

# Kutsehariduse sotsiaalne ökoloogia<sup>1</sup>



**KRISTA LOOGMA**  
Tallinna Ülikooli  
haridusteaduste instituudi  
kutsehariduse teenekas  
professor

**K**utsehariduse ja tööturu paremasse vastavusse viimiseks tuleb nii praegused kui ka tulevased töötajad varustada oskuste-teadmistega, mis võimaldavad neil reageerida kiirelt muutuvatele oludele, ja tagada nende õppimisvõime kogu elukaare jooksul.

Selles kirjutises analüüsin kutsehariduse valdkonna arengut, toetudes Eestis läbi viidud uuringute<sup>2</sup> tulemustele, statistikale, ülevaadetele ja rahvusvahelistele võrdlusandmetele. Eestis on kutsehariduse reform kestnud pikalt – alates 1990. aastate lõpust. Reformi käigus on esile tõusnud kaks probleemi: kutsehariduse pakkumise ja tööturu nõudmise seostamine ning

teiseks, küsimus kutsehariduse mainest võrreldes akadeemilise haridusega.

Paljudes Euroopa Liidu liikmeriikides pole need kaks küsimust nii teravad, eriti seal, kus domineerib duaalne kutsehariduse süsteem. Klassikaliste näidetena võib tuua Saksamaa ja Austria, kus tänapäevane kutseharidus tugineb suuresti juba ajaloolis-kultuuriliselt arenenud õpipoisiõppe ja töökohal õppimise printsiipidele ning kutseharidusse sisenetakse peamiselt töökohtade kaudu. Pärast kutse omandamist on neis riikides tööle hakkamine lihtne, kutse pakub turvalise sotsiaalse positsiooni ning kutsehariduse prestiiž on suhteliselt hea.

Mitmes koolipõhises süsteemis, nagu Balti riikides, Rootsis jm aga mõistetakse kutseharidust peamiselt esmakutseõppena pärast põhikooli, mis viib õppijad eraldiseivate õpiteedeni ja sisaldab keskkooli tasandil konflikti üldhariduse ja kutsehariduse vahel (CEDEFOP, 2018). Nii on ka Eestis püsiv struktuurne konflikt põhikoolijärgse akadeemilise (gümnaasiumist kõrgkooli) ja kutsehariduse suuna (kutsekeskharidusest tööturule) vahel, mis tähendab, et valdav osa põhikoolilõpetajaist (ca 70%) suundub üldharidusteele ja väiksem osa (ca 30%) kutseõppesse (Loogma *et al.* 2019). Eesti puhul ilmneb lisaks sellele, et pääs kutsehariduse suunalt

1 Artikkel on lühendatud ja täiendatud versioon raamatus „Haridusmõte“ avaldatud artikli (Loogma 2020) põhjal.

2 Peamiselt ETAGi rahastatud uurimisgrandi „Õpetajate professionalism ja professionaalsus muutuv kontekstis“ (2014–2019) raames kutsehariduse uurimisgrupi teostatud uuringud.

kõrghariduse tasemele edasi õppima on raskendatud hoolimata sellest, et barjääre on püütud maha võtta hariduspoliitiliste vahenditega. Need on näiteks riigieksamite nõude kaotamine rakenduskõrgkooli astumisel ja tasuta aasta riigieksami jaoks ettevalmistamiseks kutsekeskhariduse omandamise järel. Siiski võib kutsehariduse suund viia paljudel juhtudel haridusliku tupikteeni. Kui aastal 2009 asus samal aastal kutsekeskhariduse lõpetamise järel kõrgharidust omandama 11 protsenti, siis 2018. aastal vaid 6,4 protsenti lõpetajaist.

Võib öelda, et mõlemad küsimused kuuluvad nn riukalike (*wicked*) probleemide (vt nt Ruus 2017) hulka, millele pole lihtsaid ja ühemõttelisi lahendusi. Üksteist mõjutavate struktuuride, institutsioonide ja inimeste kooslust, milles on oluline roll iseorganiseerumisel, on hakatud käsitlema sotsiaalse ökoloogia (*social ecology*) mõiste abil. Poliitilised protsessid, ajaloolised ja kultuurilised asjaolud, võimusuhted, majanduse ja sotsiaalsed muutused moodustavad iseorganiseeruvaid ja ennast alalhoidvaid ökoloogiaid (Evans *et al.* 2014). Taasiseseisvusajal toimunud komplekssete muutuste selgitamiseks tundub otstarbekana vaadelda kutseharidust just sotsiaalse ökoloogia kaudu, mis aitab mõista kutseharidust ja selle muutumist mõjutavaid keerukaid tegureid, kaotamata silmist tervikut.

Sotsiaalne ökoloogia hõlmab institutsioonid, mille raames tegutsetakse; mitmesugustes rollides ja eri positsioonidel, koosmõjus toimivad inimesed ja grupid; tegijatevahelised seosed, vastastikused mõjutused (konkurents, koostöö jm) ja tagasisideahelad; muutused (nt poliitikamuutused), mis võivad vastastikuste seoste mustreid muuta (Weaver-Hightower 2008). Sotsiaalse ökoloogia toimise selgitamine nõuab ka laiemat kultuuri, ajaloo ja ühiskonna mõistmist, milles mingi ökoloogia toimib (*ibid.*). Sotsiaalsete ökoloogiate puhul on tähelepanuväärne, et nad on iseorganiseeruvad ja võivad seetõttu toimida vastastikus

sõltuvuses ilma (tsentraalse) sekkumise või reguleerimiseta ning ettenägematult ja juhitamatult. Seetõttu on indiviididel ja gruppidel võimalusi *agentsuse* ehk toimevõime väljendamiseks nii, et see võib vastastikuste sõltuvuste kaudu mõjutada kogu ökoloogia dünaamikat.

Kutsehariduse ökoloogia koosluse moodustavad iga selle haridussektoriga seotud kontekstitegur ja institutsioon, samuti inimesed ja grupid, kes seda sektorit mõjutavad või on selle toimimisest mõjutatud. Sotsiaalse ökoloogia mõiste kasutamine võimaldab vaadata ka nende asjaoludele, mis jäävad peamiste tegijate – koolide, õpetajate, praktikaettevõtete, väljalangevuse, kutsehariduse maine jm nähtuste taha, ning näha üksikute poliitikamuutuste laiemaid järellainetusi.

### **NÕUKOGUDE SÜSTEEMIST EUROOPA LIIDU KUTSEHARIDUSE RAAMISTIKKU**

Nõukogudeaegsel kutseharidusel oli mõningaid ühisjooni duaalse süsteemiga: ettevõtete ja kutsekoolide vahel toimis plaanimajanduse alusel tihe koostöö. Ühelt poolt oli see koolipõhine süsteem, kuna õppijad asusid õppima kutsekoolidesse, kuid õppeaja jooksul oli neil mitmesuguse praktilise õppe perioode ettevõtetes. Teisalt toimis süsteem peamiselt ettevõtete ja kutsekoolide koostöös suunamisplaanide ja ettevõtetega sõlmitavate lepingute alusel. Eriti tihe koostöö oli kutsekoolide ja üleliiduliste suurettevõtete vahel. Viimased toetasid koole nn tugiettevetetena (Liivik *et al.* 2013) ressurssidega, pakkusid praktikavõimalusi ja kindlustasid töökohad riiklike suunamisplaanide alusel ja kohustusega töötada selles ettevõttes vähemalt kolm aastat peale lõpetamist. Seetõttu võib öelda, et tolleaegne kutseharidus oli üsna hästi kooskõlas tööjõu nõudmisega, eriti suurtes tööstusettevõtetes. Kutsekoolides õpetatavad oskuste profiilid olid aga konkreetsele ettevõttele suunatud ja masstootmise tingimustes väga kitsad (*ibid.*).

Ideoloogilises plaanis oli nõukogude-aegne kutseharidus nn tööliklassi projekt, mille abil taheti vähendada lõhet tööliklassi ja intelligentsi/keskklassi vahel, et saavutada klassideta ühiskonna ideoloogiline eesmärk ja samas pakkuda tööliklassile teatud privileege (garanteeritud eluaegsed töökohad, ametühingute kaudu toimunud hüvede jaotamise skeemid jm).

Pärast ebaõnnestunud katseid lõimida alates 1970. aastate algusest üld- ja kutseharidus keskhariduse tasemel, muutus kesktaseme haridus 1980. aastate lõpuks selektiivseks – lõpetajate võimalused tööturul, eriti aga hariduses edasilikumiseks olid äärmiselt erinevad neil, kes lõpetasid nn eliitkooli e süvendatud õppekavaga keskkooli, ja teistel, tavalise üldharidusliku keskkooli või kutsekooli lõpetanutel. Suurim veelahe jooksis üldharidusliku/akadeemilise ja kutsehariduse vahelt. Vaid üks protsent kutsekooli lõpetajaist suundus 1980. aastatel edasi kõrgharidusse (Helemäe *et al.* 2000). Selline pärand tõi 1990. aastatel kaasa suuri tööjõuprobleeme ning samal ajal kinnistas avaliku arvamuse kutseharidusest (võrreldes üldkeskharidusega) kui mõnevõrra alaväärtuslikust haridusliigist, mis on pigem kaotajate jaoks. Selline jagatud hoiak oli Eesti ühiskonnas laialt levinud, kujunedes omaette kultuurilis-kognitiivseks institutsiooniks (Scott 2008; Ümarik 2015), mis on tajutatav tänapäevani (Loogma *et al.* 2019).

Plaanimajanduses toimunud kutseharidussüsteem lagunes pärast taasiseseisvumist 1991. aastal turumajandusele ülemineku, turgude ümberorienteerumise, privatiseerimise ja sellest johtuva tööjõuvajaduse järsu muutumise tõttu. Majanduses ilmusid uusettevõtjad, välisinvestorid. Osa töötajate pädevusest muutus mittevajalikuks, teisalt tuli palju uut kiirelt juurde õppida. Tööl õppimine oli oluline õppimise viis, katmaks radikaalselt muutunud nõudmist uute oskuste/teadmiste järele (Loogma 2004).

Kui üldhariduses hakkasid muutused toimuma juba alates 1987. aasta õpetajate kongressist ja sellega seotud õpetajate liikumisest (Loogma *et al.* 2013), siis kutseharidus jäi oluliselt maha – esimene strateegiline dokument, mis esitas visiooni iseseisva riigi kutsehariduse kohta, ilmus umbes kümme aastat hiljem. Iseseisvuse algaastatel puudusid Eestis (nagu ka mitmes teises üleminekuriigis) riiklikuks kutsehariduse juhtimiseks vajalikud ressursid, et uut süsteemi ja institutsioone üles ehitama hakata – puudus vajalik oskusteave, finantsvahendid ja aeg – samas kui kutsehariduse peamised sidussüsteemid (eelkõige majandus ja tööturg) samal ajal suure kiirusega muutusid (Toots, Loogma 2015). Alles tekkima hakanud sotsiaalseid partnereid ühendavad organisatsioonid, sh ettevõtjad, erialaorganisatsioonid, nõukogude ametühingute järeltulijad jt olid nõrgad, et kutseharidusse panustada. Seetõttu olid kutsehariduse muutused ja reform iseseisvuse algaastatel suuresti välisdoonorite ja -ekspertide mõjutatud. Püüti üle võtta ideid erisugustest toimivatest süsteemidest Euroopas, analüüsimate, mis võiks kohalikus kontekstis sobida (Grootings 2009).

Alates 2000. aastast, mil Eesti ühines Lissaboni strateegiaga, on kutseharidus Eestis olnud väga olulisel määral mõjutatud ELi kutsehariduspoliitikast. Lissaboni strateegia loodi eesmärgiga muuta Euroopa Liit aastaks 2010 maailma kõige konkurentsivõimelisemaks teadmismajanduseks, suurendades samal ajal sotsiaalset sidusust. Eesti ühines Lissaboni leppega enne ELiga liitumist ja oli osaline Lissaboni strateegiale järgnenud Kopenhaageni protsessis. Viimases nähti kutseharidust otsese majanduskasvu tegurina, kuid samas pidades silmas ka võrdväärse juurdepääsu printsiipi erinevatele elanike rühmadele. Kutsehariduse kvaliteedi tõstmine liikmesriikides, aga ka kvalifikatsioonide üle-euroopaline võrreldavus olid Kopenhaageni protsessi peamised eesmärgid. Protsessi raames toimunud

Eesti kutsehariduse nn euroopastumine on olnud meie kutsehariduspoliitika ja selle muutuste pealiin (Loogma 2016).

### **KUTSEHARIDUSE REFORM**

Eesti kutsehariduse reformis (vt Loogma 2016, 16–28), mis algas 1997/1998, võib eristada reformiperioode, mis on meid viinud nõukogude kutsehariduse süsteemilt läbi iseseisvusjärgse lühikese liberaalse kohanemisperioodi nüüdisaegse tugevalt standardiseeritud kutsehariduse korralduseni.

Taasiseseisvusjärgsel perioodil (1990. aastate esimesel poolel) oli peamiseks muutusi esilekutsuvaks teguriks kutsekoolide iseseisev kohanemine

## ***Kutseõppes võivad ühes õpperühmas olla nii põhihariduseta kui ka doktorikraadiga õppijad – see on suurim väljakutse kutseõpetajaile.***

majanduses ja tööturul toimunud murrangutega. 1990. aastate teisel poolel toimus kutsehariduse *õiguslike* aluste loomine, mis tähistas ka riikliku juhtimise ja reguleerimise algust kutsehariduses. Nii nt taasloodi Haridusministeeriumis kutsehariduse osakond, võeti vastu Kutseõppeasutuste seadus. 1999. aastal alustas Eesti Kaubandus-Tööstuskoda kutsekvalifikatsioonisüsteemi loomist. Paralleelselt nende muutustega algas ka kutsekoolide võrgu restruktureerimine ja kokkutõmbamine.

ELiga liitumise eelne periood pärast 2000. aastat oli standardiseerimisaja algus. Aastal 2000, kui EL võttis vastu Lissaboni

strateegia, võeti Eestis vastu Kutseseadus, mis andis legaalse aluse kvalifikatsioonisüsteemi ülesehitamiseks. Teiseks sõlmiti Kutsehariduse ja Tööturu Seirekeskuse eestvedamisel esimene, mitteformaalne koostöökokkulepe sotsiaalsete partnerite (sh eelkõige ettevõtjate) vahel kutsehariduse edendamiseks. 2002. aastal ühines Eesti Kopenhaageni protsessiga, loodi Kutsekoda ja kehtestati viietasemeline kutsekvalifikatsioonisüsteem ning sellega seoses kutsekvalifikatsiooninõukogud ning kutseksamite süsteem.

Alates aastast 2005 muutus kutseharidus veel rohkem riiklikult koordineerituks ja strateegiliselt juhituks 4-5aastaste kutsehariduse arengukavade alusel. Peale ühinemist ELiga 2004 kujunesid kutsehariduse arengukavadest peamised dokumendid, mis määrasid strateegilised eesmärgid, meetmed ja indikaatorid ning ressursid kutsehariduse moderniseerimiseks. Samal ajal toimusid need otseselt ELi Kopenhaageni protsessis püstitatud eesmärkide ja juhiste maaletoomise mehhanismina, toetatuna ESF vahenditest (Toots, Loogma 2015).

Pärast 2005. aastat oli muutuste keskmes õppekava reform kutsehariduses. Alustati riiklike õppekavade loomise ja arendamisega, järgnes üleminek väljundipõhiste/pädevuspõhiste õppekavadele (2013) koos üldainete ja -pädevuse lõimimise nõudega erialamoodulitesse. Kutseõppeasutuste seadus ja kutseharidusstandard uuendati, et luua seadusandlik alus kutsehariduse kvaliteedi standardite muutustele vastavalt Euroopa Komisjoni Brugge kommünikeele (2010).

Samal ajal kehtestati ka mitmeid uusi kutseõppe vorme, mis võimaldasid mitmesugustele haavatavatele gruppidele, sh vangid, õpipoised, erivajadusega õppijad, täiskasvanud õppijad, jt, parema ligipääsu kutseharidusele. Domineerinud majanduse ja tööturu vajadustele orienteerumise kõrval muutus oluliseks ka suurem sotsiaalne vastutus (Toots, Loogma 2015). Sellega said ligipääsu kutseharidusele ka

Õppeaasta	Põhihariduse nõudeta kutseõpe	Kutsekeskharidus	Kutseõpe keskhariiduse baasil	Kokku
2007/2008	307	18 030	8 620	27 381
2008/2009	414	17 648	8 672	27 239
2009/2010	420	17 627	9 718	28 363
2010/2011	354	16 897	10 180	28 012
2011/2012	366	15 428	10 597	27 046
2012/2013	421	15 118	10 633	26 172
2013/2014	371	14 250	11 078	25 699
2014/2015	448	14 541	7 731	25 237
2015/2016	816	16 360	5 969	24 907
2016/2017	1 120	17 982	Ap	25 071
2017/2018	Ap*	Ap	Ap	24 143
2018/2019	Ap	Ap	Ap	23 387

\*Ap – andmed puuduvad

**TABEL 1.** Kutseõppes õppijate arv 2007/2008.– 2018/2019. õa. Allikad: EHIS; OECD 2019

need õppijad, kes mingil põhjusel polnud lõpetanud kohustuslikku põhiharidust. Nende õppijate osakaal on viimasel kümnel aastal kasvanud (vt tabel 1). Teisalt on kutseharidus üha rohkem avatud erilaadsetele täiskasvanud õppijate gruppidele, kas siis erialase täiend- või ümberõppe raames, huviõppe raames vm: 25aastaste ja vanemate õppijate arv on aasta-aastalt tõusnud: 2011/2012. õa oli 5070 õppijat; 2016/2017. õa oli 7933 õppijat (EHIS, HTM analüüsiuosakond). Nii võib kutseõppes ühes rühmas (klassis) õppijate haridustase varieeruda põhiharidusest doktorikraadini. Ulatuslik õpilaskonna varieerumine on kujunenud üheks suurimaks väljakutseks kutseõpetajaile nende töös (Sirk *et al.* 2016).

Tabelis 1 on toodud kutseõppes õppijate arvu muutus ajavahemikul 2007/2008.– 2018/2019. õa kutseõppe peamiste liikide kaupa: põhihariduseta õppijad, kutsekeskhariduses õppijad (omandavad koos kutseharidusega ka keskhariiduse) ja kutseharidus neile, kes on juba omandanud

keskhariiduse (kas siis gümnaasiumi- või kutsekeskhariduse). Õppijate üldarv kutseõppes on viimasel kümnendil küll vähenenud, kuigi tõenäoliselt on noorte arvu vähenemist osaliselt kompenseerinud täiskasvanud õppijate arvu kasv. Väikeste kõikumistega on vähenenud ka kutsekeskhariduses õppijate arv, kuid ligi neli korda on kasvanud ilma põhiharidusnõudeta õppijate arv. See dünaamika viitab sellele, et kutsehariduse panus teadmuspõhisesse majandusse ja vastavate oskuste pakumisse pigem väheneb ja see omakorda ei pruugi kutsehariduse mainet parandada, hoolimata kutsehariduse propageerimise mahukatest programmidest.

Kõiki reformiperioode läbivaiks muutusteks on olnud kutseõppeasutuste võrgustiku konsolideerimine ning kutseõppeasutuste infrastruktuuri kaasajastamine. Nii on kutseõppeasutuste arv kahanenud alates 1990. aastate lõpust, kui töötas 78 kutseõppeasutust, praeguse 32ni, mille seas on kuus kutseõpet pakkuvat rakenduskõrgkooli.

Samas on suure arenguhüppe teinud koolide infrastruktuuri ja õppekeskkondade moderniseerimine, mis on toimunud peamiselt ESF vahendite toel (Sirk *et al.* 2016).

### **KUTSEHARIDUS EUROOPALIKUKS**

Kutsehariduse kooskõlla viimine ELi kutsehariduspoliitikaga on olnud väga oluline osa Eesti kutsehariduse reformist. Reformi keskmes olnud euroopastumine tähendab „/.../ formaalsete ja mitteformaalsete reeglite, protseduuride, poliitika, käitumisviiside, aga ka esmalt ELi otsustes defineeritud ja konsolideeritud jagatud normide ja uskumuste omaksvõttu

***Viimasel ajal on tulnud kutseõppesse üha rohkem selliseid põhikoolilõpetajaid, kes nagu polekski põhikooli lõpetanud.***

ja kohandamist liikmesriikide poliitilistes struktuurides, diskursuses, identiteetides, avalikus poliitikas“ (Radaelli 2008, 213). EL rakendab hariduspoliitikas avatud koordineerimise meetodit (AKM), mis esindab poliitikaõppimisele tuginevat haridusvalitsemise viisi, mis pakub liikmeriikidele tuge ELi poliitika rakendamisel arutelude, läbirääkimiste ja kooskõlastamiste teel ning asjaosalisi kaasates (Radaelli 2008; Toots, Loogma 2015).

Eesti, nagu mitmed teisedki uued liikmesriigid on olnud vastuvõtlikumad ELi hariduspoliitiliste soovitude suhtes, kaldudes võtma ELi poliitikaeesmärke ja norme vastu vähem kriitiliselt ja ilma pikemate diskussioonideta kui nn vanad

liikmesriigid, kellel on hästi väljakujunenud kutsehariduse süsteemid (Raudsepp 2010; Toots, Kalev 2015). Üks tõenäoline põhjus, miks Eesti võttis ELi mõtteviisid ja instrumendid suhteliselt lihtsalt üle, oli kutsehariduse reformi alguse nõutuse periood, mil ei olnud toimivat kutsehariduse süsteemi ega ka selget arusaama, milline see peaks välja nägema, samuti reformide ajaline kattumine Lissaboni-järgse Kopenhaageni protsessiga. Samuti langes neoliberaliseerumine hariduses ideoloogiliselt kokku Lissaboni strateegias väljendatud väärtustega (Toots 2009).

Algselt ebakriitiline eesmärkide ja meetmete ülevõtmine hakkas aegamööda kaduma, Eesti elukestva õppe strateegia 2020 koostamine oli märk selle kohta, kuidas ELi printsiibid ja eesmärgid võeti küll suures osas üle, kuid väljakutsete lahendamise viiside ja võimaluste planeerimisel lähtuti peamiselt rahvuslikest vajadustest, mis kahtlemata tõstis rahvusliku poliitika kujundajate võimekust (Toots, Loogma 2015).

Kokkuvõttes on euroopastumine muutnud märkimisväärselt kutsehariduse institutsioonilist korraldust ning kujundanud selle kooskõlaliseks ELi eesmärkidega, tuues muuhulgas kaasa ühist haridusruumi vahendavate (bürokraatlike) institutsioonide tekke ja laienemise. Samas ei ole euroopastumise käigus tehtud muutused, sh oluliselt tugevnenud regulatsioonid ja standardiseerimine suutnud kõiki probleeme leevendada: kutsehariduse populaarsus, kui seda mõõta põhikoolijärgsete õpilasvoogudega gümnaasiumi ja kutseõppesse, on jäänud üldiselt samaks (70% gümnaasiumi, 30% kutseõppesse). Tööandaja tagasiside kutseõppijatele aga toob esile peamiselt kaks olulist asja, mis samuti pole muutunud, nimelt kutseõppe lõpetajate üld- ehk põhipädevuse olulised vajakajäämised, mis raskendavad nende kohanemist ja õppimist töökohtadel ning samal ajal tagasihoidlik osalus täiendõppes.

### KUTSEHARIDUSE NÕIARING

Kutsehariduse madalama (võrreldes üldkeskharidusega) staatuse nõiaring on näide iseorganiseeruvast toimivast sotsiaalsest ökoloogiast haridusvaldkonnas. Akadeemiliselt tugevamad õppijad kalduvad suunduma gümnaasiumisse ning nõrgemad kutseõppesse. Sellest räägivad nii uuringud (nt Leppik 2022) kui ka aina suurem hulk ilma põhihariduseta õppijaid, kes suunduvad kutseõppesse (vt ka tabel 1). Õppijate jaoks tähendab põhikoolijärgne haridusvalik aga erinevaid võimalusi tööturul liikumise ja elukestvas õppes osalemise jaoks (Järve *et al.* 2016; Loogma *et al.* 2019).

Põhikoolijärgsetes edasiõppimise valikutes domineerib ülekaalukalt ja juba pikki aastaid üldkeskhariduse ja akadeemilise suuna eelistamine kutsehariduse suunale. Hoolimata poliitikatootlustest ja kutsehariduse reformist on suhe akadeemilise ja kutsesuuna valikutes jäänud viimase 25 aasta jooksul enam-vähem samaks, nagu näha tabelist 2.

Akadeemiliselt tugevamad põhikoolilõpetajad, sh eriti tütarlapsed, kalduvad valima akadeemilise suuna (gümnaasium – kõrgharidus), mistõttu kalduvad põhikooli järel kutseõppesse liikuma madalama motivatsiooni ja akadeemiliste tulemustega õppijad. Kutseõpetajad on intervjuudes rääkinud palju sellest, kuidas viimasel ajal on tulnud kutseõppesse üha rohkem selliseid põhikoolilõpetajaid, kes sisuliselt nagu polekski põhikooli lõpetanud, pidades silmas nende madalat ainealaste teadmiste ja põhipädevuse taset, aga ka isiksuslikku ebaküpsust (Sirk *et al.* 2016). Lisaks kalduvad kutseõppesse liikuma pigem maapiirkondadest, samuti madalama sotsiaalmajandusliku taustaga peredest noored ning õppijad, kes soovivad eri põhjustel saada võimalikult kiiresti tööle (Järve *et al.* 2016). Nii näiteks jätkas põhikooli madalamate õpitulemustega (mõõdetuna viiepallisel skaalal) lõpetanud (keskmine hinne 3,3 ja madalam) 70 protsenti kutseõppes, samal ajal kui neist, kelle tulemus oli 4,6 ja kõrgem,

	Akadeemiline suund pärast põhikooli: gümnaasium, %	Kutsehariduse suund pärast põhikooli: esmakutseõpe, %
1996	73	28
2001	73	26
2005	67	26
2006	65	28
2007	64	29
2008	65	30
2009	66	29
2010	70	26
2011	69	27
2012	68	28
2013	69	27
2014	69	27
2015	69	27
2018	73	27

**TABEL 2.** Põhikoolijärgsed haridusvalikud alates aastast 1996, protsentides.

Allikad: HTM, Haridussilm, Loogma *et al.* 2019

valis kutseõppe vaid kaks protsenti. Sama tendents ilmes, kui uuriti üheksandate klasside õpilaste tulevikuplaane. Paremate tulemustega ja ambitsioonikamad õppijad planeerisid pärast põhikooli edasiõppimist akadeemilisel suunal (Pärtel, Petti 2013). Siinjuures on aga väga oluline silmas pidada, et kutsehariduse valik on tihti-peale seotud soovi ja huviga õppida ja teha elus midagi praktilist.

Tööturu ja elukestva õppimise valdkonnast tulev tagasiside annab mõista, et keskmiselt, kuid mõistagi mitte alati, kipuvad kutseõppe lõpetajad (võrreldes kõrghariduse lõpetajatega) olema pigem tagasihoidlikumas positsioonis hõivenäitajate, töötasu, ametipositsiooni, mobiilsusvõimekuse, elukestvas õppes osalemise jt näitajate alusel (Haridussilm 2020).

Ajalooline rajasõltuvus on siinjuures olulist osa etendanud (Loogma *et al.* 2019).

Kutsehariduse negatiivne maine, mis hakkas tekkima Hruštšovi-aegsele haridusreformile järgnenud perioodidel, on püsinud, hoolimata Eesti iseseisvumisega toimunud ühiskondliku korra, sh hariduskorralduse muutustest. Nõukogudeaja lõpuks kujunes see iseend taastotev ökoloogia lõplikult välja. Seda võimendasid 1980. aastate poliitikameetmed, nagu nt sundsuunamine kutsekoolidesse ja teisalt ka n-õ tavakeskkoolide kõrvale tekkinud erikallakuga keskkoolid (hilisemate eliitkoolide idud), kus õpetati süvendatult enamasti keeli ja loodusained. Keskkoolide selline diferentseerumine lõi olukorra, kus kutsekoolidest ülikooli edasi õppima suundumise võimalus oli nullilähedane.

Ühiskonnas levinud uskumus kutseharidusest kui tupikteest kinnistus ka üleminekuajal, majandusmuutuse šokiteraapia strateegia rakendudes. Nimelt selgus, et majandus- ja tööturu kriisolu korras kohanesid kõrgharidusega inimesed paremini (õppisid ümber, täiendasid endid, hakkasid ettevõtjaiks jne) kui kutsehariduse taustaga inimesed, kelle (tihti kitsapiirilised) oskused devalveerusid kiiresti. Kõrgharidusega inimesed said üleminekušokiga paremini hakkama tänu nii oma pädevuse laiemale profiilile kui ka pikema haridustee jooksul kogutud sotsiaalsele ja kultuurilisele kapitalile (Õun 2002). Seega avalikul arvamusel ja kultuuriliselt juurdunud uskumusel akadeemilise tee eelistest (vs. kutseharidus) on sügavad ajaloolis-kultuurilised juured.

Kuigi avalik arvamus kutsehariduse kvaliteedi kohta on paranenud koos kutsehariduse põhjaliku moderniseerimisega ja kutseõppe lõpetajaid on tööturul vägagi vaja, valdav osa lapsevanemaid oma lastele seda ei soovitaks (Pärtel, Petti 2013). Selline uskumus on kujunenud ühiskonnas kultuuriliselt jagatud arusaamaks, mis toetab n-õ nõiaringi alalhoidvat iseregulatsiooni.

Kuigi hariduspoliitiliselt on raketatud mitmeid meetmeid, et avada

kutsekeskhariduse lõpetajatele tee kõrgharidusse, on kutseharidus jäänud tupikteeks haridusliku mobiilsuse mõttes, st kutsekeskhariduse lõpetajate vood kõrgharidusse pole suurenenud, pigem vastupidi. Kuna ülikoolidesse vastuvõtt on seotud gümnaasiumi riigieksamite sooritamise, on alates 2006. aastast kutsekeskhariduse lõpetajatel võimalik võtta üks tasandusaasta, et valmistuda riigieksamiteks. Kahjuks on seda võimalust kasutanud väike osa kutsekeskhariduse lõpetajatest: 1,7 protsenti aastal 2014 ja 2018 isegi alla ühe protsendi (EHIS, HTM analüüsiosakond). Kui 2008. aastast alates vastuvõtt rakenduskõrgharidusse ilma riigieksamite nõudeta tõstis kutsekeskharidusest rakenduskõrgharidusse edasijõudnute osakaalu samal või järgmisel aastal (2009 oli see 14%), siis paraku on see järgnenud aastatel üle kahe korra kahanenud (6,4% 2018. a) (*ibid.*).

Kõik need vastastikused mõjud ja tagasiside koos moodustavad nõiaringi, mis lukustab kutsehariduse ühiskondliku kuvandi ennast taastootvasse ökoloogiasse. Sellise ökoloogia toimimine on kompleksne nähtus, milles põimuvad ajaloolis-kultuurilised asjaolud ja institutsioonid – põhiharidus, õppijate perekonnad ja nende ressursid, ettevõtjad, tööturu nõudluse-pakkumise vahekord, kultuurilis-kognitiivsed institutsioonid (Scott 2008). Nagu ilmneb, on sellist terviklikku süsteemi muuta väga raske.

### **KUTSEÕPETAJA ROLL**

Kutseõpetaja töös on toimunud nii laiemate sotsiaalsete muutuste tõttu kui ka kutsehariduse reformi otseste tulemuste ja tagajärgede ning kaudsete järelkajade tõttu mitmeid muutusi.

Esiteks on muutunud kutseõpetajatele esitatavad formaalsed nõuded ja standardid, mis nende tööd reguleerivad. Teine oluline muutus, mille reformiprotsess koos laiemate sotsiaal-majanduslike muutustega on kaasa toonud, on kutseõpetajate diferentseerumine muutuste omaksvõtu



ja nendega kohanemise alusel. Kolmandaks, kutseõppe õpilaskonnas toimunud muutused on kutseõpetajate tööülesandeid, töö sisu ja tähendust nende jaoks oluliselt muutunud. Neljandaks oluliseks muutuseks võib pidada koostöö kujunemist otsustava tähtsusega asjaoluks kutseõpetaja töös.

### **Kutseõpetajate töö on keerukam ja nad on muutusi erinevalt omaks võtnud**

Muutunud on kutseõpetaja ameti ametlik määratlus ja sellega koos ka formaalsed rollid. Varasemad erisugused ametid kutsekoolides on integreeritud ühte kutseõpetaja ametisse. See tähendab, et ametiprofiil on muutunud keerukamaks ja tööks vajalik pädevus mitmekesisemaks.

Kutseõpetaja amet seadustati 1995 kutseõpetaja statuudi kinnitamisega. Sellega ühendati varem kutsekoolides eraldiseisnud teooriaõpetaja, erialaõpetaja ja praktikaõpetaja positsioonid ühte kutseõpetaja ametisse. Samas kehtestati ka kutseõpetajate kvalifikatsiooninõuded ja kõrghariduse tasemel pedagoogilise ettevalmistuse ja atesteerimise nõuded. Neid nõudeid tõsteti 2002. aastal, mille alusel peab kutseõpetajal olema erialane haridus ja pedagoogiline ettevalmistus vähemalt BA tasemel. 2006. aastal loodi kutseõpetaja kutsestandard koos kvalifikatsiooninõuete ja töökohustuste kirjeldamisega, mis pidi saama aluseks kutseõpetajate hindamisel (Sirk *et al.* 2016). Reformide mõjul ja laiemas sotsiaalses keskkonnas toimunud muutused on kutseõpetajale kaasa toonud uusi rolle, kõrgemad ja muutuvad pädevusnõuded ning uued vastutusvaldkonnad.

Samas on oluline vahe kutse- ja üldhariduse õpetajate vahel. Üldhariduses põhjustas laias laastus töö tähenduse ja professionaalse identiteedi muutusi uus neoliberaalne väärtuste süsteem, mis kehtestati üldhariduses 1997. aastal riigieksamite kaudu. Eelkõige seisid õpetajad vastu riigieksamite ja koolide edetabelite koostamisele ja levitamisele, sest nendega

käivitunud nõiaring omakorda vähendas õpetajate iseseisva otsutamise tahet ja mõjuvõimu. Õppijate, lastevanemate, aga ka bürokraatia tähtsuse kasv ja muutused alusväärtustes (õpetaja kui teenusepakkuja) ei võimestanud õpetajaid nende töös (Kesküla, Loogma 2017).

Kutseõpetajate töö tähendust ja identiteeti on mõjutanud suuresti pigem õpilaskonnas toimunud muutused. Nii on uuenduste tähendus ja mõttekus eri kontekstides töötavate õpetajate jaoks isesugune, viidates väärtuste konfliktile, aga ka näidates, kuidas tegijate väärtused võivad teisendada protsessi või siis ise muutuda rakendamise protsessis (Loogma 2010).

## **Muutused on kutseõpetajale kaasa toonud uusi rolle, kõrgemad pädevusnõuded ja uued vastutusvaldkonnad.**

### **Õpilaskond on kutseõppes nüüd teistsugune.**

Muutuste koosmõju tulemusena peab kutseõpetajail olema valmisolek õpetada äärmiselt erineva tasemega õppijaid: alates põhikooli mittelõpetanuist ja erivajadustega noortest kuni kõrghariduse diplomiga õppijateni. Täiskasvanud õppijate (25+) osalus kutseõppes on aasta-aastalt kasvanud: kui 2011. aastal oli 5070 õppijat, siis 2016. aastal oli juba 7933 täiskasvanud õppijat.

Kutseõpetajate endi hinnangul (vt ka Sirk *et al.* 2016) on just noorte esmakutseharidust omandajate seas suhteliselt palju neid õppijaid, kellel on eri

põhjustel motivatsioonipuudus, samuti puudulik eelnev haridus, mistõttu peab põhikooli lõpetajatele õpetama kutseõppes üldpädevusi, mis pidanuks olema olema põhikooli lõpuks (sh funktsionaalne lugemisoskus, elementaarsed matemaatilised oskused, kirjalik ja suuline eneseväljendusoskus, suhtlemis- ja koostööoskused jpm). Õppijate probleemid näitab ka suhteliselt kõrge esmakutseõppesst välja langenute osakaal, mis oli õppeaastatel 2004/2005–2010/2011 ligi 20 protsenti.

## ***Kutseõpetajate rahvusvahelisse koostöösse on haaratud ELi arendusprojektide alusel kutseõppeasutusi ja ettevõtteid, võimalik on õpilaste välispraktika.***

Sageli pole osa esmaõppes õppijaid suutnud teha kaalutletud erialavalikut, mistõttu õpingute käigus kaob huvi õpitava eriala vastu. Nii sotsiaalsete muutuste tõttu (piirkondlik tööpuudus, perede majanduslikud raskused, vanemate töötamine välismaal jm) on kutseõppijate kodune toetus vähenenud, nt vanemad kas ei hooli või pole neil võimalik tunda muret laste õppimise pärast (Sirk *et al.* 2016). Mitmete asjaolude kokkulangemine suurendab oluliselt riske nende noorte jaoks: väljalangemisriski, erialase väljaõppeta tööturule minekut, nn NEET-noorte (alla 18aastased, kes ei õpi ega käi tööl) hulka sattumist. Samas vähenevad nende noorte

väljavaated tööturul ja edasiõppimisel ning see viib alla kutsehariduse mainet, olles seega osa nn negatiivse valiku nõiarangi ökoloogiast.

Täiskasvanud õppijaist enamik on seevastu teinud õppima asudes teadliku valiku, on motiveeritumad ja paremini õppimiseks ettevalmistatud. Seetõttu näevad kutseõpetajad täiskasvanud õppijate puhul oma töö helget külge, kuigi täiskasvanute lisandumine on kaasa toonud kõrgemad nõudmised erialastele pädevusele ning sundinud õpetajaid palju juurde õppima.

Üks uutest rollidest, mida kutseõpetajatel on raske aktsepteerida, on nn sotsiaaltöötaja roll (Loogma 2010). Sotsiaaltöötaja roll tähendab, et seoses haavatavate õpilasgruppide või riskigruppide lisandumisega on üha rohkem vaja tegelda õpilaste eraelu ja personaalsete probleemidega, omapead jäänud õpilaste eest hoolitsemisega ja kompenseerida vanemliku toe puudumist.

### **ÜLEMINEK KOOSTÖÖPÕHISELE AMETIKONTSEPTSIOONILE**

Uuendused ja õpetajate reaktsioonid neile on viinud kutseõpetaja töö ja ameti teisenemisele nii töökohustuste lisandumise, uute oskuste-teadmiste õppimise, aga ka professionaalse identiteedi mõttes. See on muutunud nn kollegiaalse professionalismi (Hargreaves 2006; Sirk *et al.* 2017) suunas, sh laiendanud õpetajate professionaalset tegevust oluliselt väljapoole klassiruumi. Kutseõpetajate tegevussfäär on laienenud, nad osalevad mitmesugustes professionaalse koostöö võrgustikes (Tafel-Viia *et al.* 2012), mis haaravad mitmete kutseõppeasutuste, sh teiste ELi liikmesriikide kutseõppeasutuste õpetajaid, ettevõtete esindajaid, nagu nt praktikajuhendajaid ettevõtetes, asjaomase sektori organisatsioone, mis omakorda ühendavad koole ja ettevõtteid majandustegevusalade kaupa ning laiendavad rahvusvahelist koostööd. Selline koostöö haarab umbes kolmandiku



Eelkutevaliku programm, sügis 2022  
Võrumaa Kutsehariduskeskuses.

Foto: Elis Luik



kutseõpetajaist, soodustades professionaalset õppimist ega võimalda kapseldumist nn klassiruumi tegevustesse (Sirk *et al.* 2017). Kutseõpetajate koostööl on ka rahvusvaheline dimensioon, mis toimib eelkõige rahvusvaheliste kutseõppeasutusi ja ettevõtete haaravate ELi rahastatud jt arendusprojektide alusel (nt õpilaste välispraktika). Samas on varasem informaalne suhtlemine kolleegidega vähenenud, kuna koolide liitmise tulemusel on praegused kutsekoolid suure organisatsioonid, õpetajad väga erinevad ja personaalseid suhteid ajuti raske hoida (Sirk *et al.* 2016). Rahvusvahelise koostöö oluline osa on ka rahvusvahelised kutseoskuste võistlused. Viimased nõuavad omakorda uut pädevust – võõrkeelteoskust, oskust suhelda rahvusvahelises keskkonnas jm, samas kaasneb võistlustega jällegi palju uute oskuste õppimine.

### KUTSEHARIDUSE TULEVIKUST

CEDEFOP on visandanud kolm stsenaariumi (CEDEFOP (2018b), milliseks võib kutseharidus ELis edaspidi kujuneda. Need stsenaariumid loodi, toetudes empiirilistele arengutrendidele, mis on ELi liikmeriikide kutsehariduses ilmsiks tulnud kahe viimase kümnendi vältel (CEDEFOP, 2018a). Eeldatakse, et kaks põhitrendi hakkavad suunama edasisi arenguid. Esimene trend sisaldab valikuid, mille puhul kutseharidus võib areneda kahes võimalikus suunas: kas piirid kutsehariduse ja teiste haridus- ja õppimisliikide (sh üldharidus) vahel hägustuvad ning kutseks või ametiks ettevalmistumine toimub mitmesugustes õpikeskkondades elukaare vältel või jääb kutseharidus eraldiseisvaks haridusinstituutsiooniks, nagu praegu Eestiski. Teine tähtis trend sisaldab valikut, kas tugevdada kutsehariduses akadeemilist

suunda – põimida kutseharidusse rohkem üldaineid ja -pädevust või tugevdada praktilist orientatsiooni, mistõttu kutseharidus muutuks veelgi praktilisemaks, orienteerudes rohkem lühiajalistele, konkreetseks otstarbeks toimuvatele koolitustele.

Nende põhitrendide kombineerimise alusel loodi kolm peamist stsenaariumi. Stsenaariumid viitavad väga erinevatele poliitikavalikutele, mille idud on nähtavad ka praegustes kutsehariduse suundumus-tes ja poliitikates.

**Pluralistlik, mitmekesine kutseharidus.** See on täiesti uus, kutsehariduse laiem käsitus ning sellega defineeritakse kutsehariduse kontseptsioon ümber kogu haridussüsteemis (Lauristin *et al.* 2019). Kutse- ja/ või ametiõpe võib toimuda kõikidel haridustasemetel kogu elukaare jooksul ega ole piiratud vaid ühe eraldiseisva (kutsehariduse) institutsiooniga. Õpe võib olla seotud integreeritud õppimise eri vormide ja viisidega mitmesugustes õpi-keskkondades, sh töökeskkondades. Selles suunas liikumise on võtnud eesmärgiks ka „Haridusstrateegia 2035“.

**Ametiks valmistumine on endiselt kutsehariduse keskmes.** See on pigem jätkustsenaarium – kutseharidus toimib endiselt eraldiseisva institutsioonina, orienteerudes teatud selgelt määratletud ametite, erialade ja tööde nõudmistele ja nendega seotud identiteetidele. Samas võetakse kutsehariduses üha praktilisem orientatsioon ning üldteadmiste ja -pädevuste pakkumine väheneb. Üha rohkem on töökohal õppimist.

**Kutsehariduse marginaliseerumine ja taandumine kitsalt eesmärgistatud ametialastele koolitustele.** Selle stsenaariumi järgi kutsehariduse kontseptsioon kitseneb ja kutseharidus muutub lühiajalistele eesmärkidele keskendunud treeninguks konkreetse töö jaoks. See toob kaasa ümberorienteerumise kiirelt muutuvate

tööde ja oskuste nõudmistele. Lühemad kursused, avatud õppe pakkumised muutuvad peamisteks õppevormideks.

### KOKKUVÕTTEKS

Kokkuvõttes on kutsehariduses taasiseseisvusaja jooksul pea nullist üles ehitatud uus, koolipõhine ja tänapäevase infrastruktuuriga ning sotsiaalset kaasamist soodustav süsteem. Kutseõpetajad ametigrupina on üle minemas avatud, rahvusvaheliselt võrgustunud ja kollegiaalsele ametikontseptsioonile. Siinhulgas on koostöö koolide ja ettevõtete vahel oluliselt edenenud ning tekkinud on uusi koostöövorme (sh nt töökohapõhised õppimisvormid).

Uuendused tehnoloogias, majanduses ja tööturul tekitavad kiireid muutusi tööturu nõudmistes, olenevalt majandussektorist, ettevõtte suurusest jm. Seega pole kutsehariduse ja tööturu vastavuse probleem tõenäoliselt enam lahendatav muidu kui kõikide tulevaste ja praeguste töötajate varustamisega selliste üld-, põhi- ja ülekantavate pädevustega, mis võimaldavad inimestel kiirelt vahelduvatele oludele adekvaatselt reageerida ning tagada jätkusuutlik õppimisvõime kogu elukaare jooksul.

### ETTEPANEKUD JA POLIITIKASOOVITUSED

Kutsehariduse maine taastootmise ja sotsiaalse ökoloogia iseregulatsiooni võimaldavate põhimehhanismide seas on peale ajaloolis-kultuuriliselt kujunenud avaliku arvamuse väga olulised ka tööturult tulevad signaalid ja tööandjate tagasiside, mis räägivad eelkõige üldpädevuste puudujääkidest noortel esmakutseõppe lõpetajatel. Teiseks asjaoluks saab pidada üld- ja kutsehariduse institutsioonilist eraldatust, mistõttu õppijatel pole häid võimalusi kombineerida üld- ja kutseõppe aineid oma individuaalse õpitee kujundamisel. Kuigi siin osas on olemas häid näiteid ning kutse- ja üldhariduse vaheliste barjääride lõhkumine on käimasoleva haridusstrateegia

eesmärkide seas, pole see veel üldine praktika ega pruugi anda häid tulemusi ilma samaaegse ja süstemaatilise üldpädevuse arengu toetamiseta, mis omakorda loob eeldused, et õppijad on suutelised konstrueerima oma õpiteed, integreerides komponente nii üld- kui ka kutseharidusest. Peab silmas pidama, et ühiskondlikku arvamust, millel liati on ajaloolised juured, on äärmiselt keeruline otse mõjutada, mistõttu saaks seda teha kujundavate tegurite, sh ülalnimetatute üheaegse rakendamise kaudu.

Tuleks mõelda vähemalt järgmistele muudatustele:

- ▶ Institutsiooniliste barjääride alan-damine gümnaasiumi ja kutseõppe vahel, mis võimaldamaks õpilastel valida aineid nii gümnaasiumi kui ka kutseõppe õppekavadest;
- ▶ üldhariduskoolide (põhikoolid, gümnaasiumid), kutseõppeasutuste, huvihariduse jt haridustegijate vaheliste koostöövõrgustike loomine ja toetamine integreerimaks üld- ja kutseharidust piirkondlikul alusel;
- ▶ n-õ rätsepalahendused, lõimingu kohandamine eriomastele, kohalikele oludele (sh kohalike üldhariduskoolide ja kutseõppeasutuste vahel);
- ▶ rohkem rõhku üldpädevuse järjekind-lale ja süstemaatilisele arendamisele alates kõige varasematest haridustase-metest (laste-aed, eriti põhikool);
- ▶ õppida olemasolevatest üld- ja kutse-hariduse lõimimise kogemustest.

#### **KASUTATUD ALLIKAD**

- EVANS, K., WAITE, E., KERSH, N. (2014). Towards a Social Ecology of Adult Learning in and through the Workplace. – The Sage Handbook of Workplace Learning.
- CEDEFOP. (2018a). The Changing Nature and Role of Vocational Education and Training in Europe. Volume 2: Results of a Survey Among European VET Experts. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2018b). What Future for Vocational Education and Training in Europe? Briefing note. – [http://www.cedefop.europa.eu/files/9133\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/9133_en.pdf)
- GROOTINGS, P. (2009). Facilitating Policy Learning. Active Learning and the Reform of Education Systems in Transition Countries. – R. MacLean, D. Wilson (eds.). International Handbook of Education for the Changing World of Work Springer: Toronto, 499–512.
- HELEMÄE, L., SAAR, E., VÖÖRMANN, R. (2000). Kas haridusse tasus investeerida? Tallinn. TPÜ RASI: Eesti Teaduste Akadeemia Kirjastus.
- HARGREAVES, A. (2006). Four Ages of Professionalism And Professional Learning. – H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough, A. H. Halsey (eds.). Education, Globalization, and Social Change. Oxford: Oxford University Press, 672–691.
- HARIDUSSILM. (2020). Edukus tööturul. – <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/edukus-tooturul>
- JÄRVE, J., SEPPO, I., RÄIS, M. L. (2016). Põhikoolijärgsed haridusvalikud. Tartu: Eesti rakendusuuringu keskus CentAR, Haridus- ja Teadusministeerium.
- KESKÜLA, E., LOOGMA, K. (2017). The Value of and Values in Teachers' Work in Estonia. – Work, Employment and Society, 31(2), 248–264.
- LAURISTIN, M., LOOGMA, K., VERNIK-TUUBEL, E-M., KUTSAR, D., ERSS, M., KALLAS, K., SILDNIK, A., KÄOSAAR, I. (2019). Heaolu ja sidususe visioon. – Tark ja Tegus Eesti 2035. [https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/tark\\_ja\\_tegus\\_kogumik\\_a4\\_veebi.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/tark_ja_tegus_kogumik_a4_veebi.pdf)
- LEPPIK, M. (2022). Kutse- ja kõrgharidusõppe lõpetanute edukus tööturul 2021. aastal: statistiline ülevaade. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- LIIVIK, R., KARMIN, L., JANULAITIENE, N., MONTVILAITE, S. (2013). Vocational Education. – I. Kestere, A. Kruze (eds.). History of Pedagogy and Educational Sciences in the Baltic Countries from 1940 to 1990: An Overview. Riga: SIA Izdevniecība RaKa, 70–84
- LOOGMA, K. (2004). Töökeskkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töömuutustega. Doktoritöö, Tallinna Pedagoogikaülikool. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- LOOGMA, K. (2010). The situation of VET teachers in Estonia (with the Integrated summary of interview findings). – S. Kirpal (Ed.). Changing Roles and Competences of VET Teachers and Trainers. Final Report, Vol 2. – National Summaries of Interview Results. University of Bremen, Institute of Technology and Education, 97–116.
- LOOGMA, K., TAFEL-VIIA, K., ÜMARIK, M. (2013). Conceptualizing Educational Changes: A Social Innovation Approach. –

Journal of Educational Change, 14, 283–301. DOI: 10.1007/s10833-012-9205-2.

LOOGMA, K. (2016). Europeanization in VET Policy as a Process of Reshaping the Educational Space. – International Journal for Research in Vocational Education and Training, 3(1), 16–28.

LOOGMA, K., ÜMARIK, M., SIRK, M., LIIVIK, R. (2019). How History Matters: The Emergence and Persistence of Structural Conflict Between Academic and Vocational Education: The case of Post-Soviet Estonia. – Journal of Educational Change, 20, 105–135. DOI: 10.1007/s10833-018-09336-w.

LOOGMA, K. (2020). Kutsehariduse sotsiaalne ökoloogia. – Haridusmõte. M. Heidmets (koost, toim). Tallinna Ülikooli kirjastus, 236–262.

OECD. 2019. Background Report for OECD on Vocational Education and Training (VET) in Estonia. – [https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd\\_vet\\_background.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd_vet_background.pdf)

PÄRTEL, K., PETTI, K. (2013). Elanikkonna teadlikkus kutseõppes toimuvast ja kutsehariduse maine aastal 2013. Aruanne. Tallinn: Innove.

RADAELLI, C. M. (2008). Europeanization, Policy Learning, and New Modes of Governance. – Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice, 10(3), 239–254. DOI: 10.1080/13876980802231008

RAUDSEPP, K. (2010). A Bridge to the Future: European Policy for Vocational Education and Training 2002–10. National Policy Report – Estonia. Innove.

RUUS, V-R. (2017). Paradigmavahetuse võimalikkusest kasvatusteadustes. – Akadeemia 3, 2018, 399–431.

SCOTT, R. (2008). Approaching Adulthood: The Maturing of Institutional Theory. – Theoretical Sociology, 37, 427–442. DOI: 10.1007/s1118 6-008-9067-z.

SIRK, M., LIIVIK, R., LOOGMA, K. (2016). Changes in the Professionalism of Vocational Teachers as Viewed Through the Experiences of Long-Serving Vocational Teachers in Estonia. – Empirical Research in Vocational Education and Training, 8(13), 1–26. DOI: 10.1186/s40461-016-0039-7.

SIRK, M., ÜMARIK, M., LOOGMA, K., NIGLAS, K. (2017). Koostöö kutseõpetaja professionaalsust määrava tegurina. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 5(2), 80–105.

TAFEL-VIIA, K., LOOGMA, K., LASSUR, S., ROOSIPÕLD, A. (2012). Networks as Agents of Innovation: Teacher Networking Patterns in the Context of Vocational and Professional Higher Education Reforms. – Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education, 5(2), 175–193. DOI: 10.1007/s12186-012-9077-x.

TOOTS, A. (2009). Brussels Comes via Helsinki: The Role of Finland in Europeanization of Estonian Education Policy. – Halduskultuur 10, 58–73.

TOOTS, A., KALEV, L. (2016). Governing in the Shadow of Bologna: Return of the State in Higher Education Quality Assurance Policy. – International Journal of Public Policy 12(1), 54–74. DOI: 10.1504/IJPP.2016.075216.

TOOTS, A., LOOGMA, K. (2015). Õppiv euroopastumine Eesti Hariduspoliitikas. – Eesti inimarengu aruanne 2014/2015. Lõksudest välja? Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, 259–264. – <https://kogu.ee/wp-content/uploads/2021/03/EIA-2015.pdf>

WEAVER-HIGHTOWER, M. B. (2008). An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity. – Educational Researcher. 37(3), 153–167.

ÕUN, M. (2002). Subjekttiivset edu ja ebaedu mõjutavad tegurid. – E. Saar (koost, toim).

Trepist alla ja üles: edukad ja ebaedukad postsotsialistlikus Eestis. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Kirjastus, 59–80.

ÜMARIK, M. (2015). Adopting Reform Policies in Vocational Education and Training: the Case of Post-Soviet Estonia. Tallinn: Tallinna Ülikool.