



TÄISKASVANUD ÕPPIJAD EESTI KÕRGHARIDUSSÜSTEEMIS

Kes püüab kõigest väest, saab üle igast mäest?

UURINGU ARUANNE





TÄISKASVANUD ÕPPIJAD EESTI KÕRGHARIDUSSÜSTEEMIS

Kes püüab kõigest väest, saab üle igast mäest?

UURINGU ARUANNE

Autorid: Triin Roosalu, Eve-Liis Roosmaa, Kristina Lindemann, Epp Reiska,
Ellu Saar, Marge Unt, Rein Võormann ja Ailen Lang

Trükk: **Ecoprint**

Väljaandja: **SA Archimedes**

ISBN 978-9949-481-42-2
ISBN 978-9949-29-096-3 (pdf)



Sisukord

Eessõna	5
Sissejuhatus	7
Küsija suu pihta ei lööda ehk uuringu metoodikast	9
Küsimustik	9
Valim ja andmekogumine	10
Kaalumine ja andmeanalüüs	13
1. Julge hundi rind on rasvane ehk kes on kõrghariduse tasemel õppivad täiskasvanud?	15
Kokkuvõte	15
1.1 Täiskasvanud õppijate osakaal tudengkonnas ning nende iseloomustus vanuse, soo ja perekondliku tausta osas	17
1.2 Perekondlik olukord	19
1.3 Praegused õpingud	23
1.4 Haridustee	30
1.5 Töö	38
2. Mida Juku ei õpi, seda Juhan ei tea ehk täiskasvanute ajendid kõrghariduse omandamiseks	47
Kokkuvõte	47
2.1 Sissejuhatus	48
2.2 Motivatsioon – õppimaasumise eeltingimus	49
2.3 Kõrgkooli ja eriala valik	51
2.4 Tööd rõhutavad versus isiklikust huvist lähtuvad motiivid	55
2.5 Üksikmotiivide olulisuse õpingute alustamisel	57
2.6 Sotsiaalsed, inimkapitali ja sotsiaalse kontrolliga seonduvad motiivid või pigem isiklik huvi?	66
2.7 Mida kõrgharidus täiskasvanud õppijate jaoks laiemalt tähendab?	70
3. Ega raamatus üksi tarkust ei ole ehk millisenä tajuvad täiskasvanud õppijad kõrgkoolide õpikeskkonda?	79
Kokkuvõte	79
3.1 Õpetamise viisid ja nende mitmekesisus	81
3.2 Õpikeskkond, suhted kaasõppijate ja õppejõududega	86

4. Raske õppustel, kerge lahingus ehk õppe korraldus, kogetud raskused ning saadav toetus ja rahulolu õpingutega	97
Kokkuvõte.....	97
4.1 Õppe paindlikkus.....	100
4.2 Õppe kättesaadavus.....	105
4.3 Õpingute ajal kogetud raskused.....	108
4.4 Õpingute lõpetamiseks vajalik tugi.....	114
4.5 Rahulolu õpingutega ja veendumus edukas õpingute lõpetamises.....	120
4.6 Mis tooks kõrgharidusse rohkem täiskasvanuid?.....	126
5. Kes palju teeb, see palju jõuab ehk täiskasvanud õppija pere- ja tööelu sobitumine õpingutega	139
Kokkuvõte.....	139
5.1 Sissejuhatus.....	140
5.2 Kuidas mõtestada samaaegse õppimise ja lapsevanemaksolemise probleeme?.....	141
5.3 Lapsevanema- ja õppijarolli ühendamine: täiskasvanud õppija argipäev ja ajasurve.....	145
5.4 Õppija- ja töötajarolli konflikt ning tasakaal: kui rahul on õppijad töö ja õpingute koormusega?.....	153
Ülemaks kui hõbevara, kallimaks kui kullakoormat tuleb tarkust tunnistada ehk kokkuvõtteks	170
Kõrghariduse tähendus.....	171
Õppeprotsess, rahulolu ning raskused.....	172
Kasutatud materjalid	180
Lisa A- Ankeet.....	185
Lisa B- Metoodika.....	185
Lisa C- Kes on kõrghariduse tasemel õppivad täiskasvanud?.....	188
Lisa D- Täiskasvanute ajendid kõrghariduse omandamiseks.....	196
Lisa E- Millisena tajuvad täiskasvanud õppijad kõrgkoolide õpikeskkonda?.....	201
LISA F- Õppe korraldus, kogetud raskused ja saadav toetus ning rahulolu õpingutega.....	205
Lisa G- Täiskasvanud õppija pere- ja tööelu sobitumine õpingutega: raskused ja kohanemisstrateegiad.....	211

Eessõna

Eurostati prognooside kohaselt elab 20 aasta pärast Eestis üle 100 000 tööealise inimese vähem, st suureneb vajadus kõrgema tööhõive ja suurema ettevõtete loodava lisandväärtuse järele. Samas suur osa Eesti praegusest tööjõust (vanusegrupis 25-64) ei oma erialast haridust (kutse- ja kõrgharidus), kusjuures erialase hariduseta isikute arv on kõige suurem noorimas vanusegrupis, 25-34-aastaste seas – 35%. Tööturu vajaduste ja inimeste oskuste paremaks ühitamiseks ning tööjõu tootlikkuse suurendamiseks on Eestis vaja tagada kaasaegsete oskustega töötajate järelkasv, st eelkõige suurendada erialase, so kutse- või kõrgharidusega tööealiste inimeste osakaalu töötajates. Aastaks 2020 on Eesti eesmärgiks suurendada kolmanda taseme haridusega 30-34-aastaste inimeste osakaalu rahvastikus 40%ni ja saavutada 20% täiskasvanute elukestvas õppes osalemise määra. Eesmärgi saavutamise oluliseks eelduseks on ilma erialase hariduseta täiskasvanutele kvaliteetse tasemeõppe pakumine.

Tallinna Ülikooli uuring „Täiskasvanud õppijad Eesti kõrgharidussüsteemis“ on eriti aktuaalne ja asjakohane, kuna annab taustateavet õpetamisprotsessi kujundamiseks ja hariduspoliitilisteks otsusteks nii kõrgkoolide kui riigi tasemel. Lugesin uuringut täiskasvanute koolitajana, õpetajana, uurijana ja eelkõige hariduspoliitika kujundajana. Uuring on ulatuslik ja mitmekihiline ning annab olulist teavet, mõistmaks täiskasvanud õppijat kõrgkoolis. Uuring keskendub kõrgkoolis õppivatele täiskasvanud õppijatele, kaardistades nii õppimise ja õpikeskkonnaga kui õpingute ja muu elu ühendamisega seotud ootused ja kogemused. Uurimus käsitleb täiskasvanud õppijat kui 25-aastast ja vanemat. Antud definitsioon ei kattu Täiskasvanute Koolituse seaduse (TäKS) täiskasvanud õppija mõistega, mis käsitleb täiskasvanud õppijana tasemeõppes osakoormusega või eksternis õppijat. Kuna uuritustest vaid 19% peab õppimist oma põhitegevuseks, siis 81% on täiskasvanud õppijad ka TäKS mõttes, ent vaid osa neist õpib osakoormusega. Edaspidi vajab selgitamist, mida selline eristamine tähendab nt täiskasvanud õppija, tööandja ja teiste osapoolte jaoks.

Täiskasvanud õppijate vanemate enamuse kutse(kesk)hariduslik taust räägib vajadusest säilitada paindlikke õppeviise kõrgkoolis kui erinevatele sotsiaalsete rühmadele kõrgharidusele ligipääsu tagamise vahendit. Uurimuse õppe kättesaadavust käsitlevas peatükis tuuakse välja, et kõrgematel kõrghariduse tasemetel jätkatakse õpinguid sagedamini juhul, kui need on tasuta. Kuna õppijate jaotuses õppetaseti oli suurim kõrghariduse esimesel astmel õppijate arv, siis edasist analüüsi väärib õppetasu kui õpingute mittejätkamise põhjus (või küsimus pigem „eneseteostuses“ esimese taseme kõrghariduse diplomiga). Oluline järeldus uuringust on õppelaenu tingimuste mittevastavus täiskasvanud õppija vajadustega kuna õppelaenu saab vaid täiskoormusega õppides. Antud probleemile kavandatakse ka juba lahendust uut TäKSi koostades ja Õppetootuste ja õppelaenu seaduse muudatusi kavandades.

Täiskasvanud õppijate suurem osakaal kaugõppes kõrghariduse esimesel astmel (üle kahe kolmandiku õppijatest) viitab sellele, et ilmselt oluline osa vanemana kõrgharidusõpinguid alustanutest oma õpinguid kõrghariduse teisel astmel ei jätkata. Karjäärinõustamise ja -valikute lastele probleemidele viitab suur eriala vahetajate osakaal uuringus

osalejate seas. Mõtlemisainet kõrgkooliõpingute eesmärkide ja õpitulemuste kohta annab uuringutulemustes väljatoodud tendents ettevõtluse alustamise motiivi vähenemise üle õppetase tõustes. Edasist tähelepanu väärib ka uuringust selgunud suur isiklike huvide osakaal õpimotivaatorina, eriti rakenduskõrghariduse üliõpilaste puhul. Küsimusi tõstatab ka käsilolevate õpingute vähenemine seostumine tööalase konkurentsi tõstmise sooviga, ja see aspekt vajaks tulevikus eraldi uurimist.

Uuringu õpikeskkonnale hinnangute andmise osast on väga huvipakkuv tulemus avalik-õiguslike ülikoolide madalamad hinnangud võrreldes rakenduskõrgkoolidega. Uurimuse autorid järeldavad, et selline hinnangute erinevus tuleneb erinevate õppevormide kasutamise hulgast (massiloengud ülikoolides!). Antud tulemus võiks olla kõrgkoolide õppekorraldajatele oluline info, saavutamaks õppijakeskset lähenemist ja paremaid õpitulemusi ning vähendamaks väljalangevust.

Võib tõdeda, et uuring on väärtuslik lisaallikas kavandamiseks hariduspoliitilisi meetmeid tuleviku tööturu vajaduste ja inimeste oskuste paremaks ühitamiseks. Usun, et sellise teadmise järele on ühiskonnas ka laiem huvi.

Küllli All

nõunik (elukestev õpe)
Haridus- ja Teadusministeerium

Sissejuhatus

Erinevatel põhjustel on Eesti kõrgkoolide tudengkond muutunud heterogeensemaks ning järjest enam asub kõrgkoolis (uut) eriala omandama ka täiskasvanud tudengeid. Miks täiskasvanud õpivad? Kuidas sobib õpikeskkond uue tudengi vajaduste ja võimalustega? Mil moel on kõrgkool valmis kohandama uue tudengi eelistustega? Milliste probleemidega seisab silmitsi täiskasvanud õppija?

Siinse uuringu ülesandeks oli analüüsida täiskasvanud õppijate kogemusi ja ootusi seoses kõrgkoolis õppimisega, õpikeskkonnaga, ning õpingute ja muu elu ühendamisega. Eestis on sarnast, spetsiaalselt täiskasvanud õppijate kogemusele keskenduvat uuringut varem läbi viidud 2007. aastal, mil Tallinna Ülikooli professor Ellu Saare juhtimisel töötati Euroopa Liidu 6. raamprogrammi rahvusvahelise uurimisprojekti „Elukestval õppel põhineva ühiskonna poole Euroopas: haridussüsteemi roll” ehk LLL2010 raames välja ja viidi kolmeteistkümmes Euroopa riigis läbi esimene formaalharidussüsteemis õppivate täiskasvanute uuring. Eestis küsitleti 2007. aastal toimunud uuringu raames 1000 õppijat, kellest 250 omandas kõrgharidust. Nende andmete põhjal on avaldatud mitmeid originaalseid uuringuid ja analüüse. Nüüdseks on toonased, veel majanduskasvu ajal kogutud andmed kaotanud oma aktuaalsuse – enamus siis õppinuid on juba kooli lõpetanud, uute õppijate kooli astumine on aga langenud globaalse majanduskriisi aega. Kuidas mõjutab see kontekst tänaseid täiskasvanud õppijaid? Mil moel erinevad eri tüüpi kõrgkoolides õppivad tudengid? Kas lastega ja lasteta tudengid pühendavad õpingutele ühepalju aega? Kui töötaval tudengil on samal ajal täita nii koolitöö kui palgatöö ülesandeid, siis kumma seab ta oma prioriteediks? Mida tähendab täiskasvanud õppijatele kõrgharidus – miks nad seda omandavad? Millised on nende ettepanekud kõrgkoolide õppijasõbralikumaks muutmiseks?

Nende ja teiste küsimuste selgitamiseks viidigi 2012. aasta sügisel Eesti kõrgkoolides läbi ulatuslik täiskasvanud õppijate uuring, mis keskendus eelkõige õppijate perspektiivi avamisele ja analüüsimisele.

Käesolev uuringuaruanne on üles ehitatud järgnevalt. Kõigepealt anname ülevaate uuringu kontseptuaalsest taustast ja analüüsi aluseks olevatest andmetest. Seejärel tutvustame empiirilise analüüsi tulemusi, seda viies osas. Esmalt kirjeldame täiskasvanud õppijaid vastavalt meie valimile ning võrdleme uuringu valimit Eesti täiskasvanud tudengkonna üldkogumiga. Seejärel analüüsime, miks alustasid täiskasvanud õppijad oma praeguseid õpinguid kõrgkoolis ning milline on nende nägemus kõrghariduse tähendusest laiemalt. Kolmandas osas lahkame põhjalikumalt õppijate hinnanguid oma vahetule õpikeskkonnale ja õpetamisprotsessile ning ühtlasi uurime, kuidas õpetamisprotsess mõjutab õppijate rahulolu ja kindlustunnet, et õpingud viiakse eduka lõpuni. Neljandas osas keskendume õppe korraldusele ja raskustele, millega täiskasvanud õppijad silmitsi seisavad, ning uurime, milliseid ettepanekuid õppijad ise teeksid oma koolile, et teha kõrgkoolis õppimine atraktiivse(ma)ks teistele täiskasvanutele. Viimases osas vaatleme lähemalt, kuidas tulevad täiskasvanud õppijad toime õpingute ning elu teiste sfääride eduka ühendamisega – kui palju aega jääb õppetööks palgatöö või laste kasvatamise kõrval. Uuringu põhijäreldused ja nende pinnal koostatud soovitused toome ära kokkuvõttes.

Uuring annab teavet õpetamisprotsessi kujundamiseks ja hariduspoliitiliste otsuste lange-
tamiseks nii kõrgskooli kui riigi tasemel, et selle kaudu arendada kolmanda taseme õppe
kvaliteeti lähtuvalt elukestval õppel põhineva ühiskonna vajadustest.

Projekti töörühm tänab siinkohal kolleege Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaa-
luuringute Instituudi sotsiaalse stratifikatsiooni osakonnast, eriti dr Jelena Helemäe, dr
Margarita Kazjuljat ja dr Kadri Tähte viljaka koostöö eest. Autorite eriti suur tänu kuulub
projektijuhile dr Marge Untile inspireeriva keskkonna loomise eest.

Käesolev uuring on teostatud projekti "Tööturu väljakutsed kõrgharidusele, Eesti Euroopa
Liidu kontekstis" raames. Projekti rahastatakse inimressursi arendamise rakenduskava
prioriteetse suuna "Teadus- ja arendustegevuse inimressursi arendamine" meetme „Tea-
duspoliitika ja kõrghariduse kvaliteedi arendamine" kolmanda taseme õppe kvaliteedi
arendamise programmi "Primus" tegevuse 5 „Uuringute ja analüüside läbiviimine (2008-
2015)" elluviimise raames. Uuringu kvaliteedi eest vastutavad ainult raporti autorid.

Raportit puudutavad küsimused ja tagasiside on oodatud välkposti aadressile [epp.reiska@
tlu.ee](mailto:epp.reiska@tlu.ee)

Küsija suu pihta ei lööda ehk uuringu metoodikast

Küsimustik

Küsimustiku koostamisel on osaliselt lähtutud Euroopa Komisjoni 6. raamprogrammi kaas-
rahastatud rahvusvahelise projekti „Haridussüsteemi roll elukestval õppel põhineva ühis-
konna tagamisel Euroopas" raames 2007. aastal läbi viidud täiskasvanud õppija uuringu
küsimustikust. Eelnimetatud projekti juhtis RASI professor Ellu Saar ning rahvusvahelise
täiskasvanud õppija uuringu metodoloogia töörühma juhtis prof Saare kõrval RASI teadur
Eve-Liis Roosmaa. RASI teadlased tegid uuringu metoodika väljatöötamisel koostööd Bel-
gia Leuveni Katoliikliku Ülikooli professori Ides Nicaise ning doktorandi Ellen Boereniga.
Eve-Liis Roosmaa veab ka siinse uuringu kavandamist ja läbiviimist, mistõttu olid küsimus-
tiku koostamise tagamaad Primus projekti uurimisrühmale selged.

Eestis korraldas 2007. aastal selle uuringu läbiviimist dr Rein Võormann RASIs Eesti Tea-
dusgrandi projekti „Elukestev õpe formaalharidussüsteemis osalejate vaatevinklist" raa-
mes. Lähtuvalt Eesti 2007. aasta uuringu kogemusest sai 2012. aasta Täiskasvanud õppija
uuringu küsimustikku oluliselt muudetud: valiti välja uueks uuringuks sobivad teemad
ja küsimused, muudeti üldist sõnastust ning ka küsimusi endid ja vastusevariante, kuna
eelnev ankeet oli kohandatud vastajatele kõikidel haridusastmetel, mitte ainult kõrghari-
duses. Kui 2007. aasta küsimustikus oli kohati rakendatud Eurostati Täiskasvanud õppija
uuringu küsimusi, siis 2012. aasta küsimustikus on lisatud küsimusi ka Eurostati uuringust
Täiskasvanute koolitus ettevõtetes ning Haridus- ja Teadusministeeriumi TULE programmi
motivatsiooni käsitlevast uuringust. Nii on tagatud suurem võrreldavus erinevate varem
kogutud andmetega ning samuti on enam esindatud ettevõtjate hoiak täiskasvanud õppe
suhtes, kuigi täiskasvanud õppijate endi pilgu läbi. Lisaks otsustas töörühm seekord lüli-
tada ankeeti ka mõningaid avatud küsimusi, millele 2007. aasta rahvusvahelise uuringu
käigus seadis piirid võrreldavuse tagamise püüd. Osa avatud vastuseid esitame aruandes
tsitaatidena. Parema loetavuse huvides oleme nendes tsitaatides parandanud üksikud esi-
nenud kirjavead.

Ankeedi mustandi kohta andis tagasisidet TLÜ juhtkond (arendusprorektor ja kvaliteedi-
juht). Sellest lähtuvalt osade küsimuste sõnastus täpsustus ning lisandusid ka mõned uued
küsimused, mis aitavad selgitada, kuidas õpingute korraldus vastaks enam täiskasvanud
õppijate ootustele ja vajadustele. Küsimustikku aitasid täpsemaks sõnastada ka uuringus
osalenud kõrgkoolide esindajad.

Veebiküsitluse läbiviimiseks uuriti kümne erineva küsitlusteenust pakkuva veebilehe või-
malusi. Peamiselt sai määravaks see, millist tüüpi küsimusi sai küsida ja küsimuste esit-
luse selgus (sh kujundus), kuna mitmed planeeritud küsimused olid mitmetasandilised.
Sellest lähtuvalt valiti küsitluskeskkonnaks www.surveygizmo.com.

Lõplik ankeet¹ koosnes järgmistest osadest:

- Eelnev haridustee ja õpingud kõrghariduses
- Õpikeskkond ja -protsess
- Õpingutega seotud kulud ja toetus
- Õpingute ühildamine töötamise ja pereeluga
- Töötamine ja õpingud
- Isikuandmed

Tingituna õpingute korraldusest, kus õppija on haridusasutusega ühtlasi töösuhtes, ei küsitud töötamisega seotud küsimusi (blokid „Õpingute ühildamine töötamise ja pereeluga“ ning „Töötamine ja õpingud“) Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes õppivatelt tudengitelt.

Enne uuringu käivitamist paluti veebikeskkonnas ankeet täita kolmel sihtgruppi kuuluval inimesel, kelle tagasisidele toetudes tehti ankeedis viimased muudatused. Lõpliku ankeediga on võimalik tutvuda projekti TööKõrgEEL kodulehel.

Valim ja andmekogumine

Esialgsesse valimisse kuulusid kõik rakenduslikku või akadeemilist kõrgharidust andvad haridusasutused Eestis (kokku 29² kooli: 2 kutseõppeasutust, 20 rakenduskõrgkooli ja 7 ülikooli). Üldkogumi moodustasid neis koolides õppivad 25-aastased ja vanemad õppijad, keda EHIS-e 2011. aasta andmetel oli umbes 27 000 ning kes kõigist tudengitest moodustasid 37%. Täiskasvanud õppijate osakaal erineb kooliti suuresti kõikides 100-st protsendist 8-ni (vastava statistika valimisse kuulunud koolide kohta leiab lisast B).

Kõigi koolidega võeti esmalt septembri esimesel pooltel telefoni teel ühendust. Telefoni-kõne eesmärgiks oli leida koolis kontaktisik, kellega uuringu läbiviimise käigus koostööd teha ning lühidalt tutvustada uuringu eesmärke. Üldjoontes toimusid läbirääkimised enamike koolidega nagu järgnevalt kirjeldatud. Kui kontaktisik oli leitud, saadeti talle e-kiri, kus oli täpsemalt kirjeldatud projekti, mille raames uuring läbi viiakse, uuringu eesmärke, uurimisküsimusi, selle läbiviimise metoodikat ja võimalikku kasu, mis uuringust koolile võiks tõusta. Kirjas sooviti kooli nõusolekut uuringus osalemiseks ning infot selle kohta, millisel viisil kool uuringu kutse oma tudengiteni toimetada otsustab. Lõpliku nõusoleku saamiseks ning edasise tegevuse kokkuleppimiseks helistati kontaktisikule uuesti peale kirja saatmist.

Uuringus osalemisest keeldusid kaks kooli – Tallinna Tehnikakõrgkool ja Tallinna Tehnika-ülikool. Mõlemad töid põhjuseks uuringute rohkuse ning tudengite liigse koormatuse erinevatele küsimustikele vastamisega. Piisavalt aegsasti ei saadud vastust Tallinna Tervishoiukõrgkoolist, mistõttu ka selle kooli kaasamine uuringusse ei osutunud võimalikuks.

¹ Link ankeedile on ära toodud käesoleva raporti lisan A

² EELK Usuteaduste Instituuti ja Tartu Teoloogia Akadeemiat käsitleti andmekogumisel eraldi koolidena, hoolimata nende liitumisest 2012. aasta septembris, kuna enne käesolevat õppeaastat sisseastunud tudengid on endiselt eraldi koolide nimekirjades.

Uuringu valimi moodustasid seega 26 kooli 25- aastased ja vanemad õppijad. Toetudes EHIS-e 2011. aasta andmetele ning mõnede koolide poolt antud täpsele 25-aastaste ja vanemate õppijate arvule uuringu toimumise hetkel kuulus valimisse umbes 18 797 tudengit.

Küsitlus viidi läbi veebipõhiselt, kasutades küsitluskeskkonda www.surveygizmo.com. Valdav osa koolidest otsustas uuringu kutse tudengitele ise edastada, kasutades selleks 25-aastaste ja vanemate õppijate meiliaadresse või üldiseid meililoendeid (uuringu kutse edastamise viis on kooliti välja toodud tabelis M.1). Koolidele saadeti tudengitele edastamiseks mõeldud uuringu kutse, kus tutvustati uuringu eesmärke, uurimisküsimusi, ankeedi temaatikat, uuringu läbiviijat ja projekti, mille raames uuring toimub. Kutses sisaldus link ankeedile.

Tabel M. 1. Uuringu kutse tudengitele edastamise viisid koolide lõikes

Õppeasutus	Uuringu kutse edastamise viis
Kutseõppeasutused	
Tallinna Majanduskool	päevaõppes 25-aastastele ja vanematele; kaugõppes meililoenditesse
Võrumaa Kutsehariduskeskus	25-aastastele ja vanematele
Rakenduskõrgkoolid	
Arvutikolledž	25-aastastele ja vanematele
EELK Usuteaduste Instituut	Meililoenditesse
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	25-aastastele ja vanematele
Eesti Hotelli- ja Turismikõrgkool	25-aastastele ja vanematele
Eesti Infotehnoloogia Kolledž	25-aastastele ja vanematele
Eesti Lennuakadeemia	Meililoenditesse
Eesti Mereakadeemia	Individaalne kiri kõigile tudengitele
Eesti Metodisti Kiriku Teoloogiline Seminar	Meililoenditesse
Eesti-Ameerika Äriakadeemia	Meililoenditesse
Euroakadeemia	25-aastastele ja vanematele
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused	25-aastastele ja vanematele
Kõrgem Usuteaduslik Seminar	Meililoenditesse
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	Meililoenditesse
Majanduse ja Juhtimise Instituut	Meililoenditesse
Sisekaitseakadeemia	25-aastastele ja vanematele
Tartu Kõrgem Kunstikool	25-aastastele ja vanematele
Tartu Teoloogia Akadeemia	Meililoenditesse
Tartu Tervishoiu Kõrgkool	Meililoenditesse
Ülikoolid	
Eesti Kunstiakadeemia	Meililoenditesse
Eesti Maaülikool	Meililoenditesse
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	Meililoenditesse
Estonian Business School	25-aastastele ja vanematele
Tallinna Ülikool	Meililoenditesse
Tartu Ülikool	25-aastastele ja vanematele

Koostöös koolidega viidi uuring läbi perioodil 18. september kuni 18. oktoober 2012. aastal. Esimene kutse tudengitele edastamiseks saadeti enamikele koolidele 18. septembril (hiljem said esimese kutse koolid, kellega kokkulepe uuringus osalemiseks polnud selleks hetkeks veel sõlmitud). Teise kutse sai enamus koole 29. oktoobril ning mõned, lähtuvalt sellest, et uuringu esimese kutse edastamine tudengitele oli viibinud, sellele järgnenud kahe nädala jooksul. Tulenevalt väga madalast vastamisaktiivsusest saadeti nädal enne uuringu lõppu kahele koolile ka kolmas uuringus osalemise kutse.

Kokku laekus küsitlusperioodil 2942 lõpuni täidetud ankeeti. Ankeete, mille täitmine katkestati, oli 884 ja need ei ole analüüsi kaasatud. Andmete puhastamise käigus eemaldati andmestikust 30 ankeeti õppijatelt, kes olid nooremad kui 25-aastased, 35 ankeeti tudengitelt, kes õppisid koolides, mis koolipoolse keeldumise tõttu valimist väljas olid ning 7 ankeeti tudengitelt, kes olid küsitluse täitnud kaks korda. Seega oli valimi kriteeriumitele vastavaid ankeete 2870, mis moodustab üldkogumist 11% ja valimisse kaasatud koolide täiskasvanud õppijatest 15%. Tabelis M.2 on esitatud uuringus osalevate koolide täiskasvanud õppijate arv, vastanute arv ja osakaal koolide lõikes.

Tabel M.2 Valimi suurus, vastajate arv ja osakaal 25-aastaste ja vanemate õppijate seas koolide lõikes

	25-aastaste ja vanemate õppijate arv	Vastanuid	Osakaal (%)
Kutseõppeasutused			
Tallinna Majanduskool	348	53	15
Võrumaa Kutsehariduskeskus	52*	27	52
Rakenduskõrgkoolid			
Arvutikolledž	43	2	5
EELK Usuteaduste Instituut	97	16	16
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	725*	108	15
Eesti Hotelli- ja Turismikõrgkool	30*	11	37
Eesti Infotehnoloogia Kolledž	252*	55	22
Eesti Lennuakadeemia	39	0	0
Eesti Mereakadeemia	93	19	20
Eesti Metodisti Kiriku Teoloogiline Seminar	89	9	10
Eesti-Ameerika Äriakadeemia	112	8	7
Euroakadeemia	124*	20	16
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused			
Kõrgem Usuteaduslik Seminar	36	10	28
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	390	35	9
Majanduse ja Juhtimise Instituut	276	14	5
Sisekaitseakadeemia	375	24	6
Tartu Kõrgem Kunstikool	75	18	24
Tartu Teoloogia Akadeemia	48	5	10
Tartu Tervishoiu Kõrgkool	408	70	17

	25-aastaste ja vanemate õppijate arv	Vastanuid	Osakaal (%)
Ülikoolid			
Eesti Kunstiakadeemia	550	74	13
Eesti Maaülikool	1 641	46	3
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	372	56	15
Estonian Business School	833	100	12
Tallinna Ülikool	4 357	460	11
Tartu Ülikool	7378*	1625	22
Kokku	18 797	2870	15

Märkus: Täpnega on märgitud täpne 25-aastaste ja vanemate õppijate arv uuringu toimumise ajal koolidelt saadud info põhjal. Ülejäänute puhul toetuti EHS-e 2011. aasta novembri statistikale.

Vastamisaktiivsus oli kõige suurem Võrumaa Kutsehariduskeskuse 25-aastaste ja vanemate õppijate seas. Rakenduskõrgkoolide hulgas paistsid kõrge vastamisaktiivsusega silma EHTE, Kõrgema Usuteadusliku Seminari ja Tartu Kõrgema Kunstikooli tudengid. Ülikoolide hulgas oli vastamisaktiivsus kõrgeim Tartu Ülikoolis. Vähe ankeeditäitjaid oli rakenduskõrgkoolidest Eesti-Ameerika Äriakadeemia, Sisekaitseakadeemia, Arvutikolledži ning Majanduse ja Juhtimise Instituudi tudengite seas. Ühtegi vastust ei laekunud Eesti Lennuakadeemiast. Ülikoolidest oli vastamisaktiivsus madalaim Eesti Maaülikoolis.

Osalt saab suuri erinevusi vastamisaktiivsuses seletada kutse edastamiseks valitud meetodiga: koolides, kus kutse saadeti 25-aastaste ja vanemate õppijate isiklikele meiliaadressidele, on vastamisaktiivsus reeglina kõrgem kui neis, kus kutse edastati meililoenditesse. Lisaks sellele kerkib mõnede koolide puhul esile keelekõrgem: ankeeti sai täita üksnes eesti keeles ning see võis mõjutada vastamisaktiivsust koolides, kus suur osa tudengeid kõneleb emakeelena vene keelt või kus on palju välisstudengeid.

Kaalumine ja andmeanalüüs

Uuringuandmete töötlemiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS 17. Pärast küsitluse lõppemist võrreldi ankeedi täitnute koosseisu Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) oleva infoga antud grupi kohta ja teostati suurema esinduslikkuse saavutamiseks andmete kaalumise.

Osa võtnud koolide suhtes on meie uuring esinduslik. Ka EHIS-st tellitud väljavõtte üldkogumist, mille põhjal kaalusime andmeid, põhineb ainult osalenud koolidel. Uuringus ei osalenud Tehnikaülikool, Tehnikakõrgkool, Tallinna Tervishoiu Kõrgkool ja Lennuakadeemia.

Kaalumisel arvestati õppeasutuses õppivate täiskasvanud õppijate osakaalu kõigest täiskasvanud õppijatest, sugu, õppimist riigieelarvelisel või riigieelarv välisel kohal ja õppetaseme (kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiope; bakalaureuseope, magistriope või integreeritud bakalaureus; doktoriope) faktorit. Kõige enam vajas tasandamist

erinevate õppeasutuste osakaal, kuna kooliti oli vastamisprotsent kõikuv (Tabel M.2). Muudes kontrollitud lōigetes olid saadud andmed väga sarnased üldkogumile: sooti, tasulise/ tasuta õppekoha ja õppetase järgi oli erinevus kaalutud ja kaalumata andmetes väike. Jaotused enne ja pärast kaalumist on ära toodud käesoleva raporti lisa B. Pärast andmete kaalumist vastab andmete struktuur ettenähtud valimi struktuurile ning uuringu tulemusi saab lugeda usaldusväärseteks.

1. Julge hundi rind on rasvane ehk kes on kõrghariduse tasemel õppivad täiskasvanud?

Kokkuvõte

Täiskasvanud õppijad moodustasid 2011. aastal 38% tudengkonnast ning nende osakaal on aastate jooksul kasvanud, kusjuures märkimisväärseim tõus toimus aastatuhande vahetusel. Nad moodustavad bakalaureuseõppe tudengitest veerandi, kutse- ja rakenduskõrghariduse ning diplomioõppe tudengitest 40%, magistriõppe tudengitest pea poole ning valdava enamuse doktoriõppe tudengitest, mistõttu ei saa väita, et täiskasvanud õppijad oleksid Eesti kõrghariduses haruldased.

Kuigi suur osa täiskasvanud õppijatest on nooremad kui 40 aastat, ei saa pidada ka sellest vanemate õppijate osakaalu tühiseks (19% on vanemad kui 41 aastat). Kaks kolmandikku täiskasvanud õppijatest on naised, mis on küll veidi enam kui kõigi Eesti tudengite seas, kuid üldjoontes võib soolist jaotust kõigi tudengite ning täiskasvanud tudengite hulgas pidada sarnaseks. Kaks kolmandikku täiskasvanud tudengeid elavad koos abikaasa või elukaaslasega ning lapsi on 57%-l täiskasvanud tudengitest.

Täiskasvanud õppijad jagunevad enam-vähem võrdselt kõigile kõrghariduse astmetele, vaid doktoriõppes õppijate osakaal on väiksem. Diplomioõppes, kutse- ja rakenduskõrghariduses ning magistriõppes õppivad tudengid on võrreldes teiste astmetega vanemad ning bakalaureuse- või doktorikraadi omandavad täiskasvanud tudengid nooremad. Pea kaks kolmandikku täiskasvanud tudengitest õpivad kaugõppes, eriti kalduvad kaugõpet eelistama vanemad ning lastega õppijad. Kaugõpet eelistatakse sagedamini kõrghariduse madalamatel astmetel (üle kahe kolmandiku õppijaist), magistritasemel on kaugõppes pooled ning doktoriõppes vaid kümnendik.

59% täiskasvanud tudengitest maksab ise oma õpingute eest (kogu tudengkonnast maksab 47%) ning sagedamini omandatakse oma raha eest bakalaureusekraadi või rakenduslikku kõrgharidust. Riigieelarvevälisel kohal õpivad sagedamini vanemad lastega õppijad ning ootuspäraselt on oma õpingute eest ise maksvaid tudengeid rohkem erahariduses. Õppe eest makstavad summad erinevad suuresti. Keskmisest rohkem maksavad sotsiaalteaduste, ärinduse ja õiguse valdkonnas õppijad, statsionaarse õppe tudengid ja ülikoolides õppijad.

Analoogselt kogu tudengkonnale õpib ka valdav osa täiskasvanud tudengitest avalik-õiguslikes ülikoolides. Samas saab tuua välja tendentsi, et võrreldes kogu tudengkonnaga eelistavad täiskasvanud tudengid veidi sagedamini erakoole, seda nii rakendusliku kui akadeemilise kraadi omandamiseks.

Vaadeldes täiskasvanud tudengite varasemat haridusteed, saab öelda, et viimase kõrgeima hariduse omandamisest on neist pooltel möödas alla viie aasta (sh veerandil pole õpingutes pausi olnud). Viiendik on pausi pidanud 6–10 või 11–20 aastat, kümnendikul on viimase kõrgeima hariduse omandamisest möödas üle 20 aasta. Seejuures on mehed võrreldes naistega kauem haridusest eemal olnud. Kauem haridusest eemal olnud õppijad omandavad praegu sagedamini rakenduskõrgharidust või bakalaureusekraadi, on kaugõppes ja REV-kohal.

Täiskasvanud õppijad on üsna kirju haridusliku taustaga. Veerand neist omas enne õppima asumist vaid üldkeskharidust (sh on selliseid õppijaid rohkem meeste hulgas). Selle pooltest erinevad täiskasvanud õppijad tugevalt kogu tudengkonnast, kus üldkeskharidus oli 90% õppijate kõrgeim haridustase. Mingil tasemel kutsehariduse oli omandanud kolmandik täiskasvanud õppijatest, veerand omas bakalaureusekraadi ning 14% magistrikraadi. Seejuures on kutset või magistrikraadi omavad õppijad keskmiselt vanemad ning bakalaureusekraadi või üldkeskharidust omavad õppijad nooremad. Üldkeskharidusega õppijatest jätkab praegu veidi üle poolte bakalaureuseõppes, ülejäänud on suundunud omandama rakenduslikku kõrgharidust. Varem mingi kutse omandanute hulgas on seevastu populaarsem kutsekõrgharidus. Kutsekõrgharidusega õppijaist kaks kolmandikku omandab praegu magistrikraadi, viiendik bakalaureusekraadi ning teist sama palju uut kutsekõrghariduse diplomit. Bakalaureusekraadiga õppijatest 80% õpib nüüd magistritasemel, 14% hakkas omandama teist bakalaureusekraadi. Kaks kolmandikku magistriskraadiga õppijaist suundus doktoriõppesse, viiendik taas magistriõppesse ja kümnendik bakalaureuseõppesse (kutseharidusse suundujate osakaal kahes viimases kirjeldatud grupis on väga väike). Täiskasvanud õppijad plaanivad lõpetada oma õpingud (sarnaselt kõikidel kõrghariduse astmetel) keskmiselt nominaalaja pluss ühe aastaga.

Täiskasvanud tudengite seas, nagu ka kogu tudengkonna hulgas, on populaarseim valdkond sotsiaalteadused, ärimus ja õigus (43%). Võrreldes teiste valdkondadega õpitakse seda sagedamini kaugõppe vormis ning oma raha eest. Teise suurema grupi moodustavad humanitaarteaduste ja kunstide tudengid (17%). Pea pooled õppijad, kes varem omasid mingit kutset või eriala, on seda käesolevaid õpinguid alustades muutnud. Omal alal ei jätka suur osa varem tehnikat, tootmist ja ehitust (vahetajaid 87%) ning teenindust (vahetajaid 69%) õppinud. Jätkajaid seevastu on kõige rohkem sotsiaalteaduste, ärimuse ja õiguse valdkonnas (sama valdkonna eriala õpib 75%). Valdkonna vahetajaid suundub palju hariduse (65%-l varasem haridus teises valdkonnas) ning tervise ja heaolu (56%-l varasem haridus teises valdkonnas) valdkonda. Valdkonna vahetajad õpivad sagedamini kaugõppes ja oma raha eest. Uut ala omandatakse sagedamini kõrghariduse madalamatel astmetel, hiljem on vahetajaid vähe.

80% täiskasvanud tudengitest töötab õpingutega samaaegselt ning 70% nimetab töötamist oma põhitegevuseks. Õppimist peab oma põhitegevuseks 19%. Pea kõik täiskasvanud tudengid (isegi need, kes praegu ei tööta) asusid esmakordselt tööle enne õpingute alustamist ning kolmveerand töötas enne õpingute algust sama tööandja juures, kus praegugi. Mittetöötavad tudengid on töötavatest nooremad ning nende seas on mõnevõrra rohkem naisi (mittetöötavatest tudengitest on paljud lapsega kodus). Töötavad tudengid on sagedamini kaugõppes ning maksavad oma õpingute eest ise, erinevused õppeastmeti puuduvad. Valdav osa töötavatest tudengitest on palgatöötajad (79%). Ametigruppide võrdluses saab öelda, et suurim osa õppijatest on tippspetsialistid (39%) ning tehnikud ja kesktaseme spetsialistid (24%). Kümnendik õppijaid on ametnikud, juhid või teenindajad. Teiste ametigruppide esindajaid on õppijate seas marginaalselt.

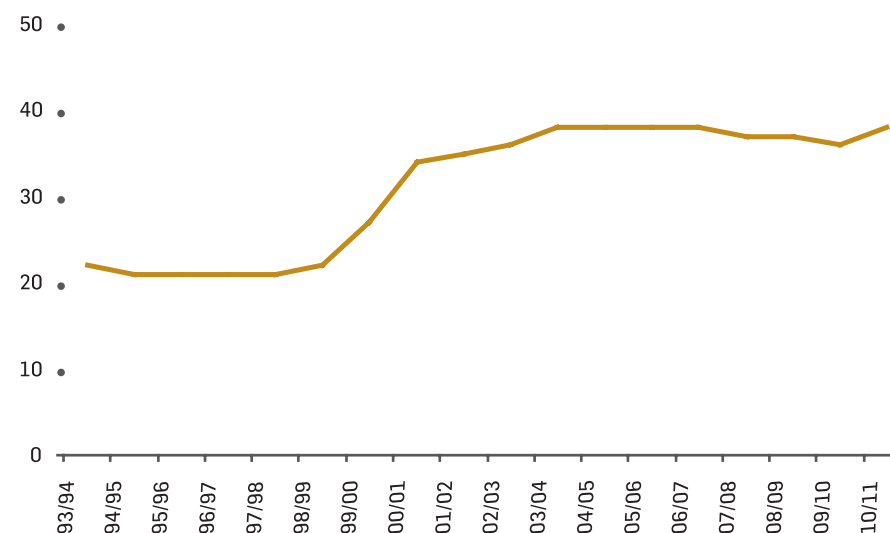
Kahe kolmandiku töötavate tudengite eriala on seotud nende töö, ameti või ettevõttega. Tööga seotud eriala õpitakse sagedamini hariduse ja loodusteaduste valdkonnas, humanitaarteaduste ja kunstide valdkonnas seevastu on alla poolte tudengite eriala tööga seotud.

Tööga seotud eriala õppivad tudengid on sagedamini riigieelarvelisel kohal ning mida kaugemale on haridusteel jõutud seda suurema tõenäosusega on eriala ja töö omavahel seotud. Võrreldes ametipositsioone saab öelda, et tööturul kõrgematel positsioonidel olivad õpivad sagedamini tööga seotud alal, samas kui madalamal positsioonil olivate eriala on harvem tööga seotud.

1.1 Täiskasvanud õppijate osakaal tudengkonnas ning nende iseloomustus vanuse, soo ja perekondliku tausta osas

Täiskasvanud õppijate osakaal tudengkonnas

Täiskasvanud õppijate (käesolevas uuringus defineeritud kui 25-aastased ja vanemad õppijad) osakaal kõigi tudengite hulgas 2010–2011 õppeaastal oli 37% ning aastate jooksul on nende osakaal näidanud tõusutrendi (Joonis 1.1). Üheksakümendatel oli täiskasvanud õppijate osakaal umbes viiendik kõigist kõrghariduse tasemel õppijatest. Suur tõus täiskasvanud õppijate osakaalus toimus aastatuhande vahetusel ning alates õppeaastast 2003–2004 moodustavad üle 25-aastased õppijad kõigist tudengitest stabiilselt 36–38%.

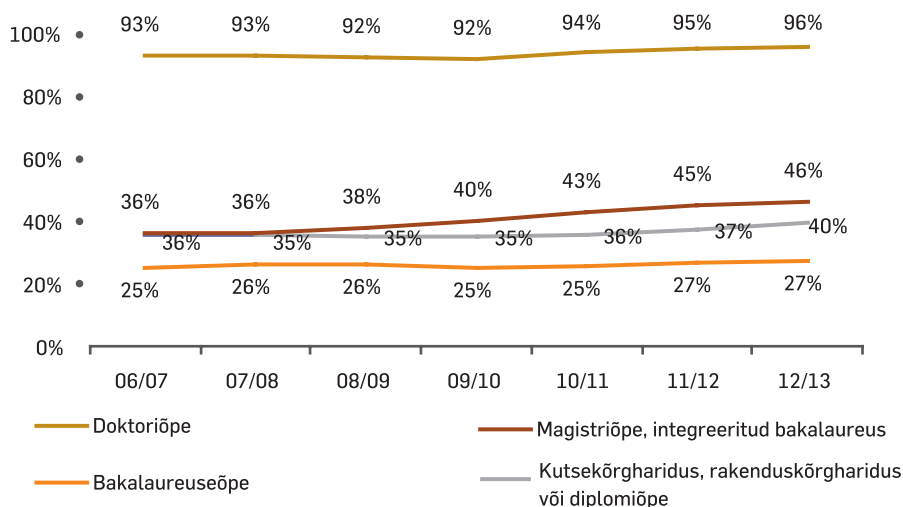


Joonis 1.1. 25-aastaste ja vanemate õppijate osakaal kogu tudengkonnas aastatel 1993 kuni 2011 (Allikas: EHIS)

2012. aastal, mil käesolev uuring läbi viidi, on täiskasvanud õppijate osakaal madalaim bakalaureuseõppes, kus nad moodustavad veerandi tudengitest. Kui kõrvutada kõrghariduse madalamaid astmeid, siis võrreldes bakalaureuseõppega oli täiskasvanud õppijate osakaal tunduvalt suurem kutsekõrghariduses, rakenduskõrghariduses ja diplomioõppes, kus 40% õppijatest on 25-aastased või vanemad. Magistriõppes on 2012/2013 õppeaastal pea pooled tudengid vanemad kui 25 aastat ning doktoriõppes õppijate valdav enamus kuulub vanuse pooltest täiskasvanud õppijate hulka (Joonis 1.2).

Vaadeldes perioodi alates 2006. aastast on täiskasvanud õppijate osakaal bakalaureuseõppes jäänud enam-vähem samaks (Joonis 1.2). Kutsekõrghariduses, rakenduskõrghariduses või diplomioppes on täiskasvanud õppijate osakaal veidi kasvanud, kuid märkimisväärseim muutus on toimunud magistriõppe tasemel: kui 2006. aastal oli 36% magistrantidest 25-aastased ja vanemad, siis käesoleval õppeaastal oli neid 46%.

Joonisel 1.2 ei kajastu küll suurima kasvu aastad täiskasvanud õppijate osakaalus aastatuhande vahetusel, mis võimaldaksid jälgida täiskasvanud õppijate osakaalu muutust selle kõrghetkel. Samas nähtub, et ei saa väita, nagu oleksid täiskasvanud õppijad n-õ tavalised üksnes kõrghariduse ülemistel astmetel magistri- ja doktoriõppes. Ka kõrghariduse madalamatel astmetel, eriti kutsekõrghariduses, rakenduskõrghariduses ja diplomioppes, moodustavad 25-aastased ja vanemad õppijad märkimisväärse osa kogu tudengkonnast.



Joonis 1.2 Täiskasvanud õppijate osakaalu muutus eri õpetes viimase seitsme aasta jooksul (%) (Allikas: EHIS)

Täiskasvanud õppijate vanuseline, sooline ning rahvuseline jaotus ja perekondlik taust

Antud uuringu sihtgrupist lähtuvalt on noorimad andmeanalüüsi kaasatud õppijad 25-aastased. Vanim ankeedi täitnu oli 67-aastane ning keskmine kõrgharidust omandav täiskasvanu on 34-aastane. Vaadeldes jaotumist vanusegruppidesse võib öelda, et suurim osa (kõigist täiskasvanud õppijatest 44%) on kuni 30-aastased, veidi väiksema osa (37%) moodustavad 31–40-aastased õppijad. Oluliselt vähem (16%) on 41–50-aastaseid õppijaid ning vanemad kui 51-aastased õppijad on üpris haruldased (3%).

Kaks kolmandikku 25-aastastest ja vanematest õppijates on naised ning kolmandik mehed. Võrreldes seda jaotust kogu tudengkonnaga saab öelda, et täiskasvanud õppijate seas on naiste osakaal veidi suurem kui kõigi tudengite hulgas (täiskasvanud õppijate seas naisi

67%, kõigi tudengite seas 60% (Tõnisson, 2011)). Olulisi vanuselisi erinevusi sooti ei ole: kõrgharidust omandavate nais- ja meessoost õppijate vanus on sarnane.

Järgnevalt kirjeldatava rahvusliku ning emakeelise jaotuse puhul tuleb arvesse võtta käesoleva uuringu puudusi, mida lähemalt kirjeldati raporti metoodika osas ning mis võisid mõjutada eesti keelt emakeelena mittevaldavate vastajate aktiivsust. Mõni võõrkeel (vene või inglise) on õppekeeleks kümnendikule kõigist tudengitest (Tõnisson 2011: 16), samas võib arvata, et eestikeelsetel õppekavadel õpib palju ka neid, kes end eestlasena ei määratle või kelle emakeeleks on mõni muu keel. 2010. aastal läbiviidud EUROSTUDENT'i uuringus, kus analoogselt praeguse uuringuga esitati küsimus rahvuskuuluvuse kohta, määratles end eestlasena 83% ning eesti keelt valdas emakeelena 75% tudengeid (Kirss jt 2011: 18). Antud uuringu täitnutest määratles 91% end rahvuselt eestlasena ning nimetas emakeeleks eesti keelt. 7% vastajatest peab end venelaseks ning vene keel on emakeeleks 8%-le. Mõnda muusse rahvusesse kuulub 2% vastanutest. Nende hulgas on enim soomlasi, ukrainlasi ja lätlasi.

Vaadates täiskasvanud õppijate vanemate hariduslikku tausta saab öelda, et õppijate emad on suuremas enamuses kas kutse- või kutsekeskharidusega või kõrgharidusega, isad aga kutse- või kutsekeskharidusega. Mõnevõrra väiksem osakaal isasid, võrreldes emadega, omavad kõrgharidust. Vaid põhiharidusega on alla 10% täiskasvanud õppijate vanematest (Tabel 1.1). Vanemate õppijate vanemad on sageli madalama haridustasemega võrreldes nooremate õppijatega (Tabel 1c³), mis viitab asjaolule, et hariduse osas tagasihoidlikuma taustaga inimesed jõuavad kõrghariduse omandamiseni hilisemas eluetapis.

Tabel 1.1 Täiskasvanud õppijate vanemate haridus (%)

	Ema haridus	Isa haridus
Põhiharidus	6	9
Üldkeskharidus	15	10
Kutse- või keskeriharidus	38	41
Kõrgharidus	39	32
Ei oska öelda	2	8
Kokku	100	100

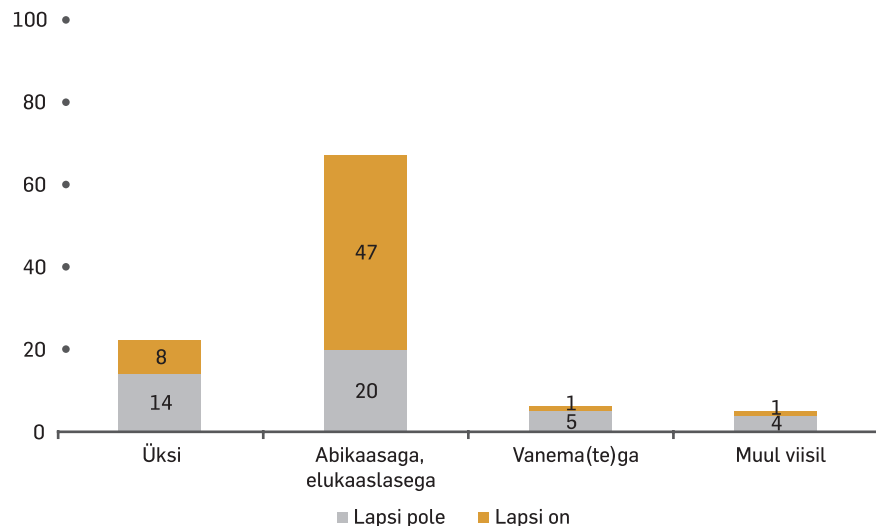
1.2 Perekondlik olukord

Järgnev osa kirjeldab täiskasvanud õppijate leibkondi – kellega koos nad elavad ning kui paljudel on lapsi.

Kaks kolmandikku täiskasvanud õppijatest elab koos abikaasa või elukaaslasega (Joonis 1.3). Võrreldes teistsuguste leibkondadega on sel viisil elavad õppijad veidi vanemad ning seitsmekümnel protsendil paaridest on ka lapsi: veerandil on üks, kolmandikul kaks ning 15% kolm või enam last (Tabel 1.2). Üle poolte paaride noorim laps on eelkooliealine, kolmandikul kooliealine ning kümnendikul täiskasvanud (Tabel 1.3). Abikaasa või elukaaslase

³ Täht tabeli numbri järel tähistab siin ja edaspidi raporti lisa, kust vastava tabeli leida võib.

ja lastega elavad õppijad on vanemad (keskmine vanus 37 aastat) kui need, kes elavad samal viisil aga kel lapsi pole (keskmine vanus 29 aastat) (vanuseline jaotus leibkonnatüübiti tabelis 2c).



Joonis 1.3 Täiskasvanud õppijate leibkonnad (%)

Viiendik täiskasvanud õppijatest elavad üksi või on üksikvanemad. Üksi elavad õppijad on veidi nooremad kui abikaasa või elukaaslasega elavad õppijad, samas vanemad kui vanematega või muul viisil elavad õppijad. Lapsi on üksi elavatest õppijatest kolmandikul: 19%-l on üks laps, 11%-l kaks last ning 3 või enam last on 5%-l (Tabel 1.2). Samas ei saa sellest järeldada, et kõigi nende näol on tegu üksikvanematega, sest on võimalik, et laps elab teise vanemaga või on juba täiskasvanud. Vaadeldes laste vanuseid selles grupis tulebki tõdeda, et veerand üksi elavate õppijate noorimatest lastest on juba täisealised (vanimatest lastest on täiskasvanud üle poolte). Kooliealisi lapsi on pooltel ning eelkooliealisi veerandil üksi elavatel õppijatel (Tabel 1.3). Võrreldes õppijate vanuseid erinevates leibkonnatüüpides ilmneb, et lastega üksi elavad õppijad on kõige vanemad (keskmiselt 39 aastased). Selliste õppijate puhul võib oletada, et nüüd, kus lapsed on n-õ pesast välja lennanud või lendamas, on leitud aega enesetäienduseks või poolelijäänud õpingute lõpetamiseks. Lastetud üksi elavad õppijad seevastu on keskmiselt vaid kolmekümnesed.

Tabel 1.2 Täiskasvanud tudengite laste arv leibkonnatüübiti (%)

	Üksi	Abikaasaga, elukaaslasega	Vanema(te)ga	Muul viisil
Ei ole lapsi	64	30	79	72
1 laps	19	23	14	14
2 last	12	31	6	9
3 või enam last	5	16	1	5
Kokku	100	100	100	100

6% täiskasvanud õppijatest elavad koos vanematega ning 80%-l neist ei ole lapsi. Grupi keskmise vanuse põhjal võib öelda, et võrreldes eelnevalt kirjeldatutega kuuluvad siia sagedamini nooremad õppijad (keskmine vanus umbes 30 aastat), kes ehk pole veel omaette elama kolida jõudnud. Siiski on 14% vanematega elavatest õppijatest üks laps, 6% kaks last ning ühel protsendil 3 või enam last (Tabel 1.2). Vanematega elavatest õppijatest nooremad olid lastetud õppurid (keskmiselt 28,7 aastased), võrdluseks lastega õppijate keskmine vanus oli 35,7 a (Tabel 2c). 43% vanematega elavate õppijate noorimad (või ainsad) lapsed on eelkooliealised, kooliealisi lapsi on 40%-l ning täisealisi lapsi on 17%-l (Tabel 1.3).

Tabel 1.3 Täiskasvanud tudengite noorema ja vanema lapse vanus leibkonnatüübiti (%)

	Üksi		Abikaasaga, elukaaslasega		Vanema(te)ga		Muul viisil	
	Noorem laps	Vanem laps	Noorem laps	Vanem laps	Noorem laps	Vanem laps	Noorem laps	Vanem laps
0-2	5	0	31	3	13	0	14	2
3-6	21	4	28	22	30	5	33	19
7-11	25	11	17	21	26	45	13	16
12-15	15	19	9	16	9	7	9	14
16-18	9	13	3	9	5	0	14	12
Vanem kui 19	25	53	12	29	17	43	17	37
Kokku	100	100	100	100	100	100	100	100

5%-st üle 25-aastastest õppijatest, kes märkisid, et elavad „muul viisil“ (Tabel 2c), elab suurem enamus tudengile iseloomulikult sõprade, korteri- või ühikakaaslastega. Samuti on palju neid, kes elavad õdede-vendade või teiste sugulastega, või kes määratlevad oma elamisviisina kaugsuhte või visiitabielu. Leidub ka neid, kes elavad mitmete põlvkondade kaupa suurperedes. Vanuse poolest on tudengitele iseloomulikult elavad õppijad sarnasemad vanematega koos elavatele õppijatele. Lapsi on neil täiskasvanud tudengitest 28 protsendil (Tabel 1.2). Sel viisil elavad lastega ja lastetud õppijad erinevad teineteisest oluliselt vanuse poolest (Tabel 2c). Muudel viisidel elavad lastetud õppijad on keskmiselt 27-aastased (noorim keskmine vanus võrreldes kõigi teiste leibkonnatüüpidega), lastega muudel viisidel elavad õppijad seevastu on keskmise vanuse poolest üks vanimaid grupe (keskmiselt 38-aastased).

Vaadeldes soolisi erinevusi elamisviisides ning laste olemasolus võib öelda, et selles osas, kellega koos elatakse, naised ja mehed oluliselt ei erine (Tabel 3c). Küll aga on erinevusi laste olemasolus – pooltel meessoost täiskasvanud õppijatel lapsi ei ole ning 15%-l on üks laps, mis võrreldes naistega on oluliselt väiksem osakaal (naiste seas on lastetuid 39% ja üks laps on veerandil). Kahe ja kolme lapse puhul sugude vahel olulisi erinevusi ei ole (Tabel 1.4). Kombineerides leibkonna koosseisu ning laste olemasolu peegelduvad eespool kirjeldatud erinevused selles, et naiste hulgas on meestega võrreldes suurem osakaal üksikvanemaid ning meeste hulgas on enam üksi või vanematega elavaid lastetuid õppijaid (Tabel 4c).

Tabel 1.4 Soolised erinevused selles, kas täiskasvanud õppijatel on lapsi (%)

	Mees	Naine
Ei ole lapsi	52	39
1 laps	15	24
2 last	22	25
3 või enam last	11	12
Kokku	100	100

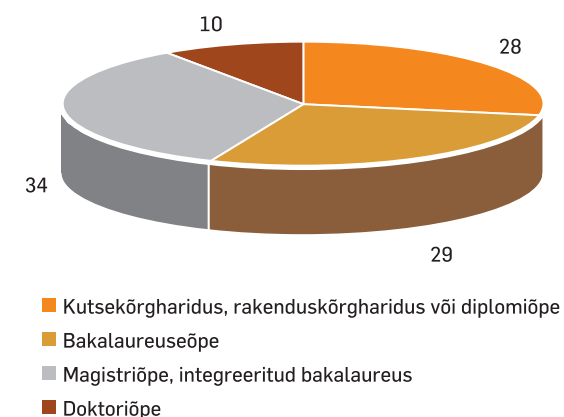
Võrreldes leibkonnatüüpide jaotust kõigi tudengitega (võrdlus tehtud EUROSTUDENT'i andmete alusel, Kirss jt 2011: 36) saab esmalt välja tuua, et ootuspäraselt elab kõigist tudengitest märkimisväärselt suurem osa koos vanematega (25%, täiskasvanud õppijatest 6%). Samuti on kogu tudengkonna hulgas suurem hulk neid, kes elavad koos kellegi teisega peale elukaaslase, laste või vanemate: kõigist tudengitest elab koos „kellegi muuga“ 28%, samas kui täiskasvanud õppijatest elab nii vaid 5%. Arvestades täpsustusi, mis käesoleva uuringu raames sellele elamisvormile toodi, võib arvata, et see peegeldab ühiselamus elavate või korterit jagavate tudengite oluliselt suuremat osakaalu kogu tudengkonnas. Üksi elavate õppijate osakaal on kogu tudengkonnas ning täiskasvanud õppijate seas üpriski sarnane: kõigist tudengitest elab üksi 12% ning täiskasvanud õppijatest 14% (elab üksi, lapsi pole). Seevastu on täiskasvanud õppijate hulgas märkimisväärselt suurem osakaal tudengeid, kes elavad elukaaslase, abikaasa ja/või lastega. Neid on täiskasvanud õppijatest 75%, samas kui kogu tudengkonnast elab partneri ja/või lastega 36%.

Kogu tudengkond ning täiskasvanud õppijad erinevad oluliselt ka laste olemasolu ja arvu poolest: kui kogu tudengkonnast on lapsevanemad 23%, siis täiskasvanud õppijatest on neid 57%. Seejuures on kolmandikul täiskasvanud õppijatest kaks või enam last (kõigist tudengitest on kaks last 11%-l).

1.3 Praegused õpingud

Omandatava hariduse aste

Täiskasvanud õppijatest kolmandik õpib magistriõppes või integreeritud bakalaureuseõppes, veidi väiksem osakaal tudengeid omandab haridust kutsekõrghariduse, rakenduskõrghariduse või diplomiõppe ning bakalaureuseõppe tasemel. Kümnnendik omandab doktori-kraadi. (Joonis 1.4)



Joonis 1.4 Täiskasvanud õppijate jaotus erinevatele kõrghariduse astmetele (%)

Võrreldes kogu tudengkonnaga on suurem osakaal täiskasvanud õppijatest ootuspäraselt omandamas doktori-kraadi (kõikidest tudengitest 4%, täiskasvanutest 10%) ning väiksem osakaal on kõrghariduse esimestel astmetel (kõikidest tudengitest 70%, täiskasvanutest 57%). Seejuures tuleneb peamine erinevus siin bakalaureuseõppes õppivatest tudengitest, keda kõigi tudengite hulgas on märgatavalt rohkem kui täiskasvanud õppijate seas. Kutse- või rakenduskõrghariduses on erinevused väiksemad (võrdlusandmed pärinevad tabelist „Õppeasutuste ja õppurite kohta käiv statistika“ 2012).

Kuna täiskasvanud õppijatest kaks kolmandikku on naised, on nad ülekaalus ka kõigil eespool nimetatud kõrghariduse astmetel. Naiste ülekaal on suurem magistri- ja doktoriõppes, kus üle 70% õppijatest on naised ning väiksem bakalaureuseõppes (Tabel 1.5). Vaadeldes erinevaid astmeid võiks eeldada, et doktoriõppes õppijad on teistest mõnevõrra vanemad. See aga ei pea paika – vanimad õppijad omandavad hoopis kutse- või rakenduskõrgharidust (keskmine vanus 35 aastat), veidi nooremad on magistriõppe tudengid (keskmine vanus 34 aastat) ning bakalaureuse- ja doktoriõppe tudengid on keskmiselt kõige nooremad (keskmine vanus 33). Võib oletada, et doktoriõppes õppijad on eelkõige sellised tudengid, kel õpingutes olulisi pause tekkinud pole, samas kui kutse- ja rakenduskõrghariduses on enam neid, kes peale haridussüsteemist eemalolekut on asunud uut kutset omandama või pooleli jäänud haridust lõpetama ning eelistavad selleks üldisemale bakalaureuseõppele konkreetset eriala andvat kooli.

Tabel 1.5 Õppijate sooline jaotus õppeastmeti (%)

	Mees	Naine	Kokku
Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiõpe	35	65	100
Bakalaureuseõpe	41	59	100
Magistriõpe, integreeritud bakalaureus	28	72	100
Doktoriõpe	29	71	100

Vaadeldes tudengite perekondlikku tausta, saab öelda, et kutsekõrgharidust omandavate tudengite vanematel on sagedamini põhi-, üldkesk- või kutseharidus, samas kui magistri ja doktoriõppes õpivad pigem sellised tudengid, kelle vanematel samuti on kõrgharidus (Tabelid 5c ja 6c).

Analoogselt tudengite valdkonnaelistustele, mida on kirjeldatud käesoleva peatüki osas 1.4., on kõikidel astmetel ülekaalus sotsiaalteadusi, äri- ja õigust õppivad tudengid. Mõnevõrra väiksem on nende ülekaal doktoriõppes. Humanitaaria ja kunstide valdkonnas õppivaid tudengeid on võrreldes nende osakaaluga kõigi täiskasvanud õppijate hulgas rohkem bakalaureuse- ja magistriõppe tasemel ning vähem kutsekõrghariduses ja doktoriõppes. Loodus- ja täppisteadusi õppivaid tudengeid on seevastu rohkem just doktoriõppes. Teenindust ning tervise ja heaolu valdkonda kuuluvaid ameteid õpitakse sagedamini kutsekõrghariduse tasemel (Tabel 7c).

Kui võiks arvata, et kõrghariduse madalamatel astmetel on õppijatel rohkem võimalust õpingutele pühenduda ning hiljem takistavad töö- ning pereelu õpingutele keskendumist, siis täiskasvanud õppijate puhul on olukord hoopis vastupidine. Diplomiõppe, kutse- või rakenduskõrghariduse tudengid õpivad võrreldes teistel astmetel õppijatega kõige sagedamini kaug- või tsüklilõppes või Avatud Ülikooli raames, samuti on kaugõppes õppijaid üpris palju bakalaureuseõppe tasemel. Magistriõppe tasemel jagunevad õppijad kahe väljatoodud õppevormi vahel enamvähem võrdselt ning doktoriõppes on väga suures ülekaalus statsionaarses õppes õppijad (Tabel 1.6).

Tabel 1.6 Õppevorm ja õppekoha rahastusallikas kõrghariduse astmeti (%)

Õppevorm		Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiõpe	Bakalaureuseõpe	Magistriõpe, integreeritud bakalaureus	Doktoriõpe
		Statsionaarne õpe	27	36	45
	Kaugõpe/tsüklilõpe /Avatud Ülikool	73	64	55	8
Õppekoha rahastusallikas	Riigieelarveline	36	30	47	66
	Riigieelarveväline	64	70	53	34

Võrreldes erinevaid kõrghariduse astmeid on suurim osakaal riigieelarvelisel kohal õppivaid tudengeid doktoriõppes. Magistrantidest maksavad ise oma õpingute eest umbes pooled. Väiksem osakaal riigieelarvelisel kohal õppijaid on bakalaureuseõppes (Tabel 1.6).

Õppevorm

Üle poolte (58%) täiskasvanud tudengitest omandab haridust kaugõppes, tsüklilõppes või avatud ülikooli raames. Väga vähe kasutatud (ilmselt vähese pakkumise tõttu) võimalus on hariduse omandamine e-õppes. Võrreldes kõigi tudengite jaotumisega statsionaarsesse ja kaugõppesse saab öelda, et ootuspäraselt on täiskasvanud õppijaid rohkem kaugõppes (kõigi tudengite seas on kaugõppes 36%) ja vähem statsionaarses õppes (kõigi tudengite seas on statsionaarses 64%) (võrdlusandmed Eamets, Krillo & Themas 2011: 20).

Kaugõppes õppivad täiskasvanud tudengid on keskmiselt vanemad (keskmine vanus 35,7 aastat) võrreldes statsionaarses õppes õppivate täiskasvanud tudengitega (keskmine vanus 31 aastat). Soolised erinevused neis õppevormides õppimise osas puuduvad. Kaugõppes õpivad sagedamini need täiskasvanud tudengid, kes elavad abikaasa või elukaaslasega ning kellel on lapsi (Tabelid 8c ja 9c). Laste arvu suurenedes on aina tõenäolisem, et õppima asutakse just kaugõppesse (Tabel 1.7).

Tabel 1.7 Erinevates õpetes õppimine sõltuvalt laste arvust (%)

	Statsionaarne õpe	Kaugõpe/tsüklilõpe/Avatud Ülikool	Kokku
Mul ei ole lapsi	57	43	100
Jah, 1 laps	36	64	100
Jah, 2 last	29	71	100
Jah, 3 või enam last	23	77	100

Õppekoha rahastusallikas ja õppemaksu suurus

59% täiskasvanud õppijatest õpib riigieelarvevälisel (REV) kohal. Võrreldes kogu tudengkonnaga on täiskasvanud õppijate seas oma õpingute eest ise maksvate (RE) tudengite osakaal suurem (kõikidest tudengitest RE 53% ja REV 47%) (Õppeasutuste ja ... 2012). Asjaolu, et täiskasvanud õppijad sagedamini ise oma õpingute eest maksavad, saab osaliselt seletada sellega, et nad õpivad harvemini statsionaarses õppes, kus tasuta õppimise võimalusi on rohkem.

Riigieelarvevälisel kohal õppivad tudengid on keskmiselt veidi vanemad võrreldes riigieelarvelisel kohal õppivate tudengitega (RE 32,9 a, REV 34,4 a). Ühtlasi on tasulistel kohtadel õppivatel tudengitel sagedamini elukaaslane või abikaasa ning lapsed (Tabelid 10c, 11c ja 12c). Samas võib siingi peegelduda pigem jaotumine statsionaarsesse ning kaugõppesse, sest nagu eespool öeldud, on pereelu elavad õppijad sagedamini kaugõppes.

Keskmine summa, mida oma õpingute eest ise maksavad tudengid aastas leidma peavad, on käesoleva uuringu andmete kohaselt 1747 Eurot. Samas kõigub see suuresti – väiksemaks aastaseks makseks panid tudengid kirja 20 Eurot ning suurimaks 6200 Eurot. Suurt varieeruvust skaala madalamas osas saab seletada asjaoluga, et õpingute eest tasutakse ka ainepunktide kaupa.

Sotsiaalteaduste, ärimise ja õiguse valdkonnas, kus õpib ka kõige suurem osa täiskasvanud õppijatest, makstakse kõige kõrgemat õppemaksu (keskmiselt 1800 Eurot). Täiskasvanud õppijad tehnika, tootmise ja ehituse valdkonnas maksavad keskmiselt kõige väiksemat õppemaksu (keskmiselt 1200 Eurot) (detailsem jaotus tabelis 38c).

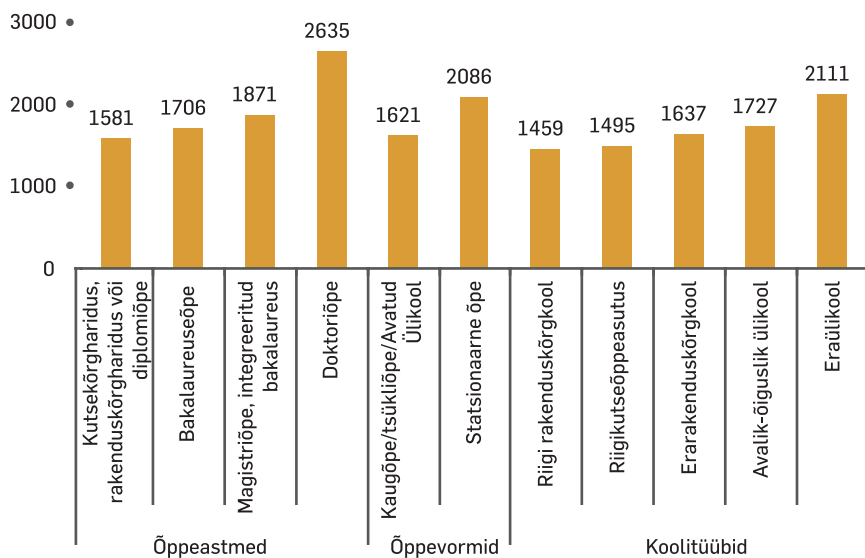
Joonisel 1.5 on välja toodud aastase keskmise õppemaksu suurus õppeastmeti ja -vormiti ning koolitüübiti.

Võrreldes erinevaid õppeastmeid, on kõrgeimat õppemaksu maksnud doktoriõppes õppivad täiskasvanud õppijad. Samas tuleb märkida, et tasulises õppes olevaid doktoriõppe tudengeid on arvuliselt väga vähe. Õppemaksud on madalaimad kutsekõrghariduses. Bakalauseõppe ja magistriõppe aastane keskmine õppemaks jääb nende kahe äärmuse vahele.

Statsionaarses õppes õppivate täiskasvanud õppijate õppemaks on keskmiselt kõrgem kui kaug- ja tsüklilõppes või avatud ülikoolis õppijatel. Samas mängib selle jaotuse puhul ilmselt rolli asjaolu, et kaugõppes õppijad sageli ei õpi täiskoormusega ning avatud ülikooli raames õppimise puhul on levinud õppe eest tasumine ainepunktide kaupa.

Võrreldes erinevaid koolitüüpe, on õppemaksud kõrgeimad ülikoolides. Riigikutseõppeasutustes ja riigi rakenduskõrgkoolides on keskmine õppemaks sarnaselt madalaim. Erarakenduskõrgkoolid seevastu sarnanevad õppehinna poolest pigem avalik-õiguslikele ülikoolidele.

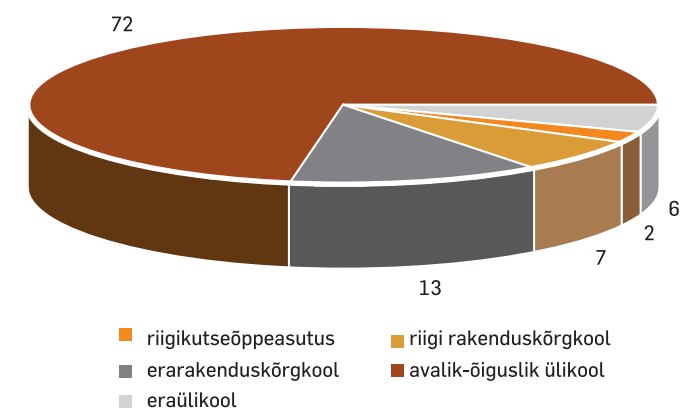
Õppemaksu suuruse erinevaid aspekte vaadeldakse uuesti ja põhjalikumalt antud raporti neljandas osas, mis käsitleb seda, milliseid raskusi täiskasvanud õppijad õpingute käigus kogevad.



Joonis 1.5 Aastase õppemaksu suurus õppeastmeti, õppevormiti ja koolitüübiti (keskmine)

Koolitüübid

Tudengite jaotus erinevate koolide lõikes on detailsetl kirjeldatud raporti metoodika osas. Vaadeldes seda veidi üldistatumalt saab öelda, et 81% täiskasvanud õppijatest omandab haridust riiklikes või avalik-õiguslikes õppeasutustes ning 19% erakoolides. Võrreldes kogu tudengkonnaga on nende seas veidi rohkem neid, kes õpivad erakoolides (kõikidest tudengitest: riiklik 89%, era 11% (Õppeasutuste ja ... 2012)). 78% täiskasvanud tudengitest õpib koolides, mis annavad akadeemilist haridust ning 22% koolides, mis annavad rakenduslikku haridust. See jaotus on sarnane kogu tudengkonnale (Õppeasutuste ja ... 2012).



Joonis 1.6 Täiskasvanud õppijate jaotus erinevat tüüpi õppeasutustesse (%)

Kombineerides neid kahte näitajat jagunevad õppijad koolitüüpide lõikes järgmiselt (Joonis 1.6): sarnaselt kogu tudengkonnale omandab valdav osa haridust avalik-õiguslikes ülikoolides (72%), 13% täiskasvanud tudengitest õpib erarakenduskõrgkoolides ning 7% riiklikes rakenduskõrgkoolides. Võrreldes kogu tudengkonnaga õpib erarakenduskõrgkoolides mõnevõrra suurem (kogu tudengkonnast 7%) ja riiklikes rakenduskõrgkoolides väiksem (kogu tudengkonnast 15%) osa täiskasvanud tudengitest. 6% täiskasvanud õppijatest omandab haridust eraülikoolis, mis on veidi suurem osakaal kui kõigi tudengite seas (4%). 2% omandab haridust ühes kahest kõrgharidust andvas riigikutseõppeasutuses (võrdlused Õppeasutuste ja ... 2012). Asjaolu, et täiskasvanud tudengitest, võrreldes kõigi tudengitega, veidi suurem osa õpib erihariduses, võib-olla tingitud mitmest seigast. Rolli võib mängida nii nende koolide poolt pakutavad sobivamad õppevormid täiskasvanud õppijatele (nt rohkem kaugõpet, õpet õhtutundidel), vanemate õppijate suurem võimekus oma õpingute eest ise maksta ning madalamad ja/või täiskasvanud õppija kogemusega arvestavad nõuded sisseastumisel.

Tabel 1.8 Erinevates koolides õppivate täiskasvanud tudengite sooline jaotus (%)

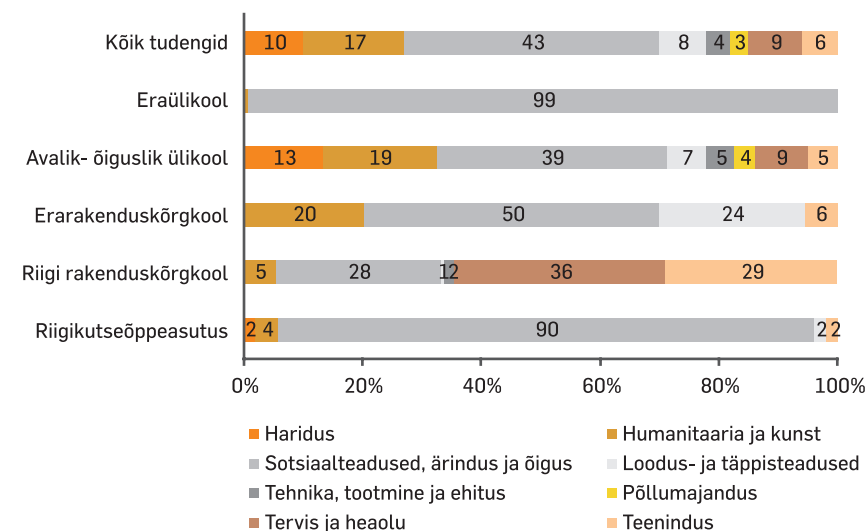
	Mees	Naine	Kokku
Riigikutseõppeasutus	11	89	100
Riigi rakenduskõrgkool	34	66	100
Erarakenduskõrgkool	55	45	100
Avalik-õiguslik ülikool	30	70	100
Eraülikool	46	54	100

Võrreldes naissoost täiskasvanud tudengite osakaaluga (67% kõigist täiskasvanud tudengitest) on neid keskmisest tunduvalt enam riigikutseõppeasutustes ja vähem erarakenduskõrgkoolides. Üldiselt paistabki eraharidus meeste seas populaarsem olevat (Tabel 1.8), sest ka eraülikoolides on nende osakaal võrdlemisi suur (kõigi täiskasvanud tudengite hulgas on 33% mehi).

Riigikutseõppeasutustes õppivad täiskasvanud õppijad on võrreldes teiste koolide tudengitega kõige nooremad (keskmine vanus 31,5 aastat). Akadeemilist haridust omandavate tudengite keskmine vanus on veidi suurem (avalik-õiguslikes ülikoolides 33,7 a, eraülikoolides 32,2 a). Riigi- ja erarakenduskõrgkoolides õppivad täiskasvanud õppijad on võrreldes teiste koolidega vanimad (riigi rakenduskõrgkoolid 34,9, erarakenduskõrgkoolid 34,3).

Vaadeldes õppijate leibkondi ning erinevates õppeasutustes õppimist, olulisi erinevusi ei ilmnenud. Samas saab välja tuua päritoluperekonna mõningase seotuse valitud õppeasutusega. Nimelt õpivad kõrgharidusega vanemate lapsed suurema tõenäosusega akadeemilist haridust pakkuvates koolides (Tabel 14c).

Riigikutseõppeasutustes domineerivad sotsiaalteadusi, äriandust ja õigust õppivad tudengid (90% sellistes koolides õppivatest tudengitest). Riigi rakenduskõrgkoolides on keskmisest enam tervise ja heaolu ning teeninduse valdkonna erialasid õppivaid tudengeid ning võrdlemisi väike osakaal sotsiaalteadusi, äriandust ja õigust õppivaid tudengeid. Erarakenduskõrgkoolides on keskmisest enam loodus- ja täppisteadusi õppivaid tudengeid. Avalik-õiguslikud ülikoolid omavad monopoli hariduse ja põllumajanduse valdkonnas õppivate tudengite osas, keda mujal pea üldse pole. Eraülikoolide täiskasvanud tudengid õpivad pea eranditult populaarseimas õppevaldkonnas sotsiaalteadusi, õigust ja äriandust. (Joonis 1.7)



Joonis 1.7 Koolide täiskasvanud õpilaskond õppevaldkonniti (%)

Riigi kutseõppeasutustes õppijatest on keskmisest suurem osakaal neid, kes õpivad stationaarses õppes (60%). Eriti vähe on stationaarses õppes õppivaid tudengeid aga erarakenduskõrgkoolides, kus selles õppevormis õpib vaid veerand (Tabel 1.9). Osalt võib see peegeldada ka tudengite vanuselist jaotust, sest nagu eespool öeldud, on tudengid nooremad riigi kutseõppeasutustes ja vanimad erarakenduskõrgkoolides ning vanemad õppijad eelistavad sagedamini kaugõpet.

Tabel 1.9 Koolide täiskasvanud õpilaskond õppevormi ja õppekoha rahastusallikati (%)

		Riigikutse- õppeasutus	Riigi rakendus- kõrgkool	Era- rakendus- kõrgkool	Avalik- õiguslik ülikool	Eraülikool
Õppevorm	Stationsaarne õpe	60	41	25	44	43
	Kaugõpe/tsükliõpe/ Avatud Ülikool	40	59	75	56	57
Õppekoha rahastus- allikas	Riigieelarvelisel kohal	42	61	7	48	1
	Riigieelarvevälisel/ tasulisel kohal	58	39	93	52	99

Riigi rakenduskõrgkoolides õppijate hulgas on suurem osakaal ka neid, kes oma õpingute eest ise maksma ei pea (61% RE kohal). Erakoolides on seevastu ootuspäraselt enamik õppijaid tasulistel kohtadel (Tabel 1.9).

1.4 Haridustee

Varasem omandatud haridus

Veerand praegustest täiskasvanud tudengitest on varem omandanud üldkeskhariduse või bakalaureusekraadi (Tabel 1.10). Kümnendik olid enne õpingute alustamist lõpetanud diplomiõppe, kutse- või rakenduskõrghariduse või omandanud magistrakraadi. Veidi alla kümnendiku omasid keskeriharidust või kutseharidust keskhariduse baasil. Alla 5% täiskasvanud õppijatest olid lõpetanud kutsekeskhariduse või kõrghariduse enne 1992. aastat. Vähim oli neid, kes juba omasid doktorikraadi aga olid ülikooli tagasi pöördunud.

Tabel 1.10 Varasem kõrgeim omandatud haridustase (%)

	Kõik õppijad	Esmakordselt kõrghariduse tasemel õppijad
Üldkeskharidus	25	54
Kutsekeskharidus	4	9
Kutseharidus keskhariduse baasil	8	17
Keskeriharidus	8	20
Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus, diplomiõpe	11	-
Kõrgharidus enne 1992. aastat	3	-
Bakalaureus	27	-
Magister	13	-
Doktorikraad*	1	-
Kokku	100	100

Märkus: Võimalus märkida doktorikraad oma varaseimaks kõrgeimaks haridustasemeks ankeedis puudus kuid paljud kirjutasid selle vastava küsimuse juurde avatud vastusena, mistõttu oli võimalik antud haridustase andmetöötuse käigus lisada

Võrdlusandmed kogu tudengkonna kohta samas jaotuses puuduvad, ent kõrvutades *esmakordselt* kõrghariduse tasemel õpinguid alustanud täiskasvanud õppijaid kõigi esmakordselt kõrgharidust omandavate õppijatega, saab öelda, et täiskasvanud õppijatel on võrreldes kogu tudengkonnaga tunduvalt sagedamini õppima asudes juba mingi kutse omandatud. Esmakordselt kõrghariduse tasemel õppima asunud täiskasvanutest on kutsekeskharidus, kutseharidus keskhariduse baasil või keskeriharidus pea pooltel (Tabel 1.10), samas kui kõigist kõrghariduse esimesel astmel olijatest on mingi haridus peale üldkeskhariduse vaid kümnendikul (võrdlusandmed Kirss jt 2011: 20).

Rääkides soolistest erinevustest senise kõrgeima haridustaseme osas, saab öelda, et üldkeskhariduse põhjal praegu kõrgharidust omandavate õppijate hulgas on meeste osakaal suurem (võrreldes nende üldise osakaaluga tudengkonnas). Nende hulgas, kelle senine kõrgeim haridustase on kõrgharidus bakalaureuseõppe või magistriõppe tasemel, on seevastu rohkem naisi (Tabel 1.5c). Kutse- või rakendusliku haridust või magistrakraadi omandavad õppijad on pigem veidi vanemad (kutse- või rakendusliku hariduse keskmine vanus 35

aastat; magistrakraadi keskmine vanus 35,9 aastat) ning üldkeskhariduse või bakalaureusekraadiga õppijad on nooremad (keskmine 32,3 aastat).

Vaadeldes erinevates kõrghariduse valdkondades õppivate tudengite ettevalmistust (Tabel 16c), ilmneb, et praegu sotsiaalteadusi, äridust ja õigust õppivate tudengite hulgas on vähem neid, kel juba magistrakraad omandatud. Samas loodus- ja täppisteadusi õppivate täiskasvanud tudengite hulgas on rohkem magistrakraadi omavaid tudengeid.

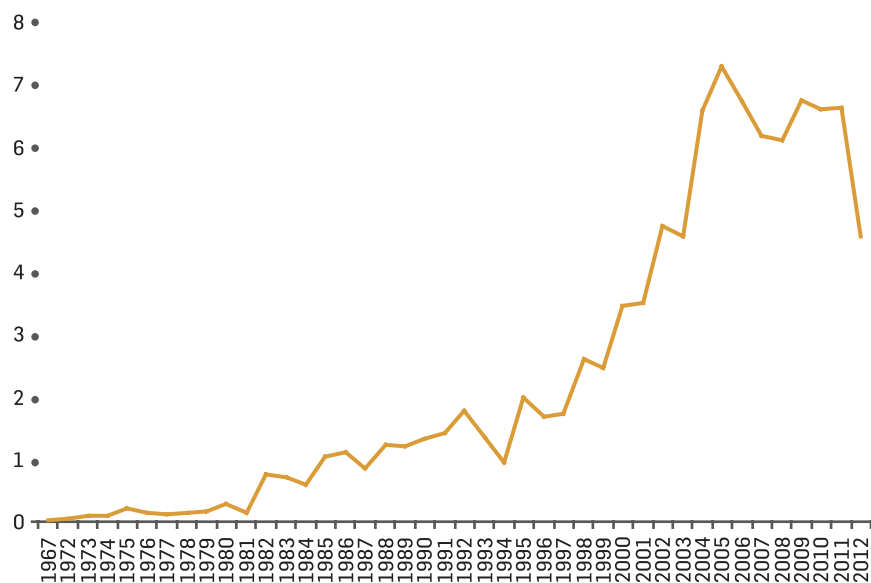
Nende kõrgharidust omandavate täiskasvanud õppijate hulgas, kes enne praeguste õpingute alustamist olid *omandanud mingi ameti või eriala* olid ülekaalus need, kelle varasem eriala kuulus sotsiaalteaduste, äriduse ja õiguse valdkonda (Tabel 1.11). 14% õppijatest olid varem omandanud humanitaaria ja kunsti või teeninduse valdkonda kuuluva ameti. Kümnendik omas tunnistust hariduse, loodus- ja täppisteaduste, või tehnika, toomise ja ehituse valdkonnas. 7% omandatud haridus kuulus tervise ja heaolu valdkonda ning kõige vähem oli neid, kelle varasem haridus oli põllumajanduse valdkonnast.

Tabel 1.11 Varem omandatud ameti või eriala valdkond (%)

	%
Sotsiaalteadused, äridust ja õigus	32
Humanitaaria ja kunst	14
Teenindus	14
Tehnika, tootmine ja ehitus	11
Loodus- ja täppisteadused	10
Haridus	8
Tervis ja heaolu	7
Põllumajandus	4
Kokku	100

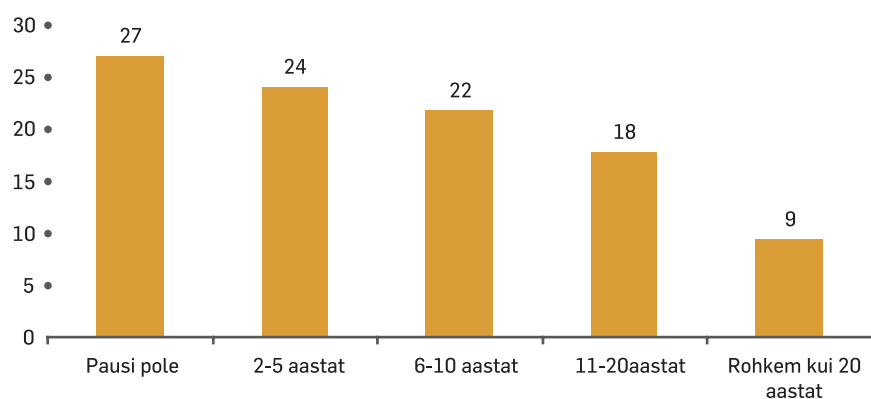
Senise kõrgeima hariduse omandamise aeg ja pausi pikkus õpingutes

Kõige varem on eelnev kõrgeim haridustase omandanud 45 aastat tagasi. Seitsmekümnendatel või kaheksakümnendatel on viimase diplomi saanud 9% täiskasvanud õppijatest, üheksakümnendatel sai diplomi 17%. Kolmveerand täiskasvanud õppijatest on oma kõrgeima haridustaseme omandanud viimase 12 aasta jooksul (Joonis 1.8).



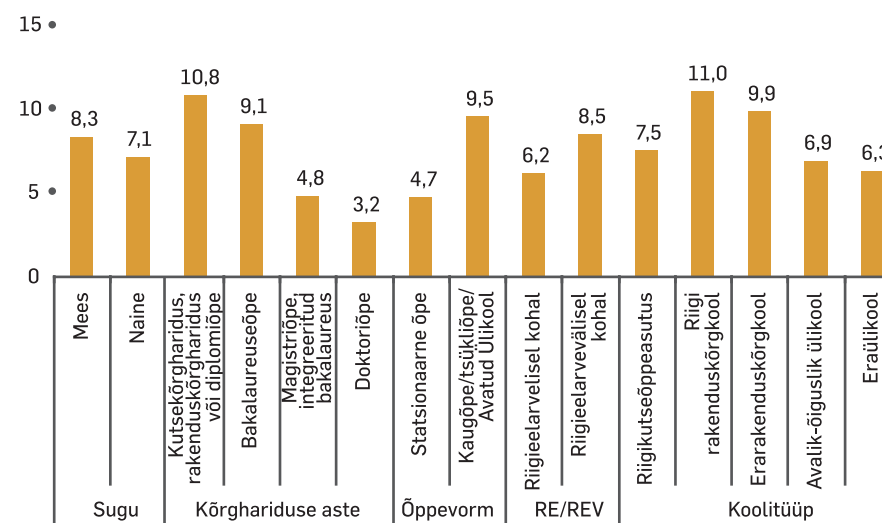
Joonis 1.8 Eelneva kõrgeima haridustaseme omandamise aasta (%)

Vaadeldes viimaste õpingute lõpetamise ja praeguste alustamise vahele jäävat aega, saab öelda, et pooltel tudengitel on paus olnud küllaltki lühike (kuni 5 aastat) (Joonis 1.9). Viienäädik täiskasvanud õppijatest on kahtede õpingute vahel pausi pidanud 6–10 aastat. Üle 10 aasta jääb viimaste õpingute lõpetamise ja käsil olevate alustamise vahele 18% õppijatest ning rohkem kui 20 aastat on õpingutes pausi pidanud kümnendik täiskasvanud tudengitest.



Joonis 1.9 Paus eelmiste õpingute lõpetamise ja praeguste alustamise vahel (%)

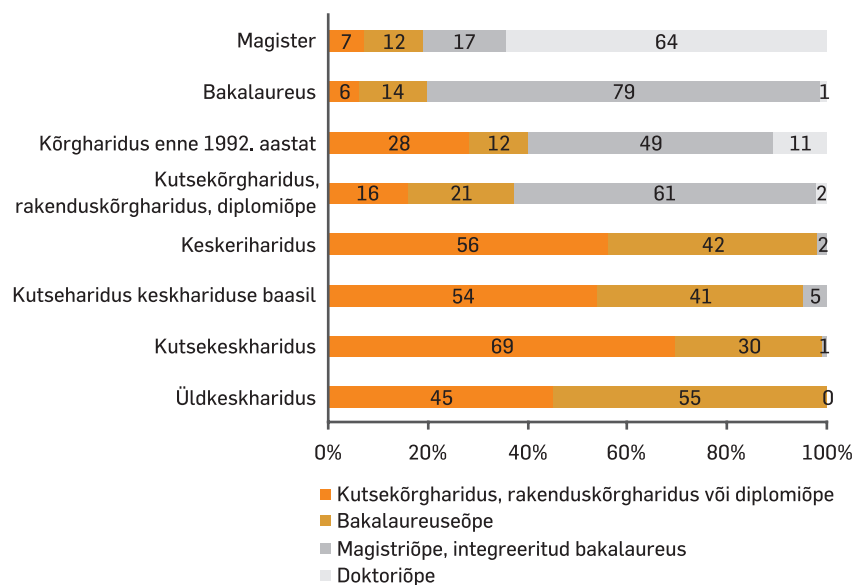
Mehed on võrreldes naistega keskmiselt kauem õppimises pausi pidanud (Joonis 1.10). Mida kauemaks on haridussüsteemist eemale jäädud, seda suurema tõenäosusega õpitakse nüüd kaugõppes ning riigieelarvevälisel kohal. Kui võrrelda erinevaid hariduse astmeid, siis pikema pausi järel asutakse sagedamini õppima kõrghariduse madalamatele astmetele, mitte ei jätkata magistri- või doktoriõppes. Kui võrrelda erinevaid koolitüüpe, siis kõige kauem koolist eemal olnud tudengid asuvad õppima pigem rakenduslikku kui akadeemilisse haridusse.



Joonis 1.10 Pausi pikkus õpingutes (keskmine)

Liikumine kõrghariduse astmetel

Varem üldkeskhariduse omandanud täiskasvanud õppijatest asusid veidi rohkem kui pooled omandama akadeemilist kõrgharidust bakalaureusetasemel ning alla poolte suundus kutse- või rakenduskõrgharidusse või diplomioppesse. Kutsekeskharidusega õppijatest jätkab kaks kolmandikku õpinguid kutsekõrghariduses, rakenduskõrghariduses või diplomioppes ja kolmandik bakalaureuseõppes. Keskkhariduse baasil kutsehariduse omandanud ja keskeriharidusega vastajatest jätkas mõlemas grupis veidi üle poolte diplomioppes, kutse- või rakenduskõrghariduses ning alla poolte bakalaureuseõppes (Joonis 1.11).



Joonis 1.11 Liikumine kõrghariduse astmetel (%)

Diplomiõppe, kutse- või rakenduskõrghariduse omandanud vastajatest jätkab praegu kaks kolmandikku magistriõppes. Viiesik asus omandama bakalaureusekraadi ning 16% teist diplomiõppe, kutse- või rakenduskõrghariduse diplomit. Bakalaureusekraadi omavatest täiskasvanud õppijatest oli 80% magistriõppes. 14% asus omandama teist bakalaureusekraadi ning 6% suundus diplomiõppesse, kutse- või rakenduskõrgharidusse. Magistrikraadi omandanud täiskasvanud õppijatest oli 64% doktoriõppes, 17% hakkas omandama teist magistrikraadi, 12% oli neid, kes olles varem omandanud magistrikraadi, asus õppima bakalaureuseõppes ning 7% astus diplomiõppesse või kutse- ja rakenduskõrgharidusse (Joonis 1.11).

Praeguste õpingute valdkond

Kõige suurem osa, 43% täiskasvanud õppijatest, omandab eriala, mis kuulub sotsiaalteaduste, ärimise ja õiguse valdkonda. Selles seisneb ka suurim erinevus täiskasvanud õppijate ja kogu tudengkonna vahel. Kuigi see on populaarseim valdkond ka kõigi õppijate seas, õpib seda neist mõnevõrra väiksem osakaal (kolmandik) (Õppeasutuste ja ... 2012). 17% täiskasvanud õppijatest õpib humanitaaria ja kunstide valdkonnas. Kümnendik omandab eriala hariduse, loodus- ja täppisteaduste või tervise ja heaolu valdkonnas. Veidi vähem tudengeid õpib teenindust, tehnikat, tootmist ja ehitust või põllumajandust (Tabel 1.12). Suhteliselt suur erinevus on täiskasvanud õppijate ning kogu tudengkonna kohta käiva statistika puhul tehnika, tootmise ja ehituse valdkondade osakaalus (kõikidest õppijatest 15%, täiskasvanutest 4%) (Õppeasutuste ja...2012). See võib aga olla tingitud käesoleva uuringu valimist, kust jäid välja kaks kooli, mis selle valdkonna haridust annavad. Samas on ka varem täheldatud, et kui 25-aastaseid ja vanemaid on enam hariduse ja sotsiaalteaduste, ärimise ja õiguse valdkonnas, siis nooremate üliõpilaste osakaal on suurem tehnika, tootmise ja ehituse ning teeninduse valdkonnas (Tõnisson 2011: 13).

Tabel 1.12 Omandatava kõrghariduse valdkond (%)

Valdkond	%
Sotsiaalteadused, ärimise ja õigus	43
Humanitaaria ja kunst	17
Haridus	10
Tervis ja heaolu	9
Loodus- ja täppisteadused	8
Teenindus	6
Tehnika, tootmine ja ehitus	4
Põllumajandus	3
Kokku	100

Hariduse ja tervise valdkonnas õppivad täiskasvanud on keskmiselt veidi vanemad. See võib-olla tingitud asjaolust, et neisse valdkonda kuuluvatel erialadel on enesetäiendamise kas formaalsete haridusnõuete või töö iseloomu tõttu kohustuslik. Õppijad on nooremad teeninduse, loodus- ja täppisteaduste ning põllumajanduse valdkonna erialadel (Tabel 1.13).

Tabel 1.13 Õppijate keskmine vanus kõrghariduse valdkonniti (keskmise)

Valdkond	Vanus
Haridus	35,8
Tervis ja heaolu	35,3
Humanitaaria ja kunst	34,4
Tehnika, tootmine ja ehitus	34,2
Sotsiaalteadused, ärimise ja õigus	33,3
Teenindus	31,8
Loodus- ja täppisteadused	31,8
Põllumajandus	28,5

Vaadeldes soolist tasakaalu õppevaldkondade lõikes (Tabel 17c) saab öelda, et naised, kes niigi on õppijate seas ülekaalus, on seda veel suuremalt just eespool nimetatud hariduse ja tervise ning heaolu valdkonda kuuluvatel erialadel. Mehed seevastu domineerivad reaalteaduslikel erialadel loodus- ja täppisteaduste ning tehnika, tootmise ja ehituse valdkonnas. Võrreldes soolist jaotust erialati üldise tudengkonna jaotusega paistab silma ka meeste suurem osakaal teeninduse valdkonna erialadel, mis esmapilgul võib tunduda ootamatu, kuid sellesse alajaotusesse kuuluvad lisaks isikuteenustele ka transporti, keskkonda ning turvalisust puudutavad erialad.

Stationsaarses õppes õpitakse sagedamini põllumajandust, tehnikat, tootmist ja ehitust ning loodus- ja täppisteadusi. Ühtlasi on stationsaarsel kohal õppijate osakaal keskmisest suurem humanitaaria ja kunstide valdkonnas. Kaugõppes õpivad täiskasvanud tudengid sagedamini hariduse ning sotsiaalteaduste, õiguse ja ärimise valdkonda kuuluvaid erialasid (Tabel 18c).

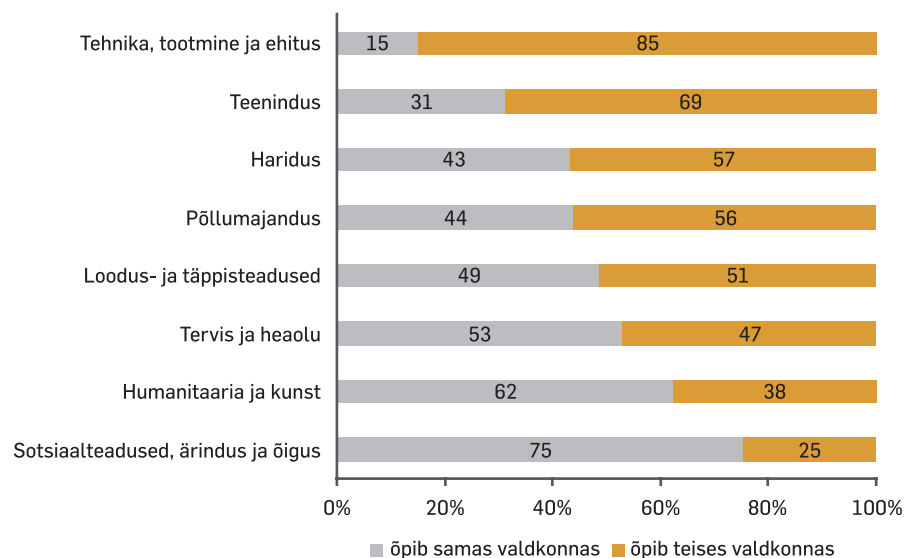
Oma raha eest õpib valdav osa (82%) sotsiaalteaduste, ärimise ja õiguse tudengitest, kes ühtlasi on ka kõige suurem grupp täiskasvanud tudengite seas (43% kõigist täiskasvanud tudengitest). Võib öelda, et see asjaolu annabki tooni kogu täiskasvanud tudengkonna jaotusele rahastusallikate lõikes ning tingib selle, et oma raha eest õppijad on ülekaalus (REV 59% kõigist täiskasvanud tudengitest). Mitmetes valdkondades seevastu on olukord hoopis vastupidine – kolmveerand hariduse, tehnika, tootmise ja ehituse ning põllumajanduse tudengitest on riigieelarvelisel kohal. Samuti õpib tasuta üle kahe kolmandiku loodus- ja täppisteaduste ning tervise ja heaolu valdkonna tudengitest (Tabel 18c).

Valdkonna vahetus võrreldes viimase omandatud haridusega

Veidi üle poole täiskasvanud tudengitest õpib praegu erialal, mis kuulub samasse valdkonda viimati omandatud haridusega, 47% omandab varasemat haridust mõnest teisest valdkonnast.

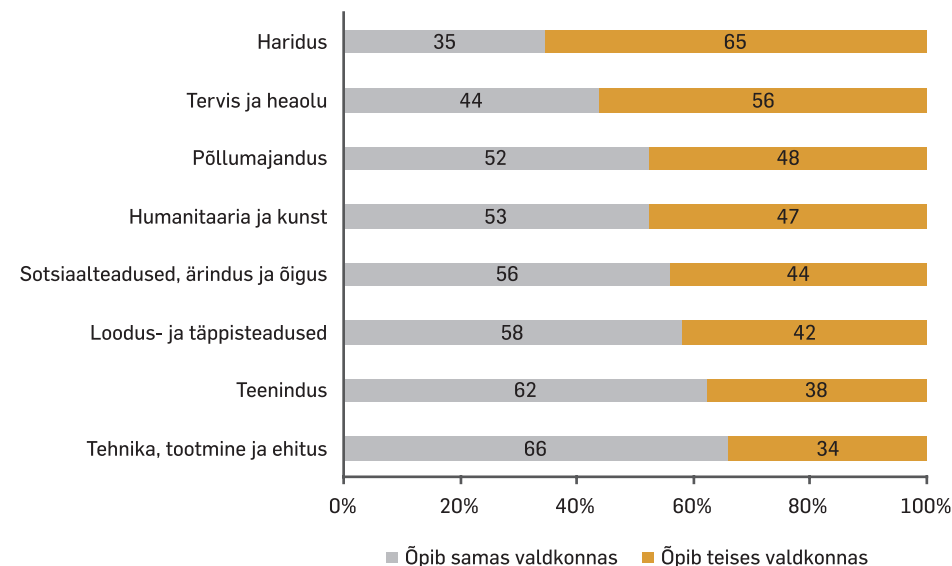
Samas valdkonnas õpivad pigem nooremad õppijad (keskmine vanus 33,1 a) ning vanemad õppijad on sagedamini valdkonda vahetanud (keskmine vanus 35,3 a). Nooremate õppijate puhul võib oletada, et nende õpingud polegi katkenud ning erinevad hariduse astmed on läbitud järjest. Vanemate õppijate puhul on tõenäolisem, et haridussüsteemi on naastud peale erinevate elukogemuste omandamist ning muutunud huvid või tingimused tööturul on ajendanud valdkonnavahtetuse. Soolisi erinevusi valdkonna vahetamise osas ei olnud.

Võrreldes tudengite ettevalmistust õppima asumisel erinevatesse kõrghariduse valdkondadesse saab öelda, et üldkeskharidusega täiskasvanud õppijaid on kõige rohkem praegu tehnikat, tootmist või ehitust õppivate tudengite seas (45%) ning kõige vähem haridust ja põllumajandust õppivate täiskasvanute hulgas (15-16%) (Tabel 19c).



Joonis 1.12 Valdkonna vahetamine seni omandatud kõrgeima hariduse valdkonniti (%)

Keskendudes üksnes neile õppijatele, kellel on juba mingi eriala varem omandatud, saame vaadelda seda, milliste erialade lõpetajad omal alal enam edasi ei õpi (Joonis 1.12). Ilmneb, et tehnika, tootmise ja ehituse valdkonna lõpetajatest ei õpi praegu selles valdkonnas valdav enam. Samuti on valdkonda vahetanud paljud teeninduse valdkonda kuuluva eriala omandanud täiskasvanud tudengid. Suur osa sotsiaalteaduste, ärimise ja õiguse ning humanitaaria ja kunste valdkonna lõpetajatest seevastu jätkavad samas valdkonnas, kus omandasid oma viimase kõrgeima haridustaseme.



Joonis 1.13 Valdkonna vahetamine praegu omandatava kõrghariduse valdkonniti (%)

Millistes valdkondades õpivad nüüd need, kes eriala vahetasid ja kus on pigem samal alal jätkajad? Ilmneb, et kõige rohkem samas valdkonnas jätkajaid õpib tehnika, tootmise ja ehituse valdkonnas. Kõrvutades seda eelmises lõigus öelduga, kus selgus, et selle valdkonna lõpetanud on agarad õppevaldkonda vahetama, võib siin näha vastuolu. Samas saab oletada, et magistri või doktoriõppe tasemel on sellesse valdkonda kuuluvatele erialadele suhteliselt keerulisem õppima asuda, mistõttu moodustavadki suure osa tudengitest juba varem sama asja õppinud inimesed. Need, kes on võrreldes varasema erialaga valdkonda vahetanud, suunduvad sageli erialadele, mis kuuluvad hariduse valdkonda. Samuti on päris palju eriala vahetajaid praegu tervise ja heaolu valdkonnas õppivate täiskasvanud tudengite seas (Joonis 1.13).

Kaks kolmandikku valdkonda vahetanutest õpib kaugõppes ning peaaegu sama paljud maksavad ise oma õpingute eest. Samas valdkonnas jätkavatest täiskasvanud õppijatest on kaugõppes pooled ning sama paljud maksavad ise oma õpingute eest.

Kuna kõrgematel hariduse astmetel on valdkonda mõnevõrra keerulisem vahetada on ootuspäraselt eriala valdkonda vahetanud täiskasvanud tudengid ülekaalus kõrghariduse madalamatel astmetel – praegu rakenduslikku kõrgharidust või bakalaureusekraadi

omandavatest täiskasvanud õppijatest vahetas õppima asudes ainevaldkonda kaks kolmandikku. Magistri ja doktoriõppes seevastu on ülekaalus need, kes jätkavad juba varem alustatud valdkonnas (Tabel 1.14).

Vaadeldes eriala vahetajaid erinevates koolitüüpides ilmneb, et kõige rohkem eriala vahetajaid (71%) õpib erarakenduskõrgkoolides. Kõige sagedamini jätkavad samas valdkonnas aga eraülikoolides õppivad tudengid (Tabel 1.14).

Tabel 1.14 Valdkonnavaheetus õppetaseti ja koolitüübiti (%)

		Õpib samas valdkonnas	Õpib teises valdkonnas
Õppeaste	Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiõpe	34	66
	Bakalaureuseõpe	36	64
	Magistriõpe, integreeritud bakalaureus	63	37
	Doktoriõpe	74	26
Koolitüübid	Riigikutseõppeasutus	53	47
	Riigi rakenduskõrgkool	48	52
	Erarakenduskõrgkool	29	71
	Avalik-õiguslik ülikool	55	45
	Eraülikool	65	35

Plaan õpinguid lõpetada ja õpingute kestus

Kolmveerand täiskasvanud õppijatest plaanib õpingud lõpetada paari lähema aasta jooksul. Pea pooled täiskasvanud õppijatest kavatsevad seda teha juba käesoleval õppeaastal ning veel kolmandik 2014. aastal. 2015. aastal tahab õpingud lõpule viia 17% täiskasvanud tudengitest. Ülejäänud 7% planeerivad oma õpingud lõpetada aastatel 2016–2020.

Võtmata arvesse võimalikke pause õpingutes ning vaadeldes sisseastumise aastat ning planeeritavat lõpetamise aastat, saab öelda, et suur osa täiskasvanud õppijaid plaanib oma õpingud lõpetada nominaalaja pluss ühe aastaga. Kutsekõrghariduse, rakenduskõrghariduse või diplomiõppe ja kolmeaastase bakalaureuse puhul soovivad õppijad lõpetada keskmiselt 4 aastaga, magistriõppes keskmiselt 3 aastaga ja doktoriõppes keskmiselt 5 aastaga.

1.5 Töö

Töötamine

80% täiskasvanud tudengitest töötab õpingutega samal ajal. Samas, kui paluti määrata oma praegune põhitegevus nimetasid end töötavaks veidi vähem – 70%. Viiesimik nimetab oma põhitegevuseks õppimist. Erinevad muud põhitegevused on tunduvalt vähem esindatud: 5% õppijatest on hetkel ema- või isapuhkusel, 3% on töötud või töötajad. Kodused on täiskasvanud õppijatest 1% ja pensionäre ning sõjaväeteenistuses olijaid on kõiki alla ühe protsendi (Tabel 1.15).

Tabel 1.15 Praegune põhitegevus (%)⁴

	%
Töötav	70
Üliõpilane ⁵	19
Emapuhkusel/isapuhkusel	5
Töötu/töötotsija	3
Muu	2
Kodune	1
Kokku	100

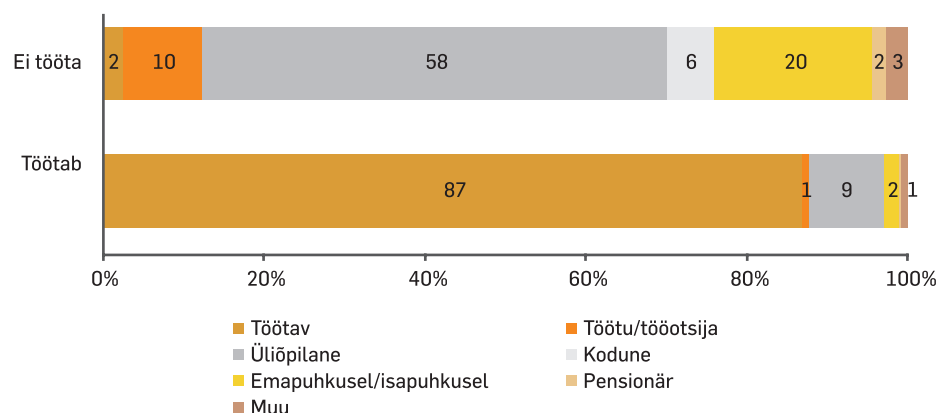
Varasemad andmed tudengite töötamise kohta on mõnevõrra vastukäivad. 2009. aasta vilistlasuuringu kohaselt töötas õpingute ajal 80% (Eamets, Krillo & Themis 2011: 33), seevastu üliõpilaste töötamise uuringu (Mägi jt 2011) andmete kohaselt töötas Eestis 66% tudengitest. 2008. aastal läbi viidud üliõpilaste sotsiaalmajandusliku olukorra uuringu andmetele tuginedes ütlevad raporti autorid, et üliõpilaste tööhõivemäär on tugevalt seotud vanusega ning juba peale 23. eluaastat töötab täis või osajaga kokku 83% tudengitest (EÜL 2011: 54). Seega võib öelda, et täiskasvanud tudengite seas pole rohkem töötavaid inimesi võrreldes kogu tudengkonnaga. Samas ei võimalda olemasolevad andmed näha võimalikke erinevusi töö iseloomus, nt juhu- või hooajalised tööd vs. täiskohaga töö, mis võiksid heita täpsemat valgust täiskasvanud õppijate olukorra eripäradele.

Pea kõik (98%) täiskasvanud õppijad alustasid töötamist enne praeguseid õpinguid. Täiskasvanud õppijad eristuvad selle poolest tugevalt kogu tudengkonnast, kellest enne õpingute alustamist töötasid vaid pooled (Eamets, Krillo & Themis 2011: 33). Veel enam, kolmveerand täiskasvanud õppijatest töötas juba enne õpingute algust samas organisatsioonis või ettevõttes, kus nad praegugi on.

Töötavatest tudengitest peavad töötamist oma põhitegevuseks 87%. Ülejäänud peavad oma põhiliseks rolliks üliõpilaseks olemist. Mittetöötavatest õppijatest peab õppimist oma põhitegevuseks 58%. Mittetöötavate tudengite hulgas on märkimisväärne osa (viiesimik) neid, kes on ema- või isapuhkusel. Kümnendik mittetöötavatest tudengitest peavad end aga hoopis töötuks või töötotsijaks (Joonis 1.14).

⁴ Pensionäre (sh eelpensionil, töövõimetuspensionil) ja sõjaväeteenistuses olijaid oli valimis alla ühe protsendi ning nemad tabelis eraldi ei kajastu.

⁵ End töötava üliõpilaseks määratlenud vastajad on kodeeritud üliõpilaste alla.



Joonis 1.14 Põhitegevused töötavate ja mittetöötavate tudengite puhul (%)

Mittetöötavate tudengite seas on naiste osakaal mõnevõrra suurem kui nende osakaal kogu tudengkonnas. Ühtlasi on mittetöötavad tudengid võrreldes töötavatega nooremad (Töötavate keskmine vanus 34,3 a, mittetöötavatel 31,6 a).

Töötavaid tudengeid on rohkem kaugõppes õppijate seas (Tabel 1.16). Samuti töötavad enam need, kes ise oma õpingute eest maksavad, mis on võib-olla muuhulgas tingitud ka õpingutega seotud kulutustest (või siis andis töötamine neile võimaluse tasulisse õppesse asuda). Kuigi 71% statsionaarse õppe tudengitest töötab, määratleb oma põhitegevuseks töötamist vaid 57% (43% määratleb end tudengina). Sarnane muster tuleb esile ka riigieelarvelisel kohal õppivate tudengite puhul: neist töötab 76%, samas peab töötamist oma põhitegevuseks vaid 65% (35% määratleb end tudengina).

Tabel 1.16 Tudengite töötamine õppevormi ja õppekoha rahastamisallika lõikes (%)

		Töötab	Ei tööta	Kokku
Õppevorm	Statsionaarne õpe	71	29	100
	Kaugõpe/tsükliõpe/Avatud Ülikool	87	13	100
RE/REV	Riigieelarveline koht	76	24	100
	Riigieelarveline koht	84	16	100

Üllataval kombel pole erinevusi töötamises õppeastmeti (Tabel 20c) – kõigil tasemetel töötavad umbes 80% tudengitest. Kui vaadata ka seda, mida peavad tudengid oma põhitegevuseks, siis doktoriõppe tudengite seas on võrreldes teiste astmetega mõnevõrra rohkem (37%, teistel astmetel viiendik) neid, kes määratlevad end üliõpilaseks.

Erinevate koolitüüpide võrdluses nähtub, et töötavaid tudengeid on mõnevõrra vähem riigi rakenduskõrgkoolides, kuid erinevused pole suured (Tabel 1.17). Pöörates tähelepanu sellele, mida tudengid peavad oma põhitegevuseks, võib välja tuua erarakenduskõrgkoolid – kuigi nende koolide tudengitest töötab 85% peab töötamist oma põhitegevuseks koguni 95% ning vaid 5% nimetab end üliõpilaseks.

Tabel 1.17 Tudengite töötamine koolitüübiti (%)

	Töötab	Ei tööta	Kokku
Riigikutseõppeasutus	82	18	100
Riigi rakenduskõrgkool	73	27	100
Erarakenduskõrgkool	84	16	100
Avalik-õiguslik ülikool	80	20	100
Eraülikool	85	15	100

Hariduse valdkondade lõikes võib öelda, et veidi enam töötavaid tudengeid on sotsiaalteaduste, ärinduse ja õiguse ning hariduse valdkonnas õppivate täiskasvanud tudengite hulgas ning vähem tehnika, tootmise ja ehituse ning põllumajanduse valdkonna tudengite seas (Tabel 21c). Tuginedes õppijate enesemääratlusele nimetavad end tudengiks sagedamini looduse- ja täppisteaduste (30% määratleb end üliõpilaseks) ning tehnika, tootmise ja ehituse üliõpilased (52% määratleb end üliõpilaseks).

Positsioon tööturul

Valdav osa täiskasvanud õppijatest on palgatöötajad ning teise suurema grupi moodustavad palgatöötaja(te)ga ettevõtjad. Ülejäänud tööturu positsioonidel olijaid on täiskasvanud õppijate seas väga vähe (Tabel 1.18).

Tabel 1.18 Positsioon tööturul (%)

	%
Palgatöötaja	79
Palgatöötaja(te)ga ettevõtja	14
Üksikettevõtja	4
Muu, palun kirjutada	2
Peretöötaja	1
Kokku	100

Õppivate meeste hulgas on võrreldes naistega veidi rohkem üksikettevõtjaid, õppivad naised seevastu on sagedamini palgatöötajad. Palgatöötajad on noorim õppijate grupp (keskmine vanus 34,5), palgatöötaja(te)ga ettevõtjad on keskmiselt veidi vanemad (36,4 aastat) ning üksikettevõtjad keskmiselt vanimad (keskmine vanus 38,1 aastat).

Palgatöötajad ning palgatöötaja(te)ga ettevõtjad õpivad võrreldes kogu tudengkonnaga sagedamini kaugõppes ja oma raha eest. Võrreldes ettevõtjatega õpivad palgatöötajad sagedamini kutsekõrghariduse tasemel ning harvem magistriõppes. Tehnika, tootmise ja ehituse valdkonnas õppivate tudengite seas on võrreldes üldise tudengkonna jaotusega õppevaldkondadesse rohkem palgatöötajatega ettevõtjaid (22%) ning humanitaaria ja kunstide tudengite seas üksikettevõtjaid (10%). Ülejäänud valdkondades vastab tudengite jaotus tööturu positsioonide lõikes valimi üldisele jaotusele.

Ametigrupp

Ameti poolest on suurim osa õppijaid tippspetsialistid või tehnikud ja kesktaseme spetsialistid (kokku üle poolte õppijatest). Kümnenndik on kas seadusandjad, kõrgemad ametnikud ja juhid, ametnikud või teenindus- ja müügitöötajad. Töötavate õppijate seas on väga vähe (kuni 2%) oskus- või käsitöölisi, seadme- või masinaoperaatoreid, lihttöölisi või relvajõudude leiba teenivaid inimesi (Tabel 1.19).

Tabel 1.19 Täiskasvanud tudengite ametigrupp (%)

	%
Tippspetsialist	39
Tehnik või keskastme spetsialist	24
Ametnik	12
Seadusandja, kõrgem ametnik, juht	10
Teenindus- või müügitöötaja	9
Oskus- või käsitöölise	2
Relvajõud	1
Lihttöölise	1
Seadme- või masinaoperaator	1
Põllumajanduse või kalanduse oskustöölise	0,4
Kokku	100

Õppivate meeste hulgas on võrreldes naistega rohkem seadusandjaid, kõrgemaid ametnikke ja juhte (meestest 14%, naistest 9%), naiste hulgas seevastu on enam ametnikke (naistest 17%, meestest 5%). Õppivad ametnikud ja teenindus- või müügitöötajad on võrreldes teiste ametigruppide esindajatega nooremad (keskmine vanus 32 aastat) ning seadusandjad, kõrgemad ametnikud ning juhid vanemad (keskmine vanus 36,8 a). Tippspetsialistid ning keskastme spetsialistid ja tehnikud paigutuvad vanuse poolest nende kahe äärmuse vahele (keskmine vanus 35,3 a).

Õppevormide löikes ametipositsioonide osas suuri erinevusi ei ole. Õppekoha eest maksimise puhul seevastu on erinevusi: seadusandjad, kõrgemad ametnikud ja juhid õpivad sagedamini oma raha eest (81% tasulisel õppekohal) ning tippspetsialistide hulgas on ametigruppide võrdluses kõige enam neid, kes õpivad tasuta kohal (Tabel 22c).

Võrreldes erinevaid kõrghariduse valdkondi (Tabel 23c) saab öelda, et hariduse valdkonnas õpib võrreldes teistega rohkem tippspetsialiste ning vähem tehnikuid ja kesktaseme spetsialiste. Tippspetsialistidest õppijate suur osakaal selles valdkonnas näitab arvata-vasti end täiendavate õpetajate suurt osakaalu. Sotsiaalteaduste, õiguse ja ärimise puhul paistab silma suur seadusandjate, kõrgemate ametnike ja juhtide osakaal ning väiksem tippspetsialistide osakaal. Loodus- ja täppisteaduste ning tehnika, tootmise ja ehituse valdkonnas on võrreldes teistega õppimas rohkem tehnikuid ja kesktaseme spetsialiste. Tervise ja heaolu ning teeninduse valdkonnad paistavad silma suure teenindus- ja müügitöötajate osakaaluga.

Tippspetsialistid paistavad silma sellega, et võrreldes teiste ametigruppidega õpib neist suurem osa kõrghariduse ülemistel astmetel (Tabel 1.20). Teenindus- ja müügitööd tegevd inimesed seevastu õpivad pigem kutsekõrghariduses või bakalaureuseõppes. Võib oletada, et vähemalt osadele neist on teenindustöö näol tegu n-ö tööga ülikooli kõrvalt, mis ei ole niivõrd seotud nende erialavaldkonna kui võimalusega kooli kõrvalt raha teenida.

Tabel 1.20 Täiskasvanud õppijate ametipositsioonid kõrghariduse astmeti (%)

	Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiõpe	Bakalaureuseõpe	Magistriõpe, integreeritud bakalaureus	Doktoriõpe	Kokku
Seadusandja, kõrgem ametnik, juht	27	29	37	7	100
Tippspetsialist	15	23	47	15	100
Tehnik või keskastme spetsialist	37	29	29	5	100
Ametnik	37	33	29	1	100
Teenindus- või müügitöötaja	47	43	10	0	100

Eraülikoolides õppijatest suurema grupi moodustavad seadusandjad, kõrgemad ametnikud ja juhid (Tabel 1.21). Avalik-õiguslikes ülikoolides on kõige rohkem tippspetsialiste, samas kui erarakenduskõrgkoolides on neid oluliselt vähem. Riigi rakenduskõrgkoolides õpib tehnikud või keskastme spetsialiste kõige rohkem, samas kui avalik-õiguslikes ülikoolides on neid kõige vähem.

Tabel 1.21 Ametipositsioonide lõikes koolitüübid (%)

	Riigikutse- õppeasu- tus	Riigi rakendus- kõrgkool	Era- rakendus- kõrgkool	Avalik- õiguslik ülikool	Era- ülikool	Kokku
Seadusandja, kõrgem ametnik, juht	0	4	19	66	11	100
Tippspetsialist	1	3	10	81	5	100
Tehnik või keskastme spetsialist	3	11	17	60	9	100
Ametnik	5	6	13	73	3	100
Teenindus- või müügitöötaja	4	8	21	63	4	100

Eriala seotus töökohaga

Kahe kolmandiku õppijate puhul on eriala, mida nad omandamas on, seotud töökoha, ameti või ettevõttega, kus nad töötavad. 2009. aasta vilistlasuuringu kohaselt oli kõigi töötavate tudengite hulgas eriala ja töö omavahel seotud neljal viiendikul juhtudest (Eamets, Themas & Krillo 2011: 39). Seega võib öelda, et kõigi õppijate hulgas on isegi rohkem kui täiskasvanud õppijate seas neid, kelle õpingud ja töö seotud on. Ühelt poolt võib olla selle põhjuseks küsimuse erinev sõnastus, sest võrdluseks kasutatavas uuringus oli vastajal võimalik valida ka üht nõ. pehmemat varianti – „töö on erialaga seotud mõningal määral“, samas kui käesolevas uuringus pidi vastaja valima variantide „ei“ või „jah“ vahel. Jättes kõrvale küsimuste erineva sõnastuse võib ka oletada, et ehk on täiskasvanud õppijad naasnudki ülikooli mõttega eriala vahetada.

Mehed õpivad sagedamini erialal, mis pole nende praeguse tööga seotud (Tabel 24c). Samuti on meeste hulgas rohkem neid, kellel oli kõrgharidust omandama tulles üksnes üldkeskharidus, seevastu naised tulid omandatud eriala täiendama või vahetama. Vanuselisi erinevusi eriala ja praeguse töö seostes polnud.

Tabel 1.22 Õpitava eriala seotus praeguse tööga erinevates kõrghariduse valdkondades (%)

	Jah	Ei	Kokku
Haridus	78	22	100
Loodus- ja täppisteadused	75	25	100
Tervis ja heaolu	70	30	100
Põllumajandus	67	33	100
Sotsiaalteadused, ärimine ja õigus	64	36	100
Tehnika, tootmine ja ehitus	64	36	100
Teenindus	59	41	100
Humanitaaria ja kunst	44	56	100

Neid, kes õpivad oma tööga seotud eriala on enam hariduse ning loodus- ja täppisteaduste valdkondades. Hariduse valdkonna puhul saab seda seostada õpetajate enesetäiendamis-

kohustusega. Humanitaaria ja kunstide valdkonnas seevastu on alla poole selliseid tudengeid, kelle töö õpitava erialaga kuidagi seotud (Tabel 1.22). Need tudengid, kelle töö on õpitava erialaga seotud, õpivad veidi sagedamini riigieelarvelisel kohal, samas kui need, kes õpivad tööga mitteseotud erialal maksavad sagedamini oma õpingute eest ise.

Tabel 1.23 Õpitava eriala seotus praeguse tööga kõrghariduse astmeti (%)

	Jah	Ei	Kokku
Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiõpe	61	39	100
Bakalaureuseõpe	48	52	100
Magistriõpe, integreeritud bakalaureus	72	28	100
Doktoriõpe	90	10	100

Võrreldes erinevaid kõrghariduse astmeid võib seaduspärasusena välja tuua, et mida kaugemale haridusteel jõutud on, seda sagedamini on õpingud tööga seotud (Tabel 1.23). Bakalaureuseõppes seostuvad pea pooltel tudengitest õpingud tööga. Doktoriõppes seevastu on see näitaja 90%, mis võib olla seotud asjaoluga, et doktorandid on sageli ülikooliga ka tööalaselt seotud.

Tabel 1.24 Õpitava eriala seotus praeguse tööga koolitüübiti (%)

	Jah	Ei	Kokku
Riigikutseõppeasutus	57	43	100
Riigi rakenduskõrgkool	77	23	100
Erarakenduskõrgkool	58	42	100
Avalik-õiguslik ülikool	63	37	100
Eraülikool	69	31	100

Võrdluses koolitüübiti tuleb ilmsiks erinevus rakenduskõrgharidust pakkuvate koolide vahel (Tabel 1.24). Riigi rakenduskõrgkoolides õpivad sagedamini just täiskasvanud tudengid tööga seotud valdkonnas, samas kui riigikutseõppeasutustes ja erarakenduskõrgkoolides on tööga seotud valdkonnas õppijaid vähem.

Tabel 1.25 Õpitava eriala seotus praeguse tööga ametigruppide lõikes (%)

	Jah	Ei	Kokku
Seadusandja, kõrgem ametnik, juht	78	22	100
Tippspetsialist	75	25	100
Tehnik või keskastme spetsialist	59	41	100
Ametnik	53	47	100
Teenindus- või müügitöötaja	33	67	100

Millistes ametites töötavad inimesed täiendavad end oma erialal ja millistes õpitakse midagi uut? Uuringu tulemusena võib öelda, et kõrgematel ametipositsioonidel töötavad inimesed pigem täiendavad ennast valdkonnas, mis on nende tööga seotud ning madalamatel positsioonidel olivad õpivad tööga mitteseotud valdkonnas midagi uut (Tabel 1.25). Nii võib näiteks teenindus- ja müügitöötajate puhul olla tegemist tööga kooli kõrvalt, mitte ei ole mindud end juba töö saanuna ülikooli täiendama.

2. Mida Juku ei õpi, seda Juhan ei tea ehk täiskasvanute ajendid kõrghariduse omandamiseks

Kokkuvõte

Selles peatükis võtame vaatluse alla õppijate motiivid kõrghariduse omandamiseks. Esmalt huvitas meid, kuidas jõudsid tänased täiskasvanud tudengid õppimaasumise otsuseni. 70% vastajatest valisid kooli ja eriala päris ise, kuid 15%-l aitas valikuid teha ka perekond, 14% arvestas sõprade arvamust, 9% hindas tööandja soovitusi, 7% lähtus oma kunagisest koolist tulnud nõuannetest ja 2% pidas nõu karjääri- ja nõustajaga. Tööandja soovitusel ning karjääri- ja nõustaja abi olid olulisemad nende jaoks, kes asusid õppima tööga seotud põhjustel, sellal kui isiklikest huvidest lähtuvad õppimisotsused võeti vastu valdavalt ise (84% juhtudest).

Seejärel uurisime, kas kõrgkooli mineku otsus seostus õppijal pigem tööga või isiklike põhjustega. Selgus, et 40% täiskasvanud õppijate jaoks olid olulisemad isiklikud põhjused ja 60% vastanutest märkis, et omandavad kõrgharidust seoses tööga. Soolisi erinevusi siin ei esinenud. Kuid kui tööga seotud põhjused on tähtsad kahele kolmandikule üle 40-aastasest, siis noorematest „vaid“ pooltele. Üksikettevõtjate seas on isiklike huvid realiseerijaid veidi rohkem kui ettevõtjate, palgatöötajate ja peretöötajate hulgas. Ametigruppide lõikes selgub, et kõige enam on isiklikel põhjustel õppima asunute seas, moodustades üle poole grupist, seadmete operaatoreid, oskustöölisi, kuid ka ametnikke. Seevastu teenindustöötajate seas oli töö tõttu õpingute alustajaid kõige enam (ligi 80%).

Edasi vaatlesime lähemalt, kui olulisteks hindavad õppijad mõnesid võimalikke õppimaasumise põhjuseid isiklikult enda puhul. Ning lõpuks liigitasime erinevat tüüpi põhjused, et üldistada, milline tegutsemismotiiv – huvi enesetäiendamise vastu; soov kasvatada oma inimkapitali ja selle kaudu konkurentsivõimet; orienteeritus teistele inimestele; või tunne, et ollakse sunnitud õppima asuma – on õpingute alustamisel kõige tugevam. Selgus, et kõige olulisemaks motiiviks on täiskasvanud õppijate jaoks võimalus **õppida iseenda jaoks**, just oma huvidele vastavat eriala (93%), suurendada eneseusku (67%), end ning teisi paremini tundma õppida (52%) ning omandada igapäevaeluks vajalikke teadmisi (50%). Siin ei ole kokkuvõttes olulisi soolisi ega emakeelega seotud erinevusi. Oluliselt järgmiseks motiiviks on **inimkapitaliga** seotud aspektid, nagu soov teha oma tööd paremini (77%), rohkem teenida (55%), vältida töö kaotamist (43%) ning saada diplom (69%); 28% alustas õpinguid lootusega leida töö, 25% soovib alustada ettevõtlusega ja 20% usub, et see aitab tal asuda tööle välisriiki. Selle koondfaktori olulisus ei erine soo lõikes, kuid vene ja muu emakeelega täiskasvanud õppijate jaoks on see mõnevõrra tähtsam, kui eesti emakeelega õppijatele. Kolmandale kohale asetisid inimestele ja **suhtlemisele orienteeritud** põhjused, näiteks soov panustada enam ühiskonnaliikmena (59%) ja teha rohkem ära teiste inimeste heaks (35%), samuti ka lootus leida kõrgkoolist uusi tutvusi (52%). Selles osas ei ilmnenud olulisi erinevusi ei soo ega emakeele lõikes. Keskmiselt kõige vähem tähtsaks osutus **väliste mõjutajate roll**, näiteks see, et keegi soovitas õppima minna (13%), tööandja nõuab kõrghariduse omandamist (10%), õppijastaatus annab juurdepääsu vajalikele toetustele (8%), või et selleks sunnib üldise haridustaseme tõus ühiskonnas (46%). Suuri soolisi erinevusi siinkohal välja tuua ei saa, kuid ilmselt olulised erinevused emakeele osas: vene emakeelega õppijad tajusid välist sündi märgatavalt enam, kui eesti või muu emakeelega õppijad.

Ka koolid erinevad veidi selle poolest, milliste motiividega täiskasvanud seal õppima asuvad. Kuid igas koolis on vähemalt mingil määral esindatud kõik õppimaasumise motiivid. Seega on kooli jaoks oluline oma õppijaid eristada ja kõnetada igaüht just vastavalt tema eesmärkidele.

2.1 Sissejuhatus

Kõrgharidusele iseloomulikuks jooneks, nii Eestis kui Euroopas, on õppijate hulga pidev suurenemine. See, tänapäeva arenenud riikides tugevasti kandakinnitanud tendents, on toonud ka Eestis kaasa suure hulga uusi probleeme (Saar jt 2012; Reiska jt 2012; Saar ja Mõttus 2013), alustades riigieelarves täiendava raha leidmisest kõrghariduse edendamise tarbeks; ohust, et õpetamine ülikoolides muutub massitoodete (bakalaureuste) väljalaskmiseks, mille tulemuseks on kõrghariduse inflatsioon ja õpetamise formaliseerumine; ning lõpetades näiteks küsimusega, kas tudengite stipendium peaks olema saavutuspõhine või vajaduspõhine, või kas seda üldse vaja on.

Mõistmaks paremini, millised on täiskasvanud õppijate endi ootused haridussüsteemile, uurisimegi, mis toob inimesi, kes kord on haridusteelt juba lahkunud, tagasi kõrgkooliõpingute juurde. Täiskasvanuna õpingute alustajate seas on selliseid, kel seljataga juba pikk elutee ja viimasest koolipingis istumisest möödab mitukümmendki aastat, kui ka neid, kelle koolitee jäi ühel või teisel põhjusel pooleli vaid mõni aasta tagasi. Mis motiveerib neid inimesi – keda esimest, keda juba mitmendat korda – alustama tõusu haridusredelil ikka kõrgemale ja kõrgemale, formaalses plaanis kuni tipuni (doktorikraadini) välja? Kas need põhjused on rohkem seotud konkreetse inimese olemusega, tema huvidega, temast endast tulenevate asjaoludega, või on tegemist mingit laadi välise teguritega, välise sunniga? Teisisõnu, mis paneb täiskasvanud inimesi mitte lihtsalt õppima ja end täiendama, vaid just kõrgkoolis õpinguid jätkama? See on siinse peatüki põhiteema.

Vastupidiselt muule õppimisele (nt kursused, õppimine iseseisvalt või töö käigus) on tasemeõppes osalemine inimese eluloo seisukohast pigem harukordne ja sellevõrra tähelepanuväärsem sündmus, mis inimese jaoks on seotud konkreetse eluetapis esile kerkivate oluliste probleemidega. Tasemeõppes osalemine muudab vähemalt ajutiselt, kuid siiski märkimisväärseks perioodiks, inimese eluviisi üsna põhjalikult. Õpingute käigus mõjutab see inimese isiksust ja eneseteadvust, tema kognitiivseid ja ametialaseid võimeid. Rahvusvahelise uurimisprojekti⁶ raames loodi 2008. aastal põhjalikule täiskasvanud õppijate analüüsile tuginedes esmakordselt töötavate õppijate tüpoloogiat, mille põhimõõtmeks sai just tasemeõppe roll õppija elutsüklis (Hefler ja Markowitsch 2010a, eesti keeles Hefler ja Markowitsch 2010b). Autorid soovitasid eristada töötavaid täiskasvanud õppijaid vastavalt sellele, kas parajasti on neile olulisem õpingute jätkamine ja sellele keskendumine, mille juures töö on ainult väline ehkki vajalik taust, või pigem on fookuses just töö, millele õpingud pakuvad täiendavat lisaväärtust, olgu siis selleks, et teha uusi karjäärivalikuid, kindlustada oma senist positsiooni, või kompenseerida töö ja ameti olulisi puudusi, pakkudes näiteks võimalust end kätteõpitud rutiini kõrval ka proovile panna. Autorid lisisid neile aspektidele

veel kaks mõõdet: praeguse või varasema töö ja tasemeõppe sisu vaheline seos ning varasemate ja praeguste õpingute sisu omavaheline seos. Nende seletuse kohaselt ongi õppijatel elukaare mingis faasis õppima asumisel just sellele omased ootused, seejuures on ka sama inimene elu jooksul mõistagi eri tüüpi õppija. See lähenemine viitab iga konkreetse õppimiseepisoodi kontekstualiseeritusele, ja nii võiks oletada, et ka õppimaasumise motiivid on tõenäolisemalt situatiivsed – seoses konkreetse olukorraga – kui et püsivad ja muutu-matud. Seda on oluline silmas pidada ka siinse uuringu tulemuste tõlgendamisel: küsitledes õppijaid mõnda aega pärast õppima asumist neid alustama motiveerinud tegurite osas võib tagasisivaateline meenus olla valikuline.

2.2 Motivatsioon – õppimaasumise eeltingimus

Üldlevinud on seisukoht, et mis tahes tegevus eeldab motiveeritud inimest. Motiveeritud võiks määratleda kui tehatahtmist, mis inimeste sees tekib või ei teki ning mida peab pidevalt taastama. Motivatsioon on alati valiku, kavatsuse või tahte komponent. Indiviidid erinevad seejuures motiveerituse taseme ja motivatsiooni mõjutavate faktorite poolest. Iga kõrgharidust omandama asuv inimene loob endale mingi ettekujutuse sellest, mille nimel ta taolise eesmärgi endale püstitab, miks tal seda kõrgharidust vaja on. Ehk on see mõne kauge lapsepõlveunistuse realiseerimine, mis jäi „õigel ajal“ mingil põhjusel teostamata? Võib-olla usk, et mida rohkem haridust, seda kindlam positsioon tööturul? Võib-olla vajadus täita ülemuse seatud nõudmised või lihtsalt lootus suuremale palgale? Varasematest Eesti uuringutest (Must 2006a, b) on selgunud, et just eneseteostus on kõrghariduse tasemel oluline õppimise motiiv, kuid need uuringud ei käsitlenud eraldi täiskasvanud õppijaid.

Täiskasvanute õpimotivatsiooni kujunemise seletamiseks võib kasutada Kelleri (1987, 1999) poolt välja töötatud nn ARCS mudelit (vt lähemalt ka Roosmaa jt 2011; Boeren jt 2012), mille järgi käivitub motivatsioon vaid siis, kui on täidetud neli tingimust: koolitus pälvib täiskasvanu tähelepanu (*A-attention*), see tundub talle asjakohane ja oluline (*R-relevance*), tal on kindlustunne, et see talle sobib ja ta saab sellega hakkama (*C-confidence*), ning ta on rahul nii õppeprotsessiga kui võimalike tulemustega (*S-satisfaction*).

Õppimaasumise motiivide uurimisel kasutasime Boshier ja Collinsi poolt 1985. aastal välja töötatud ja valdkonna uurijate poolt tunnustatud küsimustikku, lähtudes selle modifikatsioonist, mis esitab vastajale loetelu võimalikest õppimaasumise motiividest, mille kohta vastaja peab hindama 5-palli skaalal, kas ta iseenda puhul nendega nõustub. Selle uurimisinstrumendi töötasid ühisprojekti raames välja Eesti ja Belgia teadlased, kes kasutasid seda meetodit 2007. aastal 13 Euroopa riigis läbi viidud täiskasvanud õppijate uuringus (vt lähemalt Roosmaa jt 2011, Boeren jt 2012). Eesti aruandes (Roosmaa 2009) on toodud eelmise uuringu tulemused, mida soovija saab siinsetega kõrvutada. Eesti keeles on tulemusi kajastatud 2010. aastal Primus programmi raames välja antud kogumikus „Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool, tööandja“ (Roosalu 2010), kus õpimotiive käsitleb lähemalt üks peatükk (Roosmaa, Tamm ja Roosalu 2010). Samuti on 2007. aasta uuringu tulemuste põhjal Eesti täiskasvanute õpimotiive käsitletud postsotsialistlike riikide kogemust kajastavas kogumikus „Learning in Transition: Policies and Practices of Lifelong Learning in Post-Socialist Countries“ (Kozlovskiy, Vöörmann ja Roosalu 2010), kus on vaadeldud lähemalt,

⁶ „Lifelong Learning 2010: Towards Lifelong Learning Society in Europe: the Role of Education System“ ehk LLL2010, vt lähemalt <http://LLL2010.tlu.ee>

kuidas õppimaasumise motiivid sotsiaalsete gruppide seas erinevad (Vöörmann 2010) ning lahti mõtestatud erinevusi töö tõttu ja isiklikel põhjustel õppimises (Roosalu ja Roosmaa 2010). Nende andmete võrdlemisel tuleb silmas pidada, et 2007. aastal läbi viidud uurimus käsitles kõigil haridustasemetel õppivaid täiskasvanuid ning senised analüüsid ei ole teadaolevalt toonud põhjalikku ülevaadet just kõrgharidust omandavate täiskasvanud õppijate kohta, kuid tulevikus on olemas võimalus ka 2012. ja 2007. aastate uuringute põhjalikuks võrdluseks.

Missuguseid võimalikke motiive võiks õppimaasumisel eristada?

Mõeldes sellele, milliseid ülesandeid näevad elukestval õppel olevat poliitika (vt Holford jt 2008; Ahl 2006) – kas õppimine on pigem vahend millegi saamiseks või võimu kinnistamiseks ja sotsiaalse kontrolli eesmärgil – võib neid kõrvutada ka individuaalsete eesmärkidega. Eristatakse (vt Roosmaa jt 2011, Boeren jt 2012) nelja tüüpi osalusmotiive: inimkapitalile suunatud õppija soovib tõsta oma teadmisi ja kvalifikatsiooni, et parandada oma positsiooni tööturul; sotsiaalsete eesmärkide realiseerimisele orienteeritud õppija soovib aga panustada rohkem ja tõhusamini kogukonna ja ühiskonna heaks; eneseteostuse nimel õppijale naudib õppimist ja on huvitatud enese arendamisest; väline surve ja sotsiaalne kontroll käivitab neid, kelle jaoks seatakse edasiõppimine muude nõudmiste eeltingimuseks.

Tegevuse ajendid ehk motivaatorid võib omakorda jagada sisemisteks (enesehinnangu tõus, tunnustuse saamine, suurem eneseusaldus jm) ja välisteks (ametikõrgendus, ülemuse nõudmine, rohkem teenida jne). Esineb olukordi, kus esmalt rakendub õppimisel mõni väline ajend, kuid juba tegevuse käigus võib õppijas välja kujuneda sisemine vajadus või huvi – ja mõistagi võib ka vastupidist kujutleda. Tegelikuses moodustavadki välised stiimulid ja sisemised motivaatorid dünaamilise terviku, kus teatud eluetappidel ja situatsioonides domineerivad ühed vajadused ning teisel juhul teised vajadused (Märja jt 2003). Samas ei saa mööda ka tõsiasi, et paljud inimesed ei oskagi määratleda oma motivatsiooni ja motiive. Mõned ei teagi, millised motiivid millisel eluperioodil aktualiseeruvad; mõni esitab uurija küsimustele vastuseid otsides selle, mida ta usub olevat motiiviks; mõni lihtsalt ei taha oma motiive paljastada.

Teise poole vaadeldavas küsimuses moodustab administratiivne õpikeskkond. Inimeste eelistused kujunevad toetudes mingile arusaamale sellest, millised on realistlikud võimalused ja perspektiivid. Täiskasvanu hindab näiteks talle teadaolevat infot õppimaasumise tingimuste, õpingute sisu, õppekorralduse jne osas ning selle alusel otsustab, kas oma õppimissoov realiseerida. Kuna meie uuringus osalevad just need inimesed, kes tänaseks on oma soove ka teostama asunud, siis on nemad hinnanud pakutavad õppimistingimused oma soovide realiseerimiseks sobivaks. Seega tuleb siin esitatud uuringutulemuste tõlgendamisel arvestada, et need ei kajasta nende inimeste motiive ja soove, kes ei ole pakutava seast endale sobivaid võimalusi leidnud. Siinkohal võib vaid oletada, kas haridussüsteemi veel mitte jõudnud inimestel on juba õppimist alustanutega sarnased või pigem neist erinevad motiivid.

Õppimisvõimaluste ning õppimaasumisel ette tulevate raskuste kohta on põhjalikum ülevaade järgmistes peatükkides. Siinkohal toome välja üldise, seadustega tagatud reegliskü-

mis võib otsusetegemist mõjutada. Nimelt, täiskasvanud õppijatele kõrghariduse omandamiseks sobivaid paindlikke õppevorme pakuvad Eestis nii kõrgkoolid kui ka ülikoolid ja õppijal on valida täiskoormuse või osakoormuse vahel. Täiskoormusega õppes peab õppeaasta lõpuks täitma vähemalt 75% õppekava nominaalsest mahust, mis võib aga töötava või lapsi kasvatava täiskasvanu jaoks olla liiga suur koormus. Osakoormusega õppides võib õppekava mahust täita küll vähem kui 75%, kuid kõrghariduse omandamine osakoormusega õppes on õppija jaoks reeglina tasuline. Sama tendentsi jätkab ka 2013./2014. õppeaastast Eestis käivituv kõrgharidusreform (Haridusministeerium 2012), mille kohaselt täiskoormusel õppimine on tudengeile tasuta, kuid teistel tuleb õpingute eest maksta. Täiskasvanud õppijale, kelle töökoormus võib aasta lõikes oluliselt kõikuda ja kes seni võisid toetuda aasta lõikes summaarsele ainepunktide arvestusele, võib õpingute rahastamine muutuda keerukamaks ja seejuures ennustamatuks. Märkimata ei saa ka jätta, et nii täis- kui ka osakoormusega õppijad saavad täiskasvanute koolituse seaduse alusel võtta õppepuhkust 30 kalendripäevaks kalendriaasta jooksul. Õppepuhkusel viibides on inimesel õigus saada keskmist töötasu kahekümne päeva jooksul. Tasemekoolituse lõpetamiseks antakse täiendavalt õppepuhkust 15 kalendripäeva, mille eest makstakse töötajale ja avalikule teenistujale töölepingu seaduse alusel kehtestatud töötasu alammääras, kuid osakoormusega õppides see võimalus puudub. Üldiselt võib öelda, et Eesti seadusesätetes on soodsaid tingimusi, et huvi tasemeõppes enesetäiendamise vastu saaks püsida ka töö kõrvalt ja koolikohustuse lõppemise järel.

Vaatamegi järgnevalt, milline see huvi on ja kuidas see tekib. Täiskasvanute õpimotiivide käsitlemisel lähtume põhimõttest „lihtsamalt keerulisemale“: alustame sellest, kuidas tuldi mõttele õpinguid alustada. Seejärel vaatame, mis on vastajate jaoks olulisem – tööga seotud või väljapool tööd seisvad põhjused. Edasi uurime üksikmotiivide põhjal seda, kui võrd oluline on üks või teine tegur täiskasvanu kõrgkooli siirdumisel. Lõpuks analüüsime, kui olulised on Eesti täiskasvanud tudengite jaoks nelja erinevat tüüpi motiivide grupid: eneseteostus, inimkapitali rikastamine, sotsiaalse kapitali rikastamine, sotsiaalne kontroll.

2.3 Kõrgkooli ja eriala valik

Otsus, asuda täiskasvanuna kõrgharidust omandama, on samm, mis nõuab põhjalikku kaalumist, iseendale poolt ja vastuargumentide esitamist, aga samuti läbirääkimisi pere liikmete ja töökaaslastega, sest kõrghariduse omandamine tähendab kindlasti veidi n-ö tagasiandmist teistes valdkondades, näiteks perekonnainimestel kodus, töötavatel töökollektiivis.

Tabelis 2.1 esitatud andmed näitavad, et kõrgkooli ja eriala valikut mõjutavate jõudude struktuur on vägagi sarnane. Iga üheksas vastaja saab tuge ja nõuannet perekonnalt, valdav osa aga väidab õpinguid jätkava otsuse tegevast ise, mitte kelleltki soovitusi ja arvamust küsimata. Mainida võiks ka töödandjat, kuid nemad oma 6–7% esindatusega erilist kaalu ei omanud. Teatud roll on seesuguse otsuse vastuvõtmisel ka endisel koolil. Äärmiselt nõrk on ka kutsenõustaja roll, mis viib mõttele, kui võrd tõhusalt on nende töö korraldatud – tulemused on ju väga tagasihoidlikud. Ilmselt tuleks rohkem mõelda, kuidas teha kutsenõustaja teenus just täiskasvanutele tuttavamaks ja kättesaadavamaks.

Seetõttu polegi midagi imestada, kui neli viiendikku täiskasvanuna kõrgkooliust paotanute on sellise otsuse teinud iseseisvalt.

Tabel 2.1 Kõrgkooli ja erialavalikut aitasid otsustada (%)

	Kõrgkooli valikul	Eriala valikul
Perekond	11	10
Sõbrad	10	9
Tööandja	6	7
Kutsenõustaja	1	1
Keegi vanast koolist	6	4
Ise otsustasin	86	79

Selgus, et 70% õppijaist otsustasid ise nii kooli kui ka eriala valiku (vt järgnev tabel 2.2), teised on aga nõu pidanud lähedastega või asjakohaste ekspertidega. Arvata võib, et ka neil, kes päris ise otsustasid, on siiski kulunud üksjagu aega diskussioonidele, kas jätkub jõudu ja energiat kord ettevõtet kavandatud lõpuni viia.

Tööandja tähtsus selle otsuse tegemise juures küündis kokkuvõttes 10% piirini. Sõprade arvamust kuulas 17% vastanuist ning oma pere abile tugines pea 20% kõigist õppijaist. Üsna ilmne on aga see, et selleks seatud institutsioonid, näiteks karjäärinõustamine või ka eelmine kool, omavad kokkuvõttes nende otsuste juures üsna vähest mõjujõudu – neid on mõnes otsusetegemise etapis arvesse võtnud 13% õppijaid.

Tabel 2.2 Täiskasvanud õppijate jagunemine vastavalt sellele, kas keegi aitas neil otsustada just selle eriala ja selle kooli kasuks (% kõigist õppijaist)

		Kes aitas otsustada selleeriala kasuks?						
		Minu perekond	Minu sõbrad	Minu tööandja	Karjäärinõustaja	Keegi koolist, kus varem õppisin	Soovitusi ei tulnud, otsustasin ise	Kokku
Kes aitas otsustada selle kõrgkooli kasuks?	Minu perekond	5	2	1	0,7	1	5	11
	Minu sõbrad	2	5	1	0,4	1	5	10
	Minu tööandja	1	1	3	0,0	1	1	5
	Karjäärinõustaja	0,4	0,3	0,1	0,4	0,2	0,2	1,6
	Keegi koolist, kus varem õppisin	1	1	1	0,2	3	2	6
	Ei, soovitusi ei tulnud, otsustasin ise	4	4	2	0,3	1	70	78
	Kokku	10	9	7	1	4	79	100

Uuringus oli võimalus oma vastust ka täpsustada. Ise otsustamise kohta toodi mitu erinevat selgitust. Niisiis võib ka ise otsustajate puhul eristada mitut erinevat teed, mis neid õppimaasumise otsuse tegemiseni viisid.

Üks vastaja küll märkis, et valikut aitas teha perekond, kuid tema täpsustusest jäi kõlama, et ehk oleks õigem olnud tõdeda, et tegi otsuse ise – kui erialal eriti valikuvõimalusi ei olegi, on lõpliku „valiku” tegemine juba lihtne. Perega nõu pidamine tähendas eelkõige nende teavitamist ja perelt saadud toetust ja julgustust:

Ma oleksin tahtnud EI vastata, keegi ei aidanud otsustada, ise vaatasin ja mõtlesin ja ega palju valikut polnud sel erialal. Aga noh, kui otsustanud olin, siis perekond toetas – nii et perekond on kah suht lähedale vastus.

Teisedki vastajad soovisid rõhutada, et õppimaasumise otsus oli isiklik ja peegeldas sügavamast sisemist veendumust, mistõttu isegi mõte kellegi teise abist otsuse tegemisel kõlas vastaja jaoks valena:

Õppima asumine magistritasemel oli mu oma isiklik initsiatiiv ja sügav sisemine veendumus. Mind huvitab just see eriala ning muid alternatiivseid erialasid magistrikraadi omandamiseks ma ei kaalunudki. Elik, ma ei õpi pelgalt diplomi pärast. Võtan seda kui boonust eneseharimise ja silmaringi laiendamise kõrvalt.

Mitmeid kordi aimuski avatud vastustest, et küsimuse rõhuasetus erialavaliku ja koolivaliku osas abi saamise üle tundus vastajale sobimatu, sest nagu juba ees viidatud tõdemused kinnitasid, siis mitmed vastajad ei tajunud valikuvõimalust:

Õpin statsionaaris ainult sellepärast, et minu erialal Avatud Ülikooli vormi pole, aga tahtsin just seda kindlat eriala. Suhteliselt raske on olla tööl ja koolis korraga.

Õpin siiski ainult endale ja enda huvides

Osad tänased täiskasvanud õppijad tõid välja, et nende huvi on olemuslikult väga pikaajaline ja varem lihtsalt ei leitud võimalusi seda realiseerida:

Õpin eriala, mis hakkas mind huvitama juba põhikoolis, seega on ühiskondlik mõju minu otsustele väga väike.

Täidan oma kauaaegset unistust - saada haridus ja saada see just Tartu Ülikoolist

Selles olukorras on selge, et kellegi teise abist otsuse tegemisel ei saa rääkida. Teised tegid oma valiku mitte niivõrd huvist ja unistustest lähtuvalt, vaid tunnetades just selle eriala vajalikkust ja kasulikkust, olgu et õpingud töötavad kujuneda keeruliseks:

Valisin eriala, mis on minu jaoks kõige raskem ja ebameeldivam üldse, kuna seda on vaja osata nii elus, kui minu töös. Ka olen ma arvamusel, et kõrgkool avardab maailmavaadet, muudab suhtumisi tolerantsemaks, annab hariduse kõrval tublist juurde ka haritusele.

Valik tehti vahel ka täiesti teadlikult „ebaratsionaalselt”, andes endale aru, et majanduslikult ei ole see ehk tasuv:

Tegu siiski alaga, mis ennast väga huvitab, saagu ma siis tööd hiljem või ei.

Õpin enese huvist, sissetulekut vähendab see praegu oluliselt ja ega ta ka tulevikus seda tõsta.

Mõni vastaja tõi välja just mõju lastele, kas siis selles osas, et õppija saab neid oma teadmiste tuginedes paremini aidata, või soovist olla lastele eeskujuks:

Töötasin õmblusvabrikus masstoodangu õmblejana ning kuigi ka see töö meeldis, ei pidanud vastu tervis ja palk ei olnud rahuldav. Ma ei uskunud, et mul on võimalus sisse saada, kuid proovisin ja sain. Lasteaias on ka tööandja loomulikult huvitatud, et ma omandaksin kvalifikatsiooni, kuid eelkõige õpin endale ja isikliku huvi tõttu. Soov on ka lastelastele uuema haridusega kasulik olla.

Soovin olla eeskujuks oma lastele. Kunagi pole hilja.

Näited otsustamisest just tööd ja tööandjat silmas pidades:

Õppimaasumine oli seotud konkreetse tööpakkumisega ülikoolis.

Õppima asusin, kuna tööandja nõudis, ta uskus, et mul on võimeid doktorantuuris õppimiseks.

Täiendus küsimusele „minu tööandja nõuab seda“ – minu tööandja on vihjanud, et minu enesetäiendamine on hobiks kujunenud ja nad ei vaata sellele hästi. Samas ei anna minu töö juures kraad palgale juurde mitte midagi – üldhariduskoolis loeb hetkel ainult kõrgharidus. Ometigi, kui tehakse omavalitsusele kokkuvõtet, siis on küll hea hiilata andmetega, et koolis töötab magistriskraadiga nii ja nii palju õpetajaid. Kogu süsteem logiseb!

Tööandja ei nõua, küll aga soovitab ja soodustab täiendavat hariduse omandamist.

Tööalane karjäär läks eelnevate õpingutega eri suunas. Kuna soovin oma tööd teha väga hästi, oli teise magistriskraadi omandamine tööga seotud erialal loomulik.

Ühiskondliku surve tajumine on samuti oluline argument, mille toel jõuti otsuseni õppima asuda, seda eriti seoses tööalase konkurentsivõimega:

Sest ühiskondlik surve ülikoolis õppida on ebanormaalselt suur. Ilma kõrgharidust tõendava paberita on tööturul raske leida tasuvat ja motiveerivat tööd (klienditeenindaja, lihttöölise tasemest kõrgemal) isegi, kui oskusi ja pealehakkamist on tunduvalt rohkem kui samale kohale kandideerival ülikooli lõpetajal. Nii enda kui sõprade/tuttavate kogemuste põhjal tööturul jääb mulje, et kõrgharidust tõendav tunnistus on inimesest ja tema oskustest tunduvalt olulisem.

Võib juhtuda ka nii:

Tööandja ei nõudnud minu praeguste õpitud teadmiste kasutamist varem, kuid nüüd kasutab ta minu teadmisi pidevalt.

Nii mõnigi tänaseks üle 25-aastane tudeng aga meenutas, et õppima asumine ei olnudki eriline otsus, vaid pigem oleks eraldi pingutust nõudnud mitte-asumine:

Ütleme nii, et sageli minnakse kõrgharidust omandama inertsis (12 aastat koolis, ei ole päris lihtne kohe mitte jätkata).

Väga keeruline on vastata sellistele küsimustele, kui omandad oma esimest kõrgharidust, mille omandamine võtab lihtsalt kauem aega.

Eespool toodust selgus, et õppimaasumise otsus ise sünnib erinevatel asjaoludel, seejuures kajastuvad otsuse sisus igale õppijale just kõige olulisemad aspektid. Jätkamegi oma analüüsi õppimaasumise motiivide väljatoomisega.

2.4 Tööd rõhutavad versus isiklikust huvist lähtuvad motiivid

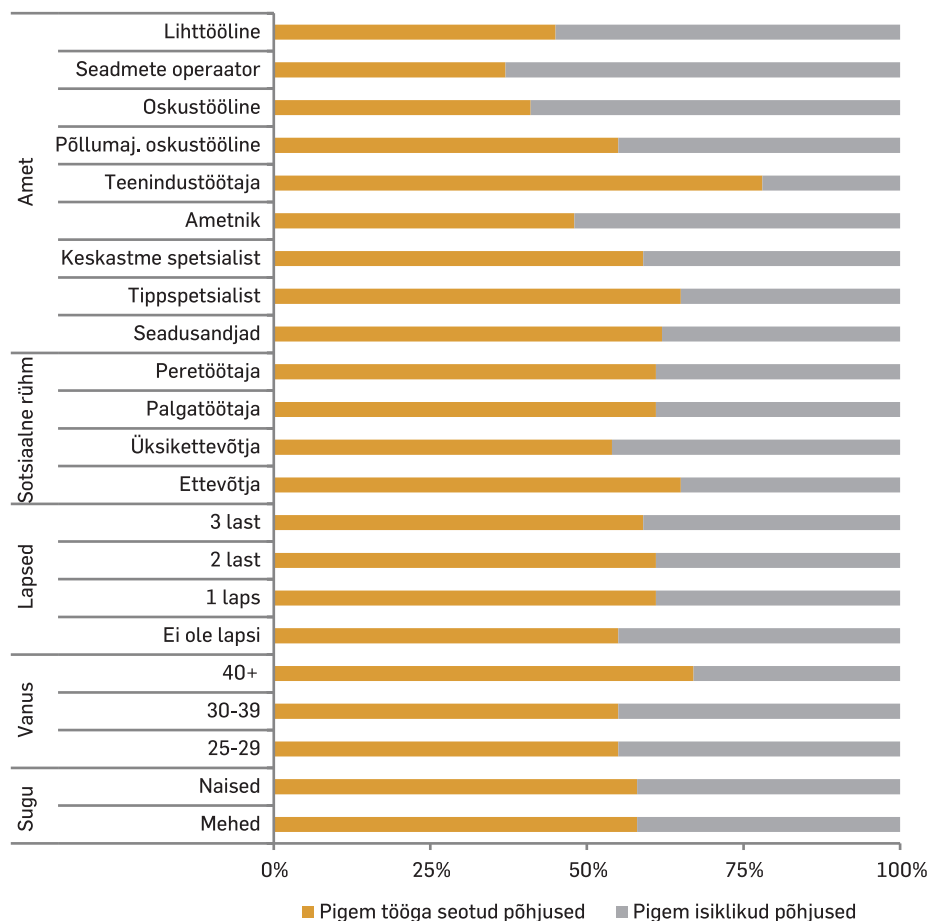
Täiskasvanute kõrghariduse omandamise motiivide selgitamiseks küsisime vastajatelt, kuidas nad ise hindavad, kas nende õpingute alustamise taustaks olid eelkõige tööga seotud põhjused või eelkõige isiklikud, tööga mitte seotud põhjused.

Motiivide sellise lahterdamise teoreetiliseks lähtealuseks oli sotsioloogias funktsionalism ja majandusteaduses inimkapitali teooria. Ühelt poolt arvati, et haridus tõstab kogu majanduse tootlikkust indiviidi tootlikkuse kaudu, teisalt aga eeldati, et inimene investeerib haridusse lootusega tõsta oma tulevast sissetulekut. 1970ndatel sai selline arusaam tugeva kriitika osaliseks, mistõttu arendati välja teooriad, mis ei rõhuta niivõrd hariduse majanduslikku kasulikkust, vaid seostuvad eelkõige inimese isiklike huvidega. Täpsemalt peeti silmas seda, et hariduse abil on võimalik tõsta inimese aktiivset osalust ühiskonnaelus, aidata kaasa „õigete“ otsuste tegemisel jne. Aga ka seda, et haridus peaks aitama inimesel paremini integreeruda nii tööturule kui ühiskonna ellu.

Uuringu andmed näitavad, et hoolimata isiklike asjaolude (rohkem teenida, ennast ja teisi paremini tundma õppida, omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi jne) rõhutamisest kõrgkoolis õpinguid jätkava kontingendi puhul, peavad nad siiski olulisemaks tööga seotud faktorite esiletõstmist (parandada teadmisi oma huvialal, teha oma tööd paremini, saada diplom jne). Pilt ei muutu ka siis, kui vaadelda mehi ja naisi eraldi – ikka ligi 60% kummastki soost vastanutest märkis, et kõrghariduse omandamine on ette võetud tööga seotud põhjustel, sagedasti diplomi saamise eesmärgil. Seda nii naiste kui meeste korral.

Samas pole välistatud, et need asjaolud, mis ühe inimese seisukohalt on tööga seotud põhjused, osutavad teise jaoks isiklikeks asjaoludeks – tüüpiline näide on siin võõrkeele õppimine. Mis see on? Teadmiste omandamine oma silmaringi laiendamiseks või tööalase pädevuse tõstmine? Sellele viitavad väiksed erinevused vaadeldavate gruppide vahel. Näiteks motiiv „kohata uusi inimesi, nendega suhelda“, kõikus sõltuvalt grupist vaid 0,06 protsendipunkti – sisuliselt olematu erinevus.

Vanuserühmade puhul erinesid nooremate ja vanemate põlvkondade hinnangud üksteisest märksa rohkem, kui meeste ja naiste arvamused omavahel (vt joonis 2.1).



Joonis 2.1 Peamiselt tööga seotud põhjustel õpingute alustamine sotsiaalsete gruppide lõikes

Uurisime, kas erinevate orientatsioonide puhul erineb ka soovijate-nõuandjate tähtsus eriala või kooli valikul. Ootuspäraselt selgus (vt tabel 2.3), et tööandja soovitus oli neli korda olulisem neil puhkudel, kus kooliastumise põhjus seostus peamiselt tööga, kuid ka sel puhul olid perekond ja sõbrad kokku mõnevõrra olulisemad nõuandjad.

Tabel 2.3 Nõuandjate olulisus erialavaliku tegemisel vastavalt sellele, kas õppima asuti eelkõige tööga seotud põhjustel (%)

	Peamiselt tööga seotud	Peamiselt isiklikud, mitte tööga seotud
Minu perekond	11	9
Minu sõbrad	10	8
Minu tööandja	10	3
Karjäärinõustaja	2	1
Keegi koolist, kus varem õppisin	5	4
Ei, soovitusi ei tulnud, otsustasin ise	76	84
Kokku vastuseid	1685	1230

Siiski, just isiklikel põhjustel õppima asujate puhul oli rohkem neid, kes võtsid otsuse vastu päris ise (84%), võrreldes töö tõttu edasiõppijatega (76%). Kuigi kolmest neli otsustas edasiõppimise ise, tuleb siiski rõhutada teiste mõjutajate üpris suurt rolli – iga neljas tänane täiskasvanud tudeng ehk ei oleks seda sammu ilma täiendava toeta ette võtnud.

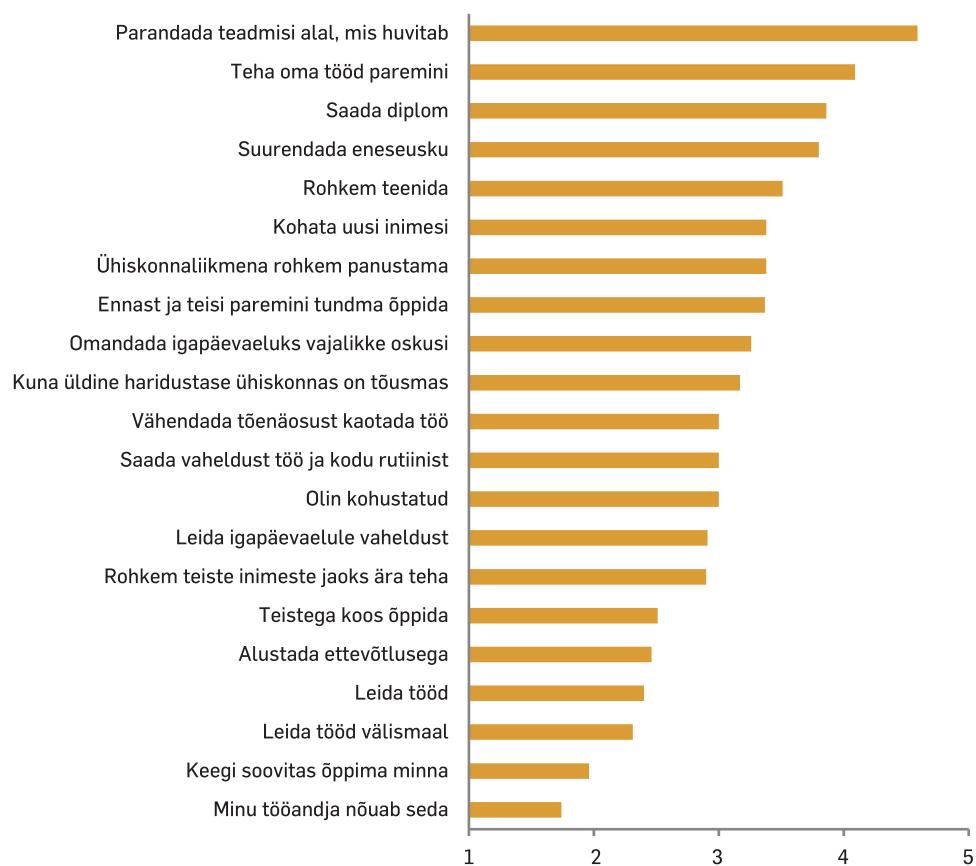
2.5 Üksikmotiivide olulisuse õpingute alustamisel

Igal valimisse sattunud isikul tuli täpsustada, miks ta asus kõrgharidust omandama. Konkreetsemalt tähendas see, et küsitlutele esitati kokku 21 väidet edasiõppimise võimalike põhjuste kohta ning iga väidet tuli vastajatel hinnata 5-pallisel skaalal (kus üks tähistas seisukohta: üldse ei nõustu, viis aga: nõustun täielikult).

Tabelis 1d on esitatud kõigi väidete keskmised, mis saavad kõikuda väärtuste 1 ja 5 vahel. Nende keskmiste alusel on moodustatud ka esialgne pingerida (Joonis 2.2) ning toodud välja asjaolud, millel on otsustav mõju kõrgkooliõpingute jätkamises, teisalt aga ka need põhjused, millel mõju praktiliselt puudub.

Peamine põhjus kõrghariduse omandamiseks täiskasvanuna (teenides kõrgeima keskmise hinnangu 4.59), on vastajate jaoks asjaolu, et sel moel on võimalik parandada teadmisi alal või valdkonnas, mis huvitab. Teisel kohal, keskmise väärtusega samuti üle 4 palli (4,09) oli motiiv „teha oma tööd paremini“. Need kaks väidet olidki ainukesed, mille korral keskmise hinnang küündis üle 4 palli. Seejuures võib üsna veendunult väita, et neist ühe kõrgelt hindamine toob kaasa ka teise motiivi tähtsustamise. On ju nimetatud kaks üksikmotiivi teatud mõttes sarnased ja teineteist täiendavad – teadmiste suurendamine ja laiendamine võimaldab ka oma tööd paremini teha.

Ülejäänud võimalikud põhjused (kokku 19) jäid sellest (4-palli) joonest allapoole. Nii võib järeldada, et tipp eristub küllaltki selgelt. Nimekirja teises otsas (keskmise hinnanguga alla kahe) asuvad kaks motiivi: keegi soovitas õppima minna, minu tööandja nõuab seda. Nende võimalike motiivide taga on teatud laadi sund – inimene ise võib olla ei olegi huvitatud haridustee jätkamisest, aga kui ta satub olukorda, kus õpingute jätkamine töötab minigeid hüvesid, olemasolevaga piirdumine aga nendest ilmajäämist, siis annab täiskasvanut veenda, et ta koolitee uuesti jalge alla võtaks.



Joonis 2.2 Motiividega nõustumine (keskmised hinnangud skaalal 1-5, kus 1= pole üldse nõus, 5=täiesti nõus).

Eespool kirjeldatud motiivide vahele jäävad ülejäänud, seejuures suurim osa tudengitele hindamiseks pakutud asjaoludest kõrghariduse omandamiseks, said keskmiseks hinnanguks „3” või „4”. Suurema osa väidete kohta arvati, et need on-ja-ei-ole-ka olulised, miks minna kõrgkooli pärast mitmeaastast, et mitte öelda aastakümnest vaheaega. Olemasoleva materjali alusel on aga raske öelda, kas põhjus võib peituda selles, et vähemalt 25-ndaks eluaastaks on selge ettekujutus, milleks ülikooli minna – kuna ainult kahte motiivi hinnati kõrgemalt kui 4-palli, siis teiste osas jagunesid vastajad ehk kindlamalt erinevate taotlustega gruppidesse. Teine võimalus on, et vastajal puudub süsteemne pilt sellest, miks just tema jaoks on hea omada kõrgharidust, või siis kombineeruvad inimese jaoks mitmed erinevad tegurid. Nii vastataksegi paljude motiivide korral, et nõustutakse sellega osaliselt, mitte aga, et nõustutakse täielikult. See aga kahandab motiivi keskmise hinnangu väärtust.

Keskmesed hinnangud kujunevad siiski kõigi vastajate hinnangute pinnalt. Sarnase keskmise hinnangu võisid saada kaks motiivi ka siis, kui ühe osas vastasid kõik enam-vähem keskmise hinde lähedalt, kuid teise puhul kujunes keskmine äärmuste põhjal ja

tegelikult oli osa vastajaid väga tugevalt selle poolt ja teised pidasid seda päris ebaoluliseks. Et pisut lähemalt aimu saada, kuidas vastused motiivide lõikes jagunesid, toome eespool esitatud hinnangute keskmisele lisaks ära positiivselt vastanute (hinnang „4” või „5” skaalal 1–5) osakaalu valimis üksikute motiivide lõikes (Joonis 2.3).



Joonis 2.3 Õppimaasumise motiividega nõustumine (osakaal vastanutest)

Vastustest selgub, et ka üldiselt madala keskmise hinnangu saanud motiiv, nt „mu tööandja nõuab seda” või „soovin leida tööd välismaal”, oli mitmete jaoks väga oluline - vastavalt 10% ja 20% kõigist vastajaist ütles, et see kaalutus mõjutas nende otsust oluliselt. Võib järeldada, et enamasti on iga inimese puhul tegu erinevate ajendite haakumisega ning just nende sobilik kombinatsioon viib otsuseni.

Siiski tasub meele pidada ka seda, et küsisime õppimaasumise motiivide kohta nendelt, kes olid juba mõnda aega õppinud, mistõttu oma õppimaasumise otsust meenutati tagasiulatuvalt. Seega puudub meil arusaam, kas just see nimetatud aspekt oli õppimaasumisel oluline või on see ehk muutunud olulise(ma)ks juba õpingute käigus. Nende küsimuste

selgitamiseks oleks kohane viia läbi longituudse disainiga uuring. Mõningast valgust sellele küsimusele võiks ehk heita see, kui võrrelda esimese aasta tudengeid juba kauem praegusel õppekaaval õppijatega.

Tõeliselt huvitatuid pole vaja õppimaasumiseks nagunii eriti veenda, nemad osalevad ka ilma suurema propagandata, või õigupoolest on nad sellesse ideoloogiasse väga edukalt sotsialiseeritud (vt Ahl 2006, Roosalu ja Roosmaa 2010), küsimus on aga just kõrvalejääjates. Kui osadel juhtudel on probleemiks see, et inimene küll sooviks, kuid selleks ei ole võimalusi (erinevaid takistusi käsitleb aruande neljas peatükk), siis vahel kurdavad ekspertid-koolitajad ning iseäranis just poliitikud selle üle, et inimesed ei saa justkui õppimisvajadusest ise aru. Eestiski võib täheldada, et elukestvast õppest on kujunenud poliitiliselt domineeriv ideoloogia, mis küll paneb rohkem inimesi õppima, kuid samas annab koolitajatele ja koolituse korralduse eest vastutajatele aluse suhtuda mitte-õppimisse taunivalt ja mitte-õppijasse paternalistlikult (Roosalu ja Roosmaa 2010). Kahtlemata tuleb tõepoolest ette olukordi, kus potentsiaalne õppija ei saa aru, kuhu, miks ja milleks teda tahetakse saata, mistõttu mõnikord ongi otstarbekas rakendada sunni põhimõtet. Seda kinnitab ka kolmandas peatükis käsitlemist leidev täiskasvanud õppijale sobivat õpikeskkonda ja õpetamisstiili eritlev analüüs. Kuna on vaja harjuda uue olukorraga – õppuri nimetusega, kõrgkooli õhkkonnaga, üldse teise elurežiimiga – ja kõik see nõuab energiat, aega ja tahtmist, siis ei pruugi selline välise sunni ajendil õppima asumine tingimata viia rikastava ja inspireeriva õpikogemuseni, seda iseäranis siis, kui õpitakse selle välise kriteeriumi nimel ja sotsiaalse kontrolli agendi „jaoks”. Teisalt on uuringud näidanud (vt Downes 2011) ka seda, et pelgalt õppimisest informeerimine, info ja võimaluste endi kättesaadavaks muutmine, ei pane võimalikku õppijat veel seda infot märkama (A) või tähtsaks pidama (R), rääkimata kindlustundest hakkamasaamise osas (C) või rahulolust (S). Seepärast on selge, et sundimise, kaasamise, inspireerimise ja informeerimise vahel tuleb leida just igale õppijale kohane tasakaal.

Motive mõjutavad tegurid

Käsitledes kõrghariduse omandamise motiive sõltuvalt vastajate *sotsiaal-demograafilisest* näitajatest, tuleb tõdeda, et vastuste varieeruvus on väga väike. Oleme harjunud praktiliselt iga uuringu korral ühe esimese tunnusjoonena välja tooma meeste-naiste erinevusi, seisukohti, arvamusi jne. Antud uuringus jäi see etapp praktiliselt vahele, sest meeste ja naiste hinnangud ka vanemate kui 30-aastaste seas, olid väga sarnased. Tähelepanuta ei saa siiski jätta asjaolu, et väidete pingereas kuus esimest positsiooni hõivanud asjaolusid hindasid naised mõne protsendi kümnendiku võrra kõrgemalt kui mehed. Tuleb ära märkida, et kõrghariduse omandamine on Eesti meeste seas keskmiselt oluliselt harvem kui naiste seas ning traditsiooniline meheroll näeb ette pigem varast tööturule suundumist ja palga teenimist. Seepärast pakume sooliste erinevuste puudumise ühe seletusena asjaolu, et kõrgharidust omandavate täiskasvanute (aga võib-olla ka noorte) kontekstis võiks ehk rääkida innovatiivset alternatiivset hegemoonilisele maskuliinsusele (vt ka Pajumets 2012 käsitlust alternatiivsetest postsotsialistlikest maskuliinsustest), mille juures domineerivad hegemooniliselega võrreldes teistsugused väärtused ja omadused. Teisalt võib ka oletada, et palgatöö ja pere kõrvalt (tagasi) kõrgkooli pöördunud naised – ehkki Eesti haridussüsteemi

seisukohalt pigem norm kui erand – ei vasta samuti just kõige traditsioonilisema naiselikuse kuvandile, olles ehk suunatud enam enese kehtestamisele, ametiredelil edasilikumisele, võib-olla ka lihtsalt muude kohustuste kõrval endale aja võtmisele. Edasiõppijate seas on ka pigem kõrgemate ametikohtade esindajad, mis tähendab rohkem autonoomsust ja vähemalt teatud võimalusi oma tööaja korralduse üle otsustada, mis veelkord viitab traditsioonilisest mõnevõrra innovatiivsemale naiselikkusele naiste puhul. Niisiis oletame, et väärtuste ja kogemuste osas on täiskasvanuna kõrgharidust omandama asunud mehed ja naised omavahel oluliselt sarnasemad, kui mehed ja naised kogu elanikkonnas. Täiendavalt soovime muidugi rõhutada, et eriala- või koolivalik võib ise olla seotud hegemoonilise või siis alternatiivse soolise identiteediga, meie uuringu valimis puudub aga oluline osa tehnikaerialade tudengeid. Seetõttu oleks oluline edaspidi soolist aspekti võrdlevalt analüüsida täiendatud andmete põhjal.

Vanusegruppide lõikes kerkisid põlvkondlikud eripärad areenile kahe väite korral: soov „rohkem teiste inimeste jaoks midagi ära teha” ja „leida tööd”. Seejuures altruism ja empaatiavõime on iseloomulikud just vanemale põlvkonnale, mida võiks ehk selgitada asjaoluga, et neljakümnesed ja vanemad on valmis ka teiste peale mõtlema. Mitmed neist on juba jõudnud ka lapsed saada või need suureks kasvatada, teised aga on olnud seda selgemalt seni vaid tõisele karjäärile orienteeritud ja leiavad nüüd olevat valmis muutusteks. Nooremad on aga vanematest sagedamini seda meelt, et kõrgharidus pakub neile paremaid võimalusi tööturul. Vanemate põlvkondade esindajad selles nii kindlad ei ole, samas võib nende praegune ametipositsioon ja olukord tööturul neid ka piisavalt rahuldada. Siin tuleb märgu juba eespool viidatud selektsioon kõrgkooliõpingute alustajatest. Ilmselt on kõrgkool vanemate õppijate puhul kättesaadavam just kõrgema ametipositsiooniga inimestele, kes leiavad endas jõudu ning ka võimalust keskenduda nüüd teistele elusfääridele, sellal kui nooremad investeerivadki rohkem selleks, et veel karjääriredelil edasi liikuda. Samas võib ka madalamal ametikohal töötavate vanemate õppijate puhul karjäärivõimaluste asemel esiplaanil olla hoopis laiemalt kogukonnast ja ühiskonnast hooliv perspektiiv.

Laialt levinud arvamuse kohaselt on ka laste (olgu neid üks või rohkem) olemasolu üks oluline tegur, mis teeb kõrgkooli astumise, rääkimata seal püsijäämisest (õppetöös osalemine nõuab aega ja pühendumist), küllaltki keerukaks. 25-aastaste (täiskasvanud tudengi minimaalne vanus antud projekti raames) ja kümmekond aastat vanemate lapsevanemate (25–35aastased) järeltulijad on selles vanuses valdavalt kas veel lasteaias või esimesi aastaid koolilapsed. Toimub üleminek ühelt astmelt teisele (lasteaiast kooli) ja sellisel perioodil vajavad lapsed vanemate erilist hoolitsust ja mõistvat suhtumist. Aga seda, kui vanem on just siis tihti kodust ära kõrgharidust omandamas, peetakse Eesti üsna konservatiivse ühiskondliku arvamuse järgi taunitavaks (Vainu jt 2010, Roosalu 2012). Niisiis eeldab õppimaasumine lapsevanemalt hoopis kindlamalt oma motiivide läbimõtlemit ja teistega võrreldes ehk ka pisut enam otsustus- ja vastandumisjulgust. Teatud üllatusena aga selgub, et laste olemasolu perekonnas vastajate ajendeid kõrgkoolis õpingute jätkamise kohta ei mõjuta. Suurima toetuse sai nende seas näiteks motiiv „parandada teadmisi huvipakkuval alal”, mis viitab, et praktiliste kaalutluste asemel on (sotsiaalselt) aktsepteeritava(ma)d individualistlikud, ehk ka hedonistlikule viitavad põhjendused õppimaasumiseks. Kuvand heaks emaks olemisest jääb sellega teravasse kontrasti, mis eeldab õppima asuvalt lapsevanemalt enese innovaatilist (ja innovaatilisena) ülesehitamist.

N-ö ametigruppide kõrvutamiseks sai moodustatud uus tunnus ISCO88 alusel ning see sisaldab nelja kategooriat: (i) juhid, *managerid*, (ii) kõrgemad valgekraed, (iii) madalamad valgekraed, (iv) sinikraed. Nende gruppide võrdlemisel kõrghariduse motiivide osas võis täheldada sama tendentsi, mis varemgi – keskmised hinnangud ei kõigu eriti palju. Eraldi võiks ehk välja tuua juhtide grupi, kes hindasid lisaks oma teadmiste suurendamisele väga kõrgelt veel ka võimalust teha paremini oma igapäevast tööd. Ilmselt kumab siit läbi ühelt poolt ebakindlus oma erialase pädevuse osas, seda võib-olla ka just seoses ebastabiilsete olude ja spetsiifiliselt majanduskriisi tingimustega, teisalt võib-olla on muutunud ka omanike ootused ja nõudmised. Võimalik, et praegu kõrgharidust omandavate juhtide näol on tegemist ka nendega, kes majandusbuumi ajal karjääriredelil kiirelt tõustes kõrgkooli pooleli jätsid, kuid kelle tänane töökeskkond eeldab süsteemsemat maailmavaadet. Majanduslikust seisundist (palgatöötaja *versus* ettevõtja) lähtuvate gruppide korral sellist seost esile ei tule.

Kõrghariduse astme järgi oleme Eestis kõrgkoolide tasemeõppe programmid rühmitanud nelja kategooriasse: 1) kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiope; 2) bakalaureuseõpe, 3) magistriõpe; 4) doktoriõpe. Sellisel jaotusel põhinev käsitus lähtub arusaamast, et erinevate astmete täiskasvanud üliõpilased on tulnud õppima erinevatest motiividest lähtuvalt. Näiteks oletame, et rakenduskõrgkoolides õppivate üliõpilaste motiivid erinevad tunduvalt doktorikraadi taotlevate üliõpilaste motiividest, mida võiks seletada kutsekõrghariduse rakenduslikkusega. Kas sellised erinevused ka tegelikult esinesid?

Kõigi kõrgharidusastmete puhul toodi motiividena välja eeskätt isiklikud huvid. Nende hulgas oli ka motiiv, mis saavutas vaadeldavate asjaolude hulgas kõrgeima keskmise hinnangu – parandada teadmisi alal, mis huvitab – ja seda kõigi kõrgharidusastmete lõikes. Tuleb samuti märkida, et kuigi kõrgeim hinne anti sellele doktorioppes, ei ole astmete vahelised erinevused statistiliselt olulised.

Üldse kõige kõrgema keskmise hinnangu isiklike motiivide lõikes andsid rakenduskõrgkoolide üliõpilased. Samuti on tähelepanuväärne, et rakenduskõrgkoolides õppijad andsid kõrgeima keskmise hinnangu ka igapäevaoskuste omandamise vajalikkusele, mis vastab üldjoontes nendes koolides püstitatud praktilise õppe eesmärkidele. Kõrvutades ülejäänud kolme astet omavahel, ilmnes üldine seaduspära: mida kõrgem aste, seda väiksem isiklike huvide rõhutamine.

Keskiste hinnangute langus isiklikes motiivides, liikumisel rakenduskõrghariduse omandajatel doktorantidele, lubab teha järelduse, et kui esimesena nimetatud gruppi iseloomustab veel maailma avastamise erksus, tegutsemis- ja õppimistahe (rakenduskõrghariduse järel on võimalik omandada nii bakalaureuse-, magistri- kui doktorikraad), siis doktorandid on formaalhariduse mõttes jõudmas eesmärgini – isiklikud eesmärgid/motiivid on üldjoontes juba saavutatud. Loomulikult ei tähenda see „puhkama“ jäämist, sest ka doktorikraadiga spetsialist ei tule toime ilma teadmiste ja oskuste pideva täiendamiseta.

Arvestades isiklikele motiividele antud kõrgeid keskmisi hinnanguid, on loogiline, et kõrgelt väärtustati ka inimkapitaliga seotud motiive, nt teha oma tööd paremini, saada diplom, ka vähendada tööaegust kaotada tööd jms. Kõigist vaadeldavatest kõrgharidusastmetest olid magistrandid ja doktorandid need, kes inimkapitaliga seonduvaid motiive väärtustasid

sama kõrgelt kui isiklike. Doktorioppes küündis hinnang motiivile „teha oma tööd paremini“ sama kõrgele kui „parandada teadmisi alal, mis huvitab“ (4.62). Sama oli iseloomulik ka magistrantidele (keskmine 4.60). Kui kahe madalama astme (rakenduskõrgharidus ja bakalaureusekraad) soov oli teha paremini oma tööd, võrdne diplomi saamise motiiviga, siis kahe kõrgema astme (magistri- ja doktorikraad) puhul anti diplomi saamise motiivile madalam keskmine hinnang. Selline erinevus on igati mõistetav, kuna tööks vajalik (miinimum)haridus on juba omandatud, edasine õppimine tähendab mitte niivõrd uut kvantiteeti (järjekordset diplomit), vaid eelkõige uut kvaliteeti – enam teadmisi ja oskusi tööks.

Oluline on märkida, et suurem palk kui motiiv sai kõigis õppeastmetes suhteliselt kõrge keskmise hinnangu, kuid see jäi siiski maha kahest eelmainitud motiivist. See seab kahtluse alla avalikkuses levinud üldise arusaama, et hariduse omandamisel peetakse oluliseks eeskätt võimalikku kõrget palka tulevikus – meie uuringust selgus, et see on küll oluline, kuid mitte kõige olulisem motiiv õpingute alustamisel. Samuti võib oletada, et täiskasvanud tudengid, kes asusid õppima töö ja muude tegevust kõrval, ei pea kõrghariduse omandamist kõige lihtsamaks või otsesemaks teeks võimaliku palgatõusuni. Ehkki kõrgeim keskmine hinnang palga anti rakenduskõrghariduses (3.70), ei olnud erinevused eri astmete puhul statistiliselt olulised. Näide avatud vastuste põhjal:

Üks põhjus, miks jätkasin õpinguid doktorantuuris oli see, et tol hetkel magistrantuuri kõrvalt tehtav erialaline palgatöö ei rahuldanud mind ja otsisin võimalust jätkata enda arendamist kitsalt enda uurimisvaldkonnas, kuna tahtsin oma tulevikku teadusega siduda. Doktorantuur oli ainus võimalus selleks. Teine oluline põhjus oli see, et mulle ei sobinud kindlate kellaegadega rutiinne palgatöö, tahtsin vabamat ja loomungulisemat aja planeerimist ning seda on teadustegevus mulle võimaldanud.

Inimkapitaliga seotud motiivide puhul said kõigi astmete võrdluses madalaimad hinnangud välismaal tööleasumine ja ettevõtlusega alustamine, mis tähendab, et täiskasvanud õppijad orienteeruvad end töötama Eestis palgatöötajana ning nende hilisem välismaale suundumine on paljude puhul sundkäik.

Sotsiaalse kapitaliga seotud asjaoludest andsid erinevate astmete üliõpilased kõrgeima hinnangu motiivile „ühiskonnaliikmena enam panustada“, mis näitab, et üldiselt individuaalsete väärtusi rõhutavas Eestis, peavad täiskasvanud üliõpilased oluliseks ühiskonna kui terviku arendamist. Ilmselgelt on loogiline, et enim pidasid seda oluliseks magistrandid ja doktorandid, kelle teadmised ühiskonnast on ehk mitmekülgsemad ja tervikut tajuvad kui rakenduskõrghariduse ja bakalaureusekraadi omandajate seas. Nimetatud motiiviga seonduv soov teiste heaks rohkem ära teha, millele anti antud motiivide grupis kõikide astmete lõikes samuti suhteliselt kõrgeid keskmised hinnangud.

Teistest vähem tunnustati sotsiaalse kontrolliga seonduvaid motiive, v.a ühiskonna üldise haridustasemega seotud, mida antud motiivide grupis, aga ka võrdluses teiste motiividega, väärtustati suhteliselt kõrgelt kõikides kõrgharidusastmetes, nt rakenduskõrgkoolide üliõpilased andsid hinnanguks 3.38, bakalaureusekraadi omandajad 3.13, magistrandid 3.11 ja doktorandid 2.88. Samas olid hinnangud n-ö sunniga seotud motiividele („minu tööandja nõuab seda“, „olin kohustatud, nt saamaks toetusi“) suhteliselt madalad. Eristuvaks gruppiks olid doktorandid, kuid ilmselt on siin tegemist õppejõudude või teadustöötajatega,

kelle puhul järgneva taseme teaduskraadi omandamist tuleb vaadelda valitud karjääriteed silmas pidades loomuliku protsessina.

Kokkuvõttes tuleb märkida, et püstitatud hüpotees rakenduskõrghariduse omandajate motiivide erinevustest, võrreldes teistel kõrgharidusastmetel õppijatega (eelkõige doktorantidega), ei pidanud paika ning kõrghariduse omandajaid võib vaatamata teatavatele erinevustele pidada suhteliselt homogeeneks grupiks, kes lähtuvad haridustaseme omandamisest isiklikest motiividest, peavad oluliseks inim- ja sotsiaalse kapitaliga seonduvaid motiive, pidades isiklike eesmärkide saavutamise kõrval oluliseks ka ühiskonnas toimuvaid protsesse ning näevad ennast sellesse ühiskonda panustajatena.

Kõrghariduse omandamise motiivid ja senine haridus- ja töötee

Eelnev analüüs viitas võimalusele, et kõrghariduse omandamise motiivid ei sõltugi kuivõrd sotsiaal-demograafilistest tunnustest. See mõnevõrra utreeritud pilt ei pea siiski paika, eriti kui võtta arvesse, milline oli kõrgharidusele eelnenud haridustee, kuhu oldi jõutud vahetult küsitlusele eelnenud ajaks (vaatluse all on üldkesk-, kutsekesk-, keskeri-, kutsekõrgharidus ning bakalaureuse- ja magistriõpe).

Kui vaadata eri haridustasemetel õppijate kõrghariduse omandamise motiive, siis tõusevad üldkeskhariduse puhul esile jällegi järgmised: „parandada oma teadmisi alal, mis huvitab”, „saada diplom”, „teha oma tööd paremini” ja „suurendada eneseusku”. Seega on tegemist motiividega, mis parandaksid konkreetse isiku positsiooni tööturul. Needsamad motiivid on olulised ka kutsekesk-, keskeri ja kutsekõrghariduses. Kahe kõrgema haridustaseme puhul kaotab diplomi omandamine oma tähtsuse, kuid teised eelmainitud motiivid jäävad oluliseks ka bakalaureuse ja magistriõppe puhul. Bakalaureuseõppes muutub olulisemaks soov ühiskonnaliikmena end enam panustada, soov kohata uusi inimesi ning ennast ja teisi rohkem tundma õppida. Magistriõppes õppijaid aga iseloomustavad üldiselt teistega võrreldes madalad hinnangud motiividele.

Tulles tagasi diplomi saamise juurde, on näha, et haridustaseme tõustes selle, kui kõrgkooli pürgimise teguri roll, langeb: üldkeskhariduse puhul on näitaja 4.25, kutsekeskharidusel koguni 4.47, samas kui bakalaureuseõppe puhul 3.27 ja magistriõppes veelgi madalam 3.14. Sellised erinevused on igati loogilised, kuna kahe viimati mainitud haridustaseme esindajatel n-õ finišijoon juba paistab, üldkesk- ja kutsekeskharidust omavatel õppijatel aga on haridusteel veel pikk maa minna. Suur hulk noori on võtnud omaks teadmise, et nende positsioon tööturul sõltub suuresti omandatud haridustasemest ning kõrgema haridustaseme puhul on võimalused tööd saada laiemad, vähendades samal ajal töötuks jäämise riski.

Huvipakkuva tendentsiga on ka motiiv „alustada ise ettevõtlusega”, mille puhul näiteks üldhariduskooli lõpetanute hinnang on kõrgem kui bakalaureuse- ja magistriõppe tudengite oma. Ettevõtluse väärtustamist tuleb iseenesest tunnustada, küsimus on aga selles, miks kõrgema haridustaseme puhul see nii ei ole? Ilmselt tunnetavad kõrgema haridustasemega inimesed terviklikumalt olukorda majanduses ja ettevõtluskeskkonnas, teavad vastavaid regulatsioone ja turusituatsiooni jne, ehk teisisõnu on realistlikumad, kindlasti

ka pragmaatilisemad kui keskkoolis õppijad. Teisalt võib ka küsida, kus ja millal kaob ettevõtlusind ning mida on võimalik ette võtta, et ka bakalaureuse- ja magistrikraadiga oldaks ettevõtlikud ning näiteks võimalike tagasilöövide puhul tööturul suudaksid ise oma äri alustada.

Haridustasemeti nähtub, et võrreldes mitme eelmainitud motiiviga omavad suhteliselt vähe tähtsust n-õ välise survega seotud motiivid, nt „tööandja nõuab” või „keegi soovitas õppima minna”. Küll aga arvestatakse kõigil haridustasemetel üldist olukorda ühiskonnas – ühiskonna üldise haridustaseme tõusu ning hariduse olulisust isikliku karjääri rajamisel. Kindlasti on aga oluline märkida, et keskmine hinnang välismaal töötamise puhul on suhteliselt ühtlane kõikide haridustasemetega (väikse erandina joonistub välja bakalaureuseõpe, mille taga on ilmselt arusaamine, et sellest ei piisa kõrgharidusega töökohtadel läbilõõmiseks välismaal), ning kõrgeim magistriõppes. Selle taga on ilmselt soov ennast välismaal proovile panna ning seeläbi paremini teenida, kui kodumaal. Selle motiivi väärtus ei ulatu küll üle 3 punkti, aga võrreldes teiste õppima asumise mõjuritega piisavalt oluline.

Kokkuvõtteks võib märkida, et kõrgharidust püüdlema asunute motiivide võrdlev analüüs tõstab esiplaanile need asjaolud, mis parandavad ja kindlustavad inimeste läbilõõmist ja püsijäämist tööturul ning sellel tugineva eduka karjääri ülesehitamist.

Uurimaks erineval tasemel kõrgharidust omandajate ja samal ajal töötavate üliõpilaste kõrghariduse omandamise motiive, tunti muuhulgas huvi ka selle vastu, kuivõrd *praegune töö eeldab uute teadmiste ja oskuste omandamist*. Eeldati, et õppijad näevad hariduse omandamise võimalust anda suurem panus praegusel ametikohal ning nautida teadmiste ja oskustest tulenevat kasu. Paraku tuli veelkord tõdeda, et isegi kui kasutada skaala äärmuspunkte („väga suurel” – „väga vähesel määral”) olid erinevused väga väikesed (4,66 versus 4.50), peaaegu et olematud.

Need, kes asusid õppima soovist praegusel töökohal rohkem teenida ja pidasid selleks oluliseks omandada uusi teadmisi ja kogemusi, andsid väitele *mu praegune töö eeldab uute teadmiste ja oskuste omandamist* keskmiseks hinnanguks 3.74, aga need, kelle arvates ei olnud suuremaks teenistuseks vaja uusi teadmisi, vaid 3.34. Siin võib oletada, et need, kes soovivad omavahel uued teadmised ja suurema töötasu, on juba praegusekski leidnud võimaluse ühendada huvitav kasulikuga, samas kui teiste jaoks seisab töö huvidest lahus. Samas on selge, et suuremad teadmised ja kogemused aitavad kaasa töökohustuste paremale täitmisele, mistõttu tuleb näha nende seost eneseusu suurendamisega. Need, kes pidasid just eneseusu suurendamiseks väga oluliseks uute teadmiste ja kogemuste omandamist, andsid siin neljale pallile läheneva keskmise hinnangu. Kuid nagu eelnevate motiivide puhul, olid erinevused nendega, kes uusi teadmisi oluliseks ei pidanud, ebaolulised. Põhimõtteliselt sama kehtib ka diplomi saamise motiivi puhul.

Teatud erinevused üksikutele motiividele antud keskmiste hinnangute osas siiski ilmnisid, nt eelkõige selle puhul, mis puudutas oma töö paremat tegemist, aga ka töö kaotuse tõenäosuse vähendamist. Esimese puhul anti teadmiste omandamise vajalikkusele maksimumist vaid pool punkti madalam keskmine hinnang. Need, kes pidasid uusi teadmisi selleks ebaoluliseks, andsid aga enam kui ühepunktalise madalama hinnangu.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et eri motiivide, tehtava töö ning teadmiste ja kogemuste omandamise olulisuse hindamisel kujunes vastajatest keskmiste hinnangute alusel välja kaks gruppi: töökohustuste paremaks täitmiseks uute teadmiste ja kogemuste omandamist tähtsustavate kõrval oli ka neid, kes pidasid seda ebaoluliseks. See viitab veelkord ühele väga olulisele aspektile täiskasvanud õppijate puhul, nimelt võimalusele, et käsilolevad õpingud ei seostu tööalase konkurentsivõime tõstmise sooviga, veelgi enam: töötasu ja seega kaudselt kogu tööturul toimetuleku puhul ei nähta seost uute teadmiste ja kogemustega. Oma osa on siin kindlasti ettevõtete personalipoliitikal, kuid võib oletada, et tegemist on individuaalse strateegiaga hoida lahus palgatöö ja isiklike huvide maailm ning saavutada nii tasakaal töö ja eraelu vahel. Sellise vastandumise sügavam mõtestamine väljub aga antud uurimuse raamest ja väärib edaspidi juba konkreetsemaid uuringuid.

2.6 Sotsiaalsed, inimkapitali ja sotsiaalse kontrolliga seonduvad motiivid või pigem isiklik huvi?

Üksikmotiivide rühmitamise põhjal lõime analüüsi hõlbustamiseks kumulatiivsed indeksid, mis hõlmasid mingit tüüpi motiividele antud hinnanguid. Motiivide määratlemisel lähtusime varasemates uuringutes kasutatud jaotustest, mida kirjeldasime ka eespool, ja rühmitamise tulemus on järgnevas loetelus.

A. Isiklikust huvist, enda jaoks õppimine	- parandada teadmisi alal, mis huvitab; omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi; ennast ja teisi paremini tundma õppida; saada vaheldust töö ja kodu rutiinist; leida igapäevaelule vaheldust; suurendada eneseosku
B. Teistele inimestele orienteeritud, suhtlemisega seonduv	- ühiskonna liikmena enam panustada; rohkem teiste inimeste jaoks ära teha; kohata uusi inimesi; teistega koos õppida
C. Oma inimkapitali kasvatamisele suunatud	- saada diplom; leida tööd; rohkem teenida; teha oma tööd paremini; vähendada tööaegust kaotada töö; alustada ettevõtlusega; leida tööd välismaal
D. Sunnitud, allumine sotsiaalsele survele	- minu tööandja nõuab seda; olin kohustatud (saamaks toetusi); keegi soovitas õppima minna; kuna üldine haridustase ühiskonnas on tõusmas

Et eri tüüpi motiive oli ankeedis eri hulgal, viisime tulemused välja keskmistele väärtustele, misjärel kujunesid välja uued tunnused väärtustega 1–5. Need väärtused väljendavad iga indiviidi puhul seda, kui aktuaalne oli mingit tüüpi motiivide esinemine tema puhul, ja mida kõrgem on number, seda olulisemad olid ka seda tüüpi motiivid. Edasi otsustasime 5-pallisel skaalal esitatud väärtused dihotomiseerida nii, et saaks määrata jah-ei printsiibil, kas mingit tüüpi väärtused on vastajale olulised või ei. Tuleb mõistagi mees pidada, et reaalsuses on tegemist siiski pideva väärtusega ning pigem varieerub selle tugevus. Valisime otsustavaks mediaanväärtuseks skaalapunkti 2,5, millest kõrgemad hinnangud tähistavad seda tüüpi motiivi suuremat olulisust.

Selgub, et motiivid on omavahel positiivselt seotud (vt tabel 2.4), mis kinnitab eri motiivide kumuleerumise efekti iga õppija puhul. Siiski on selgelt nt välise sunni motiiv enam oluline neil puhkudel, kui inimene tuli kõrgkooli selgelt oma tööturuväljavaateid parandama

(inimkapitali tõttu), kuid on märksa vähem aktuaalne nende jaoks, kes peavad õppimist ise-enda jaoks lihtsalt tähtsaks või siis soovivad oma õpingute toel panustada maailma parandamisse laiemalt.

Tabel 2.4 Õppimaasumise motiivide indeksite omavahelised seosed (Pearsoni korrelatsioon)

	Motiiv: enda jaoks (personal fulfilment)	Motiiv: inimkapital (human capital)	Motiiv: inimestele orienteeritud	Motiiv: sunnitud
Motiiv: enda jaoks (personal fulfilment)	1	,377**	,637**	,080**
Motiiv: inimkapital (human capital)	,377**	1	,292**	,339**
Motiiv: inimestele orienteeritud	,637**	,292**	1	,095**
Motiiv: sunnitud	,080**	,339**	,095**	1

Samas on näha ka see, et seos inimkapitalile orienteeritud motiivide ja kogukonnale ning ühiskonnale orienteeritud motiivide vahel on märksa väiksem (0,3), kui seos enesehuvi ja maailmaparandamise huvi vahel (0,6), mis lubab teha järeldusi motiivide struktuuri kohta. Seepärast võiks tulevikus kindlasti lähemalt analüüsida motiivide omavahelisi seoseid ka faktoranalüüsiga.

Tabel 2.5 Õppimaasumise motiivide indeksite keskmiste võrdlus õppijate soo ja rahvuse lõikes

	Õppimaasumise motiivi keskmine (+/- standardhälve)					
	Arv					
	enda jaoks	inimkapital	inimestele orienteeritud	on selleks sunnitud	Arv	
Kõik vastajad	3,5 (0,8)	3,1 (0,8)	3 (0,9)	1,7 (0,8)	2915	
Sugu	Mees	3,4 (0,8)	3,1 (0,7)	3 (0,9)	1,8 (0,9)	986
	Naine	3,5 (0,7)	3,1 (0,8)	3,1 (0,9)	1,7 (0,8)	1929
Emakeel	Eesti keel	3,5 (0,8)	3,1 (0,7)	3 (0,9)	1,7 (0,8)	2650
	Vene keel	3,6 (0,8)	3,4 (0,8)	3 (1)	2,1 (1)	227
	Muu keel	3,6 (0,6)	3,4 (0,9)	3 (0,7)	1,6 (0,7)	38

Käsitledes aga motiivide indeksite tugevust (nende keskmiste väärtuste põhjal) tudengite eri gruppide lõikes (vt tabel 2.5), selgub mõned huvitavad seosed, mis kindlasti vääri-avad tulevikus detailsemat analüüsi. Näiteks ilmneb, et naiste ja meeste vahel on märgatav erinevus selles, et naised on õppima asunud veidi vähem välise sunni mõjul ja veidi enam iseenda jaoks, ent erinevus keskmiste tasemel on väike. Siiski viitab see võimalikule erinevusele gruppide koosseisus.

Huvitav on võrrelda emakeele löikes esinevaid erinevusi. Nimelt viitab keskmiste võrdlus sellele, et vene emakeelega inimeste puhul on õppima asumise ajendiks teistest enam just välised tegurid, eestlastest enam tajutakse, et ollakse õppima sunnitud ning asutakse õppima selleks, et parandada oma väljavaateid tööturul. Siiski tasub siinkohal rõhutada ka seda, et orientatsioon oma isiksuskule arengule ja huvile on gruppide löikes üsna sama suur. Ka ei esine grupi tasandil erinevusi selles osas, kui tähtis on panustada õpitu toel rohkem kogukonna heaks.

Otsustasime analüüsida ka seda, kas ilmneb seost teatud tüüpi motiivide olulisuse ja kooli vahel, kuhu õppima asuti. Tulemusi illustreerib tabel 2.6, millest selgub, et tõepoolest, era-koolides õppijad on valmis õpingute eest rohkem maksma, sest nad peavad seda oluliseks investeeringuks oma inimkapitali ning tajuvad ka teistest mõnevõrra enam välist sündi. Teisalt on nende seas ehk pisut tugevam soov teha õppimisega just midagi iseenda jaoks. Need on grupi tasandil esile kerkivad keskmised tulemused, ehkki grupid ei ole ka sisemiselt homogeenised.

Samuti selgub, et üsna sarnane erinevus valitseb akadeemilistes kõrgkoolides ja rakenduslikes kõrgkoolides õppijate vahel – viimased on enam orienteeritud inimkapitali kogumisele ja tajuvad väliseid tegureid mis on neid õppima sundinud. Samas on selle grupi seas kõrgem ka oma huvist lähtuv õpimotivatsioon ning soov midagi ühiskonna heaks teha. See viitab erinevate orientatsioonide esinemisele rakenduskõrgkoolide tudengkonnas

Tabel 2.6 Õppimaasumise motiivid eri tüüpi koolide täiskasvanud õppijate seas

		Õppimaasumise motiivi keskmine (+/- standardhälve)				
		enda jaoks	inimkapital	inimestele orienteeritud	on selleks sunnitud	Arv
Kõik vastajad		3,5 (0,8)	3,1 (0,8)	3 (0,9)	1,7 (0,8)	2915
Kooli omandivorm	riiklik/avalik-õiguslik	3,5 (0,8)	3,1 (0,8)	3 (0,9)	1,7 (0,8)	2372
	Eraõiguslik	3,6 (0,7)	3,3 (0,7)	3 (0,9)	1,8 (0,8)	543
Akadeemiline/rakenduslik	Akadeemiline	3,5 (0,7)	3,1 (0,8)	3 (0,9)	1,7 (0,8)	2269
	Rakenduslik	3,6 (0,8)	3,3 (0,7)	3,1 (0,9)	1,9 (0,9)	646
Kõrgkoolitüüp	riigi-kutseõppeasutus	3,5 (0,7)	3,4 (0,5)	2,7 (0,9)	1,7 (0,9)	62
	riigi rakenduskõrgkool	3,6 (0,8)	3,3 (0,7)	3,1 (0,9)	2 (0,9)	205
	era-rakenduskõrgkool	3,6 (0,8)	3,3 (0,7)	3,1 (0,9)	1,9 (0,9)	379
	avalik-õiguslik ülikool	3,5 (0,8)	3 (0,8)	3 (0,9)	1,7 (0,8)	2105
	Eraülikool	3,5 (0,7)	3,3 (0,7)	2,9 (0,8)	1,6 (0,6)	163

Veel selgemad eristused õppijaskonna motiivides ilmnevad, kui kõrvutada eri tüüpi kõrgkoolide andmeid. Sellise erinevuse olemasolu viitab ilmselt asjaolule, et täiskasvanud õppijad leiavad üles oma vajadustele kõige paremini vastavad õppeprogrammid. Siiski on selge, et kõik kõrgkoolid peaksid arvestama, et neil õpivad ka domineerivast grupist erinevate motiividega ja soovidega tudengid, mistõttu oleks ka siinkohal otstarbekas edasi juba lähemalt vaadata koolitüübi sees ilmnevaid gruppe ja nende erinevusi.

Edasi vaatasime, kas tänaste õpingute alustamise motiiv on seotud ka otsusega õppida edasi samal alal, mis varem (tabel 2.7). Selgub, et juba üldiste keskmiste tasemel on võimalik välja tuua viiteid gruppide vahelistele erinevustele. Näiteks on samas valdkonnas edasiõppijate seas teistest mõnevõrra vähem lihtsalt enda huvist lähtuvat õppimist ja samas enam tajutud välist sündi. Valdonna, ja ehk siis ka eriala vahetajad on aga teadlikud, et see ei pruugi nende inimkapitalile ja tööturu konkurentsivõimele samavõrra lisada, kuid nad tegid selle valiku pigem oma huvist lähtuvalt ja soovivad sellega ehk ka teistest enam kogukonda ja ühiskonda panustada.

Tabel 2.7 Tänapäevaste õpingute seos varasema valdkonnaga ning õppimaasumise motiivide indeksi väärtus

	Õppimaasumise motiivi keskmine (+/- standardhälve)				Arv
	enda jaoks	inimkapital	inimestele orienteeritud	on selleks sunnitud	
õpib samas valdkonnas	3,4 (0,7)	3,1 (0,8)	3 (0,9)	1,8 (0,8)	1060
õpib teises valdkonnas	3,5 (0,8)	3 (0,8)	3,1 (0,9)	1,7 (0,8)	951
varasem haridus on üldkeskharidus	3,6 (0,7)	3,3 (0,7)	3,1 (0,9)	1,8 (0,8)	722

Ka need, kel varasemast vaid üldkeskharidus, peavad õppimaasumisel oluliseks enda huvist lähtuvalt enese täiendamist – selle grupi puhul tuleb indeksi keskmine väärtus teistest kõrgem. Samuti on nende puhul teistest olulisem ka soov oma tööturuväärtust tõsta ning tihti on motivaatoriks hoopis väline sünd.

Needki andmed viitavad gruppide sisemisele heterogeensusele ning seepärast oleks koolidel vajalik mõelda, kes nende täiskasvanud õppijatest on pigem ühtede ja kes pigem teiste motiividega õppima asunud.

Kuid kas sellel, mis motiivil õppima asuti, on üldse reaalne seos õpiprotsessiga või valmidusega seada koolitöö esiplaanile? Selleks võrdlesime eri motiivide korral vastajate kalduvust lükata koolitöö edasi palgatöö arvelt. Tulemused on esitatud tabelis 2.8.

Tabel 2.8 Vastused küsimusele „Kui Teil on samaaegselt täita nii töö- kui ka kooli-ülesandeid, siis kumba edasi lükkate?” õpimotiivide keskmise hinnangu lõikes

	Õppimaasumise motiivi keskmine (+/-standardhälve)				Arv
	enda jaoks	inimkapital	inimestele orienteeritud	on selleks sunnitud	
kaldub edasi lükkama pigem õppetööd	3,4 (0,8)	3,1 (0,7)	3,0 (0,9)	1,7 (0,8)	1781
kaldub edasi lükkama pigem tööülesandeid	3,6 (0,7)	3,2 (0,8)	3,2 (0,9)	1,8 (0,9)	556

Selgub, et neil, kes kalduvad pigem edasi lükkama just tööülesandeid ja keskendumise koolitööle, on mõnevõrra kõrgemad kõik motiivid (ehkki erinevuse puhul ei saa kinnitada statistilist olulisust), ja see kehtib isegi sotsiaalse sunni osas.

Siit võib järeldada, et õppimisse panustatakse seda enam, mida rohkem läbimõeldud on otsus ja mida enam erinevad motiivid kombineeruvad.

2.7 Mida kõrgharidus täiskasvanud õppijate jaoks laiemalt tähendab?

Andsime täiskasvanud õppijatele võimaluse vastata avatud küsimusele: „Palun kirjeldage, mida kõrgharidus Teie jaoks laiemalt tähendab”. See küsimus esitati pärast seda, kui õppijal paluti määratleda, mis põhjusel nad käsil olevaid õpinguid alustasid. Küsimusele vastas 1690 inimest. Meie valimist oli kokku 2870 vastajat, seega pisut enam kui pooled neist avaldasid oma arvamust. Vastuste seas oli ühe-kaheosaliste kõrval ka pikemaid mõttearendusi. Avatud vastuste nii ulatuslik esitamine viitab meie hinnangul üheselt uuringu jaoks valitud küsitlusmeetodi – veebis iseseisvalt täidetav ankeet – eelistele teiste, näiteks küsitajapõhiste ankeetide ees, sest meie sihtgrupp oli valmis ja ka ilmselgelt huvitatud oma arvamusi vabas vormis esitama. Võimalus ise otsustada, kui palju aega küsimustikule pühendada, oli siin kindlasti abiks, kuid võib oletada, et vastuste jagamine küsitajaga oleks samuti olnud keerulisem.

Lahtistest vastustest jäid domineerima eelkõige järgmised kõrghariduse definitsiooni dimensioonid:

1. Kõrgharidus avardab valikuvõimalusi ja annab vabadusi;
2. Kõrgharidus annab teadmisi, laiendab silmaringi, annab harituse;
3. Kõrgharidus võimaldab omandada eriala, konkureerida tööturul, teha karjääri, saada suuremat palka;
4. Kõrgharidus annab laiema maailmavaate, lubab mõista ühiskonna toimemehhanisme;
5. Kõrgharidus õpetab mõtlema, analüüsima, juhatab akadeemilise teaduse ja teoreetilise teadmise juurde;
6. Kõrgharidus lisab enesekindlust, eneseusk, pakub võimalusi eneseteostuseks ja enesearenguks, samuti suhtlemiseks teistega;
7. Kõrgharidus, see on eelkõige diplom, paber.

Lisaks neile esines veel mitmeid kõnekaid, ent pigem erandlikke tõlgendusi. Näiteks selgus, et üksikud tudengid käsitlesid kõrghariduse omandamist ka *investeeringuna*. Mõni mainis kõrghariduse tähendusena võimalust õppijat *tunnustada*. Ühtlasi lubab kõrghariduse omandamine lugeda end *kuuluvaks* erilisse, kõrgharidust juba omavate inimeste *gruppi*.

Kuidas siis täiskasvanud õppijad kõrgharidust defineerivad – mis see nende jaoks tähendab? Mõistagi on vastused väga erinevad. Näiteks fraasid *teadmiste saamise* ja *silmaringi laiendamise* kohta, mida vastajad on hariduse tähenduse all maininud vastavalt 543 ja 327 korral (vastavalt 32% ja 20% vastustest, 19% ja 12% valimist), kannavad mõnevõrra erinevat tähendust. Osa õppijaid nimetas lakooniliselt, et kõrgharidus tähendab nende jaoks konkreetseid teadmisi:

Täiendavad põhjalikumad teadmised või lihtsalt baasteadmiste efektiivsem kinnistamine silmaringi avanemise kaudu.

Võimalust teha seda tööd, mis mulle meeldib, omada selleks vajalikke teadmisi.

Vajalikke alusteadmisi edukaks karjääriks.

Teised seevastu võtsid individuaalset teadmiste omandamist silmas pidades samal ajal arvesse ka riigi ja ühiskonna tasandit:

Minu jaoks tähendab kõrgharidus minu enda sisemist eneseusk, laiendatud silmaringi ja enesedistsipliini alustatu lõpuni viia. Usun, et mida rohkem on inimesel teadmisi ja mida haritum on inimene, seda ratsionaalsemaid ja õigemaid otsuseid ta elus teeb. Mida rohkem selliseid inimesi on, seda kindlam on ka riigi tulevik.

Seega, lihtsalt teadmiste omandamise kõrval – mis on individuaalne hüve – muutub oluliseks just võimalus nende najal riigi tulevikku kindlustada. Selle eelduseks on aga tunne, et ollakse teistega samas paadis.

Teisal vastandas õppija selgelt teadmised ja oskused, hinnates just oskuseid ametikoha keskseks:

Kui varasem kõrgharidus [akadeemilisest kõrgkoolist] on andnud mulle vaid üldteadmisi erinevatest valdkondadest, siis [praegusele rakenduslikule õppekavale] õppima asudes tean, et kutsekõrgharidust omandades omandan oskused ka konkreetse ameti jaoks.

See viib teise suurema selgelt eristuvate vastuste grupini, kus tudengid käsitlevad kõrgharidust kui tööalase edukuse olulist eeldust. Kui 238 vastajat (ehk 14% vastustest, st ligi 10% valimist) kinnitas oma vastuses, et kõrgharidus võimaldab õppida just konkreetset eriala, siis võib arvata, et selle all peeti silmas erinevaid nüansse. Mitmel korral esines seisukoht, et erialase haridusega suureneb kindlustunne kandideerida erialasele tööle.

Annab juurde enesekindlust kõrgema positsiooni ametikohale kandideerimisel ning võimalust end juba õppimise käigus täiendada erialaselt ja leida endale sobiv eriala.

Mõned vastajad – neid oli meie valimis 50, st 3% vastanutest – nimetasid ka oma kõrghariduse definitsioonis *töökohta*, märkides, et kõrgharidus võimaldab tulevikus leida vastavalt siis kas paremat, atraktiivset, tasuvat, paremini tasustatavat, põnevat, väärtustatumat, prestiižsemat, või siis hoopis meeldivat, head, huvitavat, või lihtsalt teatud kindlat töökohta. Vahel lisas vastaja, et kõrgharidus võimaldab leida ennastarendava töökohta, kus saab ühiskonda muuta:

[Kõrgharidus tähendab] Iga õppeastmega järjest laiemat maailmapilti, võimalust eriala spetsialistide ning teoreetikutega lävida. Süüvimist erialasse ning peale lõpetamist tehtud pingutuste eest head ennastarendavat töökohta, kus saab ühiskonda muuta, ning kõrgemat palka.

Mõni rõhutas, et kõrgharidus lubab ise tulevikus töökohti luua, kuid üldiselt oli eesmärgiks ikka see, et leida võimalikult parim töökoht, mis sobib vastaja huvidega:

Kõrgharidus tähendab omada mingil erialal piisavalt teadmisi, samuti osata neid teadmisi võimalikult hästi rakendada, ja samuti leida võimalikult parim töökoht, mis sobib nii minu huvide kui erialaga.

Seega oli ühel osal vastajaist väga selge ettekujutus, mida nad õpitud erialalt ootavad, ning selleks tehakse põhjalikke pikemaajalisi plaane:

Arendada üldteadmisi ühiskonna toimemehhanismidest ja saada baasteadmised konkreetsest valdkonnast ja luua piisavate teadmistega stardipositsioon, et hakata tegelema antud valdkonnas ja jätkata enese iseseisva arendamisega.

Ülikoolis õppimine aitab siseneda maailma, kuhu ehk kõrghariduseta ei pääse. Ülikoolidel on palju võimalusi teaduse arendamiseks ning sellest osa saamine on suur privileeg. Teadmised ei voola kunagi mööda külge alla – kindlasti ei saa kõike õppida ülikoolis, kuid saab tutvuda võimalustega, kuidas õppida, millesse kriitiliselt suhtuda, millele tähelepanu pöörata jne. Loomulikult on ülikool ka uute ja huvitavate tutvuste aluseks ning aitab inimesel mitmekülgset täieneda.

Need, kelle kõrghariduse definitsioon sisaldas otseviidet tööle, rõhutasid veel ka muid aspekte (nt ootusi palgale ja töötasule), mis võisid olla tagasihoidlikumat laadi („normaalne“):

Võimalust töötada ja saada normaalset palka.

Enese võimete ning oskuste tõstmist kõrgemale tasemele. Elus ettejuhtuvate probleemide tõhusamat lahendamist või nende ennetamist.

...või siis ambitsioonikamat laadi (nt nauding, palk, võimalus oma lapsi koolitada):

Teha peale kõrghariduse omandamist meelepärast (ja tasuvamat) tööd, et saada tööst naudingut ning oma lapsi paremini koolitada (kui suurem palk).

Avatud vastuste juures jäi eraldi mõjuka kategooriana kõlama kuuluvustunne – kõrghariduse omandamine annab ligipääsu nendele gruppidele, kuhu muidu ei pääseks. Huvitavad on siin just need vastused, mille puhul ei peetud silmas mitte niivõrd töist või ametialast kamraadlust või isegi teatud ametigruppi kuulumist – ehkki ka neid oli –, kui just konkreetseesse kõrgharidusega inimeste gruppi kuulumist.

Laiemat silmaringi, arusaamist ühiskonnaelus toimuvast, teavet erinevate infokanalite kohta, võimalust kuuluda akadeemilisse maailma, kohtuda huvitavate inimestega, kellega on ühiseid arusaami ja mõistetesüsteem.

Tähendab, et kuulun nende inimeste sekka, kel on kõrgharidus.

Tähendab ühiskondliku positsiooni parandamist ning tööturul oma võimaluste laiendamist.

Viimane tsitaat esitab eriti veenvalt vahe tööturu võimaluste ning lihtsalt hariduse kui selle tõttu saadava (tajutava) ühiskondliku positsiooni parandamist.

Otseselt kasust tööturul rääkisid veel need, kes seostasid kõrghariduse konkurentsivõimega või siis laiemalt karjääriga:

Võrdväärset: konkurentsivõimet üldisel tööturul, põhjalikke teadmisi konkreetsetes valdkonnas (mille vastu on lisaks huvi), avarat silmaringi.

Üldist erudeeritust, konkurentsivõimet, suuremat eneseusaldust.

Laiemat silmaringi, kõrgemat enesehinnangut. Olen olnud elus kaks korda töötaja ja ei kavatse seda enam kunagi olla. Õppima läksin kindla teadmise ja plaaniga – kui homme saan koondamise, siis ülehõõn tean täpselt, millega tegelema hakkan ja mida edasi omas elus teen.

Lisaks sellisele otsesele ja võrdlemisi hõlpsasti käsitletavale, tööturul mõõdetavale tulule rõhutasid osad vastajad kõrghariduse laiemaid vooruseid. Nimetatud said nii enesekindlus, eneseusu suurendamine kui eneseteostus:

Väärtuslikum ühiskonnaliige, kellest on rohkem kasu.

Enese täisväärtuslikum ning huvitavam elu.

Mõnest vastusest paistis tõepoolest välja täielik eneseusalduse puudumine:

See aitab lõpuks täisväärtuslikuks kodanikuks saada.

Rohkem teadmisi ja oskusi, et elus midagi vajalikku korda saata.

Esimese tsitaadi puhul jääb mulje, justkui õppija usuks, et ükskõik, mida inimene on elus kogenud või saavutanud, kuid alles kõrgharidus aitab saada *täisväärtuslikuks* – tekib küsimus, kes on siis ilma kõrghariduseta inimene. Teises tsitaadis selgub, et elus *millegi*

vajaliku kordasaatmiseks on vaja neid teadmisi ja oskusi, mida saab kõrgharidusest – ja võib järeldada, et ilma kõrgharidusest ei ole võimalik mitte midagi vajalikku teha. Ilmsesti on tegemist liialdatud lähenemisega, kuid seda toetab ka üldine ideoloogiline kontekst.

Spetsiifilistest aspektidest võiks teoreetiliste teadmiste kõrval välja tuua analüüsioskuse:

Võimet ühiskonnas toimuvast aru saada. Võimet „ridade vahelt“ lugemist osata nagu NL ajal, aga sootuks teisel tasemel.

Eelkõige tähendab kõrgharidus minu jaoks iseseisva mõtlemise arendamist – oskus, mis tänapäeva ühiskonnas kipub kaduma.

Lisaks erialastele teadmistele tähendab kõrgharidus minu jaoks võimet näha detaile üldpildis, analüüsida situatsiooni konteksti arvestades; võimet kohaneda muutuvates tingimustes ja oskust kasutada võimeid oma eesmärgi saavutamiseks. Ja muidugi teadmist, et end tuleb pidevalt täiendada! See, mida eelmisel aastal koolis õppisin, et pruugi järgmisel aastal enam toimida...

Mõned vastajad tulid aga välja väga kriitiliste definitsioonidega:

Meie ühiskonnas [kõrgharidus on eelkõige] – teadmised, staatus, prestiiž. Mulle siiski imponeerib idamaine lähenemine, kus kõrgharidus tähendab ka inimesena arenemist. Seal on kõrgharitud inimene igal juhul ka vaimne kõrgklass. Meil kahjuks mitte. Meil kehtib paljudel juhtudel ütlemine, et „ega haridus matsi ei riku“

[Kõrgharidus tähendab] Tööandja jaoks soliidset alust minu palkamiseks. Laiemalt on kõrgharidus aga tugevalt ülehinnatud – haridus ei tee veel kedagi harituks, ka kõrgkoolide õppekvaliteet ei ole alati ja igal pool ühtlane.

Kõrgharidus tähendab minu jaoks seda, et ilma paberita sa enam läbi tööturul ei löö. Keegi ei vaata sinu kogemusi või teadmisi. Kehtib uus reegel: kui sul ei ole paberit, sind ei ole olemas. Tänapäeval on ülikooli haridus sama kui nõukogude ajal keskeriharidus. Ise läksin kõrgkooli, et omandada lisateadmisi, kohata uusi tutvavaid, laiendada silmaringi ning peamine, töö kaotuse puhul on mul olemas „see paber“.

Viimases vastuses kajastub ilmekalt ka asjaolu, kuidas ühe õppija puhul on mitu erinevat motivatsioonitüüpi samaaegselt esindatud. Seda, et kõrgharidus tähendabki eelkõige diplomit või „paberit,“ märgiti veel päris mitmel puhul:

Kõrgharidus peaks tähendama inimese võimet töötada valdkonna spetsialisti või juhina, olla intelligentne, avatud, täisväärtuslik ja positiivne ühiskonnaliige. Kahjuks aga üha enam tähendab see vaid tunnistust lauasahtlis.

[Kõrgharidus on] Minu jaoks lihtsalt paber tegelikult. Pigem saab oskusi ikka siis kui ise asjast huvitud ja väga heade juhendajate käe all töötad.

Üliõpilaselu on mõttetu joomine [---]. Reaalsed teadmised, mis on vajalikud magistritöö kirjutamiseks, võiks vabalt omandada paari nädalaga.

Selliseid kõrghariduse definitsioone, kus mainiti sõnu „diplom“ või „paber“, oli kokku üle saja. Sellesama „paberi“ üle võib aga ka uhkust tunda:

Üha enam nõutakse töökuulutustes kõrghariduse olemasolu, seega otsustasin kunagi pooleli jäänud ala uuesti alustada ja seekord proovida see edukalt lõpetada. Samas oleks ka uhke tunne, kui diplom käes oleks.

[Kõrgharidus tähendab] Suuremaid võimalusi tööturul konkureerimiseks. Soovin aktiivselt tööturul konkureerida kuni pensionieani välja. Vanusest tulenevalt olen ma niigi kehvemal positsioonil, ka keelteoskuse poolest, siis elukogemus, kõrgharidus koos laiema silmaringiga avardab minu võimalusi.

Aktiivne eluhoiak ise, samuti tööturul aktiivseks jäämine, moodustas päris eraldi teema:

[Kõrgharidus on] Võimalus kasutada oma töös uusi teadmisi, et saada hakkama muutuvast maailmas, olla võimalikult kaua aktiivne ühiskonnaliige, olla enesekindel, õppida ja töötada koos huvitavate inimestega.

[Kõrgharidus tähendab] Laiemat silmaringi, mõttekaaslasti, aktiivset eluviisi õppimise ajal.

[Kõrgharidus tähendab] Laiemat silmaringi, eneseusku, olen aktiivsem ühiskonna liige, võimalus pidevalt areneda ning end maailmas toimuvaga kursis hoida.

Vastukaaluks täiskasvanud õppijate hulgas üldiselt domineerivale seisukohale, et kõrgharidus annab teadmisi, oskusi, eriala ja töökoha, kõlas ka arvamus, et kõrgharidus tööd ei taga:

Tegelikult kõrgharidus ei tähenda midagi – paber, et sul on diplom olemas. Korralikule tööle sind keegi nagunii ei võta, kuna ei ole töökogemust selles valdkonnas ja vahet ei ole kas sul on kõrgharidus või mitte.

Kõlas ka seisukoht, et kõrgharidus, kui selline, ongi ühiskonnas kunstlikult väärtuseks saanud ja teadmiste või oskustega ei ole sel erilist seost:

Mõttetu ühiskonna propaganda, mind huvitavad ainult erialased teadmised.

Mõistagi tajuvad ka tudengid ise, et nende kõrval on teistsuguste isiklike eesmärkidega õppijad, ja sel juhul on vastastikku mõistvast suhtumisest õpingute õhustiku huvides kindlasti kasu:

Kõrgharidus on minu jaoks isiklik areng. Soovisin õppida ülikoolis, kus lisaks teooriale on võimalik tutvuda ka töö praktilise poolega ning tänu heale programmile on see ka õnnestunud. Olen väga rahul oma ülikooliga, õppejõud on head ning koormust saab ise valida! See on oluline. Olla üliõpilane vaid diplomiga

pärast on ka tore ning ma ei mõista seda meie kiiresti edasipüüdvas ühiskonnas hukka, aga kõige peamine on siiski see mida sina ise, kui tudeng, saad. Kas aeg ja raha, mida oled kulutanud, on olnud väärt investeering või ei – hetkel julgen väita, et minu jaoks on see olnud hea investeering.

Kui veel püüda siiski ühendada mõlemaid, nii individuaalset hüve kui ühiskonna toimimist tervikuna silmas pidades, õnnestub tudengil ka sellist olukorda konstruktiivselt mõtestada:

Ühiskonnas on kõrgharidus rohkem väärtustatud, tööturul on [kõrgharidusega] kergem oma kohta leida. Minu arvates igasugune õppimine avardab tohutult palju silmaringi ja see omakorda võimaldab suhelda erinevate inimestega. Minu jaoks on see ka suur vaheldus igapäevaelu rutiini. Kõige aluseks jääb ikkagi inimlikkus ja teineteise mõistmine, sõltumata haridustasemest. Kõigil ei ole – erinevatel põhjustel – võimalik omandada kõrgharidust ja see ei tee temast veel „vähem“ inimest. Olen elule tänulik, et mulle see võimalus on pakutud. Paljudi sõltub sellest, kui palju seda pakutavat haakub ja kuidas oma kõrgeid teadmisi edaspidises elus kasutada: kas üksnes enda heaolu parandamiseks või jagada seda ka teistega ning kuidas seda teha nii, et see ka teisteni jõuaks.

Otsides ühisosa nende kahe käsitle – tudengitele etteantud motiivloetelu ja tudengite enda avatud vastuste – vahel, selgub (vt Tabel 2.9), et avatud küsimuste vastused sobituvad hästi etteantud üldise raamistikku, avades siiski kokkuleppeliste väärtuste uusi tähendusnüansse.

Tabel 2.9 Kõrghariduse tähendus ja kõrghariduse omandamise eesmärgid täiskasvanud õppijate hinnangul

Tudengitele etteantud motiivide tüpoloogia		Tudengite avatud vastused
	<i>Ei olnud pakutud</i>	Kõrgharidus avardab valikuvõimalusi ja annab vabadust (teema 1)
Isiklikust huvist, lihtsalt enda jaoks	parandada teadmisi alal, mis huvitab; omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi; ennast ja teisi paremini tundma õppida; saada vaheldust töö ja kodu rutiinist; leida igapäevaelule vaheldust; suurendada eneseusku	Kõrgharidus annab harituse ja teadmised, õpetab mõtlema (teemad 2; 5; 6)
Inimestele orienteeritud, suhtlemisega seonduv	ühiskonna liikmena enam panustada; rohkem teiste inimeste jaoks ära teha; kohata uusi inimesi; teistega koos õppida	Kõrgharidus annab maailmavaate (4) <i>Ei esinenud</i>
Inimkapitali kasvatamisele suunatud	saada diplom; leida tööd; rohkem teenida; teha oma tööd paremini; vähendada tööaegust kaotada tööd; alustada ettevõtlusega; leida tööd välismaal	Kõrgharidus annab eriala, karjääri, palga (3) <i>Kriitiline hoiak</i> Kõrgharidus on (ainult) diplom, paber (7); vs kõrgharidus annab vajaliku diplomi, mida läheb vaja muude eesmärkide jaoks, ent ei midagi sisulist
<u>Sunnitud</u> , allumine sotsiaalsele survele	minu tööandja nõuab seda; olin kohustatud (saamaks toetus); keegi soovitas õppima minna; kuna üldine haridustase ühiskonnas on tõusmas	

Tahame rõhutada, et tudengite jaoks tähendab kõrghariduse omandamine kõige laiemalt valikuvõimaluste ja seetõttu vabaduse kasvu, mis ei kajastu tingimata motiivide tüpoloogias – või siis kajastus uuringus sedavõrd, kui meie vastajad valisid sageli mitu erinevat motiivi oma õpingute ajendina. Teisalt, kuigi suhtlemise ja teistest inimestest hoolimise mõõde oli motiivide osas selgelt eraldi välja toodud, ei peeta seda iseenesest eriti oluliseks kõrghariduse enda tähenduse otsimisel. Siiski võib välja tuua, et rõhuasetus kõrghariduse osana maailmavaate kui sellise tähtsusele viitab ilmselt osaliselt ka võimalusele panustada enam ühiskonna liikmena ja rohkem teiste inimeste heaks ära teha. Selgelt kostus paljudel juhtudel ka kriitiline hoiak, mis avatud vastustes väljendus eelkõige sellena, et kõrgharidust väärtustatakse vaid *paberi* pärast.

Seepärast võiks soovitada nii Eestis kõrgharidusõpet korraldades kui tulevasi õppijate uuringuid planeerides neid lisadimensioone arvestada.

3. Ega raamatus üksi tarkust ei ole ehk millisena tajuvad täiskasvanud õppijad kõrgkoolide õpikeskkonda?

Kokkuvõte

Käesolev peatükk keskendub õpetamise meetoditele ning õpikeskkonnale kõrgkoolis täiskasvanud õppijate kogemustele toetudes. Tuginedes õppijate hinnangutele on peatüki alguses juttu õpetamise viiside mitmekesisusest ning erinevate meetodite rakendamissagedusest. Erinevate meetodite rakendamise poolest saab täiskasvanud tudengite õpinguid pidada küllaltki mitmekesisteks (kaks kolmandikku on kogunud nelja või enamat õpetamise viisi seitsmest väljapakutust), seda eriti rakenduskõrghariduse astmel. Vähem erinevaid meetodeid rakendatakse tudengite kogemuse põhjal ülikoolides.

Vaadeldes üksikult erinevate meetodite rakendamist ilmneb, et kõige sagedamini kasutatakse õppemeetodina **iseseisvat tööd kirjalike materjalidega**. See õpetamise viis on valdkondade lõikes levinum sotsiaalteadustes, ärinduses ja õiguses ning tervise ja heaolu valdkonnas. Vähem kasutatakse iseseisvat tööd õpetamise viisina reaalteaduste õppes. Ootuspäraselt teevad iseseisvat tööd mõnevõrra enam kaugõppe tudengid. Üpris sageli organiseeritakse tudengite hinnangul õpet erinevates väiksemates gruppides (**seminarid, praktikumid, rühmatööd, väikse kuulajaskonnaga loengud**). Kõik õpped, astmed ning koolitüübid sarnanevad väiksematele gruppidele peetavate loengute sageduse poolest. Seminare ja praktikume kohtab tudeng sagedamini kõrghariduse ülemistel astmetel ning ülikoolides, rühmatööd kaugõppes. Mõnevõrra harvem toimub õpe **elektroonilises õppekeskkonnas** ning **massiloengu** vormis. Elektrooniliste keskkondade kasutamine õppetöös on ootuspäraselt levinum kaugõppes. Seda meetodit kasutatakse sageli rakenduskõrghariduses ning harvem magistri- ja doktoriõppe tasemel. Massiloengutes käivad teistest enam bakalaureusetaseme õppurid ning mõnevõrra sagedamini on massiloengud õppemeetodiks sotsiaalteaduste, ärinduse ja õiguse valdkonnas, kus õpib kõige rohkem tudengeid. Kõige harvem on täiskasvanud tudengid kokku puutunud **individuaalse juhendamise**ga. Ootuspäraselt on see õppemeetod laiemalt levinud doktoriõppes, ühtlasi on individuaalse juhendamise sagedamini kokku puutunud humanitaaria ja kunstide valdkonnas õppivad tudengid.

Peatüki teises osas leiab kajastamist **õpikeskkonna tajumine**. Õpikeskkonnaga seotud uuringud keskenduvad enamasti kooliõpilastele, täiskasvanud õppijate õpikogemuse kohta on aga teavet võrdlemisi vähe (Kasworm 2003). Samas on leitud, et lisaks õppija sotsiaalmajanduslikule ja kultuurilisele taustale (Coleman jt 1966) ning kognitiivsetele võimetele (Strenze 2007) on ka haridusinstitutionidel ja täpsemalt koolis kujuneval õpikeskkonnal mõju indiviidi haridusteele (Mortimore jt 1988). Õppijate suurem akadeemiline ja sotsiaalne kaasatus tingib parema õppijatevahelise ja õppijate ning õppejõudude vahelise kontakti, mis omakorda suurendab tõenäosust õpingud lõpuni viia (Tinto 1998; Tobias 1998; English 2005). Lisaks suurendab positiivne õpikeskkond õpirõõmu, muutes seeläbi õpingud sügavamaks ja tähendusrikkamaks (Darkenwald ja Valentine 1986; Keller 1987).

Tulemused näitavad, et üldjuhul tajuvad täiskasvanud õppijad õpikeskkonda positiivsena. Kuid mõnevõrra vähem oldi nõus aspektidega, mis peegeldavad **isiklike õpieesmärkide** saavutamist ja **õppija-kesksust**, mida aga andragoogikast lähtuvalt peetakse mõtestatud ja süvitsi mineva õppimise juures väga oluliseks. Tulemustes esineb teatavaid erinevusi kõrghariduse valdkonna, õppevormi, õppeastme ja kõrgkooli tüübi lõikes. Nii tajuvad valdkondade järgi õpikeskkonda teistega võrreldes positiivsemalt (st on enam nõus erinevate õpikeskkonda puudutavate väidetega) humanitaari ja kunsti ning teeninduse tudengid; õppevormiti aga kaugõppijad, võrreldes nendega, kes osalevad õpingutes pea igapäevaselt. Võib oletada, et kui kaugõppes toimub õpe perioodiliselt, kuid aktiivõppe perioodil vägagi intensiivselt, siis selline korraldus viib tihedamate sidemeteni nii õppijate endi kui ka õppijate ja õppejõudude vahel, mis tekitab ka sünergilisema õpikeskkonna. Kõrghariduse astmeti tunnetavad õpikeskkonda positiivsemalt kutse-, rakenduskõrghariduses ja diplomiõppes õppijad. Osaliselt võib tulemust seletada sellega, et kutse- ja rakenduskõrghariduse astmetel on ka erinevaid õppevorme kasutatud kõige enam (sh rühmatööd) ning mitmekesisema õppe korral leiab endale sobivamaid õppimise viise rohkem õppijaid. Kõrgkooli tüübiti selgus, et avalik-õiguslikus ülikoolis õppijad on hinnanud teistega võrreldes pea kõiki õpikeskkonda näitajaid madalamalt. Ka riigikutseõppeasutuses õppijad hindavad õpikeskkonda mõnevõrra tagasihoidlikumalt. Tuues paralleeli erinevate õpetamisviisidega, siis avalik-õiguslikes ülikoolides ja riigikutseõppeasutustes on õppijad märkinud teistega võrreldes harvemini rühmatööde tegemist ning viimased ka seminaride ja praktikumide toimumist. Võib-olla selliste õppevormide vähesus, mis idee poolest peaks tekitama suuremat rühma- või meietunnet, on üks põhjus, miks õpikeskkonda hinnatakse vähem positiivseks.

Analüüsid õpikeskkonna tajumist soo ja vanuse lõikes selgub, et pigem erinetakse vanuse järgi. Nii on üle 35-aastased õppijad hinnanud noorematega võrreldes õpikeskkonda positiivsemaks. Võimalik, et siin on olulise tähtsusega vanemate õppijate suurem elu- ja töökoogemus, mistõttu on nad ka ise aktiivsemad õpingutes osalemisel ja oma õpingute juhtimisel.

Õpikeskkonna erinevaid aspekte vaadates ilmneb selgelt, et senisest enam tuleb pöörata tähelepanu õppijate isiklike õpieesmärkide saavutamisele ja õppijakesksele lähenemisele. Täiskasvanud õppijatel tuleb enam võimaldada õppeprotsessis kaasa rääkida (valida huvipakkuvaid (sh probleemipõhiseid) ülesandeid, arutada õppejõududega kursuse ülesehitust jms). Teisalt on varasemad uuringud näidanud, et pikemat aega õpingutest eemal olnud tunnevad end õpinguid alustades ebakindlalt (nt Ross-Gordon 1991, 2003) ja vajavad seetõttu õpingute alguses pigem õpetajakeskset ehk enam toetavat õpikeskkonda.

3.1 Õpetamise viisid ja nende mitmekesisus

Täiskasvanud tudengite kogemuste põhjal on kõige sagedamini kasutatav õpetamise viis, mida Eesti kõrgkoolides ning ülikoolides rakendatakse, tudengi **iseseisev töö kirjalike materjalidega** (Tabel 3.1). Kahtlemata on antud õppetöö vorm koolile kõige vähem ressursimahukam, mis võib olla põhjuseks, miks sel viisil õppetöö organiseerimine nii levinud on. Lisaks sellele on iseseisva töö näol tegu õpetamisega, mida rakendatakse ühtviisi kõigil õppeastmetel (Tabel 3.4) ja koolitüüpides (Tabel 3.7).

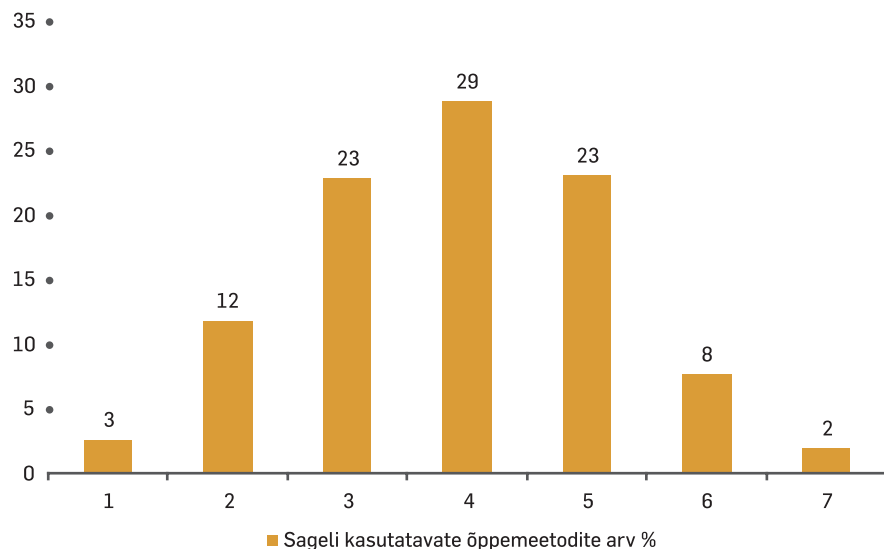
Veidi vähem, kuid siiski väga sageli, on täiskasvanud tudengid kokku puutunud **seminaride ja praktikumide ning kuni 30-ne osalejaga loengutega**. Üle poole täiskasvanud tudengitest teeb koolis sageli ka **rühmatöid**.

Õppimine elektroonilises keskkonnas ning n-ö **massiloengud** on võrreldes eelnevalt kirjeldatud õppemeetoditega tudengite kogemustele toetudes vähemlevinud ning ilma kahtlusteta kõige vähem rakendatakse **individuaalset juhendamist**, mida sageli oli kogunud vaid viiendik tudengitest ning millega veerand tudengitest polnud kunagi kokku puutunud. Nende õpetamisviiside vähesemat kogemist võib selgitada osalt asjaoluga, et massiloenguid saab pidada vaid suuremates koolides ning kõrghariduse madalamatel astmetel ja individuaalne juhendamine on sagedasem kõrghariduse ülemistel astmetel (Tabel 3.4) või seoses lõputööde kirjutamisega.

Tabel 3.1 Erinevate võimaluste kasutamine õppetöös täiskasvanud õppijate hinnangul (%)

	Mitte kunagi	Harva	Sageli	Kokku
Iseseisev töö kirjalike materjalidega	1	10	89	100
Seminarid, praktikumid	2	26	72	100
Loengud kuni 30-ne osalejaga	4	24	72	100
Rühmatööde tegemine	3	40	57	100
Õppimine elektroonilises õppekeskkonnas	13	44	42	100
Massiloengud	19	42	39	100
Individuaalne juhendamine	26	54	20	100

Saamaks pilti sellest, kui mitmekesised on õpingud erinevate õppemeetodite poolest, on joonisel 3.1 välja toodud ka see, mitut õppemeetodit tudengite sõnul sageli rakendatakse. Kolmveerand õppijatest ütleb, et sageli rakendatakse kolme kuni viite erinevat võimalust õppetöö organiseerimiseks, mis annab kõrgkooliõpingutest üpris mitmekesise pildi. Lisaks neile õpib kümnendik tudengeid koolides, kus sageli rakendatakse pea kõiki küsimuses loetletud õppemeetodeid. 15% tudengite õpingud seevastu on seni olnud küllaltki üksluised –rakendatud on vaid ühte või kahte erinevat õppetöö organiseerimise viisi.



Joonis 3.1 Õpetamise viiside mitmekesisus. „Sageli“ rakendatavate õpetamise viiside arv⁷ (%)

Õpetamise viisid erinevates kõrghariduse valdkondades

Võrreldes eespool kirjeldatud õpetamise viiside rakendamist erinevates kõrghariduse valdkondades saab välja tuua mitmeid erinevusi (Tabel 3.2).

Tabel 3.2 Erinevate õpetamisviiside rakendamine kõrghariduse valdkonniti (sageli - %)

	Massi- loengud	Kuni 30 osalejaga loengud	Seminarid, prakti- kumid	Indivi- duaalne juhenda- mine	Õppimine elektrooni- lises õppe- keskkonnas	Ise- seisev töö	Rühma- tööd
Haridus	43	77	79	13	47	88	53
Humanitaaria ja kunst	27	60	71	40	32	86	37
Sotsiaalteadused, äridus ja õigus	44	72	63	15	41	93	60
Loodus- ja täppisteadused	34	71	82	23	55	82	47
Tehnika, tootmine ja ehitus	35	83	93	31	46	73	67
Põllumajandus	41	89	95	5	23	77	51
Tervis ja heaolu	40	69	81	16	37	92	69
Teenindus	35	75	82	23	53	89	71

⁷ Loendusindeks: loendatud seda, mitme õppemeetodi puhul õppija märkis, et seda kasutatakse „Sageli“

Sotsiaalteaduste, äriduse ja õiguse valdkonnas, kus õppivate tudengite osakaal on valdkondadest suurim, on tudengid ootuspäraselt rohkem kokku puutunud massiloengutega. Samuti on selles valdkonnas teistest enam levinud iseseisev töö kirjalike materjalidega. Ent vähem kasutatakse õpetamise võimalusi, mis nõuavad isiklikku suhtlust tudengi ning õppejõu vahel: võrreldes teistega on selles valdkonnas märgatavalt vähem levinud seminarid ja praktikumid ning individuaalne juhendamine. Sarnane on õpetamine ka hariduse valdkonnas, kus massiloengud on sagedased ning individuaalne juhendamine harv.

Humanitaaria ja kunsti valdkond eristub selle poolest, et õpetamisviisina kasutatakse vähem loenguid, seminare ja praktikume ning rühmatöid, samas juhendatakse selle valdkonna tudengeid sagedamini individuaalselt.

Reaalteaduste puhul on levinumad kuni 30-ne osalejaga loengud ning seminarid ja praktikumid, vähem tehakse iseseisvat tööd kirjalike materjalidega.

Tervise ja heaolu valdkonnas teevad tudengid võrreldes teistega sagedamini iseseisvat tööd kirjalike materjalidega ning rühmatöid. Teeninduse valdkonna õppes on rühmatööd samuti populaarne õppetöö korraldamise viis, kuid rohkem on levinud ka õppimine elektroonilistes õppekeskkondades.

Vaadeldes üldiselt õppetöö erinevate viiside kasutamist (Tabel 3.3), saab öelda, et õpingud on oma meetodite poolest mitmekesisemad tehnika, tootmise ja ehituse ning teeninduse valdkondades, kus sageli rakendatakse nelja eespool kirjeldatud meetoditest (keskmiselt 4,3). Õppemeetodid on ühekülgsemad humanitaaria ja kunstide valdkonnas (keskmiselt 3,5).⁸

Tabel 3.3 Õppetöö läbiviimise meetodite mitmekesisus kõrghariduse valdkonniti (keskmine)

	Sageli kasutatavate õppemeetodite arv (keskmine)
Teenindus	4,3*
Tehnika, tootmine ja ehitus	4,3*
Tervis ja heaolu	4,0
Haridus	4,0
Loodus- ja täppisteadused	3,9
Sotsiaalteadused, äridus ja õigus	3,8
Põllumajandus	3,8
Humanitaaria ja kunst	3,5*

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

Õppetöö organiseerimine erinevates õppevormides ja -astmetel

Kaugõppe tudengite vähesem kokkupuude kooli ja õppejõududega paistab silma seminaaride-praktikumide ning individuaalse juhendamise osas: neid õppemeetodeid rakendatakse

⁸ Keskmine vahemikus 0–7, kuna küsiti 7 õppetöö läbiviimise meetodi kohta.

võrreldes statsionaarse õppega tunduvalt harvemini (Tabel 3.4). Samas on kaugõppijate õpe sagedamini organiseeritud rühmatööde, iseseisva töö või elektrooniliste õppekeskkondade kaudu, mis selles õppevormis õppijatele muude kohustuste kõrvalt on ilmselt ka sobivaimad. Kuigi statsionaarses ning kaugõppes kasutatakse mõnevõrra erinevaid õppetöö organiseerimise viise on õpingud üldisel tasemel sama mitmekesised (rakendatakse võrdsel arvul erinevaid õppetöö organiseerimise viise).

Tabel 3.4 Erinevate õpetamisviiside rakendamine õppevormide lõikes (Sageli-%)

	Massiloengud	Kuni 30 osalejaga loengud	Seminarid, praktikumid	Individuaalne juhendamine	Õppimine elektroonilises õppekeskkonnas	Iseisev töö	Rühmatööd
Statsionaarne õpe	38	68	81	27	32	81	52
Kaugõpe/ tsükliõpe/ Avatud Ülikool	39	74	66	15	48	94	60

Kutse- ja rakenduskõrgharidus ning diplomiope erinevad teistest õppeastmetest rühmatööde ja elektrooniliste õppekeskkondade sagedasema kasutamise poolest. Eelnimetatud astmetel on vähem levinud seminarid ning praktikumid (Tabel 3.5).

Kõrghariduse ülemistel astmetel, magistri- ja doktoriõppes, on olukord kutseharidusele vastupidine: sageli õpitakse seminari ja praktikumi vormis ning elektrooniliste keskkondade kasutamine on vähelevinud. Doktoriõppe tudengid paistavad võrreldes teiste õppeastmetega silma ka selle poolest, et loengutesse nad eriti sageli ei satu. Eriti märgatavad on erinevused massiloengute puhul, mis on tüüpiline õpetamise viis bakalaureuseõppe astmel (Tabel 3.5).

Iseisev töö kirjalike materjalidega on üllataval kombel samavõrra levinud kõigil õppeastmetel (Tabel 3.5).

Tabel 3.5 Erinevate õpetamisviiside rakendamine kõrghariduse astmeti (sageli - %)

	Massiloengud	Kuni 30 osalejaga loengud	Seminarid, praktikumid	Individuaalne juhendamine	Õppimine elektroonilises õppekeskkonnas	Iseisev töö	Rühmatööd
Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiope	38	70	65	19	60	91	67
Bakalaureuseõpe	48	72	64	13	41	88	50
Magistriõpe, integreeritud bakalaureus	35	74	81	17	32	88	60
Doktoriõpe	24	66	88	53	27	86	33

Vaadeldes erinevate õpetamisviiside kasutamist kõrghariduse astmeti (Tabel 3.6), paistavad mitmekesisusega silma kutse- ja rakenduskõrgharidus ning diplomiope. Teistel kõrghariduse astmetel rakendatakse sarnasel määral erinevaid õppemeetodeid.

Tabel 3.6 Õppetöö läbiviimise meetodite mitmekesisus kõrghariduse astmeti (keskmise)

	Sageli kasutatavate õppemeetodite arv (keskmise)
Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiope	4,0*
Magistriõpe, integreeritud bakalaureus	3,8
Doktoriõpe	3,7
Bakalaureuseõpe	3,7

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

Õpetamisviisid erinevates koolitüüpides

Võrreldes teiste koolitüüpidega rakendatakse avalik-õiguslikes ülikoolides sagedamini n-õ massiloenguid. Suure tõenäosusega on selline õppemeetodite valik tugevalt seotud tudengite suure hulgaga. Eriti silmapaistev on see erinevus eraülikoolides, kus on võrreldes teiste koolidega väga levinud kuni 30-õppijaga loengud. Eraülikoolides tehakse riiklike ülikoolidega võrreldes oluliselt sagedamini rühmatöid, kuid võrreldes teiste koolidega kasutatakse harvemini õpetamiseks elektroonilist keskkonda või individuaalset juhendamist. Samas on kõik ülikoolid sarnased selle poolest, et erinevalt rakenduslikku haridust andvatest asutustest, kasutatakse sagedamini seminari ja praktikumi (Tabel 3.7).

Riigikutseõppeasutustes ning erarakenduskõrgkoolides kasutatakse õppemeetodina harvem seminarid ja praktikume, mis samas riigi rakenduskõrgkoolides on sama levinud kui ülikoolides. Erarakenduskõrgkoolides kasutatakse teistest enam individuaalset juhendamist ning elektroonilisi õppekeskkondi. Riigikutseõppeasutused eristuvad seevastu elektrooniliste keskkondade vähese kasutamise poolest. Samuti tehakse seal vähem iseseisvat tööd kirjalike materjalidega (Tabel 3.7).

Tabel 3.7 Erinevate õpetamisviiside rakendamine koolitüübiti (sageli- %)

	Massi- loengud	Kuni 30 osalejaga loengud	Seminarid, praktiku- mid	Indivi- duaalne juhenda- mine	Õppimine elekt- roonilises õppe- keskkonnas	Ise- seisev töö	Rüh- ma- tööd
Riigikutse- õppeasutus	33	73	42	20	20	80	57
Riigi rakendus- kõrgkool	37	69	76	18	55	92	75
Erarakendus- kõrgkool	36	69	57	25	67	88	62
Avalik- õiguslik ülikool	40	71	76	20	38	88	52
Eraülikool	29	81	73	9	16	92	86

Kõige vähem erinevaid õppemeetodeid rakendatakse riigikutseõppeasutustes. Samas ei paista rikkaliku õppemeetodite valikuga silma ka ülikoolid. Meetodite poolest kõige mitmekesisemad on õpingud riiklikes ning erarakenduskõrgkoolides (Tabel 3.8).

Tabel 3.8 Õppetöö läbiviimise meetodite mitmekesisus koolitüübiti (keskmine)

	Sageli kasutatavate õppemeetodite arv (keskmine)
Riigi rakenduskõrgkool	4,2
Erarakenduskõrgkool	4,0
Avalik-õiguslik ülikool	3,8*
Eraülikool	3,8*
Riigikutseõppeasutus	3,2*

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

3.2 Õpikeskkond, suhted kaasõppijate ja õppejõududega

Analüüsimeks täiskasvanud õppijate õpikeskkonna tajumist, rakendame Darkenwald'i ja Valentine'i (1986) õpikeskkonna skaalat – ACES (*Adult Classroom Environment Scale*). See on esimene skaala, mis on mõeldud just täiskasvanud õppijate uurimiseks. Varasemalt keskenduti nn traditsiooniliste õppijate õpikeskkonna taju uurimisele. ACES sisaldab õppijate omavaheliste ja õppijate ning õpetajate/õppejõudude vaheliste suhete mõõdikuid. Analüüs eristame esialgsel skaalal seitset õppeprotsessiga seotud näitajat⁹ (O'Fathaigh'i 1997, De Rick ja Van Valckenborgh 2004):

- *kuuluvustunne* – kuivõrd hea on õppijate läbisaamine, omavaheline suhtlus;
- *õppejõu toetus* – ... õppejõud abistab, julgustab õppijaid ja huvitub neist;

- *ülesannetele suunatus* – ... õppijad ja õppejõud keskenduvad konkreetsetele ülesannetele ja hindavad tulemuslikkust;
- *isiklike eesmärkide saavutamise* – ... õppejõud on paindlik ja võimaldab täiskasvanud õppijatel isiklikest huvidest lähtuvalt ülesandeid valida;
- *õpingute korraldus ja selgus* – ... tegevused on hästi korraldatud ja selged;
- *õppijate mõjujõud* – ... õpetamine on õppijakeskne ja võimaldab õppijatel kursuse kavandamisel kaasarákimist;
- *kaasatus* – ... õppijad on rahul loengutega ja võtavad neist aktiivselt ning tähelepanelikult osa.

Iga nimetatud õpikeskkonna näitaja all esitasime küsimustikus kaks väidet, millega palusime kas täielikult nõustuda või üldse mitte nõustuda (5-palline skaala). Lisaks Darkenwald'i ja Valentine'i skaala väidetele küsisime nõustumist/mittenõustumist sellega, kui võrd õppetöös osalejad arutavad oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi; kui võrd õppejõud innustavad ainevaldkonna kohta rohkem teada saama; kas on teada, kelle poole koolis pöörduda, kui õpingute osas tekib probleeme ja kui võrd tuntakse end oma koolipere täisväärtusliku liikmena (vt täpsemalt lisa, tabel 1e).

Täiskasvanud õppe teooriatest üks levinumaid on andragoogika, mida sageli vastandatakse pedagoogikaga ehk laste ja noorte õpetamise ja sotsialiseerimise lähenemisega. Pedagoogikat iseloomustatakse kui õpetaja-keskset ja andragoogikat kui õppija-keskset õpetamise stiili, viisi, mis vastavalt tähistab, kellel lasub peamine vastutus õpingutes initsiatiivi võtmisel. Andragoogika järgi eelistavad täiskasvanud õppijad oma õpiprotsessi ise juhtida: seada ise õpieesmärgid ja -väljundid, õppida vahetust kogemusest, tunnetada vajadust teadmise ja seega õppimise järele (Knowles ja kaasautorid 1984). Sellest tulenevalt peaks õpikeskkond täiskasvanutele pakkuma just õppijakeskset lähenemist (eespool esitatud loetelus õppijate mõjujõud, aga ka õppijate kaasatus) ja isiklike õpieesmärkide saavutamist.

Osa uuringuid on aga leidnud, et täiskasvanud õppijad vajavad kohati ka õpetaja-keskset lähenemist, eriti õpingute alguses ja pärast pikemat õpingutest eemalolekut (Ross-Gordon 1991, 2003; Donaldson, Flannery ja Ross-Gordon 1993). Nii on leitud, et täiskasvanud ootavad õppejõududele selget materjali edasiandmist, hästi korraldatud loenguid ehk eelkõige aktiivset rolli õppeprotsessis õppejõult. Samuti on uuringud näidanud, et täiskasvanud õppijad peavad tõhusaks õpet, kus õppejõud innustab õppijaid ja on toetav. Õppejõult suurema pühendumise ootamist võiks tõlgendada kui õppijate ülekoormatust muudes eluvaldkondades (töö, pere, jm), mistõttu õppimisele jääb vähem aega ja süvenemisevõimalust. Teisalt võib selle taga olla ka see, et täiskasvanud õppijatel, eriti õpingute algusfaasis, on raske ühitada n-õ akadeemilisi teadmisi tavaelust saadud teadmistega, elu- ja töökogemusega (Graham jt 2000; Murphy ja Fleming 2000).

Tulemuste esitamist alustame ACES üksiktunnustest ning seejärel vaatleme erinevate täiskasvanud õppijate rühmade lõikes, kuidas on hinnatud just seitset eespool nimetatud õpikeskkonna skaala näitajat.

⁹ Darkenwald'i ja Valentine'i (1986) originaalskaala koosnes seitsmest väitest iga seitsme näitaja kohta.

Suur enamus tudengeid oli nõus väitega, et õpingute käigus on väga oluline, et töö saaks tehtud ning, et õpingute jooksul on võimalus leida uusi sõpru (Tabel 3.9). Samad väited leidsid enim toetust ka 2007. aastal läbi viidud rahvusvahelises täiskasvanud õppija uuringus, milles määratleti täiskasvanud õppijana need, kes on olnud formaalharidusest eemal kaks või enam aastat (Saar, Tamm, Roosalu ja Roosmaa 2012).

Kolmveerand õppijatest nõustusid sellega, et õppetöös osalejad arutavad oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi, et enamikule õppijatest õpingud meeldivad ning, et õpingutel on selged eesmärgid. Sama positiivseid hinnanguid anti ka õppejõududele ja teistele kooli töötajatele: täiskasvanud õppijatest 75% tunnevad, et õppejõud peavad lugu ja innustavad neid. Samuti on kolmveerand õppijatest teadlikud, kelle poole koolis probleemide korral pöörduka.

Tabel 3.9 Nõustumine õpikeskkonda puudutavate väidetega (%)

	Nõus
Õpingute käigus on väga oluline, et töö saaks tehtud	89
Õpingute jooksul on võimalus saada uusi sõpru	84
Õppejõud peavad lugu õppijatest kui isiksustest	75
Õppetöös osalejad arutavad oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi	75
Enamikule õppijaist õpingud meeldivad	75
Õppejõud innustavad ainevaldkonna kohta rohkem teada saama	75
Õpingutel on selged eesmärgid	74
Kui tekib õpingute osas probleeme, siis on teada, kelle poole koolis pöörduka	74
Tunnen end oma koolipere täisväärtusliku liikmena, minuga arvestatakse	67
Õppejõud annavad endast parima, et õppijad edasi jõuaksid	65
Õppijatele meeldib koos õppida	64
Tundub, et enamik meie õpperühmast jõuab endale õppimises seatud eesmärkideni	64
Õppijad esitavad tihti õppejõududele küsimusi	64
Õpingud on hästi korraldatud	59
Õppetöösse mittepuutuvaga tegeletakse loengus või seminaris võimalikult vähe	57
Õppijad julgevad õpingutele seatud nõudeid läbirääkida	55
Õppijad saavad valida just selliseid ülesandeid, mis neile huvi pakuvad	21
Õppejõud nõuavad, et ülesandeid täidetakse nii, nagu nemad tahavad*	5

Märkus: * tähistatud väitega nõustumine tähendab õpikeskkonna mõttes negatiivset hinnangut, seega siin on esitatud väitega mittenõustunute protsent.

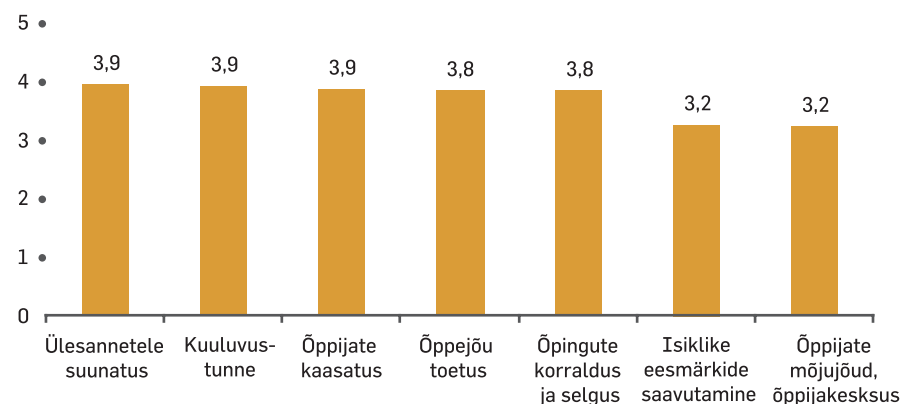
Kaks kolmandikku täiskasvanud tudengitest tunnevad end koolipere täisväärtusliku liikmena ning neile meeldib teistega koos õppida. Sama suur hulk õppijaid tunnistab, et õppijad esitavad õppejõududele tihti küsimusi, ja et õppejõud annavad endast parima, et õppijad edasi jõuaksid, ning usuvad, et enamik nende õpperühmast jõuab endale õppimises seatud eesmärkideni. Kui aga taas kord võrrelda tulemusi 2007. aastal läbiviidud täiskasvanud õppija uuringuga, siis kümne protsendipunkti võrra on langenud nõusolijate osakaal õppejõududele küsimuste küsimise osas ja ka selle suhtes, et õppejõud annavad õppijate meelest endast parima, et õpingutes edasi jõutaks. Ent tuleb rõhutada, et kahe uuringu

valimi koostamise põhimõtted on siiski erinevad. Aastal 2012 küsitlesime 25-aastaseid ja vanemaid, 2007. aastal aga neid, kellel on jäänud õpingute vahele kaks või enam aastat. Võimalik, et sellise õpingutes eemalolemise arvestamisega saime vastused neilt, kes on õpingute juurde tagasi pöördunud selgemate eesmärkidega ja on ise aktiivsemad õppijad.

Veidi vähem, kuid siiski üle poolte täiskasvanud õppijatest, annavad positiivse hinnangu õppetöö korraldusele ning ütlevad, et loengus või seminaris tegeldakse valdavalt vaid õppetöösse puutuvaga.

Veidi üle poolte tudengitest arvavad, et nende koolis on õppijatel julgust õpingutele seatud nõudeid läbirääkida. Samas ei iseloomusta enamik täiskasvanud õppijate kooliteed siiski võimalus valida ülesandeid, mis neile huvi pakuvad (vaid viiendik nõustub väitega). Ka siin ilmneb, et aastal 2007 oli ca 10 protsendipunkti enam neid, kes nõustusid sellega, et saavad õpingute ajal valida huvipakkuvaid ülesanded. Mõlemas uuringus oli aga kõige vähem neid, kes ei nõustu sellega, et õppejõud nõuavad ülesannete täitmist just nende nõuetele vastavalt (5% 2011 ja kümnendik aastal 2007)¹⁰.

Kui koondada eespool kirjeldatud väited seitsmeks ACES õpikeskkonna näitajaks, siis näeme, et Eestis kõrgharidust omandavad õppijad hindavad kõige kõrgemalt õppijate ja õppejõudude vahelist kuuluvustunde tekkimist, õppijate kaasatust õppeprotsessi ning samas ka õpingutes ülesannetele suunatust (joonis 3.2). Pea samaväärselt tajutakse ka seda, et õppejõud on toetavad ja õpingud on hästi korraldatud ning selged. Seega üldpilt õpikeskkonnast kõrghariduse tasemel on vägagi julgustav. Samas on täiskasvanud õppijad isiklike eesmärkide saavutamise ja õppijate mõjujõu osas pigem kahtleval seisukohal (5-pallisel skaalal keskmine 3,2). Kaks viimast näitajat on aga kindlasti olulised tegurid, mis võiks suurendada huvi õpitava vastu ja omakorda tõsta õppija kindlustunnet õpingute eduka lõpetamise osas. Lisaks on just need kaks aspekti – isiklike õpiesmärkide saavutamise ja õppijate mõjujõud – andragoogikast lähtuvalt olulised täiskasvanud õppijatele sobiliku õpikeskkonna kujundamisel.



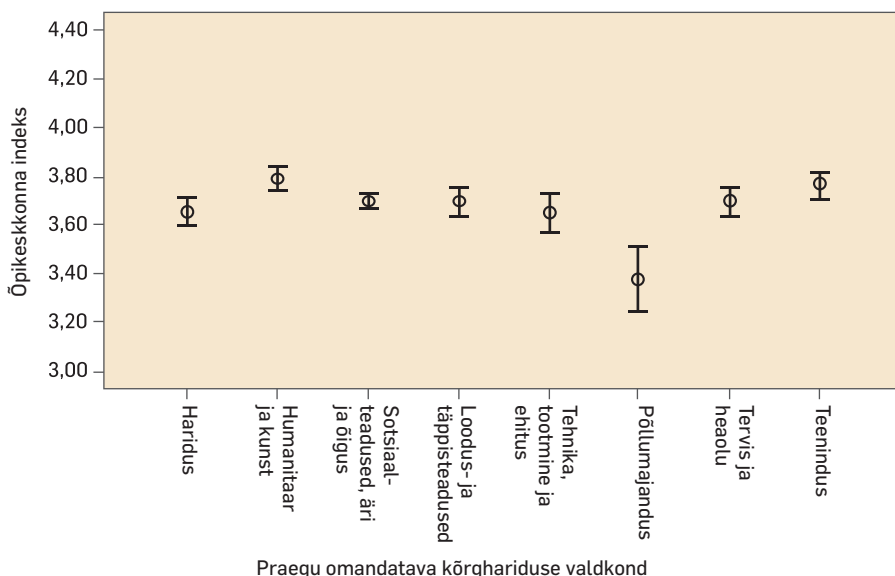
Joonis 3.2 Hinnang seitsmele õpikeskkonna näitajale, keskmine 5-pallisel skaalal

¹⁰ Lisas (tabel 2e) on esitatud ka vastavate väidete keskmised 5-pallisel skaalal.

Õpikeskkonna tajumine omandatava hariduse valdkonna järgi

Saamaks ülevaatliliku pildi õpikeskkonna tajumisest erineva taustaga täiskasvanud õppijate hulgas (omandatava hariduse valdkond, õppevorm ja -tase ning kooli tüüp; sugu ja vanus), moodustame kõigest 18-st õpikeskkonda puudutavast väitest keskmiste alusel koondtunnuse, mis näitab, kuivõrd ollakse keskmiselt nõus kõigi eespool kirjeldatud väidete-ga. Lisaks anname põhjalikuma ülevaate seitsme ACES näitaja löikes.

Võrreldes omandatava kõrghariduse valdkonna järgi, näeme, et teistest enim eristuvad põllumajanduse valdkonnas õppivad täiskasvanud, kelle üldine hinnang õpikeskkonnale on madalaim (Joonis 3.3).



Joonis 3.3 Õpikeskkonna tajumine omandatava kõrghariduse valdkonna järgi, keskmine 5-pallisel skaalal

Kõige positiivsemalt tajuvad õpikeskkonda need, kes omandavad kõrgharidust humanitaaria ja kunsti valdkonnas ning teeninduses (5-pallisel skaalal 3,8). Kuna humanitaaria ja kunsti valdkonna õppijaid on valimis oluliselt rohkem, siis järgnevas võrdluses uurime, mil määral teistes valdkondades õppijad erinevad just nendest.

Tabelis 3.10 ja edaspidi on õpikeskkonna seitse ACES näitajat järjestatud kõrgeimast keskmisest madalaimani. Tulemused näitavad, et täiskasvanud õppijad ei erine oma hinnangutes kuuluvustunde tekkimisele omandatava hariduse valdkonna järgi. Ent ülesannetele suunatust tajuvad humanitaaria ja kunsti valdkonna tudengitega võrreldes vähem sotsiaalteaduste, ärinduse ja õiguse, loodus- ja täppisteaduste, põllumajanduse ning tehnika, tootmise ja ehituse tudengid. Võimalik, et kolm viimati mainitud valdkonda ka eeldavad konkreetsemat ülesannetele suunatust. Edasi selgub, et loodus- ja täppisteaduste ning põllumajanduse tudengid tunnetavad humanitaaria valdkonnaga võrreldes vähem seda, et nad on aktiivselt õpingutesse kaasahaaratud – esitavad loengutes/seminarides tihti küsimusi,

õppejõud on innustavad ning enamikule õpingud meeldivad. Ka õppejõudude toetavat suhtumist tajuvad nii mõneski valdkonnas õppivad vähem kui humanitaaria ja kunsti tudengid: sotsiaalteadused, tervis ja heaolu, haridus ja eriti põllumajandus. Viimati nimetatud on ka oluliselt vähem nõus sellega, et õpingute korraldus on hea ja selge. Nagu eespool rõhutatud, siis kõrghariduse omandajad on oma hinnangutes kriitilisemad isiklike õpieesmärkide saavutatavuse ja õppijakeskse lähenemise suhtes ning võrreldes humanitaarvaldkonnaga on veelgi kriitilisemad sotsiaalteaduste, tehnika, tootmise ja ehituse ning põllumajanduse tudengid.

Tabel 3.10 Õpikeskkonna tajumine ACES näitajate löikes kõrghariduse valdkonna järgi, keskmine 5-pallisel skaalal

Praegu omandatava kõrghariduse valdkond	Kuuluvustunne	Ülesannetele suunatus	Õppijate kaasatus	Õppejõu toetus	Õpingute korraldus ja selgus	Isiklike eesmärkide saavutamine	Õppijakesksus
Haridus	3,91	3,97	3,83	3,72*	3,72	3,25	3,17
Humanitaar ja kunst	3,98	4,04	3,95	4,02	3,87	3,38	3,30
Sotsiaalteadused, ärindus ja õigus	3,92	3,89*	3,87	3,82*	3,86	3,20*	3,22
Loodus- ja täppisteadused	3,91	3,84*	3,79*	3,87	3,83	3,27	3,31
Tehnika, tootmine ja ehitus	4,05	3,55*	3,86	3,78	3,71	3,01*	3,38
Põllumajandus	3,84	3,75*	3,46*	3,31*	3,45*	2,97*	2,84*
Tervis ja heaolu	3,89	3,97	3,90	3,78*	3,79	3,25	3,24
Teenindus	4,03	3,97	3,88	3,90	3,95	3,32	3,25
Kokku	3,93	3,92	3,87	3,84	3,83	3,24	3,24

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

Õpikeskkonna tajumine õppevormi ja -astme järgi

Õppevormide järgi on kaugõppes õppivad täiskasvanud õppijad oma hinnangutes õpikeskkonnale keskmiselt positiivsemad kui kaasõppijad statsionaarses õppes (lisa, joonis 1e), kuigi eelnevalt nägime, et näiteks õppetöö korralduse osas nende kahe rühma vahel olulisi erinevusi ei ilmnenud. Varasemast täiskasvanud õppija uuringust teame, et õppijad, kelle õpingute eriala ning töö valdkond on seotud, saavad õpingutest enam, kuna oskavad teha selgemaid seoseid õpitu ja praktika kohta ning teavad, mida nad õpingutelt ja õppejõududelt vajavad (Saar, Tamm, Roosalu ja Roosmaa 2012). Kuna kaugõppes on selliseid õppijaid rohkem, siis on ka mõistetav, miks nende hinnangud õpikeskkonnale on positiivsemad. Vaid isiklike õpieesmärkide saavutamist on statsionaarses ja kaugõppes õppijad hinnanud samaväärselt (Tabel 3.11). Lisaks toimuvad kaugõppes õpingud korraga intensiivsemalt (rohkem kohtumisi nädala või paari vältel), seega võrreldes statsionaarse õppega on tõenäoline, et kaugõppes tekib õppijate endi ja õppijate ning õppejõudude vahel tugevam koostöö ja sünergia, mis omakorda viib ka soodsama ja meeldivama õpikeskkonna kujunemiseni.

Tabel 3.11 Õpikeskkonna tajumine ACES näitajate lõikes õppevormi järgi, keskmine 5-pallisel skaalal

Õppevorm	Kuuluvustunne	Ülesannetele suunatus	Õppijate kaasatus	Õppejõu toetus	Õpingute korraldus ja selgus	Isiklike eesmärkide saavutamine	Õppijakesksus
Stationsaarne õpe	3,89*	3,88*	3,77*	3,79*	3,78*	3,24	3,19*
Kaugõpe	3,97	3,96	3,95	3,88	3,87	3,25	3,27
Kokku	3,93	3,93	3,87	3,84	3,83	3,24	3,24

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

Kõrghariduse erinevatel astmetel tajuvad õpikeskkonda positiivsemalt kutse-, rakendus- kõrghariduses või diplomioõppes õppivad täiskasvanud (lisa, joonis 2e). Aruande viiendas peatükis näeme, et eelnimetatud õppijad osalevad rohkem auditoorses õppetöös, mistõttu on ehk neil olnud ka rohkem aega, et meeldivat õpikeskkonda koos kaasõppijate ja õppejõududega kujundada. Lisaks selgus eespool, et erinevaid õppevorme kasutatakse enam just kutse-, rakenduskõrghariduse ja diplomioõppes. Nii tunnetavad nt bakalaureuse, magistri ja doktoriõppe tudengid mõnevõrra vähem õpingute jooksul kuuluvustunde tekkimist ja enese kaasatust õpingutesse (Tabel 3.12). Samuti on viimasena nimetatud vähemal määral nõus sellega, et õpingud on hästi korraldatud, selge eesmärgiga ja probleemide korral on teada, kelle poole koolis pöörduda.

Tabel 3.12 Õpikeskkonna tajumine ACES näitajate lõikes õppeastme järgi, keskmine 5-pallisel skaalal

Kõrghariduse aste	Kuuluvustunne	Ülesannetele suunatus	Õppijate kaasatus	Õppejõu toetus	Õpingute korraldus ja selgus	Isiklike eesmärkide saavutamine	Õppijakesksus
Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomioõpe	4,04	3,97	4,01	3,96	3,92	3,25	3,26
Bakalaureuseõpe (uus 3 + 2 süsteem)	3,89*	3,93	3,78*	3,77*	3,81*	3,17	3,14*
Magistriõpe (uus 3 + 2 süsteem), integreeritud bakalaureus	3,92*	3,88*	3,86*	3,79*	3,80*	3,27	3,29
Doktoriõpe	3,78*	3,94	3,78*	3,90	3,76*	3,38*	3,32
Kokku	3,93	3,93	3,87	3,84	3,83	3,24	3,24

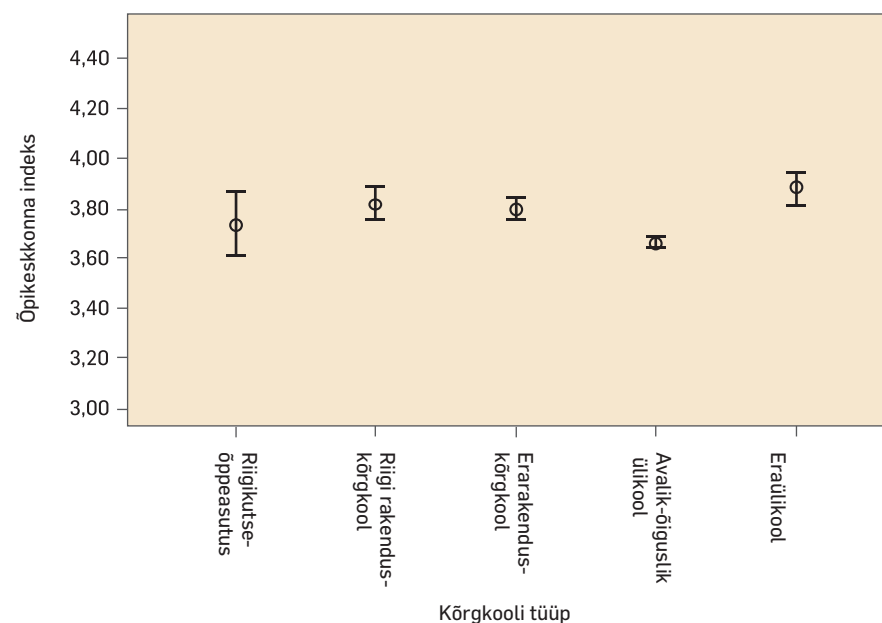
Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

Bakalaureuse ja magistri astmetel õppijad tajuvad vähem õppejõu toetust ning lisaks on bakalaureuse tudengid kõige rangemalt hinnanud õppijakeskse lähenemise rakendamist, mis on vahest seletatav sellega, et bakalaureuse astmel toimub kõige enam loenguid ja muuhulgas ka massiloenguid. Seevastu isiklike eesmärkide saavutamise võimalikkust tajutakse enam doktoriõppes, kuigi ka siin jääb 5-pallisel skaalal mõõdetud keskmine pigem

kolme kui nelja lähedale. Nagu eespool nägime, siis isiklike eesmärkide saavutamise juures olid täiskasvanud õppijad kõige vähem nõus sellega, et nad saavad valida ülesandeid oma huvidest lähtuvalt (Tabel 3.9).

Õpikeskkonna tajumine erinevate kõrgkoolitüüpide lõikes

Järgnevalt toome ära õppurite hinnangute võrdluse erinevate kõrgkoolitüüpide ning avalik-õiguslike ülikoolide vahel. Jooniselt 3.4 nähtub, et avalik-õiguslikes ülikoolides õppijad on teiste kõrgkooli tüüpidega võrreldes üldkokkuvõttes vähem nõus erinevate õpikeskkonna väidetega.



Joonis 3.4 Õpikeskkonna tajumine kõrgkooli tüübi järgi, keskmine 5-pallisel skaalal

Keskmise hinnangu järgi on samaväärsed riigikutseõppeasutustes õppijad, kuid nende vastused on oluliselt suurema variatiivsusega, st oli üksjagu ka neid, kes hindasid õpikeskkonda keskmisest positiivsemaks või negatiivsemaks. Kuna üle 70% täiskasvanud õppijatest on avalik-õiguslikes ülikoolides, siis teiste koolitüüpidega võrdluse aluseks võtame nende tudengite vastused.

Tabel 3.13 näitab, et ülesannetele suunatuse osas täiskasvanud õppijate hinnangud väga ei erine, vaid riigi rakenduskõrgkoolides õppijad on mõnevõrra enam nõus selle õpikeskkonna näitaja hulka kuuluvate väidetega. Tuleb aga tõdeda, et kõikides teistes kõrgkoolides õppivad üle 25-aastased tunnetavad suuremat kuuluvustunnet kaasõppijate ja õppejõududega kui avalik-õigusliku ülikooli õppijad. Samuti tajutakse teistes kõrgkoolides enam kaasatust õppeprotsessi (v.a riigikutseõppeasutus) ning õppejõu toetust. Selliste erinevuste taga võiks taas näha seda, et avalik-õiguslikes ülikoolides toimuvad õpingud sagedamini

loengute ja ka massiloengute vormis. Ka kursused on avalik-õiguslikes ülikoolides üldjuhul suured, mis samuti pärsib hea omavahelise suhtluse tekkimist. Teistes kõrgkoolides õppijad hindavad paremaks ka õpingute korralduslikku poolt (v.a riigikutseõppeasutus) ning siinkohal paistavad eriti silma eraülikoolides õppijad, kes on oluliselt enam nõus selle õpikeskkonna näitaja väidetega. Isiklike eesmärkide saavutamise osas kõrgkoolitüübiti olulisi erinevusi ei ilmne. Õppijakesksust tajuvad täiskasvanud õppijad olenemata koolitüübist samuti sarnaselt, ent eraülikoolide tudengid näitavad ka selle aspekti osas üles positiivsemat suhtumist, mida on õppijad üldiselt hinnanud tagasihoidlikult.

Seega kokkuvõtvalt saab tõdeda, et ühelt poolt rakenduskõrgharidust omandavad ja teisalt eraõppes õppivad täiskasvanud, on hinnanud õpikeskkonda paremaks võrreldes akadeemilist kõrgharidust omandavate ja riiklikus kõrgkoolis õppivatega. Viis aastat varem läbiviidud uuringu tulemused näitasid sama trendi rakendus- ja akadeemilise kõrghariduse osas, ent toona ei ilmnunud era- ja riiklike kõrgkoolide vahelised erinevused nii selgelt (võimalik, et osaliselt ka väikese valimi tõttu) (Saar, Tamm, Roosalu ja Roosmaa 2012).

Tabel 3.13 Õpikeskkonna tajumine ACES näitajate lõikes kõrgkoolitüübi järgi, keskmine 5-pallisel skaalal

Kõrgkooli tüüp	Kuuluvus-tunne	Ülesannetele suunatus	Õppijate kaasatus	Õppejõu toetus	Õpingute korraldus ja selgus	Isiklike eesmärkide saavutamine	Õppijakesksus
Riigikutseõppeasutus	3,94*	4,05	3,88	3,98*	3,92	3,06	3,28
Riigi rakenduskõrgkool	4,04*	4,08*	4,04*	4,01*	3,97*	3,27	3,29
Erarakenduskõrgkool	4,07*	3,83	4,04*	4,03*	3,96*	3,26	3,28
Avalik-õiguslik ülikool	3,88	3,92	3,82	3,78	3,77	3,24	3,21
Eraülikool	4,15*	3,95	4,01*	3,97*	4,16*	3,29	3,48*
Kokku	3,93	3,93	3,87	3,84	3,83	3,24	3,24

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

Erinevused õpikeskkonna tajumisel soo ja vanuse järgi

Õpikeskkonda uurides on meil alust analüüsida ka soolisi ning vanuselisi erinevusi, kuna vaated või hoiakud võivad erineda olenevalt indiviidide erinevast elukogemusest ning taustast, mis nad täiskasvanuna õppides kooli kaasa toovad.

Siiski selgub, et mehed ja naised on õpikeskkonda üldiselt hinnanud sarnaselt (lisa, joonis 3e), vaid mõningate õpikeskkonna näitajate osas on teatavaid erisusi (Tabel 3.14). Nii on mehed olnud mõnevõrra enam nõus väidetega, mis puudutavad õppejõudude toetavat suhtumist ja õpingute head korraldust ja selgust ning naised seevastu on tajunud rohkem ülesannetele suunatust. Vanuserühmade lõikes on erinevusi rohkem ning üldjoontes on

35-aastased ja vanemad oma hinnangutelt õpikeskkonnale positiivsemad (lisa, joonis 4e). Nooremaste vanuserühma kuuluvad täiskasvanud õppijad (25–34) tajuvad õpingute jooksul vähesemal määral ülesannetele suunatust, kaasahaaratust õpiprotsessi ja õppejõu toetust. Samuti tunnetavad nooremad õppijad vähem isiklike eesmärkide saavutatavust ja õppijakeskse lähenemise rakendamist. Vanematel õppijatel võivad tänu suuremale elu- ja töökogemusele olla õppima asudes selgemad sihid ja teadlikkus sellest, mida kõrgkooli õpingutelt tahta, mistõttu võib nende endi aktiivsem roll õpingutes peegelduda suuremas kaasahaaratuses, ülesannetele suunatuses ja ka mõnevõrra enam isiklike õpieesmärkideni jõudmises. Lisaks on enamus (75%) vanematest täiskasvanud õppijatest omandamas kõrgharidust kaugõppes ja nagu eelnevalt nägime, olid kaugõppes õppijad samuti positiivsemad õpikeskkonna suhtes.

Tabel 3.14 Õpikeskkonna tajumine ACES näitajate lõikes soo ja vanuse järgi, keskmine 5-pallisel skaalal

		Kuuluvus-tunne	Ülesannetele suunatus	Õppijate kaasatus	Õppejõu toetus	Õpingute korraldus ja selgus	Isiklike eesmärkide saavutamine	Õppijakesksus
Sugu	Mees	3,96	3,82	3,86	3,91	3,90	3,26	3,26
	Naine	3,92	3,98*	3,88	3,81*	3,80*	3,24	3,23
Kokku		3,93	3,93	3,87	3,84	3,83	3,24	3,24
Vanus	25-34-aastased	3,93	3,88*	3,83*	3,80*	3,81	3,20*	3,22*
	35-aastased ja vanemad	3,94	4,00	3,95	3,91	3,87	3,32	3,27
Kokku		3,93	3,93	3,87	3,84	3,83	3,24	3,24

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

4. Raske õppustel, kerge lahingus ehk õppe korraldus, kogetud raskused ning saadav toetus ja rahulolu õpingutega

Kokkuvõte

Peatüki eesmärgiks on uurida, kuidas õppeasutuse tasandi tegurid mõjutavad õpingute ajal kogetud raskusi ja kui rahul ollakse õpingutega ning kuidas need omakorda mõjutavad veendumust õpingud edukalt lõpule viia. Täpsemalt tuleb vaatluse alla õppe paindlikkus ja selle kättesaadavus täiskasvanud õppijatele, milliste raskustega õpingute ajal kokku puututakse, millist tuge vajatakse, kui rahul ollakse õpingutega ning kuidas veendunud ollakse edukas õpingute lõpetamises. Eelnimetatud tegureid mõjutab eelkõige kõrgkool ja kõrgkooli toimimist ning haridust üldisemalt reguleeriv seadusandlus, seega teostame analüüsi õppevormi, kõrghariduse astme ja kõrgkooli tüübi järgi.

Õppe paindlikkuse osas¹¹ on täiskasvanud-õppija-sõbralikumad doktoriõpe ja eraraken-duskõrgkoolid ning eraülikoolid. Õppevormi järgi on selget mustrit raskem välja tuua, kuna statsionaarses õppes on sagedamini kasutusel e-õppekeskkonnad, kaugõppes aga toimuvad õpingud sagedamini nädalavahetustel. Ka nädala keskmine auditoorsele õppetööle kuluv tundide arv on madalam statsionaarses õppes, ent arvestama peab sellega, et kaugõppes toimub õppetöö harvem, kuid see-eest korraga intensiivsemalt. **Õppe kättesaadavuse** mõttes on soodsamas olukorras statsionaarse õppe täiskasvanud, kuna tasuvad harvem on õpingute eest ise ning on sagedamini õppetootuse saajaks. Kõrghariduse astmeti tuleb harvematel juhtudel maksta õpingute eest ise magistri- ja eriti doktoriõppes. Õppetootuse saamise järgi eristub teistest astmetest selgelt doktoriõpe, kus riikliku stipendiumi saajaid on üle poole vastanutest. Kõrgkoolitüübiti tasuvad õpingute eest harvem täiskasvanud õppijad ise riigi rakenduskõrgkoolides ja avalik-õiguslikes ülikoolides. Õppetootuste saajaid on keskmisest enam riigi rakenduskõrgkoolides ja kõige vähem eraraken-duskõrgkoolides. Õppelaenu võtmise osas oluliselt ei eristuta, küll aga on doktorantuuris õppijad kasutama õppelaenu võtmise võimalust kaks korda harvem kui teistel õppeastmetel õppijad, kuna õpinguid rahastab enamasti riik. Tööandja stipendiumi saajaid on üldkokkuvõttes üksikuid, ent teistest sagedamini toetab tööandja just doktorantide õpinguid ja ka neid, kes õppimas eraülikoolis või riigi rakenduskõrgkoolis.

Pooled uuringus osalenud täiskasvanud õppijad tunnetavad õpingute ajal nn situatsiooni-lisi **raskusi**, mis on tingitud õpingute ja teiste eluvaldkondade sobitamise-ga. Peamisteks on vähene aeg õpinguteks, suur koormus töökohal ja rahalised raskused üldise toimetuleku mõttes, mida kogevad rohkem kui pooled. Õpingutega seotud raskuste rühmitamisel lähtu-sime Cross'i (1981) kolmest laialt kasutatud klassifikatsioonist (institutsionaalsed, situat-sioonilised ja meelestatusest tingitud raskused). Kogutud andmete põhjal faktoranalüüsi teostamise järel eristame aga nelja raskuste rühma: raha ja tervis, aeg, isikliku elu korral-dus ja meelestatus/hoiak.

¹¹ E-õppekeskkondade kasutamine, õpingute toimumise aeg ja õppetööle kuluv aeg.

Raha (sh transpordiprobleem) ja tervisega seotud raskusi¹² tajuvad võrreldes riiklike kõrgkoolide ja avalik-õiguslike ülikoolidega vähem erakõrgkoolides ja -ülikoolides õppivad täiskasvanud õppijad. Seega eraõppeasutustesse koonduvad need, kellel on võimalus õpingute eest ise maksta ja kes selle juures tajuvad ka vähem raskusi erinevate kulude katmisel (eriti eraülikoolides õppijad). Õppeastmete järgi puututakse raha- ja terviseprobleemidega rohkem kokku, võrreldes teiste õppeastmetega, rakendus- ja kutsekõrghariduses. Seevastu ajapuudust¹³ tunnetatakse enam bakalaureuse- ja magistritasemel, võrreldes rakenduskõrgharidusega. Samuti on ajapuudust nimetatud rohkem just kaugõppes, võrreldes statsionaarsega, mis tähendab, et ka kaugõppe, ehk paindlikuma õppevormi kasuks otsustanud, on jätkuvalt ajalise surve all ühitades õpinguid, tööd ja/või pereelu. Siin võiks täiendavat abi olla laialdasemast elektrooniliste õpikeskkondade kasutamisest, kuna kaugõppe vastanute hulgas on kaks korda vähem neid, kes kasutavad õpingutes e-keskkonda, kui statsionaarses õppes. Isikliku elu ja perekonnaga seotud probleeme tunnetatakse mõnevõrra enam statsionaarses õppes ja õppeastmete lõikes doktoriõppega võrrelduna rohkem kutse- ja rakenduskõrghariduses. Hoiaku või meelestatusega seotud raskusi¹⁴ tajutakse taas kord teravamalt kutse- ja rakenduskõrghariduses kui teistel astmetel. Õppevormi on aga hoiakutega seotud raskusi sagedamini ära märgitud kaugõppes. Osaliselt saame tulemust seletada sellega, et kaugõppes ja kutse- või rakenduskõrghariduses on täiskasvanud õppijate keskmine vanus mõnevõrra kõrgem. Meie varasem uuring on näidanud, et vanemate hulgas esineb hoiakutest tulenevaid õpibarjääre enam, mis on ka peamiseks põhjuseks, miks õpinguid ei jätkata (Saar ja Roosmaa 2011). Samas tuleb rõhutada, et üldjuhul tajuvad õpingute juurde naasnud meelestatusest tingitud raskusi oluliselt vähem kui teisi eespool kirjeldatud raskusi.

Õppekorraldusest lähtuvalt selgub, et õhtuti ja nädalavahetusesti õppivad tudengid tunnetavad päevase õppega võrreldes küll vähem raha ja tervisega seotud probleeme, ent rohkem ajaga seotud pingeid. Seega näeme taas, et ka paindliku õppeaja korral, nagu ka kaugõppes, on ajapuudus jätkuvalt probleemiks. Lisaks selgub, et õpingute eest ise maksvad tudengid tunnetavad vähem raha ja tervisega seotud pingeid. Mis on ehk märk sellest, et tasulised õpingud on valitud eelkõige siis, kui need on tõesti taskukohased. Teised aga jäävad õpingutest kõrvale või on suutnud kandideerida riiklikele õppekohtadele. Oma õpingute eest ise maksvad täiskasvanud õppijad on aga oluliselt enam toonud välja aja ja isikliku eluga seotud probleeme, mis on eeldatavasti tingitud erinevate eluvaldkondade ühitamisest. Õppelaenu võtnute puhul on muster oma õpingute eest tasuvatega võrreldes täpselt vastupidine: tajutakse rohkem raha ja tervisega seotud raskusi ning vähem aja ja isikliku eluga seotud raskusi. Seega ka õppelaenu võtmise korral ei lahene rahalised probleemid täielikult. Lisaks selgub, et õppetootuse saamine ei ole seotud rahaliste raskuste tunnetamisega, mis viitab sellele, et ühelt poolt on õppetootuse saajaid vähe ja teisalt on õppetootuste summa väike, et piisavalt tugevat positiivset mõju avaldada.

Uurides õpingute lõpetamiseks vajaliku **toetuse** kohta, ilmneb, et täiskasvanud õppijate hinnangul on kõige määravamateks individuaalne juhendamine, paindlik õppetöö korraldus,

õppetootused ja -puhkus. Õppevormi vajavad statsionaaris õppijad enim õppetootusi, kaug- ja tsükliõppes õppijad aga paindlikku õppetöö korraldust ja võimalust võtta töökohalt õppepuhkest. Kuigi õppelaenu võtmise võimalus pole õppijate jaoks peamine toetusmeede, peavad kaugõppes õppijad seda enese jaoks olulisemaks kui statsionaarses õppes õppijad. Mõlemad peavad väga vajalikuks ka õppejõududelt individuaalse juhendamise saamist. Selles aspektis on täiskasvanud õppijad ühel meelel ka õppeastmeti ja kõrgkoolitüübiti. Omandatava kõrghariduse astme järgi eristuvad teistest kutse- ja rakenduskõrgharidus ning doktoriõpe. Nimelt peavad esimesed, lisaks eespool toodud toetustele, teistest sagedamini vajalikuks transporditoetusi ja tasuta nõustamist (karjääri-, psühholoogiline või õpinõustamine). Doktoriõppes peetakse aga eriti oluliseks õppetootust ja teistega võrreldes enam ka lapsehoiuteenus pakkumist. Kõrgkoolitüübi lõikes peetakse õppetootuseid olulisemaks riigi kutse- ja rakenduskõrgkoolides. Teistega võrrelduna on kutsekõrgkoolides arvatud olulisemaks ka lapsehoiuteenus, rakenduskõrgkoolides aga transporditoetus. Tasuta nõustamisteenuseid hinnatakse olulisemaks riigi kutseõppeasutustes ja erarakenduskõrgkoolides. Eraülikoolides seevastu peetakse teistega võrreldes tähtsamaks õppelaenu võtmise võimalust ja osakoormusega õppimist. Õppelaenusid peavad olulisemaks ka kaugõppes õppivad. Abi õpingute ajaks elukoha leidmisel on üldkokkuvõttes mainitud vähem (viiesimik täiskasvanud õppijatest), ent küsimusele antud avatud vastustest nähtub, et on mitmeid õppijaid, kelle jaoks abi elukoha leidmisel on kriitilise tähtsusega. Samuti näitavad avatud vastused, et ajalise paindlikkuse võimaldamist eeldatakse peamiselt kõrgkoolilt, mitte aga tööandjalt. Kuna osajaga töökohtade osakaal on Eestis väike, siis tõenäoliselt ei teki ka mõtet paindlikkust tööandjalt oodata, eriti kuna paljude jaoks on töötamine õpingute ajal toimetuleku mõttes vältimatu. Küll aga peetakse vägagi oluliseks töökohalt õppepuhuse saamise võimalust, mis on küll ka seadusega ettenähtud.

Täiskasvanud õppijate hulgas on üldine **rahulolu** õpingutega võrdlemisi kõrge. Õppevormide järgi ollakse veidi enam õpingutega rahul kaugõppes ning õppeastme järgi kutse- ja rakenduskõrghariduses. Kõrgkoolitüüpide lõikes aga ollakse teistest vähem õpingutega rahul avalik-õiguslikus ülikoolis. Täpsemalt märkame mõnevõrra suuremaid erinevusi selles, kui tõenäoliselt peetakse omandatud teadmiste ja oskuste rakendatavust ning kui piisavaks praktiliste oskuste õpetamist, ehk üldisemalt õpitu tööturul realiseerimist.

Hea on tõdeda, et pea kõik täiskasvanud õppijad on **veendunud**, et saavad alustatud õpingud edukalt lõpetatud. Küll aga on selles rohkem veendunud need, kes enam õpingutega rahul ja hinnanud õpikeskkonda positiivsemalt. Seevastu õpingute ajal raskuste tunnetamine teataval määral vähendab kindlustunnet õpingute lõpetamise osas. Õppekorralduse ja õpingute lõpetamise kindlustunde vahel on aga nõrk seos. Seega õpingute ajal tajutud raskuste leevendamine ja edasiarendava õpikeskkonna loomine on eduka õppeprotsessi tagamisel väga olulise tähtsusega.

Peatüki lõpus uurime, millised on täiskasvanud õppijate soovitusel oma (üli)koolile hilisemas eluetapis inimeste õppima toomisel ning selgub, et suuresti kattuvad arutluse alla tulnud valdkonnad õpingute ajal kogetud raskustega: õppe paindlikkus, rahaline toetus, head õppejõud ja õpetamine, praktilise suunitlusega õpetamine, suhtumine õppimisse ja õpivõimalustest teavitamine. Lisaks koolidele suunatud soovitudele pakuti välja ka tööandjaid ja riiki või ühiskonda laiemalt puudutavaid lahendusi.

¹² Rahalised raskused üldise toimetuleku mõttes ja õppemaksu tasumisel ning transpordi ja tervisega seotud raskused.

¹³ Õpingud toimuvad ebasobival ajal, õppimiseks on liiga vähe aega ja suur koormus töökohal.

¹⁴ Raske nooremate õppijatega sammu pidada, ebapiisav keeleoskus ja praegusteks õpinguteks vähene ettevalmistus.

4.1 Õppe paindlikkus

Uurides kümnes riigis¹⁵ täiskasvanute osalemist kõrghariduses, toovad Schuetze ja Slowey (2000) välja kuus aspekti, mis osalemist selgelt mõjutasid:

- *institutionaalne mitmekesisus* – erinevate institutsioonide mittetraditsiooniliste õppijate osalemist takistav ja/või toetav roll (nt mittetraditsiooniliste ehk antud kontekstis täiskasvanud õppijate osalemine pigem mitte ülikoolitüüpi õppeasutustes);
- *valitsemine ja kontroll* – kuivõrd saavad kõrgkoolid otsustada õpingute korralduse, õppekavade ja õppeainete sisu üle. Samuti selle üle, keda õppima võetakse (kõigis kümnes riigis ilmnes, et nn eliitülikoolid olid vähem huvitatud mittetraditsiooniliste õppijate vastuvõtmisest);
- *paindlikud sisseastumistingimused* – paindlik või sootuks vaba sissepääs neile, kes ei täida nn traditsioonilisi vastuvõtukriteeriume (nt keskkoolidiplomi nõue; selle asemel varasema elu- või töökogemuse arvestamine, erinevad sisseastumiseksamid);
- *täiskasvanutele sobivad õppimisviisid* – nt kaugõpe ja osalise koormusega õppe võimaldamine, head võimalused õppepuhkuse saamiseks (sh töölt), moodulõpe, varasema õpi-, töö- või elukogemuse arvestamine õppekava läbimisel, e-õpe jms, mis osutuvad pea sama oluliseks kui sisseastumistingimused, kuna võivad saada otsustavaks õppima mitteamisemisel või õpingute katkestamisel;
- *rahaline ja muu toetus* – uuringu kohaselt on jätkuvalt rahalised võimalused oluliseks takistajaks õppima asumisel (vanuse, osakoormuse või kaugõppega seotud piirangud õppetootuste saamisele, õppelaenu tagastamisel sissetulekuga mitteamistamine jms); nende kõrval ka vajadus nõustamise ja lastehoiu järele;
- *täiend- ja jätkukursuste pakkumine* – lühikesed kursused või õppeprogrammid (kas kõrgharidussüsteemis või sellest eraldi), mis avavad võimalusi täiskasvanuna tasemeõppes jätkamiseks (mh õppimiseks lisamotivatsiooni tekitamine); kõigi täiskasvanud õppijate eesmärk ei ole just diplomi või kraadi saamine, vaid läbi valitud kursuste olemasolevate teadmiste täiendamine.

Nimetatud mõjuritest analüüsimise käesolevas peatükis paindlikke õppimisviise, õppe kättesaadavust, varasema õpi-, töö- või elukogemuse arvestamist õppetöö käigus ning erinevaid kõrgkooli ja riigi poolt pakutavaid toetusmeetmeid. Täiendavalt uurime ka raskusi, millega õpingute ajal kokku puututakse.

Alustades õppe paindlikkusest näeme, et täiskasvanud õppijate endi arvates on statsionaarses õppes¹⁶ elektroonilise õppekeskkonna kasutamine pea kaks korda sagedasem (28%) kui kaugõppes õppijate hulgas (Tabel 4.1). Ent kaugõppe paindlikkus ilmneb selgelt õppetöö toimumise aja järgi. Nimelt näeme, et kui statsionaarses õppes toimub suur hulk õppetööst päevasel ajal, siis kaugõppes nädalavahetustel. Siiski, ka kaugõppes käiakse sageli kõrgkoolis kohal päevasel ajal, kuid see sisaldab ka nädalavahetustel toimuvat õpet. Õhtuse õppe osas aga suuri erinevusi õppevormi järgi ei ilmne – ligikaudu kaks viiendikku nendib, et õppetöö toimub ka õhtusel ajal. Seega on ka statsionaarse õppevormi korral püütud õppijate vajadustele vastu tulla (töötamine, perega seotud kohustused jm).

Auditoorse õppetöö intensiivsust võib samuti pidada paindlikkust takistavaks teguriks, kuigi kohtumine õppejõudude ja kaasõppijatega võib omakorda muuta lihtsamaks iseseisvat õppetööd ning süvendada teadmiste omandamist ning rakendatavust. Täiskasvanud õppijate vastuste järgi osaletakse auditoorses õppetöös (loengud, seminarid, praktikumid) keskmiselt nädala jooksul kaugõppes rohkem kui statsionaarses õppes, vastavalt 15 ja 11 tundi. Siin tuleb aga arvestada sellega, et kaug- ja tsükliõppes toimuvad õpingud harvem, ent korruga intensiivsema ajakava alusel. Küsitluse käigus palusime kaugõppes õppijatel märkida koolile kuluv aeg selle nädala kohta, mil õppetöö toimus. Iseseisva õppetöö osas õppevormi erinevusi ei ilmne, nii igapäevase kui ka kaugõppe graafiku järgi kulub õppetööle keskmiselt ligikaudu 11 tundi nädalas.

Tabel 4.1 Õppe paindlikkus õppevormi lõikes

	Elektroonilise õppekeskkonna kasutamine, sageli %	Õppetöö toimub, jah %			Keskmine kulutatud tundide arv nädalas		
		Päeval	Õhtul	Nädalavahetusel	Auditoorne õppetöö	Iseseisev õppetöö	Kokku
Statsionaarne õpe	28	86	40	18	10,8	12,2	23,0
Kaug- ja tsükliõpe, avatud ülikool	15	57	45	83	15,3	10,6	25,9
Kokku	20	70	43	56	13,4	11,3	24,7

Analüüsidest õppe paindlikkust kõrghariduse astmete lõikes näeme, et kõige selgemalt eristub teistest astmetest doktoriõpe (Tabel 4.2). Nii on üle poole doktorantidest vastanud, et kasutavad elektroonilist õppekeskkonda. Kutse- ja rakenduskõrghariduse ning diplomioõppe ja magistriõppe tasemel on elektroonilise õppekeskkonna kasutajaid ligi viiendik, bakalaureuseõppe astmel mõnevõrra vähem (13%). Õppetöö toimumise aja järgi jääb esmapilgul mulje, et doktoriõpe on oluliselt vähem paindlik, kuna valdavalt toimub õppetöö päeval ning võrreldes teiste õppeastmetega õhtul ja nädalavahetusel oluliselt vähem. Kuid keskmiselt kulub doktoriõppes auditoorsele tööle neli tundi nädalas, mis on mitu korda vähem kui madalamatel õppeastmetel. Kolm madalamat õppeastet eristuvad teineteisest peamiselt selle poolest, et kutse- ja rakenduskõrghariduse astmel on õppijad märkinud enam osalemist auditoorses õppetöös (pea 18 tundi nädalas). Koos iseseisva õppetööga moodustab see pea 30 tundi nädalas.

¹⁵ Austria, Saksamaa, Rootsi, Austraalia, Iirimaa, Uus-Meremaa, Ühendkuningriik, Kanada, USA ja Jaapan.

¹⁶ Igapäevane osavõtt õppetööst ja reeglina just päevasel ajal.

Tabel 4.2 Õppe paindlikkus kõrghariduse astme lõikes

	Elektronilise õppekeskkonna kasutamise, sageli %	Õppetöö toimub, jah %			Keskmine kulutatud tundide arv nädalas		
		Päeval	Õhtul	Nädalavahetusel	Auditoorne õppetöö	Iseseisev õppetöö	Kokku
Kutse- ja rakendus- kõrgharidus, diplomiope	19	66	42	62	17,6	11,4	29,0
Bakalaureuseope	13	65	42	61	14,5	10,3	24,8
Magistriope	17	70	46	56	11,8	10,9	22,7
Doktoriope	53	95	37	21	3,9	15,2	19,1
Kokku	20	70	43	56	13,4	11,3	24,7

Kõrgkoolitüüpide lõikes selgub, et era- ja riigi rakenduskõrgkoolides õppivatest täiskasvanutest kasutavad enam kui pooled elektroonilist õppekeskkonda, avalik-õiguslikes (edaspidi a-õ) ülikoolides on kasutajaid ligikaudu 40% ja riigi kutseõppeasutustes ning eraülikoolides ligi viiendik (Tabel 4.3). A-õ ülikoolides toimub suur osa õpest päeval. Olukord on sarnane rakenduskõrgkoolides, mistõttu nendes kõrgkoolides õppimine esitab suure väljakutse töö ja õpingute ühitamise mõttes (küll olenevalt tööaja graafikust). Pea pooled riigi kutseõppeasutuste ja erarakenduskõrgkoolide vastanutest õpivad samuti päevasel ajal. Õhtust õpet esineb kõige sagedamini eraülikoolides, riigi kutseõppeasutustes ja erarakenduskõrgkoolides. Seevastu riigi rakenduskõrgkoolides ja a-õ ülikoolides toimub õhtust õpet kõige vähem. A-õ ülikoolide paindlikkus õppeaja mõttes avaldub õppe pakkumises nädalavahetustel – pea 60% täiskasvanud õppijatest nendib, et õpe toimub ka nädalavahetusel. Ent erarakenduskõrgkoolid on selles osas paindlikumadki, siin on kolmveerandil õppijatest võimalus osaleda õppetöös nädalavahetustel.

Tulemuste kohaselt osalevad auditoorses õppetöös kõige enam riigi kutseõppeasutustes ja rakenduskõrgkoolides õppivad täiskasvanud õppijad – ligikaudu 22 tundi nädalas. Pea kaks korda vähem käiakse koolis kohal a-õ ülikoolis ja nendest omakorda veidi sagedamini erarakenduskõrgkoolis. Seega a-õ ülikoolid teataval määral justkui kompenseerivad päevasel ajal õppimist vähesemate auditoorsete tundidega. Kõige vähem osalevad auditoorses õppetöös eraülikoolides õppijad. Võimalik, et just ülikoolides rõhutatakse akadeemilist paindlikkust, ehk et loengutes osalemine pole kohustuslik. Iseseisva õppetöö osas erineb koolitüübiti vähem. Siin näeme, et teistest enam on tavalisel koolinädalal tegelenud iseseisvalt õppimisega riigi ja erarakenduskõrgkoolide ning a-õ ülikoolide õppijad (ca 12 tundi). Vähem tegeletakse riigi kutseõppeasutustes ja eraülikoolides (ca 8 tundi). Seega kokkuvõttes on riigi kutseõppeasutustes ja rakenduskõrgkoolis õppetöö koormus oluliselt suurem, kui teistes kõrgkoolitüüpides (32–35 tundi nädalas). Seejuures on riigi kutseõppeasutustes töötavate õppijate tase sama, mis teistes kõrgkoolides. Vaid riigi rakenduskõrgkoolis õppijatel on see mõnevõrra madalam (ligikaudu 70% töötab võrreldes keskmise 80%-ga).

Tabel 4.3 Õppe paindlikkus kõrgkoolitüüpide lõikes

	Elektronilise õppekeskkonna kasutamise, sageli %	Õppetöö toimub, jah %			Keskmine kulutatud tundide arv nädalas		
		Päeval	Õhtul	Nädalavahetusel	Auditoorne õppetöö	Iseseisev õppetöö	Kokku
Riigi kutseõppeasutus	20	56	71	35	22,8	8,7	31,5
Riigi rakendus- kõrgkool	55	78	25	35	21,5	13,1	34,6
Erarakendus- kõrgkool	68	55	58	75	14,5	11,7	26,2
Avalik-õiguslik ülikool	38	76	37	58	12,6	11,3	23,9
Eraülikool	16	19	87	18	8,0	7,8	15,8
Kokku	20	70	43	56	13,4	11,3	24,7

Õpingute paindlikkuse määraks on ka see, kuivõrd haridusinstituutsioonid arvestavad õppijate, ja eriti täiskasvanud õppijate, varasemate õpingute ning elu- ja töökogemusega (VÕTA). Uuringus küsisime, kas praeguste õpingute käigus (mitte sisseastumisel) on arvestatud varasemaid õpinguid või elu- ja töökogemust, mistõttu saaks osadest kursuse sooritamise nõuetest vabaneda.

Kõige enam on kõrgkoolides arvestatud varasemate õpingutega diplomi või tunnistuse olemasolu alusel – ligikaudu 40% juhtudest (Tabel 4.4). Võimalik, et osaliselt kattuvate õppekavade tõttu on siin peetud silmas ka varem sooritatud ainete ülekandmist. Asjakohase töökogemuse alusel on keskeltläbi viiendik täiskasvanud õppijatest õppetöö käigus nt mõningatest kodutöödest vabastatud. Oluliselt vähem on arvestatud praeguste õpingute jooksul eelnevate õpingutega ilma diplomit või tunnistust nõudmata. Töökogemusega on arvestatud rohkem kaug- ja tsükliõppes (ligi veerandil juhtudest), kus on võrreldes stationaarse õppega rohkem pikema, ja vast ka erialase, töökogemusega õppijaid. Seevastu asjakohase elukogemuse arvestamist esineb väga harva. Keskmiselt on täiskasvanud õppijatest 21% saanud õppetöö käigus osa VÕTA meetmetest.

Tabel 4.4 Varasemate õpingute, elu- ja töökogemuse arvestamine õppetöö käigus õppevormiti (%)

	Varasem diplom või tunnistus	Eelnevad õpingud diplomita	Asjakohane elukogemus	Asjakohane töökogemus	Keskmine %
Stationsaarne õpe	36	14	7	18	19
Kaug- ja tsükliõpe, avatud ülikool	41	14	6	26	22
Kokku	39	14	6	23	21

Kõrghariduse astmeti nähtub, et teistega võrreldes on täiskasvanud õppijad kutse- ja rakenduskõrghariduses ning magistriõppes saanud rohkem osa sellest, et õpingute käigus

on arvestatud nende varasemate õpikogemustega diplomi või tunnistuse alusel (Tabel 4.5). Ka on diplomita eelnevaid õpinguid enam arvestatud kutse- ning rakenduskõrghariduses, kuid mõnevõrra rohkemgi bakalaureuseõppes (18%). Kutse- ja rakenduskõrgharidus paistab teistega võrdluses silma asjakohase töökogemuse arvestamise järgi, siin tunnistab samuti tervelt kolmandik õppijatest, et nimetatud kogemust on õpingute käigus arvestatud, mistõttu on vabanatud mõningatest kursuse sooritamise nõuetest.

Tabel 4.5 Varasemate õpingute, elu- ja töökogemuse arvestamine õppetöö käigus kõrghariduse astmeti (%)

	Varasem diplom või tunnistus	Eelnevad õpingud diplomita	Asjakohane elukogemus	Asjakohane töökogemus	Keskmine %
Kutse- ja rakenduskõrgharidus, diplomiõpe	41	15	7	31	24
Bakalaureuseõpe	33	18	8	17	19
Magistriõpe	43	11	5	21	20
Doktoriõpe	34	11	4	25	19
Kokku	39	14	6	23	21

Kõrgkoolitüübiti on arvestatud õpingutega varasema diplomi või tunnistuse olemasolu alusel mõnevõrra teistest enam riigi kutseõppeasutustes (Tabel 4.6). Erarakenduskõrgkoolides on teistega võrreldes rohkem arvestatud eelnevate õpingutega ilma diplomit või tunnistust nõudmata – ligi viiendik õppijaist on sellise vastusevariandi ära märkinud. Asjakohase töökogemuse läbi on mõningatest kursuse sooritamise nõuetest vabanenud teistest enam riigi ja erarakenduskõrgkoolides õppijad, ilmselt õpingute praktilisema loomu tõttu. Keskmise järgi võime öelda, et varasemate kogemuste arvestamisel on teistega võrreldes teatud määral paindlikum erarakenduskõrgkool. Teised kõrgkoolitüübid omavahel ei erine.

Kokkuvõtvalt selgub, et keskmiselt on vaid viiendikul täiskasvanud õppijatest õppetöö käigus arvestatud mõne varasema õppe-, elu- või töökogemusega ja sagedamini just varasemate õpingute diplomi või tunnistuse alusel. Viimane on aga neljast VÕTA meetmest kõige väiksemat paindlikkust tähistav võimalus.

Tabel 4.6 Varasema õpingute, elu- ja töökogemuse arvestamine õppetöö käigus kõrgkoolitüübiti (%)

	Varasem diplom või tunnistus	Eelnevad õpingud diplomita	Asjakohane elukogemus	Asjakohane töökogemus	Keskmine %
Riigi kutseõppeasutus	49	14	2	19	21
Riigi rakenduskõrgkool	43	11	4	28	22
Erarakenduskõrgkool	42	21	8	32	26
Avalik-õiguslik ülikool	37	14	6	21	20
Eraülikool	42	10	8	22	21
Kokku	39	14	6	23	21

4.2 Õppe kättesaadavus

Ühtlasi oleme huvitatud õpingute kättesaadavusest või taskukohasusest. Kuigi uurime juba õppes osalevaid täiskasvanuid, kes justkui tulevad õpingutega seotud kuludega toime, on võimalik, et mingisugusest hetkest muutub rahaline surve liialt suureks ning ollakse sunnitud õpinguid edasi lükkama, või need sootuks katkestama.

Tabelis 4.7 on esitatud tulemused õppevormide lõikes ning ootuspäraselt selgub, et kaugõppes on tasuta õppivaid täiskasvanuid oluliselt vähem (25%) kui statsionaarses õppes (pea 70%). Kokku on täiskasvanud õppijate hulgas neid, kes õpingute eesti ise ei maksa (üldjuhul riigieelarvelisel kohal õppijad), ligikaudu kaks viiendikku. Ka õppetoe saajaid on statsionaarses õppes osalejate hulgas rohkem – ligi kolmandik õppijatest. Tööandja stipendiumid on üldiselt vastuste järgi vähe levinud, ent rohkem saadakse nimetatud stipendiumi taas statsionaarses õppes. Õppelaenu on võtnud ligikaudu viiendik ning õppevormi järgi siin märkimisväärsed erinevusi ei ole.

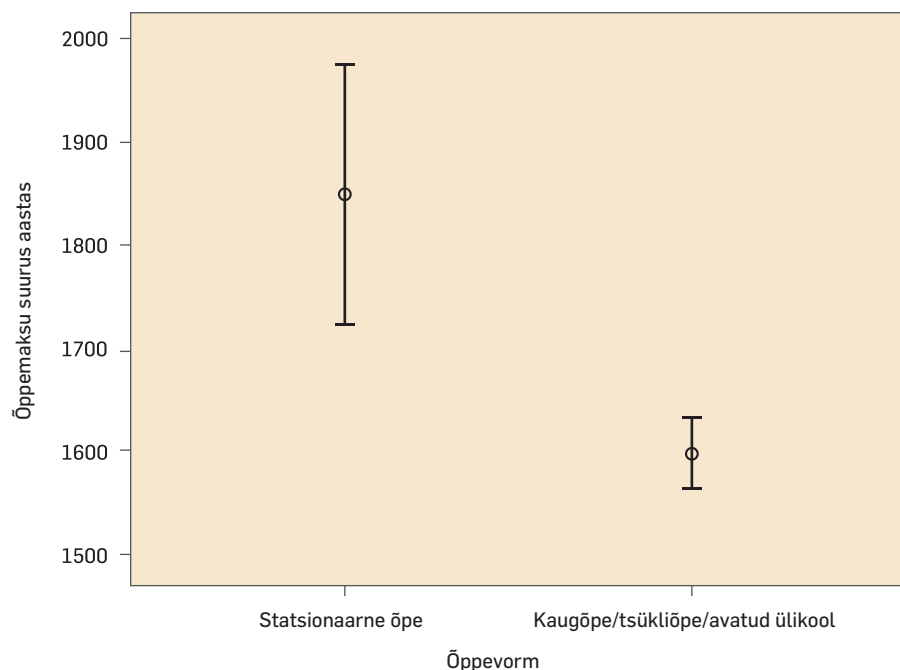
Lisaks küsisime täiskasvanud õppijate käest, kas neil on õpingute ajal mõningate kulude katmisega raskusi, ning siinkohal esitame erinevate kululiikide keskmise, kui sellega esines sageli suuri raskusi. Kululiigid, mille kohta palusime vastused anda olid järgmised: kulud elamispinnale, igapäevakulutused, kulud sideteenustele, transpordile, tervise seotud kulutused, lapse kasvatamisega seotud kulud, vaba aja veetmise kulud ja muud igapäevased kulutused (panga laenumakse, kindlustusmaksed, kulutused koduloomadele, tubakale jms).

Tabel 4.7 Õppe kättesaadavus õppevormi lõikes (%)

	Õpingud on tasuta	Õppe-toetuse saajad	Tööandja stipendiumi saajad	Õppe-laenu võtnud	Kulude katmisel suuri raskusi, keskmine %
Statsionaarne õpe	68	27	5	15	14
Kaug- ja tsükliõpe, avatud ülikool	25	8	1	20	10
Kokku	43	16	3	18	11

Vastustest selgub, et olenemata õppevormist on keskmiselt suuri raskusi kulude katmisega veidi üle kümnendikul õppijatest. Seega üldjuhul paistab, et täiskasvanud õppijal on kulud kontrolli all. Sagedamini tekitavad raskusi tervise (ravimid, hambaravi, visiiditasud jm – 13%) ning vaba aja veetmisega seotud kulud (17%).

Allpool esitatud jooniselt nähtub, et kuigi statsionaarses õppes on enam neid, kes õpivad riigieelarvelisel kohal, on eelarvevälisel kohal õppijate õppemaks aastas suurem (keskmiselt 1850 eurot) kui kaugõppes õppivatel (keskmiselt 1600 eurot).



Joonis 4.1 Keskmise õppemaks aastast kõrghariduse vormi järgi

Kõrghariduse astmeti on neist, kelle jaoks õpingud on tasuta, ligi kolmandik kutse- ja rakenduskõrghariduses ning bakalaureuseõppes (Tabel 4.8). Magistriõppes õpivad tasuta ligi pooled ning doktoriõppes valdav osa õppijaist. Seega kõrgematel astmetel jätkatakse õpinguid sagedamini juhul, kui need on tasuta. Enam kui pooled doktoriõppes saavad ka õppetootust – riiklikku stipendiumi. Bakalaureuse- ja magistriõppe tasemel on õppetootust saajaid ligi kümnendik ja kutse- ning rakenduskõrghariduse tasemel veidi rohkem. Märkimisväärne on, et kui üldiselt on tööandja stipendiumi saajate osakaal üksnes marginaalne, siis doktorantidest vastasid ligi 10%, et tööandja toetab nende õpinguid.

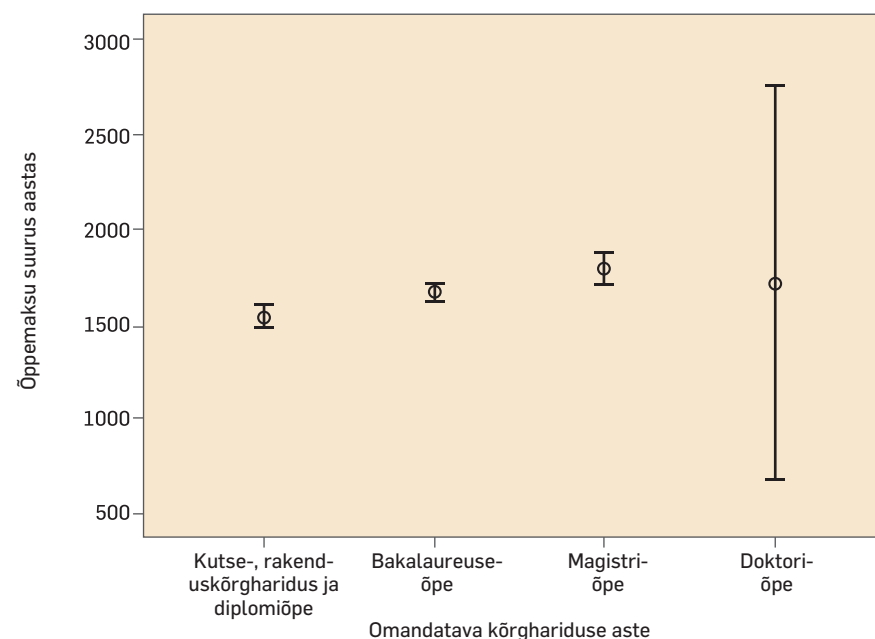
Tabel 4.8 Õppe kättesaadavus kõrghariduse astme lõikes (%)

	Õpingud on tasuta	Õppe-toetuse saajad	Tööandja stipendiumi saajad	Õppelaenu võtnud	Kulude katmisel suuri raskusi, keskmine %
Kutse- ja rakenduskõrgharidus, diplomiope	34	14	3	19	12
Bakalaureuseõpe	30	9	1	19	14
Magistriõpe	47	11	2	20	11
Doktoriõpe	93	56	11	8	6
Kokku	43	16	3	18	11

Õppelaenu võtjaid on doktorantide hulgas kaks korda vähem kui madalamatel haridusastmetel, kus on ka rohkem riigieelarvevälisel kohal õppijaid. Doktorantuuri tasemel tunnetatakse ka vähem raskusi erinevate kulude katmisel. Seega õpinguid kõrgeimal tasemel on

jätkamas need, kes läbivad konkursi tasuta kohale ning on jõudnud oma elus või töökarjääris etappi, kus üldjuhul erinevate elamisega seotud kuludega muresid pole.

Jooniselt 4.2 näeme, et kõrgematel haridustasemetel on õppemaksud mõnevõrra kõrgemad. Ka siin eristub teistest doktoriõpe, kus õppemaksu tasujaid on vaid paarkümmend õppijat ning nimetatud summad on väga erinevad. Õppemaksude osas erinevad teineteisest kõige selgemini kutse- ja rakenduskõrghariduse ning magistriõppe tudengid, viimaste õppemaks aastast on keskmiselt 250 eurot suurem.



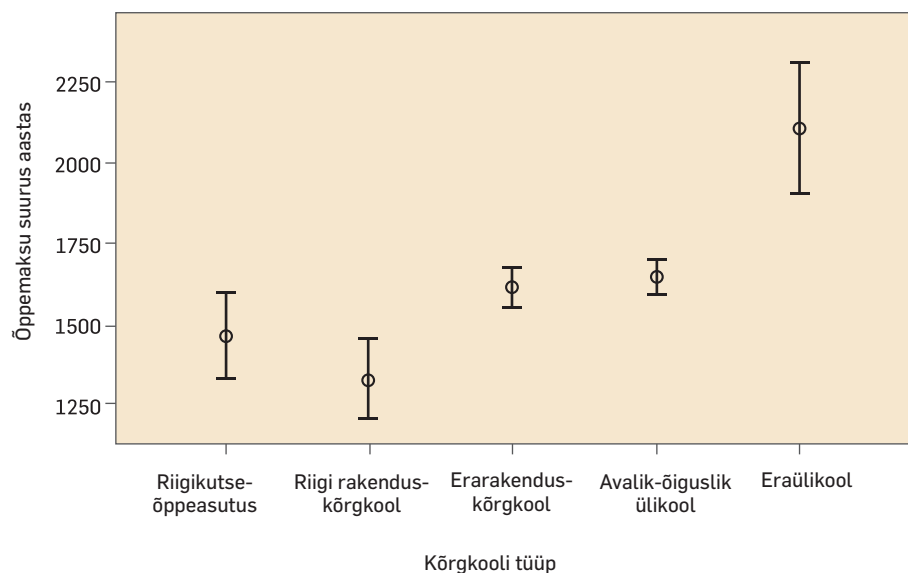
Joonis 4.2 Keskmise õppemaks aastast kõrghariduse taseme järgi

Kõrgkoolitüüpide järgi saavad tasuta õppida ligi pooled riigi rakenduskõrgkoolis ja avalik-õiguslikus ülikoolis õppivatest täiskasvanud tudengitest. Kahel viiendikul riigi kutseõppeasutuses õppijatest on samuti õpingud tasuta (Tabel 4.9).

Tabel 4.9 Õppe kättesaadavus kõrgkoolitüübi lõikes (%)

	Õpingud on tasuta	Õppe-toetuse saajad	Tööandja stipendiumi saajad	Õppelaenu võtnud	Kulude katmisel suuri raskusi, keskmine %
Riigi kutseõppeasutus	41	19	–	19	13
Riigi rakenduskõrgkool	55	23	7	18	13
Erarakenduskõrgkool	7	5	3	20	10
Avalik-õiguslik ülikool	51	17	2	18	12
Eraülikool	2	10	8	19	6
Kokku	43	16	3	18	11

Kõige kõrgemat õppemaksu tasuvad eraülikoolis õppivad täiskasvanud õppijad, kus keskmine aastas makstav summa on üle 2000 euro, ent kõikumised summade osas on selles rühmas samuti suurimad (Joonis 4.3). Keskmiselt üle 1600 euro aastas makstakse õppemaksu avalik-õiguslikus ülikoolis ja erarakenduskõrgkoolis. Ja vähem, kuigi mitte märkimisväärselt, makstakse õpingute eest riigi rakenduskõrgkoolis ja -kutseõppeasutuses – keskmiselt 1400 eurot aastas.



Joonis 4.3 Keskmise õppemaks aastas kõrgkoolitüübi järgi

Võrreldes teiste kõrgkoolidega, saavad rohkem õppetoetust riigi rakenduskõrgkoolis õppijad – ca 25%, ning teistest vähem erarakenduskõrgkoolides õppijad – 5% (Tabel 4.9). Tööandja stipendiumi saajaid esineb mõnevõrra enam eraülikoolides ja riigi rakenduskõrgkoolides (pisut alla kümnendiku). Kõrgkoolitüübi olulisi erinevusi õppelaenu võtnute vahel ei ole.

Erinevate kõrgkoolitüüpide lõikes kogevad täiskasvanud õppijad pea võrdset määral kulude katmisega suuri raskusi, hoolimata sellest, kas õpingud on tasuta või mitte ning kas mingisugust rahalist toetust saadakse. Teataval määral erinevad teistest (v.a erarakenduskõrgkoolis õppijad) eraülikoolis õppijad, kellel esineb harvemini tõsisemaid raskusi kulude katmisega. Seega, nagu võiks ka eeldada, on eraõppeasutustes õpinguid jätkamas keskmisest parema toimetulekuga täiskasvanud õppijad.

4.3 Õpingute ajal kogetud raskused

Eelmises alapeatükis uurisime, mil määral on täiskasvanud õppijad olnud õpingute jooksul sageli tõsisemates raskustes oma kulude katmisega. Selles alapeatükis vaatleme aga täpsemalt, milliste erinevate, sh ka mitterahaliste, probleemidega kõrgharidust omandavad õppijad kokku puutuvad.

Meie analüüsi lähtepunktiks on Cross'i (1981) õpingutega seotud barjääride ja raskuste klassifikatsioon:

- *Institutsionaalsed raskused* – peamiselt haridusinstitutionidest, koolist tingitud, nt õpingute toimumine ebasobival ajal, pole vajadusele vastavaid koolitusi, elukoha läheduses ei pakuta õppimisvõimalusi, rahapuudus, ei täida sisseastumismõudeid, pole teavet koolituste kohta, jms;
- *Situatsioonilised raskused* – enamasti töö- ja pereeluga seotud, nt lapsehoiu korraldamine, pingeline töögraafik, tööandja ja pere toetuse puudumine, jms;
- *Indiviidi meelestatusega seotud raskused* – psühholoogilised tegurid, nt tunne, et ollakse õppimiseks liiga vana, tervis ei luba, ei taha tagasi „koolipinki“, millisenä tajutakse oma võimet õppida, jms.

Nii institutsionaalsed kui ka situatsioonilised õpingutega seotud raskused on oma tekkeprotsessidelt struktuursed, meelestatusega seotud raskused aga individuaalsed. Seega saab riik poliitikameetmete abil otseselt mõjutada ja leevendada struktuurseid raskusi, ent kaudselt ka indiviidide ratsionaalseid valikuid ja seda, millisenä oma õpivõimalusi tajutakse (Rubenson ja Desjardins 2009).

Siiski, eespool toodud täiskasvanuõppega seotud probleemide jaotus on teataval määral tinglik. Nii saab lähtuvalt probleemi algallikast nt lastehoiuga, transpordi ja rahaga seotud probleeme käsitleda kas situatsiooniliste või institutsionaalsetena. Rahalised raskused on situatsioonilised, kui indiviidil puudub piisav raha õppemaksu tasumiseks, ja institutsionaalsed, kui sisseastumistasud on liialt kõrged, õppematerjalide eest tuleb maksta, õppetoetuste süsteem on jäik (sh piirangud õppelaenu võtmisele) jms. Tegelikult saab rahalisi raskusi käsitleda ka hoiakulise (meelestatusest tingitud) probleemina, kui edasiõppimisel kaalutakse õpingutest saadavat võimalikku tulu ja kulu.

Küsisime täiskasvanud õppijalt, milliste meie poolt loetletud probleemidega on nad õpingute ajal kokku puutunud. Tabelis 4.10 on toodud ära „jah“ vastanute osakaal iga üksiku probleemi kohta ning kolme raskustüübi kohta kokku (Cross'i klassifikatsiooni järgi). Selgub, et keskmiselt on täiskasvanud õppijad kõige enam puutunud kokku situatsiooniliste raskustega (49%).

Tabel 4.10 Õpingute ajal kogetud raskused (%)

Raskused	Jah	Ankeetküsimustikus esitatud väited	Jah
Institutsionaalsed	36	Õpingud toimuvad mulle ebasobival ajal	45
		Rahalised raskused õppemaksu tasumisel	36
		Praegusteks õpinguteks vähene ettevalmistus	27
Situatsioonilised	49	Õppimiseks on liiga vähe aega	73
		Suur koormus töökohal	57
		Rahalised raskused üldise toimetuleku mõttes	55
		Raskused isiklikus elus, perekonnaga seotud kohustustega	44
		Transpordiprobleem	36
		Raskused lapsehoiu korraldamisega	27
Meelestatusega seotud	20	Terviseprobleemid	24
		Ebapiisav keeleoskus	23
		Raskused nooremate õppijatega sammu pidada	15

Nendest kõige enam (ligi kolmveerand vastanutest) sellega, et õppimiseks tajutakse olevat liiga vähe aega. Pea 60% vastanutest nendib, et raskusi tekitab suur koormus töökohal, mis peegeldab seda, et 80% küsitlusele vastanutest töötab õpingutega samal ajal ning 70% peab töötamist oma põhitegevuseks. Üle poolte õppijatest tunnetavad, et neil on rahalisi raskusi üldise toimetuleku mõttes. Ligikaudu kaks viiendikku tajuvad raskusi isiklikus elus, perekonnaga seotud kohustustega. Situatsioonilistest probleemidest on nimetatud vähem transpordiprobleemi ja raskusi lapsehoiu korraldamisega.

Institutsionaalsetest probleemidest omab suurimat kaalu taas ajapuudust peegeldav aspekt – õpingud toimuvad ebasobival ajal –, mida tunnetab veidi alla poolte õppijatest. Rahalisi raskusi õppemaksu tasumisel tajub üle kolmandiku ja praegusteks õpinguteks vähest ettevalmistust alla kolmandiku vastanutest.

Kõige vähem ilmneb täiskasvanud õppijate hulgas meelestatusega seotud probleeme (20%), kuna tegemist on rühmaga, kes on edasiõppimise otsuse juba enese jaoks läbi mõelnud, seega üldine hoiak õppimise osas peaks olema positiivne. Siiski, ligi veerand vastanutest toob ära, et neil on õppimise ajal esinenud probleeme tervisega. Pea sama suur hulk tõdeb ebapiisavat keeleoskust, mis võib tähendada nii seda, et vene keelt emakeelena rääkijatel on raskusi õppimisega eesti keeles, kui ka seda, et tihtipeale on õppematerjal või vähemalt tugimaterjal kõrgkoolis ingliskeelne. Mõned õppijad tunnevad ka seda, et neil on raskusi nooremate õppijatega sammu pidada.

Viisime läbi ka korrelatsioonanalüüsi uurimaks indiviidi taseme näitajate seost õpingute ajal kogetud raskustega. Üldjuhul on need seosed nõrgad, kuid siiski statistiliselt olulised (Tabel 1f). Selgub, et teataval määral on naised maininud enam raskusi lapsehoiu korraldamisega, liiga vähest aega õppimiseks ning raskusi isiklikus elus, perekonnaga seotud kohustustega. See peegeldab naiste suuremat koormust koduses elus. Teatud määral on naised toonud enam esile ka transpordi ja tervisega seotud probleeme. Vanuse järgi võib täheldada, et vanemad täiskasvanud õppijad on rohkem tunnetanud enda ebapiisavat keeleoskust, raskusi nooremate õppijatega sammu pidada ja suurt koormust töökohal. Rahvuse lõikes on kõik korrelatsioonseosed väga nõrgad, ent neist tugevaim seostub ebapiisava keeleoskusega (seos väga nõrk, kuigi statistiliselt oluline). Kui vaadata laste arvu leibkonnas, siis siin ilmneb kõige selgem seos raskusega lapsehoiu korraldamisel (tegemist ühtlasi analüüsi ühe tugevaima seosega). Laste arv seostub mõningal määral ka raskustega isiklikus elus, perekonnaga seotud kohustustega ja ka ebapiisava keeleoskuse tajumisega. Võimalik, et lastega tööelust ja õpingutest pikem eemalolek on muutnud õppijad keeleoskuse (eesti ja/või inglise) suhtes ebakindlamaks. Õpingute ajal töötamine on aga eelkõige seotud sellega, et tunnetatakse suurt koormust töökohal (analüüsi teine tugevaim seos). Teatud määral on täheldatav ka see, et tööga hõivatud toovad sagedamini esile ajapuudust ja õpingute ebasobivat aega, mis kõik peegeldab tiheda töögraafiku mõju. Kuid töötavad õppijad on mitte-töötavatega võrreldes tajunud harvem probleeme lapsehoiu korraldamisega. Tõenäoliselt seetõttu, et töötavate lapsed on sagedamini juba kas lasteaia- või kooliealised või neil ei ole veel lapsi.

Kuna võiks oletada, et õpingutest pikem eemalolek raskendab täiskasvanuna õppimise juurde tagasipöördumist, siis uurisime ka selle näitaja mõju seost erinevate raskustega. Tulemused näitavad, et pikem eemalolek on seotud raskustega nooremate õppijatega

sammu pidada ja ebapiisava keeleoskusega, mis seostusid ka vanemasse vanuserühma kuulumisega. Kuid need õppijad, kellel on praeguste ja eelmiste õpingute vahel pikem paus, tajuvad vähem seda, et õpingud toimuvad ebasobival ajal. Tõenäoliselt sellepärast, et pikema pausiga täiskasvanud õppijad on sagedamini asunud õppima kaugõppes, tsükliõppes või võtavad loenguid avatud ülikooli kaudu.

Moodustades kõikidest võimalikest raskustest, millega täiskasvanud õpingute jooksul kokku puutuvad, keskmiste alusel koonduvuse, selgub, et üldjuhul on 30–40% õppijatest puutunud kokku mingisuguste raskustega. Õppevormide lõikes tajuvad erinevaid raskusi võrreldes statsionaarse õppega rohkem kaug- ja tsükliõppes (või avatud ülikoolis) õppijad (Joonis 1f). Õppetaseti erinevad teistest doktoriõppes õppijad, kuna tajuvad õpingute ajal raskusi vähem kui madalamatel haridusastmetel õppijad (Joonis 2f). Selline tulemus on kooskõlas eespool esitatuga, kus nägime, et doktoriõpe on ajalises mõttes paindlikum ning sellel tasemel õppijatel on ka vähem suuri raskusi teatud kulude katmisega. Kõrgkoolitüübi järgi tajuvad keskmiselt vähem erinevaid raskusi eraülikoolis õppijad ja ka nende kohta nägime eelnevalt, et õpingud on paindlikumad (õppetöö toimub enamasti õhtuti ja õppetööle kulub vähem aega) ning kulude katmisega on üldjuhul vähem probleeme, kuigi õppemaks on kõrgem kui teistes kõrgkoolides (Joonis 3f).

Kuna Cross'i täiskasvanud õppega seotud raskuste klassifikatsiooni võib pidada tinglikuks, siis teostasime faktoranalüüsi, et näha, millised raskused rühmituvad kokku täiskasvanud õppijate vastustest lähtuvalt. Analüüs andis neljafaktorilise lahendi (Tabel 2f), mille järgi moodustuvad järgmised raskusterühmad:

- **Raha ja tervisega seotud raskused:** *transpordiprobleem, rahalised raskused* üldise toimetuleku mõttes, *rahalised raskused* õppemaksu tasumisel, *terviseprobleemid* (transpordiprobleem on tihtipeale samuti rahaline; tervis küll vähemal määral, ent ka siin on abiks parem rahaline toimetulek).
- **Ajaga seotud raskused:** õpingud toimuvad *ebasobival ajal*, õppimiseks on *liiga vähe aega*, suur *koormus töökohal* – kõik raskused selles rühmas on seotud ajapuudusega.
- **Isikliku elu korraldusega seotud raskused:** raskused *lapsehoiu korraldamisega*, raskused *isiklikus elus, perekonnaga seotud kohustustega* – isiklikku elu ja perekonda puudutavad probleemid.
- **Meelestatusest tingitud raskused:** praegusteks õpinguteks *vähene ettevalmistus*, raskused nooremate õppijatega *sammu pidada*, ebapiisav *keeleoskus* – siin on koos aspektid, mis peegeldavad täiskasvanud õppija teatavat ebakindlust või seesmist ebamugavust õpingute ajal.

Edasi uurisime, kuidas mõjutavad isiku- ja institutsioonitasandi ning õppekorralduse näitajad just faktoranalüüsi abil moodustatud nelja raskusetüübi tajumist (Tabel 4.11, lineaarse regressiooni täismudel on esitatud lisa, tabelis 3f). Tulemused näitavad, et raha ja tervisega (aga ka transpordiga) seotud raskuste tajumine on vähem tõenäoline meestel, täpsemalt nendel, kellel jääb praeguste ja eelmiste õpingute vahele pikem paus ning kellel on leibkonnas rohkem lapsi. Kahe viimase näitaja järgi tundub, et rahalised probleemid esinevad vähem neil, kelle elu on küpsemas faasis. Kõrgkoolitasandi näitajate järgi selgub, et raha ja tervisega seotud probleeme tajuvad tõenäoliselt vähem erakõrgkoolides kui

riiklikes kõrgkoolides õppijad. Õppeastmeti on aga raha ja tervist puudutavate raskustega rohkem kokku puutumas rakendus- ja kutsekõrghariduses õppijad. Õppekorralduse lõikes on raha ja terviseiga seotud probleemid teatud määral vähem tõenäolisemad õhtuti ja nädalavahetuse õppijate hulgas ja nendel, kelle jaoks õpingud on tasulised. Kuid rahalisi raskusi esineb tõenäolisemalt neil, kes on võtnud õppelaenu. Seega paistab, et ka õppelaenu võtmine ei lahenda õppija rahalisi probleeme täielikult. Huvitav on tõdeda ka seda, et õppetootust saavate täiskasvanud õppijate korral puudub oluline seos raha ja tervist puudutavate raskustega.

Ajaga seotud raskuste korral ilmnevad seosed erinevate rühmade vahel selgemalt. Tõenäolisemalt on ajapuuduse ja ebasobival ajal toimuvate õpingutega kimpus eesti rahvusest õppijad, töötavad ning vanemad õppijad. Seevastu vähem on ajaga muret meestel ja pikema pausi järel õpingute juurde tagasipöördunutel. Rakendus- või kutsekõrgharidust omandavatega võrreldes on bakalaureuse- ja magistriõppe tudengid enam tajumas ajalast survet. Võrdlesime kõrgkoolitasandi näitajate rühmi ka keskmiste alusel ning siis ilmses, et kaugõppes õppijad tajuvad ajalast survet statsionaarses õppes õppijatega võrreldes rohkem (vt lisa, joonis 4f). Suurem tõenäosus tajuda ajalisi raskusi on õhtuti ja nädalavahetuse õppijatel võrreldes päevases õppega. Ka need, kelle jaoks on õpingud tasulised, on tõenäolisemalt tunnetamas ajaga seotud raskusi. Võib arvata, et õhtuti ja nädalavahetustel ning oma raha eest õppima asunud on valinud, või pidanud valima, sellised õpingud kas pere või töö tõttu, mis tingibki suurema ajasurve. Ajalist pinget tajuvad vähem need, kellel enda hinnangul kulub auditoorsele õppetööle vähem aega ning kes on võtnud õppelaenu.

Isiklikust elust tulenevaid probleeme tajuvad väiksema tõenäosusega mehed ja need, kellel on õpingutes tekkinud pikem paus. Ent nagu võiks ka eeldada, tajuvad isikliku ja pereeluga seotud pingeid rohkem suurema laste arvuga leibkonnad.

Tabel 4.11 Erinevate isiku- ja institutsionaalse tasandi ning õppekorralduse näitajate mõju õpingute ajal tajutud raskustele (lineaarne regressioon)

	Raha ja tervis	Aeg	Isiklik elu	Meelestatus
Isiku tasand				
Mees	---	---	---	++
Eestlane		+++		---
Töötamine		+++	---	
Vanus		+++	---	+++
Paus õpingute vahel	--	---		
Laste arv	---		+++	+
Institutsionaalne tasand				
Kaug-tsükliõpe			-	
Erakõrgkool	---			
Bakalaureuseõpe ^a	-	+++		---
Magistriõpe ^a	---	+++		---
Doktoriõpe ^a	--		-	---

	Raha ja tervis	Aeg	Isiklik elu	Meelestatus
Õppekorraldus				
e-õppe kasutamine			--	+++
Õppe toimumine õhtul ja nädalavahetusel	--	+++		
Varasema töö- ja/või õpikogemuse arvestamine				--
Auditoorsele õppetööle kulutatud aeg		---	---	
Õpingud on tasulised	---	+++	+++	
Saab õppetootust				--
On võtnud õppelaenu	+++	---	--	
Kohandatud R-ruut				
	0,04	0,15	0,27	0,08

Märkus: plussjamiinusmärktähistavadesuundanimärkidearvseostatistilistolulisustvastavalt: üks + või - p < 0,1; kaks + või - p < 0,05; kolm + või - p < 0,01

^areferentgrupp: kutse- ja rakenduskõrgharidus

Mõnevõrra vähem tunnetavad isikliku eluga seotud probleeme kaug- ja tsükliõppes õppijad, võrreldes statsionaarse õppega, ja doktorandid, võrreldes kutse- ja rakenduskõrgharidusega. Keskmiste analüüs näitab olulisi erinevusi ka kõrgkoolitüübiti, kus erakõrgkoolides õppijad tajuvad isiklikke ja perega seotud probleeme vähem (vt lisa, joonis 5f). Õppekorraldusest lähtuvalt tunnetavad enam isiklikke probleeme need, kelle õpingud on tasulised. Samas leiame, et e-õppe kasutajad, rohkem auditoorsele õppetööle aega kulutavad ja õppelaenu võtnud tunnetavad vähem isiklikust elust tulenevaid raskusi. Tõenäoliselt on siin tegemist seostega, mis on vahendatud mõne teise näitaja kaudu, kuna tulemuste põhjendust on raske pakkuda. Samas võiks eespool kirjeldatud rühmi pidada ka peamiselt n-õ värsketeks üliõpilasteks, kes ehk veel isiklikku pereelu ei ole alustanud.

Meelestatusest või hoiakuga seotud raskusi on vähem tõenäoliselt tunnetama eesti rahvusest õppijad, kuid rohkem mehed ja vanemad õppijad. Ka meie varasem analüüs on näidanud, et vanemad inimesed otsustavad sageli täiskasvanuna õppimises mitte osaleda just meelestatusest tingitud põhjustel (Saar ja Roosmaa 2011). Lisaks selgub, et mõneti tajuvad meelestatusest tingitud raskusi enam ka laste arvu mõttes suurema perega õppijad. Võrreldes kutse- ja rakenduskõrghariduse tasemel õppijatega, tajuvad bakalaureuse tudengid, magistrandid ja doktorandid vähem hoiakutest tulenevaid raskusi või sisemisi pingeid. Keskmiste võrdluse alusel selgub, et kaug- ja tsükliõppes õppijad puutuvad meelestatusega seotud raskustega kokku rohkem kui statsionaarses õppes õppijad (Joonis 6f). Nii kutse- või rakenduskõrgharidust omandavad kui ka kaugõppe tudengid on võrreldes teistega keskmiselt vanemad. Õppekorralduse järgi kogevad hoiakulisi probleeme vähem õppetootuste saajad, ja need, kelle puhul on arvestatud varasema töö- ja/või õpikogemusega. Kuid e-õppe kasutamine seostub hoiakuliste probleemidega positiivselt, mis aga tõenäoliselt ei kirjelda üks-ühele põhjuslikku seost.

4.4 Õpingute lõpetamiseks vajalik tugi

Uurinud õpingutega seotud raskusi, on meie edasiseks huviks see, milliseid toetusmeetmeid peetakse õpingute lõpetamiseks vajalikuks. Tulemused tabelis 4.12 näitavad, et kõige vajalikumaks peetakse õppejõudude poolset individuaalset juhendamist ja paindlikku õppetöökorraldust. Viimast väärtustavad kaugõppes õppijad rohkem kui statsionaarses õppes, mis on tõenäoliselt ka üks peamisi põhjusi kaug-, tsükliõppes või avatud ülikooli kaudu õppimiseks. Veidi enam kui kaks kolmandikku peavad vajalikuks õppetöetusi ning töökohalt õppepuhkuse võimaldamist. Kui õppepuhkust hinnatakse enam kaugõppes, siis õppetöetusi statsionaarses õppes. Viimast tulemust võiks põhjendada sellega, et statsionaarses õppes õppijate hulgas on tõenäoliselt vähem neid, kes saavad end täiel määral tööle pühendada, või kes on asunud õppima töövaldkonnaga seotud erialal. Pooled õppijatest, olenemata õppevormist, peavad oluliseks osakoormusega õppe võimaldamist. Seega paindlikkus õppeajas ja -korralduses (võimalus õppida õhtuti, nädalavahetusel, e-õppes jms) on peamised meetmed, mis võimaldavad õpingutes edukalt osaleda ja need lõpetada. Ligikaudu pooled statsionaarses ja kaugõppes õppijatest peavad vajalikuks transporditoetust ning veidi vähem tasuta karjääri-, psühholoogilist- või õpinõustamist. Kolmandik leiab, et oluline on võimalus võtta õppelaenu, ning mõnevõrra enam arvavad nii ka kaugõppijad. Ligi kolmandiku meelest on õpingute lõpetamiseks vajalik lapsehoiuteenuse parem kättesaadavus ning ligikaudu viiendik mõlemas õppevormis õppijatest vajab abi õpingute ajaks elukoha leidmisel.

Tabel 4.12 Õpingute lõpetamiseks vajalikud toetusmeetmed õppevormi järgi (%)

	Õppe- toetus	Õppelaenu võimalus	Õppe- puhkus	Abi elukoha leidmisel	Transpordi- toetus	Paindlik õppetöö korraldus	Osakoor- musega õpe	Lapsehoiu- teenus	Tasuta nõustamine	Individ. juhenda- mine
Statsio- naarne õpe	75	26	58	20	46	64	50	28	39	72
Kaug- ja tsükliõpe, avatud ülikool	65	36	75	19	48	80	53	27	45	75
Kokku	69	32	68	19	47	73	51	27	42	74

Kõrghariduse astmete lõikes selgub, et paindlikku õppetöö korraldust, individuaalset juhendamist ja töökohalt õppepuhkuse võimaldamist peavad ühtmoodi väga vajalikuks kõik (Tabel 4.13). Õppetöetust aga peetakse teistega võrreldes enam vajalikuks doktoriõppes. Transporditoetust ja erinevaid tasuta nõustamisteenuseid vajatakse rohkem kutse- ja rakenduskõrghariduses ning diplomioõppes. Osakoormusega õppes on huvitatud ligikaudu pooled kõikidel kõrghariduse astmetel. Lapsehoiuteenust peetakse mõnevõrra enam vajalikuks doktoriõppes (kuigi, neil pole lapsi sagedamini, kui teistel tasemetel), ent õppelaenu võtmise võimalusest on nad teistest vähem huvitatud. Olenemata õppeastmest, tunneb viiendik täiskasvanud õppijatest, et abi õpingute ajaks elukoha leidmisel on vajalik.

Tabel 4.13 Õpingute lõpetamiseks vajalikud toetusmeetmed kõrghariduse astme järgi (%)

	Õppe- toetus	Õppelaenu võimalus	Õppe- puhkus	Abi elukoha leidmisel	Transpordi- toetus	Paindlik õppetöö korraldus	Osakoor- musega õpe	Lapsehoiu- teenus	Tasuta nõus- tamine	Individ. juhenda- mine
Kutse- ja rakendus- kõrgharidus, diplomioõpe	72	33	67	22	57	71	47	25	50	74
Bakalaureuse- õpe	64	33	65	18	44	75	54	25	42	72
Magistriõpe	68	32	72	17	43	76	52	28	38	75
Doktoriõpe	80	23	64	19	41	64	56	36	36	75
Kokku	69	32	68	19	47	73	51	27	42	74

Tabelis 4.14 esitatud tulemused näitavad, et ka kõrgkoolitüübi järgi ei eristu õppijad oma arvamustes paindliku õppetöö korralduse ja õppejõudude poolse individuaalse juhendamise vajalikkuses – ligi 75% peab seda õpingute lõpetamisel oluliseks. Kõrgkoolitüübiti ei erineta ka selles osas, kui oluliseks peetakse töökohalt õppepuhkuse võimaldamist. Õppetöetuste saamist peetakse aga teistest mõnevõrra vajalikumaks riigi kutseõppeasutustes ja rakenduskõrgkoolides. Osakoormusega õpet vajatakse enam eraülikoolides, seevastu transporditoetusi riigi rakenduskõrgkoolides (68% võrreldes keskmise 47%-ga).

Tasuta nõustamisteenuste vajalikkust on peetud teistest olulisemaks riigi kutseõppeasutuses ja erarakenduskõrgkoolis. Eraülikoolides aga on vastatud teistest mõnevõrra sagedamini, et oluline on õppelaenu võtmise võimalus (siin on ka õppemaksud kõrgeimad). Lapsehoiuteenusest on enam huvitatud riigi kutseõppeasutustes. Selles osas, kui oluliseks peetakse abi elukoha leidmisel, kõrgkoolitüübiti üldiselt ei erineta, ent eraülikoolide täiskasvanud õppijatest peab seda vajalikuks vaid mõni protsent. Huvitav on tõdeda, et riiklikus ülikoolis õppijate arvamus vajalikest toetusmeetmetest on üsnagi sarnane keskmise trendiga.

Tabel 4.14 Õpingute lõpetamiseks vajalikud toetusmeetmed kõrgkoolitüübi järgi (%)

	Õppe- toetus	Õppelaenu võimalus	Õppe- puhkus	Abi elukoha leid- misel	Transpordi- toetus	Paindlik õppetöö kor- raldus	Osakoor- musega õpe	Lastehoiu- teenus	Tasuta nõus- tamine	Individ. juhenda- mine
Riigi kutse- õppeasutus	77	30	67	16	52	66	45	36	48	71
Riigi rakendus- kõrgkool	76	34	69	22	68	64	42	24	44	80
Erarakendus- kõrgkool	64	31	64	17	43	74	54	26	50	72
Avalik-õiguslik ülikool	70	31	68	21	48	74	51	28	42	73
Eraülikool	58	37	74	3	20	74	65	26	33	77
Kokku	69	32	68	19	47	73	51	27	42	74

Täiendavalt palusime vastata, kas kõrgkool pakub mõnda teenust või toetust, mis on oluliseks abiks praegustes õpingutes. Pea pooled vastasid jaatavalt (46%). Soovi korral sai lisada avatud vastusena, milline on see oluliselt abiks olnud toetus mida juba saadakse, või millest enim puudust tuntakse. Vastuste hulgas esines peamiselt samu toetusmeetmeid, mille kohta küsisime eelnevalt ka ise, seega küsimustiku nimekirja osutus ammendavaks. Küll aga tõid paar vastajat välja vajaduse kõrgkoolis soodsama toitlustamise järele, mille kohta küsimustikus vastusevariant puudus.

Sarnaselt eespool esitatud tulemustega, toodi ka avatud vastustena peamiselt välja vajadus rahalise toetuse, paindliku õppetöö korralduse ja individuaalse juhendamise järgi, kusjuures esimest nimetati kaks korda sagedamini kui kahte viimast. Rahaliste toetuste all rõhutasid mitmed täiskasvanud õppijad, et õppetoeus või stipendium on liiga väike, et õpingute ajal piisavat tuge pakkuda:

Riiklikud õppetoeused tasulisel kohal õppivale tudengile on täiesti ebapiisavad. ~55eurone kuutoetus ei kata ära isegi 1,5 EAP hinda. Kui õppetulemused on keskmisest paremad, siis peaks tudengile võimaldama lisastipendiumi või soodsamaid EAP hindu.

Saan doktoristipendiumi, mis on liiga väike, et õppega seotud kulusid katta. Doktorandid võiksid saada ka hambaravi ja olla seotud pensionisüsteemiga.

Avaldati arvamust selles osas, et õpingute ajal töötamine on hädavajalik ka siis, kui õppetoeust saadakse:

Ükskõik kui hästi ma õpin, pean siiski tööl käima, et ära elada, õppimiseks vähema koormusega töötamine tähendab rahaprobleeme. Laenuga ei soovi neid lahendada, seega õppelaenu ei tahakski. Aga seda tunnet, et haridus riigi jaoks prioriteet, ei ole.

Õppetoeus peaks olema suurem. Praeguse juures säilib siiski vajadus töötada, et ära elada. Või siis tuleb võtta laenu, mis pole laenukoormust arvestades eriti ahvatlev mõte.

Õppetoeus ei ole piisav, et katta elementaarseid kulusid, nagu toit, õppevahendid, korterilaen (teistel üür). Ei arva, et õppimiseks peaks keegi teine kõik kinni maksma, kuid toetused on marginaalsed ega ole tõsiseltvõetavad alternatiivid töötamisele.

Samas on neid, kes ütlevad, et ka praegune õppetoeuste summa on siiski suureks abiks toimetulekul:

Doktoranditoetus on väga suureks abiks. Samuti ka õppelaen.

Sain õppetoeust. See oli suureks abiks.

Ma arvan, et õppetoeusel, mida ma teoreetiliselt saan järgmisest semestrist taotleda, aitaks tõsiselt majanduslikust kitsikusest pääsemisel...

Raha on vähe, aitaks mis iganes kulutuste korvamine.

Eespool nägime, et osa vastajatest ei soovi lahendada rahapuudust laenu võtmisega, ent oli mitmeid, kes tundsid õppelaenu võtmise võimalusest puudust, kuna see meede on mõeldud vaid statsionaarses õppes ja täiskoormusel õppijatele, või leidsid, et õppelaenu võiks saada suuremas mahus:

Õppelaen on abiks.

Õppelaen sellises ulatuses, et saaksin tasuda terve semestritasu, mitte seda ainult osaliselt.

Õppelaenu võiks avatud ülikoolis saada niikaua, kui kestab õpe, seega 4 aastat mitte 3.

Riigi poolt pakutav õppelaen peaks olema vähemalt samas summas õppemaksuga. Hetkel tuleb osa raha siiski endal leida ning igapäevakulutuste kõrvalt on see keeruline. Kaks varianti – kas õppemaks ei tohiks olla kõrgem kui õppelaen, või õppelaenu peaks olema võimalik taotleda õppemaksuga samas summas.

Materiaalset tuge arvestades tuleb lisaks õppetoeustele selgelt esile vajadus eluaseme ja transporditoetuse järele. Mitmed nentisid, et vajavad abi õpingute ajaks elukoha leidmisel kas pikemaks perioodiks, või kaugõppesessiooni toimimisel mõnedeks päevadeks:

Ma ei saa mingeid toetusi, kõige enam tunnen puudust elamispinna toetusest, sest elukoht ja õppimine on erinevates linnades.

Abiks on olnud abi õpingute ajaks elukoha leidmisel. Lisaks on mul võimalus soovi korral võtta õppelaenu.

Lisaks oli osa vastajaid kriitilised praeguste ühiselamutingimuste osas. Täiskasvanud õppijate vajadused eluaseme suhtes on n-ö traditsiooniliste tudengitega võrreldes erinevad (nt laste kasvatamisega seotult), mistõttu tavapärane ühiselamu elu ei pruugi sobida:

Ühiselamukoht võiks olla soodsam, samas elamisväärne, mitte vana, remontimata, rämpse ühisvetsuga maja.

Usun, et soodsate üheinimesetubade või -korterite võimaldamine ühiselamutes oleks vajalik. 25-aastasena tõesti ei jaks enam tuba jagada, samas ei ole võimalik täiskohaga töötada ja oma korterit soetada.

Puudust tunnen eluasemest, sest kasvatan 15-aastast poega ja ühiselamusse ühte tuppa temaga ei ole hea mõte minna. Oleks hea, kui võimalik oleks saada õpingute ajaks näiteks munitsipaalkorter vms elamispind, mille kulud on väikesed. Sotsiaaltöötaja halvaks panu minu õppimaasumise suhtes oli mulle psühholoogiliselt talumatu – etteheide, et miks ma ei toeta oma last ja lähen egoistlikult õppima, selle asemel, et tööd rügada.

Viimasest küsimustiku väljavõttest nähtub, et täiskasvanuna õppima asumine põrkub kohati vastu teiste mittemõistva suhtumise või hoiakuga (muid tegevusi elus, nt töötamist ning pere kasvatamist peetakse olulisemaks ja õppimisega mitteühilduvaks). Antud uurin-gus on selliste raskustega silmitsi seisvaid vähe, kuna oleme küsitlenud neid, kes on juba täiskasvanuna õppima asunud. Tõenäoliselt on hilisemas eluetapis õppimist tauniv suhtu-mine oluliseks õppimise juurde mittejõudmise põhjuseks.

Õppetöö korralduse osas tunnevad paljud puudust ajalisest paindlikkusest (osakoormu-sega õppe, õppetöö toimumise ja kodutööde esitamise mõttes), materjalide kättesaadavus ja e-õppe võimaluste laiendamine leiab vähem mainimist. Enamasti ollakse arvamusel, et kõrgkool peab tulema vastu ja võimaldama väiksema koormusega õppimist, kuna täiskas-vanud õppijal on korraga elus täita mitmeid rolle (õppimine, pere, töö jm):

Mõistlik suhtumine täiskohaga töötavatesse üliõpilastesse!! Suur Aitäh!!

Paindlik õppetöö korraldus (võimalus valida erinevate õppevormide vahel, nt nädalavahetustel või õhtune õpe, e-õpe).

Kuna asusin õppima päevasesse õppevormi, siis mind võeti kui noort vaba inimest ja ei arvestatud, et mul on suur pere, töökoht ja ma sõidan kooli iga päev Raplamaalt – oleksin vajanud enam paindlikkust.

Enim tunnen puudust paindlikumast õppetöö korraldusest, 99% minu ainekava ainetest toimuvad ainult tööpäevadel keset päeva, kui ma olen tööl. Ilma töötamata aga majanduslikult toime ei tule.

MA programm on laiali üle nädala, ei ole võimalik ühte päeva kontsentreeritult kasutada.

E-õpe võimaldab ka väikelastega vanematel perekonna kõrvalt osaleda õppetöös just sobival ajal.

Üksikud vastajad leiavad, et ka tööandja peaks täiskasvanud õppijale vastu tulema, nt pak-kudes enam osajaga töötamise võimalust ja õppepuhkuse võtmist:

Kui ainult oleks rohkem selliseid töökohti, kus võimaldataks poole kohaga töötamine... Tööandjapoolne õpingute soodustamine ilmselt annaks kõige suuremat efekti, sest töölkäimine üldjuhul ongi peamine, mis aja ja energia röövib.

Pigem [on vajalik] toetus tööandjalt koormuse arvestamisel.

Tunnen puudust töökohalt õppepuhkuse võimaldamisest.

Vajaksin oskust planeerida oma aega. Õppepuhkuse võimaldamine töökoha poolt vajab selgitamist, kuna hetkel pole teada selle tasustatavus. Õpin ju omal algatusel.

Paindliku õppetööga sama oluliseks peetakse ka õppejõudude poolsest individuaalset juhendamist (kohati rõhutati, et just lõputöö juhendamise mõttes, aga ka laiemalt) ja erine-vate nõustamisteenuste kättesaadavust. Osa täiskasvanud õppijaid on olukorraga vägagi rahul:

Mõned õppejõud on väga abivalmid, kui on vajalik individuaalne juhendamine.

Õppejõud on alati nõus konsulteerima ja juhendama.

Nõustamiskeskuse koolitusel käisin, suht asjalik oli.

Kõrgkool väga hoolib ja tuleb vastu kui pöörduda.

Teised aga on kogunud juhendamise ja nõustamise osas raskusi:

Tahaksin saada õppejõududelt rohkem tagasisidet tehtud essee/referaadi/eksami eest, et mis läks valesti ja mis oleks võinud teisiti olla.

On olemas magistritele konsultant, kuid ta paistab olevat liiga hõivatud. Lõputöö koostamisel oleks rohkem juhendamist ja toetust vaja. Juba teine kool, kus juhendajal pole juhendatava jaoks üldse aega.

Tunnen puudust kellestki (nt õpetoolist), kes hoiaks mul silma peal ja võtaks ühendust, kui „ära kaon“; aitaks nõuga; oleks mentoriks.

Tunnen puudust, et meie vastu ei tunta huvi. Näiteks eelmisel õppeaastal ei tulnud koordinaator mitte üks kord küsima meie käest, et kuidas teil läheb, kas teil on muresid või probleeme. Seda on ju tegelikult nii lihtne teha ja võtab vähe aega. Hea eeskujuga on olematu.

[Tunnen puudust] individuaalsest karjääri/erialasest nõustamisest (säästaks aega ja aitaks akadeemilist elu planeerida).

Individaalse juhendamise ja nõustamise temaatika seostub ka aruande kolmandas peatükis käsitletud õpikeskkonna teemaga, kus nägime, et kui üldjuhul tajutakse õpikeskkonda positiivsena, siis vähem tunnetatakse kõrgkoolides õppija-keskse lähenemise rakendamist.

Võrreldes erinevate õppetootusega, paindliku õppekorraldusega ja individaalse juhendamise ning nõustamisega, tunti oluliselt vähem puudust lapsehoiuteenusest. Ent kui lapsehoiust puudust tunti, siis enamasti oli see konkreetse vastaja jaoks ainus ja olulisim toetusmeede, mida vajati:

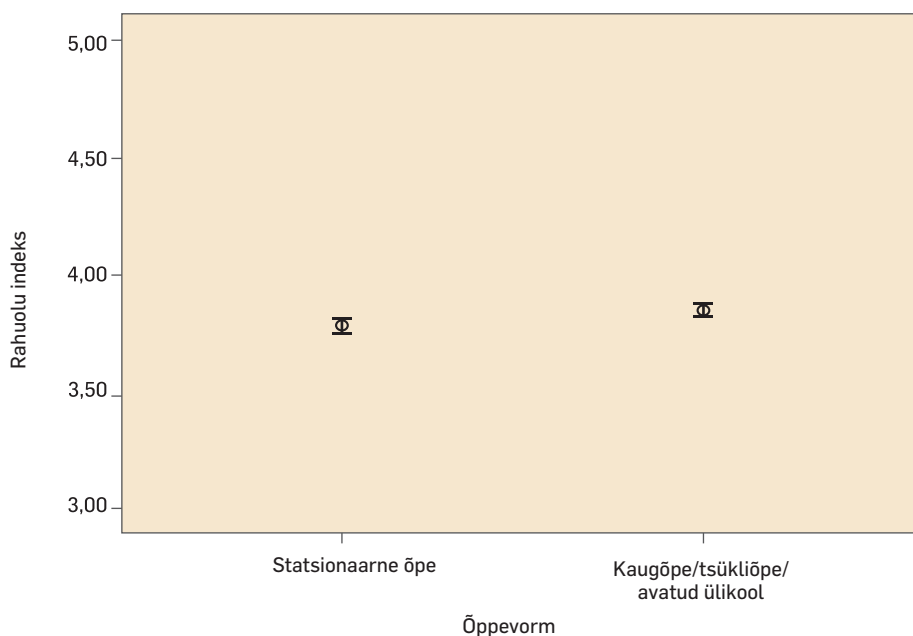
Enim piirab lastehoiu probleem.

Väga oleks vaja lastehoiu teenust.

Paindlik lapsehoiuteenus, sest rahalised olud ei võimalda lapsehoidjat palgata.

4.5 Rahulolu õpingutega ja veendumus edukas õpingute lõpetamises

Hariduse üheks kvaliteedinäitajaks on õppijate rahulolu õpingutega. Küsisime, kui võrd rahul on õppijad kaheksa erineva õpinguaspektiga 5-pallisel skaalal (üldse pole rahul – täiesti rahul). Moodustades rahulolu näitajatest keskmise alusel koondtunnuse, selgub, et õpingutega ollakse pigem rahul (keskmine 3,8). Õppevormide lõikes näeme (Joonis 4.4), et veidi enam ollakse rahul õpingutega kaugõppes, ent erinevused statsionaarses õppes õppijatega on väga väikesed, kuigi statistiliselt olulised.



Joonis 4.4 Üldine rahulolu õpingutega õppevormi järgi (keskmine 5-pallisel skaalal)

Vaadates erinevaid rahuolu aspekte põhjalikumalt selgub, et rohkem ollakse rahul 3 aspektiga: kuidas õppejõud ja teised kõrgkoolitöötajad neisse suhtuvad, mida nad on tänu õpingutele siiani omandanud või mida nad saavad omandatud teadmiste ja oskustega pärast õpingute lõpetamist peale hakata ning kõrgkooli üldise õppimise õhustik. Nende aspektidega ollakse kaugõppes rohkem rahul, kui statsionaarses õppes.

Tabel 4.15 Rahulolu õpingute erinevate aspektidega õppevormi järgi (keskmine 5-pallisel skaalal)

	Õppejõudude ja teiste kõrgkoolitöötajate suhtumine	Tänu õpingutele siiani omandatu	Kõrgkooli üldine õppimise õhustik	Omandatud teadmiste ja oskuste rakendatavus	Teoreetiliste ainete osakaal	Õppetöö praktilise korraldus	Õppekava üldine ülesehitus	Praktiliste oskuste õpetamine
Statsionaarne õpe	4,12	3,98*	3,95*	3,83*	3,76	3,63	3,55*	3,39*
Kaug- ja tsükliõpe, avatud ülikool	4,09	4,06	4,03	4,00	3,81	3,63	3,65	3,50
Kokku	4,10	4,03	4,00	3,93	3,79	3,63	3,61	3,45

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

Teoreetiliste ainete osakaaluga õppekavas ollakse mõlemas õppevormis veidi vähem rahul. Edasi langeb rahulolu õppetöö praktilise korralduse ja õppekava üldise ülesehituse/loogika osas, kus keskmine hinnang on selgelt alla nelja punkti 5-pallisel skaalal. Seejuures on õppekava üldise ülesehitusega statsionaarses õppes näidatud üles väiksemat rahulolu. Kõige vähem ollakse aga rahul praktiliste oskuste õpetamisega ning ka siin on statsionaaris õppijad kaugõppes õppijatega võrreldes kriitilisemad. Kuigi kaugõppes ei käida koolis kohal iga päev või isegi iga nädal, siis harvemini toimuvad kontaktõppe perioodid on väga intensiivsed (paar nädalat pikki koolipäevi), mis võivad mõjutada positiivselt suhteid kaastõppijate ja õppejõududega. Võimalik, et tekkiva sünergia tõttu tajutaksegi õpinguid meeldivamatena ja kasulikemana.

Omandatava kõrghariduse astme järgi nähtub, et kutse- ja rakenduskõrgharidust omandavad täiskasvanud õppijad on teistega võrreldes hinnanud õpinguid positiivsemalt (Joonis 4.5). Teistel õppeastmetel õppijad omavahel oluliselt ei eristu. Seega järgnevalt võrdleme rahulolu õpingute erinevate aspektidega kõrghariduse astmeti, lähtudes kutse- ja rakenduskõrgharidust omandavatest.



Joonis 4.5 Üldine rahulolu õpingutega kõrghariduse astme järgi (keskmine 5-pallisel skaalal)

Kõrghariduse astmeti võrdleme teisi astmeid kutse-, rakenduskõrghariduse ja diplomiopega. Rahulolus õppejõudude ja teiste kõrgkoolitöötajate suhtumisega, eristub bakalaureuseope, kus ollakse nimetatud aspektiga mõnevõrra vähem rahul, kui teistel astmetel (Tabel 4.16).

Tabel 4.16 Rahulolu õpingute erinevate aspektidega kõrghariduse astme järgi (keskmine 5-pallisel skaalal)

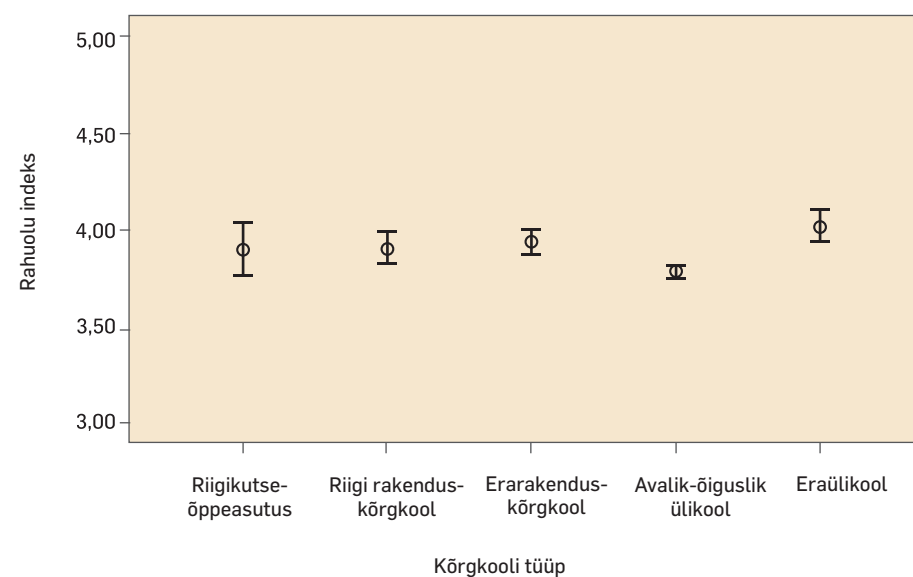
	Õppejõudude ja teiste kõrgkoolitöötajate suhtumine	Tänu õpingutele siiani omandatu	Kõrgkooli üldine õppimise õhustik	Omandatud teadmiste ja oskuste rakendatavus	Teoreetiliste ainete osakaal	Õppetöö praktiline korraldus	Õppekava üldine ülesehitus	Praktiliste oskuste õpetamine
Kutse- ja rakenduskõrgharidus, diplomiope	4,16	4,10	4,05	4,05	3,82	3,67	3,63	3,77
Bakalaureuseope	4,03*	4,08	4,02	3,95	3,84	3,59	3,65	3,35*
Magistriope	4,09	3,95*	3,96	3,84*	3,72	3,61	3,61	3,34*
Doktoriope	4,20	3,97	3,93	3,82*	3,76	3,70	3,46*	3,27*
Kokku	4,10	4,03	4,00	3,93	3,79	3,63	3,61	3,45

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

Magistriõppes ollakse aga veidi vähem rahul sellega, mida on tänu õpingutele siiani omandatud. Sama suundumus kehtib ka doktoriõppes, kuigi seal ei ole enam erinevus kutse- ja rakenduskõrgharidusega statistiliselt oluline. Kõrgkooli üldise õppimise õhustikuga ollakse rahul võrdsel tasemel.

Omandatud teadmiste ja oskuste rakendatavuse osas näitavad aga taas kord kriitilisemat suhtumist üles magistrandid ja doktorandid. Võimalik, et nendel astmetel õppijate nõudmised kõrgharidusele on selles osas kõrgemad. Samas kutse- ja rakenduskõrgharidust omandama asunud saavadki loota õpitu suuremale rakendatavusele, millega nad on teistel astmetel õppijatega võrreldes ka rohkem rahul. Selge eristuvus on ka rahulolus praktiliste oskuste õpetamisega, kus kutse- ja rakenduskõrghariduses ollakse oluliselt enam olukorraga rahul. Kõrghariduse astmeti ei erineta rahulolus teoreetiliste ainete osakaalu ja õppetöö praktilise korralduse poolest. Küll aga on doktorandid võrreldes madalamatel astmetel õppijatega vähem rahul õppekava üldise ülesehitusega.

Kõrgkoolitüübiti ilmneb, et avalik-õiguslikus ülikoolis ollakse õpingutega vähem rahul (Joonis 4.6). Teiste kõrgkoolide täiskasvanud õppijate vastused omavahel olulisel määral ei eristu, kuid võib täheldada, et erarakenduskõrgkoolides ja eraülikoolides õppijad on hinnanud oma õpinguid veidi positiivsemalt. Järgnevalt toome ära erinevused kõrgkoolitüübiti võrdluses avalik-õiguslikus ülikoolis õppijatega (Tabel 4.17).



Joonis 4.6 Üldine rahulolu õpingutega kõrgkooli tüübi järgi (keskmine 5-pallisel skaalal)

Õppejõudude ja teiste kõrgkoolitöötajate suhtumisega ning üldise õpiõhustikuga kõrgkoolis ollakse rohkem rahul nii eraülikoolides kui ka erarakenduskõrgkoolides. Ent õpingute

käigus omandatuga ja nende teadmiste-oskuste rakendatavusega ollakse enam rahul riigi rakenduskõrgkoolides. Teoreetiliste ainete osakaaluga õpingutes on kõikidel õppeastmetel rahuolu ühesugune, kuid praktiliste oskuste õpetamise osas on kõigis teistes kõrgkoolides, võrreldes riikliku ülikooliga, hoiak selgelt positiivsem. Lisaks eristuvad eraülikooli täiskasvanud õppijad teistest veel selle poolest, et ollakse oluliselt sagedamini rahul õppekava üldise ülesehituse ja õppetöö praktilise korraldusega.

Tabel 4.17 Rahulolu õpingute erinevate aspektidega kõrgkooli tüübi järgi (keskmine 5-pallisel skaalal)

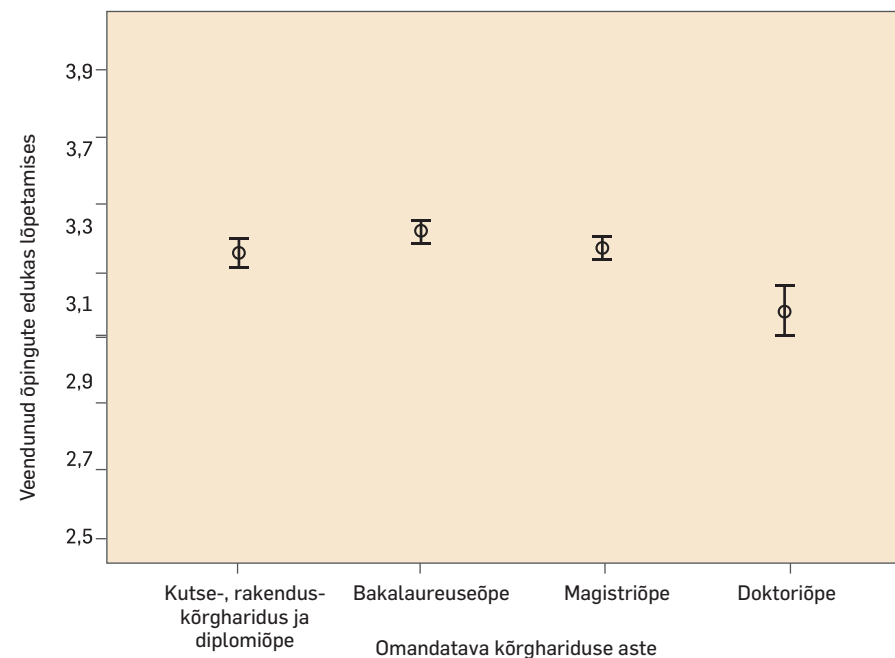
	Õppejõudude ja teiste kõrgkoolitöötajate suhtumine	Tänu õpingutele siiani omandatu	Kõrgkooli üldine õppimise õhustik	Omandatud teadmiste ja oskuste rakendatavus	Teoreetiliste ainete osakaal	Õppetöö praktiline korraldus	Õppekava üldine ülesehitus	Praktiliste oskuste õpetamine
Riigi kutseõppeasutus	4,17	4,01	4,02	4,03	3,78	3,82	3,56	3,73*
Riigi rakenduskõrgkool	4,06	4,18*	3,99	4,06*	3,84	3,70	3,57	3,82*
Erarakenduskõrgkool	4,22*	4,06	4,10*	4,03	3,84	3,69	3,71	3,79*
Avalik-õiguslik ülikool	4,07	4,01	3,97	3,89	3,77	3,57	3,58	3,33
Eraülikool	4,34*	4,04	4,20*	4,01	3,85	4,11*	3,9*	3,65*
Kokku	4,10	4,03	4,00	3,93	3,79	3,63	3,61	3,45

Märkus: tärniga märgitud rühmade keskmised on statistiliselt erinevad olulisusnivool $p < 0,05$

Nii rahulolu õpingutega, kui ka õpingute ajal tajutud raskused, võivad mõjutada õpingute eduka lõpetamise tõenäosust. Seega uurisime, kui veendunud on täiskasvanud õppijad, et suudavad praegused õpingud edukalt lõpetada, ning vaatame ka selle näitaja seost eespool analüüsitud rahulolu ja raskuste tajumisega.

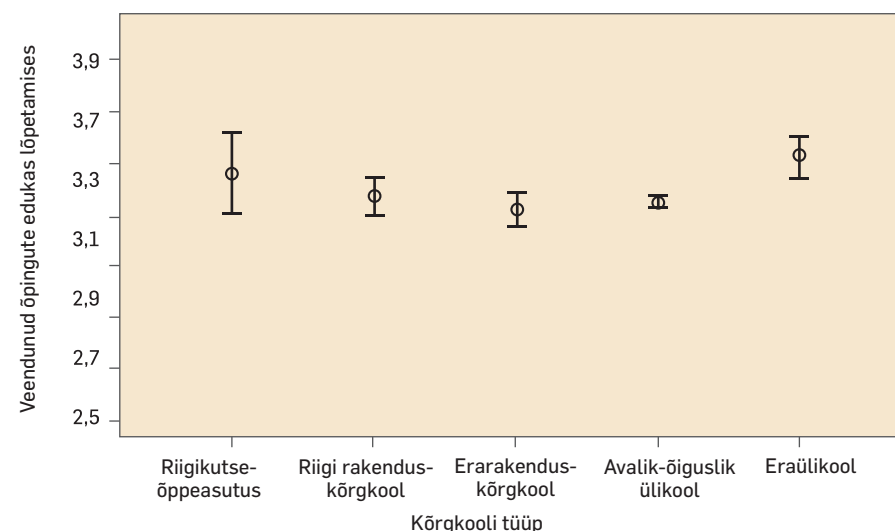
Tulemused näitavad, et üldiselt on enamus neist veendunud, et alustatud õpingud saavad ka edukalt lõpetatud – pea 50% on selles veendunud ja veidi enam kui kaks viiendikku on selles täiesti veendunud (kokku 92%). Seega 4-pallisel skaalal on keskmine 3,36. Õppevormi järgi selles küsimuses ei eristuta (lisa, joonis 7f).

Kõrghariduse astmeti on aga erinevused selgelt näha (joonis 4.7). Huvitaval kombel on õpingute lõpetamise osas kõige tagasihoidlikum hinnang doktoriõppes (keskmine 3,18). Võimalik, et doktorikraadi omandamine, kui suurimat iseseisvat pingutust ja uute teadmiste loomist nõudev õpe, mõjub aukartust äratavalt. Teistel tasemetel hinnangud omavahel oluliselt ei erine.



Joonis 4.7 Veendumus õpingute edukas lõpetamises kõrghariduse astme järgi (keskmine 4-pallisel skaalal)

Kõrgkoolitüübi järgi (joonis 4.8) paistavad silma eraülikoolid, kus oma võimalusi õpingud edukalt lõpetada hinnatakse kõige kõrgemalt (keskmine 3,53). Pea sama optimistlikud ollakse oma väljavaadete osas ka riigikutseõppeasutustes ja riigi rakenduskõrgkoolides (tulemused ei eristu oluliselt eraülikoolidest). Erarakenduskõrgkoolides ja avalik-õiguslikes ülikoolides hinnatakse oma tõenäosust õpingud edukalt lõpetada mõnevõrra tagasihoidlikumalt.



Joonis 4.8 Veendumus õpingute edukas lõpetamises kõrgkooli tüübi järgi (keskmine 4-pallisel skaalal)

Korrelatsioonanalüüsi abil seoseid uurides selgub, et rahulolu õpingute erinevate aspektidega on õpingute lõpetamise kindlusega seotud positiivselt (Tabel 4.18). Seega võib oletada, et suurem rahulolu õpingute kulgemise ja korraldusega muudab ka täiskasvanud õppijad enesekindlamaks õpingute edukas lõpetamises. Vastupidine seos kehtib aga tajutud raskustega. Siin ilmneb, et mida enam on tajutud õpingute ajal erinevaid raskuseid, seda väiksemaks kaldutakse hindama oma võimalusi õpingud edukalt lõpetada. Nimetatud seosed pole küll tugevad, ent viitavad selge suundumuse olemasolule. Mistõttu on kahtlemata oluline rakendada kõiki võimalusi, vähendamaks õpingute ajal tajutavaid pingeid.

Uurisime ka seda, mil määral on seotud paindlik õppekorraldus veendumusega õpingud edukalt lõpetada. Tulemused näitavad, et paindliku õppekorralduse koondtunnus, kus on arvestatud e-õppe kasutamist, õppe toimumist õhtuti ja nädalvahetusesti, varasema töö- ja/või õpikogemuse arvestamist ning õppetoetuse ja õppelaenu saamist, on positiivselt seotud täiskasvanud õppijate veendumusega õpingud lõpetada. Seos on küll oluliselt nõrgem, kui rahulolu või tajutud raskuste korral, ent statistiliselt oluline.

Tabel 4.18 Seos õpingutega rahulolu ja tajutud raskuste ning õpingute lõpetamise kindlustunde vahel (korrelatsioonikordajad)

	Rahuloluindeks	Tajutud raskuste indeks	Õppekorralduse indeks	Õpikeskkonna indeks
Veendunud, et õpingud saavad edukalt lõpetatud	0,24**	-0,24**	0,07**	0,23**

Märkus: seos on statistiliselt oluline nivool: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Aruande kolmandas peatükis oli vaatluse all õpikeskkond. Kuna ka kõrgkooli õpikeskkond peaks avaldama mõju sellele, kui tõenäoliselt peetakse oma võimalusi õpingud edukalt lõpetada, siis vaatlesime korrelatsioonanalüüsi abil ka nende kahe näitaja seost (Tabel 4.18). Tulemuste kohaselt on oma õpingute edukas lõpetamises enam veendunud need õppijad, kes tajuvad õpikeskkonda positiivsemalt. Õpikeskkonna ja õpingute lõpetamise vaheline seos on sama tugev, kui õpingutega rahulolu korral. Positiivne õpikeskkond mõjutab suuresti ka seda, kui rahul õpingutega ollakse (korrelatsioonikordaja 0,7). Seega, õpikeskkonna pidev arendamine (mis omakorda viib suurema õpingutega rahuloluni) ja õpingute ajal tajutud raskuste leevendamine on määrava tähtsusega täiskasvanud õppijate õpingute edukal lõpetamisel.

4.6 Mis tooks kõrgharidusse rohkem täiskasvanuid?

Uuringu viimase küsimusena palusime täiskasvanud õppijatel anda nõu oma (üli)koolile selles osas, kuidas tuua inimesi hilisemas eluetapis õppimise juurde, ehk et, mis tooks õppima vastaja sõpru või tuttavaid. Antud vastustest jäid kõlama kuus peamist teemat:

- Õpingute paindlikkus ühildamaks õpingud, töö ja pereelu – paindlik õppekorraldus kõrgkoolides (kaugõpe, avatud ülikool, e-õpe, tunniplaanide parem korraldus, õpingutes või ka sisseastumisel töökogemuse arvestamine, paindlikumalt kohandatud sisseastumisnõuded) ja õppepuhkuse võimaldamine töölt.

- Rahaline toetus, tasuta õpe – õppetoetused, sõidutoetused, lapsehoiu võimaldamine jms, aga ka tööandja toetus õpingute ajaks või piisava sissetuleku tagamiseks riigitootused, et oleks võimalik mõneks ajaks tööst loobuda.
- Tasemel õppejõud ja õpetamine – paremini läbimõeldud ja huvitavamad õppekavad, hästi korraldatud tunniplaan ning rohkem individuaalset lähenemist, juhendamist ja nõustamist õppijatele.
- Praktilise suunitlusega õpetamine – rohkem praktikat ja praktilisi oskusi andvaid aineid, õpingutest reaalse kasu saamine, nt tööturu konkurentsivõime mõttes, aga ka laiemalt enesearenduse ja eneseteostuse mõttes.
- Suhtumine ja (sisemine) motiveeritus – nii indiviidide endi õpivajaduse tunnetamine, kui ka kõrgkoolide ja tööandjate suhtumine õpingutesse, aga ka lähedaste ja sõprade toetus.
- Õpivõimalustest teavitamine – kõrgkoolide reklaamikampaaniad, silmast silma teavitamine, nt õppijate ja vilistlaste positiivse kogemuse põhjal oma tutvusringkonnale kõrgkooli tutvustamine.

Vastajate hulgas oli ka neid, kes ei osanud midagi soovitada või kes leidsid, et kõrgkoolide tasandil toimib kõik juba praegu väga hästi ja suunatus täiskasvanud õppijatele on piisav.

Järgnevalt kirjeldame loetletud soovitusi põhjalikumalt, esitades ilmestamiseks ka täiskasvanud õppijate tsitaate. Näeme, et soovitude ja kogetud raskuste teemablokid kattuvad omavahel suurel määral.

Väga paljud vastajad pidasid täiskasvanud õppijate kõrgkooli toomise juures oluliseks õpivõimaluste paindlikkust, nt kaugõppes ja avatud ülikoolis õppimist, õhtust ja nädalavahe-tustel õppimist, e-õpet. Kohati rõhutati ka seda, et kuigi e-õpe on täiskasvanutele mugav õppimise võimalus, siis kontakttunnid on samuti olulised, kuna nii tekib ühtse rühma tunnetus – hea õpiõhustik, mis aitab kaasa õpingute edukale jätkamisele:

PAINDLIKUD õppevormid – nt tsükliõpe, kaugõpe, e-õpe. Peaks olema kombineeritud kontaktõppetundidega, kus toimub koostööne õppimine ja saab tekkida kokkuhoidev grupp - kindlustab osalejate õpingute jätkamist; PAINDLIK õppekava – võimalus nt suures ulatuses endale õppekava ise kokku panna ja õppida, mis vajalik, huvitav.

Osa õppijaid on rõhutanud vajalikkust rohkematele erialadele avatud ülikoolis ja ka kaugõppes, mis seoses käimasoleva kõrghariduse reformiga muutub eriti aktuaalseks:

Avatud ülikoolis võiks olla rohkem erialasid, sest enamasti saab kooli minekul takistuseks ikka see, et nädala sees päeval ei ole enamasti täiskasvanud inimesel koolis võimalik käia. Samuti võiks koolid ehk tööandjatega (ning ka vastupidi) rohkem koostööd teha.

Paindlikkus puudutab ka sisseastumise nõudeid. Leiti, et vanematele peaks kohandama teistsuguseid sisseastumistingimusi kui värskelt keskkooli lõpetanutele:

Enamus mu tuttavaid õpib või on lõpetanud, kuid arvan, et vanematel on keeruline kõrgharidust omandada kuna sisseastumine on keeruline, st et

bakalaureus on valdavalt riigieksamite või akadeemilise testi põhine, vanematel on eksamitulemused nt ajast maas, samuti akadeemiliseks testiks on paremad eeldused peale keskkooli lõppu, st vanematele tuleks mingisugused teised vastuvõtmise kriteeriumid luua.

Paindlike sisseastumistingimuste eesrind on Põhja-Euroopa riigid. Nii näiteks võimaldaks Norras kõrgharidusse astumist ilma sisseastumiseksamite ja keskkooli diplomita kõigile 25-aastastele ja vanematele, eeldusel, et mitteformaalsed või informaalset kompetentsused võimaldavad valitud õppeaineid omandama asuda. Sellise meetme rakendamine ei ole küll igale riigile taskukohane, ent mõtlemisainest andev sellegipoolest. Põhjamaade praktika on ka varasema õpi-, töö- ja elukogemuse arvestamine ja seda mitte ainult õpingute jooksul, vaid ka sisseastumisel. Ka mõned täiskasvanud õppijad on arvanud, et VÕTA meetme ulatuslikum rakendamine õpingute ajal tooks rohkem õppima, sisseastumise tingimusena seda veel ei nimetatud:

Avatud Ülikoolis peaks arvestama ka eelnevat elu- ja töökogemust või selle puudumist. Näiteks teha eraldi grupid juba õpitaval erialal töötavatele ja mittetöötavatele.

Mitmed õppijad arutlesid selle üle, et õpingud on korruga liialt pikad. Õpingutega seotus mitmeks aastaks on tõsine väljakutse ning aktiivses eluetapis raskesti teostatav. Üks lahendus oleks mitmekesisem kraadini jõudmise tee: kes jõuab, õpib kolm või viis aastat järjest, kes aga mitte, omandab haridust etapiti teatud kursuste blokkide kaupa, kusjuures haridusasutus võiks vahepeal saavutatud kohta väljastada n-ö vahediplomi, mis on teatav signaal tööturul.

Lühemad õppekavad (väiksema mahuga) sest töötaval inimesel ei ole võimalik sellises mahus õppida nagu üliõpilasel, kelle tööks ongi ainult õppimine. Seejuures võiks väiksema mahuga kavad olla ka väiksema tasuga. Ülikooli minek on nii suur ettevõtmine ja rahaline väljaminek, et pigem kui see oleks lühiajalisem, siis oleks kindlasti rohkem käijaid. Lühema õppekavaga ei peaks kindlasti kõrghariduse lõplikku diplomit kätte saama, kuid võiks olla süsteem, et lõpliku diplomi saad siis kui oled näiteks kaks lühikest õppekava läbi teinud. Aga vahepeal saad vahediplomi vms.

Kvalifikatsioonikursused, millega on võimalik saada EAPsid, mida saab hiljem kokku liites kasutada kraadi omandamisel.

Sarnast süsteemi rakendatakse näiteks Suurbritannias ja Iirimaal, kus täiskasvanul on võimalik valida just temale sobiv õppeprogramm palju suurema hulga erinevalt üles ehitatud ja erineva kestusega programmide seast.

Kui küsisime täiskasvanud õppijatelt, milliste raskustega nad õpingute jooksul kokku puutuvad, siis paindlikkuse all nimetati eelkõige kõrgkooli vastutulekut õppuritele, ent kõrgkoolidele antavate soovitude juures märgiti ära ka ootust tööandja suurema rolli osas. Mõned ettepanekud puudutasid seda, et õppetöös oleks võimalik osaleda osaliselt tööajast, sealjuures palgas kaotamata ning osa vastajaid tajus, et tööandja tegelikult ei soovi õppepuhkust anda, või siis vajati õppepuhkust rohkem kui seadusega on ette nähtud.

Eelkõige paindlikkus õppekava täitmise osas ning võimalus teha seda vähemalt osaliselt tööajast, ilma palgas kaotamata.

Korraldada õppetöö nii, et see ei segaks töötamist. Paraku ei aktsepteeri paljud tööandjad isegi õppepuhkuse avaldust. Nii on õppurid sageli sunnitud valima, kas töö või kool. Ülikoolid võiksid seista ka selle eest, et ei toimuks üliõpilaste vanuselist diskrimineerimist tulumaksuseaduses. Praegusel ajal, mil korraldatakse kampaaniaid ja programme teemadel „Elukestev õpe“, „Tagasi kooli“, on eriti irooniline, et riik neile omalt poolt jala taha paneb, kui aeg on tulusid deklareerida.

Viimasest tsitaadist nähtub, et osa täiskasvanud õppijaid tegid hilisemas eluetapis inimeste õppe juurde toomise kohta ettepanekuid ka riigi tasandil, sh tasuta õppe võimaldamiseks.

Õppe paindlikkuse kõrval peeti väga oluliseks ka rahalise toetuse võimaldamist. Sama tuli välja ka siis, kui uurisime õppijatele endile raskuseid valmistavaid asjaolusid. Mitmed leidsid, et täiskasvanuid tooks õppima (suurem) õppetootus või tasuta õpe:

Kui õppida oleks võimalik töö kõrvalt ilma, et tooks endaga kaasa suuri kulutusi ennekõike õppemaksu osas. Praegusel hetkel minu palk maksab kinni minu õppemaksu, ülejäänud eluks vajaliku elukaaslane ja vanemad.

Minu üksikute sõprade puhul kindlasti võimalus saada õppetootust piisavas summas, mis võiks olla keskmine palk – mõtlen doktorandi toetust. Paljud jätsid doktorantuuri astumata, kuna see oleks olnud majanduslik enesetapp, doktorikraadist saadav kasu aga üsna ähmane.

Kui inimesel on soov õppida, siis ei tohiks tema rahaline olukord (kehvem rahaline seis) õpinguid takistada. Seega, rohkem rahalist tuge. Kasuks tuleb ka nii riigikoolipoolne soosiv suhtumine tööandjaisse, kes võimaldavad oma töötajail haridusteed jätkata. Tegelikult on Eestis päris head võimalused igas elueas haridusteed jätkata.

Võrdlemisi sageli peeti ebaõiglaseks seda, et kaugõppes, või ka avatud ülikoolis õppijatel, on keerulisem, või puudub õigus õppe- või sõidutoetusteks. Nii leidis üks vastaja, et kaugõppes õppijatel võiks õppe edukuse järgi makstava toetuse saamiseks olla oma pingerida, st et ei konkureeritaks statsionaarses õppes õppivatega:

Kooli poolne rahaline toetus. Paraku jääb väga palju raha taha kinni ka minu tuttavate sõnul, kes on harjunud teatud sissetulekuga ja ei ole nõus 1800 eurot koolile panustama, pigem puhkavad selle raha eest perega. Pingutasin esimesel aastal ülikoolis kaugõppes, täiskoormusega õppes kokku 63 EAP-d ning kõik headele tulemustele lapse ja täiskohaga töö kõrvalt. Lisaks said kõik hinded sooritatud kohe ja esimesel korral, mitte järeleksamitega. Kuigi minu keskmine hinne on 3,4 ei saa mina toetust isegi mitte transpordile, et liikuda elukoha Tallinna ja õpingutekoha Tartu vahel, sest minu keskmine ei ole siiski nii hea. Mulle tundub ebaõiglane, et toetusi jagatakse päeva ja kaugõppe õpilastele võrdsetel alustel ehk samast „potist“.

Oli üksikuid vastajaid, kes leidsid, et õppimisvõimalused tuleb tuua õppijatele lähemale, kuna nii laheneks mitmed muud rahaliste väljaminekutega seotud probleemid, nagu näiteks lapsehoiu korraldamine, sõidukulud ja ajaline surve:

Ise elan Narvas ja siin ei ole eriti võimalusi tasuta kõrgema hariduse saamiseks töö kõrvalt (Narva kolledžis on võimalike erialade valik väga piiratud, ka vastuvõtutingimused ei ole eriti soodsad). See tähendab, et mõnede piirkondade puhul ei ole probleemiks inimeste toomine õppimise juurde, vaid pigem õppimise (nt õppeasutuste) toomine inimeste juurde. Kui õppija elukoht on samas linnas, kus toimub õppetöö, siis see aitab vältida mitmeid probleeme (nt transpordikulud, lapsehoiu korraldamine õppimise ajal jne) ja tõstab motivatsiooni.

Jutuks tuli ka hariduse kvaliteet. Nii mõnigi arvas, et kuna õppe kvaliteet pole piisavalt hea ja selle eest tuleb ise maksta, siis õppima tulla ei soovitagi. Osadel juhtudel ütlesid praegused täiskasvanud õppijad otse, et nad ei soovitagi oma tuttavatel õpinguid kõrghariduses jätkata.

Arvan, et õppetasu peaks olema kooskõlas saadava hariduse kvaliteediga. Eesmärk ei tohi olla lihtsalt rahakogumine. Hetkel annaksin oma sõpradele mitte just kõige parema soovitus, kuna juba teist aastat järjest ei osata meie õpet õigesti planeerida (eeldusained läbimata, õppejõud vabal semestril jne).

Oli ka erandlikke vastuseid, kus leiti, et inimesi tuleb julgustada tegelema muude valdkondadega peale põhitöö, näiteks õppimisega. Aga ka siin on rõhutatud kõrghariduse kvaliteedi tõstmise vajadust, mida konkreetsel juhul on seostatud tasulise õppe negatiivse mõjuga:

(Kõrg)haridus peaks olema tasuta, sest tasuline õpe on teatud mõttes kõrghariduse mõistet devalveerinud. Töölkäijaid peaks julgustama n-ö rattalt maha astuma ja ennast harima, sest elu on liiga lühike selleks, et seda ainult töötamisega täita, täna paraku oleme kõvasti mammona teenimise poole viltu.

Võib öelda, et õpingute paindlikku korraldust ja rahalist toetust nähti sageli teineteist toetavana, ehk et kui õpingute juures on vähem paindlikkust, siis on abiks suurem rahaline toetus, mis aitab töölt eemal olla ja vastupidi – piisavalt paindlikud õpingud võimaldavad töötamist ja perele pühendumist:

Kriitiline aspekt on ilmselt raha. Selleks, et õppima saaksid tulla ka vähekindlustatud (ehk laste ja laenu dega inimesed), oleks vaja kas paindlikku õppetööd (osalise koormusega õppimise võimalust, kuid säilitades siiski mingi kompaktsuse ja pinget, et õpingud liigselt venima ei jääks) või sellist stipendiumi, mis võimaldaks elementaarsed elamiskulud katta ka inimesel, kellel on perekond. Oluline aspekt on siinjuures see, et toimetulekuvajaduse hindamine eelmise perioodi sissetulekute põhjal ei sobi, sest näiteks mina ei saa endale lubada seda, et mu sissetulekutesse mingi auk tekiks. Ehk siis tööst (kasvõi osaliselt) saaksin ma loobuda ainult siis, kui ma kindlalt tean, et saan järgmisel aastal vähemalt miinimumpalga suurust stipendiumi.

Kuna tööandjad ei taha anda õppepuhkusi ja kool omalt poolt ka väga ei võimalda paindlikkust, siis on väga raske tööd ja kooli ühildada, eriti statsionaarse õppe puhul. Minule tegi asja keerulisemaks see, et minu erialal ei olnudki muud võimalust peale statsionaarse õppe. Ja teisalt, kui valida kaugõppe variant, siis nende valikute puhul kipuvad olema pigem tasulised variandid, mis igale õppijale paraku ei ole jõukohased, sest töö käiakse selleks, et saaks elementaarsed kulutused kaetud.

Viimasest kommentaarist näeme taas, et tajutakse tööandjate tõrjuvat suhtumist õppepuhkuse võtmise. Eelviimasest väljavõttest aga selgub, et õppetootuste ajastus või väljamaksmise kord on samuti oluline. Mõni vastaja nentis, et sügis on keeruline aeg, kuna lapse kooli saatmine nõuab palju kulusid, täiskasvanud õppija enda õppetootus laekub aga alles oktoobris.

Rahalistest võimalustest rõhutas üks vastaja Töötukassa kaasamist, ehk taas riigi selgeimat rolli elukestva õppe edendamisel. Vastaja pakkus välja, et ka kõrgkooli õppima asudes võiks saada töötuskindlustust või alustava ettevõtte starditoetust:

Minu sõpru tooks õppima töötuks jäämine ja suur hulk vaba aja teket (nt lahkuvad lapsed kodust). Soovitan läbirääkimisi Töötukassaga, et inimesed, kes jäävad töötuks ja TK ei suuda neile pakkuda väljaõpet, mida inimene ise soovib, siis ei võeta ta tööotsijana arvelt maha, kui inimene ise osutab initsiatiivi ja läheb ülikooli õppima ning automaatselt ei saa edasi töötuskindlustust või alustava ettevõtte starditoetust jms, ehk TK soodustaks õppima asumist, mitte ei takistaks seda.

Väga sageli, kuigi õppetöö paindlikkuse ja rahalise toetusega võrreldes vähem, toodi õpingute juurde naasmise juures ära tasemel õppejõudude ja õpetamise olulisust. Tihti peeti selle all silmas rohkem individuaalset lähenemist ja juhendamist, samuti seminaride korraldamist, kuna loengute teoreetilist materjali on võimalik ise lugeda (viimast võiks toetada e-õppe keskkond). Samuti rõhutati, et õpingud peavad olema paremini korraldatud, mis osaliselt haakub paindlikkusega, kuna läbimõeldud tunniplaan võimaldab paremini õpinguid teiste eluvaldkondadega seostada:

Motiveeriv õpikeskkond, st nii kaastudengid kui juhendaja. Juhendaja rolli inimese ülikooli meelitamisel, ent ka siit ära hirmutamisel on sageli alahinnatud.

1. Korraldada teatud ainetes lisaks loengutele, kus reeglina ei kuule niikuinii mitte midagi sellist, mida ise raamatust lugeda ei võiks, pisutki seminare.
2. Pöörata senisest märgatavalt suuremat tähelepanu üliõpilaste juhendamisele. Mõnes instituudis on miskipärast täiesti aktsepteeritav, et teatud õppejõud, nimesid nimetamata, ei vaevu rangelt õppetööst küsimust sisaldavatele (nt kust leida koduse töö kirjutamiseks vajalikku kirjandust, kui arhiivist ei osata midagi mõistlikku vastata ning raamatukogu on pikemat aega remondis) e-kirjadelegi vastama, isegi kui nad loengus kuulutavad, et „mulle võib kirjutada“.
3. Normaalsed inimesed õpivad välisriikides.

Läbimõeldud õppepäevade toimumise aeg. Hea oleks, kui õpingud toimuksid enam nädalavahetusel, siis oleks tööandjatega vähem probleeme. Teise aasta magistrantidel võiks õppepäevad olla sisustatud. Sel õppesemestril avati meile vaid üks kohustuslik aine, teise kauplesime (üliõpilased) ise õppejõult välja. Õppejõud on koolivälise tööga nii hõivatud, et õpetamise aega napib. Samas üliõpilastelt oodatakse täielikku pühendumist koolile. Ootaks enam läbimõeldust ja koolile pühendumist ka nende poolt.

Oluline on tunniplaanid koostada selliselt, et koormus langeks võimalikult vähelele arvule nädalapäevadele. Töökäivate inimeste jaoks eelistatud päevad õppetööks on neljapäev ja reede. Meie ülikoolis on sellega üldiselt väga hästi hakkama saadud. Mingil määral aitab ka e-õpe, kuid see ei asenda seminare jms suhtlemist arendavaid õppetöövorme. Avatud ülikool nädalavahetustel toimuva õppetööga on ka üks lahendus. Kuid selle suureks puuduseks on keskendumine loenguvormile ja seminarid, arutlused jms puuduvad peaaegu üldse. Nii jääb avatud ülikooli puhul suhtlemine õppejõududega ja nende tagasiside õppijale väga puudulikuks.

Eespool nägime, et täiskasvanud õppijad on üldiselt õpingutega kõrgkoolis rahul, ent praktiliste oskuste õpetamisega, aga ka õppetöö korralduse ja üldise ülesehitusega on rahulolu mõnevõrra madalam, mis peegeldub ka siinsetes vastustes.

Lisaks üldistele e-õppe võimalustele märkisid üksikud vastajad, et tunnevad puudust video-loengutest, mida saab hiljem korduvalt üle kuulata ja nii paremini materjali omandada. Mujal maailmas, teiste seas ka tippülikoolides on videoloengute pidamine praeguseks võrdlemisi tavapärane praktika, seejuures osa parimate lektorite loenguid on internetis ka täiesti vabalt saadaval. Selline praktika võimaldab õppijal iseseisvalt tutvuda huvipakkuva aine või õppejõuga. Teisalt aga loob see mulje, et kõrgkoolis õppimise juures on loengute kuulamise kõrval oluline siiski miski muu, olgu siis läbimõeldud õppekava, iseseisvale tööle saadud põhjalik tagasiside või seminarides toimivate diskussioonide käigus avastatud uus vaatenurk.

Kohati tõdeti, et täiskasvanud õppijatel on raske pärast pikemat pausi kohaneda õppimisega ning vaja oleks ettevalmistuskursusi, mis aitaks vastava eriala baastadmisi värskendada:

Hilisemas eluetapis õppijale on väga raske sisse sulanduda esimeste aastate ainetesse, mis eeldavad keskkoolilõpu ainetes mäletamist. Enamus hilistele õppijatele on keskkool 7+ aastat tagasi, elementaarsete valemite meeldetuletus matemaatikas/füüsikas on raskendatud. Aine aga on üles ehitatud baastadmistele ilma meeldetuletusteta.

Õpikeskkonnaga parema kohanemise osas leidis üks vastajatest, et abiks oleks äsja keskkooli lõpetanute ja vanemate õppijate ühiserühmad, kuna näiteks kaugõppes võidakse eeldada mingil määral eriala tundmist või õppejõud tunnevad, et täiskasvanud haaravad teavet lennult ning ei vaja pikemaid seletusi:

Kaugõppija kohapealt oleks vaja just nooremaid sinna saada, et kõik me ei ole sellel alal töötanud ja kõik ei saa minna päevaõppesse, et vahel oleks rohkem seletamist vaja.

Kaks viimast teemat seostuvad õpikeskkonna peatükis käsitletud õppijakeskse ja õpetajakeskse lähenemisega, kinnitades klassikalisele andragoogikale vastupidiselt, et ka täiskasvanud õppija, eriti oma õpingute alguses, võib tunda puudust toetavamast õpetamisest, kus suurem initsiatiiv õppeprotsessis lasub õppejõul.

Mitmed leidsid, et hilisemas eluetapis toob inimesi õppima huvitav õppekava, kuid sageli jäi täpsustamata, mida selle all silmas peetakse. Samas vastasid paljud täiskasvanud õppijad, et oodatud on praktilisema suunitlusega õpingud, kus õppejõududeks oleks oma valdkonna tippspetsialistid, kes ei valda teemat ainult teoreetiliselt, vaid omavad ka praktilist kogemust. Lisaks rõhutati ka praktika olulisust ning kõrgkooli abi selle korraldamisel, näiteks läbi tihedama koostöö ettevõtjatega:

Lisaks tugevale teoreetilisele valdkonna ettevalmistamisele võiks pakkuda ka rohkelt praktilist kogemust. Ülikooli teaduskondadel võiks olla juba lepingud ettevõtjatega-asutustega, kelle poole üliõpilane saab praktikale suunduda. Praegune olukord, kus üliõpilane peab ise praktikakoha otsima ja sinna kandideerima, jätab osad üliõpilased praktikavõimalusest ilma seoses suurte konkurssidega (ennekõike juura valdkonnas). Ettevõtted või ministriumid tunduvad eelistavat praktikantideks akadeemiliselt silmapaistvaid üliõpilasi, kel on ka varem praktikakogemus olemas. Tähelepanuta tunduvat jäävat asjaolu, et ülikoolides õpib ka piisavalt palju üliõpilasi, kes tulenevalt isiklikust eripärast ei näita suurepäraseid akadeemilisi tulemusi (nt tervislikel põhjustel ajutiselt õppetööst passiivsemalt osavõtavad üliõpilased; nn kroonilised kehvasti kirjutajad, kuid tegelikult valdkonda süvitsi teadvad üliõpilased, kes kirjalikelt eksamitelt saavadki keskmiseid tulemusi hoolimata oma reaalsest teadmistest).

Kohati arvati, et õppima tooks see, kui on selge, mida õpingute lõpetamine endaga kaasa toob: töö saamine, kõrgem palk, suurem konkurents tööturul jms.

Huvitavad ja praktilisi oskusi andvad õppekavad, millega tööturule siseneda.

Hilisemas eluetapis tooks õppimise juurde inimese enda huvi, vajadus uute teadmiste järele. Paljud minu tuttavad õpiksid veel, kui nad teaksid, et see toob sissetulekutele lisa.

Motiveerijaks on austus ühiskonnas ja garanteeritud suurem palganumber. Kahjuks on doktorioõppega sageli seotud hirm, et muutume teatud töökohtade jaoks üle kvalifitseeritaks ja tööpõld kahaneb, kuid mina usun, et luues õpingute jooksul piisavalt kvaliteetseid kontakte, seda karta ei tasu.

Mina olen oma õpingutega väga rahul, sest iga aine, mida pakutakse, on otseselt vajalik minu eesmärkide täitmisel ja ma ei tunneta, et peaksin vaeva nägema

millegi pärast, mida mul üldse vaja ei ole. See hirm on minu arvates kõige suurem neil, kes ei julge õppima minna. Seega oleks vaja rohkem selgitustööd, mida üks või teine eriala tegelikult pakub ja mida nende teadmistega hiljem peale hakata.

Mõned vastajad leidsid, et õppima tullakse tööandja survele või töökoha enda nõuete tõttu (nt konkreetse haridustaseme omandamine, täiendkoolituste läbimine):

Kahjuks, paljud õppijad, kes on 25 aastat vana ja vanemad, peavad õppima pigem seaduste muudatuste pärast (nad on õpetajad ja täiendkoolitusi ja aastate jooksul kogunenud teadmistest ei piisa, et töökohal püsida). Minu eriala inimesi huvitaksid uued meetodikad ja praktikad, võimalused siduda oma töökogemus õpitava ainega.

Arvan, et sellist valemist [mis tooks täiskasvanuid õppima] hetkel ei ole. Leian, et 30ndates vabatahtlikud õppijad bakalaureuseõppes on üpris erandlikud nähtused. Valdavalt motiveerib neid tööandja poolt nõutav kutsealase kõrghariduse dokument.

Nii minu enda nägemuses kui ka minu sõprade jaoks on ülikool vahend oma eesmärkide saavutamiseks, mitte lõbus ajaviitevorm. Kord juba ühe eriala omandanuna ja tööle asununa motiveeriks uuesti õppima ilmselt kas tungiv tööalane vajadus või jõudmine perioodi elus, kus tekib tunnetatud vajadus „õppida iseendale“ (näiteks minu äsja viiekümneseks saanud ema, kes töötab keskastme juhina, kaalub aednikuks õppimist, sest see huvitab teda.)

Viimasest väljavõttest näeme, et täiskasvanuid võib õppimise juurde tuua ka vajadus õppida iseendale, võib-olla mõne hobiga seonduvalt. Oli ka teisi, kes leidsid, et täiskasvanuid ei pruugi motiveerida võimalus saada diplom, vaid pigem õpitakse teadmiste pärast:

Hilisemas eluetapis olevaid inimesi on võimalik õppima meelitada ainult valdkondadele/ainetele, mis on veel maailmas väga uued. Selles elueas olevad inimesed ei tule enam õppima kraadi pärast, vaid teadmiste pärast, ning neid teadmisi peab olema väga raske ise omandada.

Väga mitmed täiskasvanud leidsid, et õppima asumine on sisemise motivatsiooni, suhtumise ja vajaduse küsimus, mistõttu väliselt on seda mõjutada vaat et võimatu:

Ega koolil siin väga palju teha ei ole, soov peab inimesel endal olemas olema.

Kedagi ei saa vastu tahtmist tuua õppimise juurde, äratundmine peab olema inimeses endas.

Teisalt peeti oluliseks ka teiste (lähedaste, tööandja, õppejõudude jm) toetust ja suhtumist täiskasvanuna, vanemana õppimisse:

50ndates saab takistuseks ikkagi arvamus, et ollakse juba liiga vana – seda suhtumist peaks jõulisemalt muutma.

Koostöö tööandjatega. Hilisemas eluetapis on töö peamine eneseteostus, õppima pigem ei juleta minna, kardetakse sattuda n-ö „laste keskele“ õppima. Tulles tööandjale lähemale, on võimalik välja selgitada tööandjate vajadusi ja seeläbi suunata olemasolevaid töötajaid täiendusõppesse. Võib-olla pakkuda lühemaperioodilisi täiendusprogramme ülikooli ruumides, et vanem töötajaskond saaks kooliga kontakti, näeks, et ka vanuses 30+ on tudengeid, samastuda ja leida julgus/huvi/vajadus tulla õppima. Tööandjatele pakkuda soodsaid koolituskulude hüvitamisvõimalusi (kahjuks ideid pakkuda ei ole :-)) ja selge töötajaskonna arendamise vajaduse väljatoomine tuleviku tööturukriisi ette nähes, selleks valmistudes vms...

Hoolivus, osavõtlikkus, huvi tulevase üliõpilase isiksuse suhtes, koolipoolne julgustus ja motiveeritus – valmisolek vastu võtta ka veidi teistsuguse vanusega inimesi, kes on siiski ise motiveeritud, et omandada uusi teadmisi ja oskusi; südamlikkus. Usun, et kui koostöö vajalikkust mõistetakse kahepoolset, leiab juhtkond ise need kõige õigemad mõtted, kuidas täiskasvanud õppureid õppimise juurde tuua. Mitte ainult üliõpilased ei vaja õppejõude, vaid õppejõud vajavad ise ka üliõpilasi – on need siis noored või juba veidi väärrikamas eas.

Arvan, et kui erinevad tööandjad oleks valmis rohkem toetama oma töötajaid täiendõppel ja seda soodustama, siis ei oleks enese täiendamine ainult töötaja isiklik vastutus või vaev – ülikoolid ja ettevõtted võiks selles osas rohkem koostööd teha.

Kui tööandjad seda isiklikult soovivad ja selleks võimaluse annavad, samuti võiksid koolid vanemas eas õppimist veelgi rohkem propageerida ning muidugi ka natukene suuremaid toetusi selleks pakkuda. Üldiselt arvan ma aga, et Eestis on nn elukestva õppe võimalused väga head ning kellel ikka tõsiselt soovi on, see selleks ka võimaluse leiab. Väga tähtis on kindlasti aga pere ja sõprade julgustus ning toetus.

Oli ka neid, kes tundsid, et nende kõrgkoolis on täiskasvanute õppesse kaasamisega kõik korras:

Lugupidav ja vastutulelik suhtumine õppuritesse on olnud igapäevane praktika, mida olen kohanud. Suur tänu!

Arvan, et minu valitud koolis peab inimesel endal olema huvi asja vastu ja kool omalt poolt oma koduse õhkkonnaga on teinud kõik, et see ei raugeks. See kool on nagu üks väike kodu, kus on „hea toit“ ja lahke pererahvas. Kes kord seda kodu külastanud, tahab sinna tagasi. Siin ei oskagi nõu anda. Üksnes õnnistust ja pere kasvu. Vanemad on suurepärased!

Mõni vastaja oli esitatud küsimusest häiritud, leides, et vanemate, kui erinevate õppijate, probleem pole tegelik:

Meie teaduskonnas on palju nn „hilisemas eluetapis“ :) üliõpilasi. See on pseudoprobleem. Ebameeldiv on hoopis see, kui keegi (hetkel teie) sulle pidevalt meelde tuletab, et sa oled „hilisemas eluetapis“ ja teistest erinev.

Teine vastaja arvas, et täiskasvanute õpimotivatsiooni pärsib eelnev negatiivne koolis õppimise kogemus, seega tuleks muuta lähenemist õppimisele juba põhikoolis ning rõhutada elukestva õppe vajalikkust:

Elukestvat õpet tuleb propageerida juba põhikoolis. Kuid kahjuks on meie lapsed niivõrd ära vaevatud, et kui nad ükskord kooli lõpetavad, siis nad ei taha tükk aega mingit kooli enam näha ka. Ma arvan, et see on seotud pingelise suhete rägastikuga meie koolides. Oma laste pealt ma näen, et mõni aine läheb väga vaevaliselt ja selle omandamiseks tuleb tasulisi tunde juurde võtta. Haridussüsteem on oma aja ära elanud. Muutused on hädavajalikud. Küllap siis ka inimesed mõistavad, et õppimine hoiab meid ärksana kõrge vanaduseni.

Mõned vastajad leidsid, et probleem on ühiskonnas laiemalt hariduse mitteväärtustamises, mis omakorda on seotud sellega, et kõrgharidusel ei nähta alati väljundit olevat:

[---] Tegelikult on olukord üldse nutune, sest riik ei suuda kodus hoida haritud inimesi ja palganumbrid ei väärtusta hariduse omandamist. Keskharidusega keskastmejuht eraettevõttes teenib rohkem kui haritud õpetaja või õde. Sageli tulevad mulle kõrgharidusega inimesed lihttööliseks, sest erialal nad tööd ei saa, üldoskused on väiksed ja nii sobivadki vaid lihttöötajateks. See on raiskamine ja paljude silmis muudab pingutused koolis mõttetuks. Kõrgharidus ei taga Eestis töökohta ega head sissetulekut. Paljud minuvanused on jõudnud oma raske tööga heale järjele ilma kõrghariduseta.

Harvadel juhtudel leiti, et õppimist peaks käsitlema laiemalt, kuna õppimine ei toimu vaid kooliseinte taga:

Avatus ühiskonna suhtes. Ainult kool ei õpeta, vaid neilt inimestelt, kes väljaspool kooliseinu elavad on palju õppida!

Täpselt teavitamisstrateegiaid puudutavaid ettepanekuid esines mõnevõrra vähem, ent nende hulgas oli mitmeid, kes arvasid, et parim reklaam tuleb täiskasvanud õppijalt või vilistlaselt endalt – positiivse õpikogemuse jagamine:

Arvan, et kui panustada sellesse, et need, kes praegu õpivad, on nii positiivsed ja õnnelikud oma kooli üle, siis see on ka kutsuv teistele. Parim kommunikatsioon/turundus on suust suhu.

Kõige paremini töötavad „elus“ näited – kui mitte-nii-noor üliõpilane oma tutvusringis särab ja vaimustunult oma õpingutest räägib. Läbi meedia võiks edastada edulugusid hilisemas eluetapis õppimise juurde tulnutest, et hea nakkus ikka kiiremini leviks :-)

Oli ka vastajaid, kes leidsid ise tee õppimise juurde just läbi tuttavate kogemuse:

Eks tuleb avatud ülikooli võimalusi rohkem reklaamida. Mina sain eelmisel talvel juhuslikult kokku tuttavaga, kes oli varem EMÜ-s õppinud ja nüüd õpib TÜ-s magistrantuuris. Seal see mõte tekkiski, sest sain teada, et töö kõrvalt on võimalik põhimõtteliselt ka koolis käia. Varem seda ei teadnud. Ka minu abikaasa õpib hetkel kõrgkoolis, omandab teist kõrgharidust. Tema õpib päevases õppes, sest hetkel minu töö võimaldab tal koolis käia.

Osa vastajaid võtsid jutuks reklaamide suunatuse vanemaealistele, mis kinnitaks, et ka nemad on oodatud, kuigi tõenäoliselt jälgivad vähem internetis levivat infot:

INFO sellise võimaluse kohta peaks olema inimestele kättesaadav – nt tuleb arvestada, et vanemaealised ei kasuta internetti.

Ülikoolil võib-olla oleks rohkem vaja teha selgitustööd inimestele, et ülikool pole koht, kuhu ainult noored on oodatud, vaid ülikooli võib igaüks astuda, kui on soov edasi areneda või ennast täiendada, ümber õppida. Paljudel on kompleks, et „ma olen liiga vana – kuidas ma siis nüüd lähen noorte hulka nad naeravad mu üle“ (täiesti tõsiselt kusjuures). Häbenetakse, et võib-olla pole tehtud alati õige otsus, või mis iganes, et on õppimine pooleli jäänud. Ehk siis ülikoolide reklaamikampaaniad on alati suunatud ainult noortele. Reklaamikampaaniad võiksid olla neutraalsemad ja olema avatud kõigile soovijatele ja julgustama kõiki inimesi olenemata vanusest osa võtma enese harimisest (ja üks muidugi kõigil on oma põhjus ülikooli astumiseks) aga nii suures plaanis.

Kooli enesereklaam, mis julgustaks õppima eakamaid inimesi ja veenaks, et nad saaksid hakkama ja ei tunneks ennast ebamugavalt gümnaasiumilõpetajate seltskonnas.

Kuid oli ka neid, kes pidasid reklaami jaoks oluliseks just tänapäevaste meediumite kasutamist:

Jagage rohkem informatsiooni võimalustest. Julgustage, tooge edulugusid elust. Leidke lisamotivaatoreid, mis ahvatleks inimesi pingutama. Kasutage reklaamiks tänapäeva meediaid: TV, raadio, nutitelefonid, internet...

Avatud Ülikooli kohta aktiivsem „müügitoo“: selgitamine, kui tihti/harva koolis tuleb käia; et on tasuta erialasid ja õppekohti; et rakenduslik kõrgharidus on praktiline ja mõistlik. See info kõlab usutavamana ilmselt tudengite endi suust, seega tuleks neid/meid veenda reklaami tegema sotsiaalvõrgustikes jm meetoditel oma sõprade hulgas.

Mõned leidsid, et end pikemalt õpingutega siduma innustaks see, kui esialgu võimaldataks läbida lühemaajalisi tasuta kursuseid:

Esmase huvi tekitamiseks võiks korraldada rohkem tasuta kursuseid/loenguid tööl käivatele inimestele. Siit võib tekkida huvi ennast edasi arendada.

Minu puhul oli väga oluline see, et ma saaks edasi õppida ja maailma kohta enam teada. Arvan, et täiskasvanutele, kes on koolist võõrdunud, peaks korraldama väga hea kvaliteediga tasuta loenguid ja seminare, mis nende õpi- ja teadmisteisu taas ärataks. Teisisõnu, tuleks näidata, et õppimine ei ole enam igav – vähemalt mõnedel erialadel.

Ka õpivõimalustest teavitamise osas rõhutati kohati tööandjate rolli olulisust, sh tööandjate endi teavitamine töötajaskonna arendamise vajalikkusest:

[---] Reeglina sihtrühm ei pane tähele välisreklaami, võib-olla tuleb rohkem kasu, kui informeerida ja motiveerida neid tööandjate kaudu.

[---] Tööandjate kehtumine ja nende teadvustamine töötajate õppimise ja enesearendamise vajadusest – kui tööandja on huvitatud ja päri töötaja õpingutega, annab see suure eelduse õpingute läbimiseks.

Seega täiskasvanud õppijate vastustest järeldub, et vanemaealiste õppima toomise puhul tuleb tegeleda korraga mitmel rindel: indiviidi, kooli ja riigi või ühiskonna tasandil. Samuti on täiskasvanud õppijad ise teadlikud sellest, et erinevaid inimesi takistavad ja seega ka toetavad erinevad meetmed, ja seda võiksid arvestada ka täiskasvanutel õppida võimaldavad institutsioonid.

5. Kes palju teeb, see palju jõuab ehk täiskasvanud õppija pere- ja tööelu sobitumine õpingutega

Kokkuvõte

Selles peatükis käsitlesime küsimusi õpingute ja isikliku elu ühendamise kohta, mida Eesti tudengite seas on varem väga vähe uuritud. Siinses kokkuvõttes rõhutame olulisemaid ja ehk just mõnevõrra ootamatuid tulemusi. Esmalt soovisime uurida, kas lapsevanematest tudengid on teistega võrreldes suurema ajasurve all. Oletasime, et just koolieelikute vanematel on enam probleeme õpinguteks aja leidmisega. Selgus, et statsionaarõppes õppivad lapsevanemad on paindlikumates õppevormides õppijatega võrreldes enam rahulolematud oma praeguse õppevormiga. Samas, kaug- või tsükliõppes õppijad eelistaksidki valdavalt just paindlikke õppevõimalusi. Kui lasteta õppuritele on statsionaarses vormis õpe kõige mugavam, siis pea 70% üle 15-aastaste laste vanematest eelistaks muud vormi. Kuigi me analüüsi alustades eeldasime, et perekondlike kohustuste tõttu erinevad eelkooliealiste laste vanemad oluliselt suuremate laste vanematest, selgus, et ka 7–15 aastaste laste vanematel on küllaltki keeruline saavutada õppetöös osalemiseks vajalikku paindlikkust. Ka üle 15a laste vanemad, kelle puhul me oletasime, et õppimise paindlikkus on pigem sarnasem lasteta tudengitele, tajuvad raskusi õpingute ühendamisel elu teiste sfääridega. Need töötavad õppijad, kel ei ole lapsi, on ajaliselt enam paindlikud ning vabamad osa võtma päevasest õppes. Samas keskmiselt 7% päevaõppes õppijaid väidab, et neil pole üldse võimalik päevasel ajal koolitöös osaleda. Õppivad lapsevanemad on suurema ajalise surve all kui teised õppijad. Siiski ei tee nad üldiselt seetõttu teiste gruppidega võrreldes vähem õppetööd, pigem vastupidi. Samal ajal veedavad nad ka sarnase arvu tunde tööl kui õppijad, kel ei ole lapsi. See viitab vajadusele kaaluda ajakasutuse ebavõrdsuse lähenemises tutvustatud printsiipi, mille kohaselt just lapsevanematel on teistega võrreldes oluliselt vähem omaenda tahtmise järgi korraldatavat aega, mida aga vahetu keskkond ja samuti ühiskond saaks neile kompenseerida. See ilmneb kindlasti ka kõnealuse uuringu tulemustes.

Eelkooliealiste ja ka kooliealiste laste vanemad tunnevad kõige enam, et õppimiseks jääb liiga vähe aega. Õppijad, kel ei ole lapsi, mainivad kõige harvemini, et õppimiseks ei jätku piisavalt aega, või nende töökoormus on liiga suur. Kuigi ajaline paindlikkus töökohal suurendab tudengite võimalusi osaleda auditoorses õppetöös, siis ei vähenda see õppija jaoks tajutud ajapuudust või suure töökoormusega seotud probleeme. See on hästi kooskõlas varasemate uuringutega töö ja pereelu ühendamise raskustest (vt nt Laurijssen ja Glorieux, 2011), mis sedastavad, et kuigi näiteks töötundide vähendamine leevendab just tööst lähtuvat ajakoormat, siis iseenesest ei aita see sisuliselt kuigivõrd kaasa töö ja pereelu konflikti väiksemale tajumisele. Seega on olulisem kaaluda, millist tuge veel töötavad ja samal ajal perekohustustega tudengid koolilt või laiemalt ühiskonnalt vajavad.

Eelkooliealiste laste õppivad vanemad tunnetavad ka, et tööandja toetab ja huvitub nende õpingutest, ning on kõige positiivsemad palgatõusu ja karjäärivõimaluste suhtes. Eelkooliealiste või kooliealiste laste õppivad vanemad on kogunud teistest enam isikliku elu

probleeme. Tööandja huvi ja oodatav kasu õpingutest lihtsustab väikelaste vanemate jaoks pereelu ühitamist muude elusfääridega. Teisalt võivad ka tööandja pakutavad arenguvõimalused kohustada õppima – need kooliealiste laste vanemad, kes õpingute lõpetamisel ootavad palgatõusu või edutamist karjääriredelid, on kogenud enam probleeme pereelus. Töö kesksus eluorientaatorina võib mõjuda positiivselt, koondades tähelepanu ja ressursid just töömaailmale. Teisalt on leitud (Grönlund ja Öun, 2010; Jones, 1993), et tasakaalustades elu eri sfääre ja maandades nii riske (nt tulenevalt ühes valdkonnas kogetud ebaedust), võib inimene kokkuvõttes elada rahuldustpakkuvat elu.

5.1 Sissejuhatus

Selle osa põhieesmärgiks on välja selgitada, kas ja mil moel kasutavad ajapaindlikkust ja sellega kaasnevat võimalust oma aega korraldada kõrgharidust omandavad inimesed. Eraldi uurime, kui võrd ja mil moel ühildub õpingukorraldusega mittetraditsioonilise tudengi eraelu: kuidas on korraldatud tööaeg palgatööl, kas leitakse aega hobidega tegelemiseks ja sotsiaalseks suhtluseks, millised ajakorralduse strateegiad on kasutusel selleks, et toime tulla pereelu mitmekesiste nõudmistega. Analüüsi rõhuasetus on sellel, et välja tuua, kas ja kuidas institutsioonid – nii kõrgkool, kus tudeng õpib, asutus-ettevõtte, kus ta töötab, kui perekond, kuhu ta kuulub – toetavad täiskasvanud õppijat elu erinevate rollide täitmisel.

Põhjalikumalt käsitleme seda, kuidas ühitavad palgatööd, õpinguid ja pereelu teiste seas just lastega täiskasvanud õppijad. Meie uuring näitab, et täiskasvanud õppijatest rohkem kui pooltel on lapsed, samal ajal enamik lapsevanematest ka töötab. Päevas on aga kõigil ühtviisi 24 ning nädalas 168 tundi. Seega vajab enam tähelepanu küsimus, milline on nende õppijate toimetulek ja kuidas kõik need tegevused mahuvad nende päevadesse.

Esialgse hüpoteesina oletame, et erinevad institutsioonid on ühtviisi nõudlikud tudengi aja ja tähelepanu suhtes, eeldades täielikku pühendumist. Niisiis on kõige olulisem see, millise strateegia iga konkreetne tudeng erinevate nõudmistega täitmiseks ellu rakendab. Samas on tudengid erinevate rollide (samaaegsel) täitmisel seda edukamad, mida paindlikum on õpingukorraldus ja mida enam aja- ning kohapaindlikkust võimaldab tööandja tööülesannete täitmisel.

Peatükis uurime esmalt täiskasvanud õppijate ajakasutust ning õpingute ajalast paindlikkust. Teiseks analüüsime, kui rahul on õppijad töö ja õpingute koormusega. Lõpuks uurime, kuidas õppija hindab oma tööandja suhtumist õpingutesse ning kas ettevõtte tegevus selles osas mõjutab pereeluga seotud kohustustega toimetulekut. Otsime vastust järgnevatel küsimustel:

1. Mis iseloomustab õppijaid, kel on lapsed: millises vormis nad õpivad ja milline on nende positsioon tööturul võrreldes teiste õppijatega?
2. Millal on õppijatel võimalik õppetööst osa võtta ja kas nad eelistaksid võimalusel pigem teistsugust õppevormi?
3. Millised õppijad tegelevad õpingutega kõige enam ja kes on kõige suurema ajalise surve all?

4. Kui rahul on õppijad ise oma töö ja õpingute koormusega? Kas olukord on paratamatu ja ilma tööta ei saaks õpinguid jätkata? Kas töötava õppija prioriteediks on õpingud või tööülesanded?
5. Kuidas suhtutakse töötava õppija meelest õpingutesse tema praegusel töökohal? Kas see, millisena õppija tajub töökoha personalipoliitikat, mõjutab kooli, töö ja pereelu ühitamise probleemide tunnetamist?

Neist esimesed kolm punkti võrdlevad üldisemalt lastega ja lasteta õppijate kogemust just paindlikke õppevorme ja ajasurvet arvestades, viimased kaks aga käsitlevad otsesemalt seost õpingute ja töötamise vahel.

5.2 Kuidas mõtestada samaaegse õppimise ja lapsevanemaksolemise probleeme?

Kõrghariduse laiem kättesaadavus seob suurema osa noortest pikemaks ajaks haridussüsteemiga. Rahvusvahelised uuringud on välja toonud, et tudengid ajastavad järjekindlalt pereloomist ja lastesaamist hilisematesse eluperioodidesse, mis kokkuvõttes mõjutab ühiskonna tulevast demograafilist tasakaalu (seoses sündide edasilükkamise ja sellega seonduva madalama sündimuskordajaga), ning seepärast on mõned riigid teinud teadliku valiku peresõbraliku kõrghariduse pakkumise suunas (Orr, Gwosc ja Netz 2011). Samas on seoses elukestva õppe ideoloogiate levikuga tekkinud ka rohkem võimalusi asuda täiskasvanuna uuesti õppima (Saar, Holford ja Üre 2013), mis võimaldab inimestel oma elu planeerida vastavalt individuaalsetele vajadustele ja soovidele. Seepärast on tudengid erinevas eluetapis: osadel ei ole lapsi, teistel on lapsed alles väikesed ning kolmandad on tulnud kooli tagasi pärast laste suureksaamist. See seab tudengid ebavõrdsesse olukorda õppimiseks sobiva aja leidmisel, sest eri vanuses lapsed nõuavad eri määral vanema vahetatut hoolt ja tähelepanu.

Meie uuringu sihtgrupiks olid kõik vanuse poolest mittetraditsioonilised tudengid, kuid siinses analüüsis käsitleme eelkõige neid, kes õpingutega samaaegselt ka töötavad või kel on pere. Võrreldes teiste Euroopa riikidega on Eesti üliõpilaskonna eripäraks suur osakaal lastega tudengeid – 2010. aastal korraldatud Eurostudenti uuringu andmetel on 23%-l Eesti üliõpilastest lapsed, sh 11%-l on kaks last (Kirss jt 2011). Eestist suurem osakaal üliõpilaskonnast on lapsevanemad ainult Norras (Orr jt 2011).

Kas meie võrdlemisi suured lastega tudengite numbrid näitavad, et Eesti ongi eriti peresõbralike kõrgkoolide maa, või on tegemist siiski ainult suhteliselt heade, tegelikkuses aga liiga tagasihoidlike näitajatega?

Teoreetiliselt võiks õppetööl osalemise ja lapsevanemaksolemise ühildamisega seonduvaid probleeme käsitleda sarnaselt palgatöö ja vanemaksolemise probleemidega. Näiteks ajakasutusuuringutes käsitletakse õpinguid tööga võrdsustatud tegevusena.

Kõige asjakohasemad lähenemised, millele siinne käsitus ennekõike tugineb, on lühidalt järgmised.

Esiteks, tõdemus, et inimestel on vastavalt erinevates eluvaldkondades võetud kohustustele ka erineval määral vabadust oma aja üle ise otsustada ehk omaenda tahtmise järgi aega korraldada (*discretionary time*) (Goodin jt 2008). Kui arvestada, et enese eest hoolitsemisele, unele ning oma vajaduste elementaarsel tasemel rahuldamiseks nõutavale tööle kuluks ühiskonnaliikmetel samapalju aega, siis mitme ülalpeetavaga leibkondades – Eesti olukorras enamasti on nii ühe kui kahe karjääriga peres ülalpeetavaks vaid lapsed – tuleb põhimõtteliselt ja ilma valikuta pühendada enamusele nende tegevustele rohkem aega. See paneb aga lapsevanemad näiteks lasteta inimestega võrreldes ebavõrdsesse olukorda, tekitades süstemaatilist suhtelist ajavaesust. Muidugi on sedalaadi ajavaesus suurem ka neil, kes sama sissetuleku teenimiseks peavad rohkem tunde töötama, seega siis madalamapalgalistel ametitel töötavatel õppuritel. Ühe võimaliku lahendusena on siin välja pakutud *kodanikupalga* ideed (van Parijs 1995), mis tagaks kõigile ühiskonna liikmetele vähemalt minimaalseks äraelamiseks vajaliku sissetuleku ning muudaks inimesed oma töö ja töökoormuse valikutes vabamaks. Mõistagi võib osa *kodanikupalgast* olla mitterahaline – nt vajalike teenustena, sh tasuta lapsehoiuteenuse pakkumisena.

Teiseks, arusaam sellest, et elu erinevad sfäärid võivad olla samavõrra aplad inimese aja järele (*time greedy workplaces; time bind ja second/third shift*) nii, et praktiliselt on väga raske leida võimalusi rahuldada kõigi tähtsate eluvaldkondade vajadusi ja ootusi (Hochschild 1989, 1997; Jacobs ja Gerson 2005; van der Lippe ja Peters 2007). Eri valdkondade – kooli, töö ja pere – samaaegsed nõudmised, millele ongi võimatu korraga vastata, võivad hõlpsasti luua tunde, et võetud vastutusega ei saada hakkama. Seega muutub oluliseks, millised on individuaalsed strateegiad sellistes olukordades toimetulekuks – nagu on näidanud Arlie Hochschild (1989, 1997), siis ka diskursiivsed praktikad on siin oluliseks võimaluseks. Näiteks võib väikeste laste vanem, kes töötab täiskohaga ja samal ajal omandab päevases või kaugõppes kõrgharidust, ehitada oma toimetulekustrateegia sellele, et aktiveerida sugulastest-tuttavatest tasuta lapsehoiuvõrgustik õhtusteks või nädalavahetustel toimivateks loenguteks, kui lasteaed ei tööta. Siiski, selles, kes hoiab lapsi, kui vanem on tööl, on Eestis soolised erinevused ning juba veidi suuremad lapsed jäävad sageli omapäi (Roosalu 2006). Lapsele pühendatud aja vähenemine võib aga tekitada lapsevanemas süütunnet (või ka süüvarjundita kahjutunnet), ning siis rakendatakse erinevaid diskursiivseid praktikaid (vt Pajumets 2007–2013), veendes ennast ja lähedasi näiteks selles, et lapsega veedetakse küll napimat, kuid see-eest sisukamat kvaliteetaega; et lapsele on tagatud parimad võimalikud tingimused kasvamiseks ja arenguks; et laps peaks teiste laste ja inimestega harjuma; et liiga palju jagamatut tähelepanu saav laps muutubki isekaks; jne. Sellised diskursused kahtlemata toetavad vanema enesekindlust ja lubavad vajalikult hetkel keskenduda just õpingutele, olgugi, et laste või lähedaste arvelt. Siiski tuleks erilist tähelepanu pöörata ka sellele, millised on realistlikud võimalused ajalist survet leevendada ja vajadusel toetada indiviidi, kes lahendusi ei leia. Laurijssen ja Glorieux (2011) uurimusest selgus, et laste arv ei olnudki töö ja pere vahelise ajakonflikti võtmeteguriks, sest mitme lapse vanemad olidki juba valinud teistsugused, paindliku töökorraldusega töökohad. Nad leidsid siiski selgelt, et ajasurve (*time pressure*) ühelt poolt tuleneb inimese ametialasest staatusest, aga teisalt ka mõjutab seda, ja mõnevõrra õnnestub tööd ja pere paremini ühendada just tööaja lühendamise (samas ei aidanud ka osajaga töötamine selle uuringu järgi tingimata leevendada

töö ja pere konflikti tajumist). Mõistagi eeldab see lähenemine õigesti, et sageli ei ole indiviididel just eriti palju võimalusi pere arvelt veelgi aega kokku hoida.

Lisaks osajaga töötamisele on tööaja paindlikkusele veel mitu erinevat väljundit (vt töökorralduse paindlikkusest lähemalt Eamets jt 2006). Eestis on ajaloost ja ühiskondlikust korraldusest tulenevalt levinumad täistööajaga töökohad ja valdavalt ka tähtajatud töölepingud. Ometi võib ka sellise näivalt üsna jäiga ja stabiilse ajamustri sees olla töötajal ja tööandjal võimalus töötegemist kiirelt muutuvate väliskeskonna tingimustega toimetulekuks paindlikult kohaldada.

Sellise seose võib kontseptuaalselt üle kanda ka õpingute ja pereelu parema ühendamise konteksti. Eeldades, et pere eest hoolitsemisega ja lastekasvatamisega kaasneb teatud hulk ülesandeid, mis põhimõtteliselt tuleb täita, ongi täiskasvanud õppijal valida õpingutele pühendatava aja pikkuse osas sedavõrd, kuivõrd see on paindlik.

Eestis näib siiski kehtivat mitte niivõrd pere vajaduste esiplaanile seadmine kui just palgatööga seonduva ülimuslikuks pidamine (vt Roosalu 2012). Ka õppimise eesmärgiks ja kõrghariduse tulemuslikkuse mõõdikuks on Eestis enamasti just töömaailmas toimuv, mõõdetagu seda siis valdkonna vilistlaste keskmise palgaga või võimalusega teha erialast tööd (vt nt Reiska jt 2012) või õppimaasumise motiividega (Roosalu ja Roosmaa 2010). Tuleb aga silmas pidada, et koondades kogu tähelepanu ühele prioriteetsele valdkonnale – olgu see siis töö, õpingud või perekond – on inimene võrdlemisi halvasti kindlustatud riski vastu, et miski ebaõnnestub. Lisaks võib selline teiste valdkondade ühele allutamine luua olulisi väärtuskonflikte indiviidi enda jaoks. Kui end aga erinevates eluvaldkondades paralleelselt teostada, võivad need üksteist vastastikku toetada, andes positiivseid emotsioone just ebaedu, tüdimuse ja käegalõõmise hetkedel.

Kokkuvõttes tulekski fookusesse käsitleda eluvaldkondade-üleste kumulatiivsete efektide kujunemisel (*spill-over effects, work-family conflict*) (Laurijssen ja Glorieux 2011). Ennekoike käsitletakse seda negatiivsete efektide kontekstis – koju kaasa toodud töömured tekitavad pingeid kodus, kodused probleemid ei luba keskenduda tööle. Samas on *töö ja elu tasakaalu* taotlemise puhul hakatud käsitlema just seda, kuidas õnnestumised ühes valdkonnas toetavad edutunnet ka teises valdkonnas. Seda võibki tuua põhjenduseks, kui räägitakse peresõbralikust töökultuurist ja peresõbralikust tööandjast, ning kui pööratakse tähelepanu elukestvat õppimist ja enesetäiendamist toetava organisatsioonikultuuri loomisele. Sama lähenemist võiks arvestada ka hariduskorralduses – luua ühelt poolt peresõbralik ja teisalt paralleelselt õpingutega ka töötamist arvestav kõrgharidussüsteem. Muidugi tuleb jälgida, et see ei tähendaks süsteemitut paindlikkust, mis seab ohtu omandatava kõrghariduse kvaliteedi (Saar jt 2012).

Varasemad Eesti kohta tehtud uuringud on mõnevõrra rikkalikumalt käsitletud just õppimise kõrvalt töötamise fenomeni (nt Beerkens jt 2011, Mägi jt 2012, Roosalu 2010, Saar jt 2012, Saar ja Mõttus 2013), sest Eestis on kõrgkooli kõrvalt töötamine üsna levinud. Lapsevanemast tudengeid ja nende õpingute ning pereelu ühendamise strateegiaid on Eestis varem väga vähe uuritud. Osaliselt on see nii kindlasti seepärast, et mahukategi kvantitatiivuuringute valimisse jääb enamasti vaid 5–9% tasemeõppes õppijaid. Neist lapselisi ja

lasteta tudengeid saab eristada, kuid et grupid on võrdlemisi väikesed, ei ole neid enamasti võimalik põhjalikumalt kirjeldada. Selles mõttes on käesolev andmestik ainulaadne allikas põhjalikumaks uuringuks õpingute ja pereelu ühendamise kohta.

Seda, milliseid strateegiaid rakendavad töötajad, et õpingute ja pereelu ühitamisest tule- neva pingelise elutempoga toime tulla, on Eestis mõnevõrra käsitletud 2007. aastal läbi- viidud kvalitatiivse uurimistöö raames (vt Roosalu 2010, eriti Tamm 2010, ning Roosalu ja Tamm 2010), millest esitaksime siinkohal lühikokkuvõtte. Nimelt sellest uuringust selgus, et lahendus on individuaalne, kuid enamasti eeldatakse kõigilt – nii õppijatelt kui ka pereliik- metelt – olukorraga kohanemist ja valikute tegemist. Lihtsam on see neil, kel pere puudub:

Kuni peret pole, on võimalik pühenduda täielikult tööle ja õpingutele. Vaba aega eriti ei jää. Pole võimalik teha spontaanseid otsuseid oma vaba aja sisustamiseks (vastajaks oli mees).

Üksikuna saab sellist elu elada. Muidu on vaja teise inimese jaoks aega leida. Kui lapsed oleks, siis küll ei saaks niimoodi. Tahan ise oma lapsed üles kasvatada, mitte vanaema kasvatada jätta (vastajaks oli naine).

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

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

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

Mul on noormees, ega talle ei meeldi, et ma nii hõivatud olen. Samas ta teab, et ma tahan edukaks saada, karjääri teha.

Püüan kella viiest lapse lasteaiast ära tuua, olla lastega enam siis, kui olen kodus. Naine on sagedamini lastega nädalavahetustel, kui mina olen ära koolis.

Töö, õpingute ja isikliku elu ühitamine on teatud valikute tegemine. Inimene ise teeb oma valikud vastavalt huvile ja see on tavaline elu. Hetkel raske võib hiljem olla parim. Arvesse lähivad nii töö, õpingud kui ka pere, kus kasvab väike laps. See on jagamine, mida iga inimene teeb oma suutlikkuse piires nii, et ta saaks kõigi ette võetud asjadega täismahus hakkama. (...) Oluline on võtta asju ette jõukohasel määral.

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

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

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

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

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

Tuleb tõdeda, et ka kõrgkoolide esindajate intervjuudest selgus pigem, et ideaalseks tuden- giks peetakse sellist, kel ei ole õpingute ajal muid kohustusi ja kes saab aktiivselt osaleda nii igapäevases õppetöös, loenguvälises tegevuses kui ka üliõpilaselusel (Reiska jt 2012).

Millised siis on sellises kontekstis täiskasvanud õppijate võimalused õpinguid pereeluga sobitada? Järgnevas keskendumegi lähemalt tudengipõlve ja vanemaksolemise seosta- mise temaatikale.

5.3 Lapsevanema- ja õppijarolli ühendamine: täiskasvanud õppija argipäev ja ajasurve

Mis iseloomustab õppijaid, kel on lapsed?

Analüüsi keskmes on täiskasvanud õppijad, kel on lapsed¹⁷. Laste olemasolu ja nendega seotud kohustused on tugevalt seotud õppija enda vanusega. Jaotasime õppijad gruppi- desse lähtuvalt noorima lapse vanusest:

- Õppijad, kellel ei ole lapsi (43% õppijatest, keskmine vanus on 29 aastat)
- Õppijad, kelle noorim laps on 0–6-aastane (30% õppijatest, keskmiselt 33-aastased)
- Õppijad, kelle noorim laps on 7–15-aastane (17% õppijatest, keskmiselt 38-aastased)
- Õppijad, kelle noorim laps on 16-aastane või vanem (10% õppijatest, keskmiselt 47-aastased)

Meid huvitab, kuidas saavad õpingutega hakkama lastega õppijad võrdluses nende õppija- tega, kel pole lapsi. Kuigi võtame analüüsis arvesse, et täiskasvanud õppijad on erinevas elukaare etapis, siis me otseselt ei keskendu vanuse mõju uurimisele. Üldiselt on vanemate

¹⁷ Ankeedile võisid vastata ka õppijad, kes on akadeemilisel puhkusel. Selgus, et 226 õppijat ei ole eelmisel nädalal tegelenud iseseisva või auditoorse õppetööga (seejuures kaugõppes osalevad tudengid andsid vastu- seid tüüpilise õppenädala kohta). Kolmveerand sellistest õppijatest töötavad, 13% viibib lapsepuhkusel ning 6% on üliõpilased. Kuna meie eesmärk on uurida õpingute ühitamist töö ja pereeluga, siis jätsime õpingutega mittetegelenud vastajad analüüsist välja.

tudengite hulgas enam naisi. Ainult viiendik üle 15-aastaste laste õppivatest vanematest on mehed. Mehed moodustavad neljandiku 7–15-aastaste laste õppivatest vanematest ja kolmandiku eelkooliealiste laste õppivatest vanemates. Õppijate hulgas, kel ei ole lapsi, on 40% mehi.

Selgub, et täiskasvanud õppijad, kel ei ole lapsi, on teistest sagedamini riigieelarvelisel kohal (Tabel 5.1). Samuti on rohkem kui pooled neist statsionaarses õppes, mis tavaliselt nõuab sagedast osavõttu õppetööst. Tudengid, kes on lapsevanemad, omandavad haridust enam tasulisel kohal ja kaugõppes. Samas on mõnevõrra üllatav, et rohkem kui kolmandik eelkooliealiste laste vanematest õpib statsionaarses õppes, mis on kõige vähem paindlik õppevorm. Võib oletada, et osade eelkooliealiste laste vanemate õpingud algasid juba enne lapse sündi ning hiljem on õppevormi muutmine osutunud keeruliseks.

Ligikaudu kolmandik täiskasvanud õppijatest, sõltumata laste olemasolust, õpib magistriõppes (Tabel 5.1). Kooliealiste ja üle 15-aastaste laste õppivad vanemad omandavad sagedamini rakenduskõrgharidust. Eelkooliealiste laste vanemad ja need, kel ei ole lapsi, õpivad enam bakalaureuseõppes. Üldiselt selgub, et peaaegu pooled meie valimis olnud täiskasvanud õppijatest omandavad haridust sotsiaalteaduste, ärinduse või õiguse valdkonnas. Eristub ainult õppijate grupp, kel on üle 15-aastased lapsed. Võrreldes teiste õppijatega on neid sagedamini haridusteaduste (18%) või tervise ja heaolu (20%) valdkonnas ning mõnevõrra harvemini sotsiaalteadustes, ärinduses või õiguses (36%).

Enamik täiskasvanud õppijaid töötab õpingutega paralleelselt, kuid mõnevõrra vähem on töötavaid õppureid eelkooliealiste laste vanemate hulgas (Tabel 5.1). Kõige sagedamini on just üle 15-aastaste laste vanemate puhul praegune töö seotud kõrgkoolis parajasti omandatava erialaga, kuid erinevused gruppide vahel ei ole olulised.

Otsus asuda õppima võib tuleneda täiskasvanud õppija ametikohast ning sellest kas uute teadmiste ja oskuste omandamine on töö tegemiseks vajalik. Tabelist 5.2 selgub, et eelkooliealiste laste õppivatel vanematel on mõnevõrra kõrgem ametikoht võrreldes teiste õppijatega. Umbes 38% õppijatest, kel on väikesed lapsed, töötavad juhi või tippspetsialisti ametipositsioonil, mis eeldab uute teadmiste omandamist. Võib oletada, et väikelaste vanemad tulevad õppima eelkõige siis, kui nende töökoht eeldab uute teadmiste ja oskuste omandamist, mis on tavalisem kõrgemate ametipositsioonide korral.

Tabel 5.1 Kirjeldav ülevaade täiskasvanud õppijate õpingutest noorima lapse vanuse lõikes (%)

	Noorima lapse vanus			
	kuni 6a	7–15a	üle 15a	ei ole lapsi
Õppekoht:				
Riigieelarveline	37	38	41	45
Riigieelarveväline	63	62	59	55
Kokku	100	100	100	100
Õppevorm:				
Statsionaarne õpe	38	25	15	59
Kaugõpe	62	75	85	41
Kokku	100	100	100	100
Õppeaste/ -suund:				
Rakenduskõrgharidus	27	34	38	24
Bakalaureuseõpe	29	26	23	31
Magistriõpe	34	33	33	33
Doktoriõpe	10	6	6	12
Kokku	100	100	100	100
Õpingutega paralleelselt töötamine:				
Jah	75	87	89	79
Ei	25	13	11	21
Kokku	100	100	100	100
Töö on seotud erialaga:				
Jah	65	63	69	61
Ei	35	37	31	39
Kokku	100	100	100	100

Samuti õppijad, kel on üle 15-aastased lapsed, töötavad sagedamini juhi või tippspetsialisti ametipositsioonil, mis eeldab täiendavaid õpinguid (Tabel 5.2). Kolmandik neist tippspetsialistidest õpib haridusteadusi, millest saab järeldada, et sellest grupist olulise osa moodustavad ennast täiendavad õpetajad. Sarnane tendents tuleb esile ka kooliealiste laste õppivate vanemate seas, kelle tippspetsialisti ametikoht eeldab uute teadmiste omandamist (nendest veerand õpivad haridusteadusi). Teistest õppijatest, kes töötavad oskuste täiendamist nõudval kõrgel ametipositsioonil, õpib haridusteadusi ainult 16%. Analüüs selgub ka, et juhi või tippspetsialistina töötavaid õppijaid, kel ei ole lapsi, on võrreldes teistega sagedamini loodus- ja täppisteaduste valdkonnas.

Tabel 5.2 Õppija ametikoht ja kas see eeldab uute teadmiste ja oskuste omandamist, soo ning noorima lapse vanuse lõikes (%)

	Sugu		Noorima lapse vanus				Kokku
	mees	naine	kuni 6a	7–15a	üle 15a	pole lapsi	
Ametikoht eeldab uute teadmiste omandamist:							
Juhid ja tippspetsialistid	30	31	37	28	34	26	31
Keskastme spetsialistid	12	11	11	10	12	12	11
Ametnikud, kontoritöötajad	2	6	2	4	3	6	4
Teenindajad, „sini-kraed“, sõjaväelased	4	4	2	4	5	5	4
Ametikoht ei eelda uute teadmiste omandamist:							
Juhid ja tippspetsialistid	20	19	20	21	23	17	19
Keskastme spetsialistid	15	12	11	14	14	14	13
Ametnikud, kontoritöötajad	3	10	8	8	3	10	8
Teenindajad, „sini-kraed“, sõjaväelased	14	7	9	10	7	11	10
Kokku	100	100	100	100	100	100	100

Tabeli 5.2 põhjal selgub ka, et õppivate meeste ja naiste ametikohad ei erine oluliselt. Ligi kolmandik õppivatest meestest ja naistest töötavad juhi või tippspetsialisti ametikohal, mis eeldab uute teadmiste omandamist.

Kui paindlikult saavad erinevad õppijad aega kasutada?

Järgnevalt uurime, millal on täiskasvanud õppijatel võimalik osaleda õppetöös. Täiskasvanud tudengid võtavad kõige sagedamini õppetööst osa päevasel ajal (70%), kuid ka nädalavahetustel (56%) ja õhtusel ajal (43%). Päevasel ajal õppetöös osalejad on ka kaugõppe ja tsükliõppe tudengid. Laste olemasolu ja vanus ei erista oluliselt millisel ajal tudengid õppetöös osalevad (Tabel 1g).

Lisaks tegelikule õppetöös osalemise ajale küsisime ainult töötavatelt tudengitelt, millistel aegadel oleks neil võimalik õppetööst osa võtta. Selgus, et enamikel töötavatel õppijatel oleks tavaliselt või aeg-ajalt võimalik õppetööst osa võtta õhtusel ajal või nädalavahetusel (vastavalt 89% ja 92%). Teistest enam on võimalik õhtusel ajal õppetööst osa võtta tudengitel, kel ei ole lapsi (Tabel 2g). Päevasel ajal saab kõrgkoolis käia aga ainult 77% töötavatest tudengitest. Seetõttu keskendume järgnevalt õppijatele, kes käivad kõrgkoolis päevasel ajal. Uurime, kas neil on aeg-ajalt või üldjuhul alati võimalik osa võtta õppetööst päevasel ajal.

Tabel 5.3 näitab, et vähem kui pooltel päevase õppe töötavatel tudengitel on üldjuhul võimalik päeval õppetööst osa võtta. Teistest enam on see võimalik õppijatel, kel ei ole lapsi. Päevases õppes on rohkem võimalik osaleda ka doktorantidel ja rakenduskõrghariduse omandajatel. Võib oletada, et rakenduskõrghariduse tudengite osavõttu õppetööst

kontrollib kõrgkool järjepidevamalt ning seetõttu osalevad päevases õppes pigem need tudengid, kel on võimalik koolis päeval kohal käia. Seevastu doktorantide töökohad võivad olla ajaliselt paindlikumad (nt ülikoolis) ja tugevamalt seotud erialaga. Andmetest selgubki, et töö seotus erialaga suurendab päevase õppe töötavate tudengite võimalusi võtta osa õppetööst päeval.

Tabel 5.3 Päevase õppe töötavate tudengite võimalikkus osaleda päevases õppetöös (%)

	Võimalus osaleda päevases õppes			Kokku
	Üldse ei ole võimalik	Aeg-ajalt	Võimalik	
Kõik õppijad	7	48	45	100
Laste vanus				
Õppijal on kuni 6-aastane laps	5	56	39	100
Õppijal on laps vanuses 7–15	11	50	39	100
Õppijal on üle 15-aastane laps	7	51	43	100
Ei ole lapsi	6	42	52	100
Sugu				
Mees	6	44	46	100
Naine	7	50	43	100
Omandatav haridus				
Rakenduskõrgharidus	7	41	52	100
Bakalaureuseõpe	9	53	38	100
Magistriõpe	7	55	39	100
Doktoriõpe	1	36	63	100
Töö seotus erialaga				
Töö seotud erialaga	6	53	41	100
Töö ei ole seotud erialaga	10	54	36	100

Vajadus võtta osa õpingutest päevasel või õhtusel ajal võib sõltuda õppevormist. Eelnevalt selgus, et statsionaarses õppes õpivad sagedamini need, kellel on eelkooliealised lapsed, või kellel ei ole üldse lapsi. Võimalikust rahulolematusest praeguse õppevormiga uurisimegi, kas õppijad eelistaksid mõnd teistsugust õppevormi. Küsisime, millist õppevormi nad eelistaksid, kui mõtlevad oma praegusele olukorrale ja võimalustele. Vastaja võis märkida mitu eelistust. Tabelist 5.4 selgub, et kaugõppes, tsükliõppes või avatud ülikoolis õppijad on oma olukorraga üldjuhul rahul. Enamik neist eelistabki praegust õppevormi.

Tabel 5.4 Töötavate tudengite eelistatud õppevorm, sõltuvalt õppevormist ja noorima lapse vanusest (%)

Praegune õppevorm	Mitu % õppijatest eelistab õppevormi		
	Statsionaarses õppes	E-õpe	Kaugõppes /tsükliõppes / avatud ülikool
Statsionaarses õppes (igapäevane osavõtt õppetööst)			
Kõik õppijad	61	26	28
Õppijal on kuni 6-aastane laps	51	32	33
Õppijal on laps vanuses 7–15	55	25	29
Õppijal on üle 15-aastane laps	33	26	53
Ei ole lapsi	68	24	24
Kaugõppes/tsükliõppes/avatud ülikooli raames			
Kõik õppijad	7	28	85
Õppijal on kuni 6-aastane laps	8	27	84
Õppijal on laps vanuses 7–15	5	27	90
Õppijal on üle 15-aastane laps	6	25	82
Ei ole lapsi	7	31	84

Märkus: õppija võis märkida mitu eelistust, valimisel palusime arvestada praeguse olukorra ja võimalustega.

Statsionaarõppe tudengid on vähem rahulolevad. Selgub, et ainult pooled statsionaarõppes õppivad väikelaste vanemad on olukorraga rahul ning kolmandik neist eelistaks kaugõpet ja/või e-õpet. Sarnane tendents ilmneb ka kooliealiste laste vanemate puhul. Vanimatest õppijatest, kellel on üle 15-aastane laps, õpivad ainult 47 isikut statsionaarõppes ning nendest kolmandik on rahul õppevormiga. Seega võib järeldada, et statsionaarõppes õppivad lapsevanemad sooviksid enam õpingute ajaliskindlust. Rahulolevamad on statsionaarõppe tudengid, kel ei ole lapsi. Nendest kaks kolmandikku eelistabki õppida statsionaarõppes. Analüüsist ilmneb ka, et rohkem kui veerand täiskasvanud õppijatest on huvitatud e-õppes, kuid realselt omandavad haridust sellel meetodil ainult üksikud.

Milline on täiskasvanud õppija ajakasutus?

Järgnevalt uurime, mitu tundi kulutasid täiskasvanud õppijad küsitlusele eelnenud nädalal õpingutele, tööle, kodustele toimetustele ja lähedaste või sõpradega ajaveetmisele. Eristame auditoorse ja iseseisvat õppetööd. Eesmärgiks on leida, millised täiskasvanud õppijad on kõige suurema ajalise surve all õpingute, töö ja pereelu tõttu. Samuti uurime, kes õppijatest pühendavad kõige enam aega õpingutele.

Eurostudent 2010 uuring näitas, et üldiselt veedavad üliõpilased rohkem aega töökohal kui koolis. Kui auditoorsele õppetööle kulus tudengitel nädalas 16 tundi, siis tasustatud tööd tehti 18 tundi (Kirss jt 2011). Meie uuring näitab, et võrreldes keskmise tudengiga pühendavad täiskasvanud õppijad veel rohkem aega tasustatud tööle – keskmiselt 26 tundi nädalas (Tabel 5.5). Täiskasvanud õppijate auditoorse töö maht (14 tundi) on aga ainult kahe tunni võrra väiksem kui üldisel tudengkonnal. Samuti kulub täiskasvanud õppijatel mõnevõrra

vähem aega iseseisvale õppetööle (12 tundi) kui keskmisel tudengil Eurostudenti uuringu andmetel (14 tundi). Seega võrreldes kogu tudengkonnaga kulub täiskasvanud õppijatel keskmiselt 8 tundi nädalas enam tasustatud tööle ning õpingutele pühendatakse 4 tundi vähem.

Tabelist 5.5 selgub, et täiskasvanud õppijad, kel on üle 6-aastased lapsed, kulutavad auditoorsele õppetööle oluliselt rohkem aega, kui tudengid, kellel pole lapsi või noorim laps on eelkooliealine. Üle 6-aastaste laste vanemad õpivad teistest sagedamini kaugõppes (Tabel 5.1). Kuna palusime uuringus arvestada nädalat, mil õppetöö toimus, siis selgus, et kaugõppes õppivad tudengid kulutavad keskmiselt rohkem aega auditoorsele õppetööle (16 tundi) kui statsionaarõppe tudengid (12 tundi). Siiski näitab tabel 5.5, et ka iseseisvale õppetööle kulutavad kõigist teistest mõnevõrra vähem aega eelkooliealiste laste vanemad.

Vähene aeg iseseisvale õppetööle võib olla tingitud sellest, et teistest enam kulub neil aega kodustele toimetustele (20 tundi). Samuti kulutavad kooliealiste laste vanemad kodustele toimetustele keskmiselt 17 tundi nädalas, mis on rohkem võrreldes õppijatega, kel ei ole lapsi või kelle lapsed on juba täiskasvanud. Seejuures on huvitav, et tasustatud tööle kuluva aja puhul olulised erinevused gruppide vahel puuduvad. Võib järeldada, et õppivad lapsevanemad on suurema ajalise surve all kui teised õppijad. Nad veedavad nädalas kokku rohkem kui 71 tundi, tehes õppetööd, tasustatud tööd ja toimetades kodus. Õppijad, kel ei ole lapsi, kulutavad nendele tegevustele keskmiselt 64 tundi nädalas. Seega jääb neil ka kõige enam aega lähedaste ja sõpradega koos olemiseks. Samas ka eelkooliealiste laste õppivad vanemad veedavad sama palju tunde nädalas koos lähedastega.

Ajakasutuse puhul võib täheldada ka soolisi erinevusi. Mehed kulutavad naistest rohkem aega tasustatud töö tegemisele, kuid neil jääb mõnevõrra vähem aega auditoorsele õppetööle (Tabel 5.5).

Tabel 5.5 Erinevatele tegevustele kulutatud keskmised tunnid nädalas, soo ning noorima lapse vanuse lõikes

	Audi- toorne õppetöö	Ise- seisev õppetöö	Kokku õppe- töö	Tasusta- tud töö	Kodused toimetu- sed	Kokku õp- petöö + töö + kodused toimetused	Aeg lähe- daste ja sõpradega
Kõik õppijad	14	12	26	26	16	68	13
Sugu							
Mees	13*	13	26	30*	13*	68	13
Naine	15*	12	27	25*	17*	69	13
Noorima lapse vanus							
Pole lapsi	13	12	25	26	13	64	14
Kuni 6a	14	11*	25	26	20*	71	14
7–15a	17*	13	30	28	17*	74	10*
Üle 15a	18*	13	31	28	14	73	9*

Märkus: * Gruppide keskmiste erinevused on statistiliselt olulised. Tunnuse „noorima lapse vanus“ korral on võrdlusgrupiks õppijad, kel ei ole lapsi.

Mehed tegelevad ka nädalas 4 tundi vähem kodutöödega. Samas iseseisvale õppetööle pühendatud aja suhtes puuduvad olulised soolised erinevused. Kui liita kokku keskmiselt õppetööle, tasustatud tööle ja kodustele toimetustele kulutatud tunnid, siis naised ei ole oluliselt suurema ajalise surve all võrreldes meestega. Samuti veedavad õppivad mehed ja naised sarnase arvu tunde nädalas koos oma lähedaste ja sõpradega.

Võimalus pühendada aega õppetööle sõltub nii õppeastmest ja suunast kui ka õpingutega paralleelset töötamisest ja töö iseloomust. Tabel 5.6 näitab, et rakenduslikku kõrgharidust omandavad täiskasvanud õppijad kulutavad auditoorsele õppetööle rohkem aega kui akadeemilist kõrgharidust omandavad tudengid.

Liites kokku ajakulu erinevatele tegevustele, selgub, et rakendusliku kõrghariduse omandajad on kõige suurema ajalise surve all. Ilmselt seetõttu jääb ka rakendusliku kõrghariduse omandajatel vähem aega sõprade ja lähedaste jaoks. Oodatult erinevad teistest täiskasvanud õppijatest doktorandid, kes tegelevad suurema osa ajast iseseisva mitteaudoorse õppetööga. Üldjuhul on aga ajakulu tasustatud tööle ja kodustele toimetustele eri õppeastmetel õppijatel suhteliselt sarnane.

Selgub, et õpingutega paralleelselt töötamine vähendab oluliselt auditoorsele ja iseseisvale õppetööle pühendatud aega (Tabel 5.6). Kui mittetöötavad täiskasvanud õppijad veedavad keskmiselt 33 tundi õppetööga tegeledes, siis töötavad õppijad kulutavad õppimisele ligi 25 tundi nädalas. Samuti jääb tudengitel, kes õpingutega paralleelselt ei tööta, enam aega lähedaste ja sõprade jaoks ning kodustele toimetustele.

Tudengid, kelle töö on seotud õpitava erialaga, kulutavad mõnevõrra enam aega tasustatud töö tegemiseks ning osalevad keskmiselt veidi vähem auditoorses õppetöös. Võib oletada, et nende tudengite töö nõuab enam pühendumist ning seetõttu võetakse auditoorsest õppetööst osa mõnevõrra vähem.

Täiskasvanud õppija ajakasutusele avaldab mõju ka see, kas tudeng käib kõrgkoolis tööajal või väljaspool tööaega (Tabel 5.6).

Väljaspool tööaega kõrgkoolis käivad õppijad kulutavad tasustatud tööle rohkem ja samas auditoorsele õppetööle vähem aega. Seega ajaline paindlikkus töökohal mõnevõrra suurendab tudengite võimalusi võtta osa auditoorsest õppetööst.

Tabel 5.6 Erinevatele tegevustele kulutatud keskmised tunnid nädalas, õppeastme, töötamise, töö ja eriala seotuse ning töökoha ajalise paindlikkuse lõikes

	Audi- toorne õppetöö	Ise- seisev õppe- töö	Kokku õppe- töö	Tasus- tatud töö	Kodused toimetu- sed	Kokku õppe- töö + kodused toimetused	Aeg lähe- daste ja sõpradega
Õppeaste ja –suund							
Rakendus- kõrgharidus	18*	12	30	26	16	72	11*
Bakalaureuse- õpe	15*	11	26	26	16	68	14
Magistriõpe	13*	12	25	27	15*	67	13
Doktoriõpe	4*	16*	20	26	18	64	14
Õpingutega paralleelselt töötamine							
Töötab	14*	11*	25	32*	14*	71	12*
Ei tööta	17*	16*	33	2*	22*	57	16*
Töö seotud erialaga							
Jah	14*	11	25	34*	13*	72	11
Ei	15*	11	26	32*	15*	73	12
Võimalik käia kõrgkoolis tööajal							
Jah	15*	11	26	30*	14	70	11*
Ei	13*	11	24	33*	15	72	12*

Märkus: * Gruppide keskmiste erinevused on statistiliselt olulised.

5.4 Õppija- ja töötajarolli konflikt ning tasakaal: kui rahul on õppijad töö ja õpingute koormusega?

Õpingute ja töö ühendamisega kokkupuutuvad täiskasvanud tudengid

Võrdlemisi suur tundide arv nädalas, mis täiskasvanud õppijad pühendavad õpingutele ja tööle, peegeldub ka õppijate rahulolematuses töö ja õpingute koormusega. Ligi kolmveerand tudengitest arvab, et õppimiseks on liiga vähe aega ning rohkem kui pooled tunnevad suurt koormust töökohal (Tabel 5.7). Meie eesmärgiks on leida, millised grupid on kõige enam kokku puutunud töö ja õpingutega seotud raskustega ning millest võib olla tingitud nende raskuste tajumise suurus.

Tabel 5.7 näitab, et ajaliste raskuste tajumine sõltub laste olemasolust ning nende vanusest. Eelkooliealiste ja ka kooliealiste laste vanemad tunnevad kõige enam, et õppimiseks jääb liiga vähe aega. Ainuüksi lastega tegelemine nõuab vanematel palju aega, kuid samal ajal on ka alaealiste laste vanemad sageli töötavad tudengid (Tabel 5.1). Õppijad, kel ei ole lapsi, mainivad kõige harvemini, et õppimiseks ei jätku piisavalt aega. Selgub, et kõige enam tunnevad suurt töökoormust tudengid, kelle noorim laps on kooliealine või üle 15-aastane. Eelnevalt selgus, et tüüpilisel õppenädalal pühendavad need õppijad rohkem aega auditoorsele õppetööle, kuid leiavad vähem aega sõprade ja lähedastele.

Soo lõikes ilmnevad olulised erinevused vaid väitel, et õppimiseks on liiga vähe aega (Tabel 5.7). Ligi 67% meestest tunneb, et õppimiseks on vähe aega. Naistest arvab sama 76%. Põhjuseks võib olla, et mehed ja naised õpivad mõnevõrra erinevaid erialasid, sest õppimiseks kuluv aeg sõltub muuhulgas ka erialast. Sellele viitas ka eelnev analüüs, kus selgus, et naised pühendavad enam aega auditoorsele õppetööle. Kuigi mehed töötavad nädalas keskmiselt 5 tundi rohkem, siis ei maini nad naistest sagedamini õppimist takistava probleemina suurt töökoormust töökohal, mis võib tuleneda meeste väiksemast koduste tööde koormusest (Tabel 5.5).

Tabel 5.7 Täiskasvanud õppijate osakaal, kes tajuvad õpingute ja tööga seotud raskusi, sõltuvalt soost ja noorima lapse vanusest (%)

	Õppimiseks liiga vähe aega	Suur koormus töökohal
Kõik õppijad	73	56
Noorima lapse vanus		
Ei ole lapsi	67	51
Õppijal on kuni 6-aastane laps	78	54
Õppijal on laps vanuses 7–15	77	65
Õppijal on üle 15-aastane laps	72	67
Sugu		
Mehed	66	55
Naised	76	56

Täiskasvanud mittetöötavad õppijad, on kogunud õpingutega seotud raskusi tunduvalt vähem (Tabel 5.8). Kolmveerand töötavatest tudengitest leiab, et õppimiseks on aega liiga vähe. Kahe kolmandiku töötavate õppijate jaoks on probleemiks suur koormus töökohas. Seega on töötavatel täiskasvanud tudengitel selgelt raskem õpingutega toime tulla. Raskuste tajumine sõltub mõnevõrra ka sellest, kas eriala on seotud töövaldkonnaga.

Tabel 5.8 Täiskasvanud õppijate osakaal, kes tajuvad õpingute ja tööga seotud raskusi, sõltuvalt töötamisest, töö seotusest erialaga ja tööaja paindlikkusest (%)

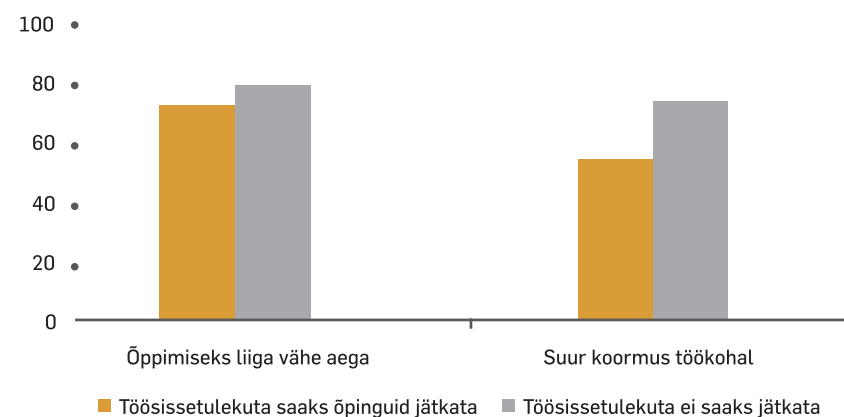
	Õppimiseks liiga vähe aega	Suur koormus töökohal
Õpingutega paralleelselt töötamine		
Töötab	75	67
Ei tööta	61	13
Töö seotud erialaga		
Jah	78	72
Ei	78	66
Võimalik käia kõrgkoolis tööajal		
Jah	75	67
Ei	76	67

Tudengitest, kelle eriala on seotud nende töö valdkonnaga, tunnetab suurt koormust töökohal 72%. Tööga mitteseotud erialal õppivate tudengite seas tunnetab töökohal suurt koormust 67%. Võib oletada, et erialane töö nõuab enam pühendumist ja keerulisemate ülesannete täitmist. Tabelist 5.8 selgub ka, et võimalus käia kõrgkoolis tööajal ei vähenda õppija jaoks ajapuuduse või suure töökoormusega seotud probleeme.

Kas ilma palgata oleks võimalik õpinguid jätkata?

Ajalise koormuse vähendamise üheks lahenduseks võiks ju olla töötamisest loobumine. Meie uuringust selgub, et ainult 11% kõigist vastanutest saaksid õpinguid jätkata ilma töö sissetulekuta.

Need tudengid ei eristu kuidagi soo või laste olemasolu järgi, kuigi nad õpivad mõnevõrra sagedamini riigieelarvelisel kohal (44%). Üldiselt selgub, et selliste tudengite ajakasutus ei erine teistest õppijatest, kuid nad pühendavad nädalas keskmiselt kaks tundi rohkem aega oma sõpradele ja lähedastele (ligi 13 tundi nädalas).



Joonis 5.1 Õpingute ning tööga seotud raskuste tajumine sõltuvalt sellest, kas ilma töösissetulekuta saaks õpinguid jätkata (%)

Jooniselt 5.1 selgub, et täiskasvanud õppijad, kelle jaoks töölkäimine on paratamatu, tajuvad enam probleeme õpingute ja töö suure koormuse tõttu. Kõige enam avaldub erinevus suure töökoormuse tunnetamise puhul – need tudengid, kelle jaoks on töötamine paratamatu, tunnetavad sagedamini suurt koormust töökohal.

Kas õppijale on esmatähtsamad õpingud või töötamine?

Õppimine võib olla tudengi jaoks ka kõrvaltegevus või huviala, millega töö kõrvalt tegeleda. Uurisime, kas täiskasvanud õppija jaoks on esmane valik õpingute lõpuniimine või töötamisele keskendumine. Selgus, et 38% täiskasvanud õppijate jaoks on esmatähtsam töötamine ja 62% peab olulisemaks õpingute lõpetamist. Vastaja sugu, laste olemasolu ja noorima lapse vanus tudengi prioriteedi määramisele mõju ei avalda. Samuti ei erine teistest nende õppijate prioriteetidid, kelle eriala on seotud töövaldkonnaga.

Uuringus küsisime, milline oleks täiskasvanud õppija valik, kui tal oleksid samaaegselt täita nii töö- kui ka koolikohustused. Hoolimata õpingute esmatähtsustamisest, kaldub 76% kõigist vastanutest edasi lükkama pigem õppetööd ning 24% lükkab edasi tööülesandeid. Ilmselt vajavad paljude õppijate töökohustused esmast tähelepanu, mis tõstatab küsimuse tööandjate paindlikkuse kohta. Kuna selgus, et vaid väike osakaal tudengeid saaks ilma palgatöötaja õpinguid jätkata, siis paratamatult tuleb ülejäänutel esmatähtsustada tööülesanded.

Tabel 5.9 Kooli- või tööülesannete edasilükkamine sõltuvalt noorima lapse vanusest, soost ning eriala seotusest töövaldkonnaga (%)

		Lükkab edasi õppetöö	Lükkab edasi tööülesanded	Kokku
Noorima lapse vanus	ei ole lapsi	78	22	100
	kuni 6a laps	75	25	100
	7–15a laps	70	30	100
	Üle 15a laps	75	25	100
Sugu	mees	70	30	100
	naine	78	22	100
Kas eriala on seotud töövaldkonnaga	jah	79	21	100
	ei	74	29	100

Tabel 5.9 näitab, et teistest veidi harvemini lükkavad õppetööd edasi tudengid, kelle noorim laps on 7–15-aastane. Naiste seas on võrreldes meestega suurem osakaal neid, kes lükkavad edasi pigem õppetööd. Kuna eelnevalt selgus, et nende gruppide prioriteetidid ei erine, siis ilmselt töö iseloom võimaldab meestel ja koolilaste õppivatel vanematel tegeleda esmalt õpingutega. Õppetöö ja tööülesannete vahel valimisele avaldab mõju ka see, kas tudengi õpitav eriala on seotud tema töövaldkonnaga. Õppijate seas, kelle eriala on seotud töövaldkonnaga, on õppetööd edasi lükkavate osakaal mõnevõrra suurem, kui nende seas, kelle eriala ja töö pole seotud.

Kuidas tööandja suhtumine mõjutab kooli, töö ja pereelu ühildamist?

Järgnevalt uurime, kuidas täiskasvanud õppijad hindavad tööandja suhtumist nende õpingutesse ja millest see sõltub. Lisaks üldisele tööandjate suhtumisele analüüsimise ka seda, kuidas tööandja suhtumine õpingutesse mõjutab õppija poolt tajutud kodu, kooli ja töö vahelist tasakaalu või ebakõla.

Varasematest uuringutest on üheselt selgunud, et töö kõrvalt õppijate kogemus on väga erinev, kuid suurt rolli mängib selles see, kuidas käsilolevad õpingud sobituvad tööandja personalipoliitika ja koolitusstrateegiatega. Eesti ettevõtete koolituspoliitikate seost täiskasvanud õppijate vajadustega on analüüsinud Auni Tamm (2010), kes jagas ettevõtteid vastavalt sellele, kuidas nad õppimist väärtustavad, nelja gruppi. Intuitiivselt võiks eeldada, et kõige raskem on tööd ja õpinguid ühendada seal, kus tööandja ei väärtusta õppimist, ja samas lihtsam seal, kus tööandja tähtsustab oma töötajate haridustaset ja soosib igati õpingute jätkamist. See ei pruugi aga nii olla, sest personalikoolituse suhtes ükskõikne tööandja võib olla just sobiv keskkond sellisele töötajale, kes soovib end täiendada hoopis teises valdkonnas ja ei soovi oma energiat täielikult tööandjale pühendada. Praeguse tööga mitteseostuvaid õpinguid on märksa raskem õigustada tööandjale, kes töötajate hariduse edenemise üle meelsasti arvet peab ja neid selle juures toetada soovib. Kuid isegi kui tööandja on valmis toetama hoopis muul erialal ette võetud õpinguid, muutub selline õppimisvõimaluste pakkumine osaks motivatsioonipaketist, mille toel töötaja lojaalsust kujundada. Kasutades *vahetuskauba* analüüsiraamistikku (vrd Akerlof 1982, Kaufman 1984, viidatud Howitt 2002) on leitud, et sellised töötingimused, mis arvestavad töötaja vajadusi – näiteks töökorralduse paindlikumaks muutmine või koolituste rahastamine – suurendavad töötaja pühendumist organisatsioonile, sest ta tajub õiglast kohtlemist ja temast hoolimist.

Mainitud Eesti uuringust (Tamm 2010, Roosalu ja Tamm 2010) võib järeldada, et ettevõttes, kus hinnatakse ja igakülgset toetatakse nii koolitustel osalemist kui tasemehariduse omandamist, on töötajal lihtsam võtta töö kõrvalt käsile kõrgkooliõpingud. Samas võib see tähendada, et töötajad on üsna suure õppimise ja pideva edasilikumise surve all, sest kõrgilt eeldatakse nii oma tööülesannetega toimetulekut kui ka edu õppimisel. Tamm (2010) leidis, et ka õppimist ja uusi teadmisi hindav tööandja võib eelistada oma töötajaid pigem ise, oma vajadustest ja tõekspidamistest lähtuvalt koolitada, pidades kõrgkooliharidust teisejärguliseks või isegi tähtsusetuks. Sellisel juhul ei taga üldine toetav foon siiski veel tuge kõrgkooliõpinguid jätkavale töötajale. Lisaks eeldatakse tema puhul siis nii tööülesannetega toimetulekut, osalemist „ajakohastel”, tööandja valitud ja soovitatud enesetäiendamisel, ning lisaks tuleb nn oma ajast toime tulla veel ka kõrgkooliõpingutega. Siin muutub oluliseks dimensiooniks *psühholoogiline leping* tööandja ja töötaja vahel, mis eeldab vastastikkust pühendumist ja *töökohaga seotud kodanikutunnet* (i.k. *organisational citizenship behaviour*) (vt van Emmerik 2005). Viimast võidakse hakata väljendama just tasustamata ületunnitöö ja lisapingutustega (van Emmerik ja Sanders, 2005), seejuures hakatakse ajalist panustamist pidamagi töötajate töölepuhendumise peamiseks indikaatoriks. See paneb lühemat või paindlikku töögraafikut eelistavad töötajad – näiteks väikeste laste vanemad ja tudengid – keerulisse olukorda, sest nad peavad leidma võimaluse veenda end ja oma tööandjat oma pühendumises.

Euroopa riike hõlmav võrdlus samal teemal (Hefler 2010, Hefler ja Markowitsch 2012) kinnitab, et eduka õppimiskogemuse eelduseks on see, et omavahel kohtuvad sobilik organisatsioonikultuur ja sobilike ambitsioonidega töötajad. Nii on õpingutel töötava inimese elus erinev roll vastavalt sellele, kus inimene oma eluetapis parajasti asub, kas need õpingud on seotud tema praeguse tööga või varasemate õpingutega (vt Hefler ja Markowitsch 2010a) Selle põhjal jagasid nad õppimisepisoodid eri tüüpidesse, vastavalt õpingute olulisusele konkreetse õppija eluetapis (vt põhjalikumalt eestikeelset ülevaadet väljaandes Roosalu 2010):

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

Nagu selle tüpologia tutvustus ka näitas, on õpingute ja töö ühendamise probleemid erinevad vastavalt sellele, mis tähtsus konkreetsetel õppimisepisoodil on selle õppija jaoks. Lahenduste leidmist võimalikele probleemidele komplitseerib kooli poolt vaadates kindlasti veel see, et samal kursusel ja näiliselt sarnases olukorras – täistööajaga töötamine õpingute kõrval – tajuvad õppijad olukorda erinevana, vastavalt sellele omistatud tähendusele.

Nagu eelnevalt selgus, on just lastega õppijad suurema ajalise surve all, mistõttu võib tööandja toetav suhtumine olla nende jaoks eriliselt oluline. Võrdleme, kuidas tajuvad tööandja suhtumist kõrgkoolis käimisse lastega õppijad ja õppijad, kel ei ole lapsi. Tööandja suhtumine võib sõltuda ka õppija vanusest, ehk sellest, kas õppija on oma karjääri alguses või juba kogunud töötaja. Väikelaste õppivad vanemad on keskmiselt ainult neli aastat vanemad kui lasteta õppijad. Seega on ka huvitav uurida, kas väikelaste vanemad tunnevad vähem või rohkem tööandja toetavat suhtumist, võrreldes õppijatega, kel ei ole lapsi. Milline on tööandja toetus juba vanematele õppijatele, kellel on kooliealised või täiskasvanud lapsed? Analüüsis pöörame tähelepanu eelkõige laste ja perega seotud kohustuste olemasolule, mitte lihtsalt õppija vanusele, kuigi loomulikult on need omavahel tugevalt seotud.

Kuidas õppijad tajuvad tööandja suhtumist õpingutesse?

Analüüsis keskendume peamiselt neljale aspektile:

- 1) Tööandja huvi oma töötaja õpingute vastu ja oodatav kasu;
- 2) Arenguvõimaluste pakkumine töökohal pärast töötaja õpingute lõpulejõudmist;
- 3) Tööandja ebalev ja tõrjuv suhtumine töötaja õpingutesse;
- 4) Tööaja paindlikkus töökohas.

Tööandja huvi ja oodatav kasu õpingutest

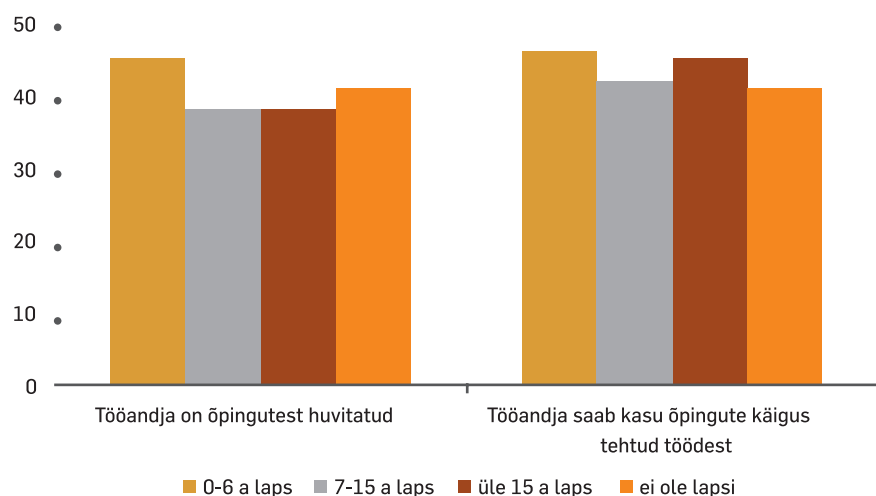
Veidi vähem kui pooled täiskasvanud õppijad leiavad, et nende töökohas ollakse õppimisest otseselt huvitatud (Tabel 5.10). Otsene huvi tähendab, et praegune ametipositsioon nõuab uut haridustaset või ettevõtetel on haridustaseme tõustes pakkuda teine ametikoht. Sama paljud õppijad leiavad, et nende töökohal saadakse kasu õpingute käigus tehtud töödest (nt uuring, analüüs, spetsiaalne programm, tootearenduse uuendused vms). Tööandja huvi õpingute vastu ja oodatav kasu ei ole alati seotud. Vaid iga neljas täiskasvanud õppija töötab töökohal, kus ollakse nii õpingutest huvitatud kui ka saadakse neist reaalset kasu.

Tabel 5.10 Täiskasvanud üliõpilase hinnang huvile ja oodatavale kasule töökohas (%)

Töökohas...	Jah	Ei	Ei oska öelda	Kokku
... ollakse õppimisest otseselt huvitatud (praegune ametipositsioon nõuab uut haridustaset, ettevõtetel on haridustaseme tõustes pakkuda teine ametikoht)	41	43	16	100
... saadakse kasu õpingute käigus tehtud töödest (nt uuring, analüüs, spetsiaalne programm, tootearendused)	43	39	18	100

Eelkooliealiste laste õppivad vanemad tunnetavad veidi enam, et tööandja on otseselt nende õpingutest huvitatud (Joonis 5.2). Tööandja huvi nende õpingute vastu on kõrgem, võrreldes õppijatega, kellel ei ole lapsi. Põhjuseks võib olla, et väikelaste vanemad lähevad harvemini õppima, kui töökohal puudub tugev toetus õpingutele või on toetuse olemasolu

ka vajalik kõrgkoolis püsimiseks. Seevastu kooliealiste laste õppivate vanemate töökohas ollakse õpingutest mõnevõrra vähem huvitatud. Selgus ka, et töökohal oodatav kasu õpingute käigus tehtud töödest ei sõltu laste olemasolust ja vanusest. See tähendab, et lapsevanemad ei õpi teistest oluliselt enam tööandja konkreetse kasu tõttu. Tabel 3g lisas näitab, et tööandja toetus õpingutele ei erine oluliselt meeste ja naiste vahel.



Joonis 5.2 Õppijate protsent, kes nõustuvad väidetega oma tööandja huvi ja oodatava kasu kohta, laste olemasolu ja arvu lõikes.

Töökohal ollakse õpingutest enam huvitatud kui need on seotud ameti või ettevõtte valdkonnaga (Tabel 4g). Sarnane tendents ilmnes ka 2007. aastal korraldatud kvalitatiivses uuringus, kus intervjueriti ettevõtete juhte. Sellest uuringust selgus, et lisaks otsesele kasule paremate töötulemuste näol, hindavad tööandjad ka kõrgkoolist kaasa toodavat õppejõudude või kaasõppurite koostöövõrgustikku. Samuti võib töötaja ametikoht eeldada kõrgemat haridust (Tamm 2010). Ka mõned meie uuringus osalenud täiskasvanud õppijad rõhutasid lahtiste vastuste osas, et juba nende ametikoht eeldab õppimist:

Tööandja soosib õppimist ja oskuste arendamist. Töötan ärikonsultandina, siin teisiti ei saakski. (Mees, 25, ei ole lapsi)

Töötajate õppimist võetakse töötajate arenemise osana – kuna spetsialist peab pidevalt arenema, et oma kompetentse säilitada, siis õppimist (töökohaga seotud) nähakse just täiendkoolituse võtmes ja hinnatakse väga positiivselt. (Naine, 36, kooliealine laps)

Õppimine ja eneseharimine on töölepingusse sisse kirjutatud ja seda soositakse. (Mees, 33, ei ole lapsi)

Kõige suuremat tööandja toetust tunnetavad doktorandid, kelle tööandja on sageli ülikool (Tabel 4g lisas). Võrreldes teiste täiskasvanud õppijatega, arvavad bakalaureuseõppe tudengid harvemini, et tööandja toetab nende õpinguid.

Tööandja pakutud arenguvõimalused töökohal pärast õpingute lõppu

Tööandja võib motiveerida õpingutel osalemist palgatõusu või uute karjäärivõimalustega. Selgus, et veidi enam kui kümnendik loodab saada palgatõusu (Tabel 5.11). Samas kaks kolmandikku kõigist õppijatest arvab, et nende palka ei tõsteta pärast õpingute lõppu. Enamasti ollakse positiivsed uute karjäärivõimaluste suhtes. Ligikaudu veerand täiskasvanud õppijatest usub, et tööandja vaatab õpingute lõppedes nende karjäärivõimalused või tööülesanded uuesti üle.

Tabel 5.11 Täiskasvanud üliõpilase hinnang arenguvõimalustele töökohas (%)

Töökohas...	Jah	Ei	Ei oska öelda	Kokku
... tõstetakse palka seoses praeguste õpingute lõpetamisega	15	69	16	100
... muudetakse teadmiste-oskuste paranedes tööülesandeid ja/või vaadatakse läbi karjäärivõimalused	27	52	21	100

Üldiselt ei ole täiskasvanud õppijad eriti positiivsed oma väljavaadete suhtes praegusel töökohal. Koguni pooled usuvad, et tööandja ei muuda nende tööülesandeid või neil ei ole väljavaateid uuele ametikohale praegusel töökohal. Tabel 2g näitab, et kõige enam usuvad palgatõusu ja karjäärivõimaluste paranemisesse doktoriõppes osalejad ning need õppijad, kelle töö ja eriala on seotud.

Tamm (2010) rõhutab, et personali arenguvõimaluste süsteem ettevõttes peaks toimima alates palgapoliitikast ja arenguestlustest kuni tõusuni ametiredelil, või soovini vaadata regulaarselt üle tööülesannete jaotus. Meie uuringu lahtised vastused peegeldasid mitmete täiskasvanud õppijate rahulolematust arenguvõimalustega töökohas:

Olukord, kus soositakse küll kraadi omandamist, aga palga- ja töökohustuste suhtes on arenguvõimalused piiratud, on asutuse jaoks tüüpiline. (Naine, 25, ei ole lapsi)

Suhtutakse positiivselt õppimisse, aga riigiasutuse paindumatus tõttu ei anna magistriskraad senisele eriti midagi juurde. (Mees, 36, eelkooliealine laps)

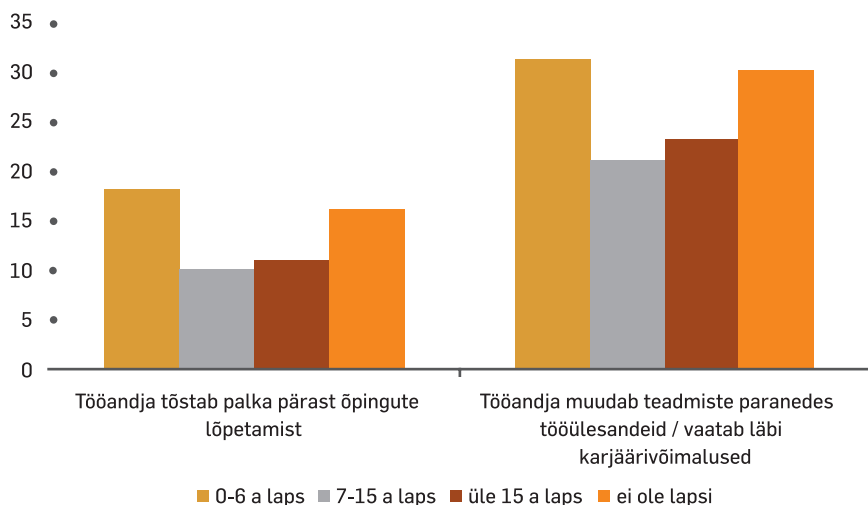
Ma arvan, et on tüüpiline olukord. Ühtepidi toetatakse, et õpitakse, kuid see tarkus ei kajastu pärast palganumbris. Samas karjäärivõimalused avarduvad nii praeguse tööandja juures või mujal. (Mees, 31, eelkooliealine laps)

Kui tööandja ei pea ise õpinguid finantseerima on ta pigem õpingute poolt, kuid õpingute lõppedes pole keegi asutuses palka juurde saanud. (Naine, 33, kooliealine laps)

Mehed on mõnevõrra positiivsemad karjäärivõimaluste suhtes oma töökohal pärast õpingute lõpetamist (Tabel 3g). Kuigi meie uuringus osalenud meestel on töö ja õpitav eriala omavahel harvemini seotud kui naistel, siis sõltuvad karjäärivõimalused ka ametialast. Teistest positiivsemad palgatõusu ja karjäärivõimaluste suhtes on ka eelkooliealiste laste vanemad (Joonis 5.3). Ootused karjääri edenemisele võivad olla tingitud vanusest, sest ka ilma lasteta tudengid on positiivsemad tulevikuväljavaadete suhtes. Seevastu õppijad, kel on kooliealised lapsed, on kõige pessimistlikumad. Ka täisealiste laste õppivad vanemad on mõnevõrra vähem lootusrikkad. Osaliselt võivad väiksemad lootused olla seotud vanusega. Mõned õppija kirjutasiid, et tööandja ei toeta nende õpinguid vanuse tõttu:

Tööandja arvab, et selles vanuses ei ole enam õppimine eriti vajalik. Nooremaid toetatakse rohkem. (Naine, 54, üle 15-aastane laps)

Tööandjad suhtuvad tõrjuvalt töötamisse õpingute ajal, eriti 50-aastastesse töötajatesse. (Naine, 54, üle 15-aastane laps)



Joonis 5.3 Õppijate protsent, kes nõustuvad väidetega oma tööandja pakutud arenguvõimaluste kohta, noorima lapse vanuse lõikes.

Arenguvõimalused töökohal võivad puududa, kui õppija töötab ettevõttes, mille tegevusvaldkond ei kattu õpingutega, või kus ei leidu tema tulevasele kvalifikatsioonile vastavaid ametikohti. Sellisel juhul õppijad ei ootagi arenguvõimalusi oma töökohal. Lahtistes vastustesse kirjutati:

Minu enda õpingud võimaldavad mul pigem töökohta vahetada, saada tulevikus uus töökoht, kõrgem positsioon ja kõrgem palk. (Naine, 36, kooliealine laps)

... Tööandja seisukohast selle töö tegemiseks enamat haridust vaja mul pole. Mu töötasu ei suurene, kui magistrakraadi omandan... Õpin oma vabade päevade

arvelt, mida pean ka loomulikuks. Tööaja arvelt õppimist ma ei pea loomulikuks. (Naine, 52, üle 15-aastane laps)

Kuna ise juhtival kohal, siis pole enam kusagile tõusta. (Mees, 36, kooliealised lapsed)

Tööandja ebalev ja tõrjuv suhtumine töötaja õpingutesse

Vähesed täiskasvanud õppijad arvavad, et tööandja suhtub nende õpingutesse negatiivselt (Tabel 5.12). Ainult kümnendik leiab, et tööandja on üldiselt õpingute suhtes kahtleval seisukohal. Samuti kümnendik õppijatest tajub tööandja tõrjuvat suhtumist, sest õpingud nõuavad tööl ümberkorraldusi õppetöös osalemise ajaks. Ligi 60% ei ole üldse kogunud töökohas kahtlevat või tõrjuvat hoiakut õpingute suhtes. Tõrjuvat suhtumist tajunud vastajad kirjeldasid seda ka lahtistes vastustes:

Usun, et olukord on tüüpiline. Omada kõrgharidusega töötajaid on ettevõttele uhke, ent hariduse omandamisel ei olnud väga vastutulelikud nii toetuste ega ka töökorralduse suhtes. Õppimine on isiklik huvi, millest ettevõtte loodab siiski kasu saada. (Naine, 31, eelkooliealine laps)

Olukord on tüüpiline, õppimine on töötaja "isiklik tragöödia", õppepuhkust ei võimaldata, sest „ühe töö eest topelt ei maksta“ – selline on minu tööandja seisukoht. (Naine, 47, üle 15-aastane laps)

Üsnagi tõrjuv ollakse, kui töö kõrvalt midagi muud tehakse (haridust omandatakse või lapsi saadakse). (Naine, 29, ei ole lapsi)

See on täiesti tüüpiline, sest minu tööandja laseks mu lahti, kui vaid saaks. Kasumit teenivale ettevõttele pole vaja õppivat inimest. (Mees, 37, kooliealine laps)

Analüüs näitab, et tööandja tõrjuva hoiaku tajumine ei sõltu oluliselt laste olemasolust. Siiski, eelkooliealiste laste õppivad vanemad leiavad teistest isegi veidi harvemini, et tööandja suhtub õpingutesse tõrjuvalt, kuna need nõuavad tööl ümberkorraldusi (11% eelkooliealiste laste vanematest on tajunud tõrjuvat suhtumist, kuid teistes gruppides on see osakaal 15-16%). Põhjuseks võib olla nende ametipositsioon. Eelnevalt selgus, et õppima on tulnud pigem need väikelaste vanemad, kes töötavad juhi või tippspetsialisti ametikohal, mis eeldab uute teadmiste ja oskuste omandamist.

Lisaks vajadusele korraldada ümber tööaeg, võib tööandjal olla ka teistsuguseid põhjuseid tõrjuvaks suhtumiseks. Küsitluses me neid täpsemalt ei uurinud, kuid lahtistes vastustes toodi välja ka teisi seletusi. Selgus, et tööandja tõrjuva suhtumise põhjuseks võib olla tööandja enda või ettevõtte juhtide madalam haridustase:

Ma olen tööandjale ebamugav töötaja, sest tööandjal endal puudub kõrgharidus. Pealegikipun ma viitama töökorralduse nõrkadele kohtadele ja tööandjapoolsetele töölepingu rikkumistele. (Naine, 35, kooliealine laps)

Kuna tööandja enda haridustase jääb minu omale peale minu õpingute lõppu alla, siis temapoolne konkurentsikartus on suur. Seega kogen pigem halvustamist kui toetust. (Naine, 49, ei ole lapsi)

Tööandja ei ole absoluutselt huvitatud, et tema töötajad kõrgharidust omandaksid. Tal pole endalgi seda ja ta ei oska seda väärtustada. Ta arvab, et ma olen piisavalt pädev oma tööd tegema ilma diplomita. (Naine, 49, üle 15-aastane laps)

2007. aastal korraldatud ettevõtte juhtide intervjuudest tuli välja kartus, et õpingute perioodil jääb täiskasvanud õppija tööpanus mõnevõrra väiksemaks (Tamm 2010). Meie uuringu lahtised vastused näitasid, et sarnaseid tööandjate kartusi on tajunud ka tänased täiskasvanud õppijad.

Töökohas ollakse mõnevõrra tõrjumam õpingute suhtes kui eriala ei ole tööga seotud. Ligi viiendik õppijaid, kelle eriala ei ole seotud tööga, tajub tööandja tõrjuvat suhtumist (Tabel 4g). Siiski ei saa järeldada, et tööandjad toetavad ainult ettevõtte valdkonnaga seotud õpinguid. Rohkem kui pooled õppijad, kelle õpingud ei ole seotud tööga, arvavad kindlalt, et nende tööandja ei suhtu tõrjuvalt ega ole ka kahtleval seisukohal õpingute suhtes. Samuti 2007. aastal tehtud intervjuud ettevõtete juhtidega näitasid, et üldiselt töökohas toetatakse töötaja isiklikku arengut, mis toimub õppeprotsessi tulemusel – näiteks paraneb arusaamine oma tööst, areneb loogiline mõtlemine või on õppimine kasulik mingil kaudsel viisil (Tamm 2010). Meie uuringus osalenud kirjutasiid:

Minu tööandja suhtub igasugusesse enesearendamisse väga toetavalt. (Mees, 30, ei ole lapsi)

Õpingud ei ole praeguse tööga otseselt seotud, kuid innustatakse ja suhtutakse positiivselt sellegipoolest. (Naine, 35, kooliealine laps)

Töökoht on teenindussfäär, uus eriala aga sotsiaalsfäär. Seega pole õppimine töökohale kasulik, kuid ollakse väga toetavad igasugusesse enesearendamisse. (Naine, 41, üle 15-aastane laps)

Õppimisse suhtutakse väga positiivselt, pole oluline, kas see on seotud tööga või pigem niisama oma lõbuks. (Naine, 25, ei ole lapsi)

Kuna töötan õpetajana, on positiivne suhtumine õppetöösse elementaarne. (Mees, 60, üle 15-aastane laps)

Tööandja võib karta, et pärast õpingute lõppu ei rahuldu töötaja enam samade töötingimustega. Viieendiku täiskasvanud õppijate töökohal on avaldatud kartust, et neid ei motiveeri hiljem enam senine palk (Tabel 5.12). Osad selle väitega nõustuvad olid ka need, kes usuvad, et tööandja tõstab nende palka. Lisaks selgus, et rohkem kui veerandi meelest kardetakse nende töökohal, et senine töö ei rahulda neid enam. Samas usub iga neljas vastaja, kes tunnetab tööandja selliseid kartusi, et pärast õpingute lõpetamist vaadatakse uuesti läbi tema tööülesanded või karjäärivõimalused. Seega ei pruugi tööandja kartused mõjuda

negatiivselt reaalsetele karjäärivõimalustele, vaid näitavad pigem, et tööandja mõistab töötaja oskuste ja teadmiste täienemist. Kuna peaaegu kolmandik vastajatest ei osanud hinnata tööandja kartusi palga või tööga rahulolu osas, siis edasises analüüsis me ei käsitle seda aspekti põhjalikumalt.

Tabel 5.12 Tööandja tõrjuv suhtumine õpingutesse täiskasvanud üliõpilase hinnangul (%)

Töökohas...	Jah	Ei	Ei oska öelda	Kokku
... ollakse õpingute suhtes tõrjuv, sest see nõuab tööl ümberkorraldusi õppetöös osalemise ajaks	13	73	13	100
... ollakse õpingute suhtes kahtleval seisukohal	13	68	19	100
... kardetakse, et hiljem ei motiveeri enam senine palk	20	51	29	100
... kardetakse, et hiljem ei rahulda enam senine töö	28	44	28	100

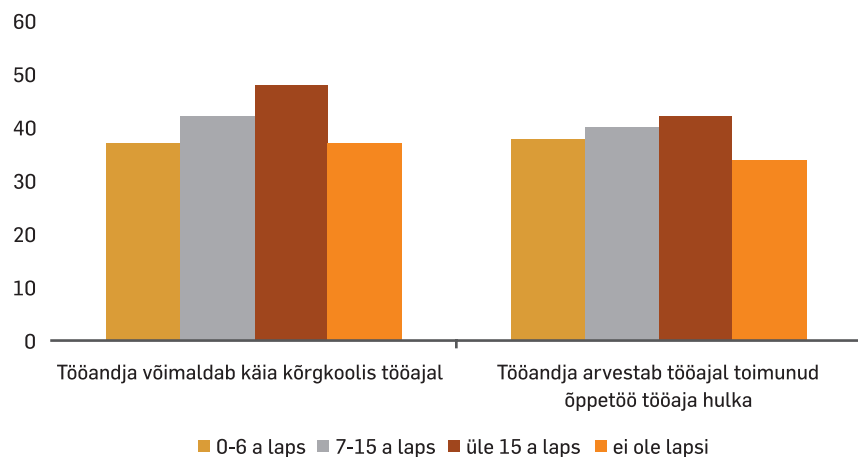
Ajaline paindlikkus töökohas

Töö ja õpingute ühitamist võib lihtsustada ajaline paindlikkus töökohal. Rohkem kui kolmandikul õppijatel on võimalik käia kõrgkoolis tööajal (Tabel 5.13). Lisaanalüüs näitas, et tööajal saavad koolis käia ennekõike õppijad, kelle töö eeldab uute teadmiste omandamist, kuid ajaline paindlikkus ei sõltu oluliselt ametipositsioonist. Ligi pooltel ei arvestata tööajal toimunud õppetööd tööaja hulka.

Tabel 5.13 Täiskasvanud üliõpilase hinnang ajalisele paindlikkusele töökohas (%)

Töökohas...	Jah	Ei	Ei oska öelda	Kokku
... saab käia kõrgkoolis tööajal (sh palgalise puhkuse perioodil)	39	61	0	100
... arvestatakse tööajal toimunud õppetöö tööaja hulka	38	51	12	100

Naiste eeliseks on see, et tööandja arvestab sagedamini tööajal toimunud õppetöö tööaja hulka, mis võib soodustada pere, töö ja õpingute ühitamist (Tabel 4g). Siiski, võrreldes teiste õppijatega, ei ole väikelaste vanemate töökoha ajaline paindlikkus suurem, vaid pigem isegi mõnevõrra väiksem ja sarnaneb nende õppijatega, kellel ei ole lapsi (Joonis 5.4). Seevastu üle 15-aastaste laste vanematest peaaegu pooled saavad käia tööajal kõrgkoolis (sh palgalise puhkuse perioodil). Eelnevalt selgus, et mitmed nendest õppijatest on vanemad õpetajad, kellel on näiteks võimalik koolivaheaegadel õppetööst osa võtta. Seega, lisaks tööaja suuremale paindlikkusele, võib seletuseks olla ka suurem õpingute ajaline paindlikkus, sest paljud neist õpivad kaug- või tsükliõppes.



Joonis 5.4 Õppijate protsent, kes nõustuvad väidetega oma töökoha ajalise paindlikkuse kohta, noorima lapse vanuse lõikes.

Tööandja suhtumine ja pereeluga seotud kohustused

Oluline küsimus on, kas õppijad, kes tunnetavad tööandja toetust õpingutele, tajuvad vähem raskusi isiklikus elus, perekonnaga seotud kohustuste ning lapsehoiu korraldamisega. Ebakõlad töö, pere ja õpingute tasakaalustamisel võivad väljenduda raskustes isiklikus elus ja perekonnaga seotud kohustustega. Eesmärgiks on leida, kas ja mil määral tööandja toetav suhtumine vähendab õppijate jaoks: (1) lapsehoiu korraldamisega seotud raskusi ja (2) probleeme, mis seonduvad isikliku elu ja pereelu kohustustega.

Esiteks selgub, et kaks kolmandikku õppijatest, kel on eelkooliealised lapsed, on kogenud raskusi lapsehoiu korraldamisega (Tabel 5.14). Laste vaba aja korraldamine on oluline mureküsimus ka kooliealiste laste vanematele (kolmandik neist on kogenud raskusi). Teiseks tuli välja, et raskused isiklikus elus ja perekonnaga seotud kohustused on oluline probleem rohkem kui pooltele, nii väikelaste kui ka kooliealiste laste õppivatele vanematele (Tabel 5.15). Seevastu kõigest kolmandik õppijatest, kel pole lapsi või kelle lapsed on juba täisealised, on kogenud probleeme isiklikus elus.

Tööandja huvi õpingute vastu ja oodatav kasu õpingute käigus tehtud töödest mõjutab ennekõike õppijaid, kellel on väiksed lapsed. Nad tajuvad vähem raskusi isiklikus elus, kui töökohas huvitatakse õpingutest (Tabel 5.14). Samuti mainivad eelkooliealiste laste õppivad vanemad mõnevõrra vähem lapsehoiu korraldamisega seotud raskusi, kui tööandja on õpingutest huvitatud ja saab kasu õpingute käigus tehtud töödest (Tabel 5.15). Ühelt poolt võivad õppijad tajuda vähem ebakõlasid töö, kooli ja koduse elu tasakaalustamisel, sest tööandja toetus on julgustav. Teisalt võib tööandjal olla olemas mingi reaalne toetus lapsehoiu lihtsustamiseks (kuigi seda ei mainitud lahtistes vastustes).

Töökohal pakutavad tulevikuväljavaated – lootus palgatõusule või uutele karjäärivõimalustele pärast õpingute lõppu – ei vähenda väikelaste õppivate vanemate pereeluga

seotud raskusi. Samuti võimalus käia kõrgkoolis tööajal ja arvestada toimunud õppetöö tööaja hulka, ei muuda oluliselt nende õppijate isikliku ja pereeluga seotud raskusi. Siiski mainivad väikelaste õppivad vanemad probleeme lapsehoiuga harvemini, kui tööandja arvestab tööajal toimunud õppetöö tööaja hulka. Samas, kui tööandja ei arva õpingutele kulunud aega tööaja sisse, siis üksnes võimalus käia kõrgkoolis tööajal ei lihtsusta olukorda. Saab järeldada, et eelkooliealiste laste õppivaid vanemaid ei aita niivõrd ajaline paindlikkus kui võimalus vähendada tööle kuluvat aega.

Tabel 5.14 Raskused lapsehoiu korraldamisega: õppijate osakaal, kes on kogenud raskusi (%)

	Tööandja...	Õppija noorim laps on kuni 6a			Õppija noorim laps on 7–15a			
		raskused	ei ole	Kokku	raskused	ei ole	kokku	
Huvi ja oodatav kasu	... on õpingutest huvitatud	jah	60	40	100	32	68	100
		ei	65	35	100	34	66	100
	... saab kasu õpingute käigus tehtud töödest	jah	59	41	100	31	69	100
		ei	71	29	100	32	68	100
Arengu- võimalused	... tõstab palka pärast õpingute lõppu	jah	64	36	100	45	55	100
		ei	67	33	100	33	67	100
	... muudab tööülesandeid/ karjäärivõimalusi	jah	63	37	100	40	60	100
		ei	68	32	100	35	65	100
Tõrjumine	... on tõrjuv sest õpingud nõuavad ümberkorraldusi	jah	87	13	100	51	49	100
		ei	60	40	100	28	72	100
	... on kahtlev õpingute suhtes	jah	74	26	100	44	56	100
		ei	60	40	100	29	71	100
Paindlikkus	... võimaldab tööajal käia kõrgkoolis	jah	73	27	100	30	70	100
		ei	57	43	100	34	66	100
	... arvestab tööajal toimunud õppetöö tööaja hulka	jah	62	38	100	21	79	100
		ei	66	34	100	41	59	100
Kokku		67	33	100	35	65	100	

Märkus: valimiks on ainult õppijad, kelle noorim laps on kas kuni 6- või 7–15aastane.

Täiskasvanud õppijate korral, kel ei ole lapsi või kelle lapsed on juba vähemalt 16-aastased, ei sõltu isikliku elu raskuste tajumine oluliselt tööandja huvist õpingute vastu (Tabel 5.15). Siiski vähendab paindlik tööaeg ka nende tudengite isikliku elu probleeme. Kõige vähem kogevad isikliku eluga seotud probleeme õppijad, kellel pole lapsi, ja seda eriti juhul, kui tööandja arvestab tööajal toimunud õppetöö tööaja hulka. Sellistest õppijatest ainult viiendik on kogenud raskusi isiklikus elus. Samuti õppijad, kellel on täiskasvanud lapsed, mainivad harvemini probleeme pereelus, kui nende tööaeg on paindlik õpingute suhtes.

Kuigi vähesed tööandjad on õpingute suhtes tõrjuvad või kahtleval seisukohal, siis tööandja negatiivne suhtumine mõjutab kõigi õppijate hinnangut oma isiklikule elule, sõltumata laste olemasolust või vanusest. Esiteks, tööandja negatiivne suhtumine on selgelt seotud lapsehoiu probleemidega (Tabel 5.14) – õppijad, kes tajuvad tööandja tõrjuvat suhtumist, on kogenud sagedamini raskusi lapsehoiu korraldamisega. See seos ei sõltu laste vanusest. Teiseks, õppijad, kes tunnetavad tööandja tõrjuvat ja kahtlevat suhtumist õpingutesse, on kogenud ka enam raskusi isiklikus elus ja perekonnaga seotud kohustustega (Tabel 5.15).

Kooliealiste laste vanemate hinnangut pereelu probleemidele ei mõjuta oluliselt tööandja huvi õpingute vastu (Tabelid 5.14 ja 5.15). Samas need kooliealiste laste vanemad, kes loodavad õpingute tulemusel saada palgatõusu või uusi karjäärivõimalusi, on kogenud suuremaid probleeme lapsehoiu ning pereeluga. Seega tulevikuväljavaated töökohas julgustavad või kohustavad õpingutel osalema, hoolimata raskustest lapsehoiu korraldamise või võimalike perekondlike probleemidega. Selgub ka, et ajaline paindlikkus töökohal vähendab pereelu probleemide tajumist. Järelikult vajaks rohkem tähelepanu küsimus, kuidas toetada õppivate vanemate 7–15-aastaste laste koolivälise aja korraldamist.

Ühelt poolt võib tööandja negatiivne suhtumine põhjustada probleeme koolis või isiklikus elus. Teisalt võib konflikti põhjuslik suund olla ka vastupidine – kui õppijal tekib õpingute tõttu raskusi tööl või isegi kodus, siis selle tulemusena võib tööandja suhtumine kujuneda negatiivseks.

See viitab vajadusele läbi mõelda kõrgkoolide poolt pakutavad tugiteenused: ilmselt oleks just kooli kaudu võimalik teha kättesaadavaks erinevaid psühholoogilisi nõustamisi jm konsultatsioone. Nagu on selgunud varasematest Eestis läbiviidud uuringutest (nt Saar jt 2012), on üheks raskuseks täiskasvanud õppijale näiteks see, et sedalaadi tugiteenuseid kõrgkoolis kas ei pakuta või siis on võimalik neid kasutada ainult tööpäeviti ja päevasel ajal. Töötaval tudengil on sel juhul keeruline nõustamisele pääseda. Nii statsionaarses õppes õppivale kui ka kaug- või sessioonõppes (näiteks nädalavahetustel) kooliskäivale täiskasvanule mõeldes võiks pakkuda ka võimalust konsultatsioonideks hilisõhtuti või nädalavahetustel.

Tabel 5.15 Raskused isiklikus elus ja perekonnaga seotud kohustustega: õppijate osakaal, kes on kogenud raskusi (%)

Tööandja...	Kuni 6-aastane laps			Laps vanuses 7–15a			Üle 15a laps			Ei ole lapsi			
	raskused	ei ole	kokku	raskused	ei ole	kokku	raskused	ei ole	kokku	raskused	ei ole	kokku	
Huvi ja oodatav kasu	jah	52	48	100	59	41	100	40	60	100	33	67	100
	ei	61	39	100	55	45	100	39	61	100	30	70	100
... saab kasu õpingute käigus tehtud tööddest	jah	54	46	100	56	44	100	34	66	100	29	71	100
	ei	59	41	100	51	49	100	41	59	100	33	67	100
... tõstab palga pärast õpingute lõpetamist	jah	55	45	100	61	39	100	41	59	100	37	63	100
	ei	59	41	100	56	44	100	39	61	100	31	69	100
Arengu- võimalused	jah	58	42	100	60	40	100	38	62	100	35	65	100
	ei	57	43	100	53	47	100	42	58	100	29	71	100
Tõrjumine	jah	76	24	100	81	19	100	60	40	100	44	56	100
	ei	54	46	100	53	47	100	34	66	100	29	71	100
... on kahtlev õpingute suhtes	jah	61	39	100	68	32	100	43	57	100	45	55	100
	ei	51	49	100	53	47	100	35	65	100	29	71	100
... võimaldab tööajal käia kõrgkoolis	jah	58	42	100	51	49	100	35	65	100	27	73	100
	ei	55	45	100	58	42	100	43	57	100	34	66	100
Paindlikkus	jah	56	44	100	46	54	100	36	64	100	22	78	100
	ei	59	41	100	63	37	100	41	59	100	38	62	100
Kokku		57	43	100	56	44	100	40	60	100	31	69	100

Ülemaks kui hõbevara, kallimaks kui kullakoormat tuleb tarkust tunnistada ehk kokkuvõtteks

Uuringu eesmärgiks oli uurida täiskasvanud õppijate (25-aastased ja vanemad) kogemust Eesti kõrghariduses. Täiskasvanud õppijad moodustavad märkimisväärse osa kõrgkoolis õppijatest: pea 40% aastal 2011 ning nende osakaal on aastate jooksul kasvanud. Valdavalt on täiskasvanud õppijad kuni 40-aastased, ent ka vanemad moodustavad nende seas arvestatava osa (ligikaudu viiendiku). See tähendab, et kõrghariduses tuleb kindlasti arvestada mitmekesise õppijaskonna vajadustega, ning selline arvestamine suurendab omakorda erinevas vanuses osalejate hulka. Kaks kolmandikku täiskasvanud õppijatest kõrghariduses on naised, mis iseloomustab ka üldist soolist jaotust üliõpilaskonnas. Tekib küsimus, kuidas tuua kõrgharidusse rohkem mehi. Samas on naised tööturul kõrghariduses osalemise suuremast määrast hoolimata nõrgemal positsioonil, kui arvestada ametikohta ja palka. Võimalik, et naised on omandamas kõrgharidust enam, kuna see on üks võimalus meestega tööturul konkureerimiseks. Lisaks on arutletud selle üle, kas sooline lõhe haridustasemetes võib mõjutada partnerlussuhete kvaliteeti. Seega sooliselt tasakaalustatum osalus kõrghariduses vajab mitmetahulist lähenemist.

Enam kui pooled uuringus osalenutest õpivad kaugõppes, eriti eelistavad kaugõpet ehk paindlikumat õppimisviisi keskmisest vanemad ja lastega õppijad. Võrreldes n-õ traditsioonilise üliõpilasega, maksavad täiskasvanud õppijad õpingute eest mõnevõrra sagedamini ise. Peamiselt õpitakse avalik-õiguslikus ülikoolis, ent võrreldes kõigi tudengitega on täiskasvanuid mõnevõrra enam õppimas erakõrgkoolides. Viimasest tasemehariduses osalemisest on pooltel möödas vähem kui viis aastat, viiendik täiskasvanud õppijatest on naasnud õpingute juurde pärast 6–20-aastast pausi ja kümnendik pärast veelgi pikemat aega. Huvitav on ka see, et mehed on võrreldes naistega kauem haridusest eemal olnud. Võime oletada, et mehed jätkavad haridusteed siis, kui selleks on tekkinud pakiline vajadus, näiteks ametikohale vastava haridustaseme omandamine või ümberõpe. Seega, mida kauem ollakse haridusest eemal, seda vähem tõenäoline on hariduse juurde naasmine, kuid haridussüsteem ja kõrgkoolid peaks keskenduma sellele, et ka pikema pausi järel tunneks õppijad end kõrghariduses teretulnutena.

Täiskasvanud õppijate eelnev haridustee on vägagi kirju. Veerand neist oli enne õpingute jätkamist omandanud üldkeskhariduse, kolmandik kutse- või kutsekõrghariduse, teine veerand bakalaureusekraadi ja üle kümnendiku magistrikraadi. Seega suur osa on omandamas teist kõrgharidust või kõrghariduse järgmist astet ning enamusel on õpingud plaanis lõpetada nominaalajast aasta võrra hiljem. Ühelt poolt tundub, et täiskasvanud õppijad püsivad õpingute graafikus võrdlemisi edukalt, teisalt aga on enamusele selge, et õigeaegselt nad siiski lõpetada ei jõua, kuna kõrghariduse omandamine on mitmeks aastaks suurt pühendumist nõudev ja teiste eluvaldkondadega seega raskesti seostatav. Plaani õpingud hiljem lõpetada selgitab osaliselt asjaolu, et 80% täiskasvanud õppijatest töötab ja 70% peab töötamist ka oma põhitegevuseks. Õppimine on põhitegevuseks ligikaudu viiendiku jaoks. Enam kui pooltel uuringus osalenutel on enda hinnangul õpingute valdkond seotud töö, ameti või ettevõttega ja mida kõrgemal tasemel õpitakse, seda enam on kahe tegevuse valdkonnad seotud. Enamasti töötatakse tipp- ja keskastme spetsialistina. Kümnendik

täiskasvanud õppijatest on juhid, sama suur osakaal töötab ka ametnike või teenindajatenä. Kõrgematel ametikohtadel töötavatel on sagedamini töö ja õpingute valdkond seotud, madalamatel ametikohtadel õppivatel aga harvem, mistõttu võib eeldada, et viimati nimetatud ootavad õpingutelt karjäärimuutust või üldisemat eneseteostust ja -arendust mõnes teises valdkonnas.

Kõrghariduse tähendus

Mis ajendab täiskasvanuid õppima? Pakkusime uuringu ankeedis välja erinevaid eesmärke, mis inimestel kõrghariduse omandamiseks võiks olla, ning uurisime, mis neist on konkreetse vastaja jaoks oluline. Selles eeldefineeritud nimekirjas olid õppimaasumise motiividena kirjas järgmised tegurid: isiklik huvi, lihtsalt enda jaoks; inimestele suunatud, suhtlemisega seonduv; inimkapitali kasvatamisele suunatud; sunnitud, sotsiaalsele survele allumisega seonduv.

Kuigi veidi alla kahe kolmandiku täiskasvanud õppijaist väidab, et ühel või teisel moel oli nende õppimaasumine seotud tööga, siis kõige olulisemaks üksikmotiiviks on täiskasvanud õppijate jaoks võimalus õppida iseenda jaoks. Leitakse, et kooliskäimise taga on just soov õppida oma huvidele vastavat eriala, suurendada eneseusku, end ja teisi paremini tundma õppida, ning omandada igapäevaeluks vajalikke teadmisi. Samas on olulised ka konkreetset oma tööturuväärtusega seonduvad asjaolud, nagu soov teha oma tööd paremini, saada diplom, rohkem teenida, ning vältida töö kaotamist.

Andsime ka täiskasvanud õppijaile võimaluse vastata avatud küsimusele: „Palun kirjeldage, mida kõrgharidus Teie jaoks laiemalt tähendab“. See sai esitatud pärast seda, kui õppija määratles, mis põhjusel ta käsil olevaid õpinguid alustas, ning enam kui pooled vastajad kasutasid seda võimalust.

Lahtistest vastustest jäid domineerima eelkõige järgmised kõrghariduse definitsiooni dimensioonid:

- Kõrgharidus avardab valikuvõimalusi ja annab vabadusi;
- Kõrgharidus annab teadmisi, laiendab silmaringi, annab harituse;
- Kõrgharidus võimaldab omandada eriala, konkureerida tööturul, teha karjääri, saada suuremat palka;
- Kõrgharidus annab laiema maailmavaate, lubab mõista ühiskonna toimemehhanisme;
- Kõrgharidus õpetab mõtlema, analüüsima, juhatab akadeemilise teaduse ja teoreetilise teadmise juurde;
- Kõrgharidus lisab enesekindlust, eneseusku, pakub võimalusi eneseteostuseks ja enesearenguks, samuti suhtlemiseks teistega;
- Kõrgharidus, see on eelkõige diplom, paber.

Ühe tudengi vastuses võis kajastuda ka mitu erinevat tähendusnüanssi, mis viitab mõistagi kõrghariduse tähenduse kompleksusele ja üldise kõrghariduse ambivalentsele, ehkki keerulisele ja olulisele rollile ühiskonnas. Siiski soovime rõhutada, et tööga seotud aspektid ei ole kaugeltki ainsad ega isegi mitte kõige valdavamad kõrghariduse tähenduse

mõtestamisel. Seda on kindlasti oluline silmas pidada kõrghariduse kvaliteedi hindamisel, eriti aga täiskasvanud õppijate kogemuste ja vajaduste arvestamisel.

Otsides ühisosa nende kahe käsitluse – tudengitele etteantud motiivloetelu ja tudengite endi avatud vastused – vahel, selgus, et avatud küsimuste vastused sobituvad hästi etteantud üldisse raamistikku, avades siiski kokkuleppeliste väärtuste uusi tähendusnäansse.

Näiteks selgub, et tudengite jaoks tähendab kõrghariduse omandamine kõige laiemalt valikuvõimaluste ja seetõttu vabaduse kasvu, mis ei kajastu tingimata motiivide tüpoloogias – või siis kajastus uuringus sedavõrd, kui meie vastajad valisid sageli mitu erinevat motiivi oma õpingute ajendina. Teisalt, kuigi suhtlemise ja teistest inimestest hoolimise mõõde oli motiivide osas selgelt eraldi välja toodud, ei peetud seda iseenesest eriti oluliseks kõrghariduse enda tähenduse otsimisel. Siiski võib välja tuua, et rõhuasetus kõrgharidusele osana maailmavaatest kui sellise tähtsusele viitab ilmselt osaliselt ka võimalusele panustada enam ühiskonnaliikmena ja rohkem teiste inimeste heaks ära teha. Selgelt kostus paljudel juhtudel ka kriitiline hoiak, mis avatud vastustes väljendus eelkõige sellena, et kõrgharidust väärtustatakse (ühiskonnas ja ka kõrgkoolis) vaid või eelkõige *paberi* pärast ning ka tudeng ise ei leia, et kõrgkoolil on talle ka midagi muud pakkuda.

Õppeprotsess, rahulolu ning raskused

Uuringu üheks peamiseks eesmärgiks oli selgitada, millisena tajuvad täiskasvanud õppijad õppeprotsessi ja sellega seonduvat: kuidas toimub õpe, milline on õpikeskkond, kui rahul ollakse õpingutega, milliste raskustega puututakse kokku ja kuidas sobitatakse õpingud pere- ja tööeluga. Nimetatud tegurid on olulised hariduse kvaliteedi näitajad, mõjutades ühtlasi õpingute lõpetamise tõenäosust ja läbi õppijate kogemuse ka laiemat kuvandit kõrgharidusest ühiskonnas.

Õpikeskkonna tajumine

On hea tõdeda, et üldjoontes tajuvad täiskasvanud õppijad kõrgkoolis õpikeskkonda positiivsena. Õppijad hindavad kõrgelt õppijatevahelise kuuluvustunde tekkimist, õppejõudude toetust, õpingutesse kaasatust ja ülesannetele suunatust. Samuti oldi valdavalt nõus, et õpingud on selgelt ja hästi korraldatud. Kuid õppijad tajusid vähemal määral ka seda, et neil on võimalik saavutada isiklikke õpieesmärke ja et õpingud on õppijakesksed. Andragoogikast lähtuvalt peetakse aga kahte viimast õpikeskkonna näitajat täiskasvanuna õppimise oluliseks osaks (enesejuhitud õpe). Samas on leitud, et täiskasvanud õppijad vajavad mitmekesisest õpikeskkonda, ehk nii õppijakeskset kui ka õpetajakeskset lähenemist. See tähendab, et näiteks õpingute alguses ja eriti pärast pikemat õpingutest eemalolekut, vajavad ka täiskasvanud õppijad õppejõududelt ja administratiivselt personalilt suuremat tuge ja juhendamist. Õpingute edenedes ja eduelamusi kogedes ollakse aga valmis ise oma õppimise üle kontrolli ja vastutust võtma.

Õppevormide järgi tajutakse õpikeskkonda positiivsemalt kaugõppes ning kõrghariduse astmeti kutse- ja rakenduskõrghariduses. Mõlemas nimetatud rühmas on õppija keskmine vanus teistest kõrgem, mis üldjuhul tähendab ka suuremat elukogemust, millest lähtuvalt

on ehk kergem seostada õpinguid oma elu teiste sfääridega (töö ja eraelu). Õpetamisviisidest esineb kaugõppes õppijate endi hinnangul sagedamini rühmatöid ja kuna õppetöö toimub intensiivsete tsükklitena, siis tõenäoliselt tekib õpperühmas selgem meietunne ja sünergia, mis omakorda viib positiivsema õpikeskkonna tajumiseni. Rakenduskõrghariduse astmel on aga erinevate õppimis- või õpetamisviiside rakendamine kõige mitmekesisem, mistõttu on rohkematel võimalus õppida endale sobivaimal viisil. Murekohaks on aga avalik-õiguslikud ülikoolid, kuna sealsed õppijad on õpikeskkonda hinnanud kõige madalamalt, mõnevõrra vaoshoitumad oldi oma hinnangutes ka riigikutseõppeasutustes. Neis õppeasutustes toimub vähem rühmatöid ning viimases ka seminare ja praktikume, mis ehk tekitab õppijates mõningast õpingutega üksijäämise tunnet. Õppijatel on küll võimalus pöörduda õppekorraldusega tegelevate tugitöötajate poole, kuid võimalik, et õppejõududega nii vabalt ühendust võtta ei tihata. Üks võimalus oleks määrata igale kursusele eriala õppejõudude seast nn tugiisik, kellega saab arutada just õppimisega seotud probleeme – õppejõudude ja õppijate suhete tihendamise. Seega senisest rohkem tuleks toetada täiskasvanud õppijate isiklike õpieesmärkide saavutamist ja õppijakeskset lähenemist üldisemalt, st keskendumist õppijale ja õpiprotsessile. Täiskasvanud toovad õpperühmadesse kaasa väärtusliku elukogemuse, mida saab kindlasti rakendada efektiivsema ja huvitavama õppeprotsessi kujundamisel, millest on võita ka traditsioonilistel õppijatel.

Õppekorraldus

Õppekorraldusel on samuti väga oluline roll selles, kui hästi täiskasvanud õppijad end haridussüsteemis tunnevad. Meie uuringu tulemused näitavad, et täiskasvanud õppija vajadustega on õppe paindlikkuse mõttes arvestavamad erarakenduskõrgkoolid ja eraülikoolid, kes on turupositsiooni nimel pidanud enam tudengite arvu pärast pingutama; ning õppeastmetest doktoriõpe. Nimetatud õppeasutustes ja õppeastmel toimub õpe sagedamini õhtuti või nädalavahetustel, rohkem kasutatakse e-õppe keskkondi ja õppetööle kuluv aeg on lühem.

Õppe paindlikkusest rääkides tuleb paratamatult mõelda ka õppe kvaliteedile, mis võib liigse paindlikkuse all kannatama hakata. Õppe kättesaadavus õpingute maksumuse ja õppetootuste mõttes on võrreldes kaugõppega parem statsionaarses õppes, kuna õpingute eest tuleb harvem ise tasuda ning ka õppetootuse saajaid on viimaste hulgas rohkem. Õppeastmete järgi eristub teistest positiivselt doktoriõpe, ent kohati ka magistriõpe. Samuti on õpe kättesaadavam avalik-õiguslikes ülikoolides ja riigi rakenduskõrgkoolides, kus kokku õpib tervelt 80% täiskasvanutest. Tööandja toetus õpingutele on küll harv, kuid eelisolukorras on taas doktorandid ning riigirakenduskõrgkoolis ja eraülikoolis õppijad, kuigi rühmadevahelised erinevused on väikesed. Seega tundub, et tasemeõppes teadmiste omandamisest on tööandjad vähemalt õpingute käigus vähe huvitatud, samas kui viiendik täiskasvanud õppijatest arvab, et töökohas ollakse õppimisest otseselt huvitatud ning saadakse kasu õpingute käigus tehtud töödest. Siiski, palgatõusu loodab vaid veidi üle kümnendiku vastanutest ja karjäärivõimaluste paranemist ootab kolmandik. Varasem LLL2010 projekti raames läbi viidud Eesti ettevõtjate ja õppivate töötajate uuring annab alust arvata, et tööandjad pole alati teadlikud töötajate osalemisest tasemeõppes, eriti kui õpingute valdkond ei kattu ettevõtte või ametikoha tegevustega ja kui töögraafik ei vaja läbirääkimist

(osa töötajaid valibki töökoha selle järgi, et see sobituks ajaliselt õpingutega). Kuna tööga seotud tasemeõppelt kaotati erisoodustusmaks alles 2012. aastal, siis käesolevas uurin-gus veel ei peegeldu selle meetme positiivne mõju – tööandjate rahaline toetus õppemaksu tasumisel. Tihedam õppeasutuste ja tööandjate vaheline koostöö võiks suurendada töö-andjate huvi töötajaskonna kõrghariduses osalemise vastu. Samas eespool käsitletud õpimotiividele mõeldes peaksid kõrghariduses otseselt ametialase enesetäiendamise kõr-val säilima ka muud, mitte ainult tööturuga seonduvad väärtused – indiviidi mitmekülgne areng, õppimine kui nauding jms.

Õpingute ajal tajutud raskused

Selgeks ohumärgiks on see, et pooled täiskasvanud õppijad tajuvad pingeid õpingute sidu-misel elu teiste valdkondadega – pereelu ja tööga. Pinged on peamiselt seotud nii aja kui ka rahaga: vähe aega õpinguteks, suur koormus töökohal ja rahalised raskused üldisel toimetulekul. Võrreldes statsionaarse õppega tajutakse ajalisi raskusi enam kaugõppes, mis tähendab, et ka paindlikuma õppe kasuks otsustamine ei pruugi lahendada kõiki ajaga seonduvaid probleeme, kui elus on mitmeid sfääre, mis nõuavad tähelepanu. Õpeastmeti tuntakse ajalist survet rohkem bakalaureuse- ja magistritasemel kui rakenduskõrghari-duses, kuigi näiteks töötavate õppijate osakaal on õppeastmete lõikes sama ja tegelikult on rakenduskõrghariduses õppijatel õppetöö ajaline koormus suuremgi kui teistel. Kutse- ja rakenduskõrghariduses puututakse teistest sagedamini kokku ka rahaliste raskustega, võimalik et selles peegeldub õppijate sotsiaalse päritolu mõju. Seevastu tajutakse rahalisi raskusi vähem erakõrgkoolides- ja ülikoolides, kuna tõenäoliselt otsustatakse eraõppe-asutuse kasuks vaid siis, kui rahalised võimalused seda tõesti lubavad. Kõige selle juures tunnetatakse erakõrgkoolides vähem raskusi erinevate kulude katmisel. Õpingute ajal tajutakse isikliku elu ja perekonnaga seotud probleeme ning hoiakutest tulenevaid pingeid aja- ja rahapuudusega võrreldes vähem. Küll aga selgus, et mõnigi täiskasvanud õppija on kogunud teiste negatiivset hoiakut oma õppimissoovi suhtes, kuid sellest hoolimata on ikkagi õpinguteni jõutud. Tõenäoliselt takistab selline mittetoetav suhtumine õpingute juurde jõudmist, ent käesoleva uuringu valimi põhjal me taolise mõju ulatusele hinnangut anda ei saa.

Kui uurida raskuste tajumist õppekorralduse järgi, siis nägime taas, et paindlikum õppe-korraldus, antud juhul õhtuti ja nädalavahetusesti õppimine, ei taga ajalisest survest pääse-mist. Samuti ei taga õppelaenu võtmine rahaliste probleemide lahendamist, kuigi võib osu-tuda oluliseks abiks. Pigem tajuvad õppelaenu võtjad rohkem rahalisi raskusi kui teised, ent vahest on see ka üks õppelaenu võtmise põhjusi. Õppelaenu võtmise tingimused ei ole täieli-kult kooskõlas täiskasvanud õppija vajadustega: õppelaenu saab võtta statsionaarses õppes ja nominaalajaga ehk täiskoormusel õppides. Teatud määral on piiratud ka ravikindlustuse saamine, kuna õigus kindlustusele on nominaalajaga lõpetavatel üliõpilastel (siiski ka kuni aasta hiljem lõpetavatel). Huvitav on seegi, et õppetöetuste saamine rahaliste raskuste tun-netamisega meie uuringus ei seostunud, st et õppetöetused justkui ei oma olulist rolli: õppe-toetuse saajaid on kas liialt vähe, et mõju ilmneks, või on toetused liialt väikesed. Lisaks võib põhjus olla selles, et õppetöetusi makstakse soorituspõhiselt, mitte vajaduspõhiselt, ehk et need, kelle rahalisi võimalusi võiks õppetöetus parandada, jäävad selle saajate seast välja.

Õpingute ühitamine töö- ja pereeluga

Eesti tudengite, ja täpsemalt täiskasvanud õppijate seas on õpingute ja isikliku elu ühenda-mist varem väga vähe uuritud. Sellest tulenevalt pakub valdav osa tulemustest päris uut teavet.

Esmalt soovisime uurida, kas lapsevanematest tudengid on teistega võrreldes suurema ajasurve all. Selgus, et statsionaarõppe lapsevanemad on paindlikumates õppevormides õppijatega võrreldes enam rahulolematud oma praeguse õppevormiga, samas kui kaugõp-pes õppijad eelistaksidki valdavalt just paindlikke õppevõimalusi ja vaid väike osa sooviks tegelikult õppida statsionaarselt. See tähendab ühelt poolt seda, et paindlikesse õppevor-midesse astujad on üldiselt paremini läbi mõelnud oma otsuse võimalikud tagajärjed, eriti oma võimalused ühendada õpinguid teiste eluvaldkondadega. Teisalt viitab kaugõppijate vähene soov statsionaaris õppida sellele, et statsionaarõppe raskusi hinnatakse adekvaat-selt, ning võimalik, et isegi alahinnatakse iseenda võimeid – statsionaaris õppimise puhul on sisseastumiskatsete alusel kujunev konkurss sagedasem kui paindlikes programmi-des, ja see võib täiskasvanud õppijaid heidutada. Mitmekesine õppijaskond, kus on koos nii nooremad kui kogenumad, pakub aga rikastavamalt õpikogemust. Täiskasvanud õppijate juurdepääsu lihtsustamiseks tuleks pöörata tähelepanu sellele, et viia statsionaarse õppe korraldus paremini vastavusse täiskasvanud õppijate vajadustega.

Kui lasteta õppuritele on statsionaarses vormis õpe kõige mugavam, siis enamus üle 15-aastaste laste vanematest eelistaks muud vormi. Kuigi me analüüsi alustades eelda-sime, et perekondlike kohustuste tõttu erinevad eelkooliealiste laste vanemad oluliselt suuremate laste vanematest, selgus, et ka 7–15-aastaste laste vanematel on küllaltki kee-ruline saavutada õppetöös osalemiseks vajalikku paindlikkust. See omakorda viitab vaja-dusele uurida, mis on just selle rühma puhul nn riskifaktoriteks programmi vähesele sobi-vusele: on see vajadus seotud tingimata lapse eest hoolitsemisega, või on samal ajal teatud seos ka asjaoluga, et suuremate laste vanemad on enamasti juba jõudnud ametikohal või siis tööturul sellisesse positsiooni, et on loodud eeldused edasi liikuda ja ennast teostada.

Ka üle 15-aastaste laste vanemad, kelle puhul me oletasime, et õppimise paindlikkus on pigem sarnasem lasteta täiskasvanud õppijatele, tajuvad raskusi õpingute ühendamisel elu teiste sfääridega. Ilmselt võib siin leida seletusi üldiselt eluetappe arvestavast lähe-nemisest, sest suuremate lastega seotud mured ja tegevused on ehk just keerulisemad lahendada, kui väikeste laste puhul. Üldiselt siiski kehtib teada tõsiasi, et töötavad õppijad, kel ei ole lapsi, on ajaliselt paindlikumad ning vabamad osa võtma päevasest õppes. Osa päevaõppes õppijaid väidabki, et neil pole üldse võimalik päevasel ajal koolitöös osaleda. Seega valitakse individuaalselt mingi toimetulekustrateegia, mis ei pruugi olla hästi koos-kõlas kõrgkooli ootuste ja näiteks kvaliteetse kõrghariduse ootusega. Teisalt võib selline strateegia olla leitud koostöös õppejõuga, kes on süstemaatiliselt loonud nii võimalusi aine omandamiseks ilma vahetus õppetöös osalemata, kui ka sellist õppimiskultuuri, mis läheneb õppijate erinevatele vajadustele paindlikult, kuid tagab samas piisava innukuse nende poolt, kes otseselt õppetöös osalemisega seotud paindlikkust ei vaja – küll ehk aga paindliku individuaalse lähenemise teisi aspekte. Õppivad lapsevanemad on suurema aja-lise surve all kui teised õppijad. Siiski ei tee nad õppetööd teistest õppijatest vähem, pigem vastupidi. Samal ajal veedavad nad ka sarnase arvu tunde tööl kui õppijad, kel ei ole lapsi.

See viitab vajadusele kaaluda ajakasutuse ebavõrdsuse lähenemises (Goodin jt 2008) tutvustatud printsiipi, mille kohaselt just lapsevanematel on teistega võrreldes oluliselt vähem omaenda tahtmise järgi planeeritavat aega, mida aga vahetu keskkond ja samuti ühiskond saaks neile hüvitada. See ilmneb kindlasti ka kõnealuse uuringu tulemustes. Seega tulekski mõelda, kuidas seda teha.

Eelkooliealiste ja ka kooliealiste laste vanemad tunnevad kõige enam, et õppimiseks jääb liiga vähe aega. Need, kel ei ole lapsi, mainivad kõige harvemini, et õppimiseks ei jätku piisavalt aega või nende töökoormus on liiga suur. Kuigi ajaline paindlikkus töökohal suurendab tudengite võimalusi osaleda auditoorses õppetöös, ei vähenda see õppija jaoks tajutud ajapuudust või suure töökoormusega seotud probleeme. See on hästi kooskõlas varasemate uuringutega töö ja pereelu ühendamise raskustest (vt nt Laurijssen ja Glorieux, 2011), mis sedastavad, et kuigi näiteks töötundide vähendamine leevendab just tööst lähtuvat ajakoormat, siis iseenesest ei aita see kaasa töö ja pereelu konflikti väiksemale tajumisele. Lühema tööaja või lihtsalt paindlikuma töökorraldusega töötajad võivad tunda, et on oma tööandjalt sellise – teiste töötajatega võrreldes justkui ebaõiglase – privileegi välja kaubelnud ja seepärast pühendavad vabatahtlikult end tööle tegelikult rohkem kui nende kokkulepitud tööajagraafik eeldaks. Lisaks ei ole Eesti olukorras paljudel võimalik näiteks minna üle osaajatööle, seda nii seoses üldise madala palgatasemega kui ka seetõttu, et tööandjad ei paku meelsasti osaajaga töökohti. Seega on oluline kaaluda, millist tuge veel töötavad ja samal ajal perekohustustega tudengid koolilt või laiemalt ühiskonnalt vajavad.

Eelkooliealiste laste õppivad vanemad tunnetavad enam, et tööandja toetab ja huvitub nende õpingutest, ning on kõige positiivsemad palgatõusu ja karjäärivõimaluste suhtes. Samas nende tööaja paindlikkus ei ole suurem võrreldes teiste õppivate lapsevanematega, sest nad õpivad sagedamini statsionaarõppes. Eelkooliealiste või kooliealiste laste õppivad vanemad on kogunud enam isikliku elu probleeme. Tööandja huvi ja oodatav kasu õpingutest lihtsustab väikelaste vanemate jaoks pereelu ühitamist muude elusfääridega. Teisalt võivad ka tööandja pakutavad arenguvõimalused kohustada õppima – need kooliealiste laste vanemad, kes õpingute lõpetamisel ootavad palgatõusu või edutamist karjääriredelil, on kogunud enam probleeme pereelus. Töö kesksus eluorientiirina võib mõjuda positiivselt, koondades tähelepanu ja ressursid just töömaailmale. Samas on leitud (Grönlund ja Öun, 2010; Jones, 1993), et tasakaalustades elu eri sfääre ja maandades nii riske (nt tulenevalt ühes valdkonnas kogetud ebaedust), võib inimene kokkuvõttes elada rahulduspakkuvat elu. Seepärast soovime juhtida tähelepanu ajanäljastele töödele (*time-greedy work-places*), mis jätavad vähe aega töövälisele. Oletame, et tööandjatel tuleks organisatsiooni koolituspoliitika läbimõtlemlisel sellega arvestada.

Meie jaoks oli võrdlemisi üllatav, et nii õppimise motiivide osas kui ka õpingute, töö ja isikliku elu ühendamisest praktiliselt mingeid olulisi soolisi erinevusi ei ilmnenud. Seda võib seletada ühelt poolt soogruppide muude sotsiaaldemograafiliste erinevustega: mehed, kes kõrgkoolis õpivad, on mõnevõrra nooremad kui õppivad naised, seega (ning tulenevalt traditsioonilistest rollidest ja hoiakutest ühiskonnas) on nende seas vähem ka lapsevanemaid, nagu selgus juba uuringu 1. peatükis. Samuti tasub siin meenutada, et valimist jäi välja TTÜ tudengikond, nii esindavad valimisse lülitatud meesüliõpilased teiste valdkondade täiskasvanud õppijaid. Kõrghariduse tasemel tuleks läbi mõelda, mida tähendab soo

lõikes erinevate sotsiaalsete ootuste olemasolu töö ja hariduse korralduse mõttes laiemalt ja kuidas seostub see konkreetsemalt just täiskasvanud tudengiga. Võimalik, et juba kõrgkooli astunud täiskasvanud õppijad on ületanud soolised lõhed? Kui spetsiifilise grupiga on tegemist? Need küsimused vajavad teistmoodi disainiga uuringut.

Lisaks soovime rõhutada, et meie uuring on küll esindusliku valimiga, kuid siiski tuleb mõelda, kui suur võiks olla lapsi kasvatavate vaikivate õppijate, loobunud õppijate või potentsiaalsete õppijate määr ja milline nende vaade. Mis on need tingimused, mis tooksid ka nemad koolipinki tagasi? Kas tööandja peaks ilmutama huvi ja looma võimalusi õpitut erialaselt rakendada? Või oleks eelistatum, et täiskasvanu leiaks tagasitee haridussüsteemi juurde just väljaspool töömaailma ja sellest täiesti lahus? Ilmselt kehtib erinevatele inimestele erinev lahendus, kuid just sellist lahenduste ja soovide paljusust haridussüsteem hetkel küll lubab, kuid eraldi ei väärtusta (vt ka Saar jt 2012).

Vajalik toetus õpingute ajal

Täiskasvanud õppijad peavad õpingute lõpetamiseks kõige vajalikumaks õppejõudude individuaalset juhendamist, paindlikku õppetöökorraldust, õppetõetusi ja õppepuhkuse saamise võimalust. Individuaalse juhendamise vajalikkuse osas on kõik täiskasvanud õppijad olenemata õppevormist, õppeastmest ja kõrgkoolitüübist ühel nõul. Individuaalne lähenemine õppijale on üks oluline eelis haridussüsteemis õppimisel võrreldes näiteks ise raamatutest õppimisega. Kuid mil määral on see õppejõudude töökoormuse ja palgaga arvestades teostatav? Paindlikku õppetöökorraldust (võimalus õppida õhtuti, nädalavahetuseti, e-õppes jms) ja võimalust võtta töökohalt õppepuhkust peetakse teistest olulisemaks kaugõppes. Seega läbi mitme uuringus käsitletud teema saame kinnitust sellele, kui oluline on õppe paindlikkus kaugõppes õppides (mh tajusid ajalist survet rohkem ka töötavad ja vanemad õppijad ning bakalaureuse- ja magistriraadi omandajad). Õppetõetusi on nimetatud vajalikumaks statsionaarses õppes ja doktorantuuris. Esimesed vast seetõttu, et nende hulgas on mõnevõrra vähem töötavaid ja teised seetõttu, et õppetõetus on võrreldes madalamate õppeastmetega oluliselt suurem. Lisaks on doktorandid keskmisest enam nimetanud oma põhitegevusena üliõpilaseks olemist, mistõttu võib eeldada, et peamiseks sissetulekuks ongi doktorandistipendium. Kõrgkoolitüübi järgi on õppetõetused olulisemad riigi kutse- ja rakenduskõrgkoolides õppijate jaoks. Kuigi õppelaenu võtmist pidas oluliseks õpingute lõpetamisel kolmandik täiskasvanutest, siis eraülikoolis ja kaugõppes peeti seda enese jaoks vaid teatud määral tähtsamaks.

Rahulolu õpingutega ja veendumus õpingute lõpetamise osas

Hinnanguid sellistele haridussüsteemi headuse või kvaliteedi näitajatele, nagu rahulolu õpingutega ja veendumus õpingute edukas lõpetamises, saame uuringu põhjal pidada igati positiivseteks. Nimelt on täiskasvanud õppijad valdavalt õpingute käigu ja tulemiga pigem rahul, kuigi mõnevõrra kriitilisemad oldi õppetöö praktilise korralduse ja õppekava üldise ülesehituse osas. Seevastu pea kõik on veendunud, et alustatud õpingud saavad ka lõpetatud. Tuleb

aga rõhutada, et õpingute edukas lõpetamises on rohkem veendunud need, kes on õpikeskkonda hinnanud positiivsemalt ja on õpingutega kokkuvõttes rohkem rahul. Teisalt, õpingute ajal tajutud raskused vähendavad teatud määral kindlustunnet õpingute lõpetamises. Nii on täiskasvanud õppija, aga ka laiemalt kõigi õppijate seisukohalt väga oluline rakendada erinevaid meetmeid õpingute ajal kogetavate raskuste leevendamiseks (eelkõige ajalised ja rahalised raskused) ning tagada pidevalt arenev õppijaid innustav õpikeskkond.

Mis tooks kõrgharidusse rohkem täiskasvanuid?

Küsitluse lõpus palusime täiskasvanud õppijatel anda nõu oma koolile selles osas, kuidas tuua rohkem täiskasvanuid õppimise juurde. Küsimusele vastasid enam kui pooled uurigus osalenud. Antud vastustest jäid kõlama kuus peamist teemat: õpingute paindlikkus; rahaline toetus; kõrgetasemeline õpetamine, head õppejõud; praktilise suunitlusega õpetamine; suhtumine hilisemas eluetapis õppimisse; õpivõimalustest teavitamine. Nimetatud teemad haakuvad suuresti ka õppijate tajutud raskustega ja õpingute lõpetamiseks vajaliku toetusega. Siinkohal keskendume eespool vähem kajastamist leidnud mõtetele.

Paindliku õppekorraldusega seonduvalt leidsid täiskasvanud õppijad, et kaugõpe, avatud ülikooli kaudu õppimine ja e-õppe võimaluste kasutamine on kahtlemata oluline, kuid kohati rõhutati ka kontakttundide tähtsust (loengud, seminarid), mis aitaksid kujuneda ühtse rühma tundel. Seega hinnati õpiõhustikku. Samas toodi erandina välja ka videoloengute korraldamine, mis leiab Eestis vähest kasutamist, kuid jätaks ruumi korduvate loengute kõrval interaktiivsete õpimeetodite kasutamiseks. Osa täiskasvanud õppijaid puudutas paindlikkuse all ka sisseastumisnõudeid, mis võiksid rohkem arvestada nendega, kelle viimastest õpingutest on möödas näiteks enam kui viis aastat. Lisaks arvati, et täiskasvanuid tooks õppimise juurde see, kui õpingud kõrghariduses ei kestaks korraga mitmeid aastaid, vaid järgmise haridustasemeni jõudmine oleks võimalik läbida ka sammhaaval läbitud etappide kohta vahediplomeid väljastades (sarnastele tulemustele jõudsime ka uuringus Mittetraditsiooniline tudeng kõrgkoolis, 2012). Kui peamiselt peeti paindlikkuse all silmas kõrgkooli poolset vastutulemist, siis mitmed vastajad tõdesid, et tööandjad ei pruugi alati võimaldada seadusega ettenähtud õppepuhkust. Majanduskriisi ajal ja kõrgema töötuse määra juures võib sellise piirangu tajumine hoida täiskasvanuid haridusteed jätkamast.

Rahalise toetuse korral leiti, et õppima tooksid kõrgemad stipendiumid või tasuta õpe. Üksikud pakkusid välja, et riik võiks tagada sissetuleku, mis võimaldaks tööst õpingute ajaks loobuda. Rahalist tuge ja õppe paindlikku korraldust nähti sageli haakuvatena: kui on piisav rahaline toetus, siis paindlikkust võib olla vähem ja vastupidi.

Järgmiseks oluliseks õppimise juurde toovaks teguriks peeti häid õppejõude ja kõrgetasemelist õpetamist. Heaks õppejõuks peeti tihti seda, kes lisaks teoreetilistele teadmistele omab vastavas valdkonnas praktilist kogemust, mis eeldab tihedamat koostööd ettevõtete ja haridusasutuste vahel. Paljud tundsid puudust individuaalsest juhendamisest. Nimetatud ettepanekutega seostub ka soov saada praktilisema suunitlusega õpet ja suuremat praktika osakaalu. Lisaks arvati, et hilisemas eluetapis toob õppima teadmine, et õpingute lõppedes on sellest käega katsutav kasu (edutamine, parem töökoht, kõrgem palk jms) või tööandja ja ametikoha nõuded, ehk mitte ilmtingimata sisemine soov ja huvi õppida, kuigi ka viimast toodi sageli esile.

Mitmed vastajad tundsid, et õppima tuldaks rohkem, kui tajutaks soosivat suhtumist edasiõppimisse, näiteks lähedastelt ja tööandjalt, aga ka kõrgkoolilt – erinevas eluetapis ja erinevate eesmärkidega õppijad on oodatud.

Konkreetseid ettepanekuid õpivõimalustest teavitamise kohta esines vähem, kuid parimaks viisiks peeti suusõnalist reklaami praegustelt õppuritelt või vilistlastelt, kuna see mõjub kõige usutavamalt. Meedias võiks aga tutvustada erinevaid edulugusid neist, kes õppima asunud hilisemas elueas. Ka siin mainisid mõned täiskasvanud õppijad tööandjate rolli – kui tööandja on huvitatud töötajate õppimisest ja ehk teeb ka vastavaid ettepanekuid, siis mõjub see motiveerivalt.

Seega täiskasvanud õppijate vastustest nähtub, et hilisemas eluetapis õpingute juurde tee sillutamiseks tuleb tegeleda korraga mitmel rindel: individid, kool, tööandja, riik ja ühiskond laiemalt. Paistab, et täiskasvanud õppijad on teadlikud sellest, et erinevaid inimesi takistavad ja seega toetavad erinevad meetmed ning lähenemised, ja seda võiksid ka täiskasvanutel õppida võimaldavad institutsioonid arvestada.

Kasutatud materjalid

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control. *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385–405.
- Akerlof, G. A. (1982). Labor contracts as partial gift exchange. *Quarterly Journal of Economics*, 97, 543–569.
- Beerens, M., Mägi, E. & Lill, L. (2011). University studies as a side job: causes and consequences of massive student employment in Estonia. *Higher Education*, 61, 679–692.
- Boeren, E.; Roosmaa, E.-L.; Nicaise, I. & Saar, E. (2012). Formal adult education in the spotlight: profiles, motivations and experiences of participants in 12 European countries. Riddell, S., Markowitsch, J. & Weedon, E. (Toim.). *Lifelong learning in Europe. Equity and efficiency in the balance*. Bristol: The Policy Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinefeld, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: Government Printing Office.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G. & Valentine, T. (1986). *Measuring the social environment of adult education classrooms*. Paper presented at the Adult Education Research Conference, Syracuse, NY.
- De Rick, K. & Van Valckenborgh, K. (2004). *Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen*. Leuven: HIVA.
- Donaldson, J.F., Flannery, D. & Ross-Gordon, J.M. (1993). A triangulated study comparing adult college students' perceptions of effective teaching with those of traditional students. *Continuing Higher Education Review*, 1993, 57, 147–163.
- Downes, P. (2011). A systems level focus on access to education for traditionally marginalised groups: comparing policy and practice in twelve European countries. Comparative Report for the EU Commission on behalf of the Research Consortium for the EU Framework Six Project 'Towards a lifelong learning society: The contribution of the education system'. Saadaval: http://lll2010.tlu.ee/publications/project-reports/lll2010-deliverable-28_sp5-report.pdf/view.
- Eesti Üliõpilaskondade Liit (2011). Missugune on Eesti üliõpilaskond? Uuringu „Õiglase ligipääs kõrgharidusele Eestis“ lõppraport. Tallinn: Eesti Üliõpilaskondade Liit.
- Eamets, R., Anspal, S. & Roosalu, T. (2006). Tööturu paindlikkus ja paindlikud töövormid. Eamets, R. (toim.). *Tööturg 2005*. Tallinn: Statistikaamet.
- Eamets, R., Krillo, K. & Themmas, A. (2011). Eesti kõrgkoolide 2009. aasta vilistlaste uuring. Tartu: SA Archimedes.
- English, L. M. (2005). *International encyclopedia of adult education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goodin, R. E., Rice, J. M., Parpo, A. & Erikson, L. (2008). Discretionary time – a new measure of freedom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grönlund, A. & Öun I. (2010). Rethinking work-family conflict: dual-earner policies, role conflict and role expansion in Western Europe. *Journal of European Social Policy*, 20, 179–195.

- Haridusministeerium (2012). Kõrgharidusreformist üliõpilasele. Mida tähendab kõrgharidusreform? Saadaval <http://www.hm.ee/index.php?0513078>.
- Hefler, G. (2010). The qualifications supporting company – The significance of formal adult education in small and medium organisations. LLL2010 Working Paper 34. Saadaval: <http://LLL2010.tlu.ee/publications/working-papers>.
- Hefler, G. & Markowitsh, J. (2010a). Formal adult learning and working in Europe: a new typology of participation patterns. *Journal of Workplace Learning*, 22 (1/2), 79–93.
- Hefler, G. & Markowitsh, J. (2010b). Töötavate õppijate tüübid. Roosalu, T. (Toim.). *Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Hefler, G. & Markowitsch, J. (2012). The qualification-providing enterprise? Support for formal adult education in small and medium-sized enterprises. Riddell, S., Markowitsch J. & Weedon E. (Toim.). *Lifelong learning in Europe. Equity and efficiency in the balance*. Bristol: The Policy Press.
- Holford, J., Riddell, S., Weedon, E., Litjens, J. & Hannan, G., (2008). Patterns of lifelong learning: policy & practice in an expanding Europe. Vienna: Lit Verlag. Tööversioon saadaval: <http://LLL2010.tlu.ee/publications/project-reports/lll2010-comparative-report-no-1-incl-appendix.pdf/view>.
- Hochschild, A. R. (1989/1997/2012). The second shift: working parents and the revolution at home. New York: Viking Penguin.
- Hochschild, A. R. (1997/2001). The time bind: when work becomes home and home becomes work. New York: Metropolitan/Holt.
- Howitt, P. (2002). Looking inside the labor market: a review article. *Journal of Economic Literature*, 40, 125–138.
- Jacobs, J. A. & Gerson, K. (2005). The time divide: work, family, and gender inequality. Harvard University Press.
- Jones, M. L. (1993). Role conflict: cause of burnout or energizer? *Social Work*, 38(2), 136–141.
- Kasworm, C. (2003). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly*, 53, 81–98.
- Kaufman, R. T. (1984). On wage stickiness in Britain's competitive sector. *British Journal of Industrial Relations*, 22 (1), 101–112.
- Keller, J. M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and instruction*, 26, 1–7.
- Keller, J.M. (1999). Using the ARCS motivational process in computer-based instruction and distance education. Theall, M. (Toim.), *Motivation from within. Approaches for encouraging faculty and students to excel. New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirss, L., Nestor, M., Haaristo, H-S. & Mägi, E. (2011). Eesti üliõpilaste eluolu 2010. Rahvusvahelise üliõpilaste uuringu Eurostudent IV Eesti analüüs. Tallinn: SA Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Knowles, M.S. and Associates (1984). *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kozlovskiy, V., Vöörmann, R. & Roosalu, T. (Toim.) (2010). Learning in transition: policies and practices of lifelong learning in post-socialist countries. St Petersburg: Nauka.

- Laurijssen, I. & Glorieux, I. (2011). Career trajectories for women after childbirth: job quality and work-family balance. *European Sociological Review*.
- Must, O. (2006a). Mittenormatiivse õpiedu asjaolud ja motivatsioon. Tartu: Tartu Ülikool, elektrooniliselt kättesaadav <http://www.hm.ee/index.php?048183>
- Must, O. (2006b). Üliõpilaskandidaatide valikudilemmade hierarhia ja dünaamika. Tartu: Tartu Ülikool, elektrooniliselt kättesaadav <http://www.hm.ee/index.php?048183>
- Mägi, E., Aidla, A., Reino, A., Jaakson, K. & Kirss, L. (2011). Üliõpilaste töötamise fenomen Eesti kõrghariduses. Tartu: SA Archimedes.
- Mägi, E., Jaakson, K., Aidla, A., Kirss, L. & Reino, A. (2012). Full-time employed students as university consumers – consequences and triggers of marketisation of higher education. *European Journal of Higher Education*, 2 (2-3), 1–19.
- Märja, T., Lõhmus, M. & Jõgi, L. (2003). Andragogika; raamat õppimiseks ja õpetamiseks. Tallinn: Ilo.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. London: Open Books.
- O'Fathaigh, M. (1997). Irish adult learners' perceptions of classroom environment: some empirical findings. *International Journal of University Adult Education*, 36, 9–22.
- Orr, D., Gwosc, C. & Netz, N. (2011). Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pajumets, M. (2007a). Miks emme läheb tööle? Naiste subjektiivsed ootused ja tööle antavad tähendused. Vaher, B. & Seeder, K. (Toim.). *Töö ja pere: paindlik töökorraldus ja lastevanemate tööhõive*. Tallinn: AS Ajakirjade Kirjastus.
- Pajumets, M. (2007b). Soo konstrueerimine ajakasutuse kaudu: Isade ja emade argipraktikad ja –konfliktid. Vaher, Berk; Seeder, Kadri (Toim.). *Töö ja pere: paindlik töökorraldus ja lastevanemate tööhõive*. Tallinn: AS Ajakirjade Kirjastus.
- Pajumets, M. (2007c). „Ei maksa seda isatamist väga üle ka pingutada. Lapsevanemate isapuhkusest loobumise diskursused“. *Ariadne Lõng: nais- ja meesuringute ajakiri*, 7(1), 49 – 64.
- Pajumets, M. (2012). Post-socialist masculinities, identity work, and social change: an analysis of discursive (re)constructions of gender identity in novel social situations. Doktoritöö sotsioloogiast. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Pajumets, M. & Hearn, J. (2012). Post-socialist fathers 'at home' and 'away from home' in 'old Europe': facing the challenge through masculine identity talk. *Studies of Transition States and Societies*, 1, 31–47.
- Pajumets, M. (2013). Male tied migrants 'masculine identity talk': a case of post-socialist househusbands in 'Old Europe'. Kis, K. & Ranjitsingh, A. N. (Toim.). *Violent and vulnerable performances: challenging the boundaries of masculinities and femininities (x–xx)*. Oxford, UK: Inter-Disciplinary Press [ilmumas].
- Pajumets, M. & Hearn, J. (2013). Migrant career women's discursive (re)constructions of their domestic partners' masculine identities. Allaste, A.-A. (Toim.). *Changes and continuities of lifestyles in transforming societies (xx–xx)*. Peter Lang Publishers House [ilmumas].
- Reiska, E., Roosalu, T., Tamm, A., Täht, K. & Unt, M. (Toim.). Kõrghariduse tähendused ja kõrgkoolide koostöö tööandjatega. Saadaval: <http://primus.tlu.ee/tehtud-tood/Sunteesraport.pdf>. Alla laetud: 12. aprill 2012.
- Roosalu, T. (2006). Töö ja pereelu ühildamine. Eamets, R (Toim.). *Tööturg 2005. Aastakogumik*. Tallinn: Eesti Statistikaamet.
- Roosalu, T. (2010). Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Roosalu, T. & Roosmaa, E.-L. (2010). Back at school: do they really have nothing else to do? Lifelong learning ideologies in adult learners' self-reflections in Estonia. Kozlovskiy, V., Võormann, R. & Roosalu, T. (Toim.). *Learning in transition: policies and practices of lifelong learning in post-socialist countries*. St Petersburg: Nauka.
- Roosalu, T. & Tamm, A. (2010). Human resource managers as agencies of lifelong learning: the case of Estonia. Kozlovskiy, V., Võormann, R. & Roosalu, T. (Toim.). *Learning in transition: policies and practices of lifelong learning in post-socialist countries*. St Petersburg: Nauka.
- Roosalu, T. (2012). Taking Care of Children and Work in Estonian Society: Running out of Post-Socialist Time? Doktoritöö sotsioloogiast. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Roosmaa, E.-L.; Tamm, A. & Roosalu, T. (2010). Täiskasvanud õppijate hoiakud ja kogemused Euroopa riikide andmete põhjal. Roosalu, T. (Toim.). *Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Roosmaa, E.-L. (2009). Adult learners in formal education: experiences and perspectives. LLL2010 SP3 report - Estonia. LLL2010 Working Paper Series 38. Saadaval: http://LLL2010.tlu.ee/publications/working-papers/LLL2010-working-papers-on-sp3-survey-of-adult-learners-in-formal-education/d20-LLL2010-working-papers_sp3_estonia_38.pdf/view.
- Roosmaa, E.-L., Boeren, E., Saar, E. & Nicaise, I. (2011). Adult learners in formal adult education: experiences and perceptions from thirteen European countries. LLL2010 SP3 Comparative Report. LLL2010 Working Paper Series 46. Saadaval: <http://LLL2010.tlu.ee/publications/working-papers/LLL2010-working-papers-on-sp3-survey-of-adult-learners-in-formal-education/LLL2010-working-paper-46-adult-learners-in-formal-adult-education-2013-experiences-and-perceptions-subproject-3-comparative-report/>.
- Ross-Gordon, J.M. (1991). Critical incidents in the college classroom. *Continuing Higher Education Review*, 55, 14–29.
- Ross-Gordon, J.M. (2003). Adult learners in the classroom. *New Directions for Student Services*, 102, 43–52.
- Rubenson, K. ja Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59, 187–207.
- Saar, E. ja Roosmaa E.-L. (2011). 'Barriers to participation in adult education: comparison of European countries'. Ettekanne ECER konverentsil. Berliin.
- Saar, E.; Tamm, A.; Roosalu, T. & Roosmaa, E.-L. (2012). Mittetraditsiooniline tudeng kõrgkoolis. Tallinn: Archimedes.

- Saar, E., Holford, J. & Ure, O. B. (2013). Lifelong learning in Europe: national patterns and challenges. Cheltenham and Northampton: Edward Elgar Publishing. [ilmumas]
- Saar, E. & Mõttus, R. (2013). Higher education in the crossroad: the case of Estonia. Frankfurt: Peter Lang Publishers House [ilmumas].
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (Toim.) (2000). *Higher education and lifelong learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: a meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35, 401–426.
- Tamm, A. (2010). Eesti tööandjad ja õppivad töötajad. Roosalu, T. (Toim.). *Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21, 167–177.
- Tobias, R. (1998). Who needs education or training? The learning experiences and perspectives of adults from working class backgrounds. *Studies in the Education of Adults*, 30, 120–142.
- Tõnisson, E. (2011). Kõrghariduse valdkonna statistiline ülevaade. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Vainu, V. (2010). Soolise võrdõiguslikkuse monitooring 2009. Tallinn: Sotsiaalministeerium.
- van der Lippe, T. & Peters, P. (2007). Competing claims in work and family life. Cheltenham and Northampton: Edward Elgar Publishing.
- van Emmerik, I. J. H. (2005). Consequences of working more hours than preferred and initially agreed upon. *Netherlands Journal of Social Sciences*, 40(1), 60–76.
- van Emmerik, I. J. H. & Sanders, K. (2005). Mismatch in working hours and affective commitment: Differential relationships for distinct employee groups. *Journal of Managerial Psychology*, 20(8), 712–726.
- van Parijs, P. (1995). Real freedom for all. New York: Oxford University Press.
- Vöörmann, R. (2010). The impact of ascriptive characteristics on motives for participation in training: Estonia on the backdrop of selected European countries. Kozlovskiy, V.; Vöörmann, R. & Roosalu, T. (Toim.). *Learning in transition: policies and practices of lifelong learning in post-socialist countries*. St Petersburg: Nauka.
- Õppeasutuste ja õppurite kohta käiv statistika tabeli kujul (2012). Saadaval: <http://www.hm.ee/index.php?048055>. Alla laetud 29. november 2012.

Lisa A - Ligipääs ankeedile

Käesolevas uuringus kasutatud ankeediga on võimalik tutvuda projekti TööKõrgEEL "Tööturu väljakutsed kõrgharidusele, Eesti Euroopa Liidu kontekstis" kodulehel. <http://goo.gl/dmYhB>

Lisa B - Metoodika

Tabel 1b Täiskasvanud õppijate arv ja osakaal kooliti

	25-aastaste ja vanemate õppijate arv	Kõikide õppijate arv	25-aastaste ja vanemate õppijate osakaal (%)
Kutseõppeasutused			
Tallinna Majanduskool	287	1 129	25
Võrumaa Kutsehariduskeskus	52*	392	13
Rakenduskõrgkoolid			
EELK Usuteaduste Instituut	97	97	100
Eesti Metodisti Kiriku Teoloogiline Seminar	88	96	92
Tartu Teoloogia Akadeemia	48	57	84
Kõrgem Usuteaduslik Seminar	35	44	80
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	358	848	42
Sisekaitseakadeemia	331	796	42
Majanduse ja Juhtimise Instituut	235	603	39
Eesti-Ameerika Äriakadeemia	95	287	33
Tartu Tervishoiu Kõrgkool	364	1 177	31
Eesti Infotehnoloogia Kolledž	252*	815	31
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	725*	2 501	29
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused	45	171	26
Tartu Kõrgem Kunstikool	55	313	18
Arvutikolledž	32	185	17
Eesti Hotelli- ja Turismikõrgkool	30*	172	17
Euroakadeemia	124*	785	16
Eesti Mereakadeemia	73	848	9
Eesti Lennuakadeemia	27	333	8
Ülikoolid			
Estonian Business School	745	1 529	49
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	313	743	42
Tartu Ülikool	7378*	18 083	41
Eesti Kunstiakadeemia	464	1 222	38
Tallinna Ülikool	3855	10 750	36
Eesti Maaülikool	1367	4 676	29
Kokku	16052	47 523	34

Märkus: Tärniga märgitud arvud kajastavad täpset 25-aastaste ja vanemate tudengite arvu uuringu toimumise hetkel koolidelt saadud info põhjal.

Tabel 2b Valimi jaotus enne ja pärast kaalumist – õppeasutused (%)

	Enne kaalumist	Peale kaalumist
Kutseõppeasutused		
Tallinna Majanduskool	1,8	1,8
Võrumaa Kutsehariduskeskus	0,9	0,3
Rakenduskõrgkoolid		
Arvutikolledž	0,1	0,2
EELK Usuteaduste Instituut	0,6	0,6
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	3,8	5,2
Eesti Hotelli- ja Turismikõrgkool	0,4	0,2
Eesti Infotehnoloogia Kolledž	1,9	1,7
Eesti Mereakadeemia	0,7	0,5
Eesti Metodisti Kiriku Teoloogiline Seminar	0,3	0,7
Eesti-Ameerika Äriakadeemia	0,3	0,8
Euroakadeemia	0,7	0,8
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused	0,2	0,3
Kõrgem Usuteaduslik Seminar	0,3	0,4
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	1,2	1,7
Majanduse ja Juhtimise Instituut	0,5	2,1
Sisekaitseakadeemia	0,8	2,4
Tartu Kõrgem Kunstikool	0,6	0,4
Tartu Teoloogia Akadeemia	0,2	0,4
Tartu Tervishoiu Kõrgkool	2,4	1,7
Ülikoolid		
Eesti Kunstiakadeemia	2,6	2,7
Eesti Maaülikool	1,6	8,1
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	2,0	1,7
Estonian Business School	3,5	5,6
Tallinna Ülikool	16,0	22,1
Tartu Ülikool	56,6	37,6
Kokku	100	100

Tabel 3b Valimi jaotus enne ja pärast kaalumist – sugu (%)

	Enne kaalumist	Peale kaalumist
Mees	23	34
Naine	77	66
Kokku	100	100

Tabel 4b Valimi jaotus enne ja pärast kaalumist – õppekoha finantseerimisallikas (%)

	Enne kaalumist	Peale kaalumist
Riigieelarveline	55	41
Riigieelarveväline	45	59
Kokku	100	100

Tabel 5b Valimi jaotus enne ja pärast kaalumist – õppetase (%)

	Enne kaalumist	Peale kaalumist
Kutsekõrgharidus, rakendus-kõrgharidus või diplomiõpe	26	28
Bakalaureuseõpe (uus 3 + 2 süsteem)	25	29
Magistriõpe (uus 3 + 2 süsteem), integreeritud bakalaureus	37	34
Doktoriõpe	11	10
Kokku	100	100

Lisa C - Kes on kõrghariduse tasemel õppivad täiskasvanud?

Tabel 1c Õppija vanus sõltuvalt vanemate haridustasemest (keskmine)

		Õppija vanus
Ema haridus	Põhiharidus	40,9
	Üldkeskharidus	35,0
	Kutse- või keskeriharidus	33,9
	Kõrgharidus	31,8
Isa haridus	Põhiharidus	39,4
	Üldkeskharidus	33,5
	Kutse- või keskeriharidus	33,5
	Kõrgharidus	32,5

Tabel 2c Õppija vanus leibkonnatüübiti (keskmine)

	Õppija vanus
Üksi, lapsi pole	30,3
Üksi, lapsi on	39,4
Elukaaslase/abikaasaga, lapsi pole	29,2
Elukaaslase/abikaasaga, lapsi on	36,7
Vanematega, lapsi pole	28,7
Vanematega, lapsi on	35,7
Muul viisil, lapsi pole	27,3
Muul viisil, lapsi on	38,0

Tabel 3c Soolised erinevused selles, kellega koos täiskasvanud õppijad elavad (%)

	Mees	Naine
Üksi (kaasaarvatud üksikvanemana)	20	22
Abikaasaga, elukaaslasega	67	67
Vanema(te)ga	8	5
Muul viisil	5	6
Kokku	100	100

Tabel 4c Soolised erinevused täiskasvanud õppijate leibkonnatüüpides (%)

	Mees	Naine
Üksi, lapsi pole	18	12
Üksi, lapsi on	2	10
Elukaaslase/abikaasaga, lapsi pole	22	19
Elukaaslase/abikaasaga, lapsi on	45	47
Vanematega, lapsi pole	7	4
Vanematega, lapsi on	1	2
Muul viisil, lapsi pole	4	4
Muul viisil, lapsi on	1	2
Kokku	100	100

Tabel 5c Ema haridus ja praegu omandatava kõrghariduse aste (%)

	Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiope	Bakalaureuse-ope	Magistriope, integreeritud bakalaureus	Doktoriope
Põhiharidus	11	4	6	3
Üldkeskharidus	19	20	10	9
Kutse- või keskharidus	46	37	36	33
Kõrgharidus	24	39	48	55
Kokku	100	100	100	100

Tabel 6c Isa haridus ja praegu omandatava kõrghariduse aste (%)

	Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiope	Bakalaureuse-ope	Magistriope, integreeritud bakalaureus	Doktoriope
Põhiharidus	13	9	11	4
Üldkeskharidus	11	13	9	13
Kutse- või keskharidus	50	43	43	41
Kõrgharidus	26	35	37	42
Kokku	100	100	100	100

Tabel 7c Praegu omandatava hariduse aste valdkonniti (%)

	Haridus	Humani- taaria ja kunst	Sotsiaal- teadu- sed, ärindus ja õigus	Loodus- ja täppis- teadu- sed	Tehnika, toot- mine ja ehitus	Põllu- majan- dus	Tervis ja heaolu	Tee- nindus	Kokku
Kutsekõrghari- dus, rakendus- kõrgharidus või diplomiõpe	2	12	47	10	1	1	17	10	100
Bakalaureuse- õpe	13	23	50	4	2	1	1	6	100
Magistriõpe, integreeritud bakalaureus	16	15	41	6	7	3	8	5	100
Doktoriõpe	3	19	24	24	6	10	10	3	100

Tabel 8c Õppevormid sõltuvalt sellest, kellega koos elatakse (%)

	Statsionaarne õpe	Kaugõpe/tsükliõpe /avatud ülikool	Kokku
Üksi (kaasaarvatud üksikvanemana)	50	50	100
Abikaasaga, elukaaslasega	36	64	100
Vanema(te)ga	50	50	100
Muud moodi	67	33	100

Tabel 9c Õppevormid leibkonna tüübiti (%)

	Statsionaarne õpe	Kaugõpe/tsükliõpe /avatud ülikool	Kokku
Üksi, lapsi pole	59	41	100
Üksi, lapsi on	33	67	100
Elukaaslase/abikaasaga, lapsi pole	52	48	100
Elukaaslase/abikaasaga, lapsi on	29	71	100
Vanematega, lapsi pole	56	44	100
Vanematega, lapsi on	30	70	100
Muul viisil, lapsi pole	74	26	100
Muul viisil, lapsi on	45	55	100

Tabel 10c Õppekoha rahastusallikas sõltuvalt sellest, kellega koos elatakse (%)

	Riigieelarvelisel kohal	Riigieelarvevälisel kohal	Kokku
Üksi (kaasaarvatud üksikvanemana)	47	53	100
Abikaasaga, elukaaslasega	37	63	100
Vanema(te)ga	43	57	100
Muud moodi	61	39	100

Tabel 11c Õppekoha rahastusallikas sõltuvalt laste arvust (%)

	Riigieelarvelisel kohal	Riigieelarvevälisel kohal	Kokku
Mul ei ole lapsi	45	55	100
Jah, 1 laps	38	62	100
Jah, 2 last	38	62	100
Jah, 3 või enam last	39	61	100

Tabel 12c Õppekoha rahastusallikas leibkonna tüübiti (%)

	Riigieelarvelisel kohal	Riigieelarvevälisel kohal	Kokku
Üksi, lapsi pole	49	51	100
Üksi, lapsi on	45	55	100
Elukaaslase/abikaasaga, lapsi pole	39	61	100
Elukaaslase/abikaasaga, lapsi on	37	63	100
Vanematega, lapsi pole	43	57	100
Vanematega, lapsi on	46	54	100
Muul viisil, lapsi pole	65	35	100
Muul viisil, lapsi on	48	52	100

Tabel 13c Aastane õppemaks kõrghariduse valdkonniti (keskmine)

	Keskmine õppemaks aastas
Põllumajandus*	5632,2
Sotsiaalteadused, ärimus ja õigus	1826,0
Loodus- ja täppisteadused	1638,1
Haridus	1544,5
Teenindus	1489,7
Tervis ja heaolu	1398,9
Humanitaaria ja kunst	1364,8
Tehnika, tootmine ja ehitus	1225,9

Märkus: põllumajanduse valdkonnas õppivaid tudengeid kuulus valimisse võrdlemise vähe, mistõttu õppemaksu keskmine ei pruugi adekvaatselt peegeldada tegelikke õppemakse antud valdkonnas.

Tabel 14c Omandatava kõrghariduse tüüp sõltuvalt vanemate haridusest (%)

		Akadeemiline	Rakenduslik
Ema haridus	Põhiharidus	6	9
	Üldkeskharidus	14	19
	Kutse- või keskharidus	37	44
	Kõrgharidus	43	28
Isa haridus	Põhiharidus	10	11
	Üldkeskharidus	10	10
	Kutse- või keskharidus	44	49
	Kõrgharidus	36	30

Tabel 15c Soolised erinevused varasemas kõrgeimas haridustasemes (%)¹⁸

	Mees	Naine	Kokku
Üldkeskharidus	43	57	100
Kutse- või rakenduskõrgharidus	35	65	100
Bakalaureus	29	71	100
Magister	27	73	100
Kõik tudengid	33	67	100

¹⁸ Haridustasemed on esialgselt küsimusest ümber kodeeritud järgnevalt:

Üldkeskharidus - üldkeskharidus

Kutse- või rakenduskõrgharidus - kutsekeskharidus, kutseharidus keskhariduse baasil, keskeriharidus, rakenduskõrgharidus ja kutsekõrgharidus.

Bakalaureus - bakalaureus

Magister - magister ja kõrgharidus enne 1992. aastat

Doktorikraadi omavad vastajad on sellest võrdlusest välja jäetud, kuna neid oli vähe

Tabel 16c Praeguse hariduse valdkond ja varasem kõrgeim haridustase (%)

	Haridus	Humani- taaria ja kunst	Sotsiaal- teadused, ärimus ja õigus	Loodus- ja täppis- teadu- sed	Tehnika, tootmine ja ehitus	Põllu- majan- dus	Tervis ja hea- olu	Teenin- dus	Kokku
Üldkeskharidus	6	18	45	7	7	2	10	7	100
Kutse- või rakenduskõrgharidus	11	14	46	6	2	2	10	9	100
Bakalaureus	13	18	46	6	3	2	6	6	100
Magister	7	21	32	18	3	8	9	2	100
Kõik tudengid	10	17	43	8	4	3	9	6	100

Tabel 17c Praegu omandatava hariduse valdkond sooti (%)

	Mees	Naine	Kokku
Haridus	14	86	100
Humanitaaria ja kunst	30	70	100
Sotsiaalteadused, ärimus ja õigus	35	65	100
Loodus- ja täppisteadused	61	39	100
Tehnika, tootmine ja ehitus	64	36	100
Põllumajandus	16	84	100
Tervis ja heaolu	11	89	100
Teenindus	54	46	100
Kõik tudengid	33	67	100

Tabel 18c Õppevorm ja õppekoha rahastusallikas kõrghariduse valdkondade lõikes (%)

		Haridus	Humani- taaria ja kunst	Sotsiaal- teadu- sed, ärindus ja õigus	Loodus- ja täp- pis-tea- dused	Tehnika, toot- mine ja ehitus	Põllu- majan- dus	Tervis ja hea- olu	Teenin- dus
Õppe- vorm	Statsionaar- ne õpe	30	59	27	66	79	95	40	50
	Kaugõpe/ tsükliõpe/ Avatud Ülikool	70	41	73	34	21	5	60	50
RE/ REV	Riigieelarve- line koht	75	52	18	60	75	77	62	50
	Riigieelarve- väline koht	25	48	82	40	25	23	38	50

Tabel 19c Õppijate erialane ettevalmistus kõrghariduse valdkonniti (%)

	Õpib samas valdkonnas	Õpib teises valdkonnas	Varasem haridus üldkeskharidus	Kokku
Tehnika, tootmine ja ehitus	36	19	45	100
Teenindus	45	28	27	100
Humanitaaria ja kunst	39	35	26	100
Sotsiaalteadused, ärindus ja õigus	42	32	26	100
Haridus	40	35	25	100
Tervis ja heaolu	33	43	24	100
Loodus- ja täppisteadused	46	34	20	100
Haridus	29	55	16	100
Põllumajandus	45	40	15	100
Kõik õppijad	38	34	28	100

Tabel 20c Täiskasvanud tudengite töötamine õppeastmeti (%)

	Töötab	Ei tööta	Kokku
Kutsekõrgharidus, rakenduskõrgharidus või diplomiope	79	21	100
Bakalaureuseõpe	80	20	100
Magistriõpe, integreeritud bakalaureus	82	18	100
Doktoriõpe	79	21	100

Tabel 21c Täiskasvanud tudengite töötamine kõrghariduse valdkonniti (%)

	Töötab	Ei tööta	Kokku
Sotsiaalteadused, ärindus ja õigus	86	14	100
Haridus	85	15	100
Loodus- ja täppisteadused	82	18	100
Teenindus	81	19	100
Tervis ja heaolu	76	24	100
Humanitaaria ja kunst	75	25	100
Tehnika, tootmine ja ehitus	69	31	100
Põllumajandus	45	55	100

Tabel 22c Õppekoha rahastusallikas õppijate ametipositsioonide lõikes (%)

	Riigieelarvelisel kohal	Riigieelarvevälisel/ tasulisel kohal	Kokku
Seadusandja, kõrgem ametnik, juht	19	81	100
Tippspetsialist	42	58	100
Tehnik või keskastme spetsialist	27	73	100
Ametnik	37	63	100
Teenindus- või müügitöötaja	31	69	100

Tabel 23c Kõrghariduse valdkonnad õppijate ametipositsioonide lõikes (%)

	Seadusandja, kõrgem ametnik, juht	Tipp- spetsialist	Tehnik või keskastme spetsialist	Ametnik	Teenindus- või müügi- töötaja	Kokku
Haridus	6	72	11	6	5	100
Humanitaaria ja kunst	7	48	21	16	8	100
Sotsiaalteadused, ärindus ja õigus	18	32	27	16	7	100
Loodus- ja täppis- teadused	5	55	36	2	2	100
Tehnika, tootmine ja ehitus	0	64	36	0	0	100
Põllumajandus	0	33	33	34	0	100
Tervis ja heaolu	6	43	26	8	17	100
Teenindus	1	37	27	12	23	100

Tabel 24c Eriala seotus tööga soo lõikes (%)

	Jah	Ei	Kokku
Mees	60	40	100
Naine	65	35	100

Lisa D - Täiskasvanute ajendid kõrghariduse omandamiseks

Tabel 1d Kõrghariduse omandamise motiivid: (hinnangud 5-pallisel skaalal) üldjärjestus ja rühmitatult

Üldjärjestus		Rühmitatud motiivid (rühma sees järjestatud)		
Motiivid	Keskmine	Rühm	Motiivid	Keskmine
1. Parandada teadmisi alal, mis huvitab	4.59 (0.722)	Isiklik huvi	1. Parandada teadmisi alal, mis huvitab	4.59 (0.722)
8. Teha oma tööd paremini	4.09 (1.161)		19. Suurendada eneseuskusku	3.80 (1.201)
18. Saada diplom	3.86 (1.272)		6. Ennast ja teisi paremini tundma õppida	3.37 (1.240)
19. Suurendada eneseuskusku	3.80 (1.201)		7. Saada vaheldust töö ja kodu rutiinist	3.00 (1.340)
2. Rohkem teenida	3.51 (1.250)		11. Leida igapäevaelule vaheldust	2.91 (1.308)
15. Ühiskonnaliikmena rohkem panustada	3.38 (1.228)		14. Omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi	3.26 (1.294)
16. Kohata uusi inimesi	3.38 (1.194)		15. Ühiskonnaliikmena rohkem panustada	3.38 (1.228)
6. Ennast ja teisi paremini tundma õppida	3.37 (1.240)		16. Kohata uusi inimesi	3.38 (1.194)
14. Omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi	3.26 (1.294)		5. Rohkem teiste inimeste jaoks ära teha	2.90 (1.271)
21. Kuna üldine haridustase ühiskonnas on tõusmas	3.17 (1.342)		4. Teistega koos õppida	2.51 (1.251)
12. Olin kohustatud	3.00 (1.207)	8. Teha oma tööd paremini	4.09 (1.161)	
7. Saada vaheldust töö ja kodu rutiinist	3.00 (1.340)	18. Saada diplom	3.86 (1.272)	
17. Vähendada töenäosust kaotada töö	3.00 (1.407)	2. Rohkem teenida	3.51 (1.250)	
11. Leida igapäevaelule vaheldust	2.91 (1.308)	17. Vähendada töenäosust kaotada töö	3.00 (1.407)	
5. Rohkem teiste inimeste jaoks ära teha	2.90 (1.271)	13. Leida tööd	2.49 (1.430)	
4. Teistega koos õppida	2.51 (1.215)	10. Alustada ettevõtlusega	2.46 (1.376)	
13. Leida tööd	2.49 (1.430)	20. Leida tööd välismaal	2.31 (1.289)	
10. Alustada ettevõtlusega	2.46 (1.376)	21. Kuna üldine haridustase ühiskonnas on tõusmas	3.17 (1.342)	
20. Leida tööd välismaal	2.31 (1.289)	12. Olin kohustatud	3.00 (1.207)	
9. Keegi soovitas õppima minna	1.96 (1.183)	9. Keegi soovitas õppima minna	1.96 (1.183)	
3. Minu tööandja nõuab seda	1.74 (1.157)	3. Minu tööandja nõuab seda	1.74 (1.157)	

Tabel 2d Kõrghariduse omandamise motiividest ja nende tähtsustamisest täiskasvanute seas: erinevate gruppide hinnangud (keskmised 5-pallisel skaalal)

Motiivide rühm	Motiiv ankeedis	Kõik	Sugu		Vanus			Laste olemasolu	
			Mehed	Naised	25–29	30–39	40+	Ei ole	On
Isiklik huvi	1. Parandada teadmisi alal, mis huvitab	4.59 (0.722)	4.55	4.61	4.54	4.61	4.63	4.58	4.60
	14. Omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi	3.26 (1.294)	3.30	3.27	3.33	3.21	3.32	3.26	3.30
	6. Ennast ja teisi paremini tundma õppida	3.37 (1.240)	3.32	3.40	3.35	3.34	3.47	3.27	3.45
	7. Saada vaheldust töö ja kodu rutiinist	3.00	2.81	3.10	2.85	3.11	3.07	2.83	3.13
	11. Leida igapäevaelule vaheldust	2.91 (1.308)	2.83	2.95	2.83	2.97	2.92	2.84	2.96
	19. Suurendada eneseuskusku	3.80 (1.201)	3.	3.88	3.77	3.81	3.81	3.67	3.89
Sotsiaalne kapital	15. Ühiskonnaliikmena enam panustada	3.38 (1.228)	3.26	3.44	3.33	3.32	3.57	3.29	3.45
	16. Kohata uusi inimesi	3.38 (1.194)	3.39	3.37	3.39	3.35	3.41	3.37	3.39
	5. Rohkem teiste inimeste jaoks ära teha	2.90 (1.271)	2.86	2.93	2.77	2.84	3.24	2.72	2.83
	4. Teistega koos õppida	2.51 (1.215)	2.55	2.50	2.48	2.51	2.57	2.46	2.56
Inimkapital	18. Saada diplom	3.86 (1.272)	3.83	3.87	3.96	3.79	3.80	3.83	3.88
	2. Rohkem teenida	3.51 (1.250)	3.49	3.62	3.71	3.48	3.22	3.60	3.45
	8. Teha oma tööd paremini	4.09 (1.161)	3.94	4.16	4.02	4.11	4.17	3.96	4.19
	13. Leida tööd	2.49 (1.430)	2.24	2.62	2.84	2.31	2.22	2.62	2.40
	17. Vähendada töenäosust kaotada töö	3.00 (1.407)	2.94	3.03	2.92	3.03	3.09	2.87	3.10
	10. Alustada ettevõtlusega	2.46 (1.376)	2.68	2.35	2.62	2.42	2.26	2.53	2.42
20. Leida tööd välismaal	2.31 (1.289)	2.35	2.30	2.55	2.26	1.98	2.50	2.27	

Motiivide rühm	Motiiv ankeedis	Kõik	Sugu		Vanus			Laste olemasolu	
			Mehed	Naised	25–29	30–39	40+	Ei ole	On
Sotsiaalne kontroll	9. Keegi soovitas õppima minna	1.96 (1.183)	2.04	1.93	2.01	1.89	2.01	1.96	1.97
	3. Minu tööandja nõuab seda	1.74 (1.157)	1.79	1.71	1.70	1.74	1.82	1.70	2.96
	12. Olin kohustatud (saamaks toetusi)	1.53 (1.010)	1.55	1.63	1.51	1.49	1.66	1.51	1.55
	21. Kuna üldine haridustase ühiskonnas on tõusmas	3.17 (1.342)	3.08	3.20	3.16	3.13	3.21	3.09	3.29

Tabel 3d Kõrghariduse omandamise motiividest ja nende tähtsustamisest täiskasvanute seas: ametigrupi ja seisundi mõju (keskmised 5-pallisel skaalal)

Motiivid	Kõik			Ametigrupid			Majanduslik seisund		
	Juhid	Kõrgemad valgekraed	Madalamad valgekraed	Sinikraed	Ettevõtja	Palgatööline	Sinikraed	Ettevõtja	Palgatööline
1. Parandada teadmisi alal, mis huvitab	4.59 (0.722)	4.63	4.57	4.61	4.56	4.60	4.61	4.61	4.60
19. Suurendada eneseusku	3.96 (1.183)	3.61	3.56	3.95	3.91	3.76	3.76	3.76	3.76
6. Ennast ja teisi paremini tundma õppida	3.38 (1.228)	3.41	3.41	3.40	3.71	3.38	3.35	3.35	3.38
7. Saada vaheldust töö ja kodu rutiinist	3.38 (1.194)	3.09	2.84	3.14	3.14	2.96	3.30	3.30	2.96
11. Leida igapäevaelule vaheldust	3.00 (1.407)	2.95	2.75	2.98	3.12	2.86	3.14	3.14	2.86
14. Omandada argiteguks vajalikke oskusi	2.90 (1.271)	3.41	3.06	3.34	3.50	3.23	3.44	3.44	3.23
4. Teistega koos õppida	3.80 (1.201)	2.60	2.45	2.52	2.86	2.53	2.61	2.61	2.53
5. Rohkem teiste inimeste jaoks ära teha	3.51 (1.250)	2.88	2.82	2.76	3.25	2.85	2.95	2.95	2.85
15. Ühiskonnaliikmena enam panustada	2.51 (1.215)	3.39	3.16	3.33	3.60	3.26	3.51	3.51	3.26
16. Kohata uusi inimesi	2.49 (1.430)	3.38	3.15	3.46	3.65	3.31	3.49	3.49	3.31
2. Rohkem teenida	4.09 (1.161)	3.34	3.36	3.72	3.60	3.53	3.49	3.49	3.53
8. Teha oma tööd paremini	3.37 (1.240)	4.38	4.20	4.08	3.97	4.17	4.05	4.05	4.17
10. Alustada ettevõtlusega	3.17 (1.342)	2.55	2.19	2.52	2.81	2.39	2.54	2.54	2.39
13. Leida tööd	2.91 (1.308)	1.79	2.02	2.34	2.61	2.20	2.06	2.06	2.20
17. Vähendada tööaegust kaotada tööd	2.46 (1.376)	2.78	2.98	3.25	3.08	3.12	2.99	2.99	3.12
18. Saada diplom	2.31 (1.289)	3.78	3.64	4.03	4.08	3.90	3.69	3.69	3.90
20. Leida tööd välismaal	1.74 (1.157)	2.13	2.18	2.30	2.25	2.23	2.21	2.21	2.23
3. Minu tööandja nõuab seda	3.86 (1.272)	1.74	2.02	1.73	1.54	1.86	1.69	1.69	1.86
9. Keegi soovitas õppima minna	3.26 (1.294)	1.79	1.84	1.98	2.12	1.95	1.79	1.79	1.95
12. Olin kohustatud (saamaks toetusi)	3.00 (1.207)	1.42	1.60	1.42	1.40	1.50	1.48	1.48	1.50
21. Kuna üldine haridustase ühiskonnas on tõusmas	1.53 (1.010)	3.08	2.93	3.38	3.43	3.19	3.18	3.18	3.19

Tabel 4d Täiskasvanud üliõpilaste kõrghariduse omandamise motiivid sõltuvalt haridusastmest ning teadmiste pideva täiendamise vajalikkusest (keskmised 5-pallisel skaalal)

	Motiivid	Kõrghariduse omandamise aste			Tadmiste pideva täiendamise vajalikkus		
		Kutse-kõrgharidus	Bakalaureuse-õpe (2+3 süsteem)	Magistriõpe (3+2 süsteem)	Doktoriõpe	Väga suurel määral	Väga vähesel määral
Isiklik huvi	1. Parandada teadmisi alal, mis huvitab	4.57	4.59	4.60	4.62	4.66	4.50
	19. Suurendada eneseusk	4.01	3.83	3.68	3.47	3.85	3.72
	14. Omandada igapäevaeluks vajalikke oskusi	3.57	3.35	2.97	2.51	3.37	3.17
	6. Ennast ja teisi paremini tundma õppida	3.48	3.51	3.31	2.28	3.31	3.44
Sotsiaalne kapital	7. Saada vaheldust töö ja kodu rutiinist	3.13	3.07	2.97	2.51	2.92	3.10
	11. Leida igapäevaelule vaheldust	3.07	3.01	2.57	2.23	2.80	3.07
	16. Kohata uusi inimesi	3.53	3.45	3.29	2.77	3.34	3.47
	15. Ühiskonnaliikmena enam panustada	3.45	3.37	4.20	4.13	3.46	3.37
Inimkapital	5. Rohkem teiste inimeste jaoks ära teha	2.96	2.92	2.87	2.83	3.02	2.74
	4. Teistega koos õppida	2.56	2.49	2.57	2.23	2.50	2.56
	8. Teha oma tööd paremini	4.15	3.88	4.60	4.62	4.50	3.45
	18. Saada diplom	4.14	3.88	3.79	3.22	3.93	3.80
Sotsiaalne kontroll	2. Rohkem teenida	3.70	3.34	3.55	3.35	3.74	3.34
	17. Vähendada tööaegust kaotada töö	3.19	2.95	2.95	2.77	3.36	2.73
	13. Leida tööd	2.65	2.46	3.31	2.88	2.45	2.63
	10. Alustada ettevõtlusega	2.72	2.57	1.71	2.05	2.45	2.57
Sotsiaalne kontroll	20. Leida tööd välismaal	2.30	2.18	2.15	2.64	2.26	2.12
	21. Kuna üldine haridustase ühiskonnas on tõusmas	3.38	3.13	3.11	2.88	3.18	2.96
	9. Keegi soovitas õppima minna	2.18	1.90	3.55	3.35	2.09	1.92
	3. Minu töödandja nõuab seda	1.76	1.65	1.71	2.05	2.37	1.21
Sotsiaalne kontroll	12. Olin kohustatud (näiteks saamaks toetusi)	1.64	1.46	2.87	2.83	1.76	1.36

Lisa E - Millisena tajuvad täiskasvanud õppijad kõrgkoolide õpikeskkonda?

Tabel 1e Õpikeskkonna skaala mõõtmiseks ankeetküsimustikus esitatud väited ja nõustumise osakaal

Õpikeskkonna skaala näitajad	Nõus	Ankeetküsimustikus esitatud väited	Nõus
Kuuluvustunne	72	Õpingute jooksul on võimalus saada uusi sõpru	84
		Õppijatele meeldib koos õppida	67
		Tunnen end oma koolipere täisväärtusliku liikmena, minuga arvestatakse **	64
Õpetaja/õppejõu toetus	70	Õppejõud annab endast parima, et õppijad edasi jõuaksid	75
		Õppejõud peab lugu õppijatest kui isiksustest	65
Ülesannetele suunatus	73	Õppetöösse mittepuutuvaga tegeletakse loengus võimalikult vähe	89
		Õpingute käigus on väga oluline, et töö saaks tehtud	57
Isiklike eesmärkide saavutamine	43	Õppijad saavad valida just selliseid ülesandeid, mis neile huvi pakuvad	64
		Enamik meie õpperühmast jõuab endale õppimises seatud eesmärkideni	21
Õpingute korraldus ja selgus	69	Õpingud on hästi korraldatud	74
		Õpingutel on selged eesmärgid	74
		Kui tekib õpingute osas probleeme, siis on teada, kelle poole koolis pöörduda**	59
Õppijate mõjujõud/õppijakeskus	45	Õppejõud nõuab, et ülesandeid täidetakse nii, nagu tema tahab	75
		Õppijad julgevad õpingutele seatud nõudeid läbirääkida	55
		Õppetöös osalejad arutavad oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi *	65
Õppijate kaasahaaratus	71	Õppijad esitavad tihti õppejõule küsimusi	75
		Enamikule õppijaist õpingud meeldivad	75
		Õppejõud innustavad ainevaldkonna kohta rohkem teada saama **	64

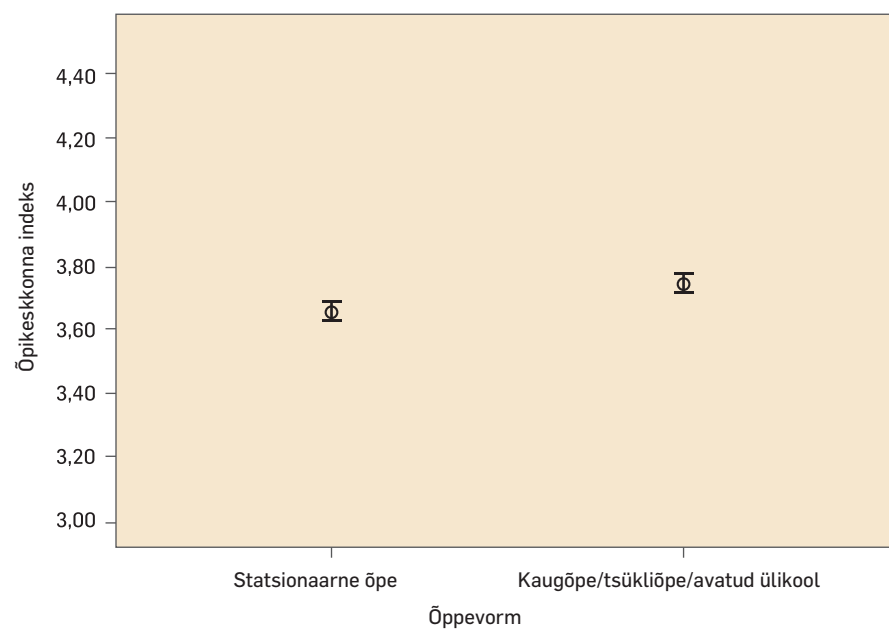
Märkus: * tähistatud väite lisas esialgsetele väidetele LLL2010 projekti uurimisrühm

** väite lisas TööKõrgEEL projekti uurimisrühm

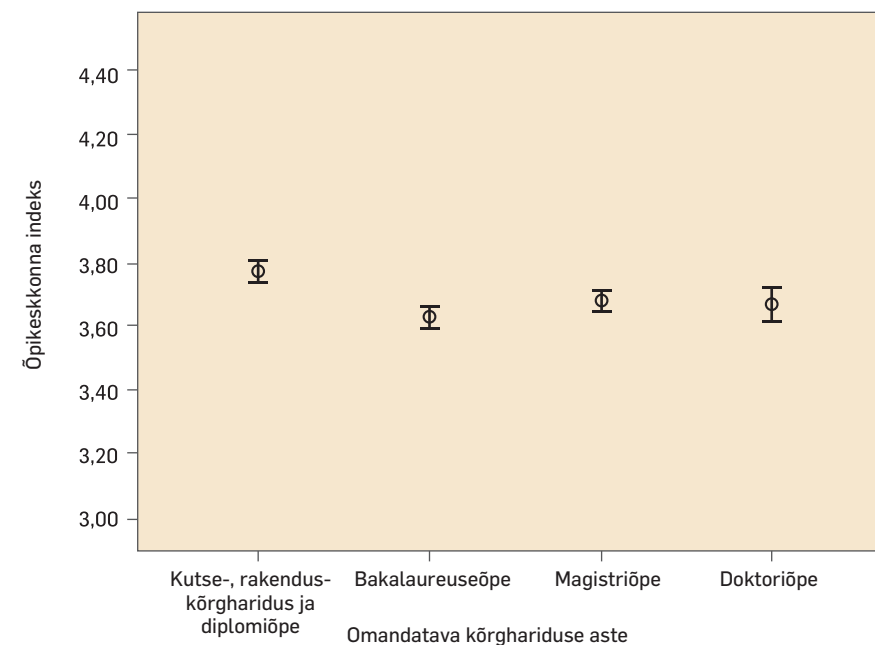
Tabel 2e Õpikeskkonna tajumine, keskmised 5-pallisel skaalal (1 üldse ei nõustu – 5 nõustun täielikult)

Õpikeskkonna skaala näitajad	Keskmine
Õpingute käigus on väga oluline, et töö saaks tehtud	4,30
Õpingute jooksul on võimalus saada uusi sõpru	4,27
Õppejõud innustavad ainevaldkonna kohta rohkem teada saama	3,98
Kui tekib õpingute osas probleeme, siis on teada, kelle poole koolis pöörduda	3,98
Õppetöös osalejad arutavad oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi	3,97
Õppejõud peavad lugu õppijatest kui isiksustest	3,94
Õpingutel on selged eesmärgid	3,91
Enamikule õppijaist õpingud meeldivad	3,90
Tunnen end oma koolipere täisväärtusliku liikmena, minuga arvestatakse	3,80
Õppejõud annavad endast parima, et õppijad edasi jõuaksid	3,75
Õppijad esitavad tihti õppejõududele küsimusi	3,74
Õppijatele meeldib koos õppida	3,73
Tundub, et enamik meie õpperühmast jõuab endale õppimises seatud eesmärkideni	3,68
Õpingud on hästi korraldatud	3,61
Õppetöösse mittepuutuvaga tegeletakse loengus või seminaris võimalikult vähe	3,55
Õppijad julgevad õpingutele seatud nõudeid läbirääkida	3,51
Õppijad saavad valida just selliseid ülesandeid, mis neile huvi pakuvad	2,81
Õppejõud nõuavad, et ülesandeid täidetakse nii, nagu nemad tahavad *	2,24

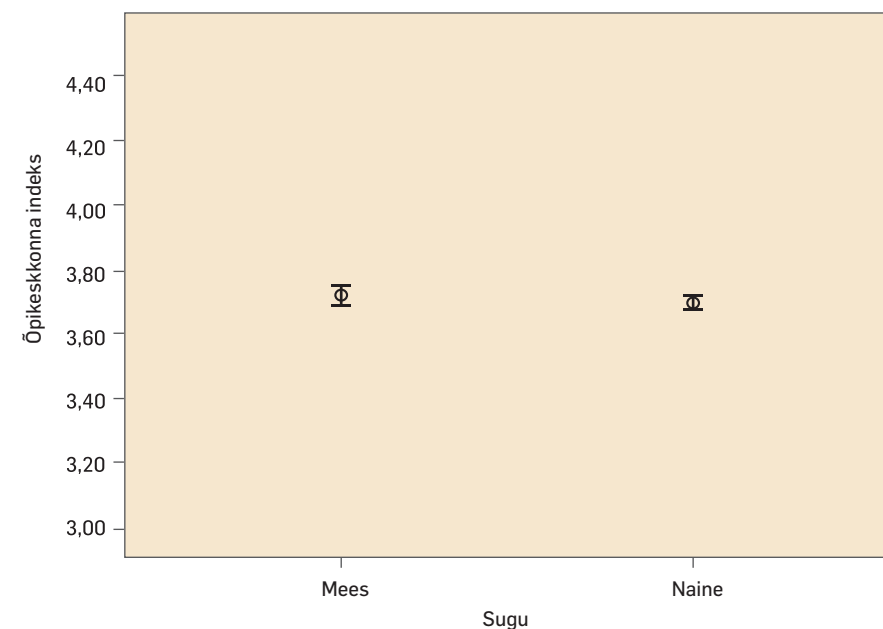
Märkus: * tähistatud väitega nõustumine tähendab õpikeskkonna mõttes negatiivset hinnangut, seega siin on esialgne skaala ümber pööratud.



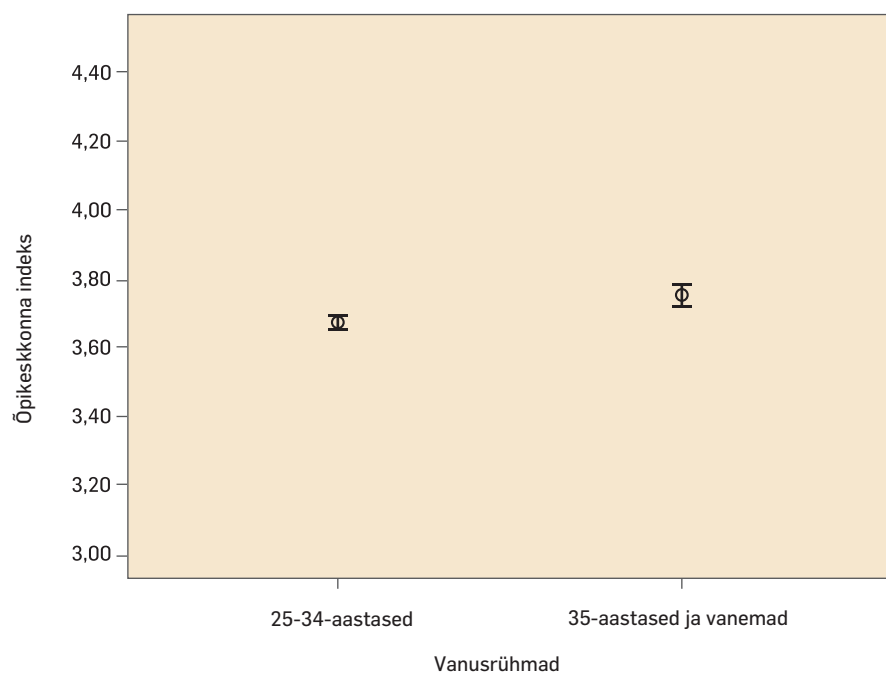
Joonis 1e Õpikeskkonna tajumine õppevormi järgi, keskmised 5-pallisel skaalal



Joonis 2e Õpikeskkonna tajumine kõrghariduse astme järgi, keskmised 5-pallisel skaalal



Joonis 3e Õpikeskkonna tajumine soo lõikes, keskmised 5-pallisel skaalal



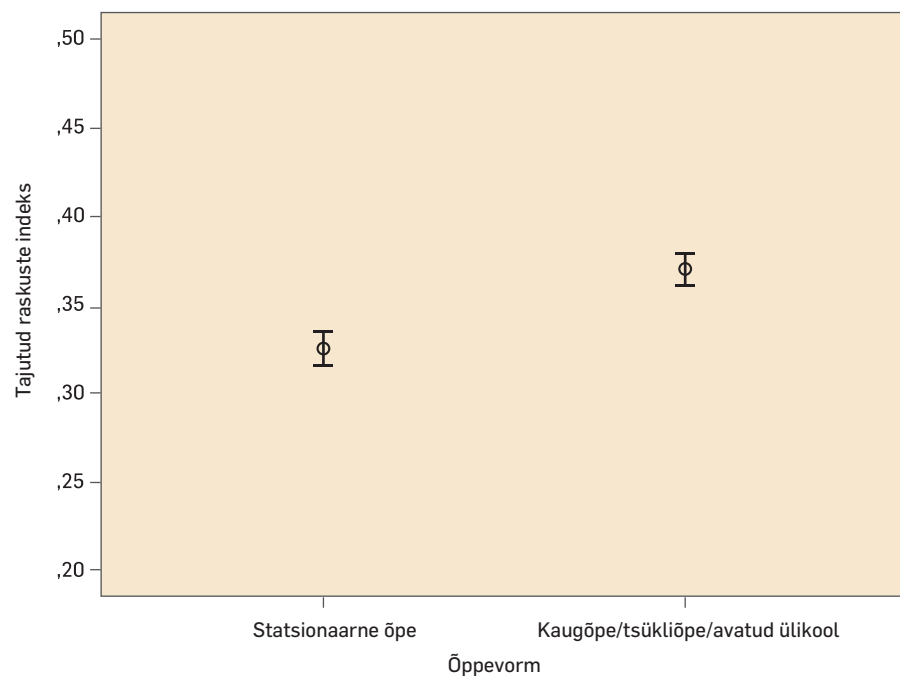
Joonis 4e Õpikeskkonna tajumine vanusrühmade lõikes, keskmine 5-pallisel skaalal

LISA F - Õppe korraldus, kogetud raskused ja saadav toetus ning rahulolu õpingutega

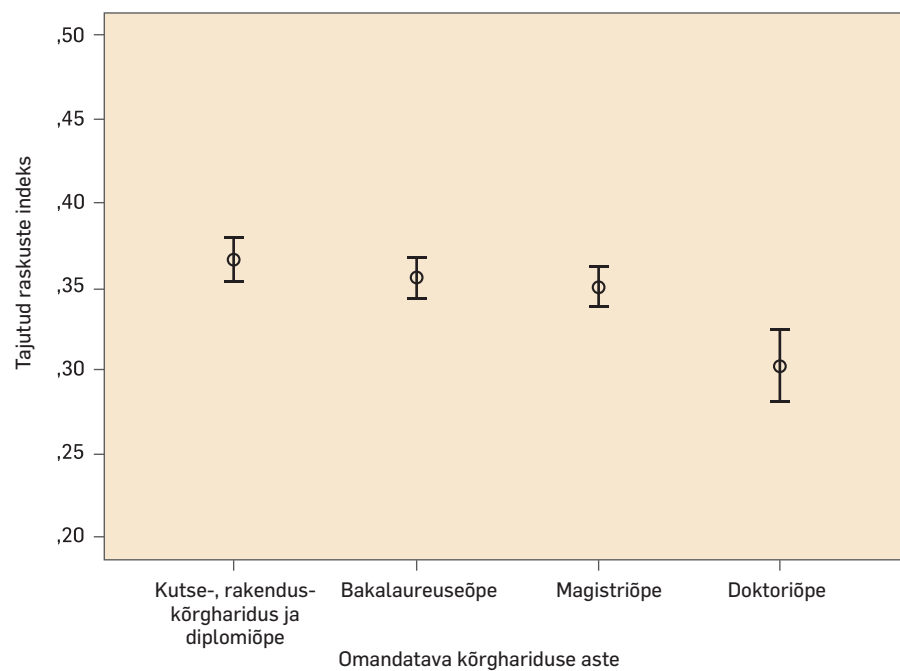
Tabel 1f Indiviidi taseme näitajate mõju õpingute ajal kogetud raskustele (korrelatsioonikordajad)

	Sugu	Vanus	Rahvus	Laste arv	Töötav	Periood õpingute vahel
Rahalised raskused õppemaksu tasumisel	0,06**	0,00	-0,04*	0,03	0,04	0,05**
Õpingud toimuvad mulle ebasobival ajal	0,00	-0,03	-0,04*	-0,03	0,14**	-0,12**
Praegusteks õpinguteks vähene ettevalmistus	-0,04	0,02	-0,02	0,06**	0,01	0,08**
Transpordiprobleem	0,09**	-0,04*	0,01	0,00	-0,08**	-0,06**
Raskused lapsehoiu korraldamisega	0,17**	-0,03	-0,01	0,39**	-0,13**	-0,05**
Rahalised raskused üldise toimetulekuga	0,08**	-0,03	-0,03	0,00	-0,04*	-0,04
Õppimiseks on liiga vähe aega	0,10**	0,05*	-0,01	0,09**	0,12**	-0,01
Raskused isiklikus elus, perekonnaga seotud kohustustega	0,09*	0,01	0,00	0,19**	-0,02	-0,01
Suur koormus töökohal	0,01	0,10**	-0,05*	0,06**	0,41**	0,02
Raskused nooremate õppijatega sammu pidada	-0,06**	0,14**	-0,02	0,09**	-0,02	0,13**
Terviseprobleemid	0,11**	-0,03	0,01	-0,08**	-0,03	-0,06**
Ebapiisav keeleoskus	0,05**	0,20**	0,06**	0,17**	0,03	0,16**

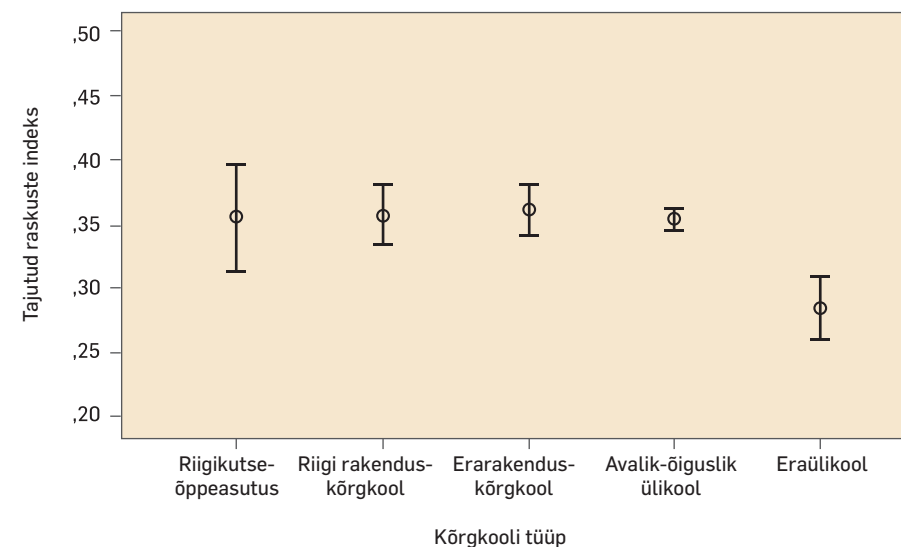
Märkus: seos on statistiliselt oluline nivool: * p < 0,05; ** p < 0,01



Joonis 1f Keskmine õpingute ajal tajutud raskuste arv õppevormi järgi



Joonis 2f Keskmine õpingute ajal tajutud raskuste arv kõrghariduse astme järgi



Joonis 3f Keskmine õpingute ajal tajutud raskuste arv kõrgkoolitüübi järgi

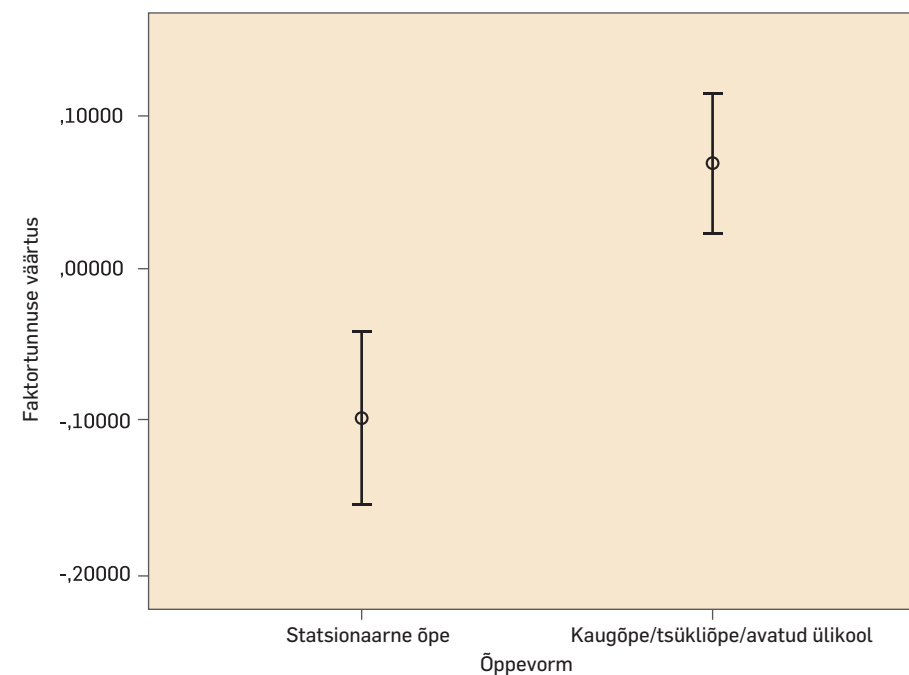
Tabel 2f Õpingute ajal kogetud raskused, faktoranalüüs

	Raha ja tervis	Aeg	Meeles- tatus	Isiklik elu
Rahalised raskused üldise toimetulekuga	0,81			
Rahalised raskused õppemaksu tasumisel	0,58			
Transpordiprobleem	0,58			
Terviseprobleemid	0,42			
Suur koormus töökohal		0,76		
Õppimiseks on liiga vähe aega		0,67		
Õpingud toimuvad mulle ebasobival ajal		0,67		
Praegusteks õpinguteks vähene ettevalmistus			0,71	
Raskused nooremate õppijatega sammu pidada			0,72	
Ebapiisav keeleoskus			0,67	
Raskused lapsehoiu korraldamisega				0,90
Raskused isiklikus elus, perekonnaga seotud kohustustega				0,63

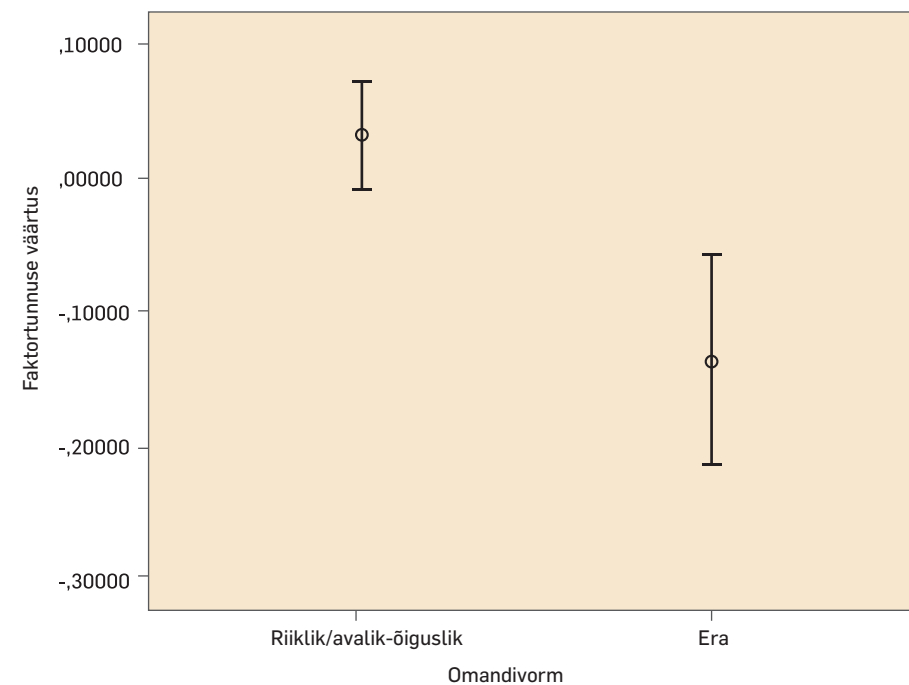
Tabel 3f Erinevate isiku- ja institutsionaalse tasandi ning õppekorralduse näitajate mõju õpingute ajal tajutud raskustele, lineaarse regressiooni standardiseeritud regressioonikordajad

	Raha ja tervis	Aeg	Isiklik elu	Meelestatus
Isiku tasand				
Mees	-0,10***	-0,06***	-0,11***	0,04**
Eestlane	0,02	0,07***	-0,02	-0,11***
Töötamine	-0,01	0,31***	-0,13***	-0,02
Vanus	0,03	0,07***	-0,32***	0,13***
Paus õpingute vahel	-0,07**	-0,11***	-0,02	0,03
Laste arv	-0,08***	-0,03	0,57***	0,04*
Institutsionaalne tasand				
Kaug-tsökliõpe	0,03	0,03	-0,04*	0,00
Erakõrgkool	-0,08***	-0,01	-0,02	-0,03
Bakalaureuseõpe ^a	-0,04*	0,06***	-0,02	-0,06***
Magistriõpe ^a	-0,09***	0,09***	-0,03	-0,15***
Doktoriõpe ^a	-0,06**	0,00	-0,05*	-0,08***
Õppe korraldus				
e-õppe kasutamine	0,02	0,00	-0,04**	0,07***
Õppe toimumine õhtul ja nädalavahetusel	-0,04**	0,09***	0,02	-0,04
Varasema töö- ja/või õpikogemuse arvestamine	0,01	0,00	-0,01	-0,05**
Auditoorsele õppetööle kulutatud aeg	0,02	-0,05***	-0,06***	0,02
Õpingud on tasulised	-0,07***	0,07***	0,08***	0,03
Saab õppetoetust	-0,03	-0,01	-0,02	-0,04**
On võtnud õppelaenu	0,10***	-0,05***	-0,04**	0,01
Kohandatud R-ruut				
	0,04	0,15	0,27	0,08

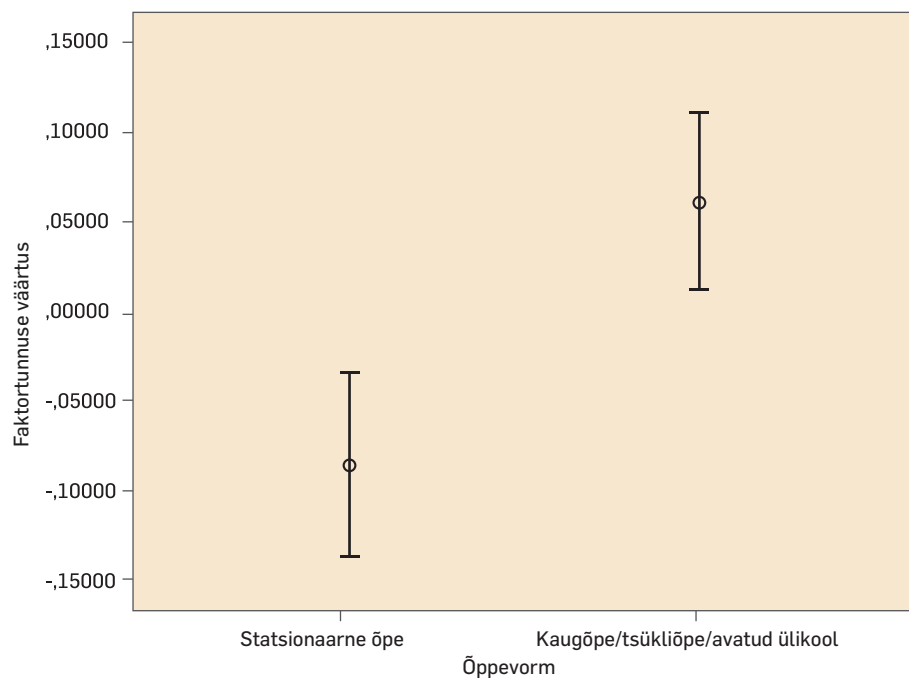
Märkus: seos on statistiliselt oluline nivool: * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,01
^areferentgrupp: kutse- ja rakenduskõrgharidus



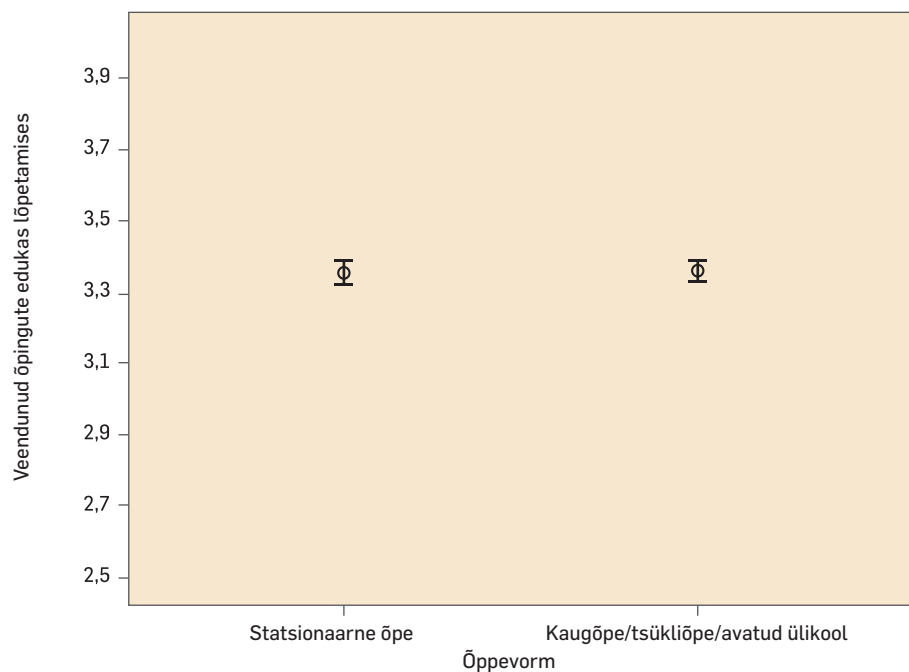
Joonis 4f Keskmise ajaga seotud raskuste tajumine õppevormi järgi



Joonis 5f Keskmise isikliku elu ja perega seotud raskuste tajumine riiklikes- ja erakõrgkoolides



Joonis 6f Keskmise meelestatusest tingitud raskuste tajumine õppevormi järgi



Joonis 7f Veendumus õpingute edukas lõpetamises õppevormi järgi, keskmine 4-pallisel skaalal

Lisa G - Täiskasvanud õppija pere- ja tööelu sobitumine õpingutega: raskused ja kohanemisstrateegiad

Tabel 1g Ajad, millal õppijad käivad kõrgkoolis (%)

	päevasel ajal	õhtusel ajal	nädalavahetusel
Ei ole lapsi	74	43	44
Õppijal on laps vanuses 0–6	67	46	60
Õppijal on laps vanuses 7–15	66	43	70
Õppijal on üle 15-aastane laps	71	35	71
Kõik õppijad	70	43	56

Tabel 2g Ajad, millal on täiskasvanud õppijatel võimalik õppetöös osaleda (%)

	Kõik õppijad	laps vanuses 0–6	laps vanuses 7–15	üle 15-aastane laps	Ei ole lapsi
Päevasel ajal					
Üldse ei ole võimalik	23	23	27	24	22
Aeg-ajalt	45	51	45	46	41
Võimalik	31	26	28	30	36
Kokku	100	100	100	100	100
Õhtusel ajal					
Üldse ei ole võimalik	11	15	12	16	7
Aeg-ajalt	42	46	48	40	36
Võimalik	47	39	40	44	57
Kokku	100	100	100	100	100
Nädalavahetusel					
Üldse ei ole võimalik	9	9	6	8	10
Aeg-ajalt	28	32	26	19	29
Võimalik	63	59	67	73	61
Kokku	100	100	100	100	100

Tabel 3g Õppijate osakaal, kes nõustuvad väidetega tööandja kohta, soo lõikes (%)

Tööandja...	Sugu	
	Mees	Naine
... on õpingutest huvitatud	42	41
... saab kasu õpingute käigus tehtud töödest	44	43
... on tõrjuv õpingute suhtes (ümberkorraldused tööl õpingute tõttu)	13	14
... on kahtlev õpingute suhtes	13	12
... tõstab palka pärast õpingute lõpetamist	14	15
... muudab teadmiste paranedes tööülesandeid / vaatab läbi karjäärivõimalused	30	25
... võimaldab tööajal käia kõrgkoolis	38	40
... arvestab tööajal toimunud õppetöö tööaja hulka	35	39

Tabel 4g Õppijate osakaal, kes nõustuvad väidetega tööandja kohta, töö ja eriala seotuse ning õppeastme ja õppesuuna lõikes (%)

Tööandja...	Töö on seotud erialaga		Õppeaste/õppesuund			
	Jah	Ei	Rakendus- kõrg- haridus	BA	MA	Doktori- õpe
... on õpingutest huvitatud	54	17	41	36	40	64
... saab kasu õpingute käigus tehtud töödest	55	22	39	33	47	69
... on tõrjuv õpingute suhtes (ümberkorraldused tööl õpingute tõttu)	11	19	16	14	14	7
... on kahtlev õpingute suhtes	9	18	13	13	13	7
... tõstab palka pärast õpingute lõpetamist	18	5	14	10	14	33
... muudab tööülesandeid / vaatab läbi karjäärivõimalused	33	15	29	24	24	46
... võimaldab tööajal käia kõrgkoolis	42	37	38	33	40	60
... arvestab tööajal toimunud õppetöö tööaja hulka	43	34	32	35	40	52

