

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

44



TALLINNA ÜLIKOOL

KATRIN AAVA

EESTI HARIDUSDISKURSUSE ANALÜÜS

Tallinn 2010

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIIONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

44

KATRIN AAVA
EESTI HARIDUSDISKURSUSE ANALÜÜS

Kasvatusteaduste Instituut, Tallinna Ülikool.

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori (kasvatusteadused) kraadi taotlemiseks Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste doktorinõukogu poolt 9. juunil 2010.a.

Juhendaja: Martin Ehala, PhD, Tartu Ülikooli professor
Oponendid: Inger Kraav, pedagoogikakandidaat, Tartu Ülikooli dotsent
Edgar Krull, pedagoogikakandidaat, Tartu Ülikooli professor

Kaitsmine toimub 31. augustil 2010. a. algusega kell 10.00 Tallinna Ülikooli auditooriumis nr M-340, Uus-Sadama 5, Tallinn.

Autoriõigus: Katrin Aava, 2010
Autoriõigus: Tallinna Ülikool, 2010

ISSN 1736-3632 (doktoriväitekiri, trükis)
ISBN ISBN 978-9949-463-18-3 (doktoriväitekiri, trükis)

ISSN 1736-793X (doktoriväitekiri, online, PDF)
ISBN ISBN 978-9949-463-19-0 (doktoriväitekiri, online, PDF)

ISSN 1736-3675 (analüütiline ülevaade, online, PDF)
ISBN 978-9949-463-20-6 (analüütiline ülevaade, online, PDF)

Tallinna Ülikool
Narva mnt. 25
10120 Tallinn
www.tlu.ee

THE ANALYSIS OF ESTONIAN EDUCATIONAL DISCOURSE

Resume

The subject of this doctoral thesis is the analysis of the construction of the discourse about educational objectives, and the factors influencing it. The objective of the thesis is to examine the educational texts that, at micro level, construct the discourses on the macro level. The ideological principles that are used when forming the educational policy in the society are outlined. Answers are searched to questions how globalization and especially joining the European Union is influencing education and beliefs about the educational objectives in Estonia. In the theoretical part, the most important notions and the socio-political context of the educational discourse are defined, the influence of the neoliberal ideology and the discourse of knowledge-based society and life-long learning in the global context are analyzed.

The empirical part is based on Norman Fairclough's model for studying the social changes in transitional societies. It is a socio-linguistic study focused on the changes in the social processes and examining the relation between the discourses verbalizing them. The thesis examines how new discourses become dominant strategies and how they are recontextualized and operationalized.

In order to describe ideological changes in the society, the thesis analyzes different educational texts, discussions about education in the media, curricula, educational codes of law, governmental development strategies, reviewing articles of the ministries of education and research. Development strategy documents and development scenarios are analyzed as discourses through which the vision of a perfect society is framed.

The dissertation combines the qualitative critical discourse analysis and the quantitative analysis. This kind of design is needed to triangulize the results of a qualitative research quantitatively. The analysis focused primarily on argumentation and the use of words, but *interdiscursive* analysis was also used.

The first study „The emergence of the discourse of *education as service* into Estonian media texts” focused on the processes of social changes reflected in Estonian media contents from 1995 to 2005. As a response to social changes a „new order” was constructed based on a notion of *competitive education*. The notions of *customer attendant* for teacher and *competitive education* were linguistically utilized and naturalized. The rhetoric of *freedom of choice* is being used to back out from the comprehensive school idea in the society. The educational discourse was subordinated to the main discourse – the economical, using the metaphor of *education as service*. The *availability of educational service* was tied to the subject of civil rights.

Through the new educational discourse, the neoliberal ideology was legitimized, which brings the principles of free market economy – the ideas of competition and client's choice – into education.

The second research focused on the recontextualization and operationalization of discourse of knowledge-based society and lifelong learning. The new discourses were recontextualized in Estonia in the science and development strategy document „Knowledge-based Estonia 2002–2006”, in the government's strategy documents „Success Estonia 2014” and „Sustainable Estonia 21” and were and are being operationalized through the work of Estonian Ministry of Education and Research. With the development strategy „Sustainable Estonia 21”, the social partnership scenario was rejected as being too expensive. Therefore, out of the two goals of the lifelong learning memorandum (forming and active citizenship and increasing the capability of breakthrough in labor market) primarily the second one is focused on.

The new discourse is legitimized through the language usage. A person living or working in the state is phrased as a kind of capital, the *capacity* and *quality of human capital* is being discussed and a need is phrased to *make the supply of workforce meet the needs of a competitive economy in quality and in quantity*. Metaphors from finance were taken into use, namely *converting knowledge into knowledge-based economy*. Education as a field of activity was addressed as *learning economy*.

A survey of international educational texts showed that the social democratic discourse is under-represented in transitional societies such as Estonia and partly also in Slovenia. The presence of the liberal discourse is very strong and conservative discourse quite strong in Estonian educational texts.

The goal of the analysis of competing curricula was to evaluate, which ideological convictions dominated the different versions, which were the competing discourses. In Estonia the discourse of knowledge-based society was strengthened during the development of the curriculum. The discourses of knowledge-based society and lifelong learning legitimize the ideology of instrumental rationality as the objective of education. In the last one, the curriculum of 2010, a more equal use of words appeared and ideologically the curriculum was substantially more balanced.

Thus, the resonance for the idea for knowledge-based society and the discourse of lifelong learning was very powerful and it was further supported by Estonia's status as a transitional society. Based on the previous research, one can claim that the discourse of civil society is being subordinated to the objectives of market economy. Achieving fast economical growth was adopted as the main objective of the society; the themes of civil society and social dialog that are more vigorously present in the European Union were discarded as being too costly.

The neoliberal ideology turned out strong in the transitional society of Estonia, as it was justified by arguments that this is the most effective reaction to the changing

social, political and economical conditions. Text analysis indicated that education and reasearch are seen as an opportunity to increase the competitive ability of the state in the global market. According to the scenario of knowledge-based society, the objective of education is to prepare highly qualified workforce for competitive economical activities relying on research and development.

Therefore, it is important to view state's educational policy and the development of the curriculum in a wider context, because the educational life in different nation states will be affected by institutions with global authority, which can practically ignore the principles of democratic civil society. For Estonia joining the European Union, this meant significant social and economical rearrangements, the adoption of a new ideology and the transformation of the main narrative and discourse. This was expressed in recontextualization of Estonian societal development strategies, and operationalized through the activity of the Ministry of Education and Research and the curriculum.

Educational policies and curricula are today under the influence of nation-states and globalization. Therefore, local interest are filtered through global cultural forces, world culture expands primarily under the pressure of rationalized scientific and professional authority so that the rational global culture affects nation-states.

What kind of effect does the ideology of knowledge-based society and lifelong learning have on the society in the long run? In the last decade, when the rhetoric of civil society has emerged beside the economical one in the European Union, the notion of learning society has been formulated in a mild economical paradigm. Thus, the responsibility of lifelong learning has been divided between the market, the state, civil society, and the individual. This way the idea of lifelong learning has a personal, democratic and economical function. This factor is important to be emphasized in the educational discussion in Estonia, too.

Thus it is important in every society to form a discussion and a vision of the following subjects:

- Which objectives do we want to achieve in the society when educating people: is it to increase the economical competitiveness of the society, to preserve a nation state, to strengthen the civil society, to increase social coherence and involvement, to raise aware consumers or some other goal? How to consolidate them to attain a balanced evolution of the society?
- What kind of affect does the discourse of lifelong learning have on the society in the long run?

EESTI HARIDUSDISKURSUSE ANALÜÜS

Resümee

Käesoleva doktoritöö uurimisprobleem on hariduseesmärkide sõnastamisprotsessi ja seda mõjutavate tegurite analüüs. Töö eesmärgiks on uurida ühiskonnas makrotasandil domineerivaid ideoloogiaid mikrotasandil haridusalastes tekstides esinevate diskursuste kaudu. Töös selgitatakse, millistest ideoloogilistest veendumustest lähtuvalt kujundatakse hariduspoliitikat ühiskonnas. Töös otsitakse vastust küsimustele, kuidas globaliseerumine ning eelkõige ühinemine Euroopa Liiduga on mõjutanud Eesti hariduselu ning uskumusi hariduse eesmärkidest.

Töö teoreetilises osas avatakse olulisemad mõisted ning haridusdiskursuse sotsiopolitiiline kontekst, kirjeldatakse uuslibraalse ideoloogia ning teadmusühiskonna ja elukestva õppe diskursuse mõju haridusele globaalses kontekstis.

Töö empiirilises osas on lähtunud Norman Fairclough mudelist sotsiaalsete muutuste uurimiseks siirdeühiskondades. Tegemist on sotsiolingvistilise uuringuga, mis keskendub sotsiaalsete muutuste protsesside ning neid verbaliseerivate diskursuste vahelistele suhete uurimisele. Töös uuritakse, kuidas uued diskursused muutuvad domineerivateks strategiateks ning kuidas nad rekontekstualiseeritakse ning operatsionaliseeritakse.

Käesolevas töös on uuritud erinevaid haridusalaseid tekste, aga ka meediatekste ning haridusalast diskussiooni meedias, õppekavasid, haridusseadustikke, riiklikke arengustrateegiaid, haridus- ja teadusministeeriumi ülevaateartikleid eesmärgiga kirjeldada ideoloogilisi muutusi ühiskonnas. Töös on vaatluse all tulevikustrateegiad ja arengustsenaariumid kui tulevikudiskursused, mille kaudu sõnastatakse nägemus ideaalühiskonnast.

Uuringus kombineeritakse nii kvalitatiivset kriitilist diskursuseanalüüsi kui kvantitatiivset analüüsi. Uuringu disaini põhjendus tuleneb vajadusest kontrollida kvalitatiivselt saadud uuringu tulemusi kvantitatiivselt. Töös oli vaatluse all eelkõige argumentatsioon ning sõnakasutus, samuti kasutati interdiskursiivset analüüsi.

Esimene uuring „Haridusteenuse diskursuse sisenemine Eesti meediatekstidesse“ keskendus sotsiaalsete muutuste protsesside ning neid kajastavatele diskursustele Eestis 1995.–2009. aasta meediakajastuses. Sotsiaalsetele muutustele reageeriti „uue korra“ pakkumisega, mis lähtus *konkurentsivõimelisest haridusest*. Keeleliselt võeti kasutusele ning loomulikustati *klienditeenindaja*, *konkurentsivõimelise hariduse* diskursused. Haridusdiskursus allutati majanduse tüvidiskursusele, kasutades *haridusteenuse* mõistet. *Haridusteenuse kättesaadavus* seoti kodanikuõiguse temaatikaga. Uue haridusdiskursuse kaudu legitimeeriti uusliberaalne ideoloogia, mis toob haridusse vabaturumajanduse põhimõtted, kus lähtuti võistluse ning kliendi valikuvabaduse ideest.

Teises uuringus oli vaatluse all teaduspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimine ja operatsionaliseerimine Eestis. Uued diskursused rekontekstualiseeriti Eestis teadus- arendustegevuse strateegia „Teaduspõhine Eesti 2002–2006“, Vabariigi Valitsuse strateegiadokument „Eesti edu 2014“, „Säästev Eesti 21“ vahendusel ning operatsionaliseeriti Haridus- ja Teadusministeeriumi tegevuse kaudu. Arengustrateegiaga „Säästev Eesti 21“ jäeti sotsiaalse partnerluse stsenaarium kõrvale kui liialt ressursimahukas. Elukestva õppimise memorandumiga kahest eesmärgist: aktiivse kodanikkonna kujundamine ja läbilöögivõimelisuse suurendamine tööjõuturul keskendutakse Eesti kontekstis eelkõige teisele eesmärgile.

Uus diskursus legitimeeritakse keelekasutuse kaudu. Riigis elav ja töötav inimene sõnastatakse kapitali ühe liigina, räägitakse *inimkapitali mahust* ja *kvaliteedist*, kusjuures sõnastatakse vajadus, et *tööjõu pakkumine tuleb seada nii mahult kui kvaliteedilt vastavusse konkurentsivõimelise majanduse nõudmistega*. Kasutusele tulid ka rahandusest pärit metafoorid, nimelt räägitakse *teabe konverteerimisest teadmispõhiseks majanduseks*. Haridusest hakati rääkima *õpimajanduse* termini kaudu.

Eesti, Soome ja Sloveenia õppekavades ja haridusseadustes ideoloogiliste märksõnade võrdluses ilmnes, et Eesti haridustekstis on väga tugev liberaalse diskursuse sõnade osakaal ning üsna tugev konservatiivse diskursuse märksõnade osakaal. Rahvusvahelise haridustekstide võrdleva uuringu põhjal selgus, et sotsiaaldemokraatlik diskursus on alaesindatud eelkõige siirdeühiskondades nagu Eesti ja osaliselt ka Sloveenias, võrreldes liberaalse diskursusega.

Eesti 2002.–2010. a võistlevate õppekavade analüüsi eesmärk oli hinnata, millised ideoloogilised veendumused domineerisid erinevate õppekavade variantide puhul, millised olid võistlevad diskursused. Eestis tugevnes õppekava arenduse käigus teaduspõhise ühiskonna diskursus. Viimase, 2010. aasta õppekava puhul oli märgata erinevate märksõnade võrdsemat esindatust ehk ideoloogiliselt oli õppekava oluliselt tasakaalustatum.

Seega kujunes teadmusühiskonna ja elukestva diskursuse resonants ehk kaasamise võime väga tugevaks ning seda toetas Eesti kui siirdeühiskonna staatus. Nii võib väita uuringute põhjal, et kodanikuühiskonna diskursus allutatakse turumajanduse eesmärkidele. Ühiskonna peamise eesmärgina võeti omaks kiire majanduskasvu saavutamine, kõrvale jäeti Euroopa Liidus oluliselt jõulisemalt esindatud kodanikuühiskonna ning sotsiaalse dialoogi temaatika kui liiga ressursimahukad.

Eestis siirdeühikonnana kujunes tugevaks uusliberaalne ideoloogia, kuna seda järgides usuti, et suudetakse efektiivsemalt reageerida muutunud sotsiaalsete, poliitilistele ning majanduslikele oludele. Tekstianalüüs näitas, et teadus- ja haridustegevuses nähakse võimalust tõsta eelkõige riigi konkurentsivõimet maailmas. Teaduspõhise ühiskonna stsenaariumi kohaselt on hariduse eesmärk ette valmistada kõrgeltkvalifitseeritud tööjõudu konkurentsivõimeliseks majandustegevuseks, toetudes teadus- ja arendustegevusele.

Seetõttu on oluline riigi hariduspoliitikat ning õppekava arendust vaadata laiemas kontekstis, sest hariduselu erinevates riikides hakkavad oluliselt mõjutama globaalse mõjuvõimuga institutsioonid, mis võivad sisuliselt ignoreerida demokraatliku kodanikuühiskonna põhimõtteid. Ühinemine Euroopa Liiduga tähendas Eesti jaoks olulisi sotsiaalseid ja majanduslikke ümberkorraldusi, uue ideoloogia omaksvõttu, seetõttu ka tüvinarratiivide ja diskursuste muutusi, mis väljendus selles, et teadmusühiskonna ning elukestva õppe diskursus rekontekstualiseeriti Eesti ühiskondlikes arengustrateegiates ning operatsionaliseeritakse Haridus- ja Teadusministeeriumi tegevuse ning ka õppekava kaudu.

Hariduspoliitika ja õppekavad on tänapäeval ka riikide ning globaliseerumise pingeväljas: ühelt poolt mõjutab kohalik riigi visioon ja teiselt poolt ülemaailmne hegemonistlik modernsuse visioon. Seetõttu filtreeritakse kohalikud huvid läbi üleilmsete kultuuriliste jõudude, maailmakultuur laieneb eelkõige ratsionaalsete teaduslike ning professionaalsete autoriteetide survele ehk ratsionaalne maailmakultuur mõjutab riiki. See kehtis ka käesoleva uuringu puhul.

Eelnevast tulenevalt on Eesti hariduspoliitikas oluline vastata küsimustele: milline on teadmusühiskonna ja elukestva õppe ideoloogia mõju pikas perspektiivis ühiskonnale? Viimasel kümnendil on õpiühiskonda käsitletud pehmemajandusliku paradigma versioonina, kuna majandushuvide kõrvale on jõulisemalt tulnud Euroopa Liidus kodanikuühiskonna retoorika. Nii on vastutus elukestva õppe eest jagatud turu, riigi, kodanikuühiskonna ja indiviidi vahel. Sedasi on elukestva õppe ideel personaalne, demokraatlik ja majanduslik funktsioon. Seda on oluline esile tõsta ka Eesti haridusdiskussioonis.

Seega on igas ühiskonnas oluline arutelu ja visiooni kujundamine järgmistel teemadel:

- Milliseid eesmärke me tahame ühiskonnas saavutada, harides inimesi: kas selleks on ühiskonna majandusliku konkurentsivõime tõstmine, riigi säilitamine, kodanikuühiskonna tugevdamine, sotsiaalse sidususe ja kaasatuse suurendamine, teadlike tarbijate kasvamine või mingi muu eesmärk? Kuidas neid ühendada, et saavutada ühiskonna tasakaalustatud areng? Ja kuidas neid eesmärke erinevate hariduspoliitiliste otsuste ja dokumentide kaudu realiseerida?
- Milline on elukestva õppe diskursuse mõju ühiskonnas pikas perspektiivis?

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

1. Aava, Katrin (2009). Haridusalaste tekstide võrdlev diskursuseanalüüs. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat, 7–18.
2. Aava Katrin (2007). Curriculum development against the background of the future scenarios. Garland, P; Michalak, J.; Löfstrom, E.; Winter, K.; Bluma, D.; Gunbayi, I. (eds). Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective (9–22). Pädagogische Hochschule Linz.
3. Aava, Katrin (2007). Emakeeleõpetuse paradigmat. Aleksander Pulver (toim). Interdistsiplinaarsus sotsiaalteadustes I: Eesti sotsiaalteaduste VI aastakonverents: 4.–5. november 2005 Tallinna Ülikoolis: artiklite kogumik / koostanud Aleksander Pulver (210–228). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
4. Aava, Katrin (2006). Classroom discourse analysis in mother tongue education. Siegfried Kiefer, Kari Sallamaa (eds). European Languages – Open Minds: Text from the EUDORA Intensive Programme IMUN during the summer school in Antalya, Turkey 2005 (69–86). Linz: Trauner.
5. Aava, Katrin (2005). Searching for new communicative methods in mother tongue education. Siegfried Kiefer, Kari Sallamaa (eds). European Identities in Mother Tongue Education: Texts from the EUDORA intensive program MTE during the summer school in Tolmin, Slovenia 2004 (157–170). Linz: Trauner Verlag.
6. Aava, Katrin (2004). Narratiiv müüdi loome teenistuses: arhetüübid meediatekstis. Tekstid ja taustad III: lingvistiline tekstianalüüs. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised (10–32). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
7. Aava, Katrin (2002). Meediateksti kriitiline analüüs koolitunnis. Tekstid ja taustad. III: lingvistiline tekstianalüüs (12–28). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

SISUKORD

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID	11
SISUKORD.....	12
SISSEJUHATUS.....	15
Problemaatika ja aktuaalsus	15
Töö eesmärk ning uurimisküsimused	17
Uurimismaterjal ja meetodid ja ülesehitus.....	18
1. UURIMUSTE TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	22
Töös kasutatud mõisted.....	22
1.2. Diskursus ideoloogiate väljendajana.....	24
1.3. Ideoloogiad ühiskondlike suhete reprodutseerijatena	28
1.4. Haridusdiskursuse sotsioliitiline kontekst.....	30
1.5. Hariduse eesmärkidest	32
1.6. Õppekava poliitilisest ja sotsiaalsest rollist ühiskonnas. Kolm õppekava ideoloogiat	35
1.7. Uusliberaalse ideoloogia teke, areng ja mõju globaalses kontekstis	37
1.8. Globaliseerumise mõju demokraatia arengule ja haridusotsustele	40
1.9. Euroopa Liidu hariduspoliitika	43
1.10. Teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursuse teke ning areng	45
1.11. Tuleviku haridusdiskursused Eesti hariduspoliitika kontekstis.....	48
2. UURIMUSTE METOODIKA JA KORRALDUS.....	52
2.1. Metoodika põhjendus. Kriitiline diskursuseanalüüs ja selle kasutamine haridusuringuteks	52
2.2. N. Fairclough' mudelid siirdeühiskondade uurimiseks	55
2.3. Uurimuste korraldus.....	58
3. NELI HARIDUSUURIMUST, NENDE TULEMUSED JA ANALÜÜS	62
3.1. Uuring 1. Haridusteenuse diskursuse sisenemine Eesti meediatekstidesse	62
3.1.2. Tulemused. Haridusteenuse diskursus meedias	65

3.1.3. Meediatekstide kvalitatiivne analüüs	68
3.1.4. Uuringu kokkuvõte ja järeldused	73
3.2. Uuring 2. Teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimine ning operatsionaliseerimine Eestis	74
3.2.1. Teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursus kujundamas Euroopa Liidu hariduspoliitikat	77
3.2.2. „Teadmuspõhine Eesti. Eesti teadus-ja arendustegevuse strateegia 2002–2006“	80
3.2.3. Teadmuspõhise ühiskonna diskursuse rekontekstualiseerimine 2004. a strateegiadokumendi „Eesti edu 2014“ näitel	83
3.2.4. Strateegia „Säästev Eesti 21“ kvalitatiivne analüüs	85
3.2.5. Elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimine ning operatsionaliseerimine Haridus- ja Teadusministeeriumi väljaande „Ülevaade üldharidusest 2001–2005“ näitel	91
3.2.6. Teise uuringu lingvistiline analüüs	95
3.2.7. Uuringu 2 kokkuvõte ja järeldused	97
3.3. Uuring 3. Eesti, Soome ja Sloveenia 2005. a haridustekstide võrdlus	99
Töös kasutatud meetodika	100
3.3.1. Uurimistulemused ja nende analüüs	101
3.3.2. Kolmanda uuringu tulemused teiste uuringute kontekstis	106
3.3.3. Kolmanda uuringu kokkuvõte	108
3.4. Uuring 4. Võistlevad diskursused Eesti õppekavaarenduses	109
3.4.1. Valimi moodustamine ja kirjeldus. Ülevaade Eesti õppekavaarendusest viimasel kümnendil	110
3.4.2. Meetodite ja uurimisprotseduuri valik ja kirjeldus	113
3.4.3. Uurimistulemused ja nende analüüs	115
3.4.4. Neljanda uuringu kokkuvõte	120
4. ARUTLUS	122
4.1. Uuringu tulemused	122
4.2. Uuringu tulemused seniste uuringute kontekstis	125

4.3. Uuringu meetodiga kaasnenud probleemid	128
4.4. Haridusuuringu kasutusvõimalused ning edasiste uuringute vajadus.....	130
4.5. Ettepanekud.....	133
TÄNUSÕNAD.....	136
VIITEALLIKAD	137
LISAD.....	146
ELULOOKIRJELDUS	157
CURRICULUM VITAE	158

SISSEJUHATUS

Problemaatika ja aktuaalsus

Ühiskonnas on võtmetähtsusega, millistest sotsiaalsetest representatsioonidest lähtudes luuakse haridusalaseid tekste ning korraldatakse haridustegevus. Seetõttu on oluline mõista, kuidas ühiskond end hariduse kaudu taastoodab. Milline ideoloogia loomulikustatakse oluliste haridustekstide vahendusel, seda saab selgitada diskursiivseid praktikaid uurides, kuna mingeid teatud keele tootmise malle, tegelikkuse liigendamiseks vajalikke kategooriaid ja neid tähistavaid mõisteid pidevalt korrates hakatakse neid pidama sotsiokultuurilises kontekstis enesestmõistevaks (Kasik 2008: 15).

Sotsiaalsete ning majanduslike ümberkorraldustega kaasnevad ka tõsised kultuurilised muutused, mis on seotud diskursuste muutusega. Eesti on siirdeühiskonnana olnud iseseisvuse kehtestamisest alates tugevate muutuste mõjuväljas. Seetõttu on oluline hinnata, mida üleminekuperiood on endaga kaasa toonud ning kuidas see on mõjutanud haridusalaseid otsuseid ühiskonnas, kuna haridusdiskursuse uurimine annab olulist infot kogu ühiskonna kohta.

Krista Loogma (2005: 89) kirjutab, et „läänemaailma riikides on haridussüsteemid vähemalt järgmised funktsioonid: aidata kaasa ühiskondliku sidususe ja heaolu saavutamisele – anda kõigile võrdsed võimalused võimetekohase hariduse saamisel, tagada juurdepääs haridusele; panustada majandusarengusse ning valmistada ette vastutustundlikke kodanikke, toetamaks demokraatia arengut – tagama hea liberaalse ehk üldhariduse.“ Seetõttu on haridussüsteemi mõtet analüüsida ja hinnata, vaadates haridussüsteemi toimimist seoses laiemaga ühiskondliku konteksti arenguga.

Loogma (*ibid.*) hinnangul on hariduspoliitilistes debattides Eestis kogu iseseisvuse aja vältel olnud eriti olulised kaks omavahel tihedalt seotud aspekti. Esimene neist puudutab hariduse ja sotsiaalse struktuuri seost ehk siis haridussüsteemi kaudu toimivate selekteerivate ja ebavõrdsust genereerivate tegurite toimet. Teine väitlus aga puudutab haridussüsteemi ja majanduse ning tööturu seost.

Globaliseerunud maailmas on oluline teada, miks ja mida tehakse teistes riikides elanikkonna haridushõive edendamiseks ja ühiskondade sidususe kujundamiseks. Haridus pole Urve Läänemetsa (2009: 13) sõnul ühiskonna mudeli ainumäärav kujundaja, seda eriti väikeriikides, kes paratamatult viibivad suurte mõjusfääris. Seotus rahvusvaheliste kokkulepetega mõjustab paljusid hariduspoliitilisi otsuseid Eestis. Euroopa Liidu liikmena on meil kohustus tundma õppida riikideüleste organisatsioonide mõju oma riigi hariduspoliitikale.

Euroopa Liiduga ühinedes olime tõsisel sotsiaalsete muutuste protsessis, kus otsiti lahendusi muutunud sotsiaalmajanduslikule olukorrale. Nii kerkisid üles erinevad

võistlevad strateegiad, mis pakkusid lahendusi uuele olukorrale. Sisenedes uude majanduspoliitilisse, aga ka kultuuriruumi, sattus Eesti selgelt uude ideoloogilisse mõjusfääri, mis hakkas mõjutama ka hariduspoliitikat.

Probleem seisneb ka selles, et Eestis pole pikka aega suudetud sõnastada haridusstrateegiat. Mati Heidmetsa (2004) hinnagul on „haridussüsteemi puhul määrava tähtsusega haridusstrateegia. Erinevatest ponnistustest hoolimata puudub Eestil ikka veel arusaam ja visioon meie haridussüsteemi arengusihetest ning nende saavutamiseks vajalikest sammudest. See pole võimaldanud kujundada ei terviklikku haridusseadustikku ega harmoneerida meie hariduselu Euroopa Liidu suundumustega.“

„On palju kirjutatud ja kõneldud, et Eestis pole hariduspoliitikat. Uuringute ülevaateid, mis aitaksid jõuda Eesti hariduse arengut pikemas perspektiivis suunava dokumendini, on vähe,“ kirjutab Urve Läänemets (2009: 11) Eesti hariduspoliitikast rääkides, rõhutades, et Eestis pole 1991. aastast haridusuuringuid ega institutsiooni, kes nendega tegeleks. Sedasi on informeeritud ehk põhjendatud haridusotsuste tegemine paratamatult takerdunud.

2010. aasta jaanuaris võeti vastu uus põhikooli- ja gümnaasiumi õppekava, see töö käivitati 2000. aastal ning vahepeal pakuti välja ja lükati tagasi mitmeid erinevaid õppekava variante. Õppekava protsess on olnud jätkuva poliitilise võitluse objekt, mistõttu on oluline hinnata, millised on õppekava autorite sotsiaalsed uskumused hariduse eesmärkidest. Nimelt on õppekavas sisalduv teadmiste hindamismehhanism üks osa õppekava selekteerivast mõjust.

Samasugune olukord on olnud ka haridusstrateegiaga. Minister Tõnis Lukas, haridusfoorumi ja Eesti koostöö kogu esindajad sõlmisid 9. 09. 2009 pikaajalise haridusstrateegia (elukestva õppe strateegia) koostamise kokkuleppe. Kuigi haridusstrateegia „Õpi-Eesti“ valmis juba aastal 2001, ei suudetud seda valitsuse vahetudes vastu võtta. (Eesti pikaajaline ... 2008.)

Eesti teadlaste arvates ei ole Eesti haridussüsteemis viimastel aastakümnetel toimunud muudatuste lähtekoht hariduspoliitika terviklik arendamine, vaid pigem ühikonna poolt aktsepteeritud nägemus sellest, kuidas haridus toimima peaks. Haridussüsteemis toimunud muutused ei ole olnud Risto Rinne, Larissa Jõgi, Kirsi Klemelä, Marjaana Korppase ja Riina Leppäse (2008: 15) hinnangul süstemaatilised ning piisavalt järjekindlad.

Eesti hariduspoliitikas ei ole olnud 15 aasta jooksul järjekindlust, kuid nii nagu terves ühiskonnas on ka siin olnud kõige rohkem näha uusliberaalse maailmavaate mõju, mis on põhjustanud hariduse muutumise kaubaks. See on aga muutnud hariduse parimate keskseks, ohustades haridusalast võrdõiguslikkust. Hariduse peamine väärtus on instrumentaalne, see on vahend, mille abil on võimalik saavutada parem positsioon elus. (Jõgi, Jääger, Roodla 2008: 125.)

Seetõttu otsitakse käesolevas töös vastust küsimusele, kuidas sõnastatakse Eestis hariduse eesmärged, kuna sellest sõltuvad ülejäänud haridusalased otsused. On tähtis teada Kas hariduse eesmärk on ette valmistada kodanikku, osalemaks ühiskonna poliitilises elus või tulevast töötajat tööturu tarbeks või on selleks hoopis rahvuskultuuri ning keele säilitamine või midagi muud. Kas üleilmastumisega muutuvad demokraatliku osalemise teemad hariduses universaalsemaks või marginaliseeruvad? Nii kujuneb üheks oluliseks küsimuseks, kas haridust vaadeldakse reaktiivsena ühiskonna muudatuste suhtes ja mitte võimalusena olla aktiivsena ühiskonda ja tulevikku kujundamas. Sellest tuleneb küsimus, kas haridus peab olema ühiskonna teenindaja või kaasjuht?

Lähtuvalt eespool kirjeldatud olukorrast on käesoleva töö peamine uurimisprobleem: hariduseesmärkide sõnastamisprotsessi ja seda mõjutavate tegurite analüüs. Tähtis on mõista, mis on toimunud Eestis väga kiirete ühiskondlike muutuste käigus ning kuidas on see mõjutanud arusaama hariduse eesmärkidest. Oluline on hinnata, millistest ideoloogilistest veendumustest lähtuvalt kujundame oma hariduspoliitikat ühiskonnas; kuidas globaalsed institutsioonid on mõjutanud meie arengut ning kuidas liitumine Euroopa Liiduga mõjutab Eesti hariduse arengut.

Töö eesmärk ning uurimisküsimused

Uurimuse probleemist lähtuvalt otsitakse vastust küsimusele, millises suunas areneb Eesti haridusdiskursus globaalses kontekstis. Erilise tähelepanu all on ühinemine Euroopa Liiduga ning selle mõju Eesti haridusdiskursusele.

Uurimisprobleemist lähtuvalt on sõnastatud töö eesmärk, milleks on analüüsida ühiskonnas makrotasandil domineerivaid ideoloogiaid mikrotasandil tekstides esinevate diskursuste kaudu.

Töö eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgmised uurimisülesanded:

1. Avada haridusdiskursuse sotsiopolitiiline kontekst.
2. Tuua välja ja selgitada globaliseerumise mõju hariduspoliitilistele otsustele.
3. Tuua välja ja selgitada teadmusühiskonna ja elukestva õppe diskursuse mõju Euroopa Liidu hariduspoliitikale.
4. Viia läbi empiirilised uuringud ning selgitada:
 - a. Millise domineeriva ideoloogia põhjal kujundatakse Eesti haridusdiskursust ning kuidas seda põhjendatakse?
 - b. Kas ja kuidas globaliseerumine mõjutab haridusalaseid otsuseid Eestis? Kuidas Eestis muutus haridusalane diskursus Euroopa Liiduga ühinemise perioodil? Kuidas diskursus rekontekstualiseeritakse ja operatsionaliseeritakse? Milline on selle mõju ühiskonnas?

- c. Millised muudatused on toimunud õppekavaarenduses viimase kümnendi jooksul? Millised muutused toimusid õppekava koostamise käigus? Millised võistlevad diskursused ilmsesid erinevates võistlevates õppekava versioonides?
 - d. Kuidas on esindatud erinevad diskursused Eesti õppekavas ja haridusseadustikus, võrreldes Soome ja Sloveenia õppekavadega?
5. Hinnata saadud tulemusi seniste uuringute kontekstis, hinnata töö tulemuste usaldusväarsust, kasutatavust ning tähendust.

Uurimismaterjal ja meetodid ja ülesehitus

Peatükis kirjeldatakse, millist uurimismaterjali kasutatakse, selgitatakse, millise meetodiga saadakse vastused uurimisküsimustele, et omakorda saavutada töö eesmärgid. Samuti kirjeldatakse, milline on uurimuse struktuur.

Käesolevas töös on kasutatud tekstianalüüsi eesmärgiga kirjeldada, millise keelekasutusega legitimeeritakse uus ideoloogia. Töös on uuritud erinevaid haridusalaseid tekste, aga ka meediatekste ning haridusalast diskussiooni meedias, õppekavasid, haridusseadustikke, riiklikke arengustrateegiaid, haridus- ja teadusministeeriumi ülevaateartikleid eesmärgiga kirjeldada ideoloogilisi muutusi.

Uurimisprobleemist ning küsimustest tulenevalt kujunes töö struktuuri aluseks Norman Fairclough` mudel sotsiaalsete muutuste protsesside (2005c: 42) ja siirdeühiskondade uurimiseks (2005b: 5–6).

Käesolevas töös on kasutatud diskursuseanalüüsi erinevaid võimalusi: kvalitatiivset tekstianalüüsi nii meediakajastuse kui ka erinevate strateegiadokumentide uurimiseks. Kvalitatiivselt saadud tulemusi on kontrollitud kvantitatiivselt. Õppekavade analüüsimisel on kasutatud kvantitatiivset meetodit sõnade sageduse määramiseks tekstides. Tulemuste analüüsimisel on kasutatud kriitilist tekstianalüüsi.

Tööl on järgmine ülesehitus. Sissejuhatuses selgitatakse töös käsitletava probleemi tausta ning aktuaalsust, määratletakse töö probleem, eesmärgid ja ülesanded, esitatakse töö ülesehitus.

Töö esimeses peatükis esitatakse töös kasutatavad olulised definitsioonid. Peatükis tuuakse laiem konteksti avamiseks välja kriitilise diskursuseanalüüsi kui sotsiolingvistilise uuringu võimalused sotsiaalsete praktikate uurimiseks, avatakse haridusdiskursuse sotsiopolitiline kontekst. Peatükis kirjeldatakse uuslibraalse ideoloogia ning teadmusühiskonna ja elukestva õppe diskursuse mõju haridusele globaalses kontekstis.

Töö teises peatükis esitatakse ülevaade uurimuse läbiviimise protseduurist, valimist ja kasutatud meetoditest. Peatükis põhjendatakse kriitilise diskursuseanalüüsi sobivust haridusuuringuteks. Peatükis on esitatud ajalooline lühiülevaade kriitilise

diskursuseanalüüsi ning N. Fairclough'i metoodika kasutamisest kaasaja haridusuuringutes. Vaatluse all on kriitilise diskursuseanalüüsi ja Faircloughi meetodite kriitika ning otsitud lahendusi, kuidas käesolevates uuringutes probleeme ületada.

Teises peatükis esitatakse uuringute metoodiliseks aluseks olevad mudelid. Nende põhjal ehitatakse üles doktoritöö etapid, põhjendatakse ajaline valik ning uurimisobjektid, sõnastatakse ning põhjendatakse kasutatud uurimismeetodid, selgitatakse eri uurimuste seost ning põhjendatakse nende vajalikkust.

Kolmandas peatükis esitatakse empiirilise uurimuse metodoloogia ja tulemused. Peatükis esitatakse esitatud nelja erineva uuringu ülevaated. Iga uuringut tutvustavas peatükis avatakse uuringu eesmärk, uurimisküsimused, põhjendatakse lühidalt meetodit ning valimit. Seejärel tutvustatakse uuringute tulemusi, analüüsi osas võrreldakse tulemusi teiste uurijate seisukohtadega. Kõik uuringud lõpevad kokkuvõttega.

Uuring 1. Haridusteenuse diskursuse sisenemine Eesti meediatekstidesse

Esimese uuringu eesmärk on kirjeldada, kuidas sotsiaalsed ja majanduslikud muutused ühiskonnas tõid kaasa Eestis kultuurilised muutused, mis väljendusid uue haridusdiskursuse ning uue keelekasutuse kaudu. Käesolev sotsiolingvistiline uuring keskendub sotsiaalsete muutuste protsesside ning diskursuste vahelistele suhetele Eestis 1995.–2009. aasta meediakajastuses, uurides eelkõige sõnavara muutumist. Fookuses on *haridusteenuse* sõna legitimeerimine 1995.–2009. aasta meediatekstides, et hinnata uusliberaalse ideoloogia mõju haridusotsustele ühiskonnas.

Uuring 2. Teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimine ja operatsionaliseerimine Eestis

Teise uuringu eesmärk on kirjeldada, kuidas Euroopa Liiduga ühinemisel võeti Eestis omaks uued diskursiivsed praktikad. Uuringu meetodiks on tekstianalüüs eesmärgiga kirjeldada, kuidas teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursus rekontekstualiseeritakse ja operatsionaliseeritakse Eestis. Vaatluse all on kõigepealt „Elukestva õppe memorandum“ ning Lissaboni lepe (2000), seejärel strateegiad, kus need diskursused rekontekstualiseeriti Eestis. Lõpuks on analüüsitud, kuidas need diskursused muutusid Eesti oludes ja millega seda põhjendati.

Töös on vaatluse all dominantstrateegiade sisenemine Eesti erinevate mõttekodade loodud tekstidesse ning mõju Eesti ühiskonna arengustrateegiatele k. a haridusstrateegiatele. Kõigepealt on töös uuritud „Elukestva õppe memorandumit“ ning Lissaboni lepet (2000) kui Euroopa Liidu hegemoonilise positsiooni saanud diskursusi, mis sisaldavad „uut korda“ ehk uue poliitika ja majanduse innovaatilisi lahendusi. Seejärel on uuritud strateegiaid, mille vahendusel need diskursused rekontekstualiseeriti Eestis. Vaatluse all on strateegiadokumendid „Teadmistepõhine Eesti“, „Eesti edu 2014“ ning „Säästev Eesti 21“.

Töös uuritakse, kuidas diskursus rekontekstualiseeritakse ja operatsionaliseeritakse haridusinstituutsioonides. Selleks on vaatluse all Haridus- ja Teadusministeeriumi „Ülevaade üldharidusest 2001–1005“. Tekstianalüüsis on kasutatud N. Fairclough’ (2005a: 61) poolt kasutatud interdiksiivset analüüsi.

Uuring 3. Eesti, Soome ja Sloveenia õppekavade võrdlus

Rahvusvahelise uuringu eesmärk oli võrrelda Eesti haridustekste kahe teise Euroopa Liidu liikmesriigi Soome ning Sloveeniaga, mõistmaks paremini Eesti hariduspoliitilisi valikuid. Töös võrreldakse Eesti, Sloveenia ning Soome tähtsamate haridusalaste tekstide – õppekavade ning haridusseadustike – hariduspoliitilisi diskursusi. Töös otsitakse vastust küsimustele, kuivõrd on esindatud sotsiaaldemokraatlik, liberaalne ja konservatiivne diskursus, milliseid sarnasusi, erinevusi ja muutusi võib eri ühiskondades täheldada, kuidas diskursused on ajas muutunud.

Meetodina on taas kombineeritud diskursuseanalüüsi: õppekavade analüüsimisel on kasutatud kvantitatiivset analüüsi sõnade sageduse määramiseks tekstides. Programmi *Wordsmith Tools* sisestati eraldi Eesti, Soome ning Sloveenia lasteaedade, üldhariduskoolide kehtivad õppekavade ja haridusseadustike tekstid, kust otsiti välja liberaalse, konservatiivse ning sotsiaaldemokraatliku diskursuse märksõnad. Töö kvantitatiivses osas võrreldi märksõnade esinemist kolme maa haridustekstides.

Uuring 4. Võistlevad diskursused Eesti õppekavaarenduses

Neljanda uuringu eesmärk on kirjeldada muutusi Eesti õppekavaarenduses. Töös analüüsitakse õppekavades võistlevaid diskursusi, mis tegutsesid hegemoonilise positsiooni nimel.

Uurimisküsimused on järgmised: millised muudatused on toimunud, võrreldes eelmise õppekavaga. Töös uuriti 2002. a põhikooli ja gümnaasiumi õppekava, Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse õppekava (2005. a), Riikliku Eksamikeskuse (2006. a), kahe viimase kava ühendatud varianti (2006. a) 2010. aastal vastu võetud õppekava. Töös otsiti vastust küsimusele, millised muutused toimusid õppekava koostamise käigus ning millised on erinevate õppekavade domineerivad diskursused.

Meetodina on kombineeritud diskursuseanalüüsi erinevaid võimalusi: õppekavade analüüsimisel on kasutatud kvantitatiivset analüüsi sõnade sageduse määramiseks tekstides. Nelja erineva õppekava tekste on võrreldud arengustrateegia „Säästev Eesti 21” konservatiivse, sotsiaalse partnerluse ja teadmushiskonna strateegia märksõnadega, kasutades tekstianalüüsimise programmi *Wordsmith Tools*, ning tulemuste analüüsimiseks on kasutatud diskursuseanalüüsi.

Arutluses hinnatakse töös saadud tulemuste tähendust, usaldusväärust ning kasutatavust, võrreldakse saadud tulemusi sotsiaalteadlaste ning haridusalaste diskursuseanalüüsijate käsitlestega. Samuti on sõnastatud, milliseid jätkuvaid uuringuid oleks vaja teha lisaks käesolevale tööle. Ettepanekute osas esitatakse küsimusi, mis vajaksid selgemat ühiskondlikku konsensust, et viia ellu eesmärgipärast hariduspoliitikat.

1. UURIMUSTE TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

Töös kasutatud mõisted

Käesolevas peatükis selgitatakse, missuguses tähenduses kasutatakse töös esinevaid peamisi mõisteid ning missugused on mõistetevahelised suhted.

Diskursus on töös defineeritud prantsuse ajaloolase ja filosoofi Michel Foucault' (1972) kaudu, kes määratles diskursust kui praktikat, mis vormib objekte. Diskursust võib vaadelda kui keelekasutust sotsiaalses praktikas, kusjuures diskursus nii reflekteerib kui ka konstrueerib sotsiaalset maailma. Selles mõttes pole keelekasutus kunagi neutraalne.

Kriitiline diskursuseanalüüs seob sotsiaalsed teooriad tekstianalüüsiga. Norman Fairclough ja Ruth Wodak (1997) on kirjeldanud kriitilist diskursuseanalüüsi järgmiste tunnustega:

- kriitiline diskursuseanalüüs on adresseeritud sotsiaalsetele probleemidele;
- diskursuseanalüüs on interpreteeriv ning deskriptiivne;
- analüüsija roll on uurida teksti ning sotsiaalsete praktikate vahelisi suhteid.

Ideoloogia on üldiste sotsiaalsete uskumuste kogum, mis on grupi uskumuste aluseks. Sotsiaalsete uskumuste kognitiivse eritlemise asemel võime teha sarnaseid eristusi diskursustes, mis väljendavad või konstrueerivad sotsiaalseid uskumusi. Uskumuste asemel võib analüüsida eri tüüpi diskursusi, ja seda sotsiaalse maailma erinevate kirjelduste kaudu. (Dijk 2005: 58–59.)

Ideoloogiat on töös mõistetud ka kui tähendust, mis teenib võimu, tema ülesandeks on luua ja ülal pidada võimu asümmeetriat (Kasik 2008: 16). Ideoloogia kontrollib grupi arvamusi, hoiakuid ja teadmist, sest grupile eriomane teadmine võib väga hästi olla seotud grupi huvide või muu omadustega ning olla kaasatud konkurentsi, võitluse või domineerimisse (Dijk 2005: 57). Ideoloogia sõnastab ja peegeldab seda esitava grupi ideaali enda vaatenurgast ja huvidest lähtuvalt.

Töös on tähelepanu all *uusliberaalne ideoloogia*, mistõttu on avatud uusliberaalse ideoloogia kontekst kolme poliitilise ideoloogia: liberaalse, konservatiivse ning sotsiaaldemokraatliku ideoloogia näol. Samuti on töös tähelepanu all nende ideoloogiate edasiarendused uusliberaalse, uskonservatiivse ning kolmanda tee näol. Viimases uuringus on liberaalse ideoloogia märksõnade kaudu hinnatud uusliberaalse ideoloogia mõju ühiskonnas.

Haridusideoloogiat defineerib Elliot Eisner (1992) kui uskumuste süsteemi, mis väljendab teatud väärtushinnanguid ja mille alusel langetatakse otsuseid praktilistes hariduskorralduslikes küsimustes.

Töös on kasutusel *instrumentaalse ratsionaalsuse ideoloogia* mõiste, mis on kujundanud uusliberaalse ideoloogia vaimus hariduse sisu. Instrumentaalne ratsionaalsus Habermasi (1984) järgi on teaduslik-tehniline ratsionaalsus, mis on legitimeerinud teadmised ning „koloniseerinud“ maailma. Samas on instrumentaalse ratsionaalsuse mõiste erinevatel autoritel kasutusel iseseisva mõistena uusliberaalse ideoloogia kõrval ning uusliberaalse ideoloogia edasiarendusena.

Näiteks sisaldab *teadmusühiskonna* definitsioon Eesti märksõnastiku (EMS 2009) põhjal instrumentaalse ratsionaalsuse peaideed. Teadmusühiskonda on defineeritud kui terviklikku ühiskonnakorraldust, mida iseloomustab tegutsemis- ja otsustuskultuur, kus ühiselt püstitatud ja aktsepteeritud eesmärkide saavutamine toetub ennekõike teadmistele, analüüsile ja tagasisidele. Paralleelselt on tekstides kasutatud ka teadmiste põhise ühiskonna mõistet.

Elukestva õppe definitsioon on elukestva õppe arendamise sihtasutuse Innove koduleheküljelt: elukestev õpe on Euroopa Liidu hariduspoliitika strateegiline eesmärk ning samal ajal tööturu- ning sotsiaalpoliitika ja demokraatilike uuenduste võtmelement. Kui elukestev õpe saab reaalsuseks ning luuakse efektiivsed ning võrdseid võimalusi pakkuvad haridus- ja täiendõppesüsteemid, aitab see kaasa Euroopa muutumisele kõrge konkurentsieelisega teaduspõhiseks majanduseks, sotsiaalselt ühtekuuluvaks aktiivseks kodanikuühiskonnaks (Elukestev õpe).

Diskursuse kõrval kasutatakse ka *narratiivi* mõistet. Andreas Fejes (2006: 697–698) toob välja, et elukestva õppe globaaldiskursus on kaasaegse Lääne heaoluühiskonna tüvinarratiiv ning ka N. Fairclough (2005b: 5–6) kasutab diskursuse kõrval ka narratiivi mõistet.

Ideoloogilised veendumused pole tekstidesse otseselt sisse kirjutatud, ideoloogilise veendumisi levitatakse teatud keelekasutuse, spetsiifiliste diskursuste kaudu. Sellised diskursused rekontekstualiseeritakse jõuliselt erinevate strateegiadokumentide vahendusel. Nt käesolevas töös uusliberaalne ideoloogia siseneb dominantstrateegia Lissaboni strateegia vahendusel teaduspõhise ühiskonna diskursusena. Töös on vaatluse all eelkõige uusliberaalne ideoloogia ning selle pea- ning kõrvaldiskursused (teadmusühiskonna ning elukestva õppe diskursus).

Norman Fairclough uuris siirdeühiskondade kultuurilis-poliitilis-majanduslikke muutusi, kirjeldades uute dominantstrateegiate ilmumist, hegemoonilise staatuse saamist, nende rekontekstualiseerimist ning operatsionaliseerimist. *Rekontekstualiseerimine* tähendab diskursuse levimist üle struktuuri piiride (nt ärimaailmast haridusse, globaalsetelt organisatsioonidest riikidesse või vastupidi), diskursuse sisenemist uutesse organisatsioonidesse, institutsioonidesse. *Operatsionaliseerimine* tähendab diskursuse materialiseerumist füüsilises maailmas käitumisviisi, olemisviisi, uue identiteedina. (Fairclough 2005c: 44.)

Interdiskursiivse analüüsiga uuritakse tekstides erinevate diskursuste spetsiifilist artikuleerimist, žanrite ja stiilide segamist, uut diskursuste artikuleerimise viisi, mis sisaldab üht peadiskursust (Fairclough 2005c: 61). Selline teksti konstrueerimine võimaldab alldiskursusi peadiskursusele allutada, paigutades peadiskursuse tekstis esimesele positsioonile.

Töös on kasutatud mõistet *õppekava* kitsamas ning laiemas tähenduses. Kitsamas tähenduses on õppekava tekst, kus on kirjas koolis õpetatava sisu. Õppekava kitsamas tähenduses analüüsitakse 3. ja 4. uuringus. Õppekava mõiste kasutusala on aga tänapäeval oluliselt laienenud, sisaldades ka õpetamise eesmärgi, õpetamise meetodeid, hindamise protseduure ning koolielu korraldust (Carr 1998: 325).

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava määrab kindlaks põhikooli ja gümnaasiumi õppe- ja kasvatusgevuse eesmärgid, riikliku õppekava põhimõtted, omandatavad pädevused, õppekorralduse alused, kohustuslikud õppeained ja tunnijaotusplaani, nõuded kooliastmete ja kooliõppekava ülesehituse ja koostamise põhimõtted, olenevate kooli õiguslikust seisundist. Riiklik õppekava koosneb üldosast, ainekavadest ja läbivatest teemadest. Riikliku õppekava koostamisel ja arendamisel lähtutakse õigusaktidest, hariduspoliitilistest dokumentidest, teadusuuringutest, Eesti ja rahvusvahelistest koolikogemustest, rahvusvaheliste organisatsioonide hariduspoliitilistest dokumentidest ning soovutustest (RT 2002: 20).

Globaliseerumist on defineeritud kui üleilmsete suhete intensiivistumist, globaalmaanduse produkti, kus luuakse uut liiki otsustusmehhanismid, intensiivistub rahvus- ning valitsusüleene suhtlus, kujuneb uut liiki regionaalne ning sõjaline korraldus (Held 1991: 9). Töös on vaatluse all protsessid, mis käivituvad 20. sajandi 80ndatel aastatel.

Antud töös keskendutakse hariduspoliitilistele otsustele. *Hariduspoliitika* kõige üldisemas tähenduses on riiklik tegevus, mis määratleb hariduse omandamise kohustuse ja võimalused ühiskonnas. Professionaalselt kujundatud hariduspoliitika arvestab nii riigi, sotsiaalste gruppide kui ka üksikisikute huve. Indiviidi sotsialiseerumist peetakse kodaniku ja riigi ühishuviks. (Eisner 1992.)

Käesolevas töös on vaatluse all hariduspoliitika valdkond, mis tegeleb hariduse sisu, eelkõige hariduse eesmärkidega. Töös uuritakse, millise ideoloogiliste uskumuste põhjal sõnastatakse ühiskonnas hariduse eesmärgi, ning selleks kasutatakse diskursuseanalüüsi.

1.2. Diskursus ideoloogiate väljendajana

Peatüki eesmärk on avada, millises tähenduses ja kontekstis töö seisukohalt olulisi võtmesõnu kasutatakse. Michel Foucault` (1992/1977: 48–49) hinnangul on igal ühiskonnal oma tõerežiim, oma diskursused, mida vastuvõetavaks tunnistatakse ning mis tõestena funktsioneerima peavad, on mehhanismid ja instantsid, mis võimaldavad

eraldada tõeseid ja väärraid lausungeid, on staatus nende jaoks, kellel on voli öelda seda, mis funktsioneerib kui tõene.

Tõe “poliitilist ökonomiat” iseloomustavad viis tunnusojoont: “tõde” on keskendatud teadusliku diskursuse vormi ja nende institutsioonide ümber, mis seda toodavad; ta on allutatud pidevale majanduslikule ja poliitilisele survele, sest tõde vajab nii majanduslik tootmine kui ka poliitiline võim. Tõde on levitamistöö ning tarbimise objekt, ringeldes haridussüsteemis ning kommunikatsioonikanalites. Teda toodetakse ning levitatakse suurte poliitiliste või majanduslike institutsioonide (ülikool, armee, meedia) kontrolli all ning teda taastoodetakse ideoloogiliste väitluste raames. (Foucault 1992/1977: 48–49.)

Kommunikatsiooni ühiskonnas võib vaadelda väljana, kus omavahel võistlevad diskursused, et olla kuuldavad ning pääseda domineerima. Keelekasutuse abil nii peegeldatakse kui ka samal ajal mõtestatakse, uuendatakse ja muudetakse sotsiaalset tegelikkust. Keelekasutus sõltub kontekstist, samas mõjutab ja loob seda. Diskursusepõhine analüüs keskendub keelekasutuse viisidele, käsitledes keelt kui tähenduste loojat, vahendajat just selle ideoloogiat kandva ja kirjeldava nähtusena.

Diskursused ja teadmised on seotud alati võimuga. Inimeste tavaarusaamises suurendab teadmine võimu. Foucault' hinnangul on viimase sajakonna aasta jooksul toimunud üleminek sunnivõimult nn distsiplinaarsele võimule, milles inimesed kontrollivad end ise. Selline distsiplinaarne võim toimib diskursuste kaudu. (Palmaru 2005: 41.) Ka haridussüsteemi kaudu kindlustatakse teatud huvigruppide parem positsioon, legitimeeritakse kellegi konkurentsieelis, samas seisneb diskursuse võim selles, et kõik süsteemis osalevad huvigrupid aktsepteerivad mängureegleid.

Diskursus selgitab keele kui sotsiaalse nähtuse toimet. Sõna “diskursus” märgib tähenduste, metafooride, esituste, imagote, juttude, lausete sidusat võrku, mis loob asjast, sündmusest või isikust mingi versiooni. Paljude inimeste hulgas levinud ja kinnistunud käsitlusi nimetatakse kollektiivseteks, aga ka sotsiaalseteks representatsioonideks. (Palmaru 2005: 41.)

Seega diskursus konstrueerib tegelikkust ning eri diskursused teevad seda erinevalt, mistõttu ühiskonnas esineb korraga erinevaid võistlevaid diskursusi, näiteks õppekava puhul ühelt poolt teadlaste ning teiselt poolt poliitilise ja ärieliidi diskursus. Selliseid diskursusi uurides selgub, millise sõnastuse kaudu luuakse õppekava.

Diskursiivsed võimusuhted kehtestatakse ühiskonnas eri viisidel. Inimesed võtavad omaks need uskumused, mis tunduvad neile autoriteetsed ning esitatud prestiižse kanali vahendusel. Seega mõjustavad avalikkust meedia vahendusel õpetlased, eksperdid professionaalid, arvamustliidrid, erinevad sotsiaalsed agendid. Vahel on osalised sunnitud mõjuvõimsa ametliku institutsionaalse diskursuse omaks võtma, seda näiteks haridussüsteemi kaudu või ka paljudes töösituatsioonides tööalaste instruksioonide kaudu (Van Dijk 1998: 9).

Kriitilise diskursuseanalüüsi põhieesmärk on selgitada, milliseid tähendusi keele abil konstrueeritakse ja kinnistatakse ning kuidas see mõjutab ühiskonda (Kasik 2008: 10). Kriitilises diskursuseanalüüsi kesksemaid teoreetikuid N. Fairclough (2005a: 55) kirjeldab sotsiaalsete protsesside ning diskursuste vahelist suhet. Ta väidab, et teksti kirjeldamine sisaldab keele analüüsi, tõlgendamisel käsitletakse teksti ja suhtlussituatsiooni suhet ja seletamisel paigutatakse tekst ja suhtlus ühiskondlikku ja kultuurilisse konteksti.

Kriitiline diskursuseanalüüs püüab ühendada sotsiaalsed teooriad ja diskursuseanalüüsi, et kirjeldada, interpreteerida ja selgitada viise, kuidas diskursused konstrueerivad ja saavad konstrueeritud, kuidas diskursused representeerivad ning saavad representeeritud sotsiaalse maailma poolt. (Rogers jt 2005: 366.)

Kriitiline diskursuseanalüüs on kriitiline seetõttu, et ta keskendub selliste sotsiaalsele praktikate uurimisele, mis tegelevad võimuga. Selle metodoloogia töötas välja eelkõige Fairclough. Ta tegeles sotsiolingvistilise uurimusega, uurides teksti sõnavara, grammatikat, semantikat. Samuti uuris ta sotsiaalseid struktuure ning praktikaid, mis tekstidesse olid sisse kirjutatud. Kui lingvistilist analüüsi tehakse mikrotasandil ning sotsiaalset analüüsi maksrotasandil, siis kriitiline diskursuseanalüüs haarab neid mõlemaid tasandeid.

Fairclough' (1992) järgi on diskursusel kolm mõõdet:

- kõneldud, kirjutatud keeletekst;
- diskursuslik käitumine, mis sisaldab teksti tootmist ja selle tõlgendamist;
- sotsiokultuuriline käitumine, mis hõlmab sotsiaalseid ja poliitilisi suhteid.

Kriitiline diskursuseanalüüs otsib vastust kolmele põhiküsimusele:

- Kuidas mõjuvõimsad huvigrupid ühiskonnas kontrollivad avalikku diskursust?
- Kuidas sellise diskursusega kontrollitakse vähemmõjuvõimsate huvigruppide mõtlemist ning käitumist?
- Millised on sellise kontrolli sotsiaalsed tagajärjed? (Van Dijk 1998: 6.)

Kriitiline diskursuseanalüüsi üks lähtealuseid on seisukoht, et on kahesuunaline dialektiline suhe diskursiivsete sündmuste, situatsioonide, institutsioonide ja sotsiaalsete struktuuride vahel: diskursiivne sündmus on kujundatud situatsioonide, institutsioonide ja sotsiaalsete struktuuride poolt, teisalt diskursus kujundab situatsioone, teadmiste objekte ja sotsiaalseid identiteete, suhteid inimeste ning inimgruppide vahel. Tegemist on kahesuunalise mõjuga: diskursus ühelt poolt muudab ja kujundab ning samal ajal hoiab üleval ning taastoodab sotsiaalset *status quod*. (Fairclough, Wodak 1997: 259.)

20. sajandi teaduslikus diskursuses on ideoloogiat käsitletud kui väärtuste ja suhtumiste süsteemi. Kriitilised lingvistid on lisanud siia veel ühe rõhuasetuse – ideoloogia on tähendus, mis teenib võimu, tema ülesandeks on luua ja ülal pidada võimu asümmeetriat. Kriitilistele lingvistidele on ideoloogia eelkõige keelekasutuse nähtus. Ideoloogia mõiste uurimine eeldab Reet Kasiku (2008: 16) hinnangul keelekasutuse uurimist.

Diskursus, keelekasutus ja kommunikatsioon mängivad olulist rolli ideoloogia taastootmisprotsessis. Dijki järgi (2005: 41–57) ideoloogia väljendub või jõustub sümbolite, rituaalide, diskursuste või muude sotsiaalsete ja kultuuriliste praktikate kaudu. Ideoloogia kontrollib grupi arvamusi, hoiakuid ja teadmist, sest grupele eriomane teadmine võib väga hästi olla seotud grupi huvide või muu omadustega ning olla kaasatud konkurentsi, võitlusse või domineerimisse. Ideoloogia muudab ka sõnade tähendust.

Kriitilises keeleteaduses kasutatakse mõistet loomulikustamine (naturaliseerimine). Mingeid teatud keele tootmise või tõlgendamise malle, tegelikkuse liigendamiseks vajalikke kategooriaid ja neid tähistavaid mõisteid pidevalt korrates hakatakse neid pidama sotsiokultuurilises kontekstis enesestmõistetavaks. Just loomulikustumisprotsessi peetakse keelelise ideoloogilise väljendajaks, ühiskonna väärtuste ja suhtumiste süsteemi poolt põhjustatuks. (Kasik 2008: 15.)

Ideoloogia on üldiste sotsiaalsete uskumuste kogum, mis on grupi uskumuste aluseks. Sotsiaalsete uskumuste kognitiivse eritlemise asemel võime teha sarnaseid eristusi diskursustes, mis väljendavad või konstrueerivad sotsiaalseid uskumusi. Uskumuste asemel võib analüüsida eri tüüpi diskursusi, ja seda sotsiaalse maailma erinevate kirjelduste kaudu (Dijk 2005: 58–59).

Oluline on uurida ka seda, kes määravad, milline on domineeriv ideoloogia. Igal juhul peab olema inimesi, kelle funktsioon on ideoloogilised uskumused sõnastada ja seda sõnumit levitada (Tasmuth 2009: 113). Seejärel tekib võimalus, et grupi liikmed nõustuvad sõnastajaga ning võtavad uue ideoloogilise keelekasutuse omaks.

Leksika on Dijki (2005: 244) hinnangul kõige enesestmõistetavam (ja ikka veel viljakas) diskursuse ja ideoloogilise komponendi. Juba konkreetsetes diskursuses ja kontekstis kasutatud sõnade võimalike tähenduste loetlemine annab meile sageli terve rea ideoloogilisi tähendusi. Seetõttu on käesoleva töö autor keskendunud sõnakasutuse uurimisele.

Lähtudes oletusest, et ideoloogia on jagatud sotsiaalsete representatsioonide kogum, tuleb meil uurida, kuidas grupi liikmed ideoloogia omandavad, konstrueerivad, seda kasutavad ja muudavad. Minnes gruppide ja institutsioonide sotsiaalsest makromaailmast mikrotasandile ehk sellele tasandile, kus sotsiaalsed agendid sotsiaalsetes situatsioonides ideoloogiaid tegelikult toodavad. Uskumuste asemel võib analüüsida eri tüüpi diskursusi, ja seda sotsiaalse maailma erinevate kirjelduste kaudu (Dijk 2005: 59).

Antud töö eesmärgiks on uurida ühiskonnas domineerivaid ideoloogiaid haridusalastes tekstides esinevate diskursuste kaudu, et selgitada, milliseid ideoloogilisi uskumusi taastoodetakse ühiskonnas hariduse kaudu.

1.3. Ideoloogiad ühiskondlike suhete reprodutseerijatena

Töös on vaatluse all uusliberaalse ideoloogia mõju ühiskonnas. Selleks, et mõista, kust uusliberaalne ideoloogia on välja kasvanud, tuleb kirjeldada erinevaid ideoloogilisi valikuid, mis on välja kujunenud meie kultuuriruumis eelmisel sajandil. Nii haridusteenuse, teadmusühiskonna, elukestva õppe diskursuse mõju kirjeldamiseks on oluline näidata, millised on alternatiivsed valikud ühiskonnas. Käesoleva töös on vaatluse all poliitiliste ideoloogiatena liberaalsus, sotsiaaldemokraatia ning konservatiivsus.

Seetõttu on käesolevas peatükis vaatluse all kolm peamist poliitilist printsiipi: sotsiaaldemokraatia, konservatism ja liberalism ning nende tänapäevased edasiarendused. Jeremy Waldroni (1993: 35–36) järgi on sotsialism, konservatism and liberalism teoreetikute ning poliitikute poolt kasutatavad nagu eesnimed eristamaks üksikuid suure pere liikmeid. Nad kõik on arenenud valitsemise, ühiskonna, majanduspoliitika teooriatena. Teiseks ei ole nad arenenud üksteisest isoleerituna, nad on läbipõimunud, sisaldades samas ka vastuolusid, opositsioone ning võitlust.

Samas on liberaalsus, sotsiaaldemokraatia ning konservatiivsus kolm kõige selgemini hoomatavamaid poliitilisi valikuid, mis kujunesid välja 20. sajandil. Samuti on nendel põhimõtetel ka tänapäeval kõlapinda, kuigi uute rõhuasetustega. Selles analüüsis on lähtutud eeldusest, et liberalism, konservatism ning sotsialism on kolm prevaleerivat poliitilist ideoloogiat Euroopas, kuna Euroopas on esindatud eelkõige kolme tüüpi poliitilisi parteisid ning: liberaalsed (uus-liberaalsed), konservatiivsed (uuskonservatiivsed) ning sotsialistlikud (sotsiaaldemokraatlikud, kolmas tee).

Kõik kolm ideoloogiat sisaldavad erinevat käsitlust sellest, milline on õiglane ühiskond. Liberaalid seavad üksikisiku huvid kollektiivi huvidest kõrgemale. Liberaalidele on olulised intellektuaalne vabadus, sõnavabadus ning kodanikuvabadused laiemalt (Waldron 1993: 36–39). Liberalismi üks peateoretikuid Stuart Mill (1962: 121) väidab, et üldist õnne edendab kõige paremini see, kui inimestele võimaldatakse avar privaatne õiguste sfäär, millesse ei tohi sekkuda. Samuti väidab ta, et arengu ainuke usaldatav ja püsiv allikas on vabadus (ibid.: 142).

Sotsiaaldemokraatia alged ulatuvad industriaalrevolutsiooni. Alternatiivse „positiivse vabaduse” idee kohaselt on põhjalik sotsialiseerumine vabaduse väljaarendamise eeltingimus (Wolff 1996: 158). Peamised kommunitaarsed ideed vastandusid eelkõige individualismile. Kommunitaarsed ideed jaguneb radikaalsemaks (marksism) ning sotsiaaldemokraatlikuks haruks. Sinna kõrvale kasvanud kolmanda tee sotsialism, mis on saanud mõjutusi nii liberaalselt kui ka konservatiivselt ideoloogialt.

Solidaarsuse, sotsiaalse õigluse ning võrdsuse ideed saavad aluseks lääne heaolu ühiskonnale, mis arenes II MS järel Keynes'i ideede kohaselt. Heaoluühiskonna eesmärgiks oli luua võrdsem ühiskond, aga ka inimeste kaitstmine kogu nende elutsükli vältel. Selline heaoluühiskonna elumudel, mis tagas kodanikele sotsiaalhoolekande teenused, tasuta hariduse, stabiilse pensioni, kestis kuni 80ndate majanduskriisini. (Giddens 1999: 9–19.)

Konservatiivsed ideed tõusid vastukaaluks valgustusajastu individualismile ning tõstsid esile sellised väärtused nagu perekond, usk, kohalik kogukond, sotsiaalsed klassid jne. Konservatiivid ei näe halba ebavõrdsuses ning sotsiaalses reproduktioonis, kuna need tagavad sotsiaalse korra stabiilsuse. Konservatiivid ei hinda suurt valitsusaparaati, kuna usuvad, et perekond, kogudused ning muud sotsiaalsed struktuurid suudavad tagada ühiskonna funktsioneerimise. Konservatiivid väärtustavad kultuurilisi, religioosseid ning rahvuslikke traditsioone. Riigi ülesanne pole luua mitte niivõrd heaoluühiskonda, kui võrd tagada seadus ning kord ja inimese omandi kaitse. (Nisbet 1978: 80.)

Uuemad konservatiivsemad hoiakud on paljuski mõjutatud liberaalsetest väärtustest. Anthony Giddens (1999: 8) defineerib uuskonservatismi ehk thatcherismi, mis väärtustab „õhukest” riiki, turufundamentalismi, ja traditsioonilist rahvuslust (natsionalismi), ei pea probleemiks aga ebavõrdsust ühiskonnas ega madalat ökoloogilist teadlikkust.

N. Fairclough' (1999: 75) hinnangul muutub globaalse kapitalismi tingimustes senisest domineerivamaks majandust kontrollivate jõudude huvigruppide uusliberaalne ideoloogia. Uusliberalism pole neutraalne, tehniitslik ega majanduslik diskursus. Uusliberaalne retoorika räägib maksimaalsest efektiivsusest, kiirest majanduskasvust ning innovatsioonist, lubades kiiresti kasvavat heaolu neile, kes soovivad kõvasti tööd teha ning olemasolevaid võimalusi kasutada (Giroux 2004: xxii).

A. Giddensi (1999: 14) hinnangul on erinevalt sotsiaaldemokraatiast neoliberalism globalistlik teooria, mis on otseselt aidanud kaasa globaliseerivate jõudude arengule. Neoliberaalid nimelt usuvad, et maailm teeb kõige rohkem edusamme siis, kui turu toimimist segatakse vähe või ei sekkuta üldse.

Mõiste *kolmas tee* tähendab A. Giddensi (1999: 25) jaoks mõtlemise ja poliitikategemise viisi, mis püüab kohandada sotsiaaldemokraatiat viimase kahe-kolmekümne aasta jooksul fundamentaalselt muutunud maailmaga. Kolmas tee nimelt on katse ületada nii vanamoelist sotsiaaldemokraatiat kui ka neoliberalismi. Lahenduseks pakub autor demokraatia (ibid.: 147) kosmopoliitset arengut, mis suudaks efektiivselt reguleerida majandust, tulla toime nii majandusliku ebavõrdsuse kui ka keskkonnanarkidega. Nimelt pole Giddensi hinnangul mõtet võidelda turufundamentalismiga kohalikul tasandil, jättes ta maailmatasandil valitsema.

Ka 2009. a Eesti inimarengu aruande koostajad kasutasid ühiskonna arengute hindamisel sama raamistikku, et meil oleks võimalus „Euroopa riigina omaenda heoluriigi mudeli vajalikkus ja iseloom läbi mõelda ja kokku leppida. Sellele aitab kaasa võrdlus kapitalistlikus ühiskonnas välja kujunenud heolurežiimidega, mille liberaalsete, konservatiivsete ja sotsiaaldemokraatlike variantide klassikalist käsitlust Taani sotsiaalpoliitika teoreetiku G. Esping-Anderseni töödes on 2009. a Eesti inimarengu aruande mitmed autorid kasutanud.“ (Lauristin 2010: 49.)

Töös on vaatluse all liberaalne, konservatiivne ning sotsiaaldemokraatlik ideoloogia ning nende hilisemad arengud globaliseerivas maailmas, kuna selles raamistikus on võimalik kirjeldada hariduspoliitilisi ja ideoloogilisi muutusi ühiskonnas. Töös uuritakse, millisel ideoloogial on kõige suurem potentsiaal muutuda domineerivaks. Samuti otsitakse vastust küsimusele, milliste diskursustega neid väljendatakse ning kuidas levitatakse ja hiljem operatsionaliseeritakse.

1.4. Haridusdiskursuse sotsioliitiline kontekst

Käesoleva töö uurimisobjektid on haridusalased ja hariduspoliitikat mõjutavad tekstid, kuna just hariduse kaudu taastoodetakse ühiskonnas domineerivaid väärtusi. Antud töö eesmärk on uurida ühiskonnas domineerivaid ideoloogiaid haridusalastes tekstides esinevate diskursuste kaudu. Nimelt pole ideoloogilisi uskumusi otseselt tekstides väljendatud, neid saab uurida diskursuste ning sõnakasutuse kaudu. Töös on kasutatud sõnaanalüüsi, hindamaks haridustekstides domineerivaid diskursusi.

Kuidas uurida kommunikatsiooni nii, et selguks, missugustest eeldustest ja uskumustest lähtuvalt on kujundatud hariduse eesmärgid, mida väärtustatakse teadmisenä? Diskursuseanalüüs võimaldab analüüsida, millised on jagatud uskumused õpetamisest, hariduse eesmärkidest. Samuti on võimalik diskursuseanalüüsiga uurida, kuidas tähendusi konstrueeritakse.

Rakendusliku diskursuse analüüsiga on võimalik suurendada teadlikkust hariduselus toimuva kohta. Nimelt kuuluvad kool ja haridussüsteem tervikuna kõige keerukamate ja tõhusamate ideoloogiliste institutsioonide hulka juba sel põhjusel, et nad hõlmavad peaaegu kõiki ühiskonna liikmeid intensiivselt ja iga päev, vahel isegi kauem kui 20 aastat. Haridussüsteem toimib ühiskonnas domineerivate ideede taastootmise põhivahendina (Dijk 2005: 221).

Louis Althusser (1971) on nimetanud haridussüsteemi *ideoloogiliseks riigiparaadiks*, institutsiooniks, mis tegutseb nähtamatult väärtusi luues. Teine kategooria, nn repressiivne riigiparaat, täpsemalt politsei, kohus, sõjavägi on juba selgelt jõumeeditega kapitalistliku süsteemi taastootjad. Haridussüsteemi tugevus seisnebki tema nähtamatuses, kuna näilise perifeersuse tõttu tundub see usutav ning ideoloogivaba.

Haridussüsteem on poliitiline meede selleks, et säilitada või muuta diskursuste omandamist ühes teadmiste ja võimuga, mida ta endas sisaldab (Foucault 2005: 35). Seega on koolis õpitava sisu taga hetkel ühiskonnas domineeriva huvigrupi ootused haridusele, sest hariduse kaudu legitimeeritakse võimusuhted ühiskonnas. Hariduse kaudu toodetakse ja hoitakse üleval müüte, mis toetavad hetkel domineerivat ideoloogiat (Bourdieu 1991/1999; 1994/2003, Bernstein 2000).

Kui 60ndate aastateni peeti õppekavasid poliitiliselt ning sotsiaalselt neutraalseteks tekstideks, siis tänapäeval õppekavade uurijad enam seda arvamust ei jaga (Pinar 2004: 244, Bourdieu, Passeron 2000: 195). Kaasaegses haridussotsioloogia kriitilisem haru, samuti õppekava sotsioloogia on keskendunud teadmise ning võimu suhetele. Michael W. Apple'i (1990) raamat „Ideoloogia ja õppekava“ oli uue suuna üks peateoseid. Selle suuna eelkäija oli M. Foucault, kes juhtis tähelepanu haridusreformide, võimu ning teadmiste vahelistele suhetele.

Kuna hariduselus on õppekaval tähtis roll ühiskonna majandusliku, kultuurilise ja poliitilise elu taastootjana, väljendab õppekava alati ka ideoloogilist võitlust selle üle, milliseid väärtusi tuleb ühiskonnas reprodutseerida. Ühiskonna stabiilsuse perioodil on hegemooni positsioonil mingi üks tõe režiim. Sotsiaalsete vapatuste ja murranguperioodidel võib Viive Ruusi (2004: 26) hinnangul juhtuda, et sõnastatakse mingi uus diskursus, mis aegamööda saab valitsevaks.

Hariduse kaudu ei taastoodeta igas ühiskonnas ainult kultuurilisi, vaid ka poliitilisi, majandulikke ning sotsiaalseid suhteid. M. W. Apple sõnul (1996: 61) realiseerub võim eelkõige haridusinstituutide vahendusel. Just nende instituutidega kujundatakse ühiskonnas suhted, mille kaudu tagatakse inimeste juurdepääs kultuurilistele ning majanduslikele ressurssidele. Seetõttu on õppekava ja haridusseadustik olulised poliitilised tekstid, sest seal otsustatakse, kelle teadmine on „ametlik“ ning mida õpetatakse. Seetõttu tuleb õppekavaarendust vaadelda laiemas kontekstis, kuna majanduslik võim ja kontroll on seotud kultuurilise võimu ning kontrolliga.

Basil Bernstein (1996) selgitas, kuidas on igapäevane pedagoogiline diskursus seotud laiemas ühiskondliku kontekstiga. Ta nimelt väitis, et erinevate pedagoogiliste koodide ja võtete kasutamine on seotud klassistruktuuril ning kihistumisel põhineva sotsialiseerimisega ning hariduse sümbolse kontrolliga nende protsesside üle. Pedagoogiline diskursus kujutab endast eelkõige pedagoogilist mehhanismi, on õppija sotsiaalse kuuluvusega määratletud ning seega mõeldud kultuurikontekstist sõltuvate teadmiste valikuliseks loomiseks ja omandamiseks. Selliselt loob pedagoogilise diskursuse mehhanism eeldused ja piirangud teatud sotsiaalsete identiteetide kujunemiseks.

Kriitilise diskursuseanalüüsi kaudu on võimalik erinevate tekstide põhjal uurida, kuidas „loomulikustatakse“ ning legitimeeritakse erinevate huvigruppide ideoloogia hariduse küsimustes. Õppekava osaleb koos teiste ühiskonnas ringlevate diskursustega tõerežiimi kujundamises, töötab välja ühiskonda, tööle, teiste inimeste sekka lubamise

ja ka väljaarvamise mehhanismid. Diskursiivne võitlus käib selle nimel, kes on üldhariduse “sotsiaalsel laval” need osatäitjad, kes õppekavamehhanismidega kuuluvad ettemääratult ühiskonna eliidi hulka. Nimelt annab kool neile kaasa suurema kultuurilise, aga pealekauba ka sotsiaalse ning sümboolse kapitali, määratledes, kellele jäävad töömaailmas tagasihoidlikumad rollid. (Ruus 2004: 28.)

Kuigi õppekavad pakuvad välja hetkel parima võimaliku ideoloogia haridusemaastikul toimetulekuks, ei vasta see sugugi mitte kõikide ühiskonnaliikmete ootustele ning ei pruugi täit toetust leida ka koolipraktikas. Kuidas selgitada teooria ja praktika lahknemist? Diskursuseanalüüs uurimismeetodina võimaldab näidata alternatiivseid võistlevaid uskumusi hariduse eesmärkidest ning analüüsida neid mehhanisme, mis käivatavad varjatud õppekava kasutuselevõtu.

Lähtuvalt sellest, et haridusotsused on igas ühiskonnas majanduslike ja poliitiliste huvigruppide mõjusfääris, on oluline hinnata, kuidas Eesti siirdeühiskonnana on mõjutatud globaalsetest institutsioonidest, kes hakkavad piirama rahvusriikide mõju ning mõjutama tugevalt riikide hariduspoliitikat.

1.5. Hariduse eesmärkidest

Käesolevas peatükis on vaatluse all, mida peetakse hariduse eesmärgiks kaasaegses Lääne ühiskonnas ning milline on see ideoloogiline võitlusväli, kus vaieldakse hariduse eesmärkide üle. On ju õppekava roll seda eesmärki täita. Seega on väga oluline küsimus, milliseid suhteid taastoodakse ühiskonnas hariduse kaudu: kas kodanik-konda demokraatliku ühiskonna jaoks, töötajaskonda tööturu jaoks, rahvusriigi ning keele säilimist, tarbimiskultuuri või midagi muud. Loomulikult on kõik need ideed ilmselt iga riigi hariduspoliitikas otsesemalt või varjatult olemas, pigem on küsimus rõhuasetustes ning nende muutumises ajas.

Peatükis analüüsitakse ka hariduse ja demokraatia vahelisi suhteid. Nimelt väljendub Wilfred Carri (1998: 324) sõnul õppekavas iga demokraatliku ühiskonna demokraatia definitsioon, see, mida selles ühiskonnas peetakse legitiimseks ning tõeseks. Seetõttu on väitlused õppekava üle ka väitlused demokraatia üle ühiskonnas.

II maailmasõja järgses lääne kultuuriruumis leidis kõlapinda põhimõte, et demokraatlikke väärtusi ühiskonnas taastoodetakse hariduse kaudu. Kujunes välja ühtluskooli traditsioon, kus oli oluline, et igasuguse sotsiaalse, rahvusliku, soolise taustaga ning võimetega õpilased õpivad koos ning arendavad tolerantsi ja vastastikust sallivust selle kaudu. (Brown, Halsey, Lauder, Wells 1997: 4.)

Seda suunda on esindanud eelkõige John Dewey (1976/1980), kelle ideed, mis esmalt avaldati 1899 teoses „Kool ja ühiskond“, ühiskonna ja hariduselu seostest olid pärit ajast, mil industrialiseerimine hakkas lagundama traditsioonilist ühiskonda, kultuurilist keskkonda ning seniseid koostöö vorme ühiskonnas. J. Dewey rõhutab demokraatliku

all just sellist ühiskonda, kus kõik inimesed saavad arendada oma isiklikku vabadust kollektiivse osaluse teel sõnastades ning mõtestades üldist heaolu. Sealjuures kool ise peab olema sügavalt demokraatlik institutsioon, kus õpilased saavad kaasa rääkida nii praktiliste, moraalsete kui ka sotsiaalsete probleemide lahendamisel.

Tolleaegsele väitlusele jagada õppekavad intellektuaalseteks ehk traditsiooniliselt elitaarseks klassikalise-humanistlikuks ning praktilisteks ning tavakodaniku tarbeks kutsehariduse suunitlusega reageeris J. Dewey (ibid.) seisukohaga, et see pole kooskõlas demokraatia põhimõtetega. Progressivismi põhialused sõnastatud J. Dewey seisukohtade järgi on kooli ülesanne eakohaste õpiolukordade loomine, milles laps õpib toime tulema üha keerukamate ja nõudlikumate probleemide lahendamisega. Sedalaadi õpiprotsessi käigus kasvav kompetentsus moodustab lapse hariduse, mida pole ühelt poolt võimalik ning teisalt ka vajalik täpselt fikseerida.

Dewey mõju nii Ameerika kui Euroopa pedagoogilistele ideedele on Viive-Riina Ruusi (2000: 156) hinnangul kummaline: enamik uurijaid märgib, et J. Dewey mõju on olnud tohutu, kuid praktikasse on need mõtted rakendatud vägagi piiratult. Meieni pole jõudnud mitte tema poolt soovitatud, vaid vastupidine diskursus.

Peeter Kreitzbergi (1993: 161–167) hinnangul on hariduse eesmärkide legitimeerimisel kaasaja lääne ühiskonnas olnud siiani domineeriv funktsionalistlik lähenemine, mis lähtub eeldusest, et haridus peab olema ühiskonna teenistuses ning hariduse eesmärk on õpilasi ette valmistada tulevaseks eluks ühiskonnas. Seega on funktsionalistlikust perspektiivist vaadatuna peamine probleem, kuidas edasi anda kultuurilisi väärtusi ja sotsiaalseid norme põlvkonnalt põlvkonnale. Selle lähenemise järgi treenib kool ühiskonna liikmeid sotsialiseerumise agentidena tulevaseks täiskasvanu rolliks. Funktsionalistlikku suunda tähistab *efektiivsuse* metafoor.

P. Kreitzbergi (1993: 167) hinnangul oli ka Nõukogude Liidus ning samal ajal Nõukogude Eestis hariduses domineeriv funktsionaalne lähenemine, mida Kreitzberg nimetas funktsionaalseks marksismiks, kuna selle üks aluseid oli ülal hoida klassisüsteemi ideoloogiat. Kõik see tegi tulemused hariduses ennustatavateks ning õigustas detailset õppekava planeerimist.

Kaasaaja haridussotsioloogia kriitilise suuna esindaja Henry Giroux (1984) rõhutab, et hariduse domineeriv ideoloogia on majanduslik ratsionaalsus. Mis tähendab seda, et kooli ülesanne on pakkuda selliseid teadmisi ning treenida oskusi, mis valmistaks ette tööjõudu majandusele, mitte kodanikkonda demokraatlikule osalemisele laiemates poliitilistes, kultuurilistes ning sotsiaalsetes protsessides.

Poliitikas, mis seob hariduse töökohtade ning riigi majandusliku konkurentsivõimega, nähakse üht instrumentaalse tegevuse vormi (Kliebard 1990: 10). Seetõttu on töös vaatluse alla võetud majandusliku ratsionaalsuse kõrval ka instrumentaalse ratsionaalsuse mõiste. Instrumentaalne ratsionaalsus on kriitilise teooria looming, mis põhineb tehnilistele reeglitele, mis omakorda tuginevad empiirilistele teadmisele

(Torres 2002: 376–377). Valgustusajastust pärit modernistliku ühiskonna idee kohaselt võimaldab inimkonna emantsipeerumine ratsionaalsuse kaudu seista vastu usule ning autoriteetidele. Seega seab ratsionaalsus optimistliku paradigmana esiplaanile teadusliku uuringu ning hariduse selleks, et hoida ülal harmoonilist sotsiaalset korda.

Selline modernistlik käsitlus toetub progressiusule, mis olid omakorda seotud plahvatusliku teadusliku teadmise ning tehnoloogia arenguga. Modernistlik positivistlik epistemoloogia rajanes objektiivsuseotsingutele ning usaldas instrumentaalsel ratsionaalsusel legitimeerida teadmised ja organiseerida need erinevatesse distsipliinidesse. (Sauve 1999: 12.)

Ratsionaalsuse kriitikas on Jürgen Habermas (1984) välja toonud „vabaduse kaotuse“ ning „tähduse kaotuse“. Habermas eristab kaht erinevat teadmiste põhjendamise liiki, millest üks on kommunikatiivne (moraal-praktiline) ning teine instrumentaalne (teaduslik-tehniline). Habermas ei lükka kõrvale instrumentaalset ratsionaalsust, ta on pigem kriitiline selle universaalse rakendamise puhul. Nimelt ei sobi seda kasutada ühiskonnas kõikide moraalsete ja sotsiaalsete probleemide lahendamiseks (Kreber, Cranton 2000: 483).

Jürgen Habermasi (1990/1962) järgi on tähtsamad sotsiaalsed süsteemid need, mis jagavad ühiskonnas võimu ja raha, niisiis valitsus- ja kaubandusaparaat koos kapitalistliku turuga. Sääraste süsteemide toimimine sõltub ikka veel individuaalsete agentide sotsiaalsetest oskustest, mis on omandatud „reaalses“, elulises maailmas, seega on suhted süsteemi ja tegeliku maailma vahel teretulnud, sest võivad olla turule kasulikud.

Kuivõrd nimetatud süsteemid on ratsionaalsed, saab inimene oma mõtlemisvõimet kasutada selleks, et vaidlustada ja revideerida maailmas käbivaid praktikaid. Kuid süsteem võib ka „koloniseerida“ tegeliku maailma. Sel juhul asendab süsteemi reeglistik kommunikatiivse ratsionaalsuse nii, et sotsiaalsed agendid ei saa enam vaidlustada (või isegi mõista) reegleid, mis valitsevad nende tegevusi. (Ots 2006.)

J. Habermassi (1984) ettepanek on legitimeerida hariduse eesmärgid kommunikatiivse konsensuse, vaba kommunikatsiooni vahendusel, mitte teoreetiliste konstruktsioonide põhjal. Ka Tiiu Kuurme (2008: 10) hinnangul on inimesesse suhtumine kaasajal valdavalt instrumentaalne ning tema ainulaadsus, olemise mõte ja isiksuseomaduste peened nüansid ei pälvi hoolt. Nimelt on tänapäevase globaliseeruva maailma dominant majandus ning inimene huvitab ka hariduses toimijaid eelkõige tööjõu ning tarbijana.

Seega võime ka tänapäeval tõstatada küsimuse vastuolu kohta, mida sisaldab demokraatlik koostööle suunatud haridusideoloogia ning võistlusele ja liberaalse turumajanduse nõuetele orienteeritud haridusideoloogia (Carr 1998: 336). Seetõttu on oluline riigi hariduspoliitikat ning õppekava arendust vaadata laiemas kontekstis, sest hariduselu erinevates rahvusriikides hakkavad oluliselt mõjutama globaalse mõjuvõimuga institutsioonid, mis võivad sisuliselt ignoreerida demokraatliku kodanikuühiskonna põhimõtteid.

1.6. Õppekava poliitilisest ja sotsiaalsest rollist ühiskonnas. Kolm õppekava ideoloogiat.

Käesolevas peatükis on vaatluse all õppekava roll ühiskondlike suhete taastootjana. Eraldi on kirjeldatud Wilfred Carri erinevate õppekavaideoloogiate jaotust, kuna ta kirjeldab õppekavaideoloogiaid eelmises peatükis vaatluse all olnud instrumentaalse ratsionaalsuse aspektist.

Õppekava võib nimetada ühiskonnas kultuuriliste väärtuste manifestiks, nii nagu seadused väljendavad seda, mida peetakse väärtuseks või õigeks käitumiseks (Kliebard 1990: 25). Õppekava on ühiskonnas tihedalt seotud majanduse, poliitika ning kultuuriga, õppekava on võitlusväli, kus võideldakse kultuurilise legitiimsuse nimel (Apple 1996: 129). Õppekavad on tänapäeval ka rahvusriikide ning globaliseerumise pingeväljas: ühelt poolt mõjutab kohalik rahvusriigi visioon ja teiselt poolt ülemaailmne hegemonistlik modernsuse visioon.

Mõistet õppekava kasutatakse ja mõistatakse kitsamas ning laiemas tähenduses. Kitsamas tähenduses mõistetakse õppekava tekstina, kus on kirjas koolis õpetatava sisu. Õppekava mõiste kasutusala on aga tänapäeval oluliselt laienenud, sisaldades ka õpetamise eesmärgi ja meetodeid, hindamise protseduure ning koolielu korraldust (Carr 1998: 325). Eriti varjatud õppekava mõiste sissetoomisega (Apple 1990) hakati õppekavast rääkides rõhutama tema tähtsust/osakaalu ühiskonnas majandusliku, kultuurilise ning poliitilise elu taastootjana ehk siis õppekavast kui ühiskonda taastootvast ehk reprodutseerivast tähendusest.

Viive-Riina Ruusi (2000: 156) hinnangul on hariduse seniseks domineerivaks diskursiivseks praktikaks kultuuritraditsiooni ning ühiskonda sh majandust reprodutseerivad mehhanismid. Sellisel juhul antakse hariduse eesmärgid väljast, õpetaja ning õpilane peavad need täide viima ja kumbki ei tarvitse vaeva näha küsimuste esitamisega selle kohta, miks peab õppima seda, mida õppida kästakse. Isikuvabadus ning vastutus on sellisel juhul minimaalsed.

Igal juhul on suhted õppekava ning ühiskonna vahel vastastikused: kumbki mõjutab ning taastoodab teineteist. Seega on võitlus õppekava üle alati ideoloogilise võitluse koht ühiskonnas, kus erinevate huvide ning arusaamade grupid võitlevad selle eest, milliseid väärtusi ühiskonnas tuleb õppekava kaudu taastoota (Carr 1998: 326).

Sellest lähtuvalt jagab Wilfred Carr õppekavade ideoloogiad, toetudes Lawtoni, Skillbecki ning Kemmise töödele, klassikalis-humanistlikuks, liberaal-progressiivseks ning modernistlikuks-kutsehariduslikuks või modernistlik-rakenduslikuks (*modernist-vocational*) (Carr 1998, Lawtoni, Skillbecki ning Kemmise järgi).

1. Klassikalis-humanistliku ideoloogia ideed pärinevad 19. sajandi eelsest klassikalisest traditsioonist. Õppekava eesmärk oli tagada sotsiaalset stabiilsust ning kultuurilist jätkuvust eelkõige eliiti harides.

Keskenduti klassikaliste ainete õpetamisele ning ignoreeriti kaasaegset teaduse ning tehnoloogia valdkondi. Õpetaja kui ekspert kontrollis aine omandamist eksamil.

2. Liberaal-progressiivse ideoloogia läbimurre jääb 19. sajandisse ning oli mõjutatud eelkõige valgustusajastu ideedest. Uue ideoloogia järgi ei taastoodetud mitte niivõrd kultuurilisi, kuivõrd poliitilisi väärtusi. Eesmärk oli taastoota ühiskonnas selliseid sotsiaalse elu vorme, kus vaba indiviid võiks määratleda enda arusaamise heast elust ning kollektiivselt kujundada ühiskondlikku elu. Elitaarsuse asemele tuleb egalitaarne vaatepunkt, mõjutatuna eelkõige Rousseau' „Sotsiaalse lepingu“ ideedest. Hariduse eesmärgina nähti eelkõige ratsionaalset autonoomiat ning isikuvabadusi. Õppekava eesmärk oli järgida pigem õpilase vajadusi, kuivõrd kultuurilise järjepidevuse kandmist. Õpetaja roll oli pigem olla toetaja, innustaja, mitte kontrollija.
3. Modernistlik-rakenduslik ideoloogia kaasnes massikoolitustega 19.–20. sajandil ning selle eesmärk oli vastata majanduse ning modernse industriaalriigi vajadustele. Carri hinnangul ei reprodutseeri õppekava mitte kultuurilisi, poliitilisi, vaid eelkõige majanduslikke suhteid kaasaegses tehnokraatlikus ning meritokraatlikus ühiskonnas. Meritokraatia all mõeldi ühiskonnas suhteid, kus võimule ei pääsenud mitte niivõrd jõukas aristokraatlik eliit, vaid usuti, et ausa võistluse kaudu, kus kõigil osalejatel on võrdsed võimalused, on ühiskonnas võimalik iga inimese eneseteostus. Sellise õppekava eesmärk on õpetada teadmisi ning arendada oskusi, mis on tulevases turumajanduses tarvilikud tootjatele ning tarbijatele. Seetõttu peeti vajalikuks asendada klassikalise-humanistlik õpikukeskne ning liberaal-progressiivne õpilasekeskne õppekava sellisega, mis rakendaks instrumentaalsed teadmised ning praktilised oskused tulevase tööelu teenistusse. Elitaarsuse ning egalitaarsuse konflikt jäeti kõrvale kui kaasaegsele ühiskonnale ebaoluline.

Seega iga ajastu ideoloogia reageeris uutele sotsiaalsetele oludele ning muutunud kultuurilistele tingimustele. Nii on väitlused õppekavade üle alati väga olulised, markeerimaks ideoloogilisi konflikte ning näitamaks võitlust, millist sotsiaalse elu vorme hariduse kaudu tahetakse reprodutseerida. Kirjeldades õppekava kui sotsiaalselt konstrueeritud kultuurilist artefakti nagu ühiskonda ennastki, aitab õppekava analüüsimine ideoloogilisest küljest mõista paremini tema ühiskondlikku rolli. (Carr 1998: 330.)

Carri hinnangul on praeguste õppekavade katusideoloogia modernistlik-rakenduslik, mis on allutatud ühiskonnas eelkõige majanduslikele vajadustele. Seetõttu on ka käesolevas töös eeldatud, et haridusdiskussioon ja ka õppekava Eestis on allutatud turumajanduse nõuetele. Samas võime Eesti oludes leida uskumusi kõigi kolme eelnimetatud ideoloogiate toetuseks ning haridusdiskussioonis ning õppekavaarenduses

on nad kõik mingil määral esindatud ja erinevad huvigrupid ühiskonnad võitlevad selle nimel, et oma ideoloogiliste veendumuste mõjuvõimu suurendada.

Kuna õppekavad on tänapäeval ühelt poolt rahvusriikide ning teisalt globaliseerumise pingeväljas, siis on oluline hinnata, kuidas globaliseerumine hakkab mõjutama rahvusriike ning kuidas üldised ideoloogilised uskumused, mis lubavad majandusedu ja konkurentsivõimelisust, võetakse omaks siirdeühiskondades.

1.7. Uusliberaalse ideoloogia teke, areng ja mõju globaalses kontekstis

Peatüki eesmärk on kirjeldada uusliberaalse ideoloogia teket ning arengut üleilmastumise tingimustes. Uusliberaalsus tähendas „ uut korda“, reaktsiooni senisele kehtivale sotsiaalsele korrale, mis jõudis kriisi. Neoliberalism on 1980. aastatest paljuski samastatav maailmas domineeriva majanduspoliitikaga. Enamik lääneriikide valitsusi on viimasel veerandsajandil omaks võtnud neoliberalistliku orientatsiooni. Selleks, et hinnata haridusotsuseid viimasel kümnendil, tuleb seda hinnata globaalses kontekstis, kuna meie arengut ning ka ootusi haridusele on olulisel määral mõjutanud asjaolu, et tegutseme üleilmsete muutuste mõjusfääris.

Uusliberaalsus pole ainult poliitiline retoorika või ideoloogia, vaid laiem projekt, mis muudab ühiskonna institutsionaalseid struktuure globaalsel tasandil. Uusliberaalsus on kompleks kultuuriteooriaid, ideoloogiaid ja eeldusi, kuidas ühiskond töötab või peaks töötama, et saavutada kollektiivseid eesmärke, eelkõige ulatuslikke eesmärke õiglusest ja progressist, andes kollektiivseid tähendusi ning väärtusi teatud tegevustele ning tähendustele, integreerides neid suurematesse skeemidesse (Meyer 1987: 12–13).

Uusliberaalsuse fenomenina on täheldatud, et erinevad poliitilised jõud järgivad seda. Uusliberaalsus on kaasa toonud olukorra, kus poliitiliselt nii vasak- kui parempoolsed jõud reformivad ühiskonda sarnaselt, järgides samu eesmärke maailma poliitika kultuurilises raamistikus (Vaira 2004: 487).

Globaliseerumist on defineeritud kui üleilmsete suhete intensiivistumist, globaal-majanduse produkti, kus luuakse uut liiki otsustusmehhanismid, intensiivistub rahvus- ning valitsusülene suhtlus, kujuneb uut liiki regionaalne ning sõjaline korraldus (Torrese 2002: 364).

Käesolevas töös on globaliseerumise all mõeldud protsesse, mis leidsid aset alates 20. saj 80. aastatest ning mida ühelt poolt iseloomustab kodanikuõiguste ja igakülgse poliitkorrektsuse triumf ning sugude, põlvkondade, konfessioonide, rasside ja rahvuste täieliku võrdsuse tunnustamine läänemaises kultuuriruumis. Seda etappi iseloomustas Euroopa sisenemine uude demograafilisse arenguetappi, mis tähendas elanikkonna vananemist ning immigratsiooni järsku suurenemist lääneriikidesse. Samuti tähendas see rahvusriikide mõju langust ning globaal-majandusliku valitsemise tugevnemist.

Seega läks võim maailmas riikidelt äridele, demokraatlikult valitud institutsioonidelt korporatsioonidele. (Valge, Sepp 2009.)

Demograafilise olukorra muutumine, globaalne konkurents ning energiaressursside nappus on oluliselt ohustanud senist healuühiskonda ning aidanud kaasa uue ideoloogia tekkele ning kinnistumisele. See uusliberaalne ideoloogia hakkab kujundama kõiki elusfääre, kuigi algselt oli ta eesmärk efektiivistada eelkõige majandust. 70ndate majanduskriis toob kaasa neoliberaalse pöörde, mida toetavad mitmed ühiskondlikud muutused.

1. Piisavalt kõlapinda leidis parempoolsete argument, mille kohaselt liigpalju võrdsust vähendab ettevõtlikkust ning seeläbi majanduskasvu. Uus ideoloogia avaldus eelkõige võitluses kõrgete maksude vastu.
2. Algas võitlus ametiühingute vastu, tugev individualistlike väärtuste esiletõstmine, uute korporatiivsete traditsioonide kujunemine
3. Kommunistliku režiimi kokkukukkumine muutis tugevamaks parempoolsete argumendi, mille kohaselt riiklik majanduse reguleerimine toob kaasa majandusliku stagnatsiooni.
4. Süveneva üleilmastumise tingimustes makstakse n-ö talentide otsingul vähestele valitud töötajatele teiste töötajatega võrreldes ebaproportsionaalselt palju. (Miliband 2005: 41.)

Globaliseerumise metamüüti võib Massimiliano Vaira (2004: 488) hinnangul käsitleda kui kollektiooni ratsionaalsusmüütidest, mis valitsevad maailma poliitikat. Neid iseloomustavad eelkõige kolm komponenti.

1. Minimaalne riik, mis tähendab avalike kulude kokkuhoidu ning tureregulatsioonile allutamist.
2. Eraettevõtlusest pärit äri-eetose sisseviimine kõikidesse organisatsioonidesse kliendi ja klienditeenindaja suhete kujul, mis seisneb suures paindlikkuses, innovatsioonis ning kvaliteetse teenuse pakkumises kliendile.
3. Teadmushiskond, mis seisneb teadmiste, tootmise ning infotöötuse, tehnoloogia arengu rakendamises konkurentsivõimelises, kusjuures haridusinstituutide ülesanne/eesmärk/ soov on vormida sellist inimkapitali, kes suudaks nimetatud arengut toetada.

On autoreid, kes rõhutavad kommunikatsioonitehnoloogia arengu tähtsust üleilmastumises. Franz Josef Radermacheri (2005) hinnangul pole üleminek maailmaturule poliitilise tahte ega kavandamise tagajärg. Selle on ära määranud info- ja kommunikatsioonitehnika ning transpordi arenguga tekkinud uued võimalused, mida on osanud ära kasutada eelkõige suurkorporatsioonid.

Igal juhul mõjutab ühiskonda tehnika areng: kõrgtehnoloogia kasutuselevõtt vähendab töökohti ning aitab kaasa sissetulekute erinevuste suurenemisele. Seega väitlust

uusliberaalidega raskendab asjaolu, et võrdse jaotamisega tegeles kommunistlik ühiskond, mitte kapitalistlik. (Atkinson 2005: 61–65.)

Rahvusriikide poliitikat hakkavad kujundama globaalselt mõjuvõimsad institutsioonid, nagu näiteks Rahvusvaheline Valuutafond, Maailmapank ja Maailma Kaubandusorganisatsioon, mille kaudu viiakse ellu neoliberaalset poliitikat. Formaalselt on sellega ühinemine vabatahtlik, kuid mitteühinemine tähendaks paaria staatust. (Valge, Sepp 2009: 8.)

Globaliseerumise atlase andmetel on maailmas 21. sajandil 350 suurt rahvusvahelist organisatsiooni. Kuna esindajaid neisse ei vali tavaliselt riikide kodanikud, nende tegevus pole alati läbipaistev, siis on neid süüdistatud ebademokraatlikkuses. Samuti nõrgendab selline olukord rahvusriike. Nii on Rahvusvaheline Valuutafond, Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon, Maailma Kaubandusorganisatsioon jt organisatsioonid juba 80. aastatest tugevalt toetanud neoliberaalset poliitikat. (Valge, Sepp 2009: 109–111.)

Neoliberaalsete vaadete järgi peaks majanduslik globaliseerumine tähendama riigi sekkumise lõpetamist turu tegevusse kõikjal maailmas, mis tähendaks ettevõtete privatiseerimist, hindade, kaubanduse ja kapitaliliikumise liberaliseerimist, kontrolli valitsuse kulutuste üle ning nende piiramist, teenusesektori kui põhilise hõivesfääri ja ühiskondliku jõukuse tootmise sfääri arengu kiirendamist. (Valge, Sepp 2009: 118.)

Seetõttu on vana heaoluühiskond muutumas individualistlikumaks, kuna egalitaarsuses nähakse tõsist ohtu konkurentsivõimele. Nii toob globaliseerumine kaasa enneolematu ebavõrdsuse. Solidaarsuse, sidususe vähenemine on tõsine oht sotsiaalsele korrale, harmooniale kogu ühiskonnas. USAs on kihistumine kõige suurem, seetõttu on ta ka kõige kriminoossem ühiskond (Miliband 2005: 45.). USAs on rikkuse kontsentratsioon oluliselt suurem kui Euroopas, kusjuures 10%-le kuulub pool rikkusest, 1%-le kuulub USAs 35% kogu rikkusest, vastav näitaja Taanis ja Prantsusmaal on 25% (Esping-Andersen 2005: 10.)

Nii seisab iga ühiskonna ees tõsine probleem: kuidas vähendada ebavõrdsust, mille majanduslikult vähemkindlustatud inimesed pärandavad oma lastele? Ja see on selgelt hariduspoliitiliste otsuste küsimus. Uusliberaalne ideoloogia toob kaasa avalike teenuste ning sotsiaalsete tagatiste vähenemise. Selle tagajärjel eraldatakse ühiskonnas vähem raha teadusele, haridusele, meditsiinile, pääste- ning politseijõududele, suurendatakse erateenuste osakaalu. Nii on uusliberalismi tingimustes loomulik kultuuri allutamine ärihuvidele, millega omakorda kaasneb massikultuuri vohamine.

Jaak Valge hinnangul (2009: 8) on läänemaailmas teravnenu küsimus kodanike võimalustest ise oma elu korraldamises kaasa rääkida. Kõige kiiremini reageerisid globaliseerimisvastased, seejärel alles poliitikud ning poliitikateadlased. See tähendab rahvusdemokraatiate nõrgenemist, olukorda, kus valitsus ei toetu enam kodanike häälele, vaid „turu“ või „ekspertide“ häälele.

Jaak Valge ning Kalev Sepa hinnangul (2009: 138) on demokraatia mõiste viimasel kaheksajal aastal, eriti aga viimasel kümnendil muutunud: kuigi formaalselt on demokraatia enneolematult laienenud, on inimeste võimalused ise oma elu korraldamises kaasa rääkida just üleilmastumise, eelkõige selle teostamise viisi tõttu pigem vähenenud. Seetõttu on demokraatia sisu muutumas ning räägitakse liberaalsest demokraatiast.

Ohuna nähakse seda, et end poliitilistest piirangutest vabastanud korporatiivsed huvigrupid kehtestavad ideoloogia, mis seavad kahtluse alla demokraatia kui avaliku hüve. Seetõttu nähakse uusliberalismis ohtu ka demokraatiale. Sellised institutsioonid, kus peaks toimuma demokraatlik väitlus, haridusasutused, kodanikuühendused, ajalehed, telekanalid, on alarahastatud või privatiseeritud. (Giroux 2004: xxi.)

Uusliberalismi on nimetatud ka *poliitika lõpuks*, kuna potentsiaalne kodanik on muutunud kliendiks ning parlamentaarne demokraatia on muutunud rituaaliks, sest on huvide konflikt majandus- ning äriühenduste ning riikliku süsteemi vahel. Sellises olukorras pole valijatel valikuid, kuna igal juhul valitakse uusliberaalne poliitika. (Sünker 2009: 89–90.)

Kolmanda maailma mõiste kõrvale on kasutusele võetud *neljanda maailma* mõiste. Neljandas maailmas elavad kaasajal need, kes on hariduslikult jäänud globaalsest infomaailmast väljapoole, maapiirkonnad Aafrikas, Lõuna-Ameerikas ja Aasias, aga need kujunevad ka suurlinnade getodes. Nad ei kuulu globaalsesse võrgustikku ning nad kujundavad oma kogukondliku vastasseisu. (Morrow, Torres 2000: 49.)

Teisalt on just globaliseerumine võimaldanud tegutseda rahvusvahelisel tasandil erinevatel kodanikeühendustel ning kujundada globaalsel tasandil uut maailmakultuuri. John Boli ja Georg M. Thomas (1997) on analüüsinud rahvusvaheliste mittetulundusühingute arvu kasvu alates 1875. aastast kuni 1973. aastani. Nad uurisid üle 6000 organisatsiooni andmeid ning nende seotust riiklike süsteemide ning maailmamajandusega, samuti nende mõju majanduslikes ja poliitilistes suhtevõrgustikes.

Boli ja Thomas (1997) hindasid mittetulundusühingute rolli maailmakodanikkonna ja maailmakultuuri kujundajatena. Rahvusvahelised mittetulundusühingud on oma mõjuvõimu oluliselt laiendanud, otsides lahendusi maailmakultuuriliselt defineeritud probleemidele. Seega pole mitte alati riiklikud institutsioonid sotsiaalsete muutuste käimalükkajad, vaid just mittetulundusühingud.

1.8. Globaliseerumise mõju demokraatia arengule ja haridusotsustele

Hariduselt oodatakse kiiret reageerimist ühiskondlikele muutustele. 90. aastatel hariduspoliitikas toimunud muutused olid tihedalt seotud muutustega rahvusvahelises keskkonnas. Siirdeühiskonnana sattus Eesti 90ndatel just nende ideoloogiliste muutuste mõjusfääri. Selle kohta, milline on globaliseerumise mõju hariduspoliitikale, on risti vastukäivaid arvamusi. Nendele eriarvamustele on selles peatükis ka tähelepanu pööratud.

Majanduselu, eriti aga kommunikatsiooni, informatsiooni ja tehnoloogia globaliseerumine on esitanud erakordse väljakutse rahvusriikide senistele kontrolli- ning tegevusmehhanismidele. Erinevad autorid on rõhutanud, et globaalne majanduslik fundamentalism hakkab oluliselt mõjutama rahvuslikku identiteeti ja riigi hariduspoliitikat. (Goodson 1990, Green 1997.)

Roger Dale ja Susan Robertson (2002: 10–12) hoiatavad käsitlemast globaliseerumist homogeense diskursusena, mis mõjutab kõikide riikide hariduselu ühetaoliselt. Nimelt kui ühiskonnas on loodud konsensuslik baas globaliseerumisele: neoliberaalse majanduse konsensus, nõrga riigi konsensus, liberaalse demokraatia konsensus ja selle seadustamiseks juriidiline konsensus, pole siiski üht kindlat viisi, kuidas seda lokaalselt korraldada. Seega igale kaasusele luuakse spetsiifiline vorm ja sisu. Seetõttu korraldatakse eri riikides, eri piirkondades elu uue diskursuse mõjul ümber erinevalt.

Carlos Alberto Torres artiklis „Globaliseerumine, haridus ning kodakondsus: solidaarsus versus turud?“ (2002: 363) eeldab, et riikliku autonoomia ning rahvusliku suveräänsuse vähenemine hakkab mõjutama olulisel määral ka majandust ning vastupidi. Võimendub konflikt küsimuste vahel, kas hariduse eesmärk on ette valmistada tulevast töötajat tööturu ning majanduse arendamise tarbeks või valmistada ette kodanikku poliitiliseks eluks ühiskonnas või on hariduse andmise eesmärk hoopis rahvusriigi ning –kultuuri taastootmine. Siit tuleneb üks fundamentaalne küsimus: kas globaliseerumisega muutuvad inimõiguste ning demokraatliku osalemise teemad universaalsemaks või marginaliseeruvad? Selles küsimuses on teoreetikud eri arvamusel.

Meie elukeskkond on olulisel määral muutunud. 19. sajandil tekkinud rahvusriigid on praeguseks kaotanud võimu kontrollida majandust. Uus institutsionalism muudab suhteid majanduses (deindustrialiseerumine, ekspordile suunatus, globaliseerumine), poliitikas (riigi ja avaliku sektori rolli vähenemine), ja hariduses (privatiseerimine, detsentraliseerimine, kvaliteediprobleemid hariduses). Globaalsel tasandil ülemaailmselt konkurentsivõimelised riiklike institutsioonide tegevused, kapital, tööjõud ning korporatsioonid moodustavad ainsad mõjuvõimsad kogukonnad, luues rahvusriigi kodakondsuse asemel majandusliku kodakondsuse kontseptsiooni. (Torres 2002: 370.)

Vastupidise seisukoha põhjal võib jälle väita, et üleilmastumine toob kaasa pigem üldise inimõiguste kasvu ning uue universaalse kodakondsuse kontseptsiooni. On ju inimõiguste ideoloogia kõige mõjuvõimsam narratiiv valgustusajastust. Näitena võib siin tuua II maailmasõja järgse Euroopa, kus inimõigused laienesid ka võõrtõelistele ning kodanikuõigused kaalusid üle majandushuvid. (Ibid.)

Samas otsitakse väljundeid, kuidas reageerida hariduse sotsiaalsetele funktsioonidele globaalses kontekstis, kuidas rahu ning inimõiguste temaatika võiks olla toetatud globaalses maailmas multilateraalse agenda kaudu, olles toetatud UNICEFi, UNESCO ning maailmapanga tegevuse poolt (Jones 1998).

Sellele vastupidiselt räägitakse pigem asümmeetrilisest globaliseerumisest, kuna eba-võrdsuse suurenemine globaliseerumise tingimustes on põhjustatud demokraatlike institutsioonide nõrkusest majanduslikega võrreldes. Nimelt on oma mõjuvõimu küll tugevdanud globaalmajandus, mitte aga globaalsed poliitilised süsteemid. Sellest on kõige rohkem kasu lõiganud suurkorporatsioonid ning mõjuvõimsad riigid (eelkõige USA). Asümmeetrilise globaliseerumise tagajärjel on piiratud vähemkvalifitseeritud tööjõu liikumist, intellektuaalse omandi kaitse varjus piiratud ka teadmiste, ideede ning tehnoloogia liikumist, mistõttu ei jätku kõigile sellised globaalseid avalikke hüvesid nagu rahu, turvalisus, tervis, puhas keskkond ning teadmised. (Griffin 2003, Stormi ja Rao 2004: 567 järgi.)

Uusliberaalsel ajastul kujuneb põhiküsimuseks, kuidas üleilmastumine mõjutab solidaarsust ühiskonnas ning kuidas demokraatia töötaks ka valitsusinstitutionide mõjujõu vähenemise korral (Torres 2002: 376). Üheks oluliseks globaalprobleemiks võibki seetõttu pidada demokraatiaga seonduvat. Selle taustal on isegi mõneti paradoksaalne, et globaliseerumist seostati esialgu just ülemaailmse demokratiseerumisega.

Jaak Valge ning Kalev Sepp (2009: 155–166) väidavad, et paaril viimasel aastakümnel on demokraatia kvaliteet langenud, valitsused on muutunud varasemast ebaefektiivsemaks ja ebausaldusväärsemaks. Nimelt riigi valitsemisjõud on territoriaalselt piiratud, kuid protsessid, mida riik peab juhtima (nt kultuuriline taastootmine, haridus, rahapoliitika), ning probleemid, mida lahendada (turvalisus- ja keskkonnaprobleemid), on enamasti globaalsed.

Uusliberaalse poliitika surve all on ka hariduspoliitika teinud järeleandmisi vabaturu-majanduse eeskujul, lähtudes võistluse, kliendi valikuvabaduse, sponsoraluse ideedest, vähendades riiklikku sekkumist. Seetõttu on toimunud diskursiivne muutus kodanikuühiskonnast individualismi suunas. Arvestades globaalset konkurentsi ning seades eesmärgiks majandusliku edukuse ning efektiivsuse, oodatakse ka haridusasutuselt konkurentsivõimelist haridust ning eelkõige tipposkusi. Kui sotsiaaldemokraatliku ideoloogia põhimõtetest lähtuv traditsiooniline ühtluskool haris kodanikke modernse ühiskonna kollektiivsetest väärtustest lähtudes, siis postmodernne indiviid arendab oma individuaalseid võimeid. (Kivirauma, Rinne, Seppänen 2003.)

Jätkuv pingeline kapitalismi ning demokraatia vahel mõjutab oluliselt ka hariduse tähendust ja rolli ühiskonnas. Nimelt on uuskonservatiivid kritiseerinud hariduspoliitikat just demokraatlike nõuete, eelkõige nende kulukuse ning juhitamuse pärast (Torres 2002: 372). Seega seisab iga ühiskond küsimuse ees, kuidas haridus saaks taastoota ja kas üldse peab hariduse kaudu reprodutseerima demokraatlikku kodanikkonda?

Teisalt nähakse demokraatlikku haridust ohustamas instrumentaalse ratsionaalsuse ideoloogiat, mis tuleneb radikaalse turumajanduse nõuetest haridusele (Torres 2002: 376–377). Instrumentaalse ratsionaalsuse eesmärk oli vastata majanduse ning modernse industriaalriigi vajadustele.

Kas globaliseerimine toetab demokraatlikke protsesse ning seekaudu ka haridust, on kujunenud tõsiseks vaidlusküsimuseks. Nimelt ohustab inimõigusi globaalses kontekstis terrorismivastane võitlus. Ka nähakse suurenemas rahvusriikide vastuseisu globaalsetele protsessidele. Majanduskriis tõi välja globaliseerumise ohud ning paljud riigid ning institsioonid nägid väljapääsu proteksionistlikus käitumises.

1.9. Euroopa Liidu hariduspoliitika

Peatükis on vaatluse all Euroopa Liidu poliitika kujunemise erinevad mõjutegurid ning seda kujundavad rahvusvahelised organisatsioonid. Samuti kirjeldatakse peatükis sotsiaalteemade ning haridusteemade kujunemist ühise poliitika osaks ja ELi hariduspoliitika erinevaid etappe.

Pärast II maailmasõda kujunes Euroopa demokraatlikes ühiskondades välja sõjajärgne konsensus, mille tuumaks oli kokkulepe, et riigil on oluline roll sellistes valdkondades nagu makroökonomika juhtimine, keskkonnakaitse, tervishoid, haridus ja sotsiaaltoetamine. Neoliberaalse poliitika surve all hakkasid 70ndatel turumajandus tungima igale sotsiaalsele elu väljale, vana süsteemi süüdistatakse ebaefektiivsuses, bürokraatias, jäikusel. Selline uus kapitalism hakkas ümber kujundama hariduselu kogu Euroopas ning läänemaailmas. (Pearce 2004: 245.)

Euroopa Liidu mõju riikide rahvuslikule hariduspoliitikale on aja jooksul märkimisväärselt muutunud. Hariduspoliitikat hakati ELis jõuliselt suunama Lissaboni kohtumise järel 2000. aastast. Nimelt nähti just hariduse rolli muutuste sisseviijana ning ELi konkurentsivõime tõstjana. Selleks kasutati ka Euroopa Komisjoni mõjuvõimsat bürokraatiaaparaati. (Dale, Robertson 2002: 25–26.)

Riiklik hariduspoliitika lähtub rahvusvahelistest mõjutustest, mida põhjustavad rahvusvahelised organisatsioonid, varasemalt eriti UNESCO (Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni Haridus-, Teadus- ja Kultuuriorganisatsioon), ning hiljem ka OECD (Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon) ja Euroopa Liit. Samuti on IMF (Rahvusvaheline Valuutafond), WTO (Maailma Kaubandusorganisatsioon) ja Maailmapank ühtlustanud üldist majandus- ja ühiskonnapoliitilist mõtlemist. (Naumanen, Leppänen, Rinne 2008: 194.)

Rakendatava hariduspoliitika abil püüavad rahvusvahelised organisatsioonid suunata majandusliku ja kultuurilise globaliseerumise mõjutusi. Vahendina kasutatakse liikmesriikide loodud hariduspoliitikat puudutavaid käsitusi, lepinguid, tegevuskavasid, põhimõtteid ja norme, nagu OECD PISA (Programme for International Student Assessment) uuringud ning OECD, ELi ja UNESCO elukestva õppe tegevuskavad ja strateegiad. (Ibid.)

Hariduse euroopastumisel on hakatud rääkima Euroopa haridusruumist (*European educational space*), mille on loonud riigiüleised organisatsioonid, ekspertvõrgustikud

ja kultuurilised ning majanduslikud initsiatiivid. Asutamislepingute artiklitest tulenevast harmoneerumiskeelust hoolimata üritab EL üsna jõuliselt mõjutada liikmesriikide hariduspoliitikat. Liidu uut lähenemisviisi on nimetatud isegi hääletuks või „hiilivaks revolutsiooniks“. Arengu pöördepunktiks peetakse Lissaboni Euroopa Ülemnõukogu kohtumist 2000. a märtsis, mille tegevuskava eesmärgiks seati tööhõive, majandusreformide ja sotsiaalse ühtekuuluvustunde suurendamine ja mille täideviimisel seati haridus kesksel kohale. Lissaboni strateegiale järgnes liidusiselt väljatöötatud ja heakskiidetud koolitussüsteemide tulevikueesmärgid puudutav üksikasjalik tööplaan (Haridus ja Koolitus 2010) jt algatused. (Naumanen, Leppänen ja Rinne 2008: 193–200.)

Hariduspoliitika rahvusvahelistumisel on rahvusriikide võimalused suveräänse hariduspoliitika viljelemisel piiratud. Nimelt avaldub see praktikas riiklike haridussüsteemide tunnusoontes, nagu haridusasutuste struktuurid, õppekavad ja õppekorraldus. Haridus võib tulevikus kujuneda ühelt poolt standardiseeritud ja teisalt individualiseeritud kaubaartikliks, mida vahendatakse ja millega kaubeldakse globaasetel maailmaturgudel nagu mis tahes teise kaubaga. (Naumanen, Leppänen, Rinne 2008: 194–195.)

Näiteks selle kohta, kuidas hariduspoliitika ei keskendu enam niivõrd riiklike probleemide lahendamisele, vaid on võtnud senisest erineva mitterahvusliku suuna, on Bologna deklaratsiooni allakirjutamine 1999. aastal, millele järgnes kvaliteedikindlustamise üldiste põhimõtete ja protseduuride väljatöötamine erinevate rahvusvaheliste organisatsioonide poolt. Bologna deklaratsiooni allakirjutamine 1999. aastal tõi kaasa uue laine Euroopa kõrghariduse kvaliteedikindlustamises, asetades kvaliteediprotsessid enam rahvusvahelisse konteksti. Seega Euroopa Liidu mõju rahvusriikide ülikooliharidusele on väga tugev. Igal juhul on kõrgharidus muutumas rahvusvaheliseks kaubaartikliks. (Vilgats 2009: 16–22.)

Samuti mõjutab ühinemine Euroopa Liiduga kutseõppehariduse ümberkorraldamist Eestis. Kui kutsehariduse õppekavade arendamisel lähtuti enne 2000. aasta Taani, Soome ja Iirimaa kogemustest, siis 2005. aastast on kutseõppe ümberkorraldamise aluseks ja lähtekohaks ka Euroopa initsiatiivid ja põhimõtted (Lissaboni strateegia 2000) jt dokumendid kutsehariduse valdkonnas. (Noorväli 2009: 47–49.)

Ka nähakse uusliberaalse ideoloogia mõju keskharidusele: nimelt see väljendub surves jagada õpilased selgelt akadeemilise ja kutseharidusliku suuna vahel. (Morrow, Torres 2000: 46) Kuidas selgemalt hakkab ta mõjutama keskhariduse sisu, väärib aga süstemaatilist analüüsi. Euroopa dimensioon hariduses seisneb teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe ideede tutvustamises, propageerimises ning erinevate projektide, ühisürituste ning võrgustike kaudu ka nende ellurakendamises. Kuna haridussektor on ELis rahvusriikide eneste määrata, on nende mõju piiratud (Dale, Robertson 2002: 28). Kuidas on ta mõjutanud Eesti hariduspoliitikat, sellele otsitakse käesolevas töös ka vastuseid.

1.10. Teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursuse teke ning areng

Peatükis on vaatluse all teadmusühiskonna ja elukestva õppe mõistete kujunemine, ideoloogiline tähendus ning diskursuse mõju hariduspoliitilistele otsustele. Peatüki eesmärk on töö empiirilises osas kasutatavate võtmesõnade mõju kirjeldamine ning konteksti avamine. Peatükis on vaatluse all tulevikustrateegiana kasutusele võetud elukestva õppe diskursuse kujunemine heaoluühiskonna tüvinarratiiviks.

Teadmuspõhise ühiskonna kontseptsioon on pärit 90ndate lõpust. Esimesena kasutas terminit 1996. a Ameerika poliitikateadlane Robert E. Lane. Ta soovitas sotsiaalsete probleemide lahendamiseks teaduslikku lähenemist ning väitis, et teadmiste abil on võimalik saavutada ühiskonna harmoonilisem areng. (Žiljak 2008: 96.)

Sellest ajast on idee, et elame globaalses teadmiste majanduseses, muutunud domineerivaks hüperdiskursuseks igal tasandil: institutsionaalsel, rahvuslikul, regionaalsel ja globaalsel (Robertson 2005: 151). Sotsiaalse tulevikuennustamisega tegelenud teadmusühiskonna peaarhitekta Daniel Bell (1973: 3) kirjeldas aega, mis tuleb post-industriaalse ajastu järel. Tänapäeval kujundavad poliitikud, ka hariduspoliitikud hariduspoliitikat selle ennustuse põhjal.

Vajadus uue tulevikudiskursuse järele tulenes tõdemusest:

- tasakaal teadmiste ja resursside (tööjõu ja kapitali) vahel on kaldunud teadmiste suunas;
- pikaajalise majanduskasvu kindlustamine sõltub eelkõige teadmistest;
- haridus mängib olulist rolli majanduskasvu tagamisel;
- haridus peab uuel viisil reageerima teadmusühiskonna vajadustele ehk hariduse sisu peab muutuma. (Robertson 2005: 152.)

Paljud teised autorid on arendanud sarnaseid kontseptsioone, seda siis Belli järgi post-industriaalse ühiskonna, Castellsi järgi infoühiskonna, Huseni järgi õppiva ühiskonna, Stehri järgi teadmusühiskonna nime all. Kõiki neid ühendab teadmiste tähtsustamine ühiskonna muutuste katalüsaatorina. (Žiljak 2008: 96.)

Neid termineid kasutati poliitilistes dokumentides selgete eritlusteta, niimoodi hakati teadmispõhise ühiskonna ja teadmispõhise majanduse mõisteid kombineerima ilma teoreetiliste kahtlusteta definitsioonide erinevuse üle. Majandusarengut hakati käsitleda teadmiste ja innovatsiooni narratiivis, seda eelkõige poliitiliste otsuste põhjendamiseks. Niimoodi ringlevad terminid poliitilistes tekstides, kus erinevused majanduse, ühiskonna, teadmiste ja informatsiooni vahel pole selged. (Žiljak 2008: 96.) Sedasi toodetakse peavoolu diskursiivseid praktikaid ning kujundatakse uue diskursuse kord.

Teadmusühiskonna agenda arendatakse välja OECD raportite vahendusel, nt üks esimesi ilmus 1996. aastal. Teadmusühiskonna diskursus sisenes haridusväljale elukestva

õppimise diskursuse nime all. Elukestvate õpet käsitletakse kui indiviidide, institutsioonide, haridussüsteemi kapasiteeti ja praktikate, mis peab toetama õpiühiskonda. Lisaks OECD-le, kes on elukestva õppe üks initsiaatoreid, toetatakse uut diskursiivset praktikate Maailmapanga raportite kaudu. (Robertson 2005: 157.)

Elukestva õppe ideoloogia on Katherine Nicolli ja Andreas Fejesi (2008: 3) hinnangul läbi teinud kolm erinevat etappi: humanistliku, rangelt majandusliku ja pehme majandusliku etapi. 60.–70ndate optimism rõhutas hariduse rolli progressi tagajana, rõhutati rahvusvahelise kogukonna fundamentaalset solidaarsust ning jagatud uskumust demokraatiast. Elukestva õppe kaudu usuti neid väärtusi saavutatavat. 80.–90ndatel omakorda muutus tugevamaks visioon elukestvast õppes kui majandusedu ja efektiivsuse tagajast, mille tõukejõuks oli kvalifitseeritud tööjõud.

Viimasel kümnendil on õpiühiskonda käsitletud pehmemaja majandusliku paradigma versioonina, kuna majandushuvide kõrvale on jõulisemalt tulnud kodanikuühiskonna retoorika. Nii on vastutus elukestva õppe eest jagatud turu, riigi, kodanikuühiskonna ja indiviidi vahel. Sedasi on elukestva õppe ideel personaalne, demokraatlik ja majanduslik funktsioon. (Nicolli, Fejes 2008: 3.)

Nii on kaasaja heaolu/postheaolu lääne ühiskondades elukestva õppe narratiiv tõstnud indiviidi, rahvaste ja Euroopa Liidu tasandil esileilmile hariduse, uuringute ja majanduse arendamise vajaduse. Selline narratiiv töötab heaolu kõigile, kes on kaasatud elukestva õppimisega, ning lubab neile saavutada ihaldusväärse elu. Õppimise tähendus on konstrueeritud kui tee ihaldusväärse paradiisini ning samal ajal on see valitsemise kõrvaltoode. Ehk selle narratiivi vahendusel põhjendatakse neoliberaalset valitsemispoliitikat. (Fejes 2008: 87.)

Lissaboni strateegia kavandamisest saadik on Euroopa Liidu hariduspoliitilistes dokumentides räägitud uute, infoühiskonna liikmetele mõõdapääsmatult vajalike baasoskuste määratlemisest, milleks on traditsioonilistele lugemis- ja arvutusoskustele lisaks teaduslik-tehnilised oskused, võõrkeelteoskus, teadmised ettevõtlusest ning sotsiaalsed oskused. (Naumanen, Leppänen ja Rinne 2008: 256.)

Elukestva õppe idee on maksimalistlik, samas vastuoluline ja üsnagi vabalt tõlgendatav põhimõte. Põhimõtteliselt katab see üheaegselt nii õppimisvõimaluste loomist ehk koolituste korraldamist kui ka hariduse lõpptulemust, nagu tööhõivet ja aktiivse kodaniku omadusi. Peale selle tõstetakse elukestvas õppes esile hariduse kvaliteediga seotud aspekte, nagu motivatsioon, õppijakesksus ning individuaalne lähenemine. (Naumanen, Leppänen ja Rinne 2008: 263.)

Sellisel diskursuse mõjujõud eriti võimas – elukestev õppimine kui ELi tulevikustrateegia seotakse jõulise tulevikuvisioniga ehk retoorilise visioniga ühiskonnas. Samas kujuneb diskursus pikajaliseks ühiskondlikuks poliitikaks riigi tasandil. Igal valitsusel on tulevikunägemus, milleks käesoleval hetkel on kõrgelt haritud rahvaiga teadmusühiskond, kes suudab ülejäänud maailmaga võistelda ja konkureerida.

Selle narratiivi kaudu saame näha, kuidas tulevikudiskursus ühiskonda kujundama hakkab. Ühiskond ja tulevik on pidevas muutumises ja nii peavad ühiskonna liikmed sellega pidevalt kohanema. (Fejes 2008: 90–91.)

Andekas indiviid on tulevikudiskursuse liige, seetõttu on talentide ja võimekate otsingud osa uuest diskursusest (Fejes 2008: 92–93). Kodanikke julgustatakse tegema ise õigeid valikuid- see positsioon on tugevalt esindatud kaasaegses uusliberaalses diskursuses. Ühiskond on konstrueeritud kui õppiv ühiskond, mis hoiab riiki heaoluühikondade esireas majanduslikus mõttes.

Andreas Fejes (2008: 97) kasutas ja parafraseeris Dewey väljendit *kool kui ühiskond*, siis seda võiks tänapäeval kasutada uue diskursuse võtmes *ühiskond kui kool*. Uus visioon töötab kui tehnika, kujundamaks tulevikku ja elukestvat õppijat, ning loob samal ajal ka ühiskonnast väljaarvamise tehnikad. Nimelt uusliberaalse ideoloogia vaimus taastoodetakse diskursust iga kodaniku õigete valikute kaudu.

Igal juhul on elukestva õppe kujunenud domineerivaks haridusdiskursuseks Euroopas, mis on vallutanud avaliku ruumi meedia, dokumentide, kõnede kaudu ning mida toetatakse institutsionaalselt ning subsideeritakse erinevatest fondidest. Sellisel on haridusdiskursus, mis seotakse konkurentsi ning võistlusega, allutatud juhtimisterminoloogiale. Gustavssoni (2002: 14) hinnangul on asendatud märksõnad *aktiivne kodanik, vastutustundlikud inimesed, koostöö ja sotsiaalne heaolu* uue diskursuse märksõnadega *efektiivsus, kvaliteet, kompetentsus, eesmärgile pühendumine, hindamine*.

Hariduse keskne sõnavara on Bernt Gustavssoni hinnangul (2002: 4) muutunud 80ndatel tehnokraatlikuks ning majanduslikuks ning seda just teadmusühiskonna ja elukestva õppe diskursuse kaasabil. Sedasi on haridus kaotamas on humanistlikku ning demokraatlikku sisu ning on muutunud turukaubaks.

John Field (2004: 7–9) käsitleb elukestvat õpet kui diskursust, mis kirjeldab uut hariduslikku korda, tulevikudisaini, globaalset poliitilist konsensust. Niinimetatud uue maailmakorra poliitilises agendas on elukestva õppe retoorika seotud tööjõu efektiivistamisega, eluaegse kohustusega ümber õppida, kohaneda, muutuda, uus diskursiivne praktika on seotud pidava elu ja identiteedi muutumisega. Väljend tähendab John Fieldi jaoks keelelist hüperinflatsiooni. Uus diskursus loob uue inimese tähenduse, räägitakse inimkapitalist, mida igäüks saab kasutada ja uuendada. Ka teadmised saavad uue tähenduse ja turuväärtuse.

Elukestva õppe ideoloogia on omaks võetud nt Suur-Britannia, Austraalia, Rootsi, Taani, Norra, Soome ja Iirimaa valitsuste poolt, samuti UNESCO ja Euroopa komisjoni poolt. Elukestvat õpet propageeritakse kui lahendust uuele ratsionaalse kapitalismi poliitikale. Need, kes ei suuda sellega kohaneda, ei jõua uue diskursiivse praktika järgi järgmisse faasi ning ei suuda olla edukad. (Nicoll, Fejes 2008: 2.)

Mõjujõud saavutatakse selle kaudu, et teadmusühiskonna ja elukestva õppe diskursused töötavad kui tulevikustrateegiad, mis on uute diskursiivsete praktikate rekontekstualiseerimise vahendiks, sest pakuvad muutunud situatsioonis ühiskonnale parimat ellujäämis-, kohanemistaktikat ning visiooni edu ja heaolu saavutamiseks. Frank Coffield (1999: 479) on nimetanud elukestva õppe diskursust uue sotsiaalse kontrolli mehhanismiks, millega pakutakse lahendusi hariduslikele, sotsiaalsetele ja poliitilistele lahendusele.

Andreas Fejes (2006: 697–698) toob välja, et elukestva õppe globaaldiskursus kui kaas-aegse Lääne heaoluühiskonna tüvinarratiiv kujundab uue globaalkeeke (*planetspeak*), lubab rahvastele kui kogu Euroopa Liidule koha esiliinil nii hariduses, teadusuuringutes kui ka majanduses. Narratiiv lubab heaolu kasvu kõigile ning samuti konstrueeritakse selle kaudu uued juhtimis- ja võimumechanismid ühiskonnas. Uue diskursuse mõju võib näha kui omamoodi riigi pedagogiseerimist, kus õpitakse kogu aeg. Selline uus üldist heaolu lubav visioon kirjutatakse sisse tulevikustsenaariumitesse.

Kriitiline diskursuseanalüüsi üks lähtealuseid on N. Fairclough', R. Wodaki (1997: 259) poolt sõnastatud seisukoht, et diskursiivsete sündmuste, situatsioonide, institutsioonide ja sotsiaalsete struktuuride vahel on kahesuunaline dialektiline suhe. Tegemist on kahesuunalise mõjuga: diskursus ühelt poolt muudab ja kujundab ning samal ajal hoiab üleval ning taastoodab sotsiaalset *status quo* 'd.

Teadmuspõhise ja elukestva õppe diskursused on uusliberaalse ideoloogia edasiarendused, kuna ühiskonna eesmärgina on sõnastatud eelkõige majandusliku konkurent-sivõime tõstmine maailmas. Diskursuse kahesuunaline mõju aga tähendab seda, et igas riigis ja kogukonnas antakse talle oma tähendus ning diskursuse taastootmisel võetakse kaasa eelnev kogemus ning sotsiaalsed uskumused. Seetõttu taastoodetakse siireduhiskondades ning heaoluühikondades erinevaid diskursiivseid praktikaid ning seda ka käesolevas töös uuritakse.

Antud töös on vaatluse all globaliseerimise mõju hariduspoliitilistele otsustele ning töös otsitakse vastust küsimusele, millised uued ideoloogilised uskumused võttis Eesti siirde-ühiskonnana omaks ning kuidas ühinemine globaalsete institutsioonidega ja Euroopa Liiduga mõjutas Eesti haridusdiskursust ehk kuidas teadmusühiskonna- ning elukestva õppe tuleviku diskursused sisenesid Eestisse ning hakkasid mõjutama haridusalseid otsuseid.

1.11. Tuleviku haridusdiskursused Eesti hariduspoliitika kontekstis

Käesolevas töös on ühe uurimisobjektina vaatluse all Eesti arengustrateegiad kui tuleviku diskursused. Arengustrateegiate ning tulevikuksenaariumitega on võimalik luua ideaalne diskursuse kord tuleviku jaoks ning näidatakse ebasoovitavad arengud ning ohud. Seeõttu on need olulised dokumendid, et hinnata, kuidas ühiskonnas võetakse omaks uued ideoloogilised uskumused. Peatükis on vaatluse all elukestva õppe ideoloogia sisenemine Eesti haridusstsenaariumitesse, eelkõige 1998. aastal koostatud

„Eesti haridusstsenaariumid 2015“, ning hinnatud neid Eesti hariduspoliitika suundumustega järgneval kümnendil.

1998. aasta haridusstsenaariumite autorite hinnangul ühiskonna kiire muutumisega seoses, sotsiaalse ja majanduskeskkonna turbulentsusega, kus ilmnevad senitundmatud (k.a globaalsed) muutused, on tekkinud metodoloogilised probleemid ka sotsiaalsete süsteemide tuleviku uurimisel ja ennustamisel. Stsenaariumid pakuvad pidepunkte otsuste vastuvõtmiseks, tõstavad teadmiste taset, alandavad määramatust, võimaldavad kaasata „tuleviku loomisse“ mitmeid olulisi sotsiaalseid rühmi ning suurendada sel viisil loodud visioonide ja esilekerkinud ideede teostamise tõenäosust. (Loogma 1998: 6.)

Stsenaariumid peaksid sisaldama Krista Loogma (1998: 7) hinnangul kolme elementi:

- kujutlust hetkeolukorrast (ühiskonna või selle osa praegusest seisundist);
- sündmusteahelaid hetkeolukorra ja tulevikuolukorra vahel;
- kujutlust tulevikuolukorrast (ühiskonna võimalikust või soovitatavast tulevikuseisundist).

Võtmeteguriteks, mis mõjutavad hariduse tulevikku kõige rohkem, valiti ühiskonna sidusus, integratiivsus ning ühiskonna uuenemisvõime ja haridussüsteemi innovaativsus. Nimelt on Krista Loogma (1998: 10) sõnul „õpiühiskonna kui hariduse ja ühiskonna arengu normatiivse mudelini on jõutud mitmetes tulevikku suunatud käsitlustes, ka programmilistes dokumentides, kus seostatakse arengu jätkusuutlikkus, mis on progressi mõisteks kaasaegses, postmodernistlikus tähenduses, väga suuresti haridusega ja pannakse panus õppimisele kui keskele arengu jätkusuutlikkust tagavale faktorile.”

Strateegiate aluseks oli Euroopa Komisjoni välja antud nn valge paber (*White Paper on Education and Learning ...*, 1996), kus rõhutati, et homme ühiskond investeerib teadmistesse. Kujuneb õpetamise ja õppimise ühiskond, milles iga inimene kujundab oma individuaalse haridustee. Oluliseks muutuvad inimeste suhted teadmiste ja õppimise kontekstis (võrkudes), tõuseb esile ja muutub tähtsaks uus inimestevaheline suhete tüüp – õpisuhe. Innovatsioon ühiskonnas toimub teadusuuringute ja nende transmissiooni alusel hariduse kaudu. Tulevikustsenaariumite koostamise alusmaterjaliks olid *White Paper on Education and Training* (1996), *Lifelong learning for all*, OECD (1996) ning „Õppiv Eesti“ (Eesti Vabariigi Presidendi Akadeemilise Nõukogu hariduspoliitiline dokument, 1998).

Krista Loogma, Rein Ruubeli, Viive Ruusi, Eve-Silvia Sarve ja Raivo Vilu koostatud dokumendis „Eesti haridusstsenaariumid 2015“ (Loogma: 1998: 13–19) on sõnastatud neli erinevat arengustsenaariumit Eesti jaoks:

- Stsenaarium A: traditsiooniline kool, mida iseloomustavad madal uuenemisvõime ja ühendav ühiskond. Ühiskonnas valitsevad konservatiivsed väärtused. Ühendavat identiteeti ja ideid otsitakse minevikust. Hariduse põhiolemus on säilitav-väärtustav.

- Stsenaarium B: pidevate haridusreformide Eesti, mida iseloomustavad lahutatav ühiskond ja vähene uuenemisevõime – korporatiivne ja killustunud ühiskond. Ühiskond on minetanud ühised väärtused ja muutunud poliitiliste ja majandusvõimu pärast võitlevate rühmade lahingutandriks, väärtustes valitseb konkurents, hariduses on suured vahed eliit- ja tavahariduse vahel. Haridust omandatakse hirmus sattuda elu ääremaaadele.
- Stsenaarium C: „turuharidus“ ja eliitkoolid, mida iseloomustavad lahutatav ühiskond ja suur uuenemisevõime. Ühiskonna avalikult väljaöeldud väärtused on neoliberaalsed: valitseb usk sellesse, et vabaturg asetab asjad õigesse paika. Hariduses nähakse võimalust konkurentsisiselisele edu saavutamisele.
- Stsenaarium D: Õpi-Eesti, mida iseloomustavad ühendav ühiskond ja suur uuenemisevõime ehk kujuneb interaktiivne ühiskond. Ühiskonnas valitsevad egalitaarsed hoiakud, tunnustatakse kõigi õigust eripäralt. Jätkusuutlikkuse ja rohelised ideed on levinud. Eestit käsitletakse kui pilootriiki üleminekul õppimis- ja teadmiskeskse ühiskonda, kus mõeldakse välja ja katsetatakse uusi ideid, tehnoloogiaid, majandamise, inimeste koostööd, õppimise uusi vorme.

Haridusfoorumi 98 eelfoorumi otsusena sõnastatakse haridusideoloogiana: „Eesti jätkusuutliku arengu tarvilikuks tingimuseks on liikumine õpiühiskonna poole“ (Eesti ühiskond ja Haridus – 2015. 1998: 92). Samas ei saa kümme aastat hiljem väita, et hariduspoliitika kujundamisel ka tegelikult õpiühiskonna stsenaariumit eelistati.

Eesti hariduspoliitikat on jõuliselt kujundanud ühiskonnas domineeriv uusliberaalne ideoloogia. Krista Loogma (2005: 101) hinnangul peitub Eesti haridussüsteemis juba praegu mitu selgelt väljendunud selektsioonimehhanismi. Esimene neist toimib läbi põhikoolijärgse jagunemise üldkeskhariduse ja kutsehariduse raja vahel. Aga nii üldkeskharidus kui ka kutseharidus on sisemiselt samuti diferentseerunud. Eliitkoolide mehhanism toimib juba alates 80ndatest ning on iseseisvusaja vältel pigem tugevnenud. Kutsehariduses on tekkinud vahe keskkoolijärgse ja põhikoolijärgse kutseõppe kvaliteedi vahel.

Oluliseks hariduspoliitiliseks otsuseks kujunes riigieksamitele üleminek 1997. a. Vähemalt osaliselt on riigieksamite mehhanism muutunud koolide ja õpetajate töö hindamise oluliseks ning avalikuks kriteeriumiks. See on suurendanud koolist väljalangemist, kuna ülekoormatud ainekavad suurendavad kooli selektiivsust. Samuti on see tugevdanud õpetajate üldist orienteeritust häid õpitulemusi saavutavatele, suurendanud õpetajate valmisolekut panna probleemsed lapsed kas eraldi klassi, teise kooli, saatma probleemsed õpilased kodukoolist ära. Riigieksamitele üleminek tugevdas eliitkoolide positsiooni ühiskonnas ning viis esimestesse klassidesse sisseastumiskatsete kaudu haridusliku selektsiooni “alguse” koolieelsele tasandile. (Loogma 2005: 115.)

Kümme aastat pärast 1998. aasta haridusfoorumit väidavad Larissa Jõgi, Tiina Jääger, Liis Roodla (2008: 127), et praegune haridussüsteem on soosinud eliitkoolide tekkimist ja toimimist. Eesti hariduspoliitikas ilmneb tugevalt uusliberalistlik

maailmavaade ja haridusest on saanud kaup; vahend, mille abil on võimalik parandada positsiooni ühiskonnas, ihaldatumatesse koolidesse, kuhu pääsevad vaid parimad, konkureeritakse juba 1. klassist.

Kuna Eestis puudus pikka aega ühtne haridusstrateegia, siis töötati välja valdkondlikud arengukavad ja strateegiad. Üldharidussüsteemi kohaselt on üldharidussüsteemi eesmärk tagada kõikidele võrdsed võimalused ja tingimused võimetekohase ja kvaliteetse hariduse omandamiseks, mis võimaldavad jätkata õpinguid ja elus väärikalt toime tulla. Küsimus on selles, kas nimetatud eesmärk suudetakse ellu viia, kui puuduvad ressursid väikekoolide ülalpidamiseks, kui õppekava on liialt raske, kui ei suudeta välja selgitada kõiki koolist väljalangemise põhjusi. (Jõgi, Jääger, Roodla 2008: 126.)

2001. aasta haridusstrateegias „Õpi-Eesti“ sõnastati Eesti haridussüsteemi arengud ja põhimõtted, milleks oli visioon õpiühikonnast kui kogu elu õppivate inimeste ja õppivate organisatsioonide võrgustikust (Haridusstrateegia “ÕPI – EESTI” 2001). 2001. a haridusstrateegia jäi vastu võtmata. Tollane minister kaitses haridusstrateegia dokumenti riigikogu ees 2001. aastal.

Veidi aja pärast tuli järgmine valitsus ja peatas tollase strateegia edasise tee. Nüüdseks on käivitanud minister uue strateegia ettevalmistamise. „Loodan, et seekord ei otsi eri erakonnad strateegia tegemisel erimeelsusi, vaid just üksmeelt. Seepärast oleme juba ettevalmistusperioodil tahtnud anda juhtohjad laiale ühiskondlikule liikumisele,” rõhutas Lukas uue kokkuleppe allkirjastamisel. Minister Tõnis Lukas, haridusfoorumi ja Eesti koostöö kogu esindajad sõlmisid 9. septembril 2009 pikaajalise haridusstrateegia (elukestva õppe strateegia) koostamise kokkuleppe. Haridusvaldkonna tippspetsialistidest moodustatakse pariteetsel alusel komisjon, kes koordineerib ekspertgruppide tegevust ning koostab lõppdokumendi esitamiseks valitsusele ja riigikogule. (Eesti pikaajaline haridusstrateegia 2009.)

Seega pole olnud ühiskonnas selget konsensust hariduse eesmärkidest ning visioonist, milliseid eesmärke tahame ühiskonnas hariduse kaudu saavutada. Pigem on olnud siin tegemist võimetusega pikaajalistes tegevusplaanides kokku leppida. Seetõttu on oluline analüüsida, millised ideoloogilised uskumused on loomulikustatud haridustekstides. Haridusdiskursuse uurimise kaudu saama hinnata, milliseid majanduslikke, sotsiaalseid ning kultuurilisi väärtusi me ühiskonnas taastoodame.

2. UURIMUSTE METOODIKA JA KORRALDUS

2.1. Metoodika põhjendus. Kriitiline diskursuseanalüüs ja selle kasutamine haridusuuringuteks

Peatüki eesmärk on selgitada, miks kriitilist diskursuseanalüüsi on kasutatud haridusuuringuteks ning käesoleva töö eesmärkide täitmiseks. Peatükis on esitatud ajalooline lühiülevaade diskursuseanalüüsi kasutusest. Samuti uuritakse, milleks ja kui palju kasutatakse kriitilist diskursuseanalüüsi kaasajal haridusuuringutes ning kui sagedasti lähtutakse uuringutes N. Fairclough' metoodikast. Vaatluse all on kriitilise diskursuseanalüüsi ja Fairclough' meetodite kriitika ning on otsitud lahendusi, kuidas käesolevates uuringutes probleeme ületada.

Haridusuurijad on pöördunud diskursuseanalüüsi juurde eesmärgiga kirjeldada, kuidas inimesed loovad tähendusi hariduse kontekstis. John Sinclair ja Malcolm Coulthard (1975) tutvustasid raamistikku, kuidas kodeerida õpilaste ja õpetaja diskursiivset klassiruumi suhtlust. Sedasi kujunes välja klassiruumi vestluse deskriptiivne analüüs mikrotasandil. Samal ajal kujunes välja traditsioon sotsioloogia ja kultuuriuurijate taustaga uurijate seas, kes seadsid endale ülesande uurida, kuidas sotsiaalseid struktuure reprodutseeritakse haridusinstitutionide vahendusel (Bourdieu 1991/1999). Nii kujunevad välja kriitilised sotsiaalsed teooriad, mille kaudu uuritakse, millistes makrostruktuurides kujundatakse klassiruumis aset leidev interaktsioon, rituaalid ning traditsioonid (Rogers jt 2005: 366).

Artiklis „Kriitiline diskursuseanalüüs hariduses: kirjanduse ülevaade“ viisid Rebecca Rogers, Elisabeth Malancharuvil-Berkes, Melissa Mosley, Diane Hui, Glynis O'Garro Joseph (2005) läbi uuringu, selgitamaks kui sagedasti kasutatakse kriitilist diskursuseanalüüsi haridusuuringuteks. Otsiti märksõna „kriitiline diskursuseanalüüs“ järgi andmebaasides 1980–2003. Vaadeldi ainult neid uuringuid, mis käsitlesid formaalharidust (tegevust klassiruumis), mitteformaalset haridust (kooliväliseid- järgseid programme) ning mis puudutasid hariduslikke teemasid (nt poliitilisi dokumente). Kokku tuli 803 viidet, millest 283 artiklis oli kasutatud kriitilist diskursuseanalüüsi. 40 nendest käsitlesid meetodit haridustemaatika kontekstis. Kriitiline diskursuseanalüüs on levinud ning aktuaalne meetod haridustemaatika käsitlemiseks. 40 haridustemaatilisest tööst on defineeritud kriitilist diskursuseanalüüsi Fairclough' järgi 10 uuringus ning meetodina kasutatud 6 töös.

On erinevaid lähenemisi kriitilisele diskursuseanalüüsile (Rogers jt 2005: 375; Lahe-
rand 2008): prantsuse koolkond (Foucault 1972 jt), kriitiline lingvistika (Halliday),
sotsiaalsemiootiline koolkond (Hodge ja Kress 1979/1993; 1988 jt), sotsiokognitiiv-
sed uuringud (van Dijk 1993 jt) diskursiajalooline meetod (Wodak 1996 jt) ning sot-
siokultuuriliste muutuste ja diskursiivsete muutuste suhte analüüs (Fairclough 1991,

1992, 1993, 1995, 1999, 2001). Hoolimata sellest, et on väga suur valik erinevaid lähenemisenurki, on haridusuurijate seas kasutatud kõige rohkem Fairclough' eeskuju ja meetodilist lähenemist (Rogers jt 2005).

Kriitilist diskursuseanalüüsi meetodina on jõutud ka kritiseerida. Peamised etteheited kriitilise diskursuseanalüüsi kohta on kokkuvõtlikult olnud järgmised:

- poliitilised ja sotsiaalsed ideoloogiad „loetakse“ andmetesse sisse;
- sotsiaalsed ja keeleteooriad on meetodis tasakaalustamata;
- kriitilist diskursuseanalüüsi on tihti lahutatud sotsiaalsest kontekstist (Flowerdew, 1999; Widdowson 1998).

Selleks, et efektiivsemalt vastu seista kriitikale, soovitatakse järgmist:

- näidata seoseid mikro ja makrotasandi vahel;
- põhjendada, miks just neid keelelisi ressursse kasutatakse ja mitte teisi;
- ehitada üles selge analüütiline protseduur, mille põhjal uurija tegi järeldusi. (Rogers jt 2005: 387.)

On juhitud tähelepanu ka sellele, et kriitilise diskursuseanalüüsi puhul ei saa uurija eralduda enda poliitilisest positsioonist, seepärast oleks parem poliitiline seisukoht selgelt välja öelda, kui et see andmetesse sisse lugeda (Rogers jt 2005: 372). Seega on oluline rõhutada, et kriitiline diskursuseanalüüs on välja kasvanud vasakpoolsest ühiskonnakriitilisest hoiakust, kus suhtutakse uusliberaalse ideoloogia mõjuvõimu suurenemisse pigem kriitiliselt.

Ka Norman Fairclough' varasemaid töid on kritiseeritud, kuna polnud selge, milline keeleanalüüs millise tasandi (tekst-diskursus-ühiskond) kohta käis. Nimelt puudus ühendus keelepraktika, sotsiaalse praktika ning laiemate ühiskondlike formatsioonide vahel. (Rogers jt 2005: lk 381.)

Käesolevas töös on kasutatud N. Fairclough hiliseimaid käsitlusi, kus ta loob mudeli, mille kaudu saab ühendust demonstreerida. Rekontekstualiseerimise ning operatsioonaliseerimise kirjeldamise kaudu õnnestubki seda lõhet ületada ning demonstreerida, kuidas hakkavad erinevad institutsioonid uusi diskursiivseid praktikaid ehk kindlat keelekasutust taastootma ja levitama.

Selleks, et ületada kriitikat ning vähendada subjektiivsust tulemuste tõlgendamisel ja saada ka arvuliselt võrreldavalt andmeid, on hakatud diskursuseanalüüsis kombineerima kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid meetodeid. Kuigi traditsiooniliselt ei sisalda diskursuseanalüüs kvantitatiivset analüüsi, esitatakse vahel andmed teatud keelendite kohta kvantitatiivselt. Pigem tähendab praktiline diskursuseanalüüs paljuski üldiste põhimõtete loominguulist kombineerimist kui selgelt välja kujunenud analüüsitudel järgimist (Laherand 2008: 331–335).

Seetõttu leiab aina rohkem kõlapinda seisukoht, et kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid meetodeid tuleb pigem kombineerida, mitte üksteisele vastandada. Ja seda ka põhjusel, et pole konstantset suhet lingvistilise struktuuri ja semiootilise tähenduse vahel (Fowler 1991.) Igal juhul tuleb saadud tulemusi interpreteerida. See on põhjus, miks käesolevas töös on igas uurimuses kasutatatud ka kvantitatiivset analüüsi, seda eelkõige korpuslingvistika võimalusi kasutades.

Diskursuseanalüüsi uurijad (Baker, Gabrielatos, Khosravini, Kryzanovski, McEnery, Wodak 2008: 275) on pööranud tähelepanu korpuslingvistika ning diskursuseanalüüsi ühildamise võimalustele. Nimelt on korpuslingvistika võimaluste kasutamine aina rohkem kasutatamist leidnud diskursuseanalüüsijate poolt eesmärgiga leida kvalitatiivsele analüüsile tuge kvantitatiivselt kogutud materjalist.

P. Baker, C. Gabrielatos, M. Khosravini, M. Kryzanovski, T. McEnery, R. Wodak (2008: 273–306) oma artiklis „*A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press*” ajakirjas *Discourse and Society* põhjendavad selgelt kriitilise diskursuseanalüüsi ning korpuslingvistika sidumise vajalikkust ning võimalikkust. Nimelt sidumine võimaldab seda, mida uurijad intuiitselt tunnetavad, ka praktiliselt kontrollida, kuna leksikaalsed mustrid tulevad välja ning neile võib osutada. Seetõttu on ka käesolevas töös kasutusel nii kvalitatiivne analüüs kombineeritud meetodiga, kus saadi tulemusi kvantitatiivselt.

N. Fairclough' (2007) hinnangul on juba pea iga viiendas diskursuseanalüüsi käsitlevas uurimuses kasutatud korpuseanalüüsi andmeid. Ka on N. Fairclough (2007) ise hakanud hilisemates töödes seda kasutama ning propageerima. Ta uuris muutusi Rumeenia kõrgharidussüsteemis eesmärgiga hinnata globaalsete praktikate rekontekstualiseerimist kohalikul tasandil ning kasutas selleks ka funktsionaalse lingvistika võimalusi korpuseuuringute näol, uurides sõnade esinemissagedust ning võtmesõnade esinemist. Uuring sisaldas hübriidi kvantitatiivsest ja kvalitatiivsest uuringust.

Käesolevas töös ei saa mitte kõiki uuritud tekstide analüüsi väiksuse tõttu nimetada korpuseanalüüsiks, õppekavade puhul on piiratud tagasihoidlikuma haridustekstide analüüsi mõistega. Samuti on rõhutatud, et kriitiline diskursuseanalüüs sobib just väikeste korpuste jaoks, kuna selle analüüsitüübi puhul tahetakse leida tüüpilisi jooni, mitte niivõrd ehitada üles tüüpilist sageduse alusel. Arvutiprogrammid ei saa teha tähenduslikku analüüsi, sest alati tuleb „ajalooline teadmine“ kaasata (Hardt-Mautner 1995: 3–5). Sellega saab põhjendada ka väiksemahuliste korpuste analüüsi, milleks on käesolevas töös õppekavad.

Gerlinde Hardt-Mautner (1995: 24) pakub välja ka lisavõimaluse usaldusväärse tagamiseks – kontrollida samu sõnu suuremate korpuste peal. Sellest soovitusel lähtuvalt on käsitatud ka käesolevas töös ning kasutatud märksõnade võrdlemiseks „Eesti kirjakeele korpus 1890–1990.“ Kui 3. ja 4. uuringus olid uuritavad õppekavad üsna väikese mahuga, siis kontrolliti võtmesõnade esinemist suuremate korpuste peal.

Probleeme saab ületada uurijate gruppi kasutades, erinevaid tekste võrreldes (Hardt-Mautner 1995: lk 4). Ka seda võimalust on käesolevas töö usaldusväärsemate tulemuste saamiseks kasutatud. Kui 3. uuringus on ideoloogiliselt olulised märksõnad saadud tekstianalüüsi põhjal, siis 4. uuringus töötas märksõnadega 6-liikmeline rahvusvaheline uurimisgrupp.

Seetõttu on käesolevas töös kasutatud diskursuseanalüüsi erinevaid võimalusi: kvalitatiivset tekstianalüüsi nii meediakajastuse kui ka erinevate strateegiadokumentide uurimiseks. Õppekavade analüüsimisel on kasutatud kvantitatiivset meetodit sõnade sageduse määramiseks tekstides ning kasutatud korpuselingvistika võimalusi. Tulemuste analüüsimisel on kasutatud kriitilist diskursuseanalüüsi.

2.2. N. Fairclough` mudelid siirdeühiskondade uurimiseks

Käesoleva peatüki eesmärk on luua töö eesmäärke silmas pidades uuringute metoodiliseks aluseks olevad mudelid. Töös on kasutatud Norman Fairclough` sotsio-kultuuriliste ja diskursiivsete muutuste suhte analüüsi. Oma hilisemates artiklites on Norman Fairclough (2005b) uurinud siirdeühiskondade diskursust Kesk- ja Ida-Euroopas, eelkõige Rumeenia näitel. Ta on pööranud tähelepanu „siirde“-strateegiatele kui selgelt uuele diskursusele, millel on uusliberaalne iseloom. Sama mudeli kasutamine võimaldab uurida ka haridusdiskursuste muutusi Eestis.

Sotsiaalsed ning majanduslikud ümberkorraldused ühiskonnas on seotud sügavate kultuuriliste muutustega. Kultuuriline pööre toob kaasa narratiivide ning diskursuse muutuse, seetõttu toob Fairclough sisse kultuurilis-poliitilis-majandusliku muutuse mõiste (Fairclough 2005b). Fairclough` (2005c: 42) hinnangul on diskursustel oluline roll sotsiaalsete muutuste protsessis, mis on osaliselt aktuaalsed ning osaliselt kujutletavad reageeringud sotsiaalmajanduslikele kriisidele ühiskonnas. Skemaatiliselt võib kokku võtta diskursuste reageerimist kriisidele järgmiselt:

1. On kehtiva sotsiaalse korra kriis, kusjuures erinevad võistlevad strateegiad, erinevad grupid oma sotsiaalsete agentidega pakuvad kriisile lahendusi.
2. Esile kerkivad uued diskursused reageerimaks kriisile, sisaldades „uut korda“ ehk ettekujutust uue majanduse ja poliitika lahendusi.
3. Järgneb protsess, kus võistlevad diskursused tegutsevad hegemoonilise positsiooni saavutamise nimel.
4. Kui diskursus saavutab hegemoonia, hakkab ta kujundama uusi identiteete, käituma uuel viisil, materialiseeruma arhitektuuris, tehnoloogias jne.

Kui analüüsida seda, kuidas siirdeühiskonna diskursus muutub domineerivaks strateegiaks, tuleb jälgida järgmisi teemavaldkondi:

1. Kuidas ja kus nad ilmnesid ja arenesid? Millistes uurimiskeskustes, mõttekodades, institutsioonides dominantstrateegia sõnastatakse?

2. Kuidas ja kus said nad hegemoonilise staatuse? Millised olid võistlevad diskursused?
3. Kuidas ja kus nad ekstensiivselt rekontekstualiseeriti? Rekontekstualiseerimine tähendab diskursuste ja narratiivide sisenemist kohalikesse regionaalsetesse rahvuslikesse ning globaalsetesse institutsioonidesse. Nt NATO ning ELiga ühinemisel võeti omaks uued diskursiivsed praktikad, poliitilised parteid ning valitsused, samuti rahvusvahelised agendid nagu IMF rekontekstualiseerivad eelkõige uued diskursused ja narratiivid sellistes valdkondades nagu haridus.
4. Kuidas ja mil määral nad operatsionaliseeriti? Millal hakkasid kujundama uut identiteeti või millal reorganiseeritakse institutsioonides elu uuel viisil? Ehk kuidas diskursused hakkavad kujundama sotsiaalseid suhteid, uusi identiteete, kuidas diskursused materialiseeruvad. (Fairclough 2005b: 5–6.)

Haridustekstide kaudu on võimalus ja erinevatel sotsiaalsetel institutsioonidel ning ka agentidel huvi taastoota majanduslikke ja poliitilisi suhteid ning legitimeerida sel viisil turumajanduse diskursust kogu ühiskonnas. Nii võib ühes haridusalases tekstis leida märke erinevatest diskursustest, kuna mitmed huvigrupid ühiskonnas, kes tekstide tootmises osalevad, võistlevad samaaegselt oma diskursuse tugevdamise nimel.

Diskursused „lihtsustavad” või „tõlgivad” majanduslikke ning poliitilisi suhteid. Millistel võistlevatel diskursustel (narratiividel, kujutlustel), mille strateegiatel õnnestub end kehtestada, sõltub Fairclough` (2005a: 55–56) hinnangutel mitmetest faktoritest.

1. Esiteks „struktuuraalselt valikulisusest”: nimelt on struktuurid mõnele strateegiale rohkem avatud kui teistele. Dijki (2005: 275) hinnangul kommunikatiivse valdkonna konteksti kategooriad, tegutsemise tüüp ning asjaolud võivad olulisel määral soodustada ideoloogia taastootmist, näiteks klassiruumis ja haridussüsteemis, parlamendis ja poliitikas, uudistetoimetuses ja meedias. Põhjuseks on siin eelkõige sotsiaalsete agentide usutavus ning prestiiž, samuti teksti massivahendamise tagajärjed.
2. Teiseks sõltub see diskursuse ulatusest – nt „globaliseerumise” ning „teadmistepõhise majanduse” diskursust võib vaadelda kui üht tüvidiskursust, mille põhjal sõnastatakse mitmed muud diskursused (nt „elukestva õppe diskursus”).
3. Kolmandaks sõltub see sotsiaalsete agentide jõust ning võimekusest kehtestada oma diskursus, nende juurdepääsust ning võimalustest kaasa rääkida massimeedias ja teadvustööstuses.
4. Neljandaks diskursuse resonantsist, st mitte ainult institutsioonide, aga ka inimeste kaasamise võimest.

Siit tulenevalt on kujunenud töö struktuur. Töös otsitakse eespool esitatud struktuurile toetudes vastust küsimustele, millised uued diskursused muutuvad hegemooniliseks Eesti hariduses.

Tekstianalüüsis on kasutatud N. Fairclough' (2005a: 61) poolt kasutatud **interdiskursiivset analüüsi**. Analüüsis on vaatluse all teksti erinevate diskursuste spetsiifiline artikuleerimine, žanrite ja stiilide segamine. Sotsiaalsete väljade segamist analüüsides on võimalik ühendada sotsiaalset analüüsi tekstianalüüsiga, nt jälgida sotsiaalse temaatika sidumist haridusega. Tegemist pole mitte ainult ühe diskursuse muutumises teisega, vaid muutusega diskursustevahelistes suhetes, uues diskursuste artikuleerimise viisis, mis sisaldab üht peadiskursust (nt Lissaboni strateegias teadmistepõhise majanduse diskursuse sidumine paremate töökohtade ning sotsiaalse sidususe diskursusega).

Selline diskursuste sidumine võimaldab alldiskursusi peadiskursusele allutada. Tekstianalüüsi tehes on oluline fikseerida, kuidas tekstiliselt konstrueeritakse uus diskursiivne praktika. On teisel ja kolmandal positsioonil olevad sõnad, lausungid, laused alati vähemolulisemad kui esimesele positsioonile paigutatud (Fairclough 2005a: 61). Seetõttu on oluline analüüsida, millised valdkonnad paigutatakse nt tulevikustrateegiates esikohale.

Uuringutes on kesksel kohal **sõnavara analüüs**. Töös on valikuliselt kasutatud N. Fairclough' (1992, 2001) struktuuri. Fairclough soovib uurida kõigepealt ideatsiooni metafunktsiooni ehk seda, missugust kogemuslikku väärtust sõnad sisaldavad?

- Millistele klassifikatsiooni skeemidele tuginetakse?
- Kas esineb sõnu, mille vastu ideoloogiliselt võideldakse?
- Kas esineb võtmesõnu (mis omavad kultuurilist tähtsust; mille tähendused erinevad/muutuvad; mis omavad tähenduslikku potentsiaali)?
- Kas esineb uudissõnu?

Samuti soovib autor uurida interpersoonaalset metafunktsiooni ehk missugust suhteväärtust sõnad sisaldavad? Kas esineb eufemisme ning milliseid metafoore kasutatakse. Kas need erinevad metafooridest, mida kasutatakse sarnaste tähenduste väljendamiseks teistes tekstides? Millised kultuurilised ja ideoloogilised faktorid mõjutavad metafoori valikut?

Keelekasutus on sotsiaalne tegevus ning keelekasutaja selle protsessi osaline, sotsiaalne toimija, mitte lihtsalt sõnumi saatja. Teksti autor kasutab keelt oma eesmärkide saavutamiseks alati valikuliselt. Keeleliste valikutega – valides sõnu, lausestruktuure ja teksti retoorilisi süsteeme – loob autor teatud tähenduste ja tunnustega teksti. (Kasik 2007: 168.)

Diskursuseanalüüsis pööratakse kõigepealt tähelepanu esitatud info raamistamisele – valitud vaatenurgale, mis sisaldab teatud valikuid ja väärtustamist. Raamistamiseks võib kasutada võtmesõnu, mis rõhutavad teatud seisukohti; mingite teemade,

seisukohtade vm mainimata jätmist; vaid teatud alternatiive sõnavalikul. Antud töös on vaatluse all, kuidas sõnastatakse ühiskonna ja hariduse eesmärgid. Kui teksti rääkimine on kindlaks tehtud, võib siirduda täpsema analüüsi juurde ning võtta vaatluse alla laused, fraasid ja sõnad. (Lahterand 2008: 330.)

Seega on töös just sõnakasutuse kaudu kirjeldatud dominantstrateegiate sisenemist diskursustena, väljendamaks sotsiokultuurilisi muutusi ühiskonnas. Töös kasutatakse diskursuseanalüüsi on keelekasutuse ideoloogiliste dimensioonide analüüs, keeles materialiseerunud ideoloogia analüüs.

2.3. Uurimuste korraldus

Peatüki eesmärk on eelmises peatükis tutvustatud mudeli põhjal üles ehitada käesoleva doktoritöö etapid, põhjendada ajalist valikut ning uurimisobjekte, sõnastada ning põhjendada kasutatud uurimismeetodeid, selgitada eri uurimuste seost ning põhjendada nende vajalikkust. Peatükis on töös kasutatud peamiste võtmesõnade valiku põhjendus.

Töö empiirilises osas on lähtunud teoreetilises osas tutvustatud Norman Fairclough` mudelist sotsiaalsete muutuste protsesside (2005c: 42) ja siirdeühiskondade uurimiseks (2005b: 5–6). Fairclough (2005c: 42) kirjeldas diskursuste reageerimist kriisidele etapipidena. Kehtiva sotsiaalse korra kriisile pakuvad erinevad grupid oma sotsiaalsete agentidega võistlevate strateegiatega lahendusi. Uued diskursused pakuvad muutunud oludes „uut korda“, ettekujutust uue majanduse ja poliitika lahendustest. Võistlevad diskursused tegutsevad hegemoonilise positsiooni saavutamise nimel ning hegemoonilise positsiooni saavutanud diskursus hakkab kujundama uusi identiteete, käituma uuel viisil jne.

Eesti siirdeühiskonnana saavutas iseseisvuse 1991. aastal ning seadis peatselt eesmärgiks Euroopa Liidu ning NATOga ühinemise. Majanduslikult nõrk ning poliitiliselt ebakindel riik otsis uut identiteeti ning oli üsna avatud ideoloogilisteks ning diskursiivseteks muutusteks. Siirdeühiskonnana oldi ideoloogilises vaakumis ning võeti suund võimalikult kiiresti integreeruda lääne kultuuri- ja majandusruumi, kuna ühiskonnas otsiti uusi majanduslikke ja poliitilisi lahendusi, vastandudes eelmisele ühiskondlikule formatsioonile.

Kuna sel perioodil oli Põhja-Ameerikas ning Lääne-Euroopas domineeriv uusliberaalne ideoloogia ning selle mõju globaliseerumise tagajärjel kogu maailmas aina suurenes, oli ka Eesti avatud uuele edu lubavale ideoloogiale ning uutele diskursiivsetele praktikatele, mis hakkasid kujundama ka hariduselu. Sellest tuleneb ka uuritud perioodi ajaline põhjendus.

Uusi diskursusi on kontrollitud 1890ndate meediatekstidest kuni 2007. aastani, mõnel juhtumil 2009. aastani. Valimisse kuulusid ka Eesti kirjakeele korpuse 1890ndate-1990ndate ajakirjandustekstid. Nende korpuste pealt kontrolliti, kas uusi ideoloogiaid esindavad märksõnad esinesid ka varasemates tekstides.

Ka Euroopa Liiduga ühinemisel rekontekstualiseeriti ning operatsionaliseeriti uusi diskursiivseid praktikaid hariduses. Seetõttu on töös erilise tähelepanu all ELiga ühinemisele eelnenud periood ning ühinemisperiood. Nimelt ühines Eesti Euroopa Liiduga 2004. aastal. Sellega on põhjendatud uuritud tekstide ajaline valik.

Järgnevalt on põhjendatud valimi ja võtmesõnade kasutuselevõttu. Sotsiaalsete ning majanduslike ümberkorraldustega ühiskonnas on seotud sügavate kultuuriliste muutustega. Kultuuriline pööre toob kaasa narratiivide ning diskursuse muutuse, mis väljendub erinevates tekstides keeleliste valikute kaudu. Seega on oluline analüüsida tekste, kus need väljenduvad.

Käesolevas töös on uuritud erinevaid haridusalaseid tekste, aga ka meediatekste ning haridusalaseid diskussioone meedias, õppekavasid, haridusseadustikke, riiklikke arengustrateegiaid, haridus- ja teadusministeeriumi ülevaateartikleid eesmärgiga kirjeldada ideoloogilisi muutusi, kasutades Fairclough' (2005b: 5–6) mudelit siirdeühiskondade uurimiseks.

Selleks, et mõista, kuidas uued ideoloogilised uskumused kogu ühiskonnas omaks võetakse, on uuritud haridusdiskursust meedias. Marju Lauristin (2000: 63) põhjendab muutuste diskursuste uurimist Eesti ajakirjanduses: „Ajakirjanduses öeldul on eriti suur kaal just seetõttu, et ta läbib kõiki eluvaldkondi, pretendeerides igal pool õigusele esindada üldsuse häält.“ Seetõttu on oluline jälgida diskursuse ilmumist ning esinemist meediatekstides.

Käesolevas töös on vaatluse all päevalehed: Eesti Päevaleht, Postimees ning nädalalehtedest Maaleht. Just päevalehtede vahendusel saab hinnata uue haridusdiskursuse legitimeerimist ühiskonnas. Maaleht on võetud põhjusel, et võrreldes Eesti Päevalehe ning Postimehega, on Maaleht suunatud teistsugusele sihtgrupile. Vaatluse alla pole võetud kitsamalt haridustemaatikat käsitlevat Õpetajate Lehte või Haridust, kuna oluline oli hinnata, kuidas ühiskonnas tervikuna, mitte ainult haridusringkondades uued diskursiivsed praktikad kasutusele võeti.

Käesolevas töös on vaatluse all ka arengustsenaariumid kui tulevikudiskursused. Krista Loogma hinnangul (2000: 85) kasutatakse tulevikudiskursuse loomist näiteks stsenaariumide koostamisel, mis annavad uusi ideid ja impulsse tuleviku-uuringutes arendatavate visioonide loomisest ning tuleviku konstrueerimisel. Nimelt valides oma positsiooni praegu, anname me sellega teada, kuidas tahame elada tulevikus.

Konstrueerides tulevikku, luuakse ühiskonna ideaaldiskursus, sõnastatakse kaasaegsete uskumused ideaalühiskonnast. Selle uurimine aitab mõista ning selgemalt näha domineerivat diskursiivset korda ning selle loodud keelekasutust. Ainus ruum, millele inimene suudab tegelikult mõju avaldada on tulevik (Loogma 2000: 85). Seega saab just sellele projitseerida ootused uuest korrast.

Diskursiivseid muutusi uuritakse töös keelekasutuse muutuse ning uute võtmesõnade sisenemise kaudu. Kuna töös on vaatluse all uusliberaalse ideoloogia mõju ühiskonnas, on esimeses uuringus vaatluse all võtmesõna *haridusteenus*. Teises uuringus on vaatluse all võtmesõnad *teadmusühikond* ja *elukestev õpe*.

Nimelt on töös uuritud eraldi dominantstrateegiaid, mis Euroopa Liiduga ühinemisel sisenesid meie kultuuriruumi. Nendeks olid teaduspõhise ühiskonna ning elukestva õppe strateegiad. Et hinnata dominantstrateegiate rekontekstualiseerimist Eestist, on uuritud kolme Eestis koostatud arengustrateegiat ning et hinnata diskursuste operatsiooniseerimist, on uuritud haridus ja- teadusministeeriumi ülevaateartikleid.

Kahes viimases uuringus on vaatluse all keskseim haridustekst – õppekava, kuna õppekavas nähakse ühiskonnas üht mõjuvõimsamat diskursiivset korda taastootvat mehhanismi, ideoloogia levitamist hariduse kaudu. Õppekava on analüüsitud kahes erinevas kontekstis. Esiteks võrreldi kehtivat Eesti haridusseadustikku ning 2002. a õppekava Soome ja Sloveeniaga, et näha Eesti haridusdiskursust laiemas kontekstis. Kvantitatiivses uuringus kasutati programmi *Wordsmith Tools* ning Eesti kirjakeele korpust.

Teiseks uuriti konkureerivaid õppekava variante: 2002. a õppekava, hinnatakse ja võrreldakse õppekavades võistlevaid diskursusi, mis tegutsesid hegemoonilise positsiooni nimel 2005.–2006. aasta näitel ning 2010. aastal vastu võetud õppekava.

Et kontrollida tulemuste usaldusväärsust, on töös kasutatud trianguleerimismeetodit. Trianguleerimismeetodit kasutatakse selleks, et saada samale küsimusele vastust, esitades küsimust mõnevõrra teisel viisil. Uurijad Lee Harvey ja Morald Macdonald (1993) on kirjeldanud nii metodoloogist kui ka teoreetilist trianguleerimist. Metodoloogilise trianguleerimise puhul võib kasutada kolme tüüpi trianguleerimist:

- üks uurija kasutab kaht või enam uurimistehnikat;
- kaks või enam uurijat kasutavad sama uurimistehnikat;
- kaks või enam uurijat kasutavat mitut uurimistehnikat.

Käesolevas töös on kasutatud kaht esimest meetodit. Esimeses ja teises uuringus on kasutatud esimest meetodit: samale küsimusele otsitakse vastust nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset analüüsi kasutades. Kahe esimese uuringu järeldusi on kontrollitud õppekavatekste kvantitatiivselt uurides. Kolmandas uuringus on kaasatud uurijate grupp, et kontrollida, kas ka uurimisgrupi tulemused ühtivad teiste uurinute tulemustega.

Seega kahes esimeses uuringus analüüsitakse tekste eesmärgiga leida uue diskursuse võtmesõnu. Kolmandas ja neljandas uuringus uuritakse vastupidiselt, kas erinevad märksõnad on haridustekstides, täpsemalt õppekavades tuvastatavad. Esimeses ja teises uuringus kontrollitakse kvalitatiivse diskursuseanalüüsi põhjal tehtud järeldusi: nimelt kui meediatekste analüüsides toimus haridusdiskursuse muutus, siis kas see

väljendub ka kvantitatiivselt. Kas uue diskursuse märksõnad võetakse meediatekstides kasutusele ning millisest perioodist alates.

Kahes viimases uuringus on keskmes kvantitatiivne sõnaanalüüs. Uuringute eesmärk on hinnata, kas erinevad ideoloogilised uskumused erinevate diskursustena on õppekavadesse ja haridusseadustikesse sisse kirjutatud ning kas nende esinemist saab märksõnade kaudu tuvastada.

Seetõttu kasutatakse kvantitatiivset analüüsi, et analüüsida, millal sõna võetakse meediatekstides kasutusele ja kui sagedasti ta esineb. Samuti uuritakse töös, kui palju diskursuse üle diskuteeriti ning kes sellest osa võtsid. Kvantitatiivselt kontrollitakse, millal uue diskursuse sõna meedias kasutusele võetakse ning millises mahus teda esineb, kuidas tema sagedus muutub. Õppekavade puhul uuritakse kvantitatiivselt diskursiivselt oluliste võtmesõnade esinemist.

Kvalitatiivset analüüsi tehakse selleks, et analüüsida, kuidas muutus uus haridusdiskursus: milliseid keelelisi väljendeid kasutusele võeti ning millise argumentatsiooniga uut diskursust põhjendati ja ülal hoiti. Kvalitatiivne uuring võimaldab hinnata dominantstrateegiate sisu muutumist diskursuse rekontekstualiseerimise käigus

Seega on töös neli uuringut.

1. uuringu eesmärk uurida uusliberaalse haridusideoloogia sisenemist ja omaksvõttu 90ndatel ning 21. saj esimesel kümnendil.
2. uuringu eesmärk uurida teadmusühiskonna ja elukestva õppe diskursuse sisenemist ning legitimeerimist Euroopa Liiduga ühinemise protsessis.
3. rahvusvahelise uuringu eesmärk võrrelda Eesti haridustekste kahe teise Euroopa Liidu liikmesriigiga: Soome ning Sloveeniaga, mõistmaks paremini Eesti hariduspoliitilisi ideoloogilisi valikuid.
4. uuringu eesmärk on kirjeldada õppekavades võistlevaid diskursusi, mis tegutsesid hegemoonilise positsiooni nimel 2002. a, 2005.–2006. ja 2010. aasta näitel.

3. NELI HARIDUSUURIMUST, NENDE TULEMUSED JA ANALÜÜS

Järgnevalt on esitatud nelja erineva uuringu ülevaated. Iga uuringut tutvustavas peatükis avatakse uuringu eesmärk, uurimisküsimused, põhjendatakse lühidalt meetodit ning valimit. Seejärel tutvustatakse järgmistes alapeatükkides uuringute tulemusi, analüüsi osas võrreldakse tulemusi teiste uurijate seisukohtadega. Kõik uuringud lõpevad kokkuvõttega.

3.1. Uuring 1. Haridusteenuse diskursuse sisenemine Eesti meediatekstidesse

Käesolevas peatükis avatakse 1. uuringu „Haridusteenuse diskursuse sisenemine meediatekstidesse“ eesmärk ning esitatakse uurimisküsimused. Peatükis tutvustatakse ja põhjendatakse kasutatud uurimismeetodit ning kirjeldatakse, kuidas kujunes töös kasutatud valim.

Esimese uuringu eesmärk on kirjeldada, kuidas sotsiaalsed ja majanduslikud muutused Eestis ühiskonnas tõid kaasa kultuurilised muutused, mis väljendusid uue haridusdiskursuse ning uue keelekasutuse kaudu. Käesolev sotsiolingvistiline uuring keskendub sotsiaalsete muutuste protsesside ning diskursuste vahelistele suhetele Eestis 1995.–2009. aasta meediakajastuses, uurides eelkõige sõnavara muutumist.

Selleks, et saada vastust küsimusele, kuidas ja kus sai uusliberaalne ideoloogia hegemoonilise staatuse, on töös vaatluse all uusliberaalse ideoloogia ilmumine Eesti haridusdiskursuses meediatekstide näidetes. Vaatluse all on *haridusteenuse* sõna legitimeerimine 1995.–2009. aasta meediatekstides.

Nimelt on uusliberaalse poliitika surve tõttu allutatud ühiskonna eri valdkonnad majanduslike huvide teenistusse. Arvestades globaalset konkurentsi ning seades eesmärgiks majandusliku edukuse ja efektiivsuse, on erinevad eluvaldkonnad ümber häälestatud turumajanduslike põhimõtete järgi. Nii on hakatud haridusest, arstiabist, kultuurist, aga ka kodanikuühiskonnast rääkimise asemel kõnelema haridusteenuse, meditsiiniteenuse, loomemajanduse, avalike teenuste kaudu. Seetõttu on töös vaatluse all, millal ja kuidas hakatakse haridusest kõneledes kasutama *haridusteenuse* mõistet.

Uuringus otsitakse vastust küsimusele, kuidas diskursus saavutab hegemoonia. Kui diskursus saavutab hegemoonilise positsiooni, hakkab ta kujundama uusi identiteete, elu uuel viisil. Nimelt tähendab keele suhtlusfunktsioon ehk interpersonaalne metafunktsioon seda, et teksti tootja kasutab keelt kui vahendit selleks, et esitada oma hinnanguid, suhtumisi ja kommentaare selleks, et luua suhe enda ja lugeja vahel. Lisaks maailma nimetamisele, kujutamisele ja teksti konstrueerimisele loob ja kinnistab keel ka sotsiaalseid suhteid, rolle ja identiteete. (Kasik 2007: 168.)

N. Fairclough' (2005c: 42) hinnangul on diskursustel oluline roll sotsiaalsete muutuste protsessis, mis on osaliselt kujutletavad reageeringud sotsiaalmajanduslikele kriisidele ühiskonnas. Diskursuste reageerimist kriisidele võttis Fairclough kokku järgmiselt: erinevad grupid oma sotsiaalsete agentidega pakuvad lahendusi kriisile. Kerkivad esile uued diskursused, sisaldades „uut korda“ ehk ettekujutust uue majanduse ja poliitika lahendustest. Järgnevalt tegutsevad võistlevad diskursused hegmoonilise positsiooni saavutamise nimel. Võistlevaid diskursusi tutvustavad erinevad diskussioonis osalejad.

Enne, kui diskursus muutub hegmooniliseks ning teda tajutakse ja hakatakse kasutama neutraalsena, toimub erinevate huvigruppide vahel väitlus, kus ühed toetavad ning teised kritiseerivad seda. Seeõttu on töös vaadeldud, kes ja kui palju ning millise argumentatsiooniga toetas või siis omakorda vastustas uut diskursust ning millal diskursiivne praktika naturaliseeritakse.

Samuti otsitakse uuringus vastust küsimusele, kes on võistlevate haridusdiskursuste sotsiaalsed agendid. Nimelt on erinevatel agentidel kui arvamusiilidritel oluline tutvustada ja levitada oma ideoloogilisi veendumusi. Sõltub ju palju sellest, kes on sõnumi edastaja ning kuidas tema ühiskondlik positsioon ning sotsiaalne mõjutab agendi võimet uut diskursust läbi suruda.

Fairclough (2005a: 55–56) kasutab mõistet „sotsiaalne agent“. Ta rõhutab, et diskursuse levik sõltub sotsiaalsete agentide jõust ja võimekusest kehtestada oma diskursus, nende võimalusest kaasa rääkida massimeedias. Fairclough (2005a: 62) uuris nt Tony Blairy kõnesid. Selles uuringus on vaatluse all, kes on meedias need sotsiaalsed agendid, kes siis ühelt poolt kritiseerivad ja teiselt poolt kaitsevad ja toetavad uut diskursust.

Arvestades teoreetilist tausta ja uurimisobjekti sisu, on uurimus läbi viidud meedia kvantitatiivse analüüsi ja kvalitatiivse tekstianalüüsi meetoditele tuginedes. Kvantitatiivse uuringu eesmärk on saada objektiivne ülevaade sõnakasutuse muutumisest, kontrollides sõna *haridusteenus* ilmumist ning esinemist eri aastatel. Kvalitatiivne analüüs võimaldab materjali analüüsida ning interpreteerida, kirjeldada konteksti ning laiemat keelekasutust, mis uue diskursusega omaks võetakse.

Kokkuvõtlikult on uurimisküsimused järgmised:

1. Millal võetakse *haridusteenuse* mõiste meedias kasutusele? Kui sagedasti sõna eri aastatel esineb?
2. Kui palju esines diskursust toetavaid ja kritiseerivaid meediatekste ning kui palju kasutati märksõna neutraalses tähenduses ehk millal diskursus muutus loomulikuks.
3. Kes osalevad diskussioonis? Kes on sotsiaalsed agendid, kes võitlevad uue diskursiivse korra vastu?
4. Millise argumentatsiooniga toetatakse uut diskursust. Millised keelelised konstruktsioonid kaasnesid haridusteenuse diskursusega?

Valimisse kuuluvad 1995.–2009. aasta Eesti Päevaleht (EPL) ka Postimees (PM). Eesti Päevaleht ja Postimees just seetõttu, et hinnata, millal haridusteenuse mõiste legitimeeritakse ja muutub ühiskonnas tavaliseks. Tegemist on päevalehtedega, kus taastoodetakse igapäevaselt diskursiivseid praktikaid. Nende päevalehtede mõjujõud on vaieldamatult suurem kui nt Õpetajate Lehel, millel on väiksem lugejaskond.

Valimisse kuulusid ka Eesti kirjakeele korpuse 1890.–1990. aastate ajakirjandustekstid, et kontrollida haridusteenuse võtmesõna esinemist varasemates meediatekstides. Kuna Eesti kirjakeele korpus ei kajasta 2008. ja 2009. aastat ning Postimehe väljaandeid alates 1995.–2000. a, siis on võetud mediakajastuse uurimiseks EPL ja PM elektroonilised väljanded 1995.–2009. aastani.

Kuna märksõna puudumine Postimehes kuni 2000. aastani äratas kahtlusi, siis kontrolliti märksõna esinemist ka Eesti kirjakeele korpuse peal, sisestades võtmesõna haridusteenus 1995.–2007. aasta EPLi korpusesse ning 1995.–2000. aasta PM korpusesse. Korpuseuuringu põhjal oli Postimehes 16 artiklit, mida otsingumootoriga polnud võimalik tuvastada. Seega tuli valida töö eesmärkide seisukohalt kahe ebataiusliku valimi vahel. Kuna Eesti kirjakeele korpuse Postimehe korpus alates 2000. aastast hilisemat materjali ei sisalda, jäi edaspidise uuringu aluseks siiski EPLi ja PM otsingumootoriga saadud tulemused.

Seega on analüüsi tegemisel lähtunud järgmistest põhimõtetest:

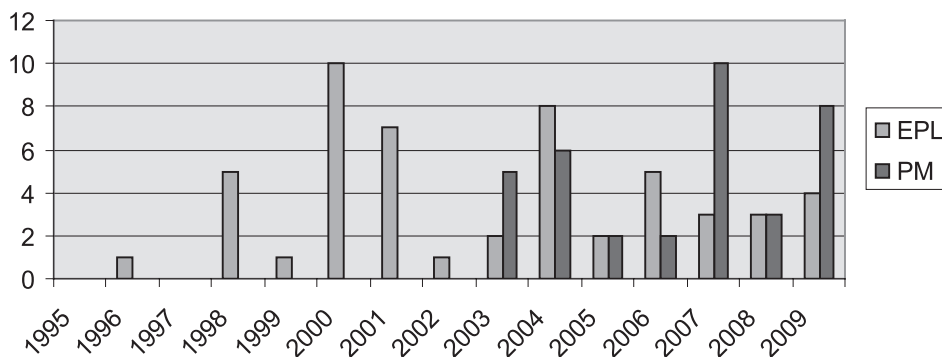
1. Analüüsitud Eesti kirjakeele korpust 1890–1990. Vaatluse all on 1890., 1900., 1910., 1930., 1950., 1960., 1970., 1980. aastate ajakirjandustekstid, kontrolliti märksõna *haridusteenus* esinemist.
2. Postimehe ja Eesti Päevalehe 1995.–2009. a valimisse sattumiseks peab iga artikkel sisaldama sõna *haridusteenus*, PM artiklites ka teisi käänandeid: *haridusteenuse*, *haridusteenust* jne. Korduvad artiklid selekteeriti välja.
3. Valimis esinesid nii uudislood kui ka arvamused.
4. Hinnangute kategooriate kodeerimisel lähtuti otseselt välja öeldud hinnangulistest sõnadest kui ka positiivsetele/negatiivsetele tagajärgedele viitavatest argumentidest. Hinnangud on jagatud järgnevalt:
 - a. neutraalne – mainitakse fakte, kuid hinnangut ei anta;
 - b. positiivne – mainitakse uue diskursuse positiivseid omadusi;
 - c. negatiivne – kritiseeritakse uue diskursuse negatiivseid omadusi ning viidatakse ohtudele.
5. Iga loo puhul on võimalusel tuvastatud autor ning fikseeritud, kellena ta end identifitseerib või kellena teda identifitseeritakse.
6. Tulemusi kontrolliti Eesti kirjakeele korpuse peal, sisestades võtmesõna haridusteenus 1995.–2007. aasta EPLi korpusesse ning 1995.–2000. aasta PM korpusesse. Korduvad artiklid võivad olla sees, kuna artiklit ei näe kogu suuruses.

7. Kvalitatiivses analüüsis hinnatakse kirjeldatakse, kuidas laiemalt muutus keelekasutus, millised uued võtmesõnad tähistasid uue diskursuse tulekut. Vaatluse all on terviklause, kus võtmesõna haridusteenus esines, eesmärgiga näha konteksti ja teisi keelendeid, mis uue diskursusega kaasnesid. Mõne artikli puhul, kus toetatakse uut diskursiivset praktikat, on analüüsitud rohkem lauseid. Samuti kirjeldatakse, kes ja milliste argumentidega diskursuse poolt ja vastu sõna võtsid.

3.1.2. Tulemused. Haridusteenuse diskursus meedias

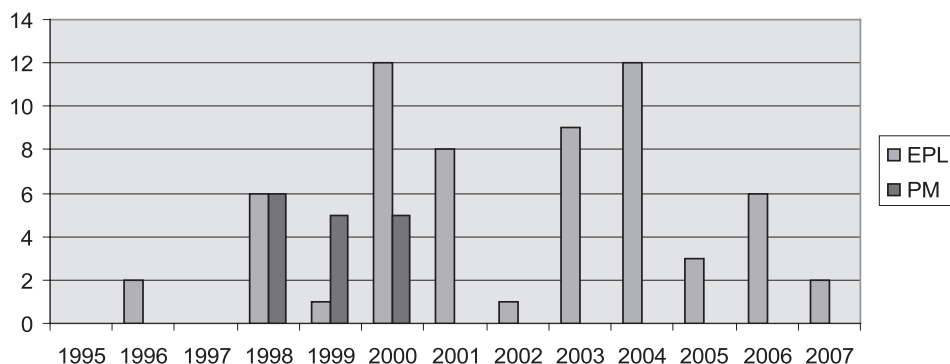
Analüüsitud Eesti kirjakeele korpusest olid vaatluse all 1890., 1900., 1910., 1930., 1950., 1960., 1970., 1980. aastate ajakirjandustekstid, kust kontrolliti märksõna *haridusteenus* esinemist. Märksõna *haridusteenus* ei esinenud üheski eespool nimetatud korpuses. Seega võeti 90ndatel ajakirjanduskeeles kasutusele täiesti uus mõiste, millel puudus igasugune ajalooline traditsioon.

Järgevalt olid vaatluse all 1995.–2009. aasta Eesti Päevalehe ja Postimehe elektroonilised väljaanded, kust lehe otsingumootorit kasutades otsiti märksõna *haridusteenus* esinemist. Uuringu tulemusena selgus, et EPLis ilmus sel ajavahemikul 55 artiklit, Postimehes avaldati artiklit 36 artiklit. Esimene artikkel võtmesõnaga ilmus Eesti Päevalehes 1996. aastal. (Joonis 1.)



Joonis 1. Märksõna *haridusteenus* esinemine Eesti Päevales ja Postimehes 1995.–2009. a. Allikaks EPLi ja PM otsingumootorid

Töös kontrolliti märksõna *haridusteenus* esinemist ka Eesti kirjakeele korpuse peal, sisestades võtmesõna *haridusteenus* 1995.–2007. aasta EPLi korpusesse ning 1995.–2000. aasta PM korpusesse. Tulemused kajastuvad 2. joonistel.



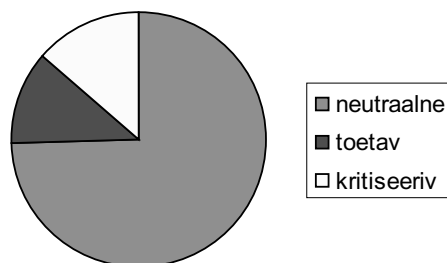
Joonis 2. Märksõna *haridusteenus* esinemine Eesti Päevales 1995.–2007. a ja Postimehes 1995.–2000. a. Allikaks Eesti kirjakeele korpus

Korpuseuuringu põhjal oli Postimehes 16 artiklit, mida Postimehe enda otsingumootoriga polnud võimalik tuvastada. Seega tuli valida kahe mittetäiusliku valimi vahel ning eelistada lehtede otsingumootoriga saadud tulemusi. Kuna Eesti kirjakeele korpus Postimehe alakorpus alates 2000. aastast hilisemat materjali ei sisalda, jäi edaspidise uuringu aluseks siiski otsingumootoriga saadud tulemused, kuna võttesõna hakatakse aktiivsemalt kasutama pärast 2000. aastat.

Tulemustena võib välja tuua, et *haridusteenuse* mõiste võetakse esmalt kasutusele 1996. aastal ning alates 1998. aastast võetakse mõiste aktiivsemalt kasutusele. Mõistet kasutatakse aktiivsemalt 2000. aastal ning 2004. aastal, mis oli ka Euroopa Liiduga ühinemise aasta. Otsingumootorite põhjal tõusid esile ka 2007. ja 2009. aasta.

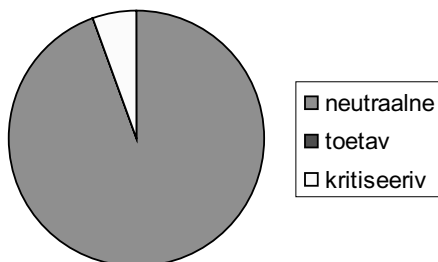
Kriitilise diskursuseanalüüsi seisukohalt on oluline, kuidas uus diskursiivne praktika loomulikustatakse. Seega on oluline hinnata neutraalsete, diskursust toetavate ning kritiseerivate artiklite osakaalu. Neutraalsus tähendab, et diskursus on rekontekstualiseeritud, teda nähakse loomulikuna.

Järgnevalt on esitatud Eesti Päevalehes (joonis 3) ning Postimehe 2003.–2009. aastatel (joonis 4) ilmunud neutraalsete, toetavate ja kritiseerivate artiklite osakaal.



Joonis 3. Haridusteenusest neutraalselt, toetavalt ning kritiseerivalt kirjutavate lugude arv Eesti Päevalehes

Postimehes ilmus uuritud vahemikus kaks kriitilist artiklit, ühes pööratakse teadlikult sõnakasutusele tähelepanu, ülejäänud kasutavad sõna neutraalses tähenduses (vt joonis 4).



Joonis 4. Haridusteenusest neutraalselt, toetavalt ning kritiseerivalt kirjutavate lugude arv Postimehes

Seega võib öelda, et Eesti Päevalehes diskuteeriti intensiivsemalt uue diskursuse üle ning Postimehes loomulikustati uus haridusdiskursus kiiremini.

Erinevad sotsiaalsed agendid asuvad diskursust kritiseerima ja teised vastukaaluks toetama. Ning sõltub nende võimekusest ning võimalustest massimeedias oma ideoloogiale tuge leida. Seetõttu on oluline analüüsida, kes on sotsiaalsed agendid ning millise keelekasutuse ja missuguste argumentidega nad oma seisukohti esitavad.

Järgnevalt on tähelepanu all sotsiaalsed agendid, kes aktiivselt kas toetavad või kritiseerivad diskursust. Kui võtmesõna oli neutraalses kontekstis, jäi selle autor tähelepanuta. Seda enam, et enamikel sellistest tekstidest ka puudus autor, näiteks kui tehakse ülevaateid tarbijahinnaindeksist.

Uut diskursust kritiseerivad arvamslugudes kolumnist Evi Arujärv, Külli-Riin Tigasson, kes on EPLi ajakirjanik, kirjanik Tõnu Önnepalu, emeriitprofessor Viive-Riina Ruus, pedagoogikadoktor professor Maie Tuulik. Postimehes kritiseerib diskursust Ivo Känd, kes identifitseerib end TTÜ magistri ja kolme lapse isana, ühes artiklis tsiteeritakse Idlat (täpsustamisel Google otsingumootorit kasutades TTÜ teadur Katrin Idla).

Diskursuse toetuseks ja kaitseks võtavad sõna, turundusspetsialist Algis Perens, Tarmo Kriis, Eesti tööandjate ja tööstuse keskliidu juhatajana, Jan Andresoo EBSist, Jüri Sepp TÜ majandusteaduskonnast, TÜ professor Mart Ustav. Ajakirjanikud viitavad ja tsiteerivad mõnd agent, nagu Inglise Kolledzi sihtasutuse juhataja liige Tiit Merenit, Kõrgema Kommertskooli asepresidenti Avo Meeritsat ning TÜ rektorit Jaak Aaviksood.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et *haridusteenuse* mõiste varasemates meediatekstides puudub ning ta võetakse meedias kasutusele Postimehe ja Eesti Päevalehe näidete põhjal 90ndate teisel poolel. Diskursuse vastu võtavad sõnad ajakirjanikud, teadlased ning kirjanikud ja kolumnistid. Diskursust toetavad kõrgkoolide tippjuhid ja õppejõud, turundusinimesed ja tööandjate esindajad.

3.1.3. Meediatekstide kvalitatiivne analüüs

Kvalitatiivse uuringu eesmärk on kirjeldada, millises keelises kontekstis haridusteenuse sõna kasutati, kuidas laiemalt muutus keelekasutus uuest haridusdiskursusest rääkides. Samuti kirjeldatakse, kes ja milliste argumentidega diskursuse poolt ja vastu sõna võtsid.

Esimene diskursust tutvustav artikkel ilmus 1996. aastast EPLis. Pealkirja all „Haridusminister näeb kohta vaid ühel ülikoolil“ tsiteerib ajakirjanik Pille Liimal Avo Meeritsat:

- (1) *Kõrgema Kommertskooli asepresidendi Avo Meeritsa kinnitusel on ennast üles töötanud erakõrgkoolid siiski mõistnud, et haridusteenuse müümise edukus on tugevalt seotud akadeemilisusega. (EPL 11.05.96.)*

Seega võetakse näites (1) haridusteenuse märksõna esmalt kasutusele kõrgharidusest rääkides ning seotakse see kohe ka akadeemilisuse nõuetega.

Järgnevalt ilmus 1998. aastal EPLis artikkel „Õppemaks on alles esimene samm“, kus viidatakse TÜ uuele rektorile Jaak Aaviksoole:

- (2) *Siis katab iga üliõpilane ise oma hariduse nimel tehtavad kulutused, mis suurendab tudengi enda huvi õppetsükli kiirema läbimise vastu ja nõudlust kvaliteedi järele ning sunnib õppeasutust pingutama parema haridusteenuse pakkumise nimel. (EPL 01.06.98.)*

Haridusteenuse diskursus seotakse näites (2) ühelt poolt kvaliteediga, teisalt tähendab uus haridusdiskursus sisuliselt isefinantseerimist.

Seega on diskursust tutvustavad agendid mõlemad kõrgharidussüsteemist: üks kommertskooli asepresident ning ülikooli rektor. Järgnevalt on vaatluse all uut diskursust vastustavad, kritiseerivad artiklid ja arvamused. Esimesena võttis sõna Maie Tuulik, pedagoogikadoktor, professor arvamuses ” Sada aastat hilinevad kutse haridusreformiks”:

- (3) *See tähendab – kooli kui institutsiooni ülesandeks ei ole haridusteenuse pakkumine, vaid inimese enda kvaliteedi parandamine, tema mõistuse, südametunnistuse ja füüsilise väljaarendamine. (EPL 02.12.98.)*

Maie Tuulik toob näites (3) välja hariduse traditsioonilised eesmärgid, mida uus diskursiivne praktika eirab.

Uut tugevnevat haridusdiskursust ning eelkõige eliitkoolide sisseastumiskatseid kritiseerib ka professor Viive-Riina Ruusi arvamuses ”Põrgumasin kogub tuure”:

- (4) *Õpetajate asemel otsivad oma turunišši “õpetavad professionaalid”, kes pakuvad haridusteenuseid. (EPL 06.04.04.)*

Näites (4) võetakse kasutusele turumajandusest pärit mõiste *turunišš*. Kritiseeritavat diskursust tähistab autor jutumärkidega.

Ühe sotsiaalse agendina kirjutab *haridusteenusest* Kirjanik Tõnu Õnnepalu arvamuses "Vanamoodsa kooli kaitseks":

- (5) *Neil silmapaaridel on pealegi kodus vanemad, kes tahavad teada, kuidas kool neile kui maksumaksjatele seda va "haridusteenust" osutab.* (EPL 23.11.04.)

Autor stigmatiseerib näiets (5) *haridusteenuse* mõiste jutumärkide ning eessõnaga *va*.

Andres Laasik arvamuses "Kunstnike mandumine teenindajateks" võtab vaatluse alla ühe gümnaasiumi näite:

- (6) *Näiteks Lauri Leesi kuulutab julgelt, et tema juhitud kool on kultuuriasutus ja kahtlemata on Tallinna prantsuse lütseum institutsioonina midagi enam kui haridusteenuse osutaja. Hoolimata sellest, et sealt tulevad välja kõrgkoolidesse sisseaamisel kõige "konkurentsivõimelisemad tooted".* (EPL 28.06.2005.)

Näites (6) kasutab autor rõhutatult uue diskursuse märksõnu, rääkides inimestest kui konkurentsivõimelistest toodetest ning tähistades uut diskursust taas jutumärkidega.

EPLi ajakirjanik Külli-Riin Tigasson kirjutab arvamuloo: "Tere tulemast McÜlikooli", kus ta kritiseerib näites (7) uut haridusdiskursust:

- (7) *Pärast aastatepikkust plastsõnade kasutamist – efektiivsus, kokkuhoid, nominaalaeg, lävendipõhine vastuvõtt – näivad Eesti ülikoolid olevat kardinaalselt muutunud. Nad sarnanevad üha vähem vaba mõtlemise oaasidega, mis kujundavad inimestes individuaalsust ja loovust, ning üha enam pigem kombinatsioonidega, mis pakuvad "tarbijatele" võimalikult kuluefektiivset "haridusteenust".* (EPL 26.06.06.)

Autor kasutab näites (7) selgelt majandusalast terminoloogiat, kasutades väljendeid *tarbija*, *kuluefektiivne haridusteenus*. Sarnaselt eelnevate autoritega märgistab ka selle arvamuloo autor uue diskursuse märksõnad jutumärkidega.

Evi Arujärv arvamuses "Bumerang on tagasi" tõmbab paralleele haridusteenuse ja tervishoiuteenusega, rõhutades näites (8) ka teenusega kaasnevat rahalist aspekti.

- (8) *Õpetajad osutavad haridusteenust ja meditsiinitöötajad tervishoiuteenust: nii palju tööd nii suure summa eest ja mitte kriipsugi rohkem.* (EPL 07.07.06.)

Postimehe uudisloos "Rohelised ei toeta sisseastumiskatsete taastamist" tsiteeritakse Katrin Idlat:

- (9) *Hariduskorralduses väikeste vürstiriikide loomine süvendab täna hariduskonkurentsi veelgi. Hariduskonkurentsi mõiste ise on haridusteemasse sisse toodud võrreldes haridust majandustegevusega ning jagades õpetajad ja koolid haridusteenuse pakkujaks ning lapsed klientideks,» märkis Ildla ning lisas, et selline hariduse kaubanduslik käsitlus on väärtee kogu ühiskonna jaoks, sest haridus on ennekõike kultuuri osa ning õpetaja on loovisik. (PM 03.02.09.)*

Eelolevas näites (9) on mitmeid uuele diskursiivsele praktikale viitavaid keelelisi väljendeid *haridusteenuse* kõrval, nagu näiteks *hariduskonkurentsi*, ning õpilased kui *kliendid*.

Haridusteenuse diskursuse kritiseerijad kasutasid rohkest vaenuliku diskursuse tähistamiseks jutumärke. *Haridusteenuse* diskursusega kaasnesid *konkurentsi*, *klienditeenindaja*, *efektiivsuse* märksõnade kasutamine.

Järgnevalt on vaatluse all uut haridusdiskursust toetavad sõnavõttud. Esimese, kes põhjendab

Tarmo Kriis, Eesti tööandjate ja tööstuse keskliidu juhataja, kirjutab arvamuses: „Millist haridust väärtustavad tööandjad?“:

- (10) Hiljuti jooksis ajakirjandusest läbi FC Flora esindaja Aivar Pohlaku äriklause, mille kohaselt ei näita jalgpalliklubi edukust mitte tabelikoht kodustel meistrivõistlustel, vaid välisklubidesse müüdud jalgpallurite eest teenitud raha. Samasugust mõtteviisi muutust vajaks institutsionaalses tähenduses ka Eesti haridussüsteem. (EPL 20.10.00.)

Tarmo Kriis sõnastab näites (19) selgelt oma huvigrupi vaatepunktist ühemõtteliselt ootused haridusasutusele.

- (11) EDUKAS SAAB OLLA ÕPPEASUTUS, kelle poolt koolitatud isik omab tööjõuturul suurimat väärtust. (EPL 20.10.00.)

Selliselt nähakse hariduse eesmärkidena näite (11) põhjal ühiskonnas reageerimist tööjõuturu vajadusele. Sama autor jätkab naide (12):

- (12) *Kaasaegses ühiskonnas omab järjest suuremat tähtsust oskus realiseerida oma kodanikuõigusi ning orienteeruda kasvavas infohulgas. Hariduse võimaldamise asemele peab õppeasutuse profiil kujunema haridusteenuse osutamiseks. (EPL 20.10.00.)*

Viimase näite (12) puhul on oluline teha ka interdiskursiivset analüüsi. Nimelt vaadelda erinevate diskursuste segamist, ühe diskursuse teisele allutamist. Esitatud näite puhul on kodanikuühiskonna diskursus seotud haridusteenuse diskursusega. Selliselt konstrueeritakse tähendusi, kus üks kodanikuõigusi on haridusteenuse kättesaadavus.

Selgelt uut diskursust toetav on näide (13) Jan Andresoo 2000. aastal avaldatud arvamislugu: „Eluaegne õppimine takerdub koolitussüsteemi puudumisse.“

(13) *Ülikool peab muutuma haridusteenuse pakkujaks. Mida tähendab haridusteenus? See tähendab protsessi mõttest “ma hakkam õppima” kuni õpingute lõpetamiseni. (EPL 18.09.00.)*

Järgmisele arvamusele on rohkem tähelepanu pööratud, kuna selles on mitmeid argumente uue diskursuse toetuseks. Algis Perens (2004: 3), Helvetia Balti OÜ juhatuse esimees, 1. nov 2004 arvamusega “Kool ei tohiks turutermineid karta”.

(14) *Mina tahaks küll loota, et klienditeeninduse ideoloogia haridusteenuste pakkumisel oleks süvenev. Ja usun, et tulevikus kasutame julgelt ka haridusest rääkides turumajanduslikke termineid. (EPL 1.11.2004.)*

Arvamuse taandatakse näide (14) põhjal hariduselu ning hariduse eesmärk selgelt turumajanduse terminoloogiale, kasutades *haridusteenuse* terminit.

(15) *Vajame võimalikult hästi vaimselt ja füüsiliselt arenenud isiksusi, kes oleksid tulevikus töajuturul konkurentsivõimelised ja suudaksid seeläbi tagada endale kõik eksistentsiks vajaliku. (EPL 1.11.2004.)*

Hariduse eesmärgina defineerib loo autor näide (15) põhjal *konkurentsivõimelisuse töajuturul*, lähtudes selgelt majanduslikust ratsionaalsusest. *Töajuturul konkurentsivõimelisuse* seob autor näites (15) inimese esmaste vajaduste ning hariduse eesmärkidega.

Kliendina määratleb loo autor näites riigi ja lapsevanema, kuna üheks oluliseks kliendi määratluse aluseks on maksmine. Siinjuures on õpilane otsustajana välja jäetud, uue diskursiivse korra järgi teenindab õpetaja ministereiumi kaudu riiki. Nii kujundatakse näites (16) haridusdiskursuses osalejate identiteeti, vähenenud on nii õpetaja kui ka õpilase mõjuvõim hariduse eesmärkide sõnastajana.

(16) *Tellimuse vormistamisel ja teenuse kirjeldamisel pole haridussüsteemis määrav roll siiski mitte õpilasel, vaid haridus- ja teadusministeeriumil kui riigi esindajal. (EPL 1.11.2004.)*

Üks osa klienditeenindaja diskursusest on eelpool juba nimetatud „konkurentsivõimelise hariduse“ diskursus, millel oli juba pikem ajalugu. Nimelt jäid mitmed koolid ühiskonnas halba valgusesse, kuna meedias hakati avaldama koolide pingeridu. 1997. a mindi Eestis üle riiklike eksamite süsteemile. See omakorda võimaldas muuta õppekava ühetähenduslikumaks, teisalt tõi kaasa olukorra, kus koolide püüdlused õppekava rikastada, arvestada regionaalsete eripäradega või õpilaste erinevate haridusvajadustega, polnud enam põhjendatud (Ruus 2004: 19).

Omaette diskussiooni käivitab Ekspressi lugu: "Inglise kolledž pressib lapsevanematelt raha välja", millele oli ehitatud ka Eesti Päevalehe uudislugu (22.11.2007), kus tsiteeritakse sihtasutuse juhatuse liikme Tiit Mereni sõnu:

(17) *Me elame turumajanduses. Ma ise olen meditsiini alal ettevõtja. Ka haridusteenuse pakkumine pole tänapäeval odav.* (EPL 22.11.07.)

Interdiskursiivse analüüsi näite jätkuks on katke Mart Rannuti aramusloost "Rahvuslik suletus ja rahvuslik alaväärsuskompleks", kus inimõiguste temaatika seotakse haridusteenuste kättesaadavusega.

(18) *Tegemist on räige inimõiguste rikkumisega, kus ühele osale riigi pakutava haridusteenuse saajatest ei pakuta võrdseid võimalusi, mille tõttu osa lõpetajatest ei ole ei edasiõppimisel ega tööturul konkurentsivõimelised.* (PM 30.10.09.)

Näites (18) on konkurentsivõimelisus uue diskursusega kaasnevaid märksõnu. Haridusteenuse mõistet kasutab autor juba loomulikuna.

Ajaliselt algab diskussiooni periood 1998. aastal, kulmineerub 2004.–2007. aastal. Hilisemates artiklites kasutatavad autorid haridusteenuse mõistet juba neutraalses tähenduses, konfliktiteema on nihkunud mujale. Erandi moodustab uudislugu, kus tsiteeritakse Katrin Iidla sõnavõttu.

Konkurentsidiiskursus kujuneb nii globaalselt kui Eestis uusliberaalse haridusideoloogia üheks aluseks. Selliselt rekontekstualiseeritakse *valikuvõimaluste* retoorika haridusdiskursuses. Sellele on mitmed uurijad (Mulderriig 2003; Rinne 2000; Kivirauma, Rinne, Seppänen 2003 jt) eri riikides tähelepanu pööranud, et valikuvõimaluste retoorika hariduses oli üks tugevamaid uusliberaalse hariduspoliitika hoobasid. Selle kaudu lõhuti vana ühtluskooli traditsioon nt Soomes ning tugevdati senisest rohekm hariduslikku kihistumist Suur-Britannias.

Pikemas perspektiivis saavutasid pearahasüsteemiga rahastamisel olulise eelise nn elitaarsed ehk vanemate poolt eelistatavad koolid, seega tegelikult toetati pearahasüsteemiga uusliberaalset hariduslikku kihistumist. Nii legitimeeritakse hariduses turumajandusele orienteeritud mõtteviisi, kus koolid peavad võistlema kui äriühingud klientide pärast. Kooli valikuvabaduse ja konkurentsi retoorika loomulikustakse meedias kui asjade loomulik seis, samas tähendas see tegelikult valikuvõimalust ühiskonnas ainult neile, kellel on majanduslikku ning kultuurilist kapitali (Hill 2004: 513).

Haridusliku kihistumise süvenemisele ühiskonnas viitavad ka uuringud. OECD (2007) rahvusvahelise kõrgharidusuuringuse põhjal tõdeti, et võrdväärus ei ole Eesti kõrghariduspoliitika prioriteetide hulgas. Võrdväärne ligipääs tagab, et erineva sotsiaal-majanduslik taustaga õppijate osakaal on sarnane kõigis kõrgharidusasutustes. Praxise uurimus näitas, et Eesti kõrgkoolide õpilaskontingent erineb suuresti eelkõige

perekondliku tausta ja eelnevalt omandatud keskhariduse poolest. Kõrgeima konkurssidega ülikoolides õpivad ülekaalukalt haritumate elanike järeltulijad ning nn eliitkoolide vilistlased. (Mägi, 2009.)

3.1.4. Uuringu kokkuvõte ja järeldused

Peatüki eesmärk on kokku võtta 1. uuringu põhitulemused ning arutleda selle üle, mida võib nendest tulemustest töö eesmärke silmas pidades järeldada. Käesolev sotsiolingvistiline uuring kajastab sotsiaalsete muutuste protsesside ning diskursuste vahelist suhet Eestis. Vaatluse all oli, kuidas uusliberaalne *haridusteenuse* mõiste võeti kasutusele ning kuidas sõna legitimeeriti. Töös keskenduti 1995.–2009. aasta meediakajastusele, uurides eelkõige sõnavara ja argumentatsiooni haridusteelises väitluses ühiskonnas, kuna varasemates meediatekstis sõna ei kasutatud.

Uuringus otsiti vastust küsimusele, kuidas haridusteenuse sõna legitimeerimisega võetakse ühiskonnas omaks „uus kord“ ning milliseid hariduspoliitilisi lahendusi pakuti muutunud sotsiaalsele olukorrale ühiskonnas. Töös on vaatluse all diskussioonis osalejate argumentatsioonis kasutusel olev uue diskursuse sõnavara.

Haridusteenuse mõiste võeti uuritud meediatekstides kasutusele 1996. aastal ning esmalt kasutati mõistet kõrgharidusest rääkides. Haridusteenuse diskursuse üle diskuteeritakse kõige aktiivsemalt 2004. aastal, mil Eesti ühines Euroopa liiduga, diskussioon jätkub 2007. aastani. Seejärel kasutatakse mõistet valdavalt neutraalsena.

Töös otsiti vastust küsimusele, kes olid võistlevate haridusdiskursuste sotsiaalsed agendid ning millise ühiskondliku positsiooniga inimesed meediadiskussioonis oma ideoloogilisi veendumusi esitasid. Uue haridusdiskursuse sotsiaalsed agentideks uuringus olid ülikoolide juhid ning õppejõud, edukad inimesed ärimaailmast, ajakirjanikud. Uuringus oli edastatud ka alternatiivdiskursuse esindajad ajakirjanike, kirjanike ja teadlastena.

Samuti otsiti 1. uuringus vastust küsimusele, millise argumentatsiooniga toetatakse uut uusliberaalset haridusdiskursust ja millised keelelised konstruktsioonid kaasnesid haridusteenuse diskursusega.

Uusliberaalse ideoloogia tugevnemisele viitavad haridusteenuse ning sellega kaasnenud konkurentsivõimelise hariduse ning klientideenindaja diskursused. Seega sotsiaalsed ja majanduslikud muutused ühiskonnas tõid kaasa Eestis kultuurilised muutused, mis väljendusid uue haridusdiskursuse ning uue keelekasutuse kaudu.

Sotsiaalsetele muutustele reageeriti „uue korra“ pakkumisega, mis lähtus *konkurentsivõimelisest haridusest*. Keeleliselt võeti kasutusele ning loomulikustati *klientideenindaja*, *konkurentsivõimelise hariduse* diskursused.

Interdiskursiivse analüüsi põhjal võib väita, et haridusdiskursus allutamine tüvidiskursusele – majandusdiskursusele, kasutades *haridusteenuse* mõistet. Samuti leidis

meedianäiteid ka selle kohta, et „haridusteenuse kättesaadavust“ seoti kodanikuõiguse temaatikaga. Samuti võib interdiksiivse analüüsi põhjal väita, et kodanikuühiskonna diskursus seoti haridusdiskursusega.

Uue haridusdiskursuse kaudu legitimeeritakse uusliberaalne ideoloogia, mis toob haridusse vabaturumajanduse põhimõtted, kus lähtutakse selgelt võistluse ning kliendi valikuvabaduse ideest. Selline uusliberalistlik hariduspoliitika põhjendamine väljendus meedias klienditeenindaja ning konkurentsivõimelise hariduse diskursusena.

3.2. Uuring 2. Teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimine ning operatsionaliseerimine Eestis

Peatükis sõnastatakse 2. uuringu eesmärk ning esitatakse mitmed uurimisküsimused. Samuti tutvustatakse ja põhjendatakse käesolevas peatükis kasutatud uurimismeetodit, millest lähtuvalt kujunes ka uuringu struktuur ning kirjeldatakse, kuidas kujunes töös kasutatud valim. Kuna 2. uuring koosneb kuuest alapeatükist, siis on sissejuhatuses kirjeldatud ja põhjendatud töö struktuuri.

Uuringu eesmärk on kirjeldada, kuidas Euroopa Liiduga ühinemisel võeti Eestis omaks uued diskursiivsed praktikad. Vaatluse all on, kuidas hakatakse haridustegelikkust kirjeldama ja struktureerima ning milliste mõistetega seda tehakse. Töös uuritakse, kuidas uusi mõisteid legitimeerides loomulikustatakse uus diskursus ning millisele ideoloogiale allutatakse haridusdiskursus ühiskonnas. Samuti uuritakse töös, kuidas uued diskursused rekontekstualiseeritakse ning operatsionaliseeritakse Eesti hariduspoliitikas.

Uuringu eesmärgi saavutamiseks on esitatud järgmised uurimisküsimused.

1. Kuidas Euroopa Liiduga ühinemine kujundas diskursiivseid praktikaid Eesti hariduses?
2. Kes on uut diskursust tutvustavad sotsiaalsed agendid?
3. Millised on muutused, kuidas teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursus kohandatakse Eesti oludes?
4. Kuidas uued diskursused rekontekstualiseeritakse ning operatsionaliseeritakse Eestis?
5. Millise keelekasutuse kaudu loomulikustatakse uued diskursiivsed praktikad?

Lähtuvalt uurimisküsimustest on valimisse võetud järgmised tekstid ja nende lisamist on alljärgvalt ka põhjendatud:

1. Valimis on kõigepealt Lissaboni leppes sõnastatud teadmusühiskonna stsenaarium (TÜS 2000) ning „Elukestva õppe memorandum“ (EÕM 2000), kuna need on uue diskursuse tüvitekstid.

2. Valimis on strateegiadokumendid, millele viidatakse kogumikus „Ülevaade üldharidusest 2001–2005“ 1. peatükis „Riiklikud strateegiad ja nende seos üldharidusega“. Peatüki on koostanud Haridus- ja Teadusministeeriumi üldkeskhariduse talituse juhataja. Seal on välja toodud Eesti peamised hariduspoliitilised programmdokumendid, mille põhjal on formuleeritud Eesti ühiskonna peamine eesmärk – Eesti kui arenev teadmispõhine kodanikuühiskond (Veermäe 2005: 9). Nendest on valimisse võetud dokumendid, kus on märksõnadena nimetatud nii teaduspõhisust, teadmusühiskonda kui elukestvat õpet. Nimelt on nende tekstide tähendusele ja seosele teadmusühiskonna ning elukestva õppe põhimõtetega otseselt viidatud. Uurimisobjektiks on seetõttu Eesti teadus- ja arendustegevuse streegia 2002–2004 „Teadmispõhine Eesti“ (TPE 02–04), Eesti Vabariigi Valitsuse strateegiadokument „Eesti edu 2014“ (EE 2014), 2005. aastal ilmunud arengustrateegiat „Säästev Eesti 21“ (SE 21).
3. Valimis on „Ülevaade üldharidusest 2001–2005 1. peatükk „Riiklikud strateegiad ja nende seos üldharidusega“. Kuna töö eesmärk on kirjeldada, kuidas uus diskursus rekontekstualiseeritakse ning operatsionaliseeritakse Eesti hariduselus, siis just selles peatükis näidatakse, millised on ELi peamised hariduspoliitilised ja hariduspoliitikat mõjutavad dokumendid, esitatud Eesti peamised hariduspoliitilised dokumendid, sõnastatud Eesti haridussüsteemi arendamise eesmärgid. Valitud tekstide kaudu väljendatakse ja kirjeldatakse elukestva õppe ja teadmusühiskonna ideede praktilist kasutuselevõttu Eestis. Valimis on ka 2. ptk „Euroopa Liidu mõju Eesti üldharidusele“ ning 10. 4 ptk „Eesti osalemine rahvusvahelistes õpilaste haridusuuringutes“, kuna nendes tekstides on väljendatud, kuidas Euroopa Liidu hariduasalane tegevus mõjutab Eesti hariduspoliitikat.

Seega on analüüsi tegemisel lähtunud järgmistest põhimõtetest:

1. Esmalt on läbi viidud Lissaboni leppes sõnastatud teadmusühiskonna ja „Elukestva õppe memorandum“ kvalitatiivne analüüs.
2. Seejärel on läbi viidud Eesti teadus- ja arendustegevuse streegia 2002–2004 „Teadmispõhine Eesti“ (TPE 02–04), Eesti Vabariigi Valitsuse strateegiadokument „Eesti edu 2014“ (EE 2014), 2005. aastal ilmunud arengustrateegiat „Säästev Eesti 21“ (SE 21) kvalitatiivne analüüs.
3. Seejärel on läbi viidud Teadus- ja Haridusministeeriumi „Ülevaade üldharidusest 2001–2005 1. peatüki „Riiklikud strateegiad ja nende seos üldharidusega.“ 2. ptk „Euroopa Liidu mõju Eesti üldharidusele“ ning 4 peatüki „Eesti osalemine rahvusvahelistes õpilaste haridusuuringutes“ kvalitatiivne analüüs.
4. Kvalitatiivses uuringus analüüsitakse kriitilise diskursuseanalüüsi meetodiga keelekasutust, kasutatakse interdiskursiivse analüüsi võimalusi, analüüsitakse dominantstrateegiaid, seejärel diskursuse

rekontekstualiseerimist Eesti strateegiadokumentide vahendusel, kirjeldatakse diskursuse materialiseerumist ehk diskursuse sisenemist institutsioonidesse ning selle kaudu elu reorganiseerimist uue diskursuse mõjul, seega diskursuse operatsionaliseerumist.

5. Lõpuks on läbi viidud kvantitatiivne uuring, kus uuriti sõnatüvede *teadmus* ja *elukestev* esinemist pikema aja vältel suuremate korpuste peal. Eesti kirjakeele korpust 1890–1990. Korpusesse sisestati sõnatüved *teadmus** ning *elukest** ning kontrolliti nende konteksti.

Vaatluse all on dominantstrateegiade sisenemine Eesti erinevate mõttekodade loodud tekstidesse ning mõju Eesti ühiskonna arengustrateegiatele k. a. haridusstrateegiatele. Uuringus kasutatud meetodiks on tekstianalüüs, mille eesmärk on kirjeldada, kuidas teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursus rekontekstualiseeritakse Eestis. Lähtutud on N. Fairclough` (2005c: 42) sotsiaalsete muutuste protsessi kirjeldamise mudelist, mille põhjal on kujunenud ka töö struktuur.

Esimeses alapeatükis „Teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursus kujundamas Euroopa Liidu hariduspoliitikat“ on vaatluse all kõigepealt dominantstrateegiad „Elukestva õppe memorandum“ ning teadmusühiskonna stsenaarium (2000) kui Euroopa Liidu hegemoonilise positsiooni saanud diskursused, mis sisaldavad „uut korda“ ehk uue poliitika ja majanduse innovaatilisi lahendusi. Uuritakse strateegia argumentatsiooni ning sõnavara, tehakse interdiskursiivset analüüsi.

Teise, kolmanda ja neljanda peatüki eesmärk on analüüsida, kuidas teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe dominantstrateegiad rekontekstualiseeritakse Eestis erinevate strateegiadokumentide vahendusel. Ning uuritud on ka seda, kuidas dominantstrateegiaid Eesti oludele kohandati: millised strateegia osad võeti kasutusele ning millised osad jäeti kõrvale.

Järmises alapeatüki „Teadmispõhine Eesti. Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia 2002–2006“ (TPE 02–06) eesmärk on kirjeldada teadmuspõhise ühiskonna dominantstrateegia rekontekstualiseerimist. Tähelepanu all on ka strateegiadokumendi keelekasutus. Vaatluse all on argumentatsioon ning kasutatud on interdiskursiivset analüüsi.

Kolmandas alapeatükis „Teadmuspõhise ühiskonna diskursuse rekontekstualiseerimine 2004. aasta strateegiadokumendi „Eesti edu 2014“ näitel“ on uurimisobjektiks on Vabariigi Valitsuse strateegiadokument „Eesti edu 2014“ (EE 2014).

Neljandas peatükis „Strateegia „Säästev Eesti 21“ kvalitatiivne analüüs“ on uuritud, kuidas need diskursused muutusid Eesti oludes ja milliste sotsiaalsete uskumustega seda muutust ühiskonnas põhjendati. Uuringuobjekt on arengustrateegia „Säästev Eesti 21“.

Viiendas peatükis uuritakse, kuidas diskursus rekontekstualiseeritakse ning opratsionaliseeritakse haridusinstituutsioonides. Selleks on vaatluse all Haridus- ja Teadusministeeriumi „Ülevaade üldharidusest 2001–2005“. Töös otsitakse vastust küsimusele, milliste kontrollimehhanismidega diskursust ülal hoitakse ning kuidas ja mil määral uus diskursus operatsionaliseeriti.

Kuuendas alapeatükis „Uue diskursuse lingvistiline analüüs“ on kasutatud N. Fairclough' (2005a: 61) poolt kasutatud interdiskursiivset analüüsi. Tekstianalüüsis on vaatluse all eelkõige keelekasutus, kuna uue diskursuse rekontekstualiseerimise käigus võetakse omaks uus sõnavara. Peatükk sisaldab ka kvantitatiivset analüüsi: eesti kirjakeele korpusesse sisestati sõnatüved teadmus* ning elukest* ning kontrolliti nende esinemist. Töös on otsitud vastust küsimusele, millised on võtmesõnad, uudissõnad, metafoorid ja eufemismid, mis hakkavad kujundama uut diskursiivset praktikat?

Uuring lõpeb järelduste ning kokkuvõtetega. Kuna käesoleva töö üks rõhuasetus oli keskenduda konfliktile hariduse eesmärkide üle: nimelt kas hariduse eesmärk on ette valmistada kodanikku osalemaks poliitiliseks eluks ühiskonnas või ette valmistada tulevast töötajat tööturu tarbeks, siis sellest eesmärgist tulenevalt on oluline hinnata ka teaduspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursuse mõju hariduspoliitikale.

3.2.1. Teaduspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursus kujundamas Euroopa Liidu hariduspoliitikat

Käesolevas peatükis analüüsitakse Euroopa Liidu domineerivaid strateegiad: teadmusühiskonna strateegiat (TÜS 2000) ning elukestva õppe strateegiat (EÕM 2000). Nimelt kujunes N. Fairclough' (2005a) hinnangul teaduspõhise ühiskonna strateegiast peavoolu diskursus, mis vahetab välja vana heaoluühiskonna diskursuse. Analüüsitud on nende tekstide struktuuri, keelekasutust, argumentatsiooni ning intertekstuaalsust. Vaatluse all on ka hariduse eesmärkide sõnastamine dominantstrateegiates.

Lissaboni strateegia on kantud eelkõige uusliberaalse ideoloogia põhimõtetest, kus ühiskonna eesmärgiks kujuneb eelkõige majandusliku konkurentsivõime tõstmine. Strateegia sisaldab ka sotsiaaldemokraatliku ideoloogia elemente (sotsiaalse tõrjutusega võitlemine). Lissaboni deklaratsioon sisaldab strateegilisi eesmärke järgnevas dekaadiks. 2000. aasta märtsis algatas Euroopa Liit Lissabonis protsessi, mille eesmärgid sõnastati näites (19) ja (20):

(19) muuta liit aastaks 2010 maailma kõige dünaamilisemaks ja konkurentsivõimelisemaks teadmistel põhinevaks majanduspiirkonnaks, suurendades samal ajal sotsiaalset sidusust ja tagades arengu keskkonda kahjustamata.

(20) *Selle eesmärgi saavutamine eeldab üldist strateegiat, millel on järgmised eesmärgid: ettevalmistuste tegemine üleminekuks teadmuspõhisele majandusele ja ühiskonnale parema infoühiskonna ning teadus- ja arendustegevuse poliitika kaudu, ... Euroopa sotsiaalse mudeli moderniseerimine, inimestesse investeerimine ja sotsiaalse tõrjutusega võitlemine; heade majanduslike väljavaadete ja soodsate kasvuperspektiivide säilitamine sobiva makromajanduspoliitika abil. (TÜS 2000.)*

Eespool esitatud lõik võimaldab teha ka interdiskursiivset analüüsi (Fairclough 2005a: 61) ning tuua välja näiteid erinevate diskursuste ühendamise ühes tekstis. Näide (19 ja (20) demonstseerib, kuidas uusliberaalse diskursusega põimitakse sotsiaaldemokraatliku diskursuse võtmesõnad. Nimelt on sotsiaaldemokraatlikud väärtused ja „heaolu konsensus“ olnud Euroopa kultuuriruumis väga olulise tähendusega pärast II maailmasõja lõppu kuni 70ndateni (Giddens 1999). Uusliberaalne ideoloogia peab aga nende väärtuste järgmist liiga kulukaks.

Tegemist on muutusega diskursustevahelistes suhetes, uues diskursuste artikuleerimise viisis, mis sisaldab üht peadiskursust. Selleks on idee *konkurentsivõimelisest teadmistel põhinevast majanduspiirkonnast*. Nii luuakse uus *liberaalse demokraatia* diskursus, millega loomulikustatakse ühiskonnas majandushuvide prioriteet. Lissaboni strateegia käsitleb haridustemaatikat majandus-, aga sotsiaalteemaatika kontekstis näites (21):

(21) *Lissaboni kohtumise lõppdokumendi tegevusvaldkondi (prioriteete) käsitlevad alaosad on järgmised: infoühiskond kõigile; Euroopa ühtse uuringu- ja innovatsioonisüsteemi loomine; innovatsioonisõbralik majanduskeskkond; avatud siseturg; kapitali barjäärideta ja läbipaistev liikumine; koordineeritud makromajanduslik poliitika; haridussüsteem teadmushiskonna teenistusse; aktiivse tööhõivepoliitika kaudu eurooplastele rohkem ja paremaid töökohti; sotsiaalkindlustuse moderniseerimine; sotsiaalse kaasatuse suurendamine. (TÜS 2000.)*

Interdiskursiivsest aspektist analüüsides on näites (21) haridustemaatika seotud sujuvalt majandusdiskursusega ehk siis hariduse allutamine teadmushiskonna diskursusele. Sama toimub ka sotsiaalvaldkonnaga. Keelekasutuses põlistatakse uue diskursuse sõnavara: *innovatsioonisõbralik majanduskeskkond, kapitali barjäärideta liikumine, aktiivne tööhõivepoliitika, sotsiaalne kaasatus* jne.

Teadmuspõhise ühiskonna dominantstrateegia sõnastab ka hariduse eesmärgid. Lissabonis toimunud Euroopa Ülemkogu koosistumise järeldused kinnitavad, et liikumisega elukestva- ehk pidevõppe suunas peab kaasnema edukas üleminek teadmistel baseeruvale majandusele ja ühiskonnale (EÕM 2000: 3). Seega sõnastatakse ühiskondlike eesmärkidena eelkõige majanduslikud huvid.

Elukestva õppimise põhimõtete ellurakendamine sõnastati üheks Euroopa Liidu edasise tegevuse prioriteediks kahel võrdselt tähtsal põhjusel:

- (22) *Euroopa on liikunud jõudsalt teadmistel baseeruva ühiskonna ja majanduse suunas. Rohkem kui kunagi varem, muutub juurdepääs uusimale informatsioonile ja teadmistele koos motiivatsiooni ja oskusega kaasaegseid teabevahendeid kasutada nii konkreetse inimese kui ka kogu ühiskonna huvidest lähtuvalt võtmeteguriks, millest sõltub Euroopa konkurentsivõime tugevdamine ja tööjõu läbilõõgivõime ning kohanemisvõime suurendamine tööjõuturul toimuvate muutustega edukaks toimetulekuks;*
- (23) *tänased Euroopa kodanikud elavad keerulises sotsiaalses ja poliitilises maailmas. Inimeste soov planeerida ise oma elu on praegusel ajal tugevam kui kunagi varem, samas eeldatakse igalt ühiskonnaliikmelt aktiivset kaasalöömist ühiskonnaelus, mis eeldab muuhulgas oskust elada oma elu kultuuriliselt, etniliselt ja lingvistiliselt mitmetahulises ühiskonnas. Haridus selle sõna kõige laiemas tähenduses on võti eelpool nimetatud väljakutsete tundmaõppimiseks ja mõistmiseks kuidas nendega toime tulla. (EÕM 2000: 6.)*

Seega konflikt küsimuse vahel, kas hariduse eesmärk on valmistada ette kodanikku või töötajat, on näites (21) ja (22) ühendatud ning mõlemad pooled väärtustatud Euroopa Liidu domineerivas haridusdiskursuses. Seega on esindatud nii uusliberaalne kui sotsiaaldemokraatlik ideoloogia ehk taas võib rääkida liberaalse demokraatia retoorika näitest (24).

- (24) *Need kaks kaasaegse sotsiaalseid ja majanduslikke muutusi iseloomustavat tunnust on omavahel tihedalt seotud. Neis peitub kaks võrdset tähtsust omavat elukestva õppimise eesmärki: aktiivse kodanikkonna kujundamine ja läbilõõgivõimelisuse suurendamine tööjõuturul. ... Nii rakendatavus tööhõives ja aktiivne kodanikkond on tegurid, mis sõltuvad adekvaatsete ja kaasajastatud teadmiste ja oskuste olemasolust olemaks osalejaks ja kaasaaitajaks ühiskonna majanduslikus ja sotsiaalses elus. (EÕM 2000: 6.)*

Elukestva õppe haridusstrateegia omaksvõtt sõltub näite (25) põhjal erinevate riikide huvist ja tahtest, seega kaasaegsed võimudiskursused võetakse omaks riikide poolt vabatahtlikult.

- (25) *Muutuseid on võimalik kavandada ja ellu viia üksnes Liikmesriikide poolt ülesnäidatava initsiatiivi alusel, millele lisandub vastavalt olukorrale Euroopa Liidu poolne toetus ja kaasaaitamine. Just Liikmesriigid on need, kes esmajärjekorras vastutavad oma haridus- ja koolitussüsteemide arendamise eest. (EÕM 2000: 6.)*

N. Fairclough (2005: 55–56) rõhutas mõtet, et diskursuse levik sõltub selle resonantsist, st mitte ainult institutsioonide, vaid ka inimeste kaasamise võimest. Seega on diskursus elujõuline just seetõttu, et inimesed selle vabatahtlikult omaks võtavad ning institutsioonid oma tegevuse sellele allutavad.

Peatüki kokkuvõtteks võib öelda, et „uut korda“ pakkuvast Lissaboni strateegias allutatakse haridustemaatika teadmüühikonna diskursuse teenistusse, haridustemaatika tüvidiskursuseks kujuneb elukestva õppe diskursus. Uusliberaalse teadmüühikonna diskursusele allutatakse sotsiaaldemokraatliku diskursuse võtmesõnad.

Samas on oluline rõhutada käeaoleva töö 1.10 peatükis „Teadmüühikonna ja elukestva õppe diskursuse teke ning areng“ välja toodud mõtet: elukestva õppe ideoloogia liikus viimasel kümnendil rangelt majanduslikult lähtealuselt rohkem kodanikuühikonna suunas (Nicoll, Fejes 2008: 3) ning see kajastub ka elukestva õppe tüviteksti analüüsis.

Järgmistes peatükkides keskendutakse sotsiaalsete agentide tegevusele ja institutsioonide kaasamisele Eestis. Vastust otsitakse ka küsimusele, kuidas ja millistel eesmärkidel on Eesti ühe liikmesriigina hakanud elukestva õppe strateegiat kasutama.

3.2.2. „Teadmüühikonna Eestis. Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia 2002–2006“

Peatüki eesmärk on kirjeldada teadmüühikonna ühikonna dominantstrateegia rekonstruktiivseerimist Eestis Riigikogus 6.09.2001 Riigikogus heakskiidetud strateegia „Teadmüühikonna Eestis. Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia 2002–2006“ (TPE 02–06) näitel. Tähelepanu all on ka strateegiadokumendi keelekasutus. Vaatluse all on ka argumentatsioon ning kasutatud on ka interdiksiivset analüüsi.

Strateegias on sõnastatud nägemus Eesti ühikonna uuest ideaalkorrast ehk retoorilisest visioonist. Näites (26) on sõnastatud haridus- ja teadustegevuse uus diskursus.

(26) Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia näeb tuleviku Eestit teadmüühikonna ühikonnana, kus uute teadmüühikonna otsingutele suunatud uuringud, teadmüühikonna ja oskuste rakendamine ning inimkapitali areng on majanduse ja tööjõu konkurentsivõime ning elukvaliteedi kasvu allikaks. Teadmüühikonna ühikonnas on teadusuuringud ja arendustegevus väärtustatud kui kogu ühikonna funktsioneerimise ja arengu üks eeltingimusi. (TPE 02–06.)

Strateegias on selgelt sõnastatud ühikonnas vajadus reageerida muutustele ning selleks „uueks korraks“ pakutakse näites (27) jätkusuutlikku arengut, mis tagatakse majanduskasvuga, selleks omakorda vajatakse teadmüühikonna, teadusarengut ja innovatsiooni.

(27) *Eesti on viimaste aastate jooksul läbi teinud suuri sotsiaal-majanduslikke muutusi, mille tulemusel on muutunud majandusstruktuur ja koos sellega nõudlus TA&I (teadus- ja arendustegevuse ning innovatsiooni) tulemuste järele. TA&I edendamine võimaldab saavutada lisandväärtuse osakaalu kasvu majanduses ning suunata Eesti pikaajalise jätkusuutliku arengu teele. Seetõttu peab majanduse ja sotsiaalsfääri vajaduste ning ühiskonnaelu probleemidega arvestamine saama TA&I-alase tegevuse kavandamise aluseks. (TPE 02–06.)*

Uue diskursuse märksõnad on teadus- ja arendustegevus ning innovatsioon. Teksti interdiskursiivselt analüüsid on oluline välja tuua, et majanduse vajadused on näites (27) lauses tõstetud ettepoole sotsiaalsfääri vajadustest ja ühiskonnaelu probleemidest.

(28) *Teadmiste baasi pidevaks uuendamiseks tuleb tõsta teadusuuringute taset. Teadusuuringute taseme kriteeriumideks on tulemuste rahvusvaheline aktsepteeritavus ja konkurentsivõime. Oluline rõhuasetus on teadustulemuste rakendatavusel. (TPE 02–06.)*

Uue diskursuse olulisteks aspektideks on näite (28) põhjal rahvusvaheline aktsepteeritavus ning konkurentsivõime. Teadustegevuses hinnatakse tulemuste rakenduslikkust.

(29) *Uuenenud teadmiste baasil ettevõtete konkurentsivõime kasvu saavutamise eelduseks on sidusmehhanismi väljakujundamine teaduse, arendustegevuse ja ettevõtluse vahel, mis soodustab teadustulemuste rakendamist ettevõtetes ja ühiskonnas tervikuna. Alles vastava sidusmehhanismi olemasolul ja efektiivsel toimimisel saab reaalselt võimalikuks teadmiste ülekandumine majandusse ja ühiskonda. (TPE 02–06.)*

Uue diskursuse märksõnaga *sidusmehhanism* seotakse näites (29) teadus- ja haridustegevus ettevõtluse külge. Interdiskursiivsest aspektist analüüsid on *ettevõtted* ja *majandus* tõstetud näites (29) *ühiskonnast* ettepoole.

Eraldi on välja toodud prioriteetsed tegevusvaldkonnad. Siin väljendub ka uus võimudiskursus: nimelt kaasneb mingi diskursuse võimulepääsemisega alati kellegi suurem ligipääs ühiskonnas olemasolevatele ressurssidele ning teiste huvigruppide ligipääs taas väheneb.

(30) *Kuna ükski väikeriik ei suuda olla edukas kõigis TA&I valdkondades ja lahendada kõiki TA&I arengu probleeme korraga, määratleb käesolev strateegia võtmevaldkonnad ning näeb ette sinna suunatud ressursside osatähtsuse suurendamise. Püstitatud eesmärkide ja tulevikuvisiooni realiseerimisel on Eesti TA&I võtmevaldkondadeks:*

- *kasutajasõbralikud infotehnoloogiad ja infoühiskonna areng;*
- *biomeditsiin;*
- *materjalitehnoloogiad. (TPE 02–06.)*

Näite (30) põhjal võib järeldada, et uus diskursus seab ühed teadusvaldkonnad eeliseisundisse ning hakkab mõjutama haridusalaseid otsusesid (nt gümnaasiumihariduses reaalinete esiplaanile tõstmine).

(31) *Inimkapitali arendamise olulise vahendina kujundatakse välja täienduskoolituse süsteem. Kuna arendustööde ja innovatsiooni realiseerimisel on määrav inseneride ja teiste tehnikaharidusega spetsialistide roll, on selle valdkonna spetsialistidele kohustusliku täienduskoolituse süsteemi käivitamine esmaseks täienduskoolituse alaseks prioriteediks. (TPE 02–06.)*

Näites (31) tõstetakse esile inseneride ja tehnikaharidusega spetsialistide roll. Elukestva õppe diskursuse üks olulisi märksõnu täiendkoolitus. Inimestest rääkides kasutatakse näites (31) *inimkapitali* mõistet. Majandusest pärit metafooriga võrdsustatakse inimene ühe kapitali liigiga. Selle metafoori legitimeerimisega seotakse inimtegevus ühiskonnas majandusdiskursusega.

Strateegias sõnastatakse selgelt Eesti riigi eesmärgid. Sellest tulenevalt sõnastatakse näites (32) ka eesmärgid haridussüsteemile.

(32) *Lähtuvalt Eesti riigi üldeesmärgist on TA&I strateegilisteks eesmärkideks:*

- *teadmiste baasi uuenemine;*
- *ettevõtete konkurentsivõime kasv.*

(33) *Kõigi soovitud eesmärkide saavutamise põhieelduseks on kõrge kvalifikatsiooniga ja motiveeritud spetsialistide olemasolu ning inimkapitali areng, mida tagab haridussüsteem. (TPE 02–06.)*

Seega sõnastatakse haridussüsteemi ülesandena näites (33) *inimkapitali arengu tagamine*, mis tõstaks näide (32) põhjal *ettevõtlike konkurentsivõimet*.

Strateegias sõnastatakse lähteülesanded Haridusministeeriumile.

(34) *Teadmistepõhise ühiskonna märksõnadeks on innovaatiline mõtteviis ning elukestev õpe. Vastavalt Eesti haridusstrateegiale «Õpi-Eesti» luuakse haridussüsteemis eeldused uute ideede genereerimiseks ja väärtustamiseks. Haridusstrateegia aluseks on visioon õpiühiskonnast kui kogu elu õppivate inimeste ja õppivate organisatsioonide võrgustikust. TA&I strateegia käesolev alapunkt arendab ja täiendab haridusstrateegias väljendatud seisukohti ja planeeritavaid tegevusi TA&I vaatepunktist. Alapunktis esile toodud tegevussuundade ellurakendamise eest on vastutav Haridusministeerium. (TPE 02–06.)*

Strateegia kaudu rekontekstualiseeritakse teaduspõhise ühiskonna diskursus. Kogu strateegiadokumendi kontekstis on teadustegevuse eesmärk toetada majandustegevust ning tõsta ettevõtete konkurentsivõimet. Strateegias toodi eraldi välja, et ühiskonnas tuleb

keskenduda eelkõige inseneriharidusega inimeste täiendkoolitusele, kuna nende kaudu tagatakse *inimkapitali areng* ning majandusareng ühiskonnas. Teadus- ja haridustegevus allutatakse majanduse arengu ja konkurentsivõime tõstmise eesmärkide teenistusse. *Õppiva organisatsiooni* metafoori kaudu legitimeeritakse pidev hariduse reformimine.

Uue diskursuse rekontekstualiseerimisega loomulikustatakse keeles *teadmispõhise ühiskonna, inimkapitali, õpiühiskonna, teadus- ja arendustegevus ning innovatsiooni, konkurentsivõime, sidusmehhanismi* märksõnad.

3.2.3. Teadmispõhise ühiskonna diskursuse rekontekstualiseerimine 2004. a strateegiadokumendi „Eesti edu 2014“ näitel

Peatüki eesmärk on analüüsida, kuidas Lissaboni Euroopa Ülemkogu strateegiateegiadokument teadmispõhisest ühiskonnast ja selle edumudelid kujundatakse Eesti Vabariigi Valitsuse strateegiadokument „Eesti edu 2014“ (EE 2014) ehk kuidas dominantstrateegia rekontekstualiseeritakse Eestis. Tähelepanu all on ka strateegiadokumendi keekekasutus, argumentatsioon ning kasutatud on ka interdiskursiivset analüüsi.

Alljärgnevalt on analüüsitud Vabariigi Valitsuse strateegiadokument „Eesti Edu 2014“ (EE 2014). Tekstis selgub strateegia eesmärk ning näites (35) on ka sõnastatud Eesti ühiskonna eesmärk.

(35) „*Eesti edu 2014*” on arengukava, mis võimaldab Eesti inimesel saavutada kõrgema elatustaseme ja parema elukvaliteedi – kokkuvõttes suurema heaolu. „*Eesti edu 2014*” aitab konkurentsivõimelise majanduse ning teadmispõhise ühiskonna kaudu tagada Eestile pikaajalise jätkusuutliku ja inimkeskse sotsiaalmajandusliku arengu. „*Eesti edu 2014*” koondab eesmärgistatud tulevikunägemuse ning seob selle täitevvõimu rolliga poliitika planeerimisel, et luua riigi arengu ühtne kava ja tagada selle kava elluviimine. (EE 2014: 1.)

Samuti on selgelt välja toodud dominantstrateegia, mille eeskujudest ja eesmärkidest lähtutakse. Olulist tähelepanu pööratakse strateegias näite (36) põhjal haridusele.

(36) „*Eesti edu 2014*” lähtub eeldusest, et kiire ja stabiilse majandusarengu ning inimsõbraliku elukeskkonna tagamisel on tähtsad nii riigi otseinvesteeringud haridusse ja teadusse kui ka kogu laiem institutsionaalne keskkond – stimuleeriv maksurežiim ja atraktiivsed tingimused teadmismahukate välisinvesteeringute sissevooluks, kvalifitseeritud tööjõu ning parima võimaliku tehnika olemasolu ja palju muud. Sama arusaam on aluseks ka Euroopa Liidu Lissaboni strateegiale, mille eesmärk on muuta Euroopa Liit maailma kõige dünaamilisema ja konkurentsivõimelisema majandusega piirkonnaks. (EE 2014.)

Interdiskursiivset analüüsi rakendades ja sotsiaalsete väljade segamist analüüsides võib näidete (35) ja (36) põhjal väita, et Lissaboni strateegias sõnastatud konkurentsivõimelise majanduse peadiskursus on seotud hariduse, teaduse, elukeskkonna jt valdkondadega. Niimoodi sõnastatakse ühiskonna eesmärgina suutlikkus olla konkurentsivõimeline majanduspiirkond ning ülejäänud eluvaldkonnad kaasa arvatud haridus peavad seda arengut toetama.

Põhieesmärk on strateegiadokumendis sõnastatud Eesti elanike elatustaseme tõus aastaks 2014 ning esimese alleesmärgina kahekordistada Eesti sisemajanduse kogutoodang (SKT) 2014. aastaks (EE 2014: 3). Eesmärkide saavutamiseks tuleb keskenduda järgmistele esmatahtsatele valdkondadele ehk eduteguritele, milleks esimese punktina nähakse pädevat ja paindlikku ehk hea kutseoskuse ja liikumisvalmidusega töötajat. Ning seda põhjendatakse näites (37) järgmiselt:

(37) *Inimene on teadmispõhise ühiskonna suurim ja tähtsaim väärtus. Inimkapitali mahust ja kvaliteedist oleneb otseselt riigi võime kaasata ja kasutada ainelist kapitali. Konkurentsivõimelise majanduse aluseks on rahvusvaheliselt konkurentsivõimeline teadus- ja haridussüsteem.* (EE 2014: 4.)

Riigis elav ja töötav inimene on näites (37) sõnastatud kapitali ühe liigina, räägitakse inimkapitali *mahust* ja *kvaliteedist*. Seega on inimestest kirjutades kasutusel majandusalane tootmissõnavara. Teadus- ja haridustegevuses nähakse näites (37) võimalust tõsta eelkõige riigi konkurentsivõimet maailmas.

(38) *Tööhõive suurendamiseks tuleb tööjõu pakkumine seada nii mahult kui ka kvaliteedilt vastavusse konkurentsivõimelise majanduse nõudmistega. Selleks tuleb vähendada horisontaalset ja vertikaalset soolist eraldust tööturul ja võtta aktiivseid meetmeid mitteaktiivsete, s.o heitunud või erivajadustega inimeste tööhõive suurendamiseks.* (EE 2014: 4.)

Tööjõust rääkides kasutatakse läbivalt majandusalast terminoloogiat, inimesed on üks osa majanduse edendamiseks olevatest ressursidest. Diskrimineerimist tahetakse vältida näite (38) põhjal eelkõige seetõttu, et see takistab majanduse arengut.

Uusliberaalsele retoorikale omaselt keskendutakse näites (39) strateegias „tippudele“ ehk „tippspetsialistide koolitamisele“. Samuti on näites (39) üheks uue diskursuse oluliseks läbivaks teemaks rahvusvahelistumine, mis hakkab ka jõuliselt kujundama hariduspoliitikat.

(39) *Õpetada välja tipptasemel spetsialiste ning tagada teadus- ja kõrgharidussüsteemi jätkusuutlikkus. Teadus- ja haridussüsteemi jätkusuutlikkuse saavutamine ning kõrgtehnoloogilisele ettevõtlusele rahvusvaheliselt konkurentsivõimeliste spetsialistide koolitamine eeldab rahvusvahelisel tasemel olevaid teadusuuringuid ja nendel põhinevat kraadiõpet, ajakohast infrastruktuuri ning rahvusvahelist koostööd.* (EE 2014: 5.)

Jätkusuutlikkus, konkurentsivõime ning rahvusvahelistumine on näites (39) üheks uue diskursuse olulisteks võtmesõnadeks. Need on oluliselt sõnad ka haridusdiskussioonis uusliberaalse ideoloogia põhjendajatena, kus teadus- ja haridustegevuse eesmärgina sõnastatakse ettevõtlusele spetsialistide koolitamine.

Strateegiadokumendiga „Eesti edu 2014“ rekontekstualiseeritakse teadmuspõhise ühiskonna peavoolu diskursus Eestis. Dokumendiga legitimeeritakse ühiskonna laiem eesmärk, kujuneda konkurentsivõimeliseks majanduspiirkonnaks, seega on diskursuse resonants väga tugev. Ülejäänud eluvaldkondadest rääkidest võetakse kasutusele majandusalane sõnavara: räägitakse inimressurssidest, inimkapitalist. Teadus- ja haridustegevuses nähakse võimalust tõsta eelkõige riigi konkurentsivõimet maailmas. Sellele dokumendile järgnevad hiljem mitmed strateegiad, nt „Teadmistepõhine Eesti 2002–2006“, „Säästev Eesti 21“ jt, mis hakkavad uusi diskursiivseid praktikaid levitama ning tugevdama.

Konkurentsivõimelise majanduse kaudu Euroopa rikaste riikide hulka – sellest kujuneb aastateks Eesti retooriline visioon ning sotsiaalne uskumus ühiskonna eesmärgist. Selle diskursuse põhjal sõnastatakse hiljem Reformierakonna poolt pakutud poliitiline retooriline visioon: Eesti viie rikkama riigi hulka. Strateegiadokument, olles kantud globaalse uusliberaalse ideoloogia peaideedest, hakkab kujundama mitte ainult keelekasutust, aga ka haridusdiskursust, seda eelkõige elukestva õppe aladiskursuse kaudu.

3.2.4. Strateegia „Säästev Eesti 21“ kvalitatiivne analüüs

Strateegiat „Säästev Eesti 21“ (SE 21) on käesolevas uuringus kasutatud kahel erineval eesmärgil. Esiteks sobib arengustrateegia hästi kvalitatiivseks analüüsiks, demonstreerimaks, kuidas elukestva õppe diskursus muutub üheks peavoolu diskursuseks Eestis. Lissaboni elukestva õppe memorandum valmis 2000. aastal ning võimaldab kirjeldada, kuidas elukestva õppe diskursus ekstensiivselt rekontekstualiseeritakse ning kuidas ELis domineerivad diskursused sisenevad kohalikesse institutsioonidesse.

Teisalt on strateegias kirjeldatud erinevaid ideoloogilisi valikuid ehk võistlevaid diskursusi. Nii on võimalik teha kvantitatiivset analüüsi ning võrrelda võistlevate diskursuste ning võtmesõnade esinemist neljas erinevas õppekava tekstis. Seda on kasutatud järgmises ehk 3. uuringus.

Käesolevas peatükis analüüsitakse, kuidas teadmuspõhise ühiskonna peadiskursuse võtmesõnastatakse Eesti uus retooriline visioon, „uus kord“, kuidas põhjendatakse alternatiivse arengustsenaariumite kõrvalejätmist. Analüüsitakse, kelle mõjuvõimu uus diskursiivne kord tugevdab ning kes on uut diskursust sõnastavad sotsiaalsed agendid.

Kui vaadata, millistes uurimiskeskustes ja mõttekodades dominantstrateegia sõnastatakse, siis Eesti säästva arengu riiklik strateegia „Säästev Eesti 21“ on välja töötatud riigi pikaajalise säästva arengu üksikküsimuste läbitöötamise asjatundjate komisjoni 20. juuni 2001 otsuse alusel. Koostamist korraldas konsortsium Tallinna Pedagoogikaülikooli (praeguse Tallinna Ülikooli) juhtimisel.

Vabariigi Valitsus ning Riigikogu on kiitnud 2005. aastal strateegia heaks. Sotsiaalse agentidena võib nimetada SE 21 juhtrühma liikmeid: Mati Heidmets, Andres Jagomägi, Ene Kadastik, Marju Lauristin, Mai Luuk, Ahto Oja, Jaan-Mati Punning, Ruuta Ruttas, Külliki Tahvel, Erik Terk, Rain Tamm ning Raivo Vetik jt (SE 21: 7).

Lingvistilistilist analüüsi väärrib strateegiadokumendi pealkiri „Säästev Eesti 21“. Dominantstrateegia üks peamõisteid „jätkusuutlik areng“ (*sustainable development*) pole üksühele Eesti strateegiadokumendis üle võetud, vaid on loodud oma metafoor *säästva Eesti* kujul. Sõna „jätkusuutlik“ tähendab pikaajaliselt hästi toimivat, võib tähendada ka kulutamist ja tekkivatele probleemidele lahenduse leidmist. Sõna *säästev* viitab aga oluliselt kokkuhoiule ning loodushoiule.

Muutuste vajalikkust ning „uue korra“ paremust kirjeldatakse ühiskonna arenguvalikustega. Vana diskursust tähistatakse näites (40) *vähesekkuva riigi* metafooriga.

(40) *Analüüsi lähtekohaks on Eesti tegelik ühiskonnakorraldus, mida kõige üldiselt võib nimetada vähesekkuva riigi mudelina. Kasutatud on ka määratlusi turukeskne, liberaalne, indiviidikeskne. Tõepoolest, peale taasiseseisvumist said nii majanduses kui ka teistes eluvaldkondades määrava rolli iseregulatsioon ja turusuhted, rõhutati isiklikku vastutust ja konkurentsi ergutavat rolli. (SE 21: 35.)*

Töögrupp näeb näites (41) Eestis järgmisi arenguvalikuid ehk loob struktuuri ühiskondlike arengute kirjeldamiseks

(41) *Esimene võimalus on praeguse, vähesekkuva skeemi jätkamine. Alternatiivideks jätkustenaariumile on nihe kas konservatiivsema ja rahvuskesksema mudeli suunas või siis nihe nn sotsiaalsel partnerlusel põhineva ühiskonnakorralduse suunas. (SE 21: 35.)*

Struktuuri aluseks on töögrupi liikmed lähtunud näite (41) põhjal kolmest traditsioonilisest poliitilisest ideoloogiast, milleks on liberaalne, konservatiivne ning sotsiaaldemokraatlik.

Töögrupp on sõnastanud näites (42) ühiskonna ees oleva lähteülesande ning *uue korra* sõnastamine, milleks on eelkõige ELi elukvaliteedi saavutamine. Järgmises näites (42) võib näha ka Eesti retoorilise visiooni sõnastust.

(42) *Eesti lähikümnendite arenguülesanne on raske ja omamoodi paradoksaalne – järele jõuda ELi elukvaliteedile, säilitades seejuures Eesti kultuuriruumi, oluliselt suurendades ühiskonna sidusust ning*

tagades ökoloogilise tasakaalu. See on võimalik, aga mitte senise arengumudeli jätkamise kaudu, vaid paradigmatavahetuse teel. (SE 21: 32.)

Näitelõik (42) on tähelepanuväärne kogu töö järelduste seisukohalt. Senist uusliberaalset arengumudelit ei nähta autorite hinnangul enam jätkusuutlikuna, asemele pakutakse teadmusühiskonna oma. Milline on siis teadmusühiskonna diskursuse ideoloogiline taust? Andreas Fejes (2008: 87) rõhutab uute narratiivide tähendust neoliberaalse valitsemispoliitika õigustajana.

Igal juhul näeb töögrupp lähteülesandena otsida tasakaalu nii liberaalsete, konservatiivsete kui sotsiaaldemokraatlike ideede vahel. Nii on näites (43) kirjeldatud erinevaid alternatiivseid ideoloogilisi lahendusi ja seega ka võistlevaid diskursuseid, kusjuures senist arengusuunda ei pea töögrupi liikmed enam jätkusuutlikuks.

(43) SE21 ekspertide hinnangul on jätkustsenaariumi positiivne mõju end ammandamas, nihe uue arenguskeemi suunas on paratamatu. Võrreldes kahte eelpoolkirjeldatud võimalust – konservatiivset ja partnerlusmudelit – on olukord vastuoluline. Ühiskonnas on täna selgelt rohkem ootust ja valmisolekut liikuda konservatiivse mudeli suunas, samas Eesti jätkusuutlikkuse vaatepunktist omab just partnerlusühiskonna tee mitmeid eeliseid. (SE 21: 42.)

Tähtis on ka asjaolu, et töögrupp näeb näites (43) ühiskonnas ootust liikuda konservatiivse arengumudeli suunas. Järgnevas lõigunäites (44) on märkimisväärne, kuidas partnerlusühiskonda kirjeldatakse.

(44) Erinevalt turukesksest jätkustsenaariumist ja riigikesksest konservatiivsest stsenaariumist on sotsiaalse partnerluse arengutee tugevalt kodanikuühiskonna keskne. Mudeliks on nn võrgustikuühiskond, kus toimetab palju erinevate huvidega subjekte ning subjektide rühmitusi, kes soovivad poliitika kujundamise protsessis kaitsta oma (eri)huviseid, samas tunnistades, et otsustamise kujundamise tingimuseks on ka teiste huvitatud osapoolte kaasamine. (SE 21: 40.)

Näites (45) võrreldakse ja vastandatakse partnerlusstsenaarium konservatiivse stsenaariumiga.

(45) Konservatiivse stsenaariumi keskseks subjektiks on tugev ja hierarhiline rahvusriik, partnerlusstsenaariumi puhul liigutakse vastupidiselt – otsustusmehhanismi jagamise ja hajutamise suunas. (SE 21: 40.)

Diskursiivselt on selline vastandumine näites (45) tähendusrikas: *tugevale ja hierarhilisele rahvusriigile* vastandatakse partnerlusstsenaarium ehk tugeva kodanikuühiskonna ideoloogia. Lause on näites (45) konstrueeritud viisil, et tuleb valida see või teine lahendus.

Sellele, millistel tingimustel uus stsenaarium võiks käivituda, vastatakse näites (46) järgmiselt:

(46) *Stsenaariumi käivitumise tõukejõuks võib olla Põhjamaade poliitilise kultuuri mõju jätkuv tugevnemine Eestis, aga ka „nähtamatu käe“ või siis konservatiivse stsenaariumi ülevõimendamine, millest johtuvalt rahulolematust suunab kodanikeühendused aktiivsemalt avalikku ellu sekkuma. (SE 21: 40.)*

Oluline on ka asjaolu, milliseid ohte partnerlusstsenaariumis nähakse, kuna just nende tõttu jäetakse see stsenaarium kõrvale. Üheks ohustavaks teguriks on näites (47) aeg ning teiseks dialoogi oskuse puudumine.

(47) *Stsenaarium käivitub aeglaselt, kuna eeldab ühiskonnas kindlate kvaliteetide (väljakujunenud kodanikeühiskond, erisuste talumine, läbirääkimisoskused, madal autoritaarsus) kriitilist massi, aga ka heaolu sellist taset, mis lubab inimestel kulutada rohkem aega sotsiaalsele dialoogile. Keskne oht on seotud ajakaotusega – otsuste tegemise protsess muutub pikaajaliseks, läbirääkimised venivad, paljude otsuste vastuvõtmine võib jääda hiljaks. (SE 21: 41.)*

Näites (47) väljendavad uut diskursust propageerivad agendid uusliberaalseid sotsiaalseid uskumusi sotsiaaldemokraatliku diskursuse ebasobivuse kohta. Interdiskursiivselt seotakse heaolutase tase ning sotsiaalne dialoog, millest peab järelduma, et vaeses ühiskonnas pole võimalusi pidada sotsiaalset dialoogi. Samuti nähakse näites (48) ohuna vähest ratsionaalsust ühiskonnas, vaesust ning multikultuurilisust, mistõttu sotsiaaldemokraatlik ideoloogia ei leia tegelikult olulist toetust.

(48) *Kokkulepete mittedaavutamise suurendab ühiskonna konfliktisust, ka lepped ise ei pruugi olla alati ratsionaalsed. Tänu sotsiaalteematika väga olulisele kohale pole stsenaarium parim ka kiire majanduskasvu vaatepunktist. Kuna partneriteks on kõik osapooled, arvestatakse ka eri rahvusrühmade huvisid. Tulemusena süveneb Eesti ühiskonna multikultuurilisus kõigi siit tulenevate positiivsete ja negatiivsete tagajärgedega. (SE 21: 41.)*

Esitatud lõigus (48) on selgelt välja toodud põhjendused instrumentaalse ratsionaalsuse kasust. Kõrvale jäetakse sotsiaaldialoog rahvusrühmadega, kuna sellega kaasnevad negatiivsed tagajärjed. Suurimaks väärtuseks on tõstetud majanduskasv.

Järgnevalt on näites (49) sõnastatud ka peamine Eesti ühiskonna jaoks olulisim otsustamise kriteerium, milleks on elukvaliteedi tõus ühiskonnas.

(49) *Lähtudes arusaamast, mille kohaselt Eesti üks keskseid ülesandeid on järelejäudmine EL elukvaliteedile (heaolu,*

sidususe, loodustasakaalu osas), on Eestile vaja rohkemat kui lihtsalt partnerlusühiskonda. (SE 21: 41–42.)

Seega ei leia sotsiaaldemokraatlikud ideed töö autorite poolehoidu, kuna nad pidurdavad ning aeglustavad protsesse, et jõuda järele EL elukvaliteedile.

Sünteesstsenaariumina pakutakse näites (50) välja Eesti kui teadmushiskonna stsenaariumit, mis püüaks sünteesida kolme eelnevalt esindatud stsenaariumit, arvestades seejuures ka rahvusvahelises kontekstis tänaseks väljakujunenud suundumusi.

(50) Sünteesstsenaariumi ideeks on lähendada Eestit maailmas kujunemisyrgus olevale teadmushiskonna (knowledge based society) põhimõtetele. (SE 21: 45.)

Sellest tulenevalt on alljärgnevas analüüsis lähtudki kolmest erinevast stsenaariumist, kuna lähtuvad nad selgelt kolmest erinevast ideoloogilisest uskumusest: konservatiivsest, sotsiaaldemokraatlikust ning (uus)liberaalselt. Kusjuures ühe eeldusena on tõdetud, et liberaalne diskursus on ennast ammendanud ning selle asemele pakutakse uut lähenemist teadmushiskonna kujul. Seetõttu jäi jätkustsenaarium valimist kõrvale, teadmushiskonna stsenaariumi eelistamist põhjendatakse näites (51) järgmiselt:

(51) Avatud euroruumis on jätksuutlik vaid Eesti, kes suudab nii riigina kui ühiskonnana toimida samaväärselt nii vana Euroopa kui ka Ameerika ja Aasia arenenud riikidega..... See ülesanne eeldab uute arengufaktorite teadlikku sissetoomist ja jõulist kultiveerimist. (SE 21: 35.)

Seega siis võib rääkida uus-liberaalse ideoloogia kas siis asendamisest või uuendamisest uue teadmispõhise ühiskonna diskursuse sissetoomisega. Et seda hinnata, on alljärgnevalt vaadeldud, kuidas nähakse hariduse eesmärgid ja kas need sisaldavad ka uusliberaalsusele omaseid põhimõtteid.

Väga oluline on hinnata seisukohti, mis strateegias pööratakse haridusküsimustele, on ju haridusinstitutionidel eriline roll uute tõerežiimide produtseerimisel ning reprodutseerimisel. Nii pööratakse näites (52) tähelepanu ka hariduse rollile.

(52) Hariduse kujunemine ka praktikas elukestvaks õppeks, mis on suunatud isiku loovuse ja õppimisvõime maksimaalsele arendamisele ning probleemide nägemise, analüüsi ja lahendamise oskuste kujundamisele varasest lapsest kuni kõrge vanuseni. Õppekavades pööratakse erilist tähelepanu strateegilise mõtlemise ja tegutsemise, kriitilise reflektiivsuse ning koostöövõime arendamisele. Kujundatakse riskide hindamise ning riskiolukorras käitumise oskusi. Luuakse hariduse ja tööturu tagasisidestuse mehhanismid. (SE 21: 45.)

Elukestva õppe diskursus toob haridusvaldkonda sellised keelelised väljendeid, nagu näites (52) sõnastatud *loovuse ja õppimisvõime maksimaalne arendamine*,

probleemide nägemine, strateegiline mõtlemine, kriitiline refleksiivsus, koostöövõime, riskide hindamine, tagasisidestuse mehhanismid. Näites (52) on rõhutatud hariduse ja tööturu seotust ehk legitimeeritakse hariduse funktsionaalsed eesmärgid.

Oluline on ka SE 21s uue võimudiskursuse sõnastamine, milleks on näites (53) *ühiskonna arengu teadmistepõhine programmeerimine ja tagasisidestamine.*

(53) *Peamine erinevus jätkustsenaariumist on püüed arengut teadmistepõhiselt programmeerida ja tagasisidestada (vs usk iseregulatsiooni), erinevus konservatiivsest arenguteest on rõhutatud avatus ja põhimõtteliselt detsentraliseeritud otsustusmehhanism (vs hierarhiline otsusekujundus), erinevus partnerlusühiskonnast on soov asendada eri partnerite huvidepõhine (ja väga kestav) dispuut teadmistepõhise otsusega, mida kõik osapooled ka järgivad. (SE 21: 46–47.)*

Töö autorid lähtuvad näites (54) ratsionaalse instrumentaalsuse põhimõttest, pidades seda rahvuslikuks prioriteediks. Sõnastatakse uus võimudiskursus, mis tugevdab ülikoolide mõjuvõimu poliitilise ning majandusliku eliidi kõrval.

(54) *Toimub ratsionaalse, informeeritud valikutel ja õppimisvõimel põhinev inimese- ja ühiskonnakäsitluse kultiveerimine, teadmiste ja analüüsi väärtustamine. Teadmiste ja harituse juurdekasv ja selle efektiivne rakendamine arenguressurssidena leiab tunnustust rahvusliku prioriteedina. (SE 21: 45.)*

Ratsionaalsus ning efektiivsus kujunevad diskursuse olulisteks võtmesõnadeks. Teaduspõhise ühiskonna diskursus seotakse strateegias rahvusliku diskursusega.

Näites (55) sõnastatakse ka ootused haridusele, kus öeldakse selgelt välja, et „hariduse omandamise üheks keskseks motiiviks on elukutse omandamine“ (SE 21: 65).

(55) *Murrang teadmuspõhisele majandusele üleminekuks eeldab lähiaastatel majanduspoliitika ja hariduspoliitika sünkroonset ümberhäälestamist ja sidustamist, et tagada tööjõu kvaliteedi vastavus majanduse arenguvajadustele. (SE 21: 65.)*

Eelnevas näite (55) põhjal võib öelda, et hariduspoliitika ülesandena nähakse reageerida majanduse arenguvajadustele ning seda kirjeldatakse, kasutades *ümberhäälestamise* metafoori.

(56) *Kogu TA&I (teadusarenduse ja innovatsiooni) klatri eesmärk on konventeerida olemasolev teave info-kommunikatsioonitehnoloogiateg vahendusel teadmispõhiseks majanduseks, mille sisendiks on õppimine, haridus (õpimajandus) ja väljundiks ressursse säästev majandus (ökomajandus). (SE 21: 70.)*

Ühiskonnast, selle arengust ning haridusest rääkides on näites (56) võetud kasutusele majandusterminoloogia: *teave konventeeritakse teadmuspõhiseks majanduseks*, haridus võrdsustatakse *õpimajandusega*. Võrdluseks võib tuua, kuidas kultuurist rääkides võeti kasutusele *loomemajanduse* mõiste.

Seega legitimeeriti elukestva õppe diskursusega instrumentaalse ratsionaalsuse põhimõtted ühiskonnas otsustusmehhanismina. Hariduse eesmärgina sõnastati strateegiadokumendis riigi majandusarengu tagamine ning riigi konkurentsivõimelisuse tõstmine Euroopa Liidus. Hariduse eesmärgina nähakse eelkõige vajadust reageerida paindlikult tööturu vajadustele.

Kodanikuühiskonna diskursusest distantseerutakse, kuna ühiskonnas pole *heaolu sellist taset, mis lubab inimestel kulutada rohkem aega sotsiaalsele dialoogile*. Sotsiaaldemokraatlik diskursus nimetatakse ressursimahukaks ning ei nähta inimeste valmisolukut sotsiaalseks dialoogiks. Nimelt sotsiaaldemokraatlik stsenaarium *eeldab ühiskonnas kindlate kvaliteetide (väljakujunenud kodanikeühiskond, erisuste talumine, läbirääkimisoskused, madal autoritaarsus) kriitilist massi, aga ka heaolu sellist taset, mis lubab inimestel kulutada rohkem aega sotsiaalsele dialoogile*.

Kommunistliku režiimi kokkukukkumine muutis siirdeühiskondedes veel tugevamaks parempoolsete majandusliku efektiivsuse argumentid. Seetõttu oli Eestis väga tugev uskumus, et suudame just uusliberaalset ideoloogiat järgides Euroopa Liidus ning globaalses konkurentsivõimelisuses kiiremini ning efektiivsemalt reageerida muutunud oludele.

3.2.5. Elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimine ning operatsionaliseerimine Haridus- ja Teadusministeeriumi väljaande „Ülevaade üldharidusest 2001–2005“ näitel

Käesolevas peatüki eesmärk on kirjeldada teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimist ehk sisenemist Eesti haridusinstituutsioonidesse ning diskursuste operatsionaliseerimist hariduselu korraldamisel. Uurimisobjektis on Haridus- ja Teadusministeeriumi väljaande „Ülevaade üldharidusest 2001–2005“.

Peatükis kirjeldatakse neid mehhanisme, kuidas Euroopa Liidus domineeriv uusliberaalne elukestva õppe diskursus siseneb Eesti haridusinstituutsioonidesse ning hakkab kujundama Eesti haridusotsuseid. Samuti on vaatluse all, kuidas majandusinstituutsioonide kaudu hakatakse ellu viima hariduspoliitilisi otsuseid Eestis ning ümber korraldama hariduselu.

Epp Rebane (2005: 12–13) kirjutab alapeatükis „Euroopa Liidu mõju Eesti üldharidusele“:

(57) 2000. aastast, kui Lissaboni Ülemnõukogul võeti vastu 10aastane strateegia, mille eesmärgiks oli muuta Euroopa Liidu majandus teadmispõhiseks, kõige konkurentsivõimelisemaks ja dünaamilisemaks maailmas, on ühiselt välja arendatud poliitikaraamistik „Haridus ja koolitus 2010“.

Selle kohaselt on Euroopa Liit seadnud haridusvaldkonnas kolm strateegilist eesmärki ning 13 alleesmärki“:

1. *Parandada hariduse kvaliteeti ja haridussüsteemi efektiivsust*
 - *parandada pedagoogide koolitust*
 - *arendada teadmispõhises ühiskonnas tarvilikke oskusi*
 - *tagada juurdepääs IKT vahenditele*
 - *suurendada täppis-, loodus- ja tehnoloogiavaldkonna õppurite osakaalu*
 - *kasutada ressursse parimal võimalikul viisil*
2. *Hõlbustada kõigi juurepääs haridusele*
 - *kujundada avatud õppekeskkond*
 - *muuta õppimine atraktiivseks*
 - *toetada aktiivsete kodanike kujunemist, võrdseid võimalusi, sotsiaalset sidusust*
3. *Muuta haridussüsteemid avatuks*
 - *tugevdada seoseid tööelu, uuringute ja ühiskonnaga*
 - *arendada ettevõtluskeskkonda*
 - *tõhustada võõrkeelte õpet*
 - *suurendada mobiilsust*
 - *tugevdada üleeuroopalist koostööd.* (Rebane 2005: 12–13.)

Siit sõnastatakse selgelt uus haridusdiskursus, kus erilise rõhuasetusega keskendutakse sõnale „efektiivsus“. Välja on toodud eelisarendatavad valdkonnad, mis tulenevad otseselt teadmusühiskonna diskursuse struktuurist. Selleks on täppis-, loodus- ja tehnoloogiavaldkond, tähtsustatakse võõrkeelte õpet. Interdiskursiivse analüüsi seisukohtade järgi seotakse teadmuspõhise ühiskonna ideedega kodanikuühiskonna ning sotsiaalse sidususe temaatika. Ehk teadmuspõhisele peadiskursusele allutatatakse kodanikuühiskonna diskursus.

Ka õpetajakoolituse mõiste on seotud uue diskursusega. Nimelt juhtid Dave Hill (2004: 510–512) tähelepanu, et Inglismaal ja Wales’is toimus diskursiivne muutus 80ndate lõpus 90ndate alguses, mil toimus õpetajahariduse sisu ideoloogiline ümbermõtestamine instrumentaalse ratsionaalsuse vaimus. Sellega kaasnes *õpetajahariduse* mõiste asendamine *õpetajakoolituse* mõistega. Erilist tähelepanu pöörati õpetajate täiendkoolitusele. Sisuliselt tähendas see õpetaja positsiooni muutumist koolis ning kogu ühiskonnas.

Ühtsete mõõdikutena aastaks 2010 on välja toodud järgmised põhimõtted:

- *Haridussüsteemist varakult väljalangejate arv ei ületa 10% (2003. a oli EL-i keskmine 16,1%; Eestis 11,8%)*
- *Lõpetajate arv loodus- ja täppisteaduste ning infotehnoloogiavaldkonnas suureneb vähemalt 15%, sh tõuseb naiste osakaal võrreldes meestega. (OECD maade keskmine 23,9%, Eestis 2005. a seisuga 22,4%)*

- 15aastaste hulk, kel on kehv lugemisoskuse tase (PISA tase 1 ja madalam), väheneb võrreldes 2000. aastaga vähemalt 20%
- Elukestvas õppes osalevate täiskasvanute osakaal (25–64aastased) on vähemalt 12,5% (2004. a Eurostati uuringu põhjal osales täiskasvanuhariduses Eesti 25–64aastastest inimestest 6,7%). (Rebane 2005: 13.)

Sellisel hakatakse diskursust hariduspoliitikas operatsionaliseerima. Siinkohal on oluline tähelepanu pöörata asjaolule, et lõigus nimetatud institutsioonid on majanduslikud: OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) on Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon (Valge 2009: 192) ning PISA test on OECD uuring, mis mõõdab 15-aastaste õpilaste teadmiste-oskuste taset koolides (Mere 2005: 68).

(58) *PISA-uuring rõhutab elukestva õppimise tähtsust. Edukal elukestval õppijal peab olema väga hea funktsionaalne lugemisoskus; väga hea matemaatiline kirjaoskus; väga hea loodusteaduslik kirjaoskus.* (Mere 2005: 68.)

Näites (58) on sõnastatud eelisarendatavad prioriteetsed valdkonnad hariduses, mis hakkavad kujundama nii õppekavaarendust kui mõjutama tegevusi klassiruumis.

(59) *Sõnastatud on Eesti ühiskonna peamine eesmärk – Eesti kui arenev teadmistepõhine kodanikuühiskond.* (Veermäe 2005: 9.)

Näites (59) on Eesti ühiskonna eesmärgina sõnastatud „uus kord“ ehk retooriline visioon seob nii teadmuspõhise kui kodanikuühiskonna diskursust. Oluline on, millise struktuuri kaudu eesmärgid avatakse.

(60) *Haridusalased eesmärgid on kokku võetud kolme printsiibiina:*
 1) *Eesti haridus pakub konkurentsi juhtivatele haridusmaadele (kvaliteet);* 2) *Eesti haridussüsteem on tõhus ja ressursisäästlik (efektiivsus);* 3) *Eesti haridussüsteem on avatud ja tagab õpivõimaluste võrdse kättesaadavuse (ligipääs).* (Veermäe 2005: 10.)

Hariduse prioriteedina on sõnastatud näites (57) konkurentsivõime tagamine. Kvaliteedi ja efektiivsuse metafoorid haridustekstides näitavad selgelt majandusterminoloogia sisenemist haridusdiskursusse. Sotsiaaldemokraatliku diskursuse avatuse ja võrdse kättesaadavuse ideed on alles kolmandal kohal, seega intertekstuaalsest vaatepunktist allutatud uusliberaalsele ideoloogiale. Tähelepanu väärib ka sõnakasutus, kus *hariduse* asemel tagatakse *õpivõimalused*.

Haridusalaste eesmärkide saavutamiseks näevad Eesti programmdokumendid ette rea prioriteetseid arenguid.

1. *Eesti koolivõrk on optimaalne.*
2. *Koolikorraldus toetab uuendusi.*

3. *Õpetajakoolitus vastab teadmistepõhise ühiskonna vajadustele.*
4. *Õppekavaarendus toetab üleminekut teadmistepõhisele ühiskonnale.*
5. *Tugisüsteemid toetavad õppimist, sh tagatakse tugisüsteemidega hariduslike erivajadustega laste õpe ja õiguse kaitse.*
6. *Hariduse rahastamisskeem on täiustatud. (Veermäe 2005: 10.)*

Sõnad *efektiivsus, paindlikkus* ja *optimeerimine* töötavad paljuski eufemismidena, kuna nende sõnade taga on mõte rahalisest kokkuhoiust.

- (61) *Õppekava arenduse eesmärgiks peaks olema alus-, põhi- ja keskhariduse eesmärkide ja sisu kooskõlla viimine isiksuse arengupsühholoogiaga ja kiiresti teiseneva infoühiskonna ning tööturu nõudmistega. (Veermäe 2005: 11.)*

Eelneva tekstinäite puhul on näha, et ka õppekavaarenduse ühe eesmärgina nähakse reageerimist tööturuvajadustele.

Peatükis „Euroopa Liidu mõju üldharidusele“ väidab hariduspoliitika nõunik Epp Rebane (2005: 12), et „õigem oleks rääkida vastasmõjust ja koostööst, sest Euroopa Liit ei sea haridusvaldkonnas liikmesriikidele ühtseid reegleid ega tee ettekirjutusi. Iga riik otsustab ise oma haridussüsteemi korralduse ja õppesisu üle.

- (62) *Liikmesriikide hariduse arendamisele aidatakse kaasa, soodustades ja toetades koostööd eelkõige haridusalaste koostööprogrammide kaudu (Sokrates, Comenius). EL-iga liitumise järel avanesid Eestile ELi tõukefondid, mille rakendamiseks koostati riiklik arengukava, mille eesmärgid on õppekvaliteedi tagamine, võrdsete võimaluste loomine hariduse omandamiseks ning elukestvaks õppeks vajalike tingimuste võimaluste pakkumine. 2004.–2006. aastal rahastati seda projekti ligi 30 miljoni krooni ulatuses Euroopa Sotsiaalfondist. (Rebane 2005: 12.)*

Seega kujundatakse Euroopa Liidus hariduspoliitikat erinevate projektide rahastamise kaudu. Projektide-keskne elu on näide (62) põhjal märk uue diskursuse operatsionaliseerimisest. Nimelt hakkavad uusi ressursse kasutama koolid, kes suudavad osaleda Euroopa Liidu projektikonkurssidel.

- (63) *Eesti osaleb täieõigusliku liikmena ELi otsustusprotsessides, peab kujundama kõikide eelnõude ja mittesiduvate dokumentide (Euroopa Komisjoni memorandumid, otsused, valdkondlikud arengukavad, tegevuskavad jne) kohta oma riigi seisukohad. Ministeerium ja selle hallatavate asutuste ametnikud osalevad otsustusprotsessidega seotud töögruppide töös, et neid seisukohti esitada ja kaitsta. Et kujundada võimalikult laiapõhjalist arvamust, on haridusministeeriumi juurde loodud kolm siseriiklikku töögrupp, mis koondavad erinevate valdkondade vastutavaid ametnikke ja eksperte nii ministeeriumist*

kui ka teistest ministereeriumitest, valitsusasutustest ja ametitest ja sotsiaalsete partnerite esindajaid. Kogu tööd koordineerib Haridus- ja Teadusministeeriumi avalike ja välissuhete osakonna juurde loodud Euroopa Liidu sekretariaat. (Rebane 2005: 13.)

Analüüsi tulemusena toimub uusliberaalse ideoloogia operatsionaliseerimine haridusministeeriumi koordineerimisel haridusprioriteetide sõnastamise ning programm-dokumentide loomise kaudu, samuti erinevate Euroopa Liidu projektide rahastamise ning koolivõrgu optimeerimise kaudu.

3.2.6. Teise uuringu lingvistiline analüüs

Eraldi vaatluse all on uue haridusdiskursuse keelekasutus, kuna uue diskursuse rekontekstualiseerimise käigus võetakse omaks uus sõnakasutus ning selle uue keelekasutuse kaudu legitimeeritakse uus ideoloogia. Peatükis on esitatud kokkuvõtte, millised võtmesõnad, uudissõnad, metafoorid, eufemismid hakkasid uut diskursust esindama.

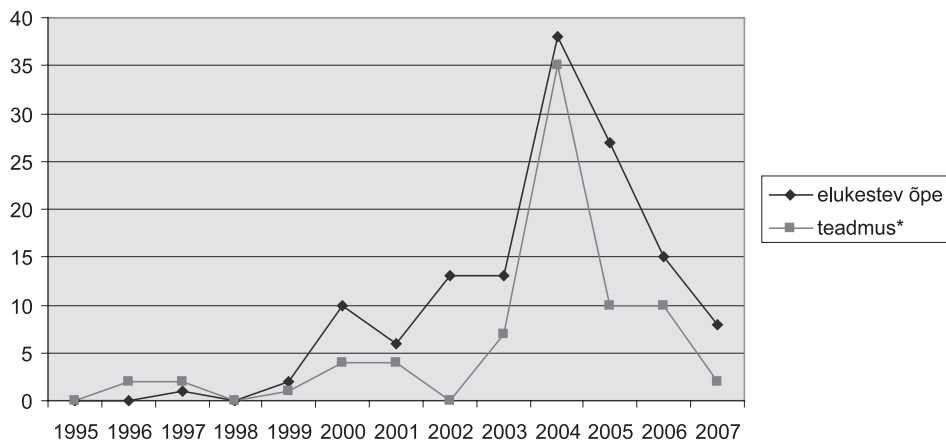
Ideatsioonilist metafunktsiooni kannavad võtmesõnad *teadmuspõhine* ja *elukestev õpe*. Elukestva õppe diskursuse allutamine teadmuspõhise ühiskonna peadiskursusele tähendas uut diskursuste artikuleerimise viisi, nimelt loomulikustati hariduse roll riigi majanduliku konkurentsivõime tõstjana.

Kvantitatiivses uuringus uuriti sõnatüvede *teadmus* ja *elukestev* esinemist pikema aja vältel suuremate korpusete peal. Töös on kasutatud Eesti kirjakeele korpus, mis sisaldab 1890–1990. a tekste. Korpusesse sisestati sõnatüved *teadmus** ning *elukest** ning kontrolliti nende konteksti. Kui nt sõna oli vales tähenduses, nt polnud sõnapaarina *elukestev õpe*, vaid esines väljendina *elukest*, siis sellised väljendid kõrvaldati uuringust.

Sõna *teadmus* ei esine 1890., 1900., 1910., 1930., 1950., 1960., 1970. ega 1980. aastate meediatekstides, 1980. aastate teadustekstides. Küll aga esineb sõna korpusuuringute põhjal 1995.–2007. aasta teadusartiklites 28 korral (sõna vastena märgitakse kahel korral inglisekeelset sõna *knowledge*).

Sõnapaar *elukestev õpe* ei esine 1890., 1900., 1910., 1930., 1950., 1960., 1970., ega 1980. aastate meediatekstides, 1980. aastate teadustekstides. Küll aga esineb sõna korpusuuringute põhjal 1995.–2007. aasta teadusartiklites 27 korral.

2000. aastal Lissaboni deklaratsioonis sõnastatud teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursused sisenevad samal aastal ka Eesti meediasse. Mõlemad väljendid võetakse meediatekstides intensiivsemalt kasutusele 2004. aastal, mis võib olla seotud Euroopa Liiduga ühinemisega (joonis 5).



Joonis 5. Märksõnade *elukestev õpe* ja tüvisõna *teadmus** esinemine Eesti Päevalehes 1995.–2007. aastal

Seega tulevad väljendid *teadmus** ja *elukestev õpe* kvantitatiivse uuringu põhjal kasutusele 90ndate teisel poolel ning kujunevad kvalitatiivse uuringu põhjal uue diskursuse keskseteks märksõnadeks.

Ka *ratsionaalsus* ning *efektiivsus* kujunevad diskursuse olulisteks võtmesõnadeks, samuti *jätksuutlikkus*, *konkurentsivõime* ning *rahvusvahelistumine*. Need on oluliselt sõnad ka haridusdiskussioonis uusliberaalse ideoloogia õigustajatena ning põhjendajatena.

Uusliberaalsele ideoloogiale on omane, et majandusest pärit sõnavara siseneb ühiskondlikule väljale. Nii väljendatakse seda inimestest rääkides, kui öeldakse, et *tööjõu pakkumine tuleb seada nii mahult kui kvaliteedilt vastavusse konkurentsivõimelise majanduse nõudmistega*. Riigis elav ja töötav inimene on sõnastatud kapitali ühe liigina, räägitakse inimkapitali *mahust* ja *kvaliteedist*. Seega on inimestest kirjutades kasutusel majandusalane tootmissõnavara.

Tööjõust rääkides kasutatakse läbivaldt majandusalast terminoloogiat, inimesed on üks osa majandust edendavatest ressurssidest. Kasutusele võetakse ka rahandusest pärit metafoorid, nimelt räägitakse *teabe konverteerimisest teadmispõhiseks majanduseks*. Haridusest räägitakse *õpimajanduse* termini kaudu.

Kvaliteedi ja efektiivsuse metafoorid Haridusministeeriumi ülevaates haridusalastest eesmärkidest kirjutades näitavad selgelt majandusterminoloogia sisenemist haridusdiskursusse. Sõnad *efektiivsus*, *paindlikkus* ja *optimeerimine* töötavad paljuski eufemismidena, kuna nende sõnade taga on mõte rahalisest kokkuhoiust.

Elukestva õppe diskursus sisaldab olulisi keelelisi väljendeid, nagu *loovuse ja õppimisvõime maksimaalne arendamine*, *probleemide nägemine*, *strateegiline mõtlemine*,

kriitiline refleksiivsus, koostöövõime, riskide hindamine. Rõhutatud on hariduse ja tööturu seotust ehk legitimeeritakse hariduse funktsionaalsed eesmärgid.

Uus haridusdiskursus loomulikustakse uudse sõnavara vahendusel. Väljenditega *digitaalne kirjaoskus, keelteoskus, ettevõtluspädevused, juhtimis- ja koostööoskused, kriitiline mõtlemine, tegevuse strateegiline kavandamine, riskijuhtimine* põlistatakse instrumentaalse ratsionaalsuse ideoloogia. Seega teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursusega legitimeeriti ka instrumentaalse ratsionaalsuse ideoloogia ühiskonnas.

3.2.7. Uuringu 2 kokkuvõte ja järeldused

Ühinemine Euroopa Liiduga tähendas Eesti jaoks olulisi sotsiaalseid ja majanduslikke ümberkorraldusi, uue ideoloogia omaksvõttu, seetõttu ka tüvinarratiivide ja diskursuste muutusi. Peatükis oli vaatluse all teadmusühiskonna ning elukestva õppe diskursuse sisenemine Eesti ühiskondlikesse arengustrateegiatesse ning diskursuse operatsionaliseerimine Haridus- ja Teadusministeeriumi tegevusega.

N. Fairclough' (2005: 55–56) hinnangul võib teadmispõhise majanduse diskursust vaadelda kui üht tüvidiskursust, mille põhjal sõnastatakse mitmed muud diskursused (nt „elukestva õppe diskursus“). Uuringu eesmärk oli hinnata Eesti kontekstis teadmispõhise tüvidiskursuse mõju haridusvallas.

Lissaboni leppes sõnastatud teadmusühiskonna stsenaarium (TÜS 2000) ning „Elukestva õppe memorandum“ (EÕM 2000) on töös vaatluse all kui strateegiadokumendid, mille järgi on sõnastatud hegemoonilise staatuse saanud diskursused. Need diskursused rekontekstualiseeritakse Eestis mitmete strateegiadokumentide ning haridusülevaadete vahendusel. Nimelt võeti ELiga ühinemisel omaks uued diskursiivsed praktikad: poliitilised parteid ning valitsus ning ka teised sotsiaalsed agendid töötasid selle nimel, et uus diskursus rekontekstualiseeritaks hariduses.

Uuringus kasutatud meetodiks oli kvalitatiivne tekstianalüüs, mille eesmärgiks kirjeldada teadmispõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimist Eestis. Vaatluse all olid kõigepealt „Elukestva õppe memorandum“ ning Lissaboni lepe (2000) kui Euroopa Liidu hegemoonilise positsiooni saanud diskursused, mis sisaldavad „uut korda“ ehk uue poliitika ja majanduse innovaatilisi lahendusi. Probleemina nähti Euroopa konkurentsivõime tugevdamist, seda eelkõige võrreldes Aasia ja Ameerikaga.

Teadmispõhise ühiskonna diskursuse taga on uusliberaalse ideoloogia põhimõtteid: eesmärk muutuda konkurentsivõimeliseks majanduspiirkonnaks, kapitali barjäärideta ja läbipaistev liikumine, avatud siseturg, koordineeritud makromajanduslik poliitika, tipptasemel spetsialistidele suunatus jne. Elukestva õppe diskursuse eesmärk on teendada teadmispõhise ühiskonna sihte. Seega muutub siin haridus vahetult teadmispõhise

ühiskonna ehk majanduslike eesmärkide teenijaks. Tekstianalüüs näitas, et teadus- ja haridustegevuses nähakse võimalust tõsta eelkõige riigi konkurentsivõimet maailmas.

Nii teadmuspõhise ühiskonna kui elukestva õppe diskursus sisaldasid ka palju sotsiaaldemokraatliku ideoloogia põhimõtteid (sotsiaalse tõrjutusega võitlemine, sotsiaalse kaasatuse suurendamine). Kui tekstianalüüsis kasutati N. Fairclough' pakutud interdiksiivset analüüsi ning analüüsida teksti erinevate diskursuste spetsiifilist artikuleerimist, žanrite ja stiilide segamist, võib öelda, et teadmispõhise majanduse peadiskursus allutati hariduse, paremate töökohtade ning sotsiaalse kaasatuse ja tõrjutuse diskursustele.

Elukestva õppe diskursuses sõnastati uusliberaalse ideoloogia põhimõtetest lähtuva „läbilõõgivõimelisuse suurendamise kõrval tööjõuturul“ ka sotsiaaldemokraatliku ideoloogia sõnumit kandev „aktiivse kodanikkonna kujundamise“ eesmärk. Seega võib näha elukestva õppe diskursust kui tüüpilist *liberaalse demokraatia* ideedest kantud teksti.

Teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursused rekontekstualiseeriti Eestis teadus- arendustegevuse strateegia „Teadmuspõhine Eesti 2002–2006“, Vabariigi Valitsuse strateegiadokument „Eesti edu 2014“, „Säästev Eesti 21“ vahendusel. Samuti analüüsiti, kuidas need diskursused muutusid Eesti oludes ja millega seda ühiskonnas põhjendati. Arengustrateegiaga „Säästev Eesti 21“ jäeti sotsiaaldemokraatlik diskursus kõrvale, põhjuseks aja, dialoogioskuse puudumine ühiskonnas, samuti polnud stsenaarium parim „kiire majanduskasvu vaatepunktist“. (SE 21: 41.) Seega võeti Eestis omaks siiski uusliberaalse ideoloogia nn uuendatud variant.

Teadmuspõhise ühiskonna diskursust pakuti strateegiadokumendis Säästev Eesti 21 senise turukeske, liberaalse õhukese riigi asemele, seega otsiti lahendusi ühiskonna tasakaalustatuma arengu suunas. Samas kui Euroopa liikus elukestva õppe strateegia rangelt majandushuvide teenimise etapist jõulise sammu kodanikuühiskonna suunas, mille eesmärgiks oli suurem kodanike kaasamine, siis Eesti strateegiadokumentides keskenduti siiski Euroopa Liidu mõistes vanale visioonile, milleks oli visioon elukestvast õppest kui majandusedu tagajast.

See sotsiaalne uskumus Eesti ühiskonna eesmärgist võib olla ka põhjenduseks, miks kõikides hilisemates tekstides elukestva õppimise memorandumis kahest eesmärgist: aktiivse kodanikkonna kujundamine ja läbilõõgivõimelisuse suurendamine tööjõuturul (EÕM 2000: 6) keskendutakse Eesti kontekstis eelkõige teisele eesmärgile. Siinkohal töö autorid sotsiaalsete agentidena võisid olla ka lihtsalt Eestis tollel ajal väga levinud uskumuste edastajad ehk ei suutnud tegutseda domineeriva diskursuse väliselt.

Teadmuspõhise ja elukestva õppe diskursused on uusliberaalsest ideoloogiast edasiarendused, kuna ühiskonna eesmärgina on sõnastatud eelkõige majandusliku konkurentsivõime tõstmine maailmas. Diskursuse kahesuunaline dialektiline mõju aga tähendab seda, et igas riigis ja kogukonnas antakse talle oma tähendus ning

diskursuse taastootmisel võetakse kaasa eelnev kogemus ning sotsiaalsed uskumused. Seetõttu taastoodetakse siirdeühiskondades ning heaoluühikondades erinevaid diskursiivseid praktikaid.

Uuringus olid vaatluse all grupid oma sotsiaalsete agentidega, kes tutvustavad uut diskursust. Analüüsiti Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegiat 2002–2004 „Teadmispõhine Eesti“, EV valitsuse strategiadokumenti „Eesti edu 2014“ ning 2005. aastal ilmunud arengustrateegia „Säästev Eesti 21“. Teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursuse agentideks olid eelkõige ülikoolid ja ülikoolide õppejõud (Mati Heidmets TPÜst, Marju Lauristin TÜst, jt). Diskursused rekontekstualiseeriti ülikoolide juures loodud mõttekordade vahendusel.

Töös uuriti, kuidas teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursus rekontekstualiseeritakse haridusinstitutionides. Selleks oli vaatluse all Haridus- ja Teadusministeeriumi „Ülevaade üldharidusest 2001–1005“. Siit sõnastatakse selgelt uus haridusdiskursus, kus erilise rõhuasetusega sõnale „efektiivsus“. Välja on toodud eelisarendatavad valdkonnad, mis tulenevad otseselt teadmuspõhise ühiskonna diskursuse struktuurist. Selleks on täppis-, loodus- ja tehnoloogiavaldkond.

Haridus- ja Teadusministeeriumi „Ülevaade üldharidusest 2001–1005“ võimaldas ka uurida, milliste kontrollimehhanismidega diskursust ülal hoitakse, kuidas ja mil määral nad operatsionaliseeriti ehk millal hakkasid kujundama uut identiteeti või millal reorganiseeritakse institutionides elu uuel viisil. Diskursused materialiseeruvad Eesti haridusmaastikul erinevate EL poolt rahastatud projektide kaudu. Tähtsat rolli mängib üle-euroopaliste testide mõju. Kusjuures selgelt on väga tugev majandusinstitutionide mõju: nimelt PISA test on OECD (Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon) poolt tellitud uuring.

Uuring näitas ka, et Eestis kujundab Euroopa Liidu eeskujul majandusliku ning instrumentaalse ratsionaalsuse diskursus jõuliselt Eesti hariduse ideoloogiat. Nimelt on teadmuspõhise ühiskonna stsenaariumi järgi on hariduse eesmärk ette valmistada kõrgeltkvalifitseeritud tööjõudu konkurentsivõimeliseks majandustegevuseks, toetudes teadus- ja arendustegevusele.

3.3. Uuring 3. Eesti, Soome ja Sloveenia 2005. a haridustekstide võrdlus

Rahvusvahelise uuringu eesmärk on mõista Eesti positsiooni selgemini laiemas rahvusvahelises sotsiopolitiilises kontekstis. Seepärast võrreldakse Eesti haridustekste kahe teise Euroopa Liidu liikmesriigiga: Soome ja Sloveeniaga. Seega on 3. uuringus uuritud kolme riigi hariduspoliitilisi diskursusi. Täpsemalt võrreldakse Eesti, Sloveenia ning Soome tähtsamate haridusalaste tekstide – õppekavade ning haridusseadustike – hariduspoliitilisi diskursusi.

Töös olid vaatluse all haridustekstid 2005. aasta seisuga. 3. uuringus otsitakse vastust küsimustele, kuivõrd on esindatud sotsiaaldemokraatlik, liberaalne ja konservatiivne diskursus, milliseid sarnasusi, erinevusi ja muutusi võib eri ühiskondades täheldada, kuidas diskursused on ajas muutunud. Tulemusi võrreldakse sotsiaalteadlaste ning haridusalaste diskursuseanalüüsijate käsitlustega. Peatükis põhjendatakse uuritud maade valikut. Samuti on selles peatükis esitatud uuringu metoodika.

Eesti ja Soome haridustekstid on kultuuriliselt ning geograafiliselt lähedased, tegemist on soomeugri keeleruumiga. Samuti on oluline, et iseseisvumise järel on Eestil tihedad haridusalased kontaktid just eduka Soomega. Samas on Eesti ja Sloveenia ajalugu sarnasem, mõlemad riigid taastasid iseseisvuse 1991. aastal, kuuludes eelnevalt Nõukogude Liidu mõjusfääri. Huvitav on ka asjaolu, et Sloveenia ühines Euroopa Liiduga samal ajal kui Eesti. Uuring võimaldab võrrelda Eesti haridusalast diskursust kahe Euroopa Liidu riigiga, ülieduka Soome ning kiire arenguga Sloveeniaga.

Töös on vaatluse alla võetud poliitilised ideoloogiad ning püütud leida, millises mahus on nad esindatud haridustekstides. Analüüsis otsitakse vastust küsimustele, kuivõrd on esindatud sotsiaaldemokraatlik, liberaalne ja konservatiivne diskursus, milliseid sarnasusi, erinevusi ja muutusi võib eri ühiskondades täheldada, kuidas diskursused on ajas muutunud. Tulemusi võrreldakse sotsiaalteadlaste ning haridusalaste diskursuseanalüüsijate käsitlustega, eelkõige sotsiokultuuriliste muutuste ja diskursiivsete muutuste suhte analüüsi suuna peaesindaja Norman Fairclough' (1992, 1999, 2005) seisukohtadega.

Töös kasutatud metoodika

1. Töös kasutatakse programmi *Wordsmith Tools*, mis võimaldab sisestada erinevaid tekste ning otsida nendes esinevaid erinevaid märskõnu. Programm võimaldab sisestada sõnatüvesid. Seega on sõnad leitavad erinevatest käändelõppudest ning tunnustest hoolimata. Samuti näitab programm võtmesõnade konteksti, võimaldades kontrollida, kas sõna esineb õiges tähenduses ja ideoloogilises kontekstis.
2. Programmi *Wordsmith Tools* sisestati eraldi Eesti, Soome ning Sloveenia lasteaegade, üldhariduskoolide kehtivad õppekavade ning haridusseadustike tekstid. Programmi sisestati lasteaegade, põhikoolide ning gümnaasiumide 2005. a seisuga kehtivad õppekavad koos üldosa ning ainekavadega, samuti kolme riigi kehtivad haridusseadused.
3. Töögrupp (haridussotsioloogid Slavko Gaber, Klemen Slabina, Veronika Tasner) pakkus esmalt märksõnad teoreetilise kirjanduse põhjal (Kymlicka 2002, Waldron 1993, Nisbet 1978). Märksõnad tõlgiti kolme keelde ning kontrolliti nende konteksti. Kui sõna ei olnud igas keeles samas tähenduses ja samas kontekstis, siis jäi see sõna välja.

4. Töögrupp (Katrin Aava, Anne Lindström, Pille Riismaa, Klemen Slabina) jättis analüüsist välja sõnad, mis enamikul juhtudel ei esinenud ideoloogiliselt tähenduslikus kontekstis. Näiteks jäeti välja liberaalse diskursuse märksõnad **autonoomia**, **sõltumatu**, konservatiivse diskursuse märksõna **kord**, kuna nad esinesid teises kontekstis. Samuti need sõnad, mille tüvi ei eristunud teiste sõnade tüvedest. Näiteks jäeti väljad sõnad konservatiivsest diskursusest märksõna **maa**, **kollektiiv** või liberaalsest **vaba**.
5. Esinenud sõnade arv jagati vastava maa õppekavades või haridusseadustikus olnud sõnade arvuga ning saadi, millise protsendi konkreetne sõna moodustab kogu tekstist.
6. Kuna sotsiaaldemokraatliku ideoloogia sõnu oli kõige vähem, nimelt 15, eraldati igast grupist 15 sagedamini esinevat sõna. Nii moodustusid võrdse suurusega sõnagrupid. Ühtlasi võimaldas see vabaneda ballastist, nt konservatiivses plokis jäid Eesti puhul välja sõna „slovenia” ja vastupidi.
7. Seejärel liideti kolme sõnarühma 15 enamesinenud sõna kogusumma ning jagati see õppekavades ja haridusseadustikus olnud sõnade arvuga. Seega väljendab tulemus ühe ideoloogiliselt markeeritud sõna osakaalu kogu tekstist.
8. Kuut märksõna võrreldi ka suuremate korpuste peal, milleks olid 2001.–2004. a Maaleht 5,3 miljoni sõnaga ning 1996.–2001. a Postimees 33 miljoni sõnaga.

3.3.1. Uurimistulemused ja nende analüüs

Peatükis on vaatluse all, milliste märksõnade abil võrreldi erinevaid diskursusi. Edasi on kirjeldatud valimit ning probleeme, mis valimitega ilmnesisid. Seejärel on esitatud tulemused ning neid analüüsitud ja võrreldud erinevate uurijate tulemuste ning järeldustega.

Sotsiaaldemokraatlikku ideoloogiat väljendatakse diskursusega, kus esineb järgmisi sõnu: *töötaja, teenindama, hool, erivajadus, koostöö, sotsiaal, olukord, konflikt, partner, kohanema, heaolu, konsensus, läbirääkimised, solidaarsus, ametiühingud*.

Sotsiaaldemokraatliku diskursuse 15 enimesinenud sõnatüve olid **töötaja**, **teenind**, *hool**, *erivajadu**, **koostöö**, **sotsiaal**, **oluko**, **konflikt**, **partner**, **kohane**, **heaolu**, **konsens**, **läbirää**, **solidaar**, *ametiühin**.

Liberaalset ideoloogiat väljendatakse diskursusega, kus esineb sõnu: *õigused, standardid, kodanik, loov, valik, privaat, väarikus, võõrkeel, individuaalne, mitmekesisus, erinevus, võõras, alternatiiv, avatus, sallivus, elustiil, talent, elusfäär, võimekus, kaubandus, paindlikkus*.

Liberaalse ideoloogia 15 enimesinenud sõnatüve olid *õigu*, *standard*, *kodanik*, *loov*, *vali*, *isikl*, *väarik*, *võõrkeel*, *indivi*, *mitmekesi*, *erinevu*, *võõra*, *altern*, *avatu*, *salliv*.

Konservatiivset ideoloogiat saab iseloomustada diskursusega, kus võib leida sõnu või sõnatüvesid: *eesti, vene, soome, Rootsi, Sloveenia, rahvas, rahvus, pere, kodu, rahva, etno, eetika, traditsioon, religioon (ka usk ning uskumus), ema, autoriteet, lojaalsus, sanktsioonid, karistus*.

Konservatiivse ideoloogia 15 enimesinenud sõnatüve olid *eest*, *rahvus*, *pere*, *kodu*, *rahva*, *relig* (*usk*), *etno*, *eeti*, *tradits*, *relig*, *ema*, *soome*, *rootsi*, *autorit*, *lojaal*.

Metoodika kasutamisel esinesid ka probleemid. Eri maade tekstid olid väga heterogeensed. Haridusseadused olid väga erineva mahuga: kui Eesti haridusseaduses oli 3 695 sõna, siis Soome 13 936 ning Sloveenia haridusseadustes oli 17 447 sõna. Kui Eesti õppekavades kokku oli 68 325 sõna, siis Soome 119 779 ning Sloveenia haridusseadustes 410 829 sõna. Seetõttu on uuringute aluseks võetud ühe sõna osakaal kogutekstist ehk esinenud märksõnade arv jagati kogu teksti sõnade arvuga.

Ühelt poolt on kõige mahukamas tekstis (Sloveenia õppekava) kõige vähem loendisse valitud ideoloogiliselt markeeritud märksõnu. Kui võrrelda kõige mahukamat teksti, milleks on Sloveenia õppekava, ning kõige lühemat teksti, milleks on Eesti haridusseadus, siis siin on erinevused oluliselt väiksemad, kui kahe kõige mahukama teksti: Soome ning Sloveenia õppekava vahel (vt joonis 1). See julgustab tulemusi hoolimata erinevast sõnade arvust siiski võrdlema

Samuti tekitas küsitavusi asjaolu, kas valitud märksõnad võimaldavad teha järeldusi ideoloogiate esinemise kohta. Samas aga tulemused ühtivad paljuski kriitilise diskursuseanalüüsi teoreetikute seisukohtadega, kelle hinnangul sotsiaaldemokraatlik ideoloogia on taandumas ning konservatiivne tõusuteel. See asjaolu lubab teha järeldusi kolme maa haridustekstide kohta. Samuti leidis kinnitust asjaolu, et Soome mõju Eesti õppekavaarendusele on olnud väga tugev.

Tulemuste võrdlemine maade kaupa näitab, et õppekavade vahel joonistuvad välja suuremad erinevused kui haridusseadustes (joonis 1). Eesti ning Soome õppekava on valitud ideoloogiliste märksõnade võrdluses lähedasemad, suuremad erinevused on Soome ning Sloveenia õppekavade vahel, haridusseadustikke võrreldes erineb Eesti oluliselt rohkem Soome ja Sloveenia tekstidest.

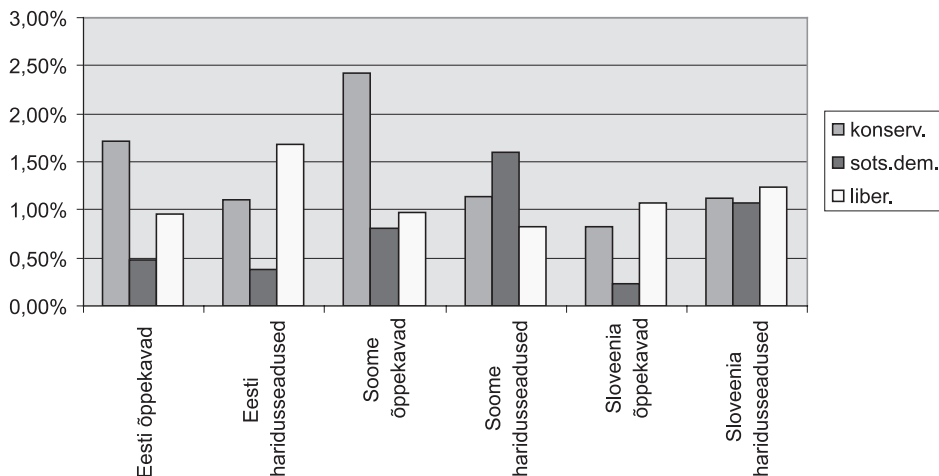
Sellele, kui tugev on olnud Soome mõju Eesti õppekavaarenduses, on eespool juba tähelepanu juhitud. Anu Toots (2009: 68) osutab oma uuringus tähelepanu asjaolule, et Euroopa Liiduga ühinedes Soome mõju hakkas vähenema ning Euroopa Liidu hariduspoliitika hakkas oluliselt rohkem Eesti arengut mõjutama. Kui Eesti

haridusministrid oma varasemates kõnedes viitasid Soome kogemusele, siis on viimasel ajal oluliseks muutunud just Lissaboni strateegia mõju.

Soome haridusseaduses, mis on kõige vanem tekst, on sotsiaaldemokraatlik diskursus kõige rohkem esindatud. Nt sõnatüvi *hool** esineb 99 korda ehk moodustab lausa 0,71% kogu teksti sõnadest. Samuti on sotsiaaldemokraatlik diskursus jõuliselt esindatud Sloveenia haridusseadustes. Nt Sloveenia haridusseadustikus moodustab sõna *erivajadused* lausa 0,36% kogu sõnade arvust.

Kolme maa haridustekste võrreldes (joonis 6) tuleb esile see, et Eesti ja Sloveenia haridustekste iseloomustab tugev liberaalse diskursuse osakaal. Soome haridustekstides tõusevad Eesti ning Sloveeniaga võrreldes esile pigem sotsiaaldemokraatlik, aga ka konservatiivne diskursus. Nt Soome õppekava eristub ka selle poolest, et sõnad *usk**, aga ka *uskumu**, *religioon** esinevad Eesti õppekavas 0,01%; Sloveenia õppekavas 0,11% ning Soomes 0,44%. Soome haridusseadustikus on need sõnad samuti rohkem esindatud, nimelt 0,43%.

Oluliseks kujunes ka see, kui palju räägiti oma maast, keelest ning kultuurist: Eesti õppekavas 0,65% ning seaduses 0,78%, Soome õppekavas 0,73% ning seaduses ainult 0,10%, Sloveenia haridusseadustikus 0,38% ning seaduses 0,49%.



Joonis 6. Haridustekstide võrdlus maade kaupa. Esitatud ühe ideoloogilise märksõna osakaal tekstis

Kolme haridustekstide võrdlemisel mängib olulist rolli haridusteksti valmimise aeg (vt tabel 1). Tulemused näitavad, et teksti redigeerimise aeg ei mõjuta tulemusi, sest redigeerimisel muudetakse üldteksti vähe.

Tabel 1. Õppekavade ja haridusseadustike kinnitamiste ning redigeerimiste ajad ning mahud, õppekavade ning haridusseadustike liidetud sõnade arv

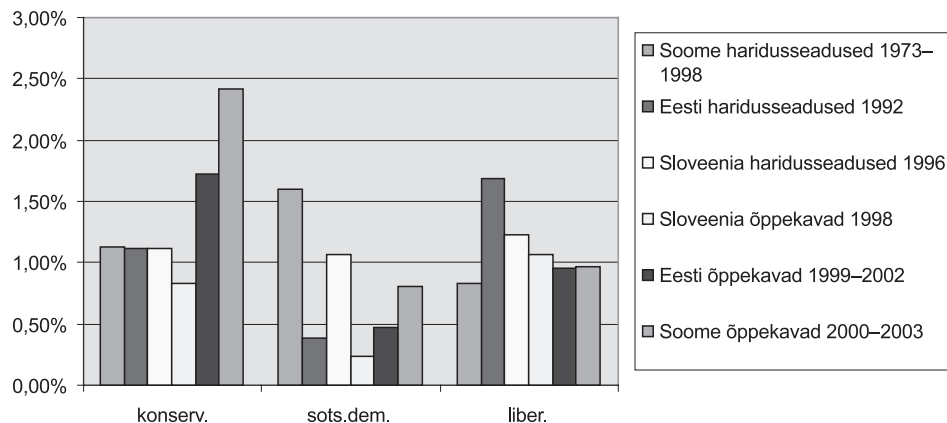
Õppekavad	Kinnitatud	Viimati redigeeritud	Maht tähemärkides
Eesti			68 325
Lasteaedade kava	1999	2006	
Põhikool ja gümnaasium	2002	2006	
Soome			119 779
Lasteaedade kava	2000		
Põhikool	2004		
Gümnaasium (lukio)	2003		
Sloveenia			401 829
Bela Kniga (üldosa)	1995		
Ainekavad	1998		
Haridusseadus			
Eesti	1992	2006	3 695
Soome			13 936
Lasteaed	1973	2006	
Põhikool	1998	2003	
Gümnaasium (lukio)	1998	2005	
Sloveenia			17 447
Lasteaed	1996		
Põhikool	1996	2005	
Gümnaasium	1996	2006	

Kui jälgida diskursuste muutumist ajas (vt joonis 7), siis varasemates tekstides, nagu näiteks Soome ning Sloveenia haridusseaduses, on sotsiaaldemokraatliku ideoloogia märksõnu rohkem kui hilisemates haridustekstides. Soome haridusseadused on kõige vanemad tekstid ning seal domineerib veel tugevalt sotsiaaldemokraatlik diskursus. Sotsiaaldemokraatlik diskursus on ühtlasi kõige vastuolulisem.

Markku Vanttaja ja Risto Rinne (2008: 342) väidavad, et uusliberaalsus on kujunenud erinevate rahvusvaheliste organisatsioonide mõjul 90ndatest alates peavoolu poliitikaks. Siiski on uusliberalismi mõju vähem tunda Soome hariduspoliitika puhul, võrreldes Eestiga. Käesolevas töös toetab seda väidet eelkõige haridusseaduste tekstide võrdlus.

Nii Soome kui ka Sloveenia haridustekstides on sotsiaaldemokraatlik diskursus nõrgenemas, Eesti tekstide puhul see ei kehti, samas on Eesti haridustekstides sotsiaaldemokraatlik diskursus nii nõrgalt esindatud. Sloveenia haridustekstides on see muutus väga drastiline: 1996. aastal valminud õppekavade ning 1998. aastal valminud õppekavade (üldosa valmis juba 1995. a) vahel on suur erinevus.

Kui üldistada tulemusi ajalises dimensioonis, siis liberaalne diskursus on nõrgenemas ning konservatiivne diskursus tugevnemas (vt joonis 7). Liberaalne diskursus on nõrgenemas selgelt Eesti ning samuti ka Sloveenia haridustekstides. Hilisemates tekstides, nagu Eesti ning Soome õppekavad, on esile tõusnud konservatiivne diskursus.



Joonis 7. Eri maade haridustekstides liberaalsete, sotsiaaldemokraatlike ning konservatiivsete märksõnade esinemissageduse võrdlus tekstide valmimise järjekorras (aluseks on varaseima teksti ilmumise aasta)

Seega võib just aja dimensiooni pidada üheks olulisemaks ning huvitavamaks karakteristikuks, sest diskursused muutusid oluliselt kümnendi vältel, kajastades sedasi ideoloogilisi muutusi ühiskonnas. Selleks, et mõista kolme maa haridustekstides esinevad diskursusi, on oluline analüüsida tulemusi laiemas rahvusvahelises kontekstis.

Selleks, et taas hinnata, kas uuringutes kasutatud märksõnade esindatus on piisav järelduste tegemiseks, on märksõnu kontrollitud ka suuremate korpusete peal. Tabelis 2 on võrreldud märksõnade *kodanik*, *salliv*, *sotsiaal*, *erivajadus*, *emakeel*, ja kodu esinemist suuremates korpusetes, milleks olid 2001.–2004. a Maaleht 5,3 miljoni sõnaga ning 1996.–2001. a. Postimees 33 miljoni sõnaga.

Tabel 2. Märksõnade *kodanik**, *salliv**, *sotsiaal**, *erivajadus**, *emakeel** ja *kodu** esinemine kehtivas õppekavas ning Postimehe ja Maalehe korpusetes

Korpus	Sõnade arv korpusetes	Valitud märksõna	Sõna esinemine korpusetes	Märksõna osakaal kogu korpusetes
Liberaalne diskursus				
Eesti õppekava	68325	Kodanik	33	0,05%
	68325	Salliv	7	0,01%

Postimees	3300000	Kodanik	10198	0,0309%
	3300000	Salliv	1230	0,0037%
Maaleht	5300000	Kodanik	966	0,0182%
	5300000	Salliv	36	0,0007%
Sotsiaaldemokraatlik diskursus				
Eesti õppekava	68325	Sotsiaal	104	0,15%
	68325	Erivajadus	5	0,01%
Postimees	3300000	Sotsiaal	13706	0,042%
	3300000	Erivajadus	119	0,00036%
Maaleht	5300000	Sotsiaal	1476	0,02785%
	5300000	Erivajadus	16	0,00030%
Konservatiivne diskursus				
Eesti õppekava	68325	Emakeel	17	0,02%
	68325	Kodu	164	0,24%
Postimees	3300000	Emakeel	933	0,0028%
	3300000	Kodu	29799	0,0903%
Maaleht	5300000	Emakeel	133	0,0025%
	5300000	Kodu	4284	0,0808%

Välja arvatud märksõna *kodanik*, esinevad märksõnad suuremates korpustes vähemalt 10 korda harvemini. Sõna sage esinemine on seletatav asjaoluga, et märksõna *kodanik* on meediatekstides sageli esinev sõna. Seega võib väita, et töös uuritud märksõnade erinevus on järeltulete tegemiseks oluline, kuna suuremate korpuste tekstides esinesid samad märksõnad oluliselt harvemini.

3.3.2. Kolmanda uuringu tulemused teiste uuringute kontekstis

Järgnevalt võrreldakse Soome tulemusi R. Rinne (2000) avaldatud artikli analüüsiga, kus autor võtab vaatluse alla Põhjamaade heaoluühiskondade mudeli ja selle jätkusuutlikkuse postindustriaalses globaalses võrgustikuühiskonnas. Ühinedes Euroopa Liiduga, harmoniseeris Soome oma hariduspoliitika Euroopa dimensiooni nime all. Nimelt 90ndate majanduslik depressioon (majanduskriis) pani senise heaoluühiskonna mudeli jõuliselt kahtluse alla kui ebaefektiivse, mida ühiskond ei saa endale enam lubada.

OECD ja Euroopa Liidu hariduspoliitika arenesid 90ndatel üsna samas suunas ning nad mõlemad mõjutasid rahvuslikku hariduspoliitikat nii Soomes kui ka Eestis. Samas reageerisid mõlemad riigid nendele mõjudele erinevalt, lähtudes erinevatest seisukohatadest rahvusliku hariduse eesmärkidest. Kuna Soome ühines 1995. aastal EL-iga, siis polnud veel ühine ELi hariduspoliitika välja kujunenud ning Soome sai jätkata traditsioonilise ja mitte-standardiseeritud Põhjamaade hariduspoliitika vaimu, kus rõhutati tugevalt võrdsuse ning sotsiaalse õigluse põhimõtteid. (Vanttaja, Rinne 2008.)

Tänaseks on Soome küll rohkem omaks võtnud uusliberaalsed põhimõtted ning on lähenenud oluliselt Euroopa Liidus domineerivatele haridusideedele. R. Rinne (2000) analüüsib oma töös Soome uut radikaalset hariduspoliitikat, nimetades seda kolmandaks laineks, kogu selle turumajanduse retoorika ning praktikaga, mis sisaldab endas endas vanemate õigust valida sobiv kool. Autori hinnangul on uus poliitika Soome tingimustes tõsisemate tagajärgedega kui mujal Euroopas, kujundades välja uut liiki kooli ja ka ühiskonda sisse- ja väljaarvamise mehhanismid.

Kuna käesolevas uuringus Soome haridustekstide puhul tugevalt esindatud sotsiaaldemokratlik diskursus on järsult nõrgenemas ning liberaalne diskursus tugevemas, siis ühtivad töö järeldused R. Rinne, samuti arutluses esitatud Kivirauma, Rinne, Seppänen (2003) poolt esitatud analüüsiga.

Kuigi Soome oli Eesti jaoks veel pikka aega atraktiivne hariduspoliitika õppimise koht eelkõige just PISA 2003 tulemuste pärast, toimus Eestis siiski teatud suunamuutus. Ajal, mil Eesti ühines Euroopa Liiduga, elati ELis juba kaks aastat uue hariduspoliitilise paradigma järgi. Eesti õppis kiiresti ära uued põhimõtted, millega reguleeriti ELis tööhõivet, pensione ning hariduspoliitikat. (Toots 2009: 66.)

Ka Sloveenia uurija Anita Trnavcevic (2007) juhib oma uuringus tähelepanu, kuidas Sloveenia siirdühiskonnana korraldas oma hariduselu ümber uute väärtuste ja praktikate järgi, kohanedes turumajanduse ning privatiseerimise nõuetega. Selle käigus korraldati ümber kogu koolisüsteem, juhtimis põhimõtted ning ka õppekavad. Revolutsioonilised muutused käivitusid nagu Eestiski 1991. aastast ning algselt viidi sisse muutusi eelkõige detsentraliseerimise ning dereguleerimise vaimus.

Väga tugevaks kujunes ka surve võtta üle rahvusvahelist kogemust, seda eriti just Ameerika ning Suur-Britannia eeskujul. Jõuliselt tegutses 2004. a parempoolne valitsus, kes muutis koolide rahastamismudelt ning läks üle *per capita* rahastamisele, Eesti mõistes pearahale. Jõuliselt kerkis esile nõue, et hariduse eesmärk on ühiskonnas teenida turumajanduse vajadusi. (Trnavcevic 2007.)

Kui võtta aluseks „Eesti Inimarengu aruanne 2009“ töögrupi järeldusi, kus otsitakse vastust küsimusele, milline heaolu mudel Eestile sobib, siis Marju Lauristini sõnul (2010: 49) arutletakse „nüüdisaja Euroopas elavalt nii põhjamaise nn sotsiaaldemokraatliku heaolumudeli jätkusuutlikkuse üle kui ka selle üle, kas postkommunistlikus Ida- ja Kesk-Euroopas kujuneb üks või mitu erinevat heaolumudelit. On näiteks osutatud Sloveenia ja Tšehhi valikute sõltuvusele Saksa korporatiivse sotsiaaliiri traditsioonist, samas kui Eestis nähakse, vaatamata meie olulisele mõjutatusele Soome eeskujudest, pigem liberaalse, isegi ‘ameerikaliku’ mudeli elemente, millesse aga on segatud perekeskse konservatiivse nn Lõuna-Euroopa mudeli jooni.“

Need kogemused ja küsimused vajavad Lauristini (ibid.) hinnangul Eesti kontekstist lähtudes sisulist läbi arutamist ja mõtestamist, et saaksime määratleda, millist teed pidi liikudes Eesti saab parimal moel arendada oma inimvara ja kindlustada oma

sotsiaalse ja kultuurilise jätkusuutlikkuse ka karmides majanduslikes ja poliitilistes tõmbetuultes. Kindlasti on ka väga oluline teadlikkus, milliseid uskumusi me hariduse kaudu taastoodame.

Seega võib uuringu kokkuvõttena välja tuua, et liberaalse diskursuse tugevam esindatus Sloveenia ning Eesti haridustekstides võrreldes Soomega võib olla iseloomulik just siirdeühiskonnale. See asjaolu julgustab tegema uuringu tulemuste põhjal ka Eesti kohta üldistusi.

3.3.3. Kolmanda uuringu kokkuvõte

Rahvusvahelise uuringu eesmärk oli võrrelda Eesti haridustekste kahe teise Euroopa Liidu liikmesriigiga: Soome ning Sloveeniaga, et mõista Euroopa Liidu kontekstis Eesti hariduspoliitilisi ideoloogilisi valikuid. Töös võrreldi Eesti, Sloveenia ning Soome tähtsamate haridusalaste tekstide – õppekavade ning haridusseadustike – hariduspoliitilisi diskursusi. Otsiti vastust küsimustele, kuivõrd olid esindatud sotsiaaldemokraatlik, liberaalne ja konservatiivne diskursus, milliseid sarnasusi, erinevusi ja muutusi võib eri ühiskondades täheldada, kuidas diskursused on ajas muutunud.

Kolme maa haridustekstide võrdlemisel selgus, et Eesti ja Sloveenia haridustekste iseloomustab tugev liberaalse diskursuse osakaal, mida võib põhjendada sellega, et uuemad liitujad võtsid kiiremini omaks domineeriva uusliberaalse ideoloogia. Samuti võib see olla põhjendatud sellega, et siirdeühiskondadel puudus Euroopa Liiduga ühinedes selge nägemus oma riigi hariduspoliitika eesmärkidest. Seda saab põhjendada soomlaste konservatiivse ning sotsiaaldemokraatliku diskursuse tugevama esindatusega haridustekstides.

Soome haridustekstides tõusevad Eesti ning Sloveeniaga võrreldes esile pigem sotsiaaldemokraatlik diskursus, mida võib põhjendada tugevate Põhjamaa riikide heaoluühiskonna traditsioonidega. Samuti iseloomustab Soomet tugev konservatiivne diskursus. Sellele asjaolulule pole teistes uuringutes viidatud. Sotsiaaldemokraatliku diskursuse mõju on haridustekstides nõrk ning ka ajalises perspektiivis on ta pigem nõrgenemas, mida saab põhjendada domineeriva uusliberaalse ideoloogia esilekerkimisega.

Kui üldistada tulemusi ajalises dimensioonis, siis liberaalne diskursus on nõrgenemas ning konservatiivne diskursus tugevemas. Liberaalne diskursus on nõrgenemas selgelt Eesti ning samuti ka Sloveenia haridustekstides. Hilisemates tekstides, nagu Eesti ning Soome õppekavad, on esile tõusnud konservatiivne diskursus.

Eesti haridusdiskursuste kohta võib kokkuvõtvalt öelda järgmist:

1. Eestis haridustekstides on vähene sotsiaaldemokraatliku diskursuse märksõnade osakaal, seda maade võrdluses eriti Soomega võrreldes ning teisalt liberaalse ning konservatiivse diskursusega võrreldes.

2. Eesti haridustekstis on väga tugev liberaalse diskursuse sõnade osakaal ning üsna tugev konservatiivse diskursuse märksõnade osakaal.
3. Eesti õppekava on ideoloogiliste märksõnade võrdluses lähedasem Soome õppekavaga, kusjuures soomlastel on nii sotsiaaldemokraatlik diskursus kui ka konservatiivne diskursus tugevamalt esindatud.

3.4. Uuring 4. Võistlevad diskursused Eesti õppekavaarenduses

Neljanda uuringu eesmärk on kirjeldada muutusi Eesti õppekavaarenduses, et hinnata, millises suunas on arenenud haridusalane tegevus ja seda ka Euroopa Liiduga liitumise järgsel perioodil. Töös hinnatakse ja võrreldakse õppekavades võistlevaid diskursusi, mis tegutsesid hegemoonilise positsiooni nimel. Vaatluse all on 2004.–2006. aastal võistlevad õppekava variandid, vana 2002. aasta ja uus 2010. aasta õppekava.

Hariduse, eelkõige õppekavade kaudu taastoodetakse ühiskonnas majandusliku, kultuurilise ja poliitilise elu suhteid. Murrangulised perioodid ühiskonnas toovad kaasa vajaduse muuta ka õppekavasid, peab ju iga ühiskond vajalikuks reageerida muutunud keskkonnas. See toob omakorda kaasa ideoloogilise võitluse, kuna erinevad sotsiaalsed grupid ühiskonnas omavad erinevaid sotsiaalseid uskumusi ning ideoloogilisi veendumusi hariduse eesmärkidest ja ka õppekavade sisust.

Uuringus kirjeldatakse muutusi Eesti õppekavaarenduses, kuna Eestis on tegeletud viimasel kümnendil aktiivselt õppekavaarendusega. Probleemiks on kujunenud ka asjaolu, et Eestis on kujunenud õppekavaarendus poliitilise võitluse objektiks. Kuni 2010. aastani ei suudetud uut õppekava vastu võtta, kuigi vastavasunaalne tegevus käivitati minister Lukase poolt 2000. aastal. Seetõttu on oluline hinnata, millises suunas areneb haridusalane tegevus. Töös on vaatluse all Eesti peamiste haridusalaste tekstide: haridusseaduse ja eelkõige õppekava arengulugu viimastel kümnenditel.

Uurimisküsimused on järgmised: kas õppekava arenduse käigus võistlevad õppekavavariandid olid kantud erinevatest ideoloogilistest uskumustest? Millised diskursused muutusid tugevamaks ning millised nõrgemaks töö käigus? Johtuvalt eelmiste uuringu tulemustest vajab kontrollimist ka asjaolu, et sotsiaaldemokraatlik diskursus ei leidnud Eesti strateegiadokumentides olulist kandepinda. Samuti on oluline võrrelda käesoleva ja rahvusvahelise uuringu tulemusi. Seega on oluline analüüsida, kas kvantitatiivselt saadud tulemused toetavad ka kvalitatiivse uuringu tulemusi.

Uurimisobjektiks on viis erinevat õppekava varianti. Valimi põhjendus ning õppekavaarenduse lähiajalugu on järgmises peatükis lahti kirjutatud. Viit erineva õppekava üldosa tekste on võrreldud arengustrateegia „Säästev Eesti 21” märksõnadega, kasutades tekstianalüüsiprogrammi *Wordsmith Tools* ning tulemuste analüüsimiseks on kasutatud diskursuseanalüüsi.

3.4.1. Valimi moodustamine ja kirjeldus.

Ülevaade Eesti õppekavaarendusest viimasel kümnendil

Peatükis on vaatluse all Eesti peamiste haridusalaste tekstide: haridusseaduse ja eelkõige õppekava arendustegevus viimastel kümnenditel. Peatükis kirjeldatakse, milliste uute diskursiivsete praktikatega peeti vajalikuks haridusmaastikul sotsiaalsetele muutustele reageerida. Peatükis kirjeldatakse, millised sotsiaalsed agendid ning milliste võistlevate strateegiatega pakutakse uusi hariduspoliitilisi lahendusi.

Viive Ruus (2004: 13–33) on loetlenud Eesti õppekavaarenduses III etappi. I etapi (1987–1990) olulisemateks märksõnadeks kujunesid õppijakesksus, austus tema individuaalsuse ning unikaalsuse vastu; haridussüsteemi detsentraliseerimine, õpetuse orienteeritus humaansetele, demokraatlikele, isiksusekesksetele väärtustele; varjatud eesmärgiks oli vabanemine kommunistlikust ideoloogiast kooliprogrammides.

Õppekavareformi II etappi tähistavad 1990.–1996. aasta. Nimelt 1992. aastal, aasta pärast iseseisvumist, võeti vastu Eesti Vabariigi haridusseadus. Haridusseaduse keskseks kontseptuaalseks aluseks oli aga nimelt õppekava. Selle aluseks loodi visioon hariduse tuleviku kohta, mis toetus arusaamadele Eestist kui turumajandulikust ja demokraatlikust infoühikonnast. Õpitudumuste formuleerimise aluseks olid õppija vastavad kompetentsid neljas kooliastmes. Suund oli koolide iseseisvuse tugevdamisele ja vastutuse suurendamisele tuumõppekava raamistikus. (Ruus 2004: 18–19.)

Taasiseseisvunud Eesti esimene põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava võeti vastu 1996. aastal. Olukorda komplitseeris omakorda riiklike eksamite sisseseadmine 1997. aastast. Ühelt poolt võimaldas see muuta õppekava ühetähenduslikumaks, teisalt tõi kaasa olukorra, kus vähenesid koolide võimalused õppekava omakorda rikastada ja arvestada kooli, regiooni, haridusvajadusi. Õppekavareformi III etapi paigutab V. Ruus 1996.–2002. aastasse. See algab senise õppekava analüüsiga, vigade väljatoomisega. (Ruus 2004: 19.)

24. aprillil 2000. aastal kuulutas Eesti Haridusministeerium minister Tõnis Lukase (Isamaaliit) juhtimisel välja avaliku konkursi õppekavade uurimis- ja arendusüksuse leidmiseks. Võitjaks kuulutati Tartu Ülikool, mille juures hakkas 2000. a oktoobris tööle Tartu Ülikooli õppekava arendustalitus, mis 2001. aastal nimetati ümber Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuseks. Loodud institutsiooni ülesanneteks oli uurimis- ja arendustööde korraldamine õppekavade üldpõhimõtete ning ainekavade kujundamiseks. 2002. aastal võeti õppekava Vabariigi Valitsuse määrusega vastu (RT 2002). Määruse eesmärk ei olnud muuta õppekava üldideoloogiat, vaid eeskätt vähendada ainekavade õppesisu ning täpsustada õpitudumuste määratlusi. (Kutsar 2006: 13–14.)

Eestis praegu jõus olev riiklik õppekava, mis hakkas kehtima aastal 2002, on oma eesmärgipüstituselt pädevustekeskne, milles erinevate ainete integreerimine on eesmärgina tähtis. Selle õppekava tegelikus rakendamises pole aga siiski üle saadud valdavalt ainekesksest õpetamisest, kuivõrd õpetajad on endiselt orienteeritud sellele, mida õpetada, millist õppevara kasutada ja kuidas sisu omandatust kontrollida.

Samuti on Riigikontrolli raportis tähelepanu pööratud, et õppekavad on ülekoormatud, seda eriti aineprogrammide osas. (Loogma 2005.)

2002. aastal vahetus haridusminister, uus minister polnud rahul Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse tegevusega. Uus minister oli keskerakondlane Mailis Reps. “Tartu õppekava oli väga uuendusmeelne ja väga hea ettepanek, aga tänast ühiskonda vaadates me ei ole selleks valmis,” teatas Reps Eesti Päevalehele. Minister kartis, et Eesti õpetajad ei oleks suutnud sellise kooliuuendusega kaasa tulla. Reps leidis, et õppekava uuendusega peab tegelema riik, mitte aga ülikooli juurde loodud arenduskeskus, ning andis protsessi – mis vahepeal ristiti ümber “õppekava korrastamiseks” – 2005. a suvel üle Riiklikule Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusele (REKK). (Sõenurk, Tigasson 2006.)

REKK lähtus õppekavade koostamisel paljuski õpikuid kirjastava Avita alla kuuluva AS-i Bit raha eest valminud õppekavaversioonist, mille üheks põhiautoriks oli haridusministri nõunik Urve Läänemets. “Juba 2002. aastal, mil olin esimest korda haridusminister, pakkus mu toleagne nõunik Urve Läänemets välja idee, et kuna TÜ õppekava keskus on valinud väga uuendusliku tee, võiks õppekavade osas teha vahepealse korrastamise,” meenutab haridusminister EPLis. “Ütlesin nõunikule, et palun väga, kutsuge oma töörühm kokku ning selle asemel, et teisi kritiseerida, töötage välja oma alternatiiv.” Kui 2003. aasta aprillis tuli võimule uus valitsus (ministriks sai taas Lukas) ja Reps lahkus ametist, kolis Läänemetsa töörühm ümber kirjastuse Avita alla kuuluvasse AS-i Bit. Kui Reps sai mullu taas ministriks, sai Läänemetsast taas nõunik. (Sõenurk, Tigasson 2006.)

2005. aasta tõi suuri muudatusi õppekavaarendusse. Aasta alguses käis haridus- ja teadusminister Toivo Maimets (Res Publica) välja mõtte võtta õppekava üle Soomest. Aprillist sai haridusministriks Mailis Reps (Keskerakond), kes seadis põhieesmärgiks õppekavade sisu ning väljatöötamissüsteemi korrastamise. Uue ministri hinnangul oli Tartu õppekava liialt innovaatiline (Sõenurk, Tigasson 2006: 8).

Eesti Õpetajate Liidu 9. juuni 2005. a konverentsil „Riiklik õppekava – jätkusuutliku ühiskonna võtmeküsimus“ jõuti seisukohtadeni, et jätkata tuleb 2002. a riikliku õppekava ja selle arendustööga ning vältida õppekava ning haridussüsteemi muutvaid otsuseid, mis ei ole ühiskonnas läbi vaieldud ega erinevate huvigruppidega kooskõlastatud. Samuti leiti, et Eestis peab olema päevapoliitikast sõltumatu haridussüsteem ning teadmispõhise ühiskonna aluseks peab olema kõikide erakondade vahelisele kokkuleppele tuginev õppekava. (Kutsar 2006: 14.)

15. juulil 2005. a moodustas haridusminister Reps käskkirjaga „põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava ettevalmistamist koordineeriva komisjoni“, eraldades töö teostamiseks üle kahe miljoni krooni. Selline samm tekitas aga ühiskonnas vastasseisu, kuna riigihankekonkursi oli võitnud Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus, kes oli tööks saanud juba 10 miljonit krooni. (Kutsar 2006: 14.)

26. augustil 2005. a sõlmisid Tartu Ülikool ja Teadus- ja Haridusministeerium kokkuleppe 2000. a sõlmitud lepingu tingimuste muutmiseks. Lepiti kokku, et õppekava

väljatöötamist korraldava asutuse ülesandeid hakkab täitma Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus (REKK) ning et ülikooli rolliks jääb teostada arendustöök vajalikud uuringud ja arendustegevus. Minister põhjendas muudatust vajadusega ühildada vastutus haridussüsteemis toimiva eest reaalse võimalusega protsesse mõjutada, kuid sõlmitud kokkulepe ei lahendanud osapoolte konflikte. (Kutsar 2006: 15.)

Uus õppekava jääb siiski vastu võtmata ning töö jätkub järgmise ministri ajal. Haridusminister Tõnis Lukas põhjendab Õpetajate Lehes uut põhikooli ning gümnaasiumi haridusseadust: „1993. aastal vastu võetud põhikooli ja gümnaasiumiseadust on uuendatud ligi 40 korda, see on muutunud raskesti loetavaks, mitmeti tõlgendatavaks ning on ka normitehniliselt iganenud“. Haridusuuenduste käigus tegeletakse õppekava temaatikaga, esimest korda antakse eraldi põhikooli ja gümnaasiumi õppekavade eesmärgid, esmakordselt on seadusesse kirjutatud õppekava aluspõhimõtted. Samuti korraldatakse ümber koolivõrk, lahutatakse põhikool ning gümnaasium. (Kello 2009: 2–3.)

Põhikooli ja gümnaasiumivõrk jäi ümberkorraldamata, küll aga võeti Tõnis Lukas (IRL) haridusministriks olemise ajal 2010. aasta jaanuaris vastu uus gümnaasiumi ja põhikooli õppekava. Seega on olnud õppekavaarendus Eestis selgelt erinevate huvigruppide võitlusväli ning oluliselt politiseeritud tegevus. Ministrite vahetumisega toimusid õppekavaarenduses suunamuutused. Seetõttu on oluline võrrelda, kas need erinevad koostajad on lähtunud ka erinevatest ideoloogilistest veendumustest.

Siit johtuvalt on 2. uuringus vaatluse all kehtiv 2002. a õppekava. 2. uuringus võrreldakse kehtivat 2002. a õppekava (RT 2002) Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse all loodud varianti (lühendatud „Tartu“) (TÜ ÕK 2005), Avita alla kuuluva AS-i Biti juhitud varianti (lühendatult „Avita“) (REKi ÕK 2006) ja ühendatud REKKi uue versiooniga („uus versioon“) (ÜHISDOK. 2006). Uuringus on vaatluse all õppekavade üldosad, kuna kõikide õppekavade variantide ainekavad terviklikult ei valminudki.

Viimasena on lisatud uuringusse 2010. aasta valmisnud õppekava gümnaasiumi ning põhikooli osad, välja on jäetud ainekavad, kuna need on oluliselt mahukad ning eelmiste kavade võrreldes ka ebatraditsioonilised ning teeksid õppekavavariandud vähem võrreldavaks.

Tabel 3. Õppekavade valmimise ajad ning mahud sõnades

Õppekava ja selle hilisem tähistus töös	Valmimise aeg	Maht tähemärkides
2002. a kava (2002. a kava) (RT 2002)	25.01.2002	4493
TÜ õppekava arenduskeskus (Tartu) (TÜ ÕK 2005)	20.09.2005	10390
REKK/Avita (Avita) (REKi ÕK 2006)	2.01.2006	4271
Ühine variant (Ühendatud) (ÜHISDOK. 2006)	16.05.2006	9770
2010. aasta õppekava (2010. a kava) (Põhikool... 2010, Gümnaasium... 2010)	14.01.2010	10865

Eelnev ülevaade andis ettekujutuse, kuidas õppekava on poliitilise diskussiooni objekt ning võitlus selle nimel, kelle kirjutatud õppekava võetakse kasutusele, on olnud Eestis üsna kirglik. Kuna ideoloogilisi uskumusi õppekavasse otseselt sisse ei kirjutata, siis tuleb proovida tekstitasandil uurida diskursiivseid erinevusi. Samuti on nelja erineva õppekava variandi puhul oluline hinnata erinevaid võistlevaid diskursusi. Selleks on aga vaja leida ideoloogiliselt selgelt eristuvad sõnavara, mida saaks võrrelda. Käesolevas uuringus on selleks kasutatud strateegiat „Säästev Eesti 21“.

3.4.2. Meetodite ja uurimisprotseduuri valik ja kirjeldus

Neljanda uuringu eesmärk on kirjeldada muutusi Eesti õppekavaarenduses, et mõista, millises suunas areneb haridusalane tegevus. Õppekavaarendus pole olnud selgelt eesmärgistatud tegevus, millega on kaasnenum eri huvigruppide konsensus. See on omakorda johtunud asjaolust, et Eestil puudus hariduse arengukava. Uuringu eesmärk on hinnata õppekavades võistlevaid diskursusi, mis tegutsesid hegemoonilise positsiooni nimel.

Järgnevas töös võrreldakse viit erinevat õppekava varianti: kehtivat, Avita, Tartu, ühendatud kava ning 2010. aastal valminud kava, kasutades arengustrateegia dokumenti Säästev Eesti 21 (SE 21). Eesti säästva arengu riiklik strateegia kirjeldab Eesti lähikümnendite arenguülesandeid. Vabariigi valitsus ning riigikogu kiitis strateegia heaks 2005. aastal.

Säästev Eesti 21 kirjeldab 4 võimalikku tulevikustsenaariumi: praegust liberaalset jätkustsenaariumi, konservatiivset arenguteed, sotsiaalse partnerluse valikut ning sünteesstsenaariumit: Eestit kui teadmusühiskonda. Kuna jätkustsenaariumi ei peetud autorite hinnangul jätkusuutlikuks (SE 21: 35–36), siis stsenaariumi kirjeldamiseks pole ka seetõttu nimetatud piisavalt tunnuseid, võrreldes konservatiivse, sotsiaalse partnerluse ning teadmusühiskonna stsenaariumi kirjeldustega. Ka ei olnud jätkustsenaariumi märksõnad piisavalt iseloomulikud ehk ei andnud õppekava tekstide peal proovides ka tulemusi. Toetudes 1.10 peatüki ja 2. uuringu järeldustele, on töös teadmusühiskonna stsenaariumit käsitletud kui uusliberaalse ideoloogia kaasajastatud varianti. Seetõttu jäi jätkustsenaarium valimist kõrvale. Seega on käesoleva töö tekstianalüüsi eesmärk hinnata, millise kolme stsenaariumi (konservatiivse, sotsiaalse partnerluse, sünteesstsenaariumi ehk teadmusühiskonna stsenaariumi) märksõnad on erinevates õppekava variantides enim esindatud.

Töös on kasutatud programmi *Wordsmith Tools* (Scott 1997) kuhu sisestati õppekavad kokku 28 924 tähemärgiga. Analüüsis võrreldakse erinevate stsenaariumite märksõnade esinemist õppekavades. Analüüsi eesmärk on hinnata, millised ideoloogilised veendumused domineerivad erinevate õppekavade variantide puhul, millised olid võistlevad diskursused.

Selleks, et mõista Eesti õppekava arengut ning Eesti haridusmaastikku laiemalt, võrreldi kolme erineva stsenaariumi (konservatiivse, sotsiaaldemokraatliku ning teadmuspõhise stsenaariumi) võtmesõnu kehtiva õppekava, võistlevate Tartu Ülikooli ning Avita õppekava ühise õppekava ning lõpuks 2010. aastal valminud variantidega.

Analüüsis lähtutakse järgnevatest eeldustest:

- erinevad võistlevad diskursused ilmnevad tekstides samaaegselt,
- erinevad diskursused väljenduvad erinevate märksõnade kaudu,
- sõnad, millega erinevaid stsenaariume kirjeldati, väljendavad laiemaid diskursiivseid valikuid.

Töös kasutatud metoodika koosneb erinevatest etappidest.

1. Andmete kogumiseks on kasutatud kriitilises lingvistikas kasutatavat kontentanalüüsi. Analüüsi tegemiseks on kasutatud Wordsmith Tools programmi, mis võimaldab sisestada sõnatüvesid. Igast stsenaariumist valiti iseloomulikumad märksõnad, millega stsenaariumit kirjeldati. Sõnad saadi II peatükist „Eesti arenguvalikud“ ja III peatükist „Sünteesstsenaarium: Eesti kui teadmushiskond“. Iga stsenaariumi tutvustati alapeatükis „Tunnused“ (lk 38, 40 ja 45), kust on võetud ka eri stsenaariumite märksõnad.
2. Võtmesõnad sisestati *Wordsmith Tools* programmi abil ning kontrolliti nende konteksti. Jätkustsenaariumi puhul ei andnud võtmesõnad tulemusi, seega jäid alles konservatiivne stsenaarium, sotsiaalse partnerluse stsenaarium ning teadmuspõhise ühiskonna stsenaarium.
3. Töös on võrreldud Säästva Eesti 3 stsenaariumite kirjeldamisel kasutatud märksõnu 5 õppekavaga variandi tekstidega.
4. Järgnevalt on koostatud märksõnadest koondtabel, kuhu jäid alles 10 kõige sagedamini esinenud märksõna.
5. Töös määratleti, kui suure protsendi need sõnagrupid moodustasid ühe õppekava sõnadest. Lõpuks on võrreldud kõige sagedamini esinevate märksõnade esinemist 5 õppekava variandis.
6. Kaht märksõna (eesti* ja sotsiaal*) võrreldi ka suuremate korpuste peal, milleks olid 2001.–2004. a Maaleht 5,3 miljoni sõnaga ning 1996.–2001. a. Postimees 33 miljoni sõnaga.
7. Uurimistulemuste kvantitatiivsete tulemuste analüüsimisel kasutatakse ka kvalitatiivset tekstianalüüsi, võrreldakse 2002. a ja 2010. aasta õppekavades sõnastatud hariduse eesmärke.
8. Uuring lõpeb kokkuvõttega.

3.4.3. Uurimistulemused ja nende analüüs

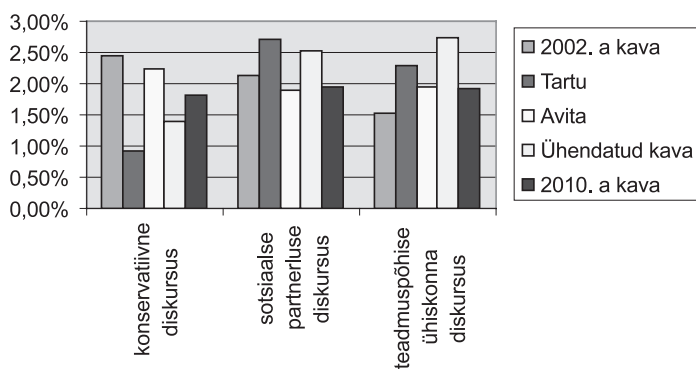
Peatükis on esitatud Säastev Eesti 21 (SE 21) stsenaariumite märksõnad ning need sõnad, mis esinesid õppekavade üldosades kõige sagedamini. Seejärel on esitatud kõige sagedamini esinenud märksõnad ning võrreldud nende esinemist viies õppekava üldosa variandis. Peatüki lõpus on analüüsitud saadud tulemusi.

Konservatiivse stsenaariumi märksõnad olid järgmised: *rahvus, kodu, loodus, kord, autoriteet, traditsioon, distsipliin, lojaalsus, pere, eesti, norm, keskkond*. Tulemusi andsid ning 10 kõige sagedamini esineva sõna seas olid järgmised sõnad (programmis sisestati tüvisõnad, tüvi lõppu tähistab*): *loodus*, keskkon*, kodu*, rahv*, eesti*, tradits*, norm*, *kord*, pere*, autoritee**.

Sotsiaalse partnerluse stsenaariumi märksõnad olid *kodanik, ühiskond, kaasamine, huvigrupid, avalik, koostöö, partner, solidaarsus, meedia, usaldus, erinev, sotsiaal, kujundama*. Tulemusi andsid ning 10 kõige sagedamini esineva sõna seas olid järgmised sõnad: *kaasa*, ühiskon*, sotsiaal*, kodanik*, koostöö*, usald*, erine*, meedia*, kujunda*, avalik**.

Teadmuspõhise stsenaariumi märksõnad olid *teadmus, visioon, analüüs, ratsionaalsus, innovatsioon, loovus, strateegiline, kriitiline, tagasiside, informeerima, efektiivsus, areng, ekspert, tööturg, kogemus*. Tulemusi andsid ning 10 kõige sagedamini esineva sõna seas olid järgmised sõnad: *aren*, teadm*, kogemus*, töötur*, kriitil*, jätkusuutlik*, info*, analüüs* tagasiside*. loov**.

Tulemused on esitatud 8. joonisel valmimise järjekorras, et oleks võimalik diskursuste muutumist ka ajalises perspektiivis.



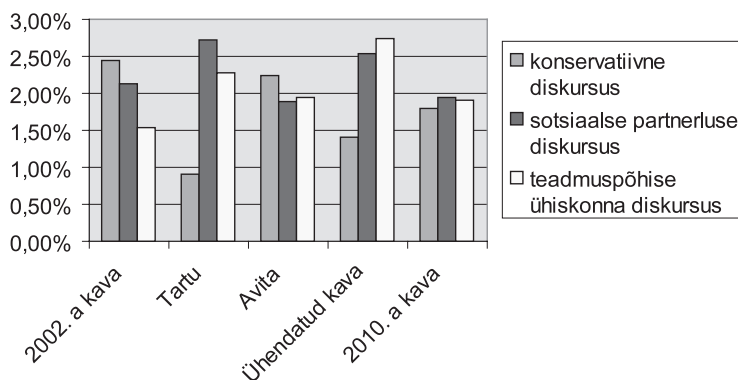
Joonis 8. Konservatiivse, sotsiaalse partnerluse ja teadmuspõhise ühiskonna võtmesõnade esinemine 5 õppekava versioonis

5 õppekava võrdluses kujunes kõige vastuolulisemaks konservatiivne stsenaarium. Suurim erinevus ilmnes Avita ja teiste õppekava vahel. Avita õppekava sisaldas enim konservatiivse stsenaariumi märksõnu ning eristub selgelt kõigist teistest õppekavadest. Ühendatud õppekava sisaldas oluliselt vähem konservatiivse stsenaariumi märksõnu kui vana (1. joonis).

Oluliselt suurem konsensus on sotsiaalse partnerluse diskursuse suhtes. Uus ühendatud õppekava sisaldas mõnevõrra rohkem sotsiaalse partnerluse märksõnu kui kehtiv ning Avita kava.

Teadmuspõhise diskursuse märksõnu oli ootuspäraselt uues ühendatud variandis rohkem kui vanas õppekavas, Tartu õppekavas oli rohkem kui Avita õppekavas. Siin võib pigem näha Tartu ja uue versiooni suuremat sarnasust (joonis 9). Teisalt üllatas teadmuspõhise stsenaariumi sõnade vähesus viimases 2010. aasta variandis võrreldes vahepealsete variantidega.

Kui võrrelda vana ning ühendatud kava, saab antud tulemuste põhjal väita, et teadmuspõhine diskursus on muutumas tugevamaks ning konservatiivne diskursus nõrgemaks. Sotsiaaldemokraatlik diskursus on suhteliselt stabiilne.



Joonis 9. Õppekavade võrdlus konservatiivse, sotsiaalse partnerluse ning teadmuspõhise stsenaariumi märksõnade järgi

Võistlevad Avita ning Tartu õppekavad erinesid võtmesõnade võrdlemisel oluliselt üksteisest, mis lubab eeldada, et õppekavade autorid on lähtunud erinevatest ideoloogilistest veendumustest. Võtmesõnade võrdluse põhjal võib väita, et uus ühendatud õppekava on siiski olnud rohkem mõjutatud Tartu Ülikooli töögrupi tööst ning kehtiv õppekava ja Avita õppekava on omavahel sarnasemad (vt joonis 9).

2010. aasta kava puhul on ideoloogiliste märksõnade arv vähenenud. Seda ei mõjuta ka sõnade arv, sest ühendatud kava ning 2010. aasta sõnade arv on üsna lähedane. Samuti on uues kavas erinevad diskursused tasakaalus. Kui otsida kvantitatiivsetele

tulemustele selgitusi kvalitatiivsest uuringust, siis peaksid need tasakaalustatud diskursused kajastuma ka õppekavades sõnastatud hariduse eesmärkides. Põhikooli õppe-eesmärkidenä on sõnastatud:

- (64) *Põhikoolil on nii hariv kui ka kasvatav ülesanne. Kool aitab kaasa õpilaste kasvamisele loovateks, mitmekülgseteks isiksusteks, kes suudavad ennast täisväärtuslikult teostada erinevates rollides: perekonnas, tööl ja avalikus elus. (Põhikooli... 2010.)*

Õppe- ja kasvatusesmärkidenä on gümnaasiumi õppekava 2. peatükis sõnastatud

- (65) *Gümnaasiumil on nii hariv kui ka kasvatav ülesanne. Gümnaasiumi ülesanne on noore ettevalmistamine toimimiseks loova, mitmekülgse, sotsiaalselt küpse, usaldusväärse ning oma eesmärgi teadvustava ja saavutada oskava isiksusena erinevates eluvaldkondades: partnerina isiklikus elus, oma kultuuri kandja ja edendajana, tööturul erinevates ametites ja rollides ning oma ühiskonna ja looduskeskkonna jätkusuutlikkuse eest vastutava kodanikuna. (Gümnaasiumi riiklik... 2010.)*

Seega on gümnaasiumi kavas (65) näite põhjal hariduse eesmärgid sõnastatud veel mitmekülgsemalt. Gümnaasiumihariduse alusväärtustena on gümnaasiumi õppekavas sõnastatud:

- (66) *Gümnaasiumihariduses toetatakse võrdsel määral õpilase vaimset, füüsilist, kõlblist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut ning tema individuaalsetest eripäradest ja isiklikest huvidest tulenevate haridusvajaduste rahuldamist. Gümnaasium loob igale õpilasele võimalused tema võimete maksimaalseks arenguks tema eelistusi arvestades, loovaks eneseteostuseks, teaduspõhise maailmapildi kinnistumiseks ning emotsionaalse, sotsiaalse ja kõlblise küpsuse saavutamiseks.*
- (67) *Gümnaasium jätkab põhikoolis toimunud väärtuskasvatust, kujundades eelkõige väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks. Tähtsustatakse väärtusi, mis aitavad kaasa ühiskonna inimvara ning riigi majanduse arengule. (Gümnaasiumi riiklik ... 2010.)*

Kui otsida põhjusi, et konservatiivne diskursus oli 2002. aasta rohkem esindatud võrreldes 2010. aastaga, siis võib välja tuua järgmist. 2002. aasta õppekava lähtealustes on sõnastatud:

- (68) *Eesti kool seisab eesti rahvuse ja kultuuri säilimise ja arengu eest, toetab Eestis elavate rahvusvähemuste kultuurilist identiteeti, Eestis elavate rahvaste vastastikust mõistmist ja koostööd ning arvestab Eesti suundumust integreeruda Euroopasse. (RT 2002.)*

Näite (68) põhjal võib öelda, et rahvuse ja kultuuri säilitamise ideed, mis oli sõnastatud 2002. a, ei leia 2010. aasta üldosas, vaid need väärtused on paigutatud uues kavas sotsialiseerumise alapeatükki ehk alusväärtuste peatüki 4. punkti, seega need teemad on (69) näite põhjal tagasihoidlikumas positsioonis.

(69) *Gümnaasiumiharidus on jätkuks põhiharidusele uue põlvkonna sotsialiseerumisel, mis rajaneb eesti kultuuri traditsioonidel, Euroopa ühishväärtusel ning maailma kultuuri ja teaduse saavutustel. Gümnaasiumis omandatud vaimselt, sotsiaalselt, emotsionaalselt, kõlbeliselt ja füüsiliselt küpsed inimesed tagavad Eesti ühiskonna sotsiaalse, kultuurilise, majandusliku ja ökoloogilise arengu jätkusuutlikkuse. (Gümnaasiumi riiklik... 2010.)*

Interdiskursiivse analüüsi järgi on rahvuse ja kultuuri säilitamise temaatika liikunud (68) ja (69) näite põhjal tagasihoidlikumale positsioonile.

Seega võib väita 2010. aasta õppekava kohta, kuna erinevate diskursuste märksõnad on üllatavalt tasakaalus, et erinevad ideoloogilised veendumused on kavas tasakaalustatud. See võib olla põhjustatud pikast valmimisprotsessist, mis võimaldas ühiskonnas erinevate huvigruppide ootusi õppekavale rohkem arvestada. Võib-olla suurenes ka õppekava valmistajate teadlikkus ning suutlikkus tasakaalustatud kava luua.

Gümnaasiumi ainekavad on stuktureeritud järgmiselt: keel ja kirjandus, võõrkeeled, matemaatika, loodusained, sotsiaalsed, kunstained, kehaline kasvatus, usundiõpetus, riigikaitse, majandus- ja ettevõtlusõpe, karjääriõpetus, uurimustöö alused ning läbivate teemade kavad (Gümnaasiumi ainekavad). Siin on selgeid märke nii uue teadmusühiskonna (majandus- ja ettevõtlusõpe, karjääriõpetus) kui ka konservatiivse (usundiõpetus, riigikaitse) diskursuse esilekerkimisest.

Läbivate teemade eesmärgiks on kujundada õppekavast tervikut ning õpetust elus ja ühiskonnas esilekerkivate aktuaalsete probleemidega. Õppekava läbivad teemad on aineülesed ning võimaldavad luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust. Kuigi läbivad teemad olid esindatud ka eelmises õppekavas, on ka siin toimunud 2010. aasta kavaga võrreldes olulisi muutusi.

(70) *Eelmise õppekava neli läbivat teemat jäid üldjoontes alles, kuid nende sisu on kaasajastunud ning avardunud. Siinkohal paar näidet: eelmise versiooni läbiv teema "töölane karjäär ja selle kujundamine" on asendunud teemaga "elukestev õpe ja karjääri planeerimine", "infotehnoloogia ning meedia" asemel on nüüd "tehnoloogia ja innovatsioon". Lisandunud on mõned uued läbivad teemad, mis kajastavad ühiskonnas toimuvaid olulisi suundumusi (nt kodanikualgatuse ja ettevõtlikkusega seonduvaid). Läbivate teemade loend on uues õppekavas järgmine:*

1) elukestev õpe ja karjääri planeerimine, 2) keskkond ja ühiskonna jätkusuutlik areng, 3) kodanikualgatus ja ettevõtlikkus, 4) kultuuriline identiteet, 5) teabekeskkond, 6) tehnoloogia ja innovatsioon, 7) tervis ja ohutus, 8) väärtused ja kõlblus. Teemade nimetustest nähtub, et läbivad teemad toetavad Eesti riiklike arengustrateegiate ja -kavade elluviimist, aidates kaasa õpilaste üldpädevuste kujunemisele. (Gümnaasiumi ainekavad 2010.)

Seega ka läbivate teemade struktuur esindab nii teadmusühiskonna (elukestev õpe, karjääri planeerimine, teabekeskkond, tehnoloogia ja innovatsioon), konservatiivse (keskkond, kultuuriline identiteet, tervis ja ohutus, väärtused ja kõlblus) ja sotsiaalse partnerluse (kodanikualgatus) temaatikat. Kodanikualgatus temaatika on seotud ettevõtlikkusega, seega kodanikudiskursus seotud majandusdiskursusega. Samuti on käesoleva töö seisukohalt oluline rõhutada, et õppekava autorid on viidanud arengustrateegiate tugevale mõjule uue õppekava koostamisel.

Käesoleva analüüsi eesmärk oli hinnata, millised ideoloogilised veendumused domineerivad erinevate õppekavade variantide puhul, millised olid võistlevad diskursused. Omavahel võistlevate Tartu ning Avita kavade võrdlus näitab, et Avita kava sisaldas oluliselt rohkem konservatiivse ideoloogia võtmesõnu. Töö käigus ning kavade ühendamisel tugevnes teaduspõhise ühiskonna diskursus. Ühendatud õppekavade variant on rohkem mõjutatud Tartu õppekava variandist, aga selle mõju pole enam tunda 2010. aastal vastuvõetud kavas.

Kui võrrelda 2002. a vana kava ning ühendatud kava, saab antud tulemuste põhjal väita, et teaduspõhine diskursus muutus õppekava arenduse käigus tugevamaks ning konservatiivne diskursus nõrgemaks. Sotsiaaldemokraatlik diskursus püsis suhteliselt stabiilsena ning oli toetatud kõikide kavade koostajate poolt. Kui võrrelda 4. uuringut eelmiste uuringu tulemustega, siis võib väita, et teaduspõhise ühiskonna diskursus on Eesti hariduspoliitikas tugevnemas.

Selleks, et hinnata, kas uuringutes kasutatud märksõnade esindatus on piisav järelduste tegemiseks, on märksõnu kontrollitud ka suuremate korpusete peal. Seda on soovitatud diskursuseanalüüsis usaldusväarsuse suurendamiseks, kui tegeletakse väikesemahuliste tekstide analüüsimisega (Hardt-Mautner 1995: 24).

Selleks on töös valitud kaks märksõna: eesti* ja sotsiaal*. Kontrollimaks, kui tihti sõna kasutati eelmises ideoloogilises kultuuriruumis. Sõna eesti* 114 korral, 1980. aastate ajakirjandustekstides 87 korral, 2409 korral.

Sõnatüvi sotsiaal* 60ndate ajakirjandustekstides 61 korral, 80ndate ajakirjandustekstides 95 korral ning 2000. aasta Postimehes 1812 korral. Seega on tegemist märkimisväärsete erinevustega.

Tabelis 4 on võrreldud märksõnade eesti* ja sotsiaal* esinemist uuritud õppekavades ning Postimehe ja Maalehe meediakorpustes. Kaht märksõna võrreldi ka suuremate korpuste peal, milleks olid 2001.–2004. a Maaleht 5,3 miljoni sõnaga ning 1996.–2001. a. Postimees 33 miljoni sõnaga.

Tabel 4. Märksõnade eesti* ning sotsiaal* esinemine õppekavades ning suuremates meediakorpustes

Korpus	Sõnade arv korpuses	Valitud märksõna	Sõna esinemine korpuses	Märksõna osakaal kogu korpuses
Avita	4271	<i>Eesti</i>	34	0,80%
Tartu	10390		27	0,26%
2002	4493		45	1,00%
Ühis	9770		32	0,33%
2010	10865		81	0,75%
Avita	4271	<i>Sotsiaal</i>	17	0,40%
Tartu	10390		25	0,24%
Kehtiv	4493		5	0,11%
Viimane	9770		34	0,35%
2010	10865		33	0,30%
Postimees	33000000	<i>Eesti</i>	20448	0,06%
Maaleht	5300000	<i>Eesti</i>	2188	0,04%
Postimees	33000000	<i>Sotsiaal</i>	13711	0,04%
Maaleht	5300000	<i>Sotsiaal</i>	1476	0,02%

Seega demonstreerib tabel 4, et õppekavades esinevate märksõnade erinevus on järelduste tegemiseks oluline, kuna suuremate korpuste meediatekstides esinesid samad märksõnad vähemalt kümme korda harvemini.

3.4.4. Neljanda uuringu kokkuvõte

Käesoleva doktoritöö eesmärgiks on hinnata, millistest ideoloogilistest veendumustest lähtuvalt kujundame oma hariduspoliitikat ühiskonnas. Neljanda uuringu eesmärk oli kirjeldada muutusi Eesti õppekavaarenduses, et hinnata, millises suunas areneb haridusalane tegevus. Töös uuriti erinevates õppekavades võistlevaid diskursusi, mis tegutsesid hegmoonilise positsiooni nimel.

Töös uuriti vana 2002. a õppekava Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse õppekava (2005. a), Riikliku Eksamikeskuse kava ning kahe viimase kava ühendatud variandiga uut 2010. aasta õppekava. Otsiti vastust küsimusele, millised muutused toimusid õppekava koostamise käigus ning millised on erinevate õppekavade domineerivad diskursused.

Tegemist on sotsiolingvistilise uuringuga, mis keskendus sotsiaalsete muutuste protsesside ning diskursuste vahelistele suhete uurimisele. Viie erineva õppekava tekste võrreldi arengustrateegia „Säästev Eesti 21” konservatiivse, sotsiaalse partnerluse ja teadmusühiskonna strateegia märksõnadega, kasutades tekstianalüüsivise programmi *Wordsmith Tools* ning tulemuste analüüsamiseks on kasutatud kvalitatiivset diskursuseanalüüsi.

5 õppekava võrdluses kujunes kõige vastuolulisemaks konservatiivne stsenaarium: kui REKK/Avita kava sisaldas kõige rohkem konservatiivse stsenaariumi märksõnu, siis Tartu Ülikooli õppekavakeskuses valminud variant kõige vähem sama stsenaariumi märksõnu. Teadmuspõhise diskursuse märksõnu oli ootuspäraselt uues ühendatud variandis rohkem kui vanas õppekavas, Tartu õppekavas oli rohkem kui REKK/Avita õppekavas. Üllatuslikult oli 2010. aasta kavas teadmusühiskonna diskursuse märksõnade arv vähenud.

Neljandas uuringus leidis kinnitust väide, et uusliberaalset ideoloogiat kandev teadmuspõhise ühiskonna diskursus on Eesti hariduspoliitikas tugevemas. 2002. aasta ning 2010. aasta kavu võrreldes võib väita, et nii konservatiivne ning sotsiaaldemokraatlik diskursus on nõrgenemas ning teadmusühiskonna diskursus tugevemas.

Kui kokkuvõtvalt võrrelda tulemusi kolme eelneva uuringuga, siis võib teha järgmisi üldistusi

1. Kolmas uuring toetab 1. ja 2. uuringu tulemusi, mille põhjal võib Eestis rääkida tugevast uusliberaalse ideoloogia mõjust ning sotsiaaldemokraatliku diskursuse nõrgenemisest ühiskonnas.
2. Vastuolu tekib 3. ja 4. uuringu vahel sotsiaaldemokraatliku diskursuse pinnal: nimelt on rahvusvahelises uuringus Eesti kehtivate õppekavade üldosades sotsiaaldemokraatlik diskursus oluliselt vähem esindatud kui eelmises uuringus kehtiva õppekava (üldosad ja ainekavad) puhul.
3. Küsimusi tekib ka konservatiivse diskursusega: rahvusvahelise uuringu põhjal võib väita, et konservatiivne diskursus on tugevemas, aga eesti kavade võrdluse põhjal see ei avaldu.

Nelja uuringu kokkuvõtte ning üldistused on esitatud arutelu osas. Samuti tegeletakse seal ka vastuolude analüüsi ning põhjendamisega.

4. ARUTLUS

Arutluses hinnatakse töös saadud tulemuste tähendust, usaldusväärust ning kasutatavust. Samuti võrreldakse uuringute tulemusi sotsiaalteadlaste ning erinevate haridusalaste käsitluste ja diskursuseanalüüsijate käsitlustega. Arutluses otsitakse vastust küsimusele, kuidas õnnestus uurimustega probleemid lahendada ning uurimisküsimustele vastused saada.

Esimeses peatükis vastatakse küsimusele, kuidas uurimuses õnnestus probleemid lahendada ning uurimisküsimustele vastata. Teises peatükis analüüsitakse, millist teavet lisas uurimus uuritavale valdkonnale. Samuti võrreldakse peatükis uuringute tulemusi sotsiaalteadlaste ning haridusalaste diskursuseanalüüsijate seisukohtadega. Kolmandas peatükis otsitakse vastust küsimusele, milliseid piiranguid uurimismeetod tingis ning millisel määral on tulemused üldistatavad. Peatükis pööratakse tähelepanu mitmete teaduste esile tõusnud probleemidele. Neljandas peatükis otsitakse vastust küsimusele, kuidas ja milliseid uurimistulemusi võiks kasutada teoorias ja praktikas ning milliseid edasisi uurimise vajadusi käesolev uurimus tingib. Peatükk lõpeb ettepanekutega.

4. 1. Uuringu tulemused

Töös sõnastatud probleemiks oli hariduseesmärkide sõnastamisprotsesside ja seda mõjutavate tegurite analüüs, laiemalt refleksiooni vajalikkus hariduspoliitikas. Oluline oli hinnata, mis toimus Eestis kiirete ühiskondlike muutuste käigus ning kuidas see mõjutab arusaamu hariduse eesmärkidest ning selle kaudu laiemalt hariduspoliitikat. Töö eesmärgiks oli kirjeldada, millistest ideoloogilistest veendumustest lähtuvalt on kujundatud hariduspoliitikat ühiskonnas, ning uuriti, milliseid väärtusi me ühiskonnas hariduse kaudu taastoodame. Töös otsiti vastust küsimusele, millises suunas areneb Eesti haridusdiskursus globaalses kontekstis ning kuidas globaalsed institutsioonid ja liitumine Euroopa Liiduga on mõjutanud Eesti hariduse arengut.

Diskursustel on oluline rolli globaliseerivas maailmas post-healoluühiskondade poliitika konstrueerimisel ning legitimeerimisel. Muutused, mis leidsid aset 90ndate hariduspoliitikas, olid tihedalt seotud jõuliste ideoloogiliste suunamuutustega rahvusvahelises keskkonnas ja nende mõju on käesolevas töös ka hinnatud. Sotsiolingvistiline uuring kajastas sotsiaalsete muutuste protsesside ning diskursuste vahelist suhet Eesti meediakajastuses, strateegiadokumentides, haridusseadustes ning õppekavades ja haridus- ning teadusministeeriumi väljaannetes.

Esimene uuring „Haridusteenuse diskursuse sisenemine Eesti meediatekstidesse“ keskendus sotsiaalsete muutuste protsesside ning neid kajastavatele diskursustele Eestis 1995–2009. aasta meediakajastuses, uurides eelkõige *haridusteenuse* sõna legitimeerimist meediatekstides. Haridusteenuse mõiste võeti esmakordselt kasutusele

1996. aastast, seda esmalt kõrghariduse kontekstis. Haridusteenuse diskursuse üle diskuteeriti kõige aktiivsemalt 2004.–2007. aastal. Uue diskursuse sotsiaalseteks agentideks olid eelkõige ülikoolide juhid ning õppejõud, poliitilise ja ärieliidi esindajad, ajakirjanikud. Uue diskursuse vastu võtsid sõna ajakirjanikud, kirjanikud ja teadlased. Pärast 2007. aastat kasutatakse mõistet *haridusteenus* neutraalsena.

Sotsiaalsetele muutustele reageeriti „uue korra“ pakkumisega, mis lähtus *konkurentsivõimelisest haridusest*. Keeleliselt võeti kasutusele ning loomulikustati *klienditeenindaja*, *konkurentsivõimelise hariduse* diskursused. *Valikuvõimaluste* retoorikaga taganetakse ühiskonnas ühtluskooli ideest. Haridusdiskursus allutati majanduse tüvi-diskursusele, kasutades *haridusteenuse* mõistet. *Haridusteenuse kättesaadavus* seoti kodanikuõiguse temaatikaga. Uue haridusdiskursuse kaudu legitimeeritakse uusliberaalne ideoloogia, mis toob haridusse vabaturumajanduse põhimõtted, kus lähtutakse selgelt võistluse ning kliendi valikuvabaduse ideest.

Teises uuringus kirjeldati teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimist Eestis. 2000. aastal Lissaboni deklaratsioonis sõnastatud teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursused sisenevad samal aastal ka Eesti meediatekstidesse. Mõlemad väljendid võetakse meedias intensiivsemalt kasutusele 2004. aastal (joonis 1).

Arengustrateegiaga „Säästev Eesti 21“ jäeti sotsiaaldemokraatlik diskursus kõrvale kui liialt ressursimahukas. Nimelt elukestva õppimise memorandumi kahest eesmärgist, milleks oli aktiivse kodanikkonna kujundamine ja läbilöögivõimelisuse suurendamine töajuturul, keskendutakse Eesti kontekstis eelkõige teisele eesmärgile. Riigis elav ja töötav inimene on sõnastatud kapitali ühe liigina, räägitakse inimkapitali *mahust* ja *kvaliteedist*, kusjuures *tööjõu pakkumine tuleb seada nii mahult kui kvaliteedilt vastavusse konkurentsivõimelise majanduse nõudmistega*. Kasutusele tulid ka rahandusest pärit metafoorid, nimelt räägitakse *teabe konventeerimisest teadmuspõhiseks majanduseks*. Haridusest hakati rääkima *õpimajanduse* termini kaudu.

Selleks, et kirjeldada teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimist haridusinstituutsioonides, oli vaatluse all Haridus- ja Teadusministeeriumi „Ülevaade üldharidusest 2001–1005“. Siit sõnastatakse selgelt uus haridusdiskursus, kus eriline rõhuasetus on sõnal „efektiivsus“. Eelisarendatavad valdkonnad, mis tulenevad otseselt teadmuspõhise ühiskonna diskursuse struktuurist, on täppis-, loodus- ja tehnoloogiavaldkond.

Haridus- ja Teadusministeeriumi „Ülevaade üldharidusest 2001–1005“ võimaldas ka uurida, milliste kontrollimehhanismidega diskursust ülal hoitakse, kuidas ja mil määral nad operatsionaliseeriti. Diskursused materialiseeruvad Eesti haridusmaastikul erinevate ELi poolt rahastatud projektide kaudu. Tähtsat rolli mängib üle-euroopaliste testide mõju. Kusjuures selgelt on väga tugev majandusinstituutsioonide mõju: nimelt PISA test on OECD (Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon) poolt tellitud uuring.

Rahvusvahelise haridustekstide võrdleva uuringu põhjal ilmnes, et siirdeühiskondades nagu Eesti ja Sloveenia iseloomustas haridusdiskursust tugev liberaalse ideoloogia märksõnade osakaal. Sotsiaaldemokraatlik diskursus oli Soomega võrreldes alaesindatud eelkõige siirdeühiskondades nagu Eesti ja osaliselt ka Sloveenias. Seega uusliberaalsed seisukohad sobisid hästi ka postkommunistlikus ühiskonnas, kuna valikuvabaduse ning võistlusele orienteerituse põhimõtted leidsid kiiremat poolehoidu kui sotsiaalse sidususe ning võrdsuse põhimõtete järgmine hariduspoliitikas.

Võistlevate õppekavade analüüsi eesmärk oli hinnata, millised ideoloogilised veendumused domineerisid erinevate õppekavade variantide puhul, millised olid võistlevad diskursused. Eestis tugevnes õppekava arenduse käigus teaduspõhise ühiskonna diskursus. Seega kujunes teadmusühiskonna ja elukestva diskursuse resonants ehk kaasamise võime väga tugevaks ning seda toetas siirdeühiskonna staatus. Nii võib väita uuringute põhjal, et kodanikuühiskonna diskursus allutatakse turumajanduse eesmärkidele. Ühiskonna peamise eesmärgina võeti omaks kiire majanduskasvu saavutamine, kõrvale jäeti Euroopa Liidus oluliselt jõulisemalt esindatud kodanikuühiskonna ning sotsiaalse dialoogi temaatika kui liiga ressursimahukad. Viimase, 2010. aasta õppekava puhul oli märgata erinevate märksõnade võrdsemat esindatust ehk ideoloogiliselt oli õppekava oluliselt tasakaalustatum.

Teaduspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursusega legitimeeritakse hariduse eesmärkidena instrumentaalse ratsionaalsuse ideoloogia. Teaduspõhise ühiskonna stsenaariumi kohaselt on hariduse eesmärk ette valmistada kõrgelt kvalifitseeritud tööjõudu konkurentsivõimeliseks majandustegevuseks, toetudes teadus- ja arendustegevusele. Teadus- ja haridustegevuses nähakse võimalust tõsta riigi konkurentsivõimet maailmas.

Eestis kui siirdeühiskonnas kujunes tugevaks uusliberaalne ideoloogia, kuna seda järgides usuti, et suudetakse efektiivsemalt reageerida muutunud sotsiaalsete, poliitilistele ning majanduslikele oludele. Tekstianalüüs näitas, et teadus- ja haridustegevuses nähakse võimalust tõsta eelkõige riigi konkurentsivõimet maailmas. Seetõttu on oluline riigi hariduspoliitikat ning õppekava arendust vaadata laiemas kontekstis, kuna hariduselu erinevates rahvusriikides hakkavad oluliselt mõjutama globaalse mõjuvõimuga institutsioonid.

Nelja uuringu põhjal võib väita, et globaliseerumine ning Euroopa Liiduga ühinemine mõjutas ja kujundas Eestis nii sotsiaalseid uskumusi haridusest kui ka konkreetselt hariduspoliitikat. Ühinemine Euroopa Liiduga tähendas Eesti jaoks olulisi sotsiaalseid ja majanduslikke ümberkorraldusi, uue ideoloogia omaksõttu, seetõttu ka tüvinarratiivide ja diskursuste muutusi, mis väljendus selles, et teadmusühiskonna ning elukestva õppe diskursus rekontekstualiseeriti Eesti ühiskondlikes arengustrateegiates ning operatsionaliseeritakse Haridus- ja Teadusministeeriumi tegevuse ning ka õppekava kaudu. Teaduspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursusega legitimeeritakse hariduse eesmärkidena instrumentaalse ratsionaalsuse ideoloogia.

4.2. Uuringu tulemused seniste uuringute kontekstis

Käesolevas peatükis hinnatakse, millist teavet lisas käesolev töö uuritavale valdkonnale ning võrreldakse uuringute tulemusi erinevate sotsiaalteadlaste ning haridusalaste diskursuseanalüüsijate uuringute tulemuste ja käsitlustega. Samuti on hinnatud töö tulemusi Eesti inimarengu aruande (2010) järeldustega.

Nii hariduspoliitika kui ka õppekavad on tänapäeval ka rahvusriikide ning globaliseerumise pingeväljas: ühelt poolt mõjutab kohalik rahvusriigi visioon ja teiselt poolt ülemaailmne hegemonistlik modernsuse visioon. Seda on uurinud John Meyer oma kolleegidega (1997) ning tulnud järeldusele, et enamiku rahvaste õppekavad on mõjutatud ülemaailmsetest protsessidest. Ka käesolev töö toetab järeldusi, et kohalikud huvid filtreeritakse läbi üleilmsete kultuuriliste jõudude, maailmakultuur laieneb eelkõige ratsionaalsete, teaduslike ning professionaalsete autoriteetide survele ehk ratsionaalne maailmakultuur mõjutab rahvusriike.

Käesolevas töös on kasutatud N. Fairclough' (2005b) sotsiokultuuriliste ja diskursiivsete muutuste suhte analüüsi. Selle aluseks on Fairclough' uuring „Kriitiline diskursuseanalüüs sotsiaalsete muutuste transdistsiplinaarses uuringus: üleminek, vaesus ja sotsiaalne kaasamine.“ (*Critical discourse analysis in trans-disciplinary research on social change: transition, re-scaling, poverty and social inclusion*). Selles töös uuriti teaduspõhise ühiskonna diskursuse rekontekstualiseerimist Rumeenia näitel. Fairclough uuris, kuidas siirdeühiskonnas nagu Rumeenia võeti Euroopa Liiduga ühinemise eel omaks uued diskursiivsed praktikad ning millised muutused toimusid strateegiadokumentide rekontekstualiseerimise käigus.

Rumeenia rahvuslikus strateegiadokumendis, erinevalt Lissaboni strateegiast, polnud peatükki, kus oli argumenteeritult näidatud, kuidas seatud eesmärkideni jõutakse. Rumeenia strateegiadokumendile oli iseloomulik, et infoühiskonna, konkurentsivõimelisuse ning sotsiaalse kaasamise diskursus artikuleeriti koos teadmusühiskonna peadiskursusega. Seega majandusdiskursus artikuleeriti koos sotsiaalsete probleemide diskursusega. Fairclough (2005b) leidis, et Rumeenia strateegiadokumentides ühiskonna ees seisvatele probleemidele ei osutatud (nt vaesus, haritud tööjõu lahkumine), tähelepanu juhiti eelkõige uue diskursuse kasudele.

Elukestva õppe diskursuse mõju haridusdiskursusele kirjeldas Horvaatia näitel Ti-homir Žiljak (2008) artiklis „Tõlkes kaduma läinud: diskursiivsed takistused hariduspoliitika üle võtmisel“ (*Lost in Translation: Discursive Obstacles in Educational Policy Transfers*). Uue diskursiivse praktika kohaselt kiirendab teadmiste kasutamine majanduse arengut ning tõstab Horvaatia konkurentsivõimet. Indiviidid peavad mõistma, et haridus võimaldab neile parema materiaalse positsiooni ning kõrgema elukvaliteedi. Uus diskursus tõstab fookusesse indiviidid, mitte kohaliku kogukonna, rahva või riigi.

Euroopa Liiduga ühinemine on olnud Tihomir Žiljaki (2008) hinnangul ülevalt alla otsuste vastuvõtmine, paljuski otsuste kiire läbisurumine. Hariduspoliitikat kujundatakse autori hinnangul Horvaatias Euroopa Liidu raamistikus. Samas elukestva õppe diskursust mõisteti Horvaatias kui eelkõige jätkuvat kutseõppeharidust, mida ei saa väita üheselt Eesti kohta.

Kuna käesolevas töös olid vaatluse all nii globaliseerumise mõju kui Euroopa Liidu mõju, siis oli oluline võrrelda Eestit rahvusvahelises kontekstis. Seetõttu uuriti töös Eesti, Soome ning Sloveenia haridustekste, eesmärgiga hinnata tekstidesse sisse kirjutatud diskursuseid ning nende kaudu ideoloogilisi veendumusi, võrrelda ja kontrollida tulemusi sotsiaalteadlaste ning diskursuseuurijate seisukohtadega. Töös analüüsitud tekstide põhjal võib märgata sotsiaaldemokraatliku diskursuse nõrgenemist.

Nendest ideedest kantud sotsiaaldemokraatliku ideoloogia mõjuga võib seletada Soome haridusseadustike (lasteaegade haridusseadus lausa 1973. aastast) teistest tekstidest oluliselt tugevamat sotsiaaldemokraatlikku diskursust. Sloveenia õppekavas ning eelkõige Eesti haridustekstides on see kõige vähem esindatud diskursus, kuna Sloveenia ning Eesti ei kuulunud II maailmasõja järgse lääne demokraatliku heaoluühiskonna ideoloogilisse mõjusfääri.

Sotsiaaldemokraatlik diskursus on aga nõrgenenud Soome haridustekstides ning hilisemates õppekavades tõusevad esile nii liberaalne, eriti aga konservatiivne diskursus. Nimelt tunnistavad Soome uurijad (Kivirauma, Rinne, Seppänen 2003), et uusliberaalse poliitika surve all on ka hariduspoliitika teinud järeleandmisi vabaturumajanduse eeskujul, lähtudes võistluse, kliendi valikuvabaduse, sponsorluse ideedest, vähendades riiklikku sekkumist. Seetõttu on toimunud diskursiivne muutus kodanikuühiskonnast individualismi suunas.

Eestis polnud Markku Vanttaja ja Risto Rinne (2008) hinnangul välja kujunenud selget hariduspoliitilist platformi enne Euroopa Liiduga ühinemist, mistõttu võeti Euroopa Liidus domineerivad seisukohad omaks ilma nende üle ühiskonnas diskuteerimata. Uusliberaalsed seisukohad sobisid hästi ka postkommunistlikus ühiskonnas, kuna valikuvabaduse ning võistlusele orienteerituse põhimõtted leidsid kiiremat poolehoidu kui sotsiaalse sidususe ning võrdsuse põhimõtete järgmine hariduspoliitikas.

Arvestades globaalset konkurentsi ning seades eesmärgiks majandusliku edukuse ning efektiivsuse, oodatakse ka haridusasutuselt konkurentsivõimelist haridust ning eelkõige tipposkusi. Kui sotsiaaldemokraatliku ideoloogia põhimõtetest lähtuv traditsiooniline ühtluskool haris kodanikke modernse ühiskonna kollektiivsetest väärtustest lähtudes, siis postmodernne indiviid arendab oma individuaalseid võimeid. 1. uuringu tulemused demonstreerisid konkurentsidiiskursuse jõulist sisenemist haridusdiskussiooni.

Eesti ja Sloveenia üleminekuühiskondadena sattusid omariiklust üles ehitama hakates jõuliselt liberaalse ideoloogia mõjusfääri. Kommunistliku režiimi kokkukukkumine muutis tugevamaks liberaalsete argumendi, mille kohaselt riiklik majanduse

reguleerimine toob kaasa majandusliku stagnatsiooni (Miliband 2005: 41). Sellega võib põhjendada uue diskursuse suuremat kaasamisvõimet just siirdeühiskondades, nimelt Eesti ja Sloveenia õppekavade oluliselt jõulisemat liberaalset diskursust võrreldes sotsiaaldemokraatliku diskursusega.

Haridustekstide võrdlemisel võib väita, et just aja dimensiooni silmas pidades muutub tugevamaks konservatiivne ideoloogia, eriti märkimisväärne on see Soome ja Eesti õppekava puhul, mis on ka hilisemad tekstid. See ühtib paljuski kriitilise diskursuseanalüüsi autoritega (Fairclough 2005a, Dijk 2005), kelle hinnangul 90ndate lõpus oli tugev uusliberaalse ideoloogia mõju (antud töös näitavad seda Eesti ning Sloveenia haridustekstid), aga uuel sajandil võib rääkida konservatiivse ideoloogia tugevnemisest (antud töös tõestavad seda tendentsi Eesti ning Soome õppekavad).

Liberaalse ning konservatiivse ideoloogia seostele on tähepanu pööranud mitmed autorid, täheldades, et uuemad konservatiivsemad hoiakud on paljuski mõjutatud liberaalsetest väärtustest. Giddens (1998: 8) defineerib uskonservatismi ehk thatsherismi, mis väärtustab „õhukest” riiki, turufundamentalismi, ja traditsioonilist rahvuslust, ei pea probleemiks aga ebavõrdsust ühiskonnas ega madalat ökoloogilist teadlikkust.

Kriitilise diskursuseanalüüsi peavoolu esindajatel on erinevate ideoloogiate suhetest erinev arusaam. Kui lähtuda Dijki (2005: 335) hinnangutest, siis on konservatism pigem katus- või metaideoloogia, mis korrastab teisi ideoloogiaid. Näiteks kui seda rakendada neoliberaalsetele ideoloogiatele poliitilise majanduse vallas, propageerivad konservatiivsed ideoloogiad tüüpiliselt riigi piiratud rolli turul. Samaselt, rakendatuna kultuurilistele ideoloogiatele võivad konservatiivsed metaprintsiibid esineda kahes üksteist täiendavas versioonis: piiratud riigipoolse sekkumisena mõnda kultuurivaldkonda (haridussüsteemi, meediasse, religiooni) või aktiivne riigi sekkumine, näiteks jäikade seaduste kujul neis valdkondades, milles võib tekkida oht moraalsele korrale (perväärtused, seksuaalsus, multikulturalism).

Samuti aitab konservatiivse ideoloogia esiletõusu põhjendada Ulrich Becki (2005: 126–127) seisukohtadega. Tema hinnangul on kaasaegne europaaniseerumise mudel toonud meid paradoksaalsesse olukorda: europaaniseerunud turg, aga ka ühiskondade areng ise tingib uusrahvusluse esiletõusu. Kui 90ndate poliitiline võiduvalem oli uusliberaalne majanduspoliitika ning autoritaarne sisepoliitika (võõraste sissetuleku piiramine), siis uus võiduvalem võib olla autoritaarne sisepoliitika kombineeritud uusrahvusliku majandus- ja sotsiaalpoliitikaga. Mis tähendab Becki sõnul seda, et kaitstakse oma maa töötajate kõrgemaid palku vaesemate Euroopa Liidu töötajate eest. Ning ka sotsiaaldemokraatlikud parteid ei jää selles küsimuses immuunseks. Seega üks võimalus uuritud haridustekstide tulemuste analüüsimisel oleks järeldada, et uusliberaalne ideoloogia on kaasa toonud ka konservatiivsete väärtuste tõusu.

Kui hinnata käesoleva töö tulemusi Eesti inimarengu aruandega järeldustega, siis võib rõhutada järgmist. Rein Vöörmanni (2010: 29) hinnangul „lähtudes teoreetik

Esping-Anderseni heoluriikide tüpoloogias, sobib Eesti sarnaselt USA, Suurbritannia, Iirimaaga liberaalsete riikide sekka, kus heolu allikaks on konkurentsiedu turul. Liberaalne turumajandus on taasiseseisvumisest alates olnud meie majanduspoliitika lähtealus ning on toonud Eestile ka edu.“

Hariduse ja ühiskondlike suhete taastootmisele pühendatud lõigus väidab R. Võörman (ibid.), et liberaalse teooria kohaselt peaks ühiskonna struktuursete muutustega kaasnema sotsiaalse mobiilsuse (nii põlvkondadevaheline kui –sisene) kasv. Eesti andmed näitavad, et 1990. aastatel toimunud hariduse ekspansioon ei toonud kaasa hariduslike võimaluste võrdsustumist, tegelikkuses suurenes sotsiaalse päritolu mõju haridusele. Sotsiaalse mobiilsuse vähenemine Eestis viitab R. Võörmani (2010: 29) sõnul sellele, et „liberaalse heoluriigi tüübile on Eestis lisandunud korporatiivse riigi tunnuseid, millega liigume suletuma ühiskonna suunas, kus tulevane sotsiaalne positsioon sõltub enam päritolust kui omandatud haridusest. Jätkusuutlikkuse aspektist on ühtviisi oluline nii pidurdada ühiskonna edasist liikumist suurema korporatiivsuse suunas kui viia ellu senisest sihipärasemat tööjõupoliitikat, et saavutada meie inimvara efektiivsem rakendamine.“

Kuidas realiseerub elukestva õppe poliitika tegelikult ühiskonnas? Elukestva õppe diskursuse mõju peaks väljenduma töötajate osalemises koolituses, nimelt üheks olulisemaks sotsiaalse mobiilsuse teguriks on haridus, seejuures ka võimalus end tööeas täiendada või ümber õppida.

Rein Võörmani (2010: 25) hinnangul on „Eestis erinevused töötajate ning töötute ja mitteaktiivsete osalemise määras suured – töötajatest osalevad mitteformaalses õppes umbes pooled, töötute puhul on vastav osakaal aga 16% ja mitteaktiivsete seas vaid 11%. Eesti paistab teiste riikide seas silma ka selle poolest, et juhtide ja spetsialistide koolituses osalemise protsent on üks Euroopa riikide kõrgeimaid, jäädes maha vaid Rootsi ja Soome vastavast näitajast. Sama ei saa aga öelda lihttöölise osalemise kohta, mis on pigem Euroopa keskmisel tasemel.“ Erinevalt Põhjamaadest on Eesti senine täiskasvanuhariduse poliitika soosinud tööturul olijaid, sealhulgas eelkõige sotsiaalses hierarhias kõrgemal paiknevaid ametigruppe.

Seega näitavad andmed, et meie senine hariduspoliitika on soosinud pigem haridusliku kihistumist. Seetõttu on ühiskonnas oluline küsida, milliseid ja kelle eesmärke me oma hariduspoliitika kaudu tegelikult täidame ja hinnata selle mõju pikas perspektiivis.

4. 3. Uuringu meetodiga kaasnenu d probleemid

Kui vastata küsimusele, milliseid piiranguid uurimismeetod tingis ning millisel määral on tulemused üldistatavad, tuleb pöörata tähelepanu mitmetele töös esile tõusnu d probleemidele. Esiteks on kvalitatiivse tekstianalüüsi ning kriitilise diskursuseanalüüsi puhul probleemiks, et andmed n-õ loetakse analüüsi sisse. Peatükis on esitatud ka lahendused, kuidas tagada tulemuste usaldusväärsus ja nende üldistatavus.

Esimeses ja teises uuringus on haridusteenuse, teadmispõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuse rekontekstualiseerimist analüüsid uurijal kvalitatiivse uuringu raames väga laiad võimalused tekstide interpreteerimiseks, mis tuleneb kvalitatiivsete uurimismeetodite spetsiifikast. Nt uurides teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuse sisenemist Rumeenia (Fairclough 2005b), Horvaatia (Žiljak 2008) näitel ning võrrelda seda käesoleva tööga, siis rõhutavad kolm erinevat kriitilise diskursuse läbiviijat erinevaid, küll mitte vastanduvaid tulemusi.

Seega on töös vaatluse all pigem teadmusühiskonna ja elukestva õppe diskursuse kahesuunaline dialektiline mõju ning jälgitud on seda, milline tähendus on nendele diskursustele Eestis antud. Kuna igas riigis ja kogukonnas võetakse diskursuse taastootmisel kaasa eelnev kogemus ning sotsiaalsed uskumused, taastoodetakse siirdeühikondades ning heolühikondades erinevaid diskursiivseid praktikaid, mis väljendub näiteks suhtumises kodanikuühiskonda.

Korpuselingvistika sidumine võimaldab kriitilisel diskursuseanalüüsil jõuda objektiivsemate järeldusteni, vältides tulemuste üle- või alainterpreteerimist (Baker, Gabrielatos, Khosravini, Kryzanovski, McEnery, Wodak 2008: 297). Seetõttu on nii haridusteenuse, teadmusühiskonna ning elukestva õppe diskursuse märksõnade esinemist kontrollitud ka kvantitatiivselt. Seda eesmärki on kandnudki 3. ja 4. uuring, mis osaliselt toetavad 1. ja 2. uuringu järeldusi. Trianguleerimist kasutatud kahel tasandil: üks uurija on kasutanud nii kvalitatiivseid kui kvantitatiivseid meetodeid ning ka uurimisgrupp on sõnastanud märksõnu.

Töös esines vastuolu viimase uuringu tulemuste ning ülejäänud uuringute tulemustega. 4. uuringus on kehtiva õppekava sotsiaaldemokraatlik diskursus tugevamalt esindatud, kui seda näitavad 3. uuringu tulemused Eesti kohta. Seda võis mõjutada asjaolu, et rahvusvahelises uuringus sisestati nii lasteaeade kui põhikoolide ja gümnaasiumide õppekavad, samuti sisestati õppekavade üldosad kui ka ainekavad – seega olid tekstid oluliselt mahukamad. Igal juhul on uuringu tulemused võrreldavad rohkem omavahel (rahvusvahelised tekstid omavahel ning Eesti õppekavad omavahel), mitte niivõrd 3. uuringu tulemustega 4. uuringu tulemustega, kuna kasutati erinevaid märksõnu.

Üks probleemseid teemasid on uusliberaalse ideoloogia ja teadmusühiskonna ning elukestva õppe diskursuse osaline samastamine töös, täpsemalt on teadmusühiskonna ja elukestva õppe diskursust peetud uusliberaalse ideoloogia väljendajaks. Samas on Säästev Eesti 21 autorid ise pakkunud teadmusühiskonna stsenaariumi senise turukeskse ja õhukese riigi asemele. Teadmuspõhise ja elukestva õppe diskursused on töös vaatluse all kui uusliberaalse ideoloogia edasiarendused, kuna neis on ühiskonna eesmärgina sõnastatud eelkõige majandusliku konkurentsivõime tõstmine maailmas. Seda toetavad ka mitmed autorid, kellele on viidatud 1.10 peatükis.

Käesolevas töös on tulemuste usaldusväärsuse ja nende üldistatavuse tagamiseks peetud kinni järgmistest põhimõtetest:

- tulemuste usaldatavuste suurendamiseks on kasutatud andmete ja meetodite triangulatsiooni;
- kvalitatiivset ja kvantitatiivset uurimismeetodit on kombineeritud: korpuselingvistika sidumine on võimaldanud kriitilisel diskursuseanalüüsil jõuda objektiivsemate järeldusteni, vältides tulemuste üle- või alainterpreteerimist;
- tulemusi on võrreldud rahvusvaheliste uuringutega ja analüüsimisel kasutatud erinevate tunnustatud ekspertide seisukohti.

4. 4. Haridusuuringu kasutusvõimalused ning edasiste uuringute vajadus

Peatükis otsitakse vastust küsimustele, kuidas ja milliseid uurimistulemusi võiks kasutada teoorias ja praktikas ning milliseid edasisi uurimise vajadusi käesolev uurimus tingib. Käesolev töö ei avalda otsest mõju haridusalastele otsustele ega hariduspoliitikale, küll aga võimaldavad erinevad uuringud suurendada haridusdiskussioonis osalejate teadlikkust ning näidata otsustajatele erinevaid valikuvõimalusi. Diskursuseanalüüs võimaldab sotsiaalsetel agentidel ja osalejatel senisest diskussioonist n-ö välja astuda ning mõista oma otsuste mõjutegureid.

Autori hinnangul on ühiskonnas oluline teadlikkus ning selgus, millistest ideoloogilistest uskumustest lähtudes tehakse ühiskonnas hariduspoliitilisi otsuseid. Kuna domineerival diskursusel on mõjuvõimu summutada dialoog ühiskonnas, siis on oluline haridusdiskussioonis diskursuse mõju välja tuua. Globaalses konkurentsivõistluses, hinnates edu ainult majanduslike kriteeriumite alusel, võib olla sotsiaalses plaanis ohuks Eesti-sugusele väikeriigile, tema rahvuskultuurile või sotsiaalsele sidususele ühiskonnas. Seetõttu on ülimalt oluline tasakaalustatud hariduspoliitiline diskussioon, kus on eelkõige selgus hariduse eesmärkidest ning sellest, milliseid väärtusi me ühiskonnas hariduse kaudu taastoodame.

Ühinedes Euroopa Liiduga võeti hariduspoliitilisi otsuseid vastu laiemat avalikkust kaasamata ning otsuste mõju hindamata ning analüüsimata. Samas on uusliberaalne poliitika saanud majandussurutise ajal saanud tõsiseid tagasilööke. Seetõttu on ühiskonnas soodus pinnas analüüsimiseks, milline võiks olla tasakaalustatum areng ning kuidas see hariduspoliitilistes otsustes kajastuks.

Töös kerkis jõuliselt esile erinevus, kuidas Euroopa Liidus domineerivate diskursiivsed praktikad muudeti ning kohandati Eesti oludes. Nimelt jäeti Eesti oludes kõrvale Euroopa Liidus tugevalt esindatud sotsiaaldemokraatlik diskursus, põhjenduseks toodi aja- ning ressursimahukust. Sellest johtuvalt oleks huvitav uurida, kuivõrd Eesti ühiskonnas leiab toetuspinda Ameerika Ühendriikidele oma individualistlikum ning sotsiaalset kihistumist ja ebavõrdsust toetavam ühiskonnamudel ning nende uskumuste mõju hariduspoliitikale.

Igal ideoloogial on tähendus ning oluline roll ühiskondlikes protsessides osalejate huvide tasakaalustamisel. Seega märgid uusliberaalse ning uuskonservatiivse ideoloogia mõjuvõimu tugevnemisest sotsiaaldemokraatliku arvelt on signaal tasakaalu puudumisest. Analüüsi vajaks haridusministeeriumis 2009. aastal ettevalmistatud ning hiljem tagasilükatud haridusreform, mille eesmärk on kujundada ümber põhi- ja keskkoolide võrgustik. Oluline on mõista, millised oleksid selle reformi sotsiaalsed ning regionaalpoliitilised tagajärjed.

Kolme maa haridustekstide võrdlemisel jäävad ka mõned küsimused, mida teoreetilise kirjanduse põhjal ei oska seletada. Näiteks 3. uuringus on erinevalt teistest maadest Eestis sotsiaaldemokraatlik diskursus mõnevõrra tugevnenud, kuigi teiste maade kogemuse põhjal sama diskursus nõrgenes. Küsimusi tekitab ka ootamatult suur erinevus sotsiaaldemokraatliku diskursuse märksõnade vahel Sloveenia õppekavas (valminud aastatel 1995–1998) ning haridusseadustikus (valminud 1996. aastal). Samuti erineb üldisest suundumusest Sloveenia õppekava, kus konservatiivsete märksõnade diskursus on mõnevõrra nõrgenenud. Nendele küsimustele antud töös kasutatud meetodid kaga vastuseid ei saa anda, vaid need küsimused nõuaksid teistsuguseid meetodikaid (nt sisuanalüüsi, küsitlusi vms).

Loomulikult on tulevikus oluline uurida 2010. aasta jaanuaris vastu võetud uut õppekava ning uut haridusseadust seniste tulemustega. Viimase, 2010. aasta õppekava puhul oli märgata erinevate märksõnade võrdsemat esindatust ehk ideoloogiliselt oli õppekava oluliselt tasakaalustatum. Kas see on märk sellest, et meie ühiskonnas on olnud rohkem aega reflekteerida seniseid hariduspoliitilisi arenguid ning sellest kogemusest vastavalt teadlikumalt kujundada tasakaalustatud hariduspoliitikat, või on see märk sügavamast integreerumist Euroopa Liidu kultuuriruumi, et järgime senisest täpsemalt Euroopa Liidus domineerivaid diskursiivseid praktikaid?

Sellele küsimusele vastamine nõuaks järgnevat uuringuid. Samuti tuleb sügavamalt analüüsida uute diskursuste operatsionaliseerimise mõju hariduselusel. Ning veel laiemas plaanis on väga oluline analüüsida Eestis uusliberaalse ideoloogia mõju hariduspoliitistes otsustes ning hinnata mitte ainult koolivõrgu reorganiseerimise plaane, vaid rahastamisotsuste mõju laiemalt kogu ühiskonna arengu seisukohalt pikemat perspektiivi silmas pidades.

Samuti on oluline hinnata ning analüüsida ühiskonnas Eesti inimarengu aruande tulemusi hariduspoliitilises kontekstis. M. Lauristini (2010: 49) hinnangul tulevad mitmes valdkonnas esile vastupidised, ühiskondlike struktuuride hangumisele ja stagnatsiooniohule osutavad märgid:

- piirkondlike erisuste 'kristalliseerumine' kahekeskuseliseks, keskustest oma elukvaliteedilt ning majandusliku arengu tasemelt üha enam maha jääva perifeeriaga mudeliks;

- nii põlvkondade vahelise kui põlvkonnasisese sotsiaalse mobiilsuse madal tase ja päritud sotsiaalse staatuse ülekaalukas roll;
- haridussüsteemi ning sotsiaalsfääri madal suutlikkus tagada kehvemais sotsiaalmajanduslikus keskkonnas kasvavatele lastele võrdsed võimalused oma eelduste väljaarendamiseks;
- sotsiaalse kihistumismustri jäigastumine, 'ülakihtide' ja 'alamkihtide' vaheliste sotsiaalsete, elukondlike, professionaalsete ja kultuuriliste barjääride kinnistumine;
- iganenud sooliste kultuurimustrite taastootmine haridussüsteemis ja meedias, mille tulemuseks on ühelt poolt meeste ja naiste ebavõrdsus tööturul, teiselt poolt poiste varajane haridusteelt häälbimine, mis toob ahelreaktsioonina kaasa naiste ja meeste erineva haridustaseme, nende ebasümmeetrilise positsiooni tööturul ning sageli ka perekondlike suhete ebastabiilsuse;
- rahvuslike barjääride jäikus, vähene kultuuridevahelise suhtluse ja koostöö võime.

Lauristini (ibid.) hinnangul „võib oletada, et riigi võimetus vajalikke reforme ellu viia, näiteks saavutada haldusterritoriaalse süsteemi ja haridussüsteemi vastavust majanduse ja ühiskonna arengu vajadustele ning rahvastiku muutumisele üheaegselt nii peegeldab kui omakorda võimendab seda ühiskondliku hangumise tendentsi. See teeb ettevaatlikuks ka nende muutuste võimalikkuse suhtes, mida on majandusekspertide poolt pakutud majanduslangusest väljatuleku meetmetena.“

Kuna kõige kiiremini on uue ideoloogia vaimus reorganiseeritud ülikool, siis saab just ülikoolide näite põhjal uurida uusliberaalse ideoloogia mõju haridusele. Jüri Allik (2009) anaüüsib Bologna protsessi mõju Eesti ülikoolireformi näol, tunnistades, et reformi kavandades võimalikku mõju ning tagajärgi ei hinnatud. Alliku sõnul puudub Eestis selline oskusteave, kuidas hinnata seda tüüpi reformi mõju. Kuigi reform andis riigile väikese rahalise võidu, pole autor kindel, kuidas reform mõjutab Eesti eesmärgi mõne kaugema ning Eesti jaoks palju olulisema strateegilise eesmärgi saavutamise huvides. Jüri Alliku hinnangul hariduse võrdne kättesaadavus väheneb uue ülikoolireformiga, seega võib hakata reform soodustama hariduslikku kihistumist. Sama kehtib kesk- ja põhikooli ning tegelikult kogu hariduspoliitika kohta.

Võitlus vähenevate ressursside pärast ning sõjategevuse aktiivistumine 21. saj alguses võib oluliselt sellist uusliberaalse ning konservatiivse ideoloogia tugevnemist toetada. Samas on majandussurutus kahtluse alla pannud uusliberaalse ideoloogia jätkusuutlikkuse, kuna enamikus Lääne ühiskonna riikides on just riiklikud institutsioonid asunud abistama pankrotistumas eraettevõtteid. Seega pole nn õhukese riigi ideel enam tegelikku kõlapinda ning võib ennustada ideoloogiliste väärtuste ümberhindamist lääne ühiskonnas. Mis suunas see hakkab muutma haridusalaseid diskursusi, vajab uusi uuringuid.

Kindlasti on oluline teadmusühiskonna ja elukestva õppe tüvinarratiivide mõju kriitiline uurimine ja hindamine, pidades silmas järgmisi aspekte: riigi kohustuste vähenemist hariduse rahastamisel ning selle kohustuse asetamist ühiskonna liikmetele ja selle tagajärjel süvenevat individuaalsuse kasvu ning hariduslikku kihistumist.

4.5. Ettepanekud

Käesolevas peatükis on sõnastatud erinevaid ettepanekuid, pidades silmas nii hariduspoliitika kujundamise viise kui ka võimalikke eesmäärke. Hariduse eesmärkide sõnastamisel ühiskonnas tuleks teadlikumalt kasutada dialoogilist kommunikatsiooni. Instrumentaalse ratsionaalsuse kriitikas rõhutab J. Habermas (1984) nii vabaduse kui tähenduse kaotust. Tema hinnangul tuleb see asendada kommunikatiivse ratsionaalsuse ehk inimestevahelise vaba aruteluga. Instrumentaalse ratsionaalsuse asemele või vähemalt selle kõrvale tuleks integreerida suhtlusmodelina süvademokraatiat ja dialoogilist kommunikatsiooni.

Nimelt mida kõrgem on ühiskonna arengu tasand, seda kõrgem on ka sotsiaalsetest faktidest arusaamise (teadmine), moraalse õigustuse (legitiimsuse) ja leaalsete normide (regulatsiooni) tase. Kui nende dimensioonide areng ei ole mitmepoolselt tagatud, siis on ühiskond avatud konfliktidele, kriisidele ja muutustele (Habermas 1986). Vajadus sügavama dialoogi järele on oluline kogu ühiskonnas, nimelt on süvadialoog kriisidest väljatuleku võimaluseks. Ja siin on Lääne demokraatlik ühiskond tunnetanud vajadust uute suhtlusmodelite ning käitumismustrite järele. Kasvatuse kui suhtemõiste traditsioonilist humanistlikku ideestikku ja selle tänapäevaseid rõhuasetusi dialoogilisest vaatepunktist on Eestis tutvustanud eelkõige Tiiu Kuurme (1999, 2004, 2008).

Maarten Simons ja Jan Masschelein (2008: 57) usuvad, et see, mida me vajame ühiskonnas, on õppimise vabastamine riigist, majandusest ja ideoloogiast, eraldades õppimise emantsipatoorse ja distsiplinaarse potentsiaali. Kui see ka osutub utoopiaks või mittevajalikuks, on vähemalt oluline, et me näeme ühiskonnas neid seoseid.

Joel Springi (2004) hinnangul on kolm põhilist ulatuslikku õppekava ideoloogiat, mis kujundavad kaasaegset globaalset ühiskonda: uusliberaalne haridusideoloogia, kodanikuharidus ning keskkonnaharidus. Uusliberaalne ideoloogia reflekteerib rahvusliku hariduse ümbermõtestamist: nimelt rahvusriikide mõju nõrgeneb tugevneva globaalse kodanikuühiskonna mõjul. Traditsiooniline rahvuslik haridus tahab kujundada lojaalseid ja patriootlikke kodanikke, kes on emotsionaalselt seotud riiklike sümbolitega. Uusliberaalse haridusideoloogia on tarbijakeskne ning selle eesmärk on teenida globaalmajandust. Kodanikuhariduse eesmärk on kujundada aktiivseid kodanikke globaalsel tasandil. Ideoloogia toetub idee- kolektiivsest vastutustundlikkusest kindlustada iga inimese kodanikuõigusi.

Keskonnaharidus on kõige radikaalsem, kuna ta heidab kõrvale majandusliku ja tarbimisparadigma.

Spring (2004) sünteesib ja analüüsib nende haridusideoloogiate mõju tuleviku globaalse ühiskonna, valitsustevaheliste organisatsioonide, mittetulundusühingute ja ka rahvusriikide ja nendevaheliste suhete kujundamisel. Tema hinnangul on oluline:

- kriitiline uuring sellest, kuidas hariduse funktsioonid muutuvad, liikudes rahvusriikide ajastust globaalse majanduse ja poliitika süsteemi;
- diskussioon selle üle, kuidas suured majandusorganisatsioonid kujundavad globaalselt hariduspoliitikat;
- võistlevate globaalsete haridusideoloogiate analüüs.

Võistlevate haridusideoloogiate analüüsi puhul on oluline

- hinnata ja üle vaadata rahvuslik ja korporatiivne mudel, mis rõhutab hariduse eesmärgidena töötajate ettevalmistamist tulevase vaba turumajanduse tarbeks;
- kaasata ülemaailmse inimõiguste võrgustiku ja rahukasvatuse pedagoogid (*peace education*), kes käsitlevad globaalses võrgustikus eetilisi probleeme;
- kaasata keskkonnahariduse pingutused luua haridusstandarde jätkusuutliku arenguks ja jätkusuutlikuks tarbimiseks;
- luua tulevikustsenaarium tuleviku globaalse hariduspoliitika tarbeks nii koolidele kui erinevatele organisatsioonidele. (Spring 2004.)

Kaasajal on ka tarbimiskasvatuse (*consumer education*) muutunud oluliseks teemaks heaoluühiskonnas. Valdkonna arendajad näevad konflikti või pinget tarbijakasvatuse ning kodanikukasvatuse vahel ning otsivad võimalusi selle ületamiseks. (Benn 2004: 108) Tarbimiskasvatuse üks eesmärgi on teadlike ja eetiliste tarbimisvalikute tegemine.

Euroopa Liiduga ühinemise protsessi käigus rekontekstualiseeriti ning operatsionaliseeriti erinevate sotsiaalsete agentide kaudu teadmuspõhise ühiskonna ning elukestva õppe diskursused, mis on kantud uusliberaalse ning instrumentaalse ratsionaalsuse ideoloogia põhimõtetest. Kaasaegsed aktuaalsed hariduspoliitilised väitlused Euroopas toimuvad selle üle, mis liiki teadmusühiskond suudaks tulevikus parimal viisil siduda nii majandusliku konkurentsi kui ka sotsiaalse sidususe põhimõtet.

Kas Euroopa majandus peaks jõulisemalt liikuma anglo-saksi mudeli suunas, mis eelistab paindlikku tööjõuturgu ja süvenevat ebavõrdsust või tuleb minna Euroopa sotsiaalse mudeli suunas, sidudes majanduslikku konkurentsivõime sotsiaalse sidususega. Andy Green (2006) kahtleb, mil määral ning kas üldse on võimalik hariduse abil saavutada konkurentsivõimelist ja dünaamilist teadmuspõhist majandust, mis oleks

samaaegselt kõrge sidususega teadmusühiskond. Seega üht ei pruugi saavutada ilma teiseta. Sama teema vajab Eesti hariduspoliitikas sügavamalt käsitlemist.

Eelnevalt tulenevalt võib sõnastada ka Eesti hariduspoliitikas oluline järgmine tulevikustrateegia, kus on visioon sellest, kuidas kohaneme aina kiiremini muutuvates oludes, globaalses maailmas ning milliseid hariduspoliitilisi valikuid teeme. Selleks tuleb kindlasti vastata küsimustele: milline on teadmusühiskonna ja elukestva õppe ideoloogia mõju pikas perspektiivis ühiskonnale?

Viimasel kümnendil on õpiühiskonda käsitletud pehmemajandusliku paradigma versioonina, kuna majandushuvide kõrvale on jõulisemalt tulnud kodanikuühiskonna retoorika. Nii on vastutus elukestva õppe eest jagatud turu, riigi, kodanikuühiskonna ja indiviidi vahel. Sedasi on elukestva õppe ideel personaalne, demokraatlik ja majanduslik funktsioon. (Nicoll, Fejes 2008: 3.)

Eestis võib teadmusühiskonna ja elukestva õppe temaatikas alaesindatud kodanikuühiskonna temaatika sügavam integreerimine oluliselt kaasa aidata ühiskonna tasakaalustatud arengule. Samuti on see ka selge signaal, et oleme siirdeühikonna staatusest välja kasvanud. Nimelt ei saa majanduslikus konkurentsisis edu saavutamine olla eesmärk omaette, vaid on eelkõige vahend inimväärse elukeskkonna loomiseks?

Seega on igas ühiskonnas oluline arutelu ja visiooni kujundamine järgmistel teemadel:

- Milliseid eesmärke me tahame ühiskonnas saavutada, harides inimesi: kas selleks on ühiskonna majandusliku konkurentsivõime tõstmine, rahvusriigi säilitamine, kodanikuühiskonna tugevnemine, sotsiaalse sidususe ja kaasatuse suurendamine, teadlike tarbijate kasvamine või mingi muu eesmärk? Kuidas neid ühendada, et saavutada ühiskonna tasakaalustatud areng? Ja kuidas neid eesmärke erienevate hariduspoliitiliste otsuste ja dokumentide kaudu realiseerida?
- Milline on elukestva õppe diskursuse mõju ühiskonnas pikas perspektiivis?

TÄNUSÕNAD

Täna töö juhendajat Martin Ehalat, kes jättis piisavalt vabadust valida lähenemisviis ning kellel oli piisavalt konkreetsust, et töö ka lõpule jõuaks.

Täna Pille Slabinat ja Klemen Slabinat meeldiva koostöö ning suure panuse eest rahvusvahelise uuringu valmimisele. Samuti täna rahvusvahelise projekti koostööpartnereid Slavko Gaberit, Veronika Tasnerit ning Anne Lindströmi.

Täna Heidi Meierit abi eest tabelite koostamisel ning Ülle Salumäed teksti keelise toimetamise eest. Täna Randar Tasmuthit tagasiside ja ettepanekute eest.

Suured tänud perele igakülgse toetuse eest.

VIITEALLIKAD

- ALLIK, Jüri 2009. Kas ülikoolireform on ennast õigustanud? *Eesti Päevaleht*, 25.08.2009.
- ALTHUSSER, Luis 1971. Ideology and Ideological State Apparatuses. – *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- APPLE, Michael W. 1990. *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- APPLE, Michael W. 1996. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. – *British Journal of Sociology of Education*, 17(2), 125–144.
- ATKINSON, Robert D. 2005. Inequality in the new knowledge economy. – GIDDENS, Anthony; DIAMONDS, Paul (eds). *The new egalitarianism*. Cambridge: Polity Press, 52–68.
- BAKER, Paul; GABRIELATOS, Costas; KHOSRAVNIK, Majid; KRYZANOVSKI, Michal; MCENERGY, Tony; WODAK, Ruth 2008. A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. – *Discourse and Society*, 19(3), 273–306. <http://das.sagepub.com/cgi/reprint/19/3/273> (20.04.09).
- BECK, Ulrich 2005. Inequality and recognition: Pan-European social conflicts and their political dynamic. – GIDDENS, Anthony; DIAMOND, Patrick (eds). *The New Egalitarianism*. Cambridge: Polity Press, 120–142.
- BELL, Daniel 1973. *The coming of the post-industrial society: a venture in social forecasting*. Middlesex: Penguin.
- BENN, Jette 2004. Consumer education between ‘consumership’ and citizenship: experiences from studies of young people. – *International Journal of Consumer Studies*, 28(2), 108–116. http://www.mv.helsinki.fi/home/palojoki/english/nordplus/IJC_364%20Benn.pdf (25.24.2010).
- BERNSTEIN, Basil 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis: London, Bristol.
- BERNSTEIN, Basil 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Lanham.
- BOLI, John; THOMAS, George M. 1997. World Culture in the World Polity: a Century of International Non-governmental Organization. – *American Sociological Review*, 62, 171–190.
- BOURDIEU, Pierre 1991/1999. *Language & symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU, Pierre 1994/2003. *Praktilised põhjused. Teoteooriast*. Tallinn: Tänapäev.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude 1977/2000. *Reproduction in education, society and culture*. Second edition. London: Sage Publication.
- BROWN, Philipp; HALSEY, Albert Henry; LAUDER, Hugh; WELLS, Stuart 1997. The transformation of education and society: an introduction. – HALSEY, Albert Henry; LAUDER, Hugh; BROWN, Philipp; WELLS, Amy Stuart (eds.) *Education, Economy, and Society*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1–41.

CARR, Wilfred 1998. The curriculum in and for the democratic society. – *Pedagogy, Culture & Society*, 6(3), 323–340. <http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a739070584~fulltext=713240930> (8.01.09).

COFFIELD, Frank 1999. Breaking the Consensus: lifelong learning as social control. – *British Educational Research Journal*, 25(4), 479–499. <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a746309961&db=all> (18.12.09).

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan 2002. The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. – *Comparative Education Review*, 46 (1), 10–36.

DEWEY, John 1976/1980. *The School and Society*. Southern Illinois: University Press.

van DIJK, Teun A. 1993. Principles of critical discourse analysis. – *Discourse & Society*, 4(2), 249–283. <http://www.discourses.org/OldArticles/Principlesofcriticaldiscourseanalysis.pdf>. (12.05.07).

van DIJK, Teun A. 1998. Critical Discourse analysis. – *The handbook of discourse analysis*. <http://www.mfsd.org/debate/vandijk.pdf> (11.10.01).

van DIJK, Teun A. 2005. *Ideoloogia. Multidistsiplinaarne käsitus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

EE 2014 = EESTI EDU 2014 10.11.2004 *Vabariigi Valitsuse strateegiadokument*. <http://www.riigikantselei.ee/failid/EE2014.doc.pdf>. (1.06.09).

EÕM 2000 = Elukestva õppimise memorandum. 2000.

<http://www.google.ee/search?hl=et&q=elukestva+%C3%B5ppimise+memorandum&lr=&aq=3&oq=elukestva> (20.07.09).

EESTI KIRJAKEELE KORPUS 1890–1990. <http://test.cl.ut.ee/korpused/kasutajaliides/index.php?lang=et>.

EESTI PIKAAJALINE HARIDUSSTRATEEGIA. *Õpetajate Leht*. 18.09.09. http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=2093 (5.03.09).

EESTI ÜHISKOND JA HARIDUS – 2015. 1998. http://www.haridusfoorum.ee/index.php?page=EHF_tr_kised (12.02.10).

EISNER, Elliot 1992. Educational ideologies. – JACKSON, P. (Ed.). *Handbook of Research on curriculum*, 302–326.

ELUKESTEV ÕPE http://www.innove.ee/seirekeskus/elukestev_ope. (18.03.09).

EMS 2009 = Eesti märksõnastik. http://ems.elnet.ee/tais.php?sona_id=139418 (20.02.09).

ESPING-ANDERSEN, Gósta 2005. Inequality of incomes and opportunities. – Anthony GIDDENS, Patrick DIAMOND (eds.). *The New Egalitarianism*. Cambridge: Polity Press, 8–38.

FAIRCLOUGH, Norman 1991. *Discourse processes and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.

FAIRCLOUGH, Norman 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

FAIRCLOUGH, Norman 1993. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. – *Discourse and Society*, 4 (2), 136–168.

- FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth 1997. Critical discourse analysis. – T. van DIJK (Ed.). *Discourse as Social Interaction*, 258–284. London: Sage.
- FAIRCLOUGH, Norman 1999. Global capitalism and critical awareness of language. – *Language Awareness*, 8 (2), 71–83.
- FAIRCLOUGH, Norman 2000. Language and neo-liberalism. – *Discourse and society*, 11 (2), 147–148.
- FAIRCLOUGH, Norman 2001. *Language and power*. Second edition. Harlow: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman 2005a. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. – WODAK, Ruth; CHILTON, Paul (eds). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analyses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 53–70.
- FAIRCLOUGH, Norman 2005b. Critical discourse analysis in trans-disciplinary research on social change: transition, re-scaling, poverty and social inclusion. – *Lodz Paper in Pragmatics*, 1, 37–58. <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263> (12.07.08).
- FAIRCLOUGH, Norman 2005c. Blair's contribution to elaborating a new doctrine of 'international community'. – *Journal of Language and Politics*, 4(1), 41–63.
- FAIRCLOUGH, Norman 2007. Critical Discourse Analysis and Corpus Linguistics. –FAIRCLOUGH, Norman; CORTESE, Giuseppina; ARDIZZONE, Patrizia (eds). *Discourse and contemporary social change*. Bern: Peter Lang.
- FEJES, Andreas 2006. The Planetspeak Discourse of Lifelong Learning in Sweden: What is an Educable Adult? – *Journal of Education Policy*, 21(6), 697–716. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930600969266>. (10.05.09).
- FEJES, Andreas 2008. Historicizing the lifelong learner. Governmentality and neoliberal rule. – FEJES, Andreas; NICOLL, Katherine (eds). *Foucault and Lifelong Learning*. London and New York: Routledge.
- FIELD, John 2006. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.
- FLOWERDEW, John 1999. Description and interpretation in critical discourse analysis. – *Journal of Pragmatics*, 31(8), 1089–1099.
- FOUCAULT, Michel 1992/1977. Tõde ja võim. Intervjuu Alessandro Fontana ja Pasquale Pasquinoga. – *Vikerkaar*, II, 31–49.
- FOUCAULT, Michel 1972. *The archeology of knowledge*. London: Tevistock.
- FOUCAULT, Michel 2005. *Diskursuse kord*. Tallinn: Varrak.
- FOWLER, Roger 1991 *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London/ New York: Routledge.
- GIDDENS, Anthony 1999. *Kolmas tee. Sotsiaaldemokraatia uuestisünd*. AS PAKETT.
- GIROUX, Henry A. 1984. Public philosophy and the crisis in education. – *Harvard Educational Review*, 54(2), 186–194.

- GIROUX, Henry A. 2004. *The terror of neoliberalism: authoritarianism and the eclipse of democracy*. Garamond Imprint.
- GOODSON, Ivor F. 1990. 'Nation at risk' and 'national curriculum': ideology and identity. – *Journal of Education Policy*, 5(5), 219–232. <http://cat.npue.edu.tw/~social/data/goodson.pdf>. (8.01.09).
- GREEN, Andy 1997. *Education, Globalization and the Nation State*. New York: St. Martin Press.
- GREEN, Andy 2006. Models of Lifelong Learning and the Knowledge Society. – *Compare*, 36(3), 307–325. Routledge.
- GRIFFIN, Keith 2003. Economic Globalization and Institutions of Global Governance. – *Development and Change*, 34(5), 789–803.
- GUSTAVSSON, Berndt 2002. What do we mean by lifelong learning and knowledge? – *International Journal of Lifelong Education*, 21(1), 13–23.
- GÜMNAASIUMI AINEKAVAD 2010. <http://www.hm.ee/index.php?0511288>. (15.03.10).
- GÜMNAASIUMI RIIKLIK ÕPPEKAVA 2010. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13272925>. (15.03.10).
- HABERMAS, Jürgen 1984. *The theory of communicative action I: Reason and the rationalization of society*. London: Heineman.
- HABERMAS, Jürgen. 1990/1962. *Avalikkuse struktuurimuutus*. Tallinn: Kunst.
- HARIDUSSTRATEEGIA “ÕPI – EESTI” 2001. <http://www.haridusfoorum.ee/index.php?page=opi-estti>. (5.03.2010.)
- HARVEY, Lee; MACDONALD, Morag 1993. *Doing Sociology: A Practical Introduction*. Macmillan Distribution.
- HARDT-MAUTNER, Gerlinda 1995. 'Only Connect.' Critical Discourse Analysis and Corpus Linguistics. <http://ucrel.lancs.ac.uk/papers/techpaper/vol6.pdf>. (6.04.10).
- HEIDMETS, Mati 2004. Teadmistepõhine ühiskond, teadmistepõhine riigivalitsemine. *Riigikogu Toimetised 10*. <http://www.riigikogu.ee/rito/index.php?id=11598&op=archive2>. (20.07.09).
- HELD, David. 1991. *Political theory today*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- HILL, Dave. 2004. Books, Banks and Bullets: the global project of imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy. – *Policy Futures in Education*, 2(3–4), 504–522.
- HODGE, Robert; KRESS, Gunther. 1979/1993. *Language and Ideology*. London: Routledge.
- HODGE, Robert; KRESS, Gunther 1988. *Social semiotic*. Cambridge, UK: Polity Press.
- JONES, Phillip W. 1998. Globalization and Internationalism: democratic prospect for world education. – *Comparative Education*. 34(2), 143–155. <http://www.jstor.org/action>. (25.03.09).
- JÕGI, Larissa; JÄÄGER, Tiina; ROODLA, Liis 2008. Eest haridussüsteem ja hariduspoliitika aastatel 1990–2000. – Larissa JÕGI, Tiina JÄÄGER, Riina LEPPÄNEN, Risto RINNE

- (koost). *Eesti ja Soome haridus ning muutused ELi hariduspoliitikas 1990–2000*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- KASIK, Reet 2007. Võimu keel: asutus suhtleb kodanikuga. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 3, 167–176.
- KASIK, Reet 2008. Meediateksti analüüs: eesmärgid ja meetodika. – KASIK, Reet (toim.). *Tekstid ja taustad V. Meediatekstide keelekasutus ja selle sotsiokultuurilised taustad*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 10–41.
- KELLO, Karl 2009. Optimaalse haridusmudeli poole. *Õpetajate Leht*, 17.05.09, 2–3.
- KEMMIS, Stephen; P. COLE, Dahle Suggett 1983. *Towards the socially critical school*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- KIVIRAUMA, Joel; RINNE, Risto; SEPPÄNEN, Piia 2003. Neo-liberal education policy approaching the Finnish shoreline? – *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1), <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=5>. (30.09.08).
- KLIEBARD, Herbert M. 1990. Vocational Education as Symbolic Action: Connecting Schooling With the Workplace. – *American Educational Research Journal*, 27(1), 9–26.
- KREBER, Carolin; CRANTON, Patricia 2000. Exploring the Scholarship of Teaching. – *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495.
- KREITZBERG, Peeter 1993. *The legitimation of educational aims: Paradigms and metaphors*. Lund: Department on Education Lund University.
- KUTSAR, Pihel 2006. *Eesti üldhariduskooli riikliku õppekava arendusprotsessi kajastamine Õpetajate Lehes. Bakalaureusetöö*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduskond. Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond. <http://mail.jrnl.ut.ee:8080/192/> (12.03.09).
- KUURME, Tiiu 1999. Õppija kogemus kui kooli humaniseerimise keskne probleem. – *Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised. Humaniora A24*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- KUURME, Tiiu 2004. Õppimine kui kogemus. – LIIMETS, Aire; RUUS, Viive-Riina (toimet). *Õppimine mitmest vaatenurgast. Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised. Humaniora A24*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 60–71.
- KUURME, Tiiu 2005. Teenida haridussüsteemi – kas ahistus või äng? *Õpetajate Leht*, 2, 12–13.
- KUURME, Tiiu 2008. Kasvatuse kaksikloomus ja dialoogi ilu. *Haridus*, 11–12, 9–15.
- KYMLICKA, Will 2002. *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*. Oxford University Press.
- LAHERAND, Marika 2008. *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- LAURISTIN, Marju 2000. Kas see ongi siis nüüd see Eesti aeg? Muutuste diskursus Eesti ajakirjanduses. – RUUS, V.-R (toim). *Kõnelev ja kõneldav inimene. Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus*, 63–84. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- LAURISTIN, Marju 2010. Eesti valikud ja hirmud. – *Eesti Inimarengu aruanne 2009*. (peatimetaja M. LAURISTIN) http://www.kogu.ee/public/eia2009/EIA_kokkuvote09.pdf lk 46–51 (25.03.10).

LAWTON, Davis 1983. *Curriculum studies and educational planning*. London: Hodder & Stoughton.

LOOGMA, Krista 1998. Tulevikkuvaatav käsitlus ja haridusstsenaariumid. – LOOGMA, Krista; SARV, Ene-Silvia (koost). *Eesti ühiskond ja haridus- 2015*. Tallinn: AS Rebellis.

LOOGMA, Krista; RUUBEL Rein; RUUS, Viive; SARV, Eve-Silvia; VILU, Raivo 1998. Eesti haridusstsenaariumid 2015. (Esimene versioon) – LOOGMA, Krista; SARV, Ene-Silvia (koost). *Eesti ühiskond ja haridus- 2015*. Tallinn: AS Rebellis.

LOOGMA, Krista 2000. Tulevikudiskursus: utopiast utoopiani. – RUUS, Viive-Riina (toimet). *Kõnelev ja kõneldav inimene. Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus*. 85–95. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

LOOGMA, Krista 2005. Haridusmuutused Eestis: Haridussotsioloogiline lähenemine. – TAMMIST, Rene; RUMM, Hannes (toim). *Eesti poliitika eile,täna, homme: Reforme seitsmest valdkonnast*. Tallinn: Johannes Mikkelsoni Keskus, 89–114.

LÄÄNEMETS, Urve. 2009. Kuidas jõuda informeeritud haridusotsusteni? *Haridus* 7–8, 11–14.

MEYER, John; BOLI, John; THOMAS, George M.; RAMIREZ, Fransisco O. 1997. World society and the nation-state. – *American Journal of Sociology*. 103, 144–181. [http://www.abdn.ac.uk/sociology/notes07/Level5/SO5512/Week%204%20\(3\).pdf](http://www.abdn.ac.uk/sociology/notes07/Level5/SO5512/Week%204%20(3).pdf). (04.12.09).

MEYER, John W. 1987. The world polity and the authority of the nation state. – THOMAS George M.; MEYER, John W.; RAMIREZ, Fransisco O.; BOLI, John; (eds). *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*. CA: Sage, 41–70.

MERE, Kristi 2005. Eesti osalemisest rahvusvahelistes õpilaste haridusuuringutes. – *Ülevaade üldharidusest 2001–2005*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 67–69.

MILIBAND, Edward 2005. Does inequality matter? – GIDDENS, Anthony; DIAMOND, Patrick (eds). *The New Egalitarianism*. Cambridge: Polity Press, 39–51.

MILL, Kohn Stuart 1962. On Liberty. – WARNOCK, Mary (ed.). *Utilitarianism and other Writings*. Glasgow: Collins.

MORROW, Raymond Allan; TORRES, Carlos Alberto 2000. The State, globalization and educational Policy –TORRES, Carlos Alberto; BURBULES, Nicolas (eds). *Globalization and Education. Critical Perspectives*. 27–57 New York: Routledge.

MULDERRIG, Jane 2003. Consuming education: A critical discourse analysis of social actors in New Labour`s education policy. – *Journal for Critical Education Policy Studies*. 1 (1), <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=2>. (28. 12.08).

MÄGI, Eve 2009. Riigieksamitest ei piisa. Kõrgharidus Eestis: igauhe vaba valik või valitute privileeg? *Postimees*, 2.09.2009.

NAUMANEN, Päivi; LEPPÄNEN, Riina; RINNE, Risto 2008. Euroopa Liidu muutuv hariduspoliitika. – JÕGI; Larissa; JÄÄGER, Tiina; LEPPÄNEN, Riina; RINNE; Risto (koost). *Eesti ja Soome haridus ning muutused ELi hariduspoliitikas 1990–2000*. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 193–273.

NICOLL, Katherine; FEJES, Andreas 2008. Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. – FEJES, Andreas; NICOLL, Katherine (eds). *Foucault and Lifelong Learning*. London and New York: Routledge.

NISBET, Robert 1978. *Conservatism – a history of sociological analysis*. London: Heinemann.

NOORVÄLI, Helle 2009. Praktika arendamine kutsehariduses. – *Sotsiaalteaduste dissertatsioonid*, 38. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

OTS, Loone 2006. Kooliruumist vanas ja uues paradigmas. <http://portaal.e-uni.ee/uudiskiri/teemad/konverents> (12.06.09).

PALMARU, Raivo 2005. Munakivitee lõpus. Keele ja kommunikatsiooni mõjust ühiskonna terviklikkusele. – *Keel ja Kirjandus*, 1, 35–53.

PEARCE, Michael 2004. The marketization of discourse about education in UK general election manifestos. 24 (2), 245–265 <http://drmichaelpearce.googlepages.com/Pearce2004.pdf> (15.02.10).

PINAR, William F.; REYNOLDS, George William MacArthur; SLATTERY, Patrick.; TAUBMAN, Peter Maas 2004/1995. *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.

PÕHIKOOLI RIIKLIK ÕPPEKAVA 2010.

<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13273133>. (16.03.10)

RADEMACHER, Franz Josef 2005. *Tasakaal või häving: ökosotsiaalne turumajandus kui üleilmse jätkusuutliku arengu võti*. Tallinn: Entsüklopeediakirjastus.

REBANE, Epp 2005. Euroopa Liidu mõju Eesti üldharidusele. – *Ülevaade üldharidusest 2001–2005*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 12–13.

REKi ÕK 2006 = Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse ettevalmistatud õppekava üldosa üldosa tööversioon (02.01.2006) http://www.ekk.edu.ee/oppkevad/arendus/oppekava_uldosa.htm (05.04.2006).

RINNE, Risto 2000. The Globalisation of Education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. – *Educational Review*, 52(2), 1.07, 131–142 (12). Routledge, part of the Taylor & Francis Group.

RINNE, Risto; JÕGI, Larissa; KLEMELÄ, Kirsi; KORPPAS, Marjaana; LEPPÄNEN, Riina. 2008. Soome ja Eesti ühisprojekti Suviko (Suomalainen ja virolainen koulutus aj EU:n uusi koulutuspolitiikka“) lähtekohad. – JÕGI, Larissa; JÄÄGER, Tiina; LEPPÄNEN, Riina; RINNE, Risto (koost). *Eesti ja Soome haridus ning muutused ELi hariduspoliitikas 1990–2000*. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 11–16.

ROBERTSON, Susan L. 2005. Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. – *Comparative Education*. 41(2), 151–170.

ROGERS, Rebecca. 2004. *An introduction to critical discourse analysis in education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ROGERS, Rebecca; MALANCHARUVIL-BERKES, Elisabeth; MOSLEY, Melissa; HUI, Diane; GLYNIS O'Garro, Joseph 2005. Critical discourse analysis in education: a review of literature. – *Review of Educational Research Fall*. 75(39), 365–416.

RUUS, Viive-Riina. 2000. Distsipliin ja vabadus: etüüd hariduse käibivast ja utoopilisest diskursusest. –RUUS, Viive-Riina (toim). *Kõnelev ja kõneldav inimene: Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

RUUS, Viive-Riina. 2004. Õppekava reform 1987–2002. –LIIMETS, Aire; RUUS, Viive-Riina (toim). *Õppimine mitmest vaatenurgast. Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised, Humanoria: A 24*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, 13–33.

RT 2002 = *Riigiteataja* 2002, 20, 116. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=952140>. (04.02.2005)

SAUVE, Lucie. 1999. Environmental Education Between Modernity ja Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework. – *Canadian Journal of Education*, 4, 9–35.

SCOTT, Mike. 1997. Wordsmith Tools, Oxford.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan 2008. Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus. – Andreas FEJES, Katherine NICOLL (eds). *Foucault and Lifelong Learning*. London and New York: Routledge.

SINCLAIR, John McH.; COULTHARD, Malcolm 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

SKILBECK, Malcolm 1976. *Ideologies and values, in curriculum design and development*. Buckingham: Open University Press.

SPRING, Joel. 2004. *How educational ideologies are shaping global society: intergovernmental organizations, NGOs, and the decline of the nation state*. Ney Jersey: Lawrence.

STORM, Servaas; RAO, Mohan J. 2004. Market-led globalization and world democracy: can the twain ever meet? – *Development and Change* 35(3): 567–581.

SÕENURK, Sigrid; TIGASSON, Külli-Riin 2006. Sõda õppekava ümber: radikaalsed uuen-dajad versus stagnandid. *Eesti Päevaleht* 21.06.2006.

SÜNKER, Heinz 2009. Democratic education – educating for democracy. – ROPO, Eero; AUTIO, Tero (eds.). *International Conversations on Curriculum Studies. Subject, Society and Curriculum*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher, 89–108.

SE 21 = Eesti säästva arengu strateegia Säästev Eesti 21. 2005. Tallinn: Eesti Keskkonnaministeerium. <http://www.envir.ee/2847>. (2.07. 06).

ŽILJAK, Tihomir 2008. Lost in Translation: Discursive Obstacles in Educational Policy Transfers. – *Politička misao*, XLV(5), 91–113.

TASMUTH, Randar 2009. Mõistete „evangeelium“ ja „ideoloogia“ suhtest. – Randar TASMUTH (koost). *Töid algkristliku mõtlemise kujunemise alalt*. Tallinn: EELK Usuteaduse Instituut, 108–118.

TPE 02–04 = TEADMISTEPÕHINE EESTI . EESTI TEADUS- JA ARENDUSTEGEVUSE STRATEEGIA 2002–2006 <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=73322> (12.06.07)

TOOTS, Anu 2009. Brussels comes via Helsinki: The Role of Finland in Europeanisation of Estonian Education Policy. – *Halduskultuur*, 10, 58–73. <http://www.ceeol.com/asp/issuetails.aspx?issueid> (14.05.09)

TORRES, Carlos Alberto 2002. Globalization, education, and citizenship: solidarity versus markets? – *American Educational Research Journal*, 39(2), 363–378.

TRNAVCEVIC, Anita. 2007 The imaginary of commodified education: Open days at Slovenian grammar schools. – *Journal For Critical Education Policy Studies*, 6 (2), 157–172.

TÜ ÕK 2005 = TÜ õppekava arenduskeskuse esitatud õppekava üldosa projekt (20.09.2005) http://www.ekk.edu.ee/oppkevad/arendus/oppekava_uldosa.htm (05.04.2006)

TÜS 2000 = Lissaboni strateegia 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm. (2.07.09).

ÜHISDOK. 2006 = Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava üldosa tööversioon – riikliku eksami- ja kvalifikatsioonikeskuse ning TÜ õppekava enduskeskuse ühisdokument (seisuga 13.03.2006) http://www.ekk.edu.ee/oppkevad/arendus/oppekava_uldosa.htm (05.04.2006).

VAIRA, Massimiliano 2004. Globalization and higher education organizational change: A framework of analysis. – *Higher Education* 48: 483–510.

VALGE, Jaak; SEPP, Kalev 2009. *Üleilmastumine ja globaalprobleemid*. Tallinn: Koolibri.

VANTTAJA, Markku; RINNE, Risto 2008. Soome ja Eesti hariduse võrdlus ning Euroopa Liidu hariduspoliitika mõjud. – JÕGI, Larissa; JÄÄGER, Tiina; LEPPANEN, Riina; RINNE, Risto (toimet). *Eesti ja Soome Haridus ning Muutused EL-I Hariduspoliitikas 1990–2000*. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 331–345.

VEERMÄE, Avo 2005. *Riiklikud strateegiad ning nende seos üldharidusega. Ülevaade üldharidusest 2001–2005*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 8–11.

VILGATS, Birgit 2009. *Välise kvaliteedimõju hindamise mõju ülikoolile: Eesti kogemuse analüüs. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 39*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

VÖÖRMAN, Rein 2010. Sotsiaalne keskkond ja tööturg. – LAURISTIN, Marju (peatoimet.) *Eesti Inimarengu aruanne 2009*. http://www.kogu.ee/public/eia2009/EIA_kokkuvote09.pdf (26.03.10).

WALDRON, Jeremy 1993. *Liberal Rights*. Cambridge: CUP.

WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING.. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_en.pdf (12.11.09).

WODAK, Ruth 1996. *Disorders of discourse*. London and New York: Longman.

WOLFF, Jonathan 1996. *Sissejuhatus poliitikafilosoofiasse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

WIDDOWSON, Henry G. 1998. The theory and practice of critical discourse analysis. – *Applied Linguistics*, 19 (1), 136–151.

LISAD

EPL 56 artiklit

02.11.2009 Haridusamet: kulutustele seatud veto hariduse kvaliteeti ei mõjuta (6)

Kertu Kalmus, toimetaja: Aasta lõppu ei ole tema sõnul enam suuremaid tegemisi planeeritud ning kõik olulisemad projektid ja sündmused on praeguseks juba toimunud. »Igapäevatöö saab jätkuda, haridusteenust osutatakse jätkuvalt samas mahus ja kvaliteedis,« kinnitas Pajula napolisõnaliselt.

05.10.2009 Kümned vallad venitavad hariduse eest maksimisega (5)

Mirko Ojakivi: Nii on rahalistesse raskustesse sattunud näiteks Järvamaal asuv Imavere vald ning jätnud tasumata nende õpilaste koolituskulude eest, kes õpivad vallast eemal asuvates õppeasutustes. Kokku oli Imavere valla haridusteenuste võlgnevus septembri alguses teistele omavalitsustele ligi 700 000 krooni, millest enam kui pool ehk 450 000 krooni tuleks tasuda naabervallale Koigile.

09.03.2009 Rahvaliit: Eesti vajab terviklikku haldusreformi (1)

Merilin Kruuse, toimetaja: Kui valitsus jätkab valdade ja linnade tulubaasi ühepoolset kärpimist, rikkudes omavalitsusliitudega sõlmitud kokkuleppeid, ei ole võimalik parandada lasteaia- ja haridusteenuse kättesaadavust ega teha muid investeringuid kohalike inimeste elukeskkonna parandamiseks.

21.01.2009 Tühja SKT-st, kui ostmine ja äraviskamine väheneb (2)

Villu Zirnask: 4. Oluliste avalike teenuste ja eraettevõtete poolt pakutavate teenuste kättesaadavus (toit, kütus, posti- ja haridusteenus jms).

03.11.2008 Kristiine linnaossa kerkib ainulaadne ravikeskus

Kerttu Kalmus, toimetaja: Aadressil Tuisu 20 planeeritud keskus on linnaosa andmeil pilootprojekt, kus sotsiaal-, rehabilitatsiooni- ja haridusteenused koos toetavad linna ja riiklikku arengut. »Kindlasti säilivad sotsiaalkeskuse laienduse alusväärtustena iga kliendi individuaalne arvestamine, perekeskus ja võrgustikutöö tähtsustamine,» märkis linnaosa.

06.08.2008 Kuus pealinna kooli alustavad õppeaastat värskest remonditud hoonetes (1)

Kerttu Kalmus, toimetaja: »Suurem osa Tallinna koole ei ole kapitaalremonti näinud mitukümmend aastat, sest linnal on jätkunud raha üksnes jooksvaks remondiks. Tänapäevase linnavalitsuse soov on pakkuda kvaliteetset haridusteenust ja renoveeritud koolihooned on üks osa sellest. On tõeliselt heameel, et ühtekokku 5800 õpilast ehk 14 % kõikide Tallinna munitsipaalkoolide õpilastest saavad sel õppeaastal alustada õpinguid noorenduskuuri läbinud koolimajades,» tõdes Jäppinen.

09.01.2008 OTT PÄRNA: Konkurentsivõimeline perifeeria?

Eesti arengufondi juhatuse esimees: Näiteks Iirimaal peetakse sellisteks valdkondadeks IKT- ehk infokommunikatsioonitehnoloogiateenuseid (sh tarkvara), finantsvahendust, eksporditavaid tervishoiu- ja haridusteenuseid, tarneahela- ja logistikateenuseid (sh rahvusvahelised veod), konsultatsiooniteenuseid ning loov-tööstust.

22.11.2007 Ekspress: Inglise kolledž pressib lapsevanematelt raha välja

Kerttu Kaldoja, toimetaja: Kolledži Sihtasutuse juhatuse liige Tiit Meren ei tee saladust, et annetamine on "vabatahtlik sunniviisiliselt". "Selle makse nimi on küll annetus, aga te saate ju aru, et kui osa vanemaid raha ei anna, siis me ei saa vajaminevat raha kokku. Me elame turumajanduses. Ma ise olen meditsiini alal ettevõtja. Ka haridusteenuse pakkumine pole tänapäeval odav."

10.05.2007 Tony Blair astub 27. juunil tagasi

Samas kinnitas peaminister, et nüüd on Suurbritannia parem paik kui varem: töökohti on rohkem, paremad on ka tervise- ja haridusteenused ning ka kuritegevust on vähem.

26.03.2007 Audentese ja lapsevanemate läbirääkimised jooksid lõplikult liiva

Jätkame läbirääkimisi Tartu kinnistu osas teiste huvilistega, seades eesmärgiks haridusteenuse osutamise jätku Puiestee tänava kinnistul," kordas Meerits oma varasemat seisukohta.

07.07.2006 EVI ARUJÄRV: Bumerang on tagasi (2)

Õpetajad osutavad haridusteenust ja meditsiinitöötajad tervishoiuteenust: nii palju tööd nii suure summa eest ja mitte kriipsugi rohkem.

01.07.2006 Miks ülikool jääb pooleli: juhuslikult valitud eriala ja kihk tööle minna (1)

Praegu, aastaid hiljem, tunnetan aina rohkem puudust reaalsest haritusest ning otsin võimalusi asuda sellesse investeerima. Ma aiman, millest on vajaka, ning saan sellele aega ja raha pühendada – kuid mitte raisata. Seega olen saamas üheks neist, kellele ülikooliaegne osakonnakaaslane Külli-Riin Tigasson 26. juuni EPL-i artiklis viitas kui "haridusteenuse tarbijale".

26.06.2006 KÜLLI-RIIN TIGASSON: Tere tulemast McÜlikooli (11)

Pärast aastatepikkust plastsõnade kasutamist – efektiivsus, kokkuhoid, nominaalaeg, lävendipõhine vastuvõtt – näivad Eesti ülikoolid olevat kardinaalselt muutunud. Nad sarnanevad üha vähem vaba mõtlemise oasidega, mis kujundavad inimestes individuaalsust ja loovust, ning üha enam pigem kombinatsioonidega, mis pakuvad "tarbijatele" võimalikult kuluefektiivset "haridusteenust".

06.04.2006 Kiire majanduskasv peegeldus ka leibkonna kulutuste ja sissetuleku kasvutempos

Vähenesid vaid haridusteenustele (õppemaks, eratunnid, kursused jne) tehtud kulutused.

16.01.2006 IVAR RAIG: Tasuline kõrgharidus on paratamatu (41)

Audentse Ülikooli prorektor: Arvestades Eesti demograafilist ja majanduslikku olukorda, vajame ülikoole, mis suudaks haridusteenuseid eksportida ka Põhja- ja Ida-Euroopasse ning luua uusi kolledžeid välismaal.

28.06.2005 Kunstnike mandumine teenindajateks (1)

Andres Laasik: Näiteks Lauri Leesi kuulutab julgelt, et tema juhitud kool on kultuuriasutus ja kahtlemata on Tallinna prantsuse lütseum institutsioonina midagi enam kui haridusteenuse osutaja. Hoolimata sellest, et sealt tulevad välja kõrgkoolidesse sissesäämisel kõige "konkurentsivõimelisemad tooted".

19.03.2005 E-teenused tulid kasutusse soovist riigieelarvet täita (11)

Kaarel Tarand, kolumnist: Eestis esindab seda "tulupõhist" mõtteviisi rahandusministeerium, mistõttu pole ime, et Eesti koht registri- ja haridusteenuste, samuti litsentside ja lubade väljaandmise pingereas on enam kui tagasihoidlik.

23.11.2004 TÕNU ÕNNEPALU: Vanamoodsa kooli kaitseks (175)

Neil silmapaaridel on pealegi kodus vanemad, kes tahavad teada, kuidas kool neile kui maksumaksjatele seda va "haridusteenust" osutab.

17.11.2004 Linnavalitsus saatis 2005. aasta eelarve eelnõu volikokku (3)

Ühistranspordi piletituluks on kavandatud 217 miljonit krooni ning laekumisteks teistelt omavalitsustelt haridusteenuse osutamise eest 46,6 miljonit krooni.

01.11.2004 ALGIS PERENS: Kool ei tohiks turutermineid karta (151)

Mina tahaks küll loota, et klienditeeninduse ideoloogia haridusteenuste pakkumisel oleks süvenev.

08.10.2004 Kallinenud toidukaup hoidis septembris inflatsiooni kõrgena

Kuises arvestuses toimus suurim hinnatõus haridusteenuste osas.

07.10.2004 Tarbijahinnaindeks tõusis septembris 0,1 protsendi võrra

Tarbijahinnaindeksit mõjutasid septembris võrreldes augustiga keskmisest enam mootorikütuse odavnemine, riietuse uue hooaja kaupade müügiletulek, leivatoodete kallinemine koos nende soodusmüükide lõppemisega ja haridusteenuste hinnatõus.

26.06.2004 KAAREL TARAND: Euroopa kindralite sepikoda

Põhipanus aga tehakse uuele "haridusteenusele" oma nišis, kus nõudlus ei tohiks lähikümneni jooksul kahaneda, vaid peaks kasvama ja kus konkurendid Euroopas puuduvad.

25.05.2004 Narva kutseõppeasutus koolitab Peterburi elanikke (7)

TALLINN, 25. mai (EPLO) – Narva kutseõppeasutus (NVTC) alustab haridusteenuse pakkumist Leningradi oblastis, selleks allkirjastasid Leningradi oblasti hariduse peavalitsuse juhataja Zoja Najdõnova ja NVTC direktor Ago Silde kokkuleppe.

06.04.2004 VIIVE-RIINA RUUS: Põrgumasin kogub tuure (54)

Õpetajate asemel otsivad oma turunišši “õpetavad professionaalid”, kes pakuvad haridusteenuseid.

13.08.2003 Linnavalitsus tõstab õpetajate palka (3)

Abilinnapea Margus Allikmaa sõnul võimaldab haridustöötajate palgatõusu ellu viia hea tulude laekumine teistelt omavalitsustelt, kes tasuvad linnale oma elanike lastele haridusteenuse osutamise eest.

06.08.2003 Tallinn tõstab septembrist haridustöötajate palka (5)

Abilinnapea Margus Allikmaa sõnul võimaldab haridustöötajate palgatõusu ellu viia hea tulude laekumine teistelt omavalitsustelt, kes tasuvad Tallinnale oma elanike lastele haridusteenuse osutamise eest, teatas Raepress.

25.03.2003 Valitsus andis Püssile pool miljonit

Püssi võlgneb haridusteenuste eest Lüganuse vallale 1,328 miljonit krooni, Kiviõlile 1,9 miljonit krooni ja Kohtla-Järvele 0,7 miljonit krooni.

07.10.2002 Tarbijahinnaindeks tõusis septembris 0,1 protsenti (1)

Tarbijahinnaindeksit mõjutasid 2002. aasta septembris võrreldes augustiga keskmisest enam sesoonsed tegurid nagu köögivilja odavnemine, haridusteenuste ning riietuse ja jalatsite hinnatõus; samuti kallines väljaspool kodu söömine.

19.12.2001 Tarbijakaitseamet trahvis novembris ligi 200.000 krooni eest (2)

Kaubanduse kohta esitatud pretensioonidest oli kõige enam seotud tööstus- ja toidu-kaupadega, teenuste kohta esitati kõige rohkem kaebusi seotud kommunaal-, telefoni, kultuuri- ja haridusteenustega.

Laari ettekanne Tulevikuvision “Eesti 2020” loengupäeval (45)

Eesti on eksportimas haridusteenust, keskendudes peamiselt Ida-Euroopale ja Venemaale.

05.10.2001 Rahandusasutused ootavad raha odavnemise aeglustumist

Samas tõstsid kõrgkoolid õppemaksu, mille tulemusena kasvasid haridusteenuste hinnad.

05.10.2001 Rahandusministeerium: Aastane inflatsioon langeb ootuspäraselt

Samas tõstsid kõrgkoolid õppemaksu, mille tulemusena kasvasid haridusteenuste hinnad.

05.10.2001 Tarbijahinnaindeks tõusis septembris 0,1%

Tarbijahinnaindeksit mõjutasid 2001. aasta septembris võrreldes augustiga keskmisest enam sesoonsed tegurid nagu riietuse kallinemine ning köögi- ja puuvilja odavnemine, samuti haridusteenuste hinnatõus.

21.08.2001 Rajasalu ei luba majandusgümnaasiumi likvideerida

Välja pakutud idee hakata linna poolt erasektorist haridusteenust ostma, on samuti äärmiselt positiivne. Kuna täna on Tallinnas juba oluliselt rohkem erahariduse pakkujaid kui üks ning see, milline erakoolidest linnale parim partner on, peab selguma konkursil,” lisas Rajasalu

04.07.2001 Andrus Ansip võrdleb haldusreformi teerulliga

Eestis ei ole suudetud kehtestada isegi haridusteenuste eest tasumise reeglistikku.

23.05.2001 Tallinn pani paika eelarve prioriteetidid

Tallinna järgmise aasta eelarve prioriteetidid on turvalise elukeskkonna loomine, Eurovisiooni lauluvõistluse korraldamine, haridusteenuste pakkumine ja sotsiaalse kindlustunde tagamine, teatas Raepress.

04.12.2000 [ÄP] Kõige popim on kaupluse rajamine

Asutatud on alates juunist ka 18 äriühingut, mille tegevusvaldkond on haridusteenused.

23.10.2000 MEILT JA MEILE

EPL: Tartu Noorte Reformiklubi liige Silver Meikar, silverm@ut.ee: Hariduse kvaliteedi tõstmiseks on vaja suurendada investeeringuid. Arvestades riigi kokkuhoiupoliitikat ei usu ma avaliku sektori investeeringute tõusu. Järelikult peaks see raha tulema erasektorist. Õpilane peaks osalema haridusteenuse finantseerimises, küsimus on, mil määral. Kindlasti peab riik kinni maksma mõnes teaduskonnas õppimise (nt arstid, kes jäävad tööle riigisektorisse). Osaline õppemaks eeldab ka õppelaenusüsteemi muutmist. Ent kui õpilased osaleks haridusteenuse eest tasumisel, oleks nad motiveeritumad – seega (koos investeeringute tõusuga) hariduse kvaliteet paraneks.

20.10.2000 Millist haridust väärtustavad tööandjad

Tarmo Kriis, Eesti tööandjate ja : Hiljuti jooksis ajakirjandusest läbi FC Flora esindaja Aivar Pohlaku ärilause, mille kohaselt ei näita jalgpalliklubi edukust mitte tabelikoht kodustel meistrivõistlustel, vaid välisklubidesse müüdud jalgpallurite eest teenitud raha. Samasugust mõtteviisi muutust vajaks institutsionaalses tähenduses ka Eesti haridussüsteem. **06.10.2000** Tarbijahinnaindeks kasvas septembris 0,4 protsenti

Tarbijahinnaindeksit mõjutasid statistikaameti teatel septembris keskmisest enam kõögivilja sesoonne odavnemine, kütuse hinnatõus ja haridusteenuste kallinemine.

21.09.2000 Harju omavalitsusjuhid toetavad hariduskulude ülevõtmist

Harjumaa valdade ja linnade juhid ei pea võimalikuks muuta vahendite jaotuse süsteemi õppeaasta kestel ning pakuvad omavalitsuste vaheliste arvelduste kindlustamiseks välja nii hariduskulude kui haridusteenuste ostmiseks vajalike kulutuste kohustusliku võtmise valla- ja linnaeelarvetesse, teatati Harjumaa Omavalitsuste Liidust.

18.09.2000 Eluaegne õppimine takerdub koolitussüsteemi puudumisse

Jan Andresoo: Ülikool peab muutuma haridusteenuse pakkujaks. Mida tähendab haridusteenus? See tähendab protsessi mõttest “ma hakkam õppima” kuni õpingute lõpetamiseni.

31.03.2000 Kodanikeühendus teeb riigi töö paremini ja odavamalt

Urmo Kübar: Tallinnas on selliseid lepinguid ühendustega – peamiselt sotsiaal-, kultuuri- või haridusteenuste pakkumiseks – üle saja, Tartus mõnikümme, Narvas mitte ühtegi.

11.02.2000 Ülikooliharidus – turukaup ja avalik hüve

Jüri Sepp, TÜ majandusteadus: Kõrghariduse rahastamisvaidlus on esile kutsunud tuliseid seisukohavõtte. Et teema on nii mitmetahuline, siis esitaksin omalt poolt siinkohal vaid mõned põhiteesid, mis tulenevad majandusteaduslikust vaatepunktist haridusteenusele kui kaubale. ... Haridusteenuse tellimisel ja rahastamisel tuleb efektiivsuse huvides arvestada ka selle tootmise iseärasustega:...

20.01.2000 Tallinn kogus 75,24 punkti

”Nimekirja tipus olevate linnade puhul on näitajate erinevused väga väikesed. Määravamaks on turvalisuse, transpordi ja haridusteenuste näitajad,” ütles uurimust juhtinud Bram Groen.

20.01.2000 1999. aasta keskmine THI kasv oli 3,3 protsenti

Sideteenused kallinesid 20,5 protsenti, haridusteenused 11,5 protsenti, söömine väljaspool kodu ning majutus 8,7 protsenti, eluase 8,4 protsenti ja transport 7,8 protsenti.

29.10.1999 Hiired toovad teadlastele miljoneid

Henrik Roonemaa: Ülikool on teadusasutus ja müüb haridusteenust, kuid ei ole siiski kommertsettevõtte,” rääkis Quattromedi juhatuse liige, Tartu Ülikooli professor Mart Ustav.

02.12.1998 Sada aastat hilinenud kutse haridusreformiks

Maie Tuulik, pedagoogikadoktor, professor: See tähendab – kooli kui institutsiooni ülesandeks ei ole haridusteenuse pakkumine, vaid inimese enda kvaliteedi parandamine, tema mõistuse, südametunnistuse ja füüsilise väljaarendamine.

21.10.1998 Puu- ja köögivilja ohjab elukalliduse tõusu

EPL/BNS: Tarbijahinnaindeksi muutust mõjutas kolmandas kvartalis kõige rohkem sügisene puu- ja köögivilja hinna langus, Eesti toidukaupade odavnemine ning soojusenergia ja haridusteenuste kallinemine.

08.10.1998 Inflatsiooni kasv pidurdus

EPL/BNS: Enim mõjutas septembris tarbijahinnaindeksit puu- ja köögivilja, kodumaiste toidukaupade ja mootorikütuse odavnemine ning haridusteenuste kallinemine.

01.06.1998 Õppemaks on alles esimene samm

EPL (viidatakse uue rektorile Jaak Aaviksoole): Siis katab iga üliõpilane ise oma hariduse nimel tehtavad kulutused, mis suurendab tudengi enda huvi õppetsükli kiirema läbimise vastu ja nõudlust kvaliteedi järele ning sunnib õppeasutust pingutama parema haridusteenuse pakkumise nimel.

28.05.1998 Kaalul on rohkem kui süvaõppe elu või surm

ajakirjanik Veiko Jürisson: Pearaha, mis on mõnele ehk tuttav ka “haridusosakuna”, on riigi rahaline kohustus kõigi üldharidust omandavate õpilaste ees võimaldada neile haridusteenust standardses mahus.

11.05.1996 Haridusminister näeb kohta vaid ühel ülikoolil

ajakirjanik Pille Liimal: Kõrgema Kommertskooli asepresidendi Avo Meeritsa kinnitusele on ennast üles tõotanud erakõrgkoolid siiski mõistnud, et haridusteenuse müümise edukus on tugevalt seotud akadeemilisusega.

Postimees 36 artiklit

1. haridusteenus

19.10.2009 09:14 Toomas Haldma Tartu Ülikooli majandusarvestuse professor: helesinine unistus teeninduskeskusest (3)

Kuid peab arvestama, et paralleelselt avaliku teenuse olemusliku protsessiga (haridusteenus, kultuuriline teenus, raviteenus jne) toimub ka majanduslik protsess. See nõuab ka vastavat juhtimist.

27.11.2007 00:01 Ivo Känd: haridus – elementaarne või elitaarne?

Ivo Känd, TTÜ magister, kolme koolikäiva lapse isa

«Kui või ja leib on kallimaks läinud, siis miks mitte ka haridusteenus,» vahendas ajakirjandus sihtasutuse juhatuse liikme Tiit Mereni sõnu.

Et ühiskond oleks tasakaalus ja majandus moodsa sõnaga öeldes jätkusuutlik, peavad klassipiirid olema kergesti ületatavad. Meid ähvardab tulevik, kus Eesti sotsiaalne mobiilsus on passiivne ning põhiline liikumine toimub horisontaalselt oma klassi piires.

2. haridusteenuse

30.10.2009 18:55 Mart Rannut: rahvuslik suletus ja rahvuslik alaväärsuskompleks (40)

Tegemist on räige inimõiguste rikkumisega, kus ühele osale riigi pakutava haridusteenuse saajatest ei pakuta võrdseid võimalusi, mille tõttu osa lõpetajatest ei ole ei edasiõppimisel ega tööturul konkurentsivõimelised. (Arvamuslugu)

09.03.2009 20:21 Rahvaliit ei toeta Kiisleri haldusreformi kava

Kui valitsus jätkab valdade ja linnade tulubaasi ühepoolset kärpimist, rikkudes omavalitsusliitudega sõlmitud kokkuleppeid, ei ole võimalik parandada lasteaia- ja

haridusteenuse kättesaadavust ega teha muid investeeringuid kohalike inimeste elukeskkonna parandamiseks. (Uudis)

03.02.2009 10:28 Rohelised ei toeta sisseastumiskatsete taastamist

«Hariduskorralduses väikeste vürstiriikide loomine süvendab tänast hariduskonkurentsi veelgi. Hariduskonkurentsi mõiste ise on haridusteesse sisse toodud võrreldes haridust majandustegevusega ning jagades õpetajad ja koolid haridusteenuse pakkujaks ning lapsed klientideks,» märkis Iidla ning lisas, et selline hariduse kaubanduslik käsitlus on väärte kogu ühiskonna jaoks, sest haridus on ennekõike kultuuri osa ning õpetaja on loovisik. (Uudis)

13.10.2008 00:00 Opositsioon pole rahul oravaparteilaste kooliuuendustega

«Arvatavasti jõuab see põhiseadusliku vaidluseni: kas kohalikul omavalitsusel on selleks, et efektiivselt toimetada, õigus asutada sihtasutust haridusteenuse osutamiseks? Lõppkokkuvõttes taandub see kohaliku omavalitsuse kohustusele võimaldada lastele tasuta haridus. Oleme valmis seda tegema,» sõnas ta. (Hille Tänavsuu)

10.12.2007 00:01 Vallo Reimaa: haridusvõrk ja kohalik elu on tihedalt seotud

Kättesaadavus tähendab haridusteenuse piisavalt lähedal asumist teenuse kasutajale. (Regionaalministri arvamislugu)

26.03.2007 12:13 Audentese omanikud lükkasid lapsevanemate pakkumise tagasi

«Jätkame läbirääkimisi Tartu kinnistu osas teiste huvilistega, seades eesmärgiks haridusteenuse osutamise jätku Puiestee tänava kinnistul,» märkis Meerits. (uudislugu)

24.01.2007 00:01 Roman Mugar: Tartu, teine linn Eesti- ja Liivimaal. Ka Lätis

Kutseõppele suurem tähelepanu. Kutseõpe = rahvaharidus, tippgümnaasium igas maakonnas = akadeemilise arengu vundament. Ülikool kui kvaliteetse (ka tasulise) haridusteenuse pakkuja, teadusasutus ja rahvusliku akadeemilise mõtte keskus. (*Roman Mugar, AS Tarkon osakonnajuhataja (Eestimaa Rahvaliid) arv lugu*)

15.12.2006 09:49 Sauga vald ei tüki Pärnu alla

See pole ju nii, vald ostab linnalt haridusteenuse, maksab iga lapse eest. Ja kust mujalt raha võtta kui vallakassasse laekuvast tulumaksust?» küsis Tiidermann. (*Silvi Kanošina/Pärnu Postimees*)

05.09.2004 12:13 Kinnipeetavate hariduskorraldus ühtlustub tavakoolide omaga

Haridusministeeriumi kava kohaselt peaks järgmise aasta 1. septembriks kõikides vanglates olema lõpetatud nõ kinniste erikoolide tegevus ja haridusteenuse pakkumine üle võetud kohalike üld- ja kutsehariduskeskuste poolt. (BNS)

02.03.2004 00:01 Kas?

Teie valla elanikud saavad Rāpinast kätte nii arstiabi kui haridusteenuse, Rāpina on teile mitu korda lähemal kui Tartu. (Martin Pau, reporter)

22.10.2003 00:01 Eesti edu 2014

Aastal 2014 käiks 20 protsenti õppest kõrghariduses välisõppejõudude osalusel ja vähemalt 1/3 üliõpilastest nendel erialadel pärineks teistest riikidest, haridusteenuse eksport ületaks importi. Plaanis on Eestist lahkunud teadlaste, õppejõudude ja oskustöötajate tagasituleku soodustamine. (uudis)

02.10.2003 00:01 Allikmaa peab õigeks pealinna laste eelistamist

Muide, ka haridusteenuse eest maksmise suhtuvad omavalitsused palju korrektsemalt. (Anu Mõistlik, reporter)

01.10.2003 00:01 Tartu ähvardab kohtuga

Mitme omavalitsuse võlg haridusteenuse osutamise eest ongi pärit aastate tagant. (Jüri Saar, reporter)

3. haridusteenust

11.12.2007 00:01 Tallinn saab pisitasa teistelt omavalitsustelt koolitusraha tagasi

Eesti omavalitsused on Tallinnale haridusteenuste osutamise eest võlgu üle kaheksa miljoni krooni, kuid uusi võlglasti viimastel aastatel juurde tekkinud ei ole. (Urmas Tooming, uudis)

05.01.2007 16:24 Omavalitsuste võlg Tartu linnale vähenes poole võrra

Omavalitsused olid 2006. aasta alguses Tartu linnale haridusteenuste eest võlgu 4,1 miljonit krooni. (PM online)

09.01.2006 00:01 Optimistlik eelarveaasta

2006. aastal müüb linn teistele omavalitsustele haridusteenust 11,9 miljoni krooni eest ja ostab ise väljastpoolt 8 miljoni eest. (Jüri Kõre, Linnavolikogu Isamaaliidu fraktsiooni esimees)

21.02.2005 00:01 Haridusreform korrastab koolivõrku eutanaasiaga

Miks peaks hakkama laastama niigi väherahastatud avalikku haridusteenust? (Peeter Kreitzberg, Riigikogu aseesimees (Keskerakond))

06.09.2004 00:01 Lühidalt

Tartu vanglas pakuvad möödunud aasta algusest haridusteenust Tartu täiskasvanute gümnaasium ja Tartu kutsehariduskeskus.

11.2003 00:01 Tartu Ülikool värvas tudengeile psühholoogi

«Tartu Ülikool tahab üliõpilastele pakkuda võimalikult täiuslikku haridusteenust,» selgitas Lehtsaar. «Me ei anna ainult uusi teadmisi, vaid hoolitseme ka selle eest, et inimesed oleksid hingeliselt tasakaalus ja suudaksid oma isiklike asjadega toime tulla.» (Jüri Saar, reporter)

4. haridusteenused

31.10.2009 10:02 Hingitsevat Õru valda vaevab igavese viimase taak (17)

Kohaliku omavalitsuse teenuste osas tagantpoolt kolmas koht (haridusteenused ja -kulud, sotsiaal- ja tervishoiuteenuse mitmekesisus, sotsiaalse kaitse kulud, vaba aja teenused ja kulud jms). (report Nils Niitra, Lauri Kulpsoo)

18.10.2008 09:54 Mobiilide jälgimine selgitab Eesti uued keskused

Sepp lisas, et uuringu tulemusi on kavas kasutada selliste teenuste võrgustike kujundamisel nagu ühistransport, sotsiaal- ja haridusteenused, aga ka turismi ja vaba aja teenuste kavandamisel ning regionaalsete arengukavade ja planeeringute koostamisel. (Alo Lõhmus)

5. haridusteenuste

19.02.2009 17:16 Puudega lapse hooldajatoetus hakkab tulema sotsiaalabi osakonnast
Samuti juhul, kui lapse hooldamine on püsivalt tagatud teiste sotsiaal- või haridusteenuste, täiendavate toetuste või muu abi osutamiseks.

19.02.2009 16:36 Tartu linn hakkab puudega lapse hooldajale toetust maksma
Sama, mis eelmine

11.12.2007 00:01 Tallinn saab pisitasa teistelt omavalitsustelt koolitusraha tagasi
Eesti omavalitsused on Tallinnale haridusteenuste osutamise eest võlgu üle kaheksa miljoni krooni, kuid uusi võlglast viimastel aastatel juurde tekkinud ei ole.

07.12.2007 16:05 Avaliku halduse osakonnas kaitstakse magistritöid
Kell 11 Ave Visor (MA) «Haldusterritoriaalne reform kohaliku omavalitsuse tasandil Karksi valla näitel: kohalike omavalitsuste liitumise mõju kultuuri ja haridusteenuste kättesaadavusele».

11.05.2007 00:01 Tallinn nõuab omavalitsustelt miljoneid laste koolitamise eest
Tallinna haridusamet ootab 50 Eesti omavalitsuselt pealinna koolides ja lasteaedades käivatele teiste valdade ja linnade lastele osutatud haridusteenuste eest ligi üheksa miljoni krooni suuruse vana võla tasumist.

05.01.2007 16:24 Omavalitsuste võlg Tartu linnale vähenes poole võrra
Omavalitsused olid 2006. aasta alguses Tartu linnale haridusteenuste eest võlgu 4,1 miljonit krooni. Praeguseks on pool sellest tagasi makstud.

17.05.2005 00:01 Vaja on ülikoolide koostööd, mitte sõda
Ivar Raig, Audentese Ülikooli majandusteaduskonna dekaan, arvamuskogu
Valitsusasutused on väga vähe teinud selleks, et tagada kõigile ülikoolidele ja üliõpilastele põhiseadusega sätestatud võrdsed võimalused haridusteenuste turul.

07.10.2004 10:47 Septembris tõusis kõige rohkem toidu hind

Kuises arvestuses toimus suurim hinnatõus haridusteenuste osas. Oluliselt kallinesid erinevate kursuste, samuti lasteasutuste teenuste hinnad.

07.10.2004 09:49 Tarbijahinnaindeks tõusis septembris

Tarbijahinnaindeksit mõjutasid septembris võrreldes augustiga keskmisest enam mootorikütuse odavnemine, riietuses uue hooaja kaupade müügiletulek, leivatoodete kallinemine koos nende soodusmüükide lõppemisega ja haridusteenuste hinnatõus.

11.08.2004 00:01 Sisepilk Rootsi kõrgharidussüsteemi

Rein Jüriado, Stockholmi ja Tartu Ülikooli doktorant, arvamuskogu

Eestis reguleerub kõrgharidus suuresti turujõu toel: järjest kasvav osa tudengitest maksab oma hariduse eest, pannes oma või vanemate rahakoti abil paika nõudluse erinevate haridusteenuste järele (kui turuterminites väljenduda).

06.10.2003 00:01 Linn pole rahaasjades lõtv, vaid järjekindel

Sven Illing, Tartu abilinnapea (Reformierakond) arvamuskogu

Nii ei täpsustatud eelarvet haridusteenuste arvlemises teiste omavalitsustega viiendat, vaid alles teist korda. Muutmise põhjuseks on see, et Tallinn korrastab oma rahvas-tikuregistrit ja on taibanud hakata Tartule laste koolitusteenuse eest arveid esitama, nagu Tartu on juba ammu teinud.

6. haridusteenuseid

08.08.2009 14:49 Teadlased: seksuaalset orientatsiooni pole võimalik muuta

Selle asemel peaksid nad otsima psühhoteraapiat, ühiskondlikku tuge ja haridusteenuseid, mis «pakuvad antud teema kohta korrektset teavet, suurendavad perekonna ja kooli toetust ning kahandavad seksuaalvähemusnoorte kõrvaletõugatust».

7. haridusteenustele

07.11.2008 23:49 Sotsid võtavad vastu kohalike valimiste programmi

Erakonna aseesimees ja programmitoimkonna liige Peeter Kreitzberg ütles, et praegu alles valmivas programmis soovivad sotsiaaldemokraadid rõhutada põhimõtet, et sõltumata inimeste elukohast peab neile olema tagatud võrdne juurdepääs sotsiaal- ja haridusteenustele ning administreerimistaseme parandamiseks peavad omavalitsused tegema rohkem koostööd ja vähem

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Katrin Aava
Sünniaeg ja koht: 15.08.1963, Eesti
Kodakondsus: Eesti

Haridus

2003. a doktorantuuriõpingud TLÜs
1999– 2003 Tallinna Pedagoogikaülikool kasvatusteaduskond, emakeele didaktika magistrantuur, magistritöö õpik “Veenmiskunst”
1982–1988 Tallinna Pedagoogikaülikool – emakeele ja kirjanduse õpetaja

Teenistuskäik

- 2008– ... Tallinna Ülikool, Eesti Keele ja Kultuuri Instituut, kommunikatsioonieriala lektor (0,75)
2003–2007 Tallinna Pedagoogikaülikool – retoorika, kirjanduse meetodika lektor (0,75)
1898–2003 Kõrgem Kommertsikool – lektor (eesti kirjakeele norm ja retoorika, avalik esinemine)
1997–2003 EBS Gümnaasium emakeele ja retoorikaõpetaja
1996–1997 Haabersti Haridusosakond juhataja asetäitja
1987–1996 Tallinna 7. Keskkool – emakeele ja kirjanduse õpetaja

CURRICULUM VITAE

Name: Katrin Aava

Date and place of Birth: 15.08.1963, Estonia

Citizenship: Estonian

Education

2003– doctoral studies at Tallinn University

1999–2002 Tallinn Pedagogical University, Faculty of Educational Science
(mother tongue didactics), master studies

1983–1989 Tallinn Pedagogical University (Teacher of Estonian Language and
Literature)

Work experience:

2008– ... Tallinn University, Institute of Estonian Language and Culture,
lecturer (communication, rhetorics)

2003–2007 Tallinn Pedagogical University, lecturer

1998–2003 Estonian Business School, lecturer (Estonian language, rhetorics)

1998–2003 Estonian Business School, teacher of Estonian language and literature

1987–1997 Tallinn English College, teacher of Estonian language and literature

TALLINNA ÜLIKOOL

SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY

DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

1. MARE LEINO. *Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 1. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 125 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-227-6.
2. MAARIS RAUDSEPP. *Loodussäästlikkus kui regulatiivne idee: sotsiaal-psühholoogiline analüüs*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 2. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 162 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-231-4.
3. EDA HEINLA. *Lapse loova mõtlemise seosed sotsiaalsete ja käitumisteguritega*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 3. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 150 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-240-3.
4. KURMO KONSA. *Eestikeelsete trükiste seisundi uuring*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 4. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 122 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-245-2.
5. VELLO PAATSI. *Eesti talurahva loodusteadusliku maailmapildi kujunemine rahvakooli kaudu (1803–1918)*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 5. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 206 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-247-0.
6. KATRIN PAADAM. *Constructing Residence as Home: Homeowners and Their Housing Histories*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 6. Tallinn: TPU Press, 2003. 322 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-268-3.
7. HELI TOOMAN. *Teenindusihiskond, teeninduskultuur ja klienditeenindusõppe konseptuaalsed lähtekohad*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 7. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 368 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-287-X.
8. KATRIN NIGLAS. *The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 8. Tallinn: TPU Press, 2004. 200 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-298-5.
9. INNA JÄRVA. *Põlvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsio-kultuuriline käsitus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 9. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 202 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-311-6.

10. MONIKA PULLERITS. *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 10. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 156 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-309-4.
11. MARJU MEDAR. *Ida-Virumaa ja Pärnumaa elanike toimetulek: sotsiaalteenuste vajadus, kasutamine ja korraldus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 11. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 218 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-320-5. 122
12. KRISTA LOOGMA. *Töökeskkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töötin-gimustega*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 12. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 238 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-326-4.
13. МАЙЯ МУЛДМА. *Феномен музыки в формировании диалога культур (сопоставительный анализ мнений учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения)*. Таллиннский педагогический университет. Диссертации по социальным наукам, 13. Tallinn: Изд-во ТПУ, 2004. 209 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-330-2.
14. EHA RÜÜTEL. *Sociocultural Context of Body Dissatisfaction and Possibilities of Vib-roacoustic Therapy in Diminishing Body Dissatisfaction*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 14. Tallinn: TPU Press, 2004. 91 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-352-3.
15. ENDEL PÖDER. *Role of Attention in Visual Information Processing*. Tallinn Pedago-gical University. Dissertations on Social Sciences, 15. Tallinn: TPU Press, 2004. 88 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-356-6.
16. MARE MÜÜRSEPP. *Lapse tähendus eesti kultuuris 20. sajandil: kasvatusteadus ja las-tekirjandus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 16. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2005. 258 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-366-3.
17. АЛЕКСАНДР ВЕЙНГОЛЬД. *Прагматдиалектика шахматной игры: основные особенности соотношения формально- и информально-логических эвристик аргументационного дискурса в шахматах*. Таллиннский педагогический уни-верситет. Диссертации по социальным наукам, 17. Tallinn: Изд-во ТПУ 2005. 74 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-372-8.
18. OVE SANDER. *Jutlus kui argumentatiivne diskursus: informaal-loogiline aspekt*. Tal-linna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 18. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 110 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-377-9.
19. ANNE UUSEN. *Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus*. Tallinna Ülikool. Sot-siaalteaduste dissertatsioonid, 19. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 193 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 9985-58-423-6.

20. LEIF KALEV. *Multiple and European Union Citizenship as Challenges to Estonian Citizenship Policies*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 20. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 164 p. ISSN 1736-3632. ISBN-10 9985-58-436-8. ISBN-13 978-9985-58-436-1
21. LAURI LEPPIK. *Transformation of the Estonian Pension System: Policy Choices and Policy Outcomes*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 21. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 155 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-440-8. ISBN 9985-58-440-6.
22. VERONIKA NAGEL. *Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 22. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 205 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-448-4. ISBN 9985-58-448-1. 123
23. LIIVIA ANION. *Läbipolemissümptomite ja politseikultuurielementide vastastikustest mõjudest*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 23. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 229 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-453-8. ISBN 9985-58-453-8.
24. INGA MUTSO. *Erikooliõpilaste võimalustest jätkuõppeks Eesti Vabariigi kutseõppeasutustes*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 24. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 179 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-451-4. ISBN 9985-58-451-1.
25. EVE EISENSCHMIDT. *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 25. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 185 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-462-0. ISBN 9985-58-462-7.
26. TUULI ODER. *Võõrkeeleõpetaja professionaalsuse kaasaegne mudel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 26. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 194 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-465-1.
27. KRISTINA NUGIN. *3-6-aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades WPPSI-r testi alusel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 27. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 156 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-473-6.
28. TIINA SELKE. *Suundumusi eesti üldhariduskooli muusikakasvatuses 20. sajandi II poolel ja 20. sajandi alguses*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 28. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 198 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-486-6.
29. SIGNE DOBELNIECE. *Homelessness in Latvia: in the Search of Understanding*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 29. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 127 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-440-8.
30. BORISS BAZANOV. *Tehnika ja taktika integratiivne käsitus korvpalli õpi-treening-protsessis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 30. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 95 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-496-5

31. MARGE UNT. *Transition from School-to-work in Enlarged Europe*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 31. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 186 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-504-7.
32. MARI KARM. *Täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 32. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 232 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-511-5.
33. KATRIN POOM-VALICKIS. *Novice Teachers' Professional Development Across Their Induction Year*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 33. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 203 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-535-1.
34. TARMO SALUMAA. *Representatsioonid oranisatsioonikultuuridest Eesti kooli pedagoogidel muutumisprotsessis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 34. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 155 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-533-7.
35. AGU UUDELEPP. *Propagandainstrumendid poliitilistes ja poliitikavälistes telereklaamid*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 35. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2008. 132 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-502-3. 124
36. PILVI KULA. *Õpilaste vasakukäelisusest tulenevad toimetuleku iseärasused koolis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 36. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2008. 186 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-578-8.
37. LIINA VAHTER. *Subjective Complaints in Different Neurological Diseases – Correlations to the Neuropsychological Problems and Implications for the Everyday Life*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 37. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 100 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-660-0.
38. TIJU TAMMEMÄE. *Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 40. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 131 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-680-8.
39. KARIN LUKK. *Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 41. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 93 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-681-5.
40. HELLE NOORVÄLI. *Praktika arendamine kutsehariduses*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 38. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 232 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-664-8.
41. BIRGIT VILGATS. *Välise kvaliteedihindamise mõju ülikoolile: Eesti kogemuse analüüs*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 39. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 131 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 987-9985-58-676-1.

42. TANEL KERIKMÄE. *Estonia in the European Legal System: Protection of the Rule of Law Through Constitutional Dialogue*. Tallinn University. Dissertations on social sciences, 42. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 69 lk. ISSN 1736-3632. 978-9985-58-673-0.
43. JANNE PUKK. *Kõrghariduse kvaliteet ja üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 43. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 124 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-664-8.

ILMUNUD MONOGRAAFIANA

1. AILE MÖLDRE. *Kirjastustegevus ja raamatulevi Eestis*. Monograafia. Tallinna Ülikool Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 407 lk. ISBN 9985-58-347-7.
2. LINNAR PRIIMÄGI. *Klassitsism. Inimkeha retoorika klassitsistliku kujutavkunsti kanonites. I-III*. Monograafi a. Tallinna Ülikool Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 1242 lk. ISBN 9985-58-398-1, ISBN 9985-58-405-8, ISBN 9985-58-406-6.