

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

38



TALLINNA ÜLIKOOL

HELLE NOORVÄLI

PRAKTIKA ARENDAMINE KUTSEHARIDUSES

Analüütiline ülevaade

Tallinn 2009

TALLINNA ÜLIKOO
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

38

HELLE NOORVÄLI

Praktika arendamine kutsehariduses

Analüütiline ülevaade

Kasvatusteaduste Instituut, Tallinna Ülikool, Tallinn, Eesti.

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori kraadi taotlemiseks kasvatusteaduste alal 9. juulil 2009. aastal Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste doktorinõukogu poolt.

Juhendaja: Viive-Riina Ruus, *PhD*, Tallinna Ülikooli emeriitprofessor

Oponendid: Mati Heidmets, *PhD*, Tallinna Ülikooli professor, Olav Aarna, tehnikateaduste doktor, Tallinna Tehnikaülikooli emeriitprofessor, Estonian Business School'i külalisprofessor

Kaitsmine toimub 23. oktoobril 2009. aastal kell 10.00 Tallinna Ülikooli ruumis M-439, Uus-Sadama 5, Tallinn, Eesti.

Autoriõigus: Helle Noorväli, 2009
Autoriõigus: Tallinna Ülikool, 2009

ISSN 1736-3632 (dissertatsioon, trükis)
ISBN 978-9985-58-664-8 (dissertatsioon, trükis)

ISSN 1736-3675 (analüütiline ülevaade, *online*, PDF)
ISBN 978-9985-58-665-5 (analüütiline ülevaade, *online*, PDF)

PRAKTIKA ARENDAMINE KUTSEHARIDUSES

Resüme

Käesoleva väitekirja teemavalik lähtus tõdemusest, et kuigi Eesti hariduse näitajad on rahvusvahelist tausta arvestades silmatorkavalt head, ootavad lahendamist mõned suured probleemid, seda eelkõige kutsehariduse valdkonnas. Eesti kutseharidusele, eriti aga kutseõppes toimuvale praktikale on aastaid ette heidetud mahajäämust tegelikust elust. Üldistatult võib öelda, et praktika kohta puudub kontseptuaalne selgus ja ühine mõistestik ning ühtmoodi mõistetud sõnavara praktikast kõnelemiseks.

Neist asjaoludest lähtuvalt otsiti käesolevas väitekirjas vastust järgmistele küsimustele:

- 1) millised on realselt olemasolevad praktikamudelid ja nendevahelised erinevused?;
- 2) millised on Eestile sobiva praktikamudeli valikukriteeriumid?;
- 3) milline mudel sobiks Eestile?;
- 4) kas Eestis on eeldusi soovitava praktikamudeli kasutusele võtmiseks?;
- 5) kes ja mida võiks teha, et teostuks soovitatav mudel?

Probleemiasetus tingis järgmise eesmärgipüstituse:

- 1) kriitiliselt analüüsida olemasolevaid praktikamudeleid;
- 2) selgitada välja Eestile sobiva praktikamudeli valikukriteeriumid;
- 3) välja töötada Eesti oludele vastav nüüdisaegne praktikamudel;
- 3) anda väljatöötatud mudeli alusel hinnang praktika olukorrale, vajadusel ka erialati;
- 5) esitada ettepanekuid praktika arendamiseks.

Uurimisobjekti konstrueerimisel lähtuti arusaamast, et praktika kujutab endast erinevate subjektide ja tegevussüsteemide kokkupuuteala ja lõikumiskohta, paiknedes samas kutsehariduse terviksüsteemis ja ühiskonnatervikus. Praktika kollektiivsed subjektid on kool ja ettevõtte (mõlemad oma väljakujunenud tegevussüsteemidega), individuaalseteks subjektideks on praktikant, koolipoolne ja ettevõttepoolne juhendaja.

Väitekirja metodoloogiliseks aluseks valiti refleksiiv-dialektiline lähenemisviis.

Väitekirja teoreetilises osas esitatud analüüs tõi välja Euroopa kutsehariduse ajalooliselt kujunenud põhitüübid ning võrdles neid Eesti kutseharidusega.

Väitekirjas analüüsiti Guile' ja Griffiths'i koostatud praktikamudeleid ja valiti nende seast, võttes aluseks praktika alusväärtused, professionalismiga tänapäevased arengutrendid ja Eesti tulevikustsenaariumid, Eestile sobiv praktikamudel. Süüvides konnektiivse praktikamudeli teoreetilistesse tagamaadesse, mille teoreetilise aluse loojaks on Y. Engeström, selgus, et õppimise aspektist nähtuna on praktiline oluline teadmuse arenguline ülekandmine ehk **ekspansiivne** õppimine. Väitekirja autor on Eestile soovitava praktikamudeli konstrueerimisel täiendanud Engeströmi teooriat alljärgnevalt: 1) arengulise teadmuse ülekandmise mõistet on laiendatud ka indiviidile, seades tingimuseks, et ülekandmine toimub indiviidi lähima arengu tsoonis, 2) teadmuse arenguliseks ülekandeks loetakse erinevalt Engeströmist ka juhud, kui toimub õppija liikumine mööda "vertikaali", mille tulemuseks on vajaliku asjatundlikkuse (lähenemine n-ö ekspertteadmisele) omandamine.

Empiirilise uuringu disainimisel kasutati vastavalt valitud metodoloogiale nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset lähenemist ja meetodite triangulatsiooni.

Tulenevalt uurimisküsimustest ja metodoloogiast viidi nelja kutseõppeasutuse direktori ase-täitjatega läbi poolstruktureeritud intervjuud, et saada lähiajaloo ülevaade koolide ja uuritava- vate erialade õppekavade, sealhulgas praktika arengust. Tulemuste alusel saadi andmeid selle kohta, millist või milliseid praktikamudeleid on ettevõttepraktika läbiviimisel uuritavates koolides rakendatud ja/või rakendatakse. Lisaks intervjuudele on kvalitatiivse meetodina kasutatud praktikaalaste dokumentide sisuanalüüsi. Poolstruktureeritud intervjuu viidi läbi ka praktikat juhendavate õpetajatega ja ettevõttepoolsete praktikajuhendajatega, et teada saada nende seisukohti praktika kohta. Erinevate erialade õpilaste (N = 155) küsimustiku alusel koguti andmeid õpilaste arusaamadest/tõlgendustest praktika kohta.

Empiirilise uuringu tulemustest tuleb esile tõsta järgmisi.

1. Praktikadokumentide analüüs näitas, et uuritavate erialade praktika korraldamisel võis koha- ta teatavat segu praktika traditsioonilisest, kogemuslikust ja ka geneerilisest mudelist. Võib öelda, et Eestis on olemas institutsionaalne raamistik praktika korraldamiseks. Samuti oli võimalik täheldada mõningaid eeldusi konnektiivse praktikamudeli rakendumiseks.
2. Ettevõttepoolsete praktikajuhendajate valmisolek praktika ühiseks kavandamiseks, mõtes- tamiseks ja arendamiseks oli suhteliselt tagasihoidlik.
3. Õpilaste arusaamad praktika funktsioonidest on kõigiti adekvaatsed ja prosotsiaalsed: esi- kohale seatakse ühiskonna, seejärel ettevõtte vajadused ja iseenda kui tulevase töötaja arenguvajadused. Kirjeldades oma õppimist praktikal tõusis tunnuste hulgas esikohale fak- tor, mida võib seostada ekspansiivse õppimisega.
4. Empiirilise uuringu kõige olulisemaks tulemuseks võiks pidada tegurite väljaselgitamist, mis võimaldavad ennustada praktika subjektiivset tulemuslikkust, mis on nende prognosti- lise väärtuse kahanevas järjekorras järgmised: 1) tööalase eneseteadlikkuse/identiteedi kuju- nemine, 2) võimalus olla ettevõtlik, algatusvõimeline, 3) tööoskuste kujunemine praktikal, 4) ühiskonnaga seotud motiivid ja 5) töö sisukus.
5. Praktikaga rahulolu ja õpilaste subjektiivse tulemuslikkuse vahel oli ootuspäraselt statisti- liselt oluline korrelatiivne seos ($r = 0,367$, $p < 0,01$).
6. Uuringust võib järeldada, et praktika korralduslikul küljel on praktika subjektiivse tule- muslikkuse ennustamisel väiksem kaal kui praktika sisulistel teguritel.

Empiirilise uuringu tähtsaim järeldus on: kutseõppeasutuste õpilastel on kujunenud valmis- olek ekspansiivseks õppimiseks/teadmuse arenguliseks ülekandeks praktikal ja soovitava praktikamudeli rakendumiseks.

Soovitava praktikamudeli elluviimiseks on vajalik praktikapoliitike kujundamine ja praktika probleemistiku selgepiiriline esitamine kutsehariduse arengustrateegias.

WORKPLACE LEARNING DEVELOPMENT IN VOCATIONAL EDUCATION

Abstract

The choice of the subject of this thesis proceeded from the cognizance that although the indicators of Estonian education are remarkably good compared to the international background, some great problems are yet to be solved, especially in the realm of vocational education. For years, it has been said that Estonian vocational education, workplace learning in particular, lags behind actual life. In generalized manner it can be said that there is no conceptual clarity about workplace learning and no unambiguous vocabulary in discussing workplace learning.

Based on these circumstances, the thesis aimed to find answers to the following questions:

- 1) which are actually existing models of workplace learning and what are their differences?;
- 2) which are the selection criteria for a model of workplace learning suitable for Estonia?;
- 3) which model would be suitable for Estonia?;
- 4) are there necessary prerequisites for implementing the desirable model of workplace learning?;
- 5) who could do what in order to realize the desirable model?

From posing the problem, the following goals were elicited:

- 1) to analyze critically the existing models of workplace learning;
- 2) to ascertain the selection criteria for choosing a model of workplace learning suitable for Estonia;
- 3) to develop a contemporary model of workplace learning that complies with Estonian conditions;
- 4) to appraise the situation of workplace learning based on the developed model, by separate specialities, if necessary;
- 5) to present propositions for developing workplace learning.

The construction of research object was based on the understanding that workplace learning is an area of contact and intersection of different subjects and integral systems, at the same time being a part of the vocational education system as a whole and society as a whole. The collective subjects of workplace learning are school and enterprise (both with their own established systems of operation), the individual subjects are the trainee, supervisor at school and supervisor in the enterprise.

As the methodological basis, the author chose the reflexive-dialectical approach. The analysis presented in the theoretical part of the thesis pointed out the historically developed main types of European vocational education and compared them to the Estonian vocational education.

In this thesis the models of workplace learning composed by Guile and Griffith were analysed and among them a model suitable for Estonia was chosen, based on the core values of workplace learning, the contemporary trends of development of professionalism and Estonian future scenarios. Delving into the theoretical background of the connective model of workplace learning, whose theoretical basis for was created by Y. Engeström, it became clear that, viewed from the aspect of learning, the developmental transfer of knowledge or **expansive learning** was important in workplace learning. Constructing a model of workplace learning suitable for Estonia, the author of this thesis has supplemented Engeström's theory in the following manner: 1) the concept of developmental transfer of knowledge has been expanded to encompass the individual as well, provided the transfer takes place in the zone of proximal development, 2) unlike Engeström, the cases where learners "vertical" movement takes place,

the result of which is the acquisition of necessary expertise (approach to so-called expert knowledge), are also considered developmental transfer of knowledge.

In designing the empirical study both quantitative and qualitative approach and triangulation of methods were used according to the chosen methodology.

Following from the research questions and methodology, semi-structured interviews were conducted with deputy principals of four vocational education institutions, in order to obtain an overview of the curricula of schools and scrutinized specialities in recent history, including the development of workplace learning. Based on these results, data was obtained which model/models of workplace learning have been applied in these schools while conducting the practical training in the enterprise. In addition to interviews, content analysis of documents related to workplace learning was used as a qualitative method. Semi-structured interviews were also conducted with teachers supervising workplace training and supervisors from the enterprise, in order to discover their views on workplace learning. Based on a questionnaire for students of different specialities (N=155), data was collected on students' understanding-/interpretations of workplace learning.

From the results of the empirical study, the following ones need to be highlighted:

1. The analysis on documents related to workplace learning showed that in organizing workplace learning of studied specialities, a certain mixture of traditional, experiential and generic models could be seen. It can be said that an institutional framework for organizing workplace learning exists in Estonia. Some prerequisites for applying a connective model of workplace learning could also be observed.
2. The readiness of training supervisors in the enterprise for joint planning, interpretation and development of workplace learning was relatively modest.
3. Students' understanding of functions of workplace learning was adequate and pro-social: the needs of society are considered to be of primary importance, after that, the needs of the enterprise and then his/her own developmental needs as a future employee. In describing their learning during workplace training, a factor that can be connected with expansive learning arose to the leading position among those characteristics.
4. Identifying the factors that enable us to predict the subjective resultativeness of practical training can be considered the most important result of the empirical study; these are, in order of decreasing value: 1) formation of professional self-awareness/identity, 2) an opportunity to be enterprising and show initiative, 3) formation of working skills during practical training, 4) motives related to society, 5) content-richness of the work.
5. As expected, there was a statistically important correlative connection between satisfaction with workplace learning and subjective resultativeness of students ($r = 0,367$, $p < 0,01$).
6. From the study it can be deduced that organisational sides of workplace learning is of less importance in predicting subjective resultativeness than the content of workplace learning.

The most important conclusion of the study is that the students of vocational schools have developed readiness for expansive learning/developmental transfer of knowledge and for application of the desirable model of workplace learning.

In order to apply the desirable model of workplace learning to life, workplace learning policies have to be developed and problems of workplace learning have to be clearly presented in the development strategy of vocational education.

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

- I. Helle Noorväli, Viive-Riina Ruus, Imbi Henno, Eve Eisenschmidt, Krista Loogma, Priit Reiska, Sirje Rekkor 2008. Reforms, developments and trends in Estonian Education during Recent Decades. – J. Mikk, M. Veisson, P. Luik, P. (eds.). *Reforms and Innovations in Estonian Education*. Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften, 11–26.
- II. Helle Noorväli, Viive-Riina Ruus 2007. Kutsehariduse ja töömaailma lõikumine praktilikal ja praktikamudelid. – *Haridus*, 11–12, eelretsenseeritud pedagoogikaartiklite erinumber, 38–45.
- III. Helle Noorväli 2007. Theoretical background of On-The-Job Learning. – *On-The-Job Learning. Experience of Vetwork Project*. Narva: AS Trükikoda Koit, 5–10.
- IV. Helle Noorväli 2006. Töös õppimine ja tööpraktika erinevad mudelid. *Praktikal “käimisest” töökeskkonnas õppimiseni*. II kutsehariduse teaduskonverents. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 10–19.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	10
1. VÄITEKIRJA TEOREETILISED TULEMUSED	13
1.1. Kutsehariduse ja praktika ajalooliselt kujunenud tüübid ning mudelid	13
1.2. Eestile sobiva praktikamudeli valikukriteeriumid ja teoreetilised tagamaad	15
1.3. Eestile sobiv praktikamudel	20
2. EMPIIRILINE UURIMUS PRAKTIKA OLUKORRAST JA SELLE VASTAVUSEST SOOVITAVALE MUDELILE	23
2.1. Uuringu üldiseloomustus	23
2.2. Empiirilise uuringu tulemused	26
3. ETTEPANEKUD PRAKTIKA ARENDAMISEKS	30
ARUTELU JA KOKKUVÕTE	34
VIITEALLIKAD	36

SISSEJUHATUS

Käesoleva väitekirja teemavalik lähtus tõdemusest, et kuigi Eesti hariduse näitajad on rahvusvahelist tausta arvestades silmatorkavalt head, ootavad lahendamist mõned suured probleemid, seda eelkõige kutsehariduse valdkonnas. Eesti kutseharidusele on aastaid ette heidetud mahajäämust tegelikust elust (Sumberg 2004; Pung 2005, 2008, 2009; Raie 2006; Paas 2006: 7–9). Siiski on käesoleva sajandi arengute tulemusena kutsehariduse seisund ja maine Eestis muutunud paremuse suunas. Ometi on siin üks nõrgimaid lülisid tänini ettevõtetes korraldatav praktika. Praktika on mitmel põhjusel kulgenud enamalt jaolt isevoolu kuni viimaste aastateni, mil võib täheldada positiivseid nihkeid nii praktika seadusandliku poole korrastamises kui ka koolide ning ettevõtete koostöös (Pung 2008, 2009; Luman 2008). Siiski pole ka tänapäeval harvad juhud, kus koostöö on raskendatud, sest osapooltel on erinevad huvid, neil puudub ühtne arusaam praktika eesmärkidest, korraldusest, õppijate ja juhendajate vastutusest ning tasustamisest, ja mis kõige olulisem, puudub jagatud arusaam sellest, millistel eesmärkidel, mida ja kuidas õpilane praktikal õpib. Samuti pole ülevaadet sellest, milline on praktikal õppimise keskkond ettevõtetes, kuidas on korraldatud juhendajate koolitamine, millist õppimist erinevad töö(praktika)keskkonnad võimaldavad, ergutavad ja millist õppimist on erineva töö jaoks vaja. Meil pole usaldusväärset teadmist selle kohta, kuidas õpilane kasutab koolis õpitut teoreetilisi teadmisi, kas õpitut reflekteeritakse jne. Üldistatult võib öelda, et praktika kohta puudub kontseptuaalne selgus ja ühine mõistestik ning ühtmoodi mõistetud sõnavara praktikast kõnelemiseks.

Tuleb tõdeda ka seda, et praktikale pühendatud uuringuid on Eestis vähe (Loogma 2004). Läbiviidud uuringud käsitlevad praktikaga seotud probleeme küll erinevatest aspektidest, kuid siiski ei anna ammendavaid vastuseid eespool nimetatud küsimustele ega analüüsi piisavalt praktika erinevate osapoolte arusaamasid praktikast; töömaailma, kutsekooli ja praktika kokkupuutepunkte; praktika korraldamist, praktikal õppimist ning praktika tulemuslikkust.

Teatavasti on praktika kui mõiste leidnud väga erinevaid tõlgendusi nii filosoofias kui ka ühiskonnateadustes. Kasvatusteaduste seisukohalt on tähtis rõhutada, et mitu teoreetilist käsitlust on omavahel seostanud **praktika ning õppimise** (vt näiteks Bourdieu 1977; Griffiths jt 2000; Pohjonen 2001, 2002; Lasonen 2001; Hannula 2002, 2003). Seevastu Eestis mõistetakse **praktika** all õppekava raames **töökeskkonnas** juhendaja juhendamisel kindlate õpieesmärkidega tehtavat **praktilist tööd** (Kutseharidusstandard § 8; Kutseõppeasutuse seadus § 17). Eesti kutseharidussüsteemis kasutatakse praktiliste tööoskuste harjutamiseks õpet nii koolis kui ka ettevõtetes. Käesolevas väitekirjas on vaatluse all töökeskkonnas, s.t ettevõtetes või vastavates asutustes toimuv praktika. Eestis on töökeskkonnas toimuva praktika väljendamiseks kasutusel erinevad sõnad: ettevõttepraktika, praktika, tööpraktika jmt. Antud töös kasutatakse edaspidi sõna *praktika* ettevõtetes toimuva tööpraktika tähistamiseks.

Käesoleva doktoritöö uurimisvaldkonnaks on eespoolset arvestades valitudki praktika kui kutseõppe üks olulisemaid komponente. Teemavalik on lisaks sellele, et töö autoril on pikaajaline kogemus kutsehariduses ja tal on isiklike kokkupuuteid praktika probleemidega, tõdemus, et just seal lõikuvad kutseharidus ning töömaailm, mistõttu selle analüüs peaks pakkuma suurt teoreetilist ja ka praktilist huvi.

Neist asjaoludest lähtuvalt otsiti käesolevas väitekirjas vastust järgmistele küsimustele:

- 1) millised on realselt olemas olevad praktikamudelid ja nendevahelised erinevused?;
- 2) millised on Eestile sobiva praktikamudeli valikukriteeriumid?;
- 3) milline praktikamudel sobiks Eestile?;
- 4) kas Eestis on eeldusi soovitava praktikamudeli kasutusele võtmiseks?;
- 5) kes ja mida võiks teha, et teostuks soovitud mudel?

Lähtuvalt probleemipüstitusest on väitekirja eesmärgid:

- 1) analüüsida kirjanduse põhjal olemasolevaid praktikamudeleid kutsehariduse ja selle kujunemisloo üldkontekstis rõhuasetusega Eesti kutseharidusel;
- 2) välja selgitada Eestile sobiva praktikamudeli valikukriteeriumid;
- 3) välja töötada Eesti oludele vastav nüüdisaegne praktikamudel;
- 4) anda hinnang praktika olukorrale Eestis lähtuvalt tänapäevasest praktikamudelitest, tuua välja olulised erinevused erialati;
- 5) esitada ettepanekuid praktika arendamiseks.

Väitekirja uurimisobjekti konstrueerimisel lähtuti arusaamast, et praktika kujutab endast erinevate subjektide ja tegevussüsteemide kokkupuuteala ja lõikumiskohta, paiknedes samas kutsehariduse terviksüsteemis ja ühiskonnatervikus. Praktika kollektiivsed subjektid on kool ja ettevõtte (mõlemad oma väljakujunenud tegevussüsteemidega), individuaalseteks subjektideks on praktikant, koolipoolne ja ettevõttepoolne juhendaja. Nimetatud subjektid moodustavad omavahelise interaktsiooni tulemusel teatava suhtevõrgustiku, milles ja mille kaudu viiakse omavahelisse kokkupuutesse ettevõtte “töömaailm” ja kooli “õppimise-õpetamise maailm”. Eespool toodud küsimuseasetusega seatakse kahtluse alla see, kas nende maailmade kokkupuude ja nende lõikumiskohas toimuv “peategelaste” vaheline interaktsioon on sellise iseloomuga, et praktika võiks kujuneda tulemuslikuks. Sellele küsimusele vastamiseks on vaja teoreetilist mudelit, mis võimaldaks seda lõikumiskohta kirjeldada ja selles toimuvate vastastikutuste mõjutuste tulemuslikkust hinnata. Kuigi väitekirja tähelepanu keskmes on ettevõtte-kooli lõikumiskoht ja selles ruumis kohtuvate toimijate suhted, ei saa uuringu ülesehitamisel ignoreerida seda, et see suhetesüsteem on paigutatud hõlmavama süsteemi sisse. Selleks suuremaks süsteemiks on ühiskond, mille sees on omakorda haridussüsteem ja selle sees omakorda kutseharidussüsteem. Küll aga ei saa praktikat käsitleda eraldi kutseõppes, mille osa ta ju tegelikult on, samuti mööda vaadata neist ühiskonna, sh tööturu arengutest, mille mõju kutseõppele, sh praktikale on määrava tähtsusega.

Väitekirja metodoloogiliseks aluseks valiti refleksiiv-dialektiline lähenemisviis (Kemmis, McTaggart 2005), mis läheneb praktikale kui inimese ajalooliselt ja sotsiaalselt kujunenud tegevustemustrile, mille iga uus põlvkond eest leiab, milles ta aktiivse tegutsejana toimetab ja seda oma tegevusega omakorda muudab.

Doktoritöö eesmärgiks seatud soovitava praktikamudeli loomine tähendab, et tuleb konstrueerida mingi realistlik utopia ehk realistlik ideaal ehk teisisõnu mingi normatiivne eesmärkmudel, mille poole tuleks praktikat üles ehitades püüelda. Normatiivne mudel tähendab alati ka küsimust väärtustest, mis tähendab, et ei saa vältida mõningaid filosoofilisi küsimusi. Samuti ei saa vältida ajaloolist ega sotsiaalteoreetilist lähenemist, sealhulgas kutseharidust puudutavaid mentaliteete, diskursusi jne. Selleks, et selliseid analüüse endid reflekteerida, kriitiliselt analüüsida ja normatiivse eesmärkmudeli tarvis tervikuks siduda, on vajalik transdistsiplinaarne lähenemine, kusjuures uurimismeetodina on kesksel kohal teoreetiline analüüs, millega kaasneb filosoofiline ning ajalooline lähenemine. Lisaks on normatiivse mudeli loomisel vajalik (kutseharidust reguleerivate) dokumentide analüüs.

Käesoleva uuringu eesmärgiks seati ka väljaselgitamine, kui kaugel on tegelik olukord normatiivsest ja kas ning mil määral sisaldab praktika tänane tegelikkus selliseid arengueeldusi, mis osutavad normatiivse mudeli rakendumise võimalikkusele. See tähendab, et vajatakse empiirilisi andmeid sellekohase võrdluse tegemiseks. Täpsemalt, praktika praeguse olukorra kirjeldamiseks vajatakse empiirilist andmestikku kõigi selles vahetult osalevate osapoolte subjektiivsete hinnangute kohta, arvestades õpitavaid erialasid, samuti üldpilti praktikanti lähetava kooli ja teda vastuvõtva ettevõtte olukorrast, taotlustest jne. Vastavalt sellele ülesandele on

uurimismeetodiks küsitlus ja intervjuud, samuti nii kooli kui ka ettevõtte asjakohase dokumentatsiooni analüüs.

Uuringu eesmärgi – ettepanekud praktika arendamiseks – täitmine tähendab vajaliku rakendusmudeli disainimist, milles võetakse arvesse asjakohaste teadmiste seisukohti. Seega on sel etapil tegemist peamiselt arendusliku iseloomuga ülesannete lahendamise ja poliitika(te) väljatöötamisega.

Väitekirja ülesehitus tuleneb nii uurimisobjektist kui ka töö metodoloogiast ja koosneb viiest peatükist, arutlust ja kokkuvõttest. Esimene peatükk keskendub doktoritöö metodoloogiliste lähtekohtade ja kutsehariduse ning praktika ajaloolise tausta selgitamisele. Teine peatükk annab ülevaate Eestile sobiva praktikamudeli valikukriteeriumitest. Kolmandas peatükis täiendab autor edaspidise töö aluseks valitud konnektiivset praktikamudelit ja pakub Eestile välja nüüdisaegse/sobiva praktikamudeli. Neljas peatükk on pühendatud praktika empiirilisele uuringule, et saada teada, milline on praktika tegelik olukord Eestis ja mil määral ta vastab soovitavale mudelile. Viiendas peatükis tuuakse välja ettepanekud praktika arendamiseks. Arutlus ja kokkuvõttes osas arutletakse väitekirjas esitatud põhiseisukohtade üle ning tuuakse välja olulisemad teoreetilised ja rakenduslikud tulemused.

1. VÄITEKIRJA TEOREETILISED TULEMUSED

Kutseharidusest on selle majandusliku tähtsuse tõttu palju kirjutatud. Ent enamik kirjutatust on praktilise suunitlusega, käsitledes kas kutsehariduse poliitika kujundamist, selle institutsionaalseid ja korralduslikke küsimusi jms. Kutsehariduse, eriti aga praktika teoreetiline mõtestamine on alles algusjärgus ega pole leidnud väärilist kohta sotsiaalteooriates. Antud väitekirjas toetuti eeskätt nendele autoritele, kelle tööde üldistustase ja teoreetiline läbitöötatus on teistega võrreldes suurem. Väitekirja põhiautoriteks on sellised õpetlased, nagu D. Guile, T. Griffiths, M. Young, A. Fuller ja L. Unwin. Töös on keskseks autoriks Y. Engeström, kes, toetudes L. Vöygotski ja tema järglaste ajaloolis-kultuurilisele tegevusteooriale, on rajanud maailmas respektieritava koolkonna tegevussüsteemide arengust, õppimisest ning teadmuse ülekandest ühest tegevussüsteemist teise. Y. Engeströmi väljapaistvaks järgijaks tuleb lugeda T. Tuomi-Gröhni, kes on lähemalt valgustanud teadmuse ülekande ja õppimise probleemi inimese liikumisel ühest tegevussüsteemist teise, koolist tööle. Eesti autoritest sain kõige rohkem toetuda K. Loogma kirjutistele, eriti tema doktoritööle, mis on pühendatud töös õppimisele.

1.1. Kutsehariduse ja praktika ajalooliselt kujunenud tüübid ning mudelid

Väitekirja teoreetilises osas esitatud analüüs tõi välja Euroopa kutsehariduse ajalooliselt kujunenud põhitüübid: 1) kutsehariduse duaalmudel (peamiselt Kesk-Euroopa, eriti Saksamaa) (Eicker 2000: 113–120; Eicker, Hartmann 2002: 369–377; Arnold, Gonon 2006: 104–105), 2) anglo-saksi mudel (peamiselt Inglismaa) (Kivinen jt 1998: 63; Guile, Griffiths 2001: 123; Young 2004), 3) Põhjamaad (eriti Soome) (Uusitalo 2001: 13–27; Pohjonen 2002: 16; Stenström jt 2006: 91; Tynjälä jt 2005).

Kahtlemata kujundab kutsehariduse iseloom praktikamudeleid. See seos ei ole siiski mitte päris ühene. Pea kõigile kutseharidust uurivatele autoritele on omane kontseptualiseerida praktikat kui õppimist, kusjuures tunnustatakse nii individuaalset kui ka kollektiivset õppimist. Praktikale seatud eesmärkide, arengu ja õppimise kohta käivate arusaamade, praktika iseloomu ja korralduse ning koolitaja rolli analüüsimise tulemusel löid Guile ja Griffiths praktikamudelite tüpologia (Guile, Griffiths 2001: 113–131; Griffiths, Guile 2003: 56–73). Nende esile toodud mudelid on järgmised: 1) traditsiooniline mudel, mis tähendab õppurite “heitmist” töömaailma, kusjuures praktika juhendamine on minimaalne ning piirdub programmi koostamisega; 2) kogemuslik mudel, mille teoreetiliseks lähtekohaks on ideed õppija arengust kogemusliku õppimise kaudu, see mudel teostus tegelikkuses õppijate, koolide ja töökohtade vaheliste kokkulepete sõlmimise kaudu ning arutlustega praktilal saadud töökogemuse üle; 3) standardipõhine ehk geneeriline praktikamudel, mis rajaneb arusaamal, et on võimalik välja töötada töö- ja koolimaailmale ühised kompetentsistandardid ja neist lähtuvalt mõõta õpisoorituste edukust; 4) tööprotsessi mudel, mille aluseks on nn “tööprotsessi teadmiste” kontseptsioon, mille kohaselt peab praktika aitama väljuda koolisituatsioonist, et ümber “häälestuda” tööle ja omandada ettekujutus tänapäeva töökeskkonnast – töö produktist, organiseerimisest, töö süsteemsetest ja sotsiaalökoloogilistest aspektidest; 5) konnektiivne mudel toetub refleksiivse õppimise ja tegevusteooriatele ning taotleb ühendada õppimist koolis ja töös, vertikaalset koolisõppimist, mis tähendab liikumist järjest abstraktsemate, keerulisemate, ekspertide poolt kõrgemalt hinnatud teadmiste poole, ja horisontaalset töösõppimist, kus teadmised kasvavad rohkem laiuti kui sügavuti ning õppija areng kulgeb teadmiste praktilisuse ja teadmistehorisoni avarumise, mitte aga mingit “kõrgemat järku” tead-

miste suunas. Sellise ühendamise eelduseks on praktilisel kogetu kriitiline analüüs, reflekteerimine ja kontseptualiseerimine, kasutades selleks koolis õpitud intellektuaalseid vahendeid. Selle mudeli kohaselt liigub õpilane ühest tegevussüsteemist (kool) teise (töö) ja on refleksiivse õppijana võimeline ületama kahe tegevussüsteemi piire, ühendades neid mingi kõrgema tasandi tervikuks. Ühendav mudel, asetades praktikandid piiriületajate positsiooni, toetab nende kujunemist “polükontekstuaalseid” oskusi omavateks töötajateks. Praktikandid töötavad-õpivad oma võimete piiril – “lähima arengu tsoonis”, mis loob parimad eeldused nende eneseorganiseerimiseks ja kultuuriliseks arenguks. Konnektiivne mudel tunnustab formaalhariduse ja õpetaja olulisust, püüdes samas vabastada töös õppimise argiritiivist ja situatsiooniga määratud raamidest.

Aasta hiljem kui Guile ja Griffiths esitasid oma tüpologia töökojal õppimise praktikate kohta A. Fuller ja L. Unwin (2002: 97–100), kes eristasid järgmisi praktikamudeleid: 1) teadmiste lihtsa edastamise, 2) hääletul teadmisel rajanevat, 3) õpitulemustel ehk õpiväljunditel põhinevat, 4) praktikakogukondade ja 5) ekspansiivse õppimise mudelit. Kokkulangevused Guile'i-Griffiths'i klassifikatsiooniga, hoolimata erinevast sõnakasutusest, on märkimisväärsed.

Toetudes Euroopa kutseharidus- ja praktikasüsteemide analüüsile ning praktikamudelite ajalooliselt kujunenud tüpoloogiale, samuti Eesti kutseharidus- ja õppekavade reformi ülevaatele, püüti leida vastused järgmistele Eesti kutseharidust ja praktikat puudutavatele küsimustele: 1) millise kutsehariduse tüübiga on Eestis tegemist?, 2) millised praktikamudelid on domineerinud praktika läbiviimisel Eestis?, 3) milliseid praktika arengutrende võib märgata tulevikku silmas pidades?

Eesti kutseharidus oli väitekirja autori tõdemust mööda kuni nõukogude aja lõpuni lähedane saksa mudelile (Saar, Helemäe 2005: 14), ent kutsehariduse valdkonda nüüdisajal reguleerivate strateegiliste dokumentide analüüsi tulemusel saab öelda, et tänases Eestis on tegemist riiklikult reguleeritud koolipõhise kutseharidus- ja praktikasüsteemiga nagu Soomes, ent samas on võimalik täheldada anglo-saksi kutsehariduse mudeli ilminguid, nagu tööturu arengute ja vajaduste tugevad mõjutused (Vanttaja, Rinne 2008: 334–336).

Võrreldes praktikaga seotud arenguid Eestis käesolevas töös eespool kirjeldatud praktika-mudelitega võib välja tuua järgmist:

1. Nõukogude ajal domineeris Eestis traditsiooniline ehk nn vetteviskamise ehk teadmiste lihtsa edastamise praktikamudel.
2. Ka Eesti vabariigi algusaastatel jätkus traditsioonilise mudeli rakendamine, kuid praktika nõukogudeaegne ülereguleerimine asendus nii riiklikul kui ka kooli tasemel kui mitte öelda reguleerimatusena, siis kindlasti mitte piisavalt reguleerituna.
3. Käesoleva sajandi alguses tekkis nii Eestis kui mujalgi majanduse ja töömuutuste tõttu objektiivne vajadus ettevõtete ning koolide senisest tõhusama koostöö järele. Sellest võib järeldada, et traditsiooniline praktikamudel asendus nn kogemusliku praktikamudeliga, nagu seda on tõlgendanud Guile ja Griffiths.
4. Viimastel aastatel võib Eesti kutseõppes ja praktikakorralduses täheldada lähenemist geneerilisele ehk siis õpitulemuste mudelile, millest annavad märku näiteks kutsestandarditel põhinevad ja selle kaudu eeldatavalt töömaailma nõudmisi arvestavad moodulpõhised riiklikud ja kooli õppekavad (Eesti kutseharidussüsteemi... 2005; vt ka Loogma 2004: 76–77), milles tähtsustuvad nõutavad õpitulemused/õpiväljundid, mida on võimalik ühtsete standardite alusel hinnata. See kehtib ka praktika kohta. Niisiis on rõhuasetus kandunud õppeprotsessilt õpitulemustele. Kuigi, nagu väitekirjas esitatud ülevaatest selgus, on selle mudeli peamine põhimõte – õpitulemuste standardiseerimine – pärvinud kriitikat, tundub, et Eesti kutsehariduse ajaloolist arengut silmas pidades on taolise mudeli rakenda-

mine olnud vajalik. Kui koostöö ja partnerlus praktika erinevate osapoolte vahel lähendab osaliste arusaamu praktika eesmärkidest ja õppimisest praktikal, siis standarditel põhinev praktikamudel võimaldab paremini arvesse võtta töömaailma üldisi, sh globaalseid ja ülemaalisi arengutrende ning viia praktika erinevates koolides ühtsetele ning omavahel võrreldavatele alustele.

5. Paraku tuleb tõdeda, et praktika korraldamises leidub endiselt puudujääke, mis kõnelevad pigem “vetteviskamise” mudeli elujõulisusest.
6. Praktika klassifikatsioonide autorid hindavad teistest mudelitest kõrgemalt konnektiivset (*resp.* ekspansiivse õppimise) praktikamudelit. Eesti kutsehariduse ja praktika arengut analüüsid võib väita, Eesti kutseõppeasutustes läbiviidava praktika puhul oleks kõnelemine mingist toimivast konnektiivsest praktikamudelist õigustamatu. Mõningad eeldused selle mudeli elluviimiseks on siiski loodud: 1) seaduslikult on reguleeritud praktika koolipoolne korraldus; 2) välja on töötatud erialade kutsestandardid, paljud valdkondlikud riiklikud õppekavad ja nende alusel koolide õppekavad; 3) tihenunud on koostöö erinevate koolide ja ettevõtete vahel; 4) praktika on üldjuhul vähemalt formaalselt eesmärgistatud; 5) mitmes koolis on käivitunud praktikajuhendajate koolitus; 6) osaliselt on välja töötatud praktika hindamise alused. Tuleb rõhutada, et tegemist on tõepoolest ainult pinnase loomisega konnektiivse praktikamudeli rakendamiseks, mitte rohkem.

1.2. Eestile sobiva praktikamudeli valikukriteeriumid ja teoreetilised tagamaad

Praktikamudelid ei ole üksteist välistavad, kuigi töökõlbliku mudeli väljatöötamiseks tuleb mingile ühele nende seas anda eelistus. Esialgse valiku tegemiseks Eestile soovitava mudeli väljatöötamiseks põhjendasin oma seisukohta hariduse, s.t ka praktika alusväärtuste kohta, pidades nendeks humanismi, demokraatiat ja jätkusuutlikku arengut (Ruus 2009).

Sama oluline kui küsimus alusväärtustest on küsimus kutsehariduse teadmuskäsitusest.

M. Young (2004) on põhjendatult osutanud sellele, et kutseharidusliku õppekava reformimine ja praktika parem korraldamine pole võimalik, enne kui sellesse küsimusse pole toodud suuremat selgust. Teadmispõhine kutseharidus tunnustas küll loodusteaduste tähtsust kutsehariduslike õppekavade alusena, kuid ei suutnud näidata, kuidas on seda teadmist võimalik siduda töö kontekstiga ja kasutada praktikal ning tegelikus tööprotsessis. Standardipõhine kutseharidus näitas oma piiratust sellega, et lähtus varest eeldusest, nagu peituks kogu teadmine, mis on mingi elukutse jaoks oluline, töös endas. Ka see nn ühendav mudel (*Technical Certificates*), mida ametlikult praktiseeritakse tänapäevasel Inglismaal, ei suuda tegelikult ületada teadmiste- ja standardipõhise lähenemise puudujääke ega neid kaht integreerida, sest kujutab endast tegelikult standardipõhise lähenemise pehmemdatud erivarianti. M. Youngi veendumuse kohaselt on kutsehariduses süstemaatiliselt ignoreeritud seal vajamineva teadmise tunnetusteoreetilisi tagamaid, nimelt erinevust koolis õpitava kodifitseeritud teadmise ja töökeskkonna hääletu (*tacit*) teadmise vahel, mis pole põhimõtteliselt täiel määral kodifitseeritav (Young 2004: 192). Seetõttu tuleks mõlemat liiki teadmisi käsitada üksteist täiendavate ja rikastavate, pidamata ainuõigeks kumbagi neist. Ka ei tohiks kutseharidus mööda vaadata inimteadmise sotsiaalsusest, sellest, et see on konstrueeritud inimeste poolt ja seetõttu nii või teisti seotud ühiskonna võimusuhetega. Nii näiteks tõkestab standardipõhine teadmus õppurite juurdepääsu teaduslikule teadmisele ja protseduuridele ning professionaalide kogukondadele ning sel on nii sotsiaalsed põhjused kui ka sotsiaalsed tagajärjed. Selle teadmiskäsituse sotsiaalsete tagajärgede hulgas on üks tõsisemaid arengu pidurdamine. Ent samas

seisab teadmistepõhise kutsehariduse ees probleem, kuidas rekontekstualiseerida koolis õpitu ja muuta see rakenduskõlblikuks, arenevaks ning arendavaks.

Edasi analüüsisin professionalismi nüüdisaegseid arengutrende (Freidson 2001; Ruus 2006; Tuomi 2007), jõudes järeldusele, et tänapäeval leiab aset professionaalsuse ümberkujunemine avatud ning dünaamiliselt arenevaks “uusprofessionalismiks”. Sellega määratleti väitekirjas praktikamudeli järgmine valikukriteerium. Valiku tegemisel pidasin eriti oluliseks ka Eesti säästva arengu riikliku strateegia “Säästev Eesti” (Eesti säästva arengu... 2005) ja Eesti majanduse tulevikustsenariumide (Varblane jt 2008; Terk jt 2008) seisukohti.

Nagu eespool väidetud, on konnektiivne praktikamudel koolis ja töös õppimist ühendav, neid integreeriv mudel, käsitades praktikanti kui inimest, kes liigub ühest tegevussüsteemist (kool) teise (töö), ületades nende vahelisi piire, ja kes, olles refleksiivne õppija, analüüsib kriitiliselt praktikal kogetut, kasutades selleks ka koolis õpitud. See ei võimalda praktikandil ainult kohanda olemasoleva praktikaga, vaid seda ka problematiseerida, täiustada ja uuendada. Selline orientatsioon võimaldab praktikandil olla autonoomne ja loov isiksus ning kujuneda tänapäeva nõutele vastavaks polüfunktsionaalseks professionaaliks, kes on valmis andma oma panuse ühiskonna innovatsiooniks. Ülaltoodu on minu arvates piisav järelduseks, et perspektiivne praktikamudel innovatsioonile orienteeritud teadmusühiskonnas on konnektiivne mudel. Samas tuleb rõhutada, et konnektiivne mudel sisaldab endas kõiki teisi mudeleid, kuid ta on neist üldisem, hõlmavam ja dünaamilisem. Seetõttu valisin selle mudeli Eesti praktikamudeli lähtekohaks.

Sellest otsusest tulenevalt osutus vajalikuks süüvida konnektiivse praktikamudeli teoreetilistesse tagamaadesse. Konnektiivse praktikamudeli teoreetilise aluse loojaks on Y. Engeström, kes, toetudes Vögotski kultuur-ajaloolisele tegevusteooriale, konstrueeris kontseptuaalse skeemi inimtegevuse sisemisest struktuurist, eristades selles järgmisi komponente: subjekt, objekt, tööriistad ja märgid, reeglid, ühiskond ja tööjaotus. Seostades need komponendid omavahel, jõudis Engeström järeldusele, et areng kulgeb tegevussüsteemide interaktsiooni teel ja kujutab endast teadmuse arengulist ülekannet (Engeström 2001; Tuomi-Gröhn, Engeström 2003: 27 jj). See leiab aset siis, 1) kui viiakse ellu ühist arendusprojekti, millesse kõik osapooled (näiteks kool ja ettevõtte) annavad oma panuse; 2) kui õppimisprotsessi käigus konstrueeritakse mingi üks või mitu teoreetilist mõistet, mis võimaldab paremini mõista ühise tegevuse objekti ja selle uue arusaama alusel konstrueerida uus tööobjekt; 3) kui vastloodud mõiste(d) võetakse laiemale kasutusele kui mudeltegevused või kui vahendid uute lahenduste leidmiseks (Engeström 2001: 136; Konkola jt 2007: 216).

Õppimise aspektist nähtuna on teadmuse arengulise ülekande puhul Engeströmi järgi tegemist **ekspansiivse** õppimisega, mis saab alguse olemasoleva praktika küsimärgistamisest, millele järgneb selle analüüs, soovitava (tuleviku)praktika modelleerimine, mudeli testimine ja rakendamise, levimine erinevatesse organisatsioonidesse ja hindamine. Just ekspansiivse õppimise käigus toimub nn piiriobjekti konstrueerimine ja teadmuse ülekande erinevate tegevussüsteemide vahel, uute praktikate, mõistete ja teooriate konstrueerimine (Engeström 2004: 60–61). Engeströmi käsituses hõlmab ekspansiivne õppimine ka enamikku teadaolevaid õppimismudeleid – kogemuslikku, refleksiivset, situatiivset, sotsiaalset ja transformatiivset õppimist. Engeström tõi välja ka selle, et inimtegevused, sh kollektiivsed tegevussüsteemid, nagu näiteks kool ja ettevõtte, astudes omavahelisse interaktsiooni, kujutavad endast paljude erinevate traditsioonide ja huvide kooslust. See loob soodsa pinnase innovatsiooniks.

Kokkuvõtvalt. Teadmuse arenguline ülekande eeldab ekspansiivset õppimist ja on selle tulemuseks, need on ühe ja sama mündi kaks erinevat külge. Arengulise ülekande eelduseks on, et õppimine oleks organiseeritud protsessiks, kus erinevad osapooled (näiteks kutsekool, õppija ja töökoht) viivad omavahel arutledes ellu ühist arenguprojekti, kus iga osapool annab oma

panuse. Arengulise ülekande tunnuseks on, et õppimise käigus luuakse uusi teoreetilisi mõisteid või teooriaid, mida kasutades õpitakse uut moodi tegutsema ja selle tulemuseks on osapoolte tegutsemise täiustumine. Arengulise ülekande/ekspansiivse õppimise kõrgeimaks kriiteriumiks on muutuste jätkuvus, mis tähendab, et selle käigus loodud kontseptuaalseid vahendeid ja tegevusmalle hakatakse edaspidi kasutama uutes tegevustes (Engeström 2004: 96; Komenen 2007: 41).

Kriitika (Avis 2007) on Engeströmile ette heitnud konservatiivsust, võimuhete ja poliitiliste protsesside alahindamist. Engeström tõukus oma õpetuses marksismist, eriti selles osas, mis käsitleb arengu käivitajana vastuolusid ja tööga loodud hüvede tarbimis- ja vahetusväärtuste vahelisi pingeid. Samas distantseerib Engeström end marksismi sellest versioonist, mille kohaselt on ajalool mingi ettemääratud kulg ühiskondlike formatsioonide lineaarse järgnevuse näol. Vastuoks, Engeström keskendub inimese kui toimija (*human agency*) otsinguile, leides selle asuvat kollektiivsetes ja dialoogilistes protsessides. Sealt edasi koondub Engeströmi tähelepanu tegevussüsteemide ümberkujundamisele sihipärase sekkumiste tulemusel. Ses suhtes on ta marksismiga ühel meelel: unistas teatavasti ju ka Marx oma kuulsates teesides Feuerbachi kohta sellest, kuidas maailma muuta, mitte ainult seletada. Ent muutused võivad teatavasti olla nii sellised, mis tugevdavad kehtivat režiimi, kui ka radikaalsed. Kriitika liigitab Engeströmi esimest liiki muutuste poolehoidjaks, põhjendades seda väidet Engeströmi möödavaatamisega toimijate vahelistest võimuhetetest ja nende sügavamatest, põhimõttelist laadi, sh antagonistlikest vastuoludest. Ka teenib Engeström etteheiteid selle eest, et ta on hoidunud poliitilisest analüüsist, eelistades mittesekkumist poliitikasse. Kriitika arvates annab Engeström, püüeldes alati konsensuse ja inimeste üksteisega nõustumise poole, võimalolijatele kätte instrumendid, kuidas muuta olemasolevaid praktikaid tõhusamaks ning efektiivsemaks. Engeströmi alalhoidlikku suunitlust nähakse veel selles, et tema uuringute keskmes on lokaalsed tegevussüsteemid ja töömuutused organisatsioonide, mitte aga terve ühiskonna tasandil. Nii arvatakse Engeströmi olevat pigem “mittereformistlike reformide” poolehoidja, mitte aga radikaalne uuendaja (Avis 2007: 162). Veel on Engeströmile ette heidetud, et ta kipub aeg-ajalt absolutiseerima tegevussüsteeme (mis on ju tema analüüsiühik) ja omistama neile aktiivsuse, mis saab olla ainult subjektil. Nii on ta näiteks väitnud, et tegevussüsteemid realiseerivad ja taastavad end, genereerides tegevusi ning operatsioone (Avis 2007: 171), mainimata subjekti. Ka on kriitika (Langemeyer 2006) märkinud, et Engeström, tehes rõhuasetuse subjekti ja objekti vahendavatele artefaktidele (keel, tööriistad), keskendub ülemäära kollektiivsetele protsessidele, jättes tähelepanuta indiviidi ja individualiseeritud protsessid.

Seda viimast pean oma töö seisukohalt Engeströmi teooria kõige suuremaks vajakajäämiseks. Engeströmi töödes on tõepoolest esiplaanil kollektiivne subjekt – ta huvitub kollektiividest, organisatsioonidest ja nende võrgustikest, indiviidist kõneleb ta ainult möödaminnes, kuigi tema põhiskeem ei välista ette võimalust analüüsida indiviidi rolli tegevussüsteemide funktsioneerimises ja ümberkujundamises. Tõsi, Engeström on siiski maininud indiviide kui olemasoleva praktika problematiseerijaid, kuid sealt edasi kandub tema tähelepanu ikkagi kollektiividele ja nende arengule kui muutuste indiviidist võimsamatele agentidele. Pedagoogika aga ei saa mööda vaadata indiviidist kui moodsa kasvatuses keskmes.

Indiviidi tagaplaanile jätmisega seostub veel ka Engeströmi kontseptsiooni teine nõrk külge, seda just kasvatuses ja hariduses mõistmise seisukohalt. Kuigi kõik need, kes on tunnustanud Engeströmi praktika mõtestamise seisukohalt (Guile ja Griffiths, Fuller ja Unwin), tõstavad esile seda, et Engeströmi kontseptsioon võimaldab väljuda olevikulisest töösituatsiooni kitsasest piiridest ja anda formaalharidusele tagasi koha, mida see väärrib, tuleb siiski tõdeda, et Engeströmi töödes on järjekindlalt esiplaanil teadmuse horisontaalne ülekande. Väitekirja autor on seisukohal, et teadmise/teadmuse horisontaalse ja vertikaalse ülekande vahetuse pole Engeströmi ja tema koolkonna töödes seni leidnud piisavalt põhjalikku läbitöötamist. Teata-

vasti on uuringute arenguloogika pikapeale viinud teadmise/teadmuse ülekande/õppija arengu vertikaalse ja horisontaalse dimensiooni eristamiseni. Ekspertsüsteemide uuringuis on seni analüüsitud *vertikaalset* dimensiooni – seda, kuidas mingil alal uustulnuk liigub ühiskondlikult rohkem väärtustatud teadmise, oletatavalt tõese teadmise poole, tõustes järjest kõrgemale asjatundlikkuse tasemele, kujunedes niiviisi algajast eksperdiks. *Horisontaalse* ekspertiisi puhul ei liigitu asjatundlikkus suuremaks ega väiksemaks, vaid pigem kitsamaks ja laiaulatuslikumaks. Sellele on iseloomulik polükontekstuaalsus, mis johtub sellest, et väga sageli ei tegutse praktikud enam ainuüksi mingis ühes praktikakogukonnas või töökohal, vaid toimetaavad mitmes tegevussüsteemis, ületades oma senise töövaldkonna piire, küsides ja pakkudes abi, otsides infot ja töövahendeid, kus tahes need ka leiduks, ja õppides järgima erinevates kogukondades valitsevaid reegleid ning sotsiaalse suhtlemise mustreid (Tuomi-Gröhn 2003; Beach 2003 jt).

Formaalhariduses on valdavalt tegemist teadmuse *vertikaalse* ülekandega – õppija liikumisega kodifitseeritud, eksplitsiitse teadmuse suunas. See teadmus võib olla kirjeldatud sõnaliselt, skeemidena vms (nt kooliõpikus) või meistri kui mudeli töövõttena, mida õpilasele (sageli aeglustatud tempos ja sõnalise “saatepartiiga”) ette näidatakse. Teisisõnu – õpilane omandab (töö)kultuuri, mis võib olla “raiutud raamatusse”, sõnastatud õpetaja poolt või mille on ette näidanud meister. Teadmuse *horisontaalse* ülekande puhul tekivad sageli kodifitseerimiskasused, sest olukorrad ja probleemid on uued ning nende eksplitseerimiseks puuduvad käepärased vahendid – eriti aga seetõttu, et mitte iga teadmus pole ühtviisi kodifitseeritav. Tegelikult sisaldab iga tegevus nii hääletut, situatiivset kui ka eksplitsiitset teadmust, kuigi erinevates proportsioonides. Kui töö intellektuaalne komponent suureneb, nagu see teadmusmajanduses aset leiab, siis muutub teoreetilise ja praktilise/hääletu teadmuse vahekord esimese kasuks. Vajadus pöörduda “teoreetilise maailma” ehk mõistete maailma poole tekib töösituatsioonis siis, kui mingit seletust otsides tekib vajadus väljuda siin-praegu situatsioonist, sest võimalikud on alternatiivsed tegevused ja otsused. Neil juhtudel nõuab adekvaatne otsus kodifitseeritud teadmise rakendamist. See võib viia indiviidi tegevussüsteemi arenguni, näiteks personaalsete teooriate loomiseni, uute tegevusmotiivideni, uute tegevusvõteteni jne. Järelikult on kutseõppes vajalik, et õpilane mõistaks, et hääletu teadmus, mida saab omandada ainult tööd tehes, on tema töösuutlikkuse oluline komponent ja et ta oleks teadlik sellest, et kogu teadmust, mida valdavad praktikakogukonnad, pole võimalik õppida koolis. Sama tähtis aga on, et ta samal ajal õpiks märkama töökoha probleeme, millele vastust otsides tuleb pöörduda teoreetiliste mõistete ja seletuste poole. Teadmusmahukate tööde puhul on töö teoreetiline mõtestamine möödapääsmatu. Lõppkokkuvõttes ei seisne küsimus mitte niivõrd koolis omandatud teoreetilise teadmise dekontekstualiseerimises, nagu väitsin lihtsustatult eespool, vaid selle ümberkodifitseerimises ning rakendamises konkreetse praktika ja selle täiustamise teenistusse (Guile, Young 2003).

Niisiis: kutseõppes ja praktilal on vaja nii vertikaalset ülekannet, mille tulemusel omandab uustulnuk eksperdi asjatundlikkuse (teadmised/oskused jne), ent samas võivad horisontaalsed liikumised ühest kontekstist teise – piiriületamised – genereerida uut asjatundlikkust. Nagu öeldud, on Engeström ja tema järgijad pööranud peatahelepanu teadmuse horisontaalsele ülekandele, sest selle mehhanismi kaudu kujunevad uued tegevussüsteemid ja toimub innovatsioon. Ent hariduses üldse ja kutsehariduses eraldivõetuna tuleb mõelda sellele, kuidas toetada õpilasi, et nad oma “vertikaalset arengut” paremini ja tõhusamalt seostaksid oma “horisontaalse arenguga”. Seda on muuhulgas väitnud ka Engeström ise (Engeström 1996). Seda, et selle seose loomine on tema teoorias tagaplaanile jäänud, tuleks pidada tema kontseptsiooni puudujäägiks, sest sellega tegelikult alahinnatakse kultuuri ülekannet ühelt põlvkonnalt teisele, meistrilt algajale. Täpsemalt öeldes – seda tuleks pidada tema teooria seni väljaarendamata

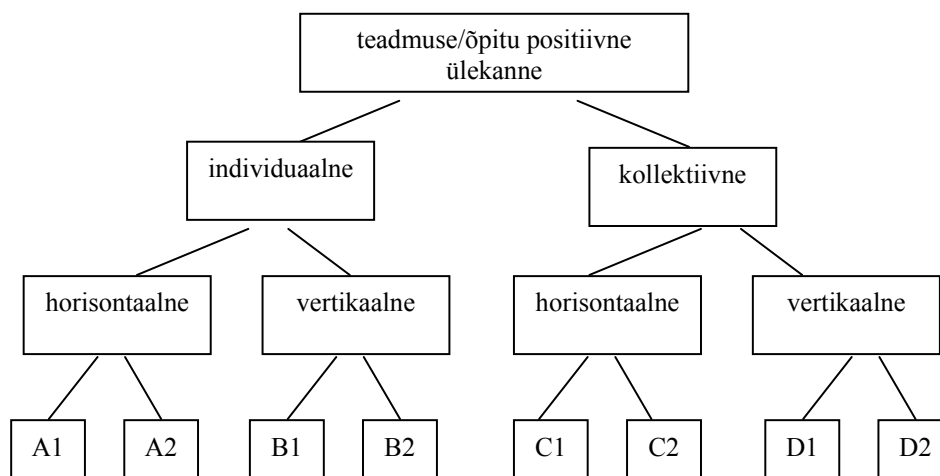
küljeks, sest vastav potentsiaal tegevussüsteemide ajaloolisuse tunnustamise näol on selles kindlasti olemas. Kui kõne all on aga haridus, siis ei saa neist küsimustest mööda vaadata.

Neid argumente arvesse võttes olen soovitava praktikamudeli konstrueerimisel Engeströmi teooriat omalt poolt täiendanud.

Esiteks: arengulise teadmuseülekanne mõistet on laiendatud ka indiviidile, seades tingimuseks, et ülekande toimub indiviidi lähima arengu tsoonis, mille tulemusel toimuvad muutused tema tegevusmotiivides ja oskustes ning täiustub individuaalne tegevussüsteem tervikuna.

Teiseks: teadmuse positiivseks ülekandeks loetakse ka juhud, kui toimub liikumine mööda vertikaali, eeldusel, et see on arengulise ülekande eelduseks, kujundades vajalikku asjatundlikkust olemasoleva kultuuripärandi raames.

Neid arutluskäike arvesse võttes olen konstrueerinud teadmuse positiivse ülekande tüpoloogia erinevate arenguradade kirjelduse näol, mis on dendrogrammi kujul esitatud allpool oleval joonisel 1. Seda joonist tuleks lugeda altpoolt ülespoole. Nii näiteks tähendab tüüp A1 teadmuse positiivset ülekannet, mis on toimunud individuaalses õppijas: näiteks on ta kehtivat mudelit (standardit, meistrit vms) järgides tõusnud asjatundlikkuse kõrgemale astmele, kuid ei teotse veel oma lähima arengu tsoonis ja temas ei ole toimunud radikaalseid muutusi, tüüp D2 puhul on aga toimunud radikaalsed muutused kollektiivis (ja paljudes selle individuaalsetes liikmetes), mille tulemusel on täiustunud kõigi osalevate kollektiivide tegevussüsteem ja avar-
dunud nende lähima arengu tsoon.



Joonis 1. Teadmuse/õpitu ülekande tüpoloogia. A1, B1, C1 ja D1 – *status quo*'le orienteeritud, A2, B2, C2 ja D2 – arenguline (Noorväli, Ruus 2007: 43)

Nagu eespoolsest dendrogrammist (joonis 1) näha, sisaldab teadmuse arenguline ülekande ja ekspansiivne õppimine minu käsituses ka vertikaalset dimensiooni – vastava kultuuri kogemuse, teistmoodi öeldes, asjatundjale iseloomuliku ekspertteadmise ülekannet.

Sellega on loodud lähtekohad Eestile soovitava praktikamudeli konstrueerimiseks. Kaitsen seisukohta, et kui eeldada, et liikumine teadmuseühiskonna ja sellega rööbitise õpiühiskonna poole on globaalne arengutrend, mida ei ole võimalik vältida, siis

- tuleb kutseõppe praktikakomponenti sisse ehitada teadmuse/õpitu ülekande arengulised mallid ja ekspansiivne õppimine (A2, B2, C2 ja D2);
- mittearengulised mallid (A1, B1, C1 ja D1) on samuti tähtsad, sest tagavad kultuuri ja indiviidi arengu järjepidevuse, mistõttu tuleb need sisestada arengulist hüpset kirjeldavatesse mudelitesse;

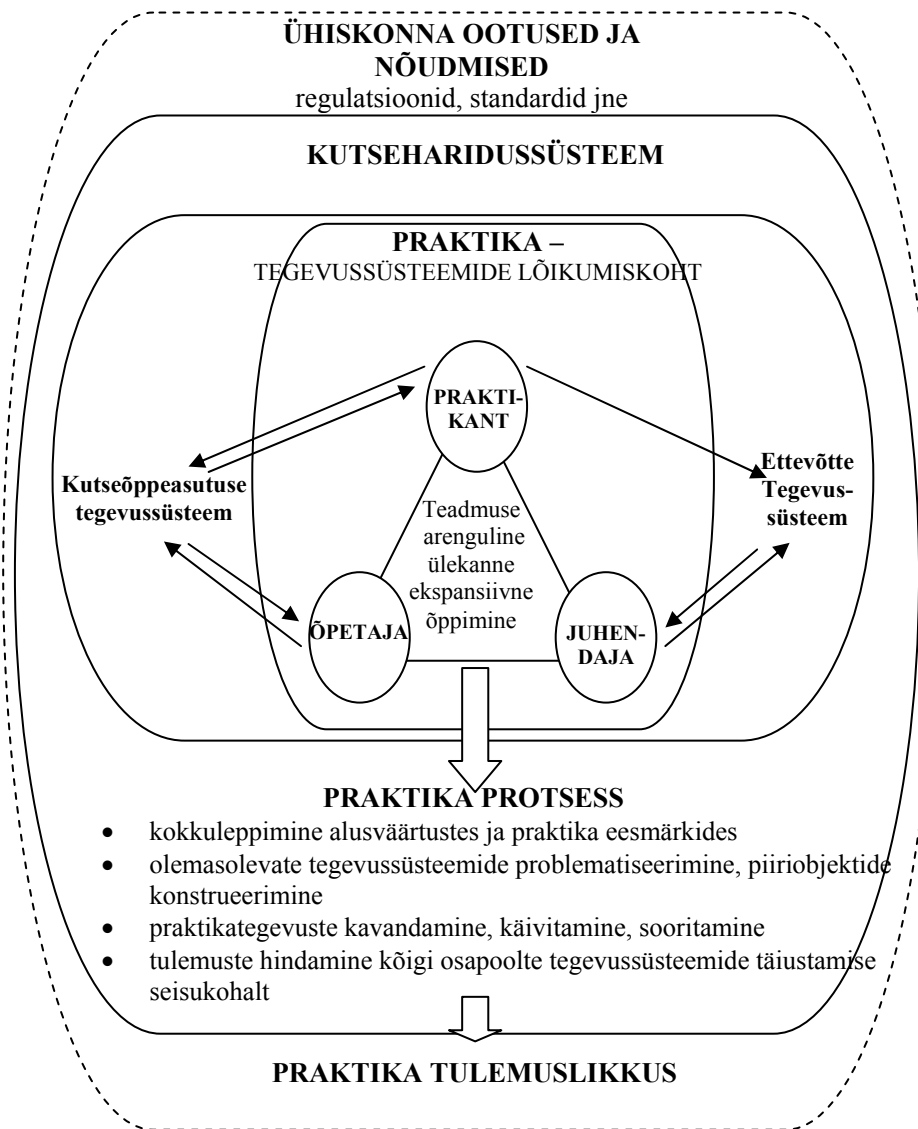
- vajalik on seoste olemasolu mudeli erinevaid arenguteid kirjeldavate elementide (A1, B1, C1 ja D1 ning A2, B2, C2 ja D2) vahel;
- mis tahes arenguteede elluviimisel on järgmised piiravad tingimused: 1) need ei tohi olla vastuolus humanistlike põhiväärtustega, 2) need ei tohi eemalduda demokraatiast, 3) need peavad toetama kõigi subjektide ja tegevussüsteemide positiivset arengut ning arengu jätkusuutlikkust.

Ülaltoodu põhjal on ilmne, et praktika kui formaal- ja mitteformaalhariduse lõikumiskoht kui teatav *piiritsoon* (*boundary zone*) sisaldab endas suurt potentsiaali nii õppija kui ka töömaailma ja kutsehariduse arenguks (Tuomi-Gröhn jt 2003: 1–15). Üldistatult kõneldes on “piiritsoon” ehk praktika koht, kus pole väga rangeid tegevusmustreid ega sissetallatud rutiini, mistõttu igauks saab sellel “territoriumil” mängu panna oma uskumused, normid, tegevusstruktuurid. See on koht, kus erinevad kultuurid kohtuvad, põkkuvad ja segunevad, kus osapooled saavad ümber struktureerida oma senise teadmuse, luua uusi, jagatud tähendustega objekte (*boundary objects*), uusi intellektuaalseid tööriistu ja teadmisi ning selle abil ümber organiseerida oma tegevuse ja õppida.

Kutsekooli õppuri jaoks on praktika esialgu tundmatu maa, kus ta peab sobitama kooliteadmise töökonteksti, omandama uut teadmist – õppima. Praktika, mis on korraldatud viisil, kus realiseerub tema arenguline potentsiaal, loob head võimalused õppurite töemotivatsiooni ja professionaalse identiteedi kujunemiseks, nende tööoskuste ja eneseregulatsiooni arenguks ning silmapiiri avardamiseks. Samas on praktika võimalus veel paljude inimeste, eeskätt kooli- ja ettevõttepoolsete juhendajate kontakteerumiseks, avades nende jaoks uusi õppimisvõimalusi ja personaalse arengu horisonte. Praktika on võimalus kutseõppeasutuse tegevussüsteemi arendamiseks, luues võimaluse kontakteeruda eheda töömaailmaga väljaspool kooli ja ammutada sealt impulsse õppesüsteemi täiustamiseks. On ju väljaspool kahtlust, et õppimine kooliorganisatsioonis peab sammu pidama organisatsioonivälisest keskkonnast tulenevate muutustega ja kooskõlastama õppimist tööga (Loogma 2004: 104). Teisalt peaksid ettevõtted õppima ära kasutama praktika potentsiaali ja muutma selle firma jaoks kasulikuks – leidma praktikast uusi ideid firma tegevussüsteemi arenduseks ja kasvatama endale arenguvõimelisi ning innovatsioonivõimekaid töötajaid. Selleks, et praktika võiks oma potentsiaali kasutada, peab toimuma dialoog ja teadmuse arenguline ülekanne (*knowledge transfer*) osapoolte vahel, selles protsessis peab leiduma koht aegade kestel kujunenud ekspertteadmisele, mille tulemusena peaks toimuma erinevate teadmishorisontide ja -perspektiivide ühendamise ning üldistamine uueks tervikuks. Kõige selle eelduseks on osapoolte vaheline usaldus, tahe jagada oma teadmisi teiste inimestega ja uuenemisvalmidus.

1.3. Eestile sobiv praktikamudel

Eelmises peatükis esitatud teoreetilistest lähtekohtadest tulenevalt konstrueerisin praktika soovitava mudeli (vt joonis 2), kuhu on sisestatud teadmuse ülekande arengulised mallid, ekspansiivne õppimine ja koolis õpitud teoreetiline teadmine on ühendatud praktiliselt omandatud (suurelt jaolt nn hääletu) teadmisega.



Joonis 2. Praktika soovitatav mudel teadmuse arengulise ülekande ja ekspansiivse õppimise ideestikust lähtuvalt

Selle praktikamudeli aktsepteerimine tähendaks ideaalis, et vastavad vajalikud muutused hõlmaksid ja läbiks mudeli kõiki struktuurielemente: ühiskonna ootusi ja nõudmisi, kutseharidust, praktika eesmärke, protsesse ja tulemusi.

I. Praktika tulemuslikkuse näitajateks on selle mudeli kohaselt järgmine:

- 1) praktika käigus on ühiselt loodud mingi produkt (teenus, toode, disain, organisatsiooniline uuendus vm), mis mingi tunnuse poolest erineb endisest või mida enne olemaski polnud;
- 2) praktikast on kasu saanud kõik osapooled, nimelt: a) praktikant, tema eelkõige (ta on midagi õppinud, loonud endale mingeid uusi arusaamu, võib-olla isiklikke “teooriaid” tööprotsessist, avastanud midagi, mida ta on saanud ka teistega jagada, on suurenenud tema motiveeritus, kujunenud töoidentiteet jms, muuhulgas langeb see suuresti kokku kutseharidusstandardis tooduga); b) mõlemad juhendajad (ka nemad on praktika kaudu midagi õppinud ja uut teada saanud, praktika on neid rikastanud uute kogemustega, nad on saanud ideid oma töö arendamiseks jms); c) kool ja ettevõtte (nende tegevussüsteemid on praktikalt saanud impulsside tulemusel teataval määral täiustunud ja avardunud, töö- ja organisatsioonikultuur on omandanud mingeid uusi jooni, näiteks on suurenenud kollek-

tiivni loomingulisus vm, on saadud ideid või leiutatud mudeleid töö produktiivsuse ja/ või klientide rahulduse suurendamiseks vms); d) eriti suureks õnnestumiseks tuleks lugeda seda, kui positiivne praktikakogemus leviks ka teistesse praktikasüsteemidesse, mis pikapeale võiks tähendada kutseharidussüsteemi evolutsiooni ja suurendada kokkuvõttes ühiskonna innovatsioonivõimekust.

- II. Praktika protsess peaks selle mudeli kohaselt ideaaljuhul ehituma ekspansiivse õppimise tsükliks: olemasoleva praktika küsimärgistamine – kehtiva praktika olukorra ja ajaloo analüüs – piiriobjekti konstrueerimine / soovitava tuleviku modelleerimine – mudeli kirjeldus, analüüs, testimine ja rakendamine, hindamine – mudeli levimine erinevatesse organisatsioonidesse. Eriti oluline on asjaosaliste uuendusmeelne hoiak ja sellele vastav praktika eesmärgistamine. Nimelt peaks praktika üldine orientatsioon olema selline, et praktikant, ent ka teised osalised, ei püüaks lihtsalt jäljendada meistreid, vaid esitaksid küsimusi selle kohta, milles on nende meisterlikkuse saladus ja kas midagi ei saaks teha hoopis paremini. Selle praktikamudeli omaksvõtmise puhul oleks parim lahendus, kui õppimine oleks organiseeritud protsessina, kui kutsekool ja ettevõtte viiksid praktikantide ning juhendajate aktiivsel osalusel ellu ühist arenguprojekti, mille käigus loodaks uusi tegevusobjekte, mõisteid ja teooriaid, mida kasutades õpitakse uut moodi tegutsema. Seejuures on oluline, et lepitaks kokku alusväärtustes (väitekirjas on need väljendatud humanismi, demokraatia ja jätkusuutliku arengu näol) ja selles, et mis tahes uuendused ei tohi väljuda nendega seatud raamidest. Mis aga ei tähenda, nagu ei võiks need “raamid” ajaloo käigus muutuda või avarduda (vrd kas või arusaamade muutumist sellest, mis on või ei ole demokraatia).
- III. Selle praktikamudeli aktsepteerimine tähendaks ka praktika juhendamise, selle korraldusliku külje (sh praktikakohtade valiku ning sobivuse hindamise) ja tulemuste hindamise süsteemi uuesti mõtestamist ning tõenäoliselt ka korrigeerimist.
- IV. Eriti tuleb alla kriipsutada, et ühiskonna/riigi tasandil vastuvõetavad regulatsioonid, standardid, hindamisinstrumendid jms peavad omalt poolt toetama teadmuse ülekande arengulisi malle/ekspansiivset õppimist kutsehariduses, sh praktikasüsteemides. Eriti oluline on see ühiskonna innovatsioonivõimekuse suurendamisel ja liikumisel teadmusühiskonna suunas.

2. EMPIIRILINE UURIMUS PRAKTIKA OLUKORRAST JA SELLE VASTAVUSEST SOOVITAVALE MUDELILE

Empiirilise uuringu analüüsi abil otsiti vastust küsimustele, millised praktikamudelid on kutseõppes tegelikult kasutuses ja kas on võimalik leida märke, tõendeid või eeldusi teadmuse arengulisest ülekandest ning ekspansiivsest õppimisest praktilal. Teisisõnu esitatakse küsimused selle kohta:

- 1) milline on praktika olukord Eestis;
- 2) millised praktikamudelid on kooli-ettevõtte tasandil tänases Eestis kasutusel;
- 3) kas ja mil määral ühtivad kasutusel olevad praktikamudelid soovitava – väitekirja autori poolt täiendatud konnektiivse mudeliga.

2.1. Uuringu üldiseloostus

Uurimismeetodid

Käesoleva töö metodoloogilised põhimõtted eeldasid sotsiaal- ja kasvatusteaduste tavapärase uuringudisainide ja nii kvantitatiivsete kui ka kvalitatiivsete uurimismeetodite kasutamist.

Kvantitatiivse uuringudisainina on väitekirjas kasutatud valik- e läbilõikeuuringut (*survey-uurimus*), kasutades uurimismeetodina küsitlust. Antud väitekirjas taotletakse anda läbilõige praktikantide neist omadustest, mis on olulised püstitatud uurimiseesmärkide seisukohalt.

Kvalitatiivse uuringudisainina on antud töös kasutatud juhtumiuuringut (*case study*). Kuna uuring hõlmas mitut kooli ja ettevõtet, oli tegemist mitme-juhtumi-disainiga. Meetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud kui paindlikku ja tundlikku uurimisvahendit, saamaks intervjueritavalt teavet, mis aitaksid tõlgendada praktika kui teatava fenomeni tähendust ja dokumentide sisu analüüsi, et täiendada teisi andmekogumismeetodeid. Väitekirja metodoloogilised põhimõtted nõudsid triangulatsiooni kui uuringustrateegia rakendamist. Väitekirjas rakendati nii meetodite triangulatsiooni (paralleelselt olid kasutusel kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed andmekogumise meetodid: ankeetküsitlus, poolstruktureeritud intervjuud, dokumentide sisu-analüüs) kui ka andmete triangulatsiooni (andmeid koguti kutseõppeasutuste õpilastelt, kutseõppeasutuste praktikajuhendajatelt, ettevõttepoolsetelt praktikajuhendajatelt ja kutseõppeasutuste direktori asetäitjalt).

Valim

Usaldusväärsete tulemuste saamise eesmärgil valiti empiiriliseks uuringuks erinevad majandussektorid ja neid esindavad erialad, kuna Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt 2004. aastal kutseõppeasutustes läbiviidud uuringust selgus, et erialati ja kooliti on praktika korralduses näha märkimisväärseid erinevusi. Sellest tõdemusest tulenevalt viidi doktoritöö empiirilise uurimise läbi primaar-, sekundaar- ja tertsiaarsektorit esindavaid erialasid õpetavates kutseõppeasutustes ja vastavates praktikaettevõtetes. Primaarsektorit esindama valiti põllumajandus, sekundaarsektorit esindas ehitus ning teeninduserialasid laomajandus ja arvutiteenindus. Kutseõppeasutusi osales uuringus neli ja nende valikul lähtuti alljärgnevast:

- 1) nn “puhast” põllumajanduseriala õpetatakse meil vabariigis ainult kahes koolis, millest valiti kool, kus oli põllumajanduse erialal õppijaid ja praktika läbinuid vähemalt 30 õpilast;
- 2) ehituseriala õpetatakse 20 koolis, millest valiti juhusliku valiku teel kahe kooli õppijad;
- 3) teenindusvaldkonnast valiti arvutiteeninduse ja laomajanduse erialade kahe kooli õppijad (kummastki erialast üks kool) samuti juhusliku valiku põhimõttel.

Ettevõtete valikul lähtuti kutseõppeasutuste soovitudest, kusjuures iga kool soovitas oma parimat koostööpartnerit praktika korraldamisel. Seega lülitati uuringusse neli praktikaettevõtet.

Õppijate valimi moodustamisel juhinduti representatiivsuse põhimõttest, mille kohaselt peab minimaalse valimi suurus sõltuma populatsiooni suurusest ja heterogeensusest ning koosnema vähemalt 30 isikust. Käesoleva uuringu valimis oli 155 õpilast, kes õppisid valitud erialadel põhikoolijärgsete kutsekeskhariduse õppekavade (ISCED 3B) alusel. Veel kuulusid valimisse nelja kooli direktori asetäitjad, nende koolide õpetajad-praktikajuhendajad ja praktikajuhendajad neljast ettevõttest.

Õpilaste valimisse kuulus 36 põllumajanduserialal õppijat, 56 ehituse erialal ja 63 teeninduse valdkonnas õppijat, neist arvutiteeninduses 33 ja laoteeninduses 30. 155-st valimis olnud õppurist, kes olid hiljuti läbinud praktika, oli 119 (77%) meessoost ja 36 (23%) naissoost. Erialati ja sooti jagunesid õppurid järgmiselt: põllumajanduse erialal oli 75% mehi ja 25% naisi, ehituse erialal olid kõik mehed, teeninduse erialadel oli sooline jaotus alljärgnev: laomajanduses mehi 20% ja naisi 80%, arvutiteeninduses mehi 91% ja naisi 9%.

Uuritavate keskmine vanus oli vahemikus 18,2 kuni 19,6 eluaastat.

Töö autori intervjueeritud neljast koolipoolsest õpetajast-praktikajuhendajast kaks olid mehed, kaks naised, keskmise vanusega üle 45 aasta. Kõik uuritavad olid kõrgharidusega, lisaks oli kolmel juhendajal ka pedagoogiline kõrgharidus. Kutseõpetaja staaži oli neil keskmiselt üle kuue aasta, kolm olid osalenud ka juhendajakoolitusel. Neljast ettevõttepoolsest juhendajast kolm olid mehed, kahel meesjuhendajal ja naissoost juhendajal oli kõrgharidus, ühel mehel lõpetamata kõrgharidus. Juhendajate keskmine vanus langes vahemikku 36–45 aastat. Pedagoogilist ettevalmistust ega ka juhendajakoolitust ei olnud nad läbinud, praktikante olid juhendanud keskmiselt 3–5 aastat.

Andmed, andmetöötlus ja uuringu läbiviimine

Andmete kogumiseks koolide ja uuritavate erialade õppekavade, sh praktika arengu ja korralduse kohta viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud direktori asetäitjatega. Tulemuste alusel püüti leida vastuseid küsimusele, millist või milliseid praktikamudeleid on praktika läbiviimisel uuritavates koolides rakendatud ja/või rakendatakse. Poolstruktureeritud intervjuude küsimused kutseõppeasutuste direktori asetäitjatega olid järgmised:

1) milline on kooli “elulugu” oma edu ja ebaõnnestumistega?; 2) milline on praktika koht selles loos, praktika koht arengukavas?; 3) milline on olnud koostöö ettevõtetega, kas praktikaga seotult on esinenud ka probleeme?; 4) millised on ootused praktikale ja ettepanekud praktika mitmesuguste aspektide suhtes nii oma koolis kui ka vabariigis tervikuna?

Õpilaste ankeetküsimustikuga püüti kaardistada valitud sektorite ja neid esindavate erialade õpilaste tõlgendused praktika sotsiaalsest ja personaalsest tähendusest, potentsiaalset ja funktsioonidest, nende personaalsetest motiividest, eesmärkidest ja ootustest praktikale, praktikal õppimisest, hinnangutest soovide täitumisele, rahulolust praktikaga ja praktika subjektiivsest tulemuslikkusest. Lisaks koguti andmeid õpilaste arvamustest ja seisukohtadest praktika korraldusliku külje kohta.

Õpilaste küsitlemise kaugem eesmärk oli avastada, kas õpilaste arusaamadest ja hoiakutest võib välja lugeda märke valmisoleku kohta omaks võtta soovitud praktikamudel, või siis tõdeda sellise valmisoleku puudumist.

Küsimustiku ülesehitamisel lähtuti väitekirja teoreetilises osas esitatud seisukohtadest praktika kui õppimisprotsessi kohta ja soovitatavast praktikamudelitest. Konkreetset sisuploki ja nende põhjendused olid järgmised:

- 1) praktika kavandamist ja korraldamist puudutavad küsimused tulenesid praktikaprotsessi loogikast ning jaotati laiali ankeedi erinevatesse osadesse;
- 2) praktika funktsioonide kohta esitatud küsimused uurisid praktika vajalikkust õpilase enda, ettevõtte ja ühiskonna huvidest lähtuvalt;
- 3) praktika personaalsete motiivide osas on aluseks võetud mitme autori esitatud motivatsiooniteooriad ja motiivide loend (kuuluvus-, saavutus-, võistlusmotiiv jmt);
- 4) praktika tegeliku kulgemise ja tegelikkuses rakendatavate eesmärkide ning nende täitmise väljaselgitamiseks esitati õpilastele küsimusi praktika korraldamise, praktikal tehtavate tööülesannete iseloomu, praktika eesmärgistatuse, töösuhete ja praktikandi käitumise kohta praktikal;
- 5) praktikal õppimist iseloomustavate küsimuste puhul võeti aluseks töö teoreetilises osas käsitletud erinevad õppimisteooriad, millest lähtuvalt võiks aset leida praktikal õppimine. Näiteks: a) sotsiaalne õppimine; b) biheivioristlik õppimine; c) refleksiivne õppimine; d) ekspansiivne õppimine;
- 6) praktika tulemusena asetleidnud positiivsete muutuste osas püüdis autor üksikküsimuste koostamisel välja tuua õpilaste personaalsed, tööalased, sotsiaalsed ja hariduslikud oskused, mis võiksid iseloomustada praktika tulemuslikkust õpilaste seisukohalt nähtuna, teisisõnu – praktika subjektiivset tulemuslikkust.

Õpilaste ankeetküsimustik koosnes 26 küsimusest, mis sisaldas 11 valikvastustega, seitset nn Likerti skaalal põhinevat küsimust ja ühte avatud küsimust. Valikvastustega küsimuste korral võis valida ühe või mitu vastusevarianti. Ankeetküsitluse lõpus esitati üks lugu praktika kohta ja sooviti teada, kas õpilase praktikakogemus on sellega sarnane või mitte. Selle lühilooga sooviti kombata seda, kas õpilased kogesid praktikal ühise piirobjekti loomist ning kas toimub ekspansiivne õppimine ja õpikoostöö erinevate huvipoolte vahel. Avatud küsimuses soovitati praktikandil jutustada üks lugu praktikaajast, mis oli kas naljakas, rõõmustav või vihastama panev, et saada ettekujutust praktikal valitsevast õhkkonnast.

Koolipoolsete praktikajuhendajate intervjuerimisega koguti andmeid nende arusaamadest, arvamustest ja ettekujutustest praktika vajalikkuse kohta eriala, ettevõtte ja kooli seisukohast nähtuna, praktika kavandamise, dokumentatsiooni, korralduse ja hindamise kohta. Ka huvituti õpetaja seisukohtadest koostöösuhete kohta praktika teiste osalistega ja praktikaga taotletavast õppimisest. Ühtlasi püüti saada andmeid selle kohta, millisena tajub õpetaja õpilaste ootusi ja hinnanguid praktika tulemuslikkusele. Intervjuude küsimused lähtusid samast loogikast nagu õpilaste küsimusedki.

Poolstruktureeritud intervjuude eesmärgiks ettevõttepoolsete praktikajuhendajatega oli teabe kogumine praktikakorralduse kujunemise kohta antud ettevõttes, praktikantide valimise põhimõtetest ja praktikandi rollist ettevõttes. Veel huvituti ettevõtte koostööst kooliga praktika korraldamisel ja juhendamisel ning praktika ettevõttepoolsest hindamisest. Vastavalt soovitava praktika mudelile tunti erilist huvi selle vastu, milline on ettevõttepoolse juhendaja arvates praktikast tõusev kasu talle endale ja ettevõttele, milline on ettevõtte rahulolu praktikaga ning millised on ettepanekud praktika arendamiseks.

Eesmärgiga saada terviklikum pilt praktika olukorrast kasutati teiste andmete täiendamiseks praktika dokumentide sisuanalüüsi. Praktikadokumentatsioonist olid vaatluse all kolmepoolsed praktikalepingud, kooli praktikajuhendid, praktikaprogrammid, praktikapäevikud ja ettevõtete poolt esitatud hinnangulehed õpilaste praktika sooritamise kohta. Nimetatud dokumentide analüüsimisel võeti aluseks Guile'i ja Griffiths'i poolt praktikamudelite võrdlemisel kasu-

tatud parameetrid: praktika eesmärk, arusaam õppimisest ja arengust, praktika iseloom, praktika korraldamine, praktika tulemus ja koolitaja roll.

Intervjuud lindistati ja transkribeeriti. Nii intervjuude kui ka dokumentide sisu analüüsimisel lähtuti kodeerimisel soovitatavast praktikamudelist. Ankeetküsitluse andmestikku töödeldi statistikapaketi SPSS 14.0 abil, kasutades kirjeldava statistika standardseid võtteid. Erinevate erialade õpilaste tulemuste võrdlemisel kasutati t-testi, ANOVA-t jt. Küsimuste kõikide sisuplokkide kohta arvutati Cronbach'i alpha, et veenduda ploki sisemises reliaabluses. Küsimuste plokkides sisalduvat informatsiooni koondati järgnevalt faktoranalüüsi abil. Faktoranalüüsi teel saadud tunnustevahelisi seoseid uuriti korrelatsioonianalüüsiga, tüpoloogiate loomisel kasutati klasteranalüüsi, tunnustevaheliste sõltuvuste väljaselgitamiseks kasutati regressioonanalüüsi. Regressioonanalüüsi tulemusena, lugedes sõltuvaks muutujaks praktika tulemuslikkuse õpilaste pilgu läbi nähtuna, õnnestus välja selgitada mitu olulist faktorit, mis võimaldavad ennustada praktika subjektiivset tulemuslikkust õpilase jaoks. Esitatud väidete illustreerimiseks on väitekirjas kasutatud ka väljavõtteid intervjuudest, õpilaste jutustatud lugudest ja muudest asjakohastest tekstidest.

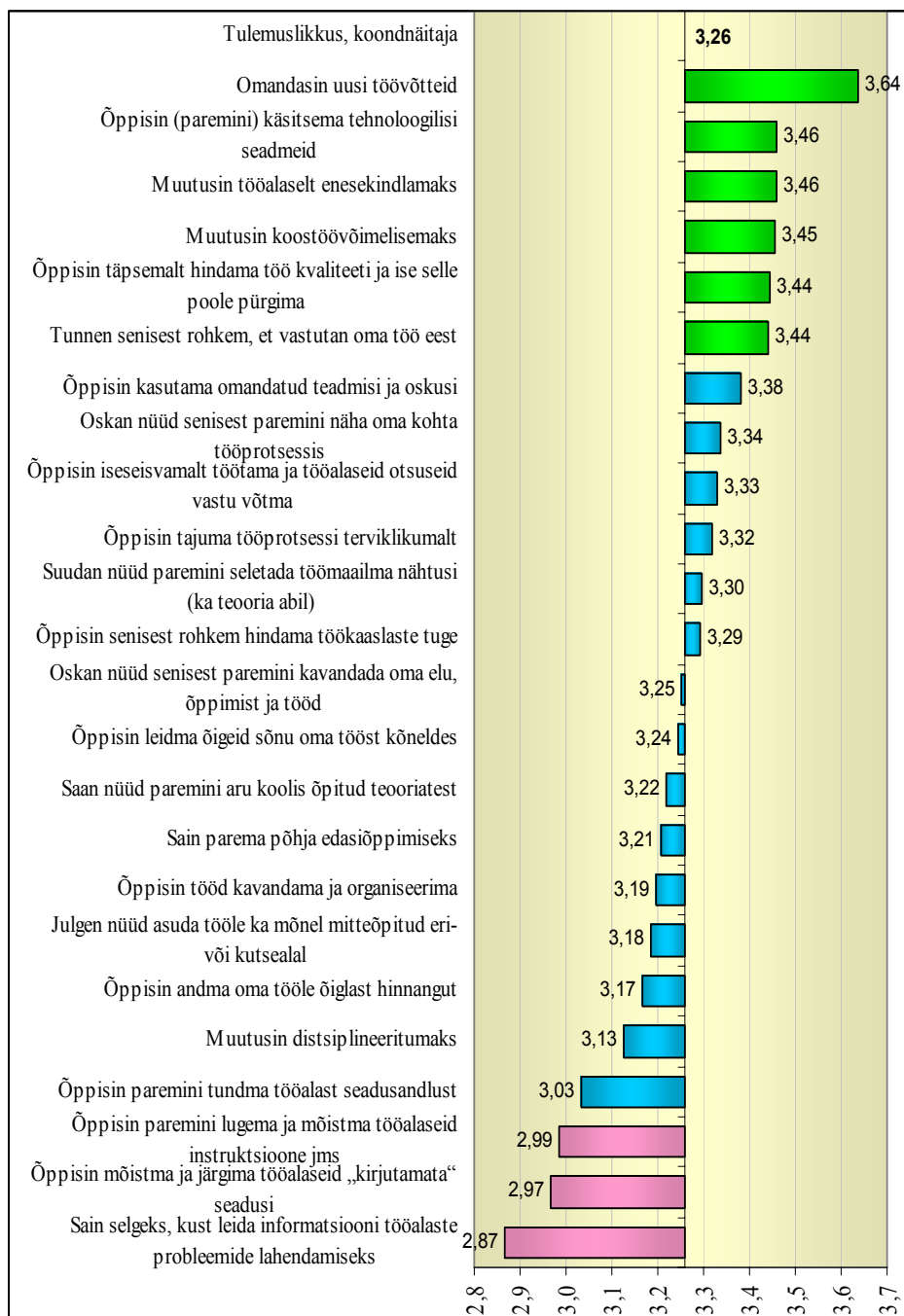
Uuring korraldati ajavahemikus september 2007 kuni august 2008. Uuring algas õpilaste küsitlemisega vahetult pärast nende naasmist praktikalt. Sellise ajastamisega lootsin kindlustada vastuste täpsuse ja adekvaatsuse. Direktori asetäitjatega ja praktikajuhendajatega viisin intervjuud läbi pärast õpilaste küsitluse esialgsete tulemuste analüüsimist, et vajadusel intervjuude käigus täpsustada, selgitada ja tõlgendada õppijatelt kogutud teavet.

2.2. Empiirilise uuringu tulemused

Empiirilise uuringu tulemustest tuleb esile tõsta järgmisi.

1. Kooliti ja erialati esineb praktika korralduses siiski märgatavaid erinevusi. Need seletuvad suuremalt jaolt koolide erisustega kvaliteedi- ja sisekontrollis, nende rahalistes ja muudes ressurssides, juhendaja-õpetajate kohusetundes ja nende aja- ning jõuvarudes.
2. Praktikadokumentide analüüs näitas, et uuritavate erialade praktika korraldamisel võis kohata teatavat segu praktika traditsioonilisest, kogemuslikust ja ka geneerilisest mudelist. Standardipõhise mudeli aktsepteerimine võimaldab korrastada ning viia võrreldavatele alustele erinevates koolides läbiviidava praktika. Võib öelda, et Eestis on olemas institutsionaalne raamistik praktika korraldamiseks, kuid praktika tulemuslikkuse tagamiseks ei piisa ainuüksi korralduslike küsimustega tegelemisest.
3. Praktika diskursus koolides on muutunud: vanast vetteviskamise mudelist on liigutud nüüdisaegsemate mudelite suunas ning võib-olla on kohati isegi tekkimas mingeid eeldusi üleminekuks konnektiivsele mudelile: paaris koolis on ümber mõtestatud praktika tähtsus õppija arengule, on mõistetud praktika eesmärgistatuse vajalikkust, tihenened on koostöö erinevate tegevussüsteemide esindajate, s.t koolide ja ettevõtete vahel jmt.
4. Ettevõttepoolsete praktikajuhendajate valmisolek praktika ühiseks kavandamiseks, mõtestamiseks ja arendamiseks oli suhteliselt tagasihoidlik. Tuli ette, et praktikandi näol oli ettevõtte käsutuses mingi lihtsa töö äratégija või siis võimalik tulevane töötaja. Harva, kuid siiski, olid esindatud ka sellised seisukohad, et praktika juhendamine annab uusi mõtteid, õpetab nägema õpilase vajadusi, mõtteid koolituseks, suhtlemiskogemust. Kuigi oleks ennatlik rääkida ettevõttepoolsest valmisolekust konnektiivse praktikamudeli raken-damiseks, võib arvata, et sihipärane tegutsemine ses suunas võiks kanda vilja.

5. Juhendajate intervjuude põhjal võib järeldada, et praktikast saavad “kasu” kõik nimetatud osapooled – nii õpilased, juhendajad, kool kui ka ettevõtte. Praktika aitab õpetajatel olla kursis töömaailmas toimuvaga ja selle kaudu muuta õpetatavat elulähedasemaks, õpilased õpivad töövõtteid ja tänapäevaseid seadmeid, mida koolides veel polegi, praktikandid hoiavad praktikakogukonda ärksana, toovad ettevõttesse uusi ideid nii koolist kui ka teistest ettevõtetest jne. Niisiis võib väita, et praktilal on võimalik ja ka teatud määral toimub teadmiste/teadmuse arenguline ülekanne.
6. Õpilaste arusaamad praktika funktsioonidest on kõigiti adekvaatsed ja prosotsiaalsed: esikohale seatakse ühiskonna, seejärel ettevõtte vajadused ja iseenda kui tulevase töötaja arenguvajadused. Positiivse üllatusena seostusid õpilaste ootused praktika suhtes võimalusega teha ettepanekuid töö paremaks muutmiseks, praktika täiustamiseks, iseenda võimekusega õppida nägema ja lahendama tööalaseid probleeme. Küsimusele praktika soovitate eesmärkide kohta tõusis esiplaanile parameeter, mis demonstreeris õpilaste tahet olla loov, arutleda praktilal saadud töökogemuse üle ning jagada koolis õpitud teoreetilisi teadmisi praktikutega. Kirjeldades oma õppimist praktilal, tõusis tunnuste hulgas esikohale faktor, mida võib seostada ekspansiivse õppimisega (sh näiteks: “minu õppimist iseloomustab uute mudelite, skeemide, tehniliste lahenduste, ümbersõnastamiste leiutamine ja meisterdamine”).
7. Ootused praktika suhtes täitusid kõige paremini teeninduseriala praktikantidel, kõige vähem põllumajanduseriala õpilastel, ehituse eriala jäi nende vahepeale. Biheivioristlik ja sotsiaalne õppimine on iseloomulik ehituse eriala õpilastele, refleksiivset õppimist võis seevastu täheldada teeninduse erialadel, kus õpitakse hästi siis, kui õpitaval on õppija jaoks mingi mõte, tähendus ja kui õpilane suudab näha tööprotsessi kui tervikut. Ekspan-siivne õppimine iseloomustab kõige enam tulevasi põllumehi.
8. Õpilaste poolt antud praktika keskmine tulemuslikkuse koondnäitaja oli 3,26 hindepunkti (vt joonis 3). Õpilaste arvates õppisid nad praktilal kõige enam uusi töövõtteid (3,64), käsitsema tehnoloogilisi seadmeid (3,46), muutusid tööalasel enesekindlamaks ja koostöövõimelisemaks, õppisid täpsemalt hindama töö kvaliteeti ja ise selle poole pürgima ning tundsid senisest rohkem, et vastutavad oma töö eest.



Joonis 3. Õpilaste hinnangud praktika tulemuslikkusele (tulemuslikkuse koondnäitaja järgi, skaalal 1–4)

Kõige vähem õppisid nad praktikal leidma informatsiooni tööalaste probleemide lahendamiseks (2,87), mõistma ja järgima tööalaseid “kirjutamata” seadusi (2,97) ning lugema ja mõistma tööalaseid instruktsioone (2,99).

9. Mis puutub juhendajate ja õpilaste hinnangutesse praktika tulemuslikkuse kohta õpilaste jaoks, siis võib üldistavalt öelda, et juhendajate ning õpilaste endi hinnangud üksikute tunnuste osas ühtisid enam-vähem, v.a vahest see, et kui õpilased tõid välja töö kvaliteedi hindamise oskuse, siis seda juhendajad ei rõhutanud.
10. Empiirilise uuringu kõige olulisemaks tulemuseks võiks pidada tegurite väljaselgitamist, mis võimaldavad ennustada praktika subjektiivset tulemuslikkust (koondtunnuse alusel). Niisiis praktika tulemuslikkust õpilaste jaoks ennustasid järgmised asjaolud (nende prog-

nostilise väärtuse kahanevas järjekorras): 1) tööalase eneseteadlikkuse/identiteedi kujunemine, 2) võimalus olla ettevõtlik, algatusvõimeline, 3) tööoskuste kujunemine praktikal, 4) ühiskonnaga seotud motiivid ja 5) töö sisukus.

11. Kutseõppeasutuste õpilaste hulgas läbi viidud ankeetküsitlus näitas, et õpilased hindasid praktikaga rahulolu suhteliselt kõrgeks: väga rahule jäid praktikaga 57,8% vastanutest, 34,4% jäid pigem rahule. Üldse ja pigem mitte ei jäänud praktikaga rahule kokku 10 õpilast, kusjuures jaotus erialati oli ühtlane.
12. Praktikaga rahulolu ja õpilaste subjektiivse tulemuslikkuse vahel oli ootuspäraselt statistiliselt oluline korrelatiivne seos ($r = 0,367$, $p < 0,01$). Praktika subjektiivne tulemuslikkus ei sõltunud oluliselt praktika korralduslikest aspektidest.
13. Tulenevalt küllalt kitsastest ajalistest ja rahalistest ressurssidest on enamik koolipoolseid juhendajaid loobunud praktikaettevõtte külastamisest. Ainult 26% õpilastest vastas, et nende praktikat käidi kohapeal juhendamas ja suheldi ka ettevõttepoolse praktikajuhendajaga.
14. Praktika korralduslikus pooles on toimunud kiire areng ja see on vähemalt üldjoontes vastavuses kehtivate formaalsete regulatsioonidega. Praktika nõrgimaks lülks näib olevat hindamine, ent palju on veel vaja ära teha ka praktika kavandamisel ja ettevalmistamisel, praktikakohtade leidmisel ning praktika juhendamisel.
15. Üllatuslikult, vastupidiselt ootustele, ei võimaldanud väitekirja empiiriline andmestik välja tuua neid korralduslike aspekte, mis lubaksid ennustada praktika tulemuslikkust, nagu seda tajusid õpilased. Võimalikud põhjused: väike valim ja korraldusliku külje vähene mõju praktika subjektiivsele tulemuslikkusele. Seega võib järeldada, et praktika korralduslikul küljel on praktika subjektiivse tulemuslikkuse ennustamisel väiksem kaal kui praktika sisulistel teguritel.
16. Empiiriline uuring näitas ühtlasi, et ootuspäraselt ühtisid kõige enam just õpilaste ja koolipoolsete praktikajuhendajate arvamused nii praktika korraldamise, vajalikkuse, eesmärkide ja praktikal õppimise kui ka tulemuslikkuse suhtes.
17. Empiirilise uuringu tähtsaim järeldus on: kutseõppeasutuste õpilastel on kujunenud valmisolekud ekspansiivseks õppimiseks/teadmuse arenguliseks ülekandeks praktikal ja soovitava praktikamudeli rakendumiseks. Õpetajate kohta ei sõanda autor nende vähese arvu tõttu midagi kindlamat väita, kuigi on märke ka nende samasugusest valmisolekust. Kõige väiksem paistab olevat ettevõttepoolsete praktikajuhendajate valmidus soovitava mudeli rakendumiseks, kuid ka siinkohal takistab suuremate üldistuste tegemist intervjueritud isikute väike hulk.
18. Järeldavalt võib tõdeda, et kuigi praktika pole Eestis veel teadvustatud mudelina ja kindlasti veel mitte konnektiivse/soovitava mudelina, mille alusel erinevad tegevussüsteemid võiksid/saaksid toimida, võib öelda, Eestis on kujunenud eeldusi selle mudeli aktsepteerimiseks. Eriti on see valmisolek täheldatav õpilaste puhul.

3. ETTEPANEKUD PRAKTIKA ARENDAMISEKS

Teoreetilist laadi pooltargumendid, mida esitati käesolevas töös konnektiivse praktikamudeli ja selle täiendatud versiooni kaitseks, lähtusid humanistliku ja demokraatliku inimesekäsituse põhimõttelistest seisukohtadest ning maailmamajanduse ja professionalismist arengutrendidest ühelt poolt, Eesti ühiskonna ja majanduse soovitatavatest tulevikustsenaariumidest teiselt poolt. Empiiriline uurimus näitas, et Eestis on küpsemas eeldused konnektiivse praktikamudeli omaksvõtmiseks. Sellest andsid tunnistust muutused praktika diskursuses ja mõneti ka praktikajuhendajate arusaamades, eriti aga õpilaste uuendusmeelsus ja õpivalmidus – nende arusaamad praktikafunktsioonidest, ootused praktikale, tõlgendused praktikal õppimise kohta ja hinnangud praktika tulemuslikkusele. Uue praktikamudeli omaksvõtmine tähendaks, et praktika toimiks varasemaga võrreldes teistsuguste põhimõtete alusel. Sisuliselt oleks tegemist praktikareformiga ja vastavate muutustega senises praktikapoliitikas.

“Uued võimalusteaknad” uute teemade päevakorda võtmiseks ja sotsiaalpoliitilisteks muutusteks avanevad siis, kui ühte jooksevad kolm “voolusuunda”: 1) mingi nähtuse tõusmine avalikkuse ja eliidi tähelepanu fookusesse ja selle nähtuse käsitlemine probleemina; 2) poliitika ja avaliku arvamuse omavaheline lähenemine ja sulandumine üheks protsessiks;

3) alternatiivsete lahenduste väljapakumise (Kingdon 1984, tsit Birkland 2005: 225–226).

P. Sabatier'i järgi (Sabatier 1999, tsit Birkland 2005: 226 jj) on vajalik, et üleskerkinud probleemi lahendamiseks organiseeruksid poliitikategemise kogukonnad (*policy communities*), kes omavahel vaieldes, võisteldes ja kompromisse tehes pakuvad välja lahendusi. Väliseks tõukeks selliste poliitikakogukondade tekkeks on muutused sotsiaalmajanduslikes tingimustes, avalikus arvamuses, valitsemisasutuste koosseisus vms. Poliitikakogukonna kujunemise eeltingimuseks on, et selle liikmed jagaksid ühiseid alusväärtusi ja tunnistaksid mingeid reegleid ning et neil oleks mingites põhimõttelistes küsimustes ühesugune arusaam sellest, mis on see “hea”, mille poole püüelda. Ka on oluline, et sel kogukonnal oleksid hädavajalikud ressursid.

Eriti oluline on küsimus sellest, mis või kes need protsessid vallandab. Nüüdisaegsetes ühiskondades käivitab poliitikakujundamise protsessi sageli meedia tähelepanu, kuid meedial on mõju ainult siis, kui ühiskonnas on juba olemas mingid grupid, kes pole olemasolevaga rahul ja otsivad muutust. Protsessile endale on iseloomulik kulgumine teatud “jõnksudega” – stabiilsusperioodile järgneb suhteliselt äkiline ja kiire muutusteaeg, millele järgneb taas pikemaajaline stabiilsus (Baumgartner, Jones 2002, tsit Birkland 2005: 228 jj).

Haridusreformide üks väljapaistvamaid teoreetikuid M. Fullan on reformide kogemused kokku võtnud järgmise kuue õppetunni näol (Fullan 2001: 268).

1. Tähtsus on tähtsam, kui me seni oleme arvanud.
2. Otseliikumine olemasolevast olukorrast soovitavasse ei ole võimalik. Vaja on muuta tingimusi, et kriitiline hulk inimesi nõustuks teotsema soovitavas suunas.
3. Tegude järjestus on oluline.
4. “Õppiv organisatsioon” ei ole lihtsalt sõnakõlks.
5. Personaalse ja sotsiaalse huvi ning identiteedi ühendamine. Ulatuslik reform on võimalik ainult sel juhul, kui õpetajad ei ehita oma professionaalset identiteeti ainult sellele, mis toimub nende klassis, vaid näevad asju laiemalt – kooli, kolleegide, õpilaskonna jne seisukohalt. Seesama kehtib ka koolijuhtide, administraatorite ja teiste kohta. Isegi riikide kohta. Haridusreformid on tõepoolest omandanud järjest globaalsema ulatuse ja üleilmsed haridustrendid tungivad ka planeedi Maa kõige isoleeritumatesse soppidesse (Global Trends ... 2005).
6. Tuleb õppida elama muutustega kooskõlas.

Eriti rõhutab Fullan edukate haridusreformide mitmedimensioonilisust ning -tasandilisust: individuaalne üksiküritaja – õpetaja, koolijuht või keegi teine – ei jõua kaugele, vajalik on eri tasandi toimijate rööbitine ja vajalikul määral sünkroniseeritud tegutsemine. Ühekorraga peavad muutuma kõik õpetuse põhikomponendid: 1) õppekava, õppematerjalid, tehnoloogiad; 2) õpetamise paradigmad ja strateegiad ning 3) haridusega seotud uskumused. Keskkel kohal on muutused **tähendustes**. Või, politoloogide kõnepruugis – nähtuse tõusmine avalikkuse ja eliidi tähelepanu fookusesse ja selle käsitlemine probleemina.

Niisiis – selleks, et konnektiivne mudel võiks juurduda praktikas, on esimese asjana vaja kõigi asjaosaliste **mõtteviisi** muutust ja omavahelist **kommunikatsiooni** – nii vertikaalset – “ülalt alla” kui ka “alt üles” suhtlust, ent ka horisontaalset suhtlust – seda nii individuaalsete kui ka kollektiivsete subjektide vahel kõigil võimutasandil. Käesoleva töö konteksti silmas pidades tähendaks see konnektiivse mudeli selgitamist ja sellealaseid foorume, näiteks konverentsidel, seminaridel, koolitustel ja massimeedias.

Siinkohal tuleks eriti rõhutada, et praktikateemalised arutelud ei leia eest viljatut pinnast, vaid, nagu näitas käesoleva väitekirja empiiriline osa, selleks on kujunenud teatavad valmisolekud, eriti silmapaistvalt õpilastel, s.t noorema põlvkonna esindajatel. Ka haridusvälised tingimused peaksid muutusi soosima. Majanduslanguse faas on kriitilise tähendusega ses mõttes, et avab erinevaid “võimaluste aknaid”. Kuigi võidakse valida allakäigutee, on samas võimalik ka, et süsteemi ebastabiilset, plastilist olekut kasutatakse uute, positiivsete arenguteede väljajoonistamiseks. See eeldab muidugi praeguste suurte väljakutsete tarka juhtimist. Nende küsimustega tegeldakse maailmas intensiivselt. Näiteks on G. Hamel, Londoni Majanduskooli professor ja Silicon Valley juhtimise innovatsiooniga tegeleva labori juhataja, sõnastanud juhtimisalased nõuanded kriisiga kaasnevate uute võimaluste ärakasutamiseks (Hamel 2009). Nii mitugi neist väärib äramärkimist ka siinses kontekstis, seda enam, et just ettevõttes toimuv praktika on see koht, kus haridus ja ärimaailm kokku saavad. Nii näiteks toonitab Hamel, et juhtimine peaks teenima kõrgeid sotsiaalseid eesmärke, sest paljas kasumiiha ei suuda inimesi motiveerida ja mobiliseerida. Ta soovib juhtidele end vabastada formaalsete hierarhiate patoloogiast ning toetuda kodanike ja kogukondade toetusele, vähendada hirmu ja suurendada usaldust. Innovatsioon ja positiivne areng on võimalikud ainult seal, kus inimesed väljendavad vabalt oma arvamusi ja kus riski võtmist ei karistata, ütleb ta. Hamel hoiatab minevikus kinniolemise ja vanade, sissetöötatud mõõdikute kasutamise eest (vrd standardipõhine praktikamudel), soovitudes välja töötada tervikut hõlmavad holistilised mõõdikutesüsteemid. Eriti tähtsaks peab ta juhtide orienteeritust tulevikule. Asendage lühiajaline perspektiiv pikemaajalisega ja leidke moodused, kuidas väärikalt tunnustada inimesi töötulemuste eest, mis töötavad kasu alles tulevikus. Looge tingimused uute strateegiate tekkeks ja kujunemiseks. Ärge otsige mingit ühtainust “parimat strateegiat”, kõlab tema üleskutse juhtidele (Hamel 2009: 98). Neid soovitusi üldistades võib öelda, et vaja on midagi rohkemat kui osavat juhtimist. Vaja on kultuurimuutust.

Kultuurimuutus saab olla ainult protsess, mitte mingi ühekordne kampaania. Praktikateemalised arutelud oleks praktikat puudutavate sügavamate muutuste üks tõukejõudusid.

Mõtteviisi muuta on raske, kuid veel raskem on muuta automatiseerunud ja sisseharjunud tegevusi. On ju praktiliselt sügaval asetsevad ajaloolised juured ja põlvest põlve ülekanduvad rutiinid ja stereotüübid. Et need võiksid muutuda, vajaksime sihikindlat tegevust, näiteks sellekohaste (teaduslike) eksperimentide korraldamist, tegevusuuringuid, parimate praktikate ülestähendamist ja sellekohaseid andmepanku. Kindlasti vajaksime organisatsioonide – koolide ja ettevõtete – juhte, kes oleksid valmis sedalaadi ettevõtmisi toetama ja ressursidega varustama. Vastavalt tuleks ümber korraldada nii koolide kui ka ettevõtete hindamissüsteem

(välis- ja sisehindamine), kus peaks olema ette nähtud eraldi rubriik praktika kohta ja selle vastavuse kohta soovitavale mudelile.

Neid ülesandeid silmas pidades väidan, et Eesti kutsehariduse edendamiseks ja vastavusse viimiseks Eesti soovitatavate arengutega peaks Eesti, võttes lähtekohaks konnektiivse praktika-mudeli:

- 1) välja töötama riikliku **praktikastrateegia** kui üldise **kutseharidusstrateegia** (mis hõlmaks ka kõrg- ja mitteformaalharidust) ühe keskse komponendi;
- 2) töötama välja vastavad **praktikapoliitikad** (*policies*) nii formaalhariduse erinevate tasandite kui ka mitteformaalhariduse mitmesuguste mooduste tarvis.

Nende omavahel seotud ülesannete täitmiseks ja tulemuste legaliseerimiseks on mõjusaimad nii õiguslikud, intellektuaalsed, organisatsioonilised kui ka materiaalsed vahendid olemas riigivõimul.

Lisaks esitan veel mõningaid konkreetsema iseloomuga ettepanekuid.

1. Rahvusvahelisel tasandil:

- 1) Eesti osalemine Euroopa Liidu kutseharidus- ja praktikaalastes uuringutes ja läbiviidud uuringute tulemuste kasutamine;
- 2) uuenduste ja heade kogemuste, sh konnektiivse mudeli propageerimine ning levitamine Euroopa kutseharidussüsteemis.

2. Eesti ühiskonna tasandil:

- 1) informeerida poliitikuid, ettevõtteid, haridusasutusi ja avalikkust muutustest hariduses ja töömaailmas; tähtsustada praktikat kui õppimist ja mitte kui pelgalt tööd;
- 2) ülikoolide ja teadusasutuste huvi äratamine praktika probleemide suhtes, kutseharidusega tegeleva teadusinstituutsiooni loomine, mille üheks valdkonnaks oleks ka praktikaga tegelemine;
- 3) praktikaalaste uuringute läbiviimine ja kogemuste vahetamine;
- 4) vajaliku seadusandliku baasi täiendamine;
- 5) praktika riikliku monitooringu korraldamine;
- 6) kutsehariduslike õppekavade läbivaatamine ja täiendamine;
- 7) praktikaettevõtete atesteerimine (REKK koos koolidega ja ettevõtetega);
- 8) praktika täiendav rahastamine, sellekohase korra väljatöötamine;
- 9) maksusoodustus praktikaettevõtetele;
- 10) praktika kooli- ja ettevõttepoolsete juhendajate ühiskoolitused, nende litsentseerimine, akrediteerimine ja sertifikaatide väljaandmise tingimuste seadustamine;
- 11) praktikaalaste juhendite pidev väljaandmine ja olemasolevate täiendamine (koolile, ettevõttele, õpilasele, juhendajatele);
- 12) luua põhjanaabrite eeskujul praktika elektrooniline teenus, mis sisaldab infot praktika tausta ja selle korraldamise kohta haridusasutustes, õpilaste ja töökohtade kohta, esitab praktika teostamise ja kirjelduse erinevatel kutsealadel ja -valdkondades;
- 13) jätkata praktikaalaste konverentside korraldamist;
- 14) ühiste hindamisaluste väljatöötamine, juhendajate kompetentsuse hindamine;
- 15) kutsehariduse ja praktika ühise sõnavara loomine, sellekohase leksikoni või teatmeteose koostamine ja väljaandmine, praktika heade praktikate vabariikliku andmepanga loomine.

3. Koolide ja praktikaettevõtete tasandil:

- 1) praktika ühiste alusväärtuste väljatöötamine ja nende propageerimine, ühise keelekasutuse ja ühiste arusaamade kujundamine;
- 2) ühised arutelud, kommunikatsioon Kutsekojaga, EKEÜ-ga, tööandjate liitudega, kohalike omavalitsustega;
- 3) töökohal õppimise ja õpipartnerluse võrgustike loomine;
- 4) juhendajate koolitus ja tasustamise korra väljatöötamine;
- 5) praktika ühine ettevalmistamine, ettevõtete soovide arvestamine praktika kavandamisel, praktika eesmärkide ja hindamiskriteeriumide väljatöötamine ja nende selgitamine;
- 6) praktikaprogrammide täiendamine (suure õpipotentsiaaliga ja loovust võimaldavad, praktikaülesanded, õpetamismeetodite mitmekesisus, enesehindamise, refleksiooni ja ekspansiivse õppimise toetamine praktikal);
- 7) koolide ja ettevõtete ühise andmepanga loomine praktika tulemuslikkuse kohta, andmed praktikantide toimetulekust tööle asumisel, võimalusel ka andmed nende edasisest karjäärist;
- 8) osapoolte koostöö (ümarlauad, ühised koolitused, kutseeksami ettevalmistus juba praktikal, õpetajate stažeerimine praktikaettevõttes, ühisfoorumite läbiviimine);
- 9) pidev infovahetus erinevate osaliste vahel; praktika käigus ühiste piiriobjektide loomine, õpilaste horisontaalse ja vertikaalse arengu toetamine ja sidustamine;
- 10) koostöö- ja innovatsioonikultuuri arendamine, õpikogukondade väljakujunemise soodustamine ja nende arendamine nii koolis kui ka praktikaettevõttes;
- 11) praktikabaaside juhtimis- ja arendustegevuse ümberkujundamine praktikat tähtsustavaks;
- 12) praktika kvaliteedikindlustamise süsteemi väljatöötamine, tagasiside praktikantidelt, uuringud praktikantide töökäitumise ja tööga toimetuleku kohta;
- 13) portfooliode ja näidistööde kasutuselevõtmine õpilaste praktika hindamisel; õpilaste enesehinnangu lülitamine praktikaaruannetesse oma õppimisprotsessi ja selle tulemuslikkuse kohta.

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Suurem osa kutsehariduse ja praktika kohta käivast kirjandusest, millega väitekirja autoril on olnud võimalik tutvuda, on poliitilise või korraldusliku iseloomuga. Esimesel juhul on tähelepanu keskmes kutsehariduse ja praktika tähtsus majanduse ning riigi konkurentsivõime seisukohalt, teisel juhul on fookuses mitmesugused meetmed, mis arvatakse olevat tähtsad praktika efektiivsuse suurendamise seisukohalt. Kõige selle tulemuseks on, et praktika teoreetiliste tagamaade läbivalgustamine on jäetud unarusse. See toob omalt poolt kaasa üksteisest möödarääkimisi, olgu tegemist poliitikute või praktikutega.

Selles olukorras on eriti tunnustusväärne, et Guile ja Griffiths, ent ka Fuller ja Unwin on loonud praktikamudelite klassifikatsiooni – esimesena nimetatud autorid rohkem reaalse olukorra analüüsile toetudes, teisena nimetatud autorid rohkem puhtteoreetilisi teadmisi abiks võttes. Mõlemad autoritepaarid jõudsid analüüsi tulemusel järeldusele, et kõige perspektiivikam ja teoreetiliselt kõige paremini fundamenteeritud on mudel, mille teoreetilised tagamaad on Engeströmi ekspansiivse õppimise/teadmuse arengulise ülekande mudelis, mille juured on omakorda Vögotski kultuur-ajaloolises teoorias. Väitekirja autori eelistus kaldus selle mudeli poole juba seetõttu, et erinevalt kõigist teistest mudelitest oli sel mudelil soliidne teoreetiline tagapõhi ja kõige suurem kirjeldusvõimsus, sest hõlmas inimtegevusi nende ajaloolises kujunemises, kollektiivseid ja individuaalseid subjekte, keelt ja kultuuri. Ka väitekirja autori koostatud soovitava praktikamudeli valikukriteeriumid rääkisid Engeströmi kontseptsiooniga kooskõlas oleva mudeli – konnektiivse mudeli poolt.

Käesolevas arutluses soovin juhtida tähelepanu sellele, et Engeströmi mudelil on suur ühisosa Dewey'i haridusteoreetiliste vaadetega (vt eriti Dewey 2005). Ka Dewey näeb eesmärgistatud tegevuses inimese aktiivsust, tema tajusid, kujutlust, mõtetegevust ja tahet organiseerivat alget, mida ühiskond, vastandades füüsilist tööd vaimsele, pole suutnud rakendada inimese arengu teenistusse. Selle tagamaad peituvad sotsiaalses ebavõrdsuses, mille kohaselt on vaimne töö valitsejate pärusmaa, füüsiline töö orjade või alamate klasside jaoks. Sedasama aristokraatlikku hoiakut peegeldab ka "rakendusliku" teadmise pidamine alamaks "puhtast" teadmisest, üldhariduse ja kutsehariduse eraldamine erinevatesse koolidesse ja praktika vähene mõtestatus. Andes praktilisele teadmusele tagasi koha, mis talle õigusega kuulub, seostas Dewey omavahel hariduse ja demokraatia, hariduse ja humanismi ning hariduse ja moraali. Antud töös jõuti väga lähedastele seisukohtadele. Kuigi nende mõtete väljaarendamine ei kuulu enam käesoleva väitekirja ülesannete hulka, võimaldab ülalöeldu tähelepanu juhtida praktika sügavatele seostele demokraatia ja humanismiga.

Seda, et empiiriline andmestik näitab ühiskonnas, eriti noorte seas, küpsemat valmisolekut soovitava praktikamudeli kasutusele võtmiseks, ei suutnud väitekirja autor ette näha. Siinkohal ei ole tarvidust üle korrata eespool öeldut. Küll aga tahan rõhutada, et praktika osapoolte valmisolekus soovitava praktikamudeli omaksvõtuks tuleb näha ühiskonna seni vähe kasutatud või kasutamata jäänud ressursi. Tänapäevase majanduskriisi ajal tuleb seda tõsiselt kahtseda.

Käesolevas töös on tulemuste usaldusväarsuse ja nende üldistatavuse tagamiseks peetud kinni järgmistest põhimõtetest: 1) tulemuste valiidsuse ja usaldatavuse suurendamiseks on kasutatud andmete ja meetodite triangulatsiooni; 2) valimi moodustamisel on järgitud representatiivsuse põhimõtet (õpilaste valimis $N=155$); 3) koolid on valitud juhusliku valiku põhimõttel; 4) küsimuste kõikide sisuplokkide kohta arvutati Cronbach'i α , et veenduda ploki sisemises reliaabluses, mis osutus kõigi plokkide puhul kõrgeks ($\alpha > 0,72$); 5) läbiviidud intervjuud lindistati ning tulemused transkribeeriti sõna-sõnalt; 6) õpilastele esitatud kõikide küsimuste puhul hinnati vastuste erinevuse statistilist olulisust (erialati ja muude moodustatud rühmade

lõikes) (olulisustõenäosus $p \leq 0,05$, $p < 0,01$). Uuringutulemuste paremaks üldistamiseks tuleks edaspidi kindlasti suurendada valimit (nii õpilaste kui ka juhendajate oma). Töös kasutatud metoodikat võib soovitada ka järgmiste praktikaalaste uuringute läbiviimiseks.

Ja arutelu lõpetuseks. Haridusreformide analüütikud, nagu näiteks Fullan, on jõudnud arusaamisele, et haridusreformid on edukad siis, kui nad toimivad ühekorraga kõikidel võimutasanditel, kusjuureks reformi keskseks agendiks peetakse kooli – õpetajaid, õpilasi ja koolijuhte. Siin esitatud praktikamudel laiendab seda arusaama piki “horisontaali”, luues süsteemi “kool-ettevõtte” kui haridusmuutuste käivitaja ja käigus hoidja.

Kuigi väitekirja autori poolt läbiviidud empiirilise uuringu valim oli suhteliselt väike, on käesoleva doktoritöö tulemustel autori arvates nii teoreetiline kui ka praktiline väärtus. Uurimus aitab mõista praktikat kui õppimist, praktika funktsioone ja tähendust nii ettevõtte, kooli kui ka, mis peamine, õppija arengu ja tema professionaalsuse kasvu vaatekohalt. Loodetavasti annab käesolev väitekirja ka ühe võimaliku mõistetekarkassi, mõtlema ja kõnelema töökeskonnas läbiviidavast praktikast. Väitekirja teoreetiline väärtus seisneb autori arvates veel ajalooliselt kujunenud kutseharidussüsteemide ja domineerivate praktikamudelite kirjeldamises. Keskse tähendusega on väitekirjas soovitava praktikamudeli konstrueerimine, ent nii teoreetilist ja ka praktilist huvi peaksid pakkuma arutlused professionide nüüdisaegsetest arengutrendidest. Teine sõlmpunkt on praktika osapoolte arvamuste ja seisukohtade väljaselgitamine, eriti aga tõsiasja tuvastamine, et õpilased oskavad hinnata praktika personaalset ja sotsiaalset tähendust, on üldiselt rahul praktika tulemuslikkusega ja, mis eriti tähtis, neil on subjektiivne valmidus soovitava praktikamudeli aktsepteerimiseks. Autor loodab, et väitekirjas esitatud ettepanekud praktika arendamiseks leiavad poolehoidu ja nende ellurakendamisel täiustub meie kutseharidus tervikuna.

Käesoleva dissertatsiooni võimalikest edasiarendustest tuleks kõigepealt nimetada vajadust kontrollida tulemusi suurema valimi peal – seda nii koolide kui ka erialade arvukust silmas pidades. Engeströmi ja tema kaastöötajate teoreetilised seisukohad teadmuse ülekande, ekspansiivse õppimise ja tegevussüsteemide arengu kohta on huvipakkuvad ja võivad osutada viljakaks paljude fundamentaalsete probleemide lahendamisel, sh inimese teoreetilise ja praktilise tegevuse ajaloolise arengu läbivalgustamisel ja mõistmisel. Väitekirja autori arvates võiksid teadlased nendele teoreetilistele seisukohtadele tuginedes korraldada edaspidi mitu huvitavat eksperimenti ja läbi viia tegevusuuringuid ning rikastada sellega meie arusaamu inimkäitumisest.

VIITEALLIKAD

- ARNOLD, R., GONON P. 2006. *Einführung in die Berufspädagogik*. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Bloomfield Hills.
- AVIS, J. 2007. Engeström's version of activity theory: a conservative praxis? – *Journal of Education and Work*. Vol 20, No. 3, 161–177.
- BEACH, K. 2003. Consequential Transitions: A Developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organizations. – T. Tuomi-Gröhn, Y. Engeström (eds.). *Between School and Work. New perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Pergamon, 39–63.
- BIRKLAND, T. A. 2005. *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*, 2nd edition. M. E. Sharpe.
- BOURDIEU, P. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- DEWEY, J. 2005. *Democracy and Education*. A Digireads.com Book. Digireads.com Publishing.
- EESTI kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005–2008. 2005. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- EESTI säästva arengu riiklik strateegia. Säästev Eesti 21. 2005. Tallinn.
- EICKER, F. 2000. The German industrial-technical vocational school of the future. – *Industry & Higher Education*, No. 4, 113–120.
- EICKER, F., HARTMANN, M. 2002. Regional network learning in vocational education and training. The Case of Germany. – *Industry & Higher Education*, No. 12, 369–377.
- ENGESTRÖM, Y. 1996. Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget. – *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126–132.
- ENGESTRÖM, Y. 2001. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. – *Journal of Education and Work*. Vol. 14, No. 1, 133–156.
- ENGESTRÖM, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere.
- FREIDSON, E. 2001. *Professionalism*. London: Polity.
- FULLAN, M. 2001. *The New Meaning of Educational Change*, 3rd edition. RoutledgeFalmer.
- FULLER, A., UNWIN, L. 2002. Developing pedagogies for the contemporary workplace. – K. Evans, P. Hodgkinson, L. Unwin (eds.). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. Kogan Page, 95–111.
- GLOBAL Trends in Educational Policy. 2005. David P. Baker, Alexander W. Wiseman (eds.). Elsevier.
- GRIFFITHS, T., GUILLE, D. 2003. A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. – *European Educational Research Journal*. Vol. 2, No. 1, 56–73.
- GRIFFITHS, T., MADSEN, T., WALLENTIN, C., MCKENNA, P., COLM Ó'MAOLMHUIRE, MARHUNDA, F., CROS, M. J., GIMENEZ, E., HERLAU, H., RASMUSSEN, L. B., CHRISTENSEN, L., KRARUP, G., BENKE, M., GORGENYI, I. 2000. *Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21st century* (WEX21C) FINAL REPORT.
- GUILLE, D., GRIFFITHS, T. 2001. Learning Through Work Experience. – *Journal of Education and Work*. Vol. 14, No. 1.
- GUILLE, D., YOUNG, M. 2003. Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. – T. Tuomi-Gröhn, Y. Engeström (eds.). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Pergamon, 63–81.
- HAMEL, G. 2009. Moon Shots for Management. – *Harvard Business Review*, February, 91–95.
- HANNULA, M. 2002. *Työssäoppimisen prosessit*. Taloudellinen Tiedotustoimisto.
- HANNULA, M. 2003. *Työssäoppimisen opas työpaikoille*. Taloudellinen Tiedotustoimisto.
- KEMMIS, S., McTAGGART, R. 2005. Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. – N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third edition. Sage Publications, 572–575.
- KIVINEN, O., TULKKI, P., METSÄ-TOLKILA, T., HYVÖNEN, E. 1998. *Työperäiseen koulutukseen. Neljän maan vertailu ja Suomen malli*. Turun Yliopisto.

- KOMONEN, K. 2007. Integratiivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli. – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 2, 36–46.
- KONKOLA, R., TUOMI-GRÖHN, T., LAMBERT, P., LUDVIGSEN, S. 2007. Promoting learning and transfer between school and workplace. – *Journal of Education and Work*. Vol. 20, No. 3, 211–228.
- KUTSEHARIDUSSTANDARD. Vabariigi Valitsuse määrus nr 90, 6. aprill 2006. a. RTI 2006, 16, 131.
- KUTSEÕPPEASUTUSE seadus; <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13147844> (14.03.2009).
- LANGEMEYER, I. 2006. *Contradictions in expansive learning: towards a critical analysis of self-dependent forms of learning in relation to contemporary socio-technical change*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research. Vol. 7, No. 1, Art. 12; <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/76> (11.08.2009).
- LASONEN, J. 2001. *Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1 -kokeilun) kokemuksista*. National Board of Education. Helsinki: Hakapaino.
- LOOGMA, K. 2004. *Töökeskkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töömuutustega*. Tallinn: TPÜ sotsiaalteaduste dissertatsioonid.
- LUMAN, T. 2008. Eesti haridussüsteemist. Kõne Riigikogus 13.11.2008; <http://www.koda.ee/index.php?id=-45475> (13.03.2009).
- NOORVÄLI, H., RUUS, V.-R. 2007. Kutsehariduse ja töömaailma lõikumine. – *Haridus*, 11–12, 38–45.
- PAAS, K. 2006. Õppepraktika korraldus kutsehariduses. II kutsehariduse teaduskonverents. *Praktikal "käimisest" töökeskkonnas õppimiseni*. Tallinna Ülikool, Haridusuuringute Instituut, 7–9.
- POHJONEN, P. 2001. *Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta*. [Academic dissertation.] Tampere University. Juvenes Print.
- POHJONEN, P. 2002. *On-the-job Learning in Finland. The Education System under the National Board of Education*. National Board of Education. Helsinki: Hakapaino OY.
- PUNG, A. 2005. Väljakutsed kaasajastuvale kutseõppele. *Teaduspõhine kutseõpe – osa teaduspõhisest majandusest*. Eesti kutseõppe I teaduskonverents. Tallinna Ülikool.
- PUNG, A. 2008. *Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005–2008 täitmise eelkõikuvõte*. EKEÜ sügisseminar 16.09.2008. Haapsalu.
- PUNG, A. 2009. *Lõppenud arengukava täitmise lühikõikuvõte*. EKEÜ kevadseminar 14.04.2009. Kuressaare.
- RAIE, S. 2006. *Tööjõuvajadus ettevõtjate pilgu läbi*. II Lääne-Virumaa kutsehariduskonverents. Rakvere.
- RUUS, V.-R. 2006. *Õpetaja professionaalsuse ning õpetajahariduse kaasaegsed arengusuundumused*. TLÜ kirjastus.
- RUUS, V.-R. 2009. Õppekava on ühislooming ja -vastutus. – M. Sutrop, P. Valk, K. Velbaum (koost). *Väärtuse ja väärtuskasvatus*. Tartu: TÜ eetikakeskus, 121–159.
- SAAR, E., HELEMÄE, J. 2005. Kutseharidus tööturu ja elukestva õppe raamistikus. *Teaduspõhine kutseõpe – osa teaduspõhisest majandusest*. Eesti kutseõppe I teaduskonverents. Tallinna Ülikool.
- STENSTRÖM, M.-L., LAINE, K., KURVONEN, L. 2006. Practice-Oriented Assessment – Towards Quality Assurance Through Vocational Skills Demonstrations. – M.-L. Stenström, K. Laine (eds.). *Quality and Practice in Assessment. New Approaches in Work-Related Learning*. University of Jyväskylä, 89–120.
- SUMBERG, T. 2004. Eesti vajab oskustöölisi. – *Postimees*, 06.09.2004.
- TERK, E., PÄRNA, O., MURULAUK, A., PAAS, T., SEPP, J., EAMETS, R., VARBLANE, U., LILLESTIK, O. 2008. Future of Estonia's economic structure. – M. Heidmets (editor-in-chief). *Estonian Human Development Report 2007*. Eesti Koostöö Kogu, 88–112.
- TUOMI, I. 2007. Learning in the Age of Networked Intelligence. – *European Journal of Education*. Vol. 42, No. 2, 235–252.
- TUOMI-GRÖHN, T. 2003. Developmental Transfer as a Coal of Intership in Practical Nursing. Between School and Work. – T. Tuomi-Gröhn, Y. Engeström (eds.). *New perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Pergamon, 199–233.
- TUOMI-GRÖHN, T., ENGESTRÖM, Y. 2003. Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. Between School and Work. – T. Tuomi-Gröhn, Y. Engeström (eds.). *New perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Pergamon, 19–38.

TUOMI-GRÖHN, T., ENGESTRÖM, Y., YOUNG, M. F. D. 2003. From Transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. – T. Tuomi-Gröhn, Y. Engeström (eds.). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Pergamon, 1–15.

TYNJÄLÄ, P., VIRTANEN, A., VALKONEN, S. 2005. *Työssäoppiminen Keski-Suomessa*. Taitava Keski-Suomi -tutkimus, osa 1. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 23.

UUSITALO, I. 2001. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. – M. Rökköläinen, I. Uusitalo (eds.). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 13–27.

VANTTAJA, M., RINNE, R. 2008. *Soome ja Eesti hariduse võrdlus ning Euroopa Liidu hariduspoliitika mõjud. Eesti ja Soome haridus ning muutused EL-i hariduspoliitikas 1990–2000*. L. Jõgi, T. Jääger, R. Leppänen, R. Rinne (koost). Tallinna Ülikooli kirjastus, 331–345.

VARBLANE, U., EAMETS, R., HALDMA, T., KALDARU, H., MASSO, J., METS, T., PAAS, T., REILJAN, J., SEPP, J., TÜRK, K., UKRAINSKI, K., VADI, M., VISSAK, T. 2008. *Eesti majanduse konkurentsivõime hetkeseis ja tulevikuväljavaated*: Aruande lühiversioon. Eesti Arengufond.

YOUNG, M. F. D. 2004. Conceptualizing vocational knowledge. Some theoretical considerations. – H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (eds.). *Workplace Learning in Context*. Routledge, 185–200.

TALLINN UNIVERSITY DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

(Abstracts)

TALLINNA ÜLIKOOL SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

(Analüütilised ülevaated)

<http://www.tlulib.ee/?LangID=1&CatID=205>

1. HELI TOOMAN. *Teenindusihiskond, teeninduskultuur ja klienditeenindusõppe kontseptuaalsed lähtekohad*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 35 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 7. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-289-6.
2. KATRIN NIGLAS. *The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 39 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 8. ISSN 11736-0730. ISBN 9985-58-299-3.
3. INNA JÄRVA. *Põlvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsiokultuuriline käsitlus*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 36 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 9. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-312-4.
4. MONIKA PULLERITS. *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 37 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 10. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-310-8.
5. MARJU MEDAR. *Ida-Virumaa ja Pärnumaa elanike toimetulek: sotsiaalteenuste vajadus, kasutamine ja korraldus*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 34 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 11. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-321-3.
6. KRISTA LOOGMA. *The Meaning of Learning at Work in Adaptation to Work Changes*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 39 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 12. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-327-2.
7. МАЙЯ МУЛДМА. *Феномен музыки в формировании диалога культур (сопоставительный анализ мнений учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения)*. Аналитический обзор. Таллинн: Издательство ТПУ, 2004. 42 с. Таллиннский Педагогический Университет. Диссертации по социальным наукам, 13. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-331-0.

8. EHA RÜÜTEL. *Sociocultural Context of Body Dissatisfaction and Possibilities of Vibroacoustic Therapy in Diminishing Body Dissatisfaction*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 34 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 14. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-353-1.
9. ENDEL PÖDER. *Role of Attention in Visual Information Processing*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 16 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 15. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-357-4.
10. MARE MÜÜRSEPP. *Lapse tähendus eesti kultuuris 20. sajandil: kasvatusteadus ja lastekirjandus*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus, 2005. 29 lk. Tallinna Pedagoogikatülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 16. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-366-3.
11. АЛЕКСАНДР ВЕЙНГОЛЬД. *Прагматическая диалектика шахматной игры: основные особенности соотношения формально-логических эвристик аргументационного дискурса в шахматах*. Аналитический обзор. Таллинн: Издательство ТУ, 2005. 14 с. Таллиннский Университет. Диссертации по социальным наукам, 17. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-373-6.
12. OVE SANDER. *Jutlus kui argumentatiivne diskursus: informaal-loogiline aspekt*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2005. 20 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 18. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-378-7.
13. AILE MÖLDRE. *Publishing and Book Distribution in Estonia in 1940–2000*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2005. 35 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-402-3.
14. LINNAR PRIIMÄGI. *Klassitsism: inimkeha retoorika klassitsistliku kujutavkunsti kaanonites*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2005. 53 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-399-X.
15. ANNE UUSEN. *Writing Skills of 1st and 2nd Stage Students*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 22 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 19. ISSN 1736-3675. ISBN 9985-58-424-4.
16. LEIF KALEV. *Multiple and European Union Citizenship as Challenges to Estonian Citizenship Policies*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 41 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 20. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-437-8.
17. LAURI LEPPIK. *Eesti pensionisüsteemi transformatsioon: poliitika valikud ja tulemid*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2006. 17 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 21. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-441-5.
18. VERONIKA NAGEL. *Die Bildungspolitik und das Allgemeinbildungswesen in Estland in den Jahren 1940–1991*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Verlag der Universität Tallinn, 2006. 16 S. Universität Tallinn. Dissertationen in den Sozialwissenschaften, 22. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-449-1.
19. LIIVIA ANION. *Reciprocal Effects of Burnout Symptoms and Police Culture Elements*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 27 lk. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 23. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-454-5.
20. INGA MUTSO. *Possibilities of Further Studies for Students of Special Education Schools in Vocational Schools in Estonia*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 22 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 24. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-452-1.
21. EVE EISENSCHMIDT. *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 21 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 25. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-463-7.
22. TUULI ODER. *The Model of Contemporary Professional Foreign Language Teacher*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 16 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 26. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-466-8.
23. KRISTINA NUGIN. *Intellectual Development of 3 to 6 Years Old Children in Different Rearing Environments According to WPPSI-T Test*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 17 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 27. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-474-3.
24. TIINA SELKE. *Music Education in Estonian Comprehensive School: Trends in the 2nd Half of the 20th Century and at the Beginning of the 21st Century*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 26 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 28. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-487-3.

25. SIGNE DOBELNIECE. *Kodutus Lätis: põhjused ja lahendused*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2007. 19 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 29. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-491-0.
26. BORISS BAZANOV. *Integrative Approach of the Technical and Tactical Aspects in Basketball Coaching*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 17 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 30. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-497-2.
27. MARGE UNT. *Transition from School-to-Work in Enlarged Europe*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 24 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 31. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-505-4.
28. MARI KARM. *Professional Development Opportunities of Estonian Adult Educators*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 28 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 32. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-512-2.
29. KATRIN POOM-VALICKIS. *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2007. 15 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 33. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-536-8.
30. TARMO SALUMAA. *Representation of Organisational Culture in the Process of Change by Estonian Teachers*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 21 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 34. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-534-4.
31. AGU UUDELEPP. *Propaganda Instruments in Political Television Advertisements and Modern Television Commercials*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 26 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 35. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-503-0.
32. PILVI KULA. *Peculiarities of Left-handed Children's Success at School*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 18 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 36. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-579-5.
33. TIJU TAMMEMÄE. *The Development of Speech of Estonian Children Aged 2 and 3 Years (based on Reynell and HYKS test) and its Relations with the Factors of the Home Environment*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 23 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-612-9.
34. KARIN LUKK. *Structural, Functional and Social Aspects of Home-School Cooperation*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 46 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-614-3.
35. KATRIN KULLASEPP. *Dialogical becoming. Professional Identity Construction of Psychology Students*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 34 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-597-9.
36. LIINA VAHTER. *Subjective Complaints in Different Neurological Diseases – Correlations to the Neuropsychological Problems and Implications for the Everyday Life*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 39 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 37. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-661-7.