

TIIU MÄNNISTE

Elukestev õpe ühiskonna
pöördeagadel



DISSERTATIONES DE MEDIIS ET COMMUNICATIONIBUS
UNIVERSITATIS TARTUENSIS

DISSERTATIONES DE MEDIIS ET COMMUNICATIONIBUS
UNIVERSITATIS TARTUENSIS

38

TIIU MÄNNISTE

Elukestev õpe ühiskonna
pöördeagadel



TARTU ÜLIKOOL
kirjastus

Ühiskonnateaduste instituut, Tartu Ülikool

Väitekirja on filosoofiadoktori kraadi (meedia ja kommunikatsiooni erialal) taotlemiseks kaitsmisele suunanud Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi nõukogu 30. septembril 2019.

Juhendajad: emeriitprofessor Peeter Vihalemm, Tartu Ülikool
professor Marju Lauristin, Tartu Ülikool

Eelretsensendid ja oponendid:
professor Krista Loogma, PhD, Tallinna Ülikool
professor Pille Pruulmann-Vengerfeldt, PhD, Malmö Ülikool

Kaitsmine: 11. novembril 2019 kell 12.15, TÜ senati saal

Doktoritöö on valminud Eesti Teadusagentuuri institutsionaalse uurimistoetuse (IUT 20-38) ja Sihtasutus Arhimedese toetuse (IUT 20-38AP14) abil.

Väitekirja trükkimist toetas TÜ ühiskonnateaduste instituut.

ISSN 1406-2313
ISBN 978-9949-03-195-5 (trükis)
ISBN 978-9949-03-196-2 (pdf)

Autoriõigus: Tiiu Männiste, 2019

Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ee

SISUKORD

AVALDATUD ARTIKLID	8
EESSÕNA	9
1. SISSEJUHATUS	11
1.1. Probleemi püstitus	11
1.2. Uurimuse üldiseloostus	13
1.3. Uurimismaterjal ja uurimismeetodid	14
2. TÖÖ LÄHTEKOHAD JA PÕHIMÕISTED, PROBLEEMISTIK	17
2.1. Elukestev õpe ja selle arengutendentsid	17
2.1.1. Elukestva õppe rahvusvaheliselt domineerivate käsitusviiside areng	20
2.1.2. Elukestva õppe kahesuunalise kontseptsiooni areng Lääne hilismodernse ühiskonna tingimustes	24
2.1.3. Elukestva õppe kontseptuaalse baasi areng infoühiskonna kontekstis	26
2.1.4. Elukestva õppe kontseptsiooni ja poliitika kriitika	28
2.2. Elukestev õpe Eesti siirdeühiskonnas	31
2.2.1. Elukestva õppe dimensioonid teoreetiliste siirdekäsitluste (transitsioon ja transformatsioon) kontekstis	31
2.2.2. Üleminekuaja Eesti elukestva õppe arenguetapid	33
2.2.3. Esimene arenguperiood 1987–2004	36
2.3. Elukestva õppe kontseptsiooni kujunemine siirdeaja algperioodil (1987–2004)	40
2.4. Euroopaliku elukestva õppe diskursuse kehtestamine (2004–2016)..	44
2.4.1. Eesti elukestva õppe strateegiate kriitika. Õppijakeskse vaatepunkti vajalikkus	47
2.5. Elukestvas õppes osalemise erinevad tegurid	49
3. TÖÖ TEOREETILINE RAAMISTIK: ELUKESTVA ÕPPE SOTSIOLOOGILINE KÄSITLUS	54
3.1. Elukestev õpe kui resotsialiseerumine ja agentsuse ning struktuuri vahelise pinge lahendamine	54
3.2. Elukestev õpe kui sotsiaalse ja kultuurilise kapitali kujundamine	59
4. ELUKESTVA ÕPPE UURINGUD MAAILMAS JA EESTIS	66
4.1. Põlvkondade kultuurilist ja sotsiaalset kapitali käsitlevad meso- ja mikrotasandi uuringud Eestis	67
4.2. Siirdeaja Eesti elukestva õppe poliitikat kaardistavad uuringud	71
4.3. Rahvusvahelised elukestva õppe uuringud	73
5. TÖÖ METODOLOOGIA JA UURIMISMEETODID	76
5.1. Teoreetilised ja empiirilised lähtekohad	76
5.2. Elukestvas õppes osalemise kvantitatiivne analüüs MeeMa andmete põhjal	80

5.2.1. Elukestev õpe MeeMa küsitlustes	80
5.2.2. MeeMa küsitluste valim	82
5.2.3. Elukestvas õppes osalemise klasteranalüüs	83
5.3. Kvalitatiivsed uuringud	84
5.3.1. Õppijaintervjuud	84
5.3.2. Ekspertintervjuud	88
6. ELUKESTVAS ÕPPES OSALEMISE AKTIIVSUS JA TULEMUSLIKKUS: KVANTITATIIVSE UURINGU TULEMUSED	92
6.1. Elukestvas õppes osalemine uuringus „Mina. Maailm. Meedia“	92
6.2. Baasoskuste omandamine	96
6.2.1. Arvutioskused	96
6.2.2. Inglise keele oskused ja nende kasutamine	101
6.3. Soov osaleda erinevates õppevaldkondades	104
6.4. Elukestva õppe infoväli	105
6.5. Mida elukestvas õppes osalemine on andnud?	107
6.6. Kõrgharidusega 45–54-aastaste vanusegrupi osalemine elukestvas õppes	112
6.7. Elukestvas õppes osalemise tüübid klasteranalüüsi põhjal	117
6.8. Kokkuvõte ja järeldused	129
7. ELUKESTEV ÕPE SOTSIAALSE JA KULTUURILISE KAPITALI UUENDAJANA: KVALITATIIVSE UURINGU TULEMUSED	132
7.1. Elukestev õpe kultuurilise kapitali uuendajana	135
7.1.1. Uute baasoskuste omandamine	138
7.1.2. Elukestev õpe ja vananemine	142
7.1.3. Kultuurilise kapitali uuendamise kogemus	147
7.2. Elukestva õppe sotsiaalse kapitali vormid ja iseloom	149
7.2.1. Struktuurne sotsiaalne kapital, vanad võrgustikud	150
7.2.2. Struktuurne sotsiaalne kapital, uued võrgustikud	152
7.2.3. Kognitiivne sotsiaalne kapital	155
7.3. Elukestva õppe agentsuse seostest demograafiliste teguritega	158
7.4. Kultuurilise ja sotsiaalse kapitali uuendamine virtuaalsetes võrgustikes	160
7.4.1. Elukestva õppe infokanalid	160
7.4.2. Virtuaalsed võrgustikud elukestva õppe infokanalitena	163
7.5. Sotsiaalse ja kultuurilise kapitali uuenemisest elukestva õppe käigus	166
7.6. Kokkuvõte	169
8. ELUKESTVA ÕPPE UUENEMINE DIGIPÖÖRDE KONTEKSTIS: EKSPERTINTERVJUUDE TULEMUSED	172
8.1. Sissejuhatus	172
8.2. Siirdeaja ning digipöörde väljakutsete võrdlus ekspertintervjuude põhjal	177
8.3. Elukestva õppe funktsioonid ja väljundid	180

8.4. Elukestva õppe ressursid ja osalemine	188
9. ELUKESTVA ÕPPE KESKKONNA JA ÕPPIJA AGENTSUSE VASTASTIKUSE SEOSE MUDEL	200
9.1. Elukestvas õppes osalemise keskkonnad	200
9.2. Elukestvas õppes osalemise tüpoloogია õppijate agentsuse ning tegevuskeskkonna seoste alusel	201
10. TEOREETILISED JA PRAKTILISED JÄRELDUSED	209
10.1. Elukestva õppe sotsiokultuuriline kontekst	209
10.2. Elukestev õpe kui strukturatsioon	210
10.2.1. Elukestva õppe muutuvad funktsioonid	212
10.2.2. Sotsiaalse staatuse seos tööalaste keskkondade ja haridustasemega	213
10.3. Elukestvas õppes osalemise muster	215
10.4. Elukestva õppe lõimumine töömaailmaga	216
11. KOKKUVÕTE	218
KASUTATUD KIRJANDUS	224
SUMMARY IN ENGLISH	236
ELULOOKIRJELDUS	252
CURRICULUM VITAE	253
LISA 1. Tabelid. Elukestvas õppes osalemise aktiivsus ja tulemuslikkus	254
LISA 2. Õppijaintervjuude kodeerimise juhend	262
LISA 3. Õppijaintervjuude märkmed, koodid, tsitaadid	263
LISA 4. Ekspertintervjuude märkmed, koodid, tsitaadid	288
LISA 5. Õppijaintervjuu küsimused	296
LISA 6. Ekspertintervjuu küsimused	299

AVALDATUD ARTIKLID

1. Männiste, T., Rõigas, A., Araste, L., Mäger, M. (2018). Looverialade ettevõtlusõppe rakendumine ettevõtluspädevuste mudeli kontekstis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6 (2), 180–211.
2. Männiste, T. (2014). Nõukogudeaegse kõrgharidusega keskealised siirdeaja elukestva õppe keskkonnas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2 (2), 48–78
3. Männiste, T., Kiisla, A., Laur, J., Reinvere, K., Liimets, A., Liiv, A., Reitav, U., Vihman, M., Uustal, B. (2009). Elukestev õpe ja kohalik omavalitsus. A. Kiisla (Toim). *Kohalik omavalitsus mitmekultuurilises keskkonnas*. Acta et commentationes collegii Narovensis, Tartu Ülikooli Narva Kolledži toimetised (lk 71–90). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
4. Männiste, T. (2006). Elukestev õpe kohalikul tasandil ja meedias. *Haridus*, 31–33.

EESSÕNA

Väitekiri käsitleb ühiskonna erinevate pöördeagade (siirde ja järelsiirde) elukestva õppe arenguid, alanud digitaalne arengutsüklil löi soodsa võimaluse visandada ka juba käimasolevate protsesside kontuure. Vaatamata sellele, et väitekiri valmis kavandatust pikema aja jooksul, võib seda uute protsesside valguses pidada siiski aktuaalseks. Eesti elukestva õppe siirdeaja arenguhooni eristavad peamised etapid võiksid huvi pakkuda tulevastele elukestva õppe uurijatele.

Pikaajalise elukestva õppe praktikuna olid mul tänu aktiivsetele õppijatele valdkonna arengust peamiselt positiivsed kogemused, mistõttu alustasin oma uurimust üsna idealistliku eelhäälestusega. Seda toetas ka minu eakaaslasest tuttava õppimise lugu. Nõukogudeaegse põllumajanduse kõrgharidusega spetsialistina kaotas ta radikaalsete siirdereformide tõttu erialase töö ja peaspetsialisti staatuse. Paljulapselise noore pere emana oli ta sunnitud haarama esimesest ettejuhtuvast võimalusest, asudes tööle endise kolhoosi kontorist ümberehitatud söögikohas väljaõppinud baaridaamina, järgmised koolitused võimaldasid tal töötada müüjana ja keskastme juhina linna bensinikettides ja jaekaubanduses, praeguseni on ta tegev kaubanduses. Tegemist on õppijaga, keda iga õppes osalemine motiveeris uuesti ja uuesti õppima, kelle jaoks ei olnud oluline enam tõus karjääriredelil, vaid pidev eneseareng, uue eriala oskuste täiendamisega paralleelselt osales ta aktiivselt ka vabahariduslikel koolitustel. Kirjeldatud õpilooast sain ma tõuke lähemalt analüüsida uuringu ühe keskseima sihtgrupi, nooremkeskeas nõukogudeaegse kõrgharidusega spetsialistide põlvkonna õppes osalemist siirdeajal. Kuulun ka ise oma vanuse ja hariduse poolest nimetatud põlvkonda.

Uuringu tulemusena selgus, et selle põlvkonna esindajad (intervjueeritavad) said elukestva õppe toel siirdeaja radikaalsete muutustega üsna hästi hakkama. Kuid klasteranalüüsi ja ekspertintervjuude tulemused tõid välja hoopis mitmekihilisemaid õppes osalemise võimalusi ning väga erinevaid õppijatüüpe – alates multiaktiivsetest kuni loobujateni –, mis oluliselt kahandas minu varasemat positiivset eelhäälestust ja avardas seniseid kogemusi ja teadmisi elukestva õppe võimalustest. Uurimuse õppijatüüpide võrdlustes ja õppes osalemise narratiivides peegeldusid indiviidi õpihoiakud ja toimetuleku võimekus ühiskonna pöördeagade tingimustes, milles oli oma osa siirdeaja reguleerimata koolitusturul ja elukestva õppe poliitikatel ning erineva tasemega töökeskkondadel.

Vaatamata erinevatele õppijatüüpidele kui väitekirja ühele olulisemale tulemusele, võin oma doktoriõppe kogemusele toetudes öelda, et õppimine on tegelikult väga individuaalne ja unikaalne protsess, mida ei saa mõõta ühegi indikaatori või analüüsikategooriga, vaid ainult isikliku õpirefleksiooniga. Asudes õppima täiesti tundmatu valdkonnas doktoriõppes, kogesin ma selle väga radikaalse otsuse tagajärgi, see julge samm aheldas mind üle kümne aasta pikkusesse pingelisse ümberõppesituatsiooni, millega kaasnes nii eduelamusi kui ka antud tööga toimetuleku kõhklus. Lisaks doktoriõppes omandatud teadmistele

erinevatest siirde-, kommunikatsiooni- ja sotsioloogiateooriatest ja meetoditest, olen hakanud mõistma õppimise kognitiivset tähendust. Olen jõudnud arusaamisele, et õppimine aitab kõigepealt saada aimu iseenesest – õppimise protsessis jõuame me alati ringiga enda juurde, me õpime erineva raskusega õppe-situatsioonides tundma oma isiksuseomadusi ja enesekindluse või -usalduse piire.

Täna väga oma juhendajaid Peeter Vihalemma ja Marju Lauristini, kes jõudsid delikaatselt ära oodata minu pikaajalise „ümbõrppes“ osalemise lõpptulemuse ja kelle akadeemilised arutelud innustasid mind väitekirja koostamisel usaldama oma praktilisi kogemusi ja kasutama omandatud uusi teadmisi. Täna TÜ Ühiskonnateaduste instituudi projekti „Mina. Maailm Meedia“ (MeeMa) uurimisrühma uurimuse andmestiku kasutamise võimaluse eest¹.

Täna keeleteimetajat Liina Smolinit, tehnilisi abilisi, kolleege ja innustavaid sõpru. Täna ka eelretsensente, kelle märkuste ja ettepanekute toel tööle veel viimast lihvi andsin. Erilist tänu soovin avaldada oma pere liikmetele, kes on kannatlikult kõik need aastad mind toetanud.

¹ Teadusagentuuri institutsionaalne uurimistoetus (IUT 20-38), Sihtasutus Arhimedese toetus (IUT 20-38AP14).

1. SISSEJUHATUS

1.1. Probleemi püstitus

Käesolev uurimus põhineb elukestvas õppes osalemise sotsioloogilisel analüüsil. Uurimuse fookuses on elukestva õppe protsessi tähendus ja tulemuslikkus täiskasvanud õppijate seisukohalt ning selle seos elukestva õppe sotsiaalse, poliitilise ja majandusliku keskkonna muutustega siirdeajal (1987–2004) ja järelsiirde perioodil (2004–2014).

Postkommunistliku siirdega alanud pöördelised protsessid panid proovile valmisoleku ühiskonna muutustega toimetulekuks ja õppimisvõime. Siirdeühiskonna kohanemisvõimekust testisid radikaalsed reformid töömaailmas, poliitikas ja sotsiaalsfääris ning kiired arengud globaliseerumise ja tehnoloogia väljal.

Siirdeprotsessid ei kulgenud lineaarselt, ühiskonnatüübi ümberkujundamine toimus erineva kiirusega katkeliste ja kattuvate arengukimpudena. Siirdeaja arengutsüklite ühiseks tunnuseks oli muutuste erakordsus ja ulatus, mis inspireeris mind siirdeprotsesside ilmestamiseks kasutama väitekirja pealkirjas ja tekstis „ühiskonna pöördelaegade“ metafoori.

Siirdeaja väljakutsed ning probleemid kujundasid erinevate oskuste ja aktiivsusega õppijatüüpe. Õppijate osalemisaktiivsust mõjutas ka elukestva õppe ja töökeskkondade muutuste tase. Töökeskkondade digitaliseerimise vajadus alanud digiajastul on toonud töömaailma siirdeaja algusega sarnase elukestvas õppes osalemise surve. Digitaalne töömaailm vajab tulevikku suunatud digivõimekust ja ka siirdeajal omandatud baasoskuste pagasit.

Ühiskonna pöördelaegade idealistlikud väljakutsed ja arenguprotsessid ei realiseeru kahjuks probleemideta. Siirdereformid sattusid neoliberaalse ajastu laineharjale, mis kujundas tollaste muutuste suuna ja näo. Siirdeae g tõi kaasa muutused sotsiaalsel, majanduse ja kultuuriväljal. Struktuursete ümberkorralduste fookus oli suunatud poliitiliste ja majandusreformide läbiviimisele, mistõttu siirde nähtavamad ja mõjusamad protsessid ilmn esid eelkõige majanduse ja poliitika valdkonnas. Reformide turumajanduslik suunitlus nihutas tagaplaanile sotsiaalsfääri arengu, mistõttu muutused ei puudutanud üheaegselt sotsiaalse struktuuri kõiki kihte. Sotsiaalsfäär kujunes tagasihoidlike ressursside tõttu siirdeprotsesside inertsemaks pooleks. Siin ilmn esid kõige enam siirdega kaasnenud katkestuse diskursuse tunnused – sotsiaalne inert s, siirdetrauma (Sztompka, 2004).

Siirdeaja alguse Eesti elukestva õppe ruum toimis turupõhiselt ja kihistumise keskkonnas, ebapiisavad ressursid ei katnud kiiresti muutuva töömaailma tegelikke vajadusi ning muutuste surve l panustasid ettevõtted ise oma töötajate oskuste arendamisse. Uute oskuste omandamise operatiivsemaks tellijaks ja ühtlasi ka produtseerijaks kujuneski esmalt plaanimajandusest turumajandusse suubuv töömaailm. Tormiliselt areneva eraettevõtluse edukamad ja kiiremad uuendustega liitujad said hakata oma äsja kogutud oskusi ja teadmisi muutuste keskkonnas kohe kasutama, mis oli üks peamisi aktiivses õppes osalemise motivaatoreid.

Tempokate siirdereformide taustal võisid mõnda aega rahulikumat arengu-voogu nautida alles tulevikuvisionone kavandav formaalharidussüsteem (Loogma, Ruubel, Ruus, Sarv ja Vilu, 1998) ja riigi struktuurid, tuntavad muutused algasid siin alles valdkonda jõudnud turuideoogiaga ja tehnoloogilise siirdega. Kõrghariduse buum, haridustehnoloogilised uuendused (Tiigrihüpe) ning riigi eteenuste arendamine olid tunnuslikud tollastele siirdeprotsessidele formaalhariduses ja avalikus sektoris². Siiski ei suutnud formaalharidussüsteemi uuenduste tempo konkureerida töömaailmas alanud muutuste kiirusega. „Kokkusurutud ja kiirendatud ajas“ (Lauristin, 2017: 666) toimunud siirdeprotsessid kõigutasid töökeskkondade, karjäärimudelite ja resotsialiseerumise tingimusi, mille uuendamiseks nappis vahendeid ja oskusi. Ka uuringu ühe keskseima sihtgrupi, nooremas keskeas nõukogudeaegse kõrgharidusega spetsialistide vahetult siirde eel kogutud toimetulekuressursid vajasisid muutuste tõttu kohest uuendamist. Turumajanduse kogemuseta ühiskond pidi hakkama konkurentsipõhist toimetulekut omandama jooksvalt muutuste käigus ja ebaühtlaste ressursside tingimustes.

Seoses majanduse struktuursete muutustega käivitas riik siirde algul kihistumise leevendamiseks registreeritud töötute koolitusi, mille abil jõudsid aktiivsemad kiiresti tööturule ja passiivsemad langesid kogu siirde perioodiks madala konkurentsivõimega loobujate kihti, kelle taasaktiveerumine on alanud aktiivsemate tööturuteenuste toel alles hiljuti. Erineva aktiivsusega õppes osalemise mustrid hakkasid välja kujunema juba siirde alguse erinevate stardikiiruste ja võimaluste tingimustes ning neid ei ole suutnud tasandada ka järelsiirde projektimajanduse toetused.

Õppija ja elukestva õppe poliitikate korraldajate jaoks kujunesid kõigil siirdeetappidel muutuste peamisteks väljakutseteks erinevad toimetulekustrateegiad ja nende elluviimise võimalused. Uurimuse põhiprobleemiks kujunesid küsimused, kuidas suudab iga indiviid leida talle sobivat toimetulekustrateegiat ja kas on üldse võimalik luua riigi tasandil universaalset, kõigi vajadusi arvestavat elukestva õppe strateegiat ning ühildada personaalseid ja universaalseid elukestvate õppele juurdepääsu võimalusi. Neile küsimustele teoreetilisi ja praktilisi vastuseid otsides olen elukestva õppe poliitikate analüüsimisel toetunud Giddensi strukturatsiooniteooriale, milles katkenud struktuuride taastootmise ja uuendamise olulise eeldusena nähakse ühiskonna ja selle liikmete koostööd nii aktiivsete tegevuste valdkonnas kui ka ressursside otstarbekal kasutamisel ja ümberjagamisel (Giddens, 1989).

Siirdeaja muutused puudutasid iga indiviidi väga isiklikult, igaühe toimetulekulugu on ainulaadne. Teisalt, kõigist neist lugudest võib leida midagi sarnast, mis on omane üleminekuajagadele, siin mängib olulist rolli indiviidi enda muutuste kapital – muutuste suuna õigeaegne tabamine (refleksioon), uued infovõrgustikud (sotsiaalne kapital) ja aktiivsed õpihoiakud (osalemine). Õppija isiklike ressursside ja toimetulekustrateegiate analüüsiks kasutan Bourdieu

² „E-riik saavutas teatud küpsuse astme oma plahvatusliku kiire arengu ja teenustega vahemikus 2000–2010“. (Maidla, 2018).

kapitalide teooria (Bourdieu, 1984, 2003) ning Putnami sotsiaalse kapitali teooria (Putnam, 2008) käsitlust.

Väitekirja teadusliku eesmärgina analüüsin elukestvat õpet resotsialiseerumise ja strukturatsiooni ressursina. Elukestva õppe väljal toimuva strukturatsiooni peamisteks analüüsikohtadeks olen valinud täiskasvanute õppekeskkondades toimuvad rutiinsed ja uuenevad praktikad (osalemine, vanad ja uued koolitusliigid), erineva tasandi (võim vs. subjekt) koostöövormid ning vertikaalse ja horisontaalse tasandi ressursside jaotuse (Giddens, 1989). Õppijate muutustega toimetuleku erinevaid strateegiaid elukestva õppe väljal jälgin kultuurilise, sotsiaalse ja majanduskapitali (Bourdieu, 1984, 2003; Putnam, 2008) omandamise võimekuse ja sotsiaal-demograafiliste tunnuste põhjal. Peamise teadusliku tulemusena peaks siin selguma elukestva õppe roll sotsiaalse struktuuri taastootmisel ja uuenemisel, mis annaks omakorda vastuseid küsimustele, milliseid võimalusi pakub see haridusparadigma erinevatele subjektidele, kui võrd mõjutavad põlvkondade ja indiviidide struktuursed ja kognitiivsed tunnused resotsialiseerumist ning kuidas ja mis põhjustel toimub elukestvas õppes osalemine (osalemise muustrid, hoiakud, sotsiaalne staatus, töökeskkonnad).

Väitekirja praktilise eesmärgina analüüsin empiiriliste materjalide toel Eesti elukestva õppe suundumusi ja võimalusi postkommunistliku siirde (1987–2004) ja järelsiirde perioodil (2004–2014) ning sajandivahetusel alanud digipöörde tingimustes. Lähemalt võrdlen pöördeaegade elukestva õppe funktsioone, ressursse ja õppijatüüpe ning selgitan elukestva õppe töömaailmaga lõimimise peamisi tegureid. Elukestva õppe poliitikate, probleemide ja väljakutsete kaardistamiseks koostan uurimuse teoreetiliste ja empiiriliste andmete põhjal elukestvas õppes osalemise mudeli, mis sisaldab elukestva õppe korralduse printsiipe, erinevaid tegevuskeskkondi, ressursse ja õppijatüüpe.

Uurimuse põhiküsimused:

1. Millised on elukestva õppe suunad ja arengud?
2. Millised elukestva õppe praktikad toetavad pöördeaegade (postkommunistlik siire ja digipööre) sotsiaalse struktuuri taastumist ja uuenemist?
3. Millised on erinevate pöördeaegade elukestva õppe funktsioonid ja ressursid?
4. Millised sotsiaalsed muustrid ja õppijatüübid ilmnevad siirdeaja elukestvas õppes?
5. Millised on elukestvat õpet töömaailmaga lõimivad peamised tegurid?

1.2. Uurimuse üldiseloostus

Väitekirja jaguneb kolmeks mahukamaks osaks – teoreetiliseks (1. 2. ja 3. peatükk), metodoloogiliseks (4. ja 5. peatükk) ja empiiriliseks (6., 7. ja 8. peatükk) –, millele järgnevad töö tulemuste üldistused ja soovitusel (9. peatükk), peamised järeldused ja arutelu (10. peatükk) ning kokkuvõte (11. peatükk). Empiirilises osas analüüsin siirdeaja elukestva õppe poliitikate mõju laiemalt ankeetküsitluste ja intervjuude ning ekspertküsitluse tulemuste näitel.

Väitekirja esimeses peatükis esitan probleemipüstituse ja lühiülevaate väitekirja struktuurist.

Väitekirja teises peatükis (*Töö lähtekohad ja põhimõisted*) tutvustan rahvusvahelise elukestva õppe kontseptsiooni geneesi, selle arengutendentse ja rahvusvaheliselt domineerivaid diskursiivseid formatsioone. Samuti kirjeldan elukestva õppe arenguhooni Eesti siirdeühiskonnas ning annan ülevaate elukestva õppe kontseptsiooni seostest siirde ja resotsialiseerumise teoreetiliste lähtekohtadega. Lähemalt tutvustan selles peatükis Eesti siirdeaja elukestva õppe keskkondade arengut ja majanduskasvule suunatud meetmete seoseid globaalsete haridus- ja tööturupoliitikatega. Eesti elukestva õppe poliitikate kirjeldamisel olen lähtunud vertikaalse strukturatsiooni tegevustest ja ressursside jagamise printsiipidest. Peatüki lõpus analüüsin elukestva õppe funktsioonide muutmise põhjusi.

Väitekirja kolmandas peatükis (*Töö teoreetiline raamistik*) käsitlen erinevatele teoreetikutele toetudes elukestvat õpet sotsiaalse ja kultuurilise kapitali kujundajana (Bourdieu, 1986, 2003), resotsialiseerumist, agentsuse ja struktuuri vahelisi pingeid ning elukestvat õpet kui sotsiaalseid ja kultuurilisi muutusi kujundavat praktikat (Giddens, 1989). Nimetatud teoreetilistele lähtekohtadele toetudes analüüsin strukturatsiooni protsesse ja ressursse siirdeaja elukestva õppe kahe tingliku arenguetapi raames – Euroopa elukestva õppe diskursusega liitumiseks ettevalmistumine ja Euroopa elukestva õppe diskursuse kehtestamine.

Neljandas peatükis annan ülevaate elukestva õppe uuringutest maailmas ja Eestis. Viimas peatükis (*Töö metodoloogia ja uurimismeetodid*) tutvustan uurimuse metoodilist raamistikku – uurimismeetodeid, andmestikku ja valimit.

Töö kuuendas, seitsmendas ja kaheksandas peatükis tutvustan uuringute empiirilisi tulemusi. 12 aastat (2002–2014) hõlmavad kvantitatiivsed andmed andsid võimaluse võrrelda elukestva õppe dünaamikat, funktsioonide ja infovälja arenguid. Kvalitatiivsete intervjuude tulemused võimaldasid lähemalt tuvastada aktiivse ja passiivse õppes osalemise põhjuseid ning analüüsida ka elukestva õppe poliitikate tugevaid ja nõrku külgi ning seoseid töömaailmaga.

Üheksandas peatükis esitan väitekirja teoreetiliste ja empiiriliste andmete analüüsi põhitulemusena elukestva õppe keskkonna ja õppija agentsuse vastastikuse seose mudeli.

Kümnendas peatükis tutvustan uurimuse peamisi järeldusi ja üheteistkümnendas, kokkuvõtvas peatükis kirjeldan ülevaاتlikult siirde, järelsiirde ja digipöörde elukestva õppe peamisi väljakutseid, tendentse ja probleeme.

1.3. Uurimismaterjal ja uurimismeetodid

Alates 1996. aastast olen elukestva õppe valdkonna praktikuna korraldanud täiendusõpet nii kõrg-, kui ka kutsehariduses. Doktoritöö jaoks alustasin andmete kogumist ajal (2006), mil Eesti elukestva õppe maastik oli 1990. aastate radikaalsete siirdereformide tagajärjedest kosumas ning alanud oli EL-i toetus-

tega stabiilsem arenguperiood, samas kasutati elukestva õppe mõistet peamiselt vaid valdkonna strateegilistes dokumentides³. Praeguseks on elukestva õppe mõiste ja igapäevapraktikad muutunud hariduse ja töömaailma loomulikuks osaks. Elukestva õppe teemaline kirjandus on viimastel aastakümnetel kasvanud eksponentsiaalselt, see on palju uuritud haridusvaldkond, mida analüüsitakse ka poliitika ja ettevõtluse käsitlustes (Schuller ja Desjardins, 2007; Centeno, 2011). Uuringute maht on kosunud paralleelselt valdkonna statistiliste andmebaaside arenguga, mis võimaldavad juba võrrelda makrotasandi protsesse, riikide elukestvas õppes osalemise mustreid ning seoseid sotsiaalse ja majanduskapitaliga (Rubenson & Olesen, 2007; Holford, Riddell ja Weedon, 2010 jt).

Eesti täiskasvanuhariduse uuringute traditsioon ulatub juba siirde-eelsesse aega (Helemäe, Saar ja Võõrmann, 2000; Titma, 2002; Kenkmann, Saarniit, 2005, vt lähemalt 4. ptk). Nüüdis-Eesti elukestva õppe uuringud on tihedalt seotud rahvusvaheliste uuringuprojektidega (Holford jt, 2010). Lisaks õppes osalemise põhjuste ja tulemuste monitoorimisele (Saar, Ure, 2013; Saar, Ure, Desjardins, 2013) osaletakse ka mahukates rahvusvahelistes oskuste uuringutes (Halapuu, Valk, 2013; Saar, Unt, Lindemann, Reiska ja Tamm, 2014). Eesti elukestva õppe poliitika rolli katkenud sotsiaalse süsteemi taastumisel ja selles osalejate/mitteosalejate toimetuleku erinevaid mõjutegureid ning konkreetseid põlvkondi ei ole piisavalt uuritud. Käesolevas uuringus pakun tagasisaadet siirdeaja Eesti elukestva õppe arengule ning uusi andmeid elukestvas õppes osalemise ja mitteosalemise põhjuste kohta.

Siirdeaja elukestva õppe analüüsiks olen kasutanud nii kvantitatiivset kui kvalitatiivset andmestikku.

Empiirilise analüüsi kvantitatiivses osas kasutasin Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi läbiviidud representatiivse küsitluse „Mina. Maailm. Meedia“ (MeeMa) andmeid aastatest 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 (vt Vihalemm jt, 2017). Nende andmete abil analüüsin erineva haridustasemega tööhõivelistel vanusegruppide elukestvas õppes osalemise dünaamikat, uutes võrgustikes kaasalöömise võimalusi ja hinnanguid omandatud baasoskustele. MeeMa andmete põhjal teostatud klasteranalüüs andis võimaluse koostada elukestvas õppes osalemise tüpoloogia ja eristada õppijatüüpe

Kvalitatiivses uuringus (2011. aastal läbi viidud 12 intervjuud) analüüsisin nõukogudeaegse kõrgharidusega spetsialistide erinevaid õppimiskogemusi siirdeajal, tööalast toimetulekut, uute baasoskuste omandamise teid ja elukestva õppega seotud võrgustikke. Kvalitatiivse uuringu andmeid kogusin poolstruktureeritud biograafiliste intervjuude abil, mille tulemusi analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, rakendades põhistatud teooriale omast käsitlusviisi.

Ekspertintervjuude läbiviimise vajaduse tingisid tehnoloogiliste arengute mõjul alanud suured struktuursed muutused tööturul ja sotsiaalses sfääris. Ekspertintervjuude siht oli selgitada, kuidas muutused elukestvas õppes osalemise eesmärgid, võimalused ja vormid viimasel aastakümnel seoses ühiskonna heaolu kasvuga ning eriti digipöördega. 2017. aasta ekspertküsitluses interv-

³ 2005. aastal oli jõustunud Eesti esimene elukestva õppe strateegia (EÕS 2008).

jueerisin avaliku teenistuse, hariduse ja ettevõtluse esindajaid, kelle ametialane tegevus on seotud elukestva õppe korraldamisega avalikus või ettevõtlussektoris (kokku 9 inimest). Kogutud andmestik aitas selgitada digipöördega seotud elukestva õppe võimalusi ja vajadusi, probleeme ja edusamme ning võrrelda neid siirdeaja elukestva õppe kogemustega.

2. TÖÖ LÄHTEKOHAD JA PÕHIMÕISTED, PROBLEEMISTIK

2.1. Elukestev õpe ja selle arengutendentsid

Elukestva õppe mõiste (ingl *lifelong learning*) sisaldab haridus-, poliitika- ja ettevõtlusdiskursuses erinevaid tähendusi (Centeno, 2011). See lai tähendusväli mahutab omakorda kitsamate ajalooliste ja kultuuriliste traditsioonidega ning tõlgendustega alatermineid: täiskasvanuharidus (*adult education*), täiskasvanute haridus (*education for adults*), pidevharidus (*permanent education*), korduv-õpe/korduvkoolitus (*recurrent training*), täiendusõpe (*continuing training*) (Jarvis, 1998; Eensaar, 2003; Centeno, 2011 jt).

Teadusliku uurimisobjektina on elukestva õppe kontseptsioon erinevate teadusdistsipliinide ja hariduspoliitiliste ideede tiheda integratsiooni tõttu väga mitmekihiline. „Arvukad uurimused on dokumenteerinud elukestva õppe (*lifelong learning* – LLL) rahvusvahelise ajaloolise evolutsiooni, kuid teadlaste hulgas ei ole selget konsensust selliste arengute tõlgendamise osas. Selle valdkonna uurimise takistusteks on LLL mõiste ja protsessi pluralistlik iseloom“ (Centeno, 2011: 133–134).

Elukestva õppe tänapäevane kontseptuaalne baas arenes välja lääne haridus-süsteemi ja töömaailma konkureerivate ideede (UNESCO vs. OECD) käigus, mida omakorda mõjutas kõrgtehnoloogia ja globaliseerumise esimene laine (1980. aastad) (Quane, 2008; Centeno, 2011).

Elukestva õppe idee arengu sügavamad juured ulatuvad industriaalajastu algusesse, mil „majandusmaailma järkjärgulise esilekerkimisega muutus üldiseks rahaliste vahetuste kalkuleeriv vaim“ (Bourdieu, 2003: 223). „19. sajandi industrialiseerimise käigus muutub kapitalismieelsele majandusele omane teadmiste ja oskuste edastamise printsiip“ (Samas: 229). Majandusmaailma põhiste haridusreformide käigus konverteeritakse varasemad teadmised ja oskused industriaalse tööturu kapitaliks (Bourdieu, 2003; Beck, 2005). Tollane hariduskontseptsioon ja -süsteem kujunes 19. sajandi klassikalises akadeemilises keskkonnas, „kus formeerus uus teadmiste süsteem“ (Tamm, 2011: 10). Kindlate teadmiste standarditega haridusmudel baseerus konkreetsetel ealistel parameetritel, „kus haridust omandatakse vaid indiviidi kujunemisaastatel ning niipea, kui saabub sotsiaalne küpsus või täisiga, õppimine lakkab“ (Jarvis, 1998: 38).

20. sajandi algul, üldise formaalharidussüsteemi väljakujunemisega paralleelselt tõuseb arenenud tööstusriikides (USA; ÜK) esile ka kogu elu kestva hariduse (*education across the lifespan* – EAL) idee, mis oli algselt täiskasvanutele suunatud haridus- ja pedagoogikakontseptsioon (Jarvis, 1989; Beck, 2005; Centeno, 2011 jt). Jarvise järgi on ameeriklane John Dewey 1916. aastal ilmunud raamat „Education and Democracy“ esimene kontseptuaalne pidevhariduse teos, kus märgitakse, et „haridusprotsess ei tohiks lõppeda koolist lahkumisega“ (Jarvis,

1998: 46), 1919. aasta Suurbritannia täiskasvanute hariduse komitee raport⁴ sisaldab juba EAL-i hariduspoliitilist agendat, täiskasvanuharidusele omistatakse rahvusliku vajaduse, kodanikuks olemise, universaalsuse ja eluaegsuse aspekte (Samas). „See oli kaugelenägelik avaldus, mis nii nagu paljud teisedki mõtted selles raportis kiideti valjult heaks, kuid ei saanud mitte kunagi [20. sajandi I poolel] tegelikkuseks. Pidevhariduse idee jäi ideaaliks“ (Jarvis, 1998: 47).

Esimese elukestva hariduse (EAL) terviklikuma hariduskontseptsiooni alused formuleerisid Yeaxlee ja Lindeman. „B. A. Yeaxlee (1883–1967) „Elukestev haridus“ (1929) oli esimene ametlik katse tuua kogu haridus juhtpõhimõtete alla, nii et iga faas (formaalne, informaalne ja mitteformaalne) oleksid võrdselt hinnatud. Lindeman kritiseeris koolihariduse aditiivset stiili ja kujutas haridust elukestva protsessina“ (Centeno, 2011: 136).

20. sajandi alguse esmastest täiskasvanutele suunatud haridus- ja pedagoogikavisionides olid esikohal sotsiaalne dimensioon ning õppijakesksus. Teise maailmasõja järgsetel kümnenditel arendatakse EAL-i ideed rahvusvaheliste organisatsioonide (UNESCO, EN, OECD) poolt hariduspoliitikaks, mil ühe ja sama haridusprintsipi erinevad poliitilised edasiarendused peegeldavad mitmeid teoreetilisi ja poliitilisi diskursusi (Jarvis, 2008; Quane, 2008; Centeno, 2011). UNESCO suund hakkab esindama üldist inimarengu ideed ja OECD majandusressursi arendamise aspekte (Quane, 2008; Rubenson, 2009).

Täiskasvanuhariduse teoreetilised käsitlused kattuvad paljuski sotsialiseerumise (formaalhariduse) uurimisväljal toimunud kognitiivsete ja sotsiokultuuriliste õpikäsituste arengutega. Elukestva õppe kontseptsiooni haridusteoreetiline arengulugu sisaldab formaal- ja täiskasvanuhariduse õpikäsituste erinevaid kihistusi (Knowels, 1990; Säljö, 2003).

Käesolevas uurimistöös olen seadnud eesmärgiks täiendada pedagoogika-teadustest lähtuvat õpikäsitust meediasotsioloogilise vaatepunktiga, mis seab keskele kohale auditooriumi aktiivsuse kommunikatsiooniprotsessides. Käsitledes haridust, sh elukestvat õpet, spetsiifilise kommunikatsiooni valdkonnana, olen püüdnud mõista auditooriumi erinevate rühmade spetsiifilisi huve, vajadusi ja ootusi sellele kommunikatsioonile, selgitanud selle funktsioone osalejate seisukohast ning analüüsinud kogu valdkonna arengus toimunud muutusi nii üldiste ühiskondlike muutuste ühe osana kui ka kitsamas digitaalsete suhtlusevormide arengu kontekstis.

20. sajandi esimese poole ranges biheivioristlikus formaalharidussüsteemis toimus uute teadmiste omandamine nn ülekandemehhanismina, õppija enese roll jäi passiivseks (Säljö, 2003). Biheivioristlik õpikäsituse baseerumine „standardiseeritud tööhõivesüsteemile“ (Beck, 2005: 178) omasel kindla elukutse omandamise praktilisel. „Töö ja mittetöö vaheliste piiride voolavusega levinud paindlikud ja mitmekesised alahõive vormid“ (samas) eeldasid haridussüsteemi eesmärkide ümbersõnastamist ja individikesksemate õpikäsituste rakendamist. Uute õpikäsitustega paralleelselt kerkis esile ka inimkapitali teooria, mille järgi

⁴ Smith, A. L. 1919 Adult Education Committee Final Report, Reprinted in The 1919 Report. Department of Adult Education, University of Nottingham, 1980.

haridusse tehtud investeeringut peeti tööjõuturul eduka osalemise eelduseks (Becker, 1975). Hariduskapitali tootmine seoti nii formaalhariduse kognitiivse õpikäsituse kui ka täiskasvanuhariduses alanud majanduskasvu toetavate teoreetiliste debattidega (Rubenson, 2004; Field, 2005; Quane, 2008). Mõlemat haridusvaldkonda (formaal- ja täiskasvanuharidus) ohustanud „palgatöö süsteemne muutus“ (Beck, 2005: 176) lõi vajaduse uute õpikäsituste järele.

Kognitiivses õpikäsituses lähtutakse ideest, et õppija on eelkõige aktiivne ja iseseisev indiviid (Krull, 2000; Säljö, 2003). Kognitiivse õpikäsituse arengu võidukatel kümnenditel, 1960.–1970. aastail alustati koostöös mitme teadusdistsipliiniga (arengupsühholoogia, sotsioloogia, pedagoogika jt) ka täiskasvanuhariduse õpiteooriate väljatöötamist, 1980. aastatel valmisid erinevad andragoogikateooriad ja -mudelid (Knowels, 1970; Jarvis, 1989; Märja, Lõhmus, Jõgi, 2003), mis mõjutasid ka elukestva õppe kontseptsiooni haridusteoreetilist baasi. Täiskasvanuhariduse teooriate variatiivsus ja erinevad tõlgendused ning nimekasutused (nt andragoogika, täiskasvanuhariduse teooria) sõltusid riikide hariduspoliitikatest, „teaduslikust potentsiaalist ning ajaloolisest järjepidevusest“ (Märja jt, 2003: 15).

Andragoogilise mudeli keskne printsiip on ennastjuhtiv täiskasvanud õppija (Knowels, Holton, Swanson, 2015), mis sarnaneb kognitivismi konstruktivistliku suuna rõhuasetusega, et „indiviid ei võta infot vastu passiivselt, vaid konstrueerib tegevuse kaudu ise oma arusaama ümbritsevast“ (Säljö, 2003: 6). Teine printsiip – täiskasvanud õppija toetub õppimisprotsessis oma kogemustele – pärineb juba 20. sajandi algusest USA haridusteoreetikult John Deweylt, kes käsitles õppimist pideva kogemuse rekonstrueerimisena (Jarvis, 1998; Knowels jt, 2015). Ka sotsiokultuurilise õpikäsituse järgi „tegutseb indiviid lähtuvalt oma teadmistest ja kogemustest ning sellest, mida keskkond tema teadliku või alateadliku arusaamise kohaselt teatud tegevuses lubab või võimaldab – toimingud ja praktikad tingivad teineteise“ (Säljö, 2003: 141).

„Konstruktivismile vastanduva sotsiokultuurilise perspektiivi üks lähtekohti on huvi selle vastu, kuidas indiviidid ja grupid omandavad ja rakendavad füüsilisi ja kognitiivseid ressursse. Niisuguse perspektiivi fookuses on kollektiivi ja indiviidi kokkumäng“ (Säljö, 2003: 17).

„Kognitivistlikus ja ratsionalistlikus perspektiivis ollakse seisukohal (Piaget jt), et indiviid kannab teadmisi ühest situatsioonist teise üsna kergelt“ (Säljö, 2003: 155). „Sotsiokultuurilise perspektiivi põhitees kognitsioonist lähtub sellest, et õppimises ja arengus pole olemas neutraalset konteksti. Igasugune toiming – ja igasugune kommunikatsioon – on situatiivne ning seda tuleb mõista suhtelisena selles tegevussüsteemis, kuhu ta kuulub“ (Samas: 157).

Konstruktivismi individualistlik liberaalne printsiip kattub OECD elukestva õppe poliitilise turufundamentalistliku suunaga. Elukestva õppe kontseptsiooni sotsiaalsemat dimensiooni (Illeris, 2003) esindavat UNESCO hariduspoliitikat võib seostada sotsiokultuurilise õpikäsitusega, kus „inimene on eelkõige kommunikatsioonivõimeline. /.../ Just kommunikatsioonis luuakse sotsiokultuurilisi ressursse ning kommunikatsioonis arenevad need ka edasi“ (Säljö, 2003: 20, 22).

Teoreetilised otsingud Eesti täiskasvanuhariduses algasid juba siirdeprotsesside eel, mille tulemusena „loodi 1986. aastal Tallinna Pedagoogilise Instituudi juurde andragoogika kateeder“ (Märja jt, 2003: 15). Eesti siirdeaja elukestva õppe teoreetilistest käsitlustest võib leida nii USA andragoogika mudeli (Knowels jt, 2015), Suurbritannia täiskasvanuhariduse kontseptsiooni (Jarvis, 1998) kui ka Põhjamaade vabaharidusliku printsiibi rakendusi (Valgmaa, Jääger, Nõmm ja Eesmaa, 2002; Säljö, 2003).

2.1.1. Elukestva õppe rahvusvaheliselt domineerivate käsitlusviiside areng

Teise maailmasõja järgsete aastate hariduspoliitilised algatused sisaldasid juba globaliseerumise esmaseid tunnuseid, 1945. aastal ÜRO juurde loodud UNESCO ühendas oma esimesel tegevusaastal 37 riiki üle maailma, ühiselt alustati sõjaeelsete haridussüsteemide taastamist ja uuendamist. 1940. aastate lõpul käivitati täiskasvanuhariduse ülemaailmsete konverentside (*international conference on adult education* – CONFINTEA) traditsioon. 12 või 13 aasta järel toimunud kohtumistel tutvustati tulevasi täiskasvanuhariduse strateegiaid ja prioriteete. UNESCO programmide ja erinevate struktuuride abil laiendati esimestel kümnenditel täiskasvanuhariduse võrgustikku, kaardistati erinevate maade haridusprobleeme ja kaasati haridusväliseid koostööpartnereid.

20. sajandi esimese poole standardiseeritud tööajaga majandus ja range biheivioristlik haridussüsteem (Beck, 2005) mõranesid 1950.–1960. aastate paindliku tööajaga moderniseeruva majanduse, uute kognitiivsete õpiteooriate ning haridusekspansiooni tulemusel (Samas). 1960.–1970. aastate moderniseerumisteooriate (sh inimkapitali teooria) üheks teemaks tõusid küsimused, kuidas siduda hariduse funktsioone tihedamalt tööturu ja poliitika väljaga ning mil moel realiseerida neid ideid mitteformaalse täiskasvanuhariduse abil.

UNESCO täiskasvanuhariduse teise maailmakonverentsi (Montreali konverents 1960, CONFINTEA II) teema oli täiskasvanuharidus muutuvmas maailmas. Montreali konverentsil öeldi välja *éducation permanente*'i (pidevõppe) idee, täiskasvanuharidust ei peetud enam teatava rahvastikugrupi koolitamise ja emantsipeerimise viisiks, vaid sellest pidi kujunema „muutustega kohanemise ja [oma kodanike] elukvaliteedi parandamise võimalus“ (Centeno, 2011: 137). Täiskasvanute mitteformaalset haridust tähistati 1960. aastate lõpul mõistega „pidevharidus“ (*éducation permanente*).

1965. aastal, enne kolmandat rahvusvahelist konverentsi (Tokyo konverents 1972, CONFINTEA III) kinnitas UNESCO *éducation permanente* ametlikult oma peamiseks hariduspoliitikaks. Pidevõppe oli esimene poliitiline ja institutsionaalne projekt, mis sõnastas täiskasvanuhariduse teooria ja ideoloogia poliitilises raamistikus (Centeno, 2011).

Lisaks märkimisväärsele panusele hariduse mõiste ja tähenduse teoreetilisse arendamisse on UNESCO suuna esindajad mõtestanud seda ka filosoofiliselt ning andnud tänapäevasele haridusparadigmale laia, inimese elutsükli põhise

dimensiooni (Quane, 2008). UNESCO sõnastas kolm täiskasvanuõppe teadusliku humanismi koolkonda – pragmatism, humanism ja marksism. Pidevõppe kontseptsiooni teaduslik humanism suutis esmakordselt panna paika ühtse täiskasvanuõppe diskursuse, mis kajastus ka kontseptuaalses raamistikus (Centeno, 2011).

Uue täiskasvanuhariduse kontseptsiooniga kaasnes 1960. aastate lõpul ja 1970. aastate algul publikatsioonide plahvatuslik kasv. Erinedes varasemast täiskasvanu- ja rahvaharidusest, omandas kontseptsioon laiema tähenduse ja täpsema süsteemi. „*Éducation permanente*”i iseloomustas uudne püüe võtta arvesse hariduse *kõiki aspekte*:

- 1) indiviidi elu ajastus ja ulatus (hõlmab kõiki vanuseid ja dimensioone);
- 2) haridusstruktuur (mõeldud globaalse süsteemina, milles kõik elemendid on tähtsad);
- 3) haridusasutused (tunnistatakse ka teisi peale kooli);
- 4) ühiskond ise“ (Centeno, 2011: 137).

Elukestev õpe liikus haridusvaldkonnast laiemale poliitilisele väljale ja selle koht globaalsel tasandil kinnistus, kui 1970. aasta kuulutati rahvusvaheliseks haridusaastaks (Jarvis, 1998, 2008; Quane, 2008; Centeno, 2011).

„1972. aasta Tokyo konverentsil rõhutas UNESCO „tungivat vajadust laiendada haridusvõimalusi elukestva hariduse integreeritud süsteemides“. Samal aastal andis UNESCO välja aruandedokumendi *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, mida peetakse pidevõppe manifestiks“⁵ (Centeno, 2011: 138). Selles mahukas kontseptuaalses aruandedokumendis lahatakse maailma riikide haridussüsteeme, sotsiaal-majanduslikke arenguid ja kirjeldatakse tuleviku hariduse visioone. Faure’i aruandes *Learning to be* rõhutatakse hariduse laiema mõtestamise vajadust seoses teadusliku ja tehnoloogilise revolutsiooni (*The scientific and technological revolution*) arengutega (Faure jt, 1972).

Éducation permanente oli esimene EAL-i käsitlus hariduspoliitikana. Haridust nähti üheaegselt sotsiaalse arengu tingimuse, protsessi ja tulemina (Centeno, 2011). Pärast UNESCO Instituudi Faure’i aruannet (1972) keskenduti hariduses ja teadusuuringutes elukestvale õppele (Jarvis, 1998; Rubenson, 2004).

Nn. hariduskriisi taustal (1960. aastad) nähti pidevõppet kui demokraatliku hariduse saavutamise raamistikku ja seega tekkis sotsiaalse tegevuse strateegia, milles oli vastastikusse suhtesse pandud individuaalne areng, haridus ja ühiskond. Kuigi propageeriti lapsepõlvest täiskasvanueani kestva hariduse tervikliku hariduspoliitika ideed ja rõhutati olemasolevate haridussüsteemide täieliku renoveerimise vajadust, andis *éducation permanente*’i kontseptsioon eelkõige täiskasvanuharidusele uue eesmärgi ja struktuuri (Centeno, 2011).

Faure’i aruandes tõstetakse samale astmele hariduse humanistlik ja sotsiaalne funktsioon, rõhutades hariduse esmatähtsust majanduse ees (Quane, 2008). Need rõhuasetused peegeldasid süsteemi ja elumaailma vahelisi vastuolusid, mille üheks lahenduseks on hariduse muutmise vajadus (Habermas, 1996, 2001).

⁵ Tuntakse ka tollase UNESCO esimehe E. Faure’i järgi „Faure’i aruandena“.

1970. aastate lõpuks formeeruvad UNESCO ja OECD vastandlikud hariduspoliitilised ideed lõplikult. UNESCO suuna egalitaarne heaoluriigi versioon näeb hariduse ja ühiskonna koosmõju. OECD suuna neoliberaalne versioon rõhub õppimise individuaalsele vastutusele ja eeldab, et turg, hariduskorraldus ja õppimine tagavad inimese osalemise teadmistepõhises majanduses (Rubenson, 2004; Quane, 2008; Schuller, 2008).

Rubenson nimetab 1970. aastaid „elukestva õppe esimeseks laineiks, kus domineeris veel humanistlik inimesekeskne hariduskontseptsioon (*the humanistic era*), mida esindas UNESCO. Elukestva õppe humanistlik kontseptsioon nägi kodanikuühiskonnal olulist rolli. Kuid humanistlike juurtega visioon oli liiga utoopiline ja revolutsiooniline ka läänemaailma erinevate neoliberaalsete hoovuste taustal“ (Rubenson, 2004: 30).

UNESCO suuna seos õppimise üldiste moraalsete ja eetiliste väärtustega satust vastuollu OECD ning Maailmapanga nägemusega, mis „suhtub elukestvasse õppesse pigem seotuna töö ning majandusega. Isegi kui nad tunnistavad elukestva õppe laiemaid eesmärke, näiteks aktiivsete kodanike vormimist, siis on nende põhirõhk siiski töövõimelisusel“ (Quane, 2008: 307).

Elukestva õppe kahesuunaliste käsitluste taustaks on ühiskonnamudelite erinevad arengud. Perioodil 1945 kuni 1980. aastad püsis Lääne heaoluühiskond suuresti solidaarsuse, sotsiaalse õigluse ja võrdsuse ideel. 1980. aastate lõpul ja 1990. aastail kerkis esile neoliberaalne ideoloogia, mille aluseks olid turufundamentalism ja liberaalsed majandusreformid (Giddens, 1999).

UNESCO ja Euroopa Nõukogu (EN) toetasid sotsiaaldemokraatlikku liberaalset käsitlust (demokraatlik haridus, sotsiaalne kaasatus/osalus ja individuaalne eneseteostus). UNESCO käsitluse eeldus oli haridus kui kollektiivne kohustus ja avalik hüve. UNESCO nägi ette riigi suurt rolli haridusteenuste laia valiku pakkumisel. EN pidas hariduse korraldamist samuti riigi oluliseks kohustuseks ning paigutas selle heolumudeli raamidesse (Quane, 2008; Rubenson, 2009; Centeno, 2011).

UNESCO hariduse fundamentaalsuse ja universaalsuse printsiip seob kiiresti muutuva maailma väljakutsed isiksuse mitmekülgse arenguga läbi elukestva õppe, mis on terviklik, kogu inimese erinevaid elutsükleid haarav ja arvestav (Quane, 2008; Rubenson, 2009; Centeno, 2011).

Vabahariduse pikaajaliste juurtega ning sotsiaaldemokraatliku suunaga Põhjamaad hakkasid juba 1960. aastatel aktiivselt panustama ka tööalase täiskasvanuhariduse poliitikasse eesmärgiga hõlmata vähe eelistatud grupid täiskasvanuharidussüsteemi. „Selle tulemusena küündib tööealise elanikkonna elukestvas õppes osaluse määr kõigis Põhjamaades püsivalt 50 protsendini või isegi üle selle“ (Field, 2008: 5).

OECD elukestva õppe kontseptsioon käsitleb haridust kitsamalt, pigem tööga toimetulemise seisukohalt. Seetõttu pööratakse selles kontseptsioonis ja praktikates rohkem tähelepanu õppe korralduslikele külgedele. Kuna haridust nähakse eelkõige investeeringuna, käivituvad siin majandusele omased mõõdikud, mida hinnatakse nii rahas kui ka sertifitseerimistulemustes. „OECD LLL poliitika rõhutas, et haridus on jagatud vastutus, indiviidi nähakse siin sotsiaal-

majandusliku integratsiooni tegurina ning seega on riigi roll hariduse osutamisel väiksem, kuid positiivne“ (Centeno, 2011: 143).

OECD esindas liberaalset suunda, rõhutas konkurentsivõimet, erialast integratsiooni ja sotsiaalselt sidusust (Rubenson, 2004; Quane, 2008; Schuller, 2008; Centeno, 2011). OECD suund on aidanud kaasa uue haridusparadigma sotsiaalse ja majanduskasvu põhise dimensiooni arengule, mistõttu on see valdavalt täiskasvanuea keskne, siin pööratakse tähelepanu peamiselt täiskasvanuharidusele. Õppimises nähakse eelkõige töö, majanduse ja turgudega seotud oskuste ja kompetentside omandamist (Quane, 2008).

UNESCO ja OECD elukestva õppe suundade erinevused on kokkuvõtvalt välja toodud tabelis 2.1.

Tabel 2.1. Kahe elukestva õppe suuna erinevused (koostatud Jarvis, 1998; Quane, 2008; Schuller, 2008; Centeno, 2011 põhjal)

UNESCO	OECD
HARIDUSE UNIVERSAALSUS	ELUKESTEV ÕPE KUI ARENGU NARRATIIV
<p>Filosoofiline lähenemine</p> <p>Haridus ei ole elu lisand, mida on võimalik väljastpoolt kehtestada. Kasutades filosoofide keelt: see ei lange mitte „omamise“, vaid „olemise“ valdkonda. „Olemine“ ja „saamine“ on hariduse tõeline sisu/olemus. Haridus on väärtus iseenesest, mitte viis saavutamaks kõrgemat sotsiaalset staatust või materiaalselt heaolu.</p>	<p>Inimkapitali teooria</p> <p>Inimkapital sisaldab lisaks võimetele, oskustele ja teadmistele ka võimalust neid oma igapäevatoos kasutada. OECD 1998. aasta definitsiooni kohaselt mõistetakse inimkapitali all peamiselt teadmiste, oskuste, kompetentsuse ning teiste tegurite kogumit, mis on oluline majanduslikus tegevuses.</p>
<p>Holistlik printsiip</p> <p>Teadmiste laienemine, mitte ainult loodusteadustes, vaid samavõrra ka ühiskonna- ning humanitaarteaduses. Osakesed nendest uutest teadmistest, teostustest ja arusaamadest annavad võimaluse näha ennast uue nurga alt – oma kohta looduses, suhteid ülejäänud maailmaga. Isikliku, sotsiaalse ja professionaalse arengu saavutamine läbi kogu elu.</p>	<p>Haridus kui majanduskasvu ressurss</p> <p>Parem haridus peaks inimkapitali teooriale tuginedes viima kõrgema tootlikkuseni ning seega ka kõrgema sissetulekuni. Sotsiaalse ja majandusliku kasvu põhine lähenemine. Õppimist nähakse eelkõige kui töö, majanduse ja turgudega seotud oskuste ja kompetentside omandamist. Oluline on tööalane koolitus. Tööeakeskne lähenemine. Tähelepanu peamiselt täiskasvanuharidusel.</p>
<p>Hariduspoliitika eesmärk</p> <p>Üldine inimareng. Haridusprotsess hõlmab inimese kõiki eluetappe. Formaalse, informaalset ja mitteformaalselt hariduse koostöö vajadus.</p>	<p>Hariduspoliitika eesmärk</p> <p>Majanduskasv. Hariduspoliitikat on seotud täiskasvanute formaalharidusega (üld-, kutse- ja kõrgharidus).</p>

2.1.2. Elukestva õppe kaheksa-aastase kontseptsiooni areng Lääne hilismodernse ühiskonna tingimustes

Vaatamata sellele, et Läänes toimunud haridusekspansioon seoti ühiskonna erinevate valdkondade moderniseerumise ja tehnoloogia arenguga, ei suudetud kaasas käia turgudel toimuvate kiirete muutustega. Hariduse ekspansioon ei lahendanud kiiresti areneva majanduse ees seisvaid ülesandeid. Vastupidi, haridusekspansiooniga kaasnes formaalhariduse diferentseeritus, mis ei aidanud oluliselt kaasa paindlikult ja kiiresti tööturule jõudmisele.

„Tüüpilised diferentseeritud haridussüsteemid kujunesid välja Saksamaal, Austrias ja Šveitsis. Eestis, nagu kogu endises Nõukogude Liidus ja enamikus Ida-Euroopa riikides, tugines sotsialismiperioodil keskharidussüsteemi ülesehitus nn Saksa mudelile, s.t keskhariduse tasandil eristusid eri tüüpi õppeasutused, mille õpilastel praktiliselt puudus võimalus minna üht tüüpi õppeasutusest teise, oluliselt erinesid ka nende lõpetanute edasiõppimisvõimalused“ (Saar, 2002: 83, 84).

Hilismodernistlikule ühiskonnale oli tunnuslik „tehnoloogiapoliitilise progressikonsensuse sotsiaalne konstruktsioon“ (Beck, 2005: 257), kus uus poliitiline kultuur püsis tänu globaliseerumisprotsessidele väga hapral pinnal. Modernse ühiskonna traditsioonilise klassistruktuuri hägustumise ja karjääriteede individualiseerimisega vähenes hariduse roll indiviidi sotsiaalse positsiooni määratlejana (Beck, 1994). Haridus kui etteantud projekt hakkas konkureerima postmodernistliku kaubastunud teadmiste käsitlemisega, kus teadmine muutus vahetuväärtuseks (kaubaks), mida ostetakse ja müüakse (Lyotard, 1984). Vaatamata tööturu kiiretele muutustele ja uute õpikäsituste kasutamisele, säilisid haridussüsteemis endiselt jäigad raamid, pigem jäid siin domineerima massihariduse kui „õppemasina“ tunnused (Foucault, 2014).

1986. aastal ilmunud monograafias „Riskiühiskond“ prognoosis saksa sotsioloog Ulrich Beck erinevaid tööturu muutumisega seotud moderniseerumise riske, mis hakkavad mõjutama ka haridussüsteemi. „Tekib tööturu uut laadi lõhenemine industriaalühiskonnale omase ühtse normaaltööturu ning riskiühiskonnale omase paindliku ja mitmekesise alahõive vahel, kusjuures see teine tööturg laieneb kvantitatiivselt ning domineerib üha enam esimese üle“ (Beck, 2005: 180). „Tööühiskonna süsteimuutust kuulutavate märkide valguses muutub haridussüsteemi programmeeritus elukutsele üha enam *anakronismiks*“ (Samas: 191). Becki järgi muutuvad haridussüsteemi inertsusest tingituna koolid institutsioonidena pelgalt hoiuruumideks – „ootesaalideks“, mis enam ei täida neile omistatavaid kutseala ja kvalifikatsiooni andmise ülesandeid (Samas: 187).

1980. aastail jõudsid Euroopa haridussüsteemi tururegulatsiooniga sarnased mehhanismid, mis murendasid haridussüsteemi jäigad piirid (Eamets, Annus, Paabut, Kraut ja Arukaevu, 2003). Ühiskonna struktuursed muutused, kõrgtehnoloogia ja sotsiaalsed arengud soodustasid 1970.–1980. aastatel „õpiühiskonna (*society of education*), tänapäevase elukestva õppe mudeli eelkäija väljakujunemist“ (Antikainen, 1996: 11). Kui elukestva õppe diskursus 1980. aastate lõpus taas ilmus, oli sellel teine kontekst ja erinev sisu kui eelmisel kümnendil.

Elukestva õppe keskmeks kujunes majanduslik maailmavaade. Sellel perioodil domineeris OECD liin. (Quane, 2008). Rubenson piiritleb teise laine aastatega 1985–2000 ja nimetab seda „tugeva majanduse ajastuks (*the strong economic era*)“ (Rubenson, 2004: 31). UNESCO traditsiooniga esimeses elukestva õppe laines oli peasuund kodanikuühiskonnal, teises laines oli oluline turg, riigi rolli alahinnati ja peaaegu tähelepanuta jäi kodanikuühiskond (Rubenson, 2004).

Teises laines (1985–2000) areneb globaalne kapitalism, mida iseloomustav suurenenud majanduslik konkurents ja kiire infotehnoloogia areng mõjutab nii tööturu struktuuri kui ka üksikuid töökohti. „Et paremini mõista OECD haridusdiskursust enamikes tööstusriikides, on oluline märkida, et hariduse uues tegevuskavas arendati uuendatud inimkapitali kontseptsiooni kõrval ka neoliberaalset raamistikku, mis pidi asendama Keynesi „usutunnistuse“. Teises laines suurenes usk vabaturu jõusse, sellel perioodil alustati avalike kulutuste piiramist, mis põhines kahtlustel riigi ja avalik-õiguslike asutuste suhtes. Arutelud käisid peamiselt poliitökonoomia hädavajalikkuse ümber, et rõhutada inimkapitali, teaduse ja tehnoloogia vajalikkust. Üheskoos pidid need toetama majanduslikku ümberkorraldust, suuremat rahvusvahelist konkurentsivõimet ja tootlikkuse kasvu“ (Rubenson, 2004: 31). 1960. aastate inimkapitali teooria ideed seoti uue majanduskasvu diskursusega, milles indiviidi haridusressurs teises globaalseks ressursiks, haridusse tehtud investeeringute kasumlikkust agregeeriti riikide majanduskasvu mõõdikutega. Globaalset inimkapitali mudelit hakati testima riikideüleste elukestva õppe poliitikate abil, formaalhariduse arengud ja reformimised jäeti riikide hooleks (Centeno, 2011). „Teisalt andsid sajandi lõpukümneni poliitikakujundajate püüded suurendada tootlikkust ja tõsta elatustaset vastupidise tulemise ning püsiva tõrjutuse või kõrvalejäetuse probleemid pigem suurenesid“ (Rubenson, 2004: 33).

Samaaegselt OECD suuna mõju suurenemisega 1990. aastatel arendati UNESCO suunal jõuliselt uusi elukestva õppe kontseptuaalseid ja poliitilisi ideid. Leidis aset kaks uuendust, mis mõlemad olid seotud UNESCO suunaga: pidevhariduse kontseptsiooni uuendamine (Delors, 1996) ja pidevhariduse mõiste asendamine „elukestva õppe“ (*„lifelong learning“*) mõistega.

Jacques Delors 1996. aasta aruandes „Õppimine: sisemine varandus“ (*Learning: the Treasure within*) defineeris UNESCO õppimise neli sammast: õppida teadma, õppida tegema, õppida koos elama ning õppida olema (Delors, 1996). Selle dokumendiga muudeti 1972. aasta Faure'i aruande (Faure jt, 1972) kontseptuaalne telg õppijakeskseks.

1990. aastate keskspaigaks oli jõutud arusaamani, et tuleb kasutada mõistet „elukestev õpe“ (*lifelong learning*) mitte „elukestev haridus“ (*lifelong education*) (Quane, 2008). Peamine erinevus nende kahe mõiste vahel oli kontseptuaalne: elukestev haridus peegeldab haridust kui ettekirjutust ja normatiivset protsessi, elukestva õppe mõiste rõhutab õppijakesksust ja tema individuaalseid valikuid. Refleksiivse hilismodernistliku ajastuga alanud individualiseerumisprotsesside kontekstis nägid elukestva õppe mõiste kriitikud muudatustes eeskätt õppimise individualiseerimise tegureid, mis olid ajendatud pigem neo-

liberaalsest majanduspoliitikast eesmärgiga vähendada riikide kulutusi haridusele ja jätta suurem koorem õppija kanda (Quane, 2008).

UNESCO 1996. aasta uuenduste tulemusena tunnustati elukestva õppe kontseptsiooni iseseisva poliitilise diskursusena, mille eesmärk oli „lahendada paljusid majandus-, sotsiaalseid, kultuurilisi ja isegi poliitilisi küsimusi“ (Centeno, 2011: 145). 1990. aastatel võeti elukestva õppe idee riiklike hariduspoliitikate tegevusprogrammidesse (Bélanger & Federighi, 2000).

Siirdeaja Eesti täiskasvanuhariduses domineeris neoliberaalne majandusliku progressi aspekt (Rubenson, 2004; Quane, 2008; Schuller, 2008; Holford jt, 2010; Aava, 2011), mis ametliku poliitilise tegevusprogrammina väljendus 2005. aastal vastu võetud Elukestva õppe strateegias (EÕS 2005–2008).

Kui lääne turumajanduse keskkonnas toimus täiskasvanuhariduse poliitikate ja ideede areng kahesuunaliste võistlevate kontseptsioonide konkurentsi (UNESCO ja OECD) tingimustes nõ oma loomulikku arengurada pidi, siis 1990. aastate postkommunistliku siirdega kehtestatud elukestva õppe ühesuunaline majanduskeskne diskursus lõi selle teostamisele meil lääne täiskasvanuhariduse arengutega võrreldes ebavõrdsed tingimused. Elukestva õppe turufundamentalistlik praktika sattus väga haprale pinnale, kus puudusid kapitalipõhisele süsteemile ülemineku kogemused ja teadmised ning ka ressursid ja vajalik koolitusturg. Alustada tuli peaaegu nullist, siirde-eelse mitteformaalse täiskasvanuhariduse ümberformeerimise käigus kadusid varasemad riigieelarvelised vahendid ja tsentraalsed struktuurid.

2.1.3. Elukestva õppe kontseptuaalse baasi areng infoühiskonna kontekstis

Ühesuunalist liberaalset elukestva õppe ideed testis infotehnoloogia areng, mille käigus muutusid teadmiste ja oskuste omandamise võimalused ja tähendused, tekkisid infoühiskonnale omased võrgustikud ja narratiivide paljusid (Lyotard, 1984). Traditsioonilise hariduse tähendus asendus mitmekihilise variatiivsusega. Elukestva õppe ideele lisandus aja jooksul Lyotard'i postmodernsuse paradoks (teoorias kahtlemine), murenesid modernse ajastu erinevad õpikäsituste ideed. „20. sajandi lõpuaastatel tegi õppimise mõiste läbi teatud taassünni, seda nii avalikus diskussioonis kui professionaalsetes psühholoogia, hariduse ja juhtimise ringkondades“ (Illeris, 2003: 396).

Elukestva õppe liberaalne diskursus nihutas õppimise olemuse tuuma ja tähendust, mis käivitas haridusteoreetikute diskussioonid. Tuntud ÜK täiskasvanuhariduse uurija Peter Jarvis tõdes juba 1990. aastate algul (1992), et vaatamata sellele, et õpiteooriad on läbinud mitu etappi (käitumuslik, kognitiivne, sotsiaalne, kogemuslik, eksistentsiaalne), muutuvad arusaamad inimese õppimisest pidevalt. Õppimine on keeruline fenomen, mistõttu peaks teooriaid ümber vaatama, neid uuesti tõlgendama, et näha, kuidas need sobituvad meie praeguse arusaamaga õppimisest (Jarvis, 1998).

Taani elukestva õppe teoreetiku Knud Illerise arvates „ei saa enam õppimist mõista lihtsalt kui ainekava või õppekava omandamist. Kui vaadata töökuulutusi või küsitleda personalijuhte, siis saab selgeks, et üldisi oskusi ja isikuomadusi peetakse vähemalt niisama tähtsaks kui erialast kvalifikatsiooni. Seega tuleb nii hariduses kui töö- ja ühiskonnaelus õppida keerukat kogumit traditsioonilistest ja tänapäevastest teadmistest, orientatsioonist ja ülevaatest kombineeritult erialaste ja igapäevaaskestega ning väga suure hulga isikuomadustega, nagu paindlikkus, avatus, iseseisvus, vastutustunne, loovus jne. Juhtimises ja teatud määral ka hariduses on üha rohkem hakatud selle keeruka olukorra kirjeldamiseks kasutama pädevuse või pädevuste mõistet – ning see seab õpiteooria ja haridustegevuse ette ilmselge väljakutse töötada välja õppimise kontseptsioon, mis sobib selle mõistega kokku ja hõlmab väga paljude erinevate pädevuste omandamist“ (Illeris, 2003: 397).

Illeris pakkus välja õpiteooriate kombineerimise kõikehõlmava raamistiku või mudeli, mis seab erinevad teooriad omavahelisse suhtesse. „Sellise teooria väljatöötamise algpunktiks oli õppimise väga lai ja avatud definitsioon, mis hõlmas kõiki protsesse, mis viivad võimekuse suhteliselt kestvate muutusteni, olgu need mootorset, kognitiivset, psühhodünaamilist (s.t emotsionaalset, motivatsioonilist või hoiakulist) või sotsiaalset laadi ja mis ei tulene geneetilise-bioloogilisest küpsemisest. Antud definitsiooni tähtsus seisneb peamiselt selles, et see väldib igasugust eraldatust õppimise, isikliku arengu, sotsialiseerumise, kvalifikatsiooni ja muu sarnase vahel, pidades kõiki selliseid protsesse õppimise liikideks, mida vaadeldakse eri vaatenurgast või seisukohast“ (Samas).

Lisaks alanud uutele õpiteooria diskussioonidele aitasid „poliitiliste ringkondade uued arusaamad mõjutada elukestva õppe majandusliku diskursuse pehmenemist“ (Rubenson, 2004: 32). Kuna majanduslikud kaalutlused on endiselt peamiseks edasiviivaks suunaks, ei räägi Rubenson sotsiaalsest ühtekuuluvusest kui elukestva õppe kolmandast paradigmast, vaid majandusliku paradigma pehme versiooni (*The soft version of the economic paradigm*) domineerimise algusest alates 2000. aastast. „Seda versiooni kinnitab ka töödokument EL Komisjoni Elukestva õppe memorandum (Brüssel, 30.10.2000), mis eeldab, et tänapäeva sotsiaalsed ja majanduslikud muutused on omavahel seotud. Memorandum rõhutab, et elukestvas õppes on kaks võrdselt olulist eesmärki: kodanikuaktiivsuse ja konkurentsivõime edendamine“ (Samas: 32).

Samas nendib Schuller, et „elukestev õpe on küll miski, millesse kõik OECD liikmesriigid siiralt usuvad, kuid juba 2003. aastal toimunud küsitluse tulemused annavad selgelt märku, et püüdlused elukestvat õpet rakendada on väärtustatud pigem sõnades, mitte reaalselt. Elukestva õppe ideed ei suudeta käivitada soovitud mahus ja suunas. Selle ideoloogia rakendamise tempot ja ulatust ei olda võimelised ühildama kogu ühiskonnas kiirenevate muutuste ja vajadustega. Ühe põhjusena tuuakse elukestva õppe kontseptuaalset nõrkust, et see ei ole ette näinud küllaldaselt põhjalikku alushariduse reformimist“ (Schuller, 2008: 296).

Elukestva õppe „majandusliku paradigma pehme versiooni“ (Rubenson, 2004) olulisteks taustateguriteks kujunevad finantsmaailma domineeriv aspekt ja infotehnoloogia arengud (veebiversioonid 2,0 ja 3,0), mis soodustavad

hierarhilise haridussüsteemi lagunemise kiirete muutustega kohanevateks võrgustikepõhisteks õpikeskkondadeks.

Digitaalsete keskkondade arenguga paralleelselt tekkis probleem, kuidas ühildada tehnoloogiat ja kvalifikatsiooni ning nende vastastikuseid rolle. Nimelt on koos uute tehnoloogiliste rakendustega (internet, 3D) suurenenud iseseisev õppimine, mida on raske tunnistustega mõõta. Samal ajal nõuavad paljud tööandjad (ja süsteemid) üha enam inimestelt just kõrgemat kvalifikatsiooni. Seega tõstatub küsimus, kes kontrollib sertifitseerimise protsessi ning kuidas toimib õppimise ja hindamise vaheline süsteem (Schuller, 2008). Siin on ilmselgelt näha OECD suuna praktilist nõrkust ja vastuolu: üheaegselt toimivad nii formaalhariduse orienteeritus korralduspraktikatele ja elukestva õppe isereguleeruvad toimemehhanismid. UNESCO ja OECD erineva suunitlusega ja samas kindla-piiriliste raamistustega elukestva õppe kontseptsioonid hakkasid tehnoloogia (IKT) arengu kiiruse tõttu kaotama oma diskursiivset mõju ja selgust. Elukestva õppe idee tähendus ja praktika teisesid mitmekihiliseks ja probleemide-rohkeks.

Elukestva õppe mõiste kontseptsioonide mitmekesisus on avardanud selle fenomeni piiritlematuks ja üheselt hõlmamatuks. Elukestev õpe on muutunud asjaks iseeneses, samavõrd enesestmõistetavaks nagu kohustuslik üldharidus, mille olemasolu üle juba ammu keegi ei polemiseeri. Elukestva õppe diskursus on muutumas igapäevaseks elu- ja mõtteviisiks. Samas on ligi poole sajandi pikkune arvukate teoreetiliste debattide ja käsitluste maht muutnud elukestva õppe mõiste ja sisu ambivalentseks, mis on pannud paljusid uurijaid kahtlema selle realiseerumise võimalikkuses. Seetõttu on arvukate elukestva õppe käsitluste kõrval ka palju kriitikat ja etteheiteid.

2.1.4. Elukestva õppe kontseptsiooni ja poliitikate kriitika

Elukestva õppe poliitikate pluralism ja samaaegne universaalsusele pretendeerimine on muutnud selle idee laialivalguvaks, millele paljud autorid on ka tähelepanu pööranud. Elukestva õppe ideel on risk kaotada oma esialgset tähendust ja praktilist väärtust, kuna selle idee puuduseks on selge fookuse kadumine ning raskused oma eesmärkide määramisel ja nende teostumise hindamisel (Tuijnman & Boström, 2002; Abukari, 2005; Hinchliffe, 2006; Aspin & Chapman, 2007).

Paljud kriitikud on elukestva õppe kontseptsioonile ette heitnud liigset mitmetähenduslikkust ja ebareaalset utopismi (Tuijnman & Boström, 2002; Abukari, 2005; Dehmel, 2006; Field, 2006; Schuetze & Casey, 2006; Aspin & Chapman, 2007; Rizvi, 2007; Jarvis, 2008; Quane, 2008; Schuller 2008). „Suurte lubadustega lahendada majanduslikke ja sotsiaalseid probleeme industrialiseeritud maailmas on elukestev õpe muutunud „uueks Jeruusalemmaks“, kus poliitilise projekti keskseks ideeks on ümber kujundada majanduse ja hariduse suhteid“ (Rubenson, 2004: 28).

Ühelt poolt nähakse mõistes „elukestev õpe“ otsest tähendusrikkust ja teiselt poolt sisutihjust. Mõiste on muutunud vastuoluliseks, andes erinevaid tõlgendusvõimalusi nii erinevates kontekstides kui ka samas kontekstis erinevate inimeste poolt.

„Samas nähakse elukestvas õppes imeohtu, mis lahendab sotsiaalseid hädasid ja majanduslikke probleeme“ (Tuijnman & Boström, 2002: 105). Siit kerkib küsimus, mis asi see elukestev õpe õieti on. Kas see on nähtus, hariduspoliitika, haridusideoloogia, eluviis või haridusfilosoofia või hoopis lihtsalt poliitiline loosung? Mitmed autorid (vt. näiteks Kirby, Knapper, Lamon ja Egnatoff, 2010: 292) peavad elukestva õppe mõistet juba pigem „klišeeks või loosungiks“.

Elukestva õppe kriitikal on kindlasti oma põhjused, mis on suuresti praktilised. Üheks põhjuseks on selle kontseptsiooni „kahekiiruseline tee“ (UNESCO, OECD), milles elukestva õppe poliitikaid kontseptualiseeritakse väljaspool riiklikku haridussfääri rahvusvaheliste organisatsioonide poolt koostöös erinevate riikide ekspertidega. Riikide panuseks jääb elukestva õppe poliitikate institutsionaliseerimine strateegiate näol, mida omakorda finantseeritakse EL-i struktuurifondide poolt. Centeno viitab sellise mudeli nõrkusele, kuna riikideväliseid initsiatiive pole eriti innukalt reformide näol praktiseeritud. „Riigid on tegelikult varem tervitanud [rahvusvaheliste] organisatsioonide EAL-i (*education across the lifespan*) poliitilisi ideid, kuid pole olnud nende reformide elluviimisel sama innukad“ (Centeno, 2011: 142). Samad tendentsid puudutavad elukestva õppe poliitikaid – „puudub mõju riiklikele haridussüsteemidele“ (Samas). Centeno väidab, et väga raske on tegelikult vaadelda „kuidas rahvusvahelise organisatsiooni poliitikaid riiklikul tasandil ellu viiakse“ (Samas).

Riikide hariduspoliitika ei ole suutnud kaasas käia elukestva õppe ideede elluviimisega, seetõttu on need ideed jäänud loosunglikuks ja tühjaks. Ka Eesti uurijad (Jõgi jt, 2007) on pidanud elukestva õppe teoreetilist tausta eklektiliseks, tänu millele ei ole välja kujunenud elukestva õppe terviklikku kontseptsiooni. Maailmakuulus täiskasvanuhariduse teoreetik ja filosoof professor Peter Jarvis Suurbritanniast on öelnud, et ainuõiget elukestva õppe mudelit ei ole ega saagi olla, sest igal maal on mõnevõrra erineva maailmavaatega poliitilised liidrid (Jarvis, 2007).

Elukestva õppe kontseptsioonil puudub üks kindel tuumteooria ja oma klassikalised teoreetikud, pigem baseerub see kontseptsioon inimkapitali, kultuurilise ja sotsiaalse kapitali teooriatel. Elukestva õppe kontseptsioon sisaldab ka erinevaid haridus- ja majanduspoliitikate strateegilisi ideid. Selles mõttes on tegemist postmodernistliku pluralistliku ideega. See teebki antud nähtuse küllaltki ambivalentseks ja haaramatuks.

Kriitikute etteheited elukestva õppe deklaratiivsusele, klišeelisusele ja loosunglikkusele tulenevad sellest, et ei hoomata elukestva õppe efektiivsuse mõõtkaava ning mõõdikuid, kuna elukestva õppe poliitikate tulemusi on raske mõõta ja mõju turgudele keeruline prognoosida. Elukestva õppe strateegiad on ka liialt majanduskesksed ja samas nõrgalt tööturu muutustega seotud. Ei suudeta määratleda elukestva õppe kaudu majandusliku ja kultuurilise kapitali vahetust, väärtusi jne. Maailm ise on veel liialt formaalhariduse keskne, see on seotud

tänapäeva riiklusega. Elukestev õpe on riikideülene diskursus, võtmepädevuste suhtes universaalne, kuid klassikalise hariduse sisus ja tähenduste osas lokaalne, mitmetähenduslik. Valdavalt ühesuunalise majanduskasvuga diskursus on hõrenemas ja kaotamas oma tähendust, seda on katmas/katkestamas nn innovatsiooni diskursus, mis toetub juba valdavalt digitaalsete võrgustike tegevustele.

Elukestva õppe ideede praktilisse teostusse on sekkunud globaliseeruv ja individualiseeruv tarbimisühiskond (Beck, Giddens, Lash, 1994), mis delegitimeerib elukestva õppe klassikalist humaanset ja majanduse diskursust. Elukestev õpe on liikumas tarbijale kohandatud mugavusfunktsioonidega digitaalsetele väljale.

„Tänapäeva elukestva õppe paindlik (*flexible*) kontseptsioon ei järgi ühte kindlat ideoloogilist joont, vaid pigem kolme – sotsiaaldemokraatlik liberalism, liberalism ja neoliberalism – ja need on nähtavad elukestva õppe poliitika eesmärkides: eneseteostus, kodanikuaktiivsus, sotsiaalne kaasatus [seda tuleks mõista sotsiaalse sidususest, sest seda rõhutatakse turumajanduse sees], tööhõivelisus ja kohanemisvõime“ (Centeno, 2011: 144). Praeguseks on elukestva õppe idee muutunud kõikehõlmavaks ja üldlevinud hariduspoliitikaks.

Eelpool nimetatud mitmetele autoritele (Jarvis, 1998; Rubenson, 2004; Quane, 2008; Centeno, 2011 jt) toetudes lisan alapeatüki kokkuvõtteks Euroopa elukestva õppe kontseptuaalset arengut tutvustava ülevaatliku tabeli (tabel 2.2.).

Tabel 2.2. Elukestva õppe kontseptsiooni poliitiliste diskursuste genees (autori koostatud)

Ajajoon	Euroopa elukestva õppe suund
1970–1985 elukestva õppe esimene laine, domineeris humanistlik inimesekeskne hariduskontseptsioon (<i>the humanistic era</i>).	Humanistlik, sotsiaalne diskursus. UNESCO üldine inimarengu idee. Kahesuunalise elukestva õppe ideede arendamine (UNESCO, OECD).
1985–2000 elukestva õppe teine laine, tugeva majanduse ajastu, kus domineeris majanduskasvu idee (<i>the strong economic era</i>).	Majanduskasvu põhine, tööturu keskne. OECD liin, majandusressursi arendamine + UNESCO ideed. 1996 – elukestev õpe kui mõiste.
2000. aastast elukestva õppe kolmas laine, majandusliku paradigma pehme versiooni tsükli algus (<i>the soft version of the economic paradigm</i>).	EL-i elukestva õppe memorandum. Lissaboni strateegia (2000). Püüd ühildada UNESCO ja OECD liini, sotsiaalsed ja majanduslikud muutused on omavahel seotud.
Tänapäeva elukestva õppe paindlik (<i>flexible</i>) diskursus. Elukestva õppe idee on muutunud kõikehõlmavaks ja üldlevinuks hariduspoliitikaks.	LLL kontseptsioon ei järgi ühte kindlat ideoloogilist joont, need on nähtavad elukestva õppe poliitika eesmärkides: eneseteostus, kodanikuaktiivsus, sotsiaalne kaasatus, tööhõivelisus ja kohanemisvõime.

Elukestva õppe kontseptsiooni arendamine neoliberaalseks poliitiliseks diskursuseks 1990. aastate keskpaigas „tugeva majanduse ajastu“ foonil ei mõjutanud veel otseselt postkommunistlike siirderiikide täiskasvanuhariduse kontseptuaalseid arenguid. Siirderiikides alanud 1990. aastate alguse struktuursed reformid alles hakkasid kujundama tulevase elukestva õppe poliitilise diskursuse tingimusi. Turumajanduse embrüonaalses faasis kasutati Eesti uuenevas täiskasvanuhariduses veel „pidevõppe“ mõistet (Märja, 1997, 2008). Elukestva õppe mõiste ja poliitikad jõuavad siirderiikidesse alles nullindate algul EL-iga liitumise protsesside käigus.

2.2. Elukestev õpe Eesti siirdeühiskonnas

2.2.1. Elukestva õppe dimensioonid teoreetiliste siirdekäsitluste (transitsioon ja transformatsioon) kontekstis

Mahukates siirdeuringutes eristatakse transitsiooni ja transformatsiooni mõistetest lähtuvaid käsitlusi. Esimene neist esindab normatiivseid turumajandusele ja demokraatlikule ühiskonnakorrale üleminekut analüüsivaid uuringuid (Norgaard, 2000; Åslund, 2002; Fukuyama, 2002). Siire kui transitsioon tähendab sel juhul kindlasuunalist ja juhivat üleminekut ühest ühiskonnast teise, sotsialismilt kapitalismile. Sellel on oma algus ja lõpp, samuti üheselt määratletavad eesmärgid ja mõõdetavad tulemused. „Transitsiooni võib lugeda lõppenuks uue ühiskonnatüübi põhialuste väljakujunemise ja ühiskonna esialgse stabiliseerumise järel. Enamik uurijaid piiritleb praeguste postkommunistlike riikide osas seda nende astumisega Euroopa Liitu“ (Lauristin jt, 2017: 1).

Siire kui transformatsioon on isereguleeruv sügav sotsiaalne ja kultuuriline muutus, mis toimub hoopis pikemal ajaskaalal ja millel puudub selge algus ja lõpp. Claus Offe käsitleb transformatsiooni kolmetasandilise üleminekuna: esiteks majanduslike ja poliitiliste institutsioonide muutumine; teiseks sotsiaal-majanduslikud muutused, ressursside jaotamine ja ümberjaotamine, kihistumine; kolmandaks muutused väärtustes ja moraalisis, uue identiteedi kujunemine (Offe, 1991, 1996).

Mõnevõrra lihtsustatult võib öelda, et siirdeaeg kitsamas, transitsiooni tähenduses kestis Eestis 2004. aastani, selle järel on tegemist järelsiirde perioodiga (vt. Lauristin ja Vihalemm, 2017).

Claus Offe käsitleb postkommunistlikku transitsiooni unikaalse, erilist tüüpi 20. sajandi poliitilise ja majandusliku üleminekuprotsessina. Unikaalsuse tõttu kasutab Offe siirdeprotsesse kirjeldades terminit „demokraatlikult disainitud kapitalism“ (Offe, 1991, 1996), kuna taolisel protsessil puuduvad varasemad otsesed eeskujud, mida saaks jäljendada. Lääne kapitalistlikes ühiskondades toimus kapitalismile üleminek pika aja vältel ja etapiviisiliselt, erinevate sotsiaalsete ja poliitiliste jõudude toetusel. Ida-Euroopas dikteeris uute majanduslike ja poliitiliste institutsioonide loomist eliit ning nende rajamine toimus väga lühikese aja jooksul.

„Üleminekuperioodi esimese kümne aasta jooksul toimus ühiskondlike muutuste kuhjumine, mida võib nimetada sotsiaalse aja kiirenemiseks“ (Lauristin & Vihalemm, 2017: 92). Üleminekud toimusid järsult ja ettevalmistusetappideta, mistõttu postsotsialistliku siirde eripära ja tulemuste selgitamisel kasutatakse enamasti mõistet „katkestus“, mis tähendab „järjepidevuse puudumist poliitilises, ühiskondlikus, kultuurilises ja kogemuslikus plaanis“ (Kõresaar, 2005: 69–70).

Sellel foonil võib ka Eesti elukestva õppe arengus tinglikult eristada kahte perioodi, milles eristuvad üsna selgelt uute õppekeskkondade kujunemise ja nn küpsemise faasid. Esimene nendest hõlmab elukestva õppe diskursusega liitumise ettevalmistusprotsesse ja teine rahvusvahelise elukestva õppe diskursusega liitumist ja vastavate poliitivate formaliseerimist.

Lauristini ja Vihalemma esitatud Eesti siirdeteekonna poliitilised (ideoloogilised) piiritulbad on märgistatud kindla ajaloolise perioodiseeringuna, kus erinevates etappides on võimalik eristada foucault'likke diskursuse kehtestamise printsiipe: „iseseisvuse taastamine – *ümbERPÖÖRAMISE PRINTSIIP*; radikaalsed reformid – *KATKESTUSE PRINTSIIP*; stabiliseerimine, eurointegratsioon – *SPETSIFITSEERIMISE PRINTSIIP*“ (Foucault, 2005: 42; Lauristin & Vihalemm, 2017: 61).

Siirdeaja nappide ressursside tingimustes sõltus elukestva õppe areng eelkõige muutuva sotsiaalse struktuuri ressurssidest ja õppija võimalustest. Valdakonna arengut saab ajaliselts perioodiseerida ka diskursuse suunatud ja isereguleerivate protsesside osakaalust lähtuvalt. Siirdeprotsesse püüti juhtida valdavalt võimukeskse, neoliberaalse ideoloogilise diskursuse raamides (Aava, 2011). Elukestva õppe kontseptsiooni üheks oluliseks funktsiooniks oli globaalse teadmussüsteemi kehtestamine (Bourdieu, 1986; Giddens, 1999; Habermas, 2001; Foucault, 2005).

Siirde analüüsimisel on olulised ka välised mõjutegurid. Kindlale tulevikule suunatud siirdeprotsessi mõjutasid ettearvamatud refleksiivse hilismodernse ühiskonna tegurid (Beck, Giddens, Lash, 1994), mida omakorda survestasid siirdeprotsessidega paralleelselt alanud globaalse infoühiskonna (Bell, 1999; Castells, 2000) kaasmõjurid.

Kõige nähtavam uue ühiskonnakorralduse raamistik kehtestati liberaalsete reformide abil poliitikas ja majanduses. Siirdeaja elukestva õppe avalik nägu väljendub siin kohustuslikus neoliberaalses retoorikas ja suunatud poliitika-meetmetes, mida kasutati strateegiate ja arengukavade koostamisel (Aava, 2011). Elukestva õppe diskursuse muutumist võib jälgida õppes osalejate kohanemisstrateegiates ja osalemismustrites.

Elukestva õppe analüüsi teoreetilise raamistiku osas on otstarbekas toetuda nii transitsiooni kui ka transformatsiooni käsitlustele, mis võimaldavad analüüsida selle erinevaid dimensioone, suunatud ja isereguleerivaid protsesse. Elukestvas õppes saab eristada makro-, meso- ja mikrotasandit, millest kahes esimeses domineerivad suunatud protsessid ja viimases isereguleeruvad protsessid. Makrotasandil suunasid siirdeaja elukestva õppe protsesse rahvusvaheliste organisatsioonide (UNESCO, OECD, EN) kontseptsioonid ja strateegiad, mesotasandil riikide haridusreformipoliitikad (Jarvis, 1998; Rubenson, 2004; Quane, 2008; Schuller, 2008; Aava, 2011; Centeno, 2011). Mikrotasandi põhielemen-

tideks on elukestva õppe keskkond, õppele juurdepääsu võimalused ja selles osalemine (vt tabel 2.3). Väitekirjas analüüsitavate elukestva õppe makro- ja mesotasandi arengute ajaline raamistik toetub Lauristini ja Vihalemma väljatoodud Eesti siirdeaja periodiseeringule (siirdeaeg 1987–2004; järelsiire 2004–2014) (Lauristin & Vihalemm, 2017).

Elukestva õppe isereguleerivate protsesside käivitajateks olid struktuursete reformide tulemusel tekkinud vaba, konkurentsipõhine koolitusturg ja uued õppekeskkonnad, mis mõjutasid mikrotasandi protsesse, õppijate ja koolitajate vajadusi ning võimalusi (tabel 2.3).

Tabel 2.3. Siirdeaja elukestva õppe erinevad dimensioonid (autori koostatud)

Elukestev õpe siirdeaja Eestis		
Suunatud protsessid		Isereguleeruvad protsessid
Makrotasand	Mesotasand	Mikrotasand
Rahvusvahelised strateegiad ja organisatsioonid.	Riiklikud elukestva õppe strateegiad, katusorganisatsioonid.	Elukestva õppe keskkonnad. Juurdepääsu võimalused. Osalemine elukestvas õppes.

Erineva tasemega elukestva õppe protsesse käsitletakse käesolevas uurimuses Giddensi strukturatsiooniteooria toel, mis võimaldab analüüsida katkestusest taastuva sotsiaalse süsteemi ja õppes osalejate koostöö võimalusi (Giddens, 1989; vt 3. ptk).

2.2.2. Üleminekuaja Eesti elukestva õppe arenguetapid

Üleminekuaja Eesti täiskasvanuhariduse tähistamiseks kasutan käesolevas osas 1996. aastal rahvusvahelise poliitilise konsensusena kasutusele läinud elukestva õppe mõistet, mille ühtne sisu formeerus nii globaalsel kui ka kohalikul tasandil lõplikult alles järelsiirde lõpul, Eestis 2013. aastal valminud elukestva õppe strateegias 2014–2020.

Siirdeaja täiskasvanuhariduse korralduses kujunes välja kaks eristuvat printsiipi – isereguleeruv ja suunatud –, mis on tunnuslikud üleminekuaja erinevatele etappidele (tabel 2.3). Siirde radikaalseimal kümnendil, 1990. aastail arenes täiskasvanuharidus turumajanduse printsiibil, järgneval stabiilsemal ajal ehk Euroopa Liiduga liitumise eelsel ja sellele järgneval perioodil aga projektipõhiselt. Kujunemisfaasis koolitusturg ja uueneva struktuuri pakutavad ressursid ning indiviidi enda kohanemisiniitsiiv ja -võime kujunesid täiskasvanud õppijate resotsialiseerumise eeldusteks. Siirdeaja elukestva õppe arengud olid tihedalt seotud poliitiliste ja majandusreformide suuna ja kiirusega, mistõttu tuleb neid protsesse jälgida siirdemuutuste ajalises raamistikus. Elukestva õppe protsesside jälgimiseks reformide kulgemise ajajoonel on kasutatud Lauristini ja Vihalemma Eesti üleminekuaja periodiseeringut (Lauristin ja Vihalemm, 2017) (tabel 2.4).

Tabel 2.4. Eesti üleminekuaja ja elukestva õppe arengu perioodid (autori koostatud)

Eesti üleminekuaja periodiseering (Lauristin ja Vihalemm, 2017)						
1987–1991	1991–1995	1995–1999	1999–2004	2004–2008	2008–2012	2012–2016
poliitiline läbimurre ja taasiseseisvumine	uue riikliku korralduse rajamine	majanduslik stabiliseerumine	eurointegratsioon ja arengukriis	uuel teelahknel EL-i liikmena	majanduskriis ja sellest väljumine	majanduslik ja poliitiline paigalseis
Eesti elukestva õppe arengu perioodid						
Euroopa elukestva õppe protsessiga liitumise ettevalmistamine.			Euroopa elukestva õppe poliitikkate kehtestamine.			
Domineerivad protsessid:						
1987–2000 haridusuudendusliikumine; täiskasvanuhariduse seadusandliku ja institutsionaalse baasi loomine; era- ja kolmanda sektori koolitusfirmade asutamine; koolitusturg;			2004 EL-i elukestva õppe poliitikatega sünkroniseerimine: Elukestva õppe strateegia 2005–2008; täiskasvanuhariduse arengukava 2009–2013;			
2000–2004 Eesti elukestva õppe strateegia ettevalmistamine.			elukestva õppe strateegia 2014–2020.			
Ressursid: vabaturg ja eurointegratsiooni projektid.			Ressursid: EL-i toetused ja vabaturg.			

Lauristini ja Vihalemma periodiseeringu foonil on üleminekuaja elukestva õppe erinevad arengufaasid jagatud kaheks suuremaks perioodiks (tabel 2.4). Esimese perioodi ajaline raamistik hõlmab vahemikku 1987–2004, mil selle põhisuks on lääneliku elukestva õppe diskursusega liitumise ettevalmistamine. Selle vundamendi rajamise olulised tähised olid juba 1980. aastate lõpul alanud haridusuuendusliikumine, täiskasvanuhariduse seadusandliku ja institutsionaalse baasi loomine 1990. aastail ning elukestva õppe strateegia ettevalmistamine EL-iga liitumise eel 2001–2004. Sellel perioodil mõjutas elukestva õppe arengut turumajanduse väljakujunemine killustunud ja nappide ressursside tingimustes.

Aastatel 1987–1991 algasid ettevalmistused poliitiliseks ja majanduslikuks iseseisvumiseks, käivitus väikeettevõtlus ja loodi rahvusvahelisi ühissetevõtteid.

Radikaalsed reformid aastatel 1991–1995 ei suutnud pidurdada majanduskriisi ja hüperinflatsiooni, mis viis elatustaseme järsu languseni, millele omakorda lisandus tööhõivestruktuuri kiire muutumine. „Alanud sotsiaalset kihistumist ja ebavõrdsuse suurenemist püüti leevendada uue sotsiaalsüsteemi loomisega“ (Lauristin ja Vihalemm, 2017: 66).

1995–1999 liiguti juba stabiilsemasse arengufaasi, algas kauaoodatud majanduskasv, ka eurointegratsioon (1999–2004) lisas erinevate toetuste abil ressursileevendust. „Kiiret arengut Euroopa Liiduga ühinemise suunas võib pidada stabilisatsiooniperioodi üheks peamiseks iseloomustavaks jooneks“ (Lauristin ja Vihalemm, 2017: 71). Neil aastail algas massiline internetiseerumine, postindustriaalse teenusmajanduse areng ja tarbimisühiskonna väljakujunemine. Paralleelselt majanduse ja tehnoloogia arengutega teravnes veelgi sotsiaalne kihistumine. „Eesti ühiskond oli jõudnud uude arengustaadiumi. Transitsioon kitsamas mõttes, üleminek turumajandusele ja demokraatlikule ühiskonnakorraldusele oli lõppemas, tuli hakata määratlema uusi prioriteete ka sisemises arengus“ (Lauristin ja Vihalemm, 2017: 75).

Siirdeprotsessidele iseloomulikult arendati elukestva õppe turufundamentalistliku diskursusega paralleelselt ka postmodernistlikku ideede pluralismi ja haridusuuendusliikumisega kaasnenud „naiivset idealismi“ (Aarna, 2005b).

Esimese arenguperioodi lõpul liideti Eesti elukestva õppe arendamise protsess elukestvas õppes kehtiva rahvusvahelise raamistikuga. „2000. aasta oktoobris Euroopa Komisjoni poolt vastu võetud elukestva õppe memorandumil mõjul lisati alates 2001. aastast Eestis elukestva õppe mõiste kõigisse riigi majandusarengut ning tööhõivet puudutavatesse olulisematesse strateegilistesse dokumentidesse“ (Täiskasvanute täiendus- ja ümberõpe, 2010: 5).

Elukestva õppe teise arenguperioodi algust iseloomustavad Euroopa Liiduga liitumisega kaasnenud majanduse elavnemise protsessid. Eesti liitumist Euroopa Liiduga võib vaadelda siirdeaja lõpule jõudmisena, kuna sellega tunnustati formaalselt Eestit „normaalse kapitalistliku ühiskonnana“ (Lauristin ja Vihalemm, 2017: 77). Teisalt iseloomustavad Lauristin ja Vihalemm seda kui „uut teelahkmel olekut, uute põhimõteteliste valikute aega“ (Samas).

Perioodi algust (2004–2008) iseloomustab ühelt poolt „tugev majandus- ja tarbimise kiire kasv, teisalt sotsiaalne ja kultuuriline killustumine, oluliste protsessidena saab esile tuua jätkuvat eurointegratsiooni ja EL-i struktuurifon-

dide toetust Eesti arengule“ (Lauristin ja Vihalemm, 2017: 81). Järgnevate aastate põhitunnuseks oli „majanduskriisiga kaasnenud arengu järsk pidurdumine (2008–2012), kiire väljumine kriisist ning uus poliitiline ja majanduslik paigalseis (2012–2016)“ (Samas: 82, 84).

Teise arenguperioodi keskseks ideeks ja tegevusliiniks kujunes Eesti elukestva õppe protsessi sünkroniseerimine rahvusvahelise teadmusühiskonna ja -majanduse käsitlusega (Lissabon, 2000).

Teise perioodi märkimisväärsed tegevused on elukestva õppe struktuuri väljaarendamine, võimustruktuuride jõulisem kaasamine ja majanduskasvu agenda jõustamine. Euroopa Liiduga liitumise järel (2004) suunasid kohustusliku elukestva õppe diskursuse kehtestamist rahvusvahelised ressursid (EL-i toetused), millega kaasnes elukestva õppe keskkondade (erineva omandivormiga koolituskeskuste) sihipärasem toetamine, mistõttu varasem domineeriv vabaturu printsiip hakkas tähtsust kaotama.

Elukestva õppe arenguvõimalusi ja eesmärke peegeldavad teisel perioodil vastu võetud erineva suunaga riiklikud strateegiad ja meetmed (EÕS 2005–2008; THA 2009–2013; EÕS 2014–2020, vt tabel 2.4), mis oma regulaarsusega loovad ka selle perioodi ajalise raamistiku.

Vaatamata teise arenguperioodi elukestva õppe disainitud diskursusele, säilisid endiselt ka isereguleeruvad protsessid, mis on tunnuslikud avatud ühiskonnale. Kindlasuunaliste strateegiatega kontseptualiseeritud elukestva õppe käsitlus väljus globaliseerumise ja tehnoloogia arengu tõttu laiemale tarbijalikule väljale, millega kaasnes elukestva õppe funktsioonide muutumine paindlikumaks.

2.2.3. Esimene arenguperiood 1987–2004

Muutused Eesti täiskasvanuhariduses algasid juba 1980. aastate lõpul, mil haridusuuenduste käigus likvideeriti NSVL-aegne tsentraalne täiendusõppe süsteem. Sel etapil olid koolituste peamised läbiviijad kõrgkoolid. Peeti täiskasvanuhariduse seminare, loodi Tallinna Pedagoogika Instituudi andragoogika kateeder. 1990. aastad tõid kaasa rahvusvahelisele areenile mineku, aga ka ühiskondlike organisatsioonide tekke täiskasvanuhariduses⁶ ning koolitusasutuste arvu plahvatusliku suurenemise (Märja, 1997).

1990. aastate alguse reformid avasid tee täiskasvanuhariduse turupõhisele korraldusele, ühiskonna läänestumisega lisandusid ka välissponsorite vahendid (Aru, Kaldma, 2001). Põhjamaade eeskujul ja riigi mõningasel toetusel hakkas välja arenema täiskasvanute (vabahariduse) koolituskeskuste võrk, mille eeskujuks olid Skandinaaviamaade, Soome ja Saksamaa rahvaõpistud (Valgmaa jt, 2002). 1990. aastate algul asutatud täiskasvanute koolituskeskused, -firmad ja katusorganisatsioonid (Andras 1991; vabaharidusliit 1994; haridusfoorum 1995) kujunesid tollase turupõhise elukestva õppe keskkonna karkassiks. Koolitusturu

⁶ 1991. aastal asutati Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras. 1991. aastast on ETKA Andras European Association for Education of Adults (EAEA) liige (www.andras.ee).

formeerumisega samal ajal alustati ka elukestva õppe vajaduste ja võimaluste kaardistamisega (Elukestva õppe vajaduste analüüs, 2001; Koolitusfirmade/koolitajate uuring, 2001).

Täiskasvanute tasemehariduse turumajanduslik areng väljendus sajandi viimasel kümnendil alanud kõrghariduse jõulises mahulises kasvus. Üldhariduses jätkusid 1980. aastatel alguse saanud haridusuuendusliikumisega kaasnenud protsessid (õppekava reformid, omanäolised koolid jne), kutseharidusse jõudis jõulisem reformikava alles sajandi lõpuaastail.

1993. aasta lõpul jõustunud Täiskasvanute koolituse seadusega (TäKS)⁷ kehtestati elukestva õppe kiiresti arenevale väljale seadusandlikud raamid, fikseeriti täiskasvanute koolituse alused ning õiguslikud tagatised täiskasvanutele. Vastavalt koolituse eesmärgile määratleti täiskasvanute koolitus järgmiselt: tasemekoolitus; tööalane koolitus; vabahariduslik koolitus.⁸ Käesoleva uurimuse empiiriline andmestik lähtub seaduses määratletud koolitusliikide jaotusest. Siirdeaja algul kehtestatud Täiskasvanute koolituse seadus kehtis koos muudatustega kuni 2015. aastani.⁹ Uus täiskasvanuhariduse seadus võtab tööalase ja vabaharidusliku koolituse mõiste kokku täiskasvanute täienduskoolituse mõistesse (TäKS Seletuskiri, 2015).

Täiskasvanute koolituse seaduse kehtestamisega loodi õiguslik alus erineva taseme ja omandivormiga koolitajate tegevusele. Kümnendi teisel poolel, 1995. aastal alustavad Eesti haridusfoorumi asutajad haridusstrateegilisi debatte¹⁰ eesmärgiga mõjutada riigi hariduspoliitilisi protsesse (Aarna, 2005a).

Täiskasvanute koolituse seadusega ja hoogsalt käivitunud institutsionaalse baasiga ei kaasnud tuntavat lahendust kujuneva elukestva õppe finantsiliste vajaduste katmisele. Seadus fikseeris vaid riigi ja kohaliku omavalitsuse poolsed finantseerimiskohustused ja -soovitused. Kuigi erinevate tugistruktuuride (maksupoliitika, toetused jne) kaasamine toimus väga visalt, suudeti aja jooksul kehtestada maksusoodustusi ja toetusi (Saar, 2002). Siirdeaja tööturu kiireks ümberstruktureerimiseks vajalikku tööalast täiendus- ja ümberõpet jäi esimesel

⁷ Seadus oli esimene sellelaadne nn. endistes idabloki maades ning sai seega eeskujuks teistele riikidele (EÕS 2002: 14).

⁸ Tasemekoolitus võimaldab õhtuses või kaugõppe õppevormis või eksternina omandada põhiharidust ja üldkeskharidust, osakoormusega läbida kutseõpet või kutsekeskharidusõpet ja osakoormusega või eksternina omandada kõrgharidust. Tööalane koolitus võimaldab kutse-, ameti- ja/või erialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist ja täiendamist, samuti ümberõpet kas töökohas või koolitusasutuses. Vabahariduslik koolitus võimaldab isiksuse, tema loovuse, annete, initsiatiivi ja sotsiaalse vastutustunde arengut ning eluks vajalike teadmiste, oskuste ja võimete lisandumist. Õpe toimub kursuste, õpiringi või muus õppijatele sobivas vormis.

⁹ Uus täiskasvanute koolituse seadus jõustus 01.07.2015, <https://www.riigiteataja.ee/akt/110062015010>.

¹⁰ 1995. aastal avatakse Tallinna Tehnikaülikooli aulas Eesti hariduskonverents '95, tulevase Eesti Haridusfoorumi eelkäija. Kultuuri- ja haridusminister P. Kreitzberg moodustab nõuandva organi Hariduskolleegeiumi, mille esimeheks saab prof. O. Aarna. 1996 Pärnus Endla teatris toimub 300 delegaadiga Eesti Haridusfoorum '96 teemal „Eesti haridusvalikud XXI sajandi lävel“.

kümnendil reguleerima turg, selle üheks põhjuseks oli riigi tagasihoidlik tööturupoliitika. „Eesti kulutused tööturupoliitikale on võrreldes siirderiikidega olnud madalaimal tasemel, moodustades 1990ndate keskel vaid 0,16–0,17% SKP-st. Võrrelduna Euroopa Liiduga on Eesti tööturupoliitika vähe rahastatud ja passiivne“ (Eamets jt, 2003: 17). Samas olid „radikaalsete reformide kursi makromajanduslikud tulemused väga edukad. Pärast mitut langusaastat kasvas Eesti SKT nii 1995. kui ka 1996. aastal vastavalt 4,5% ja 5,2%, 1997 koguni 11,9%“ (Lauristin ja Vihalemm, 2017: 70). Tööturupoliitika ressursside nappus siirde kõige radikaalsemal kümnendil lõi pinnase õppijate osalemisvõimaluste ebaühtlasele arengule ja kihistumisele.

Vaatamata tagasihoidlikele võimalustele, formeerus sajandi lõpuks elukestva õppe koolitusturg, haarates endasse kümnendi lõpul üle 2000 koolitaja (Elukestva õppe vajaduste analüüs, 2001). Valdavalt erakapitaliga täiskasvanute täiendus- ja ümberõppe koolitusturul valitses suur konkurents koolituse pakkimisel maksjõulisele sihtgrupile. Juhtide/spetsialistide koolitamisel toimus konkureerimine põhiliselt Tallinna ja Tartu piirkonnas. Firmed pakkusid kõrvuti kutseõppeasutustega täienduskoolitust nende kutsealade osas ning piirkondades, kus nõudlus oli suurem või stabiilne. Koolituse nõudlus sõltus esmajoones potentsiaalsete koolitavate majanduslikest võimalustest (Elukestva õppe vajaduste analüüs, 2001).

Radikaalsete majandusreformide käigus tuli kiirete muutustega erasektoril täiendus- ja ümberõppega toime tulla omavahendite ning esimeste rahvusvaheliste nõustajate toetuste abil (nt 1990. aastate algul toetasid Skandinaavia maad maakondlike ettevõtluskeskuste käivitamist). Riigieelarvelised asutused olid koolitusturul soodsamas olukorras, mis peegeldub ka 2001. aasta koolitustes osalemise statistikas. 2001. aasta Saar Polli elukestva õppe vajaduste analüüsiuuringust selgub, et „kõige enam koolitasid oma töötajaid riigieelarvelised asutused (41%)¹¹, riigi ja eraosalusega segaettevõtted (23%) ja riigiettevõtted (18%). Erastatud ettevõtete osas jäi protsent oluliselt madalamaks (alla 10%). See toimis nii juba alatest 1995. aastast ning mõjutas oluliselt konkurentsi koolitusturul. Kursuse eest tasumine sõltus samuti organisatsiooni tüübist – kui riigieelarvelistes asutustes tasus rohkem kui poolel juhtudel (55%) kogu kursuse eest asutus, siis eraettevõtetes tuli 54% inimestel maksta õppimise eest ise“ (Elukestva õppe vajaduste analüüs, 2001: 9).

Juba varasem, „Eesti Statistikaameti 1996/1997 läbi viidud uurimus näitas, et tööandjad maksid ligikaudu 61% elanikkonna erinevate rühmade koolituskuludest“ (rohkem kui Euroopa Liidus keskmiselt – Zelloth, 2003: 29). Vertikaalset elukestva õppe ressurssi kasutas eelkõige riigisektor, millega kaasnes just selles sektoris nn üle kvalifitseerituse probleem elukestva õppe teisel perioodil (Saar, EIA 2015). Eelpool kirjeldatud uuringute andmete järgi võib siirdes katkenud sotsiaalse struktuuri taastamise ressurssideks pidada nii vaba-

¹¹ Üheks põhjuseks on siin kindlasti asjaolu, et riigieelarvelised asutused saavad oma personali koolituseks taotleda vahendeid läbi riigieelarve – ametnike koolituseks 2–4% ning pedagoogide koolituseks 3% aastasest palgafondist.

turu võimalusi kui institutsionaalseid vahendeid. Siirdereformidega ei kaasnenud terviklikke tõhusaid resotsialiseerimise vahendeid, likvideeritud nõukogudeaegse täiendusõppe süsteemi asemele ei suudetud pakkuda uut toimivat mudelit (Märja, 1997; Saar, Unt, Roosmaa, 2014). Liikumine elukestva õppe diskursuse poole toimus sotsiaalse ressursi arvelt.

Spontaanse koolitusturu ja nappide ressurssidega elukestva õppe infovälja sõnumid jäid pigem juhuslikuks, mis on iseloomulik alles kujunevale valdkonnale. Selle formaalne nägu fikseeriti küll riigivõimu jõustatud normidega (TäKS), kuid sellega ei kaasnenud samaväärse mõjuga elukestva õppe avalikku kommunikatsiooni. Traditsioonilise trükimeedia elukestva õppe kajastused jäid tagasihoidlikuks. Rahvusvahelisel kogu elu kestva õppimise aastal (*Lifelong education year*) 1996 kirjutab Päevaleht: „Eestis astub täiskasvanute haridus aga alles esimesi samme. Linnades on võimalik õppida vaid üksikuid erialasid, põhiliselt erafirmade kallitel keelte- ja arvutikursustel“ (Lindsalu, 1996). 1995. aastal ETKA Andrase välja antud siirdeaja esimene täiskasvanute hariduse ajakiri Maurus alustas Eesti ja rahvusvahelise täiskasvanuhariduse tutvustamist, kuid see info levis peamiselt koolitajate ringis ja täitis pigem olukorra kaardistamise funktsiooni. Andrasest kujunes koostöös hardusministeeriumiga ametlik elukestva õppe propageerija, kelle eestvõttel käivitati 1998. aastal esimene täiskasvanud õppija nädal¹². Sellel etapil jäi domineerima kitsam täiskasvanuhariduse teoreetikute ja korraldajate vaheline kommunikatsioon, toimusid rahvusvaheliste elukestva õppe kontseptuaalsete ideede debatid ja arenduskonverentsid/seminarid (Haridusfoorum jne).

„Mõjuvõimu uus kategooria – meedia võim“ (Habermas, 2001: 26) jäi täiskasvanuhariduse käitumist mõjutavate kommunikatsioonivoogude juhtimisel ebamääraseks, ka „meedia pidi kohanema vaba turumajanduse karmi reaalsusega“ (McQuail 2003: 192). Siirdeaja alguse elukestva õppe infoväljal puudusid ka võrguühiskonnale tunnuslikud tehnoloogilised juurdepääsu võimalused, mistõttu peamisteks infovahendajateks jäid töökoht ja sotsiaalne võrgustik, vähesel määral ka klassikalised meediaväljaanded (Männiste, 2014).

Elukestva õppe kommunikatsioon muutus jõulisemaks alles 2000. aasta Lissaboni strateegia avaldamisega, kus rõhutati teadmuspõhist ühiskonda ja -majandust. Riikide arengustrateegiasse lisati kohustuslikku elukestva õppe retoorikat (Täiskasvanute täiendus- ja ümberõpe, 2010; Aava, 2011). Koolitusvajaduste ja -võimaluste individualiseerumine tänu uue meedia inforuumile ei soodustanud elukestva õppe diskursuse teadvustamist laiemalt. Näiteks selgub 2010. aasta erakoolitajate küsitlusest, et koolitajate hinnangul „vajab täiskasvanuharidus ja elukestev õpe senisest veelgi enam avalikku käsitlemist, kuna arusaam elukestva õppe olulisusest ei ole elanike teadvuses piisavalt kinnistunud“ (Eratäiendkoolitajate küsitlus, 2010: 28).

¹² Esimese Täiskasvanuhariduse kommunikatsioonistrateegiani, mis põhineb Praxise analüüsidel ja uuringutel, jõutakse alles 2016. aastal. (Täiskasvanuhariduse kommunikatsioonistrateegia 2016–2018)

2.3. Elukestva õppe kontseptsiooni kujunemine siirdeaja algperioodil (1987–2004)

Elukestva õppe arengute taustal toimunud haridusuuenduse debattide eestvedajaks oli 1995. aastal asutatud Eesti Haridusfoorum, mille loomist ajendas „soov kaasata hariduspoliitika kujundamisse ühiskonna erinevad huvirühmad ja muuta hariduspoliitika stabiilsemaks ning vähem sõltuvaks haridusministrite, valitsuste ja parlamendi koosseisu vaheldumisest. Haridusfoorum on püüdnud edendada ühiskonna kõigi kolme sektori koostööd hariduspoliitika sõlmprobleemide määratlemisel ja neile lahenduste leidmisel“ (Aarna, 2005b: 35). Haridusfoorum kui institutsioon genereeris/initsieeris kontseptuaalset haridusuuenduslikku ressursi, kaasates erinevaid haridusringkondi (Loogma jt, 1998).

Haridusfoorum ühe eestvedaja Olav Aarna sõnul lõi „haridusuuenduste käivitumisetapi nn „naivse idealismi periood“ (1988–1990) eeldused siirdeaja I põlvkonna haridusseadustiku väljatöötamisele ja rakendamisele siirdereformide radikaalseimas etapis (1990–1995)“ (Aarna, 2005a: 11). Eesti haridussüsteemi edasise, oluliselt institutsionaliseerituma arengu eeldusteks kujunesid Aarna sõnul järgmised I põlvkonna seadused: „Haridusseadus (1992), Põhikooli ja gümnaasiumi seadus (1993), Täiskasvanute koolituse seadus (1993), Huvialakooli seadus (1995), Kutseõppeasutuse seadus (1995) ja Ülikooliseadus (1995)“ (Samas: 12).

Sellela lõppes ühtlasi „naivse idealismi periood“, mille „... üheks alusideeks oli hariduse iseareng. Selline tee eeldanuks tasakaalu riigi institutsioonide (haridusministeerium, -komitee, -osakonnad jt) ja ühiskondlike subjektide (haridusnõukogude) vahel. Kahjuks seda tasakaalu ei tekkinud. 1987–1989 sõnastatud hariduslikud ideaalid jäid riiklikuks hariduspoliitikaks välja arendamata“ (Aarna, 2005a: 11, 12). Haridusfoorum initsieeris ka haridusstrateegilisi dokumente: Õppiv Eesti (1997), Eesti haridusstrateegia (1998), Eesti haridussüsteemi arengukava aastani 2010 (1999), Eesti haridussüsteemi arengukontseptsioon (2000), Õpi-Eesti (2001) (Aarna, 2005a).

I põlvkonna haridusseadustiku väljatöötamisele ja rakendamisele (1990–1995) ning õpiühiskonna ideestiku küpsemisele (1995–2000) järgnevad etapid lõppesid „naivse idealismi perioodi“ sarnase tulemusega. Hoogsalt alustatud protsessid pidurdusid taas. 2001. aastal Eesti Haridusfoorum ja Haridusministeeriumi koostöös valminud Eesti haridusstrateegia Õpi-Eesti jõudis küll valitsusse ja riigikokku, kuid riigikogu lükkas selle tagasi (Vernik, 2015).

Olav Aarna analüüsib Õpi-Eesti tagasilükkamise otsust järgmiselt: „Põhjusi, mis takistavad haridusstrateegilises protsessis edasi liikuda, on kindlasti mitmeid. Neist kõige olulisem on siiski tervikpildi puudumine. Võiks öelda ka nii, et Õpi-Eesti stsenaarium on piisavalt lahti mõtestamata. Me ei oska piisava sisukusega vastata küsimusele: milline peaks olema sidusa ühiskonna haridussüsteem, mis tagaks ühiskonna ning tema liikmete kõrge innovatsioonivõime ja püüdluste kõrge taseme? Kas tänane, pigem elitaarne ja akadeemilisuse suunas kaldu haridussüsteem vastab neile tingimustele?“ (Aarna, 2005a: 20, 21).

Analüüsidest haridusuuenduslikke protsesse strukturatsiooni ja diskursuse kehtestamise printsiipide (Foucault, 2005) järgi, võib kõigepealt väita, et protsessis olid ei hooanud siirdeprotsesside väliseid tahke ja suundumusi. Ühelt poolt ei vastanud Haridusstrateegia Õpi- Eesti oma avarale raamistikule vaatamata veel kohustusliku diskursuse nõudele, milles eeldati turusuhete osatähtsuse suurenemist, mis „eriti töölase täiskasvanuõppe ja täienduskoolituse valdkonnas oli juba pöördumatu“ (EÕS 2002: 22). Teisalt ei olnud veel jõuliselt kohale jõudnud globaalse teadmuspõhise diskursuse kehtestamise normatiiv (Lissabon, 2000). Eesti haridusuuenduslikud protsessid jäid EL-iga liitumise eelsesse aega. Ka laienevas EL-is oli alanud seoses globaliseerumise ja infoühiskonna arengutega üleminekuperiood, mille raames alles kujundati uut teadmuspõhise ühiskonna kontseptsiooni.

Siirdeaja haridusuuenduslike ideede arendamine oli tüüpiline postmodernistlik pluralistlike ideede protsess, mis produtseeris küll erinevaid arenguideoide ja visioone, kuid siirdekultuurile omaselt alahinnati kohustuslikku siirdeprotsessi kehtestamise loogikat või ei teadvustatud globaalsete ressurssidega turujõudude rolli. USA sotsioloog Kennedy nimetab „siirdekultuuri tuumikuna globaalses ruumis asuvat finantseksperitiisi ja organisatsioone, mis jagavad erinevaid fonde. Selle tuumiku ülesandeks on aidata oma võimuga nimetada võimalusi ja probleeme, selgitada välja eelistatud strateegiaid ja ohtlikke teid ning pakkuda ühinuid, luua struktuuri, milles toimib siire kui globaalne kultuur“ (Kennedy, 2002: 11). Siirderiikide hariduspoliitikat kujundasid/suunasid Euroopa Liit, OECD (Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon), PISA uuringud, IMF (Rahvusvaheline Valuutafond), WTO (Maailma Kaubandusorganisatsioon), Maailmapank (Aava, 2009, 2011).

Kennedy rõhutab, et „siirdekultuuris ei eelistata eksperte, kel on teadmised seniste keerukate ja konkureerivate ajalugude ning kultuuride mõistmises. Siirdekultuuris luuakse oma kultuurikäsitlused ja ajalootõlgendused. Tulevad uued siirdekultuuri eksperdid“ (Kennedy, 2002: 9). Turumajandusühiskondade ülesehitamiseks käivitatud radikaalsed muutused sisaldasid eelkõige majandusreformide ja sellega tihedalt seotud pragmaatilist siirdeprotsessi. Haridusuuendajate idealistlike ideede realiseerumist praktikas takistasid ka nn turutõrke (*market failure*) sarnased mõjurid, milleks võivad olla nii riigi ebapädev poliitika kui ka ajutine kaupade ja teenuste nappus (Mereste, 2003), käeoleva uurimuse võttes vertikaalse strukturatsiooni minimaalsed ressursid.

Õpi-Eesti pikaajalise haridusstrateegia loomise kontseptuaalne protsess sarnaneb UNESCO ja OECD erinevate suundade debatiga. Tinglikult esindas Eestis UNESCO erinevaid haridusobjekte ja -subjekte hõlmavat terviklikku kontseptuaalset suunda Eesti Haridusfoorum¹³. Eesti Haridusfoorumi arenguvisionid sattusid neoliberaalse ideoloogia kehtestamise tippaega, „tugeva majanduse“ ajajärku, kus domineeris OECD liin (Rubenson, 2004; Quane, 2008) Lisaks valitses haridusväljal inertsus ja teatav suletus, mis oli tunnuslik siirde-eelsele

¹³ 2002. aastast võttis haridusfoorum oma tegevuse teljeks programmi „Haridus kõigile“ (Education for All, EFA), mille UNESCO käivitas 1990. aastal (Aarna, 2005b).

haridussüsteemile, „1990ndatel oli see endise süsteemi vari märgatav“ (Saar, 2002: 84).

Teisalt ilmneseid tollastes haridusprotsessides ka tüüpilised uue diskursuse kui võimuinstrumenti kehtestamise printsiibid – kohe ei jõuta tuumani, pigem on see protsess väline (Foucault, 2005a). Väliste tunnustena võib esile tuua esmalt hariduskorralduslikud tegevused, mille kaudu võeti üle läänelikud halduse tegevusmallid, kõrghariduses oli see akadeemiliste nõuete ja kraadide süsteemi ühtlustamine läänemaailmas kehtivatega, lisaks osavõtt lääne koolitus- ja uurimisprogrammidest (Lauristin ja Vihalemm, 2009). Lisaks peegeldusid muutused esmalt tehnoloogilise siirdega seotud arengutes. Haridussfääri ja avalikku haldusse jõudsid tehnoloogilise siirde mõjud (internet, Tiigrihüpe, e-valitus jne) (Runnel, Pruulmann-Vengerfeldt, Reinsalu, 2009).

Uue ühiskonnamudeli ootustele vastavat sisulist haridusreformi siirdeperioodil (enne 2004. aastat) käivitada ei õnnestunudki (Aarna, 2005a; Säätsev Eesti 21 jt). Haridussüsteemi sisulised ja kontseptuaalsed muudatuste püüdlused takerdusid siirdeaja „halli tsooni“, jäädes pikemaks ajaks ambivalentsele pinnale. Siin avaldusid mitmete kattuvate ja autonoomsete protsesside ilmingud: üheaegselt toimusid diskussioonid nii kõikehõlmavate õpistrateegiate (Õpi-Eesti jt) kui ka postmodernistlike interdistsiplinaarsete õpikäsituste üle (Sarv, 1999; Kreizberg, 2006; Aarna, 2008; EÕS 2020). Samas ei suudetud ametlikku poliitilist neoliberaalset diskursust, lõimumist majandusstruktuursete muutustega ja võimalustega tööturul samuti siirdeperioodil realiseerida (Säätsev Eesti 21).

Samad tendentsid ilmneseid kogu siirdeaja vältel elukestva õppe väljal. Radikaalseimal kümnendil, 1990. aastate „tugeva majanduse ajastul“ (Rubenson, 2004) neoliberaalse diskursuse raames uuenev struktuur suunas oma ressursse eelkõige poliitika- ja majandusreformidesse. Elukestva õppe keskkondadele jäi sel etapil (1987–2004) pigem majandusuuendusi toetav/vahendav/tasandav instrumentaalne funktsioon (koolitusturu teke). See valdkond toimis ametliku diskursuse ümberpööramise faasis – „püsiv diskursus hõreneb, muutub sõnatuks, süsteemid on selle alla surunud ja eemale tõrjunud, et uus diskursus annaks talle tagasi jõu“ (Foucault, 2005: 41). Järgneva katkestuse printsiibi alusel „katkeliste praktikatega diskursused vahel ristuvad üksteisega või piirnevad, ent samuti võivad üksteist mitte tunda või välistada“ (Samas: 42).

Strukturatsiooniteooria (Giddens, 1989) võtmes elukestva õppe turumajanduslikke ja haridusuuenduslikke kontseptuaalseid protsesse kõrvutades võib siin esile tuua mõlema protsessi ressursside jaotuse sarnasusi. Vaatamata kahe sarnase valdkonna institutsionaalsele baasile (1993 TäKS, katusorganisatsioonid Andras 1991 ja EVHL 1994 ja haridusfoorum 1995, koolitusfirmad), jäi nende valdkondade ressursi maht ja suunatus struktuuride poolt tagasihoidlikuks.

Haridusfoorumi haridusuuenduslikke debatte, seminare, konverentse võib strukturatsiooniteooriast lähtuvalt nimetada ka sotsiaalsete agentide poolt organiseeritud (kontseptuaalseks) ressursiks, mida struktuur küll toetas korralduslike ressurssidega, kuid ei kaasanud piisavalt struktuuri formaliseeritud/kohustuslikku ressursside baasi. Haridusuuenduslik intellektuaalne ressurss suruti taas-tuva struktuuri ja sotsiaalsete agentide vahelisse nn reservtsooni. Struktuuri

kaasati vaid võimu poolt kehtestatud strateegiaid/ideoloogiat toetavaid ressursse, elukestva õppe sektorisse algas suunatud ressursside paigutus alles EL-iga liitumisega kaasnenud ametliku diskursuse kehtestamise järel.

Vaatamata haridusfoorumi koostööle poliitilise võimuga (haridusministeerium), jäi selle organisatsiooni osalus ka majanduspragmatismi esindava elukestva õppe strateegia väljatöötamisel tagasihoidlikuks¹⁴. Siin kasutati poliitike soovitatud laiemat konsensuslikku koostöömudelit. (Tegelikult sekkus sellesse protsessi globaalne teadmusühiskonna diskursus, mis EL-i tasandil kehtestati 2000. aasta Lissaboni strateegiaga).

Euroopa Liiduga liitumise eel moodustas Eesti Vabariigi haridusminister Tõnis Lukas oma käskkirjaga 10. augustil 2001 Eesti Elukestva Õppe Strateegia (edaspidi EÕS) väljatöötamiseks asjatundjate tööühma. Selle liikmeteks määrati erinevate haridussektorite ja -tasemete esindajaid, suur- ja väikeettevõtjaid ning avaliku sektori töötajaid, samuti eri tegevusvaldkondi esindavaid inimesi, mis andis võimaluse analüüsida elukestva õppe võimalusi ja vajadusi Eestis erinevatest aspektidest. Esimese elukestva õppe strateegia ettevalmistavas etapis kaardistati siirdeaja algul tekkinud probleemid:

Rida aastaid on Eestis hariduspoliitika põhiküsimuseks olnud õpetajate palgad ja koolimajade katused. Kuigi siin on märgata nihkeid ning kõrgkoolide tugevat survet oma rolli oluliseks tugevdamiseks haridusmaastikul, tuleb tunnistada, et Haridusministeeriumi tegevus jääb peamiselt tasemehariduse valdkonda. Täiskasvanud elanikkonna, eelkõige tööjõu koolitamine on jäetud kas töandja või siis inimeste endi mureks (välja arvatud töötud, kellega tegeleb Sotsiaalministeerium). Haridussüsteemi käsitus on siiani piiratud, välistades täiskasvanuhariduse kui haridussüsteemi osa. Vananenud on ka haridusparadigma. (EÕS 2002: 10)

EÕS-i ettevalmistavas etapis peeti tulevase strateegia üheks eesmärgiks elukestva õppe struktuuri loomist: „toimivat õppe- ja koolitusasutuste võrgustikku, haridussüsteemi tegevust juhtivat ja riiklike õppekavade registrit pidavat Haridusministeeriumi, samuti haridusvaldkonnas arendustegevusega seotud sihtasutusi (nt Sihtasutus Kutseriformi Keskus), kutsekvalifikatsiooni standardeid haldavat ja kvalifikatsioonieksameid korraldavat Kutsekvalifikatsiooni sihtasutust, töandjate ja töövõtjate organisatsioone, kutseorganisatsioone (nt Personalitöötajate Ühendus), tööturu organisatsioone ja täiskasvanute koolitajate ühendusi (ETKA Andras, Vabaharidusliit)“ (EÕS 2002: 23).

Kokkuvõtteks, Eesti elukestva õppe areng aastail 1987–2004 ei ole võrreldav samaaegselt toimunud poliitiliste ja majandusreformide tulemuslikkusega. Rahvusvahelise elukestva õppe agenda mõju jäi terveks kümnendiks pidurdama „eduka siirderiigi“ kuvand ja neoliberaalne poliitika, mis ignoreeris õpiühiskonna haridusstrateegiliste debattide ja kontseptsioonide rakendamise võimalusi.

¹⁴ Haridusfoorumi siirdeajal kogutud mahukat intellektuaalset ressursi vajati taas 2008. aastal, mil Eesti Haridusfoorum algatas diskussiooni elukestva õppe strateegia üle (EÕS 2020).

Tagasihoidliku infovälja ja õpiühiskonna intellektuaalse potentsiaali alahindamise ja ebapiisava poliitilise toe tõttu jäi kujunemisejärgus elukestva õppe diskursus oma esimeses staadiumis stiihilise koolitusturu meelevalda. Alles rahvusvahelise Lissaboni strateegia mõjul ja liitumisel Euroopa Liiduga formeerus elukestev õpe juba üldtuntud valitseva ideoloogia raamistiku ja meetmetega diskursuseks.

2.4. Euroopaliku elukestva õppe diskursuse kehtestamine (2004–2016)

Foucault' järgi on igasugune diskursuse kehtestamine võimu ja subjekti küsimus, diskursus on võim, mille valdamist taotletakse. Võitlus võimuga (kehtestatud diskursusega) „annab tunnistust võitlusest uue subjektiivsuse nimel“ (Foucault, 2011: 285). Foucault' sõnul tuleb diskursuse loomist/kehtestamist spetsifitseerimise printsiibi alusel käsitada „vägivallana, mida me sooritame asjade vastu, või siis vähemalt tegevusena, mida me neile peale surume ja alles selle tegevuse käigus leiavad diskursuse sündmused oma regulaarsuse printsiibi“ (Samas).

Kriitilise diskursusanalüüsi koolkonna esindajad rõhutavad samuti diskursuse domineerivat funktsiooni enese kehtestamisel ja taastootmisel. Ida-Euroopa postkommunistliku siirdediskursuse koloniseerimist erinevate poliitiliste ideoloogiate abil uurinud Fairclough jõuab oma analüüsidest järeldusele, et diskursuse domineerimisega kaasneb tavaliselt võimu kasutamine ja sotsiaalse ebarõrdsuse taasloomine (Fairclough, 1992).

Siirdeprotsessis võime leida kõiki foucault'likke diskursuse kehtestamise printsiipe. Üks tulenes teisest. Elukestva õppe diskursuse kehtestamisel on äratuntavad katkelised praktikad, mis siirdekultuuri kontekstis varasemat ei katnud, vaid pigem välistasid. Katkestuse tagajärgi on käsitletud traumana, mille tunnusteks olid indiviidi elumaailma pidetus ja toimetulekuprobleemid (Sztompka, 2004).

Siirdereformide erinevaid etappe võib käsitleda kui spetsifitseerimise (radikaalsed reformid) ja regulaarsuse printsiipe (stabiliseerimise periood, liitumine rahvusvaheliste organisatsioonidega). Foucault' „väljapoole reegli“ abil võiks selgitada ka uue elukestva õppe diskursuse ja vana jäiga formaalharidussüsteemi ümberkujundamise asümmeetrilist ja ettearvamatut protsessi. Selle reegli järgi „ei tule liikuda mitte diskursuse sisemise ja peidetud tuuma suunas, mõtte või tähenduse südamikku suunas, vaid tuleb lähtuda diskursusest endast, selle ilmumisest ja regulaarsusest, ning liikuda selle võimalikkuse väliste tingimuste suunas, selle suunas, mis paneb aluse sündmuste ettearvamatule reale ja mis määrab selle piirid“ (Foucault, 2005: 42). Siirdeprotsessi paradoks seisnes katkelisuses, funktsioonide ja positsioonide paljususes ning erinevate diskursuste kattuvuses. Näiteks kehtis refleksiivsete hilismodernistlike suundade kõrval ka modernistlikule diskursusele omaseid ühesuunalise narratiivi (liberalism) kehtestamise jooni (Aava, 2009, 2011).

Euroopa Liiduga liitumisega (2004) algas elukestva õppe diskursuse ühe-suunalise narratiivi kehtestamine, esmalt alustati elukestva õppe struktuuri korrastamisega. 2005. aastal kinnitati esimene riiklik elukestva õppe strateegia (EÕS 2005–2008) ja lülituti rahvusvahelisse statistikasse (Eurostat) ning uuringuprogrammidesse. Algas elukestva õppe poliitikate institutsionaliseerimine ja rahvusvaheliste strateegiatega sünkroniseerimine.

Elukestva õppe strateegia 2005–2008 abil kehtestati ametlikult elukestva õppe konkurentsipõhine majanduskasvu suunaga diskursus: „tõsta Eesti riigi ja selle elanike konkurentsivõimet maailmas; saavutada jätkusuutlik majanduskasv“ (EÕS 2005: 3). Uuenenud struktuur eraldas ressursid (EL-i toetused), kehtestas arengusuuna (strateegia eesmärgid) ja mõõdetavad tulemused (meetmete indikaatorid) ehk „uue diskursuse tootmise kontrolliprintsiibid“ (Foucault, 2005: 29; Aava, 2011).

Teadmuspõhise ühiskonna ja majanduse suunaga Lissaboni strateegia esindas „pehmema majanduse ajastu“ ideid (Rubenson, 2004). „Euroopa liikus elukestva õppe strateegia rangelt majandushuvide teenimise etapist jõulise samuga kodanikuühiskonna suunas, mille eesmärgiks suurem kodaniklik sidusus ning kaasamine“ (Aava, 2011: 15). Eesti EL-iga liitumine eeldas ka esimese riiklikult kehtiva elukestva õppe strateegia sõnumites eelpool nimetatud suundi, kuid „Eesti strateegiadokumentides keskenduti Euroopa Liidu mõistes vanale visioonile, milleks oli visioon elukestvast õppes kui majandusedu tagajast“ (samas: 15), seega sisaldas see dokument pigem neoliberaalse „tugeva majanduse ajastu“ (Rubenson, 2004) vaimu. Majanduskasvule suunatud elukestva õppe diskursus lähtub inimkapitali teooria printsiipidest – elukestev õpe on nii isiklik kui ka makromajanduslik investeering.

Eesti esimene elukestva õppe strateegia (2005–2008) oli eelkõige täiskasvanute tööalase ja ümberõppe arendamise alusdokument, mis oli suunatud „esimese hariduse omandamise järgsete õppimisvõimaluste loomisele“ (EÕS 2002: 5) ja sai aluseks EL-i struktuurifondide põhisele tegevusele. See oli esmakordne mahukas ressurside pakett, mille abil püüti alustada senise turupõhise elukestva õppe keskkonna korrastamist (EÕS 2005–2008). Strateegia peaesmärk „oli parandada täiskasvanud inimeste võimalusi osaleda elukestvas õppes ning tõsta seeläbi 25–64-aastaste koolituses osalejate osakaal 10 protsendini. 2008. aastal oli see näitaja 9,8%, ületades Eesti kõikide varasemate aastate tulemusi“ (THA 2009: 3).

Vaatamata EL-iga liitumise järgsetele strateegilistele tegevustele, elukestva õppe struktuuri korrastamisplaanidele ja „spetsiaalsetele suunamismeetmetele“ (Field, 2008: 5), jäi täiskasvanute tööalase (ja ka vabaharidusliku) koolituse peamine koormus endiselt eraomandis olevate koolitusasutuste kanda (Era-täiendkoolitajate küsitlus, 2010).

Täiskasvanuhariduse arengukava 2009–2013 (edaspidi THA) hetkeolukorra analüüsis tõdeti eelmise strateegia (EÕS 2005–2008) tulemuste kokkuvõttes 2009. aastal järgmist: „Võib eeldada, et elukestvas õppes osalemise taseme tõusu on mõjutanud riigi pakutavate tasuta koolituste lisandumine. Siiski jääb saavutatud tulemus paljude riikide senisele näitajale alla. Euroopa Liidu 27 riigi

keskmine oli 2008. aastal 9,6%, Taanis oli vastav näitaja 30,2% ja Soomes 23,1%. Teistes Balti riikides on aga vastav näitaja olnud madalam – Lätis oli elukestvas õppes osalejate osakaal 2008. aastal 6,8% ja Leedus 4,9%, kusjuures mõlemas riigis on 2008. aasta näitaja võrreldes 2007. aastaga langenud. Euroopa Komisjoni algatusel on järgmise kümnendi eesmärkide hulgas vastava sihttaseme tõstmine 15%-ni“ (THA 2009: 7, 8).

Täiskasvanuhariduse arengukavas (THA 2009–2013) on kolm peamist eesmärki. Esimene neist on sama, mis elukestva õppe strateegial aastateks 2005–2008 – arengukava elluviimine võimaldab täiskasvanutele parema ligipääsu nii formaalharidusele kui mitteformaalsele õppele, mille eesmärgiks on parandada inimeste teadmisi ja elanikkonna haridustaset ning tõsta elukestvas õppes osalejate osakaalu 25–64-aastaste hulgas 2013. aastaks tasemele 13,5%. Arengukava kaks teist eesmärki toovad osalusprotsendi kõrvale ka kvalitatiivsemat laadi näitajad: „üldharidusega (üldkeskharidus, põhiharidus või madalam haridustase) ja ilma eri- või kutsealase ettevalmistuseta täiskasvanute osakaalu vähenemine 25–64-aastaste seas 32 protsendini ja eelduste loomine võimalikult paljudel inimestel üks aste kõrgema haridustaseme või kvalifikatsiooni omandamiseks kvaliteetse koolituse kaudu“ (THA 2009: 4).

THA 2009–2013 abil korrastati mitteformaalse täiskasvanuhariduse rahastamismudelit, kaasates erinevaid valdkondi (ministeeriume) (Männiste, 2009). Endiselt käsitleti elukestva õppe vajalikkust enamasti tööalase konkurentsivõime tõstmise kontekstis, kuid varasemast suuremat tähelepanu pöörati elukestva õppe võtmepädevuste omandamisele. „Kuigi Eestis ei ole tehtud terviklikku uuringut täiskasvanud elanikkonna võtmepädevuste taseme kohta¹⁵, näitavad vähene infotehnoloogia kasutamine vanemaeliste hulgas, madal elukestvas õppes osalemise tase, vähene osalemine valimistel ning vähene ettevõtlikkus ja loovus, et võtmepädevuste arendamisse tuleb suhtuda väga tõsiselt“ (THA 2009: 13). Samas dokumendis rõhutatakse, et „vabaharidussüsteem sobib oma olemuselt kõige paremini täiskasvanud elanikkonnale laialdaseks võtmepädevuste omandamiseks“ (Samas).

Täiskasvanuhariduse arengukava (THA 2009–2013) eesmärgid sisaldasid esimese strateegiaga (EÕS, 2005–2008) võrreldes avaramaid elukestva õppe ideid, eesmärgiks võeti loimida formaalharidust ja elukestva õppe võimalusi (VÕTA). Selles strateegias peegeldusid nii 1972. aasta UNESCO *Learning to be* hariduse humanistlik ja sotsiaalne funktsioon kui ka Õpi-Eesti ideed.

Strateegiate EÕS 2005–2008 ja THA 2009–2013 vahendite abil suurendati elukestvas õppes osalemist, mida võiks tinglikult võrrelda siirdeaja esimese kümnendi positiivsete majandusprotsessidega. EL-i näitajates jõudis Eesti 2012. aastaks ET 2020 kriteeriumide järgi edukate riikide hulka. Rahvusvaheline uuring „Täiskasvanuõppe kvaliteet (1. osa)“ (2013) paigutas Eesti täiskasvanu-

¹⁵ „Eesti osaleb rahvusvahelises täiskasvanute pädevuste hindamise programmis PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competences), millega uuritakse elanike arvutamisoskust, lugemisoskust ja probleemilahendamise oskust tehnoloogilises keskkonnas“ (THA, 2009: 13).

hariduse „ET 2020 kriteeriumide järgi (osalemismäär ja haridustase) koos Põhjamaadega võrdselt edukate riikide gruppi. Elukestvas õppes osalemise takistatuse osas kuulus Eesti EL-i keskmiste riikide hulka“ (Täiskasvanuõppe kvaliteet, 2013: 21, 22).

Vaatamata elukestva õppe poliitika positiivsetele statistilistele tulemustele, jäi täiskasvanuhariduse tihedam sidumine töömaailmaga suures osas tegemata. Üsna karmi hinnangu elukestva õppe poliitika läbiviimisele andis 2010. aasta riigikontrolli audit: „täiskasvanute täiendus- ja ümberõppe korraldus Eestis ei ole süsteemne ega toeta töötajate kvalifikatsiooni omandamist või täiendamist“ (Riigikontrolli THA audit, 2010: 1). 2014. aasta EÕS-is fikseeritud hinnang täiskasvanuharidusele viitab strateegiate EÕS 2005–2008 ja THA 2009–2013 elluviimise tagasihoidlikele tulemustele: „Erinevused elukestva õppe raames pakutava ja tööturul vajaliku vahel on liiga suured. Õppeasutused ja töömaailm ei tee elukestva õppe süsteemi arendamiseks aktiivset koostööd. Eesti tööealisest elanikkonnast pea kolmandikul puuduvad minimaalsed digioskused ning tööks vajalikud IKT oskused on ebapiisavad“ (EÕS 2020: 6).

2014. aastal kinnitatud EÕS 2014–2020 esindab juba tänapäevast elukestva õppe paindlikku kontseptsiooni, mis toetub digitaalse keskkonna muutustele ja uuele õpikäsitusele ning õppijate kogu elukaart hõlmavale diskursusele (EÕS 2020).

2.4.1. Eesti elukestva õppe strateegiate kriitika. Õppijakeskse vaatepunkti vajalikkus

Foucault' käsitluses domineerib diskursuste kehtestamisel „katkestuse printsiip, mis vastandub ideede ajaloos toimunud sündmuste järjestikkusele, kus on valitsenud tähendus, originaalsus, terviklikkus ja loomine. Ja isegi kui on tõsi, et igal diskursiivsel ja katkelisel seerial on teatud piirides talle ainuomane regulaarsus, siis pole kummatigi võimalik kehtestada seeriaosiste vahel mehaanilise kausaalsuse või ideaalse paratamatuse seoseid. Me peame leppima ettearvamatus-kategooria lülitamise sündmuste tootmisesse“ (Foucault, 2005: 46).

Suunatud regulatsioonidega elukestva õppe diskursuse ettearvamatus-kategooriaks kujunes tööturu isereguleeruv protsess. Regulaarse järkjärgulise arengu-protsessi loogikale (riiklikud arengukavad) üles ehitatud üleminekuaja teise perioodi (2004–2016) elukestva õppe diskursuse karkassi kõigutas globaalsete turgude ja infotehnoloogia areng. Struktuuriväliste ressurssidega (EL-i toetused) toetatud formaliseeritud diskursus arenes paradokside ja ettearvamatute sündmuste väljas, pidevate muutustega kohanemise vajadus eeldas elukestva õppe paindlikumat formaati, mis kataks ka tarbija- ja elustiilikesksemaid võimalusi.

Disainitud elukestva õppe diskursuse piiratust testis ka 2008. aasta majanduskriis, kui selgus, et senised elukestva õppe poliitikad ei vastanud majanduskasvu mudelile. Sellele juhiti tähelepanu ka 2010. aasta THA Riigikontrolli auditis: „Endiselt on raske välja selgitada koolitusvajadust ja tellida selle põhjal koolitusi, kuna Majandus- ja Kommunikatsiooniministeeriumi koostatav kesk-

pikk tööjõuvajaduse prognoos on väga üldine, toetub peasjalikult möödunud perioodide arvandmetele ega võta arvesse potentsiaalseid eelisarendatavaid majandusvaldkondi ega struktuurseid muutusi majanduses“ (THA Riigikontrolli audit, 2010: 2).

Lisaks kohaliku tööturu ja koolitusvajaduste prognoosimise keerukusele selgus majanduskriisi tingimustes, et ka ettevõtted ise ei oska kasutada globaalseid teadmiste keskkondi. 2008. aasta majanduskriis tõi kaasa arengu pidurdumise, mille põhjusteks olid laenamisele tuginev tarbimisbuum/võlgu elamine, madal tootlikkus ja madal konkurentsivõime rahvusvahelistel turgudel (Varblane, 2008a). Eelpool nimetatud pidurdumisprotsessi põhjaste hulgas toob majandusteadlane Urmas Varblane ka uute teadmiste vähese kasutamise: „Senistest teadmistest pole küllalt. Elukestev õpe pole enam lihtsalt tore sõnakõlks, vaid see on veelahe edaspidi juhtide ja ettevõtete edukusel. Kuid selle protsessi käivitamine on väga keeruline, sest meie ettevõtted on sageli olukorras, kus nad ei oma ettekujutust, milline on nende võrreldav positsioon maailmaturul konkurentidega võrreldes“ (Varblane, 2008b: 8). Elukestev õpe kui globaalne keskkond oli ühtaegu nii turu- kui ka infovõrgustik, mille koostoimel saab arendada lisandväärtuse tootmist. Postindustriaalne ühiskond eeldas globaalsetesse infovõrgustikesse lülitumist.

2008. aasta majanduskriis näitas ühelt poolt senise majanduskasvu eksteniivsele laenubuumile üles ehitatud kasvumudeli haavatavust ja teisalt elukestva õppe laiema funktsiooni (rahvusvahelise innovatsiooni ja teadmuse rolli) alahindamist. Elukestva õppe funktsiooni käsitleti liialt lokaalselt, mistõttu selle funktsioon oli nihkes globaalsete muutuste võimalustega. Elukestva õppe poliitikameetmete abil ei suudetud kasutada globaalset elukestva õppe „võimaluste akent“ (Norgaard, 2000).

Osalemistulemustele orienteeritud strateegiates (EÕS 2005–2008; THA 2009–2013) alahinnati elukestva õppe universaalset individuaalset enesearenduslikku funktsiooni. Vaatamata strateegiate tööalastele koolitustele suunatud meetmetele, domineerisid õppijate ootustes eeskätt isikliku arengu suunad. 2010 läbi viidud elukestva õppe tagasisideuuringu tulemus näitas õppijate tegevalikku ootusi, mis olid tugevalt isikliku arengu poole kaldu. Kõige kõrgemad ootused olid vastajatel enne koolitusele minekut oma silmaringi laienemise suhtes (78%), väljaspool tööd kasutatavate teadmiste/oskuste saamise (64%) ning isikliku rahulolu suurenemise suunas (57% vastanutest) (ESF programmide tagasisideuuring, 2010). Sarnased tulemused olid ka 2012. aasta uuringul: „Enamike õppesuundade puhul hakkab silma, et üldine soov osaleda esineb rohkematel kui tööalane vajadus – eriti tugevalt ilmneb taoline tendents kunsti, humanitaaria, tervise ja põllumajandusega seoses. Viimane näitab, et inimestel on huvi arendada end laiemalt, kui see otseselt tööalaselt vajalik on“ (ESF programmide tagasisideküsitlus, 2012: 22).

Elukestva õppe väljas olid toimunud paradigmaatilised muutused, muutunud olid elukestva õppe funktsioonid. Koolitustes osalemine kujunes ka vaba aja veetmise vormiks, mida oli peetud oluliseks juba 20. sajandi alguskümnenditel, mil täiskasvanute täiendusõppe puhul „eristusid kaks vormi – õpetus, kui-

das veeta vaba aega, ja õppimine kui vaba aja veetmise vorm” (Jarvis, 1998: 25). Koolitused muutusid kõrgema elatus- ja haridustasemega õppijate jaoks spaaturismi kõrvalproduktiks, meeldivaks ajaviiteks uute ja vanade tuttavatega. Majandusbuumi ajal 2000–2007 muutus elukestev õpe kaubaks/tooteks, mida müüdi/tarbiti vastavalt turu nõudmistele (reguleerimata koolitajate turg oli paisunud 1500–2000 koolitusfirmani) (Eratäiendkoolitajate küsitlus, 2010).

2008–2009 majanduskriisi tõttu langes koos üldise ostujõu ja tööjõu nõudluse alanemisega ka elukestva õppe kui kauba tarbimisväärtus koolitusturul. Esmakordselt ilmnisid elukestva õppe kui kauba ületootmise nähud, tekkis üle kvalifitseeritus. See tendents on olnud mitmel põhjusel jätkuv. Ellu Saar on jõudnud järgmisele järeldusele: „Eestis mõjutavad töö sisu ja töökoha karakteristikud elukestvas õppes osalemist olulisemalt kui inimese enda karakteristikud (sealhulgas tema haridus- ja oskustase). Seega on õppes osalemisel olulisem just nõudluse pool; koolitusest või õpingutest saadavatel uutel oskustel ja/või kõrgemal haridustasemel ei ole ilma rakendusvõimaluseta iseseisvat väärtust. Kuigi oskused on olulised, sõltub nende väärtus õppes osalemise tagajana ikkagi sellest, kas neid tööturul ka vajatakse“ (Saar, 2015: 132).

Elukestva õppe funktsioonide teisenemise üheks põhjuseks on „polariseerunud tööturg, kus domineerivad kesiselt tasustatud ja madalat oskustaset nõudvad tööd, töötajate oskuste alakasutus ettevõtjate poolt ja ettevõtjate püüd lükata töötajate ettevalmistamisega seotud vastutus vaid riigi ja inimeste endi õlule“ (Saar, 2015: 99).

Lisaks pidevalt muutuvatele tööturu nõudmistele ilmnisid ebapiisavate tööturumeetmete tagajärjed. 2012. aasta OECD raportist selgus, et 32 protsenti Eesti tööjõust on erialase hariduseta (st puudub kutseharidus või muu keskkooli-järgne haridus). Eesti on aktiivsete tööturumeetmete poolest OECD liikmesriikide hulgas üks viimaseid (Saar, Unt, Roosmaa, 2014). Elukestva õppe poliitika suunad ja meetmete maht ei suutnud katta nii tööturu kui ka õppijate tegelikke vajadusi.

2.5. Elukestvas õppes osalemise erinevad tegurid

Täiskasvanute elukestvas õppes osalemise rahastamine jäi kogu siirdeajal väga tagasihoidlikuks. 2013. aasta rahvusvahelisest täiskasvanuõppe sektori rahastamise uuringust selgub, et „Eesti kulutused selles valdkonnas olid ligikaudu 0,6% SKP-st ja kulud täiskasvanu kohta olid uuringus käsitletud riikide seas kõige väiksemad (130 eurot). Alla 20% või üksnes 0,1% SKP-st saadi avalikest allikatest, sealhulgas tööhõiveasutusest. Lisaks pärines see raha suures osas Euroopa rahastamisallikatest. Vaatamata sektori alarahastusele, paistis Eesti rahvusvaheliselt silma elukestvas õppes osalemise tulemuste poolest, millele ei ole suudetud anda ühest selgitust“ (Täiskasvanuõppe sektori rahastamine, 2013: 62).

„Kuni 2007. aastani ei olnud enamus täiskasvanutele suunatud tööalastest kursustest ja ümberõppeprogrammidest õppijatele tasuta, välja arvatud töötutele

ja mõnele töötajate rühmale (nt õpetajad, riigiametnikud) mõeldud kursused“ (Leetmaa, Võrk, Kupits ja Kirss, 2015: 6).

Täiskasvanuhariduse rahvusvahelisi poliitikaid uurinud Rubenson toob välja kaks peamist elukestvas õppes osalemise tegurit: esiteks riikide ajaloo sotsiaalkultuurilised juured (kultuuritraditsioonid) ja riiklikud poliitikad ning teiseks õppijate sotsiaalne taust (vanemate haridustase, haridus, piirkond, sissetulek), haridustase ja positsioon tööturul (Rubenson jt, 2007). Üldise muustrina joonis-
tub välja trend, mis on tuttav ka Eesti täiskasvanuhariduses: aktiivsemad osalejad on kõrgema haridustasemega.

Osalemismustrite oluliseks mõjuriks olid täiskasvanuhariduse finantsmeetmete (poliitikate) mõjud ehk struktuuri suunatud ressursid. „Rahastamine ühe täiskasvanu kohta ja osalemismäär on statistiliselt olulises korrelatsioonis, viidates sellele, et rahastamine täiskasvanu kohta on suurem riikides, kus osalemismäär on samuti kõrge. Samas on rahastamine väike madalama osalemismääraga riikides“ (Täiskasvanuõppe sektori rahastamine, 2013: 24). Koolituse kõrge maksumus on elukestvas õppes osalemise oluline takistus. Rahvusvahelised uuringud näitavad riikide võrdluses Eesti osas aga hoopis vastupidiseid tulemusi. Uuringus „Täiskasvanuõppe sektori rahastamine“ eirab Eesti rahastamise ja osalemise seose loogikat: „esitatud näitajate kohaselt¹⁶ näib Eesti olevat täiskasvanuõppe alal üks tõhusamaid riike, kuid /.../ kulud täiskasvanu kohta on selles uuringus käsitletud riikide seas kõige väiksemad (130 eurot, ligikaudu 0,6% SKP-st), osalemismäär jääb aga üle keskmise. (Näiliselt) suhteliselt hea tulemuse põhjus ei ole kohe selge. Lisaks sarnaneb koolitustundide keskmine arv paljude teiste riikide omadega“ (Samas).

Eesti suhtelise edu osas tuleb minimaalsetele rahastamisvõimalustele vaatamata arvestada peale üldtunnustatud osalemismustrite veel mitmete teguritega, näiteks elukestva õppe tööalaste kursuste kõrval ka üldiste enesearenduslike koolituste eelistamine, mis võib olla seotud ka siirde-eelse kultuurilise kapitaliga (üldine keskharidus) ja siirdeaja haridusekspansiooniga (kõrgkoolide kiire areng) (Saar, 2002; ESF programmide tagasisideuuring, 2010, 2012). Nimetatud tegurite ühistunnuseks on Rubensoni pakutud riikide ajaloo sotsiaalkultuurilised juured (kultuuritraditsioonid) (Rubenson jt, 2007).

Eesti elukestvas õppes osalemise dünaamika üheks oluliseks mõjuteguriks võis olla lisasurve õppes osalejatele, mida tekitas radikaalne siirdemuutuste kontekst oma tempo ja ressursside nappusega, kujundades sel viisil Eestile omase elukestva õppe diskursuse.

Siirdeajal toimunud muutused sotsiaalses struktuuris ja indiviidi elus olid keerulised ja üheselt tabamatud, kuna seda aega pingestasid lisaks poliitilisele pöördele ja jõulise liberaalse turufundamentalismi survele ka refleksiivsele ühiskonnale tunnuslik pidev ebakindlus ja sotsialismiajastu pärand. Nimetatud siirdedimensioonid lisasid elukestva õppe võimalustele mitmekihilisi erijooni. Indiviidi resotsialiseerumise ressursid asusid killustunud ja segmenteeritud

¹⁶ Uuringus võrreldi 2007. ja 2011. aasta osalemisandmeid. Eurostati andmetel oli Eesti täiskasvanute elukestvas õppes osalemise määr 2007 7% ja 2011 11,9% (EL-i keskmine 9,1%).

„võimaluste väljal“, mistõttu tema kohanemisvõimalused sõltusid diskursuse kehtestamise erinevatest teguritest, võimu ja subjektide vahekorrast ning isiklikust potentsiaalset kehtestatavat diskursust omandada ja sellega toime tulla. Reflektiivses hilismodernses võrgustikupõhises keskkonnas indiviidi sotsiaalne ruum killustus ja ähmastus, mistõttu sotsiaalse, kultuurilise ja majanduskapitali klassikalised piirid olid pidevas muutuses.

Neoliberaalse elukestva õppe diskursuse omaksvõtt sõltus eelkõige indiviidi isiklikust ressursist ehk agentsusest (Bourdieu, 1986, 2003; Giddens, 1989; Archer, 2004, 2010, 2012). Siirdeprotsessides kujunesid võtmefaktoriteks vanus (Titma, 2002) ja omandatud haridustase (Helemäe jt, 2000) ning teatud määral ka põlvkondlik kuuluvus. Uurimuses vaatlen nii põlvkondlikke sarnasusi kui ka erisusi ja nende dünaamikat siirdeaja kontekstis, keskendudes põlvkondlikule sotsiaalsele ja kultuurilisele ruumile ning elukestva õppe aktiivsusele. „Põlvkondliku sildistuse pälvimise ehk põlvkonna diskursiivse konstrueerimise eelduseks on samades ühiskondlikes tingimustes ilmavalgust näinud ja kujunenud inimeste selge eristumine teistest, nii noorematest kui ka vanematest eärühmadest. Lisaks paiknemisele sotsiaalse protsessi ajaloolisel teljel osutab põlvkondlik kuuluvus ka eärühma asendile sotsiaalses hierarhias“ (Kalmus, Masso, Lauristin, 2017: 621).

Elukestev õpe omandas siirdeprotsessides nõukogudeaegse hariduse ja töökogemustega põlvkondadele uue tähenduse. Vaja polnud mitte lihtsalt uusi teadmisi ja oskusi, vaid hakkamasaamist uues olukorras. See oli raske ka paljudede kõrgelt haritud spetsialistidele, kellel haridust ja kogemust (kultuurilist ja sotsiaalset kapitali) justkui pidanuks jätkuma. Toimetulek uute oludega, edukas kohanemine uute nõudmistele ja võimalustega eeldas uut agentsust. Nõukogudeaegse hariduse ja töökogemustega põlvkondades kujunesid uut agentsust käivitavateks lisateguriteks siirdemuutuste surve (konkurentsipinge), töötuks jäämise oht (staatuse muutus), uus töökeskkond (struktuursed muutused) ja tehnoloogiline siire (baasoskuste vajadus).

Kokkuvõtteks toon välja Eesti elukestva õppe arengu domineerivad protsessid ja probleemid. Siirdeaja alguseks oli elukestva õppe kontseptsioon läänemaailmas läbinud juba mitu aktiivset debattide tsüklit, 1996. aastal ühendati see „elukestva õppe“ katusmõiste ja õppijakeskse hariduspoliitika alla, Eestis kasutati sel ajal veel läänes 1970.–1980. aastail käibinud mõistet „pidevõpe“.

Siirde esimesel kümnendil (1990. aastad) oli Eesti hariduspoliitikate fookuses formaalhariduse uuendamine, täiskasvanuhariduse aruteludeni jõuti alles kümnendi lõpul. Eesti elukestva õppe inforuum ja riigipoolsed meetmed olid veel uudse täiskasvanuhariduse poliitika koostamise algfaasis, mistõttu Euroopa uue elukestva õppe kontseptsiooni „õppida õppima“ ideed ei leidnud sellel kümnendil veel laialdast kõlapinda. Kujunemisyärgus elukestva õppe diskursus jäi oma esimeses staadiumis stiihilise koolitusturu meelevald.

Liitumisel Euroopa Liiduga (2004) käivitati neoliberalse ideoloogia raamistiku ja meetmetega elukestva õppe poliitika, kuid töömaailma muutused ei katnud EL-i toetustega projektipõhiste strateegiliste tegevuskavade tegelikke vajadusi. Elukestva õppe ühesuunalist majanduskasvupõhist arenguvektorit mõjuta-

sid ka globaalse majanduse ootamatud protsessid (majanduskriis) ja kiiresti arenev (info)võrguühiskond. Elukestva õppe poliitikate tulemuslikkuse esimeks proovikiviks kujunes majanduskriis, mis tõi välja kohmaka projektipõhise ja avatud majanduse erinevad tempod ning töömaailma ja elukestva õppe poliitikate nõrga seose.

Peatüki lõpetuseks lisan Eesti elukestva õppe kahe suure üldistusega arengu- faasi (tabel 2.4.) täienduseks ka kitsamaid arenguetappe kokku võtva tabeli (tabel 2.5), milles on esile toodud siirdeaja elukestva õppe erinevad suundumused, struktuuri peamised ressursid ja väljundid.

Tabel 2.5. Siirdeaja Eesti elukestva õppe arenguetapid, struktuuri ressursid ja peamised väljundid

Eesti elukestva õppe arenguetapid	Struktuuri ressursid	Peamised väljundid/tulemused
1987–2000 NL aegse täiendusõppe süsteemi lagunemine, haridusuuenduslikud ideed. Haridusfoorum, täiskasvanuhariduse debatil.	Seadusandlus, katusorganisatsioonid. Registreeritud töötute, õpetajate ja KOV ametnike ja toetamine.	Koolitusturu kujunemine. Ettevõtete täiendus- ja ümberõpe, ülikoolide avatud õpe.
2000–2004 Internet, e-riik. 2000 Lissaboni elukestva õppe memorandum.	Eurointegratsiooni projektid. Eesti elukestva õppe strateegia ettevalmistamine.	Kutsehariduse täiendusõppe areng. Internet kujunemas elukestva õppe keskkonna osaks.
2005–2008 Eesti elukestva õppe strateegia. Globaalse turu ja tehnoloogia areng, 2008 a. majanduskriis.	Alates 2007 tasuta tööalased täiendus- ja ümberõppe kursused laiematele sihtgruppidele.	Töölases täiendus- ja ümberõppes osalemise kasv. Vähene infotehnoloogia kasutamine vanemaalaste hulgas.
2009–2013 Täiskasvanuhariduse arengukava. Üldhariduse ja elukestva õppe ideede lõimimine (VÕTA). Tähelepanu elukestva õppe võtme- pädevuste omandamisele.	Mitteformaalse täiskasvanuhariduse rahastamismudel. Töölase täiendus- ja ümberõppe toetamine.	Töölases täiendus- ja ümberõppes osalemise kasv. Digitaalsete õpikeskkondade areng. Elukestva õppe ja töömaailma nõrk side, erialase kutseta töötajate suur arv.
2014–2020 Eesti elukestva õppe strateegia. Esindab tänapäeva elukestva õppe paindlikku (<i>flexible</i>) kontseptsiooni, mis toetub digitaalse keskkonna muutustele ja uuele õpikäsitusele.	Elukestev õpe kui aktiivne tööturu meede. Töölaste täiendus- ja ümberõppe toetamine.	Töölases täiendus- ja ümberõppes osalemise kasv. Digitaalne elukestva õppe väli.

Vaatamata peatükis kirjeldatud elukestva õppe idee ja poliitikate erinevatele arengusuundadele, jäi muutumatult püsima elukestva õppe kontseptsiooni alusprintsiip – kohanemiseks muutuva maailmaga tuleb tagada pidev juurdepääs õppimisele (Lissabon, 2000; Centeno, 2011 jt). Sellele universaalsele eeldusele toetuvad tavaliselt ka elukestva õppe tegevuspoliitikad. Järgmises, teoreetilises peatükis vaatlen praktikateooriate toel indiviidi kui aktiivse toimija (agendina) võimalusi sotsiaalse struktuuri, sotsiaalsete normide ja väärtuste kujundamisel.

3. TÖÖ TEOREETILINE RAAMISTIK: elukestva õppe sotsioloogiline käsitlus

3.1. Elukestev õpe kui resotsialiseerumine ja agentsuse ning struktuuri vahelise pinge lahendamine

Vaadeldes elukestvat õpet siirdeühiskonna kontekstis, kerkib selgesti esile selle protsessi seos üldisema agentsuse ja struktuuri vastastikuse mõju kontseptsiooniga (Giddens, 1989). Kiirete institutsionaalsete muutuste aeg, millega kaasnes suurel määral endiste ühiskonnaelu reeglite ja arusaamade teisenemine, esitas eriti suuri nõudmisi inimeste võimekusele säilitada olemasolevaid või omandada uusi kultuurilisi ressursse (teadmisi, oskusi, hoiakuid) nende muutustega toimetulekuks. Nende vajaduste rahuldamise üks olulisemaid kanaleid oli meedia ja kommunikatsioon selle kõige laiemas tähenduses. Sellelt seisukohalt hinnates oli siirdeaja täiskasvanuhariduse oluline missioon kujuneda katkenud struktuuri ja õppijate ressursside taastootmise vahendiks. Teoreetiliselt püüan seda elukestva õppe erinevate tasandite koostöövõimelisuse eeldust lähemalt kirjeldada/tutvustada strukturatsiooniteooria toel.

Inglise sotsioloogi Anthony Giddensi strukturatsiooniteooria käsitleb muutunud ühiskonna struktuuri taasloomist sotsiaalse süsteemi ja indiviidi kui aktiivse tegutseja samaaegse tegutsemise ja teineteise mõjutamise kaudu. „Sellise muutustega kohanemise olemus seisneb *duaalsuses* (struktuur kui vahend ja tagajärg). Struktuuri duaalsuse peamine alus on sotsiaalse taastootmise jätkuvus aegruumis“ (Giddens, 1989: 25–28).

Giddensi strukturatsiooniteooria kohaselt sõltub sotsiaalse süsteemi ja sotsiaalsete agentide duaalne tegevus potentsiaalsete ressursside kasutamisest. „Ressursid on sotsiaalsüsteemide struktureeritud omadused, millele toetuvad ja mida taastoodavad teadlikud agendid interaktsiooni käigus“ (Giddens, 1989: 25). Ühiskonna struktuuri muutumisega toimetulekul on oluline „indiviidi aktiivsus ehk agentsus (*agency*)“ (Giddens, 1989: 5). Agentsus viitab tegemisele. Agentsuse peamiseks tunnuseks on „aktiivne võime toimida ühiskonna struktuuris, võtta midagi ette, et suuta järgida või luua reegleid ning kasutada ja ka kujundada ressursse“ (Samas: 14–16).

Strukturatsiooniteooria võtmes võib siirdeaja elukestvat õpet vaadelda kui üht muutuva sotsiaalse struktuuri taastumise ja uuendamise mehhanismi. Elukestva õppe väljal toimuva strukturatsiooni põhiteguriteks on õppijate kui „teadlike agentide“ osalemine uutes täiskasvanute õppekeskkondades, erineva tasandi koostöövormid ja ressursside jaotus.

Giddensi strukturatsiooniteoorias ei käsitleta võimu kasutamise spetsiifilisi käitumistüüpe, vaid kogu tegevust, kus võim iseenesest ei ole ressurss. Giddensi järgi asub võim konkreetsetes tegevustes: „/.../ tegutsemine sisaldab võimu/võimekust kui transformatiivset jõudu. Selles mõttes on võim selle kõige laiemas tähenduses loogiliselt eespool subjektiivsusest, käitumise refleksiivse jälgimise

struktuurist. /... / Võim ei ole lahutamatult seotud mingite kohalike huvide saavutamise" (Giddens, 1989: 25).

Ka siirdeaja poliitika- ja majandusreformide suunasid ning teostasid eelkõige võimustruktuure, sh poliitilised erakonnad, viies ellu oma ideoloogilisi programme. Elukestva õppe arengu algetapis (vt tabel 2.4, 2.5) jäid selle haridusparadigma protsessid veel reguleerimata väljale. Suunatud ressursidega reguleeritumas siirdeetapis seoti elukestva õppe areng ka võimu tegevustega, mille kaudu püüti kehtestada uue diskursuse eesmärgid.

Giddens rõhutab, et ressursid on vahendid, mille kaudu võimu teostatakse, võim on sotsiaalses taastootmises tegutsemise tavapärase element. Giddensi arvates ei tohiks sotsiaalses institutsioonides ehitatud võimustruktuure vaadelda kui kuulekaid, automaatselt toimivaid mõjutegureid, nagu näeb neid objektivistlik sotsiaalteadus. Sotsiaalsetes süsteemides, mis kestavad ajas ja ruumis, eeldab võim, et tegutsejate ja kollektiivide vahel oleks sotsiaalses interaktsioonis autonoomia ja sõltuvuse suhted. Kuid kõik sõltuvuse vormid pakuvad mingeid ressursse, millega need, kes on alluvuses, saavad mõjutada ülemuste tegusid. Seda nimetab ta dialektiliseks kontrolliks sotsiaalsetes süsteemides (Giddens, 1989).

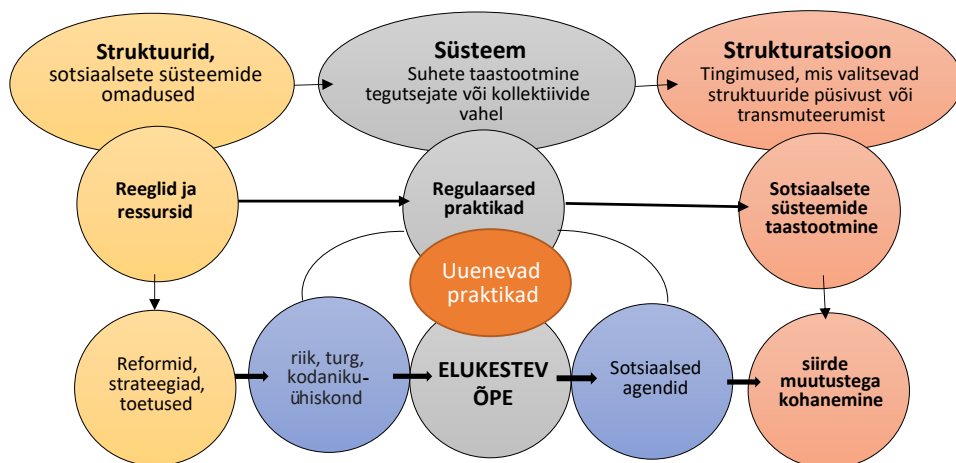
Siirdealguse neoliberaalse agendaga võim suunas ressursse eelkõige turumajanduslike struktuuride tootmiseks. Ühesuunalise transitsooni võtmes edestas Eesti sel viisil oma siirde tulemustega mitmeid teisi siirderiike, omandades eduka siirderiigi maine (Åslund, 2002, 2007). Vaatamata sellele, et transformatsiooni kontekstis jäid tulemused tagasihoidlikumaks, mis väljendus sotsiaalse sfääri nappide ressurside tagajärjel tekkinud siirde trauma (Sztompka, 2004), toimusid ka elukestva õppe keskkondades giddenslikud „tegutsejate ja kollektiivide vahelised sotsiaalse interaktsiooni autonoomia /.../ suhted“ (Giddens, 1989: 25).

Ühesuunalise konkurentsipõhise diskursuse keskkonnas sõltus ressurside hankimise tulemuslikkus sotsiaalsete agentide agentsusest ehk võimest hinnata muutunud olukorda ning oma võimekuse piires sekkuda ja osaleda. Giddensi järgi on agentsuse üks tunnuseid võimekus tegusid teha just ootamatus olukorras/situatsioonis – nn haarata härjal sarvist, rõhutades samas, et „tegutsemine on pidev/jätkuv protsess, voog, milles refleksiivne jälgimine on olulise tähtsusega“ (Giddens, 1989: 15). Seetõttu võib eeldada, et kasutada ja kujundada (uendada) struktuuri poolt suunatud elukestva õppe ressursse, see giddensliku duaalse interaktsiooni eeldus võib ilmneda eelkõige agentsemate õppijatüüpide tegevustes. Kuid siirdereformide tulemusel tekkinud killustunud (ja ka kihistunud) uut agentsust eeldav elukestva õppe väli soodustas ka individuaalsemaid meta-refleksiivseid tegevusmustreid, mis võisid toimida struktuuri ressursidest sõltumatult (Archer, 2012).

Uue agentsuse väli oli mitmekülgsed ja paindlikud ressurside võimalustega võrgustikupõhine, ebahütlane ja ka ebakindel keskkond. Uue agentsuse võtmes ei tähendanud õppimine enam teadmiste-oskuste kinnistumist, vaid muutustesse sekkumist, aktiivset osalemist. See eeldas pidevat reflekteerimisvalmidust ja -võimet ning aktiivse sekkumise hoiakuid. Aktiivne elukestvas õppes osalemine

oli nii uue agentsuse käivitaja ja tulemus ühtaegu ehk muutustega kohanemine-resotsialiseerumine. Uus agentsus sõltus ka õppija võimekusest, taustast, positsioonist, võimalustest, perspektiividest, hetkeolukorrast – demograafilistest tingimustest (vanus, sissetulek, piirkond, haridustase jne).

Siirdeaja elukestev õpe sisaldas nii suunatud transitsiooni protsesse (tabel 2.3) kui ka strukturatsiooni duaalsuse võimalikkust/potentsiaali (joonis 3.1).



Joonis 3.1. Strukturatsioon siirdeaja elukestva õppe süsteemis (kohandatud Giddens, 1989: 25–28 järgi)

Käesoleva töö üheks lähtekohaks on arusaam, et tulemusliku strukturatsiooni aluseks on sotsiaalse struktuuri ja sotsiaalsete agentide tegevuste koostöövõimelisus/duaalsus (Giddens, 1989). Strukturatsioon sotsiaalse struktuuri katkestuse tingimustes eeldab erinevate põlvkondade resotsialiseerumisressursside elukaarepõhiseid kasutusvõimalusi.

Giddensi strukturatsiooniteooria (1989) kese on ühiskonna muutumise kahepoolne protsess, millele peaks kaasa aitama nii sotsiaalne struktuur kui ka muutustele orienteeritud inividid, sellest lähtudes analüüsides ka siirdega kaasnenud muutusi. Siirdeaja elukestva õppe erinevad arengufaasid (vt tabel 2.4, 2.5) loovad võimaluse kirjeldada strukturatsioonile tunnuslikku sotsiaalse struktuuri taastootmise protsessi (vt joonis 3.1) ajalises raamistikus. 1990. aastatel ilmunud elukestva õppe diskursus kandis üheaegselt nii uuenduste kui ka uuendustega kohanemise suunda. Alates nullinate lõpust (järelsiire) omab struktuuri ehk süsteemi vertikaalne tasand oma suunatud ressursidega strukturatsioonile omaseid funktsioone: *regulaarsed ja uuenevad praktikad* (vt joonis 3.1).

Toetudes Giddensi strukturatsiooni teoreetilisele käsitlusele, lähtun uurimises sellest, et erinevate elukestva õppe tegevuste kaudu/abil õppija nii taastoodab kui uuendab struktuuri, initsieerides muudatusi töökohtades, sotsiaalsetes

suhetes ning uuenevas täiskasvanuhariduses, mistõttu elukestvas õppes aktiivne osalemine ehk õppimise agentsus võib taastoota ka teisi agentsuse vorme. Osalemine elukestvas õppes kui sekkuv tegevus võib käivitada ka majandusreformidega kaasneva töökarjääri uuendamise ehk tööalase agentsuse. Siirdega katkenud sotsiaalset kommunikatsiooni võivad asendada elukestva õppe keskkonnad kui uute sotsiaalsete võrgustike loomise (sotsiaalne kapital) platvormid, kus taastoodetakse sotsiaalset agentsust. Siirdeaja elukestva õppe strukturaatsiooni protsessi ja ressursse jälgin/analüüsin töö empiirilistes osades erineva haridustasemega tööhõivelistel vanusegruppide küsitlustulemuste (MeeMa 2002–2014, õppijatüüpide) ning nõukogudeaegse kõrgharidusega õppijate ja ekspertintervjuude kaudu.

Giddensi strukturaatsiooniteooria edasiarendaja ja ühtlasi oponent inglise sotsioloog Margaret Archer on strukturaatori ja agendi duaalse tegevuse suhtes üsna kriitiline, ta heidab Giddensi teooriale ette suletust ja staatilisust ning strukturaatori ja agendi liigset sõltuvust teineteisest. Giddens käsitleb agentide tegevusi eelkõige ressursside põhisel ja liialt rutiinsetele sotsiaalsetele praktikatele keskendudes. Archeri arvates ei ole sellises analüütilises konstruktioonis ruumi inimesele (Archer, 2010). Archer rõhutab pigem indiviidi iseseisvat tegevust, eristades seda tingivaid erinevaid põhjusi (metarefleksiiivsed dimensioonid). Archeri arvates ei suuda Giddensi strukturaatsiooniteooria avada strukturaatori ja agentsuse reaalseid vastastikuseid toimeid sotsiaalse tegelikkuse objektiivsel tasemel, kuna Giddens ei paku duaalse toimemehhanismi mõõteriistu, jäädes seetõttu liialt teoreetiliseks ja abstraktseks (Archer, 2010).

Archeri meelest ei peaks sotsiaalset tegelikkust uurima mitte ainult muutuva analüüsiüksusena, vaid analüüsiüksust kui muutumise kriteeriumit. Archer jagab strukturaatori eraldi osadeks, lisaks pakub ta väga erinevaid refleksiiivsuse ja tegevuse vorme, sidumata neid Giddensile omaselt vaid strukturaatoriga. Giddensi juures võime rääkida strukturaatori ja agendi vastastikusest sõltuvusest, kus strukturaatori võib käsitleda kaheastmelisena (Giddens, 1989). Archer pakub vastukaluks mitmetasandilist/-tsüklilist morfogeneetilist protsessi, eristades morfogeneesis nelja peamist printsiipi. Esiteks, strukturaator koosneb loogiliselt omavahel seotud elementidest (osadest), mis määravad selle edasise arengu. Teiseks on strukturaatoril põhjuslik mõju, see mõjutab elemente (osasid) ja nende tegevust. Kolmandaks, strukturaatori muutused põhjustavad selle keerukuse täiustumist, uute omaduste tekkimist. Neljandaks on strukturaatori ja agendi muutused omavahel seotud, üksteisest sõltuvad. Uute sotsiaalsete institutsioonide esilekerkimine, uued sotsiaalsed normid toovad kaasa agendi enda muutumise, mida võib elukestva õppe kontekstis seostada õppimisprotsessi kognitiivse dimensiooniga (muutunud hoiakud, väärtused jne) (Illeris, 2003; Archer, 2010, 2013).

Archeri morfogeneesi teooria kirjeldab vastastikust sõltuvust kui protsessi, millel on kolm omavahel seonduvat faasi: (1) sotsiaalne strukturaator loob eeldused osadevaheliseks suhtlemiseks; (2) tegutsedes muudavad agendid sotsiaalset strukturaatori; (3) sotsiaalne strukturaator on muutunud keerukamaks kui varem ja varustatud sellega, mida Archer tähistab mõistega *emergent* – uue ilmumine, esilekerkimine (Archer, 2010, 2013).

Archeri morfogeneesi teooria võtmeks on sotsiokultuuriline lähenemine, teoorias on esile toodud struktuuri-kultuuri-agentsuse kolmnurk (SAC mudel) (vt Archer, 2013: 15–21). Morfogenees on protsessina sellises tähenduses nagu „agent“, „struktuur“, „kultuur“ ja („tekkimine“). Archeri järgi on struktuur ja kultuur autonoomsed, kuid sarnased, neid peab käsitlema/uurima koosmõjus (*interplay*), kultuuri ja struktuuri muutuste tsüklid võivad samastuda/kokku sattuda, olles autonoomsed, kuid kõrvuti toimivad (Archer, 2013). Agendi ja struktuuri vastastikune mõju on kogu ühiskonna arengu põhiosa. Samas kui struktuur on materiaalsed nähtused ja huvide valdkond, eeldab kultuur mitte-materiaalseid nähtusi ja ideid. Kultuur on Archeri mõistes mistahes tegevuse, teooriate, uskumuste, ideede, traditsioonide ja esituste kontekst. Morfogeneetiline lähenemine näitab, et koostoime lõpptulemus on struktuurne komplikatsioon. Kultuuri morfogeneesi tulemus on kultuurisüsteemi keerukus (Samas).

Kultuuri ümberkujundamine, kultuuri ja struktuuride parendamine viib uute normide, väärtuste, traditsioonide, ideede, põhimõtete jne tekkimiseni. Selles uues keskkonnas muutub agent ise, kui ta vahetult osaleb nendes muundumistes. Agendi, struktuuri ja kultuuri seos tähendab, et süsteemis toimuvad muutused põhjustavad agendi muutusi (Archer, 2004, 2010). Käesoleva uurimuse jaoks on sellisel vaateviisil põhjanev väärtus, aidates selgitada hariduse kui kultuurilise interaktsiooni ühe olulisema valdkonna rolli ühiskonna struktuuride muutustes. Sellisena on hariduse ja ühiskonna muutuste seosed põhjalikult vaadeldud ka Archer ise (Archer, 1984; vt ka Archer, 2013: 41, 42).

Seega, Archer käsitleb Giddensiga võrreldes agenti autonoomsemana, vabama oma tegevuses, morfogeneesi teooria kohaselt on sotsiaalne struktuur ja agent loogiliselt lahutatud. Indiviidi valikud on autonoomsed, sõltudes küll muutustest, kuid vähem etteantud sotsiaalse struktuuri ressurssidest. Indiviidi isiklikud näitajad (sissetulek, haridustase jne) ei pruugi mõjutada muutustega kohanemist, kuna indiviidide kohanemisevõimekus on erinev. Erineva aktiivsusega täiskasvanud õppija individuaalset õpiteed võib seostada Archeri eluprojekti mõistega (Archer, 2013), mis tähendab, et vastavalt oma refleksiivsusevõimekusele ja võimalustele ehitatakse üles enda isiklike eluprojekte. Giddensi strukturatsiooniteooria järgi avaldub erinev kohanemisevõimekus võimuhete pinnalt, struktuuri ressursside kasutamise järgi. Samas võib struktuur nii piirata üksikisikute tegevust kui ka aidata nendele kaasa, Archer püüab vältida struktuuri mõju tegevusele (Giddens, 1989; Archer, 2010).

Giddens omistab igapäevaelule strukturatsiooni protsessis suurt tähtsust. Igapäevane elu koosneb rutiinsetest tavadest, mida piiravad sotsiaalse struktuuri tingimused. Giddens kirjutab, et „strukturatsiooniteooria põhiideeks on rutini-seerumine“ (Giddens, 1989: 23). Giddensi strukturatsiooniteoorias ei ole sotsiaalsetele agentidele määratud struktuuri uuendada, pigem taastoota seda, mis on juba struktuuri poolt ette kirjutatud, võtta vaid vastu struktuuri ressursse ja nende abil osaleda struktuuri taastootmises.

Archer seob oma morfogeneetilises käsitluses indiviidi transformatiivse võimekuse erinevate sotsiaalsete interaktsiooniviisidega. Teisalt ei pea Archer indiviidi refleksiivsust kohustuslikuks, see ei pea toimima kõigi suhtes (siit ka

erinevad kohanemisvõimekused ja refleksiivsused, mida kohtab samuti elukestvas õppes osalemisel, seda olen lähemalt kirjeldanud ja analüüsinud 7. ptk õppijaintervjuudes). Archeri metarefleksiivne mõtteviis on vastukaaluks ühiskonna muutumise kiirenemisele, mis ei paku enam valmislahendusi. Metarefleksiivne mõttelaad aitab indiviidil leida ise uusi võimalusi, tegevusi jne. Kiirenevad muutused eeldavad kriitilisemat sisekõnet (metarefleksiivsust) ja tegevuskavasid oma eluprojektide elluviimiseks (Archer, 2012).

Archeri morfogeneetiline ja metarefleksiivne käsitlus võimaldab paremini analüüsida alanud digiajastu elukestva õppe piiramatut ja ambivalentsemat keskkonda, kuna võrgustikepõhises sotsiaalses ruumis toimivad väga mitmekihilised individualiseerivad protsessid, kus indiviidi võimu poolt tunnustatud karakteristikud (haridustase, staatus) ei pruugi enam toimida.

3.2. Elukestev õpe kui sotsiaalse ja kultuurilise kapitali kujundamine

Siirdeprotsessidega kaasnenud muutuvat sotsiaalset ruumi ja indiviidi elukestva õppe ressursse olen pidanud vajalikuks käsitleda Pierre Bourdieu kapitalide teooriale toetudes (Bourdieu, 1984, 1986, 2003), mis võib anda teoreetilise analüüsivõtme, kuidas käsitleda õppija siirde-eelse ja siirdeaja oskuste ning sotsiaalsete suhete majanduskapitaliks konverteerimise võimalusi.

Bourdieu väljateooria käsitluse järgi luuakse ja reprodutseeritakse sotsiaalset struktuuri (ühiskonda) majanduse, sotsiaalsel ja kultuuri väljal, kus taastoodetakse ja kujundatakse agentide eri liiki kapitale: sotsiaalne, kultuuriline, sümboolne ja majanduskapital (Bourdieu, 1984). Bourdieu käsitleb erinevaid, omavahel tihedas sõltuvuses kapitale ühiskonna keerulises struktuuris – „sotsiaalses ruumis“, mis sisaldab nii võimu (väli), vaimu (*habitus*) kui ka klassi-struktuuri. Bourdieu rõhutab, et „... sotsiaalne ruum on erinevuste ruum, milles klassid eksisteerivad omamoodi võimalikkuse kujul, punktiirina, millenagi, mis tuleb teha, ja mitte antusena“ (Bourdieu, 2003: 31). See tähendab, et sotsiaalsed agendid Bourdieu sotsiaalses ruumis saavad ise muuta oma positsioone erinevate kapitalide omamise ja kasutamise kaudu. Tema kapitalid „tegutsevad“ eelkõige võimu ning indiviidi käitumismustrite ja võimaluste kaudu.

Bourdieu seostab sotsiaalse agendi aktiivseid tegevusi ehk positsioonide erisuste kujundamist eelkõige kultuurilise kapitaliga, mis on vaimne ressurss, mida üksikisik võib aja jooksul oma võimete ja oskuste arendamise, koolituste ja kultuuritegevuse kaudu koguda. Bourdieu eristab kultuurilise kapitali kolme vormi, mis on seotud indiviidiga (teadmised ja õpivalmidus), kultuurivaraga (raamatud, kvalifikatsioon jne) ja institutsioonidega (raamatukogud, haridusasutused) (Bourdieu, 1984). Kultuuriline kapital peab koos sotsiaalse, majanduse ja sümboolse kapitaliga tagama sotsiaalse ja sümboolse ruumi taastootmise.

Bourdieu järgi tõuseb kultuurilise kapitali tähtsus sotsiaalse ruumi taastootmises esile haridusinstituutide kaudu. Bourdieu on siin silmas pidanud eeskätt kõrgemaid õppeasutusi, mis tagavad oma lõpetajatele sotsiaalses jaotus-

struktuuris kindla positsiooni. Sotsiaalne ruum, kus Bourdieu kultuuriline kapital toimib, on „ülimalt keeruline mehhanism, mille kaudu haridusinstituatsioon annab oma panuse kultuurilise kapitali jaotumisse ja selle kaudu sotsiaalse ruumi struktuuri taastootmise. / ... / kultuurilise kapitali jaotusstruktuuri taastootmine leiab aset perekondlike strateegiate ja haridusinstituatsiooni spetsiifilise loogika vahelise suhte raames“ (Bourdieu, 2003: 42).

Perekonna haridusstrateegiatega koos rõhutab Bourdieu kultuurilise kapitali kogumise ajafaktori olulisust. Siin tuleb mängu Bourdieu kultuurilise kapitaliga tihedalt seotud mõiste *habitus* – (pr. k) olemise viis ehk „sotsiaalselt moodustunud kognitiivne võimekus“ (Bourdieu, 1986: 27), mis sisaldab mitme põlvkonna jooksul kujunenud kultuurilisi käitumismustreid, maitse-eelistusi, tarbimistavasid ja hoiakuid. *Habitus* on Bourdieul kapitalide kogumisel kesksel kohal, tema kultuuriline kapital on indiviidi erinevate ressursside keeruline kognitiivne sümbioos (Bourdieu, 1986, 2003).

Kultuuriline ja sotsiaalne kapital ei muutu kiiresti (Coleman, 1988; Schuller, 2001; Putnam, 2008), sotsiaalsed suhted võivad jääda seotuks ka eelmise aja kultuuriga, indiviidi elutingimuste ja elulaadiga kaasnevad hoiakud teisevad aeglaselt. Bourdieu keerulise ja samas tervikliku sotsiaalse ruumi hõlvamine välistab kapitalide autonoomsuse, seetõttu on ta inimkapitali teooria suhtes kriitiline. Ta peab Beckeri inimkapitali teooriat liialt majandusprotsesside keskseks, kuna siin on vähem arvestatud selle kapitali eelnevat pagasit (Becker, 1975; Bourdieu, 2003). Beckeri inimkapitali ressurss on mõõdetav kindlas ajas ja ruumis tehtud investeeringute mahu ja tulemuslikkusega, mida tihti kasutatakse mahukates kvantitatiivsetes uuringutes.

Kuna Bourdieu seob kultuurilise kapitali perekonna pikaajalise haridusstrateegiaga, osundab see tema kultuurilise kapitali päritavale iseloomule: „haridustegevuse tulu sõltub perekonna poolt varem investeeritud kultuurilisest kapitalist. Lisaks sõltub hariduskvalifikatsioonist tulenev majanduslik ja sotsiaalne tulu (päritavast) sotsiaalsest kapitalist, mida saab kasutada selle tulu tagamiseks“ (Bourdieu, 1986: 17). Bourdieulik klassikaline perekondlik haridusstrateegia ei toiminud Nõukogude haridussüsteemis, kuna kultuurilise kapitali ressurssi suunas peamiselt riik. „Riik tegutses omamoodi väravahina, kontrollides sotsiaalsete gruppide formeerumist“ (Helemäe jt, 2000: 17). Ka muutused siirde-eelsetes hoiakutes ja normides ning sotsiaalsetes suhetes ei toimunud siirdeprotsesside tempoga samaaegselt. Siirdeaja katkestuse ajajoon jookseb erinevas mahus bourdieuliku kultuurilise kapitaliga põlvkondade vahelt, kus teravamaks erisuse piiriks on vana ja uue kultuurilise kapitali maht ja oskus seda siirdeaja uues sotsiaalses ruumis kasutada.

Sotsiaalse kapitali definitsioonis eristab Bourdieu kahte komponenti: „1) suhted kui positsioon/staatust sotsiaalses ruumis; 2) ressurss, mis tekib gruppide ja sotsiaalsete võrgustike suhetes, sidemetes, kontaktides. Sotsiaalne kapital on seotud võrgustiku suurusega ja tegutseja poolt varem kogutud sotsiaalse kapitali mahuga“ (Bourdieu, 1986: 249).

Bourdieu käsitleb sotsiaalset kapitali peamiselt isikliku hüvena, Putnami järgi võib sotsiaalne kapital olla aga samaaegselt nii isiklik hüve kui ka avalik hüve.

„Osa sotsiaalsesse kapitali tehtud investeeringu kasust läheb kõrvalseisjatele, osa tuleb aga otse tagasi investeeringu tegijatele, mistõttu sotsiaalsete sidemete loomisega seotud kulud ja tulud ei jää ainult kontakti looja kanda ja nautida, vaid jagunevad laiemalt“ (Putnam, 2008: 18). Elukestva õppega kaasnev sotsiaalne kapital võib avaldada välismõju ka kogukonnale, mis omakorda mõjutab ühiskonda laiemalt, toetades sel viisil strukturatsiooni ehk muutustesse panustamist.

Bourdieu sidus oma sotsiaalse kapitali ja kultuurilise kapitali kogumise tulemuslikkuse majanduskapitaliga, pidades sotsiaalset kapitali otseselt majanduskapitaliga seotud ressursiks. Majanduskapitali all pidas ta silmas materiaalseid kategooriaid ja ka tööalast staatust. Sotsiaalse ja majanduskapitali mahud ja väärtus sõltuvad Bourdieu järgi indiviidi kultuurilise kapitali kujunemise ja taastootmise kontekstist (Bourdieu, 1984, 2003). Elukestva õppe võtmes pean oluliseks käsitleda eelkõige kultuurilist ja sotsiaalset kapitali, mis siirde kontekstis kujunes majanduskapitali hankimise oluliseks eelduseks.

Bourdieu metakapitali käsitluses on ka riigil kapitalide suunamisel tugev roll: „Riik on erinevat liiki kapitalide, füüsilise jõu, survevahendite kapitali (armee, politsei), majandusliku kapitali, kultuurilise kapitali või õigemini teabekapitali, sümboolse kapitali kontsentreerumisprotsessi tulemus, mis muudab riigi sel moel omamoodi metakapitali valdajaks ja annab talle võimu teiste kapitaliliiikide ja nende valdajate üle“ (Bourdieu, 2003: 122).

Refleksiivsele hilismodernistlikule ühiskonnale tunnuslikud õppijate individuaalsed õpiteed sunnivad USA politoloogi Robert D. Putnami sotsiaalse kapitali teooria (2008) abil otsima vastust küsimusele, milline võiks olla õppes osalemisega kaasnevate sotsiaalsete suhete roll nii isikliku kui ka avaliku hüve loomisel. Putnami sotsiaalse kapitali käsitlus inspireeris nii ühiskonna- kui ka majandusteadlasi.

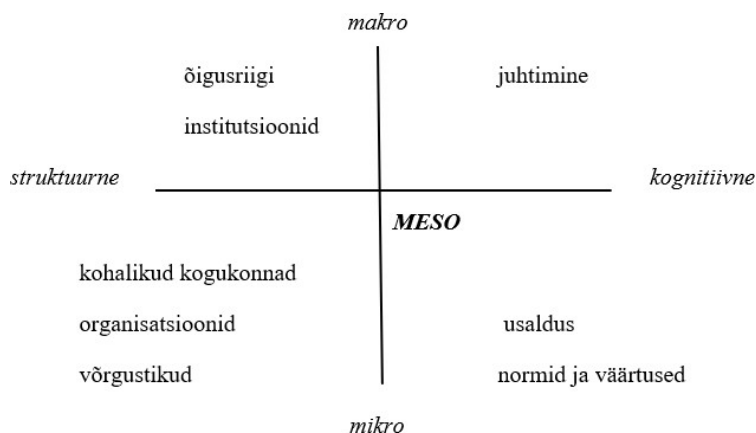
Putnami sotsiaalse kapitali teooriat on mõjutanud J. Colemani sotsiaalse kapitali uuringud. Coleman mõõtis sotsiaalse ja inimkapitali seoseid, analüüsis selleks perekonna sotsiaalse kapitali rolli lapse intellektuaalses arengus. Ta rõhutas tugevate sidemete tähtsust sotsiaalse kapitali tootmisel ning pidas perekonnasisese sotsiaalse kapitali loomise peamisteks tingimusteks põlvkondade tihedat suhtlust ja vanemate haridustaset. Colemani järgi tekib pere sotsiaalne kapital laste ja vanemate suhete kaudu – need on täiskasvanu füüsiline kohalolek ja lapsele pühendatud tähelepanu. Samas märgib ta, et isegi kui täiskasvanud on füüsiliselt kohal, võib sotsiaalne kapital peres puududa, kui vanemate ja laste vahel pole tugevaid sidemeid. Pere kui suletud struktuur loob sotsiaalse kapitali üht peamist omadust – usaldusväarsust. Sarnast usaldusväarsust võib Colemani järgi omada ka organisatsioon, kui on olemas vastav ressurss (kasutatav sotsiaalne kapital) (Coleman, 1988).

Putnami sotsiaalse kapitali teoreetilist pärandit tuntakse eelkõige tema mitmedimensiooniliste ühiskondlike struktuuride kaudu (vertikaalsed, horisontaalsed), milles sotsiaalse kapitali funktsioonid on tihedas seoses kodanikuühiskonna arengutasemega. Lähtudes ideest, et tänapäeva kodanikuühiskonna arengu üheks olulisemaks näitajaks on ühiskonna sotsiaalse kapitali maht, koostab Put-

nam esmased sotsiaalse kapitali indikaatorite mudeldamise alused, mille järgi sotsiaalse kapitali immateriaalsed omadused ja vormid muutuvad agregeeritavaks (Putnam, 2008). Erinevalt Bourdieust kirjeldab ja struktureerib Putnam ka „sotsiaalse kapitali erinevaid vorme, iseloomu ja kriteeriume“ (Putnam, 2008: 19–22). Putnami sotsiaalse kapitali seosed laiemate ühiskondlike protsessidega pakuvad võimaluse luua paralleeli Giddensi strukturatsiooni funktsiooniga (Giddens, 1989), millest võiks järeldada, et ka sotsiaalse kapitali abil on võimalik taasluua sotsiaalset süsteemi.

Postindustriaalsel pidevate muutuste ajastul, mil võrgustike kooslused vahetuvad varasemast kiiremini, võib ka võrgustike vorm infoajastule omaselt muuta kapitali (Bell, 1999; Castells, 2000). Seega peab siirdeaja sotsiaalse kapitali käsitlusel arvesse võtma nii industriaalajastule omaseid vorme kui ka juba uue infoajastu võrguloogikast (Castells, 2000) lähtuvaid sotsiaalse kapitali vorme.

Sotsiaalse kapitali kontseptsioonis rõhutatakse selle kontekstikesksust: „sotsiaalne kontekst kujundab jõuliselt sotsiaalse kapitali iseloomu, nii et sellel on erinevates kultuurisituatsioonides erinevad tähendused“ (Schuller, 2001: 13). Siirdeprotsessid nihutasid sotsiaalset konteksti nii makro- kui ka mikrotasandil, kus sotsiaalse kapitali iseloomu võis hakata kujundama uuenev poliitiline kultuur. Sotsiaalse kapitali mõõtmist makrotasandil uurinud maailmapanga analüütikute Christiaan Grootaerti ja Thierry van Bastelaeri sotsiaalse kapitali kolmedimensioonilises mudelis on sotsiaalse kapitali mõiste jagatud mikro-, meso- ja makrotasandi ning sotsiaalse ja poliitilise keskkonna vahel (joonis 3.2).



Joonis 3.2. Sotsiaalse kapitali dimensioonid (Grootaert & Bastelaer, 2002 järgi)

Sotsiaalse kapitali mikrotasandit seostavad nad Putnami (1993) teooriaga sotsiaalse kapitali tekkimise kohta võrgustikes ja kogukondades. Mikrotasandi võrgustike ja suhete tekkimine sotsiaalse kapitali kolmedimensioonilises mudelis toimub horisontaalsel teljel, millel asuvad „struktuurne ja kognitiivne sotsiaalne

kapital“ (Uphoff, 2000; Grootaert & Bastelaer, 2002: 3, 4 kaudu). Siinkohal tuleb märkida, et majandus- ja finantsanalüüsi suunaga uurijad Grootaert ja van Bastelaer vaatlevad sotsiaalse kapitali tekkimise seoseid normide, väärtuste ja usalduse mõistega. Haridusega seotud sotsiaalsete võrgustike determinante, nagu normid, väärtused ja usaldus, on mitmed uurijad seostanud pigem sotsiaalse kapitali kultuuriliste aspektidega (Inglehart, 1997; Schuller, 2001; Stolle, 2003; Field, 2005).

Stolle eristab sotsiaalse kapitali kahte peamist aspekti, struktuurset ja kultuurilist (tabel 3.1), mis võivad tugineda võrgustikele ja normidele, hõlbustades kollektiivset tegutsemist ja teabevahetust (Stolle, 2003).

Tabel 3.1. Sotsiaalse kapitali tekke aspektid (Stolle, 2003)

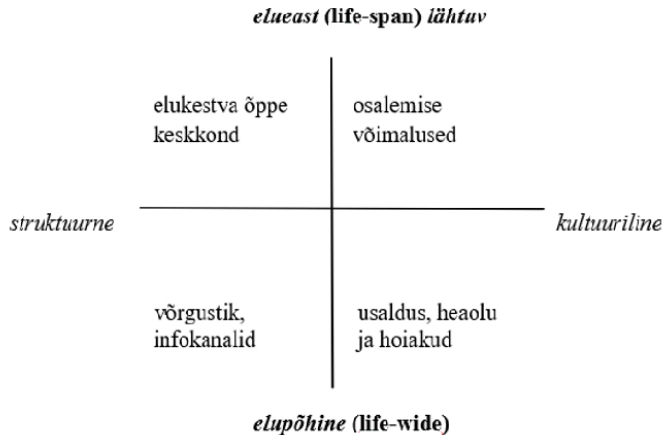
Võrgustikud, sotsiaalsed sidemed	Vabatahtlikud organisatsioonid	Vastastikune usaldus	Normid, väärtused, hüved, sanktsioonid
Sotsiaalse kapitali struktuursed aspektid		Sotsiaalse kapitali kultuurilised aspektid	
Võrgustike loomine		Hoiakute teke	
Kollektiivne tegevus		Teabelevi	

Sotsiaalse kapitali vertikaalset komponenti seostavad Grootaert ja van Bastelaer Colemani töödega (Coleman, 1992), „kes avas ukse sotsiaalse kapitali laiema ehk mesotasandi tõlgendamiseks“ (Grootaert & Bastelaer, 2002: 9). Vertikaalset telge iseloomustavad alluvussuhted ja liikmete võimu ebavõrdne jagunemine. Vertikaalse telje kõrgem osa (Joonis 3.2) kirjeldab sotsiaalse kapitali makrotasandit. Grootaerti ja van Bastelaeri järgi hõlmab kolmas ja sotsiaalse kapitali kõige laiem ala sotsiaalset ja poliitilist keskkonda, milles kujundatakse sotsiaalset struktuuri, kus toimub nii horisontaalsete ühiskondlike organisatsioonide kui ka üksikisikute võrgustike normide väljatöötamine (Grootaert & Bastelaer, 2002).

Sotsiaalset kapitali, nagu ka kultuurilist kapitali, saab iseloomustada nii elukestva õppe vertikaalse, elueast (*life-span*) lähtuva kui ka horisontaalse, elupõhise (*life-wide*) dimensiooni alusel (Faris, 2004) (Joonis 3.3).

Sotsiaalse kapitali elukestva õppe elueast (*life-span*) lähtuvat vertikaalset dimensiooni saab seostada formaalhariduse erinevate tasemetega, mis on seotud ka sotsiaalse süsteemi normide ja poliitikatega. Horisontaalse elupõhise (*life-wide*) dimensiooni kaudu tekkinud sotsiaalne kapital sõltub eeskätt sotsiaalse agendi kultuurilisest taustast (*habitus*), hoiakutest ja agentsusest (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Giddens, 1989; Putnam, 2008). Mõlema dimensiooni kaudu võib tekkida nii struktuurset kui ka kultuurilist (kognitiivset) sotsiaalset kapitali.

Struktuurse sotsiaalse kapitali vormid elukestvas õppes sarnanevad klassikaliste sotsiaalse kapitali vormide käsitlustega. Struktuurne sotsiaalne kapital seostub nii formaalsete kui ka mitteformaalsete sotsiaalsete võrgustikega (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Fukuyama, 2001; Lin, 2001; Putnam, 2008 jt).



Joonis 3.3. Sotsiaalse kapitali vertikaalsed ja horisontaalsed dimensioonid elukestvas õppes (autori edasiarendus, Grootaert & Bastelaer, 2002; Stolle, 2003; Faris, 2004 järgi)

Putnami ja Bourdieu sotsiaalsete kapitalide sarnaseks tunnuseks on mahu kategooria, mida on võimalik operatsionaliseerida mõõdetavaks. Erinevus on sotsiaalse kapitali rollis ja selle suhtes teiste kapitalidega. Putnamil on sotsiaalne kapital baasdeterminant, Bourdieu sotsiaalne kapital on konverteeritav vaid koos teiste kapitalidega. Colemanil suletud võrgustikukapitali aluseks on tugevad sidemed nii perekonnas, kogukonnas kui ka organisatsioonis. Coleman tõstab sotsiaalse kapitali olulise funktsioonina esile sotsiaalsetes suhetes sisalduva informatsioonipotentsiaali (Coleman, 1988), mida on rõhutanud ka Bourdieu ja Putnam (Bourdieu, 2003, 2008; Putnam, 2008).

Kui Colemanil on oluline võrgustike suletus (tugevus) ja Bourdieul võrgustike seos teiste kapitalidega, siis Putnam piiritleb mõõtmiseks ka võrgustike erinevaid vorme (tabel 3.2).

Tabel 3.2. Sotsiaalse kapitali vormid ja tunnused (Putnami järgi, 2008: 19–22)

Sotsiaalse kapitali vormid	Sotsiaalse kapitali tunnused
Korduvad, intensiivsed ja mitmekihilised võrgustikud	Võrgustikusisene tihe, regulaarne lävimine
Episoodilised, ühekihilised ja anonüümsed võrgustikud	Juhuslikud, mõnekordsed kontaktid
Formaalse ülesehitusega võrgustikud	Ametlikult registreeritud, regulaarsed koosolekud, olemas põhikiri, kuuluvad katusorganisatsiooni
Mitteformaalsed võrgustikud	Ühiste huvide baasil, seisavad nii avalike kui erahuvide eest

Formaalsete võrgustikena võib elukestva õppe kontekstis käsitleda ametlikke koolitus- ja erialaorganisatsioone ning pikemaajalisi koolituskursusi. Mittefor-

maalse võrgustikuna saab nimetada vabatahtlikke õpiringe ja õppimisega seotud sõpruskondi.

Kultuurilise iseloomuga (kognitiivse) sotsiaalse kapitali tunnusteks on jagatud normid, väärtused, usaldus ja hoiakud (Coleman, 1988; Stolle, 2003; Field, 2005; Putnam, 2008). Õppeprotsessis on siin sarnaseid tasandeid nii emotsionaalse kui ka kognitiivse dimensiooni näol, milles tekivad vaimne energia, tunded, motivatsioon ja toimetulek (Illeris, 2003). Kuna sotsiaalse kapitali võrgustikud edendavad ka üksikisiku heaolu (Rose, 2000), saab õppimise kaudu tekkinud toimetulekut siduda muuhulgas heaolu mõistega. Õppimisega kaasnev sotsiaalne kapital võib senisest enam suurendada pigem üksikisiku sotsiaalset heaolu ja turvatunnet kui võrgustikes olivate sotsiaalsete agentide kasu. Reflektiivses moderniseerimisprotsessis muutuvad sotsiaalsed suhted üha enam isikukeskseks, mistõttu „individualiseerumise mootor“ töötab ka sotsiaalse kasumi tekkimisel aina suurema võimsusega (Beck, 2005; Field, 2005).

Lisaks Putnami (2008) struktuurse sotsiaalse kapitali kogukondi ühendavale funktsioonile erinevate tunnustega võrgustikes (formaalsed ja mitteformaalsed) tuleb vaatluse alla ka õppimisega kaasneva kultuuriliste (kognitiivsete) aspektidega sotsiaalse kapitali osakaal ja tekkemehhanism. Putnami sotsiaalse kapitali seos haridusega lähtub Colemani (1988) seisukohast, et sotsiaalsel kapitalil on tugev roll inimkapitali tootmisel kogukonnas (haridussüsteemis). Bourdieu kapitalide tootmine on tihedalt seotud perekonna haridusstrateegiatega (Bourdieu, 2003), käesoleva uurimuse kontekstis siirde-eelse haridussüsteemiga, mis annab võimaluse analüüsida kapitalide taastootmist ehk selleks vajaminevaid siirde-eelseid nn vanu kapitale. Siirdekontekstis lisandub siia majanduslik termin „konverteeritavus“ ehk kapitali väärtus, mida saab kasutada nii materiaalsete kui ka vaimsete kategooriate kohta.

Seoses tehnoloogilise siirdega on Putnami, Colemani, Bourdieu sotsiaalse ruumi võrgustiku mudelid kandunud senisest klassikalisest sotsiaalsest ruumist virtuaalmaailma, milles suhete aluseks on samuti võrgustikud (Castells, 2001). Putnami sotsiaalse kapitali käsitlemise üheks aluseks on ühised normid ja usalduslikud suhted, virtuaalmaailma võrgustike algoritm on eelkõige pidevad muutused, mida iseloomustab kiirus, seetõttu võivad need olla usaldusega vähem seotud. Koos virtuaalse maailma arenguga liikus bourdieulik hierarhiline staatusel põhinev sotsiaalne ruum teistele alustele. Sotsiaalsete agentide eristumist sotsiaalses ruumis hakkasid mõjutama infovõrgustikud, mida hoiab käigus internet (Castells, 2000). Seoses sotsiaalse ruumi avarumisega muutusid aktuaalsemaks ka küsimused tugevatest ja nõrkadest (Granovetter, 1983) sidemetest.

Eelpool käsitletud teoreetilistele lähtekohtadele toetudes analüüsin empiiriliste andmete osas sotsiaalse struktuuri tegevusi ja ressursse Giddensi strukturaalsete teooriatest lähtudes ning elukestva õppe sotsiaalseid ja kognitiivseid ressursse Bourdieu kapitalide ning Putnami sotsiaalse kapitaliteooria põhjal (Giddens, 1989; Bourdieu, 1984, 2003; Putnam, 2008). Siirde suunatud (vertikaalseid) ja isereguleeruvaid (horisontaalseid) protsesse jälgin kahe elukestva õppe etapi (vt tabel 2.4) võrdluses.

4. ELUKESTVA ÕPPE UURINGUD MAAILMAS JA EESTIS

Elukestev õpe uurimisteedena on väga mahukas ja mitmetasandiline, hõlmates nii õppija individuaalse võimekuse ja võimaluste analüüsi kui ka makrotasandi hariduspoliitika mahukaid rakendusuuringute raporteid. Elukestva õppe mõiste ja poliitika regionaalsed ning ajaloolised erisused lisavad valdkonnale teatud ambivalentsust, mis raskendavad selle uurimisteeda ühtset käsitlemist. Elukestva õppe kui uurimisobjekti käsitlemisel eristatakse õppijat kui subjekti ja kui objekti, mis võimaldab jälgida seda uurimisvaldkonda eri tasandite/dimensioonide kaudu. Laiemas plaanis jagatakse elukestva õppe uuringud tinglikult kahe tasandi järgi: mikrotasandi uuringud, kus õppijat käsitletakse kui subjekti, ja makrotasandi uuringud, kus õppija on mõne suurema valdkonna (nt majanduskasv) mudeli indikaator ehk objekt. Käesolevas elukestva õppe uuringute ülevaates tutvustatakse nii makro- kui ka mikrotasandi olulisemaid suundi.

Makrotasandi uuringutes domineerivad rahvusvahelised (riikideülesed) täiskasvanuhariduse ja koolituste võrdlusanalüüsid, mille uurimisfookuses on elukestvas õppes osalemise mustrid, osalemise määr, tegurid ja juurdepääsu toetamine ning takistused, mis omakorda baseeruvad elukestva õppe teoreetilistel lähenemistel. Elukestvas õppes osalemise määra geograafilistes erinevustes mõeldakse elukestva õppe mõju riikide majanduskasvule, sotsiaalsele ühtekuuluvusele, tööhõivele, konkurentsivõimele ning kultuuri ja demokraatia arengule. Elukestva õppe riiklikes uuringutes jälgitakse osalemise üldisi mustreid, täiskasvanuhariduse kättesaadavuse ulatust ja ebavõrdsust ning muid osalemist mõjutavaid keerulisi koosmõjusid (Desjardins, Rubenson & Milana, 2006; Rubenson, 2006; Rubenson, Desjardins, 2009; Roosmaa & Saar, 2010, 2012).

Elukestva õppe mikrotasandi uuringutes analüüsitakse osalejate sotsiaal-demograafiliste ressursside tulemuslikkust ja realiseerimise takistusi. Mikrotasandi uuringud on tihedalt seotud makrotasandi faktoritega (tööturg ja ühiskondliku kvalifikatsiooni struktuur) ja kesktasandi struktuursete tingimustega (pakumine ja nõudlus; sotsiaalpartnerid, haridusasutused, tööandjad, elukestva õppe poliitilised meetmed, tööhõivega seotud tegurid) ning kultuurilise ja ajaloolise kontekstiga.

Erineva tasandi uuringutes kasutatakse nii kvantitatiivseid (sh statistilisi) sagedus- ja võrdlusandmeid kui ka kvalitatiivsete meetodite põhiseid indiviidi ja fookusgrupi intervjuusid. Rahvusvaheliste elukestva õppe uuringute probleemideks on raskused valdkonna erinevate tasandite indikaatorite võrdlemisel riikide sotsiaalkultuurilise tausta ja pidevalt muutuvate turgude tõttu (Desjardins, Rubenson & Milana, 2006; Rubenson 2006; Rubenson, Desjardins, 2009; Roosmaa & Saar, 2010, 2012). Mikrotasandi uuringutes aitavad mõõtmisprobleeme leevendada kvalitatiivsed meetodid. Teisalt teevad nende meetodite rakendamise keeruliseks erinevused uuringute kontekstis ja tõlgendamises.

Makro- ja mikrotasandi elukestva õppe uuringuid tutvustatakse käesolevas töös uurimuse fookusest ja teoreetilisest lähenemisviisist lähtudes. Mikrotasandi uuringute teemadest on mind huvitanud eelkõige põlvkondade elutee ja ressurs-

sidega (sotsiaalne, kultuuriline ja majanduslik kapital) seotud analüüsid. Laiema elukestva õppe arengu kontekstist lähtuvalt tulevad makro- ja keskastme tasandi elukestva õppe uuringutest vaatluse alla postkommunistliku siirdega seonduvad protsessid (EL-i ja siseriiklikud elukestva õppe poliitika arengud).

Sellest lähtudes on käesolevas ülevaates elukestva õppe uuringud jagatud kolme temaatilisse gruppi:

- 1) põlvkondade kultuurilist ja sotsiaalset kapitali käsitlevad meso- ja mikrotasandi uuringud;
- 2) siirdeaja Eesti elukestva õppe poliitikat kaardistavad uuringud;
- 3) rahvusvahelised elukestva õppe uuringud.

4.1. Põlvkondade kultuurilist ja sotsiaalset kapitali käsitlevad meso- ja mikrotasandi uuringud Eestis

Eesti haridusvaldkonna uurimisprojektide traditsioon ulatub 1960.–1970. aastatesse (Titma, 2002; Kenkmann, Saarniit, 2005), mil alustati erinevate hariduskohortide eluteeuuringute andmebaaside koostamisega, mille baasil valmisid mitmed siirdeprotsesse käsitlevad 1990. aastate longituuduuringud. Nende põhisisu on kokku võetud raamatutes „30- ja 50-aastaste põlvkonnad uue aastatuhande künnisel“ (Titma, 2002), „Põlvkonnad muutumas ajas“ (Kenkmann, Saarniit, 2005), „Kas haridusse tasus investeerida? Hariduse selekteerivast ja stratifitseerivast rollist kahe põlvkonna kogemuse alusel“ (Helemäe jt, 2000), „Trepist alla ja üles: edukad ja ebaedukad postsotsialistlikus Eestis“ (Saar, 2002).

Nendes kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes empiirilistes uuringuprojektides analüüsiti erinevate hariduskohortide nõukogudeaegseid haridus- ja töökarjääri võimalusi ning kohanemist siirdeaja muutustega. 1990. aastatel Tartu Ülikooli ja TPÜ sotsioloogide koostöös valminud mikrotasandi uuringud toetusid juba läänemaailmas populaarsust koguvatele sotsiaalse ja kultuurilise kapitali käsitlustele, mille abil analüüsiti eestlaste eri põlvkondade siirde-eelseid ja siirdeaja ressursse, hoiakuid ning toimetulekut.

Tuntumad neist on Titma uurimisgrupi tööd kogumikust „30- ja 50-aastaste põlvkonnad uue aastatuhande künnisel“, kus võrreldakse nn sotsialismi ja turumajanduse põlvkondi, mis siirdekultuuri (Kennedy, 2002) hinnanguskaalas võitjateks ja kaotajateks nimetati (Titma, 2002). „Võitjate põlvkond“ on selle uuringu käsitluses 1960. aastate keskpaigas sündinud keskastme haridustasemega kohort, kes olid „Eesti taasiseseisvumise ajal parimas elueas ning seega ka turuühiskonnas tekkinud uute võimaluste avardajad ja kasutajad. Uute võimaluste parima kasutamise seisukohalt olid nad õigel ajal sündinud“ (Titma, 2002: 7). Tinglikult „kaotajate põlvkonnaks“ (pensionieelikud ja pensionärid) nimetatakse uuringus „1940. aastate teisel poolel sündinute (keskastme haridustasemega) kohorti, kelle elu möödus suuremas osas nõukogude korra tingimustes. Eesti taasiseseisvumine tuli nende jaoks hilja, ajal, mil nemad olid neljakümneandates aastates ning seega vähem võimelised uusi avanevaid võimalusi kasutama“ (Samas). Titma uuringugrupi poolt määratletud kahe erineva põlvkonna

vastandlikud nimetused jõudsid laiemasse käibesse, luues omamoodi kohustusliku siirdeaja väärtuste skaala, mis hakkas elama oma elu ka avalikus meedia-ruumis (Tankler, 2000). Käesoleva uuringu võtmes võib võitjate põlvkonna riskijulgust ja aktiivset sekkumist turumajanduslikku töömaailma samastada uue agentsuse tunnusega.

Käesolevas uurimustöös analüüsitavat 1950. aastate lõpul ja 1960. aastate esimesel poolel sündinud nõukogudeaegse kõrgharidusega spetsialistide siirdeaja karjääri ei saa võrrelda võitjate põlvkonnaga erineva haridustee ja töökarjääri tõttu. Nõukogudeaegse kõrgharidusega spetsialistidel oli siirdeaja alguseks kogunenud tõhusam stardikapital (kõrgharidus) (Männiste, 2014). Võitjate põlvkonna siirdeaja stardikapital oli tagasihoidlikum ja ka „haridustaseme tõstmise võimalused kohordi jaoks olid 1990. aastatel suhteliselt piiratud. /... / Inimeste saavutused 1990. aastatel sõltusid varem omandatud haridusest ja positsioonist, mis neil oli õnnestunud saavutada“ (Saar, 2005: 197). Võitjate põlvkond ei esindanud kogu 1960. aastate teisel poolel sündinud kohorti, eelkõige peeti siin silmas ettevõtlikumaid inimesi. Võitjate põlvkonna uuringu taustaks on majanduse struktuursete muutustega kaasnevad uued võimalused. „Eesti ühiskond asus erasektori formeerimisele oludes, kus puudus turumajanduses tegutsemiseks süstemaatiline haridus ning ka eelnev kogemus. Konkurents põhines ettevõtlikkusel, mis oli hariduse ja eelneva turumajanduse kogemusega vähe seotud. Ükski professionaalne grupp ei olnud eelisolukorras“ (Titma, 1999: 85).

„Riskijulgus ja algatusvõime, pragmatism ja vastutuse võtmine olid omadused, mis tegid Titma uurimuse „Kolmekümneaastaste põlvkonna sotsiaalne portree“ andmetel 1960. aastate keskel sündinutest võitjad. Selle põlvkonna liige on Titma liigituse järgi iga seitsmes-kaheksas eestlane. Avaliku elu tege-lasi koondavasse kogumikku „Kes on kes? Eesti 2000“ pääsenuist kuulub võitjate sekka tervelt neljandik“ (Tankler, 2000).

2003–2004 korraldatud võitjate põlvkonna jätku-uuringus („Eluplaanid ja elutee kujunemine post-sotsialistlikus Eestis: võitjate põlvkonna elulood“ raames läbi viidud 32 personaalset intervjuud) analüüsiti sotsiaalsete võrgustike kasutamise tulemuslikkust võitjate põlvkonnas ja selle mõju uue agentsuse kujunemisele. Uuringus jõuti järeldusele, et siirdeaja radikaalsed muutused ei suutnud devalveerida võitjate põlvkonna kogutud kultuurilise ja sotsiaalse kapitali väärtust (Kazjula, Saar, 2010).

Edukate ja ebaedukate toimetuleku uuringutes analüüsiti peamiselt sotsialismiperioodil omandatud ressursside ümberkonverteerimise erinevaid faktoreid muutunud institutsioonilistes oludes (Saar, 2002), üheski neist uuringutest ei käsitletud lähemalt elukestva õppe mõjusid.

Eesti esimesi terviklikke uurimusi siirdeaja sotsiaalse ruumi, väärtuste, kultuurisuhete tarbimisorientatsioonide (kapitalide) muutustest ja tendentsidest val-mis 2004. aastal Tartu Ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakonna uurijatel. Uurimus „Mina. Maailm. Meedia“ (MeeMa) „eesmärgiks oli luua sotsioloogiline tervikpilt Eesti ühiskonnas toimunud sotsiaalsetest muutustest läbi spetsiifilise meediaühiskonna prisma“ (Lauristin, Vihalemm, 2004: 23). Uuringus analüüsiti kümneaastast siirdeperioodi (1992–2002). Selle uuringu küsitlus-

metoodika ja andmebaas kujunesid sarnaselt siirde-eelsete põlvkondade elutee andmebaasidega tänuväärseks materjaliks erinevate teadusvaldkondade (majandus, poliitika, haridus jne) jätku-uuringutele (Kaasa jt, 2006; Parts, 2006). Ka MeeMa uuringu juured ulatuvad 1970.–1980. aastatesse (Lauristin, Vihalemm, 2004: 28).

MeeMa esimeses, 2002. aasta küsitluses jälgiti siirdeaja muutusi meediaühiskonna arengu kontekstis, käsitledes ka elanikkonna erinevaid ressursse kultuurilise, sotsiaalse ja majanduskapitalide võrdluses (Pruulmann-Vengerfeldt, 2004) ning sotsiaalset kihistumist (Lauristin, 2004).

Elukestev õpe sisaldab sotsiaalse struktuuri ja suhete mitmekihilist konteksti, mis väljendub erinevate ressursside mahus, kvaliteedis ja iseloomus. Elukestva õppega seonduva teemana saab käsitleda ka MeeMa 2004 kogumikus ilmunud Pruulmann-Vengerfeldti uuringut „Kultuuriline, sotsiaalne ja majanduslik kapital: Eesti inimeste ressursid erinevates eluvaldkondades“ (Pruulmann-Vengerfeldt, 2004: 217–230). Uurija väidab, et tema analüüs „esindab Eesti esimest omataoliste seas, kus uuriti komplekselt kultuurilist, sotsiaalset ja majanduslikku kapitali“ (Pruulmann-Vengerfeldt, 2004: 230). Käesoleva uuringu jaoks olulised tulemused avalduvad Pruulmann-Vengerfeldti uurimuses kõrgema haridusega ja 45–54-aastaste vanusegrupi võrgustikukapitali võrdlustes. „Kultuurihuvi kasvab hariduse kasvades. Ka on kõrgema haridusega inimestel rohkem võrgustikukapitali kui madalama haridusega inimestel. Kõrgem ja üle keskmise sotsiaalne kapital iseloomustab keskealisi ja vanemaid vastajaid, olles kõige enam iseloomulik 45–54-aastastele. Haridusrühmades on kõrgharidusega inimestel üldiselt ka kõrgem sotsiaalne kapital“ (Pruulmann-Vengerfeldt, 2004: 228).

MeeMa 2002. aasta küsitluse tulemustest tõusevad läbivate tendentsidena esile „noorte ja kesk- ning vanemaelaste eristumine nii väärtuste, elulaadi, maitse-eelistuste, poliitilise aktiivsuse, uue meedia tarbimise kui enesehinnanguliste kihtikuuluvuse ja muutustele antava hinnangu alusel“ (Lauristin, Vihalemm, 2004: 27). Uuringus jõuti järeldusele, et „Eesti ühiskonda läbiv veelahe üle 45-aastaste ja alla 45-aastaste vahel on selgesti märgatav, eriti terav on see kohanemises muutustega, sotsiaalse optimismi-pessimismi avaldumises“ (Samas). Samalaadset analüüsi võimaldavad ka järgnevat MeeMa küsitlustega (2005, 2008, 2011, 2014) kogutud andmed (vt. uuringu põhitulemusi kokkuvõttev raamat, Vihalemm jt, 2017).

Sotsiaalse kapitali seoseid inimkapitaliga ja majandusarenguga on uurinud ka Eesti majandusteadlased (Kaasa jt, 2006; Parts, 2006). MeeMa 2002. aasta küsitluse andmete alusel on uuritud „sotsiaalse kapitali ja inimkapitali seoseid ning nende ühist mõju riigi majandusarengule ja üksikindiviidide heaolule“ (Parts, 2006: 45).

Elukestva õppe mikrotasandi uuringute teemad ei suutnud pikka aega konkureerida mahukate rahvusvaheliste uuringutega. Näiteks 1990. aastatel populaarsust kogunud sotsiaalse kapitali uuringutes domineerisid eelkõige tööturu aspektid, sotsiaalse kapitali seoseid elukestvas õppes osalemisega hakati analüüsima alles kümnendi lõpul (Field & Spence, 2000).

Elukestva õppe ja sotsiaalse kapitali seoseid on käsitletud üsna arvukalt kvantitatiivsete uuringute kaudu (Schuller, 2001; Field, 2005; Jarvis, 2008 jt),

millest väärivad käesoleva uuringu võtmes esiletoomist Fieldi empiirilised uuringud Põhja-Iirimaa kohta, kus uuriti formaalsete ja mitteformaalsete kogukondade elukestva õppimise hoiakuid. Uuringu järelduste kohaselt esineb tugevate sidemega kogukondades kõige enam positiivset suhtumist elukestvasse õppesse (Field, 2005).

Mõiste „elukestev õpe“ tähendust ei saa käsitleda üksnes kvantitatiivsena ja mõõta sagedusmõõdikuga „rohkem haridust suuremale hulgale täiskasvanutele“. Elukestva õppega seonduvaid õppija individuaalseid hoiakuid ja osalemise sotsiaalseid põhjusi võimaldavad tulemuslikumalt mõõta kvalitatiivsed meetodid, mille kaudu on võimalik jõuda lähemale täiskasvanuharidusega kaasnevate keeruliste suheteni, õppimisega seotud kontekstini ja konkreetsete elusündmusteni (Schuller, 2000; Field, 2005).

Taani haridusteadlane Knud Illeris on oma töödega (2003, 2007) oluliselt kaasa aidanud elukestva õppe kvalitatiivsele mõtestamisele, lisades klassikalistele õppimiskäsitlustele ning kognitiivsele ja emotsionaalsele dimensioonile sotsiaalse dimensiooni (Illeris, 2003, 2007).

Illerise järgi sisaldab igasugune õppeprotsess kahte põhilist dimensiooni: „Kognitiivne dimensioon on õppimise sisu dimensioon, mida võib kirjeldada kui teadmisi või oskusi ja mis suurendab õppija arusaamist ja võimeid. Õppija püüdlus on ehitada tähendust ja võimekust praktilise elu väljakutsetega toimetulemiseks ja seeläbi arendada üldist isiklikku funktsionaalsust. Emotsionaalne ja psühhodünaamiline dimensioon hõlmab vaimset energiat, tundeid ja motivatsiooni. Selle lõppeesmärk on kindlustada õppija *vaimne tasakaal* ja seega arendab see samal ajal isiku *tundlikkust (sensitivity)*“ (Illeris, 2003: 399). Kuna õppimine toimub alati konkreetse ühiskonna kontekstis, lisab Illeris elukestva õppe protsessi kognitiivsele ja emotsionaalsele dimensioonile ka sotsiaalse dimensiooni, mis on välise interaktsiooni mõõde, nagu osalus, kommunikatsioon ja koostöö. See tähendab isiku integratsiooni kogukondadesse ja ühiskonda ning seeläbi arendab õppija sotsiaalsust. See areng toimub aga kindlasti läbi kahe ülejäänud dimensiooni (Samas).

Eesti kvalitatiivse meetodiga läbi viidud õpikäsituste uuringutes väärivad töö autori arvates esiletoomist Tallinna Ülikooli professori Larissa Jõgi juhitud uurimisgrupi mahukas uuring „Andragoogilise, sotsiaalse ja psühholoogilise aspekti tegurite koosmõju täiskasvanute õppimiskäsitlustele, õppimisvalmisolekule ja koolitusaktiivsuse kujunemisele elukestva õppe kontekstis“. Huvitav ja inspireeriv on siin uuringu valim, empiirilisi andmeid koguti ja analüüsiti 55 süvaintervjuu kaudu. Noorim informant oli intervjuerimise ajal 20-aastane, vanim 99-aastane (Jõgi, 2006). Jõgi uuris täiskasvanud õppijate lugusid. Uurijat huvitas, kuidas kujuneb täiskasvanute õpikäsitus, millised tegurid mõjutavad eestlaste õpikäsituste kujunemist erinevate põlvkondade elutee kontekstis. Uuringus jõuti järeldusele, et õpikäsitused on põlvkondade lõikes variatiivsed ja muutuvad elu jooksul: „nooremad käsitlevad õppimist kitsamalt kui teadmist, oskusi ja teadmiste omandamist; vanemad ja eakamad kui elukestvat enesearengut, eluviisi, kui elu, elamist ja olemist. Olulisema takistusena eakas eluperioo-

dis nähakse tervist. Elus on kõik õpitav, välja arvatud elutarkus, mis tuleb elukogemusega“ (Jõgi, 2006: 65).

4.2. Siirdeaaja Eesti elukestva õppe poliitikat kaardistavad uuringud

1980. aastail kogus täiskasvanuhariduse teoreetiliste analüüsidega rahvusvahelist tuntuust Briti professor Peter Jarvis oma populaarse ja autoriteetse monograafiaga „Adult and continuing education“ (1983), mis ilmus 1998. aastal ka Eestis nime all „Täiskasvanuharidus ja pidevõpe“ (Jarvis, 1998). Selle raamatu ja Jarvise tegevuse mõjul loodi elukestva õppe eestikeelne terminoloogia ja koostati täiskasvanuhariduse korralduse õppevahendeid (Eensaar, 2003), mistõttu võib väita, et Suurbritannia elukestva õppe teoreetiliselt ja praktiliselt pärandil¹⁷ on otsesid seoseid Eesti elukestva õppe arenguga siirdeaaja esimesel kümnendil.

Rahvusvahelise elukestva õppe diskursuse retoorika kasutamist Eesti elukestva õppe poliitilistes tekstides on uurinud Tallinna ülikooli keeleteadlane Katrin Aava oma 2011. aasta uurimuses „Teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuste rekontekstualiseerimine Eestis“ (Aava, 2011).

Aava analüüsib Eesti meediatekste ning erinevaid Eesti ja EL-i tulevikustrateegiad eesmärgiga kirjeldada „kuidas Euroopa Liiduga ühinemisel rekontekstualiseeritakse Eesti hariduspoliitikas erinevate strateegiadokumentide vahendusel uued diskursused“ (Aava, 2011: 5). Aava uurimuse järgi „sisenevad 2000. aastal Lissaboni deklaratsioonis sõnastatud teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe märksõnad Eesti meediasse 1990. aastate teisel poolel. Mõlemad väljendid võetakse meediatekstides intensiivsemalt kasutusele 2004. aastal, mil Eesti ühines Euroopa Liiduga. Teadmüühiskonna ning elukestva õppe diskursused rekontekstualiseeriti Eestis erinevate arengustrateegiade vahendusel. Fairclough' (2005a) interdiskursiivset analüüsi kasutades võib öelda, et haridusdiskursus allutati teadmispõhise majanduse peadiskursusele. Uus haridusdiskursus loomulikustatakse majanduslase tootmissõnavara vahendusel, kus inimesed on üks osa majandust edendavatest ressurssidest“ (Aava, 2011: 14).

Aava sõnul „võeti Euroopa Liiduga ühinemisel omaks uued diskursiivsed praktikad, mis kujundasid hariduse eesmäärke. Nimelt on teadmuspõhise ühiskonna stsenaariumi järgi hariduse eesmärk ette valmistada kõrgelt kvalifitseeritud tööjõudu konkurentsivõimeliseks majandustegevuseks, toetudes teadus- ja arendustegevusele“ (Aava, 2011: 15–16).

Eesti siirdeaaja esimeste kümnendite täiskasvanuhariduse uuringud paistavad silma elukestva õppe alase olukorra üldise kaardistamisega¹⁸.

¹⁷ Jarvise täiskasvanuhariduse teoreetilise uuringu sarnase mõjuga raamat „Lifelong Learning and the New Educational Order“ elukestva õppe vormidest ja korraldusest refleksiivses hilismodernses ühiskonnas ilmus 2000. aastal briti haridusteoreetikult John Fieldilt (Field, 2000).

¹⁸ Elukestva õppe vajaduste analüüs 1995, 1997, 2001; Eesti vabaharidusliku koolituse analüüs 2002; Eesti Tööjõu-uuring 2003;

1995. aastal kaasati Eesti, Sloveenia ja Tšehhi koos Euroopa Liidu teiste liikmesmaadega võrdlusuuringusse „Täiskasvanute jätkuhariduse eesmärgid ja poliitika Euroopas 1995“. Võrdlusuuringu tulemuste põhjal järeldati, et täiskasvanute haridussüsteem ei ole Eestis veel välja kujunenud ja ühiskondlikus tegevuses pole fikseerunud selge kujutus selle süsteemi struktuuri, funktsioneerimise ja vajalike funktsioonide kohta. Eestis puudus sajandi lõpuni täiskasvanute jätkuhariduse süsteem. 1970.–1980. aastatel loodud tööliste ja majandusjuhtide koolituse üllatavalt hästi tegutsenud süsteem likvideeriti, uut aga ei peetud vajalikuks luua (Märja, 1997).

Hilisemad uuringud (Täiendkoolitus ettevõtetes, 1999/2000; 2005/2006; 2010 ESA; Täiskasvanute koolituse uuring (TKU) ehk *Adult Education Survey* (AES) 1997) viidi läbi samaaegselt kõikides Euroopa Liidu riikides ühise küsimustiku alusel. Täiskasvanute koolituse uuringu tulemusi on kasutatud uute elukestva õppe uuringute ja poliitikameetmete väljatöötamiseks.

2001. aastal Eesti elukestva õppe strateegia¹⁹ ettevalmistavas etapis küsitles Saar Poll üle Eesti 1008 inimest vanuses 15–74 aastat. Vaatamata varasemate elukestva õppe vajaduste uuringute (1995, 1997) olemasolule, tõdeti 2001. aasta uuringus, et „Eestis ei ole pikka aega pandud erilist rõhku sellele, et koguda pidevalt andmeid täiskasvanute õpivõimaluste ja -vajaduste kohta“ (Elukestva õppe vajaduste analüüs, 2001: 2). 2001. aasta uuringu tulemustes kajastusid ilmekalt veel elukestva õppe inertsed hoiakud, ligi pool küsitletutest ei olnud õppima asumisest huvitatud. Kõige olulisemaks takistuseks peeti vanust (liiga vana), millele järgnesid õppimisvajaduse puudumine ja rahapuudus (Elukestva õppe vajaduste analüüs, 2001). Täiskasvanud õppijate osakaal oli 1995. aastaga võrreldes jäänud sisuliselt samaks, teadmisi täiendamas käisid ühed ja samad elanikkonna grupid. Olulisi muutusi ei toimunud ka õppima asumise motiivides ega õpingutest kõrvalejäämise põhjustes (Vöörmann jt, 2003). „Siin ei erine Eesti millegi poolest teistest arenenud riikidest, kus ilmneb selge tendents – mida kõrgem on inimese haridustase, seda rohkem ta väärtustab õppimist ka pärast (kõrg)kooli lõpetamist“. (Elukestva õppe vajaduste analüüs, 2001: 6). Elukestvas õppes osalemise aktiivsuse tõusu oli näha alles Euroopa Liidu ja Eesti riigi poolsete mahukamate vahendite kasutuselevõtu tagajärjel (EÕS 2005), kuid aktiivsemate õppijate profiil, mis siirde esimesel kümnendil välja kujunes, ei muutunud olulisel määral ka järgnevatel kümnenditel. Seda on näidanud ka rahvusvaheliste uuringute tulemused (Rubenson, 2004, 2007 jt).

Lisaks võitjate põlvkonna ja madala konkurentsiga sihtgruppide karjääriteede analüüsidele (Titma, 1998; Vöörmann, Helemäe, Saar, Kazjulja, 2005) on viimastel aastatel lisandunud arvukalt rakendusuuringuid täiskasvanute osalemise kohta formaalhariduse erinevatel tasanditel ning ka erialase tasemehariduseta isikute osalemisest elukestvas õppes (Järve, Räis, Seppo, 2012).

¹⁹ Esimene Eesti elukestva õppe strateegia kinnitati riikliku dokumendina Vabariigi Valitsuse protokollilise otsusega 3.11.2005.

4.3. Rahvusvahelised elukestva õppe uuringud

Elukestva õppega lähedalt seotud inimkapitali uuringute traditsioon Lääne-Euroopas ulatub 1970. aastate algusesse, mil hakati arendama tulevase elukestva õppe diskursuse karkassi (Jarvis, 2007). 1970.–1980. aastate uuringud tegelesid peamiselt täiskasvanuhariduse poliitikate ja teoreetilise baasi kontseptuaalseerimisega (Antikainen, 1996; Jarvis, 1998; Field, 2000; Quane, 2008).

Nüüdisaegne rahvusvaheline elukestva õppe uurimisväli avardus 1990. aastail koos globaliseerumise ja infoühiskonna laienemisega. Elukestva õppe tulemuslikkust hakati mõõtma Euroopa Liidu (EL) tööturu ja sotsiaalpoliitikate raamistikus (Bélanger & Federighi, 2000; Schuller, 2001; Faris, 2004; Rubenson, 2004; Field, 2005; Jarvis, 2008; Centeno, 2011).

EL-i uuringuprojektide eesmärk oli elukestva õppe keskkondade kaardistamine, riikideüleste elukestva õppe poliitikate ning õppes osalemise muustrite analüüsimine ja EL-i majandusruumiga integreerumise mõõtmine.

Elukestva õppe teema muutus EL-i laienemisprotsessi raames prioriteetseks poliitikavaldkonnaks. „Haridus- ja koolitusküsimused arvati liikmesriikide kompetentsi kuuluvaks esimest korda Maastrichti (1992) ja Amsterdami (1999) lepinguga, moodustades Euroopa Tööhõive Strateegia peamise elemendi. See tõi endaga kaasa kasvava vajaduse statistika järele elukestva õppimise valdkonnas“ (Eurostati ekspertgrupi aruanne, 2001: 3–5). Elukestva õppe poliitikate ja majandusarenguga seotud rahvusvahelistele uuringutele andis uut hoogu Lissaboni protsess (2000), mis soodustas EL-i riikide ühtsete elukestva õppe mõõtmisklassifikaatorite väljatöötamist.²⁰ Uued riikideülesed statistilised klassifikaatorid pakkusid mitmekesisemaid analüüsivõimalusi ka elukestvas õppes osalejate rahulolu, vajaduste ja erinevates majandussektorites toimuvate täienduskoolituste alasteks uuringuteks, mida teostati samaaegselt ühise küsimustiku alusel kõikides EL-i riikides.

Ühtsete mõõdikute väljatöötamisega paralleelselt hakati Euroopa Liidu teadus- ja arendustegevuse raamprogrammide (FP, LLL) raames läbi viima ka mahukamaid riikidevahelisi integreeritud elukestva õppe teemalisi teadusuuringuid, milles domineerib kvantitatiivne andmete kogumine. Näiteks „projekti LLL2010²¹ raames koostatud poliitikaid võrdleva aruande kaks peamist allikat on riikide aruanded, mis põhinevad ametlikel statistilistel ja ministeeriumite andmetel, ning Eurostati andmed“ (Holford jt, 2010 : 59). Selle mahuka 13 riigi elukestva õppe uuringuid hõlmava projekti algatajad ja vedajad olid TLÜ sotsioloogid (<http://lll2010.tlu.ee/>). LLL2010 uuringuprojektis võrreldi varasemast põhjalikumalt erinevate riikide elukestva õppe poliitikaid, institutsioonide

²⁰ Eesti elukestva õppe rahvusvahelise statistika andmeid võib leida juba 1997. aastast, liitumisel EL-iga (2004) lülitati Eesti elukestvas õppes osalemise statistika Eurostati igaaastasesse raportisse. ESA <https://www.stat.ee>

²¹ „Towards Life-long Learning Society in Europe: The Contribution of Educational System“ („Haridussüsteemi roll elukestval õppel põhineva ühiskonna rajamisel“). Lühidalt on projekti nimi „Lifelong Learning 2010“ („Elukestev õpe 2010“), lühend LLL2010 (Projekt LLL2010 käivitus 1. septembril 2005 ja lõppes 31. augustil 2010).

kujunemise eri tahke ja elukestva õppe mõiste kasutamise erisuste ajaloolisi põhjusi (Holford jt, 2010).

LLL2010 projektis oli vaatluse all elukestev õpe nii liberaalse turumajandusega maades (Šotimaa, Iirimaa), koordineeritud turumajandusega riikides (Norra, Austria, Belgia) kui uue turumajandusega siirdeühiskondades (Sloveenia, Tšehhimaa, Eesti, Leedu, Ungari, Bulgaaria, Venemaa) (Holford jt, 2010).

Uuringust selgub, et „Elukestva õppe mõisteid (õppivad kodanikud, õppivad linnad/piirkonnad, õppiv organisatsioon) tõlgendatakse ja kasutatakse riikide poliitikates erinevalt. Šotimaal, Inglismaal, Eestis ja Leedus rõhutatakse õppivat kodanikku, s.t inimkapitali aspekti. Iirimaal, Sloveenias ja Norras keskendutakse rohkem sotsiaalsele kapitalile ja isiklikule arengule. Riikides, kus pööratakse tähelepanu inimkapitalile, nähakse elukestvas õppes ka sotsiaalse kaasamise vahendit“ (Holford jt, 2010: 62).

2011–2016 korraldatud uuringus „Haridus kui elukestev protsess – haridusteede võrdlus kaasaegsetes ühiskondades eduLIFE“ osales rohkem kui 80 eksperti 12 riigist. Uuring keskendus neljale peateemale: eelhariduse kvaliteet ja selle lühi- ja pikaajaline mõju ebasoodsa päritoluga isikutele; erinevate keskhariduse diferentseerumise mudelite mõju kompetentside arengule ja haridusvõimalustele; erinevate kutsehariduse mudelite mõju tööturule lülitumisele; töökarjääri ja elukestva õppe vastastikune toime. EduLIFE-projekti uuringutes jälgiti tänapäeväühiskonna haridust kui elukestvat protsessi. Projektis analüüsiti indiviidide haridusalast aktiivsust nende elukaarest, soost, perekondlikust taustast, haridustasemest ja töökarjäärist lähtudes. Samal ajal võrreldi neid andmeid riikide lõikes, tuues välja haridussüsteemidest ja üldistest institutsioonidest tulenevaid erinevusi. Täiskasvanuhariduse lõikes võrreldi erinevaid elukestva õppe mudeleid. Ühe tulemusena järeldati, et tööandjate toetusel mitteformaalses täiskasvanuhariduses osalemine on palju arvukam kui ametlikus täiskasvanuhariduses osalemine. Samuti leiti seoseid eduka töökarjääri ja mitteformaalses õppes osalemise vahel (Saar, Ure, 2013; Saar, Ure, Desjardins, 2013).

Üheks olulisemaks elukestvas õppes osalemise tulemuslikkuse näitajaks on õppijate oskuste areng. Esimeste mahukate täiskasvanute konkreetseid oskusi ja osalemise erinevaid tegureid mõõtvate rahvusvaheliste võrdlusuuringuteni (PIAAC) on jõutud alles hiljuti (Halapuu, Valk, 2013; Saar jt, 2014). Käesoleva doktoritöö kontekstis on olulised selle uuringu tulemuste võrdlused nii riigiti kui ka erinevate demograafiliste gruppide lõikes. PIAAC-i uuringu tulemused kõigutasid oluliselt Eesti kui eduka e-riigi kuvandit: „nii arvutis ülesannete lahendamisel kui ka probleemilahendusoskuses tehnoloogiarikas keskkonnas on Eesti osalenud riikide hulgas alumises kolmandikus“ (Halapuu, Valk, 2013). Käesoleva doktoritööga otsesemalt haakub PIAAC-i uuringu tulemus, et Eesti madalate tulemuste olulised „panustajad“ on keskealised ja vanemad kõrgharidusega inimesed, kelle „kõik oskused on allpool osalenud riikide keskmist“ (Halapuu, Valk, 2013).

Huvitava tulemusena joonistuvad PIAAC-i uuringus välja koolitusvajaduste ja koolituse otstarbekuse vahelised hinnangulised käärid. „Eestis on nii formaalkui ka mitteformaalõppe kasulikkusele (töös või ettevõtluses, millega vastaja

samal ajal tegeles) antav hinnang OECD keskmise ja teiste võrreldavate riikidega võrreldes kõige negatiivsem, samas OECD riikide keskmisega võrreldes peavad täiskasvanud Eestis koolitusi oluliselt vajalikumaks“ (Saar jt, 2014: 7).

Käesoleva uuringu kvalitatiivsete andmete analüüsis selguvad samalaadsed probleemid – koolituste ebarahuldav korraldus siirdeaja esimesel kümnendil (Männiste, 2014). Uuringu kvantitatiivsete andmete põhjal ületab õppimise soov baasoskuste taseme.

Eelpool tutvustatud rahvusvaheliste uuringuprojektide ühiseks jooneks on elukestva õppe globaalsete ressursside (Jarvis, 2007) tulemuslikkuse monitoorimine ehk uuenenud inimkapitali teooria rakendamine teadmusühiskonna tingimustes. Elukestvas õppes osalemisega lisandunud väärtust tööturul ei mõõdetata neis uurimustes ainult tööalaste koolituste mahu järgi, vaid laiemalt, kogu õppimise spektri ulatuses. Tegemist on rakenduslike uuringutega, mille eesmärk on välja töötada uusi elukestva õppe poliitika meetmeid.

Nimetatud uurimistulemustes peegelduvad elukestva õppe poliitikate erineva tasemega mõjud ja seosed kiiresti muutuva töömaailmaga. Seejuures ei kajastu uuringutulemustes õppimisega seonduvate teemade kogu spekter. Elukestva õppe paindliku ja avara iseloomu tõttu ei suudeta kõiki selles osalemisega seotud tegureid mõõta, kuna paralleelselt õppekeskkondade kiire arenguga kasvavad ka iseseisva õppimise võimalused, mis tihti kindlate mõõdikutega tehtud analüüsid ei kajastu. 2012. aasta uuringus „Erialase tasemehariduseta isikute osalemine elukestvas õppes“ tõdetakse, et „väga keeruline on täna kasutusel olevast elukestvas õppes osalemise mõõdikust lugeda midagi välja reaalse elukestvas õppes osalemise kohta – see mõõdik alahindab oluliselt seda, kui palju inimesed ennast tegelikult täiendavad. Seetõttu on otstarbekas kasutada (just poliitika kujundamise kontekstis) ka mõõdikuid, mis võtavad arvesse iseseisvat enesetäiendamist“ (Järve jt, 2012: 83).

Kokkuvõtvalt võib tõdeda, et vaatamata elukestva õppe uuringute mitmekülgsetele dimensioonidele (makro-, meso- ja mikrotasand) ja erinevatele meetodilistele võimalustele, ei ole selle valdkonna uuringufookused kaugeltki veel ammendunud. Käesoleva uuringu põhilist sihtrühma, 1950. aastate lõpul ja 1960. aastate esimesel poolel sündinud nõukogudeaegse kõrgharidusega spetsialiste pole autori andmetel Eesti siirdeaja kontekstis varem kvalitatiivselt analüüsitud. Oma uuringuga püüab autor pakkuda uusi andmeid siirdeaja elukestvas õppes osalemise ja mitteosalemise põhjuste kohta.

5. TÖÖ METODOLOOGIA JA UURIMISMEETODID

5.1. Teoreetilised ja empiirilised lähtekohad

Väitekirja analüüsi objektiks on elukestev õpe, selle funktsioonid ja ressursid (täiskasvanute hariduspoliitika) ning õppijate osalemise mustrid, võimalused ja toimetulekuoskused. Uurijana pidasin esmatähtsaks jälgida elukestva õppe arenguloogikat, kuidas see toimib erinevate diskursuste raames, mil moel mõjutavad erinevad ressursid elukestva õppe protsesse, kuidas reflekteerivad õppijad õppes osalemist, millised on osalemise mustrid ning milliseid õppijatüüpe kujundavad elukestva õppe juurdepääsuvõimalused ja töömaailma muutused.

Elukestva õppe idee arengul on ajaloolised, ühiskondlikud, poliitilised, majanduslikud, sotsiaalsed, kultuurilised, haridusteoreetilised ja -filosoofilised tegurid. Kõiki neid erinevaid elukestva õppe idee arengut mõjutanud tegureid saab vaadelda nii eraldi kui ka tihedalt läbipõimunult üksteisega seotuna.

Väitekirjas käsitlen lähemalt elukestva õppe ajaloolisi, poliitilisi ja sotsiaalseid tegureid, mille uurimisel olen kasutanud nii induktiivset kui ka deduktiivset lähenemist.

Eesti siirdeaja elukestva õppe arengutele laiema rahvusvahelise tausta loomiseks olen väitekirja teises peatükis kirjeldanud läänemaailma elukestva õppe mõiste, kontseptsiooni ning hariduspoliitiliste diskursuste ajaloolist arengut modernistliku ja hilismodernistliku ühiskonna töömaailma muutuste taustal. Elukestva õppe kronoloogilisel ajajoonel vaatlen ja võrdlen lähemalt ka rahvusvaheliste organisatsioonide (UNESCO, EN, OECD) mitteformaalse täiskasvanuhariduse poliitika kontseptuaalset kulgu (vt tabel 2.1, 2.2).

Ajalooliste protsesside kirjeldamisel olen toetunud allikatele (monograafiad, käsiraamatud, teadusartiklid), mis aitavad esile tuua elukestva õppe ligi sajandipikkuse geneesi peamisi tendentse (Jarvis 1989, Rubenson 2004; Quane 2008; Centeno, 2011 jt). Elukestva õppe poliitikate kontseptuaalsemate aspektide esiletoomiseks olen analüüsinud valdkonna institutsioonide dokumente (UNESCO jt elukestva õppe strateegiad, arengukavad jne).

Eesti elukestva õppe poliitikaid kirjeldan teoreetiliste siirdekäsitluste (transitsioon ja transformatsioon) võtmes, mille ühe tulemusena toon välja elukestva õppe isereguleeruvaid ja suunatud dimensioone (tabel 2.3). Eesti siirdeaja elukestva õppe poliitikate ajaloolise raamistikuna kasutan Lauristini ja Vihalemma siirdeperiodiseeringut (2017), mille abil kirjeldan ja võrdlen erinevate poliitiliste ja majandusreformide mõju Eesti elukestva õppe poliitikatele. Lauristini ja Vihalemma seitsmeetapilise siirdeperiodiseeringu raamistikus olen jaganud elukestva õppe arenguprotsessid kaheks suuremaks perioodiks (tabel 2.4), mida eristavad EL-iga liitumise eelsed ja järgsed elukestva õppe arengut toetavad erinevad ressursid (turg ja riik) ja nende vahekord ning domineerivad protsessid (tabel 2.5).

Elukestvas õppes osalemist mõjutavate tegurite jälgimiseks olen valinud formaliseeritud küsitluse, mis võimaldab erinevatel aastatel kogutud kvantitatiivse andmebaasi (MeeMa 2002, 2005, 2008, 2011, 2014) abil leida üldisi

arengutendentse osalemise dünaamikas, õppevormidest osavõtu eelistustes ja baasoskusele antud hinnangutes. Sarnaste tunnustega õppijatüüpide leidmiseks olen kasutanud klasteranalüüsi. Kvantitatiivandmete analüüs aitab leida üldisi tendentse ning luua laiemat fooni kvalitatiivsete uuringute jaoks. Seoseid elukestva õppe arengut mõjutavate väliste teguritega olen jälginud peamiselt poliitiliste strateegiade tekstianalüüsi abil ja püüdnud õppijate osalemismustreid kujundavaid tegureid selgitada kvalitatiivse meetodiga.

Põhiliseks kvalitatiivseks uuringumeetodiks olen valinud poolstruktureeritud intervjuud, mille abil püüdsin jälgida elukestva õppe protsesse õppija võimalustest ja hoiakutest lähtuvalt. Siirdeaja elukestva õppe intervjuuküsimused on orienteeritud resotsialiseerumise võimalustele radikaalsete ühiskondlike muutuste ajajärgul. Seejärel märkamatuks alanud digiajastu elukestva õppe protsesse ja õppijate võimusi olen püüdnud välja selgitada erinevate valdkondade esindajate hinnangute põhjal.

Kvantitatiivse ja kvalitatiivse uuringu andmetes olen kasutanud baasoskuste (*basic skills*) mõistet, mis ei kattu teise peatüki erinevate allikate refereerimisel ja viitamisel võtmepädevuste (*key competences*) mõistega. Võtmepädevuste mõiste võeti algselt kasutusele formaalhariduses, samuti on see valdavalt pedagoogiline mõiste, olles samas jõudnud ka elukestva õppe poliitilistesse dokumentidesse²². Baasoskuste mõiste sisaldab konkreetsemaid ja kitsamaid oskuste kategooriaid. Empiirilistes uuringumaterjalides olen baasoskuste all silmas pidanud kahte konkreetset oskust – võõrkeele- ja arvutioskus.

Empiiriliste andmete analüüs toetub väitekirja teoreetilisele raamistikule (3. ptk). Tööhõives viibivate põlvkondade elukestvas õppes osalemise võimaluste ja võimekuse analüüsis lähtun Giddensi strukturatsiooniteooriast, mis käsitleb muutunud sotsiaalse struktuuri taastootmise ühe olulise tegurina sotsiaalsete agentide refleksiivset ja sekkuvat tegevust (agentsust) (Giddens, 1989).

Uurijana pidasin vajalikuks analüüsida elukestvas õppes osalemisega kaasnevat/uuenevat individuaalseid strukturatsiooni ressursse Putnami ning Bourdieu kapitalide teooriatest lähtudes. Operatsionaliseerisin õppega lisanduvaid erineva tasemega (struktuursed, kognitiivsed, materiaalsed) ressursse sotsiaalseks, kultuuriliseks ja majanduskapitaliks (Stolle, 2003; Putnam, 2008; Bourdieu, 1986, 2008).

Mitmed uurijad on pööranud tähelepanu nii sotsiaalse kapitali kui ka elukestva õppe mõjude ja tulemuste mõõtmise raskustele (Schuller, 2001; Illeris, 2003; Rubenson, 2004; Jarvis, 2008 jt). Mõõtmise teeb keeruliseks erinevate kontseptsioonide ja poliitiliste strateegiade ambivalentsus. Sotsiaalse kapitali agregeeritavus sõltub uurimuse kontekstist/suunast. Erinevad teadusdistsipliinid ja uurijad käsitlevad sotsiaalse kapitali mõõdetavaid tunnuseid vastavalt uurimise objektile

²² 2006. aastal võtsid Euroopa Parlament ja Euroopa Liidu nõukogu vastu soovitusel võtmepädevuste kohta elukestvas õppes. Pärast vastuvõtmist sai sellest soovitusel kõige olulisem alusdokument pädevuspõhise hariduse, koolituse ja õppe kujundamisel (Euroopa Liidu Teataja 4.6.2018). Rahvusvaheline täiskasvanute oskuste uuring PIAAC kasutab baasoskuste mõistet.

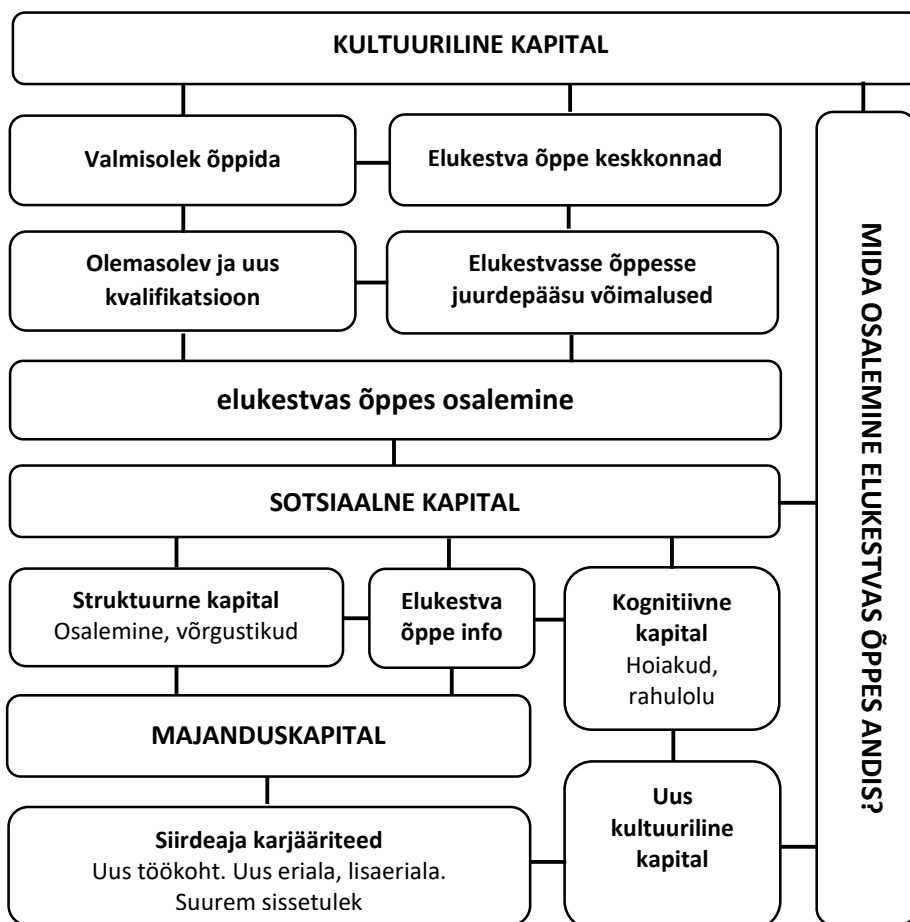
ja eesmärkidele (Robison, Schmid, Siles, 2002). Tzanakis väidab, et „sotsiaalne kapital töötab mõistena kõige paremini indiviidi tasandil ning kaotab suure osa oma heuristilisest kasulikkusest, kui seda laiendada kirjeldamiseks kogukondi, rahvusi või maailmajagusi“ (Tzanakis, 2013: 1).

Lähtudes teoreetilises raamistikus esile toodud Putnami sotsiaalse kapitali omadustest (usaldus ja võrgustike maht) määratlen tema sotsiaalse kapitali eelkõige osaluskapitalina (Putnam, 2008). Putnam sidus oma sotsiaalse kapitali peamised omadused ühiskonna sidususe suurendamisega, millel on oma roll ka kultuurilisel kapitalil. Näiteks kui inimesed osalevad erinevates kultuuritegevustes (pidustustes, rituaalides, kultuuridevahelises dialoogis), arendab see samuti suhteid, partnerlust ja võrgustikke (Gould, 2001). Eriti märkimisväärne on kultuurilise ja sotsiaalse kapitali seotus haridusprotsessis. Elukestva õppe kontekstis peaks osaluskapital soodustama juurdepääsu võimalusi kultuurilise kapitali uuendamisele.

Bourdieu sotsiaalse kapitali mõõtmise aluseks on kaks peamist komponenti: positsioon/staatust sotsiaalsete suhete ruumis ja ressurss, mis tekib gruppides ja sotsiaalsetes võrgustikes aset leidvas interaktsioonis. Bourdieu jaoks on sotsiaalne kapital seotud võrgustiku suurusega ja tegutseja poolt varem kogutud sotsiaalse kapitali mahuga (Bourdieu, 1986; Tzanakis, 2013). Bourdieu sotsiaalset kapitali olen määratlenud eelkõige võrgustikukapitalina. Bourdieu sotsiaalse kapitali suuruse ja toimimise efektiivsuse määrab eelkõige dominantse kapitali maht, mis võimaldab erinevate kapitalide võrdlusuuringut (Bourdieu, 2003).

Eesti empiirilistest uuringutest on tähelepanuväärne Pille Pruulmann-Vengerfeldti katse arvutada sotsiaalset kapitali kahe ülalkirjeldatud erineva teoreetilise lähenemise kaudu, indekseerida Bourdieu võrgustikukapitali ja Putnami osaluskapitali ja liita need kaks kapitaliindeksit kokku (Pruulmann-Vengerfeldt, 2004: 221–224). Põhilise järeldusena toob uurija esile selle, et „kuigi erinevad kapitaliliigid on omavahel seotud, on võimalik öelda, et majandusliku, sotsiaalse ja kultuurilise kapitali näol on selgelt tegemist eri liiki ressurssidega“ (Samas: 230). Pruulmann-Vengerfeldti erinevate kapitalide analüüs on oma julge improvisatsiooni tõttu meetoodiliselt väga inspireeriv, mis andis kindlust ka käesoleva uuringu autorile analüüsida erinevaid kapitale komplekselt.

Lähtudes sotsiaalsete agentide sekkuvast tegevusest (õppijate valmisolekud, hoiakud ja õppes osalemine) kui strukturatsiooni ühest olulisest eeldusest ja kapitalide teooria erinevate omadustega kapitalide (õppijate ressursid) omavahelise konverteeritavuse võimest, olen koostanud empiiriliste andmete analüüsiks illustreeriva uuringumudeli (joonis 5.1), millesse olen koondanud väitekirja kvantitatiivse ja kvalitatiivse empiirilise osa põhilised analüüsikategooriad.



Joonis 5.1. Elukestva õppega seotud peamised sotsiaalse, kultuurilise ja majanduskapitali analüüsikategooriad (Bourdieu, 2003; Stolle, 2003 ja Putnam, 2008 järgi)

5.2. Elukestvas õppes osalemise kvantitatiivne analüüs MeeMa andmete põhjal

5.2.1. Elukestev õpe MeeMa küsitlustes

Kõigis MeeMa küsitlustes on paljude muude protsesside kõrval vaatluse all olnud ka elukestev õpe, kuigi küsimuseasetus ja küsimuste hulk on olnud erinev. 2002 ja 2005 küsiti vastajatelt, kas nad on osalenud täienduskoolitusel, kursusetel, ümberõppes, kaug- või õhtuses õppes, kusjuures vaatlusalune periood oli erinev – 10 aastat 2002. a küsitluses ja 5 aastat 2005. a küsitluses. 2008, 2011 ja 2014 küsiti töölasel koolitusel, täiend- või ümberõppes osalemise kohta viimasel aastal, 2008 ja 2011 ka vabaharidusliku koolituse kohta viimasel aastal. 2008 ja 2011 oli mitmeid lisaküsimusi selle kohta, kaua koolitus kestis, mida see vastajale andis ja milliste kanalite kaudu sai ta informatsiooni koolitusvõimaluste kohta. 2014 küsiti, kas vastaja tahaks lähemas tulevikus koolitustes osaleda (eraldi töölase täiendkoolituse, ümberõppe, arvutioskuste ja infotehnoloogiaga seotud õppe, keeleõppe, harrastustega seotud õppe ning sotsiaalsete oskuste ja suhtlemisega seotud õppe kohta). 2002. a ja 2005. a küsitluste tulemused katavad tinglikult siirdeaja esimest elukestva õppe arenguetaapi aastail 1992–2005 ja 2008, 2011, 2014 tulemused EL-iga liitumise järgset projektide ajastut.

MeeMa 2008, 2011 ja 2014 ankeete täiendati täiendus- ja ümberõppes osalemisega seotud laiendatud küsimustikuga, tänu millele lisandusid senisele uuringle ka kultuurilise kapitali ja sotsiaalse kapitali uuendamise seotud mitmekülgsemad tunnused (erinevad õppevormid, õppes osalemise maht, infokanalid ja hinnangud koolituste tulemustele). Laiendatud küsimuste lisamise tõttu tekkis avaram võimalus tõlgendada elukestva õppe kontekstis ka küsitlustulemusi võõrkeelte ja arvutioskuste kohta. Küsitlusega püüti määratleda elukestva õppega kaasneva sotsiaalse sidususe kasvu erinevaid aspekte ehk millisel määral suudetakse hankida töölases täiendusõppes osalemisega sotsiaalset, kultuurilist ja majanduskapitali (*mida osalemise andis*). Peamise tulemusena peaks siin selguma erinevate vanusegruppide õppes osalemisega kaasnev tööalane kasutegur (majanduskapital – *uus töökoht, lisaeriala, sissetulek*). Lähemalt analüüsin erinevate vanusegruppide töölases täiendusõppes osalemise dünaamikat ja baasoskuste (inglise keel, arvutioskus) täiendamise võimalusi ning hinnanguid omandatud oskustele (tabel 5.1).

MeeMa andmebaasist analüüsiks valitud küsimused võimaldavad mõõta õppes osalemise aktiivsust, elukestva õppe infovälja kasutamist ja erinevate kapitalide tunnuseid, mis seonduvad elukestvas õppes osalemisega (tabel 5.1).

Tabel 5.1. MeeMa 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 elukestvas õppes osalemise analüüsikategooriad, erinevate kapitalide indikaatorid
(autori koostatud)

Osalemise elukestvas õppes	Elukestva õppe infoväli	Baasoskused (kultuuriline kapital)	Mida osalemine koolitustel on andnud		
			Sotsiaalne kapital	Kultuuriline kapital	Majandus- kapital
Osalemise täiendus- ja ümberõppes	Traditsioonilised meedia-kanalid: ajalehed, televisioon, raadio Uue meedia võimalused: internet	Hinnangud arvutioskustele, sugu, keel, vanus, haridus	Uued sõbrad ja tuttavad	Laiem silmaring	Uus eriala, lisaeriala
Osalemise erinevates õppevormides (taseme-, täiend- ja ümberõpe, vabaharidus)	Uue meedia võimalused: internet	Arvutikasutajate osakaal vanusegruppides	Parem vaba aja veetmise võimalus	Uus motivatsioon tööd teha, uued lootused	Suurem sissetulek
Soov osaleda erinevates õppevormides lähemas tulevikus	Töökohaga seotud info; töökoht, tööandja; tööturuamet Koolitusfirma või õppe-asutus; õppimist tutvustavad trükised Tuttavad, sõbrad	Interneti kasutamine erinevate vahenditega, vanusegruppide osakaal Arvutit tööks ja õppimiseks kasutajate osakaal	Parem toimetulek igapäevaeluga	Parem keeleoskus	Uus töökoht
		Interneti kasutamine õppimise eesmärgil		Enesekindluse tõus	
		Hinnangud inglise keele oskusele, vanus, haridus			
		Inglise keele kasutamise sagedus			

Elukestva õppe analüüsikategooriad ja kapitalide indikaatorid tabelis 5.1 esindavad uurimise teoreetilistel käsitlustel põhinevaid lähtekohti. Strukturatsiooni võtmes on nendeks *osalemine* ja ka *soov osaleda* elukestva õppe erinevates koolitusvormides kui sekkuv tegevus (agentsus). Strukturatsiooniteooria (Giddens, 1989) sotsiaalsete agentide ressursse mõõdan kapitalide teooria tunnuste (sotsiaalne, kultuuriline ja majanduskapital) põhjal (Bourdieu, 2003; Putnam, 2008).

Kultuurilise kapitali üheks tunnuseks on konkreetsed oskused (*baasoskused*), käesoleva uuringu võtmes arvuti- ja inglise keele oskus, samuti nende oskuste erineval viisil kasutamine ja kasutajate hinnangud oma oskustele. Vastused küsimusele, mida osalemine koolitustel andis, olen valinud kultuurilise kapitali indikaatoriteks – *laiem silmaring, uus motivatsioon, enesekindlus* –, kuna need sisaldavad õppimise emotsionaalseid ja kognitiivseid dimensioone (vt 2. ptk, Illeris, 2003). Kultuurilise kapitaliga sarnaseid tunnuseid on ka kognitiivse sotsiaalse kapitali indikaatoril (*parem toimetulek*). Rose'i ja Illerise järgi võib õppimise abil edendada heaolu, mis tekib õppes osalemisega kaasnenud uute võrgustike (koolitustel tekkinud suhted) kaudu (Rose, 2000; Illeris, 2003).

Sotsiaalse kapitali analüüsikategooriate hulgas on klassikalise struktuurse sotsiaalse kapitali indikaatoriks *uued sõbrad ja tuttavad*, mis on viide võrgustikus osalemisele. Sotsiaalse kapitali indikaator *parem vaba aja veetmise võimalus* esindab kaudselt võrgustikukapitali, millest vaatab vastu Bourdieu ja Putnami sotsiaalsest kapitalist saadava isikliku hüve tunnus (Bourdieu, 2003; Putnam, 2008).

Elukestva õppe areng infoühiskonnas eeldab kiiresti areneva valdkonna infovälja kui õppele juurdepääsu ühe võimaluse käsitlemist, mida võib käesoleva uurimuse kontekstis tõlgendada ka strukturatsiooni ressursina. Elukestva õppe infovälja analüüsikategooriasse olen valinud MeeMa andmetes leiduvate õppimise infokanalite indikaatoritena *tuttavad, sõbrad, töökoht, õppekeskkond, internet, ajaleht, televisioon, raadio, trükised*.

Bourdieu (2003) on sidunud oma majanduskapitali eelkõige materiaalsete kategooriatega (raha/palk, tööalane staatus), käesolevas uuringus on majanduskapitali indikaatoriteks *töökoht, uus eriala, sissetulek*.

5.2.2. MeeMa küsitluste valim

MeeMa küsitluste üldvalim oli kõigil aastatel ligikaudu 1500 inimest, kes representatiivselt esindasid Eesti elanikkonda vanuses 15–74 aastat 2002, 2005 ja 2008 küsitlustes ning 15–79 aastat 2011 ja 2014 küsitlustes. Elukestvas õppes osalejate lõppvalim oli erinevatel aastatel erinev (350 kuni 705 inimest) olenevalt sellest, kas küsimused hõlmasid õppes osalemist ühe, viie või kümne aasta jooksul. Lisaks haridus- ja vanusegruppidele analüüsitakse küsitlustulemusi võrdlevalt ka kõrgharidusega 45–54-aastaste vastajate lõikes (tabel 5.2).

Tabel 5.2. MeeMa 2002–2014 küsitluste üldvalim, elukestvas õppes osalejate valim ja kõrgharidusega vanusegrupis 45–54 osalejad

Üldvalim	2002	2005	2008	2011	2014
	n=1470	n = 1475	n = 1507	n = 1510	n = 1503
Elukestvas õppes osalejad	42,2% n = 620	47,8% n = 705	27,0% n = 407	29,9% n = 451	23,2% n = 350
45–54-aastased kõrgharidusega õppes osalejad	n = 46	n = 55	n = 40	n = 44	n = 46

5.2.3. Elukestvas õppes osalemise klasteranalüüs

Klasteranalüüsi põhjal moodustatavad indiviidide tüpoloogiad võivad olla kas teoreetilised (tüüpi moodustavad tunnused on teada) või empiirilised (aluseks on vastajate jagunemine tüüpi moodustavate tunnuste alusel). Olen kasutanud tüpoloogilist analüüsi, mis on mitmemõõtmeliste analüüsitehnikate kogum, mille eesmärgiks on tunnuste või indiviidide rühmitamine teatud varjatud dimensioonide või eelnevalt määratud tunnuste alusel. Vastajatüüpide teatud tunnuste leidmisel olen tuginenud klasteranalüüsi meetodile. Selleks, et leida andmetest teatud algoritmide alusel suhteliselt homogeenseid indiviidide grupe, olen kasutanud klasteranalüüsi k-keskmiste meetodit (vt nt Tooding, 2015: 386–391; Vihalemm, P.; Masso, 2017).

MeeMa 2014 tulemuste põhjal koostas in kuus klasteranalüüsile tuginevat elukestvas õppes osalemise aktiivsuse tüpoloogiat (klastrit), kasutades õppimise aktiivsuse, hoiakute ja enesetäienduseks kasutatud allikatega seotud moodustajatunnuseid. Õppijatüüpide iseloomustamise taustatunnusteks on töö iseloomu ja töökeskkonna muutused, õpi- ja töömobiilsus, info otsimise võimaluste kasutamine, avatus muutustele ning rahulolu ühiskonnas toimuvate muutustega (oma töö ja oma eluga üldiselt), keelteoskus, võõrkeelte kasutamine ning arvutikasutus.

Lisaks kirjeldasin klasterite koosseisu ka demograafiliste tunnuste, elu- ja töökoha ning sotsiaalmajandusliku staatuse alusel.

Õppimise aktiivsuse ja hoiakute poolest eristus kuus klastrit: A – edukas uusaktiivne; B – mitmekesine aktiivne; C – traditsiooniline aktiivne; D – mõõdukas potentsiaalne; E – mõõdukas alternatiivne; F – passiivne heitunud.

5.3. Kvalitatiivsed uuringud

5.3.1. Õppijaintervjuud

2011. aasta maist novembrini kogusin 12 intervjuu käigus andmeid intervjuueeritavate osalemise kohta elukestvas õppes siirdeajal. Uurimismeetodina kasutasin poolstruktureeritud biograafilist intervjuud, mille eesmärk oli panna küsitletavad meenutama oma koolituskogemusi ja kirjeldama neid oma elu episoodide, millel oli seos koolitustes osalemisega ja senise töökogemuse ümberhindamisega. Selle intervjuuvormi kasutamise lähtepunkt on oletus, et subjekti kogemused mingil alal on talletatud ning neid mäletatakse narratiiv-episoodilise ja semantilise teadmise kujul (Patton, 1990; Antikainen, 1996; Vogt, 2005).

Iga intervjuu kestus oli 1–1,5 tundi. Vastajad said võimaluse oma sõnadega lahti seletada nõukogudeaegsete oskuste ja teadmiste uuendamise protsesse erinevate situatsioonide ja episoodide jutustamise kaudu. Kuna uurimuses käsitletav ajaperiood hõlmab intervjuueeritavate 24 aasta pikkust tööelu, olid need jutustused tagasivaatavad ehk retrospektiivsed. Intervjuueeritavad meenutasid õppimise seoseid oma töökarjääriga. Intervjuu kavas sisaldunud üldised teemad – nõukogudeaegsete teadmiste ja oskuste kasutamine ning elukestvas õppes osalemine siirdeajal – puudutasid kõiki intervjuueeritavaid (vt lisa 5). Kvalitatiivse uuringu ühe põhiküsimuse *Kuidas elukestvas õppes osalemise kaudu muutub sotsiaalne staatus?* tulemused selgusid intervjuueeritavate vastustest järgmistele alaküsimustele:

- *Palun meenutage, miks tekkis vajadus end täiendada või ümber õppida?*
- *Millistel tööalastel täiendus- ja ümberõppe, tasemeõppe ja vabahariduse koolitustel olete osalenud?*
- *Palun hinnake siirdeaja koolituste mõju töökoha muutustele. Mis põhjustel muutus Teie töökoht või eriala?*
- *Millist liiki koolitustelt on jäänud kõige rohkem hilisemaid kontakte? Miks?*
- *Millistesse organisatsioonidesse olete lülitunud tänu enesetäiendamisele?*
- *Kas kuulute mõnda erialaliitu, vilistlaste liitu, huvialaliitu?*
- *Millistesse elukestva õppe alastesse suhtlusportaalidesse või listidesse kuulute?*

Andmete analüüsimisel lähtusin intervjuueeritavate vastuste kodeerimisel sellest, milliseid elukestvas õppes osalemise vajadusi ja võimalusi intervjuueeritavad väljendasid ning millised kultuurilise ja sotsiaalse kapitali tunnused vastustes avaldusid (vt lisa 3).

Intervjuudes jälgisin nõukogudeaegse kõrgharidusega 45–54-aastaste vanusegrupi kultuurilise, sotsiaalse ja majandusliku kapitali muutusi siirdeaja karjääriteedes.

Esmalt fikseerisin siirde-eelse staatuse, mis baseerus tugeval hariduskapitalil (kõrgharidus) ja alanud töökarjääril (spetsialistid), seejärel siirdeaja muutustega kaasnenud staatuse teisenemise (töökoht, karjäär) ning selle arendamise või säilitamise (tabel 5.6). Võrdluse ajaline raamistik mahutas perioodi siirdeaja algusest (1987) kuni 2008. aasta majanduskriisist väljumiseni 2011. aastal, mil

muutunud sotsiaalse ruumi positsioonide hõlvamisel toimus tööalase staatuse ümberformeerumine.

Siirdeaja üheks uue sotsiaalse kapitali kogumise väljaks hakkas kujunema elukestva õppe keskkond, kus toimus uue kultuurilise kapitali omandamine. Need kaks kapitalivormi muutusid siirdega kohanemise olulisteks ressursideks.

Järgmisena jälgisin, milliste kapitalide (kultuurilise või sotsiaalse kapitali) abil kujundati vastaja sotsiaalset (tööalane) staatust siirdeajal, kuidas kasutasid intervjuueeritavad oma varasemat ja uut sotsiaalset kapitali elukestvas õppes osalemiseks ja õppimise info hankimiseks. Samuti püüdsin intervjuude vastustest eristada erinevaid sotsiaalse kapitali vorme: struktuurset (osalemine võrgustikes) ja kultuurilis-kognitiivset (õppimisega kaasnev emotsioon, hoiak). Vastajate majanduskapitali hindasin töökarjääri põhjal ning praeguste töökohtade omandivormi (riigi-, era- ja kolmas sektor) ja tööalase staatuse (tööandja või töövõtja) järgi.

Intervjuude analüüsi uurimisküsimused olid järgmised:

- Kuidas suutis tugeva haridusliku kapitaliga, nõukogudeaegses sotsiaalses ruumis üle keskmise staatusega grupp säilitada või taastoota oma positsiooni muutunud sotsiaalses ruumis?
- Milliste vahenditega/kapitalidega seda suudeti, kuivõrd oluliseks kujunesid varasemad positsioonid ja suhted (sotsiaalne kapital) ja senine kvalifikatsioon (kultuuriline kapital) uute positsioonide hõlvamiseks?
- Millist rolli mängis toimetulekus osalemine elukestvas õppes?

Analüüsi peateemaks oli 45–54-aastaste kõrgharidusega inimeste olukord (edu ja ebaedu, selle põhjused) erinevatel siirdeetappidel (1990. aastad, nullinate alguse majandusboom ja majanduskriisi järgne aeg). Millistes töösituatsioonides, erialadel, töökohtadel säilisid nõukogudeaegse hariduse teadmised, oskused, mil määral kasutati neid uues olukorras? Mis kujunes intervjuueeritavate jaoks elukestvas õppes oluliseks – kas selles osalemise abil säilinud tööhõive, uus töökoht või elukestva õppega kaasnenud uus sotsiaalne kapital (uued suhted, võrgustikud, sotsiaalne aktiivsus, turvatunne)? Millises vormis ja iseloomuga (tugev ja nõrk) sotsiaalne kapital kujunes siirdeaja elukestvas õppes?

Uurimuse kvalitatiivne osa on jaotatud kaheks: esimeses osas jälgin intervjuueeritavate kultuurilise kapitali uuendamist elukestvas õppes (tööalased täiendus- ja ümberõppe kursused) ja teises osas elukestvas õppes osalemise käigus kogutud sotsiaalset kapitali erinevate tunnustega võrgustikes.

Kultuurilise kapitali analüüsimisel käsitlesin selle uuendamist peamiselt tööalase täiendus- ja ümberõppes osalemise kaudu, sealjuures pöörasin põhitähelepanu siirdeajale iseloomulike uute baasoskuste (inglise keele ja arvutioskuse) omandamise erinevatele viisidele ja tulemustele.

Kultuurilise kapitali analüüsi põhiküsimusteks kujunesid:

- millised olid siirdeaja kultuurilise kapitali uuendamise võimalused;
- millist kultuurilist kapitali tootsid uued enesetäiendamise võimalused;
- milliseks kujunesid õpihoiakud ja motivatsioon;
- kuidas mõjutas kultuurilise kapitali uuendamine siirdeaja karjääriteid.

Sotsiaalse kapitali osas käsitlen struktuurse sotsiaalse kapitalina vanu nõukogudeaegseid ja uusi siirdeaja elukestva õppega kaasnenud võrgustikke ning info-kanaleid. Sotsiaalse kapitali kultuurilise (kognitiivse) aspektina analüüsin õppimisega seotud hoiakuid.

Sotsiaalse kapitali analüüsi põhiküsimusteks kujunesid:

- kuivõrd sõltus intervjueeritavate tööalaste karjääriteede stabiilsus või mobiilsus siirdeaja oskuste ja teadmiste omandamise kaudu tekkinud uutest võrgustikest;
- milliseid sotsiaalseid võrgustikke (struktuurne sotsiaalne kapital) kaasnes osalemisega elukestvas õppes;
- millised kultuurilise aspektiga sotsiaalse kapitali tunnused tekkisid osalemisel elukestvas õppes (rahulolu, turvatunne, usaldus, väärtused ja hoiakud).

Valim

Intervjueeritavate valikul olid põhikriteeriumideks vanus (sünniaasta vahemikus 1955–1964)²³ ja siirdeaja alguseks omandatud eestikeelne tehniline, põllumajanduslik või sotsiaalhumanitaarne kõrgharidus (tabel 5.6). Intervjueeritavate vanus siirdeperioodi algul (1988) oli 27–34 aastat, lõpuperioodil (intervjuerimise ajal, 2011) 50–55 aastat. Siirdeaja alguseks oli vastajate nõukogudeaegne tööstaaž keskmiselt 3–5 aastat.

Valimi heterogeensuse tagab eri kõrgkoolidest saadud haridus ning eri töövaldkondades siirdeaja alguses omandatud töökogemus (tabel 5.6). Valimi 12 intervjueeritavat esindavad nõukogude aja kuuest Eesti kõrgkoolist viit (Tartu Riiklik Ülikool, Eesti Põllumajanduse Akadeemia, Tallinna Polütehniline Instituut, Tallinna Pedagoogiline Instituut, Eesti Riiklik Kunstiinstituut). Valimi sooline ja valdkondlik jagunemine kujunes järgmiseks: seitse naist, sh üks tehnilise, kaks põllumajandusliku ja neli sotsiaalhumanitaarse haridusega, ning viis meest, sh kolm tehnilise ja kaks põllumajandusliku haridusega. Sotsiaalse staatuse järgi kuuluvad neli intervjueeritavat (sh kolm meest) ettevõtjate ja kaheksa töövõtjate/palगतööliste hulka; 12-st neli olid ümber õppinud ja omandanud uue eriala.

Intervjueeritavad on pärit Eesti eri piirkondadest: Tallinnast (kaks), Viljandist (kaks), Haapsalust (kaks), Tartust (üks), Pärnumaalt (kaks), Viljandimaalt (kaks) ja Harjumaalt (üks). Valimi kriteeriumidele vastavaid intervjueeritavaid otsisin kolmandate isikute kaudu. Ükski vastaja polnud mulle kui uurijale lähedane isik. Uurijana teadsin kolme intervjueeritavat (kahte Viljandist ja ühte Tartust) kunagiste, 1990. aastate alguse töökontaktide kaudu.

²³ Biograafilistes intervjuudes olen fikseerinud vastajate sünniaja, mis näitab valimi andmetes ka kõrgkooli astumise/õppimise aega ning sellele järgnenud tööstaaži pikkust. Vanuse mõistet kasutan statistilistes MeeMa andmetes ja õppijate puhul kui nende vanust intervjuude läbiviimise ajal (2011), määratledes nad 45–54 vanusegruppi.

Tabel 5.3. Intervjueeritavate koodnimed, vanus, nõukogudeaegne haridus ja kõrgkoolijärgsed ametid

Intervjueeritava koodnimi	Sugu	Sünniaasta	Lõpetatud kõrgkool	Eriala, amet siirdeaja algul (1991)
Toomas	Mees	1961	TPI	Vanemmeister, konstruktor
Toivo	Mees	1958	TPI	Ehitusinsener
Tarmo	Mees	1956	TPI	Trükikoja peainsener
Taimi	Naine	1956	TPI	Puidutehnoloog
Albert	Mees	1960	EPA	Sovhoosi peazootehnik
Alex	Mees	1960	EPA	Sovhoosi peazootehnik
Alice	Naine	1957	EPA	Metsakasvatuse vaneminsener
Anna	Naine	1960	EPA	Sovhoosi zootehnik
Siiri	Naine	1961	ERKI	Vabakutseline kunstnik
Salme	Naine	1959	TRÜ	Ajalooõpetaja
Silja	Naine	1956	TRÜ	Arst
Silvi	Naine	1958	TPedI	Klubitöötaja

Märkused. 1. Intervjueeritavate nimed on tinglikud, nime algustäht viitab omandatud haridusele: T – tehniline, A – põllumajanduslik (*agriculture*), S – sotsiaalsotsiaalsõbralik. 2. Kõrgkoolide nimelühendid: TPI – Tallinna Polütehniline Instituut; EPA – Eesti Põllumajanduse Akadeemia; ERKI – Eesti Riiklik Kunstiinstituut; TRÜ – Tartu Riiklik Ülikool; TPedI – Tallinna Pedagoogiline Instituut.

Õppijate intervjuude tekstianalüüs

Intervjuude tekste analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, seejuures rakendasin põhistatud teooriale omast käsitlusviisi (Tesch, 1990), s.t ei kasutanud etteantud analüüsikategooriaid, vaid tuletasin kategooriad uurimisküsimuste põhjal, üldistades induktiivselt erinevate vastajate tekstide kokkulangeva sisuga väidete tähendust.

Kodeerimisel kasutasin induktiivset analüüsimeetodit: intervjuudes sisalduvad andmetel põhinevad kategooriad kujunesid teksti aktiivse lugemise käigus (vt lisa 2, 3). See induktiivne meetod võimaldab viia uurija nn varjatud andmes- tiku juurde, millest kujunevad teksti mitmekordse kodeerimise käigus analüüsikategooriad, mis võivad pakkuda uurijale olemasoleva teooria kõrvale uusi tõlgendusi ja arusaamu (Tesch, 1990). Analüüsiühikute korduva kodeerimise tulemusel selgusid need analüüsikategooriad, milles peegeldusid intervjueritavate siirdeaja elukestvas õppes osalemise sarnased mustrid ja erinevad tingimused.

Vastavalt peamistele uurimisküsimustele koosnes intervjuu viiest peateemast: 1) nõukogudeaegsed teadmised ja töökoht; 2) elukestvas õppes osalemine; 3) elukestva õppega seotud struktuurne sotsiaalne kapital (vanad ja uued

võrgustikud, infokanalid); 4) elukestva õppega seotud kultuurilise aspektiga sotsiaalne kapital (heaolu, väärtused, hoiakud); 5) siirdeaeg ja vananemine.

Intervjuude keskseteks analüüsikategooriateks (tabel 5.4) kujunesid need transkribeeritud intervjuudes kirjeldatud kogemused, milles avaldusid õppe-situatsioonid ja karjäärimuutused: õppimisega seotud tööalase toimetuleku tunnused ja siirdeaja baasoskuste taseme näitajad ning sotsiaalse kapitali vormid (tabel 5.4 ja 5.5).

Tabel 5.4. Kultuurilise kapitali peamised kategooriad intervjuude tekstide kvalitaatiivses sisuanalüüsis

Õppimisega seotud tööalase toimetuleku tunnused	Siirdeaja baasoskuste taseme näitajad
Siirdeaja karjääriteed. Valmisolek õppimise kaudu kultuurilist kapitali uuendada. Õppimisega kaasnenud hoiakud ja motivatsioon, õppes osalemise tüübid.	Inglise keele omandamise viisid, võimalused ja tulemused. Arvutioskuse omandamise viisid, võimalused ja tulemused. Õppimisega kaasnenud hoiakud ja motivatsioon.

Tabel 5.5. Sotsiaalse kapitali peamised kategooriad intervjuude tekstide kvalitaatiivses sisuanalüüsis

Struktuurse sotsiaalse kapitali allikad	Sotsiaalse kapitali kultuurilise aspekti tunnused
Nõukogudeaegsed sotsiaalsed võrgustikud (ülikoolikaaslased, sõpruskonnad).	Õppimisega kaasnenud/tekinud rahuolu, hoiakud ja väärtused.
Siirdeperioodi erialaorganisatsioonid ja koolitustega tekkinud kontaktid.	Valmisolekud õppimise kaudu kultuurilist kapitali uuendada: osalemine elukestvas õppes.

Üks kogutud andmete valiidsuse tagamise kriteeriume on intervjuude teemakohasus ja uurija pikaajaline viibimine uurimisväljal, samuti tulemuste etteaimatus (Flick, 2009), mis avaldus ka selles uuringus. Täiskasvanuhariduse statistiliste uuringute järgi osalevad kõrgharidusega keskealised aktiivselt elukestvas õppes (Kailis & Pilos, 2005; Statistikaamet, 2009; Reinhold, 2013). Käesoleva uuringu jaoks see muster ei sobinud, sest valimi hulka sattus intervjuueeritavaid, kes polnud osalenud ühelgi täiendusõppe koolitusel. Tänu sellistele andmetele kujunes tulemuste analüüs mitmekihilisemaks ja pakkus uusi vaatenurki.

5.3.2. Ekspertintervjuud

2017. aasta novembrist detsembrini kogusin üheksa ekspertintervjuu käigus hinnanguid ja erialaseid kogemusi elukestva õppe hetkeseisu (2017. aastal) ja

tuleviku suundumuste kohta. Erinevalt õppijate biograafilistest intervjuudest, millega kogusin analüüsitavat materjali nende isiklikest kogemustest, ei olnud ekspertintervjuude puhul analüüsitavaks objektiks isiklikud kogemused, vaid arutluste kaudu kujunenud pilt ühiskondlike tingimuste ja elukestva õppe institutsionaalsete ressurside, struktuuri ja infokanalite muutumisest makrotasandil. Uurimismeetodina kasutasin poolstruktureeritud ekspertintervjuud, mille eesmärk oli panna küsitletavad arutlema siirdeajal elukestva õppe korraldamisega seotud kogemuste üle ja võrdlema neid alanud digipöörde protsessidega ning hindama oma valdkonnaga seotud elukestva õppe võimalusi, probleeme ja edusamme. Siirdeaja meenutused olid retrospektiivsed ning digipöörde prognoosid tulevikku vaatavad. Iga intervjuu kestus oli 1–1,5 tundi. Vastajad said võimaluse enda sõnadega lahti seletada oma valdkonna elukestva õppe protsesse (ressursse) erinevate situatsioonide ja episoodide jutustamise kaudu. Intervjuu kavas sisaldunud üldised teemad – elukestva õppe võimalused ja valmisolekud seoses digitaaltehnoloogia arengutega – puudutasid kõiki intervjuueeritavaid (vt lisa 6). Siinse uuringu ühe põhiküsimuse *Mis on Teie jaoks elukestev õpe?* tulemused selgusid intervjuueeritavate vastustest järgmistele alaküsimustele:

- *Kuidas te iseloomustaksite tänast elukestvat õpet oma valdkonna esindajana?*
- *Milliseks hindate elukestva õppe võimalusi ja mõju Teie tegevusvaldkonna arengule?*
- *Millised on hetkel digitaliseerimisega seonduvate muutuste kõige teravamad kitsaskohad Teie töövaldkonnas, milliseid uusi tööoskusi need muutused tingivad?*

Valim

Antud doktoritöö kontekstis on intervjuueeritavate ekspertsuse kriteerium oma erialasest kogemusest lähtuv kompetentsus elukestva õppe arengute mõtestajana. Intervjuueeritavate valikul oli põhitingimus avaliku teenistuse, hariduse ja ettevõtluse eksperttasand (ametnikud, koolitajad, ettevõtjad) ja valdkonnas töötamise kogemus (tööstaaž). Avalikku teenistust esindasid täiskasvanuhariduse, töötukassa ja põllumajanduse ametnik, haridusvaldkonda kutsekooli juhtiv ametnik ja täiskasvanute arvutiõpetaja, ettevõtlust põllumajandustootmise firmajuht, töötleva tööstuse liidu tegevjuht ja robotite tootjafirma omanik/juht ning infotehnoloogiat strateegilise disainifirma omanik/juht. Ekspertintervjuudes osalesid oma valdkonda tundvad spetsialistid/töötajad, kelle abil püüdsin kvalitatiivse meetodiga uurida elukestva õppe strukturatsiooni vertikaalseid ja horisontaalseid protsesse. Avaliku sektori töötajaid vaatlesin kui tinglikult ühiskonna vertikaalseid struktuure esindavaid eksperte ja erasektori esindajaid kui horisontaalse tasandi eksperte. Valimi heterogeensuse tagas erinev valdkond, haridustase, vanus ja sugu. Intervjuueeritavate tähised viitavad kolmele rühmale: ametnikud (A), koolitajad (K) ja ettevõtjad (E). Üheksas ekspertintervjuus osales kolm ametnikku (tähised: A1, A2, A3), kaks koolitajat (tähised: K1, K2) ja neli ettevõtjat (tähised: E1, E2, E3, E4).

Intervjueeritavad olid pärit erinevatest Eesti piirkondadest: Tallinnast (2), Viljandist (3), Viljandimaalt (2) ja Tartust (2). Valimi kriteeriumidele vastavaid intervjueeritavaid otsisin ametlike kanalite ja kolmandate isikute kaudu. Ükski vastaja pole mulle kui uurijale lähedane isik.

Tabel 5.6. Intervjueeritavate tähised, tegevusvaldkond, tööstaaž, haridus, vanus, sugu

Intervjueeritava tähis	Valdkond, tööstaaž (2017. aasta seisuga)	Haridus	Vanus	sugu
A1	Täiskasvanu- ja kutseharidus-süsteem, 18 aastat	kõrgharidus	41	N
A2	Tööturu valdkond, 20 aastat	kõrgharidus	41	N
A3	Põllumajandus/juhtimine, 7 aastat	kõrgharidus	38	N
K1	Kutseharidus, 18 aastat	kõrgharidus	62	N
K2	Täiskasvanute arvutiõpe, 10 aastat	kõrgharidus	46	N
E1	Põllumajandustootmine, 34 aastat (alates 1983)	kõrgharidus	57	M
E2	Töötlev tööstus, 10 aastat	kõrgharidus	34	N
E3	Tehnoloogia (robotite tootmine), 10 aastat	keskharidus	47	M
E4	Infotehnoloogia strateegiline disain, 14 aastat	keskharidus	38	M

Ekspertintervjuude tekstianalüüs

Transkribeeritud ekspertintervjuusid analüüsisin õppijate intervjuudele sarnaselt tekstianalüüsi meetodiga, kus põhistatud teooriale omase käsitlusviisi järgi ei kasutata etteantud analüüsikategooriaid, vaid tuletatakse kategooriad uurimisküsimuste põhjal, üldistades induktiivselt erinevate vastajate tekstide kokkulangeva sisuga väidete tähendust. Intervjuudes sisaldunud andmetel põhinevad kategooriad kujunesid teksti aktiivse lugemise käigus (Tesch, 1990). Andmeid analüüsid lähtusin intervjueeritavate vastuste kodeerimisel sellest, milliseid oma valdkonda puudutavaid elukestva õppe võimalusi ja arenguid intervjueeritavad nimetasid (vt lisa 4).

Analüüsiühikute korduva kodeerimise tulemusel selgusid need analüüsikategooriad, milles peegeldusid intervjueeritavate kogemused ja teadmised oma valdkonna elukestva õppe arengust. Intervjuude keskseteks analüüsikategooriateks (tabel 5.7) kujunesid need transkribeeritud intervjuudes kirjeldatud hinnangud, milles avaldusid siirde ja digipöörde muutuste kontekst, elukestva õppe ressursid ja funktsioonid.

Tabel 5.7. Peamised kvalitatiivse sisuanalüüsi kategooriad ekspertintervjuude analüüsimisel

Muutuste kontekst	Elukestva õppe ressursid	Elukestva õppe funktsioonid
Siirde- ja digitaalajastu toimetuleku erinevused ning sarnasused.	Vertikaalne – avalik sektor. Horisontaalne – erasektor.	Traditsiooniline ja digitaalne tööalane toimetulek. Uued oskused.

Ekspertintervjuude kaudu peaks selguma eri valdkondade vastajate tagasivaatavad kogemuslikud hinnangud siirde- ja digitaalajastu toimetuleku erinevustele ning sarnasustele. Intervjueeritavate sotsiaalse staatuse tõttu peaks selguma ka elukestva õppe vertikaalsete ja horisontaalsete ressursside roll strukturatsiooni protsessis ning ühiskonna pöördeagade töömaailma elukestva õppe eri funktsioonid.

Uurimuse piirangutena tulemuste üldistamisel võib nimetada järgmisi aspekte. Väitekirj on koostatud pika aja jooksul (2006–2019) ja vahepeal on tekkinud ka uusi vaatenurki, näiteks käsitletakse elukestvat õpet täna varasemast õppijakeskselt ja laiemalt, mitte ainult täiskasvanud õppijate põhised. Lisaks on kasutusele tulnud uusi mõisteid: *õpiteed, -rajad*. Teiseks pole ma ise koostanud suuri statistilisi küsitlusi ja kasutasin olemasolevat MeeMa andmebaasi, kus elukestvas õppes osalemisega seonduvaid küsimusi on üsna napilt. Osalesin MeeMa 2008, 2011 küsimuste koostamisel, kus täpsustasin mõisteid. Kolmandaks ei käsitle ma otseselt meedia mõju elukestva õppe poliitiliste arengute vertikaalse strukturatsiooni kontekstis, küll olen analüüsinud infotehnoloogia mõju elukestva õppe keskkondade arengule, uurides elukestvat õpet eelkõige kui osalejate kommunikatsiooni üht vormi: osalejate internetikasutust ja erinevate infokanalite kasutust. Neljandaks ei uurinud ma konkreetselt (küll olen mitme uuringu põhjal kirjeldanud, vt 2. ptk) elukestva õppe finantseerimist, aga olen analüüsinud seda kaudselt projektimajanduse olemuse kirjelduste kaudu (toetused, 8. ptk). Samuti ei ole ma käsitletud töötute sihtgrupe.

6. ELUKESTVAS ÕPPES OSALEMISE AKTIIVSUS JA TULEMUSLIKKUS: kvantitatiivse uuringu tulemused

6.1. Elukestvas õppes osalemine uuringus „Mina. Maailm. Meedia“

Kvantitatiivsete andmete analüüsi eesmärk oli mõõta siirdeaja alguse elukestva õppe protsesside kulgu ja EL-iga liitumise järgse elukestva õppe poliiticate tulemuslikkust ning muutuva õpi- ja töökeskkonna mõju õppijatüüpide kujunemisele. Osalemist elukestvas õppes ja baasoskuste omandamist käsitlen strukturaatsiooni teooria kontekstis sotsiaalse struktuuri taastootmise ressursidena ehk siirdeaja muutustega kohanemise vahenditena. Strukturaatsiooni võtmes analüüsitakse erinevate rahvarühmade ja õppijatüüpide elukestva õppe ressursse ehk sotsiaalse, kultuurilise ja majanduskapitali hankimise võimalusi ja võimekust (agentsust).

Peatükis esitavad andmed peegeldavad Eesti üleminekuaja ja elukestva õppe arengu kõiki perioode ja nendes sisalduvaid domineerivaid protsesse (vt tabel 2.4, 2.5). Siirdeaja elukestvas õppes osalemine oli võimalus uuendada oma kultuurilist ja sotsiaalset kapitali varasemast paindlikumatel tingimustel, mis soosis ettevõtlikumaid osalejaid.

Enamik täiskasvanute õppimise käsitlusi toetub eelkõige elukestva õppe võrd- suse ja solidaarsuse ideele (Illeris 2003, Rubenson 2004; Jarvis 2010 jt), kus elukaarega seotud erinevad funktsioonid ja võimalused kipuvad jääma taga- plaanile (Sugarman, 2001; Centeno 2011 jt). Järgnevas peatükis analüüsin elu- kestva õppe tulemuslikkust eelkõige elukaare printsiibist lähtuvalt.

Empiiriliste tulemuste analüüs koosneb kahest seotud osast. Esimene osa käsitleb elukestvas õppes osalemist, kus mõõdetakse õppes osalemise aktiivsust (sagedust) ja omandatud baasoskuste kasutamise mitmekesisust. Üheks osale- mist soodustavaks teguriks on ka elukestva õppe erinevad infokanalid, milles orienteerumine peegeldab ühtlasi õppijate sotsiaalsete võrgustike eelistusi. Info- kanalite kasutuse analüüs kajastab ka elukestva õppe infovälja ulatust ja nüüdis- aegsust (interneti kasutamine).

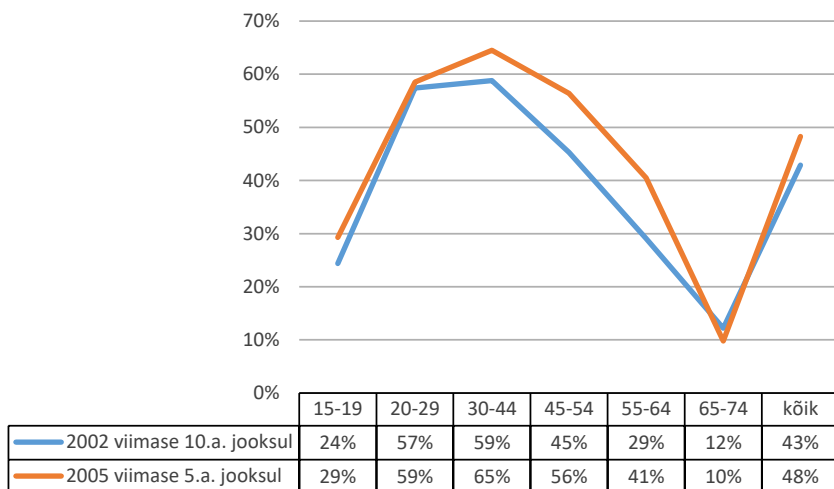
Teises osas püüan määratleda elukestva õppega seonduva sotsiaalse sidususe erinevaid aspekte ehk millisel määral tööalases täiendusõppes osalemisega lisandus sotsiaalset, kultuurilist ja majanduslikku kapitali. Eelkõige otsin vastu- seid küsimusele, millised dimensioonid (kultuuriline, majanduslik, sotsiaalne) domineerivad elukestvas õppes. Lähemalt analüüsin tööalases täiendusõppes osalemisega kaasnevaid erinevaid kultuurilise ja sotsiaalse kapitali vorme.

Erinevate rahvarühmade võrdluses pööran suuremat tähelepanu eelkõige vanusegrupile 45–54 eluaastat. See vanusegrupp kuulus nõukogude ajal pensioni- eelikutelise grupp, seoses eluea pikenedamise ja pensioniea edasinihkumise²⁴ liikus

²⁴ Nõukogude ajal oli pensionile mineku iga 60 aastat meestele ja 55 naistele. 1994 algas Eestis pensioniea järkjärguline tõstmine, kolme kuu võrra iga aasta, kuni 2016. aastal oli

aga aktiivse tööea gruppi. See suurendas oluliselt vajadust enesetäiendamiseks, elukestvas õppes osalemiseks. Pealegi oli selle grupi kõrgharidus omandatud põhilises osas teistes ühiskondlikes oludes, nõukogudeaegne kultuuriline kapital on vajanud ja vajab uuendamist. Vanusegruppi 45–54 võib vaadelda kui oma-moodi sotsiaalse toimetuleku ja tööalase kohanemise, siirdeaja kultuurilise ja sotsiaalse kapitali uuendamise testgruppi.

Osalemine tööalases õppes



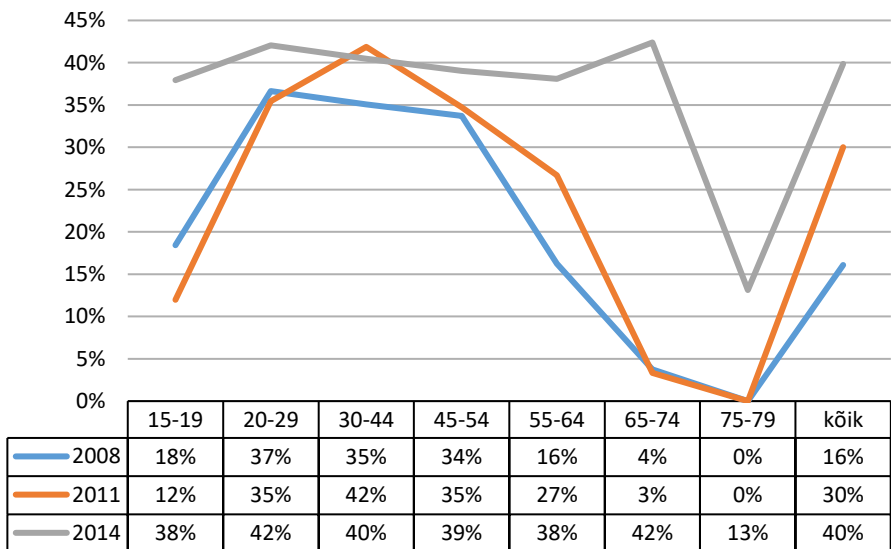
Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2002, 2005

Joonis 6.1. Osalemine viimase 10 ja 5 aasta jooksul täienduskoolitusel, kursustel, ümberõppes, kaugõppes, päevases või õhtuses õppes vanuserühmades (osalejate %)

Joonis 6.1 andmed kajastavad põhiliselt Euroopa elukestva õppe diskursusega liitumise eelset perioodi. Sel etapil toimus elukestev õpe veel klassikalise elukaare loogika järgi, hõlmates nooremata keskiga, mida näitavad ka 2002. a andmed. 2005. aastaks oli elukestvas õppes osalemine juba teataval määral liikunud vanemate vanusegruppide osalemiskasvu suunas. Vanemad põlvkonnad alates vanusegrupist 45–54 kannavad endas veel nõukogudeaegset kultuurilist kapitali, mistõttu selle uuendamise vajadus on eriti suur. Teisalt võib selles vanusegrupis toimida ka vana kultuurilise kapitali inerts, mis ei soodusta aktiivset osalemist.

2008. aastast alates hakkab ka vanusegruppi 45–54 elukestvas õppes osalemise aktiivsus lähenema noorematele vanusegruppidele. 2014. aastaks on ka 55–64- ja 64–74-aastaste osalusaktiivsus noorematega samal tasemel (joonis 6.2).

vanaduspensioni iga nii meestel kui naistel 63 aastat. 2010 kehtestati vanaduspensioni üldiseks eaks 65 aastat, mis täiel määral realiseerub 2026. 1954.–1960. aastail sündinute pensionile mineku iga kasvab alates 2017. aastast astmeliselt 3 kuud iga järgmise sünniaasta kohta ja jõuab 65 aastani aastaks 2026.



Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2008, 2011, 2014

Joonis 6.2. Osalemine tööalases täiendus- ja ümberõppes viimase aasta jooksul vanusegruppides

2008. a andmete kontekst – alanud majanduskriis ja EL-i struktuurifondide mõju (finantsperiood 2007–2013) – on väga mitmekihiline. Majanduskriis avaldas Eesti tööturul alles aasta teisel poolel, kui töötute arv järsult tõusis (Inimressursi arendamise rakenduskava seirearuanne, 2008). Nii nagu tööturg reageerib majanduse langustrendile viiteajaga, võis see toimuda ka elukestvas õppes osalemise osas. 2008. aastal toimus elukestvas õppes osalemises murrang: Eesti osalemise näitaja ületas EL-i keskmist taset (Strateegiline aruanne, 2012).

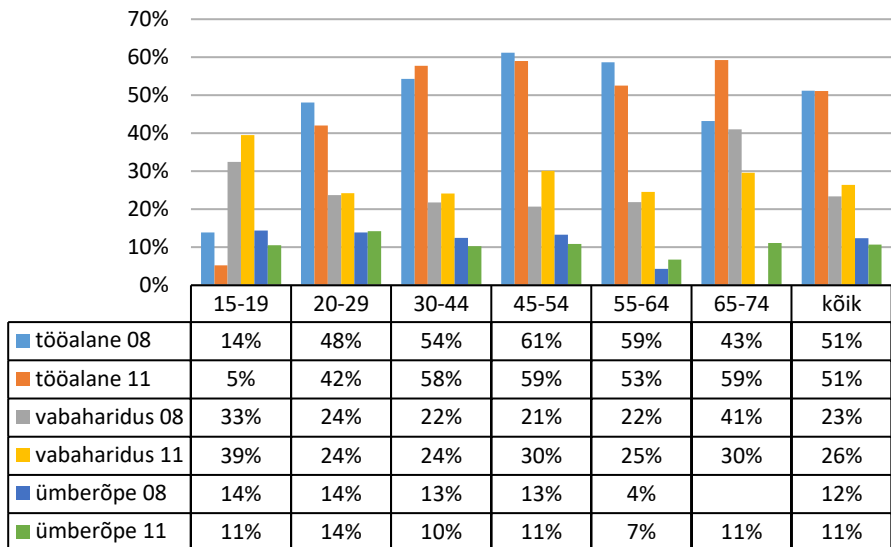
MeeMa 2008. aasta andmed kajastavad tagasiulatuvalt aastast perioodi. 2008. aasta tõi ka nendesse andmetesse omamoodi murrangu – muutus elukestvas õppes osalemise klassikaline elukaarepõhine loogika. 2014. aastaks, majanduskriisist taastumise ajaks oli osalemine suurenenud kõigis vanusegruppides, koolitustesse lülitusid aktiivselt ka eakamad (vanusegrupid 67–74 ja 75–79). Joonisel 6.2. on näha vanusegruppide 45–54 ja 55–64 aktiveerumist.²⁵

Majanduskriisist kosumisega seotud õppimisvajaduste suurenemise kõrvale võib lisada ka mitmeid teisi osalemise aktiivsuse tõusu oletatavaid põhjuseid. 2014. a vanematesse vanusegruppidesse olid juba jõudnud eelmiste perioodide nooremad ja aktiivsemad, toimima võis hakata ülekandemehhanism, kus noorematest gruppidest vanematesse jõudmisega kandub kaasa ka elukestvas õppes

²⁵ See on seotud ka Eesti elukestva õppe strateegia 2005–2008 meetmetega. Inimressursi arendamise rakenduskava seirearuande järgi (2008: 41) panustati just vanusegruppi 55–64 elukestvas õppes osalemisele.

osalemise aktiivsus. Teisalt peegeldavad 2014. a andmed 2013. a suurenenud võimalusi – see oli ühe EL-i struktuurifondi programiperioodi (2007–2013) lõpuaasta.

2008. a ja 2011. a küsitluste tulemused võimaldavad lisaks üldisele osalusele elukestvas õppes jälgida ka pikemaajalises koolituses osalemist vanusegruppides töölase ja vabaharidusliku koolituse võrdluses (joonis 6.3).



Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2008, 2011

Joonis 6.3. Osalemine erinevates koolitusvormides, koolituse kestus vähemalt 1 kuu (osalemise %)

Küsitlustulemused näitavad, et eakamate vanusegruppide töölases koolituses osalemise näitajad on noorematest kõrgemad. See osutab intensiivse koolituse vajadusele just vanemates gruppides, sealhulgas äsja pensioniikka jõudnute hulgas. Positiivsed hoiakud elukestva õppe suhtes on jõudnud ka vanematesse eagruppidesse.

Üldine järeldus osalemise kohta: elukestvas õppes osalemine näitab alates 2008. aastast kasvu kõigis aktiivses hõives olevates vanusegruppides. Üldist osalemise suurenemise tendentsi on näha ka teiste tunnuste lõikes (vt lisa 1, tabel 1). 2014. a võrdluses 2008. aastaga torkab silma naiste koolitusaktiivsuse suurem kasv meestega võrreldes, samuti kõrgharidusega vastajate suurem aktiveerumine.

Alates 2008. aastast näitavad osalemise kasvu ka Eesti statistikaameti andmed (tabel 6.1).

Tabel 6.1. Elukestvas õppes osalemine nelja viimase nädala jooksul (% vanusegrupist 25–64)

aasta	'00	'01	'02	'03	'04	'05	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16
%	6,3	5,3	5,3	6,8	6,7	6	6,5	7	9,7	10,5	10,9	11,9	12,7	12,5	11,5	12,2	15,7

Allikas: Eesti statistika andmebaas

Elukestvas õppes osalemine näitab kõigi vanusegruppide aktiveerumist. Kõige olulisem tulemus, mida siin rõhutada, on elukaarepõhise loogika muutus: osalemise aktiivsus ja võimalused on aastate jooksul laienemas ühtlasemalt kõikidesse vanusegruppidesse. Osalemise laienemise oluliseks põhjuseks olid kindlasti elukestvasse õppesse suunatud nn sihtotstarbelised ressursid (projektid, toetused) ja hoiakute muutus.

Mil määral peegeldub elukestvas õppes osalemise laienemine vanematesse eagruppidesse ka baasoskuste hinnangulises tasemes, tuleb analüüsimisele töö järgnevas osas.

6.2. Baasoskuste omandamine

Kiire tehnoloogilise arengu tõttu kasvas paralleelselt tööturu muutustega kommunikatsiooni võimaluste kiirus, maht ja interaktiivsus. Siirdeaja esimese kümnenendi teises pooles (1995–1999) algas tehnoloogilise moderniseerumise periood, mille raames toimus „IKT baastehnoloogia murranguline areng“ (Tiits, Kattel, Kalvet, Kaarli, 2003: 40). Uue haridusparadigma peamisteks baasoskusteks tõusid inglise keele oskus ja infotehnoloogiline pädevus. Siirdeaja uute IT oskuste omandamise tulemuslikkust mõjutasid nende kasutamise laialdasem ulatus ja suurem sagedus, inglise keele osas järjest sagedasemad rahvusvahelised suhted ning hõlmatus globaalsesse ingliskeelses meediariiumi.

Järgnevas alaosas analüüsin, kuidas hindasid erinevad põlvkonnad oma taset nende siirdeaja baasoskuste²⁶ osas. Kas aktiivne elukestvas õppes osalemine kajastub hinnangutes baasoskustele?

6.2.1. Arvutioskused

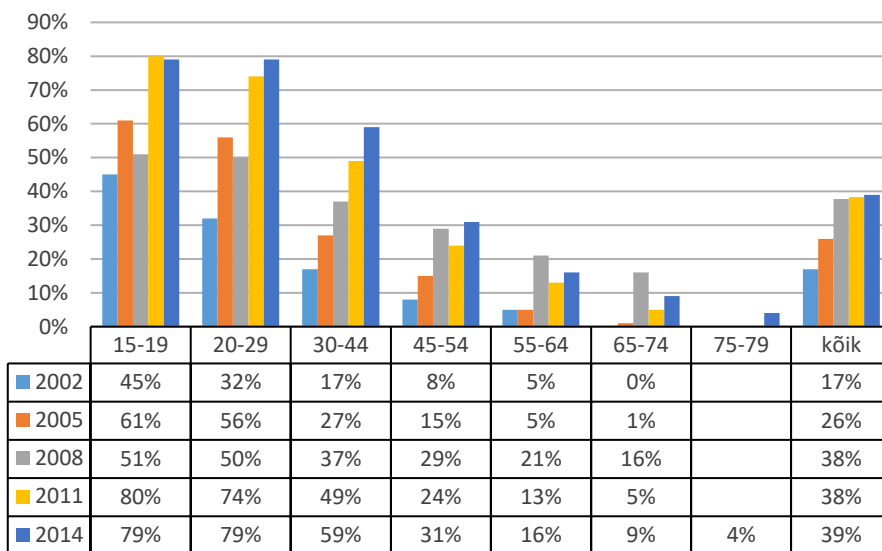
Interneti jõuline areng 1990. aastatel soodustas arvutioskuste omandamist, kümnenendi lõpul jõudsid arvuti kasutamise põhinõuded ka töömaailma, „igas teises töötamise kuulutus on kirjas: vajalik arvuti tundmine (Word, Excel)“ (Liiva, 1998). Arvutientusiastide loodud koolitusfirmade kõrvale asutati peagi rahvus-

²⁶ Siirdeaja baasoskused, st need pädevused, mis erialast olenemata võimaldasid tööelus edukamalt toime tulla, olid võõrkeel, arvutioskus ja sotsiaalne suhtlus (Märja, 2008; Vöörmann, Helemäe, Saar, & Kazjulja, 2005). Tänapäeval peetakse peamisteks baasoskusteks tehnoloogilist kirjaoskust ehk probleemilahendusoskusi tehnoloogilistes keskkondades (Halapuu & Valk, 2013).

vaheliste litsentsidega koolituskeskused. 1997/1998 käivitati rahvusvaheliselt tunnustatud arvutikasutaja oskustunnistuse (AO)²⁷ eksamikeskused (Oruaas, 1998). „2001. aastal alustati sihtasutuse Vaata Maailma internetikoolitustega. Kolme aastaga täideti eesmärk anda arvuti ja interneti baaskoolitus 100 000 inimesele“ (Aro, 2010: 22).

Vaatamata IKT oskuste võimaluste avardumisele nii koolis (Tiigrihüpe) kui ka tööl, näeme järgnevat MeeMa andmete põhjal, et arvutioskuste hinnangud ja arvuti kasutamise aktiivsus sõltuvad tugevasti vanusest. Seejuures on erinevused hinnangutes isegi suuremad kui erinevused reaalses arvutikasutuses. See sõltuvus püsib muutumatuna kõigi MeeMa küsitlusvoorude tulemustes. Seega võib öelda, et suurema elukestvas õppes osalemisega kaasnenud elukaare loogikat muutnud protsessid ei jõudnud arvutikasutusse.

Järgnevalt analüüsin MeeMa andmete põhjal vastajate hinnangulist arvutioskuste taset ja oskuste kasutamise erinevaid võimalusi ning eesmäärke.



Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014

Joonis 6.4. Hinnangud arvutioskustele vanusegruppides (hea ja väga hea hinnangu andnute %)

²⁷ Arvutikasutaja oskustunnistus – AO (ECDL/ICDL – The European Computer Driving Licence/The International Computer Driving Licence) tõendab selle omaja praktilisi põhi- oskusi laiatarbe tarkvara kasutamisel. AO tunnistuse omanine ei ole kutsevalifikatsiooni taotlemisel kohustuslik. AO hõlmab 7 moodulit: AO1 – Infotehnoloogia põhimõisted ja infoühiskond AO2 – Arvuti kasutamine ja failihaldus AO3 – Tekstitöötlus AO4 – Tabeli- töötlus AO5 – Andmebaasid AO6 – Esitlus AO7 – Informatsioon ja kommunikatsioon (Oruaas, 1998).

Näeme, et koos arvutikasutuse sagenemisega tõusid 2002 ja 2005 küsitlustulemuste põhjal tugevasti hinnangud arvutikasutusoskustele. Hinnangute keskmine stabiliseerus 2008. aastaks. Vanusegruppide lõikes on joonisel 6.4. selgelt näha kahe noorema grupi hinnangute (15–19, 20–29) jõudsat tõusu, võrreldes vanemate vanusegruppidega. Ka nooremas keskeas vastajate (vanusegrupp 30–44) hinnangud oma arvutikasutusoskustele on tõusnud oluliselt rohkem kui vastajate hulgas keskmiselt. Võrreldes elukestvas õppes osalemise mustriga muutumisega 2014. aastaks (joonis 6.2.), on hinnang arvutioskustele vanemates vanusegruppides palju vähem muutunud, mis näitab kaudselt elukestvas õppes osalemise ja arvutioskuste nõrka seost.

Ühelt poolt võib see näidata, et IKT oskuste arendamisse panustatakse rohkem formaalhariduses, teisalt võivad IKT oskused areneda ka erinevates digitaalsetes informaalsetes õppe keskkondades.

Kindlasti ei saa 2002 ja 2005 arvutioskustele antud hinnanguid üheselt võrrelda 2011–2014 antud hinnangutega, mil IKT vahendite kasutamine oli kõigis eluvaldkondades juba palju laialdasem ja enesestmõistetavam. Arenenuma digitaalse keskkonna tõttu olid vastajad oma arvutioskuste hinnangutes 2014. aastal arvatavasti palju enesekriitilisemad. 2002. ja 2005. aasta hinnangud peegeldavad eelkõige baasoskuste leviku käivitusperioodi efektiivust ehk näitavad, millised vanusegrupid alustasid varem ja kasutasid avanenud võimalusi kiiremini. Baasoskuste tase sõltub tugevasti arvutikasutuse regulaarsusest.

Tabel 6.2. Arvutikasutajate osakaal vanusegruppides (%)

	15–19	20–29	30–44	45–54	55–64	65–74	75–79	Keskmine
2002	84	75	52	41	19	7	-	47
2005	98	91	82	64	44	13	-	68
2008	95	96	88	76	58	31	-	72
2011	99	96	94	80	66	33	19	78
2014	99	97	95	81	70	49	31	77

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014

Tabel 6.2 annab tunnistust arvutikasutuse stabiliseerumisest alates 2011. aastast nii kogu elanikkonna kui vanusegruppide lõikes, kaks kõige eakamat vanusegruppi välja arvatud, kus arvutikasutuse suurenemine on jõudsas tempos jätkunud ka viimastel aastatel. Võrreldes neid andmeid joonisel 6.4 toodud küsitlustulemustega hinnangute kohta oma arvutikasutusoskustele, võib esile tuua kahte tendentsi. Esiteks, kuigi arvutikasutuse üldine levik ei ole 2014 suurem kui 2011, hinnatakse kõigis vanusegruppides peale kõige noorema oma arvutikasutuse oskusi veidi kõrgemalt kui 2011. Teiseks, peaaegu 100-protsendilise arvutikasutuse taseme juures nooremates vanusegruppides ei tõuse sellealaseid oskusi heaks hindajate osakaal üle 80% ja nooremas keskeas üle 60%, jäädes vanemas keskeas ja vanemaealiste hulgas veel palju väiksemaks. See annab

tunnistust oskuste üldise taseme tõusust, mis on viinud ka hindamiskriteeriumide nõudlikumaks muutumisele.²⁸

Vaatamata positiivsetele tendentsidele arvutioskuse üldises tasemes, säilivad vanusegruppide vahel erisused interneti ja IKT tehniliste vahendite kasutamises ja eesmärgis.

Juba Euroopa Liiduga liitumise eelsel, Eesti elukestva õppe strateegia (EÕS) ettevalmistaval etapil (2001–2004) toovad mitmed uuringud esile arvutioskustes teatud kihistumist nii vanusegruppide kui haridustasemetel. „Asjaolu, et tehnoloogilis-majandusliku paradigma muutuse ja arenguga tekivad nii võitjad kui kaotajad, on leidmas kinnitust ka Eesti näitel“ (Kalkun, Kalvet, 2002: 30). Sellel ajal hakati juba kasutama mõistet „digitaalne lõhe“²⁹. Lõhe erinevate tekkepõhjused on toodud ka „aktiivsete koolitusprogrammide puudumise varasematel aastatel“ (Samas: 73). Ühe põhjusena näitab PIAAC-i uuring tagasihoidlikke töökeskondi: „... enam kui kolmandik Eesti hõivatutest ei puutu oma töös üldse arvutiga kokku. Teisisõnu, inimesed, kes oma töös arvutit kasutavad, teevad seda sagedasti, kuid palju on ka töökohti, kus arvuti ei ole igapäevane osa töökeskonnast“ (Halapuu, Valk, 2013: 10).

2014. a andmeid arvutioskuste hinnangute ja kasutamissageduste kohta võivad juba oluliselt mõjutada kiiresti arenenud uued digitaalsed rakendused (nutiseadmed jne), mille tulemusel nn klassikaline arvutioskus ja kasutamise funktsioonid on muutunud.

Küsitlustulemused näitavad kiirete ja atraktiivsete nutiseadmete laialdast kasutamist nooremates vanusegruppides, samas kui vanemates gruppides domineerib laua- või sülearvuti (tabel 6.3).

Tabel 6.3. Interneti kasutamine erinevate vahenditega 2014 (kasutajate % vanusegruppides)

	KÕIK	Vanus						
		15–19	20–29	30–44	45–54	55–64	65–74	75–79
Lauaarvuti	64	61	54	63	71	70	65	58
Sülearvuti	73	80	86	79	69	62	57	49
E-luger	8	8	11	8	7	6	5	0
Tahvelarvuti (iPad vm)	25	41	33	32	21	13	12	8
Mobiiltelefon (mitte nutitelefoni)	21	28	22	20	20	18	21	12
Nutitelefoni	44	76	72	56	32	18	10	4

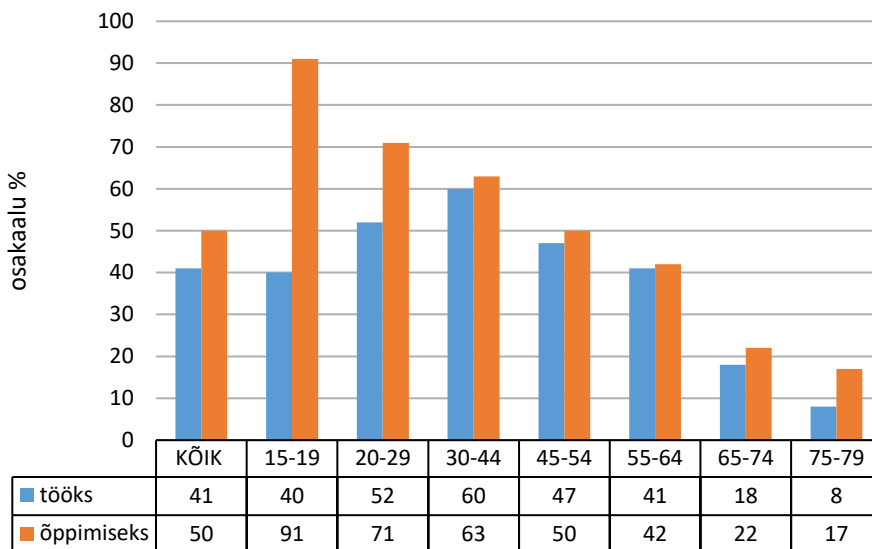
Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2014

²⁸ Oskuste üldise taseme tõus võib olla seotud ka e-teenuste arenduste ja kasutusvõimalustega (e-riik, eesti.ee jt).

²⁹ „IKT paradigma kontekstis kirjeldab digitaalne lõhe olukorda, kus osa elanikkonnast (või kogu riik) ei saa olemasoleva või tekkiva lõhe tõttu osa IKT arenguga kaasnevast majanduslikust ja sotsiaalsest arengust ja heaolust“ (Kalvet, 2007: 23).

Nooremad vanusegrupid (15–19 ja 20–29) eristuvad nutitelefonide kasutamises mitmekordselt vanemaelistest (üle 55-aastased). Juba vanusegrupis 30–44, veelgi enam sellest vanemate vastajate hulgas tähendab internetikasutus põhiliselt laua- ja sülearvuti kasutamist. Siin võib olla mitmeid põhjusi: tehniliste võimaluste kättesaadavus, eelistused, oskused ja ka kasutamise eesmärgid.

Arvutit kasutatakse nii tööks kui ka õppimiseks (joonis 6.5).



Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2014

Joonis 6.5. Arvutit tööks ja õppimiseks, enesetäiendamiseks kasutajate osakaal (%)

Nooremates vanusegruppides (15–19, 20–29) kasutatakse arvutit rohkem õppimiseks kui tööks, kesk- ja vanemaaliste hulgas mõlemaks otstarbeks suhteliselt võrdselt. Hoolimata sellest, et ka vanematest vastajatest kasutab ligi pool arvutit nii tööks kui õppimiseks, hindas 2014. a vanusegruppides 45–54 ja 55–64 oma arvutioskusi heaks ja väga heaks vaid vastavalt 16 ja 9 protsenti. Vanemad vastajad piirduvad internetikasutuses lihtsamate toimingutega ning eelistavad konservatiivsemaid tehnilisi võimalusi (laua- ja sülearvutit). Nooremate ja vanemate vastajate hinnangutes oma oskustele võivad peegelduda tehnoloogia arenguga kaasnevad tegelike võimaluste käärid: nooremad tajuvad tehnoloogia kiire arengu tõttu rohkem oma oskuste aegumist ja vanemad oma suutmatust uusi oskusi omandada. Arvutioskuste erinevad hinnangud peidavad endas ealisi hoiakuid ja võimalusi, vanuserühmade erinevat suhet digitaalmaailmaga.

IKT oskuste erineva taseme põhjuseks võivad olla lisaks ealisele tegurile arvutikasutamise muud tegurid: kõige nooremates vanusegruppides (15–19, 20–29) on hulgaliselt tasemeõppijaid, kes kasutavad õppetöö eesmärgil kõige enam

IKT erinevaid võimalusi. Vanusegrupp 30–44 on aktiivseim töökohal arvutikasutaja, mis näitab selle vanusegrupi seotust digitaalsete töökeskkondadega. Alates vanusegrupist 45–54 IKT kasutamine erinevatel eesmärkidel väheneb, mille põhjuseks võivad olla ka minimaalsed IT vahendite kasutamise võimalused.

Järgnevalt annan lühiülevaate arvutioskuste hinnangutest lisaks vanusele ka teiste tunnuste põhjal (sugu, keel, haridus) (vt lisa 1, tabel 2).

Kui jälgida hinnangulist arvutioskust kõigi demograafiliste põhitunnuste võrdluses, paistavad silma eelkõige vanusegruppide suured erinevused, mis veelkord kinnitab arvutikasutuse tugevat seost elukaarega. Soolised erinevused arvutioskustes on 2014. aastaks veidi vähenenud. Hariduse lõikes ei ole erinevusi keskharidusega ja sellest madalama haridustasemega vastajagruppide vahel (viimaste seas on märkimisväärne hulk koolis käivaid noori, kes aktiivselt arvutit kasutavad, mistõttu nende hulgas oli alates 2011. aastast rohkem hea arvutioskusega vastajaid kui keskharidusega vastajate seas). Kõrgharidusega vastajate arvutikasutuse oskused on olnud oluliselt paremad kõigil küsitlusaastatel.

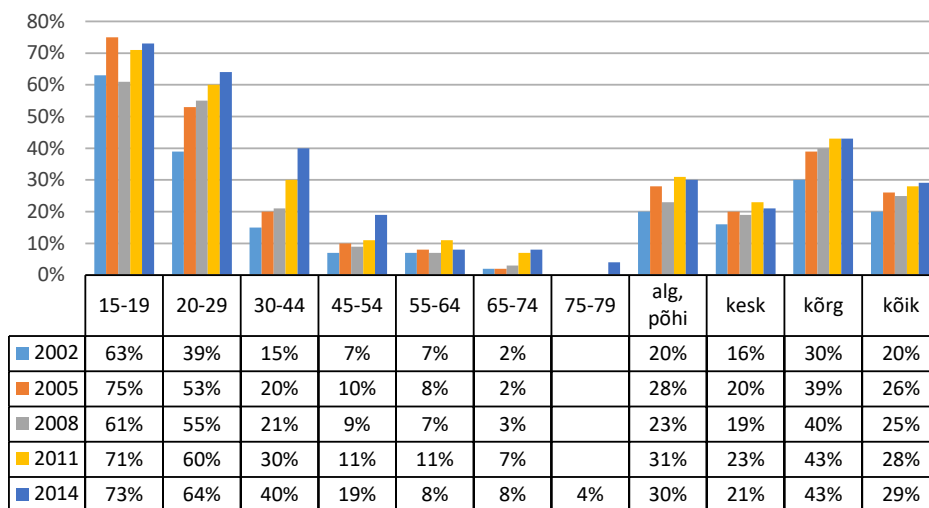
Ka keelepõhiselt on lõhe suurenenud, eestikeelsete vastajate hulgas oli kõikides küsitlusvoorudes venekeelsetega võrreldes rohkem heade arvutioskustega vastajaid.

Küsitlustulemustes arvutikasutuse kohta ja hinnangute kohta oma sellealastele oskustele kajastub erinevate rahvarühmade, eelkõige erinevate põlvkondade erinev suhe digitaalmaailmaga, nende erinev asend *online*-võimaluste trepil (Livingstone ja Helsper, 2007). Uurijad (Kõuts-Klemm jt, 2017: 280–282) toovad välja neli põhilist trepiastet: „1) praktilise info otsimine, 2) interaktiivne suhtlus, 3) koostegevus ja sisuloome, 4) ühiskonnas ja poliitikas osalemine. Rahvarühmade asendit *online*-võimaluste trepil mõjutab kõige enam vanus“ (Samas: 283–284).

Uues tehnoloogiarikas keskkonnas orienteerumine ja muutunud töökeskkonnad eeldasid paremat inglise keele valdamist. Kuivõrd on inglise keelt kui üht baasoskust suudetud erinevates vanusegruppides omandada?

6.2.2. Inglise keele oskused ja nende kasutamine

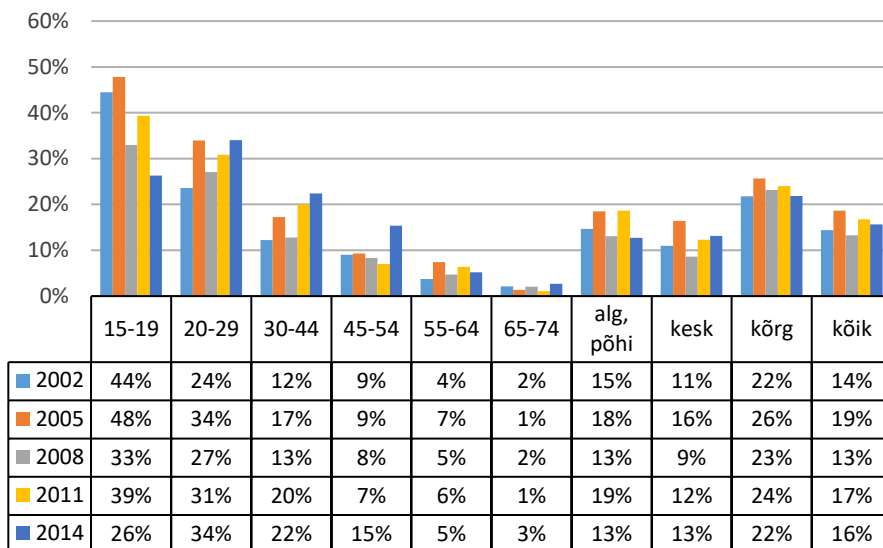
Inglise keele omandamise võimalusi võivad varasemast enam mõjutada mitmekülgsemad informaalne õppe keskkonnad, sealhulgas ingliskeelse meedia laialdasem levik. See võib olla üks põhjustest, miks elukestvas õppes osalemise ja inglise keele oskuse seos on nõrk. Teisalt on olemas seos inglise keele kasutamise sageduse ja keeleoskusele antud hinnangute vahel (joonis 6.6 ja 6.7). Inglise keele oskus on haridustasemega rohkem seotud kui arvutikasutuse oskus, mistõttu olen küsitlustulemusi tutvustavale joonisele lisanud ka haridustaseme tunnuse (joonis 6.6).



Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014

Joonis 6.6. Hinnangud inglise keele oskusele (vastuste „valdan vabalt“ (4) või „saan aru, räägin ja kirjutan“ (5) % hariduse- ja vanusegrupist)

Sarnaselt arvutikasutusoskusega sõltub inglise keele oskus tugevasti vanusest, nooremates vanusegruppides on oskus tunduvalt parem. Seejuures on erinevused nooremate ja keskealiste hea keeleoskuse tasemes suuremad kui hea arvutioskuse tasemes. Inglise keele oskus muutus baasoskuseks 20–30 aastat tagasi Eesti avanemisel rahvusvahelistele kontaktidele. Ingliskeelse suhtlemise võimalusi kasutasid näiteks 2002. aastal nooremad vanusegrupid tunduvalt sagedamini kui keskealised ja vanemad, 2014. aastaks oli inglise keeles pidevalt suhtlejate osakaal vanusegruppides mõnevõrra tasandunud (joonis 6.7). Hea inglise keele oskusega inimeste osakaal on 2002–2014 kõigis vanusegruppides suurenenud, seda eriti keskealiste inimeste hulgas. See seondub inglise keele pidevate kasutajate osakaalu olulise suurenemisega vastajate hulgas vanuses 20–54 (joonis 6.7). Omaette küsimus on, kuidas seletada pidevate kasutajate vähenemist kõige nooremas vanusegrupis 15–19. Kas võib oletada, et esialgne innustus uutest võimalustest kontaktideks ingliskeelse maailmaga oli 2014. aastaks tugevasti vähenenud? Või olid muutunud hinnangukriteeriumid, pidev kasutus hakkas vastajate jaoks üha enam tähendama igapäevast kasutust?



Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014

Joonis 6.7. Inglise keele kasutamise sagedus (pidevate kasutajate % haridus- ja vanusegruppides)

Kuidas on vanus ja haridustase mõjutanud baasoskusi (tabel 6.4)? Kuidas on üldine osalemine või mitteosalemine elukestvas õppes mõjutanud baasoskusi? Kas koolituses osalenute hinnangud oma baasoskustele on kõrgemad, kuigi koolitused ei ole võib-olla olnud seotud baasoskustega?

Tabel 6.4. Hinnangud baasoskustele 2014 (% grupist)

		45–54-aastased kõrgharidusega		Kõrgharidus üldiselt	45–54 üldiselt	Kõik küsitlitud
		Koolitustel osalenud	Mitteosalenud			
Inglise keel	Ei oska üldse	14	10	8	20	14
	Vähene oskus	42	44	41	51	43
	Hea oskus*	42	46	50	28	42
Arvutikasutus	Ei oska üldse	0	0	1	5	3
	Vähene ja rahuldav oskus	38	42	32	48	41
	Hea ja väga hea oskus	63	58	67	46	56

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2014

*Valdan vabalt + saan aru, räägin ja kirjutan

Nii inglise keele oskus kui arvutikasutuse oskus sõltuvad tugevasti vanusest, aga ka haridusest. 45–54-aastaste kõrgharidusega vastajate oskuste tase on lähedane kõigi vastajate keskmisele. Seejuures ei ole kummagi baasoskuse osas koolitusel osalenute ja mitteosalenute hinnangutes oma oskuste tasemele olulist vahet.

6.3. Soov osaleda erinevates õppevaldkondades

2014. a küsitluses esitati kõikidele inimestele ka küsimus soovi kohta osaleda lähemas tulevikus elukestva õppe erinevates valdkondades. Tulemused annavad tunnistust üsna aktiivsetest õppimishoiakutest vanusegruppides 20–64 (tabel 6.5)³⁰. Kõige positiivsemad on hoiakud tööalase täiendkoolituse suhtes, mille kohta ligi pool vastajatest märkis kindlat osalussoovi. Ligikaudu veerand vasta-jaist soovis kindlasti täiendada oma baasoskusi, seejuures keeleõppes osaleda soovijaid oli veidi rohkem kui neid, kes soovisid osaleda arvutiõppes, et täiendada oma IKT oskusi.

Üldtendentsina on õpihoiakud nooremates vanusegruppides (20–29 ja 30–44) positiivsemad kui vanemates, kuid arvutiõppe osas erinevused praktiliselt puuduvad, infotehnoloogiaga seotud täiendõppe soov on ühtlaselt tugev kõigis vanusegruppides (20–64). Ka tööalase täiendkoolituse suhtes on hoiakute erinevused väikesed.

Tabel 6.5. Osalemise soov eri õppevaldkondades lähemas tulevikus (kindlat soovi märkinute % vanusegruppides)

	20–29	30–44	45–54	55–64	65–74	Keskmine
Tööalane täiendkoolitus	51	54	44	42	17	46
Keeleõpe	39	35	28	19	2	29
Arvutioskused, infotehnoloogia	25	28	26	23	8	25
Ümberõpe	29	25	17	7	0	18
Harrastustega seotud õpe	24	21	16	7	8	17
Sotsiaalsete oskustega seotud õpe	14	12	8	6	3	10

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2014

Õppimissoov väljendab ühelt poolt püsivaid õpihoiakuid ja teisalt aktiivses tööhõives püsimise eeldusi. IKT oskuste õppimise soovis võivad peituda kiiresti

³⁰ Tabelis 6.5. ei ole toodud andmeid vanusegruppide 15–19 ja 75–79 kohta, kuivõrd nende vastajate hulgas oli tööl käivaid inimesi väga vähe. Vanusegrupis 65–74 oli tööga hõivatud 55 vastajat, 19% selles vanuses küsitletutest. Siiski on võrdluseks esitatud andmed ka selle grupi kohta, mis näitavad märkimisväärset huvi tööalase täiendõppe vastu igal kuendal töötaval pensionieas inimesel.

areneva digitaalse keskkonnaga kursis oleku vajadus ning digitaalse infovälja olulisus. Vaatamata digitaalse keskkonna kiirele arengule, sekundeerib peaaegu kõigis vanuse- ja haridusgruppides tööalase koolituse järel olulise õppimissoovina keeleõpe.

Baasoskusega seoses paistavad silma kaks vastandlikku trendi – positiivne õpihoiak (aktiivne õppes osalemine ja suur õppimise soov) ja rahulolematuse (madalad baasoskuste hinnangud). Vaid kõige nooremates vanusegruppides (15–19 ja 20–29) olid osalemine ja hinnangud oma oskustele enam-vähem samal tasemel. Elukestva õppe ideoloogia ja muutuste surve soodustasid küll valmisolekuid õppimiseks, kuid oskuste tulemuslikkus sõltus siiski töömaailma võimalustest ja vajadustest. Elukestva õppe idee ühtis liberaalse majanduskasvu suunaga, kuid osalemise tulemuslikkus oli seoses ka õppija individuaalsete ressurssidega – vanuse, hariduse, võimekuse, sissetulekuga jne. Siirdeaja baasoskuste omandamise suutlikkus kujunes omamoodi erinevate põlvkondade võimete testiks ja üheks oluliseks muutustega kohanemise ressursiks.

Arenevas infoühiskonnas kujunes üheks vajalikuks toimetuleku ressursiks ka mitmekesises elukestva õppe infoväljas orienteerumise oskus.

6.4. Elukestva õppe infoväli

Siirdeaja õppimise infoväli kujunes väga mitmekihiliseks, sisaldades nii traditsioonilisi meediakanaleid (raadio, TV, ajaleht) kui ka uue meedia (internet) võimalusi. McQuail'i järgi „kaasnevad uue meedia võrgustike arenguga sotsiaalsete (ja kultuuriliste) piiride ümberpaigutumine ja varasema ühise ruumi ning ühiste kultuurimallide killustumine“ (McQuail, 2000: 126). Elukestva õppe kommunikatsiooni killustumist peegeldavad lisaks erinevatele meediakanalitele ka sotsiaalsele kapitalile omased võrgustikud (sõbrad, tuttavad ja tööandja) ja klassikalised turunduskanalid (trükised ja koolitusfirmade reklaam).

MeeMa 2008 ja 2011 küsitlustes uuriti koolituses osalenutelt, milliste kanalite kaudu nad on saanud infot koolitusvõimaluste kohta. Esitatud valikus esindasid traditsioonilised meediakanalid ja internet elukestva õppe universaalseid turundusvõimalusi, otseselt koolitusturuga seotud infokanalid olid koolitusfirma või õppeasutus ning õppimisvõimalusi tutvustavad trükised. Tööalaseid nõudmisi ja võimalusi esindasid infokanalitena töökoht, tööandja ning töötukassa (Tööturuamet). Suhtevõrgustikku kui infokanali osatähtsust esindasid tuttavad, teised inimesed, peegeldades otseselt elukestvatele õppele juurdepääsu sotsiaalset dimensiooni (Illeris, 2003).

Sotsiaalsele kapitalile tunnuslikud infokanalid on saavutamas kõikides vanusegruppides suuremat osatähtsust (tabel 6.6).

Tabel 6.6. Elukestva õppe infokanalid vanuserühmades („suurel määral“ vastanute %)

	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011
INFOKANALID	KÕIK		15–19		20–29		30–44		45–54		55–64		65–74	
Töökoht, tööandja	49	44	10	5	44	33	49	47	64	55	61	52	38	37
Internet	36	41	43	55	48	57	37	46	28	32	21	22	17	22
Tuttavad	23	23	44	42	25	33	19	21	19	15	21	14	23	19
Koolitusfirma või õppeasutus	18	17	35	37	20	17	14	19	16	14	19	14	8	7
Õppimist tutvustavad trükised	16	13	34	29	15	18	15	12	11	9	18	10	12	4
Ajalehed	15	11	16	8	12	11	18	10	10	12	20	14	29	22
Tööturuamet	6	7	4		4	10	5	8	12	6	6	8		
Television	5	3	11	5	6	5	3	2	3	1	8	5	10	
Raadio	4	3	4		4	2	3	2	3	1	7	7	10	7

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2008, 2011

Eelistatumad infokanalid olid tööandja, internet ja tuttavad (tabel 6.6). Seoses digitaalsete keskkondade kiire arenguga väärib eelkõige internet infokanalina lähemat vaatlust. Putnam on internetis tekkivaid võrgustikke nimetanud nii „virtuaalseks sotsiaalseks kapitaliks“ kui ka „klassikaliseks sotsiaalse sidususe ja kodanikuosaluse vormide simulaakriumiteks“ (Putnam, 2008: 174). Samas nägi ta juba internetiajastu algul (1992) selles meediumis ka sarnasust klassikalise sotsiaalse kapitali vormidega: „Sotsiaalne kapital on seotud võrgustikega ja internet on ülim võrgustike võrgustik. Arvutisuhtlus aitab inimestel mitmesugustes väikestes isiklikes kogukondades kiiremini tegutseda ning sageli ja kiiresti ühelt suhtevõrgustikult teisele ümber lülituda.“ (Samas: 175). Elukestva õppe infoväljas on internet välja vahetamas traditsioonilisi tugevamate sidemetega võrgustikke (töökoht, tuttavad) kõigis aktiivses hõives olevates vanusegruppides. Internet kui infokanal esindab eelkõige nõrkade sidemetega võrgustikku, kus tugevamate võrgustikega võrreldes liigub rohkem uut infot (Granovetter, 1983).

Kõigis vanusegruppides oli interneti osatähtsus 2011. aastal 2008. aastaga võrreldes tõusnud (tabel 6.7).

Tabel 6.7. Internet elukestva õppe infokanalina (suurel määral info saamist märkinute %)

	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011	2008	2011
Info internetist koolitusvõimaluste kohta	KÕIK		15–19		20–29		30–44		45–54		55–64		65–74	
	36	41	43	55	48	57	37	46	28	32	21	22	17	22

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2008, 2011

Suurim interneti osatähtsuse tõus, ligi 10 protsendipunkti võrra, on toimunud noorte ja nooremas keskeas vastajate seas (vanusegrupid 15–44), kus ligemale pool vastajatest märkisid, et said internetist suurel määral infot koolitusvõimaluste kohta. Vanemate vastajate hulgas on interneti kui olulise koolitusvõimalustest informeerija osatähtsus palju väiksem.

Nooremad vanusegrupid kasutavad ka vanematest oluliselt rohkem internetti õppimise eesmärgil. Internet on kujunemas nooremate vanusegruppide jaoks peamiseks elukestva õppe keskkonnaks. Elukestva õppe infoväli liigub jõudsalt küberruumi, mis pakub potentsiaalsetele osalejatele aina mitmekesisemaid õppimisvõimalusi ja seda eelkõige tugevamate baasoskustega noorematele vanusegruppidele.

6.5. Mida elukestvas õppes osalemine on andnud?

Sotsiaalse kapitali võrgustikena võib elukestva õppe kontekstis käsitleda koolitus- ja erialaorganisatsioone, pikemaajalisi koolituskursusi ning õppimisega seotud sõpruskondi ja nõrkade sidemetega võrgustikke (Granovetter, 1983; Putnam, 2008). Elukestva õppe kaudu luuakse erineva struktuuriga potentsiaalseid sotsiaalse kapitali võrgustikke (Schuller 2001; Putnam, 2008). Vähetähtis pole ka elukestva õppe kognitiivne dimensioon, mis kaasneb igasuguse õppeprotsessiga (Jarvis, 1987; Illeris 2003).

MeeMa 2008. ja 2011. aasta ankeetides esitatud küsimus „Mida osalemine koolitustel, enesetäiendamisel on Teile andnud?“ sisaldab eelpool kirjeldatud elukestva õppe erinevaid kapitale, dimensioone ja funktsioone: majanduskapitalina tööalane edenemine, karjäär (uus töökoht, suurem palk, lisaeriala), sotsiaalse kapitalina võrgustikud (uued sõbrad, tuttavad) ja kultuurilise kapitalina vaimse ressursi tunnused (uued teadmised, motivatsioon, keeleoskus).

Nagu 2008 ja 2011 võrdlustabelist (vt lisa 1, tabel 3.) näeme, on elukestvas õppes osalemine andnud eeskätt kultuurilist kapitali. Kõigis vanusegruppides on kõige rohkem märgitud uusi oskusi ja teadmisi ning laiemat silmaringi, millele järgneb enesekindluse tõus, parem enesetunne ja uued ideed, uus motivatsioon tööd teha, erialase kvalifikatsiooni tõus. Viimati nimetatutega peaaegu sama sagedasti on nimetatud ühte peamist sotsiaalse kapitali indikaatorit – uusi sõpru ja tuttavaid, suhtevõrgustiku laienemist. Märkimissageduse poolest on pingereas

järgmised, jällegi kognitiivse sotsiaalse kapitali indikaatorid (uued lootused; parem toimetulek igapäevaeluga; meeldivad vaba aja veetmise võimalused), mida siiski nimetati juba üldiselt oluliselt harvemini (vähem kui pool vastajatest).

Lühidalt peamistest tendentsidest vanusegruppides, mida kirjeldan üldisest pingereast lähtudes.

Uued oskused ja teadmised, laiem silmaring – elukestvas õppes osalemine tõstab eelkõige üldist teadmiste taset, seega on tegemist üldise enesearendustegevusega. Siin on kõige suuremad vastuste protsendid: kõigis vanusegruppides on seda märkinud üle 80% vastajaist. Tegemist on implitsiitse tunnusega, mille esiletõus on ootuspärane.

Enesekindluse tõus, parem enesetunne – osalemine elukestvas õppes on tõstnud enesekindlust ligemale 80% vastajate arvates kõigis eagruppides peale päris noorte ja pensionieelikute, vanusegrupi 55–64. Viimast võib pidada libiseva pensioniea võtmegrupiks ja veidi mõõdukamat parema enesetunde märkimist loogiliseks. Enesetunne näib selles rühmas vähem sõltuvat elukestvast õppest ja pigem välistest asjaoludest, võib-olla töökoha kaotamise kartustest. Peaaegu kõiki ankeedis pakutud koolitustulemusi on vanusegrupis 55–64 märgitud vähem kui vastajate hulgas keskmiselt.

Uus motivatsioon tööd teha – osalemine elukestvas õppes on tõstnud töömotivatsiooni eelkõige aktiivses hõives olijatel, vanusegruppides 20–54. See tulemus peaks tööandjaid innustama panustama oma töötajate koolitamiselle.

Uued sõbrad ja tuttavad – osalemisega elukestvas õppes luuakse ka uusi võrgustikke (struktuurne sotsiaalne kapital), mille olulisus kognitiivse sotsiaalse kapitaliga seonduvate koolitustulemuste järel (laiem silmaring, enesekindluse tõus, parem enesetunne, uus motivatsioon tööd teha) oli kõrgel kohal kõikides vanusegruppides. Võrreldes 2011. aasta andmeid 2008. aastaga, on sõprade ja uute võrgustike loomise funktsiooni tähtsus kasvanud 16 protsendi võrra. Võrgustiku kui elukestva õppe sotsiaalse dimensiooni tähtsuse tõus 2011. aastal oli kõigi teiste tunnustega võrreldes silmatorkavam ja seda kõigis vanusegruppides.

MeeMa 2011 tulemuste põhjal on koolitustes osalemisel uute sõprade ja tuttavate saamine sagedane just nooremates eagruppides (grupis 15–19 märkis seda 87%). Sotsiaalse kapitali erineva tasemega võrgustikes esindavad sõbrad ja tuttavad nii tugevaid kui ka nõrku sidemeid (Putnam, 2008; Granovetter, 1983).

Vanemates eagruppides uute võrgustike tähtsus väheneb (55–64 – 58%) ning kõige eakamas grupis (65–74) suureneb taas (74%). Tugevad võrgustikud võivad nii soodustada kui ka vähendada hõivekindlust, see sõltub võrgustike spetsiifikast. Näiteks võivad tugevad tööalased võrgustikud soodustada hõivekindlust vanemates eagruppides, nõrgemates võrgustikes on olulised uue informatsiooniga kaasnevad võimalused, mis sobib pigem noorematele vanusegruppidele.

Uued lootused – elukestvas õppes osalemisega kaasnevaid uusi lootusi, mis võivad olla seotud tööalase karjääriga, on märkinud ligi 60% vastajatest nooremates vanusegruppides (20–29 ja 30–44), ka vanusegrupis 45–54 nägi üle poole

vastajatest koolituses osalemises võimalust leida uusi väljakutseid. Vanemates gruppides (56–64 ja 65–74) on uusi lootusi märgitud tagasihoidlikumalt. Elukestvas õppes osalemine tõstab eelkõige enesetunnet, motivatsiooni, ootusi ja laiendab suhtevõrgustikku.

Parem toimetulek igapäevaeluga – elukestvas õppes osalemist pidas oluliseks toimetuleku parandajaks ligikaudu pool aktiivses tööeas vastajaid. Vanusegruppis 65–74 seostas koolituses osalemist ja paremat igapäevaeluga toimetulekut kolmandik vastajatest, ilmselt toetutakse pigem olemasolevatele kogemustele ja oskustele.

Meeldiv vaba aja veetmise võimalus – elukestev õpe on oluline suhtlemise ja vaba aja veetmise vorm eeskätt kõige noorematele, 15–19-aastastele. Antud vanusegrupi osas võib seda tulemust tõlgendada ka uute sõprade ja tuttavate leidmise võimalusena. Seega on veel mitteaktiivses hõives oleva vanusegrupi jaoks elukestval õppel hoopis teine tähendus. Aktiivses hõives olijate jaoks on osalemine elukestvas õppes eelkõige hõivekindluse tagaja, vähem vaba aja veetmise vorm.

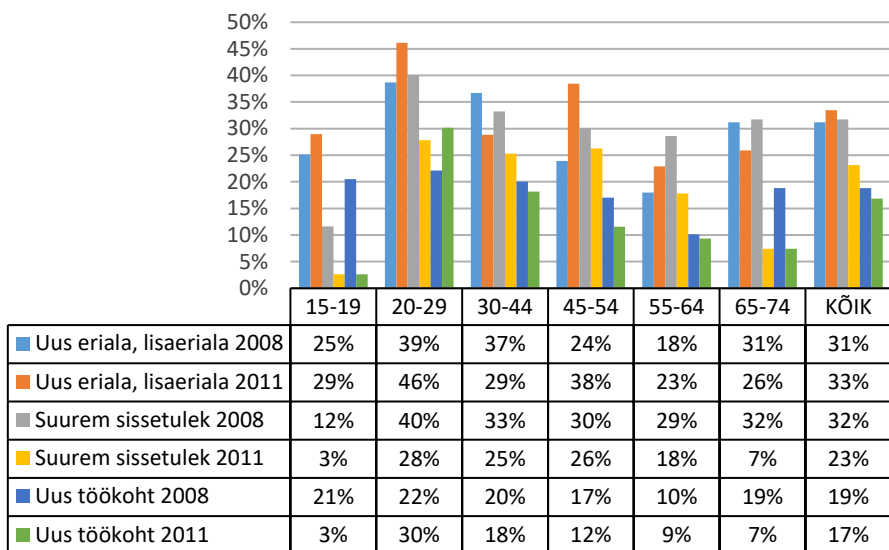
Paremat keeleoskust märkinute osakaal vastajate hulgas oli samuti suurim (53%) kõige nooremate vastajate seas ja vähenes tugevasti eakamates vanusegruppides. Üldise tendentsina ilmnes, et elukestev õpe on parema enesetunde ja uute sõprade seisukohalt uute oskuste omandamisest tähtsam.

Kõigist vastajatest enim (81%) sai koolituste abil juurde enesekindlust vanusegrupp 45–54, mis on loogiline, sest pensionieani on neil veel pikk aeg. See ongi antud grupi jaoks ilmselt kõige olulisem tulemus. Vähetähtis ei ole ka sellega seonduv töömotivatsiooni tõus (74%).

Nagu eelpool toodud andmetest nägime, ei ole vanusegruppide hinnangutes õppes osalemise tulemustele ühtsust. Elukestva õppega seonduva sotsiaalse sidususe maht ja ulatus erineb vanusegrupiti. Üsna sarnaseid tulemusi oli näha vaid aktiivses hõives olevates vanusegruppides (20–29, 30–44, 45–54).

Elukestva õppe üheks ideeks on olnud kultuurilise ja majanduskapitali/töömaailma tihedam lõimumine (Jarvis, 1992, 2007; Rubenson, 2004; Centeno, 2011), mis peaks toetama ka strukturatsiooni protsessi (Giddens, 1989).

Järgnevalt vaatlen 2008. ja 2011. a küsitluste põhjal lähemalt tööalase toimetulekuga seotud hinnanguid koolitustulemustele.



Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2008 ja 2011

Joonis 6.8. Mida osalemine koolitustel on Teile andnud? (jaatavate vastuste % vanusegrupist)

Konkreetsete tööalase toimetuleku tunnustega (uus eriala, lisaeriala; suurem sissetulek; muud tööalased soodustused; uus töökoht) seotud vastuste (joonis 6.8.) osakaal on sotsiaalse kapitali tunnustega võrreldes palju väiksem, mis näitab koolituste tagasihoidlikku mõju erialase karjääri arengule. Selle põhjuseks võib olla ka koolituste kvaliteet, sisu mittevastavus töökeskkondade vajadustele. Ligikaudu kolmandik kõigist vastajatest märkis, et osalemine koolitustel edendas erialasisest arengut, lisaeriala omandamist ja ümberõpet, vähem kui neljandik mainis sissetuleku suurenemist ja alla viiendiku uue töökohta saamist. Tööalane toimetulek ja õppes osalemine võis siirdeaja algul olla tugevamini seotud. Kui töömaailmas toimusid radikaalsed muutused, siis arvatavasti oli täiend- ja ümberõppe ning uue töökohta saamise vahel suurem seos, kahjuks sellekohased uurimisandmed puuduvad.³¹

2008. a küsitlusandmed on mõjutatud veel äsjasest buumiajast, mil elukestval õppel oli suurem tähtsus sissetuleku suurendamise seisukohalt ning peaaegu kõigi vanusegruppide võimalused õppes osalemise abil uut töökohta saada olid suhteliselt võrdsed. 2011. aastal, majanduskriisi järgsel ajal oli uue töökohta saamine õppes osalemise kaudu mõnevõrra vähenenud (välja arvatud vanusegrupp 20–29). Tööalast edu kajastab siiski ka uus eriala ja lisaeriala omandamine, mida ka 2011 märgib kolmandik vastajatest.

³¹ Teatud määral käsitletakse seda teemat uuringu kvalitatiivses, 7. peatükis.

Kokkuvõtlikult illustreerivad seda teemat kõrgharidusega ja keskharidusega vanusegruppide andmed täiendõppes osalemise tööalaste tulemuste kohta (vt. Lisa 1, Tabel 4), kust selgub, et majanduskapitali edenemine kultuurilise ja sotsiaalse kapitali uuendamise (elukestva õppe) abil toimub pigem karjäärisiseselt (uus eriala, lisaeriala, sissetulek ja muud tööalased soodustused), vähem karjääri uuendamise teel (uus töökoht).

Siin mängivad korraga samaväärset rolli haridustase ja vanus. Kõrgharidusega 45–54 vanusegrupi õppijad on majanduskapitali hankimisel (suurem sissetulek, muud tööalased soodustused) noorematega võrreldes edukamad, teisalt näeme peaaegu samu tulemusi ka keskharidusega 20–29 vanusegrupi juures, mis näitab õppimise ja haridustaseme kultuurilise kapitali mitmetähenduslikku rolli majanduskapitali hankimisel.

Võrreldes keskharidusega eakaaslastega, on nooremad kõrgharitud õppijad (20–29) kõige enam motiveeritud (uued lootused, uus töömotivatsioon) ning suudavad õppes osalemisega rohkem hankida ka uut sotsiaalset kapitali (uued sõbrad ja tuttavad), mistõttu nende otsene majanduskapitaliga seonduv tulemuslikkus on selle tabeli võrdluses kõige suurem (uus eriala, lisaeriala), ulatudes 50 protsendi lähedusse. Samas on uue töökoha saamisel keskharidusega noorem vanusegrupp (20–29) kõrgharidusega eakaaslastega võrreldes veidi edukam (vastavalt 35% ja 29%). Muidugi tuleb silmas pidada ka muude tegurite mõju peale elukestvas õppes osalemise. Uuringud on näidanud, et mahukama majanduskapitali hankimise võimaluste ja karjääri edenemise faktoreid ei saa siduda vaid kultuurilise kapitali mahuga. Õppimise võimalusi mõjutavad indiviidi tasandil tihti ka elukestva õppe makrotasandi aspektid, nt riigi ametikohade struktuur, kus võib olla liialt palju väheseid oskusi ja teadmisi nõudvaid töökohti (Holford jt, 2010; Roosmaa, Saar, 2012).

Elukestva õppe tagasihoidlik tööalane mõju ja samas tugev seos sotsiaalse kapitaliga võimaldab järeldada, et tegemist on eelkõige sotsiaalsete, mitte erialaste pädevuste suurendamisega.

Elukestvas õppes osalemine tõstab enesetunnet, motivatsiooni, ootusi ja laiendab suhtevõrgustikku, aitab seega kaasa eelkõige kultuurilise ja sotsiaalse kapitali kogumisele ning kinnistumisele. Nooremad vanusegrupid saavad õppes osalemisega eelkõige sotsiaalset kapitali, laiendavad suhtevõrgustikku, kus omakorda liigub ka rohkem uut infot, sh õppimis- ja karjäärivõimaluste kohta. Vanemad õppijad hangivad eelkõige uut kultuurilist kapitali, kuigi ka suhtevõrgustiku laienemist märgib keskmiselt kaks kolmandikku vastajatest.

Majanduskapitali tunnustest märkis 2011. aastal ligikaudu veerand vastajatest peaaegu kõigis vanusegruppides suuremat sissetulekut. Seda on 2008. aastaga võrreldes ligikaudu 10% vähem, mida võib seostada majanduskriisi järgse ajaga.

Kriisijärgsel, 2011. aastal eristub 45–54 kõrgharidusega vanusegrupp oma võimaluste poolest parandada õppimise kaudu oma tööalast seisu rohkem kui nooremad ja vanemad grupid. See näitab 45–54 vanusegrupi õppes osalemise potentsiaali ja tugevamaid seoseid tööalase tegevusega. Võib oletada, et sellega seostuvad oskus ja kogemused edukalt kasutada olemasolevat sotsiaalset kapi-

tali. Kerkib küsimus, kas mitte sotsiaalne kapital ehk tugevad suhted töökohas ei aita hõivekindlusele rohkem kaasa kui uus kultuuriline kapital. Selle grupi hõivekindlus on seotud ka libiseva pensionieaga, mis sisaldab ühte teatud hõiveriske. Aktiivne õppes osalemine ja tugev vana sotsiaalne kapital aitavad neid ohte teatud määral leevendada.

Võime öelda, et õppes osalemise ja tööalase edenemise vahel on seos, kuid mitte väga tugev ja enamasti mitte otsene. Elukestva õppe olulisim funktsioon, sotsiaalse sidususe suurendamine, väljendub peamiselt õppega kaasneva uue sotsiaalse võrgustiku tekkes (eriti noorte seas) ja enesehinnangu paranemises (eriti vanemates vanusegruppides).

6.6. Kõrgharidusega 45–54-aastaste vanusegrupi osalemine elukestvas õppes

Eelnev analüüs põhines peamiselt vanusegruppide võrdlusel. Üldtabelid näitasid lisaks põlvkondlikule tegurile ka haridustaseme olulist rolli. Ka enamik täiskasvanuhariduse uuringuid näitavad kõrgema haridustasemega õppijate suuremat osalemisaktiivsust (Eurostat, PIAAC jt).

Järgnevalt vaatleme lähemalt meid eriti huvitanud nõukogudeaegse kõrgharidusega 45–54-aastaste vastajate elukestvas õppes osalemise aktiivsust, soovi edaspidi elukestvas õppes osaleda, hinnanguid baasoskustele, koolitustes osalenute ja mitteosalenute demograafilist tausta peale vanuse ja hariduse ning hinnanguid sellele, mida osalemine andis. Selle grupi esindajad olid ka meie järgmises peatükis kirjeldatud kvalitatiivuuringus osalejad. Vaadeldav grupp on uuringu keskmes seetõttu, et siirdereformid ja edasinihkunud pensioniiga panid senise tugeva toimetulekueeldusega grupile omamoodi topeltsurve. Lisaks võimaldab selle sihtgrupi toimetuleku analüüs võrrelda vana ja uue kapitali rolli muutustega kohanemisel.

Elukestvas õppes osalemise aktiivsus ja soov edaspidi osaleda

Tabel 6.8. Osalemine elukestvas õppes (osalenute % vastajagrupist)

	45–54-aastased kõrgharidusega	Kõrgharidus üldiselt	45–54 üldiselt	Kõik küsitletud
2002 – viimase 10 aasta jooksul	80	70	45	42
2005 – viimase 5 aasta jooksul	86	69	56	48
2008 – viimasel aastal*	51	43	34	27
2011 – viimasel aastal*	56	50	35	30
2014 – viimasel aastal*	62	57	39	40

* vastasid ainult sel ajal töötanud inimesed

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2002, 2005, 2008, 2011, 2014

Kõik küsitlustulemused näitavad kõrgharidusega 45–54-aastaste vastajate elukestvas õppes osalemise suurt aktiivsust (tabel 6.8). Koolitustes osalemine on selles grupis kõigil aastatel veidi suurem kui kõrgharidusega vastajate hulgas keskmiselt, samuti suurem kui 45–54-aastaste hulgas keskmiselt. Alates 2008. aastast on osalemist küsitud vaid töölase koolituse kohta, mis näitab aktiivsuse tõusu 2014. aastal võrdluses 2011. ja 2008. aastaga.

Ka koolitustel osalemise soovis domineerib töölasel täienduskoolitusel osalemise vajadus (tabel 6.9).

Tabel 6.9. Töökäijate soov lähemas tulevikus osaleda mõnel koolitusel („jah, kindlasti“ vastanute % vastajagrupist), 2014

	45–54-aastased kõrgharidusega		Kõrgharidus üldiselt	45–54 üldiselt	Kõik küsitletud
	Koolitustel osalenud	Mitte-osalenud			
Töölasel täiendkoolitusel	78	45	76	66	68
Keeleõppes	40	27	38	42	38
Infotehnoloogiaga seotud õppes	31	27	31	32	31
Harrastustega seotud õppes	25	16	25	24	25
Ümberõppes	24	20	17	23	19
Sotsiaalsete oskuste õppes	13	4	16	13	14

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2014

Näeme, et kui elukestvas õppes osalemises (tabel 6.8) olid vaadeldavate gruppide vahel (45–54-aastased kõrgharidusega, kõik kõrgharidusega, kõik 45–54-aastased, kõik vastajad) mitmeid erinevusi, siis positiivne hoiak edaspidise osalemise suhtes oli nendes gruppides suhteliselt ühtlaselt levinud (tabel 6.9). Veidi suuremad erinevused ilmnesid vaid suhtumises töölasesse täiendõppesse, mille puhul üldise positiivse hoiaku foonil märkisid kõrgharidusega vastajad suuremat osalemise soovi.

Koolitusel osalenute ja mitteosalenute demograafiline ja sotsiaalne taust

Kes on kõrgharidusega 45–54-aastane aktiivne töölasel koolitustel osaleja, milline on tema demograafiline ja sotsiaalne taust?

Tabel 6.10. Kõrgharidusega 45–54-aastased töölases täiendkoolituses osalenud (% osalenutest)

		2008	2011	2014	2014 küsitletute keskmine
Grupi suurus (n)		40	44	46	1503
Ankeedi keel	eesti	70	59	77	68
	vene	30	41	23	32
Sugu	mehed	37	34	27	47
	naised	63	66	73	53
Elukoht	Tallinn	33	25	39	31
	Tartu, Pärnu	14	10	7	12
	Tallinna, Tartu, Pärnu ümbrus	3	8	11	9
	Narva, Kohtla-Järve, Sillamäe	7	9	5	10
	väikelinnad	23	16	27	23
	maapiirkonnad	20	31	11	15
Sotsiaalne kiht	madalkiht	4	5	6	13
	madal-keskkiht	10	11	17	18
	keskkiht	16	25	25	26
	kõrg-keskkiht	31	36	36	21
	kõrgkiht	36	23	16	17
Sissetulek pere- liikme kohta kuus	kuni 250 eurot			9	16
	251–400 eurot			26	44
	401–600 eurot			34	25
	üle 600 euro			29	18

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2008, 2011, 2014

Tabelis 6.10 toodud vastajarühmade suurused on liiga väikesed ja andmed aastate lõikes liiga erinevad, et tuua esile selgeid tendentse töölases täiendkoolituses osalenud 45–54-aastase kõrgharidusega vastajagrupi demograafilise koosseisu dünaamika kohta. Selgelt ilmneb naiste suurem koolitusaktiivsus meestega võrreldes. 2014. a küsitlustulemuste põhjal võime oletada kõrg-keskkihi suuremat aktiivsust teiste sotsiaalsete kihtidega võrreldes. Töölases täiendkoolituses osalenud 45–54 kõrgharidusega vastajate sissetulek pereliikme kohta oli oluliselt kõrgem kõigi küsitletute keskmisest. Elukoha lõikes jaotus vaatlusalune grupp üsna sarnaselt kõigi küsitletute keskmisega.

Tabelis 6.11 on toodud 2014. a küsitlustulemuste põhjal mõningaid andmeid vaatlusaluse grupi sotsiaalse tausta kohta – töölases täiendõppes viimasel aastal

osalenute ja mitteosalenute üldised orientatsioonid, sotsiaalne, kultuuriline ja majanduslik kapital.

Tabel 6.11. Koolitustel osalenute ja mitteosalenute sotsiaalne taust (% grupist, kellel vastava indeksi väärtus oli üle küsitletute keskmise)

	45–54-aastased kõrgharidusega		Kõrgharidus üldiselt	45–54 üldiselt	Kõik küsitletud
	Koolitustel osalenud	Mitteosalenud			
Üldised orientatsioonid					
Orienteeritus tööle ja enesetäiendusele	71	27	64	63	55
Konsumerism	40	31	31	30	26
Sotsiaalne kapital					
Üldine poliitika huvi ja aktiivsus	33	34	29	30	26
Usaldus riiklike institutsioonide vastu	43	42	39	36	37
Kodanikeühendustes osalemine	50	43	38	42	29
Kultuuriline kapital					
Soov osaleda koolitustel	67	46	63	64	62
Kultuuritarbimise mitmekülgsus	71	47	68	62	56
Keelteoskus	54	54	57	44	49
Võõrkeelte kasutamise ulatus	56	69	51	50	46
Arvutikasutuse aktiivsus ja mitmekülgsus	51	50	55	43	45
Majanduslik kapital					
Ettevõtlikkus	40	31	36	34	32
Rahaline jõukus (raha jätkumine erinevateks vajadusteks)	60	57	62	60	57

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2014

Vaatlusalused üldised orientatsioonid on koolituses osalenute ja mitteosalenute osas mõnevõrra erinevad, eeskätt orienteeritus tööle ja enesetäiendusele. Selle koondtunnuse üheks koostisosaks oli küll ka osalemine tööalases täiendkoolituses, mille alusel võrreldavad 45–54-aastaste kõrgharidusega vastajate grupid olid moodustatud, kuid selle kõrval oli indeksis veel kuus koostisosa. Nende

hulgas oli olulisel kohal ajakulu põhitöö või lisateenistusega seotud tegevustele väljaspool ametlikku tööaega ning ajakulu õppimisele, enesetäiendamisele; püüid süveneda töö või õppimisega seotud asjadesse; leida õppimiseks ja enesetäiendamiseks aega teiste tegevuste arvelt jms. Võib öelda, et see tunnus kajastab üldist häälestust kasulikule ja arendavale tegevusele, mida võib vaadelda ühe isiksusliku põhiorientatsioonina.

Üldmuljet, et töölases täiendkoolituses osalejad on mitteosalejatega võrreldes veidi ärksamad ja aktiivsemad, kinnitab nende suurem kultuuritarbimise mitmekülgsus.

Oluline on esile tuua, et keelteoskuse ning arvutikasutuse aktiivsuse ja mitmekülgsuse poolest ei ole töölases täiendkoolituses osalenute ja mitteosalenute vahel erinevusi, mis kinnitab eespool toodud järeldust, et elukestev õpe on nõrgalt seotud baasoskuste arendamisega.

Mida koolitustel osalemine on andnud?

Millised erinevad kapitalide vormid domineerisid kõrgharidusega 45–54-aastase õppija jaoks hinnangutes koolitustulemustele? Võib öelda, et need ei erine kõrgharidusega vastajate ja 45–54-vanusegrupi üldistest hinnangutest, ka siin domineerivad erinevad kultuurilise ja sotsiaalse kapitali vormid ning majanduskapital on üsna tagasihoidlikul kohal (tabel 6.12).

Tabel 6.12. Mida osalemine koolitustel on Teile andnud? (jaatavate vastuste % vastajagrupist)

	45–54, kõrgharidus	Kõrgharidus üldiselt	45–54 üldiselt	Keskmine
Laiem silmaring	85	93	84	85
Uued ideed, uus motivatsioon tööd teha	80	81	74	73
Enesekindluse tõus, parem enestunne	77	81	81	78
Uued sõbrad ja tuttavad, suhtevõrgustiku laienemine	74	73	68	70
Uued lootused	53	54	55	57
Parem toimetulek igapäevaeluga	53	51	48	48
Meeldiv vaba aja veetmise võimalus	53	49	42	44
Parem keeleoskus	36	32	27	29
Uus eriala, lisaeriala	33	31	39	34
Suurem sissetulek	30	24	26	23
Muud tööalased soodustused	28	20	24	19
Uus töökoht	8	13	12	17

Allikas: „Mina. Meedia. Maailm“ 2011

Kõrgharidusega 45–54-aastase õppijate hinnangud ei erine kuigivõrd mitteõppijate omast. Õppijate ja mitteõppijate erinevused on pigem üldises häälestuses ja hoiakutes.³² Aktiivset õppijat iseloomustab eelkõige aktiivne ja positiivne ellusuhtumine, orienteeritus õppimisele ja tööle, mitmekülgsem kultuuritarbimine ning suurem ettevõtlikkus. Seega, vaatamata osalejate ja mitteosalejate sarnastele taustatingimustele ja baasoskuste tasemele, eristub osaleja mitteosalejast peamiselt oma suurema agentsuse poolest – tal on suurem reflekteerimisvõime ja ta tegutseb aktiivsemalt.

6.7. Elukestvas õppes osalemise tüübid klasteranalüüsi põhjal

Selleks et saada üldistatud pilti elukestvas õppes osalemise motiividest, rakendasin õppijate tüpoloogiat koostamiseks uuringu MeeMa andmete klasteranalüüsi k-keskmiste alusel. Klasterite moodustamiseks valisin õppimise aktiivsuse ja hoiakutega ning enesetäienduseks kasutatavate allikatega seotud tunnused (tabelid 6.7.1, 6.7.2, 6.7.3.). Tüüpide iseloomustamiseks kasutasin taustatunnustena töö iseloomu ja töökeskkonna muutumisega seotud tunnuseid, õpi- ja töömobiilsust, info otsimise võimaluste kasutamist, üldist avatust muutustele ning rahulolu ühiskonnas toimuvate muutustega, oma töö ja oma eluga üldiselt, samuti keelteoskuse, võõrkeelte kasutamise ning arvutikasutusega seotud tunnuseid (vt lisa 1, tabel 5). Klasterite koosseisu kirjeldasin demograafiliste tunnuste, elu- ja töökoha ning sotsiaalmajandusliku staatuse alusel (vt lisa 1, tabel 6).

Õppimise aktiivsuse ja hoiakute poolest eristus kuus klasterit: kolm aktiivset, kaks mõõdukalt aktiivset ja üks passiivne: A – edukas uusaktiivne õppija; B – mitmekesine aktiivne õppija; C – traditsiooniline aktiivne õppija; D – mõõdukas potentsiaalne õppija; E – mõõdukas alternatiivne õppija; F – passiivne heitunud õppija (tabel 6.7.1). Järgnevas tekstis ja tabelites on järjestatud õppijaid aktiivsuse järgi: A, B, C, D, E, F.

³² Sarnased tulemused selguvad ka töö 7. peatükis, kvalitatiivanalüüsi tulemuste põhjal.

Tabel 6.7.1. Elukestvas õppes osalemise klastrid. Koolitusklastrite moodustajatun-
nuste jaotus (% tüübist).

	A	B	C	D	E	F	KÕIK	
n	117	149	110	255	75	163	877	
% valimist	13%	17%	13%	29%	9%	19%	100%	
Osalenud tööalasel koolitusel	Ei ole	10	14	7	42	72	80	36
	Paar-kolm aastat tagasi	19	22	23	29	23	11	22
	Viimasel aastal	71	64	70	29	2	10	40
Soovib osaleda tööalasel täiendkoolitusel	Ei oska öelda	1	1	2	2	13	35	9
	Seda mitte	2	5	4	9	38	45	16
	Võib-olla	21	17	34	45	40	15	29
	Jah, kindlasti	77	78	60	44	9	5	46
Soovib osaleda ümberõppes uue või lisaeriala omandamiseks	Ei oska öelda	2	2	10	4	10	36	10
	Seda mitte	24	9	57	24	46	54	33
	Võib-olla	41	47	28	56	33	10	38
	Jah, kindlasti	33	42	5	17	12	1	18
Soovib osaleda arvutioskuste, infotehnoloogiaga seotud õppes	Ei oska öelda	1		7	1	11	35	9
	Seda mitte	12	6	28	27	41	48	27
	Võib-olla	49	36	53	47	43	16	40
	Jah, kindlasti	38	58	12	25	5	1	25
Soovib osaleda keeleõppes	Ei oska öelda		1	6	3	6	36	9
	Seda mitte	13	2	30	27	44	45	26
	Võib-olla	38	27	51	48	34	18	36
	Jah, kindlasti	49	71	13	22	17	1	29
Soovib osaleda harrastuste, hobidega seotud õppes	Ei oska öelda	2	1	10	10	14	39	13
	Seda mitte	28	3	44	39	56	52	36
	Võib-olla	42	42	39	42	26	9	34
Soovib osaleda sotsiaalsete oskuste, suhtlemisega seotud õppes	Jah, kindlasti	28	54	7	9	4	1	17
	Ei oska öelda	5	1	15	12	10	41	15
	Seda mitte	31	16	54	47	66	54	43
	Võib-olla	45	52	28	38	21	5	32
	Jah, kindlasti	19	32	3	4	4		10
Aeg päevas õppimiseks, enesetäiendamiseks, erialase kirjanduse lugemiseks	Ei kuluta sellele aega	7	13	18	63	40	72	41
	Pool tundi, alla tunni	14	60	56	29	36	20	35
	1–2 tundi	57	24	24	6	24	6	20
	3–4 tundi	14	2	1	1			2
	Üle 4 tunni	8	1				1	1

		A	B	C	D	E	F	KÕIK
	n	117	149	110	255	75	163	877
	% valimist	13%	17%	13%	29%	9%	19%	100%
Kasutab päevas arvutit õppimiseks, enesetäienduseks	Ei kasuta selleks arvutit		7		83		81	41
	Kuni 30 min		57	56	15	19	16	26
	31–60 min	5	35	36		29	2	14
	1–2 tundi	60		8		43		13
	3 ja enam tundi	35				10		5

Allikas: MeeMa 2014 andmebaas, autori arvutused

Õppes osalemise aktiivsuses on suured erisused, aktiivsemad ületavad selles osas mitmekordselt keskmisi ja passiivseid osalejaid. Kõige passiivsema klasteri (F) osalemissaktiivsus on kaks korda madalam keskmisest, mida võib pidada minimaalseks osalemiseks. Õppes osalemine toodab aktiivseid õpihoiakuid ja motivatsiooni. Aktiivse klasteri õpihoiakud on avatud väga erinevatele koolitustele. Töölalastel koolitustel soovib osaleda aktiivsetest klasteritest (A, B) ligi kolmveerand (keskmine 46%), kõige passiivsemast (F) vaid 5%. Aktiivsemad tööalastel koolitustel osalejad on teistest üle ka muudes (võõrkeele, arvuti, ümberõppe) koolitustes osalemise soovi osas.

Vähene soov uusi oskusi omandada võib tuleneda nii madalast huvist kui ka suuremast hõivekindlusest. Soov osaleda hobidega seotud koolitustel näitab õppimise võimaluste ja vajaduste mitmekülgust. Väga kesine sotsiaalsete oskuste omandamise soov kõigis õppijaklasterites näitab selle probleemi alahindamist 2014. aastal, selliseid koolitusi hakatakse enam väärtustama digitaalsete protsesside edenedes (2017. aasta ekspertintervjuud). Vähene on ka arvutiõppe soov, passiivsel õppijaklasteril on see vaid 6% (keskmine 27%).

Üheks õpiaktiivsuse teguriks on erialase ja elukestva õppe info omandamise võimekus ja sellele kulutatud ajaressurss. Elukestev õpe kui üks tõhusamaid toimetulekustrateegiaid on seotud ka õppija kultuurilise taustaga (Rubenson, 2004), mis võib olla üheks oluliseks agentsuse määra mõjutajaks. Passiivsed klasterid paistavad silma väga tagasihoidliku lugemishuvi ja -harjumuste poolest. Arvutis ja internetis iseseisva enesetäiendamise poolest silmapaistvamad klasterid on ka aktiivsed traditsiooniliste üldharivate infokandjate (raamatute) tarbijad.

Tabel 6.7.2. Lugemishuvi ja -harjumus (%)

		A	B	C	D	E	F	KÕIK
Raamatukogus aasta jooksul	Ei ole käinud	33	32	35	56	61	69	49
	3 või enam korda	49	45	41	24	22	17	31
Lugenud viimase 12 kuu jooksul raamatuid	Mitte ühtki	6	15	10	24	18	36	20
	6 või enam	46	34	42	27	25	17	30
Loeb ajakirju	Üldse mitte, väga harva	34	17	18	35	43	49	33
	Mõnikord, mitte regulaarselt	37	42	45	40	42	35	40
	Loeb regulaarselt	29	41	37	25	15	15	27
Huvialaste ja tarbe- raamatute lugemine	Ei kuluta sellele aega	21	38	33	56	55	61	46
	Pool tundi, alla tunni	49	46	51	36	32	32	40
	1–2 tundi ja enam	30	14	16	7	13	6	12

Allikas: MeeMa 2014 andmebaas, autori arvutused

Elukestvas õppes osalemise aktiivsus sõltub olulisel määral ka tööalasest aktiivsusest ning töökeskkonna enda muutumisest. Tööga seotud tunnustes on näha tööalase staatuse, muutunud töökeskkondade ja ettevõtete/asutuste tegevusalade üsna olulist rolli õppijaklastrite eristumisel. Hinnangu poolest viimaste aastakümnete jooksul ühiskonnas toimunud muutustele eristuvad õppijaklastrid aga suhteliselt vähe. Statistiliselt oluline erinevus on vaid see, et A-klastris on vähem neid, keda muutused kurvastavad. Aktiivsemad klastrid (A, B) töötavad teistega võrreldes enam muutunud töökeskkondades ja ka pigem pehmemates tegevusvaldkondades (riigiasutused; riigiteenistus, haldus, sotsiaalsfäär, tervishoid; haridus, teadus; meedia, kultuur), siin on nii riigiteenistujaid kui ka väikeettevõtluse töötajaid. Aktiivsemad õppijaklastrid on toimunud muutustega rohkem rahul (vt lisa 1, tabelid 5, 6).

Kas tööga seotud aktiivsuse märkimisväärsete erisuste üheks mõjuteguriks võiks olla ka õppija sotsiaal-demograafiline taust, võib vaadelda osalejatiüpide sotsiaal-demograafilise koosseisu põhjal (vt lisa 1, tabel 6). Kõrvutades õppijaklastrite demograafilisi andmeid, selgub, et põlvkondlikud erinevused ehk vanus ei ole õppes osalemise aktiivsusel ainumäärav tegur. Sarnastes vanusegruppides (nooremates ja nooremas keskeas) on õppimises osalemise aktiivsuses ja õppe-soovides/-vajadustes suured erinevused. Nii aktiivsemad kui passiivsemad klastrid on aktiivses tööeas (20–29, 30–44), kõige aktiivsemate (A, B, C) hulgas on ka enam (21–25%) 45–54 vanuses osalejad.

Aktiivsemate klastrite hulgas domineerivad naised (A – 57%, B – 60%), kõige passiivsemate hulgas on pigem meeste ülekaal (F – 60%). Haridustaseme järgi kõige aktiivsemad on klastritest kõrgharidusega (ligi pool A-, B-, C-tüü-

bist), passiivsemate hulgas on üle poole keskharidusega. Aktiivseim klaster (A) on valdavalt linnaelanik, vähemaktiivsed (E, F) on väikelinnadest ja maa-piirkonnast. Sissetulekute järgi peavad kõik õppijaklastrid end peaaegu võrdselt hakkama saajaks, seega ei pruugi majanduskapital olla elukestva õppe osalemis-mustrites määrav.

Vaatleme allpool klasteranalüüsi abil moodustunud õppijarühmi lähemalt.

Õppijaklastrite iseloomustus

A-klaster. Edukas uusaktiivne õppija (13% valimist)

Koolitusklastrite moodustajatunnuste (tabel 6.7.1) ja kontekstierinevuste põhjal (tabelid 6.7.2; 6.7.3 ja lisa 1, tabelid 5, 6) eristub A-klaster tugevasti teistest klastritest. Ta on kõige avatum muutustele, kõrgeima orientatsiooniga tööle ja enesetäiendusele, kulutab kõige enam aega lugemisele ja on aktiivne arvutikasutaja. Samas omab ta aktiivseid õpihoiakuid ja soovib ka edaspidi koolitustel osaleda.

Õppimise aktiivsuse andmete järgi (tabel 6.7.1) on tegemist tugevalt õppimisele orienteeritud klastriga, esindades kõige agentsemaid õppijaid: 71% on viimase aasta jooksul osalenud tööalastel koolitustel, 77% soovib tulevikus veel jätkata tööalastel ja 42% ümberõppe koolitustel. Vaatamata noorusele (37% on vanuses 20–29), soovib 38% klastrist veel täiendada oma IT alaseid oskusi ja 49% osaleda keeleõppes. Samas on B-klastriga võrreldes soov osaleda harrastuste ja hobidega seotud õppes tunduvalt tagasihoidlikum (28%).

Suur osa A-klastrist (58%) peab end kuuluvaks Eesti ühiskonna edukate, keskmisest kõrgemasse kihti kuulujate hulka. Nende hulgas on suhteliselt kõige vähem neid, kes kurvastavad viimase aja ühiskondlike muutuste üle ning nad on ka kõige enam rahul nii oma eluga (76%) kui ühiskondlike muudatustega (60%), kusjuures 28% tunnistavad, et on sageli muutuste eestvedajad (vt lisa 1, tabel 5). 64% klastrist elab suuremates linnades või nende lähiümbruses, kõige vähem on selles klastris maaelanikke (vt lisa 1, tabel 6).

Sooliselt on A-klastris enam naissoo esindajaid (60%). 59% on kõrgharidusega. Klastritest kõige enam (37%) on siin noori vanuses 20–29. Tähelepanuvääriv on mitte-estlaste proportsionaalne esindatus (29%) selles klastris, samal ajal kui teistes aktiivsetes klastrites on see oluliselt väiksem valimi keskmisest, passiivsetes aga märgatavalt suurem.

Töölaste tunnuste järgi on A-klastris teistest klastritest rohkem ettevõtjaid, tippspetsialiste ja vabakutselisi loovisikuid (kokku 33%), samuti keskastme spetsialiste (33%). Võrreldes teiste klastritega, tajub A-klaster kaks korda rohkem töökeskkonna ja tööõnnete muutumist (vt lisa 1, tabel 5). See on ka mõistetav, kui arvestada, et selles õppijarühmas on arvukamalt esindatud hariduse, meedia ja telekommunikatsiooni valdkonna töötajad (kokku 35%).

Lisatunnuste (vt lisa 1, tabel 5) põhjal võib öelda, et A-klaster on väga mitmekülgne ja mobiilne, omab välismaal töötamise ja õppimise kogemusi, kõige rohkem ka tööalaseid ja ärikontakte välismaal. 42% selle klastrit töötajatest kasutab igapäevastes tegevustes inglise keelt. 33% sellest klastrist on valmis ajutiselt või ka pikemalt välismaal töötama. Internetist info aktiivse otsijana ja

kodus arvutiga töötajana (39% teeb seda üle 3 tunni päevas) omab A-klastrid ka üldiseid eneseharimise harjumusi (raamatute lugemine, raamatukogu külastamine). A-klastrid kasutab enesetäiendamiseks kõiki infokanaleid, nii traditsioonilisi (ajalehed, ajakirjad) kui ka uue meedia võimalusi. Tegemist on väga mitmekülgse ja oma aega intensiivselt kasutava klastriga.

A-klastrid kokkuvõtteks

- kõige enam alles töökarjääri alustavaid haritud noori;
- on edukas, aktiivne, uusi võimalusi otsiv – kiiresti muutuv töökeskkonnas töötaja;
- intensiivne tööle ja enesetäiendamisele orienteeritud elustiil;
- aktiivse ja mitmekülgse enesetäiendamise potentsiaaliga ning muutustega kiiresti kohanev noorem töötaja, kes saab edukalt hakkama nii Eesti kui ka välismaa uuenevas töökeskkonnas. A-klastris on ühisjooni MeeMa uuringutest tuttava eduka rööptegutseja tüübiga: „klastrisse kuulujatel on tugev majanduslik, kultuuriline ja sotsiaalne kapital“ (Vihalemm, T., Lauristin, 2017: 442) See on uusaktiivne internetikeskne klaster, kellele on „kõige iseloomulikum väga aktiivne ja mitmekülgne internetikasutus, sh väga laialdane sotsiaalmeedia kasutus“ (Samas: 234).

B-klastrid. Mitmekesine aktiivne õppija (17% valimist)

B-klastrid on mitmekesiseid võimalusi kasutav ja mitmekülgsete õpihoiakutega, tema õppimisaktiivsus on A-klastriga sarnane, kuid sisult mitmekesise.

Õppimise aktiivsuse andmete järgi (tabel 6.7.1) ületab B-klastrid koolitustel osalemise aktiivsus keskmise, kuid on siiski veidi madalam kui A-klastris: viimase aasta jooksul on 64% nendest osalenud tööalastel koolitustel (A-klastris 71%). Samas on B-klastrid aktiivsemalt huvitatud kõigist koolitusvõimalustest, tööalastel koolitustel sooviks neist osaleda 78% (A-klastris 77%), rohkem kui üheski teises klastris (71%) soovitakse osaleda ka keelekoolitustel (A-klastrid 49%). Teiste klastritega võrreldes huvitub see klaster kõige enam (54%) harrastuste ja hobidega ning sotsiaalsete oskustega (32%) seotud koolitustest. B-klastrid võib seega pidada kõige mitmekesiseimate koolituseelistustega õppijaklastriks. Kuna selles klastris on A-klastrist rohkem ka suurema töökogemusega nooremas keskeas töötajaid vanuses 30–44 (33%), ollakse siin kõige rohkem huvitatud ka ümberõppest, uue või lisaeriala omandamisest (42%).

B-klastris on A-klastrist vähem, kuid siiski keskmisest rohkem kõrgharidusega vastajaid (47%). Keskmisest enam on selles klastris naisi (62%), eestlasi (87%) ja Tartu, Pärnu ning väikelinnade elanikke (kokku 43%) Valdavalt töötatakse avalikus sektoris (42%) või teeninduses ja kaubanduses (34%). Need on valdkonnad, kus on ka rohkem projektikoolituste võimalusi. Tööalase staatuse järgi domineerivad keskastme spetsialistid (34%). Tööalane kuuluvus võib kaudselt selgitada ka mitmekesiste koolitusvaldkondade eelistusi – nende valdkondade töötajatele ja staatusegruppidele pakutakse kõige enam projektikoolitusi, siin on kõige rohkem ka kohustuslikke kvalifikatsiooninõudeid (arst, õpetaja, jurist jne). Õpi- ja töömobiilsuse järgi on B-klastrid sarnane A-klastriga ehk aktiivne välismaal töötaja ja enesetäiendaja, samuti hea inglise keele oskaja

(tagasihoidlikum soome keele valdaja). Viiendik B-klastrist omab ka valmisolekut elada mõnda aega välismaal (kuid enamasti mitte jäädavalt lahkuda), mis näitab valmidust muutusteks, mobiilsuse potentsiaali ja avatust (lisa 1, tabel 5).

Võrreldes A-klastriiga, kulutab B-klastri vähem aega õppimisele, samas paisatab ka see klaster silma aktiivse lugemusega ja raamatukogude külastamisega. Lisaks kasutab ta kodus arvutit töö või õppimise eesmärgil ning otsib internetist aktiivselt infot. B-klastri on väga mitmekülgne iseseisva enesehariva orientatsiooniga, eelistades ka traditsioonilise kultuuritarbimise allikaid (tabelid 6.7.2; 6.7.3).

B-klastri kokkuvõtteks:

- sarnaselt A-klastriiga olemasolevaid võimalusi kõrgelt hindav ja oskuslikult kasutav. Muutuvad töökeskkonnad eeldavad pidevat elukestva õppe keskkonnas viibimist. Erinevus (A-klastri) seisneb vanuses, töökogemustes ja võimalustes;
- klastri esindajaid on märkimisväärselt ka vanemates vanusegruppides. Tüüpiliselt töötab hariduses, halduses, tervishoius (keskastme spetsialistid). Materiaalselt suhteliselt hästi kindlustatud. Suur osa elab Tartus, Pärnus ja teistes väiksemates linnades, kus koolituses osalemisel on tugevam harrastuslik, vaba aja sisustamise funktsioon;
- rahulikult edasi rühkiv keskealine haritud õppija, kes naudib iseseisvat enesetäiendamist/-harimist nii uute kui ka traditsiooniliste vahendite abil ja kasutab hea meelega juba stabiilselt kinnistunud tööalaseid ja soodsaid koolitusvõimalusi nii kodumaal kui ka välismaal. Stabiilseid ja soodsaid töö ja õppimise võimalusi aktiivselt ja mitmekülgset kasutavat õppijatüüpi võiks määratleda kui aktiivset õppimise nautijat. Selles klastris võib olla ka õppimise kui elustiili/-viisi viljelejaid.

C-klastri. Traditsiooniline aktiivne õppija (13% valimist)

Koolitustes osalemise aktiivsuse ning tööalase koolituse soovi järgi klastrite hulgas kolmandal kohal, 60–70% klastri on osalenud viimase aasta jooksul tööalases täiendusõppes. Peamiselt tööalastele koolitustele orienteeritud ühekülgne, ametipõhine klaster, võib olla teistega võrreldes ülekvalifitseeritud ja vähem ambitsioonikas, väsinud (ei soovi enam eriti osaleda muudel koolitustel peale tööalaste).

Ümberõppes osalemise soov on minimaalne (6%), tagasihoidlik on huvi ka tulevaste arvutialaste (12%), keeleõppe (13%) ja sotsiaalsete oskustega seonduvate (3%) koolituste vastu. Teiste aktiivsete klastritega võrreldes on see klaster vanem (29% 55–64-aastaseid), vaid veidi vähem on seal mehi kui naisi. Üle poole klastri on kõrgharidusega (53%), 52% määratleb oma sotsiaalset positsiooni keskmisest kõrgemana, 31% märgib, et elab praeguse sissetuleku juures hästi.

Selles klastri on teistega võrreldes kõige enam riigiametnikke (22%) ning ka ettevõtete omanikke või äriühingu nõukogu liikmeid (17%). Üle poole (58%) on oma tööga rahul („töö pakub rõõmu“), vaatamata sellele, et töö sisu ja viis ei ole enamasti eriti muutunud.

C-klauster (A- ja B-klastri järel) on aktiivsemate õppijatega võrreldes alahoidlikum, muutustele vähem avatud. Ka oma töökeskkonnas täheldab ta teiste aktiivsete klastritega võrreldes vähem muutusi. Ta viibib töö asjus keskmisest rohkem välismaal, kuid sinna pikemaks ajaks töötama või elama ei kipu. Valdab inglise ja soome keelt üle keskmise taseme, kuid võrreldes teiste aktiivsete klastritega kasutab igapäevaselt võõrkeeli veidi vähem. Samuti on ta A- ja B-klastriiga võrreldes veidi vähem käinud end välismaal täiendamas (lisa 1, tabel 5). Vaatamata sellele, et klasteri esindajaid on sarnaselt A- ja B-klastriiga sagedased kodus arvutiga töötajaid, kasutab ta iseseisval enesetäiendamisel rohkem traditsioonilisi meediakanaleid (raamatud, ajalehtede-ajakirjade lugemine), (tabel 6.7.2). Tegemist on omamoodi kesktee-klastriiga, kes on küll mitmetelt tunnustelt sarnane kõige aktiivsemate klastritega ja teiste poolest samas vähemaktiivsetega.

C-klauster on aktiivne õppes osaleja vaid kindlas suunas, oma eriala piires. Kasutab õppimises osalemise võimalusi väga valikuliselt ehk ühekülgsest. Iseisva enesetäiendamise osas passiivne, ei oma aktiivseid üldkultuurilisi ja hariduslikke hoiakuid, ei kasuta ka aktiivselt elektroonilisi (internet ja sotsiaalmeedia) infokanaleid, info saamiseks eelistab pigem traditsioonilisi meediakanaleid. Kõrge kihtikuluuse hinnanguga enesega rahulolev klaster, vaatamata vähe muutunud töökeskkonnale. Kuna klasteris on ettevõtjaid, firmaomanikke ja ka riigiteenistujaid ning elukohaks ka väikelinnad ja maapiirkonnad, võib siin olla piirkondlike edukalt toimivate asutuste/firmade juhtivtöötajaid, kelle tööalane staatus on veel üsna stabiilne (või puudub lähim konkurent).

C-klastri kokkuvõtteks:

- viimasel aastal tööalastel koolitustel osalemise aktiivsuse poolest peaaegu võrdne A- ja B-klastriiga. Kõige kitsama suunitlusega klaster, soovib osaleda vaid tööalastel koolitustel;
- suhteliselt elukogenum, esindab keskealisi ja vanemaid (45–64 aastaseid) ja erinevaid tegevusalasid (kõige enam riigiteenistujaid, ametnikke, tervishoiutöötajaid), nii linna- kui maapiirkondi;
- tegutseb valdavalt stabiilses ja tagasihoidlike muudatustega töökeskkonnas, tööga rahulolu üsnagi kõrge, mistõttu püüab tööalastel koolitustel osalemisega kindlustada/kinnistada olemasolevat staatust – teiste klastritega võrreldes kõige enam ettevõtete omanikke, juhte, tippspetsialiste;
- selles klasteris võib olla suhteliselt palju nõukogudeaegse erialase kõrgharidusega ettevõtlikke inimesi (kvalitatiivse 7. ptk ettevõtliku õpihoiakuga õppijad), kes on pikalt suutnud säilitada oma töökohta ja staatust;
- suhteliselt kõrge tööalane staatus pigem kinnistab ühesuunalist (tööalast) õpiorientatsiooni;
- aktiivse tööalastel koolitustel osalemise ja samas suhteliselt tagasihoidliku huvi põhjuseks võib olla ka suur koolituspakkumus – käitatakse printsibiil, et kui pakutakse, võib ka osaleda, seetõttu võib selles tüübis olla rohkem ka formaalseid koolitustel osalejaid.

D-klaster. Mõõdukas potentsiaalne õppija (29% valimist)

Suuruselt esikohal olevat klasterit iseloomustab vastuolu keskmisest madalama õppes osalemise ning keskmisest suurema õppimissoovi vahel. Viimase aasta jooksul on koolitustes osalenud vaid 29% klasterist, samas kui 44% tahaks kindlasti osaleda tööalasel koolitusel. Ka ümberõppes, arvutiõppes, keeleõppes ja harrastustega seotud õppes osalemise soovijaid oleks siin rohkem kui eelmises aktiivses klasteris. Suurt koolitussoovi võib selgitada varasema tagasihoidlikuma osalemiskogemusega. Oma osa võiks olla ka (alateadlikul) püüdel näidata end ankeedi täitmisel paremast küljest – „vastab nii, nagu vaja“.

D-klaster on üsnagi vastuoluline. Suurema koolitussoovi kõrval on talle iseloomulik väiksem ajakulu raamatutele, samuti õppimisele ja enesetäiendamisele ning madalam arvutikasutuse aktiivsus. Põhiline põhjus selle vastuolulise olukorra kujunemiseks on ilmselt seotud selle klasteri madalama sotsiaalse staatusega (67% on nn lihtsat tööd tegevad teenindajad ja sinikraed erasektoris) ja ka kesk- ja vanemaealiste (55% üle 45 aasta vanuseid) ning meeste (52%) ülekaaluga selles klasteris, samuti väikelinnade ja maapiirkondade elanike kõige suurema esindatusega (43%). Erinevalt valdavalt kõrgharitud aktiivsetest klasteritest domineerib selles klasteris keskharidus (70%). See nõ tavalise tagasihoidliku tööinimese kuvandile vastav klaster on esindatud proportsionaalselt kõigis Eesti piirkondades ning nii eestlaste kui venekeelse elanikkonna hulgas (vt lisa 1, tabel 6).

D-klasteri kokkuvõtteks:

- domineerivad vanemas keskeas vastajad, tagasihoidlike enesetäienduskogemustega ja suure koolituses osalemise sooviga;
- senise tagasihoidliku elukestvas õppes osalemise põhjuseks võib olla vähese konkurentsi ja arenguvõimalustega töökeskkond (madal sissetulek, keskharidus, ilma kindla erialata) ja elukoht (väikelinnad, maa-asulad);
- võimalik, et väheste muutustega töökeskkonnas ei ole olnud seni suurt vajadust arvuti- ja keeleõppe järele, seetõttu on õppimise soov suur; seevastu viimase aja üldised muutused töö iseloomus ning lihttööde kadumise oht tekitavad ärevust ning stimuleerivad õppimissoovi;
- passiivse internetikasutajana ei oma ka laiemat elukestva õppe infot;
- tugeva õpivalmidusega klaster, kes vajaks senisest paremaid võimalusi ja tõuget koolitusteks;
- soodsamate võimaluste korral tulevane aktiivne õppija.

E-klaster. Mõõdukas alternatiivne õppija (9% valimist)

Klaster on viimastel aastatel tööalastel koolitustel osalemise poolest küsitletute seas viimasel kohal: jaatavalt on vastanud vaid 2%! Alla keskmise taseme on ka tema koolitustel osalemise soov, ainult keeleõppes osalemise soov on keskmise lähedal.

Veidi üle keskmise kasutab E-klaster aega tööle ja enesetäiendusele. Keskmisest rohkem, aktiivsete klasteritega samal tasemel kasutatakse aga enesetäiendamiseks arvutit, kuid suhteliselt vähe aega kulutatakse raamatute lugemisele.

Aktiivne arvutikasutamine ja tagasihoidlik raamatuhuvi võib kaudselt viidata sobivamate enesetäiendamisvõimaluste leidmisele internetis.

E-klafter paistab silma peale aktiivse arvutikasutuse ka oma kriitilise häälestuse poolest. Siin on keskmisest enam (32%) neid, kes pole oma eluga ega tööga rahul, aga ka aktiivsete klastritega võrdselt neid, kes peavad end muutuste algatajateks ja eestvedajateks (70%). Hea inglise ja soome keele oskuse tõttu võib arvata, et selle klastri esindajad soovivad töötada välismaal, kuid välismaale elama minemise või jäämise soove neil eriti ei ole (vt lisa 1, tabel 5).

Kaks kolmandikku klastrist (67%) on mehed, 38% kõrgharidusega. Selles klastris on ülekaalus (55%) venekeelsed vastajad, kusjuures 17% on Vene koda-kondseid. Klafter on rõhutatult linlik, 45% on tallinlasi, 18% Ida-Virumaa linnadest, 17% Tartust jt Eesti linnadest.

Töölase staatuse poolest on see klafter polariseerunud: 40% on omanikud, juhid, vabakutselised, iseendale tööandjad ja teised valgekraed, samas kui teine 40% on oskustöölised ja teenindajad. Rahaliselt rahuldavalt toime tulev klafter, keskmine netosissetulek ühe pere liikme kohta kuus on jagunenud erinevate sissetulekurühmade vahel.

E-klastri kokkuvõtteks:

Selle klastri näol on tegemist oma olukorra suhtes kriitiliste, praeguses täiskasvanuõppe süsteemis endale väljundit mitte leidnud ning enesetäiendamiseks peamiselt virtuaalkanaleid kasutava linliku ja maskuliinse klastriga. Suur osa selle klastri probleemidest viitab puudulikule lõimumisele Eesti ühiskonda, kultuurilise ja sotsiaalse kapitali vaegusele. Klastrile iseloomulik valmisolek muutusteks muudab selle klastri täiskasvanuõppe seisukohalt suurt väljakutset pakkuvaks.

F-klafter. Passiivne heitunud õppija (19% valimist)

F-klafter asub kogu tüpoloogial alumises, passiivses otsas, olles oma minimaalsete ja passiivsete õpikogemustega (tabel 6.7.1) A-klastri vastand. Samas on see arvukuselt teine klafter (19%).

F-klafter on kõige passiivsem õppes osaleja, viimase aasta jooksul oli neist tööalastel koolitustel osalenud 10% (keskmine 40%). Rohkem kui kaks kolmandikku (69%) klastri esindajatest ei olnud viimase kolme aasta jooksul õppes osalenud. Nende õpihoiakud on kõikidest klastritest tagasihoidlikemad. Eelistatumad on minimaalsed tööalased koolitused, milles sooviks osaleda alla veerandi.

F-klastrit iseloomustavad madalad, alla keskmise vaimsed huvid ja väiksem orientatsioon enesetäiendusele, teistest vähem kulub neil aega raamatutele ja õpingutele, üle kolmandiku (36%) pole aasta jooksul ühtki raamatut kätte võtnud. 79% ei kasuta kodus arvutit. Infot otsib ta siiski peamiselt internetist (lisa 1, tabel 5). F-klastrit iseloomustab ka madal avatuse tase muutustele, mis seondub minimaalsete muutustega töökeskkonnas. Keskmisest oluliselt vähem on neid, kellele töö pakub rõõmu (31%, keskmine 46%). Paljud töötavad kesk-

konnas, kus muudatused on tagasihoidlikud, vaid 10% on toimunud viimastel aastatel töö sisus mitmeid muudatusi (vt lisa 1, tabel 5).

Enamik kõige väiksema muutuste potentsiaaliga (ei julge riskida) tüübist ei soovi ka Eestist lahkuda ei ajutiselt ega päriks (vt lisa 1, tabel 5).

Demograafilise koosseisu eripära määrab selles klastris üle 55-aastaste kõige suurem osa (48%). Veidi üle keskmise on klastris mitte-estlasi (37%, keskmine 29%) ja mehi (51%). See koolitusmaailmast pea täielikult välja kukkunud rühm on võrdsel määral levinud kõigis piirkondades ja asulatüüpides. Sotsiaalselt taustalt on ta eeskätt sinikrae, kuid siiski on klastris ka veerandi jagu valgekrae- sid, sealhulgas omanikke, juhte ja väikeettevõtjaid (lisa 1, tabel 6).

F-klastris kokkuvõtteks:

- võib öelda, et F-klastris on jäänud enda tagasihoidlike võimaluste lõksu, on oma olukorraga leppinud, ei suuda enam ennast motiveerida ja orienteeruda muutustele. Õppes osalemise minimaalse kogemuse tõttu on ka huvipuudus selle vastu (vähene osalemise soov);
- suur osa sellest klastrist on aktiivses tööeas mehed;
- oma arvukuse tõttu tõsiselt murettekitav klastris, kes vajab kõige enam koolitust. Tagasihoidlikud on ka selle klastris elementaarsed võtmepädevused.

Klastrianalüüsi peamised tulemused

Kokkuvõtteks võib järeldada, et elukestva õppe keskkondade kiire areng loob mitmekesiseid juurdepääsu võimalusi erineva sotsiaalse taustaga õppijatele.

Erineva aktiivsusega õppijaklastrite demograafiliste andmete võrdluses (vt lisa 1, tabel 6) avaldus õpiaktiivsuse seos kultuuriorientatsiooni, ettevõtliku hoiaku ning töökeskkondade ja staatusega. Vanuse roll oli õpiaktiivsuse tulemustes oodatust tagasihoidlikum. Kõigisse õppijaklastritesse jagub üsna võrdselt noori, vähemaktiivsetes klastrites on veidi rohkem aktiivses tööeas vanemas keskeas õppijaid. Ka sisetulekute osas ei ole märkimisväärselt suuri erinevusi, kõik klastrid saavad üldiselt oma sisetuleku juures hakkama. Õppijaklastrite sotsiaal-demograafiliste andmete silmatorkavaid erisusi on elukoht ja keel, passiivsemaid klastreid elab rohkem väikelinnades ja maapiirkondades, venekeelsete vastajate seas oli rohkem nn alternatiivseid, end iseseisvalt interneti abil enesetäiendajaid (E-klastris esindajaid), kes pole leidnud sobivaid koolitusvõimalusi, mis aitaks neil end välja rebida vähe rahuldust pakkuvast (töö-) keskkonnast.

Õppija isiksusliku võimekuse ja sotsiaal-demograafilise tausta kõrval on üheks olulisemaks õppimisaktiivsust eristavaks väliseks mõjuteguriks kujunenud töökeskkondade muutuste tajumine. Järelsiirde ajaks aastal 2014 oli töökeskkondade muutuste tase selgelt polariseerunud. Ligikaudu pool aktiivsematest õppijaklastritest töötas viimastel aastatel muutunud töökeskkondades. Vähemaktiivsetest klastritest (D, E, F) töötas 34–41% minimaalsete muudatustega töökeskkondades.

Õpiaktiivsuse ja -mobiilsuse oluliseks mõjuteguriks on ka baasoskuste valdamine ja kasutamine. Erineva aktiivsustasemega õppijaklastrite eristumise

põhiteguriteks on hariduse ja vanuse kõrval infokasutuse aktiivsus (eriti internetikasutuse aktiivsus või passiivsus), samuti töökeskkondade muutuste tajumise tase, mis kõik võivad mõjutada õppimisaktiivsust.

„Suurema aktiivsusega seotud ressursirohkus vs. vähesese aktiivsusega seotud ressursivaesus“ (Lauristin jt, 2017: 714) väljendub elukestva õppe kontekstis õppimises osalemise erinevas tasemes. Aktiivseimad klastrid edestavad vähemaktiivseid kõigis tunnustes. Vähemaktiivsemad sarnanevad aktiivsematega vaid töö mobiilsuse ja võõrkeelte oskuste osas.

Üldpildi klasteranalüüsi teel välja koorunud õppijaklastrite aktiivsusest koolitusväljal annab tabel 6.7.3, kus ristikesega (X) on märgitud keskmisest kõrgem, kriipsukesega (-) keskmisest madalam ning O-ga keskmise lähedane tegelik või soovitud aktiivsuse tase.

Tabel 6.7.3. Õppijaklastrite aktiivsus

	A	B	C	D	E	F
Kas Teie igapäevase töö sisu ja töötegemise viis on viimastel aastatel muutunud?	xx	x	o	o	-	--
Kas Teie töö pakub Teile rõõmu?	xx	xx	xx	o	-	--
Kas olete viimase aasta jooksul osalenud tööalasel koolitusel, täiend- või ümberõppes?	xxx	xx	xxx	o	---	----
Soov osaleda tööalasel täiendkoolitusel	xxx	xxx	xx	x	---	----
Soov osaleda ümberõppes uue või lisaeriala omandamiseks	xx	xxx	--	x	-	----
Soov osaleda arvutioskuste, infotehnoloogiaga seotud õppes	xx	xxx	o	x	--	----
Soov osaleda keeleõppes	xx	xxxx	o	o	-	----
Soov osaleda harrastuste, hobidega seotud õppes	xx	xxxx	o	o	--	----
Soov osaleda sotsiaalsete oskustega seotud õppes	xx	xxxx	-	o	-	---
Arvuti kasutamine õppimiseks, enesetäienduseks	xxxx	xx	xxx	----	xxx	----
Huvialaste ja tarberaamatute lugemine	xx	o	o	-	o	----

Tabeli 6.7.3. tulemuste üldtendentside järgi saab eristada senise kuue erineva aktiivsuse tasemega õppijaklastri tulemuste põhjal tinglikult neli üldist õppijatüüpi: aktiivne (A- ja B-klaster), mõõdukas (C- ja D-klaster), passiivne (E-klaster) ja loobuja (F-klaster).

Aktiivse tüübi (klastrid A, B) elukestvas õppes osalemise mustrites väljenduvad juba elukestva õppe „normaalparadigma“ tunnused, kus õppija kasutab aktiivselt kõiki temale kättesaadavaid sotsiaalse, kultuurilise ja majanduskapitali arendamise võimalusi. Nooremad aktiivsed õppijad (B-klaster) soovivad lisaks erialapädevuste uuendamisele ka sotsiaalset kapitali arendavaid koolitusi

(suhtlemiskoolitused), mis võivad kaasa aidata õpi- ja töömobiilsusele ja aktiivsusele. Vanemad aktiivsed õppijad soovivad lisaks erialastele ka harrastustele suunatud koolitusi, mille kaudu on võimalik samuti suurendada õppija sotsiaalset kapitali (Bourdieu, 2003; Putnam, 2008).

Mõõdukasse tüüpi sobivad ühekülgse erialase suunaga traditsiooniline aktiivne õppija (klaster C) ja vähem aktiivse osalemisega kindlale oskusele orienteeritud mõõdukas potentsiaalne õppija (klaster D). Mõõduka tüübi (klastrid C, D) ühiseks tunnuseks on kitsas ja valikuline osalemismuster, tüüp ei kasuta aktiivsele tüübile omaselt avaramaid elukestva õppe keskkonna võimalusi. Õppimiseks kasutatakse küll arvuti võimalusi (klaster C), kuid elukestva õppe infot otsitakse peamiselt traditsioonilistest kanalitest (klastrid C, D). Võrreldes aktiivse õppijatüübiga, eristub mõõdukas õppijatüüp keskmise aktiivsusega õppes osalemise sooviga.

Õppijaklastrite aktiivsustabeli (tabel 6.7.3) kahte viimast minimaalse õppimisosalusega klasterit E, F eristavad õpikogemused ja baasoskuste kasutamine, mis võimaldab nende baasil luua kaks eraldi üldist õppijatüüpi: passiivne (E) ja loobuja (F).

Passiivne õppijatüüp (E – mõõdukas alternatiivne õppija) osaleb tööalastel koolitustel minimaalselt, ta töötab vähemuutunud töökeskkonnas, mis võib olla ka tagasihoidliku tööalases täiendõppes osalemise soovi üheks põhjuseks. Teisalt kasutab tüüp aktiivsete õppijatega sarnase aktiivsusega õppimiseks arvutit ja loeb keskmise aktiivsusega huvialast kirjandust. Tegemist võib olla ka iseisva õppijaga internetis, mida õppija ise pruugi teadvustada õppes osalemisena. See on õppijatüüp, kelle tegelikku õpiaktiivsust ei pruugi ka formaalsed aktiivsusemõõdikud adekvaatselt kaardistada. Selle tüübi tegelikku agentsust testivad pigem digitaalsemad võimalused.

Loobuja (F – passiivne heitunud õppija) kõik klasteranalüüsi teel selgunud aktiivsuse näitajad on teiste tüüpide keskmisest madalamad. Loobuja ei osale tööalases täiend- ja ümberõppes, ei oma ka soovi osaleda üheski koolitusvaldkonnas, samuti ei kasuta ta õppimiseks arvutit ning on minimaalse lugemishuviga. Tüübi igapäevase töö sisu ja töötegemise viis pole viimastel aastatel muutunud, tüüp on ka kõige rahulolematum oma tööga.

6.8. Kokkuvõtte ja järeldused

MeeMa esimeste küsitluste ajal 2002 ja 2005 oli õppes osalemine veel mõjutatud nõukogudeaegsetest hoiakutest täiskasvanuhariduse suhtes, arusaamast, et õppimine toimub nooremas eas. Pinev konkurentsikeskkond soosis aktiivsemaid, nooremaid vanusegruppe (20–29, 30–44). Nooremate aktiivsuse üheks soosivaks lisateguriks olid ka siirdekultuurile omased kiirele edule orienteeritud hoiakud.

Majanduskasv ja Euroopa Liiduga liitumine kujundasid uusi võimalusi, õppes osalemine kasvas ka vanemates vanusegruppides. Hakkasid välja joonistuma elukestva õppe kontseptsiooni võrdsete võimaluste raamid, kus pigem

väljastati osalemise erisusi, sealhulgas põlvkondlikku printsipi. Elukestva õppe poliitikate tulemusel loodud avaramad juurdepääsuvõimalused lõid kultuurilise kapitali uuendamiseks vajalikud tingimused erinevas eas inimestele. Elukestva õppe poliitika aitab taastada hõives püsivuse ja muutuva töömaailmaga kohanemise eeldusi.

Tööandja määrav roll elukestvate õppele juurdepääsu võimaldamisele säilis läbi kogu üleminekuaja. Digitaalse välja avardumisega mitmekesisustid elukestvate õppele juurdepääsu võimalused. Elukestva õppe konkureerivaks infokanaliks tõusis tööandja kõrvale siirdeaja lõpus internet, mis aitas osalejal ka ise aktiivselt vajalikkude infot hankida.

Elukestva õppe info liikus ka sotsiaalsete võrgustike ehk tuttavate ja sõprade kaudu. Siirdeajal loodud klassikalised turunduskeskkonnad kui elukestva õppe infokanalid (eeskätt trükised) olid liialt kohmakad, jäädes alla info levimise kiiruse poolest. Infokanalite eelistustes ja kasutamisevõimalustes avaldus põlvkondlik eripära. Vanemaealiste aktiivselt elukestvas õppes osalemisega ei kaasnenud samaväärses suunas baasoskuste areng, selles jäi siirdeaja lõpuni kindlalt kehtima elukaare printsip, põlvkondlik eripära.

Siirdeaja baasoskustele (inglise keel ja arvutioskus) antud hinnangud olid kõrgemad nooremates vanusegruppides, kellel olid siirdeaja võtmepädevuste omandamiseks paremad võimalused haridussüsteemi (Tiigrihüpe) ja globaalse ingliskeelse digitaalse keskkonna kujunemise kaudu. Eakamate vanusegruppide baasoskuste omandamise tulemuslikkus sõltus eelkõige nii töömaailma/töökeskkondade tingimustest kui ka harjumuspärasest kasutamiserutiinist ja ealisest võimekusest.

Vaatamata digitaalse keskkonna kiirele arengule ja IKT oskuste madalatele hinnangutele, domineeris peaaegu kõigis vanuse- ja haridusgruppides tööalase koolituse kõrval olulise õppimissoovina keeleõpe. Vanemate vanusegruppide hinnangud inglise keele oskusele ja selle kasutamisele jäävad mitmekordselt alla noorte vastavatele näitajatele. Vanemate vanusegruppide madala keeleoskuse põhjused tulenevad ilmselt nõukogudeaegsest suletud maailmast, võõrkeelte vähesest kasutamisest.

Vanemaealiste baasoskuste madala taseme põhjused on kompleksed. Need on seotud nii põlvkondlike tegurite kui ka illusoorset hõivekindlust taganud töömaailma tagasihoidlike kvalifikatsiooninõuetega. Ka siirdeaja libisev pensioniiga võis luua omamoodi psühholoogilise tõrke, mis sundis klammerduma töökoha külge, kus sai hakkama oma oskusi uuendamata.

Noorte ja vanemaealiste baasoskuste hinnangute võrdlus lubab väita, et baasoskuste efektiivsem omandamine liigub tasemeharidusse ja nooremasse ikka (mida kinnitab ka 2013 PIAAC-i uuring). Riigi poolt jõudsalt arendatavate digitaalsete tasemeõppekeskkondade efektiivsus ületab töömaailma IKT arengu võimalusi. Eakamate vanusegruppide baasoskuste areng toimus töömaailmas tingimustes, kus muutused majanduses on palju aeglasema kiirusega kui digitaalsed arengud. Baasoskuste analüüsi konteksti muudavad ambivalentsemaks ka jõudsalt arenenud digitaalsed tarbimiskeskonnad, mis mõjutavad käitumismustreid, andes taas eelise noorematele vanusegruppidele.

Baasoskuste kokkuvõttev järeldus: õppes osalemise näitajad ja baasoskustele antud hinnangud ei olnud omavahel kooskõlas. Osalemine näitab pigem hoiakuid ja elukestva õppe kultuuri leviulatust, baasoskused peegeldavad oskuste kasutamise võimalusi ja võimekust. Seega rakendus elukestva õppe ideoloogia eelkõige üldiste hariduspoliitiliste meetmetena, vähemal määral konkreetsete oskuste tasandil.

Elukestva õppe tulemuslikkust jälgiti kapitaliliikidest lähtudes, eristades dominantseid funktsioone/dimensioone (sotsiaalne, kultuuriline, majanduslik). Kõigi vanusegruppide vastustest jäi domineerima elukestva õppe kultuuriline ja sotsiaalne funktsioon. Õppes osalemise mõju majanduskapitali uuendamisele jäi kultuurilise ja sotsiaalse kapitaliga võrreldes tagasihoidlikumaks.

Elukestvas õppes osalemise tulemuste analüüs näitas, et

- osalemine elukestvas õppes andis kindlustunnet ja tõstis aktiivses hõives olijate töemotivatsiooni, siirdeaja elukestva õppe võimalused suurendasid kultuurilist ja sotsiaalset kapitali, sotsiaalset sidusust, pakkudes hõives olijale sotsiaalset turvatunnet.
- Elukestvas õppes pakutav õpe oli töömaailmaga nõrgalt seotud, mistõttu majanduskasvule suunatud elukestva õppe poliitivate mõju karjäärile (uus töökoht, suurem töötasu) jäi loodetust tagasihoidlikumaks. Samas tagas aktiivses hõives olijate jaoks õppes osalemine hõivekindlust, toetades olemasoleva majanduskapitali säilimist.
- Õppes osalemine pakkus ka hõives olevatele vanemaealistele teatud turvatunnet, aidates maandada libiseva pensionieaga seotud riske ja ebakindlust, tõsta hõivemotivatsiooni.

Peatüki kokkuvõtteks võib öelda, et majanduskasvule orienteeritud tulemustepõhiseid osalemisnäitajaid esiplaanile seadev täiskasvanuhariduse poliitika toetas eelkõige vertikaalset strukturatsiooni, kindlustades saavutatud eeliseid tööturul ja sotsiaalses kihistumises. See tendents ilmnes Euroopa elukestva õppe poliitivate kehtestamise aegsel Eesti elukestva õppe teisel perioodil (vt. tabel 2.4).

Horisontaalse strukturatsiooni ressursiks, tööalase mobiilsuse suurendajaks kujunesid õppijate endi aktiivsed õpihoiakud, elukestvas õppes osalemisel kogutud kultuuriline ja sotsiaalne kapital ning motivatsioon majanduskapitali uuendamiseks.

Elukestvas õppes osaleja võimalused siduda oma suurenenud kultuurilist ja sotsiaalset kapitali tihedamalt majanduskapitaliga (ettevõtlusega, sissetuleku suurenemisega) jäid töömaailma ebaühtlase tehnoloogilise arengu tõttu tagasihoidlikuks.

7. ELUKESTEV ÕPE SOTSIAALSE JA KULTUURILISE KAPITALI UUENDAJANA: kvalitatiivse uuringu tulemused

Sarnaselt eelmise peatükiga on ka siinse uurimuse ajaliseks teljeks siirdeaja elukestva õppe arengu erinevad perioodid ja etapid (vt tabel 2.4. ja 2.5). Teoreetilisteks lähtekohtadeks on eelkõige strukturatsiooni (Giddens, 1989) horisontaalsed ressursid ehk indiviidi sotsiaalne ja kultuuriline kapital (Bourdieu, 2003; Putnam, 2008), mille uuendamist võisid mõjutada õppes osalejate refleksivsus, õpivõimekus ja võimalused ning ka struktuuri vertikaalse tasandi protsessidena siirdereformid ja elukestva õppe poliitika. Järgnev peatükk on oma moodi järg eelmise peatüki kõrgharidusega 45–54-aastaste vanusegrupi elukestvas õppes osalemisele, mille tulemustes peegeldusid selle vanusegrupi ja haridustasemega õppijate üldised osalemismustrid ja oskuste uuendamise võimekus (hinnangud). Samuti püüan siin tuvastada klasteranalüüsi tulemusel selgunud nelja erineva koolitusaktiivsusega õppijatüübi tunnuste ilmnemist. Siinse peatüki peaesmärk on vaadelda sarnase vanusegrupi meenutuste (intervjuude) abil siirdeaja latentsemaid allhoovusi ehk elukestva õppe otsesemaid seoseid töökarjääri ja hoiakutega.

Peatükk käsitleb 1950. aastate lõpul ja 1960. aastate esimesel poolel sündinud nõukogudeaegse kõrgharidusega spetsialistide kultuurilise ja sotsiaalse kapitali uuendamist siirdeajal tööalases täiendus- ja ümberõppes osalemise kaudu. Peatükk koosneb kahest osast. Esimeses osas „Elukestev õpe kultuurilise kapitali uuendajana“ analüüsin intervjuueeritavate kultuurilise kapitali uuendamise tulemusi ja teises osas „Elukestev õpe sotsiaalse kapitali uuendajana“ elukestvas õppes osalemisega kaasnevaid sotsiaalse kapitali vorme.

Vaadeldav nõukogudeaegse kõrgharidusega põlvkond esindas siirdeaja eel-tööturul kinnistunud mõneaastase töökogemusega professionaalide põlvkonda, kuuludes reformide algperioodil 22–40-aastaste nooremate tööaliste rühma (Sugarman, 2001) ning siirdeaja lõpuks vanemasse keskikka (40–60-aastased). Need on üldjuhul inimesed, kes olid nõukogude ühiskonnas töös edukad, kusjuures nende „oluliseks edurekursiks oli erialane kõrgharidus, millel oli eeldus kujuneda ka siirdeaja soodsaks stardikapitaliks“ (Helemäe jt, 2000: 273).

Nõukogudeaegset kõrgharidust võib mingil määral samastada bourdieuliku „haridusliku klassifikatsiooniaktina“ (Bourdieu, 2003: 44), mis lõi võimaluse sotsiaalselt eristuda madalama taseme kultuurilise kapitali agentidest. Nõukogude aja haridussüsteemile iseloomuliku suunamismehhanismi järgi toimus üleminek haridussüsteemist tööle kindlate reeglite järgi (Helemäe jt, 2000). Kuna Nõukogude Liidus puudus klassikaline majanduslik kapital – tootmisvahendite eraomandus –, oli kultuuriline kapital (mille hulka kuulus tollal ka kohustuslik „ideoloogiline teadlikkus“) seda tähtsam. Majandusliku, sotsiaalse ja kultuurilise kapitali eristusprintsipi hakkas postsotsialistlikes riikides klassikalisel viisil toimima alates siirdeajast koos üleminekuga turumajandusele (Männiste, 2014).

Üheks nõukogudeaegse kultuurilise, sotsiaalse ja majanduskapitali uuendamise inkubaatoriks Eestis kujunes 1990. aastail järsult suurenenud täiskasvanu- hariduse koolitusturg, kus puudusid formaalharidusele omased ranged hierarhiad ja ordinatsiooniaktid (Märja, 1997, 2008). Elupõhise avara dimensiooniga elukestva õppe idee eeldas praktikas nii hierarhilistele haridusstruktuuridele omaseid kui ka võrgustikepõhiseid tegevusi ja võimalusi (Jarvis, 1989 jt).

Siinses uurimuses käsitlen kultuurilise kapitali vormidena nõukogudeaegseid teadmisi ja valmisolekut uuesti õppida siirdeajal, kultuurivarana olemasolevat ja uut omandatud kvalifikatsiooni ning institutsioonidena siirdeaja elukestva õppe keskkondi (täiendus- ja ümberõppe kursused). Sotsiaalse kapitali vormidena käsitlen siirde-eelseid vanu võrgustikke ja siirdeaja elukestva õppe kaudu tekkinud uusi võrgustikke. Siirdeaja majanduskapitali analüüsiühikuteks on siirdeaja karjääriteed ja töökohaga seotud tegurid (töötasu, soodustused, lisaeriala jne). Baasoskused (siinses peatükis arvutioskus ja inglise keel) kui siirdeaja uut tüüpi kultuuriline kapital erineb siirde-eelsest hierarhilise struktuuriga kultuurilisest kapitalist ja selle suunatud omandamise printsiibist. Siirdeaja baasoskuste võimalused laienesid formaalharidussüsteemist ka era- ja kolmanda sektori elukestva õppe keskkondadesse, mis eeldas uue kapitali hankimisel varasemaid rutiine ja hoiakuid eiravaid, aktiivseid tegevusi ehk uut agentsust.

Käesolev uuring lähtub järgmistest eeldustest:

1. Siirdeprotsesside uute kapitalide kogumisega paralleelselt võisid hakata mängima olulist rolli ka varem kogutud kultuurilise ja sotsiaalse kapitali maht ning väärtus.
2. Kuna bourdieulik kultuurilise kapitali „väärtus“ sisaldab peamiselt kõrghariduse taset, võib selle põhjal eeldada, et muutustega toimetulekul oli soodsamas positsioonis siirde-eelse kõrgharidusega aktiivses tööeas põlvkond.
3. Kõrgharidusega aktiivses tööeas põlvkonna juures võib eeldada ka tugevat agentsuse potentsiaali, kuna nõukogudeaegsesse kõrgkooli astumine/saamine toimus reeglina tiheda konkurentsi keskkonnas, mis kujunes ka siirdeaegse eristumise oluliseks mõjuriks.
4. Lisaks omas kõrgharidusega aktiivses tööeas põlvkond siirde eel alanud töökarjääriga erialaseid sidemeid ja võrgustikke ehk sotsiaalset kapitali, mis võis samuti anda teatava eelise muutavas töömaailmas toimetulekuks.

Vaatamata eelpool kirjeldatud eelistele/eeldustele, raskendas mõneaastase nõukogudeaegse töökogemuse ja kõrgharidusega põlvkondade resotsialiseerumist siirdekatekestuse surve. Siirdega algas konkurentsipõhisesse turuühiskonda liikumine, kus „puudus turumajanduses tegutsemiseks süstemaatiline haridus ning ka eelnev kogemus“ (Titma, 1999: 85).

Siirdeaja Eesti ühiskonna kõige sügavamaks diferentseerivaks tunnuseks kujunes vanus (Titma, 1999). Elukaare sotsiaalse toimetuleku loogikat seostatakse eelkõige bioloogilise vanusega ehk üksikisiku elueaga, suutlikkusega erinevas vanuses täita oma sotsiaalseid ülesandeid ja rolle (Sugarman, 2001). Elutee/-kaare teooriate järgi on igal põlvkonnal omad sotsiaalsed staatu-

sed, rollid ja arengusihid. Näiteks mahub noorema tööealise põlvkonna elutee arengusse tavaliselt töökarjääri kujunemine ja kindla elustiili omaksvõtt, keskmise tööealise põlvkonna sotsiaalsete ülesannete hulka kuulub samuti karjääri korraldamine (Sugarman, 2001).

Elukaare faktorit koos bioloogilise vanusega arvestatakse ka tööhõive strateegiat (aktiivsed hõives olijad, pensioniiga jne), mida kajastavad ka sotsioloogilised ja statistilised klassifikaatorid, uuringud ja hõivepoliitika. Samas baseeruvad klassikalised elukaare teooriad suuresti industriaalajastu stabiilsetel karjäärimudelitel (Sugarman, 2001).

Siirdeaja alguse struktuursed muutused nihutasid nõukogudeaegse stabiilse tööhõivega industriaalmajanduse paindlikuma tööturuga teenindusühiskonda (Titma, 1999; Beck, 2005). „Teenindusühiskonna töömaailm ei ole enam ealiselt nii üheselt struktureeritav nagu industriaalühiskonnas. Enamikul juhtudel pole tegemist mitte eluaegse karjääriga, vaid küllalt kiirelt vahelduvate töökohtadega“ (Titma, 1999: 22).

„Üleminekuageg tõi kaasa põlvkondade võimaluste /.../ suurema diferentseerumise, sest koos raamtingimustega muutusid ka väärtused“ (Helemäe, Saar, Võõrmann, 2000: 14). Põlvkondade võimaluste diferentseerumine on hakanud muutama ka klassikalise elukaare bioloogilise ja sotsiaalse toimemehhanismi loogikat. Hilismodernistlikus ühiskonnas ei mõjuta põlvkondade eluteed enam niivõrd struktuursed ja institutsionaalsed piirangud, kuivõrd individualiseerumisprotsessid, kus soo, vanuse ja sotsiaalse päritolu mõju pidevalt väheneb (Helemäe jt, 2000; Beck, 2005).

Lääne hilismodernistlikud ja ida postsovetlikud ühiskonnad liikusid siirdeaja alguseks üheaegselt globaliseeruvasse infoühiskonda, milles hierarhilised sotsiaalsed struktuurid asendusid võrgustikega, kus klassikaline põlvkondade range elukaare loogika ei pruugi enam toimida. Võrgustikupõhises maailmas muutuvad olulisemaks pigem funktsionaalne ja sotsiaalne vanus, kus inimesed suudavad oma bioloogilisele eale vaatamata täita sarnaselt teiste vanusegruppidega nii muutunud sotsiaalseid rolle kui ka omandada uusi intellektuaalseid ja praktilisi oskusi (Sugarman, 2001).

Siirdeprotsessid survestasid erinevate põlvkondade kohanemise ja toimetuleku tempot, mis võis kujuneda muutustega kaasainemise „asünkroonsuse“ eelduseks (Kalmus, Masso, Lauristin, 2017: 621). Siirdeaja alguse radikaalsed reformid ohustasid eelkõige noore täiskasvanuealiste põlvkonna sotsiaalset staatust ja elukaare trajektoori (Elder & Shanahan, 2006). Vaadeldava põlvkonna töökarjääri katkestuse mastaapsust iseloomustab siirdeaja alguse muutuste ulatus: postsotsialistlik maailm lülitus plaanimajanduslikust industriaalühiskonnast otse kõrgtehnoloogilisse infoühiskonda (Bell, 1999; Castells, 2000) ehk tehnoloogilis-majanduslikku paradigmasse (Perez, 2002). Seetõttu kujunes selle põlvkonna jaoks keeruliseks ülesandeks peale oma professionaalse pädevuse uuendamise ka Eestis 1990. aastail toimunud info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) plahvatusliku arenguga kohanemine (Kattel & Kalvet, 2002). Samal ajal globaliseerus seni suletud ühiskond väga kiiresti, millega kaasnes sisenemine ingliskeelsesesse infovälja. Nende kahe protsessi, siirdeaja ümber-

korralduste ja globaliseerumise ajaline kokkulangemine muutis vaatlusaluse põlvkonna jaoks ümberõppe vajaduse eriti pakiliseks, seda nii erialaste oskuste täiendamisel kui ka uute baasoskuste (inglise keel, arvutiõpe) omandamisel.

7.1. Elukestev õpe kultuurilise kapitali uuendajana

Järgnevas osades tutvustan intervjueeritavate tööalastes koolitustes osalemisega seotud karjääriteid (tabel 7.1), siirdeaja esmaste baasoskuste (võõrkeele, arvutioskuste) omandamise protsesse ja tulemusi ning erinevaid õppes osalemise võimalusi ja viise, mis selgusid õpihoiakute põhjal (tabel 7.2).

Kultuurilise kapitali uuendamine ja karjääriteed

1990. aastate alguse koolitusi puudutavates vastustes peegeldusid tollased radikaalsed muutused majanduse struktuuris. Näiteks kaasnes tootmise restruktureerimisega põllumajanduses ja sellega seotud valdkondades tööhõive järsk vähenemine: „ajavahemikus 1990–1995 oli keskmine hõivatute arvu vähenemise määr aastas 16,9%“ (Viira, 2011: 89). Seetõttu tekkis vajadus ümberõppe järele eelkõige endistel põllumajandusspetsialistidel. Turumajanduse väljakujunemisel vajasisid ka eraettevõtlusse siirdunud intervjueeritavad ümberõpet. Samuti vajasisid püsiva töökoha ja eriala säilitanud palgatöötajad muutustega kohanemiseks uusi oskusi ja teadmisi, mida asuti omandama peamiselt tööalase täiendusõppe kursustel. Vaid üks intervjueeritav oli osalenud tasemeõppes (Silvi, tabel 7.1), 2001. aastal omandas ta magistrakraadi. Täienduskoolitused olid ka eneseabivahendid, mis leevendasid küsitletute isikliku elu traumas: „*Otsisin hästi aktiivselt lahendusi oma elu probleemidele*“ (Silvi).

Vabahariduslikel koolitustel osalemist ei seostatud siirdeaja algul tööalase arenguga, mistõttu ei kujunenud see koolitusliik kõige populaarsemaks: „*Mis ma seal ikka käin, kõike on võimalik töö kõrvalt õppida*“ (Anna). Siirdeaja lõpul elukvaliteedi paranedes tekkis selle koolitusliigi vastu huvi: „*Ma olen savipoti-kesi käinud tegemas, ma tahtsin seda kedretööd proovida, seal on igasugused põnevad loengud*“ (Alice).

Intervjueeritavate meenutused võimaldavad kirjeldada täiskasvanuhariduse võimalusi ja arengusuundumusi siirdeaja eri etappidel. Radikaalsete majandusreformide ajal, 1990. aastate algul pakuti peamiselt juhuslikult toimuvaid ja ebarahuldavalt korraldatud lühiajalisi koolitusi: „*Alguses koolitused ei olnud ikka koolituste moodi*“ (Alice). Sellel segaduste ja koolitusturu kujunemise aja-järgul eelistasid intervjueeritavad peale kursustel osalemise omandada ka iseseisvalt uusi oskusi: „*Siis ma hakkasin kibekiirelt ise õppima. Alguses sai otsitud pagan teab mis koha pealt ja kuskilt ei olnud midagi võtta*“ (Alice).

Üsna tunnuslik on see, et intensiivne tööelu sundis erialaseid lisateadmisi iseseisvalt hankima, mida võib seostada Nõukogude haridussüsteemis omandatud õpioskuste ja -rutiiniga. Uue kultuurilise kapitali abil liituti siirdeaja muutuva tööturuga. Seega kujunes tugev nõukogudeaegne kultuuriline kapital oma moodi riskide maandajaks:

*Nendest [kõrgkoolis õpitud oskustest] oli väga palju kasu. (Toomas)
Me saime ikka kõva aluse. (Toivo)*

Reformidejärgsel stabiilsemal tehnoloogiliste uuenduste ajal, 1990. aastate teisel poolel korraldati koolitusi süsteemsemalt. Eurointegratsiooni perioodil (1999–2004) muutusid koolitused regulaarsemaks. Euroopa Liiduga liitumise järgsel ja majanduskriisi eelsel perioodil (2004–2008) toimus elukestva õppe keskkond juba riiklikult suunatud täiskasvanute hariduspoliitika strateegiate alusel, mida toetasid EL-i projektid (EÕS 2002; EÕS 2005).

Koolitustel osalemise mõju ja tulemuslikkust võib kaudselt hinnata ka intervjueeritavate siirdeaegsete karjääriteede kujunemise kaudu. Elukestva õppe keskkond kui kultuurilise kapitali uuendamise võimalus aitas kaasa nõukogudeaegse sotsiaalse positsiooni säilitamisele või ümberkujundamisele. Intervjueeritavate töökarjäär kujunes tänu uuele kultuurilisele kapitalile stabiilseks ja mitmel lausa edukaks (tabel 7.1).

Karjääriteede järgi võib intervjueeritavad jagada kolme rühma. Esimesse, töökoha püsivuse poolest silma paistvasse rühma kuulus neli intervjueeritavat (Tarmo, Taimi, Salme, Silja), kes säilitasid kogu siirdeaja jooksul oma töökoha (töötasid samas asutuses) ja eriala. Kõik selle rühma esindajad on palgatöölised. Teine rühm (Toomas, Toivo, Albert, Alice) moodustus neist, kel siirdeajal töökoht muutus, kuid kes säilitasid erialalähedase töö ja ameti. Selles rühmas on nii palgatöötajaid (keskkonnaametnik ja ehitusõpetaja) kui ka ettevõtjaid (IT-ettevõtja ja talupidaja). Kolmas rühm (Alex, Anna, Siiri, Silvi) kujunes neist, keda siirdeaja algul tabas eriala ja töökoha kaotamise tõttu ka töötus. Nende ühistunnuseks on uus eriala, mis on omandatud juba siirdeaja jooksul. Selles rühmas on nii ettevõtjaid kui ka töövõtjaid, kogu rühma iseloomustab ka kõige lühem tööstaaž (tabel 7.1). Selle rühma karjääriteed on kõige enam seotud siirdeaja keskkonna muutustega.

Tabel 7.1. Intervjueritavate töökohdade, ametite ja erialaga seotud muutused 1987–2011

	Eriala, amet 1987–1991	Töötuks jäämine	Eriala, amet 2011	Elukutse muutus	Ettevõtja	Töövõtja	Töökoha staaž aastates
Toomas	Vanemmeister, konstruktor	-	IT-ettevõtja	Erialalähedane	X		20
Toivo	Ehitusinsener	-	Ehitusõpetaja	Erialalähedane		X	10
Tarmo	Trükikoja peainsener	-	Trükikoja tegevjuht	Õpitud eriala		X	34
Taimi	Puidutehnikoloog	-	Puidutehnikoloog	Õpitud eriala		X	20
Albert	Sovhoosi peazootehnik	-	Talupidaja	Erialalähedane	X		21
Alex	Sovhoosi peazootehnik	X	Pottsepp	Uus eriala	X		5
Alice	Metsakasvatuse vaneminsener	X	Keskkonnametnik	Erialalähedane		X	5
Anna	Sovhoosi zootehnik	X	Riigiametnik, tippjuht	Uus eriala		X	2
Siiri	Vabakutseline kunstnik	X	EL-i projekti juht	Uus eriala	X		3
Salme	Ajalooõpetaja	-	Ajaloo, inglise keele õpetaja	Õpitud eriala, uus eriala		X	27
Silja	Arst	-	Arst, tippjuht	Õpitud eriala		X	31
Silvi	Klubitöötaja	X	Koolitaja	Uus eriala		X	8

Uurimistulemustest ilmneb, et kõik intervjueeritavad suutsid reformide ajal tööelus kiiresti kohaneda, milles oli erialastel täiendus- ja ümberõppe koolitustel täita tähtis osa. Vaid üks intervjueeritavatest (Taimi, tabel 7.1) ei osalenud ühelgi koolitusel, oma töökoha ja pikaajalise stabiilse staaži (20 aastat) säilitas ta iseseisvalt uute oskuste juhusliku hankimise kaudu: „*Minusugust koolitab ostja, tuleb, nõuab, tahab, siis sa hakkadki ennast sellega kurssi viima, uurima, mis värk on, et niimoodi juhtumisi ennast koolitad nagu*“ (Taimi).

Kokkuvõtteks: uuring näitas, et siirdeaja karjääriteede edukus sõltus eelkõige tööalastel koolitustel kogutud uuest kultuurilisest kapitalist. Oluliseks kujunes nõukogudeaegne erialane kvalifikatsioon, mis aitas mitmel intervjueeritaval säilitada oma erialase töökoha. Kuidas suutis vaadeldav uuringurühm omandada siirdeaja baasoskusi (võõrkeel, arvuti) ja millisel määral mõjutasid need oskused konkurentsivõimet, seda vaatlen järgmises osas.

7.1.1. Uute baasoskuste omandamine

Siirdeaja algul, 1990. aastatel domineeris baasoskuste koolitustes elukestva õppe sotsiaalne dimensioon (Illeris, 2003; Jarvis, 2007; Quane, 2008) ehk sotsiaalse järeleaitamise suund (Aareleid-Tart, 1999), mis väljendus nii kolmanda sektori vabahariduslike koolituste temaatikas kui ka erafirmade poolsete kursuste pakkumistes (Valgmaa jt, 2002; Märja, 2008).

Uuringus käsitlen siirdeaja baasoskustest arvutiõpet ja inglise keelt. Andmeid baasoskuste kohta sain elukestvas õppes osalemise lisaküsimuste abil, mille vastustest kodeerisin õppes osalemise viise ja intervjueeritavate hinnanguid oma oskustele. Baasoskuste omandamise tulemuslikkust võib tõlgendada õppes osalemise, õppimisviiside, omandatud taseme ja erialaste kasutusvõimaluste järgi.

Hinnangud baasoskustele

Keeleoskuse osas ei hinnanud ükski vastaja oma taset kõrgelt, hinnangud kõikusid puudulikust keskmiseni, domineerima jäi pigem nõrk tase. Oma oskusi kirjeldati järgmiselt: minimaalne sõnavara, rahuldav lugemisoskus, tavakasutaja suhtlusoskused. Enamikul oli säilinud kunagine keskkooliaegne passiivne inglise keele oskus, mis sisaldas minimaalselt erialaseid teadmisi. Siirdeaja algsuga võrreldes keeleoskuse tase oluliselt ei paranenud, sest keele praktiseerimise võimalused jäid tagasihoidlikuks.

Olen püüdnud hoida sellist taset, et ma jänni ei jääks ... Valdamiseks ei saa nimetada, aga hakkama saan kuidagimoodi, ega ma väga punnitatud ei ole. (Alex)

Lapsed on ju ja pereelu ja igasugused muud asjad ... Peab selleks palju aega olema ... Mäluga seotud õppimine on praegu raskem. Tegelikult on nii palju huvitavat teha, ikka panen asjad kuskile järjekorda. Mul on küll inglise keele õpik kogu aeg laua peal. (Silvi)

Ma olen töö juures küllaltki koormatud olnud. (Tarmo)

Võõrkeeleskuse nõrga taseme põhjuseid võib seostada vähese õpihuviga, mida mitmed vastajad püüdsid õigustada ealise eripäraga. Põhjustena toodi ka ajapuhust ja perega hõivatust. Eraettevõtete palgatöötajad nimetasid madala keeleskustaseme põhjuseks töökoormust ja tööandja vähest initsiatiivi.

Üks intervjuueeritavatest (Silja) oli omal käel õppinud ära rootsi keele tasemele, mis võimaldas tal ka teisi õpetada ja sel viisil lisateenistust hankida. Saksa keele tasemeõppe baasiga oli ta iseseisvalt õppinud ka inglise keele vajaliku erialase info omandamise tasemele.

Inglise keelt ma ei ole sõnagi õppinud (tasemeõppes). See, mis ma oskan, olen pärast õppinud. Ma ütleks nii, et rääkimise praktikat on vähe, aga lugeda ma võin kõiki raamatuid ja erialast teksti. (Silja)

Keeleõpe eeldas motivatsiooni, ametialaseid kasutamisevõimalusi ning ka isiklikku huvi ja initsiatiivi.

Arvutioskuse osas määratles enamik vastajaid ennast tavakasutajana. Omanud taset hoiti tööks vajalike elementaarsete oskuste piires. Arvutioskuse taseme hinnangutes oldi seevastu enesekriitilisemad, sest keeleõppega võrreldes tajutakse digitaalse keskkonna muutusi vahetumalt.

Arvestades seda, kuhumaani on tänapäeva infotehnoloogia tõusnud, siis ma ei ole täna kõva käpp. (Silvi)

Ma käisin huvi pärast (teises ettevõttes) vaatamas, seal on üks programmi juhtimisega pink, väga moodne, siis ma pidin tõdema, et mõned asjad on moodsamaks jõudnud. (Tarmo)

Üsna kriitilistest enesehinnangutest hoolimata võib siiski mitmete eriala uuendustega kursis olevate intervjuueeritavate (Alice'i, Toomase, Alexi) taset hinnata siirdeaja oskuste kontekstis tavakasutajate omast kõrgemaks, sest nad olid õppinud kasutama ka tööga seotud programme ja omandanud spetsiifilisemaid arvutioskusi (AutoCAD, programmeerimine, raamatupidamisprogramm). Intervjuueeritavate enesehinnangut tuleks vaadelda tänapäeva IKT arengu taustal. Just tehniliste erialade esindajad kippusid oma taset teistega võrdlema peamiselt uuemate võimaluste kontekstis. Põhjused, miks intervjuueeritavate baasoskused jäid tagasihoidlikuks, ilmnevad õppijate õpihoiakutes ja õppimisviisides.

Õpihoiakud, eesmärgid ja vajadused

Õpihuvi käsitlevates uurimustes rõhutatakse õppimisest arusaamise aspekte, mis on seotud inimese teadlikkuse, ootuste ja õpivalmidusega (Jõgi, 2006; Illeris, 2007). Õpihoiakutes on nii sisemisi kui ka väliseid tegureid. Sisemised tegurid on seotud isiksusetüübiga, avaldades selles, kas isik on õppimiseks sisemiselt valmis või mitte. Väliseid tegureid mõjutavad õppes osalemise võimalused ja õppimiskeskkond.

Inglise keel. Intervjueeritavate vastuste põhjal võib sedastada, et võõrkeeleskuse vajadustele jätsid oma pitseri nõukogudeaegsed hoiakud ja tollased napid keele praktiseerimise võimalused. Siin ilmnevad nii sisemised (isiksusetüüp) kui ka välised tegurid. Teatavasti oli nõukogudeaegne erialakirjandus valdavalt venekeelne, vajadus inglise keele oskuse järele hakkas suurenema alles euro-integratsiooni etapil.

Vene ajal oli keeltega, nagu oli. Nagunii välja ei saa, ei ole mõtet õppida. See on meie põlvkonna jama. Inglise keelest võin ma ainult unistada, et saaks kasvõi saksa keele suhtlustasandil meelde tuletatud. (Toivo)

Siirdeaja algul ei tajutud vajadust võõrkeeleskuse järele, mistõttu domineeris keeleõppe eesmärkides pigem isikliku arengu tegur, mitte soov parandada tööalast konkurentsivõimet. See näitab, et inglise keele oskus polnud siirdeajal tööhõives püsimise seisukohalt veel esmatähtis. Ühelt poolt võis see tekitada kindlust, teiselt poolt ebakindlust, mis omakorda vähendas tööga seotud mobiilsust ja julgust muuta oma karjääri. Mitu vastajat nimetas stabiilses hõives püsimise tegurina ka erialast kompetentsi ja teiste võõrkeelte (vene ja saksa keele) oskust, mis kompenseerisid mõnes situatsioonis vähest inglise keele oskust.

Ma olen selle kahe keelega (vene, saksa) suutnud säilitada seda kohta, mida teised on suutnud hoida inglise keelega. Ma olen ikkagi võrdne nendega. (Tarmo)

Vajadus mõne võõrkeele oskuse järele selgus konkreetsetes töösituatsioonides ja erialaste oskuste hankimisel.

No ma olen vaadanud teine kord, et internetis ... inglise keeles ... leiaks palju rohkem asju (erialaseid teadmisi), aga jääb lihtsalt keelelise arusaamise taha. (Alex)

*Kui siin hätta jääme, siis tellisime isegi endale töö juurde ka (kursusi). (Toomas)
Inglise keel on see, mida mul on erialaselt vaja läinud.* (Silvi)

Keelekursuste kõrge hind ei kajastunud vastustes kordagi mitteosalemise põhjusena. Valmisolek ise oma keeleõppesse investeerida oli olemas mitmel vastajal. Erialase keeleskuse vajadusest hoolimata puudus vastajatel siiski piisav motivatsioon oma oskusi parandada.

Arvutiõpe. Võrreldes vajadusega inglise keele oskuse järele ja sellest tulenevate hoiakutega, võib täheldada, et intervjueeritavad tundsid suuremat huvi arvutiõppes osalemise vastu, eriti siirdeaja algul. Siirdeajal alguse saanud infoühiskonna tehnoloogilised võimalused tõid muutuste diskursusesse tuntavamaid uuenduste tuuli. Kiiresti arenev IKT valdkond eeldas arvuti pidevat kasutamist, mis võis olla intervjueeritavate õpimotivatsiooni üheks stimuleerijaks. Intervjueeritavate aktiivse arvutiõppe algusaeg jäi valdavalt 1990. aastate algusesse. Kursustele satuti asutuste kaudu või ka omal initsiatiivil. Vaid kaks interv-

jueeritavat (Albert, Taimi) polnud kordagi arvutiõppes osalenud. Mitu vastajat väitsid aga, et siirdeaja alguse arvutiõppe oskused ununesid arvutite puudusel peagi, mis sundis arvutioskusi edasi arendama iseseisvalt või töö juures info-tehnoloogi abil. Arvutioskusi arendati nii töiseks kasutamiseks kui ka oma tarbeks.

Et kaasaegsemate asjadega kaasa minna, see (teadmine) tuleb ikka enda seest. IT-alane teadmine tuli aastal 2001, kui ma läksin magistriõppesse. (Silvi)

Me oleme ise nii palju huvi tundnud selle (arvutiõppe) vastu. (Alice)

Mul peab see olema kogu aeg kasutada (töölalast, koolitunnis), siis ma arenen edasi. (Salme)

Kui meil tuli see haigla infosüsteem, selle jaoks oli eraldi koolitust vaja. (Silja)

Õpihoiakutes ja -eesmärkides võib märgata nii sisemist valmisolekut (Silvi, Alice) kui ka välist survet (Salme, Silja). Sellist entusiastlikku arvutiõppeks valmisolekut, nagu see ilmnes võõrkeele õppimise kirjeldustes, ei avaldanud ükski intervjueeritav. Arvutiõppes oli olulisem erialase arengu perspektiiv. Tehnilistel erialadel töötavad vastajad soovisid, et neil oleksid paremad erialaspetsiifilised arvutioskused. Samas kurdeti tööandjate ükskõiksuse üle.

Tööandjapoolne surve peaks olema, et kuule, nüüd on sellisele koolitusele vaja minna. Võib-olla oleks ma pidanud ise tööandja käest rohkem nõudma ... Ilmselt enda laiskus ka, kindlasti on võimalik seda ise õppida. (Taimi)

Lõpetasin (arvutikursuse), sain paberi, aga seda keegi töö juures ei küsinud. Lihtsalt see oli enda tarvis, et ma hakkaks seal sees paremini orienteeruma. (Tarmo)

Seega võib üldistades öelda, et intervjueeritavate siirdeaja baasoskuste õpihoiakud olid eelkõige kontekstuaalsed, seotud nii isikliku arengu kui ka töökeskkonnaga ning need sõltusid peaausjalikult konkreetsetest eesmärkidest ja vajadustest. Täiskasvanute õpihoiakud olenevad ka positiivsetest ja negatiivsetest õpikogemustest ning tööandjate ja lähedaste suhtumisest omandatud oskustesse.

Baasoskuste omandamise viisid

Intervjueeritavate siirdeaja baasoskuste omandamise viiside narratiivides kajastusid eelkõige õpikeskkonnad ja -võimalused. Enamik vastajaid oli osalenud algajate inglise keele kursusel. Aja jooksul täiendati ennast iseseisvalt mõne arvutiprogrammi abil, internetis, koolis käivate laste kõrvalt nende õpikuid lugedes. Arvutioskuste omandamise kogemused meenutasid võõrkeeleõppe omi: algul saavutati teatud tase, kuid saadud oskusi täiendati juhuslikult ja vajaduse korral kõrvalise abiga. Mõlema oskuse juures kasutati tööalaseks enese-täienduseks ka internetti, mis kujunes intervjueeritavatele üheks informaalse

õppe keskkonnaks. Internet asendas peamiselt tehniliste erialade töövahendeid, tavaliselt otsiti erialast infot, sest erialaseks tööks vajalikud tehnilised vahendid (eriprogrammid) puudusid.

Pooljuhuslikult uut infot otsides. Mul ei olnud väga asja sinna kodulehele, aga no ... sain jälle natukene targemaks. (Taimi)

Kui mul on midagi tarvis ... tööasjus just, siis ma lähen ja otsin seda sealt (internetist). (Tarmo)

Veebikeskkond (e-õpe, internet) ei kujunenud intervjueeritavate meenutustes kõige populaarsemaks õppimisviisiks. Veebikeskkonda kasutati juhuslikult, peamiselt uue info otsimiseks. Vastajate arvates ei ole nad interneti kaudu oma arvutioskusi edasi arendanud. See hinnang on pigem implitsiitne, vastajail on kiiresti muutunud oludes objektiivseid hinnanguid raske anda, sest praeguseks on piir igapäevase õppimise ja arvuti kasutamise vahel kadumas. Virtuaalse keskkonna arengu olulisust ei suutnud siirdeaja alguses ette näha ega hinnata ei intervjueeritud töövõtjad ega tööandjad. Ilmselt ei tajunud mõlemad pooled veel globaalse tehnoloogilise siirde ulatust ja sügavust.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et intervjueeritavad pidasid oma baasoskusi suhteliselt kesiseks ega olnud nende täiendamisel eriti aktiivsed. Siirdeaja alguse aktiivsemad hoiakud ei leidnud väljundit, sest puudusid võimalused omandatud oskusi rakendada. Baasoskuste omandamise väheaktiivsed õpihoiakud olid tingitud ka vähesest tööalasest motivatsioonist ja nõrgast seosest hõives püsimisega. Baasoskuste tase ei olnud erialase kvalifikatsiooniga piisavalt seotud ning nende arendamist ei soosinud ka tööandjad ega töökeskkond.

Kindlasti oli baasoskuste arengu tagasihoidlikes tulemustes oma osa ka elukaarest johtuval teguril. Siirdeaja radikaalsed muutused ei loonud soodsat keskkonda aktiivses tööeas intervjueeritavatele, kellel oli noor pere ja keda ohustas karjääri katkemine, mistõttu nad ei saanud kõikides uuendustes korraga osaleda.

7.1.2. Elukestev õpe ja vananemine

Seoses kiiresti areneva digiajastuga on tekkimas tööturul siirdeaja algusega sarnane muutuste periood, mis nõuab töötajate keskealiselt ja vanemalt põlvkonnalt taas valmisolekut uuendada oma kultuurilist kapitali (Kalkun & Kalvet, 2002; Perez, 2002). Järnevalt analüüsin intervjueeritavate hoiakuid kultuurilise kapitali uuendamise suhtes tulevikus. Uuringu andmed kujunesid, analüüsides saadud vastuseid järgmisele kahele küsimusele:

- *Kas Te oleksite valmis minema tasemeõppesse (kõrgkooli või kutsekooli) õppima uut eriala?*
- *Millisel määral võiks tulevane enesetäiendamine mõjutada toimetulekut vanemas eas?*

Nende küsimuste esitamine sundis intervjueeritavaid hindama oma senist õpi- valmidust ja sellega seotud tulevikukavatsusi. Mõlema küsimuse vastustes tekkis seoses siirdeaja kultuurilise kapitali uuendamise kavatsustega ja õpi- valmidusega eristus- ja võrdlusvõimalus.

Intervjueeritavad jagunesid kolme õpihoiaku põhjal (ettevõtlik, alalhoidlik, passiivne), mille tunnused eristusid kultuurilise kapitali uuendamiseks valmis- oleku ning õppimise ja vanadusega toimetuleku seoste teadvustamise järgi (Ta- bel 7.2).

Tabel 7.2. Intervjueeritavate õpihoiakute liigitamine kultuurilise kapitali uuenda- miseks valmisoleku ning õppimise ja vanadusega toimetuleku seoste teadvustamise põhjal

Õpihoiak	Õpihoiaku tunnused	Intervjueeritav
ettevõtlik	1. Tasemeõppeks valmisolek: siirdeaja kultuurilise kapitali uuendamine. 2. Teadvustab enesetäiendamise tähtsust vanemas eas, koolituse vorm/liik täpsemalt veel kindlaks määramata.	Albert, Silja, Silvi, Toomas, Alex, Siiri
alalhoidlik	1. Siirdeaja kapitali uuendamine tulevast tasemeõpet ei hõlma, tulevikku ei seostata veel kindlalt uute õpingutega. 2. Vananemise teadvustamine on pigem traditsioo- niline, konservatiivne, ollakse vähem orienteeritud teadlikule õppimisele, enesekindlus saavutatakse tänu varem omandatud kvalifikatsioonile.	Anna, Salme, Toivo, Alice
passiivne	1. Siirdeaja kapitali uuendamine tulevast tasemeõpet ei hõlma, uute õpingutega kaasnevad hirmud, kahtlused. 2. Enesetäiendamise tähtsus vanemas eas seotakse vanade erialateadmiste taastamise või värskenda- misega.	Taimi, Tarmo

Õpihoiakute tunnuseid kokkuvõtvalt tabelist 7.2 ilmnevad seosed kultuurilise kapitali uuendamiseks valmisoleku ja vananemisega kaasneva õppimisvajaduse teadvustamise vahel. Aktiivsema õpihoiakuga elukestvas õppes osaleja väärtus- tab ka vanemas eas enesetäiendamist. Alalhoidliku ja passiivsema õpi- valmidu- sega intervjueeritavate kultuurilise kapitali uuendamist takistavad vana kapita- liga kaasnev inertsus ja ebakindlus.

Ettevõtliku õpihoiakuga õppija vastustes domineerisid tasemeõppeks valmis- olekud:

Ma olen mõelnud. (Silja, Silvi)

Ma võiks ju minna doktorisse. (Siiri)

Ma läheks majandust õppima. (Toomas)

Ma arvan, et õigusteaduskond. (Albert)

Selles mõttes ma olen avatud. (Alex)

Alalhoidliku õpihoiakuga õppija eristus eelnevast praeguse olukorra säilitamise soovi poolest. Selle õpihoiakuga intervjueeritavate vastused tasemeõppeks valmisoleku kohta olid kahtlevad ega sisaldanud osutust tulevasele tasemeõppele kui võimalusele uuendada oma siirdeaja kapitali.

Koormus on ikkagi väga suur. (Anna)

... aga kõik käib raha eest, see on see, mida mul praegu ei ole. (Alice)

Mul oma töökoht on siin, ma tunnen end hästi ja mugavalt ... Ju ma kardan selliseid kardinaalseid muutusi. (Salme)

... see ohverdaks tööd. (Toivo)

Passiivse õpihoiakuga intervjueeritavad ei suutnud leida endas valmisolekut midagi uut õppida. Passiivsete intervjueeritavate vastustest ilmnevad välised tegurid – pereväärtused ja stabiilne töökoht – on küll positiivse kaaluga, kuid samas peegeldavad need ka aktiivset õpivalmidust mittetoetavat hoiakut ja mõningast ebakindlust tuleviku suhtes.

Kunagi varem sai mõeldud ..., et teist ülikooliharidust saada ... Ma ei ole leidnud jõudu ja tahtmist, ... pereväärtused on ka olnud siinamaani. (Tarmo)

Ma olen nii hakkama saanud. Laveerides kuskil seal noatera peal, ... mul ei käi seda klõpsu, ... võib-olla mugavdunud olen ma juba mingil määral. (Taimi)

Hinnangutes siirdeaja kapitalipagasile, selle uuendamise võimalustele ning uuendamist takistavatele põhjustele ilmnemise õpihoiakute erisused üsna selgelt. Ettevõtlikuma hoiakuga õppija nimetas vastustes juba konkreetseid ümberõppe valdkondi. Selgus, et selle hoiaku esindajad olid ka varem uuele erialaõppele mõelnud, seega oli ilmne valmisolek kardinaalselt oma karjääri ja kultuurilist kapitali muuta. Alalhoidliku hoiakuga õppija põhjendas oma ettevaatlikkust pigem sotsiaalsete garantiide puudumise või lakkamise ohuga, esikohal oli praegu veel turvatunnet pakkuv töökarjäär. Passiivsema hoiakuga õppija vastustes peegeldus jõuetus muudatusi teha ja leppimine oma ebakindla olukorraga.

Kõikide erinevate õpihoiakutega õppijate seisukohad, mis puudutasid enesetäiendamise mõju vananemisega toimetulekule, olid samuti erinevad. Oma vastustes oldi küll ebamäärasamad, kuid erinevused joonistusid siiski välja.

Ettevõtliku õpihoiaku esindajad seostavad vananemist õppimisega, pidades silmas nii varasemaid oskusi ja kogemusi kui ka otsesest enesearendamist.

Nüüd võiks vist õppima hakata ..., kuidas tervist säästa ja ... [naerab] kuidas ratastooliga hästi ringi liikuda. (Toomas)

Mina mõtlen ikka, et ma püüan lõpuni vastu pidada siin (talus), ... teha ikka midagi, mida oskad. (Albert)

Mida rohkem ma õpin, seda rohkem läheb aega unustamisega. (Silja)

Siiski ei teadvusta ettevõtliku õpihoiaku esindaja õppimise ja vananemise seost veel väga selgelt, pigem on see kauge tulevik, milles õppimisel on küll oma osa, kuid see seos on veel mõtestamata: piirduakse seniste kogemustega ja mainekujundusliku käibefraasiga „väärikas vananemine“. Samas ei tunta hirmu, pigem julgetakse vananemise suhtes olla humoorikalt skeptilised.

Alalhoidliku õpihoiaku esindaja vananemise teadvustamine on pigem traditsiooniliselt konservatiivne (padjaklubi, talu kohendamine, lapselapsed), vähem orienteeritud teadlikule õppimisele.

Kui ma oleks juba pensionil ..., siis ma tahan, et oleks lihtsalt midagi ... Teatud kuupäeval saame kokku ja padjaklubi. (Salme)

... aga mis siin koolitada, üks minu hobi on oma kätega midagi teha. Mul on see väljund olemas, isa talu, ei jõua kõike ära teha, mis plaanid on. (Toivo)

Kuna õppijana on ennast harjutud määratlema eelkõige konkreetsete tööoskuste omandamise abil, seostatakse vananemist ja õppeprotsessi veel üldsõnaliselt ja praktilise toimetulekuga. Alalhoidliku õpihoiakuga õppija eelistab pigem aja jooksul tekkinud võrgustike tugevdamist ja igapäevaseid praktilisi tegevusi kui millegi uue omandamist.

Passiivse õpihoiakuga intervjueeritavad ei seosta sarnaselt alalhoidliku õppijaga vanadusega toimetulekut uute õppimisvaldkondadega, pigem soovitakse vanemas eas taastada oma kvalifikatsioon, et vähendada senise põhialaga seotud ebakindlust, sest vana on turvalisem kui uus. Võib arvata, et kunagine tugev siirdeaja stardiressurss – nõukogudeaegne tehniline kõrgharidus (vana kultuuriline kapital) – kujunes passiivsetele nii veduriks kui ka piduriks ehk arengulõksuks, sest tekitas pikaajalist toimetulekuillusiooni, soodustades liigset enesekindlust ja pärssides sel moel erialaoskuste pidevat täiendamist. Nii ei tekkinud tihedaid elukestva õppe võrgustikke ja uusi kontakte, mistõttu satuti omamoodi elukestva õppe isolatsiooni. Seetõttu on passiivsetel tekkinud madal enesehinnang, mis väljendub erialase toimetulekuga seotud kartuses: „kas enam veab välja“, „rong on läinud“, „liiga kiiresti lähevad asjad eest ära“. Vana kapitaliressurss, mis toimis kogu siirdeaja, on hakanud uute muutuste kontekstis oma väärtust kaotama, ka 2008. aastal alanud majanduskriisiga kaasnenud riskid võisid soodustada selle tüübi ebakindlust.

Mingi huvi on säilinud veel oma põhieriala vastu ..., aga ma olen aastatega selle kvalifikatsiooni kaotanud, ... kui ma saaksin selle taastada, sest vahepeal on tehnoloogia, masinad läinud edasi. (Tarmo)

Inseneri mõtte poole pealt oli ta ikka väga kõva haridus ... ühtepidi ihaldaks uut ja teistpidi ei taha. (Taimi)

Õpihoiakute eristamisel selgus, et ka siirdeajal omandatud kultuuriline kapital võib kujutada endast arengulõksu, kui seda ei uuendata pidevalt. Nii näiteks ei seosta alalhoidliku hoiakuga õppija, kes oli siirdeperioodil edukas kohaneja – osales aktiivselt elukestvas õppes – oma tulevikku enam kiirete kapitalimuutuste vajadusega. Toetumine olemasolevale ja liigne enesekindlus oma senise taseme suhtes ei soodusta uute muutustega seotud ohtude teadvustamist, mistõttu võivad alalhoidliku hoiakuga õppija siirdeaja oskused kujuneda arengulõksuks nagu ka passiivse hoiakuga õppija vanad oskused.

Alalhoidliku ja passiivse õpihoiakuga õppijate kapitali uuendamise piduriks tulevikus võib pidada ka sotsiaalset aspekti: töökeskkonda, tööd ja õppimisvõimalusi. Passiivse hoiaku esindajad olid palgatöötajad eraettevõtetes, kus ei panustatud küllaldaselt töötajate erialase kvalifikatsiooni parandamisse. Kõik alalhoidliku õpihoiakuga vastajad töötasid eelarvelistes asutustes (kohaliku omavalitsuse ametnik, riigiasutuse tippametnik, üldharidus- ja kutsekooli õpetaja), kus soodustati küll erialast enesetäiendamist, kuid kus võis puududa ametisisene konkurents. Stabiilsusesoov võis olla seotud ka äsjase majanduskriisi kogemustega – ei julgeta enam riskida.

Valmisolekut tulevasteks muutusteks ja katsumusteks esindas ettevõtlik õppija, kes tunnetas vajadust igasuguse õppimise järele, sh valmisolekut uuendada senist kapitali. Tal oli tekkinud koolitusrutiin, -vajadus, -sõltuvus: „Kui aasta läheb mööda ja ma ei ole kusil koolitusel käinud, siis ma hakkam sügelema ..., ma pean minema“ (Silvi). Kõik ettevõtliku õpihoiaku esindajad töötasid erafirmades, avalik-õiguslikes või sihtasutustes. Kuna eraettevõtlusega sarnane konkurents oli siin tuntavam kui alalhoidliku õpihoiakuga vastajate riiklikes töökeskkondades, võib ettevõtliku õppija hinnangutes ja käitumismustrites märgata ka klassikalisi bourdieulikke (majandusliku ja kultuurilise) kapitali konverteerimise ilminguid. Ettevõtliku õpihoiaku esindaja kasutas muutuste ajal omandatud teadmisi ja oskusi kõige enam ka realselt (uus kultuuriline kapital), sidudes neid oskuslikult oma majanduskapitaliga (töökarjäär).

7.1.3. Kultuurilise kapitali uuendamise kogemus

Intervjueeritavate meenutustest joonistusid välja siirdeaja erinevate etappide täiskasvanuhariduses osalemise narratiivid: 1990. aastate alguse koolitusvõimaluste nappuse tõttu olid koolitused lühiajalised ja tihti ebarahuldavalt korraldatud, seetõttu olid intervjueeritavad sunnitud tihti ise otsima uusi teadmisi, et oma erialal toime tulla. Sajandi lõpuaastate koolitusturg oli juba süsteemsem, käivitusid EL-i ettevalmistusprojekti rahale tuginevad pikaajalised rahvusvahelised koolitused. Siirdeaja eurointegratsioon etapil (1999–2004) hakkasid koolitused kujunema regulaarsemaks.

Kõik intervjueeritavad suutsid radikaalsete reformide perioodil tööalaselt kohaneda. Oluliseks kohanemise vahendiks kujunesid uute teadmiste ja oskuste omandamise erinevad võimalused.

Kultuurilise kapitali uuendamise analüüsi põhjal võib järeldada, et intervjueeritavad ei suutnud realiseerida kõiki muutunud kultuurilise kapitali võimalusi. Kultuurilise kapitali uuendamisel jäädliialt ühekülgeks: uuendada suudeti vaid traditsioonilist kultuurilist kapitali, mis on seotud eelkõige modernistliku industriaalse töömaailma ja hariduse aspektidega. Siia lisanduvad ka muud siirdeajaga seonduvad põhjused. Muutuste diskursuse kõrval said määravaks ka katkestuse diskursuse aspektid: vanade kapitaliliikide inertsus, lisapinge põlvkondliku elukaare trajektoorile ja neoliberaalsete haridusstrateegiatega kohanemise raskused. Katkestuse diskursusest hoolimata säilisid indiviidi tasandil ka siirde-eelsed normid ja tavad, sest nende väärtus ei kahanenud makrotasandi kiirete muutuste käigus samaväärse tempoga. Seega kujunes uue kapitali (majandusliku ja kultuurilise kapitali) kogumise protsess ambivalentseks. Siirdeaja majandus- ja kultuuriväljal eksisteerisid kõrvuti nii uus kui ka vana kapital, millega põimusid infoühiskonna tehnoloogilise siirdega kaasnevad sotsiaalne, majanduslik ja kultuuriline kapital. Klassikalised bourdieulikud väljasised hierarhiad ja ressursside süsteem muutus varasemast mitmekihilisemaks.

Mitmekihilisemaks muutusid ka kapitali uuendamise vajadused ja eesmärgid, mida intervjueeritavad ei suutnud täiel määral tajuda ega realiseerida. Uuendada suudeti eelkõige konkreetse erialaga seonduvaid oskusi, kuid siirdeaja tehnoloogiliste ja sotsiaalsete muutuste baasoskusi omandati tagasihoidlikumalt, sest majanduse kiiretest struktuurimuutustest hoolimata ei muutunud radikaalselt uute oskuste omandamise tehnilised võimalused. Baasoskuste omandamise eesmärgid ei sisaldanud ka töösokuste omandamisega sarnast tähenduslikkust ja väärtuste agendat, seda oskust ei seostatud veel hõives püsimisega. Üheks baasoskuste omandamise madala taseme põhjuseks võib pidada ka 1990. aastate täiskasvanuhariduse poliitikat, milles baasoskuste omandamine võrdsustati huviharidusega (Valgmaa jt, 2002). Sel viisil loodi baasoskuste tähendusväljas esmalt sotsiaalse eneseabi kuvand (Aarelaid-Tart, 1999; Illeris, 2003).

Siirdeaja kultuurilise kapitali ebaühtlase arengu sotsiaalse tegurina võib nimetada ka põlvkondlikku faktorit. Nõukogudeaegse stabiilse tööeluga harjunud nooremate tööealiste põlvkonda koormasid peale alanud pereelu ka töökarjääri katkemise oht, töötus ja muud toimetulekuprobleemid. Need tegurid ei

võimaldanud kohe aktiivselt haakuda 1990. aastate „innovaatiliste impulssidega“ (Aarelaid-Tart, 1999: 95).

Vaatamata sellele, et intervjueeritavad ei suutnud realiseerida kõiki muutunud kultuurilise kapitali võimalusi, paistavad nad siiski silma oma püsiva hõivekindlusega, mis viitab tööalase kultuurilise kapitali ümberkonverteerimise õnnestumisele. Giddensi erinevatele kohanemisstrateegiatele tuginedes võis siin oletuslikult esineda nii senise praktika ja uskumuse kohast käitumist kui ka tegutseja reflekteerimisvõimest sõltuvat agentset tegutsemisjulgust (Giddens, 1989).

Kultuurilise kapitali arendamise erinevad käitumismudelid ilmnesis intervjueeritavate õpirefleksioonides, milles analüüsi, kuivõrd nad õppijatena teadvustavad siirdeajal kogutud kapitali väärtust tuleviku seisukohalt. Õpirefleksioonides võivad peegelduda ka erinevad isiksusetüübiga seotud refleksiooni-aspektid: „avatud isiksusetüüp soodustab kohanemist ja suletud isiksusetüüp halvendab toimetulekut“ (Arro, 2014: 164).

Intervjueeritavate õppes osalemise viisi ja õpihoiakute analüüsi käigus selgus, et tugev kapital võib muutuda hoopis arengulõksuks, kui seda järjepidevalt ei uuendata. Siirdeaja alguse tõhus stardikapital – nõukogudeaegne kõrgharidus, mis oma universaalsete erialaste oskuste ja teadmistega aitas mõningal määral leevendada katkestuse diskursust – kujunes minimaalse elukestva õppe pagasiga ja passiivse õpihoiakuga intervjueeritavale arengulõksuks. Vana kapitaliressurs tekitas turvalise tööalase toimetuleku illusiooni, mis muutus kapitali uuendamisel piduriks. Sellesse lõksu langesid vähese elukestva õppe kogemuse, kuid pikaajalise tööstaažiga eraettevõtete palgatöötajad. Näiteks ei osalenud üks intervjueeritav kogu siirdeaja jooksul ühelgi täiendusõppe koolitusel. Oma stabiilse erialase tööstaaži suutis ta säilitada samas asutuses alates 1990. aastast. Tekib küsimus, kuidas õnnestus sellel töötajal ilma erialaoskusi uuendamata nii pikalt vastu pidada. Intervjuu toimumise ajaks oli tema oskuste ja teadmiste pagas juba kahanemas, mis avaldus erialases ebakindluses ja töökoha kaotamise hirmus. Samas puudus tal ka valmisolek uuendada oma oskusi, sest ta polnud teadlik elukestva õppe võimalustest.

Sügavate õpihoiakute muutumine nõuab õppija enda pingutust, seevastu pindmise õpirefleksiooni korral ei teadvustata õppimisvõimaluste ja -kogemuste väärtust piisavalt (Jõgi, 2006; Pilli, Sammuli, Post, Aasjõe, & Kruusamäe, 2013).

Kapitali uuendamise protsessis aktiivsemalt osalenud eelarveliste asutuste töötajate õpirefleksioonides ilmnesis seoses tulevikuplaanidega juba alalhoidlikumad hoiakud, mis toidavad tulevast arengulõksu. Eelarveliste asutuste töötajate kapitali uuendamist võisid pidurdada ka minimaalne asutusesisene konkurents ja formaalsed kvalifikatsiooninõuded. Uus siirdeaja kultuuriline kapital, mida järjepidevalt ei uuendata, võib lähiajal kujuneda isegi ohtlikumaks arengulõksuks, sest kiiretele muutustele kohandatud täiskasvanute täiendus- ja ümberõppe koolituste õpiväljundid ei sisalda pikaajaliseks kasutamiseks mõeldud oskusi ja teadmisi.

Ettevõtlikuma õpihoiakuga õppija järjepidevat kultuurilise kapitali uuendamise initsiatiivi hoidis ülal ettevõtlusele omane pinev konkurentsikeskkond, kus

domineerisid juba siirdekultuuri edule orienteeritud väärtused (Kennedy, 2002; Kalmus & Vihalemm, 2004). Tänu sellele suutis ettevõtlik õppija kõige enam kasutada bourdieulikku majandusvälja kapitali.

Nagu selgus PIAAC uuringust, on Eesti keskealiste põlvkonnale iseloomulik suhteliselt vähene aktiivsus oma kultuurilise kapitali uuendamisel. Samal ajal eeldab digiajastu juba teisel tasemel kultuurilist kapitali, mille uuendamise käigus võivad siirdeaja nõrgad baasoskused kujuneda tugevaks arengubarjääriks (Halapuu & Valk, 2013). Ka digiajastu kapital võib hakata toimima klassikalise bourdieuliku väljateooria põhimõttel, kus erinevate kapitaliliikide konkurentsi käigus otsustatakse nende vahetuskursi reaalne väärtus (Bourdieu, 1984, 2003).

Uuringu tulemuste üldistamise piirangutena võib nimetada järgmisi aspekte. Esiteks, võimalusi uuendada kultuurilist kapitali siirdeajal analüüsi viisil vaid 12 intervjuu najal, mistõttu ei saa tulemusi laiendada üldkogumile. Teiseks, uurimuses ei käsitletud andragoogilise aspekti mõju täiskasvanute õpikäsitustele (Jõgi, 2006) ja õppimist kui kogemuste transformeerimise protsessi (Jarvis, 2011), mis võib mingil määral kahandada õppes osalemise viiside, võimaluste ja hoiakute analüüsi tulemuslikkust.

Eltoodust saame järeldada, et intervjueritavate nõukogudeaegse sotsiaalse positsiooni säilitamisel või ümberkujundamisel tuginedes olulisel määral uuele kultuurilisele kapitalile, milleks kujunes siirdeaja elukestva õppe keskkond: tööalased täiendus- ja ümberõppe kursused. Samas säilitas ka vana kultuuriline kapital oma väärtust tööhõives püsimise tegurina. Nõukogudeaegne erialane kvalifikatsioon toimus tõhusalt neis valdkondades, kus majanduse struktuurid ümberkorraldused olid tagasihoidlikumad (sotsiaal- ja humanitaarvaldkonnas ning tehnilises valdkonnas). Kuna karjääriteede edukus sõltus eelkõige tööalastel koolitustel kogutud uuest kultuurilisest kapitalist, ei kujunenud prioriteediks siirdeaja baasoskuste omandamine. Baasoskuse arendamist ei soodustanud ka tööandjad ja siirdeaja elukestva õppe poliitika.

Võime ka tõdeda, et siirdeaja mitmekihilise kultuurilise kapitali (tööalaste ja baasoskuste) tulemuslik konverteerimine majanduskapitaliks sõltus konkurentsikeskkonnast ja õppijatüübist. Passiivsete õpihoiakutega õppijad ei tajunud kapitali pideva uuendamise vajalikkust, mistõttu nende eelneval eluperioodil kogutud kapital vananes ja sellest kujunes arengulõks ehk illusioon oma kogutud kapitali jätkuvast tootlikkusest. Aktiivsed õpihoiakud soodustasid aga vananemisega kaasneva õppimisvajaduse teadvustamist.

7.2. Elukestva õppe sotsiaalse kapitali vormid ja iseloom

Kultuurilise kapitali uuendamine on tihedalt seotud erinevate sotsiaalse kapitali vormide ja iseloomuga (tabel 7.3). Järgnevas alapeatükis analüüsin elukestvas õppes osalemisel tekkivaid erinevaid sotsiaalse kapitali vorme, nende kogumise ja kasutamise võimalusi.

Tabel 7.3. Sotsiaalse kapitali vormid ja tunnused elukestvas õppes

Struktuurne sotsiaalne kapital	Seosed elukestva õppega	Kognitiivne sotsiaalne kapital	Seosed elukestva õppega
Võrgustikud ja kogukonnad.	Koolitustega tekkinud kontaktid, horisontaalsed ja vertikaalsed võrgustikud.	Jagatud normid, väärtused, usaldus ja hoiakud.	Vaimne energia, tunded, motivatsioon, toimetulek. Sotsiaalne heaolu ja turvatunne.

Struktuurse sotsiaalse kapitali uuendamine elukestva õppe kaudu toimub vertikaalsetes ja horisontaalsetes võrgustikes. Mõlema dimensiooni võrgustikes on võimalus hankida nii tugevaid kui ka nõrku sidemeid, mille iseloom sõltub erinevatest teguritest: koolituste mahust, sisust ja vormist ning sotsiaalsete agentide tegevusaktiivsusest ehk agentsusest.

Elukestva õppega seotud kognitiivne sotsiaalne kapital avaldub õppimise tunnetuslikes/emotsionaalsetes protsessides, mida on struktuurse sotsiaalse kapitaliga võrreldes keerulisem ära tunda. Käesoleva uuringu õppeprotsessiga avalduvate kognitiivse sotsiaalse kapitali tunnuste määratlemise aluseks on õpitulemustega kaasnevad hoiakute ja motivatsiooni muutused (tabel 7.3).

Järgnevas analüüsis keskendun eelpool kirjeldatud kolme erineva õppes osalemise viisi ja hoiakuga õppija (ettevõtlik, alalhoidlik, passiivne) sotsiaalse kapitali hankimise motivatsiooni ja võimekuse (agentsuse) võrdlusele, et välja selgitada sotsiaalse kapitali vormide avaldumise erisusi ja sarnasusi erinevate õpihoiakutega intervjueeritavatel.

Uuringu andmed kujunesid, analüüsidest vastuseid kolmele esitatud peaküsimusele:

- *Kuidas toimub elukestvas õppes osalemise kaudu uutesse sotsiaalsetesse võrgustikesse lülitumine (infokanalid; uued ja vanad kontaktid)?*
- *Millistesse sotsiaalsetesse võrgustikesse lülitatakse elukestvas õppes osalemisel (erinevad võrgustike liigid: formaalsed, mitteformaalsed; võrgustike kestus)?*
- *Millised sotsiaalse kapitali vormid kujunevad elukestvas õppes määravamaks?*

7.2.1. Struktuurne sotsiaalne kapital, vanad võrgustikud

Ka sotsiaalse kapitali teemasse lõikab sisse tugev ajategur, mis jagab vastused siirde-eelsesse ja siirdeaegsesse perioodi, lisadimensioonina liituvad siia katkestusega seonduvad emotsionaalsed tagasivaated. Ajateguriga seoses joonistusid meenutustes kõige nähtavamaks ja püsivamaks vanad siirde-eelsed võrgustikud (struktuurne sotsiaalne kapital).

Nõukogude aja ülikoolivilistlaste sõpruskonnad olid olulised enamikule vastanuile, jäädes kogu siirdeaja mõjuvaimaks sotsiaalse kapitali võrgustikeks.

Need on kõige sarnasemad klassikalise sotsiaalse võrgustiku määratlusega: „Sage läbikäimine inimeste vahel loob enamasti üldistunud vastastikuse seotuse norme“ (Putnam, 2008: 19). Ka ühised minevikumälestused ja -kogemused liidavad ning loovad vastastikuse usalduse ja sõprussuhteid.

Tsunfti värk. Me mõtleme ühtemoodi, me saame asjadest suhteliselt ühtemoodi aru ... (Alice)

Mul on nõ parimad (sõbrad) jäänud ikka TPI aega ... Kui sa nendega trehivad, siis ei tundu nad üldse 25–30 aastat vanemad. (Taimi)

6–8 korda aastas kohtun (ülikoolikaaslastega) ja lausa lapsed on koos üles kasvanud. (Toivo)

Kiirete muutuste protsessis oli vanadel tugevatel võrgustikel omamoodi turvatsooni toime, kuhu on võimalik aeg-ajalt pageda, et toetuda millelegi tuttavale ja püsivale. Vanade võrgustike kognitiivset laengut võiks võrrelda õppimise eduga sarnase emotsionaalse tunnetusega. Mõlemad taastoodavad muutustega kohanemiseks vajalikku enesekindlust, julgust ja turvatunnet.

Teisalt ei seostunud tugevate sidemete/kontaktidega (lähedased sõbrad kooliajast, perekonnaliikmed) ühegi intervjuueritava uue töökoha saamise lugu. Siin avalduvad tugevate ja nõrkade sidemete/kontaktide vastandlikud tegurid. Putnam on rõhutanud tööalase edu juures peamiselt sotsiaalse kapitali mõju – „enamik inimesi leiab oma töökoha tänu neile, keda nad tunnevad, mitte tänu sellele, mida nad teavad – s.o tänu sotsiaalsele, mitte aga inimkapitalile“ (Putnam, 2008: 18). Tööturu mobiilsuse mustreid uurinud Granovetter väidab vastupidist, uue töökoha saamine sõltub pigem nõrkadest sidemetest, töökarjääride individualiseerumise kontekstis muutub olulisemaks info, mis „liigub“ väga erineva tasemega võrgustikes (Granovetter, 1983).

Õppimisega kaasnenud püsivamad kontaktid jäävad enamikul vastajatel noorusaega (ülikooliaega). See näitab, et vanade kontaktide püsivus on seotud ka elukaarega (Elder & Shanahan, 2006), keskeas on uute usalduslike sõprussuhte loomine raskem.

Tipi (Tallinna Polütehniline Instituudi) aegsed suhted, sõprus on tugevam vanast peast sa ei ole nii ... avatud ... sellesse (uude) ringi enam nii lihtsalt ei pääse. (Toivo)

Mõned üksikud on hiljem tulnud ... (Tarmo)

... need inimesed, kellega ma olen EPA koolis kunagi õppinud, ... sealt on mul kindel kõige tugevam sõpruskond. Selles ei ole absoluutselt kahtlustki. (Anna)

Vanad (kontaktid on tugevamad). ... sõber on sõber, teised on kõik sellised väga head tuttavad. (Alex)

Vanadele ülikooliaegsetele kontaktidele jäi pigem siirde-eelse aja ühiste mälestuste ja kogemuste reflekteerimise funktsioon, mis sarnaneb bourdieuliku kultuurilise kapitali erinevate aspektidega: *habitus*, tugevad traditsioonid ja ühised huvid (Bourdieu, 1984, 2003).

7.2.2. Struktuurne sotsiaalne kapital, uued võrgustikud

Uued võrgustikud tekkisid siirdeaja kultuurilise kapitali omandamise käigus.

Ajalises mõõtkavas peaks uue sotsiaalse kapitali kujunemise selgemaid piire reljeefsemalt näha olema siirdeperioodi otsustavamatel hetkedel: uue ja vana süsteemi vahelisel üleminekul (1992–1995) ning uue süsteemi väljaarenemise käigus (1995–1999) (Lauristin & Vihalemm, 2017) ehk alles elukestva õppe keskkonna kujunemise esimesel perioodil (tabel 2.4). Ka intervjueeritavate meenutustes domineerisid just siirdeaja esimeste etappide kogemustel põhinevad lood, kuna need olid seotud tugevama emotsionaalse laenguga, mis nii kiiresti ei unune.

Siirdeperioodi algul käivitus aktiivne uute organisatsioonide loomine (Aarelaid, 1996). Uued erialaliidud kujunesid esmasteks koolituste vahendajateks ja korraldajateks, eelkõige liikus nende kaudu muutustega kohanemiseks vajalik informatsioon. Siin tekkisid esimesed uued erialased võrgustikud. Praegu kuulutakse taolistesse erialaliitudesse vaid formaalselt.

(Kuulun) väga paljudesse /.../ need on eriala liidud kõik ... ma pigem sooviksin vahendada organisatsioone, mille liige ma olen. (Anna)

Talupidajate liit, sinna ma kuulun aastast 1990 ... just, tollel ajal käisidki kõik asjad selle kaudu, isegi tehnika jagamine käis selle kaudu. Tol ajal ei saanudki ilma tegelikult. (Albert)

Teiseks oluliseks pikemaajaliste suhete võrgustiku baasiks kujunesid siirdeperioodi alguse kontaktid, mis tekkisid eelkõige seoses esmaste baasoskuste koolitustega ja ümberõppega.

See oli ... meeletu elukool. ... see oli jube. Tekkis see situatsioon, kus meil oli vaja (ettevõtlusalaseid) lisateadmisi, me ei saanud hakkama oma teadmistega. (Siiri)

Me vajasime seda infot nagu õhku, et tööd edasi teha ja kõik oli põnev. (Alice)

Siirdeaja alguse toimetulekuraskustega seotud ühised emotsionaalsed mälestused ja kogemused liidavad kauem kui formaalsed kontaktid. Nende võrgustike pikemaajalisel kestmisel on sarnasus kunagiste ülikooliaegsete sõpruskondade püsimise põhjusega.

... sest seal on ühised huvid ja seal on sidemed. (Salme)

Me tunneme üksteist, kes me seal selles kutseõppes (ümberõppes) osalesime. Tuttavad ja lausa ka sõbrad. (Toivo)

Selle massaaži koolituste (ümberõpe) kaudu ma sain ikka palju tuttavaid. (Alex)

Siirde algul elukestvas õppes osalemise kaudu tekkinud püsivad kontaktid on seotud sarnaste emotsioonidega toimetulekuraskuste ületamistel. Hilisematest kontaktidest on vabahariduse kaudu tekkinud võrgustikud järgnenud tööalaste koolituste omadega võrreldes samuti püsivamad ja emotsionaalsemad, kuna on seotud eelkõige ühiste huvide, mitte erialase konkurentsiga. Hilisemates tööalastes koolituskontaktides domineerib pigem erialase info vahetamise funktsioon, siin on olulisem nõrkade võrgustike roll – kiirema ja uuema info vahetamiseks.

Koolitusturu laienemisega 1990. aastate lõpul tekkisid mitmekesisemad võimalused täiendusõppe kursustel osalemiseks ja uute võrgustikega liitumiseks. Arvukamad koolitusvõimalused ei soodustanud aga püsivamaid tugevate sidemetega võrgustikke. Ühe konkreetse teemaga seotud koolitustel tekkinud võrgustikud jäid lühiajalisteks. Uutel koolitustel osalemisega kaotavad eelmised võrgustikud tähtsuse. Koolitustega kaasnevate võrgustike lühiajalisuse üheks põhjuseks võib olla ka teadmiste ja oskuste kiire uuenemine. Koolitus ei ole piisavalt pikk, et tekiks sotsiaalset kaasatust sõprade näol.

Nad (sõbrad) tulevad reeglina lapsepõlvest. Ja teine asi, kui sa nii kaua oled ühes töökohas, siis tulevad tööl ka. ... Kool ilmselt jääb liiga lühikeseks perioodiks, samuti ka koolitus jääb liiga lühikeseks perioodiks. (Toomas)

Ka siirdeperioodi alguse kontaktidel oli nõrkade sidemete tunnuseid, nende kontaktide kaudu liikus vaid uus, kiiresti muutuv informatsioon, mida vaid vanade kontaktide kaudu oli võimatu hankida. Kuid ka lühiajaliste kontaktidega võis kaasneda tugevaid emotsionaalseid sidemeid, mida intervjuueeritavate meenutustes kõige enam siirdeaja alguse muutustega seostati. Näiteks oli intervjuueeritav Toomas ainuke, kes ei pidanud kõrgkooliaegsed kontakte siirdeajal enam oluliseks. Oma teadmised ettevõtlusest hankis ta 1990. aastate algul välismaal (Kanadas) õppides, otsides selleks iseseisvalt rahvusvahelisi õppimisvõimalusi.

... see oli juhus. See tuli nii kätte, et ma otsisin natukene ... kummalise nimega inimesi, võtsin telefoniraamatu kätte ja helistasin. Ja siis selgus, et ta võib mulle täitsa vabalt eesti keeles rääkida. Nii me siis kohtusime. Seda tegelikult oli vaja kuskilt väljast saada, seda ise ei suutnud hankida. ... ma olen parima koolituse saanud. (Toomas)

Oma tööalase karjääri (edukas IT ettevõtja) saavutas ta pigem tänu uuele sotsiaalsele ja kultuurilisele kapitalile. Toomase puhul ilmnisid nõrkade sidemete/kontaktide tulemused kõige enam: nõrgad sidemed ühendavad meid laiema maailma ja info ja võivad seega olla paremad allikad, kui me peame otsima kaugemalt, et omale tööd ja uusi oskusi leida (Granovetter, 1983). Julgus otsida

uusi võimalusi kaugelt ja tundmatust kohast näitab ka otsija agentsust – aktiivset, julget kavatsust ja tulemuslikku tegevust.

Uusi kontakte ja värskeimat informatsiooni oli võimalus hankida ka täiskasvanuharidusega seotud vastloodud võrgustikest, kus liikus rahvusvahelisi elukestva õppe ideid. Lisaks koolitusfirmadele asutati siirdeaja algul ka elukestva õppe katusorganisatsioone (Märja, 2008). Ükski intervjueeritav ei kuulunud aga koolitustega tegelevatesse organisatsioonidesse, kuna neid peeti liialt formaalseks ja anonüümseks.

Ma ei kuulu kuskile ... Ma ei näe vajadust selleks. Ma võin ju kuhugi kuuluda, aga osa võtta ja midagi teha, selleks on aega vaja. (Anna)

Suurtel katusorganisatsioonidel on väiksem võime kristalliseeruda ja jõustada norme, seal ei pruugi tekkida võrgustikusiseseid usaldusel põhinevaid ressursse (Granovetter 1983; Lin, 2001).

Katusorganisatsioonides osaletakse tavaliselt läbi väiksemate organisatsioonide. 1990. aastail loodud Eesti Vabaharidusliit ja Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras ühendavad nii mittetulunduslikke kui ka erafirmade koolitusasutusi. Katusorganisatsioonidesse mittekuulumine näitab ka intervjueeritavate mitteosalust koolitusasutustes. Vertikaalse dimensiooniga katusorganisatsioonides ei teki mitteformaalseid tugevaid sidemeid.

Horisontaalse dimensiooni võrgustikes (koolitustega kaasnenud sõpruskonnad) tekkisid tugevamad sidemed kui vertikaalse dimensiooni võrgustikes (eriala ja koolituse katusorganisatsioonid). See kehtis nii uute kui ka vanade võrgustike osas. Ka vertikaalse dimensiooniga erialased katusorganisatsioonid võivad olla seotud sotsiaalse kasuga ning püsida, kujuneda ajas kestvamaks (erialaorganisatsioonid, mis jagavad oma liikmetele nii materiaalseid kui ka intellektuaalseid hüvesid).

Kultuurilise kapitali uuendamise analüüsis (vt osa 7.1. Elukestev õpe kultuurilise kapitali uuendajana) selgusid uue kultuurilise kapitali omandamise käigus avaldunud õppijate erinevate õpihoiakute põhjal kolm õppijatüüpi (ettevõtlik, alalhoidlik, passiivne) (tabel 7.2). Analüüsides intervjueeritavate struktuurse sotsiaalse kapitaliga seotud ütlusi õppijate hoiakute järgi, näeme, et ka elukestvas õppes osalemisega kaasnenud struktuurse sotsiaalse kapitali vormid ja iseloom on eri õppijatel erinevad (tabel 7.4).

Kõik kolm õppijatüüpi kasutasid endiselt aktiivselt nõukogudeaegseid vanade, tugevate sidemetega võrgustikke. Ettevõtliku ja alalhoidliku hoiakuga õppijad kasutasid uusi siirdeaja vertikaalseid (nõrkade sidemetega formaalseid) ja horisontaalseid (tugevate sidemetega) võrgustikke. Vaid ettevõtlik õppija kasutas julgemalt kui teised õppijad episoodilisi, lühiajalisi horisontaalseid nõrku võrgustikke, kus liigub kiiremini uuemat informatsiooni, mis võimaldab osalejal sekkuda aktiivsemalt oma kultuurilise kapitali uuendamisse, olla agentsem ehk riskijulgem.

Tabel 7.4. Elukestva õppe seostamine struktuurse sotsiaalse kapitaliga õpihoiaku järgi

Õpihoiak (intervjueeritav)	Struktuurse sotsiaalse kapitali allikad	Struktuurse sotsiaalse kapitali iseloom	Võrgustiku tüüp
Ettevõtlik – Alex. Alalhoidlik – Alice, Toivo, Anna. Passiivne – Taimi, Tarmo.	Nõukogude aja ülikoolivilistlaste sõpruskonnad.	Pikaajalised mitteformaalsed võrgustikud, horisontaalne dimensioon.	Vanad tugevad võrgustikud.
Ettevõtlik – Albert. Alalhoidlik – Anna.	Uued erialaliidud – koolituste vahendamine, korraldamine, erialaliste suhete võrgustiku baas.	Mitteformaalsed võrgustikud, vertikaalne dimensioon.	Uued nõrgad võrgustikud (erialane uus info).
Ettevõtlik – Siiri, Alex. Alalhoidlik – Alice, Toivo, Salme.	Siirdeperioodi alguse kontaktid, mis tekkisid esimaste baasoskuste ja ümberõppe koolitustega.	Intensiivsed ja mitteformaalsed võrgustikud, horisontaalne dimensioon.	Siirdeaja uued tugevad võrgustikud.
Ettevõtlik – Toomas, Albert, Silja.	Ühe konkreetse koolitusteemaga seotud koolitustel tekkinud võrgustikud.	Episoodilised, lühiajalised võrgustikud, horisontaalne dimensioon.	Nõrgad võrgustikud – kiire uus info.
Alalhoidlik – Anna.	Elukestva õppe katusorganisatsioonid.	Formaalsed, anonüümsed võrgustikud, vertikaalne dimensioon.	Uued nõrgad võrgustikud, info valdavalt formaalne.

Elukestvas õppes osalemise kaudu tekkinud struktuurne sotsiaalne kapital näitas eelkõige sotsiaalse kapitali määra ja tugevust. Elukestvas õppes osalemisega seotud kognitiivne sotsiaalne kapital avab juba tunnetuslikku dimensiooni, mis sisaldab hoiakuid ja rahulolu.

7.2.3. Kognitiivne sotsiaalne kapital

Ligi 20 aasta pikkuse siirdeaja jooksul tekkinud kognitiivset sotsiaalset kapitali on raske kirjeldada. Siiski suutsid intervjueeritavad meenutada nii pika aja tagant õppimisega kaasnenud tunnetuslikke kogemusi ja emotsioone. Kognitiivse sotsiaalse kapitali tunnustena käsitlet järgnevas analüüsis elukestva õppega muutunud hoiakuid ja uskumusi (väärtsusi) ning uute teadmistega kaasnevat emotsionaalset enesetunnet (heaolu).

Elukestvas õppes osalemisega kaasnevaid kognitiivse sotsiaalse kapitali tunnuseid (tabel 7.5.) kodeerisin vastustest järgmistele küsimustele:

- *Mil määral aitasid koolitused kaasa Teie sotsiaalsele heaolule ja paremale enesetundele?*
- *Kuivõrd on täienduskoolitused mõjutanud ja muutnud Teie varasemaid hoiakuid?*
- *Milliseid väärtusi omandasite erinevatel enesetäienduskursustel?*

Tabel 7.5. Sotsiaalse kapitali kognitiivsed aspektid elukestvas õppes õpihoiakute järgi

Õpihoiak (intervjueeritav)	Sotsiaalse kapitali kognitiivsed aspektid elukestvas õppes	Peamised tunnused
Alalhoidlik – Toivo.	uued teadmised, eneseületamise tunne	rahulolu
Alalhoidlik – Salme, Anna.	eneserefleksioon – seniste oskuste kontroll ja hindamine	rahulolu
Ettevõtlik – Silja, Silvi.	eelarvamuste muutused täiskasvanueas õppimise kohta	hoiakud
Ettevõtlik – Silvi, Silja, Alex, Toomas.	hoiakute muutustega kaasnenud uued väärtused	hoiakud, väärtused
Ettevõtlik – Toomas.	uute kontaktide mõjul hoiakute, väärtuste muutused	hoiakud, väärtused
Ettevõtlik – Alex, Toomas.	seniste väärtuste ümberhindamine	väärtused
Ettevõtlik – Silvi.	muutunud arusaamad õppija ja õpetaja vahelistest rollidest	hoiakud
Ettevõtlik – Silja, Silvi, Alex, Toomas. Alalhoidlik – Toivo, Salme.	erinevate kapitalide vahetus, konverteerimine õppimise situatsioonis	heaolu, hoiakud, normid, väärtused

Kognitiivse sotsiaalse kapitali tunnused sarnanevad tugevalt õppimisega kaasneva emotsiooniga, mida kohtas ettevõtliku ja alalhoidliku õppija vastustes (tabel 7.5). Õppimisega kaasneb eneserefleksioon – võimalus ennast kõrvalt vaadata, oma seniste oskuste kontroll ja hindamine. See on üks agentsuse esmaseid eeldusi, millele järgnevad edaspidised kavatsused ja tegevused (Giddens, 1989). Ettevõtliku hoiakuga õppija reflekteerib ka uute teadmisega kaasnevat motivatsiooni ja kavatsust taas õppida.

Ma ei karda jälle, jälle ja jälle õppida. (Silja)

Alalhoidlik õppes osaleja kirjeldab peamiselt uute teadmistega seotud vahetut emotsiooni – rahulolu. Õppimisest saadud positiivsed mälestused olid seotud eelkõige eneseületamisest tõusnud rahuloluga.

Vaat siis tuleb selline endaga rahulolek. Et sa olid tubli! ... 40-selt ... kool (ümberõppe kursused) lõpetada. (Toivo)

Sa tuled tagasi, sa oled sealt energiat täis. (Alice)

Õppimine on tihedalt seotud agentsust eeldava esmase tegevusega ehk eneserefleksiooniga. Eduka õppes osalemisega vallanduvad enesehinnangut julgustavad tunded oma seniste oskuste ja teadmiste suhtes. Koos õppimisega kaasneva eduelamusega käivitub taas eneserefleksioon. Koolitused on enda teistega võrdlemise koht, mis on samuti üks eneserefleksiooni tunnuseid.

Et ma vähemalt tean, et kas ma olen midagi valesti teinud või ... olen saanud kinnitust, et ma olen asju õigesti teinud ja teistel on samad probleemid. (Salme)

Mina saan koolitustel kogu aeg seda kinnitust, et olen kindlal teel. (Anna)

Arusaam õppimisest on õppimise võimalikkuse eeldus (Kuurme, 2003; Jõgi, 2006 järgi). Koolitustel polnud olulised mitte uued võrgustikud ja kontaktid isenesest, vaid nende kognitiivsed tulemused – emotsioonid, mis kaasnevad uute kontaktidega, uute teadmistega. Uute teadmiste omandamisega avanevad agentsust soosivad käivitumismehhanismid ehk sisemised muutused, uued valmisolekud, hoiakute muutused – täiskasvanud õppija rolli teadvustamine ja väärtustamine.

See, et õppimine muutis hoiakuid, eelarvamusi täiskasvanueas õppimise suhtes ja seoses õppija rolliga kogeti õppimissituatsioonis positiivset emotsiooni, selgus peamiselt ettevõtliku õppija vastustest.

Ma nii kartsin seda õppimist täiskasvanuna. ... uskumused muutuvad ikka. ... ma tegelen nagu eneseväärtustamisega. (Silvi)

Sa avastad maailma hoopis teisest vaatevinklist ... (uued) maailmavaatelised veendumused on tekkinud. (Silja)

Ta (õppimine) nõ lihvib võib-olla küll, aga muuta (hoiakud) ... ma ei usu. (Alex)

... ja kui sa sealt (koolituselt) veel sõbrad saad, siis nemad määravad sinu suhtumist veel rohkem. (Toomas)

Ettevõtlik õppija teadvustas õppimise kaudu muutusi oma kinnistunud hoiakutes ja eelarvamustes. Koos täiskasvanud õppija staatusega muutus ka arusaam õppija ja õpetaja rollidest ja õppimise protsessist.

Vanasti saime kokku, jõime mitu pudelit viina ära, oli see laks. Nüüd ei joo üldse enam viina, aga ikka on energialaks (koolitus) ja vaata et veel kõvem laks. (Alex)

Uued väärtused tulid uue ajaga ja ..., üks siis ka läbi koolituste. (Toomas)

... ja siis ma sain aru kui mõnus on õppida, kui mõnus on arutada oma õppejõuga, vahetada kogemusi. (Silvi)

Kognitiivse sotsiaalse kapitali kaudu selgub sotsiaalse kapitali tihedus seos õppimisprotsessiga, mis on omamoodi universaalne sotsiaalse kapitali tekkimise võimalus õppimise situatsioonis endas – andmine ja võtmine, kapitalide vahetus ja konverteerimine.

Kõige mõjusamalt rõhutas kognitiivse sotsiaalse kapitali rolli elukestvas õppes osalemisel ettevõtliku hoiakuga õppija. Need olid peamiselt seniste väärtuste ja arusaamade (hoiakute) muutused uute kontaktide mõjul. Alalhoidliku hoiakuga õppija märkis eelkõige enesekindlust ja rahulolutunnet, mis kaasneb õppes osalemisega. Passiivse õppija vastustes ei avaldunud kordagi kognitiivse sotsiaalse kapitali tunnuseid (tabel 7.5).

Järgnevalt vaatleme erineva agentsuse tasemega õpihoiakute põhiste õppijatüüpide klassikalisi demograafilisi tunnuseid eesmärgiga analüüsida nende seoseid agentsuse potentsiaaliga.

7.3. Elukestva õppe agentsuse seostest demograafiliste teguritega

Eelpool kirjeldatud tulemustest selgus, et tugeva vana kultuurilise ja sotsiaalse kapitaliga intervjueeritavad suutsid reflekteerida eelkõige kultuurilise kapitali uuendamise vajalikkust, sotsiaalne kapital kujunes pigem kultuurilise kapitali „kõrvalproduktiks“. Uue kultuurilise kapitali omandamisel domineerisid kognitiivse sotsiaalse kapitali aspektid: hoiakute teke ja teabelevi, tagasihoidlikumalt struktuursed aspektid (uued võrgustikud). Seega, intervjueeritavate töökarjääri mõjutas pigem uue kultuurilise kapitali toime, sotsiaalsel kapitalil võis olla pigem hõive kindluse tagaja roll, mis ilmnes kõige enam alalhoidliku osaleja õppijatüübi juures.

Erinevate õpihoiakutega intervjueeritavate võime oma erineva tasemega kapitale taastoota ja uuendada peegeldas ühtlasi ka agentsuse erinevat potentsiaali/taset. Giddensi agentsuse käsitlemise põhiidee seisneb sotsiaalse agendi reflekteerimise võimes ning tahtes sekkuda ja tegutseda (Giddens, 1989). Käesolevas peatükis käsitletakse agentsust seoses õppes osalemise ja õpihoiakutega. Kuivõrd võisid mõjutada erinevate hoiakutega õppijatüüpide agentsust lisaks töökeskkondadele ka demograafilised tingimused (perekonnaseis, laste arv ja elukoht), võime jälgida tabel 7.6 abil.

Tabel 7.6. Intervjueeritavate töökarjääri ja demograafilised andmed õpihoiakute järgi (2011)

Ettevõtlik – e Alalhoidlik – a Passiivne – p	Elukutse muutus	Ette- võtja	Töö- võtja	Töökoha staaž aastates	Perekonnaseis, (laste arv)	Elukoht
e – Toomas	Eriala- lähedane	X		20	Abielus (2)	Tallinn
e – Albert	Eriala- lähedane	X		21	Abielus (7)	Pärnumaa
e – Alex	Uus eriala	X		5	Abielus (3)	Pärnumaa
e – Siiri	Uus eriala	X		3	Abielus (3)	Tallinn
e – Silja	Õpitud eriala		X	31	Abielus (3)	Haapsalu
e – Silvi	Uus eriala		X	8	Abielus (3)	Haapsalu
a – Toivo	Eriala- lähedane		X	10	Abielus (2)	Viljandimaa
a – Alice	Eriala- lähedane		X	5	Vallaline (1)	Harjumaa
a – Anna	Uus eriala		X	2	Abielus (3)	Viljandimaa
a – Salme	Õpitud eriala, uus eriala		X	27	Vallaline (0)	Tartu
p – Tarmo	Õpitud eriala		X	34	Abielus (2)	Viljandi
p – Taimi	Õpitud eriala		X	20	Lahutatud (3)	Viljandi

Erineva õpihoiakuga õppijate demograafilised tunnused (perekonnaseis, laste arv ja elukoht) ei kujunenud kultuurilise ja sotsiaalse kapitali uuendamisel määravaks mõjuriks (tabel 7.6). Ka tööstaaži andmetes on erineva õpihoiakuga õppijates suuri erinevusi, varieeruvus on 3 kuni 21 aastani. Ettevõtliku ja alalhoidliku hoiakuga õppija andmetes hakkavad esmalt silma karjääri/töökoha muutused, vaid ettevõtliku hoiakuga õppija juures on ettevõtlikkust/agentsust eeldava tegurina ettevõtja staatus. Alalhoidliku hoiakuga õppija esindajad töötasid kõik töövõtjatena, kus agentsust stimuleeriv konkurentsikeskkond võis olla tagasihoidlikum. Passiivse õpihoiakuga tüübi esindajate töökarjääris ilmnevad kõige stabiilsemas keskkonnas viibimise tunnused: pikaajaline töövõtja staaž ühel ja samal nõukogude ajal omandatud erialaga töökohal. Ka ühel ettevõtlikul õppijal (Silja) ilmnesis sarnased tunnused, kuid tema töökarjääris oli toimunud oluline muutus – jõudmine spetsialisti tasemelt tippjuhiks. Selle õppija

vastustest kultuurilise ja sotsiaalse kapitali uuendamise kohta selgusid tugevad agentsuse tunnused: motivatsioon, initsiatiiv ja pidevatele muudatustele avatud valmisolekud/hoiakud.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et agentsus ei pruugi sõltuda demograafilistest teguritest. Agentsus võib avalduda eelkõige piirsituatsioonis või konkurentsikeskkonnas, hoiakud kui agentsuse oluline eeldus on püsivam kategooria, mis võib olla seotud ka sotsiaalse agendi varasema kultuurilise kapitali pagasiga, hoiakud võivad muutuda tuleviku kavatsustega. Nõukogudeaegse kõrgharidusega intervjueeritavad omasid siirde-eelset agentsust, millega kaasnenud õpihoiakud olid seotud stabiilse töökeskkonnaga. Siirdega kaasnenud elukestva õppe hoiakud eeldasid uut agentsust, mille jaoks tuli muuta ka varasemaid õpihoiakuid.

7.4. Kultuurilise ja sotsiaalse kapitali uuendamine virtuaalsetes võrgustikes

Virtuaalsete võrgustike ja infokanalite kasutamise analüüsi tulemused ei haaku õppijate õpihoiakute erisustega. Pigem avaneb siin ühine alalhoidlik häälestus, kes eelistab eelkõige tuttavamaid, turvalisemaid sotsiaalse kapitali vorme. Järgneva analüüsi tulemustest joonistub juba üsna selgelt välja põlvkondlik tegur: innovaatilisema kultuurilise ja sotsiaalse kapitali uuendamisel kolme erineva õppijatüübi piirjooned ähmastuvad, moodustades homogeensema põlvkonna kontuurid. Põlvkonnasisesed erisused ja agentsuse tunnused avaldusid peamiselt klassikalistes bourdieulikes kapitalide uuendamisprotsessides, infoühiskonnaga kaasnenud kiirematesse võrgustumise protsessidesse lülituti passiivsemalt.

Uute virtuaalsete võrgustike ja infokanalite kasutamist iseloomustab kogu uurimisgrupi teatav ebakindlus tehnoloogilistemate võrgustike ja info haldamisel. Siin võivad peituda ka baasoskuste ebapiisava omandamise põhjused (vt 6. ptk). Teise tegurina võib esile tuua traditsiooniliste võrgustike ja infokanalite pikaajalist (alates nõukogude ajast) kasutusrutiini nii õppijate kui ka tööandjate seas. Need vanade ja uute kapitalide paralleelsed toimimised kujundasidki intervjueeritavate siirdeaja käitumismustreid. Tegemist on tüüpilise siirdekultuuri põlvkonnaga, kelle harjumustes ja tegevustes kohtab erinevates situatsioonides vana ja uue kattumist ning erinevaid eelistusi, mis avaldusid reljeefsemalt just virtuaalsetest võrgustikest info hankimise juures.

7.4.1. Elukestva õppe infokanalid

Sotsiaalse kapitali üheks oluliseks funktsiooniks on info vahetamine ja vahendamine (Bourdieu, 1986, 2003; Stolle, 2003; Putnam, 2008). Infotehnoloogia plahvatusliku arenguga 1990. aastate lõpul avardasid virtuaalsete võrgustike keskkonnad ka traditsiooniliste võrgustike võimalusi. Struktuurse sotsiaalse

kapitali väli muutus mitmekesisemaks, luues varasemast soodsama pinnase elukestva õppe info kogumisele ka uute, virtuaalsete võrgustike abil.

Järgnevalt analüüsin, kuidas kasutasid intervjueeritavad elukestva õppe infokanalite võimalusi, kuivõrd eristusid siin traditsioonilised ja virtuaalsed võimalused ning milline oli uue meedia roll elukestva õppe info edastamisel (tabel 7.7).

Tabel 7.7. Elukestva õppe infokanalid kui uue sotsiaalse kapitali allikad

Elukestva õppe traditsioonilised infokanalid	Elukestva õppe virtuaalsed infokanalid
Tööandja, sõbrad, tuttavad	Koolitus- ja erialalistid, portaalid
Ajaleht, raadio, televisioon	Internet, virtuaalsed sotsiaalvõrgustikud (FB)

Intervjueeritavate vastustes tõsis pikemaajalise täiendusõppe infokanalina esile esmalt töökohtadega seonduv. Tööandja kandis endas nii siirde-eelset kui ka siirdeaegset koolitusinfo vahendaja funktsiooni. Nõukogude ajaga võrreldes olid muutused siirdeajal üsna minimaalsed, muutunud olid vaid tööandja hoiakud.

Nõukogude aja koolitusinfo saabus asutusse koolituskohustuse meeldetuletusena, vähem jäeti ruumi tööandja ja töövõtja enda valikuvõimalustele. Tegemist oli kohustuslike ametialaste koolitustega, milles horisontaalse taseme võrgustike põhiline funktsioon edastada vajalikku infot läbi kujunenud kontaktide oli miinimumini viidud.

Seal võis isegi olla käsu korras mõned koolitused. Tookord (1985) oli plaan, et pidid kedagi saatma koolitusele, muidu tegi ministeerium ettevõttele märkuse, et teie esindajat ei olnud. (Alice)

... omal ajal oli töökeskne. Kui alustada nõukaajast, siis lausa vahel nõuti seda, et keegi peab need ja need kursused tegema. (Tarmo)

Ka siirdeperioodi algul toimisid veel vanad nõukogude aja täiendusõppe infokanalid – kirjalikud koolitusteated ja -kutsed, mis saabusid töökohta. Neid formaalseid ja samas erialaliselt vajalikke kanaleid kasutati eelkõige radikaalseid siirdemuutusi vähem mõjutanud töökohtades (riigieelarvelised).

... 80-ndate lõpp, siis oli olulisem, mis koolist (töö juurest) õeldi või suunati kusagile. (Salme)

Internetti ei olnud. Oh ... kuidas see (info) võis tulla? Enamasti tuli ikka kirja teel, et saadeti postiga sulle. Ma mäletan, et nad ütlesid, et saadavad raudselt postiga. Eks ta nii tuligi. (Toomas)

Intervjueeritavate vastustest selgus, et erialase koolitusinfo edastamine töökoha kaudu toimis nagu siirdeaja ja oli oluline ka 2011. aastal (intervjuude toimumise

ajal), endiselt jäi tööandjale tööalase koolitusinfo edastamisel esmane roll, kuid siirde-eelse ajaga võrreldes edastati saabunud koolitusinfot vabamalt, vähem käsu korras.

Asutusse tulid kirjad, nagu ka praegu (2011) tulevad ... siis asutuse juhataja vaatas, keda ta saadab sinna. Kellele ta selle kirja annab. (Alice)

...võib-olla kaadriosakond mainis midagi... (90-ndad). Koolitusinfo ... sekretär saadab infot laiali (2011). (Taimi)

... enamus on läbi tööandja. (Anna)

Tööandja ja ... mõni magus projekt oli, kus oleks võinud osaleda, aga ei olnud litsentsi firmal (tegevuslitsentsi taotlemisel oli vaja eelnevalt läbida vastava kvalifikatsiooniga koolitus). (Toivo)

Tead, ega ma pole info järgi, ma olen käsu järgi koolitustele läinud ... kui tööl olid, siis me pidimegi käima. (Siiri)

Tööandjal oli koolitusinfo edastamisel oluline roll nii nõukogude ajal kui ka siirdeajal. Töövõtjast õppija jaoks on tööandja koolitusinfo näol tegemist vertikaalse sotsiaalse võrgustiku teguriga, kus võib esineda nii formaalse kui ka mitteformaalse võrgustiku tunnuseid. Info jagamine võis toimuda nii vabatahtlikult (õppija eelistuse põhjal) kui ka suunatult tööandja nõudel.

Seoses koolitusturu tormilise arenguga tõusid tööandja kõrvale koolitusinfo edastajateks ka traditsioonilised meediakanalid (ajaleht, raadio, TV). Koolitusfirmade ja -projektide info vahendamine oli seotud eelkõige turundustegevusega. Lisaks töökohtade infole otsisid intervjuueritavad uuemat koolitusinfot kohalikest ajalehtedest, mis kujunesid 1990. aastail oluliseks koolitusinfo kanaliks.

Aeg-ajalt ikka pakuti koolitusi ka ajalehes, ... see esimene ettevõtlike koolitus oli kindlasti kuskil ajalehes üleval, et on võimalik minna ja oli esimesi projektirahastid, ma arvan. Ma pakun, et see oli 95–96 (aastad). (Anna)

Ajaleht ... seal oli natuke ka vahetevahel mingit erialast teavet. (Alice) (1999–2004)

... ajalehed, ikka meedia. (Salme)

Ma alguses otsisin ikka lehtedest, et seal kuulutati neid arvutikursusi. (Tarmo)

Raadio ja televisioon olid pigem kaudsed koolitusinfokanalid, intervjueeritavad ei pidanud neid oluliseks, kuna vajalik otsene juurdepääs koolituse sisuga tutvumisele puudus. Need kanalid on eelkõige esmase huvi äratamiseks.

Raadiod ja televisioon ei tule kõne allagi ... (Alice)

Midagi ikka jääb silma ja kõrva ja siis hakkad otsima ise. Kui mingi uus asi tuleb välja ja uudisest läbi läheb, siis ikka ... kui mind see asi huvitab, siis ma otsin lähemalt selle kohta. (Salme)

Pole nagu mõelnudki selle peale. (Tarmo)

Traditsioonilisest meediast (raadio, televisioon ja ajaleht) oli teatud koolituste juures (valdavalt baasoskuste koolitused – võõrkeel, arvuti) oma roll elukestva õppe info edastamisel vaid ajalehel.

7.4.2. Virtuaalsed võrgustikud elukestva õppe infokanalitena

Koolitusfirmade info muutus tänu infotehnoloogilistele võimalustele operatiivsemaks, seda said kasutada ka tööandjad. Struktuurse sotsiaalse kapitali väli muutus mitmekesisemaks, luues varasemast soodsama pinnase elukestva õppe info kogumisele ja edastamisele. Kui aktiivselt omandasid intervjueeritavad veebivõrgustike võimalusi ja milline roll jäi senistele traditsioonilistele infokanalitele (tööandja)?

Veebivõrgustikes osalemine ei olnud 2011. aastal toimunud intervjuudes eriti populaarne. Intervjueeritavate osalemine elukestva õppega seotud virtuaalsetes võrgustikes oli üsna tagasihoidlik. Uuematesse sotsiaalvõrgustikesse (Facebook, erinevad portaalid) suhtuti küllalt ettevaatlikult, kuna neid peeti liialt anonüümseks (liiga formaalne, väheusaldusväärne).

Internetti ei ole tahtnud kuidagi jäädvustada ennast, sest sealt jääb jälg järgi. Olen hoidnud sellist tagasihoidlikku joont, et mind ei ole kuskil, ei telefoni- raamatutes ega internetis ... Olen tahtnud nii elada, et ma kellelegi nagu jalgu ei jää. (Tarmo)

Facebooki tegin ja praegu ma panin selle mingiks ajaks kinni, sest mulle ei meeldi suhelda, ma tahan otse inimese silma vaadata ... FB küllastaja ma eriti ei olnud. (Salme)

Ma ei kuulu meelega. ... Täiesti teadlikult, sest ma ei taha ennast kusagile üles laadida ... ma ei vaja seda. Mulle meeldib inimestega telefoni teel või näost näkku suhelda, aga mitte suvalistes portaalides endast midagi maha jätta ja ... (Alice).

Ka koolituslistidesse kuulumist ei peetud vajalikuks, edukas ettevõtja Toomas (ettevõtlik õppija) ei kuulunud (2011) ühessegi koolitustega seotud portaali ja listi. Sellel võib olla mitu põhjust. Koolitustega kaasnenum listid olid koostatud tavaliselt ühel kindlal kursusel osalemise eesmärgil või kaotasid uute kursuste lisandumisega kiiresti oma tarbimisväärtuse, need listid kujunesid pigem ajuti-seks ehk lühiajaliseks.

Ei ole praegu ühtegi sellist (koolituslisti). Koolitustest ei ole midagi jäänud. Mingi aja peale kaovad ära, üks mingi moment võivad olla, aga siis nad kaovad. Need on need portaalid, mis tekivad, aga reeglina ma olen need endale kinni pannud, sest need segavad mind. Kui ma tahan midagi otsida, siis ma leian ise selle, mis vaja on. (Anna)

Koolitusportaalid ja -listid ei kujunenud esmasteks, pidevalt kasutatavateks õppeinfo keskkondadeks. Uute veebikeskkondade pidev areng soosis pigem iseseisva kiire info otsimise vajadusi ja võimalusi, mida püsivama infoga varustatud koolitusportaalid ei pruukinud alati pakkuda. Uute koolitustega lisanduvad kontaktid „tühistasid“ eelnevad. Arenev internet pakkus juba avaramaid võimalusi ka informaalseks õppeks ja uue info tarbimiseks.

Intervjuueeritavate vastustest selgub, et ka virtuaalsetesse võrgustikesse kuulmise eelduseks on pigem lähemad tuttavad, kolleegid ja sõbrad. Virtuaalsete võrgustike funktsioonid sarnanevad klassikaliste võrgustike omadustega, kus oluliseks peetakse ühiseid huvisid ja usaldust. Seetõttu kujunesid ametialased, huviala ja ülikooliaegsete sõprade listid eelistatumaks.

... koorilist ja ... praktiliselt ise teen neid ja loon ja siis ise olen seal. Vanade töökaaslaste list on meil, me saame kokku... Kuigi enamuse olime koolitustel koos, aga see ei ole ... elukool võib-olla ... poliitikakool (ühine osalemine poliitikas), see meid sidus. (Siiri)

Üks ühine interneti list on, kus rohkem nalja visatakse. Ühine taust ja ühine arusaam asjadest ... see seob meid kuidagi, et me omal ajal õppisime Saksamaal. Seal oli eriline side, sest me olime nagu võõrad rohututid visatud võõra rahva keskele. Hoidsime kokku seal ... (Tarmo)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et veebivõrgustikel oli nii uue kultuurilise kapitali omandamise kui ka vanade sõpradega suhtlemise funktsioon. Siiski ei peetud uusi virtuaalseid võrgustikke esmasteks elukestvas õppes osalemise või info hankimise keskkondadeks, kuna kogu siirdeaja toimisid ka traditsioonilised elukestva õppe infokanalid (tööandja, ajaleht). Alles siirdeaja lõpul hakati seoses internetiplatvormide edenemisega väärtustama ka virtuaalsete infokanalite võimalusi, mis kujunesid samuti vajalikeks koolitusinfo keskkondadeks.

Koolitusturu kiire laienemise ja interneti võimaluste avardamisega paralleelselt muutus tähtsamaks ka isiklike võrgustike abil hangitud koolitusinfo. Mahukas infovalik vajab sotsiaalsete võrgustike peamist eelist ehk usaldusväärust, mis on iseloomulik eelkõige tugevate sidemetega võrgustikele (struktuurne sotsiaalne kapital). Vaatamata sellele, et endiselt otsiti koolitusinfot peamiselt internetist ja kohalikust ajalehest, muutus oluliseks ka sõbra ja tuttava roll koolitusinfo usaldusvääruse ja taseme kinnitamisel või soovitamisel. Eriti kehtis see nende kohta, kel ei olnud välja kujunenud kindlaid koolitusinfokanalite eelistusi.

Ei olegi otsinud ausalt öelda. Mul ei ole vajadust olnud selle (info) järgi, on ise ette tulnud. /.../ need on kuidagi ise kohale jõudnud või ma ei ole ... nii eriti ise vaeva näinud. (Anna)

Võib-olla kui mingi hea sõber võtab mul käest kinni ja ütleb, et lähme sinna, siis ma läheks ... (Taimi)

See on mu enda initsiatiiv pigem, et ma küsin ... saan kuskil tuttavaga kokku ja tema ütleb, et siin on riigihangete koolitus. Ma ütlen, et ma ei ole seda saanud, et saada mulle ... /... / ... me omavahel saadame seda infot edasi ... (Alice)

Ma arvan, et kõige mõnusam on healt tuttavalt, sõbralt küsida. (Toomas)

Intervjuude toimumise ajaks, aastaks 2011 oli internet koolituspakkumiste mahu kiire kasvu tõttu kaotamas varasemat tähtsust, info üleküllus pigem vähendas selle kanali väärtust. Mitteformaalsete ja formaalsete elukestva õppe infokanalite eelistusel mängivad olulist rolli usaldus (tuttavad, sõbrad) ja väljakujunenud eelistused, milleks võib olla nii tööandja kui ka kohalik ajaleht, kus koolitusinfo maht on kergemini hallatav.

Mul ei olegi eelistusi, sest internet toob kõik kätte. Seda tuleb üleliia palju siia juba. (Toivo)

Internet, ajalehti olen ka vaadanud vahepeal. ... Kuna palju koolitusi on ikkagi kaugemal, siis internetist viskab kohe palju Tallinnat ette ja nii, aga ma vaatan palju ka kohalikku ajalehte. (kohalik ajaleht) praktiliselt ei paku kuskile Tallinna või Tartu koolitusi. (Tarmo)

Koolitusturu mahule ja tehnoloogiliste võimaluste arengutele vaatamata kujunes töökohtade kaudu edastatav tööalane koolitusinfo kogu siirdeaja stabiilseimaks ja eelistatuimaks info edastamise keskkonnaks. Selles infokeskkonnas avaldusid kõige enam sotsiaalse kapitali tunnused – info edastaja usaldusväärsus, kompetents, ühised huvid.

Internet kui koolitusinfo mahukaim keskkond hakkas infokülluse tõttu pigem kaotama oma eeliseid, see võis olla traditsiooniliste infokeskkondade (kohalik ajaleht, tööandja) eelistamise üks põhjus. Teise põhjusena võib esile tuua koolitusturu ülepakkumisega kaasnenud suurenevat nõudlust usaldusväärse info järele, mida võimaldasid eelkõige tugevate sidemetega võrgustikud – sõbrad ja tuttavad. Käesoleva uurimuse intervjueeritavad on eelistanud pigem tugevate sidemetega võrgustikke, kuna neis liigub usaldusväärsem ja tööalase kultuurilise kapitali uuendamiseks vajalikum teave.

7.5. Sotsiaalse ja kultuurilise kapitali uuenemisest elukestva õppe käigus

Siirdeaja alguseks oli sotsiaalse kapitali teooria väljunud kitsast akadeemilisest ringkonnast avaramale uurimismaastikule. 1990. aastatel plahvatuslikult kasvanud sotsiaalse kapitali uuringute populaarsusele andis tõuke ameerika politoloog Robert Putnam mahukas uuring sõjajärgse USA ühiskonna sotsiaalse kapitali hääbumisest (Putnam, 2008). Putnam tõstas oma uurimuses küsimuse sotsiaalse kapitali taastumise võimalikkusest. Läänemaailma sotsiaalse kapitali erosiooni on seostatud globaliseerumise ja tehnoloogia arenguga. Postkommunistlike siirderiikide sotsiaalse struktuuri katkestuse diskursus pakkus sotsiaalse kapitali uurijatele tänuväärse analüüsimaterjali sotsiaalse kapitali loomise/tekkimise võimalikkusest radikaalsete muutuste protsessis. Siirdeaja sotsiaalse kapitali seoseid töömaailmaga uurisid ka majandusteadlased (Lin, 2001 jt; Grootaert, 2002; Kaasa jt, 2006; Parts, 2006 jt).

Siirdeaja elukestva õppe keskkond hõlmas väga mitmekihilisi ja avaraid sotsiaalse kapitali kogumise võimalusi. Tugeva nõukogudeaegse sotsiaalse kapitaliga vastajagrupp sai kasutada üheaegselt nii vanu kui ka uusi võrgustikke, mis pakub tulemuste analüüsiks mitmekihilisi empiirilisi ja teoreetilisi tõlgendusi.

Reflektiivses moderniseerimisprotsessis muutuvad sotsiaalsed suhted üha enam isikukeskemaks (Beck, 2005; Field, 2005), mistõttu õppimisega kaasneva kognitiivse sotsiaalse kapitali (Stolle, 2003) tähtsus esines intervjueritavate tekstinarratiivides ilmekamalt/jõulisemalt kui struktuurse kapitali roll. Õppimisprotsess sisaldab juba iseenesest olulist kognitiivset dimensiooni (Shuller, 2001; Illeris, 2003; Field, 2005; Jõgi, 2006; Jarvis, 2008), mis võib olla samuti selle kapitali domineerimise põhjus. Teiseks põhjuseks võib olla siirdeaja alguse elukestva õppe poliitikat kujundanud keskkond, mis sõltus nii vertikaalse dimensiooni korrastatuse astmest kui ka horisontaalsel teljel asunud õppijate aktiivsusest. Eelpool kirjeldatud aspektide mõjul sai kognitiivse kapitali tunnuseid Grootaerti ja van Bastelaeri mudelis (vt joonis 3.1) kohandada elukestvas õppes osalemise kontekstiga nii vertikaalsel kui ka horisontaalsel tasandil, määratledes neid Stolle järgi sotsiaalse kapitali kultuuriliste aspektidega (Stolle, 2003).

Elukestva õppe teoreetikud (Schuller, 2001; Field, 2005; Centeno, 2011) ongi sotsiaalse kapitali loomise/tekkimise võimalustena pakkunud nii elukestva õppe vertikaalse, elueast (*life-span*) lähtuva, kui ka horisontaalse, elupõhise (*life-wide*) dimensiooni (Faris, 2004).

Käesolevas uuringus analüüsisin elukestvas õppes osalemise protsessides sotsiaalse kapitali struktuurse ja kognitiivse vormi tekke võimalusi eelkõige horisontaalse dimensiooni ambivalentsetes kontekstis, mida siirdeaege oma radikaalsete protsessidega kindlasti oli. Seega lisandus uuringusse tugevalt kontekstuaalne foon, mis ei võimaldanud luua ühte kindlat mõõdetavat mudelit, pigem analüüsisiti erinevate sotsiaalse kapitali vormide teket intervjueritavate meenutusnarratiivide kaupa, mis ühendati/koondati ühe põlvkonna sisesteks analüütilisteks diskursuste kimpudeks.

Uuringu tulemuste põhjal selgus, et õppimisega kaasnenud sotsiaalse kapitali vormides avaldusid nii struktuurse kui ka kognitiivse sotsiaalse kapitali tunnused. Struktuurset sotsiaalset kapitali iseloomustavate tugevate ja nõrkade sidemete/kontaktide toime sõltus nii ajavektorist (siirdeaeg ja nõukogude aeg), võrgustike iseloomust (formaalsed, mitteformaalsed) kui ka võrgustike horisontaalsest ja vertikaalsest dimensioonist. Tugevaid ja nõrku sidemeid võis tekkida nii horisontaalse dimensiooniga koolitusvõrgustikes kui ka vertikaalse dimensiooniga koolitusorganisatsioonides (erialaliidud, koolituste katusorganisatsioonid).

Elukestva õppe kaudu tekkinud sotsiaalsete võrgustike ja kognitiivse kapitali seosed kattusid vaid teatud osas Putnami sotsiaalse kapitali käsitlustega. (Putnam, 2008). Putnam seostab oma sotsiaalse kapitali tugevust ja olemust liialt võrgustike suuruste ja mahtudega, mis viitab pigem kvantitatiivse uurimuse praktikatele, millest lähtuvad majanduse ja sotsiaalse kapitali koostoime tegurite uurijad (Granovetter, 1983; Lin, 2001; Schuller, 2001; Grootaert, 2002; Putnam, 2008 jt). Õppimisega seotud võrgustike teke toimib mitmekülgsemalt kui klassikaline ühiste huvide ja väärtuste põhine võrgustik. Täiskasvanueas õppimisega seotud sotsiaalse kapitali tekkimist mõjutavad suuresti ka varasema ja uue kultuurilise kapitali vahekorid ning õppiija agentsus (Giddens, 1989; Archer, 2004), sest teadmiste iseloomustab eelkõige inimese valmisolek midagi teha – mõelda, kavandada, hinnata ja muuta (Bourdieu, 1986; Schuller, 2001; Illeris, 2003; Field, 2005; Jõgi, 2006). See ilmnes ka intervjueritavate sotsiaalse ja kultuurilise kapitali uute ja vanade vormide kasutamise julgusest, aktiivsusest ja motivatsioonist. Erilise konteksti lisab siia ka siirde radikaalsus, mis võis nii pidurdada kui ka motiveerida erinevate kapitalide kogumise aktiivsust.

Kultuurilise kapitali uuendamisel oli siirdeaaja kontekstis määravam roll kui sotsiaalsel kapitalil. Üheks põhjuseks võib siin olla tugeva õpivalmidusega vastajagrupi taust, kelle nõukogudeaegse kõrgharidusega kaasnenud siirde-eelne kõrge sotsiaalne staatus ja põlvkonna eluteele omased jooned (perekonna loomine, töökarjääri kujunemine, teatud kindla elustiili omaksvõtmine) (Sugarman, 2001; Elder & Shanahan, 2006) eeldasid uute kohanemisstrateegiatega aktiivsemat kasutuselevõttu, milleks kujunes eelkõige uute oskuste omandamine elukestva õppe keskkonnas. Teise põhjusena võib esile tuua selle põlvkonna teatud alalhoidlikkust, mida näitab ülikooliaegsete võrgustike püsiv mõju, mis siirde-muutuste protsessile vaatamata suudeti aktiivselt toimivana hoida. Vanad tuttavad võrgustikud aitasid pidevalt muutuv keskkonnas säilitada midagi stabiilsemat, eelkõige hoiti talle ühe sarnase saatusega põlvkonna emotsionaalset dimensiooni. Kuna vanade kontaktide praktiline kasutusväärtus kiirete muutuste tõttu ajaga aina vähenes, tugevnesid nendes eelkõige kognitiivse dimensiooni väärtused, mis olid seotud ka kultuurilise kapitali tunnustega.

Uutesse võrgustikesse lülituti pigem olude sunnil, reljeefsemalt avaldus see just siirdeaaja alguse koolitustelt saadud pikemaajaliste kontaktide säilimise põhjendustes. Need kontaktid sisaldasid sarnaste emotsionaalsete katsumuste kogemusi. Siirdeaaja alguse raskustega kohanemise koolitustelt säilinud kontaktidel oli ülikooliaegsete võrgustikega võrdne mõju/kaal. Neis oli samaaegselt nii struktuurse kui ka kognitiivse sotsiaalse kapitali aspekte: tugevad sidemed ja

ühised huvid, mis viitavad Putnami sotsiaalse kapitali klassikalistele tunnustele (Putnam, 2008).

Siirdeaja elukestva õppe abil kogutud uued kontaktid ja püsivad võrgustikud tekkisid peamiselt tööalaste täiendusõppe kursuste käigus, vähem interneti võrgustike abil.

Virtuaalsete võrgustike tagasihoidlikuma kasutamise üheks põhjuseks olid nii tööalaste koolituste kui ka töökohtade minimaalsed tehnoloogilised võimalused. Teise põhjusena võib välja tuua intervjueeritavate endi tagasihoidliku huvi uute tehnoloogiliste võrgustike vastu.

Infotehnoloogilised koolituskanalid ja elukestva õppe keskkonnad ei kujunenud intervjueeritavate jaoks populaarseks. Infokanalitena jäid domineerima traditsioonilised tööandjapoolsed koolituspakkumised ja tuttavad ning sõbrad. Vaatamata sellele, et õpihoiakute ja sotsiaalse kapitali omandamise võimekuse abil eristuvaid õppijatüüpe iseloomustab ka erineva tasemega agentsus, ei saa õppijatüüpide tunnuseid automaatselt üle kanda virtuaalsete võrgustike ja info kasutamisele. Infoühiskonnaga kaasnenud innovatsiooniliste praktikate kasutuse järgi ilmnes kogu grupis pigem konservatiivsem käitumismuster, mis võis olla oluliseks mõjuriks ka struktuurse sotsiaalse kapitali passiivsemal hankimisel, võrreldes kultuurilise kapitali omandamise aktiivsusega. Seetõttu ilmnisid agentsuse tunnused eelkõige kultuurilise kapitali uuendamises.

Kuna kogu intervjueeritud grupp tuli üsna edukalt toime siirdeaja muutustega, võib selle tulemuse kirjutada nii vana kui ka uue kapitali oskusliku kasutamise/omandamise arvele. Virtuaalsete võrgustike tagasihoidlik roll oli seotud pigem põlvkondliku teguriga ja visalt uueneva töömaailmaga.

Kokkuvõtteks võib tõdeda, et

- kultuurilise kapitali uuendamine soodustas ka uute sotsiaalsete võrgustike teket ja neis osalemist;
- siirdeaja alguse mitteformaalsed võrgustikud (uued erialaliidud, esmaste baasoskuste ja ümberõppe kursused) kujunesid püsivamaks kui hilisemad formaalsed, ühekordsed ja anonüümsed võrgustikud (lühiajalised kursused, elukestva õppe katusorganisatsioonid);
- siirdeaja alguse uute sotsiaalsete võrgustike pikaajalisust võib võrrelda nõukogude aja ülikoolivilistlaste võrgustikega. Nõukogude aja ülikoolivilistlaste sõpruskonnad jäid intervjueeritavate kõige tugevamate sidemetega võrgustikeks kogu siirdeaja jooksul;
- vanade kontaktide pikaajalisuse peamiseks põhjuseks on neis sisalduvad sotsiaalse kapitali kognitiivsed aspektid: ühine ellusuhtumine, ühised normid ja väärtused;
- õppimisprotsessis on kognitiivsel sotsiaalsel kapitalil (uued väärtused, hoiakud, heaolu) olulisem roll kui struktuuril sotsiaalsel kapitalil (võrgustikud);
- klassikalised sotsiaalse kapitali kasutamismustrid kattusid õppijatüüpide kultuurilise kapitali uuendamise erinevate teguritega. Sarnasused sotsiaalse ja kultuurilise kapitali uuendamisel avaldusid peamiselt õppijate eneserefleksiooni, motivatsiooni, hoiakute, kavatsuste ja tegevusaktiivsuse kaudu;

- virtuaalsed võrgustikud uue sotsiaalse kapitali vormina ei kandnud endas õppimisega samaväärset kognitiivset dimensiooni (usaldus, heaolu), mistõttu eelistati traditsioonilisemaid, tugevate sidemetega võrgustikke;
- elukestva õppe infokanalitena kasutati nii uusi kui ka vanu võimalusi. Internetikeskkondadest elukestva õppe info hankimise eelistused muutusid seoses elukestva õppe turu laienemisega. Elukestva õppe infovälja avarumisega ja infokülluse kasvuga seoses eelistati taas traditsioonilisi tugevama võrgustikuga infokeskkondi. Eelistatumateks elukestva õppe infokanaliteks kujunesid tööandja ja sõbrad.

7.6. Kokkuvõte

Selles peatükis analüüsisin ühe põlvkonna kultuurilise kapitali uuendamist siirdeaja elukestva õppe keskkonnas. Nõukogudeaegse tehnilise, põllumajandusliku ja sotsiaalhumanitaarse kõrgharidusega spetsialistid kuulusid siirde algul (1987) nooremasse tööealisse põlvkonda (26–31) ning 2011. aastaks keskmisse tööealisse põlvkonda (50–55). Tegemist on selle põlvkonna retrospektiivse tagasivaatega ligi veerand sajandi pikkusele (1987–2011) tööalasele karjäärile ja osalemisele elukestvas õppes.

Intervjueeritavad lülitusid radikaalsesse siirdeprotsessi ajal, mil töömaailmas oli alanud struktuurne ümberformeerumise faas, millega paralleelselt algas ka elukestva õppe keskkonna kujunemine. Siirde stabiilsem faas ja elukestva õppe keskkondade koordineeritum levik aitasid kinnistada juba keskmisse tööealisse põlvkonda jõudnud intervjueeritavate siirde algul kogutud kultuurilist, sotsiaalset ja tööalast kapitali. Ka 2008. aasta majanduskriis ei suutnud katkestada intervjueeritavate töökarjääri, kuna aktiivse tööealise vanusegrupi prioriteediks oli kindlalt hõives püsimine, sotsiaalse staatuse taastamine jäi teisejärguliseks. Intervjueeritavad kuuluvad veel põlvkonda, mil pere loomine algas üsna varakult, 20. eluaastate algul, mida tuleks samuti arvestada siirdega kaasnenud hõivekatkestuse riskide maandamisel.

Uuringu tulemustest nähtub, et, tegemist on üsna aktiivse elukestvas õppes osalejate põlvkonnaga, ka MeeMa andmete kõrgharidusega 45–54 vanusegrupi analüüsitulemustes tuli välja sarnane tendents. Samuti võib intervjueeritavate erinevates õpihoiakutes leida teatavaid kattuvusi 2014. aasta MeeMa andmetel koostatud klasteranalüüsil põhinevate õppijatüüpide tunnustega (tabel 6.7.3). Teisalt on intervjuude õpihoiakutel põhinevatel tüüpidel tugev siirdeaja alguse kontekst, mil tehnoloogiline keskkond oli alles kujunemise järgus, mistõttu baasoskuste kasutamise tagasihoidlikumaid tulemusi ei saa klasteranalüüsi õppijatüüpidega otseselt võrrelda. Sel juhul kattuvad ettevõtliku õpihoiakuga intervjueeritavad klasterite aktiivse õppijatüübiga, alalhoidliku ja passiivse õpihoiakuga õppijad aga klasterite mõõduka õppijatüübiga.

Seega, vaadeldavat põlvkonda võiks määratleda üle keskmise agentsena, kuna pidevalt muutuv keskkonnas omasid kõik intervjueeritavad valmisolekut uuendada oma kultuurilist kapitali. Õppijatüüpide sügavam analüüs võimaldas

määratleda agentsuse erinevad tasemed, millest võib järeldada, et agentsus ei sõltu põlvkondlikust tegurist. Intervjueeritavate elukestvas õppes osalemise määravaks motivatsiooniks oli eelkõige hõives püsimine.

Märkimisväärse tulemusena võib esile tuua kultuurilise kapitali kestlikkuse illusiooni ehk arengulõksu tuvastamise. Nõukogudeaegsete tööalaste oskuste/teadmiste baas tekitas varem omandatud erialalähedastes töökohtades toimetuleku illusiooni, mis ei soodustanud madalama agentsuse tasemega intervjueeritavatel uute oskuste hankimise vajadust (arengulõks). Selle põlvkonna jaoks olid olulised veel vanad võrgustikud ja oskused. Vana ressursi kestlikkus kujunes petlikuks, tegelikult uuendas ka tööalastel täienduskoolitustel mitteosalenu (Taimi) samuti pidevalt oma teadmisi informaaalses õppes. Pidev muutuste keskkond eeldas regulaarset kultuurilise kapitali uuendamist, seetõttu ei saanud ükski intervjueeritav püsida hõives siirdeajal omandatud kapitalide järjepideva uuendamiseta. Uus siirderessurs püsis illusoorset kasutuskõlblikuna minimaalses konkurentsipõhises töökeskkonnas. Ressursi pidevat uuendamist motiveeris ja survestas eraettevõtlusele omane konkurentsikeskkond, mis omakorda soodustas aktiivsemaid õpihoiakuid.

Siirde alguse tööalase toimetuleku vajaduse realiseerimiseks (kultuurilise kapitali taastootmiseks) piisas veel struktuursete reformidega kaasnevatesse protsessidesse lülitumisest ehk traditsiooniliste tööalaste oskuste uuendamisest. Siirde alguse tagasihoidlikud innovaatilised protsessid ei soodustanud baasoskuste kiiret omandamist. Baasoskuste omandamise võimalused arenesid töömaailmast eraldi (vabaharidus + arvuti- ja keeltekooolituse firmad), ka siin olid protsessid alles kujunemisjärgus ja tegeliku vajaduse teadvustamise faasis. Intervjueeritavate valmisolekud baasoskuste uuendamiseks olid olemas, kuid oskuste minimaalsed kasutamisevõimalused jätsid siirde algul omandatud oskused (arvuti) passiivsesse seisusse, millega kaasnesid vastavad madalad enesehinnangud ja motivatsiooni langus. Baasoskuste omandamise tagasihoidlikud tulemused võisid kaudselt mõjutada ka virtuaalsete võrgustike kasutamist, nendes osalemine toimus pigem ettevaatliku passiivsusega, mis on sellele põlvkonnale iseloomulik. Samas kujunes interneti töökooha kõrval siirdeaja lõpuks määravaimaks elukestva õppe infokanaliks.

Elukestvas õppes osalemisega kaasnev struktuurse sotsiaalse kapitali kogumine ja teke jäi eeldatust tagasihoidlikumaks. Intervjueeritavad mäletasid püsivamaid kontakte vaid siirdeaja algusest või seoses mõne pikema õppeprotsessiga, lühemaajalistest kursustest meenusid vaid episoodilised kontaktid. Siirdeelseid ülikooliaegseid sõpruskondi meenutati enam, need tugevad vanad võrgustikud olid sarnased siirdeaja alguse elukestvas õppes osalemisel tekkinud pikemaajaliste kontaktidega. Uued püsivamad kontaktid olid seotud tugeva emotsionaalse laenguga (ühine olemine radikaalses siirdesituatsioonis, töötus jne). Siirdeaja stabiilsema perioodi elukestva õppega kaasnenud kontaktid jäid ebapüsivaks. Elukestvas õppes osalemisega koguti eelkõige õppimisprotsessile olemuslikku kognitiivset sotsiaalset kapitali: enesekindluse tõus, turvatunne, rahulolu, hoiakute muutus.

Lisaks kapitalide teooriatele (kapitalide uuendamine) jälgisin ja analüüsisin siinses peatükis strukturatsiooniteooria kontekstis õppijate agentsusena õpi-refleksioone (hoiakud) ja tegevusi (osalemine). Järgmises peatükis püüan välja selgitada elukestva õppe strukturatsiooni mitmekesisemaid tasandeid ja ressursse.

8. ELUKESTVA ÕPPE UUENEMINE DIGIPÖÖRDE KONTEKSTIS: ekspertintervjuude tulemused

8.1. Sissejuhatus

Uurimuse eelmistes empiirilistes osades (6. ja 7. ptk) analüüsisin siirdeaja elukestvat õpet õppijakeskselt, tuginedes transitsiooni ja transformatsiooni käsitlustele ning kultuurilise ja sotsiaalse kapitali teooriatele (Bourdieu, 1984, 1986, 2003; Putnam, 2008). Selles osas analüüsin Giddensi strukturatsiooniteooriale (1989) toetudes elukestva õppe muutumist siirdejärgsel ajal. Vaatluse all on EL-i laienemise järgsete elukestva õppe poliitikate tulemusel kujunenud regulaarsed praktikad (2005–2017) ning vertikaalse (riik) ja horisontaalse (õppijad) tasandi ressursid. Töö käesolevas osas seadsin sihiks selgitada haridusametnike, koolitajate ja ettevõtjate hinnangute alusel elukestva õppe vertikaalsete ja horisontaalsete struktuuride valmisolekut digipöördega kohanemisel.

Strukturatsiooni ressursid ei ole staatiline kategooria, algul peamiselt siirde-muutustega kohanemiseks planeeritud vertikaalsed elukestva õppe vahendid on aja jooksul arendatud aktiivse tööturupoliitika meetmeks, millel on eelkõige tööhõive stabiliseerimise funktsioon. Digitaal tehnoloogia kiire arengutempo on toonud kaasa tööturu struktuursed muutused, mis sunnivad üle vaatama seniseid elukestva õppe praktikaid ja planeeritud meetmete otstarbekuse. Tehnoloogiliste muutuste kiirus ja uudsus sunnib küsima, kuivõrd sarnanevad digipöörd protsessid 1990. aastate radikaalsete siirdemuutustega.

„Ühiskonnas on toimunud väga põhimõttelised poliitilise ja majandusliku ülesehituse muutused, nagu EL-i ja globaalsesse süsteemi siirdumine“ (Viha-lemm, Leppik, 2017: 560). Eesti ühiskond on liikunud globaalsesse võrgusti-kesse ja digitaalsesse teenindus- ning tarbimiskeskonda.

Digipööre on mõjutanud kõiki eluvaldkondi ja inimeste igapäevapraktikaid. Siirdeaegsed turumajandusele ülemineku protsessid on asendumas vajadusega lõimuda kiiresti areneva digitaalse töömaailmaga. Lissaboni 2000 „teadmispõ-hise majanduse“ agenda on ümbersõnastatud „nutika, jätkusuutliku ja kaasava majanduskasvu“ agendaks.³³

IKT arenemise tulemusel on traditsiooniliste majandusvaldkondade kõrvale tekkinud kiiresti arenev digitaalse tehnoloogia tööstus: globaalsed *startup*-fir-mad, e-residentsus, e-teenuste tootmine jne. Digitaalse tootmise tunnuseid võib leida juba kõigis majandusharudes (vt nt OSKA raport).³⁴ Tänu erinevate tootmisharude digilahendustele on alanud lõimumine globaalse digitaalse turu, teeninduse, tootmise ja tarneahelatega.

Digitaalne arenguprotsess eeldab personaalsemat lähenemist, kiirust, paind-likkust ja riskijulgust ning sõltumatust vanadest institutsioonidest, sest digi-

³³ Väidetavalt on aastal 2020 Eesti heaolu allikaks IKT nutikas kasutamine majanduselus ja ühiskonnakorralduses. Vt lähemalt „Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia sektori visioon infoühiskonnast Eestis aastal 2020“ <https://www.itl.ee/public/files/Visioon2020.pdf>

³⁴ <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/MMTlyhi.pdf>

taalse maailma pidevate muutuste keskkonnas ei ole midagi püsivat. Ükski uus digikeskkond ei jõua lõplikult välja kujuneda, tarbijad ja keskkondade kasutajad vahetavad pidevalt platvorme (nt Facebook on juba nooremate seas populaarsust kaotamas). Digimaailma loogika ja tempoga toimetulek eeldab ka uuenevat haridusmaastikku.

„Praeguseks on digitehnoloogiate, -sisu ja -protsesside mõju märgatav kõigis haridussektorites (koolid, kõrgharidus, informaalne ja mitteformaalne õppimine), see mõjutab kõiki hariduse väärtusahela aspekte (nt õppekavareform, õpetamis- ja õppimistavad, hindamine, õpetajate koolitus ja täiendõpe) ning hõlmab kõiki hariduse osapooli (õpetajad, õppijad, koolijuhid)“ (Kampylis, Punie ja Devine, 2015: 4). Tasemeharidusse on kaasatud ka digitaalsed rahvusvahelised õpikogukonnad (nt eTwinning). Digitaalseid õppimisvõimalusi kasutatakse ka täiskasvanuhariduses. Näiteks Viljandi täiskasvanute gümnaasiumi mittestatsionaarne õpe toimub valdavalt e-lahenduste (e-õppe) abil,³⁵ mis võimaldab õppes osaleda ka kaugmissioonidel viibivatel kaitseväelastel. Vaatamata alanud digitaliseerimisprotsessidele haridussektoris, ei toimu need arengud ühtlases tempos – „digioskuste õpetamise korraldus Eesti üldhariduskoolides on ebahütlane“ (IKT haridusest, 2017: 5).³⁶

Haridussüsteemi arendustegevusi ei ole veel suudetud kohandada paindlikumaks, pigem toimivad siin veel järelsiirde aegsed töömaailmaga lõimumise kohmakad strateegiad.

„Eesti haridust on tugevasti mõjutanud ühinemine Euroopa Liiduga 2004. aastal. Selle tulemusel omandasid hariduspoliitikas ja -seadustes keske koha standardiseerimine, aruandlus ja kvaliteedikindlus. 2011. aastaks oli Eestis välja töötatud kogu formaalharidussüsteemi (st üld-, kutse-, kutse-, kõrg- ja täiskasvanute haridust) hõlmav kvalifikatsiooniraamistik, mis on vastavuses EL-i sellekohase raamistikuga. See loogika rajaneb „sisendi-väljundi“ põhimõttel: sisendi annavad EL-i suunised ja kohalike ekspertide kirjeldatud kutse kvalifikatsioonid, väljundiks on nõuded õppimise tulemustele – õpiväljundid. / ... / Õpiväljundid jagunevad kolmeks: teadmised, oskused ja suutlikkuse määr täita tööülesandeid iseseisvalt. Eesmärgiks on muuta haridus paremini vastavaks töömaailma nõuetele“ (Ruus, 2018: 418).

Siirdeaja elukestvate õppele olid tunnuslikud tagasihoidlikud juurdepääsu võimalused, samuti töökeskkondade puudulik tehnoloogiline tase ja täiskasvanute ebapiisavad baasoskused.

Eesti elukestva õppe strateegia 2014–2020 (EÕS20) järgi on elukestva õppe poliitika peamine fookus lõimumine digitehnoloogiaga ja tööturu struktuursete probleemide (töötus) ennetamine. Võrreldes varasemate arengukavadega (EÕS 05–08 ja THA09–13), on EÕS20 strateegia terviklikum ja seostatud ka digi-

³⁵ e-õppe mittestatsionaarne õppevorm (õppetöö toimub Moodle'i õpikeskkonnas, vajadusel ka Skype'i vahendusel, tundides kohal käima ei pea, vajalik on arvuti, printeri ja skänneri olemasolu) <http://www.vtg.vil.ee/oppimisvoimalused/>

³⁶ „IKT-haridusest: digioskuste õpetamine, hoiakud ja võimalused lasteaias ja üldhariduskoolis“ Uuringu läbiviimise aeg: mai 2016 – mai 2017 (Lepik jt, 2017).

ühiskonna teiste arengudokumentidega,³⁷ strateegia „mõtteviis on dünaamilisem, sest selle üheks keskmeks on õppimine“ (Ruus, 2018: 419). EÕS20 vahearuande tulemustes tõdetakse, et strateegias ette nähtud inimkapitali arendamise ressursid on ebapiisavad (EÕS20 vahearuanne), mis võib kujuneda strateegia eesmärkide täitmisel üheks oluliseks takistuseks.

Digitaalse ajastu võrgutikapõhisema strukturatsiooni asemel jätkub Eesti elukestva õppe poliitikates eelkõige siirdeajale tunnuslik ühesuunaline turufundamentalistlik suund (OECD suund). Ka hariduspoliitikate „seosed kultuuri ja ühiskonna sotsiaalse arenguga on nõrgad“ (Ruus, 2018: 419). „Eesti hariduses domineerib instrumentaalne ja tehnokraatlik mõtteviis, mis on suunatud majanduslikule tõhususele, arvulistele näitajatele /... / valitseb kutseharidusele orienteeritud mõtteviis, seda ka kõrghariduses“ (Samas). Ka EL-i elukestva õppe toetuste tulemusindikaatorid (osalemise kasv ja lõpetajate arv) on sarnased ettevõtete majandusnäitajatega, iga investeeringu kuluefektiivsust mõõdetakse lõpptoodangu mahu ja kasumimääraga. Poliitikate elluviijad hindavad elukestvas õppes osalemise tulemusi EL-i keskmisega võrreldes. Poliitiliste meetmete seire parameetrites domineerivad osalejate demograafilised andmed (ESA).

Võrreldes siirdeaja stardimeetmetega, on siirdejärgsed elukestva õppe ressursid arendatud mahukamaks ja tulemuslikumaks. 2016. aastal ületas Eesti elukestvas õppes osalemise aktiivsus EL-i keskmist, 2017. aastal tõus jätkus.³⁸ „Seni on suurem osa Eesti haridusnäitajaid olnud OECD keskmisest kõrgemad. See ei pruugi aga nii jääda. Vaja oleks läbimurret“ (Ruus, 2018: 420).

Aina kiirenevad protsessid eeldavad muutuste tempoga sünkroonsemat ressursiseiret ja tegevuspoliitikaid. Eesti ühiskonna arengudokumentide hetke seisuga kirjeldustes domineerivad muutuste võimaluste alakasutus, mis viitab muutuste juhtimise printsiipide uuendamise vajadusele. Pikaajalised arenguvisionid ja strateegiad³⁹ võivad hakata üldisi arenguprotsesse pidurdama.

Euroopa Komisjoni initsiatiivil on alates 2013. aasta sügisest alustatud formaal- ja mitteformaalhariduse ülese uue haridusparadigma ehk avatud hariduse arendamise ettevalmistamist. Avatud haridus toetub valdavalt digitaalsele töömaailmale ja -turule. Digitaaltehnoloogiate toel loodetakse arendada mitmekülgsemaid õppimis- ja õpetamisviise, teadmiste loomist ja jagamist. Avatud hariduse kaugem eesmärk on ühendada tehnoloogia abil formaal- ja mitteformaalharidus, avardades seniseid teabele ja teadmiste juurdepääsu võimalusi. Avatud haridus eeldab institutsioonide senisest paindlikumat ja integree-

³⁷ „Elukestva õppe strateegia 2020“ ja „Eesti Infoühiskonna arengukava 2020“; „Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia sektori visioon infoühiskonnast Eestis aastal 2020“.

³⁸ Statistikaameti äsja avaldatud andmete kohaselt osales 2017. aastal tasemeõppes või koolitustel 17,3 protsenti 25–64-aastasest elanikest, mis on 1,6 protsendi võrra enam kui 2016. aastal. <https://www.hm.ee/et/uudised/taiskasvanud-oppijate-hulk-tousis-rekordilise-173-protsendini>.

³⁹ Enamik riigi arengustrateegiaid on koostatud aastani 2020. Konkurentsivõime kava „Eesti 2020“: „Oluliste valdkonnaprobleemide lahendamine on keerukas ja pikaajaline protsess, mille tulemusi küll jooksvalt jälgitakse, kuid millele saab hinnangu anda alles 2020. aastal, kui lõppeb konkurentsivõime kava elluviimine selle perioodi raames“ (Eesti 2020: 4).

ritumat koostööd. (Inamorato dos Santos jt, 2016: 25). Tegemist on elukestva õppe uue ideega/kontseptsiooniga, mis toetub juba digitaalajastu loogikale/printsiipidele.

Digiajastu elukestva õppe korraldus eeldab ressursside uutmoodi jaotust. Käesoleva uurimuse läbiviimise ajal toimus see alles siirdeaja lõpul väljakujunenud bürokraatiamahuka projektimajanduse abil, valdavalt vertikaalse tasandi põhiselt.

Institutsionaalselt toimub elukestva õppe ressursside jagamine läbi erinevate ministeeriumide.⁴⁰ Avaliku sektori elukestva õppe ressurssideks on erinevad EL-i toetused. EL-i struktuurifondide toel alustati tasuta tööalaste koolitusprogrammidega vahetult majanduskriisi eel, alles 2007. aastal, so esimese EÕS 2005–2008 perioodi lõpus. Sellele eelnes 15–20 aasta pikkune periood (1992–2007), mil toetused olid suunatud peamiselt koolituste korraldajatele (EVHL, Andras), pedagoogidele, KOV ametnikele ja registreeritud töötutele. Mahukamate koolitustoetuste otsustav murrang on toimunud struktuurifondide finantseerimise viimasel perioodil, 2014–2020. Aastatel 2018–2020 planeeritakse EL-i elukestva õppe toetusi suurendada 2017. aastaga võrreldes kahekordselt. Lisaks on uuendatud täiskasvanute koolituse seadust, mis soodustab paremat ligipääsu elukestva õppe ressursile (TäKS, 2015).

Kutseharidussüsteemi kaasamisega on elukestva õppe poliitika varasemast tihedamalt seotud aktiivsemate tööturumeetmetega.

2013. aastal vastu võetud kutseõppeasutuse seadusega⁴¹ muudeti klassikalise tasemeõppe varasem range õppekavoline raamistik paindlikumaks, statsionaarse õppe kõrval on kutsekoolides võimalik õppida töötavatel ja töötutel täiskasvanud õppijatel nii sessioonõppes (3–5 päeva kuus) kui ka töökohapõhises õppes. Näiteks Hiiumaa ametikooli sisseastumise korralduse järgi piiranguid õppida soovijale pole, kandideerija võib avalduse esitada kõikidele erialadele, korraga võib õppida mitmel erineval erialal, õppima kandideerinutega vestluste läbiviimist korraldatakse lausa telefoni või Skype'i teel. Õppimine on vanusepiiranguta ja valdavalt tasuta. Lisaks kutse või eriala omandamisele võib osaleda tasemeõppes ja üksikutel kursustel või kursuse moodulites (millest üks osa on tasulisi ja teine osa tasuta). Pakutakse 3. taseme esmaõppe erialasid ilma haridusnõudeta (võib olla ka alla põhihariduse) kuni 5. taseme õppeni välja. Õppima võivad tulla ka doktorikraadiga õppijad.⁴²

⁴⁰ Töötajate koolitamist toetatakse praegu eelkõige koolitusasutuste otserahastamise kaudu (Vt Lisa 1 SA Innove ESF projektid). Kui Haridus- ja Teadusministeerium tegeleb töötavate täisealiste inimestega, siis Sotsiaalministeerium koos Eesti Töötukassaga vastutavad töötutele suunatud tööturukoolituste eest ja Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium tegeleb töötavate täiskasvanud inimestega, toetades koolitusvõimalusi ettevõtetes.

⁴¹ Uue seaduse kohaselt hakatakse rakendada esmaõppekavu ja jätkuõppekavu, mis tähendab, et kui esmakutse on omandatud (õppekava on pikem), saab juurde õppida jätkuõppekavadel, mis on lühemad. (Kutseõppeasutuse seadus <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001>, vaadatud 04.03.2018).

⁴² Hiiumaa Ametikool <http://hak.edu.ee/cms/index.php/erialad/vastuvott-2> (vaadatud 24.03.2018).

Tööjõupuuduse leevendamiseks ja töötuse ennetamiseks on välja töötatud erinevate vanusegruppide põhiseid abipakette: noorte tööle aitamine „Minu esimene töökoht“; 55+ täiendõpe.⁴³ Tööturukoolitusi (seos ettevõtluse alustamisega) on hakatud pakkuma ka töövõimelistele pensionäridele. Töötukassa pakub õppetoetusi (130 eurot kuus) nii kutse- kui ka kõrghariduse omandajatele. Töökeskkondade muutuste toetamine uue tööturumeetmena tuli turule alles 2017. aastal. Mitmekülgsemad ja mahukamad ressursid aktiivsete tööturumeetmete rakendamiseks on tulnud tänu riigi sotsiaalsemale poliitikale ja töötukassa 2009. aasta reformile.

Siirdeaja reformidega alanud ühiskonnatüübi vahetumisel olid elukestva õppe poliitikad ja ressursid suunatud eeskätt turumajandusega kohanemisele. Alanud digipöördega kasvab vajadus digitaalse ühiskonnaga kohanemiseks.

Digitaalne strukturatsioon elukestva õppe kontekstis eeldab muutusi senistes praktikates ja ressursides. Peamiseks takistusteks võivad siin saada vertikaalse tasandi (projektimajanduse) inertsus ja digitaalsesse töökeskkonda integreerumise tagasihoidlikud õpperessursid ning osalejate passiivsus. Digitaalne teenindus- ning tarbimiskeskond eeldab haridus- ja tööturupoliitikate tihedamat lõimumist ka kultuuri ja ühiskonna sotsiaalse arenguga.

Üleminek digitaalsesse ühiskonda eeldab muutusi elukestva õppe poliitikas ehk vajadust ümber mõtestada elukestva õppe funktsioonid (väljundid) ja ressursid (tegevuspoliitikad, uued elukestva õppe võimalused). Kerkib küsimus, millised on elukestva õppe vertikaalsete ja horisontaalsete struktuuride valmisolekud üleminekul digitaalsesse ühiskonda.

Töö käesolevas osas püüan üle vaadata siirdeajal domineerinud elukestva õppe korralduse otstarbekuse ning välja selgitada digitaalajastule kohasemad praktikad ja ressursid. 2017. aasta lõpul (november, detsember) läbi viidud üheksa ekspertintervjuu abil jälgin elukestva õppe erinevate tasandite (vertikaalne ja horisontaalne) rolli uute muutustega kohanemisel. Vertikaalset tasandit esindavad intervjuudes hariduse ja tööturu korraldajad (ametnikud, koolitajad), horisontaalset tasandit ettevõtjad.

Käesolevas osas olen võtnud ülesandeks välja selgitada haridusametnike, koolitajate ja ettevõtjate hinnangute alusel vertikaalsete ja horisontaalsete struktuuride valmisolekud digipöördega kohanemisel.

Intervjuud olid üles ehitatud järgmiste küsimuste ümber:

- *Millised on kujuneva digiühiskonna vertikaalse ja horisontaalse tasandi elukestva õppe ressursid?*
- *Kuidas on tehnoloogilised muutused mõjutanud elukestva õppe funktsioone?*

⁴³ Vabariigi Valitsuse määrus „Tööhõiveprogramm 2017–2020“. Eelnõuga kehtestatakse neljas tähtjaline tööhõiveprogramm kestusega 1. mai 2017 kuni 31. detsember 2020. Meetmete eesmärk on täiend- ja ümberõppe kaudu etõetust ja toetada majanduse struktuurimuudatusi. Sihiks on hõlbustada liikumist suuremat lisandväärtust pakkuvatele töökohtadele ning aidata tööd säilitada töötajail, kellel on suurem oht jääda töötuks. Fookuses on ilma erialase hariduseta või tööturu vajadustele mittevastava vananenud haridusega töötajad, puuduliku eesti keele oskusega, aga ka üle 50-aastased töötajad. Samuti töötajaid, kes ei saa terviseseisundi tõttu oma ametikohal tööd jätkata.

- *Milliseid oskusi vajavad muutunud tööturg ja töökeskkonnad?*

Intervjuude tulemused võimaldavad teha mõningaid üldisi järeldusi elukestva õppe korralduse kohta 2017. aastal.

Uurimustulemuste paremaks jälgimiseks toon veelkord ära intervjuueeritavate tähised. Need viitavad kolmele eksperttasandile: ametnikud (A), koolitajad (K) ja ettevõtjad (E). Üheksas ekspertintervjuus osales kolm ametnikku (tähised: A1, A2, A3), kaks koolitajat (tähised: K1, K2) ja neli ettevõtjat (tähised: E1, E2, E3, E4).

Tabel 8.1. Intervjuueeritavate tähised ning tegevusvaldkond, tööstaaž, haridus, vanus, sugu

Intervjuueeritava tähis	Valdkond, tööstaaž (2017. aasta seisuga)	Haridus	Vanus	sugu
A1	Täiskasvanu- ja kutseharidussüsteem, 18 aastat	kõrgharidus	41	N
A2	Tööturu valdkond, 20 aastat	kõrgharidus	41	N
A3	Põllumajandus/juhtimine, 7 aastat	kõrgharidus	38	N
K1	Kutseharidus, 18 aastat	kõrgharidus	62	N
K2	Täiskasvanute arvutiõpe, 10 aastat	kõrgharidus	46	N
E1	Põllumajandustootmine, 34 aastat (alates 1983)	kõrgharidus	57	M
E2	Töötlev tööstus, 10 aastat	kõrgharidus	34	N
E3	Tehnoloogia (robotite tootmine), 10 aastat	keskharidus	47	M
E4	Infotehnoloogia strateegiline disain, 14 aastat	keskharidus	38	M

8.2. Siirdeaja ning digipöörde väljakutsete võrdlus ekspertintervjuude põhjal

Esmalt otsisin vastuseid küsimusele, kuidas tajuvad ja sõnastavad intervjuueeritavad muutusi digipöörde ajal, kas muudatuste vajadused on sarnased siirdeajaga ja kas digipööre on võrreldav siirdeagega pöördega.

Ajaga on lahtunud siirde radikaalsus ja teravus, tolleaegseid suuri muutusi teadvustatakse tagantjärele võrdluses siirde-eelse ja saabuva digitaalse ühiskonnaga. Siirdereformidega käivitatud protsessid poliitikas (EL, NATO, õigusriik jne), majanduses ja hariduses on märkamatult suubunud valdkondade ülesesse tempokasse digitaalsesse arengufaasi, mida on aina keerulisem suunata ja hallata. Teisalt tajutakse siirdeajaga sarnast muutuste survet ja ühise eesmärgi vajadust. Algaval digiajastul ei pruugita enam tajuda siirde radikaalsusele omaseid struktuuratsiooni erinevaid tasandeid.

E4: (Siirde ja digipöörde) *sarnasus on see, et muutuse vajadus on sama suur. Või veel suurem. Ja risk on see, et kui me ei suuda kõik koos sinna liikuda, siis hakkab igaüks ise liikuma. Mõned liiguvad õiges suunas, aga üldiselt ei liigu. Ühiskond on liikunud sellisesse kohta, kus kõik arvamused on võrdsed, aga tegelikult ei ole.*

Mõlemaid – siirdeaegseid ja digipöördega kaasnenud – muutusi tajutakse väga erinevalt. See sõltub nende protsessidega seostumise kohast ja tingimustest. Samas tajutakse mõlemaid protsesse üheaegselt nii erinevalt kui ka sarnaselt (dihhotoomia).

Põllumajandusettevõtja jaoks kulgesid nii siirde kui digipöörde protsessid suhteliselt rahulikult, järske dramaatilisi üleminekuid talle ei meenunud. Ilmselt oli see nii kõigis valdkondades, kus püsis kindel hõive. Intervjueeritava pikaajaline tööstaaž (alates 1983) pole kolhoosist reformitud põllumajandusettevõttes kordagi katkenud.

E1: *Minu jaoks on nad mõlemad (siire ja digipööre) suhteliselt rahulikult kulgenud. Igasugune digivärk tuleb ju /.../ tasapisi vastavalt sellele, kuidas elu areneb. Niisamuti oli see sotsialismilt kapitalismile üleminek meie jaoks suhteliselt rahulik. Eks ta sõltub kohalikest inimestest, kuidas nad tahavad seda asja ajada. /.../ Sellist murrangut meil seal ei olnud.*

Tehnoloogiaettevõtjad tajuvad siirde ja digipöörde erinevust teravamalt, kuna tegutsetakse juba avatud hargmaise IT tööstusega turgudel, samuti võrreldakse neid erinevusi riigi üldiste eesmärkidega. Vastukaaluks hajusale keskkonnale eeldavad IT ettevõtjad ka riigilt ettevõtluskeskkonnale omast eesmärgistatumat muutuste juhtimist.

E4: *Fundamentaalne erinevus 90-ndate ja tänase vahel on see, et 88-ndal oli meil bränditud eesmärk Isemajandav Eesti. Tulevikust ei räägi (täna) mitte keegi, meil ei ole mingit sihti, me ei taha olla maailma parimad. Isegi see idiootne „maailma viie rikkama riigi hulka“ oli jumala äge asi. Ta oli küll mõttetu eesmärk, aga ta oli ikkagi mingi eesmärk, mida saavutada, valida vahendeid selleks, et seda eesmärki saavutada. Praegu me oleme seal, ... peenhäälestus. Ja see peenhäälestus ei huvita mitte kedagi. Inimesed tegelevad oma asjadega, väga raske on neid rakendada ühise eesmärgi nimel.*

Kui põllumajandusettevõtja ei tajunud siirde ja digipöörde teravaid erinevusi tänu stabiilsele hõivele, siis tehnoloogiaettevõtjate digitaalsesse protsessi suubumine on toimunud vastavalt töökeskkonna tehnoloogilisele spetsiifikale. Tehnoloogia areng on intervjueeritavate jaoks läinud sujuvalt ja märkamatuult, mistõttu „digipööre“ kui mõiste ei kõneta tehnoloogiaettevõtjat enam oma uudsusega.

E4: *Digipööre mõistuse mõttes on ära käinud. Teenuseid saab arendada lõputult edasi, aga digipööre ei ole enam see innustav eesmärk, mis meid ühendab. Täna ükski asi, mida me võiksime digipöörde raames teha, ei ole maailmas esimene.*

See ei innusta mitte kedagi, see digipöörde jutt. Kedagi võib-olla innustab, aga minu seltskonda kindlasti mitte.

E3: Siire – sa pidid nullist hakkama nagu uut asja täiesti nullist üles ehitama. Täna (digipööre), praegu on ikkagi see, see üleminekuperiood või see nagu, et ta on nagu selline evolutsioon praegu, ta areneb nagu samm-sammult kogu aeg.

Siirde ja digipöörde võrdlustes tuuakse esile tempot, aja kiirenemisest tulenevaid toimetuleku, koostöö ja iseseisvate otsuste langetamise oskuste vajadust (refleksiivsuse surve) ning uusi riske. Samuti eeldatakse tehnoloogilise pöördedega toimetulekul rohkem tähelepanu ka sotsiaalsematele vajadustele ja oskustele.

K1: Kogu see kiirus oli erinev. Kui tuli äkki see vajadus, et sa pead suutma ise ka otsustada, mis sa teed, siis kõik jäid hätta, kes polnud harjunud ise otsustama. Ja praegu on täpselt sama asi. ... tempod on muutunud tohutult, sest kõik on läinud ainult kiiremaks ... kõik ei ole kiireteks muutusteks kunagi valmis ... kui meie haridussüsteem ei õpi rohkem andma iseotsustamist ja meeskonnatööd, siis tegelikult jäävad ikkagi ootama. ...

K2: ... järjest kiiremaks läheb, see karusselli efekt – keerleb, keerleb, keerleb / ... / mida kiiremaks see digimaailm läheb, seda rohkem tahetakse tagasi maale, tagasi juurde juurte, tahan päris puud. Vastupidine efekt võib tulla, et hästi palju meil on neid killustunud inimesi. Vanasti tegid oma asju, tänapäeval tean kõigest natuke midagi ja ausalt öeldes ei tea mitte midagi.

Sarnaselt tehnoloogiaettevõtjatega sõnastab ka tööturu poliitikatega tegelev ametnik digipöörde protsesse eelkõige oma valdkonna spetsiifikale toetudes, rõhudes siin eelkõige personaalsetele väljakutsetele. Digipööre eeldab siirdeajaga võrreldes paindlikumaid ja ettevõtlikumaid hoiakuid, mille potentsiaal võib tööturu seisukohalt kaaluda üles tehnoloogilised protsessid.

A2: Ja praegu (digipööre) ma tean juba indiviidina seda, kes ma olen, mis on minu kompetentsid, millega ma saan hakkama. Ma tean seda, et paindlikkus ja kohanemisevõime päästab mind ... Enda väärtus on kasvanud igas mõttes. Mina väärtusena tööturul, mina väärtusena emana, mina väärtusena naisena, naine palgaküsimisena, mida iganes. Seetõttu on tekkinud mikroettevõtteid rohkem, ettevõtteid on saanud täiesti uue tähenduse, sest usk enesesse on suurem ja koostöö faas on seetõttu parem. Et tunduvat rohkem on ka seda altpoolt üles.

Vaatamata siirde radikaalsusele, hinnatakse siiret just õppimisvalmiduse ja -surve järgi pigem positiivseks, samas tajumata seda, et negatiivse alatooniga nn õpitud abituse sündroom on seotud pigem siirdeaja stabiilsema, EL-i toetuste etapiga. Digipöördedega seostatakse siirdega sarnast õppimisvajadust ja teadmatuses tulenevat ebakindlust tuleviku suhtes.

K2: Siirdeaja radikaalsus soodustas iseõppimist, praegu pigem õpitud abitus ... See siirdeaja radikaalsus soodustas iseõppimist hullult, inimestel ei jäänud muud

üle. Ta kas sureb ära või hakkab õppima midagi muud. Digipöörde puhul, kuna ei ole seda elan või suren varianti, siis see ei tööta nii hästi. Ta (digipööre) käib, me ei taju paljusid asju. Me ei taju nt sellist asja, et meil on ära kadunud privaatsus.

A1: Siiret – seda oli kõike võimalik teistest riikidest õppida ... Digipööret – praegu me päris hästi ei tea, mis asi see on ...

Hetkeolukorra kirjeldamisel mainitakse ka siirdeajast kaasa tulnud sotsiaalseid probleeme, mida tehnoloogiliste muutustega kaasnenud uute väljakutsete koor- ma all ägav sotsiaalsüsteem ei ole veel suuteline lahendama.

A2: (siirdeaja ja digipöörde sarnasus) Meil on vähesema ja madalama haridu- sega inimesed, kellel läheb umbes samamoodi ... Seal ei ole mitte midagi muutu- nud ja ... (toimub) jätkuv kihistumine – mahajääjad ...

K2: Praegu on mul ju mugav ka muud moodi elada. Tööhõivereform – küsitakse, millal te viimati tööl käisite – vastab, et 10 aastat tagasi. Niimoodi saab ära elada, et polegi tööl käinud.

Siirde ja digipöörde võrdlustes võiks kokkuvõtvalt esile tuua pöördelistele aega- dele tunnuslikke ootusi muutuste mõtestamise ning konkreetsete arengusuun- dade sõnastamise järele. Kõige selgemalt sõnastasid neid ootusi tehnoloogiafir- made esindajad, kes tajuvad teravamalt kui teised vertikaalse tasandi ebamäära- sust. Võrgustikupõhisemates keskkondades töötav tehnoloogiaettevõtja tegi konkreetseid etteheiteid riigi eesmärgistatud tegevuste puudusele.

Digipöördega seoses tajutakse protsesside kiirenemist, sotsiaalse süsteemi piiride hajumist ning sotsiaalsemate oskuste vajadust. Siirdeprotsesse sõnastati digipöördest konkreetsemalt. Eelkõige meenutati radikaalsusega kaasnenud õppimise sundi, teistest riikidest turumajanduse teadmiste importi ning ühis- konna eesmärgistatuid arengusuundi, võrreldes alanud digipöördega. Teisalt ei osatud tänapäeva sotsiaalseid probleeme (õpitud abitus ja pikaajaline töötus) enam seostada siirdeaja turufundamentalistliku arengusuuna negatiivsete taga- järgedega, pigem kirjutati need alanud digipöörde arvele.

Tehnoloogiliste arengute mõjul alanud struktuursed muutused tööturul ja sotsiaalses sfääris on toonud kaasa siirdeajaga sarnased muutuste vajadused ka elukestva õppe funktsioonides ja väljundites.

8.3. Elukestva õppe funktsioonid ja väljundid

Järgnevalt tutvustan vastuseid küsimustele *Mis on Teie jaoks elukestev õpe? Kuidas te iseloomustaksite tänast elukestvat õpet oma valdkonna esindajana?*

Endiselt on õppimise peamiseks funktsiooniks enesearendamine ja toimetu- lek igapäevastes olukordades ning tööalastes väljakutsetes, see jäi kõlama enamikus vastustes. Elukestva õppe olemuse sõnastamisel eristusid formaal-

haridustaseme suhtes kriitilised tehnoloogiaettevõtete esindajad (E3, E4), kes peavad elukestvat õpet pigem (traditsiooniliselt) formaalhariduse järgseks õppeks (E4: *mis saamata jäi*).

Tänu tehnoloogia arengule on õppimise funktsioonid ja viisid arenenud avaramaks. Uusi oskusi ja teadmisi on võimalik omandada varasemast kiiremini ja personaalsemaid vajadusi arvestades. Ka tehnoloogiliselt keerulisi tööoskusi võib arendada iseseisvalt tööprotsesside käigus (E3, E4). Õppimine on ka suhtlemine ja oma teadmiste jagamine (sotsiaalmeedia, blogid) ning teadmiste hankimine läbi tööalase võrgustiku ja vaba aja harrastuste (E2).

Lisaks konkreetsetele tööalastele oskustele vajavad ettevõtjad ka nn pehmeid oskusi. Aina enam teadvustatakse tootmise efektiivsuse arendamisel sotsiaalsete ja kommunikatiivsete oskuste ning komplekssemate erialaülestes oskuste vajadust.

E2: Töötlev tööstus armastab õppida kõiki tehnoloogiatega seotud valdkondi /.../ kõike, mis on seotud tootmisega. Aga kõige suuremas hädas tegelikult on tootmises töötavad inimesed, just see inimsuhete pool, soft. See täielikult puudub tootmise keskastme juhtide professionaalses koolituses. /.../ see pink on ülilühike, kes suudavad tööstust koolitada.

Elukestvas õppes toimub sarnaselt formaalharidusega omandatud teadmiste ja oskuste mõõtmine. Nii avaliku sektori projektimajanduses kui ka turupõhises ettevõtluses kinnitatakse uuendatud kvalifikatsiooni sertifikaatide või tunnistuste abil. Ettevõtete sertifikaatide nõudeid hindavad koostööpartnerid, tellijad ja kliendid jooksvalt, tööprotsessi sees.

E2: ... me oleme globaalses äris ja see tähendab seda, et meie kliendid nõuavad ettevõtetelt sertifikaate, erinevate programmide juurutamist. Sul on tarneahel niimoodi üles ehitatud, et sa pead vastama mingitele nõuetele. Sul on kliendi auditiid kogu aeg majas ...

Õppimisse suunatud ressursid on initsieerinud omamoodi proaktiivset ettevõtlusvormi, uusi tagavaraoskusi lisaeriala näol hangitakse ka nõ igaks juhuks (K1, E2). Projektimajandus on muutunud õppeprotsessi sihtotstarbeliseks ettevõtluse investeringuks, kutsetunnistus on üheks ettevõtluse arendamise tingimuseks.

K1: ... nendel (õppijatel) on võimalik taotleda toetusrahasid oma maaelu edendamiseks, arendamiseks. Nad saavad osta omale tehnikat. Nad saavad investeerida.

A3: Kuna PRIA maksab erinevaid EL-i toetuseid, siis see omakorda eeldab teatud nõuetele ja tingimustele vastamist.

Pidev enesetäiendamine aitab püsida ettevõtluskonkurentsis, osaleda võidujooksus, kes on esimene, kes suudab midagi paremini teha. Tehnoloogiad ja leiutised levivad kohe, neid on vaja kiiresti kasutusele võtta, formaalhariduse võimalusi peetakse selleks liiga inertseteks, kuna õppekavaliine muutuste protsess on veel aeglane. Vahel kasutatakse ka teaduskeskuste abi.

E3: Kõik need uued tehnoloogiad, mis tulevad, ... oma valdkonnast, ... esimesed firmad, kes hakkavad neid juurutama ... teevad selle informatsiooni ka avalikuks, millised võimalused neil materjalidel on. Siis meie inimesed otsivadki kõiki uusi lahendusi, nad leiavad interneti teel need kontaktid, nad leiavad selle firma kodulehe. Seal peal on juba nagu kirjeldused, seal saab õppida juba. ... koolidest ei saa niimoodi. Sa lähed kooli, seal on õppekavad ette valmistatud ja need on väga pika viivitusega tulevad ... pärisellu.

Õppimise funktsioonid on seotud erinevate õppekorralduse ressurside kasutamise eesmärkidega. Erinevaid õppevorme kasutatakse vastavalt ressursi mahule ja avatusele. Bürookraatlikumad õpperessursid sunnivad tihti nõuetele vastavust iseseisvalt omandama, ka avatud väljaga ressursse omandatakse pigem iseseisvalt. Seega on aina olulisemaks muutumas informaalne õpe.

Informaalse õppimise viisid ja funktsioonid

Informaalse õppe all peetakse tavaliselt silmas õppimist formaalsest õppeprotsessist väljaspool, kus õppija tegevused võivad olla struktuurist autonoomsed, iseseisev õppimine eeldab „enesejuhtimist“ (Smith, 2002). Osalemine taolises õppevormis näitab ka õppija agentsust ehk „võimekust teadlikult tegutseda igapäeva elu (*durée*) tegevuse voos“ (Giddens, 1989: 8). Selle õppimise viisi tähtsus aina kasvab, taolisele õppevormile osundasid peamiselt tehnoloogiafirmade esindajad (E3, E4). Hankida teadmisi iseseisvalt, võime iseseisvalt õppida on kujunemas uueks oskuseks.

Maailma turgudel edukalt eksportiva tehnoloogiafirma omanik (E3) rõhutab, et „oluline on oskus iseseisvalt õppida, kool ei suuda seda õpetada, inimene suudab ise õppida, kool saab suunata, õpetada seda, kuidas õppida, aga inimene peab ise õppima, kogu aeg õppima, muidu kukud tööturult välja. Oskus ise õppida, see on üks osa elust ..., töö kõrval paralleelselt ka õppida kogu aeg, teistmoodi pole see võimalik“. Informaalse õppimise väljundiks on nii senise teadmise (kultuurilise kapitali) uuendamine kui ka uute teadmiste tootmine, ommoodi õpiproduktioon. Uute tehnoloogiate tootmisega luuakse samaaegselt ka uusi teadmisi.

E3: ... kõige suuremad võimalused ... kõige ... efektiivsem ja tõhusam on internet. Kus sa leiad, sa õpid ise, sa tõmbad, vaatad videoid, otsid omale materjale ja ise õppimine on täna, ma leian, kõige efektiivsem.

E4: ... sa ise genereerid tarkust, mitte ei lähe ja ei võta seda teiste inimeste käest.

Informaalse õppimise eelduseks ei ole vaid uute keskkondade areng, aina enam tehakse seda ka kiirema ajakasutuse ja/või vajaliku koolituse puudumise tõttu (E4). Iseseisev õppimine eeldab oskust hinnata (reflekseerida) oma õppimisvajadust, teha iseseisvaid järeldusi ja otsuseid ilma kõrvalise tehnilise toeta ehk iseseisev õppimine eeldab samuti teatud oskusi.

E4: ... refleksiooniteemaga on see, et sa suudad ise teha järeldusi ja otsuseid, ilma et keegi peaks sulle Youtube'i videoid selle kohta tegema. Seda on nagu puudu, see on hea oskus ja seda peaks õpetama ka. Ka mitteformaalne haridus vajab mingit instruktaazi, inimesed peaksid nagu oskama ka seda hästi teha, see ei ole lihtsalt niisama...

Iseseisvas õppimises ei saa loota vaid tehnoloogilistele keskkondadele: „meeskonnatööd ikka Youtube'ist ei õpi“ (E2). Nüüdisaegse ettevõtte organisatsioonikultuur ei ole enam universaalne keskkond, igal organisatsioonil on ka individuaalne (kognitiivne) kontekst.

E2: ... kui me räägime sellest, kuidas organisatsioon ja meeskond võiks toimida, siis meil on vahepeal vaja kasvõi sellist kohtumist, et me arutame täpselt läbi, mis eesmärgid meil on ja kuidas me nad ellu viime ja mis osa teadmistel on.

EL-i ja avaliku sektori toetused eeldavad nende nõuete ja poliitikatega pidevat kursisolekut ja kasutamise oskuste omandamist. Projektipõhise dotatsioonipoliitikaga kursisoleku üheks eesmärgiks on menetluskoormuse ja rikkumiste osakaalu vähendamine, nõudeid puudutavaid koolitusi on pigem vähe, mistõttu on siin suur osakaal informaalset õppel (A3).

A3: Nõuded on kehtestanud Euroopa Komisjon ja need on pigem keerulised. Arvestades seda, et põllumajandustoetuseid taotlevad tihtipeale lihtsad maal elavad inimesed, siis nende jaoks on need eriti keerulised. Ehk et sellest vaatenurgast vaadates on õppida kogu aeg. Nõuded on väga spetsiifilised ja tihtipeale omavahel põimunud.

Kõik vastajad seostasid elukestvat õpet üsna laialt nii formaal- kui informaalsete haridusega. Ühelt poolt teadvustatakse tasemehariduse kui baasõppe vajalikkust ja riigi senist tuge, teisalt näevad just ettevõtjad (tehnoloogiafirmad) õppimises eelkõige uudishimu realiseerimist. Tehnoloogiaettevõtete jaoks on enesetäiendamise ärimudel, ettevõtte arenguid puudutavaid oskusi hangivad nad tootmisprotsessi käigus. Iseseisva õppimise üheks oluliseks eelduseks on ka head digitaalsed oskused.

Tabel 8.2. Elukestva õppe funktsioonid

Üldine	Enesearendamine ja toimetulek igapäevastes olukordades ja tööalastes väljakutsetes; suhtlemine ja oma teadmiste jagamine; vaba aja harrastus.
Tööalane	Proaktiivne ettevõtlusvorm; õppeprotsess kui sihtotstarbeline investering ettevõtlusse (projektimajandus); EL-i nõuete valdamine, nende kasutamise oskuste omandamine; ettevõtluse arendamise tingimus; ettevõtluskonkurentsis püsimise eeldus; hõivekindluse tagamine.
Digitaalne	Informaalne õpe, eeldab oskust ise õppida, see on üks osa elust/elustiil; kiirema ajakasutuse ja/või vajaliku koolituse puudumise kompenseerimine; uute tehnoloogiate tootmisega samaaegselt ka uute teadmiste loomine – õpiproduktioon.

Elukestva õppe tööalase ja sotsiaalse toimetuleku funktsioonid on muutunud väga mitmekihiliseks (tabel 8.2). Elukestva õppe tööalane funktsioon on sarnastumas ettevõtlusega, seda on mõjutanud nn projektimajandus ja tehnoloogia areng. EL-i elukestva õppe toetuste poliitika sisaldab ettevõtluse alustamise või arendamise nõudeid. Tehnoloogiline tootmisprotsess on ühtlasi ka innovatsioon, pidevalt millegi uue loomine ja tootmine, millega samaaegselt produtseeritakse ka uusi teadmisi ja oskusi. IT ettevõtjate hinnangute ja õppimisviiside põhjal on näha, et innovatsiooniprotsess on väga loominguline. Digitaalse keskkonna refleksiivsus/agentsus on eelkõige loominguline lähenemine, riskeerimine, uudishimu, saavutusvajadus ning ühtaegu ka omamoodi „eluprojekti“ (Archer, 2010) arendamise viis. Tehnoloogilises keskkonnas on õppimine ja töö koostoimiv protsess.

Digitaalsetes keskkondades muutub aina tähtsamaks ka elukestva õppe sotsiaalne funktsioon, mis näitab kommunikatiivsete baasoskuste aktuaalsust ja püsivat väärtust. Sotsiaalse funktsiooniga võrdse kaaluga on tehnoloogiline funktsioon, mis on arenenud arvutioskustest kui siirdeaja IKT võtmepädevusest digitaalseks oskuseks, mille perspektiivikust peaksid tajuma ühiskonna erinevad kihid ja tasandid.

Vertikaalse ja horisontaalse tasandi hoiakud digitaalsete oskuste suhtes

Digiajastu dünaamilised keskkonnad on muutunud siirdeaja IKT arenguprotsessidega võrreldamatuks, pidevas arengujärgus tarbimisplatvormide tõttu on aina keerulisem digioskusi ühtse standardi alusel mõõta. Pigem toimivad siin personaalsed võimekuse ja isikuomaduste parameetrid ning kindlasti ka tehnoloogilises keskkonnas töötamise kogemused.

Järgnevalt tutvustan vertikaalset ja horisontaalset tasandit esindavate intervjueeritavate (A1, E4) vastuseid digioskuste küsimusele *Millised on elementaarsed digioskused ja millised peaksid olema tulevikuoskused?* Siin joonistuvad kõige teravamalt välja kahe tasandi hoiakute ja erinevate tehnoloogiliste kogemuste erisused. Digitaalsete oskuste kirjeldustes peegeldub intervjueeritavate staatus (ametnik vs ettevõtja), kus vastamisi on struktuuri ressursside haldaja/

suunaja ning aktiivne iseseisev hankija ja kasutaja. Vähetähtis pole ka isiklik digitaalne võimekus.

Vertikaalse eksperttasandi (A1) peamiseks tegevuspraktikaks ja kogemuseks on bürokraatlikud meetmed ja standardid, mis võrgustikupõhises teabeväljas ei pruugi soodustada avarate tulevikuvisioonide loomist. Pigem elatakse ebamäärasel tulevikuootuses, mida ei osata sõnastada, sealjuures tunnistatakse ka enda digitaalsete oskuste tagasihoidlikku taset.

A1: Ma olen nii digikauge, ma tean, et peaks tegelema digipoliitikatega, meil on ju eraldi digi- või e-teenuste arendamise osakond. Ma lehvini sellest 20 aastat tagapool, kõikidest nendest mõtetest.

Vertikaalse tasandi esindaja (A1) ei sõnasta konkreetselt ka elementaarseid digitaalsete oskusi, vaatamata sellele, et ta elukestva õppe eksperdina teadvustab oskuste üldist madalat taset. Ilmselt mõjutab seda liialt üldiste poliitiliste strateegiatega tegeleja staatus (tippbürokraat) või ka ametiülesannetest tulenevalt peamiselt madala konkurentsivõimega õppijate probleemidega tegelemine.

A1: E-riigiga suhtlemise tase on ju tegelikult üsna madal tase. Ma ei tea, ... mida ta esimesena õppima peab, kui ta pole elu sees nuppu sisse vajutanud. Mis etappides neid õppima hakatakse, ma ei oska seda ... öelda.

Horisontaalse võrgustikupõhise tasandi esindaja (E4) sõnastus sisaldab laia variatiivsust nii erialastes kui ka klientidega suhtlemise kogemustes, mis annab ka kindluse antud teemal avaramalt/vabamalt arutleda.

*E4: ... tegelikult on kõik olemas ja see on üks digitaalne oskus omada ülevaadet võimalustest, mida saab kasutada. Sa ei pea neid oskama kasutada filigraanselt, aga sa pead teadma, kus asjad on. Teine digitaalne oskus on tehnohirmust lahti-
saamine. Ma ei tohi karta neid masinaid.*

Kahe äärmuse vahele jäävad ülejäänud intervjueeritavad, kelle elementaarsete (esmaste) digitaalsete oskuste sõnastamises puudusid olulised erinevused, pigem jäid siin kõlama üldtuntud klassikalised digitaalsed oskused:

A2: Igapäevane digitaalne toimetulek, järgmine tase Excelist ja Wordist annab talle lisaeldusi (nutitelefon, Skype). Oma ajaplaneerimise ja finantside jälgimise süsteemi loomine, oma sotsiaalkanalite kasutamine, oma toote reklaamimise- disainimise asjad.

A3: Peamiste rakenduste kasutamise oskus, Word, Excel algaja tase, Outlook, otsingumootori kasutamise oskus. Julgus uue keskkonnaga tutvuda, seal ringi vaadata ja erinevaid nuppe vajutada.

K1: Digi baasoskused: e-riigi teenused, mobiili-ID, iseenesestmõistetav digikäitumine, – digiharjumused, pilveteenused, kõikvõimalikud kalendrid. Suhtlemise keskkonnad.

E1: *Kui sa oskad juba digiallkirja anda, see ka näitab inimese kohta midagi, mida ta suudab ja kui palju ta arvutit tunneb.*

E2: *Me peaks andma inimestele ... ülevaate nendest lahendustest, mis neid töös võiks aidata, mis on nende programmide peamised erinevused, peamised plussid, peamised miinused.*

E3: *Sa pead oskama internetti kasutada. Väga suur oskus on osata otsida, leida need õiged kanalid. Iseseisvalt õpid, et kuidas sa leiad need õiged materjalid ja õigeid fakte ja õiget infot.*

Digioskus on ka igapäevase toimetuleku oskus. Igapäevane toimetulek eeldab oskust hallata e-teenuseid ja uut infot, siia lisandub ilmselt ka oskuslik tarbimiskäitumine, mida annab teatud määral ka sotsiaalmeedia.

Seoses digimaailma arenguga on uute oskuste tähendust ja funktsioone mõju-
tamas eelkõige tehnoloogia, mis on toonud vajaduse uute väljundipõhiste oskuste kaardistamise järele. Peamiseks küsimuseks on siin, mida õpetada, mida muuta õppimises, mis suunas peaks liikuma õppimise kultuur (A1).

A1: *Kutsesüsteemi raames me käivitasime ju selle tööjõuvajaduse prognoosi süsteemi OSKA, kus ... antakse sõnumeid haridussüsteemile, et keda õpetada ja mida rohkem õpetada, ... neid erinevaid sektoreid kajastades räägitakse ... kuidas töö iseloom seal on muutunud ja millised peavad olema inimeste uued oskused. Ja oskuste väljundipõhisuse märksõna on tulnud nagu viimastel aegadel kõvasti juurde.*

Tulevaste digioskuste suhtes on intervjueeritav (A1) pigem äraootaval seisukohal, mis on tüüpiline vertikaalse tasandi hoiak – ootame ära uuringute, raportite tulemused, siis otsustame ja uuendame oma poliitikaid jne.

A1: *Ja tuleb riigile sõnum: me küsime (OSKA raportite ekspertgruppidele), et olge nüüd head, kirjeldage kutsestandardites ka ära, mis see tulevikuoskus siis on. Et siis me saame digi ja tehnoloogia tulevikuoskused õppekavadesse sisse panna. Ja mis nüüd on? Keegi ei oska neid kirjeldada.*

Vertikaalsed struktuurid ei suuda kirjeldada ja tajuda uuenduste suunda. Tulevikuteadmine puudub, seetõttu ei osata planeerida ka uusi oskusi. Vertikaalse tasandi esindaja võib olla liialt koormatud ennetavate ja järeleaitavate probleemidega, ka bürokraatliku projektimajanduse tõttu võib tema enda tegevusväli olla üsna reglementeeritud ja piiratud. Järgnevas tsitaadis peegeldub üsna ilmekalt, miks ei suudeta kirjeldada tulevikuoskusi – riik ei tea, mis need on. Ettevõtjad peavad hakkama neid ise kirjeldama, riik ei oska enam appi tulla.

A1: *Eestis ... meil tuntakse, et tulevik läheb kuhugi, aga ei ole ka väga head, ühtlast välja arenenud know-how'd, kuhu ta siis nüüd läheb ja kuidas. Ja ma arvan, et seda tulevikuoskust me peame kokku võtma nende (OSKA) raportitega, minema vaatama seda kuskil välismaal. ... Me tunneme kõhuga, et ühel hetkel*

läheb maailm eest ära, ütleme haridussüsteemile, et palun aidake meil maailm viia sinna, kuhu maailm minema hakkab. Me küsime siis nende (OSKA raporti eksperdid) käest, kuhu see maailm läheb? Ei tea.

Et tajuda muutuste suunda, peab olema ise kohal pidevalt uuenevas keskkonnas. Horisontaalse tasandi esindaja (E4) julgeb pakkuda konkreetseid tulevikuoskusi, sest erinevalt vertikaalse tasandi esindajast on ta digitaalse välja võimalustele lähemal.

E4: Väärtustamisoskus, kriitiline mõtlemine ... Filtreerimisoskus. Digitaalne kirjaoskus, teiste inimeste aja väärtustamine, enda aja väärtustamine, prioriteerimisoskus, sa mitte ei sulge ennast, vaid sa oskad vastu võtta signaale.

Digimaailm on kui kiiresti areneva „tavamaailma prototüüp“ (K2), see on oomoodi siirdeaja baasoskuste sümbioos uuel tasemel. Seoses kiiresti arenevate digikeskkondadega võib digioskuse üheks peamiseks tunnuseks olla ja jäädagi uudsus, pidevalt muutuvad digioskused on kogu aeg uued. Digitaalsete oskuste omandamisel ja tulevikuoskuste tajumisel/prognoosimisel ei ole enam oluline niivõrd staatus ja vanus, vaid siirdeaja algusele sarnane muutustele aldis ja ettevõtlik konkurentsikeskkond. Seda illustreerib ka järgnev alateemat kokkuvõttev tabel.

Tabel 8.3. Vertikaalse ja horisontaalse tasandi hoiakute ja teadmiste peamised erisused

	Vertikaalne tasand: ametnik (A1)	Horisontaalne tasand: ettevõtja (E4)
Digitaalsete oskuste hinnangud	ei sõnasta konkreetset elementaarseid digitaalseid oskusi, madal enesehinnang: <i>ma olen nii digikauge.</i>	Enesekindel ja erinevaid IT kogemusi omav hinnang: <i>... omada ülevaadet võimalustest, mida saab kasutada. ... sa pead teadma, kus asjad on. ... ei tohi karta neid masinaid.</i>
Seisukohad tulevikuoskuste suhtes	pigem äraootaval seisukohal; <i>... olge nüüd head, kirjeldage kutsestandardites ka ära, mis see tulevikuoskus siis on ...</i>	Julgeb pakkuda konkreetseid tulevikuoskusi: <i>väärtustamisoskus, kriitiline mõtlemine, prioriteerimisoskus.</i>

Tabelis 8.3 välja toodud kahe erineva staatusega intervjueeritava hoiakud ja hinnangud digitaalsete ja tulevikuoskuste suhtes erinevad teineteisest oluliselt. Tegemist on vanuselisel ühe põlvkonna esindajatega (A1 – 41 a; E4 – 38 a), kuid erinev asend sotsiaalses struktuuris näitab, et eksperttasandi muutuste potentsiaal ei asu põlvkonnas, vaid ikka struktuuris, valdkonnas ja selle uenduslikes funktsioonides. Kindlasti ei saa siin alahinnata ka tehnoloogiliste res-

sursside kasutamise sagedust ja juurdepääsuvõimalusi, mida käsitlen lähemalt järgnevas alapeatükis.

8.4. Elukestva õppe ressursid ja osalemine

Elukestva õppe funktsioonide variatiivsus ja uute oskuste vajadus sunnivad üle vaatama vertikaalse tasandi ressursside jagamise praktikaid (poliitikaid) ja horisontaalse tasandi tegelikke võimalusi. Väitekirja teises peatükis kirjeldasin elukestva õppe poliitika strateegilisi eesmärke (strateegiad, arengukavad) ja kuuendas kaudselt nende mõju õppes osalemise aktiivsusele (MeeMa andmed), käesolevas peatükis püüan lähemale jõuda erineva tasandi ressursside võimekusele ja kasutamise otstarbekusele. Asudes kaardistama elukestva õppe juurdepääsuvõimaluste seisust aastal 2017, püüdsin leida vastuseid järgmistele küsimustele: *Kuidas hindate praeguseid elukestva õppe võimalusi? Milliseks hindate elukestva õppe võimalusi ja mõju Teie tegevusvaldkonna arengule?*

Ametnike ja koolitajate hinnangud

Formaalharidussüsteem on kujunemas elukestva õppe poliitika kõige nähtavamaks struktuuriks, kuhu on uute paindlike ressursside abil kaasatud varasemast arvukamalt täiskasvanud õppijaid. Elukestva õppe poliitika eesmärgid ja tegevused on muutunud tööturul toimuvat rohkem arvestavaks, mistõttu on suudetud üsna edukalt lõimida oma ressursse ka tööturu vajadustega.

A1: ... me oleme väga kõvasti töötanud ka selle nimel, ... , et meie täiskasvanute gümnaasiumid, meie kutseõppeasutused, meie ülikoolid oleks rohkem täiskasvanud õppijale nähtavamad kui nad kunagi varem on olnud. ... meil on praegu rohkem vahendeid. ... me oleme kasutanud väga palju sotsiaalfondi vahendeid ... tasemeõppes on järjest rohkem täiskasvanuid, me teame, et mitteformaalses õppes õpitakse järjest rohkem.

A2: /.../ meie enda ennetavad meetmed annavad võimaluse väga paljudel töötavatel inimestel õppes osaleda. ... kui ma varem rahvusvahelistel konverentsidel ja seminaridel esinemas käies alati lootsin, et ehk teised lähevad oma ettekangetega üle aja ja ma ei pea Eestit üldse tutvustama, sest mul oli tegelikult piinlik tutvustada neid asju, mida ei olnud. Siis praegu on nii, et ma ei jõua ära oodata oma järjekorda, sest ma tean, et meil on ikkagi teenuste võimalused õppe osas ja ka muud teenused, me oleme Euroopa tipus võimaluste poolest.

Täiskasvanud õppijate arvu suurenemine on seotud objektiivsete põhjustega. Üks oluline ressursside poliitika muutuste mõjutegur on demograafiline langustrend, mis survestab poliitika elluviijaid olemasoleva ressursi piires paindlikult reageerima.

A1: ... meil (on) ligipääs täiskasvanute tasemeõppele suurem sellepärast, et meil on laste arv nii palju langenud. Me oleme küll koolivõrku kokku tõmmanud, aga

sinna on mahtunud ikkagi väga palju täiskasvanuid, kes sinna varem füüsiliselt ei oleks mahtunud.

A2: Riigi poliitikasse on jõudnud arusaam demograafilisest ootamatusest ... Meil on tööjõudu väga vähe. Tööturul on hetkel väga huvitav olukord – neli põlvkonda korraga tööturul. Meil ju kõik poliitikad toetavad seda, et võimalikult vana inimene oleks tööl ja on tulnud ka seaduseparandused, mis lubavad 16-aastaselt juba üsna aktiivne tööturul olla.

Riigipoolseid elukestva õppe sihtotstarbelisi ressursse (koolitustellimust) suunatakse peamiselt formaalhariduse õppeasutuste ja töötukassa kaudu. Töölaste täiendus- ja ümberõppe koolituste fookus on kindlatel erialadel kvalifikatsiooni arendamisel. Toetuste jagamisel on käivitunud omamoodi hariduse ja majanduse ressursside ristkasutus, tasemeõppe kaudu arendatakse erinevaid majandusvaldkondi ja vastupidi. Näiteks on PRIA jagatavad EL-i toetused seotud kutsehariduse ja maamajandusega.

K1: Meie õnn on see, et on olemas sellised PRIA toetused ja kõiklõpmata toetus (riiklik koolitustellimus).

Tänu sellele, et riiklik koolitustellimus on suunatud tööalasele koolitusele, on kutsekoolid ja rakenduslikud kõrgkoolid kujunemas täiskasvanuhariduse ja aktiivsete tööturumeetmetega põimunud õpikeskkonnaks, mis on muutnud ka õppijate profiili.

Põhi- ja gümnaasiumiharidusealiste õppijate kõrval osaleb õppetöös varasemast enam erinevas vanuses taseme- ja täiendusõppijaid. Piirid õppijate haridustaseme ja sotsiaalse staatuse vahel on hajumas, taseme- ja täiendusõppesse tulevad ka mitmekordse kõrgharidusega ja ettevõtluskogemusega õppijad.

Ettevõtlikuma taustaga õppijad võivad osaleda ka nn kompleksõppes, kus on võimalik omandada uusi praktilisi lisaoskusi juba alustatud ametile või hobisid arendavatele tegevustele. Mitmekülgsemat erialast pagasit võimaldav kompleksõpe on refleksiivsema võimega õppijatele lisaoskuste vajalikkuse teadvustamise viis. Kompleksõpe soodustab jätkuõpinguid ka eelneva rahvusvahelise töö- ja õpikogemuse baasil.

K1: Pärts palju on neid, kes on välismaal õppimas käinud. Tegelikult neid joogi-asju käiakse ju Inglismaal ja mujal välismaal (õppimas), kõik need siidrid ja šampused, mida nad siin Eestis teevad, need on ka välismaal õppimas käinud.

Mitu intervjuueeritavat seostas taolise õppe võimaluste kasutamist ka 2008. aasta majanduskriisi positiivse kogemuse taaskasutusvõttena, mil mitmekülgsemad oskused aitasid järsult muutunud olukorraga paremini toime tulla.

A1: ... Ei ole seda, et õppijate arv /.../ õppimishoiak langeks. ... tundub, et need eelmised kriisid on kuigipalju kuklas ...

Avaliku sektori ressursside toel on kutsekoolidest kujunemas tööturu vajadustele orienteeritud mitmekülgne elukestva õppe keskkond. Kutsehariduse koolituste muutunud sisu ja õppijate profiil peegeldab majanduse ja tööturu hetke seisuga ja ka prioriteete. Kutsehariduse õppekeskkondade kiire areng võimaldab pakkuda nii traditsioonilisi koolitusi kui ka trendikaid elustiilikoolitusi.

K1: ... elu on tegelikult ise viinud selleni, et toiduainetöötlemine on päris kuum hetkel. See on uus trend, hästi palju tahetakse teha käsitööõllesid, siidrit ... tasemeõpe, ta õpib kaks aastakest ...

Kutsehariduse õppekavadega on kaetud eelkõige traditsioonilised majandusvaldkonnad – põllumajandus, toiduainetööstus, metsandus, aiandus jne. Lisaks õppetöö paindlikele vormidele peavad koolid oma tegevuses arvestama ka rangeid toetuste (PRIA, EAS, SA Innove jne) menetlemisnõudeid, mis ühelt poolt soodustavad ja teisalt võivad ka piirata kutsehariduses alanud hoogsaid arenguprotsesse.

Kutsekoolidesse suunatud ressursid on valdavalt projektipõhised, mille jagamisel on kasutatud nn maatriksi loogikat, kus kindlate (EL-i struktuurifondid jt) meetmete järgi disainitud elukestva õppe keskkond on viidud sõltuvusse erinevate osapoolte panustest ja nõuetest (töötukassa, kutsekoda, PRIA jne). Haridussüsteemi aktiivseim partner töötukassa on oma tööturukoolituse toetustega mõjutanud kõige enam kutse- ja kõrghariduse õppekavade suundi ja õppijate profiili.

Ühelt poolt reguleerivad uusi tööturumeetmeid tööhõiveprogrammiga kehtestatud tööturuteenuste seadusandlikud aktid, teisalt sõltub EL-i meetmete rakendamine ka töötukassa töötajate enda initsiatiivist. EL-i hariduspoliitiliste meetmete rakendamisel on jäetud riikidele üsna vabad käed (Centeno, 2011), aja jooksul on EL-i programmide menetlemise reeglid muutunud paindlikumaks (A1: *need on riigi enda valikud, millistesse kohtadesse ta suunab selle raha*), uute teenustega eksperimenteeritakse lausa jooksvalt (igakuised tööturu monitooringute keskkonnad, A2: *tööjõu baromeeter*). Teenuste platvormide innovatiivne disain (e-töötukassa) on saanud ka rahvusvahelist tähelepanu ja tunnustust.

A2: ... meid valiti Euroopa üheks tugevamaks tööturuasutuseks oma infosüsteemide poolest ja mitu rahvusvahelist preemiat saime /.../ Eks meil on õppida ja areneda palju ...

Järsult mitmekordistunud ressursside ja uute teenuste tõttu on töötukassa sunnitud töö parema korralduse eesmärgil oma ressursse optimeerima. Ressursside ülekoormuse tõttu on tekkinud haldamisraskused, mistõttu vajavad ressursside jagajad lisavahendeid või lisatööjõudu meetmete optimeerimiseks.

A2: Neid valikuid on juba liiga palju, me juba kasutame enda sees mõistet „teenuste rappimine“, et me peame midagi omavahel koondama, vaatama ... liiga palju valikuid, mis teeb konsultandi töö juba liiga raskeks, et hinnata seda vajadust.

Ka PRIA ressursside jagajal (A3) on tekkimas suure töökoormuse tõttu korraldusprobleeme. Suurim probleem on ajapuudus, mis kaasneb keeruliste ja mahukate bürokraatlike menetlustoimingutega. Tegemist on rangelt reglementeeritud ressurssidega, mille kasutamist tuleb veel eraldi õpetada.

Ressursside mitmekesisuse ja osalejate aktiivsusega paralleelselt süveneb ressursside kasutamise passiivsuse tendents. EL-i elukestva õppe poliitika ressurssidele ei ole alati oodatud nõudlust, ressursi üleküllus ja ennetavate meetmete paindlikkus tekitavad potentsiaalsetes kasutajates pigem segadust ja ebakindlust.

A2: ... Pilt on selline, et nagu oleks nälgjas inimestele antud järsku palju rasvast toitu ja nad püüavad ahmida, need, kellel on nutti ahmida, ja siis lööb põhja alt ära, sest ei ole harjunud. Ja väga paljud on lihtsalt segaduses ja ei oska vastu võtta ... kutsekoolid, täiskasvanute gümnaasiumid on hädas, et saada kogu sihtgruppi tasuta õppesse.

Ressursside ebapiisava vastuvõtuvõime üheks põhjuseks võib olla tagasihoidlik elukestva õppe kultuur: endiselt ei teadvustata enesetäiendamise vajadust, ka tööandjad ei ole valmis pakutavaid meetmeid kasutama.

A2: Aga miks ma sellise metafooriga (rasvane toit nälgjasele inimesele) kirjeldasin (olukorda), on see, et ukсед olid kinni, võimalusi ei olnud, kultuuri, kommet õppida ei olnud. Ja nüüd on järsku võimalused, aga ei ole teadlikkust, oskust, võimet seda vastu võtta. Ja teiselt poolt võib-olla veel ei ole ka neid tööandjaid, kes saavad aru ...

Paindlike lahendustena on nõ käigu pealt muudetud küll sihtgrupe ja ka võimaluste mahtu, kuid planeeritud sihtrühmade valmisolekud on endiselt inertsed. Tegemist võib olla ka nn kasvuraskustega, sest ka tehnoloogilistes muutustes oleva töökeskkonna töötajad ei ole alati varustatud kõrge õpimotivatsiooniga. Muutuste olukorras vajavad tööandjad (uus tehnoloogia) töötajate kvalifikatsiooni arendamist, kuid tööandja on sunnitud pigem oma töötajaid motiveerima.

A2: Tööandja ütleb, et ta peab ära rääkima oma inimesi ... meil on inimene pigem ettevaatlik, konservatiivne. Mõtleb, et see on äkki ikkagi liiga raske, ma jään parem sellele lihtsamale tööle, eriti kui ta on naisterahvas. Seetõttu nutikas, innovaatiline, arengusooviga tööandja peab pigem oma töötajaid motiveerima.

Vertikaalse tasandi intervjuueeritavate (A1, A2) vastustest ei kõlanud kordagi õppijate sotsiaalsete probleemide sügavamat analüüsi, mille juured võivad asuda hoopis aastakümnete taguses siirdeaja traumaatilises sotsiaalpoliitikas. Pigem osundatakse juba tekkinud tagajärgedele.

A2: ... loobujad on siiani loobujad. Need loobujad ei tarbi ka midagi, nad jube vähesega saavad hakkama. Või nad nagu ei vajagi midagi. /.../ nad on nagu käega löönud. ... nendeni (on raske) viia elukestva õppe teemasid ... nad on ikka

niivõrd teises kohas. Ma näen, et nad on 20 või 30 aastat maas, et seda ideoloogiat ei ole võimalik viia selle vundamendi peale lihtsalt. Seal on vaja enne tekitada vajadus paremini elada.

Viidatakse ka varasematele ebaefektiivsetele tööturumeetmetele, mille abil on pigem toodetud õpitud abitust, mida soosib „aitaja vari“ (A2), tegemist on oma-moodi sotsiaalse autismiga. Sarnaste probleemidega puutuvad kokku ka koolitajad. Töötukassa poolt suunatud õppijad on tihti madala motivatsiooniga.

K1: ... kes ei ole pikka aega nagu tööturul olnud. ... nendega on see hull lugu, et ega sa nendest nüüd gruppi täis ei saa. ..., kui ta juba on huvi kaotanud ja ... on natukene niisugune pidetu, siis ta niimoodi väga lihtsalt enam ei tule, mis sest, et pakud koolitust.

Elukestva õppe maastikul on neoliberaalse sotsiaalpoliitika tagajärjel kinnistumas kihistumise ja barjääride mudelid, mida ei suudeta enam lahti murda ka paremate (uute, paindlikumate, mahukamate) ressursside toel. Ressursside jagajad (A1, A2, K1) osundavad pikaajaliselt kuhjunud probleemide fataalsusele: niikaua kui pakkumine ületab nõudluse, on raske midagi oluliselt muuta. Vertikaalseid ressursse kasutavad (osalevad) peamiselt aktiivsed õppijad, elukestva õppe strukturatsiooni agentsem osapool.

Endiselt on täiskasvanuhariduse põhiprobleemiks muutustega toimetuleku baasoskuste madal tase. Arvutiõppe koolitaja (K2) vastustest selgus, et ikka veel on elementaarsete arvutioskusteta ja tagasihoidlike e-teenuste võimekusega sihtgrupe. Põhjused on siin tehnoloogilised ja sotsiaalsed (kihistumine, digilõhe). Tehnoloogilised põhjused on järgnevad: e-riigi bürokraatia põhineb klassikalistel arvuti baasoskuste eeldustel, riigi dokumendihaldus on sellel printsiibil üles ehitatud (Excel, Word); sotsiaalmeedia toimib nii veebi- kui ka mobiilipõhisel nutirakendustel. Toimivad kaks erinevat platvormi, mis eeldavad erinevaid oskusi.

K2: Seesama pensionär on tegelikult suutnud omandada selle nutiseadme baasoskused palju kiiremini. See on naljakas, nad tulevad sinna koolitusele, siis on tal see nutitelefon olemas, toimetab seal jube hästi, kui ma ütlen talle, et see loogika on täpselt sama nagu arvutis, põhimõtteliselt sa pead ka arvutit oskama, siis nii kui ta seda hiirt näeb, siis ta sureb ...

Lisaks toimivad tööstuses juba 3D rakendused ja digitaliseeritud tööahelad. Samas on olemas „mõõtmatus mahus iseseisva õppe digitaalseid õppekeskkondi“ (K2), mille potentsiaali ei ole teadvustatud ja seetõttu kasutatakse minimaalselt.

Vaatamata sellele, et aktiivsetes tööturu meetmetes on juba positiivse arengu tulemusi – paindlikud vajaduste monitooringud ja uute kiirete lahenduste otsingud (A2) –, takistab neid arenguid tööturu ja hariduse nõrk side, inimressursi kvantitatiivne ja kvalitatiivne nappus. Siirde muutuste tulemusel alanud kihistumisprotsessid jätkuvad ka elukestva õppe väljal: ressurssirikkad ja -vaesed ning

aktiivsus vs passiivsus, lisaks erinev aja kasutamise oskus ja võimekus (vt Viha-lemm jt, 2017).

Võidujooksus muutustega seisavad elukestva õppe korraldajatel ees keeru- lised ajad. Korraga nelja erineva põlvkonna hõivekindluse tagamist võivad ha- kata pidurdama pidevalt muutuv ebakindel tööturg ja tundmatu digitulevik. Intervjueeritavatest ressursside jagajate (A1, A2, A3) ja otseste kasusaajate (E1, K1) positiivsed vastused olid seotud vahetult intervjuu toimumise ajal (2017. aastal) käivitatud uute koolituste ja tööturumeetmete programmidega. Valdavalt on tegemist EL-i toetusmeetmetega, mille mõjuulatus hõlmab formaalhariduse ja erineva omandivormiga täiskasvanuhariduse süsteemi ning madala konkurentsivõimega tööturu struktuuri. Suunatud ressursside fookuses on eelkõige nõrgemate järeleaitamine, teiseks ka tehnoloogilistes muutustes ettevõtete toetamine, mis näitab „sotsiaalsete praktikate taastootmise monitoorimisel“ (Giddens, 1989: 27) struktuuri strateegilise tasandi refleksiivsuse võimekust.

Ettevõtjate hinnangud elukestva õppe ressurssidele ja osalemisele

Võrreldes avaliku sektoriga, on ettevõtjate elukestvas õppes osalemise võimalu- sed kaetud mitmekihilisemate ressursside ja õppevormidega alates traditsioo- nilistest kuni globaalsete kõrgtehnoloogilisteni.

Nõukogudeaegsest väikesest kolhoosist maakonna kõige suuremaks põllu- majandustootmise osaihinguks (E1) arenemise protsessis oli oma roll ka elu- kestval õppel. Põllumajanduse esindaja vastuseid analüüsid selgub, et interv- juu toimumise ajaks on põllumajanduses esindatud kõik tänapäeva elukestva õppe vormid: täiendus- ja ümberõppe vormidena kutsekoolid, üleriigilised õppepäevad, kogemuste ja teadmiste vahetamised erialaspetsialistidega, tootja/tarnija koha- pealsed koolitused/tootetutvustused.

Koolitustel osaletakse nii oma initsiatiivil ja ka kohustuslikus korras. Kohus- tuslikud kursused on seotud peamiselt EL-i toetuste nõuetega (PRIA), tihti on need formaalsed, põhitõdede meeldetuletused. Lisaks kohustuslikud kutse- tunnistuste perioodilised (üle 5 aasta) uuendamised. Siin on tegemist tüüpilise rutiinse elukestvas õppes osalemise kultuuri näitega, ilmselt on selles valdkon- nas saavutatud tasakaalustatud meetmepoliitika, mis soosib ka aktiivseid õppi- mise hoiakuid.

E1: Ühelt poolt võimalused ja teiselt poolt inimestel endal ka huvi. Ei pea kedagi tagant sundima ... Põllu pool, neil on talv suhteliselt vaba. Kui tööd ei ole, siis kevadel tuleb, et käisin seal koolis jälle...

Masinatööstuse (katusorganisatsiooni) esindaja (E2) pidas elukestva õppe res- sursside enda valdkonna ettevõtete jaoks ebapiisavaks. Selgub, et neid pole aren- datud sarnaselt põllumajandussektori toetustega paindlikult ja komplekselt, pigem on vajadusi ja võimalusi alahinnatud või pole veel uuritudki.

Erafirmadel on elukestva õppe ressursside kasutamisel rahvusvaheline võrdluskogemus. Eesti elukestva õppe võimalusi hindab tööstuse esindaja (E2) teiste riikidega võrreldes „viie palli süsteemis hindega kolm“. Koolitusi on, kuid

hariduse kvaliteet jätab soovida, käärid on tekkinud eelkõige hariduse kvaliteedi ja majandusarengu vajaduste vahel, mujal (välismaal) on õppimine tihedamalt seotud tööturu ja tootmisega, õppimine on tööprotsesside loomulik osa, Eestis on see veel liialt eraldi, ressursse tuleb eraldi taotleda, mida ettevõtete intensiivse tootmistsükli tõttu ei ole võimalik alati operatiivselt teha. Meetmete nõrk turundamine ja ettevõtete ebapiisavad projektipõhises bürokraatiamasinas orienteerumise oskused pidurdavad valdkonna elukestva õppe ressursside hankimist.

E2: Võib-olla need head võimalused on isegi olemas, aga me ei leia neid üles, võib-olla me ei oska neid ära kasutada.

Globaalse tarneahelaga kaasnevad ka ettevõtte kvalifikatsiooninõuded. Ettevõtted on kohustatud turu survele end ise täiendama, ettevõtjate arvates võiks riigi ressurss olla „lisaboonus“ (E2). Ühe tööstusele vajaliku koolitusteemana võiks avalik sektor toetada meeskonnatööd ja sotsiaalseid kommunikatiivseid oskuseid.

E2: Ettevõtte peab seda (sotsiaalseid kommunikatiivseid oskuseid) võib-olla vähem oluliseks ja ta pigem on valmis investeerima nendesse koolitustesse, mis on seotud just selle konkreetse valdkonna arendamisega.

Juba siirdeaja algul paistsid edukamad ettevõtjad silma oma töötajate kvalifikatsiooni arendamisega, investeerides üsna aktiivselt erialasesse täiendusõppesse (Rummo, 2008). Praegu on iseseisvalt, ilma avaliku sektori toeta võimalus hankida elukestva õppe ressursse ka globaalsest digikeskkonnast, mida kasutavad peamiselt edukad tehnoloogiafirmad (E3, E4). Veebikeskkondade areng pakub piirideüleseid soodsa hinnaga koolitusi. Tehnoloogiafirmad (E3, E4) tunnustavad ka Eesti võimalusi, kuid spetsiifilisi oskusi minnakse otsima väljapoole, oma taset ja võimalusi samastatakse Eesti jaoks pigem koolitajaga.

E4: See on lahe, seda turgu nagu on, et kui Google'isse sisse kirjutad, et tahad mingit koolitust, siis seda ikka leiad. Piirid on selles mõttes avanenud ja hinnatase ühtlustunud, et sa ei pea seda tegema Eestis. Meie alal ei olegi mõtet seda Eestis teha ... Eestis oleme pigem õpetajad kui õppijad. Ja selleks, et uut infot peale saada, tasub minna välismaale.

Tehnoloogia areng motiveerib ja eeldab samuti rutiinseid koolitusvajadusi. Kii-
rest arenevas tehnoloogiamailmas arendatakse erialast kvalifikatsiooni ilma riiklike kutsestandarditeta ja rangete toetuste nõueteta, millega on saavutatud eelpool kirjeldatud põllumajandusvaldkonnale sarnane õppimisrutiin, kuid hoopis teistel alustel. Vajalikud kutsetunnistused ehk sertifikaadid hangitakse otse (turult) tootjatelt – tarkvarafirmadelt.

E3: Microsoft teeb oma tarkvara, siis ta teeb ka oma koolitusfirma. Ta ise teeb, tuleb ja koolitab siin. Ta tutvustab toodet ja siis ta ka koolitab ja annab sulle siis sertifikaadi, et sa oled läbinud nende eksami, kursused. Siis on teada, et ahah,

selle inimese võib lasta näiteks serveritega tegelema, sest ta on selle koolituse läbinud Ja pidevad koolitused on, sest tarkvara tuleb iga aasta uus versioon välja ja seal sa ei saa, sa pead kogu aeg juurde õppima.

Firma, kes ei kasuta riigi poolt suunatud koolitusressursse, toodab ja pakub neid ise, uusi tehnoloogiatooteid juurutav edukas tehnoloogiafirma on samas ka ise koolitaja. See on sarnane kutsekoolis juurutatava õpipoisi formaadiga.

E3: ... meie toode on robot, me oleme ise need välja arendanud. ... meil on oma koolitusspetsialist, me töötame oma koolitusvideod välja ja meie koolitame neid inimesi, kes hakkavad paigaldama. ... ameeriklased käivad siin meie juures koolitusel, inglased käivad siin koolitusel. Nad tulevad siia ja siis, kui nad ostavad meie masinad, siis nad oskavad neid paigaldada, neid hooldada, neid teha.

Tehnoloogiaettevõtja õpib valdavalt digitaalses keskkonnas, tema sõnul ei pruugi riigi pakutud koolitused jooksivaid vastuseid anda, neid tuleb ise paindlikumas (võrgustikupõhisemas) keskkonnas otsida ja leida. Digitaalsetes piirideta elukestva õppe keskkondades oma firma arengule vastuseid otsides on tehnoloogiafirmale õppimine osa tööprotsessist.

E3: kõige efektiivsem ja tõhusam on internet. ... sa õpid ise, sa tõmbad, vaatad videoid, otsid omale materjale ... ise õppimine on täna, ma leian, kõige efektiivsem.

Kui midagi huvitavat on, siis hakkame jälle põhjalikumalt uurima. Aga see ongi selline ... see on nagu meie töö üks osa.

Ekspertintervjuude tulemustes peegelduvad elukestvas õppes osalemise muustrite kujunemise erinevad tegurid. Mõjusaim osalemise aktiviseerija/iniitsierija on avalik sektor, teise olulise tegurina võib välja tuua erinevate ressursside (riigi ja erasektori vahendite ning õppijate hoiakute) oskusliku kombinatsiooni. Põllumajandustootja vastustest ilmsid need tegurid kõige ilmekamalt, milles avaldub ka Giddensi strukturatsiooniteooria põhiidee: struktuuri ja agendi duaalne tegevus kui „sotsiaalse taastootmise jätkuvus aegruumis“ (Giddens, 1989: 26).

Valdavalt globaalsele turule orienteeritud tehnoloogiafirmade elukestvas õppes osalemise mustreid mõjutab otseselt tehnoloogia areng. Masinatööstuse esindaja intervjuust selgus samas, et digikeskkonnad ei pruugi alati katta isiksuse ja organisatsiooni kultuuriga seotud koolitusteemades osalemise võimalusi. Digitaalsed platvormid ja nutirakenduste funktsioon mõjutavad kindlasti elukestvas õppes osalemise aktiivsust, kuid neil on eelkõige uue teabe ja eriala oskuste vahendamise funktsioon.

Kui ettevõtjate osalemismustreid mõjutavad tehnoloogia areng ja turusurve, siis madala konkurentsiga sihtgruppide (samuti muutuvates töökeskkondades töötajate) osalemist mõjutavad eelkõige sotsiaalsed tegurid. Need võivad juba olla siirdega alanud kihistumisprotsessid (digilõhe, palgavaesus) ning erinevad demograafilised tegurid (ebaühtlase arenguga piirkonnad, haridus, sugu, keel, haridustase jne), mis vajavad riigipoolset järeleaitavat tuge. Sarnased tulemused selgusid ka kuuenda peatüki klasteranalüüsi õppijatüüpide võrdluses.

Intervjueritavate töölases täiendus- ja ümberõppes osalemise kogemuste kirjeldustes peegelduvad väga mitmekesised elukestvate õppe juurdepääsu võimalused ja praktikad. Vaatamata sellele, et need standardiseeritud ja mõõdetavad võimalused on uurija jaoks rohkem nähtavad kui virtuaalse välja ressursid, võib eelnevalt kirjeldatud elukestva õppe võimaluste ja osalemismustrite põhjal visandada kolm erinevat elukestva õppe korraldusmudeli (struktuuratsiooni) kontuuri (Tabel 8.4).

Tabel 8.4. Eesti elukestva õppe korraldusmudelid

Mudeli tunnused	Ressursside iseloom	Ressursside allikas	Õppevormid	Osalejate tüüp
1. Järeleaitav ja ennetav	Subsideeritud: maatriks projektipõhine	EL ja avalik sektor. Vertikaalne	Formaalharidus-süsteemi täiendus- ja ümberõpe	Töötud ja töötuks jäämise ohus olevad töötajad
2. Toimetulev, arenev	Hübriidne: projektipõhine, virtuaalne	EL, avalik ja erasektor. Vertikaalne, horisontaalne	Formaalharidus-süsteemi täiendus- ja ümberõpe + informaalne õpe	Erasektor, avaliku ja kolmanda sektori töötajad
3. Arenev, innovatiivne	Virtuaalne	Digitaalne keskkond, horisontaalne	Informaalne õpe	Tehnoloogiasektori ettevõtjad

Tabelis 8.4. kirjeldatud kolmes elukestva õppe korraldusmudelis eristuvad oluliselt kaks vastandliku suunitlusega mudelit. Esimeses, järeleaitavas ja ennetavas mudelis reguleeritakse elukestva õppe arengut sihtotstarbeliste programmipõhiste ressurssidega, kolmandas, uuenduslikus mudelis toimivad elukestva õppe isereguleeruvad protsessid piiramatult digitaalse turu keskkonnas. Esimeses mudelis tegeletakse aktiivsemate tööturumeetmete abil siirdeaja traumaatilise sotsiaalse sfääri järeleaitamisega ning uute probleemide ennetamisega (tehnoloogilised, demograafilised ja tööturu muutused), kolmandas mudelis on pääsenud domineerima juba digiühiskonnale tunnuslikud innovaatilist arengut stimuleerivad võimalused. Tinglikult vahepealsemat ehk hübriidsemat teist mudelit võib käsitleda ka üleminekumudelina, kus võib olla nii esimesele kui ka kolmandale mudelile tunnuslikke ressursse ja korraldusviise.

Kirjeldatud kolme mudeli üldised tunnused on tuletatud intervjuude tulemuste põhjal eelkõige elukestva õppe ressursi kasutamise võimaluste ja osalemise mustrite alusel, mudelites on välja toodud ka üldised osalejatüübid, kelle esmane ressurss on tegelikult kognitiivne ehk õppija enese hoiakud, motivatsioon ja õppimisviiside eelistused ning võimekus.

Ekspertintervjuude ühe peamise tulemusena selgus, et tehnoloogiliste, demograafiliste ja tööturuga seonduvate muutuste kontekstis toimib elukestva õppe

korralduses omamoodi üleminekumudel (Tabel 8.4), milles on nii siirdeaja kui ka digitaalse tuleviku ressursside tunnuseid.

Elukestva õppe kolmetasandilist korraldusmudelit (Tabel 8.4) võib vaadelda kui üht võimalikku elukestva õppe arengu tegevusraamistikku, mille funktsioonid sisaldavad üheaegselt nii strukturatsiooni kui ka resotsialiseerumise universaalseid kategooriaid: sotsiaalset struktuuri järeleaitavaid ja ennetavaid funktsioone ning sotsiaalse agendi erinevaid refleksiooni ja agentsuse tasandeid.

Eelpool kirjeldatud korraldusmudel toimib erineva mahu ja dünaamikaga ressursside tingimustes. Vertikaalsete struktuuride ressursid on lokaalseid muutuste riske maandavad või ennetavad (1. ja 2. mudel), horisontaalsetel (individuaalsed, kognitiivsed) ressurssidel on muutustega kohanemise funktsioon (1., 2. ja 3. mudel), globaalse välja ressurssidel on muutusi loov ja ettevõtlikkust initsieeriv funktsioon (3. mudel) (Tabel 8.4).

Elukestva õppe vertikaalne tasand käitub formaalharidusega sarnaselt standardiseerivalt – loob tingimused, ootab tulemusi. Ühelt poolt initsieerib see elukestva õppe väljundipõhisust (indikaatoritepõhine projektimajandus, EL-i toetused), teisalt jätkab õppimise kasumlikkuse taotlust juba digitaliseerivas töömaailmas. Elukestva õppe horisontaalsel tasandil leiab toimetuleku erinevaid käitumismustreid, siin on loobujaid, mahajääjaid, toimetulijaid ja edasipürgijaid.

Giddensi strukturatsiooniteooria järgi on vertikaalsel ja horisontaalsel strukturatsioonil eelkõige teineteist täiendav roll. Mõlema tasandi ressursside kasutamine aitab muutustele reageerida, kasutades olemasolevaid elukestva õppe formaal- ja informaalset keskkondi ning juurdepääsuvõimalusi. Kõigil tasanditel on oma probleemid ja barjäärid. Käesoleva peatüki lõpetuseks valisin intervjuude tulemustest kõige intrigeerivamad ja kiiremat lahendust vajavad probleemid.

Intervjuude põnevamad analüüsikohad asuvad töötukassa esindaja (A2) vastustes: kuidas uute oskuste omandamisele juurde pääseda, kuidas teha elukestvas õppes osalemine atraktiivseks ka loobujatele. Peamine konflikt seisneb siin selles, et töötukassa kui riigi institutsioon on probleemile kõige lähemal, ta on sattunud nagu vertikaalse ja horisontaalse tasandi hallalasse. Töötukassa tegevused on sarnaselt tehnoloogiafirmadega väga paindlikud ja mobiilsed, kuid sõltuvad avaliku sektorina riigi piiratud ja samas ajamahukatest ressurssidest. Üheks lahenduseks võiks siin olla töötukassa ja IT sektori tihedam koostöö, mille abil võiks disainida töötukassa ja IT sektori digitaalsed resotsialiseerumise vahendid. See peaks teoks saama eelkõige horisontaalsel printsiibil (mõlemad asuvad tegelikult horisontaalsel tasandil).

Rohkem tuleb suunata tähelepanu tehnoloogia järeleaitavale funktsioonile (praegu teenindab see ressurss peamiselt innovatsiooni). Tehnoloogiasektor on aidanud ehitada e-riiki, e-teenuseid, järgmine samm oleks leida/luua sotsiaalse järeleaitamise e-rakendusi/platvorme, millega mobiilsemalt kaasata tööturule pikaajalisi töötuid ja aktiveerida loobujaid. Probleem ei pruugigi seisneda formaalhariduse nõrgas lõimituses töömaailmaga, mõlemal on võrdne võimalus kasutada innovatiivseid keskkondi.

Teine probleemide koht, mis teravalt välja joonistus, on elukestva õppe ametnike ja tehnoloogiafirmade vertikaalse ja horisontaalse tasandi ressursside erinev võimekus. Riigi ressursside rakendused on liiga kohmakad, projektipõhisus on bürokraatlikult ajamahukas, mitte kõiki sihtgruppe arvestav ja kaasav.

Avalikud elukestva õppe ressurssid on liialt standardiseeritud, siin on küll kasutusele võetud ettevõtlusele sarnane sisendi ja väljundi printsiip, kuid erasektoriga võrreldes on selle tasandi arengutempo inertsem, kuna domineerib eelkõige töömahukas järeleaitav ja ennetav funktsioon. Siin puudub ettevõtlusele omane rakenduslik pool – väljundipõhisus on oodatav tulem, kuid puuduvad horisontaalse tasandi rakenduslikud vahelülid, mehhanismid, kuidas ressursse õppijale lähemale viia, ka turundus on nõrk, loodetakse liialt koolide infoväljale. Riigi roll on siin peamiselt kvalifikatsioonide hindamine ja ressursside kasutamise seire. Erasektori ressurssid on operatiivsema iseloomuga, muutustele reageeritakse jooksvalt, *online*.

EL-i toetuste vähenemine toob kaasa kardinaalselt uute tegevuspoliitikate vajaduse, tuleb õppida tegutsema projektijärgses olukorras, mis eeldab ettevõtlusega sarnast refleksiivsust ja aktiivsust.

Digiajastu väljakutsetele paremini vastava elukestva õppe arenguks oleks vaja käivitada riigi ja IT sektori efektiivsem koostöö (lisaks paindlikumalt toimivale töötukassale). Riigi roll on kaardistada koos IT sektoriga erinevate sihtgruppide/õppijate vajadused, probleemid ja lahendused, kaasates selleks IT sektorist koolitajad ja efektiivsemad õppemeetodid jne. Piiratud ressursside tingimustes tuleks aktiivsem teavitamine viia võrgustikupõhisesse tarbimisplatvormidesse, kust võivad leida elukestva õppe infot ka need, kes ise ei otsi, kuid kasutavad nutiteenuseid ja tarbimisplatvorme. Majandusvaldkondades uute oskuste kaardistamisega (OSKA) paralleelselt tuleks hakata kaardistama ka elukestvas õppes osalemiseks vajalikke uusi oskusi. Ka iseseisvalt õppimist peab õppima.

Digipöördega kaasneb tehnoloogiliste võimaluste/võimekuste asünkroonsus – peamiseks probleemiks on kujunemas digitaalne toimetulek ning digipöördega kaasnevad riskid ja lõksud: uute digitaalsete rakenduste ja teenuste areng on liiga kiire, rakendajad ja teenuste pakkujad ei jõua uuendusi tootearendusega paralleelselt kommunikeerida, tarbimisvalmis disainida. Omamoodi salakavalaks topeltlõksuks võivad muutuda elementaarsed digioskused kui tarbimislõksud. Siin on teatavat sarnasust nõukogude aja tehnilise kõrgharidusega spetsialisti (7. peatüki passiivse hoiakuga õppija) juhtumiga, kes sattus arengulõksu oma siirde-eelsete oskuste pikaajalise illusoorse kasutamisväärtuse tõttu. Elementaarsete digioskuste kasutamisujuhised on lihtsalt omandatavad, aga ei motiveeri arendama sügavamaid digioskusi. Ka digitaalne maailm eeldab sügavamaid IT baasoskusi, mis annavad eelise erinevate platvormide e-teenuste kasutamiseks ja digitaalsel tööturul konkureerimiseks.

Põhiprobleemiks kujuneb küsimus, kuidas ennetada ja lahendada tehnoloogiliste ressursside põhist uut kihistumist ja lõkse. Digipöörde kiiremad tuurid võivad alanud kihistumisprotsesse veelgi teravdada. Siirdeajal toimis elukestev õpe suuresti järeleaitamise meetmena, tasandas/maandas struktuursete muutuste

tagajärjel tekkinud toimetulekuprobleeme. Digipöördega peaksid kaasnema ennetavad meetmed, elukestev õpe peab käima proaktiivselt käsikäes digipöördega. Siirdeaja elukestva õppe üks tulemusi oli formaalhariduse raamide muutmine paindlikumaks (nt VÕTA). Digipöörde tingimustes võiks elukestev õpe olla tehnoloogiaettevõtete sarnaselt digitaalsemate keskkondade rakendamise taimelava, mis võiks omakorda mõjutada formaalharidussüsteemi. Kogu elukestva õppe keskkonnas tuleks hakata arendama komplekssemaid ja interdistsiplinaarsemaid koostöövorme, kasutades selleks haridussüsteemi erinevate tasandite häid kogemusi.

Kokkuvõte

Elukestva õppe universaalne tähendus ei ole muutunud. Endiselt jäävad elukestvas õppes osalemise motiveerivateks teguriteks kiiresti arenevad töö- ja sotsiaalsed keskkonnad ning osalejate aktiivsed õpihoiakud. Pidevad arengud sotsiaalsel, majanduslikul ja kultuurilisel väljal muudavad elukestva õppe ressursse (uued keskkonnad ja juurdepääsu võimalused) ja osalemise eesmärgid (funktsioonid).

Iga uue arengutsükli algus eeldab strukturatsiooniks uusi toimevahendeid. Horisontaalsete ressursside kandjatel ja kasutajatel on eeldusi kiiremaks startiks, kuna nad on paindlikumad ja mobiilsemad. Vertikaalse strukturatsiooni ressursside inertsus muutuste tsükli algul sarnaneb kultuuri ja sotsiaalse struktuuriga, kus muutused ei toimu kiiresti, seetõttu jääb elukestva õppe vertikaalsetele ressurssidele ennetav ja järeleaitav funktsioon.

Tehnoloogia kiire areng muudab elukestva õppe horisontaalsete ressursside piirid võrgustikupõhiseks, traditsiooniliste elukestva õppe muutustega toimetuleku funktsioonide piirid ähmastuvad, arenedes digitaalse tootmise ja tarbimise tsükli osaks. Digitaalses võrguühiskonnas muutuvad aina tähtsamaks õppijate personaalsed ressursid.

Atraktiivsed ja kiiret tarbimist soodustavad mugavad digitaalsed tarbimisplatvormid võivad kujuneda ka digitaalsete lõksude keskkonnaks. Elementaarsed digioskused on sarnased igapäevaste digitaalsete tarbimisostustega, mis ei motiveeri arendama digitaalsel tööturul konkureerimiseks vajalikke IT baasoskusi.

9. ELUKESTVA ÕPPE KESKKONNA JA ÕPPIJA AGENTSUSE VASTASTIKUSE SEOSE MUDEL

9.1. Elukestvas õppes osalemise keskkonnad

Tänapäeva elukestva õppe kontseptsiooni ja poliitikate esilekerkimisele ja arengule (2. ptk) on andnud tõe eelkõige tegevuskeskkondade ehk haridussüsteemi ja töömaailma muutused ja nendega toimetulek (Faure jt, 1972; Jarvis, 1998; Beck 2005; Centeno, 2011 jt). Ühiskonna pöördeagadel muutuvad sotsiaalse struktuuri normid ja võimaluste väli. Postkommunistliku siirdega kaasnes kogu sotsiaalse struktuuri (poliitiline, majandus- ja sotsiaalsfäär) radikaalne muutus, koos sellega muutusid ka erinevates valdkondades ja ametites tegutsemise nõuded ja võimalused. Tsentraliseeritud käsumajanduslikus keskkonnas kujunenud haridussüsteemi tuli hakata kohandama vabaturumajanduse ja tehnoloogilise arengu vajadustega. Muutustele inertsem riigisektor (haldus, KOV) ja haridussüsteem jäid kogu siirdeajal erasektorile iseloomulikust konkurentsi pingest kõrvale (õppijaintervjuud, ekspertintervjuud). Siirdekultuurile omased muutused infotehnoloogia ja rahvusvahelistumise valdkonnas toimusid seal pigem mõõdukas tempos ja nõrgema kihistumise efektiga. Ka erinesid avaliku ja erasektori elukestva õppe rahastamisviisid oluliselt. EL-iga liitumise järgsel perioodil toetati elukestva õppe ressurssidega eelkõige avalikku sektorit (kutsehariduse koolitustellimused), erasektor osales elukestvas õppes peamiselt oma vahenditega (Täiskasvanute koolitus ettevõtetes, 1999, 2005, 2010). Erinevas ulatuses muutustest haaratud töömaailmas (avalik ja erasektor) tekkisid ka erinevad elukestva õppe võimalused ja vajadused.

Uurimuse teoreetilistele ja empiirilistele tulemustele toetudes olen jõudnud järeldusele, et elukestvas õppes osalemise aktiivsus sõltub üsna olulisel määral sellest, milliste muutuste tasemega töökeskkonnas ja millisel elukestva õppe võimaluste väljal õppijad asuvad. Õpi- ja töökeskkondade muutuste erinevatel tasemetel ja ressursside mahul on õpiaktiivsust motiveeriv või pidurdav mõju. Seoses tehnoloogiliste muutuste kiirusega võivad õppijate erinevate tasemetega tegevuskeskkonnad kujuneda üheks määravamaks õpiaktiivsuse teguriks. 2014 klasteranalüüsi õppijatüüpide ja 2017. aasta ekspertintervjuude tulemuste põhjal joonistusid õpiaktiivsuse seosed tegevuskeskkondadega selgemini välja. Selgub, et heitunud ja elukestvast õppest kõrvale jäänud inimesed viibivad liialt suletud ja tehnoloogiliselt mahajäänud keskkondades, kuhu ei jõua ka vajalik elukestva õppe info. Riigipoolsete ressurssidega (EL-i toetused) tõhusamalt toetatud avaliku sektori keskkondades on loodud õppes osalejatele avaramad elukestvale õppele juurdepääsu võimalused. Uuenduslikes, valdavalt digitaalsetes keskkondades toimub õppimine õppija enda initsiatiivil tööprotsessi loomuliku osana ja uute oskuste hankimine käib nii lokaalsel kui ka globaalsel võimaluste väljal. Seega, erineva taseme ja ressurssidega tegevusväljade kujunemises on oma roll nii riigi tööturupoliitikal kui ka struktuurivälistel teguritel (digitaalne tööturg). Õpi- ja töökeskkondade väga erinev tase annab meile aimu ebaühtla-

sest strukturatsioonist ja morfogeneesile tunnuslikust struktuuri keerukusest ja pidevast muutumisest (Archer, 2013).

Töökeskondade ja elukestva õppe välja väga tihedalt seotud vastastikuste mõjutegurite tõttu võib neid käsitleda ühtse tegevuskeskkonnana. Üldistatult võime esile tuua neli erineva iseloomuga tegevuskeskkonda: *suletud, mahajäänud, avatud, uuenduslik*.

Erinevad tegevuskeskkonnad näitavad eelkõige toimunud muutuste ulatust ja elukestvas õppes osalemise võimalusi. Järgnevalt tutvustatakse tegevuskeskkondade peamised tunnused kaardistasin klasteranalüüsi ja intervjuude analüüsi tulemusel.

Suletud tegevuskeskkond on valdavalt madala palga, ebapiisava konkurentsi ja minimaalsete muutustega erasektor. Liikuva tööjõuga ja piiratud võimalustega töökeskond ei soosi enesetäiendamise võimalusi ehk tööalase kvalifikatsiooni arendamist. Ebapiisavad ja juhuslikud elukestva õppe võimalused ja infoväli asuvad ka riigi toetustest eemal, sõltudes vaid turul pakutavast, seetõttu on see keskkond aktiivset õppes osalemist pidurdava toimega.

Avatud tegevuskeskkond on vastand suletud tegevuskeskkonnale. Tegemist on stabiilset hõivet ja elukestvale õppele juurdepääsu tagava era- ja riigisektori tegevuskeskkonnaga, kuhu jõuab mitmekesiseid turu ja riigi ressursse. See erineva tööstaatus ja kvalifikatsiooninõuetega avatud keskkond soodustab mitmekülgset ja ka kitsalt tööalast õpiorientatsiooni. Keskkond sisaldab nii traditsioonilisi kui uuenduslikke infokanaleid ja nende kasutamise võimalusi.

Mahajäänud tegevuskeskkond on sarnaselt suletud keskkonnaga pigem madala konkurentsi ja arenguvõimalustega. Eeskätt hõlmab see keskkond tagasihoidlike muutuste ja võimalustega maapiirkondi ning väikelinnu. Mahajäänud tegevuskeskkonnad eristuvad suletud keskkonnast teatava muutuste potentsiaali poolest. Suletud keskkonnast enam jõuab siia ka infot elukestvale õppele juurdepääsu ja ressursside kohta. Elukestvale õppele juurdepääsu doteeritakse riigipoolsete sihtotstarbeliste ennetavate ja järeleaitavate tööturumeetmetega (EL-i toetused).

Uuenduslikus tegevuskeskkonnas on mahajäänud tegevuskeskkondadele vastupidiselt ülekaalus pidevalt uuenevad õpi- ja töötingimused, tegemist on valdavalt erasektoriga, kus muutusi mõjutab globaalne turukonkurents. Elukestva õppe isereguleeruvad protsessid toimivad siin piiramatult digitaalse turu tingimustes, kus kasutatakse peamiselt digitaalseid õpperessursse. Uueneva töökeskkonna muutused toimuvad tehnoloogilise innovatsioonina ja väga kiiresti, nn reaajas, õppimine on osa aktiivsest tööprotsessist, seega õppimine ja töö on siin tihedalt lõimunud.

9.2. Elukestvas õppes osalemise tüpologia õppijate agentsuse ning tegevuskeskkonna seoste alusel

Millised õppijatuübid kujunevad ühiskonna erinevates arengutsüklites? Kogu uurimuse tulemusena võib järeldada, et isiku toimetulek ühiskonna pöördeaegadel sõltub tema võimekusest (agentsus) koguda muutustega kohanemise sotsiaalset, kultuurilist ja majanduskapitali ning oskusest neid pidevalt uuendada ja

kasutada. Pöörde erinevad etapid võivad nii motiveerida kui ka takistada õpihoiakute muutusi ja toimetulekuoskuste omandamist. Muutustega toimetuleku barjäärideks võivad kujuneda lisaks isiku tagasihoidlikele kapitalidele (haridustase) ja madalale võimekusele (vanus) ka mahajäänud ning suletud tegevuskeskkonnad ja struktuuri (riigi) tegevuspoliitikates õppijakeskse printsiibi alahindamine ning ebapiisavad ressursid (juurdepääsuvõimalused, infokanalid).

Ühiskonna erinevate arengutsüklite ajal on olulisteks õppijatüüpe kujundavateks teguriteks muutustega toimetuleku oskused ning elukestva õppe ja töökeskkonnad (tegevuskeskkond). Radikaalsete muutuste kontekst eeldab kõigepealt valimisolekut õppida ja teiseks aktiivseid õpihoiakuid (agentsust). Õppes osalemine ka motiveerib oskuste pidevat uuendamist. Muutuste aspektist lähtudes toetavad õppimise aktiivsust eelkõige oskused, mis võimaldavad orienteeruda avanevate võimaluste (elukestva õppe) infoväljas ja kohaneda muutustega. Erineva aktiivsuse tasemega õpihoiakutest ja omandatud oskuste pagasist sõltub, millisesse tegevuskeskkonda jäädakse või edasi liigutakse (osalemise mudel).

Lähtudes töö eelnevates osades empiirilisel selgitatud õppes osalemise klastritest (aktiivsed vs. passiivsed õppijatüübid), milles kajastub õppijate agentsus, ning õpivajaduste kujunemist ja realiseerumist soodustava või pidurdava keskkonna kui struktuuri vastastikustest mõjudest esitan töö lõpptulemusena üldistatud tüpologia, milles eristub tinglikult neli erineva agentsusega õppijatüüpi: loobuja, stardivalmis õppija, tegutseja, ettevõtlik õppija (Tabel 9.1)

Need toetuvad agentsuse alusel moodustunud empiirilistele tüpoloogiatele (tabel 9.1). Õppijaintervjuude (2011), klasteranalüüsi (2014) ja ekspertintervjuude (2017) õppijatüübi agentsust iseloomustavateks peamisteks tunnusteks kujunesid õpihoiakud, õppes osalemise aktiivsus (osalemismuster) ja uute oskuste omandamise viisid.

Tabel 9.1. Üldistatud õppijatüüpide empiirilised allikad (ekspert- ja õppijaintervjuud, klasteranalüüs)

Üldistatud õppijatüübid	Klasteranalüüs 2014 Õppijatüübid	Õppijaintervjuud 2011 Õpihoiak	Ekspertintervjuud 2017 Osaleja tüüp
ETTEVÕTLIK	Aktiivsed (A)		Tehnoloogiasektori ettevõtjad
TEGUTSEJA	Aktiivsed (B), Mõõdukad (C)	Ettevõtlik, alalhoidlik	Erasektori, avaliku ja kolmanda sektori töötajad
STARDIVALMIS	Mõõdukad (D), Passiivsed (E)	Alalhoidlik, passiivne	Töötud ja töötuks jäämise ohus olevad töötajad
LOOBUJA	Loobujad (F)		Mitteosalejad

Järgnevas tabelis lisasin üldistatud õppijatüüpidele ka erinevad tegevuskeskkonnad, mille tõenäosuslik seos antud õppijatüübiga on suurem (tabel 9.2). Lisategurina olen toonud ka ressursside allikad (riik vs. turg) ja funktsioonid, mis näitavad õppijate toimetulekut soodustavaid või pidurdavaid tegureid.

Tabel 9.2. Õppijatüübid ja seos tegevuskeskkondadega

Üldistatud õppijatüüp	Õppijatüüpide peamised tunnused	Tegevuskeskkond	Elukestva õppe ressurside allikas ja mõju
ETTEVÕTLIK	Väga mitmekülgne, muutustele avatud, aktiivsete õpihoiakutega, kiirele ja mobiilsele töökarjäärile orienteeritud. Kasutab enesetäiendamiseks nii traditsioonilisi kui uue meedia võimalusi. Omab välismaal töötamise ja õppimise kogemusi.	<i>Uuenduslik</i> tegevuskeskkond.	Tööandja (ja turu) <i>arendavad</i> ressursid.
TEGUTSEJA	Avatud õpihoiakutega, üle keskmise tööle ja enesetäiendusele orienteeritud. Mitmekesised koolituseelistused. Olemasolevate võimaluste oskuslik kasutamine. Tugev muutustevalmidus, aktiivne õpimobiilsus.	<i>Avatud</i> tegevuskeskkond.	Riigi (ja tööandja) <i>toetavad</i> ressursid.
STARDIVALMIS	Tagasihoidlike enesetäienduskogemustega, suure koolituses osalemise sooviga, soodsamate võimaluste korral tulevane aktiivne õppija. Uue info otsimiseks kasutab peamiselt traditsioonilist meediat.	<i>Mahajäänud</i> tegevuskeskkond	Riigi <i>järeleaitavad</i> toetused.
LOOBUJA	Minimaalsed enesetäienduse kogemused ja passiivsed õpihoiakud. Muutuste suhtes passiivne ja tagasihoidliku mobiilsusega.	<i>Suletud</i> tegevuskeskkond.	Turu <i>pidurdav</i> toime.

Ettevõtliku (multiaktiivse) õppijatüübi hulgas on enamasti linnas elavad eestlastest ja mitte- eestlastest kesk- ja kõrgharidustasemega noored ja nooremas keskeas töötajad. Siia kuuluvad ka töökarjääri alustavad muutustega kiiresti kohanevad noored või nooremas keskeas IT-ga seonduvas valdkonnas tegutsejad.

Agentsus (õpihoiak, osalemismuster). Ettevõtlik õppijatüüp on aktiivsete õpihoiakutega. Internetist aktiivse info otsijana ja kodus arvutiga töötajana omab ta üldiseid eneseharimise harjumusi. Ta hangib oma tööalast tegevust arendavaid elukestva õppe ressursse peamiselt iseseisvalt.

Oskused. Ettevõtlik õppija on väga mitmekülgne ja oma aega intensiivselt kasutav õppijatüüp, kes tarbib peamiselt digitaalseid õpperessursse ja omab head inglise ja soome keele oskust.

Tegevuskeskkond. Ettevõtlik õppijatüüp tegutseb pidevalt muutuvus töökeskkonnas, saab edukalt hakkama nii Eesti kui ka välismaa uuenevas erasektori-põhises töökeskkonnas, kus domineerivad digiühiskonnale tunnuslikud innovaatilist arengut stimuleerivad võimalused. Võrreldes teiste tüüpidega, töötab rohkem digitaalses töökeskkonnas ja on kõige enam rahul muudatustega, selles keskkonnas on töö ja õppimine tihedalt seotud.

Sihtgrupi väljakutsed. Ettevõtliku õppija agentsust ja omandatud oskuste pagasit testivad pidevalt uuenev tegevuskeskkond ja digitaalse töömaailma konkurents. Pingelises innovatsioonitempos püsimiseks ja toimetulekuvormi säilitamiseks vajab sihtgrupp lisaks uutele digioskustele ka sotsiaalsemaid oskusi.

Tegutsejate hulgas on erinevaid aktiivses hõives vanusegruppe, teistega võrreldes on nende hulgas kõige enam kõrgharidusega ja veidi suurema sissetulekuga õppijaid. Tegutseja on mitmekülgne, rahulikult edasirühkiv, suurema töökogemuse ja võimalustega keskealine õppija, kes töötab väga erinevatel tegevusaladel, siia kuulub veidi rohkem mehi kui naisi, keskmisest rohkem on siin ettevõtete omanikke või äriühingu nõukogu liikmeid.

Agentsus (õpihoiak, osalemismuster). Tegutseja omab keskmisest aktiivsemat õpihoiakut ja naudib ka iseseisvat enesetäiendamist. Ta kasutab mitmekesiseid koolitusvõimalusi nii kodu- kui ka välismaal.

Oskused. Tegutsejate hulgas on nii uusaktiivseid kui ka passiivseid internetikasutajaid, nad kasutavad vähemaktiivsete tüüpidega sarnaselt ka traditsioonilisi meediakanaleid.

Tegevuskeskkond. Tegutseja on oma tööga rahul, ta tegutseb erineva tööstaatus ja kvalifikatsiooninõuetega keskkonnas, valdavalt üle keskmise stabiilset hõivet tagavas era- ja riigisektoris, mis sisaldab nii traditsioonilisi kui uenduslikke infokanaleid ja nende kasutamise võimalusi. Tegutseja kasutab mitmekesiseid turu ja riigi ressursse (toetused).

Sihtgrupi väljakutsed. Tegutseval õppijal on tänu iseseisvale õpikogemusele ja kogutud oskustele eeldusi digiajastu elukestvas õppes aktiivsemaks osalemiseks ja innovatiivsemale tegevusväljale suundumiseks. Selle sihtgrupi agentsust võib ohustada püsiva toimetuleku illusiooni soosiv liialt doteeritud tegevuskeskkond.

Stardivalmis õppija on aegunud erialakvalifikatsiooniga, kesk- ja kõrgharidusega erinevas vanuses töötaja (domineerivad keskealised). Väga kirju staatuse-taustaga tüüp, siin võib olla nii oskustöölisi, teenindajaid ja lihttöölisi kui ka spetsialiste ja ettevõtjaid. Sellesse tüüpi võivad kuuluda ka juhuslikud õppes osalejaid.

Agentsus (õpihoiak, osalemismuster). Stardivalmis õppija on keskmise ja suhteliselt madala õppimise aktiivsusega. Elukestvasse õppesse juurdepääsu ebapiisavate võimaluste tõttu on ta vähemotiveeritud. Stardivalmis õppija soovib küll uuendada oma seniseid oskusi, kuid ei suuda ise midagi ette võtta, seetõttu vajab (ootab) ta õppes osalemiseks järeleaitavat ressursi (riigi doteeritavat tööturukoolitust). Samas paistab ta silma oma tööalase mobiilsusega, mis näitab valmisolekut muuta töökarjääri ja -staatust.

Oskused. Sarnaselt loobujaga on stardivalmis õppija tagasihoidlike oskustega, kasutab pigem traditsioonilisi infokanaleid, mistõttu ei oma ka avatud tööturule vajalikke digipädevusi. See õppijatüüp kasutab minimaalselt aega raamatutele ja enesetäiendamisele.

Tegevuskeskkond. Stardivalmis õppija töötab peamiselt mahajäänud, tagasihoidlike muutuste ja võimalustega ning minimaalsete kvalifikatsiooninõuetega töökeskkonnas (valdavalt erasektor).

Sihtgrupi väljakutsed. Stardivalmis õppijad vajavad aktiivsemaks elukestvas õppes osalemiseks lisaks digioskuste edasiarendamisele ka tööturukoolituste toel reaalselt väljundit avatumasse tegevuskeskkonda liikumiseks.

Loobuja on tüüp, kelle hulgas võivad olla nii erialase ettevalmistuseta madala haridustasemega oskus- ja lihttöölised kui ka aegunud erialakvalifikatsiooniga keskmise haridustasemega piiratud enesetäiendamise võimalustega suletud erasektoripõhise töökeskkonna töötajad.

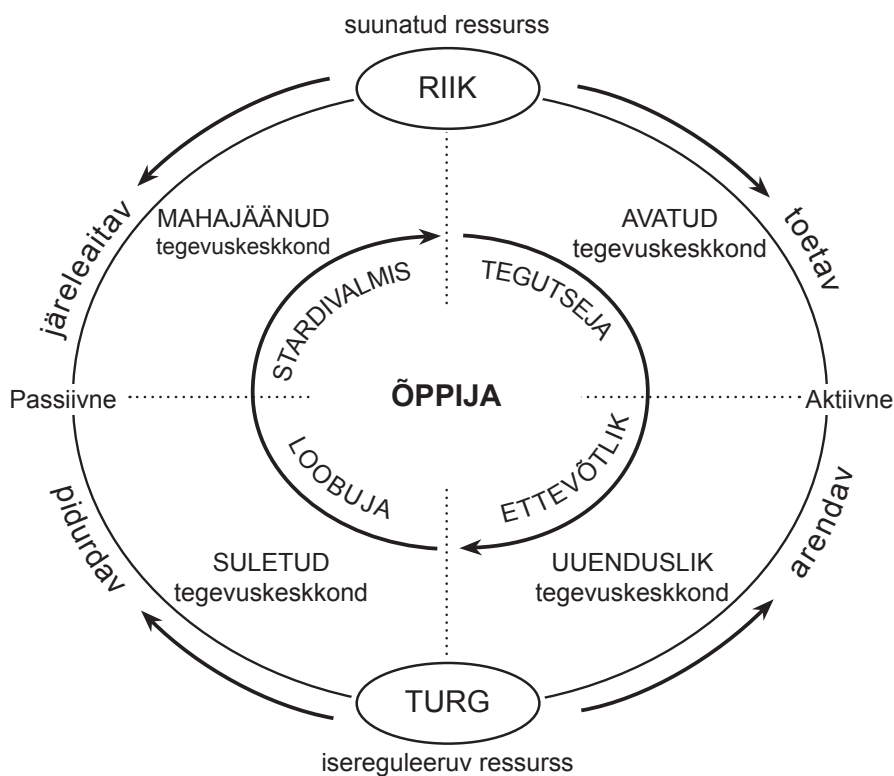
Agentsus (õpihoiak, osalemismuster). Loobuja on silmatorkavalt passiivne, tavaliselt ei osale ta enesetäiendustel juba pikema aja jooksul. Kõikidest tüüpidest on ta kõige passiivsema õpihoiakuga, tema tööalaste koolituste soov on samuti pigem minimaalne. Ta on alla keskmise vaimsete huvide ja enesetäiendusorientatsiooniga (minimaalne ajakulu raamatutele, õpingutele ja enesetäiendusele). Loobuja on tagasihoidliku mobiilsusega ja muutuste suhtes passiivne, ta ei julge riskida.

Oskused. Loobujal on passiivsete õpihoiakute tõttu minimaalsed enesetäienduse kogemused, ta on minimaalsete uute tööalaste oskustega, passiivne internetikasutaja ja enesetäienduse orientatsiooniga.

Tegevuskeskkond. Loobuja õpimotivatsiooni pidurdab minimaalsete muutustega elu- ja töökeskkond, kaugel tõmbekeskustest, enamasti piiratud elukestva õppe võimalustega maapiirkonnas. Loobuja viibib eemal ka elukestva õppe ja riigi toetuste infoväljast. Loobujat takistavad avaramale tegevusväljale liikuda passiivsed õpihoiakud, muutumatu elu- ja töökeskkond ning õpimotivatsiooni pidurdav turupõhine ressurss.

Sihtgrupi väljakutsed. Suletud keskkonnas viibiv loobujate sihtgrupp vajab riigipoolset tähelepanu ja toetust. Sihtgruppi on vaja motiveerida omandama uusi digioskusi avaramale elukestva õppe väljale liikumiseks.

Elukestva õppe keskkonna ja õppija agentsuse vastastikuse seose mudel (joonis 9.1) on üldistus struktuurisestest suunatud (Giddens, 1989) ja välistest autonoomsetest (Archer, 2010) ressurssidest, tegevuskeskkondadest ning erinevatest õppijatiüpidest.



Joonis 9.1. Elukestva õppe keskkonna ja õppija agentsuse vastastikuse seose mudel (autori koostatud)

Mudeli vertikaalne telg iseloomustab elukestva õppe ressursi allikaid, kus vastanduvad riik ja turg, horisontaalne telg – passiivne muutustele suletud vs. aktiivne muutustele avatud – iseloomustab elukestva õppe ressursi kasutamist. Telgede vahele moodustunud neli sektorit kujutavad erineva muutuste tasemega tegevuskeskkondi.

Elukestvas õppes osalemise sümbolse teekonna algusena võib vaadelda passiivse ja aktiivse arenguvektori, erinevate tegevuskeskkondade ning elukest-

vale õppele juurepääsu ressursside keskpunkti. Õppijat ümbritseb pöörde märk, mis tähistab erinevate arengutsüklite (pöörete) uusi võimalusi või staadiume, kus aina uuesti alustatakse või jätkatakse oma sotsiaalse, kultuurilise ja majanduskapitali uuendamist. Kogu osalemise võimaluste tsükkel võib olla iga uue muutuse ilmnedes korratav/korduv protsess.

Elukestvas õppes osalemise mudeli väljad ja ressursid on pidevalt muutuvate tingimuste (arengutsüklite) tõttu dünaamilised kategooriad. Mudeli peamised (olulised) muutujad on erineva arengupotentsiaaliga tegevuskeskkonnad (avatud vs. suletud, mahajäänud vs. uuenduslik) ja õppija agentsus/võimekus (passiivne vs. aktiivne), mis iseloomustavad ka vastavat õppijatüüpi. Avaliku ja erasektori ressurssidel on osalemismustreid mõjutav funktsioon.

Avaliku sektori elukestva õppe ressursid on seotud riigi elukestva õppe poliitikaga. Riigi poolt suunatud elukestva õppe ressurssil on avatud töökeskkondade õppijatele toetav, mahajäänud töökeskkonnas õppijaile aga järeleaitav mõju. Erasektori kaudu toimivas elukestvas õppes osalemist kujundavad turu isereguleeruvad süsteemivälised (autonoomsemad) ressursid, mis võivad vastavalt töökeskkondade iseloomule ja tasemele olla nii pidurdava kui ka arendava funktsiooniga.

Eespool kirjeldatud mudel on üldistus elukestvas õppes osalemise erinevatest võimalustest ja õppijatüüpidest, mis võiks olla abiks erinevate valdkondade poliitikakujundajatele probleemide kaardistamisel ja nendele lahenduste leidmisel. Tulevikulahenduste otsimise peamisteks märksõnadeks peaks olema tasakaalustatum areng ja õppijakesksus (senisest suurem õppija vajaduste ja võimalustega arvestamine), mis ongi elukestva õppe kontseptsiooni keskne idee. Et suunata elukestva õppe stabiilset ja tasakaalustatumat arengut, tuleks elukestva õppe poliitika kujundajatel jälgida ka muutuvaid tegevuskeskkondi. Tasakaalu on võimalik saavutada vastandlike väljade (suletud ja avatud) olukorra kaardistamise abil, et leida võimalusi aidata nii loobujaid kui ka toimetulijaid (tegutsejaid), et loobujatest saaksid suurema stardivalmidusega ettevõtlikumad õppijad.

Õppijakesksem elukestva õppe poliitika eeldab kõigi erineva aktiivsusega osalejatega arvestamist, (tähelepanu tuleks pöörata ka nõrgematele ja väga edukatele sotsiaalsetele gruppidele). Praegu on riigi elukestva õppe ja aktiivsete tööturumeetmete poliitika tasakaalust väljas, peamiselt ollakse valmis aitama mahajäänud keskkondade stardivalmis abivajajaid ja avatud välja toimetulevaid tegutsejaid, tähelepanuta on jäänud väga arvukas aktiivsuse skaala passiivseim pool – loobujad suletud väljal – ning vähe on kasutatud ja rakendatud uuendusliku välja aktiivseimate, ettevõtlike õppijate kogemusi.

2017. aasta ekspertintervjuude tulemustest selgub, et aktiivsete tööturupoliitikate elluviijad ei tunne passiivsete (loobujate) ning aktiivsete (ettevõtlike) õppijate tegevus- ja töökeskkondi. Ei tunta nii loobujate kui ettevõtlike õppijatüüpide agentsust pidurdava ja soodustava keskkonna kujunemise tegelikke põhjuseid. Peatähelepanu on riiklike struktuuride poolt ette nähtud sihtgruppidel ja ressursside jagamise formaalse tulemuslikkuse mõotmisel. Elukestvas õppes osalemise barjäärideks on regionaalne kihistumine, minimaalsete muutustega

töökeskkonnad ja õppijate tagasihoidlikud elementaarsed võtmepädevused. Suure osakaaluga passiivsete õppijate hulgas domineerivad aktiivses tööeas noored mehed.

10. TEOREETILISED JA PRAKTILISED JÄRELDUSED

10.1. Elukestva õppe sotsiokultuuriline kontekst

Sotsiokultuurilise konteksti loomiseks kirjeldasin siirde-eelse rahvusvahelise elukestva õppe kontseptsiooni geneesi ja tegevuspoliitikate järgi sotsiaalse struktuuri erinevate arengutsüklite tingimustes. Eesti siirdeaja elukestva õppe arengut analüüsisin tagasivaatavalt, uusi suundumusi kirjeldasin juba digipöörde kontekstis. Järgnevalt annan ülevaatliku vastuse esimesele uurimisküsimusele, millised on elukestva õppe suunad ja arengud.

Siirdeaja Eesti elukestva õppe arengus oli kaks peamist mõjutegurit: 1990ndate radikaalsed turumajandusele ülemineku reformid ja EL-iga liitumisejärgne sotsiaalsemate meetmetega projektimajandus. Elukestva õppe praktikatesse on jäänud konkureerima kaks vastandlikku ideed – solidaarne, osaluse võrdsus ja majanduspõhine, vaid kasumit taotleval eeldav (kasumiootus).

Majanduskasvule orienteeritud elukestva õppe idee sügavamad juured asuvad elukestva õppe poliitilises geneesis, juba tööstuslikust pöördest alates on formaalhariduse järgse täiskasvanuhariduse üheks eesmärgiks tööalaste oskuste täiendamine. Ka nõukogudeaegsel täiskasvanute täiendus- ja ümberõppel oli eelkõige spetsialistide koolitamise eesmärk. Siirdekatkestusega ei kaasnenud uueneval elukestva õppe väljal *tabula rasa* efekti, mida näitavad ka nõukogudeaegse kõrgharidusega põllumajanduse, tehniliste ja sotsiaal-humanitaaria spetsialistide intervjuude tulemused. Seetõttu pidasin radikaalsete muutustega toimetuleku üheks oluliseks eelduseks ka siirde eel kogutud stardikapitale (sotsiaalne ja kultuuriline kapital) ehk varasemaid töö- ja õpikogemusi ning valmisolekut uute ressursside kogumiseks. Siirdeaja neoliberalistliku diskursusega lisandus elukestvasse õppesse turumajanduse konkurentsipõhine ettevõtluse funktsioon, mis jäi domineerima ka infoajastu baasoskustes. Kogu uurimuses on analüüsitud kahte vastandlikku tunnust: resotsialiseerumine ja konkurents. Seetõttu võib elukestvat õpet käsitleda kui osa neoliberaalsest majanduspoliitikast *versus* resotsialiseerumisprotsess kui siirdega toimetuleku vahend.

Alanud digitaalse ajastu elukestev õpe on juba klassikalise tööalase täiendus- ja ümberõppe digitaalne prototüüp, kuna elukestva õppe tööalane funktsioon toimib suuresti digitaalsel väljal. Uute oskuste omandamise digitaalsed keskkonnad ja viisid eeldavad lisaks ettevõtluspädevustele nii siirde kui ka digiajastu baasoskuste valdamist. Võrreldes varasemate, läänemaailma kogemustel põhinevate siirdeaja disainitud meetmetega (elukestva õppe strateegiad), lisab kiire tehnoloogiline areng elukestva õppe universaalsele resotsialiseerumise funktsioonile arvukalt uusi, pidevalt muutuvaid funktsioone, mis teeb selle valdkonna arengusuuna prognoosimise aina keerulisemaks.

Võrgustikupõhise teabevälja avardumisega ja varasemast jõulisema tarbimisdiskursuse sekkumise tõttu on elukestva õppe võistlevate suundumuste piirid ähmastunud. Lõppkokkuvõttes on see nii haridus- kui ka

majanduspoliitika ühtaegu, kus toimivad kattuvad ja eristuvad praktikad ning võib kohata nii tugevaid kui nõrgemaid hariduse ja töömaailma lõimumise mustreid.

Elukestva õppe arengu üheks probleemiks on kujunemas nn tuleviku kujutluse puudumine – keegi ei tea, kuhu ja kuidas liikuda. See selgus ka vertikaalse tasandi ekspertintervjuudest.

10.2. Elukestev õpe kui strukturatsioon

Strukturatsioonianalüüsi eesmärk oli võrrelda vertikaalse ja horisontaalse tasandi elukestva õppe ressursse ja praktikaid ning leida vastuseid teisele uurimisküsimusele, millised elukestva õppe praktikad toetavad pöördeagade sotsiaalse struktuuri taastumist ja uuenemist, ning sellega seonduvalt ka kolmandale uurimisküsimusele, millised on erinevate pöördeagade (postkommunistlik siire ja digipööre) elukestva õppe funktsioonid ja ressursid?

Elukestva õppe kontekstis on pöördeagadel tinglikult kaks erinevat arenguetappi – pöörde alguse uuenduslikumas (radikaalses) faasis initsieerivad ja survestavad turujõud (horisontaalne tasand) toimetuleku funktsioone, pöörde stabiilemas etapis toetab ka struktuur toimetulekut. Elukestva õppe poliitikal (vertikaalne tasand, riik) on eelkõige uut diskursust kehtestav (strateegiad), toetav (ressursid) ja ka kontrolliv (osalemise näitajad) funktsioon.

Giddensi strukturatsiooniteooria duaalsuse printsiip sai uurimuses teatavat kinnitust. Ühe tulemusena selgus, et struktuurikatkestus (radikaalne muutus) võib initsieerida aktiivseid tegevusi esmalt horisontaalsel tasandil, siirde alguse ressursidevaeses elukestva õppe esimeses arenguetapis toimisid taastumisprotsessid õppijate meeleheitlike pingutuste (vt õppijaintervjuude tulemusi) ja alles tekkiva turu mõjul. Tollased õppijate struktuurist autonoomsemad õppes osalemise praktikad olid pigem tingitud struktuurikatkestusega kaasnenud ebastabiilsusest ja ülemineku segadustest. Sarnased protsessid ilmnesisid ka ekspertintervjuude tulemustes, kus vertikaalse tasandi tegevuste suund ja ressurside maht alanud digipöörde kontekstis ei vasta enam uute muutuste vajadustele.

Muutuste radikaalses või kiirenevas faasis joonistuvad teravamalt välja strukturatsiooni erinevate tasandite ressurside tunnused, võimekus ja funktsioonid. Elukestva õppe strukturatsiooni stardikapitaliks on esmalt paindlikumad horisontaalse tasandi ressursid, vertikaalse tasandi strukturatsiooni võimekus kujuneb pikema aja jooksul. Ka tempokad digitaalsed protsessid soosivad esmalt agentsemate õppijate individuaalsemaid osalemismustreid. Ekspertintervjuudest selgus, et tehnoloogiaettevõtjate jaoks ebapiisavad elukestva õppe lokaalsed ressursid sunnivad uusi võimalusi otsima väljastpoolt ehk globaalselt väljalt, millel on omakorda tagasimõju olemasoleva struktuuri uuendamisele (kohaliku IT tööstuse areng) ehk strukturatsioonile. Seega, strukturatsioon eeldab nii süsteemiseseid kui ka -väliseid (avatumaid) ressursse ja tegevusi. Struktuurisestel (riiklikel) ja -välistel elukestva õppe

ressurssidel on muutustega kohanemiseks tingimusi loov ja toetav funktsioon (tegevuskeskkonnad).

Tegevuskeskkond on pöörde horisontaalne isereguleeruv tasand (turg, töömaailm, õpikeskkonnad), kus toimuvad pöörde tegelikud protsessid, mis dikteerivad struktuuri ja agendi elukestva õppe praktikaid. Elukestva õppe strukturatsioon digipöörde kontekstis eeldab ressursijagamise operatiivsemaid ja personaalsemaid mehhanisme, mis võivad tulevikus lausa välistada struktuuride rolli muutustega toimetulekul.

Erinevus muutustega toimetuleku funktsioonides ja ressurssides on makro- ja mikrotasandil. Pöörde radikaalses algfaasis ei suuda struktuur kohe reageerida, struktuuril ja agendil ei piisa kiireks kohanemiseks vajalike vahendeid, neid luuakse ja kogutakse pöörde stabiilsemates etappides (projektimajandus). Pöördediskursuse normaalparadigmas liigutakse õppijakesksemaks, õppija võimeid/võimalusi arvestavamaks. Mõlema pöörde (siire ja digipööre) puhul on sarnane struktuuri ja agendi kohanemise funktsioonide ja ressursside kasutamise dünaamika.

Kvalitatiivsete andmete abil oli võimalik tabada neid üleminekuprotsessi tegureid, mis survestasid radikaalses muutuste protsessis õppijaid otsima kiireid kohanemisevahendeid ja -teid, siin mängis oma rolli lisaks vertikaalse struktuuri ressurssidele eelkõige õppija enda sisevestlus (refleksiivsus) ja ainult talle omase/vajaliku isikliku eluprojekti realiseerimise võimekus.

Intervjuude tulemustest selgus ka, et **siirdega kaasnes vanade ressursside (sotsiaalne, kultuuriline kapital) ja keskkonna inerts, mis aitas säilitada/kinnistada siirde-eelset sotsiaalset staatust.** Vanade kapitalide inertsus üheks põhjuseks oli ka tagasihoidlike teenustega sotsiaalsfäär, mis soosis klammerdumist siirde-eelse sotsiaalse staatuse ja kapitalide külge. Tööturu muutused eeldasid aga eelkõige tööalaste oskuste (kultuurilise kapitali) uuendamist, mistõttu vanade võrgustike (sotsiaalne kapital) väärtus hakkas kahanema. Uut sildavat sotsiaalset kapitali tuli alles hakata looma. Selle loomine kujunes elukestva õppe oluliseks funktsiooniks.

Ekspertintervjuudest selgus, et ka alanud digipöördes on sotsiaalsetel oskustel ja võrgustikel oluline roll, mille otstarbekus pigem kasvab.

Digitaalse elukestva õppe väljal puuduvad kindlapiirilised sotsiaalse, kultuurilise ja majandusvälja tunnused, ka piirid erinevate kapitalide vahel on hajumas, formeerumas on dünaamiline pidevate muutuste kapital – hübriidne vorm kõigist Bourdieui kapitalidest, kus oluliseks faktoriks (või uueks kapitaliks?) on aeg ja personaalne võimekus.

Kõige kindlamate teoreetiliste eeldustena jäid püsima ja said empiirilist toetust/tõestust nii Putnami sotsiaalne kapital kui ka Beckeri inimkapital (mida teoreetilises osas käsitleti vähe). Elukestvas õppes osalemisel on Putnami sotsiaalsele kapitalile sarnaseid funktsioone – ühised huvid, formaalsed ja mitteformaalsed ühendused jne. Inimkapitali funktsioonid ja omadused ilmnesid vertikaalse strukturatsiooni ressursside kaudu siirde stabiilsemas etapis (EL-i toetused ja mõõdetavad osalemisnäitajad). Majanduskasvule orienteeritud elukestva

õppe kontseptsioonis käsitletakse õppijat ühelt poolt konkurentsivõimelise subjektina ja teisalt kapitali loomise/tootmise instrumendina ehk objektina.

10.2.1. Elukestva õppe muutuvad funktsioonid

Siirdeajaga võrreldes on digipöörde elukestva õppe funktsioonid muutunud avaramaks, piirid õppimise, tarbimise, teenuste kasutamise ja digitaalsete tööprotsesside vahel on kadumas, samas on lisandunud ka kitsamate töövaldkondade põhisemaid jooni ning tulevik võib tuua ka personaalseid vajadusi arvestavaid funktsioone. Siirdeaja baasoskustel on siin oluline roll.

Digitaalse keskkonna areng ei toimu lineaarselt, mistõttu on see väga ebapüsiv. Tänu pidevalt muutuvatele tööalastele, sotsiaalsetele ja tarbimisplatvormidele ei jõua vana veel lõpuni toimida, kiired arengud toodavad kogu aeg midagi uut ja tabamatut, mistõttu võib digiareng tuua edasiliikumise kõrval kaasa ka ootamatult pideva stardirežiimi. **Digitaalsete töökeskkondade kiired arengutsükliid eeldavad oskuste arendamise *online*-režiimi, kuna siin on oht langetada digiarengu lõksu (hetkeline digivõimekuse illusioon oma oskuste kõrgest tarbimisväärtusest) suurem kui siirdeajal.** Näiteks võis nõukogudeaegse tehnilise haridusega spetsialist (7. ptk passiivse õpihoiakuga nõukogudeaegse kõrgharidusega intervjuueritav) siirdeajal pikalt (20 aastat) aktiivses hõives püsida vaid oma siirde-eelseid erialaseid oskusi kasutades. Seda sai endale lubada tagasihoidliku tehnilise töökeskkonnaga palgatöötaja, kes pelgalt ideede värskenduseks aeg-ajalt juhuslikult erialaseid internetiportaale külastas. Siirdeaja internet ei ole praeguste digikeskkondadega võrreldav, kuid oluline on siinkohal tõik, et sel moel osaleti endalegi teadvustamata tollaseid interneti ressursse kasutades informaales õppes. Konkreetsetel tööalastel täienduskursustel mitteosalenud passiivne õppijatüüp hoidis oma hõivet lisaks tugevale erialasele kapitalile ka informaales õppe abil, alles majanduskriis kõigutas selle tüübi enesekindlust. Sarnane osalemismuster on ka (6. ptk) klasteranalüüsi passiivsetel õppijatüüpidel, kes samuti töötavad töövõtjana vähe muutunud töökeskkondades, kuid oma IT oskuste, töömobiilsuse ning informaales õppimise abil suudavad tööhõives püsida. Seega aitavad nii siirdeaja kui ka alanud digipöörde elementaarsed digioskused ka vähem aktiivseid elukestvas õppes osalejaid tööturul toimida/püsida, siin mängib olulist rolli indiviidi toimetulekunikus, muutunud olukorra reflekteerimise võimekus, millega kompenseeritakse oma madala tööalase staatusega kaasnevaid tagasihoidlikke võimalusi. Digitaalsetel oskustel on seega väga mitmetasandiline funktsioon või väljund.

Kiires digitaalses tööahelas osalevad tehnoloogiaettevõtjad (8. ptk vastajad E3, E4) ammutavad uusi teadmisi eelkõige oma ettevõtte arenguks, mitte vaid hõivekindluse eesmärgil, õppimine on osa nende ärimudelist. Siin kohtuvad õppija, tehnoloogia ja omanikustaatus, mis motiveerivad uusi teadmisi ja oskusi hankima pigem ajanappuse ja juba tööks vajaliku avarama digitaalse elukestva õppe välja tõttu iseseisvalt. Seega on õppimisel ja töökeskkondadel digitaalses

töömaailmas samuti tööalast staatust – tööandja või töövõtja – kujundav roll, mõlemal on erinev digioskuste arendamise motivatsioon.

Tehnoloogilised keskkonnad on praegu tuumakamad elukestva õppe keskkonnad, see on siirde ja digipöörde oluline vahe. Digitaalsed õpikeskkonnad on soodsad iseseisva õppe platvormid, millele juurdepääsu ei piira töökeskkondade tingimused ja sotsiaalne staatus, barjääriks võivad saada vaid õppija enda tehnoloogilised võimalused ja ebapiisavad oskused. Digikeskkondi tuleb tunda, juhusliku õigesse kohta sattumise peale ei saa loota (vana hea IKT oskus – infootsing), seega võivad praeguse digivõimekuse vundamendiks olla ka siirdeaja baasoskused. **Aina olulisemaks saab muutusteks valmisoleku võime, reageerimise, reflekteerimise kiirus (muutuste kapital) ja oskus oma aktiivne õpihoiak digitaalseks kapitaliks konverteerida. Vertikaalsele taandile võib jääda ka digitaalse toimetuleku järeleaitamise funktsioon ehk juurdepääsutingimuste loomine või kapitalide omandamise tempokates protsessides digiressursside vahendamise roll.**

10.2.2. Sotsiaalse staatuse seos tööalaste keskkondade ja haridustasemega

Elukestva õppe üheks oluliseks funktsiooniks on ka sotsiaalse staatuse uuendamine või taastootmine. Bourdieu staatuse kategooria toetub kapitalide pideva taastootmise strateegiatele, mis eeldab struktuuride toimimise järjepidevust (Bourdieu, 2003). **Struktuurikatkestus võib staatuseloomes tekitada hoopis teised tingimused, kus ei pruugi enam toimida katkestuse-eelsed normid ja staatusemehhanismid.** Uuringu analüüsitulemustes oli huvitav jälgida, kuidas toimib sotsiaalse agendi staatuseloomes radikaalses struktuurikatkestuses ja millised tegurid seda mõjutavad.

Siirdekontekstis oli staatuse teema esialgu väga akuutne, kuid selle tähtsuse surusid hilismodernsusega kaasnevad individualiseeruvad käitumisstrateegiad ja ebapüsiv (muutused) digitaalne keskkond mõneks ajaks tahaplaanile. Siirdeprotsessid puudutasid kogu staatusega seotud võimaluste spektrit, tehnoloogilise siirde ja radikaalsete reformide tulemusel murenes siirde-eelne sotsiaalse staatuse mudel. Uuringu empiirilistes andmetes mõõdeti/analüüsiti elukestvas õppes osalemise mõju tööalase staatuse edendamisele ehk juurdepääsuvõimalusi siirdeaja majanduskapitalile. Siin püüti leida siirdeaja kultuurilisele kapitalile Bourdieu klassikaliste kapitalidega sarnaseid ümberkihistumise või endise staatuse taastootmise funktsioone, lähtudes eelkõige Bourdieu tegutseja-positsioonist (õppija kui subjekt).

Tööturu ümberformeerumine lõi eeldused senise staatuse taastootmiseks, uuendamiseks või kaotuseks (töötus). Siirde-eelse kultuurilise ja sotsiaalse kapitali kesksesse staatusemudelisse lisandus varasemast jõulisemalt majanduskapital, järelsiirdes hakkasid positsioonide eristumisel oma rolli mängima eelnenust mitmekesisemad kapitalid. **Elukestva õppe kontekstis said, nagu nägime käesoleva uuringu tulemustest, sotsiaalse staatuse kujunemisel/uuenda-**

misel määravaks töö iseloom, tööalane konkurentsikeskkond ja töökeskkondade moderniseerumise tase.

Staatuse ei pruugi seostuda ainult objektiivsete muutustega, siia lisanduvad ka indiviidi hoiakud ja kohanemisvõime, mis kannavad nii aktiivsuse kui ka passiivsuse tunnuseid. Senise staatusega leppimine või vanade kapitalide inertsus soodustavad kaugemas perspektiivis arengulõksu ehk toimetuleku (püsiva staatuse) illusiooni teket. Kvalitatiivsetest uurimistulemustest selgunud arengulõksu eelduseks on ühelt poolt minimaalsete muutustega ja konkurentsivõime tase, mis soodustab passiivseid hoiakuid. Teisalt soodustab passiivseid elukestvat õppe hoiakuid ka soov säilitada olemasolevat staatust (7. peatüki alalhoidliku õpihoiakuga õppija). Seega ei eelda staatuse taastootmine alati aktiivsust, võimaluste korral (või teatud tingimustel) võib staatust kinnistavaks käitumismustriks kujuneda hoopis passiivsus (6. peatüki klastrid D, E), selline muster on omane minimaalsete muutuste ja nõuetega töökeskkonna töötajatele. Seitsmenda peatüki õppijaintervjuude tulemuste järgi osutusid taolisteks töökeskkondadeks ka eelarvelised asutused, kus olid formaalsed kvalifikatsiooninõuded ja minimaalne konkurentsivõime.

Kaheksanda peatüki ekspertintervjuudest selgus, et järelsiirde digitaalsemas õpikeskkonnas olid õppimise funktsioonid muutunud mitmekülgsemaks, õppimisvõimaluste rohkus minimeeris klassikalise staatuse taastootmise. **Aktiivses õppes osalemise eesmärgiks ei ole ainult edenemine karjääriredelil, pigem on see enesearendamise protsess, üks töötamise viis (ekspertintervjuud E3, E4). Selle põhjuseks võivad olla erinevad refleksiivsuse vormid ja võimekus. Elukestvas õppes osalemise eesmärgid ja funktsioonid on muutunud, juurdepääsuvõimaluste mõjutegurid on suuresti individualiseerumas, mistõttu sõltumine struktuuri ressursidest ja kõrgest sotsiaalsest staatusest on vähenemas.** Eelpool kirjeldatud erinevaid staatuse mudeleid võiks samastada ka Archeri (2012) metarefleksiivsete agentsuse vormidega, mille järgi agentsuse tunnuseks ei pruugi olla vaid aktiivsuse kategooria ehk giddenslik aktiivne sekkuv tegevus, pigem on siin tegemist muutustega kohanemise erinevate põhjuste ja mustritega.

Võrgustikupõhise keskkonna tunnuseks on kapitalide rohkus ja mitmekesisus, millest lähtuvalt võib bourdieulik kapitalide mudel muutuda voolavaks (Bauman, 2000), piirid kapitalide vormide vahel on ähmastunud, mis muudab konkreetsete kapitalide rolli määratlemise staatuse taastootmisel keerulisemaks. Seega, **sotsiaalse staatuse funktsioon on pigem toimetulek, kohanemine ja ka hoiakud, mitte hierarhiline positsioonide erisus või kapitalide maht.**

Uued staatuse mudelid (töökohad, karjäär) omavad digiajastul veelgi kiiremate muutuste pitsarit, mida omakorda mõjutavad globaalsed riskid ja ohud. Digitaalses maailmas formeerub kindlasti uus staatuse mudel, mille kujunemisel võib formaalhariduse tunnistuste ja teadmiste roll väheneda (omandamise liiga aeglane ajafaktor), olulisemaks saavad globaalsete tööandjate (firmade) sertifikaadid ning digitaalse töömaailma ja teenuste tarbimise kogemused.

Uute ja mitmekesiste kapitalide omamine ja oskuslik kasutamine annab enam valikuvõimalusi individuaalse eluprojekti teostamiseks (klassikaline staa-

tuse kategooria vs. eluprojekt). Giddensliku reflektiooni ja agentsuse erinevate kategooriate (teadvustamata jne) kõrval muutuvad oluliseks archerlikud agendi reaalsed võimalused (metarefleksivsus), mida arvestades ta oma elu üles ehitab (Giddens, 1989; Archer, 2012).

10.3. Elukestvas õppes osalemise muster

Transformatsiooni võtmes pean käesoleva arutelu kolmest faktorist (sotsio-kultuuriline kontekst, strukturatsioon ja osalemismustrid) kõige olulisemaks elukestvas õppes osalemise mustreid, nende muutuste põhjuseid ehk kuivõrd mõjutavad elukestvas õppes osalemist erinevad ressursid ja keskkonna muutused. Järgnevalt vastan neljandale uurimisküsimusele: millised sotsiaalsed muustrid ja õppijatüübid ilmnevad siirdeaja elukestvas õppes? Milline roll on siin sotsiaalsel, kultuurilisel ja majanduskapitalil? Kuivõrd kaalukaks kujuneb osalemisel õppijate aktiivne reflekteeriv tegevus või põlvkondlik tegur?

Siirdeaja alguse osalemismustrites peegelduvad veel vanade ja uute töökeskkondade erinev konkurentsikeskkond, omandivorm, õppijate tööalane staatus (töövõtjad, tööandjad) ja siirde- eelsed hoiakud. Siirdealguse osalemismustreid mõjutas veel tugevalt ka põlvkondlik tegur.

Elukestva õppega seonduvate protsesside üheks keskseks analüüsikategooriaks kujunes vanusegrupp, mille juures ei ole kasutatud kindlat põlvkonnamääratlust, kuna analüüside eesmärk oli näidata esmalt klassikalise elukaare printsiibil toimuvat ning selle muutust siirdekultuuri kontekstis. MeeMa andmete analüüsi eesmärgiks oli võrrelda erinevate statistiliste vanusegruppide osalemist elukestvas õppes ja uute oskuste omandamist. Analüüsi üheks olulisemaks tulemuseks on elukestva õppe kultuuri (osalemise) laienemine kogu elukaarele.

Töö tulemusena selgusid erinevate vanusegruppide uute baasoskuste/teadmiste omandamise ja rakendamise erisused, milles avalduvad taas elukaarega seonduvad tunnused. Kõrgemalt hindasid oma uusi baasoskusi (inglise keel ja arvutioskus) nooremad ja aktiivsemas hõives olevad vanusegrupid. Lisaks vanusele mõjutasid baasoskuste taset ka töökeskkondade muutuste tase, uute oskuste kasutamise võimalused ja sagedus. Nõukogudeaegse kõrgharidusega spetsialistide (kes kuulusid siirde algul aktiivsesse tööhõiveealiste gruppi) nappide baasoskuste ühe põhjusena lisandus ka kultuurikatkestuse tegur – radikaalsete muutuste liiga suur koorem, kus prioriteediks oli eelkõige elementaarne tööalane toimetulek.

Erinevates vanusegruppides õppijate osalemine nii siirde alguse kui ka digipöörde õppe protsessides tõi esile elukestva õppe protsesside nähtavad ja latent- sed tegurid. Elukestva õppe kultuuri edenemist elukaare põhiselt võib seostada laiema, ühiskondlikul tasandil toimunud muudatusega (*transition*, vertikaalsed ressursid), oskuste omandamine seostub aga elukestva õppe indiviiditasandiga (transformatsioon, horisontaalsed ressursid). Vanusegruppide elukaare ja haridustasemega seotud elukestvas õppes osalemise aktiivsuse tulemused kinni-

tavad ka rahvusvahelisi üldtuntud õppes osalemise mustreid. Elukestvas õppes osalevad haritumad, nooremad ja kõrgema sissetulekuga õppijad.

Elukestvas õppes osalemise aktiivsust mõjutasid järelsiirde etapi suurenenud ressursid ja mitmekesisemad enesearendamise võimalused, mis avaldusid kultuuriaktiivsuses ja tehnoloogilistes oskustes, passiivsuse mõju- teguriteks olid taas töökeskkondade tagasihoidlik muutuste tase ja sotsiaalne staatus.

Nii nagu siirde algul, on ka alanud digipöördes aktiivsemad oma valdkonna elukestva õppe arengusse panustajad taas ettevõtjad, järjest enam ka kõrgkoolid ja teadusasutused (TTÜ uus õppekava). Nii siirdeaja algul kui ka järelsiirde digitaalsemas keskkonnas rõhutatakse muutustega kohanemist elukestva õppe abil kui möödapääsmatut vajadust, digipöörde juures tõsteti esile eeskätt oskust tabada muutuste suunda ja vajadust tempos püsida. Ekspertintervjuudest selgus, et elukestvas õppes osalemise hoiakud on eelkõige seotud staatuse ja töökeskkondadega, vähem põlvkondliku teguriga. **Elukestva õppe diskursuse kehtestamise algfaasis oli vanuse tegur seotud veel modernistliku haridus- ja töömaailma hoiakutega, digiühiskonnas on esmatähtsad õppija personaalne võimekus ja aktiivsemad õpihoiakud.**

Töö oluliseks tulemuseks on elukestvas õppes kasutatavate ressursside, osalemisaktiivsuse ning õpihoiakute alusel loodud õppijate empiiriline tüpoloogia, milles kajastub õppijate agentsus (vt 6., 7. ja 8. ptk). Õpivajaduste kujunemist ja realiseerumist soodustava või pidurdava keskkonna kui struktuuri vastastikustest mõjudest esitasin üldistatud tüpoloogia, milles eristub tinglikult neli erineva agentsusega õppijatüüpi: loobuja, stardivalmis õppija, tegutseja, ettevõtlik õppija (tabel 9.1). Õppijatüüpide seostamine erinevate keskkondade õppimist stimuleeriva või pidurdava mõjuga võimaldas esitada elukestva õppe dünaamikat peegeldava mudeli (vt 9. ptk).

10.4. Elukestva õppe lõimumine töömaailmaga

Empiiriliste andmete analüüsidest otsisin ka vastuseid viiendale uurimisküsimusele, millised on elukestvat õpet töömaailmaga lõimivad peamised tegurid.

Nii MeeMa küsitluste, klasteranalüüsi kui ka intervjuude tulemusena selgus, et erinevatel siirdeetappidel sõltus elukestva õppe lõimimise võimekus töömaailmaga eelkõige õppijate agentsusest ja töökeskkondade muutuste tasemest. Vastupidise tendentsina ilmnes, et praktikas elukestva õppe ja töömaailma arengutempod ei kattu, töömaailm liigub elukestva õppe ressursside võimekusest ja arengust tempokamalt, mis on üks töökohtadel õppimise, samuti ettevõtjate operatiivsema uuendustesse lülitumise põhjusi. **Elukestva õppe ja töömaailma lõimimise poliitilised meetmed on pigem probleeme teadvustavad ja kaardistavad ning vähem lõimingut võimestavad.**

Ekspertintervjuude peamise tulemusena selgus, et digitaalses keskkonnas on õppimisel tihe seos majanduskapitaliga. Julgen väita, et siin avaldubki elukestva õppe ideaal, eeldades, et digitaalsel väljal on õppimine innovatsioon, õppimis-

protsessi käigus luuakse midagi uut, kus selgub kohe ka omandatud teadmiste või oskuste tulemus, piltlikult öeldes kultuuriline kapital teiseneb silme all majanduskapitaliks. Õppija näeb ja kogeb kohe oma uute oskuste tulemust, see on tohutu „motivatsioonilaks“, omamoodi sõltuvus, mida aina enam ja enam soovitakse korrata. Elukestvas õppes osalemise aktiivsus toodabki pidevat osalemisvajadust ja motivatsiooni ning lisab enesekindlust. Seega õpitakse, kui on motivatsioon, õppimise viis pole oluline, tarbitakse seda, mida pakutakse, mida osatakse tarbida (õppimise oskus), mis viib kiiremini lähemale õppimise eesmärgile: omandada vajalikke teadmisi ja oskusi tööelus toimetulemiseks.

Õppimise ja töötamise tihedat koostoimet kui elukestva õppe ideaalset protsessi võiks laiendada ka mõnele vähem digitaalsemale töövaldkonnale, näiteks käelisemad tootvad erialad (käsitöö) või loomingulisemad alad (muusikaõpe, kunst jne), kuid nendes valdkondades ei pruugi õppimise ja produtseerimise protsess toimuda ajaliselt kokkusurutud/sama aegrea tingimustes, mida võimaldavad just digitaalsed ressursid, töökeskkonnad ja õppimise viisid. Kiirenevas ajas muutub ajafaktor digitaalse elukestva õppe ressursi kaalukaimaks osaks, privileegiks ja võimaluseks, mis eeldab muidugi ka digitaalset agentsust ja võimekust.

Digitaalses keskkonnas võib õppimisel olla tihedam seos majanduskapitaliga, digitaalsed oskused (haridus) arenevad (digitaalses) töömaailmas. Lõimumise tegurid muutuvad aina personaalsemaks. Tehnoloogiliselt arenev töömaailm eeldab iseseisva õppimise oskusi. Elukestva õppe ja töömaailma lõimimine toimub eelkõige õppijas endas, läbi uute tööalaste oskuste omandamise ja kasutamise võimaluste ning personaalset võimekust eeldavates/soodustavates töökeskkondades.

Tuleviku digitaalsed oskused ja nende omandamise viisid ei erine *Bildung*'i klassikalisest olemusest või kognitivistlikust ja sotsiokultuurilisest õpikäsitusest. Erinevus seisneb siin selles, et digitaalsed oskused (haridus) arenevad töömaailmas, see ongi elukestva õppe põhiprintsiip – hariduse ja töömaailma lõimimine. Enamikus ettevõtetes (nii oli ka siirdeajal) toimubki väljaõpe kohapeal, töö juures ja töö käigus, see on uue aja meistri-selli/õpipoisi mudel, mis realiseerub elukestva õppe ja töömaailma tegevuste koostöös.

11. KOKKUVÕTE

Uurimuses analüüsiti täiskasvanute resotsialiseerumist ühiskonna pöördeaegadel. Lisaks hinnati pöördeaegade elukestva õppe poliitikate ning õppijate sotsiaalse, kultuurilise ja majanduskapitali rolli muutustega toimetulekul. Uurimuse põhitulemused toetuvad õppijate, riigiametnike, koolitajate ja ettevõtjate elukestvas õppes osalemise kogemustele ning õppimisega seotud statistiliselt mõõdetavate ja võrreldavate andmete analüüsile.

Igas arengutsüklis (siire, järelsiire ja digipööre) on oma eripärad ja ka teatavad sarnasused. Strukturatsiooniteooriale toetudes huvitas mind, kuidas käitub elukestva õppe struktuuri ja indiviidi (õppija) tasand erinevate muutuste kontekstis, millised tegurid soodustavad strukturatsiooni ja mis on õppes osalemise üldised põhjused ja individuaalsed tegurid.

Peamised tulemusena selgus, et ühiskonna erinevad arengutsüklid panevad proovile struktuuri ja agendi võimalused, igal pöördel on omad väljakutsed, mille lahendamise olulisteks teguriteks on nii struktuuri kui ka agendi ressursid. Iga arengutsükkel lisab muutuste suunale uusi elukestva õppe funktsioone ning loob tingimused erinevatele õppijatüüpidele. Töölase suunaga elukestva õppe võimalused mõjutavad töömaailma arenguid uute oskuste toel. Samas ei suudetud üheski arengutsüklis lahendada kõiki muutuste väljakutseid, iga pöördega kaasnenud probleemidest kandus teatud osa ka järgnevasse etappi, mille lahendamine kujunes ühtlasi uue pöörde arenguvõtmeks.

Ligi kolme aastakümne pikkuse täiskasvanuhariduse poliitilised protsessid peegeldavad eelkõige struktuuri nähtavaid suundi ja probleeme. Sügavamalt sotsioloogilist pilguheitu võimaldas õppijate elukestvas õppes osalemise individuaalsete praktikate analüüs. Eelnimetatud protsesse jälgisin vaid elukestvas õppes toimetulijate, tööhõives olijate vaatepunktist, passiivsemate ja loobujate tegevusmustrid selgusid kaudselt ja pigem hinnanguliselt, mistõttu ei saa uurimuse tulemustest teha lõplikke järeldusi kogu valdkonna kohta.

Arengutsüklite peamised väljakutsed, tendentsid ja probleemid

1. Siirdeperioodi (1987–2004) muutuste suunda dikteerisid ümberkorraldused poliitika- ja majandusväljal, siirdeaja peamiseks väljakutseteks olid uuele ühiskonnatüübile üleminekuga toimetulek ja tehnoloogilised muutused. Indiviidi jaoks kujunes oluliseks väljakutseks muutustega toimetuleku oskuste omandamine.

Siirdeühiskond suubus uude õpidiskursusesse pikkamööda, vastavalt ressursside ja hoiakute muutumisele. Siirde kõige tempokamas etapis (1990. aastad) edenes elukestvas õppes osalemise aktiivsus väga visalt, peamiseks takistuseks kujunesid siirde-eelsed hoiakud (vanus) ja töömaailma struktuursete ümberkorralduse raskused, mis ei soodustanud töökeskkondade kiiret moderniseerimist. Alles tehnoloogilise siirde nähtavas arengufaasis 1990. aastate lõpul ja nullindate alguses algasid töökeskkondade muutused, millele lisandusid ka uute oskuste (IKT) nõuded.

Siirdeaja esimesel kümnendil (1990. aastad) tegeleti veel modernistliku industriaalse töömaailma traditsioonilise kultuurilise kapitali uuendamisega. Elukestva õppe peamiseks funktsiooniks kujunes sel perioodil ettevõtliku hoiaku omandamine ja erialaoskuste arendamine. Uuel, avatumul õpidiskursusel oli eelkõige siirderadikaalsust maandav funktsioon.

Siirde probleemid. Siirdeaja tormiliste protsesside keerises jäid muutustega toimetuleku vajadused ja probleemid tähelepanuta, kuna ühiskond oli liialt amehilis poliitiliste ja majandusreformidega. Vana, tsentraalse juhtimisega reguleeritud täiskasvanuhariduse maastik lagunes reegliteta turuplatsiks. Eraettevõtluses toimus kultuurilise kapitali uuendamine nappide omavahendite abil. Uute oskuste hankimisel olid eelisseisundis avaliku sektori töötajad.

Siirdereformide varju jäid ka tollased haridusuuenduslikud liikumised kui resotsialiseerumise potentsiaalsed valmisolekud, käest lastud võimalused asendusid kihistumise ja töömaailma ebahõltsuse arenguga, mis peegeldus nii õppes osalemise muustrites kui ka uute baasoskuste tasemes. Siirdediskursuse jõuline kehtestamine tõi edukate reformide kõrvale sotsiaalse ebavõrdsuse, mis nappide ressursside tingimustes hakkas ennast ise taastootma ning mida ei suudetud tasandada ka järelsiirde sotsiaalsemate meetmete (EL-i toetus) abil.

Käesoleva töö kuuenda peatüki tulemused näitavad, et siirdeaja esimesel kümnendil toimus elukestvas õppes osalemine veel tugevalt elukaare loogikal, vanemate vanusegruppide siirde-eelsed hoiakud olid visad muutuma, nõukogudeaegse hariduse ja töökogemustega õppijaid koormasid ka katkestuse pinged. Siirde teise kümnendi alguse stabiilses ja plahvatuslikult kasvanud koolitusturuga etapis laienesid õppes osalemise näitajad ka eakamatesse vanusegruppidesse. Elukestvas õppes osalemisega kaasnenud elukaareülesed protsessid ei kajastunud samaväärselt arvutioskustes ja -kasutuses. Siirdeaja baasoskuste omandamisega samaväärse tähtsusega olid oskuste kasutamise võimalused, mida veel ebapiisavate tehnoloogiliste muutustega töökeskkonnad ei võimaldanud. Järelsiirde künnisel käivitati erasektori ja riigi toel esmased arvutiõppe koolitused, algas e-riigi ja -teenuste loomine ning töömaailma ilmusid IKT nõuded.

2. Järelsiirde (2004–2014) protsessidesse sekkusid juba jõulisemalt tehnoloogia ja EL-i ressurssidel tuginevad elukestva õppe poliitikad. See on ka digipöörde alguse periood. Järelsiirde külvati tulevase digiajastu seeme (e-riik, -teenused jne), mille tulemusel kosusid IT oskuste tarbimise keskkond, info- ja suhtevõrgustikud. Kuid endiselt jätkus muutustega kohanemise aeglane arengutempo, tehnoloogilise siirde algul domineerisid veel siirdealgusele tunnuslikud toimetulekumustrid. Järelsiirde tekkinud digilõhe üheks põhjuseks olid töökeskkondade ja omandatud oskuste võimaluste käärid, milles oli oma roll ka tagasihoidlike muutustega töökeskkondadel. Tehnoloogilisema töömaailma oskusi omandati kiiresti arenevates töö- ja veebikeskkondades. Järelsiirde alanud tempokas infotehnoloogia areng soodustas arvutioskuste arendamist ka informaalset õppet abil. Tollastest ettevõtlikest noortest arvutihuvilistest kasvasid

peamiselt iseseisva õppe abil praeguse digimaailma arendajad ja *startup*-ettevõtjad (8. ptk).

Tehnoloogilise siirde arengutega tekkis elukestva õppe protsessidesse kihistusi, mis ei kajastunud enam ametlikes osalemisnäitajates. Passiivsete õppijate suur osakaal ei pruugi näidata kõiki elukestva õppe dimensioone (digitaalsete keskkondade kasutamist, informaalset õpet). Ka erialaoskusteta noorte suur osakaal võib näidata tööstruktuuri latentsemaid muutusi, tööturu kiirete muutuste tõttu ei ole kindlad erialaoskused enam määravad.

Järelsiire testis siirde alguses omandatud õppijate ressursside pagasit (ressursirikkad, -vaesed). Nagu näitavad kuuenda peatüki õppijatüüpide klasteranalüüsi tulemused, lisandusid elukestva õppe protsessidesse mitmekihilisemad õpistrateegiad, milles õpiaktiivsuse kõrval on olulisteks teguriteks kultuuriaktiivsus, õpimobiilsus, muutustega rahuolu ja tööalane toimetulek.

Järelsiirdes oli riigil tuntav mõju elukestva õppe kui paindlikuma haridusparadigma formaalharidusse integreerumisel. Aktiivsete tööturupoliitikate abil tasemeõppega integreeritud elukestvasse õppesse kaasati erineva vanuse ja haridustasemega õppijaid (EÕS05; THA09). Tänu nimetatud meetmetele muutus oluliselt mitmekesisemaks elukestvas õppes osalejate profiil, aktiivsete ettevõtjatest õppijate kõrval osalesid õppes nii põhiharidusega töötud kui ka kõrgharidusega ümberõppijad.

EL-iga liitumine tõi kaasa rahvusvahelise teadmispõhise majanduskasvu agendaga elukestva õppe poliitika, millega sooviti varasemast tõhusamalt siduda täiskasvanuharidus töömaailmaga. Järelsiirde etapis suutsid vertikaalne (riik) ja horisontaalne (turg) tasand teatud määral lõimida elukestva õppe ressursse tööturu vajadustega. Sihtotstarbeliste toetustega projektimajandus avardas elukestvasse õppesse juurdepääsuvõimalusi, mille tulemusel toimus õppes osalemise hoiakute muutus, osalemismustrites hakkas vähenema põlvkondlik tegur. Nagu näitavad MeeMa 2008, 2011, 2014 andmed, laienes elukestvas õppes osalemise kultuur kõigisse vanusegruppidesse.

2008. aasta majanduskriisi künnisel toimus elukestvas õppes osalemise aktiivsuse näitajate murrang. Suuresti EL-i toetuste mõjul ületas Eesti esmakordselt EL-i keskmist taset, kuid endiselt jäi püsima oskuste uuendamise tungiv vajadus (õppimise soov). Samuti ilmnesid avatud maailma mõjud, tööalaste koolituste kõrval eelistati arvutiõppele võõrkeeleõpet.

Elukestva õppe poliitikat teostati formaalhariduse raames (ka ettevõtlustootusi jagati kutsehariduse kaudu) ning vabahariduslikes koolituskeskustes. Siirderadikaalsuse, demograafiliste ja tööturu muutuste tagajärgede leevendamiseks suurendati ka tööturult väljalangemise ennetavad meetmeid.

Järelsiirde peamised probleemid. Perioodi probleemideks oli jätkuv siirdeurve, endiselt varjutasid struktuursete muutuste eelisvajadused tehnoloogilise siirde protsesse. Veel ei tajutud innovatsiooni suunda ja vajadusi. Vaatamata riigisektori ja haridussüsteemi kosunud IKT võimalustele, jäi avaliku sektori tihedam seos töömaailmaga tehnoloogilises mõttes pigem tagasihoidlikuks. Endiselt takistasid elukestva õppe arenguid ka vajadustest tagasihoidlikumad ressursid.

Järelsiirde lõpus ilmnes elukestva õppe poliitiliste meetmete ebaühtlane ressursipaigutus, mis avaldus üheaegselt ressursivaeguses ja -kuhjumises. Projektimajanduse lisaressursside abil ei suudetud tasandada siirdega kaasnenud kihistumist ja kaasata passiivseid, abi saabus liiga hilja (2007), selleks ajaks oli juba kinnistumas ebaühtlane osalemisaktiivsus. Ressursside ebaotstarbeka paigutuse tulemusel tekkis pikaajalisi töötuid soosiv „aitaja vari“, mida soodustasid ka õppimise kohustuseta toimetulekutoetused. Napid elukestva õppe ressursid initsieerisid eraettevõtluses õpiaktiivsust ja vertikaalse (riik) tasandi ressursirikkus soosis tööturu vajadustele mittevastavate kvalifikatsioonide ületootmist (8. ptk).

Sotsiaalse süsteemi tasakaalustamata protsesside tõttu muutub oluliseks iga õppija eripärane, struktuurist sõltumatu uute oskuste hankimise viis. Elukestva õppe tegevuspoliitikate resotsialiseerumist suunavate ja abistavate meetmete funktsioonid võtab üle mitmekülgsemate võimalustega tehnoloogiaväli (virtuaalsed võrgustikud, digitaalsed õpikeskkonnad ja digitaalne töömaailm).

3. Koos järelsiirdega alanud digipööre mõjutas töömaailma, sotsiaalsfääri ja ka elukestva õppe maastikku. Digitehnoloogiatega, -sisu ja -protsesside mõju on märgatav kõigis haridussektorites ja majandusharudes (OSKA raport). Kaheksanda peatüki ekspertintervjuudest selgus, et tehnoloogiaettevõtjate jaoks on digiühiskond juba välja kujunenud. Võib väita, et 2010. aastate teisel poolel oli Eesti jõudnud digitaalajastusse.

Tehnoloogilised muutused ei ole enam tsüklilised, vaid permanentsed, seetõttu on digipöörde protsessid siirdega võrreldes vähem radikaalsed, pigem märkamatud (igapäevased), samas on mahajäänud keskkondades muutuste vajadus siirdealgusega sarnaselt endiselt väga aktuaalne.

Sarnaselt siirdeaja elukestva õppe protsessidega on digipöördel erinevad toimetuleku tempod ja võimalused nii vertikaalsel kui ka horisontaalsel tasandil. Kui siirdeaja poliitikate eesmärgid olid disainitud (suund kapitalistlikule ühiskonnakorraldusele) ning probleemideks olid ebapiisavad ressursid, siis digipöördes on vastupidi, elukestva õppe keskkonnad on arenenud väga dünaamiliseks, mis loob eeldused aktiivseteks õpihoiakuteks, kuid tänu tuleviku ebakindlusele ei pruugita leida nii riigi kui ka õppija tasandil „õigeid“ õpistrateegiaid.

Kuna tehnoloogia arengutsüklid on üleilmsed, jääb riikide elukestva õppe poliitikate esmaseks funktsiooniks sarnaselt siirdealgusega lokaalsete riskide maandamine, muutuste radikaalsuse tasandamine ja uute võimalustega kohandamine.

Digiajastul võib lokaalsete tegevuskeskkondade tähtsus väheneda, seda hakkab asendama oskus liikuda avaramal ja piirideülesel tegevusväljal. Üheks vajalikuks oskuseks võib kujuneda muutustele reageerimise kiirus, sest tähtsaks digiresursiks muutub ilmselt aeg, kui uued (õpi) võimalused asuvad ühe kliki kaugusel.

Analüüsides klasteranalüüsi passiivsemate õppijatüüpide õppes osalemise mustreid ja ekspertintervjuude tulemusi, võib järeldada, et tehnoloogia loob võimalusi erineva agentsuse võimekusega õppijale, muutustega toimetulek sõltub

personaalsetest õpipraktikatest ja uute oskuste omandamise eesmärkidest. Digitaalne elukestev õpe loob eeldused mitmekesisemate omadustega õppijate kohanemis- ja refleksiivsusevõimekuseks.

Digiajastu probleemid. Digiajastul võib taas tõusta esile siirdeajale sarnane vanuse tegur, sedakorda mitte hoiaku, vaid võimekuse aspektist, mis võib kujuneda üheks digibarjääriks. Kiired digiarengud dikteerivad ka resotsialiseerumise tempot, uue tehnoloogiaga kohanemine muutub vanuse suurenedes aina keerulisemaks. Pidevad muutused ei soodusta resotsialiseerumiseks vajalikku rutiini ja ajavaru kogutud oskuste lihvimiseks. Tehnoloogia kiire areng võib tekitada ka oskuste defitsiiti, kuna õppija satub pidevalt uuele stardirajale. Digiajastu õppijatüübid võivad hakata eristuma õppes osalemise (muutustesse sekkumise) kiiruse põhjal. Digimaailm loob illusoorse tehnoloogia ligioleku tunde, mis ei pruugi toetada põhjalikumaid tööalaseid (erialaseid) oskusi. Digitaalsed erialaoskused arenevad eelkõige töökeskkonnas (tegelikult arenevad kõik tööoskused vastavas töökeskkonnas).

Vertikaalsel tasandil on töömaailma muutuste tempo ja suuna tabamisega/teadvustamisega hiljaks jäädud, digioskuste kaardistamine on alles alanud (2017/18 OSKA raportid), mis tähendab ressursside suunamisel taas ajanihet ning sellega kaasnevaid uusi barjääre ja probleeme. Tänu tehnoloogia pidevale arengule toimuvad kiiremad muutused töömaailmas, liialt aeglane ja kohmakas formaalharidus ja elukestva õppe poliitika (haridusbürokraatia, projektimajandus) ei suuda kaasas käia tööturu muutuste vajaduste tempoga, seetõttu jääb elukestva õppe poliitikatele pigem järeleaitav funktsioon. Digiajastul võib see funktsioon lõplikult kinnistuda.

Digitaalse elukestva õppega võivad esialgu kaasneda mõõtmise ja sertifitseerimise probleemid. Elukestva õppe poliitika näitajates ei kajastu indiviidide digitaalsed eluprojektid. Killustunud elukestva õppe väljal ei kehti enam mõõdetavad aktiivsuse skaalad, oluliseks saavad õppija valikud ja pidevalt uuenevate keskkondade võimalused (vt 9. ptk, osalemismudel). Elukestva õppe poliitikate suunamisel kasutatavad klassikalised õppes osalemise indikaatorid ei ole uute poliitikate ettevalmistamiseks relevantset.

Elukestva õppe korralduse üldised probleemid ja tendentsid

Kõigil arenguetappidel jäi vajaka muutustele reageerimise paindlikkusest ja vahenditest. Tasakaalustamata ressursid loovad nii barjääre kui ka lõkse. Ekspertintervjuudes osalenud ametnike ja koolitajate vastustest selgus, et riik kui sihtotstarbelise elukestva õppe ressursi valdaja ja samas muutustesse aeglane sekkuja lõi pinnase ressursside kuhjumiseks ja ebaotstarbekaks kasutamiseks. Turvalisem, formaalsete kvalifikatsiooninõuetega ja samas regulaarset elukestvas õppe osalemist kindlustav keskkond (riigisektor) võib samuti pärssida osalemise aktiivsust, kuna loob püsiva toimetulekuillusiooni – lõksu (7. ptk).

Elukestva õppe ideed ja tegelikud võimalused ei kattu praktikas ühiskonna kiirenevate muutuste ja vajadustega, elukestvas õppes osalemist mõjutavad eelkõige töömaailm ja õppijate personaalsed otsused ja võimalused, vähem toetus (erialata noorte suur osakaal). Elukestva õppe poliitikad on pikemaajaliste

väljunditega, mille ülesannete ja probleemide lahendamine ehk tegelik kasutegur jõustub järgmise strateegiaperioodi eesmärgi raames.

Töömaailma (erasektori) konkurentsikeskkond survestab tegutsema proaktiivselt, ettevaatavalt, initsieerib aktiivset kapitalide taastootmist/uuendamist. Ekspertintervjuudes osalenud tehnoloogiaettevõtjate õpistrateegiade kirjeldustest selgus, et uued oskused toetuvad tavaliselt varasemale baasoskusele ja selle kasutamise kogemustele. Uuenduslikes töökeskkondades on õppimine innovatsiooni osa, õppimisega samaaegselt toimub muutuste tõttu tekkinud probleemide lahendamine (*startup*-printsip).

Siirde radikaalsus eeldas julget starti või tõhusat stardikapitali (vana kapital), siirdest hangiti ettevõtlikkust ja järelsiirdest baasoskusi, digipööre toetub eelnevate arengutsüklite kapitalide pagasile.

Stabiilse hõivega tegevuskeskkonnas ei pruugita tajuda siirde radikaalsust ja ka digipöörde uudsust. Radikaalsed arengutsüklid raputavad eelkõige ebapiisavate ressurssidega indiviidide toimetulekut ja vähendavad mahajäänud tegevuskeskkondade võimekust.

Ühtki elukestva õppe strateegia eesmärki ei suudetud täita õigeaegselt, strateegiates oli küll muutuste retoorika olemas, kuid lahendust vajavad tegevused hilinesid. Muutuste juhtimise erinevad protsessid toimusid liiga eraldi ja sidustamata, mille tulemusena käivitus tegevuspoliitikate ebasünkroonsus. Ka õppijad reageerivad muutustele erineva tempoga, kiiresti stardivad esialgu vaid aktiivsed, passiivsemad vajavad hoiakute muutusteks aega ja õppes osalemiseks tuge.

Seega eeldab muutusteks valmisolek eelmiste tsüklite pagasit (ka siirde-eelset), muutuste surve on siis nõrgem, see on kapitalide pideva uuendamise eeldus, mis aitab maandada uute arengutsüklite riske. Pidev investering oskustesse ja tegevuskeskkondade arengusse tagab paindlikuma maabumise igasugustes pööretes.

Olenemata pöörete radikaalsusest, jääb õppija peamiseks ressursiks personaalne võimekus (agentsus, vanus, haridustase), riigi ressursiks muutuste suuna sõnastamine ja selleks elementaarsete tingimuste loomine. Siirdeaja riigi elukestva õppe prioriteediks oli majanduskasv, järelsiirdes elukestva õppe tugistruktuuride ja digikeskkondade arendamine.

Tasakaalustatud elukestva õppe poliitika kujundamiseks esitan elukestva õppe mudeli, milles on esile toodud seos õppijate aktiivsuse-passiivsuse ning tegevuskeskkonna õppimist soodustava või pidurdava toime vahel (vt joonis 9.1). Tulevaste uute arengutsüklite juures võiks kirjeldatud mudel olla abiks erinevate valdkondade poliitikakujundajatele probleemide kaardistamisel ja nendele lahenduste leidmisel. Tasakaalustatum elukestva õppe poliitika ei eelda mahukaid materiaalseid ressursse, vaid senisest suuremat tähelepanu elukestva õppe tegevuskeskkondadele.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Åslund, A. (2002). *Building Capitalism: The Transformation of the Former Soviet Bloc*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Åslund, A. (2007). *How Capitalism Was Built: The Transformation of Central and Eastern Europe, Russia, and Central Asia*. New York: Cambridge University Press.
- Aarna, O. (2005a). Kümme aastat haridusfoorimit. V.-R. Ruus, R. Laja, K. Loogma (Koost). *21. sajandi haridus – kas haridus kõigile?* 28. ja 29. jaanuar 2005, Tallinn. Ettekannete ja artiklite kogumik (lk 7–24). Tallinn: Eesti Haridusfoorum.
- Aarna, O. (2005b). Haridusstrateegiline protsess Eestis ja Eesti Haridusfoorum. *Riigikogu Toimetised*, 2005, nr 11, 33–40.
- Aarna, O. (2008). Visioonid, probleemid ja väärtused hariduse valdkonna arengukavades. Ettekanne Eesti Haridusfoorumil 2008. Kasutatud 30.03.2016, <https://www.haridusfoorum.ee/kogumikud>
- Aarelaid, A. (1996). Kodanikualgatus, seltsid ja tsiviilühiskond. A. Aarelaid ja K. Kuutma, (Toim). *Kodanikualgatus ja seltsid Eesti muutuval kultuurimaastikul* (lk 9–16). Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituut.
- Aarelaid-Tart, A. (1999). Eesti rahvakultuur postmodernismi ajastul. R. Vettik (Toim). *Eesti inimarengu aruanne 1999* (lk 92–97). Külastatud aadressil: <http://lin2.tlu.ee/~teap/nhdr/1999/EIA99est.pdf>.
- Aava, K. (2009). Haridusalaste tekstide võrdlev diskursuseanalüüs. H. Metslang, M. Laanemets, M.-M. Sepper, R. Argus (Toim). *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 5* (lk 7–18). Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing.
- Aava, K. (2011). Teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuste rekontekstualiseerimine Eestis. H. Metslang, M. Laanemets, M.-M. Sepper (Toim). *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 7* (lk 5–18). Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing.
- Abukari, A. (2005). Conceptualising Lifelong Learning: a reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40(2), 143–154.
- Antikainen, A. (1996). *Living in a learning society: Life-histories, identities, and education*. London: Falmer Press.
- Archer, M. S. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. SAGE Publications; University Ed edition. London.
- Archer, M. S. (2004). *Culture and agency: the place of culture in social theory: revisited edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2010). Morphogenesis versus Structuration: On Combining Structure and Action. *The British Journal of Sociology*, 61(1), 225–252.
- Archer, M. S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (Toim) (2013). *Social Morphogenesis*. Dordrecht [etc.]: Springer.
- Aro, P. (2010). Vaata Maaailma Sihtasutus aastal 2009. *Infoühiskonna aastaraamat 2009* (lk 22–24). https://www.mkm.ee/sites/default/files/infoühiskonna_aastaraamat_2009.pdf.
- Arro, G. (2014). Eneserefleksiooni seosed sotsiaalse toimetulekuga ühe- ja mitmekeelsete õpilaste hulgas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2 (1), 162–185. <http://dx.doi.org/10.12697/cha.2014.2.1.07>
- Aru, H., Kaldma, K. 2001. Riiklike hariduspoliitikate ülevaated, Eesti. Eestikeelne väljaanne.

- Aspin, D. N., Chapman, J. D. (2007). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. D. N. Aspin (Toim). *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (lk 19–38). Dordrecht: Springer.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2005). Riskiühiskond. Teel uue modernsuse poole. Tartu. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Bélanger, P. & Federighi, P. (2000). *Unlocking people's creative forces: A transnational study of adult learning policies*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/PaulEng.pdf>.
- Bell, D. (1999). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Toim). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (lk 241–258). Westport, CT: Greenwood. <http://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ>.
- Bourdieu, P. (2003). *Praktilised põhjused. Teeteooriast*. Tallinn: Tänapäev. Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Centeno, A. (2011). Lifelong learning: A policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30 (2), 133–150. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2010.547616>.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital and Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, 95–120.
- Coleman, J. S. (1992). The Rational Reconstruction of Society. *American Sociological Review*, 58(1), 1–15. <http://web.ics.purdue.edu/~hoganr/SOC%20602/Spring%202014/Coleman%201993.pdf>.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49–62.
- Delors, J. (Toim) (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf.
- Eamets, R., Annus, T., Paabut, A., Kraut, L., Arukaevu, R. (2003). *Eesti tööturg ja haridussüsteem Euroopa Liiduga liitumisel*. Tallinn: Riigikantselei Euroopa Liidu sekretariaat, Tartu Ülikooli Euroopa Kolledž.
- Eensaar, T. (2003). Elukestva õppe põhiterminoloogia inglise-esteti seletav sõnastik Euroopa Komisjoni dokumentide põhjal. Magistriprojekt Tartu Ülikooli germaani-romaani filoloogia osakonnas.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>
- Eesti Infoühiskonna arengukava 2020. Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium. https://www.mkm.ee/sites/default/files/elfinder/article_files/eesti_infouhiskonna_arengukava.pdf.

- Elukestva õppe vajaduste analüüs, uuringu aruanne 2001. Saar Polli Sotsiaal- ja Turu-uuringute AS. Tallinn 2002. https://www.andras.ee/sites/default/files/Elukestva_oppe_vajaduste_analuus_2001.pdf.
- Elukestva Õppe Strateegia 2005–2008. Haridus- ja Teadusministeerium 2005. https://www.andras.ee/sites/default/files/EESTI_ELUKESTVA_OPPE_STRATEEGIA_2005_2008_1_.pdf.
- Elukestva õppe strateegia aastateks 2005–2008. Vahearuanne 2007. Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.andras.ee/sites/default/files/Elukestva_oppe_strateegia_2005-2008_vahearuan.pdf.
- Elukestva õppe strateegia aastateks 2014–2020. Vahearuanne 2016/17. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Elder, G. H. & Shanahan, M. J. (2006). The life course and human development: An ecological perspective. W. Damon & R. M. Lerner (Toim). *Handbook of child psychology, Vol 1* (lk. 665–715). Hoboken, NJ: Wiley.
- (EÖS 2002) Elukestva õppe strateegia. Töösolev projekt. 2002.
- Erataiendkoolitajate küsitlus. Haridus- ja Teadusministeerium. Kevad, 2010. [koostajad: V. Vainu, K. Reivart]. Turu-Uuringute AS. https://www.andras.ee/sites/default/files/Erataiendkoolitajate_kusitus_2010.pdf.
- Eesti Tööjõu-uuring 2003. Eesti statistikaamet. <https://www.riigiteataja.ee/aktuilisa/0000/0074/8987/567019.pdf>.
- ESF programmide tagasisideuuring 2010 „Täiskasvanute tööalane koolitus ja arendustegevused“ ja „Täiskasvanute koolitus vabahariduslikes koolituskeskustes“. Uuringu aruanne. Socio Uuringukeskus OÜ. <http://www.vabaharidus.ee/public/files/Tagasiside%20uuring.pdf>.
- ESF programmide tagasisideküsitlus 2012 „Täiskasvanute tööalane koolitus ja arendustegevused“ ja „Täiskasvanute koolitus vabahariduslikes koolituskeskustes“. Saar Poll OÜ. http://www.vabaharidus.ee/public/files/programm/%C3%95ppijate_k%C3%BCsitlus_raport_2012.pdf.
- Eurostati Ekspertgrupi Aruanne Elukestva Õppimise Mõõtmisest. 2001 veebruar.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Faris, R. (2004). *Lifelong Learning, Social Capital and Place Management in Learning Communities and Regions: a Rubic's Cube or a Kaleidoscope?* Melbourne and Stirling: PASCAL Observatory.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO. www.unesco.org/education/pdf/15_60/pdf.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Policy. <http://dx.doi.org/10.1332/policypress/9781861346551.001.0001>
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order. 2nd ed.* Stoke on Trent: Trentham Books.
- Field, J. (2008). Models of Provision of Lifelong Learning: How is it Done Around the World? Mental Capital and Wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st century. State-of-Science Review: SR-A10. Models of Provision of Lifelong Learning: How is it Done Around the World? http://www.foresight.gov.uk/Mental%20Capital/SR-A10_MCW.pdf.
- Field, J. & Spence, L. (2000). Informal learning and social capital. F. Coffield (Toim). *The Necessity of Informal Learning* (lk 32–43). Bristol: Policy.

- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research. 4th ed.* London: Sage.
- Foucault, M. (2005). *Diskursuse kord.* Tallinn: Varrak.
- Foucault, M. (2011). *Teadmine, võim, subjekt: valik räägitust ja kirjutatust.* Tallinn: Varrak.
- Foucault, M. (2014). *Valvata ja karistada: vangla süünd.* Tartu: Ilmamaa.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22(1), lk 7–20.
- Fukuyama, F. (2002). Ajaloo lõpp ja viimane inimene. Tallinn: Tänapäev.
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory, Volume 1* (lk 201–233). Stony Brook: State University of New York.
- Giddens, A. (1989). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration.* Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalisation is Reshaping our Lives.* London: Profile Books.
- Gould, H. (2001). Culture and social capital. F. Matarasso (Toim). *Recognising Culture: a series of briefing papers on culture and development* (lk. 69–75). Comedia in partnership with the Department of Canadian Heritage and UNESCO. <http://www.culturenet.cz/res/data/004/000567.pdf>.
- Grootaert, C. & Bastelaer, T. (2002). *Social Capital: From Definition to Measurement. Understanding and Measuring Social Capital. A Multidisciplinary Tool for Practitioners* (lk 1–16). Washington: World Bank.
- Habermas, J. (1996). Modernsus – lõpetamata projekt. *Akadeemia*, 1, lk 75–93.
- Habermas, J. (2001). *Avalikkuse struktuurimuutus. Uurimused ühest kodanikuühiskonna kategooriast.* Tallinn: Kunst.
- Halapuu, V. & Valk, A. (2013). *Täiskasvanute oskused Eestis ja maailmas. PIAAC uuringu esmased tulemused.* Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <http://www.oecd.org/site/piaac/Estonia.pdf>.
- Helemäe, J., Saar, E. & Vöörmann, R. (2000). *Kas haridusse tasus investeerida? Hariduse selekteerivast ja stratifitseerivast rollist kahe põlvkonna kogemuse alusel.* Tallinn: Teaduste Akadeemia Kirjastus.
- Hinchliffe, G. (2006). Re-thinking lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, 25 (1–2), 93–109.
- Holford, J., Riddell, S. & Weedon, E. (2010). Täiskasvanute õppes osalemise riikidevahelisi erinevusi mõjutavad tegurid. T. Roosalu (Toim). *Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja* (lk 57–64). Tallinn: Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras.
- IKT-haridus 2017. – C. Leppik, H.-S. Haaristo, E. Mägi (2017). IKT-haridus: digioskuste õpetamine, hoiakud ja võimalused üldhariduskoolis ja lasteaias. Poliitika-uuringute Keskus PRAXIS. http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/08/IKT-hariduse-uuring_aruanne_mai2017.pdf.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (4), 396–406. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370304837>
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond.* Oxon: Routledge.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and post-modernization: cultural, economic and political change in 43 societies.* Princeton: Princeton University Press.

- Inamorato dos Santos, A., Punie, Y. & Castaño-Muñoz, J. (2016) Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions. JRC Science for Policy Report, European Commission. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101436/jrc101436.pdf>.
- Inimressursi arendamise rakenduskaava seirearuanne 2008. EL Euroopa Sotsiaalfond. https://www.struktuurifondid.ee/sites/default/files/esf_op_seirearuanne_2008_iark.pdf
- Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia sektori visioon infoühiskonnast Eestis aastal 2020. <https://www.itl.ee/public/files/Visioon2020.pdf>.
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Teooria ja praktika*. Tallinn: SE & JS.
- Jarvis, P. (1992) *The paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: active citizenship in a late modern age*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. 4th ed.*. Oxon: Routledge.
- Jarvis, P. (2011). Learning: The experience of a lifetime! L. Jõgi & K. Krabi (Toim). *Raamat õppimisest. Õppides täiskasvanuks – õppimine erinevates perspektiivides* (lk 28–48). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Jõgi, L. (2006). *Andragoogilise, sotsiaalse ja psühholoogilise aspekti tegurite koosmõju täiskasvanute õppimiskäsitustele, õppimisvalmisolekule ja koolitusaktiivsuse kujunemisele elukestva õppe kontekstis. Uurimuse kokkuvõte*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Jõgi, L., Karu, K., Jääger, T., Gross, M., Roodla, L., Helemäe, J. (2007). Lifelong learning policies in Estonia: LLL2010 SP1 country report. http://LLL2010_Working_Papers_SP1Estonia.pdf.
- Järve, J., Räis, M. L. & Seppo, I. (2012). *Erialase tasemehariduseta isikute osalemine elukestvas õppes*. Tallinn: Eesti Rakendusüuringute Keskus CentAR. https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2012/12/2012.12.12-Erialase-hariduseta-inimeste-osalemine-elukestvas-oppes-loppraport_ver-1.3.pdf.
- Kailis, E. & Pilos, S. (2005). *Lifelong learning in Europe. Statistics in focus: Population and social conditions*. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITYOFFPUB/KS-NK-05-008/EN/KS-NK-05-008-EN.PDF>.
- Kaasa, A., Kaldaru, H., Nettan, A., Noorkõiv, T., Parts, E., Roolah, T. & Tamm, K. (2006). *Sotsiaalkapital, majandusareng ja ühiskondlik vastutus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kalkun, M., & Kalvet, T. (2002). *Digitaalne lõhe Eestis ja selle ületamise võimalused*. Tallinn: Emor ja Poliitikauuringute Keskus PRAXIS.
- Kalmus, V. & Vihalemm, T. (2004). Eesti siirdekultuuri väärtused. V. Kalmus, M. Lauristin & P. Pruulmann-Vengerfeldt (Toim). *Eesti elavik 21. sajandi algul. Ülevaade uurimuse „Mina. Maailm. Meedia” tulemustest* (lk 31–44). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kalmus, V., Masso, A. & Lauristin, M. (2017). Põlvkondade eristumine muutvas ühiskonnas. Eesti ühiskond kiirenevas ajas. P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus, & T. Vihalemm (Toim). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused* (lk 620–664). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kalvet, T. (2007). *Eesti infoühiskonna arengud alates 1990. aastatest*. Poliitika-uuringute Keskus PRAXIS ja Tallinna Tehnikaülikool. <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2007-Eesti-infoühiskonna-arengud.pdf>.

- Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning – A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. JRC Science for Policy Report. EUR 27599 EN. doi:10.2791/54070
- Kattel, R. & Kalvet, T. (2002). Majandusareng, innovatsioon ja tehnoloogilis-majanduslik paradigma: väljakutse Kesk- ja Ida-Euroopa riikidele. *Riigikogu Toimetised*, 5, 142–148.
- Kazjulja, M. & Saar, E. (2010). Change and Continuity: Adaption of Persons Working in the Secondary Sector During the Period of Socio-Economic Reforms in the 1990s in Estonia. *Studies of Transition States and Societies*, 2(2), 45–62.
- Kennedy, M. D. (2002). *Cultural formations of post-communism: Emancipation, transition, nation, and war*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Kenkmann, P. & Saarnit, J. (2005). *Põlvkonnad muutuvad ajas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kirby, J., R., Knapper, C., Lamon, P., Egnatoff, W., J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291–302.
- Knowels, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Associated Press.
- Knowels, M. S. (1990). *The Adult Learner. A Neglected Species*. Fourth Edition. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8th ed. Oxon: Routledge.
- Koolitusfirmade/koolitajate uuring (2001). Tallinn: EKTK Andras. <https://www.digar.ee/arhiiv/en/download/22185>
- Konkurentsivõime kava „Eesti 2020“. <https://www.riigikantselei.ee/et/konkurentsivoime-kava-est-2020> Kreitzberg, P. (2006). Postmodernism ja kõrgharidus. *Haridus*, 7–8, 34–37.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutseõppeasutuse seadus (2013). <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001>
- Kõresaar, E. (2005). Katkestus kui kogemus ja kultuur: Nõukogude okupatsiooni tõlgenduslikust repertuaarist. T. Anepaio (Toim). *Elu ideoloogiad: kollektiivne mälu ja autobiograafilise minevikutõlgendus eestlaste elulugudes* (lk 69–110). Tartu: Eesti Rahva Muuseum.
- Kõuts, R., Pruulmann-Vengerfeldt, P., Siibak, A., Lauristin, M. (2017). Internetikasutus ja sotsiaalmeedia kasutus. P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus, & T. Vihalemm (Toim). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused* (lk 279–298). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lauristin, M. (2017). Eesti elanikkonna subjektiivne kihistumine. P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus, & T. Vihalemm (Toim). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused* (lk 665–698). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lauristin, M. & Vihalemm, P. (2004). Sissejuhatus: uurimus Mina. Maailm. Meedia metodoloogias ja tähendusest. V. Kalmus, M. Lauristin & P. Pruulmann-Vengerfeldt (Toim). *Eesti elavik 21. sajandi algul* (lk 23–28). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lauristin, M. & Vihalemm, P. (2009). The political agenda during different periods of Estonian transformation: External and internal factors. *Journal of Baltic Studies*, 40(1), 1–28.

- Lauristin, M., Vihalemm, P. (2017). Eesti tee stagnaajast tänapäeva: sotsiaalteaduslik vaade kolme aastakümne arengutele. P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus, & T. Vihalemm (Toim). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused* (lk 60–95). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lauristin, P., Vihalemm, P., Kalmus, V., Keller, M., Kiisel, M., Masso, A., Opermann, S., Seppel, K., Vihalemm, T. (2017). Teoreetiline hoovõtt: ühiskond ja elavik. P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus, & T. Vihalemm (Toim). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused* (lk 1–23). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lauristin, P., Vihalemm, P., Kalmus, V., Keller, M., Kiisel, M., Masso, A., Opermann, S., Seppel, K., Vihalemm, T. (2017). Kokkuvõte: Eesti ühiskonda kujundavad protsessid ja tulevikuaarengud. P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus, & T. Vihalemm (Toim). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused* (lk 669–722). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Leetmaa, R., Vörk, A., Kupits, M. & Kirss, L. (2015). Programmi „Täiskasvanute tööalane koolitus ja arendustegevused“ võrdlusrühmapõhine mõju hindamine. Lõpparuanne. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Leppik, C., Haaristo, H.-S., Mägi, E. (2017). IKT-haridus: digioskuste õpetamine, hoia-
kud ja võimalused üldhariduskoolis ja lasteaias. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Liiva, A. (1998). Maailm ja meie, kuidas edasi? Konverets Teletemaatika '98. Info-
tehnoloogia Eesti koolis. Kogumik. http://www.ise.ee/telemaatika98/kogumik98/maailm_ja_meie.htm
- Lindsalu, E. (1996). Maurus harib täiskasvanuid. *Eesti Päevaleht*, 07.02.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lissaboni strateegia. Euroopa Ülemkogu 2000.
- Livingstone, S. ja Helsper, E. J. (2007). Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide, *New Media & Society*, 9 (4): 671–96.
- Loogma, K., Ruubel, R., Ruus, V., Sarv, E.-S. & Vilu, R. (1998). *Eesti haridusstenaariumid 2015*. Tallinn: Haridusministeerium.
- Lytard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition*. Manchester: Manchester University Press.
- Maidla, M. (2018). Tiigrihüppe taassünni arhitektid. *Sirp*, 18.05.
- McQuail, D. (2003). *McQuaili massikommunikatsiooni teooria*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mereste, U. (2003). *Majandusleksikon*. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus.
- Männiste, T. (2014). Elukestev õpe kui kultuurilise kapitali uuendamine: nõukogudeaegse kõrgharidusega keskealised siirdeaja elukestva õppe keskkonnas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 4878.
- Männiste, T., Kiisla, A., Laur, J., Reinvere, K., Liimets, A., Liiv, A., Reitav, U., Vihman, M., Uustal, B. (2009). Elukestev õpe ja kohalik omavalitsus. A. Kiisla (Toim). *Kohalik omavalitsus mitmekultuurilises keskkonnas*. Acta et commentationes collegii Narovensis, Tartu Ülikooli Narva Kolledži toimetised (lk 71–90). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Märja, T. (1997). Täiskasvanute jätkuharidusest Eestis. *Õpetajate Leht*, 10. oktoober
- Märja, T. (2008). *Development and state of art of adult learning and education (ALE). National report of Estonia*. Tallinn: Andras. https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Estonia.pdf.

- Märja, T., Lõhmus, M. & Jõgi, L. (2003). *Andragoogika*. Tallinn: ILO.
- Norgaard, O. (2000). *Economic Institutions and Democratic Reform*. Cheltenham ja Northampton: Edward Elgar.
- Nõukogu soovitus, 22. mai 2018, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes. Euroopa Liidu Teataja 4.6.2018 https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en
- Offe, C. (1991). Capitalism by Democratic Design? Democratic Theory Facing Triple Transition in East Central Europe. *Social Research*, 58(4), 865–902.
- Offe, C. (1996). *Varieties of Transition*. Cambridge: Polity.
- Oruaas, J. (1998). Arvutikasutaja oskustunnistus. Saame ühtmoodi aru. Teletemaatika '98. http://www.ise.ee/telemaatika98/kogumik98/arvutikasutaja_oskustunnistus.htm
- Parts, E. (2006). Inimkapitali, sotsiaalse kapitali ja majandusliku heaolu seosed. *Majandusteadus ja haridus Eestis* (lk 45–77). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://majandus.ut.ee/sites/default/files/mtk/RePEc/mtk/febpdf/febook20.pdf>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Perez, C. (2002). *Technological revolutions and financial capital: The dynamics of bubbles and golden ages*. Cheltenham: Elgar. <http://dx.doi.org/10.4337/9781781005323>
- Pilli, E., Sammul, M., Post, P., Aasjõe, Ü., & Kruusamäe, K. (2013). Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste õpi- ja teadmuskäsitlus. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 156–191. <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2013.1.08>
- Pruulmann-Vengerfeldt, P. (2004). Kultuuriline, sotsiaalne ja majanduslik kapital: Eesti inimeste ressursid erinevates eluvaldkondades. V. Kalmus, M. Lauristin, P. Pruulmann-Vengerfeldt (Toim). *Eesti elavik 21. sajandi algul* (lk 217–230). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Putnam, R. D. (2008). *Üksi keeglisaalis. Ameerika kogukonnaelu kokkuvarisemine ja taassünd*. Tartu: Hermes.
- Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Quane, A. (2008). UNESCO's drive for lifelong learning. P. Jarvis (Toim). *The Routledge international handbook of lifelong learning* (lk 302–311). London & New York: Routledge.
- Reinhold, M. (2013). *Täiskasvanuhariduse valdkonna statistika põhinäitajad*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40854/Taiskasv_Stat2013.pdf?sequence=1
- Reinhold, M. (2017). *Täiskasvanuhariduse valdkonna statistika põhinäitajad*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/tk_valdkonna_statistika.pdf.
- Rizvi, F. (2007). Lifelong Learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary. D. N. Aspin (Toim). *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (lk 114–130). Dordrecht: Springer, 114–130.
- Roosmaa, E.-L. & Saar, E. (2010). Participating in non-formal learning: patterns of inequality in EU-15 and the new EU-8 member countries. *Journal of Education and Work*, 23(3), 179–206.
- Roosmaa, E.-L. & Saar, E. (2012). Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: demand and supply side factors. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 477–501.
- Robison, L. J., Schmid A. & Siles, M. (2002). Is social capital really capital? *Review of Social Economy*, 60(1), 1–24.

- Rose, R. (2000). How much does social capital add to individual health? A survey study of Russians. *Social Science & Medicine*, 51(9), 1421–1435.
- Ruus, V.-R. (2018). Paradigmavahetuse võimalikkusest kasvatusteadustes. *Akadeemia*, 3, 399–430.
- Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project. P. Alheit *et al.* (Eds.), *Shaping an emerging reality – researching lifelong learning* (lk 28–48). Roskilde: Roskilde University Press. http://s3.amazonaws.com/zanran_storage/www.ruc.dk/ContentPages/17774799.pdf.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic Model of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 327–341.
- Rubenson, K. & Olesen, H., S. (2007) Theorising participation in adult education and training. Paper presenteret ved The Second Nordic Conference on Adult Learning April 17th–19th 2007, Linköping University.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207.
- Rummo, T.-L. (2008). Töökoolitus ja sellega seonduvad hoiakud. *Pilk tööellu* (lk 42–59). Tallinn: Statistikaamet.
- Runnel, P., Pruulmann-Vengerfeldt, P., Reinsalu, K. (2009). The Estonian Tiger Leap from Post-Communism to the Information Society: From Policy to Practice. *The Journal of Baltic Studies*, 40 (1), 29–51.
- Saar, E. (2002). Elukestev õpe ja Eesti haridussüsteem. R. Vetik (Toim). *Eesti inimarengu aruanne 2002* (lk 82–87). Tallinn: TPÜ RASI.
- Saar, E. (2005). Haridusteed ja hariduse tulemuslikkus. P. Kenkmann & J. Saarniit (Koost). *Põlvkonnad muutuvad ajas* (lk 45–81). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Saar, E. (2015). Täiskasvanuhariduses osalemine: kumulatiivsus ja nõudluse olulisus. R. Vetik (Toim). *Eesti inimarengu aruanne 2014/2015* (lk 93–99). Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.
- Saar, E. & Ure, O. B. (2013). Lifelong learning systems: overview and extension of different typologies. E. Saar, O.B. Ure & J. Holford (Toim). *Lifelong learning in Europe: national patterns and challenges* (lk 372–396). Cheltenham: Edward Elgar.
- Saar, E., Ure, O. B., Desjardins, R. (2013). The role of diverse institutions in framing adult learning systems. *European Journal of Education*, 48(2): 213–232.
- Saar, E., Unt, M., Lindemann, K., Reiska, E. & Tamm, A. (2014). *Oskused ja elukestev õpe: kellelt ja mida on Eestil oskuste parandamiseks õppida?* PIAAC uuringu teemaatiline aruanne nr 2. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/18583>
- Saar, E., Unt, M. & Roosmaa, E.-L. (2014). Cumulative Inequality Effects of Adult Learning in Estonia. H.-P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. Vono de Vilhena & S. Buchholz (Toim). *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-course Perspective* (lk 162–183). Cheltenham: Edward Edgar.
- Saarts, T. 2018. Konsensuse murenemise aeg. *Sirp*, 15.06.
- Sarv, E.-S. (1999). *Political and Social Transformations – Analysis in the Estonian Context*. H. Niemi (Toim). *Moving Horizons induction. International Transformations and Challenges of Democracy* (lk 39–65). Helsinki: Helsinki University Press.
- Schuller, T. (2001). The complementary roles of human and social capital. *Canadian Journal of Policy*, 2(1), 18–24. <http://www.oecd.org/dataoecd/5/48/1825424.pdf>.

- Schuller, T. (2008). The OECD and lifelong learning. P. Jarvis (Toim). *The Routledge international handbook of lifelong learning* (lk 292–301). London & New York: Routledge.
- Schuller, T. & Desjardins, R. (2007). Understanding the social outcomes of learning. Paris: Organisation of Economic Co-operation and Development (OECD). <http://www.oecd.org/education/ceri/39097376.pdf>.
- Schuetze, H. G. & Casey, C. (2006). Models and meanings of Lifelong Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 279–287.
- Seletuskiri täiskasvanute koolituse seaduse eelnõu juurde. (TäKS Seletuskiri, 2015) https://www.hm.ee/sites/default/files/taks_seletuskiri.pdf.
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The encyclopedia of informal education*. www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.
- Statistikaamet (2009). *Täiskasvanute koolitus. Adult education*. Tallinn: Statistikaamet. http://www.stat.ee/publication-download-pdf?publication_id=18392.
- Stolle, D. (2003). The Sources of Social Capital. M. Hooghe & D. Stolle (Toim). *Generating Social Capital: Civil Society and Institutions in Comparative Perspective* (lk 19–42). New York: Palgrave Macmillan.
- Struktuurivahendite programmiperioodi 2007–2013 strateegiline aruanne (2012). EV Rahandusministeerium. Kasutatud 15.02.2017, <http://www.struktuurifondid.ee/et/seire>
- Sztompka, P. (2004). The Trauma of Social Change: A Case of Postcommunist Societies. J. Alexander, R. Eyerman, B. Giesen, N. Smelser & P. Sztompka (Toim). *Cultural Trauma and Collective Memory* (lk 155–195). Berkeley: University of California Press.
- Sugarman, L. (2001). *Life-span development: Frameworks, accounts, and strategies*. 2nd ed. London: Routledge.
- Säästev Eesti 21. Eesti säästva arengu riiklik strateegia. Tallinn: Eesti Vabariigi Keskonnaministeerium.
- Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses. Sotsiokultuuriline käsitus*. Tallinn: Eesti Vabariigi Kirjastus.
- Zelloth, H. (Toim) (2003). *Monograafia Eesti kutsehariduse, täienduskoolituse ning tööhõiveteenuste süsteemide ja struktuuride kohta*. Euroopa Koolitusfond (EHF). <https://www.digar.ee/arhiiv/en/download/22190>
- Tamm, M. (2011). *Humanitaarteaduste metodoloogia: minevik ja tulevik*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Tankler, A. (2000). Kuidas võita võitjate põlvkonda? *Postimees, Arter*. 18. märts
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types & software tools*. New York: Falmer.
- Tiits, M., Kattel, T., Kalvet, T. & Kaarli, R. (2003). *Eesti majanduse konkurentsivõime ja tulevikuväljavaated*. Tallinn: Teadus- ja Arengunõukogu. <http://www.cs.ioc.ee/excs/policy/eesti-maj-konkur-tulevik.pdf>.
- Titma, M. (Toim) (1999). *Kolmekümneaastaste põlvkonna sotsiaalne portree*. Tartu & Tallinn: Teaduste Akadeemia Kirjastus 1999.
- Titma, M. (Toim) (2002). *30- ja 50-aastaste põlvkonnad uue aastatuhande künnisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tooding, L.-M. (2015). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes. Teine, täiendatud väljaanne*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- TTÜ uus õppekava aitab ka IT-võhikul oma firmas digitehnoloogiad kasutusele võtta. Kasutatud 06.06.2018. <https://digi.geenius.ee/rubriik/teadus-ja-tulevik/ttu-uus-oppekava-aitab-ka-it-vohikul-oma-firmas-digitehnoloogiad-kasutusele-votta/>
- Tuijnman, A. & Boström, A.-K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*. 48(1–2), 93–110.
- Tzanakis, M. Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory: Educate~ Vol. 13, No. 2, 2013, p. 2–23 <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/366/293>
- Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA (2016). Sihtasutus Kutsekoda. <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/MMTlyhi.pdf>.
- Täiskasvanuhariduse arengukava 2009–2013. Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.andras.ee/sites/default/files/THARENGUKAVA_2009_2013.pdf.
- Täiskasvanuhariduse kommunikatsioonistrateegia 2016–2018. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis. <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/08/T%C3%A4iskasvanuhariduse-kommunikatsioonistrateegia-2016.pdf>.
- Täiskasvanud õppijate hulk tõusis rekordilise 17,3 protsendini (2018). HTM uudised, 2. märts 2018. Kasutatud 5.03.2018. <https://www.hm.ee/et/uudised/taiskasvanud-oppijate-hulk-tousis-rekordilise-173-protsendini>
- Täiskasvanute täiendus- ja ümberõpe (2010). Kas Euroopa Liidu rahaga parandatakse tööjõu kvalifikatsiooni ja konkurentsivõimet? Riigikontrolli aruanne Riigikogule, 17.09. <https://www.riigikontroll.ee/>
- Täiskasvanute koolitus ettevõtetes 1999, 2005, 2010. Eesti Statistikaamet. <https://www.stat.ee/>
- Täiskasvanute koolituse seadus TäKS (1993). *Riigi Teataja* I, 18.03.2011, 8. <https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011008>
- Täiskasvanute koolituse seadus TäKS (2015). *Riigi Teataja* I, 5. <https://www.riigiteataja.ee/akt/110062015010>
- Täiskasvanuõppe sektori rahastamine 2. osa. Koostatud Euroopa Komisjoni hariduse ja kultuuri peadirektoraadi jaoks. [koostajad: FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie; DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung]. Berliin, 27. august 2013. <https://www.hm.ee/et>
- Vabariigi Valitsuse määrus „Tööhõiveprogramm 2017–2020“. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122112016012>
- Valgmaa, R., Jääger, T., Nõmm, E. & Eesmaa, I. (2002). Eesti vabaharidusliku koolituse analüüs. Eesti Vabaharidusliit. Kasutatud 18.04.2015. <http://www.vabaharidus.ee/index.php?page=120>
- Varblane, U. (2008a). Eesti majanduse hetkeseisust ja tulevikuväljavaatest. *Eesti Majanduse Teataja*, 2.
- Varblane, U. (2008b). Eesti majanduse hetkeseisust ja tulevikuväljavaatest (2). *Eesti Majanduse Teataja*, 3.
- Vernik, E-M (2015). Eesti Haridusfoorumi tegevusest 1995–2015. Vaade tulevikku. <https://www.haridusfoorum.ee/14-meist/97-estti-haridusfoorumi-tegevusest-1995-2015-vaade-tulevikku>
- Viira, A-H. (2011). Eesti põllumajanduse arenguetapid viimasel 20 aastal. R. Miljan (Toim). *Maaelu arengu aruanne* (lk 86–91). Tartu: Eesti Maaülikool. http://eesti2030.files.wordpress.com/2012/01/maaelu_arengu_aruanne_2011final.pdf.
- Vihalemm, P., Masso, A. (2017), „Mina. Maailm. Meedia“ metoodikast. P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus, & T. Vihalemm (toim.), *Eesti ühiskond kiirenevas ajas*.

- Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused* (lk 96–110). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Vihalemm, T. & Lauristin, M. (2017). Ajakasutussuutlikkus ja kihistumine Eesti ühiskonnas. P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus, & T. Vihalemm (Toim). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused* (lk 437–454). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Vihalemm, T. & Leppik, M. (2017). Eesti venekeelse elanikkonna lõimumise viisid ja muutustega kohanemise praktikad. P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus, & T. Vihalemm (Toim). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused* (lk 557–590). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Viljandi Täiskasvanute Gümnaasiumi kodulehekülg: Kasutatud 20.02. 2018.
<http://www.vtg.vil.ee/oppimisvoimalused/>
- Vogt, H. (2005). *Between Utopia and disillusionment: A narrative of the political transformation in Eastern Europe*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Vöörmann, R., Helemäe, J., Saar, E. & Kazjulja, M. (2003). *Täiskasvanuhariduse riiklikud prioriteedid: soovitud aastateks 2003–2004*. Tallinna Pedagoogikaülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi uuringu aruanne 2003. Tallinn: Tallinna Ülikool. <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/20066>
- Vöörmann, R., Helemäe, J., Saar, E. & Kazjulja, M. (2005). *Vanemaealiste töötajate konkurentsivõime ja koolitusvajadus*. Tallinn: Tallinna Ülikool. http://www.andras.ee/client/default.asp?wa_id=849&wa_id_key.

SUMMARY IN ENGLISH

Lifelong Learning in a Transforming Society

The dissertation analyzes the trends of lifelong learning in Estonia and the opportunities during the periods of post-communist transition (1987–2004) and post-transition (2004–2014) as well as in the circumstances of the digital transformation that began during the change of the millennia. The study focused on the lifelong learning policies of the republic and on the participation of learners in their in-service training and retraining in the constantly changing environment of activities.

The main questions of the research were as follows:

- **What are the trends and developments of lifelong learning?**
- **Which practices of lifelong learning support the restoration and renewal of the social structure of pivotal times?**
- **What are the functions and resources of lifelong learning during pivotal points in time (post-communist transition and digital transmission)?**
- **What kind of social patterns and learner types emerge in lifelong learning during the transition time?**
- **What are the major factors integrating lifelong learning with the world of work?**

Transitional reforms coincided with the peak of the neoliberal era which formed the direction and characteristics of the changes at the time. The focus of structural rearrangements was aimed at carrying out political and economic reforms, which is why the more apparent and influential processes of the transition became evident primarily in economic and political spheres. Social sphere became the more inert side of the transitional processes due to its modest resources.

The changes of the transitional period had very personal impact on each individual, the coping mechanism of each person was unique. On the other hand, all of these stories have something in common – characteristic to all transitional periods when the capital for changes that each individual possesses plays a key role: well-timed perception of the direction of changes (reflection), new information networks (social capital) and active attitude to learning (participation).

The variety of coping strategies and their implementation possibilities became the major challenges for the designers of the policies for learners and lifelong learning. The research tried to find out how an individual can find coping strategy suitable for them, and if it is at all possible to develop, all across the country, a universal lifelong learning strategy taking into consideration all the needs; and integrate personal and universal access options to lifelong learning. The research results reflect the relationships between the state-wide means of lifelong learning policy and the agency as well as the possibilities of the learners participating in learning while coping with the changes.

General description of the research

The dissertation is divided into three bigger parts: theory (chapters 1, 2 and 3), methodology (chapters 4 and 5) and empirical part (chapters 6, 7 and 8); which are followed by generalizations and recommendations (chapters 9 and 10) and a summary (chapters 11). The empirical part analyzes the influences of the life learning policies during the transitional period based on results from questionnaires and semi-structured interviews with participants and experts.

The first chapter of the dissertation provides introduction to the research problems and a brief overview of the structure of the dissertation.

The second chapter (*The basis and main terminology of the research*) gives an overview of the genesis of the international lifelong learning concept, its development tendencies and internationally predominant discursive formations. It also describes the developmental features of lifelong learning in Estonian transitional society and provides an overview of the relationships between the lifelong learning concept and the theoretical base for transition and resocializing. The chapter also focus on the development of lifelong learning resources, participation and environments during the transition time in Estonia, and on the connections between the means aimed at economic growth and global educational and labor market policies. Reasons for the changes in the functions of lifelong learning are analyzed at the end of the chapter.

The third chapter of the dissertation (*The theoretical framework for the research and research questions*) discusses lifelong learning as a developer of social and cultural capital (Bourdieu, 1986, 2003), resocializing, tensions between the agency and structure, and lifelong learning as a practice developing social and cultural changes (Giddens, 1989; Archer, 2004, 2010, 2012). According to the abovementioned theoretical starting points, structuration processes and resources are analyzed within the framework of two conditional developmental stages of the lifelong learning during the transition time – adaptation to the structural reforms in Estonian society before joining the EU and establishing European lifelong learning discourse after it.

Chapter four provides an overview of the studies and research carried out on lifelong learning in Estonia and in the world.

Chapter five (*The methodology and research methods of the research*) introduces the methodological framework for the research – research methods, data and the sample.

The quantitative part of the empirical analysis is based on the data from the representative surveys “Mina. Maailm. Meedia” (Engl. “Me. The World. The Media.”; MeeMa) carried out by the University of Tartu Institute of Social Studies in 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 (see Vihalemm et al., 2017). This data was used to analyze the dynamics of the participation in lifelong learning by different age groups at employment age with different educational backgrounds, their possibilities of joining new networks and their evaluation of their acquired basic skills. Cluster analysis prepared on the basis of the MeeMa data provided an opportunity to prepare a typology for participation in lifelong learning and differentiate between types of learners.

The qualitative study (12 interviews carried out in 2011) analyzed the variety of transition time learning experiences that the specialists who had acquired their university education during the Soviet time had received. Their coping at work, ways of acquiring new basic skills and networks related to lifelong learning were also analyzed. The data from the qualitative study was gathered by semi-structured biographic interviews, and the results were analyzed through the qualitative method of content analysis by applying the approach characteristic to the grounded theory.

The need to carry out expert interviews was triggered by large-scale structural changes on the labor market and in the social sphere that had been caused by technological developments. The aim of the expert interviews was to explain what is the readiness of vertical and horizontal structures (state and market) to adapt to digital transmissions. Within the scope of expert interviews, representatives of civil service, education and entrepreneurship were interviewed (nine people total). The data gathered contributed to the explanations to the opportunities and needs, problems and advances of lifelong learning in relation to digital transmission, and compare them to the experiences of lifelong learning during the transition time.

Chapters six, seven and eight introduce the empirical results of the studies. The quantitative data across 12 years (2002–2014) enables comparison of the dynamics of lifelong learning, the developments of its functions and infosphere. The results of the qualitative interviews allowed closer identification of the reasons for participation in active and passive learning, and analysis both strong and weak aspects of lifelong learning policies.

The chapter on qualitative research results follows, through 12 interviews, the resocializing process of the generation with strong start-up capital in a competition-based work environment. The opportunities of lifelong learning were analyzed focusing on each individual, attempts were made to find the reasons why the generation of specialists with strong cultural capital could not participate actively in renewing networks and capitals.

Learner-interviews were carried out in 2011, their results represent a typical discourse of a transition time, still influenced by the Soviet-time cultural capital, which had significantly weakened by the time the expert interviews took place in 2017.

The results of the survey “Me. The World. The Media.”

Participation in lifelong learning indicates, since 2008, a growing tendency across all age groups in active employment. In the comparison between the results of 2008 with those of 2014, it is clearly noticeable that the growth in training activity is bigger among women, as opposed to men, it can also be seen that the respondents with higher education have become more active.

Despite the growth in the rates of general participation across all society, the level of basic skills (computer literacy, English speaking skills) did not improve equivalently to the participation activity according to the respondents. The renewal of skills became impeded by the age of the participant and work environ-

ments of modest changes. People in the older age groups with more modest skills were working in the working environments that were technologically outdated. Aging had its impact on an attitude more focused on self-preservation, learning was more a form for social interaction and a way to realize hobbies and interests.

Learners with higher education, aged 45–54 became a kind of test group for lifelong learning to enable the clarification of the weak points in the relevant policies. The level of integration between lifelong learning and labor market policies remained too modest, the more active involvement of the test group was not sufficiently supported. As a result, the risk of erosion began to haunt the cultural capital of the generation of 45–54-year-olds with Soviet-time higher education by the end of the transition time. The higher education received during the Soviet time did initially help to dispel the risks that came with changes, however, later on it became an obstacle for those whose possibilities to access lifelong learning remained modest.

The responses to the 2008 and 2011 MeeMa question, what the participation in lifelong learning had given, made it clear that lifelong learning is primarily something that alleviates the social trauma brought along by the radical changes during the transition time. Participation in lifelong learning has a strong role of involving people socially which provides for new networks and cognitive capital, increases the sense of security. Concerning the younger age groups in active employment (20–29 and 30–44), new skills also contributed to sustainable employment and enable to acquire a new specialty.

Learner types distinguished by cluster analysis

Cluster analysis of the data from the nation-wide MeeMa survey had provided opportunity to build typology of lifelong learners. Six clusters (types) could be distinguished according to learning activity and attitudes: successful active learner; versatile active learner; moderate active learner; traditional active learner; potential active learner and passive discouraged learner.

The comparison of learner types indicated that by the year of 2014, a multi-active well-off young learner of versatile activity and with above-the-average educational background had evolved, among them an equal number of Estonian-speaking and Russian-speaking respondents. The second group of the active learners was comprised of the educated middle-aged middle-level specialists primarily working in public sector. This cluster differed from the other types by their versatility of participating in the learning process, covering also non-professional interests. The third active learner type comprised top level and middle managers as well as company owners who preferred mainly in-service training.

More passive learner types are distinguished from the active learners mostly by lower employment status (skilled and unskilled workers) and living and working environments of modest changes (small towns, rural areas). However, among more passive learner types, there were also learners of strong motivation for learning who could not realize their desires due to low level employment

status or insufficient opportunities. Work-related mobility of the more passive learner was, at the same time, comparable to the active learner type. The similarities of participation patterns and language skills between the more passive learner types and more active types can be linked to latent factors that may not be disclosed by the cluster analysis. According to the meta-reflexive behavior strategy by Archer, it is not always imperative to look for a classical success story in the activities of a social agent, the less active learners may also be viewed as those looking for the possibilities for alternative ways of for self-realization (Archer, 2012). Different training preferences of the types, their levels of skills and can be linked to the career path of the learner, but also to the acceptance by the more passive types with their lower standard of living.

Interviews with learners

The interviews with the specialists with Soviet-time higher education born at the end of the 1950s and the first half of the 1960s provided personal stories of the development of their employment path and of their participation in learning. The interviewees recalled their experiences of participating in lifelong learning during the different stages of the transition time, and the role of participating in learning in their career. The recollections of the transitional changes of the 1990s provided highly emotional accounts of hardships in coping due to the changes in the society as well as the insufficiently organized lifelong learning opportunities of inadequate resources.

The interviewed brought out that, despite the differences in the nature of the higher education (social studies-humanities, technical, agricultural), difference in the working environments and the employment status, it was a generation quite actively participating in lifelong learning and being able to compensate for the unexpected unemployment and the low career tides fast through retraining. The main motivation for the interviewees of 4–5 years of employment by the beginning of the transition time was to ensure the current employment, to enable coping with the radicalism of the transition and to make use the learning skills gained from the university. As a result of radical transitional reforms, several interviewees lost their pre-transition time high employment status (chief specialist, middle manager). By the time of the interviews (2011) they had already accepted their lower employment status and even found positive aspects in it.

Several interviewees were forced to acquire a new specialization due to the reforms taking places in their field (like agriculture), some of them had achieved an employment status close to their pre-transitional status (from a chief zootechnician to a top-level manager in the public sector or to a local municipality official). The interviewees who had lost their former higher employment status (from a technology engineer to a regular salaried worker in the same field) and accepted this, were mostly working in the private sector, and their learning attitudes turned out to be more passive. The changes in the employment status depicted above are a good example of how the high employment position achieved by strong cultural capital can collapse by a disruption in

the social structure, however, the agency of the learner and their positive attitude may contribute to the advances in the career or to the achievement of an alternative status (e.g. becoming self-employed or small business owner through retraining). Participation in the in-service training and retraining contributed to the sustainability of the employment, less so concerning the employment status as living and working environment also influenced the employment status in addition to the learning activity.

The varying learning agency of the interviewees enable the distinction of three learner types: entrepreneurial, unadventurous and non-participant. The learner types were distinguished by the conditions of their working environments and level of competition as well as learning attitudes and readiness to learn geared towards the future. The employees in private enterprises had more active readiness to constantly renew their capital, mostly belonged to the entrepreneurial learner type. More formal qualifications requirements in public enterprises rather encouraged satisfaction with the renewed skills indispensable for preserving the specialty (unadventurous learner type), their learning readiness for future causes was also more modest among them. The attitudes of the employers also played a role, contributing to the active participation in the learning process or impeding it. The more passive participants in learning and non-participants both revealed the minimal support from the employer (usually a private entrepreneur), which indicates that a purely competition-based environment is not enough for learning motivation. Another factor hindering participation was learning attitudes, for example, the learners with special technical education tended to overestimate their former skills (Soviet-time specialized higher education). A strong pre-transition cultural capital had caused an illusion of long-term coping (development trap) which could have been further influenced by a working environment of modest changes. In the case of the interviewees working in the public sector, it became clear that even the cultural capital acquired during the transition time may become a development trap if it is not constantly upgraded. The informal learning habits (looking for specialized information on the Internet) characteristic to the digital era could also be seen already even though this generation did not consciously consider it learning yet since they described it as “random surfing on the Internet”. The interviews also confirmed several quantitative study results: the middle-aged generation with Soviet-time higher education assessed their computer literacy and English skills as satisfactory or even unsatisfactory.

The learner interviews of 2011 were carried out at the time when the triumph of the social media had already been witnessed, that it why answers were also sought to the question which kind of lifelong learning information channels and networks were used. The attitudes of the interviewees towards technological information channels and networks were quite passive, doubtful or outright negative. The respondents who were successful at work and more active than the average, valued most importantly traditional relationship networks, university-time study-mates and learning companions from the start of the transition time. The functions of cognitive social capital (life-satisfaction and the growth

of security) and the possibilities to upgrade specialized skills were considered important in lifelong learning.

Expert interviews

The participants in the expert interviews were asked to compare the possibilities and developments of lifelong learning during the transition time and during the time of digital transmissions. In the case of digital transmissions, the responses emphasized the speeding up of different processes, the borders of the social system becoming more and more vague, and the need for more social skills. Concerning the events during the transition time, the respondents were more specific in their answers than while discussing the changes brought about by the digital age. The interviewees primarily recalled the inevitability to learn that accompanied the radical changes, and the more purposeful development of the society.

The resources for lifelong learning had, according to the respondents, developed to become more multi-layered compared to the transition time. The learning environments had broadened both technologically and globally. Experts brought out the problems of social stratification: the information of and resources for lifelong learning do not reach the lower strata of the society which results in numbers of people not involved in lifelong learning. The outcomes of the expert interviews clearly distinguished the roles that the operating environments of different levels played in developing the patterns for the participation in learning.

Versatile possibilities and practices for accessing lifelong learning, and the lifelong learning resources of a variety of functions enabled to sketch the organizational model for the participation in lifelong learning. Within the organizational framework of lifelong learning it is possible to bring out three different models depending on the nature and origin of the resources, formats of learning and participant types: remedial, coping and innovational.

The origin of the resources in the remedial model is a vertical structure (the European Union and public sector), and the major format of learning is formal education in the form of in-service training and retraining (vocational education). Within this model, it is primarily the unemployed and employees at risk of becoming unemployed who need to be supported.

The coping organizational model relies on both project-based and virtual resources that are obtained both vertically and horizontally (the European Union, public and private sectors). The learning formats also vary: in addition to the in-service training and retraining of formal education, there is also informal education. The participant type in the coping organizational model includes the employees in private, public and third sectors.

Innovational model is widespread in digital learning and working environments, where entrepreneurs and employees of the technology sector form the learner base by obtaining new knowledge and skills mainly by informal education.

The processes of both the era of digital transformation and post-communist transition time have significantly influenced the functions of lifelong learning. Self-development and coping with everyday employment challenges has remained as a general function of lifelong learning; learning as a way of communication and sharing one's knowledge as well as learning as a lifestyle and free-time activity have been added.

Lifelong learning policies linked to project-based economy as well as the means of active labor market (supports of the vertical level) have had an impact on the work-related function. One of the prerequisites for project economy are the skills and knowledge necessary to meet the requirements established by the European Union, which is also a prerequisite for staying in the entrepreneurial competition. The classical function of developing qualifications has, due to the project-based economy, become a proactive form of entrepreneurship; the participation in lifelong learning has, because of the learning processes on vertical support, become modified into a purposeful investment into entrepreneurship.

The digital function of lifelong learning presupposes readiness and skills to learn independently. In the constantly evolving technological environment it was also the more rational time management (knowledge and skills are obtained in the so-called online mode) or the compensation for the lack of the necessary training offer that became the initiator for the digital function of lifelong learning. The possibilities of the digital sphere of lifelong learning also added the qualities of learning production to the already existing learning function; constant changes motivate people to create their own new knowledge and training packages in the field of technology. Digital technological environments have also added entrepreneurial qualities to learning, the creation or acquisition of new knowledge is, in a technological production chain, also related to creating new products.

The working environments that are constantly changing due to the development of technology, have highlighted the need for new skills across different sectors of the labor market. The expert interviews indicated that the vertical level is still in the stage of mapping the new skills, it is not possible to describe and perceive the whole scope of the changes yet, in order to obtain the full set of the new skills. The entrepreneurs operating in the changing environments acquire new skills during their working process. The development of technology also expects the application of digital literacy to everyday tasks (e-services), which is why the basic digital skills have also become coping skills. Concerning the perception of future skills, the status or age are not so important any more, the stress is on the competitive environment that is adaptable to changes and enterprising. The personal parameters of abilities and personal qualities as well as the experience of working in a technological environment are becoming ever more important.

Different operating environments

On the basis of the theoretical and empirical results it has been possible to conclude that the participation activity in lifelong learning depends to a great extent on the level of changes in their working environment, and the range of lifelong learning opportunities the learners have available for them. Due to the very closely connected mutual impact factors in the spheres of working environments and lifelong learning, they can be discussed as one joint operating environment. In general, it is possible to bring out four operating environments of different nature that are shaped by two axes: closed vs open and outdated vs innovational participation in lifelong learning.

The closed operating environment is mostly found in the private sector where workers without specialized education, with moderate and low level of education dominate. Insufficient competition and minimal changes are characteristic to this environment. The working environment with low salary, volatile workforce and limited opportunities does not provide options for personal development or improvement of employment qualifications. The modest lifelong learning resources of a closed operating environment, and the generally passive learning attitudes of the employers and learners hinder rather than facilitate active participation in learning. Insufficient and accidental lifelong learning opportunities are lacking of the state support which is why they depend solely on what is being offered on the market.

The opposite of the closed environment is the **open operating environment** in dynamic market conditions and with access to the versatile state resources. The mixture of very different qualification requirements contributes to versatile employment-based learning orientation. It is an operating environment that guarantees stable employment with broad access to lifelong learning. The participant in an open environment has a higher-than-average motivation and better prospects for learning, the employer (in both private and public sector) favors the participation of their employees in training. The largest number of learning support (both vertical and horizontal) of different levels comes to this environment. It contains both traditional and innovational information channels and the possibilities to make use of them.

Outdated operating environment is, similarly to the closed environment, mainly based on private sector, and generally with low competition and development possibilities. Dominant employees are of a variety of ages with secondary or higher education and with lower learning activity; they need in-service training and retraining due to the changes in working environments and labor market. This environment is primarily common in rural areas and small towns of modest changes and possibilities. Outdated operation environments can be distinguished from closed environments by a certain potential for changes. Outdated environment receives more information, compared to the closed environment, about the availability and resources of lifelong learning. The access to lifelong learning is subsidized by the state with resources for specific purposes.

Innovational operating environment has, contrary to the outdated environments, constantly renewed learning and working conditions as its prevailing feature. It is primarily private sector where changes are affected by global competition on the market. The self-regulating processes of lifelong learning function here in the conditions of an unlimited digital market.

It is mainly digital learning resources that are used in the innovational environment, work and learning are closely intertwined here. Changes generally take place as technological innovations and very fast, in the so-called real-time, learning is a part of an active work process. Young people and younger middle-aged employees with secondary and higher education with an active attitude to learning operate in this operating environment; possibilities stimulating innovational development and characteristic to a digital society predominate.

The model of the interaction between the lifelong learning environment and learner agency

In order to map the policies, problems and success of lifelong learning, the dissertation provides a model for participation in lifelong learning that comprises the principles, resources and learner types of the organization of lifelong learning (Figure 1).

The model is a generalization on the different opportunities and learner types in lifelong learning. The depicted model could be of help in mapping the problems of policy designers of a variety of fields concerning the future new developmental cycles, and in finding solutions to the problems. The main key words in looking for future solutions should be a better balanced development and learner-centeredness (taking the needs and possibilities of the learner into account more than until now), which is the central idea of the lifelong learning concept.

On the vertical axis of the model, the state and market are in opposition, and the passiveness and activity of the learner are in opposition on the horizontal axis. The four sectors that form between the axes depict the operating environment of varying levels of changes.

The central point of the passive and active development vector, different operating environments and access to lifelong learning can be seen as a symbolic starting point for the participation in lifelong learning. The learner is embraced by a turning point that signifies the new possibilities or stages of different developmental cycles where the renewal of one's social, cultural or economic capital is began over and over again or continued. The entire cycle of participation possibilities can be a repetitive/repeatable process when a new change occurs.

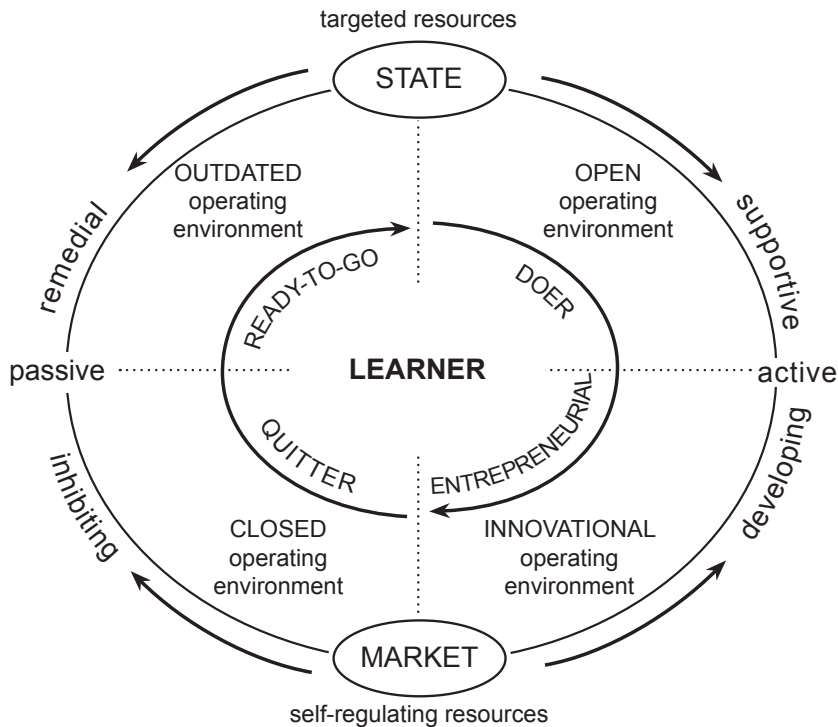


Figure 1. The model of integration between lifelong learning environment and learner agency

The spheres and resources of the lifelong learning participation model are dynamic categories due to the constantly changing conditions (developmental cycles). The main variables of the model are the operating environments of different development potential (open vs closed, outdated vs innovational) and learner agency and capability (passive vs active). The resources of public and private sector have a function of influencing participation patterns.

The resources of the public sector for lifelong learning are connected to the state lifelong learning policy. The state-allocated lifelong learning resources have a supportive influence on the learners of open working environments, and remedial support for the learners in outdated working environment. The participation in lifelong learning via private sector is shaped by the self-regulating, more autonomous (outside the system) resources of the market that may have both an impeding and a developing function according to the nature and level of the working environment.

Answers to the research questions established in the introduction to the dissertation

1. question. What are the trends and developments of lifelong learning?

Different developmental stages can be noted during the development of lifelong learning during the transition time in Estonia, there are characteristic challenges, dominant processes and problems. Two contradictory ideas are still competing in the practices of lifelong learning – the equality, solidary participation and being economy-dependent, only expecting/pursuing profit (profit expectancy).

The post-communist transition of the 1990s accidentally coincided with the strong neoliberal economy cycle in the west. The original social dimension of the lifelong learning gradually acquired the features/characteristics of neoliberal economic agenda which had an impact of all the lifelong learning policies and rhetoric in Estonia during the transition time.

The lifelong learning of the current digital era is already the digital prototype of the classical in-service training and requalification because the occupational function of the lifelong learning operates primarily on the digital field. Due to the enlargement of the network-based field of information, and a more powerful interference of consumption discourse, the borderline of the competing trends within lifelong learning have become more vague. In the end, it is both educational and economic policies at the same time where overlapping and distinguishable practices operate, and both stronger and weaker patterns of integration between educational and occupational world can be noticed.

The so-called lack of future vision is becoming one of the problems of the development of lifelong learning concept – nobody knows how and where to go. That also became clear from the vertical level expert interviews.

2. question. Which practices of lifelong learning support the restoration and renewal of the social structure of pivotal times?

3. question. What are the functions and resources of lifelong learning during pivotal points in time (post-communist transition and digital transmission)?

Turning points upset the resocializing routines and resources of structure by applying pressure to the fast interference of the social structure and the agent in order to cope with the changes. Lifelong learning sphere in accordance with the turning point discourse should evolve into one possibility to adapt to the changes.

Differences in the functions and resources for coping with changes become apparent on both macro and microlevels. In the radical initial stage, the structure cannot react immediately, the structure and agent lack sufficient means for fast adaptation, they are being created and gathered during the more stable stages across the period of pivotal changes. As the discourse of pivotal times develops, there is movement towards a more learner-centered approach that takes the abilities and possibilities of the learner more into account. Both pivotal times (transition and digital transmissions) have similar functions, resources and capability for the structure and agent adaptation.

- Lifelong learning policies (vertical level, state) have, first and foremost, discourse establishing (shaping strategies), supportive (creating resources) and supervisory (recording participation) functions.
- The internal (national) and external lifelong learning resources of the structure have the function of creating and supporting the conditions to adapt to the changes, the function to shape the operating environments.
- Operating environment is the horizontal self-regulating level (market, world of work, learning environments) of the turning time where the actual processes of such pivotal times take place prescribing the lifelong learning practices for the structure and agent.
- Pivotal times can be said to have two different developmental stages within the context of lifelong learning: in the more innovational (radical) stage towards the beginning of the changes the market forces initiate and apply pressure to the coping functions, in the more stable stage of pivotal time the structure also supports coping.

4. question. What kind of social patterns and learner types emerge in lifelong learning during the transition time?

The different stages of pivotal times may both motivate and hinder the changes in attitudes to learning and the acquisition of coping skills. Coping during the pivotal times in a society depends on the capability (agency) of the person to gather the social, cultural and economic capital for adapting to the changes, on the skills to constantly upgrade and use these capitals. In addition to the modest capitals (insufficient level of education) and low capabilities, there can also be outdated and closed operating environments as well as underestimating the learner-centered principle and insufficient resources (access opportunities, information channels) in the state policies that may turn out to become obstacles in the coping process.

Major factors shaping the learner types across different developmental cycles in a society are agency, skills to cope with the changes and the learning and working environments for lifelong learning (operating environments). The context of radical changes expects active attitude to learning, participation in the learning process motivates learning and the continuous upgrading of skills. Proceeding from the aspect of changes, the activity in learning is best supported by the skills that enable navigation in the infosphere of the opportunities that become available, and adaptation to the changes. It depends on the active attitude to learning and on the set of skills acquired which operating environment a person gets stationary in, or move on (see figure 1, participation model).

Changes in the society shape, according to the agency, skills and operating environments of the learners, **four learner types** of different activity: quitter, ready-to-go learner, doer, entrepreneurial learner.

Quitter is a type characterizing not only skilled and unskilled workers with low level of education and cognitive skills and without specialized education but also the employees in a closed working environment with outdated professional

qualifications and modest level of education as well as with limited possibilities for individual development.

Agency (attitudes to learning). Due to passive attitude to learning, the quitter has minimal experience of individual development. The quitter is of modest mobility, and passive towards changes.

Skills. The quitter is a passive Internet user who has minimal new vocational skills and professional development orientation.

Operating environment. The learning motivation of the quitter is hindered by the living and working environment of minimal changes. The quitter also remains remote concerning the infosphere of lifelong learning and support.

Target group challenges. The target group of quitters in a closed environment needs attention and support from the state. It is necessary to motivate the target group to acquire new digital skills to move to the broader lifelong learning sphere.

Ready-to-go learner has outdated professional qualifications and is an employee of varying age (the middle-aged dominate) with secondary or higher education. There can be skilled workers, service people and unskilled workers as well as specialists and entrepreneurs in this group.

Agency (attitudes to learning). The ready-to-go learner has average and relatively low learning activity. They have little motivation due to the insufficient opportunities to access lifelong learning. The ready-to-go learner wishes to upgrade their existing skills but cannot do anything themselves about it, that is why they need (wait for) supplementary supporting or remedial resources (state-subsidized labor market training) to participate in learning. At the same time, they stand out by their vocational mobility which indicates readiness to change their career and employment status.

Skills. Similarly to the quitters, the ready-to-go learner has modest skills, they prefer to use traditional information channels, which is why they do not have the digital competency expected on the open labor market. This learner type allocates minimal time for books and individual development.

Operating environment. The ready-to-go learner usually works at an outdated working environment (mostly private sector) of modest changes and possibilities, and minimal qualification requirements.

Target group challenges. In order to participate more actively in lifelong learning, the ready-to-go learner also needs, in addition to developing their digital skills further, labor market training, a realistic output to move over to a more open operating environment.

Doers are of different age groups and in active employment. There are the greatest number of learners with higher education and slightly higher income among them, compared to others. The doer is versatile, calmly moving forward, a middle-aged learner of greater experience and possibilities who works in a wide variety of fields. There are more men than women in this group, and the

number of company owners or board members is higher than average in this group.

Agency (attitudes to learning). The doer has an above-average active attitude to learning, and they enjoy independent professional development. They use a variety of training possibilities both at home and abroad.

Skills. There are both newly active and passive Internet users among doers, they use traditional media channels similarly to the learner types of less activity.

Operating environment. The doer is satisfied with their work, they operate in an environment of varying employment status and qualification requirements, generally in private or public sector guaranteeing above average employment stability, and involving both traditional and innovative information channels and possibilities to use them. The doer utilizes various market and state resources (benefits).

Target group challenges. The doer has advantages, owing to their independent learning experience and gathered skills, for more active participation in the lifelong learning of a digital era, and for advancement to a more innovational sphere of activities. The agency of this group can be threatened by an over-subsidized operating environment that may cause an illusion of constant coping.

Entrepreneurial (multiactive) learner type mostly applies to urban dwellers, both Estonians and non-Estonians, young people and younger middle-aged employees with secondary or secondary level education. Young people who adapt quickly to changes and who are about to start their working life as well as younger middle-aged employees operating in the fields related to IT belong to this category.

Agency (attitudes to learning). The entrepreneurial learner has an active attitude to learning. As active surfers on the Internet to find information, and people who work on the computer at home, they have the general self-tutoring habits. Most of the time they obtain the resources to develop their professional activities independently.

Skills. The entrepreneurial learner is very versatile, a learner type using their time very intensively. They make active use of digital learning resources and have good English and Finnish skills.

Operating environment. The entrepreneurial learner operates in a constantly changing working environment, can successfully manage in both Estonian and overseas private sector-based working environments in the process of constant updating and where dominate the possibilities characteristic to a digital society that stimulate the innovational development. People in this group are more satisfied with changes. Work and learning are closely connected in this environment.

Target group challenges. The acquired agency and the set of acquired skills are being tested by the constantly changing operating environment and competition in the digital world of work. In order to keep up with the intense pace of innovations, and to keep fit for coping, the target group needs more social skills in addition to their digital literacy.

5. question. What are the major factors integrating lifelong learning with the world of work?

According to the general idea of lifelong learning, the sphere of lifelong learning should cover both personal everyday coping skills and broader skills to solve problems that may occur in the society, culture or working life.

The factors facilitating integration with the world of work can be the organization of lifelong learning that develops on the support from public and private sector, and an upgrading learning environment.

The pace of the development of lifelong learning does not coincide with the pace of the world of work as the latter moves faster than the capacity and development of the lifelong learning resources which is one of the reasons for learning on the job, and for more prompt participation of entrepreneurs in the innovations. The political means for integrating lifelong learning and world of work have a tendency to acknowledge and map problems instead of empowering the integration. The factors of integration are becoming more and more personal. The technologically developing world of work expects independent learning skills. The integration of lifelong learning and world of work takes place, first and foremost, in the learner by acquiring and using new vocational skills in the operating environments that require personal capabilities.

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Tiiu Männiste
Sünniaeg: 3. juuni 1959, Tallinn
Aadress: Looga 13, Viljandi, Eesti
Telefon: +372 520 3998
E-post: tiiu.manniste@ut.ee

Haridus

2006–2019 meedia ja kommunikatsiooni õppekava doktorantuur, Ühiskonnateaduste instituut, Tartu Ülikool
1996–2000 kunstiteaduste õppekava, magistrikraad, kunstiteaduste instituut, Tallinna Ülikool (endine Tallinna Pedagoogikaülikool)
1979–1986 ajaloo õppekava, ajaloo teaduskond, Tartu Ülikool

Teenistuskäik

2004–2013 Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia, täiendusõppetalituse juhataja
2000–2004 Viljandi Ühendatud Kutsekeskkool, õppedirektor
1994–2000 Viljandi Kultuurikolledž, humanitaarainete kateedri juhataja

Pedagoogiline karjäär

1991–... Eesti kultuuriloo ja kunstiajaloo loengusarjad, Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia
2012–2015 Eesti kultuuriloo loengud, Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut (külalisõppejõud)

Uurimisvaldkonnad

Elukestev õpe, täiskasvanuharidus, kohaliku omavalitsuse hariduspoliitika

CURRICULUM VITAE

Name: Tiiu Männiste
Date of birth: June 3, 1959, Tallinn, Estonia
Address: Looga St. 13, Viljandi, Estonia
Phone: +372 520 3998
E-mail: tiiu.manniste@ut.ee

Education:

2006–2019 PhD studies in Media and Communication, Institute of Social Studies, University of Tartu
1996–2000 MA degree in Art History, Institute of Art History, Tallinn University
1979–1986 University of Tartu, Faculty of History, History, specialty of a history teacher

Professional employment:

2004–2013 University of Tartu, Viljandi Culture Academy, Head of Continuing Education Department
2000–2004 Viljandi Joint Vocational Secondary School, Director of Studies
1994–2000 Viljandi Culture College, Head of the Chair of Humanities

Pedagogical employment:

1991–... University of Tartu, Viljandi Culture Academy, teaching staff member, History of Estonian Culture and Art History
2012–2015 University of Tartu, Institute of Social Sciences, visiting staff member (Cultural History)

Main research areas:

Lifelong Learning, adult education, municipal education policy

Lisa 1. Tabelid. Elukestvas õppes osalemise aktiivsus ja tulemuslikkus

Tabel 1. Elukestvas õppes osalemine 2002–2014 erinevates rahvarühmades (%)

Osalemise ajavahemik		Osalemine täiendusõppes		Osalemine tööalastel koolitustel		
		10 a jooksul	5 a jooksul	1 a jooksul	1 a jooksul	1 a jooksul
Küsitlusaasta		2002	2005	2008	2011	2014
kõik		43	48	16	30	40
Sugu	Mees	44	48	22	26	32
	Naine	42	48	31	33	48
Ankeedi keel	Eesti keel	51	51	32	34	46
	Vene keel	27	40	16	22	25
Vanus	15–19	24	30	18	12	38
	20–29	57	58	37	36	42
	30–44	59	64	35	42	41
	45–54	45	56	34	35	39
	55–64	29	41	16	27	38
	65–74	12	10	4	3	42
Haridus	Põhiharidus	19	23	12	11	19
	Keskharidus	43	49	27	27	32
	Kõrgharidus	70	69	43	50	57

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014

Tabel 2. Hinnangud arvutioskusele erinevates rahvarühmades

		Milliseks hindate oma arvutioskust? (4 + 5) hea, väga hea (%)				
		2002	2005	2008	2011	2014
Kõik		17	26	38	38	39
Sugu	Mees	30	30	40	43	40
	Naine	25	25	36	38	38
Ankeedi keel	Eesti keel	34	34	70	61	55
	Vene keel	24	24	20	29	31
Vanus	15–19	61	61	51	80	79
	20–29	56	56	50	75	79
	30–44	27	27	37	49	59
	45–54	16	16	29	24	31
	55–64	5	5	21	13	16
	65–74	1	1	16	5	9
	75–79	-	-	-	0	4
Haridus	Põhiharidus	24	24	38	40	38
	Keskharidus	22	22	37	33	31
	Kõrgharidus	42	42	39	54	54

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2008, 2011, 2014

Tabel 3. Mida osalemine koolitustel, enesetäiendamisel on Teile andnud?
(jaatavate vastuste % vanusegrupist, pingerida kõigi vastajate keskmise põhjal)

Mida osalemine koolitustel, enesetäiendamisel on Teile andnud? 2008							
Vanus	15–19	20–29	30–44	45–54	55–64	65–74	KÕIK
Uued oskused, teadmised	83	88	94	90	89	90	90
Uued ideed, uus motivatsioon tööd teha	61	70	70	69	49	66	66
Erialase kvalifikatsiooni tõus	26	64	70	74	74	66	66
Uued sõbrad ja tuttavad	75	55	53	49	47	54	54
Konkurentsi tõus tööturul	34	55	53	54	38	49	49
Suurem sissetulek	12	40	33	30	29	32	32
Uus eriala, lisaeriala	25	39	37	24	18	31	31
Edukas osalemine projektides	25	28	26	28	19	26	26
Muud tööalased soodustused	13	23	23	22	24	22	22
Uus töökoht	21	22	20	17	10	19	19
Suurenenud reisimisvõimalused	28	17	18	15	14	17	17
Mida osalemine koolitustel, enesetäiendamisel on Teile andnud? 2011							
Laiem silmaring	84	84	87	84	82	93	85
Enesekindluse tõus, parem enesetunne	68	79	80	81	72	78	78
Uued ideed, uus motivatsioon tööd teha	68	76	77	74	65	59	73
Uued sõbrad ja tuttavad, suhtevõrgustiku laienemine	87	73	73	68	58	74	70
Uued lootused	58	62	63	54	45	26	57
Parem toimetulek igapäeva eluga	45	51	49	48	43	33	48
Meeldiv vaba aja veetmise võimalus	66	44	42	42	42	48	44
Uus eriala, lisaeriala	29	46	29	38	23	26	33
Parem keeleoskus	53	39	31	27	13	4	29
Suurem sissetulek	3	28	25	26	18	7	23
Muud tööalased soodustused	8	20	21	24	14		19
Uus töökoht	3	30	18	12	9	7	17

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2008, 2011

Tabel 4. Mida osalemine koolitustel, enesetäiendamisel on teile andnud?
(jaatavate vastuste % vanuse- ja haridusgruppides)

	Keskmine	Kõrgharidus				Keskharidus			
		20–29	30–44	45–54	55–64	20–29	30–44	45–54	55–64
Laiem silmaring	85	100	99	82	92	75	84	85	72
Enesekindluse tõus	78	90	85	80	75	75	78	89	66
Uus töömotivatsioon	73	92	82	84	81	75	79	74	66
Uued sõbrad ja tuttavad	70	82	75	73	64	65	66	68	55
Uued lootused	57	66	55	52	47	57	64	57	48
Parem toimetulek igapäevaeluga	48	55	52	57	42	49	51	47	41
Meeldiv vaba aja veetmine	44	68	51	59	42	35	32	38	35
Uus eriala, lisaeriala	33	47	25	34	28	39	32	49	24
Parem keeleoskus	29	42	31	39	22	39	31	28	10
Suurem sissetulek	23	24	24	36	17	37	29	21	21
Muud tööalased soodustused	19	24	25	34	11	26	25	19	17
Uus töökoht	17	29	11	9	6	35	22	13	10
Täiendõppes osalemine (% küsitletutest ja vastajate arv)		53% 38	57% 71	56% 44	47% 36	32% 51	39% 87	30% 53	21% 29

Allikas: „Mina. Maailm. Meedia“ 2011

Tabel 5. Õppijaklastri tausta tunnused. Töö iseloomu ja töökeskkonna muutused, õpimobiilsus, info otsimine, avatus muutustele, rahulolu muutustega, keeleoskus, võõr-keele ja arvutioskuse kasutamine. (Allikas: MeeMa andmebaas, autori arvutused)

		A	B	C	D	E	F	Col %
Kui kaua argipäeval kodus arvuti taga töötate või õpite?	Ei tööta kodus arvutiga	19	38	29	66	44	79	51
	Kuni 1 tund	11	29	31	14	19	8	18
	1–2 tundi	29	15	23	13	16	6	15
	3–4 tundi	18	9	7	4	16	5	8
	5 ja enam tundi	21	9	11	3	4	2	8
Kas Teie töö sisu ja töötegemise viis on viimastel aastatel muutunud?	Ei oska öelda, raske hinnata	4	2	1	2	6	12	4
	Üldse mitte	5	9	12	11	10	15	11
	Mitte eriti	26	33	40	41	42	38	37
	Üldiselt küll	32	36	30	30	30	26	31
	Jah, palju	33	19	17	16	13	10	18
Kas Teie töö pakub Teile rõõmu?	Raske öelda	2	3	3	5	6	15	6
	Üldse mitte	2	1	3	5	8	11	5
	Väga harva	5	9	6	10	14	15	10
	Mõnikord	28	30	30	40	36	28	33
	Jah, sageli, enamasti	63	57	58	39	36	31	46
Hinnang muutustele	Kurvastavad	19	15	16	20	22	26	20
	Raske öelda	21	15	23	22	36	33	24
	Rõõmustavad	60	70	61	58	43	42	56
Avatus muutustele	Puudub	9	18	20	27	17	39	24
	Vähene	28	28	38	37	31	33	33
	Märkimisväärne	30	33	23	23	26	14	24
	Suur	34	22	19	13	25	14	20
Raamatukogus aasta jooksul	Ei ole käinud	33	32	35	56	61	69	49
	3 või enam korda	49	45	41	24	22	17	31
Lugenud viimase 12 kuu jooksul raamatuid	Mitte ühtki	6	15	10	24	18	36	20
	6 või enam	46	34	42	27	25	17	30
Loeb ajakirju	Üldse mitte, väga harva	34	17	18	35	43	49	33
	Mõnikord, mitte regulaarselt	37	42	45	40	42	35	40
	Loeb regulaarselt	29	41	37	25	15	15	27
Enesetäiendus, õpingud välismaal	Üldse mitte	65	78	88	93	90	98	87
	Käinud ühel-kahel korral	16	16	5	4	4	1	7
	Olnud pikemat aega või käinud mitmel korral	17	5	5	1	3	1	5

		A	B	C	D	E	F	Col %
Huvialaste ja tarberaamatute lugemine	Ei kuluta sellele aega	21	38	33	56	55	61	46
	Pool tundi, alla tunni	49	46	51	36	32	32	40
	1–2 tundi ja enam	30	14	16	7	13	6	12
Inglise keel	Üldse ei oska	6	9	14	30	26	46	24
	Saan veidi aru, aga ei räägi	18	9	21	23	13	24	19
	Saan aru ja veidi räägin	20	31	26	29	21	13	24
	Saan aru, räägin ja kirjutan	28	31	32	13	22	12	21
	Valdan vabalt	28	19	7	3	18	4	11
Soome keel	Üldse ei oska	43	30	46	47	59	55	46
	Saan veidi aru, aga ei räägi	25	36	20	28	21	17	25
	Saan aru ja veidi räägin	19	25	19	18	14	17	19
	Saan aru, räägin ja kirjutan	9	7	10	4	3	8	6
	Valdan vabalt	1	1	3	2	3	2	2
Kasutab inglise keelt	Üldse mitte	17	12	20	43	35	59	34
	Üksikjuhtudel	7	20	34	22	22	20	21
	Aeg-ajalt	34	38	23	27	18	13	26
	Pidevalt, igapäevaselt	42	29	22	8	24	8	20
kasutab soome keelt	Üldse mitte	58	53	60	64	76	70	63
	Üksikjuhtudel	19	26	21	21	14	15	20
	Aeg-ajalt	18	16	12	9	8	13	12
	Pidevalt, igapäevaselt	3	4	5	5	3	3	4
Kas tahaks Eestist lahkuda?	Kindlasti mitte	38	42	54	52	50	67	51
	Ei oska praegu öelda, kunagi võib-olla	29	36	32	33	29	22	30
	Mõneks ajaks, aga mitte päriselt	22	16	11	13	14	8	14
	Jah, tahaksin päriselt ära minna	11	7	3	3	6	3	5

Tabel 6. Õppijaklastrite sotsiaal-demograafiline koosseis 2014
(Allikas: MeeMa andmebaas)

		A	B	C	D	E	F	Col %
Rahvus	Eestlane	71	87	78	72	45	63	71
	Mitte-eestlane	29	13	22	28	55	37	29
Sugu	Mees	40	40	44	52	67	51	48
	Naine	60	60	56	48	33	49	52
Elukoht	Tallinn	34	24	29	25	41	34	30
	Tartu, Pärnu	15	19	12	13	17	9	14
	Tallinna, Tartu ja Pärnu ümbrus	15	14	10	11	4	8	11
	Narva, Kohtla-Järve, Jõhvi, Sillamäe	12	6	7	9	18	10	9
	Väikelinnad	15	24	24	26	16	23	23
	Maapiirkonnad	8	13	19	17	4	16	14
Regioon	Põhja-Eesti	49	40	44	39	45	48	43
	Lääne-Eesti	10	13	9	15	9	12	12
	Kesk-Eesti	5	8	8	11	5	8	8
	Kirde-Eesti	12	7	8	10	18	12	11
	Lõuna-Eesti	24	32	31	24	24	20	26
Sissetulek	Kuni 150 eurot	7	6	2	4	2	4	5
	151–250 eurot	10	7	5	10	10	9	9
	251–400 eurot	18	26	28	27	34	30	27
	401–600 eurot	23	33	34	33	23	32	31
	Üle 600 euro	39	25	30	23	29	21	27
Sotsiaalne kiht	Madalkiht	5	7	2	11	14	21	10
	Madal-keskkiht	13	12	14	15	15	20	15
	Keskkiht	23	30	31	33	31	23	29
	Kõrg-keskkiht	26	28	32	22	18	20	24
	Kõrgkiht	32	22	20	20	21	17	21
Haridus	Alla keskhariduse	2	7	6	9	9	15	8
	Keskharidus	40	47	41	70	53	66	56
	Kõrgharidus	59	47	53	22	38	19	36
Vanus	15–19	3	2	1		3		1
	20–29	37	29	17	18	18	17	22
	30–44	25	33	24	27	26	18	26
	45–54	25	20	18	34	27	17	25
	55–64	9	15	30	17	20	33	20
	65–74	1	2	10	4	6	16	6

		A	B	C	D	E	F	Col %
Ametistaatus	Omanik, juht	20	15	29	12	11	13	16
	Haritlane, spetsialist	55	49	39	18	30	12	30
	Abispetsialist, teenindaja	16	15	15	22	18	19	18
	Tööline	10	22	17	48	41	56	35
Mis tüüpi organisatsioonis Te töötate?	Eraettevõte	61	53	53	68	68	69	63
	Riigiettevõte	14	20	17	15	18	13	16
	Riigi- või munitsipaalasutus	11	18	20	8	5	10	12
	Riigieelarveline või avalik-õiguslik asutus	8	4	3	3	5	2	4
	Kolmas sektor (mittetulundusühing, sihtasutus)	5	4	7	4	4	5	5
Milline on Teie asutuse, ettevõtte peamine tegevusala?	Põllu- ja metsamajandus, jahindus, kalandus	3	4	7	8	3	12	7
	Tööstus, energeetika, ehitus	13	16	15	30	30	27	23
	Teenindus, kaubandus, transport	28	34	23	35	42	39	34
	Telekommunikatsioon, infotehnoloogia	8	1	4	2	2	1	3
	Pangandus, kindlustus, kinnisvara	3	2	4	1		2	2
	Riigiteenistus, haldus, sotsiaalsfäär, tervishoid	14	18	22	10	5	7	12
	Haridus, teadus	21	17	17	8	12	5	12
	Meedia, kultuur, meelelahutus, sport	7	7	5	3	4	4	5
	Muu	3	1	3	2	3	3	2

Lisa 2. Õppijaintervjuude kodeerimise juhend

7. peatükk. Elukestev õpe sotsiaalse ja kultuurilise kapitali uuendajana.
Transkribeeritud intervjuude teksti kodeerimise juhend (analüüsikategooriad).

K1. SIIRDE-EELNE KULTUURILINE KAPITAL. Nõukogudeaegne (NL aegne) ülikooliharidus, baas, oskused, toimetulek, uute oskuste vajadused – (kasutamise võimalused siirdeajal)

K1.1. Hinnangud NL aegsele haridusele

K1.2. NL aegsed erialased baasoskused

K1.3. NL aegse haridusega kaasnenud õppimisoskused, harjumused

K1.4. NL aja lõpul ülikoolijärgse esimese töökohaga seotud täiendusõpe

K1.5. Millistest teadmistest ja oskustest siirdeajal puudust tunti

K1.6. Siirdeajast kuni tänaseni toimetulek

K2. ELUKESTVAS ÕPPES OSALEMINE. Osalemine. Mitteosalemine. Eelistused, valmisolekud. Siirdeaja esmased baasoskused (*koos siirdeaja periodiseeringutega*)

K2.1. Ümberõpe

K2.2. Tööalane täiendusõpe

K2.3. Tasemeõpe

K2.4. Vabaharidus

K2.5. Informaalne õpe

K2.6. Elukestvas õppes mitteosalemise põhjused? (*K 2.3. Tasemeõpe*)

K2.7. Valmisolek

- *Tööalastel koolitustel osalemiseks*
- *Vabahariduses osalemiseks*
- *Tänased eelistused, kohene valmisolek*

K2.8. Arvutiõpe

K2.9. Võõrkeeled

K3. STRUKUURNE SOTSIAALNE KAPITAL

K3.1. Koolituste infokanalid

K3.2. Koolituste mõju töökollektiivile

K3.4. Koolitustega kaasnevad uued kontaktid, võrgustikud

K3.5. Elukestva õppe virtuaalsed võrgustikud

K3.6. Kuulumine organisatsioonidesse

K3.7. Millist sotsiaalset kapitali kogutakse elukestva õppe (eõ) kaudu

K4 KOGNITIIVNE SOTSIAALNE KAPITAL

K4.1. Sotsiaalne heaolu

K4.2. Eõ osa/mõju tulevikuplaanides

K4.3. Elumuutused, kuidas õppimine on mõjutanud elukäiku, toonud kaasa elumuutusi

K4.4. Toimetulek, kohanemine uute oludega

K4.5. Väärtused, uued hoiakud, suhtumised

K4.6. Toimetulek vanemas eas

K4.7. Turvatunne tuleviku suhtes

Lisa 3. Õppijaintervjuude märkmed, koodid, tsitaadid

7. peatükk. Elukestev õpe sotsiaalse ja kultuurilise kapitali uuendajana.

K2. ELUKESTVAS ÕPPES OSALEMINE. Osalemine. Mitteosalemine. Eelistused, valmisolekud. Siirdeaja esmased baasoskused, tööalane täiendus- ja ümberõpe, tasemeõpe, vabaharidus (*koos siirdeaja periodiseeringutega*).

K2.1. Ümberõpe

1990-ndad: radikaalsed majandusreformid (1992–1995), stabiliseerumine, tehnoloogilised uuendused (1995–1999)	
Esialgsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
Struktuursed ümberkorraldused kaotasid põllumajanduse eriala (zootehnika), tekkis töötus.	Anna: ... <i>sellepärast, et põllumajandustöökohad kadusid. Ja see oligi ainuke põhjus, töötuks jäämine (pool aastat töötu)... ümberõpe tuli ettevõtluse näol.</i>
Ettevõtluskoolituse abil ettevõtjaks.	Anna: <i>Oli üks pikemaajaline projekt, kus oli ettevõtluskoolitus ... ja peale seda hakkasin ma ettevõtjaks ... (muutus töökoht)</i>
Töökohasisene eriala muutus, seoses siirdeaja muutustega.	Salme: ... <i>olen pidanud inglise keele juurde võtma ja seal kursustel käima, sest kui see inglise keel tuli ja vene keel ära kadus, siis ei olnud ju kedagi õpetama panna. Et ma koormust täis saada, siis ma pidin midagi juurde võtma ...</i>
<u>Milline ümberõpe</u> : ettevõtlus, inglise keel kui lisaeriala, giidindus.	Salme: ... <i>kohe peale ülikooli. (giidide koolitus). Kevadel sai lõpetatud ja sügisel kuulutati välja... kuna ma tahtsin ise ringi sõita ja ilma näha, siis kuulutati Tartus välja grupisaatjate koolitus, aga sinna ma läksin nagu grupisaatjaks, aga sealt vaadati paberitelt, et kõrgharidus, mis grupisaatja ... giidiks. Ja nii ta läks.</i>
Peale ülikooli või töötuse järgne koolitus. Ümberõpe muutis elu – varasem eriala taandus. Peale sovh lagunemist eraettevõtlusse – kaubandus, 90-ndate alguses raamatupidamiskursused, lisaks paralleelselt 2000. alguses massaažikursused – uue tööala jaoks. Hiljem veel pottsepakursused. Kutsehariduskeskuse juures – 3 kuud (kutsetunnistusega). Uue erialakoolituse põhjuseks lihtsalt huvi valdkonna vastu, otsest elulist vajadust ei olnud, tänaseks on see eriala põhisissetuleku allikas.	Alex: ... <i>see oli jah... päris kas 90-ndate algus või 80-ndate lõpp isegi või midagi sellist ja. Ja siis ma hiljem olen veel käinud. Erinevat liiki igasuguseid massaaže ja selliseid... , ikka väga erinevaid. Igasuguseid Jaapani, Tai ...</i> <i>Ma ei teadnud sellest massaažist midagi, aga mulle meeldis ... käisin mitmetel, nii klassikalise ja... igasugustel ... idamaiste massaažidel erinevatel ja... päris paljudel olen käinud. 2000-ndate alguses. see oli mul ka täiesti... teine maailm...</i> <i>... käisin pottsepa kursustel.</i> <i>Pottsepp tekkis ka juhuslikult. Radiaatorid... siin oli radiaatori küte. Ja üleval üks toru hakkas lekkima. Kuna ma vaatasin, et need torud on parasjagu roostes ja... tekkis mõte et äkki ehitaks ühe ahju. Laseks muidugi ehitada ühe ahju. Ja üks pottsepp siin käis, aga tema piüdis mulle selgeks teha, et sellist ahju, nagu mina tahan, ei saagi üldse ehitada. No ja siis ma mõtlesin, et tühja.. kui juba sina ütled, et ei saa, siis ma teen ta ise. Ja tegingi. Aga mulle hakkas meeldima see siis. Täiesti otsest ei olnud, aga hakkas meeldima. Et kui midagi praegu äkki veel leian...</i>

2000. algus: Eurointegratsioon. Seisaku ilmingud (1999–2004)	
Esialsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
<p><u>Põhjused</u>: paberit oli vaja, ettevõttes puudus vajaliku erialaga inimene, oli vaja lisaeriala juurde õppida, töökohavahetus.</p> <p><u>Milline ümberõpe</u>: ettevõtlusõpe, C-kategooria autojuht, pedagoogi kutse.</p>	<p>Siiri: ... <i>paberit oli vaja, mis õppisin. Ma ütlen ausalt välja, ma oleksin võinud ise neile seda õpetada, aga lihtsalt seadus on niimoodi. Kuna seadus on selline, et ma poleks saanud äriplaani esitada. Ma pidin läbima õppe. See on mul väike hirm, et mis on see, mis mind huvitab ja kus oleks head õppejõud ja ma ei tea.</i></p> <p>Tarmo: ... <i>vahepeal oli vajalik isegi see C-kategooria autojuhi lubasid teha, ettevõtte sai endale suure veomasina, siis tuli välja, et ei ole kedagi sinna autojuhti peale, siis ma olin ise nii tegevdirektor kui ka autojuht samal ajal. See oli kuskil 2001, 2000. aastal, peale viimast pankrotti /.../ Nüüd on meil põhikohaga autojuht olemas.</i></p> <p>Toivo: ... <i>esimene suur asi oli juba see, et ma pidin pedasse (Tpedl) minema. (Tööandja) ütles, et kõik klapib, aga pedagoogilist sul ei ole, et davai.</i></p>
2000. teine pool: Uuel teelahkmel 2005–2008	
<p>Erialasisene ümberõpe, ehitusinsenerist ehitusõppe pedagoogiks.</p>	<p>Siiri: ... <i>(NL-aegne ametiõpe, haridus) Eriala sees oli ümberõpe.</i></p>

K2.2. Tööalane täiendusõpe

1990-ndad: Milliseid uusi oskusi ja teadmisi omandati? Kuidas neid uusi oskusi omandati? Hinnangud tollastele koolitustele, koolitussagedustele	
Esialsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
<p><u>Üleminekuage.</u> Majanduse ümberstruktureerimise ajal, kui kehtis veel rubla, millega uut tehnoloogiat ettevõttesse toodi, käidi välismaal analoogseid ettevõtteid külastamas.</p>	<p>Taimi: ... <i>(mõtleb) mm... no nad ei olnud kursused. Me käisime, ütleme, no... see oligi selline üleminekuage selles mõttes, et see KEK-ide (kolhooside ehitus) ... see tol ajal olid ikkagi need ehitusministeeriumid ja mis iganes nad olid ... see oli selline ... see oli ehituskombinaatide jaoks tehtud ... akende ja uste tootmise tsehh ... mis no ... mis reaalselt pidi minema (uued seadmed T.M.) reaalselt Pärnu KEKi juurde, aga siis tuli Viljandi KEKi juurde ... ja ... kõik see toimus selle vene rubla valuuta eest, kõik need seadmed Itaaliast... et kõik see.. ikka see Vene aja lõpuperiood no ... ta ei olnud erastatud .../.../... seadmed olid püsti, muidugi me käisime vaatamas Soome akna ja ukse tootja tehaseid. Kuidas seal need asjad käivad, sest meil oli ütleme nii ... tehnoloogiliselt oli kõik nii paigas, aga me ise olime kõik ise nii palju lollid, et ega me ei teadnud sellest asjast ka midagi... et käisime ikka uurimas ja vaatamas, kuidas need asjad tegelikult käivad. Ministeeriumi tasemel olid kõik asjad juba paika pandud...</i></p>
<p><u>Üleminekuage.</u> Uue ettevõtte käivitusmeeskonnas nii algaja kui õppija.</p>	<p>Taimi: ... <i>ümber õppida mitte, sest see oli niivõrd uus asi /... / sisuliselt me kõik, kes me olime seal... kogu selles... käivitusmeeskonnas või mis iganes... kõik olime alles algajad ja õppijad ja sellepärast oligi selline huvitav aeg... algajate pundis niimoodi... et selles suhtes ja... oli kõikidel huvitav aeg...</i></p>

<p>Üleminekuage. Uue tehnoloogiaga seoses välismaa õppereisid. Tutvumine välismaal uue tootmisega. Uued erialased oskused.</p>	<p>Taimi: ... <i>et meie, kes me nagu üldse alustasime tol ajal... tolle tehase juures nagu... töötamist, siis olid juba... siis oli selline vene ajast üleminek juba peaaegu, et varsti nagu Eesti aeg... et-et seadmed kõik olid väljamaalt tellitud ja siis oli tol ajal see... vene valuuta rubla... ja ühesõnaga... Eesti mõistes oli kõva tehase see... ütleme, et... ja siis me ja... ma ei oskagi öelda, me kõik olime õppijad... siis sai ju Soomes kuskil käidud ja... (selle vastaja jaoks jäidki uue tehnoloogiaga tutvumise reisid ja messid 90. alguses ainukesteks tõsisteks erialakoolitusteks, hiljem on ta uusi erialaoskusi ja -võtteid omandanud iseseisvalt tootjate katalooge sirvides jne.)</i></p>
<p>90-ndate algul erialastel koolitustel eriline vajadus. Uue materjali koolitus, koolitusi oli rohkem 90-ndate alguses. Uued erialased oskused.</p>	<p>Salme: ... <i>alguses seal 90-ndate alguses, kui kõik oli uus, siis neid koolitusi oli rohkem. Siis tulid uued õpikud ja programmid, mis tulid, siis tehti neid sagedamini /.../ Teemad olid vanad, aga siis tulid uued teemad, mida sa pidiid käsitlema ja mida raamatus ei olnud. Siis oli erialastele koolitustele eriline vajadus.</i></p>
<p>Uued erialased oskused. Ärijuhtimise koolituste vajalikkust tunnetasid eelkõige ettevõtlusse lülitujad. Rahvusvaheline pikemaajaline ärijuhtimise koolitus. SISULISELT OLI IKKA TEGEMIST ÜMBERÕPPEGA</p>	<p>Toomas: ... <i>see ärijuhtimine, aga see tuli 90-ndate aastate alguses.</i> Toomas: ... <i>üks hea koolitus, ma olen parima koolituse saanud... 1989–90... me saime Kanadas ühe väliseestlase juures teha suvel iga nädal üks kord... see oli ärijuhtimine. See on küll selline koolitus, mida ei ole keegi saanud, sest... see inimene oli ikka... väliseestlastest ikka kõige suurema ettevõtte juht ma arvan. Tema võttis vaevaks ja pidas loengu... Seda tegelikult oli vaja kuskilt väljast saada, seda ise ei suutnud hankida. Kui alguses tundusid sellised eba-... mitte õiged, et nõukogude ajast tulles on täiesti teised, see ei saa nii olla. Kui sa lähed mõni aasta hiljem ja sa näed, et see asi tegelikult käibki nii, siis sa hakkad uskuma.</i></p>
<p>1990-ndate lõpul koolitusreis välismaale (EL ettevalmistusperiood).</p>	<p>Albert: ... <i>Rootsis on küll üks koolitusreis, see oli üks nädal aega mööda talusid ... see oli 97.</i></p>
<p>Erialane täiendusõpe kohustuslik.</p>	<p>Silja: ... <i>enamasti olid sellised 5-päevased koolitused, mis siis tulid. Siis vaatasime, mis teema kõige tähtsam tundub olevat, mida kõige rohkem tahaks ja siis valisime selle ja sättisime nii, et see töögraafikul oleks nii, et mitte ei lähe ühele koolitusele kaks tükki... Kohustuslik, oleme ja käime. Ma ei mäletagi, palju see oli seal ette nähtud. Alguses oli nagu vist mingi 2 nädalat aastas kindlasti, aga need olid... see oli veel leebem. Alguses oli isegi kaks kuud, kui üldse mindi, siis kaks kuud.</i></p>
<p>90-ndate esimene pool: täienduskoolitused pigem enesearenduslikud seoses isiklike ja pereprobleemidega. Usaldustelefoni koolitused – kriisiabi, nõustamine. Valdavalt psühholoogiaalased koolitused koos intensiivse iseõppimisega kõrvalt. Valdavalt isikliku arenguga seotud,</p>	<p>Silvi: ... <i>vaata see oli siis, kui oli Estonia katastroof... siis hakati igal pool tegema neid kriisiabi nõustamisi. Ja tema kutsus mu sinna. Ma käisin läbi kõik koolitused mis nendeks tehti ja hakkasin paralleelselt töötama siinsamas /maakonna/ ... usaldustelefonis ja töötasin ka pärast seda laste ja noorte nõustamiskeskuses. Siis mõne aja pärast tekkis mul endal selline depressiooni seisund täiesti, et ma sain aru... miks ma tulin ka kultuuritöölt ära, ma tundsin et ma olen vales kohas. Et see ei ole see, mida ma tahan teha, et tundus, et kõik on vale ja siis ma tulin... ühesõnaga</i></p>

oma koha otsimisega siin elus ja tööl.	<i>hakkasin käima nendel erinevatel koolitustel. Et ma olen olnud kogu aeg omakasupüüdlilik. Ma olen kogu aeg otsinud oma kohta. Kuhu ma kuulun, kes ma olen. Ma olen sellega tegelema kogu aeg. Ilmselt seda otsides olen siis... ma arvan, et need täienduskoolitused, kus ma kõik käisin, andsid mu isiksuslikule kasvule midagi juurde. Ma käisin seal sellepärast. Aga muidugi ma kasutasin ka seda, mida ma seal sain, oma igapäevatoos ära... kogu aeg.</i>
Uued erialased oskused. Ettevõtja ise korraldas oma asutuses ja teistele müügikoolitusi.	<i>Toomas: ... Ma hakkasin mõtlema, et igasuguseid müügikoolitusi on ka tehtud. Need on vist tehtud... rohkem teistele korraldatud. Ettevõtte siseselt oleme teinud koolituspäevi. Ilmselt seal ise ka osalenud.</i>
Seoses siirdeaja muutustega toimus ka erialaseid täienduskoolitusi sagedamini.	<i>Salme: ... pigem 90-ndate algus, sest siis kõik muutus ja programmid muutusid ja riigikorraldust rääkimata, siis nagu oli... tehti neid koolitusi ja õpikud olid veel vanad, et ei olnud... .EV välja antud ja siis nagu tehti sagedamini, aga praegu...</i>
Uue erialaga kaasnesid kohe pidevad täienduskoolitused. Uued erialased oskused.	<i>Anna: 97. aastast, kui ma tulin siia tööle ettevõtluskonsultandiks, peale seda on pidevalt koolitatud. Et see on nagu see ametiga pidevalt kaasas käiv koolitus.</i>
Uued erialased oskused. Tootmisettevõttes tarnijatepoolsed koolitused.	<i>Taimi: ... et igasugused inventuuri koolitused (tarnijate poolt, kelle uusi tehnoloogiaid või materjale tootja kasutab T.M.) ja nii... .igasugused ikka ja. Ma ei oska seda niimoodi... ma ei pea seda niisuguseks koolituseks...</i>
Uued erialased oskused. Uuel töökohal, kogemusõppe vanematelt kolleegidelt.	<i>Siiri: See oli 91, vabariigi algus. /... / ainuke asi, õpid teiselt, me olime ju kõik ühes toas, õpid teistelt... ja sa tegid teiste silmade all ja ikka vanem kolleeg õpetas sind... aga ikka elust enesest. Ilmselt oli see kogemusõpe ...</i>
Sots. komm oskuste „järeleaitamistunnid“ avaliku sektori töötajatele. Uued erialased oskused.	<i>Siiri: Siis kui ma olin värske RK liige (1999), siis seal korraldati järeleaitamistunde. Väga hästi korraldatud, RK liikmel oli võimalus võtta erinevaid koolitusi... värskel RK liikmel. Õeldi, et sul on valida kas see ja see koolitus, või see ja see /.../ riigi rahade eest ja, sul endal ei olnud nii palju raha, et kuskilt võtta. Me pidimegi väga palju õppima /.../ esimesed olid ikkagi need erakonna sisesed noore poliitiku koolitused, seal meil koolitati maailmavaadet ja igasuguseid erinevaid. /.../ Aga just see. et enesekindlus ja esinemiskindlus /.../ hästi palju paindlikku mõtlemist ja loogilisust /.../ muidugi ka meeskonnatöö /.../ on ikkagi õpetanud väga palju inimestega suhtlema ja meeskonnas tegutsema! .../</i>
Siirdeaja alguse koolitused olid nii koolitajate kui ka õppijate omavahelised nn kogemusõpped. Uued erialased oskused.	<i>Alice: Alguses (90-ndatel) ikka koolitused ei olnud ikka koolituste moodi. Need olid pigem sellised, et meid koguti kokku ja poogiti läbi, et miks te nii teete ja nii ei tohi ja alguses isegi ei öeldud, kuidas üldse tegema peab. Siis me tegime maade tagastamise ja erastamise, siis me ütlesime seal koolitusel välja, et öelge, kuidas vaja on ja me teeme nii, kuidas vaja on, siis saab eesmärk täidetud vähemalt. Siis hakati pikkamööda tulema, aga jah... alguses, kui see Eesti riik tuli siin, see oli üks suur segadus ...</i>

<p>Erialased rahvusvahelised pikemajalised, regulaarsed koolitused 1990. II poolest. Stabiliseerumine, tehnoloogilised uuendused (1995–1999). Uued erialased oskused.</p>	<p>Alice: ... alguses oli nii, et tööülesanded olid väga ujuvad, täna oli see ja homme see, aga siis kuskil umbes 3 a ujus ta nii ringi ja siis tekkis selline arusaam või hakkasid seadused tulema /.../ Ja siis hakkasid ka koolitused tulema. Ja siis olid erinevad instantsid seal ministeeriumist, siis maavalitsuse tasemelt, mingi aeg, kui EPA andis koolituste kava mingisuguse... erialase ... kes soovivad, pange kirja. Alguses oli sellised kitsad ja lühikesed, sellised ühepäevased, aga siis hakkas meil asutusesiseselt tulema. Umbes üksteisega suhtlemine ja kodanikuga läbisaamine ja... kehakeel ja umbes midagi sellist liini hakkas tulema. Sõitsime jälle kuskile välja ja... enne oli koolitus, pärast oli pidu ja... (1990. II pool) 96 oli see, kui tuli selline pikk 2-aastane ametnike koolitus soomlastega ja rootslastega koos, käisime ikka päris tihedasti siin.../.../... need olid koos nende väljamaalastega, need tulid koos oma projektidega ja rahadega ja pakkusid igasuguseid erinevaid koolitusi.</p>
<p>Kohustuslikud tööalased, kogu töökollektiivi tööohutust käsitlevad koolitused.</p>	<p>Tarmo: (mehhaanikainsener)... selles mõttes on kohustuslikud kursused olnud, et kui sa nt... mina olen juba aastaid selles töökohas olnud töökeskkonna spetsialist. Seal on nii, et teatud aja tagant pead need kursused... töökeskkonna spetsialisti õpe... uuesti läbi tegema, muidu sa kaotad oma kvalifikatsiooni /.../ see tehakse vist tavaliselt 3a. või 4a, siis pead uuesti seal kursustel läbi käima... lihtsalt paberi pärast olen saanud, mitte sellepärast, et ma seal midagi juurde saaksin, aga et see paber olemas oleks lihtsalt.</p>
<p>Siirdeajaga kaasnenud uued eriala litsentsikoolitused.</p>	<p>Toivo: ... kuna (asutusel) puudus restaureerimistöde muinsuskaitseobjektide töötamise litsents, seal ma läksin restaureerijate kursustele, see aasta. Seal ma alustasingi. See kursus oli mitu-mitu tuhat. Üle nädala käisime, päris pingeline oli see.</p>

K2.2. Tööalane täiendusõpe. 2000. algus

Esialgsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
<p>Koolituste regulaarsus.</p>	<p>Anna: ... neid koolitusi on ju... sellised 2--3-päevaseid koolitusi on ju pidevalt.</p>
<p>Sotsiaalsed- kommunikatiivsed oskused, kui olulised erialaoskused avaliku teenistuse töötajatele.</p>	<p>Siiri: Aga siis oli avalik esinemine. Meediaga suhtlus, kirjutamine... no see, mis kõige esmane poliitikule on, kuidas artikleid kirjutada... see oli professionaal... jah... minu arust oli keeltekoolitus, arvutikoolitus... olin väga avatud, võtsin kõike vastu, mis pakuti. Kui vähegi on võimalik ennast täiendada, siis ma käisin. /.../...riigi rahade eest ja, sul endal ei olnud nii palju raha, et kuskilt võtta. Me pidimegi väga palju õppima.</p>
<p>Sotsiaalsed-kommunikatiivsed oskused, kui olulised erialaoskused kohaliku omavalitsuse ametnikele.</p>	<p>Anna: ... meil oli hästi palju kliendisuhlust, aga meil oli ka Euroopa Liidu rakendusüksuse, konkreetseid seda ala puudutavaid koolitusi, muidugi oli meeskonnakoolitus aga ma vaatan, seda ma saadan täienduseks sulle. Seda ma tean, et raske kliendi koolitus oli /.../ ja samas ka hingeravi, et sa jaksaks... isiksusena... tööalane selleks et meil oli vaja... esimene ülesehitamine... see läks ikka väga raskelt. Praegu on juba kõik üles ehitatud.</p>

Sotsiaalsed-kommunikatiivsed oskused, kui olulised erialaoskused pedagoogidele.	Salme: ... enamasti on olnud mitte ainealased aga just psühholoogia ja pedagoogika, umbes selles stiilis, aga põhiline rõhk on psühholoogial, see enesekehtestamine ja indigolaste ja hüperaktiivsete laste.. .nendega töö.
	Salme: Ainult korra, kui 5. klassi tuli uus õpik, siis ma käisin kursustel /.../ kusagil 2000. alguses või, ma ei mäleta, kuna see raamat tuli /.../

K2.2.Tööalane täiendusõpe 2004–2008

Koolitused välismaal seoses uue tehnoloogiaga. Rahvusvahelistel firmadel uue tehnoloogia toomisel sees ka koolituse nõue.	Tarmo: ... kui siin jälle mingi uued masinad on olnud, siis Saksamaale on kedagi saadetud väljaõppele ja... siis ma olen tõlgina kaasas, aga ma õpin ise juures ka seda asja (oma eriala – täiendab sel viisil)... ametlikult tõlgina, aga tegelikult olen ise ka need teadmised saanud /.../ buumiajal tuli masinaid juurde ja siis sai masinakoolitustel ja... osad firmad ei anna enne masinaid sisse, kui ei ole väljakoolitatud inimesi.
Buumi ajal kasutati võimalust käia erinevatel koolitustel, mida just vajalikuks peeti (võimalik taas vaid riigieelarvelises asutuses).	Salme: ... ma tundsin, et ma ei ole see inimene ja vajan midagi ja siis kõik võimalikud asjad käisin.

K2.2. Tööalane täiendusõpe majanduskriisi (2008) ajal

Peamiselt vaid tööalased koolitused, ka ettevõtjal.	Salme: ... viimane koolitus oli Tõnissoni Instituudi põhikooli lõpuksam-arutlus ja siis mõned teemad seal, eksami teemadest. Tarmo: ...2010 ma käisin uuesti läbi selle töökeskkonna spetsialisti koolituse. Toivo: ... kutseõppe õppekavade akrediteerimise... kinnisvara hooldaja koolitus... kuu aega tagasi. Toomas: ... ikkagi enamus jäävad sellisteks majandusküsimuste või mingi teema või asjaga seoses, et... mingi piirkonna mingisugune ... seda võib nimetada majandusseminarideks, kus on seda teemat puudutatud. ... Ettevõtlusega seotud.
---	--

K2.3.Tasemeõpe

Milliseid oskusi ja teadmisi omandati, soovitakse omandada	
Esialgsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
Huvi olemas, kuid tegelikud plaanid lükatud tulevikku, seotakse uue eriala omandamisega, millega pensionieas kergem toime tulla. Peamine mitteosalemise põhjus on võimaluste puudus , ajanappus – kuna ollakse tihedalt seotud erialase tööga. Vahendite nappus – peetakse liialt kulukaks. Vahendeid kasutatakse laste koolitamiseks veel.	Anna: ... aga reeglina ma ei ole käinud kusgil avatud ülikoolis. Siiri: ... ma olen mõelnud, aga ma pole välja mõelnud. Ma võiks ju minna doktorisse, ma olen ju magister. Niisama paber mind ei huvita, mind peaks see asi ikka huvitama. Aga ma ei ole leidnud... seda, mis on see, mis... ma teen näitusi... minu eneseväljendus on see, et ma teen näitusi... ikka tahan nii doktorisse. Isegi mitte doktorisse, vaid midagi juurde. Alex: ... ma ei oska praegu mõelda, mis eriala see võiks olla ... Praegu ma ei ole (mõelnud). Selles mõttes ma olen avatud, et kui mul jääb midagi... sest ega see pottsepp tekkis ka juhuslikult. Alice: ... ja, tahaksin. Aga kõik käib raha eest, see on see mida mul praegu ei ole .../.../... mul on siin omal sellised väikesed plaanid. Kui ma saaks kuidagi rikkaks... ja täiesti

	<i>uut eriala. Nii kaua kui poiss õpib, ma olen selle täiesti maha lülitanud. Ja ma olen isegi vaadanud ja ma oleks isegi nõus pedagoogidele... nad saavad igasuguseid tasuta asju, mine või pedagoogiks. Kuigi ma ei kujuta ennast pedagoogina ette, samas ... ma olen lastele käinud tunde andmas, tulen toime küll. Ma tunnen, et ma tahaksin midagi õppida, mis mul edaspidi elus ära kuluks näiteks pensionärina.</i>
Tasemeõppesse õppimise valmisolek kui väljakutse, kuid intensiivne tööelu on siiani takistanud. <i>...koolituse kaudu saab näha asju, mida sa teinekord ei pane tähelegi...“ ettevõtja lause.</i>	Toomas: ... olen küll mõelnud ja. Kahtlustan, et ma läheks majandust õppima. See oleks väga põnev, et seal olen lausa avatud ülikooli testi teinud. Tegelikult ma olen ennast väga üleorganiseerinud ... jälle ilmselt üks väljakutse. Võib-olla ennast ka natukene täiendada. ... vajadus.. (mõtleb) võib-olla jah, et ainult juhtimise poole pealt, aga majanduse poole pealt ma... otseselt igapäevases töös ei tunne vajadust... et oled oma igapäevases töös nii sees, et sa ei tunnetagi vajadust... koolituse kaudu saab näha asju, mida sa teinekord ei pane tähelegi.
Soov minna on, kuid peetakse ennast liiga vanaks.	Albert: ... no... ma vist... ma arvan, et õigusteaduskond, ma arvan, et ma olen liiga vana juba selleks.
Magistriõpe, kuna töökoht muutus, oli vaja uut kvalifikatsiooni, oli pigem sunnitud käik uue töökohaga seoses.	Silvi: ... jah. Magistriõpingud. ... pedagoogika magister olen ja 2003 või 2004, kuna ma siis juba töötasin, siin õpetajakoolituses. Tänu sellele ma läksingi magistriõppesse, et ma tulin siia tööle. ... õpetaja ma olin olnud juba enne, ma tulin õpetajate koolitajaks, tegelikult koolitusjuhiks. Kuna siin oli vaja mitte võrdsustatud magistrikraadi, vaid oli vaja magistrikraadi, et siis ma läksin sunniviisiliselt nõ väga kiiresti ja väga äkki, et see ei olnud minu valik sellel hetkel. See oli rohkem selline sundseis, et mul tuli justkui minna. Ja siis mulle öeldi, et kui ma tahan sellel ametiala jätkata, siis tuleb mul minna õpetajakoolitusse uuesti.

K2.3. Tasemeõpe – MITTEOSALEMISE PÕHJUSED:

Esialsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
Suur töökoormus, lisaks avatud ülikooli mittepaindlik õppekorraldus.	Anna: ...et kui minna AÜ õppima, siis koormus on ikkagi väga suur. Me teame väga hästi AÜ, et tuleb mingid neljapäevad või reeded kuskil ära käia ja see ei ole tihti võimalik peale tööd. Meil ei ole vist ühtegi AÜ, kus saaks laupäevadega/pühapäevadega hakkama.
Eaga kaasnev kriitika tänase avatud ülikoolis pakutava suhtes.	Anna: Siin on see vahe, et kuna ma olen piisavalt palju elanud, piisavalt palju õppinud, siis mulle meeldiks õppida 100%, mis mind huvitavad, mitte võtta programm, kus mind sealt midagi üldse ei huvitagi. /.../... Pooled asjad mind ei huvita, mis ma seal kuulan. Meil on ka väga palju õppejõude, kes teevad asja raha pärast.
Ebakindlus tuleviku ees. Ei soovita kardinaalseid muutusi. Seotud hetkel kindla ja mugava töökohaga.	Salme: ... Mul oma töökoht on siin, ma tunnen end hästi ja mugavalt. Et võib-olla kunagi tulevikus... mõtteid on olnud, aga siis see peaks olema koolist väljas... ju ma kardan selliseid kardinaalseid muutusi, ma ei ole selline pea ees hüppaja.

Ebakindlus oma soovides. Perekesksus ei soodusta tasemeõppe täiskoormuses osalemist.	Tarmo: ... <i>kunagi varem sai mõeldud ... et teist ülikooli veel haridust saada ja ... Ma ei ole leidnud jõudu ja tahtmist, et seda asja... pereväärtused on ka olnud siimaani, tegeled ikka pere ja lastega ja...</i>
Seotud hetkel kindla töökohaga. Tasemeõppes osalemisel liialt suur ohver senisele tööle.	Toivo: ... <i>ei... kas just energiat ei jätku, aga... see ohverdaks tööd.</i>

K2.4.Vabaharidus

1990-ndad Milliseid oskusi ja teadmisi omandati? Miks?	
Esialgsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
Üleolev suhtumine, vabahariduse sisu, rolli mitteteadvustamine.	Anna: ... <i>mis ma seal ikka, käin kõike on võimalik töö kõrvalt õppida... (küsimuse peale: sellised pehmemadkudumised, kokkamised) miks ma neid õppima pean, ma oskan neid ise.</i>
Vabahariduse mõiste teadvus-tamata, kui meelde tuletada ja selgitada, selgub, et on osaletud kolmanda sektori kaudu esmastel baasoskuste koolitustel, mida vabaharidus pakkus.	Siiri: ... <i>siiski tead, mis mul tuleb meelde, ma olen väga palju käinud koolitustel ka erakonnas... erakonnasiseselt oli väga palju ... peale selle olid naiste koolituskeskused, enne parlamenti ma käisin ka paljudel seminaridel ja koolitustel, kus erakonnasiseselt olid mingid paketid, kus koolitati poliitikuid/noori, olid hästi erinevad ja arendavad ja... nii meeskonnakoolitused kui esinemise koolitused ja neid oli küll läbi aastate...</i>
Juhtimiskoolitused. Esmased baasoskused – juhtimine omandati kursustel ja iseseisvalt.	Alice: ... <i>Natukene olen kursustel käinud ja lugenud... (juhtimiskoolituste kohta)</i>
Vabahariduskoolituses saadud oskused ja teadmised on muutunud lisaerialaks, omamoodi lisa õppekeskkonnaks.	Salme: ... <i>kohe peale ülikooli. Kevadel sai lõpetatud ja sügisel kuulutati välja... kuna ma tahtsin ise ringi sõita ja ilma näha, siis kuulutati Tartus välja grupisaatjate koolitus, aga sinna ma läksin nagu grupisaatjaks, aga sealt vaadati paberitelt, et kõrgharidus, mis grupisaatja ... giidiks ja nii ta läks... sest see huvitab mind ja mul on kuklas olnud kogu aeg see, et kui midagi koolis juhtub, et oleks koht... see oleks nagu varuväljapääs, et on koht ja töö, mida ma oskaks teha ja mida ma saan teha.</i>

K2.4. Vabaharidus, 2000. algus

Kolmanda sektori kaudu: Punane Rist; PRIA, iseseisvalt.	Anna: <i>Punane Rist on vabatahtlik ja läbi selle olen ma omandanud esmaabi andmise oskuse.</i>
Esmaabi, savipotikesi käinud tegemas, maksude alased koolitused, metsanduse alased.	Alice: <i>Ma olen savipotikesi käinud tegemas... ma tahtsin seda kedretööd proovida. Endal ju ei ole... ma võin enda näpukeste vahel seda voolimist teha, aga seal seda kausi tegemist, seda ei saa ju igal pool proovida, see on põnev ju... olen käinud ettevõtlusalastel koolitustel, kuna ma olen ka väikeettevõtja ja siis... siin on näiteks mingid maksude alased koolitused ja kuna ma PRIA-st tahan ka mõnikord raha saada oma põllutükikeste peale, siis ma olen ka PRIA koolitustel käinud ja metsanduse alased, sest ma olen erametsa omanik, siis nendesse ja kuna see on vajalik teada, mis seal muutub.</i>

K2.4. Vabaharidus 2004–2008

Mootorsae ohutustehnika raietöödel, väiksed paari-kolme tunniseid, Campari loengud: Miks – uudishimu, elukvaliteedi paranedes muutunud vajadused.	Alice: <i>Viimane kord olin mootorsae ohutustehnika... raietöödel... selline koolitus... ja siis on... mingisugused pisikesed kujundamise ja... no ütleme, et sellised väiksed paari-kolme tunnised koolitused, aga kuna meil seal Kohilas on see Kapa studium. Seal käivad igasugused</i>
---	--

	<i>tähtsad ninad loenguid pidamas. Ma olen seal Kampari loengul käinud... ajutegevuse ja mingisuguse suhtluse ja... muusikateraapia ja... seal on igasugused põnevad loengud... uudishimu on suur.</i>
<p>Agar vabahariduskursustel osaleja. Koolitanud end tunnustatud koolitajaks. Keelte õppimine kui hobi, mis tõi kaasa palju häid tuttavaid. Hobiõpe on hea sotsiaalse kapitali taimelava.</p>	<p>Silja: ... siis igasuguseid mittemeditatsioonilise puutuvaid asju... need on nii palju... ma ei oskagi nii öelda... mingeid asju siin rahvapälikoolis oleme teinud, et... küll mingisugused klaasitehnikaid ja selliseid asju. Siidimaali ja selliseid sai käidud.</p> <p>Ja siis ma olen keelekursustel käinud rahvapälikoolis ja ma olen rahvapälikoolis olnud ju ise õpetaja... keeleõpetaja seal nii, et seal mingi... ma ei mäleta, kas see oli 2004 või 2005 või siis nad nimetasid siin mingiks aasta koolitajaks... maakonnas valisid, et selline...</p> <p>Jah. See keelteasi... see on võib-olla ka mingi hobi võib-olla. Sest esperantot ma õppisin kooli ajal ka, sest huvitav oli ja siis selles liikumises me kogu aeg osalesime nõukogude ajal. Üks niisugune tore asi, et ei pidanud vene keelt rääkima /... / me tegime igasuguseid huvitavaid asju. Jalgrattamatkad ja... mööda Baltikumi sõitsime ringi ja nt armeenlasega rääkida nii, et... mitte vene keeles, et põnev, eks ole. No sealt ajast on jäänud siiani häid tuttavaid.</p>

K2.4. Vabaharidus täna (2011)

<p>Laulukoor - õpime laulu. Jõudu annab... sa arendad teisi kohti. <u>VH kaudu ollakse samuti kursis uute nõuete ja muutustega, lisaks vabaaja sisustamine, isiklik areng.</u></p>	<p>Siiri: ... (soovib osaleda) ... aga nüüd sellest sügisest on meil kunstnike liidu laulukoor. Kunstnikud käivad laulmas ja õpime laulu. See on ju ka koolitus? Täiendkoolitus ...voh!! ... Ma ei ole muusikat õppinud, ma noote ei oska. Ta õpetab meid, kuidas häält moodustada, pool tundi kulubki sellest, et ta õpetab meid, kuidas oma kehaga häält... kust tuleb laul, kust see heli tuleb ja see on meil nädalas korra. /.../... Jõudu annab... sa arendad teisi kohti, ta on... kes käib joogas, kes käib kus ja meie käime laulmas.</p> <p>Tarmo: ... ei koolitustel ei ole (osalenud)</p>
<p>Vabahariduskoolitustel mitteosalemist põhjendatakse ajanappuse ja mittevajalikkusega.</p>	<p>Albert: ...ei tol ajal (NL ajal) ei teadnud sellest keegi ja ei tule praegu ette ja ... mul abikaasa käis küll väarikate ülikoolis, mis seal Pärnus alustati, aga ma ise ei ole... mul pole nagu aegagi ja siis püüan end raadio ja interneti teel harida.</p>

K2.5. Informaalne õpe (iseseisvalt teadmiste ja oskuste omandamine)

1990-ndad	
Esialgsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
<p>Iseseisev enesetäiendamine, olude sunnil, sunnitud käik. Õppimine kolleegidelt, töö käigus.</p>	<p>Siiri: ... me õppisime ise, sest see, mis me seal ... (oma erafirmas) tegime, oli üks elukestev õpe ja tegelikult see oli ka põhjus, miks ma vihastasin... poliitikasse ja parlamenti läksin. See oli... meeletu elukool. ... see oli jube ... ma ei ole käinud oma eriala täiendkoolitustelt, ise õppinud... <u>Ma olen ennast täiendanud täiesti teistel valdkondadel. Ma ei ole ühtegi täiendust saanud oma erialal.</u> Tegelikult on see iseõpe, ise tegema, ise õpid, natuke kolleegidelt küsid nõud ja nii ... aga ikkagi ... ja ei ole ja ma ei kujuta ette, kas ma saaksin kuskilt.</p>

<p>Oma erialal kiirete lisateadmiste vajadus ekstreemsetes oludes, mil ettevõtte toimimine oli ohus (90-ndatel).</p>	<p>Siiri: <i>Sa ei pruugi osata lepinguid või seadusi niimoodi lugeda, et seda... me pole kunagi keegi saanud sellist haridust. No meil polnud aega, meil võitlus käis. Kas meid tõstetakse välja või mitte. Me ei saanud saata kedagi õppima kuskile. /.../ Tekkis see situatsioon, kus meil oli vaja lisateadmisi, me ei saanud hakkama oma teadmistega. (90-ndate algul).</i></p>
<p>Olude sunnil, lisandusid uued, senitundmatud tööülesanded, mida oli vaja kiiresti osata ja tunda.</p>	<p>Alice (EPA metsandus): <i>Aga muidugi kohe maandus mulle kommunaalmajandus, kuna mitte keegi ei teadnud kommunaalmajanduse veest ja kanalisatsioonist ja puurkaevudest ja ... nendest ei teadnud keegi mitte midagi, mina olin nendest natukene koolis midagi õppinud ja siis nad ütlesid, et hästi, sina hakkad nendega tegelema, kuna puurkaevud ja vesi on keskkonnaalane asi ja siis ma hakkasin kibekiirelt ise õppima. Algas sai otsiti pagan teab mis koha pealt ja kuskilt ei olnud midagi võtta ... Alguses ei olnud kursuseid ka ja siis otsisid neid vanu kolleege, kes olid midagi teinud. Räägi mulle ja räägi, kuidas need asjad käivad, räägi mulle, kuidas nende veetrasside ehitamine ja kust kirjandust leida. Kirjandus oli ka selline tol ajal, vigadega. Et ikka kõik ise otsisid... tead, need ei olnud vanemad kolleegid, vaid need olid pensionärid lausa, need olid need, kes olid vee ja kanalisatsiooniga ... reoveepuhastitega kokku puutunud, neid ma teadsin, puurkaevudest ka midagi, aga kanalisatsioonitorustikke kui sellised... kuidas neid ehitatakse ja ... teoreetiliselt olin kokku puutunud ehitusprojektina, aga täpselt, kuidas ja mis materjalist... kõik aegub. Mismoodi ehitatakse ja kontrollimine... see tuli kõik endal selgeks teha, siis otsisidki sellise rahulikuma inimese, kellel oli aega sinuga juttu ajada.</i></p>
<p>Ka arvutiit õpiti omal käel.</p>	<p>Alice: <i>Enamus on ikka tulnud nii, et oled pidanud ise seal raamatuid mööda näpuga järge ajama... (arvutiõpe)</i> Toomas: <i>... 90-ndate algul ... mingi aeg võis olla, aga me oleme ise nii palju huvi tundnud selle üle (arvutikursused)</i></p>
<p>Lisaeriala kohta: enesetäiendus iseõppimise teel.</p>	<p>Salme: <i>... aga see veinikoolitus ka omamoodi, see maa, kus ma sõitsin ühe grupiga, oli Ungari, siis seal oli vaja ennast koolitada, et mine tea, kui keegi äkki küsib või tunneb mingi valdkonna vastu huvi ja see mis mul selle giidindusega on ja mis on mul erinevate maade kohta ise õppinud ja otsinud, seda ma saan oma igapäevatoos kasutada ja näiteid tuua.</i></p>

K2.5. Informaalne õpe, 2000. algus

<p>Arvutiõpe, kuna veel arvuteid vähe, kursustel omandatu ununes.</p>	<p>Toivo: <i>See (arvutikasutamise oskus) hakkas koheselt ununema, sest arvutiit ei olnud ja ei olnud mul ka töökohal. MEK-is paberite tegemine ja sealt ma iseõppijana siit ja sealt edasi.</i></p>
---	--

K2.5. Informaalne õpe, 2004–2008

<p>Seoses võõrkeele oskusega võimalus ise omandada teadmisi uue tehnoloogia kohta.</p>	<p>Tarmo: <i>... on olnud see, et kui siin jälle mingi uued masinad on olnud, siis Saksamaale on kedagi saadetud väljaõppele ja ... siis ma olen tõlgina kaasas, aga ma õpin ise juures ka seda asja (oma eriala – täiendab sel viisil)</i></p>
--	---

Võõrkeele säilitamine rahvusvaheliste telekanalite kaudu.	Tarmo: ... <i>Aga ma hoian oma saksa keelt sellega alles, et ma vaatan TV saksakeelseid jaamu. Mul on satelliit seatud saksa jaamade peale... vastavalt vajadusele, kui masinatele mingi viga tekib, siis selle kohta on kogu dokumentatsioon kaasas ja siis ma olen sunnitud otsima kogu info üles ja loen läbi ja teen endale selgeks.</i>
Erialane iseseisev enesetäiendamise olude sunnil: liiga intensiivne tööaeg.	Salme: ... <i>siis ma tunnen, et mul oleks seda (erialast) täiendkoolitust vaja. Ise olen juurde otsinud, aga igale poole pole võimalik minna, sest tööajal on üsna võimatu ära saada.</i>

K2.5. Informaalne õpe täna (2011), kuidas õpitakse, erinevad vormid: internet, kirjandus, messid

Põhjus iseseisvalt uute teadmiste omandamiseks – intensiivne töö, tööandja vähene toetus erialastele koolitustele.	Salme: <i>Kui praegu võtta, siis selles ingliskeelses alas ma otsisin ise endale igasuguseid võimalusi ja... sest mul mingeid eraldi pabereid selle kohta ei ole... kõrgharidus. et ma olen ainult kursustel käinud ja ma ei tahtnud ka minna ülikooli keealalast... et on võimalus ju ülikoolis saada...</i>
NL ajal omandatud võõrkeel kui üks konkurentsieelis, vaja vormis hoida jne.	Salme: ... <i>raamatud, internet, kui ma olen selles riigis kohapeal käinud, siis ma olen sealt kirjandust otsinud, seal mul on inglise keelt vaja, sest teisiti lihtsalt ei saa. Selletõttu see inglise keel oli ka enda jaoks... internetist saab nagu rohkem materjali ja raamatutest ka, kõik ei ole ju inglise keeles. Kui tahad sealt mingit konkreetset fakti või midagi huvitavat, siis on ikka internet ja ajakirjandus ja väga palju aitab ka kohalike inimestega rääkimine.</i>
Seoses muutustega, erialakirjandus.	Salme: <i>(TÜ ajalooõpetaja): Praegu, mis ma ise olen otsinud juurde seoses muutustega, olen ise otsinud või juurde ostnud kirjandust. Erialast kirjandust. See on kõik ise iseseisvalt juurde õpitud.</i>
Erialased brošüürid, messid.	Taimi: <i>Aga mina isiklikult vist olen ja ise ... arenenud. Täna ma ei oskagi öelda, tänu millele. Vahest on lastud messidele, siis ikka vaatad eks ju ... mis konkurendid teevad, jälle kuskil keegi messil käib, toob mingisuguseid ... no häbi öelda (naerab) toob mingeid brošüüre, et vaatad, uurid, õpid ... ühesõnaga kuidagi niimoodi. Ega puht sellist ... mina küll ei mäleta (naerab) ... ma olen isegi Leedus messil käinud ... (messid kui koolituskeskkonnad T.M.)</i>
Vastavalt turu nõudmistele uue erialainfo otsimine, kurssi viimine, tellijate infomaterjalidega tutvumine.	Taimi: ... <i>minusugust koolitab ostja... tuleb, nõuab, tahab. Ja siis... ja siis... hakkadki jälle uurima mis värk on... turg paneb paika. Mida tahetakse... siis sa hakkadki ennast sellega kurssi viima... mul ei ole selliseid teadmisi, et ettepoole turgu... ma ei oska pakkuda välja midagi uut. Ma ei oska nagu selles suunas mõelda, kui ma ei tea, mida turg tahab... nad (tellijad, allhankefirmad T.M.) ikka saavad mingid infomaterjalid.</i>
Konkureeriva tootja toodanguga tutvumine, interneti kaudu.	Taimi: ... <i>minu jaoks oli täna üks väga huvitav... lõin ühe tarnija kodulehekülje lahti, minu jaoks üllatus /... / mingisugused uksenupu komplektid Swarovski kristallidega eks ju (naerab) ... sure surnuks. ... aga ma räägin, et niimoodi juhtumisi... et ennast koolitad nagu. Mul ei olnud nagu väga asja sinna kodulehele, aga no ... sain jälle natukene targemaks.</i>

<p>Erialase perioodikaga kursis olek.</p>	<p>Toivo: ... erialane perioodika ja... selle lappad ikka läbi, aga ega enamuseks aega ei jää, kui 8–10 tundi oled tööl... ma ikka kasutan neid vanu raamatuid... ega uut on vähe juurde tulnud, need on tihtipeale kas soomlaste poolt halvasti tõlgitud või... ei noh, selline värskendamine, et käid ja vaatad igalt poolt.</p>
<p>Töölase info ise juurde otsimine.</p>	<p>Salme: ... tööalane pigem. Kui ma olen iseenda jaoks tahtnud, siis ma olen seda juurde otsinud, aga ...</p>
<p>Ettevõtja peab ennast pigem iseõppijaks. Kursused liialt teoreetilised, praktiline elu muutub kiiremini. Siin on probleem koolitajates, kes ei oma operatiivselt uusi teadmisi.</p>	<p>Toomas: ... jah, kui ma läksin konstruktori büroosse... see jäi kaugeks, et kogu see programmeerimise ala tuli ise juurde õppida. Toomas: ...võib-olla, et... mina peaksin enamolulisemaks ise õppimist. K. miks peab ennast pigem iseõppijaks? Toomas: ... ma ei tea, kas siis ei ole õigeid... kokkuvõttes tuleb ikka ise teha tööd. Vaata, mõnikord, kui tuled kursuselt tagasi, ütleme on jätkukursus, on aasta mööda läinud, siis tekib selline tunne, et nüüd ma olen seisma jäänud. Et ka õpetajad on sinna kohta seisma jäänud, neile ei ole enam midagi anda. Aga sina oled oma ettevõtlusega läinud ja teinud ja siis tundub see kursus selline ... Toomas: ... Ja päris kõvad tegijad (ettevõtjate koolitajad). Esimesel aastal kuulad, suu lahti, väga põnev, kõik on väga uus. Siis aasta hiljem lähed ja siis selgub, et nemad on ikka seal. Toomas:võib-olla oled praktikas (ise) juurde õppinud ja saab teha.. seal on see praktiline pool ...</p>
<p>Erialaseid täiendavaid teadmisi otsitakse ise erinevatest allikatest: internetist, käsiraamatutest, isegi 1950-ndatel välja antud; osalemine oma valdkonna üritustel kogemuste vahetamise eesmärgil. Internetist otsitakse/uuritakse väga põhjalikult oma valdkonna teadmisi, samas peetakse otseseid koolitusi olulisemaks. Uute ja põhjalike teadmiste omandamiseks ostetakse ka erialast kirjandust.</p>	<p>Albert: ... ma olen ikka kogu aeg uurinud. Internetist ja... ikka. Näiteks paar aastat tagasi, mul oli vaja ... mõtlesin, et proovin kohupiima teha näiteks. Meil oli EPA-s ka piimandus, aga see... ja siis ma võtsin kõigepealt Pärnu raamatukogust, paks sinine raamat, piimanduse käsiraamat, mis oli alles mõned aastad tagasi ilmunud, isegi raamatukogutöötaja imestas, et ohoo, selline raamat ka ilmub tänapäeval. Ja siis selle ... pärast seda läksin võtsin ühe vene raamatu, kui selle läbi vaatasin... see oli 50-ndatel aastatel ilmunud Venemaal. Ja muidugi internetist ka. See aasta uurisin juustutegemist ja ikka. Ja kui keegi müüb seda kuskil, näiteks siin olid need Tahkuranna kurgipäevad või mis nad siin olid, hapukurgifestivali nime all vist ja siis seal keegi proua müüs ja siis ma läksin tema juurde ja uurisin tema käest ka, et kuidas tema seda teeb. Et kui oled ikka mingi paar aastat teinud, siis oskad nii küsida ka ikka. Siis ma nuhkisin tema käest ka neid ärisaladusi välja, aga tegelikult need olid kõik juba teada. ma alati loen ... Uurin lihavesise karja ... ise olen piimakarjas. Aga siis ma uurin lihavesisekasvatajaid ja tõugusid, need on hästi huvitavad ja neid ikka päris sageli uurin... see on mitmes kohas, kõige lihtsamalt on, kui trükid selle tõu sisse... ja siis tulevad need, aga muidu on ikka mitmel pool seda... ma ikka tuhnin aeg-ajalt ja ... koolitustel saan ikka rohkem ilmselt, sest siin internetis on kõik üldine asi.</p>

<p>Uus huviala, mille kohta otsitakse infot ajakirjadest, internetist, tuttavatel (muuseas, infõpe eeldab eriti nii virtuaalset kui ka struktotskapitali). Uute ja põhjalike teadmiste omandamiseks ostetakse ka erialast kirjandust.</p>	<p>Alex: <i>Ma ... ise õpin praegu. Tegelikult ma õpin kogu aeg juurde. Ma olen nüüd hakanud ravimitega ... hakanud õppima ... ise. Ma ei ole käinud kuskil koolitusel, et otsid ja käid ja õpid. (viimasest koolitusest 5 a möödas) ... on neid ajakirju, internet, olen nõ agronoomidega just nimelt... nendega ka nõ õppinud. Need on nõ sovhoosi ajast.</i></p> <p><i>Mind huvitab selline... tervendamine või... selline valdkond mind huvitab. Lihtsalt huvitab. Ega ma ei plaani sellega midagi... aga sõpru/tuttavaid aitan ma alati. Küsivad ikka, et kuule, mida mul nüüd sellega teha või teise asjaga.</i></p> <p><i>..no praegu on ta suur (informõppe osakaal) muidugi, sest ütleme... massaažialaseid loen ka ikkagi juurde ja vaatan ja õpin... teoreetilist värki. Praegu, aga tollel ajal, kui neid õppimas käisin, siis ma ei vaadanud juurde, siis aitas, aga praegu... n.õ ise vaatad juurde ikka. Midagi jälle, mis kusagilt ikka leiad.</i></p> <p><i>...jah ka need on tuttavate kaudu ja see suur lai internet, sealt saad ikka midagi... vihjeid vähemalt saad kuskilt raamatule või... üks ikka vaatad. Mis raamat huvitab, siis ostad jälle...</i></p> <p><i>Raamatuid saab ikka ostetud. Ka pottsepa alaseid (uus eriala) on paar tükki ostetud.</i></p>
<p>Ise omandas rootsi keele õpetaja taseme. Õpetades õppis ka ise. Informaalne õpe oluline just selleks, et põhiteadmiste teadmisi juurde omandada vastavalt olukorrale.</p>	<p>Silja: <i>... see on nii, et see juhtus nii... see minu viimane laps /.../ tema oli ainuke laps, kellega ma olin ka kodus, kui ta sündis ja see oli aeg, kus mul oli natukene rohkem aega ja raha oli vähe. Ja siis ei makstud ju kodus olemise eest midagi. Ja siis... oli ajalehes üks koolitus, et perekond vajab rootsi keele õpetajat ja kuna ma olin tegev olnud Eesti Rootslaste Kultuuri Seltsis, siis ma teadsin täpselt, et kui palju rootsi keele õpetajat on ja kui palju ei ole. Neid ei ole üldse, nad muidugi lootsid, et siin on vanu eesti rootslasi, kes õpetavad, aga ma tean nende keeleoskust ja et neil ei ole üldse mingit pedagoogilist suundumust. Ja siis... oli nii, et ma mõtlesin, et miks ma ei võiks proovida. Ja siis võtsin raamatud ja valmistasin tunni ette, et selle aja jooksul, nii palju kui seda on, on see tükk, need harjutused, need lugemised, need küsimused, need vastused. Kõik ette tegin ise. Ja alati natukene rohkem, et vaatasin, et selle aja sisse ei mahu ühtegi lisaküsimust. Sest kui lisaküsimused tulevad, siis saavad kõik aru, kui loll ma tegelikult olen.</i></p> <p><i>... ma arvan, et... kui tuleb mingi juhtum, selline, mida ei ole olnud, siis igal juhul uurin ise juurde. Ma ei tea, kuhu neid kriipsusid siin tõmmata, et pigem on koolitusel nii, et sa ei õpi neid asju pähe, et sa tead, et seal, seal ja seal on olemas. Ja kui tuleb see juhtum, siis võtad ja uurid. Et ei ole võimalik, et sa õpid kõik ravimid, kõik annused, kõik asjad pähe. Sa tead et mingi printsüüp on selline ja siis võtad ja täpsustad seda.</i></p>

<p>Õppimine on mõtestamine, ka iseõppimine, mis käib õppeprotsessi juurde, mida peetakse iseenesest mõistetavaks.</p>	<p>Silvi: ... 90-ndate lõpus, kui ma läksin Gestalti, siis ma hästi intensiivselt otsisin ja lugesin ja otsisin hästi aktiivselt lahendusi oma elu probleemidele. Siis interneti materjale nii palju ei olnud, aga ma sain paljudatud materjale, et igalt koolituselt sain midagi. Lugesin raamatuid ja väga keerulisi... ja rohkem populaarteaduslikumaid.</p> <p>... mul tekkis praegu iseenda jaoks küsimus, et mis on mõõdik. Kas teadmiste hulk, tundide arv... et kui ma mõtlen teadmiste hulka, siis minu jaoks on koolitused väga head, sest seal tulevad need mõtestamised välja. Minu jaoks õppimine on mõtestamine. Ma ei kogu nii väga faktiteadmist. Et kui ma loen kuskilt, siis ma reflekteerin seda. Loomulikult saan mingi fakti ka. Aga see koolitustel õppimine, et seal on ka see, et ma kuulan ja ma töötan kogu aeg enda teadmisega või siis on nii palju aktiivõpet, et me teemegi rühmatööd või ma räägin mingi kolleegiga või arutan...</p> <p>See ise otsimine käib nagu paralleelselt, see on nagu iseenesest mõistetav ...</p>
---	--

K2.6. Elukestvas õppes mitteosalemine – põhjused

esialgsed märkmed, koodid	tsitaadid
Vähene omainitsiatiiv.	<p>Anna: Aga ma ei ole käinud kuskil sellises omaalgatuslikul õppel, et ma lähen kuskile... loomulikult ma olen õppinud inglise keelt omal algatusel ja neid asju, mida on vaja olnud...</p>
Oodatakse tööandjapoolset survet.	<p>Taimi: ... Võib-olla on see minu enda laiskus, aga mina olen pidanud seda tööandja poolseks ... ütleme nii... mingil määral tööandja poolne surve peaks olema, et kuule, nüüd on sellisele koolitusele vaja minna, et... ma võib-olla ei oskagi tahta, kui mul ei ole seda informatsiooni...</p>
Vanuse tõttu ei pakutagi enam töö juures koolitusi.	<p>Taimi: ... ilmselt olen oma vanuse... ilmselt olen juba nii vana, et mind enam ei koolitata enam niimoodi, kui aus olla. Ma ei taha jälle halvasti öelda, aga selle... nt mingisugused inglise keele koolitused mul noored poisid... tehnoloogid... kohe vägisi pandi inglise keele kursustele... juba teist aastat käivad... vannub, aga ikka käib... sest ta pandi kirja ja... pidi minema, aga mulle pole keegi isegi pakkunud... ennast peale ei pressi...</p>
Võõrkeele vähene oskus ei võimaldanud osaleda erialasel koolitusel ka töö juures, koha peal.	<p>Tarmo: Viimased masinad, mis tulid, siis see väljaõpe oli siin koha peal. Töö käigus ... kahjuks oli see inglise keeles, et Itaalia masinad ja mina sellest kahjuks eriti osa ei saanud... inglise keel on kogu aeg olnud takistuseks mingil määral, aga siitamaani kõik masinad, mis tulid, olid Saksamaa masinad ja saksa keel oli mul eeliseks.</p>
Oma raha eest ei olda nõus koolitustel osalema.	<p>Tarmo: ... ma ei saa öelda, et nappused on olnud, mul oleks olnud raha sinna panna küll, aga siin on rohkem selline eelistuse piir. Nagu sakslased ütlevad, et see asi selle raha eest on minu jaoks liiga kallis. Mul on ka selline piir ees, et sellest ma ei nõus rohkem maksma ja kui selle summa eest ei saa, mis ma olen nõus maksma, siis ma ei lähe sinna.</p>

Vabahariduslikel koolitustel ei olda veel valmis osalema, pereelu võtab oma aja.	Siiri: ... (osalemine vabahariduses) ... tead, ei ole. Ütlen sulle ära, et minu elu ei ole veel sinnamaani jõudnud. Lapsed on, koer on veel. Ma kogu aeg vaatan, et millal tuleb see aeg enda jaoks.
Eriala täienduskoolitustel pole kunagi käinud, võimaluste puudumise tõttu (omab oma erafirmat).	Siiri: ... ma ei ole käinud oma eriala täienduskoolitustel, ise õppinud. <u>Ma olen ennast täiendanud täiesti teistel valdkondadel. Ma ei ole ühtegi täiendust saanud oma erialal.</u> Tegelikult on see iseõpe, ise tegema, ise õpid, natuke kolleegidelt küsid nõu ja nii... aga ikkagi... ja ei ole ja ma ei kujuta ette, kas ma saaksin kuskilt.
ESF tööalaste täienduskoolituste vastu huvi ja valmisolekud, kuid koolitustel liialt jäigad eelnõudmised: eeldatakse muude erialade oskusi ja teadmisi.	Anna: ... need huvitavad mind väga ausalt öeldes... ma tahtsin minna Vana-Võitu, minna õppima mingi kokavärki... Eesti köök, aga ei lasta, sest seal öeldakse, et sa pead kokk enne all olema...
ESF tööalaste täienduskoolituste vastu huvi ja valmisolekud olemas, kuid ei ole huvipakkuvad.	Siiri: ... siiski ma olen nüüd vaadanud, kui praegu on Euroopa programmides need, et saad kuskile mingit ametit õppima. Ma olen täitsa vaadanud, vaata, kui saad tasuta minna, siis sa paned ainult oma aja, eks ole, aga ma ei ole leidnud midagi põnevat, mida võiks.
Vabahariduse vastu puudub huvi ja soov osaleda.	Taimi: ... Ühesõnaga ja... kuidagi... võib-olla on see isiklik laiskus, aga ei ole nagu pakutud... ei kokka eriti, ei koo, ei tiki... ma saan hakkama... Mind jätab see külmaks, ma ei tea, miks. Ma ei oska arvata.
Varasem ajapuudus (lapsed), valmisolek juba osaleda.	Albert: ... alguses oli võib-olla aega natukene vähem, sest lapsed olid väiksed ja... aga siis ikka ja. Praegu lähen ikka hea meelega, kui just aeg sobib.

K2.7 Elukestvas õppes osalemiseks valmisolek

esialgsed märkmed, koodid	tsitaadid
Vaheldus igapäevasele töökeskkonnale.	Taimi: ... Mina nimetaks seda, et sa saad oma igapäevasest töökeskkonnast välja ja... ja natukene... minema...
Infotehnoloogiaga seotud koolitused erialaseks arenguks.	Taimi: ... kindlasti on (valmisolek õpinguteks) ... ja, aga vat ei tea tahta! ... siis ikka jälle seoses tööga... (valmisolek õpinguteks) ... on ta siis autoCAD koolitus... või see samanegi... ausalt tänapäeval... kindlasti täiesti elementaarsed asjad. Seesama Word ja Excel...
Vanade teadmiste värskendamine. Vajadus teada infot teiste kolleegide tööalaste kogemuste kohta.	Salme: ... siis lihtsalt, et see, mis kunagi on õpetatud, ... ma tunnen vajadust kuulata, et keegi lihtsalt üle räägiks. Mingi värskem seisukoht, ma tunnen, et sellest on puudust... ma tahan kogemusi, mida kasutatakse igapäevatoos...
Valmisolek pensionieas uute teadmiste järele, koolituste kui uue suhtluskeskonna järele.	Salme: ... kui ma oleks juba pensionil ja mul ei ole kodu midagi teha, siis ma tahan, et oleks lihtsalt midagi... et ma kuulan ja saan uusi teadmisi ja suhtlemine... teatud nädala kuupäeval saame kokku ja padjaklubi.
Valmisolek omandada teadmisi, millest veel puudust tuntakse.	Toivo: ... milles ma tunnen end nõrgemana, loomulikult ma annan kohe käe. Ma käisin ju märtsikuus isegi matemaatika õpetamist õppimas... Läksingi ja nüüd olen targem. See oli matemaatika õpetamise meetodid koolis.
Ümberõppeks valmisolek. Valmisolek ettevõtluskoolitusteks.	Anna: ... absoluutselt ... ettevõtluskoolitus on koolitus, mis ei anna sulle võtit, kuidas midagi teha, vaid ettevõtluskoolitus annab sulle veendumusi, et sa oled ettevõtlik ja sa saad hakkama, kui sa tahad midagi teha. Ega seal rohkemat midagi ei olegi.

Vabaharidus. Vabahariduse koolitusi võetakse aktiivse vabaaja sisustamisena, võimalusena tegeleda oma hobidega, milleks omal pole vahendeid.	Anna: ... <i>Minna mingit poti tegemist õppima... absoluutselt... kui me räägime savitegemisest, siis seda oskust ma ei saa kodus ise teha... ma ei saa iialgi endale saviahju, aga see ongi aktiivne vaba aeg. Leivategemine... mul ei olnud aega minna, ma pidin ise ära õppima. Kui on võimalik ise õppida, siis raamatud on olemas. ...Vahepeal pead vabaharidusega kaasa minema, sest sul ei ole vajalikke vahendeid lihtsalt.</i>
Peamiselt teadmised ja oskused, mis seotud huvialaga.	Salme: ... <i>seal olen käinud... ma oskan vene keeles kududa, ma käisin vene keeles ohvitseride majas kunagi ammu peale lõpetamist, 80-ndate lõpp, siis ma käisin Tartu ohvitseride majas kudumist ja õblemist õppimas ja siis peale ülikooli läksin ekskursioonijuhtide koolitusele ja praegu... need on need, mis mind ennast on huvitanud...</i>
Valmisolekud õppida täiesti midagi uut, millega põhitöö kõrvalt tegeleda. (ettevõtja)	Toomas: ... <i>näiteks on põnev. See, mis me siin näiteks... ütleme, et on tulnud juurde selline turismindus ja... see on hoopis midagi muud. ... viimane võis olla mingi fotokoolitus. Siinsamas majas. ... see tuli nii ilusasti kätte ja see on nii põnev. ... kas koolituse alla võib lugeda ka laevajuhtimise kursust?</i>
Vabahariduskoolitustel tihti ka lisateadmiste ja oskuste saamise võimalus lisaks erialastele oskustele, peamiselt isiklik enesearendamine.	Salme: ... <i>see giidindus on ka seotud ajalooaga (erialaga). Selle kaudu, mis ma tundsin, et mul puudu on ja mis mind huvitas. Sealt ma sain selle kätte... Ma ei ole kunagi mõelnud sellest, et ma saan sealt üüritatud summad, lihtsalt iseenda jaoks midagi uut... vahepeal ma tunnen, et see on õudne ajaraiskamine, aga lihtsalt iseenda silmaringi laiendada. Kui ma paar asja juurde saan, siis on ka väga hea.</i>
Valmisoleku küsimuse peale ka ei-vastused, kuid tegelikult on osaletud vabahariduses uute baasoskuste arendamiskoolitustel.	Tarmo: ... <i>ei ole (osales siiski keele- ja arvutiõppes).</i>
Huvi erialase täiendusõppe vastu olemas, kuid eeldatakse suuremat tööandja initsiatiivi ja suunamist koolitusele.	Taimi: ... <i>kui ma mõtlen oma isikliku tööandjast... siis sellist koolitust ei ole kindlalt olnud... ja muidugi huvitaks, aga mulle ei ole kunagi midagi pakutud, mina ei tea, miks ...</i>

K2.7 Elukestvas õppes osalemiseks valmisolek

K. Mis oleks see koolitus, mis sa nüüd, näiteks kui antakse võimalus, ükskõik milline, mitte isegi tööalane, kuhu sa ... läheksid nii kohe ... miks?

esialgsed märkmed, koodid	tsitaadid
Vähene oma initsiatiiv, vaid kellegagi koos soov osaleda koolitusel (koolitus kui sotsiaalne keskkond, kuhu minna sõbraga koos).	Taimi: ... <i>tead, ma ei oska... tead, mul on praegu... Ma-ma... ma ei oska isegi praegu tahta või mõelda mitte midagi. Võib-olla kui mingi hea sõber võtab mu käe otsa... käest kinni ja ütleb, et lähme sinna, siis ma läheks...</i>
Rahvusvahelised töötoad erialainimestega.	Siiri: <i>Mida ma unistan, mida ma veel ei saa, on need rahvusvahelised workshopid, kus on (erialainimesed) koos. Vaata see on koht, kuhu ma tahan tulevikus hakata rohkem... siiani ei ole saanud veel. Sa pead sinna ringi sisse saama, eks nad on ka kadedad, et sa nii käid, aga mul on plaan sinna ringi kunagi saada. Siis sa õpid ju palju, kui sa ikka teiste (erialainimestega) maailmas kõrvuti tööd teed.</i>

Unistus saada vabaks perekohustustest, et osaleda unistuste koolitusel.	Siiri: <i>Tahan saada lõpuks vabaks, tahan koolituda, nii nagu ma tahan ... just selleks, et rohkem tööd teha ja õppida. Just!</i>
Taastada oma ülikoolis õpitud põhieriala oskused, kvalifikatsioon.	Tarmo: <i>... mingi huvi on säilinud veel oma põhieriala juurde. Masinatehnoloogi juurde, aga ma olen aastatega selle kvalifikatsiooni kaotanud, et ... kui ma saaksin selle taastada, sest vahepeal on tehnoloogia masinad läinud edasi...</i>
Taastada oma ülikoolis õpitud põhieriala oskused, kvalifikatsioon, et parandada oma enesetunnet.	Tarmo: <i>Ma käisin huvi pärast (ettevõttes) vaatamas, seal on üks programmijuhtimisega pink, väga moodne, siis ma pidin tõdema, et see osa, mis ma ülikooli ajal õppisin, on siitamaani säilinud, aga mõned asjad on moodsamaks jõudnud, et need peaks järgi aitama, et siis ma võiksin ka masinatehnoloogina töötada, (vajab) täiendkoolitust, et ma saaksin need asjad uuesti järje peale teatud määral rahuolematus praeguse töökohaga. See, mis ma teen, ma ei ole sellega rahul ja kuna ma jään ka kogu aeg vanemaks ja kuna töö juures on suhtumine nii, et vanematele inimestele võib järjest vähem palka maksta, sest kuhu nad ikka lähevad, siis ma olen neile mõelnud vahepeal sellist ninanipsu mängida. Et kui mul täiesti üle viskab, siis oleks mul nagu ala, mida ma veel oskan ja mis mind huvitab.</i>
Teiste eeskuju nakatab.	Albert: <i>... esiteks see nõue on juba selline, et pead käima. ... see on kolm korda 5 a jooksul, aga ma olen... see on lihtsalt huvitav, et ikka kuuled midagi ja ... näed, kuidas midagi on. Ma lähen hea meelega, ma olen isegi käinud teispool Valgat. Ja seal pidi olema kell 10 kohapeal. ..., kui siit hakata minema. kusjuures enne tuli loomad ka ära lüpsata ja talitada. Et ma hakkasin kell 6 siit hommikul minema ja kell 8 olin ma Valgas, see oli paar aastat tagasi, veebruari kuus. Ja siis oli palju, mitte sula ei olnud see tee, aga oli suht libe veel. Siis muidugi... sellel aastal ma käisin Rapla mk suvel ja siis veel Pärnu mk ja sagedamini, kui on ja... ... ikka, sest kui päris ... muidu läheb nagu tuimaks. Kui näed mõnda sellist tegutsejat inimest, siis see annab endale ka tükiks ajaks jõudu.</i>
Tunnetatakse vajadust igasuguse õppimise järele.	Alex: <i>... ja, kui midagi sellist huvitavat satub, mis mulle meeldib, siis igatahes. ... see on üks vajalik asi. Inimene peab ennast nõ .. peab ennast kogu aeg mingil alal... ükskõik mida õppima.</i>
On tekkinud koolitusrutiin, vajadus, sõltuvus.	Silvi: <i>Absoluutselt. Mul ongi kuidagi see, et kui aasta läheb mööda ja ma ei ole kuski koolitusel käinud, siis ma hakkam sügelema. Ma pean minema.</i>

K2.8. Arvutiõpe

esialgsed märkmed, koodid	tsitaadid
Arvutiõppe algus, valmisolek oli algusaastatel suurem, rohkem oma initsiatiivi. IT õpingutesse lülitumise aeg.	Anna: <i>Norton Commander oli meie ilus sinine ekraan meie arvutitest. Majandisse tulid arvutid ... 93/94 läks majand laiali ja ma arvan, et kuski sellel ajal oli mul kodus juba mingi arvutiplann olemas. Kindlasti ma olin üks esimesi, kui tulid arvutid, mida oli võimalik ise laua peale tõsta/.../mingi hästi vana variant, aga ta oli mul olemas. Anna: <i>Huvi ikka oli rohkem ... see suund, et kaasaegsemate asjadega kaasa minna, see tuleb ikka enda seest. ... ei ole mul selliseid IT õpinguid.</i></i>

	<p>Toomas: ...90-ndatel... mingi aeg võis olla, aga me (ettevõtja) oleme ise nii palju huvi tundnud selle vastu (arvutikursused).</p> <p>... 90. aastatel ... ma olen programmeerimisega pidanud tegelema põhiliselt, asju programmeerinud ... see on sinna juurde õpitud ... kuni viimase ajani ma arvan, et paar asja olen programmeerinud endale nii.</p>
<p>Arvutiga tutvumine 90. algul. Tehniliselt väga algeline. IT õpingutesse lülitumise aeg.</p>	<p>Siiri: ... see oli too aeg, kui istusidki arvutiklassis, meil ei olnud (töökohas) võimalik ... meil oli nurgas ainult üks kast ... meil ei olnud WiFi.</p> <p>Toivo: Kui need koolitused olid, siis internetti... mingit võrku ei olnud. arvuti oli siis selline algeline ja siis ei oleks osanud oodatagi, et arvuti selline nagu ta nüüd 10 a hiljem on.</p> <p>Alice:... 93. Sellel ajal oli FoxPro, sellel ajal andsid kõik ingliskeelsed korraldused, seal olid nii, et ... praegu on igasugused nupud ja paneelid ja vajutad ainult sinna. Aga varem trikkisime ikka kõik ise sisse, kus komad mis shiftiga, praegu ajab naerma tagantjäre. Esmaspäeval panin arvutiga salvestama maamaksu, ta salvestas kolmapäeva hommikuni...</p>
<p>IT õpingutesse lülitumise aeg. 90-ndatel osaleti kursustel, kuid tavaline oli see, et kohe ei kasutatud, unustati oskused, omandati hiljem iseseisvalt ja töökohas IT tugiisiku abil.</p>	<p>Salme: ... esimene arvuti tuli kuskil 90-ndate alguses, kui õpetajatele tehti see mingi soodustusliisinguga. See jooksis mul mingil ajal kokku, see variant, mis tuli, ei olnud just kõige parem ...</p> <p>Toivo: ... (arvuti) kursused olid (linnas). 98– 99. 32 tundi ... see oli siis Word ja Excel. See hakkas koheselt ununema, sest arvutit ei olnud ja ei olnud mul ka töökohal. (töökohas) ... paberite tegemine ja sealt ma iseõppijana siit ja sealt edasi.</p>
<p>Arvutiõppe koolitused. Algajate koolitused. Omal käel – iseõpe rohkem, oli endal ja töö juures lihtsalt tarvis.</p>	<p>Anna: ... olen käinud mingitel algajate koolitustel, aga arvuti tuleb ikka omal käel...</p> <p>Taimi: ... kui aus olla, siis ma pole ühelgi koolitusel nii käinud... Ega ma ei ole ka Wordi ega millegi sellise koolitust saanud ...</p> <p>Siiri: ... seal oli arvutiõpe, ma tunnistan .../.../... ma olin ühe korra arvuti lahti teinud ja kinni pannud... meil oli küll arvuti kodus, aga ma ei näinud, kuidas ma saan oma erialast... kui ma tegin keraamikat, siis oleks üks põhjus, miks ma peaks õppima, et seda kuidagi ei saanud kasutada. Siis ma läksin sinna, see oli iseõpe rohkem.</p> <p>Alice: ...vist korra või paar olen... seal algkursusel käisin ära, aga töö juures pandi lihtsalt arvuti pihku ja öeldi, et davai ... 93-ndal aastal torgati arvuti ja pärast on neid joonelt uuema vastu välja vahetatud ja siis, kui mingi tõrge on olnud, siis on arvutipoiss üles otsitud ja öeldud, et näita, kuidas need asjad käivad ja need raamatud on ju ... päris head raamatud on ... ajad seal kogu aeg näpuga järge ja muudkui... Wordi tekstitöötlus, sellise koolituse sain ka, aga see oli töö juures korraldatud, et me kõik oma kirjakesi korralikult vormistaksime. Enamus on ikka tulnud nii, et oled pidanud ise seal raamatuid mööda näpuga järge ajama... Tarmo: ... ma mingil ajal käisin omal initsiatiivil.</p> <p>Arvutikursustel. Selle ma nagu lõpetasin, sain paberi, aga seda nagu keegi töö juures ei küsinud. Lihtsalt see oli enda tarvis, et ma hakkaks seal sees paremini orienteeruma ... (naiseaga) käisime koos, mis see võis olla, 2001 äkki.</p>

Vähesel määral.	Anna: ... suhteliselt vähesel määral. Ma ei ole iseseisva tööga pidanud tegelema. Toomas: ... ma otsest koolitust ei oska nimetada. Ilmselt igapäevaselt loed. Ma ei usu, et ühtegi interneti otsest koolitust oleks ...
Kogu aeg.	Siiri: ... ikka. Kogu aeg. Suhtlus ja töö oli mul ikkagi ... Alice: ... no nüüd viimasel ajal ikka kasutan. Kogu aeg. Viimased 5 a on väga tihe interneti kasutamine olnud. Igasugune informatsioon, ka tagasiside käib interneti teel.
Tehniliste vahendite nappuse tõttu ei saa erialaselt kasutada.	Salme: ... no sinna ajalooõpetajate listi tuleb. Seal ikka mis on põnevamad asjad, sinna saadetakse. Sinna tuleb päris põnevaid asju, aga neid ma ei saa tunnis kasutada, sest mul puuduvad need tehnilised vahendid. Koolis on see võimalus, aga see eeldab seda, et ma pean vaatama, kas ma saan selleks tunniks seda arvutiklassi.
Erialase informatsiooni hankimise eesmärgil.	Tarmo: ... õpingute... pigem informatsiooni jaoks, erialase info jaoks. Vahel kui tuleb mingi uus asi, millest ma ei tea, siis ma lasen selle internetti ja vaatan, mis sealt tuleb.
Vähesel määral, eelistatakse siiski paberkandjal infot.	Toivo: ... kolmandik võib-olla. Ma isegi lehti ei loe interneti kaudu, sest mulle meeldib paberil. Ei lähe mulle peale see ... tahaks ikka raamatut sirvida...
Juhuslik erialainfo otsimine.	Täimi: Minu jaoks oli täna üks väga huvitav... lõin ühe tarnija lahti, minu jaoks üllatus-üllatus mingisugused uksenupu komplektid Swarovski kristallidega eks ju (naerab) sure surnuks. ... aga ma räägin, et niimoodi juhtumisi, et ennast koolitad nagu. Mul ei olnud nagu väga asja sinna kodulehele, aga no, sain jälle natukene targemaks.
Erialainfo peamiselt. Internet kui usaldusväärne erialainfo allikas.	Salme: Ikka internet. sest ajalehe fakte ma ei usalda, siis ma pean ikka kontrollima, sest sealt tulevad need erinevused välja, et üks ütleb ühe aastaarvu ja teisel on hoopis midagi muud. Et selles suhtes, et kunagi on ülikoolis ajalugu õpetatud, et eks sellest on seda kahtlemist ja kontrollimist, et esimest fakti ma ei võta puhta kullana, et ma pean otsima, kas see ikka oli nii mitmest allikast. Kui ma endale arvuti sain, siis on põhiliselt see oma otsimine olnud.
E-õpe vaid arvutioskuse iseseisva omandamise eesmärgil.	Anna: Ma olen e-õpet teinud ainult arvuti kasutamise osas ja rohkem ma ei ole seda kunagi teinud. On olemas sellised portaalid, kus saad Exceli, Wordi ja selliseid, aga muidu ma ei ole kasutanud e-õpet.
E-õpe kui õppematerjalide edastamise võimalus.	Siiri: E-õpet üldse ei olnud. See oli rohkem selline suhtlus, tööasjad, paberid ja muu, aga kõik on olnud otse õpe. Auditoorne, vahest saatsid oma töid, pigem õppejõud saatis mingid asjad meili peale, aga see ei olnud.
E-õppe väike osakaal õpingutes, meeldib rohkem näost näkku suhtlemine õpetajaga.	Alice: Jah, olen, aga ega ta mulle eriti ei meeldi. Seal on see küsimuste küsimine see on nii emotsionaalne õpe, ma pean küsimust küsima, aga see küsimuste küsimine nii sinuga siin näost näkku on kerge öelda, kuule, kas seda... aga kui ma hakkas seal seda sõnastama, siis ma pean lauseehitusele mõtlema, et arusaadav oleks ja samas võtab see nii palju aega, mul oleks mõistlikum käia näost näkku suhtlemas. E-õpe on selline kitsam, kui sa pead vähe õppima. Kui on vaja palju õppida ja on e-õpe, see mulle ei istu ... suht väike (osakaal õpingutes)

E-õppe kaasaegsemad vormid (videoloengud) lihtsamini läbitavad.	Tarmo: ... ühe asja olen selle kohta teinud. Ühe e-õppe läbi. ID-kaardi kasutamise kohta... Oli võimalus teha see keskkonnaspetsialisti koolitus ära e-õppena, aga mul oli sellel ajal kokkulepitud... kinni pandud aeg. Seal hirmutas see ka, et seal oli lõpus ette nähtud eksam, aga kui... kohapeal käisid, siis oli sul põhimõtteliselt automaatselt paber kätte antud.
E-õppe minimaalne osakaal õpingutes.	Toivo: ... minimaalne. Toomas: ... ma ütleksin, et väike.
Arvuti kasutamine informaalseteks õppeks, erialase info värskendamiseks.	Anna: ... jah. Vabavara. Salmel: ... õpin ikka, õpin seda kasutama. Kõiki võimalusi ma ei tea ja need arvutikoolitused, mis tehakse, nendes ma olen ka ikka osalenud. Mul peab see olema kogu aeg kasutada, siis ma arenen edasi. Kui ma korra kuulan ja ma ei saa seda iga päev kasutada, siis see kuidagi... Tarmo: ... õpingute... pigem informatsiooni jaoks, erialase info jaoks. Vahel, kui tuleb mingi uus asi, millest ma ei tea, siis ma lasen selle internetti ja vaatan mis sealt tuleb ...
Tehniliste erialade omad – tavakasutajad ametnikud – vajavad peamiselt tööalaseks infoks, kasutamiseks.	Taimi: ... see on sisuliselt ka enda õppimise... ja... ma olen tava... ma tulen toime, ütleme siis niimoodi... (oskab internetti, Word, Skype, mail. Suhtleb oma lastega) ... MSN-iga no... ma tulen toime, ütleme siis niimoodi. Ega ma ei ole ka Wordi ega millegi sellise koolitus saanud ...
Pedagoog – oskused olemas, kuid tehnilised võimalused koolitööks minimaalsed.	Tarmo: ... IT teadmised ikka on suhteliselt... kehvad... et kui arvutiga midagi juhtub, siis ma jään hätta.
Arvutikasutamise vajadus töökohal.	Taimi: ... kindlasti on.
Arvutikasutamise oskuste vajadused (programmid), võimalused töökoha kaudu Erafirmades tööandjad, omanikud ei pakkunud esmaseid baasoskusi, isegi erialaseid arvutioskusi mitte.	Taimi: ... ma ikka vahest olen õelnud (töökohas), et tahaks exceldamist (Excel) õppida, eks ju, aga... (küsimus: kas sa oled saanud neid? Arvutikoolitusi) ... kui aus olla, siis mitte... Taimi: ... (mõttepaus)... no ongi... no see ongi.. .no mina olen tehnoloog... mul ei ole ka tööandja kunagi tulnud ütlema..., et vaata, on selline programm nagu autoCAD eks ju... nüüd suuname su sinna kursusele, kui aus olla, siis ma pole ühelgi koolitusel nii käinud...
Miks pole osalenud arvutikoolitustel? Erialane vajadus puudub – ealiselt.	Taimi: ...Võib-olla on see minu enda laiskus, aga mina olen pidanud seda tööandja poolseks ... ütleme nii... mingil määral tööandja poolne surve peaks olema, et kuule, nüüd on sellisele koolitusele vaja minna, et... ma võib-olla ei oskagi tahta, kui mul ei ole seda informatsiooni.../.../... häbi öelda, aga ei ole (arvutikursustel käinud). Kõik need väga algelised autoCAD-id, kui selline... kui ma no... võib-olla olen ma enda suhtes kriitiline, võib-olla oleks ma pidanud ise tööandja käest rohkem nõudma. Et mina kui tehnoloog, mul on vaja, saatke mind... aga kuidagi on ta sujuvalt läinud niimoodi, et meile on tulnud noored tehnoloogid, kes on tulnud oma... oskustega. Taimi: ...ma olen küll lugenud neid kuulutusi, aga see on ka võib-olla see oma mugavus, et autot mul ei ole, kuidas ma sinna (koolituskeskusesse, kus saaks tasuta autoCAD-i koolitust) saan, eks ole. Siis hakkabki juba laveerima ja nihverdama. Ja otsima põhjusi, miks mitte minna (jutt on EL ESF koolitused kutsekoolide juures). ...kui aus olla, ega

	<p><i>meil firmas ei ole selle... koolituse poole pealt väga vastutulelikud ja altid oldud...</i></p>
<p>Internetist otsitakse lisateadmisi, mida võrrelda või mis võiksid seniseid oskusi kinnitada.</p>	<p>Albert: ... ma olen uurinud ...vaata, asi on nii, et mõnikord öeldakse ka, et terve see materjal on internetis ka saadaval ja siis ma olen küll... uurinud seda ka tegelikult. ... ei mina ei ole (osalenud arvutiõppe kursustel – iseõppija, laste kõrvalt) ... saab hakkama ja. Tartust tüdruk (tütar) käib siin, siis ikka midagi õpetab. Nüüd ma pole nagu küsinudki, et nüüd on need lihtsamad asjad selged.</p>
<p>Arvutikursuste osalemise järel kohe teadmised ja oskused rakendus – arvutiost. Kursusel osalemine 90-ndate lõpul. Arvutioskuste kasutamine töö tarbeks. Arvutioskuste vajadus ja oskus sõltus töö iseloomust. Internet õppimiskeskonnana pigem informaalne õppimise vorm, ei usaldata sealseid infot lõplikult, pigem usaldatakse raamatutarkust.</p>	<p>Alex: ... arvutiõppe kursustel ma käisin. Jah (90-ndatel). See oli ikka... sest lapsed ei teadnud tol ajal arvutist veel midagi. ... hakkasin rakendama ... peale kursuseid ostsin kohe arvuti. 90-ndate ... ma arvan, et kuskil lõpupoole. Üle keskpaiga igatahes. Et mina teen endale raamatupidamise ka, sest ... siis kui mul pood oli, siis mul oli ikka tekkepõhine raamatupidamine kohustuslik. Ikka täis raamatupidamine ja mul oli see kõik arvutis ja. Ise tegin need... raamatupidamiskursustel ma käisin enne kui arvutikursustel. Kõva tegija ma küll ei ole ... ütleme jah, et tavakasutaja ... Exceli tabelit tunnen ma rohkem, ütleme, kui tavainimene... Ütleme ... ainult internet on ainult praegu, kui ma ise neid ... ega sealt ei saa ka neid ravimtaimi ja ega midagi eriti ei saa, aga sellist üldist asja midagi... üldharivaid asju. ... üks grupeering räägib ühest asjast nii, teine räägib risti vastupidi. ... eks tuleb oma peaga mõtelda, mis see õige on. Mis seal muud ikka. ... ega ma otseselt kuskil e-õppel ei ole käinud, aga muidu... ega ma teda nüüd... praegu et raamatutarkusest ei pea suuremaks. Seal ei ole... ei leia nii palju internetist sellist huvitavaid asju, nagu köidetud on.</p>
<p>Interneti kasutus õpingute tarvis. Tüüpiline arvutiõpe, peale esimest arvutikoolitust peamiselt iseseisvalt, laste kõrvalt.</p>	<p>Silja: ... vaat seda küll. Sest ... mida aeg edasi, seda rohkem. Et kui mul on midagi tarvis, ma ei saa seda töö-asjus just... siis ma lähen ja otsin seda sealt. Ja mida edasi, seda targemaks on ta muutunud ka. Et siis võid leida sealt midagi ja no mis puutub nüüd keeleõppesse, siis vahetpidamata on nii, et ma ... et ma teen ise nüüd niimoodi, et pois tegi mulle programmi... sõnade õppimiseks ja kuna me hetkel õpime soome keelt, siis me vahetame materjale. See on väga huvitav ja kasulik. Meil oli haiglas mingi arvutikoolitus, kui meil toodi siia haiglasse arvutid. Aga tõttõelda, meil oli enne kodus olemas arvuti ja see oli rohkem selle pärast... meil oli üldse vist linna esimesi arvuteid, sest mul pois on niivõrd arvutihuviline, et meil kingiti see poisile. ... Ja muidugi pois õppis ja tegi ise, aga mina tema kõrvalt... siin natukene. Ja seal oli küll nii, et kui ma tema käest midagi küsisin, siis tema ütles, et aga vaata, arvuti õpetab sind ise ju. Ja kui ma kuidagi ei saanud, siis ta kirjutas selle rea ette. (töökohal) ... see oli selline üldarvutikoolitus kõigile, et kuidas kasutada, et kuidas sisse minna ja et selline asi nagu Word on olemas ja niisugune ABC. Ja siis pärast järgmine tuli juba..., kui meil tuli see oma haigla infosüsteem, et selle jaoks oli eraldi koolitust vaja.</p>

<p>IT koolitusse lülitamise aeg. Tegelik IT alane teadmine 2001. IT kaudu õppimise osakaal. Tänapäevase arvutioskuse tase, tavakasutaja.</p>	<p>Silvi: Siis kui meile sinna üldhariduskooli tulid esimesed Jukud, siis meil oli seal üks õpetaja, kes seda asja valdas ja siis tema tegi meile sellise esimese kursuse. Ma tegin oma esimese töö, mis lendas hiljem prügikasti. Aga selline IT alane teadmine tuli siis, kui ma tulin ikka siia majja, see oli siis aastal 2001 ja ma pidin siin tööalaselte tundma ja kui ma läksin magistriõppesse.</p> <p>... mitte IT alane on suurem kui IT alane. Ma küll saadan töid, otsin vahetevahel materjale, suhtlen inimestega, aga kui te peate silmas õppimist ma ütlen mitte suur, alla poole (õppimise osakaalust)</p> <p>Arvestades seda, kuhu maani on tänapäeva infotehnoloogia tõusnud, siis ma ei ole ka täna kõva käpp. Et ma teen neid elementaarseid kontoriliigutusi, mida on vaja. Ma teen seal powerpointi ja otsin informatsiooni, aga teades, mis võimalused seal haridustehnoloogias tänapäeval on ühel lektoril, siis ma olen suhteliselt selline äpu. ... Ma lähtun konstruktiivisest õppimisviisist, ma lähtun õppijast. Ma pean õpetajana loengu mudeldama, ma ei saa slaidi teha järjekorras valmis. Mõne asja võib-olla saan, kui mul on selline loengumudel.</p>
--	--

K2.9. Võõrkeel (Kuidas keeleõpe sujus, millised olid tulemused)

Võõrkeeled	Esialgused märkmed. Koodid	Tähtaendid
<p>Inglise keel Kuidas keeleõpe sujus, millised olid tulemused?</p>	<p>Keeleõppe kursustel osalemine peamiselt omal algatusel. Rääkimise praktikat vähe, oskus lugeda erialakirjandust, erialase võõrkeelse kirjanduse lugeja.</p>	<p>Anna: ... loomulikult ma olen õppinud inglise keelt omal algatusel ja neid asju, mida on vaja olnud... ma ei tii, et see on omandatud, aga ma olen käinud küll keelekoolitustel. Algaja keelekoolitusel olen käinud ... Absoluutselt ... (töölase konkurentsi tõstmise eesmärgil) Alice: ... Keelt olen ka võtnud. Kui ainult keelepraktikat ei ole, siis see keel sureb käite ära. Silja: ... inglise keelt ma ei ole sõnagi õppinud. See, mis ma oskan, olen pärast õppinud. Ma ütleks nii, et rääkimise praktikat on vähe, aga lugeda ma võin kõiki raamatuid ja nii ... eritatlast teksti ja ... Toomas: ... kuni 90-ndate esimese pooleni valdavalt keelekoolitused. Kas siis soome ja inglise keel ... põhiliselt kui siin hätta jääme, siis tellisime isegi endale töö juurde ka. Need on... ma usun, et, võib-olla kokku nii kümme-kond tükki. ... kui ma ilmski hakkas avar-duma, et see keele puudus hakkas süvenema. Inglise keel, et koolist tuln, oli hästi nõrk. ... meil pigem oli keskkoolis väga hea inglise keel, aga ülikooliga... tavakasutaja olen. Salme: ... ise olen käinud kursustel ja meelde tuletanud... Kui praegu võtta, siis selles ingliskeelses alas ma otsisin ise endale igasuguseid võimalusi ja ... sest mul mingeid eraldi pabereid selle kohta ei ole... ma olen ainult kursustel käinud. ... raamatud, internet, kui ma olen selles riigis kohapeal käinud, siis ma olen seal kirjandust otsinud, seal mul on inglise keelt vaja, sest teistiti lihtsalt ei saa. Selle tõttu see inglise keel oli ka enda jaoks. Ma olen keelekursustel käinud oma raha eest, sest ma tundsin, et mul on seda vaja. Tarmo: ... ma olen proovinud, ühele kursusele läksin ja see jäi pooleli, kuna .. mind... saadeti mitmeks nädalaks Saksamaale. Siis jäi see inglise keele kursus pooleli... Aga kui tagasi jõudsin, siis olid teised nii palju juba edasi jõudnud, et... ma olen töö juures küllaltki koormatud olnud ja... ma ei saa nii, et alati kella 5-st lahti, et saaks kohe edasi kursusele minna. Tarmo: ... natuke olen ikka piüdnud, need mõistad, mis seal masinatega seoses on, neid ma tean ingliskeelseid vasteid, aga ma ei saa sulheldud. Ma ei pane tauseid kokku. Ma tean 2000-3000 sõna inglise keeles, aga tegusõnu ma ei tea. Ma olen isegi kunagi ühe ingliskeelse kõne teinud Rootsi ja ma sain selle inglise keeles aetud. Siis oli üks väliseestlane töö, tahisin selle kaudu varuosi tellida, aga tuli välja, et see oli pensionile läinud ja siis oli üks ingliskeelne mees seal vastas ja ma sain selle n.ö tellimuse tehitud inglise keeles.</p>
	<p>Inglise keele vajadus oli suur, tunnetati oma keeleoskuste puudulikkust, oma initsiatiivil telliti keelekursusi töö juurde (eraettevõtja).</p>	
	<p>Keeleõpet on võetud pigem kui isiklikku arengut, mitte tööalast.</p>	
	<p>Tööandja vähene huvi ja initsiatiiv võõrkeelte omandamisele kaasaaitamise vastu.</p>	
	<p>Inglise keele vajadus erialasel tööil on olemas ja aina suureneb.</p>	

Võõrkeeled	Erialgsed märkmed. Koodid	Tsitataid
	<p>Ei usuta enam võimalusse ja suutlikkusse omandada inglise keelt.</p> <p>Inglise keele nõrk tase on takistanud huvide ja erialast arengut.</p> <p>Inglise keelt ise täiendanud laste õpikute ja raamatute kaudu.</p>	<p>Toivo: ... olen proovinud, aga... loobunud. Murran oma sõnu pidevalt ... ei, ma räägin saksa keelest. Inglise keelest võin ma ainult unistada, et saaks ma kasvõi saksa keele suhtlustasandil meelde tuletatud. Vene ajal oli keeltega, nagu oli. Nagunii välja ei saa, ei ole mõtet õppida. See on meie põlvkonna jama. Keskkoolis oli väga nigel õpetaja mul, keele poole pealt. Sitamaani austan neid, kes on ikka midagi pähe tuupida saanud. Saksa keel oli 2 a tipis ka ja siis... aga seal oli täitsa... katastroof.</p> <p>Albert: ... koolis (tühthariduskoolis) õppisin inglise keelt, aga ega ma rohkem pole ... Tol ajal oli see keeleoskus palju kehvem. ... kõiki maailmakeeli tahaks osata sellisel tasemel, nagu mina teen, siis saab hakkama.</p> <p>Alex: ... inglise keelt ... nii palju kui keskkoolist õppides ja eks nüüd lihtsalt ise täiendanud, mitte väga suures ulatuses, aga siiski ...</p> <p>... ütleme nii, et laste kõrvalt rohkem. Lugenud ka nende õpikuid ja raamatuid ja... lihtsalt püüdnud hoida....</p> <p>... ega ma eriti palju välismaal ei ole käinud küll, aga siiski, ikkagi... mis reisiidel... ikkagi. Inglise keele oskust oleks vaja küll. ... ei, ütleme, et takistanud ei ole... aga... ta võiks olla... inglise keel võiks olla parem.: no ma olen vaadanud teinekord, et internetis... vaata, inglise keeles... see ring on nii palju suurem kui midagi tahad... huvi tunned, et leiaks palju rohkem asju, aga jääb lihtsalt keelelise arusaamise taha. Ja ega ma väga punitanud ei ole seda. Olen püüdnud hoida sellist taset, et ma jänni ei jääks. ... ma ei ole vene keelt juurde õppinud ja siis ikka ääretult palju on meelest ära läinud. (NL sõjaväes pole käinud)</p>
	<p>Osalenud hiljem inglise keele kursustel.</p> <p>Oskused siiski vähesed.</p> <p>Nõrk keeleoskus on muutunud erialase arengu takistuseks.</p>	<p>Silvi: ... inglise keel. Nii nagu kõik ... vene keelega, eks ma tulen toime sellega. Inglise keel on see, mida mul on erialaselt vaja läinud. Ent ma pean ennast siiski väga viletsaks keeleoskajaks.</p> <p>... sest ma ei tunne ennast kindlalt: mul on olnud praktikat ja ma olen läbi häda koperdanud siit ära. Ma käisin siin ... olen käinud küll siin üksinda lähetuses ja saanud nädal aega hakkama oma inglise keelega, aga kui mul on valida, kas minna inglise keeles hästi kõneleva inimesega, siis ma ei lähe.</p> <p>... Kõik mäluga seotud õppimine on kõik praegu raskem. Aga teine asi on võib-olla see ka, et kui mul teda... no selle ressursiga on, nagu ta on... lapsed on ju ja pereelu ja igasugused muud asjad.</p> <p>Tegelikult on nii palju huvitavat teha, ikka panen asjad kuskile järjekorda. Mul on küll inglise keele õpik kogu aeg laua peal, kui ma sinna lähetusse läksin siis ma kolm korda nädalas võisin ja kuulasin plaate.</p> <p>Kasvõi mingid koolitused, kuhu ma võimiks minna. Koolitus on ingliskeelne, siis ma ei lähe. Samas on tohutult palju head erialakarjandust inglise keeles. Et praegu võtta mingi ingliskeelne raamat ja lugeda seda, siis see on küll katsumus. Peab selleks palju aega olema ja mul peaks olema keegi kogu aeg kõrval, kellelt ma saaksin nõu küsida.</p>

Võõrkeeled	Esialgused märkmed. Koodid	Tsitataid
Saksa keel Kuidas keeleõpe sujus, millised olid tulemused?	Saksa keel passiivne, vajab värskendusõpet. Saksa keele põhi väga tugev, kuid praktika puudusel hakkab ununema.	Toivo: ... kehva. Näed ... kohe tilten ... ma olen endale öelnud, et nüüd homme kohe hakkam ... saaks ma kasvõi saksa keele suhtlustingandil meelde tuletatud ... olen proovinud, aga ... loobunud. Murrat oma sõmu pidevalt... ei, ma räägin saksa keelest. Silja: ... saksa keelega on nii, et ... mina sain, no mida ma oskan, on meie 8. klassi tase, kus meil oli suurepärase õpetaja ja olümpiapäädil ma sain vabariigis 2. koha. ... ülikoolis me õppisime lugema ajalehti sõnaraamatuid kasutades, erialast kirjandust ... õppisime selle võtte juurde ja praegu on nii, et ... kuna praktikat ei ole eriti, siis nagu ... üks ta on nigel, aga samas ma ajan kindlasti asjad ära.
Soome keel	Soome keel samuti passiivses seisus.	Tarmo: ... soome keelt ma vahepeal oskasin, kuna ma olin 2 a Tallinnas Tehnikatülikooli aeg. Meil oli televisor toas, kus vahiti kogu aeg soomekeelseid kanaleid. Nüüd on nagu unarusse jäänud. Toomas: ... Inimselt ka natukene soome keelt (õpiti juurde 90-ndate 1 poolel), seda eriti ei kasuta. Alex: Valdamiseks ei saa neid imetada, aga hakkama saan... inglise keele ja soome keelega saan hakkama kuidagimoodi. Kui välismaal olen, siis hakkama saan küll. (omandas) ... üks ta rohkem hiljem ikka... soome keele kursustel olen käinud. See oli küll väga ammu, see oli nõukogude ajal juba.
Vene keel	Vene keele oskus samuti passiivne, kuid töökohal võib aeg-ajalt vaja minna. Vene keel kõnetasemel, NL- aegse keskkooli oskused säilinud.	Tarmo: ... oskan ... Kuna me saadame üle maailma laiali oma kaupa, ka Venemaal, siis on olnud tegemist Venemaal tulnud autojuhtidega, kes tahavad koormat peale võtta, kuna kontoris on meil selline rahvas koos, et peale minu enam keegi vene keelt ei oska, siis on mind sinna ette visatud tavaliselt. Silja: ... vene keel on nii, et ... oli ka väga hea keeleõpetaja koolis. See oli keskkoolist ja pärast on lihtsalt praktiseerimist olnud.
Võõrkeelte oskus säilitab konkurentsielist.		Tarmo: Ma olen selle kahe keelega (vene, saksa) suutnud säilitada seda kohta, mida teised on suutnud hoida inglise keelega. Ma olen ikkagi võrdne nendega.

Lisa 4. Ekspertintervjuude märkmed, koodid, tsitaadid

8. peatükk. Elukestva õppe uuening digipöörde kontekstis. Ekspertintervjuude tulemused.

Vastajate tähistel selgitus: A1, A2, A3 – ametnikud; K1, K2 – koolitajad; E1, E2, E3, E4 – ettevõtjad.

Millised võivad olla digipöördega kaasnevad lõksud/riskid, kuivõrd need sarnanevad/erinevad siirdeaja algusega (radikaalsed struktuursed muutused: töömaailmas ja sotsiaalsetes suhetes)?

Esialgsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
<p>Digipöörde teadvustamine Digipöörde – see on ära olnud. <i>Digipöörde mõistuse mõttes on ära käinud.</i> <i>Digipöörde ei innusta mitte kedagi, ... (IT) seltskonda kindlasti mitte.</i></p>	<p>E4: <i>Digipöörde kui selline oli paljuski meie edu alus, tänaseks oleme me ju suhteliselt edukad. Aga nagu ka meie nüüdne valitsuspöörde näitab, et see ei ole kandev asi. Kandev asi, miks me tegime digipöörde, ei ole see, et meil on võimalik nüüd maksudeklaratsiooni netis täita. See on tagajärg, aga meil olid mingid oskused, mida inimesed hakkasid kasutama ja tegid lihtsalt selle asja ära. Me saime rakendada nende oskustega inimeste oskusi.</i> Küsimus (edaspidi K): Te ütlete, et meil on digipöörde ära olnud. Kõik räägivad, et see tuleb. E4: <i>See on ära olnud. Digipöörde mõistuse mõttes on ära käinud. Teenuseid saab arendada lõputult edasi, aga digipöörde ei ole enam see innustav eesmärk, mis meid ühendab. (Täna). Ükski asi, mida me võiksime digipöörde raames teha, ei ole maailmas esimene. See ei innusta mitte kedagi, see digipöörde jutt. Kedagi võib-olla innustab, aga minu seltskonda kindlasti mitte.</i></p>
<p>Siire vs digipöörde, kas nad on võrreldavad? <i>Siiret – seda oli kõike võimalik teistest riikidest õppida ...</i> <i>Digipöoret – praegu me päris hästi ei tea, mis asi see on ...</i></p>	<p>A1: <i>No murrangulised on mõlemad kindlasti. Aga võrrelda saab minu arust selle pärast, et seda demokraatlikku korraldust, turumajandust, turumajanduslikku korraldust, maksusüsteeme, valimissüsteeme, seda oli kõike võimalik teistest riikidest õppida. Aga selles tehnoloogias me lähme kõik koos. Digis ja tehnoloogias. Et seda teised riigid kõrval olid ju harjutanud, seda demokraatlikku elukorraldust ja ikka pikka aega. Valimissüsteemi tõi Taagepera meile ju ka Ameerikast, ta toodi ju sisse, aga ta oli vähemalt õppinud mudeleid. Et meil oli mingi asi ees, mille suunas minna, aga praegu me päris hästi ei tea, mis asi see on.</i></p>
<p>ERISUS: <i>võrdlen seda (siiret) organisatsiooni arenguga, kus veel koostööd ei tehta / .../</i> Ja praegu (digipöörde) ma tean juba indiviidina seda, kes ma olen, mis on minu kompetentsid, millega ma saan hakkama. <i>Enda väärtus on kasvanud igas mõttes. Mina väärtusena töödüturul, mina väärtusena emana, mina väärtusena naisena, naine palgaküsimisena, mida iganes.</i></p>	<p>A2: <i>Vastan esimese mõttega, mis pähe tuli. Minu jaoks, ma meenutangi seda 41-aastase inimesena praegu. Et võrdlen seda (siiret) organisatsiooni arenguga. Et tol hetkel minu jaoks, ma mõtlen nagu Eesti riiki kui ühte organisatsiooni, siis organisatsiooni arenguteljel olid nad selles etapis, kus veel koostööd ei tehta ja hästi tähtis on, kuna on olnud segadus muutuste olukorras, siis vaadatakse alati juhtide poole. Palun öelge, mida me peame tegema. Kus keegi peab positsioneeruma, mis on tähtis, mis on prioriteetid? Info on tähtis, juhtimine on tähtis. Peale seda, kui seda infot on olnud piisavalt ja suhteliselt madal enesehinnang ja ka segadus selles, mida mina teen ja ma võin nagu hakkama saada. Natuke selline liikata-tõmmata olek,</i></p>

Esiagsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
<p>SARNASUS: Jätkuv kihistumine – mahajääjad, loobujad, loobujad on siiani loobujad</p>	<p><i>paigutage mind sinna, suunake mind ja ma võin siis hakkama saada. Ja on grupid, mis eristuvad, kes viivad rohkem edasi.</i></p> <p><i>Ja praegu (digipööre) ma hindan, et me oleme jõudnud oma arenguga koostööfaasi, juhtimine pole enam nii tähtis. Ma tean juba indiviidina seda, kes ma olen, mis on minu kompetentsid, millega ma saan hakkama. Ma tean seda, et paindlikkus ja kohanemisvõime päästab mind ja ma tean seda, et juhid ei pruugi alati öelda õigeid asju ja vahel võib olla ka nii, et mina ütlen juhtidele, mida nad peaksid tegema või kuhu suuna võtma. Et see suhe on läinud rohkem minu jaoks dialoogi, kus ma näen, et kui varem ma ootasin, sellel siirdeajastul, et tuleks ruttu info, et ma saaksin aru, kuhu ma positsioneerun, siis nüüd on eneseteadlikkus, ma saan ise aru, mis on minu suhe keskkonnasäästlikkuse teemal. Mitte minu juhi suhe. Ehk siis suhestumine, iseenda nägemine. Enda väärtus on kasvanud igas mõttes. Mina väärtusena tööjõuturul, mina väärtusena emana, mina väärtusena naisena, naine palgaküsimisena, mida iganes. Seetõttu on tekkinud mikroettevõtteid rohkem, ettevõtetus on saanud täiesti uue tähenduse, sest usk enesesse on suurem ja koostöö faas on seetõttu parem. Et tunduvalt rohkem on ka seda altpoolt üles. Enam ei ole ka seda pimesi, et kõik, mis tuleb näiteks Ameerikast, et oo, see on nagu hea. Minu meelest on päris tugev kriitikameel eestlastel. Mida me peame hoidma ja mida me ei taha.</i></p> <p>K: Digi juba käib?</p> <p>A2: Jah, ma olen ka seda meelt.</p> <p>K: Aga kas saab ka mingit sarnasust tuua?</p> <p>A2: Meil on vähesema ja madalama haridusega inimesed, kellel läheb umbes samamoodi...</p> <p>K: Siin me jõuame jälle elukestva õppe juurde.</p> <p>A2: ... seal ei ole mitte midagi muutunud ja nad isegi ei tea, et maailm on muutunud. Et nad on omas mingis kapslis, tihtipeale kahjuks kusagil ääremaal. ... nad ei käi isegi toetusi taotlemas, et nad ei käi kodust väljas, nad ei taha tulla. Et kuidas ma ... ma peangi neile koju minema ja nad ei lase sisse ka. Ma kuulen seda millegipärast liiga palju. See ei ole ainult 1–2 perekonda, need ongi mingid grupid. Nad elasid 10 aastat tagasi nii, nad elasid 20 aastat tagasi nii. Nüüd nad on sünnitanud sinna juurde ka põlvkonnad ja see muster läheb edasi ja minu meelest on ...</p> <p><i>Ma nimetan seda gruppi loobujad, ... loobujad on siiani loobujad.</i></p>

Esiagsed märkmed. Koodid	Tsitaadid
<p>SIIRE: kiirus/tempo oli teine. TÄNA: Ja praegu on täpselt sama asi.</p>	<p>K1: <i>kogu see kiirus oli erinev ... tempod on muutunud tohutult, sest kõik on läinud ainult kiiremaks ... kõik ei ole kiireteks muutusteks kunagi valmis, et ikka väga palju on neid, kes tahaksid rahulikult omas mullis, omas tempos minna ja tänapäeva kiire muutuste maailm kipub neid, natuke aeglasemaid, kas alla neelama, ära sööma või nad jäävad siis kõrvale, nad jäävad hammasrataste vahele. See on ka selle praeguse maailma vastuolu.</i></p> <p>K: Aga üheksakümnendatel, kas siis ei jäädud?</p> <p>K1: <i>Ei olnud ju neid, kes kodudest ilma jäid, ei olnud kodutuid, ei olnud igasuguseid töötuid. Siis see kõik tuli. Aga siis see tuli ka sellepärast, et me olime harjunud, et meile tuleb käsk ja öeldakse, mis sa pead tegema. Kui tuli äkki see vajadus, et sa pead suutma ise ka otsustada, mis sa teed, siis kõik jäid hätta, kes polnud harjunud ise otsustama. Ja praegu on täpselt sama asi. Et kui meie haridussüsteem ei õpi rohkem andma iseotsustamist ja meeskonnatööd, siis tegelikult jäävad ikkagi ootama. ... aga tegelikult ma ei teagi, kas inimese põhiloomus muutub. Vaata, Pareto printsiip 20/80 kehtib ju ikka, kahjuks. Kas me suudame seda natuke laiska ja natuke mugavat ja natuke nautlevat inimest muuta nüüd järsku selliseks, kes tahab rapsida, midagi muuta, jõuda kusagile. Ta lepib võib-olla vähemaga või vastupidi iriseb kõige üle, on rahulolematu, sest talle ei meeldi, nagu on. Aga ise ei viitsi ka midagi teha.</i></p>
<p>Siire vs digipööre Mõlemad protsessid kulgesid vastaja jaoks suhteliselt rahulikult, vastavalt sellele, kuidas elu areneb. Järsku dramaatilisi üleminekuid ei tajunud. Ilmselt toimus nii kõigis valdkondades, kus püsis kindel hõive. Põllumajanduse näide siin väga hea võrreldes kõrgh 45–54 interv-ga. Samas siia sobiks ka Archeri teooria.</p>	<p>E1: <i>Minu jaoks on nad mõlemad suhteliselt rahulikult kulgenud. Igasugune digivärk tuleb ju ka tasapisi vastavalt sellele, kuidas elu areneb. Niisamuti oli see sotsialismilt kapitalismile üleminek meie jaoks suhteliselt rahulik, üks ta sõltub kohalikest inimestest, kuidas nad tahavad seda asja ajada. Seal ei ole mingit, et täna ukсед kinni ja homme hakkab hoopis teistmoodi, sellist murrangut meil seal ei olnud. See digiteema tuleb ju ka kõik järk-järgult. Ei julge karta midagi. Eks need põhiprotsessid jäävad ikka, kõike nagunii ei tee arvutid või robotid ära. Et see inimene peab sinna juurde jääma.</i></p> <p>K: Need elukestva õppe võimalused on tulnud ka siis järk-järgult? Või tundus siirde algul, et oli tõeline tühi maa ja tuli ise nuputada, kuidas edasi seda eraettevõtlust teha?</p> <p>E1: <i>Ei olnud ka siis nii, et kui oli teadmist vaja, et ei oleks kuskilt seda saanud. Oli ju tookord kah, küll tehti seal arvutikursuseid ja igasugu asju. Et seda ei olnud, et ei ole võimalust, ei saa õppida. Eks on ju igasugu ärikoole ja selliseid asju ikka olnud. Et kui inimesel huvi on olnud, on ta saanud kogu aeg mingi selle teadmise endale juurde. Pigem on täna see, et ei ole see enam mingi imeasi, et inimene läheb õpib endale midagi juurde. Vanasti oli võib-olla jah, et kui sa olid õppinud endale ühe ameti selgeks, siis olidki selle ameti peal. Nüüd käid kõik kursused läbi, kas hakkad selle ameti peal tööle või ei hakka, üks ta silmaringi laiendab igal juhul.</i></p>

Esialgssed märkmed. Koodid	Tsitaadid
<p>Siire vs digipööre <i>Fundamentaalne erinevus 90-ndate ja tänase vahel on see, et 88-ndal oli meil bränditud eesmärk Isemajandav Eesti.</i> Täna: <i>Tulevikust ei räägi mitte keegi, meil ei ole mingit sihti, me ei taha olla maailma parimad</i> Sarnasused: muutuse vajadus on sama suur</p>	<p>E4: <i>Fundamentaalne erinevus 90-ndate ja tänase vahel on see, et 88-ndal oli meil bränditud eesmärk Isemajandav Eesti ja inimesed tahtsid sinna saada, tahtsid kaasa töötada, et sinna jõuda. Aga keegi ei rääkinud tehnilist juttu sellest, kuidas Eesti ennast iseseisvalt majandab.</i> K: <i>Suurdeajal oli kõik väga innustav, tulevik oli helge, aga praegu nagu tulevikku ei ole?</i> E4: <i>Tulevikust ei räägi mitte keegi, meil ei ole mingit sihti, me ei taha olla maailma parimad. Isegi see idiootne „maailma viie rikkama riigi hulka“ oli jumala äge asi. Ta oli küll mõttetu eesmärk, aga ta oli ikkagi mingi eesmärk, mida saavutada, valida vahendeid selleks, et seda eesmärki saavutada. Praegu me oleme seal, ... peenhäälestus. Ja see peenhäälestus ei huvita mitte kedagi. Inimesed tegelevad oma asjadega, väga raske on neid rakendada ühise eesmärgi nimel. Aga mis selle ühise eesmärgi mõte on selles... Mingsugune ootus parema tuleviku jaoks ja sellest emotsionaalsest foonist on meile kasu, et sinna liikuda. Kui inimesed on lootusrikkad, siis nad ... piltlikult öeldes me oleme kõik koogas ja Välek läheb tule järgi. Kas kõik plaksutavad, kui ta läks tule järgi või nad istuvad ja mõtlevad et oh, mul on nii raske elu ja las ta siis läheb, ta ei sega mind.</i> K: <i>Need on nüüd erinevused, aga kas sarnasusi on ka?</i> E4: <i>Sarnasus on see, et muutuse vajadus on sama suur. Või veel suurem ja risk on see, et kui me ei suuda kõik koos sinna liikuda, siis hakkab igaüks ise liikuma. Mõned liiguvad õiges suunas, aga üldiselt ei liigu. Ühiskond on liikunud sellisesse kohta, kus kõik arvamused on võrdsed, aga tegelikult ei ole. On teadlased ja haritlased, kelle arvamus on kvaliteetsem. Inimesed, kellel on kogemus, ja inimesed, kellel ei ole kogemust. Marju Lauristini arvamus ei ole võrdne Malluka arvamusega. Nad on mõlemad tähtsad inimesed, aga ühel on kvaliteetne arvamus, teisel on nii-öelda tavainimese arvamus. Sellepärast inimesed käivad koolis, et tema mõtted ja arvamused oleksid paremad. Meil käib selline pseudovõrdsustamine mõnes mõttes.</i></p>
<p>Siire – <i>sa pidid nullist hakkama nagu uut asja täiesti nullist üles ehitama.</i> Täna <i>ta on nagu selline evolutsioon praegu, ta areneb nagu samm-sammult kogu aeg.</i></p>	<p>E3: <i>Ei, selles suhtes ei saa, et see, kui see riigikord ära muutus, see oli niimoodi, et see oli nagu, noh üks asi keerati lihtsalt päevapealt teisipidi. Ja sa pidid nullist hakkama nagu uut asja täiesti nullist üles ehitama. Aga praegu on ikkagi see, see üleminekuperiood või see nagu, et ta on nagu selline evolutsioon praegu, ta areneb nagu samm-sammult kogu aeg. Aga tookord oli ikkagi, see vana, tõmmati lihtsalt kriips peale, riigikord muutus ja pidi hakkama täiesti teistmoodi, et nad on ikkagi erinevad minu arusaama järgi.</i></p>
<p>Siire: <i>siirdeaja radikaalsus soodustas iseõppimist praegu pigem õpitud abitus.</i> Digi: <i>... järjest kiiremaks läheb, see karusselli efekt – keerleb, keerleb, keerleb</i></p>	<p>K2: <i>Siirdeaja radikaalsus soodustas iseõppimist, praegu pigem õpitud abitus ... see siirdeaja radikaalsus soodustas iseõppimist hullult, inimestel ei jäänud muud üle. Ta kas sureb ära või hakkab õppima midagi muud. Digipöörde puhul, kuna ei ole seda „elan või suren“ varianti, siis see ei tööta nii hästi. Ta (digipööre) käib, me ei taju paljusi</i></p>

Esialsged märkmed. Koodid	Tsitaadid
	<p>asju. Me ei taju nt sellist asja, et meil on ära kadunud privaatsus. Inimesed ei suuda sellest aru saada, nt pangad – teller suunab laenuaotluse arvutisse, on olemas juba BigData firmad – suurandmeid koguvad firmad. Kui lähed internetti, siis arvuti hakkab koguma sinu kohta infot jne ei see ei ole pluss, inimesele peaks jääma privaatsus. Praegusel juhul seda ei võimaldata. Sind võetakse ilma sinu teadmata alasti. See ei oleks lõks sellisel juhul, kui öeldakse, et niiviisi kogutakse sinu kohta andmeid. See on sama nagu poe kliendikaartidega – sooduskaardid. Praegu on see moodne sõna „õpitud abitus“, mida tol ajal ei olnud, tol ajal ma pidin ju hakkama saama, muidu suren ju maha, on ju nii. Praegu on mul ju mugav ka muud moodi elada. Tööhõive reform – küsitakse, millal te viimati tööl käisite – vastab: 10 aastat tagasi. Niimoodi saab ära elada, et polegi tööl käinud.</p> <p>... järjest kiiremaks läheb, see karusselli efekt – keerleb, keerleb, keerleb – järjest kiiremaks, mina näen seda, et mida kiiremaks see digimaailm läheb, seda rohkem tahetakse tagasi maale, tagasi juurde juurte, tahan päris puud, vastupidine efekt võib tulla, et hästi palju meil on neid killustunud inimesi, vanasti tegid oma asju, tänapäeval tean kõigest natuke midagi ja ausalt öeldes ei tea mitte midagi.</p>

Vastuseid küsimuste digitaalsete oskuste kohta:

I millised peaksid olema elementaarsed digitaalsed oskused, et olla konkurentsivõimeline?

II millised vajalikud oskused peaksid olema e-teenuste paremaks kasutamiseks ja juurdepääsuks?

III milliseid uusi tööoskusi digitaliseerimisega seotud muutused tingivad?

Vastaja	I elementaarsed digitaalsed oskused	II e-teenuste kasutamise oskused	III digitaliseerimisega kaasnevad uued oskused
A1	<p>E-riigiga suhtlemise tase on ju tegelikult üsna madal tase. Ma ei tea, mis on see barjäär sellele, ... mida ta esimesena õppima peab, kui ta pole elu sees nappu sisse vajutanud. Mis etappides neid õppima hakatakse, ma ei oska seda ... öelda.</p>	<p>Et inimene suudaks e-teenustega hakkama saada, et ta oma retsepti näeks ja allkirjastatud saaks ja pangas saab, siis need koolitused tehakse minu meelest hästi lühikesed, et nad peavad arvestanud olema, et selle saab suhteliselt kiiresti selgeks.</p>	<p>Ja tuleb riigile sõnum: me küsime, (OSKA raportite ekspertgruppidele) et olge nüüd head, kirjeldage kutsesstandardites ka ära, mis see tulevikuoskus siis on. Et siis me saame digi ja tehnoloogia tulevikuoskused õppekavadesse sisse panna, Ja mis nüüd on? Keegi ei oska neid kirjeldada.</p>
A2	<p>Igapäevane digitaalne toimetulek, järgmine tase Excelist ja Wordist annab talle lisaeldusi (nutitelefoni, Skype). Oma ajaplaneerimise ja finantside jälgimise süsteemi loomine, oma sotsiaalkanalite kasutamine, oma toote reklaamimise-disainimise asjad</p>	<p>Paljud asjad on ikkagi ka see, et nad ei ole veel piisavalt lihtsad ... ei ole ikkagi tavakasutaja peal piisavalt palju küsitud, et kuskul oli liiga palju ringiga minekut. Tegelikult on endiselt väga palju inimesi, kellel on mitte ainult oskused, aga ka võimalused puudu.</p>	<p>Me tahame minna väga palju-de oma nõustamiste ja teenuste, üha enam populariseerida meie e-teenuseid, et inimesed tarbiks neid. Aga meie kliendid ei oska neid kasutada. Ehk siis meie läheme küll kiiresti nende asjadega ees ja me ei jõua piisavalt palju neid järgi õpetada või siis ei ole neil kõigil ka võimalust.</p>

Vastaja	I elementaarsed digitaalsed oskused	II e-teenuste kasutamise oskused	III digitaliseerimisega kaasnevad uued oskused
A3	Peamiste rakenduste kasutamise oskus (Word, Excel algaja tase, Outlook), otsingumootori kasutus oskus. enne-kõike julgus uue keskkonnaga tutvuda, seal ringi vaadata ja erinevaid nuppe vajutada.	Vähene arvutioskus, interneti puudumine ja aeglus maapiirkondades, liiga keerulised e-keskkonnad.	PRIA liigub järjest enam e-kanalisse. Suurem osa taotlemisest on alates 2018. a e-prias. Üleminek on aktiivsemalt toimunud viimased 3 aastat. On tehtud palju arendusi, mis tähendab õppimist nii ametnikule kui ka taotlejale.
K1	Digi baasoskused: e-riigi teenused, mobiili-ID, iseenesestmõistetav digikäitumine, digiharjumused, pilveteenused, kalendrid kõikvõimalikud. Suhtlemise keskkonnad.	Mingid baasoskused peaksidki just sellised olema, et sa tuled kõigi oma asjadega nii toime. Digiallkirja andmise oskus, mu meelet ka kõik need oma pangaskäimised ja kõik need sellised oskused on iseenesestmõistetavad.	... need digikoolitustel omandatud teadmised peaksid saama harjumuseks, et ta tuleb sul sellest kukla tagumisest või aju mis otsast ta tuleb, kus ta teeb juba automaatselt asju. Automaatsed need asjad veel ei ole, ta peab iga kord meelde tuletama, kui ta pole seda harjunud tegema.
E1	Ja kui sa oskad juba digiallkirja anda, see ka näitab inimese kohta midagi, mida ta suudab ja kui palju ta arvutit tunneb ... Inimesel peab olema huvi asja vastu, huvi asi endale selgeks teha ...	Neid tõrkeid tuleb ikka aeg-ajalt ette ja tavaliselt siis, kui on kõige kiirem aeg. Kui kõige rohkem vaja on, siis ta parasjagu ei tööta. Aga kui nad töötavad ja toimivad, siis see teeb elu palju lihtsamaks.	Uutel masinatel on kõigil arvutid küljes ja kogu juhtimine käib satelliidi abil. Siiamaani on sedapidi, et masinat seepärast kasutada ei saa, et mees hakkama ei saa, seda ei olnud. Kõige rohkem elu õpetabki ... Müügimees tuleb, räägib, näitab ette ka korra lõpuks.
E2	Igapäevane toimetamine, me peaks andma inimestele ... ülevaate nendest lahendustest, mis neid töös võiks aidata, mis on nende programmide peamised erinevused, peamised plussid, peamised miinused.	Et pigem peaks arendama kodanikuportaali. Me peaks tegelema nende asjade edasiarendamisega, et inimesed ikkagi teaksid neid õigeid kohti, kus midagi teha ..., et sa ei peaks oma aega raiskama.	Et sa pead ise võtma vastutuse, pead ise hakkama teistmoodi asju tegema, sul on vaja uusi kompetentse. Sa pead pidevalt minemagi õppima ... kui sa töötad tööstuses, sul tuleb uksest ja aknast igasuguseid lahendusi sisse, aga sa ei tea, mis sinu ettevõtte puhul võib töötada, mis sul vaja on.
E3	Digitaalne kirjaoskus. Sa pead oskama interneti kasutada. Väga suur oskus on osata otsida, leida need õiged kanalid. Iseseisvalt õpid, et kuidas sa leiad need õiged materjalid ja õigeid fakte ja õiget infot.	Igal inimesel võiks olla ligipääs internetile tagatud, kuidas see teha lihtsaks, et (e-teenuseid) hästi lihtne ja intuiitiivselt kasutatav. See on kohmakas veel, aga ta läheb järjest paremaks.	Võimalusi on tulnud hästi palju, et tegelikult asja efektiivsemaks teha. Harjumuste muutmine on kõige suurem takistus ... Inimeste peades on see kinni.

Vastaja	I elementaarsed digitaalsed oskused	II e-teenuste kasutamise oskused	III digitaliseerimisega kaasnevad uued oskused
E4	<i>Tegelikult on kõik olemas ja see on üks digitaalne oskus omada ülevaadet võimalustest, mida saab kasutada. Sa ei pea neid oskama kasutada filigraanselt, aga sa pead teadma, kus asjad on. Teine digitaalne oskus on tehnohirmust lahti- saamine. Ma ei tohi karta neid masinaid.</i>	<i>Me kipume süüdistama seda kasutajat, et kasutajal on mingid oskused puudu. See on vale asi. Teenusepakkujal on oskused puudu. Kliendi elust lähtuv teenus ongi see võti.</i>	<i>Väärtustamisoskus, kriitiline mõtlemine ... Filtreerimisoskus. Digitaalne kirjaoskus, teiste inimeste aja väärtustamine, enda aja väärtustamine, prioritseerimisoskus, sa mitte ennast ei sulge, vaid sa oskad vastu võtta signaale.</i>

Kes peaks panustama kõige enam elukestva õppe arengusse – EL, riik, erasektor, IT sektor, õppija ise?

A1, A2, A3 vertikaal	K1, E1, E2 vertikaal/horisontaal	E3, E4, (digi) horisontaal
A1: <i>Kui ta oleks hoiakuks muutunud, siis peaks tegelema, kes iganes (pereliige, KOV, tööandja). Me püüame järjest rohkem tekitada hoiakut ja see on elukestva õppe strateegias ka sees, et ikkagi nii riik, inimene ise kui tööandja. ... neid osapooli on kindlasti rohkem. Et see peab tõesti tulema lähedasest, tööandjast, sotsiaalsest võrgustikust.</i>	K1: <i>Kahtlemata riik ise ja loomulikult meie haridusinimesed, kes seda arendavad edasi ikka, aga mina arvan, et see õppija ise võiks ka panustada, mitte ainult sellega, et ta tuleb ja võtab, aga et ta ikkagi ise osaleb ka selles ...</i>	E4: <i>Kas riik saab siin üldse panustada ja aidata? Saab. Ma ei tea, kust see muutus peaks alguse saama peale selle, et muuda ennast ja muudada maailma. Mida me saame teha, on see, et riik peaks – ma ei tea, kas see on poliitiline otsus või tehniline otsus – aga põhimõtteliselt peaks loobuma sellest teadmistepõhisusest.</i>
A2: <i>Praegu ... ta läheb kuidagi visamalt, see kultuuri loomine. Ma tean, et hästi oluline on alati küsida, kes vastutab, aga mõned asjad, kus vastutabki, teie vastutate, mina vastutan, minu lapsed vastutavad, minu mees vastutab ehk siis need, kellel on seda õppimise kogemust juba. Et see on ikkagi kultuur selline, et kuidas seda muuta? See on aja küsimus. Ma juba näen, et see muutub.</i>	E1: <i>Eks ta jaguneb tänagi ju kõigi vahel. ... kui riik tunneb, et ta peab oma uusi regulatsioone tutvustama, siis korraldab riik ja selle eest peaks nagu riik maksma. Kui töötaja tunneb, tahaks kuhugi mujale minna proovima, siis see nagu inimese enda rahakoti peal võiks käia. Kui ka tööandja näeb, et tal tarkust tuleb juurde, kui ta on koolis käinud, siis on ju tööandja huvi see asi kinni maksta. Seda ei saa küll öelda, et kõik peaks riigi kulul olema.</i>	E3: <i>Turumajandus paneb ise paika, inimesed on sunnitud õppima, muidu kukuvad tööturul välja, riik võiks soodustada seda keskkonda – esmane ettevalmistus koolist, kool võiks õpetamisega ettevõtete tempos kaasa minna. See kool võiks ka samas suunas (nagu ettevõtja) minna, mitte nagu haug ja vähk, et eri suundades. Noh kasvõi see, mida õpetada.</i>
A3: <i>otsene vastus puudub. Eõ võimalused: Valdkonnas pakub haridust Maailmikool ning Olustvere teenindus- ja maamajanduskool. (Oma valdkonna) spetsiifikast lähtuvalt arvan, et väga palju tuleb tegeleda iseõppega.</i>	E2: <i>Kes võtab lõpuks vastutust? Aga me ei jõua kuidagi selle momendini, et lepime kokku, kuidas me seda koostööd korraldame, kes millega tegeleb. Tegelikult peaks see olema kõikide asi seda valdkonda nagu eest vedada. Et inimeste ja ametnike suhtumine jätab väga palju Eesti riigis soovida.</i>	E4: <i>Vaata, see nutimaailm võimaldab seda eõ-t teha ja ise õppida, kõik võimalused on selleks olemas. ... keeleõpe, mis iganes sadulsepa õpe, me võiks kõik mis iganes Youtube'ist õppida, neid võimalusi on meeletult, aga inimesed neid võimalusi nagu ei kasuta. Riik – töötud, pensionärid.</i>

Mida peaks muutma/on muutunud tänases elukestva õppe poliitikas?

A1, A2, A3 vertikaal	K1, E1, E2 vertikaal/ horisontaal	E3, E4, (digi) horisontaal
<p>A1: kogu aeg peab otsima uusi meetmeid, uut gruppi (õppijaid), ei saa olla väga kaua ühes rutiinis. Elukestvaks õppeks hoiakuid, ei ole see, et sinna peab riik sekkuma või töötukassa või keegi teine. (Poliitika) eesmärk, et inimene teab ise kogu aeg – see on seal olemas, kui sul on probleeme, lähed sinna, ilma et riik sekkuks, kohalik omavalitsus sekkuks. Harjutada seda – see on sinu tee.</p>	<p>K1: kolmandast haridusest alates peaks (õppija) midagi juurde hakkama maksma. Võiks nagu veidike panustada ... ega (koolituse) kättesaadavus ei tähenda seda, et kõik tasuta peab olema. Praktiseerida tasuta kõrghariduse mudelit, õppevõla maksad ise kinni.</p>	<p>E4: Üldine probleem on see, et me kompenseerime üle, hakkame kohe uurima, kus me oleme. ... selles probleemis, kus ma olen. ... teadmatus ongi see koht, kus meie uuendused peidus on, sest need asjad, mida me teame, ei ole enam uuendused. Neist ei ole meile kasu.</p>
<p>A2: Riigi poliitikasse on jõudnud arusaam demograafilisest ootamatusest ... Meil on tööjõudu väga vähe. Hetkel väga huvitav olukord – neli põlvkonda korraga tööturul. ... on tinginud väga palju uusi väljakutseid tööandjale. ... me peame leidma lahendusi, kuidas inimesi ümber kvalifitseerida, uusi oskusi õpetada, majandus areneb kiiresti, kuidas arendada paindlikkust inimestes.</p>	<p>E1: Täna on võimalusi palju, mille vahel valida ja alati on sobiv leitud. Meie valdkonnas nagu ei tunne puudust. Kui seal mingid riigipoolsed nõudmised muutuvad, siis on riik ise selle vastu huvi tundnud, et ta õpetaks oma inimesed välja. See pool on korraldatud kuskil.</p>	<p>E3: Liiga akadeemiline kõik, mida õpetatakse. Õpetatakse teadmisi, aga tegelikult oleks vaja rohkem ka oskusi, mida nende teadmistega peale hakata. Sa võid teada küll väga palju asju, aga kui sa seda kasutada ei oska, siis see on täiesti mõttetu. Sellist probleemi põhist õpet võiks olla hästi palju. Sa õpid selleks, et elus hakkama saada, mingit probleemi lahendada, et sa tööd saaksid.</p>
<p>A3: Ei oska kommenteerida.</p>	<p>E2: See, kuidas see õpe on korraldatud, peaks olema ... palju paindlikum. Peaks pakkuma palju rohkem erinevaid võimalusi. e-õppe ... keskkonnad, nende visuaalne pool peab minema nagu oluliselt odavamaks, visuaalsemaks. Me räägime sellest elukestvast õppest, aga see jõua nagu ühiskonda ... ei jõua siia allapoole kuidagi ja Eesti riigi häda: ... me teeme nagu tekste, seadusandlust ja poliitikat, aga me ei suuda seda nii ellu viia, et see oleks nagu äge, et inimesed saaksid sellest aru.</p>	

Lisa 5. Õppijaintervjuu küsimused

7. peatükk. Elukestev õpe sotsiaalse ja kultuurilise kapitali uuendaja.
(Nõukogudeaegse kõrgharidusega spetsialistide-õppijate intervjuude läbiviimise aasta – 2011)

I UURIJA KÜSIMUS: Elukestvas õppes osalemine

1. Millal te lõpetasite kõrgkooli, mis aastal ja millise kõrgkooli?
 2. Teie esimene töökoht – eriala, kas läksite kohe pärast ülikooli tööle?
 3. Kuu te töötasite sellel töökohal, erialal?
 4. Kas te osalesite pärast ülikooli ka oma erialalises täiendõppes? Millises ja kui kaua see kestis?
 5. Millistel koolitustel te olete osalenud? Tööalastel, tasemeõppes, vabahariduslikel? (Miks pole osalenud?)
 6. Millised olid need oskused ja teadmised, mille te omandasite NL aegses kõrgkoolis/tehnikumis ning mida saite kasutada ka siirdeajal? (lisaküsimus)
 7. Millistest oskustest ja teadmistest te tundsite puudust, et läksite täienduskoolitustele? (lisaküsimus)
 8. Millal ja miks muutus teie töökoht, eriala? Millal ja miks tekkis teil vajadus end täiendada või ümber õppida? (NL aegne võõrkeelte oskus)
 9. Kui tihti te olete osalenud koolitustel?
 10. Valmisolekute kohta edasiõpinguteks nii täiend- kui ka ümberõppes. (lisaküsimus)
- LISAKÜSIMUSED informaalsete koolituste osakaalu kohta senistes õpingutes
11. Kuidas teile tundub, kas te osalesite buumiajal rohkem koolitustel? Koolitusvõimalusi rohkem? TÄNA (2011), majanduskriisi ajal?
 12. Nimetage viimane koolitus, kus te osalesite?

II UURIJA KÜSIMUS: Kuidas elukestvas õppes osalemisega toimub uutesse sotsiaalsetesse võrgustikesse lülitumine?

1. Milliste kanalite kaudu te olete saanud koolitusinfot? (Lisaks ajafaktor – millal?)
2. Meenutage erinevate aegade infokanaleid.
3. Millist koolituste infokanalit te eelistasite, miks?
4. Millistel koolitustel te eelistasite osaleda – ühistel tööalastel sisekoolitustel koos kolleegidega või väljaspool töökohta? Miks? (Lisaks ajafaktor – millal?)
5. Mida te peate/pidasite tähtsamaks osalemisel tööalastel koolitustel, kas oma erialast arengut või panust töökollektiivi arengusse üldiselt?
6. Kuidas ja millisel määral avaldusid tööalastel koolitustel osalemise mõjud teie töökohale tervikuna?
7. Milliseid muutusi, mõju võis märgata, tunnetada?
8. Kas te olete saanud erinevate koolituste kaudu uusi tutvavaid, sõpru?
9. Kui pikalt on kestnud kontaktid koolitustelt saadud uute tutvavatega? (mõned nädalad; mitu kuud; aasta; 2–3 aastat; muu)
10. Mis on olnud uute kontaktide säilimise põhjused? (ühised huvid; koolitusinfo vahetamise vajadus; muu)
11. Millist liiki koolitustelt on jäänud kõige rohkem hilisemaid kontakte? Miks? Kas
 - tööalastest enesetäiendamiskursustest – kolleegide tugiõpe, kogemusõpe;
 - ümberõppe kursustelt – uue eriala omandamine;
 - tasemeõppest;
 - vabahariduslikelt kursustelt.

III UURIJA KÜSIMUS: Millistesse sotsiaalsetesse võrgustikesse lülitatakse elukestvas õppes osalemise kaudu? Küsimused virtuaalsete kogukondade kohta (+ ajafaktor – erinevad perioodid)

1. Millistesse elukestva õppe alastesse suhtlusportaalidesse või listidesse te kuulute?
2. Millisel määral te kasutate/kasutasite oma õpingute tarvis internetti?
3. Kui suur osakaal on/oli teie õpingutes e-õppel?
4. Millal lülitusite IT õpingutesse? (vajadused, võimalused / lisa – prooviintervjuu põhjal)

Kuulumine organisatsioonidesse (+ ajafaktor – erinevad perioodid)

1. Millistesse organisatsioonidesse olete lülitunud tänu enesetäiendamisele?
2. Kas olete osalenud oma õpingute käigus ka rühmatöödes?
3. Kas kuulute mõnda erialaliitu, vilistlaste liitu, huvialaliitu?
4. Millistesse organisatsioonidesse sooviksite kuuluda, millega tulevikus liituda? Miks?

IV UURIJA KÜSIMUS: Millist sotsiaalset kapitali kogutakse eõ kaudu?

(Intervjuu küsimused sotsiaalse kapitali vormide kohta Putnam, 2008 järgi)

1. Kas mõnest koolitusgrupist kus te olete osalenud, on tekkinud ka pikaajaline hoopis teistel põhjustel kooskäimise vorm? Näiteks mõni selts, ühine interneti list, vms? MIKS? (võrgustikud, usaldus, uued võimalused, ühised üritused, käitumisharjumused, reeglid, väärtused)
2. Kas kuulute mõnda sõpruskonda, mille tegevusvaldkonnaks on ühine õpituba, õpiring või muu õppimise vorm? Kuidas see sõpruskond on kujunenud, tekkinud?
3. Kas kohtate mõnel koolitus- või muul üritusel ka mingitel varasematel koolitustel teiega koos osalenud õppijaid? Kui tihti kohtate inimesi, kellega koos osalesite mõnel koolitusel? Millistel üritustel tavaliselt kohtute?
4. Millistesse täiskasvanute koolitusorganisatsioonidesse te kuulute?

LISAKÜSIMUSED: (tänu prooviintervjuule selgus, et koolituste kaudu käidi ka palju välisreisidel, siit peaks tulema mõni lisaküsimus)

1. Kas te olete tänu koolitustele saanud ka reisida?
2. Milliste koolituste kaudu olete saanud reisida nii kodumaal kui ka välismaal?

V UURIJA KÜSIMUS: Elukestva õppega kaasnev kognitiivne sotsiaalne kapital

LISAKÜSIMUSED: (tänu prooviintervjuule)

1. Millisel määral aitasid koolitused kaasa teie sotsiaalsele heaolule, paremale enesetundele?
2. Kuivõrd on varasemad enesetäiendused mõjutanud teie hoiakuid ja suhtumist tulevikuplaanide tegemisse?
3. Kuivõrd koolitused on mõjutanud teie elukäiku, toonud kaasa elumuutusi?
4. Milliseid kogemusi ja ideid andsid varasemad enesetäiendused elus toimetulekuks, kohanemiseks uute oludega?
5. Milliseid väärtusi (valikvastused võiks juurde pakkuda) omandasite erinevatel enesetäienduskursustel. Kas koolituste kaudu olete omandanud uusi hoiakuid, suhtumisi jne?
6. Millisel määral võiksid tulevased enesetäiendused mõjutada teie toimetulekut vanemas eas?
7. Kuivõrd soodustab elukestev õpe teie turvatunnet tuleviku ees?

VI UURIJA KÜSIMUS: Kuidas elukestva õppe abil-kaudu muutub elukvaliteet, sotsiaalne staatus. Töökohaga seonduvad küsimused: (ajafaktor – erinevad perioodid)

1. Kas te olete kogunud/säilitanud erinevate koolituste tunnistusi, sertifikaate, litsentse vms?
2. Kas te olete omandanud uue eriala, ameti? Millal viimati?
3. Kas olete märkinud oma CV-sse viimase 5 aasta täiendkoolitusi?
4. Millal te viimati vahetasite töökohta? Miks?
5. Kui pikk on teie tööstaaž praegusel töökohal?
6. Millisel määral on mõjutanud täienduskoolitustel osalemine olemasoleva töökoha, ameti säilimist?
7. Kas te olete olnud ka töötutu?
8. Millal ja miks te töötuks jäite?

Sissetuleku, perega ja piirkonnaga seonduvad küsimused: (ajafaktor – erinevad perioodid)

1. Millisel määral mõjutab teie sissetulek koolitustel osalemist?
2. Millisel määral mõjutab teie elukoht koolitustel osalemist?
3. Kuidas toetasid teie lähedased või pereliikmed koolitustel osalemist?

Intervjuusid täiendav dokumenteerimisleht: (Flick, 2009 järgi)

Intervjuu kuupäev:

Intervjuu koht:

Intervjuu kestus:

Intervjueerija:

Intervjueeritava sugu:

Intervjueeritava vanus:

Intervjueeritava elukutse/amet:

Töötanud sellel alal alates:

Lisa 6. Ekspertintervjuu küsimused

Üldine elukestva õppe areng, probleemid, tulevik

- Mis on need märksõnad, mis iseloomustavad tänast elukestvat õpet?
- Kuidas hindate tänaseid elukestva õppe võimalusi?
- Mida peaks muutma tänases elukestva õppe poliitikas/toimimises?
- Kes peaks panustama kõige enam elukestva õppe arengusse – EL, riik, erasektor, IT sektor, õppija ise?

Intervjueeritava ja tema töövaldkonna eõ areng

- Milliseks hindate eõ võimalusi ja mõju teie tegevusvaldkonna arengule?
- Mis võiks mõjutada ettevõtete töötajaid osalema eõ-s: töökeskkonna, tööturu või tehnoloogia muutused?
- Milliseid koolitusi pakuksite/soovitaksite oma töötajatele (veel lisaks)? Miks?
- Millist rolli ja võimalusi näete iseseisval õppel? Kas te olete kursis oma töötajate iseseisva enesetäiendamisega?
- Milliseid eõ võimalusi olete ise kõige enam kasutanud: seminarid, kursused, e-keskkonnad?
- Milliseid uuemaid digilahendusi olete kasutanud eõ info otsimisel või oma teadmiste/oskuste täiendamisel?

Digitaliseerimise erialased probleemid. Digitaalne toimetulek

- Millised on hetkel digitaliseerimisega seonduvate muutuste kõige teravamad kitsaskohad teie töövaldkonnas? Milliseid uusi tööoskusi need muutused tingivad?
- Millised peaks olema elementaarsed digitaalsed (IT) oskused, mida iga inimene peaks täna valdama, et olla tööturul konkurentsivõimeline?
- Millised vajalikud oskused peaksid olema e-teenuste paremaks kasutamiseks või juurdepääsuks? Millistest oskustest olete siin ise puudust tundnud?
- Millisel määral on meie töömaailm ja hariduskeskkonnad valmis digipöördeks?
- Milliseid ressursse (IT, finants-, seadus-, teadus-, intellektuaalset jne) peaks suunama digipöördeks (tehnoloogia uus laine)? Kes peaks panustama kõige enam digipöörde rakendamisel töömaailma ja haridusse?
- LISAKÜSIMUS *Kas IT sektor saaks/peaks siin appi tulla/tulema?*

Vastaja andmed:

Vanus:

Haridustase:

Valdkond:

Valdkonnas tegutsemise kogemus (aastad):

**DISSERTATIONES
DE MEDIIS ET COMMUNICATIONIBUS
UNIVERSITATIS TARTUENSIS**

1. **Epp Lauk.** Historical and sociological perspectives on the development of Estonian journalism. Tartu, 1997, 184 p.
2. **Triin Vihalemm.** Formation of collective identity among Russophone population of Estonia. Tartu, 1999, 217 p.
3. **Margit Keller.** Representations of consumer culture in Post-Soviet Estonia. Tartu, 2004, 209 p.
4. **Pille Pruulmann-Vengerfeldt.** Information technology users and uses within the different layers of the information environment in Estonia. Tartu, 2006, 213 p.
5. **Anu Masso.** Constitution of personal social space in A transition society. Tartu, 2008, 212 p.
6. **Kristina Reinsalu.** The implementation of Internet democracy in Estonian local governments. Tartu, 2008, 176 p.
7. **Andra Siibak.** Self-presentation of the “Digital Generation” in Estonia. Tartu, 2009, 257 p.
8. **Pille Runnel.** The Transformation of the Internet Usage Practices in Estonia. Tartu, 2009, 223 p.
9. **Tõnu Tender.** Mitmekeelsus Eestis Euroopa Liidu mitmekeelsuse ideaali taustal. Tartu, 2010, 253 lk.
10. **Roosmarii Kurvits.** Eesti ajalehtede välimus 1806–2005. Tartu, 2010, 424 lk.
11. **Kadri Ugur.** Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system. Tartu, 2010, 153 p.
12. **Barbi Pilvre.** Naiste meediarepresentatsioon Eesti ajakirjanduskultuuri ja ühiskonna kontekstis. Tartu, 2011, 201 lk.
13. **Kertu Saks.** The formation of editing culture and practice in Estonian newspapers 1988–2005. Tartu, 2011, 161 p.
14. **Andres Jõesaar.** EU media policy and survival of public service broadcasting in Estonia 1994–2010. Tartu, 2011, 147 p.
15. **Tiiu Kreegipuu.** The ambivalent role of Estonian press in implementation of the Soviet totalitarian project. Tartu, 2011, 221 p.
16. **Indrek Treufeldt.** Ajakirjanduslik faktiloome erinevates ühiskondlikes tingimustes. Tartu, 2012, 290 lk.
17. **Maarja Siiner.** Towards a more flexible language policy: a comparative analysis of language policy design in Denmark and Estonia. Tartu, 2012, 231 p.
18. **Taavi Tatsi.** Transformations of museum-embedded cultural expertise. Tartu, 2013, 148 p.
19. **Krista Lepik.** Governmentality and cultural participation in Estonian public knowledge institutions. Tartu, 2013, 205 p.

20. **Lukas Blinka.** The “good” and the “bad” of the internet: Studying subjective well-being as an outcome of young people’s online practices. Tartu, 2013, 171 p.
21. **Ragne Kõuts-Klemm.** Media-connected society: the analysis of media content and usage patterns from a systems-theoretical perspective. Tartu, 2013, 286 p.
22. **Maie Kiisel.** Problems of critical analysis of communication of environmental issues and risks. Tartu, 2013, 208 p.
23. **Marek Miil.** Nõukogude propagandasüsteemi toimimine ajakirjanduse argipraktikate kaudu. Tartu, 2014, 269 lk.
24. **Katrin Kello.** The functions and contexts of general education history teaching: social and professional representations in Estonia and Latvia. Tartu, 2014, 230 p.
25. **Maie Soll.** The ethnic identity of russian-speaking students in estonia in the context of educational change. Tartu, 2015, 212 p.
26. **Linda Lotina.** Conceptualizing engagement modes: Understanding museum – audience relationships in Latvian museums. Tartu, 2015, 186 p.
27. **Andres Kõnno.** The Modelling of Communication and Its Applications in a Longitudinal Research: Examples of Estonian, Finnish and Russian Journalism in the 20th Century. Tartu, 2016, 250 p.
28. **Olga Einasto.** Academic Library E-service Quality and Working User: Conceptual Model. Tartu, 2016, 186 p.
29. **Maria Murumaa-Mengel.** Managing Imagined Audiences Online: Audience Awareness as a Part of Social Media Literacies. Tartu, 2017, 184 p.
30. **Jan Richard Bærug.** The Collapsing Wall. Hybrid Journalism. A Comparative Study of Newspapers and Magazines in Eight Countries in Europe. Tartu, 2017, 301 p.
31. **Agnese Karaseva.** Teacher Professional Agency in Relation to Digital Technology Integration in Teaching in Estonian and Latvian Schools. Tartu, 2017, 164 p.
32. **Kadi Lubi.** The role of information search and interpretation in living with chronic illness. The case of Estonian Parkinson’s disease patients. Tartu, 2017, 152 p.
33. **Marju Himma-Kadakas.** Skill performance of Estonian online journalists: assessment model for newsrooms and research. Tartu, 2018, 144 p.
34. **Johannes Saar.** Hegemoonidiskursused eesti kultuuris. Eesti Kunsti- muuseumi pressikommunikatsioon 2006–2015. Tartu, 2018, 179 lk.
35. **Alessandro Nanì.** Cross-Media in Public Service Broadcasting: The Struggle Between Producers and Audiences. Tartu, 2018, 176 p.
36. **Signe Ivask.** The role of routines, demands and resources in work stress among Estonian journalists. Tartu, 2018, 138 p.
37. **Karmen Palts.** Lastevanemate ja õpetajate vaheline kommunikatsioon Eesti esimese kooliastme näitel. Tartu, 2019, 189 lk.