



**Helle Noorväli**  
MA, Lääne-Viru Rakenduskõrgkooli rektori kt



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

# Kutsehariduse ja töömaailma lõikumine

## RESÜMEE

### Kutsehariduse ja töömaailma lõikumine praktilal ja praktikamudelid

Artiklis esitatakse ülevaade Euroopa ajalooliselt kujunenud tähtsamatest praktikamudelitest: Saksa duaalmudelist, Suurbritannia individuaalsetel õpitulemustel põhinevast ja Soome töösõppimise mudelist, ning võrreldakse neid Eesti praktikamudeli. Seejärel peatutakse eksisteerivate

praktikamudelite tüpoloogial, mille on töökogemusliku õppimise teooriate alusel loonud D. Guile ja T. Griffiths, tõesed, et see ei hõlma paraku neid teadmuse ning õpitu ülekande protsesse, mis on olulised siirdumisel koolist tööpraktikale. Toetudes teadmuse ülekande ja õppimise erinevatele

käsitustele, esitatakse artiklis praktikamudelite teoreetiliselt põhjendatud tüpoloogia ning argumente Eestile sobiva praktikamudeli valikuks.

**Märksõnad:** praktika ettevõttes, praktikamudelite tüpoloogiad, teadmuse ülekanne, praktilal õppimine, soovitatav praktikamudel.

## Sissejuhatus

21. sajandi ülikiired muutused ühiskonnas on tekitanud enneolematuid arenguvõimalusi, aga ka enneolematult suuri riske, mis ähvardavad inimkonda globaalsete katastroofidega. Muutustega kohanemiseks peab inimene leiutama ja rakendama uusi tegevussüsteeme,

looma uusi kooseluviise. See nõuab muutumis- ja arenemisvalmidust, pühendumist uuendustele, innovatsiooni (Vadi 2006, 45). See tähendab olemasoleva teadmuse ülekannet uude konteksti, selle ümberstruktureerimist ja rakendamist muutivas keskkonnas, uue teadmuse loomist, järeleproovimist ja edasiandmist teistele. See tähendab

pidevat individuaalset ja kollektiivset õppimist (Scheinstock ja Hämäläinen 2001, 51 jj-d). Need protsessid on kujunevale ühiskonnatüübile nii tunnuslikud, et eristamaks tänapäeva ühiskonda kõigist seni olnutest, tähistatakse seda sõnadega *teadmuseühiskond* (The knowledge 1986) või *õppiv ühiskond* (Wain 2004).

Haridussüsteem on uuele olukorrale püüdnud vastata omapoolsete kohanemisstrateegiatega. Neist olulisim on hariduse mõiste avardamine, selle laienemine formaalhariduselt töö- ja igapäevaellu ning inimese haridusliku biograafia tohutu pikenedamine elukestva õppe näol (Elukestva õppe strateegia 2006). Ometi on sajandite vältel kujunenud formaalharidusel raske adekvaatselt reageerida ühiskonnast lähtuvale survele ja impulssidele. Kõige selgemalt ilmutavad end sellekohased probleemid üleminekukohtades, eriti üleminekul koolist tööle.

Seetõttu on ootuspärane, et paljud Eesti haridusprobleemid, hoolimata hariduse paljudest tähelepanuväärsetest headest näitajatest (elanikkonna ühtlaselt kõrge haridustase, kõrghariduse, sh rakenduskõrghariduse kiire areng), olid koondunud kutseharidusse (Zelloth 2003, 50).

Eesti kutseharidussüsteemi reform sai alguse 1990. aastate teisel poolel. Reformi käigus on koostöös sotsiaalsete partneritega jõutud põhimõttelise kokkuleppeni kutsehariduse ümberkorraldamises. Reformi tulemusel on loodud seaduslik baas kutset andvate õppeasutuste toimimiseks, erialade loendi laienemine on nüüd paremas vastavuses majanduses toimunud struktuursete muutustega. Väljatöötatud kutsestandardid hõlmavad nüüdseks enamikku Eestis levinud kutsealasi, korrastatud on kutset andvate koolide võrk. Kõik koolid on välja töötanud oma õppekavad, valminud on esimesed riiklikud õppekavad, paranenud kutsehariduse rahastamine ja juhtimine. Tasapisi on hakanud paranema ka kutsehariduse maine, mida näitab sisseastujate konkurents mitmetesse kutsekoolidesse ja erialadele.

Vaatamata sellele, et viimase kümnekonna aastaga on kutsehariduses palju ära tehtud, ei anna selle olukord veel kaugeltki põhjust rahuloluks ning reformi ei saa lugeda lõppenuks (Kalvet ja Kattel 2002; Pung 2005, 6; Aunap 2007, 4–6).

Kutsehariduse nõrgimaid lülisid on praktika, mille korraldus on seni läinud enamalt jaolt isevoolu. Lisaks meediale ja tööandjatele on seda tunnistanud ka kutsekoolid ise. Samas on praktikaga

seoses tõdetud siiski ka mõningaid positiivseid nihkeid. Muuhulgas on hakanud laabuma koolide ning ettevõtete omavaheline koostöö ja kommunikatsioon, seda nii koolide kui ka ettevõtete initsiatiivil.

Nüüd, kui on tekkinud ühine kommunikatsiooniruum, mis hõlmab nii kutsekoole kui ka ettevõtteid, on saanud üha ilmsemaks, et enamasti mõtestavad osapooled praktikat erinevalt. Nad mõistavad erinevalt praktika funktsioone ja eesmärgi, koolide, ettevõtete ja õppijate kohustusi ning vastutust praktika õnnestumise eest. Nendest põhimõttelise tähendusega lahkarvamustest signeb hulganisti eriarvamusi: näiteks selle kohta, milline peaks olema praktikakorraldus, millised peaksid olema praktika hindamiskriteeriumid ja mil viisil peaks tulemusi hindama, millistel alustel ja kuidas täpsemalt õppijaid ja juhendajaid tasustama. Ent mis kõige olulisem: puudub arusaam sellest, milline on õpilase õpimotivatsioon praktilisel, mida, kuidas ja milliste tulemustega ta õpib, millist õppimist eri praktikakeskkonnad võimaldavad ning kuidas toimub teadmuse ülekandmine kooli- ja töökeskkonna vahel.

Käesoleva artikli ülesanne on anda ülevaade tegelikult eksisteerivatest ja teoreetiliselt võimalikest praktikamudelitest ning esitada argumente Eestile sobivate praktikamudelite kohta. Artikli kaugem eesmärk on luua kontseptuaalne lähtekoht ühisaruteludeks ja poliitilisteks seisukohavõttudeks, mille tulemusel võidakse Eestis vastu võtta ja rakendada senisest adekvaatsemat praktikamudelit. Anname ülevaate Euroopa kutse- ja praktikasüsteemidest, võrdleme neid Eesti sellekohase arenguga, esitame praktikamudelite teoreetiliselt põhjendatud tüpologia ja arutleme Eestile sobivate praktikamudelite üle.

## **1. Ajalooliselt kujunenud kutseharidus- ja praktikasüsteemid Euroopas**

Hoolimata sellest, et Euroopa riikides võib kohata mitmeid kutsehariduse traditsioone, võib nende seast esile tuua kaks ajalooliselt domineerivat ning töö ja kutsehariduse suhete seisukohalt põhimõtteliselt erinevat mudelit. Ühelt poolt eristatakse peamiselt saksa kultuuriarealis toimivat duaalset kutse-

hariduse süsteemi, kus domineerivad ametijärgsed tööturud ja millele on iseloomulik ajalooliselt tihedate sidemete olemasolu ettevõtete ja kutseõppeinstitutsioonide vahel koos tugeva õpipoisi- ja praktikasüsteemiga. Teiselt poolt eristatakse anglosaksi süsteemi, mis domineerib inglise keelt kõnelevates maades, kus valitsevad ettevõttepõhised ehk internaalsed tööturud ja kus esmane kutseõpe on töökeseonnast enamasti lahutatud (Loogma 2004, 65).

Siiski ei mahu kõik olemasolevad süsteemid nende kahe põhimudeli alla. Näiteks on Soome kutseharidus- ja praktikasüsteem koolipõhine nagu Eestiski, olles siiski omanäoline. Paljud autorid peavad Soome mudelit tulemuslikuks ja meile kõige sobivamaks.

Alljärgnevalt on analüüsitud kolme Euroopa haridusruumis eristuvat kutseharidus- ja praktikasüsteemi.

### **1.1. Kutseharidus ja praktikasüsteem duaalsüsteemis Saksamaal**

Duaalne kutsehariduse mudel on kasutusel peamiselt Kesk-Euroopas, eelkõige Saksamaal. See põhineb teooria ja praktika põimimise kontseptsioonil (Eicker 2000, 113) ja keskaega ulatuval tsunftitraditsioonidel. Duaalses süsteemis on praktiline töö ja standardiseeritud kutseharidus integreeritud ühte süsteemi ning see erineb „tavalisest“ koolis käimisest kahe tunnuse poolest: a) õpitakse suuremalt jaolt tootmis- või teenindusettevõttes, b) väljaõppe eest vastutavad nii ettevõtte kui ka kutsekool, olles võrdväärsed partnerid. Kutsekooli ülesanne on väljaõpet ettevõttes erialase teooriaga täiendada ning süvendada üldharidusteadmisi (Berufsausbildung 1997, 8).

Duaalsed haridussüsteemid paistavad silma kõrge standardiseerituse ja diferentseerituse poolest, mis omakorda aitab kaasa noorte sotsiaalsele kihistumisele (Shavit ja Müller 2000, 29–50). Omada kutset tähendab, et selle omanikul on olemas tööga seotud oskused ning kvalifikatsioonid, ühtlasi on tal vajalik kodaniku- ja poliitiline haridus (Loogma 2004, 61).

Viimastel aastatel on kutsehariduse duaalset ning sellele vastavat õpetamis- ja õppimissüsteemi kritiseeritud. Olulisemad probleemid on:

- hariduskorraldus kutsekoolides on piiratud ja suunatud liigselt põhikutse-õppele,
- ettevõtete ja kutsekoolide vaheline koostöö ei ole piisav,
- kutseharidussüsteem on jäik, teooria-õpe kutsekoolis ja praktikaettevõttes on üksteisest isoleeritud (Eicker 2000, 113–120; Arnold ja Gonon 2006, 105),
- ametijärgse tööturuga kaasnev töötajate vähene paindlikkus ja mobiilsus ei võimalda küllalt kiirelt kohaneda töömuutustega (Lasonen, Manning 2000).

## 1.2. Suurbritannia kutseharidus ja praktikasüsteem

Suurbritannia koolisüsteemis on ametipädevus(-õpe) jagatud kahte põhitüüpi: 1) õpilepinguga (leping ametiõppimise kohta) saab täiskasvanute, jätku- või täienduskoolituse kaudu hankida endale ametikvalifikatsiooni (NVQ – viis taset) ja 2) õppeasutuses (statsionaarses, institutsionaalses) saab üldise ametikvalifikatsiooni (GNVQ – kolm taset). Britid püüavad 14–19-aastaseid õpinguid katkestanud noori ergutada jätkama poolelijäänud õpinguid, võttes kasutusse individuaalse õppeplani mõiste, samuti rõhutades töös õppimist (*work-related learning*) kui võimalust katkenud hariduse korvamiseks.

Inglise hariduspoliitika asetab rõhu õpitulemustele ja kvalifikatsioonile. Tähelepanu fookus on õppeprotsessilt nihutatud selle väljundile. Sellega on kooskõlas ka lähenemine tööpraktikale, kus suur roll on õppuri autonoomial ja enesedistsipliinil. Anglosaksi õpitulemustel põhinev kutseharidus on saanud kriitikat oma biheivioristlike põhimõtete pärast inimese arengu ja õppimise kohta (Guile, Griffiths 2001, 123).

## 1.3. Tööõppimine Soome kutsehariduse ja praktikasüsteemi lähtekohana

Soome haridussüsteem arenes eelneval kümnendil jõuliselt. Põhiliste muutuste hulgas võib mainida polütehnikumisüsteemi arengut, hariduse riigipoolse rahastamise uuendamist, täiskasvanute kutseõppe toetus- ja tööle suunamise süsteemi ümberkujundamist turupõhiselt töötava mehhanismi suunas ja elukestva õppe põhimõtete tunnustamist hariduse arengu alusena. 2001.

aastaks olid kutsehariduse programmid pikendatud kolmele aastale ja praktika-perioodi (*harjoittely*) asendas kuuekuune tööõppimise (*työssäoppiminen*) periood (Uusitalo 2001, 13–27; Pohjonen 2002, 16). Varasem kutsehariduse ja praktika mudel rajanes valdavalt biheivioristlikel arusaamadatel õppimisest (Uusitalo 2001; Stenström jt 2006, 91). Õppimise kvaliteeti ja sisu mõjutava faktorina ei võetud piisavalt arvesse konteksti (Uusitalo 2001; Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005). Tööõppimine on seevastu eesmärkide saavutamisele orienteeritud õppimine, mida juhendatakse ja hinnatakse.

Soome tööõppimise kontseptsioonis toonitatakse õppija metakognitiivse mõtlemise arendamist, tema enesejuhtimist, õppima õppimise protsessi, interaktsiooni ja koostöövalmidust. Ka leitakse, et praktikaperioodi õnnestumine eeldab eelnevat planeerimist nii õppeasutuse kui ka töökoha poolt ja nende regulaarset koostööd (Stenström jt 2006, 91).

## 1.4. Praktika Eesti kutsehariduses võrrelduna teiste Euroopa riikidega

Eesti kutseharidus oli kuni nõukogude aja lõpuni pigem Saksa traditsioonidega. Saksakeelsete riikidega võrreldes on Eesti eripära, et tööturu ja haridussüsteemi seosed on siin väga nõrgad. Saksa mallide järgimine eeldab kutseliitide ja ettevõtjate aktiivsemat osalust haridusprotsessi kujundamisel ja tööturu reguleerituse märgatavalt kõrgemat taset. Ka ei saa me oma väiksema tööturu pärast lubada endale kitsast ja varast spetsialiseerumist, nagu see leiab aset Saksamaal (Saar ja Helemäe 2005, 18).

Viimastel aastatel on Eestis läbi viidud kutseharidusreformid. Ka praegu kehtiv kutsehariduse arengukava näeb ette vajadust paindlikult ja kiiresti reageerida majanduse ning tööturu muutustele hästi funktsioneeriva haridus- ja koolitusturu kaudu ning paindlike õppekavade ülesehitamise moodulitena, mis sobib kokku meil domineeriva liberaalse turumajandusega (Loogma 2004, 76–77; Eesti kutseharidussüsteemi arengukava 2005). Seega läheneb Eesti pigem anglosaksi kutsehariduse mudelile, mille tunnuseks on vähene riiklik regulat-

sioon ja vastutuse asetamine õppurile. Peamine eesmärk on anda inimestele võimalus võtmeoskusi arendada.

## 2. Praktikamudelid

Teatavasti on praktikat kui mõistet nii filosoofias kui ka ühiskonnateadustes väga erinevalt tõlgendatud. Mitmed üldteoreetilised käsitused (näiteks Bourdieu 1997) on omavahel seostanud praktika ning õppimise.

### 2.1. Praktikamudelite ajalooliselt kujunenud tüpoloogia

D. Guile ja T. Griffiths on ajalooliselt kujunenud praktikasüsteemide tüüpe kirjeldades võtnud klassifikatsiooni lähtelaseks erinevad käsitused õppimisest töökogemuse kaudu (Guile ja Griffiths 2001, 113–131). Nad loovad tegelikkuses esinevate praktikamudelite järgmise tüpoloogia:

1) töös õppimise traditsiooniline mudel, mille alus on eeldus, et teadmisi ja oskusi saab õpetada lahus sellest, millises keskkonnas neid kasutatakse, st eraldi koolis ja töökohal;

2) rekontseptualiseeritud ehk ümbermõtestatud töökogemuslik mudel, mille järgi praktilal õppimise aluseks võib võtta idee kogemuslikust „õppimistsüklist“ (kogemus – refleksioon – kognitsioon – tegevus);

3) geneeriline ehk üldine mudel, mille eelduseks on, et võtmeoskused on rakendatavad mis tahes tänapäevases töökeskkonnas, mistõttu need on praktilal õppimise peamiseks hindamiskriteeriumiks;

4) tööprotsessi mudel, mis lähtub arusaamast, et praktilal õppimine on tulemuslik, kui praktikant häälestub aktuaalsele töökeskkonnale;

5) konnektiivne ehk ühendav mudel, mis seostab kooli- ja tööpõhise õppimise, rõhutades õpetajate ja juhendajate olulisust praktika tulemuslikkuse saavutamisel (Guile ja Griffiths 2001).

Vastavalt sellele, milline praktikamudel on mingis riigis ajalooliselt välja kujunenud, kalduvad riigiti erineva moodused, kuidas saadakse praktilal viibides töökogemus, milline on praktika korraldus ja kuidas hinnatakse selle tulemuslikkust (Guile ja Griffiths 2001, vt ka Loogma 2004, 110–112 ja Noorväli 2006, 10–19). Nii on Saksa kutsehari-

dussüsteemis levinud valdavalt töökogemusel rajanev praktikamudel. Selle eeldus on, et elukutseks valmistatakse ja praktiline töökogemus omandatakse tegelikus tööprotsessis. Suurbritannias on levinud geneeriline mudel, mille kohaselt tuleb tähtsustada õppimise väljundit (*outcome*), mitte aga teha ettekirjutusi selle kohta, kuidas ja millises vormis peaks õpetama (*input*). Vastutust praktika tulemuslikkuse eest kannab eeskätt õppur ise. Soomes on alates 2001. aastast traditsiooniline nn vetteviskamise praktikamudel asendunud eelkõige konnektiivsega, mis rõhutab refleksiooni tähenduslikkust õppimises ja vajadust ületada teadmiste ja oskuste seniseid piire.

Ka Eestis domineeris „vetteviskamise” praktikamudel 20. sajandi lõpuni. Seda näitab praktika puudulik eesmärgistamine, praktilal õppimise ja juhendamise juhuslikkus ja mitmed muud tegurid. Ometi võib viimastel aegadel täheldada lähenemist anglosaksi mudelile, millest annavad märku töömaailma nõudmisi arvestavad moodulipõhised õppekavad ning võimaluste otsimine kutse- ja üldhariduse lähendamiseks.

## 2.2. Teadmuse ülekandel põhinevad praktikamudelid

Alljärgneva arutelu lähtekoht on arusaam, et praktilal lõikuvad kaks maailma: kutseharidus- ja töömaailm. Praktika on mingis mõttes piiritsoon, kus üks elukorraldus läheb üle teiseks. Töömaailmas on eesmärgiks kasulik produkt, koolimaailmas aga muutus inimeses endas, tema saamine targemaks ja oskajamaks. Vastavalt erinevad ka inimeste põhitegevused.

Probleem on selles, kuidas neid maailmu ühendada. Eri haridussüsteemid on lahendanud selle küsimuse erinevalt. Duaalsüsteemis püütakse bürokraatlike vahenditega reguleerida ühekorraga nii tööturгу kui kutseharidust, et tekitada nende kahe omavaheline „hambumine”. Anglosaksi süsteem püüab kutsealase ettevalmistamise kaudu varustada indiviidi võtmepädevustega, mida tal oleks võimalik eri töökohtadel rakendada. Soome püüab seostada töömaailma ja kutseharidust kolmepoolsete lepingute alusel, lähtudes õppija enesejuhtimisest ühelt poolt ja töökeskkonna nõud-

mistest teiselt poolt. Kool ja töömaailm on ilmselt kõige nõrgemalt koordineeritud anglosaksi süsteemis, kus nende maailmade omavahelise vastavuse saavutamine on jäetud indiviidile. Kõige tihedamalt on need maailmad seostatud duaalsüsteemis, kus peavastutuse koordinatsiooni eest on enda õlule võtnud riik. Soome paistab asetsevat nende kahe vahepeal, rõhutades nii indiviidi kui ka teiste osaliste (ettevõtte, kool, riik) vastutust. Lõppkokkuvõttes taandub probleem suuresti formaal- ja mitteformaalse hariduse omavahelisele sidustamisele.

Kõrvalolev tabel kirjeldab formaalharidusega omandatava teadmuse ja mitteformaalse hariduse fundamentaalseid erisusi n-õ puhtal kujul, abstraherudes tegelikkuses mõistagi enim levinud segatüüpidest.

Sellisel kirjeldatuna võib probleemi ümber sõnastada järgmiselt: milline peaks olema süsteemi „töömaailm-kutseharidus” iseloom (eesmärgid, struktuur, õppimine ja töötegevused, korraldus jmt), et liikumisel koolist töömaailma muutuks teadmus personaalselt tähtsaks ja sotsiaalselt kasulikuks. Nagu arvab Tennant (Peltomäki, Silvennoinen 2003, 24), on kontekstist lahus olev õppimine, nagu see toimub koolis, abstraktne, mistõttu koolis õpitut ei suudeta sageli rakendada tegelike tööülesannete täitmisel. Teiselt poolt on töös toimuv õppimine sageli liialt situatiivne, konkreetse keskkonnaga seotud, mistõttu ollakse abitud siis, kui töökontekstis leiavad aset muutused. Seega ei tohi alahinnata ka vajadust töös omandatud teadmist kontekstist lahti rebida, seda sõnade või muude vahenditega kodeerida ja formaliseerida. Kuna kontekstisidusa teadmuse dekontekstualiseerimine loob võimaluse töösituatsiooni mõtestada ja selle üle reflekteerida, on ta hea eeldus töömuutustega kohanemiseks ning siirdumiseks ühest töövaldkonnast teise ning ka töölt tagasi haridussüsteemi, mis on eriti oluline eluaegse õppimise vajadust silmas pidades. Praktilal õppimine peaks seadma eesmärgiks nende kahe vastassuunas kulgeva liikumise koordineerimise ja integreerimise (vt Loogma 2004, 85).

Praktika kui formaal- ja mitteformaalhariduse lõikumiskoht sisaldab endas

Teadmise iseloom formaalhariduses	Teadmise iseloom mitteformaalhariduses
dekontekstualiseeritud, kontekstivaba	kontekstisidus
abstraktne	konkreetne
depersonaliseeritud	personaalne
teoreetiline	praktiline
kodeeritud	kodeerimata
eksplitsiitne (verbaalselt graafiliselt jmt viisil väljendatud)	implitsiitne, hääletu, vaikiv ( <i>tacit</i> )

Tabel. Teadmuse iseloom formaal- ja mitteformaalhariduses.

suurt potentsiaali nii õppija kui ka töömaailma ja kutsehariduse arenguks (Tuomi-Gröhn jt 2003, 1–15). Üldistatult kõneldes on see „piiritsoon” koht, kus pole rangeid tegevusmustrid. See on koht, kus eri kultuurid kohtuvad, põkkuvad ja segunevad (Tuomi-Gröhn jt 2003, 4–5, viitega R. Konkolale). Kutsekooliõppuri jaoks on praktika esialgu tundmatu maa, kus ta peab oma kooliteadmise sobitama töökonteksti ning omandama uusi teadmisi – õppima. Praktika on võimalus veel paljude inimeste, näiteks kooli- ja ettevõttepoolsete juhendajate kontakteerumiseks. Ent selleks, et praktika võiks oma potentsiaali kasutada, peab toimuma teadmuse ülekande (*knowledge transfer*) osapoolte vahel, nende ühendamine ning üldistamine uueks tervikuks.

Üldmõistena tähendab teadmuse ülekande seda, et ühes kontekstis õpitu mõjutab õppimist mingis teises kontekstis. Kord omandatud teadmus (faktiteadmised, oskused, väärtusorientatsioonid) võib ka takistada õppimist teises olukorras, kuid üldjuhul on probleemiks siiski teadmuse positiivne ülekande, näiteks üleminekul koolist tööle (Perkins ja Salomon 1996, 483). Teaduslikus mõttes ulatub teadmiste ülekande problemaatika 20. sajandi alguse, kui Edward Thorndike pani kahtluse alla tollase üldise uskumuse nn formaalsete distsipliinide, näiteks ladina keele õppimise kasulikkusest ja tõestas eksperimentaalselt, et vaimsete võimete ülekande ühest akadeemilisest valdkonnast teise on pigem erandlik kui reeglipärane (Steiner 2001, 15 846). Eriti suured raskused tekivad siis, kui teadmuse ülekannet eeldavad olukorrad on omavahel erinevad: sel juhul tuleb uut olu-

korda uurida, analüüsida ja teha üldistusi, esitada küsimusi uues olukorras toimivate üldiste põhimõtete ja tegevusmallide kohta (Perkins ja Salomon 1996).

21. sajandi alguseks võib eristada teadmuse ülekande erinevaid kontseptsioone, mille aluseks on erinevad metodoloogilised lähenemised. Tuomi-Gröhn ja Engeström (2003), pidades silmas liikumisi koolist tööle ja tagasi, kirjeldavad domineerivaid lähenemisi, millel igaühel on olemas empiiriline tõendusmaterjal. Neist peamised on: 1) kognitiivne, 2) situatsiooniga seotud, 3) sotsiaalkultuuriline ja 4) tegevuslik lähenemine.

**Kognitiivistliku** lähenemise puhul on analüüsiühikuks indiviidi kognitsioon, tema mentaalsed skeemid. Ülekande taotlus on teadmuse struktuuride nähtavaks tegemine ja teadlikuks saamine iseenda mõtlemisprotsessidest. Tüüpiliseks vahendiks on ülesanded, mis suunavad nägema õpitava struktuuri, seoseid ja kirjeldama neid erinevate märksüsteemide abil (Tuomi-Gröhn 2000, 326; Steiner 2001; Tuomi-Gröhn ja Engeström 2003, 22).

**Situatsiooniga seotud** lähenemise puhul eeldatakse, et ühest olukorrast teise ei kanta üle mitte niivõrd mõtteskeeme, kuivõrd situatioone läbivaid osalusprotsesse. Ülekandeks on vaja, et uus situatsioon „lubaks“ varem õpitud praktikat, kusjuures praktik peab taipama kahe või enama olukorra invariantseid omadusi. Selle äratundmise lähe peitub inimese ja olukorra vahelises suhtes ja see on loomult pigem instrumentaalne, sisaldades igapäevapraktikas. See eeldab koostööd nõudvaid õpikeskkondi, kus õpetajad, kelleks võivad kordamööda olla kõik praktikakogukonna liikmed, on koostööpartnerid, kes demonstreerivad, kuidas on õige toimida, ja kus õppijad tegelevad nähtuste uurimisega. See on tegelikult õpipoisimudeli (*apprenticeship*) teatav versioon, mille abil uustulnuk voolitakse meistri tegevuse kui mudeli järgi.

**Sotsiaalkultuurilisele lähenemisele**, mille juured on Vögotski kultuuriajaloolises koolkonnas, on iseloomulik, et indiviid on paigutatud sotsiaalkultuurilisse konteksti, mis muutub ajaloo käigus. Inimesed liiguvad ühest organisatsioonist teise ja tunnevad paratamatult

vajadust oma olukorrast aru saada ja seda mõtestada. See nõuab üldistust (Beach 2003, Tuomi-Gröhn ja Engeström 2003, 27 j). Sellel arusaamal põhineb teadmuse järelduva ülekande (*consequential knowledge transition*) kontseptsioon, mille kohaselt üldistamise tulemusel konstrueerib inimene uue teadmuse ja rekonstrueerib varem õpitu, muutub tema suhe sotsiaalse tegevusega ja kujuneb tunnetus iseenda kasvamisprotsessist. Selline arusaam seostab teadmuse ülekande isiksuse arenguga ja selle omakorda eelduste loomisega ühiskondlikeks muutusteks (Beach 2003, 57). Analüüsiühikuks on selle teooria puhul indiviid suhestatuna tegevusega.

**Tegevuslik lähenemine** püüab ületada lõhet, mis valitseb ühelt poolt klassikalise, teiselt poolt situatiivse lähenemise vahel teadmuse ülekandele. Kui senistes käsitustes on analüüsi ühikuks olnud indiviid, siis tegevusteoreetiline lähenemine näeb õppimis- ja tunnetusühikuna kollektiivset tegevussüsteemi, mida vahendavad reeglid, kogukond ja tööjaotus. Sel puhul on analüüsi ühikuks kaks või rohkem tegevussüsteemi, mis on paigutatud sotsiaalsesse, kultuurilisse ja ajaloolisse protsessi, õppimise ülekande taotluseks on ekspansiivne õppimine. See saab alguse olemasoleva praktika küsimärgistamisest, millele järgneb selle analüüs, soovitava tulevikupraktika modelleerimine, mudeli testimine ja rakendamine, mudeli levimine eri organisatsioonidesse ja selle hindamine. Traditsioonilise kooliõppimisega võrreldes käivitub ekspansiivne õppimine siis, kui praktikuid ei rahulda senine tarkus, kuid keegi ei tea „õiget“ lahendust (Engeström 1987, 1999; Tuomi-Gröhn ja Engeström 2003, 21–33; Tuomi-Gröhn 2003, 199–233).

**Arengulise ülekande** mõiste konstrueerimisel rakendatakse Vögotski lähima arengu tsooni ideed. Selle kohaselt on psüühiliste funktsioonide arengut võimalik kiirendada, kui rakendatakse õpetaja ja õpilase koostööd. Arengulise ülekande eeldus on nn piiritsooni olemasolu, probleemi lahendusest huvitava uuendusmeelse koostöömeeskonna olemasolu, tegevussubjektide võrgustiku kujundamine eri perspektiivide sissetoomiseks, erinevate tegevussüsteemi-

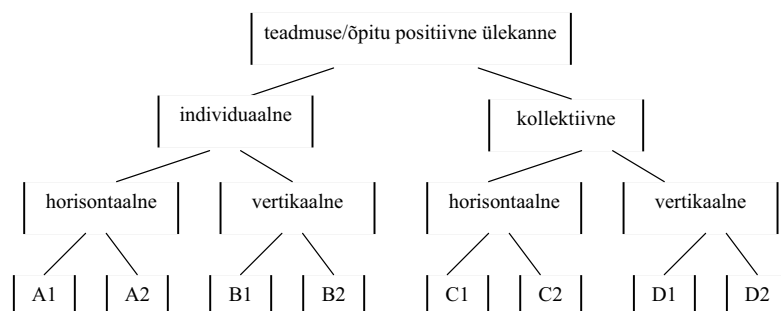
de läbipõimumine, infoallikate otstarbekas valik, dialoog teoreetilise teadmise ja argipraktika vahel ning regulaarne koostöö kõigi osapoolte osavõtul. Kõrgeimaks kriteeriumiks on uue tegevussüsteemi jätkusuutlikkus (Tuomi-Gröhn 2003). Allpool (joonis 1) kasutame sõnu „arenguline teadmusülekanne“ ka indiviidi puhul neil juhtudel, kui ülekanne toimub indiviidi lähima arengu tsoonis, mille tulemusel toimuvad muutused tema tegevusmotiivides ja oskustes ning täiustub tema tegevussüsteem tervikuna.

Uuringute arenguloogika on järjekindlalt viinud õppija arengu **vertikaalse ja horisontaalse dimensiooni** eristamiseni. Valdavalt on ekspertiisi puhul seni analüüsitud *vertikaalset* dimensiooni, mis näitab seda, kuidas uustulnuk liigub ühiskondlikult rohkem väärtustatud teadmise, oletatavalt tõese teadmise poole, tõustes järjest kõrgemale asjatundlikkuse tasemele, kujuneb algajast eksperdik. *Horisontaalse* ekspertiisi puhul ei liigitu asjatundlikkus suuremaks ja väiksemaks, vaid pigem kitsamaks ja laiaulatuslikumaks. Sellele on iseloomulik polükontekstuaalsus, mis johtub sellest, et väga sageli ei tegutse praktikud enam ainuüksi mingis ühes praktikakogukonnas või töökohal, vaid toimetaavad mitmes tegevussüsteemis (Tuomi-Gröhn 2003, Beach 2003 jt).

Kui me ei arvesta siinkohal oluliste uute teadusavastuste, kunstiteoste ja tehnoloogiate sündi, mida koolis juhtub haruharva, peab paika väide, et õpetuses on teadmuse *vertikaalse* ülekande puhul valdavalt tegemist õppija liikumisega **kodifitseeritud, eksplitsiitse** teadmuse suunas. See on kirjeldatav kas sõnaliselt, skeemidena (näit kooliõpikus) või meistri kui mudeli töövõtete-na, mida õpilasele ette näidatakse. Teadmuse horisontaalse ülekande puhul tekivad sageli **kodifitseerimisraskused**, sest olukorrad on uued ning nende eksplitsiitsemiseks puuduvad käepärased vahendid. Ent asi on veelgi komplitseeritum: vale on eeldus, et iga teadmine on ühtviisi kodifitseeritav. Näiteks võib inimesel olla jalgrattasõidu kohta palju selgelt väljaõeldud teadmisi, ent jalgrattaga sõita ta ikkagi ei oska, sest tal puudub see vaikiv või hääletu (*tacit*) teadmus, mis antud konkreetset juhul vajalik on. Ehk nagu ütleb rahva-

suu, ujuma õpitakse ikkagi ainult vees. Siiski on situatiivne, kontekstisidus teadmus, mis õpetab, kuidas midagi teha, kodifitseeritav, nagu tõendab kas või kokaraamatute olemasolu. Ent ka siin jääb üle mingi komponent, mis ei ole ettekirjutuse järgi tehtav: näiteks ei pruugi kokaraamatu järgi supi keetmine veel head tulemust anda. Tegelikult sisaldab iga tegevus nii vaikivat, situatiivset kui ka eksplitsiitset teadmust, kuigi erinevates proportsioonides. Kui töö intellektuaalne komponent suureneb, nagu see teadmusmajanduses aset leiab, muutub teoreetilise ja praktilise/vaikiva teadmuse vahekord esimese kasuks. Vajadus pöörduda „teoreetilise maailma” ehk mõistete maailma poole tekib töösituatsioonis siis, kui mingit seletust otsides (näiteks: miks on patsiendil palavik?, mida see näitab?, millised sümptomid on veel olemas?, mida need koos näitavad?) tekib vajadus väljuda siin-praegu-situatsioonist ja võimalikud on alternatiivsed tegevused ja otsused: kui (palavik näitab) X, tuleb teha Y, kui Z, siis Q jne. Sel juhul nõuab adekvaatne otsus kodifitseeritud teadmise rakendamist. See võib viia indiviidi **tegevussüsteemi arenguni**, näiteks personaalsete teooriate loomiseni, uute tegevusmotiivideni, uute tegevusvõteten. Järelikult peab õpilane kutsehariduses mõistma, et vaikiv teadmus, mida saab omandada ainult tööd tehes, on tema töösuutlikkuse oluline komponent. Teiselt poolt peab ta märkama töökoha probleeme, millele vastust otsides tuleb pöörduda „teoreetilise maailma” poole. Kokkuvõttes ei seisne küsimus mitte niivõrd koolis omandatud teoreetilise teadmise dekontekstualiseerimises, vaid selle ümberkodifitseerimises ning rakendamises konkreetse praktika ja selle täiustamise teenistusse (Guile ja Young 2003).

Teadmuse ülekande erinevad kontseptsioonid ei välista üksteist. Nii on kutsehariduses vaja vertikaalset ülekannet, mille tulemusel omandab uustulnuk eksperdi asjatundlikkuse (teadmised/oskused jne), ent samas võivad horisontaalsed liikumised ühest kontekstist teise – piiriületamised – genereerida uut asjatundlikkust. Ka sisalduvad mingid teadmuse ülekande moodused, mida kirjeldavad erinevad kontseptsioonid,



Joonis 1. Teadmuse/õpitu ülekande tüpoloogia. A1, B1, C1 ja D2 – *status quo*'le orienteeritud, A2, B2, C2 ja D2 – arenguline.

reaalsetes üleminekutes koolist tööle üksteises (näiteks mentaalsed skeemid teadmuse arengulisel ülekandes). Ent analüüsi huvides võime teadmuse/õpitu ülekande eri tüübid esitada ülaloleva dendrogrammina (joonis 1).

Sel viisil esitatuna võime analüüsi huvides eristada kaheksat nelja ülekande tüpoloogiat. Nii tähendab tüüp A1 teadmuse positiivset ülekannet, mis on toimunud individuaalses õppijas. Ta on olemasolevat mudelit (standardit, meistrit) järgides tõusnud asjatundlikkuse kõrgemale astmele, kuid ei teotse oma lähima arengu tsoonis ja temas ei ole toimunud radikaalseid muutusi. Tüüp D2 puhul on aga toimunud radikaalsed muutused kollektiivis, mille tulemusel on täiustunud kõigi osalevate kollektiivide tegevussüsteem ja avardunud nende lähima arengu tsoon.

### 3. Arutlus ja järeldused

Millist tüüpi praktika kujundamist peaks Eesti taotlema? Mudeli valik sõltub sellest, millist arengut Eesti taotleb ja millise arenguraja ta endale on valinud. Teadmusühiskonna ja sellega rööbitise õpiühiskonna valimine eeldab hariduse, sealhulgas kutsehariduse ja praktika-korralduse moderniseerimist, mille tagantõukajaks on sissejuhatuses käsitletud kiiresti arenev ja muutuv maailm. See kõik nõuab töötajatelt innovaatilisust ja väga mitmekülgseid pädevusi (Pavelson ja Karotom 2004, 59).

On ilmne, et kutsehariduse praktika-komponendi puhul tuleneb neist väljakutsetest vajadus ehitada sellesse teadmuse ülekande arengumallid ja ekspansiivne õppimine (mudelid A2, B2, C2 ja D2). See ei tähenda, nagu oleksid tei-

sed mudelid (A1, B1, C1 ja D1) vähetahtsad. Vastupidi, need tagavad järjepidevuse ja nad tuleb sisestada arenguhüpet kirjeldavatesse mudelitesse. Vaja on luua seosed kõigi nende mudelite vahel.

Eesti teise taseme kutseharidusõpe on koolipõhine formaalne õpe, mis koosneb nii üldistest kui ka eriala teoreetilistest õpingutest ja praktikast koolis ning ettevõtetes. Üldised teoreetilised õpingud koosnevad tavaliselt nn üldharivatest ja erialaainetest, mille iseloom muutub kas aeglaselt või üldse mitte ja mille õpetamist vaadatakse formaalsesse kooliharidusse kuuluvana. Teoreetilisi õpinguid kutsekoolis iseloomustavad üldjuhul samad märksõnad nagu üldhariduseski: omandatavad teadmised on formaalsed (sageli lihtsalt faktiteadmised), töökontekstiga seostamata. Sellise lähenemise puhul valitseb oht, et kutsutakse esile verbaalne ja mitterefleksiivne õppimine, sealhulgas päheõppimine, kuigi kutsehariduselt nõutakse eelkõige relevantsust tööelu suhtes. Nagu eespoolsest selgus, on just praktika potentsiaalselt see kooli ja maailma lõikumispunkt, mis võimaldab ületada mõlemale maailmale iseloomuliku piiratust. Ent selleks, et praktiline õppimine võiks täita kooliharidust ja töömaailma ühendavat funktsiooni, on vaja et sellesse toodaks mõningaid formaalhariduse elemente, sest praktiline saadud töökogemust tuleks kindlasti reflekteerida ja transformeerida sõnaselgelt väljendatud abstraktseteks teadmisteks, oskusteks, hoiakuteks ja väärtusteks (Mezirow 1991, 6; Jarvis jt 2003, 38–41), mida on võimalik kriitiliselt analüüsida, jagada teistega ja vajadusel uuendada.

Esmajoones on vajalik praktika adekvaatne eesmärgistamine ja korraldamine vastavalt väljavalitud mudelitele. Praktika kvaliteet sünnib praktikasse puutuvate eri osapoolte ootuste ja tegevussüsteemide vahelisest erinevusest, tingimusel, et osapooled lepivad kokku ühistes alusväärtustes, eesmärkides ning teooria ja praktilise kogemuse jaotumises (Griffiths jt 2000, 54).

Alljärgnevalt (joonis 2) on esitatud praktika struktuurfunktsionaalne mudel, mis on kasutuskõlblik neil juhtudel, kui nii praktikant, kool kui ka ettevõtte on uuendusmeelsed ning huvitatud oma senise tegevussüsteemi täiustamisest (vrd tüüpidega A2, B2, C2 ja D2 joonisel 1). See illustreerib küllaldase selgusega, et kutseharidus kui formaliseeritud õppimine kooliorganisatsioonis peab pidama sammu organisatsioonivälisest keskkonnast tulenevate muutustega ja siduma õppimist tööga. Teisalt juhib see ettevõtjate tähelepanu sellele, et ettevõtetes toimuv praktika võib osutada kasulikuks firma produktiivsuse seisukohalt ning suurendada tema šansse leida häid, tulemuslikult töötavaid ja firmale pühendunud arenguvõimelisi töötajaid.

Selle mudeli komponentide lähem lahtikirjutamine ei ole käesoleva kirjutise ülesanne. Küll aga tuleb rõhutada, et mudeli komponentide omavahelised seosed ja eri osapoolte käitumisloogika sõltub eelkõige sellest, milles nähakse praktika eesmärgid ja kuidas mõistetakse teadmuse ülekannet ja õppimist praktilisel tasemel.

#### Kirjandus

- Arnold, R. ja Gonon, P.** (2006) *Einführung in die Berufspädagogik*. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Bloomfield Hills.
- Aunap, M.** (2007) Kutseharidus Eestis – muutused ja arengutendentsid. *Kutseharidus. 1996–2006. Eesti Statistika*, Tallinn, 4–8.
- Beach, K.** (2003) Consequential Transitions: A Developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organizations. *Between School and Work. New perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Toim Terttu Tuomi-Gröhn ja Yrjö Engeström. Pergamon, 39–63.
- Berufsausbildung im dualen System in Deutschland.** (1997) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.

**Bourdieu, P.** (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

**Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005–2008.** (2005) Haridus- ja Teadusministeerium, Tartu.

**Eicker, F.** (2000) The German industrial-technical vocational school of the future. *Industry & Higher Education*, 4, 113–120.

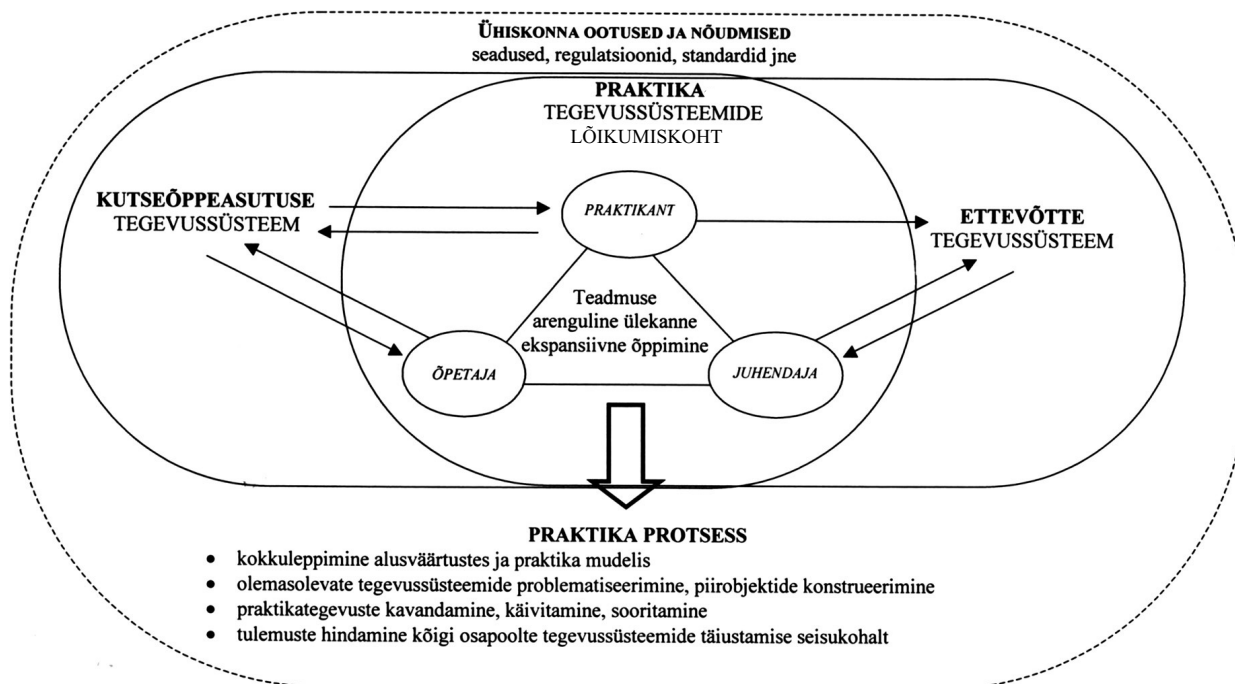
**Elukestva õppe strateegia aastateks 2005–2008.** (2006) Haridus- ja Teadusministeerium, Tartu.

**Engeström, Y.** (1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsulti.

**Engeström, Y.** (1999) Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer supported Cooperative Work*, 8, 63–93.

**Griffiths, T., Madsen, T., Wallentin, C., McKenna, P., Colm Ó'Maolmhuire, Marhuenda, F., Cros, M. J., Gimenez, E., Herlau, H., Rasmussen, L. B., Christensen, L., Krarup, G., Benke, M. ja Gorgenyi, I.** (2000) *Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21<sup>st</sup> century (WEX21C) FINAL REPORT*

**Guile, D. ja Griffiths, T.** (2001) *Learning Through Work Experience*.



Joonis 2. Praktika struktuurfunktsionaalne mudel teadmuse arengulise ülekande ja ekspansiivse õppimise ideestikust lähtuvalt (edasi arendatud Hannula 2002, 9, Loogma 2004, 19 ja eespool viidatud tööde alusel).

*Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1.

**Guile, D. ja Young, M.** (2003) Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Toim Terttu Tuomi-Gröhn ja Yrjö Engeström. Pergamon, 63–81.

**Hannula, M.** (2002) *Työssäoppimisen prosessit*. Taloudellinen Tiedotustoimisto.

**Jarvis, P., Holford, J. ja Griffin, C.** (2003) *The Theory & Practice of Learning*. Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.

**Kalvet, T ja Kattel, R.** (2002) Majandusareng, innovatsioon ja tehnoloogilis-majanduslik paradigma: väljakutse Kesk- ja Ida-Euroopa riikidele. *Riigikogu Toimetised*, 5, 1–8.

**Lasonen, J. ja Manning, S.** (2000) Improving the Standing of Vocational as Against General Education in Europe: a Conceptual Framework. *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe*. Toim M.-L. Stenström, J. Lasonen. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 316–325.

**Loogma, K.** (2004) *Töökesekkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töömuutustega*. Tallinn, TPÜ sotsiaal-teaduste dissertatsioonid.

**Mezirow, J.** (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Noorväli, H.** (2006) *Töös õppimine ja tööpraktika erinevad mudelid. II kutsehariduse teaduskonverents. „Praktikal käimisest” töökesekkonnas õppimiseni*. Tallinna Ülikool, Haridusuuringute Instituut.

**Pavelson, M. ja Karotom, N.** (2004) *Muutuv töö ja teisev tegija*. TTÜ Kirjastus.

**Petomäki, M. ja Silvennoinen, H.** (2003) *Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Opetushallitus, Vantaa.

**Perkins, D. N. ja Salomon, G.** (1996) Learning Transfer. *International Encyclopedia of Developmental and Psychology*. Toim Erik de Corte ja Franz E. Weinert. Pergamon, 483–487.

**Pohjonen, P.** (2002) *On-the-job Learning in Finland. The Education System under the National Board of Education*. Helsinki: Hakapaino OY.

**Pung, A.** (2005) Väljakutsed kaasajastuvalle kutseõppele. Teaduspõhine kutseõpe – osa teaduspõhisest majandusest. *Eesti kutseõppe I teaduskonverents*. Tallinna Ülikool.

**Saar, E. ja Helemäe, J.** (2005) Kutseharidus tööturu ja elukestva õppe raamistikus. Teaduspõhine kutseõpe – osa teaduspõhisest majandusest. *Eesti kutseõppe I teaduskonverents*. Tallinna Ülikool

**Schienstock, G. ja Hämäläinen, T.** (2001) *Transformation of the Finnish innovation system: A network approach*. *Sitra Reports series 7*. Helsinki: Sitra.

**Shavit, Y. ja Müller, W.** (2000) Vocational Secondary Education. Where diversion and where safety net? *European Societies* 2, 29–50.

**Steiner, G.** (2001) Transfer of Learning, Cognitive Psychology of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Toim Chief Neil J. Smelser, Paul B. Baltes. Vol. 23, Elsevier, 15 845–15 851.

**Stenström, M.-L., Laine, K. ja Kurvonen, L.** (2006) *Quality and Practice in Assessment. New Approaches in Work-Related Learning*. University of Jyväskylä.

*The knowledge society*. (1986) Toim Böhme, G. ja Stehr, N. Dordrecht: Reidel.

**Tuomi-Gröhn, T.** (2000) Oppiminen ja työ. *Aikuiskasvatus* 4, 325–331.

**Tuomi-Gröhn, T.** (2003) Developmental Transfer as a Coal of Internship in Practical Nursing. *Between School and Work. New perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Toim Tuomi-Gröhn, T. ja Engeström, Y. Pergamon, 199–233.

**Tuomi-Gröhn, T. ja Engeström, Y.** (2003) Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. *Between School and Work: New perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Toim Tuomi-Gröhn, T. ja Engeström, Y. Pergamon, 19–38.

**Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. ja Young M.** (2003). From Transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Toim Tuomi-Gröhn, T. ja Engeström, Y. Pergamon 1–15.

**Tynjälä, P., Virtanen, A. ja Valkonen, S.** (2005) *Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi – tutkimus, osa 1*. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

**Vadi, M.** (2006) Innovatsiooni võimalused ja ohud kultuuriorganisatsioonides. *Rahvusvaheline kultuurikonverents. Kultuurijuhtimine muutuv keskkonnas. Ettekannete kogumik*. Tartu Kultuurikonverentsid, 44–47.

**Wain, K.** (2004) *The learning society in a postmodern world: the education crisis*. New York: P. Lang.

**Zelloth, H.** (2003) *Eesti kutsehariduse, täiendkoolituse ning tööhõiveteenuste süsteemide ja struktuuride kohta*. Euroopa koolitusfond. Sihtasutus Eesti kutsehariduse Reform / Hariduse ja Tööhõive Seirekeskus.

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