

Kuidas jõuda informeeritud haridusotsustusteni?

Urve Läänemets

Pedagoogikateadlane

Artikkel käsitleb hariduspoliitika põhiprobleeme ning neid enim mõjutavaid tegureid. Eesmärk on, et sellest kasvaks välja arutelu ja detailsem analüüs, mis võimaldaks määratleda Eesti riigi ja erakondadeülese hariduspoliitika ning koostada vastava haridusstrateegilise dokumendi.

On palju kirjutatud ja kõneldud, et Eestis pole hariduspoliitikat. Uuringute ülevaateid, mis aitaksid jõuda Eesti hariduse arengut pikemas perspektiivis suunava dokumendini, on vähe. Nimetada võib vaid üksikuid: 2008. aasta kevadel kaitses Katre Pelisaar Tartu ülikoolis magistritöö teemal „Eesti hariduspoliitika areng Eesti Keskerakonna näitel (1999–2007)“; 2005. a Janar Holm magistritöö „Haridusõiguse tagamine kohustusliku hariduse tasemel ja sellele järgnevatel haridustasemetel“. Kahjuks pole Eestis 1991. aastast süsteemseid haridusuuringuid ega ka institutsiooni, kes nendega tegeleks. Nii on informeeritud ehk põhjendatud haridusotsustuste tegemine paratamatult takerdunud ning kadunud järjepidevus Eesti hariduse juhtimisel.

Kõige üldisemas tähenduses on hariduspoliitika riiklik tegevus, mis määratleb hariduse omandamise kohustuse ja võimalused ühiskonnas. Professionaalselt kujundatud hariduspoliitika arvestab nii riigi, sotsiaalsete gruppide kui ka üksikisikute huve. Indiviidi sotsialiseerumist peetakse kodaniku ja riigi ühishuviks (vt Handbook of Socialization). Hariduspoliitika kolm põhivaldkonda on *haridushõive* (sh hariduskohustus, hariduse kättesaadavus ja tegelik juurdepääs õpivõimalustena), *hariduse sisu valik ja koolikorraldus* (koos õpetajakoolitusega) ning *haridusökonomika*. Arenenud riikides tagab riik enesest-

mõistetavalt stabiilselt funktsioneeriva haridussüsteemi, mille põhikomponendid on eri astmete/tasemetena organiseeritud õppimisväärses tunnustatud hariduse sisu ning selle omandamist võimaldav haridusasutuste (põhiliselt koolide) võrk, millele tavaliselt lisanduvad tugisüsteemid (haridusteadus- ja nõustamiskeskused, õpimeedia jpm). Milline see süsteem on, mida ta oma kodanikele võimaldab ja kuidas teda juhitakse, oleneb ühiskonnas omaks võetud ideoloogiast.

Ideoloogiad kui hariduspoliitika lähtealused

Ideoloogiat on defineeritud mitmeti. Postsotsialistliku lugeja jaoks kipub sellele kahetsusväärsele sageli lisanduma midagi „punast“, mis meenutab lähiminevikku. Mujal maailmas teatakse, et oma põhitähenduse on mõiste ammutanud sõnast *idee* ehk *mõte*, mis tähistab *arusaama*. Elliot Eisner defineerib „haridusideoloogiat kui uskumuste süsteemi, mis väljendab teatud väärtushinnanguid ja mille alusel langetatakse otsused praktilistes hariduskorralduslikes küsimustes“ (Eisner 1992, 302). Ideoloogiad on väga olulised hariduse sisu määratlevate dokumentide väljatöötamisel ja nende tundmine on hädavajalik selliste hariduspoliitiliste otsuste tegemisel, mis puudutavad õppekavade arendamist. Hariduse sisu klassikaliste

ideoloogiate kujunemisel on eriti huvitav jälgida traditsioonilise (püsiväärtused) ja innovaatilise (uuendusliku) „võitlust“ ning sedagi, mis praeguseni elujõus.

Klassikalised ideoloogiad on kujunenud järgnevalt. Varaseim oli *religioosne ortodokssus*, mille eesmärk on reprodutseerida omaks võetud tõesid ja säilitada *status quo*'d. See ideoloogia ei esinda ainult dogmaatilistust, vaid pigem taotlust säilitada traditsiooniliselt tunnustatud autoriteete, kelle järgi esindab usk jumala sõnasse inimliku ratsionaalsuse kõrgeimat vormi. Totalitaarsete riikide haridus järgib praegugi neid põhimõtteid. Dogmaatilise lähenemise tunnusojooni oli ka Nõukogude ajal Eestis käibinud programmis „Kool kui ideoloogiaasutus“.

Järgmisena tekkis *ratsionaalne humanism*, mille „nüüdisaegsuse juured“ on valgustusajastus ja „iidsuse juured“ Platoni juures (Eisner 1992, 309). Ratsionaalse humanismi kohaselt on võimalik kõike seletada mõistuse abil ning inimene saab piisavate teadmiste puhul langetada arukaid ja põhjendatud otsuseid. Ratsionaalsest humanismist lähtuvalt on oluline tegelda nii hariduse sisu valiku kui ka õppemeetoditega, mis võimaldavad jõuda teatud mõtlemisotsusteni ja nende kasutamiseni ümbritseva maailma ja olukordade mõistmisel. Püütakse leida nn ühine kultuurikontekst, mis võiks ühendada ühiskonda. Niisugusel lähenemisel põhinevad tänapäe-

val paljude riikide ühtlusharidus ja riiklikud õppekavad.

Progressivismi põhialuse moodustavad John Dewey filosoofilised seisukohad. Selle kohaselt on kooli ülesanne eakohaste õpilukordade loomine, milles laps õpib tulema toime üha keerukamate ja nõudlikumate probleemide lahendamiseks. Sedalaadi õpiprotsessi käigus kasvab kompetentsus moodustab lapse hariduse, mida polegi vajalik ega võimalik täpselt fikseerida. Paraku esineb pedagoogikas arvukaid Dewey väärtõlgendusi, ent märkimisväärsem on tema kognitiivse arengu mõiste, mis on olnud nii Piaget' kui ka Vögodski tööde aluseks ning õppija suutlikkuse arvestamise vajalikkuses ei kahtle praegu ilmselt keegi.

Üks ideoloogiaid kannab nime *kriitilise teooria*, mille teoreetikud on mõjustatud tekstide hermeneutilisest ehk tõlgendavast orientatsioonist. „Kriitikud” pole määratlenud positiivset programmi, ent nende kooli- ja ühiskonnauuringud on keskendunud eelkõige nn peidetud mõjuritele ja väärtustele, mis mõjustavad nii hariduse sisu kui ka praktilisi protsesse koolis. Kriitikutele pärineb ka termin „variõppekava” (*hidden curriculum*), mis eristub manifesteeritud ja ametlikult kinnitatud seisukohtadest hariduse sisu ja koolikorralduse küsimustes. Peidetud sõnumit võib vahendada õpik, õpetaja, koolihoone ja klassiruumide kujundus, kodu, meedia, kaasõpilased jpt. Pierre Bourdieu (1977) on käsitlenud kooli kui asutust, mille põhiline missioon on kultuuri taastootmine. Kui mõni ühiskond arvatakse olevat ebaõiglane, siis kultuuri taastootmine sellise riikliku kooli vahendusel muutub oma kõlbeliselt väärtuselt küsitavaks. Michael Apple (1982) on rõhutanud, kui tähtis on taastada õppesisu isikliku tähenduse mõju lastele, ning põhjendanud, miks on vaja lubada neil endil määratleda oma hariduseesmärgid ja valida õppesisu. Kriitilise teooria esindajate teeneks tuleb lugeda seda, et tõstatati kriitilise analüüsi vajalikkuse küsimus ning juhiti tähelepanu hariduse eri mõjuritele (rassisuhted, seks, religioon, feminism, diskrimineerimine, haridusotsustuste legitiimsus, vabadus jpt). Kuid, märgib Elliot Eisner, ideoloogia rakenduskõlblikkuse tõestuseks oleks vaja liikuda tekstilt tegevusprog-

rammidele. Nimetatud koolkond selleni ei jõudnud.

Rekontseptualism tekkis 1970. aastatel ja selle ideoloogia kohaselt on vaja lapsele toetava hariduskeskkonna loomiseks rekontseptualiseerida ehk uuesti või ümber mõtestada, kuidas käsitletakse haridusprogramme ühes või teises sotsiaalpoliitilises keskkonnas. Oluline on mõista, kes ja milleks konkreetse ühiskonnas ja kultuurikontekstis neid vajab. Rekontseptualistid väärtustavad eelkõige iga õppija individuaalset kogemust ning vajadust pöörata erilist tähelepanu inimese teadvuse kujunemisele. Koolid on praktilises tegevuses kasutanud neid seisukohti õppeprotsessi mitmekesistamisel.

Viimane nn klassikalistest ideoloogiatest – *kognitiivne pluralism* – püüab määratleda kolme teadmisteliigi (teoreetilised, praktilised ja loovad) suhteid, millele esimesena juhtis tähelepanu Aristoteles. Sellel ideoloogial on kaks lähedalt seotud suunda. Esimene neist tähtsustab inimese erilise omadusena võimet luua sümboteid ja nendega manipuleerida. See on tohutu kultuuriresurss, mis väljendub keeles, matemaatikas, muusikas, kirjanduses, teaduses, tantsus – inimtegevuse igas valdkonnas, kus soovitakse edastada sõnumit või hinnangut. Selline suutlikkus on loova mõtlemise ja, mis kõige olulisem, uute tähenduste kujunemise alus.

Selle koolkonna teine suund tegeleb intelligentsuse pluralismi küsimustega, väljapaistvaim esindaja Howard Gardner. Intelligentsus võib avalduda mitmeti ja mõistagi on oluline see, milline on intelligentsuse ja teadmiste suhe. Kui lapse mõtlemisostkuste areng on kas või osaliseltki mõjutatav sellest, kui palju talle vahendatakse sellist hariduse sisu, mis annab võimaluse tegelda iseseisva mõtlemisega, siis võib nõustuda Basil Bernsteini väitega, et *õppekava ongi inimese mõttemaailma muutmise vahend*. Nii on võrdselt oluline see, mida õpetusliku sisu hulka arvatakse, kui ka see, mis sealt välja jäetakse. Õppesisu valiku juhuslikkus ja süsteematus võib viia ettearvamatute tagajärgedeni. Sümbolite unikaalsete tähenduste omistamise kõrval on oluline ka oskus suhestada uusi tähendusi traditsiooniliste või tavatähendustega, eriti kõlbeliste mõistete puhul. Kognitiivse pluralismi põhiseisukohti tun-

des pole õppekavade koostajatel põhjust vastandada nn teadmiste või loovusele ning isiksuse arengule orienteeritud õppekavasid. Aastal 2009 on tingimata vaja tunda tänapäeva isiksuseuuringute tulemusi (nt Allik 2009 jt) ning nende rakendusvõimalusi hariduse sisu valikul ja õppimisvõimaluste arendamisel.

Vabadused, kvaliteet ja haridusökonoomika

Mõistetavalt ei leia tänapäeval enam klassikalisi ideoloogiaid puhtal kujul, ent nende elemente rakendatakse hariduspoliitika kujundamisel kõikides riikides. Varasematele arusaamadele lisanduvad muutuvale haridusnõudlusele reageerimist võimaldavad uued ideed. Sagedasti tähistatakse neid hariduspoliitilistes dokumentides mõistega *haridusfilosoofilised lähtealused*.

Haridusfilosoofia on oma olemuselt valdavalt analüütiline ning toimib omandamoodi kohtunikuna väärtusotsustuste ja mõistete tähendusväljade määratlemisel, muutes sellega ka otsustusi haridussfääris. Kõige keerulisemad on diskussioonid õppija valikuvabaduste ja kohustuste üle. Kui hariduskohustus nt põhikooli ulatuses on seadusega fikseeritud, siis edasised õpingud enam mitte. Mitmed filosoofilised käsitlused rõhutavad hariduse autonoomia taotlust, mis on erilise tähenduse omandanud viimasel ajal seoses hariduse kommertsialiseerumise ja valitsuste kasvava otsese suunamise püüdega.

Kui tahetakse aegumatute väärtuste autonoomiat kaitsta kõikvõimalike sotsiaalsete, poliitiliste ja grupikultuuriliste nõudmistega eest, pööratakse praegusaegajal tagasi Kanti juurde. Briti haridusfilosoofid Hirst ja Peters, inspireerituna Wittgensteini keelekäsitlustest, leidsid juba 1970. aastatel Kanti kolmest kriitilisest lähtealusest, mis kindlustavad teadusliku, eetilise ja esteetilise ratsionaalse teadmise vastastikuse autonoomia. Tänapäeva tingimustes on eriti oluline kõlbelisuse autonoomia hariduses. Autonoomia põhineb valikute olemasolul ja hariduses on alati tegemist väärtushinnangutel põhinevate ideoloogiliste valikutega.

Kõik eelnimetatud ideoloogiad on mõjustanud haridusteoreetikuid ning kujundanud eri ideoloogiate elementidest mitmekesiseid kooslusi, mille alusel on

määratletud liberaalse, demokraatliku või autoritaarse põhisuunaga hariduspoliitika. Valdavalt manifesteeritakse demokraatlikku haridust kui eesmärki, kuid poliitika kujundajad peaksid ka teadma, et paljude õpivõimaluste ja valikute loomine on kallid, ajamahukas ning professionaalsust eeldav protsess. Mõistetavalt esindavad eri poliitilised jõud ühiskonnas kui mitte just vastakaid, siis vähemasti erinevaid ideoloogiaid ühiskonnaelus kõikides küsimustes. Arvestades suurte süsteemide ümberkorraldamiseks kuluvat aega, on hariduses osutunud otstarbekaks rakendada üht konsensuslikku ja professionaalselt kujundatud arengusuunda pikema perioodi vältel. Väite tõestuseks sobib näiteks tuua Soome hariduspoliitika.

Naabrite haridusedu põhineb nende endi arvates asjaolul, et riigis on üht ja sama hariduspoliitilist suunda järgitud juba 30 aastat. Soomlased on haridust jätkusuutlikult arendanud, olenemata sellest, millised erakonnad on moodustanud valitsuse. Soome hariduspoliitika dokumentides on üsna täpselt määratletud ka hariduse kvaliteeti iseloomustavad näitajad ja, mis kõige olulisem – arvestatud on nii siseriiklike kui ka välismõjudeid. Soome loeb saavutuseks olukorda, kus hariduskvaliteet ja võrdsed võimalused on kõigile õppijale kättesaadavad ning haridusse tehtud investeeringute kulutasuvus on läbipaistev (Linnakylä jt 2007, 13–33). Samuti väga edukat Norra hariduspoliitikat võib iseloomustada pikaajalise ratsionaalse haridusreformide süsteemiga – 1990. algul alustati ülikoolireformiga, jätkati üldharidusega ja 2010. kavandatakse lõpetada reform koolieelses hariduses.

Paraku tuleb silmas pida, et kvaliteedi mõiste tähendus muutub. Kui majanduses on kvaliteet optimaalne kasumi ja hinna suhe, siis hariduses ei saa kõike sama suhtega määratleda. Küll aga on vaja haridusökonoomilisi kalkulatsioone, määratlemaks haridussüsteemi kui õpikeskkonna maksumust, selle optimeerimise võimalusi ja saavutatud tulemuse sotsiaalset dimensiooni. Viimane on sügavalt varieeruv – raske puudega inimese õpetamisest enesega toimetulekuks kuni tippintellektiga noorte arendamiseni erilisel toetavates tingimustes. Kui palju ja kuidas – milliste õppekavade alusel – suudab riiklik hari-

dussüsteem õppurite eri kontingentidega tegelda ja mis jääb kodaniku erihuviks ning oma rahastamisele, on samuti hariduspoliitika küsimus. See näitab, mil määral on haridus reaalselt kodanikule kättesaadav. Vajadus riiklikult rahastatavat haridust ratsionaalselt korraldada on loonud omaette distsipliini – haridusökonoomika, mis on kujunenud informeeritud haridusotsustuste tegemise üheks põhialuseks. Tõenäoliselt on kõige pikaajalisem ja tulemuslikum sakslaste kogemus (vt Uwe Hameyer jt). Eestis on aga praegune majandussurutus loonud olukorra, kus õppurite arvu vähenemisest hoolimata on hariduse kõikide astmete rahastamine senisel tasemel muutunud küsitavaks, mistõttu paratamatult tuleb hakata tegelema haridusökonoomika teooria ja praktikaga.

Rahvusvaheline koostöö ja globaalsed mõjurid

Räägime küll ulatuslikust rahvusvahelisest koostööst, ent hakkama tuleb saada hõlmamatu informatsiooniga, mis kirjeldab hariduse korraldamise mitmesuguseid võimalusi ja nende rakenduse kogemusi eri sotsiaal-kultuurilises kontekstis. Haridusfilosoofia, hariduspoliitika ja õppekavateooria diskursused on muutunud üsna hägusaks, mistõttu on mõistetav, et Euroopa Liidus on haridusotsustused jäetud riikide enda pädevusse. Kokku on lepitud vaid üldise keskhariduse tunnustamises. See on muutnud eriti vajalikuks võrdleva pedagoogika uuringute tundmise ning koolirakenduslike kogemuste analüüsi. Diskursus ehk mõttearendus Eesti ühiskonnas on muutunud raskeks eelkõige kasutatavate mõistete tähendusvälja muutumise või puudumise tõttu. See omakorda on viinud ummikusse näiteks üldhariduskoolide õppekavaarenduse. Mida me millega tähistame ja mis see meie kontekstis tähendab? Väga paljudel juhtudel tähendusväli laieneb või teiseb, mõne mõiste semiosfäär võib hoopis kaduda ja mõiste hakkab elama poliitilist marioneti – seda küll kasutatakse, sageli koguni moeterminina, ent ükski kasutajaist ei suuda mõistet enam avada. Arutelud jooksevad umbe, sest mõistel puudub ühistähendus.

Kaks näidet. 1992. a kirjutas tollase presidendi akadeemiline nõukogu, et Eesti haridus deideologiseeriti. Sellest

räägiti kui olulisest ja tähenduslikust sammust. Paraku tekitas sõna *deideologiseerimine* välispartnerites segadust, sest neile tähendas see igasuguse ideoloogia kaotamist: mõisteid täpselt tuntavate teoreetikute ja praktikute jaoks kaotas kool oma mõtte, Eesti ütleja aga püüdis küllap väljendada üksnes seda, et loobuti nn punasest või nõukogulikust ideoloogiast.

Teine näide puudutab mõistet *paradigma*, mis teatavasti tähistab käsitlusmudelit. Aastaid on nõutud vana paradigma asendamist uuega, kuid vana(de) ja kõlbmatu(te) haridusmudeli(te) analüüsi pole, nagu ei ole ka kirjeldatud uusi paradigmasid ega põhjendatud nende rakenduslikke eeliseid. Kui aktsepteerime üht, ei tähenda see veel kõigi teiste tõrjumist. Haridusväärtustel on hierarhia nagu identiteetidelgi – miski on alati olulisem kui kõik muu. Haridussüsteemi ja tema funktsioneerimist mitmekülgsest kirjeldamata ei saa ka nõuda paradigma muutmist.

Globaliseerunud maailmas on vaja teada, miks ja mida tehakse teistes riikides elanikkonna haridushõive edendamiseks ja ühiskondade sidususe kujundamiseks. Mõistagi pole haridus ühiskonna mudeli ainumäärav kujundaja, seda eriti väikeriikides, kes paratamatult viibivad nn suurte mõjusfääris. Seotus rahvusvaheliste kokkulepetega mõjustab paljusid hariduspoliitilisi otsustusi. Eesti kui EL-i liikmesriigi osalus rahvusvahelises koostöös on toonud kaasa hulgaliselt uut infot ja haridustöötajate täienduskoolitusvõimalusi, samas aga ka kohustuse vähemalt tundma õppida riikideüleste organisatsioonide mõju oma riigi hariduspoliitikale.

Reijo Laukkanen on analüüsinud OECD ja Soome koostööd alates 1969. aastast. Teadlane hindas uuringutes kasutatud hariduskvaliteedi indikaatorid kasulikeks ja rakenduslikeks (Laukkanen 2006). Samas juhib Roger Dale tähelepanu OECD ja Euroopa Liidu haridusorganisatsioonide erinevale eesmärgiseadele ja ambitsioonidele Euroopa ja globaalses haridusruumis (Dale 2006). Uurija arvates seisneb EL-i hariduspoliitika konsensuslikkus „parimate praktikate“ konstrueerimises ja vahendamises, OECD aga püüab edendada oma väljatöötatud visioonide ja stsenariumide rakendust või modifitseeri-

tud rakendust võimalikult paljudes riikides. Üha enam kasutatakse sotsiaalpsühholoogia saavutusi teatud ideoloogiate propageerimiseks (vt Prislín ja Crano 2008). Samas on sotsiaalpoliitilise stabiilsuse saavutamine rahvuslike ideaalide, väliskogemuste kasutamise ja sallivuse tasakaalustamisel mitmekultuurilistes ühiskondades kogu maailma hariduse uus ja tõsine väljakutse (vt Diversity... 2006).

Samavõrra erinevalt käsitletakse elukestva õppe ideed ning selle rakendusvõimalusi eri riikides. Andy Green kahtleb, mil määral ning kas üldse on võimalik hariduse abil saavutada konkurentsivõimelist ja dünaamilist teadmuspõhist majandust, mis oleks samaaegselt kõrge sidususega teadmusühiskond (Green 2006).

Harto Hakovirta on sõnastanud soovitud, mida peaks järgima oma riigi hariduspoliitika kujundamisel, analüüsides globaalseid mõjureid ja võimalikke ohte. Hariduspoliitika peaks edendama niisugust haridust, mis kohandab rahvuslike teemade adekvaatse õpetamise globaalajastu nõudmistele. See on võimalik rahvusliku temaatika targa ning vaoshoitud käsitlemisega maailmasündmuste ja -arengu kontekstis. Piirama peaks sellist haridust, mis liigselt rõhutab maailma määratlematust ja suurendab ebakindlust. Tuleb mõista ning rõhutada erinevusi globaliseerumise ja globaalsete nähtuste vahel, nende omavahelist seotust, selgitada globaliseerumise majanduslikku tähendust. Tasakaalustamist vajab tema arvates ka loodusainete ja sotsiaalainete õpetamine (Hakovirta 2006, 353–371).

Eesti hariduspoliitika

Kuidas peaks määratlema väikeriigi hariduspoliitika, optimaalse mudeli, paradigma? Millistel meie ühiskonnas tunnustatud väärtustel see võiks põhineda? Vastata küsimusele, kas peame vajalikuks määratleda see EL-i 16 hariduskvaliteedi näitaja või teiste komponentide alusel, pole selle kirjutise ülesanne. Viitan siinkohal hoopis mõnele hariduspoliitika dokumendile, mida nende väikesemahu tõttu peaksid jõudma lugeda ka pidevas ajahädas poliitikud, nt „Education and Training in Scotland” (2000), „Evaluating Reform '97” (Oslo 1999), „Bildungswege in Österreich” (2000), on

isegi „General Concept of Education in Lithuania” (1994), mille ilmumise aasta peaks eriti mõtlema panema. 2006. aastal ilmunud E. D. Hirschi „Teadmiste defitsiit” (The knowledge deficit) väärib kindlasti eesti keelde tõlkimist. Ajamuhukam oleks jälgida Journal of Education Policyd vm erialajakirja.

Põhiline on mõista, et riik vajab haridussüsteemi arenguks pikemaajalist professionaalselt koostatud visiooni, mille põhieesmärgid ja nende saavutamise etappe, viise ja vorme koos vastavate ressursikalkulatsioonidega tuleb võimalikult täpselt kirjeldada. Reformid on riigi arenduskava osad mingi konkreetse eesmärgi saavutamisel ja seadustamisel. Üks juhuslik seaduseelnõu ei tähenda hariduse sisulist reformi, pigem võib külvata segadust. Kui seadused käivad ees põhjalikult ettevalmistamata ümberkorraldustest/uuendustest, võivad vastuvõetud seadused kasulikkude kooliarendust hoopis piirata või tuua kaasa soovimatuid tagajärgi, nt koolivõrgu reorganiseerimine valdade tasandil regionaalpoliitikas. Eesti hariduspoliitika peab olema riigi tervikliku, ühiseid eesmärgid taotleva arendustöö osa.

Haridus ei tohi olla erakondlik

Ka Eestis on vaja haridusküsimustes erakondadeülest kokkulepet ning institutsiooni professionaalsete haridusuuringute korraldamiseks (sh hariduspoliitika, haridusökonoomika ja hariduse sisu ning õppeprotsessiga seonduvaks analüüsiks ja arendustööks) ning haridustöötajate, eriti aga üldhariduskoolide ja kutsekoolide õpetajate nõustamiseks. Hoolimata majandussurutisest ja vajadusest kulusid kärpida. Tuleb tunnistada fakte: pedagoogika teadusliku uurimise instituut suleti 1991, Eesti hariduse arenduskeskus 1993, õppekavaarendus on takerdunud alates 2000. aastast, riigieksamite süsteem on oma aja ära elanud koos riikliku eksami- ja kvalifikatsioonikeskusega, liiga palju noori eelistab õppida välisülikoolides. Probleeme on hulgaliselt teisigi, kuid jätkuv professionaalsuse ignoreerimine ja ratsionaalsete lahenduste edasilükkamine toob kaasa senisest veelgi suuremad kulutused. Meie käsutuses olevad napid ressursid – aeg, raha ja kompetentsus – vajavad väga täpset arvestamist, kui soovime säilitada oma koolikultuuri ja hariduse.

Kirjandus

Allik, J. (2009) Psühholoogia keerukusest. Tartu ülikooli kirjastus.

Dale, R. (2006) Policy Relationships between Supranational and National Scales; Imposition/Resistance or parallel Universes? *Supranational regimes and national educational policies*. Finnish Educational Research Association, 24, 21–49.

Diversity – a challenge for education. (2006) Toim Talib, M. T. Finnish Educational Research Association, 27.

Eisner, E. W. (1992) Educational ideologies. Toim Jackson, P. *Handbook of Research on curriculum*, 302–326.

Green, A. (2006) Models of Lifelong Learning and the Knowledge Society: Education for competitiveness and Social Cohesion. *Supranational regimes and national educational policies*. Finnish Educational Research Association, 24, 53–100.

Handbook of Socialization. (2007) Toim Grusec, J. E. ja Hastings, P. D. New York-London: The Guilford Press.

Handbuch der Curriculumforschung. (1983) Toim Hameyer, U., Frey, K., Haft, H. Beltz Verlag. IPN Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

Hakovirta, H. (2006) Global Governance through education policy and Education. *Supranational regimes and national educational policies*. Finnish Educational Research Association, 24, 353–371.

Hirsch, E. D. Jr. (2006) The knowledge deficit. Houghton Mifflin, Boston & NY.

Holm, J. (2005) Haridusõiguse tagamine kohustusliku hariduse tasemel ja sellele järgnevatel haridustasemetel. Magistritöö, TÜ.

Laukkanen, R. (2006) What have we gained from the OECD. *Supranational regimes and national educational policies*. Finnish Educational Research Association, 24, 217–239.

Linnakylä, P., Välijärvi, J. ja Arffman, I. (2007) Reading literacy – high quality by means of equity. *Finnish Reading Literacy*. Jyväskylä University Press, 13–33.

Pelisaar, K. (2008) Eesti hariduspoliitika areng Eesti Keskerakonna näitel (1999–2007). Magistritöö. Tartu Ülikool.

Prislín, R. ja Crano, W. D. (2008) Attitudes and attitude change. Toim Crano, W. D. ja Prislín, R. Psychology Press. Taylor and Francis Group, NY & London, 3–15.

