

Kus peituvad Eesti hariduslõhed ja kui edukad oleme olnud nende vähendamisel?

Sandra Haugas ja Eve Mägi

PÕHISÕNUMID

- Hariduslõhe ei ole lääneriikides viimastel kümnenditel oluliselt vähenenud. Mõnes riigis, sealhulgas Eestis, on viimastel aastatel olnud märgata hariduslõhe süvenemise märke.
- Hariduslõhe on nurjatu probleem, mille leevendamine eeldab süsteemset tegevust osapoolte koostöös.
- Eesti haridussüsteemis on küll rakendatud meetmeid hariduslõhe ennetamiseks, kuid puudub strateegiline lähenemine. Erilist tähelepanu vajab koolide ebavõrdsuse vähendamine.

SISSEJUHATUS

Haridusel on elus edasijõudmise seisukohast kriitiline tähtsus.¹ Kõrgemalt haritud inimestel on suurem tõenäosus töötada paremini tasustatud ametikohtadel ja neil on väiksem risk jääda töötuks.² Kvaliteetne haridus soodustab ka head tervist, suuremat eluga rahulolu ja kodanikuaktiivsust.³ Vaatamata hariduse omandamise võimaluste märkimisväärsel laienemisele viimastel kümnenditel ei ole hariduslik ebavõrdsus ehk olukord, kus õpilaste haridustulemusi

mõjutavad nende taustanäitajad (nt vanemate haridustase või sissetulek), lääneriikides oluliselt leevenenud, vaid pigem on mitmes riigis olnud märgata vastupidist arengut.⁴ Hariduslik ebavõrdsus, teisisõnu hariduslõhe, viib omakorda sotsiaalmajandusliku lõheni. See tähendab, et tugevama taustaga õppijad saavad kvaliteetsema hariduse ja selle tulemusel parema sissetuleku, nõrgema taustaga õppijad vähem kvaliteetse hariduse ja väiksema sissetuleku. Nii toimibki

Hariduslik ebavõrdsus viib omakorda sotsiaalmajandusliku lõheni.

haridussüsteem, mida traditsiooniliselt on nähtud kui sotsiaalse mobiilsuse soodustajat⁵ ehk teisisõnu kui võtit, mille abil saavutada oma vanematest paremat tööturupositsiooni, mõnikord hoopis ühiskondlike ebavõrdsusmuustrite taastootja ja süvendajana.⁶

Hariduslõhe ei ole ainult olukord, kus õppija sotsiaalmajanduslik taust või muud taustatunnused seletavad tema kvantitatiivselt mõõdetavaid akadeemilisi tulemusi. Hariduslõhe võib väljenduda mitmes teiseski nähtuses. Näiteks ilmneb hariduslõhe juhul, kui õppija taust mõjutab tema haridusootusi ja -valikuid, aga ka vaimset tervist. See arusaam hariduslõhest lähtub eeldusest, et hariduse eesmärk on midagi enam kui head akadeemilised tulemused. Hariduse eesmärk on viimastel kümnenditel paljudes lääneriikides küll mõnevõrra kitsenenud⁷ ning keskendub nüüd vähem õppijate sotsiaalsele ja kultuurilisele arengule ja rohkem sellele, et haridus vastaks tööturu vajadustele. Sellegipoolest leidub maailmas vähe haridussüsteeme, mille sõnaselgeks sihiks oleks üksnes akadeemilised tulemused. Laiemast arusaamast lähtutakse ka Eestis, kus vastavalt hariduseadusele on hariduse eesmärk „luua soodsad tingimused isiksuse, perekonna, eesti rahvuse, samuti rahvusvähemuste ja Eesti ühiskonna majandus-, poliitilise ning kultuurielu ja loodushoiu arenguks maailma majanduse ja kultuuri kontekstis; kujundada seadusi austavaid ja järgivaid inimesi; luua igaühele eeldused pidevõppeks“.⁸

Eelnevast nähtub, et hariduslõhede asjakohane kirjeldamine eeldab mitmekesisemaid mõõdikuid kui need, mis on valdkonnas domineerivates uuringutes (nt rahvusvaheline PISA uuring, kus haridusliku ebavõrdsuse määratlemiseks kõrvutatakse õppijate sotsiaalset tausta ja akadeemilisi tulemusi) kasutusel praegu (vt PISA õppijate sotsiaalse tausta määratlemise ja hariduslõhede kohta järelduste tegemise kriitikat⁹). Siinses kirjutises heidame hariduslõhede mitmekülgsema pilgu, uurides ebavõrdsus-

mustreid hariduses ja haakuva valdkonnana ka rahva tervises, mida hariduses toimuv potentsiaalselt mõjutab ja mis omakorda mõjutab hariduses toimuvat. Käsitleme küsimust eri nurkadest, keskendudes eelkõige pere sotsiaalmajanduslikule mõjule. Milliseid hariduslõhesid Eestis esineb ning kas meie hariduspoliitika pigem vähendab või taastoodab neid?

Hariduslõhe on olukord, kus õpilaste akadeemilisi tulemusi, haridusootusi ja -valikuid või laiemalt toimetulekut õpingutega mõjutavad õpilaste taustanäitajad, näiteks sotsiaalmajanduslik taust või kodune keel.

MILLISEID HARIDUSLÕHESID EESTIS ESINEB?

Erinevad õpitulemused või (tervise)käitumise mustrid iseenesest ei ole haridusliku ebavõrdsuse märk. Hariduslõhega on tegemist siis, kui tulemuste erinevus on seletatav õpilase sõltumatute taustateguritega. Näiteks selgub hiljutisest Arenguseire Keskuse uuringust¹⁰, et Eesti õpilaste matemaatika lõpueksami tulemus on seotud pere sotsiaalmajandusliku taustaga, iseäranis ema sissetulekuga. Suurema sissetulekuga vanemate lastel on parem matemaatika eksamitulemus.¹¹

Hariduslõhede olemasolule Eesti haridussüsteemis viitab ka PISA uuring, mis näitab, et võrreldes 2018. aastaga on sotsiaalmajandusliku tausta mõju õpilaste matemaatikaoskustele kasvanud.¹² See on tingitud eelkõige nõrgema sotsiaalse taustaga õpilaste matemaatikatesti tulemuste langusest. Erinevus nõrgema ja tugevama sotsiaalse taustaga õpilaste matemaatikaoskustes on kasvanud 18 PISA punkti (63-lt 81-le punktile), mida võib pidada suureks muutuseks, sest umbes nii palju õpib keskmine 15-aastane õpilane juurde poolaasta jooksul. Seda mustrit võimendab omakorda märkimisväärne matemaatika põhioskusteta õpilaste osakaal (25%)

Eesti õpilaste matemaatika lõpu-eksami tulemus on seotud pere sotsiaalmajandusliku taustaga, iseäranis ema sissetulekuga.

nõrgema sotsiaalse taustaga õpilaste hulgas, kusjuures viimase nelja aasta jooksul on põhi- oskuse taustaga õpilaste osakaal kasvanud 8,5%. Tugevama sotsiaalse taustaga õppurite hulgas on osakaal 6% viimastel aastatel püsinud stabiilsena.

Nõrgema sotsiaalse taustaga õpilastest kuulub matemaatikas tippsooritajate hulka vaid 6%, samas kui tugevama sotsiaalse taustaga õppurite hulgas on neid veerandi (26%) jagu. Positiivse tendentsina saab märkida, et viimaste aastate jooksul ei ole tippsooritajate osakaal nõrgema sotsiaalse taustaga õpilaste hulgas vähenenud. Veidi (4%) on see osakaal langenud tugevama sotsiaalse taustaga õppurite hulgas.¹³

Sotsiaalse tausta mõju matemaatikaoskusele on kasvanud, kui võrrelda eesti ja vene õppekeelele koole. On tähelepanuväärne, et nõrgema sotsiaalse taustaga õpilaste matemaatikaoskused eesti ja vene õppekeelele koolides oluliselt ei erine. Samas said tugevama sotsiaalse taustaga õpilased eesti õppekeelele koolides 45 PISA punkti parema tulemuse kui vene õppekeelele koolides.¹⁴ Värskest rakendunud eestikeelsele õppele ülemineku reform aitab eelduslikult leevendada kooli õppekeelest tingitud hariduslõhesid. Elanikkonna valmisolekut näitab asjaolu, et nii eestlaste kui ka muust rahvusest elanike vastuseis eestikeelsele õppele on märgatavalt kahanenud.¹⁵

Põhikooli lõpuklassi 15-aastaseid noori ise loomustavad kõrge ootused edasise hariduse omandamisele, tulevasele tööturule ja ühiskondlikule positsioonile.¹⁶ Ligi pool õpilastest usub end liikuvat praegusest kõrgema ühiskondliku positsiooni poole. Siiski on ambitsiooni esinemise sagedusel mitmekordne vahe, mis sõltub vanemate haridustasemest. Oluliselt sagedamini plaanivad kõrghariduse omandada õpilased, kelle vähemalt ühel vanematest on kõrgharidus, võrreldes nende noortega, kelle vanematest kumbki kõrgharidust ei oma (70% vs. 35%). Ambit-

sioonide lõhe kandub üle tegelikkusesse, kuivõrd suurema osa (63%) Eesti üliõpilaskonnast moodustavadki õppijad, kelle vähemalt ühel vanemal on kõrgharidus.¹⁷ Sarnaselt paljude teiste Euroopa riikidega on ka Eestis isikud, kelle vanema(te)l on kõrgharidus, üliõpilaskonnas ühiskonnaga võrreldes ülesindatud.¹⁸

Avar õpivõimaluste valik ja hea hakkamasaamine nii tänapäeva tööturul kui ka ühiskonnas eeldavad digipädevust. Uuringust DigiEfekt¹⁹ selgub, et digipädevuse kui ühe riikliku õppekava üldpädevuse kujunemisel on hariduslik ebavõrdsus päris suur. Digipädevus on olnud harukordselt suurel määral sellest, millises klassis õpilased õpivad, ehk sellest, kes neid õpetavad ja kellega koos nad õpivad.²⁰ Vt täpsemalt artiklist 5.4.

Laiema käsitluse kohaselt võib haridusliku ebavõrdsuse ilminguid näha ka õppija sotsiaalmajandusliku tausta ja vaimse tervise näitajate vaheliste seoste olemasolus, arvestades, et hariduse eesmärkide hulka kuuluvad lisaks akadeemilistele teadmistele ka mitmesuguste edasiõppimist ja elus edukat hakkamasaamist toetavate oskuste (sh vaimse tervise hoidmise oskuste) arendamine.

Eestis süvenev väljakutse on ambitsioonide lõhe – kõrgharidust plaanivad oluliselt sagedamini noored, kelle vanematel on see juba olemas.

Kooliõpilaste tervisekäitumise uuring²¹ toob välja mitu murettekitavat mustrit. Näiteks näitavad viimased, s.o 2021/2022. aasta andmed, et masendust/kurbust on viimase poole aasta jooksul märgatavalt sagedamini tundnud halvas majanduslikus olukorras olevad noored: 36,2% halvas majanduslikus olukorras, kuid 26,1% heas majanduslikus olukorras olevatest noortest on viimase kuue kuu jooksul enam kui kord nädalas masendust/kurbust tundnud. Samal ajal märgib umbes kolmandik (30,9%) halvas majanduslikus olukorras, kuid 42,6% heas majanduslikus olukorras olevatest noortest, et nad on viimase kuue kuu jooksul masendust/kurbust tajunud harva või üldse mitte. Samalaadne lõhe ilmneb

Masendust/kurbust on viimase poole aasta jooksul märgatavalt sagedamini tundnud halvas majanduslikus olukorras olevad noored.

ka depressiivsete episoodide esinemise puhul noorte hulgas. Kui umbes kaks kolmandikku (67,7%) hea majandusliku olukorraga noortest tajuvad, et episoodide ei ole esinenud, on sama näitaja halva majandusliku olukorraga noorte seas 58,7%.²² Vaatamata sellele, et lastele ja noortele suunatud vaimse tervise teenuste süsteem on Eestis silmapaistvalt arenenud ja ravi on varasemast kättesaadavam, ei vasta pakkumine siiski nõudlusele ja teenuste kättesaadavus on lisaks ebapiisavusele ka killustunud.²³ See süvendab ebavõrdsust, kuna kiiremini on võimalik abi saada, kui kasutada tasuta erateenust, mis on aga kättesaadavam paremal sotsiaalmajanduslikul järjel olevatele peredele.

Vaimset tervist toetavad mitu tegurit, sealhulgas head peresuhted (nt vanematel on lapse jaoks aega ning laps tunneb, et teda mõistetakse) ja kooliga rahulolu. Need tegurid on aga mõjutatud perekonna rahalisest seisust²⁴: kehva rahalise seisuga peredes hinnati suhteid halvemaks võrreldes keskmise ja hea rahalise seisuga perega. Ka perekonfliktide esineb sagedamini neis peredes, kus rahaline seis on habras. Samuti on kooliga rahulolu väiksem kehva rahalise olukorraga peredes kasvavatel lastel, võrreldes keskmise ja hea rahalise olukorraga peredest lastega.

HARIDUSPOLIITIKA VÕIB VÄHENDADA VÕI SÜVENDADA HARIDUSLÕHET

Nagu eespool öeldud, võib haridussüsteem sotsiaalmajanduslikku ebavõrdsust ühiskonnas nii vähendada kui ka süvendada sõltuvalt hariduslõhede olemasolust. Viimast omakorda mõjutavad hariduspoliitilised otsused. Teaduskirjanduses valitseb laialdane üksmeel küsimuses, millised võtted aitavad hariduslikku ebavõrdsust leevendada ning millised panustavad nende süvendamisse. Kuivõrd on nende teadmistele tuginevad Eesti hariduspoliitika kujundamises?

Esiteks väärib hariduslõhesid vähendavate võtete hulgas Eesti puhul esiletõstmist varajast rööpmestamisest (ingl *tracking*) hoidumine. Rööpmestamine tähendab õppijate teadlikku eraldamist erinevatesse koolitüüpidesse või programmidesse, millel on erinevad õpieesmärgid ja edasiste õpiteede võimalused.²⁵ Rööpmestamise probleem haridusliku ebavõrdsuse vaatest seisneb selles, et rööpmestesse selekteerimine on seotud õpilaste vanemate taustanäitajatega: nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilased satuvad ebaproportsionaalselt sageli õppima kutserööpmesse, mis piirab nende võimalusi asuda õppima kõrgkoolis ja seeläbi ka nende eluvõimalusi.²⁶ Teaduskirjanduses leitaksegi konsensuslikult, et rööpmestamine on üks selgema haridusliku ebavõrdsuse suurendajaid: mida hiljem õpilaste eraldamine erinevatesse rööpmetesse algab, seda vähem esineb hariduslõhesid. Euroopas on riike (nt Saksamaa ja Austria), kus rööpmestesse selekteeritakse juba kümneaastaseid õpilasi, ent ka riike (nt Soome ja Hispaania), kus seda ei tehta enne põhihariduse omandamist.²⁷ Viimaste hulka kuulub ka Eesti, kus alates taasiseseisvumisest on Soome eeskujul tuginevad ühtluskooli põhimõttele ehk lähenemisele, mille kohaselt kõik õpilased omandavad laiahaardelise akadeemilise põhihariduse, st valikuid haridussuundade (akadeemiline vs. kutserada) vahel ei tehta enne põhihariduse omandamist. Eesti puhul on hilise rööpmestamise jagunemise ühe positiivse järelduse esile tõstetud ka õpilaste kõrget keskmist ühiskonnaalaste teadmiste skoori.²⁸ Ehkki varajasest rööpmestamisest on Eestis hoidutud, on oluline pöörata tähelepanu haridusliku ebavõrdsuse vältimisele ka haridustee hilisemates etappides aset leidva rööpmestamise puhul. Eestis tuleks praegu ettevaatlik olla eeskätt käimasoleva koolivõrgu reformi suhtes, arvestades, et gümnaasiumide koondumine piirkonnakeskustesse ning õppekohtade arvu vähenemine ja konkurentsi tihenemine suurendab gümnaasiumihariduse selekteerivust, millest suurema tõenäosusega võivad tugevama sotsiaalmajandusliku taustaga õppijad.²⁹

Teiseks soovitakse teaduskirjanduses haridusliku ebavõrdsuse vähendamiseks üha enam panustada kvaliteetsesse alusharidusse. Selle olulisust näib olevat teadvustatud ka Eesti poliitikakujunduses. Koolieelsete lasteasutuste

1.4 Kus peituvad Eesti hariduslõhed ja kui edukad oleme olnud nende vähendamisel? 69

70 1.4 Kus peituvad Eesti hariduslõhed ja kui edukad oleme olnud nende vähendamisel?

(nt lasteaegade) põhifunktsioon pole enam ammu pakkuda üksnes lastehoiuteenust selleks, et lapsevanemad saaksid tööturul osaleda – vähemalt sama oluliseks funktsiooniks on kujunenud laste mitmekülgne arendamine, sealhulgas aluse panemine sotsiaalsetele ja emotsionaalsetele oskustele, mis toetavad head hakkamasaamist nii edasisel haridusteel kui ka ühiskonnas ja elus laiemalt.³⁰ Iseäranis on kvaliteetse alushariduse võimaldamine vajalik nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga lastele, mis võib märkimisväärselt aidata võrdsustada stardiplatvormi koolihariduse omandamisel.³¹ Ühtlasi on alusharidusse panustamine üks kulutõhusamaid viise võidelda hariduslõhedega, kuna sel tasandil pole hariduslikku ebavõrdsust süvendavad halvemused veel jõudnud kuhjuda.³²

Rööpmestamine on üks selgemaid haridusliku ebavõrdsuse suurendajaid: mida hiljem õpilaste eraldamine erinevatesse rööpmetesse algab, seda vähem esineb hariduslõhesid.

Kõigil Eesti lastel on õigus saada kvaliteetset alusharidust ning suurem osa lapsi lasteaias ka käib (81% 1,5–3-aastastest ning ligikaudu 94% 4–7-aastastest lastest).³³ Siiski on Eestis jätkuvalt probleeme lasteaiakohtade kättesaadavusega – iseäranis raske on leida alla 3-aastastele lastele lasteaiakoht kiirelt kasvava elanikkonnaga omavalitsustes.³⁴ Eestis on lasteaiaõpetajatele seatud kvalifikatsiooninõuded (kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid) ning ehkki nendele vastavuse kohta ammendavaid andmeid ei ole, on teada, et suurem osa (ligikaudu kolm neljandikku) lasteaiaõpetajatest omab kõrgharidust.³⁵ Jätkuvalt tuleb aga panustada alushariduse pedagoogide üldharidusõpetajatega võrdväärsesse väärtustamisse, kuivõrd lasteaiaõpetajate palgad jäävad kooliõpetajate palkadele sageli alla ning lasteaiaõpetajad ei ole ühiskonnas üldiselt kooliõpetajatega võrdselt kõrgelt tunnustatud.³⁶ Samuti on oluline uurida erineva taustaga perede sisulist ligipääsu kvaliteetsele alusharidusele ning võtta teadmisi arvesse nii kohtade jagamisel kui ka kohatasude

kehtestamisel. Näiteks on hariduslõhe leevendamise seisukohast asjakohane rakendada nõrgema sotsiaalmajandusliku või muu haavatava taustaga perede eeliskohtlemist. Seejuures on oluline, et tagatud oleksid teenused, mis võtaksid arvesse näiteks öövahetustes, nädalavahetustel või hilistel õhtutundidel töötavate lapsevanemate vajadusi.³⁷

Kolmandaks tuleb selliste hariduslikku ebavõrdsust leevendavate lähenemiste hulgas, mille rakendamises on Eestil veel arenguruumi, nimetada koolidevahelise segregatsiooni ärahoidmist. Eestis on murettekitavaid märke olnud aastaid. Näiteks näitas PISA uuring juba 2019. aastal, et Eestis on sotsiaalmajandusliku segregatsiooni näitaja OECD keskmise lähedal.³⁸ Arenguseire Keskuse 2023. aasta uuring illustreerib segregatsiooni aga veelgi reljeefsemalt, näidates, et Eestis on koole, kus perede keskmine mediaansissetulek on alla 1000 euro kuus, ja neid, kus see on enam kui 4500 eurot kuus. Koolidevaheline segregatsioon panustab hariduslõhesse, kuna teatud koolidesse koonduvad haridustulemusi parandavad, teistesse aga õõnestavad tegurid (positiivne kaaslasteefekt, lapsevanemate tugi ja koostöö kooliga, kvalifitseeritud õpetajate suur osakaal jne *versus* kaaslaste vähenenud õpimotivatsioon ja käitumisraskused, keerulised pere-suhted, kvalifitseeritud õpetajate nappus jne). Selline olukord vajab teadlikku poliitilist sekkumist, sest vastasel juhul ebavõrdsusmustrid üksnes taastoodavad end, tuues omakorda kaasa nn Matteuse efekti ehk tugevamad (koolid, õpilased) saavad tugevamaks, nõrgemad jäävad nõrgemaks.

Alusharidusse panustamine on üks kulutõhusamaid viise võidelda hariduslõhedega.

Paremuste ja halvemuste kuhjumise vältimiseks peab kesksel kohal olema mahajääjate (nii õpilaste kui ka koolide) sihistatud toetamine ja järeleaitamine. See omakorda eeldab mitmekesist poliitikainstrumentide komplekti:

- kontrollitud koolivalik³⁹ ehk ühiskonnas kokku lepitud õigluskriteeriumide alusel keskne

Teatud koolidesse koonduvad haridustulemusi parandavad, teistesse aga õõnestavad tegurid.

koolikohtade jaotamine, perede nõustamine ja valikute tagamine⁴⁰;

- värbamissüsteem, kus kvalifitseeritud ja kogunud õpetajaid motiveeritakse tööle asuma keerulisemas olukorras koolidesse⁴¹;
- õpetajate ja koolijuhtide koolitus, mis parandab teadlikkust õpilaste sotsiaalmajandusliku tausta ja haridustulemuste vahelistest seostest⁴²;
- koolide rahastamissüsteem, mis eelistab koole, kus nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaste osakaal on suurem.⁴³

Tallinna selekteerivate koolide kohajaotuspoliitika kohta ei ole kõigil peredel võrdset infot. See annab eelse tugevama sotsiaalmajandusliku taustaga peredele ja taastoodab igal aastal hariduslikku ebavõrdsust. Seetõttu on kontrollitud koolivalikuni veel pikk tee.⁴⁴ Kvalifitseeritud õpetajaid pole Eestis seni keerulisemas olukorras koolidesse tööle motiveeritud, kui välja arvata eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis õpetajate tööle kutsumine Ida-Virumaale. See on küll vajalik, ent mitte piisav samm hariduslõhede vähendamiseks. Sotsiaalmajandusliku tausta ja haridustulemuste vahelistele seostele koolijuhtide ja õpetajate koolituses teadaolevalt piisavalt ei keskenduta.⁴⁵ Ehkki Eesti koolide rahastamissüsteem võtab küll arvesse haridusliku erivajadusega õpilaste õpetamisega kaasnevaid suuremaid kulusid, ei ole sama loogikat järgitud nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaste puhul, kelle mõjus õpetamine on aga sarnaselt haridusliku erivajadusega õpilastele tavapärasest ressursimahukam.⁴⁶ Üldiselt, kui haridusliku erivajadusega õppijate täiendavaks toetamiseks on välja arendatud süsteemne lähenemine, sealhulgas õigusraamistik, rollijaotus ja tegevused, siis sotsiaalmajandusliku tausta põhise hariduslõhe vähendamiseks süsteemselt pigem tegeldud ei ole.⁴⁷

KOKKUVÕTE: HARIDUSLÕHE KUI NURJATU PROBLEEM

Eestis on rakendatud meetmeid, mida võib hariduslõhe ennetamise ja leevendamise vaatenurgast pidada eeskujulikuks. Näiteks on meil hoidutud varajasesst rööpmestamisest ehk praktikast, mille hariduslikku ebavõrdsust süvendavat efekti hinnatakse teaduskirjanduses konsensuslikult üheks suurimaks. Panustamine kvaliteetse ja kättesaadavasse alusharidusse on samuti lähenemine, mis võib ennetada hariduslõhet. Hariduslõhe leevendamist oodatakse väga ka käimasoleva eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis, kuid seda, kas reform seda tõesti ka vähendada aitab, näitab aeg.

Hariduslõhe seisukohast tuleb üheks suurimaks murekohaks pidada ebapiisavat tähelepanu koolidevahelise segregatsiooni ärahoidmisele poliitikavalikutes. Selle väljakutse lahendamiseks sobivaid lahendusi, nagu näiteks kontrollitud koolivalik, koolide sihistatud rahastamissüsteem, sihistatud värbamissüsteem ning hariduslikku ebavõrdsust selgitavad koolitused ei ole Eestis kas üldse või piisavalt rakendatud. See on loonud olukorra, kus perekondlikust taustast tulenevad tegurid mõjutavad olulisel määral õpitulemusi ja karjääriootusi ning märkimisväärsed erinevused koolide vahel loovad soodsad tingimused ebavõrdsusmustrite kordumiseks. Selline olukord ei lahene iseenesest, vaid muutusteks on vaja osapoolte koostöös rakendada süsteemset poliitikat, mille eelduseks on hariduslõhe vähendamise strateegia loomine.

Hariduslikku ebavõrdsust nimetatakse selle ülima keerukuse tõttu nurjatuks probleemiks.⁴⁸ Nurjatute probleemide puhul peavad ka lahenduskäigud olema kompleksed – vaid n-ö üht niiti tõmmates võib kasu asemel hoopis kahju teha, sest keeruka probleemi lahendamine üksnes ühest otsast võib kitsa vaate tõttu probleemi teises otsas tekitada hoopis uued probleemid.⁴⁹ Hea näide on Tallinna selekteerivate koolide kohajaotuspoliitika. Siin ei aita ebavõrdsust tõenäoliselt leevendada ka vastuvõtu piirkonnapõhiseks muutmine, sest linnaruumi segregatsiooni kontekstis võivad sellest jätkuvalt tugevama sotsiaalmajandusliku taustaga pered, kellel erinevalt teistest on olnud võimalik endale kesk-

linna kodu soetada. Selles olukorras tuleb rakedada mitmekülgseid lahendusi, kombineerides kontrollitud koolivalikut koolide sihistatud rahastamissüsteemi ja teiste eelnimetatud lähene-mistega. Olulisim, mida haridusliku ebavõrdsuse nagu teistegi nurjatute probleemide puhul mees-

pidada, on see, et need probleemid ei ole parata-matud. Keerukaid probleeme ei pruugi olla võima-lik päris lõpuni ära kaotada, kuid need on asjako-hase lähenemise korral siiski märkimisväärselt leevendatavad.

PEEGELDUS

Eve Kikas

Haridus on inimestele elus edasijõudmise seisu-kohast kriitilise tähtsusega, sest see avab tee parematele ametikohtadele, tervisele ja eluga rahulolule. Eestis on suurenenud hariduslõhe – olukord, kus õpilaste toimetulekut mõjutavad mitu õpilaste individuaalsete iseärasustega nõrgalt seotud näitajat, nagu pere sotsiaalmajanduslik seis või kodune keel. Probleem on kompleksne ning selle lahendus peab olema terviklik ja integreerima erinevaid näitajaid.

Muutused peavad toimuma õpilase lähikeskkon-nas ning neid saab ellu viia omavalitsuste või riigi toel. Eestis puudub probleemi lahendamisele suunatud strateegiline süsteemne lähenemine. Artiklis on välja toodud mitu muutmist vajavat probleemi ja lahendusvõimalust.

Hea stardipositsioon. Kõik algab lapsepõlvest – kvaliteetne alusharidus ja lapsevanemate koolitamine saavad panna aluse lapse edukale eluteele. Eestis on pädevad lasteaiaõpetajad, kasutatakse lapsekesksete kasvatusmeetodeid, lasteaiakohtade kättesaadavus on aga variee-ruv. Muutusi on vaja riiklikul tasandil – lasteaia-õpetajate palkade tõstmine, töötingimuste parandamine, haavatava taustaga perede lastele lasteaiakohtade kindlustamine.

Koolidevahelise segregatsiooni vähendamine. Praegu on piirkondi, kuhu on koondunud kõrgelt haritud noored, ja piirkondi, kus vanemate hari-dustase on madal. Lapsele on soodsaim õppida kodulähedases koolis. Lisaks lühikesele kooliteele soodustab see sõpruskondade teket ja kogu-

konnatunnet. Segregatsiooni vähendamiseks on siiski mitmeid võimalusi.

- Koolituste ja täiendkoolituste abil tuleb parandada õpetajate ja tugispetsialistide teadlikkust õppimise alustest ja tõendus-põhistest õpetamise meetoditest. Kõigi õpilaste arengut soodustavad õppija olemasolevate teadmistega arvestamine (individualiseeri-mine), autonoomse motivatsiooni toetamine, üldpädevuste arendamine, hindamise ümber-mõtestamine, hirmu ja konkurentsi vähen-damine ning tugispetsialistide abi.
- Pädevate ja/või noorte õpetajate motiveeri-mine ja mitmekülgne toetamine (palk, elukoht jm), et nad asuksid tööle probleemsetes piirkondades ja koolides.
- Ülikoolide meeskondade tugi probleemsetele koolidele. Muutused toimuvad edukamalt, kui protsessi on kaasatud kool tervikuna. Tervik-koolile suunatud programme rakendatakse nii Tallinna kui ka Tartu Ülikoolis, kuid vajalik on riigipoolne toetus, mis võimaldaks osaleda just probleemsete koolide meeskondadel.
- Loobumine esimese klassi katsetest. Kuigi Eestis üldiselt ei ole varajast rööpmestamist, on endiselt suurlinnades koole, kuhu saab sisse katsetega ning mis annavad lisaõpet (enamasti võõrkeeles). Vanemate kõrgem haridustase ja sellega kaasnevad võimalused eelkoolialiste laste arendamiseks avavad tee kihistumisele.

VIIDATUD ALLIKAD

1. A. West, R. Nikolai, *Welfare regimes and education regimes: Equality of opportunity and expenditure in the EU (and US)*. – Journal of Social Policy 42 (3), 2013.
2. T. Hofmarcher, *The effect of education on poverty: A European perspective*. – Economics of Education Review 83, 2021.
3. J. Blanden, M. Doepke, J. Stuhler, *Educational inequality*. – E. A. Hanushek, L. Woessmann, S. Machin (eds.), Handbook of the economics of education 6 (Elsevier, 2023).
4. OECD, *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education* (OECD Publishing, 2023); J. Koucky, Who gets a degree? Access to higher education in Europe 1950–2009 (Charles University, 2021); P. Sahlberg, The global education reform movement and its impact on schooling. – K. Mundy, A. Green, B. Lingard, A. Verger (eds.), The handbook of global education policy (Wiley, 2016).
5. T. Hofmarcher, *The effect of education on poverty: A European perspective*. – Economics of Education Review 83, 2021.
6. S. Marton, Education policy. – G. Peters, J. Pierre (eds.), Handbook of public policy (Sage, 2006); P. Bourdieu, J. C. Passeron, Reproduction in education, society and culture (Sage Publications, 1977).
7. P. Sahlberg, The global education reform movement and its impact on schooling. – K. Mundy, A. Green, B. Lingard, A. Verger (eds.), The handbook of global education policy (Wiley, 2016).
8. *Eesti Vabariigi haridusseadus*. – Riigi Teataja I, 1992, 12, 192.
9. E. Kindsiko, S. Haugas, *PISA pimedus*. – Sirp, 2024.
10. Arenguseire Keskus, *Õpetajate järelkasvu tulevik. Trendid ja stsenaariumid aastani 2040* (2023).
11. Arenguseire Keskus, *Õpetajate järelkasvu tulevik. Trendid ja stsenaariumid aastani 2040* (2023).
12. G. Tire (toim), *PISA 2022. Eesti tulemused* (Haridus- ja Noorteamet, 2023).
13. G. Tire (toim), *PISA 2022. Eesti tulemused* (Haridus- ja Noorteamet, 2023).
14. G. Tire (toim), *PISA 2022. Eesti tulemused* (Haridus- ja Noorteamet, 2023).
15. A. Voog jt, *Eesti ühiskonna lõimumismonitooring* (Kultuuriministeerium, 2023).
16. G. Tire (toim), *PISA 2022. Eesti tulemused* (Haridus- ja Noorteamet, 2023).
17. S. Haugas, E. Kendrali, T. Kletter, Eurostudent 8 Eesti tulemuste lühikokkuvõtte (Mõttekoda Praxis, 2023).
18. K. Hauschildt, C. Gwosc, H. Schirmer, S. Mandl, C. Menz, Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent 8 Synopsis of Indicators 2021–2024 (DZHW, 2024).
19. Digiefekt. – Tartu Ülikool, 2024, <https://digiefekt.ut.ee/>.
20. M. Pedaste, *Hariduslik ebavõrdsus digipädevuse omandamisel*. – Õpetajate Leht, 11.06.2024.
21. Tervise Arengu Instituut, Kooliõpilaste tervisekäitumise uuring (HBSC uuring) (2023).
22. Tervise Arengu Instituut, Kooliõpilaste tervisekäitumise uuring (HBSC uuring) (2023).
23. Sotsiaalministeerium, Vaimse tervise roheline raamat (2020).
24. Eesti laste vaimse tervise uuringu konsortsium, Eesti laste vaimse tervise uuring. (Tartu Ülikool, Tervise Arengu Instituut, Turu-uuringute AS, 2024).
25. I. Laurijssen, I. Glorieux, *Staying on track in higher secondary education in Flanders (Belgium): Mechanisms explaining social inequality in educational choice*. – Research Papers in Education 39 (4), 2024.
26. L. Volante, S. V. Schnepf, J. Jerrim, D. A. Klinger, *Socio-economic background and educational inequalities* (European Commission, 2019); OECD, *Trends shaping education spotlight 8* (OECD Publishing, 2017); A. West, R. Nikolai, *Welfare regimes and education regimes: Equality of opportunity and expenditure in the EU (and US)*. – Journal of Social Policy 42 (3), 2013; K. Pöder, A. Veski, T. Lauri, S. Ferraro, Koolide ja koolivõrgu efektiivsus (Arenguseire Keskus, 2023).
27. OECD, *Trends shaping education spotlight 8* (OECD Publishing, 2017).
28. M. Ümarik jt, Noorte hääli demokraatia kriisis: kodanikuhariduse väljakutsed. IEA 2022. aasta rahvusvahelise kodanikuhariduse (ICCS 2022) Eesti tulemused (Tallinna Ülikool, 2023).
29. S. Haugas jt, Ühtekuuluvuspoliitika fondide rakenduskava 2014–2020 prioriteetse suuna „Ühiskonna vajadustele vastav haridus ja hea ettevalmistus osalemaks tööturul“ tulemuslikkuse ja mõju hindamine (Mõttekoda Praxis, 2023);
30. S. Haugas, Kui hea on minu kodupaik hariduse omandamiseks? – Tark valija, <https://tarkvalija.eu/haridus/>.
31. C. Cullinane (ed.), Fair opportunity for all (The Sutton Trust, 2024); K. Pöder, A. Veski, T. Lauri, S. Ferraro, Koolide ja koolivõrgu efektiivsus (Arenguseire Keskus, 2023); L. Volante, S. V. Schnepf, J. Jerrim, D. A. Klinger, *Socio-economic background and educational inequalities* (European Commission, 2019); OECD, *Trends shaping education spotlight 8* (OECD Publishing, 2017).

32. C. Cullinane (ed.), Fair opportunity for all (The Sutton Trust, 2024); K. Pöder, A. Veski, T. Lauri, S. Ferraro, Koolide ja koolivõrgu efektiivsus (Arenguseire Keskus, 2023).
33. Alusharidus. – Haridus- ja Teadusministeerium, 2024, <https://www.hm.ee/ulldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus>.
34. T. Õun, M. Tuul, A. Ugaste, Alusharidus loob vundamendi. – M. Heidmets (toim), Haridusmõte (Tallinna Ülikooli Kirjastus, 2020).
35. Haridustöötajad: Õpetajad, 2017–2024. – Haridussilm, 2024, <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>.
36. T. Õun, M. Tuul, A. Ugaste, Alusharidus loob vundamendi. – M. Heidmets (toim), Haridusmõte (Tallinna Ülikooli Kirjastus, 2020).
37. S. Haugas, Kui hea on minu kodupaik hariduse omandamiseks? – Tark valija, <https://tarkvalija.eu/haridus/>.
38. G. Tire (toim), PISA 2018. Eesti tulemused (SA Innove, Haridus- ja Teadusministeerium, 2019).
39. P. Musset, School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review, OECD Education Working Papers 66 (OECD Publishing, 2012); C. D. Cobb, G. V. Glass, School choice in a post-desegregation world. – Peabody Journal of Education 84, 2009; K. Pöder, A. Veski, T. Lauri, S. Ferraro, Koolide ja koolivõrgu efektiivsus (Arenguseire Keskus, 2023).
40. K. Pöder, A. Veski, T. Lauri, S. Ferraro, Koolide ja koolivõrgu efektiivsus (Arenguseire Keskus, 2023).
41. J. Aiston, G. Walraven, A re-view of educational inequalities. – Educational Review 76 (1), 2024; C. Cullinane (ed.), Fair opportunity for all (The Sutton Trust, 2024).
42. S. Haugas, Leadership for inclusive education in Estonia. Global Education Monitoring Report, background paper (UNESCO, 2025); S. Haugas jt, Ühtekuuluvuspoliitika fondide rakenduskava 2014–2020 prioriteetse suuna „Ühiskonna vajadustele vastav haridus ja hea ettevalmistus osalemaks tööturul” tulemuslikkuse ja mõju hindamine. Lõpparuanne (Mõttekoda Praxis, 2023).
43. K. Pöder, A. Veski, T. Lauri, S. Ferraro, Koolide ja koolivõrgu efektiivsus (Arenguseire Keskus, 2023); C. Cullinane (ed.), Fair opportunity for all (The Sutton Trust, 2024).
44. K. Pöder, K. Kerem, School choice and educational returns in the EU: With a focus on Finland and Estonia. – Baltic Journal of European Studies 2 (12), 2012; K. Pöder, A. Veski, T. Lauri, S. Ferraro, Koolide ja koolivõrgu efektiivsus (Arenguseire Keskus, 2023).
45. S. Haugas, Leadership for inclusive education in Estonia. Global Education Monitoring Report, background paper (UNESCO, 2025). H.-S. Haaristo jt, Elukestva õppe strateegia vahehindamine (Poliitikauuringute Keskus Praxis, Rakendusuuringu Keskus CentAR, 2019).
46. K. Pöder, A. Veski, T. Lauri, S. Ferraro, Koolide ja koolivõrgu efektiivsus (Arenguseire Keskus, 2023).
47. S. Haugas, Leadership for inclusive education in Estonia. Global Education Monitoring Report, background paper (UNESCO, 2025).
48. H. W. J. Rittel, M. M. Webber, Dilemmas in a general theory of planning. – Policy Sciences 4, 1973.
49. W. R. Boterman, G. Walraven, Towards perspectives for research, policy and practice: Rethinking educational inequality and segregation in Dutch primary education. – Educational Review 76 (1), 2024.