetavasti leiab lugeja sellest raamatust tervikliku vaate ühele kitsamale nähtusele ühiskonnas – nende täiskasvanute maailma, kes õpivad ja töötavad. Trükises kajastub ühiskonna, kooli ja ettevõtte ning õppija enda vaade täiskasvanuna õppimisele. Ühiskonna taseme vaadet võiks lugeja käsitleda kui autoritepoolset põhjendust ja seletust indiviidi tasandil kogetule, samuti viidet ja „isutekitajat” võrdlevate andmete uurimiseks projekti kodulehel <http://LLL2010.tlu.ee/>, kui need kättesaadavaks muutuvad. Kokkuvõttes tuuakse välja olulisemaid järeldusi koolile, tööandjale, õppijale.

<sup>2</sup> LLL2010 on lühend fraasist Lifelong Learning 2010 (e.k. elukestev õpe 2010), kogumikus kasutame neid vaheldumisi

## Meie uuringu lähtekohad

*Ellu Saar*

UNESCO 1970. aastate algul tõstatatud idee elukestvast õppimisest on tänapäeval pälvinud nii akadeemiliste ja poliitiliste ringkondade kui ka rahvusvaheliste organisatsioonide tähelepanu. Arusaam õppimisest kui noorte kohustusest ja privileegist ei vasta tänapäeva kiiresti muutuva maailma, veel vähem tulevikühiskonna nõudmistele.

Euroopas elukestva õppe põhimõtted määratleva Lissaboni strateegia üks eesmärk on tõsta aastaks 2010 elukestvas õppes osalevate täiskasvanute osakaal 12,5%-ni. Kuigi mõnes Euroopa Liidu riigis, nt Soomes, Rootsis, Suurbritannias ja Taanis, ületas elukestvas õppes osalejate määr juba 2005. aastal 25% piiri, oli Euroopa Liidu 25 liikmesriigi keskmine protsent veel 10 ning Eestis vaid ligi 6.

Küsimustele, millest need erinevused tulenevad ja miks jääb osa täiskasvanuist elukestvast õppest kõrvale, püüab vastust leida Euroopa Komisjoni poolt 6. raamprogrammi raames rahastatav rahvusvaheline interdistsiplinaarne võrdlev uurimisprojekt „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas”. Mis aitab täiskasvanul õppida?

Projekti LLL2010 eesmärk on analüüsida haridussüsteemi rolli elukestva õppe ja ühiskonna sidususe tagamisel Euroopa riikides. Nende hulgas on nii Ida-Euroopa riike, nagu Eesti, Leedu, Tšehhi, Ungari, Bulgaaria, Sloveenia ja Venemaa, kui ka Lääne-Euroopa riike, nagu Norra, Austria, Belgia, Inglismaa, Šotimaa ja Iirimaa. Projekti on kaasatud rahvusvaheline teadlaskond, kes vaatlleb, mil määral elukestvas õppes osalemine riigiti erineb; näitab, kuidas need erinevused riigi institutsionaalsest ja poliitilisest kontekstist sõltuvad; uurib, milline on olnud riigi haridussüsteemi roll elukestva õppe arengul; selgitab, kuidas institutsionaalsed ja poliitilised tingimused on riikides elukestva õppe kujunemist mõjutanud; määratleb, mil määral takistavad elukestvas õppes osalemist sellised aspektid nagu poliitika, haridusinstituutsioonid, ettevõtete tegevus ja potentsiaalsete õppijate endi motivatsioon; tuvastab parimad lahendused elukestva õppe edendamisel ja aitab otsustada, kuidas need on kogemused eksporditavad üle riigipiiride; teeb ettepanekuid, mille tulemusena kasvaks osalemine elukestvas õppes ja väheneks sotsiaalne tõrjutus.

Meie uuring lähtub järgmistest eeldustest. **Esiteks** eeldame, et elukestev õpe toimib laiemal majandusliku, sotsiaalse ja kultuurilise süsteemi raames ja moodustab selle osa. Võimalused ja motivatsioon elukestvas õppes osalemiseks kujunevad välja vastavalt sellele, millised on ajaloos kujunenud riiklikud institutsionaalsed alamsüsteemid, nt haridussüsteem, tööhõive, heaoluühiskond jne. **Teiseks** eeldame, et kõik need institutsionaalsed alamsüsteemid on tihedalt seotud, st erinevused riikide vahel ei ole juhuslikud, vaid süstemaatilised – ja riike saab nende erinevuste põhjal liigitada ühiste tunnustega süsteemideks. **Kolmandaks**, tulenevalt institutsioonilisest taustast ja ühiskonna alamsüsteemide olemusest võivad samalaadsete poliitiliste reformide tulemused riigiti märkimisväärselt erineda. See tähendab, et lahendused praegustele probleemidele tuginevad minevikus tehtud otsustele, samas vajalikud muudatused sõltuvad praegustest institutsioonidest.

Sellest lähtudes on meie lähtekohaks veendumus, et igale riigile on omased teatud institutsioonide pakettid, mis mõjutavad elukestva õppe võimalusi. Elukestvat õpet ja haridussüsteemi arengut puudutava poliitika ja praktika korrektne analüüs on võimalik ainult seda institutsionaalset seotust arvestades. Riiklikud poliitikad, institutsioonilised tegurid ja asjasse puutuvate huvirühmade strateegiad mõjutavad elukestvat õpet 3 tasandil: makro- ehk ühiskonna, meso- ehk institutsioonide ja mikro- ehk indiviidi tasandil. See on uuenduslik teoreetiline ja analüütiline lähenemine elukestvale õppele, ja selle rakendamine võimaldab meil esimest korda jõuda tervikliku arusaamiseni institutsionaalse kompleksi mõjudest igas riigis. Elukestva õppe olukorda on Euroopas varemgi võrdlevalt uuritud, eelkõige on seda teinud täiskasvanuhariduse spetsialistid. Nüüdses projektis on püütud integreerida eri valdkondade teadlasi (sotsioloogid, politoloogid, psühholoogid, andragoogid, majandusteadlased jt) ja ka lähenemisnurki, mis peaks aitama luua terviklikumat pilti.

Projektis viiakse aastatel 2005–2010 makro-, meso- ja mikrotasandil läbi empiirilised uuringud, et

võtta arvesse makrostruktuurilisi tegureid ja riiklikke poliitikaid ning institutsioonilisi tegureid ja huvirühmade ajendeid ja tegevusi, mis kõik mõjutavad haridussüsteemi osa elukestva õppe edendamisel.

Sellisel kavandatud metoodika võimaldas meil analüüsida elukestva õppe 3 tasandit ja hõlmab nende eri aspekte:

- *Makrotasand – makrostruktuuriline aspekt.* Kirjeldatakse, kuidas konkreetset riiklikud institutsioonid mõjutavad elukestva õppe pakkumist ja nõudlust. Esiteks analüüsiti haridussüsteemi ja -poliitika ajaloolist arengut, seejärel kasutati eri tüpoloogiaid näitamaks, kuidas institutsioonilised erinevused on mõjutanud täiskasvanuhariduse kättesaadavust ning nõudlust erisuguste oskuste ja haridustasemetega järele.
- *Makrotasand – poliitiline aspekt.* Kirjeldatakse Euroopa Liidus kasutatavaid elukestva õppe kontseptsioone ja analüüsiti riiklikke poliitilisi dokumente ning selle käigus määratleti elukestvat õpet käsitlevad riiklikud poliitikameetmed; tehti kindlaks, mis takistab poliitikavaldkondade vahelist kooskõlastatud tegevust; ning uuriti, millised on haridussüsteemi eri tasanditel konkreetset algatused ja avaliku sektori poliitikad.
- *Mesotasand – koolid ja kõrgkoolid.* Analüüsiti koolide endi kui hariduse pakujate osa elukestvas õppes ja hariduse täiskasvanutele kättesaadavaks muutmisel. Igas riigis viidi läbi süvaintervjuud üldharidus- ja kutse- ja kõrgkoolide juhtide ning haridusministeeriumi ametnikega.
- *Mesotasand – väikesed ja keskmise suurusega ettevõtted (VKE-d).* Selgitati, milline on VKE-des nõudlus haritumate töötajate järele, missugused on ettevõtete personaliarenduse strateegiad ja kuidas kõige tulemuslikumalt motiveerida väikesi ja keskmise suurusega ettevõtteid investeerima täiskasvanute üldharidusse. Selleks viidi igas riigis läbi VKE-de juhtumiuuringud, intervjuudes personalijuhte, tasemehariduses osalevaid töötajaid ja nende otseseid ülemusi.
- *Mikrotasand – täiskasvanud elanikkond.* Analüüsiti täiskasvanute osalemist tasemehariduses ja tasemehariduse kättesaadavust täiskasvanutele. Selleks tugineti Eurostati täiskasvanuhariduse uuringu (2006–2007) ja Euroopa Liidu tööjõu-uuringu elukestvat õpet käsitleva osa andmetele.
- *Mikrotasand – täiskasvanud õppijad.* Analüüsiti, mis motiveerib täiskasvanuid tasemehariduses osalema; millised on nende ootused ja suhtumine elukestvasse õppesse; mis takistab elukestvas õppes osalemist, kuidas õppijaid toetatakse, mis määrab õppija valikud, kuidas hinnatakse koolitust, milles parajasti osaletakse, jne. Selleks viidi 13 Euroopa riigis läbi tasemeõppes osalevate (põhi-, kesk- ja kõrgharidust omandavate) täiskasvanute uuring.

Siinne analüüs põhineb järgmiste gruppide kohta tehtud uuringutel ja andmetel:

- üksikõppijad (aluseks projekti LLL2010 korraldatud koolide ja kõrgkoolide täiskasvanud õppijate uuring<sup>3</sup>);
- haridusametnikud (aluseks projekti LLL2010 koolide ja kõrgkoolide täiskasvanud õppijate uuringu käigus tehtud ankeetintervjuud koolide esindajatega<sup>4</sup>);
- ettevõtted (aluseks projekti LLL2010 käigus läbi viidud väikeste ja keskmise suurusega ettevõtete juhtumiuuringud, intervjuud juhtkonna ja tasemehariduses osalejatega).

Uuringu kavandamine erinevatel analüüsi tasanditel võimaldab meil saada mitmekülgse pildi elukestvas õppes osalemise tagamaadest. Projektist osa võtvad riigid esindavad mitmes mõttes erinevaid riiklike institutsioonide tüüpe. Iga riigi haridussüsteem ja elukestvas õppes osalemise süsteem on meie jaoks nii ainus omasugune, oma ajaloo, kultuuri, väärtuste ja tõekspidamisega, kui ka heidab valgust teistes sarnastes riikides toimivatele mehhanismidele. Me küll eeldame, et iga riigi keskkond on ainulaadne, kuid püüame siiski leida selliseid üldisemalt kehtivaid tingimusi ja seaduspärasusi, mis järjekindlalt toetavad või takistavad elukestvas õppes osalemise edasist kasvu.

Seejuures ei ole meile oluline mitte ainult selle kasvu n-ö kvantitatiivselt mõõdetav aspekt – kui palju täiskasvanud inimesi mingil aastal tasemeõppes on osalenud, kui pikad on kursused jms –, aga ka kvalitatiivne kasv: et sarnased osalemise võimalused oleksid kõigil elanikkonnagrupidel; et keegi ei loobuks õppimisest, kuna ei leidu talle sobivat õppeprogrammi temale piisavalt lähedal; et õppimissoov oleks samavõrd iseenda huvidest kui ühiskonnas osalemisest lähtuv. Eesmärk on, et elukestev õpe muu-

<sup>3</sup> Projekti raames analüüsitakse indiviidide hoiakuid ja kogemusi, kasutades ka Eurostati täiskasvanuhariduse uuringu andmeid aastast 2009 ja Euroopa tööjõu-uuringu raames läbi viidud sihtuuringu „Elukestev õpe 2003” andmeid, kuid need analüüsid selles kogumikus ei kajastu

<sup>4</sup> Projektis uuritakse haridusametnike vaatenurka ka uuringus, mille raames viidi 2009. aastal läbi koolide ja hariduskorraldajate intervjuud ja juhtumiuuringud, kuid need andmed selles kogumikus ei kajastu

tuks õõnsast retoorikast tegelikkuseks ja looks aluse teadmistepõhisele Euroopale, suurendaks Euroopa integratsiooni ja sotsiaalset sidusust. Elukestvat õpet mõistetakse selles uuringus laiemalt kui õppimist üksnes tööturu tarbeks, nagu seda sageli käsitlevad poliitikud. Seda seostatakse kogu demokraatia edendamise, rahvuse identiteedi, inimese turvatunde, isiksuse arenguga jne.

Usume, et just riike ja süsteeme võrreldes jõuame selliste tulemusteni, mille põhjal saab teha järeldusi iga haridussüsteemi ja iga riigi unikaalse lahenduse võrdlevatele eelistele ja puudustele elukestvas õppes osalemise võimaluste seisukohalt. Võrdlemisi sarnaselt positsioonilt lähtunud postsotsialistlike riikide süsteemide praegustele sarnasustele ja erinevustele viitamine annab aga aimu süsteemide ülesehituse loogikast ning sellisena lisab täiendava pinna ühiskondlike muutuste uurimiseks ja seletamiseks. Selline andmete mitmekülgsus omakorda võimaldab meil selgitada, millised on need tingimused, mille täitmine aitab riigil tõenäolisemalt kujundada võrdse ligipääsuga võimalikult tõhusalt toimiva haridussüsteemi.

Isegi kui meil on projekti tulemusena nii enda kui ka teiste riikide kohta rohkem teada, on selge, et teistest maadest ei saa keegi otse lahendusi üle võtta. Ka näiteks Eestile mitmes mõttes võrdlemisi lähedal olevate leedulaste traditsioonid ja kultuuritaust erinevad meie omast siiski nii palju, et midagi ei saa kopeerida. Küll aga on võimalik eri poliitikate ja praktiliste lahenduste mõju teades olemasolevaid süsteeme kohandada.

# Täiskasvanud, kes käivad koolis

## TÖÖTAVATE ÕPPIJATE TÜÜBID<sup>5</sup>

Günter Hefler, Jörg Markowitsch

### Sissejuhatus

2003. aastal osales Euroopa Liidus tasemeõppes 6,6 miljonit üle 25-aastast töötavat inimest. Rohkem kui pool tasemeõppes osalevatest täiskasvanutest töötab õpingute ajal. Kuigi mitteformaalse täiskasvanuharidusega võrreldes tundub tasemeõppes osalemise määr madal, läheb üle 30% õpitundidest tasemeõppe arvele. Võrreldes mitteformaalse hariduse ja koolituse ning informaalsete õppega on tasemeõppes osalemist raskem määratleda ja mõõta.

*Formaalne haridus* on haridus, mida antakse koolides, kolledžites, ülikoolides ja teistes õppeasutustes, kus õpe toimub pidevalt ja täisajaga ning kus õpivad lapsed ja noored alates 5.–7. eluaastast kuni 20.–25. eluaastani (Eurostat, 2009).

Kuigi arvude abil on lihtne tõestada, et täiskasvanute tasemeharidus on tähtis, on nende taga olevat reaalselt elu keerulisem tõlgendada. Tasemeharidust kui sellist on vähe uuritud, kuigi mõningatele kitsamatele valdkondadele on muudugi tähelepanu pööratud. On uuritud nn teise võimaluse haridust (Hillmert ja Jacob, 2008; Tosana, 2008), ümberõpet (Wingens jt, 2000) ning täienduskõrgharidust (Hanft ja Knust, 2007). Täiskasvanute elukäiku ja arenemist käsitlevas uuringus (West jt, 2007; Friebe jt, 2000; Smith ja Defrates-Densch, 2009) jälgitakse lähemalt tasemehariduses osalemise ja töötamise suhet inimese elu jooksul ja eelkõige koolipingist tööellu suundumist (Wolbers, 2003; Mortimer jt, 2006). Nendele allikatele tuginedes püüdsime luua tasemehariduses osalemise ja samal ajal töötamise tüpoloogiat.

Tasemeharidust käsitlevate tüpoloogiate (nt Houle, 1961; Boshier, 1991; Osborne jt, 2004; Rubenson, 2007) uurimisel leidsime viis takistavat asjaolu, mis olid omased paljudele tüpoloogiatele:

1. Õpinguid korraldades võetakse harva arvesse kursuse sisu. Isegi väga paljude õppekavade uurimisel ilmnes, et need on harva seotud täiskasvanute õppima asumise ajenditega.
2. Harva mõeldakse sellele, milline tähtsus on tasemeõppes osalemisel õppija elukäigule. Ei eristata lühikestel ja pikkadel kursustel osalejaid.
3. Varasemates käsitlusviisides ei arvestata seda, kuidas on praegune õpe seotud varasema õppe ja juba omandatud haridusega. Seetõttu ei ole võimalik selgitada, kuidas on õppima asumise põhjused seotud õppija haridustee ja selle ettemääratud käiguga (Bourdieu, 1995).
4. Samuti ei võeta arvesse täiskasvanud õppija tegelikku olukorda, eelkõige tema tööd ja varasemat töökogemust.
5. Harva mõeldakse ka sellele, millist osa mängib tasemeharidus inimese elus: kas tegemist on pideva isikliku arenguga, mis on etapiviisiline ja mille käigus tuleb mitmesuguseid probleeme lahendada, või sotsiaalse küpsemisega.

Nende puuduste vältimiseks valisime elutsüklil põhineva käsitlusviisi ja kasutasime liigituse alusena tasemeõpet „elu jooksul koolipinki naasmise” tähenduses. Elukäik on tasemeõppe analüüsimisel eriti tähtis siis, kui inimene on otsustanud end pikaks ajaks õpingutega siduda.

Esmalt kirjeldame lühidalt uuringu empiirilist tausta ja seejärel esitame näiteid tasemeõppes osalemisest, selgitamaks, milliseid aspekte on meie tüpoloogias arvesse võetud. Seejärel püstitame tüpoloogia alusel hüpoteesid ning esitame 9 osalusmudelit ja vaatleme neid lähemalt, keskendudes neile, mida meie arvates tuleks täiendavalt uurida. Viimaks esitame oma ettepanekud tüpoloogia kasutamise kohta tasemeharidusega seotud tegevuse analüüsimiseks ettevõtetes ja tasemehariduse korralduse analüüsimiseks eri riikides.

<sup>5</sup> Pealkirja „Formal adult learning and working in Europe: a new typology of participation patterns” all on analüüsi tulemused avaldatud ajakirjas *Journal of Workplace Learning* nr 22 (1/2), 2010 (Hefler ja Markowitsch, 2010)



## Andmed ja kasutatud metoodika

Projekti „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” eesmärk oli uurida tasemeõppe tähtsust, tähendust ja tegelikku sotsiaalset keskkonda, ning selle käigus viidi 12 riigis (Austrias, Belgias (Flandrias), Bulgaarias, Eestis, Iirimaal, Inglismaal, Leedus, Norras, Sloveenias, Šotimaal, Ungaris ja Venemaal) uuringu „Väikeettevõtete panus elukestval õppel põhineva ühiskonna ülesehitamisel” osana läbi juhtumiuuringud, mis käsitlesid tasemehariduse olulisust väikestes ja keskmise suurusega ettevõtetes. Siinses analüüsis on kasutatud nii juhtumiuuringute tulemusi kui ka samadel uuringutel põhinevaid riikide aruandeid.

Juhtumiuuringus küsitleti väikeste ja keskmise suurusega ettevõtete juhte ja tasemeõppes osalevaid töötajaid. Küsitlajateks olid kohalikud uuringumeeskonnad ja küsitlus toimus kohalikus keeles. Kõik intervjuud salvestati. Vastajate valikul püüti hõlmata võimalikult palju erinevaid juhtumeid – küsitlute seas oli kõikidel haridustasemetel õppivaid ja väga erineva taustaga inimesi (vanus, suhe rändega jne). Ettevõtted ja vastajad ei esinda siiski kõiki ettevõtteid ja tasemehariduses osalejaid, ei ühe riigi piires ega ka üldiselt. Uuringu osales 113 vastajat, neist 41% olid naised ja 59% mehed.

Tüpoloogia koostati kolmes järgus. Esiteks tõi kaks uurijat teineteisest sõltumatult välja kõik tasemeõppes osalemise tunnused, alustades lühikese põhitunnuste loeteluga, mida töö käigus pikendati. Vastaja taustaandmete kõrval võeti arvesse tema praegust tööd, haridust, viimaseid töökohavahetusi ja üldisemaid tulevikuplaane. Koostati pikk loetelu tüpoloogia võimalikest mõõtmetest. Teises etapis koostati välja valitud tunnuste ja teoreetiliste seisukohtade alusel tüpoloogia, pöörates erilist tähelepanu sellele, kui olulist osa mängis tasemeõppes osalemine vastaja elukäigus mängis. Kuna tüpoloogia keskendub töötavatele õppijatele, analüüsiti seejärel põhjalikumalt, kuidas toetab tasemeharidus tööalast arengut. Kolmandas etapis liigitati kõik osalusjuhtumid vastavalt koostatud tüpoloogiale.

## Tasemehariduses osalemise mudelid

Selgitamaks, mille kohta me mudelid loome, esitame enne tüpoloogia (tabel 1) kirjeldamist mõned näited juhtumiuuringutest:

- Hilistes kahekümnendates eluaastates bulgaarlanna Borjana<sup>6</sup> asus tööle umbes 250 töötajaga keemiaettevõttesse. Oma töös kasutab ta keerukat infotehnoloogiat. Ta jätkab ajalooõpinguid ja võeti tööle teadmises, et tegelikult on ta statsionaarses õppes tudeeriv tudeng, hiljem tehti tema töökorralduses siiski mõningaid muudatusi. Tal on seda tööd äraelamiseks vaja, kuid tema õpingud ja tööalased tulevikuplaanid ei ole praeguse tööga kuidagi seotud (juhtum nr 10, vastaja nr 1).
- Hilistes kahekümnendates eluaastates eestlanna Kristina töötab umbes 100 töötajaga keemiaettevõttes. Nooremas eas jättis ta tehnikakooli pooleli ja töötas kohtadel, kus erioskusi ei nõutud, seejärel alustas õpinguid ärikoolis kursusel, kus õpingud toimusid põhihariduse baasil. Õpingute ajal oli ta praeguses ettevõttes praktiline ja võeti pärast praktikat tööle. Sellest ajast alates on ta töötanud sekretärina, kuid mõni aeg pärast tööletulekut otsustas minna ülikooli ärijuhtimist õppima, et saada võimalus karjääriredelil ülespoole liikuda (juhtum nr 43, vastaja nr 1).
- Austria elanik Peter, kel on täitumas 40. eluaasta ja kes ei ole veel peret loonud, leidis pärast pikaajalist töötusperioodi töö kemikaale tootvas ettevõttes lihttöölisena. Ta on küll väljaõppinud elektrik, kuid on mitu aastat töötanud eraettevõtjast autojuhina. Keemiaettevõttesse meelitas teda vahetustega töö eest makstav kõrge palk. Peteri tööandja tegi talle ettepaneku osaleda 1,5 aasta pikkusel keemiakursusel, mille lõpetamisel anti talle ISCED<sup>7</sup> taseme saavutamist tõendav tunnistus. Pärast eksamite tegemist sai temast oskustööline ja vastavalt kollektiivlepingu tingimustele kaasnes sellega ka palgatõus (juhtum nr 18, vastaja nr 1).

Selliste juhtumite tavapärasel liigitamisel lähtutakse vastajat või töökohta iseloomustavatest tunnustest. Nii võiksime võrrelda nt noori ja vanemaealisi õppijaid, mehi ja naisi, suurettevõtte ja väikeettevõtte töötajaid, juhtide ja spetsialistide õpinguid. Võib ka uurida tasemeõppes osalemise põhjuseid. Sel juhul võrdleksime karjääriredelil liikumise eesmärgil õppimist tööandja ettepanekul koolipinki asumisega. Meie lähenemisviis on aga teistsugune, sest me keskendume kahele aspektile.

<sup>6</sup> Kõikide vastajate ja ettevõtete puhul on kasutatud pseudonüüme

<sup>7</sup> Vt ISCED taseme seletust lisas 1 tabelis A

Ühelt poolt käsitleme tasemeõppes osalemist kui liikumist elutsükli etappide vahel ja püüame määratleda, mis suunas õppija liigub. Meie analüüs piirdub kahe suunaga: liikumine peamiselt õpingutele pühendatud elutsükli ja peamiselt tööle pühendatud elutsükli vahel; ning liikumine, mille eesmärk on kindlustada karjääri või murda praegusest olukorrast välja.

Teisalt esitasime ka küsimuse selle kohta, kuidas praegused õpingud aitavad õppijal edaspidi haridusteed jätkata.

Kõikides esitatud näidetes osalevad vastajad üsna pikas õpiprotsessis, millega kaasneb suur töökoormus. Õpingud esitavad õppijale küllalt tõsiseid nõudmisi ning töö- ja eraelu on tulnud õpingute ajaks ümber korraldada. Kõikides näidetes annavad õpingud eeldatavalt õppijale uusi teadmisi ja oskusi ning mõjutavad ta eneseteadvust.

Kavandatud tüpoloogiasse ei sobi juhtumid, kus õppija osaleb tasemeõppes üksnes lühikest aega (nt kui avatud ülikooli kaudu võetakse osa ühest ainekursusest, siis see juhtum tüpoloogias ei kajastu, isegi kui aastate jooksul mitme ainekursuse läbimine võimaldaks tasemeõppe tunnistuseni jõuda).

Meie tüpoloogia põhineb sellel, millises suunas elukäigu või elutsükli jooksul liigutakse, missugune on valitud õpingute ja praeguse töö seos ning milline on kursuse koht kvalifikatsioonide välja kujunenud hierarhias, võrreldes esmase erialase väljaõppe omandamisega haridussüsteemis.

### ***Tasemeõppe elutsükli sündmusena***

Tasemeõppes osalemist käsitletakse sündmusena, mis ajutiselt muudab inimese eluviisi ja avaldab oluliselt mõju isiksusele ja eneseteadvusele, kognitiivsetele ja ametialastele võimetele. Vastupidiselt muule õppimisele on tasemeõppes osalemine harukordne sündmus, mis toimub üks-kaks korda elu jooksul ja on seotud inimese elutsükli jooksul esile kerkivate probleemidega. (Schein, 1978; Aslanian ja Brickell, 1980; Cross, 1992; Levinson jt, 1978; Levinson ja Levinson, 1996; Erikson, 1980; Lachman, 2001). See tõttu kasutasime oma tüpoloogia põhimõõtmena tasemeõppe olulisust õppija elutsükliks:

- *Tasemeõppe lõpetamise ajal töötamine („lõpetamine“)*. Töö ja õppimine kattuvad eeldatavalt just „hilisteismelistel“ (15–25 aasta vanustel). Töö võib olla elatise teenimise vahend ning ka täiendus õppimisele ja isiklikule arengule. Põhitähelepanu on siiski õpingute jätkamisel ja lõpetamisel ning kui töö hakkab õpinguid segama, vahetatakse pigem töökohta, et õpingud lõpule viia.
- *Vahepealse õppimiselt tööle keskendumise järel koolipinki tagasitulek („naasmine“)*. Õpingud katkestada ja täisajaga tööle asuda otsustavad eelkõige „hilisteismelised“ ja ka vanemad. See võib olla teadlik otsus või toimuda koolist väljalangemise tõttu. Õpingud jäetakse sageli pooleli ka sel põhjusel, et nt lapsevanemaks olemine (ja seega vajadus teenida rohkem) ning samal ajal õppimine osutub liiga pingeliseks. Väga paljud katkestavad õpingud siiski ajutiselt. Neil on soov õpinguid jätkata.
- *Karjääri muutmine ja/või isiklik areng („muutmine“)*. Tasemeõpe võib anda suurepärase võimaluse muuta oma töö- ja isiklikku elu. See on olulisem elutsükli hilisemates etappides, kui varasemad otsused on juba aidanud saavutada stabiilse ametialase identiteedi ja klassipositsiooni. Muutuste tegemise vajadus võib tuleneda keskkonnast (nt kui tegutsetakse allamäge minevas valdkonnas, võivad halveneda väljavaated tööturul), töös ja eraelus toimuvatest muutustest või isiklikumatest probleemidest.
- *Senise karjääri tugevdamine („kindlustamine“)*. Karjääriredeli mis tahes astmel olles peaksid inimesed kasutama tasemeõppe võimalusi, et lahendada arenguga seotud probleeme või kindlustada valitud ametialal edasiminekuks. See on siiski võimalik ainult sel juhul, kui töö on piisavalt rahuldav ja stabiilne. Eeldatavalt saab just sellisest elutsükli jooksul toimuvast liikumisest keskne tegur töötaja ja tööandja vastastikuse mõju analüüsimisel. Omandatud ja tegelikud töökogemused võivad olla õpingutele erakordselt heaks aluseks, mis ei ole esmases täiskasvanuõppes või ametialal alles alustajatele kättesaadav. Valitud karjääri kindlustamine võib huvitada nii töötajaid kui ka tööandjaid. Pärast hariduse omandamist võidakse siiski ka töökohta vahetada.
- *Senise karjääri puuduste katmine („kompenseerimine“)*. Mitte iga töö, ka mitte töö, mis töötajale põhimõtteliselt meeldib ja teda rahuldab, ei pruugi olla täies kooskõlas tema isiklike vajaduste ja soovidega. Tasemeõpe võib neid puudusi kompenseerida. Sellisel juhul annab tasemeõpe olemasolevale tööle väga vähe juurde, kasu on pigem isiklikku laadi. Samas võib õpingutest saada positiivne impulss anda jõudu, mis on vajalik tööga toimetulemiseks. Kuigi kompenseerivad strateegiad on kasulikud igas eluetapis, saavad need enam kaalu vanemas eas, mil karjääri kindlustamine või muutmine ei ole enam nii lihtne või seda enam ei soovita.

## ***Tööülesanded, töökogemus ja tasemeõpe***

Võttes arvesse, et täiskasvanute töö- ja elukogemus on täiskasvanuhariduses oluline ressurss, kasutatakse tüpoloogiat teise mõõtmena praeguse või varasema töö ja tasemeõppe sisu vahelist seost:

- *Kursuse sisu ja seostatus tööülesannetega.* Kas õppekava toetab tööülesannete täitmist või ei ole need seotud? Selline seos kujundab nii praegust tööalast tegevust kui ka võimalusi kasutada õpingutes ära tegelikku töökogemust. Lisaks sõltub sellest, kui palju tööandja õpinguid toetab.
- *Praeguse töö ja õpingute alustamise järjekord.* Kas õppima mindi enne praegusele töökohale asumist või praegusel töökohal töötamise ajal? Vastus aitab hinnata töö ja õpingute vastastikust sõltuvust.

## ***Seos esmase haridusega ja kvalifikatsioonide hierarhiaga***

Tasemeõppe tähtsus sõltub sellest, mil määral avardab omandatud kvalifikatsioon/haridus karjäärivõimalusi rohkem kui esmases hariduses saadud kvalifikatsioon. Seega on tüpologia kolmandaks mõõtmeks tasemeõppes omandatud kvalifikatsioon ja selle koht kvalifikatsioonide hierarhias:

- *Haridustee jätkamise võimalus.* Vaatleme, kas tasemeõppes osalemine loob õppijale võimaluse jätkata haridusteed järgmisel astmel või mitte. See sõltub isiku varasemast haridustasemest ja tasemeõppe lõpetamisel omandatavast kvalifikatsioonist. Mõnel tüübil on edasimineku oluline, teistel väheoluline.
- *Kas esmase ja tasemehariduse kursused on samad või erinevad.* Eristame juhtumeid, kus kursused on mõeldud ainult täiskasvanud õppijatele, ja neid, kus täiskasvanutele pakutakse „traditsioonilistele õppijatele” mõeldud kursusi. Paljudes riikides õpivad täiskasvanud kursustel, mis on mõeldud (sageli palju noorematele) „traditsioonilistele” õppijatele.
- *Sõltuvus esmasest haridussüsteemist.* Tasemeharidus sõltub (peamiselt) riigi tagatavast esmasest haridusest ulatuses, milles see jälgendab esmases hariduses pakutavaid võimalusi. Tasemehariduse omandamiseks tuleb täita samu ülesandeid ning selle lõpetamisel saadakse samad õigused ja sama positsioon tööturul. Paljudes riikides pakutakse siiski tasemeõppe kursusi, millega samaväärsed esmases hariduses puuduvad. Nendele kursustele pääsemiseks peab õppijal olema kindel haridustase või suur töökogemus kindlas valdkonnas.
- *Töö- ja/või elukogemuse nõue.* Paljudele ainult täiskasvanutele mõeldud tasemeõppe kursustele pääsemiseks on vaja töökogemust mingis kindlas valdkonnas ja/või ametikohal töötamist. Sageli võib selliseid kursusi käsitleda teatud ametialal töötajate täienduskursustena. Omandatud kvalifikatsioon on väärtuslik ainult kindlas valdkonnas ja väljaspool ametiala ei ole sel tähtsust.

Tabelis 1 on esitatud tüpologia ülevaade. Praktilistel põhjustel keskendub tüpologia ainult ühele hetkele jadas elukäik – haridus – amet – lõpetatud haridus – praegused õpingud. Loomulikult võivad mudelid inimese elu jooksul muutuda ja seega kujuneb ümber ka meie tüpoloogial põhinev liigitus. See on nõnda eelkõige siis, kui inimene vahetab õpingute ajal töökohta. Samuti on tüübid „naasmine”, „lõpetamine” ja „muutmine” loogiliselt seotud. Töötaja, kes ühel hetkel otsustab keskenduda töö asemel õpingutele, kuulub sageli tüüpi „naasmine”. Inimene, kes alustab õpinguid alal, mis ei ole tema varasema tööga seotud, läheb tegelikult enne õpingute lõpetamist uude valdkonda üle, seega liigitaksime tema tasemeõppes osalemise tüüpi „lõpetamine”.

Järgnevas osalusmuustrite käsitleluses toome näiteks üksnes mõned valitud juhtumid. Keskendume muustritele, mis on järgmise uuringu seisukohast kõige olulisemad (st tüübile „kindlustamine” ja selle alamtüüpidele). Teisi tüüpe käsitleme väga vähe.

## ***I tüüp (põhitüüp), „lõpetamine”: (esmase) tasemehariduse teatud taseme omandamine ning selle alamtüübid „töösuhte lõpetamine” ja „töösuhte alustamine”***

Paljud täiskasvanud õppijad töötavad õpingute ajal majanduslikel põhjustel ning soovist saada töökogemust ja selle kaudu midagi juurde õppida. Sageli suureneb nende töökoormus järk-järgult ja murdepunkti on raske määratleda. Igal juhul on õpinguid alustatud enne praegusele tööle asumist ja õppija peamiseks eesmärgiks on õpingud lõpetada. Õppijad peavad ennast üliõpilasteks, kes õpingute kõrval ka töötavad. Olgu praegune töö kui tahes meeldiv, ikkagi peetakse seda ajutiseks. Töö toetab õppimist,



**Tabel 1.** Täiskasvanuhariduses osalemise mudelid

Millele selles eluetapis keskendatakse	Põhitüübid	Alamtüübid	Kirjeldus	Tasemeõppe seos tööga		Seos esmast väljaõpet pakkuva tasemehariduse õppekavaga	
				Õpingute sisu seos tööga	Õpinguid alustati enne/pärast praeguse ettevõttesse tööle asumist	Sõltub või ei sõltu tasemehariduse üldõppekavast	Saavutatav haridustase võrreldes õppija praeguse haridustasemega
Haridus	I Lõpetamine	Ia Lõpetav	Õppimine ja töötamine ei ole seotud	Nõrk	Enne	Sõltub	Üks tase kõrgem
		Ib Sisenev	Tööle asuti õpingute lõppjärgus, sest tööandja vajas teatud kvalifikatsiooniga töötajat	Tugev	Enne	Sõltub	Üks tase kõrgem
		II Naasev	Kooli tagasipöördumine on olulisem kui vahepealne töötamine	Nõrk	Pärast	Sõltub	Üks tase kõrgem
		III Muuttev	Elukäigu üldine muutus, mis põhineb õpingutel	Puudub	Pärast	Sõltub	Ei ole oluline
		IV Kindlustamine	IVa Edasiviiv	Edasiminek praegusel erialal vähemalt ühe astme võrra	Tugev	Pärast (erandjuhul enne)	Sõltub
Töö		IVb Väärtust lisav	Edasiminek praegusel erialal, olemasolev kvalifikatsioon ei ole praegusel tegevusalal oluline	Tugev	Pärast	Sõltub	Kõrgem kui senine kvalifikatsioon praeguse töö valdkonnas
		IVc Spetsialiseeruv	Kursuse läbimine kitsamal alal spetsialiseerumiseks	Tugev	Pärast	Sõltub	Ei ole oluline
		IVd Teel tippu	Valdkonna professionaalidele mõeldud tasemeõppe läbimine	Tugev	Pärast	Ei sõltu – on esmastest väljaõppest üks aste kõrgem, omad nõudmised	Üks aste kõrgem (sageli kõrgharidus)
		V Kompenseeriv	Olemasoleva töö puuduste kompenseerimine	Nõrk	Pärast	Ei ole oluline	Ei ole oluline

Allikas: rahvusvaheline uuring „Tööandjate roll elukestval õppel põhineva ühiskonna kujundamisel”, autorite analüüs

mitte vastupidi. Töökoht valitakse selle järgi, kui pingelised on õpingud; kui töökoormus hakkab üle pea kasvama, otsitakse tavaliselt teine töö, mida on õpingutega lihtsam ühitada.

Mis puudutab õppijate elukäiku, siis ei ole nad veel õpinguid lõpetanud või ei ole veel lõppenud peamiselt õpingutele pühendatud hilisem periood. Selles tüübis eristame kaht alamtüüpi, mille puhul õppimine on tihedalt seotud töökohta või tööülesannetega. Esimese alamtüübi nimetasime „töösuhte lõpetamiseks” ja teise „töösuhte alustamiseks”, sest viimasel juhul kasutatakse õpinguid sageli töösuhte alustamise hüppelauana. Eespool kirjeldatud vastaja Borjana on peaaegu kõikide tunnuste põhjal alamtüübi „töösuhte lõpetamine” ideaalnäide.

## ***II tüüp, „naasmine”: esmasesse (kutse)tasemeharidusse tagasipöördumine***

Paljud nooremad täiskasvanud muudavad oma varasemat otsust jätta õpingud pooleli. Pärast paari tööaastat jätkavad nad õpinguid, samamoodi kui nt Kristina (vt eespool). Töökohad võivad olla väga erinevad: alates rahavajaduse tõttu ette võetud juhutöödest kuni pühendunud töötamiseni valdkondades, kus noorus on eriti hinnas (nt turismindus või reklaamindus, kus tööpäevad kipuvad pikaks venima). Igal juhul on valitud töö ajutine. Vastupidiselt küpsematele inimestele peetakse end koolipinki naasjateks, kes jätkavad paar aastat tagasi pooleli jäetud õpinguid, mitte täiskasvanud õppijateks, kes ühitavad töö ja õppimise või katkestavad karjääri või muudavad seda. Tasemeõpet alustades omandavad õpingud tööst tähtsama rolli. Kui tegelikku tööd ja õpinguid ei suudeta ühitada, valitakse tõenäoliselt õppimine. Tööandja peab leppima tösiasiaga, et töötaja lahkub ettevõttest ja pühendub täielikult õppimisele või leiab töökohta, kus tema õppimist rohkem toetatakse.

## ***III tüüp, „muutmise”: tasemeõpet alustatakse ameti vahetamiseks***

Mõned täiskasvanud alustavad tasemeõpet selleks, et oma karjääri põhjalikult muuta. Õpingutele mineku põhjuseks on soov lahkuda ametialalt ja/või hakata tegelema valdkonnaga, mis on praegusega vähe seotud või sellest sootuks erinev. Praegust töökohta peetakse ajutiseks ja sellelt lahkutakse kohe, kui leitakse sobiv töökoht uues valdkonnas. Mõnikord lahkub õppija töölt ja keskendub (vähemalt mõningaks ajaks) ainult õppimisele. Tasemeõpet valitakse selle järgi, kui võrd see aitab kaasa uuel alal tööleasumisele, sõltumata sellest, kas selleks on vaja omandada täiendav haridus.

## ***IV tüüp, „kindlustamine”: õppimine olemasolevast kõrgema kvalifikatsiooni omandamiseks***

Sobiva ametiala leidnud täiskasvanute jaoks, kes soovivad samal alal karjääri jätkata, annab tasemeõpet võimaluse kindlustada ettevõttes oma positsiooni või asuda tööle teise samas valdkonnas tegutsevasse ettevõttesse. Töö on selgelt esikohal ja õpingute valikul lähtutakse sellest, et need ei hakkaks töötamist segama. Tasemeõpet valitakse sellest lähtudes, kuidas õpingud valitud karjääri mõjutavad: õpet peaks põhinema tegelikul töökogemusel ja täiendama kutsealaseid teadmisi. Põhitüüp jaguneb 4 alamtüübiks: „edasiviiv”, „väärtust lisav”, „spetsialiseeruv” ja „teel tippu”; neist esimene on levinuim. Tasemeharidusena valitakse kutseharidus, ainult juhul, kui kvalifikatsiooni omandamiseks on vajalik kõrgema taseme üldharidus, täiendatakse pikema õppimise ajal ka üldhariduslikke teadmisi. Tavaliselt on kutseõpet ametialaga otseselt seotud. Lisaks on kutseõpet kursused sarnased esimese kutseõpet kursustega. Kuna õppija juba töötab valitud alal, võib osa kursusest olla tema jaoks ebavajalik. Kõik need tunnused esinevad Peteri (vt eespool) ja Emese näites:

*Varastes neljakümneandates aastates Emese on pea 10 aastat töötanud keskmise suurusega trükiettevõttes. Varem oli ta tekstiilitööstuses lihtõmbleja, kuid lapsehoolduspuhkuse järel asus tööle praegusesse firmasse, kus ta töötab logistikaosakonnas. Aasta-aastalt on talle usaldatud üha vastutusrikkamaid ülesandeid ning varsti peaks ta hakkama täielikult vastutama ettevõtte logistika eest. Juhtkond kannustab teda omandama põhikvalifikatsiooni logistika valdkonnas. Ta osaleb 7-kuulisel kursusel eraõiguslikus koolitusettevõttes, kursuse lõpetamisel peaks ta saama ISCED 3<sup>8</sup> taseme kvalifikatsiooni. Kuigi ta õpib peamiselt tööst vabal ajal, makstakse õppemaks täielikult kinni avalik-õiguslikust kaasrahastamisfondist (juhtum nr 78, vastaja nr 1).*

<sup>8</sup> Vt ISCED taseme seletust lisas 1 tabelis A

Tüüp „edasiviiv” on osalustüüpidest kõige märkimisväärsem. Kuna tasemeharidust pakutakse eri tasemetel ja varem omandatud haridus mõjutab tugevalt tegelikku tööd, on selle alamtüübi õppijad väga mitmesuguse haridustasemega.

Tüüp „väärtust lisav” on sisuliselt tüübi „edasiviiv” variatsioon. Selle tüübi tunnused erinevad aga selle poolest, et õppijal võib juba olla sama või isegi kõrgema taseme kvalifikatsioon muus valdkonnas. Samuti võidakse olemasolevat kvalifikatsiooni mitte tunnustada (nt seetõttu, et haridus omandati välismaal ja kohalik süsteem seda ei arvesta). Kuigi kõik kriteeriumid peale ühe on samad, on tüübi „väärtust loov” korral õppima asumise põhjused erinevad. Õppija on valinud ameti, mis ei ole seotud valdkonnaga, milles ta on omandanud hariduse, või on ta sisserändaja (või mõlemat). Sageli on valitud tasemehariduse tunnustamine ja ametliku tunnistuse saamine olulisem kui tüübis „edasiviiv”. Tasemeõppega lõpetatakse palju varem alustatud ametialase pädevuse omandamine ning see põhineb õpikogemusel ja töökohal õppimisel. Näiteks on Darja juhtum:

*Hilistes neljakümnendates aastates Eesti elanikul Darjal on kõrgem haridus humanitaarvaldkonnas ning ta on töötanud üpris kaua aega projektijuhina, sellest rohkem kui 10 aastat praeguse tööandja juures. 2004. aastal ostis Darja töökohaks oleva väikese teenindustevõtte välisinvestor ja kohale määrati uus juhtkond. Kuna Darjal puudub praegusel tegevusalal kvalifikatsioon, ähvardas teda koondamine ja tema enesehinnang langes, kuigi tal on pikaajaline töökogemus. Seetõttu asus ta omandama magistrakraadi majanduses. Tööandja teda õpingutes siiski ei toeta (juhtum nr 38, vastaja nr 1).*

Üks tüübi „edasiviiv” variatsioone on tüüp „spetsialiseeruv”, mille korral valitud kursus ei anna olemasolevast kõrgemat haridustaset ehk õpitakse samal haridustasemel, kuid spetsialiseerutakse kitsamale alale. Omandatud teadmised täiendavad pädevust, mis on juba omandatud samal või isegi kõrgemal tasemel või töökohal (nt Judith). Sama funktsiooni võivad täita ka samaväärse mainega mitteformaalsed kursused:

*Austria elanikul Judithil, kes on umbes 30-aastane ja kellel on lapsed, on kõrgem haridus ärijuhtimises ning ta töötab ärikonsultatsioonidega tegelevas ettevõttes. Ta on kolm aastat õppinud ülikoolis teadmiste juhtimise kursusel. Kursusel omandatud teadmised peaksid aitama tal oma valdkonnas kitsamalt spetsialiseeruda ning neid ei hinda mitte ainult tema praegune tööandja, vaid ka lai ringmuid organisatsioone (ettevõtte nr 17, vastaja nr 1).*

Tüüp „teel tippu” on veel üks tüübi „kindlustamine” variatsioone. Õppeasutused (peamiselt kõrgkoolid) pakuvad tasemeõppe kursusi teatud valdkondade kogenud spetsialistidele. Vastuvõtutingimuseks on ametialane kogemus ja teatud ametikohal töötamine; esmases hariduses selliseid kursusi ei pakuta. Sageli on kursusel osalemise eelduseks ka teatud haridustase. Eesmärgiks on anda eri valdkondade professionaalidele teadmisi ja suurendada nende ametialast pädevust. Sageli töötatakse ja õpitakse koos samaväärse positsiooni ja taustaga inimestega. Nii on nt Belaga:

*Ungarlane Bela on neljakümnendates aastates pereisa, kes on kümme aastat töötanud väikeses hulgimüügi firmas müügi- ja kvaliteedijuhina. Tal on juba kõrgem haridus ärijuhtimises, õpingute eest maksis ettevõtte. Nüüd omandab ta ärijuhtimises magistrakraadi. Osaajaga kursuse võtmiseks on vajalik töötamine teatud ametikohal ja 3-aastane töökogemus. Sõltumatuse säilitamiseks maksab ta õpingute eest ise (juhtum 79, vastaja nr 1).*

Seda tüüpi kursused sarnanevad professionaalidele mõeldud mitteformaalsete kursustega, kuid lõpetamisel omandatakse rakenduslik või akadeemiline kõrgharidus. Ühiskond ja tööturg ei tunnusta sellist haridust sageli siiski samaväärselt esmases haridussüsteemis omandatud haridusega.

### ***V tüüp, „kompenseerimine”: tasemeõppega loodetakse saavutada isiklikud eesmärgid, mida ametiala ei võimalda***

Kui tüübid I–IV tähistavad inimese elukäigus olulisi etappe, sest jätkatakse või lõpetatakse hariduse omandamine, et muuta või kindlustada karjääri, ei ole V tüüp seotud suurte muutustega elus. Kuna praeguse ametiga ollakse üldiselt rahul, on tasemeõpe täiendav eneseteostusvõimalus, mida töökoht ei paku. Isegi kui kursused mõjutavad õppija karjääri positiivselt, on see siiski ainult õpingute kõrvalmõju. Inimese jaoks on ikkagi kõige tähtsam töö ja õpingud ei piira kuidagi ametialast edasiminekut. Kompen-

seeriv mõju võib olla ka mitteformaalsel õppel. Kursuste olemasolu ja osalemise tingimused (nt madal õppemaks või tasuta õpe) on otsustavad tegurid, mille tõttu võidakse võrreldava mitteformaalse õppe asemel valida tasemeõpe.

## **Tüpoloogia kokkuvõtteks**

Ei ole võimalik luua tüpoloogiat, mis sobiks kõikide tasemeõppes osalemise tüüpide liigitamiseks. Meie tüpoloogia põhineb eeldusel, et tasemeõppes osalejad on suure töökoormusega inimesed, kes peavad õpingute ajaks ajutiselt oma töö- ja pereelu ning vaba aja veetmise ümber korraldama. Teiste tüpoloogiatega võrreldes ei ole arvesse võetud õppima asumise ajendeid. Liigitamisel piisab teabest varasemate õpingute, tegelike tööülesannete ning edasiste töö- ja õppimisplaanide kohta. Loomulikult on ühte tüüpi kuuluvate õppijate seas inimesi, kes on õppima asunud erinevatel põhjustel ja erinevas elujärgus. Hariduse, praeguse (või endise) töö ja õpingutega rahulolu kolmnurgale tuginedes loome tüpoloogia, mis näitab õpingute olulisust inimese jaoks ning annab teistele, eelkõige tööandjatele teavet selle kohta, kuidas õpingud võivad mõjutada nende isiklikke huvisid. Seega peaks meie tüpoloogia aitama selgitada, kuidas suhtuvad tööandjad teatud tüüpi õppijatesse. Tüüpides „lõpetamine”, „naasmine”, „muutmine” ja „kompenseerimine” toetavad tööandjad õpinguid ilmselt vähe. Toetust tõlgendatakse väljakujunenud koolituskultuuri tulemusena (Hefler ja Markowitsch, 2008), sh üldise tasemeharidust käsitleva poliitikana, inimressursside arendamise ja töötajate väärtustamisena, kuid mitte üksikjuhtumitel põhineva käitumisviisina. Tüüpides „edasiviiv”, „väärtust lisav”, „spetsialiseeruv” ja „teel tippu” on olukord täiesti erinev. Õpingutest peaks huvitatud olema nii tööandja kui ka töötaja. Kõikide tüüpide puhul on juhtumeid, kus tööandja toetab õpinguid või on isegi õppima asumise algataja. Tekkida võib ka mõningane huvide konflikt, sest õpingud võivad olla hüppelauaks uue töö leidmisel.

Seetõttu uurime edaspidi põhjalikumalt, millal need 4 tüüpi õpingud tugevdavad töötaja suhet tööandjaga ning millal võivad olla uue töö leidmise ettevalmistuseks. Lisaks saab tüpoloogiat rakendada võrdleva uuringu alusena, et uurida tasemehariduse valdkondi (vt sissejuhatavat osa). Tüpoloogiat saab kasutada ka selleks, et mõista paremini seda, millal kursus peaks tuginema õppija töökogemusele ja millal mitte, see aitaks paremini eristada kursusi, millel osalemiseks on vaja töökogemust, ja kursusi, mida tuleb lihtsalt kohandada töötavate õppijate vajadustele.

## ***TÄISKASVANUD ÕPPIJATE HOIAKUD JA KOGEMUSED EUROOPA RIIKIDE ANDMETE PÕHJAL***

*Eve-Liis Roosmaa, Auni Tamm, Triin Roosalu*

### **Analüüsi aluseks olevad uuringud**

Meie täiskasvanud õppijate analüüs tugineb kahele uuringule.

2007. aastal viidi sama projekti raames läbi kvantitatiivne uuring „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis”. Uuringus küsitleti Eestis ja veel 12 Euroopa riigis formaalharidussüsteemis õppivaid täiskasvanuid, igas riigis umbes tuhandet inimest. Täiskasvanute hariduse raames on küll laia kõlapinda leidnud nt koolitustel osalemine, kuid selles uuringus keskendusime just neile, kes on pärast paariaastast eemal olemist läinud tagasi kooli omandama põhi-, kesk-, kutse- või kõrgharidust. Vastajad valitigi kõigilt haridustasemetelt, et võrrelda ka eri haridusastmetel õppijate kogemust. Küsitlusega püüdsime teada saada, millistel põhjustel otsustati õpinguid jätkata, missugused on täiskasvanute õppimist soodustavad ja takistavad/raskendavad tegurid, kuivõrd täiskasvanu tunneb ja teadvustab end õppijana, kui suured on õpingutega seotud kulud ja kes need kannab, milliseid soodustusi pakutakse, kuivõrd paindlik on õppetöö jms.

Uuringut „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” asuti ette valmistama 2006. aasta kevadel. Andmeid koguti peamiselt 2006/07. õppeaasta kevadel ja osaliselt 2007/08. õppeaasta sügisel. Ankeetküsimustik õppijaile sisaldas ülevaadet õppija varasemast haridusest, osalemisest tasemehariduses praegu, samuti tema taustaandmeid (vanus, sugu jne) ning infot teistest tema tegevustest õppimise kõrval.

Meie uuringus kasutatud „täiskasvanud õppija” definitsiooni kohaselt ei ole täiskasvanud õppijale seatud mingit vanusepiiri (ei alumist ega ülemist). Oleme lähtunud sellest, et ta antud hetkel omandab tasemeharidust ja et mingil ajal tema elu jooksul on tal õpingute vahel olnud vähemalt kaks aastat pausi. Erandiks olid põhikoolis õppijad, kelle puhul me Eestis ei seadnud kaheaastase pausi nõuet, nendel defineeris täiskasvanu staatuse see, kui õppija oli päevaõppest liikunud täiskasvanute gümnaasiumi raames mingisse muusse õppevormi. Uuringu eesmärgiks oli leida igas riigis 1000 vastajat, sealhulgas igal haridustasemel õppijate seast 250. Esmalt valiti koolid, siis kontakteeruti kooli esindajatega ja intervjueriti neid, seejärel võeti uuringus osalemiseks ühendust koolis õppivate täiskasvanutega. Kokkuvõttes kujunes Eesti valimi suuruseks 1146 vastajat (vt jaotust tabelis 2).

**Tabel 2.** Uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis 2007” Eesti valim praeguste õpingute haridustaseme lõikes

	Oli kavas küsitleda	Tegelikult küsitletud
Alg- ja põhihariduse omandajad (ISCED 1+2)	250	343
Keskhariduse tasemel õppijad (ISCED 3)	250	295
Kutsehariduse omandajad (ISCED 4)	250	251
Kõrghariduse tasemel, sh magistriõppes, õppijad (ISCED 5+6)	250	257
KOKKU	1000	1146

Andmete töötlemine viidi lõpule 2009. aasta suveks. Selleks ajaks oli loodud ühine andmebaas, mis sisaldas teavet ligi 13 000 täiskasvanud õppija kohta kokku 13 Euroopa riigist. 2009. aasta suveks oli juba olemas riikide andmete esialgne analüüs ja alustati võrdleva analüüsiga, tuginedes nii ühisele andmebaasile kui ka osalevate maade teadlaste tehtud esmasele analüüsile oma riigi kohta.

Uuringu eesmärgi võib lühidalt kokku võtta järgmiselt: määratleda formaalhariduse roll elukestvas õppes osalemise julgustamisel ja toetamisel, osalemise ebavõrdsuse vähendamisel ja sotsiaalse sidususe suurendamisel. Selle uuringu läbivaks teemaks on täiskasvanud õppijate hoiakud elukestva õppe osas, nende motiivid õpingute jätkamiseks tasemeõppes, veendumus, et alustatud õpingud edukalt lõpetatakse, ning rahulolu õpingute käigu ja selle tulemiga. Kogutud andmete põhjal on võimalik selgitada, mil määral täiskasvanud õppijad neis seisukohtades erinevad, kas erinevused on seletatavad erineval haridustasemel õppimisega või tulenevad eelkõige täiskasvanud õppijate erinevast taustast (mikrotaseme näitajad), ja kas haridusinstituutsioonid vähendavad neid erinevusi (mesotaseme näitajad).

Täpsemalt saame õppijate vaadet õpingute ja töö ühitamise positiivsete ja negatiivsete külgede kohta iseloomustada tasemehariduse omandajatega ettevõtetes läbi viidud süvaintervjudele tuginedes. 2008. aastal korraldati projekti „Elukestev õpe 2010” osana 12 projektis osalevas riigis uuring „Väikeettevõtete panus elukestval õppel põhineva ühiskonna ülesehitamisel”. Eestis hõlmas uuring 7 tootmis- ja teenindussektori ettevõtet. Siinses osas on kasutatud andmeid, mis saadi 12 tasemeõppes osalejaga läbi viidud intervjuudest, mida analüüsiti esmalt lähtuvalt projekti LLL2010 eesmärkidest ja seejärel täiendavalt uuringuprojekti „Taaskoolis” ülesandeid silmas pidades. Kõik 12 intervjueritavat omandas kas kutseõppeasutuses või kõrgkoolis rakenduskõrgharidust, õppis bakalaureuse- või magistriõppes. Seega iseloomustab järgnev õpingute ja töö ühitamise pluss- ja miinuspoolt just kõrghariduse omandajate vaatevinklist.

## Hoiakud täiskasvanuna õppimise suhtes Euroopas haridustasemete lõikes

Projekt „Elukestev õpe 2010” keskendub eelkõige sellele, kuidas madalama haridusega õppijad tulevad toime tasemehariduse omandamisega täiskasvanuna – kas nende arusaamad täiskasvanuõppes ja kogemused õppimisel erinevad kõrgemate haridustasemete omandajate arusaamadest ja kogemustest. Ülevaate sellest, kuidas meie uuringus osalenud Euroopa riikide täiskasvanud õppijad edasiõppimisest mõtleavad ning mil moel see erineb vastavalt praeguste õpingute tasemele, annab tabel 3.



**Tabel 3.** Õppimise kohta käivate väidetega nõustumine haridustasemete lõikes ISCED97<sup>9</sup> järgi: hinnangute keskmine skaalal 1–5 ja standardhälve

	ISCED 1+2 keskmine (St.D.)	ISCED 3 keskmine (St.D.)	ISCED 4 keskmine (St.D.)	ISCED 5+6 keskmine (St.D.)	KOKKU keskmine (St.D.)
Mulle meeldib õppida koos teistega	4,07 (0,97)	3,98 (1,01)	4,13 (0,93)	3,93 (1,02)	4,02 (0,99)
Mulle ei meeldi õppimine (+)	3,86 (1,13)	3,93 (1,08)	4,08 (1,01)	4,08 (1,02)	3,99 (1,06)
Mul on kõrini õpetajatest/õppejõududest ja tundidest (+)	4,04 (1,06)	4,15 (1,00)	4,20 (0,95)	4,16 (0,96)	<b>4,14</b> (0,99)
Edukatel inimestel ei ole vaja täiskasvanuna õppida (+)	3,94 (1,12)	4,21 (1,02)	4,25 (0,96)	4,28 (0,98)	<b>4,18</b> (1,03)
Täiskasvanuharidus on peamiselt vaid nende jaoks, kellel ei ole midagi paremat teha (+)	4,03 (1,13)	4,35 (0,99)	4,44 (0,89)	4,48 (0,87)	<b>4,33</b> (0,99)
Tööandjate poolt töötajate koolituseks kulutatud raha läheb asja ette	3,94 (1,08)	4,12 (1,04)	4,17 (1,03)	4,17 (0,96)	4,10 (1,03)
Täiskasvanuharidus aitab elada täisväärtuslikumalt	4,16 (0,96)	4,19 (0,93)	4,21 (0,92)	4,11 (0,89)	<b>4,16</b> (0,92)
Täiskasvanuharidus on oluline aitamaks inimestel toime tulla elus aset leidvate muutustega	4,07 (0,97)	4,07 (0,93)	4,07 (0,92)	3,95 (0,93)	4,04 (0,94)
Õpingute jätkamine tõstab mu enesehinnangut	4,23 (0,92)	4,23 (0,94)	4,28 (0,90)	4,13 (0,93)	<b>4,21</b> (0,93)

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

Kuidas siis koolipinki naasnud täiskasvanud ise elukestvat õpet hindavad? Üldiselt meeldib teistega koos õppimine põhi- ja kutseharidust omandavatele täiskasvanutele veidi rohkem kui kesk- või kõrghariduse omandajatele. Enamikule täiskasvanutest, kes tegi ise otsuse haridusteed jätkata, on õppimine meeltnööda; erandiks on mõned põhihariduse omandajad, kes on õppimisest vähem innustunud. Eelkõige Eestis ja Venemaal torkab silma see, et põhihariduse omandajad suhtuvad õppimisse vähem optimistlikult kui kõrgematel haridustasemetel õppijad. Selle põhjuseks võib olla asjaolu, et ilmselt jätsid mõned madalamatel tasemetel haridusteed jätkavad täiskasvanud kooli pooleli üsna noorena ja seetõttu on nende suhtumine õppimisse negatiivsem. Kutse- ja kõrgharidust omandavad täiskasvanud on õpitavast erialast tõenäoliselt rohkem huvitatud ja kasutavad omandatud teadmisi ka (tulevases) töös. Isegi õpetajad võivad kõrgematel haridustasemetel õppijatesse paremini suhtuda, sest ei näe neis (endisi) kooli poolelijätajaid või läbikukkujaid.

Õppijate erinevused ilmnevad kõige selgemalt suhtumises väidetesse „edukatel inimestel ei ole vaja täiskasvanuna õppida” ning „täiskasvanuharidus on peamiselt vaid nende jaoks, kellel ei ole midagi paremat teha”. Esimese väite puhul ei olnud erinevate haridustasemete omandajate vahel olulisi erinevusi Belgias, Tšehhis, Eestis ja Leedus, teise väite puhul puudusid erinevused Eestis, Leedus ja Sloveenias eri tasemel õppivate täiskasvanute vahel. Kõigis teistes uuritud riikides on siin haridustasemete lõikes erinevused. Enamik põhihariduse omandajatest suhtub nendesse väidetesse negatiivsemalt, nõustudes nendega rohkem kui kõrgema haridustaseme omandajad. Et nad ise on parajasti täiskasvanuna õppijad, jääb mulje, et neile endile ei tundu see, mida nad teevad, niivõrd väärtuslikuna kui just hädavajalikuna. Näib, et nende seas on enam selliseid, kes väärtustavad haridust tööriistana, mis annab juurdepääsu kindlale positsioonile ühiskonnas, ja kui see on saavutatud, siis ei ole edasiõppimisel mõtet. Võib ka oletada, et põhihariduse omandajate arvates need väited küll kehtivad, kuid ei käi nende endi kohta, millest võib järeldada, et nad ei pea end edukaks („jah, edukatel ei ole vaja õppida, aga minul on”) või siis ei samasta end täiskasvanud õppijaga. Võimalik näiteks, et nendes riikides ei ole tasemehariduse omandamine (eriti põhihariduse tasemel) nii levinud, ja vastaja arvates hõlmab see liigitus pigem koolituskursustel osalejaid.

Kesk-, kutse- ja kõrgharidust omandavad täiskasvanud on ka varmamad uskuma, et „tööandjate

<sup>9</sup> Vt ISCED 97 vasteid lisas 1 tabelis A

poolt töötajate koolituseks kulutatud raha läheb asja ette”. See võib tähendada, et põhihariduse omandajatel on tööturul vähem kogemusi ja kui nad siiski töötavad, on vähem tõenäoline, et neile kui lihttöötajatele koolitust pakutakse. Tšehhis, Venemaal, Šotimaal ja Sloveenias erinevad madalamail haridustasemel õppijate arvamused kõrgematel tasemetel õppijate omadest oluliselt. Belgia põhihariduse omandajad paistavad silma seetõttu, et nad nõustuvad selle väitega sagedamini. Eelkõige torkavad aga silma kõrghariduse omandajad Eestis, kes on madalamatel haridustasemetel õppijatest oluliselt sagedamini veendunud, et töötajate koolitusele tasub kulutada.

Kõrgematel haridustasemetel õppijad nõustuvad veidi vähem väidetega „täiskasvanuharidus aitab elada täisväärtuslikumalt” ja „täiskasvanuharidus on oluline aitamaks inimestel toime tulla elus aset leidvate muutustega”. Niisiis võib oletada, et nende usk õppimise praktilisse kasusse on teistest väiksem. Samuti nõustuvad kõrghariduse omandajad mõnevõrra vähem väitega „õpingute jätkamine tõstab mu enesehinnangut”. Võib eeldada, et kõrgharidust omandavate inimeste enesehinnang on juba üsna kõrge (kas nende seisundi tõttu tööturul või seetõttu, et nad on juba soetanud endale kodu ja pere). Ka Eestis ja Leedus toetavad kutse- ja kõrgharidust omandavad õppijad väidet veidi rohkem, kuid haridustasemete vahel olulisi erinevusi pole. Kõnealuse kolme väitega nõustumisel on erinevused erinevat haridustaset omandavate õppijate vastustes kõige suuremad väite puhul, mille kohaselt aitab täiskasvanuharidus inimestel toime tulla elus aset leidvate muutustega. Seega nõustuvad Belgias, Iirimaal ja Tšehhis kõrghariduse omandajad kõnealuse väitega teistest rohkem, Norras nõustuvad põhihariduse omandajad väitega teistel haridustasemetel õppijatest rohkem ja Venemaal nõustuvad kesk-, kutse- ja kõrghariduse omandajad väitega rohkem kui põhihariduse omandajad.

Tuues välja just põhihariduse tasemel õppijate hoiakute erinevust teistest, on huvitav jälgida, millistes riikides erineb nende suhtumine teiste omast oluliselt. Lisas 1 tabelist 4 on näha, et Venemaa täiskasvanud õppijate suhtumine elukestvasse õppesse on kõige erinevam ja peaaegu kõikide väidete puhul (nt „mulle meeldib õppida koos teistega”) on nende suhtumine negatiivsem. Sloveenias on põhihariduse omandajate suhtumine negatiivsem umbes poolte väidete puhul. Teistes riikides on põhihariduse omandajate suhtumine elukestvasse õppesse kõrgematel haridustasemetel õppijate omast oluliselt negatiivsem ainult ühe-kahe väite puhul.

## Töötavate ja mittetöötavate täiskasvanud õppijate hoiakud õppimise suhtes Eestis

Tundub, et üldine suhtumine elukestvasse õppesse on üsna positiivne nii töötavate kui ka mittetöötavate õppijate seas: elukestvat õpet toetas 65–93% täiskasvanud õppijatest (tabel 5).

**Tabel 5.** Nõustumine elukestvat õpet käsitlevate väidetega vastajate hõiveseisundi lõikes (%)

Väide	Hoiak	Töötab	Ei tööta	KOKKU (%)	KOKKU (N)
Täiskasvanuharidus on peamiselt vaid nende jaoks, kellel ei ole midagi paremat teha	Ei nõustu	93	87	90	990
Edukatel inimestel ei ole vaja täiskasvanuna õppida	Ei nõustu	90	80	85	931
Õpingute jätkamine tõstab mu enesehinnangut	Nõustun	89	82	85	939
Tööandjate poolt töötajate koolituseks kulutatud raha läheb asja ette	Nõustun	84	76	80	878
Mulle meeldib õppida koos teistega	Nõustun	82	78	80	877
Täiskasvanuharidus on oluline aitamaks inimestel toime tulla elus aset leidvate muutustega	Nõustun	82	76	79	869
Täiskasvanuharidus aitab elada täisväärtuslikumalt	Nõustun	81	74	78	853
Mulle ei meeldi õppimine	Ei nõustu	76	65	70	771

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

Lõviosa Eesti vastajatest, sõltumata sellest, kas tegemist oli töötava või mittetöötava õppijaga, ei nõustunud väitega, et „täiskasvanuharidus on peamiselt vaid nende jaoks, kellel ei ole midagi paremat teha”. Seega võib eeldada, et õppijad elavad enda arvates kiiret elu. Veidi enam töötavaid õppijaid ei nõustu väitega, et edukatel inimestel pole täiskasvanuharidust vaja (90% vs. 80%), kuid see võib olla seotud nende endi seisundiga: töötamine ja samal ajal õppimine aitab neil mõista, et edukus ei tähenda tingimata seda, et rohkem pole õppida vaja.

Enamik ehk 80% täiskasvanud õppijatest tunneb, et õpingute jätkamine annab neile parema enesetunde – huvitav tulemus, kui võtta arvesse raskusi, millega tasemehariduses osalev õppija tegelikult kokku puutub, ja lisada neile töökoormus. See tundub kinnitavat varasemat oletust, et täiskasvanud (töötavad) õppijad oskavad oma aega paremini kasutada.

Töötavad õppijad nõustuvad veidi enam väitega „tööandjate poolt töötajate koolituseks kulutatud raha läheb asja ette”, samas kui mittetöötavad õppijad kalduvad olema selles suhtes skeptilisemad (84% vs. 76%). Mõlemad rühmad kinnitavad siiski, et neile meeldib koos teistega õppida, ning 76%-le töötajatest ja 65%-le mittetöötajatest õppimine üldiselt meeldib.

### ***Töö ja õpingute ühitamise positiivsed küljed töötaja jaoks***

Õppijate vaatepunkte õpingute ja töö ühitamise positiivsete ja negatiivsete külgede kohta saame täpsemalt iseloomustada tasemehariduse omandajatega ettevõtetes läbi viidud süvaintervjudele tuginedes, seda tulenevalt vastajate profiilist just kõrghariduse tasemel õppijate seisukohast.

Uuringus osalejad tõid õpingute ja töö ühitamise positiivseid aspekte oluliselt sagedamini esile kui negatiivseid. Ühelt poolt võib seda seletada kohanemisega: kõik intervjuueeritavad olid töötanud ja samal ajal õppinud enam kui aasta. Teisalt oli suuremal osal juhtudest tegemist õpitava erialaga lähedase või otseselt erialase tööga, mis loob võimalused kahe poole ühendamisel tekkivaks sünergiaks, millel on positiivne mõju nii õpingutele kui ka tööle.

Õpingute suhtes tõid osalejad välja positiivseid momente sõltuvalt sellest, kas õpitav eriala on tehtava tööga seotud.

Juhul kui eriala on tööga (otseselt või ka kaudselt) seotud, on õppijal oma töös vajalike teadmiste ja oskuste näol olemas kontekst, kuhu koolis õpitav paigutub. See loob positiivse tausta valikute tegemiseks õpitava seast, uue teabe kinnistamiseks ning täiendava info ja lahenduste otsimiseks.

- *Mitte kõik õppekavas pole oluline. Eelneva töökogemusest oleks olulise/ebaolulise vahele raske piiri tõmmata.*
- *Õppejõu edastatav ja ise loetavad õppematerjalid asetuvad konkreetse konteksti, mis võimaldab õpitaval paremini kinnistuda.*
- *Oskus küsida, probleeme tõstatada. Mõnikord on õpitav liiga üldine või, vastupidi, ülemäära üksikasjalik. Tänu töökogemusele on koolis julgus ja oskus küsida, täpsustada.*
- *Õpingutes annab eelise tootmise tundmine. Need, kes otse koolist on tulnud, ei saa aru, miks nad siin on ja seda asja õpivad, nad ei suuda teemat arendada, seminarides kaasa rääkida.*

Mõnikord jõuavad uuendused või uus tehnoloogia töökohta kiiremini kui kooli:

- *Töö arvutifirmas on kindlasti suur pluss, sest siin töötad kogu aeg turule jõudvate uute tehnoloogiatega. Saad kohe ise puutuda kõike seda, mis Eestisse jõuab, vaadata, nendega töötada. Oled asjadega kursis ... just uuendustega oma erialal.*

Lisaks võimaldab erialane või eriala lähedane töö mõningates ainetes lihtsamini toime tulla tänu sellele, et nii mõnedki asjad on enne töötades selgeks saanud.

See ei tähenda siiski, et täiskasvanud õppija eesmärk oleks igal juhul võimalikult kiiresti ja vähese vaevaga õpingud läbida. Tänu sellele, et töö kõrvalt õppimisse panustatakse ise nii raha kui ka aega, oli mitu õppijat seisukohal, et kõrgkoolist otsitakse esmajoones uut, täiendavat teavet. Kui aine seda olulisel määral ei paku, eelistatakse valida muu kursus.

- *Kui õppejõud ei paku midagi, teen selle aine kiiresti ära või ootan, kuni tuleb mõni huvitavam andja...*

Kui õpitav eriala pole tehtava tööga isegi kaudselt seotud, tuleb õppimisele taustteabena kasuks loogika omandamine, mille järgi toimitakse töökojal – normid, reeglid, tööandjate ootused, mis on oluline ja ebaoluline, miks on mõtet õppida.



- *Igal juhul on töötamine õppimisele kasuks tulnud. Tean, kuidas asjad reaalselt käivad. Varem (eelmises koolis – A. T.) õppides vaatasid õppimist teisiti.*

Samaaegsel õppimisel ja töötamisel nähti positiivset väljundit ka töö suhtes. Olulisena toodi esile tööga paremat toimetulekut tegurite kaudu, nagu

- 1) erialateadmiste ja oskuste täienemine, uued mõtted:
  - *Õpingutest saab ideid, mis töökohal asju muutes elu kergendavad. Varem töökohal hea ja otstarbekas asjade korraldus tundub halvana pärast koolis vastava teema läbivõtmist/arutamist.*
  - *„Märkamatu” täienevad erialased teadmised, paraneb oskus teha tööd.*
- 2) õpingutest saadav kindlustunne, analüüsisoskus:
  - *Töökohal on mõnikord probleeme, millele ettevõttes ise lahendust ei leia. Kui kuulda arutelude käigus, et see pole midagi unikaalset, ning arutleda koos tasemel õppejõu ja grupikaaslastega lahenduste üle, on sellest töökohal kasu.*
  - *Hakkad rohkem analüüsima ka tööl toimuvat ja julged enam ise oma arvamust avaldada, kuna sul on kooli näol (toetav) taust.*
- 3) koolist kaasa tulev toetav võrgustik:
  - *Õpingukaaslaste ja ka õppejõudude näol on tegemist koostöövõrgustikuga, kellelt vajadusel töö asjades nõu küsida.*
  - *Saad koolist võimalikke kliente ja koostööpartnereid.*
- 4) oskus kasutada aega, õppimisoskus:
  - *Koolis omandatud õppimisoskust saab töös kasutada erinevate ülesannete lahendamisel.*
  - *Omandad oskuse jagada end samal ajal mitme asja vahel.*
- 5) tööpinge maandamine:
  - *Õppides satud teise õhkkonda, mis võimaldab paremini toime tulla ka pingelise tööga.*

Seega leiavad täiskasvanud õppijad ise, et töökogemus enne õpingute alustamist ja ka õpingutega paralleelselt lisab õpingutele mõnegi kiiduväärt nüansi.

### ***Töö ja õpingute ühitamise negatiivsed küljed töötaja poolt vaadatuna***

Negatiivseid külgi töid õppijad esile oluliselt vähem. Kuigi üheaegselt töötamist ja õppimist hinnati raskeks, pidas enamik seda võimalikuks. Vaid mõningatel erialadel, kus praktiliste ülesannete maht on suur, võib töötamine kaasa tuua õpingute katkemise või tuttava näitel ka soovi vahetada tööd või eriala.

- *Samal ajal täie koormusega õppimist ja töötamist ei kujuta ette. Vähemalt Tartu Ülikoolis täpisteaduste alal, kus on tõsine õppekoormus.*
- *Ta õppis arstiteaduskonnas ja töötas samal ajal lastepolikliinikus, kus on suur vastutus ja ka õised valved. Pärast öövalvet on väga raske eksamile minna. Võib-olla suure koormuse tõttu on tal pärast viimaseid eksameid huvi ala vastu kadunud...*

Negatiivse poolena töö ja õpingute ühitamisel toodi välja

- 1) pidevat kiirust:
  - *Kogu aeg on kiire: tööl, koolis, kodus. Kiiruse ja enda jagamisega harjub aja jooksul ära, kuid tavaliselt toimub see isikliku elu ja vaba aja arvelt.*
- 2) tunnet, et kas koolis ja/või tööl ei suudeta teha kõike soovitud mahus:
  - *Ei koolis ega tööl jõua kõike teha nõnda palju, kui tahaks. Mingid tegematajätmised ja tähtajad on pidevalt meeles ja tekitavad süütunnet.*
  - *Kui oled õpingute tõttu töölt nädal aega eemal, kipub töös järg käest kaduma.*
- 3) vajadust aeg-ajalt või perioodiliselt lahkuda töö juurest enne tööpäeva lõppu.
 

Selleks, et leida tasakaalu töö ja õpingute vahel, peeti oluliseks sõlmida juhtkonnaga juba eelnevad kokkulepped saavutamaks vajalikku tööaja paindlikkust, nt võimalust enne tööpäeva lõppu lahkuda, olla reedeti koolis, osaleda õppesessioonil, et saavutada teatud kindlust koolis käimiseks.
- 4) õppemaksuks ja muudeks õpingutega seotud kulutusteks raha leidmise küsimust.
 

Peale sisuliste küsimuste tähendab töö ja õpingute ühitamine tavaliselt täiskasvanud õppija jaoks arvestust, kuidas rahaliselt ise, ilma riigi ja tööandja finantstoeta toime tulla. Lisaks elami-

seks (ise ja ka pere) vajalike kulutuste katmisele tuleb täiskasvanud õppijal enamasti tasuda ka õpingute eest. Sellele lisanduvad sõidukulud õpingukohta ja tagasi, kaugematest paikadest pärit õppijatel elamiskulud koolis oleku ajal.

Töö tõttu pole kerge tulla toime eriala omandamiseks ette nähtud õppekavajärgse nominaalajaga, mistõttu võib õpinguperiood venida üle normaalaja. Osakoormusega õpe ei võimalda aga (küsitlusperioodil 2008. aastal) võtta õppelaenu, mis tekitab probleeme neile, kes on selle saamise võimalusega arvestanud.

## Õppimise põhjendamine

Tavaliselt on tasemeõppes osalejatel olemas lühi- või pikaajalisemad töökogemused mitmes ettevõttes, sh enne õpingute alustamist. Töötamine annab järelemõtlemisaja oma tehtud ja edaspidiste valikute üle, kinnitades otsustatut või muutes seda. Osa otsustab vahetada eriala siis, kui õpingute ajal selgub, et see on midagi muud, kui esialgu arvati.

Meie läbi viidud süvaintervjuudes kutse- ja kõrgkoolide täiskasvanud õppijatega, kellest pool õppis tasulises õppes, makstes oma õpingute eest ise, selgus, et kuigi teised õpivad küll riigieelarvelisel õppekohal, tundus töötamine õpingute kõrval neile ainuvõimalik lahendus. Vaid 2 tasemeõppes osalejat oli alustanud õpinguid samas ettevõttes töötades, 10 oli tulnud vaatluse all olnud ettevõttesse hiljem, pärast õppima minekut. See tähendab, et töökoht ja sealsed arenguvajadused olid õpingute ajendiks harva. Õppijad lähtusid töökohta valides pigem õpitavast erialast, otsides sellele vastavat töökohta, või valisid sellise töökohta, kus paindliku töörežiimi tõttu on võimalik olla sobivatel aegadel koolis. Ligi pool õppijatest omandas haridust teisel erialal kui eelnev lõpetatud või pooleli jäänud eriala. Lisaks kavatses osa õppijaid tulevikus pärast praeguste õpingute lõppemist jätkata õpinguid uuel erialal.

Küsisime ka kvantitatiivse uuringu ankeetküsitlusele vastajailt, mis põhjusel nad praegusi õpinguid alustasid. Kõigi riikide õppijail keskmiselt on täiskasvanuna haridustee jätkamise kaks kõige olulisemat põhjust soov „parandada oma teadmisi alal, mis mind huvitab” ja soov „saada diplom/tunnistus” (tabel 6). Haridustasemete vahel on siiski mõningaid erinevusi. Kutse- ja kõrghariduse omandajad hindavad õpitavat eriala rohkem, põhihariduse omandajaid huvitab tunnistuse saamine veidi vähem. Kutse- ja kõrghariduse omandajad jätkavad õpinguid (kellegi soovitusel või iseseisvalt) valitud kutseala omandamiseks ning on seetõttu kutsealast ka rohkem huvitatud. Põhikooli tunnistuse omanikele pakub tööturg kõige vähem võimalusi ja seetõttu on põhihariduse omandajad ehk mõnevõrra vähem huvitatud õpingute jätkamisest vaid tunnistuse saamiseks. Põhihariduse olemasolu aga avab ukSED kõrgematele haridustasemetele ja on seetõttu õppijatele üsna oluline.

See ei kehti aga kõikides riikides. Lisas 1 tabelist 7 nähtub, et Belgias, Bulgaarias ja Norras on täiskasvanud põhihariduse omandajad tegelikult õpitavast samavõrra või isegi rohkem huvitatud kui kõrgematel tasemetel õppijad. Pooltes riikides erinevad kahe või enama haridustaseme õppurite arvamused selles, kui tähtsaks peetakse huvitava eriala õppimist. Samuti on mõnes riigis (Austrias ja Eestis) tunnistuse saamine madalamal tasemel õppijate jaoks tähtsam. Praktiliselt kõikides riikides erines erineval haridustasemel õppijate suhtumine diplomi/tunnistuse saamisele.

Jagasime selles uuringus õpingute jätkamise põhjused mitmesse suuremasse gruppi: isiklike saavutustega seonduvad põhjused, tööst või plaanitavast karjäärast tulenevad põhjused, tööandja või kellegi teise mõjul õppima asumine, ühiskonda panustamise soovi ajendil kooli astumine. Vaatame allpool lähemalt, kui oluliseks neid põhjusi peeti.

Üsna sageli nimetasid täiskasvanud õppijad õpingute alustamise põhjusena soovi omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi/teadmisi. Üldiselt peetakse nende omandamist õpingute ajal seda määravaks, mida madalamal haridustasemel õpitakse. Seega nõustuvad kõrghariduse omandajad selle väitega kõige vähem (eelkõige Tšehhis, Eestis ja Iirimaa), ilmselt seetõttu, et nad juba peavad end igapäevastes toimetustes piisavalt osavaks. Peale huvi teatud ala vastu ja soovi omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi ajendas täiskasvanuid üsna sageli õppima asuma **isikliku saavutuse** vajadus, nt soov „ennast ja teisi paremini tundma õppida”. Seegi ajend oli tähtsam põhihariduse omandajatele, kuid erinevusi haridustasemete vahel esines ainult vähestes riikides. Venemaal väidavad täiskasvanud põhihariduse omandajad kõrgematel tasemetel õppijatest siiski harvem, et nad alustasid õpinguid enda ja teiste paremaks tundmaõppimiseks. Sama tendents ilmnis ka Eestis, Leedus, Sloveenias ning mõnevõrra Inglismaal ja Šotimaal, kuid haridustasemete vahelised erinevused ei ole statistiliselt olulised. Võimalik, et enese tundmaõppimine õpingute põhjusena ei tundu tõsiseltvõetav – enese tundmaõppimisest saadavat

**Tabel 6.** Õpingute jätkamise põhjuse olulisus haridustasemete lõikes<sup>10</sup>, hinnangute keskmised skaalal 1–5 ja standardhälve

	ISCED 1+2 keskmine (St.D.)	ISCED 3 keskmine (St.D.)	ISCED 4 keskmine (St.D.)	ISCED 5+6 keskmine (St.D.)	KOKKU keskmine (St.D.)
Parandada oma teadmisi alal, mis mind huvitab	3,96 (1,07)	3,90 (1,05)	4,20 (0,93)	4,26 (0,88)	4,08 (0,99)
Omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi/teadmisi	3,99 (1,02)	3,91 (1,07)	3,91 (1,06)	3,73 (1,11)	3,88 (1,07)
Ennast ja teisi paremini tundma õppida	3,54 (1,14)	3,38 (1,20)	3,47 (1,18)	3,44 (1,16)	3,45 (1,17)
Saada vaheldust kodu ja töö rutiinist	3,12 (1,28)	2,86 (1,30)	2,89 (1,32)	2,78 (1,25)	2,90 (1,29)
Igavust peletada	2,26 (1,22)	2,03 (1,17)	2,02 (1,14)	1,92 (1,11)	2,05 (1,16)
Kohata uusi inimesi	3,59 (1,19)	3,42 (1,21)	3,45 (1,20)	3,35 (1,18)	3,45 (1,19)
Ühiskonnaliikmena enam panustada/ osaleda	3,36 (1,22)	3,23 (1,25)	3,36 (1,22)	3,23 (1,19)	3,29 (1,22)
Rohkem kogukonna heaks ära teha	3,20 (1,25)	3,04 (1,26)	3,19 (1,20)	3,11 (1,20)	3,13 (1,23)
Osaleda rühmategevuses (teistega koos õppida)	3,22 (1,22)	2,81 (1,21)	2,85 (1,17)	2,69 (1,15)	2,88 (1,20)
Saada diplom/tunnistus	3,86 (1,24)	4,08 (1,14)	4,10 (1,10)	4,01 (1,14)	4,02 (1,16)
Rohkem teenida	3,18 (1,31)	3,53 (1,23)	3,71 (1,14)	3,63 (1,18)	3,52 (1,23)
Teha oma tööd paremini	3,29 (1,30)	3,39 (1,27)	3,61 (1,24)	3,72 (1,18)	3,51 (1,26)
Leida tööd	3,34 (1,46)	3,23 (1,49)	3,32 (1,48)	2,83 (1,51)	3,17 (1,50)
Vähendada töenäosust kaotada töö	2,81 (1,39)	2,73 (1,39)	2,67 (1,40)	2,77 (1,41)	2,74 (1,40)
Alustada ise ettevõtlusega	2,56 (1,27)	2,59 (1,29)	2,56 (1,26)	2,31 (1,24)	2,50 (1,27)
Keegi soovitas õppima minna	2,91 (1,38)	2,69 (1,35)	2,58 (1,30)	2,40 (1,28)	2,63 (1,34)
Minu tööandja nõuab minult seda	2,34 (1,33)	2,19 (1,32)	2,12 (1,28)	2,18 (1,34)	2,21 (1,32)
Olin kohustatud (nt saamaks teatud toetusi või vältimaks töötust)	2,27 (1,35)	2,01 (1,27)	1,94 (1,24)	1,87 (1,26)	2,01 (1,29)

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

kasu ei osata neis riikides siduda nt igapäevaelus toimetuleku või siis tööalase edukusega, ka ei pruugi see tunduda sedalaadi teadmise või oskusena, mida võiks erinevates olukordades rakendada.

Isikliku saavutuse kaht viimast tahku, „saada vaheldust töö ja kodu rutiinist” ning „igavust peletada”, nimetati haridustee jätkamise põhjusena harvem, kuid ka nende puhul on madalamatel haridustasemetel õppijate arvamused erinevad. Mida madalamal haridustasemel praegu õpitakse, seda sagedamini oli õpingute alustamise üheks ajendiks soov saada kodu ja töö rutiinist vaheldust ja/või igavus. Viimane põhjus mõjutas tasemehariduses osalemise otsust siiski tabelis 6 ja lisa 1 asuvas tabelis 7 esitatud muudest põhjustest palju vähem.

Lähemalt vaadates märkame, et Eestis ja Leedus on just kutsehariduse omandajad need, kes teistest sagedamini väidavad, et õppimine annab neile võimaluse saada vaheldust kodu ja töö rutiinist. Selle põhjuseks võivad olla sugudevahelised erinevused: Eestis ja Leedus oli kutseharidust omandavate vastajate hulgas rohkem naisi kui teistel haridustasemetel õppijate seas. Naised võivad tunnetada töö ja kodu vahelist rutiini teravamalt, sest nende õlul on enamik kodutöödest. Teistes riikides ei ole sellist sugudevahelist erinevust siiski märgata.

Õpingute alustamise põhjuste hulgas peeti märkimisväärselt oluliseks **tööga seotud põhjusi**. Paljud kõrgematel haridustasemetel õppivad täiskasvanud väitsid, et neid ajendas õpinguid jätkama soov „rohkem teenida” ja „teha oma tööd paremini”. Harvemini nimetati põhjusena lootust „leida tööd” ja „vähendada töenäosust kaotada töö”.

Üldiselt on kaks esimest põhjust olulisemad kõrgematel tasemetel õppijatele ja kaks viimast madalamatel tasemetel õppijatele. Sellist tulemust võib selgitada ka asjaoluga, et paljud kõrgematel tasemetel õppijad ilmselt juba töötavad ning seega soovivad omandada paremaid oskusi ja loodavad palgatõusule või edutamisele. Madalamatel tasemetel õppijad on aga töenäolisemalt töötusijad või kahtlevad rohkem,

<sup>10</sup> Vt ISCED 97 vasteid lisa tabelis A

kas nad suudavad olemasoleva töö säilitada, sest neil puudub vastav haridus. Aga ka siin on erandeid. Tšehhis ja Ungaris on madalamatel haridustasemetel õppijad sagedamini need, kes loodavad rohkem teenida. Bulgaarias, Eestis ja Leedus haridustasemete vahel suuri erinevusi ei esinenud, kuid põhihariduse omandajad on kõige halvemas olukorras ja parem teenistus motiveerib neid mõnevõrra vähem. See võib tähendada, et seal põhihariduse omandajad ei eeldagi, et nad hakkavad pärast põhikooli tunnistuse saamist korralikult teenima. Samas võib ka oletada, et postsotsialistlikes riikides on teenistus esmatähtis kõikidel haridustasemetel õppijate jaoks ja madalamal haridustasemel õppijad ei eristu teistest.

Austrias, Ungaris ja Šotimaal motiveerib soov teha oma tööd paremini põhihariduse omandajaid edasi õppima sama sageli kui kõrghariduse omandajaid. Samas ei ole mitte kõikjal just madala kvalifikatsiooniga inimesed need, kes õpivad lootuses leida töö. Selles suhtes erinevad teistest riikidest Belgia, Inglismaa ja meie vastajate valimi piires ka Šotimaa õppijad. Belgias ütlesid põhihariduse omandajad ka kõige harvem, et nad alustasid õpinguid kartuses kaotada praegune töö. Enamikus riikides selle poole pealt haridustasemete vahel erinevusi ei esinenud.

Kokkuvõttes võib eeldada, et majandusliku stabiilsuse või kasvu aegadel ei ole töö kaotamise kartus täiskasvanud õppijate jaoks õpingute alustamise põhjusena nii oluline. Mõistmaks paremini olukorda teatud riikides, esitame siinkohal nende tööhõivenäitajad. Belgia, Ungari ja Inglismaa valimites on põhihariduse omandajate tööhõive kõige kõrgem (u 60%). Šotimaal on kõikidel haridustasemetel õppijad suhteliselt vähem tööga hõivatud (u 20% põhi- ja keskhariduse omandajatest, 10% kutsehariduse omandajatest ja 40% kõrghariduse omandajatest) ning ainult vähesed otsivad tööd. Ankeedis pakuti täiskasvanud õppijatele õpingute alustamise põhjusena välja ka soovi „alustada ettevõtlusega”. Enamasti seda õpingute alustamise põhjusena ei nimetatud, eriti harva tegid seda kõrghariduse omandajad. Üldiselt on kõrghariduse omandajad vanemad ja seega ilmselt teadlikumad ettevõtlusega seotud ohtudest ja raskustest. Samuti arvatakse, et mõnikord on ettevõtlusega alustamine võimalus vältida töötust, mis on kõrghariduse omandajate seas väiksem.

Järgmiseks vaatame, kuidas mõjutavad õppima mineku otsust **tööandjad** („minu tööandja nõuab minult seda”). Tulemuste keskmise põhjal (tabel 6) võib järeldada, et tööandja nõudmine on õpingute alustamisel suhteliselt väikese tähtsusega. Kui aga õppima asumist nõudis tööandja, siis kehtis see pigem põhihariduse omandajate kohta. Belgias on olukord aga huvitaval kombel vastupidine: põhihariduse omandajad nimetasid tööandja nõudmist õpingute alustamise põhjusena palju harvem kui kõrgematel haridustasemetel õppijad. Rohkem kui pooles riikidest haridustasemete vahel suuri erinevusi ei esinenud, kuid põhihariduse omandajad on siiski selle põhjuse nimetamisel esirinnas (lisa 1, tabel 7), st nad vastasid sagedamini, et nende tööandja nõuab alg- või põhihariduse omandamist.

Lisaks tööandja nõudmisele küsiti õppijatelt, kas nad olid kohustatud õpinguid alustama või tegid seda kellegi soovitusel. Need ei olnud küll täiskasvanud õppijate hulgas valdavateks põhjusteks, kuid mida madalam on õppija haridustase, seda tõenäolisemalt on õpingute alustamise põhjuseks (vähemalt osaliselt) **sotsiaalne kontroll**, sest vastajal on soov või vajadus vastata kellegi teise seatud eesmärkidele. Belgia oli siin jälle erand, sest põhihariduse omandajad tundsid sagedamini kui kõrgematel tasemetel õppijad, et nad olid kohustatud õppima või tegid seda kellegi soovitusel. Belgia on meie valimis erandlik osaliselt seetõttu, et ka kunsti- ja keeleõpinguid käsitatakse tasemeharidusena ja seega on Belgia ISCED 2<sup>11</sup> taseme õppijad sageli vanemad kui teistes riikides ja on juba omandanud kõrgema haridustaseme.

Tundub, et täiskasvanud põhihariduse omandajad kalduvad sagedamini õppima **kogukonna või ühiskonna** mõjutusel. Nad ütlesid sagedamini, et üks õpingute alustamise põhjusi oli võimalus osaleda rühmatöös, kuigi see põhjus ei ole täiskasvanud õppijate seas eriti levinud. Postsotsialistlikes riikides (v.a Bulgaaria) haridustasemete vahel erinevusi ei esinenud, kuid rühmatööd kalduvad siiski eelistama madalamatel tasemetel õppijad. Seda kinnitab ka nõustumine väitega, et õppimise põhjuseks on võimalus kohata uusi inimesi. Põihariduse omandajad nimetasid seda põhjust sagedamini kui kõrghariduse omandajad. Tundub, et kõrgematel tasemetel õppijad on individualistlikumad või lihtsalt peavad haridustee jätkamise muid põhjusi tähtsamaks. Sellele vaatamata on riike, kus olukord on vastupidine. Tšehhis, Eestis, Leedus ja Venemaal meeldib uute inimestega kohtumine madalaimal tasemel õppijatele vähem kui kõrgematel tasemetel õppijatele.

Põhi- ja kutsehariduse omandajad seostavad õppimist ka võimalusega olla aktiivsem ühiskonnaliige ja kodanik: „rohkem kogukonna heaks ära teha” ja „ühiskonnaliikmena enam panustada/osaleda”. Bel-

<sup>11</sup> Vt ISCED 97 taseme seletust lisas 1 tabelis A



gias aga on see põhjus olulisem kõrghariduse omandajate jaoks. Venemaal, Leedus ja Eestis (viimases kahes on erinevused siiski marginaalsed) ei ole põhihariduse omandajate jaoks kogukonda panustamine nii oluline. Eestis on ühiskondlik aktiivsus täiskasvanuhariduses osalemiseks põhi- ja kutsehariduse omandajatele vähem tähtis kui kesk- ja kõrghariduse omandajatele, kuid erinevus ei ole oluline.

Vaadeldes õppima mineku põhjusi Eestis vastavalt õppijate tööhõive staatusele (tabel 8), nähtub, et veidi alla poole tööga hõivatud õppijatest alustas õpinguid peamiselt isiklikel põhjustel, samas kui 2/3 mittetöötavatest õppijatest tegi seda muudel ajendeil. Seega ei tähenda palgatööl olemine tingimata seda, et inimene alustab õpinguid tööga seotud põhjustel. Töö puudumine aga tähendab, et õppima minnakse pigem isiklikel kui tööga seotud põhjustel (töö leidmiseks, ettevõtlusega tegelemiseks). Õppimist seostatakse pigem enda arengu kui karjääriga.

**Tabel 8.** Õpingute alustamise peamised põhjused Eesti vastajate tööhõivestaatusel lõikes (%)

	Õpingute alustamise peamine põhjus	
	Isiklik, ei ole tööga seotud	Tööga seotud
Töötab	47,1	52,9
Ei tööta	61,4	38,6
KOKKU (%)	54,7	45,3
KOKKU (N)	598	495

Millised on siis täpsemalt õpingute alustamise põhjused? Teoreetilistes käsitlusviisides eristatakse väliselt kontrollitud (väliseid) ja välistingimustest sõltumatuid (sisemisi) põhjusi (tabel 9). Töötavate või mittetöötavate õppijate arvamuste vahel ei esinenud olulisi erinevusi näiteks järgmiste, üsna sageli nimetatud põhjuste puhul: soov saada diplom/tunnistus, teha oma tööd paremini, teenida rohkem. Mõnes suhtes olid tulemused siiski huvitavad, nimelt üle poole mittetöötavatest ja ka kolmandik töötavatest inimestest oli õpinguid alustanud selleks, et leida töö. 30% töötavatest õppijatest ja ligi 40% mittetöötavatest õppijatest mõnisk, et keegi teine oli soovitanud neil kooli tagasi minna. Aga ainult 10% nii töötavatest kui ka mittetöötavatest õppijatest ütles, et õppima asumist nõuab (tulevane) tööandja, 8% töötavatest õppijatest ja 13% mittetöötavatest õppijatest kinnitas, et pidi õppima asuma muudel põhjustel, nt koondamise vältimise kartuses või toetuste saamiseks.

Analüüsist ilmneb, et välised ajendid on täiskasvanute koolipinki tagasitoomisel väga määravad (mõned neist kehtivad 60–85% täiskasvanud õppijate puhul) ning olgugi et töötavate ja mittetöötavate õppijate arvamuste vahel on statistiliselt olulised erinevused, ei erine need tegelikult kuigi palju, eelkõige kui võtta arvesse see, et töö leidmine oli tähtis nii mittetöötavate õppijate kui ka (mõnevõrra üllatuslikult) kolmandiku töötavate õppijate jaoks.

Sõltumatuid, sisemisi ajendeid vaadeldes võib näha, et pool neist on olulised enam kui poole valimi jaoks (45–78%), kuigi töötavate ja mittetöötavate õppijate arvamused olid siiski märkimisväärselt erinevad: kui iga neljas töötav õppija ütles, et ta lihtsalt tahtis parandada teadmisi alal, mis teda huvitab, siis mittetöötajatest nõustus selle väitega vähem vastajaid. Samuti usuvad töötavad õppijad vähem, et tasemeharidus annab neile igapäevaeluks vajalikke oskusi (65% võrreldes 75% mittetöötavate õppijatega). On siiski huvitav, et 28% töötavatest õppijatest ja 36% mittetöötavatest õppijatest läks õppima selleks, et olla ettevõtlusega alustamiseks paremini ette valmistatud. Veidi enam kui veerand täiskasvanud õppijatest usub, et saab pärast õpingute lõpetamist kogukonna jaoks rohkem ära teha, ning üllatavalt alustas iga seitsmes töötav õppija ja iga viies mittetöötav õppija õpinguid igavuse peletamiseks.

**Tabel 9.** Õpingute alustamise kontrollitud (välised) ja sõltumatud (sisemised) põhjused Eesti vastajate tööhõive lõikes (%)

	Töötab	Ei tööta	KOKKU (%)	KOKKU (N)	
<b>Kontrollitud ajendid: õpin peamiselt selleks, et ...</b>					
saada diplom/tunnistus	81,7	88,3	85,3	944	
teha oma tööd paremini	69	63,4	66	730	
rohkem teenida	60,6	58,5	59,5	660	ns
vähendada töenäosust kaotada töö	42,9	48,1	45,7	504	ns
leida tööd	32,5	54,3	44,1	488	
keegi soovitas õppima minna	29,7	38,5	34,4	381	
minu tööandja nõuab minult seda	11,5	9,1	10,2	112	ns
olin kohustatud (nt toetuste saamiseks või töötuse vältimiseks)	7,9	12,9	10,6	117	
<b>Sõltumatud ajendid: õpin peamiselt selleks, et ...</b>					
parandada oma teadmisi alal, mis mind huvitab	82,1	73,7	77,6	866	
omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi/teadmisi	65,2	75,7	70,8	785	
kohata uusi inimesi	56,6	61,6	59,3	657	ns
ennast ja teisi paremini tundma õppida	54,5	55	54,8	608	ns
saada vaheldust kodu ja töö rutiinist	49,4	42,1	45,5	504	
ühiskonnaliikmena enam panustada/osaleda	44,2	49,2	46,9	512	ns
osaleda rühmategevuses (teistega koos õppida)	33,8	37,2	35,6	395	ns
alustada ise ettevõtlusega	28,7	35,8	32,5	359	
rohkem kogukonna heaks ära teha	27,1	28,7	27,9	311	ns
igavust peletada	14,8	19,8	17,5	194	

### Kui veendunud ollakse õpingute edukas lõpetamises?

Tulemused on julgustavad, sest kõikides uuritud riikides on enamik täiskasvanud õppijatest veendunud, et lõpetab õpingud, kuigi haridustaseme tõusuga suureneb veidi ka kindlustunne (tabel 10).

**Tabel 10.** Kindlustunne ja toetuse tajumine haridustasemete lõikes<sup>12</sup>: hinnangute keskmised skaalal 1–5 ja standardhälve

	ISCED 1+2 keskmine (St.D.)	ISCED 3 keskmine (St.D.)	ISCED 4 keskmine (St.D.)	ISCED 5+6 keskmine (St.D.)	KOKKU keskmine (St.D.)
Mu pere suhtub mõistvalt sellesse, et ma õpin	3,87 (1,18)	4,15 (1,05)	4,19 (0,98)	4,28 (0,95)	4,13 (1,05)
Mu sõbrad julgustavad mind õpinguid jätkama	3,72 (1,15)	4,01 (0,99)	4,04 (0,96)	4,02 (0,94)	3,95 (1,02)
<b>Ma olen veendunud, et ma suudan need õpingud edukalt lõpetada</b>	4,23 (0,82)	4,30 (0,81)	4,32 (0,77)	4,35 (0,77)	4,30 (0,79)
Varasemate õpingutega seotud halvad kogemused vähendavad minu soovi praegusi õpinguid jätkata	3,65 (1,25)	3,79 (1,22)	3,95 (1,12)	4,08 (1,07)	3,88 (1,18)
Minu tööandja kannustab mind praegusi õpinguid jätkama	2,73 (1,36)	2,86 (1,34)	2,79 (1,33)	3,03 (1,34)	2,86 (1,35)

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

Olulised erinevused haridustasemete vahel esinesid siin ainult kolmes riigis (vt lisas 1 tabelit 11): Bulgaarias on põhihariduse omandajad ning Leedus põhi- ja keskkariduse omandajad õpingute edu-

<sup>12</sup> ISCED 97 vastes lisas 1 tabelis A

kas lõpetamises vähem veendunud, Ungaris on aga kõrghariduse omandajad tunduvalt kindlamad kui madalamatel haridustasemetel õppijad. Täiskasvanud õppija usk õpingutega toimetulekusse tuleneb ilmselt ka sellest, et õppima asumisel on ületatud nii mõttelisi kui ka reaalseid raskusi ning juba tehtud pingutused tekitavad soovi seatud eesmärgid täielikult saavutada. See aspekt näib seonduvat pigem elukaare etapi ning vähem riigi institutsionaalse korraldusega.

## Õpingutega seotud probleemid

Kuigi uuringus osalenud õppijad on mitu täiskasvanuna õppimisega seotud muret juba ületanud – sest nad jätkavad hariduse omandamist –, on nende teel veel palju takistusi. Kõikidel tasemetel on suurimaks probleemiks ajapuudus, sest enamik täiskasvanud õppijatest peab õppimise ühitama teiste elusfääridega. Sageli on peamisteks tähelepanu vajajateks töö ja pereelu.

Uuringu üheks eesmärgiks oli teha kindlaks, millised on täiskasvanud õppijate jaoks suuremad õpingutega seotud probleemid. Enamik õppijaid ütles, et õppimise ajal on neil esinenud vähemalt mõni järgmistest probleemidest: transpordiprobleem, raskused lapsehoiu korraldamisega, rahalised probleemid, õpingute toimumise ebasobiv aeg, liiga vähe aega õppimiseks, vähene ettevalmistus, raskused nooremate õppijatega sammu pidamisel ja pereprobleemid. Eestis on paljud õppijad tööga hõivatud, seetõttu lisasime küsimustikku vastusevariandi „suur koormus põhitööl”. Siinkohal toome andmed lähtudes Eesti täiskasvanud õppijate vastustest, kuid kokkuvõttes võib öelda, et teiste riikide tulemus ei erine üldjoontes Eesti tulemusest (vt peamiste raskuste esinemissagedust riikide lõikes lisas 1 tabelis 15).

Kõige suuremaks mureks on täiskasvanud õppijate jaoks ajapuudus: 48% ütles, et õppimiseks ei jää piisavalt aega. Paljudel oli rahalisi raskusi (39%), õppimist takistasid suur töökoormus (35%) ja transpordiprobleemid (29%). Üsna sageli nimetati ka pereprobleeme (20%) ja vähest ettevalmistust praegusteks õpinguteks (26%), mõned õppijad ütlesid, et neil on raskusi lapsehoiu korraldamise (18%) ja nooremate õppijatega sammu pidamisega (13%). Üldiselt haridustasemetel vahel suuri erinevusi ei esinenud, kuid kui põhi-, kesk- ja kutsehariduse omandajate jaoks olid kõige põletavamateks probleemideks aeg, raha ja transport, siis kõrghariduse omandajad nimetasid transpordi asemel peamise probleemina õpingute ebasobivat aega (42%). See tähendab ilmselt, et kõrghariduse omandajad püüavad jagada oma aega õpingute, töö ja pereelu vahel sagedamini kui madalamatel tasemetel õppijad ning see võib osutada üpris keerukaks.

Väga vähestel oli ette tulnud rohkem kui seitse õpingutega seotud probleemi. Kahjuks on nelja kuni kuue probleemiga pidanud rinda pistma suur osa täiskasvanud õppijatest, eelkõige kõrghariduse omandajad, kellest peaaegu 40% mõõnis, et probleeme on olnud palju. Huvitaval kombel tundub alg- ja põhihariduse omandajatel olevat vähem muresid: pea 30% neist väitis, et neil pole midagi esile tuua, pool tunnistas ühe kuni kolme probleemi olemasolu ja umbes 20% ütles, et neil on täiskasvanuhariduses osalemise ajal ette tulnud neli kuni kuus loetletud murekohta. Võimalik, et selle põhjuseks on õpingute koolipoolne korraldus, mis põhihariduse tasandil on ehk reglementeeritum. Tabelist 14, kus on toodud probleemide kogemine vastavalt haridustasemele, selgub, et eriti kõrghariduse omandamisel tajutakse probleeme enam, erandiks nooremate õppijatega sammu pidamiseks pingutamise vajadus.

**Tabel 14.** Täiskasvanud õppijate õppimist takistavad tegurid vastavalt praeguste õpingute haridustasemele (%)

TAKISTUSED	Põhiharidus	Keskharidus	Kutseharidus	Kõrgharidus
Transpordiprobleem	19,2	19,7	21,9	24,9
Raskused lapsehoiu korraldamisega	13,5	15,6	15,7	17
Rahalised probleemid	27,5	30	37,5	38,2
Õpingud toimuvad ebasobival ajal	13,8	15,6	19,3	29,2
Õppimiseks on liiga vähe aega	31,9	43,6	43,8	59,6
Praegusteks õpinguteks vähene ettevalmistus	19,9	21,6	19,6	23,5
Raskused nooremate õppijatega sammu pidamisel	14,5	10,4	10,7	8,6
Perekondlikud probleemid	15,4	13,1	14	13,2

Milliseid strateegiaid rakendavad töötajad, et õpingute ja töö ühitamisest tuleneva pingelise elutem-poga toime tulla? Lahendus on individuaalne, kuid enamasti eeldatakse kõigilt, nii õppijatelt kui ka pere liikmetelt, kohanemist ja valikute tegemist. Lihtsam on see neil, kel pere puudub:

- *Kuni peret pole, on võimalik pühenduda täielikult tööle ja õpingutele. Vaba aega eriti ei jää. Pole võimalik teha spontaanseid otsuseid oma vaba aja sisustamiseks (vastajaks oli mees – A. T.).*
- *Üksikuna saab sellist elu elada. Muidu on vaja teise inimese jaoks aega leida. Kui lapsed oleks, siis küll ei saaks niimoodi. Tahan ise oma lapsed üles kasvatada, mitte vanaema kasvatada jätta (vastajaks oli naine – A. T.).*

Kui taolise intensiivse eluga on harjutud, võib seda ka nautida:

- *See on parem, kui lakke vahtida ja mõelda, mida teha, minna kinno või... Mulle meeldib, kui mul on päev maksimaalselt täidetud, see algab hommikul kell 8 ja lõpeb õhtul kell 11 (vastajaks oli mees – A. T.).*

Pere olemasolul tuleb arvestada abikaasa/elukaaslase mõistva suhtumisega, sest tolle õlule jääb tavalisest enam tegelemine lastega. Ise püütakse kodu, töö ja õpingute vahel tasakaalu leida ning ette võtta just nii palju, kui suudetakse kanda.

- *Mul on noormees, ega talle ei meeldi, et ma nii hõivatud olen. Samas ta teab, et ma tahan edukaks saada, karjääri teha.*
- *Püüan kella viiest lapse lasteaiast ära tuua, olla lastega enam siis, kui olen kodus. Naine on sagedamini lastega nädalavahetustel, kui mina olen ära koolis.*
- *Töö, õpingute ja isikliku elu ühitamine on teatud valikute tegemine. Inimene ise teeb oma valikud vastavalt huvile ja see on tavaline elu. Hetkel raske võib hiljem olla parim. Arvesse lähevad nii töö, õpingud kui ka pere, kus kasvab väike laps. See on jagamine, mida iga inimene teeb oma suutlikkuse piires nii, et ta saaks kõigi ette võetud asjadega täismahus hakkama. (...) Oluline on võtta asju ette jõukohasel määral.*

Naiste jaoks on üks võimalus ka lõpetada õpingud enne laste sünnitamist või lükata need aega, mil lapsed juba sedavõrd suured ega vaja nii palju ema tuge.

- *Kui oleks väikesed lapsed, oleks selline kooliskäimine julm. Õppimisel pole vanusepiiri, küll aga laste vanusel, mis tähendab, et tuleb noorelt lapsed sünnitada.*

Mis siis innustab niivõrd intensiivselt erinevaid elusfääre ühendama? Olgu õppima asumise ajendiks huvi pakkuv, enda jaoks perspektiivikas ala, täiendav vajadus omandada alal töötamiseks uusi teadmisi või soov olla tööturul konkurentsivõimeline, peavad õppijad üldiselt esmajoonel silmas õpingutest tõusvat tulu tulevikus arenguvõimaluste avanedes praeguse tööandja juures või tööturul konkureerides.

- *Taolisel intensiivsel elul on ka tuleviku seisukohalt omad plussid. Tööandjate silmis on diplomil koos töökogemusega (eriti mitmekesisega) oluliselt suurem kaal. Kedagi ei võeta tööle ega maksta talle palka üksnes diplomi põhjal. Arvestatakse seda, mida oma teadmiste ja oskustega teha suudetakse.*

## **Pere, sõprade ja tööandja toetus**

Järgmiseks küsiti õppijatelt, mil määral pere, sõbrad ja tööandja neid õppimisel toetavad ja julgustavad (tabel 10). Nagu arvata võis, tunnevad nad, et kõige rohkem saavad nad tuge perelt. Kahjuks tunnetasid madalamatel haridustasemetel õppijad pere toetust vähem. Võib-olla mõistsid vastajad toetuse all rahalist toetust ning kuna kohustuslik haridus on kõikides riikides tasuta, siis tundsid kõrghariduse omandajad, et neid toetatakse rohkem. Belgias, Bulgaarias, Tšehhis, Inglismaal, Ungaris ja Sloveenias on haridustasemete vahel erinevused. Erandiks on Venemaa, kus just kutsehariduse omandajad olid need, kes nimetasid pere toetust teistest palju sagedamini.

Samuti tunnevad põhihariduse omandajad, et sõbrad ei kannusta neid eriti õpinguid jätkama. Võib oletada, et madalama haridustasemega või siis nooremad inimesed väärtustavad haridust vähem ja seetõttu ei innustata sõpru eriti. Võib-olla ei ole õppimine selles eluetapis eriti populaarne. Sõbrad toetavad põhihariduse omandajaid vähem (vt tabelit 10) Austrias, Belgias (sama palju kui keskhariduse puhul), Inglismaal, Ungaris, Leedus, Venemaal ja Sloveenias.

Tööd ja õpinguid ühitades kerkib paratamatult üles küsimus tööandja toetusest. Õpingute jätkamisel tunnetati seda aga teistega võrreldes kõige vähem (tabel 10). See on kooskõlas eelnevate vastustega



õpingute alustamise põhjuste kohta (vt tabelit 9), sest tööandjad nõudsid tasemehariduse omandamist ainult üksikutel juhtudel. Mõnikord tööandja isegi ei teadnud, et töötaja omandab tasemeharidust, sest õpingud ei olnud seotud töötaja töö või ettevõtte tegevusalaga. Tööandjad tegelevad rohkem mitteformaalse õppega (kursused, seminarid jne).

Tavaliselt ollakse tööle tulles siiski kokku leppinud põhimõtetes, kuivõrd ja mis tingimustel võimaldatakse enesetäiendamist. Kokkulepped puudutavad

- paindliku töörežiimi kasutamist, mis võimaldab õpingutes osaleda;
- õpingutes osalemist osaliselt tööajast ilma töötasu säilimiseta;
- õpingutes osalemist osaliselt tööajast koos põhipalga säilimisega;
- õpingutes osalemist koos töötasu säilimisega tingimusel, et õppija teeb töö ära muul ajal;
- täiendavat tasulist või tasuta õppepuhkust.

Riikidevahelisi erinevusi välja tuues (vt lisas 1 tabelit 11) selgub, et põhihariduse omandajad tunnetavad tööandja toetust märksa vähem Austrias ja Belgias, seevastu Šotimaal ja Sloveenias toetavad tööandjad põhihariduse omandajaid rohkem kui kesk- ja kutsehariduse omandajaid. Bulgaarias kannustavad tööandjad põhi- ja keskkhariduse omandajaid aga rohkem kui kõrghariduse omandajaid. Teistes riikides haridustasemetel vahel olulisi erinevusi ei esinenud.

Samuti küsiti täiskasvanud õppijatelt, kas **varasemate õpingutega seotud halvad kogemused** on vähendanud nende soovi õpinguid jätkata. Kuna põhihariduse omandajad suhtusid elukestvasse õppesse ja täiskasvanuharidusse üldiselt negatiivsemalt, ei ole üllatav teada saada, et varasemate õpingutega seotud halvad kogemused mõjutasid neid teistest sagedamini. Seda võib jällegi seostada varases eas kooli poolelühendamise, seda sageli õpetajatega suhtlemise probleemide tõttu. Põhjuseks võivad olla ka madalamatel haridustasemetel kasutatavad õppimis- ja õpetusmeetodid. Üle poole riikidest olid haridustasemetel vahelised erinevused selles osas statistiliselt olulised: põhihariduse omandajad olid varasemate halvade kogemuste tõttu õpingutest vähem huvitatud postsotsialistlikes riikides ehk Bulgaarias, Tšehhis, Eestis, Leedus, Venemaal ja Sloveenias, aga ka Inglismaal ja Šotimaal.

Nagu selgus süvaintervjuudest, õpitakse töö kõrvalt ka täiskoormusega päevases õppes, sageli majanduslikel põhjustel. Töötamist hinnatakse ka õppetöö seisukohalt kasulikuks: valikuid tehes ollakse teadlikumad ja nõudlikumad, osatakse omandatavat asetada konteksti jne. Samas on koormus töö ja õpingute ühitamisel suur.

Mille poolest erineb tasemehariduse omandamine täiskasvanuna muudest õppimisviisidest ning millised on need koolid ja vahetu keskkond, kus igapäevane õppetöö toimub, on järgmise peatüki teema.

## Elukestev õpe ja koolid, kus täiskasvanud õpivad

### *TASEMEÕPPE ERINEVUS TÄIENDUSKOOLITUSEST JA MUUST ÕPPIMISEST*

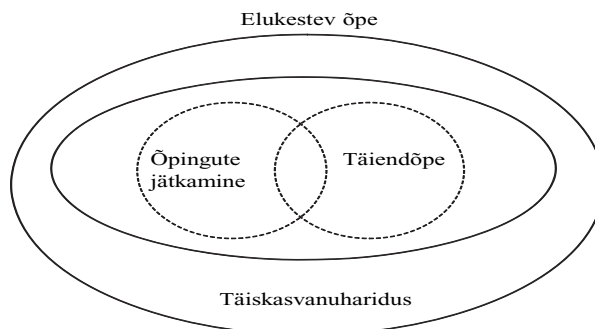
*Günter Hefler*

Uuringus „Elukestev õpe 2010” kasutatud mõisted lähtuvad Euroopa Liidu tavamääratlusest, mille kohaselt hõlmab elukestev õpe igasugust eesmärgipärast pidevat õpet, nii formaalset kui ka informaalset haridust, mille eesmärk on teadmiste ja oskuste täiendamine. Selline määratlus näitab, et elukestev õpe tähendab enam kui vaid täiskasvanuharidust, see koondab ka esmast haridust ja tähtsat küsimust, kas esmane haridussüsteem suudab suunata õpilasi elukestva õppe rajale.

Encyclopaedia Britannicas on täiskasvanuharidus määratletud laiapõhjaselt: see on mis tahes vormis õppimine, kui õppijateks on täiskasvanud. Määratluse alla kuulub tasemeõpe, mitteformaalne õpe ja lisaks informaalne õpe, mida uuring „Elukestev õpe 2010” puudutab üksnes kaude. Seega tekib küsimus, kuidas on täiskasvanuharidusega seotud täiendusõpe ja jätkuõpe. Neid mõisteid kasutatakse sageli vaheldumisi. Cedefopi tesaurususes neid ei eristata ja seda ei tehta ka projekti „Elukestev õpe 2010” võrdleva poliitikaaruande sõnastikus (Holford jt, 2007). Viimases kasutatakse OECD määratlust, mille kohaselt on „täiendusõpe ja -koolitus” „igasugune üldine ja tööga seotud koolitus”.

Encyclopaedia Britannicas on täiendusõpe määratletud kui „ametlik õppekursus osajaga õppivatele täiskasvanutele”. Jätkuõpet aga seostatakse mõnikord mitteformaalsete kursustega, mis ei anna ECTS ainepunkte (Euroopa ainepunkte). Võttes arvesse, et neid kaht õppevormi selgelt ei eristata, tuleb juhtida tähelepanu asjaolule, et täiendus- ja jätkuõppe mõõtmed kattuvad. Näiteks on joonis 2, millega on püütud põhimõisteid selgitada.

**Joonis 2.** Elukestva õppe mõiste ja sellega seotud haridus- ja koolituselased mõisted



Täiskasvanute tasemeharidus, mille lõpetamisel omandatakse haridustase, mida tunnustab riigi haridussüsteem – kõiki jõupingutusi kooskõlastav terviklik analüütiline üksus –, on väga harva uurinute huvipunktis, rääkimata riikidevahelistest võrdlevatest uuringutest.

Vähesed uuringud keskenduvad „formaalse” täiskasvanuhariduse, st täiskasvanute tasemeõppe ja tööandja suhetele. Käesoleva uuringu teema – täiskasvanute tasemeharidus aga ristub eri tasanditel mitmesuguste muude uuringuteemadega.

Üllataval kombel kasutatakse „täiskasvanud õppija” näitena sageli Ameerika Ühendriikide kolledžites pikematel „formaalsetel” kursustel tudeerivaid täiskasvanuid. Täiskasvanud õppijaid ning nende ajendeid, vajadusi, raskusi ja ootusi käsitlevas kirjanduses on enamasti vaatluse all tasemehariduse konkreetne vorm ega ole viidatud selle valikulisusele. Uuringud ja hariduspoliitilised arutelud käsitlevad täiskasvanud õppija tüüpilisi „kuvandeid”, kuid tausta lähemalt ei lahka. Seetõttu puutusime täiskasvanuhariduses osalemist uurides kokku kõikide mõjukates teostes, nt Knowlesi „The adult learneris” (Knowles jt, 2005) ja Crossi „Adults as learnersis” (Cross, 1992), käsitletud teemadega.

Kahes väga olulises, kuigi teineteisest üsna erinevas valdkonnas, mida meie uuring hõlmab, on enamasti läbi viidud madalamaid haridustasemeid käsitlevaid nn *teise võimaluse* hariduse (*Second Chance Education*) uuringuid ja enamasti kõrgharidussektorit käsitlevaid *ebatraditsiooniliste (üli)õpilaste* uuringuid. Nende uuringuteemade empiiriline olulisus erineb riigiti, kuid sageli alahinnatakse nende kogupanust riigi haridussüsteemi. Osalt ei käsitleta mitte lihtsalt erandit, vaid konkreetse haridustaseme põhitunnuseid (nt enamik Ameerika Ühendriikide üliõpilasi on „ebatraditsioonilised“). Koolipingist tööellu suundumist käsitlevad uuringud hõlmavad mitmeaastast perioodi, mil inimesed ühitavad õpingud tööga või liiguvad haridussüsteemist tööturule ja vastupidi. Süsteemist lahkumine ning sinna uuesti sisenemine (nt kõrghariduse omandamiseks) võib olla väga tavaline (nt Ameerika Ühendriikides) ja seetõttu kuuluvad väga paljud alla 35-aastased täiskasvanud õppijate hulka.

Need uuringud, mis käsitlevad jätkukoolitust või täienduskoolitust kõrghariduse tasemel, keskenduvad karjääriredelil edasimineku võimalustele täiskasvanuhariduse konkreetsete vormide kaudu.

Tööturupoliitika käsitlevate uuringute raames uuritakse sageli üksik- või süstemaatilisi meetmeid kutsehariduse valdkonnas. Need uuringud keskenduvad sellele, kuidas mitteformaalne täiskasvanuharidus ja täiskasvanute tasemeharidus võimaldab „uuesti alustada“ juhul, kui töö leidmise võimalused esmase koolituse valdkonnas on lõplikult ammendunud (nt paljude riikide mäe- või metallitööstuses).

Uuringuid, mis keskenduvad töökohal õppimisele ja selle olulisusele (kõrg)hariduse omandamisel, on käsitletud väga erinevates artiklites, mis hõlmavad selliseid teemasid nagu tööpõhine koolitus ja eelõppe tunnustamine. Täiskasvanute tasemehariduse uurimisel ammutasime teadmisi ka uuringutest, mis mõistavad tööandjaid (taseme)hariduse andjatena (siseülikoolid) ning haridusasutuste peamiste ja jõukaimate partneritena. Meie teemaga seondub tihedalt ka ettevõtete haridusökonoomika.

Kuigi täiskasvanuharidus erineb riigiti ning kasutatud kriteeriumid ei erista selgelt tasemeharidust ja mitteformaalset täiskasvanuharidust, käsitleme täiskasvanute tasemeõppena (vastandina mitteformaalsele õppele ja koolitustele) koolitusvorme, mida iseloomustavad

- pikemad õppekavad, mis hõlmavad suuremat hulka õppeaineid ja mille läbimiseks kulub rohkem õppe- ja iseseisva töö tunde;
- õppekavad, millele vastuvõtu tingimuseks on teatud haridustaseme olemasolu;
- ühtlustatud õppekavad, mida tunnustavad ametiasutused;
- tugevam ja ametlikum seos tööturuga;
- suurem riigipoolne rahastamine, mistõttu õppija maksab hariduse eest vähem.

Täiskasvanute tasemeharidus pakub üksikisikutele ja tööandjatele teistsuguseid võimalusi kui mitteformaalne haridus. Seetõttu käsitleme tasemeharidust konkreetse ühiskondliku institutsioonina ning eelkõige haridussüsteemi ja elukestva õppe osana. Üksikasjalikumalt vaatleme 4 valdkonda, mis iseloomustavad tasemeharidust kui täiskasvanuhariduse konkreetset osa.

Tasemehariduse kui konkreetse ühiskondliku institutsiooni mõistmiseks uurime järgmisi asjaolusid:

- mil määral loob tasemeharidus *toetava keskkonna*;
- milline on vastastikune toime esmase haridussüsteemiga;
- kuidas võimaldab tasemeharidus juurdepääsu konkreetsetele ametikohtadele (haridussüsteemi ja tööturu vaheline kooskõlastatus);
- kuidas toetab tasemeharidus õppijate sotsiaalset liikuvust (erialade, ühiskonnaklasside ja kogukondade vahel).

Võttes arvesse nende 4 mõõtme olulisust, pühendame igale neist oma alapunkti.

## **Toetava keskkonna loomine**

Tasemehariduse õppekavad on koostatud nii, et need toetaksid iga õppija õpieesmärke – eeldatavalt on õppijate vajadused õppekavade olemasolu õigustuseks. Samuti keskenduvad tasemehariduse õppekavad täiskasvanu individuaalsetele vajadustele palju tõenäolisemalt kui tööandja korraldatavad mitteformaalsed kursused või kursuste eest tasuva tööandja vajadustele kohandatud õppekavad. Võttes arvesse õppekavade pikemat kestust võrreldes täiskasvanutele mõeldud muude kursustega, saab tasemeharidus luua keskkonna õppijate pikaajaliseks arenguks. Veel üheks oluliseks ressursiks võivad olla püsivad õpirühmad.

Täiskasvanud õppijatele toetava keskkonna loomise põhimõtteid on lahanud täiskasvanuharidust käsitlenud mõjukad autorid (Knowles jt, 2005) ja muu hulgas on sellisteks põhimõteteks nt

- mugav õpikeskkond, mis soodustab omavahelist suhtlemist;
- iga õppija ainulaadse isiksuse ja/või tema ideede arvessevõtmine;

- õpirühma liikmete vastastikusel usaldusel ja abivalmidusel põhinevate püsivate suhete toetamine;
- tunnete ja arvamuste jagamine, eelkõige õpetajaga;
- isiklike kogemuste kasutamine ja uurimine.

Täiskasvanuhariduse teiste vormidega ja samaväärselt esmase haridussüsteemiga võrreldes keskendub tasemeharidus rohkem õppijate arengule ja loob neile *toetava õpikeskkonna*. Õppijad valivad sageli vabatahtlikult õpivormi, mis arvestab nende arenguprobleeme ja on õppijakeskne. Juurdepääs tasemehariduse teistsugusesse sotsiaalsesse ruumi avardab täiskasvanud õppijate arenguvõimalusi.

Enamiku täiskasvanuhariduse vormide kohta väidetakse, et nende õpikeskkond on toetav, kuid tasemehariduse juures on see üks konkreetseid eesmärke. Põhieesmärgiks on täiskasvanute toetamine nende õpieesmärkide saavutamisel. Kui esmase hariduse korraldus on paljudes riikides valikupõhine ja hõlmab ainult konkreetse haridusliigi jaoks pikaajalises plaanis sobivaimaid inimesi, siis tasemehariduse eesmärk on töötada olemasoleva potentsiaaliga ja seda suurendada. Põhiteemaks on muutunud õpi-protsessi *katkematus* (Comings, 2007), eelkõige madala haridusega inimestele mõeldud õppekavade, sh põhilise kirja- ja arvutusoskuse õpetamise korral.

Tasemehariduses pakutava toe ulatus ja kvaliteet erinevad suuresti. Kuna mõned tasemehariduse osad, nt konkreetse haridustaseme õppekava, võivad olla esmase haridussüsteemiga tihedalt seotud, võivad neis kehtida ka samad piirangud võkuireseldes täiskasvanuhariduse põhimõtetes. Sellisteks piiranguteks võivad olla:

- luuakse autoritaarne, ametlik ja võistlev õhustik;
- piiratakse üksikute õppijate sõltumatust;
- ei võeta arvesse varasemaid kogemusi;
- ei toetata usalduslike rühmasiseste suhete tekkimist ja õppijate iseseisvust.

Veelgi tähtsam on asjaolu, et tasemehariduse õppekavad võivad olla sama valikulised nagu esmase haridussüsteemi õppekavad. Selmet pakkuda võimalusi õppimiseks ja arenguks, võidakse inimeste õpi-püüdlused nurjata ning neile peale suruda esmases haridussüsteemis kehtinud arvamusi, et teatud õppijate jaoks on õppimine mõttetu tegevus ning et nad ei ole kõrghariduse ja prestiižikama ametikoha jaoks sobivad. Sellega võib tasemeharidus samaväärselt esmase haridusega õigustada ebavõrdseid sotsiaalseid võimalusi.

## Koostoime esmase haridussüsteemiga

Iga riigi *tasemeharidussüsteem* määratletakse vastavalt selle suhtele *esmasesse haridussüsteemi*. Süsteemid erinevad riikides väga suurel määral.

*Tasemeharidussüsteem* on osaliselt üle võtnud esmase haridussüsteemi tunnused. Sageli pannakse samasuguseid hindmeid ja pakutakse samu sotsiaalseid võimalusi. Kõikides riikides leidub siiski erandeid ja on riike, kus see ei ole sugugi nii.

Kõikides riikides on tasemeharidus siiski mingil määral sõltumatu, vähemalt mõnel haridustasemel (eelkõige Euroopa Liidu kõrgharidussektoris). On olemas õppekavad, mis on mõeldud ainult täiskasvanutele või konkreetse ametialase taustaga täiskasvanutele.

Enamikus riikides pakuvad tasemeharidust esmase haridussüsteemi õppeasutused, eelkõige kõrgharidussektoris. Esmase haridussüsteemi ja tasemeharidussüsteemi õppeasutuste kattuvus kõigub riigiti.

Esmase haridussüsteem mõjutab tasemeharidussüsteemi vähemalt kahel peamisel moel:

1. esmases haridussüsteemis osalemine määrab selgelt selle, kes ja kuidas tasemehariduses osaleb. Esmase kutsehariduse kihistumine ja ühtlustamine (aga ka mitmekesisustumine) (vrd Allmendinger, 1989) mõjutab seda, kui palju inimesi võib olla tasemehariduse konkreetsetest õppekavadest huvitatud.
2. tasemeharidust mõjutab selle sõltumatuse aste esmasest haridussüsteemist: tasemeharidus võib esmast haridust jälgendada ja sellele vähe lisada või pakkuda noortele sellest palju rohkem võimalusi.

Euroopa riikide haridussüsteemides on kihistumine erinev ehk sõltub sellest, kuidas noori suunatakse erinevatele õpingutele, mille tulemusena saadakse haridussüsteemis hierarhiliselt erineval tasemel asuv haridus. Kui paljudes riikides (nt Taanis, Tšehhis, Madalmaades, Sloveenias, Eestis) kuni keskkoolini ulatuslikku kihistumist ei toimu, siis teisel jagatakse õpilased varakult (Saksamaal ja Austrias näiteks juba 10-aastaselt) „nõrgemateks” ja „tugevamateks”. Traditsiooniliselt ei ole ette nähtud liikumine nõrge-

malt tasemelt tugevamale, mis annab väärtuslikuma diplomi/tunnistuse. Kaks viimast aastakümnet on aga tasemetevahelise kuristiku ületamine olnud Euroopa hariduspoliitika peaesmärk.

Vähem ja rohkem kihistunud haridussüsteemiga riikide vahel on üks oluline erinevus kõrgharidusele juurdepääsu välja teeninud noorte vanus. Mida väiksem on inimese haridustase ja seega mida väiksem on võimalus valida jätkuhariduse ja eelkõige kõrghariduse vahel, seda ebatõenäolisem on soov osaleda tasemehariduses. Nõue, et tasemehariduses osalemise õigus tuleb välja teenida, toimib suure takistuseks, mille ületamine nõuab inimestelt pikaajalist pühendumist. Samas peaks mis tahes liiki tasemehariduses osalema rohkem inimesi, kes tegelikult õpivad selleks, et saada võimalus kõrghariduse või võrreldava madalama taseme hariduse omandamiseks. Selliste õppekavade korral, mille eesmärk on teha kättesaadavaks jätkuharidus, võib eeldada, et õppekava sisu on praeguse töökohaga vähe seotud.

Osalemisest rääkides tuleb öelda, et paljudes riikides peaks enamiku õppekavade, mille eesmärk on valmistada õppijaid ette kõrghariduse omandamiseks, liigitama „naasmiseks” või „muutmise” varaseks etapiks. Veel üks tavapärane esmaste haridussüsteemide liigitamise alus on kutsehariduse ühtlustamise tase. Kutseharidussüsteeme võib jagada (Müller, 1997) koolipõhisteks süsteemideks, kahesteks süsteemideks (koolis toimuv õpe on kombineeritud praktikaga ja nn õpipoisilepingu alusel ettevõttes töötamisega) ning süsteemideks, kus kutseõpe toimub ainult ettevõtetes või tööandja juures, kui kasutada laiemat määratlust. Kutsehariduse ühtlustamisel on põhieesmärgiks kutsehariduse tulemuste läbipaistvus ja usaldusväarsus. Riikides, kus kutseharidust antakse peamiselt ettevõtetes, kes eelkõige valmistavad ette tööjõudu sisetööturu tarbeks, on kutseharidus üldiselt vähe ühtlustatud. Nii koolipõhisel kui ka kahesel süsteemil võib ühtlustamise tase olla kõrge. Siin on peamiseks küsimuseks see, kui rangelt ja tsentraliseeritult kontrollitakse kutsehariduse sisu ja kvaliteeti. See küsimus muutub eriti määravaks uurides, kui palju konkreetseid kutsehariduse õppekavu (mis on seotud ametlikult kehtestatud ja kodifitseeritud ametite arvuga) on riigis kehtestatud. Kui on kehtestatud ainult väike arv laiapõhjalisi kutsehariduse õppekavu (nt üldine õppekava müügi- ja ärijuhtimise valdkonnas), muutub suur osa kutseharidusest jällegi ettevõttesiseseks koolituseks ja on seega vähem ühtlustatud. Kui aga riigis (nt Austrias ja Saksamaal) on kehtestatud väga suur arv kutsehariduse õppekavu, mis valmistavad õppijaid ette seaduslikult kehtestatud ametikohtadel töötamiseks, ning on kehtestatud range ühtlustamise ja kvaliteedikontrolli süsteem (nii kaheses kutseharidussüsteemis kui ka kutsekeskhariduses), on ühtlustamise tase kõrge.

Seega on riikides, kus kutseharidus on tugevalt ühtlustatud, ka ametlikult kehtestatud palju väga erinevaid ametikohti ja tööhõivesüsteem tugineb peamiselt neile ametikohtadele, mis on töökorralduse loomulikeks üksusteks.

Kõikidel haridussüsteemidel on märkimisväärselt vabad käed õppekavade sisu ja neis määratletud pädevuste aktsepteerimisel või tagasilükkamisel (Bourdieu ja Passeron [1970]; 1996). Esmase hariduse ja tööhõivesüsteemi vahelistes suhetes on peamine see, kuidas muuta ettevõtete vajadused oskuste ja pädevuste järele tasemehariduse *õiguspäraseks* küsimuseks. Seda probleemi on riigiti erineval moel lahendada püütud ja seetõttu on *üld*hariduse ja *kutse*hariduse suhted väga erinevad. Erinevused kajastuvad ka tööhõivesüsteemides.

*Tasemehariduse* seisukohast on esmatähtsad küsimused,

- kuidas kasutada uusimaid ametialaseid teadmisi ära õppimises;
- kuidas rakendada töötavate õppijate ametialaseid kogemusi ja kohandada õppekavad tegelikele vajadustele;
- kuidas tunnustada varasemat õppimist haridustaseme ekvivalendina.

Sarnaselt esmase haridussüsteemiga ei ole tasemeharidussüsteem eriti varmas töökoha (et mitte öelda tööandja) „eesmärke” üle võtma. Vaatleme sellise tõrksuse poolt (= enda sõltumatuse kaitsmine) ja vastuväiteid. Tasemehariduses on siiski ka näiteid tugevatest „tööpõhistest” õppekavade. Suunatus ametialasele praktikale iseloomustab terveid täiskasvanuhariduse sektoreid. Kuidas on siis uuritud riikides tasemeharidus seotud tööga ja mil moel toimub eelõppe akrediteerimine?

## Juurdepääs konkreetsetele ametitele

Põhimõtteliselt väidetakse, et tasemehariduses omandatud kvalifikatsioon on võrdväärne esmases kutsehariduses saadud kvalifikatsiooniga. See omadus eristab tasemeharidust muudest täiskasvanuhariduse vormidest.

Kuidas selline väide tegelikkuses kehtib, sõltub siiski sellest, milline on esmase haridussüsteemi ja tööturu kooskõlastatus. Riikides, kus valdavaks on sisetööturg, mis eelistab konkreetse haridustee läbinud noori (nt Prantsusmaal ja Jaapanis), ei suuda tasemeharidus korvata varasemaid ebaõnnestusi.



misi kvalifikatsiooni omandamisel. Riikides, kus tööturg toimib valdavalt ametipõhiselt, on väljavaated märksa paremad. Loomulikult ei puudu ka muud mõjutegurid (nt ealine diskrimineerimine) (Abbott, 2005; Brinton, 2005; Marsden, 1999).

Üldiselt näib, et valdavalt sisetööturuga ja ametipõhise tööturuga riikides väärtustatakse tasemehariduses omandatud kvalifikatsiooni erinevalt. Lisaks tulevad mängu ettevõtete ealised eelistused (sõltumata tööturu liigist) ja sellest tulenev ealine diskrimineerimine.

## Sotsiaalse liikuvuse toetamine

Tasemehariduse kõige olulisem küsimus on, mil määral saab tasemeharidus kaasa aidata ebavõrdsuse ja ebaõigluse kaotamisele ning teha kõikidele kättesaadavamaks paremaid väljavaateid pakkuv haridus, sh kõrgharidus.

See sõltub kolmest asjaolust:

1. kui „agressiivne” on esmase haridussüsteemi valikulisus;
2. milline on kvalifikatsioonide pakkumine ja nõudlus tööturul;
3. kuidas on haridus ja tööturg seotud.

Mainekama esmase hariduse kättesaadavus ja edukus selle omandamisel sõltub ikka veel tugevalt noorte perekondlikust ja kogukondlikust taustast. Mida väiksem on õpilase perekonna majandus-, haridus-, kultuuri- ja sotsiaalkapital, seda väiksem on tema võimalus omandada esmane haridus, mis annab talle paremad väljavaated edasisel haridusteel või parema seisundi tööturule sisenedes. Peale klassikuvõrdsuse (Bourdieu mõistes) on teine oluline tegur kogukondlik kuuluvus (nt immigrantide, rahvus- või usulise vähemuse hulka kuulumine), mis on sageli esimesega tihedalt seotud.

Paljudes kogukondades mängib hariduse omandamisel ikka veel suurt rolli õpilase sugu (seda ei muuda ka asjaolu, et üldiselt on hariduses naiste osakaal meestega võrdne või sellest isegi suurem).

Tasemehariduse osa sotsiaalse mobiilsuse suurendamisel sõltub osaliselt sellest, kuidas kooskõlastatakse haridussüsteemi ja tööturu tegevus. Igal juhul iseloomustab tasemeharidust lubadus suurendada sotsiaalset liikuvust. Ühegi teise täiskasvanuhariduse viisiga võrreldavaid lubadusi ei kaasne. Põhimõtteliselt toimib tasemeharidus, mida nimetatakse ka „teiseks võimaluseks”, kaheselt. Samavõrdselt ebasoodsas olukorras olevatele inimestele annab see võimaluse alustada uuesti ja korvata see, mis sotsiaalses ruumis varem kaotati. Kui aga võrrelda esmase ja täiskasvanuhariduse lõpetanute edasist elukäiku, siis viimastel võib ette tulla märkimisväärsed takistusi.

Muud olulised aspektid, mida käsitletakse, on tasemehariduse tähtsus võõrtöötajatele ja nende töötajate sotsiaalse edasiliikumise kaitse, kes on kõrgema positsiooni saavutanud ainult ettevõtte sees karjäärireedelil ülespoole liikudes (töökohal ja mitteformaalsel koolitusel omandatud oskuste alusel).

Sotsiaalselt tõrjutud ühiskonnakihtidest või kogukondadest pärit inimeste jaoks on kõrgemate haridustasemete omandamisel põhiprobleemiks *võõrandumine* oma kogukonnast, seejuures mitte ainult esmase haridusega seoses. Ka täiskasvanuhariduse mainekama taseme omandamine tähendab, et inimesed peavad lahendama sotsiaalsete suhete ja identiteediga seotud probleemid.

Praegu sõltub kvalifikatsioonide suhteline väärtus pakkumisest ja nõudlusest. Viimase viiekümne aasta jooksul on Euroopa riikides kesk- ja kõrghariduse omandajate arv pidevalt kasvanud. Sama aja jooksul (mil on toimunud suured muutused sündimuses ja ilmale tulnud mitu nn beebibuumi põlvkonda) on riikides olnud perioode, mil toimub koolilõpetajate tohutu nn ületootmine, ja neile on järgnenud perioodid, mil kvalifitseeritud tööjõust on suur puudus. Samuti tekivad ikka ja jälle arutelud „üleharitud töötajate” üle (Borghans ja Grip, 2000). Endistes sotsialistlikes riikides muudavad olukorra keerukamaks üleminekuaja mõjud (Jelenc, 2001). Meie arutlus näitab eelkõige seda, et tootmistsüklist sõltumata nõutakse kõikides tööstusharudes üha paremaid oskusi, vähemalt tööturu stabiilsemas põhiosas (samas kui nõudlus paljude paindlikumate oskuste järele on jätkuvalt väike, mistõttu on paradoksaalne, et tööturuametid pakuvad peamiselt töökohti, mis ei nõua kõrget kvalifikatsiooni). Oskuste täiustamine on igas organisatsioonis tööjõu tuumiku hulgas püsivuse eeltingimus. Täiskasvanute tasemeharidus võib anda endistele lihttööliste esimese võimaluse sattuda tööjõu tuumiku hulka.

Enamikus riikides on hariduse kui „haruldase” ja „erilise” kapitali nn devalveerimine suuresti lõppenud. Karjääri alustamiseks ja karjäärireedelil edasiliikumiseks piisab vaid diplomist üksnes erandlikel juhtudel. Ametlik haridus ja ka tasemehariduses omandatav haridus on kaotanud endise tähtsuse ja muutunud piisavast vahendist pigem eelduseks ja põhinõudeks (Bourdieu ja Passeron, 1996; Bourdieu, 1984). Formaalse miinimumhariduse puudumise tagajärjed annavad kõikides riikides üha enam tunda.

See kehtib eelkõige noorte kohta, kes on omandanud ainult kohustusliku koolihariduse (põhihariduse). Neid ähvardab tööturul täielik väljasurumine (rääkimata sellest, et neil on üldiselt kõrgem oht jääda töötuks ega enam tööd leidagi) (Solga, 2008).

Seega võib tasemeharidus suurendada sotsiaalset liikuvust kolmel viisil:

1. liikumine ametite ja karjääride vahel;
2. liikumine ebasoodsamast olukorrast olukorda, mis pakub keskpäraseid võimalusi;
3. koos muude „konkurentsieelistega” anda võimaluse liikuda karjääriredelil ülespoole (nt kui töökogemustele lisandub vastav haridus).

Sotsiaalset mobiilsust käsitleva võrdleva uuringu (Breen, 2004) tulemused näitavad, et Euroopa riikides on sotsiaalne mobiilsus suur: 20. sajandi viimasel kahel aastakümnel 60–75% (Breen, 2004). Üldised suundumused (nt tööhõive vähenemine põllumajanduses, nihe teenusteühiskonna poole, naiste kasvav osatähtsus tööturul) toetavad liikuvuse ühtlustumist kogu Euroopas. Ametialaste saavutuste skaalal mõõdetuna on karjääriredelil ülespoole liikumise määrad siiski erinevad.

11 riigi hulgas, mida uuris Breen (2004), oli karjääriredelil tõusmise määr 1990. aastatel Poolas 26,3% ja Madalmaades 37,7%. Üldiselt oli 1990. aastatel ülespoole liikumine varasematest aastatest suurem, sest Euroopa riikide ametialane struktuur muutus. Seoses sotsiaalse liikuvusega on tasemeharidus oluline igasuguste muutuste seisukohalt – sektoritevaheline liikumine (nt oskustöölt konkreetseid oskusi nõudvale teenindustööle minek), karjääriredelil ülespoole liikumine ja allapoole liikumise vältimine. Pole siiski teada, kui palju täpselt on tasemeharidus sotsiaalset liikuvust suurendanud. Pole ka selge, mil määral aitab tasemeharidus kaasa sotsiaalsele voolavusele ja mil määral see sellest sõltub.

Tasemehariduse ja sotsiaalse liikuvuse suhte hindamisel on teiseks lähtekohaks eri haridustasemega inimeste keskmiste sissetulekute erinevus. Suuremad käärid sissetulekute vahel peaks inimesi rohkem motiveerima tasemehariduses osalema, vähemalt praktilisest seisukohast.

Oleme rõhutanud, et tasemehariduse panust sotsiaalse liikuvuse suurendamisse saab mõista ainult sekkumise tulemusena (= täiskasvanute tasemeharidus) antud võimaluste piires, mida iseloomustab peamiselt sotsiaalne morfoloogia ja sotsiaalset ruumi kujundavate institutsioonide võrgustik. Olemasolevate töökohtade ülesehitus ja laad – tööturu nõudluse pool – määratleb mis tahes haridusalase saavutuse sotsiaalse mõõtme. See tähendab, et tuleb otsida teid, mis aitavad jälgida tasemehariduse omadusi ja võtavad arvesse muutuvaid võimalusi. Seega ei võiks täiskasvanute tasemeharidust analüüsida mitte ainult erinevate institutsioonide mõjuväljas üht- või teistmoodi toimivana, vaid omaette tervikliku *sotsiaalse institutsioonina*.

## **TÄISKASVANUTEL HARIDUSE OMANDAMIST VÕIMALDAVAD KOOLID JA ÕPPETÖÖ KORRALDUS**

*Eve-Liis Roosmaa, Auni Tamm*

### ***Tasemehariduse pakkumine ja elukestev õpe***

Uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” käigus küsitleti 2007. aastal peale 13 riigi täiskasvanud õppijate neid koolitavate õppeasutuste vastutavaid esindajaid. (Üli)kooli esindajate küsimustik koosnes kolmest teemaplokist: institutsiooni kirjeldusest, konkreetse õppeprogrammi kirjeldusest ja üldisematest küsimustest haridusasutuse elukestva õppe poliitikast.

Hindamaks õppeasutuste valmidust rakendada elukestva õppe põhimõtteid, esitasime neile kaks küsimust: kas neil on olemas kirjalik dokument, milles on sätestatud täiskasvanuhariduse eesmärgid, ja kas neil on kavas kuidagi toetada väiksemate võimalustega inimeste suuremat osalust hariduses. Samuti huvitas meid see, kuidas koolid järgivad elukestva õppe põhimõtteid personalipoliitikas: kas nad pakuvad töötajatele jätkukoolitust ja kas nad viivad vähemalt kord aastas läbi arenguvestlusi; samuti küsime, kas on kaasatud kooliväliseid kvaliteedikontrolli spetsialiste.

Analüüsist selgus, et täiskasvanuhariduse valdkonnas töötamist tunnistav kirjalik strateegiadokument on olemas lõviosal koolidest. Rohkem kui kahel kolmandikul on kavas senisest enam kaasata õppesse kehvemates tingimustes ja väiksemate võimalustega inimesi. Peaaegu kõik koolid on rakenda-

nud praktilise elukestva õppe kõik kolm tahku. Kooskõlas Eesti Vabariigi õpetajate koolituse raamnõuetega pakuvad kõik oma õpetajatele tasuta koolitusi. Enamik õppeasutusi viib kord aastas läbi arenguveestlusi ja peaaegu kõikides koolides hindavad kursusi koolivälised kvaliteedikontrolli spetsialistid.

### ***Väiksemate võimalustega rühmade kaasamise strateegiad Eestis***

Mõõtsime koolide kaasamisstrateegiaid kahe näitaja abil: kas kool otsib aktiivselt uusi õppijaid väiksemate võimalustega inimeste seast (hariduseta täiskasvanuid, töötuid, rahvusvähemusi, sotsiaaltoetuse saajaid jne) ning kas nende kaasamisele pööratakse erilist tähelepanu. Ilmnes, et 90% kutseõppeasutustest, 65% keskaridusasutustest, 50% põhikoolidest ja 40% kõrgkoolidest otsib aktiivselt väiksemate võimalustega rühmadesse kuuluvaid inimesi. Umbes 20% koolidest kasutas selleks sisseastumistasu alandamist (sisseastumistasu on kehtestatud ainult kõrghariduse tasemel – A. T.); 30% vähendab muid kulusid ja pakub stipendiume või õppelaenu. Seega ei ole koolipoolne materiaalne toetus küll väga levinud, kuid ilmselt seetõttu, et Eestis on tasemeharidus tasuta, välja arvatud mõnedes kutsekoolides (ISCED 3b ja 4) ja kõrgkoolides (ISCED 5+6). Mis puudutab mitterahalist toetust, siis 40% koolidest pakub õppeaasta jooksul tasandusklassi ja ettevalmistuskursusi, umbes 30% korraldab eriseminare, et õpetada konkreetseid oskusi, mis ei ole õpingutega otseselt seotud, ja püüab kaasata väiksemate võimalustega inimeste rühmi, reserveerides neile õpikohti. Üldiselt on kesk- ja kutseõppeasutused ning mõnel juhul ka põhikoolid sotsiaalselt tõrjutud rühmade kaasamisel aktiivsemad kui kõrgkoolid. Üheks põhjuseks on kindlasti see, et kõrghariduse järele on olnud väga suur nõudmine ja seetõttu ei ole ülikoolid pidanud tudengite leidmiseks täiendavalt pingutama.

### ***Lihtsustatud kooliastumine: Eesti võrreldes teiste riikidega***

Lihtsustatud vastuvõttu õppeasutusse uurisime viie küsimuse abil, mis käsitlesid vaba või paindlikku sisseastumist: kas õppeasutus on kehtestanud kooliastujale vastuvõtutingimused, millised vastuvõtutingimused on kehtestatud täiskasvanutele, kas õppeasutus teeb erandeid varasema õpi- ja töökogemuse arvestamise (VÕTA) ja/või varasemate õpingute arvestamise (VÕA) alusel, kas õppeasutus pakub täiskasvanutele enne õpingute alustamist ettevalmistuskursusi ning kas õppijad peavad maksma sisseastumistasu.

Ülevaade nende meetmete kasutamisest vastavalt haridustasemele on toodud tabelis 16 ning tulemused riikide lõikes esitatud lisas 2 tabelites 17 ja 18.

Üldiselt ei ole koolid eriti varmad lihtsustatud vastuvõttu rakendama. Umbes 80% uuringus osalenud õppeasutustest on vastuvõtutingimused kehtestanud tunnistuse või diplomi olemasolu. Eestis peavad gümnaasiumi lõpetajad sooritama kohustuslikud riigieksamid. Ülikoolid võtavad päevaõppesse astujaid vastu riigieksamite tulemuste alusel (sageli lisanduvad ka muud tingimused) ja see vähendab tunduvalt tasemehariduses osalevate täiskasvanute võimalusi. 57% küsitatud kõrgkoolidest kohaldab vastuvõtutingimused riigieksamite tulemusi. Kõrgkoolis on võimalik õppida ka riigieksameid tegemata, kuid tavaliselt ainult kaugõppes või avatud ülikoolis, kus vastuvõtul puuduvad eritingimused. Kuna madalamatel haridustasemetel õppimiseks koolidesse astumisel riigieksamite tegemist ei nõuta, on nende vastuvõtutingimused paindlikumad. Rohkem kui pool koolidest kasutab vastuvõtuvestlust, 36% koolidesse pääsemiseks tuleb teha sisseastumiseksamid ja alla 10% on kehtestanud ühe vastuvõtutingimused ettevalmistuskursuse läbimise. Mis puudutab VÕTA ja VÕA süsteemi rakendamist, siis 70% õppeasutustest tegi 2007. aastal erandeid VÕA alusel ja vaid 25% koolidest (ainult kutse- ja kõrgkoolid) nii VÕA kui ka VÕTA alusel.

Kahjuks ei ole palju neid koole, mis pakuvad täiskasvanutele ettevalmistuskursusi enne põhikursusel õpingute alustamist: seda teeb ainult umbes 30% põhikoolidest ja kõrgkoolidest ning 10% kesk- ja kutsekoolidest. 10% keskaridusasutustest (ainult kutsekeskkoolid), 20% kutseõppeasutustest ja 80% kõrgkoolidest võtab sisseastumistasu.

### ***Kooli toetus täiskasvanud õppijatele ja väiksemate võimalustega rühmadele***

Koolipoolne toetus võib olla rahaline ja mitterahaline. Rahalise toetuse all mõistetakse vastuvõtutasu alandamist, muude kulude vähendamist ning stipendiume ja õppelaenu (vt ülevaadet rahalise toetuse pakkumisest riikide lõikes vastavalt haridustasemele lisas 2 tabelist 19).

Mitterahalise toetuse hulka kuuluvad eriseminarid ja ettevalmistuskursused, tõrjutud rühmadele



õpikohtade reserveerimine ning mitmesugused teenused, nagu lapsehoid, transpordi korraldamine, kohvik/söökla, internetiühendus, karjääriteenused, sotsiaal-, õigus- ja meditsiiniteenused ning ühiselamu.

Üldiselt pakub mitmesugust mitterahalist toetust (raamatukogu, kohvik, internetiühendus, karjääri- ja õppenõustamine) enamik õppeasutustest. Paljudes Eesti koolides on korraldatud õppijate transport või makstakse sõidutoetust, pakutakse sotsiaal- ja meditsiiniteenuseid, on olemas ühiselamu ja spordirajatised. Väga vähestes koolides on aga saadaval sotsiaal- ja õigusteened.

Eri tasemega õppeasutuste vahel esineb erinevusi: lapsehoid on olemas ainult mõnedel kõrgkoolidel, transport on korraldatud pea kõikides kutseõppeasutustes, õppenõustamist pakuvad sagedamini kõrgkoolid ning sotsiaal- ja meditsiiniteenuseid keskharidus- ja kutseõppeasutused. Teistega võrreldes pakuvad põhikoolid vähem õppenõustamist, transporti ja sportimisvõimalusi; meditsiiniteenuseid ja ühiselamut ei pakuta, sest tavaliselt asuvad täiskasvanute gümnaasiumid õpilaste kodukohas.

### ***Paindlikud õpivõimalused***

Täiskasvanud õppijaile on õppetöö korralduse juures eriti oluline aspekt õppimisvõimaluste paindlikkus. See võis vastustes ilmned kahe viisil: uurisime, kas on selliseid kursusi, kus kogu õppetöö on üles ehitatud mittetraditsiooniliselt, ja teisalt, kas tavapärasel kursusel kasutatakse paindlikke võimalusi.

Paindlikke **õpivõimalusi** kasutavaks pidasime kõiki neid koole, kus on võimalik kursusi läbida tavapärasest õppeaastate ja semestrite arvestust järgides või õpingute kulgemist kuidagi teisiti arvestades, nt moodulõppena; samuti neid, kus on võimalik täiskoormuse kõrval õppida ka osalise koormusega; ja kus osa õppetööst on võimalik läbida ka väljaspool koolitunde, nt iseseisvalt, ja seega ei ole vaja pidevalt koolis kohal käia. Arusaadavalt on sedalaadi paindlik õppetöö korraldus soodne just täiskasvanud õppijale, sest võimaldab õpinguid paremini ühendada nt töötamisega.

Paindlike **õppemeetodite** kasutamine aga hõlmab nt kaugõppe võimalust: kas mõne kursuse läbimist osaliselt või täielikult e-õppes või iseseisvalt kirjalike materjalide läbitöötamist. Samuti on traditsioonilise õppetööga võrreldes paindlikum õppemeetod selline, kus on rohkelt individuaalõpet ja konsultatsioone või osa õppetööst toimub väikestes rühmades.

Ülevaade sellest, kuidas kasutati võimalusi õppetöö paindlikuks korraldamiseks eri haridustasemetel 13 Euroopa riigi andmete kokkuvõttes, on toodud tabelis 16 ja iga riigi kohta eraldi, sh Eesti kohta, on andmed esitatud lisas 2 tabelis 20. Eesti andmete analüüsist ilmneb, et õppeasutused on teatud määral paindlikud, sest kõikidel on vähemalt mõni avatud õppe võimalus. Pool koolidest pakub nii täis- kui ka osajaga õpet, kuid enamasti toimub õppetöö siiski ainult päevasel ajal, mitte öhtuti. 45% õppeasutustest kasutab ainult tavapärasest õppeaasta süsteemi, kutse- ja kõrgkoolid on paindlikumad.

Paindlikke õppemeetodeid käsitlevad küsimused (ülevaade nende esinemissagedusest kõigi õppekursuste kohta haridustasemetel loikes on toodud tabelis 16) olid nii õppijate kui ka õppeasutuste ankeedis samad. Tulemuste võrdlemisel ilmneb, et õppijate ja õppeasutuste arusaam avatud õppes erineb veidi. Enamik kõikide tasemetel õppeasutustest (70% ja rohkem) leiab, et individuaalõpet kasutatakse sageli, sama arvab aga ainult kolmandik või veelgi väiksem osa õppijatest. Samuti hindavad kõrgkoolide esindajad veidi üle kirjalikel materjalidel ja e-õppel põhinevaid kaugkoolituse ja individuaalõppe võimalusi. Teisalt ühtivad õppeasutuste ja õppijate arvamused väikestes rühmades õppimise kohta: umbes 30–50% (kõrgematel tasemetel rohkem) leiab, et seda meetodit kasutatakse sageli. Siin on ilmselt võimalik, et koolides neid paindlikke võimalusi küll põhimõtteliselt rakendatakse, kuid neid kas ei eelistata õppetöö läbiviimisel, oletades, et need ei asenda täielikult teisi, traditsioonilisemaid meetodeid, või siis lihtsalt ei kasutata nii palju, et kõik täiskasvanud õppijad neist osa võiks saada. Seejuures võivad ka täiskasvanud õppijad ise tunda end kindlamalt traditsioonilises õppes, mis pakub ehk enam konkreetseid juhiseid ja jooksvat tagasisidet. Küsimus muutub probleemseks siis, kui täiskasvanud õppijal ei ole teiste kohustuste tõttu ajalisel võimalik osaleda traditsioonilise õpikorraldusega lähiõppe loengutes ja seminarides. Sellisel juhul muutub paindlike õpivõimaluste puudumine oluliseks takistuseks juba õppima asumisel. Seepärast on paindlike õpivõimaluste arendamine üheks eelduseks täiskasvanutele mõeldud õpivõimaluste laiendamisel. Samas võib see osutada kasulikuks nn traditsiooniliste õppijate õppetöös osalemise võimaluste avardamisel.

**Tabel 16.** Õppeasutuste organisatsioonilised muutujad haridustasemete lõikes (%)

		Alg- ja põhiharidus (ISCED 2)	Keskharidus (ISCED 3)	Kutseharidus (ISCED 4)	Kõrgharidus ja magistriõpe (ISCED 5)	KOKKU
<b>VASTUVÕTUTINGIMUSED</b>	Teatud haridustaseme olemasolu on eeltingimus (jah)	46	60,7	64,8	77	62,7
<b>ÕPPETÖÖ KORRALDUS</b>	Nõutakse sisseastumiseksami sooritamist (jah)	34,8	38,3	48	50,1	42,9
	Moodulõppe võimalus	17,7	25	36,1	55,6	34,4
	Ainult lineaarne õpe (traditsiooniline kursuse- ja aastasüsteem)	76,3	70,3	61,1	41,8	61,6
	Muu süsteem	6	4,7	2,9	2,6	4
<b>ERANDITE VÕIMALDAMINE</b>	Varasemate õpingute arvestamine (VÕA) (jah)	17	24,9	24,2	28	23,6
	Varasema õpi- ja töökogemuse arvestamine (VÕTA) (jah)	8,2	9,1	12,2	13,7	10,8
<b>RÜHMA SUURUS</b>	1–5 õppijat	30,3	24,2	20,7	22,4	24,5
	6–10 õppijat	22,2	15,1	14,4	6,8	14,7
	11–20 õppijat	31,8	32,6	37,4	25,1	31,7
	21–50 õppijat	15	27	23	35,4	25
	Üle 51 õppija	0,7	1,1	4,5	10,3	4,1
<b>DIDAKTILINE MEETOD</b>	Kogu kursus koos	65,8	70,1	69,4	69,8	68,9
	Individuaalõpe	38,5	25,5	25	20,9	27,1
	Kaugkoolitus	34	38,7	39,2	47,8	40,2
	Rühmatöö	35,6	29,4	38,9	34,8	34,5
	Kuni 4 tundi nädalas	27,3	20,2	10,6	20,4	19,6
	5–9 tundi nädalas	14,4	25,8	22,5	29,8	23,5
	10–19 tundi nädalas	25,1	24,1	29,8	27,5	26,6
	Üle 20 tunni nädalas	33,3	30	37,1	22,4	30,3
<b>RAHALINE TOETUS TAKISTUSED</b>	Pakutakse rahalist toetust	14,5	18,7	35,5	40,6	27,5
	Transpordiprobleem	19,2	19,7	21,9	24,9	21,5
	Raskused lapsehoiu korraldamisega	13,5	15,6	15,7	17	15,5
	Rahalised probleemid	27,5	30	37,5	38,2	33,4
	Õpingud toimuvad ebasobival ajal	13,8	15,6	19,3	29,2	19,8
	Õppimiseks on liiga vähe aega	31,9	43,6	43,8	59,6	45,4
	Praegusteks õpinguteks vähene ettevalmistus	19,9	21,6	19,6	23,5	21,3
	Raskused nooremate õppijatega sammu pidamisel	14,5	10,4	10,7	8,6	10,9
	Perekondlikud probleemid	15,4	13,1	14	13,2	13,9

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

## Rahulolu õpingutega

Võttes arvesse haridusasutuste töö korralduslikke aspekte, mida vaatlesime eelpool, tekib küsimus, kuidas hindavad õpinguid täiskasvanud õppijad ise.

Kuigi täiskasvanud õppijad on enamasti oma õpingutega rahul, on kõrgeimal haridustasemel õppijad õpingute edenemise ja tulemustega teistest veidi rahulolematumad (tabel 12). Võib oletada, et kõrghariduse omandajad tunnetavad oma vajadusi paremini, esitavad seetõttu haridusasutustele suuremaid nõudmisi ja ootavad õpingutelt rohkem. Võib ka olla, et madalamal haridustasemel on õppetöö tõepoolest nähtavalt paremini ja selgemini korraldatud.

**Tabel 12.** Rahulolu õpingutega haridustasemetel lõikes: hinnangute keskmised skaalal 1–5 ja standardhälve

	ISCED 1+2 keskmine (St.D.)	ISCED 3 keskmine (St.D.)	ISCED 4 keskmine (St.D.)	ISCED 5+6 keskmine (St.D.)	KOKKU keskmine (St.D.)
Õppekava üldise edasimineku/loogikaga (Üli)kooli üldise õppimise õhustikuga	3,82 (1,03)	3,79 (0,98)	3,81 (0,95)	3,65 (0,92)	3,76 (0,97)
Õppetöö praktilise korraldusega (üli)koolis	3,97 (0,85)	3,95 (0,80)	3,99 (0,79)	3,81 (0,84)	<b>3,93</b> (0,82)
Sellega, mida olete tänu õpingutele siiani omandanud	3,80 (1,00)	3,78 (0,94)	3,74 (0,99)	3,46 (1,01)	3,69 (0,99)
Sellega, mida saate peale hakata nendel õpingutel omandatuga	3,87 (1,08)	3,89 (1,01)	3,94 (1,00)	3,76 (0,99)	<b>3,86</b> (1,02)
Sellega, mida saate peale hakata nendel õpingutel omandatuga	3,95 (0,88)	3,99 (0,85)	4,07 (0,82)	3,89 (0,82)	<b>3,97</b> (0,85)

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

Üldiselt on täiskasvanud õppijad mõnevõrra vähem rahul õppetöö praktilise korraldusega ja õppekava üldise edasimineku/loogikaga. Viimases väites erinevad ainult Ungari tulemused, kus õppekava üldise edasimineku/loogikaga on vähem rahul kõrghariduse ja põhihariduse omandajad (vt lisas 1 tabelit 13). Muudes riikides, kus haridustasemetel vahelised erinevused on suuremad (Belgia, Bulgaaria ja Iirimaa), on tulemused kooskõlas üldise suundumusega: põhihariduse omandajad on kõige rohkem ja kõrghariduse omandajad kõige vähem rahul. Rahulolu õppetöö praktilise korraldusega erineb haridustasemeti rohkem. Ainult Inglismaal, Eestis, Norras ja Sloveenias ei erine täiskasvanud õppijate arvamused õppetöö praktilisest korraldusest suurel määral. Mujal on kõrgematel tasemetel õppijad õpiprotsessi selle tahuga selgelt vähem rahul. Mõnevõrra erandlik on Leedu, kus kutsehariduse omandajad on oma kooli praktilise korraldusega teistest oluliselt rohkem rahul. Norra uuringust selgus veel üks iseärasus. Kui teistes riikides oli enamik õppijaist õppekava ja õppeasutusega üldiselt rahul, siis Norras ei ole peaaegu 80% õppijatest õppekava üldise edasimineku/loogikaga rahul. Samuti on enamik (63–78%) õppijatest rahulolematu haridusasutuse praktilise korraldusega. Tundub, et Norra täiskasvanud õppija on õpikeskkonna suhtes väga kriitiline ja teab, mida ta haridusasutuselt tahab, sest ei saa öelda, et Norra haridussüsteem oleks võrreldes teiste riikide haridussüsteemidega kehvem või toimiks halvemini.

Õpiprotsessis hindasid täiskasvanud õppijad kõrgemalt „(üli)kooli üldist õppimise õhustikku”. Ka siin on kõrghariduse omandajad siiski tagasihoidlikumad, kuigi suuri erinevusi võrreldes põhi-, kesk- ja kutsehariduse omandajate arvamustega ei esinenud. Kõrghariduse omandajate arvamused erinevad oluliselt Bulgaarias, Tšehhis, Ungaris ja Iirimaa. Belgias aga on õppimise õhustikuga märksa vähem rahul põhihariduse omandajad. Venemaa tulemused on mõnevõrra teistsugused: kõrghariduse ja põhihariduse omandajad on õppimise õhustikuga oluliselt vähem rahul kui kesk- ja kutsehariduse omandajad.

Õpitulemustega rahulolu korral on haridustasemetel vahelised erinevused väiksemad. Õppijad on väga rahul sellega, mida nad saavad õpingutel omandatuga peale hakata. Samas on kutsehariduse omandajad kõige rahulolevamad ja kõrghariduse omandajad veidi vähem rahul. 4 riigis esinesid haridustasemetel vahel erinevused: Belgias on õpingute käigus omandatu kasutatavusega kõige enam rahul põhihariduse omandajad, Inglismaal ja Šotimaal kutsehariduse omandajad ning Bulgaarias nii kutse- kui ka keskhariduse omandajad. Kutsehariduse omandajad on kõige enam rahul sellega, mida nad on tänu õpingutele siiani omandanud, ja samuti on sellega rahul kõrghariduse omandajad, kuigi veidi vähem. Suuremaid erinevusi haridustasemetel vahel esineb ainult Belgias, kus alg- ja põhihariduse omandajad on õpituga tunduvalt rohkem rahul kui kõrgematel haridustasemetel õppijad. Norra juurde tagasi tulles tuleb märkida, et kuigi enamik õppijaist ei ole õpiprotsessiga rahul, on suurem osa (84–91%) rahul seni õpituga.

## Millised on Eesti õppijate ootused kooli(süsteemi)le?

Õppijad on koolivaliku langetanud üldiselt kaalutletult, tuginedes enda kokkupuudetele kooliga, uurides kooli / õpitava eriala kohta taustteavet, otsides pooleli jäänud õpingutele enda jaoks sobivamat alternatiivi õppetöö sisu, õppejõudude, suurema praktika osatähtsuse, õppevormi, erialavaliku vmt osas. Kaalutletum valik ja kindlamad ootused iseloomustavad enam neid õppureid, kelle töö ühtib või on lähedane õpitava erialaga. Peetakse loomulikuks, et kool arvestab nii õppetöö vormis kui ka sisulises küljes asjaolu, et tegemist on täiskohaga töötavate inimestega.

Õppetöö vormi sobivusel on lahenduseks õppetöö toimumine õhtuses või kaugõppe vormis tsükli-tena. Samas õpitakse magistri- ja osaliselt bakalaureuseõppes ka täiskoormusega päevases õppes. Kui võrd see sunnib tegema järeleandmisi saadava hariduse kvaliteedis?

- *Ütleme nii... Kui inimene töötab õpingute ajal kolmel kohal ja saab peaaegu punase diplomi, siis tõenäoliselt annab hariduse kvaliteet mingis osas endast märku... Teisalt, ega ma ei esita selles osas pretensiooni, sest meil õppejõud teavad, et absoluutselt kõik magistrandid töötavad ja neil pole aega loengutes käia. Meile tullakse vastu.*

Samas märgiti, et kokkuvõttes sõltub küllalt palju õppija enda valikutest ja suhtumisest, millise hariduse ta saab. Täiskasvanud õppija on õppekava ja õppejõudude suhtes nõudlikum. Taustaks on just eelpool kirjeldatud töökogemuse olemasolu, mis võimaldab ootusi täpsemalt määratleda, teha valikuid ja planeerida edasisi õpinguid, samuti tajumine, et iga ainepunkt makstakse ise kinni.

- *Kergemaid aineid ma ei võtagi, näiteks organisatsioonijuhtimine jne, selle olen saanud juba Ameerikast. Käin ja vaatan esimeses loengus, mis võiks kasulik olla...*
- *Magistrit tahan kauem teha, plaanin veel välismaale õppima minna ja palju aineid võtta. Ei taha lihtsalt paberiga lõpetada.*

Osatakse hinnata ja välja tuua häid õppejõude. Rahulolu kooli ja õpitavaga määrab paljuski see, kui palju neid „häid“ kuskil on:

- *Neil on nii palju kogemusi, nad ei räägi kuivalt teooriat, ei loe monotoonse häälega midagi maha. Nad räägivad enda kogemusest nii, et on huvitav, püüab tähelepanu. Muidu keegi ei viitsiksi kuulata, eriti kui inimesed on alates kella 9-st hommikul tööl olnud. Ja sõitnud kohale. Meil (... ..) õpetaja on selline lahe – „noh, te ei saanud aru?“ ja toob kohe sellise elulise näite, mis asja selgeks teeb.*
- *Õppejõududel on välja töötatud oma programm, mida nad on aastast aastasse teinud. Kui see on nii kaua läbi läinud, miks nad peaksid siis seda muutma hakkama? Muidugi leidub ka fanatte, kes tahavad end harida ja endast 100% anda, aga on ka neid, kes ootavad rahulikult oma pensioni.*
- *Ka õppejõudude pool on huvitav, saan sealt midagi, mis pakub huvi, ei lähe sinna puhkama ja mängima.*

Ideaalis peaks olema võimalik õpitavat rakendada, seostada seda n-ö tegeliku eluga, et õpitav pakuks enam, kui töökohal harjutud nägema. Seda on raske saavutada, kuid reaalne on vähemalt oodata, et

- *Kool ja erialane töö ei peaks olema kaks eri maailma, millel on väga vähe kokkupuutepunkte.*

Samas väärtustatakse (enamasti alles lõpetamisel) ning tunnustatakse kõrgkooli rolli ka mõtlemis- võime, üldise maailmanägemise ja õppimisoskuse arendamisel:

- *Ülikool on lõppude lõpuks igakülgne, mitte ühes kitsas valdkonnas aju arendamine. Kui lõpetad, on tunne, et midagi on sulle õpetatud. Teisalt ei oska sa midagi konkreetset – ehitada lennukit või raketti kosmosesse saata. (...) Õpetati õppima, see on nähtavasti põhiline.*

Kui omandatav haridus pole tehtava tööga seotud, ollakse ootustes ja hinnangutes koolis pakutava suhtes palju ebakindlamad. Taust, mille pinnal õpitavat hinnata, pole otsuse väljaütlemiseks sagedamini piisav. Enam on lootused suunatud tulevikku:

- *Õpingud on panus tulevikku... Loodan saada erialast tööd.*

Seega võib tõdeda, et Eesti täiskasvanud õppija ei ole just üleliia nõudlik, tuues välja, et ootab enne- kõike õppimise korralduslike aspektide paindlikumaks muutmist ja inspireerivaid õppejõude. Muude raskuste ületamisel loodab ta ennekõike iseendale, sest koolis käimise probleemid on ta ju ise valinud ja talub neid sedavõrd, kuivõrd need on ajutised. Nii ei oska õppija koolile erilisi ootusi isegi sõnastada, olles üldiselt üsna leplik, ehk põhjusel, et ei usu, et koolid suudaksid või sooviksid kuidagi veel aidata. Seda enam langeb vastutus koolidele ja haridusametnikele, kes saavad üha sisukama õppe ja sobivate lahendustega välja tulla, õppijat meeldivalt üllatades – ja teavitades.

# Elukestev õpe ning koolitus ettevõtete poolt nähtuna

## *Tasemeõppes osalemist võimaldavad ettevõtted ja elukestev õpe Euroopa riikides*

Günter Hefler

Projektis LLL2010 läbi viidud rahvusvahelise uuringu „Väikeettevõtete panus elukestval õppel põhineva ühiskonna ülesehitamisel” käigus töötasime välja mõisted ja tüpoloogiad, mis aitavad tõlgendada, hinnata ja konteksti paigutada tasemeõppe olulisust väikestes ja keskmise suurusega ettevõtetes (nii ettevõtete kui ka töötajate seisukohast). Analüüsis kasutasime näitajaid (kasutamise järjekorras)

- ettekujutus *tasemeõppest* ja *tasemeõppes osalejast*;
- tasemeõppe *mitmekesisus* uuritud riikides;
- töötajate tasemeõppes *osalemise* tüpoloogia;
- tasemeõppes osalemise *toetamine* ettevõttes;
- ettevõtte *koolituskultuur* ja koolitajad;
- *tasemeõppesüsteem* kui sotsiaalne institutsioon.

Need mõisted, tüüptegevused ja tüpoloogiad aitavad analüüsida empiirilisi juhtumeid ning vastata ka uuringus püstitatud küsimustele. Sellega avanevad täiesti uued võimalused leida vastused ettevõttesest koolitust käsitlevas kirjanduses püstitatud küsimustele ja paraneb arusaam tasemeõppe tähtsusest ettevõtete jaoks.

### **Kuivõrd eristatakse VKE-des tasemeõpet, mitteformaalset ja informaalset õpet?**

Juhtumiuuringu tulemused näitasid, et väga paljud tööandjad teevad vahet tasemeõppe ja mitteformaalse õppe vahel. Tasemeõppe on ettevõtete koolitus- ja personalipoliitikas tähtsal kohal. Võttes arvesse arvamuste kallutatust, ei ole võimalik täpselt hinnata, kui suur osa ettevõtetest käsitleb tasemeõpet täiesti eraldi.

Uuringus kasutasid vastajad mitmesuguseid strateegiaid, et selgitada, kuidas nad mõistavad tasemeõppe, mitteformaalse ja informaalset õppe erinevust. Mõned vastajad tõid välja koolituskursuste ja õppeasutuses toimuva õppe (mille lõpetamisel saadakse tunnistus/diplom) otsesed erinevused, näitena nimetati tüüpilisi tasemeõppe ja mitteformaalse õppe kursusi. Teised aga viitasid mis tahes vormis toimuvate kursuste erinevustele, töökohal ja väljaspool töökohta toimuva koolituse ja töökohal toimuva informaalset õppe erinevustele. Tasemeõpet ja mitteformaalset õpet siiski ei eristata: tasemeõpet võetakse mitteformaalse õppe „erijuhuna”; viidatakse nt õppetundide arvule või õpingute sisule, mis erinevad töökohal toimuvast.

Kuigi kõikides riikides võib leida näiteid mõlema strateegia kohta, on tasemeõppe ja mitteformaalse õppe erinevuste mõistmine ilmselgelt seotud sellega, kuidas on *täiskasvanute tasemeõppe* riigis korraldatud ja kui oluline on tööturul ametliku kvalifikatsiooni olemasolu. Riikides, kus tasemeõppe pakkujaid ja kinnitatud õppekavu on suhteliselt vähe ning ametlikku kvalifikatsiooni väärtustatakse üsna kõrgelt, on rohkem ettevõtete esindajaid, kes selgelt eristavad tasemeõpet mitteformaalsest täiskasvanuõppest.

Tasemeõppe eelised ja puudused võrreldes töökohal toimuva mitteformaalse ja informaalset õppega sõltuvad tugevalt sellest, missugune on ettevõtte töökorraldus ja millist kvalifikatsiooni töötajatelt nõutakse. Tasemeõppe eeliseid ja puudusi kirjeldades rääkisid ettevõtete esindajad mitteformaalse õppe ja tasemeõppe erinevustest või ametlike kursuste ja informaalset õppe erinevustest.

### **Kuidas on tasemeharidus seotud ettevõtete tööprotsessiga?**

Tasemehariduse ja tööprotsessi seostatus sõltub kolmest põhitegurist. Kõige olulisem küsimus on, millised on tasemehariduses osalemise mudelid, see selgitab töötajate ja tööandjate suhtumist konkreetsetes õppes osalemisse. Lisaks on tähtis, kuidas üldiselt toetatakse töökohal õppimist ja koolitusi. Määrava tähtsusega on ka küsimus, milliseid nõudeid esitatakse tasemehariduses osalevatele töötajatele.



Vastupidiselt üldistele koolitustele osaletakse tasemehariduses sagedamini töötaja enda algatusel. Kuivõrd on õppimine seotud töökohaga, sõltub sellest, kuidas tasemehariduses osaletakse. Tööandjal on siiski tähtis osa tasemehariduses osalemiseks võimaluste loomisel vastavalt organisatsioonis ja töökohadel kehtivatele nõuetele.

Osalusmudelite üheksast tuvastatud (alam)liigist (vt tabel 1) viies on õppija praegune töö ja tasemehariduses osalemine tihedalt seotud: „sisenev”, „edasiviiv”, „väärtust lisav”, „spetsialiseeruv” ja „teel tippu”. Ülejäänud tüüpide puhul ei ole töö ja õppimise vahel seost.

See, kuivõrd töö ja õppimine teineteist täiendavad, sõltub sellest, kuidas ettevõtte õppimist toetab ja kui pandlikud on ametijuhendid (kas need võimaldavad või piiravad õppides omandatu töös kasutamist, kas omandatud teadmiste tõttu saadakse tööülesandeid juurde või mitte). Samade osalemismudelite korral on tähtis ka see, kuivõrd kasutatakse tasemehariduse õppekavades ära tööprotsessi ja selles õpitut. Uuringu tulemused näitavad, et teostatav õpivõimalus valitakse selle järgi, kuidas (enamasti kutsealase) tasemehariduse õppekava sobib kokku töökoha nõudmistega ja töötaja tööülesannetega.

Täiskasvanud õppijate tüpoloogiat kasutades võib aga ka tõdeda, et õppimisviiside „lõpetav”, „naasev”, „muutev” ja „kompenseeriv” puhul ei ole õppimise ja töö seos nii märgatav või puudub üldse („muutev” ja „kompenseeriv”). Sellise osalemise korral on võimalus, et töö ja õppimine teineteist täiendavad, palju väiksem.

### **Millistel põhjustel tööandjad peamiselt elukestvasse õppesse (eelkõige tasemeharidusse) investeerivad?**

Vaidlustasime tavapärase arvamuse, et koolitusel osalemise põhjuseks või ajendiks võivad olla peamiselt ettevõtte laad (nt tegevusvaldkond või suurus) või majanduskeskkond (nt kõrge/madal tööpuuduse tase). Põhimõtteliselt võib eeldada, et koolitus on universaalne vahend toetamiseks ettevõtte põhi- või kõrvaltegevust. Igasugust töökohal õppimist võib strateegiliselt toetada koolitusega, selle tulemuslikkus sõltub aga siiski organisatsioonilistest pädevustest, mis vähemalt osaliselt põhinevad kogemustel.

Organisatsiooni suhtumine koolitustesse (mida võiks nimetada ka koolituskultuuriks) aitab mõista organisatsiooni koolitusvalikuid: ettevõtted võivad pakkuda palju koolitusi, kuid ei ole kohustatud seda tegema. Meie koolituskultuuride tüpoloogia, milles vastandatakse reageeriv ja ekspansiivne kultuur, püüab „sõltumatu” muutujana selgitada, kuidas tehakse ettevõtetes koolitusotsused. Põhjused, mida tavaliselt koolitusega seoses nimetatakse, võivad aga soodustada ekspansiivsema ehk aktiivset laiendamist toetava koolituskultuuri tekkimist.

Ettevõtte koolituskultuur annab esimese vihje selle kohta, kuidas tasemehariduses osalemist toetatakse. Ekspansiivse koolituskultuuriga ettevõtetes toetatakse tõenäoliselt tasemehariduses osalemist tugevalt. Kui aga uurida konkreetse ettevõtte üldist suhtumist koolitusse, võib ilmned, et ettevõtte toetab tasemehariduses osalemist oodatust märksa rohkem. Vihjeid tasemehariduses osalemise kompenseeriva toime kohta võib leida nende ettevõtete personalipoliitikast, kel puuduvad võimalused või piisav kogemus üldiste koolituste laiaulatuslikuks korraldamiseks.

### **Kuidas tööandjad ja eelkõige VKE-d toetavad töötajate tasemehariduses osalemist?**

Võimalus kasutada õpitut oskusi ja teadmisi (sõltumata sellest, kuidas ja kus need omandati) töökohal annab nii üksikisiku kui ka organisatsiooni seisukohast paremaid tulemusi ja sellest sõltub ka see, kuidas tööandja tasemehariduses osalemist konkreetselt toetab. Seega on ettevõtte koolituskultuur, töökohal toimuv koolitus ja organisatsiooniline õpe üliolulised, kuigi koolituskultuuri taset on raske hinnata, mõõta ja võrrelda. Koolituse ja eelkõige tasemeõppe toetamist võib tõlgendada kvalitatiivse näitajana, mis kirjeldab õpivõimaluste kättesaadavust ning ettevõtte suutlikkust kasutada individuaalset ja organisatsioonilist õpet ära soovitud tulemuste saavutamiseks.

Kuna tasemehariduses osalemine esitab töötajale suuri nõudmisi, on tööandja toetusel eriti tähtis roll. Ettevõtte saab tasemehariduses osalevaid töötajaid toetada neid paremini motiveerides, ajalisi piiranguid kergendades, oskuste arendamist toetades, rahaliselt abistades ja osalemise eest premeerides.

Tasemehariduses osalemise ergutamiseks on veelgi olulisem, et ettevõttes oleks kehtestatud tasemeharidust toetavad üldpõhimõtted. Töötaja peaks juba enne läbirääkimiste alustamist teadma, et tema kavatsust toetatakse, piisata võib siiski ka mitteametlikumast teabest toetuse kohta.

Pakume välja ettevõtetes tasemehariduse toetamise tüpoloogia. Ettevõtted, kes pakuvad „põhimõttelist tuge” või „integreeritud tuge”, toetavad selgelt tasemehariduses osalemist. Kui ettevõtte toetab õppimist põhimõtteliselt, toetab ta tõenäoliselt ka õppimist, mis ei ole tööga seotud (nt alamliigid „naasev” ja „muutev”). Ettevõtte jaoks on õppimise põhimõttelisest toetamisest saadav kasu suurem kui kahju, mis võib kaasneda üksikute õppijate toetamisega, kelle õppimine ei ole ettevõtte kitsaste eesmärkidega seotud. Toetusmustrid „teadmatust” ja „nõusolek” aga ilmselt töötajate hariduses osalemist eriti positiivselt ei mõjuta.

Ettevõtetel on ka tähtis roll tasemehariduses osalemiseks lisavõimaluste loomisel. Tavaliselt algatakse tasemeõppe projekt töötajate rühma jaoks. Kuigi ettevõtte vajadustele kohandatud eriprogramme (mida sageli kaasrahastatakse riigieelarvest) eelistab ainult väike osa ettevõtetest, suurendavad need märkimisväärselt tasemehariduses osalejate arvu, sest igas projektis lööb kaasa rohkem töötajaid.

## **Kuidas töötajad ettevõttelt tasemehariduses osalemiseks toetust saavad?**

Vastupidiselt üldistele täienduskoolituskursustele toimub tasemehariduses osalemine sagedamini töötaja enda algatusel. Järelikult on tööandjalt toetuse küsimise võimalused tasemehariduse korral isegi tähtsamad.

Kas õppimist toetatakse või mitte, sõltub tasemehariduses osalemise liigist (vt eelpool). Tähtis on ka see, kuidas tasemehariduses osalemist üldiselt toetatakse. Uuringu tulemused ei näidanud, et tasemehariduses osalemise korral oleks läbirääkimised ettevõttega kuidagi erinenud sellest, kuidas tööandja ja töötajad tavaliselt koolituste üle läbi räägivad. Lisaks mitteametlikele kontaktidele arutatakse tasemehariduse vajalikkust ja selles osalemise kavatsusi kõige sagedamini arenguveestlustel.

Väga harva on ettevõtetes ametlikult kehtestatud selline tegutsemisviis, mis sõnaselgelt toetab tasemehariduses osalemist. Eeldatavalt on töötajad teadlikud tavalistest toetusmustritest („individuaalne toetus”, „põhimõtteline toetus” ja „süsteemaatiline toetus”).

## **Millised on peamised asjaolud, mis takistavad VKE-sid investeerimast elukestvasse õppesse ja tasemeharidusse?**

Juhtumiuuringutes nimetatud takistused on täielikult kooskõlas varasemate uuringute tulemustega, mis käsitlevad raskusi, mida ettevõtted kogevad töö kõrvalt koolitusteks aja leidmisel, töö ümberkorraldamisel ning madala hariduse ja suhteliselt väheste oskustega töötajate motiveerimisel. Koolituskulud ei ole enamiku ettevõtete jaoks otsustavad.

Teoreetilisest seisukohast võib öelda, et mõned ettevõtted ei suuda ilmselt koolituste tulemusi rahuldavalt ära kasutada. Üksikute töötajate õpitulemusi ei ole võimalised ettevõtte tulemuste parandamiseks ära kasutama eelkõige „tõrjutud ettevõtted” ja „olematu koolituskultuuriga ettevõtted”. „Tõrjutud ettevõtted” ei saa tegelikult koolitusest ja jätkuharidusest mingit kasu enne, kui üldine olukord ettevõttes ei muutu. Kuna ettevõtted osalesid uuringus omal valikul, ei leidnud me ettevõtet, mis kuulunuks „olematu koolituskultuuriga ettevõtte” alla. Sellele vaatamata on „tõrjutud ettevõtte” arv oluline tegur, kui võrrelda näiteks väikesi ettevõtteid suurtega või riikide üldist koolitustegevust (vt Hefler ja Markowitsch, 2008).

Kuigi ettevõtte koolitustegevuse taset selgitab kõige paremini ettevõtte koolituskultuur, küsisime ka koolitust takistavate asjaolude kohta: millised on VKE-des ekspansiivse koolituskultuuri tekkimise peamised takistused? Ekspansiivse koolituskultuuri väljaarendamisel on esmatähtis ettevõtte organisatsiooniline pädevus ja koolituskogemus. Uuringus osalejate hulgas oli palju ettevõtteid, mille juhtkond toetab koolitust tugevalt, samas möönavad nad, et neil on raskusi koolituste tulemuste rakendamisega. Seetõttu sõltub koolitustegevuse edasine areng organisatsiooniliste pädevuste täiustamisest. Eelkõige peaksid neist probleemidest olema teadlikud koolituse kaasrahastavad riigiasutused, kes peaksid püüdma leida vahendeid, mis toetaksid vajalikku organisatsioonilist pädevust ja nõnda ka ekspansiivse koolituskultuuri arengut.

Tasemehariduse juures on põhinõueteks, et see oleks kättesaadav õppija kodukohas ja õppekava hõlmaks tööga seotud elemente. Koolitusest huvitatud väikeettevõtted suudavad vaevalt mõjutada asjaolu, et lähikonnas ei ole sobivaid, eelkõige madalama taseme haridust pakkuvaid õppeasutusi. Sõltumata väljakujunenud koolituskultuurist takistab tasemehariduses osalemist ka ühe või mitme ettevõtte vajadustele kohandatud tasemehariduse puudumine. Seetõttu võib riikides, kus *tasemehariduse* mitme-

kesistamise tase on madal, olla ettevõtetal keerukam selles valdkonnas aktiivselt tegutseda. Kohandatud õppekavade puudumise korral ei saa ettevõtteid teha muud, kui toetada tasemehariduses osalejaid individuaalselt.

## **Kuidas ja miks VKE-d teatud töötajatele koolitust või tasemehariduses osalemist ei paku või eelistavad panustada teatud töötajatesse rohkem?**

Reageeriv koolituskultuur keskendub tavaliselt koolitusele, mis on vajalik töötajate tuumikule. Seetõttu valitseb oht, et töötajad, kes sinna ei kuulu, jäävad koolitusest ilma või nende enda valitud tasemehariduses osalemist ei toetata. Teatud töötajate koolitusest kõrvalejätmist selgitavad kõige paremini tööturu segmenteerimist käsitlevad teooriad. Reageeriv koolituskultuur sobib segmenteerimisteooriaga. Kuigi tavaliselt on ühes organisatsioonis nii tööjõu põhisegmenti kui ka teisesesse segmenti kuuluvad töötajad, on üha rohkem ettevõtteid, kus kõik töötajad kuuluvad põhisegmenti, sest üha enam vähemtähtsaid teenuseid ostetakse väljast sisse. Seetõttu napib tõendeid otsesemast diskrimineerimisest, kuid reageeriva koolituskultuuri struktuurilistest mõjudest piisab selgitamiseks, miks koolitus ei ole kõikidele töötajatele võrdselt kättesaadav.

Tasemehariduses osalemine võib aidata töötajal lahkuda kehvast ettevõttest, kus on vähe koolitusvõimalusi ja isiklikku arengut ei toetata, ning leida parem koht. Seetõttu võib eeldada, et paljud töötajad osalevad tasemehariduses vaatamata tööandja vähiklikkusele või isegi just selle tõttu. See oleks kooskõlas uuringutulemustega, mis rõhutavad koolituse ise panustamise kompenseerivat iseloomu. Sageli ei ole töökoha vahetus tasemehariduse lõpetamise eesmärk, vaid ainult üleminekuetapp, sest toetavam keskkond annab vahendid pikemaajaliseks arenguks. Oma seisundi põhjalikuks parandamiseks tööturul on sageli tarvis koolipinki naasta, et omandada tasemehariduse järgmised astmed. Eelkõige nooremate töötajate jaoks on esimeseks tähtsaks sammuks ülikooli minekuks vajaliku haridustaseme omandamine.

Juhtumiuuringutes rääkisime inimestega, kes olid tasemehariduse omandamise ajal juba vahetanud kehva töökoha parema vastu (alamliik „lõpetav“), kuid vastajate hulgas oli neid vähe. Osaliselt selgitab seda asjaolu, et ettevõtteid osalesid uuringus omal valikul. Lisaks ei tarvitse tööandja esindajad alati teada, et nende töötajad, kes kuuluvad sisetööturu ebasoodsamasse segmenti, osalevad aktiivselt tasemehariduses. Saamaks rohkem teada tõrjutute rühma kuuluvatest töötajatest, on vaja läbi viia uuringuid, mis ei oleks keskendunud tööandjate esindajatele.

## **Kuidas hindavad VKE-d riigi tasemehariduse olukorda oma ettevõtte seisukohast?**

VKE-de esindajad suutsid võrdlemisi vähe hinnata tasemehariduse sobivust oma ettevõtte vajadustele. Nende märkused puudutasid ainult väikest osa tasemeharidusest, mis tegelikult konkreetset ettevõtet huvitasid. Tasemeharidusele antud üldisem hinnang sõltub sellest, millise kvalifikatsiooniga töötajaid organisatsioonid vajavad. Sageli ei eristanud vastajad esmast haridust tasemeharidusest, sest viimasel on esimesega samad eelised ja puudused.

## **Kuidas tajuvad VKE-d riiklikke meetmeid elukestva õppe soodustamiseks ettevõtetes?**

Selleks, et elukestva õppe poliitika saaks paremini toetada tasemehariduse kasutamist ettevõtetes, tuleb luua terviklik tasemeharidussüsteem. Juhtumiuuringus küsiti ettevõtetelt ainult seda, kuidas nad kasutavad ja hindavad koolituse toetamise ja kaasrahastamise otsesemaid meetodeid. Mõnes riigis on riigipoolne kaasrahastamine peaaegu olematu (nt Venemaal ja Bulgaarias). Üldiselt kaetakse rohkem kui 10% kuludest riigieelarvest ainult Belgias, Suurbritannias ja Sloveenias. Vaid Sloveenias kaetakse riigieelarvest 18% koolituse kogukuludest. Mõnes riigis on väikestel ja/või keskmise suurusega ettevõtetel keskmisest rohkem kaasrahastamisvõimalusi.

## **Kokkuvõtteks ettevõtete strateegiate kohta**

Kuigi võrdlemisi suur osa uuritud ettevõtetest on kasutanud koolituste kaasrahastamiseks riigieelarve vahendeid, ei taju nad olemasolevate kaasrahastuskavade tähtsust. Sagedamini rõhutasid ettevõtteid, et otsus korraldada koolitus või toetada tasemehariduses osalemist ei sõltu üldse kaasrahastamisest. Koolitus, mis on ettevõtte jaoks piisavalt tähtis, toimub sõltumata sellest, kas kaasrahastamist pakutakse. Sel-

line üldine suundumus on kooskõlas varasemate tulemustega, mis saadi ettevõtete esindajaid küsitledes (vt nt Angotti ja Occhipinti, 2008; Hefler, 2006).

Ettevõtted mainisid, et neil on olnud raskusi koolituse kaasrahastamise ametliku menetlusega. Suuremaid probleeme kogevad siiski peamiselt need, kes taotlevad kaasrahastamist esimest korda, seega võib arvata, et raskuste sage mainimine näitab, et koolitusi korraldatakse vähe või et riigilt saadud summad on võrreldes üldiste koolituskuludega tühised. Mõned ettevõtted on kaasrahastamise taotlemisel üsna kogenud, mis võib ka tähendada, et nende üldine teadlikkus kaasrahastamisvõimalustest (nt innovatsiooniprojektide, ekspordi, investeringute jne toetamiseks) on suurem.

Üldiselt tundub mahukamate koolitusprojektide (sh tasemeharidusega seotud projektide) kaasrahastamine ettevõtetele olulisem kui üksikute õppijate õppemaksude tasumiseks ette nähtud vahendid.

Eriti tähtsad on koolitusprojektid, mille eesmärk on madalama haridusega töötajatele tasemehariduse pakkumine. Põhiteguriks ei ole ainult kaasrahastamine, vaid ka konkreetsete ettevõtete madala haridusega töötajate vajadustele kohandatud õppekavad.

## **Millised on uuringutulemuste põhjal otsustavad tegurid, mis mõjutavad tasemeharidusse panustamist riiklikul ja rahvusvahelisel tasandil?**

Ettevõtete ja töötajate osalust tasemehariduses mõjutavad tegurid:

- Sobivate eelkurseõppe ja kutseõppe õppekavade olemasolu ja kättesaadavus. Õppekava peaks sobima osajaga ja paindlikuks (moodulitena) õppeks ning arvestama eelnevaid ja praegusi töökogemusi (nt mitteformaalse õppe tunnustamine, jooksvad tööprobleemid õppekava teemana).
- Sobivate eelkurseõppe ja kutseõppe õppekavade olemasolu ja kättesaadavus kesktasemel (kesk- ja kutseharidus) ning kõrgtasemel (kõrgharidus). Kuna paljude töötajate eesmärk on jätkata õpinguid kõrgkoolis, on eriti oluline (eel)kutseõppe õppekavade olemasolu, mille lõpetaja saab õiguse astuda kõrgkooli.
- Kõrgharidussektor on tõenäoliselt tasemehariduses kõige olulisem. Tähtis on õppekavade kohandamine tegelike töökohtade vajadustele (nähtuna töötajate ja tööandjate seisukohast). Eriti tähtis on, et ettevõtted ja kõrgkoolid teeksid õppekavu kokku pannes koostööd.
- Kuna kõrghariduse tähtsus kasvab, on töötajate jaoks, kel puudub kõrgkooli astumiseks vajalik haridustase, eriti oluline sellise taseme omandamine. Ettevõtted on kõrgkooli minemise ettevalmistusega vähem seotud. Mis puudutab kõrgkooli õppima asumiseks vajalikku haridustaset, siis esmase hariduse omandamine on riigiti väga erinev ja see mõjutab kindlasti ka tasemehariduses osalemist.
- Tasemehariduse paindlikkus mängib eriti suurt rolli siis, kui ettevõtted korraldavad koolitusi töötajate rühmadele (selmet toetada vaid üksikuid õppijaid). Riikides, kus seadus lubab kasutada ettevõtete vajadustele kohandatud tasemehariduse õppekavu, valivad ettevõtted pigem tasemehariduse kui mitteformaalse koolituse. Õppekavade kohandamist kasutatakse eelkõige turu nõudlusel põhinevas kõrgharidussektoris.
- Riiklikud programmid, mille eesmärk on suurendada madala kvalifikatsiooniga töötajate osalemist tasemehariduses, on eriti olulised. Ettevõtted on küllaldaseks baasiks, et kaasata madala haridusega töötajaid sellistesse programmidesse. Programmide olemasolust siiski ei piisa, kui puuduvad riigi rahastatavad õppeasutused, mis pakuvad (eel)kutseõpet madalamatel haridustasemetel.
- Riigis valdav tööhõivesüsteem on põhitegur, mis aitab mõista, miks suhtumine tasemeharidusse erineb nii valdkonniti kui ka riigiti. Ametipõhistel tööturgudel, kus kasutatakse kutseõpet ja töökohapõhist väljaõpet, muutub kutsekvalifikatsiooni omamine oluliseks siis, kui sotsiaalsed partnerid (ametiühingud, tööandjate organisatsioonid, riik) kasutavad kutsekvalifikatsioone huvide konflikti lahendamiseks. Seega määrab kvalifikatsiooni olulisuse institutsiooniline keskkond, mis on ajalooliselt välja kujunenud ja mida tugevdab praegune võimutasakaal. Isegi ühe riigi piires on valdkondi, kus kvalifikatsioone kõrgelt väärtustatakse, ja valdkondi, kus institutsiooniline keskkond pöörab kvalifikatsioonidele vähe tähelepanu.
- Üldist koolitustegevust mõjutavad ka õigusaktid, mis kohustavad teatud ametialade esindajaid haridusteed jätkama. Uuringus käsitletud riikidest mõnes (Inglismaal, Šotimaal, Iirimaal ja Belgias) antakse kohustuslikku jätkuharidust tasemehariduse raames, samas kui teistes riikides ei käsitleta samaväärseid koolitusi tasemeharidusena.



Kõikides riikides on kõige otsitumad need tööandjad, kes ei nõua ametliku miinimumhariduse olemasolu. Miinimumhariduse nõue võib olla isegi õigusaktidega sätestatud (nt avalikus sektoris ja panganduses). Tööotsijaid, kel vastav haridus puudub, ei palgata üldse või võetakse ainult teatud madalamatele ja ebastabiilsematele kohtadele. Tavalised miinimumnõuded põhinevad olemasolevatel haridustasemetel ja seega esmasel haridussüsteemil. Kesk- ja kõrghariduse omandanute suurem arv vähendab hariduse väärtust; eelkõige väärtustatakse vähem haridust, mis on omandatud nooremas eas. Lisaks võib miinimumhariduse puudumine tähendada, et inimene ei leia püsivat tööd või ei leia üldse tööd, sest tööandjad põhimõtteliselt hariduseta inimesi tööle ei võta (ega võrdlegi neid haritumate kandidaatidega).

## EESTI TÖÖANDJAD JA ÕPPIVAD TÖÖTAJAD

Auni Tamm

### Tasemehariduse roll ettevõtte personali üldise arendamise (täienduskoolitus, õpe töökohal) kontekstis

Selles peatükis antakse ülevaade tasemehariduse tähtsustamisest ettevõtete inimressursi arendamisel Eesti ettevõtete näitel. Analüüsi aluseks olnud andmed koguti projekti „Elukestev õpe 2010” osana toimunud uuringu „Väikeettevõtete panus elukestval õppel põhineva ühiskonna ülesehitamisel” vältel 7 tootmis- ja teenindussektori ettevõttes firmajuhtide (7), keskastme juhtide (3) ja tasemeõppes osalejatega (12) läbi viidud intervjuudes ning neid analüüsiti projekti eesmärkidest lähtudes.

Mida tähendavad siis ettevõtte jaoks töötaja õpingud? Milliseid plusse ja miinuseid hariduse omandamises ettevõtte seisukohalt vaadates nähakse?

Midagi positiivset oma töötajate õpingute suhtes väljendasid kõigi uuringus osalenud ettevõtete juhid.

Õpinguid seostati töötaja isikliku arenguga, mille tulemusena

- paraneb arusaamine oma tööst, suutlikkus ise optimaalseid lahendusi leida;
- areneb loogiline mõtlemine, paraneb arusaamisvõime terviklikest protsessidest, ettevõtte tegevusest ja oma kohast selles;
- või on õppimine kasulik mingil muul, kaudsel või ennustamatul moel – esines suhtumist, et *küll see midagi ikka annab*.

Töötaja isikliku arengu kaudu nähti tema õpingutest tõusvat kaudset tulu ka ettevõttele. Seejuures hinnati õpinguid kasutoovaks sõltumata sellest, millisel haridustasemel ta õppis või kas omandatav eriala oli tema tööga seotud.

Kui töötaja õpitav eriala oli lähedane tema tööülesannetega või töötas ta otseselt erialal, eeldati, et õpingutest tõuseb firmale ka otsesest kasu paremate töötulemuste näol. Osa tööandjaid sai tuua näiteid õpitu rakendamise kohta firmas, osal oli kasu eeldatav:

- *Ta saab kasutada õpitud oma igapäevatoos, kuna eriala kattub.*

Ettevõtte jaoks väärtuslikuna nimetati ka õppijaga kõrgkoolist kaasa toodavat koostöö- ja tugivõrgustikku õppejõudude või kaasõppurite näol. Esines juhtum, kus kõrgkooli kaudu oli saadud uusi kliente ja rakendust leidnud õppejõudude ideed. Koolist saadakse (ka firmajuhtide endi õpikogemuste põhjal) kaasa tugivõrgustik inimeste näol, kellelt vajadusel edaspidi nõu küsida või kellega konsulteerida.

Eraldi võib välja tuua seisukoha, et õpingute kaudu saavutatakse vastavus töötaja ja antud ametikohal nõutava haridustaseme vahel.

- *Ta töötab selles ametis ja tal pole [vajalikku] kõrgharidust.*

Taolistel juhtudel on õppijale võimaldatud tööd praeguses ametis n-ö avansina, ilma ametikohal eeldatava haridustaseme olemasoluta või ka lihtsalt erialase hariduseta. Üldiselt õpivad need töötajad praegu eriala, mis on seotud nende tehtava tööga.

Välja toodi ka hariduse omandamist kui üht lävepakku töölase karjääri edendamisel firmas:

- *Saab võimalikuks liikumine uuele ametikohale või keerukamate/vastutusrikkamate tööülesannete täitmine.*



Viimane eeldab erinevalt eespool nimetatud töötaja isikliku arenguga seotud teguritest, mida tööandja võib toetada või mitte, ka tööandjapoolset personali arenguvõimalustele mõtlemist. See süsteem peab toimima alates palgapoliitikast ja arenguevestlustest kuni tõusuni ametiredelil ja/või soovini vaadata regulaarselt üle tööülesannete jaotus.

Töötajate õpingutes ei puudu tööandjate silmis ka miinuspool.

Põhiliselt seostus see vajadusega arvestada töötaja õpingutega, kohandades töötamise aega või töögraafikut. Probleeme tekitab see eelkõige ametikohtadel, kus õppijale pole äraoleku ajaks lihtne asendajat leida.

Ka jääb õpingute perioodil õppija tööpanus mõnevõrra väiksemaks:

- *Paratamatult lähevad tal mõtted töö ajal mõne tunni pärast toimuvale arvestusele või eksamile...*

Miinuspoolena toodi esile ka töötaja võimalikku lahkumist ettevõttest õpingute lõppemise järel. Nagu märgiti, on see tõenäolisem ja isegi loomulik, kui õpitav eriala pole ettevõttes tehtavaga seotud. Taolistel juhtudel on ettevõtte ka vähem motiveeritud õppijaid toetama.

### Mille poolest eristuvad ettevõtte suhtumiselt töötajate õpingutesse, täienduskoolitusse ja õpitu rakendamisse?

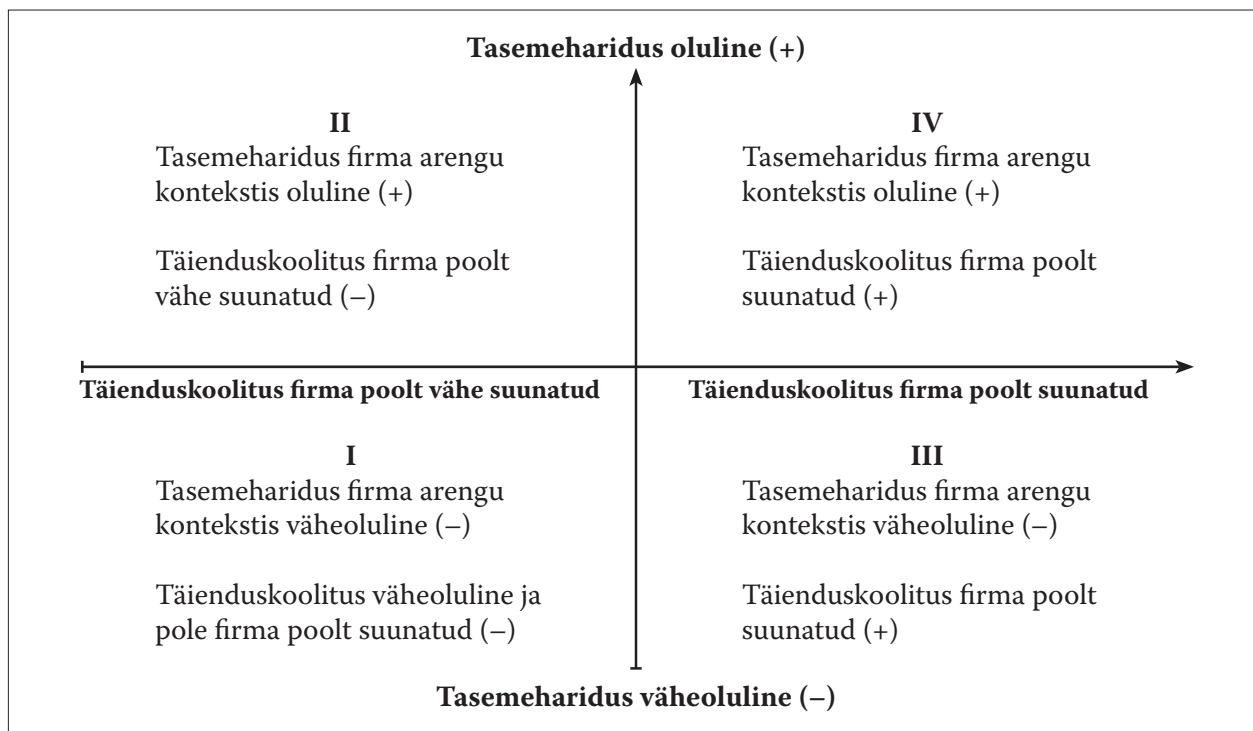
Tasemehariduse toetamist või mittetoetamist ettevõtetes on otstarbekas vaadelda ettevõtete üldises personaliarengu ja töötajate koolitamise strateegia kontekstis.

Positiivset suhtumist õppijatesse ja õppimisse väljendasid kõik uuringus osalejad.

Erinevused ettevõtte poolt tasemehariduse tähtsustamises, õppija poolt omandatu kasutamises ja toetamises esinesid uuringusse lülitatud ettevõtete vahel sõltuvalt sellest,

- milliseks hinnati tasemehariduse rolli personali arendamise üldises kontekstis, muude arendamisviiside taustal;
- kas töötaja arendamist, täienduskoolitust on suunanud tööandja või on see jäetud töötaja enda otsustada.

Järgnevalt kirjeldame tüüpilisemaid mustreid, kuidas ettevõtte kasutavad tasemeharidust ja töötajate muid arendamisviise. Joonisel 3 on juhtumid jaotatud 4 gruppi selle järgi, kui võrd oluliseks hindavad ettevõtte töötajate arendamisel tasemeharidust ja kui võrd suunavad töötajate täienduskoolitust.



**Joonis 3.** Tasemekoolituse olulisus ettevõtte arengu kontekstis ja täienduskoolituse suunatus tööandja poolt

Sellise teoreetilise liigituse põhjal kujuneb neli põhimõttelist võimalust koolituse tähtsustamiseks personaliarendamise strateegias:

- I nii tasemeharidus kui ka täienduskoolitus on ettevõtte jaoks ebaolulised;
- II tasemeõpe on osa ettevõtte strateegiast, samal ajal kui muid viise töötajate koolitamiseks sihikindlalt ei rakendata;
- III tasemeõppele ettevõttes tähelepanu ei pöörata, kuid täienduskoolitust peetakse oluliseks;
- IV nii tasemeõpe kui ka täienduskoolitus on ettevõttele olulised.

Meie uuringusse valitud ettevõtete seas oli iga personaliarendamise strateegia esindajaid, seepärast on meil võimalik neid mudeleid siinkohal lähemalt kirjeldada. Eriti pakub meie analüüsi kontekstis mõistagi huvi see, millised on nendes ettevõtetes valitsevate elukestva õppe strateegiate taga olevad hoiakud ja kuidas tööandjad valikuid põhjendavad.

## **I mudel (-,-): nii tasemeharidus kui ka täienduskoolitus on ettevõtte arengu kontekstis väheolulised ja vähe suunatud**

Ettevõtte roll on töötajate õpingute/täienduskoolituste suunamisel teiste mudelitega võrreldes kõige tagasihoidlikum.

Ettevõtte seostab tasemehariduse omandamist esmajoones töötajate isikliku arenguga. Ettevõtte kasu töötaja tasemeõppes osalemisest on vaid kaudne: õppimise kaudu areneb loogiline mõtlemine, paraneb tööülesannetest arusaamise võime, töö saab kiiremini ja efektiivsemalt tehtud.

Õppimise positiivse poole realiseerumine ettevõtte jaoks sõltub põhiliselt töötaja enda initsiatiivist ja soovist oma panust suurendada. See toimib sellisel juhul, kui töötaja soovi toetab ettevõtte hea sisekliima, mida kujundab suuresti otsene ülemus, juht või allüksuse juht. Teisalt toimib see siis, kui töötajal on võimalus saada huvitavamaid, vastutusrikkamaid tööülesandeid ja vastavalt sellele kõrgemat palka.

Töötaja ametialane areng toimub sellises ettevõttes põhiosas lisanduvate kogemuste ja isiklikul initsiatiivil toimuva õppe kaudu. Täienduskoolituse võimalused on vähesed ja pigem juhuslikud kui süstemaatiliselt planeeritud. Ettevõtte juhtkond käsitleb koolitust kulutuse, mitte investeeringuna.

Ettevõtte toetus õppijale piirdub tavaliselt osalise koormuse ja sellele vastavalt väiksema palga pakumise või siis paindlikuma tööaja võimaldamisega tingimusel, et kogu töö oleks tehtud.

Juhul kui töö on suhteliselt lihtsalt õpitav või töötajal on vajalikud eelteadmised juba olemas, on see tööandja õppija jaoks õpingute perioodiks siiski hinnatud, isegi kui töötamine selles ettevõttes tema pikemaajalistesse plaanidesse ei mahu.

## **II mudel (+,-): tasemeharidus on ettevõtte arengu kontekstis oluline, täienduskoolitus aga vähe suunatud**

Ettevõtte tegutseb turul toimuvatele muutustele reageerides ja end nendega kohandades. Ettevõtte ootused tasemeõppe suhtes on kõrged: koolist oodatakse ettevõtte vajadustele vastavat töötajat. Koolidega ollakse valmis ka koostööd tegema nii praktika sisustamisel kui ka oma vajaduste täpsemal sõnastamisel. Ise ollakse võimeline tasemeõppe lõpetanule või õppijale pakkuma täiendusvõimalusi töökogemuste omandamise ja töökohal õppimise ajal.

Täienduskoolitus on firma poolt vähe suunatud või toimub vastavalt hetkevajadusele mingi vajaka jäämise kõrvaldamiseks, põhiliselt töötaja initsiatiivil, ja on sellisena küllalt juhuslik. Töötajate kompetentsi tõstmiseks kindlates valdkondades on eelistatud pikemad kursused, mis on küllaltki analoogsed tasemeõppe aineprogrammiga. Omandatu rakendamine jääb aga ka sel juhul koolitusel osalenud töötaja hooleks, sest otseselt koolituse kasutegurit ei planeerita ega ei osata või soovita seda ka mõõta.

Tasemeõppe tähtsustamisest tulenevalt on firma valmis pakkuma õppijatele kaudset finantstuge: tasemeõppes osalemiseks on võimalik võtta töölt vabad päevad ilma tasu vähendamata või taotleda täiendavat õppepuhkust koos põhitöötasu säilimisega, samuti võimaldatakse töötaja töökoormust pingelistel perioodidel vähendada. Abi pakutakse erialakirjanduse ostmisel ja lubatakse tööandja kulul õppematerjale paljundada.

Analoogselt täienduskoolitusega on ka tasemeõppes saadud rakendamine ettevõttes siiski seotud esmalt õppija enda initsiatiiviga. Töötaja tehtud ettepanekud ja tema ideed midagi töökorralduses muuta ei pruugi juhtkonna või teiste töötajate positiivset vastuvõttu leida. See tähendab, et ettevõtte jaoks saadav kasu tasemeõppes on seotud eelkõige õppija suurema huvitatuse, tema ametipositsiooni ja meeskonnatöö toimimisega firmas.

### III mudel (-,+): tasemeharidus on ettevõtte arengu kontekstis väheoluline, aga täienduskoolitus aktiivselt suunatud

Ettevõttel on ambitsioon pürgida omal alal liidrite hulka. Töötajaid palgates peetakse isikuomadusi tähtsamaks kui omandatud haridust. Juhi sõnul pakub tasemeharidus firma jaoks vähe, kuna see on liiga teoreetiline ega vasta sellisena ettevõtte igapäevatöö vajadustele. Põhitähelepanu pööratakse seetõttu suures mahus toimuvatele firmasisestele täienduskoolitustele ja kogemuste põhjal õppimisele, pidades silmas firma spetsiifilisi eesmärke. Personali koolitamine on ettevõtte jaoks investering firma tulevikku, seejuures asjakohaste teadmiste ja oskustega töötajad loovad firma silmis põhilise konkurentsieelise.

Toetamaks tasemehariduses õppijat, võimaldatakse tal ise valida oma tööaega ja -hulka õpingute perioodiks, kuid töötasu arvestatakse siiski rangelt tulemuste eest, seega õppimisele ei pakuta ka kaudset finantstuge. Erinevalt esimesest kahest mudelist tuntakse seda strateegiat järgivas ettevõttes ka sisulist huvi töötaja omal algatusel toimuvate õpingute vastu formaalharidussüsteemis, kutsutakse omandatud jagama teistega ja teadvustatakse talle edasisi arenguvõimalusi.

Edaspidised koostöövõimalused tasemeõpet pakkuvate koolidega võivad puudutada lektorite kutsu- mist firmasse või töötajate suunamist hoolikalt valitud täienduskoolituskursustele.

### IV mudel (+,+): tasemeharidus on ettevõtte arengu kontekstis oluline ja täienduskoolitus aktiivselt suunatud

Ettevõttel on selge nägemus oma plaanidest ja ka nende saavutamise viisidest. Töötajate arenguvajadus määratletakse firma arengukontekstist lähtudes. Vajadusel ollakse valmis suunama töötajaid firma kulul õppima ka tasemeõppesse. Ettevõttes usutakse, et tasemeõpe annab töötajale erialateadmiste kõrval oma ametikohal töötamiseks laiema arusaama ettevõttes toimuvast. See, kuivõrd konkreetsest tasemeõppe kursusest on ettevõttele kasu, sõltub õpitavast erialast, koolist ja muidugi õppijast ning tema valmisolekust õpitud rakendada. Firma saab talle selleks lisatuge pakkuda, suunates ta täiendavalt tööalastele täienduskoolitustele. Seejuures peetakse väga oluliseks hinnata ka koolituse tulemuslikkust ja vastavust koolitusele saatmisel seatud eesmärkidele.

Kinnitatud on iga-aastane koolituseelarve, kuid seda on lubatud vajadusek ületada. Personali koolitust käsitletakse ühemõtteliselt kui investeringut tulevikku.

Lisaks soosivale suhtumisele pakutakse nendele töötajatele, kelle õpingud on seotud konkreetsete tööülesannetega selles ettevõttes kas antud hetkel või siis võimalikus tulevikus, kaudset finantstuge, nt võimaldatakse käia töö ajast koolis ning saada õppepuhkust koos põhipalga säilimisega.

Vaadates nendes strateegiates **toetust tasemeõppele**, on see omavahel küllalt sarnane I ja III mudelis: ainsaks toetusviisiks on õppijale lubatud tööajapaindlikkus ilma töökoormuse vähendamiseta, koolis oldud aja eest ei maksta töötasu; ning II ja IV mudelis: võimaldatakse paindlikku tööaega koos kaudse finantstoega, st koolis oldud aja eest makstakse põhipalka.

Tasemeõppe, eriti praeguse ametiga seotu, **tähtsust ettevõtte arengu kontekstis hinnatakse olulisemaks** II ja IV mudelis, ehkki erinevatel põhjustel. II mudelis on see põhiline arendusviis kogemuste kõrval, kuna täienduskoolitus firmas on juhuslik; IV mudeli rakendamisel on tasemeõpe aga oluline baas, millele saab üles ehitada muud töötajate arendamise viisid.

Vähemoluliseks peetakse tasemeõppe tähtsust aga I ja III mudelis. I mudelis on põhjuseks asjaolu, et töö ise on suhteliselt lihtne ja kohapeal õpitav või siis on töötajal olemas eelteadmised, ja mõlemal juhul puudub tööandja silmis otsene vajadus töötaja edasiõppimiseks tasemeõppeks. III mudelis aga hindab ettevõtte pakutatavat tasemeõpet liiga abstraktseks, teoreetiliseks, mistõttu leitakse, et see ei vasta firma spetsiifilistele ootustele.

Tasemeõppes **osalemise kasulikkust** uute teadmiste, maailmanägemise, õppimisvõime, sidemete või koostöö kujul koolidega hindasid oluliseks kõikide mudelite esindajad. Seejuures on

I ja II mudelis teadmiste rakendamine seotud enam õppija initsiatiiviga ja oma konkreetsete tööülesannete täitmisega;

III ja IV mudelis ettevõtetes täienduskoolituste ja regulaarsete nõupidamiste, tööprotsessi analüüsi ja karjäärivõimaluste kaudu loodud süsteem, mis võimaldab õppijal paremini jagada koolis omandatud, kasutada seda töökohal või ettevõtte heaks.

Seega võib meie analüüsi tulemuste põhjal väita, et seda, mida tasemeõppes osalejad on koolis omandanud, suudavad paremini kasutusele võtta ettevõttes, kus täienduskoolitus on sihipärane ja läh-

tub firma vajadustest, luues koos muude töötajate arendamise viisidega eeldused ettevõtte edukamaks tegutsemiseks. Juhul kui tasemeõppes tunnetatakse kasu, ollakse sellesse õpingute toetamise näol valmis ka enam investeerima.

Üldiselt jääb aga nende intervjuude põhjal mulje, et tootmissektori väikestes ja keskmise suurusega ettevõtetes ei kasutata koolitusvõimalusi või tasemeõppes osalemiseks soodsamate tingimuste loomist eriti järjekindlalt nt töötajate motiveerimiseks. Koolitusi ja tasemeõppes osalemist toetatakse sedavõrd, kuivõrd need töötavad tööandjale otsest kasu, ja aktsepteeritakse siis, kui ühe töötaja õppetöös osalemiseks ei ole vaja teha olulisi muutusi üldises töökorralduses. See omakorda viitab asjaolule, et Eestis ei ole tööandjad, eriti väikese ja keskmise suurusega ettevõtted, praegu just väga töökindlad elukestval õppel põhineva ühiskonna arengumootorid. Pigem võime rääkida hoiakust, mille sisuks on soov saavutada suurem töö efektiivsus, kasutades maksimaalselt töötaja tööjõupotentsiaali. Asjaolu, et inimesed soovivad koolitustel osaleda eda täiendamiseks ja oma võimete paremaks realiseerimiseks ning et nad näevad eneseteostust eelkõige tööturu kontekstis, mitte sellest väljaspool, näib justkui viitavat, et töötaja ja tööandja huvid langevad suuresti kokku. Kui see ka realselt nii on, tuleb meil omakorda tõdeda, et mitte kõik ettevõtted ei ole just eriti altid õppimiseks sobilikku keskkonda looma, kui õppimine lähtub ainult töötaja enda huvidest ja vajadustest, pakkudes praktiliselt vaid tööaja paindlikumaks muutmist – ja vihjates funktsionaalse paindlikkuse võimalusele, mis lubab töötajal töö sisu rikastamiseks täita erinevaid tööülesandeid või eeldab seda.

Kahjuks peame me küll Eesti puhul tõdema, et ametiühingute üleüldise nõrkuse tõttu iseäranis väikestes ja keskmise suurusega ettevõtetes ei ole töötaja tööandjale võrdväärne kauplemispartner oma tööjõule hinna ja sobivaima rakenduse määramisel. Seepärast võib oletada, et töötaja on ka koolitustingimuste läbirääkimistel peamiselt vaikiv lepingupartner, sest tal puudub sageli alternatiiv. Tõsi, raskemini asendatavatel töötajatel on kuni viimaste majanduskasvu aastateni – ja meie uuringute andmed on pärit aastatest 2007–2008, mil majanduskriis Eestis veel mõju ei avaldanud – olnud rohkem võimalusi oma eelistustele vastavate töötingimuste, sh koolitusvõimaluste määratlemisel. Ka nemad on aga mingil määral konkurentsivõime tõstmise lõksus, eriti sedavõrd, kui nende ametialal edu säilitamine ja karjäärivõimaluste kasutamine eeldab pidevat enese tõestamist nii töö kui ka koolitustel osalemise kaudu.

## **Millised on tööandjate ootused kooli(süsteemi)le ja nägemused võimalikust koostööst?**

Ettevõtete juhtide suhtumist koostöösse koolidega ja töötajate arendamisse on suurel määral mõjutanud nende endi taust: millised on nende teadmised/kogemused tasemeõppega ja täienduskoolitustel osalemises, kuivõrd nad on iseseisvalt või välispartneri vahendusel omandanud omandanud teavet personali arendamisest. Oma roll on ka ettevõtte strateegial ja sellel, mis rolli omab selles personal oma panuse ja vajalike teadmistega, sh sellega, kas need teadmised on otstarbekas saada tasemeõpet pakkuvast koolist, täienduskoolituse pakkujatelt või töökohal toimuva õppe kaudu.

Järgmisena iseloomustame ettevõtete juhtide ootusi koolisüsteemile ja koostööle koolidega selle alusel, kuidas nad tähtsustavad firma arengu kontekstis tasemeõpet ja kuivõrd on nende poolt juhitud töötajate täienduskoolitus.

### **1) Tasemeharidus on põhiline personali arendamise viis, ettevõtte arengu mõjutaja, ja täienduskoolitus on vähe suunatud (II mudel)**

Erialase kõrgharidusega spetsialistidel on firma arengus oluline roll. Tegutsetakse valdkondades, kus edukas toimetulek tööga ja eriti firma areng nõuab spetsiifilisemat ettevalmistust. Seetõttu on taoliste firmade ootused kõrgkoolidele ja nende lõpetanutele küllalt kõrged. Oodatakse, et kooli lõpetanu raken-duks võimalikult kiiresti täispanusega tööle, tuues kaasa midagi uut:

- *Et kraadi omandamisega kasvaks ka ideede hulk, lõpetanu oleks võimeline ja sooviks enam panustada firma arengusse. Teeks mingi asja valmis firma heaks, suutlikkus panustada tõuseks ja töö efektiivsus suureneks.*

Nagu näitavad kogemused, täituvad ootused vaid üksikute lõpetanute puhul. Seetõttu ollakse valmis mitmekesiseks koostööks kõrgkoolidega. See puudutab

- õppekavade ja aineprogrammide sisu täpsustamist, oma vajaduste, ootuste sõnastamist, et muuta lõpetanute taset enam oma ootustele vastavaks;
- praktikavõimaluste pakkumist. Praktika ajal omandavad tudengid igapäevatoos olulisi teadmisi ja oskusi, mida kõrgkoolis vähese praktika osatähtsuse tõttu napib. Teisalt leiab nii potentsiaal-seid töötajaid, kellele sobib ettevõtte ja kes sobivad ettevõtte jaoks.

Alati ei pruugi ettevõtte koostöösoov kõrgkoolidega praktika korraldamisel teoks saada kooli vähese huvi tõttu:

- *Koostöö rakenduskõrgkoolide ja ülikoolidega on toimunud põhiliselt meie initsiatiivil. Soovisime võtta praktikante, ainsaks tingimuseks on olnud praktikandi soov õppida, mitte nn linnukese kirjasaamise pärast tulek. Kirju on saadetud mitmele koolile, kuid vastanud on vähesed. Prakti-kale tulek on toimunud põhiosas praktikandi enda initsiatiivil...*

Kõrgkoolides nähakse võimalikku koostööpartnerit ka töötajate täienduskoolituste poole pealt. Oma töötajaid ollakse valmis suunama kõrgkooli juurde õppima üksikud ainemooduleid, pikematele ametiga seotud kursustele. Huvi pakub ka ettevõtte personali arendamise ja oma majandustegevuse pla-neerimisega seonduv temaatika.

Kuna erafirmade pakutavate koolitustega on ettevõttel (sh juhtidel) olnud vaid väheseid kogemusi või puuduvad need üldse, tundub kõrgkoolide pakutav usaldusväärsem ja ka hinnalt vastuvõetavam.

## **2) Tasemeharidus on täienduskoolituse ja töökohal õppe kõrval võrdselt oluline personali arendamise viis (IV mudel)**

Tegemist on mõnevõrra suurema töötajate arvuga ettevõttega, kel on (ise või emafirma kaudu) välisturul tegutsemise kogemus. Ettevõttes on rakendatud kvaliteedijuhtimise süsteem, pööratakse tähelepanu töötajate arendamisele kui ettevõtte konkurentsivõime ühele tähtsale tegurile.

Koolides nähakse ettevõtte koostööpartnereid eri valdkondades ja eri haridustasemetel – kutsekoo-lide ja kõrgkoolide õpilastele ollakse praktikabaas, lõpetanuid võetakse tööle.

Nii praktikal olijatel kui ka oskustöötajatel on olnud probleeme töökultuuri ja distsipliiniga, mistõttu paljud ei jää ettevõttesse püsima:

- *Sellel tasemel töötajatelt ootame tööpanust. Meil on klientide tellimused, tähtajad, kvaliteet. Et oleks nii, et tuled õigel ajal tööle, teed korralikult, kvaliteetselt. Kui sa jääd haigeks, siis helistad, et ei saa tulla. (...) Tööle tulles räägime oma ootustest täpsemalt. Kui tuleb mingi eksimus, siis selgitatakse üle, kui tuleb järgmine, siis oleme pahased kuni selleni, kas see inimene üldse sobib siia.*

Koolidelt oodatakse, et ameti õpetamise kõrval pöörataks enam tähelepanu õppurite isikuomaduste ja üldise töökultuuri arendamisele. Lisaks tehakse koostööd kutseõppeasutustega

- oma töötajate kvalifikatsiooni tõstmisel, suunates üksikuid töötajaid või töötajate grupi sinna täienduskoolitusele või ka esmasele väljaõppele;
- töötajate kutseksamiks ettevalmistamisel ja/või eksami sooritamisel.

Töötajatele pakutav täienduskoolitus on mitmekesine:

- *Olid meeskonnakoolitused, kogu administreerivale meeskonnale 4 päeva. Ka oli tootmiskoolitus spetsialistidele ja juhtidele, et igapäev aru saaks, mida me siin majas teeme. Edasi vaatame koo-litusvajadust juba ametiülesannete ja selle alusel, millest me puudust tunneme – missuguseid teadmisi ja oskusi on vaja arendada. Näiteks töödejuhatajatele oleks vaja sel aastal anda töökor-raldust puudutavat koolitust.*
- *Teatud ametikohtadel töötajatel on vaja pidevalt olla kursis seadusmuudatustega, mis tähen-dab, et raamatupidaja osaleb sageli koolitustel. Täienduskoolitusele saadetakse ka töötaja, kes maja sees vahetab ametit või saab juurde mingi lisakohustuse. Eraldi tegeletakse uute tööta-jatega, kellele pakutakse vajadusel töökohale vastavalt lisakoolitust ja juhendamist. Kindlasti toimub kohapeal täiendav koolitus toote tundmaõppimiseks.*

Koolitust tellides lähtutakse selle eesmärkidest ja sisust ning leitakse kõige sobivam koolitaja: era-firma, koostööpartner (nt tarnija), tasemeõppe pakkuja, erialaliit, emafirma või oma töötaja. Seega tuleb koolidel täienduskoolituse läbiviimisel konkureerida teiste pakkujatega.



### 3) Tasemeharidus on väheoluline personali arendamise viis, täienduskoolitus on firma poolt suunatud (III mudel)

Firma arengu kontekstis, toetudes juhi kogemustele, peetakse kõrgharidust liiga teoreetiliseks ja oma vajadustele mittevastavaks. Seetõttu toimub personali arendamine-koolitamine mahukatel firmasisestel täienduskoolitustel, mida korraldavad oma töötajad ja väljastpoolt kutsutud lektorid. Koolitusplaani ja koolituste sisulise külje on paika pannud firmajuht, kes ise on hariduse omandanud valides ja läbides endale sobivaid koolitusi, otsides häid koolitajaid (ka eri riikidest).

Koolitustes on tähtsal kohal ka töötajate omavaheline kogemuste jagamine nii töös ette tulevate probleemolukordade lahendamisel kui ka kõrgkooli õpingutest teistele (ja firmale) kasuliku väljatoomises.

Koolidelt oodatakse esmajoones õppurite mõtlemisvõime arendamist. Koostöö koolidega (kui seda esineb) on üksikute lektorite tasemel, keda võidakse kutsuda firmasse koolitusi läbi viima.

### 4) Tasemeharidus on väheoluline personali arendamise viis, täienduskoolitus puudub või toimub töötajate initsiatiivil (I mudel)

Koostöö koolidega on taolistel juhtudel raske: firmal puudub selleks vajadus või pole ta oma töötajate täiendavat koolitusvajadust teadvustanud.

- *Rutiin tõmbab kaasa. Igapäevased tööd võtavad nii palju aega, et sellest välja tulla ja mõelda ... kuhugi kõrvale liikuda pole just kerge. (...) Kui kaotad aega (koolitusel osalemise kaudu – A. T.) ja kliendi, siis on raske teda tagasi saada.*

Ka oma vajaduste sõnastamist koolile ei peeta otstarbekaks ettevõtte väiksuse tõttu või põhjusel, et tööülesanded saavad suhteliselt lihtsalt selgeks, toeks koolis omandatav/omandatu. Õppijatele pakutakse paindliku tööaja võimaldamisega õpingute ajaks sobivat töökohta ja juhul kui töötaja avaldab ise initsiatiivi, suurendatakse tööpanuse kasvu korral ka palka, kasvab vastutus. Õppija soovi oma panust suurendada toetab töökoha sõbralik õhkkond.

Huvitatus koostööst koolidega võib kasvada siis, kui firmajuhid ise saavad täienduskoolitusest positiivseid kogemusi, viies end kurssi personali arendamist puudutava valdkonnaga.

## Millised on õppijate ootused tööandjale: hetke- ja pikaajsem perspektiiv

Ootuste puhul tööandjale saab rääkida hetkeperspektiivist, mis puudutab õpinguperioodi, ja pikaajsemast perspektiivist, mis seondub võimaliku töötamisega ettevõttes õpingute järel.

Õpinguperioodi ootused tööandjale erinesid õppijati. Tavaliselt püütakse nii palju kui võimalik ise toime tulla. Olenevalt õppevormist ja töökoha kaugusest koolist on vajadus rohkem või vähem viibida töö juurest eemal, olla koolis mõnikord päevasel ajal ja lahkuda kas mitmel päeval või teatud päevadel enne tööpäeva lõppu. Mida enam nõuab kool töö juurest eemal viibimist, seda tähtsam on õppija jaoks tööaja paindlik korraldus ja vastavate kokkulepete olemasolu tööandjaga.

Et töö ajast koolis olek ei tekitaks probleeme ja kolleegide viltuvaatamisi, peeti oluliseks, et see toimuks kõigile teada ja arusaadavatel alustel: vastavalt võimalustele kas töö vahetustega, oma töö ära tegemine töövälisel ajal, töötasu saamine töötulemuste või töötatud aja alusel, töötajale koolis oldud ajal põhipalga säilitamine vms. See, kuidas on reguleeritud töölt eemalolek, lepatakse tööandjaga kokku juba tööle tülles. Ka kaastöötajate informeeritust kokkulepetest ja firmas valitsevat toetavat õhkkonda hariduse omandamisele pidasid õppijad väga tähtsaks. Tavaliselt pannakse sel juhul tähele ka õppija arengut, antakse talle kaasarääkimisvõimalusi, tunnustatakse tehtut.

Materiaalse toe suhtes märgiti, et see oleks küll meeldiv, kuid seda ei peetud reaalseks – otsest finantstuge õppemaksu tasumisel või sõitudeks kooli ühelegi uuringus osalenud õppijale ei pakutud. Mõnevõrra erinevalt väljendasid õppijad oma ootusi sõltuvalt oma tööandja majandusseisust. Pigem loodavad õppijad materiaalselt tuge nendelt tööandjatelt, kelle majandusseis on parem; juhul kui firma majandusseis pole nii hea või on tegemist kiirelt areneva ettevõttega, peetakse loomulikuks, et kõik õpingutega seotud kulud kantakse ise. Ootused toetuse suhtes on kooskõlas firmas üldiselt välja kujunenud praktikaga. See tähendab, et ettevõttes töötades kohandatakse sealse üldise suhtumise ja hoiakutega õppimise suhtes.

Oluline osa õppija ootustest tööandjale on seotud **tulevikuperspektiiviga**. Mida enam tööandja

tunneb huvi õppija ja õpingute sisulise poole vastu, seda enam on õppijad veendunud õpingute kasulikkuses ja omandatava eriala perspektiivikuses, samuti suureneb tõenäosus, et jätkatakse ettevõttes ka edaspidi. Erandiks on vast need juhtumid, kus töö ja õpitav eriala ei ole seotud.

Teine oluline teema seoses ootustega tulevikuks on õppija arenguväljavaated firmas pärast kõrgkooli lõpetamist. Positiivsena tõid õppijad esile perspektiivide üle arutlemist juba tööle asudes või õpingute ajal. Oma tööpanuse suurenemisel eeldatakse, et ka tööandja märkaks muutust, vaataks üle palgatingimused, räägiks arenguväljavaadetest, pakkudes välja võimalikke variante.

# Täiskasvanute õppes osalemise riikidevahelisi erinevusi mõjutavad tegurid<sup>13</sup>

*John Holford, Sheila Riddell, Elisabet Weedon*

Kui õppimine on igaühe isiklik valik, ja sellega seonduvad raskused on sedavõrd universaalsed, mis tähtsus on selle kõige juures siis ühiskonnaelu korraldusel? Meie lähenemine hõlmab elukestva õppe tunnuseid, mille põhjal saab elukestva õppe süsteeme liigitada.

*Individuaalne elukestev õpe ja tulemused.* Siia kuuluvad üksikisiku tasandil mõõdetavad protsessid ja tulemused, nt eri liiki elukestvas õppes osalemine, õpitulemused, rahulolu õpingutega jne.

*Kollektiivne elukestev õpe ja tulemused.* Siia kuuluvad kollektiivsed protsessid ja tulemused; kollektiivideks loetakse nt kohalikke kogukondlikke ühinguid ja liite, ametiühinguid, kutseliite ja ettevõtteid.<sup>14</sup>

*Riiklikud mudelid.* Need on riiklikul tasandil toimuvate protsesside ja nende tulemuste koondmudelid: keskmised näitajad ja jaotuvus (nt tasemehariduses osalejate osakaal), põhinäitajate vaheline suhe, ebavõrdsus (nt haridustasemel, tööhõivel, sool, rahvusel jne põhinev ebavõrdsus).

*Elukestva õppe institutsiooniline ja struktuuriline mõõde.* Siia kuuluvad tööturu institutsioonilised ja struktuurilised tunnused, haridus- ja koolitussüsteem, oskuste kujunemise süsteem jm aspektid, mis on esitatud makrotasandi muutujate ja mõõdetena.

*Elukestva õppe tunnustel põhinevad elukestva õppe tüpoloogiad.* Tüpoloogiaid saab koostada riike institutsionaalsete ja struktuuriliste mõõtmete (kas ühe-kahe olulisima mõõtme või teoreetiliselt rühmitatud mõõtmete) alusel liigitades. Tüpoloogiad võivad kirjeldada ka iseloomuliku elukestva õppe mudeliga riike (mudelid põhinevad mikrotasandi koondandmetel).

## ***Elukestva õppe tunnused ja tüpoloogiad***

Heaoluriikide tuntuim tüpoloogia on Esping-Anderseni „heaolukapitalismi kolm maailma” (Esping-Andersen, 1990). Tegemist on teooriatel põhineva tüpoloogiaga, milles kapitalistlikud riigid on liigitatud nende heaolurežiimi järgi. Käsitlusviisi kritiseerijad ütlevad, et isegi need riigid, mida silmas pidades kategooriad loodi, ei kuulu selgelt ainult ühte kategooriasse, ja et arvestatud ei ole sooküsimust. Pärast Euroopa Liidu laienemist on tekkinud probleemid ka uute liikmesriikide sobitamisega olemasolevatesse sotsiaalse heaolu mudelitesse.

Aiginger ja Guger (2006), kelle töö põhineb Esping-Anderseni jt töödel, uurivad Euroopa heaolumudeli ja suures osas Euroopas, eelkõige edukates Skandinaavia maades tekkiva uue mudeli vahelisi erinevusi. Nende sõnul erineb uus Euroopa mudel, mida iseloomustab ühelt poolt heaolu ja püsivus ning teisalt tõhusus ja majanduslik kasu, vanast heaoluriigi mudelist ja Ameerika Ühendriikide mudelist, kuigi ingliskeelsed riigid püüavad mõlemat kombineerida. Euroopa mandriosa mõjukamad riigid (Itaalia, Saksamaa ja Prantsusmaa) ei ole uue mudeli väljaarendamisel olnud nii edukad kui Põhjamaad. Samuti väidavad autorid, et teadmisteühiskonna haridussüsteemil ja -asutustel ning ka heaoluühiskonna traditsioonilistel osadel, nt sotsiaalkindlustus- ja maksusüsteemil, on Euroopa uues sotsiaalmajanduslikus mudelis üha tähtsam roll. Nende arvates iseloomustavad Euroopa sotsiaalmajanduslikku mudelit 3 põhimõõdet: vastutus, reguleerimine ja ümberjagamine.

Need mõõtmed on riigiti eri määral esindatud. **Vastutus** hõlmab kõike, mida riik oma kodanike heaks teeb, sh hoolekande-, tervishoiu- ja sotsiaalteenuseid, eluaseme küsimust, haridust jne. Mõnes Euroopa riigis on üksikisiku omavastutuse määr suurem kui teistes. **Reguleerimine** tähistab seda, kuidas on korraldatud töösuhted ja tööturg ning millised on muud ühiskondlikke suhteid kontrollivad haldus-

<sup>13</sup> Holford, J., Riddell, S., Weedon, E., Litjens, J., Hannan, G. Patterns of lifelong learning: policy and practice in an expanding Europe. Published in 2009 as Volume 2 in the series of Studies in Lifelong Learning. Austria: LIT Verlag Münster

<sup>14</sup> Ettevõtte tasandil saab kollektiivseks õppeks nimetada vaid õpet, milles osaletakse omal algatusel, mitte ülalt tulnud käsule alludes

süsteemid. **Ümberjagamise** alla kuulub see, kuidas edastatakse vajajatele rahaline abi ja kuivõrd kättesaadavad on sotsiaalteenused. Üks väga oluline asjaolu, mis määrab selle, mil määral ja kuidas toimub ühiskonnas ümberjagamine, on kindlasti maksusüsteem. Üldiselt mõjutab Euroopa sotsiaalmajanduslik mudel, mida riigiti tõlgendatakse veidi erinevalt, kõiki eluvaldkondi, sh tööhõivet, tootmist, tootlust, kultuuriasutusi ja kultuurilist käitumist, õppimist ning teadmiste loomist ja levitamist.

Aigingeri ja Gugeri riikide tüpoloogia põhineb Esping-Anderseni mudelil. Kuigi tüpoloogias rõhutatakse hariduse ja elukestva õppe tähtsust, kajastuvad selles traditsioonilised majandusnäitajad, nagu aastane majanduskasv, sisemajanduse kogutoodang, tööhõive ja töötuse määrad. Tüpoloogias jagatakse riigid rühmadeks:

- **Skandinaavia mudel** (nt Taani, Soome, Madalmaad, Rootsi, Norra). Ümberjagamisele pööratakse suurt tähelepanu, sotsiaaltoetusi rahastatakse kõrgetest maksudest. Samuti on tähtsal kohal sotsiaalne partnerlus: teadmisteühiskonna loomisele aitavad kaasa tööandjad, ametiühingud, haridus- ja koolitusasutused. Mudelit iseloomustab aktiivne tööturupoliitika ja kõrge tööhõive määr.
- **Kontinentaalne mudel** (nt Saksamaa, Prantsusmaa, Itaalia, Belgia, Austria). Rõhk on tööhõivel kui sotsiaaltoetuste alusel, kuid vähem tähelepanu pööratakse neile, kes on tööturult või haridussüsteemist välja langenud, ja ümberjagamisele. Töösuhted ja palgaläbirääkimised on tsentraliseeritud ning haridussüsteem on suhteliselt staatiline ja hierarhiline.
- **Anglosaksi mudel** (nt Iirimaa, Suurbritannia). Seda mudelit iseloomustab majanduslik ja sotsiaalne liberaalsus. Rõhutatakse, et üksikisikud peavad võtma vastutuse enda hariduse, koolituse ja sotsiaalse heaolu eest. Sotsiaaltoetused on väiksemad, täpsemalt suunatud ja nende saamine sõltub sellest, kas kandidaat vastab tingimustele. Tööturg on vähem reguleeritud ja haridussüsteemis liikumise vabadus väiksem.
- **Vahemere mudel** (nt Kreeka, Portugal, Hispaania). Sotsiaaltoetused on väikesed ning inimeste heaolu ja hoolduse eest vastutab peamiselt perekond. Tööhõive määr on väike, eriti naiste seas.
- **Järelejõudev ehk nn *catch-up* mudel** (nt Tšehhi, Ungari). Tööturg on reguleerimata ning üksikisikutele ja ettevõtetele kehtestatud madalad maksud. Euroopa Liidu uued liikmesriigid on vanadest liikmesriikidest vaesemad ja kuigi kunagised sotsialistlikud sotsiaalse toetuse vormid on kadunud või nende tähtsus vähenenud, ei ole uued, nt sellised, mida kasutatakse Skandinaavia maades, veel tekkinud. Järelejõudva mudeli põhitunnused ei ole veel välja kujunenud ning kõnealuste riikide vahelised senised ja uued erinevused vajavad kindlasti uurimist.

Võttes arvesse Aigingeri ja Gugeri rõhutust, et konkreetse riigi sotsiaalmajandusliku korra loomisel on väga tähtsad haridus ning teadmiste loomise ja levitamise süsteemid, on need mudelid heaks lähtekohaks elukestva õppe süsteemide iseloomustamisel. Alustame siiski selgitamisest, missugustele tunnustele otsustasime keskenduda ja millised raskused tüpoloogiat luues esinesid.

### ***Heaoluriikide tüpoloogiatega seotud üldised probleemid***

Esmalt tõstatub küsimus, kas on otstarbekas luua tüpoloogia, milles kasutatakse analüüsi põhiühikuna rahvusriiki. Clarke (2005) näiteks kahtleb, kas heaoluriik võrdub rahvusriigiga. Varem moodustasid rahvusriigi inimesed, keda ühendas elukoht ja kultuur ning juhtis sõltumatu valitsus, kes vastutas riigi seadusandluse eest. Nüüd on juhtimine üha enam mitmetasandiline ja seda mõjutavad ka piirkondlikud ja riikideüleused protsessid. Eriti ilmne on see mõnes uues liikmesriigis, kus iseseisvuse taastamise järel kadusid vanad sotsiaalkaitse süsteemid ning uusi süsteeme luues tuleb arvestada kapitalistlikku turgu ja pärast Euroopa Liiduga ühinemist ka tõestada, et sotsiaalkaitse vastab liidu sotsiaalsel mudelil põhinevatele nõuetele (Hantrais, 2002).

### ***Uute liikmesriikide kaasamine***

Uuringus „Elukestev õpe 2010” kasutamiseks on olemasolevad tüpoloogiad liiga piiratud. Need ei hõlma ühtegi endist sotsialistlikku riiki, sest need loodi enne nende ümberkujundamist kapitalistlikeks. Cousins lisab ühes analüüsis Euroopa riikide hulka Tšehhi ja märgib seoses Kesk- ja Ida-Euroopa riikidega: „Praegu ei saa öelda, et Kesk- ja Ida-Euroopa riigid moodustavad ühe tervikliku heaoluühiskonna või isegi riikide perekonna selle mõiste ranges tähenduses” (Cousins, 2005: 123).

## ***Andmete järjepidevus ja usaldusväärsus***

Euroopat käsitlevates statistilistes andmetes ja riikide aruannetes esines probleeme järjepidevuse ja usaldusväärusega. See paistab eriti silma siis, kui mõõta elukestvas õppes osalemist. Eriti ebausaldusväärsed on 2003. aasta tööjõu-uuringu andmed, sest mõnes riigis hõlmavad need kõiki informaalset õppe liike, teistes aga mitte. Uuringu tulemuste kohaselt osales elukestvas õppes nt 89% Austria vastajatest (96% neist, kes ei töötanud) võrrelduna 11%-ga Ungaris ja 76%-ga Suurbritannias. Andmeid hoolikalt uurides avastasime, et 2004. aasta andmed on palju järjepidevamad, sest mõisteid „elukestev õpe” ja „tööga hõivatud” oli kitsendatud ning riikides kasutatud küsimustikud olid ühtlustatud.

Samuti esines raskusi riikide aruannetes esitatud andmete kasutamisega. Aruanded koostati kahes etapis: esiteks tuginesid uurijad oma riigis kasutatud küsimustikule ja seejärel koostasid ette antud ala-pealkirjadest lähtudes aruande. Aruannetes esitatud teave on siiski ebäühtlane ja kaldub kajastama aruande koostanud inimese või meeskonna vaateid. Nt oli mõnel haridusliku taustaga meeskonnaliikmel vähe teadmisi elukestva õppe, tööhõive ja sotsiaaltoetuste vahelistest suhetest ning nad ei mõistnud neid. Nagu eespool märgitud, tuli see eriti ilmseks siis, kui palusime selgitada, mil määral kohaldatakse teatud sotsiaaltoetuste, sh töötushüvitise või töövõimetushüvitise saamise tingimusena elukestvas õppes osalemist.

Projekti LLL2010 raames koostatud poliitikaid võrdleva aruande kaks peamist allikat on riikide aruanded, mis põhinevad ametlikel statistilistel ja ministriumite andmetel ning statistilises lisas esitatud riiklikel/Euroopa statistilistel andmetel. (Holford jt, 2007) Riikide aruanded selgitavad, **kuidas** sotsiaalselt tõrjutud rühmi riiklikku elukestva õppe poliitikasse kaasatakse või sealt välja jäetakse. Kasutades eespool toodud liigitust, võiksime täiskasvanuhariduse korraldust heaoluriigi tüüpides kirjeldada järgmiselt:

- **Skandinaavia mudel.** Norra on kõrge SKT-ga riik, kus investeeritakse palju kõikidesse elukestva õppe vormidesse, mida käsitatakse inimkapitali, sotsiaalse kapitali ja isikliku arengu alusena. Süsteemid on väga paindlikud ja tehakse jõupingutusi kaasamiseks sotsiaalse tõrjutuse ohus olevaid inimesi, aidates seega kaasa vaesuse vähendamisele. Vastupidiselt anglosaksi mudelile on Skandinaavia maade tööturg üsna rangelt reguleeritud. Norra on näide Euroopa uuest sotsiaalmajanduslikust mudelist, milles majandustõhusus on ühendatud tugevate sotsiaalse kaasamise meetmetega ja mõlemas on elukestval õppel väga tähtis osa.
- **Anglosaksi mudel.** See on omane Inglismaale, Šotimaale ja Iirimaale – riikidele, kus SKT on suhteliselt kõrge, kuid töötute kaitse üsna nõrk ja vaesuse oht võrdlemisi kõrge, mida kajastab ka sissetulekute suur erinevus. Tasemehariduses osaleb üsna palju täiskasvanuid ja elukestvat õpet peetakse tulevase majandusliku heaolu saavutamise vahendiks. Kooskõlas Iirimaal traditsioonilise hariduse väärtustamisega peetakse seal sotsiaalse tõrjutusega võitlemise vahendiks pigem elukestvat õpet, mitte sotsiaaltoetusi.
- **Kontinentaalne mudel.** Selle näiteks on Austria ja Flandria, kus on üsna jäik ja kihistunud kohustusliku ja jätkuhariduse süsteem ning tugevalt reguleeritud tööturg, kuid nähakse vähem vaeva sotsiaalselt tõrjutud rühmade kaasamiseks elukestva õppe või sotsiaaltoetuste abil.
- **Järelejõudev mudel.** Siia liigituvad riigid, mis varem kuulusid sotsialismiblokki ja mis seetõttu on erineva poliitilise tausta ja prioriteetidega. Nende vahel on mõningaid sarnasusi, kuid ka palju erinevusi. Elukestvat õpet väärtustatakse seetõttu, et see võib kaasa aidata majanduskasvule. Vähem kasutatakse elukestvat õpet sotsiaalse tõrjutusega võitlemiseks ja nõukogude ajal kehtinud sotsiaalkaitse süsteemide kokkukukkumine tähendab, et vaesuse oht on suur (kuigi Tšehhi tundub olevat erand). Sloveenia eristub teistest Kesk- ja Ida-Euroopa riikidest ning tundub paljuski sarnanevat rohkem vanade liikmesriikidega selles, kuidas panustatakse kohustuslikku ja jätkuharidusse, osaletakse elukestvas õppes ning püütakse tasemeõppe ja sotsiaaltoetuste kaudu pöörata enam tähelepanu sotsiaalse tõrjutuse ohus olevate rühmade vajadustele. Tuleb siiski märkida, et Sloveenia poliitiline olukord on ebastabiilne ja võimule on valitud parempoolsem valitsus, kelle eesmärgiks on majanduskasvu suurendamine ja ümberjaotusmeetmete kärpimine.

Elukestval õppel on kindlasti tähtis osa Euroopa uue sotsiaalmajandusliku mudeli arengus, mida iseloomustab majanduslik tõhusus ja sotsiaalne kaasamine. Üldraamistikus eristuvad riikide rühmad, mille olukord erineb üksteisest, ning varasematel mudelitel põhinev Aigingeri ja Gugereri tüpoloogia tundub üsna sobiv. Spektri ühes servas asuvat Põhjamaade mudelit esindavat Norrat iseloomustab reguleeri-



tud tööturg ja sotsiaaltoetused ning paindlik haridussüsteem, elukestvas õppes nähakse majanduskasvu, sotsiaalse kaasamise ja isikliku arengu vahendit. Anglosaksi mudeli riikides on tööturg vähem reguleeritud ja sotsiaaltoetused väiksemad ning elukestvat õpet kasutatakse sotsiaalse tõrjutusega võitlemiseks ja teadmisteühiskonna arendamiseks, jätkuõpe on väga paindlik ning annab inimestele võimaluse tegeleda vaheldumisi õppimise ja töötamisega. Kontinentaalse mudeli riigid on märksa vähem paindlikud ja elukestva õppe võimalusi, muud kaitset ning toetusi pakutakse eelkõige neile, kes töötavad, mitte tööturul välja jäänutele. Kesk- ja Ida-Euroopa riikide koondamine ühte, järelejäädvasse mudelisse on selgelt eba-piisav. Eelkõige erinevad üksteisest märkimisväärselt Sloveenia, Eesti ja Leedu ning Ungari ja Tšehhi. Nende riikide haridussüsteemis kajastub siiani Austria-Ungari kuningriigi ja nõukogude-eelsete Balti riikide kultuuritunnuseid ning need võivad tulevikus isegi märgatavamaks muutuda.

Me ei ole veel suutnud luua võrdlevat tüpoloogiat, mis suudaks elukestva õppe käsitusviise mitmekesisust piisavalt näidata. Esping-Anderseni ja Castles'i heaolumudel osutusid mitmel põhjusel puudulikuks. Need tüpoloogiad ei hõlma Ida- ja Kesk-Euroopa riike, samas Björnvaldi (2001) elukestva õppe tüpoloogia keskendub ainult mitteformaalsele haridusele ja hindamismeetoditele. Seetõttu tekib oht, et luuakse tüpoloogia, mis keskendub elukestva õppe inimkapitaliga seotud küljele ning jätab teised aspektid tähelepanu alt välja. LLL2010 projektis tegeleme järjekindlalt sellega, et luua põhimõtteline uus tüpoloogia, mis hõlmaks elukestva õppe institutsiooni kujunemise eri tahke.

### ***Elukestva õppe poliitika Euroopa riikides***

Selles osas esitame lühikese ülevaate uuringus käsitletud küsimustest, seejärel pakume välja mõned elukestva õppe poliitikaid käsitlevad soovitused ning lõpetuseks toome loetelu valdkondadest, milles on tarvis teha täiendavaid uuringuid.

Euroopas on elukestev õpe arenenud globaalse kapitalismi uute suundumuste taustal. See on loonud uusi võimalusi, kuid mõned sotsiaalsed rühmad ka eemale tõrjunud. Elukestvat õpet käsitatakse inimkapitali ja sotsiaalse kapitali allikana ning majandusliku ja isikliku arengu vahendina. Uuringus osalenud riikides on hoiakuid elukestvasse õppesse kujundanud ajaloolised, majanduslikud ja sotsiaalsed tegurid. Postsotsialistlikes riikides nähakse elukestvas õppes rohkem majandusliku heaolu suurendamise vahendit, pikema turumajandusliku kogemusega maades aga suurenevas ülemaailmses konkurentsivõime ellu jäämise tagatist. Elukestval õppel on ka sotsiaalse kontrolli mõõde, õppimise kohustuslikuks muutmine võib seda halvendada.

### ***Elanikkond, tööturg ja osalus elukestvas õppes***

Elanikkonda, tööturgu ja elukestvas õppes osalemist käsitlevate statistiliste andmete analüüs aitas meil luua seoseid riikide uuringus kogutud kvalitatiivsete andmetega.

Kõrgema haridustasemega töötavad inimesed osalevad jätkuõppes tõenäolisemalt kui need, kelle haridustase on madalam. Hariduse kättesaadavus on piirkonniti ehk linnades, väikelinnades ja maal erinev. Avalikus sektoris töötajatele on koolitus kättesaadavam kui erasektoris töötajatele, kuigi turujõud mõjutavad erasektorit rohkem ja seega vajavad erasektori töötajad koolitust, et pidada sammu teadmisteühiskonna nõudmistega. Töötavatele inimestele on haridus ja koolitus kättesaadavam kui töötutele, kuid töötud osalevad pikemates ja intensiivsemates koolitustes.

Postsotsialistlikes riikides on turumajandusele ülemineku tõttu varasemaga võrreldes suurenenud ebavõrdsus hariduse kättesaadavuses. Kuigi naised osalevad üldiselt tasemehariduses rohkem, on kutseõppes enam mehi. Lisaks on õppijad pigem noored kui vanemad inimesed.

Euroopa Liidu poliitilistes dokumentides ja ka kõikides uuritud riikides kasutatakse teadmisteühiskonna elukestva õppe mõistet. Teadmisteühiskond nõuab kodanikelt pidevat ümberõppimist, et nad suudaksid majanduskasvule kaasa aidata. Õppimise eesmärkidena nähakse peamiselt konkurentsivõime suurendamist tööturul ja töötusega võitlemist.

Praegused ja tulevased algatused, nagu Grundtvig (2006), Euroopa Sotsiaalfond (2007–2013) ja Euroopa aasta „Võrdsed võimalused kõigile” (2007), näitavad, et Euroopa Liit suhtub võrdsete võimaluste ja üldise sotsiaalse kapitali suurendamisse väga tõsiselt. Sellega seotud valdkondadele pööratakse poliitilistes dokumentides suurt tähelepanu, kuigi see ei kajastu alati nendele eraldatud vahendites (nt Grundtvig). Lisaks on enamikus riikides õpivõimalused kättesaadavamad noortele ja haritumatele inimestele. Parem koostöö ja kooskõlastamine nii Euroopa Liidu kui ka riikide tasandil, mida toetavad

Euroopa kvalifikatsiooniraamistik ja avatud kooskõlastusmeetod, aitab muuta loosungi „elukestev õpe kõigile” tegelikkuseks.

### ***Elukestva õppe põhimõistete kasutamine***

Elukestva õppe mõisteid (õppivad kodanikud, õppivad linnad/piirkonnad, õppiv organisatsioon) kasutatakse riikide poliitikates eri määral. *Teadmisteühiskond* on väga tähtis mõiste kõigis 13 uuritud riigis. Enamik riikide poliitikates mainitakse ka *õppivaid organisatsioone*. Vähem räägitakse *õppivast kodanikust* ja *õppivatest linnadest/piirkondadest*. Euroopa Liidus kasutatava elukestva õppe üldise määratluse kohta vt SP1 aruanne (Holford 2007, 5. ptk, lk 37–38). Üldiselt seostatakse elukestva õppega seotud mõisteid täiskasvanuhariduse või kohustuslikule haridusele järgneva õppimisega.

Mõisteid tõlgendatakse erinevalt. Šotimaal, Inglismaal, Eestis ja Leedus rõhutatakse õppivat kodanikku, st inimkapitali aspekti. Iirimaal, Sloveenias ja Norras keskendutakse rohkem sotsiaalsele kapitalile ja isiklikule arengule. Riikides, kus pööratakse tähelepanu inimkapitalile, nähakse elukestvas õppes ka sotsiaalse kaasamise vahendit (kuigi uuemad andmed tekitavad küsimuse, kui hästi elukestev õpe selle ülesande täidab).

*Teadmisteühiskonna* tõlgendused erinevad vähem: üldiselt keskenduvad need inimkapitali arengule. Vähem kasutatud mõistet *õppivad linnad/piirkonnad* tõlgendatakse kahel viisil: see teeb hariduse üksikisikutele kättesaadavaks (Norra) või aitab sotsiaalselt tõrjutud rühmadele keskendudes parandada ühiskonda (Inglismaa). Mõistet kasutatakse tavaliselt õpivõimaluste piirkondliku arengu või detsentraliseerimisega seoses. Enamikus riikides tarvitatakse ka *õppiva organisatsiooni* mõistet, kuid rõhuasetus ulatub üksikute organisatsioonide kohustusest pakkuda oma töötajatele koolitusi kuni riiklike struktuurideni, kes toetavad ettevõtteid töötajate koolitamisel.

Uurides, kuidas neid mõisteid kasutatakse, ilmnes, et „vanade” liikmesriikide (ja Norra) ning uute, postsotsialistlike liikmesriikide vahel puudub selge erinevus. Nt Leedus, Šotimaal, Inglismaal ja Eestis keskendutakse *õppiva kodaniku* mõistes rohkem inimkapitalile, samas kui Iirimaal, Norras ja Sloveenias on olulisem pigem sotsiaalne kapital. Sellele ei ole veel leitud üldist selgitust, kuid paistab, et postsotsialistlikes riikides on olukord riigiti väga erinev ja seega rakendatakse (nt) Euroopa Liidu meetmeid erinevalt. Kuigi tõlgendused on laia haardega, on need kõikides riikides selgelt mõjutatud Euroopa Liidu määratlusest; eelkõige on see nii mõnes uues liikmesriigis, kus mõisted on üle võetud suhteliselt üks ühele.

### ***Riiklikud poliitikameetmed***

Riiklikes elukestva õppe poliitikates keskendutakse üldiselt tööturu probleemidele, kuid põhjused tunduvad olevat erinevad. Postsotsialistlikes riikides nähakse elukestvas õppes majanduse arengut soodustavat vahendit, samas kui väljakujunenud turumajandusega riikides pööratakse rohkem tähelepanu majanduse tulemuslikkuse säilitamisele ja oskuste vähesusest ülesaamisele. Marginaalsete ja tõrjutud rühmade tööalase konkurentsivõime suurendamine muudab inimesed täisväärtuslikumateks ühiskonnaliikmeteks ning elukestvas õppes nähakse üht võimalust selle saavutamiseks. Paljudes riikides on sotsiaaltoetuste saamine üha enam seotud koolituses osalemisega.

Tegelikult ei ole poliitikavaldkonnad loomulikult üksteist välistavad: hariduspoliitika eesmärgid võivad olla majanduslikud, ning sotsiaalpoliitika, nt soolist võrdsust käsitlev poliitika, on sageli haridussüsteemiga tihedalt seotud. Uuritud riikides keskenduvad poliitikavaldkonnad elukestvale õppele siiski eri moel.

Mitmes riigis puudub ühtne riiklik kvalifikatsioonisüsteem ning mitteformaalset ja informaalset õpet üldiselt ei tunnustata. Ka eelõppe tunnustamine edasistes õpingutes ei ole eriti levinud või ei toimi praktikas.

### ***Haridussüsteemi eri tasandite algatused ja poliitikad***

Mis puudutab haridussüsteemi ja elukestva õppe tasemeid, siis kõikides riikides on esikohal poliitikad ja strateegiad, mille eesmärk on tööhõive suurendamine. Mõnes riigis on loodud ka aktiivse kodaniku kasvatamise ja isikliku arengu strateegiad. Kirja- ja arvutioskuse arendamisele keskendutakse üksnes üksikjuhtudel. Enamik riike loob akrediteerimisraamistikku või on kõrghariduses kasutusele võtnud Euroopa ainepunktide ülekandmise süsteemi (ECTS). Raamistik on valmis ainult vähestes riikides ja erineval viisil omandatud oskusi võetakse arvesse vähesel määral.

## ***Elukestva õppe koordineerimine***

Teoreetiliselt on enamikus riikides elukestva õppe poliitika väljatöötamine haridusministeeriumi ülesanne, kuigi mõnes riigis peaks sellega tegelema ka tööhõiveministeerium. Tegelikult on tööhõivepoliitikal tähtis osa elukestva õppe strateegia kujundamisel, mis aitab kaasa teadmisteühiskonnas vajaliku haritud ja kohanemisvõimelise tööjõu arendamisele. Mitmes postsotsialistlikus riigis jääb ebaselgeks, kuidas on kohustused ametkondade vahel jagatud, ning seetõttu valitseb poliitika sõnastamisel ja rakendamisel mõningane segadus. Paljudes riikides takistab elukestva õppe strateegia puudumine tõhusat koostööd ja töö kooskõlastamist.

Tööhõivepoliitika tähtsus on märgatav ka seotuses elukestva õppe ja sotsiaalse turvalisuse poliitikaga. Neis valdkondades on elukestva õppe strateegia oluline, kuna suurendab sotsiaalset kaasatust. Mõnes Põhja-Euroopa riigis (nt Iirimaa) rõhutatakse selgelt elukestva õppe tähtsust sotsiaalse tõrjutusega võitlemisel, teistes riikides, nagu Inglismaa ja Šotimaa, peetakse elukestvaid õpet vahendiks, mis aitab sotsiaaltoetustest elavatel inimestel oma oskusi täiendada ja töö leida. Üldiselt on sotsiaalpoliitikat sageli seotud tööturupoliitikaga; mitmes riigis märgiti, et projektid, mis keskenduvad oskuste parandamise kaudu sotsiaalse kaasatuse suurendamisele, on saanud toetust Euroopa Sotsiaalfondist.

## ***Elukestva õppe rakendamise takistused***

Mõnes riigis ei ole päris selge, kes peaks elukestva õppe strateegia väljaarendamise eest vastutama. Eelkõige on see probleem turumajandusele üle läinud riikides: Tšehhis, Ungaris ja Venemaal. Teistes maades on aga ametkondade töö vähe kooskõlastatud ja seetõttu ei olda üksmeelel selles, kuidas elukestvaid õpet tuleks rakendada. Kuigi teadmatust, kes peaks vastutama (ja strateegia puudumine), võib kaasa tuua olukorra, kus puuduvad poliitilised algatused ning areng on aeglane, võib nõrk kooskõlastatus olla oluliste, kuigi killustatud algatuste põhjuseks.

Olukorras, kus ametkonnad üksteisega konkureerivad, osutuvad tavaliselt tugevamaks tööhõivepoliitika loojad, sest paljud algatused (vt nt SP1 aruande 9. ptk) keskenduvad inimkapitali arendamisele. Flandria ja Iirimaa on siiski loonud mehhanismid, mis võimaldavad rakendada nii tööalaseid kui ka sotsiaalse ühtekuuluvuse algatusi. Mõlemad on väikesed riigid, kuid üks neist asub Euroopa Liidu keskel ja on selle asutajaliige, teine aga hiljem liitunu, ühes on kooskõlastamine tsentraliseeritud, teises rõhutatakse detsentraliseerimisele. See tähendab, et neil riikidel on välja kujunenud elukestva õppe strateegiad, milles on sätestatud ametkondade vastutus. Elukestva õppe arendamise eelduseks on strateegia olemasolu, kuid vastutavate ametkondade töö kooskõlastamisel tuleb arvesse võtta kohalikku olukorda.

## ***Elukestev õpe: kõrvalosa?***

Kõikides riikides propageeritakse elukestvaid õpet kui lahendust ulatuslikest majandus- ja sotsiaalmuutustest tulenevatele probleemidele. Paljudes neist keskendutakse elukestva õppe rakendamisel tegelikult suhteliselt kitsale eesmärgile ja laiemate poliitiliste põhimõtete järgimiseks tehakse harva konkreetseid algatusi. Seetõttu on raske saavutada kõiki elukestva õppe eesmärke. Paljudes riikides on elukestva õppe poliitika lapsekingades ja seetõttu ka konkreetseid algatusi alles algstaadiumis.

See ei tähenda, et puuduvad näited elukestva õppe poliitika edukast rakendamisest või et üldisemaid eesmärke ei seata: eelmistes peatükkides on kirjeldatud valdkondi, kus poliitikate kujundamisel keskendutakse tõepoolest elukestva õppe eri tahkudele.

## ***Kokkuvõtte ja soovitused***

Selles osas esitame uuringu põhjal kokkuvõtte ja mõned soovitused. Rõhutame, et soovitused põhinevad ametlikel dokumentidel ja seetõttu tuleks neist suurt osa kui mitte kõiki käsitleda esialgsetena, mitte kindlatena. Üksikasjalikumalt vaadeldakse neid teistes projekti „Elukestev õpe 2010” alamprojektides, tuginedes täiendavatele empiirilistele süvauuringutele.

## ***Heaoluriikide ja elukestva õppe tüpoloogiad***

Olemasolevad heaoluriikide mudelid ja tüpoloogiad ei võimalda täielikult eristada elukestva õppe korraldusi. Nende nõrkus seisneb selles, et need ei võta arvesse postsotsialistlike riikide olukorda ning elukestva õppe seost sotsiaalpoliitika ja turuga.

## ***Riikides valitsev olukord***

Meie uuringust nähtub, et riikide olukorra erinevuste tõttu ei ole mõeldav elukestvat õpet kogu Euroopa Liidus ühe malli järgi rakendada. Kuigi komisjon toetab ühtset poliitikat, sõltub palju siiski kohalikust institutsioonilisest, poliitilisest, sotsiaalsest ja ideoloogilisest olukorrast. Hoolimata sellest, et Euroopa Liidu mõju on paljudes riikides suur, keskendutakse teadlikult või alateadlikult erinevatele Euroopa Liidu prioriteetidele.

## ***Kutseõppega seotud elukestev õpe ja üldhariduslik elukestev õpe***

Üldiselt on elukestva õppe poliitika eesmärgid sagedamini seotud kutseõppega. Mitmes riigis ei olnud sellise olukorraga rahul ja seetõttu tuleks elukestvas õppes enam tähelepanu pöörata sotsiaalse ning inimkapitali arendamisele.

## ***Käsitlusviiside mitmekesisus postsotsialistlikes riikides***

Postsotsialistlikes riikides käsitletakse elukestvat õpet väga erisuguselt. Kuigi põhjuseks võivad olla haridustraditsioonide, institutsioonilise korralduse ja sotsiaalmajandusliku arengu erinevused, ei ole uuringu läbiviijad veel kindlad, kuidas olukorda kõige paremini selgitada.

## ***Globaliseerumise mõju***

Globaliseerumine seab paljud riigid ja ühiskonnad ilmselgelt tugeva surve alla. Selle tõttu suurenevad käärid sissetulekute, heaolu ja mõjukuse vahel. Elukestvas õppes nähakse sageli neile lahendust. Üldiselt aga elukestva õppe mudel pigem kajastab sellist ebavõrdsust, kui vähendab seda.

## ***Tööturu tingimuste olulisus***

On selge, et kõikides riikides määravad elukestva õppe olemuse tööturu tingimused.

## ***Strateegia ja halduskoostöö***

Mitmes aruandes märgiti, et riigis puudub elukestva õppe terviklik strateegia, ja seda peeti peamiseks puuduseks. Mõnes riigis on kavas luua elukestva õppe töökond või elukestvat õpet koordineeriv organ, kuid siiani pole seda tehtud. Üldiselt toob elukestva õppe üks tugevaid külgi (seotus erinevate poliitika- valdkondadega) vältimatult kaasa kooskõlastusprobleemi ning ministeeriumite ja asutuste töö kattumise. Tegutsemise kooskõlastamist raskendab asjaolu, et arvesse tuleb võtta erasektori vajadusi. On tõendeid, et see on eriti tõsine probleem suurtes riikides, samuti riikides, kus piirkondade haridussüsteemid erinevad üksteisest, ning riikides, kus linnade ja maapiirkondade majanduslik olukord ja õpivõimalused on väga erinevad.

Kooskõlastusprobleemidest aitab üle saada sotsiaalpartnerite ja huvirühmade suurem kaasatus ning selgelt sõnastatud elukestva õppe strateegia.

## ***Elukestev õpe ja sotsiaalne kaasatus***

Üldiselt ollakse (vähemalt sõnades) üksmeelel, et sotsiaalse tõrjutusega võitlemiseks tuleks väiksemate võimalustega ja marginaalsetesse rühmadesse kuuluvatele inimestele luua paremad õpivõimalused ning teha neile õppimine kättesaadavamaks. Probleemi on tahetud lahendada eri moel. Mõnes riigis püütakse sotsiaalse tõrjutusega võidelda kogukonnakeskse elukestva õppega, kuid tavaliselt eeldatakse, et tõrjutuse kaotamiseks tuleb tagada tõrjutute suutelisus tööturule naasta. Siiani ei ole selline strateegia ebavõrdsuse kaotamisel siiski eriti edukas olnud.

On tõendeid, et uusi õpivõimalusi kasutavad rohkem inimesed, kel juba on parem haridus. Sellist tendentsi süvendab veelgi asjaolu, et elukestva õppe pakkumine põhineb erasektoril.

Sotsiaalset ebavõrdsust käsitlevate andmete kogumisel ja tulemuste esitamisel tuleks püüelda andmete suurema järjepidevuse ja usaldusväärsuse poole. Praegu on sellised andmed olemas vaid vähestel riikidel.

## ***Elukestev õpe ja rahvusvähemused***

Elukestev õpe on eriti tähtis rahvusvähemuste jaoks, kes on keelelistel ja kultuurilistel põhjustel halvemal olukorras. Kuigi mitmes riigis tegeletakse rahvusvähemuste tõrjutusega ja võetakse selle vähendamiseks meetmeid kasutusele, puuduvad siiski usaldusväärsed kvantitatiivsed andmed selle kohta, kuidas rahvusvähemustele elukestvat õpet pakutakse ja selles osaletakse.

## ***Elukestev õpe ja soolised erinevused***

Kuigi naised on nii elukestvas õppes kui ka formaalharidussüsteemis suhteliselt edukamad, tundub, et nad ei suuda seda positsiooni tööturul saavutada. Põhjuseks on ilmselt asjaolu, et heaoluühiskonnad ei suuda naiste tööhõivet tõhusalt toetada.

## ***Mitteformaalse ja informaalse hariduse tunnustamine***

On selge, et paljudes riikides on mitteformaalse ja informaalse hariduse tunnustamine veel nõrk. Seega peab suurendama tasemeharidust, mitteformaalset ja informaalset haridust andvate õppeasutuste omavahelist seotust ja looma tõhusad kvalifitseerimisraamistikud. (Tuleb siiski kaaluda, kas akrediteerimine ei peleta teatud inimesi õppimise juurest eemale ja kas see on nii eelkõige teatud sotsiaalsete rühmade puhul.)

## ***Õppimine töökohal***

Uuringu tulemused kinnitavad, et töökohal õppimise võimalust kasutavad ebaproportsionaalselt rohkem töötajad, kel juba on suhteliselt kõrge haridus, ning avaliku sektori töötajad. Riik peaks rohkem toetama õppimist erasektori ettevõtetes ja tagama, et õppijad ei oleks ainult kõrge kvalifikatsiooniga töötajad. Samuti on tähtis luua tõhusad mehhanismid, mis võimaldaksid töötajatel võtta õppepuhkust palga säilitamisega.

## ***Infotehnoloogia ja elukestev õpe***

Paljudes riikides tunnustatakse, et arvutioskuste valdkonnas jäädakse rahvusvahelisest tasemest maha ning majandusliku konkurentsivõime ja isikliku arengu saavutamiseks tuleb see probleem lahendada. Selleks ei ole vaja ainult paremaid infosüsteeme, vaid ka kõikidele kättesaadavaks tehtud vastavat koolitust.

## ***Valdkonnad, kus on vaja täiendavaid uuringuid***

Elukestva õppe poliitikaid käsitlev uuring (Holford jt, 2007; Holford jt, 2008) on andnud märkimisväärselt palju teavet elukestva õppe poliitika kohta paljudes riikides. Mõned järeldused on enesestmõistetavad. Uuring on tõstatanud ka küsimusi, millele vastamiseks on vaja teha lisauuringuid, ja loodetavasti leiavad need küsimused vastuse ülejäänud projekti käigus. Sellisteks küsimusteks on näiteks

- Elukestva õppe poliitikate ja tegevuste *kindla* tüpoloogia loomine, mis hõlmab elukestva õppe kõiki tahke ja kõiki projektis osalevaid riike.
- Kuidas on konkreetse riigi ajalugu ja institutsiooniline ülesehitus mõjutanud elukestva õppe mudelit?
- Kuidas mõjutab riigi suurus valitsuse suutlikkust arendada ja korraldada elukestvat õpet?
- Millised elukestva õppe strateegiad aitavad kõige paremini lahendada sotsiaalse tõrjutuse probleemi?
- Kas ja kuidas saab elukestev õpe aidata kaasa Euroopa identiteedi loomisele?



## Tulemuste üle mõtiskledes

*Triin Roosalu*

Täiskasvanuna õppimise eesmärk võib olla seotud konkurentsivõimega tööturul ja selle kaudu riigi innovatiivsusel põhineva majandusliku eduga. Lisaks sellistele asistele taotlustele võib täiskasvanuna õppimine seostuda ühiskonna sidususe kasvuga õppimises osalevate inimeste suurema eneseusu, aktiivsuse ja ühiskonda panustamise kui ka muidu kõrvalejäävate gruppide kaasamise kaudu. Tööturukeskne või sotsiaalsele kaasatusele keskenduv – need on praegu kaks riigiti selgelt eristatavat poliitilist suundumust Euroopa täiskasvanuhariduse korralduse alustes. Valikud tehakse nii ühiskonna, institutsioonide kui ka inimeste tasandil ja selle kogumiku koostajana loodan, et kõlama jäid mõlema valiku headus ja õigsus – et õppida on õige tööturu kõrval ka enda jaoks. Ühiskond võib mõlemal juhul.

*Mida võiks öelda kokkuvõtteks koolitöö korraldajatele?*

Täiskasvanutel, kes kooli kõrvalt töötavad, on väga erisugused motiivid ja seetõttu ka soovid, nõudmised ja vajadused. Peale tavaliste õppijaid üksteisest eristavate tunnuste, mis seonduvad ainetundmise, võimekuse, huvide, töökuse ja sihikindlusega, iseloomustab täiskasvanud, töötavaid õppijaid paiknemine erinevas elukaare etapis ning rõhuasetus eri perioodidel kas pigem õppimisele või siis töötamisele. Seda on koolidel ja haridusinstitutionidel väga oluline silmas pidada õppetöö kavandamisel ja korraldamisel ning sellega seonduvatel praktilistel aspektidel: kas kursus ehitada üles loengusarjana või e-kursusena, kas loengud peaksid toimuma päevasel või öhtusel ajal, võib-olla nädalavahetustel või hoopis nädalaste sessioonide kaupa, kas rohkem kavandada iseseisvat õppimist, üks ühele juhendamist, gruppitööd ja õppimist väikestes rühmades või hoopis vooruloenguid. Samas on täiskasvanud õppija puhul eriti suure tähtsusega õppijatega kontakti loomine, varasemaid õpinguid ning senist töö- ja elukogemust arvestades just nendele sobival tasemel kursuse või eriprogrammi väljalimine, ühtlasi aga kindlustunde äratamine, et õpingutega tullakse toime. Otseselt õppetööga seonduvale lisaks võib olla tähtis õppijaga suhtlemine, tema õpingute ajal toetamine ning eriti raskuste tekkimisel õppija ärakuulamine, nõustamine ja jätkama julgustamine, otsides tekkinud probleemidele koos lahendusi. Täiskasvanule on õppimine sageli veel midagi muud kui vaid teadmiste omandamine või diplomi saamine, ja nii on tal võrreldes nendega, kes alles oma kohta elus otsima asuvad, palju lihtsam raskuste korral käega lüüa ja otsustada, et see õppeprogramm või kooliskäimine üldse siiski ei ole tema jaoks. Sageli mõjub aga tema otsus emotsionaalselt lõplikumana kui sel noorel, kelle jaoks „kõik on alles ees”. Tõsi, kui juba end kooli astumise otsusega seotakse, on täiskasvanuna haridussüsteemi naasvad inimesed enamasti sihikindlamad ja nõudlikumadki õppijad.

Nagu selgus süvaintervjuudest, ei õpita töö kõrvalt ainult osakoormusega, öhtuses või kaugõppes, vaid ka täiskoormusega päevas õppes, sageli majanduslikel põhjustel. Töötamist hinnatakse ka õppetöö seisukohalt kasulikuks: valikuid tehakse ollakse teadlikumad ja nõudlikumad, omandatavat osatakse konteksti asetada jne. Samas on koormus töö ja õpingute ühitamisel suur. Haridussüsteemilt ei eeldata Eesti õppijad eriti suurt vastutulekut ja palju sagedamini kui mõnes teises riigis võetakse kogu koorem enda kanda – õppija mõtleb, et kui ta ei jaksa tempoga sammu pidada, siis see tähendab, et ta ei ole õpingutega toimetulekuks piisavalt töökas või tark.

Enamasti ei tohiks see aga olla koolipoolne sõnum. Pigem tuleks leida veel enam võimalusi teha uute teadmiste ja oskuste süstemaatiline omandamine jõukohaseks ka siis, kui õppimine ei ole ainus tegevus ega isegi mitte põhitegevus. Kõrvalepõikena küsimus: kelle jaoks on õppimine üldse ainus tegevus? Ja kas õppimine üldse peakski olema kellelegi põhitegevus muude tegevuste arvel, sõltumata vanusest? Kuueaastasele? Neljateistaastasele? Miks me nii arvame? Vastuse otsimine nendele küsimustele viib mõtted laiemalt haridussüsteemi ja hariduselu korraldusele ühiskonnas.

Meie ühiskonnas on teiste postsotsialistlike riikidega võrreldav väga suur rõhuasetus just tööturu pärast õppimisele: õppima asutakse selleks, et kindlustada ja parendada oma konkurentsivõimet ja positsiooni tööturul. Osas riikides tulevad aga täiskasvanud õppijad kooli rohkem ka põhjusel, et leida

oma kohta ühiskonnas, end paremini tundma õppida, ja, miks mitte, mõtestatult ning kasulikult oma aega sisustada. Mõeldes sellele, mis on alternatiiv, tundub see üsna hea ja töötav lahendus olevat. Selleks tuleb aga haridussüsteem nii üles ehitada, et oleks tagatud paindlik juurdepääs ja erinevad lahendused vastavalt ühiskonna ja õppijate endi vajadustele. Kooliskäimise eesmärk võib olla õppima õppimine, ja see võib olla ka töötama õppimine, samuti ühiskonna liikmeks kujunemine ning selleks vajalike teadmiste- oskuste, nagu arvutioskus, omandamine, kuid see ei peaks olema olemasoleva ühiskonnakorralduse vaikimisi heakskiitmine, vaid pigem selle kohta sisuliste küsimuste esitamine, analüüsioskuse kujundamine ja selle kaudu ühiskonnaelus ja vajadusel nii sotsiaal- kui ka poliitsfääris aktiivselt osaleva kodaniku jõustamine. Kui kiiresti muutuv ühiskonnas on täiskasvanuna koolis käimine hea viis, siis kokkuvõttes on see siiski vaid üks võimalus. Ulatusliku nõustamis- ja kvalifikatsioonisüsteemi kehtestamine, mille toimides on lihtne oma senine töö- ja elukogemus koolikursusega võrreldavaks „hariduskapitaliks” arvestada, on siinjuures väga tähtis etapp.

Põhjalikum võrdlus erinevate riikide haridusinstituutide ja täiskasvanuhariduse süsteemi korraldusest ja ülesehitusest valmib projekti „Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas” raames 2011. aastal.

*Kuidas loovad Eesti tööandjad koolis käimiseks soodsat töökeskkonda?*

Tööandjad toetavad õppijaid põhiliselt paindliku tööaja võimaldamisega. Kaudset finantstoetust, säilitades nendele töötasu koolis oldud aja ja/või õppepuhkuste eest, pakub vaid osa ettevõtteid. Oma õppijate toetamist õppemaksu tasumisel või muude õppetööga seotud kulutuste osas kammitseb kulutatud summa maksustamine erisoodustusmaksuga. Otsese vajaduse korral oldaks siiski võimalised ka rahaliselt toetama.

Õppijaid on valmis enam toetama need ettevõtted, kes tähtsustavad personali arendamisel tasemeõpet, täienduskoolitust või mõlemat arendusviisi. Vaid tasemeõppe tähtsustamine ja toetamine ilma üldise personali arendamise kavata tähendab, et õppija kasutab omandatud tööülesannete täitmiseks omal initsiatiivil ning omandatu mõju ettevõttele tervikuna on nõrk.

Tasemeõppes osalejate omandatud suudavad paremini kasutusele võtta aga need ettevõtted, kus ka täienduskoolitus on sihipärane ja lähtub firma vajadustest. See võib olla seotud asjaoluga, et nendes firmades tähtsustatakse olulise arengueeldusena just personali rolli ning on olemas süsteem teadmiste ja infovahetuseks, koolituste tulemuslikkust jälgitakse ning kulutusi koolitustele käsitletakse investeringuna.

Õppija seisukohalt on samuti oluline tööandja tugi tunnustuse ja valmisoleku näol õpitule rakendusvõimalusi pakkuda. Ühelt poolt on see firmale kasulik, teisalt loob kindluse enda vajalikkusest ja arenguperspektiivist firmas edaspidi.

Õpitu mitterakendamine töökohal ja erilisi oskusi mitterakendavate tööülesannete täitmine ka pärast õpingute lõpetamist viib kas firmast lahkumiseni või tekitab soovi vahetada eriala. See tähendab, et erialas pettumise ja muus valdkonnas õpingute alustamise soovi põhjuseks ei pruugi olla mitte eriala sobimatus töötaja jaoks, vaid tööandja kasutamata jäänud potentsiaal. Edukamatel, töötajate arendamisega sihipäraselt tegutsevatel firmadel on võrreldes teistega selgem nägemus oma firma tulevikuperspektiividest ja personali rollist selles. Üldiselt on juhid osalenud vastavatel täienduskoolitustel, firmas töötav personalijuht või on oskusteave omandatud välispartneri abiga.

*Meie sõnum selles kogumikus on tööandjale aga kahetine.*

Esiteks, kui ettevõtte mõni pühendunud töötaja käib koolis, siis tuleks püüda luua talle õppimiseks ja töötamiseks võimalikult head tingimused. Võib juhtuda, et kuigi ta on õpinguid alustanud enda initsiatiivil, on tema eesmärk tegelikult seotud just praeguse tööandja, ettevõtte ja töökoha võimaluste ning vajadustega. Sellisel juhul oleks ainult mõistlik tema huvile toetudes anda talle võimalus end ettevõttes teostada, sest peale personali arendamise üldiselt ülla eesmärgi võib see ka ettevõtte toimimisloogika seisukohast kasulikuks osutada. Võimalik, et kiire majanduskasu asemel tõuseb tulu hoopis sellest, et paraneb ettevõtte maine eneseteostusele ja karjäärile orienteeritud praeguste, aga ka tulevaste töötajate silmis. Kui hiljem selgubki, et konkreetse töötaja ja ettevõtte huvid ei kattu, on tööandja käitunud sotsiaalselt vastutustundlikult, andes oma panuse elukestval õppel põhineva ühiskonna kujunemisse. Haritum ja eneseteadlik inimene on ka teadlikum tarbija, mõistvam konkurent ja parem kaaskodanik, kellega koos ühiskonna ülesehitamistööd jagada.

Teiseks, kui ettevõttes töötab mõni õpilane või tudeng, kes ei ole oma haridusteed veel lõpetanud ja astub töömaailmas esimesi samme, et end majandada, omandada töökogemust või alustada tõusu

karjääriredeli alumistelt pulkadelt, siis ei tohikski tööandja temalt oodata seda, et ta tuleks oma graafiku järgsel vabal päeval tööle koolitundide arvelt või teeks ületunde ja sellepärast jätaks kontrolltööks või eksamiks õppimata.

Ühest küljest muidugi tuleks ettevõtjal siinkohalgi silmas pidada neidsamu sotsiaalseid kaalutlusi, et oma südametunnistusega rahujalale jääda. Teisalt on suur võimalus, et oma edasisel karjääriteel edasi liikudes võtab praegune põhikohaga õppija kaasa selle kogemuse, mis ta esimesel töökohal sai, ja see võib – kui selleks on põhjust – tuua kaasa kibestumise mõjul tehtud kriitika, mis mõjutab nii ettevõtte avalikku kui ka vähem ametlikku kuvandit. Samas avaldab esimesel töökohal kohatud suhtumine mõju ka töötaja töise identiteedi kujunemisele, võides mõnel juhul panna sellele pitseri kogu eluks. Tekitades alustavas töötajas tunde, et ettevõtte huvid on ülimuslikud ja kõik tööväline, sh väga nõudlikud õpingud, on lõbu, mida võib nautida siis, kui tööandjale müüdud energiast midagi üle jääb, on lihtne näha tõsise apaatia kujunemist või aktiivse reaktsioonilisuse teket. Kahjuks ei ole meil koos hea tööandjaga võimalik ennustada, kumma tee valib see tudeng, kes paar kuud tagasi ettevõtte madalalt tasustatud osalise tööajaga positsioonile tööle asus. Võib-olla õnnestub just sel tööandjal tekitada temas nii palju enesekindlust, töötahet ja vaimustust ettevõtte eesmärkidest, nii et ta seob ettevõttega oma tuleviku peale õpingute aja ka edaspidi. Ei tasu lasta end eksitada sellest, et eriala, mida ta õpib, ei ole sugugi ettevõtte profiiliga kooskõlas. Õppimise eesmärk ei pruugi olla üldse seotud tööalase konkurentsivõime kasvatamisega, vaid näiteks lihtsalt huvitava valdkonna kohta rohkem teadmiste saamise või iseendale millegi tõestamisega.

*Jaksu sulle, lugeja, oma unistuste püüdmisel ja teiste omade toetamisel. Loodan, et soov õppida ei kustu niipea!*

*Tallinn-Ithaca  
kevad 2010*

## Viidatud kirjandus

Abbott, A. (2005) Sociology of work and occupations. In: Smelser, N. J., Swedberg, R. (eds.) The handbook of economic sociology. Princeton, Princeton University Press.

Allmendinger, J. (1989) Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review* 5, 235–250.

Angotti, R., Occhipinti, A. (2008) Training in enterprises: exploration of continuing vocational training as embedded in HRD organisation in European enterprises. In: Markowitsch, J., Hefler, G. (eds.) Enterprise training in Europe – comparative studies on cultures, markets and public support initiatives. Vienna, Lit.

Aslanian, C. B., Brickell, H. M. (1980) Americans in transition – life changes as reasons for adult learning. College Entrance Examination Board, New York, NY.

Björnaväld, J. (2001) Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. *Vocational Training* 22, 24–32.

Borghans, L., Grip, A. de (eds.) (2000) The overeducated worker? – The economics of skill utilization. Cheltenham, Elgar.

Boshier, R. (1991) Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. *Adult Education Quarterly* 41, 150–169.

Bourdieu, P. (1984) *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London, Routledge. Bourdieu, P. (1995) *The rules of art – genesis and structure of the literary field*. Stanford University Press, Stanford, CA.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. [1970] (1996) *Reproduction in education, society and culture*. London, Sage.

Breen, R. (ed.) (2004) *Social mobility in Europe*. Oxford University Press.

Brinton, M. C. (2005) Education and the economy. In: Smelser, N. J., Swedberg, R. (eds.) The handbook of economic sociology. Second edition. Princeton, Oxford, Princeton University Press.

Clarke, J. (2005) Welfare states as nation states: some conceptual reflections. *Social Policy and Society* 4 (4), 407–415.

Comings, J. P. (2007) Persistence: helping adult education students reach their goals. Review of adult learning and literacy – connecting research, policy and practice. Larence Erlbaum Associates.

Cousins, M. (2005) *European Welfare States: a comparative perspective*. London, Sage Publications.

Cross, P. K. (1992) *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Erikson, E. H. (1980) *Identity and the life circle (a reissue)*. W. W. Norton, New York, NY.

Esping-Andersen, G. (1990) *Three worlds of welfare capitalism*. Cambridge, Polity Press & Princeton, Princeton University Press.

Eurostat (2009) Definition provided by Eurostat for the Adult Education Survey. Available at: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_SDDS/EN/trng\\_aes\\_esms.htm/](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/trng_aes_esms.htm/) (29.05.2009).

Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S., Toth, S. (2000) *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“*. Leske þ Budrich, Opladen.

Hanft, A., Knust, M. (eds.) (2007) *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Waxmann, Münster.

- Hantrais, L. (2002) Central and East European states respond to socio-demographic challenges. *Social Policy and Society* 1 (2), 141–150.
- Hefler, G. (2006) Report on 20 interviews with experts responsible for HRD in enterprises in Austria – working paper (wp 10) within the Leonardo da Vinci Project CVTS revisited. Vienna, 3s research laboratory.
- Hefler, G., Markowitsch, J. (2008) To train or not to train? Explaining differences in average enterprise training performance in Europe – a framework approach. In: Markowitsch, J., Hefler, G. (eds.) *Enterprise training in Europe – comparative studies on cultures, markets and public support initiatives*. Lit-Verlag, Vienna, 23–60.
- Hefler, G., Markowitsch, J. (2010) Formal adult learning and working in Europe: a new typology of participation patterns. *Journal of Workplace Learning* 22 (1/2), 79–93
- Hillmert, S., Jacob, M. (2008) Zweite Chance im Schulsystem? – Zur sozialen Selektivität bei ‘späteren’ Bildungsentscheidungen. In: Berger, P. A., Kahlert, H. (eds.) *Institutionalisierte Ungleichheit – Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Juventa, Weinheim und München, 155–178.
- Holford, J., Riddell, S., Weedon, E., Litjens, J., Hannan, G. (2008) Patterns of lifelong learning: policy and practice in an expanding Europe. *Studies in Lifelong Learning* 2. Austria: LIT Verlag Münster.
- Holford, J., Riddell, S., Weedon, E., with contributions from Litjens, J., Hannan, G., Mohorčič Špolar, V. A., Beltram, P., Ivančič, A., Mirčeva, J. (2007) Lifelong learning: patterns of policy in thirteen European countries. A review of lifelong learning policy & practices in Austria, Bulgaria, the Czech Republic, England, Estonia, Flanders, Hungary, Ireland, Lithuania, Norway, Russia, Scotland, Slovenia. LLL2010 SP1 Comparative Report. Tallinn: Tallinn University. Available at: <http://LLL2010.tlu.ee/publications/project-reports/>.
- Houle, C. O. (1961) *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press, Madison, WI.
- Jelenc, Z. (2001) Lifelong learning policies in transition countries. In: Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M., Sawano, Y. (eds.) *International handbook of lifelong learning*. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, Swanson, R. A. (2005) *The adult learner – the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam, Elsevier.
- Lachman, M. E. (ed.) (2001) *Handbook of midlife development*. John Wiley & Sons, New York, NY.
- Levinson, D., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., McKee, B. (1978) *The seasons of a man's life*. Alfred A. Knopf, New York, NY.
- Levinson, D., Levinson, J. (1996) *The seasons of a woman's life – a fascinating exploration of the events, thoughts, and life experiences that all women share*. Ballantine Books, New York, NY.
- Marsden, D. (1999) *A theory of employment systems: micro-foundations of societal diversity*. Oxford, Oxford University Press.
- Mortimer, J. T., Staff, J., Oesterle, S. (2006) Adolescent work and the early socioeconomic career. In: Mortimer, J. T., Shanahan, M. J. (eds.) *Handbook of the life course*. Springer, New York, NY.
- Müller, W. (1997) Bildung in Europa. In: Hradil, S., Immerfall, S. (eds.) *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen, Leske + Budrich.
- Osborne, M., Marks, A., Turner, E. (2004) Becoming a mature student: how adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education* 48, 291–315.
- Rubenson, K. (2007) Determinants of formal and informal Canadian adult learning – insights from the adult education and training surveys. *Learning Research Series*. Human Resources and Social Development Canada, Toronto.
- SA Archimedes (2010) ESF projektide isikuandmete seiretabel. Available at: [str.archimedes.ee/UserFiles/ESF/projektide%20isikuandmete%20tabel.xls](http://str.archimedes.ee/UserFiles/ESF/projektide%20isikuandmete%20tabel.xls).
- Schein, E. H. (1978) *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, MA.



- Smith, C. M., Defrates-Densch, N. (2009) Handbook of research and adult learning and development. Taylor & Francis, London.
- Solga, H. (2008) Lack of training – employment opportunities for low-skilled persons from a sociological and microeconomic perspective. In: Mayer, K. U., Solga, H. (eds.) Skill formation – interdisciplinary and cross-national perspectives. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tosana, S. (2008) Bildungsgang, Habitus und Feld: Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium. Transkript, Bielefeld.
- West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., Merrill, B. (eds.) (2007) Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning – European perspectives 2. Peter Lang, Frankfurt.
- Wingens, M., Sackmann, R., Grotheer, M. (2000) Berufliche Qualifizierung für Arbeitslose – zur Effektivität AFG-finanzierter Weiterbildung im Transformationsprozess. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 60–80.
- Wolbers, M. H. J. (2003) Learning and working: double statuses in youth transition. In: Müller, W., Gangl, M. (eds.) Transitions from education to work in Europe: the integration of youth into EU labour markets. Oxford University Press, Oxford, 131–155.

# LISA 1. Täiskasvanud õppijaid kirjeldavad tabelid

Tabel A. ISCED 97 võrdlus Eestiga

	ISCED tase	ISCED selgitus Eesti õppekavade kontekstis	Haridustase
Esimese taseme või teise taseme alumise astme haridus	ISCED 1 tase	Põhikooli 1.–6. klass	algharidus
	ISCED 2 tase	Põhikooli 7.–9. klass	põhiharidus
Kutseõpe põhihariduseta õpilasele, omandatakse elukutse (ka koos põhiharidusega)			
Teise taseme ülemise astme haridus	ISCED 3 tase	Gümnaasiumi 10.–12. klass	üldkeskharidus
		Kutseõpe põhiharidusega õpilasele, omandatakse elukutse ja kesküldharidus	kutseharidus koos üldkeskharidusega
		Koreograafia õpperühm, omandatakse keskeri- ja kesküldharidus	kutseharidus pärast põhiharidust
		Keskeriõpe põhiharidusega õpilastele, omandatakse keskeri- ja kesküldharidus	keskeriharidus pärast põhiharidust
		Kutseõpe põhiharidusega õpilasele, omandatakse elukutse	
		Kutseõpe sisseastumisnõueteta, omandatakse elukutse	
Teise taseme järgne, kolmanda taseme eelne haridus	ISCED 4 tase	Kutseõpe keskharidusega õpilastele, omandatakse elukutse	kutseharidus pärast üldkeskharidust
Kolmanda taseme haridus	ISCED 5 tase	Keskeriõpe keskharidusega õpilastele	keskeriharidus pärast üldkeskharidust
		Diplomiõpe	kõrgharidus
		Bakalaureuseõpe	magistrikraad
		Magistriõpe	
	ISCED 6. tase	Doktoriõpe	doktorikraad

Allikas: SA Archimedes (2010)

**Tabel 4.** Täiskasvanuna õppimise kohta käivate väidetega nõustumine vastavalt praeguste õpingute tasemele ISCED 97 järgi<sup>15</sup>; keskmiste hinnangute järjekorras uuringus osalenud riikide lõikes

	Austria	Belgia (Flandria)	Bulgaaria	Tšehhi <sup>16</sup>	Inghismaa	Eesti	Ungari	Iirimaa	Leedu	Norra	Venemaa	Šotimaa	Sloveenia
Mulle meeldib õppida koos teistega	4/5/3/2	2/4/3/5	4-3/5/2	3/5	4/5/3/2	4-3/5/2	3-5/2/4	3/4/2/5	4/5/3/2	4/2/3/5	4/5-3/2	3/5/4/2	3/2/5/4
Mulle ei meeldi õppimine (+)	5/2/3/4	5/2/3/4	4-3/5/2	5/3	5/4/3/2	5/4/3-2	5/4/3/2	5/2/3/4	5/4/2/3	5/3/4/2	5/4/3-2	4/5/3/2	5/3/4/2
Mul on kõrini õpetajatest/õppejõududest ja tundidest (+)	5/3/2-4	2/5/3/4	4/3/5/2	5/3	5/4/3/2	5/4/2/3	3-5-4/2	5/4/2/3	4/3/2/5	5-3/4/2	3/4/5-2	4-3/5-2	4/5/3/2
Edukatel inimestel ei ole vaja täiskasvanuna õppida (+)	5/3/4-2	4/3/5/2	4/3/5-2	5/3	5/3/4-2	5/4/3/2	3/5/4-2	5/3/4-2	5/3/4/2	5/4/2/3	3/5/4-2	4/3/5-2	5/3/4-2
Täiskasvanuharidus on peamiselt vaid inimeste jaoks, kellel ei ole midagi paremat teha (+)	5/3/4-2	4/5-3/2	4/3/5-2	5-3	5/4/3-2	5/4/3/2	3/5/4-2	5/4/3-2	5/3/4/2	5/3/4-2	5/3-4-2	4/5/3-2	5/4/3/2
Töandjate poolt töötajate koolluseks kulutatud raha läheb asja ette	5/3/4/2	2/4/3/5	4/5/3/2	5-3	5/4/3/2	5-4/3/2	3/4/2/5	5/3/4/2	5/4/2/3	5/3/4/2	5/3/4-2	4/5/3-2	5/3/4-2
Täiskasvanuharidus aitab elada täisväärtuslikumalt	2/3/4/5	2/3/4-5	2/4/3/5	3/5	4/5/3/2	4/5/2/3	3/2-4/5	3/4/2/5	5/4/3/2	5/3/4/2	3/5/4-2	4/3/2/5	2/3/5/4
Täiskasvanuharidus on oluline aitamaks inimestel toime tulla elus aset leidvate muutustega	2/3/5/4	2/3/4-5	4/2/5/3	3-5	4/3/2/5	4/5/2/3	3/2/4/5	2/3/4-5	4/5/3/2	2-3/5/4	3/4/5-2	2/3/4/5	2/5/3/4
Õpingute jätkamine tõstab mu enesehinnangut	2/3/5/4	2/3/4/5	4/3/2/5	3-5	4/3/2/5	5/4/2/3	3/2/5/4	3/2/4/5	5/4/3/2	2/4/3/5	3/5/4-2	4-3/5/2	3/4/5/2

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

**2** = alg- ja põhihariduse tasand (ISCED 1+2)

**3** = keskhariduse tasand (ISCED 3)

**4** = kutsehariduse tasand (ISCED 4)

**5** = kõrghariduse ja magistriõppe tasand (ISCED 5+6)

/ = haridustasemete lõikes ei ole keskmiste vahel olulist erinevust (erinevus on väike või ei ole üldistatav)

- = erinevus keskmiste hinnangute vahel nende haridustasemete lõikes on oluline (erinevus on märkimisväärne ja statistiliselt üldistatav)

<sup>15</sup> Vt ISCED 97 vasteid lisas 1 tabelis A

<sup>16</sup> Tšehhi uuringu valimis ei olnud esindatud kõik haridustasemed

**Tabel 7. Õppima asumise põhjused vastavalt õpingute haridustasemele<sup>17</sup>: olulise keskmiste järjestus uuringus osalenud riikide lõikes**

	Austria	Belgia (Flandria)	Bulgaaria	Tšehhi <sup>18</sup>	Inglismaa	Eesti	Ungari	Iirimaa	Leedu	Norra <sup>19</sup>	Venemaa	Šotimaa	Sloveenia
Parandada oma teadmisi alal, mis mind huvitab	5-4/3/2	2/5/3/4	4/2/5/3	5-3	5/4/2/3	4/5-3-2	5/4/2/3	5/4/2/3	4-5-2/3	2/5/3/4	5/4-2-3	5/4/3/2	5-4/3/2
Omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi/teadmisi	3/2/4/5	2-3/5/4	2/4/5/3	3-5	2/3/4/5	4/2/3-5	2/3/5/4	2/3/4-5	4-5/2/3		5/3/4/2	2/3/4/5	3/5/4/2
Ennast ja teisi paremini tundma õppida	2-5/3/4	4/2/5/3	2-3/5/4	3/5	4/5/2/3	4/3/5/2	2/5/3-4	2/3/4/5	4/3/5/2		5/4/3-2	5/3/2/4	5/4/3/2
Saada vaheldust kodu ja töö rutiinist	2-5/4/3	2/3/5/4	2-4/5/3	3/5	2-3/4/5	4-5/2/3	3/2/5/4	2/3-4/5	4/2/3/5		2/4/5/3	2-3/4-5	2-3/4/5
Igavust peletada	2/4/3/5	3/5/2/4	2-5/3/4	3-5	5/3/2/4	4/2/5/3	2/4/3/5	3/2-5/4	2/3/4/5		2/4/3/5	2-3/4/5	2-3/4/5
Kohata uusi inimesi	2/3/5/4	2-3/4-5	2/5/4/3	5/3	4/2/5/3	4-3/5/2	3/2/5-4	2/3/4-5	4-5/3/2	2/3-4/5	5/4-3/2	2/4/3-5	2/5/3/4
Ühiskonnaliikmena enam panustada/osaleda	3/2/5/4	5/2/3/4	2/3/5/4	3-5	4/5/2/3	3/5/4/2	2-4/3/5	4/3/2/5	4-2/5/3		5/4/2/3	4/2/3/5	2/4/5/3
Rohkem kogukonna heaks ära teha	2/5/3/4	5-4/2/3	2/5/3/4	3/5	4/5/2/3	5/4/3/2	2/5/4/3	2/4/3/5	4/3/5/2	2-3/4/5	4/5/3-2	5/2/3/4	5/4/2/3
Osaleda rühmategevuses (teistega koos õppida)	2-4/3-5	2-3/4-5	2-5-3/4	3/5	2-3/4/5	4/3/2/5	2/5/3/4	2-5-3-4	4/2/3/5		5/2/4/3	2-3/4/5	2/5/3/4
Saada diplom/tunnistus	2-3/4-5	5-4/3-2	5/4-2/3	5/3	4-3/5-2	3/2-4/5	2/3/5/4	3-4/2-5	3/2/4/5		3/4/5-2	4/5/3-2	3/5/4-2
Rohkem teenida	4-3/5/2	5/4-3-2	4/5/2/3	3-5	4-5/3/2	4/5/3/2	2/3/5/4	5/4/3-2	4/5/3/2		4/5/3-2	4/5-3/2	5/4/3-2
Teha oma tööd paremini	5/2/4-3	5-4/3-2	4/5-2/3	5-3	3/5/2/4	5/4-3/2	5/2/4/3	4-3/2/5	4/5-2/3		4/5-3-2	5/2/3-4	5-3/4-2
Leida tööd	2-4/3-5	4/5/3-2	4/2/5/3	3-5	3-4-5-2	4/2/3-5	2-4/3/5	3-4/2/5	4-2/3/5	2/3/4-5	2/4/3/5	3/4/2/5	2-3/4-5
Vähendada tööaeg kaotada tööd	2-4/5/3	4/5/3-2	5/2/4/3	5/3	2/3/4/5	4/5/3/2	2/3/5/4	2/4/3/5	5/4/2/3		4/2/5/3	2-3/5-4	2/3/4/5
Alustada ise ettevõtlusega	2-4/3-5	3-4/5-2	4/5/3/2	3-5	3/5/2/4	3/2/4-5	4/5/3/2	4/3/5/2	4/3/2-5		2/5/4/3	2/3-4/5	3/2-4/5
Keegi soovitas õppima minna	2-4/3-5	4/5/3/2	2-3/5/4	3-5	2/3/4/5	2/3/4/5	2-4/3/5	3/4/2-5	2/3/4-5	2/3/4/5	2/4/3/5	2-3/5/4	2/3/4/5
Minu tööandja nõuab minult seda	2-4/5/3	4/3/5-2	2/5/3/4	3/5	3/2/5/4	5/3/2/4	2/3/4/5	2/4/3-5	5/2/4/3	5/2/3/4	4/2/5/3	2-5/3-4	2/4/3/5
Olin kohustatud (nt saamaks toetusi või vältimaks töötust)	2/4/5/3	3/4/5-2	5/4/2/3	3-5	3/2/4/5	2-3/5/4	2/4/3-5	2/3/4/5	5/3/2/4	2/3/5/4	2-5/4/3	2-3/4/5	2-3/4/5

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

2 = alg- ja põhihariduse tasand (ISCED 1+2);

3 = keskhariduse tasand (ISCED 3);

4 = kutsehariduse tasand (ISCED 4);

5 = kõrghariduse ja magistriõppe tasand (ISCED 5+6)

/ = haridustasemete lõikes ei ole keskmiste vahel olulist erinevust (erinevus on väike või ei ole üldistatav)

- = erinevus keskmiste hinnangute vahel nende haridustasemete lõikes on oluline (erinevus on märkimisväärne ja statistiliselt üldistatav)

<sup>17</sup> Vt ISCED 97 vasteid lisas 1 tabelis A

<sup>18</sup> Tšehhi uuringu valimis ei olnud esindatud kõik haridustasemed

<sup>19</sup> Norra uuringus ei küsitud kõiki küsimusi

**Tabel 11.** Kindlustunne ja toetuse tajumine vastavalt õpingute haridustasemele<sup>20</sup>: keskmiste hinnangute järjestus uuringus osalenud riikide lõikes

	Austria	Belgia (Flandria)	Bulgaaria	Tšehhi <sup>21</sup>	Inglismaa	Eesti	Ungari	Iirimaa	Leedu	Norra	Venemaa	Šotimaa	Sloveenia
Mu pere suhtub mõistvalt sellesse, et ma õpin	4/5/3/2	5/4-3/2	5/4-3-2	5-3	5/4/3-2	4/3/2/5	5-3/2/4	3/5/4/2	4/5/3/2	3/5/4/2	4-5/3/2	5/4/3/2	5/3/4-2
Mu sõbrad julgustavad mind õpinguid jätkama	3/5/4-2	4/5-2/3	5/4/3/2	3/5	4/5-3/2	4/3/5/2	3/5/4-2	5/3/4/2	5/3/4-2	3/5/4/2	3/4/5-2	4/5/3/2	3/5/4-2
Ma olen veendunud, et ma suudan need õpingud edukalt lõpetada	5/3/2/4	2/3/4/5	4/5/3-2	5/3	5/2/3/4	3/4/5/2	5-2/4/3	3/2/4/5	5/4-3/2	3/2/4/5	3/4/5/2	4/3/5/2	5/3/4/2
Varasemate õpingutega seotud halvad kogemused vähendavad minu soovi praegusi õpinguid jätkata	5/2/3/4	2/5/4/3	4-5/3-2	5-3	5-4/3/2	5/4/3-2	4/5/3/2	5/4/2/3	5/4-2/3	5/4/3/2	3/5/4-2	5/4/3-2	5/4/3-2
Minu tööandja kannustab mind praegusi õpinguid jätkama	5/4/3-2	5/4/3-2	2/3-5/4	5/3	2/3/5/4	5/4/3/2	4/3/2/5	4/5/2/3	5/3/2/4	5/3/2/4	4/5/2/3	5/2-3/4	5-2-4/3

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

2 = alg- ja põhihariduse tasand (ISCED 1+2)

3 = keskhariduse tasand (ISCED 3)

4 = kutsehariduse tasand (ISCED 4)

5 = kõrghariduse ja magistriõppe tasand (ISCED 5+6)

/ = haridustasemete lõikes ei ole keskmiste vahel olulist erinevust (erinevus on väike või ei ole üldistatav)

- = erinevus keskmiste hinnangute vahel nende haridustasemete lõikes on oluline (erinevus on märkimisväärne ja statistiliselt üldistatav)

<sup>20</sup> Vt ISCED 97 vasteid lisas 1 tabelis A

<sup>21</sup> Tšehhi uuringu valimis ei olnud esindatud kõik haridustasemed



**Tabel 13.** Rahulolu õpingutega vastavalt õpingute haridustasemele<sup>22</sup>: keskmiste hinnangute järjestus uuringus osalenud riikide lõikes

	Austria	Belgia (Flandria)	Bulgaaria	Tšehhi <sup>23</sup>	Inglismaa	Eesti	Ungari	Iirimaa	Leedu	Norra <sup>24</sup>	Venemaa	Šotimaa	Sloveenia
Õppekava üldise edasiminekuga/loogikaga	2/3/5/4	2-4/3/5	3/4/2-5	3/5	4/2/5/3	4/5/3/2	4/3-5/2	2/3/4-5	4/3/5/2	4/5/3/2	3/4/2/5	2/4/3/5	3/4/5/2
(Üli)kooli üldise õppimise õhustikuga	2/3/5/4	2-4/3/5	3/4/2-5	3-5	5/3/2/4	4/5/2/3	2/3/4-5	2/3/4-5	4/5/3/2		4/3-5/2	4/3/2/5	3/2/5/4
Õppetöö praktilise korraldusega (üli)koolis	2/3-4/5	2-3/4-5	3/4/2-5	3-5	3/5/4/2	2/3/4/5	4/3/2-5	2/3/4-5	4-2/3/5	4/5/2/3	3/4/2-5	2/3/4-5	2/3/5/4
Sellega, mida olete tänu õpingutele siiani omandanud	2/3/5/4	2-3/4/5	3/4/2/5	3-5	4/3/5/2	4/3/5/2	4/3/2-5	2/4/3/5	4/3/5/2	4/3/5/2	3/4/5/2	2/4/3/5	3/4/2/5
Sellega, mida saate peale hakata nendel õpingutel omandatuga	2/3/4/5	2-5/4/3	3/4-5/2	3/5	4-2/3/5	4/5/2/3	2/4/3/5	3/4/2/5	4/5/2/3		4/3/5/2	4-3/2/5	3/4/2/5

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

**2** = alg- ja põhihariduse tasand (ISCED 1+2)

**3** = keskhariduse tasand (ISCED 3)

**4** = kutsehariduse tasand (ISCED 4)

**5** = kõrghariduse ja magistriõppe tasand (ISCED 5+6)

/ = haridustasemete lõikes ei ole keskmiste vahel olulist erinevust (erinevus on väike või ei ole üldistatav)

- = erinevus keskmiste hinnangute vahel nende haridustasemete lõikes on oluline (erinevus on märkimisväärne ja statistiliselt üldistatav)

<sup>22</sup> Vt ISCED 97 vasteid lisas 1 tabelis A

<sup>23</sup> Tšehhi uuringu valimis ei olnud esindatud kõik haridustasemed

<sup>24</sup> Norra uuringus ei küsitud kõiki küsimusi

**Tabel 15.** Õppimisel ilmnenud takistuste esinemissagedus (takistusi kogunud, osakaal õppijate seas) haridustasemeti<sup>25</sup> uuringus osalenud riikide loikes

	ISCED 1+2		ISCED 3		ISCED 4		ISCED 5+6	
	Transport	Tunniplaan	Transport	Tunniplaan	Transport	Tunniplaan	Transport	Tunniplaan
Austria	29,3	18,5	27,4	15,0	26,3	17,6	36,9	39,0
Belgia (Flandria)	4,6	10,7	11,3	16,7	12,0	20,6	18,5	42,9
Bulgaaria	2,5	4,1	23,3	16,7	25,8	21,1	24,7	27,7
Tšehhi			21,8	14,2			35,2	34,2
Inglismaa	13,6	0,0	10,7	6,5	15,5	4,4	12,3	6,5
Eesti	31,5	22,0	29,3	20,8	31,0	23,7	24,4	41,7
Ungari	24,0	13,0	18,6	9,1	26,0	11,0	34,4	20,6
Iirimaa	7,5	5,9	10,8	11,4	19,2	21,9	23,9	21,7
Leedu	19,0	16,3	16,9	13,2	23,5	15,0	28,4	24,9
Norra	14,2	25,9	16,1	28,8	20,3	34,6	18,1	38,7
Venemaa	22,9	11,4	30,1	15,7	28,9	19,8	29,3	26,4
Šotimaa	14,5	8,7	9,7	2,1	12,8	5,4	6,8	5,1
Sloveenia	48,1	28,2	26,6	33,0	20,6	36,0	19,5	44,6

Allikas: arvutused projekti LLL2010 uuringu „Täiskasvanud õppijad formaalharidussüsteemis” põhjal

<sup>25</sup> Vt ISCED 97 vasteid lisas 1 tabelis A

## LISA 2. Õppeasutusi kirjeldavad tabelid

**Tabel 17.** Vastuvõtutingimused haridustasemete (vt selgitust lisas 1 tabelis A) ja riikide lõikes (%)

	ISCED 1+2		ISCED 3		ISCED 4		ISCED 5+6	
	Teatud haridus- taseme olemasolu	Sisseastumise- eksam	Teatud haridus- taseme olemasolu	Sisseastumise- eksam	Teatud haridus- taseme olemasolu	Sisseastumise- eksam	Teatud haridus- taseme olemasolu	Sisseastumise- eksam
Austria	33,8	60,6	26,2	23,6	29,7	18,7	61,7	63
Belgia (Flandria)	6,5	10,6	25,9	29,7	61	20,4	90,1	16,7
Bulgaaria	84,1	20,9	96,9	6,7	92	53,8	95,7	54,3
Tšehhi			78,8	48,3			58,2	65,8
Inglismaa	1,8	17,2	13,7	29,5	28,9	62,8	54,8	51,9
Eesti	84,2	41,1	96,5	60	97,2	65,9	91,3	69,7
Ungari	70	20	81,9	12,7	95,1	11,9	91,2	64,7
Iirimaa	1,2	38,2	13	58,1	20	76,4	44,3	42,3
Leedu	95,9	45,6	91,2	44,3	89,8	63,3	98,1	31,5
Norra	51,3	42,2	69,2	24,3	72,5	22,5	86	18,9
Venemaa	55	69,3	75,3	53	86,6	75,5	86,3	85,9
Šotimaa	2,9	14,1	9,6	59	10,3	77,4	63,3	62,5
Sloveenia	67,5	37,2	82,5	38,5	87,4	27,4	95,6	8,4

**Tabel 18.** Erandid haridustasemete (vt selgitust lisas 1 tabelis A) ja riikide lõikes (%)

	ISCED 1+2		ISCED 3		ISCED 4		ISCED 5+6	
	VÕA	VÕTA	VÕA	VÕTA	VÕA	VÕTA	VÕA	VÕTA
Austria	29,6	12,5	60,6	13,5	68,1	22,4	48,5	40,3
Belgia (Flandria)	2,7	1,1	16,2	9,2	20,2	5,2	42,7	10,5
Bulgaaria	40	6,3	17,6	9,7	9,3	5,6	21,8	4,7
Tšehhi				0				0
Inglismaa	11,4	6,9	10,2	7,6	18,6	8,3	10,1	13,2
Eesti	36,4	22,3	39,4	20,3	31,8	20,1	27	16,4
Ungari	5,7	5,2	9,8	4,1	16	7,1	23,3	22,1
Iirimaa	0,6	3,4	10,5	13,8	13,3	18,3	13,4	6,7
Leedu	16,3	8,8	23,1	13,9	22,5	25,2	47,9	19,5
Norra	60	0	67,3	0	66,7	0	91,7	0
Venemaa	4,3	15,7	9,2	12,9	9,3	22,5	26,8	22,8
Šotimaa	3,1	4,2	6,1	10,2	7	3,3	12,6	12,4
Sloveenia	37,6	12,2	60,9	12	42,9	8,8	19,5	23,5

**Tabel 19.** Rahaga seotud aspektid haridustasemetel (vt selgitust lisas 1 tabelis A) ja riikide lõikes: koolid, mis pakuvad rahalist toetust; õppijad, kel on rahalised raskused (%)

	ISCED 1+2		ISCED 3		ISCED 4		ISCED 5+6	
	Rahaline toetus	Rahalised probleemid	Rahaline toetus	Rahalised probleemid	Rahaline toetus	Rahalised probleemid	Rahaline toetus	Rahalised probleemid
Austria	13,5	47,6	10,4	27,1	6	24,8	22,1	39
Belgia (Flandria)	6,8	3,8	17	13,8	28,7	10,8	38,1	20,9
Bulgaaria	0	4,5	5,2	30,8	23,9	46,6	27,9	44,9
Tšehhi			10	22,2			33,6	29,2
Inglismaa	3,4	4,5	5,2	17,7	9,7	35,7	48,1	22,2
Eesti	10,9	33	29	34,6	65,9	43,9	63,9	49,2
Ungari	20	52,4	20,5	38,2	23,1	36,1	48,6	39,7
Iirimaa	0,6	10,5	10,3	22,1	16,3	36,7	35	38,9
Leedu	17	29,3	8,4	21,6	86,1	39	31,5	52,1
Norra	42,2	36	54,9	34	53,8	30,8	52,3	30,9
Venemaa	5	38,6	20,5	45,4	29,3	53,4	39,8	61,8
Šotimaa	7	11,8	18	36	45,8	47,7	48,7	35,8
Sloveenia	47,4	58,1	42,4	52,9	36,9	43,7	45,2	39,6

**Tabel 20.** Õppetöö praktiline korraldus haridustasemetel (vt selgitust lisas 1 tabelis A) ja riikide lõikes (%)

	ISCED 1+2		ISCED 3		ISCED 4		ISCED 5+6	
	Moodulõpe	Lineaarõpe	Moodulõpe	Lineaarõpe	Moodulõpe	Lineaarõpe	Moodulõpe	Lineaarõpe
Austria	19,5	74,4	34	43,1	10,8	80	31,7	57,2
Belgia (Flandria)	14	86	65,3	34,7	37,9	62,1	40,7	59,3
Bulgaaria	0,8	98,8	3,4	95,1	42,7	56,5	24,6	69,1
Tšehhi			26,3	73,7			66,6	33,4
Inglismaa								
Eesti	26,8	65,6	32,5	62,8	62,7	32,4	81,3	17,5
Ungari	3,2	78,6	5,9	87,7	0,8	96,2	90,7	8,5
Iirimaa	37,5	45,8	43,8	46,1	62	32,6	72,8	22,4
Leedu	13,8	86,2	11,3	88,7	67,1	32,9	88,6	11,4
Norra	42,6	54,8	42,6	53,9	54,4	41,8	65	32,5
Venemaa	14,5	78,3	9,3	82,2	10,9	87,9	17,7	77,6
Šotimaa								
Sloveenia	2,1	97,9	2,8	97,2	6,1	93,9	15,8	84,2

## Projekti LLL2010 konsortsiumi liikmesorganisatsioonid

1. Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut (Tallinn, Eesti)
2. Tööuuringute Kõrgem Instituut, Leuveni Katoliiklik Ülikool (Leuven, Belgia)
3. Surrey Ülikool (kuni 2008) / Nottinghami Ülikool (alates 2008) (Nottingham, Inglismaa)
4. Edinburghi Ülikooli Moray House haridusuuringute keskus (Edinburgh, Šotimaa)
5. Dublini Linnaülikooli St. Patricku Kolledži Inimarengu Keskuse haridusliku ebavõrdsuse keskus (Dublin, Iirimaa)
6. FAFO Töö ja Sotsiaaluuringute Instituut (Oslo, Norra)
7. Sloveenia Täiskasvanuhariduse Instituut (Ljubljana, Sloveenia)
8. TÁRKI sotsiaaluuringute keskus (Budapest, Ungari)
9. Mykolo Romerio nimelise ülikooli rahvusvaheliste suhete ja uuringute keskus (Vilnius, Leedu)
10. Sotsioloogia Instituut (Sofia, Bulgaaria)
11. Peterburi Riikliku Ülikooli sotsioloogia osakonna sotsioloogia- ja sotsiaaltöölalaste oskuste arendamise ja täiendõppe osakond (Peterburi, Venemaa)
12. 3s uuringulabor, Viin (kuni 2006) / Danube Ülikool (alates 2006) (Krems, Austria)
13. Riiklik Koolitusfond (Praha, Tšehhi)
14. Sotsiaaluuringute Instituut (Vilnius, Leedu)





**Info projekti kohta:**

Prof Ellu Saar

Projekti LLL2010 juht

Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut

Tallinna Ülikool

Uus-Sadama 5

10120 Tallinn

Eesti

Tel: +372 619 9860

Meiliaadress: [saar@iiss.ee](mailto:saar@iiss.ee)

Täiskasvanuna õppimise eesmärk võib olla seotud indiviidi konkurentsivõimega tööturul ja selle kaudu riigi innovatiivsusel põhineva majandusliku eduga. Lisaks sellistele asistele taotlustele võib täiskasvanuna õppimine seostuda ühiskonna sidususe kasvuga õppimises osalevate inimeste suurema eneseusu, aktiivsuse ja ühiskonda panustamise kui ka muidu kõrvalejäävate gruppide kaasamise kaudu. Tööturukeskne või sotsiaalsele kaasatusele keskenduv – need on praegu kaks riigiti selgelt eristatavat poliitilist suundumust Euroopa täiskasvanuhariduse korralduse alustes. Valikud tehakse nii ühiskonna, institutsioonide kui ka inimeste tasandil ja selles kogumikus jääb kõlama mõlema valiku headus ja õigsus – et õppida on õige tööturu kõrval ka enda jaoks. Sellegipoolest vajab täiskasvanuna õppimine enamasti kõigi kolme osapoole panust: nii õppija enda, tema kooli kui tema tööandja suhtumisest, valmisolekust ja toimetulekust sõltub õppimisvõimaluse olemasolu ja selle realiseerimise tõenäosus. Siinses kogumikus käsitletakse täiskasvanuna õppimist, tuginedes 13 Euroopa riigi kogemust uurinud projektile „Elukestev õpe 2010: Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna tagamisel Euroopas“.

Loodetavasti soov õppida meie ühiskonnas ainult kasvab.



TALLINNA ÜLIKOOL



Primus

ELLU VIIB SIHTASUTUS  
ARCHIMEDES



ANDRAS



SIXTH FRAMEWORK  
PROGRAMME



Euroopa Liit  
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

Haridus- ja Teadusministeerium