



ELLU VIIB SIHTASUTUS
ARCHIMEDES



Mittetraditsiooniline tudeng kõrgkoolis

Triin Roosalu, Eve-Liis Roosmaa, Ellu Saar, Auni Tamm

Primus projekti Õppija 2.0 uuring

30.04.2012

SISUKORD

Sisukord.....	3
Tabelid ja joonised	5
1. Sissejuhatus	7
2. Mittetraditsioonilised tudengid ja kõrgkooli õpikeskkond.....	8
Uued ajad, uued tudengid?	9
Mittetraditsioonilisele tudengile mittetraditsiooniline õpikeskkond?	11
3. Andmed ja meetodid	15
Mittetraditsiooniliste tudengite uuring	16
Kõrgkoolide esindajate uuring	18
3. Kas kõrgkoolid ,näevad' mittetraditsioonilist tudengit?.....	20
Kes on mittetraditsiooniline tudeng?.....	21
Mittetraditsiooniline ja traditsiooniline tudeng	21
Oma sihtgrupi määratlemine – keda oodatakse õppima?.....	24
Potentsiaalsete tudengite teavitamine õppimisvõimalustest.....	26
Õpingute algus traditsioonilistel ja mittetraditsioonilistel tudengitel	29
Millised õppevormis on mittetraditsioonilised tudengid?.....	29
Raskused õpingute alustamisel.....	30
Kõrgkooli tugi koolist väljalangemise ennetamisel	33
Mittetraditsioonilistes õppevormides õppijad	34
Päevaõppes õppivad mittetraditsioonilised tudengid	36
4. Kui ligipääsetav on Eesti kõrgharidus Euroopa võrdluses?.....	38
Raskused täiskasvanuna kõrgkooli õppimaasumisel.....	39
Võimalused kõrghariduse omandamiseks täiskasvanuna	44
Kõrgharidussüsteemi diferentseeritus	44
Sisseastumistingimused.....	45
Kõrgkooliõpingutega seotud kulud	55
Õppetoetus ja õppelaen	57
Institutsionaalsete barjääride esinemine: riikide võrdlus	62
5. Kuidas õpib täiskasvanud õppija?	67
Õpikeskkonna tajumise uuringud.....	68
Täiskasvanud õppijad ja õpikeskkond.....	70
Täiskasvanud õppijate õpikeskkonna tajumine kõrghariduses	73
Täiskasvanud õppijate ootused õpikeskkonnale	77

Õpikeskkonna tajumine riikide võrdluses	83
Õpikeskkond kõrgkooli pilgu läbi	86
<i>Õppekava arusaadavus, raskusaste, sidusus</i>	86
<i>Praktika osana õppekavast</i>	88
<i>Õppekavaarendus ja probleemide lahendamine</i>	91
Õppejõud ja üliõpilane – kaks osapoolt õpingutes	93
Traditsiooniline õpe vs mittetraditsiooniline õpe – korruga paljudele	93
Õppejõud	96
Õppijate tagasiside õppejõudude kohta.....	97
Õppejõudude tagasiside.....	100
E-õpe kõrgkoolis	101
Tudengite omavaheline suhtlus	103
6. Kokkuvõte	105
7. Ettepanekud	110
Õppejõule	111
Instituudi/osakonna õppetöö korraldajale	113
Kõrgkoolis õppetöö eest vastutajatele	115
Kasutatud kirjandus	117
Lisa	125

TABELID JA JOONISED

Tabel 1 Ülevaade kõrgkoolides läbi viidud süvaintervjuudest.....	19
Joonis 1 Kõrghariduses osalemine täiskasvanute (25-64a) seas.....	39
Tabel 2 Institutsionaalsete raskuste tunnetamine mittetraditsiooniliste tudengite poolt, %, 2007.....	41
Tabel 3 Analüüsis kasutatavate muutujate kirjeldus	42
Joonis 2 Formaalharidussüsteemi mitmekesisus Euroopas.....	44
Tabel 4 Kõrgharidussüsteem täiskasvanud õppija jaoks: ligipääsunõuded kõrgharidusse sisenemisel, %	46
Tabel 5 Kõrgharidussüsteem täiskasvanud õppija jaoks: õpingute paindlikkus, %	50
Tabel 7 Kõrgharidussüsteem täiskasvanud õppija jaoks: õppetoetus ja õppelaen.....	58
Tabel 8 Riikide järjestus institutsionaalsete barjääride puudumise alusel.....	63
Tabel 9 Meso-tasandi tegurite seos institutsionaalsete barjääride tajumisega: lineaarne regressioonanalüüs	64
Tabel 10 Nõustumine õpikeskkonda puudutavate väidetega akadeemilist ja rakenduslikku kõrgharidust omandavate täiskasvanud õppijate hulgas, %.....	74
Tabel 11 Nõustumine õpikeskkonda puudutavate väidetega riiklikes ja erakõrkkoolides haridust omandavate täiskasvanud õppijate hulgas, %.....	75
Tabel 12 Õpikeskkonna tajumine seitsme skaala näitajate lõikes, hinnangute keskmised skaalal 1-5 ja standardhälve	76
Joonis 3 Õpikeskkonna tajumine seitsme skaala näitajate lõikes, Eesti võrrelduna teiste riikide keskmise hinnanguga.	83
Tabel 13 Õpikeskkonna näitajate seos kindlustunde ning rahuloluga, korrelatsioonikordajad.	85
Tabel 14 Täiskasvanud õppijate uuringu (ALiFE) 2007 kõrgharidust omandavate tudengite valim riikide lõikes.....	125
Tabel 16 Õpikeskkonna skaala mõõtmiseks ALiFE 2007 ankeetküsimustikus esitatud väited... ..	127
Tabel 17 Õpikeskkonna tajumine seitsme skaala näitajate lõikes riikide võrdluses, hinnangute keskmised skaalal 1-5 ja standardhälve	128

1. SISSEJUHATUS

Erinevatel põhjustel on kõrgkoolide tudengkond muutnud heterogeensemaks ning järjest enam asub kõrgkoolis (uut) eriala omandama ka täiskasvanud tudengeid kõikjal arenenud maailmas ja sealhulgas Eestis. Niisiis tuleb koolidesse mittetraditsiooniline tudeng – senise õppija vahetab välja õppija 2.0, nagu me teda selles uuringus ainult poolenisti naljatamisi kutsume. Kuidas sobib kõrgkoolide õpikeskkond uue tudengi vajaduste ja võimalustega, mil moel on kõrgkool valmis kohanduma uue tudengi eelistustega ja milliseid väljakutseid esitab see kõrghariduse kvaliteedile? Neid küsimusi käsitleski programmi Primus raames prof Ellu Saare juhtimisel läbi viidud uuring „Õppija2.0. Elukestev õpe kõrgkoolis: õpiprotsessi toetav keskkond”. Uuringu töörühma kuulusid veel Auni Tamm, Eve-Liis Roosmaa ja Triin Roosalu.

Projekt kestis 15. märtsist 2011 kuni 31. märtsini 2012, ehk veidi enam kui üks aasta. Töörühm seadis endale ülesandeks analüüsida täiskasvanud õppijate kogemusi ja ootusi seoses kõrgkooli õpikeskkonnaga, tuginedes varem läbi viidud uuringute käigus kogutud andmetele, ning selgitada kõrgkoolide nägemust mittetraditsioonilistest tudengitest, analüüsides juba varem kogutud andmeid ja viies läbi poolstruktureeritud intervjuud kõrgkoolide esindajatega. Kus võimalik, oleme toonud ära ka võrdluse teiste riikidega.

Käesolev uuringuaruanne on üles ehitatud järgnevalt. Kõigepealt anname ülevaate uuringu kontseptuaalsest taustast ja analüüsi aluseks olevatest andmetest. Seejärel tutvustame empiirilise analüüsi tulemusi, seda kolmes osas. Esmalt kirjeldame, keda kõrgkoolide esindajad peavad oma õppeprogrammi sihtgrupiks ja kuidas kõrgkoolid üldse näevad mittetraditsioonilist õppijat. Seejärel analüüsime õppimisvõimaluste kättesaadavust, arvestades täiskasvanud õppijate kogemust ja kõrvutades seda kõrgkoolide esindajate intervjuudest kuulduga. Kolmandas osas lahkame põhjalikumalt vahetut õpikeskkonda ja õpetamisprotsessi, tuginedes siingi ühelt poolt täiskasvanud õppijate kogemusele ja teisalt koolide esindajate intervjuudele. Uuringu põhijäreldused toome ära kokkuvõttes.

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

Projekti töörühm tahab siinkohal tänada kolleege Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi sotsiaalse stratifikatsiooni osakonnast, eriti dr Rein Vöörmani ja dr Jelena Helemäe, igakülgse toetuse eest, ning Primus uuringuprojekti „TööKõrgEEL. Tööturu väljakutsed kõrgharidusele: Eesti Euroopa kontekstis” töörühma, eriti Epp Reiskat, Kristina Lindemanni, dr Margarita Kazjuljat ja projektijuht dr Marge Unti, viljaka koostöö eest uuringu läbiviimisel.

2. MITTETRADITSIOONILISED TUDENGID JA KÕRGKOOLI ÕPIKESKKOND

Lühikokkuvõte

Kõrghariduse ekspansioon on toonud kaasa kvalitatiivsed muutused kõrghariduse pakkumises, mitmekesistades nii kõrgharidust pakkuvate institutsioonide funktsioone kui struktuuri, aga samuti ka üliõpilaste koosseisu, mis on muutunud ühe mitmekesisemaks nii nende eelnevat haridustee, pere sotsiaalset tagapõhja, soo, vanuse, motiivide jmt osas. Seega on nüüd kõrgharidust omandama asunud mittetraditsioonilised tudengid – sellised sotsiaalsed grupid, kes on varem jäänud kõrgkoolist kõrvale või olnud teistega võrreldes kõrgkoolis alaesindatud. Terminit „mittetraditsiooniline tudeng” on kirjanduses interpreteeritud erinevalt, kuid kõige levinumad on kolm kriteeriumit: haridustee eripärast lähtuv, sisenemisteest lähtuv, õppeviisist või õppekorraldusest ja/või intensiivsusest lähtuv. Õpikeskkonna mõistet kasutatakse kitsamas ja laiemas tähenduses. Laiema tähenduse korral hõlmab see nii füüsilist keskkonda kui ka seda, kuidas õppimine ja õpetamine toimub. Laiemas tähenduses arvestatakse õpikeskkonna all erinevaid institutsiooni tasandi tegureid, mis mõjutavad mittetraditsiooniliste tudengite võimalusi omandada kõrgharidust. Selliste tegurite alla kuuluvad kõrgharidussüsteemi institutsionaalne diferentseerumine, mitmekesisus; institutsionaalse reguleerituse ja kontrolli aste; paindlik (avatud) ligipääs; kättesaadavus õppekorralduse mõistes; finantstoetused ja muu tugi; täienduskoolituse võimalused kas vabakuulajana, üksikute ainete omandamise näol. Õpikeskkonna puhul kitsamas mõttes eristatakse kolme selle komponenti: õpetamine (ka õppekava), kooli personali (kitsamalt õppejõu) ja üliõpilase suhted, üliõpilaste omavahelised suhted. Antud projektis käsitleme õpikeskkonda laiemalt, silmas pidades karakteristikuid, mis jaotuvad kahte gruppi: õpingute kättesaadavusega seonduvad ning õppimise ja õpetamisega seonduvad tegurid.

Uued ajad, uued tudengid?

*Muutunud majanduskeskkonnas, mida iseloomustavad suurenenud ootused professionaalsusele ja kõrgemad kvalifikatsiooninõuded, on kasvanud nii sotsiaalne nõudlus kõrghariduse järele kui õppimisvõimaluste pakkumine eri koolitüüpide poolt (Schuetze ja Slowey 2002). Seepärast iseloomustab arenenud riike tänapäeval massiline kõrgharidus (Schoefer ja Meyer 2005). Nii Euroopa kui teiste riikide statistilised andmed näitavad, et alates eelneva sajandi viimasest kümnendist on järsult kasvanud kõrghariduse omandajate arv (vt. Eurostat; Rau 1999; Schofer ja Meyer 2005; Chae 2010). See kehtib ka Eestis, kus kõrghariduse tasemel õppijate arv on alates 1993/94 õppeaastast suurenenud 2,8 korda (Klooster ja Tõnisson 2010). Üliõpilaste arvu suurenemine on toonud kaasa ka kvalitatiivsed muutused kõrghariduse pakkumises, mitmekesistades nii kõrgharidust pakkuvate institutsioonide funktsioone kui struktuuri. Sellise laienemisega kaasneb aga kõrghariduse segmenteerumine ja diferentseerumine (Shavit *et al.* 2007). Samas on nüüd asunud kõrgharidust omandama mittetraditsioonilised tudengid – sellised sotsiaalsed grupid, kes on varem jäänud kõrgkoolist kõrvale või olnud teistega võrreldes kõrgkoolis alaesindatud. Vaadates õppijaid, on nõudluse kasvu kõrval muutunud järjest mitmekesisemaks ka tudengite koosseis nii nende eelnevat haridustee, pere sotsiaalset tagapõhja, soo, vanuse, motiivide jmt osas. Ka sunnib elanikkonna vananemine ning vähenev sündimus kõrgkoole endid vaatama uute sihtgruppide poole (Bowl 2001). Nii ongi kokkuvõttes muutunud tudengkonna profiil ning tõusnud täiskasvanud tudengite osakaal (Morey 2004; Darmody ja Smyth 2008). Põhjuseks tuuaksegi peamiselt struktuursete ja organisatsiooniliste ümberkorraldustega seostuv kõrgharidust pakkuvate institutsioonide mitmekesistumine, sisenemisbarjääride kadumine ja uute õppimis- ja õpetamismeetodite levik, aga samuti tööjõuturupoolse nõudluse muutumine (Rau 1999; Chevaillier 2002; Schuetze ja Slowey 2002).*

Kuigi muutunud kontekstis kasutatakse terminit 'mittetraditsionaalne üliõpilane' üha laialdasemalt, on seda terminit interpreteeritud erinevalt. Võrdsete võimaluste diskursuse raames on selle terminiga tähistatud neid sotsiaalseid gruppe, kes on hariduse omandamise seisukohalt olnud halvemas olukorras (näiteks töölisperedest pärit noored, rahvusvähemused, immigrandid jne.). Seevastu elutee diskursuse raames käsitletakse mittetraditsiooniliste üliõpilastena neid, kelle haridustee ei ole tavapärane, kes asuvad õppima, omades töökogemust, kes on vanemad jne. Selle diskursuse korral räägiti varasematel aastatel mittetraditsioonilistest tudengitest, pidades silmas esmajoones täiskasvanud õppijaid, olgu sellena siis määratletud täiskasvanu, kes asub õppima pärast vahepealset pikemat pausi õpingutes; tudengid, kes asuvad õppima mingis kindlas vanuses (näiteks vanemana kui 25 aastasel); täiskasvanud, kes asuvad kõrgharidust omandama olemasolevate kogemuste baasilt või teise kõrghariduse taotlejad/eelneva uuendajad (OECD 1987). Seega on täiskasvanud õppijaid eristatud mitmeti (Kasworm 2003; Wyatt 2011),

enamasti lähtuvalt (1) vanusest (tavaliselt üle 25-aastased); (2) haridustee jätkamisele eelnenud pausi pikkusest; (3) töö, pereelu ja kogukonnategevuste käigus omandatud elukogemusest; (4) muudest kohustustest.

Schuetze ja Slowey (2002) toovad kokkuvõtlikult välja kolm keskset kriteeriumi mittetraditsioonilise õppija määratlemiseks:

- Haridustee eripärast lähtuv: haridustee „käänulisus”, õppimise erinev tähtsus, erinev motiveeritus vastavalt elutsüklile;
- Sisenemisteest lähtuv: kõrgkooli sisenemise aeg ja viis, nt kas kohe pärast keskkooli ja seal sooritatud eksamite baasil või muul viisil, nt toetudes varasemale töökogemusele, tehes testi vmt tõendamaks oma pädevust õppimiseks;
- Õppeviisist või õppekorraldusest ja/või intensiivsusest lähtuv (osa-või täisajaga õpe, õpingute seotus muude kohustustega nagu palgatöö, pereliikmete eest hoolitsemine jm).

Kui esimene mittetraditsioonilise üliõpilase kriteerium keskendub üksnes õppijaga seotud karakteristikutele, siis järgnevad kaks, sisenemistee ja õppeviis, seonduvad ka haridusinstituutide poolt õppijatele pakutavate valikutega.

Mittetraditsioonilisele tudengile mittetraditsiooniline õpikeskkond?

Niisiis võime väita, et Eestis on ühiskonna kiirete muutustega samaaegselt toimunud keskkoolilõpetajate arvu vähenemine ja eluteede mittelineaarsuse kasv toonud kaasa mittetraditsiooniliste, so täiskasvanud ja õpingutega paralleelselt töötavate õppijate arvukuse kasvu ja muutnud traditsioonilised tudengid vähemuseks. Kõrgkoolid seostavad aga hariduse kvaliteeti õpingutele pühendumisega ja peavad õpikeskkonna loomisel peamiselt silmas üksnes õpingutele pühendunud noori. Kõrgkoolid on probleemi ees, kuidas tagada sobiv õpikeskkond ja selle kaudu hariduse kvaliteet ka mittetraditsioonilistele õppuritele. Rääkides kõrgkoolide tudengitest ja vilistlaste tööturule lülitumisest peavad tööandjate esindajad ise peamiselt silmas just traditsioonilist tudengit, ehkki esitavad noorele eelneva töökogemuse nõude, seega sisuliselt eeldades õpingute ajal töötamist (Siilak ja Unt 2011). Ka uurijad ei erista vilistlastest rääkides kontseptuaalselt traditsioonilisi ja õpingute ajal töötanud, st mittetraditsioonilisi tudengeid, ehkki nende tööturule lülitumise trajektoor ja mehhanism on selgelt erinev (Oras et al 2010).

Uurimegi, kuidas on Eesti kõrgkoolid kohanenud muutunud ja muutuva üliõpilaskonnaga, kuidas mittetraditsioonilised tudengid end õppijana tunnevad ning milliseid probleeme tuleb koolidel ületada, et pakkuda tulemuslikumalt kvaliteetset kõrgharidust. Antud uuringu kontekstis peame mittetraditsiooniliste õppijate all silmas erinevaid õppijate tüüpe, so mittetraditsioonilisi õppijaid käsitletakse mitte ühtse rühmana, vaid erinevate vajaduste, probleemide ja hinnangutega õppijatena lähtuvalt tasemeõppe olulisusest/rollist õppija elutsükli; õpingute seotusest töö või isiklike karjääriplaanidega ning õpingute seotusest eelnevalt omandatud hariduse sisuga. Kus osutub otstarbekaks, analüüsitakse edaspidi sarnaseid õppijate tüüpe koos.

Nagu on näidanud üle-Euroopalised õppijate, koolide ja tööandjate seas läbi viidud uuringud, on nii täiskasvanud õppija rahulolu õpingutega kui kindlustunne õpingute eduka lõpuleviimise suhtes kõikjal seotud õpikeskkonna kvaliteediga. Õpikeskkonna all mõeldakse siinkohal nii õpetamismeetodeid, õppejõupoolset suhtumist/ õpiõhkkonda, õpingute korralduslikku poolt kui ka täiskasvanutele õppimiseks toetava keskkonna loomist haridusinstituutsiooni poolt.

Õpikeskkonna mõistet kasutatakse kitsamas ja laiemas tähenduses. Laiema tähenduse korral hõlmab see nii füüsilist keskkonda kui ka seda, kuidas õppimine ja õpetamine toimub. Varasemad uuringud (TLÜ RASI koordineerimisel ja Euroopa Komisjoni kaasrahastatud rahvusvaheline projekt „Tasemehariduse roll elukestval õppel põhineva ühiskonna kujunemisel Euroopas” (LLL2010), vt. Radovan 2010; Boeren *et al.* 2011) on näidanud, et õpikeskkond mõjutab oluliselt nii üliõpilaste rahulolu, nende motivatsiooni ja kindlustunnet õpingute lõpetamise suhtes, õpingutulemusi kui ka edasist karjääri (vt. näiteks Trigwell ja Prosser 1991; Lizzio *et al.* 2002; Kember ja Leung 2005; Vermeluen ja Schmidt 2008).

Õpikeskkonna puhul kitsamas mõttes eristatakse *kolme selle komponenti*: õpetamine (ka õppekava), kooli personali (kitsamalt õppejõu) ja üliõpilase suhted, üliõpilaste omavahelised suhted (Kember ja Leung 2005). Üliõpilaste omavaheliste suhete puhul rõhutatakse seda, et õppetöö oleks organiseeritud selliselt, et võimaldaks grupitööd ja suhtlemist teiste üliõpilastega, mis omakorda aitaks kaasa grupitunde tekkimisele (Vermeulen ja Schmidt 2008). Õppejõu-üliõpilase suhete puhul peetakse oluliseks, kuivõrd suudetakse üliõpilast toetada ja innustada, kuivõrd teda abistatakse, kuidas toimub üliõpilase ja õppejõu vaheline suhtlemine, kuivõrd antakse üliõpilasele tagasisidet (Kember 2009). Õpetamisprotsess hõlmab nii seda, kuidas kursuseprogramm on üles ehitatud, kuivõrd sidus see on, kas õpetamine keskendub sellele, et soodustada ainek arusaamist, kas üliõpilased on õpetamisprotsessi kaasatud aktiivsete osalejatena, kuidas toimub õpitulemuste hindamine. Õpetamisprotsessiga haakuvad ka erinevad õpetamiskontseptsioonid, st. kas tegemist on õpetajast (sisust) või üliõpilasest (õppimisest) lähtuva käsitlusega (vt Entwistle ja Ramsden 1983). Õpetajast lähtuva õpetamise meetodi korral on põhiohk traditsioonilisel loengul, kus üliõpilase rolli nähakse passiivse kuulajana ja märkmete tegijana. Põhiohk on teadmiste edastamisel (vt. ka Jones 2007). Teise käsitluse puhul rõhutatakse just õppimisprotsessi ennast (Trigwell ja Prosser 1996; Kember ja Kwan 2000). Selleks, et kõrgkoolid läheksid üle õppimisprotsessi tähtsustavale ja õppijakesksele lähenemisele, muutub oluliseks institutsionaalne toetus õppejõududele, neile soodsa arengukeskkonna loomine, enesetäiendamise võimaldamine.

Õpetamise meetoditega seostatakse ka erinevate infotehnoloogia võimaluste kasutamist õpetamisel (vt. Roberts 2003; Gonzales 2009). Eristatakse kolme erinevat strateegiat. Esimese puhul kasutatakse interneti info ja õppematerjalide edastamiseks, teine strateegia nõuab üliõpilaselt aktiivsemat osalust, kuna veebi vahendusel toimub ka vastastikkune kommunikatsioon ja grupitöö, kolmas strateegia rõhutab võrgustikul põhinevat õppimist, mis eeldab väljaarendatud veebikeskkonda, kus toimub tudengite poolt ka õppematerjalide täiendamine ja edasiarendamine (vt. Steeples *et al.* 2002). Kui esimene strateegia seostub sisule suunatud õpetamisprotsessiga, siis kaks järgnevat strateegiat haakuvad selle õpetamisprotsessiga, mille korral on põhiohk õppimisel. Ka Eesti uurijad on käsitlenud infotehnoloogia kasutamist õppetöös (vt. näiteks Laanpere 2004; Laanpere *et al.* 2004; Väljataga ja Laanpere 2010).

Laiemas tähenduses arvestatakse *õpikeskkonna* all erinevaid institutsiooni tasandi tegureid, mis mõjutavad mittetraditsiooniliste tudengite võimalusi omandada kõrgharidust. Schuetze ja Slowey (2000) eristavad siin kuut faktorit:

1. Kõrgharidussüsteemi institutsionaalne diferentseerumine, mitmekesisus (horisontaalne ja vertikaalne mitmekesisus, liigendatus ja üleminekuteed, tudengite valikuvõimalused ja info kättesaadavus, suletud teede puudumine, üld- ja kutseharidusteade ekvivalentsus, erinevate sektorite ja programmide vaheline koordineeritus e. õmblusteta võrgustik);

2. Institutsionaalse reguleerituse ja kontrolli aste (institutsioonide autonoomia, sh sihtgruppide määratlemisel, pindlikkus, elukestva õppe koordineeritus haridusasutuses vastutaja tasemel);
3. Pindlik (avatud) ligipääs, mida rakendavad sagedamini muud kõrghariduse pakkujad: näiteks reserveeritud kohad teatud gruppidele teatud individuaalsete tunnuste põhjal (iga, töökogemus, teatud kvalifikatsiooni olemasolu) või spetsiifilised sisseastumiseksamid. Siin on oluline roll VÕTA-l, mis on murdmas tunnustuse kui teadmiste ja õpinguprotsessi näitaja monopoli;
4. Õppimisviis määrab ära selle, kas mittetraditsioonilise tudengi jaoks on ka tegelikkuses kõrgharidus kättesaadav isegi soodustatud ligipääsu korral (moodulkursused ja vabakuulamisvõimalused, osa-ajaga õppe võimalus, kaugõpe, iseseisev õpe *eksternina*);
5. Finantstoetused ja muu tugi - rahaliste vahendite puudumine võib olla oluline piirang nii õppimaasumisel kui õpingute jätkamisel. See tähendab kohaseid finantstoetusi, ajakavasid ja programme, taskukohast maksumust;
6. Täienduskoolituse võimalused kas vabakuulajana, üksikute ainete omandamise näol - kõik ei soovigi jõuda kraadini, kuid kokkupuude kõrgkooliga täiendkoolituste kaudu võib luua valmiduse kõrgkooli astumiseks.

Ka teised autorid ja allikad (Mortimore *et al.* 1988; McGivney 2001; OECD 2003; Baert *et al.* 2006) rõhutavad institutsioonide rolli olulisust elukestva õppe pakumisel ja mittetraditsiooniliste tudengite kaasamisel.

Institutsioonide rolliga haakub ka see, kuivõrd mittetraditsioonilised tudengid tunnetavad piiranguid ja barjääre õppimisprotsessis. Rubensoni ja Desjardinsi (2009) piiratud agentsuse ehk tegutsemise mudeli järgi on struktuuralsed ja institutsionaalsed tingimused, aga ka suunatud poliitilised meetmed need, mis mõjutavad indiviidide võimekust/potentsiaali täiskasvanuna õpingutes osaleda. Rubensoni ja Desjardins (2009) eristavad kolme tüüpi piiranguid: institutsionaalseid, situatsioonilisi ja isiku meelestatusega seotuid, mida omakorda mõjutavad nii laiem institutsionaalne kui ka kitsam õpikeskkond (vt. Richardson 1994; Lynch ja O'Riordan 1998; Cullity 2006; Tones *et al.* 2009). Üliõpilastele õppeasutuse poolt pakutavad teenused aitavad vähendada üliõpilaste poolt tunnetatavaid piiranguid.

Antud projektis käsitlemegi õpikeskkonda laiemalt. *Õpikeskkonna* all peame silmas erinevate teemadega seotud karakteristikuid, mis jaotuvad kahte suuremasse gruppi – ühelt poolt õpingute kättesaadavusega seonduvad ja teisalt otseselt õppimise ning õpetamisega seonduvad tegurid:

1. Õpingute kättesaadavusega seonduv, sh
 - Institutsioonide poolt pakutavad võimalused mittetraditsioonilistele õppijatele kõrghariduse kättesaadavuse tagamisel, sh erinevad võimalused sisenemisbarjääride

ületamiseks, näiteks sisseastumiseksamite asemel varasema õpi- või töökogemusega arvestamine;

- Paindlikkus õppe pakkumisel – kuidas on õppetöö ja õppeprogramm korraldatud, kas ainete sooritamisel arvestatakse varasemat õpi- või töökogemust, jne;
- Toe pakkumise võimalusi nii materiaalselt kui nõustamise ja muude tugiteenuste näol.

2. Õppimise ja õpetamisega seonduv, sh

- Erinevate õppemeetodite rakendamine õpitulemuste saavutamiseks;
- Õppejõu roll õpetamisprotsessis, sh õppejõu ja üliõpilase omavahelised suhted;
- Õpiõhkkonna ja –kliima tähtsustamine ja mõtestamine.

Oleme ka tulemuste esitamisel lähtunud sellest loogikast. Esmalt kirjeldame, keda kõrgkoolide esindajad peavad oma õppeprogrammi sihtgrupiks ja kuidas kõrgkoolid üldse näevad mittetraditsioonilist õppijat. Seejärel analüüsime õppimisvõimaluste kättesaadavust, arvestades täiskasvanud õppijate kogemust ja kõrvutades seda kõrgkoolide esindajate intervjuudest kuulduga. Kolmandas osas lahkame põhjalikumalt vahetut õppimis- ja õpetamisprotsessi, tuginedes siingi ühelt poolt täiskasvanud õppijate kogemusele ja teisalt koolide esindajate intervjuudele.

3. ANDMED JA MEETODID

Lühikokkuvõte

Oleme läbi viinud kahte tüüpi andmete analüüsi, kombineerides erinevaid lähenemisi sama uurimisküsimuse eri tahkude avamisel. Käesolevas osas on tutvustatud uuringuid, millel baseerub antud projekt. Analüüsis on kasutatud Euroopa Komisjoni 6. Raamprogrammi toetusel 2007. aastal teadusprojekti „Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System” (LLL2010) raames kolmeteistkümnes riigis läbi viidud täiskasvanud õppijate uuringu (Adult Learners in Formal Education, ALiFE 2007) andmeid. Täiskasvanud õppijate eelistuste või ootuste õpikeskkonna osas on kasutatud lisaks kvantitatiivse uuringu andmetele ka 50-249 töötajaga ettevõtetes töötavate ja samal ajal tasemeharidust omandavate tudengitega läbi viidud süvaintervjuusid. Aastal 2007-2008 korraldati LLL2010 projekti osana projektis osalevates riikides uuring „Ettevõtted elukestvas õppes” (SMEs in Lifelong Learning, SME-LLL). Eestis hõlmas uuring seitset tootmis- ja teenindussektori ettevõtet. Analüüsis on kasutatud andmeid, mis saadi kaheteistkümne mittetraditsioonilise tudengiga läbi viidud intervjuudest. Lisaks mittetraditsiooniliste tudengite kogemustele uurisime projektis ka kõrgkoolide vaateid õpikeskkonna eri tahkudele seoses mittetraditsiooniliste õppijatega: kuivõrd kõrgkoolid teadvustavad ja arvestavad oma erinevate sihtgruppide ootusi/vajadusi õpikeskkonna eri parameetrite osas ning kuidas on koolides kohandatud õpikeskkonda mittetraditsiooniliste õppijate vajadusi silmas pidades. Lisaks varasemalt kogutud andmetele (projekti LLL2010 raames haridusinstituutsioonide juhtkonna seas läbi viidud süvaintervjuusid - kolmes kõrgkoolis kokku kuus süvaintervjuud; Primus projekti TööKõrgEEL raames 2011. aasta teisel poolel läbi viidud süvaintervjuudesse – seitse süvaintervjuud viies kõrgkoolis) viidi läbi üheksa süvaintervjuud õppetöö koordinaatoritega viies kõrgkoolis.

Mittetraditsiooniliste tudengite uuring

Esmalt selgitame olemasolevate kvantitatiivsete uuringute baasil täiskasvanud õppijate ootused ja hinnangud kõrgkoolile, täpsemalt sellele, millised on need õpikeskkonna aspektid, mis mõjutavad nii täiskasvanud õppijate rahulolu, hinnangut õppetöö tulemuslikkusele kui kindlustustunnet kooli lõpetamise suhtes. Ühtlasi vaatame, kuivõrd eristuvad erinevat tüüpi õppijate hinnangud õpikeskkonnale ja selle erinevatele aspektidele, ja toome varem teistes riikides läbi viidud uuringute taustal välja Eesti õppija eripära. Kasutame oma analüüsil Euroopa Komisjoni 6. Raamprogrammi toetusel 2007. aastal teadusprojekti 'Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System' (LLL2010¹) raames kolmeteistkümnes riigis läbi viidud täiskasvanud õppijate uuringu (Adult Learners in Formal Education, ALiFE 2007) andmeid. Küsitlus korraldati Austrias, Belgias, Bulgaarias, Tšehhis, Inglismaal, Eestis, Ungaris, Iirimaa, Leedus, Norras, Venemaal, Šotimaal ja Sloveenias, seejuures mõnes riigis toimus uuring mitte kogu riigis, vaid valitud regioonides, kuna haridus on piirkondlikult korraldatud (nagu Suurbritannias või Belgias) või on riik väga suur ja seepärast esineb seal palju piirkondlikke erinevusi (näiteks Venemaal). Igas riigis lähtuti mitmeastmelise kihtvalimi meetodikast, kus esmalt valiti välja kõrghariduse tasemel täiskasvanutele õpet pakuvad võimalikult erinevat tüüpi koolid, seejärel igas koolis teatud erialad ning igalt erialalt valiti mõned täiskasvanud õppijad. Kolmeteistkümne riigi koondandmebaasis on 3943 mittetraditsioonilise tudengi vastused, sh Eestist 244 (vt valimi² kohta Tabel 14 Lisas). Selles uuringus kasutatud „täiskasvanud õppija” definitsiooni kohaselt ei ole õppijale seatud mingit vanusepiiri ja lähtuti pigem sellest, et vastaja omandas tasemeharidust, kuid mingil ajal oli tema haridusteel olnud vähemalt kaheaastane paus.

Küsitlusega uuriti, millistel põhjustel otsustati õpinguid jätkata, missugused on täiskasvanute õppimist soodustavad ja takistavad/raskendavad tegurid, kuivõrd täiskasvanu tunneb ja teadvustab end õppijana, kui suured on õpingutega seotud kulud ja kes need kannab, milliseid soodustusi pakutakse, kuivõrd paindlik on õppetöö jms. Ankeetküsimustik õppijaile sisaldas ka ülevaadet õppija varasemast haridusteest, osalemisest tasemehariduses praegu, samuti tema taustaandmeid (vanus, sugu jne) ning infot teistest tema tegevustest õppimise kõrval. Meetodina kasutasime uuringu selles etapis kvantitatiivset analüüsi.

Täiskasvanud õppijate eelistusi või ootusi õpikeskkonna osas saame lisaks kvantitatiivse uuringu andmetele iseloomustada ka 50-249 töötajaga ettevõtetes töötavate ja samal ajal tasemeharidust omandavate tudengitega läbi viidud süvaintervjuude põhjal. Aastal 2007-2008 korraldati LLL2010 projekti osana projektis osalevates riikides uuring „Ettevõtted elukestvas õppes” (SMEs in Lifelong Learning, SME-LLL; vt aruannet Hefler 2010). Eestis hõlmas uuring seitset tootmis- ja teenindussektori ettevõtet ja oma analüüsis kasutame

¹ <http://LLL2010.tlu.ee>

² Projekti LLL2010 raames läbi viidud uuring hõlmas ka teisi haridustasemeid ja -astmeid, kuid siinses analüüsis keskendume eelkõige kõrghariduse astmel õppijatele

siinkohal andmeid, mis saadi kaheteistkümne mittetraditsioonilise tudengiga läbi viidud intervjuudest. Kõik 12 intervjuueeritavat omandas kas kutseõppeasutuses või kõrgkoolis rakenduskõrgharidust, bakalaureuse- või magistrikraadi. Siinses analüüsis keskendume kõrghariduses õppijatele ning nende ootustele õpikeskkonna osas, mida varem ei ole analüüsitud või on puudutatud vaid põgusalt.

Kõrgkoolide esindajate uuring

Lisaks mittetraditsiooniliste tudengite kogemustele uurisime projektis Õppija2.0 ka kõrgkoolide vaateid õpikeskkonna eri tahkudele seoses mittetraditsiooniliste õppijatega: kuivõrd kõrgkoolid teadvustavad ja arvestavad oma erinevate sihtgruppide ootusi/vajadusi õpikeskkonna eri parameetrite osas ning kuidas on koolides kohandatud õpikeskkonda mittetraditsiooniliste õppijate vajadusi silmas pidades. Ühtlasi analüüsisime seda, milliseid piiranguid tajuvad kõrgkoolide esindajad õpikeskkonnas muutuste kavandamisel/sisseviimisel. Määratlesime ka, millal neid seostatakse õppejõu ja millal institutsiooni organisatoorse tasandiga, millal laiema ühiskondliku konteksti või institutsionaalse inertsiga, ja milliseid võimalusi nende ületamiseks nähakse. Meie üheks eesmärgiks on leida, kas vaatlusalustes küsimustes esineb süstemaatilisi erinevusi, näiteks vastavalt koolitüübile või õppetöö korraldusele või õppekeelele, seepärast kaasame juhtumiuuringusse võimalikult erinevad kõrgkoolid.

Meetodina tuginesime analüüsi selles faasis rahvusvahelise uuringu käigus väljatöötatud innovaatilisele kvalitatiivsele lähenemisele, viies läbi süvaintervjuud nii rakenduskõrgkoolide kui ülikoolide esindajatega ja võrreldes neid varem nii Eestis kui teistes riikides kogutud andmetega. Rahvusvaheline võrdlus võimaldas tuua esile nii Eesti kui ka teiste maade parimad praktikad.

Haridusinstituutide valmisoleku selgitamiseks nii kõrghariduses alaesindatud gruppide kaasamiseks kui neile õpikeskkonna loomiseks ja sellega seotud probleemide lahendamiseks kasutasime erinevate uuringute käigus kogutud andmestikke:

- 1) Aastal 2010 LLL2010 projekti raames erinevates riikides läbi viidud uuringu „Haridusinstituutide roll elukestva õppe tagamisel” haridusinstituutide juhtkonna seas läbi viidud süvaintervjuusid (kolmes kõrgkoolis kokku kuus süvaintervjuud) – vt uuringu ja metoodika tutvustust võrdleva uuringu aruandest (Downes 2011) ja selle uuringu Eesti aruandest (Tamm, Saar 2010);
- 2) Selgitamaks kõrgkoolide teaduskondade ja instituutide juhtide hoiakuid mittetraditsiooniliste tudengite kaasamisel, lisati kaks täiendavat küsimust Primus projekti TööKõrgEEL raames 2011. aasta teisel poolel läbi viidud süvaintervjuudesse (seitse süvaintervjuud viies kõrgkoolis) – vt uuringumetoodika ja andmestiku tutvustust lähemalt selle Primuse projekti aruandest (Reiska *et al* 2012) – ja need andmed on kaasatud ka siinsesse analüüsi;
- 3) Primus projekti „Elukestev õpe kõrgkoolis: õpiprotsessi toetav keskkond” raames viidi õppetöö koordinaatoritega läbi 9 süvaintervjuud viies kõrgkoolis. Uuringu valimi planeerimisel ja süvaintervjuude kava koostamisel kasutame 2007. aastal haridusinstituutide esindajatega läbi viidud ankeetküsitluse tulemusi (10 kõrgkoolis). Intervjuu kava teemade loeteluga on esitatud lisas.

Eelpoolmainitud projektide raames läbi viidud intervjuudest annab ülevaate **Tabel 1**.

Tabel 1 Ülevaade kõrgkoolides läbi viidud süvaintervjuudest

	Avalik- õiguslik ülikool	Rakendus- kõrgkool, kolledž	Kokku intervjuusid nende ametite esindajatega
1) Kõrgkooli juhtkonna esindaja	2	3	5
2) Kõrgkooli struktuuriüksuse juht või õppejõud	4	1	5
3) Kõrgkooli õppetöö koordinaator	7	2	9
Kokku intervjuusid seda tüüpi kõrgkoolis	13	6	19

Valiku tegemisel ülikoolide/teaduskondade instituutide seast toetuti projekti LLL2010 raames varem juba kogutud teabele, mis osundas vajadusele kaasata ka eriilmelisi rakenduskõrghariduse pakkujaid. Samuti lähtusime vajadusest täiendada juba olemasolevaid süvaintervjuusid just õpikeskkonna küsimuste osas, eriti nende instituutide puhul, mille kohta oli kõige vähem varasemat teavet ja kus mittetraditsiooniliste õppijate osakaal on suur. Seejuures kaasasime valimisse kaks sama õppevaldkonna esindajat erinevatest kõrgkoolidest, hindamaks, kui sarnased või erinevad on õpikeskkonna suhtes eri kõrgkoolide sarnased õppesuunad.

Kuigi uuringuprojekti põhirõhk seondub mittetraditsiooniliste õppijate õpikeskkonnaga, on erinevaid teemasid vaadeldud paralleelselt nn traditsiooniliste, üksnes õpingutele pühendunud õppijatega. See võimaldab mõlema grupi probleeme ja positiivseid tahke paremini esile tuua.

3. KAS KÕRGKOOID ,NÄEVAD' MITTETRADITSIOONILIST TUDENGIT?

Lühikokkuvõte

Meie analüüs näitas, et traditsiooniliste ja mittetraditsiooniliste õppijate määratlemisel valitseb nii eri kõrgkoolides kui ühe kõrgkooli sees küllalt suur mitmekesisus. Õppijate teadlikku ja süsteemset jagamist traditsioonilisteks ja mittetraditsioonilisteks kõrgkoolides praktiliselt ei toimu. Seega kõrgkoolid ei teadvusta ka täiskasvanud õppijate erinevat olukorda ja erinevaid vajadusi võrreldes traditsioonilise, nn päevaõppe tudengiga. Traditsiooniliseks õppuriks see grupp, kes on konkreetsetes kõrgkoolis ülekaalus. Erakõrgkoolides on traditsioonilisteks õppuriteks avalik-õiguslikes ülikoolides alaesindatud või mittetraditsioonilised õppijate grupid lähtuvalt kas keeletaustast, vahepeal pikemat aega õpingutest eemalolnud ja töötavad täiskasvanud, noored, kelle pääs kõrgkooli on piiratud lävendi mitteületamise tõttu, samuti need, kelle jaoks ülikoolides pakutav õpe on liialt akadeemiline, töömaailmaga vähe seotud. Kõrgkoolide eri taseme töötajad käsitlesid eraldi gruppidega päevaõppe üliõpilasi ja muudes õppevormides õppijaid. Päevases vormis õppureid vaadeldakse enamasti ühtse, põhiliselt õpingutele pühendunud grupina, kelle tase, vajadused, kogemused on sarnased. See survestab pakutava hariduse kvaliteeti, seda nii lähtuvalt õppekavast, õppejõududest, rakendatavatest õppemeetoditest ja õpitulemuste hindamisest tingimustes, kus õppijate teadmised, kogemused, õpingutes osalemine, ootused õppejõududele on väga erinevad. Esmajoones puudutab see just avalik-õiguslike ülikoolide neid teaduskondi/instituute, kus töötavate ja/või pärast keskkooli vahepeal töötanute osakaal õppijate seas on suurem.

Suurimad erinevused oma õppimisvõimaluste tutvustamisel on erakõrgkoolide ja avalik-õiguslike ülikoolide vahel, seda nii info jagamiseks kasutatavate kanalite osas, nende kasutamise intensiivsuses kui sihtgrupi määratlemisel.

Kõrgkooli õppekorralduse ja nõuete tutvustamist õppimaasujatele peeti õppetöö koordinaatorite poolt edasiste õpingute edukuse seisukohalt väga oluliseks, kuna õppetööga seoses on suurim väljalangevus just esimesel õppeaastal. Paindlikes õppevormides õppijatel on viimasel ajal võrreldes varajasemaga enam katkestamisi ette tulnud õppetöövälistel põhjustel (rahanappus õppemaksu, elamise ja sõidukulude eest maksmisel, takistused õppesessioonidel osalemisel töökoha kaotamise kartuses).

Kes on mittetraditsiooniline tudeng?

Mittetraditsiooniline ja traditsiooniline tudeng

Meie analüüs 2007. aastal läbiviidud Eurostati Täiskasvanute koolituse uuringu põhjal näitab, et Eestis omandas tasemeõppes kõrgharidust 4,2% kõigist 25-64-aastastest täiskasvanutest. Statistikaameti andmetel oli Eestis 2007. aastal selles vanuses inimesi kokku 705 976, seega puudutab meie uuringu temaatika vähemalt 29 651 inimest. Üldse oli Eesti kõrghariduse erinevatel astmetel 2007. aastal üliõpilasi (sh doktoriõppes) kokku 68 168 (Kirss jt. 2011:14), niisiis teeb see üle 25-aastaste tudengite osakaaluks 43%³.

Lisaks vanuselise poolest mittetraditsioonilistele tudengitele tuleb aga arvestada, et siinses analüüsis käsitleme ka neid, kes õpingutega samaaegselt ka töötab või kel on pere, ning see ei sõltu otseselt õppija vanusest: töötada võib ka alla 25-aastane tudeng. Uuringu Eurostudent andmetel on 23% Eesti üliõpilastest lapsed, sh 11% on kaks last (Kirss jt. 2011). Üliõpilaste töötamise uuringus (Mägi jt. 2011) sedastavad autorid Euroopa üliõpilaste küsitlusuuringule tuginedes, et pooltes uuringus osalenud riikidest töötab tudengitest enam kui 50%, sealjuures Eestis töötab rekordiline 66% tudengitest ning nende hulgas täiskoormusel õppijaist 51% lausa täistööajaga (PRAXIS 2010).

Täiskasvanud õppijate uuringus (ALiFE 2007) määratleti täiskasvanud õppija selle kaudu, et tema õpinguteel oli olnud vähemalt kaheaastane paus. EUROSTUDENT andmetel (Kirss jt. 2011) moodustasid tudengid, kes jätkasid õpinguid kõrgkoolis vähem kui 12 kuu jooksul pärast keskhariduse omandamist, kogu üliõpilaskonnast vaid 68%, mis on riikide keskmisest oluliselt madalam.

Niisiis on täiskasvanud tudengite osakaal Eesti kõrghariduses üks Euroopa riikide suurem.

Suurem täiskasvanud õppijate osakaal kõrghariduses peaks omakorda tooma kaasa muutusi hariduspoliitikates ja hariduskorralduses, näiteks kõrgkooli sisenemisel, õppimisviiside valikul, õppimisel ja õpetamise meetodites, kuid uuringud (Spanard 1990; McGivney 1996; Chao *et al.* 2007) näitavad, et kõrgkoolid ei pruugi arvestada täiskasvanud õppijate vajadustega. Miks täiskasvanud haridust ei omanda ja millised raskused tuleb neil õppimaasumiseks ületada, on uurinud erinevad autorid (Cross 1981; Darkenwald ja Valentine 1985; Valentine ja Darkenwald 1990). Siiski keskenduvad uurijad enamasti individuaalsetele ja psühholoogilistele teguritele, arvestamata väliseid tegureid (Blair *et al.* 1995). Vaid mõned uuringud (Gooderham 1993; Babchuk ja Coutney 1995) analüüsisid ka sotsiaalseid tegureid, mis õppima asumist mõjutavad. Üksikuid uuringuid püüavad hinnata ühelt poolt hariduskorraldust iseloomustavate struktuursete tegurite ja teisalt haridusasutusest lähtuvate meso-tasandi aspektide mõju täiskasvanute õppimaasumisele

³ 2010/2011 õppeaastal oli üle 25-aastaste tudengite osakaal (ilma doktoriõppeta) 36% (Kirss jt. 2011:17)

kõrgkoolis (Jung ja Cervero 2002; Schaffer 2010), kuid seni ei ole uuritud, kuidas need tegurid toetavad või takistavad juba õpinguid alustanud täiskasvanute kõrghariduse omandamist.

Selgitamaks, kas kõrgkoolides arvestatakse mittetraditsiooniliste tudengite vajaduste ja eripäradega, esitasime intervjueritavatele esmalt küsimusi nende endi tudengkonna kohta. Traditsiooniliste ja mittetraditsiooniliste õppijate määratlemisel valitseb nii eri kõrgkoolides kui ühe kõrgkooli sees küllalt suur mitmekesisus.

Esmalt võib välja tuua seisukoha, et õppijate teadlikku ja süsteemset jagamist traditsioonilisteks ja mittetraditsioonilisteks kõrgkoolides praktiliselt ei toimu, seda eriti juhul, kui mittetraditsioonilise üliõpilase all mõeldakse täiskasvanud õppijat:

Meil on kõik täiskasvanud õppijad.

(avalik-õiguslik ülikooli juhtkonna esindaja)

Seda lähenemist iseloomustab seisukoht „*meie üliõpilane ongi traditsiooniline üliõpilane*”. Selline vastus loob aga aluse oletada, et kõrgkoolid ei teadvusta ka täiskasvanud õppijate erinevat olukorda ja erinevaid vajadusi võrreldes traditsioonilise, nn päevaõppe tudengiga.

Kui eristus tehakse, siis oluline osa traditsiooniliste ja mittetraditsiooniliste tudengite eristamisel on sellel, milline on ja on olnud selle kõrgkoolis üliõpilaskond: kas ülekaalus on noored, gümnaasiumi lõpetamise järgselt õppima asunud (see on iseloomulik pigem riigi omandis kõrgkoolide ja avalik-õiguslike ülikoolide tehnika- ja loodusteaduste õppevaldkondadele) või on märkimisväärne osakaal või isegi ülekaal juba vanematel, varasema töökogemusega isikutel (see iseloomustab enam eraomandis kõrgkooli ja ka rakenduskõrgkooli üldse). Taolise lähenemise seisukohalt on traditsiooniliseks õppuriks see grupp, kes on konkreetses kõrgkoolis ülekaalus.

Kooli algusaastatel oli suurem osa õppuritest äsja kooli lõpetanud noored (~70%) ja vaid alla kolmandiku olid täiskasvanud, kel juba eelnevalt oli töökoht olemas. Praegu on ~70% ülekaalus täiskasvanud õppijad.

(erakõrgkool)

Erakõrgkoolid, kes alustasid hariduse pakkumist hiljem ja on tänaseks püsima jäänud, olid sunnitud juba alguses sõnastama oma traditsioonilise õppija mõnevõrra erinevalt avalik-õiguslikest ülikoolidest, leidmaks oma sihtgruppi, niši kõrgharidusmaastikul. Nii on erakõrgkoolides traditsioonilisteks õppuriteks avalik-õiguslikes ülikoolides alaesindatud või mittetraditsioonilised õppijate grupid lähtuvalt kas keeletaustast, vahepeal pikemat aega õpingutest eemalolnud ja töötavad täiskasvanud, noored, kelle pääs kõrgkooli on piiratud lävendi mitteületamise tõttu, samuti need, kelle jaoks ülikoolides pakutav õpe on liialt akadeemiline, töömaailmaga vähe seotud.

Oma põhilisest, traditsioonilisest sihtgrupist lähtudes defineeritakse ka enda jaoks ideaalne üliõpilane – so kogemustega, teab, mida soovib, räägib kaasa (erakõrgkool) vs õpingutega hästi toimetulev, erialast huvitav aktiivne üliõpilane (avalik-õiguslik ülikool-tehnikavaldkond).

Suurimaks probleemiks tulemusliku ja kvaliteetse õppe pakkumisel on oma õppijate jagamine traditsioonilisteks ja mittetraditsioonilisteks just avalik-õiguslike ülikoolide nendes õppevaldkondades, kus õppijate koosseis on mitmekesisem, seda eriti töötamise osas paralleelselt õpingutega. Osa- ja täiskoormusega õppimine, mis võiks eristada töötavaid ja mittetöötavaid õppijaid, tegelikkuses nimetatud grupe ei erista, kuna suur osa töötavatest õppijatest, sh paindlikes õppevormides õppijatest, püüab töö kõrvalt toime tulla täiskoormusega õppes. Siin motiveerib neid sageli vajadus vastata õppelaenu saamise kriteeriumidele, mis võimaldaks tasuda õppemaksu.

Ka Avatud Ülikoolis õpitakse täiskoormusega...

(avalik õiguslik ülikool)

Õppevormist rääkides käsitlesid kõrgkoolide eri taseme töötajad eraldi gruppidena päevaõppe üliõpilasi ja muudes õppevormides õppijaid, vastavalt sellele, kuidas erinevate kõrgkoolide teaduskondades/instituutides neid esineb või nimetatakse – kaugõpe, õhtune õpe, tsükliõpe, Avatud Ülikooli kaudu toimuv õpe, jne. Päevaõppes õppijaid käsitletakse kõrgkooli poolt reeglina traditsiooniliste tudengitena, muudes õppevormides õppijaid aga mittetraditsiooniliste tudengitena, kes on oma taustalt väga eriilmelised.

Tsükliõppes kõik käivad eranditult töö kõrvalt täiskohaga. Paljudel on pered. On erinevas vanuses, erineva taustaga ja on ka vene rahvusest tudengeid. Töökohad on väga erinevad. Alates erasektori firmad, IT, neid on seinast sein.

(avalik õiguslik ülikool)

Päevaõppes ja muudes õppevormides õppijate jaoks kehtivad enamasti ka erinevad sisseastumiskriteeriumid, riigieelarveliste kohtade kättesaadavus, transpordisoodustuse taotlemise, ühiselamukohtade saamise võimalused ja muud erisused. See kehtib siiski esmajoones avalik-õiguslike ülikoolide kohta, kus on olemas riigieelarvelised õppekohad, kehtestatud oma reeglistikud päevaõppes ja muudes õppevormides õppijate jaoks. Taolise õppevormi eristamise taga on aga aastate taha jäänud eeldus, et päevaõppes õppijad on ainult õpingutele pühendunud ja muudes õppevormides õppijad on esmajoones täiskasvanud töötavad inimesed, kes töö kõrvalt ka õpivad.

Seega on päevaõppe üliõpilaste käsitlemine traditsiooniliste ja muudes õppevormides õppijate käsitlemine mittetraditsioonilistena ühelt poolt küll õigustatud, kuid teisalt on muutunud olud (töötamine paralleelselt õpingutega ka päevaõppes) teinud üliõpilaste jagamise traditsioonilisteks ja mittetraditsioonilisteks lähtuvalt õppevormist küsitavaks. (Üliõpilaste seisukohalt on päevases õppevormis töötamine nii sundseis (katmaks elamiskulusid ja paljudes valdkondades ka õppemaksu) kui ka stardipakk tööturule sisenemiseks, muutuva töömaailmaga kurssiminekuks.)

Kuna töötamine päevaõppes on muutunud massiliseks, on ka avalik õiguslikud ülikoolid sisse viinud muudatusi ka päevaõppe õpikeskkonnas paindlikkuse suunas, säilitamaks õppemaksude kaudu toimuvat rahastamist. Eriti aktuaalne on see nendes valdkondades, kus tasuliste õppekohtade osakaal on suur. Samas püütakse päevases vormis õppureid vaadelda endiselt ühtse, põhiliselt õpingutele pühendunud grupina, kelle tase, vajadused, kogemused on sarnased. Kõik see kokku survestab pakutava hariduse kvaliteeti, seda nii lähtuvalt õppekavast, õppejõududest, rakendatavatest õppemeetoditest ja õpitulemuste hindamisest tingimustes, kus õppijate teadmised, kogemused, õpingutes osalemine, ootused õppejõududele on väga erinevad. Esmajoones puudutabki see avalik-õiguslikke ülikoolide neid teaduskondi/instituute, kus töötavate ja/või pärast keskkooli vahepeal töötanute osakaal õppijate seas on suurem.

Tehnika- ja loodusteaduste õppevaldkondades, kus vahetult pärast keskkooli õppimaasunute hulk on määrav ja kus paljudel juhtudel ongi võimalik õppida vaid päevaõppes, on mittetraditsiooniliste tudengitega seonduvad probleemid vähemalt õpingute alguses vähem päevakorras. Kuid ka neis valdkondades ei saa vältida mittetraditsiooniliste õppijate teemat: õpingute vältel asutakse tööle kas omandatava erialaga samas/lähedases valdkonnas või ka muudel aladel, muutudes seeläbi mittetraditsioonilisteks õppijateks.

Oma sihtgrupi määratlemine – keda oodatakse õppima?

Järgnevalt vaatame, millisena näevad eri õppijate gruppide jaoks piiranguid ja ka õppimatulekut soodustavaid tegureid eri tüüpi kõrgkoolid ise, millistele sihtgruppidele hariduse pakkumisele ollakse eri tüüpi kõrgkoolides orienteeritud, kuivõrd on õppima oodatud erineva tausta ja erinevate kogemuste/ootustega mittetraditsioonilised õppijad. Tausta osas peame siin silmas kõrghariduses alaesindatud õppijate grupe, kellel võib oma eelneva haridustee, keeletausta, erivajaduste vm tõttu olla raskem konkureerida võrdsetel alustel teistega kas riigieelarvelistele õppekohtadele või ka päevaõppesse neile õppekohtadele, kus vastuvõtt toimub lävendipõhiselt.

Sihtgrupi määratlemisel erinevad kõrgkoolid oluliselt. Erakõrgkoolides on oluliselt enam mittetraditsioonilisi, täiskasvanud õppijaid, keda peetakse ka sotsiaalselt küpsemateks ja enam valmis eriala omandama.

Ideaalne tudeng ongi see, kes peale keskkooli kõigepealt läheb ja natukene vaatab ringi. (...) Õpib elu tundma, paneb natuke raha kõrvale ja siis ta tuleb. Tõenäosus, et ta nüüd vaele asja asub õppima, on nüüd juba natukene väiksem. (...) Meie 2/3 tudengeid on töö- ja pereinimesed ja nad ei saa päevasel ajal [õppida]. Aga nüüd on tal kõrgharidust vaja ja tuleb ja õpib siis õhtul või kaugõppes. Mis on ideaalne tudeng, siis – sõltub, kuna ta õppima asub ja millises oma eluetapis ta õpib. (...) Minu kõige vanem tudeng on üle 50 aasta vana. Sest ta on kunagi midagi õppinud, aga nüüd elu on muutunud, eks. Ideaalne tudeng on see, kellel kõrgkooli lõpetades on teadmised, oskused ja kogemus. Nii lihtne see vastus, see valem tegelikult ongi.

(erakõrgkool)

Siiski on sõltuvalt koolist, õpetatavast erialast ja õppekeelest sihtrühma määratlemine mõnevõrra erinev. Just vene keeles hariduse omandamisel on pöhirõhk ka oma sotsiaalselt taustalt nõrgemal positsioonil olevate õppurite kaasamisel. Samas väärtustatakse ka seal selliseid õppureid, kes ütlevad välja oma arvamuse, on aktiivsed ja huvitatud oma erialal töötamisest:

Rakenduskõrgkoolides peeti ideaalseks tudengiks õpihimulisi, oma erialast huvitatuid. Sageli on ta hea suhtleja, teadlik oma soovidest:

Teadlik üliõpilane, kes teab, mida tahab. (...). Kaugõppega on lihtsam. Nemad on juba täiskasvanud ja vastutustundlikumad. (...) Nad on ka nõudlikumad üliõpilased. Küsivad, tahavad teada. Õppejõududel tuleb tunni ettevalmistamisse tõsiselt suhtuda.

Ideaalset tudengit on raske ette kujutada. See on kindlasti selline tudeng, kes on usin õppija.

Et ta tuleb ja tahab õppida, teeb kõik õigeaegselt, osaleb loengutes, osaleb laborites, praktilal, osaleb ka kindlasti siin ka aktiivselt üliõpilaselusel, on suuteline suhtlema siin rahvusvaheliselt. (...) Aga neid on ikkagi väga vähe, kes võiks olla selline ideaal, et ta suudab ka näiteks oma, jah, ta oli rühma vanem, et suudab ka motiveerida oma rühmakaaslaid ja vajadusel ka neid juhendada.

Ka avalik õiguslike ülikoolide esindajad tõid ideaalse tudengi puhul esile tema aktiivsust, teadlikkust, motiveeritust, huvitatust erialast.

Ideaalne õpilane teab, mida ta on võtnud, mida peaks võtma, mida ta soovib, tahab. Kui seda ainet pole, võtab midagi muud. Käib loengutes, teeb õigeaegselt tööd ära. See on ideaalne tudeng. (...) On selliseid, kes loengutes ei käi ja hiljem terve aasta käib ringi ja otsivad õppejõude. Viimased aga ei taha enam isegi suhelda selle õpilasega, kuna kõik tingimused eksamile pääsemiseks on täitmata. Sellised tudengid on kõige kehvemad. Sest tahaks töötada tulemuslikult. Aga nad isegi ei mäleta neid aineid, mida võttis ja kes oli õppejõud ja mis semestril jne. Ikka tahab teha uuesti. Kas kuidagi ikka saab, küsivad nad. Äkki saab ikka, küsivad.

Võrreldes päevaõppega on kaugõppes õppijad reeglina motiveeritumad:

Tudeng, kes on noor, just lõpetanud, tulnud ülikooli – on väga toores üliõpilane. Ta ei saa aru, milleks ta siia tuli, mida ta hakkab peale selle haridusega. Paljudel juhtudel on nii, et maksavad vanemad õppetasu, seega tuleb õppida.

Sellel seisukohal polnud siiski kõik ülikoolide instituutide esindajad. Eriti kui lisaks motivatsioonile arvestada ka lõpptulemust, peeti otstarbekamaks päevaõpet:

Meie sooviksime, et päevaõppes oleks tudengeid rohkem. Seal nad omandavad rohkem teadmisi.

Seega, kuigi sihtrühmad on eri tüüpi kõrgkoolides vägagi erinevad, hinnatakse vaatamata erisustele kõikjal oluliseks just erialast huvitumist, motiveeritust.

Potentsiaalsete tudengite teavitamine õppimisvõimalustest

Potentsiaalsete õppurite informeerimisel õppimisvõimalustest on sõltuvalt kõrgkooli tüübist ja ka konkreetsest koolist, selle teaduskonnast või instituudist kasutusel väga erinevad strateegiad, millest osad võivad paremini sobida just täiskasvanud õppijateni jõudmiseks. Suurimad erinevused oma õppimisvõimaluste tutvustamisel on erakõrgkoolide ja avalik-õiguslike ülikoolide vahel, seda nii info jagamiseks kasutatavate kanalite osas, nende kasutamise intensiivsuses kui sihtgrupi määratlemisel.

Üks näide erakõrgkooli poolt kasutatavast praktikast:

Kooli tutvustamisel arvestatakse sellega, milliste allikate kaudu erinevad sihtgrupid võiksid siin enda jaoks õppimisvõimalused avastada. Õpilaste kaasamise ja üleskerkivate probleemidega tegelevad kõikide instituutide juhid. Oluline roll uute õppijate, uute sihtgruppide kaasamisel on endistel õpilastel, seda tingimustes, kus piirkonnas kahaneb igal aastal keskkooli lõpetanute arv klassi-paari võrra:

See on ka üks põhjus, miks me kavandame edaspidi kaasata töötuid. Et nad saaksid võtta laenu ja ilmselt teeme neile õppemaksu tasumisel ka soodustusi. (...) Me käime rääkimas töötukassas, kus töötab ka meie lõpetanu. Just lõpetanud kergendavad igal aastal järjest enam meie tööd uute õpilaste saamisel.

Kontakteerutakse ka kohalike omavalitsuste sotsiaaltöötajatega, kutsutakse neid kõrgkooli üritustele:

Arvan, et meie linnade sotsiaalosalakondade kaudu toimub meie õppeasutuse tutvustamine, pea kõigis töötab ka meie lõpetajaid. (...) Arvan, et nad soovivad riskigruppide esindajatel meile õppima asuda, et oma saatust muuta, elu parandada... Selle kohta on mitmeid positiivseid näiteid. (...) Inimesed, kes on ise kusagilt välja tulnud, oskavad sügavamalt ja peenemalt mõista teiste (riskigruppide) probleeme.

Täiskasvanuid aitab õpingute juurde tuua nii pere liikmetelt kui tuttavatelt saadud info.

Meil õpitakse perekonniti - kooli on lõpetanud ema, isa, lapsed. Koos õpivad mees ja naine.

Kool on püüdnud olla ka nähtav kõikjal, kus on võimalikke potentsiaalseid õppureid. Kohtudes ettevõtete juhtide ja personalitöötajatega, tehes reklaami kaubanduskeskustes, osaledes infolaatadel, korraldades kaks korda aastas kohtumisi nii üldharidus- kui kutsekoolides, esinedes seal ka loengutega, organiseerides spetsiaalseid üritusi.

Loomulikult on õppimisvõimalusi puudutav info üleval ka kooli kodulehel.

Selline proaktiivne lähenemine ületab tavalise passiivsema infolevitamisega kaasnevaid puudusi. Nimelt on leitud, et isegi mahukas ja põhjalik õpivõimaluste tutvustamine kas kooli kodulehel või trükitud infomaterjalides ei jõua potentsiaalse sihtgrupini, sest inimene ei tule

selle peale, et selline info on olemas; mittetraditsioonilise õppijana ei käsitle ta ise end selle info sihtgrupina; või siis ei leia jõupingutustest hoolimata just talle vajalikku infot teabe üleküllastumise tingimustes üles (Downes 2011). Ilmselt on aga erakõrgkoolide pingutused siin suuresti pragmaatilist laadi.

Erakõrgkoolidest väga erinevad on avalik-õiguslikud ülikoolid ja riiklikud kõrgkoolid, kes oma potentsiaalsete õppijate informeerimise poolest praktiliselt üksteisest ei erine. Kõik vajalik õppimaasumise ja õppimistingimuste kohta on üleval kõrgkooli kodulehekülgedel ja vaid mõnevõrra erineb seal pakutavate õppimisvõimaluste tutvustus, seda esmajoones oma detailsusastme poolest. Potentsiaalsete õppurite teavitamine toimub tsentraalselt ka erinevatel infomessidel ja temaatilistel üritustel. Ühekordsetest teavituskampaaniatest olulisemaks hinnatakse ülikooli tuntust, mis toob igal aastal ülikooli piisaval määral õppureid:

Varem oli teavitustööd rohkem. Nüüd meid juba teatakse. Info levib ka õppijate kaudu.

Siiski on potentsiaalsete õppurite kaasamisel olulised erinevused kõrgkoolide sees sõltuvalt konkreetsest erialast. Oluline mõjur on siin õppevaldkonna üldine populaarsus. Nendes valdkondades, kus õppida soovijate hulk pole väga suur, toimub eriala või instituudi tasemel aktiivsem teavitustöö ja ka potentsiaalsete huviliste ettevalmistamine õpinguteks just oma erialal (olümpiaadide korraldamine, noorte kaasamine eri vormides, sh õpilaskadeemia jmt kaudu). Siiski on aktiivne teavitustöö näiteks tehnika- ja loodusteaduste erialadel põhiosas suunatud kooliõpilastele, mitte juba töötavatele täiskasvanutele, samuti on õppida võimalik vaid päevaõppes. Ka muudes õppevaldkondades on põhiosa tutvustustööst suunatud noortele ja oluliselt vähem tegeldakse mittetraditsiooniliste õppijate aktiivse informeerimisega tasemeõppe võimalustest, põhjenduseks näiteks:

Meil on siiani grupid täis tulnud...

Nendes instituutides, kus ise tehakse laialdasemat tööd potentsiaalsete õppurite leidmisel ka täiskasvanute seast, on see sageli konkreetse instituudi või mõne selle töötaja initsiatiiv, mis ei pruugi olla jätkusuutlik. Uuringus osalenud rakenduskõrghariduse pakkujad (riigi rakenduskõrgkoolid ja ülikoolide kolledžid) olid oma õppimisvõimalustest teavitamisel võrreldes ülikoolidega oluliselt aktiivsemad. Nii õppejõud kui töötajad tutvustavad koolis tehtavat eri sihtgruppidele, sh tööandjatele, kellega on koostöö näiteks õpilaste praktika korraldamisel. Oluline roll tööandjate õppimisvõimalustest teavitamisel on siinkohal praktikutest õpetajatel.

Õppima kutsub muidugi ka hea tasemega haridus, mis on huvipakkuv ka mittetraditsioonilistele, täiskasvanud õppijatele nii sisu poolest kui edaspidi töökoha kindlustamise tõttu. Ühe uuringus osaleja poolt toodi esile ka tööandjaga koostöös õppegrupi avamist:

See rühm sai kokku tööandjate soovil. See rühm on tugev siiani.

Pikkamööda on selles koolis kasvanud just kaugõppes õppijate arv:

Alustasime kaugõppega [mitu] aastat tagasi. Siis oli ainult üks rühm – Järgmisel aastal võtsime samale erialale ja lisaks Ja nii edasi kahe rühma kaupa igal aastal. Kahe rühma kaupa on ökonoomne loenguid pidada.

Suunatud teavitustöö on üks võimalus saada endale õppima motiveeritud tudengeid sõltumata nende taustast.

Selles osas pole aga eriti ülikoolide poolt kõiki võimalusi kasutatud. Koos teavitamisega nähti ühes avalik-õiguslikus ülikoolis vajadust ka täiskasvanud õppijate nõustamiseks ülikooli juures, et just neile pakkuda tuge otsuste langetamiseks ja eriala valikuks sõltuvalt nende eelnevatest õpingutest, töökogemusest ja huvidest. Praegune karjäärinõustamissüsteem vajab täiendamist vastavate oskustega spetsialistiga ja ka nõustamisvõimalustest laiemat teavitamist, et õppija, eriti juhul kui õpingutest tal on viimased õpingud jäävad aastate taha, need ka üles leiaks.

Õpingute algus traditsioonilistel ja mittetraditsioonilistel tudengitel

Millised õppevormis on mittetraditsioonilised tudengid?

Nagu eelpoolviidatud, võtab osa kõrgkooli või nende instituute vastu põhiliselt kooli lõpetanud õppijaid, osa põhiliselt täiskasvanud õppijaid. Vastavalt sellele pakutakse nendele gruppidele ka erinevaid õppivorme kas päevaõppe näol või paindlikes õppevormides. Samal ajal esineb siin ka erandeid. Päevaõppes on ka vanemaid õppijaid:

Meil on igas grupis ka vanemaid õppijaid, kes töötavad ja on tulnud bakalaureuseõppesse. Mitte palju, aga neid on.

(Avalik-õiguslik ülikool)

Sama kehtib ka paindlikes õppevormides õppijate kohta. Sinna asub õppima ka äsja keskkooli lõpetanud, kelle jaoks erinevatel isiklikel põhjustel sobib õppetöö korraldus paindlike õppevormide korral enam.

Tsükliõppes on väga kirju seltskond. On neid, kes tulevad gümnaasiumist, aga on neid, kes pole 20-30 aastat õppinud ja tulevad nüüd ülikooli või on nad õppinud midagi muud.

(Avalik õiguslik ülikool)

Osas instituutides on pea võrdselt nii päevaõppes kui muudes õppevormides õppijaid. See, milline rühm õppijaid on ülekaalus, sõltub nii konkreetsest aastast ja huvilistest vastavasse õppevormi õppimaasumisel kui ka koolikorralduslikest küsimustest.

Eelnevatel aastatel on (eri õppevormides õppijaid) pooleks olnud. Kaugõppes vahel mõni rohkem. Aga sel aastal juhtus nii, et päevaõppes on vähem. Päevases on 70-80 tudengit ja kaugõppes 120-130. Mõned erialad, mis olid enne päevaõppes, on üle viidud tsükliõppesse või kaugõppesse. Kui enne oli nii päeva- kui kaugõpe, siis nüüd on ainult kaugõpe. Seepärast sellised vahed.

K: Mis põhjusel need muutused on olnud?

Ei oska öelda. Vahest ressursi seisukohast või õppetöö planeerimise seisukohast...

Sama kõrgkooli sama teaduskonna teises instituudis oodatakse täiskasvanud, töökogemust omavaid üliõpilasi õppima ka päevaõppesse, milleks see ei paku paraku parimaid võimalusi:

Kas on grupe, keda tahaksite õppima, [kuid] keda on siiani vähe?

Samal erialal töötavaid inimesi on vähe. Kes töötavad (...) valdkonnas, aga kellel puudub erialane väljaõpe. (...) Õpe tuleks neile igati kasuks. Siiski ei taha töötav inimene end siduda ülikooli statsionaarõppega. Pigem eelistatakse lühikesi kursusi või täiendõpet. Kaugõpet meie instituudis enam ei ole.

Eri kõrgkoolide esindajate hinnangul tuleneb see, et antud kõrgkoolis ja erialal ei pakuta lisaks päevaõppele muid võimalusi, erinevatest põhjustest:

- selleks ei nähta väheste huviliste tõttu vajadust tingimustes nendel erialadel (teaduskondades), kus päevaõppesse pürgijaid on rohkesti,

- õppejõudude koormatus ei võimalda lisaks päevaõppele avada rühmi nendes õppevormides, kus õppetöö toimub kas öhtuti või nädalavahetuseti;
- päevaõpe tagab parema kvaliteedi kas pakutava õppe osas – enam kontakttunde jmt või siis seetõttu, et õppijatel on koolis omandatu värskelt meeles, mida peeti oluliseks just tehnikaalade puhul.

Need seisukohad võivad siiski muutuda põhjusel, et noorte arvukus kahaneb ja vanemate, juba töötavate õppijate huvi kõrghariduse omandamise vastu hinnati kasvavaks.

Raskused õpingute alustamisel

Praktiliselt kõik uuringus osalenud kõrgkoolide instituutide õppetöö koordinaatorid tõid nii päevaõppe kui muudes õppevormides õppijate esimese murekohana õpingute alguses välja kohanemisküsimusi õppeinfosüsteemiga. Ühelt poolt tuleneb see mitte eriti kasutajasõbralikust õppeinfosüsteemist (ehkki uut hinnati võrreldes vanaga siiski paremaks), teisalt õppijate teadmistest ja oskustest:

Nad ei saa aru, mis on õppeinfosüsteem.

Selleks, et viia esmakursuslasi kurssi nii õppeinfosüsteemi, õppetöö korraldusliku poole kui sisuliste valikute tegemisega, viiakse kõrgkoolides läbi infotunde, infoleenguid või rakenduskõrghariduse omandajatele ka terveid infopäevi. Paar näidet ülikoolide kogemustest eri gruppide esmasel informeerimisel:

Infotunde on esmakursuslastele kaks korda esimesel õppenädalal kohe. Peale avaaktust on esimene infotund ülikooli süsteemist ja oma teaduskonna süsteemist, lisaks õppekava tutvustus. Enamasti keegi midagi aru ei saa. Tavaliselt tuleb üllatusena, mis õppekavale ma tulin. Gümnaasiumipingist tulijal on lihtsalt kõrghariduse omandamine. Näiteks vaatab, et ma tahan minna (...) tööle, valib selle õppekava. Aga ta ei suuda sellesse sisusse tungida. Ta ei saa aru, liig keeruline jutt ja süsteem. Siit algavad esmased probleemid õppeainetega. Tuleb end kuskile registreerida, tuleb teha registreering eksamile, tuleb õppeainetele osasid valida (esimest, teist, või kolmandat osa) sõltuvalt kui mahukas õppeaine on...

Teisiti hinnati paindlikes õppevormides õppima asujaid:

Avatud ülikooli üliõpilane teab, kuhu ta tuli, milleks ta tuli ja mida ta tahab. Tal on juba küsimused valmis mõeldud. See tähendab, et elukogemused, kui lähed kohale, siis tead täpselt mida tahad. Avatud ülikooli õppijad teevad palju kodutööd. Tutvutakse juba enne õppekava sisuga ja õppeainetega, mida peab läbima. Tal on konkreetsed küsimused.

Näide teisest ülikoolist

Just keskkoolist ülikooli tulek on suur muutus. Keskkoolis on kõik üsna ette/taha ära tehtud. Tunniplaan olemas, kindlad ajad, mis aineid peavad võtma, õpetajad tegelevad nendega eraldi. Aga ülikoolis tuleb ise aineid valida ja oma tunniplaani ise kokku panna. Järgnevatel nädalatel peale infotundi ongi väike kaos. Edasi tekivad inimesed, kes saavad süsteemist aru. Ja on siis teine grupp, kes ei saa end ainetesse registreeritud. Kes võtab valesid aineid valel ajal, ei soorita neid. Nii tulevad järjest probleemid ja nad jäävad järgi venima kohe peale esimest semestrit. Probleem on selles, et ei tulda ka nõu küsima. Olen ise pisut jälginud, kes

kuhu registreerib. Kas nad käivad loengutes, kas saavad õppejõududega hakkama. Aga kõike ei näe ju ikkagi. Nad peaks rohkem küsima, see aitaks olukorda lahendada. On passiivsed ja jäävad hätta

Et õppetöö koordinaator saaks sekkuda, on tal vajalik sissepääs õppeinfosüsteemi, mis paaril konkreetsel juhul avanes alles seoses uue süsteemi kasutuselevõtuga. Raskusi keskkoolist kõrgkooli tulekul ja uue õpikeskkonnaga kohanemisel toodi esile ka rakenduskõrghariduse õppekaval:

Kui õpilane tuleb gümnaasiumist ülikooli, on suur muutus. Nad ei saa aru, mis toimub. Seda on öelnud [ka] meie töötajate lapsed. Et nad ei saa midagi aru.

Toe pakkumist esmaseks sisseelamiseks kõrgkooli, õppekavade ja õpingukorralduse tutvustamine, et üldse saaks end ÕIS-i kaudu ainetesse registreerida, teha valikuid, on rakendatud ülikoolide eri instituutides erinevalt. Osas tegeleb uute õppijatega põhiliselt õppetöö koordinaator, mõnes toimus õppijatele info andmine koostöös osakonna tuutoriga, osas koos teaduskonna või ülikooli tuutoritega ja ühel juhul oli taolise info edastamine esmajoonel tuutori ülesandeks. Viimasel juhul oli tuutor teinud eelnevalt koostööd õppetöö koordinaatoriga. Taoline ülesannete jaotus sõltub koordinaatori tööülesannetest ja töökoormusest – milliste õppijate gruppidega tegelemine, millistelt erialadelt kuulub tema töökohustuste hulka.

Instituut pakub infotunde esmakursuslastele. Vajadus on rohkem kui üks kord alguses. Kui on näha, et midagi on selgusetuks jäänud, on tehtud mitu infotundi. Samas on tihe koostöö oma instituudi tuutoritega. Nemad nõustavad palju päevaõppe tudengeid alguses. Soovitame kohe kursuse vanem valida, kelle kaudu infot liigutada.

Tsükliõppes on teistmoodi Probleem on selles, et ei oska aineid valida. Tsükliõpe võtab neid aineid, mis on tunniplaanis. Vähemalt esimesel aastal soovitame tunniplaani järgi võtta aineid. Pärast kui on süsteemi sisse elatud, saab ise hakata valikuid tegema.

Panen tuutoritele südamele, et sellele väga suurt tähelepanu pööraksid. Alati teevad nad esmatulijatele ÕIS-i õppetunni. Igal uuel tudengil on oma arvuti, et kõik tudengid saaksid isiklikult arvuti taga olla ja tunni läbi teha. See vähendab väga minu töökoormust. Kes sellest läbi ei käi, need tulevad minu juurde isiklikult. Tundub, et lihtne ei ole. Või on ka see, et kui keegi on juures, on lihtsam õppida. Esmavastus. Mõned üksikud teevad selle ka ise läbi. Aga suuremalt jaolt läbi tuutori ja üksikud minu juures.

Just instituudi tuutorid on paremini kursis pakutavate erialade, õppejõudude, vajalike valikutega ja neist on õppimaasujatele enam tuge. Ühel juhul oli ÕIS-i tutvustamise kaasatud ka ülikooli IT osakond, kes aitab neil, kes pole arvutitega eriti „kodus”, süsteemiga tuttavaks saada:

Alguses on päris keeruline. Kuna tuleb vanemat generatsiooni, kes täielikult eiravad arvuteid. Päris raske on neid sellele teele viia. (...) Noorematel ei ole probleemi. Just vanematel. Aga ikka saadakse hakkama. (...) Sissejuhatavat nädal on. IT osakond viib läbi väikese õppetunni.

Teine probleem on, mis ajal peaks ÕIS-i ja tehtavaid valikuid tutvustama, et sellest oleks enam kasu. Alles äsja kõrgkooli saabunud on erinevat infot väga palju ja ta ei oska seda

asetada vajalikku konteksti, teha valikuid. Selles osas nähti avalik õiguslikes ülikoolides vajadust viia lisaks õppetöö algusele taolisi infotunde läbi ka hiljem, semestri lõpupoole:

Meil on õpingukorraldus alati õpingute alguses. (...) Raske on 1-2 kohtumisega selgitada, kuidas kasutada ÕIS-i, töötada arvutiga... Ma seletan 1,5 tundi, aga mulle tundub, et nad on väga väsinud sellest ja ei saa millestki aru. Nad ei kujuta üldse õppimist ette. Tundub, et parem oleks õppekorraldust anda semestri lõpus. Siis nad on teadlikumad asjadest ja sellest, millest ei saa aru ja oskavad küsida.

Palju probleeme tekitab õppijatel ka ainete valik esimesel aastal. Enamik instituute on määratlenud kohustuslikud ained, mis peavad olema läbitud, mõni on määratlenud vaid vajaliku ainepunktide mahu, mille võib põhimõtteliselt täita vaid vabaainetega. See tähendab, et tudeng peab oskama „lugeda õppekava“, et mitte hiljem olla jätkamisel tõsise probleemi ees.

Rakenduskõrghariduse õppekavadel – rakenduskõrgkoolis või kolledžis – toimub tudengite esmane kurssiiviimine nii õppeinfosüsteemiga kui õppekava ja õppekorraldusega võrreldes uuringus osalenud avalik-õiguslike ülikoolidega põhjalikumalt: päevaõppele kas vastava tunnina semestri jooksul või mõne päeva jooksul. Toome siinkohal pikemalt ära nende kogemuse:

Kõigil erialadel on õpingukorralduse aine (...), venekeelsetes on see vene keeles. Seal püüame selgitada regulatsioone ja seadusi. (...) Õpilased julgevad meie käest küsida. Meie oleme pool-neutraalsed inimesed.

Küsivad palju kaugõppijad. (...) Nemad on juba täiskasvanud ja vastutustundlikud, seega on lihtsam. Neile on õpingukorraldust aga ainult 4 tundi. Palju kasutame sisevõrku, kuhu paneme informatsiooni üles. (...) ÕIS-iga, mida aastakäik edasi, seda kergem on. See on põlvkond, kes saab arvutiga kenasti hakkama. Olen küsinud õppejõududelt, kas on vahet informaatika päevase või kaugõppeõppija osas. Kas kaugõppijal on raskem? Mõnel võib-olla küll, aga üldiselt probleeme pole. Aasta alguses on raske, et pole ID kaarte. Tuleb teha paroolid, tellida need.

Õppekorraldus päevaõppele peaks olema 1 akadeemiline tund nädalas. Ta toimub üle nädala, kaks tundi korraga ehk üks paar. Esimese semestri jooksul. See on põhjalik ja vajalik. Kuigi üliõpilasele tundub, et see polegi nii vajalik, siis tegelikult on see vastupidi. Muidugi on üks asi tunnis rääkida, teine asi on reaalne situatsioon ise. Nagu akadeemilise puhkuse vormistamine, lisaeksamitele registreerimine. Reaalse situatsiooni puhul võib alati tulla üle küsima. Mõnikord küsivad nad õppejõududelt, aga nemad ei pruugi täpselt asju teada. Ja nii võib tulla valeinfot.

Teises rakenduskõrgkoolis rakendatakse tutvumispäevi nii koolikorralduse kui õppekavaga:

Meil on alguses kolm päeva tutvumispäevad. Kõik asjad püütakse selgeks teha. Kust kaudu käib E-õpe, majatutvustus, erialatutvustus. Nad saavad hoolega mõelda kolme päeva jooksul, kas see on õige valik. Need kolm päeva on väga põhjalikuks ja üksikasjalikuks tehtud. Palju tegeldakse nendega. Saavad hoo üles kohe alguses. Ei pea kuskilt otsima või küsima. Kõik tehakse selgeks – kust infot saada, kelle poole pöörduda, kuidas õpe käib, tunniplaanid on üleval, näidatakse e-keskkonnad, jagatakse paroolid. (...) Tuutorit ei ole. Aga vanema kursuse

tudengid käivad oma kogemusi jagamas. Aga kolm sisseelamispäeva on põhjalikud ja interaktiivsed. Käime ka (tööandja) juures. Seal tutvustatakse kogu asutust. Erinevad töötajad räägivad. Meid võetakse seal rõõmsasti vastu. Räägitakse praktikast, kõigest, millega seal tegeldakse. See on huvitav ja kestab juba mitmeid aastaid.

Kaugõpe – kuna nemad on töötavad inimesed, siis ei saa nad tulla kolmel päeval. Oleme teinud neile ühe põhjaliku infopäeva. Terve päeva on enam-vähem sama programm. Tööandja juures me mitmel korral ei käi. Kui päevaõppele on ameti – ja eriala tutvustus, siis kes vähegi saavad tulla, tulevad päevaõppega koos.

Niisiis võib tõdeda, et kõrgkooli õppekorralduse ja nõuete tutvustamist õppimaasujatele peeti õppetöö koordinaatorite poolt edasiste õpingute edukuse seisukohalt väga oluliseks. Vastasel korral võib informeerimatus kohustuslike ainete valikul või ka registreerimata jätmisel viia õppija raskesse seisusse. Õppijatele on toeks vastavad infotunnid (ülikoolide instituutides), vastav aineüksik või tutvumispäevad (rakenduskõrghariduse õppekavadel).

Üksnes ühest–kahest infotunnist jääb süsteemi veel mitte tundvale inimesele väheks. Mõnevõrra aitab probleemi teravust leevendada oma instituudi tuutorite rakendamine, IT osakonna kaasamine. Probleemi aitaks lahendada teema hajutatud käsitlemine, arvestades seda ka õppetöö koordinaatori töökoormuses.

Kogu õppekorralduse põhjalikum tutvustamine rakenduskõrgkoolis ja kolledžis annab paremaid tulemusi ja aitab hiljem õppijatel vältida probleemide teket õpingutes nii päeva- kui kaugõppe tudengitel. Sujuv sisseelamine õpingute alguses on kindlasti oluliseks teguriks varase väljalangemise vältimisel. Järgnevalt vaatamegi, kuidas kõrgkool veel saab aidata õpingute katkestamist ennetada.

Kõrgkooli tugi koolist väljalangemise ennetamisel

Kõrgkoolist väljalangemise vältimisel ja õppijate toetamisel tuleb silmas pidada erinevaid õppurite gruppe:

- 1) otse koolist kõrgkooli tulnud tudengeid ja üksnes (põhiliselt) õpingutele pühendunud
- 2) eri tüüpi mittetraditsioonilised õppijaid nii päevases õppevormis kui paindlikes õppevormides, kelle puhul on otstarbekas vaadelda eri gruppidega:
 - a) Töötavaid õppijaid, kelle töö- ja õpinguvaldkond pole seotud;
 - b) Õppijad, kelle töö ja õpitav eriala on seotud;
 - c) Eneseteostuse eesmärgil õppijad.

Kooli poolt vaadates on kõigi õppijate seas õpingute katkestamine seoses õppetööga suurim just esimesel õpinguaastal. Eriti puudutab esimese aasta väljalangevus loodus-, täppisteaduste ja tehnikaerialasid ja otse keskkoolist kõrgkooli tulnud tudengeid. Koolist väljalangemise osas esimesel õppeaastal toodi esile erinevaid põhjuseid, mida võib jagada järgmiselt:

- 1) kohanemiskeskused kõrgkooliga – õppeinfosüsteemid, oma õppetöö planeerimine;
- 2) õpingutega mittetoimetulek, eriti osade ainete puhul ja õppevaldkondades.

Ülikoolide esindajad tõid esile, et vaatamata riigieksamite tulemuste arvestamisele ja lävendipõhisele vastuvõtule on gümnaasiumide lõpetanute tase ebaühtlane, seda nii üldiselt kui üksikutes ainetes. Nagu toodi esile matemaatika õppejõu poolt, on küllalt paljudel tegemist lünkadega põhiteadmistes, mida õpitakse põhikooli tasemel. Õppetöö käigus pole võimalust nõrgematele õpetada põhitõdesid tingimustes, kus auditooriumis on sadakond või enam tudengit, kellest osa teadmised on esmaklassilised.

Sellest tulenevalt pakutakse üliõpilastele välja tasanduskursuseid erinevates ainetes, põhiliselt matemaatikas, mis paraku aitab vältida väljalangevust vaid nendel, kes on motiveeritud õppima.

Probleeme on ka eesti kirjakeele oskusega eestlastel, eri ainetes omandatud teadmiste seostamisel, soovida jätab funktsionaalse kirjaoskuse tase. Seetõttu on üliõpilastele pakutud spetsiaalseid kursusi nii eesti keele taseme parandamiseks kui õppima õppimiseks.

Taalised probleemid viitavad puudujääkidele eelneval haridusastmel, esmajoones ebaühtlasele eri ainete õpetamise tasemele gümnaasiumites.

Paindlikes õppevormides õppijatel on viimasel ajal võrreldes varajasemaga enam katkestamisi ette tulnud **õppetöövälistel põhjustel**. Tunda annab majandusseisu mõju ja sellest tulenev rahanappus õppemaksu, elamise ja sõidukulude eest maksmisel. Osa õppijaid on raskustes ka reedesele päevale langevatel õppesessioonidel osalemisega töökoha kaotamise kartuses. Probleemi aitab mõnevõrra leevendada e-õppe ja e-loengute pakkumine.

Niisiis on õpikeskkonna loomise seisukohalt otstarbekas Eestis eristada kaht tüüpi töötavaid tudengeid (vt varasemat liigitust Helfer ja Markowitsch 2010): mittetraditsioonilistes õppevormides õppivad tudengid; ning statsionaarses päevaõppes õppivad mittetraditsioonilised tudengid.

Mittetraditsioonilistes õppevormides õppijad

Kõrgkooli vaatepunktist „traditsiooniline“ mittetraditsiooniline õppija on eelkõige selline täiskasvanud õppija, kellel oli enne kõrgkooli õppimaasumist paus õpingutes ja kes õpib kõrgkoolis paindlikes õppevormides, mis on kohandatud töötavate õppijate vajadustele – st esmajoones tsükliõpe, kaugõpe, sh Avatud ülikooli kaudu, kuid ka õhtuti toimuv statsionaarne õpe.

Enamik sellest grupist on eriala valinud teadlikult, nad on motiveeritud ja ka nõudlikud õppijad, kuuludes „sihipärase õppija“ tüüpi. Nende poolt valitud eriala ja töökohal tehtav on ühitatav ehk õppimisel ja samaaegsel erialal töötamisel on sünergiline efekt mõlemas suunas

– nii õpingutele (oskus, julgus küsida, seostada õpitavat töökohal toimuvaga, asetada õpitav konteksti, mis soodustab meeldejätmist, õpitavas olulise-ebaolulise eristamist) kui töötamisele (omandatu rakendamine töökohal eeldusel, et on olemas tööandja huvi).

Juhul kui tööandja näeb enda jaoks kasu töötaja õpingutest või on õppija näol tegemist tema jaoks olulise spetsialistiga, on ta omalt poolt valmis võimaldama seaduse piires või enam paindlikkust õpingutes osalemisel ilma et õppija peaks kartma töökoha kaotust.

Need täiskasvanud õppijad, kelle tööülesanded ja õpitav eriala pole otseselt seostatavad (tüüp „lõpetav“), on samuti motiveeritud õppijad, kuna loodavad õpingute lõppedes parandada oma tööalast positsiooni, asudes erialasele tööle muus ettevõttes või jätkates samas ettevõttes tööd teisel ametikohal või parematel tingimustel.

Samas puudub neil analoogselt eelneva tüübiga tööandja toetus. Õpitava eriala ja töö nõrk või olematu seos ei anna ka võimalust (analoogselt sihipäraste õppijatega) positiivseks efektiks õppetöös ja koolis, samuti on neil enam probleeme õpingute ja töö ühitamisel, suurem kartus kaotada töökoht. Just viimane on üks põhjus, miks kõrgkoolide esindajate sõnul õpingud masu ajal katkestati või mindi akadeemilisele puhkusele.

Kõrgkool saab selle tüüpi õpinguid toetada omalt poolt, luues võimaluste piires paindlikke õppimisvõimalusi – õppematerjalide kättesaadavuse, e-õppe pakkumise, õppijate omavahelise listis suhtlemise soodustamisega määral, mis ei survesta saadava hariduse kvaliteeti.

Kuna paindlikes õppevormides õppijate puhul on rühmad võrreldes päevaõppega reeglina väiksemad, osalemine loengutes aktiivsem, diskussioonid, küsimuste esitamine õppejõududele enam levinud, võib loengute lisaväärtus ka selle õppijatüübi jaoks võrreldes päevaõppes õppimisega olla suurem. Juhul kui on tegemist kokkuhoidva kursusega (mida töid kõrgkoolide esindajad esile enam paindlikes õppevormides õppijate puhul) soodustab õppematerjalide vahetamine, koos õppimine ja toimuvad arutelud paremat edasijõudmist ja rahulolu õpingutega ka sellel õppijatüübil.

Mõlemale kirjeldatud õppijatüübile paindlikes õppevormides on üheks teravaimaks probleemiks õpingute maksumus (õppemaks, kulutused transpordile, majutusele). Selleks, et ots-otsaga kokku tulla ja võimaldada endale õpinguid kõrgkoolis, peab olema suhteliselt kõrgepalgaline töökoht või peab kool paiknema lähedal elukohale, et transpordi- ja majutuskulud ei survestaks toimetulekut veelgi. Kõrgkoolide esindajate poolt toodi õpingute katkestamise põhjustena paindlikes õppevormides majanduskriisi aastatel esile sagedamini just rahalisi põhjuseid (sh pere ühe liikme töökoha kaotust).

Kõrgkoolidel on siiani puudunud võimalused õppemaksu oluliseks vähendamiseks. Erandiks vaid alaealiste laste olemasolu, mille puhul on osa instituute vähendanud õppemaksu kuni pooleni või maksegraafiku koostamine. Samas loodetakse, et tasuta kõrghariduse saamise

võimalus laieneb ka täiskasvanutele, so „traditsioonilistele” mittetraditsioonilistele õppijatele.

Päevaõppes õppivad mittetraditsioonilised tudengid

Kui paindlikes õppevormides õppijaid, kes ühitavad tööd ja õpinguid, on kõrgkoolides olnud juba kauemat aega, siis päevaõppes paralleelselt täiskohaga töötamine ja täiskoormusega õppimine on muutunud massiliseks alles käesoleva sajandi jooksul.

Sarnaselt paindlikes õppevormides õppijatega saame ka siin töö ja õpingute ühitajate seas välja tuua samu enamlevinud õppijate tüüpe:

- Tüüp „sihipäraseid õppijaid”, kes on asunud õppima (töökoha õhutusel või omal valikul) tehtava töö sisuga haakuval erialal või on siirdunud õpingute kõrvalt erialasele tööle.
- Tüüp „lõpetav”, kelle õpingute ja töö sisu pole seotud.

Väike osa päevaõppes tudengitest omab kõrgkoolide esindajate hinnangul juba enne õpingute alustamist töökohta. Sel juhul võib töökoht määrata erialavaliku (potentsiaalsed „sihipäraseid õppijad”) või tagada lihtsalt rahalised vahendid õpinguteks neile, kel pole kodunt piisavat tuge õpingute toetamiseks.

Enamik päevaõppesse tulnud (bakalaureuse tase) aga reeglina esimesel aastal ei tööta. Suurem töölesiirdumine leiab aset alates teisest kursusest, mil ollakse end kurssi viinud nii kõrgkooli nõudmistega kui tunnetanud oma suutlikkust õpingutega toimetulekul.

Kuna suuremates avalik-õiguslikes ülikoolides pole loengutel osalemine kohustuslik, reguleeritakse ise oma õpinguid.

Rakenduskõrgkoolid ja ka avalik-õiguslike ülikoolide need instituudid, kus praktiliste oskuste/teadmiste omandamine on olulisem, on kehtestanud oma reeglid õppetöös osalemise suhtes, vältimaks väljalangevust.

Arvestades situatsiooni tööjõuturul, hinnati viimastel aastatel töötamist erialaga lähedasel tööil („sihipäraseid õppijate” hulka) päevaõppes võrreldes varasemaga vähenenuks. See tähendab ka nende tudengite arvukuse vähenemist, kes julgevad loengutes küsida, seminarides arutleda, toetudes oma kogemustele.

Hinnati ka, et põhiosa päevaõppe üliõpilastest ei leia endale erialaga seotud tööd. Tegemist on hinnanguga, kuna töötamist kõrgkoolis ei fikseerita ja nii töötavate üliõpilaste hulk kui ka töö iseloom on tegelikult instituutides teadmata. See tähendab ühtlasi, et päevaõppes on ülekaalus „lõpetav tüüp”, kelle töötamine ei toeta õppimist sisu osas ja kellele tööandja võimaldab vaid vähest paindlikkust koolis käimiseks.

Erinevalt paindlikes õppevormides õppijatest võib „lõpetaval tüübil” päevaõppes olla loengutes osalemine isegi tagasihoidlikum. Suurtes gruppides toimuv õppetöö, õppejõududele vähese osalemise ja ka küsimusaktiivsuse põhjal suures auditoriumis tundmatuks jäämine, millele lisandub ka harv ja vaid põgus suhtlus grupikaaslastega, ei soosi hea hariduse saamist. Puudujäävat ei kompenseeri ka pakutavad e-õppe võimalused kui just ei suudeta seda õppijatüüpi aktiivselt kaasata seminarides, praktikumides.

Just päevaõppe „lõpetav tüüp” on kõrghariduse kvaliteedi osas kõige suurem riskigrupp.

4. KUI LIGIPÄÄSETAV ON EESTI KÕRGHARIDUS EUROOPA VÕRDLUSES?

Lühikokkuvõte

RIIKIDE LÕIKES ON SUURED ERINEVUSED SELLES OSAS, MIL MÄÄRAL JUBA ÕPPIMA ASUNUD TÄISKASVANUD TUDENGID TUNNETAVAD OMA ÕPINGUTE KÄIGUS ERINEVAID INSTITUTSIONAALSEID TAKISTUSI. EESTI KUULUB RIIKIDE HULKA, KUS TÄISKASVANUD ÕPPIJAD TUNNETAVAD KESKMISEST ENAM INSTITUTSIONAALSEID TAKISTUSI, SEDA ERITI VÕRRELDES INGLISEKEELSETE MAADE JA NORRAGA. EELKÕIGE NIMETATI MAJANDUSLIKKE PIIRANGUID JA SEDA, ET ÕPINGUD TOIMUVAD EBASOBIVAL AJAL. MEIE ANALÜÜSI ALUSEKS OLI EELDUS, ET TÄISKASVANUTE PÕÖRDUMIST KÕRGKOOIÕPINGUTE POOLE TAKISTAVAD TEATUD INSTITUTSIONAALSED TEGURID, MILLE TÄTTU ESINEVADKI ULATUSLIKUD RIIKIDEVAHELISED ERINEVUSED TÄISKASVANUNA ÕPPIMISE MÄÄRAS JA SAMUTI KA SELLES, KUIVÕRD TAJUTAKSE INSTITUTSIONAALSEID PIIRANGUID.

ANALÜÜSIST SELGUS, ET EESTI TÄISKASVANUTE VÕIMALUSI OSALEDA KÕRGHARIDUSSÜSTEEMIS ISELOOMUSTAB ÜSNA MADAL DIFERENTSEERITUSE ASTE - ÕPPE AMETLIK KESTVUS ON KINDLALT MÄÄRATLETUD JA SELLES ON VÄHE ERISUSI. EESTI KUULUB NENDE RIIKIDE HULKA, KUS SISSEASTUMISEL NÕUTAKSE NII VARASEMA HARIDUSASTME LÄBIMISE DIPLOMIT/TUNNISTUST JA KUS LIGIPÄÄSU PIIRATAKSE KA SISSEASTUMISEKSAMITE JA/VÕI TESTIGA. VASTUVÕTUTINGIMUSTE OSAS VÕIB EESTI KÕRGKOOIIDES VÄLJA TUUA KAKS LAHKNEVAT SEISUKOHTA: VASTU VÕETAKSE KÕIK ÕPPIDA SOOVIJAD (VALITSEV SEISUKOHT ESMAJOOONES ERAKÕRGKOOIIDE PUHUL); VASTU VÕETAKSE „PARIMAD“, KASUTADES „SÕELANA“ PÕHILISELT LÄVENDIPÕHIST VASTUVÕTTU, TUGINEDES RIIGIEKSAMITE TULEMUSTELE VÕI LISADES SELLELE VEEL TÄIENDAVA FILTRI KAS VESTLUSE, TESTI, PROOVITÖÖ VMT NÄOL.

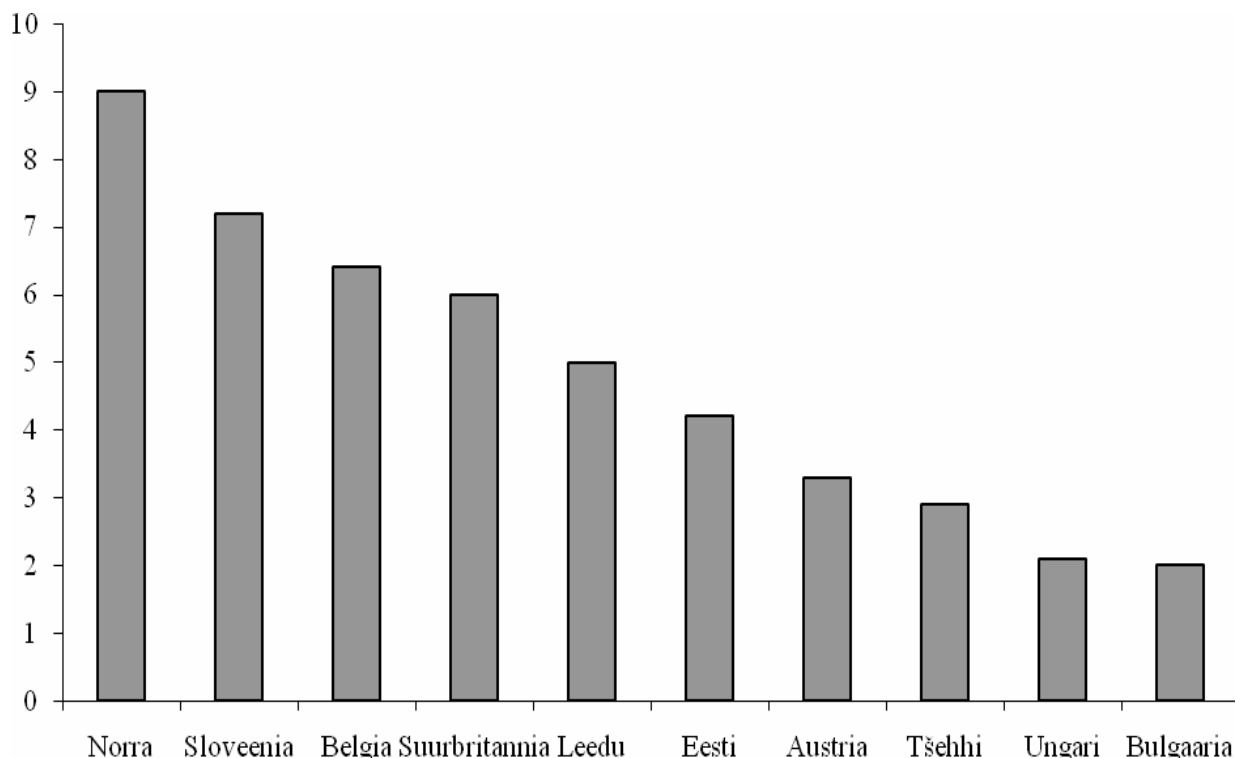
ÕPPE TÖÖ KORRALDUSE VÕRDLUSES KUULUB EESTI PIGEM NENDE RIIKIDE HULKA, KUS ON TEGEMIST SUHTELISELT PAINDLIKU KORRALDUSEGA (KAS MÕNE AINE LÄBIMISE JA EKSAAMITE SOORITAMISE ASEMELE ON VÕIMALIK ARVESSE VÕTTA ÕPPIJA VARASEMAID ÕPINGUID VÕI TÖÖKOGEMUST; KAS ÕPPEPROGRAMMI ON VÕIMALIK LÄBIDA KAUGÕPPES, ÕHTUTI VÕI NÄDALAVAHETUSTEL; KAS KOOIIS TULEB KÄIA IGA PÄEV, IGA NÄDAL VÕI INTENSIIVSETE MOODULITENA). SAMAS ESINEB EESTI KÕRGKOOIIDES VÕTA SÜSTEEMI SUHTES AMBIVALENTSEID HOIAKUID. ÕPPE TÖÖ ON KORRALDATUD KÕRGKOOIITI ERINEVALT. SIISKI TOOB KA PAINDLIK ÕPPE TÖÖ KORRALDUS PROBLEEME NII TÖÖANDJAGA KOKKULEPPE SAAVUTAMISEL KUI KA LAPSEHOIU KORRALDAMISEL. KONTAKTTUNDIDE ARVU VÄHENDAMISE PUHUL TUUAKSE ESILE KA MÕJU OMANDATAVA HARIDUSE KVALITEEDILE.

EESTI TÄISKASVANUD TUDENGID MAKSAVAD ENAMIKU VÕRDLUSALUSTE RIIKIDEGA VÕRRELDES MÄRGATAVALT KÕRGET ÕPPEMAKSU, LISAKS ON KA ÕPPEMAKSU MAKSVATE TUDENGITE OSAKAAL (KAKS KOLMANDIKKU) SUHTELISELT SUUR. EESTIS MOODUSTAVAD AVALIKU SEKTORI OTSETOETUSED TUDENGITELE RIIKIDE VÕRDLUSES ÜSNA TAGASIHOIDLIKU 7,4%, MIS VIITAB ÜHEL POOLT SUURELE ERAKAPITALI OSALEMISELE KÕRGHARIDUSE RAHASTAMISEL JA TEISALT AVALIKU SEKTORI EELISTUSELE RAHASTADA HARIDUSSÜSTEEMI PIGEM INSTITUTSIONAALSETE INVESTEERINGUTE KUI TUDENGITE OTSETOETUSTE KAUDU. ÕPPE TÖÖ KOORDINAATORID RÕHUTASID, ET MAJANDUSLIKU TOETUSE VÕI SOTSIAALSTIPENDIUMI TAOTLEMINE ON TUDENGILE PIGEM VÄGA KOMPLITSEERITUD JA MÕJUB TUDENGILE ENDALE STIGMATISEERIVANA. SEETÕTTU ON ÜHEKS OLULISEMÄKS TÕKKEKS LIGIPÄÄSUL KÕRGHARIDUSELE POTENTSIAALSETE ÕPPURITE PIIRATUD RAHALISED VÕIMALUSED.

Raskused täiskasvanuna kõrgkooli õppimaasumisel

Eesti täiskasvanud elanikkonda iseloomustab mitmete teiste Euroopa riikidega võrreldes mõnevõrra väiksem kõrgkoolis õppimine. Täiskasvanute kõrgkoolis õppimise alusel selgub üsna suur riikidevaheline erinevus (

Joonis 1): 2007. aastal õppis Norra üle 25-aastastest kõrgkoolis 9%, kuid Ungaris ja Bulgaarias vaid 2%.



Joonis 1 Kõrghariduses osalemine täiskasvanute (25-64a) seas

Allikas: autorite arvutused, Eurostati Adult Education Survey (AES), 2007

Õppimist takistavaid tegureid analüüsid tsiteeritakse kõige enam Crossi raamatut “Adults as Learners” (Täiskasvanud kui õppijad, ilmunud 1981). Cross (1981) liigitas täiskasvanute endi poolt väljatoodud takistused õppimisega tegelemiseks kolme rühma: indiviidi hetkeolukorrast tulenevad; süsteemist tulenevad; (eel)häälestusest tulenevad. Inimese hetkeolukorrast tulenevad takistused seonduvad tema töö- ja pereeluga praeguses eluetapis. Süsteemist tulenevad institutsionaalsed või struktuursed takistused hõlmavad kõrgkoolide endi tööpõhimõtteid, mis heidutavad või takistavad täiskasvanutel õpingute jätkamist, näiteks õppimisvõimaluste vähesus, õppetöö sobimatu toimumisaeg, kõrge õppemaks või vähene õppekorralduse paindlikkus. Eelhäälestusega seonduvad raskused puudutavad selliseid isikuomadusi, mis on kujunenud varasemate koolikogemuste käigus, näiteks kahtlus õpingutega toimetuleku osas või usk, et ollakse hariduse omandamiseks liiga

vana. Kitsamalt jaotas ta takistused omakorda valdkondadesse: (1) ajakorraldusega seonduvad probleemid; (2) asukoha või transpordiga seonduvad probleemid; (3) õppimaasumisega seonduvad korralduslikud probleemid; (4) ebapiisav info õppimaasumise tingimuste või õppeprogrammide kohta. Spanard (1990) lisas sellele loetelule veel kulud. Tuleb tõdeda, et enamik seni läbiviidud uuringuid on olnud küsimustikepõhised, niisiis ei pruugi tulemused kirjeldada seda, miks täiskasvanud ei osale, vaid seda, mida inimesed ise takistusena tajuvad.

Meie oleme oma uuringus keskendunud just sellele, et selgitada, mida inimesed ise õpingute käigus takistusena tajuvad. Siinses analüüsis tuginame eelkõige 2007. aastal läbiviidud uuringu ALiFE andmetele (vt lähemalt osas „Meetodid ja andmed”) ja võrdleme mittetraditsioonilisi tudengeid kolmeteistkümnes Euroopa riigis (vt valimi kirjeldust Tabel 14 LISAs). Ankeedis olid küsimused nende kõrgkoolide kohta, kus vastajad parajasti õppisid: millised olid sisseastumistingimused, milliseid erandeid tehti, kas pakuti ettevalmistusprogramme; kuidas olid õpingud planeeritud, kuidas oli õppetöö ajaliselt korraldatud, milliseid õppevorme kasutati; kui suur oli õppemaks, kes selle eest tasus, millised olid õpingutega kaasnevad muud kulud, kas saadi õppetootust või tasulist õppepuhkust põhitoölt; kas kasutati õppelaenu, milliseid kooli poolt pakutavaid teenuseid kasutati; milline oli õppeprotsess, milliseid õpetamiseetodeid kasutati, milline oli õhkkond klassiruumis; millist toetust õppija sai, milliseid takistusi ta tajus ja kui rahul oli ta oma õpingutega.

Esmalt analüüsimise, kas riikide lõikes on erinevusi selles osas, mil määral juba õppima asunud täiskasvanud tudengid tunnetavad oma õpingute käigus erinevaid institutsionaalseid takistusi (**Tabel 2**). Selgub, et kõigis vaadeldud riikides tajutakse kõige teravamalt erinevaid majanduslikke probleeme, kuid Inglismaal, Šotimaal, Norras ja Belgias on majanduslikke raskusi kinnitavaid tudengeid vähem kui näiteks Kesk- ja Ida-Euroopas (edaspidi: KIE riikides), samas kõige enam rõhutavad neid just endiste NSVL riikide tudengid, kelle seast enam kui pooltele valmistab õpingute materiaalne külg probleeme.

Transpordiga seonduvaid probleeme märgivad inglisekeelsete riikide, samuti Norra ja Belgia ning Sloveenia õppijad teistest oluliselt vähem (kuni viiendik), samas kui mitmel pool (Ungari, Tšehhi, Leedu, Venemaa) kinnitavad probleeme loengusse jõudmisega kolmandik täiskasvanud õppijaist ja Austrias lausa neli kümnest.

Tunniplaani ja loengute toimumisajaga seonduvaid probleeme peetakse täiskasvanud õppijate jaoks teiste tudengitega võrreldes olulisemaks, sest neil on koolitöö kõrval ka muid kohustusi. Meie andmetest selgub, et ebasobiva tunniplaani üle kurdavad Inglismaal ja Šotimaal väga vähesed täiskasvanud tudengid – vaid 5-7% –, sellal kui näiteks Eestis, Sloveenias, Belgias, Austrias ja Norras on tundide ajaga rahulolematuid 40%.

Kokkuvõttes selgub, et kõige enam institutsionaalseid probleeme tajuvad Austria ja endise NSVLi riikide ning Sloveenia, Tšehhi ja Ungari tudengid, keskmisel määral Bulgaaria, Belgia, Norra ja Iirimaa tudengid ning kõige vähem Inglismaa ja Šotimaa tudengid.

Tabel 2 Institutsionaalsete raskuste tunnetamine mittetraditsiooniliste tudengite poolt, %, 2007

Riik	Õpingud toimuvad ebasobival ajal	Majanduslikud probleemid	Transpordiga seonduvad probleemid	Kõik institutsionaalsed probleemid, keskmine
Inglisekeelsed maad				
Inglismaa	7	22	12	0,14
Šotimaa	5	36	7	0,16
Iirimaa	22	39	24	0,28
Põhja-Euroopa				
Norra	39	31	18	0,29
Mandri-Euroopa				
Austria	39	39	37	0,39
Belgia-Flandria	43	21	19	0,27
Kesk- ja Ida-Euroopa riigid				
Sloveenia	44	40	20	0,34
Ungari	21	40	34	0,32
Tšehhi	34	29	35	0,33
Bulgaaria	28	45	25	0,29
Endise NSVLi riigid				
Eesti	42	49	24	0,38
Leedu	25	52	29	0,35
Venemaa	26	62	29	0,39

Allikas: Autorite arvutused, uuring Täiskasvanud õppijad tasemeõppes (Adult learners in formal education, ALiFE) 2007

Kui Schuetze ja Slowey (2000) uurisid täiskasvanute osalemist kõrghariduse omandamisel kümnes riigis, selgus kuus faktorit, mis seda eriti mõjutasid: (1) institutsionaalne mitmekesisus – kuivõrd erinevad institutsioonid toetavad või takistavad täiskasvanuna õppimist; (2) paindlik või vaba juurdepääs neile, kes ei täida traditsioonilisi vastuvõtukriteeriume; (3) õppida saab viisil, mis sobib täiskasvanud õppija vajadustega – nt kaugõppe ja osalise koormusega õppe võimalus, moodulõpe, varasemate õpingute või töökogemuse arvestamine ainete sooritamisel, jne; (4) rahaline ja muu tugi; (5) valitsemine ja kontroll – kuivõrd on igal kõrgkoolil võimalik otsustada õpingute korralduse, õppekavade ja õppeainete sisu üle; (6) täiend- ja jätkukursuste olemasolu – lühikesi kursused või õppeprogrammid võivad toimida justkui väravana, ärgitades täiskasvanud õppijad tasemeõppesse.

Edasiõppimist käsitlevad uuringud pööravad tähelepanu ka kõrgkoolide sisseastumisnõuetele (Adelman 2007). Rohkem täiskasvanud õppijaid on sellistes kõrgkoolides, millel on avatud vastuvõtupoliitika (Mancuso 2001; Schuetze ja Slowey 2002), erinevad kaugõppevõimalused (Chao *et al.* 2007), õppija varasemat õpi- ja töökogemust arvestavad programmid (Knowles *et al.* 2005) ja madalam õppemaks (McGivney 1993; Heller 1999). Vajaduspõhine majanduslik tugi võib täiskasvanute õppimist samuti oluliselt mõjutada (Long 2008).

Need eelmistele uuringutele tuginevad eeldused on ka meie analüüsi küsimusepüstituse aluseks. Me oletame, et kõik need tegurid mõjutavad seda, mil määral tajuvad täiskasvanud õppijad institutsionaalseid barjääre: kõige vähem takistusi tunnetavad täiskasvanud tudengid neis riikides, kus on mitmekesisemad kõrghariduse omandamise võimalused, rohkem lihtsama sissepääsuga kõrgkooli, rohkem kaugõppevõimalusi, rohkem võimalusi arvestada õppetöös varasemat kogemust, madalamad kõrghariduse omandamisega seonduvad kulud ja head võimalused saada majanduslikku toetust.

Meie edasise analüüsi aluseks on eeldus, et täiskasvanute pöördumist kõrgkooliõpingute poole takistavad teatud *institutsionaalsed* tegurid, mille tõttu esinevadki ulatuslikud riikidevahelised erinevused täiskasvanuna õppimise määras. Seega jäävad meie huvi alt praegu välja kõik õppijate endi hetkeolukorrast tuleneda võivad probleemid (nt suur töökoormus või raskused lapsehoiu korraldamisel) ning ka õpingute edenemist takistada võivad hoiakud (nt tunne, et ei suudeta nooremate õppijatega sammu pidada, jms) ning keskendumine ainult neile, mis tulenevad haridussüsteemi enda töökorraldusest.

Tabel 3 kirjeldab neid muutujaid, mida edaspidi empiirilises analüüsis kasutame.

Tabel 3 Analüüsis kasutatavate muutujate kirjeldus

Tegur	Muutuja	Kirjeldus
Juurdepääs	Mitmekesisus**	Riigi kõrgharidusprogrammide mitmekesisus: 1 – madal mitmekesisus 2 – keskmine mitmekesisus 3 – suur mitmekesisus
	Sisseastumis-tingimused	Sisseastumine eeldab varasema haridusastme tunnistuse või diplomi olemasolu: 0–ei, 1– jah Sisseastumisel on test või eksam: 0–ei; 1– jah
Paindlikkus	Kaugõppe võimaluse pakkumine	Võimalus omandada aineid iseseisvalt elektrooniliste õpikeskkondade või kirjalike materjalide abil: 0-mitte kunagi, harva; 1 – aeg-ajalt; 2- sageli, väga sageli
	Loengutel kohalkäimine	Võimalik õhtuti või nädalavahetusel: 0-ei; 1-jah
		Kordi nädalas: 1 – harvem kui kord nädalas; 2–kord nädalas; 3–kaks korda nädalas; 4–kolm korda nädalas; 5–üle kolme korra nädalas Tunde nädalas: 1 – 0-9 tundi; 2 – 10-19 tundi; 3 –20-29 tundi; 4 – 30-39 tundi; 5 – 40 ja enam tundi

Tegur	Muutuja	Kirjeldus
	Varasema õpi- ja töökogemuse arvessevõtmine aine läbimisel	VÕTA (varasema õpi- ja töökogemuse arvestamine): 0–ei; 1–jah
		VÕA (varasemate õpingute arvestamine): 0–ei; 1–jah
Majanduslik kättesaadavus	Õppemaksu maksmine	Maksis ise: 0-ei; 1-jah
	Majanduslik tugi	Sai õppetoetust või stipendiumi: 0-ei; 1-jah
		Kasutas õppelaenu: 0-ei; 1-jah
Avaliku sektori otsetoetused tudengitele***	osakaaluna kõigist hariduskulutustest, %	

* andmed kogutud EL 6. RP projektis LLL2010 läbi viidud rahvusvahelise küsitlusuuringuga Täiskasvanud õpijad tasemeõppes (Adult learners in formal education, ALiFE) 2007

** andmed kogutud EL 6. RP projektis LLL2010 läbi viidud rahvusvahelise juhtumiuuringuga Ettevõtted elukestvas õppes (SMEs in Lifelong Learning, SME-LLL) 2007

*** Key Data on Education in Europe 2012

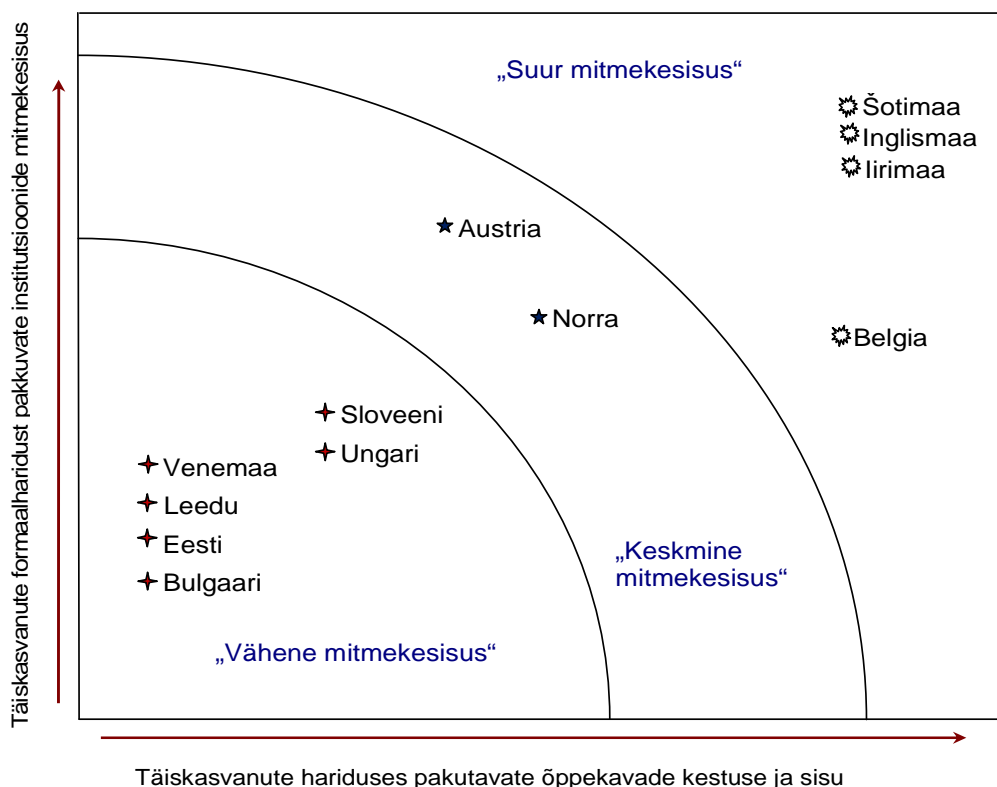
Võimalused kõrghariduse omandamiseks täiskasvanuna

Analüüsi esitame kahes osas. Esmalt uurime, millised on täiskasvanutele pakutavad tasemehariduse omandamise võimalused riikide lõikes. Seejärel analüüsime täiskasvanud õppijate kogemust spetsiifilisemalt seoses kõrgkooliprogrammide juurdepääsuga, õpingukorralduse paindlikkusega ning rahalise toetuse saamise võimalustega. Iga aspekti juures täiendame õppijate kogemustel tuginevaid andmeid kõrgkoolide esindajate nägemusega kõrghariduse juurdepääsust täiskasvanud õppijaid silmas pidades.

Kõrgharidussüsteemi diferentseeritus

Võrreldes Euroopa riikide täiskasvanutele mõeldud tasemeõppes osalemise võimalusi projekti LLL2010 uuringute raames, süstematiseeriti erinevad tasemeõppe programmid vastavalt nende sisule ja pikkusele ning grupeeriti riigid vastavalt sellele, kas täiskasvanud õppisid pigem sarnase pikkuse ja standardiseeritud sisuga programmides või pigem laia variatiivsusega tasemeõppeprogrammides (Hefler 2010) (vt

Joonis 2).



□

Joonis 2 Formaalharidussüsteemi mitmekesisus Euroopas

Allikas: Hefler 2010, tuginedes uuringule SME-LLL 2008

Sellest analüüsist selgus, et Eesti täiskasvanute võimalusi osaleda kõrgharidussüsteemis iseloomustab üsna madal diferentseerituse aste – õppe ametlik kestvus on kindlalt määratletud ja selles on vähe erisusi. Eesti kogemus on analoogne teiste uuringus osalenud postsotsialistlike riikidega. Kõige suurem tasemeõppe variatiivsus on Šotimaal, Iirimaa ja Inglismaal, mis tähendab, et neis riikides on täiskasvanul võimalik valida just konkreetselt temale sobiv õppeprogramm palju suurema hulga erinevalt üles ehitatud ja erineva kestvusega programmide seast.

Nii on võimalik mitme lühema programmi kombineerimist arvestada riiklikus kvalifikatsioonisüsteemis võrdväärse tervikliku kõrghariduse õppekava läbimisena. Selline paindlikkus lubab inimesel paremini ühendada oma huve, õpinguid ja muud elu.

Vähese mitmekesisusega formaalharidussüsteemide puhul nagu Eestis on see aga vastupidi: siin ei ole töötavatel inimestel erilisi valikuvõimalusi tasemeharidust pakkuvate institutsioonide vahel (kõrgharidust pakuvad riiklikult tunnustatud kõrgkoolid) või siis lähtuvalt oma soovidest kas lühemate, enam kontsentreeritud õppekavade või pikemate ja aeglasemas tempos läbitavate õppekavade vahel. Kõrgharidusprogrammid on Eestis näiteks reeglina läbitavad 3- või 5-aastase nominaalajaga, ja ehkki teoreetiliselt on võimalik ainepunkt-haaval koguda õppekava läbimiseks vajalikke punkte, siis nii toimides ei saa õppijast veel formaalselt üliõpilast – ehkki ta sisuliselt ju läbib tasemeõpet.

Probleemi tunnetavad ka koolide esindajad, hinnates, et see võib olla üks põhjus, miks pikema kestvusega programmidesse on väiksem konkurss:

Aga [üks meie eriala] on integreeritud õppega, see tähendab, viis aastat järjest pead õppima. Sa ei saa isegi tõendit selle kohta, et oled midagi läbinud, et vahepeal töödandjale näidata. Nii et [sellele erialale] soovijate arv on väiksem.

Seega võiks ka Eesti kõrgkoolid kaaluda, kas tasuks jaotada pikemaid õppeprogramme lühemateks iseseisvateks mooduliteks, mille järel võiks saada tunnistuse, mida arvestatakse üldises kvalifikatsioonisüsteemis. Probleemi teine külg on muidugi selles, et tegelikult ei hinda eksperdid eriti õnnestunuks Bologna protsessiga kaasnenud üleminekut kolmeaastasele bakalaureuseõppele eelmise viieaastase asemel, sest bakalaureusekraadi omandanud ei jätkka magistrantuuris sel määral, nagu oodatud, kuid enamikel erialadel ei ole kõrghariduse omandanud veel valmis spetsialistid (vt Reiska *et al* 2012). Ka integreeritud õppe raames moodulõppele üleminek võib luua olukorra, kus õppijad omandavadki nn „pooliku” hariduse tervikliku õppeprogrammi asemel. Niisiis on erinevate otsuste tagamaid vaja igal konkreetsel juhul põhjalikult kaaluda: kas see suurendaks või hoopis pärsiks kõrghariduse omandamist täiskasvanuna.

Sisseastumistingimused

Ükskõik, kui lai on võimalike õpiprogrammide valik, ikka tekib õppimaasumise otsust tehes küsimus, kuidas saab konkreetse programmiga liituda. Osadel õppekavadel on nõutav

eelmise taseme hariduse omandamist tõendav diplom või tunnistus, sellal kui näiteks mõnes riigis on seatud vanusepiir alates millest võib igaüks kõrghariduse tasemel õpinguid alustada, isegi kui varasem haridustase on jäänud lõpetamata. Mõnedel õppekavadel tuleb õppima pääsemiseks sooritada erialakatsed või test, teistel piisab, kui esitada eelmise õppetaseme tulemused. Meie analüüsist selgub (**Tabel 4**), et sellised ligipääsunõuded kõrgharidusele on riigiti üsna erinevad.

Tabel 4 Kõrgharidussüsteem täiskasvanud õppija jaoks: ligipääsunõuded kõrgharidusse sisenemisel, %

Riik	Ligipääsunõuded kõrgharidusõppesse astumisel	
	Nõutav diplom	Test, eksam
Inglisekeelsed maad		
Inglismaa	55	6
Šotimaa	63	9
Iirimaa	44	17
Põhja-Euroopa		
Norra	86	13
Mandri-Euroopa		
Austria	62	71
Belgia-Flandria	90	9
Kesk- ja Ida-Euroopa riigid		
Sloveenia	96	3
Ungari	91	52
Tšehhi	58	54
Bulgaaria	90	53
Endise NSVLi riigid		
Eesti	92	59
Leedu	98	7
Venemaa	86	76

Allikas: Autorite arvutused, uuring Täiskasvanud õppijad tasemeõppes (Adult learners in formal education, ALiFE) 2007

On riike, kus pea kõik täiskasvanud õppijad peavad õppimaasumise õiguse tõendamiseks esitama varasema haridustaseme diplomi – peamiselt on see nii postsotsialistlikes ja endise NSVLi riikides, nt Sloveenias, Ungaris, Bulgaarias, Eestis ja Leedus, aga samuti Flandrias ja Norras. Samas nõutakse osas riikides diplomit vaid pooltelt õppimaasunutelt – 44 ja 63% vahele jääb see osakaal ingliskeelsetes riikides Inglismaal, Iirimaa ja Šotimaal, samuti aga Tšehhis ja Austrias.

Teiseks sisseastumisotsuse mõjutajaks on testi või eksami sooritamise nõue, ja siingi on riigiti ulatuslikud erinevused (vt Tabel 4): kõige vähem pidid täiskasvanud tudengid sisseastumisel testi tegema Sloveenias (3%), Leedus (7%), Inglismaal ja Šotimaal (vastavalt 6% ja 9%), kõige

enam aga Venemaal (76%) ja Austrias (71%). Eestis nõuti sisseastumistesti läbimist pisut enam kui pooltelt kõrgharidust omandama asunud täiskasvanult ja selle poolest sarnaneb meie kõrgharidussüsteem Ungari, Tšehhi ja Bulgaaria omaga.

Vastuvõtutingimuste osas võib Eesti kõrgkoolides esimese suurema jaotusena välja tuua kaks lahknemat seisukohta:

- vastu võetakse kõik õppida soovijad (valitsev seisukoht esmajoones erakõrgkoolide puhul)
- VÕI võetakse vastu „parimad”, kasutades „sõelana” põhiliselt lävendipõhist vastuvõttu, tuginedes riigieksamite tulemustele või lisades sellele veel täiendava filtri kas vestluse, testi, proovitöö vmt näol

Vaatame neid lähemalt. Kõigi soovijate vastuvõttu põhjendati eri kõrgkoolide poolt mõnevõrra erinevalt:

- 1) võimaluse andmine kõigile, sh ka nõrgimatele, kes on jäänud elu hammasrataste vahele või kelle sotsiaalne taust pole soosinud eelnevalt heade tulemuste saavutamist.

Meil on ukсед avali kõikide jaoks. Edasi sõltub kõik juba õpingutest. Kõik ei jõua diplomini.(...) Õppima on tulnud ka endisi narkomaane ja alkohoolikuid. Mitte palju, aga neid esineb. Nähtavasti on nad aru saanud, et neid saab päästa vaid hariduse omandamine. (...) Nende praegused töökohad on seotud kas siis töötutega, endiste vangidega või aitavad nad välja tulla narkomaaniast, alkoholisõltuvusest. Nad on loonud selliste inimeste abistamiseks ühinguid.

(Erakõrgkool)

- 2) võimaluse andmine kõigile, sest hinded keskkoolis või riigieksamite tulemused ei ole parim kriteerium, kindlustamaks edukaid õpinguid ja sobivust erialale. Oluliseks võib osutada oskus mõelda mittestandardset, suhtlemisoskus, õppimaasuja sotsiaalne küpsus.

Me ei vali tudengeid, me võtame vastu kõik. Me võtsime üle selle ameerika süsteemi, et anname võimaluse enese proovimiseks kõigile. No loomulikult, kui tal on ikkagi keskhariduse vastavad nõuded täidetud. (...) Me ei vaata seda edetabelit, kui tal on kolmesid väga palju, et me ei võta teda. (...) Võib-olla see inimene, kes on hea tuupija ja hea õppija, ta ei olegi [selle ala jaoks] väga sobiv inimene. Ta on võib-olla jah, ütleme seal mingisuguse administratiivjuhi või administratiivameti jaoks sobiv inimene...(...) Nii et selles mõttes...või kui isegi vaatad seda auditoriumi, et väga head õpilased, aga kui sa annad neile mingisuguse sellise küllaltki mittestandardse ülesande lahendada, mingi küsimuse, siis nad ei saagi sellega eriti hästi hakkama. Aga saavad need, kes, nagu me räägime, on kolmelised. Nemad on selles mõttes ...nende mõtlemisviis on teine. Ja nemad leiavad end seal paremini

(Erakõrgkool)

Ideaalne variant oleks: oma raha eest kõik uksest sisse. No mingi kirjaoskuse test peaks olema.... Kõrgkooli võiks ikkagi tulla selline küps inimene. (...) See, et ta küps ei ole, selgub suhteliselt ruttu ja ta lihtsalt kukubki välja.

(Erakõrgkool)

Avalik õiguslikes ülikoolides rakendati enamikul juhtudest lävendipõhist vastuvõttu – õppima pääsevad need, kes on teatud tasemel sooritanud riigieksamid, mis antud erialale astumiseks kohustuslikud. Lävendipõhine vastuvõtt peaks tagama teatava toimetuleku taseme õppetöös, luues formaalselt võrdsed võimalused konkureerimisel nii tasuta õppekohtadele kui kõrgkooli üldiselt. Lisapunkt antakse gümnaasiumi kuldmedaliga lõpetanutele ja samuti kutseõppeasutuses sama eriala õppinutele, kelle motivatsiooni õppida eriala hinnati kõrgemaks. Kõrge motivatsioon kompenseerib enamikul juhtudest ka nõrgemad teadmised üldharidusainetes, eriti kui järelaitamist toetatakse kõrgkooli poolt. Samas märgiti ka kutseõppeasutuste erinevat taset üldharidusainete õpetamisel, mis alati ei võimalda õpitud erialal edukalt jätkata.

Tegelikkuses ei taga ka lävendipõhine vastuvõtt veel toimetulekut õppetöoga. Ka need intervjueeritud, kes selle rakendamise algusaastatel olid enda sõnul taolise skeemi pooldajad, on hakanud kahtlema selle otstarbekuses: vaatamata riigieksamite headele tulemustele on väljalangevus kõrge kas seetõttu, et ei tulda toime reaalinetelega või puudub motivatsioon õppida eriala või pettutakse selles, kuna pakutav ei vasta esialgsetele ootustele kas õpingute sisu või „massihariduse“ tõttu:

Kui mina oleksin otsustaja, siis kogu lävendipõhisus [tuleks] ära kaotada, kuigi massid oleks meeletud, kellega [sisseastumiseksamitel] rääkida. Aga aitab ka see, kui tudengitega maha istuda ja rääkida. Mitte päris isiklikult, vaid gruppidele. Tihti otse koolist tulijad pole üldse vaadanud õppekava. Kui on intervjuu, siis see aitab tudengikandidaadil aru saada, kuhu ta tuleb ja kas see on temale õige, mis on selle eriala võimalused.

Mõnes kõrgkooli instituudis kasutatakse tulevaste õppijate sõelumiseks siiski muid meetmeid – vestlust või esseed, otsustamiseks kandidaadi motiveerituse ja erialale sobivuse üle. Vestluse või testi käigus vaadatakse ka silmaringi, kunsti erialadele kandideerijatel hinnatakse ka sobivust erialale. Taoline kombineeritud lähenemine võimaldab võrreldes lävendipõhise vastuvõttuga saada parema pildi tudengiks pürgijast nii kõrgkoolil kui tudengil endal erialast. Testide ja vestluste läbiviimisel soovitakse eelkõige olla kindlad, et õppida soovija ka õpingutega toime tuleb. Õppijale annab see võimaluse küsida, saada tuttavaks kõrgkooliga ja inimestega. Viimast ei soosi uus sisseastumisavalduste esitamise keskkond SAIS, mis küll lihtsustab kõrgkooli tööd ja väldib tulevase õppija asjatut sõitu kõrgkooli, kuid tekitab vaid formaalse sideme kõrgkooli ja õppija vahel, soodustades juhuslikkust õppimaasumisel veelgi.

Tuginedes eelpoolöeldule, mõeldakse kõrgkoolides selle üle, kuidas endale valida üliõpilasi. Seda illustreerib üks intervjuukatke:

See on muidugi arutelu koht. Aga ma arvan, et sisseastumiseksamid ei ole üldse halb mõte. Riigieksamid võiksid olla üks osa sellest mängust, aga tegelikult võiks olla ka sisseastumiseksamid ja võib-olla isegi suulised sisseastumiseksamid, nii nagu kunagi oli, mis näitab inimese eneseväljendusoskust ka jne. Ma arvan, et see unifitseeritud riigieksamite asi on ennast tänaseks ammendanud. Sellepärast, et no kõik on lasknud (...) latti (madalamaks) või teinud seda väravat järjest laiemaks (...) et aga võimalikult suuremat potentsiaalset tudengite hulka endale meelitada. Ehk siis see suundumus massiülikooli poole.

Mõnes kõrgkoolis ongi lävendipõhisest vastuvõttust juba loobunud:

Alates sellest õppeaastast on [vastuvõtt] paremusjärjestuse alusel, enam lävendit ei olnud. Lisaks võib teha akadeemilise testi mõnedel õppekavadel.

Tõenäoliselt muutuvad just vastuvõtutingimused edaspidiseks arutlusaineks kui üks oluline tahk kõrghariduse edasises arenguprotsessis, sh kvaliteedi tagamisel.

Mittetraditsiooniliste tudengite puhul, kes on õpingutest juba mõnda aega eemal olnud, on täiendavaks barjääriks õppimaasumisel kõrgkooli ka **kindluse puudumine, kas õpitav vastab ootustele, kas saadakse hakkama**. See osutub barjääriks eriti siis, kui õpingute eest tuleb tasuda oluline summa. Seetõttu vajaksid kauem õpingutest eemal olnud vastava nõustamise näol tuge nii eriala kui õppevormi valikul. Kindlasti aitavad ülikoolide karjäärikeskused sinna pöördunud, kuid ka nõustamisvõimalus ise vajab potentsiaalsetele täiskasvanud õppimaasujatele laiemalt teadvustamist.

Ülikoolid pakuvad võimalust alustada õpinguid ka ilma üliõpilane olemata, õppides avatud ülikooli kaudu töö kõrvalt kasvõi üht ainet ja tasudes vaid selle ainepunktide eest. See annab võimaluse proovida ja katsetada täiskasvanul nii oma valmisolekut õppimiseks kui hinnata õpitavat. Kui kõik sobib, on võimalik soovi korral minna üle ka tasemeõppesse. Ka see võimalus vajab lisaks kodulehele tutvustamist ka muudes kanalites.

Paindlik õppekorraldus

Lisaks otseselt sisseastumiskriteeriumidele võib õppimaasumise otsust ja erialavalikut täiskasvanud õppijate puhul oluliselt mõjutada õpingute paindlikkus: kas mõne aine läbimise ja eksamite sooritamise asemel on võimalik arvesse võtta õppija varasemaid õpinguid või töökogemust; kas õppeprogrammi on võimalik läbida kaugõppes, õhtuti või nädalavahetustel; kas koolis tuleb käia iga päev, iga nädal või intensiivsete moodulitena. Võrdlesime, milline on õpingute paindlikkus Euroopa riikide lõikes (vt

Tabel 5). Meie andmetest selgub, et inglisekeelsetes maades on varasema kogemuse arvestamine õppetöös üsna tavatu. Ka teistes riikides jääb VÕTA programmi kasutamine 20-30% tasemele. Siiski, Leedus, Belgias ja Austrias arvestatakse varasemat õpikogemust pea pooltel juhtudel ning Norras peaaegu kõigil – 92% täiskasvanud õppijaist on saanud seda arvesse võtta.

Eesti kõrgkoolides esineb VÕTA süsteemi suhtes ambivalentseid hoiakuid, mida illustreerib järgmine tsitaat õppekorraldajalt:

Väga atraktiivne on VÕTA. Seda kasutatakse tudengite poolt üha rohkem. Samas on õppejõude ja õppekava juhte, kes pole seda omaks võtnud. See on minule kohati probleemiks. Pean programmijuhtidele selgitama, rääkima, aga nad ei võta seda omaks. Mul tuleb leida lahendus, sest tudengitel on õigus seda teha. On ka juhtumeid, kus olen sunnitud minema [õppekava juhust] mööda otse VÕTA komisjoni esimehe juurde. Temaga olen ühel lainel, mõistame üksteist. Tuleb lahendada lahkkelisid tudengi õiguste ja tegeliku olukorra vahel ülikoolis. Lähen [õppekava juhust] mööda ja suhtlen VÕTAgaga. Õppekorralduseeskirja järgi on mul seda õigus teha.

Tabel 5 Kõrgharidussüsteem täiskasvanud õppija jaoks: õpingute paindlikkus, %

Riik	Paindlikkus						
	VÕTA	VÕA	Kaug- õpe	Tunnid on õhtul või nädala lõpus	Õpe toimub moodu- litena	Käib koolis: 3 ja enam korda nädalas	Loengute arv: enam kui 20 tundi nädalas
Inglisekeelsed maad							
Inglismaa	13	10	13	26	-	15	13
Šotimaa	12	13	39	16	-	39	8
Iirimaa	7	13	32	54	73	49	21
Põhja-Euroopa							
Norra	-	92	96	...	65	41	32
Mandri-Euroopa							
Austria	40	48	38	68	32	54	30
Belgia- Flandria	10	43	25	46	41	30	11
Kesk- ja Ida-Euroopa riigid							
Sloveenia	24	20	84	66	16	42	5
Ungari	22	23	24	57	91	29	24
Tšehhi	45	...	67	4	11
Bulgaaria	5	22	24	34	25	24	41
Endise NSVLi riigid							
Eesti	17	27	83	57	81	21	23
Leedu	20	48	64	54	89	51	42
Venemaa	23	27	59	77	18	71	42

Allikas: Autorite arvutused, uuring Täiskasvanud õppijad tasemeõppes (Adult learners in formal education, ALiFE) 2007

VÕTA rakendamisel on süsteemi olemasolule vaatamata siiski murekohaks VÕTA kui uue praktika viimine kõigi asjaosalisteni. Et meie oma uuringus ei intervjuerinud õppejõude, võime ainult oletada, kas selle vastumeelsuse taga on hirm kaotada kontroll õppetulemuste

üle, kõhklused adekvaatset VÕTA rakendamist eeldava asjaajamise ees või mingi muu põhjus.

Otseselt õppetundide (loengute, seminaride jms kontaktõppe) toimumise paindlikkus võimaldab õppijal oma aega paremini planeerida ja sobitada õpinguid teiste eluvaldkondade tegevustega. Kõige sagedamini kasutavad koolid selleks kaugõppe võimalusi ning tundide korraldamist öhtuti või nädala lõpus. Sedalaadi paindlikku õppetöökorraldust kasutatakse kõige enam Norras, Sloveenias ja Eestis – vastavalt 96, 84 ja 83% uuringus osalenud täiskasvanud õppijaid õppis kaugõppes. Üle poole oli kaugõppijate osakaal veel Leedus ja Venemaal, mis viitab mõnevõrra nõukogude ajal ellu kutsutud süsteemide elujõule.

Sisuliselt on ka kaugõppe korraldus kooliti kirju. Mõnes kõrgkoolis toimuvad õppesessioonid sagedamini, mõnes harvemini:

Kaugõppe üliõpilased käivad viis korda aastas koolivaheajadel: augustis, oktoobris, jaanuaris, märtsis ja juunis nädalakaupa.

Üle nädala, laupäev-pühapäev. Paar aastat tagasi oli reede ja laupäeva öhtu.

Üle nädala reedeti ja laupäeviti, kaks täispikka päeva. Põhimõtteliselt on see jaotatud nelja aasta peale.

Ka kaugõppesessioonidel käimine ei pruugi täiskasvanud õppijale olla lihtne: siiski tuleb korraldada nii töölt puudumine kui lapsehoid. Täiskasvanute koolituse seadus näeb Eestis ette õiguse võtta õppepuhkust kooliskäimiseks ja eksamisessioonideks mingis ulatuses töötasu säilimisega ja sellele lisaks ka tasuta õppepuhkusena. Enamasti eeldab tööandjaga kokkuleppe saavutamine siiski eraldi läbirääkimisi, ja nii võib kokkuleppe osaks võib vahel saada ka see, et õppetöö aeg loetakse tööaja hulka.

Töölt nad saavad ära tänu meilt saadud tõendile, mille ta esitab tööandjale õppesessioonil viibimise kohta. Täiskasvanute koolituse seaduses on tehtud need asjad vabamaks, üliõpilane tohib ära käia rohkem. Aga siiski on kõik kokkuleppes tööandjaga. Meie omalt poolt pakume tõendit tööandjale.

Probleemid tööandjaga kokkulepete saavutamisel ilmnevad ka siis, kui kool on omalt poolt loonud võimalusi õppetöös osalemiseks öhtuste loengute näol:

Enamus erialadel on alates kella 16.00st loengud. Päevasel ajal ainult siis, kui õppejõud pole nõus andma öhtul loengut või pole leitud ruumi. Peame leidma võimalusi, et tudengid saaksid loengutes käia. Enamik bakalaureuseõppes töötavatel inimestel on tööandjaga paindlikud kokkulepped. Töötavad osalise ajaga, teevad tööasju kodus

Teiseks võimalikuks probleemiks on kaugõppesessioonide ajal lapsehoiu korraldamine. Päevaõppe loengute ajal on võimalik kasutada riiklikult korraldatud lapsehoiu, samas kui öhtuti või nädalavahetustel sellist varianti Eestis ei ole. Enamasti tähendab see perele, et vanema koolipäeva(de) ajal peab lapse eest hoolitsema mõni teine pereliige või siis tasuline hoidja. Isegi siis, kui koolil on lapsehoiuvõimalus loodud, siis just kaugõppe sessioonide ajal

seada ei pakuta. Samas ollakse täiskasvanud õppijate puhul valmis ka selleks, et laps võetaks kooli kaasa. Suhtumist lastehoiu korraldamisse illustreerib kaks intervjuukatket:

K: Mingit mängutuba selleks ajaks ei ole võimalik?

V: [Kõrgkooli] lastetuba töötab, aga mitte laupäeviti.

K: Mitte laupäeviti, kui on tsükliõpe?

V: Nädalavahetusel on lihtsam teisi võimalusi leida, teised pereliikmed jne. Pole kuulnud, et see otseselt suur probleem oleks. Aga käivad ka lastega.

K: Kas lastehoiu võimalust [pakutakse] õppejõududele, üliõpilastele?

Ei ole. Minul on olnud juhuseid, kus õhtuõppes on lapsed minu juures joonistanud. Päril lastehoidu ei ole.

Seega täiskasvanud õppijate lapsehoiuga seotud probleeme peetakse kuigivõrd loomulikuks, ja kui lapsed tulevad klassiruumi, siis sellega on valmis kohanema nii õppijad, kaasõpilased kui õppejõud. Küllap kohanevad ka lapsed...

Ka üldisemas kontekstis, kirjeldades erinevaid barjääre, mis takistavad täiskasvanud õppijail kõrgharidust omandada, töid meie intervjuueeritud kõrgkoolide esindajad välja probleeme lastekasvatamise ja õpingute ühendamisel:

Miks ei tulla, on rahalised põhjused. Kui oleks võimalus õppida tasuta, siis tuleks rohkem. Teine asi on võimalikult paindlikult pakkuda kooliskäimist, et ei kannataks selle kõrval töö ja pereelu, et oleks suurem võimalus oma aega planeerida. E-õppe osakaalu suurendada. Ka mingi toetuste süsteem võiks ka olla. Kui sõidad kuskilt, siis transporditoetust saada. Mitmetel jääb [haridustee] pooleli, sest hariduse omandamine ei ole rahaliselt võimalik. Kui on pere ja lapsed, siis ei saa enda haridust seada nende vajadustest ettepoole.

Eile oli [kõrgkooli] konverents, kus nägin paljusid endisi lõpetajaid. Küsisin, ühe ja teise käest, et kas oled magistriõppese edasi läinud. Peamine põhjus, mida nimetati, oli, et perede ja väikeste laste kõrvalt ei saa seda endale lubada. Veel paar aastat, siis on lapsed suuremad. See on läbiv teema.

Huvitavana jääb ka nendest intervjuukatketest kõlama lisaks majanduslikele takistustele ka pereelu ja laste olulisus täiskasvanud tudengite õpingute takistajana, seda eriti Eesti üldiselt paljukiidetud lastehoiuvõimaluste taustal. Ilmselt võib oletada, et kõrgkoolid ei pööra sellele aspektile eriti tähelepanu, nimelt eeldades, et peredel on piisavalt tagatud lastehoiuvõimalused.

Samuti koorub intervjuudest ettepanek, et koolidel tuleks õppetöö kavandamisel üldse pöörata tähelepanu just sellele, et kaugõppe ja päevaõppe tudengite õpetamise ja õppimise tulemuslikkus oleks sarnasem.

Kardan, et läheb rohkem erialasid kaugõppesse. See ei ole hea. Sel juhul on kontakttundide arv väike ja ei saada teadmisi vajalikul hulgal, niipalju kui päevaõppes.

Nendel erialadel, kus on eeldused/võimalused õpitava iseseisvaks omandamiseks väiksemad ja õpe sisaldab rohkelt praktilisi töid, eeldab tihedamaid kontakte õppejõududega,

rakendatakse alternatiivina päevaõppele õhtust õppevormi. See võimaldab ka töötavatel inimestel osaleda õppetöös sama kontakttundide arvuga. Samas tähendab see ülipikki päevi õppija jaoks, eriti kui kõrgkool asub kodust kaugemal.

Mõnes koolis kaalutakse tsükliõpet kui alternatiivi päris kaugõppele, kui selgub, et päevaõpe tudengile siiski ei sobi. Siiski kaasnevad ka selle võimaluse loomisega korralduslikud küsimused, mida ei pruugigi koolil olla lihtne lahendada:

Varem oli meil päeva- ja kaugõppe, nüüd on plaan tsükliõpe sisse viia: kellele päevaõppe vorm ei sobi, lähemaks tsükliõppesse. Iseasi kuidas see toimima hakkab. Õppejõud on piiratud ressursid. Me ei saa neid kogu aeg tööle rakendada. Kuidas siis jagada eri õppevormid? Ei saa õppejõude üle koormata. Eks näis, kas see läheb läbi ja kuidas see toimima hakkab.

Lisaks täismahus kaugõppeprogrammidele pakuvad koolid oma tudengitele veebipõhist õpet, siin on aga praktikad erinevad – mõnes koolis on see levinum, teises vähem:

E-õpet on meil väga vähe. Meie õppejõud ei ole seda teed läinud. Varasemalt teises osakonnas kasutati küll e-õpet umbes poolte või rohkem ainete puhul. Oli ka osaliselt kohalkäimise nõue, aga pool ainetest oli e-õpe. Mõned üksikud ained ka täismahus e-õpe.

Päevaõppes ei mahu tudengid mõnikord ära, siis pole võimalik käia. Järjest rohkem tehakse veebipõhiseid kursusi. Õppejõud võtavad oma loengud linti. Kui ei mahu, kui ongi 300 tudengit ja auditoriumi mahub 100, siis teistel on võimalik vaadata loengut arvutis. Ained, millele siiani on tehtud e-kursus, on samad ained olnud. Kui päevaõppe ja tsükliõppe kava kattub, need on olnud täiesti veebipõhised.

Selles näites kasutatakse e-õpet lahendusena laiemale probleemile massiloengutega. Muret selle üle, et massiloengud ei pruugi olla tõhusad, kostus meie intervjuudest korduvalt:

Kõige suurem probleem on selles, et meil on massiloengud. Väiksemates gruppides oleks õppetöö parem. Küsida, arutada, läbi diskussiooni jõuda asjadeni, kasutada erinevaid meetodikaid. Massiasia pärsib.

Samas ei ole e-loeng iseenesest tingimata massiloengust halvemini jälgitav ning tõhusaks peetakse sellist varianti, kus aktiivselt kombineeritaks e-õppes kuulatavaid loenguid ja statsionaarseid seminare:

*K: Kuivõrd on e-kursus võrreldav õppejõu rolliga? Mida annab õppejõu nägemine loengus?
V: Loengu puhul ei ole vahet. Kas vaatab ise arvutist või tuleb klassi ja vaatab arvutist oma meile. Õppejõud võib rääkida ükskõik mida. Kodus arvuti taga ta aga suudab keskenduda loengule. Aga seminare ta kindlasti ei asenda. E-kursus üksinda bakalaureuse tudengile väga kasulik ei ole. Loengu osa võiks olla e-kursuse näol ja õhtuti seminarid. See oleks meetod, millele ma ise olen mõelnud, mis toetaks rohkem töötavaid üliõpilasi, kes ei saa päevasel ajal käia.*

Teisalt hindavad kõrgkoolide esindajad e-õppe rakendamist erinevalt, näiteks tuuakse välja, et kontakttundide puudumine jätab oma jälje omandatava hariduse kvaliteedile:

Kõige suurem pluss on see, et on paindlik. Saab oma aega planeerida. Ise otsustada, millal ta teeb neid asju. Paljud saavad seda korraga teha. Pole mingit arvu piirangut. Miinus on see, et me ei tea, mis kvaliteet sealt tuleb.

Avaldatakse ka arvamust, et e-õpe ei ole küll kindlasti eelistatud õpetamisviis, kuid seda siiski kasutatakse just paindlikkuse saavutamisel.

Ikkagi me üritame tsükliõppe puhul järjest rohkem e-õpet sisse viia, kuna raske on töö kõrvalt tulla kooli.

Kui õppejõud aga õppe kvaliteeti tähtsustab, siis on tal võimalik ka e-õppesse disainida õppimise kvaliteeti tagavaid ülesandeid:

Need, kes pole väga huvitatud, saavad sel moel lihtsalt läbi. Kuna eksam toimub õpikeskkonnas mingis süsteemis, siis istutakse viiekesi ümber laua ja tehakse koos eksamit. Kvaliteet on sel juhul küsimuseks. Õppejõud proovivadki panna sisse erinevaid kohustuslikke asju. Mingid arutelud, et rääkige omavahel või avaldage arvamust. Et oleks näha kaasamõtlemist ja koos töötamist.

Siiski leitakse kohati, et osade ainete korral ei ole e-õpe üldse mõeldav:

Samas on aineid, mille puhul ei ole e-kursusi võimalik teha – saab ainult auditoorset tööd teha, pole võimalik toetada materjalide, tööde ja testidega.

Niisiis tuleb intervjuudest välja, et e-loengute kasutamine õppetöös on võimalik ja soovitav, kuid kvaliteetne kõrgharidus eeldab ka e-õppe puhul head läbimõeldust.

Õppekorralduse paindlikkuse puhul on täiskasvanud õppijatele oluline ka see, mitu korda nädalas tuleb koolis kohal käia. Nagu selgus mittetraditsiooniliste õppijate uuringust, on just töö kõrvalt aja leidmine õpinguteks üks põhilisi põhjusi õpingute katkestamisel. Sama piirang esineb suure tõenäosusega ka õppimamineku otsuse langetamisel. Toetudes oma autonoomiale, pakub osa kõrgkooli või nende instituute kaugõppes/tsükliõppes õppijatele päevaõppega sama programmi läbimiseks aasta võrra pikemat õppeaega, kuid see pole reegel.

Siinkohal mängib e-õpe muidugi olulist rolli silmast silma kohtumiste asendamisel. Samas, ka siis, kui kontakttunnid on ette nähtud, ei pruugi nendes osalemine olla tudengile alati kohustuslik:

See, et [meil] loengutes ei pea käima, on ehmatanud uusi õppejõude. Kui esimesel korral on 100 tudengit ja järgmisel korral 60 tudengit, siis nad on ehmatanud selles osas.

Ka eksamikorraldus on mõnel pool väga paindlik, võimaldades tudengil mitmel korral oma teadmisi proovile panna. Siiski on sellisel vabadusel ka omad selged negatiivsed küljed:

Kindlasti see, et vabadust on palju. On kolm eksami aega ja õppejõud peab need kolm aega välja pakkuma. Kes on teise taustaga koolist või kes pole ammu õpetanud ja kellel on vana kooli kogemused. „Et mis mõttes ei tulda esimesele eksamile??“ See tekitab küsimusi.

Meil on väga paindlik süsteem. Oma ainet on võimalik 1,5a vastata. Miks seda ei tehta? Ained, mida ei tehta, ei ole rasked või et oleks võimatud õppida. Pigem ei viitsita kodutöid esitada ja lasevad sellel minna. Vahest on meie süsteem liiga vaba? Üliõpilased on ära hellitatud pikkade vastamisaegadega. Unustatakse, lükatakse edasi. Kui meenub, siis aeg möödab ja tekivadki probleemid. Tuleb korduskuulamine, siis ei saa enam maksta jne.

Kuigi paindlikkus peaks täiskasvanud õppijale sobima, võib karmide reeglite puudumisel või siis õppejõu vastutulelikkuse tõttu hõlpsasti kujuneda minnalaskmise meeleolu. Seda võib toetada ka see, et reeglite leebus tekitab tunde, et tudengi tegevus(etus) ei lähe õppejõule tegelikult korda. Niisiis võiks ehk kaaluda, kas paindlikkust saaks kooli või osakonna tasandil tasakaalustada muude, näiteks mitteformaalsete mehhanismidega, mis kinnitaksid (või loovsid) normi, et õppejõud ootavad eksamite õigeaegset sooritamist. Kokkuvõttes on sedalaadi paindlikkus kindlasti probleemne ka õppejõududele.

Kõrgkooliõpingutega seotud kulud

Kõrgkoolides õppimine on paindlikes õppevormides õppijate jaoks reeglina tasuline. Erandiks on vaid mõningad õppekavad, esmajoones õpetajakoolituses, mille tellijaks on riik või üksikud õppekohad eriti nõutud erialadel, näiteks tehnikavaldkonnas.

Seetõttu on üheks olulisemaks tõkkeks ligipääsul kõrgharidusele potentsiaalsete õppurite piiratud rahalised võimalused.

Ise kõrghariduse eest tasumine eeldab kas head sissetulekut või õppelaenu võtmist. Õppelaenu pole osakoormusega õppijad saanud seni võtta. Arvestades situatsiooni tööjõuturul (ebakindlus töökoha säilimise suhtes, uue töö leidmise raskus), võib kavandatav õppelaenu võtmise võimaluse loomine ka osakoormusega õppijale jääda tagasihoidlikult kasutatavaks.

Rahalist koormust täiskasvanud õppijatele lisavad ka transpordikulud kooliskäimiseks, samuti vajadus nii nädalavahetuse ti kui õppesessioonide ajal tasuda elamise eest (kõrgkoolid reeglina ei paku majutusvõimalust). See võib olla osale tegelikult tõkkeks, osale teatud psühholoogiliseks piiriks, takistades isegi avalduse esitamist. Mõneti on kõrghariduse omandamist muutnud kättesaadavamaks ka ülikoolide kolledžite loomine eri piirkondadesse. Kodule lähemal õppimisega vähenevad või kaovad sõidu- ja majutuskulud, ka on õpingutest kauem eemal olnu jaoks tõke kodupaigas paikneva kolledži suhtes väiksem kui kaugel, suure ja tundmatu kõrgkooli ees.

Situatsiooni teravdab ka praegune majandussurutus – kõrgkoolide esindajad täheldasid, et majandusseisust tulenevalt on osal õppijatest tekkinud raskusi õppemaksu tasumisel, mis annab signaali ta potentsiaalsetele õppimaasujatele. Kõrgkoolides loodetakse, et vaatamata keskkoolilõpetanute arvu vähenemisele võimaldab vähemalt praegusega samal tasemel riigipoolse finantseerimise säilimine riikliku koolitustellimusena pakkuda täiendavaid tasuta õppekohti ka täiskasvanutele ja muidu alaesindatud gruppidele.

Ka e-õppe võimaluste laienemine, loengute kättesaadavus elektroonilisena vähendavad mingil määral kulutusi, võimaldades lühemat aega viibida õpingupaigas, kuid ei lahenda probleemi. On ju täiskasvanuna kõrgharidust omandama asuv inimene sageli just madalama ametipositsiooniga töötaja, nagu näitasid ka Täiskasvanud koolituse uuringu tulemused. Tasulised õpingud koos lisanduvate kuludega on barjääriks ka riskigruppidesse kuuluvatel isikute, sh töötute, praeguste ja endiste kinnipeetavate jaoks.

Meie analüüs näitas (**Tabel 6**), et Eesti täiskasvanud tudengid maksavad koos Sloveenia ja Leedu tudengitega Euroopa riikide võrdluses kõrgeimat õppemaksu – 1400 EUR. Kui Eestis, Sloveenias ja Leedus kui ka mõnes teises riigis maksis oma õpingute eest ligi 70% täiskasvanuid tudengeid, siis Austrias ainult 25%, Šotimaal 10%, ja Iirimaa on kõrgkooliõpingud kõigile täiskasvanutele tasuta.

Tabel 6 Kõrgharidussüsteem täiskasvanud õppija jaoks: õppemaks

Riigid	Maksis ise õppemaksu, %	Keskmine ise makstud õppemaks, EUR
Inglisekeelsed maad		
Inglismaa	60	861
Šotimaa	11	924
Iirimaa	0	0
Põhja-Euroopa		
Norra	60	374
Mandri-Euroopa		
Austria	25	363
Belgia-Flandria	76	438
Kesk- ja Ida-Euroopa riigid		
Sloveenia	70	1477
Ungari	47	261
Tšehhi	73	827
Bulgaaria	69	303
Endise NSVLi riigid		
Eesti	65	1397
Leedu	90	1275
Venemaa	62	579

Allikas: Autorite arvutused, uuring Täiskasvanud õppijad tasemeõppes (Adult learners in formal education, ALiFE) 2007; Key Data on Education in Europe 2012.

Lisaks õppemaksule on aga õpingutega seotud veel mitmed muud rahalised kulud – õppematerjalid, transport kooli, majutus õppesessioonil, võimalik kaotus sissetulekus, jms. Koolid saavad oma tudengite rahalistest raskusest aru ning hindavad nende motivatsiooni õppida neile raskustele vaatamata:

Põhiliselt on rahalised raskused tudengitel. Ma võin neid nõustada igat moodi. Alati võib minu poole pöörduda kõikides küsimustes. Kuid suuremad mured on rahalised ja kui need ei lahene, siis pole midagi teha. Kui tuleb tasuta haridus, siis oleme igasugustest muredest üle.

Paljud üliõpilased tulevad väljastpoolt Tallinna. Raske on maksta lisaks õpingutele majutuse jms eest. On näiteks Haapsalust käija, kes on lõpusirgel ja käib iga päev. On ka Pärnust käija. Sõidetakse oma autoga. See paneb imestama küll. On ka Tartust olnud. Ja lõpetavad. Perekond on ometi kodus, aga ...

Õppijaid on servast serva. Osad on väga heal järjel. Kellelgi võimaldab perekond või abikaasa või on ise mõne firma tegelane. Ja teiselt poolt väga vaesed, aga neil on kindel siht silme ees.

Kaugus. Kui tullakse näiteks Saaremaalt. Transport, majutusprobleem. Kõik maksab. Kuski tuleb elada, süüa. See paneb rahakotile suure põntsua.

Seega tunnetavad koolid üsna selgelt, et täiskasvanuil on õppimisega seotud kuludega toimetulek keeruline. Kuid kas õppijad saavad kasutada õppetoetusi või võtta õppelaenu?

Õppetoetus ja õppelaen

Meie analüüs näitas (**Tabel 7**), et täiskasvanud õppijaist sai Eestis õppetoetust 16% ja võttis õppelaenu 46% täiskasvanud tudengitest. Mõlema näitajaga on Eesti uuringus osalenud riikide hulgas esimeste seas: vaid Iirimaa, Norras ja Inglismaal saadi õppetoetust sellest rohkem (vastavalt 24%, 18% ja 16%). Inglismaal ja Šotimaal võttis õppelaenu samuti pisut alla poole tudengeist, Norras 24% ja Ungaris 21%. Kõigis teistes riikides jäi õppelaenu võtjate osakaal vahemikku 1-8%.

Niisiis jääb õppetoetuse saajate hulk kõigis riikides alla veerandi, kuid õppelaenu võtjaid on kuni pool täiskasvanud õppijaist. Siiski eristub riikide seas kolm mudelit:

- 1) õppetoetust ja õppelaenu saadakse **väga harva** (esimest 1-8%, teist 2-8%) – Sloveenia, Tšehhi, Leedu, Venemaa;
- 2) õppetoetust saadakse **harva** ja õppelaenu **väga harva** (esimest 12-24%, teist 1-9%) – Bulgaaria, Austria, Belgia, Iirimaa;
- 3) õppetoetust saadakse **harva**, kuid õppelaenu võtab teiste riikidega võrreldes suhteliselt suur hulk täiskasvanud tudengeid (esimest 8-18%, teist 24-46%) – Inglismaa, Šotimaa, Eesti, Norra, Ungari.

Õppelaenu puuduseks võrreldes õppetoetusega on kindlasti see, et tudengil tuleb see hiljem tagastada; samas on õppelaenu enamasti võimalik saada suuremas summas kui õppetoetust. Riikides, kus võimalused õppelaenu ja õppetoetuse saamiseks on väikesed, on aga tegelikkuses õppemaksud üsna kõrged ja neid maksab suurem osa täiskasvanud tudengitest (vt **Tabel 6**). Seega tuleb siin rääkida pigem sellest, et toetuse vajadus on olemas, aga toetust ei ole. Avaliku sektori otsetoetuste osakaal on Tšehhis vaid 5%, Leedus 14%, seega on selge, et süsteemi toetus tudengitele on väike. Sloveenias ulatub see küll 23% määraneni, mis võib viidata, et vähesed pakutavad toetused iseenesest on siiski piisava suurusega.

Tabel 7 Kõrgharidussüsteem täiskasvanud õppija jaoks: õppetoetus ja õppelaenu

Riik	Majanduslik kättesaadavus		
	Sai õppetoetust, %	Sai õppelaenu, %	Avaliku sektori otsetoetused tudengitele *
Inglisekeelsed maad			
Inglismaa	16	46	31,2**
Šotimaa	12	42	
Iirimaa	24	9	12,7
Põhja-Euroopa			
Norra	18	24	44,1
Mandri-Euroopa			
Austria	12	4	17,4
Belgia-Flandria	12	1	13,2***
Kesk- ja Ida-Euroopa riigid			
Sloveenia	5	8	23,2
Ungari	8	21	14,3
Tšehhi	1	2	4,9
Bulgaaria	15	3	6,7
Endise NSVLi riigid			
Eesti	16	46	7,4
Leedu	6	3	14,1
Venemaa	6	7	...

*osakaaluna kõigist hariduskulutustest

**Suurbritannia

***Belgia

Allikas: Autorite arvutused, uuring Täiskasvanud õppijad tasemeõppes (Adult learners in formal education, ALiFE) 2007; Key Data on Education in Europe 2012.

Teisalt jagunevad need riigid, kus õppetoetust saab küll vähe, kuid õppelaenu saab teistega võrreldes rohkem tudengid, omakorda mitmesse gruppi. Eestis, aga ka Inglismaal maksab samuti suur osa õppijatest ise oma õpingute eest ja keskmine õppemaks on võrdlemisi kõrge (Eestis isegi kaks korda kõrgem kui Inglismaal), niisiis peegeldab see tegelikkuses väga suurt toetuse vajadust. Norras maksavad samuti paljud täiskasvanud õppemaksu ise, kuid keskmine õppemaksu suurus on väike, niisiis otseselt rahalise toetuse vajadus võibki olla väike. Šotimaal maksab õppemaksu väga väike osa täiskasvanud tudengitest, kuid õppemaks ise on võrdlemisi kõrge, ja sel juhul on samuti rahalise toetuse vajadus vaid vähestel. Seega paistab Eesti siin silma süsteemina, kus kõrget õppemaksu peakski aitama tasakaalustada head õppetoetuste ja õppelaenu võimalused. Samas on riikide erinevaid süsteeme võrreldes paslik meenutada, et Eestis on õppetoetused enamasti väikesed. Näeme (Tabel 7), et kui teistes seda strateegiat järgivates riikides on avaliku sektori otsetoetused tudengitele

märgatava tähtsusega (Suurbritannias 31,2%, Norras lausa 44,1%), siis Eestis moodustavad need ka kõigi riikide võrdluses üsna tagasihoidliku 7,4%, mis viitab ühelt poolt suurele erakapitali osalemisele kõrghariduse rahastamisel ja teisalt avaliku sektori eelistusele rahastada haridussüsteemi pigem institutsionaalsete investeeringute kui tudengite otsetoetuste kaudu. Ka õppelaen on Eestis suhteliselt väikeste ülemmääradega. Viimane mõistagi on positiivne, pidades silmas tuleviku koormust laenu tagasimaksetel, kuid siiski problemaatiline, kui arvestada vajadust katta õpingutega kaasnevaid kulusid või ka muid kulusid õpingute perioodil.

Need riigid, kus õppetoetust saavad paljud ja vaid vähesed võtavad õppelaenu, on selgelt valinud tee, kus õpingute lõppedes ei pea tudengid asuma õppelaenu tagasi maksma, vaid haridustee läbimist toetatakse nn tingimusteta. Iirimaa ei maksa täiskasvanud tudengid üldse õppemaksu, Austrias maksab vaid veerand tudengitest, kuid õppemaksu keskmine summa on pigem tagasihoidlik. Bulgaarias ja Belgias maksab õppemaksu küll suur osa tudengeist, kuid õppemaksu summa on teiste riikidega võrreldes väike. Niisiis selgub, et neis riikides on reaalne toetusevajadus ehk teiste riikidega võrreldes väiksem, kuid siiski saavad paljud tudengid veel vajaduspõhiseid või universaalseid toetusi, mis veelgi kinnitab kõrgharidussüsteemi selgeid prioriteete. Iirimaa moodustavad avaliku sektori otsetoetused tudengitele 12% hariduskuludest, Austrias 17%, Belgias 13% ja Bulgaarias eriti tagasihoidlikud 7%, mis ühtlasi kinnitab seda, et makstavad toetused ise ei ole kõige olulisem hoob hariduse majandusliku kättesaadavuse reguleerimisel ja pigem rahastatakse haridussüsteemi institutsioonide kaudu.

Kuidas paistab õppetoetuste pakkumine kõrgkooli poolt vaadates? Meenutame, et vaid 16% täiskasvanud tudengitest saab Eestis mõnda õppetoetust, lisaks on tudengitel õigus taotleda muid, riiklikke ja KOV pakutavaid toetusi. Siin keskendumegi just õppetoetuste teemale.

Üldiselt jagunevad Eesti kõrgkoolides pakutavad õppetoetused nn tulemuspõhisteks (stipendium heade õppetulemuste eest) ja vajaduspõhisteks (nt toimetulekutoetus) ning enamasti laienevad need ka täiskasvanud tudengitele. Samas on mitmed toetused siiski konkursiga taotletavad, mitte garanteeritud igale abivajajale:

Sotsiaalsipendiumid on üheks semestriks. Sinna peab samuti konkureerima samal ajal päevaõppe tasulistega. On ainult üks võimalus [kogu õpingute ajal] seda stipendiumi saada.

Majandusliku toimetulekutoetuse taotlemine on keeruline. Tuleb esitada vanemate palgatõendid, deklaratsioonid. Minu arvates on see tehtud liiga komplitseerituks. Õpilased ei taha oma vanemate andmeid avalikustada jms. häbenemine. Muidugi, kellel väga vaja, taotleb.

Niisiis on majandusliku toetuse või sotsiaalsipendiumi taotlemine ühtlasi pigem väga komplitseeritud ja mõjub tudengile endale stigmatiseerivana. Osad teistele tudengitele pakutavad vajaduspõhised toetused ei ole aga mittetraditsioonilistele tudengitele kättesaadavad. Näiteks transporditoetus on ette nähtud, kui õppekaval on RE kohad, mida

paljudel erialadel ja eriti paindlikes õppevormides pole. Bussifirmad omalt poolt annavad väikest sõidusoodustust vaid kuni 26 aastastele tudengitele.

Samas hindavad ka koolide esindajad realistlikult, et majandustoetused on ebapiisavad:

On stipendium ja kaugemalt tulijad saavad küsida sõidutoetust. Lisaks on majanduslikel põhjustel antav toetus. Toetusi [võiks ju] tõsta, aga kust raha võtta. Väga ei annagi midagi teha kahjuks.

Ega eriti ei saa reageerida. Pole rahalisi võimalusi üliõpilasi toetada. Õppetoetused on väiksed ja nendega ära elada pole võimalik. Tuleme vastu õppemaksu osaliste maksetega. Teeme eraldi graafikuid, et ei peaks suurt summat semestri alguses välja käima. Suure võlgnevuse puhul ei eksmatrikuleerita kohe. Hoiame tudengeid.

Peale omalt poolt õppemaksude paindlikuma graafiku võimaldamise ei näinud meie intervjuueeritud siin olukorrale lahendusi. Teisalt ei ole paindlikes õppevormides õppijate võimalused toetuse taotlemiseks teistega samaväärsed:

K: Kas transpordikompensatsiooni on võimalik taotleda?

A: Päevaõppe tudengitel on võimalik. Tsükliõpe ei saa, kuna seal pole riigieelarvelisi kohti.

Täiskasvanud õppijaist rääkides tuuakse välja, et võimalusel püüavad nad vältida õppelaenu võtmist, et end mitte täiendavalt koormata:

Kuna paljudel on pered ja eelnevad laenud jne, siis nad üritavad nii, et ei võta õppelaenu. Pigistavad mujalt. Nüüd on juba parem. Aga masu õitseajal oli seda palju näha, kuidas tudengid läksid massiliselt akadeemilisele puhkusele. Töökaotus või hirm selle ees. Et kui ma käin reedeti koolis, siis äkki olen mina see, keda koondatakse. Kool jäi tahaplaanile.

Nagu viidatud, kaasneb majandusliku vabaduse puudumisega vajadus kohanduda rohkem tööandja nõudmistega ja ootustega ning selle tulemusel võib koolis käimine jääda tahaplaanile. See ohustab muidugi ka värskelt koolist kõrgkooli tulnud noori:

Esimesel aastal esimese semestri elavad nad õppelaenust ja vanemate toetusest. Teise aasta alguses minnakse tööle. Siis on kohe näha, kuidas paljud langevad ära. Kes läheb akadeemilisele puhkusele, kellel tekivad õppevõlgnevused, kes käib tööl ja ütleb, et ei jõua. Teine kursus on murdepunkt.

Seega tuleks majanduslikust toimetulekust rääkides pöörata eraldi tähelepanu ka sellele, kas õppetoetused ja õppelaen on piisavad selleks, et tudengil ei oleks vajadust õpingute vältel õppimis- või elamiskulude katteks töötada. Kas tudengil on soovi korralgi võimalik pühenduda täiskoormusega õpingutele? See küsimus kerkib kindlasti päevakorda seoses Eestis 2013. aastast jõustuva nn. tasuta õppe põhimõtte rakendamisega. Kui tasuta õppekohal õppimine eeldab täiskoormusega õpingutele pühendumist, siis saavad seda endale lubada need tudengid, kel on olemas äraelamiseks ja ka õpingutega kaasnevate kulude katmiseks piisav sissetulek väljapool palgatööd. Reeglina eeldab see Eestis pere toetust, kui aga perekond ei ole valmis selliseks majanduslikuks koormuseks ühel või teisel

põhjusel, siis ei ole tudengil siiski võimalik palgatööta toime tulla. See omakorda tähendab, et just vähem kindlustatud taustaga tudengid langevad tõenäolisemalt täiskoormusega õppes osakoormusega õppesse ning neil tuleb hakata maksma õppemaksu. Teisalt on juba töötavatel tudengitel praegusega võrreldes palju väiksem võimalus asuda õppima nn. tasuta õppesse, sest nad ei saa majanduslikel põhjustel või siis karjäärivõimalusi silmas pidades ei soovi loobuda töötamisest ja seega ei ole neil võimalik täiskoormusega õppida.

Õpingutele pühendumise alternatiivkuludest ei ole täiskasvanud õppijate puhul seni palju räägitud, kuid see ei ole tingimata ainult indiviidi tasandil tekkiv kulu. Süsteemile tähendab see eelkõige ebavõrdsuse olulist suurenemist õpingute majanduslikku juurdepääsu silmas pidades, teisalt aga ei taga kõrghariduse kvaliteedi kasvu, sest pühendumisvõimalus on siiski vähestel. Lisaks on problemaatiline, et Eesti kõrghariduses ei ole väga levinud sellised toetused nagu ettevõtte (nimeline) stipendium oma (tulevase) töötaja koolitamiseks. Seega tuleks tasemeõppe rahastamisel ettevõtete finantseeringule lootes õppemaksu erisoodustusmaksu koormusest vabastamisele lisaks kaaluda teisi mehhanisme, mis aitaks erakapitali ja tööandjaid laiemalt hariduse otserahastamisele kaasata. Selle põhimõttelise valikuga kaasneb omakorda oht kõrghariduse sisu muutumiseks veelgi instrumentaalsemaks, tööturu- ja tööandjakessemaks, millega Eesti kõrgkoolid värske uuringu (Reiska *et al.* 2012) andmetel tingimata nõus ei ole. See omakorda tõstatab uued küsimused kõrghariduse olemusest ja sellest, kuidas selle kvaliteeti mõõta. On ilmne, et vilistlase töökoht pärast lõpetamist ei ole kõrgkooliõpingute kvaliteedi näitaja, kui vilistlane töötas samal kohal või alal juba kooli sisseastumisel – välja arvatud juhul, kui peame erakordseks, et mittetraditsioonilisel, töötaval tudengil õnnestub tööelu ja õpinguid edukalt ühendada. Uue nn. tasuta kõrgharidusõppe tulemusena halvenevad veelgi täiskasvanud õppija majanduslikud võimalused õpinguid jätkata, sest seni kokkulepitud põhimõtete alusel ei ole töötaval tudengil võimalik tasuta õppesse astuda. Seepärast on täna väga oluline arvestada senises süsteemis toimuvat eelkõige täiskasvanud, mittetraditsioonilise õppija vaatenurgast ning kaaluda, milliste probleemidega ta silmitsi seisab ja kuidas oleks võimalik samal ajal tagada kõrghariduse kättesaadavus ja selle kõrge kvaliteet. See on seda tähtsam, et õpingute ja töötamise ühildamisega võib kaasneda positiivseid impulsse individuaalseks edenemiseks nii töö kui õpingute sfääris.

Institutsionaalsete barjääride esinemine: riikide võrdlus

Eespool võrdlesime riike selle alusel, millised on õppimisvõimaluste mitmekesisus (vt lähemalt

Joonis 2 lk 44), kõrgkooliõpingute ligipääsutingimused (Tabel 4 lk 46), õpingute paindlikkus (

Tabel 5 lk 50) ja majanduslik kättesaadavus (õppemaksust Tabel 6 lk 56, õppetoetustest Tabel 7 lk 58) täiskasvanud õppijate kogemuse põhjal. Hinnates riike iga aspekti osas võrreldes teiste riikidega, kujuneb erinevate kriteeriumide osas suhteline järjestus (vt Tabel 8): „kõrge” tähendab antud kontekstis eelkõige teiste riikidega võrreldes kõige kõrgemat, „madal” vastavalt kõigist analüüsitud riikidest kõige madalamat tulemust.

Veel tuleks klassifikatsiooni juures tähele panna, et me küll järjestame riike konkreetset tüüpi institutsionaalsete barjääride esinemise alusel, kuid ühe barjääri enda olemasolu või puudumine ei tähenda veel seda, et sellega oleks otseselt seostatav mittetraditsiooniliste tudengite väiksem või suurem kõrgkoolis õppimise tõenäosus konkreetsetes riigis. Pigem tahamegi selle üldise liigitusega rõhutada, et riigiti on täiskasvanute kõrghariduse omandamise institutsionaalne kontekst erinev ja erinevate aspektide ja barjääride koosmõjus kujuneb just see labürint või takistusrada, mis igal õppida soovival mittetraditsioonilisel tudengil tuleb läbida. On ka võimalik, et üks ja sama keskkonnatingimus võib erinevates kontekstides mõjuda kord juurdepääsu pärssivalt, teises kontekstis aga hoopis seda toetavalt – seda ikka koosmõjus teiste institutsionaalsete reeglitega.

Täiendavalt tahame rõhutada, et nende paindlike võtete rakendamine ei seostu üheselt kõrghariduse kvaliteediga, vaid just juurdepääsuvõimalustega. Kaudselt on need kõrgharidussüsteemi erinevad omadused muidugi seotud, näiteks on leitud, et nõudlikumate mittetraditsiooniliste tudengite kõrgkooli tulek võib õppetöö sisu ja korraldust ja seeläbi hariduse kvaliteeti mõjutada positiivses suunas. Laiem juurdepääs loob aga kindlasti väljakutseid selles osas, kuidas tagada kõigile, sh traditsiooniliselt alaesindatud gruppidele samaväärne kõrge kvaliteediga juhendamine ja õpingute sisuline tase. Otseselt õppetöö sisulise korralduse küsimusi lahkame aga lähemalt järgmises peatükis.

Analüüsi jälgimisel ja **Tabel 8** lugemisel on ehk kasulik meenutada ka erinevate tunnuste arvutuskäiku (vt Tabel 3 lk 42) ja silmas pidada, et tabelis on järjestuse kriteeriumiks teoreetiliselt suurem sobivus täiskasvanud õppijate vajadustega. Taas tasub siin meenutada, et täiskasvanud õppijad on heterogeenne grupp ja kindlasti on nende seas erinevate vajadustega õppijaid. Samuti seostub see, mida üldse peetakse täiskasvanud õppijale iseloomulikuks või eripäraseks, ka laiema hariduskorralduse kui ühiskonnakorraldusega konkreetsetes riikides.

Niisiis annab haridussüsteemide riigiti võrdlemine pigem võimaluse osundada riikidevahelistele erinevustele ja üleskutse nende tõlgendamisele ning erinevate taustade

arvessevõtmisele. Sellegipoolest kirjeldab meie analüüs väga selgelt ja üheselt kõrgharidussüsteemide juurdepääsu võimalusi, õppekorralduse paindlikkust ning majanduslikku kättesaadavust, mis võivad luua täiendavaid barjääre täiskasvanud õppijaile.

Esmalt selgub tabelist, et mitmedki riigid on mõne aspekti osas teistest kõrgema ja samas teiste aspektide osas just teistest madalama tulemusega, sellal kui teised on läbivalt ja stabiilselt kas kõrge või madala tulemusega. Ühtlaseid tulemusi ja seega ehk kõige läbimõeldumaid hariduspoliitilisi valikuid kirjeldab Norra positsioon, kes kõigi vaadeldud aspektide lõikes on kõrge või kõrgema keskmise tulemusega: õppeprogrammid on mitmekesised, juurdepääs on avatud, õppekorraldus on paindlik, kõrgharidus on majanduslikult kättesaadav. Šotimaa ja Inglismaa ning Iirimaa ja Belgia on Norraga sarnased, kuid neid iseloomustab õppeprogrammide väiksem paindlikkus – teiste riikidega võrreldes ei kasuta sealsed täiskasvanud tudengid niipalju erinevaid kaugõppe ja e-õppe võimalusi ja pigem on neile loodud (majanduslikud) võimalused osaleda statsionaarses õppetöös.

Tabel 8 Riikide järjestus institutsionaalsete barjääride puudumise alusel

	Järjestus			
	Madal	Madal-keskmine	Keskmine-kõrge	Kõrge
Õppeprogrammide mitmekesisus	Eesti, Leedu, Venemaa, Bulgaaria, Tšehhi, Ungari, Sloveenia	Norra, Austria		Inglismaa, Šotimaa, Iirimaa, Belgia
Juurdepääs	Ungari, Bulgaaria, Eesti, Venemaa	Austria, Tšehhi	Belgia-Flandria, Leedu, Sloveenia, Norra	Inglismaa, Šotimaa, Iirimaa
Paindlikkus	Šotimaa, Inglismaa, Iirimaa, Belgia-Flandria, Bulgaaria, Venemaa	Austria, Sloveenia, Ungari, Tšehhi	Leedu, Eesti	Norra
Majanduslik kättesaadavus	Eesti, Leedu, Tšehhi, Venemaa, Bulgaaria	Iirimaa, Belgia-Flandria, Ungari, Austria, Sloveenia	Šotimaa, Inglismaa	Norra

Lisaks on Belgias ja Iirimaaal õpingud mõnevõrra rohkem majanduslikult koormavad: riskigruppidel ei ole samavõrd häid võimalusi erinevate toetuste saamiseks, mis võimaldaksid õpingutele pühenduda.

Teiselt poolt paistavad üsna stabiilsena „esinevat” ka postsotsialistlikud riigid. Kui Tšehhi, Sloveenia, Leedu ja Ungari on enamiku aspektide osas keskmisel tasemel, välja arvatud õppeprogrammide vähene mitmekesisus ja tudengi suur rahaline koormus, siis Venemaa, Eesti ja Bulgaaria on kõigis aspektides madalaimal tasemel. Erandiks võib siin lugeda Eesti suurt õppekorralduse paindlikkust, st kaugõppe ja e-õppe rakendamist ja vähest loengutel

käimist, mille osas me sarnaneme Leedule. Vaid Norras kogeb veel rohkem täiskasvanud õppijaid sellist õppekorralduse paindlikkust.

Kuid kas selline haridussüsteemide juurdepääsu võrdlus võimaldab paremini mõista ka riikidevahelisi erinevusi selles, kuidas õppijad ise tunnetavad erinevaid institutsionaalseid takistusi õpingute käigus? Eespool selgus, et Eesti tudengid, sarnaselt teiste postsotsialistlike riikide õppijatega, tunnetavadki teistest rohkem erinevat laadi institutsionaalse korraldusega seonduvaid probleeme. Kas riikidevahelisi erinevusi tudengite hinnangutes võib seletada sellega, kuidas on kõrgkoolid ise ja kogu kõrgharidussüsteem üldse häälestunud täiskasvanud ja mittetraditsioonilistele tudengitele? Kas täiskasvanute takistused kõrghariduse omandamisel on seotud kõrgharidussüsteemi diferentseerituse, juurdepääsu, paindlikkuse ja rahalise koormusega?

Esitame siinkohal lineaarse regressioonanalüüsi tulemused, hindamaks, kuidas seostuvad kõrghariduse erinevad aspektid – ligipääsetavus, paindlikkus ja majanduslik kättesaadavus – täiskasvanud õppijate enda hinnanguga institutsionaalsete barjääride olemasolule. Eelpool käsitlesime juba õppijate hinnangut institutsionaalsete barjääride olemasolule lähemalt (vt Tabel 2 lk 41). Siinse analüüsi juures on sõltuvaks tunnuseks kolme tüüpi probleemide – õppetöö toimumine ebasobival ajal; majanduslikud probleemid; probleemid transpordiga – olemasolule antud hinnangu keskmine. Regressioonanalüüsi tulemused esitab **Tabel 9**.

Tabel 9 Meso-tasandi tegurite seos institutsionaalsete barjääride tajumisega: lineaarne regressioonanalüüs

Dimensioon	Barjääre loovad või vähendavad tegurid	Beeta	T-statistik
Juurdepääs	Õppeprogrammide mitmekesisus	-0,110***	-4,491
	Sisseastumine tunnistuse või diplomi alusel	-0,011	-0,496
	Sisseastumine testi või sisseastumiseksami alusel	0,037	1,744
Paindlikkus	Kaugõppevõimaluste pakkumine	0,043**	2,029
	Võimalus osaleda õppetöös õhtuti või nädalavahetustel	0,074***	3,555
	Õppetöös osalemine: mitu korda nädalas	-0,039*	-1,881
	Kontakt tundide arv	0,063***	2,909
	Varasema õpi- ja töökogemuse arvestamine (VÕTA)	0,007	0,722
	Varasema õpikogemuse arvestamine (VÕA)	0,050**	2,422
Majanduslik kättesaadavus	Maksis õpingute eest ise	0,054**	2,521
	Kasutas õppetoetust	0,036	1,190
	Kasutas õppelaenu	-0,020	-0,643
Kohandatud R ruut		0,058	

*** oluline nivool 0,001; ** oluline nivool 0,05; * oluline nivool 0,10

Allikas: Autorite arvutused, uuring Täiskasvanud õppijad tasemeõppes (Adult learners in formal education, ALiFE) 2007

Meie analüüsist selgub, et erinevat laadi õppekorralduslike raskuste tajumist vähendab õppeprogrammide mitmekesisus: mida rohkem erinevaid õppeprogramme täiskasvanutele kättesaadav on, seda suurem on tõenäosus, et leitakse nende seast endale sobiv.

Paindlike õppetöökorralduste – õhtuse õppe ja kaugõppe võimaluste – kasutajad tajuvad aga teistest rohkem kõikvõimalike haridussüsteemi korraldusega seonduvaid takistusi. See on seletatav näiteks sellega, et tegelikult ongi raskem leida õpinguteks aega, kui loengutes või seminarides käimiseks ei ole seda eraldi ette nähtud ja õppimine tuleb mahutada tööpäeva sisse või järele. Samuti tähendab näiteks kaugõppe kasutamine enamasti ka seda, et õppija asukoht on õppeasutusest eemal, mis toob kaasa suuremad transpordiraskused nendel kordadel, kui kõrgkooli kohale minna tuleb. Ilmselt on siin vaja arvestada ka seda, et kaugõppevõimalustega programmides õppimist eelistavadki just need õppijad, kelle jaoks institutsionaalsed barjäärid on juba nagunii palju kõrgemad. Siin tuleb tähele panna, et vaid paindlike ja kaugõppe võimaluste pakkumine ise ei lahenda probleemide tajumist, ehkki see võib probleeme oluliselt vähendada. Tundub, et ehk tuleks veel rohkem mõelda, kuidas leevendada nende õppijate raskusi, kes rohkem iseseisvalt õpivad.

Need tudengid, kes osalevad regulaarselt õppetöös, käies kõrgkoolis kohapeal vähemalt kolm korda nädalas, tunnetavad õpingute käigus vähem institutsionaalseid probleeme. Siingi on ilmselt tegemist kahesuguse seosega. Ühelt poolt valivad statsionaarseid õppevorme enam need, kel ongi reaalselt rohkem võimalusi õppetöös osaleda, näiteks ei ole neil päevase täistööajaga töökohta. Teisalt tunnetavad statsionaarses õppes tudengid võib-olla rohkem seotust õppekeskkonna ja kõrgkooliga ning nimetavad probleeme harvemini, sest need on nende jaoks normaliseerunud või siis institutsionaliseerunud õppeprogrammi osaks.

Sellegipoolest, mida suurem on iganädalane kontakttundide arv, seda enam tunnetavad täiskasvanud õppijaid erinevaid institutsionaalseid probleeme. See on ka igati mõistetav, sest suurema kontakttundide korral on õpinguid keerulisem ühendada muu eluga ja raskem leida õppetöök aega. Ka seostuvad igapäevased raskused (nt vaja õigeks ajaks lapsele lasteaeda järele jõuda, töö on pingelisem periood) tihedamini kooliga, sellal kui kaugõppesessioonide ajal on koolielu ja argielu oma probleemidega üksteisest selgemini lahutatud.

Võimalus arvestada varasema õpikogemusega ainete sooritamisel seostub samuti rohkema probleemide tajumisega. Siin on üheks võimalikuks seletuseks, et VÕA süsteemiga kaasneb teatud administratiivne bürokraatia, mis ei pruugi olla kuigi meeldiv, samuti võib see tähendada teatud kaugenemist korralisest õppetööst ja õppejõududest. Niisiis kasutatakse seda ainult väga erandlikel juhtudel ja tõepoolest siis, kui ajaliselt on väga raske õppetöös osaleda ja eksameid sooritada. Samuti võib eksami asendamine varasema õppetulemusega tähendada konkreetsete transpordiprobleemide vähendamist. Teisalt tähendab varasemate õppetulemuste ülekandmine seda, et tudengil on varem läbitud sarnaseid õppeprogramme, kuid suure tõenäosusega on need ühel või teisel põhjusel lõpetamata jäänud. Niisiis peegeldab see kaudselt tudengi kalduvust kogeda probleeme õpingute käigus. Samuti viitab

selline varasemate õpingutulemuste ülekandmise võimalus sellele, et tudengil on ka varasemaid kogemusi (erinevatest) kõrgharidusprogrammidest ja tal on võimalus võrrelda tänaseid õpinguid varasematega, mis tähendab kriitilisemat pilku õppetöö ajalisele korraldusele. Võimalik, et varasemate õpingute käigus ei olnud tänapäeval tudengil endal niipalju teisi kohustusi seoses pere või tööga ja võrreldes eelmise kogemusega ongi tal praeguste õpingute käigus rohkem praktilisi probleeme.

Viimase aspektina tooksime veel välja selge seose, et ise õpingute eest tasuvad tudengid mainivad rohkem õpingute institutsionaalse korraldusega seonduvaid probleeme. See on igati arusaadav, sest majanduslik lisakoormus on suur. Täiskasvanud õppija ei saa ka õpingute perioodiks ajutiselt loobuda oma senise töö- ja elutee käigus juba võetud kohustustest, seda nii seoses eluaseme ja pereliikmete eest hoolitsemise kui töiste väljakutsetega. Kui sedalaadi püsikulud on niigi kõrged, siis õppemaksu näol lisanduvad muutuvkulud teevad toimetuleku kindlasti pingelisemaks. Lisaks tuleb arvestada, et meie uuringus osalesid need täiskasvanud õppijad, kes olid juba valitud õppeprogrammis õppima asunud, tasulisse õppesse astusid aga need, kes olid valmis selliseks väljaminekuks. See lubab oletada, et osa neist olid töötavad inimesed ja nende puhul on ka raskused töögraafikute ja õpingute kooskõlastamisel arvatavasti tõsisemaks probleemiks.

5. KUIDAS ÕPIB TÄISKASVANUD ÕPPIJA?

Lühikokkuvõte

Eesti täiskasvanud õppijad, kes on omandamas kõrgharidust, tajuvad õpikeskkonda positiivsena ja seda ka võrdluses teiste riikidega. Vaid Norras, Inglismaal ja mõne aspekti lõikes Šotimaal on täiskasvanud õppijad hinnanud õpikeskkonda kõrgemalt. Seega enamik õppijaid tunnetab, et õppides tekib rühmasisene kuuluvustunne, õppejõud on toetavad, õppijaid kaasatakse õpingutesse ning õppetöö on suunatud ülesannete täitmisele. Samas tajutakse kõige vähesemal määral enda jaoks õpingutes seatud eesmärkide saavutamise võimalust, mis on tõenäoliselt tingitud suurtes õpperühmades/loengutes õppimisest. Eesti andmete täpsem analüüs aga näitas, et rakenduskõrgharidust omandavad täiskasvanud hindavad võrreldes akadeemilist kõrgharidust omandavatega õpikeskkonda mõnevõrra positiivsemana. Osaliselt on selline tulemus seletatav sellega, et rakenduskõrghariduses tajuvad õppijad sagedamini õpitava eriala ja töövaldkonna seotust. Esitatud tulemustest järeldub, et positiivne õpikeskkonna tajumine (eriti õpingute korraldus ja selgus ja õppejõu toetus) on selgelt seotud õpingute rahuloluga, mis on üks olulisemaid hariduse kvaliteedi näitajaid. Samuti on õpikeskkond seotud sellega, kui heaks hindavad õppijad oma võimalusi õpingute edukaks lõpetamiseks. Mis veel kord kinnitab õpikeskkonna olulisust täiskasvanud õppijate jaoks.

Täiskasvanud õppijad ei ole homogeenne, ühetaoliste vajadustega rühm. Olenevalt õpingute etapist vajavad õppijad erinevat lähenemist: õpingute alguses toetavamad ja võib-olla ka õpetaja/õppejõu kesksemad, suunavamad õpikeskkonda, hilisemas etapis aga õppijakesksemad ja iseseisvamad õppimist. Lisaks ei ole täiskasvanud õppijad sotsiaaldemograafiliselt homogeenne grupp. Positiivse õpikeskkonna kujundamisel tuleb aga arvesse võtta ka õppijate taust. Kutsuv, toetav ja mitmekesist arengut võimaldav õpikeskkond saab ühe tegurina suurendada nii õpingute kättesaadavust kui edukat lõpetamist. Kõrgkoolid hindavad täiskasvanud õppijaid võrreldes noortega enamasti motiveeritumaks grupiks, enam tulemuste saavutamisele orienteerituks. Neil tekib tihedam kontakt õppejõuga, grupis kujuneb välja üksteise abistamine.

Kõrgkoolide, eriti suuremate avalik-õiguslike ülikoolide suur paindlikkus õppe pakkumisel ja õppija seisukohalt vältimatu vajadus töötada, katmaks õppe- ja elamiskulusid, on avardanud ka mittetraditsiooniliste tudengite juurdepääsu päevaõppesse, teinud võimalikuks ka õpingute ajal õppija muutumise „traditsioonilisest mittetraditsiooniliseks“.

Samas on õpikeskkond kohandatud traditsioonilistele tudengitele. Päevaõppes õppivate mittetraditsiooniliste tudengite ootustest ja hinnangutest puudub kõrgkoolis sageli täpsem ülevaade – nad „lahustuvad“ suurtes gruppides. Raske on määratleda, millised tegurid on seotud „massiharidusega“, millised tudengite töötamisega ja mis tähendus on kõrghariduse kvaliteedi seisukohalt eri tüüpi õppijate töötamisel. Teemaga haakub ka küsimus õppejõu rollist, tema panusest saadavasse haridusse, eriti neil juhtudel, kui tudengile on kättesaadav ka e-õpe. Võimalik, et intervjuud õppejõududega aitaksid selgitada täpsemalt kõrgkooli vaatepunkti selles osas.

Õpikeskkonna tajumise uuringud

Inimeste haridusteed ja kõrgeimat omandatud haridustaset mõjutab küll suuresti sotsiaal-majanduslik ja -kultuuriline taust (Coleman *et al.* 1966), kuid olulist rolli etendavad ka õpiasutusega/kooliga seotud tegurid (Mortimore 1988). Samuti on täiskasvanud õppijate motiveerituse ja õpitee jätkamise tagamaade mõistmisel määrava tähtsusega õpikeskkonna psühholoogiline õhustik. Õpikeskkonna ja selle õhustiku uurimise aluseks olevad teoreetilised mõisted ja mudelid tulenevad sotsiaalpsühholoogiast ja sotsioloogiast, kus püütakse suhestada individuaalseid tunnetusi/tajumist ja vajadusi sotsiaalsete struktuuride ja protsessidega (O’Fathaigh 1997). Uuringud on näidanud, et mida enam on täiskasvanud õppijad akadeemiliselt ja sotsiaalselt kaasatud, seda enam tunnevad nad enda seotust teiste õppijate ja teaduskonnaga ning see omakorda suurendab tõenäosust, et alustatud õpinguid ei katkestata (Tinto 1998; Tobias 1998; *New Inglismaa Adult Research Network* 1999; English 2005). Positiivse klassiruumi õhustiku – õpikeskkonna – tulemusena tunnevad õppijad õppimisest rohkem rõõmu ja heaolu, nad saavad õpitava sisust paremini aru, seega õpitulemused üldiselt on sellises keskkonnas paremad (Darkenwald ja Valentine 1986; Keller 1987, 1999).

Enamasti keskenduvad õpikeskkonda käsitlevad uuringud nn traditsioonilistele õppijatele/õpilastele, jättes mittetraditsioonilised ja täiskasvanud õppijad tahaplaanile. Ent toetav õpikeskkond on oluline ka viimaste jaoks, seetõttu võtame siin uurimise alla just täiskasvanud õppijate õpiprotsessi kogemuse. Täiskasvanud õppijad rikastavad õpikeskkonda oma ainulaadsete õpihuvide ja hariduslike eesmärkidega, millega kaasneb vajadus teatavat viisi õpetamise ja juhendamise järgi (Miglietti ja Strange 1998).

Kõige varasemad õpikeskkonna uuringud pärinevad sotsiaalpsühholoogias 1920-30ndatest (Thomas 1929; Lewin *et al.* 1939). Nendes uuringutes jälgiti lapsi lasteaias, märgiti üles korduvad käitumismustrid ja tekkinud sotsiaalsed olukorrad ning lapsed seati psühholoogilistesse test-olukordadesse. Samuti uuriti klassisisest rühmakäitumist jälgides erinevate juhtimisstiilide mõju sotsiaalsele kliimale. Alates 1940ndate teisest poolest alustati uuringutega, mis mõõtsid õpetaja isiksuse mõju õpilaste käitumisele ning õpilaste omavahelisi suhteid klassis (Anderson ja Brewer 1945, 1946). Nende uuringute põhjal jagati õpetajate ja õpilaste käitumine sotsiaalselt kaasavaks (paindlik, kohanev, objektiivne, teaduslik, koostööaldis) ja domineerivaks (erinevusi mahasuruv, muutustele vastuseisev, autokraatlik).

Alates 1950ndatest võtab õpikeskkonna õhustiku uurimine teoreetilise ja empiirilise suunitluse. Nii lähtuti näiteks Lewin’i (1936) välja teooriast, Murray’ (1938) vajaduse-surve mudelist, Thelen’i (1950) haridusliku dünaamika mudelist, jms. Hüpotese püstitati analüüsidest intervall-fotosid, üleskirjutusi ja vastavalt koolitatud õpetajate tähelepanekuid klassis toimuva kohta kasutades järjest uuemaid mõõdikuid, mille tulemusi sageli kõrvutati

standardiseeritud testidega. Järgnevatel aastakümnetel koostati hulgaliselt erinevaid õpikeskkonna mõõdikuid ja indekseid, kuid nad kõik olid mõeldud traditsiooniliste õppijate uurimiseks, erilise tähelepanuga just õppeedukusel ja kohati ka õppekavade parendamisel (Cháves 1894).

Peamiselt võib õpikeskkonna protsessi uurimisel eristada „madala“ ja „kõrge“ taseme järeldusi (*low and high inference*) (Rosenshine 1970) Esimest tüüpi järelduste puhul täheldatakse üles otse see, mida vaadeldakse ehk õpikeskkond õpetajate lauseid ja väiteid loendades või märkides üles õppijate vastused ja reaktsioonid (faktipõhisus). Eelpool kirjeldatud uuringutes kasutati just sellist lähenemist. Lähtudes kõrge taseme järeldustest on aga eesmärgiks välja selgitada respondentide hinnangud ja see, millisena nad õpikeskkonda tajuvad, tunnetavad, milline on rahulolu õppeprotsessiga ja osapoolte läbisaamisega klassis. Teisena nimetatud lähenemist õpikeskkonna uurimisele peetakse eriti oluliseks just seetõttu, et siin põhinevad järeldused õppijate kogemusel läbi osalemise mitmes tunnis/loengus (terve õppeaasta jooksul), kuna märkmed vaatluste kohta katavad reeglina väiksemat tundide hulka (Fraser ja Walberg 1981). Lisaks määrab õppijate käitumise sageli see, millisena nad õpikeskkonda tajuvad, mitte aga niivõrd uurija täheldatud „reaalne“ olukord.

Täiskasvanud õppijad ja õpikeskkond

Järgnevalt kirjeldame mõningaid täiskasvanud õppijate õpikeskkonna uuringute tulemusi. Neis uuringutes on täiskasvanud õppijad üldjuhul käsitletud 25-aastaste ja vanematena ning lähtunud on „kõrge“ taseme järelduste põhimõttest.

Migletti ja Strange (1998) leidsid oma uuringus, et täiskasvanud õppijate puhul seostus õppijakeskne õpetamine suurema rahuloluga ja saavutustundega või eneseteostusega. Sellist õpetamisviisi iseloomustab individuaalne juhendamine, õppematerjali seostamine õppijate endi kogemustega (sh töökogemustega), õppijate vajaduste väljaselgitamine ja paindlikkus, mis võimaldab isiklikku arengut.

Kohati on aga uuringud näidanud, et ka täiskasvanud õppijad eelistavad hoopis traditsioonilisemat ehk õpetajakeskset õpetamist. Nii on Ross-Gordon (1991) leidnud, et õppijate meelest parim õpikeskkond tähendab ühelt poolt õppejõudude abivalmidust ja kättesaadavust, õppijatest hoolimist ja lugupidamist, arutelude julgustamist, paindlikkust, aga ka selget materjali edasiandmist, hästi korraldatud loenguid ja oma valdkonnas hästi orienteeruvaid õppejõude/juhendajaid. Sarnastele tulemustele jõudsid ka Donaldson, Flannery ja Ross-Gordon (1993) tuues erinevate kvalitatiivsete uuringute põhjal välja, et üliõpilaste jaoks seostus efektiivne õpetamine võimega õppijaid motiveerida, õppematerjalide asjakohasus, arusaadav/selge loengu esitlus, teadlik õppejõud ja loengutes osaluse julgustamine. Sellised tulemused pole täielikult kooskõlas täiskasvanud õppijate teooriaga (adragoogika), eriti mis puutub õppematerjali selgesse edasiandmisse, õppejõudude teadmistesse ja õpetamisele pühendumisse. Osati on taoliste järeldusteni jõudmine seletatav sellega, et õppijad soovivad õppimise vaeva pealt kokku hoida, kuna täiskasvanutena ollakse täitmas mitmeid rolle samaaegselt – õppija, töötaja, lapsevanem, partner, kogukonna liige jm (Ross-Gordon 2003). Teisalt võib traditsioonilisema õpikeskkonna eelistamine olla seotud sellega, et täiskasvanud õppijatel on raskusi seostada „tavateadmisi“ (nt igapäevaelu kogemuste, pere, töö ja kogukonna kontekstis saadud teadmised) „kõrgkooli teadmistega“ või akadeemilisemate teadmistega (Graham *et al.* 2000; Murphy ja Fleming 2000).

Uurides kõrgkoolide teaduskondades töötavate arvamusi (sh õppejõud) on jõutud järeldusele, et võrreldes traditsioonilise õppijaga tajutakse täiskasvanud õppijad enam eesmärgile suunatudena, vastutustundlikena ja ise oma õppimist juhtivatena (Raven ja Jimmerson 1992) – nii näeb ette ka täiskasvanud õppija teooria – aga ka enam konkurentsile suunatudena.

Kuid nii mõnedki uurimistööd viitavad täiskasvanud õppijate teistsugusele küljele, mida teooria ei rõhuta. Lynch ja Bishop-Clark (1994), MacDonald ja Stratta (1998) ning Ross-Gordon ja Brown-Haywood (2000) näitasid, et täiskasvanud õppijatel on probleeme enesekindlusega, kuna nad ei tunne end kõrghariduse omandamiseks piisavalt hästi

ettevalmistatuna võrreldes kaasõppijatega, kes pole tasemeharidusest lahkunud. Mis tähendab, et tasemeharidusse sisenedes (nt esimesel semestril) võivad täiskasvanud õppijad vajada rohkem just traditsioonilisemaid õpetamisviise ning õppijakesksele lähenemisele tuleks minna üle õppeprotsessi järgmistel etappidel.

Tobias (1998) võttis uurida vähese või puuduva koolikohustuse järgse formaalhariduse kogemusega täiskasvanute („mitteosalejate“) õpihuvid, -vaated ja -kogemused. Ta leidis, et ka need, kes tasemeharidusse tagasi ei pöördu, on oma elus vägagi õppimisele suunatud elukestvad õppijad (raamatutest, ajakirjadest lugedes, kogukonnaliikmetelt õppijad, kursustel osalejad, töökohal õppijad). Tasemeharidusest hoitakse aga eemale varasema negatiivse õpikogemuse tõttu: suurtes rühmades õppimine ei sobi, õpetaja ei pööra piisavalt tähelepanu, suures rühmas õppimine on ebamugav, kuna tajutakse teiste hindavat pilku, õpetatava sisu ei vasta sellele, mida oma elus tahetakse teha (kitsamad/konkreetsemad huvid). Seega ebasobiv õpikeskkond on üks oluline tegur, miks tasemeharidusse tagasi ei pöördata.

Analüüsime kõrgharidusse tagasipöördunute õpikeskkonna tajumist, kasutame oma töös Darkenwald'i ja Valentine'i (1986) õpikeskkonna skaalat, mis on esimene skaala mõeldud just täiskasvanud õppijate uurimiseks. Nimetatud skaala sisaldab õppijate omavaheliste ja õppijate ning õpetajate/õppejõudude vaheliste suhete mõõdikuid. O'Fathaigh'i (1997) ning De Rick ja Van Valckenborgh (2004) uuringutele tuginedes eristame esialgsel skaalal seitse õppeprotsessiga seotud näitajat⁴:

- *kuuluvustunne* – kuivõrd hea on õppijate läbisaamine, omavaheline suhtlus;
- *õpetaja/õppejõu⁵ toetus* – ... õppejõud abistab, julgustab õppijaid ja huvitub neist;
- *ülesannetele suunatus* – ... õppijad ja õppejõud keskenduvad konkreetsetele ülesannetele ja hindavad tulemuslikkust;
- *isiklike eesmärkide saavutamise* – ... õppejõud on paindlik ja võimaldab täiskasvanud õppijatel isiklikest huvidest lähtuvalt ülesandeid valida;
- *õpingute korraldus ja selgus* – ... tegevused on hästi korraldatud ja selged;
- *õppijate mõjujõud* – ... õpetamine on õppijakeskne ja võimaldab õppijatel kursuse kavandamisel kaasarääkimist;
- *kaasahaaratus* – ... õppijad on rahul loengutega ja võtavad neist aktiivselt ning tähelepanelikult osa.

Iga nimetatud õpikeskkonna näitaja all esitasime küsimustikus kaks väidet, millega palusime kas täielikult nõustuda või üldse mitte nõustuda (5-palline skaala). Lisaks Darkenwald'i ja Valentine'i skaala väidetele küsisime nõustumist/mittenõustumist sellega, kuivõrd õppetöös

⁴ Darkenwald'i ja Valentine'i (1986) originaalskaala koosnes seitsmest väitest iga seitsme näitaja kohta.

⁵ Kuna aruande keskmes on kõrgkooli tasemel õppijad, siis järgnevalt räägime just õppejõust ja tema rollist õppeprotsessis, õpikeskkonna kujundamises.

osalejad arutavad oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi (vt täpsemalt Tabel 16, Lisa).

Selle uuringuetapi teiseks lähtekohaks on Keller'i (1987, 1999) õppimise motivatsiooni selgitav mudel, mille järgi „eduka“ õppimise eeldusteks on: tähelepanu, olulisus, kindlustunne ja rahulolu (ARCS – *attention, relevance, confidence, satisfaction*). Nimetatud eeldused või tingimused on tuletatud psühholoogia ja haridusalaste uuringute sünteesist (English 2005). Ideaalis nähakse ARCS mudelit järjestikulisena, st et kõik need eeldused peavad olema täidetud samm-sammult. Esiteks tuleb pälvida täiskasvanu tähelepanu ning tuleb tagada ligipääs õpingutele, vastasel juhul täiskasvanu ei asugi õpivõimalusi kaaluma. Järgmise sammuna peab õppija pidama õppimist oma elu seisukohalt oluliseks ja nägema (edasi)õppimise tähtsust ühiskonnas laiemalt. Seejärel peab õppija saavutama kindlustunde oma võimete osas, st ta peab tajuma, et õpingud on jõukohased ja edukalt lõpule viidavad. Kui õpiprotsessi ajal tekib edu kogemus, siis annab see tõuke ka edaspidi õpingute jätkamiseks – elukestvas õppes osalemiseks. Viimase sammuna on oluline õppimisest saadav rahulolu (nii õpingute väljundi kui ka protsessiga), mis on üheks õpingute/hariduse kvaliteedi näitajaks. Eeldatakse, et mida rahulolevam on õppija, seda suurema tõenäosusega ta õpinguid ei katkesta.

Kuna haridussüsteem ja täpsemalt kõrgkoolid saavad eelkõige kujundada täiskasvanud õppijate kindlustunnet ja rahulolu⁶, siis selles uuringu etapis analüüsime, mil määral seostub just õpikeskkond kindlustundega õpingute lõpetamise osas ja rahuloluga õpingute käigus omandatud oskuste ja teadmiste ning õpiprotsessiga.

Varasem ALife andmestiku analüüs (Roosmaa *et al.* 2011) näitas, et Euroopa riikides eristuvad täiskasvanud õppijad olulisel määral selle osas, millisena nad õpikeskkonda tajuvad. Samuti mõjutas õpikeskkonna erinev tajumine õppijate osalemist formaalhariduses, täpsemalt seda, kui rahul ollakse õpetamisega ja õpituga ning kuivõrd kindlad ollakse õpingute edukas lõpetamises. Eelnimetatud uuringus analüüsiti õpikeskkonda üldiselt, st ei keskendutud kõigile seitsmele õpikeskkonna skaala (Darkenwald ja Valentine 1986) aspektile eraldi. Seega järgnev analüüs annab ülevaate kõigist õpikeskkonna näitajatest: milliseid õpikeskkonna aspekte tajuvad täiskasvanud õppijad kõrghariduses rohkem ja millist õpikeskkonda nad eelistavad; kas õppijate hinnangud erinevad akadeemilist ja rakenduslikku kõrgharidust pakkuvate ning riiklike- ja erakõrgkoolide lõikes; millisena näevad õpikeskkonda eesti täiskasvanud õppijad võrreldes teiste Euroopa riikide õppijatega; ja millised on seosed õpikeskkonna tajumise ning õpingutega rahulolu ja kindlustunde osas.

⁶ Tähelepanu ja õpingute olulisuse tunnetamine kujunevad valdavalt varasema elukogemuse põhjal: varasemad õpingud, perekonna ja lähedaste hoiakud, töökogemus/tööandjate hoiakud jms.

Täiskasvanud õppijate õpikeskkonna tajumine kõrghariduses

Alustuseks vaatame, millisena tajuvad erinevaid õpikeskkonna aspekte akadeemilist ja rakenduslikku kõrgharidust omandavad täiskasvanud õppijad. **Tabel 10** esitab õpikeskkonda puudutavad väited järjestatud suurimast nõustumismäärast väiksemani (skaalal 1-5). Selgub, et üldjuhul tajuvad rakenduskõrgkoolis õppijad õpikeskkonda mõnevõrra positiivsemalt (on enam esitatud väidetega nõus) kui akadeemilises kõrgkoolis õppijad. Samas tuleb neisse erinevustesse suhtuda mõningase ettevaatlikkusega, kuna rakenduskõrgharidust omandavaid õppijad on valimis vaid 22, akadeemilist kõrgharidust omandavaid aga 222. Siiski saame teatavaid trende esitada. Nii selgub, et kõige enam nõustusid rakenduskõrgharidust omandavad õppijad väitega „õpingute käigus on väga oluline, et töö saaks tehtud“ (95%), seevastu akadeemilist kõrgharidust omandavad õppijad nõustusid enim väitega „õpingute jooksul on võimalus saada uusi sõpru“ (90%). Valdav enamus rakenduskõrghariduses õppijatest on nõus sellega, et õppijad esitavad tihti õppejõule küsimusi (91%), akadeemilises kõrghariduses on sama väitega nõus kolmneljandikku õppijatest. Lisaks tajuvad rakenduslikku kõrgharidust omavad õppijad enam õppejõudude lugupidavat suhtumist neisse ning usuvad rohkem, et õppejõud annab endast parima, et õppijad edasi jõuaksid. Samuti nendivad rakenduskõrghariduses õppijad enam, et õppetöös arutatakse oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi. Seega paistab, et rakenduskõrghariduse tasemel on täiskasvanud õppijad rohkem ka ise õppeprotsessi kaasatud ning hindavad suhteid õppejõududega paremaks kui seda teevad täiskasvanud õppijad akadeemilises kõrghariduses.

Kaks võrdluse all olevat rühma on pea sarnasel määral nõustunud väidetega „õpingutel on selged eesmärgid“ ja „enamikule õppijaist õpingud meeldivad“. Edasi on aga rakenduslikus kõrgkoolis õppijate hinnangud taas mõnevõrra positiivsemad, nii on ligikaudu 80% vastanuist nõus sellega, et enamik õpperühmast jõuab endale õppimises seatud eesmärkideni ja et õpingud on hästi korraldatud. Akadeemilist kõrgharidust omandavate hulgas on nende kahe väitega nõusolevaid 60%. Viimase viie väite osas pole rakenduslikku ja akadeemilist kõrgharidust omandavate õppijate arvamused kuigi erinevad. Pea 70% täiskasvanud õppijatest leiavad, et õppijatele meeldib koos õppida. Mõnevõrra vähem ollakse nõus väitega „õppijad julgevad õpingute osas seatud nõudeid vajadusel ka vaidlustada, end siiski on viimasega veidi enam nõus rakenduskõrghariduses õppijad, mis jällegi kinnitab selle rühma suuremat kaasatust õppeprotsessi. Ligikaudu 60% kõigist täiskasvanud õppijatest leiab, et õppetöösse mittepuutuvaga tegeletakse loengus võimalikult vähe. Ent viimase kahe väite osas on nõusolijate osakaal oluliselt madalam. Nii on vaid kolmandik õppijatest arvamusel, et õppijad saavad valida just selliseid ülesandeid, mis neile huvi pakuvad ja kõigest alla kümnenndiku ei nõustu väitega „õppejõud nõuab, et ülesandeid täidetakse nii, nagu tema tahab.“

Tabel 10 Nõustumine õpikeskkonda puudutavate väidetega akadeemilist ja rakenduslikku kõrgharidust omandavate täiskasvanud õppijate hulgas, %

Õpikeskkonda puudutavad väited...	Akadeemiline	Rakenduslik	Kokku
Õpingute jooksul on võimalus saada uusi sõpru	90	86	90
Õpingute käigus on väga oluline, et töö saaks tehtud	88	95	89
Õpingutel on selged eesmärgid	78	82	78
Õppejõud peab lugu õppijatest kui isiksustest	77	86	78
Õppijad esitavad tihti õppejõule küsimusi	75	91	76
Õppetöös osalejad arutavad oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi	72	86	74
Õppejõud annab endast parima, et õppijad edasi jõuaksid	72	86	73
Enamikule õppijaist õpingud meeldivad	70	82	71
Õppijatele meeldib koos õppida	69	73	70
Enamik meie õpperühmast jõuab endale õppimises seatud eesmärkideni	60	82	62
Õpingud on hästi korraldatud	59	82	61
Õppetöösse mittepuutuvaga tegeletakse loengus võimalikult vähe	61	64	61
Õppijad julgevad õpingute osas seatud nõudeid vajadusel ka vaidlustada	60	68	60
Õppijad saavad valida just selliseid ülesandeid, mis neile huvi pakuvad	33	27	32
Õppejõud nõuab, et ülesandeid täidetakse nii, nagu tema tahab *	10	5	10

* selle väitega nõustumine tähendab kaasava õpikeskkonna mõttes negatiivset hinnangut, seega siin on esitatud mittenoostujate protsent. Allikas: ALife, 2007

Järgnevalt võrdleme, kuidas tajuvad õpikeskkonda riiklikus ja erakõrgkoolis õppivad täiskasvanud. Ka siin on võrdluse all olevad rühmad väga erineva suurusega (223 õpib riiklikus kõrgkoolis ja 21 erakõrgkoolis), kuid hinnangutelt õpikeskkonnale erinetakse vähem kui akadeemilist ja rakenduslikku kõrgharidust omandavad täiskasvanud (vt Tabel 11).

Mõnevõrra on siin erinev ka õpikeskkonda peegeldavate aspektide järjekord. Kõige enam ollakse nõus sellega, et õpingute jooksul on võimalus saada uusi sõpru (92%), et õpingutel on selged eesmärgid (84%) ja et õppejõud annab endast parima, et õppijad edasi jõuaks (81%). Ent kõigi kolme väite puhul on riiklikus kõrgkoolis õppijad oma hinnangutes tagasihoidlikumad, seevastu hinnatakse erakõrgkoolis õppijatega võrreldes oluliselt kõrgemalt väidet, mille kohaselt õpingute käigus on oluline, et töö saaks tehtud. Edasi on ligikaudu 80% vastanutest nõus, et õppijad esitavad tihti loengutes õppejõule küsimusi ning et õppejõud peavad lugu õppijatest. Juba mõnevõrra vähem nõus ollakse sellega, et õppijatele õpingud meeldivad ja et õppetöös arutatakse kogemustel põhinevaid olukordi (ca

70%). Viimasele väitele annavad riiklikus kõrgkoolis õppijad kõrgema hinnangu, samuti hinnatakse erakõrgkoolis õppijatega võrreldes kõrgemalt seda, et õppijatele meeldib koos õppida. Erakõrgkoolis õppivad täiskasvanud on aga enam seda meelt, et õppijad julgevad õpingute nõudeid vajadusel vaidlustada. Seevastu mõlemas rühmas leiab ligikaudu 60% vastanutest, et õpingud on hästi korraldatud ja õppijad jõuavad endale seatud eesmärkideni.

Tabel 11 Nõustumine õpikeskkonda puudutavate väidetega riiklikes ja erakõrgkoolides haridust omandavate täiskasvanud õppijate hulgas, %

Õpikeskkonda puudutavad väited...	Riiklik	Era	Kokku
Õpingute jooksul on võimalus saada uusi sõpru	89	95	90
Õpingute käigus on väga oluline, et töö saaks tehtud	90	71	89
Õpingutel on selged eesmärgid	77	90	78
Õppejõud peab lugu õppijatest kui isiksustest	78	76	78
Õppijad esitavad tihti õppejõule küsimusi	76	81	76
Õppetöös osalejad arutavad oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi	75	62	74
Õppejõud annab endast parima, et õppijad edasi jõuaksid	71	91	73
Enamikule õppijaist õpingud meeldivad	72	67	71
Õppijatele meeldib koos õppida	71	57	70
Enamik meie õpperühmast jõuab endale õppimises seatud eesmärkideni	63	52	62
Õpingud on hästi korraldatud	62	57	61
Õppetöösse mittepuutuvaga tegeletakse loengus võimalikult vähe	63	38	61
Õppijad julgevad õpingute osas seatud nõudeid vajadusel ka vaidlustada	59	71	60
Õppijad saavad valida just selliseid ülesandeid, mis neile huvi pakuvad	33	24	32
Õppejõud nõuab, et ülesandeid täidetakse nii, nagu tema tahab *	10	14	10

* selle väitega nõustumine tähendab õpikeskkonna mõttes negatiivset hinnangut, seega siin on esitatud mittenõustujate protsent. Allikas: ALife, 2007

Kõigest pooled vastanutest tunnevad, et õppetöösse mittepuutuvaga tegeletakse loengus võimalikult vähe, kuid riiklikus kõrgkoolis õppijad on selle väitega siiski oluliselt rohkem nõus kui erakõrgkoolis õppijad (vastavalt 63% ja 38%). Sarnaselt akadeemilist ja rakenduslikku kõrgharidust omandavatega leiavad ka siin vaid ligi kolmandik riiklikes ja erakõrgkoolides õppijatest, et nad saavad õpingute käigus valida endale huvipakkuvaid ülesandeid ja kõigest ligi kümnendik vastajatest ei arva, et õppejõud nõuavad ülesannete täitmist täpselt nii nagu nemad seda tahavad.

Seega valdavalt tajutakse õpikeskkonda positiivsena, kuna enamike väidetega on üle poolte vastanutest nõus. Järgnevalt aga analüüsime vastuseid Darkenwald'i ja Valentine'i (1986) õpikeskkonna seitsmest skaala näitajast lähtuvalt, st ülalpool esitatud väited on kahe kaupa erinevateks õpikeskkonna näitajateks kokku pandud (vt täpsemalt Tabel 16, Lisa). Tulemused

(Tabel 12) osutavad, et kõige kõrgemaks hindavad täiskasvanud õppijad kuuluvustunde tekkimist õpingute ajal.

Tabel 12 **Õpikeskkonna tajumine seitsme skaala näitajate lõikes, hinnangute keskmised skaalal 1-5 ja standardhälve**

	Akadeemiline	Rakenduslik	Riiklik	Era
Kuuluvustunne	4,1 (,60)	4,2 (,65)	4,2 (,60)	4,0 (,65)
Õppejõu toetus	3,9 (,67)	4,2 (,61)	3,9 (,68)	4,0 (,61)
Ülesannetele suunatus	3,9 (,64)	4,3 (,55)	4,0 (,61)	3,8 (,85)
Isiklike eesmärkide saavutamine	3,3 (,72)	3,6 (,70)	3,3 (,72)	3,2 (,80)
Õpingute korraldus ja selgus	3,8 (,67)	4,1 (,59)	3,8 (,67)	3,9 (,62)
Õppijate mõjujõud/õppijakesksus	3,3 (63)	3,5 (,43)	3,3 (61)	3,3 (,67)
Õppijate kaasahaaratus	3,9 (,65)	4,3 (,55)	3,9 (,65)	4,0 (,65)

Paksus kirjas tähistatud keskmise korral on rühmadevaheline erinevus oluline tasemel $p < 0.05$

Allikas: ALiE, 2007

Pea sama positiivselt tajutakse ka õppejõudude toetavat suhtumist, ülesannetele orienteeritust ja õppijate endi kaasahaaratud osalust loengutes. Tuleb aga märkida, et nii kuuluvustunde kui ka ülesannetele suunatuse osas on kahte vastava näitaja alla kuuluvat väidet hinnatud vägagi erinevalt: kõrgemalt hinnati õpingute käigus töö tegemist ja uute sõprade saamist, madalamalt aga seda, et õppijatele meeldib koos õppida ja õppetöösse mittepüütavaga tegeletakse vähe. Täiskasvanud õppijate keskmisi hinnanguid vaadates on mõnevõrra vähem positiivsena tajutud õpingute korraldust ja selgust. Selle näitaja puhul on aga õppijad enam nõustunud õpingute eesmärgipärasusega kui hea korraldusega. Kõige madalamaks on aga õppijad hinnanud isiklike eesmärkide saavutamise ja õppijate endi võimaluse õpingute käiku mõjutada – keskmine viiepallisel skaalal on veidi üle kolme. Siiski, nende kahe näitaja hulka kuuluvatest väidetest nõustuti enim sellega, et õppetöös saab arutada oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi. Varasemad uuringud (nt Migletti ja Strange 1998) on aga näidanud, et just õppijate mõjujõud – õppijakeskne lähenemine, õpetamine – on kõige enam seotud täiskasvanud õppijate rahulolu ja saavutustundega (eriti pärast teatavat kohanemist tasemehariduses õppimisega).

Kõrgkooli tüübiti tulevad statistiliselt olulised erinevused esile vaid akadeemilist ja rakenduslikku kõrgharidust omandavate õppijate lõikes. Viimased tajuvad õppejõudude toetust, ülesannetele suunatust, õppijate kaasahaaratust ja isiklike eesmärkide saavutamist positiivsemalt kui täiskasvanud õppijad avalik-õigluslikus ülikoolis.

Täiskasvanud õppijate ootused õpikeskkonnale

Kuna ankeetküsitluse käigus uurisime seda, millisena täiskasvanud õppijad õpikeskkonda tajuvad, siis ettevõtetes tasemeharidust omandavate õppijatega läbi viidud süvaintervjuu eesmärgiks oli iseloomustada tegureid, mis mõjutavad enim täiskasvanud õppijate ootuseid ja hinnanguid õpikeskkonnale, sh millised õppijate tüübid erinevad oma ootustelt/hinnangutelt ning milliseid võib selles osas käsitleda ühtse rühmana. Intervjuude põhjal on loodud uus töötavate õppijate tüpologia (Hefler ja Markowitsch 2010). See ülevaade töötavate täiskasvanud õppijate tüüpidest ja üldisemalt töö ja õpingute ühendamise raskustest on juba varem eesti keeles avaldatud (vt lähemalt Roosalu 2010) ja siin keskendume eelkõige sellele, kuidas erinevad õppijate tüübid suhestuvad õpikeskkonnaga.

Intervjuudest selgus, et oluliseks teguriks seejuures oli töötamise seotus omandatava erialaga. Need õppijate tüübid, kelle õpingute sisu on seotud tööga, on oma ootustes õpikeskkonnale ühetaolisemad võrreldes nendega, kelle töö pole õpingutega seostatav. Esimesi iseloomustab suurem nõudlikkus õppekava, õpingute sisu ja õppejõudude suhtes, nõ soov saada koolist makstud raha eest maksimumtulemit. Õpingute sisu oli praegu tehtava tööga seotud 12 intervjuueeritust üheksal, neist viis omandas rakenduskõrgharidust ja neli õppis avalik-õiguslikus ülikoolis.

Nimetame sellist tööd ja õpinguid seostavat õppijatüüpi „sihipäraseks õppijaks“, keda iseloomustab oma praeguse positsiooni kindlustamine – õppimine olemasolevast kõrgema kvalifikatsiooni omandamiseks. Sellesse tüüpi kuulunud 9 intervjuueeritavast 8 kuulus alamtüüpi „edasiviiv“ ja 1 alamtüüpi „väärtust lisav“⁷. Mõlemasse tüüpi võivad kuuluda eri vanuses ja taustaga õppijad. „Väärtust lisavat“ tüüpi eristab „edasiviivast“ asjaolu, et tal on juba varem omandatud kõrgharidus, mis ei kattu tema praeguse tööga. Omandatava tasemeharidusega kindlustatakse/arendatakse oma ametialast pädevust ning see põhineb nii õpikogemusel kui töökohal õppimisel.

Oma kõrgharidust humanitaaralal ja pikaajast töökogemust teistsuguses valdkonnas. Et olla oma alal konkurentsivõimeline, asus õppima avalik-õigusliku ülikooli õhtuses magistriõppes samas valdkonnas, kus töötab. Omandatud haridus on andnud enesekindlust oma konkurentsivõimelisuse kohta, toonud kaasa uusi kontakte, laiendanud tööalaseid valikuvõimalusi nii praeguses töökohas kui väljaspool seda.

„Edasiviiva“ alamtüübi esindajad on erinevas vanuses, taustaga, neid iseloomustab juba alustadmiste olemasolu õpitaval erialal kas eelnevalt omandatud hariduse, töökogemuse, koolituste või ka kindla teadmise näol, milleks ja mida õppida, et teostada seda, mis huvi pakub. Toome siinkohal ära paar selle alamtüübi esindaja kirjeldust:

⁷ vt töötavate õppijate tüüpide täpsemat kirjeldust Hefler ja Markowitsch (2010). Eestikeelsena on see esitatud lk 12-18 kogumikus „Kolmekesi elukestvas õppes“ (Roosalu 2010).

A: On õppinud paar aastat avalik-õiguslikus ülikoolis, mis oli omamoodi teadlik „lapsepõlve pikendamise”. Siis valis rakenduskõrghariduse alal, mis teda enam huvitas ja mille rakendamise osas tal on edaspidise suhtes kindel tulevikuvision. Töötab õpitava erialaga samas valdkonnas keskastme juhina. Omandatav haridus koos töötamisega võimaldab saada paremaks spetsialistiks, näha tervikpilti, viia töökohal sisse muudatusi, konsulteerides vajadusel õppejõududega, kaasa rääkida koolis toimuvates aruteludes, teha ise teadlikke valikuid, saada koolist enam kui tudeng, kes ei tööta erialal.

B: tasemeõppes osaleja (MBA) on töötanud ettevõttes praegusel töökohal enam kui aasta. Töö ja õpitav eriala on seotud. Ka varasemad neli erinevat töökohta, sh tegutsemine oma firmas, olid seotud praegu omandatava erialaga. Õpinguid magistriõppes alustas juba enne praegusesse ettevõttesse tööletulekut. Õpib täiskoormusega päevaõppes tasuta õppekohal. Koolis käib vastavalt kokkuleppele tööandjaga ja jõuab käia ligikaudu kolmandikus loengutest, tehes valiku endale oluliste ainete/loengute vahel. Eksamisessiooni ajal saab end täielikult õppimisele pühendada. Ta leiab, et ainult õppimine ei anna nii laia spektrit üldist arusaamist. Töötades lisandub oskus panna teadmised teatud konteksti, õppimise suhtes on teatud huvi (amet, töökoht) ja omandatud teadmisi on võimalik reaalselt rakendada.

Kuna „väärtust lisavasse” alamtüüpi kuulus vaid üks intervjueritav ning tema hinnangud polnud oluliselt eristuvad „edasiviiva” alamtüübi omadest, käsitleme nende kui „sihipärase õppijate” omi edaspidi koos. Tulenevalt töö ja õpingute seotusest oskavad „sihipärase õppijad” teha teadlikumaid valikuid ka koolis – teatakse, mida soovitakse saavutada, mida juba osatakse ja mida mitte. Parema tulemuse nimel ollakse valmis tegema ka „raskemaid” valikuid:

Kergemaid aineid ma ei võtagi, näiteks organisatsioonijuhtimine jne, selle olen saanud juba Ameerikast. Käin ja vaatan esimeses loengus, et mis võiks olla kasulik (avalik-õiguslik ülikool)

Ennast positsioneeritakse võrreldes äsja kooli lõpetanutega või nendega, kes ei tööta erialaga seotud valdkonnas, teisiti – enam teadlike ja kompetentsetena:

Need, kes otse koolist tulevad, ei saa ikka üldse aru, miks nad siin on ja seda asja õpivad. Need, kes on vahepeal tööl käinud, neil on ka juba mingi maailmapilt. (erarakenduskõrgkool)

Õpingud ja töö täiendavad üksteist, eriti juhul kui valdkonnad kattuvad:

Loogika areneb töökohas tõsiselt kiiresti. Iga uue süsteemi käivitamise võtmeks on loogika, kuidas see asi toimib. Ma arvan, et seda ei saa koolis õpetada, et kuidas üks asi mõjutab teist. Ja ka see tehniline pool, ma ei teagi ... (...) Õpetatakse küll, et mingid muudatused tuleb ellu viia, mingite sarnaste olukordade puhul, aga kuidas see kõik juhtus või kuidas seda kõike teha, seda õpetatakse, aga ega kõike ka ei saa meelde jätta või pea maht ei ole lihtsalt nii suur.... (erarakenduskõrgkool)

Personalitöö (mida praegu õpib) on ka ju inimeste tundmine ja siin tööl olen kohanud nii palju inimesi ja erinevaid tüüpe, et ikka aitab kaasa. Meil iga kahe nädala tagant firma ise annab koolitusi. Õpime inimtüüpe ja kõike müügitööd puudutavat. Need koolitused annavad palju energiat – läheks kohe teeks ja See aitab olla järje peal. (riigirakenduskõrgkool)

Kursusel need, kes ei tööta, neil on piisavalt raha, reserve. Aga ainult õppimine ei anna nii laia spektrit üldist arusaamist. Töökogemus koos õppimisprotsessiga on parem. Teadmiste kasutamine on parem. Saad süsti ja see toimib, oskad panna need teadmised konteksti. Sul on õppimise suhtes teatud huvi, mis seotud töökohaga (avalik-õiguslik ülikool)

Siiski ei ole õpingud alati selgelt seostatavad praeguse töö sisuga, ka sama ala puhul mitte. Seda nähakse ühelt poolt positiivsena laialdasemate teadmiste saamise seisukohalt, teisalt kipub õppijaid häirima nende mõistes liigne hajuvus õppekavades:

Kool tegeleb mitmete aladega, ta ei anna sulle ainult seda teemat, millega sa töötad, vaid ka kõike muud. Ainult siis aitab kaasa, kui on tegelemine sama teemaga, mis su töökoht, siis tead, mida kõrva taha panna. Ega ta väga palju ei aita. Õppeprogrammid ei ole koostatud sellel eesmärgil, et firmades edasi töötada. Nad on väga laialdased, hajuvad laiali. Ta on igast asjast natukene. (...) ühte teemat ei võeta algusest sinna maani, kus seda vaja on, vaid võetakse keskel. See haakub reaalse tööga umbes 10%. (riigirakenduskõrgkool)

„Sihipärased õppijad” arutlesid intervjuudes ka selle üle, kui rahul nad on kooliga ja õppejõududega, eriti mis puutub viimaste suutlikkuse seostada edastatavaid teadmisi praktikaga, olla õppijale toeks praktiliste küsimuste lahkamisel, lõputöö tegemisel:

Olen kooliga päris rahul. Õpetajad töötavad kõik ise ka samal alal. Sekretäritöö puhul olid õpetajad koolist, aga nüüd on paljud ettevõtetest – Kalevist – tähtsamad ained, Eesti Pangast. Neil on nii palju kogemusi, nad ei räägi kuivalt teooriat. Nad räägivad enda kogemusest nii, et on huvitav, paneb kuulama. Muidu keegi ei viitsikski kuulata, eriti kui inimesed on kella üheksast hommikul tööl olnud. Ja sõitnud kohale. Ei loe monotoonse häälega midagi maha. Meil tsiviilõiguse õpetaja on selline lahe – “noh, te ei saanud aru?” ja toob kohe sellise elulise näite, mis asja selgeks teeb. (riigirakenduskõrgkool)

Kas juhendajast on lõputöö puhul kasu, see oleneb õppejõust, aga see, kelle ma nüüd valin, et temast kindlasti on abi. Et milleks ta muidu on, kui temast kirjutamisel tolku pole. Et meil on kohe praktiseeriv tootmisjuht, kelle funktsioon ongi selline, et temast kindlasti on abi. Ta on realselt ettevõtte rajanud, et ma kindlasti kasutan tema abi. (erarakenduskõrgkool)

Lisaks sellele, et väärtustatakse toetavat õppejõudu, eeldatakse õppejõult ajaga kaasaskäimist, oma materjalide kaasajastamist:

Mõni õppejõud oli nõme. Mõni õpetab veelgi. Tema hiilgeajad olid nõukogude ajal. Rääkis juhtimisest kõva müriseva häälega. Naisi ei pidanud millekski, selline šovinistlik suhtumine. Kahju, raisatud aeg. (avalik-õiguslik ülikool)

Pöördudes tagasi täpsemalt Darkenwald'i ja Valentine'i õpikeskkonda iseloomustava skaala juurde, siis intervjuudes tuli käsitlemisele õpiõhustiku mõttes loengutes küsimuste esitamise temaatika – õppiija ja õppejõu panus õpiprotsessis:

Oskasin osades ainetes küsida. Ja minu arvamust hakkasid ka õppejõud küsima. Need kogemused olid ainepõhised Finants oli võõras absoluutselt. Seal kogemus puudus. Ma arvutasin ja mõnulesin arvutamist. Aga ega seal keegi ei küsinud. (avalik-õiguslik ülikool)

„Sihipärased õppijad” leidsid, et arutelud ja küsimuste esitamine loengutes sõltub mõlemast osapooldest:

Mingil määral ikka on (arutelusid), aga eks seal ole igasugust rahvast. Õppejõududel oma programm välja töötatud, mismoodi nad on aastast aastasse teinud. Kui see on nii kaua läbi läinud, miks nad peaksid siis seda muutma hakkama. Muidugi on ka fanatte, kes tahavad ennast harida ja endast anda 100%, aga on ka neid, kes ootavad oma pensionit siin rahulikult. (riigirakenduskõrgkool)

Osa seda tüüpi õppijatest ei kiirusta kõrghariduse omandamisega (lükkavad lõpetamist edasi) ning see võimaldab valida just nende õppejõudude vahel, kes soosivad loengutes arutelude tekkimist, on paindlikud õpetamisviiside osas:

Aga ärijuhtimisel see oleneb nii palju õppejõust, et ei olda nagu kinni, et peab tingimata ühe tunniga selle materjali läbi võtma, et vahepeal läheb diskusiooniks ka. See oleneb nii palju õppejõust, mõni suudab panna kaasa rääkima ja mõtlema, mõni mitte. Ja, kuna mul pole kiiret selle lõpetamisega, siis ma olen lihtsalt oodanud, kuni tuleb mingi huvitavam andja või lihtsalt teinud selle aine ära. (erarakenduskõrgkool)

Erinevalt rakenduskõrgkoolides õppijatest, suhtuti avalik-õiguslikes ülikoolides õppijate poolt (kus õppegrupis on suur osa ka erialase töökogemuseta õppijatel) diskussioonidesse ja aktiivsete õpimeetodite rakendamisse pigem kahtlevalt:

Minu jaoks on mõnikord huvitav, mõnikord igav ja mõttetu ning ei õigusta oma olemasolu. Pole selle propageerija, olla mingi meeskonna vari. Ei taha seal eriti osaleda. Ei meeldi. (...) Oled seal teatud raamides. Seal tuleb positiivsena suhtlemisoskus. Negatiivne see, et tulemus on kunstlikult ette valmistatud. Tegelikult eelistaks väga korrektselt, konstruktiivselt serveeritud infot (...) Vaatad seda täismahus ja ei karda teha sellest järeldusi. (avalik-õiguslik ülikool)

Seminarid ja probleemõpped kipuvad minema jutulaadaks ja see pole eriti efektiivne õppevorm. Paremini on klassikaline akadeemiline loeng, individuaalne töö. (...). Need aktiivõpped ja seminarid on ju selleks seatud, aga mina küll kordagi ei saanud midagi sellist, et, noh, sain sellest targemaks. (...) Ma ei ütle selle kooli kohta. Kui mina õppisin, oli lattu seal kõrgem ja nõuti kohutavalt. Väga tundus mulle nii. See probleemõpe ja... Ma pole kordagi elus osalenud sellises kohas, kus võiksin öelda, et vingelt oli tehtud. Ka mitte mujal koolitustel. See mulla, see on koormav, see häirib mind, ei taha sellistes kohtades olla. (avalik-õiguslik ülikool)

Sarnaselt küsitlusandmetega kõlab ka süvaintervjuudest läbi, et rakenduslikku kõrgharidust omandavad õppijad, kelle töö ja õpitav eriala on seotud, rõhutavad võrreldes akadeemilist kõrgharidust omandavatega enam positiivseid kogemusi seoses õpingutega - head suhtlust õppejõududega, nendepoolset toetust, arutlusi loengutes ja (töö)kogemuste lülitamist õppeprotsessi, so nad tajuvad õpikeskkonda positiivsemalt.

Neid täiskasvanud õppijaid, kelle töö ja õpingute sisu ei olnud seotud, osales uuringus vaid kolm, kellest kaks õppis avalik – õiguslikus ülikoolis ja üks erarakenduskõrgkoolis. Need kõik

kuulusid tüüpi „lõpetav“ – õppimine ja töötamine pole seotud või on seos nõrk, õpingute käigus omandatu rakendamisevõimalusi oma töökohal ei nähta.

Võrreldes tööga on nende jaoks esikohal õpingud – kas siis selle tõttu, et kõrgharidust peetakse elus väga oluliseks („*olgu see siis hea või halb, aga kõrgharidus peab olema*“) või loodetakse õpingute lõppedes tulevikus asuda tööle erialal, mis meeldib või on tehtav töö rutiinne. Praegune eriala on valitud pigem juhuslikult, omamata ise vastava valdkonnaga varasemaid kokkupuuteid või olid need kokkupuuted õpingute, mitte töömaailmaga seotud.

A: Töötas juba enne õpinguid. Kavatses minna õppima majandust, kuid sinna ei saanud sisse, teine valik oli ajakirjandus Peterburis, kuid millegipärast ei jõudnud sinna eksamitele. Seejärel valis tehnikavaldkonna eriala. Üheks ajendiks õppimaminekul oli see, et peres on kõikidel kõrgharidus, ka vanavanematel. „Oleksin tundnud end kuidagi ebamugavalt ilma kõrghariduseta. (...) Olgu see siis hea või halb, aga kõrgharidus peab olema“.

B: Enne ülikooli astumist õppis kaugõppe vormis aasta ülikooli Täppisteaduste Koolis ja sai ka diplomi. Seega oli erialavalik loodus-täppisteaduste alalt loogiline samm, kuigi ka keeled sobinuks hästi. Sai sisse tasuta kohale. Õpinguperiood oli pingeline, mida aitas leevendada lisa-aasta. Töötas osakoormusega. Samaaegselt täie koormusega õppimist ja töötamist ei kujuta ette. Vähemalt täppisteaduste alal, kus on tõsine õppekoormus ja aeganõudev praktiliste ülesannete osa. Juhul kui pole kodu toetust, on töö käimine paratamatu. (avalik-õiguslik ülikool)

C: On varem töötanud fototöökohas, erinevat sortimenti müüvates kauplustes müüjana. Nii eelnevad kui praegune töökoht ei ole seotud õpitava erialaga. Töötab selleks, et tasuta õppemaksu. Erialavalikut mõjutas koolis toimunud tutvustus: „Meile tulid kooli selle kooli õpilased. Nad rääkisid ja nii ma sain teada ja otsustasin sinna õppima minna. Seda enam, et see asub mu kodu kõrval, mis on väga mugav. (erarakenduskõrgkool)

Õpikeskkonna puhul on väärtustavad kaks „lõpetavate“ tüüpi esindajat A ja C paindlikkust, vabadust ise õppimise aja suhtes valikuid teha. Sõltuvalt koolist aitab sellele kaasa ka õppematerjalide kättesaadavus või paindlik õppeaeg, mis võimaldab sobitada tööd ja õpinguid.

Kool on kohandanud end töötavate õppijate järgi, pakub võimalust õppejõu poolt antavate materjalide põhjal ise aine ära õppida ja eksamid sooritada. Paljudel on loengukonspektid väljas ka internetis, mõnel on online-s terve loeng. Saab vaadata ka õhtul kodus olles. Tegelikult olen rahul enamiku õppejõududega. (avalik õiguslik ülikool)

Samas tekitab paindlikkus koos heade õpitulemustega kahtluse saadud hariduse kvaliteedis.

A: Ütleme nii... Kui inimene töötab kolmel kohal samaaegselt õpingutega ja saab peaaegu punase diplomi, siis tõenäoliselt annab hariduse kvaliteet mingis osas endast märku... Teisalt, ega ma ei esita selles osas pretensiooni, sest meil õppejõud teavad, et absoluutselt kõik magistrid töötavad ja neil pole aega loengutes käia. Meile tullakse vastu. (avalik-õiguslik ülikool)

Leiti, et õpingud ülikoolis akadeemilisel suunal annavad mingi õppimis- või analüüsioskuse:

Ülikool on lõppude lõpuks igakülgne aju arendamine, mitte ühes kitsas valdkonnas. Kui selle lõpetad, on tunne, et midagi on sulle õpetatud. Teisalt ei oska sa midagi konkreetset – ehitada lennukit või raketti kosmosesse saata. (...) Õpetati õppima, see on nähtavasti põhiline. (avalik-õiguslik ülikool)

Rakenduskõrghariduse puhul ei osatud hinnata, kuidas saaks omandatud praktikas kasutada. Lootus on pärast lõpetamist asuda erialasele tööle ja mõne aja pärast asutada oma firma.

Mõlemad avalik-õigusliku ülikooli lõpetanud on lõpetamise aastal mingis mõttes tagasi alguses, erialavaliku juures:

A: Kooli lõpetamisel saab valida, mida edasi teha. Sisuliselt ei muutu midagi. „On paber ja seetõttu on tõenäolisem ka palgatõus”. Nagu näitavad õppija enda ja tuttavate kokkupuuted ettevõtetega, suhtutakse diplomisse erinevalt. Mõnes ettevõttes toob igasugune haridustunnistus kaasa palgatõusu, mõnes loeb vaid erialane haridus, mõnes arvestatakse põhiliselt seda, mida oskad ja realselt teed- haridus on vaid lisaboonus. Tulevikus kavatakse tõenäoliselt jätkata õpinguid muul erialal. Kuna praegu õpib tasuta kohal, siis muul erialal õpinguid jätkates tuleks nende eest maksta. Sel juhul eelistaks juba tasulisi õpinguid välismaal.

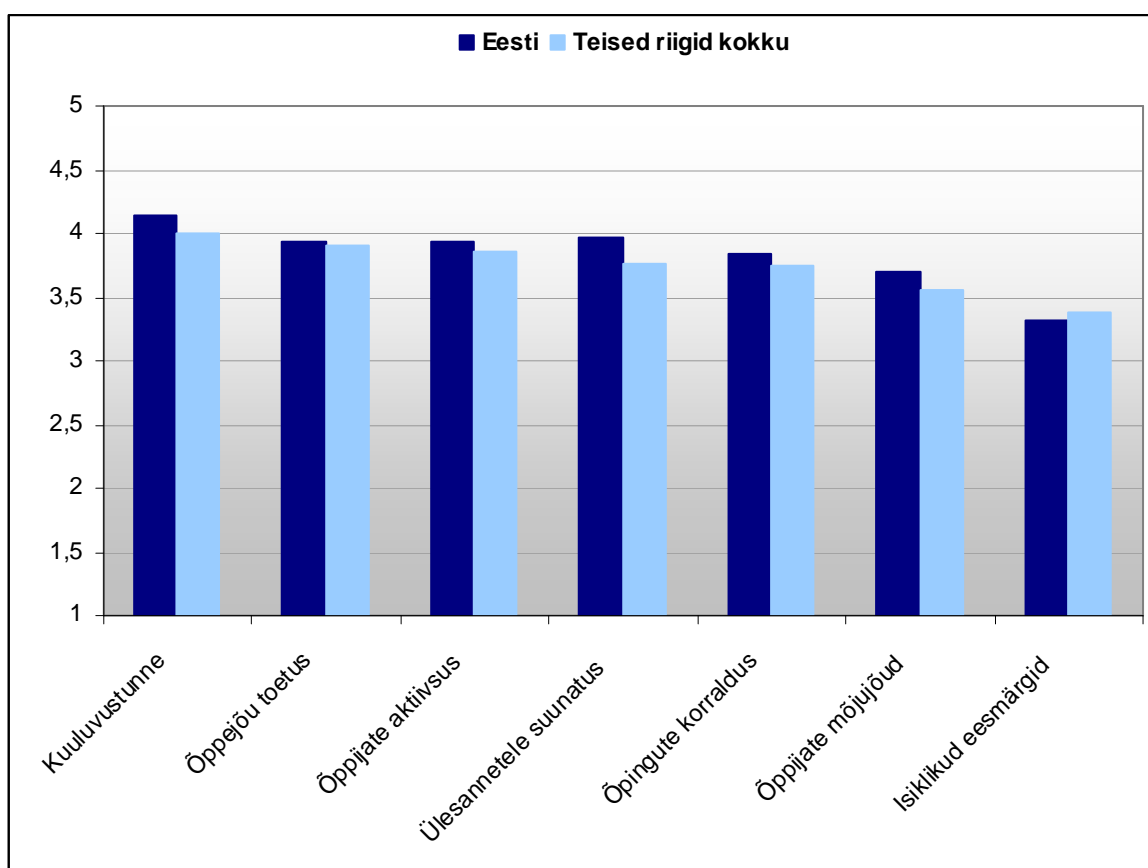
B: „Mõtlen, milleks mulle see paber. Mis ma selle tunnistusega peale hakkam?” .Kavatakse edaspidi jätkata õpinguid avatud ülikoolis magistrantuuris. Mis alal, pole veel selge – võib-olla ärijuhtimist, aga seal on suur konkurss... Täppisteaduste alal jätkamine tähendaks teaduslikku tööd. Teaduskonnal, mille õpingud lõpetas, on ka finantsprobleeme, toimuvad muutused. Parem oleks omada mingit laipõhjalisemat haridust... Antud töökohta silmas pidades pole vajadust täiendavate õpingute järgi. Piisab teatud harjumustest ja loogikast. Juhul kui jätkab õpinguid, kavatakse sel töökohal edasi töötada.

Mittetraditsiooniliste tudengite jaoks, kelle õpingud ja töö pole seotud, on töömaailm ja omandatav haridus mittehaakuvad. Hinnangud, ootused õppekava ja õppejõudude suhtes on sarnased traditsiooniliste tudengitega – enamasti ollakse valmis vastu võtma seda, mida kõrgkool pakub. Kriitikaks konkreetset tasemel puudub alus – rahulolematuse või kõhklused piirduvad pigem üldiste hinnangutega kõrghariduse ja kõrgkooli suunal, oskamata sõnastada konkreetseid soovide ja ootuseid. Paindlikkus õppetöös võimaldab kooli kõrvalt töötada. Kahel kolmest selle tüübi esindajast oli see enda sõnul toimetulekuks hädavajalik.

Üldiselt jääb intervjuudest kõlama, et õpikeskkonna eest lasub kogu vastutus õppejõul, tema on peamine õpiõhustiku kujundaja, teadmiste seostaja (kuidas viia kokku argielulistest kogemustest tulenevad nn „tavateadmised“ ja teoreetilisemat laadi nn „akadeemilised teadmised“), kaasõppijate rolli toodi välja üksnes õppetöö käigus toimunud arutelude puhul, rõhutamata omavahelisi arutelusid, koos õppimist. Osaliselt on selline tulemus tingitud sellest, et nende intervjuude peamiseks eesmärgiks oli uurida tööandja suhtumist tasemeõppes osalemisse, õpikeskkond koolis ei olnud põhifookuses. Ent kui ankeetküsimustikus esitati vastusevariantidena võimalus hinnata ka kaasõppijate rolli, hindas enamus õppijatest hea kuuluvustunde tekkimist kõrgkoolis kõige positiivsemalt.

Õpikeskkonna tajumine riikide võrdluses

On hea tõdeda, et 12ne riigi võrdluses tajuvad kõrghariduses õppivad täiskasvanud Eestis üldiselt õpikeskkonda pea kõige positiivsemalt⁸. **Jooniselt 3** näeme, et vaid isiklike eemärkide sooritamise osas jääme teiste riikide keskmisele alla. Nimetatud näitaja keskmine on kõikides riikides madalaim (5-pallisel skaalal 3,4), seega on täiskasvanud õppijate nõusolek sellega, et nad saavad valida huvipakkuvaid ülesandeid ja enamik jõuab endale õppimises seatud eesmärkideni kõige tagasihoidlikum. Seevastu kõige enam ületame riikide keskmist ülesannetele suunatuse osas, aga ka kuuluvustunde ja õppijate mõjujõu/ õppijakeskse näitaja lõikes. Siiski on õppijate mõjujõu või kaasaraäkimise näitaja leidnud täiskasvanud õppijatelt teiseks vähem nõusolijaid (riikide keskmine 3,5).



Joonis 3 Õpikeskkonna tajumine seitsme skaala näitajate lõikes, Eesti võrrelduna teiste riikide keskmise hinnanguga.

Allikas: ALife, 2007

⁸ Kui võrrelda tulemusi haridustasemeti, siis põhi- ja keskkooli tasemel õppivad täiskasvanud Eestis tajuvad õpikeskkonda keskmisest veidi vähem positiivsemalt, kuid riikidevahelised erinevused nendel haridustasemetel ei osutunud statistiliselt oluliseks. Kutsehariduse tasemel hinnati õpikeskkonda sarnaselt kõrghariduses õppijatega.

Meist enam on erinevate õpikeskkonna näitajatega nõustunud täiskasvanud õppijad Inglismaal ja mõne aspekti lõikes ka Šotimaal (õppejõu toetus ja õppijate aktiivsus) (vt täpsemalt lisa Tabel 17, Lisa). Väga positiivsena tajuvad oma õpikeskkonda ka täiskasvanud õppijad Norras, ent Norraga võrdlus on vaid osaline, kuna mitmed õpikeskkonna skaala väited jäeti seal küsitlusest välja (enamasti on kahe väite asemel üks väide skaala näitaja kohta). Sellegipoolest nende väidete lõikes, mis olid küsimustikus, on 5-pallise skaala keskmine alati kõige kõrgem. Eriti suurel määral nõustutakse Norras sellega, et õppijatele meeldib koos õppida; enamikule õpingud meeldivad; õppijad esitavad tihti õppejõududele küsimusi; õppejõud peab õppijatest lugu. Eesti täiskasvanud õppijatega võrreldes hindasid õpikeskkonda vähem positiivsena ehk nõustusid esitatud väidetega vähem õppijad Ungaris, Tšehhis, Sloveenias, aga ka Bulgaarias ja Belgias.

Õpikeskkonna tajumise seos kindlustunde ja rahuloluga

Analüüsi viimase etapina uurime, mil määral on seotud kõrghariduse tasemel õppijate õpikeskkonna tajumine sellega, kui kindlad nad on praeguste õpingute edukas lõpetamises ja kui rahul nad on õpingute väljundi ja protsessiga. Kindlustunde mõõtmiseks tuli õppijatel küsimustikus 5-pallisel skaalal määratleda nõusolek väitega „ma olen veendunud, et suudan need õpingud edukalt lõpetada“. Rahulolu, samuti 5-pallisel skaalal, uurisime aga läbi mitme aspekti: õppekava üldise edasimineku/loogikaga; ülikooli üldise õppimise õhustikuga; õppetöö praktilise korraldusega ülikoolis; sellega, mida ollakse tänu õpingutele siiani omandanud; ja sellega, mida saadakse peale hakata nende õpingute käigus omandatuga. Kõrgharidust omandavate täiskasvanud õppijate seas olid pea kõik vastajad kindlad, et nad saavad praegused õpingud lõpetatud (87%). Valdav enamus (80%) täiskasvanud õppijaist oli rahul õppimise õhustikuga (samuti õpikeskkonna näitaja), õpingute käigus omandatuga ja sellega mida omandatud teadmiste ja oskustega hiljem peale hakata. Vähem olid õppijad rahul õppekava üldise loogikaga ja õppetöö praktilise korraldusega (65%). Seega õppekvaliteeti hinnatakse kõrgelt, kuid kõrgkoolidelt oodatakse selgemat ja sujuvamat korraldust.

Tabelist 13 selgub, et nii kindlustunne õpingute lõpetamise osas kui ka rahulolu õpingutega on positiivselt seotud kõigi erinevate õpikeskkonna näitajatega. Kindlustunde osas on kõige selgem seos kuuluvustunde ja õppijakeskse lähenemise vahel. Niisiis, mida enam tajuvad õppijad kuuluvustunde tekkimist kaasõppijatega ja mida rohkem rakendatakse õpikeskset lähenemist (õppejõud võimaldavad õppijatel õpiprotsessis kaasa rääkida), seda kindlamad on õppijad õpingute edukas lõpetamises. Samas tuleb märkida, et nimetatud seoste tugevus on nõrgemapoolne. Kõige nõrgemalt on aga kindlustunne seotud ülesannetele suunatuse ja isiklike eesmärkide saavutamisega. Õpikeskkonna ja õpingutega rahulolu vahel on seosed tugevamad, seda eriti õpingute korralduse ja selguse ning õppejõudude toetuse osas. Seega võime oletada, et nimetatud õpikeskkonna näitajad tõstavad õppijate rahulolu õpingutega.

Tabel 13 Õpikeskkonna näitajate seos kindlustunde ning rahuloluga, korrelatsioonikordajad

Õpikeskkonna näitajad	Kindlustunne	Rahulolu
Kuuluvustunne	0,313**	0,364**
Õppejõu toetus	0,212**	0,490**
Ülesannetele suunatus	0,142*	0,271**
Isiklike eesmärkide saavutamine	0,162*	0,348**
Õpingute korraldus ja selgus	0,273**	0,637**
Õppijate mõjujõud/õppijakesksus	0,244**	0,332**
Õppijate kaasahaaratus	0,210**	0,390**

Korrelatsioon statistiliselt oluline tasemel: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Allikas: ALiE, 2007

Mõõdukad seosed on olemas ka õppijate kaasahaaratus, kuuluvustunde, isiklike eesmärkide saavutamise ja õppijakeskse lähenemise ning rahulolu vahel. Kõige vähem on aga täiskasvanud õppijate rahulolu seotud ülesannetele suunatusega. Sarnastele tulemustele on jõutud näiteks uuringus, mis käsitles töölisklassi päritolu täiskasvanute õpikogemusi (Tobias 1998). Peamiste toetava õpikeskkonna näitajatena toodi selles uuringus esile: sotsiaalsed suhted õppijate vahel; õpingute olulisus õppija teistes eluvaldkondades (töötamine, pere, laiem kogukond); personali ja õppejõudude lugupidav suhtumine; ja osadel juhtudel ka eriliselt toetav võtmeisik.

Õpikeskkond kõrgkooli pilgu läbi

Antud alapeatükis iseloomustame õpikeskkonda, õpetamisprotsessi nii nagu seda tajuvad üliõpilaste ja õppejõudude hinnangute vahendusel õppetöö koordinaatorid.

Kember ja Leung (2005) eristavad kitsamas mõttes õpikeskkonna puhul kolme selle komponenti: õpetamine (ka õppekava), kooli personali (kitsamalt õppejõu) ja üliõpilase suhted, üliõpilaste omavahelised suhted. Üliõpilaste omavaheliste suhete puhul rõhutatakse seda, et õppetöö oleks organiseeritud selliselt, et võimaldaks grupitööd ja suhtlemist teiste üliõpilastega, mis omakorda aitaks kaasa grupitunde tekkimisele (Vermeulen ja Schmidt, 2008). Õppejõu-üliõpilase suhete puhul peetakse oluliseks, kuivõrd suudetakse üliõpilast toetada ja innustada, kuivõrd teda abistatakse, kuidas toimub üliõpilase ja õppejõu vaheline suhtlemine, kuivõrd antakse üliõpilasele tagasisidet. Õpetamine on seotud nii kursuseprogrammi ülesehitusega, selle sidususega kui õpetamise keskendumisega ainekultuurile, üliõpilaste kaasamisega õppeprotsessi ja viisiga, kuidas toimub õpitulemuste hindamine (Kember 2009).

Võtame järgnevas analüüsis vaatluse alla kõik eelpoolnimetatud õpikeskkonna komponendid nii nagu seda võimaldab õppetöö koordinaatorite süvaintervjudest selgunu tulenevalt nende informeeritusest, täiendades nende poolt väljaöeldut ka eelnevate projektide käigus kõrgkoolide esindajatelt kogutud teabega.

Eri teemade puhul toome välja varieeruvuse kas lähtuvalt kõrgkooli tüübist (avalik-õiguslik ülikool, rakenduskõrgkool (sh rakenduskõrgharidust pakkuv ülikooli kolledž) või sõltuvalt muudest parameetritest, millest lähtudes nähti õpikeskkonda traditsiooniliste ja mittetraditsiooniliste tudengite jaoks uuringus osalenute poolt erinevalt (päevaõpe vs muud õppevormid, nn massikõrghariduse pakkujad vs enam individuaalsele suhtlemisele orienteeritud või konkreetse kõrgkooli/selle instituudi eripära).

Õppekava arusaadavus, raskusaste, sidusus

Uuringus osalenute hinnangul saadakse tegelik ülevaade õppekavast alles esimesel semestril või aastal kui õppekavaga tutvumisele lisanduvad praktilised kogemused- mida mingi õppekava osa tähendab, millised on õppejõud, nende nõuded, mis on tegelikult eriala nimetuse taga.

Võrreldes õppima asuvaid noori, traditsioonilisi ja mittetraditsioonilist tudengeid, peeti enamikul juhtudest teadlikumate valikute tegijateks just mittetraditsioonilisi õppijaid, kes enam toetuvad oma valikul kogemusele. Kui noortel maksavad õpingute eest sageli vanemad, siis juba töötavate õppimaasujate otsusega kaasneb enamikul juhtudel ka tasumine õpingute eest koos muude lisakulutustega. Erandina mainiti noorte teadlikkust õppimaasumisel õpetajakoolituses („kõigile, eriti noortele tuttav eriala”), kuid ka seal esineb konkreetse valdkonna valikul möödalaskmisi kas oma suutlikkuses teatud aineid õppida või

ka sobivuses. Seetõttu toimub esimesel semestril/aastal liikumist teistele erialadele põhjusel, et eriala, õppekava ei vasta ootustele, esmajoones äsja kooli lõpetanud noorte seas.

Õppekava sisu osas erinevusi traditsioonilistele /mittetraditsioonilistele tudengitele, sh sõltuvalt õppevormist, ei esine. Erisused on iseseisva töö suuremas hulgas paindlikes õppevormides õppijatel.

Õppekava raskuse hindamisel oma õppijate jaoks lähtuti sellega toimetulekust stuudiumi välitel. Enamiku uuringus osalenute poolt hinnati oma instituudi õppekava olevat paraja raskusega, üksikud ka liialt lihtsaks, vähemalt osale õppijatest.

Liiga kerge protsent on pisike, kui üldse. Ma usun, et paras. Ta peabki olema paras. Muidu tekib küsimus, mida me üldse siin teeme. Kui on liiga raske, siis oleks palju massilisi väljakukkumisi ja pooleli jätmisi. (...)Meie õpetajate poolt antavatest ainetest saab 99% tudengitest esimese korraga tehtud. Kes peavad aineid kordama, on üksikud (avalik-õiguslik ülikool).

See on keskmise raskusega. Aktiivsele võib-olla isegi kerge. Parema õppeedukusega võtavad kõrvalerialasid, teevad rohkem ainepunkte kui vaja, võtavad lisaaineid, käivad välismaal õppimas (avalik –õiguslik ülikool).

Parajaks hinnati õppekava raskust ka juhul kui üksikud läbivad õppekava lühema ajaga ja osal kulub selleks nominaalse õpiajaga võrreldes pikem aeg. Järeldust õppekava raskuse kohta üliõpilaste jaoks ei saa teha üksnes ühe aasta õppijate põhjal - sama õppekavaga toimetulek pole eri aastatel ühesugune.

Kõik aastad on erinevad. (...) eriala õppekaval õpib praegu üliõpilane, kes läbib õppekava kahe aastaga. Samas on kõrval üliõpilasi, kes akadeemiliste puhkustega üritavad õppekava läbimist teha. Ülikooli lõpetamisel nõutakse õppekava läbimist, mitte kui kiiresti sa seda teed. Aeglasematel on õppeprotsess pikem akadeemiliste puhkuste võrra (avalik-õiguslik ülikool).

Probleeme võib tekkida õppekavas olevate üksikute ainete sooritamisel, mis kuuluvad valikainete või kohustuslike moodulite hulka. Tavapäraselt on eri tüüpi kõrgkoolides igal aastal määratletud õppija jaoks kohustuslik osa ja valikained, et õpingud kulgeksid loogilises järgnevuses. Esines ka variant, kus esimese aasta valikud olid jäetud tudengi jaoks vabaks, määratud oli vaid kohustuslik ainepunktide summa esimesel aastal, mida saab koguda kasvõi täies ulatuses vabaainete sooritamisega.

Raskuste tekkimisel valikainete sooritamisel pakub osa instituute tudengitele paindlikku lahendust nende vahetamise näol:

Kui võtan tavalise (...)tudengi, siis on läbitav kava. Probleeme võib tekkida üksikute ainetega. On variant, et kui sa valikainet ei võta või tehakse selle asemel uus. Näiteks meie ühe (...) grupi paljude jaoks oli (...) valikaine raske ja kukkusid läbi. Nad jätsid selle tegemata. Kuna valikaineid ei pea uuesti tegema, siis ta valib uue aine ja saab oma punktid kokku. Jah, et see oli liiga raske, ma ei teegi seda. (...)Nad teavad, mis ained on lihtsamini läbitavad ja kus on

suuremad nõuded. Kes tunneb, et tahab õppida, see läheb raskemasse ainesse. Ülejäänud võtavad lihtsama.

Taoline praktika võimaldab komplekteerida enda jaoks sobiva raskusastmega õppekava, toetudes valikainetele. Tagamaks saadava hariduse kvaliteeti, eeldab selline paindlikkus kohustuslike ainete ja õpiväljundite hoolikat määratlemist.

Raskem on õppijate jaoks kohustuslikus aines läbipõrumine. Taolist situatsiooni toodi esile just esimestel kursuste mahukate üldainetega, samuti teiste instituutide poolt loetavate ainetega, kus nõudmised võivad olla üliõpilastele harjumuspärasest erinevad:

Aine, mida võtame (...)instituudist, on nende jaoks väga raske. Peame küsima seda ainet nende käest ja me saame seda koos nende üliõpilastega. Sest nad ei taha väiksele rühmale lugeda.

Raske on ka üldaine, mida annab (...) teaduskond. (...) Seal on rohkem tasuta õpet. Professorid on üsna ükskõiksed. Kui õpilane õpib, siis õpib, kui ei, siis mine ära. Seal tuleb teha arvestus detsembriks. Kui 4 tööd oli protsessis tegemata, siis õppejõud ei soovinud neid enam näha. Tegelikult on võimalik jaanuari lõpuni arvestust teha, aga tema saatis nad ära. Paljud soovisid tulla oma 4 tööga detsembrikuus. Lihtsad asjad, aga nad lükkasid oma tegemised kõik detsembrisse. Tudengid olid hämmingus, et kas nad ei saagi arvestust teha.

Mõlemal juhul on vajalik süstemaatilisem töö kogu semestri vältel või ka arvestamise vajadus teistsuguste nõuetega kui oma instituudis. See on ka õppija valik, milline haridus saadava diplomiga kaasneb.

Praktika osana õppekavast

Praktika on kõrghariduse õppekavadel üks õppevorme. Eestis on kokku lepitud, et praktika on „õppekava osa, mis annab võimaluse rakendada teoreetilise õppe käigus omandatud teadmisi, oskusi ja hoiakuid reaalses töökeskkonnas.” (Vahtramäe et al 2011:5) Täiskasvanud, töötava õppija jaoks on erialase praktika sooritamine mõnevõrra teise tähendusega kui otse koolist tulnud, ilma töökogemuseta üliõpilasele. Erinevuseks on ühelt poolt see, et praktika ei pruugi nende jaoks täita töökeskkonnaga kohanemise ja töötamise kui sellise harjutamise eesmärki. Teisalt on õppekavast erineval erialal või ametis töötaval tudengil keeruline leida aega sooritamiseks praktika väljapool oma töökohta. Kuid ka sel juhul, kui õppekavas ettenähtud erialast praktikat on töötaval tudengil võimalik sooritada oma töökohas, on praktika eesmärkide saavutamiseks oluline koolipoolne juhendamine ja praktikakogemuse refleksioon. Ilma piisava koolipoolse tähelepanuta praktika juhendamisel tekib oht, et praktika töökohal jääb kas täiesti formaalseks või paremal juhul intensiivseks iseõppimiseks.

Antud analüüsis peatumeegi põgusalt praktikaga seonduval, seda esmajoones kõrgkoolide vaatepunkti iseloomustamiseks, et välja tuua, kuivõrd on seda õppekavas tähtsustatud ja

kõrgkooli poolt juhitud/hinnatud. Just nende aspektidega seostatakse esmajoones praktika tulemuslikkust õppija seisukohalt, mis on oluline ka saadava hariduse kvaliteedi seisukohalt.

Nii eelnevate uuringute põhjal kui toetudes antud projekti raames analüüsitud andmestikele, on seisukohad praktika tähtsuse ja rolli osas õppekavas erinevad sõltuvalt kõrghariduse tüübist – akadeemiline haridus vs rakenduskõrgharidus. Rakenduskõrghariduse pakkujatele sarnane on praktika tähtsustamine ja juhtimine ka õpetajakoolituses, kus eelnevad õpingud on ettevalmistus ja konteksti loomine praktikaks koolis. Mõlemal juhul on praktika korraldamisel oluline roll koolil, seda nii praktikakoha valikul, õppija toetamisel -jälgimisel kui osalemisel tulemuste hindamises.

Eelpraktika on kahes etapis. Sügisel käiakse vaatlemas tunde ja kevadel on vaatluspraktika nädal aega järjest. Käiakse erinevates koolides. Kaks korda samas koolis vaatlemas ei käi. Kui ühest kohast saad negatiivse vaatluskogemuse, siis teises läheb ehk paremini. See annab võimaluse näha erinevaid koole ja kuidas õpetatakse.

Enamasti saavad samas valdkonnas töötada õppijad sooritada praktika oma asutuses, ettevõttes, kuid see ei piirdu reeglina vaid „töötamise vormistamisega”. Nad peavad järgima praktikaülesannet, töötades tavaliselt kas muudes osakondades või tutvudes kolleegide poolt tehtavaga eesmärgiga saada erinevaid kogemusi, arvestades ka õppekavas ettenähtud eesmäärke.

Töötavad õpetajad üldjuhul sooritavad praktika enda koolis. Kuskile mujale on päris raske organiseerida.(...)Nad täidavad ikka vaatluslehti, aga nad ei pea töölt ära küsima. Nad võivad oma kolleegi tundi vaadata ja selle põhjal materjalid koostada. Erinevust sõltuvalt õppevormist ei oska hinnata. Töötaval õpetajal on eelnev kogemus. Ehk on kergem ja tulemus parem. Aga ma pole sellist tagasisidet saanud.

Avalik õiguslike ülikoolide muude instituutide poolt on kooli poolt praktika läbimine kas kohustuslik või toimub see valikaine raames. Kohustusliku praktika osas otsib õppija endale reeglina ise praktikakoha, kuid eeldatakse, et see on seotud erialase tööga, et see pole vaid esmane tutvus ettevõtte/asutusega. Samas määratletakse erialane töö vaid ettevõtte/asutuse tegevusalaga, täpsustamata konkreetset tehtavat.

Nad ei pea ka eelnevalt meiega kokku leppima praktikakoha suhtes vastutava õppejõuga, kes bakalaureuseõppes praktikat hindab (...) kõrgkooli poolt. On teatud kohad, mis sobivad alati meie praktikaks. Kui nad seal töötavad, siis ei pea seda meile ütlema. Ükskõik mis koormuse või kohaga.

Teine probleem on praktika suhteliselt väike maht:

Kohustuslik erialaaine on praktika. Seda väga väikeses mahus. Kolmest ainepunkti st 1AP on 26 töötundi, seega umbes 80 tundi.

Praktikat saab osades valdkondades sooritada ka ülikooli juures:

Magistritudengid avaldavad ise soovi teha praktikat ülikooli juures. Oleme võimaldanud neil läbi viia bakalaureuse õppe seminare või nad aitavad parandada kodutöid, et õppejõu koormust vähendada. Osade õppejõudude koormus on tõsiselt suur. Mõnedel on lihtsam ja mõnel väga lihtne. Kus on vähe tudengeid loengutes (1-4 tudengit). Sest teised ei vali vabatahtlikult seda ainet, kui vähegi võimalik. Need on tudengid, kes juba bakalaureuses on silma paistnud. Õppejõud valib neid väga heal meelel, kes on just konkreetsetes aines või mõnes aines silma paistnud.

Praktika võib olla õppekavas ka valikaineks. Sel juhul on praktikakoha leidmine ja seal tehtav enam tudengist ja tema kohanemisvõimest sõltuv. Kooli poolt võivad olla korraldatud ekskursioonid ja tutvumiskäigud ettevõtetesse/asutustesse:

Praktika on selline, et tudengid ise peavad otsima praktikakoha. Instituudil koostööpartnereid ei ole ja midagi konkreetset ei pakuta. Mõlema õppekava puhul on praktika valikaine. Seda pole kohustuslik läbida. (...) Päevaõppe tudengid käivad (...) ekskursioonil või (...) kaustasid sorteerimas ja kohvi keetmas. Kuna praktika päevaõppel on väikeses mahus, siis arusaadavalt ei saagi anda vastutusrikkaid ülesandeid. See on see, kuidas nad ise otsivad ja kokku lepivad, kuhu tahavad minna.

Töötavad tudengid, sh paindlikes õppevormides, teevad siiski sageli praktika oma töökohas:

Tsükliõppe tudengid teevad peamiselt oma töökohtades. Lihtsalt proovivad suures asutustes teisi osakondi, teisi valdkondi. Tundub, et tsükliõppel on ses osas suurem vastutus, kuna nad töötavad selles asutuses.

Kes on tööil käinud ja tahavad sellega praktikat ära teha... Tööandjaga kooskõlastatult võivad nad üht osa tööst näidata praktikana. Seda me kindlalt ei tea.

Seega toimub ettevõttepraktika meie uuringus vaatluse all olnud rakenduskõrgkoolides ja avalik-õiguslike ülikoolide rakenduslikel erialadel sarnaselt: kindlate ülesannete, sõnastatud eesmärkide ja tulemuste hindamisega nii traditsiooniliste kui mittetraditsiooniliste tudengite puhul. Viimasel võib olla eeliseks see, et ta saab soovi korral teha praktika samas ettevõttes, kus töötab, kuid tavapärasest erinevas osakonnas, ettenähtud tööloogias.

Muude suurte avalik-õiguslike ülikoolide instituudid on jätnud praktikakoha valiku ja seal tehtava suuresti tudengi otsustada. Mittetraditsiooniline, töötav tudeng saab oma töökohal tehtava enamasti vormistada praktikana.

Niisiis võib ka olla, et töötavad tudengid ei pruugigi sisuliselt praktikast oma tavapärase töökogemusega võrreldes midagi juurde õppida.

Ilmselt on oluline roll praktika potentsiaalsel ja tegelikul kasulikkusel nimelt sellel, kuidas nähakse praktikat konkreetse õppekava loogika seisukohalt.

Õppekavaarendus ja probleemide lahendamine

Uuringus osalenute seas saame täheldada erinevat aktiivsust õppekavade arendamisel, eri õppejõudude koostöös õpetamisega seonduvatele probleemidele lahenduse otsimist. Aktiivsemad on selles osas koostöös tööandjatega rakenduskõrghariduse pakkujad ja ka need instituudid, kus õpe on enam praktilise suunitlusega või muudatuste sisseviimine lähtuvalt töömaailmas toimuvast aktuaalsem.

Selleks on programminõukogu, kes käib korra kuus koos. Vaadatakse õppekavad üle. Kõige suurem ülevaatamine on enne 15.aprilli, kus vaadatakse terve õppekava üle terves mahus koos õppeainete ja seal olevate õpieesmärkidega koos. Õpieesmärk on kõige tähtsam. Vaadatakse kollektiivselt üle. Suur koosolek, kus kõik õppejõud on kohal. Kõik saavad kaasa rääkida. Tehakse ainejaotuse kavad, mis on esimesel, teisel, kolmandal aastal. Et tase oleks stabiilne, ei koormaks liialt õppejõude kui ka üliõpilasi. Iga õppejõud vaatab kriitiliselt üle, mida uut tuleb sisse viia. Kõik tuleb enne ära teha, kui õppeained avatakse terveks õppeaastaks. Üliõpilane on uudishimulik, ta tunneb huvi ja kogub juba eelnevalt infot. See toimib väga hästi ja töötab väga hästi. Selles osas ei ole probleeme.

Meie osakonna õppejõud saavad kokku, räägivad probleemi lahti ja otsitakse uus lahendus. (...)Vaadatakse, kuidas õppekava paremaks muuta. Kas on mõnda ainet vaja asendada. Protsess on pidevalt käimas.

Viimasel ajal järjest rohkem (koos arutamist). Eesmärgiga aineid ja õppekava omavahel siduda. Erinevate moodulite ainete õpetavaid õppejõud käivad koos. Arutavad teemasid, mida peaks õppekavas muutma, milliseid aineid siduda. Et ei kattuks teemad erinevates ainetes. Eesmärk on rohkem praktikat sisse panna. Sel sügissemestril on see väga aktuaalne teema.

Toodi välja ka tudengite kaasamist eri vormides, sh sellekohast tagasisidet kogudes:

Uue õppekava metodoloogia moodul, mida arendasime umbes 1,5-2 aastat tagasi sai täiendust just tulenevalt üliõpilaste tagasisidest. (...) Need olid olulised muutused, mis sündisid üliõpilaste tagasisidest ja õppejõudude vahelistest läbirääkimistest selle mooduli osas.

Tagasisidest tuleb ka välja, et erinevate erialaainete juures võiks olla praktilisi töid. On liiga teoreetiline, saadakse ainult mingi alus kätte. Kolme aastaga ei õpita tööd tegema.

Tudengite soovid ja ettepanekud saavad üldisemal tasemel arutlusaineks ka õppejõudude vahendusel. Eelduseks on seejuures, et instituudis toimuvad arutelud, kus õppejõud tudengite soove, probleeme või oma ettepanekuid edastada saaks. Vastasel korral on muutuste tegemine väikese tõenäosusega. Vaatamata nende vajalikkusele:

Soovin, et meil oleks olemas akadeemilisel poolel inimene, kes vastutab õppetöö eest (sh koostöö, nägemus õppekavast). Meil ei ole hetkel õiget. Koosolekud on teaduskonnas, mitte siin.

Signaal õpekava sisu muutmiseks tuleb suuresti tööturult kas otse tööandjate kaudu (kui koolil on olemas koostööpartnerid), õpetajate-valdkonna tipp-spetsialistide kaudu või õppijatelt, kelle töö on seotud õpitava erialaga, kes teavad, milliseid ootusi esitavad neile praegused ja tulevased tööandjad.

Õppijatel, kelle töö ja õpingud pole seotud, on võimalus end töömaailma ootustega kursi viia ka praktika ajal, juhul kui on tegemist erialaga seotud praktikaga. See on iseloomulik esmajoonel rakenduskõrgkoolidele ja ka avalik-õigusliku ülikooli nendes valdkondades, kus õppekavas on kohustuslikuna ette nähtud erialane praktika sel määral, et jõutakse tõesti koolis omandatud kasutada erialasel tööl ja tajuda seda, milliseid teadmisi/oskusi neilt oodatakse. Sel juhul tekib võrdlusmoment õpingutega ja õppija saab ka koolis õpitava osas kaasa rääkida kas ise või eri õppejõudude vahendusel.

Need traditsioonilised õppijad, kelle jaoks praktika on vabatahtlik ja väikese mahuga, piirdudes üksnes töökoha õhustiku kogemisega, suudavad oluliselt vähem teha ettepanekuid õppekava muutmiseks/selle üle arutlemiseks sisulistes küsimustes.

Õppekava üldosa, sh mahukate üldiste ainete tähtsuse ja rolli selgitamine õppekavas, võiks olla nii vastava aine kui erialaainete õppejõudude ülesandeks, sh õpingute alguses õppekava tutvustamisel, et õppija mõistaks nende kohta ja vajalikkust oma erialaõpingute kontekstis.

Õppejõud ja üliõpilane – kaks osapoolt õpingutes

Õpingute eesmärgi saavutamise seisukohalt peetakse oluliseks, kuivõrd suudetakse kõrgkoolis üliõpilast toetada ja innustada, kuivõrd teda abistatakse, kuidas toimub üliõpilase ja õppejõu vaheline suhtlemine, kuivõrd antakse üliõpilasele tagasisidet nii ootuste kui õpitulemuste kohta. Nende aspektide analüüsil on oluliseks mõjuriks nii õpingute korraldus kõrgkoolis, õppejõud ja nende ettevalmistus, eri õppemeetodite rakendamine tulenevalt nii õppejõududest kui instituudis pakutavast õppest.

Selles alapeatükis iseloomustame uuringus osalenute seisukohti päevaõppe (mittetöötavaid ja paralleelselt õpingutega töötavaid) ja paindlikes õppevormides õppijatele õppe pakkumisel sõltuvalt õppe korraldusest ja õppejõududest.

Traditsiooniline õpe vs mittetraditsiooniline õpe – korruga paljudele

Rääkides õppejõu ja üliõpilase suhetest, koostööst õpiprotsessis, ei saa me mööda massihariduse ilmingust - suurtest õpperühmadest ja nendega kaasnevatest probleemidest.

Sellega seondult kerkib küsimus analoogselt traditsiooniliste mittetraditsiooniliste õppijatega ka „traditsioonilisest ja mittetraditsioonilisest“ kõrgharidusest, seda esmajoones korruga suurte gruppide õpetamisel.

Erakõrgkoolid ja rakenduskõrgkoolid vastandavad end taolisele praktikale, tuues enda eelisenä esile individuaalsust õppe pakkumisel, kõikide üliõpilaste tundmist, õppija ja õppejõu tihedat suhtlemist.

Rakenduskõrghariduses pooldatakse „normaalset“ õppegruppide suurust isegi siis kui konkurss erialale on kõrge. Piiranguks on ühelt poolt tööturu nõudlus, teisalt aga õppe kvaliteet:

Meie võime ju (vastu) võtta. Aga meil pole nii suuri auditooriume. See võtab õppejõududel võhma välja. 30 on hea grupp. Sellest käib jõud üle. Õppejõud eeldavad, et nad tunnevad üliõpilasi. Mitte nii, et inimesi on 100 ja sa ei tea ega tunne neid. Sellist konveiermeetodit, ei.

Ka erakõrgkoolides rõhutati oma plussina võrreldes avalik-õiguslike ülikoolidega just individuaalsemat lähenemist õppijale, kuna loengus osalevate üliõpilaste arv on väiksem. Kuid ka siin esines erandeid suurte loengute olemasolus.

Suured õpperühmad ja veel arvukama osalejatega loengud on iseloomulikud esmajoones avalik-õiguslike ülikoolide osale teaduskondadele ja instituutidele:

Loengud on suurele hulgale tudengitele. Isegi kui on valikained, kuna neid igal aastal ei loeta) Kui on üle aasta, siis mass tuleb päris suur kokku. Naljalt alla sajast loengut ei ole. No mõned võivad olla. Populaarsemad ained, kuhu tuleb ka mujalt tudengeid, siis ühel õppejõul oli 300 tudengit. Ikka suured. Seminarirühmad on maksimaalselt 20 inimest. Enamikus ainetes on seminarid. Et kuidagi natukene saaks väiksema kogusega tudengitega ka teha.

Isegi kui osas instituutides on õpperühmad väiksemad, osalevad suuremate ülikoolide tudengid nn vooruloengutes, mis mõeldud tervele teaduskonnale. Taolistes auditooriumides on õppijad suures osas anonüümsed, passiivsed kuulajad. Eristuvad vaid üksikud tugevamad õppijad, kes jäävad õppejõule meelde, aga suur osa nn „keskmistest” ja eriti noortest traditsioonilistest õppijatest, kes ei julge küsida, jäävad oma tagasihoidlikkuse tõttu kaasamata ka seminarides:

On näha, kellel on suurem huvi, räägib kaasa loengus, küsib seminaris. Massihariduse üks külg on see, et kui nad ei saa ega taha loengus rääkida, siis seminaris on ka väga raske tudengeid rääkima saada. On harjutud, et mina istun ja sina räägid, mina kuulan ja panen kirja. Kes silma paistavad seminarides ja räägivad kaasa, need ka kindlasti jäävad meelde. Oleneb ka, mis on lõpphinde kriteerium. Kui on essee või iseseisev töö, siis jääb ka hea essee meelde. Eksamite puhul ei usu, et tavalised meelde jäävad. Õppejõud teavad, kes on kes. Osad nimed jäävad massist kohe meelde.

Vähene selektsioon, väga erineva tasemega tudengkonna koondumine ühele erialale, eriti kui õppetöö toimub väga suurtes loengutes, viib pakutava hariduse kvaliteedi kohaseks keskmisele õppijale.

Pigem hoitakse kesktaset. Kõige suurem probleem on selles, et meil on massiloengud. Väiksemates gruppides oleks õppetöös suurem võimalus erinevatele. Küsida, arutada, läbi diskussiooni jõuda asjadeni, kasutada erinevaid meetodikaid. Massiasi pärsib.

Suured loenguvoorud puudutavad põhiosas siiski päevaõppe üliõpilasi. Arvestades asjaolu, et loengutes osalemine pole suuremates ülikoolides kehtestatud korra kohaselt kohustuslik, vahetub ka auditooriumi kuulajaskond ja nii õppejõul kui instituudil puudub tegelik ülevaade nii õppijatest kui nende taustast. Teatakse, et oluline osa puudub tõenäoliselt töökäimise tõttu loengutest, kuid teave, kui paljud ja kes teevad erialaga lähedast tööd ja kes mitte, on juhusliku iseloomuga. Tulenevalt olukorrast majanduses ja töajuturul, töötab hinnanguliselt valdav osa mitteerialasel tööl, mis tähendab väiksemat paindlikkust töökoha poolt ka õpingutes osalemiseks, käitumist koolis traditsiooniliste õppijatena.

Muudes õppevormides õppijate grupid on väiksemad. Nagu märgiti, võib tsükliõppe/kaugõppe puhul osalemine õppetöös mõningatel juhtudel olla isegi aktiivsem kui päevaõppe üliõpilastel. Nii grupi suurusest kui muudest teguritest tulenevalt (kogemused, vanusevahe) on suhtlus õppejõu ja üliõpilaste vahel tihedam:

Vahe on selles, et tsükliõppe kursus on väiksem. Seal nad pole suure massiga. Suhtlust on seetõttu õppejõuga rohkem. Pluss veel, et nad on julgemad suhtlema. Pole suurt vanusevahet, seepärast on natuke vabam suhtlemine.

Õppejõu üliõpilase suhtlust mõjutab ilmselt ka kõrgkooli/instituudi üldine õhkkond. Otsesõnu toodi seda esile esmajoones positiivses plaanis, rõhutades õppejõudude omavahelist koostööd, infovahetust, oma sõbralikku kollektiivi. Sel juhul tunnevad end seal hästi ka õppejõud koos õppijatega:

Meie õppejõud on rohkem suhtlejad, avatumad. (...) ja mujal on kuivem, põhiliselt teooria. Meil tudengiga suheldakse kui omasugusega, võetakse kui kolleegi. Ei ole puhtalt dotseerimine ja loengud. Vahe on päris suur teiste koolidega (avalik-õiguslik ülikool).

Avalik-õiguslike ülikoolide osas instituutides, sh õpetajakoolituse puhul, toimub oluline osa õppes, eriti erialaainete puhul, ka väiksemates gruppides. See tähendab sõltuvalt erialast ka erinevate õppemeetodite kasutamist. Kui suurte gruppide puhul hinnati loengute osatähtsust õppetöös kuni kolmveerandini, väiksemate ja enam praktilise suunitlusega erialadel on ülekaalus aktiivõpe:

Kontaktitudide järgi on loengute maht väga väike. Palju on aktiivõppele üles ehitatud, sest pärast tuleb minna praktikale. Meil on õppekavades praktikat palju. See on meil instituudi sisene omapära – praktikad. Üliõpilane peab olema teise aasta sügissemestri lõpuks valmis minema praktikale.

Enam on seminare, praktikume, millest osavõtt on kohustuslik. Erandeid avalik-kõrgkoolide seas on ka loengutes osalemise kohustuslikkuse määratlemisel. Esines variant, kus loengus osamine oli jäetud vastava õppejõu otsustada, kes langetab otsuse vastavalt aine kohast õppekavas, muude allikate/võimaluste kättesaadavusest:

Üldreeglina nõuavad õppejõud, et 70% tuleb osaleda. Aga on ka karme, kes nõuavad 100% osalemist. Ning mõned ei pea osalemist üldse oluliseks, näiteks veebipõhise õppimisvõimaluse puhul. Loengumaterjalid on internetis kättesaadavad ja õppejõud ei pea kohalolekut oluliseks.

Samas eeldab õppija-õppejõu suhtlusele aluse panek kontakte, kasvõi alguses loengutes osalemist. Edasine sõltub juba mõlema poole motiveeritusest ja oskustest neid parema lõpptulemuse nimel edasi arendada.

Õppimaasujaid hinnati ühtlasemaks nii oma tasemelt kui motiveerituselt õpetajakoolituses:

Õpetajaks õppides peab olema sisemine pisik. Peab olema motiveeritud õpetajaks saama. Eriti kui meediast tuleb õpetaja kuvand, kus tööd on palju ja raha vähe. Peab olema sisemine tahe.

Võimalik, et siin on oma roll ka õpetajaameti tuntuusel - õpetaja elukutsega seonduvaid tahke teab iga õppimaasuja samal ajal kui muud erialad on paljuski tundmatud.

Nendel erialadel, kus vastuvõtt on väiksem, osati enam välja tuua ka õppijate tausta, oldi enam kursis nende töökohtadega ja toodi paralleelse töötamise ja õpingute vahel. Õpingutega lähedasel alal töötavate päevaõpe tudengite puhul hinnati nende kursisolekut valdkonnaga paremaks, mis loob eeldused ka küsimuste esitamiseks, kaasarääkimiseks nii loengutes kui seminarides

On inimesed, kes on rohkem valdkonnaga kursis, töötavad lähedases alas, seepärast oskavad küsida ja ennast seostada. Väiksemad voorud, loengud, neil on võimalus küsida.

Noorte, päevaõppe tudengite puhul toodi erinevat aktiivsust küsimuste esitamisel lisaks erialaga seotud töökogemusele esile ka sõltuvalt aastast ja erialast. Samas soodustab ka passiivsete avanemist praktiliselt saadud kogemuste arutelu, õppevorm ja õppejõu isik:

See on aastate ja õppekavade kaupa erinev. Sel aastal on päevaõppes 3 vooru väga aktiivsed ja 4 voor väga vaikne. Ei tea, kas õnnestus niimoodi voorud kokku panna. Kaks eriala tudengid on tagasihoidlikud. Isegi kursuse lõpuks ei olnud nad pisutki aktiivsemad kui alguses. Milles probleem, ei oska öelda. Kui tudengid käivad eelpraktiliselt, saavad kogemusi ja pärast on seminar, et asju arutada, läheb üle 1,5 tunni. Vahel ei jõua kõiki ära kuulata.

Praktiline õppeaine on just selline, mis teeb suhtlemise avatumaks, julged rohkem küsida. Loengus istud ja kuulad, kui õppejõud midagi küsib, siis ei teagi, kust leheküljelt ta räägib.

Õppejõud

Iseloomustades õppejõudude koosseisu, selle püsivust ja uute valiku põhimõtteid, vaatame eraldi avalik-õiguslikke ülikoolide ja rakenduskõrgkoolide vastavaid praktikaid.

Õppejõudude koosseis on avalik-õiguslike ülikoolide instituutides valdavalt püsiv – enamik õppejõududest on kogemustega, õpetanud juba aastaid. Uute õppejõudude lisandumine toimub esmajoonel oma doktorantide või endiste vilistlaste seast, kellele lisanduvad üksikud spetsialistid väljastpoolt, kellel on juba õpetamise kogemus mõnes teises kõrgkoolis:

Peamiselt tudengite seast. Kas meie doktorandid. Mõnel juhul alustatakse magistriõppes seminaride tegemist. Hiljem doktoriõppes juba loengute lugemine. Uued tulevadki oma tudengite seast. Tuleb ka väljastpoolt. Kui on näha/teada mõnda kompetentset õppejõudu, siis õppejõudude oma kontaktide kaudu kutsutakse ka.

Praktikute kaasamine õppetöösse on pigem harv nähtus – neid kaasatakse akadeemilisel suunal teatud aineosa või teema tutvustamiseks:

Ei. Meil on õppejõude, kes töötavad riigiasutuses, aga ta on meie doktorant. Osa õppejõudusid kasutab seda, et kutsub mõne praktiku rääkima. Aga päris õppejõuna ei ole.

Rakendatakse ka mittekoosseisulisi õppejõude, kes tulevad lugema kindlat teemat kas nädalaks, kaheks tunniks kitsastes õppesuundades, kus nad on oma ala parimad spetsialistid:

Oleme tänulikud, et selliseid inimesi saab. See on paljuski altruismist, sest mis tasu siin ikka paari tunni eest saab.

Ka välisõppejõude rakendatakse suhteliselt vähesel määral, sedagi mitte kõikjal:

Kuna meil on inglisekeelsed magistriõppekavad, siis pakutakse juba bakalaureusele alusaineid inglise keeles. Mõned on Soomest. See on väike protsent.

Enam levinud praktika on väljastpoolt külalisõppejõu poolt mingi erikursuse lugemine:

Mõnikord külalisõppejõud tulevad korra või erikursusi lugema.

Kogemusi välisõppejõududega hinnati erinevalt:

Siia maani on kõik hästi. Tudengitele on harjumatu, et nõuded võivad olla hoopis teised. Kui professor tuleb Soomest, siis tal on teine ettekujutus õppetööst. See et Eestis käib tudeng töö, siis ei saa kõiki või nii palju nõuda, kui Soomes nõutakse. Samas tudengid hindavad välisõppejõude. Ollakse rahul.

K: Mis osas nende nõuded erinevad?

Kohalkäimise osas. Mingid eksaminõuded. Nemad tahavad kirjalikke töid. Esseesid jms, mitte niivõrd lõpuksamit. Kindlasti nõuavad rohkem kuupäevadest kinnipidamist. Aga nad teavad juba ise ka, mis seis meil Eestis on. Kuna nende koormus on väiksem, siis on tudengitega rohkem aega tegeleda. Mingeid asju loengutes välja mõelda, esseesid lugeda. Meie õppejõud kui tahakski, siis 300 esseed läbi lugeda ja anda tagasisidet ei ole lihtne.

Uute õppejõudude sisseelamine toimub töö käigus, toeks on vajadusel teised õppejõud, samuti õppetöö koordinaatorid. Mentorite süsteemi oli uuringus osalenute sõnul rakendatud vähe:

On üritatud, aga väga ei tule välja. Kui uus õppejõud ise ei lähe küsima, siis keegi ei lähe ennast pakkuma. Koordinaator peab olema pädev. Pigem pöörduakse õppekoordinaatori poole. Ta peab oskama nõustada õppejõude mingites küsimustes.

Millistes küsimustes uued õppejõud vajavad nõustamist?

On kindlad kursused. Tihti on ained olemas, siis ei piisa sellest, et anda õppejõule ainekaart ja öelda, et nüüd tee ise. On vaja kedagi, kes on seda ainet varem lugenud või on vastutav selle valdkonna ainete eest. Tuleb läbi rääkida, kas see, mida ta tahab teha, on õige ja vajalik. Erinevates kõrgkoolides on erinevad nõuded, siis tuleb teada, mida tohib teha, mida tohib nõuda.

Rakenduskõrgkoolides, analoogselt ülikoolidega, on oluline osa õppejõududest endised lõpetanud:

Üldiselt on noored. Meie õppejõududest kaitses praegu üks doktorit ja kolm on doktoriõppes. Nad on tublid.

Erinevalt ülikoolidest on õppejõududena rakendatud sagedamini ka praktikuid, seda just erialaainete lugemisel. Ka neist osa on kunagi lõpetanud sama kooli ja praktikuna teatakse nii töömaailma kui kooli probleeme /nõudeid.

Õppijate tagasiside õppejõudude kohta

Tagasiside kogumist tudengitelt õppejõudude ja loengukursuse eri aspektide kohta on praktiseeritud küllalt laialt, kasutades kogutut kas parima õppejõu väljaselgitamiseks, õppejõudude atesteerimisel, tagasisidena õppejõule endale sõltuvalt konkreetse instituudi praktikast.

Kahjuks mina tagasisidet endale ei saa. Seda koordineerib (...) osakond. Olen kuulnud lemmikõppejõududest, kes seletavad väga hästi. Aga teiste kohta ei oska öelda. Minuni see tagasiside ei jõua.

Keskselt kogutav tagasiside pole ka eriti ülevaatlik. Viimast toodi esile nii avalik-õiguslike ülikoolide instituutide kui osa rakenduskõrghariduse pakkujate poolt. Põhjus on selles, et tagasisidelehti täidab osa üliõpilastest ainult kõige positiivsemate ja negatiivsemate hinnangute edastamiseks. Kriitikat teeb osa koordinaatorite hinnangul vaid piiratud arv üliõpilasi kartuses hinnangute avalikukstuleku ees (kaks eri avalik õigusliku ülikooli esindajat).

Siiski on enamik kõrgkoole seoses uue ÕIS-iga sisse viinud tagasiside kohustuslikkuse- ilma tagasiside olemasoluta ei saa registreeruda õppetööl. Kasutusele võetakse kas ülikooli poolt koostatud küsimustik muutmata kujul või on instituut seda ise modifitseerinud vastavalt vajadusele ja oma nägemusele.

Uue ÕISiga ei saa enne ainetesse registreerida kui on eelmiste ainete kohta tagasiside antud. Varem seda polnud. Väga vähesed õppejõud lasevad tagasiside ankeete täita. Paljusid see ei huvita. Niikaua kui suurt nurinat pole, on kõik hästi ja toimib.

Kohustusliku variandi suhtes oldi skeptilised- nii nagu enne kui ei tahetud oma arvamust välja öelda, saab ka uue süsteemi rakendumisel „joonistada kindakirja” ja endiselt prognoositi adekvaatse info saamist vaid äärmuslike juhtude kohta.

Teine, ka praegu ning tõenäoliselt tulevikus kasutatav viis saada sisulist tagasisidet, on õppejõudude endi poolt kogutav tagasiside selle kohta, mis oli kasulik, mis meeldis ja mida oleks vaja muuta. See sünnib vaid vastastikuse usalduse ja hea kontakti korral ja jääb osa õppejõudude poolt kasutusse ka edaspidi.

Nad ise koostavad ankeedid. Kui elektrooniline süsteem läheb käiku, siis need õppejõud, kes on seda ise varem teinud, teevad ikka edasi. Et saada täpselt vastust nendele küsimustele, mis neid konkreetselt huvitab selle kursuse raames.

Praegusel juhul said koordinaatorid selle teema avamisel tugineda tudengitelt ja õppejõududelt kuuldule, samuti parima õppejõu valimiste tulemustele. Ühelt poolt on tudengilt kuuldu seostatav tema enda õpitulemustega, kuid esineb ka konstruktiivset kriitikat:

Kes sooritab positiivselt, on rahul ja ütleb, et on hea. Kes negatiivselt, hakkab ikka otsima vigu õppejõus ja aines, mitte endas.

On tudengid, kellel on konstruktiivset kriitikat. Kuidas ja mida võiks õppejõud paremini teha (...). Lisaks loengutele soovitakse seminare, kus minnakse teemadega süvitsi. Meil seda ei ole. Soovitakse rohkem põhjalikkust.

Suurema osa uuringus osalenute sõnul on välja kujunenud ja üldiselt teada need õppejõud, keda enamiku õppijate poolt kõrgelt hinnatakse.

Positiivsed hinnangud teenitakse ära siis, kui õppejõud on suutnud muuta aine üliõpilastele omaseks eri viisidel – olles järjekindel ja range, kasutades huumorit, kaasates neid koos

mõtlemisse, pannes neid mõistma õpitava olulisust enda jaoks ja aidates iga õppijat üle saada ka rasketest kohtadest:

Meil on meesõppejõud, keda aastast aastasse kõik tudengid hindavad. Kõik tema kursused on täis, mis sest, et osa tema õppeaineid on valikainetena ja üks ainult kohustuslik. (...) Seal tuleb palju kaasa töötada, tal on oskus panna üliõpilasi kohe kaasa töötama. Tal on huumorisoon. Kui teda tutvustatakse aktusel esmakursuslastele, siis taustinfo on juba olemas. Suur aplaus tuleb kohe. Lahe suhtleja on ehk tema fenomen.

On õppejõude, kes on hinnatud just oma ranguse poolest. Tudengid on rahul, et ta nii palju nõuab, sest pärast töötades (...) on olnud neid teadmisi vaja. „Küll on hea, et see õppejõud nii palju küsis ja näris minu kallal“. Üliõpilased peavad ranguse pärast sellistest õppejõududest lugu.

Kui te võtaksite intervjuu meie matemaatikult, ta tundub esmapilgul range. Kui ma kuulen, kuidas ta algusest peale vundamenti hakkab laduma, sedasama, mis gümnaasiumis õpitud. Nad hakkavad otsast peale ja edasi raskemad osad, mis tuleb siin omandada. (...) Ta nõuab, leiab, et see inimene peab matemaatikast aru saama, kui ta kooli lõpetab. Ilma selleta ei ole õppekava läbimisel mõtet. (...) Ta näeb kohe ära, ta teab, keda peab rohkem tagant utsitama. Matemaatikas edasijõudmatuse pärast kukub (välja) väheseid.

Tema on tulnud mitmeid aastais järjest parimaks õppejõuks. Ta on nõudlik ja samas range, aga ka sõbralik ja hea huumorimeelega. Ta õpetab (...), mis on väga raske aine. Mingeid allahindlusi ta ka ei tee. Tean, et selle eksami ärategemine nõuab pingutamist. Aga ikkagi on ta parim õppejõud. Laia silmaringiga, vastutulelik. (rakenduskõrgkool)

Parem kontakt saavutatakse üliõpilasega siis kui õppetöö toimub väiksemates gruppides:

Need õppejõud reeglina saavad tudengile lähedale või lähedaseks. Kui meil on ka ühisüritused kord aastas. Nüüd on detsembris tulemas jõuluõhtu, siis on näha, et õppejõud, kes teevad väikestes gruppides seminare, on tudengitele palju lähemale jõudnud.

Eelnevalt kirjeldatu, mille põhjal õppejõude hinnatakse parimateks, puudutasid sisulisi küsimusi.

Siiski saab välja tuua ka konkreetseid ootusi õppejõu suhtes, mis puudutavad õppetöö planeerimist, kehtestatud kriteeriumidest kinnipidamist. Mitmetel juhtudel toodi üliõpilaste hinnanguid korralduslikule poolele välja negatiivses kontekstis – kui õppejõud ei pea kinni kehtestatud reeglitest, kriteeriumidest.

Võib kuulda kui on väga- väga halvasti või kui on hästi. Hindavad õppejõude, kelle loengus on selgus. Ehk nad on kohe alguses teadlikud sellest, mis toimuma hakkab, millised on kursuse läbimise kriteeriumid, kuidas tuleb hinne. Ja et oleks võimalikult palju erinevaid meetodeid. (...) Kui on kord ja selgus, siis on hästi. Kui asjad muutuvad, siis halvasti. Kuna nad töötavad, siis on olulisem aja planeerimine. Nad tahavad aegsasti teada asju, et õppetöö mahtu planeerida.

Tudengid annavad tagasisidet väga vähe. Mõni õppejõud viitsib tegeleda. Teeb näiteks mõned loengud arvutiklassis ja praktilisi asju. Seda tudengid hindavad ja ütlevad ka välja, et

neile meeldib selline asi. Kui on tavaline loeng massiga, siis nad ei ütle midagi. Nad on harjunud, et selline asi meil toimub ja võtavad seda kui paratamatust. Negatiivne tagasiside tuleb, kui õppejõud on keset ainekursust muutnud tingimusi. Võib-olla nõutakse rohkem kui mõnes teises aines või kui ollakse harjutud. Siis tuleb nurinat, et ei jõua ja ei taha.

Hinnangutes õppejõududele võrdluses traditsioonilised /mittetraditsioonilised tudengid ei osatud tuua välja suuri erisusi. Mõlemad õppijate grupid hindavad seostatust, selget esitust ja häid õppejõude. Mittetraditsioonilised tudengid julgevad selgemalt oma ootuseid välja tuua ka sisulistes küsimustes.

Päevaõppe tudengid, vaatamata nende endi osalemisele-mitteosalemisele õppetöös, on nõudlikumad just seatud tähtaegade suhtes, jälgimisel, et õppejõud järgiks täpselt esialgselt plaanist kinnipidamist.

Juhul kui instituutides rõhutati õppejõu ja üliõpilaste kollegiaalseid suhteid, toodi enam esile positiivseid aspekte seoses õpiprotsessiga- koos tegemist, arutelusid.

Õppejõudude tagasiside

Õppejõudude tagasiside ja probleemide väljatoomise osas kas seoses õppeprotsessi või üliõpilaste edasijõudmisega olid uuringus osalenute hinnangud küllalt eristuvad. Seda mitte sõltuvalt koolist või õpetatavast erialast lähtudes kui sõltuvalt konkreetsest instituudist.

Intervjuu konteksti põhjal saab eristava tegurina välja tuua ühelt poolt avatud õhkkonda, probleemidest rääkimist ja neile koostöös lahenduse otsimist ja teisalt tegutsemist pigem etteantud raamidest lähtuvalt, õppejõudude poolt ise lahenduse otsimist.

Meil on tihe suhtlus. Meil on komisjonide süsteem instituudi sees. On kolm komisjoni. Üks on nendest õppekomisjon, kuhu saavad kõik tulla ja rääkida, mis on südamel. Seal on ka tudengite esindajad. Komisjonides toimub (iga kahe nädala tagant) pidev arutelu ja õppekava arendus ka. Mõnikord jääb ära, kui ei ole konkreetset teemat. Meil on tihe kirjavahetus instituudi sise-listis, töötajate listis. Saab oma mured kohe ära rääkida. Probleemid, mis on, need tulevad väga ruttu välja. Keegi ei hoia neid endale. Jagatakse. Iseasi kas ka lahendatakse. Suuremad probleemid on teada.

Suuremate probleemidena, mille üle arutletakse eri instituutides, on õppetöö kvaliteediga seonduv, tulenevalt erinevatest põhjustest (tudengite suur arv grupis/loengus, nende motiveeritus, eelnevad teadmised jms).

Õppejõudude suuremaks probleemiks on kvaliteet. Mis kvaliteeti me pakume ja millist saame pakkuda, kui kursusel on 130 tudengit. See häirib. Samas saadakse aru, et praegustes tingimustes lävendi tõstmist või piirarvu panemist pole majanduslikult võimalik teha.

Omaette teemaks on õppekorralduse ja reeglistikuga seonduv ja selle seos kvaliteediga, mis haarab ka loengute kohustuslikkuse ja korduvate eksamite tegemise teemat, mis on paika pandud ülikoolides tsentraalselt:

Kindlasti tekitavad mõnikord ülikooli reeglid probleeme. Tudengid on väga teadlikud oma õigustest, mida nad tohivad, mida peab õppejõud tegema. Tudengite suhtumine ka professoritesse. Mõnikord võib tunduda õppejõududele, et tudengid ei austa õppejõu ametikohta nii nagu varem. Pöördumine kirja teel on familiaarne ja mitteformaalne. See võib vahel häirida.(...) Saan aru, et õppejõude häirib, kui meil on reegel, et kümne päeva jooksul peavad olema tööd parandatud. Juba üheteistkümnendal päeval hakkavad tudengid kirjutama, et oi, mis mõttes ei ole tulemusi, kümme päeva on läbi. Selline suhtumine ei ole normaalne ja arusaadav, et see häirib õppejõudusid.

Õppejõu maine devalveerumist toodi esile kõikides suurtes avalik-õiguslikes ülikoolides, kuid mitte kõigis instituutides.

Vähem esineb õppejõududel koordinaatorite hinnangul taolisi probleeme paindlikes õppevormides õppijatega. Täpsem info õppijate eri gruppide õpitulemuste, nende sisulise taseme kohta ei jõua õppekoordinaatoriteni.

E-õpe kõrgkoolis

See, kui laialdaselt kasutatakse e-õpet, sõltub erinevatest teguritest. Olulisim on instituudi seisukoht e-õppe rakendamise vajalikkuse suhtes. Sellest tulenevalt on ka erinevate kursuste toetamine e-õppe materjalidega või iseseisvate e-kursustega väga erinev, alates pea kõikide kursuste dubleerimisest e-kursustena kuni vaid üksikute võimaluste loomiseni.

Kõik meie kursused on e-põhiselt toetatud materjalide osas. Tehakse harjutus-teste.

Selles osas võib esineda vastandlikke tulemusi sõltumata õpitavast erialast ja tudengite koosseisust. E-õppe suurema kasutatavuse suunajaks võivad olla:

1) suure osalejate arvuga vooruloengud piiratud mahtuvusega ruumides:

Päevaõppes ei mahu tudengid mõnikord ära, või siis pole võimalik käia. Järjest rohkem tehakse veebipõhiseid kursusi. Õppejõud võtavad oma loengud linti. Kui ei mahu, kui ongi 300 tudengit ja auditoriumi mahub 100, siis teistel on võimalik vaadata loengut arvutis. Ained, millele siinemaani on tehtud, on samad ained olnud. (...) Paljud saavad seda (e-õppe puhul) korraga teha. Pole mingit arvupiirangut.

2) vastamine mittetraditsiooniliste õppijate ootustele, kelle võimalused osaleda loengutes on piiratud:

Kui päevaõppe ja tsükliõppe kava kattub, need on olnud täiesti veebipõhised. Ikkagi me üritame tsükliõppe puhul järjest rohkem e-õpet sisse viia. Kuna raske on töö kõrvalt tulla kooli.

Kõige suurem pluss on see, et on paindlik. Saab oma aega planeerida. Ise otsustada, millal ta teeb neid asju.

- 3) asjaolu, et isiklik kontakt õppejõuga loengus ei anna võrreldes e-loenguga täiendavat lisaväärtust:

Loengu puhul ei ole vahet. Kas vaatab ise (kodus) arvutist (loengut) või tuleb klassi ja vaatab arvutist oma maile. Õppejõud võib rääkida ükskõik mida. Kodus arvuti taga ta aga suudab keskenduda loengule. Aga seminare ta kindlasti ei asenda.

- 4) õppejõudude valmisolek e-õppe materjalide ja kursuste loomiseks koos ülikoolide poolt pakutava toe kasutamisega:

Meie õppejõud on kasutanud usinalt oma e-kursuste tegemist. Seda on ülikooli poolt toetatud igati.

Kogu aeg saavad tuge IT osakonnast. Meil on haridustehnoloog, kes seda propageerib ja õppusi läbi viib. Paljud õppejõud on teinud õppekavasid, mida saab e-õppes õpetada.

Samas tuleb silmas pidada ka nimetatud juhtude puhul erandid, mil e-õppele eelistatakse kontaktunde. Seda esmajoones just mittetraditsiooniliste tudengite poolt:

Avatud ülikooli üliõpilane käib loengutel kohal. Päevaõppes on loengutes käimise protsent väiksem. Kuulen õppejõududelt, et kirjas on 20, kohal 13-14. Puudub ikka alati 5-6. Avatud ülikoolis on kõik kohal. Ta tuleb kohale, saab materjali, teevad palju paljundusi.

Olen aru saanud, et tsükliõppe tudengitele meeldib koolis käia. On tore vaheldus.

Vahetu kontakt õppejõuga annab küsimise, diskussioonis osalemise võimaluse ja seeläbi ka lisaväärtuse just mittetraditsioonilisele tudengile.

Ka bakalaureuseõpe tudengitele ei peetud puhtalt e-õppe kursuseid parimaks variandiks:

E-kursus üksinda bakalaureuse tudengile väga kasulik ei ole. Loengu osas võiks olla e-kursused ja õhtuti seminarid. See oleks meetod, millele ma ise olen mõelnud, mis toetaks rohkem töötavaid üliõpilasi, kes ei saa päevasel ajal käia.

Kohalolek on soovitatav ka teatud erialade või ainete puhul:

Samas on aineid, mille puhul ei ole e-kursusi võimalik teha. Saab ainult auditoorset tööd teha. Pole võimalik toetada materjalide, tööde ja testidega. Näiteks raamatupidamiskursused, mis on väga praktilised. Tuleb lihtsalt osaleda.

Kunstiainetes see küll väga kõne alla ei tule (...)Kunsti praktilistes ainetes nagu joonistamine ja maalimine pole võimalik. Olen kuulnud küll, et kusagil välismaal seda praktiseeritakse, aga ei tea.

Takistuseks e-õppe rakendamisel ja vastavate kursuste loomisel võib olla ka õppejõudude ettevalmistus ja eelistused:

Pigem olen aru saanud, et vanematele õppejõududele meeldib lihtne, tavaline arutelu.

Kõige enam toodi e-õppe piiranguna esile õppekvaliteediga seonduvat, seda nii õpingute osas kui teadmiste kontrolli puhul:

See on vahetu kogemusõpe. Õppejõud annab materjali, saad küsida, midagi vahele öelda. Kui sa pead ise selle materjali läbi töötama ja tekivad küsimused, siis ei ole kelleltki küsida või arvamust avaldada.

Miinus on see, et me ei tea mis kvaliteet sealt tuleb. Need, kes pole väga huvitatud, saavad sel moel lihtsalt läbi. Kuna eksam toimub õpikeskkonnas mingis süsteemis, siis istutakse viiekesi ümber laua ja tehakse koos eksamit. Kvaliteet on sel juhul küsimuseks. Õppejõud proovivadki panna sisse erinevaid kohustuslikke asju. Mingid arutelud, et rääkige omavahel või avaldage arvamust. Et oleks näha kaasamõtlemist ja koos töötamist.

Eksamiga seoses vajavad nutitelefonide ajastul õppejõudude poolt läbimõtlemist ka esitatavad küsimused, kuna e-materjalid on vabalt kättesaadavad.

Tudengite omavaheline suhtlus

Tudengite omavahelise suhtluse osas toodi välja erisusi sõltuvalt erinevatest teguritest :

1) kõrgkooli paiknemine kas Tartus või Tallinnas:

Reeglina on Tallinnas intensiivselt töötavaid üliõpilasi rohkem, seda eriti päevaõppes. Õpingud on üks paralleelne tegevus, millele pühendatakse vastavalt vajadusele, mitte enam. See ei ärgita tudengeid ka omavahel suhtlema, koos õppima. Isegi kui oleks selleks võimalus tunniplaani tõttu:

Kui tunniplaanis on auk, siis on see minu jaoks tore- saad midagi ette valmistada. Aga nemad tahavad loenguid järjest, et ei oleks pause. Võib-olla sellepärast, et see on Tallinn, mitte Tartu. On vaja kusagile sõita, minna ära.

2) päevaõppes vs paindlikes õppevormides õppijad:

Oluliselt aktiivsemaks hinnati omavahelist suhtlust paindlikes õppevormides õppijate puhul. Neid on grupis reeglina vähem, nad osalevad loengutsüklite ajal väga aktiivselt õppetöös, neid ühendab sageli ka koos õppesoonile sõitmine, üksteise abistamine majutuskoha otsingul/pakkumisel juhul kui kohale on tulnud kaugematest piirkondadest. See loob aluse ka sõbrussuheteks, mis toetavad ka õpingutega toimetulekut. Selles osas olid ühtsel seisukohal nii avalik õiguslike ülikoolide kui rakenduskõrgkoolide esindajad:

Õppejõudude endiga vesteldes, siis nad kiidavad avatud ülikooli rohkem. Avatud ülikool pidi olema seminarides ja praktikumides avatud. Lähevad kaasa, räägivad, suhtlevad. Õppejõud on samad. Nad püsivad koos, toetavad üksteist. Üksteise tugi kursuse see on väga otsustav. Kui kellelgi on teadmised paremad, siis nad arutavad teemat listis. Kui palju nad materjale jagavad, konsulteerivad omavahel. See on olulisem tugipunkt püsimajäämisel. Mitte õppejõudude kiusamine. Aga samas ka päevaõppes on aastati erinev. Oleneb, kuidas kursus saab olema, kui üksmeelseks ta kasvab.

Ka tudengid ise tunnetavad seda:

Need, kes on läinud õhtusest õppest päevaõppesse, tunnevad sügavat nostalgiat...

Päevaõppe puhul on tavapärasem, et kursusel tekib vaid üks grupp aktiivseid suhtlejaid, seda eri tasanditel:

Tekivad aktiivsete inimeste grupid, kes on edukamad õppetöös ja koolivälistes tegemistes. Korraldada üritusi, tegutseda üliõpilaskonnas. Teine grupp on need, kes väga koolis ei käi ja kellel on õppejõududega probleeme. Tasulistel/tasuta kohtadel pole mingit vahet. Ega nad omavahel ei teagi, kes on raha eest ja kes mitte. Pigem aktiivsuse järgi.

Vaid aeg-ajalt tuleb ka päevaõppes ette selliseid kursuseid, kus koos õpitakse ja minnakse edasi üksteist aidates:

On aastaid, kus päevaõppes on tore ja usin kursus (...), on suutnud koos püsida 5 aastat koos. Kõik koos alustasid ja lõpetavad. Ka õppejõud on öelnud, et seal kursusel tahab üks teisest parem olla. Tahetakse saada paremaid hindeid. See on tekitanud nende seas väikse konkurentsi ja pinget. See on kursuse sisene konkurents, mis hoiab ühtlasi ka kursust koos. Koos õpivad, koos liiguvad, koos küsivad. (Ühe Tartu Ülikooli instituudi näide).

Üliõpilaste omavaheliseks suhtlemiseks pole enamikul juhtudest pakkuda eriti soodsaid tingimusi- vajadusel piirduakse nurgaga kohvikus või koridoris. Isegi kui on loodud selleks võimalused, hakatakse neid kasutama pikkamööda enne kui tuntakse end seal vabalt. Samas pole ka heade tingimuste korral tagatud omavaheline tihedam suhtlus kui seda ei väärtustata või domineerivad õppetöö kõrval muud tegevused.

6. KOKKUVÕTE

Kõrghariduse ekspansioon on toonud kaasa kvalitatiivsed muutused kõrghariduse pakkumises, mitmekesistades nii kõrgharidust pakkuvate institutsioonide funktsioone kui struktuuri, aga samuti ka üliõpilaste koosseisus, mis on muutunud ühe mitmekesisemaks nii nende eelnevat haridustee, pere sotsiaalset tagapõhja, soo, vanuse, motiivide jmt osas. Eestis on keskkoolilõpetajate arvu vähenemine ja eluteede mittelineaarsuse kasv toonud kaasa selliste mittetraditsiooniliste, so täiskasvanud ja õpingutega paralleelselt töötavate õppijate arvukuse kasvu ja muutnud traditsioonilised tudengid vähemuseks. Kõrgkoolid seostavad aga hariduse kvaliteeti õpingutele pühendumisega ja peavad õpikeskkonna loomisel peamiselt silmas üksnes õpingutele pühendunud noori. Kõrgkoolid on probleemi ees, kuidas tagada sobiv õpikeskkond ja selle kaudu hariduse kvaliteet ka mittetraditsioonilistele õppuritele.

Meie analüüs keskenduski seni vähest tähelepanu pälvinud mittetraditsiooniliste õppijate vajadustele õpikeskkonna osas, tutvustades kõrgkoolide nägemusi kvaliteetse hariduse tagamisest tudengkonna ulatusliku laienemise tingimustes. Teaduslikult seisneb uuringu uudsus erinevate analüüsimeetodite kombineerimises koos eri riike hõlmava taustateabe analüüsi esitamisega.

Terminid „*mittetraditsiooniline tudeng*” on kirjanduses interpreteeritud erinevalt, kuid kõige levinumad on kolm kriteeriumit: haridustee eripärast lähtuv, sisenemisteest lähtuv, õppeviisist või õppekorraldusest ja/või intensiivsusest lähtuv. Antud projektis on kasutatud õpikeskkonna laia käsitlust. *Õpikeskkonna* all peame silmas erinevate teemadega seotud karakteristikuid, mis jaotuvad kahte suuremasse gruppi – ühelt poolt õpingute kättesaadavusega seonduvad ja teisalt otseselt õppimise ning õpetamisega seonduvad tegurid.

Analüüsis on kasutatud Euroopa Komisjoni 6. Raamprogrammi toetusel 2007. aastal teadusprojekti „Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System” (LLL2010) raames kolmeteistkümnes riigis läbi viidud täiskasvanud õppijate uuringu (Adult Learners in Formal Education, ALiFE 2007) andmeid. Täiskasvanud õppijate eelistuste või ootuste õpikeskkonna osas on kasutatud lisaks kvantitatiivse uuringu andmetele ka 50-249 töötajaga ettevõtetes töötavate ja samal ajal tasemeharidust omandavate tudengitega läbi viidud süvaintervjusid. Lisaks mittetraditsiooniliste tudengite kogemustele uurisime projektis ka kõrgkoolide vaateid õpikeskkonna eri tahkudele seoses mittetraditsiooniliste õppijatega: kuivõrd kõrgkoolid teadvustavad ja arvestavad oma erinevate sihtgruppide ootusi/vajadusi õpikeskkonna eri parameetrite osas ning kuidas on koolides kohandatud õpikeskkonda mittetraditsiooniliste õppijate vajadusi silmas pidades. Lisaks varasemalt kogutud andmetele (projekti LLL2010 raames haridusinstituutide

juhtkonna seas läbi viidud süvaintervjuusid - kolmes kõrgkoolis kokku kuus süvaintervjuud; Primus projekti TöökõrgEEL raames 2011. aasta teisel poolel läbi viidud süvaintervjuudesse - seitse süvaintervjuud viies kõrgkoolis) viidi läbi üheksa süvaintervjuud õppetöö koordinaatoritega viies kõrgkoolis.

Meie analüüs näitas, et traditsiooniliste ja mittetraditsiooniliste õppijate määratlemisel valitseb nii eri kõrgkoolides kui ühe kõrgkooli sees küllalt suur mitmekesisus. Õppijate teadlikku ja süsteemset jagamist traditsioonilisteks ja mittetraditsioonilisteks kõrgkoolides praktiliselt ei toimu. Seega kõrgkoolid ei teadvusta ka täiskasvanud õppijate erinevat olukorda ja erinevaid vajadusi võrreldes traditsioonilise, nn päevaõppe tudengiga.

Traditsiooniliseks õppuriks see grupp, kes on konkreetsetes kõrgkoolis ülekaalus. Erakõrgkoolides peetakse traditsioonilisteks õppuriteks pigem avalik-õiguslikes ülikoolides alaesindatud või mittetraditsioonilised õppijate grupe. Suurimaks probleemiks tulemusliku ja kvaliteetse õppe pakkumisel on oma õppijate jagamine traditsioonilisteks ja mittetraditsioonilisteks just avalik-õiguslike ülikoolide nendes õppevaldkondades, kus õppijate koosseis on mitmekesisem, seda eriti töötamise osas paralleelselt õpingutega.

Kõrgkoolide eri taseme töötajad käsitlesid eraldi gruppidega päevaõppe üliõpilasi ja muudes õppevormides õppijaid. Päevases vormis õppureid vaadeldakse enamasti ühtse, põhiliselt õpingutele pühendunud grupina, kelle tase, vajadused, kogemused on sarnased. See survestab pakutava hariduse kvaliteeti, seda nii lähtuvalt õppekavast, õppejõududest, rakendatavatest õppemeetoditest ja õpitulemuste hindamisest tingimustes, kus õppijate teadmised, kogemused, õpingutes osalemine, ootused õppejõududele on väga erinevad. Esmajoones puudutab see just avalik-õiguslike ülikoolide neid teaduskondi/instituute, kus töötavate ja/või pärast keskkooli vahepeal töötanute osakaal õppijate seas on suurem.

Suurimad erinevused oma õppimisvõimaluste tutvustamisel on erakõrgkoolide ja avalik-õiguslike ülikoolide vahel. Avalik-õiguslikud ülikoolid ja riiklikud kõrgkoolid on kasutanud peamiselt passiivset infolevitamist, lootes pigem oma tuntusele kui teavituskampaaniatele. Põhiosa teavitustööst on sealjuures olnud suunatud noortele ja oluliselt vähem on tegeletud mittetraditsiooniliste õppijate informeerimisega õppimisvõimalustest. Erakõrgkoolid on olnud märgatavalt aktiivsemad.

Tuginedes varem läbi viidud õppijate intervjuudele ja selle uuringu raames kõrgkoolide esindajate poolt väljaöeldule, võime kõrgharidust omandavaid mittetraditsioonilisi õppijaid vaadelda gruppidega, kellel on erinevad ootused õpingutele, probleemid nii ligipääsul kõrgharidusele, õpingute ja töö ühitamisel, rahulolus õpingutega, õpingute katkestamise põhjuste jms osas. Varem loodud töötavate õppijate tüpoloogiat arvestades võime Eesti täiskasvanud õppijate seas eristada ühelt poolt mittetraditsioonilistes õppevormides õppijaid ja teisalt päevaõppes õppivaid mittetraditsioonilisi tudengeid.

Meie analüüsi aluseks oli eeldus, et täiskasvanute pöördumist kõrgkooliõpingute poole takistavad teatud institutsionaalsed tegurid, mille tõttu esinevadki ulatuslikud riikidevahelised erinevused täiskasvanuna õppimise määras ja samuti ka selles, kuivõrd tajutakse institutsionaalseid piiranguid. Riikide lõikes on suured erinevused selles osas, mil määral juba õppima asunud täiskasvanud tudengid tunnetavad oma õpingute käigus erinevaid institutsionaalseid takistusi. Eesti kuulub riikide hulka, kus täiskasvanud õppijad tunnetavad keskmisest enam institutsionaalseid takistusi, seda eriti võrreldes inglisekeelsete maade ja Norraga. Eelkõige nimetati majanduslikke piiranguid ja seda, et õpingud toimuvad ebasobival ajal.

Analüüsist selgus, et Eesti täiskasvanute võimalusi osaleda kõrgharidussüsteemis iseloomustab üsna madal diferentseerituse aste - õppe ametlik kestvus on kindlalt määratletud ja selles on vähe erisusi. Eesti kuulub nende riikide hulka, kus sisseastumisel nõutakse nii varasema haridusastme läbimise diplomit/tunnistust ja kus ligipääsu piiratakse ka sisseastumiseksamite ja/või testiga. Vastuvõtutingimuste osas võib Eesti kõrgkoolides välja tuua kaks lahknevat seisukohta: vastu võetakse kõik õppida soovijad (valitsev seisukoht esmajoones erakõrgkoolide puhul); vastu võetakse „parimad”, kasutades „sõelana” põhiliselt lävendipõhist vastuvõttu, tuginedes riigieksamite tulemustele või lisades sellele veel täiendava filtri kas vestluse, testi, proovitöö vmt näol.

Õppetöö korralduse võrdluses kuulub Eesti pigem nende riikide hulka, kus on tegemist suhteliselt paindliku korraldusega (kas mõne aine läbimise ja eksamite sooritamise asemel on võimalik arvesse võtta õppija varasemaid õpinguid või töökogemust; kas õppeprogrammi on võimalik läbida kaugõppes, õhtuti või nädalavahetustel; kas koolis tuleb käia iga päev, iga nädal või intensiivsete moodulitena). Samas esineb Eesti kõrgkoolides VÕTA süsteemi suhtes ambivalentseid hoiakuid. Õppetöö on korraldatud kõrgkooliti erinevalt. Siiski toob ka paindlik õppetöö korraldus probleeme nii tööandjaga kokkuleppe saavutamisel kui ka lapsehoiu korraldamisel. Koolid pakuvad oma tudengitele ka veebipõhist õpet. Siiski tuuakse kontakttundide arvu vähendamise puhul esile selle mõju omandatava hariduse kvaliteedile.

Eesti täiskasvanud tudengid maksavad enamiku võrdlusaluste riikidega võrreldes märgatavalt kõrgemat õppemaksu, lisaks on ka õppemaksu maksvate tudengite osakaal (kaks kolmandikku) suhteliselt suur. Eestis moodustavad avaliku sektori otsetoetused tudengitele riikide võrdluses üsna tagasihoidliku 7,4%, mis viitab ühelt poolt suurele erakapitali osalemisele kõrghariduse rahastamisel ja teisalt avaliku sektori eelistusele rahastada haridussüsteemi pigem institutsionaalsete investeeringute kui tudengite otsetoetuste kaudu. Õppetöö koordinaatorid rõhutasid, et majandusliku toetuse või sotsiaalstipendiumi taotlemine on tudengile pigem väga komplitseeritud ja mõjub tudengile endale stigmatiseerivana. Seetõttu on üheks olulisemaks tõkkeks ligipääsul kõrgharidusele potentsiaalsete õppurite piiratud rahalised võimalused.

Eestis 2013. aastast jõustuva nn. tasuta õppe põhimõtte rakendamise tulemusena halvenevad ilmselt veelgi täiskasvanud õppija majanduslikud võimalused õpinguid jätkata, sest seni kokkulepitud põhimõtete alusel ei ole töötaval tudengil võimalik tasuta õppesse astuda. Seepärast on täna väga oluline arvestada senises süsteemis toimuvat eelkõige täiskasvanud, mittetraditsioonilise õppija vaatenurgast ning kaaluda, milliste probleemidega ta silmitsi seisab ja kuidas oleks võimalik samal ajal tagada kõrghariduse kättesaadavus ja selle kõrge kvaliteet.

Eesti täiskasvanud õppijad, kes on omandamas kõrgharidust, tajuvad õpikeskkonda vägagi positiivsena ja seda ka võrdluses teiste riikidega. Nii tunnetavad enamus õppijaid, et õpikeskkonnas tekib rühmasisene kuuluvustunne, õppejõud on toetavad, õppijaid kaasatakse õpingutesse ning õppetöö on suunatud ülesannete täitmisele. Samas tajutakse kõige vähesemal määral enda jaoks õpingutes seatud eesmärkide saavutamise võimalust. Suurtes õppegruppides on keeruline pakkuda individuaalset lähenemist, ent tuleb kaaluda võimalikke lahendusi (nt õpieesmärkide järgi suurema rühma väiksemateks grupeerimine ja sellest tulenevalt ülesannete eristamine).

Esitatud tulemustest järeldub, et positiivne õpikeskkonna tajumine (eriti õpingute korraldus ja selgus ja õppejõu toetus) on selgelt seotud õpingute rahuloluga, mis on üks olulisemaid hariduse kvaliteedi näitajaid. Samuti on õpikeskkond seotud sellega, kui heaks hindavad õppijad oma võimalusi õpingute edukaks lõpetamiseks. Mis veel kord kinnitab õpikeskkonna olulisust täiskasvanud õppijate jaoks.

Kvantitatiivse ja kvalitatiivse materjali analüüs näitas, et rakenduslikku ja akadeemilist kõrgharidust omandavad õppijad tajuvad õpikeskkonda mõnevõrra erinevalt. Rakenduskõrgharidust pakkuvates koolides õppijad leiavad sagedamini, et õppejõud on toetavad, nad kaasavad õppijaid õppeprotsessi (nt arutelude kaudu), õpingud on ülesannetele suunatud ja õppijad saavutavad oma isiklikud õpieesmärgid. Oma osa on siin ka sellel, kui võrd on täiskasvanud õppijate valitud eriala seotud nende töövaldkonnaga. Kooli ja töö suurema seotuse korral väidavad õppijad, et saavad õpingutest rohkem, tunnetavad selgemalt, milleks nad õpivad ja kuidas õpitud teadmisi rakendada. Võiks öelda, et õpingute ja töö valdkondade lahusus ei võimalda end erialal ära leida. Teisalt on leitud, et ka õppimine ilma erialase töökogemusega võib olla väga konkreetse suunitlusega ja õppija eneseteostust toetav. Kuna süvaintervjuud täiskasvanud õppijatega ei olnud läbiviidud rõhuasetusega õpikeskkonnale, siis erinevate õppimisviiside ja sellest tulenevalt õppijate vajaduste täpsem kaardistamine vajab täiendavate intervjuude teostamist.

Kindlasti ei ole täiskasvanud õppijad homogeenne, ühetaoliste vajadustega rühm. Olenevalt õpingute etapist võivad õppijad vajada vägagi erinevat lähenemist: õpingute alguses (eriti pärast pikemat tasemeharidusest eemalolekut) toetavamast ja võib-olla ka õpetaja/õppejõu kesksemast, suunavamast õpikeskkonda, hilisemas etapis aga õppijakesksemast ja iseseisvamat (täiskasvanud õppijate teooriaga selgemalt kooskõlas olevat) õppimist. Lisaks ei ole

täiskasvanud õppijad homogeensed sotsiaal-demograafiliste näitajate lõikes: sugu, rahvus, vanus, amet, haridus jms. Positiivse õpikeskkonna kujundamisel tuleb aga arvesse võtta ka õppijate taust. Nii näiteks on leitud, et madalama sotsiaalse seisundiga õppijad ei tunne end alati tasemehariduses hästi, nad võivad tajuda õpetajate ja õppekaaslaste „ülalt-alla“ suhtumist, piisava abi ja tähelepanu puudumist, ebamugavust suures rühmas õppimisest ja õpetatava materjali mittevastavust nende isiklikele eesmärkidele elus (sh töö valik). Mis aga ei pruugi tähenda, et õppimine, selle sõna kõige laiemas mõttes, ei meeldi. Lihtsalt õpikeskkonnad võivad kohati olla liiga kitsa suunitlusega, õppijate eripärasid mitteamestavad. Seega kutsuv, toetav ja mitmekesist arengut võimaldav õpikeskkond saab olla üheks viisiks suurendada õpingute kättesaadavust.

7. ETTEPANEKUD

Uuringu põhjal tehtud kokkuvõtetele ja järeldustele tuginedes toome siinkohal konkreetseid ettepanekuid, mida võiks erinevad osapooled oma tegevuse korraldamisel silmas pidada, et mittetraditsiooniliste tudengid saaksid omandada kõrgharidust järeleandmiseta hariduse kvaliteedis. Esitame ettepanekuid eraldi õppejõududele, instituutide või osakondade õppekorraldajatele, kõrgkoolide tasandil õppetöökorralduse eest vastutajatele. Eeldame siinjuures, et riiklikud hariduskorraldajad loovad ülikoolide ja õppejõudude sellekohaseid vajadusi arvestava keskkonna, sestap ei toonud me välja eraldi ettepanekuid sellele tasandile. Täiendavalt soovitame siinkohal tutvuda projekti LLL2010 raames väljatöötatud ettepanekutega täiskasvanute tasemehariduses osalemise osas Euroopa Liidu, riikide ja koolide tasandil (LLL2010 2011).

Õppejõule

1. Tunne oma õppijat, ainult siis saad *rääkida tema keeles* ja aidata tal saavutada võimetele ning õpimotivatsioonile vastavat õpitulemust. Suurtes õppegruppides on keeruline pakkuda individuaalset lähenemist, ent tuleb kaaluda võimalikke lahendusi, nt õpieesmärkide järgi suurema rühma väiksemateks grupeerimine ja sellest tulenevalt vastavalt huvidele ülesannete eristamine.
2. Töötavad õppijad ei ole homogeenne grupp ja on väga oluline, et õppejõuna eristaksid, kuhu paigutuvad käsilolevad õpingud õppija elukaarel, sest nii saad ka aimu, kellele on parajasti prioriteetsem töö, kellele just õpingud. Erinevuste teadvustamine võimaldab paremini toetada neid, kes vajavad paindlikkust, kui ka neid, kes on valmis enamaks pingutuseks.
3. Olenevalt õpingute etapist võivad õppijad vajada vägagi erinevat lähenemist: õpingute alguses (eriti pärast pikemat tasemeharidusest eemalolekut) toetavamalt ja võib-olla ka õpetaja/õppejõu kesksemat, suunavamalt õpikeskkonda, hilisemas etapis aga õppijakesksemat ja iseseisvamat (täiskasvanud õppijate teooriaga selgemalt kooskõlas olevat) õppimist.
4. Õppejõuna kehtesta selged piirid, liigne paindlikkus näiteks iseseisvate töödega hilinemisel või loengus ja seminaril kohalkäimise nõudmisel ajab õppija segadusse ja vähendab motivatsiooni neil, kes paindlikkust ei vaja.
5. Ole avatud varasema õpi- ja töökogemuse arvessevõtmisel ainete sooritamisel. Toetu ainekursuse ülesehitamisel sellele, kuidas kasutada tudengite endi elu- ja töökogemust. Mõtle ka läbi, mis on Sinu aine kõige olulisemad väljundid, ja kuidas kontrollida, et VÕTA/VÕA raames arvestatav on sellega kooskõlas. Sa ei tohiks kiita heaks midagi, mille kohasuses Sa ei ole veendunud!
6. Tee nii, et Sinu loengule/seminarile tahetaks tulla ka siis, kui see ei ole kohustuslik. Mõtle hästi läbi ja anna ka tudengile teada, mida ta kaotab, kui ta kohale ei tule, ning mis osas on võimalik kohalkäimine muu iseseisva õppetööga asendada. Kui Sa oled veendunud, et loengul/seminaril osalemist on edukalt võimalik asendada, paku seda võimalust kõigile tudengitele, selgitades, milles seisneb õppevormide erinevus – lisaks paindlikkusele.
7. Kui erialainete õppimine tundub tudengile oluline, sest eristab teda teistest ja aitab minna süvitsi, siis üldainete puhul võib õppija motivatsioon langeda. Seepärast näita nii tudengitele kui vajadusel ka kolleegidele, miks on see aine õppekavas, mis on tema roll sellel erialal, mida peaks õppija selle aine tulemusel omandama ja miks see on oluline teadmine või oskus.

8. Teadvusta, et üldained on kõrghariduse tasemel väga olulised, ning arvesta, et ka õppekava üldosa oskused ja pädevused saavad tekkida konkreetsete ainete raames õpitust. Tee jooksvalt koostööd kolleegidega oma erialal, tagamaks ainete sidusust ja õppekava tõhusust õppekava üldeesmärkide saavutamisel.
9. Positiivse õpikeskkonna kujundamisel tuleb arvesse võtta ka õppijate taust. Nii näiteks on leitud, et madalama sotsiaalse seisundiga õppijad ei tunne end alati tasemehariduses hästi, nad võivad tajuda õpetajate ja õppekaaslaste „ülalt-alla“ suhtumist, piisava abi ja tähelepanu puudumist, ebamugavust suures rühmas õppimisest ja õpetatava materjali mittevastavust nende isiklikele eesmärkidele elus (sh töö valik).
10. Püüdle selle poole, et luua tudengitega kollegiaalne suhe. Tudengid väärtustavad seda kõrgelt ja ehitavad sellele oma akadeemilise enesekindluse, kuid mittetraditsioonilistele õppijad lausa vajavad seda, et õpikeskkonda positiivsena tajuda.
11. Ole teadlik, mis on Sinu tugevamad küljed õppejõuna, ja mõtle, kuidas saaksid õppetöös oma tugevusi maksimaalselt kasutada, ning kaalu, kuidas end õppejõuna edasi arendada. Kaalu ka, kas võiksid oma õppetöökogemuse pinnalt panustada teadusloomesse, jagades oma eneserefleksiooni või tuues laiemasse käibesse uusi võtteid – nii aitad luua õpetamist väärtustavat keskkonda ja seeläbi toetada ka õppijaid, kes sellest kõige enam võidaksid.

Instituudi/osakonna õppetöö korraldajale

1. Hoolitse koostöise sisekliima eest. Toetava õpikeskkonna kujundamine on lihtsam, kui õppejõud saavad omavahel arutada, kuidas saavutada parimat tulemust. Lihtsalt üksteisega rääkimine on peaaegu sama tõhus kui eesmärgipäraselt probleemidele lahendusi otsimine.
2. Toeta õppejõu ja tudengi kollegiaalsust, loo võimalusi kokkupuutepunktide ja –hetkede tekkimiseks, mis lubaks arendada vestlust võrdsete vahel ja selle pinnalt ühiste huvide leidmist. Arvesta, et paindlikumas õppevormis, näiteks kaugõpe või perioodõpe, tekib selliseid võimalusi tegelikult isegi rohkem, sest tudengid puutuvad õppejõududega kokku küll harvemini, kuid korraga kauem.
3. Paku nii tudengitele kui õppejõududele piisavat tuge elektrooniliste õpikeskkondade ja õppeinfosüsteemiga toimetulekuks. Ära eelda, et nad teavad või ka peaks teadma kõike! Ära suhtu halvustavalt, kui nad ei tea, vaid julgusta!
4. Kõrgkooli õppekorralduse ja nõuete tutvustamist õppimaasujatele pidasid õppetöö koordinaatorid edasiste õpingute edukuse seisukohalt väga oluliseks. Vastasel korral võib informeerimatus kohustuslike ainete valikul või ka registreerimata jätmisel viia õppija raskesse seisusse. Õppijatele on suureks toeks vastavad infotunnid (ülikoolide instituutides), ainetsükkel või tutvumispäevad (rakenduskõrghariduse õppekavadel).
5. Kogu õppekorralduse põhjalikum tutvustamine õpingute alguses, nagu seda rakendatakse rakenduskõrgkoolis ja kolledžis, annab paremaid tulemusi ja aitab hiljem õppijatel vältida probleemide teket õpingutes nii päeva- kui kaugõppe tudengitel. Üksnes ühest–kahest infotunnist jääb süsteemi veel mitte tundvale inimesele väheks. Kaalu oma instituudi tuutorite rakendamist ja IT osakonna kaasamist, samuti teema hajutatumat käsitlemist, arvestades seda ka õppetöö koordinaatori töökoormuses.
6. Arvesta, et aktiivsed mittetraditsioonilised tudengid võivad vedada kogu õppegrupi aktiivse(ma)ks ning rikastada ka teiste õppimiskogemust. Seepärast toeta igati mittetraditsiooniliste tudengite osalemist, teades, et see on kasulik ka teistele.
7. Ole avatud VÕTA ja VÕA suhtes, loo selleks soodne kultuur ning aita õppejõududel läbi mõelda, kuidas kasutada VÕTA/VÕA võimalusi tõhusalt ja õigustatult. Ära toeta ega julgusta formaalset VÕTA/VÕA rakendamist, kui õppejõud ei ole veendunud, et tudengil on olemas aine raames arendatavad oskused-teadmised!
8. Ole tudengite valikul aktiivne – ja teadvusta, et teil on alati valikuvõimalus: mõtle nii sellele, milliseid tudengikandidaate soovite, kui sellele, milliseid võiks teie õppekavad huvitada. Püüa jõuda just selliste inimesteni, kes vastavad teie ootustele ja

nõudmistele. Arvesta sisseastumisel ka mittetraditsioonilise tudengiga, võimalusel eelista neid ka oma sihtgrupina.

9. Mõttele läbi strateegiad erinevate tudengi(kandidaatide)gruppide suhtes. Inimestel on ülikoolis erinevad vajadused, mil moel võiks just teie õppekava(d) vastata nii ühtede, teiste kui kolmandate ootustele?
10. Pööra suurt tähelepanu sellele, kuidas on teie õppekava(de)l korraldatud erialane praktika, mis on selle eesmärgid ja kuidas tõuseks praktikast maksimaalne tulu igale tudengile. Pööra ka töötavate tudengite praktika korraldamisel erilist rõhku nii koolipoolsele juhendamisele kui tudengite eneserefleksioonile!
11. Mõttele läbi, mis on teie instituudi/osakonna funktsioon kõrgkoolis: mis on see, mille eest just teie vastutate? Arvesta, et just teie kaudu peaks toimuma eriala arendamisel koostöö huvigruppide esindajatega, sealhulgas nii valdkonna spetsialistide, tööandjate kui teiste koolidega. Võta ka täielik vastutus õppekavaarenduse eest, teades, et see arendab tervet eriala vähemalt kogu riigis.
12. Kui tahad, et teile tuleks õppima juba erialal töötavad inimesed, siis tegele selle sihtgrupiga, teadvustades end eksperdina ja positsioneerides oma eriala võimalusi just lisaväärtuse saamise seisukohalt.
13. Mõttele ka, milliseid oma eriala seisukohalt olulist muud lisaväärtust (peale õpetamise) saate ühiskonnale pakkuda. See loob tudengitele innustava ja inspireeriva õpikeskkonna.
14. Kaalu, kas teie erialal oleks mõeldav võtta koostöös tööandjaga õppima terve grupp tema juures töötavaid tudengeid ning milliseid uusi võimalusi koostööks see looks. Mõttele läbi, millistel tingimustel oleksite selleks valmis ja mida ootate sel juhul tööandjalt.
15. Mõttele läbi, mida ootate oma vilistlaselt ja mida hindate oma tudengite puhul. Kas hinded on formaalsed või sisulised? Kuidas kasutate kujundava hindamise põhimõtteid, milline on tagasiside funktsioon? Kas õppekava nominaalajaga läbimine on jõukohane vaid tippudele või ka kõige nõrgematele? Miks see nii on? Püüa tagada, et kõik õppejõud on nende põhimõtetega kursis ja järgivad neid.
16. Arutage oma üksuses, millised on teie võimalused märgata ja toetada tudengeid erinevate raskuste ilmnemisel. Kas jälgite loengutes kohalkäimist, isegi kui see ei ole kohustuslik, ja kodutööde õigeaegset esitamist? Millised on teie ootused tudengitele? Kas teate, millised on tudengite ootused teile? Kuidas hoiate sidet akadeemilisel puhkusel olevate tudengitega? Kuidas toetate ajutiselt õpingutest kõrvale jäänud või ka õpingud katkestanud tudengeid haridustee jätkamisel?

Kõrgkoolis õppetöö eest vastutajatele

1. Töötage välja strateegia mittetraditsiooniliste tudengite igakülgselt kaasamiseks, tagades kõrghariduse kvaliteedi oodatud tasemel.
2. Mõelge läbi, kes on kaugõppe ja õhtuse õppe õppejõud. Kuidas on tagatud õppejõududele optimaalne koormus ja piisav puhkeaeg? Kuidas tagate, et päevaõppe ja paindliku õppe puhul oleks õppetöö ja õpiväljundite kvaliteet võrreldav?
3. Mõelge läbi, kuidas finantseeritakse töötamist õhtuti ja nädalavahetustel, millised oleks võimalused kaasata tööandjaid või erialaühendusi ning muid fonde paindliku õppetöövormi rahastamisel.
4. Kaaluge, kuipalju on otstarbekas vastuvõtunõudeid ja turundust tsentraliseerida ja mil määral tuleks jätta instituutidele/osakondadele autonoomsust. Kas instituutidel/osakondadel on oma turunduseelarve või turundusspetsialist üldises kõrgkooli turundus-kommunikatsioonisüsteemis?
5. Määratlege, keda lubate läbi viima õppetööd, sh loengud, seminarid, juhendamised, ning kuidas tagate õppetöö kvaliteedi.
6. Teadvustage, et kui õppejõud on üle koormatud ja neil ei ole aega panustada oma eriala või valdkonna arengusse või juhendada tudengite rakenduslikke uurimustöid, siis kannatab nii kooli maine kui ka õpikeskkond, eriti õhkkond klassiruumis. Nii võib õppejõud hõlpsasti anda järele õppijate poolt peale surutud liigse paindlikkuse nõudele ja sellega omalt poolt kaasa minna, jättes mittetraditsioonilise tudengi piisavalt toetamata.
7. Kui ootate õppejõult kujundavat hindamist ja põhjalikku tagasisidet, tuleb luua tingimused, et õppejõud saaks seda pakkuda. Kui ootate õppejõult koostööd tööandjate või erialaorganisatsioonidega, tuleb selleks planeerida talle tööaeg. Kui õppejõult oodatakse osalemist teadusprojektides ja nende pinnalt teadusartiklite avaldamist, siis tuleb seda innustada, toetada ja tunnustada.
8. Toetage süsteemselt õppejõu eneserefleksiooni ja tema professionaalset arengut. Looge vastav (atesteerimis)süsteem. Väärtustage õpetamist, aidake muuta õpetamiskogemus teaduslikuks, jätke õppejõududele ruumi sellega tegeleda.
9. Toetades kõrghariduse rahvusvahelistumist, mõelge läbi, kuidas on see eesmärk ühildatav täiskasvanud õppijate elukaarega, samuti õppejõudude võimalustega töö ja pereelu ühendamiseks. Otsige võimalusi pakkuda õppijatele täiendavaid stipendiume, et muuta õpirände idee realistlikuks ka neile tudengitele ja õppejõududele, kel on püsivaid majanduslikke ja hoolitsemiskohustusi.

10. Mõelge, milliseid teenuseid vajab mittetraditsiooniline tudeng. Kas raamatukogud, arvutiklassid ja laborid on tudengile ligipääsetavad 24/7? Kui ei, siis kas see on põhjendatud? Millised on lapsehoiuvõimalused öhtuti või nädalavahetusel toimuvate tundide ajal? Kas kaugõppesessioonidel või öhtuti on tagatud toitlustamine? Hoolitsege selle eest, et tudengitel on kõrgkoolis koht – ruumid, pinnad, kohad kus olla väljapool loenguaega ja loengute vahepeal. Seda vajavad ka mittetraditsioonilised tudengid, kes midu seostavad end kooliga vähem: oma koha tunnetamine toetab identiteedi seostamist kooliga.
11. Tekitage sisuline koostöö instituutide/osakondade ning kommunikatsiooni-, turundus-, karjäärikeskuste jms tugiteenuste funktsioonides.
12. Planeerige õppetöökoordinaatorite töökoormusse ka nõustamise ja rääkimise aeg nii õppejõudude kui tudengitega. Püüdke tagada, et igale tudengile oleks teada, kes on tema eest vastutav nn käehoidja. Ka täiskasvanud õppijad ja mittetraditsioonilised tudengid vajavad võimalust tunnetada toetust, ärakuulamist (aga võib-olla nemad isegi kõige enam).
13. Mõelge läbi, kuidas toimub uute õppejõudude toetamine „sisseelamisel”, kelle ülesanne see on, kuidas jaotub see instituudi ja kõrgkooli vahel. Määratlege ka, kuidas toimub ja kelle ülesanne on ajutise välislektori või külalisega tegelemine: teda kutsunud üksus, konkreetne professor, administratsiooni esindaja, tudengiorganisatsiooni esindaja...
14. Looge kõrgkoolis ühine nägemus hariduse kvaliteedist, nõutavast õpitulemusest ja sellisest õpi- ja õpetamiskeskonnast, mis võimaldab seda saavutada.

KASUTATUD KIRJANDUS

Adelman, C. (2007). Do we really have a college access problem? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(4), 48-51.

Anderson, H. H. ja Brewer, H. M. (1945). Studies of teachers' classroom personalities, I Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 6.

Anderson, H. H. ja Brewer, H. M. (1946). Studies of teachers' classroom personalities, II Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 8.

Babchuk, W. A. ja Courtney, S. (1995). Towards a sociology of participation in adult education programs. *International Journal of Lifelong Learning*, 14(5), 391-404.

Baert, H., De Rick, K. ja Van Valckenborgh, K. (2006). Towards the conceptualization of 'Learning climate'. In De Castro, R.V., Sancho, A.V. ja Guimaraes, P. (eds.) *Adult Education: New routes in new landscape*. Braga: University of Minho Press. Blair, A., McPake, J. ja Munn, P. (1995). A new conceptualisation of adult participation in education. *British Educational Research Journal*, 21(5), 629-644.

Boeren, E., Nicaise, I. ja Baert, H. (2010) Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 45-61.

Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 144-160.

Chae, J-E. (2010). New challenges to Korean universities: increase of older students. *Asia Pacific Journal of Education*, 30, 339-353.

Chao, E. L., DeRocoo, S. ja Flynn, M. K. (2007). *Adult learners in higher education: Barriers to success and strategies to improve results*. Washington, D.C.: US Department of Labor.

Cháves, R. Ch. (1984). The Use of High-Inference Measures to Study Classroom Climate: A Review. *Review of Educational Research*, 54(2), 237-261.

Chevallier, T. (2002). Higher education and its clients: Institutional responses to changes in demand and in environment. *Higher Education*, 33, 303-308.

Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinefeld, F. ja York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: Government Printing Office.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cullity, M. (2006). Challenges in understanding and assisting mature-age students who participate in alternative entry programs. *Australian Journal of Adult Learning*, 46, 175-201.

Darkenwald, G. G. ja Valentine, T. (1985). Factor structure of deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.

Darkenwald, G.G. ja Valentine, T. (1986). Measuring the social environment of adult education classrooms. Paper presented at the Adult Education Research Conference, Syracuse, NY.

Darmody, M. ja Smyth, E. (2008). Full-time students? Term-time employment among higher education students in Ireland. *Journal of Education and Work*, 21(4), 349-362.

De Rick, K. ja Van Valckenborgh, K. (2004). *Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen [Towards a more positive learning climate in Flanders]*. Leuven: HIVA.

Donaldson, J. F., Flannery, D. ja Ross-Gordon, J. M. (1993). A Triangulated Study Comparing Adult College Students' Perceptions of Effective Teaching with Those of Traditional Students. *Continuing Higher Education Review*, 57(3), 147-163.

Downes, P. (2011). A Systems Level Focus on Access to Education for Traditionally Marginalised Groups in Europe: Comparing Strategies, Policy and Practice in Twelve European Countries. Comparative report for Subproject 5 of LLL2010. Dublin: Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College

English, L.M. (2005). *International encyclopedia of adult education*. New York: Palgrave Macmillan.

Entwistle, N.J. ja Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

EUROSTUDENT. (2008). Social ja Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008. Higher Education Institution System (HIS), Germany

Fraser, B. J. ja Walberg, H. J. (1981). Psychological learning environment in science classrooms: A review of research. *Studies in Science Education*, 8, 67-92.

Gonzales, C. (2009). Conceptions of, ja approaches to, teaching online: a study of lecturers teaching postgraduate distance courses. *Higher Education*, 57, 299-314.

Gooderham, P. N. (1993). A conceptual framework of sociological perspectives on the pursuit by adult access to higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 12(1), 27-39.

Graham, S. W., Donaldson, J. F., Kasworm, C. ja Dirks, J. (2000). The Experiences of Adult Undergraduate Students: What Shapes Their Learning? Paper presented at the American Educational Research Association National Conference, New Orleans, Apr. 2000.

Hefler, G. (2010). *The qualifications-supporting company – The Significance of Formal Adult Education in Small and Medium Organisations*. Krems: Danube University Krems.

Hefler, G., Markowitsch, J. (2010) Formal adult learning and working in Europe: a new typology of participation patterns. *Journal of Workplace Learning* 22 (1/2), 79–93

Heller, D. E. (1999). The effects of tuition and state financial aid on public college enrollment. *The Review of Higher Education*, 23(1), 65-89.

Jung, J.-C. ja Cervero, R. M. (2002). The social, economic and political contexts of adults' participation in undergraduate programmes: a state-level analysis. *International Journal of Lifelong Learning*, 21(4), 305-320.

Kasworm, C. E. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. *New Directions for Student Services*, 102, 3-10.

Keller, J.M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and instruction*, 26(8), 1-7.

Keller, J. M. (1999). Using the ARCS motivational process in computer-based instruction and distance education. In M. Theall (Ed.), *Motivation from within. Approaches for encouraging faculty and students to excel. New directions for teaching and learning* (pp. 39-47). San Fransisco: Jossey-Bass.

Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13.

Kember, D. ja Kwan, K. P. (2000). Lectures' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In Hativa, N. and Goodyear, P. (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kember, D. ja Leung, D. Y. P. (2005). The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environment Research*, 8, 245-266.

Kirss, L., Nestor, M., Haaristo, H.-S. ja Mägi, E. (2011). Eesti üliõpilaste eluolu 2010. Rahvusvahelise üliõpilaste uuringu EUROSTUDENT IV Eesti analüüs. Tallinn: SA

Poliitikauuringute Keskus Praxis. Kättesaadav:

http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/uuringud/Praxis_Eurostudent_trykis.pdf

Knowles, M. S., Holton, E. F. ja Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development, 6th edition*. Burlington, MA: Elsevier.

Laanpere, M. (2004). E-õppe pedagoogilised probleemid ja paradoksid. *A&A*, 2, 28-33.

Laanpere, M., Läheb, R. ja Plakk, M. (2004). Eesti e-ülikooli vajaduste analüüs. *A&A*, 2, 34-49. Lewin, K. (1936). *The dynamic theory of personality* (D. K. Adams & K. E. Tener, Trans.). New York: McGraw-Hill.

Lewin, K., Lippitt, R. ja White, R., (1939). Patterns of Behaviour in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

Lizzio, A., Wilson, K. ja Simons, R. (2002) University students. Perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52.

LLL2010 (2011) LLL2010 Final Policy Briefing Paper. Available online http://LLL2010.tlu.ee/briefing-papers/deliverable-30_LLL2010-final-policy-brief.pdf/view

Long, B. T. (2008). *What is known about the impact of financial aid: Implications for policy*. New York, NY: The National Center for Postsecondary Education.

Lynch, J. ja Bishop-Clark, C. (1994). The Influence of Age in College Classrooms: Some New Evidence. *Community College Review*, 22(3), 3–12.

Lynch, K. ja O’Riordan, C. (1998). Inequality in higher education: a study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 445-478.

MacDonald, C. ja Stratta, E. (1998). Academic Work, Gender, and Subjectivity: Mature Non-Standard Entrants in Higher Education. *Studies in the Education of Adults*, 30(1), 67–79.

Mägi, E., Aidla, A., Reino, A., Jaakson, K. ja Kirss, L. (2011). Üliõpilaste töötamise fenomen Eesti kõrghariduses. Uuringu lõpparuanne. Tartu: Tartu Ülikool, Majandusteaduskond. http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/uuringud/Yliopilaste%20tootamise%20fomen_loppraport.pdf

Mancuso, S. (2001). Adult-centered practices: Benchmarking study in higher education. *Innovative Higher Education*, 25(3), 165-181.

McGivney, V. K. (2001). Fixing or changing the pattern? Reflections on widening adult participation in learning. Leicester, UK: NIACE

McGivney, V. (1996). *Staying or Leaving the Course: Non-Completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education*. Leicester: NIACE.

Miglietti, C. ja Strange, C. C. (1998). Learning styles, classroom preferences, teaching styles and remedial course outcomes. *Community College Review*, 26(1), 1-19.

Morey, A. I. (2004). Globalization and the emergence of for-profit higher education. *Higher Education*, 48(1), 131-151.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. ja Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. London: Open Books.

Murphy, M. ja Fleming, T. (2000). Between Common and College Knowledge: Exploring the Boundaries Between Adult and Higher Education. *Studies in Continuing Education*, 22(1), 77–93.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

New England Adult Research Network (1999). *Factors influencing adult student persistence in undergraduate degree programs*. Amherst, MA: University of Massachusetts.

OECD (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. Paris.

O’Fathaigh, M. (1997). Irish Adult Learners’ Perceptions of Classroom Environment: Some Empirical Findings. *International Journal of University Adult Education*, 36(3), 9-22.

Oras, K., Siilak, K. & Unt, M. (2010). *Kõrgkoolilõpetaja tööturul: majanduse ja tehnikaalade vilistlaste hinnangud oma töövõimalustele*. Tallinn: TLÜ RASI. Veebiteavik <http://primus.tlu.ee/tehtudtood/Raport.pdf/view>

PRAXIS. (2010). *Missugune on Eesti üliõpilaskond? Uuringu „Õiglane ligipääs kõrgharidusele Eestis“ lõppraport*. Tartu: Ecoprint, 2010.

Radovan, M. (2010). Adult learner`s Perceptions of the Learning Environment and its Association with Satisfaction, Confidence and Attitudes towards Learning: An International Comparison. Kozlovskiy, V., Vöörmann, R., Roosalu, T. (eds.) *Learning in Transition: Policies and Practices of Lifelong Learning in Post-Socialist Countries*. St Petersburg: Nauka pp. 99-112.

Rau, E. (1999). Non-traditional Students in a Traditional System of Higher Education: The German Case of Formally Non-qualified Students. *Higher Education in Europe*, 24, 375-383.

Raven, M. F. ja Jimmerson, R. M. (1992). Perceptions of Nontraditional Students, Teaching ja Learning Held by Faculty and Students. *Continuing Higher Education Review*, 56(3), 137–154.

Reiska, E; Roosalu, T; Tamm, A; Täht, K; Unt, M (2012). Kõrghariduse tähendused ja kõrgkoolide koostöö tööandjatega. Võrguteavik http://primus.tlu.ee/teatud-tood/Sunteesraport_050312.pdf

Richardson, J. E. (1994). Mature students in higher education I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19, 309-325.

Richardson, J. E. (1995). Mature students in higher education II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20, 5-17.

Roberts, G. (2003). Teaching using the web: Conceptions and approaches from a phenomenographic perspective. *Instructional Science*, 3, 127-150.

Roosalu, T. (2010). Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda. Veebiväljaanne:
http://www.andras.ee/ul/Triin_Roosalu_Kolmekesi_elukestvas_oppes.pdf

Roosmaa, E.-L., Boeren, E., Saar, E. ja Nicaise, I. (2011). Adult learners in formal adult education: experiences and perceptions from thirteen European countries. LLL2010 SP3 Comparative Report. *Working Paper* No 46.

Rosenshine, B. (1970). Evaluation of Classroom Instruction. *Review of Educational Research*, 40, 279-300.

Ross-Gordon, J. M. (1991). Critical Incidents in the College Classroom. *Continuing Higher Education Review*, 55(1/2), 14–29.

Ross-Gordon, J. M. (2003). Adult Learners in the Classroom. *New Directions for Student Services*, 102, 43-52.

Ross-Gordon, J., ja Brown-Haywood, F. (2000). Keys to College Success as Seen Through the Eyes of African American Adult Students. *Journal of Continuing Higher Education*, 48(3), 14-23.

Rubenson, K. ja Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59, 187-207. Schaffer, J.M. (2010). *Accessibility, affordability, and flexibility: The relationship of selected socioeconomic factors and the participation of adults in public two-year colleges*. Doctoral dissertation. University of Montana.

Schoefer, E. ja Meyer, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.

Schuetze, H.G. ja Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learning in higher education. *Higher Education*, 44(3-4), 309-327.

Schuetze, H.G. ja Slowey, M. (Eds.) (2000). *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*. London: Routledge.

Shavit, Y., Arum, R. ja Gamoran, A. (Eds.). (2007). *Stratification in higher education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.

Siilak, K. ja Unt, M. (2011). *Ettevõtete ja kõrgkoolide vahelise koostöö võimalikkusest: Eesti suuremate ettevõtjate nägemus*. Tallinn: Tallinna Ülikool, RASI. Veebiteavik: <http://primus.tlu.ee/tehtudood/T66andjate%20raport-kodulehele.pdf/view>

Spanard, J.-M. A. (1990). Beyond intent: Reentering college to complete the degree. *Review of Educational Research*, 60(3), 309-344.

Steeple, C., Jones, C., & Goodyear, P. (2002). Beyond e-learning: A future for networked learning. pp. 323-342 in C.Steeple & C. Jones (Eds.), *Networked Learning: Perspectives and Issues* London: Springer.

Thelen, H. A. (1950). Educational dynamics: Theory and research. *Journal of Social Issues*, 6, 5-95.

Thomas, D., (1929). *Some New Techniques for Studying Social Behaviour*. New York: Teachers College.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.

Tobias, R. (1998). Who needs education or training? The learning experiences and perspectives of adults from working class backgrounds. *Studies in the Education of Adults*, 30(2), 120-142.

Tones, M., Fraser, J., Elder, R. ja White, K. M. (2009). Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. *Higher Education*, 58, 505-529.

Trigwell, K. ja Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-307.

Vahtramäe, A, Sikk, J, Kaldma, M, Reva, E, Koit, K, Varendi, M (2011) *Praktika kõrgkoolis*. Tartu: SA Archimedes

Valentine, T. ja Darkenwald, G. G. (1990). Deterrents to participation in adult education: profiles of potential learners. *Adult Education Quarterly*, 41(1), 29-42.

Vermeulen, L. ja Schmidt, H. G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33, 431-451.

Väljataga, T. ja Laanpere, M. (2010). Learner control and personal learning environment: a challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18, 277-291.

Wyatt, L. G. (2011). Non traditional student engagement; increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20.

LISA

Tabel 14 Täiskasvanud õppijate uuringu (ALiFE) 2007 kõrgharidust omandavate tudengite valim riikide lõikes

	Valimi suurus	Nais-tudengite osakaal	Töötavate tudengite osakaal	Üle 40-aastaste tudengite osakaal	Elukaaslasega koos elavate tudengite osakaal
Inglisekeelsed maad					
Inglismaa	189	59	41	46	45
Šotimaa	355	82	40	34	57
Iirimaa	357	64	48	34	45
Põhja-Euroopa					
Norra	243	70	61	...	56
Mandri-Euroopa					
Austria	154	69	70	27	30
Belgia-Flandria	257	65	71	31	46
Kesk- ja Ida-Euroopa riigid					
Sloveenia	511	45	84	18	59
Ungari	249	59	80	15	53
Tšehhi	500	56	88	15	47
Bulgaaria	258	49	52	7	33
Endise NSVLi riigid					
Eesti	244	67	68	12	54
Leedu	257	67	85	29	64
Venemaa	369	70	80	8	64

Allikas: Autorite arvutused, uuring Täiskasvanud õppijad tasemeõppes (Adult learners in formal education, ALiFE) 2007

Tabel 15 Intervjuuplaan ekspertintervjuude läbiviimiseks kõrgkoolide õppekorraldajatega, 2011

<p>Teema 1. Kellele õppe pakkumisele on kõrgkool orienteeritud? Kujutus ideaalsest tudengist Passiivsus-aktiivsus õppijaskonna kujundamisel Juurdepääsu barjäärid ja nendega tegelemine. Mittetraditsiooniline tudeng kui sihtgrupp.</p>
<p>Teema 2. Õppevormid ja tudengite jaotus Probleemide erinevus eri õppevormis õppijatel Töötavad tudengid päevaõppes vs muudes õppevormides</p>
<p>Teema 3. Toevajadus esimesel aastal Kuivõrd erinevad esimese aasta tudengite probleemid järgmiste aastate omadest? Väljalangevus? Millised grupid millist tuge vajavad? 1) Sisseelamine 2) Toimetulek õpingutega (sh aeg õpinguteks) 3) Materiaalsed probleemid (õppemaks, toetuse taotlemine - tõrked?) Toe võimalused - kellele mida?</p>
<p>Teema 4. Õpingutega toimetulek ajas Ajalised muutused toimetulekus õpingute vältel ja nende väljendumine/ületamine Probleemid ja nende ületamine eri gruppidel Õpiabi süsteem Väljalangevuse vältimine</p>
<p>Teema 5. Õppekava raskus, suunitlus Valikuvõimalused ja õppekava vastavus eri gruppide ootustele Tagasiside õppekava kohta Õppekavaarendus</p>
<p>Teema 6. Praktika tähtsus õppekavas, sh eri gruppide jaoks</p>
<p>Teema 7. Tagasiside saamine tudengitelt Õppemeetodid ja nende vastavus eri gruppide ootustele Õppejõudude koosseis, tudengite hinnang Praktikute tähendus õppekavas</p>
<p>Teema 8. Avatud õpiõhkkond Kaasatus, aktiivne osalemine, sh küsimuste esitamine, arutelud Teadmiste kontroll, teadmistekeskus vs õppijakeskus Paindlikkus ja e-õpe Õppijate tagasiside õppematerjali kohta</p>
<p>Teema 9. Koos õppimine. Üksteise toetamine, seda soodustavad/takistavad tegurid</p>
<p>Teema 10. Kõrghariduse tähendus. Muutused</p>

Tabel 16 Õpikeskkonna skaala mõõtmiseks ALiFE 2007 ankeetküsimustikus esitatud väited

Õpikeskkonna skaala näitajad	Ankeetküsimustikus esitatud väited
Kuuluvustunne	Õpingute jooksul on võimalus saada uusi sõpru
	Õppijatele meeldib koos õppida
Õpetaja/õppejõu toetus	Õppejõud annab endast parima, et õppijad edasi jõuaksid
	Õppejõud peab lugu õppijatest kui isiksustest
Ülesannetele suunatus	Õppetöösse mittepuutuvaga tegeletakse loengus võimalikult vähe
	Õpingute käigus on väga oluline, et töö saaks tehtud
Isiklike eesmärkide saavutamine	Õppijad saavad valida just selliseid ülesandeid, mis neile huvi pakuvad
	Enamik meie õpperühmast jõuab endale õppimises seatud eesmärkideni
Õpingute korraldus ja selgus	Õpingud on hästi korraldatud
	Õpingutel on selged eesmärgid
Õppijate mõjujõud/õppijakesksus	Õppejõud nõuab, et ülesandeid täidetakse nii, nagu tema tahab
	Õppijad julgevad õpingute osas seatud nõudeid vajadusel ka vaidlustada
	Õppetöös osalejad arutavad oma kogemustel põhinevaid tegelikke olukordi *
Õppijate kaasahaaratus	Õppijad esitavad tihti õppejõule küsimusi
	Enamikule õppijaist õpingud meeldivad

Tärniga tähistatud väite lisas esialgsetele Darkenwaldi ja Valentinei (1986) väidetele LLL2010 projekti meeskond.

Tabel 17 Õpikeskkonna tajumine seitsme skaala näitajate löikes riikide võrdluses, hinnangute keskmised skaalal 1-5 ja standardhälve

	Kuuluvus- tunne	Õppejõu toetus	Üles- annetele suunatus	Isiklike eesmärkide saavutamine	Õpingute korraldus ja selgus	Õppijate mõjujõud	Õppijate kaasa- haaratus
Austria	4,2 (,55)	3,9 (,79)	3,9 (,62)	3,2 (,78)	3,7 (,89)	3,6 (,59)	4,0 (,52)
Belgia	3,7 (,64)	3,8 (,63)	3,8 (,56)	3,3 (,67)	3,7 (,72)	3,3 (,60)	3,7 (,62)
Bulgaaria	4,1 (,64)	3,8 (,76)	3,7 (,65)	3,4 (,74)	3,4 (,82)	3,6 (,58)	3,8 (,64)
Tšehhi	3,8 (,67)	3,4 (,73)	3,4 (,71)	3,1 (,71)	3,6 (,80)	3,7 (,62)	3,3 (,69)
Inglismaa	4,1 (,64)	4,4 (,61)	4,0 (,51)	3,5 (,76)	4,1 (,72)	3,5 (,50)	4,2 (,53)
Eesti	4,2 (,60)	3,9 (,67)	4,0 (,64)	3,3 (,72)	3,8 (,67)	3,7 (,58)	3,9 (,65)
Ungari	3,8 (,57)	3,3 (,79)	3,4 (,53)	3,4 (,71)	3,4 (,89)	3,4 (,42)	3,4 (,66)
Iirimaa	3,8 (,71)	4,1 (,73)	4,0 (,62)	3,2 (,80)	3,8 (,84)	3,3 (,56)	3,9 (,64)
Leedu	4,0 (,55)	3,9 (,72)	3,8 (,56)	3,5 (,73)	3,8 (,65)	3,7 (,48)	3,8 (,53)
Norra*	4,4 (,88)	4,5 (,74)	–	3,9 (1,09)	4,2 (1,01)	4,2 (1,21)	4,5 (,67)
Venemaa	4,2 (,57)	3,9 (,75)	3,8 (,67)	3,4 (,67)	3,8 (,78)	3,4 (,62)	3,9 (,68)
Šotimaa	4,0 (,62)	4,2 (,66)	4,0 (,54)	3,4 (,72)	3,8 (,77)	3,6 (,49)	4,0 (,60)
Sloveenia	3,8 (,56)	3,7 (,68)	3,4 (,62)	3,3 (,65)	3,7 (,60)	3,5 (,51)	3,6 (,60)

* Norra küsimustikus oli iga skaala näitaja kohta esitatud kahe väite asemel üks, väljaarvatud õppejõu toetus, kus küsiti nõustumist mõlema väitega ning ülesannetele suunatus, mille mõlemad väited jäeti välja.

Allikas: Autorite arvutused, uuring Täiskasvanud õppijad tasemeõppes (Adult learners in formal education, ALiFE) 2007