

Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035

Heaolu ja sidususe visioon

Heaolu ja sidususe ekspertrühm

Ekspertrühma juhid: prof. Marju Lauristin, prof. Krista Loogma

4. märts 2019

Autorid:

Marju Lauristin, Krista Loogma, Ene-Mall Vernik-Tuubel, Dagmar Kutsar, Maria Erss, Kristina Kallas, Astrid Sildnik, Irene Käosaar

Heaolu ja sidususe ekspertrühma koosseis**Juhtrühm:**

Marju Lauristin	ekspertrühma kaasjuht, Tartu Ülikooli sotsiaalteaduste valdkonna emeriitprofessor
Krista Loogma	ekspertrühma kaasjuht, Tallinna Ülikooli kutsehariduse professor
Astrid Sildnik	Õpetajate Liidu juhatuse liige, MTÜ Eesti Haridusfoorumi juhatuse liige
Aune Valk	Tartu Ülikooli õppeprorektor, hariduse juhtimise ekspert
Dagmar Kutsar	Tartu Ülikooli sotsiaalpoliitika dotsent
Ene-Mall Vernik	haridusteadlane, MTÜ Eesti Haridusfoorum liige
Irene Käosaar	Integratsiooni Sihtasutuse juhataja
Kristina Kallas	endine Tartu Ülikooli Narva Kolledži direktor
Maria Erss	Tallinna Ülikooli töölõppe ja õpetajate professionalismismi teadur, dotsent
Marianna Makarova	sotsiaalteadlane (Tallinna Ülikool), Riigikantselei strateegilise kommunikatsiooni nõunik
Mart Laanpere	Tallinna Ülikooli haridustehnoloogia vanemteadur
Tiit Tammaru	Tartu Ülikooli professor, rändeuuriija

Eksperdid:

Aljona Suržikova	režissöör
Anne Kivimäe	noortevaldkonna ekspert, Eesti Noorsootöö Keskuse suurandmete projektijuht
Anne Tiko	Tallinna Ülikooli psühhosotsiaalse töö lektor
Artjom Tepljuk	kultuurilise mitmekesisuse osakonna nõunik, Kultuuriministeerium
Egge Kulbok-Lattik	peaministri nõunik, kultuuri- ja kunstihariduse valdkonna asjatundja, sotsiaalteadlane (TLÜ)
Eleri Pilliroog	Eesti Üliõpilaskondade Liidu volikogu juhataja
Ene-Silvia Sarv	kasvatusteadlane, õpetaja ja õppejõud
Heidi Paabort	Eesti Avatud Noortekeskuste Ühenduse NEET-noorte tugimeetme programmijuht
Heiki Haljasorg	Tallinna Toomkooli õppealajuhataja
Heleri Reinsalu	Riigikantselei strateegiabüroo nõunik
Ivo Visak	filosoofia ja ühiskonnaõpetuse õpetaja, endine Eesti Noorteühenduste Liidu juhatuse esimees
Jaak Nigul	ettevõtja, Eesti Puidu- ja Metsatööstuse Liidu juhatuse esimees
Jana Treier	Tartu Lasteaed Klaabu direktor

Kaarel Nestor
Kadi Kreis
Marika Kaasik
Maris Mälzer
Martin Ehala
Meelis Kond
Mikk Tarros
Siim Sukles
Tiiu Männiste
Ülle Matsin

Kultuuriministeeriumi spordiosakonna nõunik
Tartu Kunstikooli direktor
Tartu Täiskasvanute Gümnaasiumi direktor
Sotsiaalministeeriumi strateegilise planeerimise juht
emakeeleõpetuse professor, Tartu Ülikool
Tallinna 21. kooli direktor
Eesti Noorteühenduste Liit
Eesti Olümpiakomitee peasekretär
täiskasvanuhariduse ja elukestva õppe uurija, Tartu Ülikool
Viljandi Gümnaasiumi direktor

Sisukord

I. Hariduse võtmeroll Eesti ühiskonna heaolu ja sidususe tagamisel aastani 2035	5
II. Heaolu ja sidususega seotud hariduse arengu probleemid	8
Õppijate ja õpetajate heaolu loov haridusprotsess	9
Isiksust võimestav individualiseeritud haridusprotsess	12
Õmblusteta hariduskeskkond	15
Lõimiv haridussüsteem	16
Hariduse ja tööturu seosed	17
Õpetajarolli väärtustamine	19
Teaduspõhise kõrghariduse areng.....	21
III. Visioon haridusest aastal 2035	22
1. Heaolu loov haridus	22
2. Võimestav haridus ja õppijakesksus	24
3. Õmblusteta hariduskeskkond	27
4. Lõimiv haridus.....	28
5. Edukaks tööeluks ette valmistav haridus	29
6. Õpetajat innustav haridus ja töökeskkond	31
7. Teaduspõhise kõrghariduse arendamine.....	33
Kasutatud allikad	35
Lisa. Sõnaseletused	39

I. Hariduse võtmeroll Eesti ühiskonna heaolu ja sidususe tagamisel aastani 2035

Visioon „Haridus 2035“ seab eesmärgiks suurendada hariduse kaudu Eesti ühiskonna kui terviku ja iga Eesti inimese materiaalsel, sotsiaalsel ja vaimset heaolu ning tagada eesti kultuuri kestlikkus ja Eesti majanduse konkurentsivõime. Heaolu ja sidususe ekspertrühma fookuses on nii hariduse ja teaduse roll ühiskonna heaolu ja sidususe kujundamisel kui ka heaolu ja sidususe probleemid hariduses.

Hariduse ja teaduse arengut aastani 2035 mõjutavad mitu ülemaailmset protsessi.

Esiteks süveneb rahvastikukriis, mis Eestis väljendub rahvaarvu languses, elanikkonna vananemises ja rahvastiku suurenevas hargmaisuses. Rahvastiku kahanedes muutub üha olulisemaks, et iga inimese tegevus oleks tulemuslik ja võimed välja arendatud. Suurenevad ootused haridusele, et toetada iga inimese arengut kogu elukaare jooksul, ja ei saa leppida olukorraga, kus üle veerandi noortest ei leia endale väarikat kohta ühiskonnas, on katkestanud õpingud ja jõudnud tööturule ilma igasuguse kvalifikatsioonita.

Teiseks nõuab tootmise, teenuste ja avaliku võimu tegevuse süvenev automatiseerimine ja robotiseerumine õppekavade, õppevormide, õppekeskkondade ja kogu haridusmaastiku kohandamist uute väljakutsetega. Eelseisval aastakümnel toimub kiire tehnoloogiline areng automatiseeritud teenuste, tehisintellektiga varustatud tarkade masinate ja andmepõhise automatiseeritud juhtimise suunas. Traditsiooniline haridus ei suuda kõiki ühiskonnaliikmeid ette valmistada pädevaks tegutsemiseks tarbijate, töötajate või ettevõtjatena tehisintellektipõhistel tehnoloogiatel ja andmemajandusel põhinevas keskkonnas. Teadmist praktikast lahutav ning tehnoloogiat ja nn kõvu teadusi kunstilisele eneseväljendusele, humanitaariale ja sotsiaaliale vastandav haridus- ja teaduspoliitika ei toeta piisavalt loovust, kujutlusvõimet, sotsiaalset vastutust ja empaatiat ega soosi seega ka üldpädevuste arengu toetamist. See takistab Eesti arenguhüpet uute tehnoloogiate ökoloogilisi, psühholoogilisi, eetilisi ja sotsiaalseid aspekte hindavasse digimajandusse. Inimlikke aspekte alahindava tehnoloogia võidukäik võib kaasa tuua sotsiaalsete lõhede süvenemist, sotsiaalset surutist ja vaimseid häireid.

Kolmandaks tuleb arvestada süveneva ebavõrdsuse, tööturu segmenteerumise ja töösuhete fragmenteerumisega. Standardiseeritud massiharidus ei suuda kahandada ühiskonnas süvenevat ebavõrdsust erineva sotsiaalse, kultuurilise ja majandusliku kapitaliga inimeste vahel. See ei võimalda anda piisavat ettevalmistust heaks toimetulekuks argi- ja tööelus meditsiiniliste ja sotsiaalsete erivajadustega lastele ega luua maksimaalseid arenguvõimalusi keskmisest andekamatele ja mitmekülgsel võimetega lastele ja noortele.

Neljandaks suureneb infoühiskonnas infomüra ning „tõejärgse ühiskonna“ mõjul seatakse kahtluse alla otsuste tõenduspõhisus ja teaduste autoriteet. Kiiresti muutuv tehnokeskkond ning erinevate looduslike ja sotsiaalsete katastroofidega ähvardav maailm süvendab stressi ja ebakindlust tuleviku ees ning muudab inimesed vastuvõtlikuks „tõejärgse ühiskonna“ irratsionaalsetele sõnumitele ja ebateadusele. See pärsib ühiskonna teadmispõhist arengut ja ratsionaalsete otsuste vastuvõtmist. Senine valdavalt ainepõhine ja faktiteadmisi rõhutav õpikäsitlus ei anna piisavalt pädevusi pakutavate „faktide“ ja hinnangute allikakriitiliseks hindamiseks, iseseisvaks analüüsimiseks ja otsustamiseks.

Viiendaks muutub Eesti elanikkond suureneva hargmaisuse ja rände tagajärjel kultuuriliselt ja keeleliselt mitmekesisemaks ning see esitab haridusele uusi väljakutseid Eesti ühiskonna kultuurilise sidususe kujundajana. Eestlaste keelelise ja kultuurilise horisondi laiendamist nõuab ka Aasia suurriikide majandusliku ja kultuurilise mõju kasv maailmas. Globaalse virtuaalkultuuri,

inglisekeelse teaduse ja kõrghariduse ning ka välismaiste tööandjate mõju Eesti ettevõtete töökeelele kahandab eesti keele väärtust eriala- ja teaduskeelena. Inglise keele domineerimine esimese võõrkeelena pärsib ka teiste majanduslikult ja kultuuriliselt oluliste võõrkeelte, sealhulgas Euroopa Liidus mõjukate prantsuse ja saksa keele valdamist.

Hinnates hariduse rolli ühiskonna heaolu ja sidususe kujunemisel, on ühelt poolt oluline määratleda mehhanismid, mille kaudu haridus saab suurendada iga inimese võimet elada õnnelikku täisväärtuslikku elu, leida ühismeelt ja teha koostööd teiste inimestega ning tunda end osalisena ühiskonnas. Teisalt on haridus inimeste heaoluga otseselt seotud, kuna aitab neil leida oma kohta tööelus, olla edukas valitud tegevusalal ja õnnelik eraelus. *Heaolu* on mitmetasandiline ja mitmemõõtmeline nähtus, mis ei piirdu materiaalsete elutingimustega ega seisne ainuüksi rahulolus, vaid väljendub inimese üldises enesetõhususes ning kooskõlalistes suhetes loodusliku, vaimse, kultuurilise, tehnoloogilise ja sotsiaalse elukeskkonnaga. Heaolu mõjutab otseselt ja kaudselt nii inimese lähiümbruses ja kogukonnas kui ka poliitikas ja ühiskonna laiemas väärtusruumis toimuv. Heaolu loov ja ühiskonnaga sidus haridusmaastik toetab ja arendab heaolu isiksuslikke eeldusi, nagu näiteks õppijate ja õpetajate positiivne enesehinnang, eneseteostusest saadav rahulolu, pingetaluvus, aga ka sotsiaalne pädevus, adekvaatne eneseväljendus, positiivsete suhete loomine ja hoidmine, konfliktide lahendamise oskus, enesejuhtimine jne.

Kvaliteetse hariduse, huvitegevuse ja noorsootöö abil kujundatakse kogu ühiskonna sotsiaalset ja kultuurilist kapitali ning iga inimese võimekust luua uusi väärtusi. Uuringud näitavad, et peale materiaalse kindlustatuse on haridus otseselt seotud ka füüsilise ja vaimse tervise, eluga rahulolu, ühiskonnas osalemise ja subjektiivse kihistumisega. Seetõttu on üldine ligipääs kvaliteetsele haridusele kõige olulisem tingimus, mis aitab suurendada inimeste heaolu ning vähendada ebavõrdsust ja lõhesid ühiskonnas. Ehkki need ülesanded on olnud haridusele alati omased, on 21. sajandi radikaalsete globaalsete muutuste ja infotehnoloogilise revolutsiooni kontekstis muutumas ka üldised arusaamad õppimise tähendusest kogu elukaare jooksul. Koos sellega on oluliselt teisenenud ootused hariduse sisu ja korralduse suhtes. Materiaalne heaolu ja edukus tööelus sõltub järjest vähem elluastumisel saadud diplomist ja järjest rohkem elukestvas õppes omandatavast võimekusest orienteeruda uutes olukordades, märgata uusi probleeme ja haarata kinni uutest võimalustest ning harida end varem tundmatul alal. Lisaks formaalhariduses omandatule annavad noorte jaoks olulist lisaväärtust mitteformaalses õppes – noorteühingutes, noorteprojektides või muul moel noorsootöös – omandatud kogemused ja oskused. Tehnoloogia areng ja selle kaudu suurenev üleilmastumine kiirendab otsustusprotsesse ja suurendab nende mõjuulatust nii iga inimese enda elule kui ka ümbritsevale keskkonnale. Hariduses eeldab see suuremat tähelepanu enesejuhtimis- ja õpipädevuste ning valikuvõime ja vastutuse kujundamisele. Varasemast enam on hariduse ülesanne arendada iga inimese võimet ette näha ja kriitiliselt hinnata oma valikute ja tegevuste tagajärgi nii iseendale kui ka teistele inimestele, looduskeskkonnale ja ühiskonnale tervikuna.

Heaolu temaatikas kerkivad tulevikku vaadates traditsiooniliste materiaalsete ja sotsiaalsete probleemide kõrval jõuliselt esile ökoloogilised ja eetilised probleemid, toimetulek keerukas ja etteaimamatus üleilmses keskkonnas, inimliku identiteedi, enesetunnetuse ja enesekehtestamise probleemid laienevas kokkupuutes tehisintellektiga. Ühiskonna vananedes suureneb vajadus säilitada kõrge elueani õppimistahe, töövõime ning hea füüsiline ja vaimne tervis. Ühiskonna heaolu tagamisel täidavad olulist rolli haridus ja teadus, mis nende uute probleemidega tegelevad. Aina kiiremini ja järsemalt muutuv maailm meie ümber pakub inimkonnale uusi võimalusi ja väljakutseid, kuid toob kaasa ka uusi ohtusid. Maailm, mis on täis probleeme, konflikte ja

dilemmasid, eeldab hariduselt pidevat uuenemist. Muutuv globaalne olukord loob ka uusi võimalusi ja positiivseid väljavaateid – nendega kohanemiseks, nende nutikaks ja loovaks rakendamiseks ja suunamiseks peab haridus inimesi samuti ette valmistama. Heaolu suurendamisele suunatud muutused traditsioonilises hariduskäsituses ja -korralduses rahvusvahelisel tasandil võtab kokku OECD visioon „Tulevikuharidus 2030“ (OECD, 2018), mille sihiseade on tõsta hariduse kaudu kõigi inimeste heaolu, suurendades valmisolekut kiirete ja komplekssete üleilmsete muutustega toimetulekuks. Tulevikuks valmis (*future-ready*) inimesed vajavad suutlikkust osaleda maailmas, mõjutada inimesi, olukordi ja sündmusi paremuse suunas, võtta vastutust, seada eesmärgid ja leida vahendeid nende saavutamiseks. Teadmiste ellurakendamist toetav haridus peaks eelkõige suurendama õppijate agentsust/subjektsust, s.o tegevusvõimekust, mis võimaldaks inimesel olla oma elu peremees: mõista probleemide olemust, seada isiklikke eesmärgid, kavandada tegevusi eesmärkide realiseerimiseks, teha kavandatu teoks ja vastutada oma tegevuse mõjude eest (samas). Eesti hariduses lisandub üldinimlikele väljakutsetele ka kohustus ja võimekus hoida ja arendada eesti keelt ja kultuuri.

Et haridus saaks varustada ühiskonna liikmeid uuteks väljakutseteks vajalike teadmiste ja oskustega, peavad selle sisu ja meetodid kõigil haridustasemetel rajanema teaduslikul alusel. Lisaks maailmatasemel uurimistegevusele ning uute teadmiste ja neil põhinevate innovatiivsete tehnoloogiate loomisele on Eesti teadusel oluline roll ka eestikeelse kõrghariduse olemasoluks vajaliku teadmiste baasi arendajana ja eestikeelse teadusterminoloogia loojana. See tagab haridusmaastikul pakutavate teadmiste ajakohasuse. Ilma teaduse ja teadlasteta ei oleks eestikeelne haridus võimalik. Teisalt peab haridus seostama teaduslikke tõdesid praktiliste küsimustega, et kujundada õppijates võimekust lahendada elus esile kerkivaid probleeme tõendus põhised ja innovaatiliselt. Ainult hariduse kaudu tekib arusaamine teaduse olulisusest ja kogu teaduste spektri – loodus- ja tehnikateadustest humanitaar- ja sotsiaalteadusteni – panusest inimkonna tulevikuprobleemide lahendamisesse. Teaduspõhine haridus täidab olulist rolli tervislike ja keskkonnasäästlike tarbimisharjumuste kujundajamisel ning üldise elukvaliteedi parandamisel. Globaalsed muutused ja uute tehnoloogiate kiire areng esitavad teaduspõhisele haridusele uusi väljakutseid, millele ei saa vastata mehaaniliste ümberkorraldustega koolivõrgus või uute ainete lisamisega õppekavasse. Digirevolutsioon ja tehisintellekti areng on tundmatu seni muutmas iga inimese igapäevaelu. Et tulla toime ühiskonna suureneva keerukuse ning kiireneva tehnoloogilise ja globaalse arenguga, on hädavajalik õppida mitte ainult pidevalt uuenevate nutikate seadmete kasutamist, vaid ka tunda nüüdisaegseid andmekogumise ja -analüüsi meetodeid. Analüüsi meetodite ja tulemuste kasutamise pädevus peab samuti muutuma uuendatud haridussisu oluliseks osaks. Uue probleemina seisab hariduse ees võitlus libe teadmiste ja ebatõdedega, teaduse enda kaitsmine sotsiaalvõrgustikes levivate võltsitud „uuringute“ ja „faktide“ pealetungi eest. Heaolu loova hariduse strateegiline eesmärk peaks olema kujundada igas õppijas tõendus põhised arutlus- ja otsustusvõimet, mille vundamendiks on terviklik ning tänapäeva teaduse saavutustele tuginev arusaamine endast ja maailmast, oma teadmiste, pädevuste ja võimete pidev arendamine ja realistlik hindamine ning oskus rakendada oma teadmisi ja pädevusi koostöös teistega erinevate ülesannete lahendamiseks.

Ühiskonna sidusus on haridusega seotud nii inimsuhete, kogukondade kui ka kogu ühiskondliku süsteemi, sh riigi toimimise ning keele ja kultuuri tasandil. Ühiskond ei hõlma tänapäeval vaid Eesti riigi piiridesse jäävat, vaid ka meie kodanikke teistes riikides. Eesti ühiskonnas on sidusus olnud terav probleem riigi ja identiteedi, rahvussuhete, regionaalsete ja põlvkondlike erinevuste, sotsiaalse kihistumise ja inimlike kontaktide aspektist. Sidususe puudujäägile osutavad nii rahvusvahelised võrdlused kui ka kodumaised uurimused. Ühiskonna puuduliku sidususe

muutumine üheks teravamaks sotsiaalseks probleemiks on seotud ühelt poolt ühiste ohtude tajumisega, teisalt aga tihenevate kokkupuudetega teistsuguste kultuuride, elukogemuste, eesmärkide ja tegevusviisidega. Ühiskonna sidususe tegevuslik väljund on sotsiaalne kapital, seotus ja toetus läbi koostöövõrgustike. Sidusus väljendub erineva sotsiaalse ja kultuuritaustaga, erinevatesse rahvarühmadesse kuuluvate inimeste praktilises koostöövõimes, ühiste eesmärkide ja reeglite järgimises, sotsiaalses vastutuses ja üksteise toetamises, solidaarsuses ja hoolimises. Sidusust suurendavad ühine keel ja identiteet, aga ka teiste keelte oskamine, jagatud väärtused, vastastikune mõistmine, isikute ja ka erinevate rahvarühmade vaheline usaldus, teisalt aga universaalsed inimõigused ning võrdne ligipääs haridusele ja tervishoiule, samuti teistele heaolu tagavatele avalikele teenustele ja materiaalsetele hüvedele. Tänapäeva maailmas loovad uusi võimalusi, aga ka ohustavad sidusust järjest enam suurenev hargmaisus ning ka digitaalse keskkonna mõjud kultuurile, inimestevahelisele suhtlusele ja võimaluste võrdsusele. Suureneb inimeste globaalne liikuvus nii töö kui ka eraelu põhjustel. Süveneb paradoksaalne olukord, kus virtuaalkeskkond soosib ühtlustumist ja piiriülest suhtlust, digioskuste ebahütlus ja sotsiaalmeedia aga võimendavad geograafilisi, kultuurilisi, materiaalseid ja hariduslikke erinevusi, kasvatades ebavõrdsust (ja teadlikkust sellest) ning võimendades konflikte nii Euroopas kui ka mujal maailmas. Eraldi väljakutse Eesti ühiskonna sidususele on segregeeritud haridussüsteem, mis jätkuvalt eraldab eestikeelset ja venekeelset kogukonda. Sotsiaalsetest ja kultuurilistest lõhedest ülesaamiseks muutub eriti oluliseks hariduse roll ühiste väärtuste, koostööoskuste, keelteoskuse ja kultuuridevahelise mõistmise suurendajana. Haridus, sh igale inimesele vanusest hoolimata kättesaadav regulaarne täiend- ja ümberõpe on kõige mõjusam sidusust suurendav tegur, mis aitab kõigil inimestel maailma mitmekesisusega toime tulla ning uuenevas tehnoloogilises ja kultuurilises ümbruses tegutseda. Haridus tähendab ka suuremat eneseteadlikkust ja refleksiivsust, võimet säilitada oma emakeelt, ajaloomälu ja sidet loodusega ning seletada ja jagada neid teistega. Väga oluline roll sidususe loojana on praktilisel koostöökogemusel, mida saavad pakkuda noorsootöö ja osalemine rahvusvahelistes võrgustikes.

II. Heaolu ja sidususega seotud hariduse arengu probleemid

Heaolu ja sidususe visiooni põhiteemad

Otsides võimalikke lahendusi heaolu ja sidususe probleemidele, keskendus heaolu ja sidususe ekspertrühm visioonis hariduse arengust aastani 2035 seitsmele teemale:

- 1) (õppijate ja õpetajate) heaolu loov haridusprotsess
- 2) võimestav individualiseeritud haridusprotsess
- 3) õmblusteta hariduskeskkond
- 4) lõimiv haridussüsteem
- 5) muutuvaks tööeluks ette valmistav haridus
- 6) õpetajat innustav haridus
- 7) teaduspõhine (kõrg)haridus

Haridust käsitleme kõige laiemas tähenduses kui kogu elukaart hõlmavat individuaalsete pädevuste sihiteadlikku arendamist, mis hõlmab nii formaalhariduse kõiki tasemeid ja -liike/vorme (alus-, põhi-, kesk- ja kutseharidus ning kõrg- ja kraadiharidus, töö- ja kodusõpe) kui ka mitteformaalset ja informaalset õpet, sh huviharidust, vabaharidust, e-haridust ning

haridusmobiilsust, samuti noorsootööd ning täiskasvanute täiendus- ja ümberõpet. Kõiki neid mitmekesiseid haridusvõimalusi pakub terviklik haridusmaastik ehk hariduse ökosüsteem, milles keskseks institutsiooniks on ajalooliselt kujunenud kool. *Kooli* mõistame kui süstemaatilist üld-, eri- ja huviharidust korraldavat ja pakkuvat organisatsiooni või organiseeritud võrgustikku. Mistahes kujul toimivat kooli kui institutsiooni iseloomustab sihipäraselt õpiprotsessi tarvis kujundatud füüsiline ja sümboolne keskkond ning õppija ja õpetaja ühine teadmusalus. Lisaks mitmekesistele koolidele kuuluvad tänapäeva haridusmaastikule ka mitmed muud organisatsioonid, nagu mäluasutused, kultuuriasutused, huvikeskused, noorteorganisatsioonid, spordiklubid, seltsid jt mittetulundusühingud, ettevõtjad jne. Samuti on oluline arvestada nõ uue tegelikkusega, kus kaalukas osa uusi pädevusi omandatakse omal käel, sotsiaalmeedia jm digikanalite kaudu. *Teadust* käsitame selles kontekstis kui hariduse sisu ja metodoloogiat kujundavat ning ühiskonna heaolu ja sidususe kasvu mõjutavat tegurit.

Õppijate ja õpetajate heaolu loov haridusprotsess

Eesti hariduspoliitika oluline eesmärk on kujundada kõikjal Eestis õppijale ja õpetajale rõõmu pakkuv, heaolu loov hariduskeskkond ja õpiprotsess. Haridus selle erinevates vormides (formaalne, mitteformaalne, informaalne) toetab inimese igapäevast toimetulekut, aga ka ressursiloomet tulevikuks. Õppijakeskne hariduskorraldus on olnud Eesti taasiseseisvumisaja hariduspoliitika põhitootlusi, mis üldise arusaama järgi siiski ei ole teoks saanud. Haridust on mõistetud eeskätt ühiskonna sotsiaalse ja kultuurilise taastootmise või majandusarengu ühe mehhanismina, vähem aga õppijate ja õpetajate eneseteostuse ja heaolu allikana. Sellest tulenevalt on hariduses enim väärtustatud kvantitatiivset õpiedu. Sellisele suhtumisele osutab näiteks rahvusvaheliselt võrreldavale PISA testile omistatav tähtsus ja riigieksamitulemustel põhineva koolide paremusjärjestuste avaldamine Eesti meedias. PISA 2015 andmetel on Eestis õnnestunud vähendada madalate oskustega õpilaste arvu lugemises ja kasvanud on tippsooritajate arv. Sellegipoolest on murettekitav madalal tasemel oskustega õpilaste ja õpingud pooleli jätnute suur osakaal, seda eriti noormeeste seas.

Kuigi madala haridustasemega mitteõppivate 18–24-aastaste noorte osakaal on viimase üheksa aasta jooksul langenud 14,4%-lt 2007. aastal 10,8%-ni 2017. aastal ja püsinud viimastel aastatel stabiilsena (HTM, 2018), on see suur kadu. Väheneva rahvastiku tingimustes on need nõ hariduslikud kaod kujunenud üheks otsustavamalt lahendamist vajavaks Eesti hariduse juurprobleemiks.

Lastega läbiviidud uuringud (PISA, HBSC, ISCWeB) ning rahvusvaheline õpetajate ja koolijuhtide uuring (TALIS) on aga näidanud, et vaatamata silmapaistvatele õpitulemustele, on paljud õpilased ja õpetajad kooli suhtes kriitilised, mis tähendab, et tähelepanu õpiedule on varjutanud õpikeskkondade heaolu aspektid. Kõikide PISA uuringute murekoht on seegi, et võrreldes teiste edukate riikidega ei toetata Eestis piisavalt õpilaste kõrgemate mõtlemisoskuste arengut ja seda kõikides ainevaldkondades.

HTM on alustanud õpilaste rahulolu-uuringutega. Esimeste tulemuste analüüsi põhjal võib öelda, et õppijate rahulolu kõige olulisem allikas on turvaline ja toetav õpikeskkond ning õppijate aktiivset osalust toetav õpetamine ja tagasiside saamine (HTM, 2018).

Sarnane tulemus ilmnes ka rahvusvahelises laste heaolu uuringus (ISCWeB) Eesti ja teiste riikide laste hinnangute võrdluses (Kutsar ja Kasearu, 2017). ISCWeB andmetel on laste koolimeeldivuse kahanemine teisest kuuenda klassini, st nelja kooliaasta jooksul Eesti lastel teiste riikidega võrreldes kõige suurem. Koolikeskkonnas on mitmeid füüsilise, sotsiaalse ja vaimse

keskkonna tegureid ning haridussüsteemi objektiivsest toimimisest tulenevaid asjaolusid, mis laste kriitilisust kooli suhtes suurendavad (Kutsar, Soo ja Mandel, 2019). Värskest ISCWeB uuringust (2018/2019) selgus, et hariduse kvaliteet on õpilaste hinnangul parem kui koolikeskkonna sotsiaalsed suhted. 6. klassi õpilaste hulgas on nooremate õpilastega võrreldes oluliselt vähem neid, kes usaldavad eakaaslast ja õpetajaid, kusjuures ligi viiendik leiab, et nad ei leia koolikeskkonnas vajalikku hoolimist. Õpilaste perspektiivist vaadatuna ei julgustata neid piisavalt oma seisukohti avaldama ega ei arvestata nende arvamusega, mis samuti on toetava õpikeskkonna oluline komponent. Kooli ja õpetajatega on keskmiselt rohkem rahul väikestes asulates väiksema õpilaste arvuga koolides ja väiksemates klassides käivad lapsed. Samuti annavad väiksemates klassides õppivad lapsed koolile positiivsemaid hinnanguid. (Murakas, Soo ja Otsavel, 2019, ilmumisel).

Lisaks oleneb subjektiivne heaolu koolis sellest, kuidas seal järgitakse inim- ja lapse õigusi (Kutsar *et al.*, 2019).

OECD TALIS-e uuringust selgus, et umbes pool meie õpetajaskonnast hindas oma suhteid õpilastega halvemaks kui rahvusvaheline õpetajaskond tervikuna. Õigustatud tähelepanu on viimastel aastatel pälvinud koolivägivalla probleem, seda nii õpilaste omavahelistes kui ka õpilaste ja õpetajate suhetes. Õpilaste vaimne vägivald õpetajate suhtes on TALIS-e andmetel hullem veel ainult Brasiilias. Elu muutub üldiselt keerukamaks ja selle taustal napib õpetajal eluoskusi keerukate probleemide lahendamiseks suhetes õpilastega ja psühholoogiliseks enesehoiuks (Kutsar, Soo ja Mandel, 2019). Selliste probleemidega toimetulemiseks vajavad õpetajad täiendavat koolitust, aga ka psühholoogilist ja pedagoogilist nõustamist.

Uuringud osutavad ka sellele, et Eesti õpetajate rahulolu oma tööga on väiksem kui teistes OECD riikides ning õpetajad tajuvad, et nende ametit väärtustatakse ühiskonnas madalalt (Übius, Kall, Loogma, Ümarik (2014). Eesti õpetaja autonoomia / iseseisva otsustamise õigus on osalt õpetaja enda valikul taandunud klassiruumi tegevustele (Erss, Mikser, Löffström, Ugaste, Rõuk, Jaani, 2014, lk 401–402) ning on suurem neis ainetes, kus pole riigieksameid (Erss, Kalmus ja Autio, 2016, lk 15). Üha enam diferentseeruv õpilaskond, kus on üha rohkem ka erivajadustega õppijaid, põhjustab samuti õpetajate motivatsioonilangust, tööstressi, läbipõlemist ja sunnib enam keskenduma klassiruumi probleemidele (sh enesekehtestamine, klassi juhtimine). Seetõttu jääb suuresti tähelepanuta maailmas, ühiskonnas ja majanduses laiemalt toimuv (sh muutuste põhjused). Euroopa Komisjoni uuring õpetajaameti atraktiivsuse parandamisest (EK, 2013) toob õpetajatööd enim raskendavate tegurite hulgas muu hulgas välja suure töökoormuse, tunnustuse puuduse ning osa õpilaste distsipliini- ja motivatsioonipuuduse.

Rahvusvahelise õpetajate uuringu TALIS 2013 järgi (Übius, Kall, Loogma, Ümarik, 2014) on Eesti koolijuhtide sõnul koolides kõige suurem puudus erivajadustega õpilaste õpetamisega toime tulevatel õpetajatel, mis võib selgitada ka õpetajate madalaid hinnanguid oma enesetõhususele. See omakorda põhjustab tõenäoliselt rahulolematust tööga, mis võib viia õpetajate lahkumiseni koolist. EHIS-e andmetel lahkub 30% alustavaid õpetajaid koolist pärast esimest tööaastat. Tõenäoliselt just alustavad õpetajad ei pea pingele vastu ja põlevad kiiresti läbi. Samavõrd muret tekitav on keskealiste õpetajate (vanuses 40–49) lahkumine koolist (EHIS) motivatsioonikriisi tõttu, mille on tekitanud arengu- ja karjääriväljavaadete ja tunnustuse puudus (Übius jt, 2014; Kaseorg ja Uibu, 2016, 79; EK, 2013).

Ülalkirjeldatud olukorda arvestades on selge, et õppija õpieduga samaväärseks hariduse eesmärgiks peab saama õppija ja õpetaja heaolu. Samuti tuleb arvestada teiste haridusmaastiku osaliste (sh noorsootöötajaid, tugispetsialistid jt) heaoluga. OSKA hariduse valdkonna raport (Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele 2018) toob selgelt välja, et noorte kaasatuse

suurendamiseks on vaja rohkem kvalifitseeritud noorsootöötajaid. Noorsootöö kvaliteedi tõstmist takistavateks teguriteks on mh noorsootöö vähene tunnustamine, sh madal palk ja suur tööjõu voolavus (Noorsootöötajate koolitusvajaduse uuring 2017). Kohalikud omavalitsused on esile toonud, et riigi suurem toetus juhendajate tasustamiseks parendaks huvihariduse olukorda omavalitsustes (Huvihariduse ja huvitegevuse pakkujad ning noorsootöötajad kohalikes omavalitsustes, 2016).

Heaolu loov haridusmaastik hõlmab erinevaid õppimisvorme ja õpikeskkondi omavahelises seoses ning õppimisprotsessi kõiki osalisi. Heaolu loovas haridusprotsessis osalemine aitab õppijal ja õpetajal tunnetada oma võimekust, tunda rahulolu oma arengust ja leida tasakaalu suhetes iseenda ja teiste inimestega erinevates elukeskkondades. Käsitades koolina mistahes süstemaatilise hariduse saamise füüsilist ja sotsiaalset keskkonda (sh füüsilist, virtuaalset, formaalset, mitteformaalset, informaalset õpivõrgustikku), näeme selles ühte kesket heaolu allikat õppija ja õpetaja teiste heaolu allikate (nt perekond, kogukond, sõbrad, vaba aeg jne) kõrval. Heaolu loomise seisukohalt on oluline hinnata haridusmaastiku asutuste kui keskkonna mõjusid õppiprotsessi osaliste subjektiivselt kogetud suhtlemispraktikatele. Heaoluloome koolis on seotud konkreetse aja ja kohaga ning inimeste ja inimsuhetega ning iga õppija ja õpetaja eripäraga. Iga koolipidaja ja koolijuhhi kõige olulisem ülesanne on märgata seda eripära, toetada iseseisva arengu võimalusi ja valikuvabadust, kahandades sellega õpetajate töömotivatsiooni kaotust ja läbipõlemisohtu. Tähelepanu keskendamine õppijate ja õpetajate heaolu, valikuvabaduse ja eneseteostusvõimaluste suurendamisele aitab lahendada ka õpetajate järelkasvu probleemi, mis mõnede ainete puhul (nt matemaatika) on teravnenud kriisiks.

Heaolu on protsess, mida luuakse ja taasluuakse ühiselt siin ja praegu ning sellel on lähimad ja kaugemad mõjud õppija elukäigule. Lapse heaolu tähelepanuta jätmise seab ohtu laste ja noorte sotsiaalse sidususe. Laste ja noorte omavaheline sotsiaalmajanduslik ebavõrdsus loob ilmajätuse olukordi ning taastoodab ühiskonna sotsiaalset ebavõrdsust ja noore põlvkonna sotsiaalset tõrjutust. Varases eas kogetud materiaalsel ilmajäetusel ja tõrjutusel on kaugeleulatuvad negatiivsed tagajärjed nii noorte kasvavale agressiivsusele kui ka kogu ühiskonna sidususele. Muu hulgas suurendab see etnilist ja sotsiaalset getostumist ning teatavate elanikerühmade tõrjutust ja konfliktsusriski.

Haridussüsteemis toimivad sotsiaalsed, kultuurilised ja pedagoogilised selektsioonimehhanismid (sh varjatud, nt poiste ja tüdrukute suunamine erinevate erialavalikute poole, sildistamine jm), mis on eriti mõjusad põhikooli tasemel ja mille eeltingimused on loodud lapse arengukeskkondades (nt perekond, lasteaed). Selles on oma osa perede sotsiaalmajanduslikul toimetulekul. ISCWeB uuringu andmetel vastas 12-aastastest 5%, et nende peres jätkub raha vaid toidule, maksude maksmiseks ja hädavajalike ostude tegemiseks, ning 0,4% vastas, et nende peres on raha ebapiisavalt isegi toidu ostmiseks. Sama uuringu andmetel on ligikaudu viiendik lastest kokku puutunud oma vanemate töörandega (ISCWeB, 2017, Kutsari ja Soo arvutused). Tagajärjed avalduvad tihti põhikoolijärgsetes haridusvalikutes, millest osa võib viia õppijate haridusliku tupikteeni ja vähese mobiilsusvõimekuseni tööturul. (Järve, Seppo, Räis, 2016). Nii näiteks mõjutab poiste ja tüdrukute haridusteel välistav valik kutseõppe kasuks. Statistika osutab, et enamik madalama akadeemilise edukusega noori ja HEV noori suundub põhikooli järel kutseõppesse. Akadeemiliselt tugevamad põhikoolilõpetajad, eriti tütarlapsed, valivad akadeemilise tee (gümnaasium ja ülikool), mis viib omakorda gümnaasiumide ja ülikoolide feminiseerumisele. Põhikoolijärgse esmakutseõppe kalduvad valima mitte ainult väiksema

võimekuse ja (õpi)motivatsiooniga põhikoolilõpetajad, vaid ka noored tagasihoidlikuma sotsiaalmajandusliku taustaga peredest, pigem poisid ja vene emakeelega noored. Kutseõppesse suundub ka suur hulk õpilasi, kes tegelikult ei ole põhiharidust omandanud – ei ainealaste teadmiste ja isiksusliku küpsuse mõttes ega ka võtmepädevuste osas. Kutsehariduse positiivne roll nende nõrgemate ja sotsiaalselt halvemast olukorrast pärit noorte tööellu aitamisel väärrib tunnustust.

Kooli ülesanded on laienemas nii tervise- kui ka sotsiaalsfääri. Õppijate ja õpetajate heaolu ohustavad õpetajate ebapiisavad pädevused selles osas, kuidas toime tulla kaasava kooli nõuetega, mitmekultuurilise õppijate rühmaga, varakult märgata abivajavat ja hädasolevat last või noort, toime tulla isikliku pingega ja stressiga jne. Näiteks vaid 12% õpetajatest peab oma teadmisi lapse vaimsest tervisest piisavaks ning kõigest 8% väidab, et nende koolil on kriisi- või tegevusplaan juhaks, kui õpilane on suitsidaalne või sooritatakse enesetapp. (ÜRO lapse õiguste konventsiooni..., 2015). Samas kurdavad nii õpetajad kui ka õpilased, et kvalifitseeritud abi ei ole piisavalt kättesaadav, kuna napib tugipersonali või abi jääb abivajajast kaugele. Samuti napib haridus-, sotsiaal- ja tervisevaldkondade vahelist koostööd ning selle vahendid on kohalikes omavalitsustes väga erinevad. Probleem on psüühika- ja käitumishäiretega laste toimetulek tavakoolis, sh kutsekoolis, mistõttu õpetajad vajavad lisapädevusi, kuidas toime tulla psüühika- või käitumishäirega õpilasega klassis nii, et säiliks toetav õpikeskkond kõikidele õpilastele. Lasteväitel ei ole abi mure korral piisavalt kättesaadav (ÜRO lapse õiguste konventsiooni..., 2015).

Kuigi Eesti ühines ÜRO lapse õiguste konventsiooniga juba 1991. aastal, napib haridusmaastikul nii lastel ja noortel kui ka täiskasvanutel oskust lapse õiguste ja vastutuse sisuliseks lahtimõtestamiseks. Lapse õiguste rikkumine väljendub nt diskrimineerivas kohtlemises, koolikiusamises, tõrjutuses, turvatunde kaotuses, abist ilmajäämisel jne. ISCWeB uuringu 8-aastaste andmetest selgus, et lapsed hindasid oma elu heaks siis, kui nad tundsid ennast turvaliselt, kogesid hoolimist ning neid koheldi õiglaselt nii kodus, koolis kui ka suhetes sõpradega, mis lapse õiguste keelde tõlgituna tähendab, et hea elu on lapsel, kelle õigused on teostunud (Kutsar jt 2019). Lapse heaolu seisukohalt on oluline perekonna roll – s.o nii perekonna haridustase ja sotsiaalmajandusliku toimetuleku tase kui ka vanemate toimetulek vanemadena. See puudutab ühelt poolt üldiseid eluoskusi ja teiselt poolt otseselt oskusi olla lapsevanem. Haridusega seoses on oluline, et kasvaks vanemate tahe hariduseluse osaleda ning töötataks välja meetodid nende vastutuse suurendamiseks ja efektiivsemaks koolieluse osalemiseks. Haridust on vaja rohkem sidustada ühiskonnaga laiemalt nii sotsiaalses, majanduslikus, kultuurilises kui ka poliitilises mõttes. Läbimurdeni jõudmist õppijate ja õpetajate heaolu suurendamisel ning uutel põhimõtetel toimiva hariduskeskkonna välja kujundamisel takistab eelkõige meie hariduse takerdumine traditsioonilise klassiruumi, ainekeskse või erialakeskse (kutseõppe puhul) õpikäsituse ja õpetaja-õpilaste hierarhiliste suhete kütkeisse.

Isiksust võimestav individualiseeritud haridusprotsess

Isiksust võimestav haridus on kehtiva elukestva õppe strateegia üks põhieesmärke. Selle oluline tingimus on üleminek ainekeskselt teadmiste omandamiselt õppija isiksuse arendamisele ja erinevate elurollide täitmiseks vajalike üldpädevuste kujundamisele. Elukestva õppe strateegia, millest hariduskorraldus 2014. aastast lähtub, näeb ette õpikäsituse uuenemise: „Eesmärk on iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetava, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendava õpikäsituse rakendamine kõigil haridustasemetel ja -liikides“. Ometi oleme arusaamisel, et sellist

õppijat me üldjuhul kooli lõpetamas siiski ei näe. Tänapäeva koolikorralduse telg on pigem enamiku õpilaste õpetamine ühe ja sama õppekava järgi ja ühesuguses tempos. Andekamate edasiliikumine haridusteel võiks olla kiirem ja võimalusterohkem; grupis teistega koos samas tempos liikumine vähendab nende õpimotivatsiooni, on takistuseks üldoskuste arendamisel ega toeta piisavalt püsivate huvide väljaarendamist. Vabades mõttemängudes kirjeldavad õpetajad soovitud õpilast kui inimest, kellel lisaks headele teadmistele on õpioskused, enesekohased ja sotsiaalsed oskused. Vaatamata sellesuunalistele pingutustele ja paljudele suurepärasele üksiknäidetele, on see eesmärk üldjoontes veel saavutamata. Üldhariduskooli õppekava üldosa ja ainekavade vahel on alates 1996. aasta õppekavast valitsenud tühimik: ei ole selge, kuidas aineõpetuse ja erialaõpetuse kaudu soovitud isikuomadusteni jõuda (OECD, 2001; Erss *et al.*, 2014). Õigusaktid näevad ette õppija subjektsuse kujunemise – see on eesmärk nii PGS-is, kutseharidusseaduses kui ka kõigis iseseisvusaegsetes õppekavades. Õppijate ja koolide hindamisel domineerib aga endiselt aineõppes saavutatu, samas kui üldpädevuste omandamine ja õppija isiksuslik areng, mis sageli kujuneb edasises haridus- ja tööelus määravaks, ei kajastu õpitulemuste hinnangutes. Samuti ei ole pedagoogilise töö hindamisel ja tasustamisel piisavalt arvestatud õpetajate, huvijuhtide, noorsootöötajate ja tugispetsialistide panust õppijate heaolu loomisesse, nende sotsiaalsete ja kultuuriliste pädevuste, õpimotivatsiooni ja enesejuhtimisvõime arendamisesse.

Individuaalne õppekava on praegustes õigusaktides ette nähtud erivajadustega õpilastele, kellele tavapärase õpikeskkond ei kindlusta õppekava edukat läbimist. HEV-õpilase mõiste Eesti õigusaktides on lai, ent ei hõlma kogu sihtgruppi. Näiteks lapsed, kelle hariduslik erivajadus on seotud andekusega, ei saa piisavalt tähelepanu, kuna suur osa ressurssidest on suunatud õpi- ja/või käitumisraskustega õpilaste toetamisele. (Õppe- ja karjäärinõustamise programmi vahehindamine, 2017)

Vajadust suuremaks paindlikkuseks õpiprotsessi sisus ja ülesehituses tingib nii andekate rahulolematuse „heale keskmisele“ orienteeritud kooliga kui ka endiselt häirivalt suur sellest keskmisest mahajääjate hulk (nt madala haridustasemega mitteõppivate 18–24-aastaste noorte osakaal 10,8%). Muret tekitavad soolised erinevused: madala haridustasemega mitteõppivaid mehi on ühiskonnas endiselt rohkem kui naisi, kuigi meesõppurite osakaal on viimasel ajal kasvanud. Eestlaste hulgas on madalama haridusega mitteõppivate noorte osakaal viimastel aastatel olnud veidi kõrgem kui mitte-eestlaste hulgas. (HTM, 2018). Samas on väga murettekitav PISA tulemustes nähtav üldine venekeelsete koolide õpilaste õpitulemuste mahajäämus võrreldes eestikeelsetega. Eesti keeles ja kümblusklassides õppivad lapsed on ka oma kooliga keskmiselt rohkem rahul kui vene koolide õpilased. (Murakas, Soo ja Otstavel, 2019, ilmunisel)

Õppijakeskne hariduskorraldus peaks võimaldama paremaid tulemusi saavutada ka puuetega lastel, noortel ja täiskasvanutel. 2010. aastal kehtima hakanud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega (PGS) sätestati Eesti hariduskorralduse juhtpõhimõttena kaasava hariduskorralduse rakendamine. Kaasava hariduse lähtekohti uuendati 2018. aastal. Uuringud näitavad aga, et kaasava hariduse rakendamist takistavad nii hoiakud kui ka teadmised ja ressursid tugimeetmete rakendamiseks (Räis, Kallaste, Sandre, 2016). Ehkki juba praegu kasutatakse hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste puhul õppe individualiseerimist ja selleks koostatakse tavaliselt individuaalsed õppekavad, on tihti tegu vaid formaalse dokumendiga, mis tegelikult ei lahenda tekkinud probleeme. Õpetajatel ja ka tugispetsialistidel napib teadmisi, kuidas koostada toimivat individuaalset õppekava ja kuidas seda tulemuslikult rakendada.

Puudega õpilaste kohta puudub puudeliigiti ülevaade põhikooli läbimise, õpingute jätkamise ja tööerakendumise kohta. HEV laste arengut piirab ühelt poolt puude iseloom, teisalt puudespetsiifiliste teenuste puudumine või vähene kättesaadavus, aga ka ühiskonna puudulik valmisolek neid noori kaasata. Kui keskmiselt lõpetab Eestis põhikooli 94% õpilastest, siis erikooli õpilastest 81% ja tavakooli eriklassis õppinutest 86%. Pärast põhikooli jätkab õpinguid riikliku õppekava järgi lõpetanutest 96,6%, lihtsustatud õppel õpilastest aga vaid 59%. HEV õpilased lähevad oluliselt sagedamini õppima kutseharidusse ja vähem üldkeskharidusse. HEV õpilaste osakaal kõigist kutseõppijaist on viimasel kümnel aastal püsinud 3% ja 4% vahel. 2017/2018. õppeaastal moodustavad haridusliku erivajaduse märkega õpilased 4,2% õpilaskonnast ja nende osakaal kasvab. Suurem osa erivajadusega õppijaist (68%) õpib kutsekeskhariduse õppekavade järgi. Samuti on tõusuteel sellesse sihtrühma kuuluvate tüdrukute osakaal, mis ulatub 40%ni (2014/2015. õppeaastal oli tütarlapsi 37%). Samas on põhihariduse järel kutseharidust omandavate õpilaste seas ligi 40% neid, kellel põhikoolis oli haridusliku erivajaduse märke, mis viitab sellele, et tõenäoliselt on alahinnatud selliste õppijate osakaalu, kes vajavad kutseõppes enam tuge. (HTM, 2018). Analüüsitud andmete puhul ei saa väita, et suurem kaasatus või tugimeetmed oleksid oluliselt tõstnud võimalusi haridusteed jätkata, kuigi lisaõppeaasta ja õpiabirühmas osalemine näitasid väikest positiivset seost lõpetamise tõenäosusega. Tuge vajavate õpilaste arv kasvab ja kuigi kasvab ka tugispetsialistide arv, oli psühholooge ja eripedagooge 2017/2018. õppeaastal vähem kui kolmandikus koolides ning logopeede ja sotsiaalpedagooge vähem kui pooltes koolides. Valdonna arengut takistabki peamiselt õppenõustamise spetsialistide, eriti koolis töötavate eri- ja sotsiaalpedagoogide ning psühholoogide puudus. Tõenäoliselt toetavad paljud haridustöötajad just piiratud ressursidest tulenevalt pigem õpilaste suunamist tavakooli eriklassidesse kui kaasamist tavaklassidesse. Teistest eristusid erikoolide õpetajad, kelle hulgas oli oluliselt rohkem segregeeriva hariduskorralduse pooldajaid. Lastevanemad on kriitilised HEV tugimeetmete pakkumise ja eriti õpetajate puuduliku toe suhtes tavakooli tavaklassis õppivale HEV õpilasele. Tugisüsteemid on koolides erineval tasemel ja puudub ühtlane tugisüsteemide struktuur, mis aitaks ennetada õpilaste sattumist riskirühma ja toetaks ka erivajadustega õppurite koolis hakkamasaamist. Raskete käitumishäiretega lastele polegi kõiki vajalikke tugistruktuure (Aaben, Salla, Markina, 2018). Olukorrale on tähelepanu pööratud ka ÜRO lapse õiguste konventsiooni täiendavas aruandes (2015), kus on öeldud, et Eestis oli 2014. aasta seisuga üle 9000 erivajadusega lapse, kellest üle poole on raske või sügava puudega. Nende abivajadus on laia spektriga ja liiga tihti on pered oma muredega üksi jäetud. Tugispetsialistide olemasolu koolis sõltub kohalike omavalitsuste võimekusest ja on üle Eesti väga erinev, kuid üldhinnanguna napp. (ÜRO lapse..., 2015)

Haridusstrateegia 2020 eesmärk muuta õpikäsitus õppijakeskseks on saavutatud vaid osaliselt, kusjuures koolide vahel on selles osas väga suured erinevused. Üldine õppeprotsess ei lähtu elukestva õppe põhimõtetest – koolis hinnatakse hetke õpitulemusi, ent ei mõelda õppijate heaolu ja täisväärtusliku eneseteostust võimaldavate tulevikuvalikute peale. Praegu on üldhariduskooli hindamissüsteemi keskmes õpilaste ainealased teadmised-oskused-vilumused ja õppeasutusi reastatakse ainealaste (riigi)eksamitulemuste põhjal. Nii õppija enda heaolu ja eneseteostuse, ühiskonna arengu, majandusliku konkurentsivõime kui ka Eesti kultuurilise kestlikkuse seisukohalt esmatähtsate üldpädevuste arendamine ja hindamine on õiguslikult reguleerimata (erandiks on siis kutseharidus, kuna kutseharidusstandardis on üldpädevused ja nende omandamise tase kvalifikatsiooniraamistikuga tasemetega kaupa määratletud) ning ei kajastu ka õpetajate ega haridusasutuste töö tulemuslikkuse hindamisel.

Võtmepädevusi ei toetata ei üldharidus- ja kutsekoolides ega ka alushariduses läbivalt. Kuigi

koolieelsete lasteasutuste riiklikus õppekavas (KELA õppekava § 3) on eesmärgiks seatud lapse mitmekülgne ja järjepidev areng kodu ja lasteasutuse koostöös, käsitatakse alusharidust kooliks ettevalmistamisena, mis on tulevikupädevuste arengu seisukohalt liiga kitsas. Olemasolevad standardid (sh riiklikud õppekavad) küll sätestavad teoreetiliselt tänapäevaseid ja ka tulevikuks vajalikke üldoskusi, kuid nende edukat lõimimist kooliõppekavadesse ja aine/erialaõppesse, sh tänapäevaste digimetoodikate edukat kasutamist ainetevaheliste seoste ning üldpädevuste loomiseks on tegelikult saavutanud vaid vähesed koolid. Olukord varieerub oluliselt nii kooliti ka aineti/erialati. Õpetajatel puudub sageli ülevaade ja teadlikkus teiste koolide praktikatest ja edulugudest. Liikumist üldoskuste ja -pädevuste hindamise suunas siiski on. Kokkuvõtva hindamise kõrval on tähtsustatud kujundavat hindamist. HTM on välja töötamas metoodikat üldoskuste hindamiseks ning kutseõppeasutuste akrediteerimisjuhenditesse on lisatud kohustus esitada infot ka üldoskuste arendamise ja tulemuslikkuse kohta.

Õmblusteta hariduskeskkond

Õmblusteta hariduskeskkond on individualiseeritud õpiradade kujunemise eeldus. See hõlmab ja ühendab üldharidust, huviharidust, kutseharidust, kõrgharidust, noorsootööd, kunsti- ja mäluasutusi, virtuaalõppe võimalusi, töökohapõhist õpet, vabakondlikku tegevust jne. Õmblusteta haridusmaastiku kujunemise oluline osa on formaalhariduse, huvihariduse ja noorsootöö lõimimine. Noorsootöö ja mitteformaalse õppe korraldamisel täidavad olulist rolli noorsootöötajad ja vabatahtlikud. Hariduspoliitika eesmärgid annavad lissisendi noortevaldkonna sekkumiste planeerimisel.

Õppijakeskne hariduskorraldus on edukas, kui õppijad on ennastjuhtivad ning saavad valida individuaalsetest huvidest ja võimetest lähtuva õpitee, mida ei takista barjäärid haridusmaastikul ega piirkondlikud erinevused. Seni on õmblusteta õpikeskkonna ideed ühiskonnas veel vähe teadvustatud, kuigi igapäevapraktikas võib juba leida häid näiteid üldhariduskoolide ja kutseõppeasutuste koostööst. Siiski on koostöö üldhariduskoolide, kutseõppeasutuste, huvikoolide ja kõrgkoolide vahel veel ebapiisav, mistõttu õpilastel ei ole tegelikult võimalusi teha oma huvidele ja võimetele vastavaid teadlikke haridusvalikuid.

Juba täna on õppetegevuse mitmekesistamise – õppetöö individualiseerimise ja õmblusteta õpikeskkonna kujundamise – võimalusi ühiskonnas rohkem, kui koolid on valmis/võimelised kasutama. Õppetöö individualiseerimist ja õmblusteta õpikeskkonna loomist kõigis õppeasutustes toetavad õppeainete lõimimine, mitmekesine ringitöö, projektitöö, muuseumipedagoogika intensiivne areng jms, mis viitavad piiride kadumisele formaalse ja mitteformaalse hariduse vahelt. Paljud ettevõtted, mälu- ja riigiasutused pakuvad koolidele projektitöö võimalusi, arvestades oma pakkumistes õppeasutuste õppekavadega. Sellised parimad kogemused on aga süstematiseerimata, analüüsivõimelised ja üldistamata ning ei ole kujundatud sihipärase, haridussüsteemi tervikuna haarava haridusarenduse osaks.

Põhikoolijärgsetes õpiteede valikutes on lisaks erinevustele perede sotsiaalmajanduslikus taustas ka suured piirkondlikud ja soolised erinevused. Ühiskonna tasandil (taas)toodavad ebaõnnestunud põhikoolijärgsed haridusvalikud kihistumist ja vähendavad sidusust. Vaja on regionaalpoliitilisi lahendusi, mis kindlustaksid kvaliteetse hariduse kättesaadavuse hõreda asustusega piirkondades ja ääremaadel. HTM on loomas õpikäsituse muutumise seiret võimaldavat monitooringusüsteemi, kus rahuloluküsitluste abil mõõdetakse õpilaste ja õpetajate rahulolu, omavahelist koostööd ja autonoomiat. HTM tulemusaruanded peaksid andma selgema ülevaate sellest, kuidas õppijakeskse õpikäsituse rakendumine koolides on kulgenud. Kutseõppeasutuse seaduse muudatustega (jõustusid 01.10.2019) anti õppeasutustele senisest suurem vabadus õppe

korraldamisel. Muudatused soodustavad õppetöö muutumist individuaalsemaks ja töökohtade kesksemaks ning toetavad koostööd nii eri õppeasutuste kui ka õppeasutuse ja ettevõtete vahel.

Täpsemat määratlemist ja tunnustamist vajab noorsootöö roll õmblusteta haridusmaastikul. Esiteks peaks ühiskonnaõpetus olema tihedamini seotud kooliõpilaste osalemisega noorsootöös, mh selleks, et kujundada laste ja noorte oskusi ja motivatsiooni kasutada sotsiaalmeedia võimalusi ühiskonnas osalemiseks, aga ka arvestades vajadust omandada võrgustikutöö, vabatahtliku tegevuse, juhtimise ja ürituste korraldamise kogemusi ning kujundada 16-aastastes valmisolek osaleda aktiivsete kodanikena kohalikel valimistel. Teisalt on noorsootööl suur osa noorte huvitegevuste arendamisel, mida on samuti võimalik lõimida mitmete pädevuste kujundamisega ning sellisena ka õppetöös arvestada. Noorsootöötajad, kes tunnevad noorte isikupäraseid vajadusi, võimalusi ja probleeme, saavad partnerluses pedagoogidega anda tõhusat sisendit individuaalsete õpiradade kujundamiseks noortele, kellele koolikeskkond ei paku piisavalt eneseteostuse võimalusi kas nende sotsiaalsete erivajaduste või spetsiifiliste huvide ja annete tõttu.

Huvihariduse tähtsus ja lõimitus üldpädevuste kujundamisesse, aga samuti huvihariduse osa täiskasvanuhariduses ei piirdu noorsootöö tegevustega. Huviharidus kujutab endast haridusruumi ja kultuuriruumi ühendavat iseseisvat valdkonda, millel on suur potentsiaal kultuurilise järjepidevuse hoidjana ning ühiskonna vaimse heaolu ja sidususe suurendajana. Huvihariduse vormide, sh koorilaulu, rahvatantsu, spordi- ning tehnika- ja teadusharrastuste võimaluste arendamine kõigis Eesti piirkondades ja omavalitsustes, samuti treenerite ja ringijuhtide järelkasvu kindlustamine ning väärikas tasustamine nõuab koostööd erinevate ministriumide (HTM, KM) ja omavalitsuste vahel.

Lõimiv haridussüsteem

Eestis on jätkuvalt keeleliselt segregeeritud haridussüsteem, mis ei toeta ühiskonna üldist lõimumist, ühise kodanikuidentiteedi kujunemist ning eestlaste ja teistest rahvustest elanike omavahelist koostööd. Eestis on 77 kooli, sh neli täiskasvanute gümnaasiumi, kus õppekeeleks on kas vene keel või eesti ja vene keel (viimaste puhul on valdavalt tegemist keelekümbluskoollidega). Nendes koolides õpib 23% kõikidest Eesti õpilastest (35 301 õpilast 2017/2018. õppeaastal).¹ Suurem osa vene või vene/eesti õppekeelega koole asub Tallinnas (22), Ida-Virumaal (20) ja Harjumaal (8). Eesti õppekeelega koolis õpib jätkuvalt kaduvväike osa vene kodukeelega lastest – 2018/2019. õppeaastal 2156 õpilast.

Eesti keele õpe lasteaias ja põhikoolis ei taga sageli vene emakeelega õpilaste sujuvat toimetulekut eestikeelses kesk- ja kõrghariduses ning eraldi koolides õppimine ei loo pinnast ühiste sotsiaalsete võrgustike tekkimiseks ja arenemiseks. Uuringud näitavad, et venekeelsete koolide lõpetajate madalama konkurentsivõime algpõhjused peituvad nende koolide õppetöö väiksemas tulemuslikkuses. PISA uuringute põhjal on selgunud venekeelsete koolide õpilaste süstemaatiline mahajäämus eesti koolidest õpiedukuses loodusainetes ja matemaatikas (<https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika/pisa>). 2018. aastal saavutas eesti keelest erineva emakeelega põhikoolilõpetajatest eesti keeles vähemalt B1-taseme 69,3%, keelekümblusprogrammis oli see näitaja 86,5%. Inimarengu aruanne (2016/2017) sedastas, et eesti- ja venekeelsete elanike sotsiaalsed sidemed on jätkuvalt nõrgad ning tugevate sidemete

¹ Osakaal õpilastest, kes õpivad nn venekeelsetes koolides. Vene keeles õppivate õpilaste osakaal on väiksem, kuna venekeelsetes koolides toimub õpe ka eesti keeles. Vene keeles õppivaid õpilasi oli 2018/2019. õppeaastal 22 287 (ei sisalda nn 60/40 gümnaasiumides õppivaid õpilasi, kes ametlikus arvestuses õpivad eesti keeles), mis moodustab 15% kõikidest õpilastest.

loomise takistuseks on eraldatud koolivõrk. Koolivõrgu segregatsioon tekitab eri emakeelega inimeste ebavõrdse positsiooni tööturul. Statistika näitab, et nii ametikohtade (vertikaalne) kui ka majandussektorite järgi (horisontaalne) on eestlaste ja muu emakeelega elanike vahel erinevusi: eestlased on statistiliselt paremas positsioonis nii sissetulekute kui ka tööturul püsivuse kindluse suhtes. Eri emakeelega inimeste ebavõrdne olukord tööturul tekitab erisusi ka elukoha valikul. Keelepõhised erinevused on seotud õpilaste hoiakutega ning kombineeruvad sotsiaalmajandusliku ja piirkondliku taustaga.

Hariduse ja tööturu seosed

Hariduse, tööelu ja elukestva õppe/edasiõppimise vaheline lõhe on kasvamas, sh tööelu kiirenevate muutuste tõttu. Ühelt poolt süveneb kvalifitseeritud tööjõu puudus, sealhulgas mitmete valdkondade kõrgharidusega spetsialistide (näiteks arstide, meditsiinide, õpetajate, inseneride, IT-spetsialistide jt) puudus. Arvestades tööturumuutuste prognoose, mis käsitlevad rutiinsete „valgekraede“ ametite kasvavat automatiseerimist või eri teenuseid osutavate robotite, isejuhtivate transpordivahendite ja muude tehisintellektil põhinevate tehnoloogiate kasutamist, kaovad või teisenevad paljud kõrgharidusega seotud ametid, kuid samas tekib neid ka hulgaliselt juurde. Koos sellega suureneb massiline nõudlus teatavate vaid kõrgharidusega seotud erialade järele, alates andmeanalüütikast ja lõpetades innovatsioonijuhtimise, isejuhtiva transpordi logistika, tehisintellekti eetika, tehnosotsiaalsete süsteemide disaini ja infoõigusega jt. Omaette probleemiks on teaduskraadiga spetsialistide töövõimalused ja nende töö väärikas tasustamine Eesti majanduses ja avalikus sektoris. Kui arusaamine magistrakraadi vajalikkusest kesk- ja tippspetsialistide ametikohtadel tasapisi suureneb, siis doktorikraadi nõudega tippspetsialistide kohti väljaspool kõrgkooli ja teadusasutusi Eestis praktiliselt ei tunta. See on tõsine oht doktoriõppe ja üldisemalt akadeemilise hariduse jätkusuutlikkusele ja väärtustamisele Eesti ühiskonnas.

Teiselt poolt kasvab tööturu ja hariduse vaheline lõhe ka madalama haridustasemega või igasuguse kutsealase ettevalmistuseta inimeste rakendamise osas. Meie tööturul on ca 29% (2017) erialase või kutsealase hariduseta 25–64 aastaseid täiskasvanuid (osakaal on püsinud sarnasel tasemel viimased 3–4 aastat) ning suur hulk noori, kes jäävad ühiskonnas täielikult rakendamata. (HTM, 2018). On väga murettekitav, et nooremate vanuserühmade hulgas kasvab keskhariduseta inimeste osakaal. Pärast põhikooli lõpetamist ei jätkata õpinguid 3% noortest – see on 380–400 noort aastas. 20% põhikooli lõpetanutest ei jõua järgneva nelja aasta jooksul järgmise haridustaseme lõpetamiseni (HTM, 2018). Need on inimesed, kes järgmise 15–20 aasta jooksul mõjutavad Eesti tööturu olukorda ja on ise tööturu muutustes kõige haavatavamad.

Toimib nõiarõng, kus põhikoolijärgne kutsehariduse valik määrab paljuski edasised võimalused tööturul ja elukestvas õppes osaleda. (Loogma, Ümarik, Sirk, Liivik, 2019). Põhikoolilõpetajate jagunemine kutse- ja üldkeskhariduse vahel ei ole viimasel viiel aastal muutunud, kusjuures ca 27% põhikoolilõpetajaist valib kutsehariduse ja ca 73% gümnaasiumi (HTM, 2018). Kuigi institutsioonilisi piiranguid kutsekeskharidusest rakenduskõrgkooli liikumiseks enam pole, jätkavad põhikoolijärgse kutseõppe lõpetanutest vähesed kõrghariduses ning viimastel aastatel on nende arv enam kui poole võrra langenud. Kutsekeskhariduse lõpetanute jätkamine kõrghariduses lõpetamise aastal või järgmisel aastal oli 2009. aastal 14% ja 2018. aastal 6,4% (EHIS andmed, HTM analüüsiosakonna arvutused). Põhjusi on mitu, sh puudulikult omandatud põhiharidus (ebapiisavad ainelased teadmised, isiksuse areng ja võtmepädevused), põhikoolijärgsed haridusvalikud (akadeemiliselt tugevamad õppijad suunduvad pigem nn akadeemilisele rajale:

gümnaasiumi ja edasi suure tõenäosusega kõrgharidusse), aga ka üldhariduse ja üldpädevuste vähene osa kutsehariduse õppekavades. Kutsehariduse lõpetajail napib võtmepädevusi (sh sotsiaalsed, erinevat liiki kirjaoskusi jm), kognitiivseid ja metakognitiivseid pädevusi (Järve jt, 2016), mis omakorda peaksid looma aluse tulevikuvalmidusele ja agentsuse kujunemisele (OECD, 2018).

Samas on kutsehariduse osatähtsus ja olulisus täiskasvanuõppes oluliselt tõusnud. Nõudlus kutseõppe järele nt huviharidusena, erialavahetuse tõttu vm põhjustel on täiskasvanud elanikkonna seas kasvanud. Täiskasvanute osakaal kutseõppe õppekavadel 25+ õppijate seas on aasta-aastalt tõusnud: 2011/2012. aastal oli see 5070 õppijat, 2016/2017. a. 7933 õppijat.

Haridusvalikute tegemist toetav õppe- ja karjäärinõustamise süsteem Rajaleidja käivitus täismahus 2015. aastal ning sellest ajast on programmi toel tuge saanud õpilaste arv hüppeliselt kasvanud: perioodil 2014–2017 sai õppenõustamis- ja karjääriteenuseid ligi 90 000 last või noort. Väga mahukas ja kavandatust oluliselt suurem on Rajaleidja keskuste töö lastevanemate ja haridustöötajate nõustamisel. Rajaleidja teenused on jõudnud enamiku väikekoolideni. Õppenõustamisspetsialistide vähesus õppeasutustes on takistanud ka Rajaleidja tööd ja raskendanud nõustamisteenuse jõudmist abivajajateni. Kuna keerulisi juhtumeid on järjest enam, tunnevad Rajaleidja spetsialistid vajadust koolituste järele, mis keskenduks keerulistes olukordades hakkamasaamisele. On Rajaleidja spetsialiste, kes tunnevad, et neil jääb puudu teadmistest ja oskustest HEV-lastenõustamisel. Ettevalmistamisel on karjääriteenuste reform, mille eesmärk on ühendada Eesti Töötukassa ja Rajaleidja keskuste karjääriteenuste süsteemid. (Õppe- ja karjäärinõustamise programmi vahehindamine. Lõpparuanne. 2017) Hariduse lähendamiseks tööturule peab arenema ka tööalase praktilise õppe süsteem, mis peaks senisest oluliselt rohkem täiendama õpet nii kutsehariduses, kõrghariduses kui ka täiskasvanuõppes. Töökeskkonnas õppimise osatähtsuse oluline suurenemine elukestvas õppes (CEDEFOP, 2018) on toonud/toob kaasa mitu olulist väljakutset. Töökogemuste omandamist kutse- või kõrghariduse praktilises õppes (formaalse/tasemeõppekava raames) pärsib ebaselge kohustuste ja vastutuse jaotus osapoolte vahel. Ka praktikaõppe kvaliteet varieerub ettevõtete vahel suuresti. Õppekava õpitulemustena nõutavad pädevused on reeglina laiemad, kui ettevõtetes on võimalik kogemuspõhiselt arendada. Eestis on valdavalt mikro- ning väikesed ja keskmise suurusega ettevõtted, kes ei suuda tihti pakkuda tasemeõppekavade õpiväljundite katmiseks vajalikke pädevuste profiile.

Kutsehariduses on üle kümne aasta rakendatud õpipoisiõpet ja õpipoisiõppes osalejate arv on viimastel aastatel kasvanud. 2016/2017. õppeaastal oli õpipoisiõppes 1381 osalejat, mis on 5,5% kõigist kutseõppuritest, ja 2018. aastal 1729 osalejat (EHIS). Õpipoisiõpe on laienemas ka rakenduskõrghariduse tasemele. ESF programmi „Tööturu vajadustele vastava kutse- ja kõrghariduse arendamine“ raames on alates 2017. aastast käimas katseprojekt õpipoisiõppe rakendamiseks rakenduskõrghariduses.

Õpipoisiõppes, aga ka praktikaõppes on probleemiks töökoha praktikajuhendajate juhendamispädevused. Kuigi olukord varieerub õppevaldkonniti, koolide ja ettevõtete vahel ning mitmed kutseõppeasutused ja kõrgkoolid pakuvad praktikajuhendajate koolitusi, on tööloppimise juhendamine väljakutseks kõigile osapooltele. Aine/erialaõppe lõimimine üldpädevustega, sh ettevõtluspädevustega nõuab tõhusat edasiarendamist koolides ja teistes õppekeskkondades. Käimasolev riiklik ettevõtlusõppe programm „Edu ja Tegu“, mille tulemusel ettevõtlusõpet hakatakse rakendama kõikidel haridustasemetel ja -liikides, saab potentsiaalis panustada nii

õppijate ettevõtluspädevuste kui ka üldpädevuste arendamisse tasemeõppekavades. Tööandjate nõudmised (kutse)haridusele varieeruvad väga suures ulatuses sõltuvalt majandussektorist, ettevõtte suurusest, ärimudelitest jt asjaoludest. Kutsestandardid peaksid väljendama kokkulepet selles, millised hariduse väljundid on vastavuses tööturu/tööandjate nõudmistega. Samas jääb standardite uuendamine ja paindlikumaks muutmine kiirelt muutuvatest tööturu nõudmistest maha või muutub standardite roll nende valguses hoopis küsitavaks.

Täiskasvanute (25–64 a) osalus täiskasvanuhariduses / elukestvas õppes on kasvanud. Küsitlusele eelnenud nelja nädala jooksul õppis tasemeõppes või osales koolitustel 15,7% täiskasvanutest (varem oli see näitaja u 12%). Osalemise määr on kasvanud eelkõige mitteformaalõppes osalemise arvel. Tööalased kursused moodustavad 57,1% kõikidest kursustest (2015 – 51,4%).

Vanuserühmades 44–54 ja 55–64 on osalus elukestvas õppes viimase aastaga (2017) pea kahekordistunud, kusjuures osalusele aitasid kindlasti kaasa HTM pakutavad tasuta täienduskoolitused. 2016. aastal omandas tasuta kursustel uusi oskusi 11 947 ilma erialase hariduseta, ilma keskhariduseta ning aegunud oskustega täiskasvanut vanuses 50+. Koolituspakkumiste koostamisel lähtuti OSKA raportite järeldest (HTM, 2018). Kuigi täiskasvanuhariduses osalevad enam need, kel on kõrgem haridustase ja/või positsioon tööturul (juhid, spetsialistid, professionaalid) ning kelle tööst moodustab õppimine loomuliku/endastmõistetava osa, on ka madala haridustasemega õppijate osalus täiskasvanuõppes kasvanud (2017. a oli see 6,9%). Samas takistavad nii institutsionaalsed kui ka kultuurilised barjäärid mitmete vanemaaliste ja madalama haridustasemega (sh mehed) sihtgruppide osalemist täiskasvanuhariduses.

Kuigi täiskasvanuhariduse võimalused ja nende kasutamine on märgatavalt suurenenud, kasutab võimalust end muutuva tööturu nõuete ja vajadustega kohandada, sh omandada täiesti uusi eriala kaduva või vähetasuva asemel, vaid vähem kui veerand tööealisest elanikkonnast. (Täiskasvanuhariduse prioriteetsed sihtrühmad maakonniti, 2014). Oluline on pöörata senisest enam tähelepanu ka kõrgema kvalifikatsiooniga täiskasvanute täiendusõppevõimalustele, arvestades juba positiivset mõju avaldanud informaalsete õppimisvõimaluste laienemist, sh näiteks elanikkonna teadlikkust kasvatavad veebipõhised kursused (tehisintellekt, küberturvalisus jne) ja intensiivsed ümberõpet toetavad võimalused (nt „Vali IT“).

Õpetajarolli väärtustamine

Haridusuuenduse edu sõltub suuresti õpetajakutsega seotud probleemide lahendamisest ja õpetajaskonna motivatsioonist. Õpetajate professionaalsust ei väärtustata piisavalt, sh motiveerivate palgatingimuste kaudu. TALIS 2013 andmetel arvab vaid 14% üldhariduse õpetajatest, et ühiskond tunnustab nende tööd piisavalt. Kutseõpetajate puhul on see näitaja parem – 28% kutseõpetajatest leiab, et kutseõpetaja amet on ühiskonnas väärtustatud. Positiivse tendentsina saab esile tuua ka kutseõpetajate laieneva koostöö ja võrgustumise, mis omakorda soodustab positiivsemat töösse suhtumist ja tööga rahulolu. (Sirk, Ümarik, Loogma, Niglas, 2017). Samas on viimase 10–15 aasta jooksul muutunud õpilaskonna tõttu kutseõpetajate jaoks eriti põhikoolijärgses kutseõppes suurimaks väljakutseks õpilaste motivatsiooni- ja käitumisprobleemid (Sirk, Liivik, Loogma, 2016).

Eesti õpetaja autonoomia ja iseseisva otsustamise õigus vajab toetavat keskkonda.

Väga oluline on arendada õpetajates agentsust, iseseisvat otsustusvõimet ja omaalgatuslikkust, mis on tihedalt seotud õpetaja professionaalsuse ja enesetõhususega. Sellele viitab ka TALIS 2013, mille andmetel Eesti õpetajate enesetõhusus ehk usk, et saadakse tööga hakkama, on väike

(Übius jt, 2014). Suur puudus on erivajadustega õpilaste õpetamisega toime tulevatest õpetajatest, seda eriti kutseõppeasutuste põhikoolijärgsete õppijate puhul.

Tähtis on, et õpetajad näeksid klassiruumi tasandi tegevuste kõrval ka suuremat pilti ühiskonnas ja hariduses ning oskaksid neid siduda. Õpetajakoolitus keskendub praegu peamiselt nn klassiruumi probleematikale (didaktika, enesekehtestamine jms). Üldpädevused ja teised õppija arengu seisukohalt olulised fenomenid – hoiakud, oskused jm – on olemuselt nii psühholoogilised kui ka sotsiaalsed protsessid, mille arendamine eeldab põhjalikke teadmisi (sotsiaal)psühholoogiast, sotsioloogiast ja haridusteadustest. Samuti peaks õpetajakoolituse õppekavades olema märksa enam inimeseks kujunemise ja enesekohaste pädevuste kujunemisega seotud aineid – filosoofia, filosoofia ajalugu, loogika, eetika, kultuurilugu jm, et toetada õppijate enesekohaste pädevuste arengut.

Hariduskontseptsiooni uuenedmine seab õpetajate erialase ettevalmistuse ja täiendusõppe ette uusi väljakutseid. Töö õmblusteta hariduskeskkonnas ning õppijate võimetest ja vajadustes lähtuvate individualiseeritud õpiradade rakendamine eeldab õpetajatelt tugevamaid juhtimis- ja kommunikatsioonipädevusi ning digirakenduste ja andmeanalüütika kasutamist. Interdistsiplinaarsus on aina enam võimalik just digitaalsete lahenduste abiga, mida tuleks nii õpetajakoolituses kui ka õppetöö korralduses süsteemselt rakendada.

Õpilaste õpihuvi tõstmiseks ja tervikliku maailmapildi ülesehitamiseks vajalik ainevaldkondi lõimiv probleemikeskne meetodika ei saa juurduda, kui õpetajate endi erialane ettevalmistus lähtub ainult oma aine või eriala spetsiifikast ega anna piisavalt teoreetilisi teadmisi aineülestele kompleksprobleemide nägemiseks ja õppetöös käsitlemiseks. Et haridusstrateegia visioonid muutuksid tegelikkuseks, vajab tõsist muutust kogu õpetajate ettevalmistuse süsteem. Õpikäsituse muutumine individuaalse arengu keskseks vajab tugispetsialiste, keda koolides praegu napib. Uueneval haridusmaastikul tekib aga vajadus ka uut tüüpi tugispetsialistide järele, nagu haridustehnoloogid ja hariduslogistikud.

Õpetajate palk on viimase viie aastaga kasvanud ligi 50%: kui 2012. aastal oli munitsipaalkoolide õpetajate keskmine brutokuupalk veidi üle 800 euro, siis 2016. aastal oli see 1206 eurot ja moodustas 105% Eesti keskmisest palgast (HTM, 2018). Samas vajab õpetajate töö hindamise ja tasustamise süsteem põhjalikku muutust, kuna ei vasta praegusel kujul individualiseeritud õppijakeskse lähenemise olemusele. Nii näiteks puuduvad mõõdikud, mille abil arvestada õpetaja kui juhendaja ja individualiseeritud lähenemist võimaldavate innovatiivsete digiõppe meetodite rakendaja töömahtu ja -kvaliteeti. Õpetaja tööarvestuse aluseks on jätkuvalt enamasti kontakttundide arv, kuigi õpetajal võib olla muid tasustamata tööülesandeid, mida töökoormuse hulka ei arvestata. Samuti ei ole välja kujunenud motiveerivat tasustamissüsteemi oma professionaalsele arengule suuremat tähelepanu pööravatele õpetajatele.

Läbipõlemise ja motivatsioonilanguse vältimiseks tuleks leida paindlikke lahendusi õpetajate töökoormuse reguleerimiseks, töötingimuste vastavusse viimiseks (tuleviku)nõudmistega ning läbipaistva ja motiveeriva karjäärisüsteemi loomiseks.

Individualiseeritud õppeprotsessile vastava hariduskeskkonna kujundamisel muutub senisest palju olulisemaks kooliraamatukogude roll. Kooliraamatukogud on sild klassikalise raamatukultuuri ja digimaailma vahel, millest saab kujundada kaasaegsed info-audio-videokeskused õppijate infootsingupädevuse ja audiovisuaalsete oskuste arendamiseks. Kooliraamatukogu töötajate koolitus kujundab neist olulised tugispetsialistid õpetajatele ja õppijate nõustajad kultuurivaramu ja teaduste iseseisval avastamisel.

Teaduspõhise kõrghariduse areng

Eesti hariduse kõrge kvaliteedi hoidmiseks on vajalik hariduse ja teaduse pidev koostöö. Sellel koostööl on neli olulist tahku: esiteks eestikeelse kõrghariduse ja eesti teaduskeele jätkusuutlikkuse tagamine; teiseks hariduse sisu hoidmine tänapäeva teaduslikule maailmapildile vastavana ning selle rikastamine uute probleemide, teemade ja käsitlusviisidega; kolmandaks õppeprotsesside ja haridusmaastikul toimuvate arengute teaduslik analüüs, selle alusel innovatiivsete lahenduste leidmine hariduse edendamiseks ning õpetajate ja tugispetsialistide töö tõendusühiste meetodite väljatöötamine; neljandaks noortes teaduse ja uurimistöö vastu huvi tekitamine, nende innustamine jätkama õpinguid kraadihariduse tasemel, pürgima teaduste tippudeni ning seega Eesti teadusele järelkasvu kindlustamine (vt ka Vilo, 2019).

Teaduspõhise kõrghariduse eeldus on õppekavaga seotud teadustöö kõigis akadeemilise õppe valdkondades. Seoses Bologna süsteemi mehaanilise juurutamisega ning kõrghariduses tehtava teaduse rahastamise põhimõtete eraldamisega teaduspõhise õppetöö arengu vajadustest on kõrghariduse väärtus kahetsusväärset devalveerunud. Ehkki sõnades tunnistatakse kvaliteetse akadeemilise õppetöö teaduspõhisuse olulisust, puudub süsteem õppekavadega seostuva teadustöö stabiilseks finantseerimiseks. Õppejõudude teadusliku tegevuse sisus mängivad õppetöö vajadused kõrvalist rolli, kuna ülikoolide teadustöö rahastamine allub hoopis teistsugusele, rahvusvahelise publitseeritavuse ja projektide vahelise konkurentsi loogikale. Kõrghariduse rahastamiseks sõlmitavad lepingud ülikoolide ja riigi vahel ei taga õppejõududele vahendeid üliõpilasi kaasava uurimistöö tegemiseks. Seetõttu on isegi magistritaseme üliõpilaste võimalused osaleda õppejõudude juhendatavas uurimistöös väga piiratud. Murettekitav on õppejõudude järelkasvu tagamine, kuna noorte doktorikraadiga õppejõudude palgatase on mõnel erialal gümnaasiumiõpetaja omast madalam ning ka noorte õppejõudude erialase arengu võimalused sõltuvad eeskätt projektpõhisest rahastamisest.

Individaalsete õpiradade ja õmblusteta hariduskeskkonna probleemid on aktuaalsed ka kõrghariduses. Ehkki tööturul on esiplaanil vajadus informaatika, matemaatika ja tehnoloogiaga seotud teadmiste ja rakenduslike pädevuste järele, ei vähene vastupidiselt levinud arusaamadele ka nõudlus humanitaar- ja sotsiaalteaduslike teadmiste järele, kuna kasvab vajadus tasakaalustada ja rikastada tehnoloogilisi arenguid teadmistega inimesest ja inimlikust suhtlusest, sotsiaalsetest suhetest, eetikast, esteetikast, lingvistikast, semiootikast, inimesele omasest kultuurimälust ning aja- ja ruumitunnetusest, emotsioonidest ning eneseväljendusest. Senisest tunduvalt suurem rõhuasetus üldpädevustele nõuab samuti palju enam sotsiaal- ja humanitaarteaduste tuge, nii nagu ka arenevad uued hübriidsed teadus- ja haridusvaldkonnad, nagu robotieetika, digitaalhumanitaaria, digitaalökoloogia jne (vt ka OSKA tuleviku töö raport jt). Samas on üliõpilastel kõrgkoolide õppekorralduse ja rahastamismudelite tõttu piiratud võimalused valdkondadeüleseks õppeks, vabaks liikumiseks nii sama kõrgkooli erinevate erialade kui ka erinevate kõrgkoolide vahel.

Eesti kõrghariduse praegune olukord ja tuleviku arengusuunad vajavad kriitilist analüüsi ja sisulisi kokkuleppeid, mis ei piirdu ainult finantseerimise ja institutsionaalse koordineerimise probleemidega, vaid nõuavad oluliselt suuremat tähelepanu õppejõudude kvalifikatsioonile ja töötingimustele, ettenähtavate tehnoloogiliste arengutega seotud erialade ja valdkondadeüleste õppekavade arendamisele.

III. Visioon haridusest aastal 2035

1. Heaolu loov haridus

Heaolu on õpiedu ja enesearengu kõrval hariduses võrdväärne eesmärk. Õpetaja ja õppija heaolu, mis väljendub üldises positiivses häälestuses, koostöövaimus ja loomisrõõmus, on saanud kõigis õpikeskkondades endastmõistetavaks. Heaolu loovad meeldiv ja inspireeriv õpidisain, koostöövaim ning tähelepanelikkus õppijate ja õpetajate psüühilise ja füüsilise heaolu suhtes. Heaolu loov haridusmaastik hõlmab erinevaid õppimisvorme ja õpikeskkondi ning õppimisprotsessi osalisi kui subjekte. Haridusmaastiku tegevuskeskkondades (nt lasteaed, kool, huviring, noorteühing) on heaolu positiivseid väärtusi kandev füüsiline, sotsiaalne ja vaimne õpikeskkond, mis väljendub üksteisest hoolivas argielus.

1.1. Haridus on ühiskonnaga sidus. Hariduskeskkonna stabiilse arengu tagavad pikaajalise rahastamise poliitilised otsused. Õppijad ja õpetajad on ühiskonnas väärtustatud. See väljendub on hooliva ühiskonna koostöövalmiduses ning hariduse sotsiaalses, majanduslikus, kultuurilises ja poliitilises toetamises.

Piirkonniti on tagatud võrdväärsed õppimisvõimalused, sh kodulähedane alus- ja põhiharidus ning ligipääs kvaliteetsele gümnaasiumi-, kutse- ja kõrgharidusele ning täiskasvanuharidusele. Piirkonniti on toetatud ja soodustatud mitteformaalse õppe võimalused ja noorsootöö eri vormid. Transpordi- ja koolivõrk ning digitaristu koos õppekorraldusega on kujundatud selliselt, et see võimaldab igal õppuril elukohast olenemata omandada kvaliteetset soovikohast haridust ja osaleda noorsootöös, noorteühingu või huvikooli tegevuses.

1.2. Toimib kogukondlik lähenemine haridusele, kujunenud on ühe piirkonna lastele, noortele ja täiskasvanuõppes osalejatele mitmekesiseid kodulähedasi valikuvõimalusi pakkuv õmblusteta haridusmaastik, mis ühendab üld-, kutse- ja huvikoole, täiskasvanute koolitusasutusi, kultuuri- ja noorsootööasutusi, töökeskkondi jt õpikeskkondi ning mille arendamisel osalevad aktiivselt kohalikud ettevõtted ja kodanikuühendused. Oluliselt on kasvanud vanemate jt lapse ja noore lähikeskkonda kuuluvate inimeste osalus hariduse edendamisel. Kahanenud on ebavõrdsus haridusmaastikku korraldavate kohalike omavalitsuste vahel. Õmblusteta haridusmaastikul on suurenenud õpetajate autonoomia ja loomingulisus erinevate õpikeskkondade ja teadmisvaldkondade lõimimiseks ning mitmesugustes lastevanemaid ja kogukondi kaasavates haridusprojektides osalemiseks.

1.3. Hariduses osalemine kahandab sotsiaalmajanduslikku ebavõrdsust ja põlvkondlikult edasikantavate asjaolude (nt vaesus, kehvad sotsiaalsed oskused) mõju õppija eluväljavaadetele ning lisab võimalusi oma elutee kujundamiseks.

Toimivad sidusad õpikogukonnad, kus õppe- ja tugipersonalil on pädevust varakult märgata abivajavat ja hädasolevat õppurit ning tema probleemidele lahendusi leida.

1.4. Haridusprotsessis pööratakse tähelepanu õpiraskuste varasele märkamisele ning koostööle noorsootöö-, sotsiaal- jt valdkondadega heaolu suurendamiseks vajalike sekkumiste leidmiseks ja elluviimiseks.

Eri valdkonnad tegutsevad kooskõlastatult, ületades õppimise struktuuralseid piire (nt lapse,

noore, õpetaja vaimne ja füüsiline tervis, erivajadused, sotsiaalmajanduslik ja psühholoogiline toimetulek) ning pannes rõhku probleemide ennetamisele ja toimetuleku suurendamisele.

Küpsenud on valdkondadevaheline lähenemisviis, mis ühendab eri valdkondi esindavate spetsialistide lähenemisenurgad ja võimaldab arvestada õppimise osapoolte vajadustega terviklikult. Koolijuhid ja pedagoogid oskavad valdkondadevahelise koostöö arendamisel paindlikult rakendada andmekaitse reegleid.

1.5. On loodud toimiv tugisüsteem erivajadustega laste ja nende perede toetamisel, pööratakse tähelepanu andekate laste individuaalset heaolu toetavate õpiradade loomisele. Selleks, et erivajadusega lapse vanemad leiaksid meditsiini-, sotsiaal- ja haridusvaldkonnas ühendatud tugiteenused kergemini, on kasutusel juhtumipõhine lähenemine. Täiendatud on õpetajakoolitust erivajadustega õppijate toetamiseks. Erivajadusega tunnustatakse ka andekust. Andekatel noortel on võimalus varem läbida ülikoolikursuseid, osaleda uurimisgruppide töös ja läbida mitu kooliaastat ühe aastaga.

1.6. Õppijad kogevad hariduses võrdset kohtlemist, olenemata nende päritolust, rahvusest, sugupoolest, füüsilisest eripärast või õpivõimest. Lapsi ja noori mõistetakse kui aktiivseid, oma eale vastava sotsiaalse pädevusega tegutsejaid, kes on olulised partnerid õppe kavandamisel ja sisustamisel. Õppija aktiivsust tema õpikogemust puudutavates küsimustes arendatakse ja toetatakse süsteemselt kõikidel haridustasemetel formaalses ja mitteformaalses õppes. Õppijad saavad vajaduse korral kiiret ja kompetentset abi erialaspetsialistidelt.

Laste ja noortega tegelevatele spetsialistidele (õpetajad, tugisikud, noorsootöötajad jt) on laienuvad täiendusõppe ning vaimse ja füüsilise tervise hoidmise võimalused. Laste heaolu tööd (lastekaitsetööd laias tähenduses) teevad erinevates valdkondades lastega töötavad spetsialistid, kellel on kutsestandardi kõrgetele nõudmistele vastavad laialdased oskused ja teadmised ning pidev enesetäiendamise võimalus. Rakendatud on võimalused vanemlike oskuste arendamiseks ning vanemate kooliellu kaasamiseks.

Haridusmaastiku kõikides keskkondades (nt lasteaed, kool, spordiväljak jne) peetakse silmas osaliste inimõigusi; õppijate heaolu aitab luua lapse õiguste teadvustatud järgimine. Välja on arendatud terviklik lastepoliitika, mis hõlmab ÜRO lapse õiguste konventsiooniga kaetud valdkondi, sh haridust.

1.7. Füüsiline õpikeskkond on kaasaegne, õppija valikuvõimet toetav, koostööle kutsuv ja inspireeriv ning erivajadustele kohandatud. Keskkond võimaldab erinevaid tegevusi väiksemates ja suuremates õpirühmades ning vajalikku privaatsust. Õppijate ja õpetajate psüühilist ja füüsilist heaolu aitavad tagada ea- ja vajaduskohased sportimistingimused ja terviseteadlik käitumine.

Õppeasutustes on turvaline ja toetav õpikeskkond, koolikliima on õpilassõbralik, kuid edasipürgimist julgustav ja nõudlik. Loodud on tingimused laste ja noorte õppimisest vaba aja (nt vahetund) turvaliseks ja vaheldusrikkaks sisustamiseks. Õppija tee kooli on võimalikult vähe aeganõudev, mugav ja turvaline.

1.8. Sotsiaalne ja vaimne keskkond on õppija jt osaliste jaoks turvaline. Õpikeskkondades toimivad ühiselt välja töötatud hea tava reeglid, koolikiusamise ennetamise ja vähendamise programmid. Arendatakse õppijate ja õpetajate vastastikusel lugupidamisel ja koostööl tuginevat koolikultuuri, abivalmidust, konfliktide lahendamise ning erinevates olukordades adekvaatse käitumise oskusi. Välja on töötatud kriisi- või tegevuskavad eriolukordadega toimetulekuks.

1.9. Toimib regulaarne haridusmaastiku seire, mis võtab arvesse erinevaid hariduskeskkonna kvaliteedi aspekte, võimaldab pidevat ülevaadet haridusmaastikul toimuvast, selle soovitatavatest ja mittesoovitatavatest arengutest. Riikliku statistika osana on välja töötatud laste ja noorte heaolu indikaatorite süsteem.

2. Võimestav haridus ja õppijakeskus

Võimestav haridus eeldab õpikeskkonda, mis toetab õppijate enesejuhtimise, õpi- ja sotsiaalsete pädevuste ning teiste kiiresti muutuvate oludega toimetulekuks vajalike nn tuleviku võtme-pädevuste (OECD, 2018) kujunemist: kriitilist mõtlemist, loomingulisust, algatusvõimet ning suutlikkust ja julgust olla loov, püstitada ja teostada nii isiklikke kui ka ühiseid eesmärgi. Õpingute tulemusena omandab õppija isiklikuks ja tööeluks, kodanikuna tegutsemiseks ja kultuuriloomeks vajalikud pädevused (sh üldoskused ehk elukestva õppe võtme-pädevused). Kõik noored omandavad põhikooli lõpetamisel tänapäeva teaduslikele käsitlustele vastava maailmapildi alused, põhilised tänapäeva maailmas vajalikud kultuuri- ja väärtuspädevused ning arusaamise tehnoloogia olemusest koos oskustega tänapäeva tehnoloogiat kasutada. Keskkooli tasemel süvendatakse põhikoolis omandatud ja luuakse eeldused nii edasisteks (akadeemilisteks) õpinguteks kui ka alused sobiva kutsetöö leidmiseks.

2.1. Õpirajad on individualiseeritud, võimaldavad arendada õppijate võimeid ja arvestavad individuaalseid vajadusi. Õppetöö on muutumas üha individuaalsemaks. Individuaalne õpiteme arvestab õppija varasemate kogemuste, huvide, vajaduste, suutlikkuse ja ühiskonna arengust tulenevate vajadustega (mis on fikseeritud riiklikus õppekavas). Õppimist individualiseeritakse ühtse õppekava raames, korraldades õppetööd varieeruvate probleemülesannete lahendamise kaudu väiksemates, õppijate võimeid, õppimistempot ja huve arvestavates rühmades, samuti nn pööratud klassi ja teiste samalaadsete meetodite abil. Õppes vaheldub digiplatvormidel toimuv iseseisev automatiseeritud hinnatavate ülesannete täitmine füüsilises kooliruumis toimuva õpetaja ja õppijate vahelise suhtluse, rühmaarutelude ja elavate ettekannetega.

Õppijakeskses hariduskeskkonnas vabastatakse õpetaja rutiinsetest kontrollifunktsioonidest ja bürokraatlikest ülesannetest ning leitakse rohkem aega ja ruumi õppes osalejaid võimestavaks dialoogiks. Dialoogis võivad osaleda õpilane, õpetaja, koolijuht, lapsevanemad, ettevõtjad, kohaliku omavalitsuse töötajad jne – kõik, kes saavad õppijat individuaalse õpiteme läbimisel aidata. Õppija teadlik valiku- ja enesejuhtimisvõime, osalus ja on oluline hariduse kvaliteedi ja ühiskonna sidususe arendamiseks. Õppija on oluline partner õppe kavandamisel ja sisustamisel. Õppija aktiivsust tema õpikogemust puudutavates küsimustes arendatakse ja toetatakse süsteemselt kõikidel haridustasemetel formaalses ja mitteformaalses õppes üle kogu elukaare. Haridussüsteem toetab õppija arengut ning valmistab teda ette vastutustundlikuks ja edukaks (vastavalt ealisele suutlikkusele) tegutsemiseks teda huvitavates eluvaldkondades, kujundades temast demokraatliku ühiskonna vastutustundliku ja algatusvõimelise liikme.

2.2. Riiklikud õppekavad on üles ehitatud pädevuste ja probleemide põhisel, võimaldavad aineid mitmekesiselt lõimida ning maksimaalselt ära kasutada individuaalseid õpiteme ja õmblusteta hariduskeskkonna võimalusi. Individuaalne õppekava on riiklikus õppekavas lahti mõtestatud nii, et seda saab rakendada kõigile õpilastele. Õppijad liiguvad oma õpiteme edasi individuaalses tempos, mis võib olla nõ tavadpärane, sellest kiirem või aeglasem. Pikemaajalist õpiteme on vajaduse korral võimalik rakendada puuete korral, aga ka õpingute ühitamisel näiteks pere- ja tööeluga, spordiga jm. Kõigi kooliastmete ja haridusliikide õppekavades on ruumi

elulähedasteks, mõne ameti- või kutsealaga seotud oskusi arendavateks valikuteks.

2.3. Õppe aluseks on enesejuhtimist, sotsiaalseid oskusi ja teisi üldpädevusi arendav lõimitud õppekava. Juhendamine ja hindamine on pädevuskesksed. Konkreetsed teadmised ja kutsekvalifikatsioonid kaotavad muutuvast maailmas kiiresti väärtust, pädevused on olemuselt universaalsemad, rakendatavad laiemates piirides ja peavad ajale paremini vastu. Pädevusi arendav õpe seostab teadusliku, praktilise, kunstilise jm maailmatunnetuse. Kasutatakse mitmekesiseid õpetamismetoodikaid, näiteks projekt- ja probleemõpet, dialoogilisi meetodeid nagu lastega filosoferimine, erinevaid õppijate autonoomiat ja õppetöö diferentseerimist võimaldavaid grupitöö meetodeid, aga ka õppijate iseseisvat uurimis- ja loovtööd.

Et tagada hariduse sisu ja meetodite paindlikkus ja vastavus järjest komplekssemas keskkonnas tekkivatele probleemidele, arendatakse õppijates kriitilist refleksioonivõimet, probleemide nägemise ja sõnastamise oskust ning empaatiat. Pädevuskeskne hindamine nõuab ühelt poolt kõikidel õppetaseanditel üld- ja tulevikupädevuste hindamise süsteemi väljaarendamist ja teisalt nende pädevuste kujunemiskeskonna hindamist. Hindamine tervikuna on muutunud kujundavaks – nii õpilase, õpetaja kui ka õppeasutuse arengut toetavaks. Hindamissüsteem peab võimaldama hinnata ka väljaspool haridusasutust informaalset ja mitteformaalset õppet omandatut.

2.4. Tagatud on õppija individuaalsete vajaduste varajane märkamine ja sekkumine. Süsteemne varajane märkamine ja asjakohane abi aitab koolieas ennetada mitmeid probleeme. Lasteaegades ja koolides on kättesaadav tugistruktuuride tulemuslikuks tööks vajalik eripedagoogiline, logopeediline, sotsiaalpedagoogiline ja psühholoogiline abi. Toimib õpetajate ja tugispetsialistide sujuv meeskonnatöö.

Igale meele- ja intellektipuudega ning autismispektri häirega lapsele on hariduse kõikidel etappidel tagatud puude/häirespetsiifiline tugi ja puude/häirespetsiifilise nõustamiskeskuse supervisioon, mis kujundab õppuri haridusteed stabiilselt ja läbimõeldult. Toimib käitumis- ja psüühikahäiretega laste ja noorte ravikodude süsteem, mis tagab nende noorte vajadustest lähtuva õppe ja haridustee.

Õppeprotsessi individualiseeritud sisu, tempo ja tagasisidestus loob HEV-õpilaste arengut toetavad võimalused. Sellele lisandub tehisintellekti ja robotika rakendamine puuete kompenseerimiseks ning erivajadusi arvestavate uudsete õpivõimaluste arendamiseks.

2.5. Õppimise sisu ja vorme kujundatakse elukaarele vastavaks. Alus- ja algharidus loovad eelkõige aluse võtmepädevuste kujunemiseks. Vanemate ja pedagoogide koostöös arendatakse laste enesekohaseid ja sotsiaalseid pädevusi, mis hakkavad määrama nende toimetulekut individuaalsetel õpiradadel: loovust ja kujutlusvõimet, eneserefleksiooni ja -analüüsi, eesmärkide seadmist ja eesmärgini jõudmise kavandamist, kavandatu teostegemist ja enesekriitilist hindamist, koostööd ja teistega arvestamist. Kujundatakse ka küsimisuskust, julgust eksida ja ebakindlusega toimetulekut, eneseregulatsiooni, vahe-eesmärkide seadmist, enda tunnustamist jt toimetulekuks vajalikke omadusi. Põhikooli kestel peaksid välja kujunema nii õppijate eneseregulatsioon, iseseisva arutlemise võime ja terviklik teaduspõhine maailmapilt kui ka kodanikuidenditeet ja sotsiaalsed pädevused. Õppe- ja karjäärinõustamine põhikoolis valmistab õpilased ette edasiseks kooli- ja tööteks. Põhikooli lõpuks saavutatavad tuumpädevused on kirjas riiklikus õppekavas. Põhikooli lõputunnistusel on välja toodud omandatud võtmepädevused.

2.6. Gümnaasiumi ja kutsekeskhariduse õppekavad on lõimitavad, võimaldavad vastastikku

moduleid valida ja toetavad seega õppija valikuvabadust akadeemilise või praktilise elutee vahel. Põhikoolijärgsete haridusvalikute selekteeriv mõju õppijate edasistele hariduslikele ja/või töise karjääri võimalustele on kõrvaldatud. Samuti on vähenenud õppijaid eristavate sotsiaalsete filtrite mõju haridusvalikutele, mh on kadunud varjatult toimivad mehhanismid, mis suunavad nn naiste ja meeste erialadele ning suurendavad soopõhiseid lõhesid tööturul. Poiste ja noormeeste haridusteel püsimist ja õpimotivatsiooni hoidmist toetavad mitmesugused haridusprogrammid ja koostöö mitteformaalset haridust pakkuvate asutustega haridusmaastikul. Andekatele õpilastele pakuvad individualiseeritud õpitee ja õmblusteta hariduskeskkond võimalusi õppekava kiiremaks läbimiseks ja oma võimete väljaarendamiseks, sealhulgas juba enne gümnaasiumiastme lõpetamist kõrghariduses pakutavate teadmiste omandamiseks.

2.7. Tulevitehnoloogia väljakutsetele vastates on leitud tasakaal tehniliku ja loodusliku vahel. Aastaks 2035 valitsevad argi- ja tööelus tehisintellektiga varustatud seadmed ja tehnoloogiad, avalikus ja erasektoris on üldkasutatavad suurandmetel põhinevad teenused, maa- ja õhustranspordis on levinud iseliikurid. Hariduse sisuline uuenemine peab tagama kõikide valmisoleku toimetulekuks andmeküllases kõrgtehnoloogilises keskkonnas. Uute tehnoloogiate (suurandmete analüüs, keele-, bio-, nanotehnoloogiad, geoinfo, robotika, 3D tehnoloogiad jm) kasutamist aredatakse hariduses nii eraldi kui ka lõimituna teistesse ainetesse ja haridustegevustesse. Õppeprotsessis rakendatakse kõigil haridustasemetel aineteülest õpet, aredatakse algoritmilist mudeldavat mõtlemist, lõimitakse tehnoloogiat ja humanitaariat, ühendatakse digitehnoloogiate ja virtuaalõppe võimalused elava vahetu suhtluse ning süvakontaktidega reaalses loodus- ja inimkeskkonnas ning kultuurimaailmas.

Õppekavades hoitakse tasakaalu tehnoloogilise/tehniliku ja loodusliku vahel. Arvestades tulevitehnoloogiate väljakutseid inimesele, on õppekavaarenduses kesksel kohal tehnoloogia ja humanitaaria süntees, kujundatakse iga õppija kõlbelist eneseteadvust, individuaalsete valikute ja eetiliste probleemide nägemise oskust andmeküllases „tarkade masinate“ keskkonnas. Tasakaalustamiseks andmepõhist emotsioonivaba teadmist ja tehnoloogiat, on hariduses uuesti au sees humanitaarne sisu: klassikaline lugude jutustamist ja kujutlusvõimet väärtustav, inimlikke eetilisi ja emotsionaalseid konflikte avav dialoogiline õppimine.

2.8. Aredatakse kõigi õppijate multimeedia kasutamise oskust, digitaalsete ja traditsiooniliste kultuurivormide tundmist. Õppijad omandavad sellisel tasemel multimeediaoskused, et oskavad neid rakendada ka koolivälises ja -järgses elus. Õpetajate ja õpilaste digipädevused on ümber mõtestatud ja digipädevusi seiratakse regulaarselt koolitusvajaduse kaardistamiseks. Haridusprotsessis, sh täiskasvanuhariduses kahandatakse rahvuslikul, vanuselisel, sotsiaalmajanduslikul, kultuurilisel, erivajadustega seotud vm pinnal kujunenud digilõhesid. Uudsete digilahenduste laiapõhjaliseks rakendamiseks õpikeskkonna disainis ja õpiökosüsteemi eneseregulatsioonis on füüsiline õpikeskkond kohandatud digiajastule vastavaks. Et vältida digilõhe laienemist organisatsioonide vahel, nüüdisajastatakse kõigi haridusasutuste digitaristut ja tehakse kättesaadavaks kvaliteetne eestikeelne digitaalne õppevara. Koostöös IKT sektori ja ülikoolidega leitakse lahendus infotehnoloogia õpetajate nappusele, et kõigil õpilastel oleks võimalik digitehnoloogiaid õppida.

Individaalse õpitee kavandamisel ja individaalse õppekava koostamisel arvestatakse varasemate õpingute ja töö käigus (nt erinevates projektides, kursustel ja koolitustel, rahvaülikoolis, huviringides, harrastuste, hobide ja töö käigus jm) omandatud pädevusi (nt edasiarendatud VÕTA abil). Individaalne õpitee fikseeritakse nt matriklis, mille nüüdisaegne vorm on muidugi digitaalne. Õppija kogub e-matriklisse kokku oma õpirajal saavutatud

tulemused ja tõendatud pädevused, millest nähtub tema kompetentsusprofiili hetkeseis.

2.9. Hariduskorraldus võimestab õpetajat ja õppijat. Õpetajad, kool ja ühiskond usaldavad õppija valikuid. Eesti kasvatuskultuuris on vastutus õpetajal (passiivne õppija on sellise kultuuri üks tagajärgi). Individuaalse õpitee keskses koolis pannakse vastutus võrdväärselt ja vastavalt õppija küpsuse astmele ka õppijale. Vastutustunde arendamiseks on oluline võimaldada valikuid ja toetada vastutuse võtmist oma valikute eest. Võimestav, individuaalsete õpiteede keskne kool pakub õpilastele valikuid ja suunab/nõustab neid oma valikute tegemisel. Õpetaja täidab protsessi juhtivat, õppija arengut suunavat rolli.

Et toetada ja hinnata iga õppija arengut, toetatakse õpetajate ja tugispetsialistide meeskonnatööd. Lisaks õpetajatele kaasatakse meeskonnatöösse mitme eriala tugispetsialiste, sealhulgas noorsootöötajaid, huvijuhte, haridustehnolooge, õpianalüütikuid ja *hariduslogistikuid*, kes muuhulgas õpianalüütikale toetudes oskavad luua algoritme individuaalsete õpiradade mustrite kujundamiseks ning nende paigutamiseks hariduskeskkonna ruumilistesse ja ajalistesse piiridesse.

2.10. Koolijuht võimestab õpetajaid. Koolijuhtide valiku puhul arvestab koolipidaja kandidaadi suutlikkust märgata õpetajate erinevaid võimeid, parimal viisil rakendada iga õpetaja loomingulisust ja erialateadmisi, luua õpetajat ja õpilast võimestav füüsiline, vaimne, sotsiaalne koolikeskkond ning valmidust kujundada kooli, kodu ja kogukonna usalduslikku koostööd.

3. Õmblusteta hariduskeskkond

3.1. Kujunenud on jäikade vaheseinteta, formaalseid ja mitteformaalseid õpikeskkondi ja kultuurimeediumeid lõimiv hariduskeskkond. Õppimine toimub mitte ainult koolis, vaid ka kõikvõimalikes tegeliku elu ehedates keskkondades: ettevõtetes, muuseumides, raamatukogudes, arhiivides, riigiasutustes, seltsides ja ühingutes, virtuaalkeskkondades jne. Kaovad jäigad vaheseinad koolide ja teiste asutuste ning virtuaalkeskkonna vahel, kõik keskkonnad võivad muutuda õpikeskkondadeks, kui seda on õppijate individuaalsete õpiteede läbimiseks vaja. Jäigad institutsionaalsed piirid kaovad ka üld-, kutse- ja huvihariduse, kesk- ja kõrghariduse ning täiskasvanuhariduse vahelt. Erinevaid õppekavamoduleid läbitakse, liikudes haridusmaastikul erinevate paikade/õpikeskkondade vahel (kool–muusikakool–kutsehariduskeskus–töökoht–spordiklubi–noortekeskus–loodusmaja–robotikaklubi jne) või hoopis läbides osa õppekavast üle-eestilises või ka rahvusvahelises virtuaalõppes. Õppimine väljaspool kooli tähendab õpikeskkondade rikastumist ka nn klassivälise elu arvel, sh õppimist töökohtadel, looduses, reisides jne. Reaalsete keskkondade kasutamine õpikeskkondadena ja kokkupuude eluliste probleemidega aitab noortel mõtestada enda ümber toimuvat ja sellest õppida.

Kujundatakse reeglid, mille alusel erinevates haridusmaastikes omandatud pädevused ja teadmised kajastuvad ka õppija edasijõudmisena formaalhariduse õppekava raames, näiteks VÕTA süsteemi või individuaalse õpiportfoolio kaudu.

3.2. Õppijate liikumine haridusmaastikul põhihariduse tasemelt keskhariidusse ja keskhariiduse tasemelt kõrghariidusse, samuti erinevate kutse- ja akadeemiliste erialade vahel toimub elukaarel tunduvalt laiemas ulatuses. Üha enam kutseharidusega inimesi õpib edasi kõrgkoolides ning suurenenud on võimalused omandada kutseoskusi (kutse)hariduskeskustes osana kõrgkooli

õppekavast. Töö- ja maksupoliitika soodustab töötajate osalemist nii taseme- kui ka täiendusõppes, sealhulgas kesk- või vanemas eas uue eriala omandamist kutse- või kõrghariduses. Loodud on kõrgkoolidevaheline platvorm erialase hariduse omandamiseks või täiendamiseks digikeskkonnas kombineerituna seminarides ja uurimistöodes osalemisega kõrgkoolide juures.

3.3. Noortel on võimalik arendada oma teadmisi ja oskusi, võttes osa kvaliteetsest ja süsteemsest noorsootööst ja osaledes huvihariduses. Noorte suurema osaluse toetamiseks ühiskonnaelus kasutatakse mitmesuguseid noorsootöö vorme ja -viise. Noorsootöö aitab kaasa noore arengupotentsiaali parimale rakendumisele, pakkudes noortele usaldusliku ja toetava ning turvalise tegevuskeskkonna. Noorsootöötajad tegutsevad väga erinevates keskkondades – noortekeskuses (avatud noortekeskus ehk ANK), koolis, kultuurikeskuses, rahvamajas, huvikoolis, külamajas, tänaval – igal pool, kus noor saab vaba tahte alusel väljaspool koolitundi, kodu ja tööd tegutseda.

Noorsootöös on senisest rohkem ressursse noorte kodanikukasvatuse ja klubilise tegevuse jaoks, mis võimaldaks kõigil noortel omandada vajalikke kogemusi aktiivseks kogukonnatööks, vabatahtlikuks ja vabakondlikuks tegevuseks, vaba aja harrastusteks, oma huvide ja vajaduste väljendamiseks ja nende eest seismiseks. Noorte vabatahtlikku tegevust arvestatakse nt osana ühiskonnaõpetusest. Noortevaldkonnas töötavad spetsialistid võimestavad noori, toetades kriitilise analüüsi, sotsiaalsete pädevuste ja koostööoskuste arendamist kogemuste kaudu. Eritähelepanu all on haridusest eemale jäänud noored ja vähemate võimalustega noored. Noorsootöö ja huvihariduse spetsialistide töö on ühiskonnas väärtustatud, loodud on võimalused täiendusõppeks, enesehoiuks ja erialase toe saamiseks.

3.4. Täiskasvanuõpe avab edasiõppimise teed elukaare kogu ulatuses hariduse igal tasemel. Üleminekutel kooli ja tööelu vahel ei ole institutsionaalseid barjääre. Valikute puhul on otsustavad õppija enda huvid ja võimekus, sh vajalikud pädevused, kalduvused (anded) ja motivatsioon. Kõrvaldatud on institutsionaalsed takistused liikuda haridussüsteemis (vertikaalselt ja horisontaalselt) kogu elukaare jooksul. Toetatakse üleminekuid tööelu ja teiste elukestva õppimise keskkondade (formaalse ja mitteformaalse õppe, koolis ja töökohal õppimise, noorsootöö raames, kogukondades ja virtuaalkeskkonnas õppimise) vahel.

4. Lõimiv haridus

4.1. Eestikeelne haridusruum on ühtne. Eesti üldharidussüsteem tugineb ühtluskooli põhimõtetele, kus kõik õpilased kodusest keelest ja kultuuritaustast olenemata õpivad koos ühtses eestikeelses koolis ning on kaasatud eestikeelsetesse koolivälistesse tegevustesse. Eestikeelsesse hariduskeskkonda sisenetakse lasteaias, mis moodustab üldhariduskooliga ühtse haridusliku terviku. Alushariduse kaudu kujundatakse õppijates positiivne õpimotivatsioon ja ühtlane ettevalmistus kogu järgneva haridusteeks. Seda toetab kõigi Eestis elavate laste ladus eesti keele oskus. Teise emakeelega vanematele pakutakse keeleõpet ja koolitusi, mis aitavad neil osaleda eestikeelses haridusruumis. Koolikeskkond toetab ühist Eesti kultuuriruumi arengut ja õpilastes riigiidentiteedi kujunemist, toetades samal ajal iga õpilase individuaalset kultuurilist, keelelist või usulist enesemääratlust, sh pakkudes võimalust emakeele ja kultuuri õppeks. Haridusmaastikult on kadunud keelebarjäärid erineva kultuuritaustaga õppijate vahel ja keeleliste oskuste õpiväljundid on eri emakeelega õpilastel samal tasemel.

4.2. Eestikeelne kool on edukalt suutnud arendada noore põlvkonna kultuuripädevust, sh eesti kultuuri ja ajaloo head tundmist ning kultuuridevahelise tõlkimise võimekust nii eestlastel kui ka siin haridust saavatel teiste kultuuride esindajatel. See on osutunud kasulikuks nii Eesti ühiskonna heaolu suurendamisele kui ka aidanud kaasa Eesti majanduse rahvusvahelistumisele. Eestikeelset haridust rikastatakse kultuuridevaheliste kontaktide ning erinevate keelte õppimisega. Kasvava hargmaisuse tõttu pööratakse olulist tähelepanu rohkemate võõrkeelte valdamisele ning teiste kultuuride tundmisele, kiire kohanemisvõime, õppimis- ja eneseväljendusoskuse arendamisele suheldes kultuuriliselt kaugete partneritega. Erandina arendatakse ka võõrkeelseid haridusvõimalusi Eestisse ajutiselt tööle tulnud teistest kultuuridest perede lastele (rahvusvahelisi koole jm).

4.3. Ühtse eestikeelse haridussüsteemi põhimõtte rakendamist toetab riiklikul tasandil sõlmitud poliitiline kokkulepe, kus on määratletud teiste õppekeelte mahud ja roll eestikeelses haridussüsteemis. Eestikeelse ühtse haridussüsteemi visiooni elluviimine eeldab pikaajalist tegevuskava, mis toetab ühtse eestikeelse kooli põhimõtete elluviimist. Lähtutakse teadmisest, et eri kodukeelte ja kultuuritaustaga õpilasi liitva kooli suur väljakutse on luua uutmoodi koolikultuur ja moodustada vanemate kogukond, arvestades suhete, kultuuride ja identiteetide vastastikuste muutumise ja võimalike konfliktidega. Tõhustatakse ja toetatakse kogukonna (sh lapsevanemad, KOV jt) tegevust.

4.4. Haridusasutuste organisatsioonikultuuris on loominguliselt ühendatud eestilik kombestik ja ühist riigiidentiteeti kandev kultuuridevaheline koostöö, mida toetavad õpetajate täiendusõpe, koolikeskkonna disain, eesti keele ja kultuuri õppe digitaalsete platvormide ja rakenduste levik ning erineva kultuuritaustaga õppijate ühistegevuste süsteemikindel arendamine. Vene keele taustaga aineõpetajatele on täiendusõppe ja praktikavõimaluste vormis loodud tingimused tõsta pädevusi eestikeelses koolis õpetamiseks.

4.5. Kõikides koolides valitseb Eesti haridustraditsioonidest lähtuv erinevaid kultuure väärtustav ja lõimumist soodustav pädev juhtimiskultuur. Koolide juhtkond ja õpetajad on teadlikud lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) põhimõtetest; õpetajad on enesekindlad ja oskuslikud meetodika rakendajad. Koolid teevad aktiivset koostööd kogukonnaga ning õpe on kultuuriteadlik ja -tundlik. Õpetajahariduse õppekavadesse lisatakse semiootilise analüüsi oskusi ja kultuuridevahelise suhtluse pädevusi arendavaid komponente.

4.6. Hariduspoliitikas rakendatakse koosõppiva kooli põhimõtet. Seadusandlus ja tugiteenuste korraldus toetavad üleminekut segregeeritud haridussüsteemilt eestikeelsele mitmekesisist kultuuripädevust kujundavale haridussüsteemile. Koolipidaja rakendab erineva kultuuritaustaga õppijate puhul koosõppiva kooli põhimõtteid. Riik tagab visiooni ellurakendamiseks lisarahastuse ühistele eestikeelsetele koolidele, et koolidel oleks optimaalne tugi nii riigikeele lisaõppeks, emakeelte ja -kultuuride õppeks kui ka abiõpetajate värbamiseks. Samuti on vaja keeletehnoloogilisi rakendusi, mis hõlbustaksid teise emakeelega sisserännanute kiiremat sisenemist eestikeelsesse haridusruumi.

5. Edukaks tööeluks ette valmistav haridus

5.1. Haridus valmistab inimesi ette kiirelt muutuvaks tööeluks, toetades õppijate tulevikuvalmiduse kujunemist. Tööelu ja hariduse paremasse vastavusse viimiseks toetatakse

jätkuvalt õppijate võimekust oma õppimist ja tööalast karjääri juhtida, uuendusmeelsust ja ettevõtlikkust, koostööoskust, enesekohaseid oskusi (eneseteadlikkust ja enesejuhtimise võimekust), kultuuripädevusi ning pideva õppimise võimekust. Hariduse ülesanne on toetada indiviidi agentsust, mis on seotud suutlikkusega eesmärgistada ja juhtida oma elu ja tegevust ning muuta ümbritsevat keskkonda eetilisel ja jätkusuutlikult.

5.2. Tööelus toimetulekuks ja vajaliku paindlikkuse tagamiseks arendatakse kõigis haridusastmetes elukestva õppimise isiksuslikku baasi, toetades loovust, enesekindlust/enesetõhusust, ettevõtlikku eluhoiakut, kriitilist mõtlemist, visadust, suhtlemisoskust jt isiksuseomadusi, mis toetavad mobiilsust ja paindlikkust tööturul.

Töötatakse välja ja rakendatakse uusi tehnoloogiaid hõlmavaid pedagoogilisi/andragoogilisi meetodeid, mis võimaldavad nende omaduste arengut toetada, arvestades erineva võimekuse, ealiste iseärasuste või erivajadustega õppijate vajaduste ja võimalustega.

5.3. Õpihuvi ja valmisolek püsida õpirajal ning võtta ette muutusi püsib kogu elukaare vältel. Valmisolek muutusteks tööelus elukaare igal etapil, sh uute erialade või huvitegevuste ja oskuste õppimiseks püsib kogu elu. Motivatsiooni õppimiseks ja/või õpingute taasalustamiseks elukaare erinevatel etappidel tagavad nii sobiv isiksuslik seadumus kui ka enesekohased pädevused ja head õpioskused, mille arengut toetatakse õmblusteta hariduskeskkonnas, sh täiskasvanute gümnaasiumides, kutseõppes, mitteformaalses õppes ja noorsootöös.

5.4. Kutseõpet ei käsitata eraldiseisva haridussektorina (kutseharidus, rakenduskõrgharidus), vaid kutse- ja tööturu vajadustele orienteeritud õppimisena õmblusteta hariduskeskkonna erinevates õpikeskkondades. Üld- ja kutsekeskhariduse lõimimiseks on loodud Eestile sobiv mudel, nt topeltkvalifikatsioon (teise taseme integreeritud õpe annab nii küpsustunnistuse kui ka kutsekvalifikatsiooni), nanokvalifikatsioonid vms.

Kutseõppe/rakendusliku õppe pakkumine kõrgematel haridustasemetel ja täiskasvanuõppes kasvab. Lisaks sellele, et kutsehariduse kasvav roll võimaldab vastata majanduse kiirelt muutuvatele nõudmistele, tasakaalustab see ka automatiseerimise ja sotsiaalse polariseerumise tagajärgi – pakub ümberõppevõimalusi akadeemilise haridusega spetsialistidele ja kutseharidusega töölistele, aga loob tööturu nõudmistega kohandatavaid õppimisvõimalusi ka erivajaduste ja õppimisraskustega õppijale. Koostöös tööandjatega vähendatakse barjääre kutse- ja kõrghariduse vahel, suurendades rakendusliku kõrghariduse õppekavade osakaalu, sh rakendusliku doktoriõppe võimalusi, ning tekitades suuremat nõudlust doktorikraadiga spetsialistide rakendamiseks ettevõtluses.

5.5. Töökeskkondades õppimise osakaal elukestvas õppes suureneb. Oluline osa tööturul vajalikest oskustest ja teadmistest omandatakse töökeskkonnas, aga ka noorsootöös, huvihariduses, erinevates kogukondades tegutsemise jm kogemuse toel. Praktilise õppe ja õpipoisiõppe jaoks leitakse Eestile väikeettevõtetel tuginevat majandust arvestades sobivad mudelid. Tehnoloogiliste muutuste kiirusega toimetulekuks õpivad inimesed aktiivselt töökeskkondades elukaare igas etapis.

5.6. Tõhustatud on töökohal õppimise märkamist ja juhendamist. Sotsiaalpartnerid on kokku leppinud, kuidas jaguneb vastutus (sh finantsvastutus) töökohtadel õppimise eest õppija, tööandjate, kooli ja riigi/omavalitsuse vahel. Töökohal õppimist märgatakse ja tunnustatakse kui ühte õmblusteta hariduskeskkonna olulist eeldust. Oluliselt on tõhustatud ka töökohal õppimise

juhendamist ja juhendajate pädevust, milleks kõrgkoolid ja kutseõppeasutused pakuvad riigi toel väljaõpet (täienduskoolituskursused töökohapõhise õppe didaktika alal jm).

5.7. Õpirajalt kõrvale jäänud tuuakse tagasi tööturule. NEET-noorte, vanemaealiste jt heitunute jaoks luuakse motiveerivaid õpivõimalusi ja tuuakse nad tagasi tööturule. See nõuab koostööd õppeasutuste, noorsoo- ja sotsiaaltööstuste vahel. Noorsootöö pakub töökogemuse saamise võimalusi tööeluks valmistumisel ning tuge haridusse või tööellu tagasipöördumiseks tööelust eemalejäänud või eemalejäämise ohus noortele.

5.8. Täiskasvanuhariduse võimalused ja funktsioonid on mitmekesistunud ning täiskasvanuharidus on ressursside ja tunnustuse poolest saanud haridusmaastiku võrdväärseks osaks. Täiendusõppes osalemine on tavapärase osa iga inimese tööelust. Tagatakse õppepuhkuste ja õppetootuste süsteem, paindlikum töökorraldus jm täiendusõppes osalemist toetavad meetmed. Täiskasvanuõppe valikuvõimalused on suurenenud, lisandunud on uusi õppevorme, arendatud on vajalike õppevahendite, sh digiplatvormide ja muu virtuaalõppe jaoks vajalikke e-lahendusi. Täiendusõpe tagab ametites vajalike kvalifikatsioonide ja kutseoskuste regulaarse uuendamise vastavalt uuenevale töösituatsioonile, paindlikud ja kvaliteetsed võimalused töötamise ja tasemeõppe sidumiseks ning võimalused erialase hariduse ja huvihariduse teel edasiliikumiseks kogu elukaare vältel.

Riiklikult toetatakse keskealiste ja eakate täiendus- ja ümberõpet, sh uue eriala omandamist kutse- või kõrgkoolis. Täiskasvanutel, kelle õpitee on katkenud, on võimalik õpinguid taasalustada erinevates õpikeskkondades, sh täiskasvanute gümnaasiumides, kutsekoolides, töökeskkondades ja kõrgkoolides elukaare igal etapil, paindlikult ühendades töökohustusi, perekonnaelu ja õpinguid. Oluliselt täiustatakse VÕTA-t, millel on tähtis roll õpinguid jätkavate täiskasvanute elu- ja töökogemuse väärtustamisel. Kohalik omavalitsus, tööandjad ja riik toetavad vähese haridusega inimeste teavitamist õppimisvõimalustest ja õpingute taasalustamist. Täiskasvanuhariduse osa on ka vanemaharidus, mis toetab lapsevanemaks kasvamist ja tarka vanemlust ning kulgeb kooskõlas peres kasvavate laste arengu ja õppimisega.

6. Õpetajat innustav haridus ja töökeskkond

Õppimise ruumi kogu tema variatiivsuses kujundab ja selle mõju õpilase arengule vahendab õpetaja süstemaatilise ja sihipärase õppe- ja kasvatustööga. Selles töös tähtsustub õpetaja oskus olla õpilase juhendaja ja mentor nii õpitee kujundamisel kui ka selle läbimisel.

6.1. Õpetaja on professionaal, kes eri õpikeskkondades töötades on pädev iseseisvalt ning koostöös õppija, teiste õpetajate, tugispetsialistide ja lapsevanematega hindama ja otsustama, millised on parimad viisid õppija toetamiseks ja arendamiseks. Õpetaja professionaalsel kogemusel põhinevat hinnangut usaldatakse nii koolis õppetöö korraldamisel ja koolikliima arendamisel kui ka suhetes kohaliku omavalitsuse ja kogukonnaga ning riigitasandi hariduspoliitika kujundamisel. Õpetajatöö loomingulisus ja valikuvabadus ning õpetajakutse atraktiivsus on tõusnud ja õpetajate järelkasvu probleem on leevenenud. Koolis on loodud õpetajate loovust ja meeskonnatööd toetav keskkond ning toimivad ka koolide ülesed õpetajatevahelised koostöövõrgustikud.

6.2. Õpetaja töötingimused on viidud kooskõlla kasvanud nõudmistega ja vastutusega. Õpetajate koormus on reguleeritud paindlikult ning loodud on motiveeriv töötasu süsteem, mille alusel väärtustatakse häid tulemusi ja kasvanud professionaalsust. Psühholoogilist ja

pedagoogilist nõustamist on soovi ja vajaduse korral võimalik saada kõigil õpetajatel, kelle praktikas tuleb ette raskeid olukordi ja konflikte. Selleks toimib igas koolis või piirkonnas mentorite ja psühholoogide võrgustik, kelle poole on alati võimalik pöörduda abi saamiseks.

6.3. Õpetajatöö sisuline fookus on liikunud õppijate juhendamisele, infovalikute ja tegevuste suunamisele, õppijate analüüsi- ja üldistusoskuste ning kriitilise refleksioonivõime arendamisele, internetist saadud informatsiooni ja koolis omandatud teadmiste sidumisele reaalse elu probleemide ja praktiliste ülesannete lahendamise, sotsiaalsete suhete loomisele ja käigushoidmisele õppijate, õpetajate, perekonna, kogukonna ja kooli vahel, arutelu juhtimisele ja personaalsele tagasisidestamisele. Õpitakse ja õpetatakse probleemipõhise meeskonnatöö vormis ja erinevates õpikeskkondades. Õpetajad kasutavad erinevaid strateegiaid, et tagada igale õppijale võimetekohane ja motiveeriv õpe.

6.4. Õpetajate ettevalmistuses pööratakse aine/erialase pädevuse kõrval tunduvalt suuremat tähelepanu üldpädevustele ja väärtuskasvatusele. Nende arendamist toetavad ka pädevus- ja väärtuspõhised ainekavad, õppematerjalid ning mõõtevahendid. Formaalariduse õppekava üldosa ja ainekavad on omavahel paremini seotud, hõlbustades õpetaja tööd kooli õppekava ja klassi töökava kavandamisel. Mõlema aluseks on samad üld- ja valdkonnapädevused ning väärtused, mis on avatud nii konkreetse aine kaudu kui ka aineteüleselt. Kõik õpetajad on läbinud põhjaliku ümber- ja täiendusõppe uues õpiparadigmas töötamiseks.

6.5. Õpetaja kutseoskused on täienenud nõustamis- ja coachi-oskustega. Õpetajakutse on täiendusõppe kaudu avatud erinevate erialade spetsialistidele. On leevendatud tugispetsialistide (logopeedid, eripedagoogid, psühholoogid, sotsiaalpedagoogid, tugiisikud/abiõpetajad) puudust kõigis õppeasutustes – nii lasteaedades, üldhariduskoolides kui ka kutseõppeasutustes. Õmblusteta haridusmaastikul võivad olla ja ongi õpetajarollis kõige erinevamate elukutsete esindajad – näiteks kultuuritöötajad, noorsootöötajad, ettevõtjad jne. Õppijate juhendamisel ja õpetamisel saavad nad tuge kõrgkoolide ja/või teiste professionaalsete organisatsioonide poolt pakutavast õpetamise ja juhendamise alasest (täiendus)õppest ning võivad vastavalt nõuetele (nt õpetaja kutsestandard) taotleda õpetajakutset.

Õpetajatöö muutub andmepõhiseks, et hallata õppekava kohaselt individuaalsete õpiradade mustrit. Kasutades andmeid õpilaste valikute, õpirajal liikumise iseärasuste ning ülesannete lahendamise kvaliteedi ja kiiruse kohta, monitoorib õpetaja „virtuaalse assistendi“ abiga õpilaste edukust, et anda personaalset tagasisidet, varieerida paindlikult õppijate osalemist erinevates õpirühmades, koostada individualiseeritud ülesandeid. Tehnoloogiaküllases õmblusteta haridusruumis edukaks tegutsemiseks on õpetajat abistamas haridustehnoloogid ja hariduslogistikud.

6.6. Õpetajaharidus ja haridusuuringud. Õpetajate ettevalmistuses ja täiendusõppes keskendutakse õpilase juhendamisele, nõustamisele, mentorlusele ja õppijakeskse individualiseeritud õpiprotsessi juhtimisele, õppijate enesejuhtimisoskuste kujundamisele ning võimestava ja lõimiva hariduskeskkonna loomisele.

Individaalseid õpiteid võimaldav hariduskorraldus eeldab õpetajate ja tugispetsialistide igapäevast sujuvat meeskonnatööd, kus ka digitehnoloogia ja tehisintellekti võimalusi kasutatakse õpiprotsessi individualiseerimiseks ja õppijale tagasiside andmiseks. Õpetaja juhib dialoogi, mille käigus selgitatakse välja arendamist vajavad pädevused ning sellest lähtuvalt nõustatakse õppijat oma õpitee kujundamisel ja läbimisel.

Õpilase arengu, sh sooliste iseärasuste temaatika on õpetajakoolituses senisest suurema kaaluga. Et õpetajal oleks kvaliteetseid tööriistu õppe kohandamiseks, arendatakse diagnostilisi ja õppimist toetavaid hindamisvahendeid. Õpetajakoolitusse on lisatud aineid, mis aitavad õpetajal toime tulla koolikliima juhtimisega, keerukate olukordade lahendamise suhetes kolleegide ja õpilastega jms. Individualiseeritud õpiradade kujundamiseks ning õppijate arengu monitoorimiseks varustatakse õpetajad andmeanalüütika alaste teadmiste ja oskustega.

6.7. Õpetaja on autoriteetne vaimne eestvedaja ja juhendaja, kes valdab innovatiivseid meetodeid ja uusi tehnoloogiad, suudab oma õpilastega arutleda ka kõige keerukamate tänapäeva teaduse, kultuuri ja ühiskonna probleemide üle ning innustada neid süvenema teaduse saavutustesse. Õpetajad tegelevad oma teadusliku, pedagoogilise ja tehnoloogilise ettevalmistuse, aga ka filosoofilise, sotsioloogilise ja kultuurilise silmaringi laiendamiseks pidevalt täiendusõppe ja enesetäiendamisega, milleks neil on piisavalt aega. Et eestikeelne haridus suudaks tagada tänapäeva ja tuleviku väljakutsetele vastava kvaliteetse rahvusvahelisel tasemel õppe, annab õpetajate ettevalmistus ülikoolides neile pedagoogika ja didaktika kõrval ka kogemuse osalemisest rahvusvahelise taseme uurimistöös oma erialase profiiliga seotud teadusvaldkonnas.

7. Teaduspõhise kõrghariduse arendamine

7.1. Kõrgkoolide rahastamise mudel soodustab akadeemilise õppe- ja teadustöö ühitamist. Kõrgkoolide rahastamise mudelit on muudetud, soodustamaks akadeemilise õppe- ja teadustöö ühitamist ning toetamaks üliõpilaste individualiseeritud õpiradasid. Õppejõudude ja teadlaste töötasu on tõstetud rahvusvaheliselt konkurentsivõimelisele tasemele, arvestades doktorikraadiga õppejõu töökoormusesse ka akadeemilise kvalifikatsiooni säilitamiseks ja üliõpilaste juhendamiseks vajaliku teadustöö. On suurendatud nii üliõpilaste võimalusi kui ka õppejõudude motivatsiooni valikainete, vabaainete ja kõrvalerialade omandamiseks/õpetamiseks nii teistes teaduskondades kui ka teistes kõrgkoolides. Suurenenud on valdkonnaüleste õppekavade hulk ja tihenenud koostöö teadusvaldkondade vahel, et valmistada ette spetsialiste infoühiskonnale omastel uutel hübriiderialadel.

7.2. Kõrgkoolides on kõikide erialade õpe ühendatud õppijate osalemisega teadusprojektides, et õppijad omandaksid pädevused teaduslike meetodite ja uuringutulemuste rakendamiseks oma erialases töös, andme- ja tõenduspõhises juhtimises ning sotsiaalse ja tehnoloogilise innovatsiooni arendamisel. Kõigi erialade üliõpilased omandavad uues tehnoloogilises keskkonnas tiptasemel toimetulekuks vajalikke elukestva õppimise oskusi, digi- ja andmepädevusi, kuid samuti Eestis ja rahvusvahelises keskkonnas töötamiseks vajalikke kõrgtaseme keele- ja kultuuripädevusi.

7.3. Kõrgkoolides on loodud õppijat toetav ja võimestav õpikeskkond, kus pööratakse lisaks enesejuhtimise, sotsiaalsete ja kultuuripädevuste kujundamisele tähelepanu ka õppijate vaimsele ja füüsilisele tervisele ning heaolule. Koos erialaste teadmiste ja oskustega arendatakse kõrghariduses õppijate ettevõtlus- ja juhtimispädevusi, koostööoskusi ja vastutustunnet, refleksiooni- ja valikuvõimet, oskust lahendada erimeelsusi ja ületada kriise. See eeldab kõrgharidusasutustelt lisaks akadeemilise personali pedagoogilise pädevuse arendamisele ka üliõpilaste heaolu toetavate tugistruktuuride arendamist. Tugiteenuste kavandamisel ja pakkumisel tuleb arvesse võtta üliõpilaskonna mitmekesisust (näiteks täiskasvanud, osakoormusega õppivad, töötavad, erivajadustega ja rahvusvahelised üliõpilased) ning üleminekut õppijakesksele õppele ja

paindlikele õppevormidele.

7.4. Kõrgharidus loob õppijale eeldused tööturul konkurentsivõimeliselt tegutseda. Selleks on üliõpilastele muu hulgas tagatud õppe-, karjääri- ja psühholoogiline nõustamine. Õpikeskkond on diskrimineerimisvaba, sooliselt tasakaalustatud ja üliõpilasi kaasav ning võimaldab igal oma potentsiaali rakendada. Kõrgkoolid rakendavad selleks eesmärgistatud strateegiaid.

7.5. Kokkulepe akadeemilise kõrgharidusõppe, rakenduskõrghariduse ja kutsehariduse suhetest. Haridus- ja teadusstrateegia raames on saavutatud kokkulepe akadeemilise hariduse, sh kraadiõppe, rakenduskõrghariduse ja kutsehariduse suhetest õmblusteta haridusmaastikul, nende osast ja omavahelisest lõimumisest erinevate tööturul vajalike kvalifikatsioonide omandamisel. Suurenenud on doktorikraadiga töötajate rakendatus tippspetsialistide ja juhtidena ettevõtetes ja avalikus sektoris, sealhulgas üldharidus- ja kutsekoolides. Doktorikraadiga pedagoogide lisandumine aitab kaasa kõigi haridustasemete õpiprotsesside innovatsioonile ja õppekavade kvaliteedi paranemisele.

7.6. Teaduspõhine õpe tugineb haridusteaduste arengule. Et õpetaja saaks oma tööd teha tulemusrikkalt ja kasutada seejuures kõiki võimalusi, mida pakub tänapäeva tehnoloogia, peab ta rajama oma tegevuse teaduspõhisele metodoloogiale. Selle metodoloogia ja ka sobiva tehnoloogilise keskkonna loomiseks tehakse uuringuid, tehnoloogilist jm arendustööd. Edasisi uuringuid ja metodoloogiliste kontseptsioonide arendamist vajab nii individualiseeritud õpiradade rakendamine, õmblusteta haridusruumi kujundamine, heaolu loova kooli hindamiskriteeriumide loomine, erinevas eas õppijate võimete ja pädevuste arengu mudeldamine jt visiooni rakendamiseга tõstatuvad teoreetilised ja rakenduslikud probleemid. Sõnastatakse individuaalsetel õpiradadel põhineva õppe kontseptsioon, üldistatakse senine kogemus õppijakeskse õpikäsituse rakendamisel ja koostatakse tõendus põhine õppijat võimestava õppe metodoloogia. Õpetajate ettevalmistuse ja täiendusõppe kvaliteet tagatakse ülikoolides haridusteaduste ja haridusuuringute eelisarendamise kaudu. Eesti haridusteaduste aluseks olev Johannes Käisi kasvatusteaduslik pärand ühendatakse arengupsühholoogia, sotsiaalteaduste, neuroteaduste, informaatika, antropoloogia, semiootika ja digitaalpedagoogika saavutustega.

Kasutatud allikad

Aaben, L., Salla, J., Markina, A. (2018). Tõsiste käitumisprobleemidega lastele suunatud teenuste analüüs. Praxis. Uuringu aruanne:

http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2018/09/kaitumisprob-noored-raport_Praxis2018.pdf

Basye, D. (2018). Personalized vs. differentiated vs. individualized learning.

<https://www.iste.org/explore/article/detail?articleid=124>

Biesta, G. J. J. ja Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132–149.

Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat (2014).

CEDEFOP 2017. The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 1: conceptions of VET: an analytical framework. EU

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43 (2005) 168–182.

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Haridus- ja Teadusministeerium. Eesti Koostöökogu, Eesti Haridusfoorum. <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Euroopa Komisjon (2013). Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe.

Erss, M., Mikser, R., Löfström, E., Ugaste, A., Rõuk, V. ja Jaani, J. (2014) Teachers' Views of Curriculum Policy: The Case of Estonia, *British Journal of Educational Studies*, 62:4, 393-411, DOI: 10.1080/00071005.2014.941786

Erss, M., Kalmus, V. ja Autio, T. H. (2016). 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany, *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2016.1167960

Erss, M. (2018). 'Complete freedom to choose within limits' – teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany, *The Curriculum Journal*, DOI: 10.1080/09585176.2018.1445514

Future Education 2030. OECD 2018. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Future Work Skills 2020. Institute for Future for the University of Phoenix Research Institute <http://www.iftf.org/futureworkskills/>

Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus (2016).

Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.

HTM (2018). Haridus- ja Teadusministeeriumi valdkondade arengukavade 2017. a tulemusaruanded. HTM: Tartu.
https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/htm_tulemusvaldkondade_2017_aruanded.pdf

Huvihariduse ja huvitegevuse pakkujad ning noorsootöötajad kohalikes omavalitsustes (2016). Tartu Ülikool RAKE. Tellija: Haridus ja –Teadusministeerium.

Inimarengu aruanne (2016/2017). Eesti rändeajastul. Eesti Koostöökogu. <https://inimareng.ee/>

Järve, J., Seppo, I., Räis, M. L. (2016). Põhikoolijärgsed haridusvalikud. [Educational choices after graduating from basic school] Tartu: Eesti rakendusuuringu keskus CentAR, Haridus- ja Teadusministeerium. Vaadatud 2.02. 2017,
<http://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:295088>

Kaseorg, M. ja Uibu, K. (2016). Factors influencing job satisfaction of Estonian primary school teachers. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. https://www.researchgate.net/publication/310736300_Factors_Influencing_Job_Satisfaction_of_Estonian_Primary_School_Teachers

Kuczynski, L. ja De Mol, J. (2015). Dialectical Models of Socialization. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory & Method* (7th ed., Vol. 1). Hoboken, NJ: Wiley.

Kutsar, D., Kasearu, K. (2017). Do children like school – Crowding in or out? *International comparison of children's perspectives. Children and Youth Services Review* 80 (2017) 140–148.

Kutsar, D., Soo, K. ja Mandel, L.-M., *Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. J of Emotional Education* (ilmub 2019)

Kutsar, D., Soo, K., Strózik, T., Strózik, D., Grigora, B., Bălătescu, S. (2019). Does the realisation of children's rights determine a good life in eight-year-olds' perspectives? A comparison of eight European countries. *Child Indicators Research*, 12 (1), 161–183. [10.1007/s12187-017-9499-y](https://doi.org/10.1007/s12187-017-9499-y) (online 2018)

Loogma, K., Ümarik, M., Sirk, M., Liivik, R. (2019). How history matters: the emergence and persistence of structural conflict between academic and vocational education: The case of Post-Soviet Estonia. *Journal of Educational Change*. 2019, 20: 105-135. DOI [10.1007/s10833-018-09336-w](https://doi.org/10.1007/s10833-018-09336-w)

Murakas, R., Soo, K. ja Otstavel, S (2019, ilmumas). Lapse subjektiivne heaolu koolis. D. Kutsar (toim.) Räägime! Laste subjektiivne heaolu rahvusvahelises vaates [esialgne tööpealkiri] Eesti Statistikaamet.

Noorsootöötajate koolitusvajaduse uuring (2017). Balti Uuringute Instituut.

<https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/Noorsoot%C3%B6%C3%B6tajate-koolitusvajaduse-uuring-2017.pdf>

OECD (2001). Riiklike hariduspoliitikate ülevaated. Eesti. Haridus ja oskused.

OECD (2014). TALIS 2013 results: an International perspective on teaching and learning, TALIS, OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3

OECD (2018). The Future of Education and skills 2030. Learning Framework 2030 [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Priestley, M., Biesta, G. J. J. ja Robinson, S. (2015). Teacher Agency: An Ecological Approach. London: Bloomsbury Academic.

Reinhold, M. (2016). Täiskasvanute osalus elukestvas õppes. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

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

Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research* 14 (2009) 63–73.

Sirk, M., Liivik, R., Loogma, K. (2016). Changes in the professionalism of vocational teachers as viewed through the experiences of long- serving vocational teachers in Estonia *Empirical Res Voc Ed Train* (2016) 8:13 DOI 10.1186/s40461-016-0039-7

Sirk, M., Ümarik, M., Loogma, K., Niglas, K. (2017). Koostöö kutseõpetaja professionaalsust määrava tegurina. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 5(2), 2017, 80–105
doi: <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.04>

WHO Regional Office for Europe (2012).

Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. 2018. Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA. <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2018/09/OSKA-Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf>

Täiskasvanuhariduse prioriteetsed sihtrühmad maakonniti (2014). HTM, Statistikaamet ja Poliitikauuringute Keskus Praxis. <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/44228/Loppraport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TÖÖ JA OSKUSED 2025. Ülevaade olulisematest trendidest ja nende mõjust Eesti tööturule kümne aasta vaates. HTM, Kutsekoda. <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/Tulevikutrendid-1.pdf>

Õppe- ja karjäärinõustamise programmi vahehindamine. Lõpparuanne (2017).

<https://www.hm.ee/sites/default/files/aruanne>

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Tallinn: SA Innove.

ÜRO lapse õiguste konventsiooni täiendav aruanne. Eesti valitsusväliste organisatsioonide täiendused, kommentaarid ja ettepanekud. Tallinn, 2015.

Lisa. Sõnaseletused

Agentsus – suutlikkus osaleda maailmas, mõjutada inimesi, olukordi ja sündmusi paremuse suunas, võtta vastutust, seada eesmärgid ja leida vahendeid nende saavutamiseks (OECD, 2018). Võimekus korrastada/määrata oma maailma, luua, reprodutseerida, muuta ja elada vastavalt oma tähendussüsteemile, võimekus määratleda iseennast (*vs* saada teiste poolt määratletud/paika pandud) (nt Giddens, 1986).

Agentsus on saavutatav teatavatel keskkonna, sotsiaalsetel ja isiksuslikel tingimustel. Agentsuse saavutamisel mängivad rolli nii isiklikud pingutused, olemasolevad ressursid kui ka kontekstuaalsed ja struktuursed faktorid, mis on igas olukorras ainulaadsed (Biesta ja Tedder, 2007). Näiteks õpetajate puhul sõltub agentsuse saavutamine individuaalsest ja kollektiivsest võimekusest, koolikultuurist, institutsionaalsetest struktuuridest ja suhetest (Priestley *et al.* 2015). Nii lapse kui ka täiskasvanu agentsus väljendub tema enesemääratluses, aktiivses tegutsemises erinevates elukeskkondades (nt perekonnas, koolis, sõprade ringis), võimes kogetut tõlgendada ja mõjutada oma heaolu taset (Kuczynski ja De Mol, 2015).

Diferentseeritud õpe – diferentseerimine tähendab õppijate erinevate õpistiilidega arvestamist ning õppe sisu ja eelkõige meetodite kohandamist vastavalt õppija valmidusele ja huvidele. (Basye, 2018)

Elukaareülene individualiseeritud õppeprotsess – protsess, mis aitab tõsta üldist võimekust ühiskonnas kõrgemale tasemele ning võimaldab igapäevaelus täielikult saavutada oma potentsiaali. Individualiseeritud õpirajad võimestavad õppijaid järgima oma huvisid ja võtma rohkem vastutust oma hariduse eest.

Haridus – kogu elukaart hõlmav individuaalsete pädevuste, teadmiste ja oskuste sihiteadlik arendamine kõige laiemas tähenduses, mis hõlmab nii formaalhariduse kõiki tasemeid ja -liike/vorme (alus-, põhi- kesk- ja kutseharidus ning kõrg- ja kraadiharidus, töö- ja kodusõpe), mitteformaalset ja informaalset õpet, sh huviharidust, vabaharidust, e-haridust ja haridusmobiilsust, kui ka noorsootööd ning täiskasvanute täiendus- ja ümberõpet.

Haridusmaastik ehk hariduse ökosüsteem pakub mitmekesiseid haridusvõimalusi, milles keskseks institutsiooniks on ajalooliselt kujunenud kool. Lisaks mitmekesistele koolidele kuuluvad **haridusmaastikule** ka mitmed muud organisatsioonid, nagu lasteaiad, mälu- ja kultuuriasutused, huvikeskused, noorteorganisatsioonid, spordiklubid, tökohad, seltsid, seltsingud, mittetulundusühingud jne.

Heaolu – elukvaliteet, sh materiaalsed hüved, tervis, sotsiaalne sidusus, kodanikuaktiivsus, turvalisus, haritus, eluga rahulolu jms (OECD 2018). Heaolu on nii subjektiivne kui ka objektiivne. Heaolu hõlmab nii individuaalset kogemust kui ka elutingimuste võrdlust sotsiaalsete normide ja väärtustega (WHO Regional Office for Europe, 2012c, 1). Heaolu on mitmetasandiline ja mitmemõõtmeline protsess, mis väljendub ka inimeste üldises enesetõhususes ja kooskõlalistes suhetes loodusliku, vaimse, tehnoloogilise ja sotsiaalse elukeskkonnaga. Heaolu on protsess, mida luuakse ja taasluuakse ühiselt igal ajahetkel ning sellel on vahetud ja kaudsemad mõjud õppija elukäigule.

Heaolu loov õpikeskkond – heaolu loov ja ühiskonnaga sidus õpikeskkond toetab õppija heaolu positiivseid väljundeid, nagu näiteks õppija enesetõhusus ja eneseväärtustamine, eluoskused, enesejuhtimine, sotsiaalne pädevus ning psüühiline ja füüsiline tervis laiemalt.

Individuaalne õpitee/õpirada – kogu elukaare jooksul jätkuv individualiseeritud õpe, kus ühiskonna arengust tulenevate eesmärkide (sätestatud nt riiklikes õppekavades) saavutamiseks kavandatakse õppija ja õpetaja koostöös õpiprotsess, mis arvestab õppija huve, vajadusi, võimeid,

individuaalset õpistiili, eeldab õppija aktiivset osalust (agentsust) ning sisu, meetodite ja õppimise rütmi kohandamist vastavalt õppija individuaalsetele vajadustele. Vt ka personaliseeritud õpe. (Basye, 2018). Individuaalne õpitee on võimestava kooli selgroog. **Kaasagentsus** (*co-agency*) (Salmela-Aro, 2009) ehk **suhestuv agentsus** (*relational agency*) – “võime kooskõlastada oma mõtteid ja tegevusi teiste inimestega...” (Edwards, 2005, 169), “...võime töötada koos teistega, et laiendada oma arusaama (mingist objektist) ja viia oma teadmine uuele tasemele, tunnustades ning kasutades teiste inimeste panustatud ressursse. ...tulemuseks on vastastikune pädevuse kasv” (samas, 172).

Kool – üldmõiste erinevate süstemaatilise hariduse omandamise/süstemaatilise õppimise keskkondade kohta. Kool on mistahes süstemaatilist üld-, eri- ja huviharidust korraldav ja pakkuv organisatsioon või organiseeritud võrgustik (sh lasteaed). Kooli kui institutsiooni iseloomustab sihipäraselt õpiprotsessi tarvis kujundatud füüsiline ja sümboolne keskkond ning õppija ja õpetaja koostöö/ühine teadmusloome.

Lõimiv haridus – Eesti haridussüsteem tugineb ühtluskooli põhimõtetele, kus kõik õpilased kodusest keelest ja kultuuritaustast olenemata õpivad ühtses eestikeelses keskkonnas. Kooli/õpikeskkond toetab ühise Eesti kultuuriruumi arengut, vastastikust kultuuriõpet ja -loomet, eesti keele ja emakeele arengut kõrgel akadeemilisel tasemel ja ühtse riigiidentiteedi kujunemist.

Oskus – võime rakendada teadmisi ja kasutada neid ülesannete/probleemide lahendamisel (Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat, 2014).

Personaliseeritud õpe – nii õppijate erinevate huvide, vajaduste, võimete, õpistiili kui ka õpirütmiga arvestamine ja õppija agentsus – õppija rolli muutust passiivsest õppetöö objektist aktiivseks osaliseks oma õpikogemuste ning õpitee kujundamisel. (Basye, 2018). Vt ka individualiseeritud õpitee/õpirada.

Pädevus ehk kompetentsus (*competency*) – asjakohaste teadmiste, oskuste ja hoiakute/väärtushinnangute kogum, mis tagab suutlikkuse teataval tegevusalal või valdkonnas tulemuslikult toimida (Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat, 2014). On seotud käitumise / rolli ja/või ülesande täitmisega, s.t (osa)võimekusega, mida rakendatakse konkreetsetes olukorras hakkamasaamiseks / tegevuse sooritamiseks.

Osa pädevusi on enam seotud isiksusega (pigem indiviidi omadused), osa pigem kontekstispetsiifilised, s.t väljendavad suhet olemasoleva võimekuse ja konkreetsetes keskkonnas/olukorras nõutava vahel.

Teadus on visiooniaruande kontekstis nii hariduse sisu ja metodoloogiat kujundav kui ka ühiskonna heaolu ja sidususe kasvu mõjutav tegur.

Tuleviku võtmepädevused – pädevused, mis võimaldavad toime tulla üha keerukamas, kiirelt muutuv ja ettenähtamatus maailmas (OECD 2018), sh mõtestamine (võime mõista väljenduste süvatähendusi ja olulisust), sotsiaalne intelligentsus, innovaatilisus ja kohanemisvõime, kultuuridevaheline pädevus (võime tegutseda erinevates kultuurikontekstides), programmeeriv mõtlemine (sh andmekäsitusoskus, andmepõhine tegevus), uue meedia kirjaoskus, transdistsiplinaarsus, disainmõtlemine, kognitiivse koormusega hakkamasaamine ja virtuaalne koostöö (Future Work Skills 2020).

Tööõppimine (*work based learning*) – igasugune (formaalne, mitteformaalne, informaalne) õppimine töökeskkonnas: õppimine töö jaoks, töö käigus ja töö tulemusel. Siia kuuluvad ka erinevad institutsionaliseeritud tööõppimise vormid, nagu nt praktika (*internship learning*) ja õpipoisiõpe (*apprenticeship learning*).

Võtmeoskus (*key skill*) – oluline üldoskus, mis aitab muid oskusi rakendada, nt arvutioskus (Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat, 2014).

Võtmepädevused (*key competences*) – kõigile inimestele elus vajalikud pädevused, mis tagavad eneseteostuse ja arengu, kodanikuaktiivsuse, sotsiaalse osalemise ja tööhõive (Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat, 2014, EL definitsioon).

Euroopa Liidu võtmepädevuste raamistikus on defineeritud 8 võtmepädevust:

emakeelepädevus;

võõrkeelte pädevused;

matemaatikapädevus ning teadmised teaduse ja tehnoloogia alustest;

digipädevus;

õpipädevus;

sotsiaalne ja kodanikupädevus;

algatusvõime ja ettevõtlikkus;

kultuuriteadlikkus ja -pädevus.

Võimestav kool/haridus – õpikeskkond, mis toetab õppijate eneseanalüüsioskuste, agentsuse, õpioskuste ja mitmete erinevate, tulevikus üha enam vajalike oskuste kujunemist, sh kriitiline mõtlemine, loominguulisus, algatusvõime, sotsiaalsed oskused, suutlikkus ja julgus olla loov, püstitada ja teostada nii isiklikke kui ka ühiseid eesmärged (OECD 2018).

Õmblusteta hariduskeskkond – haridusmaastik, mis hõlmab ja ühendab üldharidust, huviharidust, kutseharidust, kõrgharidust, noorsootööd, kunsti- ja mäluasutusi, virtuaalõppe võimalusi, töökohapõhise õppe, vabakondliku tegevuse jm. Õppijal peaks olema võimalik oma pädevusi ja oskusi täiendades liikuda haridusmaastikul nii, et kõik õppides omandatu kajastuks ka tema edasijõudmises formaalhariduse õppekava raames, näiteks VÕTA süsteemi või individuaalse õpiportfoolio kaudu.

Õpetaja – professionaal, kes töötab erinevates õpikeskkondades ning on võimeline iseseisvalt ja koostöös teiste õpetajate, tugispetsialistide, lapsevanemate ja õppijatega hindama ja otsustama, kuidas igat õppijat parimal moel toetada ja arendada. Koolis, aga ka muudes õpikeskkondades tegutseval õpetajal on lisaks traditsioonilisele õpetamise pädevusele ka juhendaja, nõustaja, mentori, *coach*’i ja õppimise koordineerija pädevused.

Õpikeskkond on füüsiline, sotsiaalne ja vaimne. Füüsiline keskkond hõlmab õppimiskoha füüsilisi aspekte (nt ruumipaigutus, valgustus, mööbel, ujula, tehnoloogilised vahendid). Sotsiaalne õpikeskkond tähendab suhteid õppijate ja õpetajate vahel, kultuuri, tavasid, sotsiaalseid norme, aga ka poliitikat. Vaimse õpikeskkonna moodustavad subjekti (õppija/õpetaja) enesehinnang, subjektiivne rahulolu iseenda, oma püüdluste ja õpikeskkonna eri aspektidega, aga ka hoiakud, subjektiivne tähendusloome, motivatsioon, tunded jne.