

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Maarja Vaikmaa

HARIDUSINNOVATSIOONI KÄSITLUSED KÕRGHARIDUSES:
VÕRDLUSUURING KOLME MAGISTRIÕPPEKAVA JA NENDE
PROGRAMMIJUHTIDE KIRJELDUSTE NÄITEL

Magistritöö

Juhendajad: nooremlektor Pihel Hunt
kvaliteedijuht Katri Kütt

Tartu 2026

Kokkuvõte

„Haridusinnovatsiooni käsitlused kõrghariduses: võrdlusuuring kolme magistriõppekava ja nende programmijuhtide kirjelduste näitel“

Haridusinnovatsiooni rõhutatakse riiklikes ja rahvusvahelistes haridusraamistikes ning kõrgharidusele on seatud innovatsiooni eestvedamise ootus, mh teaduspõhisuse ja õppeavaarenduse kaudu. Samas puudub ülevaade, milliste käsitluste alusel haridusinnovatsiooni ülikoolides õpetatakse. Käesoleva magistritöö eesmärk oli analüüsida haridusinnovatsiooni käsitlusi kolmes magistriõppekavas Eestis, Austrias ja Ameerika Ühendriikides. Võrdlusuuringus kasutati teaduskirjandusest tuletatud haridusinnovatsiooni dimensioonidele tuginevat suunatud sisuanalüüsi õppekavadokumentide ja programmijuhtide kirjelduste võrdlemiseks. Tulemused näitavad, et käsitlused õppekavades erinevad ning haridusinnovatsiooni õpetamine paikneb vastandlike ootuste ja väärtuste pingeväljas. Järeldusena ilmneb, et nende pingete käsitlemist toetab tuginemine aeglase innovatsiooni põhimõtetele. Lisaks pakub uuring analüütilise raamistiku haridusinnovatsiooni mõtestamiseks õppekavaarenduses.

Võtmesõnad: haridusinnovatsioon, innovatsiooni mõtestamine hariduses, kõrgharidus, õppekavade võrdlusuuring

Abstract

„Educational Innovation in Higher Education: A Comparative Study of Three Master's Programmes and Their Programme Directors' Perspectives“

Educational innovation is emphasised in education frameworks, and higher education is expected to lead innovation through research-based approaches and curriculum development. However, there is limited understanding of how educational innovation is conceptualised and taught at universities. This comparative study analysed approaches to educational innovation in three master's programmes in Estonia, Austria and the United States. Deductive data analysis, based on educational innovation dimensions derived from academic literature, was applied to curriculum documents and programme directors' descriptions. Findings show differing approaches and that teaching educational innovation occurs within value tensions, which slow innovation principles help to navigate in higher education contexts. Additionally, the study offers an analytical framework for curriculum development.

Keywords: educational innovation, conceptualising innovation in education, higher education, comparative curriculum study

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetilised lähtekohad	5
1.1. Haridusinnovatsiooni kujunemine	5
1.2. Haridusinnovatsioon rahvusvahelistes raamdokumentides	6
1.3. Innovatsioon kõrghariduses	8
1.4. Haridusinnovatsiooni määratlemine ja dimensioonid	9
1.5. Probleemiseade	11
2. Metoodika	11
2.1. Valim	12
2.2. Andmekogumine	14
2.3. Andmeanalüüs	15
2.4. Uurija refleksiivsus	16
3. Tulemused	17
3.1. Haridusinnovatsiooni dimensioonid magistriõppekavade dokumentides ja programmijuhtide kirjeldustes	17
4. Arutelu	26
Tänu sõnad	29
Autorsuse kinnitus	29
Kasutatud kirjandus	30
Lisa 1. Internetiotsinguga leitud haridusinnovatsiooni õppekavad	
Lisa 2. Ingliskeelne nõusolekuvorm	
Lisa 3. Valimisse kuuluvate õppekavade üldandmed	
Lisa 4. Intervjuukava	
Lisa 5. Suunatud sisuanalüüsi näide	
Lisa 6. Väljavõte uurijapäevikust	
Lisa 7. Haridusinnovatsiooni dimensioonid Eesti, Austria ja USA õppekavades	

Sissejuhatus

Innovatsiooni olulisust ja muutustega kohanemise vajalikkust rõhutatakse juba aastaid kõigis eluvaldkondades, sh hariduses. Haridusinnovatsioon on kujunenud riiklike ja rahvusvaheliste haridusraamistike üheks keskseks teemaks (Vincent-Lancrin, 2023; ÜRO, 2015), mille rakendamiseks jagatakse poliitikasoovitusi ning mille tulemuslikkust mõõdetakse ja hinnatakse (Vincent-Lancrin, 2023; Serdyukov, 2017). Rahvusvaheline institutsionaalne diskursus rõhutab nii õpetajakoolituse, haridusreformide kui ka inimeste oskuste arendamise olulisust eesmärgiga tagada ühiskonna kohanemisvõime innovatsiooni muutliku olemuse ning tuleviku tingimuste ja vajadustega (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023; OECD, 2010). Samal ajal on innovatsioonist kujunenud moesõna ning seda tajutakse omaette eesmärgina, mis võib teenida olemasoleva olukorra taastootmist (Cooper & Waterman, 2024). See on tõstatanud diskussiooni innovatsiooni eetilisusest ja ümber mõtestamise vajalikkusest hariduses (Cooper & Waterman, 2024; Wegener & Tanggaard, 2013).

Seejuures on ülikoolidele seatud ootus olla innovatsiooni aktiivsed eestvedajad ja sektoritevahelise koostöö edendajad (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023). Selle tulemusena õpetatakse haridusinnovatsiooni mitmetes ülikoolides üle maailma, sh Tartu Ülikooli (edaspidi TÜ) magistriõppes alates 2017/18. õppeaastast. Et õppekava võib laiemalt mõista kui poliitilist ja sotsiaalset kokkulepet, mis kehastab ühiskonna hariduslikke eesmärke ja sihte (Stabback, 2016), on igati ootuspärane, et ka haridusinnovatsiooni õppekavad võivad riigiti ja ülikooliti erineda. Samas on teaduskirjanduses osutatud haridusinnovatsiooni definitsioonide ja teooriate killustatusele (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023), mis tõstab küsimuse ülikoolide kui teaduspõhise innovatsiooni eestvedajate lähtekohtadest haridusinnovatsiooni käsitlemisel ja õpetamisel.

Haridusinnovatsiooni käsitlusi õppekavade kontekstis ei ole senini uuritud, samuti puudub selleks analüütiline raamistik, mis võimaldaks neid käsitlusi ühtsetel alustel võrrelda. Õppekavade võrdlev uurimine võimaldab aga sügavamalt mõista ja ümber mõtestada õppekavasid kujundavaid ning nende kaudu kujunevaid arusaamu (Adamson & Morris, 2014) haridusinnovatsioonist. Minu magistritöö panustab sellesse uurimislünka, pakkudes magistriõppekavade võrdlusuuringu tulemusena haridusinnovatsiooni dimensioonidele tugineva analüütilise raamistiku, mis võimaldab mõista haridusinnovatsiooni käsitluste variatiivsust ning nende aluseks olevaid eesmärke ja väärtusi.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1. Haridusinnovatsiooni kujunemine

Haridusinnovatsiooni käsitleti teadaolevalt esmakordselt 1964. aastal ilmunud artiklikogumikus (Miles, 1964), mis tõukus II maailmasõja järel Ameerika Ühendriikide (edaspidi USA) hariduses toimunud muutustest. Kogumik käsitles innovatsiooni hariduses laiapõhjaselt, hõlmates näiteks uuendusi õppekavaarenduses, õppemetoodikas ja aineõppes, osariigi tasandi otsustusprotsessides, kogukondade kaasamisel ning üld- ja kõrghariduses (Miles, 1964; Rabinowitz, 1965). 1970ndatel aastatel nihkus haridusinnovatsiooni rõhuasetus organisatsioonikesksetelt uuendustelt süsteemsetele ja planeeritud muutustele (Havelock, 1973; Huberman, 1973; Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023) ja nende protsesside oluliseks eesmärgiks kujunes hariduse tõhustamine (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023). 1980ndatel seati küsimärgi alla traditsioonilise innovatsioonikäsitluse sobivus hariduses ja pöörati tähelepanu poliitilistele ja majanduslikele huvidele ning võimusuhetele haridusinnovatsioonis (Papagiannis *et al.*, 1982). Samas uuriti õpetajaid kui innovatsiooni algatajaid (Kirk, 1986; Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023) ja USAs loodi hariduse tsentraliseerimise vastase ja innovatsiooni toetava tegevusena rahvusvaheline alternatiivhariduse keskus (Glinos, 2025).

Alates 1990ndatest on nii haridust kui ka arusaamu haridusinnovatsioonist tugevalt mõjutanud info- ja kommunikatsioonitehnoloogiad (edaspidi IKT) (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023). IKT-vahendite laialdane kasutuselevõtt hariduses viis „tehnotsentristliku sündroomini“, kus fookus pedagoogiliselt meisterlikkuselt liikus tehnoloogia-põhisele õpetamisele (Serdyukov, 2017). Väljaspool loodus-, tehnika-, inseneri- ja reaalainete (STEM) valdkonda kasutatakse innovatsiooni mõistet senini ennekõike haridustehnoloogiliste lahenduste kirjeldamiseks (Cooper & Waterman, 2024). Alates 2000ndatest on uuritud haridusinnovatsiooni suhtes sotsiaalse innovatsiooniga ja sotsiaalset innovatsiooni hariduses (Behrend *et al.*, 2022; Fahrenwald *et al.*, 2022; Schröer, 2021). Haridusinnovatsioon eristati selgelt ärilisest innovatsioonist, rõhutades erinevate ühiskonnagruppide uurimisprotsessi kaasamise olulisust (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023).

Samas on innovatsioonist saanud moesõna (Cooper & Waterman, 2024; Wegener & Tanggaard, 2013). Tajutav on innovatsiooni soosiv ja neoliberaalseid väärtusi esile tõstev diskursus, mida on postmodernistlikule ajastule omaselt hakatud kriitiliselt ümber mõtestama (Cooper & Waterman, 2024). Kasvav teadlikkus säästlikust arengust ning majanduskasvu ja ressursikasutuse piiridest on tõstatanud arutelusid nii innovatsiooni mõõdukuse kui ka eetilise üle (Maldonado-Mariscal & Hölsgens, 2024). Nende protsesside taustal pööratakse

tähelepanu innovatsiooniuringutest senini kõrvale jäänud innovatsioonivormide uurimisele (Godin & Vinck, 2017). Mõned näited alternatiivsetest innovatsioonikäsitlustest:

- mitte-innovatsioon (*non-innovation*) – nähtused või protsessid, mis valitseva ideoloogia järgi ei tunnista innovatsiooni hüvesid (Godin & Vinck, 2017);
- aeglane innovatsioon – innovatsiooniprotsessi teadlik aeglustamine, et võimaldada osapoolte kaasatust, refleksiooni ja vastutustundlikku tegutsemist ning kohanemist sotsiaalsete ja ökoloogiliste protsesside aeglasemate rütmidega, eesmärgiga tagada innovatsiooni positiivne ja väärtuspõhine mõju ühiskonnas (Steen, 2021);
- eksnovatsioon – oma esialgset eesmärki enam mitte teenivate struktuuride, tehnoloogiate, tegevuste ja toodete järkjärguline lõpetamine (Arne Heyen *et al.*, 2017; Maldonado-Mariscal & Hölsgens, 2024);
- avalike väärtuste innovatsioon (*public values innovation*) – uudne tehnoloogia või sotsiaalne tegevus, mille rakendamine parandab vähemalt ühe avaliku väärtuse saavutamist (Nelson & Bozeman, 2025).

Tõusetunud on ka küsimused, milliseid väärtusi teenib haridusinnovatsioon, sh mille suunas, kelle hüvanguks ja mis hinnaga see toimub (Cooper & Waterman, 2024; Serdyukov, 2017; Wegener & Tanggaard, 2013). Seejuures nähakse haridusinnovatsioonis vajadust senisest suurema väärtuspõhisuse ja vastutuse järele ning ka potentsiaali sotsiaalsete ja keskkondlike probleemide lahendamisel (Cooper & Waterman, 2024).

1.2. Haridusinnovatsioon rahvusvahelistes raamdokumentides

Hariduspoliitika on rahvusvaheliste organisatsioonide (edaspidi RO) üks keskseid tegevusvaldkondi. Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon (edaspidi OECD) on 2010. aastast käsitlenud haridusinnovatsiooni eesmärgiga pakkuda riikidele poliitikasoovitusi majanduslike ja sotsiaalsete eesmärkide saavutamisel (OECD, 2010). OECD raamdokumentides rõhutatakse muuhulgas inimeste innovatsioonivalmiduse ja tulevikukompetentside kujundamise olulisust tehnoloogia teadliku kasutamise kaudu hariduses (OECD, 2010, 2016, 2019; Vincent-Lancrin, 2023). OECD on nii hariduse innovaativsus uurinud kui ka töötanud välja tööriistu haridusinnovatsiooni andmepõhiseks juhtimiseks (OECD, 2014; Vincent-Lancrin, 2023). Aja jooksul on OECD käsitlus liikunud majanduskasvu ja tootlikkuse toetamiselt (OECD, 2010) laiemale lähenemisele, kus haridusinnovatsiooni nähakse vahendina muutustega kohanemise, jätkusuutliku arengu ja uue väärtuse loomisel (Shen *et al.*, 2025).

Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni (edaspidi ÜRO) säästva arengu eesmärkidest (*sustainable development goals*, lühend SDGs) keskendub üks (SDG4) kõikidele kaasava ja õiglase kvaliteetse hariduse ning elukestva õppe võimaluste tagamisele (Riigikantselei, *s.a.*; UNESCO, 2016; ÜRO, 2015). Kuigi haridusinnovatsiooni deklaratsioonis otseselt ei mainita, käsitletakse ülemaailmseid eesmärke vastastikustes seostes olevatena, sh nähakse haridusel kandvat rolli globaalsete probleemide lahendamisel (Riigikantselei, *s.a.*). Hilisemates säästva arengu tegevusraamistikes kutsutakse ülikoole ja teadlasi üles haridustulevikke kujundama teaduspõhise ja kontekstitundliku haridusinnovatsiooni kaudu (*International Commission ...*, 2021). Seega nähakse haridust rahvusvahelistes raamdokumentides ühe olulisema tuleviku kujundamise vahendina.

Kõrgharidusasutustel on seega kande roll nii haridusinnovatsiooni edendamisel kui ka OECD ja ÜRO eesmärkide saavutamisel, muuhulgas õppekavaarenduse kaudu (*International Commission ...*, 2021; Vincent-Lancrin, 2023). Euroopa Komisjoni ja OECD välja töötatud kõrgharidusasutuste vabatahtliku enesehindamise tööriist HEInnovate on suunatud ülikoolide toetamisele üliõpilaste ja töötajate võimestamisel ettevõtlikkuse, innovatsiooni ja loovuse arendamisel nii õpetamises, teadustöös kui ka ühiskondlikus tegevuses (OECD & Euroopa Komisjon, *s.a.*). Tööriista dimensioonid võimaldavad ülikoolidel hinnata ja arendada oma innovaativsust, sh õppekavaarenduses ning õpiväljundite ja -eesmärkide hindamisel eeskätt ettevõtlikkuse ja ettevõtluse kaudu (Euroopa Komisjon, *s.a.*), mis peegeldab kõrgharidusele majandusarengust lähtuvate ootuste seadmist.

RO-de haridusraamistikke on analüüsitud ka kriitilisest vaatenurgast (Beckert, 2020; Karseth *et al.*, 2024; Robertson & Beech, 2024), tõlgendades RO-de valitsemisvorme lubadusliku legitiimsusena (*promissory legitimacy*), mida taotletakse tulevikku ennustavate poliitikate, sh prognooside ja trendide kaudu (Beckert, 2020). ÜRO kestliku arengu ambitsioonikaid eesmärke nähakse vastandlikena, kuna need käsitlevad haridust samaaegselt nii majanduskasvu vahendina kui ka inimõiguseks (Wulff, 2020). Samuti tuuakse esile, et OECD tulevikuks vajalikke kompetentse rõhutav hariduspoliitiline strateegia (Karseth *et al.*, 2024; OECD, 2019, 2021; Robertson & Beech, 2024) on taandanud väärtused õppekavaarenduses kultuurilise ja riikliku omapärata, majanduskasvu eesmärkidega sobituvateks mõõdetavateks instrumentideks (Karseth *et al.*, 2024). Nende kompetentside omandamine sõltub aga õppija agentsusest ehk teisisõnu – kogu vastutus lubatud eesmärkide saavutamisel lasub ennekõike üksikisikul (Robertson & Beech, 2024). Selline lähenemine on aga vastuolus näiteks Põhjamaade demokraatial, võrdsusel, kaasatusel ja sotsiaalsel õiglusel tugineva ning õpetaja autonoomsust hindava hariduskäsitusega (Karseth *et al.*, 2024).

Eelnevast nähtub, et haridusinnovatsioon on RO-de poliitikas oluline instrument, kuid selle rakendamisel võib tekkida pingeid nii eri väärtusruumide kui ka majanduslike, riiklike ja kultuuriliste kontekstide vahel. Seega on ülikoolidel potentsiaal võtta senisest tugevam roll haridusinnovatsiooni kriitilisel mõtestamisel ja õpetamisel ning ühiskondlikus mõttevahetuses haridustulevike üle.

1.3. Innovatsioon kõrghariduses

Varasem teaduskirjandus vaatab ka kõrghariduses innovatsiooni dünaamilise ja mitmetasandilise nähtusena, kus ülikoolid on innovatsiooniprotsesside aktiivsed osapooled. Ühelt poolt toimivad kõrgharidusvõrgustikud sektoritevahelise koostöö eestvedajatena, aidates suunata teadmuse ja talendid tööstusesse ja võimendades sel moel nii ettevõtlust kui ka innovatsiooni kommertsialiseerimist (Chen *et al.*, 2026). Teisalt nähakse ülikoole jätkusuutlikkuse fookusega teadmuskeskustena globaalsete probleemide koostöisel lahendamisel (Diaconu & Temeljotov Salaj, 2024; Nguyen *et al.*, 2025). Säästva innovatsiooni takistustena akadeemilises keskkonnas nähakse teadustulemuste madalat turuvalmidust, tööstuse keele mittetundmist, puudulikku teadmisi intellektuaalomandist ja väheseid stiimuleid innovatsiooniga tegelemiseks (Diaconu & Temeljotov Salaj, 2024).

Kriisid ja tehnoloogilised murrangud ühiskonnas toovad kaasa nii õppimise ja õpetamise põhimõtete ümberkohandamise kui ka innovatsiooni kriitilise hindamise vajaduse kõrghariduses. Näiteks COVID-19 pandeemia tõi kaasa katkestava innovatsioonina ulatusliku uuenduslike, valdavalt tehnoloogiapõhiste õpetamisviiside rakendamise kõrghariduses, mille peamiseks väärtuseks oli inimsuhete säilitamine kriisiolukorras (Cain *et al.*, 2024). Murranguliste tehnoloogiate nagu tehisintellekti (edaspidi TI) laialdane kasutuselevõtt ajendab sügavamalt mõtestama TI-pädevuste arendamist õppimise tõhustamise eesmärgil kõrghariduses (Núñez-Canal *et al.*, 2026). Samal ajal nähakse kõrgharidusasutusi sektoritevahelises koostöös „innovatsiooni dirigentidena“, kes suunavad tööstust optimaalsete TI rakendamise lahendusteni, mis väärtustaksid nii inimloovuse säilimist kui ka tehnoloogia säästvat integreerimist (Shen *et al.*, 2025).

Innovatsioonivõimekuse tõstmiseks peavad kõrgharidusasutused arendama kollektiivset õpet, teadvustades innovatsiooni mootoritena juhtimise, organisatsioonikultuuri ning jagatud missiooni ja väärtuste omaks võtmise olulisust nii indiviidi kui ka kollektiivsel tasandil (Schaap *et al.*, 2025). Avalikku hüve teeniv sotsiaalne innovatsioon eeldab seejuures õppijakeskset lähenemist ja avatud innovatsioonistrateegiat, mis kaasab kõik neli sektorit: teaduse, avaliku sektori, majanduse ja kodanikuühiskonna (Schröder & Krüger, 2019). Seega

hõlmavad kõrgharidusele seatud ootused innovatsiooni uurimisel ja juhtimisel ühelt poolt panust majandusarengusse, teisalt kestlike strateegiate ja lahenduste väljatöötamisse. Erinevate või koguni vastandlike innovatsiooniprotsesside vaheliste pingete maandajana on nähtud disainmõtlemist (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023). Nimelt võimaldab probleemist lähtuv disainmõtlemine avalike teenuste innovatsioonis luua lahendusi, mis võiksid lühiajalise kasu asemel kujundada tulevikku (Prud'homme Van Reine, 2017). Ka ülikoolides pakutakse disainmõtlemise kursuseid ja rakendatakse seda lähenemist õppemeetodina, ent selle kasulikkuse hindamine eeldab täiendavaid uuringuid (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023).

Eelnevast nähtub, et kõrgharidusele seatud ootused innovatsiooni juhtimisel ja mõtestamisel eeldavad ülikoolidelt suutlikkust toimida proaktiivsete innovatsiooni suunajatena, kes lepitavad tehnoloogilisi murranguid ja humaanseid väärtusi. See toob kaasa nii struktuursete transformatsioonide vajaduse organisatsiooni tasandil kui ka ülikoolide vastutuse suurenemise tegutseda innovatsiooni teadmuskeskustena sektoritevahelises koostöös. Samal ajal puudub senini ülevaade, kuidas käsitletakse innovatsiooni ja täpsemalt haridusinnovatsiooni haridusvaldkonna töötajate – õppejõudude, õpetajate, haridusjuhtide, -spetsialistide ja poliitikakujundajate – õpetamisel kõrghariduses, sh õppekavaarenduses.

1.4. Haridusinnovatsiooni määratlemine ja dimensioonid

Eelnevast nähtub, et haridusinnovatsiooni on teaduskirjanduses, rahvusvahelistes raamdokumentides ja rakendamise tasandil käsitletud mitmeti, mis viitab mõiste killustatusele ja pidevale kujunemisele. Haridusinnovatsiooni määratlused ja teoreetilised käsitlused on senini olnud mõjutatud ulatuslikust katsetamisest, ühiskondlikest protsessidest ja ka innovatsiooniuuringute arengutest (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023), mistõttu on haridusinnovatsioon käsitletav mitmetahulise ja keeruka nähtusena (Serra *et al.*, 2024). Mitmetasandilist ja protsessilist vaadet peegeldab ka näiteks TÜ haridusinnovatsiooni töörühmas sõnastatud käsitlus, mis tugineb Maldonado-Mariscali & Alijew'i (2023) süstemaatilisele kirjandusanalüüsile ning kirjeldab haridusinnovatsiooni kui „süsteemi, organisatsiooni ja klassi või rühma tasandil õppimiseks, õpetamiseks ja juhtimiseks uudsete tõhusate protsesside ja lahenduste süsteemset loomist, rakendamist ja uuenduste ning neid toetava keskkonna ning nende rakendumise ja loojate ehk innovaatorite uurimist.“ (Pärismaa, 2024, para 27).

Haridusinnovatsiooni uurimisel on eristatud mitmeid dimensioone, sh näiteks innovatsiooni tasandeid (*level of innovation*) (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023; Schröer, 2021), mõju määra (*degree of impact*), valdkondi (Serdyukov, 2017) või tüüpe (Serra *et al.*,

2024) ning innovaatorite tüüpe (Găucă, 2015). Avaliku sektori kontekstis on rõhutatud innovatsiooni eetilise mõõtmel olulisust, kuna ärimaailma terminites defineeritud innovatsioon võib hariduses tekitada väärtuskonflikti ja vastuseisu (Wegener & Tanggaard, 2013). Kui erasektoris seostub innovatsioon vahetu ja mõõdetava mõjuga, nagu tõhusus ja müügikasv, on avaliku sektori innovatsioonil laiem väärtus, mida samadel alustel mõõta ei saa (Hartley, 2005). Arvestades tõusetunud diskussioone haridusinnovatsiooni eesmärgist ja väärtustest, on eetilise dimensiooni lisamine antud raamistikku põhjendatud ja vajalik. Eeltoodud haridusinnovatsiooni dimensioonid olen koos kategooriate ja näidetega koondanud Tabelis 1.

Tabel 1. Autori koondatud haridusinnovatsiooni dimensioonid koos allikatega

Dimensioon	Kategooriad	Näited
Innovatsiooni tasand (<i>level of innovation</i>) (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023; Schröder, 2021)	Makrotasand	Poliitiline keskkond, nt sotsiopolitiiline reform, muudatused regulatsioonides, institutsionaalsed normid.
	Mesotasand	Organisatsioonitasand, nt uued (äri) mudelid, teenused või juhtimistavad.
	Mikrotasand	Üksikisiku ja heterogeensete tiimide tasand, nt osalejate kaasatuse suurendamine ja uued professionaalsed tegutsemisviisid, mis loovad sihtrühmadele lisandväärtust.
Innovatsiooni mõju määr (<i>degree of impact</i>) (Serdyukov, 2017)	Kohandamine/ parandamine	Igapäevase töö või tegevuse tõhusamaks, mugavamaks, meeldivamaks või stressivabaks muutmine.
	Muutmine	Märkimisväärne muutus protsessis või sooritusel või toote kvaliteedis (nt põimõpe või koduõpe).
	Transformatsioon	Süsteemi täielik ümberkujundamine (nt Bologna protsess, täielikult automatiseeritud haridussüsteemid).
Innovatsiooni tüüp (Serdyukov, 2017; Serra <i>et al.</i> , 2024)	Poliitiline	Nt haridusreformid ja -seadused.
	Sotsiaalne	Nt hariduslikku võrdsust toetavad algatused.
	Filosoofiline	Nt konstruktivism, objektivism.
	Kultuuriline	Nt multikultuurilisus, kakskeelne haridus.
	Pedagoogiline	Nt pädevuspõhine õpe.
	Õppekava-põhine	Nt interdistsiplinaarne õppekava.
	Organisatsiooniline	Juhtide, koolis tekkiva eneseteadmise ja koolikultuuride vaheline vastastikune sõltuvus.
Innovaatori tüübid (Găucă, 2015)	Psühholoogiline	Nt Maslow' vajaduste hierarhia, kognitiivteadused.
	Tehnoloogiline	Nt arvutipõhine õpe, e-õpe, IKT-vahendid õppetöös.
	Ühiskond	
	Poliitikakujundajad	
	Erasektor	
	Akadeemilised institutsioonid	
	Juhid	
Eetika (Wegener & Tanggaard, 2013)	Õpetajad/õppejõud	
	Lapsevanemad	
	Õpilased/üliõpilased	
	Väärtused	Innovatsiooniprotsessi kaasatud väärtused ning väärtused, mida soovitakse säilitada või mille poole püüelda.
	Täendusloome (<i>sensemaking</i>)	Aktiivne reflekteerimise protsess, mille käigus antakse sündmustele ja ideedele tähendus, et toetada innovatsiooni vastuvõtmist, tagasilükkamist või koosloomet.

Oma magistritöös võtan vaatluse alla kõik tabelis toodud dimensioonid, et tagada õppekavade võrdlemine ühtsetel analüütilistel alustel ja konkreetsest haridusinnovatsiooni definitsioonist sõltumatult.

1.5. Probleemiseade

Viimastel kümnenditel on haridusinnovatsioon seatud rahvusvaheliseks eesmärgiks, seda mõõdetakse ja võrreldakse (OECD, 2016; Serdyukov, 2017; Vincent-Lancrin, 2023). Surve innovatsiooniks tuleneb nii poliitilistest, majanduslikest, demograafilistest kui ka tehnoloogilistest teguritest (Cooper & Waterman, 2024; OECD, 2014; Serdyukov, 2017; Vincent-Lancrin, 2023) ning kasvav teadlikkus arengu piiridest on kaasa toonud arutlused vastutustundlikust innovatsioonist (Maldonado-Mariscal & Hölsgens, 2024). Samas on nii haridusinnovatsiooni teoreetilistes alustes kui ka definitsioonides jätkuvalt lüngad (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023). Et haridusinnovatsiooni paremini mõista, nähakse kasvavat vajadust seda põhjalikumalt ja eri osapooli arvestavalt uurida (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023).

Ülikoolid üle maailma teadvustavad järjest enam vajadust olla innovatsiooni eestvedajad ja pakuvad nii innovatsiooni kui ka disainimõtlemissuureid ja õppekavu (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023). Samuti leidub hulganisti haridusinnovatsiooni käsitlevaid kursuseid ja magistriprogramme. Senini on aga vähe uuritud, kuidas nendel õppekavadel haridusinnovatsiooni käsitletakse: milliseid tähendusi sellele omistatakse, milliseid eesmärgi, pädevusi ja väärtusi kujundatakse ning kuidas need käsitlused erinevad. Õppekavade võrdlev uurimine võimaldab avada ülikoolide rolli haridusinnovatsiooni tähendusloome, arendamise ja ühiskondliku mõju kujundamisel õppekavaarenduse kaudu. Seda täiendust ma oma magistritööga püüangi pakkuda.

Sellest lähtuvalt on minu magistritöö eesmärk selgitada võrdleva perspektiivi toel välja, kuidas erinevate ülikoolide magistriõppekavadel haridusinnovatsiooni käsitletakse. Eesmärgi saavutamiseks sõnastan järgmise uurimisküsimuse:

- Millised haridusinnovatsiooni dimensioonid õppekavade dokumentides ja programmijuhtide kirjeldustes avalduvad?

2. Metoodika

Erinevate ülikoolide magistriõppekavades haridusinnovatsiooni käsitluste uurimiseks viisin läbi võrdlusuuringu, kus rakendasin kvalitatiivset uurimisviisi. Võrdlusuuring võimaldab analüüsida ja võrrelda hariduslikke ja sotsiaalseid nähtusi, sh nende olemust, põhjuseid ja

mõju (Fairbrother, 2014) ning õppekavade võrdlev analüüs võimaldab omakorda süsteemselt kõrvutada hariduse sisu, eesmärgi ja tegevusi õppekava eri avaldumisvormides (Adamson & Morris, 2014). Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab tähenduste tõlgendavat analüüsi ja mustrite esiletoomist (Beilmann, 2025).

Õppekavade uurimisel tuleb arvestada nende mitmetahulise ja erinevate avaldumisvormidega (Adamson & Morris, 2014). Oma magistritöös lähtun Rutiku (2006) õppekava määratlusest kui „hariduseesmärkide teostamise plaanist“, keskendudes sellele, milleks ja mida õppekavades õpetatakse. Samuti on oluline eristada, millisel õppekavatasandil, sh milliste andmeallikate kaudu õppekava analüüsitakse. Van Den Akkeri (2004) õppekava esitusvormide tüpoloogia (Tabel 2) võimaldab eristada õppekava planeeritud ja rakendatud tasandit ning seostada neid sobivate andmeallikatega (Thijs & Van Den Akker, 2009). Tüpoloogiast lähtuvalt võimaldab õppekavadokumentide analüüs käsitleda planeeritud õppekava tasandil formaalset õppekava ning programmijuhtide kirjelduste analüüs avab omakorda rakendatud õppekava tasandil tajutud õppekava mõõtme.

Tabel 2. Õppekava eri esitusvormide tüpoloogia (Van Den Akker, 2004)

Tasand	Vorm	Kirjeldus
Planeeritud õppekava	Ideaalne õppekava	Visioon (põhimõtted ja filosoofia, millele õppekava tugineb).
	Formaalne/kirjutatud õppekava	Kavatsused, mis on sõnastatud ametlikes õppekavadokumentides ja materjalides.
Rakendatud õppekava	Tajutud õppekava	Õppekava tõlgendus õpetajate ja teiste kasutajate poolt.
	Toimiv õppekava	Tegelik õpetamise ja õppimise protsess, aga ka rakendatav õppekava.
Saavutatud õppekava	Kogemuslik õppekava	Õppijate tajutud õpikogemused.
	Õpitud õppekava	Õppijate tegelikud õpitulemused/ tegelikult õpitu.

2.1. Valim

Magistritöö valimitüübiks on sihipärane valim, mis võimaldab kaasata uuringusse osalejad uurimiseesmärgi toetavate kriteeriumite alusel (Beilmann & Rämmer, 2025). Sihipärase valimi moodustasid magistritaseme haridusinnovatsiooni magistriõppekavad. Kriteeriumitele vastavate magistriõppekavade leidmiseks kasutasin Google'i otsingut ja veebilehte mastersportal.com (MastersPortal, s.a.), mis pakub ülevaadet magistriõppevõimalustest.

Valimi moodustamiseks töötasin esmalt välja õppekavade kaasamis- ja välistamiskriteeriumid. Kaasamiskriteeriumideks olid: magistritaseme õppekava, mille nimetus sisaldab sõna „haridusinnovatsioon“ (*educational innovation*) või sõnu „haridus“ (*education*) ja „innovatsioon“ (*innovation*) või sõnapaare „innovatsioon hariduses“

(*innovation in education*), „innovatsioon ja haridus“ (*innovation and education*). Valimist jäid välja magistritaseme täienduskoolitused, magistrijärgse sertifikaadi (*postgraduate certificate*) programmid ja haridusvaldkonna magistriõppekavad, mille nimetuses puudus viide haridusinnovatsioonile või innovatsioonile hariduses. Kriteeriumid nagu õppekeel, -aeg, -vorm, õppekava maht ja ainepunktide arv ei olnud valiku seisukohalt olulised.

Et avada haridusinnovatsiooni võimalikult eri vaatenurkadest, oli valimi moodustamisel eesmärgiks kaasata uuringusse eri riikide magistriõppekavu, kuid tasakaalu tagamiseks igast riigist mitte rohkem kui üks. Õppekavu otsisin novembrist 2025 kuni veebruarini 2026. Kahe otsingu tulemusena leidsin 29 haridusinnovatsiooniga seotud õppekava 17 riigis. Sihiks oli kaasata uuringusse vähemalt neli õppekava, millest üks on TÜ haridusinnovatsiooni õppekava. Otsingu läbiviimise tulemused on toodud lisas 1.

Valimi moodustamiseks saatsin perioodil jaanuarist veebruarini 2026 e-kirja teel personaalse ingliskeelse kutse uuringus osalemiseks kriteeriumitele vastavate õppekavade programmijuhtidele. Kui programmijuhi e-posti aadress ei olnud kodulehel kättesaadav, kirjutasin seal mainitud kontaktisikule palvega kiri programmijuhile edastada. Kokku saatsin uuringukutsed 14 õppekava programmijuhile. Seejuures vastas nõustuvalt kolm, keeldus kolm ning ei vastanud seitse programmijuhti. Uuringus mitte osalemise põhjuseks toodi näiteks ebapiisav inglise keele oskus, ebasobiv aeg või positsioon. TÜ õppekava programmijuhi poole pöördusin suuliselt ja ta väljendas valmisolekut uuringus osaleda.

Valimi moodustamise järgmisesse etappi kaasasin neli õppekava, mille programmijuhid olid väljendanud valmisolekut uuringus osaleda. Lähtudes hea teadustava (2023) põhimõtetest koostas uuringus osalemise ja informeeritud nõusoleku vormi, milles esitasin nii uuringu eesmärgi kui ka andmete (sh isikuandmete) kogumist, töötlemist, säilitamist ja kaitset puudutavad tingimused ning uuringus osaleja õigused. Nõusolekuvormis täpsustasin ka, et uuringus osalemiseks on vajalik õppekavadokumendi edastamine uuringu läbiviijale ning programmijuhi nõusolek osaleda uuringus enda nime all. Inglisekeelne vorm on ära toodud lisas 2. Uuringus osalemise nõusolekut kinnitasid allkirjastatud nõusolekuvormiga *Educational Innovation, Technology, and Entrepreneurship* (MEITE) õppekava programmijuht dr Todd Cherner (Põhja-Carolina Ülikool Chapel Hillis, USA), *Research and Innovation in Higher Education* (MARIHE) Erasmus Munduse seitsme partnerülikooli ühisõppekava koordineeriv programmijuht dr Sina Westa (Kremsi Elukestva Õppe Ülikool, Austria) ja haridusinnovatsiooni õppekava programmijuht Maarika Liivamäe (TÜ, Eesti). Neljas programmijuht küll saatis meilitsi allkirjastatud nõusoleku, kuid hiljem kadus vaatamata minu meeldetuletustele temaga kontakt. Sellest ja ajapiirangust tingituna hõlmas

lõplik valim kolme õppekava: MEITE (edaspidi viitan õppekavale kui USA õppekavale), MARIHE (edaspidi viitan õppekavale kui Austria õppekavale) ja TÜ haridusinnovatsiooni õppekava (edaspidi viitan õppekavale kui Eesti õppekavale). Õppekavade üldandmed, sh spetsialiseerumissuunad on toodud lisas 3.

2.2. Andmekogumine

Uuring tugines kahele andmeallikale: 1) õppekavadokumendid ja 2) intervjuud samade õppekavade programmijuhtidega. Andmeid kogusin kahes etapis. Esmalt palusin igal programmijuhil pärast uuringus osalemisega nõustumist edastada mulle 2026. aasta veebruaris õppekavadokument, kus olid toodud õppekava üldkirjeldus, eesmärgid, õpiväljundid ja ainete loetelu. Õppekava eest vastutava isikuga kooskõlastatud teabest lähtumine suurendas kogutud andmete usaldusväärsust.

Seejärel viisin 2026. aasta märtsis programmijuhtidega läbi poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu tugevuseks on paindlikkus: intervjuerijal on ettevalmistatud teemad ja avatud küsimused, mille järjekorda ja sõnastust on võimalik vestluse käigus vajadusel muuta (Lepik *et al.*, 2025). Intervjuuküsimuste koostamisel lähtusin magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Intervjuukava koosnes kuuest osast: soojendus (uurimuse ülevaade, intervjuu salvestamise meeldetuletus jne), sissejuhatavad küsimused, haridusinnovatsiooni käsitlust puudutavad küsimused, haridusinnovatsiooni dimensioone katvad küsimused ning kokkuvõtvad küsimused. Kasutasin nii kirjeldavaid küsimusi (nt *Palun kirjeldage oma õppekava lõpetajat.*) kui ka tõlgendavaid küsimusi (nt *Palun kirjeldage, mida tähendab haridusinnovatsioon teie õppekava kontekstis.*).

Andmekogumise usaldusväärsuse ja intervjuude kvaliteedi tagamiseks palusin eestikeelsele intervjuukavale esmalt tagasisidet juhendajatelt. Seejärel tõlkisin intervjuuküsimused inglise keelde ja viisin läbi prooviintervjuu TÜ haridusteaduste instituudi ingliskeelse magistriõppekava programmijuhiga, kelle uurimisvaldkonda kuulub ka haridusinnovatsioon. Prooviintervjuu võimaldas saada tagasisidet nii intervjuukavale, küsimustele ja kavandatud kestusele kui ka minule intervjuerijana ingliskeelses vestluses. Pärast intervjuud viisin intervjuueeritava tagasiside ja refleksiooni tulemusena kavas sisse mõned muudatused. Näiteks muutsin parema mõistetavuse eesmärgil kahe küsimuse sõnastust ja lisasin ühe küsimuse. Lõplik ingliskeelne intervjuukava on toodud lisas 4. Seejärel tõlkisin küsimused intervjuuks TÜ õppekava programmijuhiga ka eesti keelde.

Intervjuud programmijuhtidega viisin läbi Microsoft (edaspidi MS) Teamsi (Microsoft, 2026) keskkonnas ja need kestsid 39–47 minutit. Kõik vestlused salvestasin ja MS Teams lõi

igast intervjuust ka automaatse transkriptsiooni. Nii helisalvestusi kui ka transkriptsioone säilitan parooliga kaitstud kaustas kuni magistritöö kaitsmiseni, misjärel hävitan need.

Intervjuude läbiviimisel juhindusin Hea teadustava (2023) põhimõtetest, selgitades vestluste alguses uuesti uuringu eesmärki, andmete eetilise kasutamise põhimõtteid ning intervjuueeritavate õigust vastamisest keelduda või intervjuu katkestada. Samuti tutvustasin intervjuu protseduurilisi samme ja toonitasin võimalust esitada intervjuu jooksul täpsustavaid küsimusi, et tagada läbipaistev ja toetav vestlusõhustik.

2.3. Andmeanalüüs

Tulenevalt kahest andmeallikast viisin andmeanalüüsi läbi kahes etapis. Analüüsisin õppekavadokumente enne intervjuusid, et omada programmijuhtidega vesteldes sisulist ülevaadet õppekavadest. Andmeanalüüsi ettevalmistus hõlmas andmete korrastamist, kuna mulle edastatud dokumendid olid erinevad nii ülesehituselt, detailsusastmelt kui ka mahult (nt USA ja Eesti õppekavas olid kirjeldatud ka spetsialiseerumissuundade eesmärgid ja/või õpiväljundid, Austria õppekavas oli ühe lausega kirjeldatud ainete sisu). Õppekavade võrreldavuse tagamiseks selekteerisin edasiseks analüüsiks tekstiosad, mis esinesid kõikides dokumentides: üldkirjeldus, -eesmärgid, üldised õpiväljundid, spetsialiseerumissuunad, olemasolul koos eesmärkide ja/või õpiväljunditega, ning ainete nimetused, olemasolul koos lühikirjeldustega. Välja jätsin institutsionaalse ja õppekava ametlikku rakendamist puudutava info, metoodikat, hindamist ja lõpetamisprotseduuri puudutavad tingimused, kuna need seostuvad teiste õppekava vormidega nagu ideaalne ja toimiv õppekava (Van Den Akker, 2004), millele ma oma töös ei keskendu. Analüüsitavad tekstiosad koondasin eraldi MS Wordi (Microsoft, 2026) faili, mille kogumaht oli 24 lk (Times New Roman, kirja suurus 12, reavahe 1,5).

Uurimisküsimusele vastuste otsimisel kasutasin andmeanalüüsiks suunatud sisuanalüüsi, mille abil on võimalik olemasolevat teooriat kas toetada, ümber lükata või edasi arendada (Laherand, 2012). Sellest lähtuvalt koostatakse andmeanalüüsiks ka esialgsed kategooriad, mida on andmeanalüüsi käigus võimalik uute koodidega täiendada (Hsieh & Shannon, 2005). Lähtusin suunatud sisuanalüüsi kategooriate loomisel magistritöö teooriaosas koondatud haridusinnovatsiooni dimensioonidest ja kategooriatest (Tabel 1), mis toimisid andmeanalüüsis esialgsete kodeerimiskategooriatena. Seejärel lõin kategooriatele ka töödefiniitsioonid, et tagada koodide järjepidev rakendamine.

Õppekavade dokumentide analüüsimiseks kodeerisin MS Wordis (Microsoft, 2026) teksti õppekava kaupa etteantud koodidega, s.t otsisin tekstidest haridusinnovatsiooni

dimensioonide kategooriaid iseloomustavaid tähenduslikke üksusi. Kui tähenduslik üksus iseloomustas mitut dimensiooni, määrasin sellele mitu kategooriat. Seejärel kandsin tähenduslikud üksused haridusinnovatsiooni dimensioonide tabelisse MS Excelis (Microsoft, 2026). Dimensiooni iseloomustava tekstiosa paigutasin sobiva kategooria alla, koondades sarnaseid üksuseid kimpudesse, ning lisasin ka näitelauseid dokumentidest. Analüüsi käigus täpsustasin kodeerimisreegleid. Usaldusvääruse tõstmiseks vaatasime juhendajatega andmeanalüüsi vaheetapis üle ja arutelu tulemusena muutsin analüüsi abstraktsioonitaset madalamaks. Lisaks kodeerisin kahe nädala möödudes andmed uuesti, mille tulemusena nii täpsustasin tähenduslikke üksuseid ja näitelauseid kui ka lõin innovatsiooni tüübi dimensioonis juurde ühe kategooria – ettevõtluspõhine innovatsioon. Andmeanalüüsi näide on kuvatõmmisena toodud lisas 5.

Programmijuhtidega läbi viidud intervjuude analüüsimiseks korrastasin esmalt transkriptsioonid, võrreldes neid helisalvestistega ja parandades tekstides esinenud ebatäpsused. Intervjuude transkriptsioonide kogumaht oli 41 lehekülge (Times New Roman, 12 pt, reavahe 1,5). Transkriptsioonide suunatud sisuanalüüsi viisin läbi samadel põhimõtetel nagu õppekavadokumentide analüüsi, kasutades kodeerimiseks vabavaralist andmetöötluskeskkonda QCMap (Fenzl & Mayring, 2017). Erinevus seisnes selles, et koodiraamatusse olin juba lisanud esimese analüüsietapi käigus loodud kategooria. Transkriptsioonide andmeanalüüsi käigus lisasin innovaatori tüübi dimensiooni uue kategooria – isikuline innovaatori tüüp.

Usaldusvääruse tagamiseks kaasasin kaaskodeerija, kelleks oli TÜ haridusteaduste instituudi töötaja. Kaaskodeerija kooskõla hinnangu saamiseks soovitatakse kaaskodeerida 10–25% andmehulgast (O'Connor & Joffe, 2020). Kaaskodeerija kodeeris QCMapis kõikide intervjuude transkriptsioone innovatsiooni tüübi dimensiooni lõikes, mis moodustas ligikaudu 30% kogu andmehulgast. Kaaskodeerimine näitas head kooskõla. Esile tulnud erisused arutasime kaaskodeerijaga läbi, mille tulemusena täpsustasin koode.

2.4. Uurija refleksiivsus

Magistritöö kirjutamise ajal pidasin uurijapäevikut, kus reflekteerisin protsessi üle nii teoreetilise ülevaate jaoks allikate lugemise kui ka andmeanalüüsi läbiviimise ajal. Uurijapäevikusse märkisin üles tähelepanekud, tekkinud küsimused, refleksiooni ja tehtud otsused. Kuvatõmmis uurijapäevikust on esitatud lisas 6.

Kuna olen ise TÜ haridusinnovatsiooni õppekava üliõpilane, tuli mul uurijana oma positsiooniga Eesti õppekava analüüsimisel arvestada. Neutraalse kõrvalpilgu hoidmist toetas

tuginemine faktilistele andmetele (õppekavadokumentid) ja deduktiivne andmeanalüüs, mis võimaldas keskenduda teooriast lähtuvatele kategooriatele ja kõrvutada õppekavu samadel analüütilistel alustel. Lisaks tugines analüüs TÜ õppekava värskeimale versioonile, mis erineb versioonist, millel ise õpin; samuti on vahetunud õppekava programmijuht. Seetõttu arvestasin uurimisprotsessi vältel, et minu isiklik õpikogemus erineb õppekava praegustest perspektiividest, mis hõlbustas teadlikult piirata isikliku vaatenurga mõju uurimistulemustele.

3. Tulemused

Tulemused põhinevad õppekavadokumentide analüüsil, hõlmates viiteid üldkirjeldustele, eesmärkidele, õpiväljunditele, moodulitele ja/või õppeainetele, ning on toetatud tsitaatidega intervjuudest. Tsitaadid on esitatud kursiivis ja neist on eemaldatud kordused; ebaolulised osad on tähistatud märgendiga /.../, minu täpsustused on lisatud ümarsulgudesse. Õppekavadokumentide kirjeldused ja tsitaadid on üldjuhul esitatud riikide kontekstis, vajadusel on tsitaadi järel nurksulgudes riigi nimi. USA ja Austria programmijuhtide tsitaadid tõlkisin loetavuse hõlbustamiseks eesti keelde.

3.1. Haridusinnovatsiooni dimensioonid magistriõppekavade dokumentides ja programmijuhtide kirjeldustes

Tulemused esitan haridusinnovatsiooni dimensioonide kaupa, et avada nende varieeruvust õppekavades. Õppekavadokumentide ja programmijuhtide kirjelduste analüüsi käsitlen üksteist täiendavatena, võimaldamaks haridusinnovatsiooni käsitluste mitmekihilisemat avamist magistriõppekavades. Iga dimensiooni juures esitan ka kolme õppekava võrdluse ja kokkuvõtte dimensiooni kohta. Märksõnaline koondülevaade dimensioonide avaldumisest õppekavades on esitatud lisades lisas 7.

Innovatsiooni tasand. Innovatsiooni tasandi dimensioonis on kirjanduse alusel kolm kategooriat, mis olid kõigis kolmes õppekavas esindatud. Makrotasand avaldus õppekavades eeskätt haridussüsteemide ja nendevaheliste seoste käsitlemise kaudu, ulatudes koolipiirkondadest ja riiklikest haridussüsteemidest kuni rahvusvahelise kõrgharidusruumini, samuti sektoritevahelise koostöö kaudu näiteks praktikamoodulites.

Eesti õppekavas väljendus makrotasand eesmärkides, kus Eesti haridusvaldkonna arengukava oli sõnastatud suunava raamistikuna. Samuti käsitleti nii õpiväljundites kui ka õppeainetes haridust süsteemsete, ajalooliste ja poliitiliste perspektiivide kaudu, sh ka rahvusvahelisel tasandil. Programmijuht tõi lisaks esile vilistlase rolli haridusinnovatsiooni levikus riiklikul tasandil: *Meil on 180 /.../ haridusinnovatsiooni vilistlast, (kellel) on nagu*

väga suur /.../ võim ja /.../ võrgustik üle Eesti. Austria õppekavas avaldus makrotasand õppekava ülesehituses ja fookuses: seitsme ülikooli ühisõppekaval õpivad üliõpilased eri regioonide ülikoolides, tutvudes rahvusvahelise kõrgharidusruumiga. Õppekava üldeesmärgid, õpiväljundid ja õppeained keskendusid ülemaailmsete, rahvusvaheliste, regionaalsete ja riiklike kõrgharidussüsteemide ning nende muutuste analüüsile, hõlmates poliitilist ja majanduslikku keskkonda ning sektoritevahelisi suhteid. Programmijuht rõhutas süsteemide võrdleva perspektiivi olulisust õppekaval, mille oluliseks osaks on spetsialiseerumisvõimalused eri riikides ja regioonides. USA õppekaval avaldus makrotasand haridussüsteemi ja tööturu seoste kaudu. Näiteks olid koolipiirkonnad ja haridustehnoloogia sektor õppekavas toodud kui tulevased tööandjad. Programmijuht rõhutas aga partnerlust tööstuse ja riiklike asutustega juba õpingute ajal.

Mesotasand väljendus õppekavades eeskätt organisatsioonijuhtimise ja sellega seotud pädevuste kujundamise kaudu. Eesti õppekavas avaldus see peamiselt haridusjuhtimise spetsialiseerumissuunas, mille õpiväljundid ja õppeained keskendusid haridusasutuse juhtimisele, organisatsiooniteooriatele ja -kultuurile. Programmijuht tõi esile ka haridusasutuse kompetentsimudeli haridusjuhi professionaalse arengu raamistikuna. Austria õppekavas iseloomustas mesotasandit institutsionaalne vaade kõrghariduses, keskendudes õpiväljundites muutuste ja organisatsioonijuhtimisele kõrgharidus- ja teadusasutustes. Seda toetasid ka organisatsiooniteooriaid käsitlevad õppeained. Ka programmijuht avas haridusinnovatsiooni organisatsioonilist tegevusruumi kõrghariduses, kirjeldades õppekava lõpetajaid muutuste eestvedajatena eri institutsioonides. USA õppekavas avaldus mesotasand eeskätt eestvedamis- ja ettevõtluspädevuste rõhutamise kaudu õpiväljundites, õppeainetes ja tulevaste tööandjate kirjeldustes. Ka programmijuht tõi innovatsiooni ühe peamise väljundi ja eesmärgina esile ettevõtluse erinevad vormid.

Mikrotasand väljendus õppekavades nii õppimise ja õpetamise protsesside, spetsialistitasandi õpiväljundite kui ka üksikisiku kui innovatsiooni elluviija rolli rõhutamise kaudu. Eesti puhul avaldus see õppimise ja õpetamise spetsialiseerumissuunas, sh mooduli õpiväljundites ja õppeainetes, mis käsitlesid näiteks õppimise toetamist ja juhtimist ning õppimise nüüdisaegseid käsitusi. Ka programmijuht rõhutas nüüdisaegset õpikäsitust innovatsiooni eeltingimuseks. Austria õppekavas iseloomustasid mikrotasandit õppimist ja õpetamist kõrghariduses käsitlevad õppeained ning programmijuht täiendas seda üksikisiku mõõtmega: *Ma arvan, et süsteeme ei saa muuta süsteemid ise, vaid enamasti on need üksikisikud, kes on motiveeritud ja tegutsevad muutuste agentidena ning kes muutusi ellu viivad.* USA õppekavas avaldus mikrotasand selle teises peamises väljundis ehk

haridustehnoloogilistes lahendustes, mis toetavad õppimist ja õpetamist, samuti näiteks spetsialistitasandi õpiväljundites ja karjäärikirjeldustes.

Kokkuvõttes ilmnes, et õppekavade spetsialiseerumissuunad olid seotud innovatsiooni tasandi rõhuasetustega. Eesti õppekava kahest spetsialiseerumissuunast – õppimine ja õpetamine ning haridusasutuse juhtimine – tulenevalt eeskätt mikro- ja mesotasandil. Austria kui globaalseid süsteeme käsitleva rahvusvahelise ühisõppekava fookus oli makrotasandil. USA kui haridustehnoloogia sektori ettevõtlusele keskenduva õppekava fookus oli mesotasandil, samas kui loodava innovatsiooni sihiks olid õppimise ja õpetamise protsessid mikrotasandil. Seejuures toimis makrotasand õppekavades katusena tööturu või haridussüsteemi mõttes, mesotasand hõlmas organisatsioone, kus haridusinnovatsiooni ellu viiakse, ning mikrotasand iseloomustas õpikeskkondi või meeskondi. Oluliseks peeti üksikisikuid kui teadlikke innovatsiooni ja muutuste eestvedajaid eri kontekstides, milleks vajalikke pädevusi õppekavade õpiväljundite ja praktikamoodulites ka kujundatakse. Niisiis võib järeldada, et kuigi õppekava võis olla suunatud kas mikro-, meso- või makrotasandile, olid need kategooriad omavahel seotud.

Innovatsiooni mõju määr. Kirjanduse põhjal eristatakse innovatsiooni mõju määra dimensioonis kolme kategooriat, mis avaldusid õppekavades erinevalt. Kohandamise/parandamise kategooria tuli selgelt esile Eesti ja USA õppekavas. Eesti õppekavas kajastus see õpiväljundites rõhutatud refleksiooni, enesehindamise ja professionaalse enesetäiendamise kaudu, mis on käsitletav tavapäraste toimimisviiside arendamise eeldusena. Samuti viitasid olemasolevate tegutsemisviiside ajakohastamisele õppekava üldeesmärgis kirjeldatud nüüdisaegsest õpikäsitusest lähtuva õpikeskkonna loomine ning alusmoodulis käsitletud nüüdisaegsed eestvedamismeetodid. Programmijuht tõi lisaks esile tööprotsesside tõhustamise digitehnoloogiate abil. USA õppekavas avaldus kohandamise/parandamise kategooria õppeinseneri suuna õpiväljundites, kus õppimisteadused, disainmõtlemine ja õpianalüütika seostati paremate õpikogemuste ja -tulemuste saavutamise toetamisega.

Muutmise kategooria avaldus kõigis õppekavades. Nii Eesti kui ka Austria õppekavas väljendus see eeskätt muutuste juhtimiseks vajalike pädevuste kujundamise kaudu. Eesti õppekava õpiväljundites keskenduti muutuste juhtimisele meeskonnas või organisatsioonis, Austria õppekava õpiväljundites aga süsteemide ja institutsioonide, sh nendevaheliste protsesside tasandil. Programmijuhtide kirjeldustes seostus muutmise kategooria ka üksikisiku rolliga teaduspõhiste muutuste eestvedajana, mis viitab indiviidi rollile muutuste algatajana, mille mõju on suunatud organisatsioonilisele või süsteemitasandile. Näiteks ütles Eesti õppekava programmijuht: *Haridusinnovatsioon meie*

õppekaval tegelikult võimaldab anda instrumendid muutuste juhtimiseks, /.../ mis tugineb siis teaduspõhisusel. USA õppekavas seostus muutmise kategooria õppekava missiooniga kujundada eestvedajaid, kes loovad ja rakendavad suure mõjuga haridusinnovatsiooni hariduse kõrgema kvaliteedi ja parema ligipääsu eesmärgil. Ka programmijuht rõhutas haridusinnovatsiooni eesmärgina eelkõige paremate õpitulemuste ja kaasatuse saavutamist.

Transformatsiooni kategooria avaldus kõige selgemalt Austria õppekavas, kuid eeskätt raamistava ja mõtestava kategooriana. Näiteks viitas sellele mitmes moodulis korduv transformeeruvaid kõrgharidussüsteeme käsitlev õppeaine ja kõrghariduse digipöördele keskenduv spetsialiseerumissuund.

Kokkuvõttes selgus, et innovatsiooni mõju dimensioon õppekavades erineb ning on seotud sellega, millisel tasandil innovatsiooni eeskätt mõtestatakse ja õpetatakse. Eesti õppekavas on innovatsiooni mõju rõhuasetus õppimise, õpetamise ja haridusjuhtimise protsesside teaduspõhise kaasajastamise ning muutuste juhtimiseks vajalike pädevuste kujundamisel. Austria õppekavas oli innovatsiooni mõju suunatud protsesside, institutsioonide ja süsteemide muutmise mõtestamisele, millel oli tugev seos transformatsiooni kui raamistava kategooriaga. USA õppekavas seostus innovatsiooni mõju dimensioon eeskätt uute toodete ja teenuste arendamisega, mille kaudu püütakse parandada või muuta õpikogemust. Seega võib järeldada, et innovatsiooni mõju määr, mida õppekavades rõhutatakse ja taotletakse, on erinev ning seostub õppekavades avalduva innovatsiooni tasandi rõhuasetustega.

Innovatsiooni tüüp. Innovatsiooni tüübi dimensioonis eristatakse kirjanduse põhjal üheksat kategooriat, millele lisasin andmeanalüüsi käigus kümnenenda, s.o ettevõtluspõhise innovatsiooni kategooria. Andmeanalüüsist nähtub, et õppekavades olid esindatud peaaegu kõik innovatsiooni tüübid, ent tulenevalt iga õppekava spetsialiseerumisvõimalustest, esines kategooriate rõhuasetustes ja sisulises käsitluses ka erisusi. Järgnevalt keskendun domineerivatele innovatsiooni tüüpidele, s.o kategooriatele, millel oli rõhuasetus vähemalt kahes õppekavas. Kõiki kategooriaid hõlmava ülevaate leiab lisast 7.

Organisatsioonilise innovatsiooni tüüp esines kõigis kolmes õppekavas. Eesti õppekaval kajastus see nii õpiväljundites kui ka õppeainetes, mis keskendusid organisatsioonijuhtimisele ja -kultuuri kujundamisele, sh muutuste juhtimisele organisatsioonitasandil, personalipoliitikale ja andmepõhisele juhtimisele. Austria õppekavas põimus organisatsiooniline innovatsioon muutuste juhtimise kontekstis poliitilise innovatsiooniga, hõlmates nii kõrgharidusinstituutide juhtimist kui ka innovatsiooni, tehnoloogia ja teaduspoliitika käsitlemist, millele keskenduti eri spetsialiseerumissuundades ja õppeainetes. USA õppekaval põimus organisatsiooniline innovatsioon kahe teise domineeriva

kategooriaga, s.o tehnoloogilise ja ettevõtluspõhise innovatsiooniga, kuna nii õpiväljundid kui ka õppeained keskendusid haridustehnoloogia sektoris (idu)etevõtete loomiseks ja juhtimiseks vajalike pädevuste kujundamisele. USA programmijuht täiendas seda, nimetades õppimisteadusi, haridustehnoloogiat, äri ja disainmõtlemist õppekava olulise osana ning näiteks ärimudeli lõuendit (*business model canvas*) ühe kasutatava raamistikuna.

Teiseks domineerivaks innovatsiooni tüübiks kõigil kolmel õppekaval oli pedagoogiline innovatsioon. Eesti õppekavas väljendus see esiteks õppimise ja õpetamise spetsialiseerumissuuna kaudu, teiseks nüüdisaegse õpikäsituse kui õppekava keske arusaama rõhutamises läbi õppekava ja ka programmijuhi kirjeldustes. Austria õppekaval väljendus pedagoogiline innovatsioon nii ühe spetsialiseerumissuuna kui ka alusmooduli õppeaine kaudu, mis keskendusid õppimisele ja õpetamisele kõrghariduses. Ka programmijuht rõhutas õppijakesksust, mudeldamist ja õpitoestust (*scaffolding*). USA õppekaval ei olnud pedagoogikat küll otsesõnu mainitud, kuid nii õpialalüütikas kui ka õppimisteadustes on pedagoogika vaadeldav alusraamistikuna. Pedagoogikale tuginevaid raamistikke nagu TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) ja ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*) nimetas ka USA programmijuht, rõhutades seejuures nii ainealaste teadmiste kui ka pedagoogika rolli haridustehnoloogiliste lahenduste väljatöötamisel. Näiteks ütles ta: *Soovin, et inimesed mõtleksid tõsiselt sellele, kuidas erinevad komponendid peavad hariduses hästi toimimiseks kokku sobituma – kuidas me ühendame oma ainealase sisu, tehnoloogia ja pedagoogika konkreetsetes kontekstis.*

Programmijuhtide kirjeldustest joonistus välja ka õppekavapõhine innovatsioon, mida mõtestati eeskätt oma õppekava kontekstis. Nimelt kirjeldasid kõik programmijuhid oma õppekava innovaatilisena. Eesti ja Austria programmijuhid seostasid õppekava uuenduslikkust eeskätt üliõpilastega reflekteerimise tulemusel õppekava pideva ajakohastamisega. Näiteks kirjeldas Eesti programmijuht õppekavaarendust järgmiselt: *Et see on selline ühine loomeprotsess ja seal kindlasti (üliõpilased) räägivad väga palju meil kaasa.* USA õppekavas seostus õppekavapõhine innovatsioon programmijuhi hinnangul disainmõtlemise rakendamisega ning tugeva struktuuri, professionaalse õppejõudude koosseisu ja selgelt tajutavate õppekava väljunditega.

Kultuuriline innovatsioon oli Austria ja USA õppekavadesse sisse kirjutatud, kuivõrd tegemist on rahvusvaheliste õppekavadega, sh oli mitmekesisus õppekavade alusväärtus. Mõlemad programmijuhid rõhutasid lendude multikultuursust õppekava ühe tugevusena ja mõneti põimus see kategooria ka õppekava-põhise innovatsiooniga. Eesti õppekavas

võimaldas rahvusvahelist ja multikultuurilist õpikogemust välisõpingute valikmoodul ja programmijuhi plaan rahvusvahelistumisele tulevikus rohkem tähelepanu pöörata.

Kõigi programmijuhtide kirjeldustes avaldus latentsena ka filosoofiline innovatsioon, kuna õppekavu kirjeldati konstruktivistlikule õpikäsitusele omaselt, rõhutades nii refleksiooni kui ka üliõpilaste aktiivset rolli oma teadmiste kujundamisel. Andmeanalüüsis lisandunud ettevõtluspõhise innovatsiooni tüüp avaldus samuti kõigis õppekavades, kuid eri rõhuasetusega. Eesti õppekavas avaldus see näiteks ettevõtlusõpetaja spetsialisti valikainetes, Austria õppekavas ettevõtluspädevusena õpiväljundites toodud ülekantavate pädevuste hulgas ning USA õppekava missioonis haridustehnoloogia ettevõtjate ettevalmistamisena.

Enamike innovatsiooni tüüpide avaldumine õppekavades viitab nende interdistsiplinaarsele iseloomule. Näiteks Eesti õppekava tugines üldkirjelduse alusel sisult nii pedagoogikale, psühholoogiale, sotsioloogiale kui ka õigus- ja majandusteadustele, mistõttu avaldusid ka psühholoogiline, sotsiaalne, poliitiline ja ettevõtluspõhine innovatsioon. Austria õppekavas avaldus õpiväljundites ja poliitikaanalüüsile keskenduvast valikmoodulis poliitiline innovatsioon; ülekantavate oskuste, sh ettevõtluspädevuse kujundamine õpieesmärkides viitas ka ettevõtluspõhisele innovatsioonile. USA õppekava tuginemine disainmõtlemisele kui eri distsipliinide siduvale meetodile loob eeldused nii erinevate innovatsiooni tüüpide avaldumiseks kui ka lõimimiseks. Ka programmijuhtide kirjeldused kinnitasid õppekavade interdistsiplinaarset olemust, näiteks ütles Austria programmijuht: *Ma arvan, et kõrgharidus tähendab ka üliõpilaste sotsialiseerimist teatud distsiplinaarsesse tausta. Kuna kõrgharidusõpe on interdistsiplinaarne, on /.../ tegemist interdistsiplinaarse taustaga.* USA programmijuht märkis, et kuigi õppekava tugineb kindlatele distsipliinidele, on väljatöötavate haridustehnoloogiliste lahenduste puhul ka tavapärane seotus distsipliinide või erialadega, mida õppekaval ei õpetata. Näiteks kirjeldas ta ühte õppekaval loodud lahendust:

Ühel aastal oli mul üks tudeng, kes oli jalgpallur, /.../ ja ta tuli välja väga huvitava platvormiga, mis võimaldas väiksematel ülikoolidel värvata rahvusvahelisi mängijaid. See oli haridusinnovatsioon. /.../ Selles oli sees sport, /.../ spordijuhtimine. /.../ Need (distsipliinid), mida ma varem nimetasin, annavad justkui baasteadmised, ja kui on vaja sügavamalt erialast teadmist mõnes valdkonnas, siis minnakse edasi vastavatesse alamvaldkondadesse. [USA]

Kokkuvõttes võib järeldada, et õppekavade interdistsiplinaarsust tulenevalt avaldus enamik innovatsiooni tüüpidest, kuid spetsialiseerumissuundadest tingituna erinesid nii domineerivad tüübid kui ka tüüpide sisu. Kõikides õppekavades domineerisid pedagoogilise, organisatsioonilise ja õppekavapõhise innovatsiooni tüübid, Austria õppekavas lisaks ka

kultuurilise ja poliitilise innovatsioon tüüp ning USA õppekavas ettevõtluspõhise ja tehnoloogilise innovatsiooni tüüp.

Innovaatori tüüp. Innovaatori tüübi dimensioonis eristatakse kirjanduse alusel kaheksat kategooriat (vt Tabel 1). Programmijuhtide intervjuude analüüsi käigus lisasin üheksanda, mille nimetasin isikuliseks. See kategooria hõlmab programmijuhtide kirjeldatud isikuomadusi, tööalast ettevalmistust või hariduslikku tausta, mis iseloomustavad innovaatoreid õppekava kontekstis nende rollist või ametist olenemata.

Kõigis kolmes õppekavas avaldusid innovaatori tüüpidena juhid, õpetajad/õppejõud ning isikuline tüüp. Seejuures domineerivaks tüübiks olid juhid, mis väljendus kõigis õppekavades eeskätt muutuste, innovatsiooni ja organisatsiooni või ettevõtte eestvedamisega seotud õpiväljundite ja pädevuste kaudu. Eesti programmijuhi kirjeldustes täpsustus juhi tüüp konkreetsete ametipositsioonide kaudu, nagu haridus-, kooli-, õppe- ja arendusjuhid. Austria õppekavas seostus juhi tüüp nii õppekava eesmärkides, õpiväljundites kui ka õppeainetes eeskätt muutuste juhtimise ja juhtimisprotsessidega kõrgharidus- ja teadusasutustes. USA õppekavas põimusid juhi ja erasektori tüübid nii õpiväljundites kui ka ettevõtlust ja ärijuhtimist käsitlevates õppeainetes. Lisaks iseloomustasid õppekavas võimalike tööandjate kirjeldused innovaatorite tüüpe, näiteks MTÜd ühiskonna tüüpi, omavalitsuspiirkonnad ja avalik sektor poliitikakujundajate tüüpi ja ülikoolid akadeemiliste institutsioonide tüüpi.

Õpetaja/õppejõu tüüp avaldus Austria ja Eesti õppekavades õppimise ja õpetamise spetsialiseerumismooduli ja õpiväljundite kaudu. USA õppekava programmijuht kirjeldusest nähtus, et endised õpetajad on väike osa õppekava üliõpilastest. Austria õppekavas avaldus poliitikaanalüüsile keskenduv spetsialiseerumissuunas ka poliitikakujundajate innovaatori tüüp, mida programmijuht seostas konkreetsete asutustega, nagu UNESCO ja Euroopa Liit.

Kõik kolm programmijuhti kirjeldasid ka innovaatori isikulist tüüpi, tuues esile oma õppekava üliõpilasi ja vilistlasi iseloomustavad isikuomadused ning professionaalse ja mitmekülgse haridusliku ettevalmistuse, sõltumata nende rollist või ametipositsioonist. Näiteks Eesti programmijuht toonitas universaalsete ja ülekantavate pädevuste omandamist õppekaval: *See ei olene rollist. See on ükskõik, milline inimene. Ta viib oma organisatsiooni selle lisandväärtuse, nende väljundite ja omandatud pädevuste näol.* Lisaks kirjeldasid programmijuhid nii suhtlemis- ja enesearenduspädevusi, nagu kriitiline, analüütiline ja strateegiline mõtlemine, proaktiivsus, enesejuhtivus, koostööpädevus ja empaatia. Lisaks peeti innovaatorile omaseks laia ja mitmekesist erialast tausta ning kriitilist, analüütilist ja avatud mõtlemisvõimet ja julgust. Austria programmijuht märkis ka õpimotivatsiooni ja säilenõtkust. USA programmijuht kirjeldas innovaatori soovi panustada haridusvaldkonda ka

väljaspool klassiruumi ning isikuomadusi, nagu karisma, huumorimeel, hea eneseväljendusoskus ja valmisolek voluntarismiks.

Kokkuvõttes selgus, et innovaatori tüübid on õppekavadel seotud spetsialiseerumissuundadega ja seega ka domineerivate innovatsiooni tüüpidega. Innovaatori tüüpideks olid eeskätt juhid, akadeemilised institutsioonid, poliitikakujundajad, erasektor ja õpetajad/õppejõud. Lisaks ilmnes, et õppekavade üliõpilaste eri- ja tööalane ettevalmistus on mitmekesine, ning seda käsitleti teadlikult õppekava ja valdkonda rikastava tegurina. Samuti kirjeldasid kõik programmijuhid haridusinnovaatorile omast n-ö X-faktorit, mis ei sõltu tema rollist ega ettevalmistusest, vaid isikuomadustest, hoiakutest ja võimetest, ning mis iseloomustab dimensiooni lisatud isikulist innovaatori tüüpi.

Eetika. Eetika dimensioonis eristatakse kirjanduse alusel kahte kategooriat: väärtused ja tähendusloome. Väärtused olid kirjeldatud kõikides õppekavadokumentides, samuti nimetasid olulisemaid väärtusi programmijuhid. Tähendusloome kategooria avaldus õppekavadokumentides innovatsiooni tähendust käsitlevate õppeainete kaudu, kuid sügavamalt programmijuhtide kirjeldustes, kuna see on tihedamalt seotud rakendatud õppekava tasandiga.

Kõigi kolme õppekava läbivaks väärtusteljeks oli kaasatus ja mitmekesisus, programmijuhtide kirjeldustes ka teadus- ja tõenduspõhisus. Samuti rõhutasid programmijuhid kogukondlikkuse, sealhulgas usalduse ja koostöö olulisust õppekavades. Samal ajal nimetati olulise väärtusena ka konkurentsivõimelisust ning õppekavade vastavust tööturu vajadustele. Näiteks toonitas USA programmijuht: *Ma tahan, et nad saaks töökohad.*

Tähendusloome kategooria avaldus õppekavadokumentides erinevates ainetes, kus käsitleti haridusinnovaatiliste muutuste juhtimist, tuleviku- või disainmõtlemist (Eesti), innovatsiooniteooriaid (Austria), disainmõtlemist ning haridusinnovatsiooni ja tehnoloogia lõimimist (USA). Programmijuhid mõtestasid haridusinnovatsiooni erinevalt. USA õppekava programmijuht tõdes, et haridusinnovatsiooni mõiste liigse kasutuse tõttu tajub ta seda moesõnana ja tal on keeruline seda määratleda. Näiteks ütles ta: *Mul ei ole tegelikult aimugi, mida haridusinnovatsioon tähendab. /.../ Minu jaoks on see nii laetud mõiste, moesõna.* Samas kirjeldas ta enda loetavat ainet haridusinnovatsioonist kui disainmõtlemise süvitsi käsitlemist. Mõisteid „haridusinnovatsioon“ ja „innovatsioon hariduses“ USA programmijuht ei eristanud. Seevastu Austria ja Eesti programmijuhid kirjeldasid haridusinnovatsiooni kui pikemaajalist protsessi kas õpilase õpikogemuse kujundamisel või kogu haridussüsteemis, seostades seda paljuski muutuste juhtimisega. Innovatsiooni hariduses määratlesid nad konkreetse või lühemaajalise tegevusena haridusinnovatsiooni protsessi sees.

Programmijuhtide arusaamad erinesid ka selles, kas haridusinnovatsiooni eelduseks peetakse uudsust. USA programmijuht kirjeldas haridusinnovatsiooni oma õppekava kontekstis kui täiesti uut ideed, samas kui Eesti programmijuht kirjeldas haridusinnovatsiooni ennekõike lisandväärtuse loomisena ka radikaalse uudsuseta. Austria programmijuht kirjeldas haridusinnovatsiooni olulise eeldusena erinevate osapoolte mõistmist, mis tagab läbirääkimisvalmiduse ja süsteemse arusaama haridusest.

Haridusinnovatsiooni näidetena kirjeldati erinevat tüüpi lahendusi, nagu demokraatlik kool, lõimitud ja individualiseeritud õpe üldhariduses, rahvusvaheline ja multikultuurine õppekava ning uudsed digitehnoloogilised lahendused. Seejuures USA õppekava programmijuht kirjeldas näiteid väljaspool formaalharidust, näiteks: *Üks üliõpilane tahab kasutada virtuaalreaalsuse prille selleks, et õpetada tulevasi modelle moelaval kõndima, kasutades muusika- ja puuteliidest /.../. Nii teavad nad, kuhu (muusika) rütmis astuda, ja keha liigub kindlal viisil.*

Eesti ja Austria programmijuhtide kirjeldustes avanes tähendusloome dialoogilise protsessina, kus haridusinnovatsiooni mõtestatakse õppekavaarenduses koostöös üliõpilaste ja vilistlastega. Õppekava eesmärged kirjeldasid programmijuhid erinevalt nii sisult kui ka tasandilt: USA programmijuht tõi esile kõrge kvaliteediga toodete, teenuste ja tehnoloogiate loomise ning Eesti programmijuht homse päeva juhtimisvalmiduse. Austria programmijuh kirjelduses laienes õppekava eesmärk haridusinnovatsiooni üldisemaks sihiks, milleks oli iga õppija täieliku potentsiaali saavutamise toetamine.

Programmijuhtide kirjeldustes avaldus ka kriitiline vaatenurk muutuste kavandamisele või tehnoloogiliste trendide rakendamisele hariduses. Eesti programmijuht kirjeldas näiteks aeglustatud ja teaduspõhist muutuste juhtimist, rõhutades kriitilise mõtlemise rolli enne otsuste ja tegevuste elluviimist. Seda ilmestab tema kirjeldus õppekava vilistlase rollist organisatsioonis: *(Ta) ütleb: „Teeme korra pausi. Paneme selle keerleva asja korra seisma. Mõtleme hoolega läbi. Võtame kõrvale teaduspõhisuse ja analüüsime enne, kui läheme teele.“* Kõik programmijuhid käsitlesid ka tehisintellekti (edaspidi TI) mõju oma õppekavades, nähes selles ühelt poolt tegevuste tõhustamise võimalust, kuid teisalt ka võimalikke negatiivseid mõjusid teadmiste omandamisele, loomingulisusele, ühiskondlikele protsessidele, geopoliitilistele suhetele ja keskkonnale. Näiteks väljendas USA programmijuht eetilist dilemmat:

Me raiskame selle TI värgiga tohutult loodusressursse, see teeb meid rumalamaks ja me kaotame töökohti, samal ajal kui rikkad saavad veel rikkamaks. Kas see on tõesti see, mida me tahame?/.../ Varem kaldusin ise palju enam tehnoloogia poole, aga nüüd küsin

pidevalt: mis on siin head ja mis halba? Ma tahan, et üliõpilased hakkaksid sellele mõtlema ja /.../ kujundaksid endas samuti sellise mõtteviisi.

Kokkuvõtlikult nähtus, et kõigis kolmes õppekavas põimuvad väärtused ja tähendusloome haridusinnovatsiooni käsitlemisel. Läbivateks väärtusteks olid kaasatus, mitmekesisus, kogukondlikkus ning teadus- ja tõenduspõhisus, samal ajal rõhutati ka õppekavade vastavust tööturu ootustele. Tähendusloome avaldus eeskätt programmijuhtide kirjeldustes, kus haridusinnovatsiooni mõtestati kas disainmõtlemisele ja uudsusele orienteeritud tegevusena (USA) või pikaajalise ja teaduspõhise muutusprotsessina (Austria), mis ei pea hõlmama uudsust (Eesti). Kõikide programmijuhtide kirjeldustes ilmnes ka kriitiline hoiak innovatsiooni- või tehnoloogiliste trendide suhtes, eriti seoses tehisintellektiga. Seega käsitletakse haridusinnovatsiooni õppekavades väärtuspõhise ja refleksiivse nähtusena.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli selgitada võrdleva perspektiivi toel välja, kuidas erinevate ülikoolide magistriõppekavadel haridusinnovatsiooni käsitletakse. Peatükis arutlen põhisõnumite üle.

Õppekavade haridusinnovatsiooni käsitlused peegeldavad selle varieeruvust ja kontekstipõhisust. Võrdlusuuringu tulemused näitavad, et analüüsitud õppekavades käsitleti haridusinnovatsiooni erinevalt ja sõltuvalt õppekava fookusest. See haakub osaliselt süstemaatilises kirjandusanalüüsis osutatuga, mille kohaselt esineb haridusinnovatsiooni definitsioonides ja teoreetilistes käsitlustes kontseptuaalset ebaselgust (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023). Samas rõhutasid kõik programmijuhid oma õppekava konstruktivistlikku olemust, nähes haridusinnovatsiooni mõtestamisel keskset rolli nii kogukondlikkusel kui ka refleksioonil. Seega võib arvata, et analüüsitud õppekavadel õppivad üliõpilased ei konstrueeri üksnes enda teadmisi, vaid osalevad ka haridusinnovatsiooni tähenduse kujundamises õppekavaarenduse kaudu ning hiljem innovaatoritena selle rakendamises erinevates hariduskontekstides.

Andmeanalüüsi käigus lisandunud kategooriad osutasid omakorda sellele, et haridusinnovatsiooni olemus on muutuv ning olemasolevad tüpoloogiad ei pruugi katta selle mitmetahulist iseloomu katta. See omakorda viitab vajadusele käsitleda haridusinnovatsiooni seoses ühiskondlike protsessidega ja nende sõltuvuste sügavamaks mõistmiseks uurida ka haridusinnovatsiooni eri osapooli (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023). Näiteks viitab haridusinnovatsiooni kontekstipõhine käsitlemine vajadusele laiendada uurimisfookust erinevatele haridustasemetele ja sihtrühmadele, millele/kellele õppekavad on suunatud.

Haridusinnovatsiooni õppekavad keskenduvad valdavalt hariduse

kohandamisele/parandamisele ja muutmisele. Uuringu tulemused näitavad, et õppekavades seostus innovatsiooni tasandi rõhuasetus taotletava mõju määraga: mikrotasandil domineeris olemasolevate tegevuste, protsesside ja toodete kohandamine ja parandamine ning mesotasandil muutuste juhtimine eri institutsioonides ja organisatsioonides. Samas ilmnes, et transformatsiooni mõju määr toimis õppekavades pigem raamistava või mõtestava kategooriana, olles seotud laiemate ühiskondlike, tehnoloogiliste, poliitiliste ja majanduslike protsesside ja kontekstidega. See on kooskõlas varasema teaduskirjandusega, mille kohaselt kujuneb surve innovatsiooniks samuti nende tegurite koosmõjust (Cooper & Waterman, 2024; OECD, 2014, 2023; Serdyukov, 2017), mistõttu on sarnased tendentsid jälgitavad ka haridusinnovatsioonis.

Sellest lähtuvalt tõusetub küsimus, kuivõrd on haridusinnovatsiooni õppekavade kaudu võimalik toetada süsteemitasandi ümberkujundamist. Arvestades, et transformatsiooni kujundavad tegurid jäävad üksikute õppekavade otsesest mõjusfäärist välja, võib siin näha ka lubadusliku legitiimsuse (Beckert, 2020) avaldumise riski. Programmijuhtide rõhuasetus üksikisikule kui muutuste eestvedajale viitas seejuures, et õppekavade mõju avaldub eeskätt õppijate arusaamade, hoiakute ja tegutsemisviiside kujundamise kaudu. Seega võib haridusinnovatsiooni rakendamisel määravaks osutada hoopis see, milliste isikuomaduste, hoiakute, arusaamade ja pädevustega on innovatsiooni eestvedajad.

Haridusinnovatsiooni õppekavades kohtuvad haridusele seatud ootustest tingitud väärtuspõhised pinged ja alternatiivsed innovatsioonikäsitlused. Tulemused osutavad vastandlike väärtuste samaaegsele esinemisele analüüsitud õppekavades: ühelt poolt rõhutati kaasatust, mitmekesisust ja kogukondlikkust, teisalt tööturu vajadustele vastavust, konkurentsivõimet, efektiivsust ja üksikisiku agentsust. Samuti ilmnes ettevõtluse ja ettevõtlikkuse käsitlemine osana haridusinnovatsioonist. Need tulemused viitavad rahvusvaheliste organisatsioonide haridusraamistikes sõnastatud vastandlike eesmärkide ja väärtuste (Karseth *et al.*, 2024; Wulff, 2020) mõju avaldumisele ning kõrgharidusasutustele seatud majanduslike ootuste realiseerumisele õppekavaarenduse kaudu (OECD & Euroopa Komisjon, *s.a.*). Iseäranis kõnekas oli ühe programmiuhi tõdemus, et haridusinnovatsioon on moesõna, mistõttu on seda keeruline määratleda. See viitab innovatsiooni soosiva ja neoliberaalseid väärtuseid teeniva diskursuse mõjule hariduses ja sellest tulenevale vajadusele haridusinnovatsiooni ümbermõtestamiseks (Cooper & Waterman, 2024).

Nii innovatsiooniprotsesside vastandlikke väärtusi kui ka erinevaid pingeid käsitleti õppekavades õppijakeskse lähenemise, refleksiooni ja kogukondlikkuse toel, mis

iseloomustab sotsiaalset innovatsiooni (Schröer, 2021), aga ka disainmõtlemise rakendamise kaudu, mida on nähtud vastuolulisi pingeid maandava meetodina (Maldonado-Mariscal & Alijew, 2023; Prud'homme Van Reine, 2017). Eetilisi dilemmasid tõstatasid tehisintellekti kasutamisega seotud võimalused ja kasu, aga ka kaasnevad riskid, mille suhtes pidasid programmijuhid oluliseks kujundada kriitilisemat vaadet ja vastutustundlikkust. Niisiis väljendub õppekavades ülikoolide püüdlus toimida ka haridusinnovatsiooni kontekstis „innovatsiooni dirigentidena“ (Shen *et al.*, 2025), võttes endale rolli humaansete väärtuste eest seismisel, murranguliste tehnoloogiate kriitilisel mõtestamisel ja jätkusuutlike lahenduste toetamisel hariduses.

Tulemuste alusel saab öelda, et haridusinnovatsiooni käsitlused õppekavades haakuvad mitmete alternatiivsete innovatsioonikäsitlustega, mis pehmendavad ja täiendavad domineerivat ja „*status quo*’d teenivat“ (Cooper & Waterman, 2024), tõhusust, majanduskasvu ja tehnoloogilist arengut rõhutavat innovatsioonikäsitust. Õppekavades rõhutatud teaduspõhisus, osapoolte kaasatus, refleksioon ning muutusprotsesside teadlik aeglustamine osutavad aeglasele innovatsioonile (Steen, 2021). Kriitilised hoiakud tehisintellekti suhtes haakuvad tehnotsentrismist (Serdyukov, 2017) kaugenemisega ja kaudselt ka eksnovatsiooniga (Arne Heyen *et al.*, 2017; Maldonado-Mariscal & Hölsgens, 2024). Kõiki õppekavu ühendas hariduse kvaliteedi tõstmise eesmärk, mis seostub avaliku väärtuse innovatsiooniga (Nelson & Bozeman, 2025). Seega võib järeldada, et analüüsitud haridusinnovatsiooni õppekavades põimuvad erinevad innovatsioonikäsitlused, tasakaalustamaks haridusele seatud ootustest tulenevaid väärtuspõhiseid pingeid. See toetab varasemates uuringutes kirjeldatud tulemusi, mille kohaselt on avaliku sektori innovatsioonil laiem väärtus (Hartley, 2005) ning selle mõtestamisel on eetilise mõõtme arvestamine vältimatu (Wegener & Tanggaard, 2013). Seega on oluline haridusinnovatsiooni õpetamisel teadvustada, et tegemist ei ole väärtusneutraalse ega pelgalt tehnilise muudatuse või uuendusega, vaid tähendus- ja väärtuspõhise protsessiga.

Minu magistritöö praktiline väärtus seisneb haridusinnovatsiooni dimensioonide täpsustamises, mis pakub ülikoolide programmijuhtidele analüütilise raamistiku haridusinnovatsiooni teadlikuks mõtestamiseks, õpetamiseks ja õppekavaarenduseks. Samuti osutab töö haridusinnovatsiooni kujunemisele poliitiliste, majanduslike ja tehnoloogiliste protsesside mõjul ning rõhutab eetilise, väärtuspõhise ja tähenduslikkuse olulisust sellest tulenevate pingete maandamisel ja ennetamisel.

Uuringu ühe piiranguna võib välja tuua võimaliku keelebarjääri, sest uuringust said osa võtta vaid piisava inglise keele oskusega välisülikoolide programmijuhid. Kuna osa

andmestikust oli ingliskeelne, võib töös esineda ka tõlkest ja keelelistest erinevustest tingitud mõjutusi. Teiseks, kuna õppekavade otsimiseks kasutasin haridusinnovatsioonile või innovatsioonile hariduses viitavaid otsifraase, jäid valimist välja need õppekavad, mis võivad käsitleda sarnaseid teemasid, kuid mille nimetus neid fraase ei sisalda. Kolmandaks, uuringutulemused kehtivad vaid valimisse kuulunud kolme õppekava kontekstis ja iseloomustavad ennekõike haridusinnovatsiooni mõiste ja käsitluste variatiivsust, kuid ei ole üldistatavad haridusinnovatsiooni laiemale teoreetilisele käsitlusele.

Nii haridusinnovatsiooni uurimisvaldkonna, sh teoreetiliste käsitluste täpsustamise kui ka õppekavaarenduse seisukohalt võiks edaspidi kaaluda sarnaste võrdlusuuringute läbiviimist, kaasates valimisse ka need õppekavad, mis minu magistritöö piirangute tõttu valimist välja jäid. Samuti võiks kavandada uuringuid, mis analüüsivad haridusinnovatsiooni õpetamise ja õppekavade rakendamise mõju haridusvaldkonnas või keskenduks näiteks kestliku arengu toetamisele haridusinnovatsiooni õppekavades, ning võttes vaatluse alla ka teised õppekava vormid nagu toimiv, kogemuslik ja õpitud õppekava.

Tänu sõnad

Olen tänulik oma juhendajatele, Pihelile ja Katrile, peegelduste, konkreetse suunamise ja samal ajal ka mõtlemisvabaduse võimaldamise eest magistritöö kirjutamisel. Tänan retsensenti edasiviiva tagasiside eest. Eriline tänu kuulub uuringus osalenud programmijuhtidele, dr Westale, dr Chernerile ja Maarikale, kes avatult oma mõtteid haridusinnovatsioonist minuga jagasid. Tänan kolleege Emanuelet ja Karmenit, kes panustasid minu uurimistöö usaldusväärse tagamise, samuti haridusinnovatsiooni kolme lennu kaastudengeid ja töörühma liikmeid inspireerimise eest. Olen südamepõhjani tänulik oma lähedastele, kes mind tingimusteta on toetanud.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö iseseisvalt ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Töö koostamisel kasutasin Microsoft Copiloti generatiivset tehisintellekti eelkõige tõlkimiseks (nt nõusolekuvorm, teooriaallikate keerulisemad lõigud, õppekavadokumendid ja intervjuutsitaadid) ning keelelise ja stiililise tagasiside saamiseks enda kirjutatud tekstiosadele. Tehisintellekti vastuseid hindasin ja kasutasin kriitiliselt ning magistritöö lõpliku sõnastuse eest vastutan autorina mina.

Kasutatud kirjandus

- Adamson, B., & Morris, P. (2014). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (toim), *Comparative Education Research* (lk 309–332). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7_11
- Arne Heyen, D., Hermwille, L., & Wehnert, T. (2017). Out of the comfort zone! Governing the exnovation of unsustainable technologies and practices. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(4), 326–331. <https://doi.org/10.14512/gaia.26.4.9>
- Beckert, J. (2020). The exhausted futures of neoliberalism: from promissory legitimacy to social anomy. *Journal of Cultural Economy*, 13(3), 318–330. <https://doi.org/10.1080/17530350.2019.1574867>
- Behrend, C., Maldonado-Mariscal, K., & Schröder, A. (2022). Bridging social innovation in education and organisational learning. *European Public & Social Innovation Review*, 7(1), 17–29. <https://doi.org/10.31637/epsir.22-1.2>
- Beilmann, M. (2025). Kvantitatiivne ja kvalitatiivne uurimisviis. M. Beilmann, S. Opermann ja D. Kutsar (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvantitatiivne-ja-kvalitatiivne-uurimisviis/>
- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. M. Beilmann, S. Opermann ja D. Kutsar (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Cain, M., Campbell, C., & Fanshawe, M. (2024). What’s an innovation? Capitalising on disruptive innovation in higher education. *Teachers and Teaching*, 30(5), 684–700. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2365141>
- Chen, J., Zhao, X., Zheng, S., Zhou, D., & Cheng, X. (2026). Higher education, fintech, and regional entrepreneurship: Insights from China’s innovation ecosystem. *Research in International Business and Finance*, 84, 103310. <https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2026.103310>
- Cooper, K., & Waterman, L. (2024). The renewal of a concept: analyzing “innovation” through the five contexts framework. *International Review of Qualitative Research*, 17(1), 69–85. <https://doi.org/10.1177/19408447241229770>
- Diaconu, M. G., & Temeljotov Salaj, A. (2024). Enhancing innovation in higher education institutions: barriers, actions and strategic instruments for sustainable innovation. *European Conference on Innovation and Entrepreneurship: Proceedings*, 19(1), 148–157. <https://doi.org/10.34190/ecie.19.1.2619>

- Euroopa Komisjon. (s.a.). *HEInnovate*. <https://www.heinnovate.eu/en>
- Fahrenwald, C., Kolleck, N., Schröer, A., & Truschkat, I. (toim). (2022). *Social Innovation in Education*. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/978-2-88974-122-9>
- Fairbrother, G. P. (2014). Quantitative and qualitative approaches to comparative education. M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (toim), *Comparative Education Research*, 71–93. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7_3
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCMap: eine interaktive webapplikation für qualitative inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333–340. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11259>
- Găucă, O. (2015). *The educational innovator*. [Conference presentation]. Conference: Marketing and Business Development. Bucharest, Romania. https://www.researchgate.net/publication/313627156_The_Educational_Innovator
- Glinos, P. J. (2025). American education statecraft and educational alternatives. *Encounters in Theory and History of Education*, 25(1), 173–196. <https://doi.org/10.24908/encounters.v25i0.18649>
- Godin, B., & Vinck, D. (2017). Introduction: innovation – from the forbidden to a cliché. B. Godin & D. Vinck (toim), *Critical Studies of Innovation*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785367229.00007>
- Hartley, J. (2005). *Innovation in governance and public services: past and present*. Public Money and Management, 25:1, 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9302.2005.00447.x>
- Havelock, R. G. (1973). *The change agent's guide to innovation in education*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huberman, A. M. (1973). *Understanding Change in Education: An Introduction*. International Bureau of Education.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Karseth, B., Bernotaite, S., & Sundby, A. H. (2024). The OECD's narrative on the future curriculum: issuing values. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(2), 155–165. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2361937>

- Kirk, D. (1986). Researching the teacher's world: a case study of teacher-initiated innovation (Version 1). Loughborough University. <https://hdl.handle.net/2134/7490>
- Laherand, M.-L. (2012). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Sulesepp.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2025). *Intervjuu*. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim). Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Maldonado-Mariscal, K., & Alijew, I. (2023). Social innovation and educational innovation: a qualitative review of innovation's evolution. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 36(3), 381–406.
<https://doi.org/10.1080/13511610.2023.2173152>
- Maldonado-Mariscal, K., & Hölsgens, R. (2024). Reimagining innovation pathways: exnovation and Buen Vivir as Global North–South dialogues. *Journal of Responsible Innovation*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23299460.2024.2414510>
- MastersPortal*. (s.a.). <https://www.mastersportal.com>
- Microsoft Corporation. (2026). *Microsoft Excel* [Computer software].
- Microsoft Corporation. (2026). *Microsoft Teams (Version 1.0)* [Computer software].
- Microsoft Corporation. (2026). *Microsoft Word* [Computer software].
- Miles, M. B. (1964). *Innovation in education*. Teachers College Press, Columbia University.
- Nelson, J. P., & Bozeman, B. (2025). *Advanced introduction to innovation and public values*. Edward Elgar Publishing.
- Nguyen, P., Timilsina, B., & Shamsuzzoha, A. (2025). Higher education as a driver of green innovation and entrepreneurship: a systematic literature review and future research agenda. *Journal of Cleaner Production*, 516, 145820.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2025.145820>
- Núñez-Canal, M., De Obesso Arias, M. D. L. M., Pérez-Rivero, C. A., & Álvarez-de-Mon, I. (2026). Stakeholder engagement and strategic innovation in higher education through AI competency. *Journal of Innovation & Knowledge*, 13, 100920.
<https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100920>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.
<https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- OECD. (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264083479-en>

- OECD. (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030* [Series of Concept Notes]. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD. (2021). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>
- OECD & Euroopa Komisjon. (s.a.). *HEInnovate: Encouraging entrepreneurship through higher education*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/en/about/programmes/skills-for-smes-and-entrepreneurs/heinnovate-encouraging-entrepreneurship-through-higher-education.html>
- Papagiannis, G. J., Klees, S. J., & Bickel, R. N. (1982). Toward a political economy of educational innovation. *Review of Educational Research*, 52(2), 245–290.
<https://doi.org/10.3102/00346543052002245>
- Prud'homme Van Reine, P. (2017). The culture of design thinking for innovation. *Journal of Innovation Management*, 5(2), 56–80. https://doi.org/10.24840/2183-0606_005.002_0006
- Pärismaa, S. (2024, 18. juuni). Haridusinnovatsiooni on vaja senisest enam teaduspõhisust. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2024/06/haridusinnovatsiooni-on-vaja-senisest-enam-teaduspohisust/>
- Rabinowitz, W. (1965). Review of the book 'Innovation in education', edited by M. B. Miles. *American Educational Research Journal*, 2(1), 55–57.
<https://doi.org/10.3102/00028312002001055>
- Riigikantselei. (s.a.). *Ülemaailmsed säästva arengu eesmärgid*.
<https://www.riigikantselei.ee/valitsuse-too-planeerimine-ja-korraldamine/valitsuse-too-toetamine/saastev-areng#4-eesmark-tagada-k>
- Robertson, S. L., & Beech, J. (2024). 'Promises promises': international organisations, promissory legitimacy and the re-negotiation of education futures. *Comparative Education*, 60(3), 423–440. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2287938>

- Rutiku, S. (2006). Kõrgkooli õppekava kontseptuaalsed ja metodoloogilised lähtekohad. Rutiku, S. & Lehtsaar, T. (toim.), *Õppekavaarendus kõrgkoolis* (lk 17–48). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schaap, L., Nijland, F., Cents-Boonstra, M., & Vanlommel, K. (2025). A framework supporting the innovative capacity of higher education institutions: an integrative literature review. *Sustainability*, 17(14), 6517. <https://doi.org/10.3390/su17146517>
- Schröder, A., & Krüger, D. (2019). Social innovation as a driver for new educational practices: modernising, repairing and transforming the education system. *Sustainability*, 11(4), 1070. <https://doi.org/10.3390/su11041070>
- Schröer, A. (2021). Social innovation in education and social service organizations. Challenges, actors, and approaches to foster social innovation. *Frontiers in Education*, 5, 555624. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.555624>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4–33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Serra, L., Alves, J. M., & Soares, D. (2024). Mapping innovation in educational contexts: drivers and barriers. *International Journal of Innovation and Learning*, 1(1), 1. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2024.10054841>
- Shen, G., Wu, W., & Huang, W. (2025). Tackling the AI-creativity paradox: how educational innovation and knowledge unlocks positive-sum dynamics? *Journal of Innovation & Knowledge*, 10(6), 100816. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100816>
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum?*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- Steen, M. (2021). Slow innovation: the need for reflexivity in responsible innovation (RI). *Journal of Responsible Innovation*, 8(2), 254–260. <https://doi.org/10.1080/23299460.2021.1904346>
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava*. <https://eetika.ee/et/sisu/hea-teadustava>
- Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
- UNESCO. (2016). *Education 2030: incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.locale=en>

- Van Den Akker, J. (2004). Curriculum perspectives: an introduction. In J. Van Den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (toim), *Curriculum Landscapes and Trends* (lk 1–10). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_1
- Vincent-Lancrin, S. (toim). (2023). *Measuring innovation in education 2023: tools and methods for data-driven action and improvement*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/a7167546-en>
- Wegener, C., & Tanggaard, L. (2013). The concept of innovation as perceived by public sector frontline staff – outline of a tripartite empirical model of innovation. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 82–101. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.707123>
- Wulff, A. (toim). (2020). *Grading goal four: tensions, threats, and opportunities in the sustainable development goal on quality Education*. BRILL.
<https://doi.org/10.1163/9789004430365>
- ÜRO. (2015). *The 17 goals*. <http://sdgs.un.org/goals>

Lisa 1. Internetiotsinguga leitud haridusinnovatsiooni õppekavad

Google'i otsingutulemusena (november 2025–veebruar 2026) leitud õppekavad

Otsifraas „*haridusinnovatsioon magistriõpe*“:

- Haridusinnovatsioon (Tartu Ülikool, Eesti)
 - Haridusinnovatsiooni juhtimine (Tallinna Ülikool, Eesti)
-

Otsifraas „*educational innovation postgraduate programme*“:

- Educational Innovation and Leadership (Tallinna Ülikool, Eesti);
 - Educational Innovation (Warwicki Ülikool, Ühendkuningriik);
 - Education Practice and Innovation (Southamptoni Ülikool, Ühendkuningriik);
 - Leading Educational Innovation and Transformation (Michigani Ülikooli Marsali perekonna Hariduskool, USA);
 - Educational Innovation, Technology, and Entrepreneurship programme – MEITE (Põhja-Carolina Ülikool Chapel Hillis, USA);
 - Research and Innovation In Higher Education
 - Onderwijsinnovatie (tõlkes haridusinnovatsioon) (Groningeni Ülikool, Holland);
 - Educational Innovation and Communication Studies – EDICS (Waseda Ülikool, Jaapan);
 - Vocational Education and Innovation (Müncheni Tehnikaülikool, Saksamaa);
 - Educational Innovation (Araabia Ühendemiraatide Ülikool, Araabia Ühendemiraadid);
 - Innovation and Technology for Education (Euroopa Ülikool Küprosel, Küpros);
 - Innovation & Technology for Education (Macromedia Ülikool, Saksamaa);
 - Learning, Innovation and Design (Vaikse ookeani Ülikool, USA).
-

Otsifraas „*educational innovation MA programme*“:

- Master of Education in Sustainability, Creativity and Innovation (Cape Bretoni Ülikool, Kanada);
 - School Leadership for Educational Innovation (Barcelona Ülikool, Hispaania);
 - Educational Innovation (Sonora Ülikool, Mehhiko);
 - Research for Educational Innovation (Mondragoni Ülikool, Hispaania);
 - Technological innovations and design for education (Läti Ülikool, Läti);
 - Education: Leading Innovation and Change (MA) (St Mary Ülikool Londonis, Ühendkuningriik);
 - Education and Innovation (Websteri Ülikool, USA);
 - Education Management & Innovation Pedagogy (SIMI, Šveits).
-

Otsifraas „*innovation in education MA programme*“:

- Research and Innovation in Higher Education – MARIHE (Tampere Ülikool, Soome → Kremsi elukestva õppe Ülikool, Austria);
- Innovation in Higher Education (Lissaboni Ülikool, Portugal).

Mastersportal.com otsingutulemusena (jaanuar–veebruar 2026) leitud õppekavad

Otsifraas „*educational innovation*“, filtrid: kraadi tüüp (M.Sc. Master of Science, M.A. Master of Arts, M.Ed. Master of Education ja Postgraduate Diploma)

- Educational Innovation and Leadership (Tallinna Ülikool, Eesti);
- Innovation and Technology for Education (Euroopa Ülikool Küprosel, Küpros);
- Educational Innovation (Warwicki Ülikool, Ühendkuningriik);
- Education and Innovation (Websteri Ülikool, USA);
- Educational Innovation (Araabia Ühendemiraatide Ülikool, Araabia Ühendemiraadid);
- Education Practice and Innovation (Southamptoni Ülikool, Ühendkuningriik);
- Creative and Innovative Education (Georgia osariigi Ülikool, USA);
- Education (Innovation in Learning and Teaching) (Lõuna Walesi Ülikool, Ühendkuningriik);
- Innovative Early Childhood Education (Colorado Denveri Ülikool, USA);
- Education (Leadership and Innovation) (Torrensi Ülikool, Austraalia);
- Vocational Education and Innovation (Müncheni Tehnikaülikool, Saksamaa);
- Educational Innovation, Technology, and Entrepreneurship programme – MEITE (Põhja-Carolina Ülikool Chapel Hillis, USA);
- Curriculum, Instruction and Innovation (Northwest Nazarene'i Ülikool, USA);
- Innovation and Research for Social Work and Social Education (Bozen-Bolzano Vaba Ülikool, Itaalia).

Lisa 2. Ingliskeelne nõusolekuvorm

INFORMED CONSENT TO PARTICIPATE IN THE STUDY AND FOR THE PROCESSING OF DATA, INCLUDING PERSONAL DATA

Project description

The aim of this Master's thesis, which is an international comparative study of curricula, is to find out, based on curriculum documents and programme directors' descriptions, how educational innovation is conceptualised in different Master's programmes that focus on educational innovation and/or innovation in education.

Data collected in the project

Curriculum data

The documents collected in the study are curriculum documents which include the following information: (1) general information about the curriculum (field of study, level of study/degree to be obtained, volume of the curriculum, form of study, nominal duration of studies), (2) general objectives, (3) learning outcomes and (4) the general structure of the curriculum (including modules, possibilities for specialisation) with course titles.

Personal data

The following personal data are collected in the study: (1) the interviewee's name, (2) (academic) position and (3) their connection to the given university and curriculum, as well as (4) their contact details. In addition, interviews will be conducted with programme directors. The interview will last up to 60 minutes and will take place at an agreed time via Zoom. The interview will be recorded, and the recording will later be transcribed. Participation in the interview is voluntary.

Personal data and the answers given in the interviews will be recorded about each interviewee and the conclusions drawn based on these data, including quotations, will be published in an identifiable form in the analysis and results of the study.

Data processing

Legal basis

The legal basis for processing your personal data is your informed consent. The processing of personal data is carried out based on GDPR Article 6(1)(a) and, where necessary, Article 9(2)(a).

Purpose of data processing

The purpose of processing the data, including personal data, is to collect the information

necessary for conducting the comparative study that will make it possible to draw conclusions on the conceptualization of educational innovation in higher education at the international level, and to identify similarities and differences between the curricula under study.

Use, storage and protection of data

All data, including information containing your personal data, will be used only as research material for conducting this study under the conditions specified in this consent form. No automated decisions or profiling will be carried out based on the data.

All data you provide will be stored in the Microsoft Office cloud storage environment OneDrive associated with the author's University of Tartu account and protected by a password. Access to the data will be granted to the researcher and the supervisors of the Master's thesis.

Curriculum documents, interview recordings and transcripts will be stored in the cloud storage until the Master's thesis is defended (no later than 01.06.2026), after which they will be deleted. The results of the study will be published in Estonian as a Master's thesis in the University of Tartu [ADA digital archive](#).

Controller of the data

The controller of the data and personal data is the University of Tartu, represented in this study by Maarja Vaikmaa, a student of the Educational Innovation Master's programme at the University of Tartu (email: maarja.vaikmaa@ut.ee), whose supervisors are Pihel Hunt Lecturer in Teacher Education at the University of Tartu (email: pihel.hunt@ut.ee), and Katri Kütt, Quality Manager at Pallas University of Applied Sciences (email: katri.kutt@pallasart.ee).

If you wish, you may contact the University of Tartu data protection specialists (email: admekaitse@ut.ee).

You have the right at any time to:

- refuse to answer interview questions or to stop participating in the interview;
- access your personal data;
- request the rectification, completion or deletion of your personal data or restriction of the processing of your personal data, or withdraw your consent by notifying the author of the study in writing.

If you agree to participate in the study under the conditions specified in this consent form, please sign the confirmation below.

CONFIRMATION OF INFORMED CONSENT

I,, representing
.....,

- ☐ agree to participate in this study;
- ☐ I am aware that by giving this consent I allow the collection and analysis of the data I provide and the data related to me;
- ☐ I agree to the processing of my personal data under the above-mentioned conditions.

Date:

Signature:

Form version 1.0, date: Feb 6th, 2026

Lisa 3. Valimisse kuuluvate õppekavade üldandmed

	Eesti	Austria	USA
Õppekava nimetus	Haridusinnovatsioon	Research and Innovation in Higher Education (MARIHE)	Educational Innovation, Technology, and Entrepreneurship (MEITE)
Ülikool, riik	Tartu Ülikool, Eesti	Elukestva Õppe Ülikool Kremsis, Austria (koordineeriv ülikool*)	Põhja Carolina Ülikool Chapel Hillis, USA
Programmijuht	Maarika Liivamäe (MA)	Dr Sina Westa (PhD)	Dr Todd Cherner (PhD)
Õppeaste	magistriõpe	magistriõpe / Erasmus Mundus Joint Master (EMJM)	magistriõpe
Õppemaht	120 EAP	120 EAP	36,0 ainepunkti, s.o u 72 EAP
Õppevorm	sessioonõpe	põimõpe	statsionaar- või sessioonõpe
Nominaalkestus aastates	2	2	1–3
Spetsialiseerumisvõimalused	1) Õppimine ja õpetamine 2) Haridusasutuse juhtimine	1)-2) Aasia (Hiina või India), 3) Teadustöö juhtimine ja digipööre (<i>Research Management and Digital Transformation</i>) 4) Eestvedamine ja juhtimine (<i>Leadership and Management</i>) 5) Institutsionaalne teadustöö (<i>Institutional Research</i>) 6) Õppimine ja õpetamine (<i>Learning and Teaching</i>) 7) Poliitikaanalüüs (<i>Policy Analysis</i>)	1) Haridusettevõtja (<i>Edupreneur</i>) 2) Innovatsioonispetsialist (<i>Innovative Specialist</i>) 3) Õppeinsener (<i>Learning Engineer</i>) 4) Kohanduva õppe analüütik (<i>Adaptive Learning Analyst</i>)

* Õppekava konsortsiumisse kuuluvad lisaks Kremsi Elukestva Õppe Ülikoolile järgmised ülikoolid (kokku 7): Tampere Ülikool (Soome), Osnabrücki Rakenduskõrgkool (Saksamaa), Eötvös Lorándi Ülikool (Ungari), Aveiro Ülikool (Portugal), Pekingi Normaalülikool (Hiina) ning Thapari Inseneri- ja Tehnoloogiainstituut (ülikooli staatusega) (India).

Lisa 4. Intervjuukava

Purpose. In my master's thesis, I am examining how educational innovation is conceptualised in higher education, using four master's programmes from different universities as case examples. The aim of this comparative study is to gain a deeper understanding of educational innovation in the context of higher education. To achieve this, I first conducted a curriculum document analysis based on relevant theoretical frameworks, and the next step involves interviews with programme directors.

Thanking. I am very grateful that you have found the time to participate in my study.

Description of interview procedure. I will conduct with you an interview lasting up to 60 minutes, during which I will ask you questions in your role as the programme director of your curriculum. I kindly ask you to respond with your specific programme in mind. Should you feel that some questions need more clarification, please do not hesitate to ask.

Voluntary participation and consent, including recording. Participation in the interview is voluntary. You have the right to withdraw from answering any question or to end the interview at any moment. We have agreed that I will record this interview. Please do not be disturbed when I start the recording in Teams at an appropriate moment.

Questions about procedure. Do you have any questions before we begin?

Starting the interview. Let us start the interview; I will now begin the recording in Teams.

Introductory Questions

- Please introduce yourself and describe your role as the programme director of
- Please briefly describe your programme, and focus on the general information at the moment, i.e. duration, level of degree etc.
- How long have you been the programme director of the curriculum?
- Did you participate in the development of the curriculum, and how are you involved in its further improvement?

Questions about the meaning of educational innovation in their programme's context

- Please describe what educational innovation means in the context of your programme.
 - What counts as an educational innovation in the context of your programme?
Could you bring some examples?

- Do you see a difference between the terms educational innovation and innovation in education? If so, please elaborate.

Questions that address the dimensions of educational innovation

- Which disciplines underly the understanding of educational innovation in your programme?
- Is the understanding of educational innovation in your programme informed by specific theoretical foundations? If so, please elaborate.
- What are the main topics addressed in your programme?
- Please describe the student who enrolls in your programme.
 - What knowledge, skills and attitudes are expected from a student entering your programme?
 - In what roles or positions do they typically work or in which field do they have a background?
- Please describe the graduate of your programme.
 - What competences have they acquired?
 - For what roles or positions are they prepared?
 - How do they create, initiate, or lead educational innovation?
- Please describe the values that your programme stands for.
 - What do you value in your programme? Please bring examples.
- What is the educational goal that you wish to support or achieve by implementing your programme?
- Do you involve students in reflecting on or conceptualising educational innovation? If yes, please describe these discussions.

Closing

- We have now covered all the interview questions. Is there anything you would like to add that we have not covered yet?

Lisa 5. Suunatud sisuanalüüsi näide: innovatsiooni tasandi dimensiooni makrotasandi kategooria avaldumine Austria õppekava dokumendis

Kategooriad	Tekstiosad/tähenduslikud üksused	Näitelaused
Makrotasand	political projects	analyse the relationships and dependencies between higher education and scientific institutions, education systems and labour markets and evaluate political projects at national and international level;
	education systems	They acquire a comprehensive knowledge of the relationships between change processes in the field of research and innovation at universities and how these relate to education systems and labour markets as a whole.
	changing systems	The curriculum includes three perspectives on change processes in higher education, research and innovation: (1) changing systems and regional contexts (e.g. Europe, Africa, Asia, globalisation, regionalisation); /.../
	national level	analyse the relationships and dependencies between higher education and scientific institutions, education systems and labour markets and evaluate political projects at national and international level;
	regional (level)	/.../ name relevant initiatives and developments at global and regional level ;
	changing /.../ regional contexts	The curriculum includes three perspectives on change processes in higher education, research and innovation: (1) changing systems and regional contexts (e.g. Europe, Africa, Asia, globalisation, regionalisation); /.../
	regionalisation	
	Europe	
	Asia	
	Africa	
	globalisation	/.../ name relevant initiatives and developments at global and regional level;
	global (level)	
	international (level)	analyse the relationships and dependencies between higher education and scientific institutions, education systems and labour markets and evaluate political projects at national and international level ;
	political projects	analyse the relationships and dependencies between higher education and scientific institutions, education systems and labour markets and evaluate political projects at national and international level;
	financing of research and innovation	/.../ (2) interaction between system and institution (e.g. financing of research and innovation); /.../
	interaction between system and institution	
	economic (context)	explain the economic , organisational and social contexts of research and innovation in the higher education sector and name relevant initiatives and developments at global and regional level ;
	social (context)	explain the economic, organisational and social contexts of research and innovation in the higher education sector and name relevant initiatives and developments at global and regional level ;
	new environmental conditions	In this sense, students develop a fundamental understanding of new environmental conditions in the field of research and innovation at universities (i.e. system knowledge combined with regional knowledge)
	higher education	The aim of the study programme "Research and Innovation in Higher Education " (abbreviated: MARIHE) is to train future experts in the development of research and innovation in higher education and related sectors. /.../ describe the characteristics of higher education and scientific institutions and critically evaluate instruments of deregulation and market orientation with regard to their use in the higher education sector; /.../
	related sectors	The aim of the study programme "Research and Innovation in Higher Education" (abbreviated: MARIHE) is to train future experts in the development of research and innovation in higher education and related sectors .
	education systems and labour markets as a whole	They acquire a comprehensive knowledge of the relationships between change processes in the field of research and innovation at universities and how these relate to education systems and labour markets as a whole .
	labour markets	analyse the relationships and dependencies between higher education and scientific institutions, education systems and labour markets and evaluate political projects at national and international level;
	public administration	education and scientific institutions and public administration ;

Lisa 6. Väljavõte uurijapäevikust (kuvatõmmis)

	Andmeanalüüsi ettevalmistus
	Lugesin üle olemasolevad õppekavadokumendid, mis olid järgmised: 1) MEITE õppekava käsiraamat (<u>program handbook</u>), USA Kogumaht: 14 lehekülge 2) haridusinnovatsiooni õppekava (<u>curriculum</u>), Eesti Kogumaht: 9 lehekülge 3) MARIHE õppekava (<u>curriculum</u>), Austria Kogumaht: 7 lehekülge Kuna mulle edastatud dokumendid olid erinevad nii ülesehituselt, detailsusastmelt kui ka mahult, leidsin, et dokumentide ühtsetel alustel analüüsimiseks on vajalik selekteerida need uurimiseesmärgi toetavad õppekavaosad, mis on kõikides õppekavadokumentides baastasandil olemas. Varieeruvus oli andmete põhjalikkuses või rõhuasetuses, nt USA ja Eesti õppekavadel olid ära kirjeldatud ka spetsialiseerumissuuna eesmärgid/õpiväljundid, Austria õppekaval oli aga lühidalt kirjeldatud ainete sisu.
28.02	Seega selekteerisin igast dokumendist analüüsimiseks tekstiosad, mis hõlmasid järgmisi õppekava komponente: 1) õppekava üldkirjeldus, 2) üldeesmärgid, 3) üldised õpiväljundid, 4) spetsialiseerumissuunad/-moodulid, eesmärkide ja/või õpiväljundite olemasolul koos nendega, 5) ainete nimetused, lühikirjelduste olemasolul koos nendega. Välja jätsin: institutsionaalse ja õppekava ametlikku rakendamist puudutava info, õppemetoodikat, hindamist ja lõpetamist puudutavad tingimused. Tekstiosad, mida analüüsisin, tõstsin andmeanalüüsiks <u>eraldi Wordi faili</u>. Teksti kogumaht (Times New Roman, kirja suurus 12, reavahe 1.5) on hetkel 24 lk, sellest 9 lk USA, 3,5 lk Austria ja 9 lk Eesti. Andmeanalüüsiks vormistasin <u>Exceli tabelid</u> iga õppekava kohta.

Lisa 7. Haridusinnovatsiooni dimensioonid Eesti, Austria ja USA õppekavades, märksõnaline ülevaade

Dimensioon	Kategooria	Eesti		Austria (MARIHE)		USA (MEITE)	
		<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>
		x	x	X	X	x	x
		õpetajahariduse ja hariduskorralduse riiklik ja rahvusvaheline tasand; riiklik haridusstrateegia; hariduspoliitika; hariduslugu	vilistlasvõrgustiku üleriigiline potentsiaal; KOV; HTMi strateegilised eesmärgid	riikliku, regionaalse ja globaalse tasandi haridussüsteemid; poliitiline ja majanduslik keskkond; erinevad sektorid; süsteemi ja institutsioonide vahelised suhted; reformide võrdlevad perspektiivid; transformeeruvad süsteemid	EL, UNESCO; süsteemide võrdlemine ja muutmine; kogu haridussüsteemi mõjutamine; süsteemsed muutused; kõrghariduse poliitiline ja õigusala sfäär	koolipiirkondade innovatsiooniosakonnad tööandjatena	partnerlus tööstuse, riiklike ja rahvusvaheliste organisatsioonide-ga
INNOVATSIOONI TASAND	Makrotasand						
	Mesotasand	X haridusasutuse juhtimine; meeskonnajuhtimine; organisatsiooniteooriad, sh organisatsioonikultuur; haridusasutuse administreerimine	X haridusasutuse juhtimine; haridusasutuse juhi kompetentsimudel; lisandväärtuse viimine organisatsiooni	x kõrgharidus- ja teadusasutused; muutuste juhtimine ja administreerimine kõrgharidusasutustes; institutsionaalne perspektiiv	x muutuste juhtimine institutsionaalsel tasandil; eri organisatsiooni-kultuuride tundmine	X ettevõtlusega seotud organisatsioonid, sh iduettevõtted, haridusettevõtjad, innovaatilised ettevõtted; juhtimine ja organisatsiooniline eestvedamine	x iduettevõtted; ülikoolid
	Mikrotasand	X õppimine ja õpetamine; õppimise nüüdisaegsed käsitused; õppetöö kavandamine, juhtimine ja läbiviimine; töörühmad; uurimisgrupid	X õppimine ja õpetamine; nüüdisaegne õpikäsitus; klassiruum; individuaalse õpitee toetamine; üksikisik muutuste juhtijana	x õpetamise ja õppimise protsessid kõrghariduses	X üksikisikud kui muutuste agendid; õppimise ja õpetamise protsessid kõrghariduses	X spetsialistina töötamine haridusorganisatsioonides või ettevõtetes; õpiprotsessid	X olemasolevas asutuses töötamine; üksikisik haridusinnovaatorina

Dimensioon	Kategooria	INNOVATSIOONI MÕJU MÄÄR					
		Eesti		Austria (MARIHE)		USA (MEITE)	
		<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>
		X enesejuhtimine, refleksioon; professionaalne enesetäiendus; õppimise ja õpetamise protsesside teaduspõhine kaasajastamine	x TI ja digitehnoloogiate kaasamine tööprotsesside ja õppetöö efektiivistamiseks			x valikute, praktikate ning õpikogemuse ja -tulemuste parandamine (õppeinsener)	x
	Kohandamine/ parandamine						
	Muutmine	X muutuste seire, uurimine ja juhtimine; haridusinnovaati-liste muutuste juhtimine	X vilistlased kui muutuste elluvijad	X muutuste juhtimine kõrghariduses; haridussüsteemide muutmine nii kohalikul kui ka piirkondlikul tasandil	X teadlikkus muutustest; tõenduspõhine muutuste juhtimine; vilistlased kui muutuste agendid	X suure mõjuga haridusinnovatsioo- nide loomine, rakendamine ja analüüsimine hariduse kvaliteedi ja juurdepääsu tõusu eesmärgil	X paremad õpitulemused, parem õppimine, kõrgem kaasahaaratuse tase
	Transformatsioon			X transformeeruvad süsteemid; digipööre kõrghariduses	x transformeeruvad süsteemid		

Dimensioon	Kategooria	Eesti		Austria (MARIHE)		USA (MEITE)	
		<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>
INNOVATSIOONI TÜÜP	Poliitiline	x	x	X süsteemimuutuste sidumine institutsionaalsete muutustega; koostöö avaliku halduse tasandiga; innovatsiooni-, teadus- ja tehnoloogiapoliitika; kõrgharidus- ja teadusvaldkonna poliitikaanalüüs	x poliitiline perspektiiv		x riikliku poliitika mõju õppekava koosseisule, geopoliitilised pinged
	Sotsiaalne	x	x	x soolise võrdõiguslikkuse ja mitmekesisuse aspektidega arvestamine nii juhtimises kui ka õppimise ja õhetamise protsessides; sotsiaalne ettevõtlus	x mitmekesisus; sotsioloogia	x tehnoloogia toel juurdepääsu suurendamine haridusele kõigile inimestele kogu elukaare jooksul	
	Filosoofiline		x haridusfilosoofia; olemuselt konstruktivistlik õppekava		x olemuselt konstruktivistlik õppekava		X olemuselt konstruktivistlik õppekava; kriitiline konstruktivistlik õppekava
	Kultuuriline	x	x	X multikultuurne ühisõppekava, sh suunamoodulid partnerülikoolides	X rahvusvahelises, mobiilsus, kultuuriline ja rahvuslik mitmekesisus õppekaval	X multikultuurne õppekava ja õpikeskkond	X mitmekülgsed koosseisud

Dimensioon	Kategooria	Eesti		Austria (MARIHE)		USA (MEITE)	
		<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>
INNOVATSIOONI TÜÜP	Pedagoogiline	X õppimine ja õpetamine, sh uurimine; süvendatud teadmised kasvatusteadustest; õppimise nüüdisaegsed käsitused; uuriva õpikeskkonna loomine; praktika	X õppimine ja õpetamine; pedagoogika, didaktika, praktika- ja kogemusõpe; nüüdisaegne õpikäsitus; õppijakesksus; personaalne õpitee	X probleemilahendus- oskused; ülekantavad oskused; innovatsioon õppimises ja õpetamises kõrghariduses; praktika	X praktika; õppimine ja õpetamine, sh hindamine kõrghariduses; õppijakesksus; pedagoogika; aktiivõpe, mudeldamine, õpitoestus; õpetamisstiilid	X disainmõtlemine; probleemipõhine õpe; õppimisteadused; õpetamise meetodikad; personaliseeritud õpe; õpianalüütika; õppeinsener; kohanduva õppe spetsialist; praktika	X disainmõtlemine; õppimisteadused; praktika; õppeinsener, kohanduv õpe; enesejuhitud õppimine; TPACK; ADDIE; pedagoogika lõimitud sisu ja tehnoloogiaga
	Õppekava-põhine	x õppekava koostamine ja rakendamine	x haridusinnovatsioo-ni õppekava pidev arendamine koostöös üliõpilastega	x õppekavadisain, rakendamine ja hindamine	x MARIHE õppekava pidev arendamine koostöös üliõpilastega	x tehnoloogiad üle õppekava	x MEITE tugev õppekava
	Organisatsiooniline	X haridusasutuse juhtimine ja korraldus; juhtimisteedoriad ja -stiilid; muutuste juhtimine organisatsioonis; õppiva organisatsiooni kultuur	X haridusasutuse juhid; kaasaegne juhtimine, sh ootused töö- ja organisatsiooni-kultuurile; andmepõhine juhtimine; muutuste juhtimine haridusasutuses	X muutuste juhtimine kõrgharidusasutustest; haldus ja juhtimine kõrgharidusasutuses	X kõrghariduse juhtimine ja haldus	X haridusasutuse erinevad aspektid, sh eelarve, juhtimine, uuringud ja innovatsioon; organisatsiooniline eestvedamine	X iduettevõtted
	Psühholoogiline	x psühholoogia; eneseregulatsioon; refleksioon	x enesejuhtimine; refleksioon		x refleksioon; vaimne tervis ja säilenõtkus; psühholoogia		x õppimisteadused; kohanduv õpe; enesejuhitud õppimine; disainmõtlemine

Dimensioon	Kategooria	Eesti		Austria (MARIHE)		USA (MEITE)	
		<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>
INNOVATSIOONI TÜÜP	Tehnoloogiline	x	x	x	x	X haridustehnoloogia; õppimisteadused; andmeanalüüs; õpialanalüütika, õppedisain ja adaptiivne õppimine; digitaalsed tööriistad ja disain; TI; multimodaalsus	X õppimisteadused (TPACK, ADDIE); õpialanalüütika, õppedisain, adaptiivne õppimine; veebikursused; tehnoloogiad (360- kraadi-videod, VR; XR); andmeanalüüs
	Ettevõtluspõhine*	x majandusteadused; ettevõtja praktilised oskused; ettevõtlus ja ettevõtlikkus; disainmõtlemine	x majandus; ettevõtlusõpetaja	x ettevõtlus ülekantava oskusena; sotsiaalne ja kaubanduslik ettevõtlus; ettevõtlus ja innovatsioon	x iduettevõtted	X haridusettevõtja; äripraktikad; äritegevus haridusvaldkonnas; ärikommunikat- sioon; rakenduslik ärijuhtimine	X disainmõtlemine; haridusettevõtjad; iduettevõtted; ettevõtlus; äriprintsiibid; MVP; äri-, turundusplaan; <i>pitch</i> ; rahastamine
INNOVAATORI TÜÜP	Ühiskond			x kõrgharidus ja ühiskondlikud väljakutsed		x MTÜd kui tööandjad	
	Poliitikakujundajad		x kohalikud omavalitsused kui tööandjad	X poliitika mõju kõrgharidusele; poliitikaanalüüs	X poliitikasfäär ja rahvusvahelised organisatsioonid (EL, UNESCO) kui tööandjad	x avalik sektor, omavalitsuspiir- konnad	
	Erasektor			x ettevõtluspädevus kui ülekantav pädevus	x iduettevõtete loojad	X ettevõtjad ja iduettevõtete juhid; erasektor kui tööandja	x haridusettevõtjad; tootejuhid ja -arendajad

INNOVAATORI TÜÜP	Dimensioon	Kategooria	Eesti		Austria (MARIHE)		USA (MEITE)	
			<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>
				x	X	X	x	x
		Akadeemilised institutsioonid		kõrgkoolid kui vilistlaste tööandjad; teaduspõhisus	teadusasutused- ja ülikoolid kui tööandjad; teadmussiire	akadeemia; doktoriõpe; haridusteadlased; kõrgharidus-ekspertid	haridusasutused, sh ülikoolid kui tööandjad	ülikoolid kui tööandjad; doktoriõpe
		Juhid	X	X	X	X	X	X
			juhtimine, korraldamine ja administreerimine eri kontekstides; organisatsiooni eestvedamine; õppimise ja õpetamise uurimise juhtimine; meeskonnajuhtimine	haridusjuhid; koolijuhid; õppejuhid; arendusjuhid	juhtimistöörüistad ja -oskused kõrghariduses; muutuste juhtimise strateegiad; teaduse ja teadmussiirde juhtimine	eestvedamine; muutuste juhtimine	juhid; haridusettevõtjad; idufirmade rajajad; organisatsiooni-juhtimine	haridusettevõtjad
		Õpetajad/õppejõud	X	X	x	x		x
			õppimine ja õpetamine; õppimise ja õpetamise uurimine, tulemuste rakendamine	õppimine ja õpetamine; ettevõtlusõpetaja; karjäärispetsialist; õpetaja; nii formaal- kui ka mitteformaalharidus	õpetamine kõrghariduses	õppejõud/lektor		(endised) õpetajad
		Lapsevanemad						
		Õpilased/üliõpilased		X		X		x
				üliõpilased (ja vilistlased) kui õppekava valideerijad ja arendajad		üliõpilased (ja vilistlased) kui õppekava arendajad; vilistlased		üliõpilased kui innovaatiliste ideede loojad

Dimensioon	Kategooria	Eesti		Austria (MARIHE)		USA (MEITE)	
		<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>	<i>DOK</i>	<i>PJ</i>
	Isikuline*		X lai erialane taust; ennastjuhtiv; analüütiline ja kriitiline; avatud meelega; eristuda julgev; sära; meeskonnamängija; aktiivsus; uudishimu		X lai erialane taust; interdistsiplinaar-sus; avatud meelega; muutuste juhtimiseks ja katsumusteks valmisolek; teaduspõhisus		X lai erialane taust ja samas spetsiifilised erialateadmised; haridusse panustajad; voluntarism; loovus; huumorimeel; avatud suhtleja; karisma
EETIKA EHK MIKS?	Väärtused	x moraal ja eetika; vastutus; koostöö kaasatus; sotsiaalne ja kultuuriline mitmekesisus; teadus- ja innovatsiooni- põhisus; konkurentsivõime; ressursitõhusus; lähipaistvus; elukestev õpe	x teaduspõhisus; tulemuslikkus; koostöö; hoolivus; avatus; ausus; paindlikkus	x sooline võrdõiguslikkus; mitmekesisus; kaasatus	x mitmekesisus ja -ülgsus; kaasatus; sallivus; kogukondlikkus; säilenõtkus; ambitsioonikus; pühendumus; usaldus; avatus; konkurentsivõime; teadmus; teadus- ja tõenduspõhisus	x mitmekesisus; kaasatus; võrdsus; kvaliteetne haridus; õiglane ja võrdne haridus kõigile; elukestev haridus; ühiskonna hüvangu	x konkurentsivõime; edukus; kogukondlikkus; sidusus; teaduspõhisus; mitmekülgsus; voluntarism; töökus; loovus; moraal; eetika; väljundipõhisus
	Tähendusloome	x haridusinnovaati-liste muutuste juhtimine; tulevikumõtlemine	X pidev refleksioon ja kaasatus õppekavaarendusse; eesmärk: valmisolek homse päeva juhtimiseks	x teadustöö ja innovatsioon; kõrghariduse, teadustöö ja innovatsiooni teooriad	X refleksioon; distsipliinide ülene mõtlemine, sh võrdlev perspektiiv; eesmärk: haridussüsteemi muutmine tervikuna, igähe potentsiaali saavutamine	x haridusinnovatsioon ja tehnoloogia; innovatsioon	X refleksioon ja metakognitsioon; kriitiline ja tasakaalustatud vaade innovatsiooni- protsessidele, eeskätt tehnoloogiale; eesmärk: kvaliteetsed tooted ja teenused

Märkus. DOK – õppekavadokument, PJ – programmijuhi intervjuu; x – dimensioon/kategooria avaldus andmeallikas, **X** – dimensioon/kategooria oli andmeallikas domineeriv; * andmeanalüüsi käigus lisatud kategooria

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maarja Vaikmaa,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „HARIDUSINNOVATSIOONI KÄSITLUSED KÕRGHARIDUSES: VÕRDLUSUURING KOLME MAGISTRIÕPPEKAVA JA NENDE PROGRAMMIJUHTIDE KIRJELDUSTE NÄITEL“, mille juhendajad on nooremlektor Pihel Hunt ja kvaliteedijuht Katri Kütt, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maarja Vaikmaa

13.05.2026