

2012

**EESTI PIIRKONDLIK ARENG
REGIONAL DEVELOPMENT IN ESTONIA**



2012

EESTI PIIRKONDLIK ARENG REGIONAL DEVELOPMENT IN ESTONIA

Koostanud Mihkel Servinski (tel 625 8472), Marika Kivilaid ja Greta Tischler.

Compiled by Mihkel Servinski (tel +372 625 8472), Marika Kivilaid and Greta Tischler.

Toimetaja: Ene Narusk
Inglise keele tõlge: OÜ Triangular
Inglise keele toimetaja: Karin Sakh
Kaardid: Ülle Valgma
Küljendus: Alar Telk
Kaanekujundus: Maris Valk

*Edited by Ene Narusk
Translation into English by Triangular OÜ
English edited by Karin Sakh
Maps by Ülle Valgma
Layout by Alar Telk
Cover design by Maris Valk*

Kirjastanud Statistikaamet,
Endla 15, 15174 Tallinn
Trükkinud Ofset OÜ,
Paldiski mnt 25, 10612 Tallinn

November 2012

*Published by Statistics Estonia,
Endla 15, 15174 Tallinn
Printed by Ofset OÜ,
Paldiski mnt 25, 10612 Tallinn*

November 2012

ISSN 1736-8693
ISBN 978-9985-74-514-4

Autoriõigus/Copyright: Statistikaamet, 2012

Kaanefoto: Focus. Jäneda mõis, kus 1921. aastast alates tegutses Eesti esimene põllumajanduslik keskeriõppeasutus. Mitme nime all töötanud kool andis seal põllumajandusharidust ligi 80 aasta jooksul.
Cover photo: Focus. Jäneda manor house, which since 1921 housed the first agricultural secondary school in Estonia. Operating under different names, the school provided agricultural education for nearly 80 years.

Väljaande andmete kasutamisel või tsiteerimisel palume viidata allikale.
When using or quoting the data included in this issue, please indicate the source.

SISUKORD

Saateks	4
Piirkondlik areng Eesti regionaalarengu strateegia ja elukvaliteedi näitajate valguses.	
<i>Siim Krusell</i>	20
Piirkondade hariduslik tasakaalustamatus. <i>Rivo Noorkõiv, Ülle Pettai</i>	43
Eesti ja tema naaberriikide haridusstatistika projektis Urban Audit.	
<i>Marika Kivilaid, Mihkel Servinski</i>	52
Vaeste perede laste ja noorte huvihariduses osalemine. <i>Tiiu-Liisa Laes</i>	84
Elukestev õpe Eesti piirkondades. <i>Karolin Kõrreveski, Monika Oberšneider</i>	106
„Tagasi kooli“ algatus Eesti haridusuuendustes. <i>Triin Noorkõiv, Tiina Pauklin</i>	123
Kas usundiõpetust peaks kartma? <i>Olga Schihalejev</i>	135
Waldorfkool – alternatiiv või haridussüsteemi loomulik osa?	
<i>Meelis Sügis, Katri Tammekand, Mati Valgepea</i>	151
Õpetajate töötasust. <i>Mare Kusma</i>	172
Kaart. Eesti haldusjaotus, 1. jaanuar 2012	180
Lisa. Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta	181
Selgitused tabelis esitatud andmete kohta	218

CONTENTS

Foreword	12
<i>Regional development through the prism of the Regional Development Strategy of Estonia and quality of life indicators.</i> Siim Krusell	35
<i>Educational disparities between regions in Estonia.</i> Rivo Noorkõiv, Ülle Pettai	49
<i>Education statistics on Estonia and its neighbours according to the Urban Audit.</i>	
Marika Kivilaid, Mihkel Servinski	75
<i>Participation in hobby education by children and young people from poor families.</i>	
Tiiu-Liisa Laes	97
<i>Lifelong learning in Estonia.</i> Karolin Kõrreveski, Monika Oberšneider	117
<i>The “Back to School” initiative and its role in education innovation in Estonia.</i>	
Triin Noorkõiv, Tiina Pauklin	130
<i>Religious education – is it something to be afraid of?</i> Olga Schihalejev	145
<i>Waldorf school – an alternative or an integral part of the education system?</i>	
Meelis Sügis, Katri Tammekand, Mati Valgepea	164
<i>Teachers’ earnings.</i> Mare Kusma	177
Map. Administrative division of Estonia, 1 January 2012	180
Annex. Selection of data on local government units	181
Comments on data presented in the table	219

SAATEKS

Mihkel Servinski

Statistikaamet

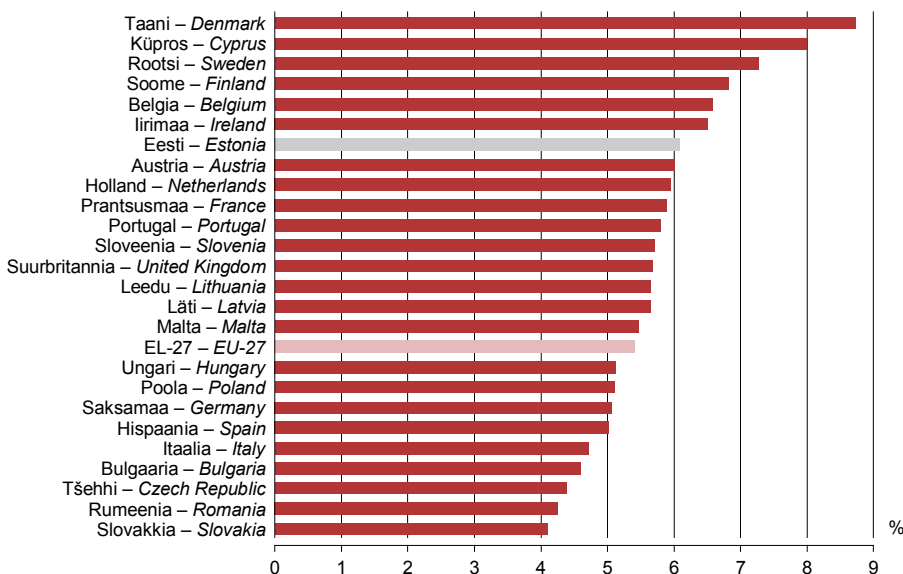
See Statistikaameti piirkondliku statistika kogumik erineb teistest Eesti taasiseseisvumise järel ilmunutest selle poolest, et on esimene temaatiline. Kogumikus on Eesti üldist piirkondlikku arengut kokku võttev ülevaade, sellega säilib seos varasemate piirkondlikku arengut analüüsivate väljaannetega, aga ülejäänud artiklid on seotud ühe teema – haridusega.

Miks haridus? Aga millest siis veel rääkida, kui mitte haridusest? On ju üldhariduse andmine üks kohalike omavalitsuste ehk peamise piirkondliku statistika sihtrühma tähtsamaid ülesandeid: hariduskulud on suurim kuluartikkel kohaliku omavalitsuse eelarves (keskmiselt muidugi). Samuti on haridus tõusnud Eesti ühiskonnas oluliseks teemaks, mis ei hõlma enam ammu ainult õpetajate palga küsimust ega riigieksamite tulemuste põhjal koolide edetabeli koostamise üle arutlemist. Isegi see, kas koolivõrku on demograafilistest ja majanduslikest põhjustest tulenevalt vaja ümber korraldada, ei ole enam kõige tähtsam arutlusaine: üha sagedamini räägitakse hariduse sisust, sellest, mida ja kuidas õpetada.

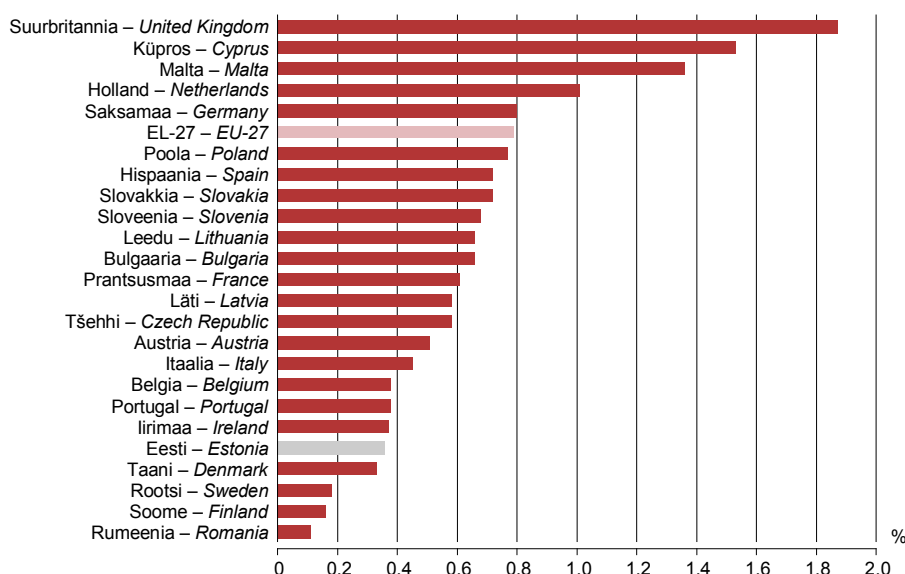
Haridus on tegelikult õnnelik valdkond, mille olulisuse suhtes valitseb Eesti ühiskonnas üksmeelne heatahtlik hoiak: haridusteema on tähtis. Mida aga olulisuse all täpselt silmas peetakse, selles enam üksmeel ei olda. Tegelikult näitab ka rahvusvaheline statistika, et Eesti ühiskond suhteliselt hoolib haridusest: avaliku sektori hariduse valdkonna kulutuste osatähtsus Eesti sisemajanduse koguproduktis (SKP) on suurem kui Euroopa Liidus keskmiselt (joonis 1). Tõsi, erasektorit vaadates on Eesti sama näitajaga Euroopa Liidus viimaste seas (joonis 2).

Joonis 1. Avaliku sektori hariduskulutuste osatähtsus riigi SKP-s, 2009

Figure 1. Share of public expenditure on education in GDP by country, 2009



Allikas/Source: Eurostat

Joonis 2. Erasektori hariduskulutuste osatähtsus riigi SKP-s, 2009*Figure 2. Share of private expenditure on education in GDP by country, 2009*

Allikas/Source: Eurostat

Kuna Eesti sisemajanduse koguprodukt on väike ehk, otse öeldes, oleme vaene riik, siis absoluutarvudes jääme paljudele teistele alla. Selle vastuolu lahendus saab olla vaid üks: peaksime saama rikkamaks. Kuidas? Ühe lahendusena on pakutud, et peaksime investeerima haridusse, et seeläbi toota ja tegutseda konkurentsivõimelisemalt. Aga kui palju tuleb investeerida haridusse, et Eesti sisemajanduse koguprodukt elaniku kohta ületaks Euroopa Liidu keskmist (kui meil ambitsioonikamat eesmärki ei ole!) või mõnda muud taset, mida saavutada tahame? Ettevõtluses on asjal ikka kaks poolt: investeeritakse ja tehakse kulutusi selleks, et saada suuremat kasumit. Hariduses kipub olema nii, et investeerimisvajadusest saadakse aru, aga seda, milles võiks avalduda ja kui suur peaks olema saadav kasu, sõnastada ei julgeta või ei osata. Kui puudub eesmärk ja tee, kuidas selle poole liikuda, siis pole sugugi kindel, et haridusse paigutatud lisaraha suurendab Eesti konkurentsivõimet: raha võib ju ka lihtsalt ära kulutada.

Tegelikult on asi veelgi keerulisem: ei julgeta olemasolevat teavet kasutada, sest see, mida andmed näitavad, ei pruugi olla meeldiv. Üks tüüpilisi näiteid selle kohta on gümnaasiumide pingerea koostamine riigieksamite tulemuste alusel. Pärast pingerea ilmumist leiab üsna suur osa arvamuse avaldajatest, et paremusjärjestus ei näita midagi, et sellise info avaldamine on lausa kuritegelik ja tuleks koguni keelata. Koolides (vähemalt selles, mille hoolikogu liige olen aastaid olnud) leitakse, et paremad koolid töötavad eritingimustes ja et selles osas pole midagi teha. Eitamata seda, et koolide pingerea koostamisel tekib sisulisi probleeme ning et selle tipus olevates koolides on õpilaste valik parem, võidaks siiski näha ka seda suurt tööd, mida edukamates koolides tehakse, ning püstitada ka endale eesmärk paremaks saada. Õnneks on ka selliseid koole, kes tahavad paremaks, isegi parimaks saada!

Objektiivse info halvustamist tuleb Eestis üha sagedamini ette. Peale gümnaasiumide pingerea näite võib samasuguse tuua ka kohalike omavalitsuste võimekuse indeksi kohta.

Väga ohtlik on püüd teavet halvustada või ära keelata. Keelame infot anda, misjärel võime üsna kindlad olla, et peagi pole enam midagi järele Eesti riigi ühest alustalast – demokraatiast. Oskust informatsiooni kasutada on aga vaja õppida ning see on kindlasti haridusvaldkonna teema.

Haridusstatistika sõjaeelse Eesti Vabariigi ajal

„Saavutada täielikku arvulist ülevaadet nii hariduslise seisuga, kui haridust edendavate tegurite kohta Eestis – see on eesti haridusstatistika eesmärk.” Niisugune on sõnastus 1924. aastal Riigi Statistika Keskbüroo välja antud raamatus „Haridus Eestis”, kus haridusstatistikat käsitletakse inimarengu paljusid valdkondi jälgiva protsessina: „Haridusstatistilise vaatlemise alade selgitamiseks jälgime inimolevuse vaimlist arenemiskäiku kõigil tema kasvamis- ja kasvatamisastmel.”

Haridusstatistika täpsem sisu on raamatus lahti kirjutatud järgmiselt: „Lapse vaimline arenemine esimestes eluaastates on oleneb valdavalt määral teda ümbritseva perekonna hariduslisest tasapinnast, mis on omakorda eel põlvkondade kasvatuskäigust ja saavutatud rahva kultuurilisest tasapinnast. Järelikult on kogu haridusstatistika aluseks andmed rahva hariduslisest olukorrast, nii üldiselt kui üksikute sotsiaalsete kihtide ja rühmituste järele. Materjali selleks annab otsekohe korduv rahvalugemine, kaudselt aga üksikud eristatistikad, kus ühe või teise rahvaosa vaatlemisel jälgitakse ka selle haridusliku tasapinda ja silmas peetakse neid nähtusi, mis iseloomustavad vaatlusaluste vaimlist arenemisastet. Nii näituseks, võib büdshetilisel uurimisel selgunud kirjanduse muresemiseks tarvitatu kuluprotsenti teatud rahvaklassile iseloomustavaks hariduspinna tunnuseks lugeda jne.

Kuidaviisi eelmisest vaatekohast üldiselt iseloomustatud haridustasapinnaga rahvas või tema osad tegutsevad enese hariduse tõstmise suunas, see on juba kitsamas mõttes haridusstatistika huviala.

Rahva haridusline tegevus algab noorsookasvatuse kujul juba lapse koduse õpetusega. Seepärast peab statistika teid leidma ka selle ala valgustamiseks (näituseks lastekirjanduse ostu ja mitmesugu laste tunnetusvõime kohaste kunsti-, teaduse- ja huviasutustes käijate statistika kaudu jne.).

Kõige selle juures on tegemist muidugi kaudse statistikaga. Otsekohe lastekasvatuse statistika alasse astume eelkooliealiste laste kasvatusasutuste vaatlemisega. Siin teenivad eriliselt tähelepanu kõiksugu lastemänguplatsid, lasteaiad ja laste vaimliseks ja füüsiliseks arendamiseks ettenähtud avalikud asutused ja sisseseaded.

Kasvatusstatistika tulipunkti aga moodustab n.n. koolistatistika oma mitmekülgses kujus. Eeskätt teenib tähelepanu muidugi sunduslik kool kõigile – s.o. alg- ja täienduskool. Siin tulevad mitmekülgsel statistilisel vaatlusel alla ühelt poolt kasvatajad – kasvatuskorralduse eest hoolitsejad (riigi ja omavalitsuste, samuti ka eraisikute kasvatusline tegevus) ja otsekohe kasvatatud (õpetajad), teiselt poolt kasvandikud ise (õpilased) ja kolmandaks kasvatusvahendid (koolimajad ja õpevahendid).

Algkooli statistika vaatepunktiks jääb ikka ja alati – selgitada, kuidas on võimaldatud kõigile lastele üldhariduse saavutamine ja kas, ja kui võrdne ulatub see üle üldise haridustasapinna.

Teine on aga haridusstatistika seisukoht muude koolide suhtes. Siin on tegemist mitmet liiki õppeasutustega, kes erisid teatavad ja kelle õpilaste koosseis teatava eliidi moodustab. Eri-, kesk- ja kõrgema kooli statistika peab uurijale võimaldama pilku heita mitte üksnes nende õppeasutuste tegevuse üldise laadi, vaid ka eriliste probleemide, muuseas õpilaste sotsiaalse koosseisu ja nende edasijõudmise kohta; ühes sellega pole tähtsusega erikoolide statistika juures ka vastavate kutsealade ulatuse või mahutuse statistika, mis peab võimaldama seisukohta võtta kutsehariduse poliitikas.

Otsustatud asjaolu tõttu, et eri-, kesk- ja kõrgem kool ainult teatava eliidi haridusvahendiks on, omab erilise tähtsuse haridus väljaspool kooli rahvaülikoolide, kursuste, loengute jne. näol. Selle ala statistika peab üldharidusliku algkooli statistikaga moodustama ühe terviku, mis võimaldaks ülevaadet üldisest rahva vaimse tasapinna tõstmise käigust ja selle vahenditest.

Koolistatistika kõrval pole rahva hariduslisest tööst ülevaate saamiseks mitte vähe tähtsusega ka üldise haridusvahendite statistika. See peab vaatlusel alla võtma ühelt poolt endiste aegade päranduse vaimutöö alal, teiselt poolt aga vaimse loomingu värske toodangu. Esimeses suunas

väärivad tähelepanu eelkõige muidugi möödunud põlve kogemuse varaaidad – raamatukogud, arhiivid, muuseumid, teaduslikud kabinetid ja laboratooriumid; teises – kirjandusturg ja igat liiki kujutavate kunstide esinemine.

Lõpuks moodustab haridusstatistika vaatlusala eripeatüki haridusline ühistegevus – mitmet liiki kultuurharidusliste seltside näol. Kuigi osa haridustööst oma kanda on võtnud ühiskondline üldorganisatsioon – riik ühes omavalitsusega, langeb teine, võib olla suurem ja tähtsam osa, haritavate eneste kanda; tõsine kultuurharidusline töö peab seestpidi arenema, isetegevuse kaudu kõrgemale astmele jõudma. Ja seda isetegevust peab valgustama nimetatud seltside statistika.

Ülaltoodud alusel on püütud moodustada eesti haridusstatistika kondikava, mis on juhtnööriks olnud Riigi Statistika Keskbüroo kavatsustele ja tööle. [---]

Tähtsaimaks haridusstatistika probleemiks on selgitada, kuivõrra riigis elutseva rahva noorsool objektiivne võimalus on vaatlusajajärgu kultuurinõuete kohase üldise hariduse omandamiseks. Kogu ulatuses puudutab nende objektiivsete võimaluste selgitamine väga mitmesuguseid probleeme, kuid peaküsimusi on siiski kaks: õppeasutuste olemasolu tarvilikul arvul ja kooliealiste laste vanemate majanduslik seisukord, mis tihti kooliskäimisele suuri takistusi võib sünnitada.”

Täpsustuseks olgu öeldud, et kirjeldatud süsteem ei olnud selle kirjeldamise ajal veel realiseerunud ning seda ei jõutud tervikuna ellu viia ka kogu Eesti esimese iseseisvusperioodi jooksul. Aga olgem ausad: haridusstatistika süsteem ja eesmärk on sõnastatud suurepäraselt.

Tänapäeva haridusstatistika

Riiklik piirkondlik statistika jätab nii mõnegi olulise haridusvaldkonna katmata. Seda on näha ka tabelist 1, kus on esitatud riikliku piirkondliku haridusstatistika näitajad. Näiteks ei leia sealt statistikat alushariduse ja õpetajate kohta, puuduvad haridusökonoomika näitajad, statistikat ei ole õpitingimuste kohta.

Mida niisugune riikliku piirkondliku statistika vähesus näitab? Kas seda, et Eestis on haridusvaldkonna kohta vähe andmeid? Või hoopis seda, et ühiskond ei vajagi haridusstatistikat? Kumbagi õnneks mitte. Eestis on hariduse kohta palju ja väga mitmekesiseid andmeid. Valdav osa neist on koondunud Haridus- ja Teadusministeeriumisse ning õnneks sealsed ametnikud andmeid ka kasutavad: juhtub harva, et neil pole mõne teema kohta numbreid käepärast. Kas ja kuidas on ministeeriumi käsutuses olev andmestik kättesaadav Eesti kodanikule? Kas ühiskonnaelu oluliste protsesside kohta peaks olemas olema riiklik statistika või piisab ametkondlikust informatsioonist ministeeriumi kodulehel? Need on omaette küsimused, mille üle selles kogumikus ei arutata.

Kui otsida, siis kindlasti leiab hariduse valdkonnas teemasid, mille kohta statistikat ei ole ja kus pole ka statistika tegemiseks vajalikke algandmeid kogutud. Kui selliseid valdkondi leidub ja andmete puudumine segab otsuste vastuvõtmist, tuleb olukord kaardistada ja lahendada. Praegu on probleem pigem selles, et andmeid ei saa hõlpsasti kätte, et neid ei taheta või osata kasutada, et otsustamisel mängivad hoopis olulisemat rolli emotsioonid ning muud asjaolud, mille kõrval statistika olemasolul või puudumisel pole mingit tähtsust.

Statistikat võib teha peaaegu kõige kohta, aga see pole mõistlik ainuüksi ressursside otstarbeka kasutamise seisukohalt. Statistika, eriti riiklik, peab aitama aru saada ühiskonna olulistest arengutest ning kindlasti ei saa jätta ainult statistikute otsustada, millised on need kõige tähtsamad protsessid, mida riiklik statistika peab kajastama. Mõistlikus süsteemis jääb alati teemasid, mida riikliku statistika põhjal pole võimalik analüüsida ja kus küsimustele leitakse vastused eriuuringutega.

Laiaulatuslik arutelu haridusküsimuste üle Eesti ühiskonna annab lootust, et jõutakse kõige tähtsamate teemade sõnastamiseni ning, mis veelgi olulisem, lepitakse kokku eesmärgid, mida saavutada tahetakse. Vaja on ka kokku leppida kriteeriumid, mille alusel saab jälgida püstitatud eesmärkide poole liikumist. Kui seda liikumist on võimalik jälgida statistika abil, peaks seda võimalust pakkuma riiklik statistika.

Tabel 1. Statistikaameti andmebaasis avaldatud haridusstatistika näitajad madalaima piirkondliku taseme järgi 2011. aasta kohta seisuga 1. oktoober 2012

Näitaja	Näitaja lõige
A. Näitajad piirkonna kohta	
20–64-aastaste haridust omandanute ja mitteomandanute arv 12 viimase kuu jooksul	sugu (mees, naine)
Nelja viimase nädala jooksul 25–64-aastaste elukestvas õppes osalenute ja mitteosalenute arv	sugu (mees, naine)
Nelja viimase nädala jooksul enesetäiendamise tegelenute ja mittetegelenute arv	vanuserühm (15–74, 15–64, 25–64, 16 – pensioniiga); enesetäiendamine (tegeles (4 varianti), ei tegelenud)
Leibkonnaliikme kulutused haridusele aastas	
B. Näitajad maakonna ja Tallinna linna kohta	
Üldhariduse päevaõppe õpilaste arv	klass (0–13.); õppekeel (eesti, muu)
	õppekeel (eesti, muu); sugu (tüdrukud)
Üldhariduse päevaõppe lõpetanute arv	haridustase (põhi-, keskharidus) sugu (tüdrukud); õppekeel (eesti, vene)
Üldhariduskoolide arv	õppekeel (eesti, muu, eesti ja muu)
	kooli tüüp (lasteaed-alkool, algkool, põhikool, gümnaasium)
Üldhariduskoolide klassikomplektide arv	õppekeel (eesti, muu)
Erivajadustega laste koolide arv	õppekeel (eesti, vene, eesti ja vene)
Kutseharidusse vastuvõetute arv	õppekeel (eesti, vene); haridustase (kutseõppe põhihariduse baasil, keskhariduse baasil, diferentseerimata baasiga kutseõppe)
Kutsehariduses õppijate arv	õppekeel (eesti, vene); haridustase (kutseõppe põhihariduse baasil, keskhariduse baasil, diferentseerimata baasiga kutseõppe)
Kutsehariduse lõpetanute arv	õppekeel (eesti, vene); haridustase (kutseõppe põhihariduse baasil, keskhariduse baasil, diferentseerimata baasiga kutseõppe)
Nelja viimase nädala jooksul enesetäiendamise tegelenute ja mittetegelenute arv	vanuserühm (15–74, 15–64, 25–64, 16 – pensioniiga); enesetäiendamine (tegeles, ei tegelenud)
Harrastuskollektiividega haridusasutuste arv	asutuse liik (kutseõppeasutus, lasteaed, kõrgkool jne)
Rahvakultuurikollektiivide juhendajate arv	erialane haridustase (keskeri-, kutse-, rakenduslik kõrgharidus, akadeemiline kõrgharidus, magistri- ja doktorikraad)
Spordikõrgharidusega treenerite ja juhendajate arv	
Majanduslikult aktiivsete arv	haridustase (esimese taseme haridus või madalam, teise taseme ja kolmanda taseme eelne haridus, kolmanda taseme haridus, sh keskeriharidus pärast keskharidust, kõrgharidus, magistri- ja doktorikraad)
15–74-aastaste arv	haridustase (esimese taseme haridus või madalam, teise taseme ja kolmanda taseme eelne haridus, kolmanda taseme haridus, sh keskeriharidus pärast keskharidust, kõrgharidus, magistri- ja doktorikraad)
Elussündinute arv	ema vanus (alla 20, 20–24, 25–29, 30–34, 35–39, 40 ja vanemad, vanus teadmata); ema haridustase (põhiharidus või madalam, keskharidus, kõrgharidus, haridustase teadmata)

Tabel 1. Statistikaameti andmebaasis avaldatud haridusstatistika näitajad madalaima piirkondliku taseme järgi 2011. aasta kohta seisuga 1. oktoober 2012

Järg

Näitaja	Näitaja lõige
Surnute arv	sugu (mees, naine); vanuserühm (alla 15, viieaastastes rühmades kuni 84. aastani, 85+, vanus teadmata); haridustase (põhiharidus või madalam, kesklaridus, kõrgharidus, haridustase teadmata)
Leibkondade keskmine kaugus olulistest haridusasutustest (km)	leibkonna tüüp (kõik, puudega, töövõimekaoga, tegevuspiiranguga liikmega leibkonnad); asutuse liik (algkool, huvikool)
Majanduslikult aktiivsete haridusettevõtete arv	töötajate arv (0, 1–4, 5–9, 10 ja enam)
Sündinud haridusettevõtete arv	töötajate arv (0, 1–4, 5–9, 10 ja enam)
Surnud haridusettevõtete arv	töötajate arv (0, 1–4, 5–9, 10 ja enam)
Tööga hõivatud isikute arv majanduslikult aktiivsetes haridusettevõtetes	
Tööga hõivatud isikute arv sündinud haridusettevõtetes	
Tööga hõivatud isikute arv surnud haridusettevõtetes	
Ellujäänud haridusettevõtete arv	palgatud töötajate arv (0, 1–4, 5–9, 10 ja enam)
Statistilisse profiili kuuluvate hariduse valdkonna kasumitaotluseta üksuste arv	
Haridus- ja teadushoonete (uusehitus) arv, pind, kubatuur	loa/teatise liik (ehitusluba, ehitamist alustatud)
Haridus- ja teadushoonete (laiendamine) arv, pind, kubatuur	loa/teatise liik (ehitusluba, ehitamist alustatud, kasutusluba)
Haridus- ja teadushoonete (rekonstrueerimine) arv, pind, kubatuur	loa/teatise liik (ehitusluba, ehitamist alustatud, kasutusluba)
C. Näitajad linna ja valla kohta	
Üldhariduse päevaõppe klassikomplektide arv	klass (0–13.)
Üldhariduse päevaõppe õpilaste arv	klass (0–13.); sugu (tüdrukud)
Üldhariduse päevaõppe koolide arv	Kooli tüüp (lasteaed-alkkool ja lasteaed, põhikool, gümnaasium; sh erivajadustega laste koolid); õppekeel (eesti, muu, eesti keel ja muu keel)
Kohalike eelarvete kulud haridusele	
Statistilisse profiili kuuluvate haridusettevõtete arv	
Kasutusse lubatud haridus- ja teadushoonete (uusehitus) arv, pind, kubatuur	

9. septembril 2010. aastal Eesti Koostöö Kogu, Eesti Haridusfoorumi ning Haridus- ja Teadusministeeriumi vahel sõlmitud kolmepoolse kokkuleppe alusel on koostatud haridusstrateegia kava aastateks 2012–2020, mis leidis väljundi dokumendis "Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012–2020. Projekt". See dokument on jäänudki projekti staatusesse. 2012. aasta Kääriku Metsaüliskoolis esinedes lubas haridusminister Jaak Aaviksoo asuda koostama Eesti haridusstrateegiat. Kui selle koostamisse kaasataks mingil etapil ka statistikud ja kui strateegiast saab mõneks ajaks Eesti hariduselu tegevusjuhise, siis annaks see kindlasti lootust, et täieneb ka Eesti piirkondlik haridusstatistika.

Kindel strateegia ja ühiskonna suurem huvi erapooletu teabe vastu aitaks haridusstatistika küsimusi paremini lahendada. Kuna statistikute kolleegid on peaaegu 90 aastat tagasi sõnastanud haridusstatistika tegemise programmi, võiks ehk tänapäevase haridusstatistika tegemisel alustada küsimustest: Mis 1924. aastal öeldust on päevakohane ka praegu? Mida võiks sellest kirjeldusest õppida nüüdisaja haridusstatistika tegemisel või kavandamisel? Mida tuleks 1924. aastal öeldule kindlasti lisada?

1924. aastal püstitatud haridusstatistika eesmärk – anda arvuline ülevaade rahva hariduslikust tasemest ja seda mõjutavatest teguritest – sobib haridusstatistika missiooniks hästi ka

tänapäeval. Mõte, et haridusstatistika huviorbiiti peaks kuuluma inimese kogu vaimne areng, on praegugi väga tähtis ja väärib kindlasti eraldi esile toomist. Oluline on rõhutada, et 1924. aasta nägemus haridusstatistikast on terviklik ja selgelt ühiskonna ees seisvatest probleemidest lähtuv. Praeguses Eesti haridusstatistikas jääb terviklikkusest vajaka ning seosed statistika ja ühiskonnaelu probleemide vahel on ähmasemad kui 1924. aastal.

Kas haridusstatistika tähelepanu keskpunkt 1924. aastal – üldise hariduse kättesaadavus, õppeasutuste piisavus, lastevanemate majanduslik olukord – võiks olla sama ka aastal 2012? Raske öelda, aga kindlasti on tegemist oluliste teemadega, mõned muudatused tuleks teha vaid probleemide püstituses. 2012. aastal peame rääkima hariduse kättesaadavusest üldse, mitte piirama probleemi "üldise haridusega". 2012. aastal ei tähenda üldharidus kindlasti enam algharidust. 1924. aastal räägiti eri-, kesk- ja kõrgemast koolist kui teatava eliidi haridusvahendist. Muidugi ei saa me tänapäeval (ilmselt ka tulevikus) võrdsustada kõrgharidust üldharidusega, kuid kesk-, kõrg- ja eriharidust ei saa tänapäeva ühiskonnas käsitleda teatava eliidi haridusvahendina. Praegune ühiskond vajab arenguks ühiskonnaliikmete kõrgemat haridustaset kui põhiharidus. Milline peaks rahvastikus olema eri haridustasemetega inimeste arvuline suhe ja missugune rahvastiku jagunemine omandatud eriala järgi, on väga tähtis lahendamist vajav küsimus. Siinjuures võib statistikast abi olla, kuid statistika ei saa lahendusi ette öelda. Küll saab statistika mõõta ja peab mõõtma vastavat olukorda ühiskonnas, selle kihtides ning riigi eri piirkondades.

1924. aastal räägiti, et jälgida tuleb inimese arengut „kõigil kasvamis- ja kasvatamisastmel”. Kindlasti tuleb seda teha ka tänapäeval. Vaevalt, et juba 1924. aastal mõeldi elukestvast õppest. Praegu kahtleb selle vajalikkuses vaid mõni üksik. Haridusstatistika peab nüüdisajalgi jälgima inimese arengut kõigil tasanditel. Võrreldes iseseisva Eesti algusaastatega on tasandeid lihtsalt juurde tulnud ja need hõlmavad kogu inimese elu. Ka haridusstatistika peaks uusi „kasvamisastmeid” kajastama. Seda teeb ta mingil määral praegugi, kuid kasvuruumi on siin kindlasti palju.

Statistika ülesandeks on mõõta ühiskonnas toimuvaid protsesse. Ükski ühiskond pole siiski nii rikas, et mõõta kõike toimuvat, ja kui see ka õnnestuks, siis poleks tänapäeval võimsust, mis kogutud infohulga suudaks ära seedida. Teabe kogumisel, sh statistika tegemisel, tuleb teha valikuid, mida ja millises mahus koguda. Mis võiks olla valiku aluseks? Üldiselt öelduna – olulisus. Mis aga on oluline?

Kui lugeda Eesti ajalehti ja ajakirju (jättes välja haridust käsitlevad eriväljaanded), jääb lugejale mulje, et kõige tähtsam haridusvaldkonna probleem Eestis on õpetajate palk. Oleks loomulik, kui niisuguse olulise teema kohta oleks selge ja usaldusväärne statistika. Seda praegu ei ole. Palgaga seoses peaksid olema ka andmed töökoormuse, töö tulemuslikkuse, töö tõhususe kohta. Ka neid mõõdikuid ei ole. Arve esitatakse, aga selgust pole. Seadmata kuidagi kahtluse alla väidet, et õpetajate palk on liiga väike, peaks töö tasu siiski olema seotud töö tulemuslikkusega ja teema „halb õpetaja” ei tohiks edaspidi olla haridusvaldkonna üks suuremaid tabusid.

Võrreldes 1924. aastaga on tundmatuseni muutunud õppevahendid, õpetamise meetodid, õppetingimused. Kas see peaks kajastuma haridusstatistikas? Mõni aeg tagasi peeti arvestust koolis olevate arvutite, spordisaalide, ujulate jne üle. Nüüd enam mitte. Võib-olla peaks tänapäeva statistika kajastama mingite muude moodsate vahendite jõudmist õppeprotsessi?

Kõike kokku võttes – praegusaja haridusstatistika vajab eesmärkide ja näitajate süsteemi kriitilist analüüsi ning muutusi.

Kogumikust

Aasta tagasi kogumiku väljaandmiseks ettevalmistusi tehes plaanisime artikleid hoopis teistsugustel teemadel. Siis oli raske ette kujutada, et kogumikku ei tule ülevaadet õpilaste arvu muutumisest, koolivõrgu arengust, õpetajaskonnast ja majanduskriisist tingitud muutustest koolide eelarvetes. Lootsime saada artikleid õpilaste tervisest ja koolivägivallast. Kindlasti ei

näinud me ette, et kogumikus ilmuvad artiklid usundiõpetusest, waldorfkoolidest ja „Tagasi kooli“ liikumisest.

Mis tingis muudatused kogumiku sisus? Põhjusi on mitmeid. Kindlasti jäi osa teemasid käsitlemata seepärast, et me ei suutnud leida kirjutajaid, osa seepärast, et ei suutnud vajalikku statistilist materjali kokku saada. Osa teemasid osutus aga lähimal vaatlemisel nii ära kulunuks, et kui kuidagi uut vaatenurka lisada ei osanud, siis jäigi kirjutamine katki. Oli ka lugu, mis tähtjaks valmis ei saanud ning mille loodame avaldada mõnes muus Statistikaameti väljaandes.

Tegelikult on aga hoopis olulisem see, miks ärajäänud lugude asemele just need tulid, mis nüüd kogumikus kirjas.

Muutus sai alguse ühes Eesti ajalehes avaldatud intervjuust ühe Euroopa Liidu kõrge ametnikuga, kes ütles mõtte, et Tallinn ei ole mustem linn kui Brüssel mitte seepärast, et Brüsselis sodi vähem maha loobitakse, vaid seepärast, et Brüsselis on lihtsalt rohkem koristajaid kui Tallinnas. Ehk siis halb ei ole mitte sodi maha visata, vaid see, et koristajaid napib. See mõttearendus tundus olema nii vale kui üldse olla saab. Väärtushinnangute muutumine ei tähenda muidugi alati halba, aga kui muutuvad hinnangud väärtustele, siis reeglina see ka kusagil avaldub. Kui oleme muutunud ühiskonnale kasuliku töö karistuseks ühiselureeglite räige rikkumise eest, siis pole ka põhjust imestada, et ühiskonnale kasulik töö ei ole väga populaarne. Ilmekalt avaldub see näiteks selles, et paljud tööandjad kurdavad: noortel pole tahtmist ega harjumust tööd teha. Muidugi on tööd karistusena kasutatud aastasadu, aga siis nimetati sellist tööd sunnitööks.

Majandusteadlane Andres Arrak kirjutas ajalehes Postimees: „Mina olen jõudnud sügavale veendumusele, et käesolev ei ole mitte kinnisvara-, rahandus- ega majanduskriis. Tegemist on sügava väärtuste kriisiga. Viimased aga saavad alguse religioonist ja perekonnast.“ (8.02.2012). Temaga on raske mitte nõustuda. Perekonna kõrval on kindlasti kool see koht, kus suuresti kujundatakse noore inimese väärtushinnangud.

Sedamööda, kuidas edenes haridusteemalise kogumiku kokkupanek, sai järjest selgemaks, et koolis on tähtis õpetada arvuti kasutamist, ettevõtlikkust, võõrkeeli, matemaatikat jne, aga ehk veelgi olulisem on õpetada hindama väärtusi, milleta võib kahtluse alla sattuda muutuva maailma jätkusuutlikkus. Millised need väärtused on? Kindlasti kasvatab või õpetab neid väärtusi tundma ka senine traditsiooniline kool, aga võib-olla aitavad sellele kaasa ka praegu hariduskorralduse äärealadel olevad usundiõpetus, steinerpedagoogika, „Tagasi kooli“ liikumine.

Piirkondliku haridusstatistika kogumiku kokkupanek osutus märgatavalt raskemaks, kui aasta tagasi karta oskasime. Oleme siiski veendunud, et igas kogumikku jõudnud loos on vähemalt üks iva. Loodame, et lugejad need ka üles leiavad ning et neil sellest tulu tõuseb.

Allikad Sources

Arrak, A. (2.02.2012). Rohkem pole uhkem. – Postimees.

Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012–2020. Projekt. (2012). [www] http://www.elu5x.ee/public/documents/materjalid/Haridusstrateegia_PROJEKT_8_lk.pdf (9.11.2012).

Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012–2020. Taustamaterjal. (2012). [www] http://www.elu5x.ee/public/documents/materjalid/Haridusstrateegia_TAUSTAMATERJAL_duublid_36_lk.pdf (9.11.2012).

Eurostat. Educational expenditure statistics. [www] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Educational_expenditure_statistics (9.11.2012).

Haridus Eestis. Eesti demograafia. Vihik I. (1924). Tallinn: Riigi Statistika Keskbüroo.

FOREWORD

Mihkel Servinski
Statistics Estonia

This publication on regional statistics differs from the other regional statistics publications published after the restoration of Estonia's independence, because it is the first one focusing on a specific topic. It still includes an article offering an overview of general regional development in Estonia; this ensures continuity with the previous analytical publications on regional development. All other articles discuss one central topic – education.

Why education? We could also ask: what else if not education? After all, the provision of general education is one of the most important tasks of local governments (the main target group of regional statistics): education expenditure is the biggest cost item in the budget of a local government (on average). Also, education has become one of the most important issues in the Estonian society, covering much more than the issue of teachers' wages or criticism of the tradition of ranking schools based on state examination results. Even the necessity of reorganising the school system for various demographic and economic reasons is no longer the paramount issue – discussions of education are increasingly concerned with the content and nature of education, that is, what and how should be taught.

Education is actually one of the 'lucky' domains in the Estonian society, as the general public is more or less in unison about its importance. The general attitude is clearly that education matters. But opinions start to vary when it comes to the specific aspects considered important. International statistics also show that the Estonian society cares about education: the share of public sector expenditure on education in Estonia's gross domestic product (GDP) is higher than the European Union average (Figure 1, p. 4). Although it must be said that based on private sector expenditure on education, Estonia ranks behind most other European Union countries (Figure 2, p. 5).

Since the gross domestic product of Estonia is small – meaning that we are a poor country – we are behind many other countries in absolute terms. There is only one solution to this: we have to become richer. How? It has been suggested that one solution would be to invest in education in order to be more productive and more competitive. But how much do we have to invest in education, in order for Estonia's GDP per capita to exceed the European Union average (unless we have a more ambitious goal) or some other level that we want to achieve? In business, there are two sides to everything: investments are made and expenses incurred in order to earn greater profit. In case of education, people generally understand the need for investment, but are afraid or unable to say what the resulting gains should be and how big an impact is required. If there is no goal, or no idea how to reach that goal, it is impossible to guarantee that the additional funds invested in education will improve Estonia's competitiveness; it is always possible to just spend the money somehow.

Actually, the matter is even more complex: we dare not use the existing information, because we might not like what the data suggest. One typical example of this is the ranking of upper secondary schools based on state examination results. After the publication of these rankings, many people say that this kind of ranking is pointless and that the publication of this information should be prohibited. Schools (or at least the school where I have been a member of the board of trustees for years) find that the high-ranking schools clearly have better conditions and that there is nothing we can do about it. It cannot be denied that this ranking of schools has some fundamental problems and that the schools at the top have a better choice of pupils. But we should recognise the hard work done by the more successful schools, and other schools should make it their aim to improve as well. Luckily there are schools that want to become better, or even the best!

There are more and more examples of the disparagement of objective information in Estonia. In addition to the abovementioned ranking of upper secondary schools, the local government capacity index is another example of this.

It is very dangerous to try to disparage or ban information. If we prohibit the provision of information, it is quite certain that soon there will be nothing left of one of the pillars of the state of Estonia – democracy. However, it is important to learn to use information, and this is definitely a matter concerning education.

Education statistics in the Republic of Estonia before World War II

“Achieving an absolute numerical overview of both the level of education and the factors promoting education in Estonia – this is the purpose of Estonian education statistics.” This definition can be found in the book “Education in Estonia” published by the State Central Bureau of Statistics in 1924. The book views education statistics as a process that reflects several areas of human development: “In order to determine the areas of education statistics to be observed, we monitor the course of mental development of a human being through all the levels of growth and education.”

According to the book, the specific nature of education statistics is as follows: “In the early years, the mental development of a child depends predominantly on the level of education of the family, which in turn depends on the childrearing methods of the preceding generations and the current cultural level of the population. Therefore, all education statistics are based on information about the level of education of the population, both as a whole and broken down by individual social strata and groups. The material for this is provided directly by regular censuses, and indirectly by some specific statistics, whereby a population segment is viewed on the basis of its level of education and attention is paid to phenomena that characterise the level of mental development of the survey subjects. For instance, in a household budget survey, the proportion of expenditure spent on books can be seen as a characteristic feature of the level of education of a certain population class, and so on.

Determination of how that population with the previously described level of education tries to improve its level of education falls strictly into the scope of education statistics.

The educational activities of people begin already with raising the child at home. Therefore, the statistics must find a way to cast some light on this area as well (e.g. through statistics on purchases of children’s literature and the number of children attending various age-appropriate art, science and hobby facilities, and so on).

Naturally, all these data would be indirect statistics. Direct child-raising statistics begin with the study of the educational institutions for pre-school children. Here, special attention should be paid to various playgrounds, kindergartens, and public institutions and facilities intended for the mental and physical development of children.

The focal point of education statistics are the so-called school statistics in various forms. Attention is, first and foremost, paid to compulsory school attendance, which covers primary and vocational schools. This requires the thorough statistical study of three different groups: first, the educators (the persons responsible for organising the educational activities offered by state and local governments as well as by private persons) and immediate educators (teachers); secondly, the subjects of education (students); and thirdly, the education facilities (school premises and study equipment).

Primary school statistics will always be tasked with explaining the extent and manner of providing all children with opportunities to obtain general education; also, whether and to what extent this exceeds the level of general education.

In case of other schools, education statistics have a different approach. This group includes different types of educational institutions, which have various different goals and provide education to a certain elite group. The statistics on institutions providing specialized, secondary and higher education must allow researchers to study not only the general activities of such

schools, but also specific issues, including the social composition of the students and the progress they make. Importantly, the statistics on specialized schools should also include statistics on the scope of or demand for specific vocational education, as this will help to make decisions in vocational education policy.

Due to the predetermined fact that institutions of specialized, secondary and higher education are only available for a certain elite, we must attribute special importance to the non-formal education provided by community colleges, courses, lectures, etc. The relevant statistics should be combined with primary school statistics, to allow an overview of the progress of raising the overall mental level of the population, and of the means used for that.

In addition to school statistics, the statistics on general means of education also help to get an idea of the educational efforts of the population. These statistics concern two main categories – first, the intellectual heritage of previous generations, found primarily in facilities storing the experience of our ancestors (libraries, archives, museums, research facilities and laboratories); secondly, the latest intellectual and creative contributions (such as literature and all forms of visual arts).

Finally, a special chapter of education statistics focuses on communal educational activities in the form of various cultural-educational societies. Although the public system (the state together with local governments) takes care of a big part of education, the people themselves have another, possibly even bigger and more important role. Serious cultural-educational activities must develop naturally and reach higher levels through the efforts of the participants. These activities must be covered by the aforementioned statistics on cultural societies.

The principles outlined above have been the basis for attempts to define the general framework of Estonia's education statistics, which serves as a guideline for the plans and work of the State Central Bureau of Statistics. [---]

The paramount task of education statistics is to ascertain the extent to which the youth of this country have objective opportunities to acquire a general education that meets the cultural requirements of a particular era. The determination of these objective opportunities concerns a very diverse range of problems. However, there are two key aspects: existence of a sufficient number of educational institutions and the financial means of the parents of school-age children, which can often pose a major obstacle to school attendance."

It should be noted that the described system had not been implemented yet at the time of writing (1924) and remained only partially implemented for the entire first period of independence of Estonia. But let us be honest: this is an excellent definition of the system and purpose of education statistics.

Education statistics today

There are some important areas of education that the official regional statistics do not cover. This is also shown by Table 1 which lists the indicators of official regional education statistics. For example, there are no statistics on preprimary education and on teachers, no indicators reflecting the financial management of education and no statistics on studying conditions.

What does this lack of official regional statistics indicate? Does it mean that there are few data on education in Estonia? Or could it be that the society has no need for education statistics? Luckily, this is not the case! There is a great amount of education data available in Estonia, covering a whole range of areas. Most of the statistical information is available from the Ministry of Education and Research, and fortunately the Ministry's officials actually use the collected data: it is very rare that they are unable to cite figures about some issue. Are the data administered by the Ministry available to the people of Estonia and how can the data be accessed? Should there be official statistics on significant social processes, or would it suffice to provide administrative information on the Ministry's web site? These topics are also important, but are not discussed in this publication.

If one cared to search, one would surely find subtopics of education where statistics are lacking and where the necessary source data for statistics have not been collected either. In case such areas exist and the lack of data hinders the making of relevant decisions, the situation needs to

be mapped and resolved. At the moment, the main problems are as follows: the data are not easily available; there is insufficient readiness or ability to use the data; and emotions and other aspects play a more important role in decision-making, so that the availability or lack of statistics does not even matter.

It is possible to collect statistics on almost anything, but that would not be reasonable in terms of the purposeful use of resources. Statistics, particularly official statistics, should offer an insight into the crucial trends in the society, and statisticians should not be the only ones that decide which processes are the most important and will be covered by official statistics. With a reasonable system there will always be topics that cannot be analysed on the basis of official statistics; these are topics where special surveys are conducted to find answers to the questions.

Educational issues are actively discussed in the Estonian society. This gives hope that the most important topics will be defined and, moreover, that the relevant objectives will be agreed upon. It is also important to define the criteria for monitoring progress towards the defined objectives. If this progress can be tracked with the help of statistics, then the provision of such data should be the task of official statistics.

On 9 September 2010, the Estonian Cooperation Assembly, the Estonian Education Forum and the Ministry of Education and Research concluded a trilateral agreement, which was the foundation for the draft educational strategy for 2012–2020. The strategy is outlined in the document “Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012–2020 projekt” (the draft of Estonian Education Strategy 2012–2020). But the strategy has not developed further from the draft. During his presentation at the Kääriku Forest University in 2012, the Minister of Education and Research Mr Jaak Aaviksoo promised to commence the preparation of Estonia’s education strategy. If statisticians were to be involved in the strategy formulation at some stage and if such a strategy served as the guide for education in Estonia for a while, it would certainly give hope that the regional education statistics in Estonia would also improve.

The adoption of a strategy and greater public interest in objective information would help to find better solutions to problems in education. Since the framework of education statistics was defined almost 90 years ago by our fellow statisticians, we should perhaps start with the following questions in planning education statistics today: which parts of the 1924 programme are still relevant today? What could we learn from that description when compiling or planning education statistics today? What should definitely be added to the plan of 1924?

The purpose of education statistics as defined in 1924 – to provide “a numerical overview of both the level of education and the factors” affecting it – would be a great mission for education statistics today. The idea that education statistics should consider the entire mental development of a person is still crucial today and worth special attention. It is important to emphasise that the 1924 vision of education statistics is a comprehensive concept and clearly based on the problems present in the society. The current education statistics in Estonia lack a comprehensive approach, and the links between statistics and social problems are less clear than in 1924.

Could the main focus of education statistics as defined in 1924 – general availability of education, sufficient number of educational institutions, financial status of the parents – still be seen as the main focus of education statistics in 2012? It is difficult to say. These are certainly important issues, but some changes would be required in the definition of specific problems. In 2012 we must speak of the overall availability of education, not limiting the focus to general education only. In 1924, general education does definitely no longer mean just primary education. In 1924, institutions providing specialized, secondary and higher education were considered only available to an elite group. Of course, higher education still cannot be equated with general education (today or in the future), but in the modern society we cannot consider secondary, higher and specialized education as something available for a certain elite only. The contemporary society needs its members to have a higher level of education than basic education in order to develop. The exact shares of people with a different level of education in the population and the distribution of population by acquired profession are very important questions that need to be answered. Statistics may help in finding a solution, but statistics cannot state what the solution must be. However, statistics can and must measure the relevant situation in the society, in its various strata and in different regions of the country.

Table 1. Indicators of education statistics published in the Statistical Database for 2011 by the lowest regional level as at 1 October 2012

Indicator	Variables
A. Indicators by NUTS level	
Number of participants and non-participants aged 20–64 in adult education during the last 12 months	sex (males, females)
Number of participants and non-participants aged 25–64 in lifelong learning during the last four weeks	sex (males, females)
Number of participants and non-participants in non-taught learning during the last four weeks	age group (15–74, 15–64, 25–64, 16 until pension age); non-taught learning (participated (4 alternatives), did not participate)
Expenditure on education per household member in a year, euros	
B. Indicators by county and for Tallinn city	
Number of pupils in full-time general education	grade (0–13); language of instruction (Estonian, other); language of instruction (Estonian, other); sex (girls)
Number of graduates in full-time general education	level of study (basic education, secondary education); sex (girls); language of instruction (Estonian, Russian)
Number of general education schools	language of instruction (Estonian, other, Estonian and other); type of school (kindergarten-primary school, primary school, basic school, secondary school/gymnasium)
Number of full-time classes in general education schools	language of instruction (Estonian, other)
Number of schools for children with special needs	language of instruction (Estonian, Russian, Estonian and Russian)
Admittance to vocational education	language of instruction (Estonian, Russian); level of study (vocational courses after basic education, vocational courses after secondary education, vocational courses with non-defined basic education)
Enrolment in vocational education	language of instruction (Estonian, Russian); level of study (vocational courses after basic education, vocational courses after secondary education, vocational courses with non-defined basic education)
Graduates from vocational education	language of instruction (Estonian, Russian); level of study (vocational courses after basic education, vocational courses after secondary education, vocational courses with non-defined basic education)
Number of participants and non-participants in non-taught learning during the last four weeks	age group (15–74, 15–64, 25–64, 16 until pension age); non-taught learning (participated, did not participate)
Number of education institutions and organisations with amateur groups	type of institution (kindergarten, vocational school, university etc.)
Number of instructors of folk culture groups	professional education (vocational courses after basic education, vocational education, vocational higher education, higher general education / Bachelor's degree, Master's degree, Doctor's degree)
Number of coaches and instructors with higher education in sports	
Number of economically active persons	educational level (below upper secondary education; upper secondary education, post-secondary non-tertiary education; tertiary education incl. professional secondary education based on secondary education, higher education, Master's and Doctor's degree)

Table 1. Indicators of education statistics published in the Statistical Database for 2011 by the lowest regional level as at 1 October 2012

Cont.

Indicator	Variables
Number of persons aged 15–74	educational level (below upper secondary education; upper secondary education, post-secondary non-tertiary education; tertiary education incl. professional secondary education based on secondary education, higher education, Master's and Doctor's degree)
Number of live births	age of mother (under 20, 20–24, 25–29, 30–34, 35–39, 40 and over, age unknown); educational level of mother (primary or basic education, secondary education, higher education, educational level unknown)
Number of deaths	sex (males, females); age group (under 15, in five-year groups up to age 84, 85 and over, age unknown); educational level (primary or basic education, secondary education, higher education, educational level unknown)
Average distance of households to the nearest important educational institution (km)	type of household (all, with disabled person, with person with incapacity for work, with person with activity limitations); type of institution (primary school, children's hobby group)
Number of economically active education enterprises	number of employees (0, 1–4, 5–9, 10 and more)
Number of newly born education enterprises	number of employees (0, 1–4, 5–9, 10 and more)
Number of dead education enterprises	number of employees (0, 1–4, 5–9, 10 and more)
Number of persons employed in active education enterprises	
Number of persons employed in newly born education enterprises	
Number of persons employed in dead education enterprises	
Number of survived education enterprises	number of employees (0, 1–4, 5–9, 10 and more)
Number of non-profit associations, foundations and institutions in the field of education in the Statistical Profile	
Number, usable floor area and cubic capacity of non-residential educational buildings (new construction)	type of permit (building permits, construction started)
Number, usable floor area and cubic capacity of non-residential educational buildings (extension)	type of permit (building permits, construction started, construction completed)
Number, usable floor area and cubic capacity of non-residential educational buildings (reconstruction)	type of permit (building permits, construction started, construction completed)
C. Indicators by city and rural municipality	
Number of full-time classes in general education schools	grade (0–13)
Number of pupils in full-time general education	grade (0–13); sex (girls)
Number of general education schools	type of school (kindergarten-primary school and primary school, basic school, secondary school and gymnasium, incl. full-time schools for children with special needs); language of instruction (Estonian, other, total)
Local budgets' expenditure on education	
Number of education enterprises in the Statistical Profile	
Number, usable floor area and cubic capacity of non-residential educational building completions (new construction)	

In 1924 it was claimed that a person's development must be observed on all the "levels of growth and education". This must certainly be done today, too. It is unlikely that lifelong learning was discussed already in 1924. Today, virtually no one doubts the importance of lifelong learning. Education statistics should still observe the development of people on all levels. In comparison with the early years of independent Estonia, the number of these levels has simply increased and they cover the entire lifetime of a person. Education statistics should also reflect these new 'growth levels' – actually, these are covered to an extent now, but there is definitely much room for improvement.

The task of statistics is to measure the processes taking place in the society. Not a single society is rich enough to measure everything that is going on, and even if it could be done, there are not enough resources to process all the collected information. In the collection of information, including the production of statistics, it is important to make choices as to what to collect and to what extent. What should this choice be based on? The simplest answer is 'relevance'. But what is relevant?

When reading Estonian newspapers and magazines (excluding publications focusing on education), readers will get the impression that teachers' wages are currently the greatest problem in Estonian education. It would make sense to have clear and reliable statistics on such an important issue, but currently such data are not available. In connection with wages, there should also be information available about workload, performance and work efficiency. These indicators also do not exist now. There are some numerical data, but there is no clarity. It could well be that teachers' wages are too low, but wages should be related to professional performance, and the problem of "bad teachers" should no longer be one of the greatest taboos in the field of education.

In comparison with 1924, the learning materials, teaching methods and study conditions have changed beyond recognition. Should this be reflected in education statistics? Some time ago schools kept records of all the computers, gyms, swimming pools, and other facilities. Not any more! Perhaps contemporary statistics should reflect the use of some other, modern tools in the teaching process?

In conclusion, today's education statistics need a critical analysis and redefinition of its objectives and indicators.

About the publication

A year ago, when we were making preparations for this publication, we expected to have articles on quite different topics. At that time, we did not imagine that there would be no overview of the changes in the number of students, of the development of the school system, of the teaching staff or of the budget changes caused by the recession. We hoped to receive articles about students' health and school violence. We definitely did not foresee that the collection would include articles about religious education, Waldorf schools and the "Back to School" initiative.

What caused these changes in the topics of this publication? There are several reasons. Some topics have not been covered because we were unable to find writers for them. Some have been left out due to a lack of the necessary statistics. Some topics are too hackneyed and were discarded, if no new perspectives could be identified. There was also an article that was not completed by the deadline; we hope to publish that article in some other publication of Statistics Estonia.

Actually, what is more important is why the planned articles were replaced with the specific articles that are now published in this collection.

The initial impetus came from an interview with a high-ranking European Union official, published in an Estonian newspaper, where the official stated that the reason for Tallinn being a dirtier city than Brussels is not because people litter less in Brussels, but because there are simply more cleaners in Brussels than in Tallinn. This means that the problem is not littering, but a shortage of cleaners. This train of thought seemed as wrong as could be. A change in values does not

always have to be a bad thing, but a change in the appreciation of values is bound to manifest itself somewhere. Once community service has been designated as punishment for grave violation of public rules, it is no surprise that community service (essentially work for public benefit) is not very popular. This is very well illustrated by a complaint often made by employers – they say that young people have no wish to work and no habit of working. Sure, work has been used as punishment for centuries, but then it was called penal servitude.

In his article in the Postimees newspaper, the economist Mr Andres Arrak wrote: “I have developed a deep conviction that this is not a property crisis, and not a financial or economic crisis. This is a deep crisis of values. But values originate from religion and from the home.” (8.02.2012). It is hard to disagree with him. The values of young people are, above all, shaped by the family and by the school.

As the compilation of this education-themed collection progressed, it became more and more obvious that while schools should teach computer skills, entrepreneurial skills, foreign languages, mathematics, and so on, it may be even more important to teach the pupils to appreciate certain values which are essential for the sustainability of our changing world. What are these values? These values are certainly cultivated or taught in the framework of the traditional school, but perhaps these values are also fostered by some currently peripheral phenomena in education – such as religious education, Steiner education or the “Back to School” movement.

The compilation of this publication on regional education statistics has proved to be remarkably more complicated than anticipated a year ago. However, we are still convinced that there is something useful in each and every article here. We hope that the readers will find these valuable ideas and put them to good use.

PIIRKONDLIK ARENG EESTI REGIONAALARENGU STRATEEGIA JA ELUKVALITEEDI NÄITAJATE VALGUSES

Siim Krusell
Statistikaamet

Ühtlasest piirkondlikust arengust on palju räägitud, kuid hoolimata aruteludest ja mõnedest praktilistest sammudest püsib olukord, kus Eestis on üks suur (Harju maakond) ning teine väiksem (Tartu maakond) tõmbekeskus. Harju ja Tartu maakond on jätkusuutlikud piirkonnad. Paradoksaalne on aga see, et mida paremini läheb neil kahel, seda tõenäolisemalt on jätkusuutlikkusega probleeme teistes Eesti piirkondades, eriti kui lähtuda rahvastikunäitajatest.

Sissejuhatus

Artikli eesmärgiks ei ole keskenduda ainult Harju ja Tartu maakonnale, vaid vaadelda kõigi maakondade näitajaid. Põhitähelepanu on pööratud nii Eesti regionaalarengu strateegias 2005–2015 (edaspidi ERS) kirjeldatud kui ka OECD heaolu kontseptsioonis sisalduvatele elukvaliteedi näitajatele. ERS-i alusel kavandab Vabariigi Valitsus kindlustada Eesti tasakaalustatud regionaalarengut, mille puhul kõik piirkonnad panustaksid oma spetsiifilisi eelduseid oskuslikult ära kasutades riigi kui terviku arengusse (Eesti ... 2005). ERS-is eristatakse üld- ja alaeesmärke. Et jälgida riigi regionaalpoliitika üldeesmärgi poole liikumist, kasutatakse nelja mõõdikut, mis mõõdavad piirkondade kaupa rahvastikus, majanduses, tööturul ning elatustaseme osas aset leidvaid muutusi.

Riigi regionaalpoliitika alaeesmärkide suunas liikumist jälgitakse aastate kaupa ja maakondade tasandil (võimaluse piires ka omavalitsusüksuste ja funktsionaalsete tööjõuareaalide/kasvu-piirkondade järgi) oluliselt enamate seirenäitajate abil, mis on seotud nagu üldeesmärkide puhulgi, rahvastiku ja rändega, tööhõive olukorraga, majandusarenguga, inimressursi kvaliteediga, elanike heaolu ning koostöö ja sidususega.

OECD 2011. aasta raport „Mõõtes heaolu“ on 2009. aastal ilmunud Stiglitz-Sen-Fitoussi heaolu kontseptsiooni edasiarendus. Heaolu on mitmemõõtmeline, hõlmates keskkonda, majandust ja sotsiaalelu (Stiglitz jt 2009). Sarnaselt Stiglitzi raportiga kasutab OECD heaolu mõistet üldistusena, mille alla koonduvad materiaalsed, elukvaliteedi ning jätkusuutlikkuse näitajad. Arvestatud on nii objektiivsete kui ka subjektiivsete heaolu aspektidega, sest oluline pole mitte ainult see, millised on tegelikud elamis- ja töötamistingimused, vaid ka see, kuidas inimesed ise oma elukvaliteeti tajuvad ning hindavad (Kõrreveski 2011). Elukvaliteeti mõõdetakse OECD raportis töö ja pereelu ühitamist, haridust, kogukonda, turvalisust, keskkonda, valitsemist ja kodanikkonda ning subjektiivset heaolu puudutavate näitajate abil.

Artikkel keskendub ennekõike nendele ERS-i näitajatele, mis mõõdavad olukorda rahvastikus ja tööturul ning sissetulekuid ja elanike heaolu. OECD elukvaliteedi näitajate seast vaadeldakse aga eelkõige tervise, hariduse, subjektiivse heaolu ja turvalisusega seotud näitajaid.

Rahvastikuareng maakondades

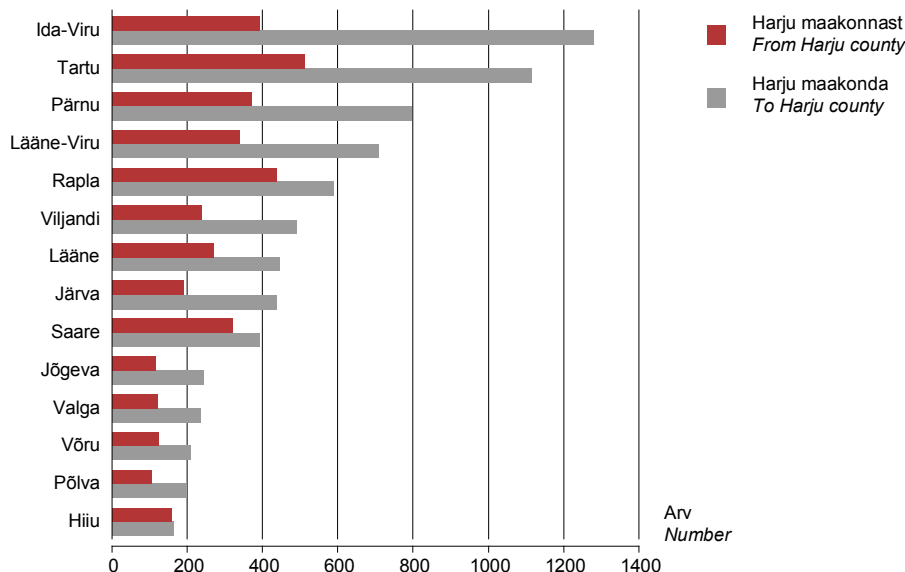
Muutusi rahvastiku piirkondlikus paiknemises mõjutab kõige tuntavamalt siseränne. Riigisiseseid rändesuundi teades on võimalik ennustada piirkondlikke demograafilisi arenguid ja piirkondliku arengu erinevusi Eestis. Peamine rände sihtkoht Eestis oli 1990. aastatel Tallinn ja selle

tagamaa. Eeslinnastumine on pärast 2000. aastat tunduvalt intensiivistunud (Tammur 2009). Kõige aktiivsemad rändajad on noored (15–29-aastased), kelle ränne koondub selgelt suurematesse linnadesse ja nende tagamaale (Jõeveer 2003, Kulu 2005, refereeritud Tammuri 2009 järgi). Tegemist on vanuserühmaga, kel seisab kas lähemas või kaugemas tulevikus ees perekonna loomine ning koos sellega ka lapsevanemaks saamine. Ränne mõjutab seega oluliselt ka loomuliku iivet piirkonniti ning selle kasvu on oodata just seal, kuhu rändevood liiguvad (Krusell 2011).

90-ndatel alguse saanud siserände suundumused jätkuvad. Harju maakonna rändesaldo teiste maakondadega on positiivne niisugusel määral, et kui suhtena vaadata, siis saatis Harjumaa 2011. aastal enamikku maakondadesse ühe inimese ja sai vastu vähemalt kaks. Kõige suurem oli niisugune vahe Ida-Viru maakonnaga, kus ühe inimese vastu saadi lausa kolm inimest (joonis 1). Enamiku maakondade sekka ei kuulunud aga Hiiu, Saare ja Rapla maakond, kus ühe Harju maakonnast tulnud inimese eest siiski kahte vastu ei antud.

Joonis 1. Ränne Harju maakonda ja Harju maakonnast seisuga 1. jaanuar 2012

Figure 1. Migration to and from Harju county by county as at 1 January, 2012



Nii 2005. kui ka 2011. aastal oli rahvastiku loomulik iive Harju ja Tartu maakonnas positiivne ning mõlema areng näitab, et loomulik iive muutub veelgi paremaks. Samas toimus muutus paremuse poole kõigis maakondades, kuid sündide ja surmade vahe vähenemine ei toonud siiski kaasa loomuliku iibe positiivseks muutumist. Eriti kaugel ollakse sellest Ida-Viru maakonnas, kus 2011. aastal suri ligi 1000 inimest enam kui sündis (tabel 1).

Tabel 1. Rahvastiku loomulik iive maakonna järgi, 2005, 2011*Table 1. Natural increase of population by county, 2005, 2011*

Maakond County	2005	2011
Harju	261	1 410
Hiiu	-25	-16
Ida-Viru	-1 021	-992
Jõgeva	-178	-143
Järva	-119	-37
Lääne	-143	-96
Lääne-Viru	-284	-160
Põlva	-215	-87
Pärnu	-339	-198
Rapla	-169	-65
Saare	-140	-52
Tartu	76	362
Valga	-209	-163
Viljandi	-254	-221
Võru	-206	-107
Kogu Eesti Whole country	-2 966	-565

Ida-Viru maakonnas oli 2011. aastal ka rändesaldo kõige negatiivsem, mis rõhutab rände tähtsust loomuliku iibe mõjutajana. Lihtsamalt öeldes: väljarännanud saavad lapsi näiteks Ida-Virumaa asemel Harjumaal (sh Tallinnas).

Arvestades rände- ja iibenäitajaid, on üsna ootuspärane, et ainuke maakond, kus rahvaarv on aastatel 2005–2012 kasvanud, on Harju maakond: rahvastik suurenes seal 5% võrra. Peaaegu samaks jäi Tartu maakonna rahvaarv ning kuigi oluliselt ei muutunud see ka Rapla maakonnas. Ülejäänud maakondade rahvastik sel perioodil oluliselt vähenes. Kõige kiiremini vähenes rahvastik Järva maakonnas – 10%. Ida-Viru kuulus samuti ootuspäraselt kiiresti väheneva rahvastikuga maakondade hulka, kuid sama palju ehk 9% vähenes rahvastik aastail 2005–2012 ka Jõgeva ning Viljandi maakonnas (tabel 2).

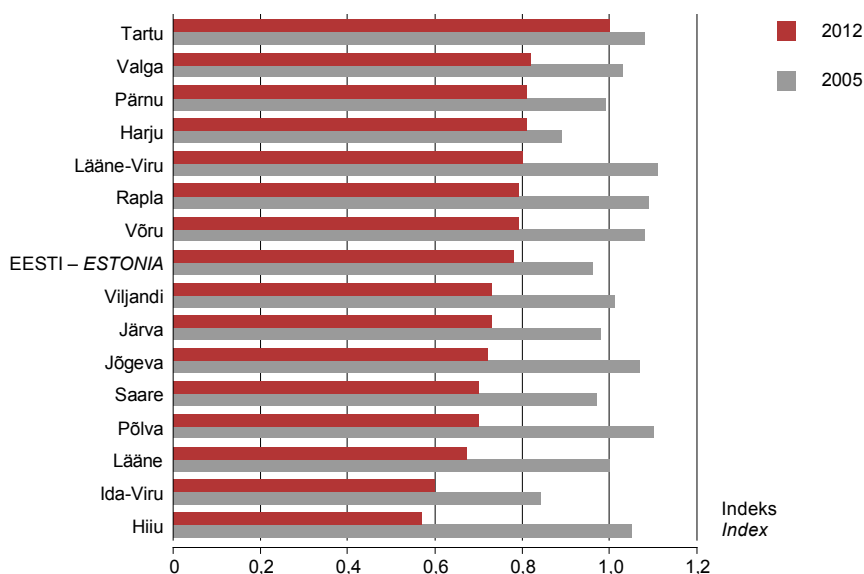
Tabel 2. Rahvastiku muutus maakonna järgi seisuga 1. jaanuar, 2005, 2012*Table 2. Change in population by county as at 1 January, 2005, 2012*

Maakond County	2005	2012	Muutus, inimest Change, persons	Muutus, % Change, %
Harju	534 078	562 566	28 488	5
Hiiu	9 888	9 181	-707	-7
Ida-Viru	168 695	153 662	-15 033	-9
Jõgeva	36 075	32 679	-3 396	-9
Järva	34 934	31 576	-3 358	-10
Lääne	26 738	24 655	-2 083	-8
Lääne-Viru	66 003	61 053	-4 950	-7
Põlva	31 126	28 848	-2 278	-7
Pärnu	88 329	85 073	-3 256	-4
Rapla	36 559	35 445	-1 114	-3
Saare	34 240	32 729	-1 511	-4
Tartu	146 708	145 233	-1 475	-1
Valga	33 833	31 238	-2 595	-8
Viljandi	54 446	49 303	-5 143	-9
Võru	37 516	34 764	-2 752	-7
Kogu Eesti Whole country	1 339 168	1 318 005	-21 163	-2

Eestis on peetud oluliseks püüelda teadmuspõhise majanduse poole. Veelgi olulisem on aga, et Eestis oleks ka tulevikus piisavalt tööturule tulijaid ja seal olijaid. Rahvastikuprotsesse tööturu võtmes vaatlev demograafilise töötururinde indeks võimaldab seda (kui võimalik välisrände kõrvale jätta) ka hinnata. Eesseeisval kümnendil on tööturule oodata vähem noori, kui sealt lähemas tulevikus lahkub. Aasta-aastalt on järgmisel kümnendil tööturule sisenevate noorte (5–14-aastased) ja sealt vanuse tõttu väljalangejate (55–64-aastased) suhe ehk demograafiline töötururinde indeks muutunud üha rohkem noorte kahjuks. Kui indeks on suurem kui 1, siseneb järgmisel kümnendil tööturule rohkem inimesi, kui sealt vanaduse tõttu potentsiaalselt lahkub. 2005. aastal langes indeks esimest korda alla 1 ja oli 2012. aasta 1. jaanuari seisuga 0,78. Lootust, et demograafiline töötururinde indeks lähitulevikus oluliselt tõuseb, annaks sündide arvu suurenemine, kuid 2011. aasta näitas kahjuks vastupidist. Maakondlikus võrdluses erineb indeks oluliselt ning kui Hiiu maakonnas oli 2012. aastal (1. jaanuari seisuga) indeksi väärtus isegi alla 0,6, siis Tartu maakonnas oli see täpselt 1. Võrreldes 2005. aastaga, mil tervelt üheksas maakonnas oli indeksi väärtus üle ühe, on olukord halvenenud aga kõigis maakondades (joonis 2).

Joonis 2. Demograafiline töötururinde indeks maakonna järgi seisuga 1. jaanuar, 2005, 2012

Figure 2. Demographic labour pressure index by county as at 1 January, 2005, 2012



Migratsiooni puhul on eristatud rännet, mis toimub riigi sees, rändest, mis toimub riikide vahel. Samas on vaieldud selle üle, kas üldised põhimõtted on kahel rände liigil samad. Skeldoni (2010) järgi peaksid üldised printsiibid olema samad.

Alates Larry Sjaastadi klassikalisest tööst on tavaks käsitleda migratsiooni investeeringuna (Toomet 2001). Nagu muudel investeeringutel, on ka kolimisel kulu, mis tuleb kanda kohe, oodatav tulu jaotub aga pikema perioodi peale. Otseseks kuluks on esiteks töökoha kaotamine endises elukohas ja sellega seotud alternatiivkulu, peale selle veel otsene kolimiskulu, kulu uues keskkonnas kohanemiseks, uue töö leidmiseks ja õppimiseks. Tuluks on eeldatav tulevane parem palk ja paremad elamistingimused.

Niisugune lihtne vaatepunkt seletab loomuliku nähtusena, miks kolitakse kõrgema palgaga piirkondadesse (oodatav tulu on suurem), miks noored on aktiivsemad kolijad (noorte oodatav tulu on suurem, sest nemad on kauem tööturul) ja miks lahkutakse kõrge tööpuudusega piirkondadest (väike töö saamise tõenäosus vähendab oodatavat tulu kohapeal) (Toomet 2001).

Seega võiksid Harju ja Tartu maakonna kui tõmbekeskuste ligimeelitavust suurel määral seletada paremad töö- ja palgavõimalused.

Maakonnad majandus- ja tööturunäitajate kaudu

Majandusliku jätkusuutlikkuse hindamisel kasutatakse näitajana sisemajanduse koguprodukti (SKP) suurst ja selle võimalikku kasvu. SKP mõõdab majandustegevuse tulemusi ning võrdub toodetud kaupade ja teenuste väärtuse ning nende tootmiseks kasutatud kaupade ja teenuste väärtuse vahel. Suurem SKP ei pruugi tähendada automaatselt suuremat palka, kuid loob selle saamiseks paremad eeldused ning üldjuhul on suurema SKP-ga riikides ka kõrgem palgatase. Majanduslikku jätkusuutlikkust hinnates saab näitajana kasutada osatähtsust riigi SKP-s või siis SKP-d elaniku kohta. Selleks, et teada saada, kas SKP kasv on küllaldane, peab end võrdlema maailma muude riikidega. Et aga riigid on suuruselt väga erinevad, ei ole mõtet omavahel võrrelda näiteks Saksamaa ja Eesti SKP-d. Täpselt sama loogika kehtib ka Eesti maakondade võrdluse puhul.

ERS-i siht 2015. aastaks oli, et Põhja-Eesti SKP osatähtsuse kasv on pidurdunud ja püsib alla 70% Eesti SKP-st (2001. aastal moodustas Põhja-Eesti näitaja 61% Eesti SKP-st). Sellest eesmärgist – 70% – ollakse heas mõttes kaugel. Maakondade SKP-d saab välja tuua 2009. aasta kohta, mil Harju maakonna SKP osatähtsus riigi SKP-s oli nii nagu 2001. aastalgi 61%. Harju maakonnale järgnesid Tartu maakond 10% ja Ida-Viru maakond ligi 8%-ga. SKP elaniku kohta oli Harju maakonnas silmatorkavalt suurem võrreldes teiste maakondadega: 2009. aastal oli see 16 097 eurot. Väikseim oli SKP elaniku kohta Põlva ja Jõgeva maakonnas, jäädes alla 5000 euro elaniku kohta (tabel 3).

Tabel 3. Sisemajanduse koguprodukt inimese kohta ja osatähtsus riigi SKP-s maakonna järgi, 2009

Table 3. Gross domestic product per capita and share in the country's GDP by county, 2009

Maakond County	Osatähtsus riigi SKP-s, % Share in the country's GDP, %	SKP elaniku kohta, eurot GDP per capita, euros
Harju	61,1	16 097
Hiiu	0,5	6 480
Ida-Viru	7,6	6 185
Jõgeva	1,2	4 561
Järva	1,4	5 544
Lääne	1,2	6 169
Lääne-Viru	3,1	6 479
Põlva	1,1	4 997
Pärnu	4,5	6 967
Rapla	1,4	5 180
Saare	1,8	6 990
Tartu	10,2	9 410
Valga	1,3	5 095
Viljandi	2,2	5 411
Võru	1,5	5 466

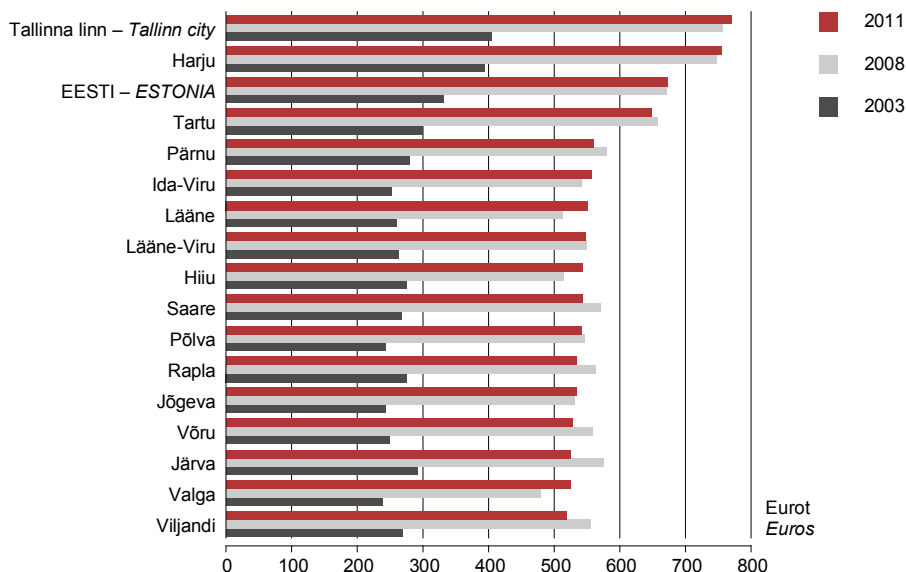
ERS-i üldeesmärgina on seatud ka taotlus hoida ära väga suuri elatustaseme erinevusi. Nimelt ei tohiks ühegi maakonna keskmine elatustase (mõõdetuna leibkonnaliikme keskmise sissetulekuna) olla madalam kui 61% kõrgeimast maakondlikust näitajast (2003. aastal oli madalaim maakondlik näitaja 59%). Alates 2008. aastast andmed leibkonnaliikme keskmise sissetuleku kohta puuduvad, küll aga saab selle asemel analüüsida palgataset maakondade võrdluses. Eelnevalt on küll analüüsitud ka palgatöötajate sissetulekute jaotust, kust selgus, et maa-asulates jääb enamiku palgatöötajate sissetulek alla keskmist brutokuupalka. 2008. aastal jäi maapiirkonnas 25,1% elanike sissetulek kõige madalamasse kvintili^a (Keskmise ... 2011).

^a Sissetulekukvintili – viiendik aasta ekvivalentnetosissetuleku alusel järjestatud elanikkonnast. Esimesse ehk madalaimasse kvintili kuulub kõige väiksemat ekvivalentnetosissetulekut saav viiendik elanikkonnast, teise järgmine viiendik jne.

Seega pole üllatav, et sõltumata vaadeldud aastast (2003–2011) oli Harju maakonnas ja Tallinnas oluliselt kõrgem keskmine palk kui mujal Eestis ning seda hoolimata sellest, et perioodil 2003–2008 kasvas palk ulatuslikult kõigis maakondades. Kui Harju maakonnas ja Tallinnas ulatus 2011. aastaks keskmine netopalk üle 750 euro, siis kõigis ülejäänud maakondades (v.a Tartu maakond) jäi see alla 600 euro (joonis 3).

Joonis 3. Netopalk ja selle muutus maakondades ja Tallinnas, 2003, 2008, 2011

Figure 3. Average monthly net wages and their change in counties and in Tallinn city, 2003, 2008, 2011



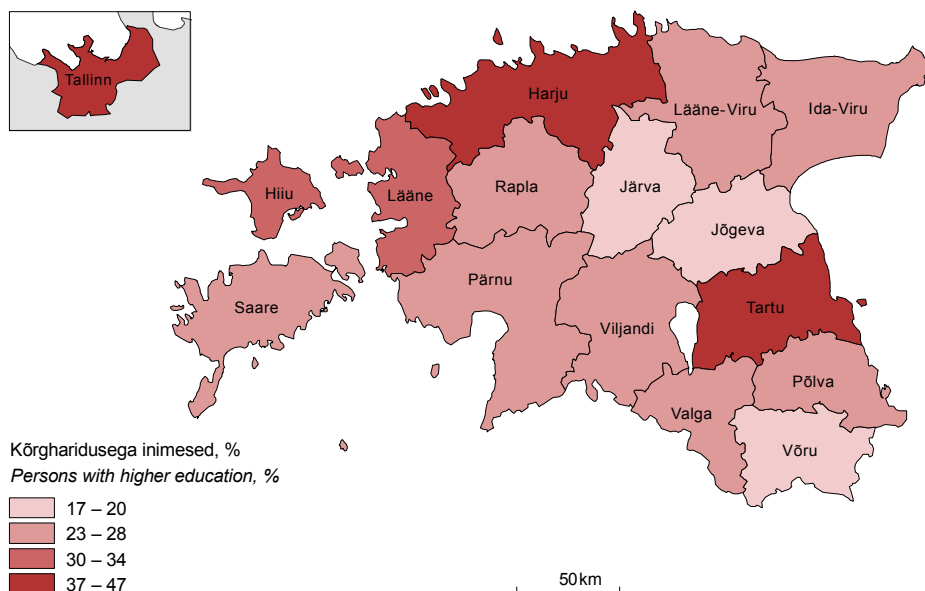
Mis võiks Harju (sh Tallinn) ja Tartu maakonna kõrgema palgataseme põhjuseks olla ja miks vahe teiste maakondadega võrreldes on püsinud?

Inimkapitali teooria järgi nähakse töötajaid mõistuspäraste üksikisikutena, kes püüavad äärmuseni suurendada kogu eluaja jooksul saadavat sissetulekut, investeerides oma oskustesse ning erialasesse ettevalmistusse. Ideaalmudeli järgi sõltuvad sissetulekud vaid töötaja jõudlusest. Neoklassikalise palgamudeli kohaselt on selline printsiip omane vabaturumajandusele. Täiuslikul turul, kus info liigub vabalt ja kus ei ole liikuvuspiiranguid, on sissetulekud otseselt seotud töötaja tootlikkusega. Tootlikkus ise sõltub töötaja erialasest ettevalmistusest, oskustest ja haridusest. Töötaja kõrgem haridus peaks kaasa tooma tema suurema tootlikkuse ja sellest tulenevalt ka suurema töötasu (Becker 1964).

Kui vaadata palgataset ameti- ja tegevusala järgi, siis kõige kõrgemad palgad on kõrgematel ametnikel ning juhtidel, nendele järgnevad tippspetsialistid. Konkurentsituul kõige madalamad palgad on lihttöölistel, kuid palgaskaala alumisse poolde kuuluvad ka näiteks teenindus- ja müügijõud. Kõrgeimad keskmised palgad on info ja side, finants- ning kindlustustegevuse alal, samuti energia tootmisega tegelevas sektoris.

Kas palgaerinevusi teiste maakondadega võiks näiteks seletada see, et Harju ja Tartu maakonnas on kõrgema kvalifikatsiooni ja haridusega töötajad ning see, et juhtide ja tippspetsialistide osatähtsus on seal suurem?

Kaart 1. Kõrgharidusega inimeste osatähtsus maakondades ja Tallinnas, 2011
 Map 1. Share of persons with higher education in counties and in Tallinn city, 2011



Kõige suurem kõrgharidusega inimeste osatähtsus oli 2011. aastal Tallinnas, Harju ja Tartu maakonnas. Väikseim oli see Jõgeva, Võru ja Järva maakonnas (kaart 1). Ka juhtide ja tippspetsialistidena töötavate inimeste osatähtsus oli Tallinnas, Harju ja Tartu maakonnas suurem kui teistes maakondades. Seega oleks palgaerinevusi lihtne seletada sellega, et neis maakondades on rohkem inimesi, kes on investeerinud oma erialasesse ettevalmistusse ja haridusse ning töötavad nüüd kas juhi või tippspetsialistina ja saavad vastutasuks tehtud investeeringutele ka kõrgemat palka. Samas aitab ameti ja haridusega seotu seletada palgaerinevusi vaid osaliselt, sest kui maakondi omavahel võrrelda, siis üldjuhul olid Harju (sh Tallinn) ja Tartu maakonnas kõrgemad palgad ka näiteks oskustöölistel või teeninduses töötajatel.

Palgaerinevusi saab analüüsida juhul, kui omatakse töökohta. Võrreldes kriisi tippajaga on Eesti olukord tervikuna oluliselt paranenud. Aasta keskmine töötuse määr langes 2011. aastal 12,5%-ni ehk madalamale kui esimesel kriisiaastal 2009, mil töötuse määr oli 13,8%. Töötute arv vähenes kuni 2010. aasta III kvartalini, misjärel on töötuid olnud püsivalt 70 000 – 80 000, kui võtta arvesse ka 2012. aasta I kvartal. Märkimisväärne oli 2011. aastal see, et meeste hulgas vähenes töötute arv märksa kiiremini kui naiste hulgas ning aasta keskmine töötuse määr oli meestel siis 13% ja naistel 12%.

ERS-i üldesmärgina on sõnastatud muuhulgas see, et ühegi maakonna aastakeskmine tööhõive määr (mõõdetuna vastavalt Rahvusvahelise Tööorganisatsiooni metoodikale) ei oleks madalam kui 45%. Jättes kõrvale kriisiaastad, olid hõivenäitajad valdavas osas maakondadest 2011. aastal paremad kui 2005. aastal. Madalamaks jäi tööhõive määr aga näiteks Hiiu ja Valga maakonnas. Töötuse määra võrdlemine maakondade vahel on pisut problemaatilisem, lähtuvalt andmete saamise metoodikast, mille järgi elanike väike arv ja madal töötus omavahel kombineerituna ei võimalda saada netovalimisse piisavalt vastajaid, et andmeid saaks avaldada. 2005. aastal rea maakondade puhul nii ka juhtus. 2011. aastal seda probleemi polnud, sest töötuse määr oli Eestis tervikuna siis ligi 5% kõrgem. Töötuse määr oli enamikus maakondades, v. a Hiiu ja Jõgeva, kõrgem ka võrreldes 2005. aastaga. Ühe positiivse trendina saab aga nii Eesti kohta tervikuna kui ka enamiku maakondade puhul välja tuua, et suurenenud on elanikkonna majanduslik aktiivsus ehk siis võrreldes varasemaga on palju rohkem inimesi valmis tööle asuma (tabel 4).

Tabel 4. 15–74-aastaste hõive ja töötuse määr maakonna järgi, 2005, 2011

Table 4. Employment and unemployment rate of population aged 15–74 by county, 2005, 2011
(protsenti – percentages)

Maakond County	2005		2011	
	Tööhõive määr Employment rate	Töötuse määr Unemployment rate	Tööhõive määr Employment rate	Töötuse määr Unemployment rate
Harju	64,2	7,5	65,5	11,6
Hiiu	64,2	7,2	56,7	5,0
Ida-Viru	50,9	16,2	51,5	20,3
Jõgeva	44,5	16,9	49,0	12,4
Järva	59,6	5,6	55,8	13,2
Lääne	57,6	...	59,3	12,9
Lääne-Viru	57,2	5,8	55,0	11,1
Põlva	46,6	12,4	49,2	12,4
Pärnu	53,2	5,9	55,2	10,5
Rapla	56,0	...	59,4	13,5
Saare	52,6	...	55,8	10,2
Tartu	57,5	4,5	58,9	11,0
Valga	51,5	...	49,1	13,3
Viljandi	55,3	4,9	60,7	9,1
Võru	51,1	...	52,6	11,2
Kogu Eesti Whole country	57,9	7,9	59,1	12,5

Niisiis iseloomustavad Harju ja Tartu maakonna rahvastikuarengut positiivsed suundumused: kõrgem SKP elaniku kohta, kõrgem palgatase ja suurem majanduslik aktiivsus. Aga kas allajäämine iseloomustab teisi maakondi ka elukvaliteedi näitajaid arvestades?

Maakonnad elukvaliteedi näitajate kaudu

Kuigi selles analüüsis vaadeldakse maakondi lähtuvalt OECD raamistikust, on heaolu mõiste kokkuvõttes ekvivalentne loend, mille eripära on iseloomustanud Laclau (2003).

Laclau tõi ekvivalentsuse puhul välja selle, et mõiste hävitab enda tähenduse tähenduskülluse kaudu. Heaolu mõiste on konstrueeritud ekvivalentse loendi abil, mis samas võib sõltuvalt mõiste kasutajast erineda. Erinevat kasutamist ei saa tõlgendada aga ainult kasutajate meelevaldsusena või subjektiivse valikuna loendist. Ka heaolu mõiste sisuks olev loend on sõltuvalt kontseptuaalsest vaatenurgast ja rõhuasetusest erinev.

Hoolimata sellest, et põhimõtteliselt on võimalik konstrueerida üsna pikk loend, võimaldavad OECD heaolu kontseptsioonist valitud elukvaliteedi näitajad iseloomustada maakondi täiendavalt rahvastiku, sissetulekute ja tööturuprisma kaudu. Elukvaliteedi üheks olulisemaks mõõdupuuks on toimetuleku- või vaesusunäitajad. Uuringud näitavad, et maapiirkondades ja äärealadel elavad inimesed on suurema tõenäosusega vaesed kui keskuste ja linnade elanikud. Maal soodustab vaesust tavalisest kõrgem töötuse määr ja madalam palgatase ning kehvemad lapsehoiuvõimalused. Teisest küljest on seal oma tarbeks tootmise ja sotsiaalsete võrgustike kaudu rohkem võimalusi vaesust leevendada. Kui elukoha ja vaesuse vahelist seost on palju uuritud, siis selle seose suund on jäänud ebaselgeks. Tavaliselt eeldatakse, et maapiirkonnas elamine põhjustab vaesust. Tegemist võib olla ka vastupidise olukorraga: vaesed inimesed kolivad linnast maale. Samuti võivad heale järjele jõudnud leibkonnad liikuda linnade äärealadele (Tasuja 2010). Maapiirkondade inimesed on linnainimestega võrreldes paiksemad, sageli on nad madalama haridusega mehed (sealsamas). Väiksema liikuvusega inimesi võib vaesus aga rohkem ohustada: need, kes on valmis (parema) töö leidmise nimel kolima, on väiksema tõenäosusega töötud või vaesuses (Fisher 2005, Ainsaar 2004, refereeritud Tasuja 2010 järgi).

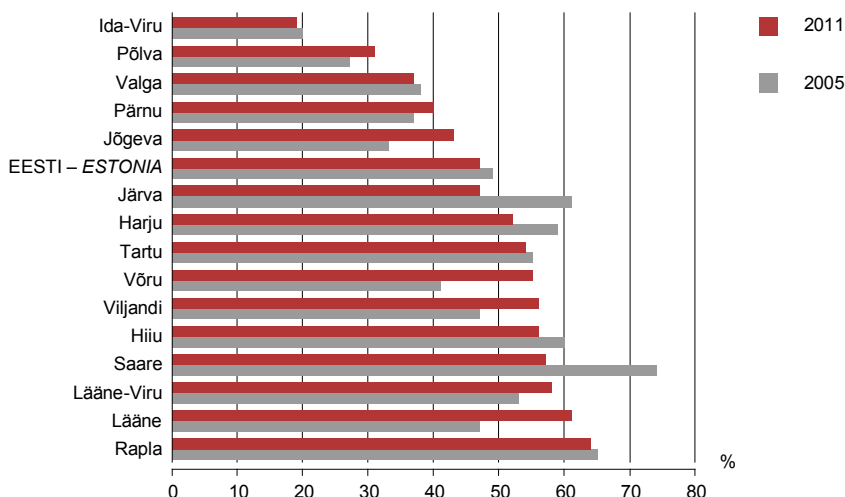
Vaesuse subjektiivne tajumine tähendab inimeste hinnangut selle kohta, kas nende käsutuses olevad ressursid on piisavad vähimaks või harilikuks igapäevaseks toimetulekuks (absoluutne subjektiivne vaesus), samuti selle kohta, milline on nende ressursside tase võrreldes teiste

ühiskonnaliikmete omaga (suhteline subjektiivne vaesus). Uurimused näitavad, et subjektiivne ja objektiivne vaesus kattuvad teineteisega vaid osaliselt (Trumm 2010). See viitab ühelt poolt asjaolule, et individuaalsed hindamisstandardid erinevad uurijate kehtestatud ühiskonnakesksetest objektiivsetest standarditest. Teisalt aga annab põhjust oletada, et objektiivne ja subjektiivne vaesus käsitlevad vaesuse kui mitmemõõtmelise nähtuse erinevaid aspekte (Trumm 2010 järgi).

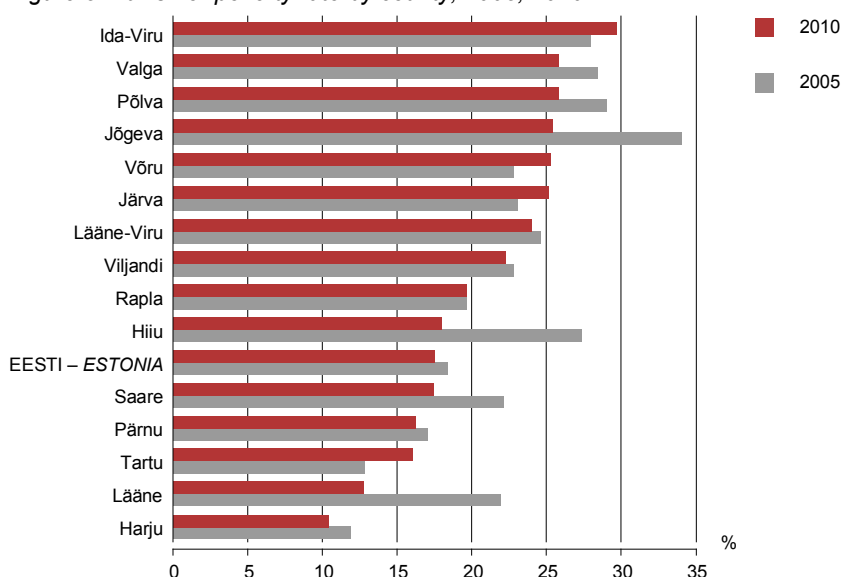
Subjektiivse vaesushinnanguna saab seega käsitleda enda hinnangut majanduslikule toimetulekule. Majandusliku toimetuleku hindamisel on inimeste lähtekohad erinevad ja sõltuvad näiteks senistest tarbimisharjumustest, aga ka oma võimaluste võrdlemisest sõprade või tuttavate tarbimisvõimalustega jne. Toime tullakse Eesti maakondades üsna erinevalt. Kõige vähem oli toimetulijaid Ida-Viru, Põlva ja Valga maakonnas, kusjuures Ida-Virumaal oli neid vaid viiendik elanikkonnast. Kõige suurem polnud toimetulijate osatähtsus aga üldse mitte Harju ja Tartu maakonnas, vaid hoopis Lääne ja Rapla maakonnas, kus see oli 2011. aastal üle 60% (joonis 4).

Joonis 4. Majanduslikult toime tulevate inimeste osatähtsus maakonna järgi, 2005, 2011

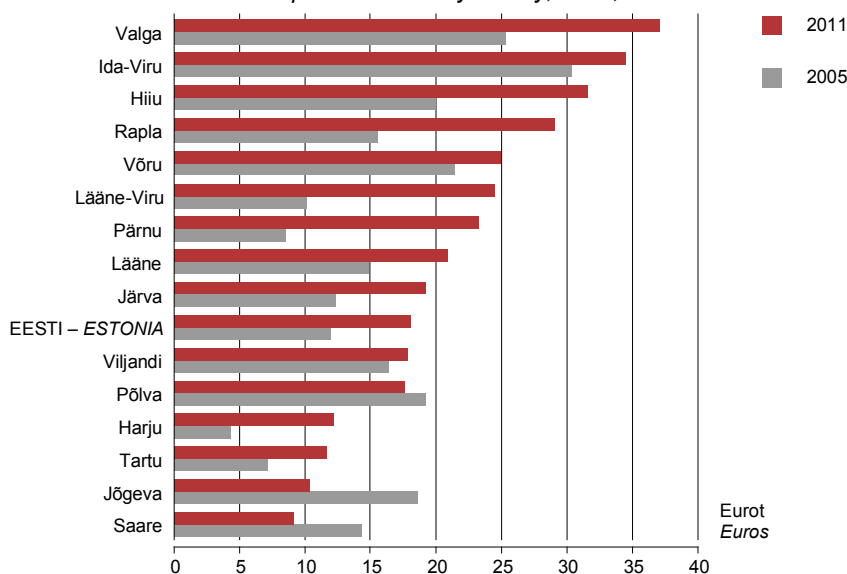
Figure 4. Share of people coping economically by county, 2005, 2011



Sotsiaalse tõrjutuse ja vaesuse käsitlemisel on üks keskseid mõisteid suhteline vaesus. Selle defineerimisel lähtutakse leibkonnaliikme ekvivalentnetosissetulekust – leibkonna sissetulekust, mis on jagatud tarbimiskaalude summaga. Vaene on inimene, kelle ekvivalentsissetulek on alla 60% riigi elanike mediaanekvivalentsissetulekust. 2010. aastal elas suhtelises vaesuses 17,5% Eesti rahvastikust. Vaesuse mõõtmiseks sobib suhtelise vaesuse näitaja aga pigem erinevaid rühmi või piirkondi omavahel võrreldes. Seega saab näitajat kasutades öelda, millises maakonnas elab vaeseid enam. Negatiivses mõttes kuulusid siin etteotsa maakonnad, kus toimetulijaid oli ka enesehinnanguliselt kõige vähem. Ehk siis kõige enam vaeseid oli 2010. aastal Ida-Viru, Põlva ja Valga maakonnas, kus vähemalt 25% elanikest olid suhtelise vaesuse näitaja alusel vaesed (joonis 5). Kõige vähem oli vaeseid Harju, Lääne ja Tartu maakonnas. Lääne maakonna paigutus oli nii subjektiivse (enda hinnang majanduslikule toimetulekule) kui ka objektiivse hinnangu (suhtelise vaesuse näitaja) alusel maakondade pingereas ühesugune. Harju ja Tartu maakonna inimesed hindasid oma toimetulekut ise aga halvemini, kui seda oleks eeldanud suhtelises vaesuses elavate inimeste osatähtsus nendes maakondades. Sellise nähtuse üheks põhjuseks võib olla näiteks see, et Tallinnas ja Tartus pole paljudel võimalust oma kodumajapidamises ise toiduaineid toota, aga ka see, et hinnang toimetuleku kohta antakse, võrreldes end ümbritseva elu-olu ja tuttavatega, kelle seas on võrdlemisi jõukaid enam kui maapiirkondades.

Joonis 5. Suhtelise vaesuse määr maakonna järgi, 2005, 2010*Figure 5. At-risk-of-poverty rate by county, 2005, 2010*

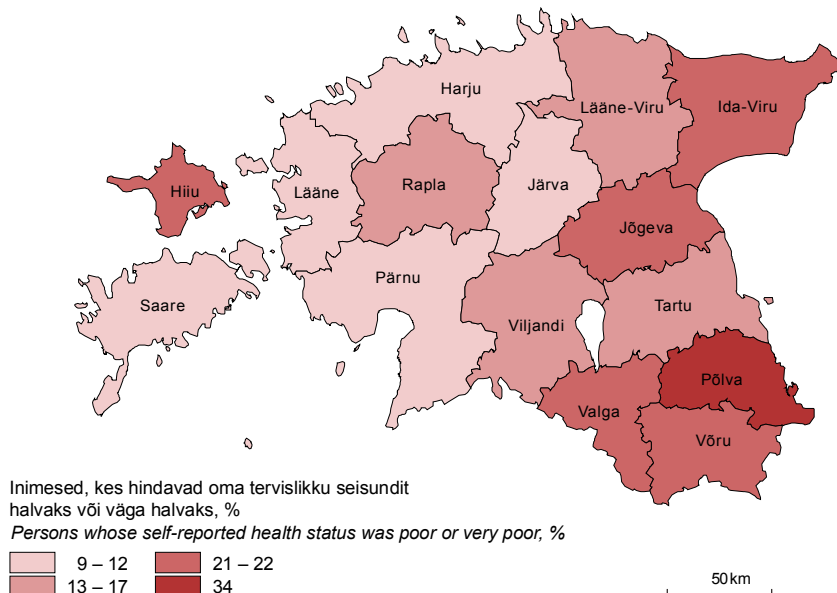
2011. aastal paranenud hõive ja töötuse näitajad oleksid võinud tähendada pisut väiksemat koormust ka sotsiaalkaitsekulutustele, kuid pikaajaliste töötute arvu püsimine samal tasemel aitas oluliselt kaasa sellele, et näiteks toimetulekutoetused hoopis mõningal määral suurenesid. Kui 2010. aastal oli toimetulekutoetuste kogumaht Eestis üle 20 miljoni euro, siis 2011. aastal juba ligi 24 miljonit eurot. Maakondade võrdluses pole midagi üllatavat selles, et seal, kus alla vaesuspiiri elavate inimeste osatähtsus oli suurem, olid ka toimetulekutoetused elaniku kohta kõige suuremad. Numbrid erinesid maakonniti kordades ning kui Ida-Viru ja Valga maakonnas olid need suurusjärgus 30–40 eurot elaniku kohta, siis Harju, Tartu, Jõgeva ning Saare maakonnas suurusjärgus 10 eurot elaniku kohta. Märkimist väärib ka see, et võrreldes 2005. aastaga on toimetulekutoetused elaniku kohta oluliselt kasvanud (joonis 6).

Joonis 6. Toimetulekutoetused elaniku kohta maakonna järgi, 2005, 2011*Figure 6. Subsistence benefits per inhabitant by county, 2005, 2011*

Hea tervis on oluliseks eelduseks, et inimene saaks elada täisväärtuslikult ning osaleda täiel määral ka tööelus. On välja toodud, et tervisehädadest tingitud igapäevategevuste piirangutega (suurel või mõningal määral piiratud) inimeste osatähtsus rahvastikus on suurim Jõgeva, Hiiu, Võru ja Põlva maakonnas (Karelsen jt 2012). Eeltoodud tulemusega üsna sarnased olid ka inimeste hinnangud oma tervislikule seisundile. Põlva maakonnas hindas tervelt kolmandik elanikest oma tervislikku seisundit kas halvaks või väga halvaks. Kõige parem oli olukord Lääne, Pärnu ja Järva maakonnas, kus vaid ligikaudu kümnendik hindas oma tervislikku seisundit halvaks või väga halvaks (kaart 2).

Kaart 2. Hinnang oma tervislikule seisundile maakonna järgi, 2011

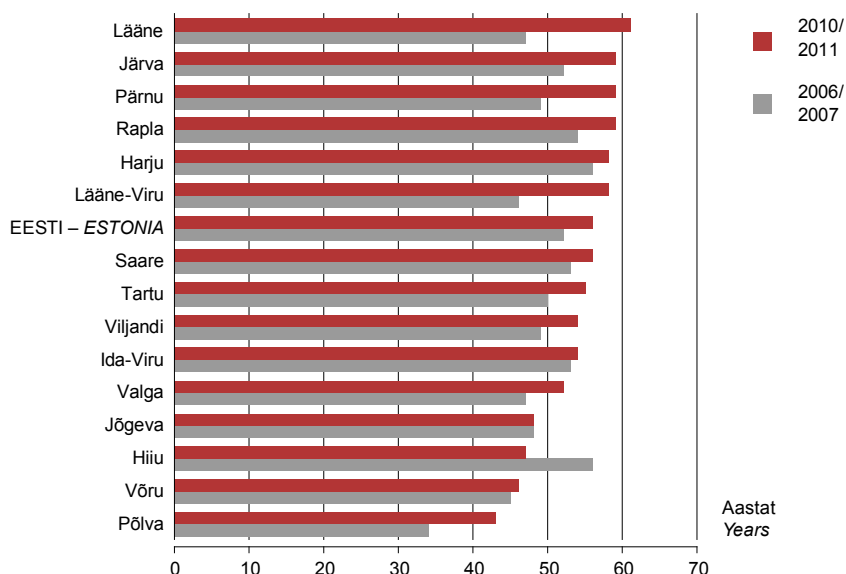
Map 2. Self-reported health status by county, 2011



Elanike tervises seisundit aitab hinnata ka näitaja “Tervena elada jäänud aastad” ehk keskmine aastate arv, mis inimene tõenäoliselt elab igapäevategevuste piiranguteta, kui suremus ja rahvastiku tervise näitajad jääksid samaks. Tervena elatud pikk elu tähendab ka head elukvaliteeti. Ühelt poolt kajastab näitaja väärtushinnanguid ja tervise tähtsustamist, teisalt tervise hoidmise võimalusi ning arstiabi kättesaadavust.

On võrreldud maa- ja linnaelanike tervena elada jäänud aastaid ning leitud, et maaelanike terviseprobleemideta eluga on pikenenud ajavahemikus 2005–2010 ligi seitsme, linnaelanikel vaid kolme aasta võrra. 2010. aastal erines linna- ja maaelanike terviseprobleemideta eluea pikkus kaks aastat (Rahno 2011).

Tervena elatud aastate arv kasvas aastate 2010–2011 ja 2006–2007 võrdluses Eestis tervikuna nelja võrra, kuid maakondade erinevused olid üsna märkimisväärsed. Tervena elatud aastate arv kahanes Hiiu ja Jõgeva maakonnas, kasvas aga kõige enam Lääne-Viru, Lääne ja Pärnu maakonnas (joonis 7).

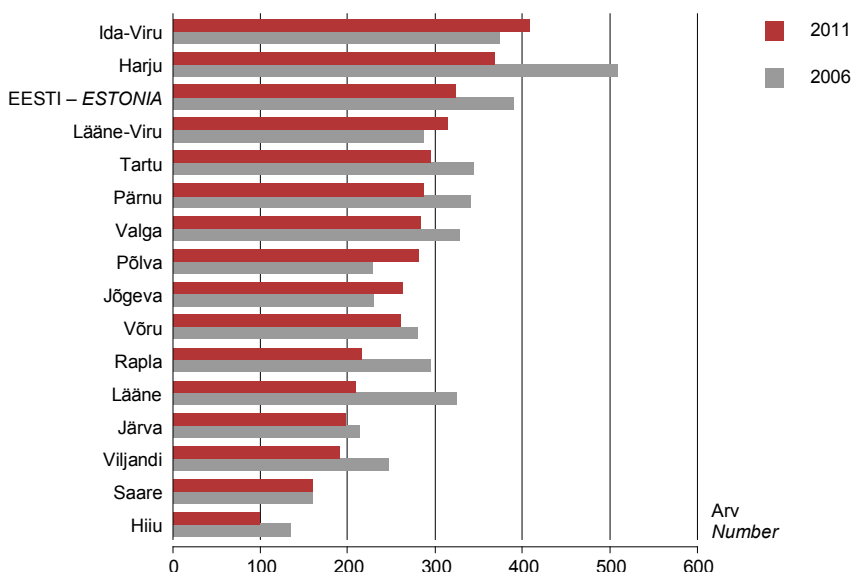
Joonis 7. Tervena elatud aastad maakonna järgi, 2006/2007, 2010/2011*Figure 7. Healthy life years by county, 2006/2007, 2010/2011*

Majanduse ja tegusa elanikkonna koondumisega suurematesse keskustesse kaasneb kuritegevuse kontsentreerumine. Kõige ilmekam on see Põhja-Eestis, kus Tallinna piirkonda on kogunenud enamus kapitalist ja kus pannakse toime ka suurem osa kuritegudest. Eriliseks piirkonnaks on Ida-Eesti nii üldise õiguskorra seisundi, kuritegevuse taseme kui ka demograafilise koosseisu järgi (Siseministeerium ... 2009).

Sageli mõjutab kuritegevuse taset mingis omavalitsusüksuses selle üksuse asukoht. On oluline, kas tegu on linna või maa tüüpi omavalitsusüksusega ning kui kaugel paikneb see keskusest, kuhu on koondunud oluline osa piirkonna ressursse. Kuritegevust mõjutab oluliselt ka kurjategijate liikuvus. Kui vaadeldavad haldusüksused on väikesed, võib eeldada, et suure osa kuritegudest on toime pannud naaberomavalitsusüksustest pärit õigusrikkujad. Enamik empiirilisi uuringuid on näidanud, et enam linnastunud piirkondades sooritatakse rohkem kuritegusid. Tihedama asustusega piirkondades on suurem tõenäosus, et isiku tutvusringkonda satuvad kurjategijad ning nende mõju osutub küllalt tugevaks, et hüljata üldtunnustatud sotsiaalsed normid ja võtta omaks kuritegelik subkultuur. Linnadesse on reeglina koondunud ka rohkem rikkust, mistõttu avaneb enam võimalusi elatise hankimiseks nii seaduslikul kui ka ebaseaduslikul teel. Suurlinnaeluga kaasnev anonüümsus tagab ka märksa väiksema tõenäosuse, et üksikisik kuriteolt tabatakse (Raus, Timmusk 2005).

Seega võiks arvata, et väiksemad maakonnad, kus pole suuremaid linnu, on turvalisemad ning just see võiks olla elukvaliteedi aspekt, mis ühe vähese näitajana on eeliseks võrreldes näiteks Harju maakonnaga.

Eestis tervikuna vähenes kuritegude arv 10 000 elaniku kohta 2011. aastaks oluliselt võrreldes 2006. aastaga. Kui 2006. aastal sooritati Eestis kokku 389 kuritegu 10 000 elaniku kohta, siis 2011. aastaks vähenes see näitaja 322-ni.

Joonis 8. Kuritegude arv 10 000 elaniku kohta maakonna järgi, 2006, 2011*Figure 8. Number of offences per 10,000 inhabitants by county, 2006, 2011*

Kuritegevuse tase ei langenud aga kõigis maakondades. Tõus, mis ei olnud õnneks küll silmatorkav, leidis aset nii Põlva, Jõgeva kui ka Ida-Viru maakonnas. Kui 2006. aastal hoidis Harju maakond kuritegude arvu poolest Eestis kindlat esikohta, siis 2011. aastal oli esikoha haaranud Ida-Viru maakond. Kuriteod 10 000 elaniku kohta vähenesid Harju maakonnas 2011. aastaks muljetavaldavalt. Kui 2006. aastal sooritati Harju maakonnas üle 500 kuriteo 10 000 elaniku kohta, siis 2011. aastaks oli neid alla 400. Siiski paiknes Harju maakond kuritegevuse vähenemisest hoolimata maakondade hulgas mitte kuigi kadestusväärsel teisel kohal. Kuritegevuse tase oli kõige madalam Saare- ja Hiiumaal (joonis 8).

Kokkuvõte

Piirkondliku arengu erinevused tulenevad Eestis põhiliselt pikema aja jooksul kujunenud majandusliku spetsialiseerumise, tööjõu kutseoskuste ja olemasolu, samuti rahaliste ressursside kättesaadavuse ja välismajandussuhete erinevustest (Regionaalne ... 2011).

Tööturu, sh palga, ning rahvastiku arenguid puudutavate näitajate analüüs eraldi võetuna annab küll pildi maakonna tööturu olukorrast, keskmisest palgatasemest või rahvaarvust, kuid võimaldab teha vaid oletusi selle kohta, miks näiteks on mõnes maakonnas loomulik iive püsivalt positiivne. Näitajate muutumist ja nende kujunemist aias aitab põhjendada maakondadevaheline, õigemini kahe suure tõmbekeskuse suunaline ränne.

Migratsioonteooriatega kooskõlas on toimunud rände protsessid ka Eestis. Lootus saada paremat palka on tõuganud rändeotsuseid tegema ning neid on langetanud pigem nooremad, peamiselt pereloomiseas inimesed. Ebaühtlase arengu tulemus on, et Harju maakonnas tuntakse mitmetes kohalikes omavalitsustes teravat vajadust uute koolide ja lasteaedade järele, teisel aga ollakse sunnitud neid sulgema. Positiivse iibe põhjustajaks Harju ja Tartu maakonnas on just pereloomiseas inimeste maakonda tulek. Samuti on see mõjutanud demograafilise tööturuse indeksi märgatavalt aeglasemat langust nendes kahes maakonnas võrreldes teiste maakondadega. Rände protsessid seletavad ka suurel määral seda, miks Harju maakonnas on rahvastiku majanduslik aktiivsus suurem kui teistes maakondades.

Rahvastikuprotsesside, tööturu ja palga kõrval täiendavalt vaadeldud elukvaliteedi näitajad ei kallutanud kaalukaussi Harju ja Tartu maakonna kahjuks, pigem vastupidi. Kui proovida maakondi rühmitada, siis moodustub kolm klastrit, mida võiks tinglikult iseloomustada järgmiselt: tüüp 1 – tulevad toime, tüüp 2 – Harju keskmised, tüüp 3 – vajavad tõsist järeleaitamist.

Tabel 5. Maakondade jagunemine klastrite^a järgi*Table 5. Division of counties by clusters^a*

Tüüp 1 Type 1	Tüüp 2 Type 2	Tüüp 3 Type 3
Harju	Hiiu	Ida-Viru
Tartu	Järva	Jõgeva
	Lääne	Põlva
	Lääne-Viru	Valga
	Pärnu	Võru
	Rapla	
	Saare	
	Viljandi	

^a Klastrid on moodustatud hierarhilise klasteranalüüsi abil.

^a The clusters have been formed using hierarchical cluster analysis.

On üsna vähe tõenäoline, et maakondade asetus muutuks või nende vahelised erinevused lähematel aastatel oluliselt väheneksid, pigem on oht, et need süvenevad. Ääremaade jätkusuutlikkuse tagamiseks peab kohapeal olema taristu ja teenused koolist kuni perearstini. Samas on ikkagi võtmetähtsusega tasuvate töökohtade olemasolu. Vabaturumajanduse tingimustes maapiirkonda sunniviisiliselt eraettevõtteid ei too, küll aga oleks võimalik soodustada seda, et üha enam jäetaks maapiirkonnast linna kolimata, kuigi omatakse töökohta näiteks Tallinnas. Sellele aitaks kaasa paindlikum töökorraldus, mis tähendaks kas või, et on rohkem võimalusi kaugtööks ja kodus töötamiseks. Kui lähtuda Lääne-Euroopa kogemusest, kus töökoht on kodust sageli märksa kaugemal, kui Eestis, siis võiks juhul, kui tööle sõitmise kulu oluliselt väheneks ja transpordiühendused paraneksid, olla edaspidi tavaline, et elatakse edasi näiteks Türil ja käiakse tööle Tallinnas, selle asemel, et kolitakse Tallinna.

Allikad Sources

Becker, G. S. (1964). Investment in human capital: A theoretical analysis. – Journal of Political Economy, No 70(5), pp 9–49.

Eesti Regionaalarengu Strateegia 2005–2015. (2005) Siseministeerium. Regionaalarengu osakond.

Karelson, K. jt. (2012). Maakondade jaotustabel. Tervis ja heaolu Eesti maakondades 2000–2010. Tervise Arengu Instituut.

OECD. (2011). How's Life?: Measuring well-being, OECD Publishing. [www] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en> (26.09.2012).

Keskmise brutopalga ja tööjõukulu muutused aastatel 2005–2010. (2011). Maaettevõtluse büroo. Põllumajandusministeerium.

Kõrreveski, K. (2011). Heaolu ja elukvaliteedi mõõtmisest OECD näitajate põhjal. Eesti Statistika Kvartalikirj. *Quarterly Bulletin of Statistics Estonia*, nr 4. Tallinn: Statistikaamet, lk 28–44.

Krusell, S. (2011). Harju ja Tartu maakonna jätkusuutlikkusest. – Eesti piirkondlik areng 2011. *Regional development in Estonia*. Tallinn: Statistikaamet.

Laclau, E. (2003). Ideoloogiateooria surm ja ülestõusmine. – Žižek, S. Ideoloogia ülev objekt. Tallinn: Vagabund.

Rahno, J. (2011). Ligi kolmveerand elust möödub terviseprobleemideta. Statistikablogi. [www] <http://statistikaamet.wordpress.com/tag/tervena-elatud-aastad/> (9.11.2012).

Raus, T., Timmusk, L. (2005). Kuritegevust mõjutavad sotsiaalmajanduslikud ja demograafilised tegurid. Kriminaalpoliitika uuringud 3. Tallinn: Justiitsministeerium.

Regionaalne SKP piirkondade ja majandussektorite järgi. (2011). Maaettevõtluse büroo. Põllumajandusministeerium.

Siseministeerium, (2009). Sisejulgeoleku tegevusvaldkonna hetkeolukorra analüüs. LISA 1. [www] http://www.siseministeerium.ee/public/oluk_sj.pdf (9.11.2012).

Skeldon, R., King, R. (2010). 'Mind the Gap!' Integrating Approaches to Internal and International Migration. – Journal of Ethnic and Migration Studies. Vol. 36, No. 10, pp. 1619–1646.

Stiglitz, J. E., Sen, A., Fitoussi, J.-P. (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.

Tammur A. (2009). Siserände suundumused. – Ränne. 2000–2007. *Migration*. Tallinn: Statistikaamet.

Tasuja, M. (2010). Vaesuse mustrid. – Vaesus Eestis. *Poverty in Estonia*. Tallinn: Statistikaamet.

Toomet, O. (2001). Eesti-sisese migratsiooniga kaasnev vahetu palgatõus. Dissertatsioon *magister artium* kraadi taotlemiseks majandusteaduses. Tartu Ülikool, Majandusteaduskond, Rahvamajanduse instituut, Majandusteooria õppetool.

Trumm, A. (2010). Kuidas vaesust mõõta, määratleda ja mõista. – Vaesus Eestis. *Poverty in Estonia*. Tallinn: Statistikaamet.

REGIONAL DEVELOPMENT THROUGH THE PRISM OF THE REGIONAL DEVELOPMENT STRATEGY OF ESTONIA AND QUALITY OF LIFE INDICATORS

Siim Krusell
Statistics Estonia

There has been much talk of harmonious regional development, but despite the discussions and certain practical steps Estonia still has one large pull centre (Harju county) and one smaller pull centre (Tartu county). Harju and Tartu counties can be considered sustainable regions. Paradoxically, the better these two counties do, the more likely the other Estonian regions are to face sustainability problems, especially in terms of population indicators.

Introduction

The aim of this article is to focus on all counties, not just Harju and Tartu counties. The main focus is on the various quality of life indicators described in the Regional Development Strategy of Estonia 2005–2015 (hereinafter RDS) and in the OECD concept of well-being. Based on the RDS, the Estonian government plans to ensure balanced regional development whereby all regions of Estonia would contribute to the development of the country as a whole, making competent use of their specific abilities (Eesti ... 2005). The RDS differentiates between the general objective and sub-objectives. The progress towards the general objective of the national regional policy is monitored through four indicators which measure changes in population, economy, labour market and standard of living in different regions.

The movement towards the sub-objectives of the national regional policy is monitored annually at county level (if possible, also in local government units and functional labour force areas/growth regions) using a much higher number of indicators which are, as in case of the general objective, associated with population and migration, employment situation, economic development, quality of human assets, well-being of residents, and cooperation and integration.

The OECD report "How's Life?" from 2011 is a further development of the Stiglitz-Sen-Fitoussi concept of well-being published in 2009. Well-being is a multidimensional concept encompassing environmental, economic and social life (Stiglitz et al 2009). Similarly to the Stiglitz report, the OECD uses well-being as a broader concept that covers economic, quality of life and sustainability indicators. Both objective and subjective aspects of well-being are taken into consideration, because it is not only important what the real living and working conditions are, but also how people perceive and assess their quality of life from their own perspective (Kõrreveski 2011). In the OECD report, quality of life is measured through indicators of work-life balance, education, community, security, environment, governance and civic engagement, and subjective well-being.

This article focuses primarily on those indicators defined in the RDS that measure the situation of the population and labour market, and the income and well-being of residents. The main OECD quality of life indicators considered include indicators of health, education, subjective well-being and security.

Population trends in counties

Internal migration affects the regional distribution of population more than any other population process. If the migration routes within the country are known, it is possible to predict regional demographic trends and differences in regional development in Estonia. In the 1990s, Tallinn and its hinterland was the main destination of migration in Estonia. Suburbanisation has increased

considerably after 2000 (Tammur 2009). Migration is mainly driven by young people (aged 15–29); their migration clearly takes them to larger cities and their hinterlands (Jõeveer 2003, Kulu 2005, as cited in Tammur 2009). This is an age group that is going to start a family and become parents in the relatively near future. Consequently, migration has a significant impact on natural increase across regions. A rise in the rate of natural increase can be expected in these destination areas of migration (Krusell 2011).

It seems that the internal migration trends of the 1990s are still continuing. Harju county has positive net migration with other counties at such a level that when viewed as a ratio, Harju county sent one person to most counties in 2011 and received at least two persons in return. This disparity was the biggest in relation to Ida-Viru county, with Harju county gaining as many as three persons for every person who left (Figure 1, p. 21). The exceptions were Hiiu, Saare and Rapla counties, from which Harju county did not gain two persons for every person who left.

In both 2005 and 2011, natural increase was positive in Harju and Tartu counties, and the overall trend suggests further improvement of the rate of natural increase in both of these counties. In fact, the difference between the number of births and deaths decreased in all counties, but this improvement did not result in a positive natural increase in any other counties, with Ida-Viru county in particular being far from this target (there, the number of deaths exceeded the number of births by nearly 1,000 in 2011) (Table 1, p. 22).

Ida-Viru county also had the biggest negative net migration in 2011, which highlights the importance of migration as a factor influencing natural increase. In other words, the children of former residents of Ida-Viru county are instead born in Harju county (incl. Tallinn), for example.

Considering migration and natural increase indicators, it is not surprising that Harju county is the only county where population size increased over the period 2005–2012, namely by 5%. The population of Tartu county remained almost unchanged and there were no significant changes in Rapla county either. The remaining counties, however, experienced a major loss of population in this period. The population decrease was the fastest in Järva county – 10%. As could be expected, Ida-Viru county was also among the counties with a rapid population decrease, but a similar decrease (9% from 2005 to 2012) was also observed in Jõgeva and Viljandi counties (Table 2, p. 22).

Striving for a knowledge-based economy has been an important goal for Estonia. However, it is even more important to have a sufficient number of people entering and staying on the Estonian labour market in the future. This aspect (excluding the impact of possible emigration) can be assessed on the basis of the demographic labour pressure index, which considers population trends from the labour market perspective. In the coming decade, the number of people leaving the labour market will exceed the number of young arrivals. The demographic labour pressure index – i.e. the ratio of persons (aged 5–14) who will enter the labour market to the persons (aged 55–64) who will exit the labour market due to old age in the following decade – has become gradually worse, due to a decreasing number of young people. If the value of this index exceeds 1, it means that in the next ten years the labour market will gain more people than it will potentially lose through old age. In 2005, the index fell under 1 for the first time and was 0.78 as at 1 January 2012. An increase in the number of births would provide new hope that the demographic labour pressure index will improve significantly in the near future but, unfortunately, an opposite trend was observed in 2011. There are major differences in the index between counties: in 2012 (as at 1 January), it was even below 0.6 in Hiiu county, but exactly 1 in Tartu county. However, compared with 2005, when the value of the index was above one in nine counties, the situation has deteriorated across the board (Figure 2, p. 23).

In case of migration, internal migration within a country has been differentiated from migration between countries. At the same time, there have been debates over whether the two types of migration share the same general principles. According to Skeldon (2010), the same general principles probably apply.

Since the publication of the seminal work by Larry Sjaastad, migration has usually been seen as an investment (Toomet 2011). As with any other investment, moving to another location involves

certain immediate costs while the expected benefits are distributed over a longer period. Direct costs include the loss of job in the former place of residence and the associated costs as well as the direct costs of moving, getting settled in the new environment, finding a new job and getting necessary training. The benefits include the expected higher income and better living conditions.

This simple explanation makes it easy to see why it is natural for people to move to regions with higher wage levels (higher expected income), why young people are the most active movers (they can expect bigger benefits as they have more time remaining on the labour market), and why people leave regions with high levels of unemployment (the small probability of finding a job reduces the expected benefit in that region) (Toomet 2001).

Consequently, the attractiveness of Harju and Tartu counties as pull centres can largely be explained by better employment opportunities and bigger earning potential.

Counties through the prism of economic and labour market indicators

The size and potential growth of gross domestic product (GDP) is used as an indicator for assessing economic sustainability. Gross domestic product (GDP) is a measure of economic activity and is defined as the value of all goods and services produced less the value of any goods or services used in their creation. A bigger GDP does not automatically mean higher wages, but it increases the possibility of bigger wages, and countries with a higher GDP generally also have higher wage levels. Economic sustainability can be assessed on the basis of a given region's share in national GDP or the region's GDP per capita. In order to determine whether the growth is sufficient, we have to make comparisons with other countries. However, since countries vary a great deal in size, it would be impractical to compare the GDP of Germany and Estonia, for example. The same logic also applies to comparisons between Estonian counties.

The target of the RDS was to ensure that the growth of the share of the GDP of Northern Estonia slows down by the year 2015 and remains at a level below 70% of Estonia's GDP (in 2001, Northern Estonia accounted for 61% of Estonia's GDP). It can be said that Northern Estonia's GDP has stayed far away from this 70% threshold. County-level GDP data for 2009 indicates that Harju county accounted for 61% of the country's GDP, as in 2001. Harju county was followed by Tartu county with a 10% share and Ida-Viru county with a nearly 8% share in Estonia's GDP. GDP per capita was significantly higher in Harju county than in other counties, reaching 16,097 euros in 2009. The lowest GDP per capita was recorded in Põlva and Jõgeva counties where it was less than 5,000 euros per capita (Table 3, p. 24).

The general objective of the RDS includes the prevention of excessive differences in the standard of living. Namely, no county should have an average standard of living (measured as the average income per household member) below 61% of the highest county indicator (in 2003, the respective lowest county indicator was 59%). Data on average income per household member are not available after 2008, but we can compare the wage levels in different counties. There have been previous analyses of the income distribution of employees, which indicate that most employees in rural settlements receive an income smaller than Estonia's average monthly gross wages. In 2008, 25.1% of the residents of rural areas received an income in the lowest quintile^a (Keskmise ... 2011).

Consequently, it is not surprising that the average wages were significantly higher in Harju county and Tallinn, regardless of the year considered (2003–2011) – even despite the fact that the level of wages increased substantially in all counties over the period 2003–2008. In 2011, the average monthly net wages were over 750 euros in Harju county and Tallinn, while in all other counties (except Tartu county) the average wages were below 600 euros (Figure 3, p. 25).

We could ask, what is the underlying reason for the higher wage levels in Harju county (incl. Tallinn) and Tartu county, and why has the gap with other counties remained unchanged?

^a Income quintile – one fifth of the population ordered by equalised yearly disposable income. The first (i.e. the lowest) quintile contains the fifth of the population receiving the lowest income; the second quintile contains the next fifth of the population by income, and so on.

According to the human capital theory, employees are rational individuals who try to maximise their lifetime income by investing in their skills and qualifications. In an ideal model, income would only depend on an employee's productivity. The neoclassical model of wages believes that this principle is characteristic of free market economy. In a perfect market, with free movement of information and no restrictions on mobility, income would be directly dependent on an employee's productivity. Productivity itself depends on the employee's qualifications, skills and education. Higher levels of education should result in increased productivity and the consequent higher wages (Becker 1964).

An analysis of wage levels by profession and economic activity indicates that the highest wages are paid to senior officials and managers, followed by professionals. The lowest wages by some margin are paid to people in elementary occupations, but service and sales workers, for example, are also at the lower end of the wages scale. In terms of economic activity, the highest average wages are paid in information and communication, financial and insurance activities, and in the energy production sector.

This leads to the following question: could the wage differences be explained by the fact that the employed persons in Harju and Tartu counties have higher qualifications and education levels, and that the share of managers and professionals is bigger in these counties?

In 2011, the share of people with higher education was the largest in Tallinn and in Harju and Tartu counties. This share was the lowest in Jõgeva, Võru and Järva counties (Map 1, p. 26). Tallinn city and Harju and Tartu counties also had a higher share of people working as managers and professionals than other counties. Consequently, an easy explanation for the wage gaps would be the fact that there are more people in those counties who have invested in their qualifications and education and are now employed as managers or professionals, receiving a higher income as a return for the investment. However, education and the type of profession offer only a partial explanation of the wage gaps, because even skilled workers and service workers usually earned more in Harju county (incl. Tallinn) and in Tartu county than the people in the same professions in other counties.

An analysis of wage gaps is only applicable to people with jobs. Compared to the low-point of the recession, Estonia's situation in general has improved significantly. In 2011, the annual average unemployment rate fell to 12.5%, which is lower than in the first year of the crisis (2009) when the unemployment rate was 13.8%. The number of the unemployed decreased gradually until the 3rd quarter of 2010 and has been stable since then, ranging from 70,000 to 80,000 persons (including the 1st quarter of 2012). A notable development in 2011 was that unemployment fell at a much faster rate among men than among women, with the annual average unemployment rate in 2011 being 13% for men and 12% for women.

One of the general objectives of the RDS is that no county should have an annual average employment rate (measured according to the methodology of the International Labour Organisation) below 45%. Disregarding the recession years, the employment indicators in 2011 were higher than in 2005 in most of the counties, while lower employment rates were recorded in Hiiu and Valga counties, for example. Comparing counties in terms of their unemployment rate is slightly more problematic due to the methodology of data collection – the small number of inhabitants combined with a low unemployment rate means that there are not enough respondents in the net sample and the resulting data cannot be published. This was the case in 2005 in a number of counties. This problem did not arise in 2011, as the general unemployment rate in Estonia was about 5% higher. In most of the counties, unemployment rates were also higher compared to 2005, with the exception of Hiiu and Jõgeva counties. A positive trend in Estonia as a whole and in the majority of counties is the increased level of economic activity of the population, meaning that more people are prepared to be employed than in the previous periods (Table 4, p. 27).

Thus, Harju and Tartu counties show positive population trends – higher GDP per capita, higher wage levels and a higher level of economic activity.

But are the other counties in a similar underdog position when the quality of life indicators are considered?

Counties through the prism of quality of life indicators

Even though this analysis examines counties on the basis of the OECD framework, the concept of well-being can generally be viewed as a chain of equivalence as described by Laclau (2003).

Laclau claimed that equivalence destroys its meaning through its very proliferation. The concept of well-being is construed as a chain of equivalence, which can be different depending on the user of the concept. However, these different uses cannot be interpreted as an arbitrary or subjective selection from the chain by the users. Even the chain constituting the concept of well-being can be different depending on the conceptual viewpoint and emphasis.

Even though, in principle, it is possible to construct a relatively long chain, the selected quality of life indicators from the OECD concept of well-being allow us to get a wider view of the counties – through the prism of population, income and labour market. Subsistence or poverty indicators are one of the main dimensions of quality of life. Research has shown that people residing in rural and peripheral areas are more likely to be poor than people living in major centres and urban areas. Poverty in rural areas is higher due to the above-average rate of unemployment and the below-average level of wages as well as due to poor childcare facilities. On the other hand, rural areas provide more opportunities for reducing poverty, such as the means of production for own consumption, and social networks. While the relation between place of residence and poverty has been thoroughly researched, the direction of this relation has remained unclear. It is usually assumed that the fact of living in a rural area causes poverty. However, the situation could be quite the opposite – poor people move from cities to rural settlements. Furthermore, well-off households may choose to move to the outskirts of cities (Tasuja 2010). In comparison with the urban population, the rural population is more sedentary and often consists of men with a lower level of education (*ibid.*). People with lower mobility may be at a greater risk of poverty – those who are ready to move in order to find a (better) job are less likely to be unemployed or in poverty (Fisher 2005, Ainsaar 2004, as cited in Tasuja 2010).

Subjective poverty is a person's own perceived sufficiency of the resources at their disposal for minimum or normal daily coping (absolute subjective poverty), or the level of resources available to them in comparison with other members of society (relative subjective poverty). Research (Trumm 2010) has shown that there is only a partial overlap between subjective poverty and objective poverty. On the one hand, this indicates that individual evaluation standards differ from socially oriented objective standards defined by researchers. On the other hand, this implies that objective and subjective poverty focus on different aspects of poverty, which is a multidimensional phenomenon (as cited in Trumm 2010).

Therefore, subjective poverty reflects people's assessment of their economic coping. People assess their level of economic coping from different perspectives depending, for example, on previous consumption patterns and perceived differences in available resources in comparison with friends or acquaintances, and so on. The level of coping varies a great deal across counties. The share of persons who coped was the lowest in Ida-Viru, Põlva and Valga counties, whereas in case of Ida-Viru county they only constituted one fifth of all residents. Interestingly, the highest share of persons coping without difficulty was not recorded in Harju or Tartu county but in Lääne and Rapla counties (over 60% of residents in 2011) (Figure 4, p. 28).

Relative poverty is one of the central concepts in the discussion of social exclusion and poverty. It is defined on the basis of equalised disposable income per household member – the household income divided by the sum of equivalence scales. A person is poor if his or her equalised disposable income is less than 60% of the median equalised disposable income in the country. 17.5% of the population of Estonia lived in relative poverty in 2010. The indicator of relative poverty is best suited for comparing different groups or regions – the indicator helps to identify the counties with the highest share of poor people. The counties ranking at the top coincide with those that have the highest rate of subjective poverty (*i.e.* the lowest share of persons who say they cope without difficulties). This means that, in 2010, the share of poor people was the highest in Ida-Viru, Põlva and Valga counties where at least 25% of the population were poor based on the relative poverty indicator (Figure 5, p. 29). Harju, Lääne and Tartu counties had the lowest

share of poor people. The ranking of Lääne county among other counties is similar in case of both subjective (self-reported level of coping) and objective assessment (relative poverty indicator) of poverty. In Harju and Tartu counties, the rate of subjective poverty was higher than the share of people living in relative poverty in these counties. This phenomenon could be explained by the fact that many people in Tallinn and Tartu cannot produce food for their own consumption; it is also likely that subjective assessments are made based on a comparison with acquaintances and the surrounding conditions, with the share of relatively well-off persons being higher than in rural areas.

The improved employment and unemployment indicators of 2011 could have meant a slight reduction in social protection expenditure, but the unchanging number of the long-term unemployed contributed significantly to the fact that subsistence benefits, for example, even increased somewhat. In 2010, the total amount of subsistence benefits in Estonia was over 20 million euros, whereas in 2011 it increased to nearly 24 million euros. When different counties are compared, it is not surprising that subsistence benefits per inhabitant were the largest in the counties that had a higher share of people living below the poverty threshold. The figures for different counties varied quite remarkably, being around 30 to 40 euros per inhabitant in Ida-Viru and Valga counties and only about 10 euros per inhabitant in Harju, Tartu, Jõgeva and Saare counties. It is also notable that the amount of subsistence benefits per inhabitant has significantly increased compared to 2005 (Figure 6, p. 29).

Good health is an essential precondition for a wholesome life and productive employment. It has been shown that the share of people with significant or moderate health-related limitations in everyday activities is the highest in Jõgeva, Hiiu, Võru and Põlva counties (Karelson et al 2012). These results are quite similar to the ranking of counties in terms of self-reported health status. In Põlva county, as much as a third of the population reported to have a poor or very poor health status. Population health seems to be the best in Lääne, Pärnu and Järva counties where only one tenth of the inhabitants stated that they are in poor or very poor health (Map 2, p. 30).

The health status of residents can also be assessed on the basis of disability-free life expectancy. This indicator shows the average number of years an individual can expect to live without limitations in everyday activities based on current mortality level and health indicators. A long and healthy life also means good quality of life and well-being. This indicator is a reflection of general values and health behaviours, on the one hand, and of the opportunities for maintaining good health and the availability of medical care, on the other hand.

A comparison of the disability-free life expectancy of the rural and urban populations indicates that, over the period 2005–2010, the disability-free life expectancy has increased by about seven years for the rural population and only by three years for the urban population. In 2010, the difference between the disability-free life expectancy of urban and rural residents was two years (Rahno 2011).

The number of healthy life years in Estonia as a whole increased by four years in 2010–2011 compared to 2006–2007, but there were quite significant differences between counties. The number of healthy life years decreased in Hiiu and Jõgeva counties, while the largest increase was observed in Lääne-Viru, Lääne and Pärnu counties (Figure 7, p. 31).

The concentration of businesses and the active part of the population in large centres also leads to concentration of crime. Northern Estonia is the best example of this: most of the capital is concentrated in the Tallinn area which is also where most of the crimes in the country are committed. Eastern Estonia is a distinct area due to general legal order, level of crime and demographic structure in that region (Siseministeerium ... 2009).

An important determinant of the level of crime in a local government unit is often the location of the unit – whether it is an urban or rural local government unit, what its distance from major centres is, and what the regional resources are mostly used for. Mobility of criminals is another significant factor of crime. If the administrative units are small, one could assume that most of the

offences are committed by offenders from neighbouring local government units. Most empirical studies have shown that the number of offences is higher in urban regions. In densely populated areas, there is increased likelihood of people becoming acquainted with criminals and being influenced by them to such a degree that they reject generally accepted social norms and adopt a criminal subculture. The concentration of wealth is also greater in cities, offering more opportunities for making a living through legal or illegal means. The anonymity of large cities also reduces the probability of being caught in a criminal act (Raus, Timmusk 2005).

Consequently, it could be assumed that smaller counties without major urban centres are also safer places to live. Thus, safety could be one of the few aspects of quality of life that gives other regions an advantage over Harju county, for example.

The number of offences per 10,000 inhabitants in Estonia as a whole decreased significantly over the period from 2006 to 2011. In 2006, 389 offences were committed per 10,000 inhabitants in Estonia, whereas by 2011 this indicator had fallen to 322.

However, the level of crime did not decrease in all counties. An increase, albeit a small one, was recorded in Põlva, Jõgeva and Ida-Viru counties. In 2006, Harju county was the clear leader in terms of the number of offences. By 2011, however, Ida-Viru county had become Estonia's most criminal region, while the number of offences per 10,000 inhabitants in Harju county had decreased remarkably. While over 500 offences per 10,000 inhabitants were committed in Harju county in 2006, this figure was below 400 in 2011. Nevertheless, Harju county remained in the unenviable second position despite this decrease in crime. The lowest levels of crime were observed in Saare and Hiiu counties (Figure 8, p. 32).

Conclusion

The differences in the development of different regions in Estonia are, for the most part, an outcome of a long history of differences in economic specialisation, the qualifications and availability of labour force, the availability of financial resources, and foreign trade relations (Regionaalne ... 2011).

On its own, an analysis of the labour market, incl. wages and population indicators, can provide an accurate picture of the labour situation in a given county, the average level of wages or the population size. But it will not explain why some counties always seem to have positive natural increase, for example. The changes in indicators and the trends can be explained by the migration between counties or, more precisely, the migration towards the two main pull centres.

The migration processes in Estonia have been in line with migration theories. Migration decisions are driven by expectations of higher income and are more likely to be made by younger people, who are at an age suitable for starting a family. These trends have resulted in unbalanced regional development, whereby several local governments in Harju county urgently need new schools and nursery schools, while some local governments in other regions are forced to close these institutions. The influx of people at an age suitable for starting a family is the main reason for the positive natural increase in Harju and Tartu counties. The same factor is also behind the much slower decrease in the demographic labour pressure index in Harju and Tartu counties compared with other counties. Migration processes also explain why the economic activity of the population in Harju county is at a higher level than in other counties.

The additional quality of life indicators considered (i.e. indicators other than population processes, labour market and wages) did not tip the scales in favour of other regions over Harju and Tartu counties – the impact was quite the opposite. If we try to arrange counties into groups, three clusters emerge that could be roughly described as follows: Type 1 – able to get by, Type 2 – average, and Type 3 – in serious need of help (Table 5, p. 33).

It is quite improbable that the position of counties will change or the gaps between counties will decrease in the coming years. If anything, the disparity is likely to increase. Ensuring the

sustainability of remote areas requires the availability of local infrastructure and services, from schools to family physicians. And availability of well-paid jobs will remain the key factor. Free market economy means that people cannot be forced to set up their businesses in rural areas, but there are ways to encourage and support people's choice not to move to a city even if a person has a job based in Tallinn, for example. This could be facilitated by greater flexibility in working arrangements, such as improved opportunities for teleworking and working from home. Based on the experience of Western Europe, where workplaces are often located much farther away from home than in Estonia, there are other factors – such as significant reduction in the cost of commuting, and provision of improved transport connections – that could help to ensure that people who live in Türi, for example, and have jobs in Tallinn would decide to stay in Türi instead of moving to Tallinn.

PIIRKONDADE HARIDUSLIK TASAKAALUSTAMATUS

Rivo Noorkõiv
Geomedia

Ülle Pettai
Statistikaamet

Riigi elanike haridustaset hindavad tipptaseme rahvusvahelised uuringud (PISA 2009; OECD 2012; ESLC 2012) annavad Eesti rahvastiku haritusele kõrge hinnangu. Selle üle võime kahtlemata uhked olla. Samas peame kiiresti kahaneva ja vananeva rahvastikuga riigis väga tõsiselt mõtlema, milliseid pikaajalisi hariduspoliitilisi samme tuleks riigis kavandada. Selge peab olema meie hariduskava ka üleilmsel taustal ning liikudes koos Euroopa Liidu peavooluga aastatel 2014–2020.

Strateegias „Euroopa 2020“ soovitakse Euroopa Liidu liikmesriike suunata aruka, jätkusuutliku ja kaasava majanduskasvu suunas. Selline sihiseade eeldab, et arengu keskmises on inimene. 2013. aastal lõppeval seitseaastakul on Eesti riik märkimisväärselt investeerinud nõukogude ajast pärit haridustaristu ajakohastamisse ja nüüdisaegse õpi- ja arenduskeskkonna loomisesse. Nüüd seisame väljakutse ees, kuidas nutikalt inimkapitali väärtustada, võttes arvesse inimeste isikuumadustest lähtuvaid arengueeldusi ja arvestades tulevikuvajadustega. Ühiskonnas lähtutakse üha enam elukestva õppe põhimõttest, mis tähendab, et iga inimese võimed arenevad ja neid kasutatakse kogu eluea vältel. Selline mõttemuutus on kantud valdavalt kahest asjaolust. Esiteks on riikidevaheline konkurents sundinud investeerima teadmistepõhisesse majandusse, mis innustab väga paljusid sõltumata vanusest oma teadmisi ja oskusi uuendama. Õppimisest on saamas eluviis, seda toetavad üha mitmekesisemad ja kättesaadavamad õppevahendid ja -vormid. Teiseks on mõttelalle muutnud kõrghariduse plahvatuslik kasv. Akadeemiline haridus on oma varasema tähenduse – olla vaid valitute privileegiks – kaotanud. Tänapäeval on kõrgharidus muutunud hinnatud kapitaliks, mis võimaldab üleilmastunud tööturul läbi lüüa ning mis sunnib paljusid hariduse omandamiseks pingutama. Analüüsid kinnitavad, et enam haritud inimestel on tõenäosus töötuks jääda palju väiksem kui madala haridustasemega inimestel (Education ... 2012, Anspal jt 2011). Avarduval tööturul võimaldab kõrgem haridustase paremat sissetulekut ja tänu sellele ka tervislikumat elulaadi.

Võtmeküsimuseks saab, kuidas tagada õppijatele sõltumata nende taustast võrdne ligipääs parimale haridusele. Lahendus ei seisne üksnes hariduspoliitilistes meetmetes. Piirid hariduspoliitika valdkondade ja teiste majandussektorite poliitikate vahel on hajumas. Õpime kogu elu, mille jooksul meie vajadused ja võimalused muutuvad. Rääkimata sellest, kuidas info- ja kommunikatsioonitehnoloogia areng on muutnud õppimiseks kasutatavaid töövahendeid. Aga nendest saab osa vaid haritud rahvas, kes on suuteline ehitama teadmistepõhist ja loominguilist elukorraldust, tehes seda ükskõik, kas majandus- või sotsiaalvaldkonnas, loodus- või kultuurikeskkonnas.

Asjatundjad arvavad, et kõige kiiremat lahendust vajavateks probleemideks Eesti hariduses on haridusasutuste võrgu korrastamine, sh põhikooli ja gümnaasiumi lahutamine; õpetajakoolituse kvaliteedi tõstmine koos õpetajatele väärilise palga tagamisega; põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas ning põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestatu tegelik ellurakendamine; kõrg- ja kutseharidusele õiglast juurdepääsu kindlustava ning õppekvaliteeti toetava rahastamismudeli juurutamine; tööandjate tunduvalt laiem kaasamine nii kutse- kui ka kõrghariduse õppekavade arendamisse (vt „Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012–2020. Projekt“). Töö autorid tõdevad, et probleemiks on haridusskaala äärmused – alaharitud suhtelisest suur ja tõeliste tippude väike osatähtsus.

Haridus- ja Teadusministeeriumi arengukavas „Tark ja tegus rahvas“ (2012) seatakse sihid aastani 2016. Dokument on kooskõlas Euroopa arengustrateegia põhjal koostatud riikliku

konkurentsivõime kavaga „Eesti 2020“ (2012). Nendes dokumentides on toodud kesksed mõõdikud ja eesmärgid haridusvaldkonnas. Analüüsime neist Eesti piirkondliku arengu kontekstis järgmisi:

- põhiharidusega või sellest madalama haridustasemega mitteõppivaid noori oleks 18–24-aastaste seas vähem kui 10%;
- 30–34-aastastest oleksid kõrghariduse omandanud vähemalt 40%;
- elukestvas õppes osaleks vähemalt 15% täiskasvanutest vanuses 25–64 aastat.

Eesti kui innovaatilise riigi arenguks on oluline, et võimalikult paljud noored omandaksid vähemalt teise taseme hariduse. 2011. aasta andmetel oli vähemalt teise taseme hariduse omandanute osatähtsus 20–24-aastaste hulgas Eestis 83% (EL-is 79,5%). Eesti üldise hea tulemuse taustal on mahajääjad Lääne- ja Kesk-Eesti, kus see näitaja oli vastavalt 74,5% ja 75,7% (tabel 1). Nendel piirkondadel tuleb tõsiselt pingutada, et jõuda vähemalt riigi keskmise tasemeni ja tagada noortele ettevalmistus, mis lubab neil täiskasvanuna toime tulla.

Tabel 1. Vähemalt teise taseme haridusega^a isikute osatähtsus 20–24-aastaste hulgas piirkonna^b järgi, 2007–2011

Table 1. Share of persons with at least upper secondary education^a in the population aged 20–24 by region^b, 2007–2011
(protsenti – percentages)

	2007	2008	2009	2010	2011	
Kogu Eesti	81,1	82,0	81,9	83,4	83,0	Whole country
Tallinn	87,1	86,1	87,8	91,4	85,7	Tallinn
Põhja-Eesti	86,1	83,8	86,2	91,8	86,6	Northern Estonia
Kesk-Eesti	77,8	81,1	76,4	74,5	75,7	Central Estonia
Kirde-Eesti	74,5	76,2	77,2	67,6	78,7	North-Eastern Estonia
Lääne-Eesti	65,7	69,1	71,2	74,1	74,5	Western Estonia
Lõuna-Eesti	82,6	87,2	84,2	81,7	84,9	Southern Estonia

^a ISCED 97-le vastavad haridustasemed Eestis:

esimese taseme haridus või madalam – alghariduseta, algharidus, põhiharidus, kutseharidus põhihariduseta noortele;
teise taseme haridus – kutseõpe põhihariduse baasil, üldkeskharidus, kutsekeskharidus põhihariduse baasil, keskeriharidus põhihariduse baasil;
teise taseme järgne ja kolmanda taseme eelne haridus – kutsekeskharidus keskhariduse baasil;
kolmanda taseme haridus – keskeriharidus keskhariduse baasil, kõrgharidus, magistri- ja doktorikraad.

^a Levels of education in Estonia according to ISCED 97:

below upper secondary education – less than primary education, primary education, basic education, vocational education for youngsters without basic education;
upper secondary education – general secondary education, vocational secondary education based on basic education, professional secondary education based on basic education, vocational training based on basic education;
post-secondary non-tertiary education – vocational secondary education based on secondary education;
tertiary education – professional secondary education based on secondary education, higher education, Bachelor's or Master's degree.

^b Põhja-Eesti: Harju maakond; Kesk-Eesti: Järva, Lääne-Viru ja Rapla maakond; Kirde-Eesti: Ida-Viru maakond; Lääne-Eesti: Hiiumaa, Lääne, Pärnu ja Saare maakond; Lõuna-Eesti: Jõgeva, Põlva, Tartu, Valga, Viljandi ja Võru maakond

^b Northern Estonia – Harju county; Central Estonia – Rapla, Järva and Lääne-Viru counties; North-Eastern Estonia – Ida-Viru county; Western Estonia – Hiiumaa, Saare, Lääne and Pärnu counties; Southern Estonia – Viljandi, Jõgeva, Tartu, Valga, Põlva and Võru counties.

Kolmanda taseme hariduse omandanud 30–34-aastaste osatähtsus on vaatlusperioodil pidevalt suurenenud (tabel 2). 2011. aasta andmete põhjal võib tõdeda, et seatud eesmärk – 40% – on Eestis juba saavutatud (EL-is 34,6%). Samas ei tähenda see, et me ei peaks jälgima õpilaste valikuid edaspidigi. Kuna tänapäeval valivad noored pärast keskkooli lõpetamist enamasti akadeemilise haridustee, siis sõltub nende õpimotivatsioonist ka see, kas 2020. aastal on meil 30–34 aastastest 40% kõrgharidusega. Eestis on aastate jooksul kujunenud hoiak, et tuleb püüda omandada kõrgharidus. Erinevalt paljudest OECD liikmesriikidest on Eestis kolmanda taseme hariduse omandanud nooremates ja vanemates vanusgruppides üsna ühepalju. Et see nii ka jääks, peaks õpingute katkestajaid vähemaks jääma. Töötada tuleb selles suunas, et väheneksid

piirkondlikud erinevused kolmanda taseme hariduse omandanute osatähtsuses. 2011. aasta andmetel on see näitaja riigi keskmisest oluliselt väiksem Kesk- ja Kirde-Eestis.

Tabel 2. Kolmanda taseme haridusega^a isikute osatähtsus 30–34-aastaste hulgas piirkonna^b järgi, 2007–2011

Table 2. Share of persons with tertiary education^a in the population aged 30–34 by region^b, 2007–2011

(protsenti – percentages)

	2007	2008	2009	2010	2011	
Kogu Eesti	33,3	34,0	35,7	39,7	40,2	Whole country
Tallinn	43,8	48,5	50,5	56,4	50,7	Tallinn
Põhja-Eesti	42,6	45,9	50,6	51,7	47,3	Northern Estonia
Kesk-Eesti	...	21,2	26,8	24,2	24,3	Central Estonia
Kirde-Eesti	19,3	24,7	25,8	27,6	29,7	North-Eastern Estonia
Lääne-Eesti	34,3	20,3	...	27,9	36,8	Western Estonia
Lõuna-Eesti	28,8	27,5	23,9	33,7	38,2	Southern Estonia

^a Vt märkus tabeli 1 juures

^a See note under Table 1

^b Vt märkus tabeli 1 juures

^b See note under Table 1

Esimese taseme või madalama haridusega mitteõppivate noorte osatähtsus on aastatel 2007–2011 Eestis vähenenud (tabel 3). 2011. aasta Eesti keskmine näitaja oli 10,8%, mis on EL-i riikide keskmisest parem (EL-is 13,5%). Madala haridustasemega mitteõppijate osatähtsus on Eesti keskmisest oluliselt suurem Kesk-Eestis, suurem on see ka Kirde- ja Lääne-Eestis. Kesk-Eestis ületas näitaja Eesti keskmist koguni 5,2 protsendipunktiga. Põhja- ja Lõuna-Eesti näitajad on Eesti keskmisest paremad.

Tabel 3. Esimese taseme või madalama haridusega^a mitteõppivate noorte osatähtsus 18–24-aastaste hulgas piirkonna^b järgi, 2007–2011

Table 3. Share of non-studying young people with below upper secondary education^a in the population aged 18–24 by region^b, 2007–2011

(protsenti – percentages)

	2007	2008	2009	2010	2011	
Kogu Eesti	14,6	14,3	14,3	11,6	10,8	Whole country
Tallinn	9,7	9,9	10,2	6,8	9,9	Tallinn
Põhja-Eesti	10,5	11,4	10,9	6,2	9,1	Northern Estonia
Kesk-Eesti	15,8	16,8	19,6	15,2	16,0	Central Estonia
Kirde-Eesti	15,7	14,4	14,8	18,4	12,9	North-Eastern Estonia
Lääne-Eesti	23,4	22,2	17,7	19,4	11,7	Western Estonia
Lõuna-Eesti	16,3	13,9	15,3	12,7	9,9	Southern Estonia

^a Vt märkus tabeli 1 juures

^a See note under Table 1

^b Vt märkus tabeli 1 juures

^b See note under Table 1

Statistikaameti rahvastikuproгноosi kohaselt väheneb 2020. aastaks 18–24-aastaste inimeste hulk praegusega võrreldes ligi 40%. Niisugune drastiline vähenemine tähendab, et veelgi suuremat tähelepanu tuleb pöörata sellele, et iga noor leiaks õppeprotsessis senisest paindlikumalt huvide- ja võimetekohast rakendust.

Eesti konkurentsivõime kavas „Eesti 2020“ sätestatakse olulise eesmärgina eri- ja kutsealase hariduseta isikute osatähtsuse vähendamine 25–64-aastaste vanuserühmas alla 30 protsendi. Kui riigis keskmiselt ollakse soovitud suhteliselt lähedal ja trend on positiivne, siis Lääne-, Kesk- ja Lõuna-Eestis ollakse eesmärgist oluliselt kaugemal (tabel 4). Siinkohal väärib märkimist, et eri- ja kutsealast haridust omandades jälgitaks piirkonna ettevõtlussektorite jaotust ja muutuvat nõudlust tööturul. Mõistagi ei saa kõnealuse 30% piiri saavutamine olla eesmärk omaette, vaid tähtis on, et eri- ja kutsealase haridusega inimesed leiaksid rakendust ning aitaksid oma oskuste ja teadmistega luua ettevõtetes kõrgemat lisandväärtust. Uuenenud taristuga kutseõppekeskused peaksid tõhustama koostööd oma piirkonna ettevõtjatega: viimaste suurem kaasamine õppekavade ettevalmistamisse ja praktika korraldamisse toob kooli teadmise piirkonna vajadustest.

Tabel 4. Eri- ja kutsealase hariduseta isikute osatähtsus 25–64-aastaste hulgas piirkonna^a järgi, 2007–2011

Table 4. Share of persons without vocational education in the population aged 25–64 by region^a, 2007–2011

(protsenti – percentages)

	2007	2008	2009	2010	2011	
Kogu Eesti	34,3	34,6	32,4	31,9	31,1	Whole country
Tallinn	27,4	27,2	27,3	27,4	25,9	Tallinn
Põhja-Eesti	28,3	29,5	27,8	29,2	27,2	Northern Estonia
Kesk-Eesti	41,2	41,8	36,2	34,1	36,2	Central Estonia
Kirde-Eesti	29,4	29,1	26,1	24,6	24,6	North-Eastern Estonia
Lääne-Eesti	39,9	39,1	38,3	38,2	36,9	Western Estonia
Lõuna-Eesti	41,0	40,9	39,0	36,4	35,9	Southern Estonia

^a Vt märkus b tabeli 1 juures

^a See note b under Table 1

25–64-aastaste osalemine elukestvas õppes on Eestis pidevalt suurenenud ja vastav osatähtsus selleealiste hulgas jõudis 2011. aastal 12%-ni (tabel 5). Näitaja on oluline, sest pidev enesetäiendamine kui eluviis, milles oluline osa on õppimisel, loob paremad võimalused elus toimetulemiseks: paremate teadmistega inimene kohaneb paindlikumalt tööturu muutustega või reageerib kiiremini ettevõttes tehtavatele ümberkorraldustele. Elukestvas õppes osalemist piirkondlikult vaadates selgub, et Kesk-Eestis on see näitaja kõige madalam ja jääb kaks korda alla Põhja-Eesti omale. Nende piirkondade panus on kriitilise tähtsusega, et saavutada elukestvas õppes osalemise keskmiseks tasemeks riigis 15% (EL-is 2011. aastal 8,9%).

Tabel 5. 25–64-aastased elukestvas õppes^a piirkonna^b järgi, 2007–2011

Table 5. Participation in lifelong learning^a by the population aged 25–64 by region^b, 2007–2011

(protsenti – percentages)

	2007	2008	2009	2010	2011	
Kogu Eesti	7,0	9,8	10,6	10,9	12,0	Whole country
Tallinn	8,7	11,9	16,1	16,7	16,9	Tallinn
Põhja-Eesti	8,6	11,1	14,8	15,5	16,0	Northern Estonia
Kesk-Eesti	6,4	9,1	8,4	7,4	8,0	Central Estonia
Kirde-Eesti	4,2	6,5	6,1	7,7	8,8	North-Eastern Estonia
Lääne-Eesti	4,1	8,5	8,4	9,5	9,9	Western Estonia
Lõuna-Eesti	7,5	10,3	8,1	7,2	9,8	Southern Estonia

^a Elukestev õpe – osalemine tasemehariduses või koolitusel uuringunädalale eelnenud nelja nädala jooksul.

^a Lifelong learning – participation in formal education or training in the four weeks preceding the survey week.

^b Vt märkus tabeli 1 juures

^b See note under Table 1

Kokkuvõtteks

Vaatlusperioodil hariduse valdkonnas toimunud areng on viinud meid kasvustrateegias „Eesti 2020“ püstitatud haridusvaldkonna eesmärkidele oluliselt lähemale. Mõnede haridusnäitajate puhul on eesmärk juba saavutatud. Samas on mõned näitajad piirkonniti väga erinevad, mis võib põhjustada veelgi suuremat Eesti-sisest arenguerisuste teket. Käsitletud haridusnäitajad annavad põhjust väärtustada süstemaatilist andmete kogumist piirkonniti, et siis nende teadmiste põhjal teavitada olukorrast ka hariduspoliitika kujundajaid.

Esitatud andmed annavad alust väita, et piirkondlik hariduslik ebavõrdsus takistab riigi tasakaalustatud arengut ja majanduskasvu. Enamik parema haridustasemega inimesi on koondunud Põhja-Eestisse, eriti Tallinna linnapiirkonda. Eesti teine hariduskeskus, Tartu, ei paista selles analüüsis eraldi välja, sest andmed on Lõuna-Eesti kohta tervikuna. Kuid ülikoolilinnana ja Lõuna-Eesti piirkondliku keskusena omab Tartu suurt haridus- ja innovatsioonipotentsiaali, sest sinna on koondunud oluline osa Eesti tudengitest, õppejõududest ja Eesti teadustööst. Eesti kahe kasvukeskuse – Tallinna ja Tartu – roll on suurendada riigi vähem arenenud piirkondade võimekust rakendada uuenduslikke tavasid ja koolitada tööjõudu, samuti tugevdada eraettevõtete, teaduskeskuste ja valitsusasutuste vahelisi sidemeid (kolmikheeliksi mudel).

Piirkondades, kus haridusvõimalused on tagasihoidlikumad, tuleb pingutada. Võttes arvesse et hinnatud töökohad koonduvad eelkõige Eesti kahte tõmbekeskusse – Tallinna ja Tartusse – (Rahvastikuareng ... 2011), on oluline leida lahendused, kuidas ehitada üles piirkondlik innovatsioonisüsteem, mis hõlmaks kohalikke haridusasutusi, ettevõtteid ja avalikku sektorit. Uuendused on eriti olulised piirkondades, kus elanike haridustase on madal, ennekõike Kesk- ja Kirde-Eestis. Rahvastiku vananemist silmas pidades kerkib piirkonniti päevakorda ka vanuse tõttu tööturult väljalangevate inimeste asendamine haritud noortega.

Riigi tasakaalustatud arengu tagamisel on keskseks väljakutseks see, et suudetaks tasandada piirkondlikke erinevusi, mis tulenevad inimeste aktiivsusest, hariduse omandamise ja eneseteostuse võimalustest ning nõuetest, mis nad esitavad elukeskkonnale. Regionaalpoliitika seisukohast on hariduspoliitikal keskne roll arengutaseme mahajäämuse ületamisel piirkondades. Ühest küljest saab seda teha, toetades nn tarkade töökohtade loomist neisse piirkondadesse ning parendades inimeste igapäevase liikumise võimalusi keskuse ja tagamaa vahel. Nii saaks teadlikult hoida kasvukeskustest kaugemal olevate piirkondade väärtust elukeskkonnana. Teisalt saab suurendada kohaliku poliitika võimekust, et kasutataks ära piirkondlikud eelised ja mitmekesisitatakse elukeskkonda. Viimane tähendab olulisi muutusi keskvalitsuse, kohalike omavalitsuste ning omavalitsusüksuste omavahelises koostöös, mille üheks osaks on suhete ümberkorraldamine ühtse riigivalitsemise põhimõtetest lähtuvalt (Public ... 2011). Haridusuuenduslikud ümberkorraldused võiksid siin teed rajada.

Allikad Sources

Anspal, S., Järve, J., Kallaste, E., Kraut, L., Räis, M-L., Seppo, I. (2011). Õpingute ebaõnnestumise kulud Eestis. Eesti Rakendusuuringute Keskus Centa.

Education at a Glance: OECD Indicators 2012.

Estonia: Towards a Single Government Approach. (2011). – OECD Public Governance Reviews. OECD Publishing. [www]

http://www.valitsus.ee/UserFiles/valitsus/et/riigikantselei/uldinfo/dokumendiregister/Uuringud/OECD_Public%20Governance%20Review_Estonia_full%20report.pdf (16.10.2012).

Konkurentsivõime kava „Eesti 2020“. (2012). Vabariigi Valitsus. [www]

[http://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/et/riigikantselei/strateegia/_b_konkurentsivoime-kava_b/_b_eesti-2020-strateegia/Eesti%202020%20\(2012%20uuendamine\)/eesti%202020.pdf](http://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/et/riigikantselei/strateegia/_b_konkurentsivoime-kava_b/_b_eesti-2020-strateegia/Eesti%202020%20(2012%20uuendamine)/eesti%202020.pdf) (16.10.2012).

Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012–2020. Projekt. (2012). [www] http://www.elu5x.ee/public/documents/materjalid/Haridusstrateegia_PROJEKT_8_1k.pdf (16.10.2012).

First European Survey on Language Competences. Executive Summary. (2012). [www] http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf (16.10.2012).

PISA 2009 Results: Executive Summary. (2010). OECD. [www] <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> (16.10.2012).

Rahvastikuareng ning töökohtade arvu ja väärtuse muutumine KOV-võimekuse indeksi andmebaasi andmete alusel. (2011). Tartu: Geomedia. [www] http://www.siseministeerium.ee/public/Rahvastiku_ ja _tokohtade _analuus.pdf (16.10.2012).

Tark ja tegus rahvas. (2012). Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava 2013–2016. [www] <http://www.hm.ee/index.php?044810> (16.10.2012).

EDUCATIONAL DISPARITIES BETWEEN REGIONS IN ESTONIA

Rivo Noorkõiv
Geomedia

Ülle Pettai
Statistics Estonia

According to high-level international surveys assessing the level of education of the population of different countries (PISA 2009; OECD 2012; ESLC 2012), the general level of education of the population of Estonia is very good. We can definitely be proud of that. However, as a country with a rapidly decreasing and ageing population, we have to think very carefully about the long-term measures required in our education policy. We also need a clear education plan in the global context, and for development together with the European Union in the period 2014–2020.

The Europe 2020 strategy aims to guide the European Union Member States towards smart, sustainable and inclusive economic growth. Such a target requires placing people at the centre of development. Over the seven-year period ending with 2013, the Estonian government has made significant investments in the modernisation of the educational infrastructure originating from the Soviet era, and in the creation of a contemporary learning and development environment. Now we are faced with the challenge of giving greater value to the human capital, taking into account personal development potential and future needs. The society is increasingly following the concept of lifelong learning, which means that each person's abilities develop and are used throughout their lifetime. This fundamental change in thinking has been driven by two main factors. Firstly, the competition between countries has forced them to invest in knowledge-based economy, which encourages very many people to update their knowledge and skills, irrespective of age. Learning is becoming a lifestyle, supported by an ever-expanding array of learning tools and methods, which are increasingly available. Secondly, participation in higher education has grown exponentially. Academic education has lost its former position as the privilege of a selected few. Today, higher education is one of the key factors of success on the global labour market, forcing many people to make the effort and obtain an education. Analyses confirm that people with better education are much less likely to become unemployed than people with a low level of education (Education ... 2012, Anspal et al 2011). On the expanding labour market, a higher level of education improves the prospects of earning more income and, thereby, leading a healthier lifestyle.

A key issue will be ensuring equal access to the best education to all students regardless of their background. Education policy measures alone would not be sufficient to achieve this. The boundaries between different areas of education policy and the policies of other economic domains are fading. We learn throughout our lives. Over this time, our needs and opportunities change, not to mention the major changes in learning tools brought about by developments in information and communication technology. However, these developments only benefit the educated part of the population who are able to build creative, knowledge-based systems, be it in the economic or social sphere, the natural or cultural environment.

Experts have suggested that the most urgent problems in Estonian education are as follows: restructuring of the network of educational institutions, incl. the separation of basic schools and upper secondary schools; raising the quality of teacher training and provision of adequate wages for teachers; actual implementation of the provisions of the national curriculum for basic schools and upper secondary schools and of the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act; introduction of a funding model that ensures fair access to higher and vocational education and supports the quality of learning; significantly wider involvement of employers in the development of curricula in both vocational and higher education (see "Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti

haridusstrateegia 2012–2020 projekt – the draft of Estonian Education Strategy 2012–2020). The authors believe that both extremes of the education scale are a source of problems – the relatively high share of people with a low level of education and the small share of true top-level professionals.

The development plan “Tark ja tegus rahvas” (“Smart and Active Nation”, 2012), prepared by the Estonian Ministry of Education and Research, establishes targets until 2016. This document is in line with the Estonia 2020 (2012) competitiveness strategy, which is based on the EU’s growth strategy. These documents specify the main indicators and targets in the field of education. The following targets will be analysed in the context of regional development in Estonia:

- The share of non-studying young people with below upper secondary education in the age group 18–24 is under 10%;
- At least 40% of the population aged 30–34 have higher education;
- At least 15% of adults aged 25–64 participate in lifelong learning.

An important factor for the development of Estonia as an innovative country is to ensure that as many young people as possible obtain at least upper secondary education. According to the data of 2011, 83% of the people in Estonia in the age group 20–24 had at least upper secondary education (compared to 79% in the EU in 2010). The overall result for Estonia is good, whereas Western and Central Estonia seem to be lagging behind, with an indicator value of 74.5% and 75.7%, respectively (Table 1, p. 44). These regions have to make a great effort to achieve at least the average level of Estonia and provide young people with education that prepares them for independent life.

The share of persons with tertiary education in the age group 30–34 has continually increased over the period observed (Table 2, p. 45). The data for 2011 indicate that the original target of 40% (see above) has already been achieved in Estonia (this share was 33.6% in the EU in 2010). However, this does not mean that we should stop monitoring students’ choices in education. Today, academic education is the preferred path for students after graduation from upper secondary school. Therefore, their learning motivation will determine whether the share of persons with higher education in the age group 30–34 will be 40% in Estonia in the year 2020. The common belief in Estonia is that one should obtain higher education. Unlike many other OECD member countries, Estonia is characterised by a relatively similar share of persons with tertiary education in both the younger and older age groups. To maintain this situation, the number of drop-outs should be decreased. Efforts must be made to reduce the regional disproportions in the share of people with tertiary education. According to the 2011 data, this indicator was significantly below the country’s average in Central and North-Eastern Estonia.

The share of non-studying young people with below upper secondary education has decreased in Estonia over the period 2007–2011 (Table 3, p. 45). Estonia’s average in 2011 was 10.8%, which is better than the EU average (14.1% in the EU in 2010). Regionally, the share of non-studying young people with a low level of education is considerably above Estonia’s average in Central Estonia, followed by North-Eastern Estonia and Western Estonia. In Central Estonia, this indicator exceeded Estonia’s average by as much as 5.2 percentage points. In Northern and Southern Estonia, the value of this indicator is below the country’s average.

According to the population projection of Statistics Estonia, the age group 18–24 will decrease by nearly 40% from the current level by 2020. Such a drastic reduction in this age group means that even greater attention has to be paid to ensure that each young person has more flexible learning opportunities suiting his or her interests and abilities.

An important target set in the Estonia 2020 competitiveness strategy is to reduce the share of persons without any vocational education in the age group 25–64 to a level below 30%. The country’s average indicator is relatively close to that target and the trend is positive, while Western, Central and Southern Estonia are much farther from the target level (Table 4, p. 46). In this context, it is important to ensure that the provision of vocational education is in line with the regional distribution of business sectors and with the changes in demand on the labour market. Obviously, achievement of this 30% target should not be an isolated objective – it is also important to make sure that the people with vocational education would find employment and be able to use their knowledge and skills to create more value added in enterprises. In all regions,

vocational training centres, which now have a modernised infrastructure, have to improve cooperation with local businesses: a greater involvement of local businesses in the development of curricula and provision of practical training will help the school identify the actual needs of the region.

Participation in lifelong learning by the population aged 25–64 has consistently grown in Estonia – in 2011, the respective share in that age group was 12% (Table 5, p. 46). This indicator is important because continued self-improvement as a lifestyle where learning plays a significant part offers better opportunities for coping in life: a person with better knowledge can adapt more flexibly to the changes on the labour market or is able to respond quicker to internal restructuring in enterprises. A regional comparison of participation in lifelong learning shows that the value of this indicator is the lowest in Central Estonia, being twice below the level of Northern Estonia. The contribution of those regions is critical in order to bring the country's average level of participation in lifelong learning up to 15% (9.1% in the EU in 2010).

Conclusion

The developments in education over the observed period have moved Estonia much closer to the education targets set in the Estonia 2020 strategy. With regard to some indicators, the targets have already been achieved. On the other hand, there are major regional differences in the values of some indicators, which could lead to further disparities in development within Estonia. The education indicators considered herein show that it is important to systematically collect data by region – based on this information, it will be possible to give an overview of the situation to the makers of education policy.

The presented data suggest that the regional educational disparities hinder economic growth and the balanced development of the country. Most of the people with a higher level of education have concentrated in Northern Estonia, particularly the Tallinn city area. Tartu, as the second major education centre in Estonia, did not stand out in this analysis, as the data for Southern Estonia are presented as a whole. However, as a university town and the regional centre of Southern Estonia, Tartu has strong education and innovation potential, because it represents a significant portion of Estonia's university students, academic staff and scientific research. The role of Estonia's two growth centres – Tallinn and Tartu – is to increase the capability of the less-developed regions of Estonia in the implementation of innovative practices and in the training of the labour force, and to improve cooperation between private enterprises, research centres and governmental authorities (triple helix model).

Regions where education opportunities are limited should try to prevent any further increase in the regional disparities in education. Considering that the majority of best-paying and highest-valued jobs are based in Estonia's two pull centres – Tallinn and Tartu (Rahvastikuareng ... 2011) – it is important to find solutions for building a regional innovation system that includes local educational institutions, businesses and the public sector. Innovations are especially important in regions where the population's level of education is low, especially in Central and North-Eastern Estonia. Considering that Estonia's population is ageing, certain regions must also find a way to replace the older people leaving the labour market with young educated newcomers.

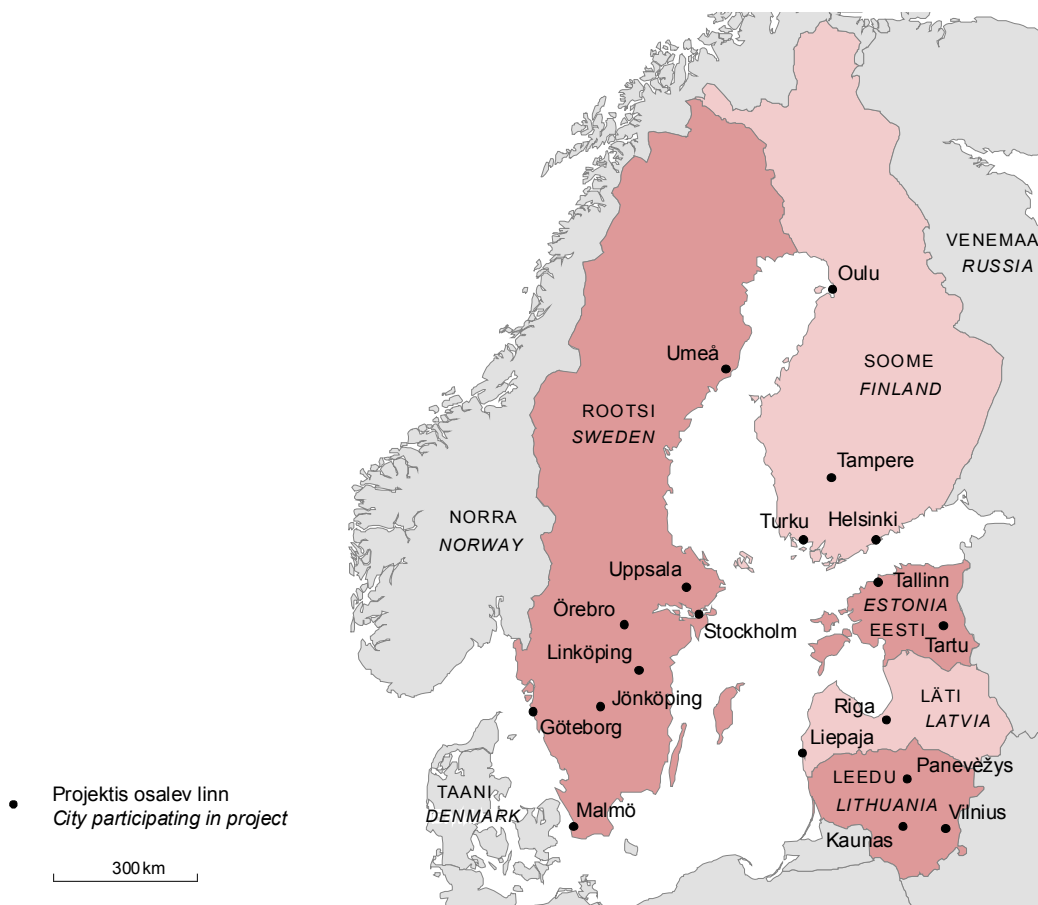
The main challenge in ensuring balanced development in Estonia is to minimise regional disparities, which are influenced by the level of individual initiative, the education and self-actualisation opportunities, and the demands of residents for their living environment. From the regional policy perspective, the main task of education policy is to reduce development gaps between regions. Firstly, this could be achieved by supporting the creation of so-called smart jobs in these regions and by improving the everyday transport services between the centre and the hinterland. This deliberate measure would help to ensure that areas further away from the growth centres continue to be valued as a living environment. Secondly, local policy makers should be given greater power for the utilisation of the regional advantages and boosting the diversity of the living environment. This measure would require significant changes in the cooperation between the central government, local governments and local government units, including a rearrangement of the relations between the parties in the context of a single government approach (Public ... 2011). This is where educational innovations can show the way.

EESTI JA TEMA NAABERRIIKIDE HARIDUSSTATISTIKA PROJEKTIS URBAN AUDIT

Marika Kivilaid, Mihkel Servinski
Statistikaamet

Artiklis antakse ülevaade Euroopa Komisjoni regionaalpoliitika peadirektoraadi ja Euroopa Statistikaameti (Eurostat) projektist Urban Audit ning selle käigus kogutud haridusstatistika näitajatest. Kuna artikli maht ei võimalda vaadelda kõikide projektis osalevate riikide ja linnade andmeid, siis on tehtud valik ja vaadeldud Eesti, Leedu, Läti, Rootsi ja Soome riigi ja nende mõnede linnade andmeid (kaart 1). Kui projekti käigus kogutud andmed on olemas ka Eesti maakondade kohta, vaadeldakse artikli viimases osas eraldi neidki.

Kaart 1. Urban Auditi projektis osalevad Eesti, Leedu, Läti, Rootsi ja Soome linnad
Map 1. Cities participating in the Urban Audit project in Estonia, Latvia, Lithuania, Finland and Sweden



Projekt Urban Audit

Urban Auditi eesmärk on koguda ja levitada usaldusväärseid võrreldavaid andmeid Euroopa linnade elukvaliteedi kohta. Aastatel 1998–1999 korraldati Urban Auditi juhtprojekt, mille käigus koguti andmeid 58 Euroopa suurema linna kohta (450 näitajat). 2002. aastal käivitus Euroopa Liidu (EL-15) liikmesriikides Urban Auditi jätkuprojekt. 2003. aastast osaleb projektis ka Eesti Tallinna ja Tartu linnaga (esimene andmekogumisperiood). Teisel andmekogumisperioodil 2006–2007 osales projektis 321 linna 27-st EL-i riigist, peale selle veel 36 linna Norrast, Šveitsist ja Türgist. Kolmas andmekogumisperiood oli aastail 2009–2010 ja neljas tuleb ajavahemikus 2012–2013. Projektiga on liitunud veel viis linna Horvaatiast. Peale selle osaleb projektis üle 230 suurema linna, mille kohta kogutakse vähem näitajaid. Eurostat soovib, et projektis osaleksid kõik üle 50 000 elanikuga linnad ning nii on uuel perioodil projekti kaasatud ka Narva linn Eestist.

Projekti käigus kogutakse andmeid järgmiste valdkondade kohta:

- rahvastik;
- sotsiaalelu (tervishoid, leibkondade elujärg, tööturg, haridus, kultuur ja vaba aeg);
- majandus (ettevõtlus, turism);
- keskkond.

Andmeid kogutakse kolmel piirkondlikul tasandil:

- linn;
- linna mõjupiirkond (Larger Urban Zone, lüh LUZ). Eestis vaadeldakse sel tasandil maakondi, mis on kompromiss soovide ja reaalse võimaluste vahel: on selge, et ei Harju ega Tartu maakond pole täpselt need alad, mida mõistetakse LUZ-i piirkonnana, aga maakonnad on sellele küllalt sarnased ja nende kohta on võimalik andmeid saada;
- linnaosad.

Andmeid kogutakse periooditi. Praegu kogutakse neid iga kolme aasta tagant, kusjuures ühe aasta kohta kolmest kogutakse rohkem näitajaid. Kui kõneldakse perioodist 2007–2009, siis valdavalt on andmed esitatud 2008. aasta kohta.

Kogutavate näitajate hulk on aja jooksul muutunud: alustati enam kui 300-ga, uuel perioodil kogutakse ligikaudu 180. Kõige rohkem näitajaid kogutakse linna tasandil, vähem linna mõjupiirkonna ja linnaosade kohta. Suurem osa näitajaid saadakse Statistikaameti kogutavatest andmetest, väiksem osa linnavalitsustelt. Osa näitajaid kogub Eurostat tsentraalselt.

Igal kogumisperioodil korraldatakse suuremates linnades telefoniküsitluse teel rahulolu-uuring. Eestist osaleb uuringus Tallinn, küsitletakse 500 inimest.

Haridusnäitajad Urban Auditi projektis

Suures plaanis võib Urban Auditi projekti haridusnäitajad jaotada viieks:

- päevahoiu osalemine;
- kohustusliku hariduse omandamata jäämine;
- klasside suurus;
- õppijate jaotus haridustaseme järgi;
- 15–64-aastase rahvastiku jaotus haridustaseme järgi.

Päevahoiu osalemine

Päevahoiuasutused (lasteaiad, lastesõimed jm) hõlmavad nii munitsipaal- kui ka eraasutusi, mis võimaldavad koolieast nooremate laste hoidu terve päeva jooksul ja kus antakse neile alusharidust. Urban Auditis kogutakse andmeid kuni nelja aasta vanuste päevahoiu osalevate laste kohta.

Kohustusliku hariduse omandamata jäämine

Projekti käigus kogutakse andmeid igas vanuses õpilaste kohta, kes lahkuvad võrdlusaastal kohustusliku hariduse viimasest astmest enne lõpetamist. Hariduse omandamine teatud mahu on kohustuslik enamikus riikides. Eestis on kohustus lõpetada põhikooli üheksa klassi või õppida kuni 16-aastaseks saamiseni. Milline on kohustuslik haridustase artiklis vaadeldavates riikides, sellest annab ülevaate metoodika ja mõistete osa.

Klasside suurus

Projekti käigus kogutakse andmeid selle kohta, milline on keskmine õpilaste arv algkooli- ja gümnaasiumiklassides. Andmed on iseenesest huvitavad, kuid osa riike pole neid esitanud ning projekti järgmisel andmekogumisperioodil on nende kogumisest loobunud.

Õppijate jaotus haridustaseme järgi

Urban Auditis kogutakse andmeid õppijate kohta, kes osalevad õppetöös, mille programmi täitmine viib teatud taseme hariduse – kas esimese taseme või madalama, teise taseme, teise taseme järgse ja kolmanda taseme eelse või kolmanda taseme – omandamisele. Artiklis võrdleme kahe kõrgema taseme hariduse omandajaid, sest muud andmed pole Eurostatist kättesaadavad. Haridustasemetega täpsem selgitus on artikli lõpus mõistete ja metoodika osas.

15–64-aastase rahvastiku jaotus haridustaseme järgi

Urban Auditis kogutakse andmeid 15–64-aastase rahvastiku kohta, kes on omandanud teatud haridustaseme: kas esimese taseme või madalama, teise taseme, teise taseme järgse ja kolmanda taseme eelse või kolmanda taseme hariduse. Kolmanda taseme hariduse omandanute osatähtsuse suurendamine on üks strateegia „Euroopa 2020“ eesmärke.

Rahvastik

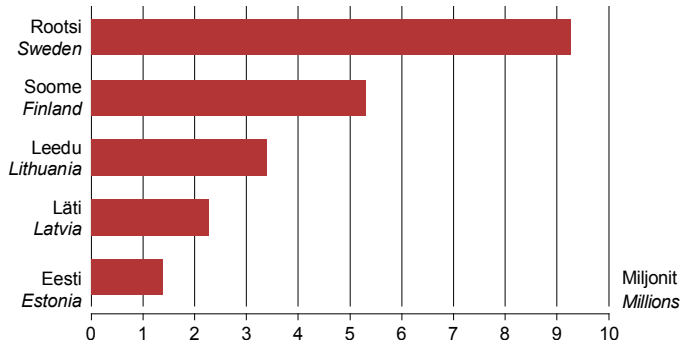
Kuigi artikkel annab eelkõige ülevaate Urban Auditis projekti käigus kogutavast haridusstatistikast, tuleb alustada siiski rahvastikunäitajatest, sest mõned haridusstatistika näitajad pole rahvastikunäitajaid teadmata omavahel võrreldavad.

Artiklis vaadeldavate riikide rahvastik on:

- suuruselt väga erinev (joonis 1);
- erineva kasvutrendiga: Eurostati rahvastikuproгноosi kohaselt on Rootsi ja Soome kasvava rahvastikuga riigid, kusjuures Soome muutub paari aastakümne jooksul püsiva rahvaarvuga riigiks, Eesti, Leedu ja Läti on kahaneva rahvaarvuga riigid (joonis 2);
- vananev (joonised 3 ja 4): võrreldes 2060. aastat 2010. aastaga, on kõikides riikides kuni 4-aastaste osatähtsus vähenenud ja vähemalt 65-aastaste osatähtsus suurenenud;
- vanuskoosseisult erinev (joonised 5, 7, 8). Tähelepanu äratav, et Rootsis on suhteliselt kõige rohkem nii kuni 4-aastaseid kui ka vähemalt 65-aastaseid.

Joonis 1. Eesti, Leedu, Läti, Rootsi ja Soome kohalolev rahvastik, 2007–2009

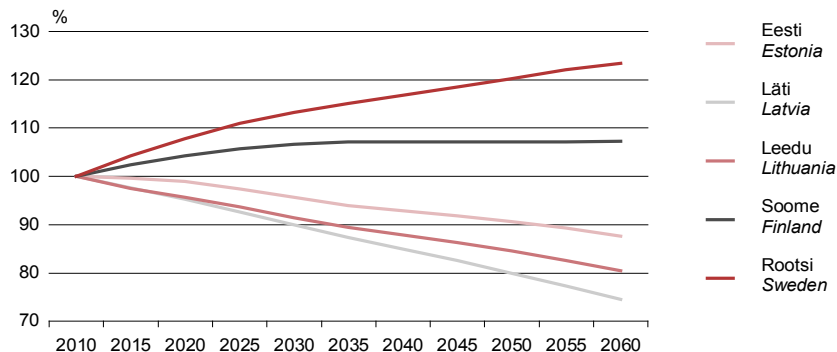
Figure 1. Resident population of Estonia, Latvia, Lithuania, Finland and Sweden, 2007–2009



Allikas/Source: Eurostat

Joonis 2. Eesti, Leedu, Läti, Rootsi ja Soome rahvaarvu muutus, prognoos 2010–2060 (2010 = 100%)

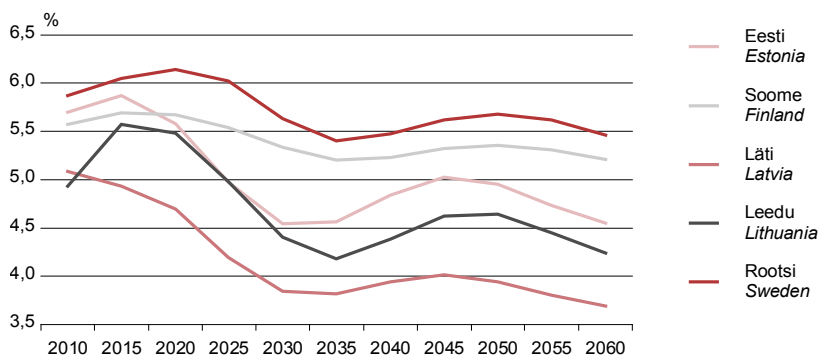
Figure 2. Change in the population of Estonia, Latvia, Lithuania, Finland and Sweden – projected, 2010–2060 (2010 = 100%)



Allikas/Source: Eurostat

Joonis 3. Kuni 4-aastaste osatähtsus rahvastikus, prognoos 2010–2060

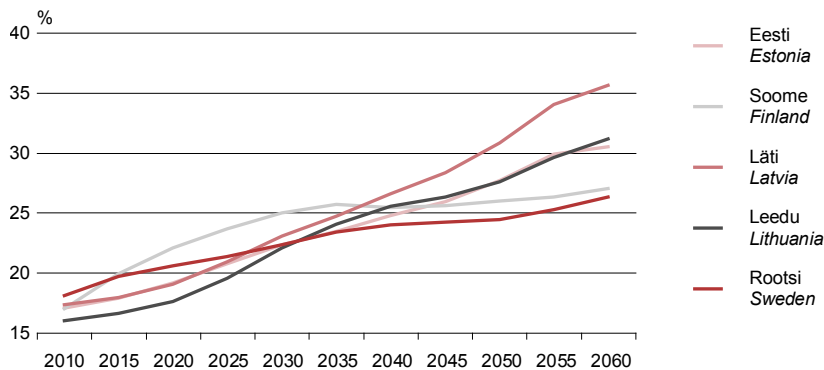
Figure 3. Share of the population aged 0–4 in total population – projected, 2010–2060



Allikas/Source: Eurostat

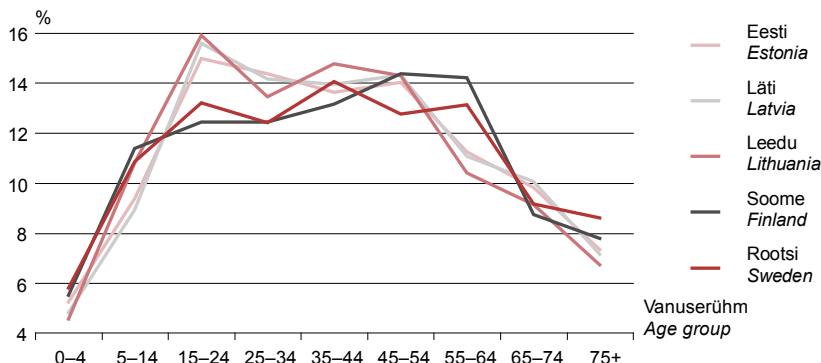
Joonis 4. Vähemalt 65-aastaste osatähtsus rahvastikus, prognoos 2010–2060

Figure 4. Share of the population aged 65 and over in total population – projected, 2010–2060



Allikas/Source: Eurostat

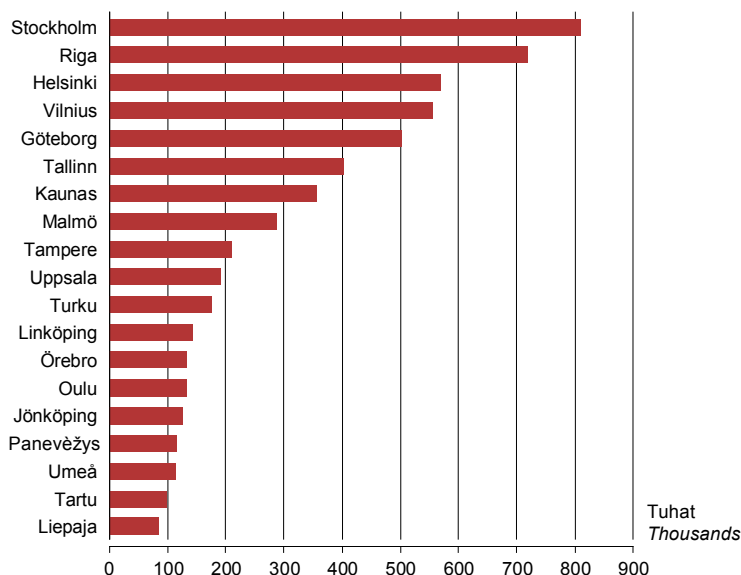
Joonis 5. Eesti, Leedu, Läti, Rootsi ja Soome rahvastiku vanuskoosseis, 2007–2009
Figure 5. Age distribution of the population of Estonia, Latvia, Lithuania, Finland and Sweden, 2007–2009



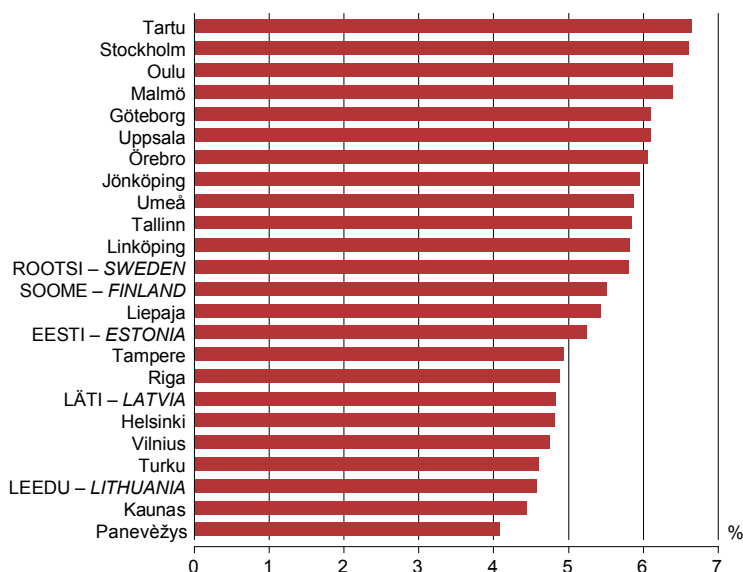
Allikas/Source: Eurostat

Projektis osalevate linnade rahvastik on arvult (joonis 6) ja vanuskoosseisult (joonised 7, 8) väga erinev.

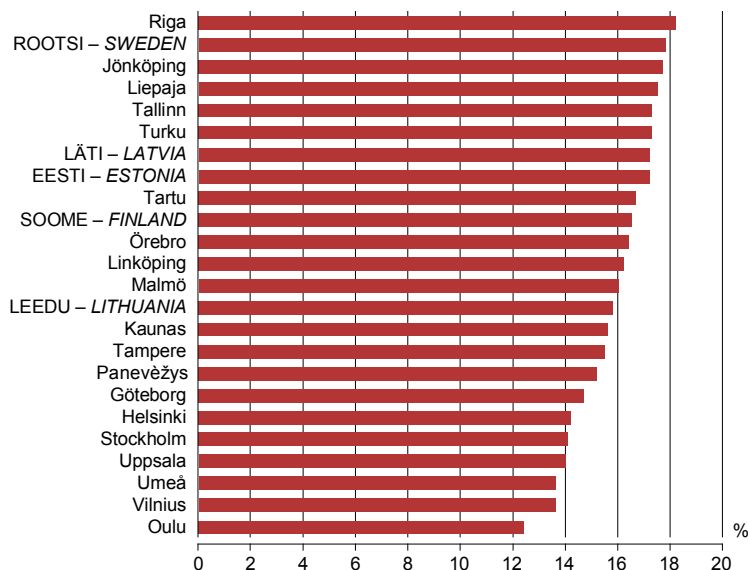
Joonis 6. Linnade kohalolev rahvastik, 2007–2009
Figure 6. Resident population of cities, 2007–2009



Allikas/Source: Eurostat

Joonis 7. Kuni 4-aastaste osatähtsus rahvastikus, 2007–2009*Figure 7. Share of the population aged 0–4 in total population, 2007–2009*

Allikas/Source: Eurostat

Joonis 8. Vähemalt 65-aastaste osatähtsus rahvastikus, 2007–2009*Figure 8. Share of the population aged 65 and over in total population, 2007–2009*

Allikas/Source: Eurostat

Päevahoius osalemine

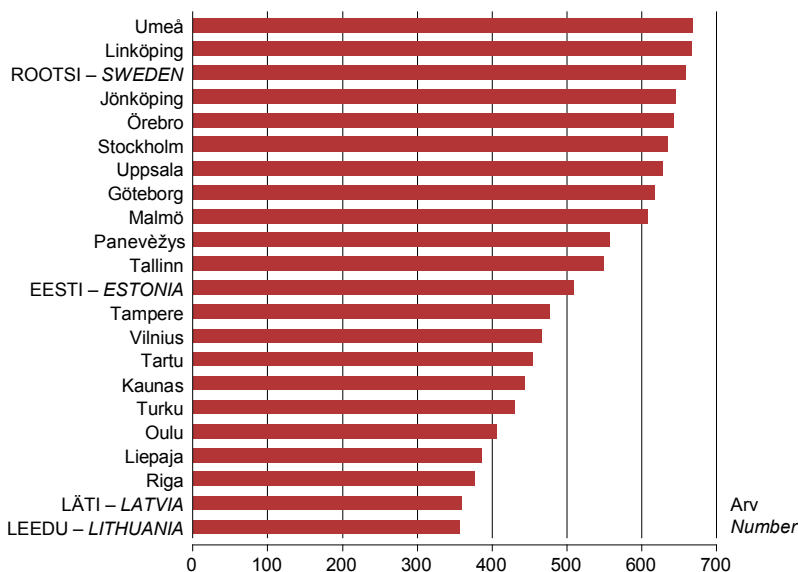
Laste päevahoiu kohta kogutud andmeid analüüsid on näha mitmeid olulisi riikidevahelisi erinevusi ning tekib mõnesid sisulisi küsimusi, millele projekti materjalidest vastust ei leia. Eesti olusid arvestades on näiteks keeruline aru saada, miks selle näitaja puhul vaadatakse kuni 4-aastaste vanuserühma. Eestis on alla aastaste laste päevahoiusüsteemi sattumine erandlik, samas on sisuliselt väga oluline 5–6-aastastele lastele alushariduse andmine.

Kui vaadata suhtarvuna 1000 lapse kohta, kui palju lapsi vanuserühmas 3–4 aastat käib laste päevahoius, siis torkab silma, et Tallinnas on see arv tuhandest suurem ehk lastehoius käib rohkem lapsi kui neid Tallinnas on. Tõenäoliselt on seletus selles, et Tallinna lasteaedades käib hulgaliselt lapsi, kes Tallinnas ei ela. Tegemist on metoodilise küsimusega, mis tuleb uuel andmekogumisperioodil lahendada. Kogutud andmeid vaadates tundub, et see pole ainult Tallinna probleem, sest kuigi Leedu linna Panevėžyse vastav näitaja jääb tuhandest allapoole, paistab ka selle väärtus muude näitajate kontekstis ülepaisutatuna.

Vaadates, mitu last 1000 kuni 4-aastase lapse kohta osaleb laste päevahoius, torkab silma Rootsi, kus see näitaja on oluliselt suurem kui teistes riikides (joonis 9) ja kelle ühegi valimis oleva linna näitaja pole väiksem kui vastaval Soome, Leedu, Läti või Eesti linnal.

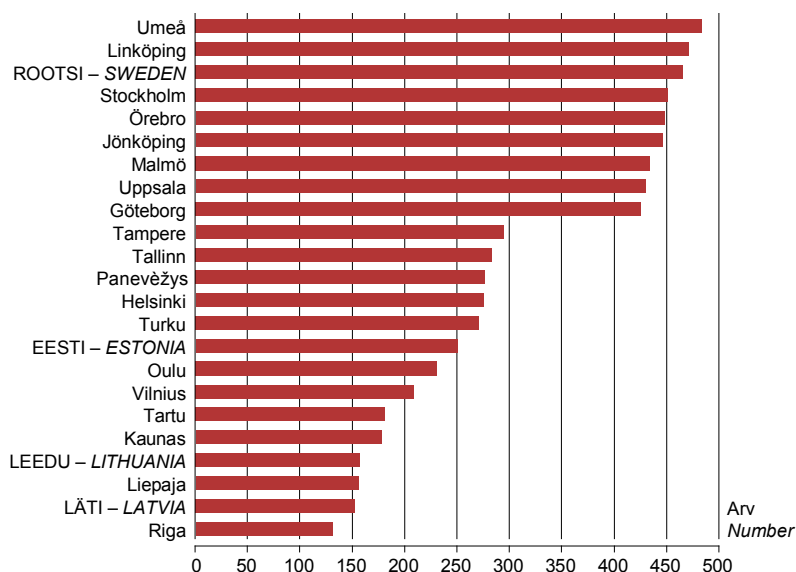
Joonis 9. Kuni 4-aastasi lapsi lapsehoius 1000 samas vanuses lapse kohta, 2007–2009

Figure 9. Number of children aged 0–4 in day care per 1,000 children aged 0–4, 2007–2009

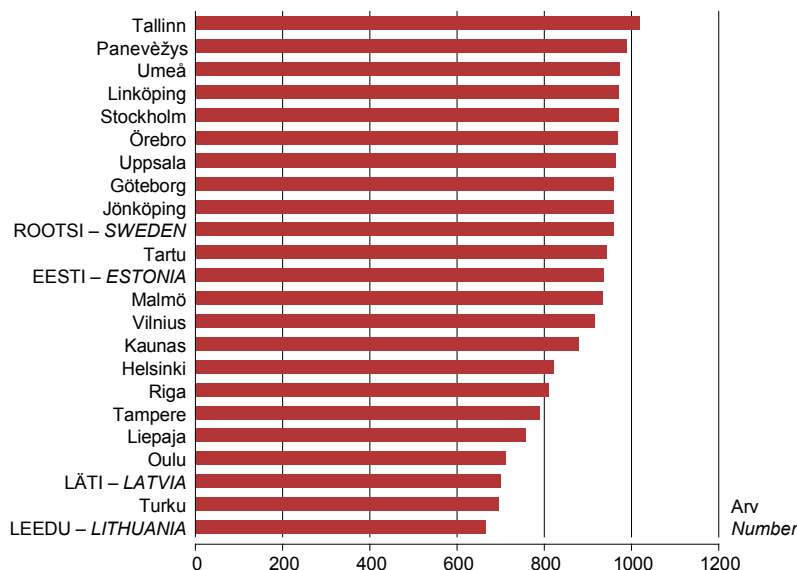


Allikas/Source: Eurostat

Graafikut edasi analüüsid selgub, et Rootsi näitaja erineb Eesti omast täpselt sama palju, kui Eesti näitaja erineb Leedu ja Läti vastavast näitajast. Soome riigi näitajat pole avaldatud, kuid see võiks olla Eesti näitaja lähedane. Kogutud andmed ei võimalda öelda, millest niisugused suured vahed on tingitud, aga tõenäoliselt on tegemist ajalooliste põhjuste ja erinevate traditsioonidega kuni 2-aastaste laste päevahoiu korraldamisel. Sellele järeldusele leiame kinnitust joonistelt 10 ja 11: kuni 2-aastased lapsed on Rootsis päevahoius oluliselt sagedamini kui teistes riikides, aga 3–4-aastaste puhul on vahe Eestiga (tõenäoliselt ka Soomega) tunduvalt väiksem. Leedu ja Lätiga võrreldes on Rootsis ja Eestis 3–4-aastaseid lapsi laste päevahoius tunduvalt vähem.

Joonis 10. Kuni 2-aastasi lapsi lapsehoius 1000 samas vanuses lapse kohta, 2007–2009*Figure 10. Number of children aged 0–2 in day care per 1,000 children aged 0–2, 2007–2009*

Allikas/Source: Eurostat

Joonis 11. 3–4-aastasi lapsi lapsehoius 1000 samas vanuses lapse kohta, 2007–2009*Figure 11. Number of children aged 3–4 in day care per 1,000 children aged 3–4, 2007–2009*

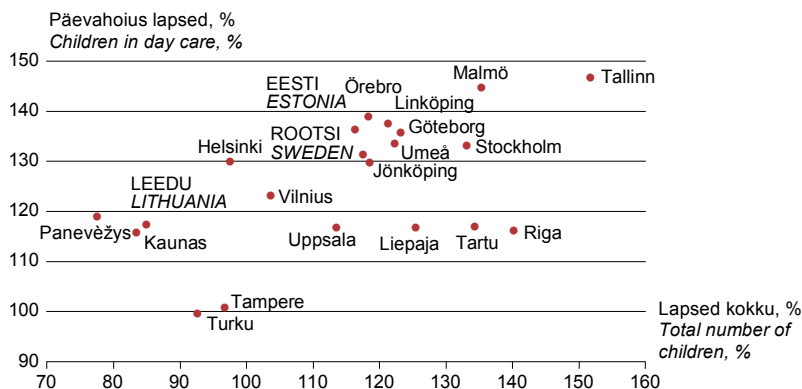
Allikas/Source: Eurostat

Vaadates päevahoius osalevate laste arvu aastail 1999–2002 ja 2007–2009, siis on see kasvanud kõikides kõnealustes riikides ja linnades vaatamata sellele, et viies linnas on samal ajal kuni 4-aastaseid lapsi vähemaks jäänud. Tegelikult on päevahoius osalevate laste arvu

suurenemine ootuspärane. Üllatusena tuli vaid see, et neljas linnas – Riias, Tallinnas, Tartus ja Liepajas – kasvas kuni 4-aastaste laste arv kiiremini kui samaealiste päevahoius osalevate laste arv (joonis 12). Miks see nii on? Kas nendes linnades ei taha lapsevanemad lapsi päevahoidu anda või pole selleks võimalusi? Projekti käigus kogutud andmetest sellele olulisele küsimusele vastust ei leia.

Joonis 12. Päevahoius osalevate kuni 4-aastaste laste arvu ning samaealiste laste koguarvu muutus, 1999–2002 ja 2007–2009

Figure 12. Change in the number of children aged 0–4 in day care and in the total number of children aged 0–4, 1999–2002 and 2007–2009



Allikas/Source: Eurostat

Kohustusliku hariduse omandamata jäämine

Madala haridustasemega noorte, kes õpinguid ei jätka, osatähtsuse vähendamine on üks Euroopa 2020 strateegia eesmärgi. „Euroopa 2020“ on Euroopa Liidu (EL) majanduskasvu strateegia, millel on 2020. aastaks tööhõive, innovatsiooni, hariduse, sotsiaalse kaasatuse ja kliima/energeetika valdkonnas viis ambitsioonikat eesmärki, mis võetakse aluseks iga liikmesriigi eesmärkide seadmisel vastavalt olukorrale ja tingimustele riigis. Hariduse vallas on eesmärgiks, et koolist väljalangemine väheneks sedavõrd, et 18–24-aastaste noorte osatähtsus, kes on omandanud ainult teise taseme alumise astme hariduse ning kes ei osale jätkuhariduses ega -koolitustel, oleks alla 10% ning et 30–34-aastastest vähemalt 40% omandaks kolmanda taseme hariduse.

Konkurentsivõime kavas „Eesti 2020“ on seatud eesmärgiks, et koolist väljalangejaid oleks alla 9,5%. Leedul on see eesmärk alla 9%, Lätil alla 13,4%, Rootsil alla 10% ja Soomel vähem kui 8%. Kolmanda taseme hariduse omandamise suhtes on Eestil sama eesmärk, mis EL-il tervikuna – selle omandab vähemalt 40 protsenti 30–34-aastastest (Leedu vastav eesmärk 40%, Lätil 34–36%, Rootsil 40–45% ja Soomel 42%). Euroopa 2020 strateegia praegused haridusnäitajad vaadeldavates riikides on toodud tabelites 1 ja 2.

Tabel 1. 18–24-aastaste noorte, kes on omandanud ainult teise taseme alumise astme hariduse ning kes ei osale jätkuhariduses ega -koolitustel, osatähtsus samas eas elanike hulgas, 2002–2011

Table 1. Share of persons with only lower secondary education who have not undertaken continuing education or training in the population aged 18–24, 2002–2011

(protsenti – percentages)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Eesti <i>Estonia</i>	13,2	12,9	13,1	13,4	13,5	14,4	14,0	13,9	11,6	10,9
Läti <i>Latvia</i>	16,9	18,0	14,7	14,4	14,8	15,1	15,5	13,9	13,3	11,8
Leedu <i>Lithuania</i>	13,4	11,4	10,5	8,1	8,2	7,4	7,4	8,7	8,1	7,9
Soome <i>Finland</i>	9,7	10,1	10,0	10,3	9,7	9,1	9,8	9,9	10,3	9,8
Rootsi <i>Sweden</i>	10,0	9,2	9,2	10,8	13,0	12,2	12,2	10,7	9,7	6,6

Allikas/Source: Eurostat

Tabel 2. Kolmanda taseme hariduse omandanute osatähtsus 30–34-aastaste seas, 2002–2011

Table 2. Share of persons with tertiary education in the population aged 30–34, 2002–2011

(protsenti – percentages)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Eesti <i>Estonia</i>	28,1	27,6	27,4	30,6	32,5	33,3	34,1	35,9	40,0	40,3
Läti <i>Latvia</i>	17,3	18,3	18,5	18,5	19,2	25,6	27,0	30,1	32,3	35,7
Leedu <i>Lithuania</i>	23,4	25,2	31,1	37,9	39,4	38,0	39,9	40,6	43,8	45,4
Soome <i>Finland</i>	41,2	41,7	43,4	43,7	46,2	47,3	45,7	45,9	45,7	46,0
Rootsi <i>Sweden</i>	28,3	31,0	33,9	37,6	39,5	41,0	42,0	43,9	45,8	47,5

Allikas/Source: Eurostat

Urban Auditi projektis hinnatakse haridusest lahkumist teistsuguse näitaja põhjal kui seda tehakse Euroopa 2020 strateegias. Urban Auditi projekti käigus kogutud andmed haridussüsteemist varakult väljalangemise kohta on esitatud tabelis 3. Tähelepanu äratav ilma kohustusliku hariduseta jäävate õpilaste suur arv Rootsis. Vahe Soome ja Eestiga on nii suur, et tekib küsimus, kas sisuliselt on ikka tegemist sama näitajaga. Saadaolevatest materjalidest otsest vastust sellele küsimusele ei leia.

Tabel 3. Õpilased, kes lahkuvad enneaegselt koolist, 1999–2009*Table 3. Students leaving compulsory education before completion, 1999–2009*

	Õpilased, kes on registreeritud kohustusliku hariduse viimaseks aastaks <i>Students registered for final year of compulsory education</i>			Õpilased, kes lahkuvad haridusest kohustuslikku haridust lõpetamata <i>Students leaving compulsory education without having a diploma</i>			Õpilaste osatähtsus, kes ei ole omandanud kohustuslikku haridust, % <i>Share of students who have not completed compulsory education, %</i>		
	99–02	03–06	07–09	99–02	03–06	07–09	99–02	03–06	07–09
EESTI – ESTONIA	20 955	21 081	16 425	980	931	388	4,7	4,4	2,4
Tallinn	5 953	5 708	4 224	240	247	86	4,0	4,3	2,0
Tartu	1 478	1 573	1 365	45	84	32	3,0	5,3	2,3
LÄTI – LATVIA	...	35 580	26 816	...	1 965	1 406	...	5,5	5,2
Rīga	10 360	10 249	7 049	297	427	310	2,9	4,2	4,4
Liepāja	1 320	1 402	1 011	56	76	57	4,2	5,4	5,6
LEEDU – LITHUANIA	54 007	56 264	50 704	1 172	1 915	2 649	2,2	3,4	5,2
Vilnius	8 869	9 100	7 316	140	204	262	1,6	2,2	3,6
Kaunas	5 820	5 648	5 454	72	133	366	1,2	2,4	6,7
Panevėžys	2 176	2 192	1 861	68	54	81	3,1	2,5	4,4
SOOME – FINLAND	63 747	64 546	65 831	292	218	150	0,5	0,3	0,2
Helsinki	4 825	5 512	5 749	53	43	33	1,1	0,8	0,6
Tampere	1 857	2 048	2 170	5	1	2	0,3	0,0	0,1
Turku	1 669	1 734	1 711	...	4	3	...	0,2	0,2
Oulu	...	1 418	1 484	...	5	0	...	0,4	0,0
ROOTSI – SWEDEN	105 315	119 894	123 446	3 000	12 792	13 717	2,8	10,7	11,1
Stockholm	7 080	8 177	8 114	795	994	904	11,2	12,2	11,1
Göteborg	4 607	5 112	5 172	493	720	674	10,7	14,1	13,0
Malmö	2 754	3 064	2 924	510	607	588	18,5	19,8	20,1
Jönköping	1 449	1 587	1 655	173	193	183	11,9	12,2	11,1
Umeå	1 289	1 320	1 500	71	110	118	5,5	8,3	7,9
Uppsala	...	2 362	2 373	...	231	211	...	9,8	8,9
Linköping	...	1 676	1 848	...	184	182	...	11,0	9,8
Örebro	...	1 673	1 664	...	240	257	...	14,3	15,4

Allikas/Source: Eurostat

Nagu laste päevahoius osalemise puhul, jagunevad riigid ka haridussüsteemist varakult väljalangemist vaadates selgelt kolmeks: Eesti ja Soome, Leedu ja Läti ning Rootsi. Vahed on suured ning kogutud andmetest ei piisa, et erisusi selgitada. Positiivsena saab kindlasti esile tuua, et näitaja on Eestis langustrendis (Leedus on trend tõusev!). Tähele tasub panna ka seda, et Tallinna ja Tartu näitaja on Eesti keskmisest väiksem.

Naaberriikidega võrreldes on Eesti olukord pigem hea, aga Soome tasemele jõudmiseks tuleb kindlasti veel pikk tee käia. Samuti ei võimalda kindlaid järeldusi teha meetoodilised probleemid. Nende olemasolu kinnitab tabelis 1 esitatud statistika, mis seab riigid selle probleemi (noored, kes ei õpi, või õpilased, kes langevad haridussüsteemist välja) juures hoopis teistsugusesse pingeritta.

Õpilaste keskmine arv algkooli- ja gümnaasiumiklassides

Õpilaste keskmine arv algkooli- ja gümnaasiumiklassides on näha tabelis 4. Sinna juurde järgmised tähelepanekud.

- Õpilaste keskmine arv klassis on Eestis ja Lätis vähenenud nii algkoolis kui ka gümnaasiumis. Leedus on keskmine õpilaste arv algklassis veidi suurenenud ja gümnaasiumiklassis olnud stabiilne.
- Eestis, Leedus ja Lätis on algkooliklassides keskmiselt vähem õpilasi kui gümnaasiumiklassides. Soomes on olukord vastupidine.
- Algklassis on õpilasi keskmiselt kõige rohkem Soomes, aga gümnaasiumiastmes on seal klassis keskmiselt vähem õpilasi kui Eestis, Leedus ja Lätis.
- Linnades on keskmine õpilaste arv klassis ootuspäraselt suurem kui riigis keskmiselt. Tähelepanu äratav, et Soomes on erinevus suuremate linnade ja riigi keskmise näitaja vahel väiksem kui Eestis, Leedus ja Lätis.
- Ainult projekti käigus kogutud andmetest ei piisa olulisemate järelduste tegemiseks. Siiski torkab silma Soome mõningane erinevus võrreldes Balti riikidega.
- Kuna andmete kättesaadavus jätab soovida, siis uuel andmekogumisperioodil seda näitajat enam ei kasutata.

Tabel 4. Õpilaste keskmine arv algkooli- ja gümnaasiumiklassides, 1999–2009

Table 4. Average number of pupils in a class in primary and secondary schools, 1999–2009

	Algkool Primary school			Gümnaasium Secondary school		
	1999–2002	2003–2006	2007–2009	1999–2002	2003–2006	2007–2009
EESTI – ESTONIA	22,0	20,0	17,0	26,0	26,0	21,0
Tallinn	25,0	24,0	22,0	29,0	28,0	24,0
Tartu	...	...	20,0	...	...	24,0
LÄTI – LATVIA	17,9	15,6	15,1	20,9	20,3	18,8
Rīga	...	20,4	19,6	...	23,5	21,5
Liepāja	...	20,9	21,2	...	24,7	23,7
LEEDU – LITHUANIA	15,1	15,4	17,8	18,4	18,7	18,5
Vilnius	22,3	21,8	21,2	23,3	23,9	21,7
Kaunas	21,7	22,2	22,4	24,3	23,8	23,0
Panevėžys	22,6	23,1	25,8	22,4	24,9	20,2
SOOME – FINLAND	...	...	20,7	...	...	17,3
Helsinki	...	...	22,3	...	...	17,7
Tampere	...	...	21,8	...	...	17,0
Turku	...	...	21,7	...	...	18,3
Oulu	...	...	20,7	...	...	17,7

Allikas/Source: Eurostat

Õppijate jaotus haridustaseme järgi

See on oluline teema, sest noored ja nende haridustase määravad tulevikus väga palju. Teadmine sellest, mida õpitakse – ka kõige üldisemal tasemel – annab teadmisi ka selle kohta, mis suunas ühiskond liigub. Riikidevaheline võrdlus pakub aga mõtteainet analüüsiks, kas ujutakse päri- või vastuvoolu.

Projekti käigus kogutud näitajate põhjal on haridust puudutavatele olulistele küsimustele üsna keeruline vastata – andmed on liiga üldised. Õppijate arv ja suhtarv elanikkonda sõltub suuresti demograafilistest trendidest ning rahvastiku vanuskoosseisust. Kogutud andmetest ei piisa, et arvestada kummagi mõjusid hariduse trendidele.

Õpilased teist haridustaset ja kolmanda haridustaseme eelset haridust andvates koolides

Riikidevaheliseks võrdluseks sobib kõige paremini õpilaste arv teist haridustaset ja kolmanda taseme eelset haridust andvates koolides saja 15–24-aastase kohaloleva elaniku kohta. Projekti käigus kogutud andmed on esitatud tabelis 5. Tähelepanekud on järgmised.

- Näitaja väärtus on kõige kõrgem Soomes ja see ületab Leedu taseme 2,6 ning Eesti taseme 1,9 korda ehk oluliselt. Soome tase on 1,4 korda kõrgem ka Rootsi tasemest. Põhjused kogutud andmetest ei selgu.
- Kolme kogumisperioodi andmete dünaamikat vaadeldes võime Eesti, Leedu ja Läti puhul rääkida näitaja suhtelisest stabiilsusest. Rootsi puhul on tegemist kerge kahanemistrendiga, aga Soome puhul selge kasvutrendiga.
- Eestis, Leedus, Lätis ja Soomes on näitaja väärtus linnades kõrgem kui riigis keskmiselt (v.a Turu), Rootsis on vastupidi (v.a Malmö kahel esimesel kogumisperioodil).

Kui võrrelda sellel haridustasemel õppivate noormeeste ja neidude arvu, siis selgub, et neidude osatähtsus õppijate hulgas on kõige suurem Eestis (joonis 13) ja et ainukesena viie riigi hulgas on Leedus noormehi õppijate seas rohkem kui neide. Eesti suhtes on oluline tähele panna, et kuigi ka Tartus ja Tallinnas on õppijate seas neide rohkem, on see näitaja neis linnades siiski Eesti keskmisest väiksem ehk siis noormehed armastavad õppida pigem suuremates linnades. Vahe pole statistiliselt märkimisväärne, aga on siiski olemas. Soomes ja Rootsis on pigem vastupidi ehk neis riikides on neidude osatähtsus õppijate seas suuremates linnades suurem kui riigis keskmiselt.

Tabel 5. Õpilaste arv teist haridustaset ja kolmanda taseme eelset haridust andvates koolides saja 15–24-aastase kohaloleva elaniku kohta, 1999–2002, 2003–2006, 2007–2009

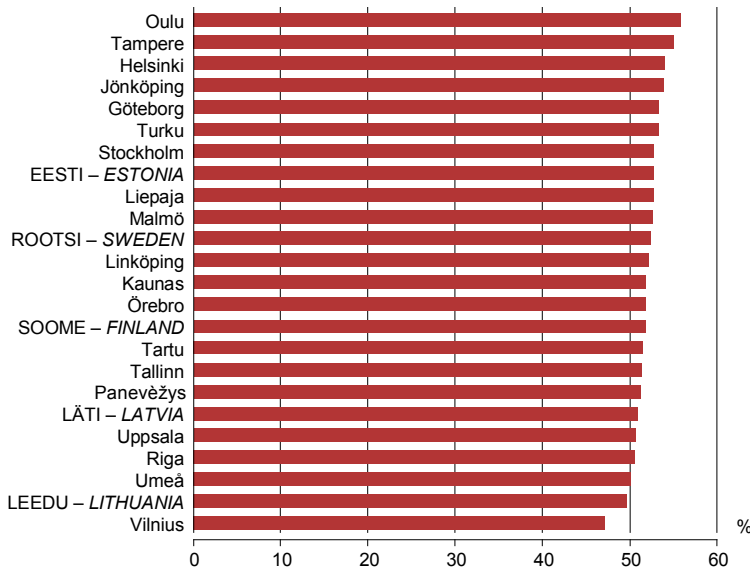
Table 5. Number of students in schools providing upper secondary and post-secondary non-tertiary education per one hundred residents aged 15–24, 1999–2002, 2003–2006, 2007–2009

	1999–2002	2003–2006	2007–2009
EESTI – ESTONIA	33,7	26,9	31,2
Tallinn	36,7	31,2	39,7
Tartu	32,5	32,4	50,4
LÄTI – LATVIA	32,1	31,9	28,4
Rīga	38,0	39,4	36,8
Liepāja	49,3	51,8	40,4
LEEDU – LITHUANIA	21,6	24,3	22,8
Vilnius	21,8	25,8	26,1
Kaunas	25,3	30,2	33,6
Panevėžys	30,2	33,5	29,7
SOOME – FINLAND	46,6	53,9	59,1
Helsinki	48,2	55,5	...
Tampere	50,1	67,5	70,8
Turku	39,4	47,6	55,2
Oulu	...	58,6	61,1
ROOTSI – SWEDEN	53,6	52,7	42,4
Stockholm	45,0	49,9	38,7
Göteborg	52,8	50,6	37,4
Malmö	53,8	56,7	38,3
Jönköping	50,9	45,1	39,1
Umeå	37,6	32,8	32,7
Uppsala	38,5	39,2	33,1
Linköping	40,5	43,0	36,8
Örebro	47,3	45,9	38,8

Allikas/Source: Eurostat

Joonis 13. Neidude osatähtsus teist haridustaset ja kolmanda taseme eelset haridust andvates koolides, 2007–2009

Figure 13. Share of female students in schools providing upper secondary and post-secondary non-tertiary education, 2007–2009



Allikas/Source: Eurostat

Õpilased kolmandat haridustaset andvates koolides

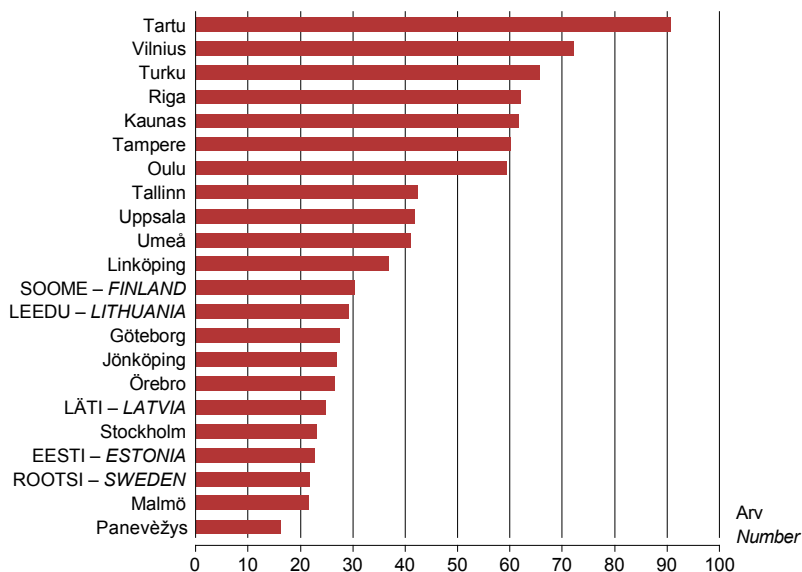
Riikide või linnade võrdlemiseks vaatame, kui palju õpilasi on kolmanda taseme haridust andvates õppeasutustes saja 20–34-aastase kohaloleva elaniku kohta. Riikide erinevus pole eelmise vaadeldud näitajaga võrreldes suur – mahub kümne protsendipunkti sisse. Taas on õppijaid suhteliselt kõige rohkem Soomes. Eesti poolt vaadatuna on tulemus üllatav: kolmanda taseme haridust omandavad meist suhteliselt rohkem nii leedulased kui ka lätlased. Muidugi võib eestlaste eneseteadvusele hästi mõjuda, et Rootsis oleme selle näitaja poolest ees (joonis 14). Iseloomustamaks trendi, kuidas näitaja muutub, võiksime Eestis, Soomes ja Lätis rääkida pigem stabiilsusest, Rootsis ehk ka, kuigi seal pole ühe kogumisperioodi kohta andmed ja trendist on seetõttu keeruline rääkida. Leedus võiksime olemasolevate andmete põhjal rääkida kasvust, mis aeglustub.

Kui vaadata linnade näitajaid, siis esikohal troonib kindlalt Tartu. Samas on Tartu näitaja ebaloomulikult suur ning tekib kahtlus, et tegemist on Eesti rahvastikuarvestuse eripärast tingitud olukorraga. See omakorda viib tõdemuseni, et linnu omavahel võrrelda ei ole väga otstarbekas.

Kui vaadelda naiste osatähtsust kolmanda taseme koolide õppijate seas, siis kõikides riikides on naised nende seas rohkem kui mehed (joonis 15), kusjuures Soomes on naiste osatähtsus kõige väiksem. Joonised 14 ja 15 näitavad, et kui Eesti mehed hakkaksid rohkem koolis käima, siis kolmanda taseme hariduse omandajate osatähtsuse osas jõuaksid nad Soomele järele. Kui see järelejäudmine muidugi eesmärgiks seada.

Joonis 14. Õppijate arv kolmandat haridustaset andvates koolides saja 20–34-aastase kohaloleva elaniku kohta, 2007–2009

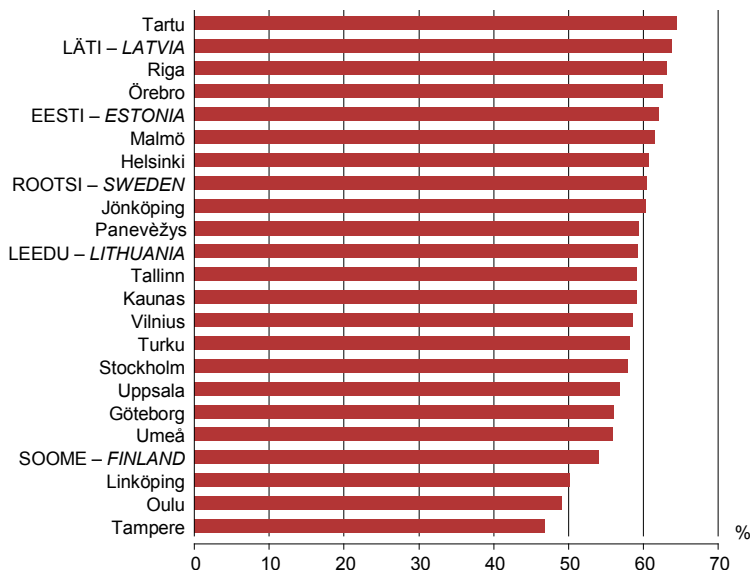
Figure 14. Number of students in tertiary institutions per one hundred residents aged 20–34, 2007–2009



Allikas/Source: Eurostat

Joonis 15. Naiste osatähtsus kolmandat haridustaset omandavate õppijate seas, 2007–2009

Figure 15. Share of female students among the students obtaining tertiary education, 2007–2009



Allikas/Source: Eurostat

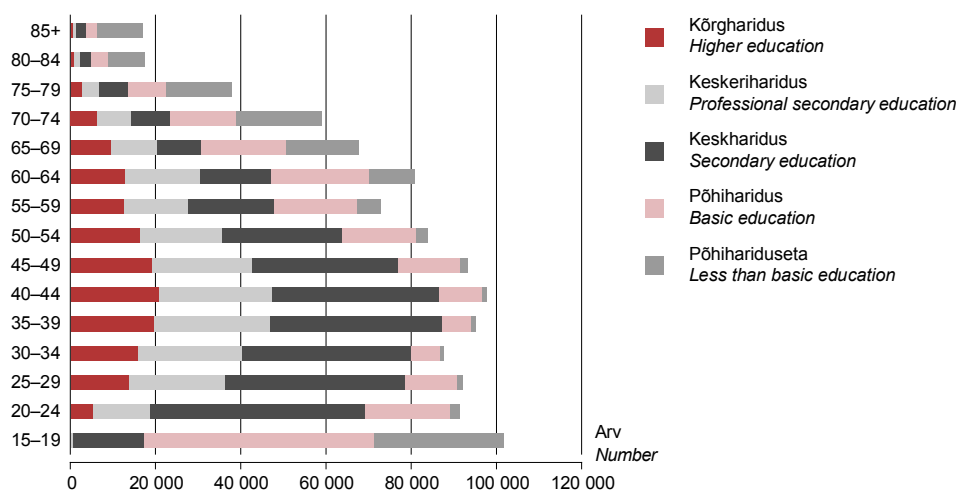
Linnade hulgas oli naiste osatähtsus kõrgharidust omandavate õppijate seas kõige kõrgem Tartus. Seda ei saa seletada Eesti rahvastikustatistika eripäraga. Muidugi pole naiste suur osatähtsus kõrgharidust omandavate õppijate seas Eestis üllatav. Asjaga vähem kursis olevatele inimestele võib olla ootamatu, et Lätis tervikuna on see näitaja veel kõrgem ja et meie erinevus Rootsi ja Leeduga pole väga suur. Ning kindlasti on tegemist olulise teemaga Eesti kõrgharidusmaastikul.

15–64-aastase rahvastiku jaotus haridustaseme järgi

Õpilaste arv eri haridustaset andvates koolides määrab ära rahvastiku jaotuse hariduse järgi tulevikus. Majanduse ja elu-olu seisukohalt on aga tähtsam, milline on rahvastiku jaotumine haridustaseme järgi praegu. Teema analüüsimiseks ei ole Eestis praegu kõige sobivam aeg, sest 2011. aasta rahvaloenduse vastavad andmed pole veel töödeldud (Eestis annab rahvastiku haridusjaotusest üksikasjaliku ülevaate vaid rahvaloendus). Siinkohal on toodud Eesti rahvastiku hariduskoosseis 2000. aasta rahvaloenduse andmetel (joonised 16 ja 17). Need joonised tõestavad varasemat väidet vanuskoosseisu mõju kohta näitajatele.

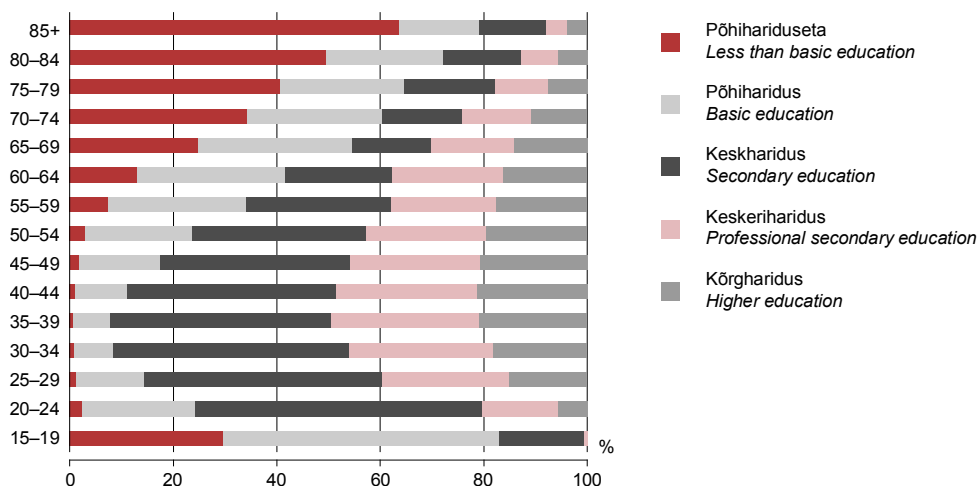
Joonis 16. Eesti rahvastik vanuse ja haridustaseme järgi, 2000

Figure 16. Population of Estonia by age and level of education, 2000



Joonis 17. Eesti rahvastik vanuse ja haridustaseme osatähtsuse järgi, 2000

Figure 17. Population of Estonia by age and share of level of education, 2000



Projektis Urban Audit kogutakse andmeid 15–64-aastase rahvastiku jagunemise kohta haridustaseme järgi. Eestis saadakse need andmed tööjõu-uuringust. Soome on selle teema kohta andnud vaid osalisi andmeid ning seetõttu jääb ta selle teema käsitlusest välja.

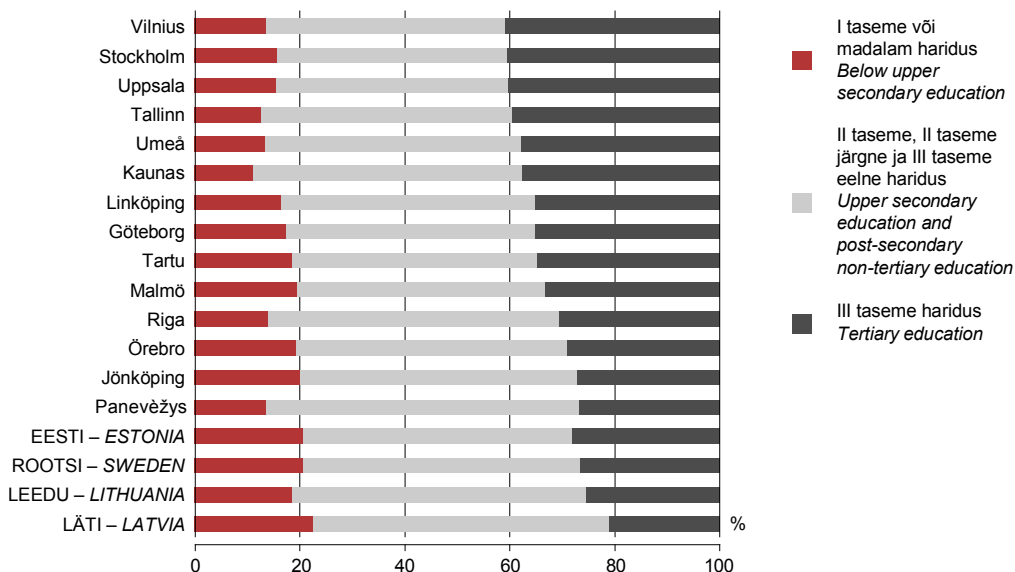
Eesti, Leedu, Läti ja Rootsi 15–64-aastaste elanike jaotus haridustaseme järgi on üsna sarnane (joonis 18). Eesti seisukohalt on muidugi meeldiv, et kolmanda taseme haridusega elanike osatähtsus selles vanuserühmas on meil kõige suurem, kuid vahe Leedu ja Rootsiaga on väike ning arvestades Eesti tagasihoidlikku kohta kolmandat haridustaset andvate koolide õpilaste osatähtsuses 20–34-aastaste vanuserühmas, ei pruugi Eesti esikoht edaspidi säilida.

Leedu seisukohalt vaadatuna väärib kindlasti märkimist, et esimese või madalama haridustasemega inimeste osatähtsus 15–64-aastaste vanuserühmas on väiksem kui teistes riikides, kuid see erinevus pole kuigi suur.

On üsna loomulik, et kõikides suuremates linnades on kolmanda taseme haridusega inimeste osatähtsus riigi keskmisest tasemest suurem. Kui riikide edetabelis oli Eesti selle näitaja poolest esikohal, siis Tallinna ja Tartu asend linnade edetabelis on veidi halvem. Vahe pole siiski suur: Tallinn jääb esikohal olevast Vilniusest maha vaid 1,2 protsendipunkti. Kuid vahe Vilniuse ja tabelis viimasel kohal oleva Panevėžyse vahel on siiski 14,1 protsendipunkti. Leedulastel on, mille üle mõelda.

Joonis 18. 15–64-aastased elanikud haridustaseme järgi, 2007–2009

Figure 18. Residents aged 15–64 by level of education, 2007–2009



Allikas/Source: Eurostat

Erinevust meeste ja naiste vahel on huvitav vaadelda ka selle näitaja puhul. Leiame naiste osatähtsuse 15–64-aastases rahvastikus ja kolmanda taseme hariduse omandanute seas. Teine näitaja on kõikides vaadeldavates riikides ja linnades (lisanduvad Soome ja Soome linnad) suurem kui 50%, mis näitab ilmekalt naiste suhteliselt kõrgemat haridustaset Balti riikides, Soomes ja Rootsis (tabel 6). Kui vaatame kahe suhtarvu vahet, siis on see kõige suurem Lätis, üsna suur Eestis ja kõige väiksem Soomes, mis kinnitab taas kord, et meeste koolis käimise üle tuleb Eestis ja Lätis üsna tõsiselt aru pidada.

Tabel 6. Naiste osatähtsus 15–64-aastases rahvastikus ja kolmanda taseme haridust omavate inimeste seas, 2007–2009*Table 6. Share of women in the population aged 15–64 and among persons with tertiary education, 2007–2009*

	Naiste osatähtsus Share of women		Vahe, protsendipunkti Difference, percentage points
	15–64-aastaste seas, % <i>in the population aged 15–64, %</i>	III taseme hariduse omandanute seas, % <i>among persons with tertiary education, %</i>	
EESTI – ESTONIA	51,9	64,0	12,2
Tallinn	53,1	60,6	7,5
Tartu	53,3	66,8	13,5
LÄTI – LATVIA	51,6	64,3	12,7
Riga	53,5	63,2	9,7
LEEDU – LITHUANIA	51,6	60,3	8,7
Vilnius	52,7	58,0	5,3
Kaunas	53,4	59,0	5,5
Panevėžys	53,0	59,1	6,1
SOOME – FINLAND	51,7	56,5	4,8
Tampere	51,5	54,8	3,3
Turku	53,1	56,8	3,7
Oulu	51,3	54,7	3,3
ROOTSI – SWEDEN	49,3	57,7	8,4
Stockholm	50,0	54,1	4,1
Göteborg	49,4	54,1	4,7
Malmö	49,8	54,2	4,3
Jönköping	49,4	58,4	9,0
Umeå	49,3	57,2	7,8
Uppsala	50,6	55,6	5,0
Linköping	48,0	51,2	3,2
Örebro	50,5	59,2	8,7

Allikas/Source: Eurostat

Urban Auditi haridusstatistika näitajad Eesti maakondades

Rahvastik

Enamiku Eesti maakondade rahvastik on kahanev. See on kasvanud vaid Harju maakonnas ning kahe viimase rahvaloenduse vahelisel perioodil on rahvaarv olnud püsiv Tartu maakonnas (tabel 7). Ka on maakondade rahvaarv väga erinev.

Tabel 7. Eesti maakondade rahvaarv 31. märtsil 2000 ja 31. detsembril 2011^c
Table 7. Population of Estonian counties as at 31 March 2000 and 31 December 2011^c

Maakond County	Rahvaarv Population		Muutus Change in population		Osatähtsus Eestis, % Share in Estonia, %	
	31.03.2000 ^a	31.12.2011 ^b	Absoluutne Absolute	%	2000	2011
Kogu Eesti Whole country	1 370 052	1 294 236	-75 816	-5,5	100,00	100,00
Harju	525 682	552 643	26 961	5,1	38,37	42,70
Hiiu	10 440	8 470	-1 970	-18,9	0,76	0,65
Ida-Viru	179 702	149 244	-30 458	-16,9	13,12	11,53
Jõgeva	38 297	31 398	-6 899	-18,0	2,80	2,43
Järva	38 781	30 553	-8 228	-21,2	2,83	2,36
Lääne	28 644	24 184	-4 460	-15,6	2,09	1,87
Lääne-Viru	67 801	59 861	-7 940	-11,7	4,95	4,63
Põlva	32 695	27 452	-5 243	-16,0	2,39	2,12
Pärnu	91 212	82 584	-8 628	-9,5	6,66	6,38
Rapla	37 593	34 905	-2 688	-7,2	2,74	2,70
Saare	35 951	31 344	-4 607	-12,8	2,62	2,42
Tartu	149 602	150 287	685	0,5	10,92	11,61
Valga	35 796	30 158	-5 638	-15,8	2,61	2,33
Viljandi	57 974	47 594	-10 380	-17,9	4,23	3,68
Võru	39 882	33 439	-6 443	-16,2	2,91	2,58
Maakond teadmata County unknown	0	120	120	..	0,00	0,01

^a Alaline rahvastik

^b Loendatud püsielanikud (esialgsed andmed)

^c Rahva ja eluruumide loenduse andmed

^a Permanent population

^b Enumerated permanent residents (preliminary data)

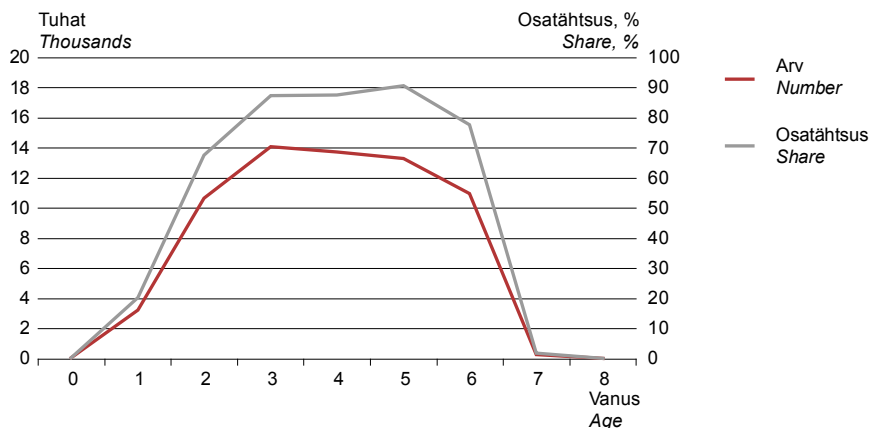
^c Population and Housing Census data

Päevahoius osalemine

2011. aastal käis Eestis koolieelsetes lasteasutustes 66 207 last. Nende vanusjaotus on toodud joonisel 19. Koolieelses lasteasutuses käivate laste osatähtsus kuni 6-aastaste laste seas on maakonniti näha joonisel 20. Osatähtsus on kõige suurem – 70% – Ida-Virumaal ja kõige väiksem – 57,8% – Põlva maakonnas. See on oluline vahe.

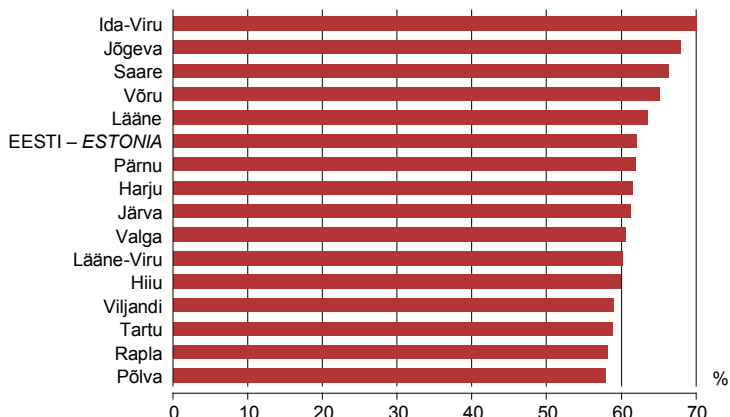
Joonis 19. Koolieelsetes lasteasutustes käivate laste vanusjaotus ning osatähtsus samas vanuses laste seas, 2011

Figure 19. Age distribution of children attending preschool institutions and their share among children of the same age, 2011



Joonis 20. Koolieelses lasteasutuses käivate laste osatähtsus kuni 6-aastaste laste seas maakonna järgi, 2011

Figure 20. Share of children attending preschool institutions among children aged 0–6 by county, 2011

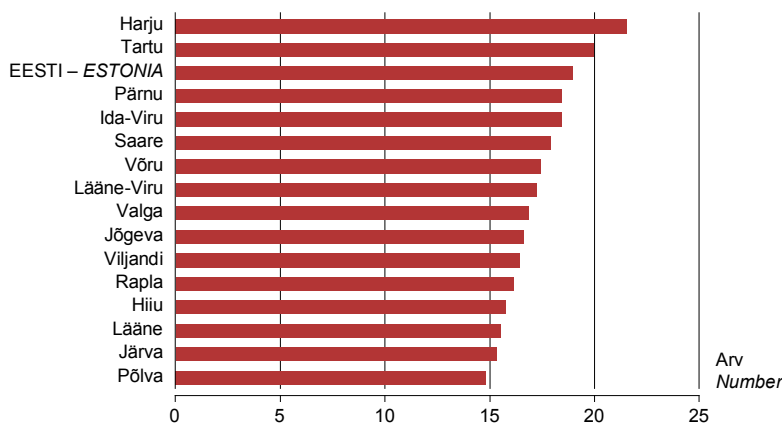


Õpilaste keskmine arv algkooli- ja gümnaasiumiklassides

Eestis on klassi suurus reguleeritud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega. Seaduse kohaselt on klassi täitumise ülemiseks piirmääraks põhikoolis 24 õpilast, mida erandkorras võib suurendada 26 õpilasele. 2008. aastal õppis Eestis päevase üldhariduskooli 7817 klassikomplektis 147 519 õpilast, mis teeb klassi keskmiseks suuruseks 18,9 õpilast. Kõige rohkem on klassis õpilasi Harju (21,5) ja kõige vähem Põlva maakonnas (14,8). Seega on keskmine õpilaste arv klassis maakonniti väga erinev (joonis 21).

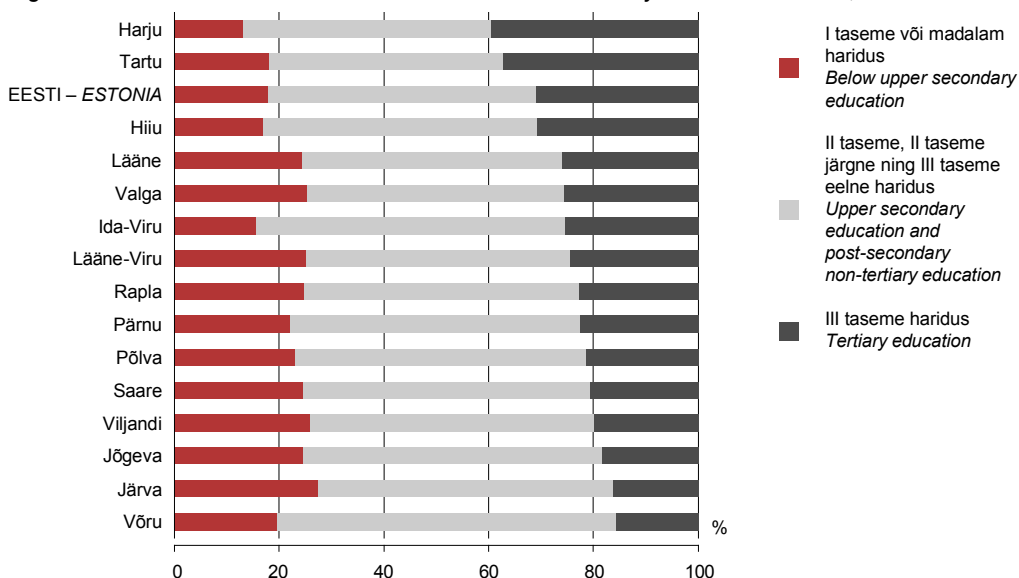
Joonis 21. Keskmine õpilaste arv üldhariduskooli päevase õppevormi klassis maakonna järgi, 2008

Figure 21. Average number of pupils in a class (daytime study) in general education schools by county, 2008



15–64-aastase rahvastiku jaotus haridustaseme järgi

Selle näitaja andmed on samuti maakondade kaupa olemas (joonis 22) ning vahed on üsna olulised. Kindlasti peaks näiteks Võru ja Järva maakonnas mõtlema, miks on kolmanda haridustasemega inimeste osatähtsus töajõus teiste maakondadega võrreldes väike. Lääne-Viru maakond peaks ehk muretsema esimese ja madalama taseme haridusega inimeste rohkuse üle töajõus. Hea üllatusena võib paljudele tulla töajõu hariduskoosseis Ida-Viru maakonnas.

Joonis 22. Tööjõu jagunemine Eesti maakondades haridustaseme järgi, 2011*Figure 22. Distribution of labour force in Estonian counties by level of education, 2011***Kokkuvõte**

Oluline on võrrelda erinevate riikide arengut ja sel eemärgil andmete kogumine on igati tervitatav ja vajalik. Sama oluline on võrrelda arenguid riikide erinevate osade ehk Urban Auditi projekti puhul suuremate linnade vahel. Ka selles pole kahtlust, et haridustemaatika on oluline. Kuid selleks, et võrdlemisest kasu oleks ja arvude põhjal tehtavad järeldused täiesti rappa ei läheks, tuleb teada ka riikide taustsüsteeme. Just niisugustest, tausta avavatest andmetest jääb Urban Auditi projekti puhul vajaka. Taustandmete kogumine ei pruugi olla statistika ülesanne, kuid ilma nendeta muutuvad teised andmed, seega ka nende kogumine, üsna mõttetuks. Urban Auditi projekti haridusandmed kinnitavad seda veenvalt. Kui statistikutele pole vastuvõetav koguda taustaandmeid, siis tuleks Urban Auditi projektis kasutatav meetodika ja mõisted rohkem lahti kirjutada.

Urban Auditi projekti käigus kogutavad andmed on siiski mitmeti huvitavad. Esmalt seetõttu, et näitavad, mida peetakse tähtsaks: võib arvata, et ebaoluliste teemade kohta Eurostat andmeid ei kogu. Selles kontekstis võib öelda, et oluliseks peetakse alusharidust, koolist väljalangemist ja lõpptulemust ehk siis rahvastiku jaotumist haridustaseme järgi. Koolist väljalangemine on tähtis teema ka Eestis, alusharidus mitte nii tähtis, ehkki võiks olla. Suuremat tähelepanu võiks pälvida ka hariduse mõju tööturule, millest räägitakse küll üsna palju, aga üsna pealiskaudselt.

Teiseks näeme sageli, et Eesti asub oma näitajate poolest selgelt Rootsi–Soome ja Leedu–Läti vahel, mis tõenäoliselt vastab eestlase tunnetusele oma riigi arengust: oleme Põhjalast maas, aga teistest Balti riikidest ees. Omaette teema on muidugi näiteks see, et kui meil on laste päevahoius kuni 4-aastaseid lapsi suhteliselt palju vähem kui Rootsis ja rohkem kui Leedus, siis kas see on ikka hea.

Tegelikult on Eestis hariduselu uuritud üsna põhjalikult. Millegi täiesti uuega üllatada on olemasoleva statistika põhjal peaaegu võimatu. Kuid vanarahva tarkus ütleb, et kordamine on tarkuse ema. Artiklis vaadeldud andmed äratavad tähelepanu ja nende põhjal saab meelde tuletada, et:

- Eesti ja tema lähiümbruse riikide rahvastik on vananev;
- Tallinnas, Tartus, Riias ja Liepajas on kuni 6-aastaste laste arv kasvanud kiiremini kui eelkooliealistes lasteasutustes käivate laste arv;
- Poisid vajavad haridussüsteemis senisest palju suuremat tähelepanu, eriti Eestis. Kuna arvud näitavad, et Soomes on probleem väiksem, siis võiks selle riigi kogemust paremini tundma õppida.

Mõisted ja metoodika

Haridustasemed

Klassifikaatorile ISCED-97 (International Standard Classification of Education 1997. aasta versioon) vastavad haridustasemed (sulgudes on koodid):

Esimese taseme haridus või madalam (0–2): alghariduse (0), algharidus (1), põhiharidus (2A), kutseharidus põhihariduse (2C).

Teise taseme haridus (3): üldkeskharidus (3A), kutsekeskharidus põhihariduse baasil (3B), keskeriharidus põhihariduse baasil (3A), kutseõpe põhihariduse baasil (3C).

Teise taseme järgne ning kolmanda taseme eelne haridus (4): kutsekeskharidus keskhariduse baasil (4B).

Kolmanda taseme haridus (5–6): akadeemiline kõrgharidus (bakalaureuse- või magistrikraad) (5A), rakenduslik kõrgharidus (rakenduskõrgharidus, diplomiõpe, kutsekõrgharidus) (5B), keskeriharidus keskhariduse baasil (5B), doktorikraad (6).

Kohustuslik haridus

Laste kohustuslik koolimineku vanus on riikides küllalt erinev. Kõige rohkem on Euroopas riike, kus koolikohustus algab 5–6-aastaselt algkooliga. **Kolmes Põhjamaas (Taani, Soome, Rootsi) ei ole koolis käimine kohustuslik enne seitsmendat eluaastat.** Iirimaa ja Hollandis käivad lapsed „laste klassis“ ehk meie mõistes eelkoolis mõnel juhul juba neljandast eluaastast alates. Ungaris peavad lapsed alates viiendast eluaastast osa võtma üritustest, mis valmistavad neid ette koolis käimiseks.

Valdavas enamikus Euroopa riikides on kohustuslik õppimise aeg 9–10 õppeaastat ja jätkub tavaliselt seni, kuni õpilased saavad 15–16 aastat vanaks. Inglismaal, Wales'is ja Šotimaal kehtib koolikohustus 11 aastat, Hollandis ja Põhja-Iirimaa 12 aastat, Ungaris 13 aastat.

Leedu. Kohustuslik koolis käimine algab seitsme aasta vanuselt või varem, kui laps on kooliküps, ja lõpeb 16. eluaastal.

Lätis on õppimine kohustuslik kuni 16-aastaseks saamiseni. Koolid võivad olla õppimiseks organiseeritud mitmel moel. Alates 2002. aastast on kohustuslik ka koolieelne õpe 5–6 aasta vanustele lastele. Alates seitsmendast eluaastast on kohustuslik õppida põhikoolis (9 aastat). Esimesed neli aastat loetakse alghariduseks ja viis järgmist madalama keskhariduse tasemeks.

Rootsis on kohustuslik algkool ja keskhariduse madalam tase, mis tähendab, et koolikohustuse algus on kuue või seitsme aasta vanuses ja lõpp 15- või 16-aastaseks saamisel. Lapsed peavad koolis käima üheksa õppeaastat. Enamik lapsi läheb kooli seitsmeaastaselt.

Soome. Ühtluskoolis võib õppida vanuses seitse kuni 16 aastat. Põhihariduse õppekava maht on üheksa aastat, mille lõpetavad peaaegu kõik õpilased üldhariduskoolis. Kool võib pakkuda ka üht lisaaastat (10. õppimise aastat) (Kirch 2009).

Allikad Sources

Europe 2020 indicators. Eurostat. [e-andmebaas]

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators (30.10.2012).

City statistics – Urban audit. Eurostat. [e-andmebaas]

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/region_cities/city_urban (30.10.2012).

Piirkondlik haridusstatistika. Eurostat. [www]

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level/et (30.10.2012).

Urban Audit IV – United Kingdom cities compared with European cities. (2012). Eurostat. Office for National Statistics. [www] http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171766_259161.pdf (30.10.2012).

Euroopa 2020. aasta strateegia eesmärgid. (2011). Euroopa Komisjon. [www] http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_et.pdf või http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eu-targets/index_et.htm (30.10.2012).

Kirch, M. (2009) Kohustuslik kooliharidus Euroopa teistes riikides. Riigikogu kantselei õigus- ja analüüsiosakonna 3. septembri dokument nr 15-3/081.

EDUCATION STATISTICS ON ESTONIA AND ITS NEIGHBOURS ACCORDING TO THE URBAN AUDIT

Marika Kivilaid, Mihkel Servinski
Statistics Estonia

This article provides an overview of the Urban Audit, a project launched by the European Commission's Directorate General for Regional Policy and the Statistical Office of the European Union (Eurostat), and of the indicators of education and training statistics collected in the course of that project. It would be impossible to cover data on all the countries and cities participating in the project in this article. Therefore, the authors have made a selection and discuss the data concerning Estonia, Latvia, Lithuania, Finland and Sweden as well as certain cities in those countries (Map 1, p. 52). Where available, the data collected in this project are also viewed by comparing Estonian counties; this analysis is provided in the last section of the article.

Urban Audit

The aim of the Urban Audit is to collect and distribute reliable and comparable data about the quality of life in European cities. The Urban Audit pilot project was carried out in 1998–1999, when data on 58 major European cities (450 indicators) were collected. In 2002 the Urban Audit follow-up project was launched in the European Union Member States (EU-15). Estonia joined the project in 2003 (the first data collection period) and is represented by the cities of Tallinn and Tartu. In the second data collection period (2006–2007), 321 European cities from 27 EU countries participated in the project, plus another 36 cities from Norway, Switzerland and Turkey. The third data collection period was in 2009–2010, and the fourth period will be in 2012–2013. Five cities from Croatia have also joined the project. In addition to those mentioned above, the project participants include more than 230 major cities for which a lower number of indicators are collected. Eurostat expects all cities with a population over 50,000 to participate in the project. Therefore, the city of Narva in Estonia has also been included in the project for the next collection period.

The project collects data about the following domains:

- demography;
- social aspects (health; living conditions of households; labour market; education; culture and recreation);
- economic aspects (business, tourism);
- environment.

The data are gathered on three levels of spatial units:

- 'core city';
- 'larger urban zone' (LUZ); in Estonia this refers to a county, which represents a compromise between the original intentions and actual possibilities – it is clear that neither Harju nor Tartu county correspond to a region usually considered a LUZ region, but the counties are sufficiently similar to a LUZ region and sufficient data is available on the counties;
- 'sub-city districts'.

The data collection is periodic. Currently, data are collected every three years, whereas most of the indicators refer to one out of the three years. In case of the period 2007–2009, for example, it is most likely that the data refer to 2008.

The number of indicators has changed over time: initially, more than 300 indicators were used, but in the next period only about 180 indicators will be collected. The number of indicators is the greatest on city level and smaller on the larger urban zone and sub-city district levels. The majority of the indicators are obtained from the data collected by Statistics Estonia, with a small part of the data provided by city governments. Some indicators are collected centrally by Eurostat.

During each data collection period, a satisfaction survey is also carried out in major cities using telephone interviews. In Estonia, the survey is carried out in Tallinn (with 500 respondents).

Education indicators in the Urban Audit

The education indicators used in the Urban Audit can be divided into five groups:

- *children in day care;*
- *students leaving compulsory education without having a diploma;*
- *number of pupils in a class;*
- *distribution of students by level of education;*
- *distribution of population aged 15–64 by level of education.*

Children in day care

Day care institutions (nursery schools, kindergartens, etc.) include both public and private institutions, which provide pre-primary education and child care during the entire day for children under school age. The Urban Audit project collects data about children aged 0–4 attending day care institutions.

Students leaving compulsory education without having a diploma

The project collects data on students of any age that leave the last stage of compulsory education before completion in the reference year. Acquisition of a certain level of education is compulsory in most countries. In Estonia students are required to complete nine grades of basic school or attend school until the age of 16. An overview of the compulsory levels of education in the countries considered in this article is provided in the Definitions and methodology section.

Number of pupils in a class

The project also collects data concerning the average number of pupils in a class in primary schools and secondary schools (also called upper secondary schools or gymnasiums). These data are interesting, but some countries have not submitted the data, and the collection of these statistics will be discontinued in the next data collection period of the Urban Audit.

Distribution of students by level of education

In the course of the Urban Audit, countries collect data on students who attend study programmes that, upon completion, lead to the acquisition of a certain level of education – below upper secondary education, upper secondary education, post-secondary non-tertiary education or tertiary education. This article compares the population groups obtaining the two upper levels of education, because data on the other levels have not been made available by Eurostat. A more detailed explanation of the levels of education is provided in the Definitions and methodology section at the end of this article.

Distribution of population aged 15–64 by level of education

The Urban Audit collects data about the population aged 15–64 who have acquired a certain level of education: either below upper secondary education, upper secondary education, post-secondary non-tertiary education or tertiary education. An increase in the share of people with tertiary education is also one of the objectives of the Europe 2020 strategy.

Population

The purpose of this article is to provide an overview of the education statistics collected in the Urban Audit project. Nevertheless, it is necessary to start with the demographic indicators, because there are certain education indicators that cannot be compared without knowledge of demographic indicators.

The population of the countries considered in this article:

- *differs significantly in size (Figure 1, p. 54);*
- *shows different growth trends: according to Eurostat's population projection, Sweden and Finland are countries with a growing population, with Finland expected to become a country with a stable population within the next few decades, whereas Estonia, Latvia and Lithuania are countries with a declining population (Figure 2, p. 55);*
- *is ageing (Figure 3, p. 55, and Figure 4, p. 55): a comparison of 2010 and 2060 indicates that the share of children aged 0–4 will decrease and the share of population aged 65 and over will increase in all these countries;*
- *differs in terms of age structure (Figure 5, p. 56; Figure 7, p. 57; Figure 8, p. 57). It is interesting that the share of the population aged 0–4 and the share of the population aged 65 and over are both the highest in Sweden.*

The population of the cities participating in the project differs significantly in terms of size (Figure 6, p. 56) and age structure (Figure 7, p. 57, and Figure 8, p. 57).

Day care attendance

Analysis of the day care data collected in the Urban Audit reveals several noteworthy differences between the countries and raises some crucial questions that cannot be answered on the basis of the project materials. For example, in case of Estonia, it is difficult to understand why the age group 0–4 has been chosen for this particular indicator. In Estonia, children under 12 months of age rarely attend day care, whereas it is crucial for children aged 5–6 to attend day care in order to receive pre-primary education.

As for the number of children aged 3–4 in day care per 1,000 children of that age, it is striking that the value of this indicator is above thousand in Tallinn, meaning that there are more children in day care than there are children in total. This is most likely due to the fact that the pre-school institutions in Tallinn provide their services to many children who do not live in Tallinn. This is a methodological issue which has to be resolved during the next data collection period. Based on the collected data, it seems that this problem does not concern Tallinn alone – although the value of this indicator for the city of Panevėžys in Lithuania is under a thousand, it does seem rather inflated in the context of other indicators.

The number of children aged 0–4 in day care per 1,000 children aged 0–4 is significantly higher in Sweden than in other countries (Figure 9, p. 58) and none of the Swedish cities included in the sample have a lower indicator value than the audited cities in Finland, Lithuania, Latvia or Estonia.

An analysis of the diagram reveals that the difference between the indicator values for Sweden and for Estonia is equivalent to the difference between the indicator values for Estonia and for Lithuania and Latvia. This indicator is not available for Finland, but it should be close to the indicator value for Estonia. It is not possible to explain the reasons for these huge differences based on the collected data, but the variations are most likely related to historical reasons and different traditions in the provision of day care for children aged 0–2. This conclusion is supported by Figures 10 (p. 59) and 11 (p. 59): the day care attendance of children aged 0–2 is remarkably higher in Sweden than in the other countries, whereas the difference between Sweden and Estonia (and probably Finland) is not as marked in case of children aged 3–4. In comparison with

Lithuania and Latvia, there are significantly fewer children aged 3–4 attending day care in Sweden and Estonia.

A comparison of the reference periods 1999–2002 and 2007–2009 shows that the number of children in day care has increased in all the cities and countries analysed here, despite the fact there has been a decrease in the population aged 0–4 in five cities. Actually, the increase in day care attendance is rather expected. The only surprise is that in four cities – Riga, Tallinn, Tartu and Liepāja – the increase in the number of children aged 0–4 was more rapid than the increase in the number of children aged 0–4 in day care (Figure 12, p. 60). Why is that so? Are the parents in these cities less keen on putting their children in day care, or are there problems with the availability of day care? The Urban Audit data do not offer an answer to this crucial question.

Students leaving compulsory education

Reducing the share of young people with a low level of education who do not continue studying is one of the targets of the Europe 2020 strategy. Europe 2020 is the economic growth strategy of the European Union (EU) which has set five ambitious objectives – concerning employment, innovation, education, social inclusion and climate/energy – to be reached by 2020. These objectives are used as a basis for setting national targets in each EU Member State according to the local conditions and situation. In the field of education, the target is to reduce school drop-out rates below 10% for young people aged 18–24 who have only obtained lower secondary education and are not pursuing further education or training; and to ensure that at least 40% of 30–34-year-olds complete tertiary education.

The Estonia 2020 competitiveness strategy includes the target to reduce school drop-out rate below 9.5%. The relevant target is <9% for Lithuania, <13.4% for Latvia, <10% for Sweden and <8% for Finland. As for the share of 30–34-year-olds with tertiary education, Estonia's target is the same as the overall EU target, i.e. at least 40% (the relevant national targets are 40% for Lithuania, 34–36% for Latvia, 40–45% for Sweden, and 42% for Finland). The current values of these Europe 2020 indicators in the countries considered in this article are outlined in Table 1 (p. 61) and Table 2 (p. 61).

The indicator used in the Urban Audit for early school leaving differs from the relevant indicator used by Europe 2020. The data collected by the Urban Audit regarding early school drop-outs are provided in Table 3 (p. 62). There is a remarkably high number of students in Sweden who do not complete compulsory education. The huge difference with Finland and Estonia inevitably gives rise to the question whether it is the same indicator at all. This question cannot be answered on the basis of the available materials.

Similarly to day care attendance, the five countries can also be divided into three in terms of the school drop-out rate: Estonia and Finland, Latvia and Lithuania, and Sweden. The differences are considerable and the data collected under the Urban Audit are not enough to explain these differences. One positive aspect is definitely the fact that the value of this indicator shows a downward trend in Estonia (it is increasing in Lithuania!). It is also worth noting that the indicator values for Tallinn and Tartu are below the Estonian average.

Compared to its neighbours, Estonia has a rather good standing in view of this indicator, but there is still a long way to go before Estonia reaches the level of Finland. Also, there are some methodological issues which prevent definitive conclusions. The existence of these issues is supported by the statistics provided in Table 1 (p. 61), where the ranking of these countries in terms of early school leaving (young people not attending school or students leaving compulsory education) is entirely different.

Average number of pupils in a class in primary and secondary schools

Data on the average number of pupils in a class in primary schools and secondary schools are provided in Table 4 (p. 63). Some observations regarding these data are outlined below.

- In Estonia and Latvia, the average number of pupils in a class has decreased both in primary and secondary schools. In Lithuania, the average number of pupils in a class has increased slightly in primary schools, but has remained stable in secondary schools.
- In Estonia, Latvia and Lithuania, the average number of pupils in a class in primary schools is lower than the number of pupils in a class in secondary schools. In Finland the situation is quite the opposite.
- The average number of pupils in a class in primary schools is the highest in Finland, whereas on the upper secondary school level the average number of pupils in a class in Finland is lower than in Estonia, Latvia and Lithuania.
- In cities, the average number of pupils in a class exceeds the national average, as expected. It is noticeable that in Finland the difference between major cities and the national average is smaller than in Estonia, Latvia and Lithuania.
- The data collected under the project are insufficient for drawing definitive conclusions. Still, there are some clear differences between Finland and the Baltic countries.
- Considering the poor availability of data, this indicator will not be used in the next data collection period.

Distribution of students by level of education

This is a crucial topic, because young people and their education have a huge impact on future developments. Knowledge of the popular subject areas – even at the most general level – will also provide information about future trends and directions. A comparison of countries helps to see whether a given country is moving in the same or the opposite direction as others.

It is rather difficult to answer these important questions based on the indicators collected in the Urban Audit – the data are simply too general. The number of students and their share in the population depend greatly on current demographic trends and the population's age structure. The data collected are insufficient for considering the impact of the latter on education trends.

Students in schools providing upper secondary and post-secondary non-tertiary education

The number of students in schools providing upper secondary and post-secondary non-tertiary education per one hundred residents aged 15–24 is the most suitable indicator for international comparison. The data collected during the project are shown in Table 5 (p. 64). The observations are as follows.

- Out of all the countries, Finland has the highest indicator value, which is 2.6 times higher than in Lithuania and 1.9 times higher than in Estonia (a significant difference). The value for Finland also exceeds the indicator value for Sweden (1.4 times). The reasons cannot be explained based on the collected data.
- Based on the dynamics of the data over three data collection periods, the indicator has been relatively stable in Estonia, Latvia and Lithuania. A slight decline can be observed in Sweden, whereas Finland has a clear growing trend.
- In Estonia, Latvia, Lithuania and Finland, the indicator value for cities is higher than the national average (except for the city of Turku). In Sweden, the situation is reversed (except for Malmö during the first two data collection periods).

A comparison of the number of male and female students at this level of education reveals that the share of female students among all students is the highest in Estonia (Figure 13, p. 65). Out of the five reference countries, Lithuania is the only one where there are more male students than

female students. Speaking of Estonia, it is important to note that in Tallinn and Tartu there are also more female students at this level, but the indicator remains below the Estonian average, meaning that male students prefer to study in major cities. The difference is statistically insignificant, but it is still worth mentioning. In Finland and Sweden the situation is quite the opposite, i.e. in major cities the share of female students among all students is above the national average.

Students in tertiary institutions

Here, the comparison of countries or cities is based on the number of students in tertiary institutions per one hundred residents aged 20–34. Compared to the previous indicator, the differences between countries are not extensive and fit within ten percentage points. Once again, in relative terms, the number of students is the highest in Finland. From Estonia's perspective, the results are unexpected: both in Lithuania and Latvia there are relatively more people obtaining tertiary education. On the other hand, Estonians can be proud of the fact that Estonia is ahead of Sweden with regard to this indicator (Figure 14, p. 66). As for the trends of this indicator, it has been rather stable in Estonia, Finland and Latvia, and perhaps in Sweden too, although no data are available on Sweden for one collection period which makes it difficult to talk about any trends. The currently available data for Lithuania indicate an upward trend which is slowing down.

When cities are compared, Tartu ranks first. However, the indicator for Tartu is unnaturally high and one may suspect that this is a result caused by the specifics of Estonian population statistics. This in turn means that it is not very practical to compare the indicator by city.

In all the countries considered, the share of female students in tertiary institutions is higher than the share of male students (Figure 15, p. 66), whereas the share of female students is the lowest in Finland. Figures 14 (p. 66) and 15 (p. 66) indicate that if more Estonian men decided to obtain tertiary education, Estonia could catch up with Finland in terms of the share of residents obtaining tertiary education – if we were to set such a target.

In case of cities, the share of female students among students obtaining higher education is the highest in the city of Tartu. This cannot be explained by the specifics of population statistics in Estonia. Naturally, the high proportion of female students among the students obtaining higher education in Estonia is no surprise. It may come as a surprise to some people who do not know the background that this indicator is even higher in Latvia (as a whole), and that the difference between Estonia, Sweden and Lithuania is not that big. This is certainly an important issue in higher education in Estonia.

Distribution of population aged 15–64 by level of education

The number of students in schools providing different levels of education determines the distribution of the population by education in the future. Yet, in terms of current economic and social life, it is even more important to know the current distribution of population by level of education. In case of Estonia, it is not the best time to analyse this issue, because the relevant data of the 2011 Population and Housing Census have not been processed yet (in Estonia, the census is the only source that provides a sufficiently detailed overview of distribution of population by level of education). The article hereby presents the education structure of the population of Estonia according to the data of the 2000 census (Figure 16, p. 67, and Figure 17, p. 67). These figures support the previously made statement about the impact of age structure on indicators.

The Urban Audit involves the collection of data about the distribution of population aged 15–64 by level of education. In Estonia, these data are obtained from the Estonian Labour Force Survey. Finland has provided only partial data on this topic and is therefore excluded from the current discussion.

The structure of the population aged 15–64 by level of education in Estonia, Latvia, Lithuania and Sweden is quite similar (Figure 18, p. 68). From Estonia's perspective, it is nice to see that Estonia has the highest share of population with tertiary education in this age group, but the gap

with Lithuania and Sweden is small and Estonia might lose its leading position in the future, considering that Estonia ranks only third in terms of the share of students in tertiary institutions in the age group 20–34.

From Lithuania's perspective, it is definitely remarkable that the share of people with below upper secondary education in the population aged 15–64 is lower than in the other countries, although the difference is not that big.

It is quite natural that the share of people with tertiary education is above the given national average in all the major cities observed. Based on this indicator, Estonia ranks first among the countries, while Tallinn and Tartu have a slightly lower ranking among the cities. However, the difference is insignificant: Tallinn is only 1.2 percentage points behind first-ranking Vilnius. The difference between Vilnius and last-ranking Panevėžys is 14.1 percentage points, which is a rather remarkable gap. The Lithuanians have something to think about.

In case of this indicator, it is also interesting to compare men and women. To do that, we determine the share of women in the population aged 15–64 and in the population with tertiary education. In all the countries and cities considered herein (including Finland and the Finnish cities involved in the project), the value of the second indicator is higher than 50%, which indicates the relatively higher level of education of the female population in the Baltic countries, Finland and Sweden (Table 6, p. 69). The difference between the two ratios is the highest in Latvia, quite high in Estonia and the smallest in Finland. This confirms again that men's participation in education needs serious attention in Estonia and Latvia.

Urban Audit's education indicators for Estonian counties

Population

In most of the counties in Estonia, the population is decreasing. An increase in population has occurred only in Harju county; the population of Tartu county has been stable during the period between the two last censuses (Table 7, p. 70). Also, the population of counties varies greatly in size.

Day care attendance

In 2011, 66,207 children attended pre-school institutions in Estonia. Their distribution by age is shown in Figure 19 (p. 70). The share of children attending pre-school institutions among children aged 0–6 by county is shown in Figure 20 (p. 71). The value of the indicator is the highest in Ida-Viru county (70.0%) and the lowest in Põlva county (57.8%) – this is a big difference.

Average number of pupils in a class in primary and secondary schools

In Estonia, the number of pupils in a class is regulated by the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act. Pursuant to this Act, the upper size limit of a class is 24 pupils in basic school, which, under certain circumstances, could be increased to 26 pupils. In 2008 there were 147,519 pupils in 7,817 classes of daytime study in general education schools in Estonia, which means an average class size of 18.9 pupils. The value of this indicator was the highest in Harju county (21.5) and the lowest in Põlva county (14.8). Thus, the average number of pupils in a class varies significantly across counties (Figure 21, p. 71).

Distribution of population aged 15–64 by level of education

The data for this indicator are also available by county (Figure 22, p. 72) and the differences are quite substantial. For example, Võru and Järva counties should definitely analyse why they have a low share of people with tertiary education in the labour force when compared to other counties. Lääne-Viru county should be worried about the high share of people with below upper secondary education in the labour force. The distribution of labour force by level of education in Ida-Viru county may come as a positive surprise for many.

Conclusion

It is important to compare the development of countries, and the collection of data for this purpose is definitely necessary. It is also important to compare the development in different parts of a country, such as in major cities in case of the Urban Audit project. There is no doubt that issues related to education are important, but it is crucial to be familiar with the situation in each country, in order to gain something from such comparisons and avoid drawing wrong conclusions based on the data. A lack of such background information is definitely true in case of the Urban Audit.

The collection of background information might not be the objective or task of statistics, but without such information the data collected and the collection process itself become rather pointless. This conclusion is strongly supported by the education data of the Urban Audit. If statisticians do not want to collect background information, it is necessary to explain or define the methodology and definitions used in the Urban Audit in greater detail.

However, the data gathered in the Urban Audit are still interesting in many ways. Firstly, the data are interesting because they show which issues are considered important – it is safe to assume that Eurostat does not collect information about unimportant topics. In this respect, the issues considered important appear to be pre-primary education, early school leaving, and the final outcome, i.e. the distribution of population by level of education. Early school leaving is an important issue in Estonia, too. Pre-primary education is not considered as important, although it should be. More attention should also be paid to the impact of education on the labour market – this issue is quite widely discussed in Estonia, but not in depth.

Secondly, the indicators in question often show that Estonia ranks clearly between Sweden–Finland and Latvia–Lithuania, which probably corresponds to Estonians' perception of the country's development: we are behind the Nordic countries, but ahead of the other Baltic countries. It is another matter whether it is a good thing that the share of children aged 0–4 in day care in Estonia is much lower than in Sweden but higher than in Lithuania.

Education in Estonia has been subject to quite comprehensive study. Based on the available statistics, it is virtually impossible to discover something entirely new. But as the saying goes, “repetition is the mother of learning”. The data discussed in the article highlight and remind us that:

- *the population of Estonia and its neighbours is ageing;*
- *in Tallinn, Tartu, Riga, and Liepaja, the number of children aged 0–6 has increased faster than the number of children attending pre-school institutions;*
- *much more attention must be paid to male students in the education system, especially in Estonia. According to the data, this problem is smaller in Finland, which means that Estonia could learn from Finland's experience.*

Definitions and methodology

Compulsory education:

*The age at which children are required to start school differs across countries. In the majority of European countries, compulsory school attendance starts at the age of 5–6 with primary school. **In three Nordic Countries (Denmark, Finland, Sweden) school attendance is not compulsory until the age of 7.** In Ireland and the Netherlands children attend a form of pre-school (called ‘children's class’) from the age of four in some cases. In Hungary children reaching the age of 5 are required to attend events that prepare them for school attendance.*

In most European countries the duration of compulsory school attendance is 9 or 10 academic years and attendance is usually required until a person reaches the age of 15–16. The duration of

compulsory school attendance is 11 years in England, Wales and Scotland; 12 years in the Netherlands and Northern Ireland, and 13 years in Hungary.

In Lithuania, compulsory school attendance starts at the age of 7, or earlier if the child is ready for school, and ends at the age of 16.

In Latvia, school attendance is compulsory until a person reaches the age of 16. Schools can be organised in several ways. Since 2002, children aged 5–6 are required to obtain compulsory pre-primary education. Children aged 7 and above are required to attend basic school for 9 years, which comprises primary education (four years) and lower secondary education (five years).

In Sweden, compulsory education comprises primary and lower secondary education. Compulsory school attendance starts at the age of 6–7 and ends at the age of 15–16. Children must attend school for nine academic years. Most of the children start school at the age of 7.

In Finland, comprehensive schools receive children aged between 7 and 16. The study programme of basic education covers nine years; almost all students complete the programme in a general education school. The school may add an extra year (a tenth year of study) (Kirch 2009).

Levels of education:

Levels of education according to the International Standard Classification of Education (ISCED 97):

Below upper secondary education (0–2): less than primary education (0), primary education (1), basic education (2A), vocational education for youngsters without basic education (2C).

Upper secondary education (3): general secondary education (3A), vocational secondary education based on basic education (3B), professional secondary education based on basic education (3A), vocational training based on basic education (3C).

Post-secondary non-tertiary education (4): vocational secondary education based on secondary education (4B).

Tertiary education (5–6): academic higher education (Bachelor's or Master's degree) (5A), other higher education (professional higher education, diploma study, vocational higher education) (5B), professional secondary education based on secondary education (5B), doctorate (6).

VAESTE PEREDE LASTE JA NOORTE HUVIHARIDUSES OSALEMINE

Tiiu-Liisa Laes
Statistikaamet

Lapsed on kohustatud koolis käima ja tasemeharidust omandama, kuid koolitundide lõppedes jääb veel palju aega, mis ei kulu vaid koduste õppetükkide tegemisele. Loomulikult peab aega jääma ka lihtsalt puhkamiseks, kuid aktiivses eas lapsed sageli ei oskagi passiivselt puhata ega taha lõunauinakut teha. Seetõttu tuleb laste aega sisustada, et neile ei jääks võimalust liiga palju arvuti taga istuda, televiisorit vaadata või niisama tänavale uitama minna. Siinkohal tulevad appi huviringid, trennid, lastelaagrid, spordiklubid jne.

Sissejuhatus

Ringid, trennid, huvi- ja spordikoolid on loonud kas omavalitsused või on need tekkinud eraalgatuslikult. Sageli peavad lapse huvihariduse eest (vähemalt osaliselt) maksma lapsevanemad ise. Kas aga peredel jätkub selleks raha? Saada hea huviharidus on lapse elus sama tähtis kui omandada hea tasemeharidus. Huvikoolid pakuvad arendavat tegevust muusika, teatri, kunsti, tantsu, looduse või tehnika valdkonnas. Huvihariduse kaudu arendatakse lapses ka julgust, sest õpilastele antakse võimalus esineda, korraldada näitusi, osaleda võistlustel jne. Hobid ja eelistused vaba aja veetmisel peegeldavad ja kujundavad laste ja noorte väärtushinnanguid, mis on aluseks tugeva ja enesekindla isiksuse kujunemisel.

Uuringud on näidanud, et huvialakoole arvatakse aitavat noori halvast eemal hoida ja et need võimaldavad puhkust ning pakuvad loomulikult vaheldust tavakoolile. Huvihariduse väärtust hinnatakse eelkõige lapse, tema heaolu ning oskuste arendamise seisukohalt. Väärtustatakse huvikooli vaba ja sõbralikku keskkonda – tavakoolist eristubki see esmalt alternatiivse ning vaheldusrikkama keskkonna poolest (Vanemate ... 2005: 4).

Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel on Eestis üle 400 huvikooli. Eraomanduses on neist umbes kaks kolmandikku ja erakoolide osatähtsus suureneb jõudsalt. Registreeritud õppekavade järgi õppis 2011/12. õppeaastal ligikaudu 18% kõigist 7–26-aastastest noortest ehk umbes 57 500 selles vanuses noort^a (Pihor jt 2012: 17). Kindlasti tuleb silmas pidada, et nendes numbrites ei kajastu lapsed, kes osalevad üldhariduskoolide juures ringides, käivad huvikoolina registreerimata koolides ja klubides ning teistes hobide harrastamist võimaldavates asutustes. Seega tegeleb huvidega tegelikult rohkem lapsi. Enamasti osalevad huvihariduses siiski kooliealised, noorte täiskasvanute vanusegrupis (19–26-aastased) on vastav osatähtsus vaid ühe-kahe protsendi kandis. 2010/11 õppeaastal on kõige aktiivsemad huvihariduses osalejad Harju, Pärnu ja Tartu maakonna 7–11-aastased lapsed, kelledest enam kui pooled käivad huvikoolides (tabel 1). Kõige levinum hobi on laste seas sportimine, millega tegeleb seitse protsenti 7–26-aastastest noortest. Pääaegu sama palju noori õpib ka muusikat ja kunsti. Tüdrukuid käib huvikoolides rohkem, kui poisse, kuid näiteks sport ja tehnika on rohkem noormeeste valdkonnad. Kõige enam osalevad huvihariduses nooremas koolieas lapsed (enim 8-aastased), kellel on veel säilinud siiras huvi ja tahe uusi tegevusi proovida ja uusi toredaid sõpru leida. Huviringides ja -tundides käivad ka nooremad kui 7-aastased (umbes viiendik huvikoolide õpilastest), samuti on huvikoolide õpilaste seas vanemaid (üle 26-aastaseid) inimesi (umbes üks protsent huvikoolide õpilastest). Uuringud on näidanud, et huvihariduse vaba aja veetmise alla defineerimine on suhteliselt individuaalne, kuid alla 12-aastased lapsed oskavad huvialaringidesse ja trennidesse suhtuda kui vaba aja veetmisesse (mitte kui tüütusse

^a 7–26-aastased noored seisuga 1. jaanuar 2011. Vanus – eluaastate arv täisaastates vaadeldud ajahetkel, s.t vanus viimasel sünnipäeval. Siin ja edaspidi selles artiklis on kasutatud rändeta rahvaarvu.

kohustusse) juhul, kui nad saavad seal tegeleda nende jaoks meeldiva alaga ja teha seda koos sõpradega (Tallinna ... 2006; Nimmerfeldt jt 2007). Nooremad lapsed alluvad ka paremini lapsevanemate suunamisele. Seda enam tuleb seda vanust ära kasutada ja kui rahaliselt on võimalik, siis aidata lapsel õige hobi leida, mis jääks teda turvama ka rasketel teismeliseaastatel. Kui vaadata inimese eluetappe, siis arengu seisukohalt on kõige parem aeg just lapsepõlv, sest lapse õppimisvõime on siis kõige suurem. Kõige rohkem on huvihariduses osalejaid suurtes linnades (Tallinn, Tartu, Narva, Pärnu), sest seal paikneb arvukalt huvikoole.

Tabel 1. Huvikoolide õpilased vanuserühma ja maakonna järgi, 2010/11. õppeaasta

Table 1. Hobby school students by age group and county, academic year 2010/11

Maakond County	7–11-aastased Students aged 7–11		12–18-aastased Students aged 12–18		19–26-aastased Students aged 19–26	
	Arv	Osatähtsus selles eas maakonna elanikes, %	Arv	Osatähtsus selles eas maakonna elanikes, %	Arv	Osatähtsus selles eas maakonna elanikes, %
	Number	Share, %	Number	Share, %	Number	Share, %
Harju	13 013	56	10 118	30	1 190	2
Hiiu	104	24	56	6	...	...
Ida-Viru	3 377	44	2 728	25	269	1
Jõgeva	334	18	335	10	...	...
Järva	560	32	563	18	41	1
Lääne	504	40	443	18	...	...
Lääne-Viru	777	23	716	12	...	...
Põlva	370	26	466	16	...	...
Pärnu	2 396	57	2 223	31	92	1
Rapla	400	23	413	12	...	...
Saare	252	16	223	7	...	...
Tartu	3 932	52	3 135	27	367	2
Valga	450	25	247	8	...	...
Viljandi	997	38	955	20	...	...
Võru	755	42	736	22	39	1
Kogu Eesti Whole country	28 221	45	23 357	24	2 082	1

Allikad: Statistikaamet, Eesti Hariduse Infosüsteem

Sources: Statistics Estonia, Estonian Education Information System

Huviharidust võib määratleda ka palju laiemalt kui ainult õppetööna huvikoolides. Huvitegevus on ju ka tunniväline tegevus koolide juures, noortekeskustes ja ka laste endi algatatud tegevus kas või eneseharimise (n-õ organiseerimata ja juhendamata vaba aja tegevus) või raamatute lugemise, teatris ja muuseumides käimise jne kaudu. Nii laieneb huvitegevuse mõiste ka tasuta vaba aja veetmise võimalustele (nt raamatukogust laenatud raamatute lugemine, koolis tegutsev laulukoor, tasuta muuseumipäev, pühapäevakool jne), mille kaudu saavad ka vaesemate perede lapsed huvitegevustest osa. Huviharidust selliselt defineerides suureneb ka huvidega tegelevate laste hulk. Seega on huvihariduse, huvitegevuse, eneseharimise ning vaba aja mõiste suhteline ja nähtuse defineerimine ning piiritlemine küllalt keeruline. Selles artiklis uuritakse huvihariduses osalemist kitsamast vaatenurgast lähtuvalt. Kuna vaba aja tegevuste iseloom on tihedalt seotud olemasolevate võimalustega (nii materiaalsed kui ka muud, nt transport), siis vaadeldakse selles artiklis eelkõige laste ja noorte vabahariduses osalemist elukoha (linn-maa, maakond, linn) ja pere sissetuleku järgi ning huvikoole omandivormi ja maakonna järgi.

Huvihariduse kättesaadavus

Üheks näitajaks, mille alusel huvihariduse kättesaadavust hinnata, on laste ja noorte arv ühe huvikooli kohta. Eestis on ühe huvikooli kohta keskmiselt 805 noort vanuses 7–26 aastat (tabel 2). Tegelikult käib selles vanuses noortest huvikoolides, kus on vähemalt üks registreeritud õppekava, umbes neljandik-viiendik. Maakonniti on erinevused üsna suured. Kõige rohkem on potentsiaalseid õpilasi huvikooli kohta Lääne-Virumaal (1861) ja kõige vähem Järvamaal (561). Ühelt poolt näitab see Järva maakonna paremat olukorda lastele hobide pakkumisel ja õppetöö paremat kvaliteeti, sest potentsiaalseid huvilisi ühe kooli kohta on vähem ning see tagab individuaalsema lähenemise igale lapsele. Teisest küljest ei ole laste ja noorte arv huvikooli kohta aga kindlasti ainuke ja ammendav näitaja, kuna ei peegelda kõiki aspekte, näiteks pedagoogide taset, tasu, mida lapsevanem maksab huvikooli eest, teatud kindlate huvivaldkondade kättesaadavust jne. Sageli kaasneb väiksema laste arvuga koolis suurem õppemaks, mis võib esile kutsuda hoopis selle, et huvikoolis käivad rikkamate perede lapsed ja vaesemad on kõrvale jäänud. Riigi, linna või kohaliku omavalitsuse toetus on väike ja kulub eelkõige pedagoogide palgaks ning õppevahendite soetamiseks.

Erahuvikoolide haridus on tunduvalt kättesaadavam kui munitsipaalhuvikoolide oma, sest erakoole on palju rohkem. Kui ühe erahuvikooli kohta on noori veidi üle tuhande, siis munitsipaalhuvikooli kohta peaaegu kaks ja pool tuhat. Kõige vabam ligipääs munitsipaalkoolide huviringidele on Viljandi maakonna noortel ning kõige piiratum ligipääs ehk suurim konkurents ühele õppekohale on Harju maakonnas, eelkõige Tallinnas. Erahuvikoole ei ole kahes maakonnas – Hiiu- ja Põlvamaal, see-eest on neid eriti palju Harju maakonnas (62% erahuvikoolidest), sh eelkõige Tallinnas. Samas on erakoolis käimine enamasti kallim ja sellest vaatenurgast lähtudes ei ole Harju maakonna huviringid kuigi ligipääsetavad, eriti kehvemal järjel perede jaoks.

Tabel 2. Noorte ning munitsipaal- ja erahuvikoolide^a arv maakondades, 2010/11. õppeaasta

Table 2. Number of young people and municipal and private hobby schools^a in counties, academic year 2010/11

Maakond County	7–26- aastased Young people aged 7–26	Munitsipaal- huvikoolid Municipal hobby schools	Erahuvikoolid Private hobby schools	Noori munitsipaal- huvikooli kohta Young people per municipal hobby school	Noori erahuvikooli kohta Young people per private hobby school
Harju	116 620	31	170	3 762	686
Hiiu	2 986	2	-	1 493	..
Ida-Viru	40 546	21	11	1 931	3 686
Jõgeva	10 445	4	3	2 611	3 482
Järva	10 092	4	14	2 523	721
Lääne	7 507	5	2	1 501	3 754
Lääne-Viru	18 614	6	4	3 102	4 654
Põlva	8 595	6	-	1 433	..
Pärnu	23 299	12	25	1 942	932
Rapla	10 327	6	1	1 721	10 327
Saare	9 530	6	3	1 588	3 177
Tartu	36 464	11	33	3 315	1 105
Valga	9 414	5	1	1 883	9 414
Viljandi	15 311	11	2	1 392	7 656
Võru	10 405	5	6	2 081	1 734
Kogu Eesti Whole country	330 155	135	275	2 446	1 201

^a Huvikoolis on vähemalt üks registreeritud õppekava

^a Hobby schools with at least one registered study programme

Allikad: Statistikaamet, Eesti Hariduse Infosüsteem

Sources: Statistics Estonia, Estonian Education Information System

Uuringud ja analüüsid on näidanud, et huvihariduse omandamist takistav peamine põhjus on raha puudumine (Vanemate ... 2005: 4). Eesti sotsiaaluuringu andmetel märkis 2010. aastal suhtelises vaesuses olevatest kuni 14-aastaste lastega leibkondadest raha puudumist laste huvihariduse saamist takistava tegurina ligi veerand (22%). See oli peamine põhjus, miks pere lapsed huvihariduses ei osalenud, kui jätta takistavaks teguriks lugemata põhjus, et pere laps või lapsed olid huviringides käimiseks veel liiga väikesed. Huviringide õppetasu on aasta-aastalt suurenenud, küll seoses euro tulekuga eurodeks ümardamise ettekäändel, küll riigimaksude tõusu, küll huviringide ruumi rendihinna tõusu või õppevahendite kallinemise tõttu. Lapsevanemate palgad aga ei ole suurenenud ja laste hobide eest maksta käib paljudel peredel üle jõu. Mõnedes koolides on tublimate ja andekamate õpilaste jaoks küll välja töötatud soodsam õppemaks ning mõned koolid teevad kõige vaesemate perede lastele erandeid ja lubavad neil tasuta õppida (nt kui vanemad toetavad kooli muul moel: aitavad ruume remontida, õmblevad kostüüme jne). Mõnes huvikoolis kehtib ühe pere lastele diferentseeritud õppemaks: nt pere teine laps vabastatakse õppemaksust 50% ulatuses ja kolmas laps täiesti. Tasuta huvitegevuse võimalust pakutakse maapiirkondades ning väiksemates linnades palju tihemini võrreldes suuremate linnadega. Samuti saadakse maapiirkondades oluliselt sagedamini toetust kohalikult omavalitsuselt (Vanemate ... 2005: 5). Ometi jäävad paljud lapsed huviharidusest kõrvale. Põhjuseks võib olla see, et oma kodu lähedal huvikooli ei ole ja lähimaga on transpordiühendus halb või puudub üldse. Samas võib bussiühendus küll olla, aga bussipileti hind, mis õppemaksule lisandub, võib just see viimane piisk karikasse olla, mis perele takistuseks osutub. Mõnes koolis tuleb ka õppevahendid ja -materjalid perel endal osta. Seega on vaese pere lapsel paratamatult piiratum võimalus ja kehvem juurdepääs huviharidusele, mis võib kaasa tuua lapse madalama eluga rahulolu ning ilmajäetuse ja tõrjutuse tunde. Lapsed ja noored on vaimselt väga haavatavad ja nende jaoks on ilmajäetusega leppimine palju dramaatilisem kui täiskasvanutel, kes suudavad elu ebaõiglust paremini taluda.

Lastega perede vaba aja kulutused

Kuna huvidega tegelemist mõistetakse enamasti kui vaba aja sisustamist (kui see ei ole just muutunud lapse jaoks tüütuks kohustuseks), siis on otstarbekas analüüsida lastega perede vaba aja kulutusi. Vaba aja all mõeldakse aega, mis jääb üle õppimisest (tavakooli õppetükkide tegemine), tööst ja kodustest majapidamistöödest ning mida saab kasutada oma tarbeks – n-ö oma aeg. Sageli toob aga vaba aja veetmine endaga kaasa kulutused (nt lapsega loomaaias käimiseks tuleb osta pilet, lapse huviringi eest peab enamasti tasuma, hobidega seotult tuleb osta ka püsikaupu jne).

Leibkonna eelarve uuringus lähevad vaba aja kulutuste alla näiteks sellised võimalikud lapse huvidega seotud kulud nagu kulutused fotoaparaatidele, muusikariistadele, spordivahenditele, mängudele, leludele, hobikaupadele (nt margikogumistarbeks), lasteraamatutele, joonistus-tarvetele, laste ekskursioonidele ning vabaaja- ja kultuuriteenustele (nt lõbustuspark, ujula, nukuteater, tsirkus, kino, harrastuste individuaal- või rühmatunnid). 2011. aastal hõlmasid vaba aja kulud leibkonna kulutustest umbes 9% (26 eurot leibkonnaliikme kohta kuus) ja olid toidu-, eluaseme- ja transpordikulude järel osatähtsusest neljandal kohal. Vaba aja kulutused olid suurimad Tartu maakonnas (ligi 11% kogukuludest) ja kõige väiksemad Ida-Viru ja Valga maakonnas (6,7%). Mida väiksem on vaba aja kulutuste osatähtsus leibkonna kogukulutustes, seda vaesemad inimesed selles piirkonnas elavad ja seda madalam on nende elukvaliteet, kuna sundkulutuste (toit ja eluase) osatähtsus on suurem. Kõige suurem toidukulude osatähtsus oligi Ida-Viru maakonnas (38% kogukuludest), Põlva maakond aga hakkab silma Eesti suurima eluasemekulude osatähtsusega (üle neljandiku kogukuludest). Siinkohal avaldab kindlasti mõju asjaolu, et Ida-Viru ja Põlva maakonnas on väga palju pensionäre (osatähtsus elanikkonnas vastavalt 37% ja 38%) ning Põlva maakonnas on ka kõige väiksem keskmine pension. Viimase põhjuseks on, et seal elab kõige rohkem töövõimetuspensionäre, kelle pension on väiksem kui vanaduspensionäridel. Sundkulutuste osatähtsus on majanduskriisi eelsete aastatega võrreldes suurenenud kogu Eestis. Seetõttu on mõnes Eesti piirkonnas varasemast palju kergem vaesusesse langeda ja nii on ka nendes maakondades elavatel lastel raskem oma andeid arendada, huvisid realiseerida ja elus edasi jõuda.

Selge on see, et mida rohkem lapsi peres kasvab, seda suuremad on ka pere vaba aja kulutused (alaealiste laste olemasolu peres suurendab vaba aja kulutusi leibkonnaliikme kohta). Kui lasteta leibkonnal kulus vabale ajale 8,8% kogukuludest, siis lastega leibkonnal 10,4% (ühe lapsega paaril 10%, mitme lapsega paaril 12%). Kulutused harrastustele sõltuvad laste vanusest, kuid üldjuhul on need suurimad umbes 8–9-aastastel laste puhul (Tiit 2004). Samas kui lapsi on peres juba üle kolme, siis pole sageli enam võimalik vabale ajale kulutada ja lapsed jäävad tasuliste huviringide pakutavast ilma. Üldine tendents on, et laste olemasolu vähendab oluliselt sissetulekut leibkonnaliikme kohta ja suurendab seega pere vaesusriski (Kreitzberg ja Tiit 2004: 42).

Leibkonna vaba aja kulutuste osatähtsusele on tihe seos leibkonna kuludetsiiliga^a. Kõige vaesematel leibkondadel (I kuludetsiil) oli 2011. aastal võimalik kulutada vabale ajale 7% kogukuludest, kõige rikkamad leibkonnad (X kuludetsiil) kulutasid vabale ajale 12% sellest. Üldiselt on kõige vaesemate ja kõige rikkamate leibkondade tarbimiskulutuste vahe viimasel ajal siiski vähenenud. Seda on näha ka vaba aja kulutuste puhul. Näiteks 2010. aastal said kõige vaesemad leibkonnad kulutada vabale ajale vaid 4% kogukuludest, kuid kõige rikkamate vabaajakulud aastaga ei muutunud.

Niisiis peavad leibkonnad kõigepealt tegema sundkulutused, alles seejärel vaadatakse, kas jääb veel raha valida endale ja/või lastele meelepärane vaba aja veetmise viis. Kas lapsevanemad valivad vähese raha korral, mis toidust ja eluasemekulutustest üle jääb (kui jääb), enda või oma laste hobid (juhul kui kõigi pereliikmete huvideks raha ei jätku), sõltub aga konkreetselt perest ja selle perekonna eelistustest. Laste jaoks parimal juhul toimib kaks mustrit: vanemad loobuvad teadlikult endale tehtavatest kulutustest laste kasuks või jätab lapse kasvatamine ning hooldamine vanematele nii ehk naa vähem aega vaba aja tegevusteks, harrastusteks ja õppimiseks ning muudab nende elustiili. Uuringud on näidanud, et vanemad loobuvad tõesti sageli laste kasuks oma vaba aja üritustest ja harrastustest (Tiit 2004; Ringen 1997; Leppik 2004).

Paraku on hobidega tegelemine ja ringides osalemine muutumas järjest enam luksuskauba tarbimise sarnaseks, kus lapsevanemate omaosalus on tõusnud nii suureks, et paljud lapsed on sunnitud loobuma sporditegemisest, pillimängust, laulu- ja kunstiringidest ja muudest raha nõudvatest huvitegevustest. Lapsi mõjutab vaesus nii praegu kui ka tulevikus, sest praegu saamata jäänud huviharidus võib tulevikus saada takistuseks enesega toimetulekul ja töökoha leidmisel, sest nagu kooliharidus, aitab ka huviharidus kasvada lapsel laia silmaringiga ja haritud kodanikuks.

Vaesuses lapsed huvihariduses

Statistikas on vaesuse määramise algühik leibkond ja selle sissetulek, s.t, et vaene on leibkond tervikuna, aga ka iga üksikisik selles leibkonnas. Vaesed lapsed elavad seega vaestes peredes. Kuigi tegelikult on vahel nii, et perekonnas, mis vaevleb rahalistes raskustes, on laste põhivajadused väga hästi rahuldatud (seda küll vanemate arvelt) või vastupidi, et rikkas ja edukas leibkonnas elavad lapsed vaesuses ja vanemad kulutavad raha vaid omaenese huvides. Siiski eeldatakse statistikas, et ressursid jagunevad teatud kindlal viisil ja seetõttu kasutatakse kindlaksmääratud kokkuleppelisi tarbimiskaalusid, mille aluseks on keskmine tarbimiskäitumine.

On erinevaid vaesuse määratlusi, kuid kaks kõige levinumat on suhteline ja absoluutne vaesus. Selles analüüsis ongi vaadeldud absoluutset ja suhtelist vaesuses laste huvihariduses osalemist. Suhteliselt vaesteks liigitatakse need leibkonnad, kelle ekvivalentnetosissetulek (tarbimiskaalud 1 : 0,5 : 0,3) on 60% ekvivalentnetosissetuleku mediaanist väiksem ja absoluutselt vaesteks leibkonnad, kelle ekvivalentnetosissetulek (tarbimiskaalud 1 : 0,7 : 0,5) jääb alla poole absoluutse vaesuse piiri, milleks on elatusmiinimum.

Absoluutse vaesuse mõiste on ajalooliselt varasem ja kõige lihtsamalt öeldes tähendab see seisundit, kus inimese sissetulek jääb allapoole teatud minimaalset taset. Miinimumtase on välja selgitatud inimese (peamiselt füsioloogilistest) põhivajadustest lähtuvalt. Vastavas riigis hädavajalikuks peetav või normatiivne materiaalsete ressursside tase määratletakse elatusmiinimumiga. Seega kui ühiskonnas on kõrge absoluutse vaesuse tase, siis aitaks näiteks miinimumpalga ja/või töötü abiraha suurendamine. Absoluutne vaesus sobib iseloomustama riigi

^a Kuludetsiil – leibkondade variatsioonrida jaotatuna kümnesse võrdsesse ossa.

majandusliku olukorra muutusi ja ühiskonna üldist arengutaset ning inimeste jõukusastet.

Suhtelise vaesuse kontseptsioon on aga kõige lihtsamalt väljendades selline lähenemine, mis näitab, et ühiskonnas on inimesi, kellel on raha (ressurssi) vähem kui teistel. Suhtelise vaesuse järgi on inimesed, perekonnad või sotsiaalsed grupid vaesed siis, kui nende käsituses olevad ressursid ei võimalda tootuda, elada ning osaleda ühiskondlikus elus nii, nagu on selles ühiskonnas tavapärane või üldiselt heaks kiidetud (Townsend 1979). Siinkohal rõhutatakse vaesuse suhtelist loomust, kuna vaesus seatakse sõltuvusse ühiskonna üldisest heaolutasemest. Kui ühiskonnas on kõrge suhtelise vaesuse tase, siis aitab raha ümberjagamine. Nii sobib suhteline vaesus iseloomustama ressursside (sissetulekute) jaotust ühiskonnas ja sotsiaalpoliitika toimivust ning on eelkõige seotud ebavõrdsuse erinevate vormidega (ebavõrdne tulude jaotus või juurdepääs ühiskondlikele ressurssidele, ebavõrdne kohtlemine, diskrimineerimine jne) (Trumm 2010). Suhtelise vaesuse määr on väike, kui väikese tuluga perekondi on vähe – sel juhul toimib riigis tugev sotsiaalpoliitika.

Piirkonniti vaeste perede osatähtsus varieerub. Peamisteks vaesuse piirkondlikeks riskideks on palju madalapalgalisi töökohti ja kõrge tööpuuduse määr, eriti problemaatiline ala on Ida-Viru maakond. Kirde-Eesti inimeste suhtelise vaesuse määr on suisa kolm korda kõrgem kui Põhja-Eesti elanikel. Kui sellele tõsiasjale lisada veel laste arvukus peres, muutub pilt veelgi kurvemaks. 2010. aastal oligi kõige rohkem suhtelises vaesuses paljulapselisi peresid Kirde-Eestis (41%) ja kõige vähem Põhja-Eestis (14%), seega on huviharidus Ida-Viru maakonna lastele perede majanduslikust toimetulekust lähtuvalt ilmselt kõige kättesaamatum.

Valupunktiks on kindlasti ka see, et maaelanike vaesuses elamise risk on oluliselt suurem kui linnaelanikel ja seega on maalaste huviringides käimine piiratud, seda enam, et maaperedes on sageli rohkem lapsi kui linnaperedes. Kõige vaesemad on maal elavad vähemalt kolme lapsega leibkonnad. Vähemalt kolme vanematest sõltuva lapsega paari suhtelise vaesuse määr oli 2010. aastal maa-asulates 26%, linnalistes asulates aga 20%. Samas on sissetulekud linnas ja maal viimastel aastatel siiski pisut ühtlustunud. Samuti on maaperedele tulnud appi paljud kohalikud omavalitsused, kes pakuvad lastele tasuta hobitegevust. Aga arenguruumi veel on.

Lasterikaste leibkondade kõrval on nii absoluutses kui ka suhtelises vaesuses väga palju üksikvanemaga leibkondi. 2011. aastal oli leibkondi, kus kasvatab last või lapsi vaid üks vanem, Eestis 5%. Ei saa öelda, et üksikvanemaid oleks rohkem linnas või maal, lapsi üksi kasvatavaid emasid ja isasid on nii linnalistes asulates kui ka maa-asulates enam-vähem võrdselt. Maaleibkondade hulgas oli üksikvanemaga leibkondi 4,8%, linnaleibkondade seas 5,1%. Piirkonniti vaadates oli üksikvanemaga leibkondi pisut enam Lõuna-Eestis (5,8%), üldiselt on aga piirkondlikku aspekti valimi väiksuse tõttu raske hinnata. Kõige rohkem suhtelises vaesuses ühe või enama sõltuva lapsega üksikvanemaid elas aga 2010. aasta andmete järgi Kesk-Eestis (53%), järgnes Kirde-Eesti (45%). Maa-asulates on suhtelises vaesuses üksikvanemaga leibkondi poole rohkem kui linnades: ühe või enama sõltuva lapsega üksikvanemate suhtelise vaesuse määr oli maa-asulates 50%, linnalistes asulates aga vaid 27%. Seega sõltub asjaolu, kui suures vaesusriskis üksikvanemaga pere tegelikult on, palju ka piirkonnast, kus elatakse.

Üksi last või lapsi kasvatavate emade-isade seas on küsimus, kust leida raha lapse huvide jaoks, eriti terav, sest sageli kulub vähene raha toidule ja riidele ning üle ei jää midagi. Siinkohal kerkib esile laste võrdväärse ühiskondliku kaasatuse probleem: üksikvanemaga perede lapsed peaksid saama teiste lastega võrdsel määral oma huvidega tegeleda. Tõenäoliselt on eriti raske lastele huviharidust võimaldada maal elavatel üksikemaga peredel, sest nemad on suurima tõenäosusega absoluutses ja suhtelises vaesuses.

Seega on laste huvihariduses osalemine tihedas seoses pere sissetulekuga. Kui jaotada leibkonna sissetulek kvintiliideks^a, siis etteaimatavalt on rahalises mõttes parim ligipääs hobiharidusele kõrgeima sissetulekukvintiliiga leibkondade lastel. Mida rohkem teenib pere raha, seda suurema tõenäosusega selle pere laps või lapsed, kes on huvihariduse jaoks sobivas vanuses, ka huviringides ja trennides käivad. Kõige rohkem osalevad huvihariduses rikkamate perede nooremas koolieas lapsed. 2010. aastal oli kõige kõrgemasse tulukvintili kuuluvatest kuni 14-aastaste lastega leibkondadest 63% neid, kus vähemalt üks laps käis mõnes huviringis

^a Sissetulekukvintili – viiendik aasta ekvivalentnetosissetuleku alusel järjestatud elanikkonnast. Esimesse ehk madalaimasse kvintili kuulub kõige väiksemat ekvivalentnetosissetulekut saav viiendik elanikkonnast, teise järgmine viiendik jne.

(tabel 3). Madalaimas tulukvintiilis oli selliseid leibkondi tunduvalt vähem (38,6%). Kui vaadata ajaliselt kõikide Eesti perede laste huvihariduslikku käitumist, siis võib öelda, et majanduskriisi aastad ei ole sellele üldjoontes mõju avaldanud. Vaatamata rasketele aegadele on lapsed hakanud huvitegevuses pisut rohkem osalema. Siiski tuleb märkida, et osalemise määr on kasvanud just rikkamates leibkondades, sest kõige madalama sissetulekukvintiliiga leibkondade lapsed on võrreldes majanduse heade aegadega hakanud huviringides käima tunduvalt vähem: kui 2007. aastal oli kõige madalamasse tulukvintiili kuuluvatest kuni 14-aastaste lastega leibkondadest 43% neid, kus vähemalt üks laps käis mõnes huviringis, siis 2010. aastaks oli niisuguste perede osatähtsus langenud ligi viie protsendipunkti võrra. Ebavõrdsus rikkaimate ja vaesemate perede laste harimise vahel on kasvanud 2007. aastaga võrreldes üle kahe korra. See on üllatav, sest üldiselt on ebavõrdsus ühiskonnas vähenenud: majanduskriisi oludes on rikkaid leibkondi vähemaks jäänud ning sissetulekute tase on ühtlustunud. Seega võib arvata, et omajagu võib laste harimise või mitteharimise küsimus olla seotud ka pere eelistustega. Näiteks võivad vaesemad pered raisata raha vanemate pahedele, selle asemel, et lapsi koolitada. See, et kehvemal elujärjel olevad lapsevanemad on hakanud raha rohkem kuritarvitama, võib omakorda olla seotud raskema majandusliku olukorraga kaasnevate sisemiste pingetega, mida leevendatakse pahelise käitumise kaudu (alkoholi tarbimine jne), seda eriti maapiirkondades. Samas on huviringide tasu väga palju tõusnud ja on oht, et laste huviharidus on muutumas vaid jõukamate perede privileegiaks.

Tabel 3. Kuni 14-aastaste lastega leibkondade laste huviringides käimine sissetulekukvintiili ja elukoha^a järgi, 2005, 2007, 2010

Table 3. Hobby group attendance of children from households with children aged under 14 by income quintile and place of residence^a, 2005, 2007, 2010

(protsenti – percentages)

	2005			2007			2010			
	Kokku <i>Total</i>	Madalaim kvintiiil <i>Lowest quintile</i>	Kõrgeim kvintiiil <i>Highest quintile</i>	Kokku <i>Total</i>	Madalaim kvintiiil <i>Lowest quintile</i>	Kõrgeim kvintiiil <i>Highest quintile</i>	Kokku <i>Total</i>	Madalaim kvintiiil <i>Lowest quintile</i>	Kõrgeim kvintiiil <i>Highest quintile</i>	
Kogu Eesti	46,1	37,5	51,5	46,2	43,3	53,7	48,6	38,6	63,0	<i>Whole country</i>
Linnaline asula	45,5	35,6	52,7	47,9	44,3	56,4	50,7	38,2	65,6	<i>Urban settlement</i>
Maa-asula	47,2	39,4	48,9	42,8	42,1	47,8	44,6	39,1	56,9	<i>Rural settlement</i>
Põhja-Eesti	51,4	...	53,0	50,3	...	55,4	55,6	45,4	69,9	<i>Northern Estonia</i>
Kesk-Eesti	45,8	42,9	41,0	36,4	34,8	...	42,6	37,8	...	<i>Central Estonia</i>
Kirde-Eesti	43,1	42,5	...	37,7	37,7	...	38,4	38,5	...	<i>North-Eastern Estonia</i>
Lääne-Eesti	38,4	20,8	46,5	49,5	51,8	65,3	49,3	41,0	54,4	<i>Western Estonia</i>
Lõuna-Eesti	44,8	36,8	53,6	47,0	45,2	54,4	45,2	4,1	56,1	<i>Southern Estonia</i>

^a Linnaline asula – linn, vallasisene linn ja alev. Maa-asula – alevik ja küla. Põhja-Eesti: Harju maakond; Kesk-Eesti: Järva, Lääne-Viru ja Rapla maakond; Kirde-Eesti: Ida-Viru maakond; Lääne-Eesti: Hiiu, Lääne, Pärnu ja Saare maakond; Lõuna-Eesti: Jõgeva, Põlva, Tartu, Valga, Viljandi ja Võru maakond

^a *Urban settlement – a city, a city without municipal status, or a town. Rural settlement – a small town or a village. Northern Estonia – Harju county; Western Estonia – Hiiu, Saare, Lääne and Pärnu counties; Central Estonia – Rapla, Järva and Lääne-Viru counties; North-Eastern Estonia – Ida-Viru county; Southern Estonia – Viljandi, Jõgeva, Tartu, Valga, Põlva and Võru counties.*

Maa- ja linnalaste huvikäitumise puhul näeme erinevusi, mis räägivad linnalaste suhteliselt aktiivsemast huvitegevuses osalemisest, seda eriti lähiminevikus. Linnades on rohkem huvikoole ja meelistegevuse võimalusi, transpordiprobleeme pole ning sissetulekud on suuremad. Ka paremad ajad majanduses soodustasid eelkõige linnalaste huvihariduses osalemise suurenemist: 2007. aastal oli linnaperede laste huvialane tegevus võrreldes varasemate aastatega hoogustunud, kuid maaperede lapsed käisid huviringides varasemate aastatega võrreldes hoopis vähem. Siitki võib järeldada, et maalaste huvisid realiseerida ei takista alati ainult raha (eriti pisut paremal järjel maaperede puhul), vaid sageli ka see, et ringid on kättesaamatud ja elukohast kaugel.

Kui vaadelda laste huvihariduses osalemist piirkondlikult pere sissetuleku järgi, eristuvad teistest aladest selgelt Kirde- ja Kesk-Eesti, kus kõrge sissetulekuga leibkondi on niivõrd vähe (eriti Kirde-Eestis), et nende perede laste huviringides käimist ei ole võimalik usaldusväärselt analüüsida. Samas pole rikkaimas piirkonnas, Põhja-Eestis, majanduskriisi eelse perioodi vaatluseks piisavalt kõige vaesemaid leibkondi, et nende laste huvitegevust analüüsida. Küll võib aga öelda, et Põhja-Eesti heal järjel olevate perede laste huviringides käimist ei ole majanduskriisi mingilgi määral mõjutanud, hobidega tegelevad lapsed selles piirkonnas (eelkõige Tallinnas) üha rohkem. 2010. aastal oli kõige kõrgemasse tulukvintili kuuluvatest kuni 14-aastaste lastega Harjumaa leibkondadest 70% neid, kus vähemalt üks laps käis mõnes huviringis. See on kõrgeim osatähtsus viies piirkonnas viiel aastal.

Vaadates suhtelise vaesuse määra, siis on see olnud kuni 2008. aastani üsna stabiilselt 18–20% ligi, langedes 2009. aastal 16%-le. Languse põhjustas majanduskriisi aegne suuremate sissetulekute vähenemine ning seetõttu toimunud sissetulekute ühtlustumine. 2010. aastal oli suhtelise vaesuse määr taas ligi 18%: pisut üle viiendiku maa-asulate inimestest pidi elama suhtelise vaesuse piirist madalama sissetulekuga, linnalistes asulates oli suhtelise vaesuse määr madalam (16%). Maakonniti vaadates oli 2010. aastal kõige suurem (30%) suhteliselt vaeste osatähtsus Ida-Viru maakonnas, mis on tingitud sealsest madalast palgatasemest ja suurest töötute osatähtsusest. Kõige madalam (10%) suhtelise vaesuse määr oli Harju maakonnas. Võrdluseks võib öelda, et Eesti keskmine suhtelise vaesuse määr oli 17,5%. Üldjuhul on suhteliselt vaeste osatähtsus olnud aastate jooksul peaaegu muutumatu, majanduskasv ega -langus ei ole sellele erilist mõju avaldanud ning sissetulekud on jäänud üsna ühtlaselt ebavõrdseks. Küll aga on märgata absoluutse vaesuse määra muutust. See langes pidevalt kuni 2007. aastani (2007. aastal umbes 7%), sest tööturu olukord paranes, sissetulekud suurenesid ja majandus kasvas. Ka kõige vaesemate rahvastikukihide olukord paranes ja tarbimisvõimalused suurenesid. Majandussurutise aastatel langes aga absoluutsesse vaesusesse rohkem leibkondi ja määr tõusis 2010. aastaks taas peaaegu 2005. aasta tasemini ehk umbes 12%-ni. Võrreldes 2007. aastaga on kasvanud nii süvavaesuses, toimetulekut ohustavas vaesuses kui ka vaesusriskis olevate laste osatähtsus.

Tabelist 4 ja jooniselt 1 võime näha suhtelises ja absoluutses vaesuses leibkondade laste huvihariduses osalemist. Üldjuhul võib öelda, et vaeste perede lapsed käivad huviringides tõesti vähem. Kui 2005. aastal käis kõigi perede lapsi ligi üheksa protsendi võrra rohkem hobiringides kui suhtelises vaesuses perede lapsi, siis majanduse kõrgaegadel oli vahe pea olematu (3%), kuid 2010. aastal oli vastav lõhe kasvanud koguni 11%-ni, absoluutses vaesuses perede laste puhul 14%-ni. Majandussurutise aastad on eriti raskelt mõjunud just absoluutses vaesuses peredele. Peale selle, et niisuguste perede osatähtsus ühiskonnas on hakanud suurenema, on ka nende olukord niivõrd palju halvenenud, et huvihariduse jaoks raha ei jätku. Kui kõikide leibkondade lapsed kokku osalesid kriisiaastatel isegi pisut rohkem huvitegevustes kui 2007. aastal, siis just vaeste perede, eriti maa-asulate absoluutses vaesuses leibkondade puhul on majanduskriisi aastad teinud siin kurva korrektuuri.

Tabel 4. Vaesuses leibkondade^a laste huviringides käimine elukoha^b järgi, 2005, 2007, 2010
Table 4. Hobby group attendance of children from households^a living in poverty by place of residence^b, 2005, 2007, 2010
 (protsenti – percentages)

	2005			2007			2010			
	Kõik leibkonnad <i>All households</i>	Suhtelises vaesuses <i>In relative poverty</i>	Absoluutses vaesuses <i>In absolute poverty</i>	Kõik leibkonnad <i>All households</i>	Suhtelises vaesuses <i>In relative poverty</i>	Absoluutses vaesuses <i>In absolute poverty</i>	Kõik leibkonnad <i>All households</i>	Suhtelises vaesuses <i>In relative poverty</i>	Absoluutses vaesuses <i>In absolute poverty</i>	
Kogu Eesti	46,1	37,5	40,1	46,2	43,1	44,6	48,6	37,4	34,9	Whole country
Linnaline asula	45,5	36,5	42,4	47,9	44,4	43,9	50,7	36,5	35,3	Urban settlement
Maa-asula	47,2	38,4	38,1	42,8	41,7	45,0	44,6	38,6	34,4	Rural settlement
Põhja-Eesti	51,4	...	...	50,3	...	...	55,6	43,8	...	Northern Estonia
Kesk-Eesti	45,8	42,9	38,5	36,4	33,4	...	42,6	36,8	31,4	Central Estonia
Kirde-Eesti	43,1	...	...	37,7	37,7	...	38,4	37,0	...	North-Eastern Estonia
Lääne-Eesti	38,4	21,1	21,2	49,5	51,8	...	49,3	41,2	...	Western Estonia
Lõuna-Eesti	44,8	35,2	35,8	47,0	45,3	46,1	45,2	33,0	34,6	Southern Estonia

^a Kuni 14-aastaste lastega leibkonnad.

^a Households with children aged under 14.

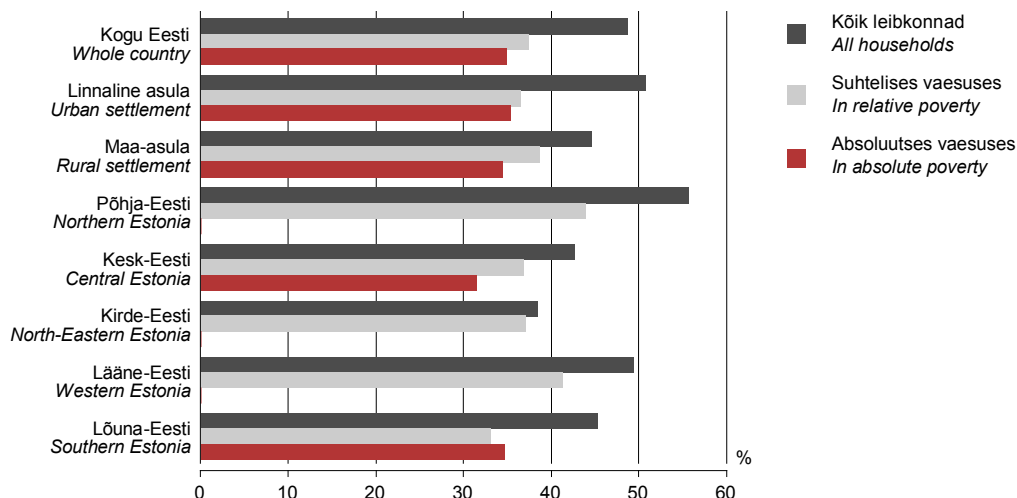
^b Linnaline asula – linn, vallasisene linn ja alev. Maa-asula – alevik ja küla. Põhja-Eesti: Harju maakond; Kesk-Eesti: Järva, Lääne-Viru ja Rapla maakond; Kirde-Eesti: Ida-Viru maakond; Lääne-Eesti: Hiiu, Lääne, Pärnu ja Saare maakond; Lõuna-Eesti: Jõgeva, Põlva, Tartu, Valga, Viljandi ja Võru maakond

^b Urban settlement – a city, a city without municipal status, or a town. Rural settlement – a small town or a village. Northern Estonia – Harju county; Western Estonia – Hiiu, Saare, Lääne and Pärnu counties; Central Estonia – Rapla, Järva and Lääne-Viru counties; North-Eastern Estonia – Ida-Viru county; Southern Estonia – Viljandi, Jõgeva, Tartu, Valga, Põlva and Võru counties.

Vaesuse sügavus on seotud ka piirkonnaga. Eri piirkondade elanike elatustase on üsna erinev. Näiteks 2010. aastal oli Põhja-Eesti elanike aasta ekvivalentnetosissetulek on 37% suurem kui Kirde-Eesti elanikel. Rikkamates piirkondades elavad vaesed on vaesemate piirkondade vaestega võrreldes pisut paremas seisus. Kõige vaesemad on Kirde-Eestis elavad vaesed (Tasuja 2010). Piirkondlikku huviringide teenuse tarbimist on üldjuhul raske hinnata, sest valimi väiksuse tõttu ei ole paljud andmed avaldamiseks küllalt usaldusväärsed. Eriti kehtib see absoluutse vaesuse puhul, kuna selle määr on suhteliselt madal (eriti 2007. aastal) ja seega on huviringides käivaid absoluutse vaesuses lapsi ühes või teises piirkonnas eriti vähe. Küll võib aga joonisel 1 näha, et üldiselt käivad suhtelises vaesuses perede lapsed huviringides pisut enam kui absoluutse vaesuses perede lapsed (v.a Lõuna-Eestis). Suurimad lõhed kõigi leibkondade ja vaeste leibkondade laste huviringides käimiste vahel on linnalistes asulates, piirkondlikult eristuvad kõige enam Põhja- ja Lõuna-Eesti.

Joonis 1. Suhtelises ja absoluutses vaesuses leibkondade^a laste huviringides käimine elukoha^b järgi, 2010

Figure 1. Hobby group attendance of children from households^a in relative poverty and absolute poverty by place of residence^b, 2010



^a Kuni 14-aastaste lastega leibkonnad.

^a Households with children aged under 14.

^b Linnaline asula – linn, vallasisene linn ja alev. Maa-asula – alevik ja küla. Põhja-Eesti: Harju maakond; Kesk-Eesti: Järva, Lääne-Viru ja Rapla maakond; Kirde-Eesti: Ida-Viru maakond; Lääne-Eesti: Hiiumaa, Lääne, Pärnu ja Saare maakond; Lõuna-Eesti: Jõgeva, Põlva, Tartu, Valga, Viljandi ja Võru maakond

^b Urban settlement – a city, a city without municipal status, or a town. Rural settlement – a small town or a village. Northern Estonia – Harju county; Western Estonia – Hiiumaa, Saare, Lääne and Pärnu counties; Central Estonia – Rapla, Järva and Lääne-Viru counties; North-Eastern Estonia – Ida-Viru county; Southern Estonia – Viljandi, Jõgeva, Tartu, Valga, Põlva and Võru counties.

Vaadates lähemalt põhjuseid (tabel 5), miks vaeste perede lapsed ei käi huviringides, siis peale põhjuse, et laps on huvihariduse jaoks veel liiga väike (küsitleti kuni 14-aastaste lastega leibkondi), ongi järgmiseks raha puudumine majanduslikult raskel ajal. 2010. aastal märkisid põhjusena rahapuuduse üle viiendiku vaesuses leibkondadest. Maa-asulates on aga veelgi levinumaks põhjuseks, miks ringidest kõrvale jääda, see, et elukoht läheduses ei ole huvihariduslikku tegevust.

Mõnel juhul aga ei ole ei rahapuudus ega ka huviringide kättesaamatus põhjuseks, miks hobidega ei tegeleta, vaid lapsel puudub oma huviala ja ta ise ei soovi huvihariduses osaleda. Selliste laste osatähtsus on küll aja jooksul vähenenud, ka vaesuses laste puhul. Maal on huvideta lapsi rohkem kui linnades: 2010. aastal ei käinud 12% suhtelises vaesuses linnaliste asulate leibkondade lastest ning 16% maa-asulate lastest oma soovimatuse tõttu huviringides. Ühest küljest võib maalaste puhul olla tegu teadmatusega, mis võiks üldse meeldida, sest kui kodu lähedal huviringe ei ole ja raha ja/või transpordi puudumise tõttu pole ka võimalik kaugemale sõita, siis ei saagi huvisid katsetada ja endale meeldivat hobi leida.

Tabel 5. Suhtelises ja absoluutses vaesuses leibkondade^a laste huviringides mittekäimise põhjused elukoha^b järgi, 2005, 2007, 2010*Table 5. Reasons why children from households^a in relative poverty and absolute poverty do not attend hobby groups by place of residence^b, 2005, 2007, 2010*

(protsenti – percentages)

Elukoht ja põhjus	2005		2007		2010		Place of residence and reason
	Suhtelises vaesuses <i>In relative poverty</i>	Absoluutses vaesuses <i>In absolute poverty</i>	Suhtelises vaesuses <i>In relative poverty</i>	Absoluutses vaesuses <i>In absolute poverty</i>	Suhtelises vaesuses <i>In relative poverty</i>	Absoluutses vaesuses <i>In absolute poverty</i>	
Kogu Eesti	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	Whole country
ei ole raha	11,5	11,9	10,8	...	21,8	20,9	lack of money
elukoha lähedal pole võimalusi	13,0	14,1	14,5	20,1	14,3	12,9	no hobby facilities available near the place of residence
laps ei soovi käia	22,2	20,1	19,4	...	13,5	14,8	the child is not interested
laps on liiga väike	47,9	47,9	51,0	39,3	43,3	43,7	the child is too young
muu põhjus	5,4	6,0	4,3	...	7,1	7,7	other reason
Linnaline asula	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	Urban settlement
ei ole raha	16,5	...	...	...	29,2	26,9	lack of money
elukoha lähedal pole võimalusi	...	...	...	...	...	...	no hobby facilities available near the place of residence
laps ei soovi käia	22,2	17,6	...	...	11,7	...	the child is not interested
laps on liiga väike	52,2	53,3	54,5	...	46,9	45,7	the child is too young
muu põhjus	...	...	...	...	...	...	other reason
Maa-asula	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	Rural settlement
ei ole raha	...	...	...	...	11,0	...	lack of money
elukoha lähedal pole võimalusi	22,3	21,6	27,9	35,5	32,5	30,1	no hobby facilities available near the place of residence
laps ei soovi käia	22,1	22,1	18,5	...	16,0	...	the child is not interested
laps on liiga väike	43,4	43,5	47,0	...	38,1	40,8	the child is too young
muu põhjus	...	...	...	...	2,4	...	other reason

^a Kuni 14-aastaste lastega leibkonnad^b Linnaline asula – linn, vallasisene linn ja alev. Maa-asula – alevik ja küla^a Households with children aged under 14^b Urban settlement – a city, a city without municipal status, or a town. Rural settlement – a small town or a village

Kokkuvõte

Vaesus mõjutab laste huvihariduses osalemist ja seetõttu ka nende tulevikuväljavaateid. Oluline oleks toetada laste huvihariduse omandamist, et nad leiaksid endale meelepärase tegevuse ja omaksid sotsiaalseid suhteid sarnaste huvidega eakaaslastega. Leibkondade abistamisel tuleb arvestada nende elukohta, lapse huvisid, leibkonna kasutuses olevaid ressursse ja püüda teha kõik selleks, et laste arenguvõimalused vaesuse tõttu ei pidurduks. Praegu on ilmekalt näha, kuidas majandussurutis koos tööpuuduse kasvu ja rahvastiku vaesestumisega on lastelt ära võtnud võimaluse harrastustega tegeleda. Kriitilisemateks piirkondadeks on siinkohal maa-asulad ja Ida-Virumaa. On teada, et kõigepealt võtab vaesunud pere lapsed ära huviringidest ja hoiab kokku muu meelelahutuse pealt, alles siis hoitakse kokku riietelt ja kõige viimasena toidu arvelt. Selline käitumine on inimlik. Praegu lastele mõeldes mõtleme aga tulevikule, seetõttu peaks nii palju kui võimalik, hoiduma raha säästmisest laste arvelt.

Mõisted

Absoluutse vaesuse määr – isikute osatähtsus, kelle ekvivalentnetosissetulek on absoluutse vaesuse piirist madalam.

Absoluutse vaesuse piir – elatusmiinimum.

Ekvivalentsissetulek – leibkonna sissetulek, mis on jagatud leibkonnaliikmete tarbimiskaalude summaga.

Elatusmiinimum – inimesele vajalike elatusvahendite väikseim kogus, mis katab tema igapäevased vajadused.

Kuludetsiil – leibkondade variatsioonirida jaotatuna kümnesse võrdsesse ossa; jaotuspunkte nimetatakse detšiilipunktideks ja nendevahelisi variatsioonirea osi detšiilivahemikeks ehk detšiilideks. Esimesse kuludetsiili kuuluvad leibkonnad, kelle kulutused on väiksemad kui esimene kuludetsiilipunkt ja kümnendasse kuludetsiili need, kelle kulutused ületavad üheksanda kuludetsiilipunkti. Seega on äärmised detšiilivahemikud tegelikult lahtised (ühe otspunktiga).

Kõrgeim kvintiil – kõrgeimat ekvivalentsissetulekut saav viiendik elanikkonnast.

Leibkond – ühises põhieluruumis (ühisel aadressil) elavate isikute rühm, kes kasutab ühiseid raha- ja/või toiduressursse ja kelle liikmed ka ise tunnistavad end ühes leibkonnas olevaks. Leibkonna võib moodustada ka üksik elav isik. Selles artiklis kasutatud mõnikord sünonüümina ka sõnu „perikond“ või „pere“.

Madalaim kvintiil – madalaimat ekvivalentsissetulekut saav viiendik elanikkonnast.

Netosissetulek – palgatöö eest ja individuaalsest teisest tegevusest saadud sissetuleku, omanditulu, sotsiaalsete siirete, teistelt leibkondadelt saadud regulaarsete rahaliste maksete ja enamasti tulumaksu tagastuse summa, kust on maha arvatud leibkonna tehtud regulaarsed rahalised maksed teistele leibkondadele, varalt tasutud maksud ja tulumaksu juurdemaksed.

Sissetulekukvintiil – viiendik aasta ekvivalentnetosissetuleku alusel järjestatud elanikkonnast. Esimesse ehk madalaimasse kvintiili kuulub kõige väiksemat ekvivalentnetosissetulekut saav viiendik elanikkonnast, teise järgmine viiendik jne.

Suhtelise vaesuse määr – isikute osatähtsus, kelle ekvivalentnetosissetulek on suhtelise vaesuse piirist madalam.

Suhtelise vaesuse piir – 60% leibkonnaliikmete aasta ekvivalentnetosissetuleku mediaanist.

Tarbimiskaal – leibkonnaliikmele sõltuvalt tema vanusest määratud kaal, mis võtab arvesse leibkonna ühist tarbimist.

Allikad Sources

Kreitzberg, M., Tiit, E.-M. (2004). Vaesus ja ebavõrdsus. – Leibkonna elujärg. 2003.

Leppik, L. (2004). Lapse kasvatamise tõttu saamata jäänud töötasu ja pension – kui palju korvab sotsiaalse kaitse süsteem? Ettekanne 21. juunil Ühiskondliku Leppe Sihtasutuse foorumil „Kallis laps“.

Nimmerfeldt, G., Vetik, R., Vihma, P., Taru, M. (2007). Noored Maardus ja Maardu noorte silmade läbi. Maardu 14–24-aastaste noorte vaba aja, ühiskondliku aktiivsuse, identiteedi ja integratsiooni hoiakute uuring. Tallinn: TLÜ RASI.

Pihor, K., Batueva, V. (2012). Ülevaade noorte eluolus toimunud muutustest. – Noorteseire aastaraamat 2011. Tallinn: Praxis.

Ringen, S. (1997). Citizens, families and reform. Oxford University Press; Family in question. [www] www.demos.co.uk.

Tallinna noorte vaba aja sisustamise eelistused, sotsiaalne ja poliitiline aktiivsus ning noorte enesemääratlus kui neid mõjutav faktor. (2006). Tallinn: TLÜ RASI.

Tasuja, M. (2010). Vaesuse mustrid. – Vaesus Eestis. *Poverty in Estonia*. Tallinn: Statistikaamet, lk 64–75.

Tiit, E.-M. (2004). Lapse ülalpidamiskulude arvutamise metoodika. Lepinguline uurimistöö.

Townsend, P. (1979). Poverty in the United Kingdom. A Survey of Household Resources and Standard of Living. Harmondsworth: Penguin Books.

Trumm, A. (2010). Kuidas vaesust mõista, määratleda ja mõõta? – Vaesus Eestis. *Poverty in Estonia*. Tallinn: Statistikaamet, lk 6–35.

Vanemate suhtumine laste ja noorte huvialaharidusse. (2005). Tallinn: Faktum.

PARTICIPATION IN HOBBY EDUCATION BY CHILDREN AND YOUNG PEOPLE FROM POOR FAMILIES

Tiiu-Liisa Laes
Statistics Estonia

Children are obliged to attend school and acquire formal education. But once the lessons are over, there is plenty of time left and only a part of it is spent on doing homework. Naturally, there should be some time for rest, but enjoying inactive leisure time or taking a nap is not common for children at an active age. This free time should be spent in an organised manner, so that children would not spend too much time on the computer, watching television or hanging about in the streets. This is where hobby groups, sports practice, camps, sports clubs and so on can help.

Introduction

Hobby groups, sports practice, hobby and sports schools are established either by local governments or by private initiative. The parents are often required to pay at least a part of the cost of their child's hobby education. But do families have enough money to pay for this? Acquisition of good hobby education is as important for a child as the acquisition of good formal education. Hobby schools offer educational activities in the field of music, theatre, art, dance, natural sciences and technology. Hobby education also builds the child's confidence, because students are given an opportunity to perform, organise exhibitions, participate in competitions, etc. Hobbies and leisure time preferences reflect and shape the values of children and youngsters, providing a good foundation for the development of strong and self-confident individuals.

Studies show that hobby schools are thought to prevent young people from getting into trouble, and to provide recreation and a creative alternative to regular school. The primary merit of hobby education is its clear focus on children, their wellbeing and skill-building. Great importance is placed on a liberal and friendly environment – this alternative, more diverse environment is the main distinction between a regular school and a hobby school (Vanemate ... 2005: 4).

According to the data of the Estonian Education Information System (EHIS), there are more than 400 hobby schools in Estonia. About two thirds of these are in private ownership and the share of private schools is rapidly increasing. In the academic year 2011/12 there were about 57,500 young people aged 7–26 studying according to registered hobby education programmes, which means about 18% of all young people in this age group^a (Pihor et al 2012: 17). It should be noted that this number does not include children who attend hobby groups at general education schools, children attending unregistered hobby schools and clubs, and students of other institutions providing hobby education. This means that the actual number of children engaged in hobbies is much higher. Most of the students in hobby education are children at school age; in the young adults' age group (19–26 years) the share of participants remains around one or two percent. Based on the data on the academic year 2010/11, the most active participants in hobby education are children aged 7–11 in Harju, Pärnu and Tartu counties, with more than half of them attending hobby school (Table 1, p. 85). The most common hobby among children is sports, which has been chosen by 7% of young people aged 7–26. The share of young people learning music or the arts is almost the same. Hobby school attendance is higher among girls than boys. However, sports and technology are preferred by boys. The participation in hobby education is the highest among children of younger school age (mostly 8-year-olds) who still have genuine

^a Young people aged 7–26 as at 1 January 2011. Age – number of full years of life at a given moment, i.e. age at the previous birthday. The figures here and below refer to the population size without migration.

interest and want to try out new hobby activities and find new friends. Hobby groups and classes are also attended by children under 7 years of age (about one fifth of hobby school students) as well as older (aged 26 and over) participants (about one percent of hobby school students). Studies have shown that the categorisation of hobby education under recreational activities depends on the individual, but children under the age of 12 are able to think of hobby groups and sports classes as a recreational activity (not a tedious obligation), provided that they like that particular hobby and can be with friends at the same time (Tallinna ... 2006; Nimmerfeldt et al 2007). Younger children are also more easily influenced by their parents' recommendations and guidance. This means that parents should take full advantage of this age and, subject to financial means, help the child find the right hobby that would "safeguard" the child throughout the tough teenage years. When considering the different stages of a person's life, childhood is the best time for personal development, because the child's learning ability is at the highest. The number of children and young people participating in hobby education is the highest in big cities (Tallinn, Tartu, Narva, Pärnu) that have an abundance of hobby schools.

The definition of hobby education can cover much more than just the education provided in hobby schools. Hobby activities are also performed as extracurricular activities at schools, in youth centres, in the form of self-education (so-called unorganised and unsupervised recreational activities) or through reading, visits to the theatre and museums, etc. Thus, hobby activities extend to free leisure opportunities (e.g. reading library books, singing in a school choir, free admission day at a museum, Sunday school, etc.), which gives children from poorer families also a chance to participate in hobby activities. This wider definition of hobby education means that the number of children pursuing hobbies is much higher. Therefore, hobby education, recreational activities, self-education and leisure time are relative concepts, and the definition and classification of the phenomenon is rather complicated. This article provides a more restricted view of the participation in hobby education. As the nature of leisure activities is closely connected to the opportunities available (both financial and other, such as transportation), this article will first and foremost consider the participation of children and young people in hobby education based on their place of residence (urban/rural settlement, county, city) and the family's income; hobby schools are studied based on form of ownership and county.

Availability of hobby education

One indicator for assessing the availability of hobby education is the number of children and young people per hobby school. In Estonia, the average number of students aged 7–26 per hobby school is 805 (Table 2, p. 86). About one fourth or one fifth of young people in that age group attend hobby schools with at least one registered study programme. The differences are quite dramatic when viewed by county. The number of potential students per hobby school is the highest in Lääne-Viru county (1,861) and the lowest in Järva county (561). On the one hand, this indicates that Järva county has better facilities for hobby education and a better quality of education resulting from a lower number of potential students per school, which ensures a more individual approach to each child. However, on the other hand, the number of children and young people per hobby school is definitely not the only or an exhaustive indicator, because it does not reflect all aspects, such as the competence of teachers, the tuition fee paid by parents, the availability of particular hobbies, etc. Schools with fewer students often have higher tuition fees, which may lead to hobby education only being available to children from richer families, while children from poorer families are left out. The support provided by the state, city or local government is small and is primarily used for staff wages and purchase of teaching materials.

The availability of hobby education is better at private hobby schools than at municipal hobby schools, because there is a much greater number of private schools. There are slightly more than a thousand young people per private hobby school, while the relevant number per municipal hobby school is almost two and a half thousand. Access to municipal hobby schools is most easily available to the young people of Viljandi county, and the most limited (meaning that the number of applicants per place is the highest) in Harju county, especially in Tallinn. There are no private hobby schools in two counties – Hiiu county and Põlva county – while there are

particularly many private hobby schools in Harju county (62% of all private hobby schools), particularly in Tallinn. At the same time, private hobby schools usually charge higher tuition fees and from this perspective the hobby activities in Harju county are not easily available, especially for families that are not that well off.

Studies and analyses have shown that the main obstacle to the acquisition of hobby education is the lack of funds (Vanemate ... 2005: 4). According to the Estonian Social Survey, in 2010 approximately one fourth (22%) of the households in relative poverty with children aged under 14 specified lack of money as an obstacle to children's hobby education. That was the main reason why children from these families did not participate in hobby education, besides the fact that the child/children of the given family were too young to attend hobby groups. The hobby group tuition fee has increased annually and for various reasons: rounding of the fees after changeover to euro, higher state taxes, increase in the rent for the premises used by hobby schools, and higher cost of teaching materials. However, the wages of the parents have not increased and many families cannot afford to pay for children's hobbies. Some schools have implemented lower tuition fees for particularly hardworking and gifted students, and some schools make exceptions for the poorest children and allow them to study free of charge (e.g. if the parents contribute in some other way, helping to renovate the premises, sew costumes, etc.). Some hobby schools have established a differentiated tuition fee for children from the same family: e.g. 50% discount is granted to the second child of the family and 100% discount to the third child. Provision of free hobby activities is more common in rural areas and smaller cities. Children in rural areas are also much more likely to receive support from the local government (Vanemate ... 2005: 5). Yet many children are still left out of hobby education. The reason may be a lack of hobby schools near the home and poor (or no) transport connection to the closest hobby school. Or there might be a good bus service, but the cost of the bus ticket (which is added to the tuition fee) might be the last straw that prevents the family from being able to afford hobby education. At some schools the family also has to pay for the hobby materials and other things required. Thus a child from a poor family inevitably has more restricted opportunities and limited access to hobby education, which may lead to the child's lower contentment in life as well as deprivation and social exclusion. Children and young people are mentally very vulnerable and it is much more difficult for them to come to terms with deprivation, as opposed to adults who generally cope better with injustice in life.

Leisure expenditure of families with children

In most cases, engagement in hobbies is understood as a leisure time activity (unless the hobby has become a tedious obligation for the child). Therefore, it would make sense to examine the leisure expenditure of families with children. Leisure time is the time left over from studies (doing standard homework), work and household chores, and used for own consumption, i.e. the so-called "own time". But leisure time often involves costs (e.g. you must buy a ticket to visit the zoo with your child; parents are usually required to pay for the child's participation in a hobby group; some hobbies require the purchase of durable goods, etc.).

In the Household Budget Survey, leisure expenditure includes costs related to a child's hobbies, such as expenditure on photo cameras, musical instruments, sports gear, games, toys, hobby goods (e.g. stamp-collecting supplies), children's books, art supplies, excursions and field trips, leisure and cultural services (e.g. visits to the amusement park, swimming pool, puppet show, circus, cinema; individual or group lessons). In 2011 leisure expenditure constituted about 9% of total household expenditure (26 euros per household member per month) and ranked fourth after expenditure on food, housing and transportation. Leisure expenditure was the highest in Tartu county (approximately 11% of total expenditure) and the lowest in Ida-Viru and Valga counties (6.7%). The lower the share of leisure expenditure, the poorer the people living in that region and the lower their quality of life, due to the higher share of compulsory expenditure (food and housing). The share of expenditure on food was the highest in Ida-Viru county (38% of total expenditure), whereas Põlva county stands out with the highest share of housing expenditure (more than a quarter of total expenditure). One reason for these high shares is definitely the high number of pensioners in Ida-Viru and Põlva counties (where their share in the population is 37%

and 38%, respectively). Also, Põlva county has the lowest average pension – this is due to the fact that Põlva county has the highest number of persons receiving pension for incapacity for work, and these people receive a smaller pension than old-age pensioners. In comparison with the pre-recession years, the share of compulsory expenditure has increased all over Estonia. Thus, the risk of falling into poverty is much greater in some Estonian regions, and the children living in such counties find it more difficult to cultivate their talents, pursue their interests and advance in life.

It is clear that the more children there are in a family, the greater the expenditure on leisure time (having underage children increases the family's leisure expenditure per household member). In case of a household without children, leisure expenditure constitutes 8.8% of total expenditure, whereas in case of a household with children the same share is 10.4% (10% for a couple with one child, 12% for a couple with more than one child). Hobby expenditure depends on the age of the children, but the expenses are generally the highest in case of children aged about 8 or 9 (Tiit 2004). However, if there are more than three children in a family, the family is often unable to spend anything on leisure activities and the children miss out on paid hobby activities. The overall tendency is that the fact of having children significantly reduces the income per household member and hence increases the family's risk of poverty (Kreitzberg and Tiit 2004: 42).

The proportion of a household's leisure expenditure is closely connected with the household's expenditure decile^a. In 2011, the poorest households (1st expenditure decile) were able to spend 7% of total expenditure on leisure time; the richest households (10th expenditure decile) spent 12% of total expenditure on leisure time. In general, the difference between the consumption expenditure of the poorest and the richest households has been decreasing lately, including in terms of leisure expenditure. For example, in 2010 the leisure expenditure of the poorest households was only 4% of total expenditure, whereas the leisure expenditure of the richest households did not change compared to the previous year.

Thus, households have to first finance compulsory expenditure, and can only then decide whether there are any funds left for an enjoyable leisure activity for the parents and/or the children. The amount of money (if any) left over after paying for food and housing is often small, and it depends on the particular family and its priorities whether parents choose to spend it on their own or the children's hobbies (if there is not enough money for the hobbies of all family members). There are two possible best-case scenarios for children – the parents knowingly limit their expenditure in favour of their children, or raising and caring for a child leaves the parents less time for recreational activities, hobbies and studies by changing their lifestyle. Studies have shown that parents indeed often give up their recreational events and hobbies for the sake of their children (Tiit 2004; Ringen 1997; Leppik 2004).

Unfortunately, the pursuit of hobbies and participation in various hobby groups are becoming more and more like the consumption of luxury goods, as the parents' own contribution has become so high that many children are forced to give up sports, playing instruments, singing and art classes, and other paid hobbies. Poverty affects children today and in the future, because giving up hobby education today may become an obstacle when trying to cope and find a job in the future. After all, similarly to school education, hobby education also helps children to become educated citizens with a broad outlook.

Hobby education for children in poverty

For statistical purposes, household and its income are used as the smallest unit for determining poverty, meaning that an entire household as well as each individual member of the household is considered poor. Hence, poor children live in poor families. There can be families where the basic needs of children are well met despite financial difficulties (though at the expense of the parents), or rich and successful households where children live in poverty while their parents spend only on their own interests. Nevertheless, the statistical method assumes that the resources are

^a Expenditure decile – the variation line of households divided into ten equal parts.

distributed in a certain way, and therefore specific agreed equivalence scales based on average consumer behaviour are used in statistics.

There are many different definitions of poverty, but the two most common are relative and absolute poverty. This analysis focuses on participation in hobby education in case of children in absolute and relative poverty. Households are classified as being relatively poor if their equalised disposable income (equivalence scales 1 : 0.5 : 0.3) is smaller than 60% of the median equalised disposable income. Households are classified as living in absolute poverty, if their equalised disposable income (equivalence scales 1 : 0.7 : 0.5) is below the absolute poverty threshold, which is the subsistence minimum.

Historically, the concept of absolute poverty is older. Simply put, it means a state where a person's income is below a certain minimum level. The minimum level has been ascertained on the basis of a person's basic (mainly physiological) needs. The essential or standard level of material resources in a given country is determined by the subsistence minimum. That is, if the level of absolute poverty in the society is high, it could be lowered by increasing the minimum wage and/or unemployment benefit. Absolute poverty is used to describe the changes in the national economy, the general development of the society, and prosperity of the people.

In the simplest terms, the concept of relative poverty means that there are people in the society who have less money (resources) than others. According to the relative poverty approach, individuals, families or social groups can be said to be poor when they lack the resources to obtain "the diets, amenities, standards, services and activities which are common or customary in society" (Townsend 1979). This highlights the relative nature of poverty, as poverty is defined in relation to the level of general social welfare. A high level of relative poverty in the society can be alleviated by re-distribution of finances. Therefore, relative poverty can be used to characterise the distribution of resources (income) within the society and the effectiveness of social policy. Relative poverty is first and foremost associated with different forms of inequality (unequal distribution of income, unequal access to public resources, unequal treatment, discrimination, etc.) (Trumm 2010). At-risk-of-poverty rate is low if there are few families with a low income – a sign of the given country's effective social policies.

The share of poor families varies by region. The main regional risks of poverty include the predominance of low-paying jobs and high unemployment rate, particularly in Ida-Viru county. The at-risk-of-poverty rate in North-Eastern Estonia is three times higher than in Northern Estonia. The situation looks even worse when the number of children in the family is considered. In 2010, the share of families with many children living in relative poverty was the highest in North-Eastern Estonia (41%) and the lowest in Northern Estonia (14%), meaning that hobby education is probably the least available to children in Ida-Viru county, based on the level of subsistence.

One critical factor is that the rural population has a significantly higher risk of poverty than the urban population, which also limits the rural children's participation in hobby groups, especially considering that rural families often have more children than urban families. Rural households with at least three children are the poorest. In 2010, the at-risk-of-poverty rate of a couple with at least three dependant children was 26% in rural settlements and 20% in urban settlements. At the same time, there has been some harmonisation in recent years in the levels of income in urban and rural settlements. Also, many local governments have helped the children of rural families by offering free hobby activities, but there is still room for improvement.

In addition to households with many children, there are very many single-parent households in both absolute and relative poverty. In 2011, households with a single parent raising one or more children constituted 5% of all Estonian households. It is not possible to state that there are more single parents either in the city or in the country, because the number of mothers or fathers raising their children alone is more or less the same in urban and rural settlements. Single-parent households constitute 4.8% of rural households and 5.1% of urban households. Based on region, the share of single-parent households was slightly higher in Southern Estonia (5.8%), but overall it is difficult to assess the regional aspect due to the small sample size. According to the 2010

data, the share of single parents with one or more dependable children living in relative poverty was the biggest in Central Estonia (53%), followed by North-Eastern Estonia (45%). In rural settlements there are twice as many single-parent households living in relative poverty than in urban settlements – the at-risk-of-poverty rate of single parents with one or more dependant children was 50% in rural settlements, but only 27% in urban settlements. Thus, the actual poverty risk of a single-parent household depends greatly on the region where the family lives.

A particularly acute problem for single parents raising one or more children is how to find money for the children's hobbies, since their very limited income is often spent on the child's food and clothing with nothing left over. This leads to the issue of the equal social inclusion of children. Children from single-parent families should be given the same opportunities as other children to pursue their hobbies. The provision of hobby education for their children is probably the most difficult for single mothers living in rural areas, because they are the most likely to live in absolute and relative poverty.

Thus, children's participation in hobby education is closely correlated with the family's income. If household income is divided into quintiles^a, then predictably, in financial terms, the children from households in the highest income quintile have the best access to hobby education. The bigger the income of the family, the more likely it is for the child/children of this family (provided they are at an age suitable for hobby education) to attend hobby groups and sports classes. The level of participation in hobby education is the highest among children at younger school age from richer families. In 2010, 63% of households with children aged under 14 in the highest income quintile had at least one child attending a hobby group (Table 3, p. 90). The share of such households was significantly lower in the lowest income quintile (38.6%). A year-by-year analysis of the participation in hobby education by children from all households in Estonia shows that the recession period has had no significant impact. Despite the difficult times, children's participation in hobby activities has slightly increased. However, this increase has occurred in wealthier households, because the attendance of children from households of the lowest income quintile has dropped significantly in comparison with the boom years – in 2007, 43% of households with children aged under 14 in the lowest income quintile had at least one child attending a hobby group, while that proportion had dropped by approximately five percentage points by 2010. The inequality between children from the richest families and children from the poorest families has more than doubled in comparison with 2007. Surprisingly, the overall inequality in the society has decreased, because the differences in income levels have diminished during the recession due to a decrease in the number of rich households. Therefore, one may assume that the fact of educating or not educating children can, to a certain extent, be associated with the priorities of the particular family. For instance, poorer families might waste money on the vices of the parents instead of educating the children. Increased squandering of money by parents who are not well off can in turn be associated with the difficult economic situation – the stress caused by financial difficulties is alleviated through undesirable behaviour (alcohol consumption, etc.), especially in rural areas. On the other hand, hobby group attendance fees have increased considerably and there is a danger that children's hobby education is becoming the privilege of wealthy families only.

The differences in the hobby behaviour of rural and urban children indicate the relatively more active participation of urban children in hobby activities, especially in recent past. There are more hobby schools and other hobby facilities in the cities; there are rarely problems with transport; and incomes are higher. The boom years also supported the increased participation in hobby education in cities – in 2007 the hobby activities of children from urban families had intensified compared to previous years, while children from rural families attended hobby groups much less than in the previous years. This also supports the argument that the main obstacle to rural children's hobby education is not always money (particularly in case of more well-off rural families), but the availability of hobby groups and their distance from home.

^a Income quintile – one fifth of the population ordered by equalised yearly disposable income. The first (i.e. the lowest) quintile contains the fifth of the population receiving the lowest income; the second quintile contains the next fifth of the population by income, and so on.

An income-based comparison of children's participation in hobby education by region reveals that North-Eastern and Central Estonia stand out – there, the number of households with a high income is so low (especially in North-Eastern Estonia) that the children's hobby group attendance cannot be reliably analysed. At the same time, the richest region (Northern Estonia) does not have a sufficient number of the poorest households for an analysis of their children's hobby activities before the recession. However, it can be said that the recession has had no impact on the hobby group attendance of children from well-off families in Northern Estonia; more and more children from that region (especially in Tallinn) are pursuing hobbies. In 2010, 70% of households in Harju county with children aged under 14 in the highest income quintile had at least one child attending a hobby group, which is the highest proportion across the five regions over five years.

At-risk-of-poverty rate was within the range of 18 to 20% until 2008, and dropped to 16% in 2009. The drop resulted from the harmonisation of income levels during the economic crisis, due to a reduced number of people receiving high income. In 2010 the at-risk-of-poverty rate reached 18% again: slightly more than one fifth of the rural population had to survive on an income below the at-risk-of-poverty threshold, while the at-risk-of-poverty rate in urban settlements was lower (16%). When viewed by county, in 2010 the share of people in relative poverty was the greatest in Ida-Viru county (30%), due to the low level of wages and a high proportion of the unemployed in that county. At-risk-of-poverty rate was the lowest in Harju county (10%). For comparison, the average at-risk-of-poverty rate in Estonia was 17.5%. Considering that the share of people in relative poverty has not changed much over the years, it can be said that the boom and recession years have had no significant impact on this share and income inequality has remained relatively constant. However, there has been a change in the absolute poverty rate. It was in constant decline until 2007 (falling by about 7% in 2007) due to improved conditions on the labour market, increase in incomes, and economic growth. The situation improved even for the poorest people, increasing consumption ability. During the recession, more households fell into absolute poverty and by 2010 the rate was almost back on the 2005 level, at about 12%. Compared with 2007 there has been an increase in the share of children living in deep poverty, in poverty endangering subsistence, and in the share of children at risk of poverty.

Table 4 (p. 92) and Figure 1 (p. 93) indicate the participation in hobby education by children from households living in relative and absolute poverty. In general, the children from poor families attend hobby groups less than other children. In 2005, the hobby group attendance of children from all families was almost nine percent higher than the hobby group attendance of children from families in relative poverty. During the boom years the difference was virtually non-existent (3%), but in 2010 this gap had increased to 11%, and to 14% in case of children living in absolute poverty. The recession was particularly hard on families in absolute poverty. Not only has the share of such families started to increase, but their situation has deteriorated to the extent where there are no financial means for hobby education. The hobby group attendance of children from all households in total was even slightly higher during the crisis than in 2007, whereas the recession has taken a heavy toll on poor families, especially rural households in absolute poverty.

The poverty gap is also related to the region. The standard of living varies greatly in different regions. For example, in 2010, the equalised yearly disposable income of people in Northern Estonia was 37% bigger than the same income of people in North-Eastern Estonia. Poor people living in wealthier regions are in a slightly better condition when compared to poor people in poorer regions. The poor people living in North-Eastern Estonia are the poorest (Tasuja 2010). It is generally difficult to assess hobby group attendance by region, because the smallness of the sample means that several data are too uncertain for publication. This is particularly true with regard to absolute poverty, because absolute poverty rate is relatively low (especially in 2007) and thus the number of children living in absolute poverty attending hobby groups in different regions is especially low. However, Figure 1 (p. 93) reveals that, in general, children from families in relative poverty attend hobby groups slightly more than children from families in absolute poverty (except for Southern Estonia). When comparing the hobby group attendance of children from all households and children from poor households, the gap is the biggest in urban settlements, and in Northern and Southern Estonia.

A closer look at the reasons (Table 5, p. 94) why children from poor families do not attend hobby groups reveals that – besides the fact that a child is too young for hobby education (households with children aged under 14 were surveyed) – the main problem is lack of funds due to difficult economic conditions. In 2010 more than one fifth of the households living in poverty mentioned lack of money as a reason why their children do not pursue hobbies. In rural settlements, an even more common reason for not attending any hobby groups is the lack of hobby facilities near the place of residence.

In some cases the reason for not pursuing any hobbies is not a lack of money or unavailability of hobby groups, but the fact that the child does not have a particular area of interest and is not interested in participating in hobby education. The share of such children has, however, decreased over time, even in case of children living in poverty. The number of children with no interest in hobbies is higher in the country than in cities – in 2010 the share of children from households in relative poverty who chose not to attend any hobby groups was 12% in urban settlements and 16% in rural settlements. In case of rural children, this could be due to unawareness – the children do not know what they might like, because if there are no relevant facilities near their home and a lack of money and/or transportation prevents them from attending hobby groups further away, it is impossible to try different hobbies and find something that the child really likes to do.

Conclusion

Poverty affects children's participation in hobby education and thereby also their future prospects. It is crucial to support the children's acquisition of hobby education, in order to enable them to find a suitable hobby and enjoy social relationships with peers with similar interests. When providing assistance to households, it is important to take into account the location of the household, the interests of the child, the resources at the disposal of the household, and to make every effort to prevent any inhibition of children's development opportunities. It is now well observable how the recession, in combination with rising unemployment and increasing poverty of the population, has deprived children of the opportunities to pursue hobbies. The most critical regions in this respect are rural settlements and Ida-Viru county. A family that has fallen into poverty will first suspend the children's participation in hobby groups and save on other recreational activities, and only then will restrict its expenditure on clothes, and then on food. Such behaviour is very human. If we think of children's needs today, we think about the future; thus we should avoid skimping on children as much as we can.

Definitions

Absolute poverty rate – share of persons whose equalised disposable income is below the absolute poverty threshold.

Absolute poverty threshold – the subsistence minimum.

At-risk-of-poverty rate – the share of persons with an equalised yearly disposable income lower than the at-risk-of-poverty threshold.

At-risk-of-poverty threshold – 60% of the median equalised yearly disposable income of household members.

Disposable income – the sum of the income from wage labour, the income and losses from self-employment, property income, social transfers, regular inter-household cash transfers received and tax refunds, from which the regular inter-household cash transfers paid, taxes on wealth and repayments for tax adjustment have been subtracted.

Equalised disposable income – total household income which is divided by the sum of equivalence scales of the household members.

Equivalence scale – a weight designated to a household member depending on his/her age, in order to reflect the joint consumption of a household.

Expenditure decile – the variation line of households divided into ten equal parts. Division points are called decile points and the parts of variation line between them are called decile intervals or deciles. Households whose expenditure is smaller than the first expenditure decile point belong to the first expenditure decile interval, and those whose expenditure exceeds the ninth expenditure decile point belong to the tenth expenditure decile interval, i.e. the extreme expenditure decile intervals are practically open (with one final point).

Highest quintile – the fifth of the population receiving the highest equalised yearly disposable income.

Household – a group of people who live in a common main dwelling (at the same address) and share joint financial and/or food resources and whose members consider themselves to be one household. A household can also consist of just one member. In this article, 'family' is sometimes used as a synonym for 'household'.

Income quintile – one fifth of the population ordered by equalised yearly disposable income. The first (i.e. the lowest) quintile contains the fifth of the population receiving the lowest income; the second quintile contains the next fifth of the population by income, and so on.

Lowest quintile – the fifth of the population receiving the lowest equalised yearly disposable income.

Subsistence minimum – the lowest amount of material resources required for subsistence, which covers the person's basic needs.

ELUKESTEV ÕPE EESTI PIIRKONDADES

Karolin Kõrreveski, Monika Oberšneider
Statistikaamet

Tänapäevases teadmistepõhises ühiskonnas, kus üha valdavamad on immateriaalsed kaubad, näiteks elektrooniliselt osutatavad teenused, on ajakohased teadmised ning oskused äärmiselt olulised, mistõttu inimkapitali tehtavad investeeringud pidevalt suurenevad. Eneseharimine on võtmetegur, et olla konkurentsivõimeline tööturul ja kohanemisvõimeline kultuuriliselt mitmetahulises ühiskonnas.

Sissejuhatus

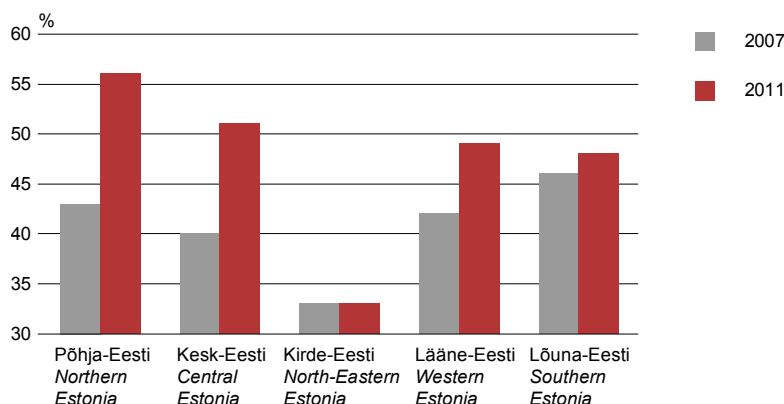
Õppimist ei seostata ainult koolipingis istumisega: teadlikult või teadvustamata õpime iga päev erinevates olukordades. Elukestvaks õppeks nimetatakse kogu eluea kestvat õppimist, mis hõlmab ka tasemeharidusest väljapoole jäävaid enesearendamisvõimalusi (European Communities 2006). Piltlikult öeldes on elukestev õpe kui katus, mille alla koonduvad kõik õppimisviisid: formaalne ehk tasemeõpe, mitteformaalne ehk osalemine koolitustel või kursustel ning informaalne ehk iseseisev õppimine.

Elukestva õppe tähtsust rõhutatakse tänapäeval kõikides hariduspoliitilistes dokumentides. Enamjaolt seostatakse elukestvat õpet täiskasvanuharidusega. Kuigi täiskasvanute koolituse seadus täiskasvanud õppijat vanuse järgi ei määratle, jälgitakse rahvusvaheliselt elukestvas õppes osalemise määra 25–64-aastaste vanuserühmas, sest paljud alla 25-aastased on veel nn loomulikke tasemeharidusteed jätkavad üliõpilased. Sellest tulenevalt on artiklis vaatluse all 25–64-aastased, kes on uuringule eelnenud kaheteistkümne kuu jooksul õppinud (üli)koolis või osalenud koolitustel. Informaalne õppimisviis ehk see, kas inimene on iseseisvalt õppinud näiteks õppefilme vaadates või raamatuid lugedes, on sellest analüüsist välja jäetud. Artikkel keskendub täiskasvanuhariduse kitsaskohtadele ehk õppimisest kõrvale jäävatele riskigruppidele Eesti viies piirkonnas^a, täiskasvanute õpimotivatsioonile ja seda mõjutavatele teguritele ning õppimisega kaasnevatele kasuteguritele. Artiklis on kasutatud 2007. ja 2011. aasta täiskasvanute koolituse uuringu andmeid.

Elukestvas õppes osalemine piirkonniti

Elukestvas õppes osalevad Eesti inimesed piirkonniti erinevalt, seejuures on erinevused viimaste aastatega pigem suurenenud kui vähenenud (Roosmaa ja Roosalu 2012: 4). Täiskasvanud õppijate osatähtsus on tõusnud kõikides Eesti piirkondades, välja arvatud Kirde-Eestis (joonis 1), kus elukestvas õppes osalemise määr on jäänud 2007. aasta tasemele. Kõige rohkem täiskasvanud õppijaid on Põhja- ja Kesk-Eestis, samas kui neli aastat tagasi oli õppijaid enim Lõuna-Eestis. Hariduse omandajate osatähtsus suureneb kõige kiiremini Põhja-Eestis, kus on alati olnud aktiivseimad täiskasvanud õppijad. Elukestvas õppes osalemise määra tõus võib olla tingitud mitmest tegurist. Majanduslanguse ajal tõi töötuse kasv inimesi rohkem õppima. Inimkapitali investeerimine muutus oluliseks, et püsida tööturul konkurents, mistõttu rohkem täiskasvanuid pööras tähelepanu täiend- ja ümberõppele. Samas võis elukestvas õppes osalemise taseme tõusu mõjutada ka riigi pakutavate tasuta koolituste lisandumine (Täiskasvanuhariduse arengukava 2009–2013).

^a Põhja-Eesti: Harju maakond; Lääne-Eesti: Hiiu, Saare, Lääne ja Pärnu maakond; Kesk-Eesti: Rapla, Järva, Lääne-Viru maakond; Kirde-Eesti: Ida-Viru maakond; Lõuna-Eesti: Viljandi, Jõgeva, Tartu, Valga, Põlva ja Võru maakond.

Joonis 1. Elukestvas õppes osalemine piirkonna järgi, 2007, 2011*Figure 1. Participation in lifelong learning by region, 2007, 2011*

Vaadates elukestva õppe koostisosi eraldi (tabel 1), näeme, et kahe aasta võrdluses on mitteformaalses õppes osalemine üsna oluliselt kasvanud. Erandiks on vaid Kirde-Eesti, kus 2011. aastal käis koolitustel või kursustel sama palju inimesi kui neli aastat tagasi. Kõige rohkem on mitteformaalses õppes osalejaid, nagu ka tasemehariduses õppijaid, Põhja-Eestis. Formaalses õppes osalejate osatähtsus on natuke suurenenud ainult kahes piirkonnas – Kesk- ja Põhja-Eestis. Ülejäänud piirkondades on (üli)koolis õppijaid sama palju või isegi vähem kui 2007. aastal.

Tabel 1. Osalemine formaalses ja mitteformaalses^a õppes piirkonna järgi, 2007, 2011*Table 1. Participation in formal and non-formal^a education by region, 2007, 2011*

(protsenti – percentages)

	2007		2011		
	Formaalne õpe Formal education	Mitteformaalne õpe Non-formal education	Formaalne õpe Formal education	Mitteformaalne õpe Non-formal education	
Põhja-Eesti	5	41	9	53	Northern Estonia
Kesk-Eesti	2	40	6	49	Central Estonia
Kirde-Eesti	3	32	2	32	North-Eastern Estonia
Lääne-Eesti	5	40	5	47	Western Estonia
Lõuna-Eesti	7	44	6	48	Southern Estonia

^a Vastaja võis osaleda nii formaalses kui ka mitteformaalses õppes ning sel juhul kajastub ta mõlemas protsendimääras.

^a It was possible for a respondent to participate in both formal and non-formal education; in such a case, the respondent is included in both percentage rates.

Mitteformaalses õppes osalemise intensiivsust iseloomustab aasta jooksul läbitud koolituste arv (Tamm ja Kazjulja 2009: 93). Varasema täiskasvanute koolituse uuringuga võrreldes on kasvanud mitte ainult koolitustel osalejate arv, vaid ka koolituste arv inimese kohta. Keskmise koolituste arv mitteformaalses õppes osalenud inimese kohta on suurenenud kõigis viies Eesti piirkonnas (tabel 2). Põhja-, Kesk- ja Lõuna-Eestis on aga kasv olnud suurem kui Kirde- ja Lääne-Eestis.

Tabel 2. Koolituste keskmine arv (osaletud 12 kuu jooksul) Eesti piirkondades, 2007, 2011
Table 2. Average number of training courses (attended within 12 months) by region, 2007, 2011

	2007	2011	
Põhja-Eesti	1,8	2,4	<i>Northern Estonia</i>
Kesk-Eesti	1,7	2,2	<i>Central Estonia</i>
Kirde-Eesti	1,5	1,6	<i>North-Eastern Estonia</i>
Lääne-Eesti	1,7	1,9	<i>Western Estonia</i>
Lõuna-Eesti	1,9	2,4	<i>Southern Estonia</i>

Täiskasvanuhariduse puhul saab välja tuua ühiskonnagrupid, kes osalevad elukestvas õppes harvemini kui teised. 2012. aastal kõikides maakondades korraldatud uurimuse kohaselt on Eestis tervikuna riskirühmaks 45-aastased ja vanemad inimesed, mitte-eestlased ja need, kellel puudub erialane kutseoskus ehk madalama haridustasemega inimesed (Roosmaa ja Roosalu 2012: 8). Ka on varasemad uuringud näidanud, et Eestis osalevad naised koolituses palju sagedamini kui mehed, mis võib olla tingitud sellest, et meestel on kõrgem ja ehk ka kindlam tööturupositsioon. Nad ei pea vajalikuks end õppimisega tõestada. Teisalt võib naistel olla lihtsalt suurem enesetäiendamise motivatsioon (Krillo jt 2010: 15).

Ka 2011. aasta täiskasvanute koolituse uuringu kohaselt on kõigis Eesti piirkondades naised agaramad õppijad kui mehed (tabel 3). Suurim naiste-meeste osalusprotsendi vahe on Kesk-Eestis. Kõige vähem on täiskasvanuid õppijaid Kirde-Eesti meeste hulgas: vaid 28% sealsetest meestest on osalenud elukestvas õppes. Mitte-eestlaste väiksem osalus on seletatav nii nende keskmisest halvema tööturupositsiooniga, muukeelsete koolitusprogrammide vähesuse kui ka väiksemate (materiaalsete) võimalustega. Silmatorkavalt vähe muukeelseid täiskasvanud õppijaid on Kesk-Eestis: ainult 16% selle piirkonna muukeelsetest on viimase 12 kuu jooksul end teadlikult täiendanud. Teistes piirkondades osales elukestvas õppes ligikaudu kolmandik muukeelsetest elanikest. Riskigrupis võivad olla ka väikeste kohtade ning äärealade inimesed. Maapiirkondades raskendab täiskasvanute õppimist vähene transport ning see, et tihti ei jõua koolitusinfo keskusest kaugemal elavate inimesteni. Samas on Põhja- ja Kirde-Eestis maaelanike osatähtsus elukestvas õppes veidi suurem kui linnaelanikel. Kõige vähem osalevad elukestvas õppes Kirde- ja Lõuna-Eesti maaelanikud. Eestis levinud paradigma kohaselt on õppimine mõeldud noortele, mistõttu vanuse tõustes õpimotivatsioon väheneb. Vanemaealised ei usu, et nad suudaksid veel uusi oskusi omandada. Noortega võrreldes on nende seas tunduvalt vähem neid, kes õpiksid tasemehariduses või käiksid kursustel. Vaadates täiskasvanute koolituse uuringu tulemusi, siis neljas Eesti piirkonnas osaleb nooremaid elukestvas õppes tunduvalt rohkem kui 45-aastaseid ja vanemaid. Erandiks on Kesk-Eesti, kus vanemad inimesed on peaaegu sama aktiivsed õppijad kui nooremad. Elukestvas õppes osalemise määr erineb oluliselt ka haridustasemete kaupa. Kui Põhja-Eestis on esimese või madalama haridustasemega inimeste osatähtsus, kes on õpingutesse kaasatud, 31%, siis Kirde-Eestis on vastav näitaja ainult 4%. Suhteliselt kõige rohkem kõrgharidusega inimesi osaleb täiskasvanuhariduses Lõuna- ja Kesk-Eestis.

Veel nähakse riskirühmana (pikaajalisi) töötuid, sest neil on väheste materiaalsete võimaluste tõttu keeruline koolitustest osa võtta. Töötute passiivsust võib suurendada ka kaotatud enesekindlus, sest pikalt tööturult eemal olles kaob usk nii iseendasse kui ka oma võimetesse. Positiivne on, et igas piirkonnas on töötute osatähtsus elukestvas õppes võrreldes 2007. aastaga oluliselt suurenenud. Põhja-Eestis on suurenemine olnud mõnevõrra väiksem. Kõige rohkem tegelevad enesetäiendamisega Lõuna- ja Kesk-Eesti töötud.

Tabel 3. Elukestvas õppes osalemine sotsiaal-demograafiliste kategooriate ja piirkonna järgi, 2007, 2011

Table 3. Participation in lifelong learning by socio-demographic categories and region, 2007, 2011
(protsenti – percentages)

	Põhja-Eesti <i>Northern Estonia</i>		Kesk-Eesti <i>Central Estonia</i>		Kirde-Eesti <i>North-Eastern Estonia</i>		Lääne-Eesti <i>Western Estonia</i>		Lõuna-Eesti <i>Southern Estonia</i>		
	2007	2011	2007	2011	2007	2011	2007	2011	2007	2011	
Sugu											Sex
naine	48	58	43	58	35	36	47	52	51	52	<i>female</i>
mees	36	54	37	43	31	28	35	46	41	44	<i>male</i>
Emakeel											Mother tongue
eesti keel	48	66	42	53	58	49	44	50	49	51	<i>Estonian</i>
muu	37	39	27	16	29	30	21	31	27	30	<i>other</i>
Elukoht											Place of residence
linn	45	56	39	59	31	32	40	51	47	56	<i>urban settlement</i>
maa	31	57	42	46	51	38	43	46	46	39	<i>rural settlement</i>
Vanus											Age
kuni 44	50	64	53	51	41	39	48	54	56	60	<i>44 or under</i>
45+	34	45	30	50	25	28	36	44	36	37	<i>45+</i>
Haridustase^a											Level of education^a
esimese taseme haridus	19	31	17	20	18	4	19	39	23	18	<i>below upper secondary education</i>
teise taseme haridus	34	45	40	49	29	28	38	46	41	39	<i>upper secondary education</i>
kolmanda taseme haridus	59	69	60	70	48	50	63	58	68	73	<i>tertiary education</i>
Hõiveseisund											Labour status
töötav	48	63	48	59	41	41	51	58	56	57	<i>employed</i>
töotu	20	26	31	42	18	36	7	29	14	45	<i>unemployed</i>
mitteaktiivne	17	31	5	18	9	10	8	23	20	17	<i>inactive</i>

^a ISCED 97-le vastavad haridustasemed Eestis:

esimese taseme haridus või madalam – alghariduseta, algharidus, põhiharidus, kutseharidus põhihariduseta noortele;
teise taseme haridus – kutseõppe põhihariduse baasil, üldkeskharidus, kutsekeskharidus põhihariduse baasil, keskeriharidus põhihariduse baasil;
teise taseme järgne ja kolmanda taseme eelne haridus – kutsekeskharidus keskhariduse baasil;
kolmanda taseme haridus – keskeriharidus keskhariduse baasil, kõrgharidus, magistri- ja doktorikraad.

^a *Levels of education in Estonia according to ISCED 97:*

below upper secondary education – less than primary education, primary education, basic education, vocational education for youngsters without basic education;

upper secondary education – general secondary education, vocational secondary education based on basic education, professional secondary education based on basic education, vocational training based on basic education;

post-secondary non-tertiary education – vocational secondary education based on secondary education;

tertiary education – professional secondary education based on secondary education, higher education, Bachelor's or Master's degree.

Täiskasvanute õpimotivatsioon

Õppimine, nagu kõik muudki tegevused, on seotud motivatsiooniga ehk inimese enesealgatusliku ja eesmärgipärase käitumise tõukejõuga. Täiskasvanu õpimotivatsioon võib olenevalt eesmärgist olla kas sisemine või väline (Ryan ja Deci 2000; Roosmaa 2010: 28). Sisemise motivatsiooni puhul on õppimise ajendiks enesekindluse kasvatamine, teadmistepagasi suurendamine või

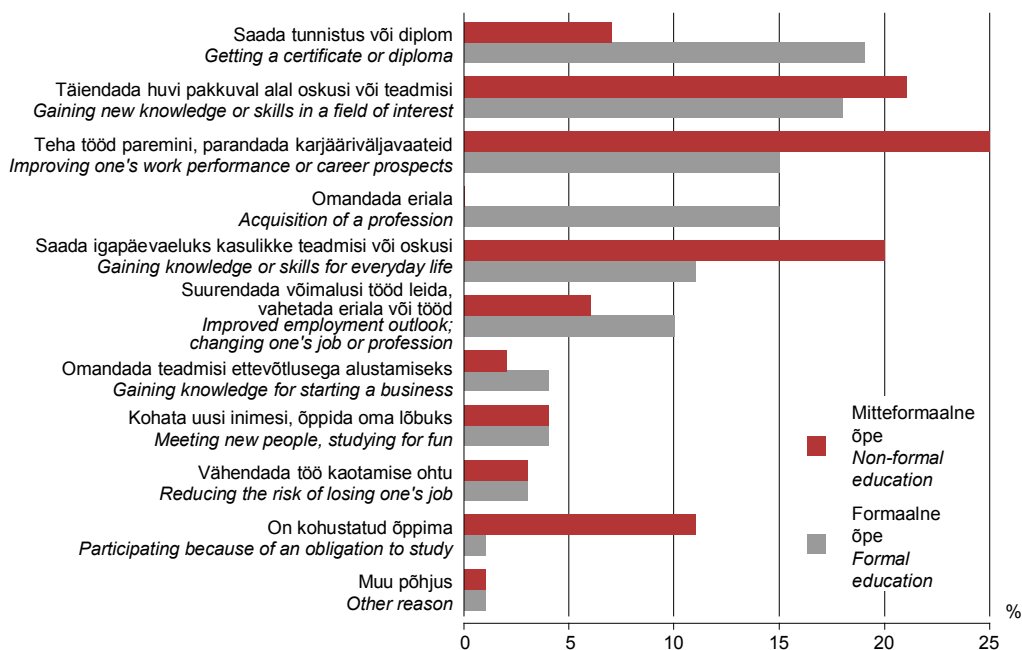
lihtsalt võimalus rahulolu ja naudingut pakkuvaks tegevuseks. Väliste stiimulite korral hakkab aga inimene õppima ka siis, kui ta pole ise õpitavast otseselt huvitatud, kuid loodab tänu õppimisele saada teatud väliseid hüvesid, olgu selleks siis haridustunnistus, ameti- või palgakõrgendus. Välistel õppimise motivaatorid on seega seotud kindla tulemusega, mis õppimisega kaasneb. Tänapäevases õpikäsitluses pööratakse erilist tähelepanu just sisemise õpimotivatsiooni kujunemisele ja vajalikkusele, sest see tagab mõtestatud õppimise. Inimene õpib, sest tal on siiras huvi, mitte kohustusest või lihtsalt diplomi pärast.

Tegelikkuses on välised ja sisemised õppimise motivaatorid tihti põimunud ning ühed ei välista teisi. Teatud eluetappidel valitsevad ühed stiimulid, teistel teised. Erinevad analüüsid on näidanud, et Eesti täiskasvanute elukestvas õppes osalemise eesmärgid on seotud võrdselt väliste ja sisemiste motivaatoritega: olulised on nii tööalased saavutused kui ka eneseharimine (Saar 2001; Võõrmann 2009). Kui vaadata eraldi formaalset ja mitteformaalset õpet, siis ühe puhul on peamine osalemise põhjus tunnistuse saamine ning teise puhul soov parandada oma tööalaseid oskusi (Roosmaa 2010: 35; Krillo jt 2010: 28).

Kuigi tasemehariduses osalemise eesmärk ei peaks olema lihtsalt diplomi või eriala omandamine, vaid pigem uute teadmiste ja oskuste püsiv talletamine ning enesearengu tagamine, on see siiski peamine põhjus, miks selles osaletakse (joonis 2). Ligi viiendik (kõrg)koolis õppivatest täiskasvanutest väidab, et omandab formaalset haridust, kuna tahab saada tunnistust. Teiseks õppimise ajendiks on soov täiendada teadmisi huvi pakkuval alal ning kolmandaks tahetakse omandada kindel eriala. Erinevalt tasemeharidusest nähakse koolitustel osalemises võimalust parandada karjääriväljavaateid ja saada teadmisi, mis aitaksid oma tööd paremini teha. Selle põhjuse valis neljandik vastanutest. Jooniselt on näha, et vähe on neid täiskasvanuid, kes õpiksid enda ettevõtte loomise eesmärgil. Samuti ei ole Eesti inimestele oluline õppimise sotsiaalne või meelelahustuslik pool, mis tähendab, et väga vähe on neid, kes õpivad lihtsalt oma lõbuks või selleks, et õpingute kaudu uute inimestega tutvuda.

Joonis 2. Elukestvas õppes osalemise põhjused, 2011

Figure 2. Reasons for participation in lifelong learning, 2011

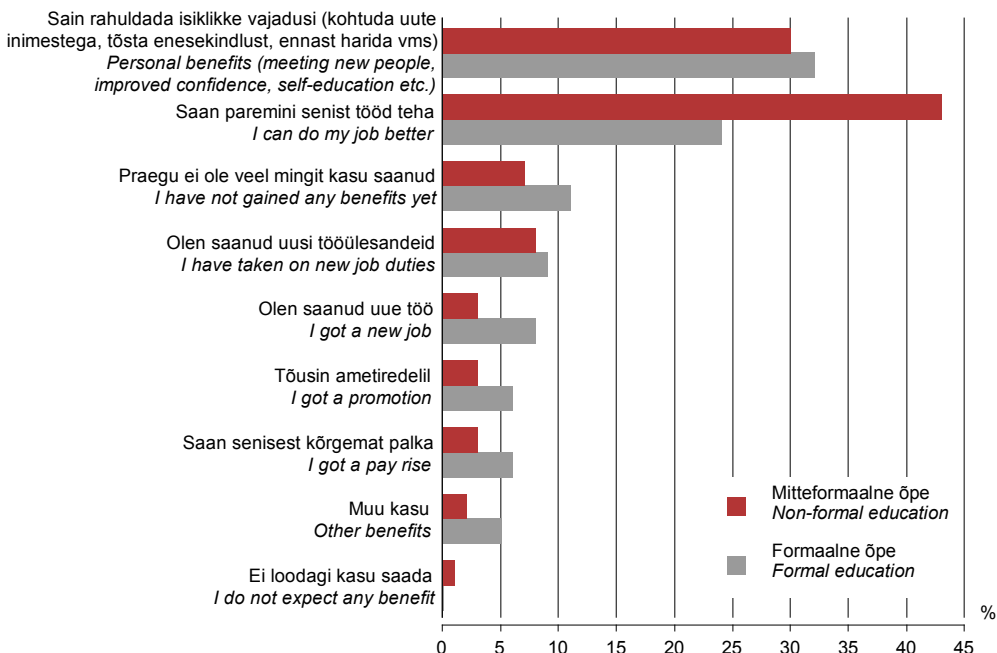


Õppimise kolm peamist eesmärki Eesti eri piirkondade täiskasvanutel oluliselt ei erine. Põhja-, Kesk-, Lääne- ja Lõuna-Eestis on koolitustel ja kursustel käijate esmane eesmärk parandada karjääriväljavaateid ning teha oma tööd paremini. Kirde-Eesti täiskasvanud aga soovivad saada teadmisi, mis tulevad kasuks igapäevaelus. Tasemehariduses osalemise puhul on Kesk-Eestis elavate inimeste jaoks oluline, et nad oskaksid oma tööd paremini teha ning et paraneksid karjääriväljavaateid. Kirde- ja Lõuna-Eesti täiskasvanutel on esikohal eneseharimine huvi pakkavas valdkonnas. Lääne-Eestis soovitakse omandada eriala ning Põhja-Eestis õpitakse eelkõige diplomi pärast.

Olenemata elukestvas õppes osalemise eesmärgist investeerivad täiskasvanud õppijad oma inimkapitali (Becker 1993). Järgmisena on vaatluse alla võetud täiskasvanuõppes osalenud inimeste hinnang sellele, kui tulemuslik on olnud nende inimkapitali tehtud investeering (joonis 3). Enamik inimesi on õpingutega rahule jäänud. 73% formaalses õppes osalenud täiskasvanutest arvab, et on õppest kas väga või üsna palju kasu saanud. Kõigest 1,3% hindab tasemeõppe kasu nullilähedaseks. Kõrge hinnangu õppes osalemise tulemuslikkusele annab ka 80% erinevatest koolitustest osa võtnud inimesi. Vaid 5% vastanutest kinnitab, et mitteformaalses õppes osalemine ei ole neile midagi andnud. Õppimise olulisimad kasutegurid on Eestis piirkonniti samad. Formaalses õppes osalemisest on kõige rohkem kasu saadud just isiklikust vaatekohast lähtudes – olgu selleks siis võimalus kohtuda uute inimestega, enesekindluse tõstmine või eneseharimine. Nii väidab kolmandik täiskasvanutest. Samuti on koolis õppimine aidanud paremini senist tööd teha, uusi tööülesandeid ning senisest kõrgemat palka saada, ametiredelil tõusta. Ligikaudu 11% tasemehariduses õppijatest ei ole õppimisest mingisugust kasu saanud, samas loodetakse, et tulevikus läheb õpitut veel vaja. Erinevalt formaalse õppe läbinutest kinnitas 43% mitteformaalses õppes osalenutest, et koolitustest on kõige enam kasu olnud just tööga seotud põhjustel: koolitused on aidanud neil oma senise tööga paremini toime tulla. Väiksem osa täiskasvanutest arvab, et koolituste tulemuslikkust on näha kõrgema palga, uue töökoha või ametiredelil tõusmise näol. Umbes kolmandik kinnitab, et mitteformaalsest õppes on kasu olnud nende isiklikuks arenguks. Ka siinkohal on õppinute osatähtsus, kes ei loodagi õppimisest mingisugust tulu saada, kaduvväike.

Joonis 3. Elukestvas õppes osalemisest saadud kasu, 2011

Figure 3. Benefits gained from participation in lifelong learning, 2011



Põhjused, miks täiskasvanud ei õpi

Kuigi iga aastaga aina rohkem Eesti täiskasvanuid õpib teadlikult ja sihipäraselt, on neid, kes ei ole õppetegevusse haaratud, veel väga palju. 2011. aastal ei õppinud ega käinud ühelgi koolitusel pooled Eesti täiskasvanutest. Osa nendest oli õppimiseks täiesti motiveerimata, kuid leidis ka neid, kes tegelikult oleksid tahtnud täiskasvanuhariduses osaleda, kuid teatud põhjusel ei saanud seda teha. Selleks, et kaasata puuduva või vähese motivatsiooniga inimesi õppimisse, tuleks kõigepealt vaadata, kui palju neid on, ning leida põhjused, mis on neid siia maani takistanud seda tegemast.

2007. aastal vastas 78% Eesti inimestest, kes ei osalenud üheski täiskasvanuõppe võimalikus vormis, et nad ei soovinudki õppida. 2011. aastal vähenes vastav osatähtsus 67%-ni, mis viitab täiskasvanute suurenenud enesetäiendamishuvile. Sellist tendentsi võib märgata kõikides Eesti piirkondades (tabel 4). Põhja-Eestis oleks 2007. aastal soovinud 21% inimesi koolitusest või tasemeõppest osa võtta, 2011. aastal aga juba 37%. Kesk- ja Lääne-Eestis oli õppimisest huvitatud umbes kolmandik neist, kes elukestvas õppes ei osalenud. Kõige vähem on huvi täiskasvanuõppes osalemise vastu suurenenud Lõuna-Eestis – vaid kaks protsendipunkti. Kuigi Kirde-Eestis on protsentuaalselt enim inimesi, kes ei ole täiskasvanuõppes huvitatud, on soov õppes osaleda aastate võrdluses oluliselt (11 protsendipunkti) kasvanud. 2011. aastal oleks iga neljas Kirde-Eesti elanik tahtnud õppida, kuid ei teinud seda.

Tabel 4. 25–64-aastaste õppimisvalmidus Eesti piirkondades, 2011

Table 4. Readiness to learn of the population aged 25–64 by region, 2011
(protsenti – percentages)

	Ei õppinud ega tahtnud õppida <i>Did neither study nor want to study</i>		Ei õppinud, kuid oleks tahtnud õppida <i>Did not study, but would have wanted to study</i>		
	2007	2011	2007	2011	
Põhja-Eesti	79	63	21	37	<i>Northern Estonia</i>
Kesk-Eesti	76	69	24	31	<i>Central Estonia</i>
Kirde-Eesti	84	73	16	27	<i>North-Eastern Estonia</i>
Lääne-Eesti	80	68	20	32	<i>Western Estonia</i>
Lõuna-Eesti	74	70	26	28	<i>Southern Estonia</i>

Täiskasvanud puutuvad kokku nii mõtteliste kui reaalsete raskustega, mis takistavad neid õppima asumast (Roosmaa 2010: 30). Elukestva õppe edendamiseks ning soodustamiseks piirkondades on vaja kindlaks teha, millised takistused seisavad täiskasvanute õpingute ees. Potentsiaalseid õppes või koolitustest osavõtjaid võivad pärssida institutsionaalsed (õppetegevuse kallidus, koolituste kaugus elukohast) ning isiklikud põhjused (inimese enda suhtumine õpingutesse, kõrge vanus) või situatsioonibarjäärid (perekondlikud põhjused, kiire töögraafik, tervislikud põhjused) (Cross 1981; Nurmela 2009). Eesti täiskasvanute jaoks, kes tegelikult tahaksid õppida, on suurimaks probleemiks koolituste kõrge hind. Need, kes pole aga üldse õppimisest huvitatud, peavad end liiga vanaks, et õppida.

Põhja-Eestis kinnitab iga neljas ja Kesk-Eestis peaaegu iga kolmas, et olulisim täiskasvanuõppes osalemist takistav tegur nende jaoks oli kursuste kõrge hind (tabel 5). Kirde-Eestis hindab aga ligikaudu 40% vastanute peamiseks takistuseks kas halva tervisliku seisundi või liiga kõrge vanuse. Lääne-Eestis on peamine põhjus, miks õppes ei osaleta, koduste kohustuste ning õppe ühildamise keerukus. Internetiühenduse või tööandja toetuse puudumine ei kujuta endast märkimisväärt takistust mitte üheski Eesti piirkonnas. Elukoha läheduses pakutavate koolituste või õppimisvõimaluste puudumist nimetab probleemiks üks kümnest Lõuna- ning Kesk-Eesti elanikust. Samamoodi umbes üks kümnest täiskasvanust igas Eesti piirkonnas ei ole leidnud endale sobivat eriala või koolitust.

Tabel 5. Põhjused, miks täiskasvanud ei õpi, piirkonna järgi, 2011*Table 5. Reasons for non-participation in adult education by region, 2011*
(protsenti – percentages)

Põhjus	Põhja- Eesti <i>Northern Estonia</i>	Kesk- Eesti <i>Central Estonia</i>	Kirde- Eesti <i>North- Eastern Estonia</i>	Lääne- Eesti <i>Western Estonia</i>	Lõuna- Eesti <i>Southern Estonia</i>	Reason
Koolitus või õppimine oli liiga kallis	26	31	12	13	15	<i>The cost of training or education was too high</i>
Ei suutnud täita sisseastumism nõudeid	-	0,9	-	-	0,3	<i>Did not fulfil the entrance requirements</i>
Tööandja ei toetanud soovi koolitusel osaleda/õppida	2	0,8	2	2	1	<i>The employer did not approve of participation in education/training</i>
Koolituse/õppetegevuse aeg ei sobinud töögraafikuga	16	10	12	13	14	<i>The training/academic schedule conflicted with the working hours</i>
Elukoha läheduses ei pakutud koolitust/õppimisvõimalust	2	7	5	5	10	<i>No training/education offered close to the place of residence</i>
E-õppeks või kaugõppeks puudus arvuti või internetiühendus	0,2	-	0,5	-	0,4	<i>No computer or Internet connection available for online or distance learning</i>
Koduse elu / perekohustuste tõttu ei olnud aega õppimisega tegeleda	14	11	11	18	10	<i>No time available for studying due to home life or family duties</i>
Oli õppimise jaoks liiga vana	9	7	19	15	11	<i>Too old to study</i>
Tervislikud põhjused	6	7	20	11	20	<i>Health-related reasons</i>
Muu isiklik põhjus	17	14	7	12	11	<i>Other personal reasons</i>
Ei leidnud sobivat koolitust või eriala	9	11	12	11	7	<i>Unable to find a suitable training course or subject area</i>

Elukestvas õppes osalemist mõjutavad tegurid

Elukestvas õppes osalemist ei saa analüüsida, võrreldes vaid õpiaktiivsuse protsendimäärasid erinevates rühmades. Selleks, et teada saada, millised tegurid suurendavad elukestvas õppes osalemise tõenäosust, on vaja kasutada binaarseid (logit- või probit-) mudeleid (Krillo jt 2010: 10). Alljärgneva binaarse logistilise regressioonimudeli (tabel 6) abil saab kindlaks teha, millised tunnused mõjutavad täiskasvanuõppes osalemist või mitteosalemist ning kui suurel määral. Riskisuhe mudelis (Tooding 2007: 282) näitab väljavaadet täiskasvanuõppes osaleda mingi kindla grupi, nt vanuserühma järgi. Selles analüüsis on regressioonimudelisse kaasatud niisugused sotsiaal-demograafilised näitajad nagu sugu, vanus, emakeel, haridustase, hõiveseisund ja elukoht.

Tabel 6. Elukestvas õppes osalemist mõjutavad tunnused, 2011
Table 6. Variables that influence participation in lifelong learning, 2011

	Regressioonikordajad <i>Regression coefficients</i>	Riskisuhe <i>Odds ratio</i>	
Piirkond			Region
Põhja-Eesti (referentrühm)			Northern Estonia (reference group)
Kesk-Eesti	0,038	1,039	Central Estonia
Kirde-Eesti	-0,106	0,900	North-Eastern Estonia
Lääne-Eesti	-0,165	0,848	Western Estonia
Lõuna-Eesti	-0,081	0,922	Southern Estonia
Elukoht			Place of residence
linn	0,309***	1,362	urban settlement
maa (referentrühm)			rural settlement (reference group)
Emakeel			Mother tongue
eesti keel	1,031***	2,803	Estonian
muu (referentrühm)			other (reference group)
Hõiveseisund			Labour status
töötav (referentrühm)			employed (reference group)
töotu	-0,522***	0,593	unemployed
mitteaktiivne	-1,476***	0,229	inactive
Sugu			Sex
mees (referentrühm)			male (reference group)
naine	0,233***	1,262	female
Haridustase^a			Level of education^a
esimese taseme haridus (referentrühm)			below upper secondary education (reference group)
teise taseme haridus	0,74***	2,095	upper secondary education
kolmanda taseme haridus	1,593***	4,920	tertiary education
Vanus			Age
25–34	0,908***	2,479	25–34
35–49	0,361***	1,435	35–49
50–64 (referentrühm)			50–64 (reference group)
Mudeli kirjeldusvõime (R²)	0,249		Coefficient of determination (R²)
Vabaliige	-2,163		Constant

*** Olulisustõenäosus $p < 0,001$

*** Significance: $p < 0,001$

^a ISCED 97-le vastavad haridustasemed Eestis:

esimese taseme haridus või madalam – alghariduseta, algharidus, põhiharidus, kutseharidus põhihariduseta noortele;
 teise taseme haridus – kutseõpe põhihariduse baasil, üldkeskharidus, kutsekeskharidus põhihariduse baasil, keskeriharidus
 põhihariduse baasil;
 teise taseme järgne ja kolmanda taseme eelne haridus – kutsekeskharidus keskhariduse baasil;
 kolmanda taseme haridus – keskeriharidus keskhariduse baasil, kõrgharidus, magistri- ja doktorikraad.

^a Levels of education in Estonia according to ISCED 97:

below upper secondary education – less than primary education, primary education, basic education, vocational education for youngsters without basic education;
 upper secondary education – general secondary education, vocational secondary education based on basic education, professional secondary education based on basic education, vocational training based on basic education;
 post-secondary non-tertiary education – vocational secondary education based on secondary education;
 tertiary education – professional secondary education based on secondary education, higher education, Bachelor's or Master's degree.

Kõik regressioonimudelisse valitud tunnused osutusid statistiliselt oluliseks, välja arvatud piirkond, kus inimene elab^a. See tähendab, et täiskasvanuõppes osalemine ei olene sellest, kas inimene elab näiteks Põhja- või Lääne-Eestis, vaid pigem oleneb õppimine või mitteõppimine isiku tunnusoost. Samas võib täheldada erinevust maa- ja linnainimeste õppimise

^a Siinkohal on loobutud sammregressiooni kujutamisest tabelis, kuna see ei muutnud oluliselt tegurite statistilisi omadusi.

töenäosuses. Nimelt on elukestvas õppes osalemise suhteline töenäosus linnaelanikel 1,36 korda suurem, kui maapiirkonnas elavatel inimestel. Võimalus, et eestikeelsed täiskasvanud õpivad, on muukeelsetega võrreldes 2,8 korda suurem. Samuti mõjutavad inimese õpivalmidust väga tugevalt hõiveseisund ning vanus. 50–64-aastastega võrreldes on 35–49-aastate elukestvas õppes osalemise riskisuhe 1,4 korda suurem ning 25–34-aastastel 2,5 korda suurem. Vaadeldes hõiveseisundi mõju, võib öelda, et kõige enam õpivad töötavad inimesed, seejärel töötud ning kõige vähem mitteaktiivsed. Naised on aktiivsemad õppijad kui mehed (riskisuhe 1,26). Kõige enam mõjutab tasemehariduses või koolitustel osalemist inimese haridustase. Töenäosus, et kõrgharidusega inimene õpib, on ligi viis korda suurem võrreldes alg- või põhiharidusega täiskasvanuga. Üldistatult võib öelda, et täiskasvanuõppes võtavad osa pigem kõrgema haridusega eesti keelt kõnelevad nooremaste vanuserühma kuuluvad ja töötavad inimesed.

Kokkuvõte

2011. aasta jooksul õppisid tasemehariduses ning käisid koolitustel pooled 25–64-aastased. Kuigi elukestvas õppes osalemise määr näitab üldjoontes tõusvat trendi, on täiskasvanuhariduses riskirühmad ehk teatud sotsiaal-demograafiliste tunnustega ühiskonnagrupid, kellele peaks erilist tähelepanu pöörama ja kelle probleemidega tuleks arvestada, et ka neid rohkem õppetegevusse kaasata. Riskirühmadeks on vanemaealised, madala haridustasemega, muukeelsed ning töötud ehk tööturul halvemas olukorras olevad inimesed. Täiskasvanuõppe piirkondlikud erinevused on seotud sellega, milline on kohaliku tööturu olukord ning milliste sotsiaal-demograafiliste tunnustega inimesed selles piirkonnas elavad. Kirde-Eestis, kus on teiste piirkondadega võrreldes tunduvalt kõrgem töötuse määr ja suurem muukeelse elanikkonna osatähtsus, osaletakse elukestvas õppes palju vähem. Ometi võiks arvata, et just seal pannakse seetõttu täiskasvanute õppimisvõimalustele rohkem rõhku. Seega tuleb tähelepanelik olla iga piirkonna elanikkonna eripära suhtes, et pakutav abi ja meetmed jõuaksid õige sihtrühmani.

Sotsiaalse keskkonna ning isiklike omaduste kõrval sõltuvad täiskasvanud inimese õppimise eesmärgid ja ulatus tema enda motivatsioonist ning valmisolekust õppida kogu elu. Täiskasvanute koolituse uuring näitab, et õppimist takistavad eelkõige isiklikud ning institutsionaalsed barjäärid. Väga tihti tuuakse ettekäändeks vanus ja tervis, mis peegeldab arvamust, et teatud eluetapis ei ole õppimine enam sobilik. Isiklike piirete ületamine ongi kõige raskem, sest need tulenevad hoiakutest, mida on keeruline muuta. Kuid paljud õpihimulised täiskasvanud puutuvad kokku ka institutsionaalsete tõketega. Näiteks need täiskasvanute koolituse uuringus osalenud inimesed, kes ei õppinud, kuid oleksid tahtnud õppida, ei saanud seda teha eelkõige suurte koolituskulude tõttu. Haridus ja koolitus on majanduslike ning sotsiaalsete muutuste seisukohast väga olulised. Sellepärast tuleb elukestva õppe vajalikkust ja õppimisvõimalusi meie ühiskonnas veel rohkem esile tõsta, et suureneks kõikide nende riskirühmade osalus elukestvas õppes, kelle juurdepääsu haridusele takistab tänapäeva Eestis kas rahaliste või muude ressursside puudumine.

Allikad Sources

Becker, G. S. (1993). Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3rd edition. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Cross, P. K. (1981). Adults as Learners. San Fransisco: Joseey-Bass.

European Communities (2006). Classification of learning activities – Manual. [www]
http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop20Documents/Education20works_hop20dox/201020ISCED20TAP20IV20Montreal/NFE_CLA_Eurostat_EN.pdf (20.09.2012).

Krillo, K., Nurmela, K., Eamets, R., Philips, K. (2010). Elukestva õppe roll turvalise paindlikkuse kujundamisel Eestis. [www] <http://www.eakl.ee/failid/fbbaae4fa01751fcdebd8e09011ef0d1.pdf> (20.09.2012).

Nurmela, K. (2009). Täiskasvanuhariduses mitteosalemise põhjused. [www] <http://www.riigikogu.ee/rito/index.php?id=14013> (20.09.2012).

Roosmaa, E.-L. (2010). Towards a Lifelong Learning Society in Europe: the Contribution of the Education System. [www] http://lil2010.tlu.ee/publications/working-papers/lil2010-working-papers-on-sp3-survey-of-adult-learners-in-formal-education/d20-lil2010-working-papers_sp3_estonia_38.pdf/view (20.09.2012).

Roosmaa, E.-L., Roosalu, T. (2012). Õpime õppima. [www] https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:aDuC9lukJHcJ:vana.innove.ee/orb.aw/class3Dfile/action3Dpreview/id3D37518/Opime2Boppima.docx+C3B5pime+C3B5ppima+triin+roosmaa&hl=et&gl=ee&pid=bl&srcid=ADGEESjhO_zz6SS4fuslIXh_iFP4fi2NEBA7G_dOuNuU6gE6hxUOo3ULr_ZOkXiRn4SFX7yM1tbsP15RaKlhlMJLnCvAKuQVQ3ACVgkKYzMX1baWKuaL4lie_ZEe7ccCbXBgv1-dTAd20&sig=AHIEtbTGMY6k7fdj62Fn0vJSr_3oy0ZjDg (20.09.2012).

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. [www] <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> (20.09.2012).

Saar, E. (2001). Tasemeharidus. – Täiskasvanud koolipingis. Tallinn: Statistikaamet, lk 14–30.

Tamm, A., Kazulja, M. (2009). Koolitusel osalemise seotus ametipositsiooniga. – Täiskasvanute koolitus. *Adult education*. Tallinn: Statistikaamet, lk 89–100.

Tooding, L-M. (2007). Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Täiskasvanuhariduse arengukava 2009-2013. (2009). [www] https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Pe15CyfOK2EJ:www.hm.ee/index.php?popup%3Ddownload%26id%3D9426+t%C3%A4iskasvanuhariduse+arengukava&hl=en&gl=ee&pid=bl&srcid=ADGEESgZ0emmk6vzvmum74xTfLZ_g4c6t-zeCDSLwQidLccufykbFzs0bhp9px4YcNdIz7SLFeWH36yKVNJ1VGEId08jtanItPIJ2DKEH28tfAv60bJOKH16k3tJ9RWMHmY81t-NFeQ&sig=AHIEtbR0LT0EKYbblbwB19jn7t_ZqQ5ZKw (20.09.2012).

Vöörman, R. (2009). Koolitusel osalemise eesmärgid: soovid ja tegelikkus. – Täiskasvanute koolitus. *Adult education*. Tallinn: Statistikaamet, lk 24–39.

LIFELONG LEARNING IN ESTONIA

Karolin Kõrreveski, Monika Oberšneider
Statistics Estonia

In today's knowledge-based society, intangible goods, such as electronically provided services, play an increasingly important role. As a result, up-to-date knowledge and skills are considered essential and investments in human capital are constantly increasing. Self-education is the key factor in order to stay competitive on the labour market and be able to adapt in a culturally diverse society.

Introduction

Learning means more than just sitting behind a desk – whether knowingly or unknowingly, we learn every day in various situations. ‘Lifelong learning’ refers to learning that lasts throughout the lifetime and includes learning activities beyond formal education (European Communities 2006). Figuratively speaking, lifelong learning is like an umbrella arching over all different forms of learning: formal education, non-formal education (i.e. participation in training courses or programmes) and informal education (i.e. self-study).

Today, the importance of lifelong learning is emphasised in all documents concerning education policy. Lifelong learning is mostly associated with adult education. The Adult Education Act does not provide an age-specific definition of an adult learner, but on the international level the age group 25–64 is usually considered in case of lifelong learning, because many people aged under 25 are still students continuing the so-called regular formal education. Consequently, the article studies the population aged 25–64 who have attended a school/university or taken courses in the twelve months preceding the survey. Informal education – i.e. independent study by watching video materials or reading books, for example – has been excluded from this analysis. The article compares five regions of Estonia^a, focusing on the problems in adult education (i.e. the risk groups left out of adult education), the learning motivation of adults and the factors influencing motivation, and the benefits of lifelong learning. The article is based on the data of the Adult Education Survey carried out in 2007 and 2011.

Participation in lifelong learning by region

In Estonia, participation in lifelong learning varies across regions, whereas the regional differences seem to have increased rather than decreased over the recent years (see Roosmaa and Roosalu 2012: 4). The share of adult learners has increased in all Estonian regions, except for North-Eastern Estonia (Figure 1, p. 107) where the rate of participation in lifelong learning has remained at the level of 2007. The number of adult learners is the highest in Northern and Central Estonia, whereas four years before it was the highest in Southern Estonia. The proportion of residents obtaining education is increasing the most rapidly in Northern Estonia where adult learners have always been the most active. Increasing participation in lifelong learning may be caused by various factors. During the recession, the rise in unemployment meant that more people engaged in learning. Investments in human capital became crucial for continued competitiveness on the labour market, and thus more and more adults paid attention to in-service training and retraining. At the same time, the increase in the rate of participation in lifelong learning could also have been influenced by the greater amount of free training offered by the state (Täiskasvanuhariduse arengukava 2009–2013).

^a Northern Estonia – Harju county; Western Estonia – Hiiu, Saare, Lääne and Pärnu counties; Central Estonia – Rapla, Järva and Lääne-Viru counties; North-Eastern Estonia – Ida-Viru county; Southern Estonia – Viljandi, Jõgeva, Tartu, Valga, Põlva and Võru counties.

When the components of lifelong learning are considered separately (Table 1, p. 107), it appears that participation in non-formal education has increased quite significantly between 2007 and 2011. The only exception is North-Eastern Estonia where the number of participants in training courses in 2011 was the same as four years before. The number of participants in non-formal education as well as in formal education was the highest in Northern Estonia. The share of participants in formal education has increased slightly in only two regions – Central and Northern Estonia. In the other regions, the number of school/university students has remained the same or even decreased compared to 2007.

The intensity of participation in non-formal education is shown by the number of training courses completed during a year (Tamm and Kazjulja 2009: 93). Compared to the previous Adult Education Survey, there has been an increase not only in the number of participants, but also in the number of training courses per person. The average number of training courses per participant in non-formal education has increased in all five regions of Estonia (Table 2, p. 108). However, the growth in Northern, Central and Southern Estonia is bigger than the growth in North-Eastern and Western Estonia.

In case of adult education, it is possible to identify social groups that participate in lifelong learning less frequently than others. According to a survey conducted in all counties in 2012, the main risk groups in Estonia are people aged 45 and over, non-Estonians, and people without professional qualifications, i.e. people with a lower level of education (Roosmaa and Roosalu 2012: 8). Moreover, earlier studies have shown that, in Estonia, women participate in educational activities much more frequently than men, which may be related to men's higher and perhaps more secure position on the labour market. They do not need to prove anything by learning. On the other hand, women may simply have more motivation for self-development (Krillo et al 2010: 15).

The 2011 Adult Education Survey also supports the idea that women are more eager learners than men in every region of Estonia (Table 3, p. 109). The gap between the male and female participation rates is the greatest in Central Estonia. The share of adult learners is the lowest among the males of North-Eastern Estonia, where only 28% of male residents have participated in lifelong learning. The lower participation rate of non-Estonians can be explained by their below-average position on the labour market, a lack of training programmes in languages other than Estonian, and their more limited (financial) means. The number of non-Estonian adult learners is especially low in Central Estonia, where only 16% of the non-Estonian population have engaged in self-development in the preceding 12 months. In the other regions, approximately one third of the non-Estonian population participated in lifelong learning. The risk group may also include people living in small settlements and border areas. In rural areas, participation in adult education is hindered by poor public transport and by the simple fact that information about training courses often does not reach the people outside the administrative centre. At the same time, in case of Northern and North-Eastern Estonia, the rural population has a slightly higher share among adult learners than the urban population. North-Eastern and Southern Estonia have the lowest shares of rural population participating in lifelong learning. The common belief in Estonia is that learning is for young people only, meaning that learning motivation decreases with age. People past a certain age do not believe that they could be able to learn new skills. Compared to young people, there are much fewer people among adults who participate in formal education or take courses. Based on the results of the Adult Education Survey, in four Estonian regions, there are much more participants in lifelong learning among those aged under 45 than among those aged 45 and over. The exception is Central Estonia where older people are just as active learners as young people. The participation rate in lifelong learning also varies significantly by level of education. In Northern Estonia, 31% of people with lower than upper secondary education were participating in adult education, whereas in North-Eastern Estonia the respective share was only 4%. The share of people with higher education participating in adult education is the highest in Southern and Central Estonia.

Another risk group consists of the (long-term) unemployed, whose limited financial resources limit their ability to participate in training. Long-term absence from the labour market causes the unemployed persons to doubt their skills and abilities, and this loss of self-confidence may further

contribute to their passive mentality. A positive development is that, compared to 2007, the proportion of the unemployed in lifelong learning has increased significantly in every region. In Northern Estonia, the increase has been more moderate. The unemployed persons in Southern and Central Estonia are most actively engaging in self-development.

Learning motivation of adults

Like any other activity, learning is influenced by motivation, which is the driving force behind personal initiative and purposeful behaviour. Depending on the purpose, the motivation of adult learners can be intrinsic or extrinsic (Ryan and Deci 2000, Roosalu 2010: 28). In case of intrinsic motivation, the stimulus for learning is, for example, building confidence, expanding one's knowledge, or simply engaging in a satisfying and enjoyable activity. Extrinsic motivation, on the other hand, involves stimuli that make people study even if they are not especially interested in the subject matter, but expect to get certain extrinsic benefits as a result of learning, be it a certificate of completion, job promotion or pay rise. Extrinsic learning motivation is hence linked to a certain outcome expected as a result of learning. Contemporary theory of learning pays special attention to the development and necessity of intrinsic learning motivation, as this ensures meaningful learning – a person learns because of genuine interest, not simply because of an obligation or in order to get a diploma.

In reality, extrinsic motivation and intrinsic motivation are often intertwined and need not be mutually exclusive. Some stimuli that prevail at one stage of life are replaced by other stimuli at another stage of life. Several analyses have shown that, in case of Estonian adults, the participation in lifelong learning is equally associated with intrinsic and extrinsic stimuli – both work-related achievements and self-development are considered important (Saar 2001; Vöörmann 2009). When formal and non-formal education are considered separately, it appears that the main reason for participation in formal education is the wish to get a certificate, while in case of non-formal education the main driver is a desire to improve one's professional skills (Roosmaa 2010: 35; Krillo et al 2010: 28).

The purpose of obtaining formal education should not be just to get a diploma or acquire a profession, but rather to gain new knowledge and skills and ensure self-development – in reality, the former reason still prevails (Figure 2, p. 110). About one fifth of the adults attending school or a tertiary institution claim that they are obtaining formal education in order to receive a diploma. The second major stimulus for learning is the desire to broaden one's knowledge in a field of interest, followed by the desire to acquire a profession. Differently from formal education, participation in training courses is seen as an opportunity to improve one's career prospects and to gain knowledge that would improve one's work performance. This reason was chosen by a fourth of the respondents. Figure 2 shows that only a few adults study for the purpose of starting their own business. Also, the social or entertaining aspect of learning is not very important for adult learners in Estonia, which means that there are very few of those who study for fun or in order to meet new people.

A regional comparison of adults in Estonia shows that the three main objectives of learning are more or less the same everywhere. In Northern, Central, Western and Southern Estonia, the primary objective of people participating in training courses is to improve their career prospects and work performance, while the adults in North-Eastern Estonia want to gain knowledge that would be useful in their daily lives. Speaking of participation in formal education, the residents of Central Estonia attribute the most importance to improved work performance and better career opportunities. The adults in North-Eastern and Southern Estonia consider self-development in a field of interest to be the most important reason. In Western Estonia, people want to acquire a profession, and in Northern Estonia the main reason for learning is to receive a diploma.

Regardless of the reason for participation in lifelong learning, adult learners invest in their human capital (Becker 1993). Next, the article will consider how the participants in adult education assess the effectiveness of their investments in human capital (Figure 3, p. 111). Most of the people have been satisfied with the studies. 73% of the adult participants in formal education

believe that they have benefitted either “very much” or “quite much”. Only 1.3% rated the benefit gained from formal education as being close to zero. 80% of the respondents who participated in training courses also gave a high assessment to the effectiveness of their studies. Only 5% of the respondents stated that they gained nothing from participation in non-formal education. The main benefits of learning are the same across different Estonian regions. Participation in formal education has been most beneficial for personal development – either in terms of meeting new people, building confidence, or self-education. These benefits were cited by one third of adult learners. Studying in a school has also helped to perform better in the current job, take on new job duties, get a promotion or a pay rise. Approximately 11% of the participants in formal education have not gained any benefits yet, but they expect to put their education to good use in the future. Differently from the participants in formal education, 43% of the participants in non-formal education claimed that the training has been the most beneficial in their professional life: the training has helped them to perform better in their current job. A smaller proportion of adults believe that the training outcome will manifest itself in a pay rise, a new job or a promotion. About one third of adult learners say that non-formal education has been beneficial for their personal development. The share of learners expecting no benefit from learning is again insignificant.

Reasons for non-participation in adult education

Although each year more and more adults in Estonia are knowingly and purposefully pursuing education, there are still many adults who do not participate in education. In 2011 half of the adult population in Estonia did not participate in education or training. Some of them have no motivation to learn, but there were also those who would like to participate in adult education, but for some reason were unable to do so. In order to get people with no or poor motivation to participate in education, it is first necessary to determine the number of such people and the reasons that have prevented them from learning until now.

In 2007, 78% of the Estonian people not participating in any form of adult education said that they had no wish to learn in the first place. In 2011 this proportion dropped to 67%, which indicates increased interest in self-development among adults. This tendency can be noticed in all regions of Estonia (Table 4, p. 112). In Northern Estonia, the share of people wishing to participate in training or formal education was 21% in 2007, but increased to 37% in 2011. In Central and Western Estonia about one third of those not participating in lifelong learning were interested in doing so. The increase in the interest in participation in adult education was the most modest in Southern Estonia – only two percentage points. Although North-Eastern Estonia has the highest share of people not interested in adult education, there has been a significant increase (11 percentage points) in the share of people wishing to participate over the years – in 2011, one out of four residents in North-Eastern Estonia would have liked to study, but did not.

Adults encounter both notional and actual obstacles that prevent them from pursuing education (Roosalu 2010: 30). In order to promote and support lifelong learning regionally, it is necessary to identify the barriers that prevent participation in adult education. Participation in training or education could potentially be inhibited by institutional factors (high cost of studies, distance of training location from place of residence), personal factors (the individual's attitude towards studying, advanced age) as well as situational barriers (family reasons, tight work schedule, state of health) (Cross 1981; Nurmela 2009). For those Estonian adults that are interested in learning, the biggest problem is the high cost of studies. Meanwhile, those who are not interested in learning at all consider themselves too old to study.

For every fourth resident in Northern Estonia and for almost every third resident in Central Estonia, the greatest obstacle to participation in adult education is the high cost of training courses (Table 5, p. 113). In North-Eastern Estonia, however, approximately 40% of the respondents considered poor health or advanced age as the main reason for non-participation. In Western Estonia, the main reason for non-participation in education was the difficulty in combining home duties and training. The lack of an Internet connection or lack of support from the employer were not considered significant obstacles in any of the regions. Lack of education or

training opportunities close to home was mentioned as a problem by one out of ten residents in Southern and Central Estonia. Also, about one out of ten adults in every region in Estonia has not found a suitable subject area or training course.

Factors that influence participation in lifelong learning

An analysis of participation in lifelong learning needs more than a comparison of the share of learners in different groups. Binary (logit or probit) models are used in order to determine the factors that increase the probability of participating in lifelong learning (Krillo et al 2010: 10; Hefler et al 2011: 100). The binary logistic regression model shown in Table 6 (p. 114) is used to determine which factors influence participation or non-participation in adult education and to what extent. The odds ratio in the model (Tooding 2007: 282) shows the likelihood of participation in adult education based on a certain characteristic, e.g. age group. In this analysis, the regression model includes the following socio-demographic indicators: sex, age, mother tongue, level of education, labour status, and place of residence.

All the variables chosen for the regression model turned out to be statistically significant, except for the region where a person lives^a. This means that participation or non-participation in adult education does not depend on whether a person resides in Northern Estonia or Western Estonia, for example, but more likely on personal characteristics. At the same time, there is a difference in the probability of learning between the rural and urban populations. Namely, the relative probability of participating in lifelong learning is 1.36 times higher in case of the urban population than in case of the rural population. Adults whose mother tongue is Estonian have a 2.8 times greater chance of learning than adults with another mother tongue. Labour status and age also have a significant impact on a person's willingness to learn. Compared to the population aged 50–64, the odds ratio for participation in lifelong learning is 1.4 times higher in case of the population aged 35–49 and 2.5 times higher in case of the population aged 25–34. Based on labour status, the share of learners is the highest among employed people, followed by the unemployed and then the inactive population. Women are more active learners than men (odds ratio 1.26). The level of education has the greatest impact on participation in formal or non-formal education. In case of adults with higher education, the probability of learning is approximately five times higher than in case of adults with primary or basic education. Overall, it can be said people who have higher education, speak Estonian, are young and employed are more likely to participate in adult education.

Conclusion

In 2011, half of the population aged 25–64 participated in formal education and training. In general, participation in lifelong learning is showing an upward trend, but there are risk groups in adult education – these are social groups with certain socio-demographic characteristics who need special attention and whose problems should be carefully considered in order to increase their involvement in educational activities. These risk groups are people at an advanced age, people with a low level of education, non-Estonians and unemployed people, i.e. those who are generally at a disadvantage on the labour market. The regional differences in adult education are related to the situation on the local labour market and to the socio-demographic characteristics of the residents of the particular region. Participation in lifelong learning is much lower in North-Eastern Estonia, where the unemployment rate and the share of non-Estonians in the population are significantly higher than in other regions of Estonia. Yet, one would think that this region would then pay more attention to providing opportunities for adult education. Therefore, it is necessary to take into account the specifics of the population in each region, so that the support and measures offered would reach the intended target groups.

^a The stepwise regression has not been shown in the table, as it did not cause any significant changes in the statistical features of the variables.

Why, what and how much adults learn depends not only on the social environment and their personal qualities, but also on their individual motivation and willingness to learn throughout their life. The Adult Education Survey shows that the primary obstacles in learning are personal and institutional barriers. Age and health are very often cited as the reasons for non-participation – this reflects the common belief that learning is no longer appropriate after a certain age. Overcoming such personal barriers is the biggest challenge, as they stem from attitudes that are difficult to change. But many adults who would like to learn also face institutional barriers. For example, those respondents in the Adult Education Survey who did not study, but would have liked to, were mainly unable to learn due to the high cost of training. Education and training are crucial for economic and social change. That is why the importance of lifelong learning and the related opportunities in our society need even more attention, in order to increase the participation in lifelong learning by all risk groups whose access to education in Estonia today is limited by a lack of financial or other resources.

„TAGASI KOOLI“ ALGATUS EESTI HARIDUSUUENDUSTES

Triin Noorkõiv, Tiina Pauklin
„Noored kooli“ programmi vilistlased

2007. aastal „Noored kooli“ programmi käivitamisel algatatud ja president Toomas Hendrik Ilvese toetatud „Tagasi kooli“ nädalast on saanud iga-aastane üleriigiline ettevõtmine, mis aitab kokku viia koole ja inimesi väljastpoolt kooli, kes soovivad panustada õpilaste arengusse.

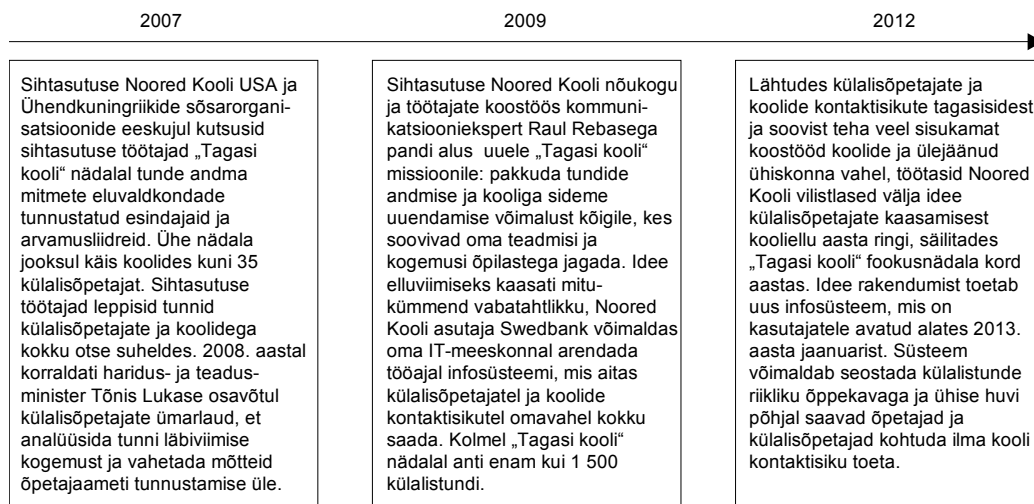
„Tagasi kooli“ üleskutse erinevate eluvaldkondade esindajatele on lihtne – anda vähemalt üks koolitund. Kogemus on näidanud, et üleskutse mõju võib aga ulatuda märksa kaugemale sellest, et külalisõpetajad annavad lisatunde või valikaineid: muuhulgas on käivitunud kooli vilistlasliikumine, kandideeritakse „Noored kooli“ programmi osalejaks või hakatakse muul viisil n-ö päris õpetajaks.

Artiklis antakse ülevaade „Tagasi kooli“ algatuse kujunemisest, käsitletakse külalisõpetajate ja koolide osalemist „Tagasi kooli“ nädalal maakonniti 2012. aasta märtsis ning tehakse ettepanekud selle kohta, miks ja kuidas võiks kohalikul tasandil julgustada õpetamises ja hariduses koostööd tegema.

Kuidas kujunes „Tagasi kooli“ algatus?

Kuigi mõte kutsuda lapsevanemaid ja vilistlasi ning teisigi külalisi õpilaste ette ei ole oma loomult uudne, on „Tagasi kooli“ algatus seda süstematiseerinud ja levitanud. Viie aasta jooksul on „Tagasi kooli“ ülesehitus oluliselt arenenud, toetudes osalejate tagasisidele ning haarates kinni uutest ideedest ja võimalustest, mida on pakkunud nii kogemustest õppimine kui ka ühiskonna areng. Algatuse kvalitatiivseid muutusi kirjeldab joonis 1.

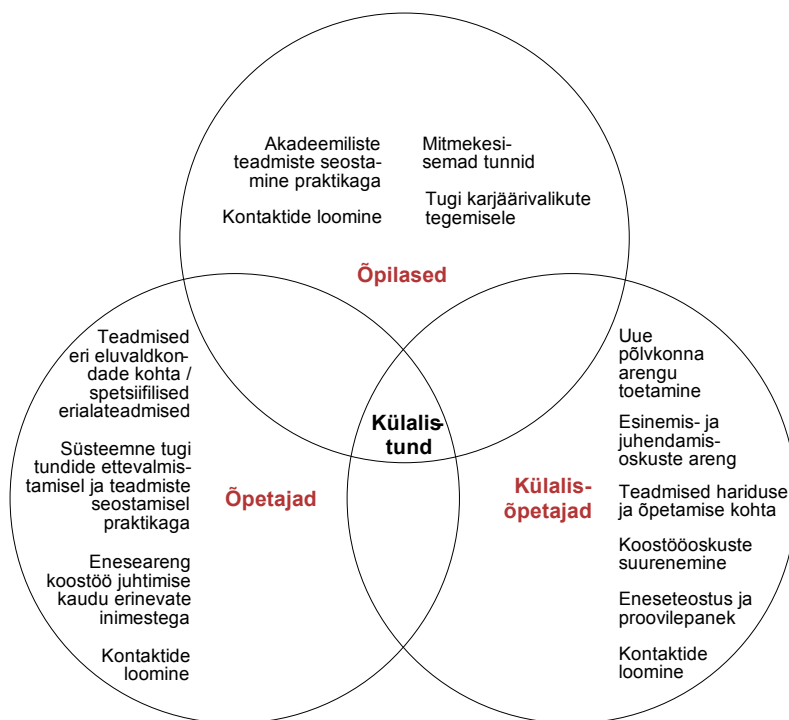
Joonis 1. Muutused „Tagasi kooli“ algatuse ülesehituses, 2007–2012



Praeguseks on „Tagasi kooli“ algatus muutunud paindlikuks platvormiks, mis võimaldab infosüsteemis registreeruda kõigil huvilistel õpetajatel, kes tahavad oma tundidesse kaasata külalisõpetajaid, ning inimestel, kes soovivad külalisõpetaja rollis oma teadmisi ja kogemusi õpilastega jagada. Võrgustike loomise võimalust süsteemis soosib projektide tasandi teke. See võimaldab tegutseda näiteks katusorganisatsioonidel ja sarnaste huvidega inimeste rühmadel,

kes soovivad ühiselt panustada teatud teemade käsitlemisse. Tänu „Tagasi kooli“ algatuse uutele võimalustele saavad sidusrühmad projektist ka rohkem kasu. Seda iseloomustab joonis 2.

Joonis 2. „Tagasi kooli“ külalistundide kasu õpilastele, õpetajatele ja külalisõpetajatele



Esitatud kasud põhinevad senise kogemuse analüüsil ja ootustel uue „Tagasi kooli“ mudeli suhtes. Uue infosüsteemi käivitamise ning vajalike tugimaterjalide ja -teenuste pakkumise kõrval on „Tagasi kooli“ mõju hindamine algatuse eestvedajate jaoks algaval perioodil võtmeteema. Tõendeid hakatakse otsima „Tagasi kooli“ pikaajalise mõju, sealhulgas inimeste hoiakute muutumise, õppimis- ja õpetamispraktikate, koolikultuuri ning hariduse kvaliteedi tõusu ja ühiskondliku sidususe kohta.

Esimesest tegevusaastast alates on „Tagasi kooli“ algatus toetanud huvilisi külalisõpetajaid tundide ettevalmistamisel. Selleks pakutakse „Tagasi kooli“ kodulehel tugimaterjale, sh õppevideosid, on korraldatud avalikke tunni ettevalmistamise koolitusi ning konsulteeritud organisatsioone, kuidas konkreetset teemat kooli kontekstis ja õpilaste vaatenurgast läbi mõelda. Külalisõpetajate ettevalmistamisel on olnud peamisteks koostööpartneriteks „Noored Kooli“ programmi osalejad ja vilistlased.

Külalisõpetajad ja koolid 2012. aasta „Tagasi kooli“ nädalal

2012. aasta „Tagasi kooli“ nädal toimus 12.–16. märtsil, vahetult õpetajate streigi järel. Nädala kohta kogutud andmed on teatud määral ebatäpsed: tegelik osalejate arv oli suurem, sest mitmel põhjustel ei olnud kõik kokkulepped registreeritud „Tagasi kooli“ infosüsteemis. Küll aga võib oletada, et valdavalt on olemas info nende osalejate kohta, kes on võtnud algatusest osa teadlikumalt ja süsteemsemalt. 2012. aasta märtsis toimunud nädalat maakonniti analüüsides on kasutatud teavet 230 kooli ja 477 külalisõpetaja kohta, kes end ise „Tagasi kooli“ infosüsteemis registreerisid.

2012. aasta „Tagasi kooli“ nädalast osa võtnud koolide jaotust maakondade kaupa kirjeldab tabel 1. Nähtub, et keskmiselt ligi 40% maakondade koolidest on kasutanud „Tagasi kooli“ võimalust kutsuda oma kooli külalisõpetajaid. Suurim oli koolide kaasatus nädalasse Viljandi maakonnas: kokku 19 kooli ehk 54,3% kõigist maakonna koolidest. Märkimisväärne oli koolide osalus Harju maakonnas (75 kooli ehk 53,2% maakonna koolidest), seejuures küündis Tallinnas vastav osalus 62,7%-ni. Vähemalt pooled koolid osalesid „Tagasi kooli“ algatuses ka Järva ja Rapla maakonnas. Üle 40% koolidest oli kaasatud Valga, Põlva ja Ida-Viru maakonnas.

Tabel 1. „Tagasi kooli“ nädalal osalenud koolid maakonna järgi, 2012

Table 1. Schools participating in the “Back to School” week by county, 2012

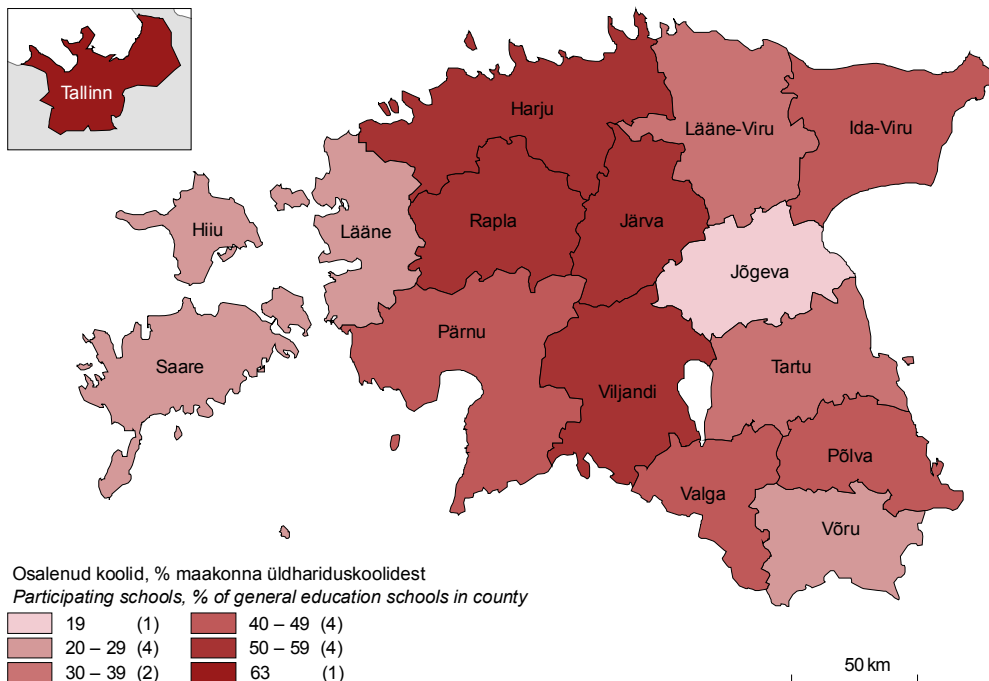
Maakond <i>County</i>	Koolide arv <i>Number of schools</i>	Osatähtsus kõigis koolides, % <i>Share in all schools, %</i>	Osatähtsus maakonna üldhariduskoolides, % <i>Share in general education schools in the given county, %</i>
Harju	75	32,6	53,2
Tallinn	52	22,6	62,7
Hiiu	2	0,9	28,6
Ida-Viru	19	8,3	43,2
Jõgeva	5	2,2	19,2
Järva	11	4,8	50,0
Lääne	6	2,6	23,1
Lääne-Viru	12	5,2	29,3
Põlva	9	3,9	45,0
Pärnu	20	8,7	40,0
Rapla	11	4,8	50,0
Saare	6	2,6	28,6
Tartu	20	8,7	35,7
Valga	10	4,3	45,5
Viljandi	19	8,3	54,3
Võru	5	2,2	21,7
Kokku <i>Total</i>	230	100,0	37,8

Suhteliselt kõige vähem koole osales 2012. aastal „Tagasi kooli“ algatuses Jõgeva (19,2%) ja Võru maakonnas (21,7%). Alla 30% koolidest osales ka Hiiu, Lääne, Lääne-Viru ja Saare maakonnas.

Kui vaadata koolide osalemisaktiivsust maakondades (kaart 1), siis on selgelt näha suurema positiivse ala (Harju, Rapla, Järva, Viljandi) olemasolu, mille sellisel kujul tekkimist ei oska esialgu seletada. Küll võib arvata, et tagasihoidlikuma osalusega ala, mille moodustavad Saare, Hiiu ja Lääne maakond, tekkimise põhjuseks on lisaks muudele asjaoludele ka nende geograafiline asend: kaugemalt saartele tundi andma sõitmine on seotud suurema ajakuluga ning selleks, et kohalikke inimesi külalisõpetajatena kaasata, ei peetud ehk vajalikuks üleriigilises algatuses osaleda. Kaarti vaadates tekitab enim küsimusi Jõgeva maakonna koolide vähene osalus ning ka Tartu maakonna suhteliselt kesine osalus: võiks arvata, et neis piirkondades ei ole raske külalisõpetajaid leida.

Kaart 1. „Tagasi kooli“ nädalal osalenud koolide osatähtsus maakonna üldhariduskoolide hulgas, 2012

Map 1. Share of schools participating in the “Back to School” week in general education schools in county, 2012



Kindlasti oli mitmesuguseid põhjuseid, miks osa koole algatusest kõrvale jäi, näiteks ei jõudnud info otsustava isikuni või langes algatus kokku kooli oma ürituste kava ja/või sarnaste traditsioonidega. „Tagasi kooli“ käsituses tehtud uuenduste ja seeläbi tekkinud suurema paindlikkuse abil loodetakse koolidele ja õpetajatele pakkuda rohkem osalemisvõimalusi ja suuremat väärtust. Õpetajad saavad süsteemi kaudu nüüd ka ise oma tundidesse sobilikke külalisõpetajaid leida (seni koordineeris koolide osalust üks kontaktisik).

Oma huvist kooli tundi andma minna andis 2012. aasta märtsis teada 477 infosüsteemi kaudu registreerunud inimest, kusjuures potentsiaalne „Tagasi kooli“ algatuse külalisõpetaja sai nimetada maakonna, kus ta eelistab tundi anda. Tabelist 2 on näha, et ligi 8% registreerunutest oli tunni andmiseks valmis liikuma üle riigi. Seda võib pidada üsna suureks osatähtsuseks, mis kõneleb sellest, et on külalisõpetajaid, kes saavad kiirelt liikuda just sinna, kus nende tund võiks kõige enam oodatud või vajalik olla. Ootuspäraselt taheti kõige rohkem tundi anda Harju maakonnas (34,4%), järgnes Tartu maakond (11,9%). Kolmas eelistatuim maakond oli Pärnu (8,2%), neljas Lääne-Viru (7,3%). Kõige vähem sooviti külalistunde anda Hiiu maakonnas (0,8%), alla 2% külalisõpetajatest eelistas tunde anda ka Jõgeva, Saare ja Võru maakonnas.

Tabel 2. Külalisõpetajate eelistused tundide andmiseks „Tagasi kooli“ nädalal maakonna järgi, 2012

Table 2. Preferred region for giving the lesson during the “Back to School” week by county, 2012

Maakond County	Külalisõpetajate arv Number of guest teachers	Osatähtsus kõigi külalisõpetajate hulgas, % Share in all guest teachers, %
Harju	164	34,4
Tallinn	129	27,0
Hiiu	4	0,8
Ida-Viru	16	3,4
Jõgeva	5	1,0
Järva	15	3,1
Lääne	12	2,5
Lääne-Viru	35	7,3
Põlva	20	4,2
Pärnu	39	8,2
Rapla	19	4,0
Saare	6	1,3
Tartu	57	11,9
Valga	16	3,4
Viljandi	25	5,2
Võru	7	1,5
Eelistus puudub No preference	37	7,8
Kokku Total	477	100,0

Tabeleid 1 ja 2 kõrvutades võib täheldada, et koolide osalusaktiivsus ning külalisõpetajate eelistused, missuguses maakonnas tundi anda, on võrdlemisi kooskõlas. Üheseid põhjuslikke seoseid ei saa siin välja tuua. Võib vaid oletada, et ühtpidi hakkas info algatuses osalemise kohta levima koolidest, haarates kaasa ümbritsevat kogukonda, ja mida rohkem (suuremaid) koole oli kaasatud, seda laiem kogukond nende ümber aktiveerus. Teistpidi said ka konkreetsetes koolis tunni andmisest huvitatud külalisõpetajad kutsuda seda kooli algatuses osalema, mistõttu võib ka öelda, et mida rohkem aktiivseid inimesi, sh lapsevanemaid, algatusest teadis, seda suurem oli tõenäosus, et ka enam koole algatusega kaasa tuli. Peale selle võib olulisteks mõjutajateks pidada kooli juhtkonna hoiakuid ja väärtusi, kooli ja ümbritseva kogukonna seniseid koostöökogemusi, IT-vahendite kättesaadavust ja kasutamisoskust ning kohaliku ja üleriigilise meedia kaasatust.

Rohkem koostöös õpetamist kohalikul tasandil – miks ja kuidas?

Vaatamata sellele, et „Tagasi kooli“ mõju ei ole veel põhjalikult jõutud hinnata, on algatuse eestvedajad osapooli küsitlenud. 2010. aastal koguti rahulolu kohta tagasisidet 145 koolilt ja 405 külalisõpetajalt. Küsimusele “Kas jäite rahule oma otsusega „Tagasi kooli“ nädalal osaleda?” vastas jaatavalt 99,5% külalisõpetajatest ja 100% koolidest.

88% küsimustikule vastanud koolidest kinnitas, et “näeme väärtust õppeaastaringisel infosüsteemil, mille kaudu on võimalik kontakti astuda erinevate huviliste inimeste, organisatsioonide, seltsidega jne, et kutsuda neid kooli külalistunde andma”. 96% küsimustikule vastanud külalisõpetajatest märkis, et “olen huvitatud võimalusest anda koolitunde ka teistel aegadel, st väljaspool „Tagasi kooli“ nädalat”. Peale selle ütles 20% vastanutest, et “olen huvitatud võimalusest anda regulaarselt koolitunde (nt 2 tundi nädalas) ettevõtluse või majanduse valdkonnas” (lähtuvalt koostööpartneritest uuriti valmisolekut just nende valdkondade kohta). Osapoolte täiendavaid kommentaare saab lugeda artikli lisas.

Võib öelda, et on tekkinud teatud valmisolek ja positiivne meelestatus koostööks, kus õpetaja nõusolekul ja juhendamisel jagab õpilastega teadmisi ja kogemusi ka külalisõpetaja. “Tagasi

kooli” eestvedajad näevad külalistundides suurt potentsiaali: nende kaudu tiheneb koostöö koolide ja ülejäänud ühiskonna vahel, suureneb mõistmine sellest, milline on tänapäeva kool, mida tähendab õpetamine, millised on koolide arenguvajadused ja missugused on väljastpoolt tulijate võimalused panustada kooliellu ja õpilaste arengusse. Kui saadakse vahetu koolikogemus ja mõistetakse paremini olukorda, võib oodata ka tegutsemisvalmiduse ja -oskuste suurenemist. Mida rohkem on koolides külalistundide andjaid, seda tugevamad kogukonnad koolide ümber tekivad. Niisugused kogukonnad suudavad kiiremini ja tõhusamalt lahendada koolide ees seisvaid probleeme ning pakuvad õpilastele sisukamat õppimist, õpetajatele tuge nende töös ja kogukonna liikmetele võimalust panustada eneseteostusse ja ühiskonna arengusse. Kasvab kogukonna sidusus ning paranevad koostööoskused, mida saab rakendada teistegi kohaliku tasandi probleemide lahendamisel.

Koolidel ja omavalitsustel tasuks lähemalt kaardistada, kes on need külalisõpetajad, kes tulevad nende piirkonna kooli tundi andma ja miks nad seda teevad. Seda tehes võib avastada olulise ressursi, mida saab kaasata kohaliku elu edendamisse.

Koostöös õpetamise ja hariduskoostöö mõtteviisi saab tõenäoliselt kõige tõhusamalt süvendada eeskuju ning kogemuste vahetu jagamise kaudu. Väärtuslik on ka teiste näidete ja ideede levitamine: neist võivad saada innustust uued potentsiaalsed tegutsejad. Vajame koostöönäiteid õpetamispraktikate kohta, näiteid vabatahtlike kaasamisest kooli probleemide lahendamisse ja koolielu edendamisse ning näiteid sellest, kuidas koostöö tulemusena on paranenud õpilastele antava hariduse kvaliteet. Tugimaterjale ja eeskujusid kogu Eestist koondatakse ka „Tagasi kooli“ algatuse juurde, kuid usutavasti on teabel kõige suurem jõud, kui see tuleb kohalikelt eestvedajatelt.

Alates 2013. aasta jaanuarist on huvilised oodatud lisainfot uurima „Tagasi kooli“ uuele kodulehele www.tagasikooli.ee.

Kokkuvõtteks

Enamikul Eesti inimestest on aastatepikkune isiklik koolikogemus. Paljusid ühiskonna sõlmküsimusi saab mõjutada just hariduse kaudu. Neil (ja mitmetel siin käsitlemata) põhjustel on inimeste üldine valmisolek haridusse panustada üsna kõrge, kui vaid leitakse selleks sobiv võimalus. „Tagasi kooli“ algatus on üks neist võimalustest.

Viimase „Tagasi kooli“ nädala andmete põhjal võib öelda, et maakondades on eeldusi tihedama koostöö tekkeks koolide ja ülejäänud ühiskonna vahel. Kõikidele koolidele edastati teavet algatuse kohta võrdselt, kuid seda kasutati erinevalt. Millest need erinevused tulevad? Kui palju on see seotud arusaamaga kooli rollist vastavas piirkonnas? Kui palju mõjutab koolide avatust, koostöös mõtlemist ja oskust teisi kaasata olukord konkreetses omavalitsusüksuses või maakonnas laiemalt? Õhku jääb mitmeid küsimusi.

Varasema tagasiside põhjal „Tagasi kooli“ algatuses osalemise kohta võib öelda, et sellel, kes kord on külalisõpetajana kooli jõudnud, on üldjuhul kõrge motivatsioon ka edaspidi projekti panustada. Samuti on algatuses osalenud koolid väljendanud valmisolekut kaasata kooliellu veel rohkem inimesi väljastpoolt.

Seepärast võiks julgustada koolide juhtkondi, õpetajaid ja huvijuhte kaasa mõtlema, millised on kooli vajadused ja probleemid, mille lahenduste leidmisesse saavad panustada inimesed väljastpoolt. Olgu nendeks vilistlased, lapsevanemad või muud isikud. Külalistund võiks olla selle koostöö esimene samm, kus õpitakse üksteist tundma. Teiselt poolt võiksid kohaliku tasandi eestvedajad ja aktivistid suurendada teadlikult kooliga koostööd ning levitada selle kohta häid näiteid. Tegemist on strateegiaga, mis võimaldab muuta haridust kvaliteetsemaks ja ühiskonna ootustele paremini vastavaks ning suurendab samal ajal kogukonna sidusust. „Tagasi kooli“ algatus tahab selles protsessis toeks olla.

Lisa. „Tagasi kooli“ algatuses osalenute kommentaarid 2010. aasta küsitluse põhjal.

- „See päev jääb mulle kauaks meelde.“
- „Pärast üritust direktori kabinetis toimunud põgusas vestlusringis selgus, et paljud lapsevanemad soovivad anda oma panuse parema hariduse andmiseks.“
- „Koolis oli üllatavalt palju muutunud. Positiivses mõttes.“
- „Tunni andmine oli heaks kogemuseks, võimaldas saada ülevaate õpetajaameti olemusest. Õpilastes huvi ning uudishimu tekitamine on keeruline ja nõuab palju eeltööd.“
- „Super mõnus kogemus, mida innuga ootasin ja igat hetke koolis olles nautisin! Ma ei oleks uskunud, et koolitunni andmine võib nii positiivselt mõjuda ja selline mõnus kontakt tekkida õpilastega.“
- „Tekitas tahtmise järjepidevalt millegi taolisega tegeleda.“
- „Sellised algatused peaksid toimuma regulaarselt, et tekiks ja kestaks inimeste, põlvkondade, erialade jne vaheline side ja suhted.“
- „Muutis ka enda rutiini ja pani süvendatult mõtlema asjadele, millele muidu ei mõtle.“
- „Iga kell olen valmis uuesti osalema.“
- „Mõelda võiks ka selle üle, kuidas kasutada inimesi n-ö reaalsest elust ka jooksva õppetöö käigus.“
- „Mul tekkis mõte teha koolis fotograafia huvialaring.“
- „Igale lapsevanemale tuleks kasuks anda üks tund. Võib-olla saadakse aru, et lapse kasvatamine ja õpetamine ei ole ainult kooli töö.“
- „Tekkis huvi ka edaspidi noorte arengusse formaalharidussüsteemi kaudu panustada.“
- „Leppisime kokku järelkoolituse maikuus.“
- „Tekkis mõte moodustada kooli vilistlaskogu.“

THE “BACK TO SCHOOL” INITIATIVE AND ITS ROLE IN EDUCATION INNOVATION IN ESTONIA

Triin Noorkõiv, Tiina Pauklin

Alumni of “Youth to School” programme

The “Back to School” initiative was launched in 2007 together with the “Youth to School” programme. The initiative is supported by President Toomas Hendrik Ilves. The “Back to School” week has now become an annual nationwide event that helps to bring together schools and people from outside the school who want to contribute to the development of students.

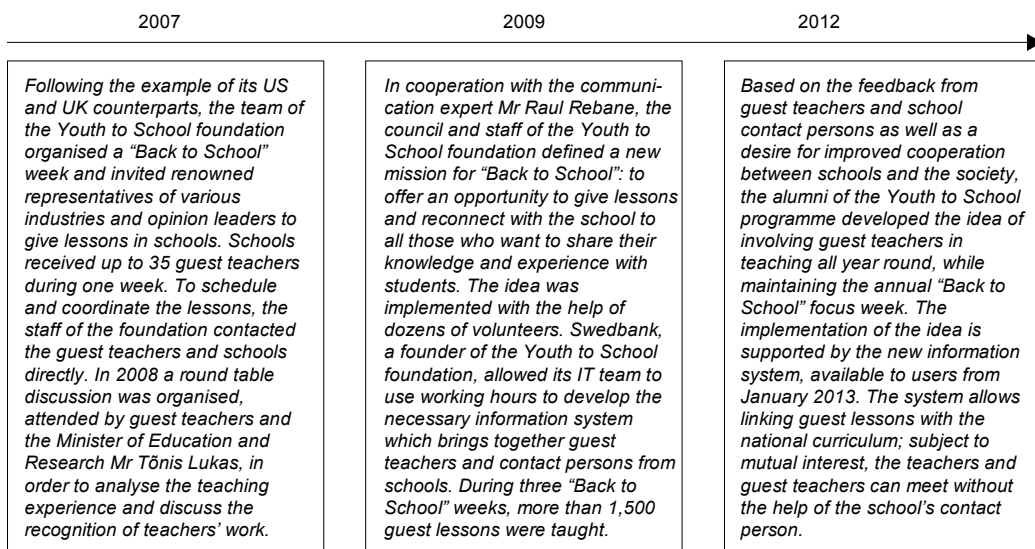
“Back to School” has a simple proposition for representatives of various industries – to teach at least one lesson in school. Experience has shown that this proposition may lead to much more than guest teachers teaching classes or an elective subject – in the past, participants have, among other things, started alumni activities, applied for the “Youth to School” programme or become a so-called real teacher in some other way.

The article will provide an overview of the development of the “Back to School” initiative, discuss the participation of guest teachers and schools during the “Back to School” week in March 2012 by counties, and propose reasons for and methods of encouraging cooperation in education and teaching on the local level.

History of the “Back to School” initiative

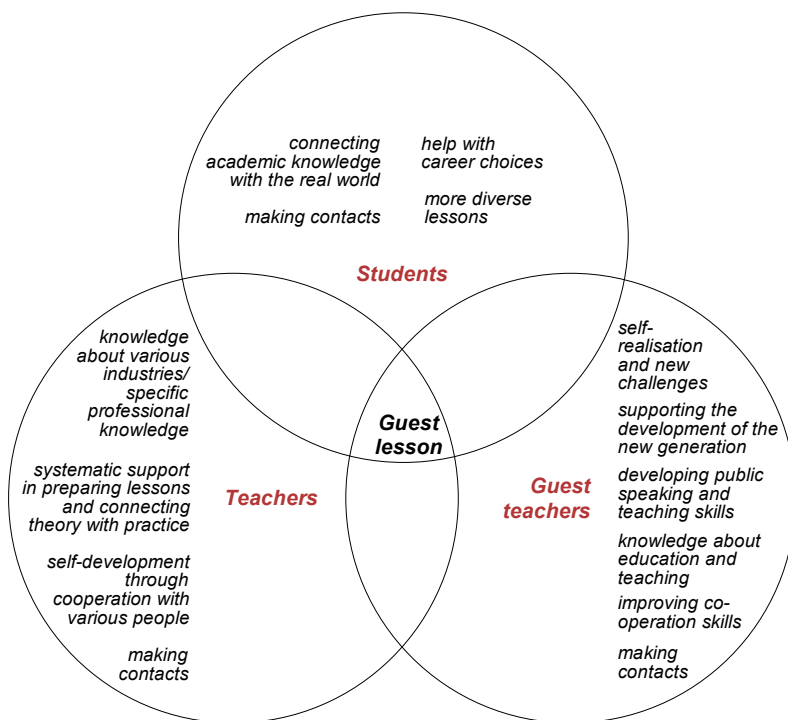
Essentially, it is not a novel idea to invite parents, alumni and other guests to speak to pupils. However, the “Back to School” initiative has played a significant role in the systematisation and popularisation of this concept. Over the five years since 2007, the “Back to School” initiative has undergone a remarkable structural development, driven by feedback from the participants and by utilisation of new ideas and opportunities that have emerged as a result of learning from experience as well as the development of the society. The qualitative changes in the project are described in Figure 1.

Figure 1. Structural changes in the “Back to School” initiative, 2007–2012



By now, the “Back to School” initiative has become a flexible platform. It has an information system for the registration of all teachers interested in involving guest teachers in their lessons as well as people who wish to share their knowledge and experience with pupils as guest teachers. Networking is supported by the project level provided by the system. This offers an important channel for umbrella organisations and groups of people with similar interests, for example, who are interested in making a joint contribution to the discussion of certain topics. The new options and features of the “Back to School” initiative also provide more benefits for the stakeholders of the initiative. These benefits are outlined in Figure 2.

Figure 2. Benefits of “Back to School” guest lessons for students, teachers and guest teachers



These benefits have been identified based on an analysis of past experience and the expectations for the new “Back to School” model. Assessment of the impact of “Back to School” is another key issue for the project team in the coming period, in addition to the launch of the new information system and provision of necessary support materials and services. The team will start collecting evidence about the long-term impact of the “Back to School” initiative, including teaching and learning practices, school culture, changes in people’s attitudes, increased quality of education, and social cohesion.

Since its first year of activity, the “Back to School” initiative has helped the guest teachers in the preparation of the lessons. For this purpose, support materials (such as training videos) are available on the “Back to School” website and training seminars on lesson preparation have been conducted. Also, organisations have the possibility to consult the project team regarding the presentation of a given topic to students in school context. The main partners in the preparation of guest teachers have been the participants and alumni of the “Youth to School” programme.

Participation in the “Back to School” week in 2012

In 2012, the “Back to School” week took place on 12–16 March, immediately after the teachers’ strike. The data available on this year’s event are inaccurate to an extent: the actual number of participants was bigger, because not all scheduled guest lessons had been registered in the “Back to School” information system, for various reasons. However, one may assume that there is information about most of the participants whose participation in the project has been more informed and systematic. The county-level analysis of the “Back to School” week in March 2012 is based on data about 230 schools and 477 guest teachers that registered themselves in the “Back to School” information system.

The distribution of schools participating in 2012 by county has been outlined in Table 1 (p. 125). It appears that, on average, about 40% of the schools in each county have used the opportunity to invite guest teachers to their schools as part of the “Back to School” initiative. The participation rate was the highest in Viljandi county where 19 schools took part, representing 54.3% of all schools in the county. The participation rate was also remarkable in Harju county (75 schools, i.e. 53.2% of all schools in the county), reaching 62.7% in Tallinn. The participation rate exceeded 50% also in Järva and Rapla counties, while Valga, Põlva and Ida-Viru counties achieved a higher than 40% participation rate.

In 2012, the level of participation in the “Back to School” initiative was the lowest in Jõgeva county (19.2%) and Võru county (21.7%). The participation rate was below 30% also in Hiiu, Lääne, Lääne-Viru and Saare counties.

The map of participation rates by county (Map 1, p. 126) reveals a clearly distinctive positive region (Harju, Rapla, Järva and Viljandi counties), with no obvious explanation for its emergence. However, one may assume that the reason for the formation of the region with modest participation (Saare, Hiiu and Lääne counties) is, among other things, the geographical position of these counties: it takes more time to travel to the islands to give a lesson, and it could be that the schools did not find it necessary to participate in the national initiative in order to involve local people as guest teachers. Based on the map, the biggest questions are raised by the low participation rate in Jõgeva county and the relatively low level of participation in Tartu county – one would assume that these counties would have no trouble finding guest teachers.

There were probably several reasons why some schools did not take part in the initiative – for example, the person in charge did not receive the relevant information or the “Back to School” project coincided with other scheduled events and/or similar traditions. The modified concept of “Back to School” and the resulting increased flexibility will hopefully offer more participation opportunities and more value to the schools and teachers. The system now enables teachers to find suitable guest teachers for their lessons independently (so far, the schools’ participation was coordinated by a single contact person).

In March 2012, 477 people declared their interest in giving a guest lesson by registering in the information system. The potential “Back to School” guest teachers could also specify the county where they preferred to give the lesson. Table 2 (p. 127) shows that approximately 8% of the registered guest teachers were ready to travel across the country in order to give a lesson, which can be considered a rather significant proportion – it means that there are guest teachers who are able to quickly travel to any location where their lesson could be the most eagerly awaited or the most useful. As expected, the most preferred area was Harju county (34.4%), followed by Tartu county (11.9%), Pärnu county (8.2%) and Lääne-Viru county (7.3%). The least preferred region for giving guest lessons was Hiiu county (0.8%), and the counties of Jõgeva, Saare and Võru were also specified by less than 2% of guest teachers as the preferred area for giving a lesson.

A comparison of Tables 1 and 2 reveals that there is quite obvious consistency between the participation rate of schools and the county preferences of guest teachers. There are no clear cause-and-effect relations here. One may assume that, on the one hand, the information about participation in the initiative started spreading from schools and circulated in the community – and the more (big) schools were involved, the greater the community activated around them. On the other hand, the guest teachers that wanted to give a lesson in a particular school were able to invite the preferred school to participate in the initiative – thus, the greater the awareness of the

initiative among the active population (incl. parents), the higher the probability of attracting more schools to participate in the initiative. Other important factors included the mentality and values of the school administration, previous cooperation experience of the school and surrounding community, the availability of IT facilities and trained users, and the involvement of both local and national media.

More cooperation-based teaching on the local level – the why and how

Although the impact of the “Back to School” initiative has not yet been studied in depth, the leaders of the initiative have surveyed the related parties. In 2010 feedback about satisfaction with the initiative was collected from 145 schools and 405 guest teachers. A total of 99.5% of the guest teachers and 100% of the schools said that they were satisfied with their decision to take part in the “Back to School” week.

88% of the schools that completed the feedback questionnaire confirmed that they recognise the value of the all-year-round information system that allows contacting different interested individuals, organisations, societies etc. and invite them to give guest lessons at the school. 96% of the guest teachers that completed the questionnaire mentioned that they were interested in the possibility to give lessons at some other time, i.e. outside of the “Back to School” week. Furthermore, 20% of the respondents said that they were interested in the possibility to give lessons on a regular basis (e.g. 2 lessons a week) in the field of business or economy (given the nature of the cooperation partners of the initiative at that time, respondents were asked about their readiness in these specific fields). Further comments by the related parties are provided in the annex to the article.

One may say that there is certain readiness and a positive mindset for cooperation whereby a guest teacher shares his or her knowledge and experience with the pupils, with the approval and supervision of the teacher. The team behind “Back to School” see great potential in guest lessons: they help to increase cooperation between schools and the rest of the society and broaden the understanding of what schools are like today, what teaching means, what the development needs of schools are and how external parties can contribute to school activities and student development. Firsthand teaching experience and an improved understanding of the school environment may lead to an increase in the readiness and ability to take action. The more guest teachers there are in schools, the stronger the communities around the schools. These communities are able to solve the problems of a school faster and more efficiently. They also provide students with more meaningful learning, teachers with necessary support, and the members of the community with opportunities for self-realisation and contribution to the development of the society. This will increase the cohesion and cooperation ability of the community, which can be used further to solve other local problems.

Schools and local governments should find out who the guest teachers that come to give lessons in their region are, and identify their reasons for doing so. This could open up an important resource that can be used for driving local development.

A mentality that supports cooperation-based teaching and cooperation in education can be most efficiently achieved by setting a good example and by sharing experience. The dissemination of other examples and ideas is also valuable, as these may inspire potential new parties to act. We need examples about cooperation-based teaching practice, about the involvement of volunteers in addressing the schools’ problems and in the development of school life, and about improvements in the quality of education as a result of cooperation. The “Back to School” initiative also gathers support materials and positive examples from across Estonia, but information is believed to have the greatest impact when it is supplied by local leaders.

Starting from January 2013, anyone interested is welcome to explore the additional information published on the new website of “Back to School” at www.tagasikooli.ee.

Conclusion

Most people in Estonia have years of personal experience of school. Many key issues in the society can be influenced through education. For these reasons (and several other reasons not

discussed herein), people generally have a relatively high level of readiness to contribute to education – that is, if a suitable opportunity presents itself. The “Back to School” initiative is one of such opportunities.

Based on the data about the last “Back to School” week, there certainly is potential in all counties for increased cooperation between schools and the society. All schools were similarly informed about the project, but the schools used the information differently. What causes these differences? To what extent is this influenced by the public understanding of the role of a school in the given region? What impact does the situation in a particular local government unit or county have on the openness of schools, their cooperative mindset and ability to involve other parties? There are several questions that remain unanswered.

Based on previous feedback on participation in the “Back to School” initiative, there is a trend that those who have already been guest teachers at a school generally show high motivation to continue participating in the project. Also, the schools participating in the initiative have expressed their readiness to involve even more external parties in their activities.

Therefore, the school administrations, teaching staff and extracurricular activities supervisors should be encouraged to think about the needs and problems of the school that could be solved by involving external parties – be it alumni, parents or other people. A guest lesson could be the first step of such cooperation, allowing the parties to get acquainted with each other. On the other hand, local leaders and activists could consciously increase their cooperation with the school and share positive examples of cooperation. This is a strategy that would increase the quality of education, ensure that the education meets the society’s expectations, and at the same time enhance the cohesion of the community. This is what the “Back to School” initiative wants to help achieve.

Annex. Comments by participants in the “Back to School” initiative based on the 2010 feedback questionnaires

- “I will remember this day for a long time.”
- “During the brief meeting in the principal’s office after the event it appeared that many parents want to contribute to the provision of better education.”
- “There have been surprisingly many – positive – changes in the school.”
- “Giving a lesson was a good experience and gave an insight as to what it means to be a teacher. It is difficult to generate interest and curiosity in pupils; it requires a lot of preparation.”
- “An extremely rewarding experience! I was eagerly looking forward to it and enjoyed every moment at the school! I would never have thought that giving a lesson may have such a positive effect and that I could achieve such a nice contact with the students.”
- “It made me want to do something similar on a regular basis.”
- “Such initiatives should take place regularly, in order to build and maintain connections and relations between people, generations, different subject areas, and so on.”
- “This also changed my own routine and made me pay more attention to the details that I usually do not think about.”
- “I am ready to do this again any time.”
- “It is worth to think about how to use so-called ‘real-life’ people in the everyday teaching process.”
- “I got the idea to teach an elective photography class at school.”
- “Every parent would benefit from giving a lesson. Perhaps then they will understand that raising and teaching a child is not only the school’s job.”
- “I now want to continue to contribute to the development of young people through the formal education system.”
- “We agreed on teaching a follow-up class in May.”
- “It gave us the idea to establish an alumni association.”

KAS USUNDIÕPETUST PEAKS KARTMA?

Olga Schihalejev
Tartu Ülikool

Eesti on juba pikka aega olnud mitmekultuuriline mitte ainult etniliselt, vaid ka usuliselt: muinasusund on kristlusega kohtudes vormunud rahvausundiks, siin on ajalooliselt kõrvuti elanud katoliiklased, luterlased, õigeusklikud ja vanausulised, judaistid ja islamiusulised, hiljem ka baptistid ja metodistid, nelipühilased ja adventistid, Jehoova tunnistajad, mormoonid ja paljude teiste uskude järgijad. Isegi kui nende usuliste rühmade järgijate arv pole statistiliselt kuigi suur, on nad ometi jätnud oma jälje Eesti usulisse mitmekesisusse. Rännates Euroopa riikides ja kaugemal, muutub pilt veelgi kirjumaks. Usuline mitmekesisus võib olla põnev, kuid ta võib olla ka segadusse ajav või isegi hirmutav.

Demokraatlikes ühiskondades ei sekku riik inimeste usku puutuvaisse otsustesse. Sellele vaatamata peetakse religioone puudutava hariduse tagamist toimiva demokraatia ja inimõiguste üheks alustalaks. Isegi Prantsusmaal, kus ühena esimestest distantseerus riik religioonist, on viimastel aastatel usuteemad jõuliselt üldharidusse sisse toodud. Nimelt valmis 2002. aastal professor Regis Debray raport Prantsuse haridusministrile, mis toob Prantsuse koolielu olulise valukohana välja, et kool toodab ebakompetentsust, mis ei võimalda osa saada kultuurist ning takistab mitmekultuurilises ühiskonnas hakkamasaamist. Raportis rõhutatakse, et on vaja kujundada teadlikkusele ja mõistmisel põhinev suhtumine religioonidesse.

Milline on olukord teadlikkuse ja mõistmisega Eesti koolides? Artiklis tutvustatakse viimase 20 aasta usundiõpetuse arenguid Eestis. See aitab lugejal orienteeruda muutustes, mis on toimunud selle aine õpetamise sisus ja eesmärkides. Aine, mida õpetati 1990. aastate lõpul ja see, mille leiame uue aastatuhande alguses, kuuluvad mõneski mõttes erinevatesse kategooriatesse ning nende samastamine oleks eksitav.

Edasi tutvustab artikkel 2006.–2009. aastal kaheksa riigi (sh Eesti) ülikoolide koostöös korraldatud rahvusvahelise uuringu tulemusi. See on seni kõige ulatuslikum koolinoorte usuliste veendumuste ja maailmavaatelisse mitmekesisusse suhtumise uuring Eestis. Uuringu tulemused lubavad heita pilku sellele, millega paistsid silma Eesti vastajad ning mille poolest Eestis elavad noored üksteisest erinevad. Milline on noorte inimeste usuline enesemääratlus, suhtumine maailmavaatelisse mitmekesisusse, millised on noorte ootused ja valmisolek usualase koolihariduse saamisel? Vastuste põhjal saab teha mõningaid järeldusi, mis aitavad langetada teadlikumaid otsuseid usulise hariduse kohta.

Usundiõpetus eile ja täna

Usundeid käsitleva õppeaine tee iseseisvuse taastanud Eesti koolidesse on olnud pikk ja käänuline ning praegugi võib rääkida pigem looklevast teerajast kui laiast maanteest. Usu-, religiooni- või usundiõpetus on kindlasti üks teemadest, mis on kütnud üles kirgi ja tekitanud tuliseid vaidlusi nii meie riigi iseseisvuse kui ka taasiseseisvuse algusaegadel.

20 aasta jooksul ainekavades toimunud muutused on olnud põhimõttelist laadi, sisulised muutused kajastuvad ka ainenimes: esialgne nimetus „usuõpetus“, mis oli kasutusel 1991. aastast alates (Kiivit jt 1991; Kond jt 1993; Valikained ... 1997), muutus järk-järgult paljudes koolides ning ka 2002. aastal väljapakutud ainekava kirjelduses „religiooniõpetuseks“ (Valk 2002). Nimetus „usuõpetus“ kandis endaga kaasas uskuma õpetamise tähendust, mistõttu maailma religioone käsitlevale ainele ei tundunud see enam sobivat ning paljud koolid hakkasid eelistama võõrapärasema kõlaga nimetust. Teistes koolides aga säilis endine nimi, sest sellega oldi harjutud ning teati, mis on selle sisu. 2010. aastast on seadusandlikul tasandil püütud luua terminoloogilist selgust: eristatud on ainult erakoolides õpetatav aine „usuõpetus“ ning maailma

religioone käsitlev aine „usundiõpetus“, mida võib õpetada munitsipaal- ja riiklikes üldhariduskoolides (Erakooliseadus 2010).

Esimesed usuõpetuse ainekavad (Kiivit jt 1991, Kond jt 1993, Valikained ... 1997) peegeldasid nii okupatsioonieelse Eesti kui ka tänapäeva Soome usuõpetuse rõhuasetusi, kuid ei arvestanud vahepeal aset leidnud murrangulisi muutusi siinse elanikkonna usulistes arusaamades ja hoiakutes. Kui veel 1997. aasta ainekavast leiab sõnastuse „Usuõpetus seab eesmärgi õpetada orienteeruma kristlikus usus ja selle kultuuritraditsioonides, loob eeldused kristliku kiriku mõistmiseks ja sellega osadusse astumiseks“ (Valikained ... 1997), siis 2010. aastal jõustunud ainekava ja selle hilisem redaktsioon rõhutab, et „Usundiõpetus pole käsitletav ühegi kiriku, koguduse ega usulise ühenduse kuulutustööna. Usundiõpetuses ei käsitleta ühtki maailmavaadet õpilastele normatiivsena. Gümnaasiumi usundiõpetuse ülesanne ei ole juhatada õpilasi mingi kindla religiooni juurde“ (Valikaine ... 2011b), sarnane eesmärk on ka põhikooli usundiõpetusel (Valikaine ... 2011a). Taoline muudatus peegeldub ka aine sisus, kus enne oli tunduvalt suurem rõhk kristlusel, selle dogmaatika, kirikuloo ja kristliku eetika tutvustamisel, viimase ainekava kohaselt tutvustatakse aga erinevaid religioone ja maailmavaateid ning suuremat tähelepanu on pööratud väärtuskasvatusele.

2010. aastal rakendunud riiklikes õppekavades on paljude teiste oluliste muutuste seas esimest korda kirjeldatud ainet nimega „usundiõpetus“ ning antud seeläbi ainele seadusjärgne staatus (Põhikooli ... 2010; Gümnaasiumi ... 2010). Eelmised ainekava versioonid olid olnud soovituslikud, nüüd peavad koolid, kus õpetatakse usundiõpetust, lähtuma riiklikust ainekavast. Reglementeeritus annab lapsevanematele, õpetajatele, kooli juhtkonnale, nii aine pooldajale kui ka vastastele suurema selguse, millega on tegu. Ehk aitab see muuta sisukamaks ka aine ümber käivaid vaidlusi ning otsustusprotsesse.

2011/12. õppeaastal õpetati Eesti Hariduse Infosüsteemi (edaspidi EHIS) andmetel usundiõpetust eraldi aienäna 50 koolis, mis jagunevad maakonniti tabelis 1 esitatud kujul ja mis moodustavad umbes 9% kõikidest Eesti üldhariduskoolidest. Enamasti on tegemist valikainega, mida vaid vähestes koolides õpetatakse kõikides kooliastmetes. Siiski ei kajasta EHIS-e andmed kõiki koole, kus ainet õpetatakse – neid võib olla kuni veerandi võrra rohkem. Sellel võib olla kaks põhjust. Esiteks on mitmeid koole, kus on usundiõpetust õpetatud juba pikka aega, aga millegipärast EHIS-e andmetes need koolid ei kajastu. Teiseks võib aine olla peidetud teiste nimede taha. Kuna kuni 2010. aastani oli usundiõpetusel „kohustuslikult vabatahtliku“ aine staatus (põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse redaktsioonid 1999–2010), mis tegi selle korraldamise tülikaks, siis püüdsid mitmed koolid seaduse kitsendustest mööda hiilida, nimetades ainet mõne teise nimega. Näiteks võis usundeid käsitleva aine leida maailmavaateõpetuse, eetika, kultuuriloo või ka mõne teise nimetuse alt. Mitmed koolid jätkavad aine õpetamist endise nime all ka praegu.

Tabel 1. Usundiõpetust õpetavate koolide arv maakonna järgi, 2011/12. õppeaasta
Table 1. Number of schools teaching religious education by county, academic year 2011/12

Maakond County	Arv Number	Maakond County	Arv Number	Maakond County	Arv Number
Harju	15	Lääne	3	Saare	-
Hiiu	-	Lääne-Viru	2	Tartu	11
Ida-Viru	3	Põlva	2	Valga	2
Jõgeva	3	Pärnu	3	Viljandi	4
Järva	-	Rapla	-	Võru	2

Allikas: Eesti Hariduse Infosüsteem
 Source: Estonian Education Information System

Seoses uue riikliku õppekava rakendamisega plaanib üha enam koolijuhte hakata valikõppeainena õpetama usundiõpetust ning seetõttu otsivad nad vastava erialase ettevalmistusega õpetajaid väljastpoolt oma kooli või on saatnud oma õpetajaid ümberõppesse teadmisi omandama. Teised koolijuhid on aga äraootaval seisukohal ning püüavad otsust võimalikult palju edasi lükata: nad on ebakindlad aine mõju ja ka eri osapoolte ootuste suhtes.

Mida tasub karta või loota usundiõpetusega seoses?

Usundiõpetuse üle käivates vaidlustes on ühelt poolt tihti üles kerkinud soov, et aine võiks kooskõlas esimeste ainekavade eesmärkidega luua „eeldused ... kristliku kirikuga osadusse astumiseks“ (Valikained ... 1997) ning samapalju tunnevad teised hirmu sellesama eesmärgi täitumise ees. Kas ja kuivõrd on taolistel lootustel või hirmudel alust? Milliseid hoiakute muutusi võib täheldada usundiõpetust õppinud õpilastel?

Nendele küsimustele aitab vastust leida rahvusvaheline uuring „Religioon hariduses. Panus dialoogiks või konfliktifaktor muutuvates Euroopa riikides“ („Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries“ – edaspidi lüh REDCo). Uuriti, missugusena näevad 14–16-aastased koolinoored religiooni rolli oma elus, koolis ja inimsuhetes. Uuringus osalesid Eesti kõrval Hispaania, Holland, Suurbritannia, Norra, Prantsusmaa, Saksamaa ja Venemaa. Selles artiklis kajastatakse 2008. aastal õpilaste seas tehtud ankeetküsitluse tulemusi. (Uuringu tulemustega saab tutvuda: Teenagers' ... 2009; Schihalejev 2010.)

Eestis oli uuringusse kaasatud nii maa- kui ka linnakoole, eesti ja vene õppekeelelega, väikese ja suure õpilaste arvuga koole. Valimisse kuulus Tallinna ja Narva linna, Harju, Pärnu, Saare, Viljandi, Põlva ja Tartu maakonna koole. Püüti leida vastandlikke õppeasutusi igast piirkonnast, näiteks üks kool suurema linna keskusest, teine äärelinnast, kolmas maapiirkonnast. Valim peegeldab Eesti elanikkonna vastava vanuserühma usulist, geograafilist ja hariduslikku mitmekesisust.

Järgnevalt on käsitletud, kuidas õpilased ennast usuliselt määratlesid, kuidas nad suhtusid maailmavaatelisse mitmekesisusse ning millisena näevad nad kooli rolli religioonilase hariduse andmisel. Piirkondlikud erinevused ei olnud õpilaste hoiakutes märgatavad ning seetõttu keskendutakse usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste hoiakute erinevusele. Esimesse rühma kuulusid need, kes pole kunagi koolis usundiõpetust õppinud, neid nimetatakse edaspidi usundiõpetuse kogemuseeta õpilasteks (joonistel „pole õppinud“). Teise rühma õpilased on osalenud maailma religioone tutvustaval kursusel hiljuti, uuringu korraldamise või sellele eelnenud aastal ning neid nimetatakse hiljuti usundiõpetust õppinuteks (joonistel „hiljuti õppinud“). Kuigi Eestis õpib usundiõpetust umbes 1% kooliõpilasi, oli selle uuringu valimis nende osatähtsus 20%. See võimaldas omavahel võrrelda erineva usundiõpetuse õppimise kogemusega õpilaste vastuseid. Usundiõpetust õppinud õpilaste oluliselt suurem osatähtsus valimis võib mõningal määral kallutada Eesti kui terviku kohta saadud tulemusi, eriti juhul, kui usundiõpetust õppinute ja mitteõppinute hoiakud erinesid.

Peale usundiõpetuse kogemuse erinevuse varieerusid mõned vastused ka teiste näitajate puhul, näiteks kohati erinesid eesti ja vene keeles täidetud ankeetide vastused. Lühiduse huvides viidatakse vastavatele rühmadele kui eesti- ja venekeelsetele, kuigi eestikeelsete hulgas oli ka üksikuid itaalia, inglise, soome ja rootsi koduse keelega lapsi ning ka venekeelsete hulgas võis olla teiste etniliste rühmade esindajaid. Kolmandaks oluliseks teguriks oli õpilaste usuline enesemääratlus. Selles uuringus eristatakse ennast usuliselt määratlenud õpilased ning need, kes eelistavad jätta ennast usuliselt määratlemata.

Kuidas õpilased ennast usuliselt määratlevad?

Eestit on peetud üsna usuleigeks piirkonnaks. 2005. aasta juunis avaldatud Eurobaromeetri uuringu (Social ... 2005) andmetel usub 16% Eesti elanikest, et Jumal on olemas. Samas uskus 54% Eesti elanikest kõrgema jõu või vaimu olemasolu, 26% kinnitasid, et ei usu üldse ja 4% vastas, et ei tea, kas nad usuvad. Selles mõttes võiks Eesti elanikkonda pidada kõige „kõrgema jõu“ usklikuks Euroopas. 2009. aastal korraldatud uuringu (Crabtree 2010) kohaselt mängib religioon 84% maailma täiskasvanud inimeste elus olulist rolli, Eestis on vastav näitaja aga vaid 16%.

Kõige ulatuslikumad ning tõepärasemad andmed Eesti rahvastiku usulise enesemääratlemise kohta pärinevad 2000. aasta rahvaloendusest. Nende põhjal võib öelda, et usuliselt määratleb

ennast 29% üle 15-aastasest elanikkonnast, kusjuures noorte hulgas on see osatähtsus väiksem kui vanemaealiste puhul. REDCo andmed näitavad, et Eesti 14–16-aastaste õpilaste seas määratleb end usuliselt 15% (tabel 2). Usuliselt määratlenute seas oli kristlasi kõige rohkem (11%) ning mõned õpilased (4%) esindasid ka teisi religioone.

Tabel 2. Eesti elanikkonna usuline enesemääratlus, 2000, 2008

Table 2. Religious affiliation of the population of Estonia, 2000, 2008

(protsenti – percentages)

	Kogu rahvastik ^a <i>Total population^a</i>	15–19-aastased ^a <i>Population aged 15–19^a</i>	14–16-aastased ^b <i>Population aged 14–16^b</i>	
Õigeusklik	12,8	8,4	4,3	<i>Orthodox</i>
Luterlane	13,6	5,1	1,0	<i>Lutheran</i>
Muu kristlane	2,2	1,7	6,1	<i>Other Christian</i>
Teised religioonid	0,3	0,2	3,6	<i>Other religions</i>
Ateist	6,1	5,8	0,4	<i>Atheist</i>
Määratlemata	65,2	79,0	84,5	<i>Undefined</i>

^a 2000. aasta rahva ja eluruumide loenduse andmed

^b REDCo andmed

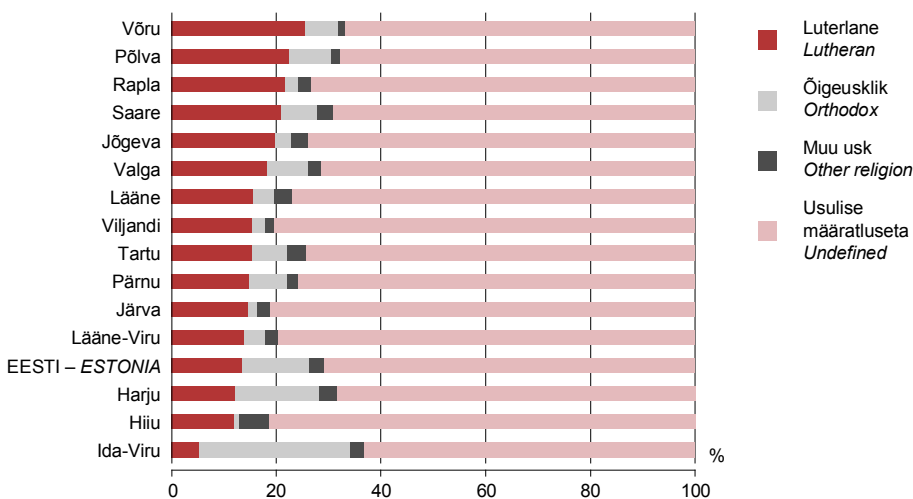
^a *Data of the 2000 Population and Housing Census*

^b *REDCo data*

Eesti elanikkonna usuliselt määratlenute jaotus ei ole maakonniti ühesugune (joonis 1). REDCo andmeid vaadates oli eestikeelsete vastajate hulgas neid, kes ennast usuliselt määratlesid, 9% ja venekeelsete vastajate seas 31%. Koolide kaupa võib aga pilt olla väga erinev. Nii oli kaks vene õppekeelega kooli, kus end usuliselt määratlenute osatähtsus oli 40% ümber ning vastukaaluks leidis kolm eesti õppekeelega kooli, kus ükski uuringus osalenud õpilastest ennast usuliselt ei määratlenud. Usundiõpetust õppinute ja mitteõppinute usuline enesemääratlus oli üldjoontes sarnane, kuigi õppinud oskasid oma usulist või mitteusulist kuuluvust täpsemalt sõnastada. Näiteks agnostikutena oskasid ennast määratleda vaid usundiõpetust õppinud noored, samuti kasutasid kristliku taustaga noored usutunnistuse nimetust üldise „kristlane“ või „usklik“ asemel tihedamini kui need, kes ei olnud seda õppinud.

Joonis 1. Eesti elanikkonna usuline enesemääratlus maakonna järgi, 2000^a

Figure 1. Religious affiliation of the population of Estonia by county, 2000^a



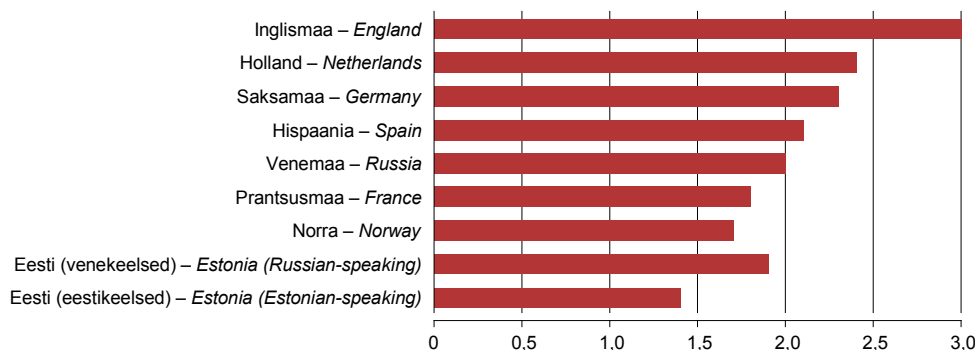
^a 2000. aasta rahva ja eluruumide loenduse andmed

^a *Data of the 2000 Population and Housing Census*

Üle poole uuringus osalenuist pidas religiooni väga vähe oluliseks ning vaid 5% ütlesid, et religioon on neile väga oluline. Ka sellele küsimusele andsid erineva usundiõpetuse kogemusega õpilased üsna ühesuguse vastuse, küll aga ilmnis erinevus rahvusgrupiti: venekeelsetele vastajatele oli religioon oluliselt tähtsam. Eesti keeles vastanud noored pidasid uuringus osalenud teiste riikide noortega võrreldes religiooni kõige vähem oluliseks (joonis 2).

Joonis 2. Hinnang religiooni olulisuse kohta, 2008^a

Figure 2. Assessment of the importance of religion, 2008^a



^a Riikide keskmised skaalal: 0 – pole üldse oluline, ... , 4 – väga oluline

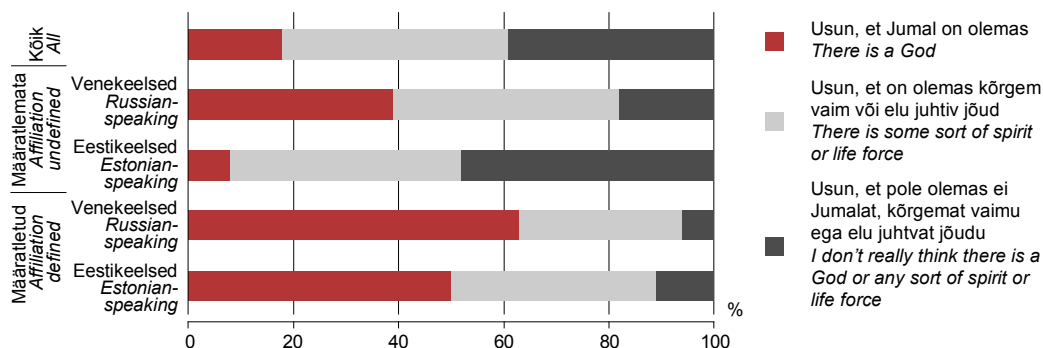
^a The countries' average scores on a scale of 0 (absolutely not important) to 4 (very important)

Allikas/Source: REDCo

Millesse õpilased uskusid? Iga viies õpilane uskus Jumalasse ning iga kolmas väitis, et ta ei usu ei Jumalat ega mingit kõrgemat vaimu ega elu juhtivat jõudu. Siingi ei erinenud usundiõpetust õppinute ja mitteõppinute vastused oluliselt. Siiski, pisut enam kasutasid kõike üleloomulikku eitava vastusevariandi arvelt varianti „kõrgem vaim või elu juhtiv jõud“ need õpilased, kes olid usundiõpetust õppinud. Olulised erinevused ilmnisid keele ja usulise enesemääratluse kaupa. Esiletoomist väärib, et alla poole ennast usuliselt määratlenud õpilastest uskus Jumalat. Venekeelsed ja end määratlenud uskusid tunduvalt enam Jumalat, eestikeelsed ja end usuliselt määratlemata olid sagedamini ateistlikul seisukohal (joonis 3).

Joonis 3. Uskumise sisu keele ja usulise enesemääratluse järgi, 2008

Figure 3. Content of belief by language and religious affiliation, 2008



Allikas/Source: REDCo

Usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilased ei erinenud üksteisest ka selle poolest, kas ja kui tihti nad palvetavad, loevad pühakirja või osalevad usulistel talitlustel. Küll aga mõtlesid usundiõpetust õppinud õpilased teistest enam elu mõtte ja ka religiooniga seonduvate küsimuste üle.

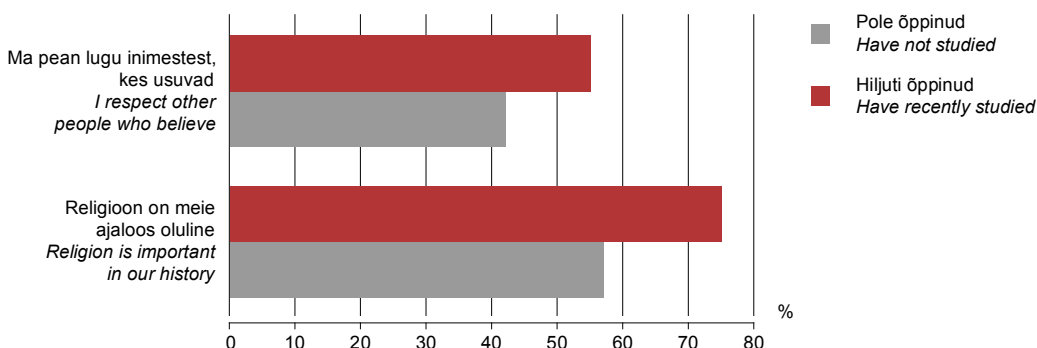
Suhtumine religiooni

Enam nõustuti üldiste arvamustega, näiteks „religioon on oluline meie ajaloos“, „inimene võib olla usklik ka nõnda, et ta pole seotud ühegi kindla usulise rühmaga“ või „ma pean lugu inimestest, kes usuvad“ kui lausetega, mis väljendasid isiklikku pühendumust ja religiooni mõju oma elule. Kuigi õpilased ei pidanud religiooni enda jaoks oluliseks, ei nõustunud peaaegu pooled väitega, et religioon on mõttetus ja ainult iga viies nõustus sellega.

Oodatult olid end usuliselt määratlenud õpilased rohkem nõus kõigi religiooni suhtes positiivsete lausungitega ning ei nõustunud negatiivsete seisukohtadega. Vaid kolme lausungi puhul ei leidunud olulisi erinevusi usulise enesemääratluse järgi: kahtlused Jumalas, valmisolek muuta oma seisukohti ning uskumise võimalikkus ilma usulise kuuluvuseta. Venekeelsete vastanute seas olid enam poolehoidu leidnud kõik lausungid, mis kajastasid religiooni mõju isiklikule elule. Eestikeelsed vastajad nõustusid enam seevastu religiooni sotsiaalsete ja ajalooliste mõjudega. Usundiõpetuse mõju oli tunda eelkõige religiooni toime hindamisel ajaloos ning usklike suhtes respekti väljendavate lausete osas (joonis 4).

Joonis 4. Suhtumine religiooni usundiõpetuse kogemuse järgi 2008^a

Figure 4. Attitude towards religion by experience of religious education, 2008^a



^a Väidetega täiesti nõus või nõus

^a Respondents who answered 'strongly agree' or 'agree'

Allikas/Source: REDCo

Religioonist kõnelemine

Reeglina ei kõnele õpilased religiooniga seotud teemadel peaaegu kunagi ja mitte kellegagi. Kõige levinum vastus küsimusele, kui tihti erinevate sihtrühmadega religioonist kõneldakse, oli „mitte kunagi“. Kui üldse, siis kõige sagedamini kõneldakse religioonist koolis või pere ringis. Usundiõpingud ei mõjutanud seda, kui tihti kõneldi religioonist vaimulikega või pere ringis. Samas need, kes olid hiljuti ainet õppinud, rääkisid teistest oluliselt sagedamini religioonist õpetajatega, klassikaaslaste ja ka sõpradega.

Vaatamata sellele, et õpilased kõnelesid religioonist harva, ei saa väita, et teema ei vääri nende arvates kõnelemist. Peamiste põhjustena, miks usust ei räägita, toodi oma teadmiste piiratus ning vähemal määral, et see teema on piinlikkust tekitav või et religioon on nõme. Need, kes ei olnud usundiõpetust õppinud, nõustusid enam sellega, et nad ei tea piisavalt religioonist ning et religioonist kõnelemine on piinlik.

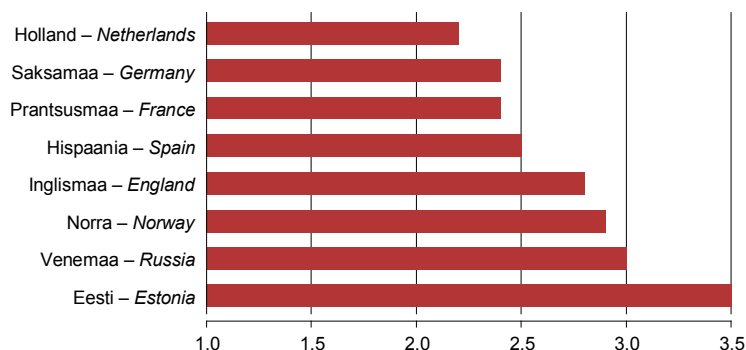
Oma usuliste tõekspidamiste väljanäitamine

Sellest, mida nende parim sõber mõtleb religioonist, oli huvitatud 45% õpilasi, palju vähem (23%) oli neid, kes ei olnud sellest huvitatud. Samas ei peetud usust kõnelemist kaugeltki riskivabaks. Õpilased pigem nõustusid väitega, et õpilane, kes avalikult näitab oma usulisi veendumusi, võib

saada pilkealuseks. Selles küsimuses oli uuringus osalenud teiste maade noortel vähem hirme, samas peeti mujal usklikest inimestest enam lugu (joonised 5 ja 6). Need Eesti vastajad, kes olid usundiõpetust õppinud, väljendasid austust usklike vastu oma eakaaslastest enam.

Joonis 5. Suhtumine usklikesse Euroopa riikides: õpilane, kes näitab välja oma usulisi tõekspidamisi, võib saada pilkealuseks, 2008^a

Figure 5. Attitude towards religious people in European countries: a student who shows his/her religious belief openly in school risks being mocked, 2008^a



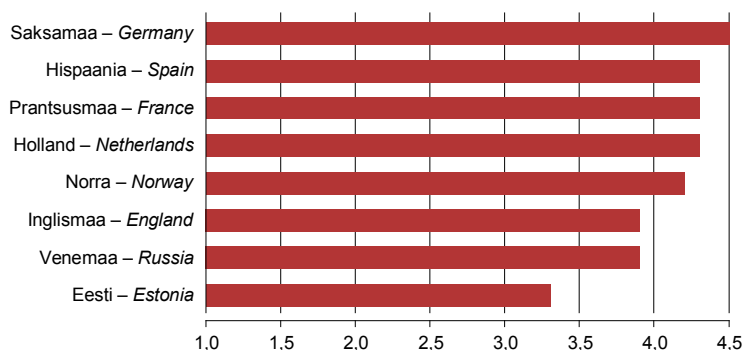
^a Keskmised skaalal: 1 – pole üldse nõus, ..., 5 – täiesti nõus

^a Average scores on a scale of 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree)

Allikas/Source: REDCo

Joonis 6. Suhtumine usklikesse Euroopa riikides: ma pean lugu inimestest, kes usuvad, 2008^a

Figure 6. Attitude towards religious people in European countries: I respect other people who believe, 2008^a



^a Keskmised skaalal: 1 – pole üldse nõus, ..., 5 – täiesti nõus

^a Average scores on a scale of 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree)

Allikas/Source: REDCo

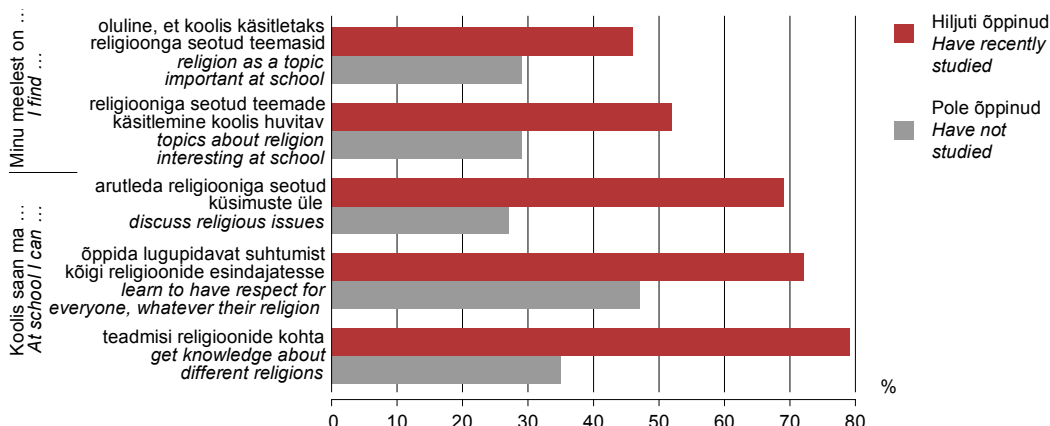
Millisena näevad õpilased religiooni rolli koolis?

Õpilastel oli kergem vastata küsimustele religiooni kohta koolis kui üldistele küsimustele religioonist, seetõttu oli selle plokki küsimuste puhul neid, kes seisukohta ei võtnud, vähem kui teiste teemade puhul. Üldiselt võib öelda, et õpilased pidasid religioonilase hariduse saamist koolis oluliseks mitmel põhjusel, kuid hinnang koolis toimuvale olenes suuresti sellest, kas koolis oli usundiõpetus või mitte.

Need õpilased, kes olid hiljuti usundiõpetust õppinud, hindasid peaaegu kõiki religiooni õppimise aspekte tunduvalt kõrgemalt: nad nõustusid teistega võrreldes enam, et nad saavad koolis teadmisi religioonist, et neil võimaldatakse sel teemal avatud arutelu, et temaatika on huvitav ning et nad õpivad austama erinevate maailmavaadete esindajaid (joonis 7).

Joonis 7. Hinnang kooli usundiõpetusele, 2008^a

Figure 7. Assessment of the religious education taught at school, 2008^a



^a Väitega täiesti nõus või nõus

^a Respondents who answered 'strongly agree' or 'agree'

Allikas/Source: REDCo

Õpilaste arusaam sellest, kuidas kool peaks religioonialast õpetust organiseerima, olenes samuti suurel määral vastajate endi kogemustest. Need, kes polnud ainet õppinud, enamasti ei soovinud selle sisseviimist, aga usundiõpetuse kogemusega õpilased hindasid ainet kõrgelt. Siiski ei pidanud ei usundiõpetuse kogemusega ega ka usulise taustaga õpilased kooli ülesandeks uskuma õpetamist. Kooli rolli nähti pigem teadmiste jagamises ja pluralistlikus ühiskonnas vajaminevate oskuste ja hoiakute kujundamises.

Järeldused

Eestis määratleb end usuliselt küll vähemus õpilasi, kuid ometi leidub end määratlenuid peaaegu igas klassis ning kindlasti igas koolis ja piirkonnas. Siin tutvustatud uuring ei toeta levinud arvamust, et usundiõpetus teeb õpilasi usklikumaks, küll aga muutusid juba mõnekuise kursuse jooksul hoiakud sallivamaks. Kahjuks näitas REDCo uuring, et meie koolinoored, kes polnud usundiõpetust õppinud, nõustusid teiste maade ja ka Eestis usundiõpetust õppivatest eakaaslastest enam väidetega, mis väljendasid äärmiselt vaenulikku üldistavat suhtumist usklikesse ja religiooni. Õpilaste seas levinud eelarvamuslik suhtumine religiooni koos selle pidamisega eraasjaks soodustab õhkkonna teket, kus nii usulise taustaga õpilased kui ka need, kes on huvitatud religioonist, võivad saada pilkealuseks. Usundiõpetust õppinud aga olid erinevuste suhtes avatumad ning enam valmis erineva maailmavaate esindajatega dialoogi astuma.

Praegune olukord esitab tõsise väljakutse koolidele: kuidas korraldada usundiõpetust nii, et seda õppivad noored ei satuks kaaslaste põlu alla? Nähtavasti ei tasu loota, et vabatahtliku ainena õpetatav usundiõpetus muudaks Eesti elanikkonna usust oluliselt teadlikumaks või ka selle suhtes sallivamaks. Nähtavasti ei vali usundiõpetust just need õpilased, kes on religioonide ja usklite suhtes skeptilisemad või isegi vaenulikult meelestatud. Nõnda kestab usuküsimustes võhiklikkus, mis pärsib nii noorte osasaamist kultuuripärandist kui ka hakkamasaamist usuliselt

üha kirjumaks muutuvast Eestis, mujal Euroopas ja maailmas: religioon mõjutab kultuuri kõrval tihti nii majandust, poliitikat, kui ka inimeste omavahelisi suhteid.

Uued seadused annavad koolile aine korraldamise osas senisest suurema vabaduse ja vastutuse. Kool võib põhikoolis aine õppimise võimalust pakkuda, kuid ei pea seda tegema, olgu soovijaid kui palju tahes. Põhikoolis on kooli õppekava määratleda, kas, kuidas ja mis tingimustel ainet pakutakse – valikainena, ringitunnina või tavalise tunnina teiste hulgas – eeldusel, et lähtutakse riiklikust ainekavast (Põhikooli ... 2011). Gümnaasiumis on usundiõpetus ja riigikaitse kaks õppeainet, mida kool peab võimaldama ka siis, kui soovijaid on kasvõi üks (Gümnaasiumi ... 2011). Sarnaselt põhikooliga saab aga kool aine muuta näiteks humanitaar-suunale kohustuslikuks. Ometi ei tohiks seda vabadust kasutada kergel käel, vaid oluline on, et piirkonnas oleks selleks nii lapsevanemate, kooli juhtkonna kui ka õpetajate valmisolek. See aga on protsessi tulemus, millele eelnevad läbirääkimised, selgitused, üksteise kuulamine ja taas läbirääkimised kõigi osapooltega. Algatajaks võib olla igaüks – lapsevanemad, õpilased, direktioon, õpetaja, kooli hoolekogu. Olulisteks märksõnadeks peavad aga olema kompetentne õpetaja, kõigi osapoolte kaasamine ning tegelemine usundiõpetuse suhtes esinevate hirmude ja eelarvamustega.

Tundub, et usundiõpetuse sisus ja seadustes muutusi tehes on arvestatud praeguste hoiakutega Eestis ja maailmas toimuvate muutustega. Piirkonniti vaadates jääb silma, et usundiõpetust pakuti 2011. aastal enim Tartu ja Tallinna koolides, kusjuures see aine on mitmetes riigieksamite tulemuste poolest edukates gümnaasiumides kujunenud kooli identiteedi või vähemalt koolielu lahutamatuks osaks. Pikaajaline usundiõpetuse kogemus on näiteks Hugo Treffneri Gümnaasiumis, Tallinna Inglise Kolledžis, Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasiumis, Halliste Põhikoolis ning paljudes teistes omanäolistes koolides Eesti eri paigus. Tänu nende koolide tahtele ja julgusele lülitada oma tunniplaani religioone käsitlev aine, saavad teadlikumaid otsuseid teha ka teised koolid.

Autor tänab uuringu korraldamise ja artikli valmimise toetamise eest Kultuuriteooria tippkeskust, Euroopa Liidu Regionaalarengu Fondi ning Eesti Teadusfondi (ETF 9108).

Allikad Sources

2000. aasta rahva ja eluruumide loendus IV. Haridus. Usk. (2002). Tallinn: Eesti Statistikaamet.

Crabtree, S. (2010) Religiosity Highest in World's Poorest Nations. Gallup 2009. [www] <http://www.gallup.com/poll/142727/religiosity-highest-world-poorest-nations.aspx#2> (15.10.2012).

Debray, R. (2002). L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Paris: Odile Jacob/Sceren-CNDP.

Eesti Hariduse Infosüsteemi andmebaas. [e-andmebaas] <http://www.ehis.ee> (10.01.2012).

Erakooliseadus. (2010). Riigi Teataja I osa, nr 42, art 240. [www] <https://www.riigiteataja.ee/akt/13001161?leiaKehtiv> (15.10.2012).

Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2010) Riigi Teataja I osa, nr 6, art 21. [www] <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925> (15.10.2012).

Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011) Riigi Teataja I osa, 20.09.2011, nr 2. [www] <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011002> (15.10.2012).

Kiivit, S; Kond, M; Kraav, M. (1991). Üldhariduskooli programmid. Usundiõpetus. Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeerium.

Kond, M., Nigula, T., Tammo, J. (1993). Usuõpetuse õppekava. Tallinn: Riigi Kooliamet.

Põhikooli riiklik õppekava. (2010) Riigi Teataja I osa, nr 6, art 22. [www] <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133> (15.10.2012).

Põhikooli riiklik õppekava. (2011) Riigi Teataja I osa, 22.09.2011, nr 9. [www] <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009> (15.10.2012).

Schihalejev, O. (2010). From indifference to dialogue? Estonian young people, the school and religious diversity. Münster: Waxmann.

Social values, Science & Technology. (2005). Report of the European Commission. Special Eurobarometer, No 225. [www]
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_225_report_en.pdf (15.10.2012).

Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. (2009). – A European Study. / Ed. P. Valk et. al. Münster: Waxmann.

Valikaine „Usundiõpetus“. (2011a). Vabariigi Valitsuse 6.jaanuari määruse nr 1 lisa nr 9 „Põhikooli riiklik õppekava“. Riigi Teataja I osa, nr 1. [www]
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1001/VV1_lisa9.pdf (15.10.2012).

Valikaine „Usundiõpetus“. (2011b). Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari määruse nr 2 lisa nr 8 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“. Riigi Teataja I osa, nr 2. [www]
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1002/VV2_lisa8.pdf (15.10.2012).

Valikained ja -kursused põhikoolile ja gümnaasiumile. (1997). Tallinn, Eesti Vabariigi Haridusministeerium.

Valk, P. (2002). Eesti kooli religiooniõpetuse kontseptsioon. Doktoriväitekiri. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

RELIGIOUS EDUCATION – IS IT SOMETHING TO BE AFRAID OF?

Olga Schihalejev
University of Tartu

Estonia has for a long time been a multicultural society not only ethnically, but also in the religious sense – a popular belief has developed from ancient beliefs that merged with Christianity; Estonia has historically been home to Catholics, Lutherans, Orthodox Christians and Old Believers, followers of Judaism and Islam, and more recently also to Baptists, Methodists, Pentecostals and Adventists, Jehovah's witnesses, Mormons and representatives of many other religions. Even if the number of followers in these religious groups is statistically insignificant, they have still contributed to religious heterogeneity in Estonia. The picture is even more complex when we move on to European countries and beyond. Religious diversity can be exciting, but on the other hand it can also be confusing or even intimidating.

In democratic societies the state does not intervene in decisions concerning the belief of the people. Nevertheless, provision of religious education is considered to be one of the pillars of effective democracy and human rights. Even in France, which was one of the first countries to distance itself from it, religion has been vigorously introduced in general education over the recent years. Namely, in 2002, in his report to the Minister of Education of France, Professor Regis Debray stated that one of the main problems of the French education system is that it produces incompetence that prevents students from partaking in culture and inhibits their ability to cope in a multicultural society. The report emphasises the need to promote an attitude to religions that is based on competence and understanding about religions.

What is the situation with the abovementioned competence and understanding in Estonian schools? This article outlines the developments in religious education in Estonia in the previous twenty years, helping the reader to see the changes that have occurred in the nature and goals of this subject. In many ways the subject taught in the late 1990s belongs to an entirely different category than the subject taught in the first decade of the new millennium – it would be misleading to consider them the same.

After that, the article presents the results of an international survey carried out in the period 2006–2009, in cooperation between universities from eight countries (including Estonia). This is currently the most comprehensive survey in Estonia on students' religious beliefs and attitudes towards different worldviews. The results of this survey provide an insight into the distinctive features of Estonian respondents and the differences among the young people living in Estonia. What is the religious affiliation of young people, their attitude towards a multitude of worldviews? Are they willing to obtain religious education and what are their expectations for it? The answers to these questions allow us to draw some conclusions that hopefully lead to more informed decisions about religious education.

Religious education: past and present

Since the restoration of independence in Estonia, the introduction of a subject discussing various religions has travelled a long and winding road, and even today this road is closer to a narrow path than a broad highway. Religious education (or religious studies) has definitely been one of the topics subject to heated discussions at the dawn of both the independence and re-independence of Estonia.

Over the period of 20 years, the syllabus of religious education has undergone conceptual changes which are also reflected in the name of the subject: the original term 'usuõpetus' (literally 'study of faith' in Estonian) was used from 1991 onwards (Kiivit et al 1991, Kond et al 1993, Valikained ... 1997), but then gradually many schools started to use the term 'religiooniõpetus'

(‘religious studies’) which was also used in the draft syllabus presented in 2002 (Valk 2002). The term ‘usuõpetus’ had the connotation of ‘teaching to believe’, and was thus considered unfit for a subject discussing various world religions, with many schools preferring to use the term with the loanword ‘religioon’. But some schools kept the original term ‘usuõpetus’, because it was already familiar and its actual meaning was known. Since 2010, legislators have tried to establish two distinct terms – a distinction is made between the subject ‘usuõpetus’ taught only in private schools, and ‘usundiõpetus’ (religious education) or the study of world religions, taught in municipal and state general education schools (Erakooliseadus 2010).

The first syllabuses of religious education (Kiivit et al 1991, Kond et al 1993, Valikained ... 1997) had a similar focus as the syllabuses used in the Republic of Estonia before World War II and modern-day Finland, but they disregarded the drastic changes in the religious views and attitudes of the local population. The syllabus of 1997 still contained the following statement: “The goal of religious education is to teach students about the Christian religion and its cultural traditions, and to create prerequisites for understanding and joining the Christian Church” (Valikained ... 1997). On the other hand, the syllabus implemented in 2010 and its revised version emphasise that “religious education does not promote any particular church, congregation or other religious association. Religious education does not consider any single worldview to be the norm for students. The task of religious education at the upper secondary school level is not to guide the students towards acceptance of any particular religion” (Valikaine ... 2011b); religious education taught at the basic school level has a similar goal (Valikaine ... 2011a). This conceptual change is also reflected in the syllabus – it used to have a much greater emphasis on introducing Christianity, its dogmas, church history and Christian ethics, but the most recent syllabus stipulates the discussion of various religions and worldviews with more emphasis placed on values education.

The national curricula implemented in 2010 contain many significant changes. Among other things, the subject ‘religious education’ was described for the first time and thus granted legitimate status (Põhikooli ... 2010, Gümnaasiumi ... 2010). Previous versions of the syllabus had been optional, whereas now the schools where religious education is taught have to adhere to the national syllabus. Official regulation of the subject ensures a clear understanding of the basic concept – by parents, teachers, the school administration, and those supporting or opposing the subject. Perhaps it will also help to lend more substance to the disputes and decision-making processes concerning this school subject.

According to the data of the Estonian Education Information System (hereinafter EHIS), in the academic year 2011/12 religious education was taught as an individual subject in fifty schools. The distribution of these schools by county is shown in Table 1 (p. 136). These schools constitute about 9% of all general education schools in Estonia. In most cases, religious education was taught as an elective subject and there were only a few schools where religious education was taught on all levels of study. However, the data in EHIS do not cover all schools where the subject is taught and the actual number of schools may be bigger by almost a quarter. There are two reasons for this possible inaccuracy. Firstly, there are several schools where religious education has been taught for a long time already, yet this fact is not registered in the EHIS data. Secondly, the subject may be hidden behind other names. Until 2010 the provision of religious education was “mandatorily voluntary” (revisions of the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act from 1999 to 2010), which made it difficult to organise the studies; as a result, many schools tried to circumvent the legal restrictions by renaming the subject. Thus, the subject was taught under names such as ‘worldview studies’, ‘ethics’, ‘cultural history’, and so on. Several schools have continued to teach the subject under its initial name.

With the implementation of the new national curriculum, more and more school heads are planning to introduce religious education in their schools as an elective subject and are therefore looking for teachers with the relevant training from outside their own school or have asked their teachers to complete retraining to be able to teach the subject. Other school heads, however, have not taken any steps yet and are trying to postpone making a decision for as long as possible, as they are insecure about the impact of the subject as well as the expectations of different parties.

What should be feared or expected with regard to religious education?

The disputes concerning religious education often centre around two opposite agendas – some wish that, as stated in the first syllabus versions, the subject would “create prerequisites for ... joining the Christian Church” (Valikained ... 1997), while others worry that this might be the (unwanted) result. Are such hopes or fears justified and if so, to what extent? What changes can be observed in the attitude of pupils studying religious education?

These questions are answered in the international survey “Religion in education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries” (hereinafter REDCo). The study determined the role of religion in life, at school and in human relations for young people aged 14–16. In addition to Estonia, the participants included Spain, the Netherlands, United Kingdom, Norway, France, Germany and Russia. This article refers to the results of the questionnaire survey carried out among students in 2008 (for an overview of the research results, see Teenagers’ ... 2009, Schihalejev 2010).

In Estonia the survey included both rural and urban schools, small and large schools, and both Estonian-speaking and Russian-speaking schools. The sample included schools from Tallinn city, Narva city and Harju, Pärnu, Saare, Viljandi, Põlva and Tartu counties. The goal was to have a sample covering a range of different schools from each region, for example, one school from a major urban centre, one suburban school and one from the rural region. The resulting sample represents the religious, geographical and educational diversity of the relevant age group of the Estonian population.

Next, the article will discuss religious affiliation as specified by students, the students’ attitude towards a diversity of worldviews and their thoughts about the role of the school in the provision of religious education. As there were no significant regional differences in the students’ attitudes, this article focuses on the differences between the attitudes of students who have studied religious education and those who have not. The first group included students who have never studied religious education at school; they are hereinafter referred to as students without experience of religious education (labelled as ‘have not studied’ in the figures). The second group comprises students who have recently – in the year of the survey or in the preceding year – attended a course introducing world religions; they are referred to as students having recently studied religious education (labelled as ‘have recently studied’ in the figures). Although about 1% of students in Estonia are taught religious education, the proportion of such students in the sample of this survey was 20%. This allowed a comparison of the responses of students with different experience of religious education. The significantly higher share of students who have studied religious education in the sample may somewhat distort the overall results for Estonia, particularly in case there was a difference in the attitudes of the first and second groups.

While most of the differences depended on students’ experience of religious education, there was some variation also in case of other indicators – for example, the responses of Estonian-speaking and Russian-speaking respondents were sometimes different. To make things easier, the relevant groups are referred to as ‘Estonian-speaking’ and ‘Russian-speaking’, although the ‘Estonian-speaking’ students included some native speakers of Italian, English, Finnish and Swedish, and there might have been representatives of other ethnic groups among the ‘Russian-speaking’ group as well. The third significant factor was the religious affiliation of the students. In this survey, a distinction is made between students who have defined their religious affiliation and those who choose not to define it.

How do students define their religious affiliation?

Estonia has been considered quite ‘lukewarm’ when it comes to religion. Pursuant to the Eurobarometer survey (Social ... 2005) published in June 2005, 16% of Estonia’s population believe in God. At the same time, 54% of the population believed in the existence of a higher power or spirit, 26% stated that they did not believe in any higher power, and 4% responded that they did not know whether they believed in God. In that sense, the population of Estonia could be

considered to have the highest share of believers in 'a higher power' in Europe. According to a survey carried out in 2009 (Crabtree 2010), religion has a significant role in the life of 84% of the adult population worldwide, whereas the value of this indicator for Estonia was only 16%.

The most extensive and truthful data about the religious affiliation of the population of Estonia are provided by the 2000 Population and Housing Census. According to these data, 29% of the population aged 15 and over defined their religious affiliation, whereas this share was lower among young people, compared to older age groups (2000. aasta ... 2002). Pursuant to REDCo data, 15% of the students aged 14–16 in Estonia defined their religious affiliation (Table 2, p. 138), with most of them being Christians (11%). There were also some students representing other religions (4%).

In Estonia, the distribution of the respondents with a defined religious affiliation differs by county (Figure 1, p. 138). Based on REDCo data, the share of those with a defined religious affiliation was 9% in case of Estonian-speaking respondents and 31% in case of Russian-speaking respondents. However, the situation may vary considerably from school to school. For example, there were two Russian-speaking schools where the share of students with a defined religious affiliation was around 40% and, on the other hand, there were three Estonian-speaking schools where none of the students participating in the survey defined their religious affiliation. Definition of affiliation was generally similar among those who had studied religious education and those who had not, although those who had studied religion were able to state a more specific definition of their religious affiliation or non-affiliation. For example, only students who had studied religious education knew that they could define themselves as agnostics. Also, compared to students who had not studied religion, the students with a Christian background were more likely to specify their denomination instead of merely stating that they were "Christian" or "religious".

Over a half of the respondents considered religion to be unimportant and only 5% said that religion was very important for them. Again, there was no significant difference between groups with different experience of religious education, but there were differences between ethnic groups: religion was remarkably more important for Russian-speaking respondents. Compared to young people in the other countries participating in the survey, Estonian-speaking respondents in Estonia attached the least importance to religion (Figure 2, p. 139).

What did the students believe in? Every fifth student believed in God, and every third stated that he or she did not believe in God or any higher spirit or life-force. Once again, there was no significant difference in the responses of those who had studied religious education and those who had not. However, there were slightly more respondents among those who had studied religion that chose the answer "I believe that there is some sort of spirit or life force", preferring it to the answer "I believe that there is no God, spirit or life-force". There were significant differences in the responses based on language and religious affiliation. It is worth mentioning that less than half of the students who had defined their religious affiliation believed in God. There were more Russian-speaking respondents and students with a defined affiliation that believed in God, while Estonian-speaking respondents and those who had not defined their affiliation were more likely to take an atheist stand (Figure 3, p. 139).

There were also no differences between the students who had studied religious education and those who had not in terms of whether and how often they prayed, read scriptures or attended religious rites. But students who had studied religious education thought about the meaning of life and issues related to religion more often than others.

Attitude towards religion

The respondents were more likely to agree with general statements, such as "Religion is important in our history", "You can be religious without being belonging to a particular faith community" or "I respect other people who believe", and less likely to agree with statements expressing personal devotion and the impact of religion on personal life. Despite the fact that students did not consider religion important, almost half of them did not agree with the statement that religion is nonsense – only every fifth respondent agreed with this statement.

As expected, the students with a defined religious affiliation were more likely to agree with all the positive statements about religion, and to disagree with negative statements. There were only three statements whereby it did not matter whether the respondent's religious affiliation was defined or undefined: doubts about God, readiness to change one's opinion, and the possibility of believing without religious belonging. The Russian-speaking respondents agreed more with all the statements regarding the impact of religion on personal life. Estonian-speaking respondents, on the other hand, agreed more with the social and historical impact of religion. The impact of religious education was the most clear in case of statements concerning the impact of religion on history and respect towards religious people (Figure 4, p. 140).

Talking about religion

As a rule, the students almost never talk about topics related to religion. The most common answer to the question about the frequency of talking about religion with different target groups was 'never'. If discussed at all, religion is most frequently discussed at school or within the family circle. Religious education had no impact on the frequency of discussing religion with clerics or family. At the same time, those who had studied the subject recently had discussions about religion much more often – with their teachers, classmates and friends as well.

Despite the fact that students rarely discussed religion, we cannot state that they consider the topic irrelevant. The main reason cited for not talking about religion was limited knowledge and, to a lesser extent, the fact that the topic is considered embarrassing or that religion is stupid. Those who had not studied religious education were more likely to agree that they have insufficient knowledge about religion and that it is embarrassing to talk about religion.

Expression of religious beliefs

45% of students were interested in what their best friend thought about religion; there were much fewer of those (23%) who were not interested in knowing this. At the same time, talking about religion was considered to be risky as well. Students were more likely to agree with the statement that a student who publicly expresses his or her religious beliefs risks being mocked. The responses to this question revealed that young people from other countries had fewer fears in connection with religion; at the same time, they had greater respect for religious people (Figures 5 and 6, p. 141). In Estonia, the respondents who had studied religious education showed more respect towards religious people than those students who had not studied it.

What is the role of religion at school according to students?

It was easier for students to answer the questions about religion at school than general questions about religion. Therefore, in case of this block of questions, there was a smaller number of those who did not have an opinion. In general, students considered it important to receive religious education at school, for various reasons, but their assessment of the situation at school depended greatly on whether the school offered religious education or not.

The students who had recently studied religious education attributed a much higher value to almost all aspects of religious education: they were more likely to agree that they get information about religion at school, that they are able to openly discuss religion, that the topic is interesting, and that they learn to respect people with different worldviews (Figure 7, p. 142).

Students' understanding of how a school should organise religious studies also depended greatly on the respondents' personal experience. Those who had not studied the subject were mostly not interested in the introduction of the subject, whereas students with experience of religious education valued it highly. However, neither the students with experience of religious education nor those with a religious background thought that the task of the school was to teach to believe. Instead, students believe that the role of the school is to provide the knowledge and skills and shape the attitudes required in a pluralistic society.

Conclusion

In Estonia, only a minority of students have defined their religious affiliation, yet such students are found in almost every class and certainly in every school and region. The survey referenced in this article does not support the common opinion that religious education makes students believers, but students did become more tolerant after only a few months of religious education. Unfortunately, the REDCo survey also revealed that those students in Estonia who had not studied religious education agreed more with the statements expressing extremely hostile generalisations about religious people and religion, compared to their peers in Estonia and other European countries who had studied religious education. Many students are prejudiced against religion and many also consider it a private matter – this fosters an environment where students with a religious background as well as students interested in religion may be subject to mockery. The students who had studied religious education were more tolerant of differences and more prepared to have a dialogue with the representatives of different worldviews.

This situation presents a serious challenge for schools: how to organise religious education so that the students participating in religious education would not be held in contempt by their fellow students? It is unlikely that offering religious education as a voluntary subject will make the population of Estonia significantly more aware of or tolerant towards religion. In that case, the students who are more sceptical or even hostile towards religions and religious people would most likely be the ones who will not choose to study religious education as an elective subject. As a result, ignorance of religious issues will persist and inhibit young people's familiarity with the cultural heritage and their coping in the increasingly diversified religious environment in Estonia, elsewhere in Europe and the world – in addition to its impact on culture, religion also influences economics, politics and the relationships between people.

New laws give schools greater liberty and responsibility in the provision of religious education. The school may offer the subject in basic school, but does not have to do it, no matter how many students are interested. In basic school, the school's curriculum will determine whether, how and under which conditions the subject is taught – as an elective subject, an extracurricular course or a regular subject – provided that compliance with the national subject syllabus is ensured (Põhikooli ... 2011). In upper secondary school, religious education and national defence are two subjects that the school must offer if at least one student wishes to study these (Gümnaasiumi ... 2011). Like in basic school, the school can choose to make the subject obligatory, e.g. for classes specialising in the humanities. However, the school should not take this liberty lightly; it is essential to have the support of parents, school administration and teachers in the region. This can be achieved in a process that includes negotiations, explanations, listening to other opinions and then more negotiations with all related parties. Anyone can be the initiator – parents, students, school administration, teachers or the board of trustees. The key factors are having a competent teacher, involving all relevant parties, and dealing with the fears and prejudice regarding religious education.

It seems that the changes in the nature of religious education and the legislative changes have taken into account current attitudes in Estonia and the changes taking place in the world. The comparison of regions shows that in 2011 religious education was taught the most in the schools of Tartu and Tallinn, whereas the subject has become an integral part of the school identity or at least school life in several upper secondary schools that consistently achieve excellent results in state examinations. The schools with long-term experience of teaching religious education include, for example, Hugo Treffner Gymnasium, Tallinn English College, Pärnu Sütevaka Private High School of Humanities, Halliste Basic School and many other great schools across Estonia. These schools have shown the will and courage to include religious education in their curriculum, and their positive example helps other schools to make decisions with increased awareness.

The author would like to thank the Centre of Excellence in Cultural Theory (funded by the European Union Regional Development Fund) and the Estonian Science Foundation (ETF 9108) for supporting the conduct of the survey and the writing of this article.

WALDORFKOOL – ALTERNATIIV VÕI HARIDUSSÜSTEEMI LOOMULIK OSA?

Meelis Sügis

Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühendus

Katri Tammekand, Mati Valgepea

Tartu Waldorfgümnaasiumi lapsevanemad

Hariduse mitmekesisusest räägitakse palju. Kas mitmekesisus peegeldub erinevate “kallakute” või “suundadega” koolide olemasolus, loovad seda karismaatilised õpetajad, valikuvabadust pakkuvad õppekavad või ettevõtlikud koolipidajad? Küllap on kõigil nimetatutel oma kaalukas roll selles, et valikuid oleks palju, ilmselt on mõjutegureid teisigi.

Kus paiknevad haridusmaastikul tavakoolidega võrreldes erinevat pedagoogilist meetodit kasutavad waldorfkoolid? Kui palju lapsi neis õpib võrreldes kõigi üldhariduskoolidega? Kas waldorfkoolide õpilaste arv on kasvamas või kahanemas? Kuidas waldorfkoolid toimivad? Mis saab edasi nende koolide lõpetajatest? Kas nimetada waldorfkooli alternatiivkoolideks või näha neid hariduse loomuliku osana?

Artiklis on kasutatud Eesti Hariduse Infosüsteemi andmebaasi ning waldorfkooli ja -lasteadeade esindavate Eesti ja rahvusvaheliste organisatsioonide andmeid. Toetutakse ka Eesti waldorfkoolides tehtud uuringute tulemustele. Peamiselt on aluseks võetud Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühenduse tellitud ja 2012. aastal valminud uuring „Eesti waldorfkoolide vilistlaste hinnang haridusele“, aga tuginetakse ka Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud ja 2010. aastal valminud uuringule „Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest“.

Waldorfõppeasutused maailmas

2011. aasta andmetel õpib maailma 66 riigis rohkem kui 1000 waldorfkoolis üle 200 000 õpilase ning eelkooliealistele on ligikaudu 2000 waldorflasteada. Peale selle tegutseb samade põhimõtete alusel 646 ravipedagoogilist ja sotsiaal-teraapilist asutust.

Waldorfkoolid on levinud kõikjal maailmas, enim on neid Saksamaal, USA-s, Hollandis ja Rootsis. Esimene waldorfkool alustas tegutsemist I maailmasõja järgsetes keerulistes oludes 1919. aasta sügisel Stuttgartis Saksamaal. Kooli rajas Waldorf-Astoria sigaretivabriku direktor ja kaasomanik Emil Molt koostöös waldorfpedagoogika rajaja Rudolf Steineriga, kes nõustas Stuttgarti waldorfkooli oma surmani 1925. aastal. Steiner pidas sel perioodil ka arvukalt haridusteemalisi kursusi mitmel pool Euroopas.

Tabel 1. Waldorfkoolid, nende õpilased ja asukohariigid piirkonna järgi 1970, 1990, 2007
Table 1. Waldorf schools, their students and countries of location by region 1970, 1990, 2007

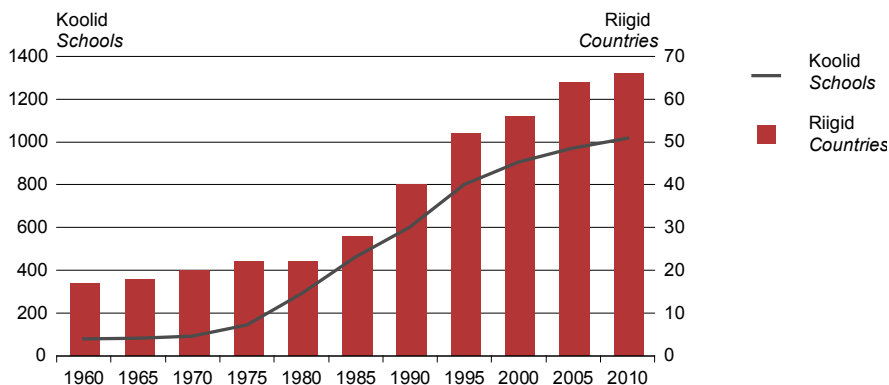
Piirkond Region	Riikide arv Number of countries			Koolide arv Number of schools			Õpilaste arv Number of students		
	1970	1990	2007	1970	1990	2007	1970	1990	2007
Põhja-Ameerika North America	2	2	2	12	101	152	2 097	11 823	16 707
Lõuna-Ameerika South America	3	8	9	3	25	72	860	4 019	9 027
Aafrika Africa	1	2	5	3	7	21	855	1 355	3 611
Lääne-Euroopa Western Europe	12	18	18	71	421	557	28 431	95 600	136 590
Ida-Euroopa Eastern Europe	-	5	14	-	7	110	-	245	13 478
Aasia Asia	-	3	14	-	3	43	-	130	5 002
Ookeania Oceania	2	2	2	2	34	44	840	4 571	7 017
Kokku Total	20	40	64	91	598	999	33 083	117 743	191 432

Allikas/Source: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.

1970. aastatel hakkas waldorfliikumine kiiresti laienema, eriti Põhja-Ameerikas, Lääne-Euroopas ning Ookeanias (Austraalia ja Uus-Meremaa). 1990-ndate esimesel poolel toimus kiire levik Ida-Euroopasse, sh Eestisse, ning kümnendi teisel poolel sündis kasvuline Aafrikas. 21. sajandi alguses on märgata laienemist Aiasse (tabel 1, joonis 1).

Joonis 1. Maailma waldorfkoolide ja riikide arv, kus need tegutsevad, 1960–2010

Figure 1. Number of Waldorf schools in the world and number of countries with Waldorf schools, 1960–2010



Allikas/Source: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.

Õpilaste arvu poolest paistab selgelt silma Saksamaa, kus õpib keskmiselt üle 400 õpilase kooli kohta ning kus omandab haridust 40% maailma waldorfkoolide õpilastest. Paljudes riikides on need koolid vaid 6.–8. klassini ning õpilasi klassis tunduvalt vähem kui Saksamaal.

Waldorfõppeasutuste rahvusvahelise ja omavahelise piiriülene koostöö on tavapärane. Olulisel kohal on kogemuste vahetamine õpetamise, õppimise ja lapsevanemaks olemise teemal.

Eesti waldorfkoolid üldharidusõppeasutuste arvnäitajate taustal

Eestikeelse koolihariduse andmist alustati Eestis 17. sajandi teisel poolel. Esimesed waldorfkoolid avati 1990. aastal Tartus ja Põlva lähistel Rosmal, praeguseks on need tegutsenud

22 aastat. Noorimad waldorfkoolid asuvad Rakveres (tegutsenud kaks aastat) ja Keilas (tegutsenud viis aastat).

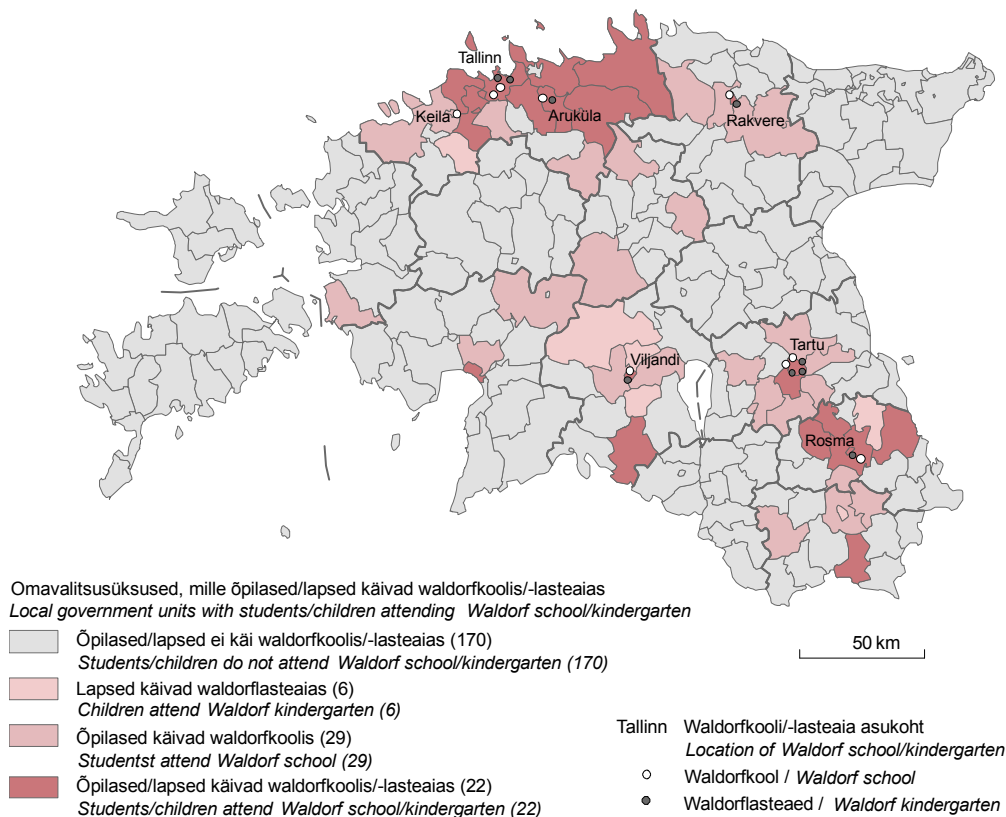
Eestis oli 2011/12. õppeaasta alguses 527 alusharidusasutust ehk lasteaeda ning 540 üldhariduskooli. Kõigist üldhariduskoolidest 470 on munitsipaal-, 30 riigi- ja 40 erakoolid.

Praegu tegutseb Eestis seitse kodanikualgatuse korras asutatud waldorflasteaeda ja -hoidu (Aruküla Vaba Waldorflasteaed, eralasteaed Kaur Rakveres, Ilmapuu Waldorflasteaed ja Meelespea Waldorflasteaed Tallinnas, Lasteaed Täheke Rosmal, Meie Mängurühm Tartus, Viljandi Vaba Waldorflasteaed) ning seitse waldorfkooli (Aruküla Vaba Waldorfkool, Erakool Läte Keilas, Johannese Kool ja Lasteaed Rosmal, Rakvere Vanalinna Kool, Tallinna Vaba Waldorfkool, Tartu Waldorgümnaasium, Viljandi Vaba Waldorfkool), mis tegutsevad mittetulundusühinguna. Veel on kaks kohaliku omavalitsuse lasteaeda (Tartu Lasteaed Ploomike, Tartu Maarja lasteaed) ja kaks ravipedagoogilist kooli, millest üks on era- (Hilariuse Kool Tallinnas) ja teine munitsipaalomandis (Tartu Maarja Kool) (kaart 1). Kõigist Eesti üldhariduskoolidest moodustavad waldorfkoolid 1,3% ning erakoolidest 18%.

Mitmel pool Eestis – Pärnus, Saaremaal, Võrus – kaaluvad aktiivsed vanemad uute waldorfpedagoogikal põhinevate õppeasutuste loomist. Hariduslikku mitmekesisust pakkuvate waldorfõppeasutuste vajalikkust Eestis kinnitab 2012. aasta septembri seisuga 356 lasteaia- ja 558 koolilapse vanema valik waldorfpedagoogilise õppeasutuse kasuks. 20-aastase tegutsemisaja jooksul on Eestis waldorfkooli lõpetanud 599 õpilast.

Kaart 1. Waldorfkoolid ja -lasteaiad ning omavalitsusüksused, kust õpilased waldorfkoolis ja lapsed -lasteaias käivad, 2012

Map 1. Waldorf schools and kindergartens, and local government units with students attending Waldorf schools and children attending Waldorf kindergartens, 2012



Allikas: Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühendus
Source: Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Waldorfkoolid ja -lasteaiad asuvad peamiselt Eesti kahe suurema linna, Tallinna ja Tartu ümbruses. Osa koole asub maapiirkondades (Aruküla, Rosma), osa linnades (Keila, Rakvere, Tallinn, Tartu, Viljandi). Suurim kool on 200 õpilasega Tartu Waldorfgümnaasium ning väiksem 27 õpilasega 2011/12. õppeaastal tegevust alustanud Rakvere Vanalinna Kool.

Eesti waldorfkoolide õpilaste arv

Kui 1990. aastal alustas kahe esimese Eesti waldorfkooli esimeses klassis õpinguid 52 last, siis 2012/13. õppeaasta alguses on Eesti waldorfkoolides 558 õpilast, mis on üle kümne korra rohkem (tabel 2, joonis 2). Waldorfkoolide õpilaste arv kasvas koolide loomise järel kiiresti ning saavutas maksimumi 1997. aastal (425 õpilast). Esilekerkinud probleemide tõttu ja mõjutatuna ühiskondliku suhtumise muutusest, mille põhjustas jõuline meediakriitika, võtsid paljud lapsevanemad 1998. aastal oma lapsed koolist ära ja õpilaste arv langes 1999. aastal 1994. aasta tasemele (299 õpilast). Koolide maine ja vanemate usaldus on tasapisi taastunud ning 2010. aastaks ületas waldorfkoolide õpilaste arv (437 õpilast) 1997. aasta taseme. Viimase aja õpilaste arvu kasvu on põhjustanud eelkõige kahe uue kooli avamine, aga ka senistesse waldorfkoolidesse on lisandunud uusi õpilasi (Waldorfkoolide ... 2010). Näiteks 2012/13. õppeaastal asus Tartu Waldorfgümnaasiumi esimesse klassi õppima 26 last, mis on 10 last rohkem võrreldes eelmise õppeaasta esimese klassi täituvusega, ning Viljandi Vabasse Waldorfkooli 15 last, mis on nullusest 12 last rohkem. Teiste waldorfkoolide esimeste klasside õpilaste arv kasvas vähem, ainsana vähenes esimesse klassi tulijate arv Aruküla Vabas Waldorfkoolis.

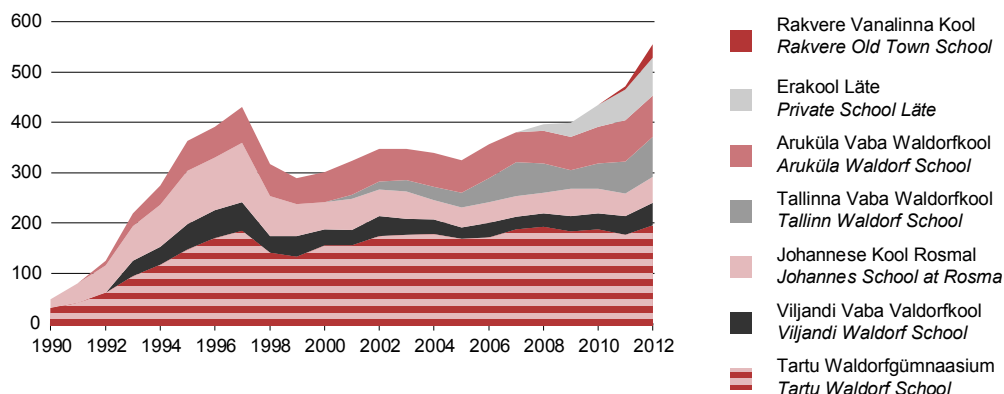
Tabel 2. Eesti waldorfkoolide õpilased, 1990–2012

Table 2. Waldorf school students in Estonia, 1990–2012

Aasta Year	Tartu Waldorf- gümnaasium <i>Tartu Waldorf School</i>	Viljandi Vaba Waldorfkool <i>Viljandi Waldorf School</i>	Johannese Kool ja Lasteaed Rosmal <i>Johannes School and Kindergarten at Rosma</i>	Tallinna Vaba Waldorfkool <i>Tallinn Waldorf School</i>	Aruküla Vaba Waldorfkool <i>Aruküla Waldorf School</i>	Erakool Läte <i>Private School Läte</i>	Rakvere Vanalinna Kool <i>Rakvere Old Town School</i>	Kokku Total
1990	34	-	18	-	-	-	-	52
1991	45	-	38	-	-	-	-	92
1992	65	-	54	-	9	-	-	143
1993	98	30	69	-	24	-	-	235
1994	120	35	84	-	38	-	-	299
1995	151	49	106	-	60	-	-	367
1996	173	55	105	-	61	-	-	404
1997	187	58	117	-	71	-	-	425
1998	144	32	80	-	63	-	-	308
1999	136	40	64	-	52	-	-	299
2000	158	32	55	-	59	-	-	313
2001	158	31	62	7	68	-	-	323
2002	177	39	53	16	65	-	-	347
2003	179	32	54	23	62	-	-	355
2004	181	28	39	27	67	-	-	342
2005	171	23	39	30	65	-	-	328
2006	174	29	41	48	67	-	-	359
2007	190	25	41	67	60	-	-	383
2008	195	27	41	58	65	13	-	399
2009	186	31	54	37	66	27	-	401
2010	190	32	48	50	73	44	-	437
2011	180	36	45	64	82	60	7	474
2012	198	45	52	79	82	75	27	558

Allikad: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade Ühendus

Sources: Estonian Ministry of Education and Research, Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Joonis 2. Õpilaste arv Eesti waldorfkoolides, 1990–2012*Figure 2. Number of students in Waldorf schools in Estonia, 1990–2012*

Allikad: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Vabade Waldorfskoolide ja -lasteadeade Ühendus

Sources: Estonian Ministry of Education and Research, Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Waldorfskoolid ja -lasteaiad on piirkonnaülesed õppeasutused, kuhu lapsevanemad toovad lapsi mitmest omavalitsusüksusest, et võimaldada neile waldorfpedagoogilist õpet ja kasvatust. 2012. aasta andmetel õppis seitsmes vabaühenduse peetavas waldorfskoolis lapsi kokku 51 omavalitsusüksusest. Kõige rohkem eri valdade ja linnade (21) lapsi käib waldorfskoolis Tartus, seejuures tuleb silmas pida, et tegemist on Eesti suurima waldorfskooliga. Kaheksas waldorflasteaias käib lapsi 28 omavalitsusüksusest. Lasteadeadest on kõige rohkem eri valdade ja linnade (10) lapsi Rosmal asuvas waldorflasteaias. Võrreldes waldorfskoolide õpilaste üldarvu koolis omavalitsusüksuste arvuga, kust lapsed on pärit, selgub, et kõige suurem on omavalitsusüksuste suhteline esindatus Rakveres (1 : 3 ehk üks omavalitsusüksus kolme õpilase kohta); Rosmal (1 : 4,7), Viljandis (1 : 7,5). Samas on näiteks Tallinnas asuvas waldorfskoolis pealinnas elavate laste osatähtsus 84% ning peale Tallinna on seal lapsi vaid viiest omavalitsusüksusest.

Tabel 3. Üldharidussüsteemi koolide (ÜHK) ja waldorfskoolide (WK) põhinäitajad, 2005/06.–2011/12. õppeaasta*Table 3. Main indicators of schools in the general education system (GES) and Waldorf schools (WS), academic year 2005/06 – 2011/12*

Õppeaasta Academic year	Õpetajate arv		Õpetaja ametikohtade arv		Õpilaste arv		WK osa- tähtsus ÜHK-s, % Share of WS in GES, %	Õpilaste arv õpetaja kohta		Õpilaste arv õpetaja ametikohta kohta	
	Number of teachers		Number of teaching posts		Number of students			Number of students per teacher		Number of students per teaching post	
	ÜHS GES	WK WS	ÜHS GES	WK WS	ÜHS GES	WK WS		ÜHS GES	WK WS	ÜHS GES	WK WS
2005/06	15 827	59	13 670	30,8	180 963	328	0,18	11,4	5,6	13,2	10,6
2006/07	15 183	57	13 003	39,2	170 994	359	0,21	11,3	6,3	13,2	9,2
2007/08	15 039	63	12 845	43,5	161 961	383	0,24	10,8	6,1	12,6	8,8
2008/09	14 682	71	12 452	42,1	154 481	399	0,26	10,5	5,6	12,4	9,5
2009/10	14 701	74	12 203	40,1	149 641	401	0,27	10,2	5,4	12,3	10,0
2010/11	14 394	84	11 970	49,7	145 939	437	0,30	10,1	5,2	12,2	8,8
2011/12	14 263	98	11 902	58,9	142 983	474	0,33	10,0	4,8	12,0	8,0
Muutus/ Change, 2005/06– 2011/12	-1 564	39	-1 768	28,1	-37 980	146	0,15	-1,4	-0,8	-1,2	-2,6

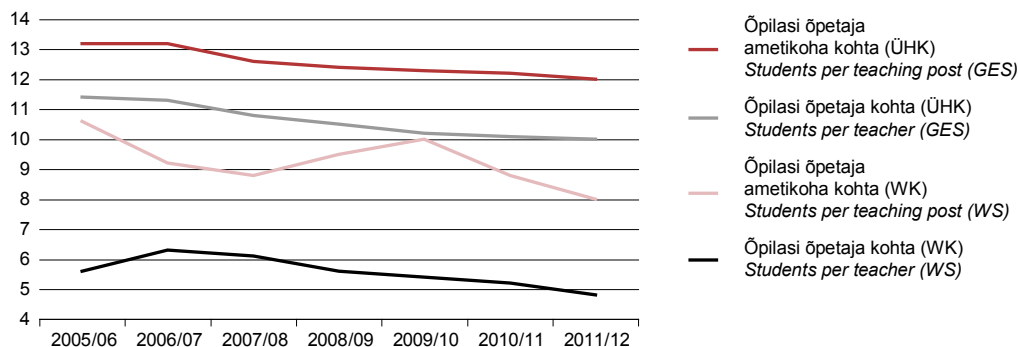
Allikad: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Vabade Waldorfskoolide ja -lasteadeade Ühendus

Sources: Estonian Ministry of Education and Research, Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Üldise õpilaste arvu vähenemise juures on Eesti waldorfkoolide õpilaste arv ja osatähtsus üldhariduskoolide õpilaste koguarvus kasvanud. Ühe õpetaja ja õpetaja ametikoha kohta on waldorfkoolides vähem õpilasi kui teistes üldhariduskoolides, mis tuleneb eelkõige väikestest klassidest (tabel 3, joonis 3).

Joonis 3. Õpilasi õpetaja ning õpetaja ametikoha kohta Eesti waldorfkoolides (WK) ja üldharidussüsteemi koolides (ÜHK), 2005/06.–2011/12. õppeaasta

Figure 3. Students per teacher and teaching post in Waldorf schools (WS) and in schools of the general education system (GES) in Estonia, academic year 2005/06–2011/12

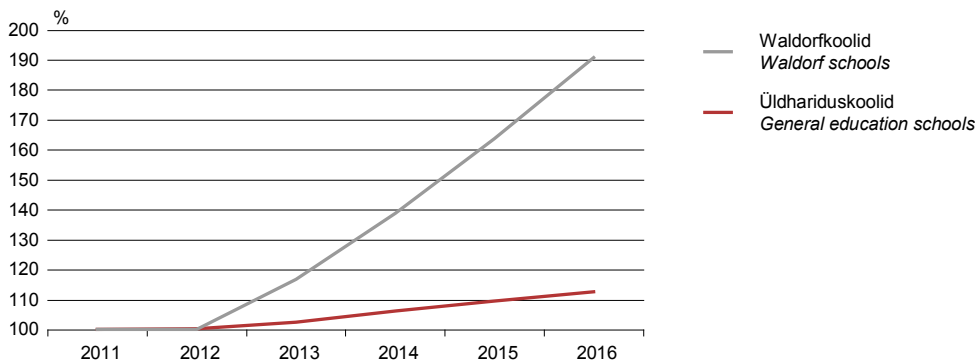


Allikad: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühendus

Sources: Estonian Ministry of Education and Research, Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Joonis 4. 1.–9. klassi õpilaste arvu suhteline muutus Eesti üldharidussüsteemi koolides ja waldorfkoolides, prognoos 2011–2016 (2011 = 100%)

Figure 4. Relative change in the number of students in grades 1–9 in schools of the general education system and in Waldorf schools in Estonia, projected 2011–2016 (2011 = 100%)



Allikad: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühendus

Sources: Estonian Ministry of Education and Research, Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Waldorfkoolide õpilaste arv võib praegusega võrreldes kasvada 2016/17. õppeaastaks kuni kaks korda (joonis 4). Prognoos tugineb sellel, et üldiselt esimesse klassi astujate arv kasvab, ning seda on tunda ka waldorfkoolides. Waldorfkoolide õpilaste arv võib siiski prognoositust vähem kasvada, sest mitme waldorfkooli kasutuses olevad kooliruumid ei võimalda õpilaste arvu oluliselt suurendada.

Kuidas waldorfkoolid toimivad?

Et hinnata Waldorfkoolide toimimist, on korraldatud mitmeid rahvusvahelisi uuringuid. Nende põhijäreldus on, et waldorfpedagoogika toetab õpilase arengut, ühiskondlikku ärksust ja kujunemist tasakaalu otsivaks inimeseks. Waldorfpedagoogika mõjutab enim õpilaste loovvõimete, õpiarmastuse, eneseväljenduse ja erinevate vaatepunktide otsimise vajaduse kujunemist. Samas vajab waldorfpedagoogika rakendamine pidevat uuendamist, et see suudaks kohaneda muutuvate oludega ühiskonnas.

Järgnevalt on uuringu „Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest“ põhjal välja toodud olulisemad teemad, mis aitavad mõista, kuidas waldorfkoolid toimivad.

Waldorfpedagoogika toetab lapse igakülgset arengut ja lähtub inimese kasvamise ja arenemise seaduspärasustest. Teadmisi omandatakse käsikäes kunstilis-praktiliste tegevustega. Kasutatakse kujundava hindamise meetodit, õppeprotsess tugineb kodu ja õppeasutuse vahelisele koostööle, nii lapsevanemad kui ka pedagoogid väärtustavad elukestvat õpet. Kõik see loob eeldused sisuliseks väärtuskasvatuseks ja sotsiaalsete oskuste omandamiseks. Waldorfkool annab laiapõhjalise üldhariduse ja uuringud näitavad, et suur osa kooli lõpetajatest oskab hinnata nii õppimist kui ka õpetamist. Tõenäoliselt on see üks põhjustest, et nii kohalike kui ka rahvusvaheliste uuringute järgi on waldorfõppeasutuste õpetajad, lapsevanemad ja lapsed enamasti oma koolide ja lasteaedadega rahul.

Õpetajad. Eesti waldorfkoolide õpetajatele meeldib waldorfkoolis töötada ning nii õpetajate omavaheline kui ka õpilastega läbisaamine on hea. Õpetajad on rahul tööaja korraldusega, kuid samas rahulolematud kooli ruumide ja olmetingimustega. Ruumipuudus on üks waldorfkoolide teravatest probleemidest. Õpetajatele meeldib nende töö, mis võimaldab neil oma oskusi ja võimeid kasutada. Tööd toetab waldorfõppekava ning enamasti jätkub täiendkoolitusvõimalusi ja infovahetust kolleegidega teistest koolidest. Waldorfkoolid pakuvad õpetajatele soodsat arengukeskkonda. Uuringutulemuste alusel võib järeldada, et just see ja eneseteostamisvõimalused kaaluvad enamasti üles mõningase rahulolematuse madala töötasu ja vähese tunnustamise suhtes. Õpetajaid innustab töös eriti võimalus näha õpilaste arengut. Kuigi õpetajad käivad tööl meelsasti, on neil üsna tihti raske töö ja isikliku elu vahel tasakaalu hoida ning stressiga toime tulla. Samuti vajab tähelepanu õpetajate tunnustamine koolides.

Lapsevanemad on kooli valikuga enamasti rahul ja hindavad kõrgelt koolis valitsevat õhkkonda. Enamik vanematest on otsinud teadlikult lastele waldorfkooli või teinud otsuse usaldusväärse info põhjal. "Juhuslikke" lapsi satub waldorfkooli üsna harva. Vanemad on enamasti rahul koolis õpetatavate teadmiste ja oskustega, koolis omandatava hariduse ning õppekavaga. Samas on vaja vanematele järjepidevalt tutvustada waldorfpedagoogika põhialuseid. Sarnaselt õpetajatega on vanemad kriitilised ruumide ja olmetingimuste ning õppevahendite suhtes.

Waldorfkoolide **vilistlased** on üldiselt rahul koolis valitsenud suhete ja koolis kasutatavate pedagoogiliste meetodite/põhimõtetega ning hindavad omandatud haridust üsna kõrgelt. Seejuures arvatakse enamasti, et koolist saadakse piisavalt üldteadmisi ja õppekava pole kunstilise suunas kallutatud. Leitakse, et koolid pakuvad võrdseid haridusvõimalusi kõigile, ka koolis kehvalt edasijõudvatele lastele, ning neis õpivad erineva sissetulekuga vanemate lapsed. Vastajad leiavad, et koolid eristuvad selgesti tavakoolidest ning ei peaks end põhjalikult muutma. Mõnevõrra enam kaheldakse, kas koolid on avatud uute pedagoogiliste suundumuste ja maailma kõigi religioonide suhtes. Küll on õpilased märganud õpetajate suurt töökoormust.

Õppekava. Waldorfkoolide õppekava kirjeldab peamised õpetatavad teemad, kuid jätab nende rakendamisel õpetajatele üsna palju vabadust. Samas on waldorfõppekavades kogu maailma koolides palju ühiseid jooni. Põhiosas sarnaneb Eesti koolides rakendatav waldorfõppekava maailmas kasutatavaga. Kui võrrelda waldorfkoolide õppekava Eesti riikliku õppekavaga, siis teatud ulatuses erineb selle rakendamise metoodika. Vaatamata mitmetele takistustele on õppekava võimalik siiski küllalt hästi rakendada, samas vajab tõhustamist õpetajate koolitus. Waldorfkoolid selgitavad välja hariduslikud erivajadused ja pakuvad tuge, samas ei võimalda vähene raha ja pädevate terapeutide puudumine pakkuda piisavat toetust kõigile.

Hindamine. Eesti waldorfkoolid kasutavad enamasti kirjeldavaid-iseloomustavaid tunnustusi peaeesmärgiga toetada õppimist tulevikus. Vaatamata vormilistele erinevustele lähenevad Eesti waldorfkoolid hindamisele ühtemoodi ning see sarnaneb ka waldorfkoolide praktikaga maailmas.

Väljalangevus. Vaatamata tõsiasjale, et ka waldorfkoolidest „käib läbi“ nn eksirändajaid, on põhikoolist väljalangejaid üldiselt vähe: „Väljalangevus waldorfkoolide põhikooliosast on väga väike. Peamiste põhjustena on koolid küsitluses välja toonud järgmise probleemi: õpilased on tulnud põhjusega puudumise probleemiga, mis pole lahenenud ka waldorfkoolis. Täpsemat analüüsi koolide poolt antud vastused ei võimalda. Küll aga võib täheldada, et algusest peale waldorfkoolis käinutega koolist väljalangevuse probleemi ei esine. Koolidele valmistavad muret erinevate probleemidega nn läbirändavad õpilased, kes tulevad kooli ning oma probleemidele kiiret lahendust leidmata lahkuvad mõnda järgmisse kooli. Väikestele klassidele mõjub selline olukord tihti häirivalt.“

Waldorfkoolide ülesehitus ja organisatsiooniline struktuur võib erineda oluliselt nii riikides kui ka riikide vahel. Waldorfkoolidel ei ole enamasti traditsioonilist hierarhilist struktuuri. Nad koosnevad kolmest omavahel seotud sfäärist: ühingu/seltsi eestseisus/juhatus, õpetajaskond ja vanemad. Koole peavad mittetulundusühingud, kelle liikmeskonna moodustavad lapsevanemad ning õpetajad/töötajad. Waldorfkoolide peamiseks juhtorganiteks on seltsi/ühingu juhatus/eestseisus ja õpetajaskonnast moodustunud õpetajate kolleegium, kes tegeleb kooli igapäevaelu korraldamisega. Kooli juhatus ehk majanduskolleegium tegeleb kooli majanduselu korraldamise ja finants- ning õigusküsimustega. Juhatusse kuuluvad lapsevanemad ja õpetajad. Vajaduse korral moodustatakse töögrupe konkreetsete ülesannete lahendamiseks. Kollegiaalne koolijuhtimine esitab olulisi väljakutseid protsessi juhtimise kvaliteedile ning võib põhjustada vastutuse ja tökohustuste ebaühtlast jagunemist. Kuigi tööjaotus ja vastutusala ei ole alati selgelt määratletud, hindavad õpetajad ja lapsevanemad kõrgelt seda, et probleeme saab lahendada ühiselt ja osalised on juhtimisprotsessi kaasatud.

Õpetajate kolleegium on juhtimis- ja tööorgan kõigis Eesti ning ka enamikus maailma waldorfkoolides. Kolleegium lähtub kollegiaalse juhtimise printsiibist ja teeb otsuseid konsensuse alusel, mitte hääletades. Kolleegiumi liikmeteks on õpetajad ning selle töös osaleb meelsasti enamik neist, kes hindavad kollegiaalse juhtimise mõju kooli tegevusele positiivselt. Kollegiaalse juhtimise eelisteks peetakse ühtse meeskonna kujunemist, võimalust ülesandeid paindlikult jagada ja iga osaleja vastutuse suurenemist koolielus. Samas esineb selle printsiibi rakendamisel koolides osa õpetajate ülekoormatust, isiksustevahelisi konflikte ja probleeme ajakasutusega (aeglane otsustusprotsess).

Vanemad on kaasatud Eesti waldorfkoolide töösse kooli juhatuses, kooli üritustel, kooli hoonete hooldamisel jm. Koolid peavad vanemate toetust oluliseks. Oodatud on nii moraalne kui ka rahaline toetus, aktiivne osalus ja praktiline abi koolielu korraldamisel ning kooli arendamisel, samuti kooli majanduselus kaasarákimine. Valdavalt peavad vanemad õpilaste, õpetajate ja enda koostööd oluliseks. Samas ei vasta vanemate endi koostööpanus alati õpetajate ootustele. Vanemad leiavad enamasti oma probleemidele lahenduse ning nende arvamusega koolis arvestatakse.

Vanemate koolitus on üks waldorfkooli ülesannetest, sest kooli eripära eeldab, et vanem on teadlik lapse arengust ja õppekavast. Enamus vanemaid tunnevad waldorfkooli ja -pedagoogika põhialuseid ning hindavad õppekava mitmekesisust ja tasakaalustatust.

Eestis tegutsevate **waldorfkoolide peamised rahastamisallikad** on riiklik pearaha, õppe- maksud ja munitsipaaltoetused. Õppemaksu suurus kõigub kooliti 2012/13. õppeaasta seisuga 34–90 euronit kuus. Ainsana töötab praegu ilma õppemaksuta Rakvere Vanalinna Kool.

Eesti waldorfkoolidest omavad **koolimaja** ainult Rosma Haridusselts (s.o Johannese Kool ja Lasteaed Rosmal) ja Viljandi Vaba Waldorfkooli Ühing (s.o Viljandi Vaba Waldorfkool). Kõik teised koolid on rentnikud. Koolidel on puudus klassiruumidest, spordisaalidest ja töökodadest ning nad on asunud otsima võimalusi, kuidas ruumikitsikust lahendada. Ruumipuudus on oluliseks takistuseks, et koolid saaksid tulevikus laieneda ning õppekava tõhusalt ellu viia.

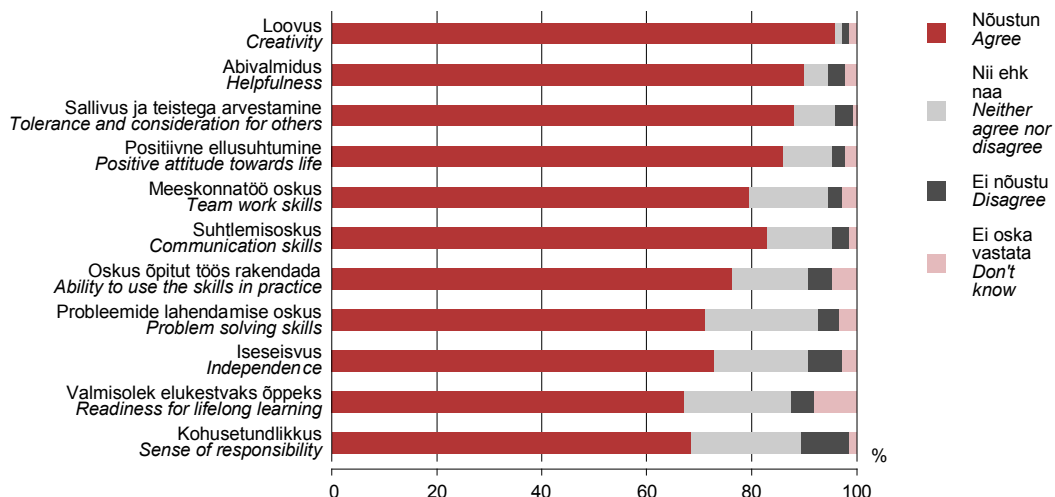
Mida arvavad waldorfkoolist vilistlased?

Koolis veedavad lapsed ja noorukid olulise aja oma lapsepõlvest. Kooli võib pidada ka tähtsaks eluliste oskuste kujundamise keskkonnaks. Aineteadmiste kõrval omandatud oskused ja omadused võimaldavad inimesel hakkama saada iseenda, kaasinimeste ja ümbritseva keskkonnaga. Selliseid oskusi ja omadusi võib üldistavalt nimetada elupädevusteks ning need on aluseks koolis õpitu edukaks kasutamiseks nii koolis kui ka edasises elus. Elupädevuste omandamine koolis on sama tähtis kui teadmiste omandamine, need on teineteist vastastikku täiendavad protsessid. Kooli kõrval omavad elupädevuste kujundamisel tähtsat ning sageli sama suurt rolli kodu, sõbrad, meedia jt.

Vilistlaste seas tehtud uuringu (Eesti ... 2012) põhjal võib tõdeda, et waldorfkooli lõpetanud hindavad kõrgelt kooli mõju oma elupädevuste kujunemisele. Eriti kõrge on hinnang kooli tegevusele õpilaste loovvõimete kujundamisel. Koguni 96% vastanutest nõustus väitega, et kool pööras selle oskuse arendamisele küllalt tähelepanu. (joonis 5). Piisavalt tuge on koolist leitud abivõime, sallivuse, meeskonnatöö oskuse, suhtlemisoskuse ja positiivse ellusuhtumise kujunemisel. Ka kõigi ülejäänud käsitletud oskuste ja omaduste puhul hindavad vilistlased kooli mõju pigem soodsaks.

Joonis 5. Eesti waldorfkoolide vilistlaste hinnang kooli mõju kohta õpilaste elupädevuste kujunemisel, 2012

Figure 5. Assessment given by the graduates of Estonian Waldorf schools to the impact of the school on the development of students' life skills, 2012



Allikas: Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühendus
Source: Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Edasi paluti igal vastajal nimetada kolm omadust või oskust, mis on vajalikud, et elus hästi hakkama saada. Kokku vastas küsimusele 147 vilistlast, kes nimetasid 433 oskust ja omadust. Vastused rühmitati sisulise sarnasuse põhjal eelmises küsimuses kasutatud 11 oskuste ja omaduste gruppi. Juurde tuli moodustada kaks uut gruppi: „ettevõtlikkus, tahe“ ja „teadmised, mõtlemine“. Vastajad said küll omadusi vabalt pakkuda, kuid ilmselt mõjutas pakkumist oskuste ja omaduste hindamine eelmises küsimuses: neid oskusi ja omadusi, mida seal kirjeldati, pakuti kõige enam (75% kõigist variantidest). Seega võib üldiselt tõdeda, et küsitluses hinnatud 11 oskust ja omadust on vilistlastele ka eluliselt olulised. Tulemused on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Olulisemad oskused elus hakkama saamisel waldorfkoolide vilistlaste hinnangul, 2012*Table 4. Most important skills for coping in life based on the assessment of Waldorf school graduates, 2012*

Oskuste/omaduste grupp	Vastuste arv <i>Number of responses</i>	Sama nime all ^a <i>Same phrase^a</i>		Osatähtsus kõigis vastustes <i>Share in all responses</i>	Keskmine hinne ^b <i>Average rating^b</i>	<i>Skill/trait group</i>
		Arv <i>Number</i>	Osatähtsus grupis <i>Share in group</i>			
Iseseisvus	69	51	74	15,9	4,0	<i>Independence</i>
Suhtlemisoskus	49	45	92	11,3	4,2	<i>Communication skills</i>
Loovus	46	44	96	10,6	4,7	<i>Creativity</i>
Positiivne ellusuhtumine	45	37	82	10,4	4,3	<i>Positive attitude towards life</i>
Kohuse-tundlikkus	40	34	85	9,2	3,9	<i>Sense of responsibility</i>
Probleemide lahendamise oskus	34	31	91	7,9	4,1	<i>Problem solving skills</i>
Sallivus ja teistega arvestamine	30	24	80	6,9	4,4	<i>Tolerance and consideration for others</i>
Oskus õpitut töös rakendada	26	20	77	6,0	4,1	<i>Ability to use the skills in practice</i>
Meeskonnatöö oskus	25	19	76	5,8	4,3	<i>Team work skills</i>
Ettevõtlikkus, tahe	23	-	-	5,3	-	<i>Enterprising spirit, willpower</i>
Teadmised, mõtlemine	17	-	-	3,9	-	<i>Knowledge, reasoning</i>
Valmisolek elukestvaks õppeks	16	7	44	3,7	4,0	<i>Readiness for lifelong learning</i>
Abivalmidus	13	12	92	3,0	4,4	<i>Helpfulness</i>
Kokku	433	324	75	100,0	-	<i>Total</i>

^a Vastused, kus nimetus kattus grupi nimetusega (ülejäänud oskused olid teise nimetusega, kuid sisuliselt sobisid gruppi)^b Keskmine hinne konkreetse grupi nimetusele vastavate oskuste ja omaduste hindamisel^a Responses whereby the phrase matched the group title (the remaining skills were phrased differently but belonged to the given group based on their meaning)^b Average rating given in the assessment of the skills and traits corresponding to the given group title

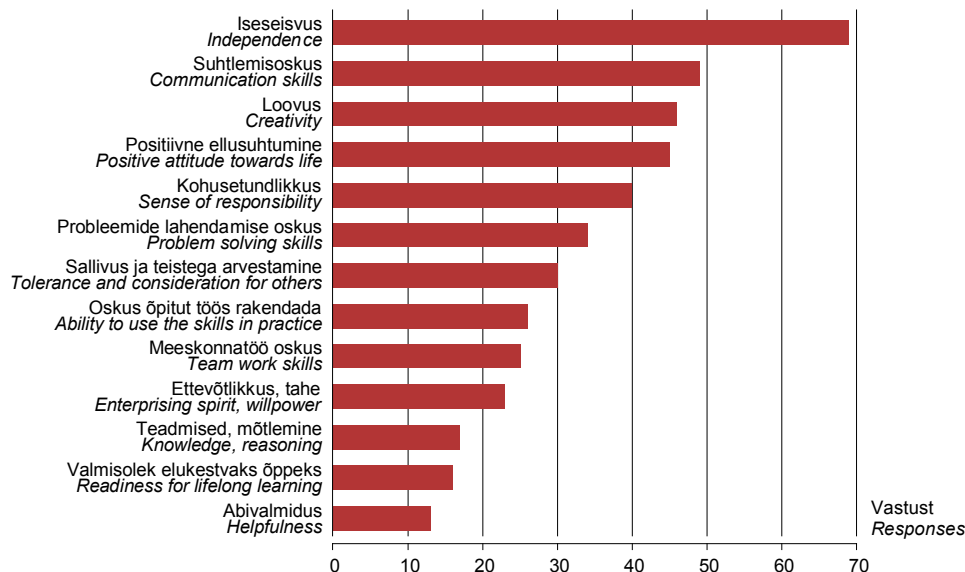
Allikas: Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühendus

Source: Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Kõige tähtsamaks hindasid vilistlased elus hakkama saamisel iseseisvust (15,9% vastustest), suurt tähtsust omavad ka suhtlemisoskus (11,3%), loovus (10,6%), positiivne ellusuhtumine (10,4%) ja kohusetundlikkus (9,2%). Mõnevõrra harvem oli nimetatud probleemide lahendamise oskust (7,9%), sallivust ja teistega arvestamist (6,9% vastustest), oskust õpitut töös rakendada (6,0%), meeskonnatöö oskust (5,8%) ja ettevõtlikkust, tahet (5,3%). Kõige vähem pakuti vastuseks teadmisi ja mõtlemist (3,9%), valmisolekut elukestvaks õppeks (3,7%) ja abivalmidust (3,0%).

Joonis 6. Olulisemad oskused ja omadused elus hakkama saamisel waldorfkoolide vilistlaste hinnangul vastuste arvu järgi, 2012

Figure 6. Most important skills and traits for coping in life based on the assessment of Waldorf school graduates by number of responses, 2012



Allikas: Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühendus
Source: Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Vastuste arvu järgi koostatud pingereas, mis näitab vilistlaste arvates vajalikke oskusi ja omadusi elus hakkama saamisel (joonis 6), on esimese viie hulgas kaks oskust ja omadust, millele antud keskmine hinne selle kohta, kuidas waldorfkool nende omandamist mõjutab, oli teiste oskuste ja omaduste kohta antud hindest madalam (iseseisvus – hinne 4,0, kohusetundlikkus – 3.9). Nende puhul olid vilistlased kooli soodsa mõjuga pigem nõus. Samas ei ole nende oskuste keskmine hinne ülejäänute oluliselt madalam. Samuti võib tõdeda, et kuigi inimsuhetega seotud väärtused olid vilistlaste jaoks väga olulised, on kolme peamise eluks vajaliku oskuse ja omaduse hulgas suhteliselt harva mainitud sallivust ja teistega arvestamist, meeskonnatöö oskust ja abivalmidust. Küll on pingereas teisel kohal suhtlemisoskus. Ühest küljest võib seda iseloomustada kui isiklikku edu väärtustava üldise sotsiaalse keskkonna mõju, teisest küljest kui vastajate elueast tulenevat vajadust ennast elus kehtestada ja oma tee leida.

Lapsevanemate ja õpetajate hinnangud kooli mõju kohta elupädevuste kujunemisel olid Eesti waldorfkoolide uuringus järgmised: „Valdav enamus vastanud õpetajatest ja lapsevanematest hindavad ... esitatud omaduste ja oskuste omandamist koolis positiivselt. Sealjuures ilmnes huvitav asjaolu, et täielikult nõustunute protsent lapsevanemate hulgas on märgatavalt kõrgem kui õpetajate hulgas. Lapsevanemate ja õpetajate hinnangute erinevused üldisel positiivsel foonil võivad tuleneda erinevatest ootustest lapsele/õpilasele, samuti erinevast keskkonnast, kus last põhiliselt nähakse (kool vs. kodu) ja erinevast hindamisbaasist (oma laps kodus vs. palju õpilasi koolis). Oskustest on vanemad hinnanud kõige kõrgemalt suhtlemisoskust, meeskonnatöö oskust, omadustest positiivset ellusuhtumist, loovust, abivalmidust, sallivust ja iseseisvust“.

Põhikooli lõpetamise järel valisid õpilased peamiselt õpingute jätkamise üldhariduskoolis (60% lõpetajatest) või kutsekoolis (36,9%); 3% vastanutest jäid koduseks. Gümnaasiumi lõpetamise järel jätkas suurim osa õppimist kõrgkoolis (50,8%), 14,3% läks tööle ja 12,7% võttis vaheaasta, 9,5% jätkas õpinguid kutseõppeasutuses, 6,4% jäi koduseks ja 6,3% läks ajateenistusse. Waldorfkooli lõpetamise järel on asunud õppima väga erinevatel erialadel nii kutseõppeasutustes kui ka kõrgkoolides. Erialati on esindatud peaaegu kõik põhilised

eluvaldkonnad. Nii geograafiliselt kui ka sisuliselt mitmekesised on ka õppeasutused. Kokkuvõtvalt võib hinnata võimalust waldorfkooli järel haridusteed jätkata soodsaks. Waldorfkoolis õppimine ei piira otseselt edasiõppimise võimalusi ega ole hariduslikus mõttes „tupiktee“, kust edasi liikuda pole võimalik. Edaspidi vajaks täiendavat uurimist waldorfkooli mõju erialavalikule ning tuleks välja selgitada võimalikud waldorfkooli õppekava rakendamise kitsaskohad, mis mõjutavad vilistlaste arvates negatiivselt edasist õppimist ja töötamist.

Üldistavalt võib öelda, et vilistlased hindavad kõrgelt waldorfkooli mõju oma elupädevuste kujunemisele. Eriti kõrge on hinnang kooli tegevusele loovvõimete kujunemisel. Elus hakkama saamisel hindasid vilistlased Kõige tähtsamaks iseseisvust, järgnesid suhtlemisoskus, loovus, positiivne ellusuhtumine ja kohusetundlikkus. Kõigi nende oskuste ja omaduste kujundamisele oli koolis enamasti piisavalt tähelepanu pööratud. Ehkki üldiselt hinnatakse kooli tähendust elupädevuste kujunemisel kõrgelt, vajaksid täiendavat uurimist nende vilistlaste seisukohad, kelle arvates ei pööranud kool piisavalt tähelepanu nende elupädevuste arendamisele. Samasugust analüüsi oleks vaja ka eraldi oskuste lõikes. Lapsevanemad ja õpilased tajuvad üsna ühtemoodi kooli mõju elupädevuste kujunemisele. Samas on need oskused koolis alles kujunemisyärgus ning kooli mõju ilmneb sageli alles hilisema elu käigus.

Kokkuvõte

Maailmas õpib praegu 66 riigi rohkem kui 1000 waldorfkoolis üle 200 000 õpilase ning eelkooliealistele on ligikaudu 2000 lasteaeda. Enam kui 20-aastase tegutsemisaja jooksul on Eestis waldorfkooli lõpetanud 599 õpilast. Õpilaste arvu üldise vähenemise juures on Eesti waldorfkoolide õpilaste arv kasvanud. Prognooside kohaselt võib waldorfkoolide õpilaste arv 2016/17. õppeaastaks isegi kahekordistuda eeldusel, et koolidel õnnestub õpperuume laiendada.

Waldorfkoolide hindamiseks on korraldatud mitmeid rahvusvahelisi uuringuid, mille põhijäreldus on, et waldorfpedagoogika toetab õpilase arengut, ühiskondlikku ärksust ja kujunemist tasakaalu otsivaks inimeseks. Waldorfpedagoogika kujundab enim õpilaste loovvõimet, õpiarmastust, eneseväljendusoskust ja suunab neid erinevaid vaatepunkte otsima.

Eestis korraldatud uuringute põhjal võib öelda, et Eesti waldorfkoolide õpetajatele meeldib nendes koolides töötada ning nii õpetajate omavaheline kui ka õpilastega läbisaamine on hea. Õpetajad on rahul töökorraldusega, kuid samas rahulolematud kooli ruumide ja olmetingimustega. Lapsevanemad on kooli valikuga enamasti rahul ja hindavad kõrgelt koolis valitsevat õhkkonda. Õppetingimusi hinnates on vanemad sarnaselt õpetajatega kriitilised ruumide, olmetingimuste ning õppevahendite osas. Waldorfkoolide vilistlased on üldiselt rahul koolis valitsenud suhete ja koolis kasutatavate pedagoogiliste meetoditega/põhimõtetega ning hindavad üsna kõrgelt omandatud haridust.

Waldorfkoolide õppekava kirjeldab peamised õpetatavad teemad, kuid jätab nende rakendamisel õpetajatele üsna palju vabadust.

Waldorfkoolide põhikooliosast langeb välja väga vähe õpilasi. Peamiste põhjustena on esile toodud, et õpilased on tulnud waldorfkooli põhjusest puudumise probleemiga, mis pole lahenenud ka waldorfkoolis. Võib täheldada, et algusest peale waldorfkoolis käinutega koolist väljalangevuse probleemi ei esine.

Eesti waldorfkoolidest on oma koolimaja ainult Rosma Haridusseltsil (Johannese Kool ja Lasteaed Rosmal) ning Viljandi Vaba Waldorfkooli Ühingul (Viljandi Vaba Waldorfkool). Kõik teised koolid rendivad ruume. Koolid tunnevad puudust klassiruumidest, spordisaalidest ja töökodadest ning on asunud otsima võimalusi, kuidas ruumikitsikust lahendada. Ruumipuudus on oluliseks takistuseks, et koolid saaksid tulevikus laiendada ning õppekava tõhusalt ellu viia.

Elupädevuste omandamine koolis on sama tähtis kui teadmiste omandamine, need protsessid täiendavad teineteist. Vilistlased hindavad kõrgelt waldorfkooli mõju oma elupädevuste kujunemisele. Lapsevanemad ja õpilased tajuvad seda mõju üsna ühtemoodi.

Põhikooli lõpetamise järel valis 60% lõpetajatest õpingute jätkamise üldhariduskoolis, 36,9% kutsekoolis. Gümnaasiumi lõpetamise järel jätkas 50,8% õpilasi õppimist kõrgkoolis, 9,5% jätkas õpinguid kutseõppeasutuses. Kokkuvõtvalt võib hinnata, et võimalused waldorfkooli järel haridusteed jätkata on soodsad.

Üldistavalt võib öelda, et waldorfkoolid on aastate jooksul nii maailmas kui ka Eestis oma vajalikkust tõestanud. Kuigi nende osatähtsus kõigi Eesti üldhariduskoolide seas on väike, on nende kui mitmekesisuse pakkujate roll haridusmaastikul selgelt välja kujunenud. Õpilaste arv on Eesti waldorfkoolides 22 aastaga rohkem kui kümnekordistunud ning kui waldorfkoolid leiavad lahenduse aastaid kestnud ruumikitsikusele, siis võib õpilaste arv kasvada lähema viie aasta jooksul kaks korda. Uuringud näitavad, et aina rohkem on põhjust pidada waldorfskooli mitte alternatiiviks, vaid hariduse loomulikuks osaks.

Allikad

Sources

Eesti waldorfkoolide vilistlaste hinnang haridusele. (2012). Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühenduse uuring. / Koostajad M. Valgepea, M. Sügis. Tartu. [www] <http://www.waldorf.ee/failid/vilistlaste-uuring-aprill2012.pdf> (19.10.2012).

EHIS. (2012). Eesti Hariduse Infosüsteem. [www] www.ehis.ee (19.10.2012).

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. (2012). [www] www.freunde-waldorf.de/ (19.10.2012).

Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest. (2010). Haridus- ja Teadusministeeriumi uuring. / Koostajad M. Valgepea, M. Sügis, Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühendus. Tartu. [www] http://www.waldorf.ee/failid/uuring-waldorfkoolide%20hetkeseisust%20ja%20arenguvimalustest_2010.pdf (19.10.2012).

WALDORF SCHOOL – AN ALTERNATIVE OR AN INTEGRAL PART OF THE EDUCATION SYSTEM?

Meelis Sügis

Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens

Katri Tammekand, Mati Valgepea

Parents of students at Tartu Waldorf School

Educational diversity is a popular topic of discussion. Is diversity based on having a range of schools with a different specialisation or orientation? Or is diversity created by charismatic teachers, by curricula that offer greater choice, or by enterprising school administrations? All of these aspects are likely to play a crucial role in ensuring the availability of different options, and there are other possible factors as well.

What is the position of Waldorf schools on the educational landscape compared to regular schools, considering that Waldorf schools apply a different educational methodology? How many children attend Waldorf schools in comparison with all general education schools? Is the number of students in Waldorf schools increasing or decreasing? How do Waldorf schools operate? What happens to the graduates of Waldorf schools? Should Waldorf schools be considered alternative schools or an integral part of the education system?

The article is based on data obtained from the database of the Estonian Education Information System and from Estonian and international organisations representing Waldorf schools and kindergartens. Reference is also made to surveys carried out in Estonian Waldorf schools. The main surveys used in this article are “Eesti waldorfkoolide vilistlaste hinnang haridusele” (Assessments Given by Estonian Waldorf School Graduates to their Education) commissioned by the Estonian Association of Waldorf Schools and Kindergartens and conducted in 2012; and the survey “Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest” (Current Situation and Development Opportunities of Waldorf Schools) commissioned by the Estonian Ministry of Education and Research and conducted in 2010.

Waldorf schools in the world

According to the data of 2011, there are more than 200,000 students attending more than 1,000 Waldorf schools in 66 countries worldwide, and there are approximately 2,000 Waldorf kindergartens for pre-school children. Also, there are 646 curative education and social therapy institutions that also apply the principles of Waldorf education in their operation.

Waldorf schools are located all over the world, and are most abundantly represented in Germany, the USA, the Netherlands and Sweden. The first Waldorf school was opened in autumn 1919 in Stuttgart, Germany, in the difficult circumstances after World War I. The school was founded by Emil Molt, the co-owner and managing director of the Waldorf-Astoria cigarette factory, in cooperation with Rudolf Steiner, the founder of Waldorf education. Steiner consulted the Stuttgart Waldorf School until his death in 1925. Over that period he also taught numerous educational courses in various places around Europe.

In the 1970s, the Waldorf movement started to expand rapidly, especially in North America, Western Europe and Oceania (Australia and New Zealand). In the first half of the 1990s the Waldorf school movement spread rapidly in Eastern Europe (including in Estonia), and in the second half of the 1990s enjoyed a wave of expansion in Africa. In the early 21st century, expansion in Asia can be noticed (Table 1, p. 152; Figure 1, p. 152).

In terms of the number of students, Germany clearly stands out with an average of more than 400 students per school. Germany accounts for 40% of the total number of Waldorf school students in

the world. In many countries Waldorf schools only offer education up to grade 6–8 and the number of students per class is much lower than in Germany.

An international outlook and mutual cross-border cooperation are common features of Waldorf schools. Importance is attributed to the exchange of experience in the fields of teaching, learning and parenting.

Estonian Waldorf schools and schools of the general education system – a comparison of figures

The provision of general education in the Estonian language began in the second half of the 17th century. The first Waldorf schools in Estonia were established in 1990 in Tartu and at Rosma near Põlva, and have been operating for 22 years by now. The newest Waldorf schools are located in Rakvere (open for two years) and Keila (open for five years).

At the beginning of the academic year 2011/2012, there were 527 pre-school institutions (i.e. kindergartens) and 540 general education schools in Estonia. Out of all general education schools, 470 were municipal schools, 30 were state-run and 40 were private schools.

Today, there are fourteen institutions providing Waldorf education in Estonia: seven kindergartens / day care centres established through citizens' initiative (Aruküla Waldorf Kindergarten, private kindergarten Kaur in Rakvere, Ilmapuu Waldorf Kindergarten in Tallinn, Meelespea Waldorf Kindergarten in Tallinn, Täheke Kindergarten at Rosma, Meie Mängurühm in Tartu, Viljandi Waldorf Kindergarten) and seven Waldorf schools operating as non-profit institutions (Aruküla Waldorf School, Private School Läte in Keila, Johannes School and Kindergarten at Rosma, Rakvere Old Town School, Tallinn Waldorf School, Tartu Waldorf School, Viljandi Waldorf School). Additionally, the Waldorf philosophy is followed by two municipal kindergartens (Ploomike and Maarja kindergartens in Tartu) and two curative education schools (private school Hilarius in Tallinn and the municipal Tartu Maarja School) (see Map 1, p. 153). Waldorf schools constitute 1.3% of all general education schools and 18% of all private schools in Estonia.

Active parents across Estonia (in Pärnu, in Võru, in Saare county) are considering the establishment of new educational institutions based on the Waldorf pedagogy. Waldorf schools ensure educational diversity, and the need for these schools in Estonia is confirmed by the fact that as of September 2012 there were 356 kindergarten attendants and 558 schoolchildren whose parents preferred institutions offering Waldorf education. In the 22 years since the foundation of the first Waldorf school, 599 students have graduated from Waldorf schools in Estonia.

Waldorf schools and kindergartens are mostly situated around Tallinn and Tartu, the two biggest cities in Estonia. Some schools are situated in rural areas (Aruküla, Rosma), some in cities and towns (Keila, Rakvere, Tallinn, Tartu, Viljandi). Tartu Waldorf School is the largest school with 200 students; Rakvere Old Town School (first opened for the academic year 2011/12) is the smallest with 27 students.

Number of Waldorf school students in Estonia

In 1990 the first two Waldorf schools in Estonia started out with 52 students in two grade-1 classes, whereas at the beginning of the academic year 2012/13 Estonian Waldorf schools had 558 students, which is more than ten times as much as in 1990 (Table 2, p. 154; Figure 2, p. 155). The number of Waldorf school students grew rapidly after the foundation of the schools and peaked in 1997 (425 students). Due to the emergence of some problems and changes in public opinion caused by strong media criticism, many parents took their children out of Waldorf schools in 1998 and the number of students in 1999 dropped to the level of 1994 (299 students). The reputation of the schools and the trust of parents have steadily been restored, and the number of Waldorf school students in 2010 (437) exceeded the level of 1997. The recent growth in the

number of students is the result of the establishment of two new schools, but also the enrolment of new students in existing Waldorf schools (Waldorfkoolide ... 2010). For example, in the academic year 2012/13, 26 children were enrolled in grade 1 in Tartu Waldorf School, which is 10 students more than in the preceding academic year; and 15 children were enrolled in grade 1 in Viljandi Waldorf School, which is 12 children more than in 2011/12. The increase in the number of grade-1 students in other Waldorf schools was smaller. Aruküla Waldorf School was the only school where this number decreased.

Waldorf schools and kindergartens are cross-regional institutions, providing education to children from several local government units. According to the data of 2012, the seven Waldorf schools managed by non-profit associations had students from 51 different local government units. The highest number of different rural municipalities and cities (21) is represented in Tartu Waldorf School, but one has to keep in mind that this is the largest Waldorf school in Estonia. The eight Waldorf kindergartens are attended by children from 28 different local government units. The highest number of rural municipalities and cities (10) is represented in the Waldorf kindergarten at Rosma. When comparing the total number of students in a Waldorf school with the number of local government units where the students come from, it appears that the relative representation of local government units is the highest in Rakvere (1 : 3, i.e. one local government unit per three students), at Rosma (1 : 4.7) and in Viljandi (1 : 7.5). Meanwhile, in case of Tallinn Waldorf School, the proportion of students from the local government unit where the school is located (Tallinn city) is 84%, with children from just five other local government units attending the school.

In view of the general decline in the number of students in Estonia, Waldorf schools have enjoyed an increase in the number of students and also in terms of their share in the total number of students attending general education schools. There are fewer students per teacher and teaching post in Waldorf schools than in other general education schools, which is first and foremost the result of small class sizes (Table 3, p. 155; Figure 3, p. 156).

The current number of Waldorf school students might almost double by the academic year 2016/17 (Figure 4, p. 156). This estimate is based on the fact that the number of children starting grade 1 is generally increasing, which is also noticeable in Waldorf schools. However, the number of Waldorf school students could increase less than estimated, because the current premises of several Waldorf schools do not allow a significant growth in the number of students.

How do Waldorf schools work?

Several international surveys have been carried out to assess the operation of Waldorf schools. The main finding of these surveys is that Waldorf education supports the individual development of students and helps them develop into socially active and well-balanced individuals. Above all, Waldorf education fosters students' creative abilities, love for learning, self-expression, and the need to explore various viewpoints. However, the implementation of Waldorf education requires constant updating, so that it could adapt to the changing circumstances in the society.

Below, the main aspects of the operation of Waldorf schools are outlined, based on the survey "Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest" (Current Situation and Development Opportunities of Waldorf Schools).

Waldorf education supports the all-round development of a child and is based on the growth and development patterns of a human being. Knowledge is obtained hand in hand with artistic and hands-on activities. The school uses formative assessment. The learning process relies on cooperation between the home and the educational institution, with both parents and educators valuing lifelong learning. All this creates the prerequisites for in-depth values education and acquisition of social skills. Waldorf school provides broad-based general education; studies indicate that most of the school graduates can appreciate both learning and teaching. This is probably one of the reasons why, according to both local and international surveys, the teachers and students of Waldorf schools and kindergartens and the students' parents are mostly satisfied with their educational institution.

Teachers. The teachers of Waldorf schools in Estonia like working at the Waldorf school; they have good relations with their colleagues and the students. The teachers are satisfied with the organisation of working time, but dissatisfied with school premises and general facilities. Lack of school premises is one of the main problems for Waldorf schools. The teachers like their job, which allows them to fully realise their skills and potential. Teaching is based on the Waldorf curriculum and, in most cases, there are ample opportunities for in-service training and exchanging information with colleagues from other schools. Waldorf schools provide teachers with a favourable development environment. The survey results lead to the conclusion that this favourable environment and opportunities for self-realisation usually outweigh a certain amount of discontent with the low wages and insufficient recognition. In their work, the teachers are especially driven by the possibility to see their students develop. Although the teachers like teaching at a Waldorf school, they quite often struggle with work-life balance and coping with stress. Attention should also be paid to recognition of teachers' work at the schools.

Parents are mostly satisfied with the choice of school and highly appreciate the atmosphere at Waldorf school. The majority of parents have knowingly sent their children to a Waldorf school or have made their decision based on reliable information. There are very few children who accidentally end up at a Waldorf school. Parents are mostly satisfied with the curriculum and the knowledge, skills and education provided by the school. At the same time, parents must be constantly educated about the fundamentals of Waldorf education. Like teachers, the parents are also critical of the premises and general conditions, and of the learning materials.

Waldorf school **graduates** are generally satisfied with the interpersonal relations experienced at school and with the teaching methods/principles used. They value their education quite highly. Most of the graduates believe that the school provides enough general knowledge and that the curriculum is not overly artistic. They believe that Waldorf schools offer equal educational opportunities to everyone, including children not doing so well at school, and that Waldorf school students come from families with varying financial means. The respondents find that Waldorf schools are clearly distinguished from regular schools and do not need any substantial changes. A slightly greater share of graduates doubt whether the school is open to new educational trends and all world religions. Students have noticed the teachers' high workload at school.

Curriculum. The Waldorf school curriculum describes the main subjects to be taught, but allows teachers a considerable amount of freedom in the actual teaching process. At the same time, the Waldorf curricula used in schools worldwide share several common features. The curriculum followed by Estonian Waldorf schools is mostly similar to the curriculum used elsewhere in the world. When the curriculum of Waldorf schools is compared with the Estonian national curriculum, there are certain differences in the methodology of its application. Despite various obstacles, the curriculum can still be followed quite easily, but teacher training needs improvement. Waldorf schools identify the students' special educational needs and provide support; on the other hand, insufficient funds and lack of qualified therapists hinder the provision of adequate support to everyone.

Assessment. Estonian Waldorf schools mostly use descriptive and characterising report cards, with the purpose of supporting learning in the future. Despite formal differences, Estonian Waldorf schools have the same assessment philosophy, which is similar to the practice of Waldorf schools worldwide.

Drop-out rate. Despite the fact that Waldorf schools occasionally encounter so-called 'nomadic' students, the overall drop-out rate in basic school is low: "The drop-out rate on the basic school level of Waldorf schools is very low. Schools cited the following problem as the main reason for drop-outs: some students come to the school with an existing absenteeism problem, which has not been solved during their stay at Waldorf school. The responses provided by the schools do not allow further analysis. However, it appears that there is no drop-out problem with students who have attended Waldorf school from the beginning. Schools have more trouble with 'nomadic' students with various problems – these students come to Waldorf school hoping for a quick fix to their problems and then leave for another school when the lack of quick solutions becomes clear. Such a situation often disturbs life in small classes".

The system and organisational structure of Waldorf schools may differ substantially on both the national and international level. In most cases Waldorf schools do not have a traditional hierarchical structure. The schools consist of three interconnected spheres: the board/management of the association, the teaching staff, and the parents. The schools are operated by non-profit associations made up of the parents and teachers/staff. The main governing bodies of a Waldorf school are the board of trustees of the association and the college of teachers. The latter is in charge of everyday school issues. The school board, or the board of trustees, handles the school's administrative, financial and legal issues. The board consists of parents and teachers. If necessary, working groups are set up for the handling of specific issues. This kind of collegial management poses serious challenges for the quality of management and may cause uneven distribution of responsibility and duties. Although work distribution and areas of responsibility are not always clearly identified, teachers and parents think that it is important that problems are solved as a group and the different parties are involved in the management process.

The college of teachers is a managing and operating body found in all Waldorf schools in Estonia and in most Waldorf schools in the world. The college follows the principle of collegial management and makes decisions by consensus, not by voting. The college consists of teachers. Most teachers participate willingly in the work of the college, as they believe that collegial management has a positive impact on the school. The perceived advantages of collegial management are the formation of a unified team, the flexible distribution of tasks and the increased responsibility of each participant in school life. At the same time, the implementation of this principle may also result in an excessively high workload for some teachers, interpersonal conflicts, and problems with time management (due to the slow decision-making process).

Parents are involved in the work of Estonian Waldorf schools via the board of trustees and through their participation in school events, maintenance of school premises, etc. Schools consider the parents' support very important. They welcome both moral and financial support, active participation and practical help in the organisation of school life, involvement in the school's development and financial management. The majority of parents consider the cooperation between students, teachers and parents to be important. At the same time, the contribution made by the parents does not always meet the expectations of the teachers. Parents usually find a solution to their problems and feel that the school cares about their opinion.

Educating the parents is one of the tasks of Waldorf school, because the specific nature of the school requires the parents to be aware of the development of the child and of the curriculum. Most parents are familiar with the fundamental principles of Waldorf school and Waldorf education, and they appreciate the diverse and balanced curriculum.

The main sources of financing of Waldorf schools in Estonia are the national capitation fee, tuition fees and municipal support. In the academic year 2012/13 the monthly tuition fee ranges from 34 to 90 euros, depending on the school. Currently, Rakvere Old Town School is the only Waldorf school that does not charge a tuition fee.

Rosma Haridusselts (which operates the Johannes School and Kindergarten at Rosma) and Viljandi Vaba Waldorfkooli Ühing (which operates the Viljandi Waldorf School) are the only two institutions among Estonian Waldorf schools that own their **school building**. All other schools are tenants. The schools lack classrooms, gyms and workshops, and have begun searching for ways to add space. Lack of space is a significant obstacle to the further expansion of the schools in the future and to the effective implementation of the curriculum.

What do Waldorf school graduates think?

Children and young people spend a significant amount of their childhood at school. Thus, school is an important environment that shapes an individual's life skills. In addition to knowledge of specific subjects, it is important to acquire certain skills and qualities that enable the person to cope on one's own, with other people and the surrounding environment. In general, such skills and traits can be called life skills and they provide the basis for the successful implementation of

the things learned, both at school and in further life. Acquisition of life skills at school is as important as the acquisition of knowledge; these are complementary processes. The home, friends, the media, etc. also play a significant and often as big a role in developing life skills.

Based on the survey of Waldorf school graduates (*Eesti waldorfkoolide ... 2012*), it can be concluded that the graduates attribute a high value to the impact of Waldorf school on the development of their life skills. They gave a particularly high rating to the school's activities in developing students' creative abilities. As much as 96% of the respondents agreed with the statement that the school paid sufficient attention to the development of this skill (Figure 5, p. 159). According to the graduates, the school has provided sufficient support in developing helpfulness, tolerance, teamwork skills, communication skills and a positive attitude towards life. In case of the remaining skills and traits, the majority of graduates also believed in the school's strong influence.

Each respondent was also asked to name three traits or skills that are necessary for doing well in life. In total, this question was answered by 147 graduates, who listed 433 skills and traits. The responses were grouped under the 11 skills and traits outlined in Figure 5 (p. 159), on the basis of similarity in meaning. Two new groups had to be formed: 'enterprising spirit, willpower' and 'knowledge, reasoning'. Respondents were allowed to suggest any traits they wanted to, but the responses were probably affected by the previous question, which asked respondents to assess certain skills and qualities – therefore, the skills and qualities listed in the preceding question were cited the most frequently (75% of all suggestions). Thus, the general conclusion would be that the 11 skills and traits assessed in the questionnaire were also considered crucial by the graduates. The results are outlined in Table 4 (p. 160).

In terms of coping in life, the graduates attributed the greatest importance to independence (15.9% of respondents). A great importance was also given to communication skills (11.3%), creativity (10.6%), a positive attitude towards life (10.4%) and a sense of responsibility (9.2%). The life skills mentioned somewhat less frequently were problem solving skills (7.9% of respondents), tolerance and consideration for others (6.9%), ability to use the skills in practice (6.0%), team work skills (5.8%), and an enterprising spirit and willpower (5.3%). The skills cited the least were knowledge and reasoning (3.9%), readiness for lifelong learning (3.7%) and helpfulness (3.0%).

The skills and traits considered important by Waldorf school graduates for coping in life are ranked by number of responses in Figure 6 (p. 161). This ranking shows that there are two skills/traits in the top five that had a lower average rating than other skills/traits in terms of the development of these at Waldorf school (independence – rating 4.0; sense of responsibility – rating 3.9). In case of these traits, the graduates were likely to 'mostly agree' with the favourable impact of the school. At the same time, the average rating of these skills is not significantly lower than the rating of the other skills/traits. Also, while values related to human relations were very significant for the graduates, such life skills as 'tolerance and consideration for others', 'team work skills' and 'helpfulness' were seldom mentioned among the three main skills and traits necessary for coping in life. However, 'communication skills' ranked second overall. On the one hand, this may be considered an influence of the general social environment which values individual success; on the other hand, it may be related to the respondents' age-specific need to establish themselves and find their own path in life.

According to the survey of Estonian Waldorf schools (*Waldorfkoolide ... 2010*), the parents' and teachers' assessments regarding the impact of the school in the development of life skills were as follows: "The majority of the surveyed teachers and parents gave a positive assessment to the acquisition of the traits and skills listed ... at school. Moreover, the survey revealed the interesting fact that the percentage of those who 'completely agreed' was significantly higher among parents than among teachers. In the context of generally positive assessments, the difference in the assessments of parents and teachers may arise from different expectations for the child/student, as well as from the environment where the child is mostly observed (school versus home) and from the different basis of assessment (own child at home versus many students at school). Parents attributed the highest value to communication skills and team work skills, while the most

highly valued traits were a positive attitude towards life, creativity, helpfulness, tolerance and independence”.

After graduation from basic school, students mostly chose to continue their studies in a general education school (60% of graduates) or in a vocational school (36.9%); 3% of the respondents stayed at home. After graduation from upper secondary school, the greatest proportion of students continued their studies in an institution of higher education (50.8%), 14.3% went to work, 12.7% took a year off, 9.5% continued their studies in a vocational education institution, 6.4% stayed at home, and 6.3% entered conscript service. After graduation from Waldorf school, students have continued their studies in a wide range of specialties in both vocational education institutions and institutions of higher education. The chosen specialties cover almost all walks of life. The chosen education institutions also vary in terms of location and the range of specialties taught. All in all, there are favourable opportunities to continue education after graduating from Waldorf school. Attending a Waldorf school does not directly hinder opportunities for continued education, and it cannot be considered an educational “dead end” that will not lead anywhere. Further studies are necessary with regard to the impact of Waldorf school on the choice of specialty and the potential limitations in the implementation of the Waldorf curriculum, which the graduates believe to have a negative impact on further studies and employment.

In general, the graduates attribute great value to the impact of Waldorf school on shaping their life skills. The school's role in the development of creativity is rated especially high. According to the graduates, independence is the most important for coping in life, followed by communication skills, creativity, a positive attitude towards life, and a sense of responsibility. The school had mostly paid enough attention to the development of all these skills and traits. Although the importance of school in shaping life skills is generally highly valued, further analysis is necessary with regard to the opinions of the graduates who found that the school did not pay sufficient attention to the development of their life skills. A similar analysis should be performed with regard to individual skills. The parents and students have a rather similar perception of the impact of Waldorf school on the formation of life skills. At the same time, these skills are still developing while the students are in school, and the impact of the school often manifests later in life.

Conclusion

There are currently more than 200,000 students attending more than 1,000 Waldorf schools in 66 countries worldwide and there are approximately 2,000 kindergartens for pre-school children. In the 22-year history of Waldorf education in Estonia, 599 students have graduated from Waldorf schools. In view of the general decline in the number of students, Estonian Waldorf schools have enjoyed an increase in the number of students. According to estimates, the number of Waldorf school students may even double by the academic year 2016/17, provided that the schools are able to expand to bigger premises.

Several international surveys have been carried out to assess Waldorf schools. The main finding of the studies is that Waldorf education supports the students' development and helps them become socially active and well-balanced individuals. Waldorf education has the greatest impact on students' creative abilities, love for learning and their self-expression skills, and encourages students to consider multiple viewpoints.

Pursuant to the surveys carried out in Estonia, the teachers of Estonian Waldorf schools like to work at Waldorf school and they get along well with their colleagues and students. Teachers are satisfied with the work organisation, but dissatisfied with the school premises and general facilities. Parents are mostly satisfied with the choice of school and highly appreciate the atmosphere at a Waldorf school. As far as studying conditions are concerned, the parents are (like teachers) critical of the school premises, general facilities and the learning materials. Waldorf school graduates are generally satisfied with the interpersonal relations at school and the educational methodology/principles used at Waldorf school; and they value the education they have obtained quite highly.

The Waldorf school curriculum defines the main topics to be taught, but teachers are given a great amount of freedom in choosing how to teach each topic.

The drop-out rate is extremely low in case of the basic school level of Waldorf schools. The main reason for dropping out is that some students have come to Waldorf school with a pre-existing absenteeism problem, which has not been solved at the Waldorf school either. It is noteworthy that there is no drop-out problem with those students who have attended Waldorf school from the start.

Only two Waldorf schools in Estonia have their own schoolhouse – Johannes School and Kindergarten at Rosma (operated by Rosma Haridusselts) and Viljandi Waldorf School (operated by Viljandi Vaba Waldorkooli Ühing). All the other schools are tenants. The schools need more classrooms, gyms and workshops, and have to look for ways to alleviate the spatial restrictions. Lack of space is a major obstacle to the future expansion of the schools and to the effective implementation of the curriculum.

Acquisition of life skills at school is as important as the acquisition of knowledge; these are complementary processes. Waldorf school graduates give a high rating to the impact of Waldorf school on shaping their life skills. Parents and students have a rather similar perception of the school's impact in this respect.

After graduation from basic school, 60% of Waldorf school students continued their studies in a general education school and 36.9% in a vocational school. After graduation from upper secondary school, 50.8% of students continued their studies in an institution of higher education and 9.5% continued in a vocational education institution. Overall, the opportunities to continue studying after graduation from Waldorf school can be considered favourable.

Generally speaking, Waldorf schools have proved over the years that they are necessary, both in Estonia and on the global scale. Despite the fact that the share of Waldorf schools among all Estonian general education schools is small, they have clearly established their role as providers of diversity and choice on the educational landscape. The number of students in Estonian Waldorf schools has increased more than tenfold in 22 years and, if Waldorf schools are able to find a solution to their long-lasting shortage of premises, the number of Waldorf school students may even double within the next five years. Research shows that there is increasingly more reason to view Waldorf schools as an integral part of the education system, rather than as an alternative.

ÕPETAJATE TÖÖTASUST

Mare Kusma
Statistikaamet

Palgateema on Eesti ühiskonnas sageli päevakorral ja ka õpetajate palgast räägitakse väga tihti. Töötasu struktuuri uuringu käigus on kogutud huvitavaid andmeid õpetajate töötasu kohta 2008. ja 2010. aasta oktoobris.

2010. aasta oktoobris oli gümnaasiumides, põhi- ja algkoolides ning lasteaedades töötavate üldhariduskoolide vanema astme õpetajate, alghariduse õpetajate ja lasteaiaõpetajate brutotunnitasu vastavalt 5,35 eurot, 5,23 eurot ja 4,01 eurot. 2010. aastal tõusis kogu Eesti täis- ja osalise tööajaga töötajate brutotunnitasu võrreldes 2008. aastaga 4,7%. Samal ajal tõusis üldhariduskoolide vanema astme õpetajate, alghariduse õpetajate ja lasteaiaõpetajate tunnitasu vastavalt 7,8%, 10,8% ja 9,7%.

Uue ametialade klassifikaatori ISCO08 järgi kuuluvad õpetajad tippspetsialistide hulka ning 2010. aastal töötas kõige enam selle pearühma palgatöötajaid üldhariduskoolide vanema astme õpetaja ametialal. Võrreldes tippspetsialistide pearühma palgatöötajate keskmist brutotunnitasu (6,6 eurot) õpetajate tunnitasuga, siis tippspetsialisti tunnitasu oli 1,2 korda kõrgem kui üldhariduskoolide vanema astme õpetajatel, 1,3 korda kõrgem kui alghariduse õpetajatel ning 1,6 korda kõrgem kui lasteaiaõpetajatel.

Siinkohal mõned võrdlused teiste tippspetsialistidega. Nii arst kui ka õpetaja on olulised ametialad, ühed hoolitsevad kogu elanikkonna tervise eest, teised koolitavad uut põlvkonda. 2010. aastal oli eriarstide brutotunnitasu kaks korda ning üldarstide tunnitasu poolteist korda kõrgem kui üldhariduskoolide vanema astme õpetajate oma. Tööstus- ja tootmisinseneride, kes aitavad, eriti eksportivates ettevõtetes, luua lisandväärtust, tunnitasu oli 1,3 korda kõrgem kui üldhariduskoolide vanema astme õpetajatel. Seda võrdlust võib jätkata, järjestades tippspetsialistide keskmised brutotunnitasud ametialati nii, et esimene, s.o kõige kõrgem on kohtunike brutotunnitasu (17,28 eurot) ning viimane ehk kõige madalam on raamatukoguhoidjate jms teabe tippspetsialistide (3,87 eurot) tunnitasu. Selliselt järjestatud reas oli üldhariduskoolide vanema astme õpetajate tunnitasu 55., alghariduse õpetajate tunnitasu 56. ja lasteaiaõpetajate tunnitasu eelviimasel ehk 73. kohal.

Kui vaadata 2010. aasta andmeid maakonniti, siis üldhariduskoolide vanema astme õpetajate brutotunnitasu oli kõige kõrgem Hiiu (5,64 eurot) ja madalaim Põlva maakonnas (4,86 eurot). Alghariduse õpetajate tunnitasu oli kõrgeim Lääne (5,49 eurot) ja madalaim Tartu maakonnas (5,03 eurot). Lasteaiaõpetajate tunnitasu oli kõrgeim Harju (4,3 eurot) ning madalaim Ida-Viru maakonnas (3,4 eurot).

Võrreldes 2010. ja 2008. aasta brutotunnitasusid, tõusis üldhariduskoolide vanema astme õpetajate tunnitasu kõige enam Järva maakonnas – 15,2% – ning langes ainult Rapla maakonnas – 3%. Alghariduse õpetajate tunnitasu tõusis kõige enam Jõgeva maakonnas – 19,9% – ning langes ainult Pärnu maakonnas – 0,7%. Lasteaiaõpetajate tunnitasu tõusis kõige enam Tartu maakonnas – 18% – ja langes ainult Viljandi maakonnas – 1,7%.

2010. aastal oli mitmes maakonnas, nagu Ida-Viru, Jõgeva, Lääne, Põlva, Saare, Valga ja Võru, alghariduse õpetajate brutotunnitasu veidi kõrgem kui üldhariduskoolide vanema astme õpetajate oma. Võrreldes 2010. aasta tunnitasusid 2008. aasta tasudega tõusid neis maakondades alghariduse õpetajate tunnitasud kiiremini kui üldhariduskoolide vanema astme õpetajate omad.

2008. ja 2010. aasta oktoobrikuu andmed koguti uuringu "Töötasu struktuur" käigus ning brutotunnitasu andmed sisaldasid ka lisatasu ületundide eest, kuid ei hõlmanud ebaregulaarseid preemiaid ja lisatasusid. Brutotunnitasude arvestamisel olid arvesse võetud ka osalise tööajaga töötajad. Nende tööajanormid nädalas olid väga erinevad – ühest kuni 38 tunnini ning õpetajatel

ühest kuni 34 tunnini nädalas. Brutotunnitasude põhjal on võimalik hinnata ka **brutokuutöötasu**, korrutades brutotunnitasu 168-ga (normaaltundide arv 2010. aasta oktoobris), eraldi arvutus tuleb teha õpetajate puhul, kellel oli 2010. aasta oktoobris 147 normaaltundi.

Tabel 1. Täis- ja osalise töötajaga töötajate ja õpetajate keskmine brutotunnitasu maakonna järgi, 2008, 2010

Table 1. Average gross hourly earnings of full-time and part-time employees and teachers by county, 2008, 2010
(eurot – euros)

Maakond County	Kõik töötajad		Üldhariduskoolide vanema astme õpetajad		Alghariduse õpetajad		Lasteaiaõpetajad	
	<i>All employees</i>		<i>Secondary education teachers</i>		<i>Primary school teachers</i>		<i>Early childhood educators</i>	
	2008	2010	2008	2010	2008	2010	2008	2010
Harju	5,05	5,26	5,01	5,56	4,70	5,43	3,92	4,30
Hiiu	3,87	4,07	5,03	5,64	...	...	...	...
Ida-Viru	3,64	3,91	4,82	5,16	4,70	5,34	3,16	3,40
Jõgeva	3,40	3,62	4,76	5,17	4,39	5,26	3,34	3,73
Järva	3,80	3,71	4,76	5,49	...	5,24	3,56	3,72
Lääne	3,79	4,13	4,94	5,13	4,71	5,49	3,63	3,78
Lääne-Viru	3,80	3,97	5,11	5,23	4,74	5,13	3,59	3,94
Põlva	3,87	3,71	4,70	4,86	...	5,04	3,57	3,63
Pärnu	3,98	4,12	5,15	5,20	5,14	5,11	3,85	4,19
Rapla	3,83	3,69	5,24	5,08	5,04	...	3,40	3,70
Saare	3,91	3,82	4,78	5,06	4,67	5,18	3,35	3,58
Tartu	4,50	4,86	5,04	5,40	4,90	5,03	3,46	4,08
Valga	3,38	3,77	4,69	5,15	...	5,26	3,40	3,72
Viljandi	3,84	3,78	4,76	5,27	4,70	5,25	3,69	3,62
Võru	3,67	3,81	4,88	5,10	4,58	5,13	...	3,96
Maakonnad kokku Counties total	4,55	4,77	4,97	5,35	4,72	5,23	3,66	4,01

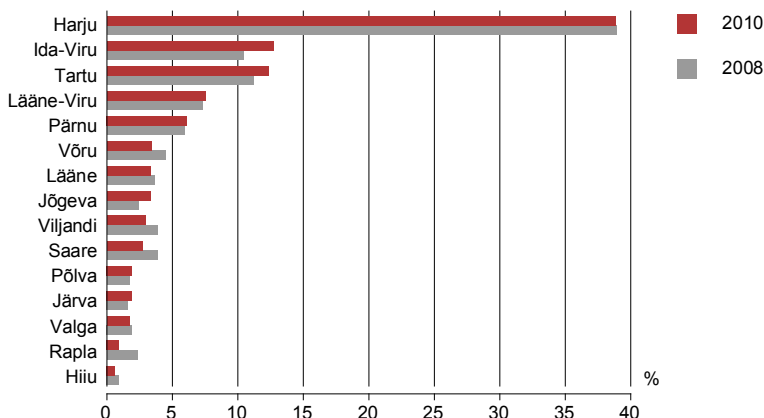
Töötasu struktuuri uuringu andmestik kajastab peale töötasude ka palgatöötajate arvu ja koosseisu ametiala, tegevusala, vanuse, soo, lepingu liigi, täis- ja osalise töötaja ning hariduse järgi.

Gümnaasiumides, põhi- ja algkoolides ning lasteaedades töötas 2008. ja 2010. aastal vastavalt 21 900 ja 21 500 õpetajat (isikute arv). Neist rakendusliku või akadeemilise kõrgharidusega oli vastavalt 79,7% ja 81,9%. Ülejäänud õpetajad olid üldkeskharidusega, teise taseme kutseharidusega või kutsekeskharidusega keskhariduse baasil.

Vaadeldes suurima palgatöötajate arvuga õpetajate ametiala ehk üldhariduskoolide vanema astme õpetajaid, siis nii 2008. kui ka 2010. aastal oli neid 11 500. Neist rakendusliku või akadeemilise kõrgharidusega oli vastavalt 95,8% ja 93,5%. Üldhariduskoolide vanema astme õpetajate arv jagunes maakonniti küllaltki erinevalt (joonis 1). Harju maakonnas töötas neist 39%, Ida-Viru ja Tartu maakonnas kummaski üle 10% ning Lääne-Viru ja Pärnu maakonnas kummaski üle 5%. Ülejäänud maakondades töötas neid alla 5%.

Joonis 1. Üldhariduskoolide vanema astme õpetajate jaotus maakonna järgi, 2008, 2010 (Eesti = 100%)

Figure 1. Distribution of secondary education teachers by county, 2008, 2010 (Estonia = 100%)

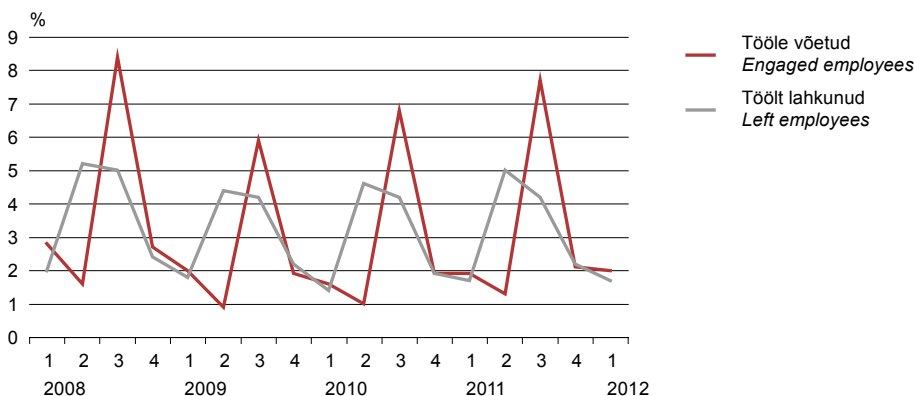


Töötasu struktuuri uuringu andmete põhjal töötas hariduse tegevusalal nii 2008. kui ka 2010. aasta oktoobris 57 000 palgatöötajat. Gümnaasiumides, põhikoolides, algkoolides ja lasteaedades töötavate õpetajate osatähtsus kogu hariduse tegevusalal töötavate palgatöötajate hulgas oli 2008. aastal 38,3% ja 2010. aastal 37,8%.

Õpetajate arv ja hariduse tegevusalal töötavate palgatöötajate arv ei ole nii oluliselt muutunud kui näiteks ehituse tegevusala palgatöötajate arv. Kui vaadelda palgatöötajate liikumist hariduse tegevusalal, siis esimeses ja neljandas kvartalis oli tööle võetute ja töölt lahkunute määr^a 2% piires. Teises ja kolmandas kvartalis tõusis töölt lahkunute määr 4–5%-ni (joonis 2), mis viitab sellele, et õppeaasta lõpus osa palgatöötajaid lahkus töölt või lõppesid nende tähtajalised töölepingud. Tähtajaliste töölepingute sõlmimise üheks põhjuseks oli, et ei leita vastava haridustasemega palgatöötajaid. Sügisel, õppeaasta alguses tuleb leida uued inimesed ning algab nende värbamise protsess. Sellest tingituna kasvas kolmandas kvartalis tööle võetute määr kuni 8,4%-ni.

Joonis 2. Tööjõu käive hariduse tegevusalal, I kvartal 2008 – I kvartal 2012

Figure 2. Labour turnover in the economic activity of education, 1st quarter 2008 – 1st quarter 2012



^aTööle võetute määr – tööle võetud töötajate arvu ja hõivatud ametikohtade arvu suhe. Töölt lahkunute määr – töölt lahkunud töötajate arvu ja hõivatud ametikohtade arvu suhe.

Kokkuvõte

2008. ja 2010. aasta võrdluses tõusis Eestis täis- ja osalise tööajaga töötajate brutotunnitasu 4,7%. Õpetajate brutotunnitasu tõusis samas võrdluses kõigis vaadeldavates rühmades (üldhariduskoolide vanema astme õpetajad, alghariduse õpetajad, lasteaiaõpetajad) mõnevõrra rohkem. Samas jääb õpetajate kui tippspetsialistide keskmine brutotunnitasu endiselt madalamaks tippspetsialistide keskmisest brutotunnitasust. Selles ametialade pingereas saavad lasteaiaõpetajatest madalamat brutotunnitasu vaid raamatukoguhoidjad.

Õpetajate brutotunnitasu erineb maakonniti oluliselt. Eriti suur on erinevus lasteaiaõpetajate osas, kus Harju maakonna lasteaiaõpetajate keskmine brutotunnitasu on neljandiku võrra suurem kui nende Ida-Viru maakonna kolleegidel. Üldhariduskoolide vanema astme õpetajate ja alghariduse õpetajate keskmise brutotunnitasu maakondlikud erinevused on ligikaudu 10 protsendipunkti.

Lasteaiaõpetajate brutotunnitasu on üldhariduskoolides töötavate õpetajate brutotunnitasust tunduvalt madalam ja see vahe ei ole 2008. ja 2010. aasta võrdluses oluliselt kahanenud.

2010. aastal töötas õpetajana ligikaudu 1,8% vähem isikuid kui 2008. aastal. Õpilaste arv vähenes samade aastate võrdluses veidi üle 3%. Rakenduslikku või akadeemilist kõrgharidust omas 2008. aastal 79,7% ja 2010. aastal 81,9% õpetajatest. Teise nurga alt vaadates: ligi viiendikul õpetajatest ei olnud kõrgharidust.

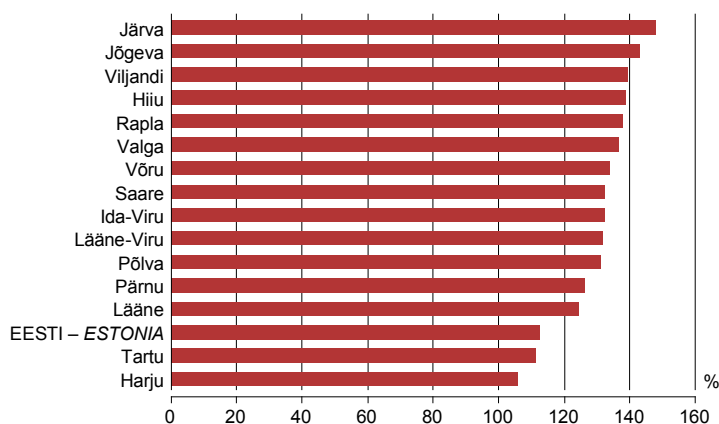
Kogumiku koostajalt

Õpetajate palga küsimus on Eesti ühiskonnas väga teravalt tõstatunud, seetõttu soovisime teemat kajastada vaatamata sellele, et kogumiku koostamise ajaks ei olnud 2010. aasta töötasu-uuringute tulemusi veel avaldatud ning andmete põhjalikum analüüs, seostamine teiste uuringute tulemustega ja selgitamine seisab alles ees. Kiire pilk uuringu andmetele juba siiski näitab, et huvitavaid seoseid töötab tulla palju. Näitena mõni alljärgnev.

Kui võrrelda üldhariduskoolide vanema astme õpetajate keskmist brutotunnitasu maakonna keskmise vastava näitajaga, siis on õpetajad suhteliselt kõige paremini tasustatud Järva, Jõgeva ja Viljandi maakonnas (joonis 3). Samas kahaneb just nendes maakondades rahvaarv kõige kiiremini. Kas siin on mingi seos? Tõenäoliselt on.

Joonis 3. Üldhariduskoolide vanema astme õpetajate keskmine brutotunnitasu võrreldes kõigi töötajate keskmise brutotunnitasuga maakonna järgi, oktoober 2010

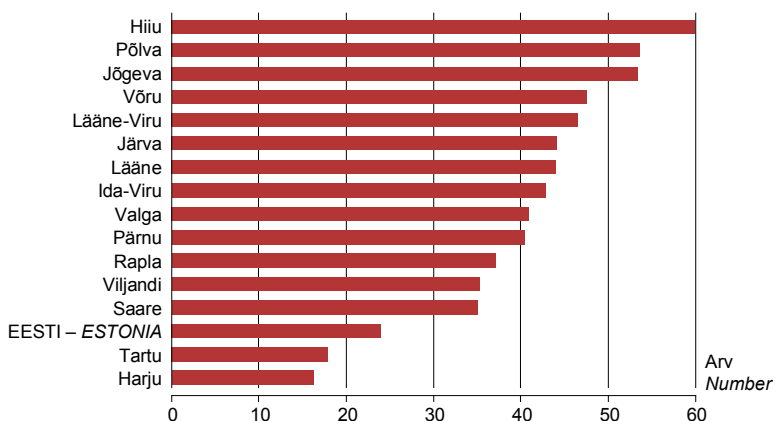
Figure 3. Average gross hourly earnings of secondary education teachers compared to the average gross hourly earnings of all employees by county, October 2010



Õpetajate osatähtsus tippspetsialistide seas on maakonniti väga erinev. Hiiu maakonna 100 tippspetsialistist peaaegu 60 on õpetajad. Harju ja Tartu maakonnas on see näitaja alla 20 (joonis 4). Täpsustuseks (lohutuseks) tuleb muidugi öelda, et ametikohtade statistikat tehakse ettevõtte juriidilise aadressi järgi ja on üsna kindel, et osa tegelikult väljaspool Harju ja Tartu maakonda töötavaid tippspetsialiste teevad statistika järgi tööd just neis kahes maakonnas. Kuid maakondlikud erinevused on sellegipoolest mõtlemapanevad ja võib arvata, et enamikus maakondades on tippspetsialiste lihtsalt vähe.

Joonis 4. Õpetajate arv 100 tippspetsialisti kohta maakonna järgi, oktoober 2010

Figure 4. Number of teachers per 100 professionals by county, October 2010



TEACHERS' EARNINGS

Mare Kusma
Statistics Estonia

In the Estonian society, wages and salaries are a popular topic. Teachers' earnings are also discussed quite often. The "Structure of Earnings" survey provides some interesting data about teachers' earnings in October 2008 and October 2010.

In October 2010, the gross hourly earnings of teachers working in gymnasiums (secondary schools), basic schools, primary schools and kindergartens were as follows: 5.35 euros for secondary education teachers, 5.23 euros for primary school teachers and 4.01 euros for early childhood educators (kindergarten teachers). In October 2010, the gross hourly earnings of all full-time and part-time employees in Estonia increased by 4.7% compared to 2008. At the same time, the hourly earnings of secondary education teachers, primary school teachers and early childhood educators increased by 7.8%, 10.8% and 9.7%, respectively.

Pursuant to the new International Standard Classification of Occupations (ISCO 08), teachers are classified as professionals. In 2010 the highest share of employees in the group of professionals were employed as secondary education teachers. When comparing the average gross hourly earnings of employees classified as professionals (6.6 euros) with the gross hourly earnings of teachers, it appears that the hourly earnings of professionals were 1.2 times higher than the hourly earnings of secondary education teachers, 1.3 times higher than the hourly earnings of primary school teachers, and 1.6 times higher than the hourly earnings of early childhood educators.

Here are some comparisons with other professionals. Both doctors and teachers represent important professions – doctors look after the health of the entire population, while teachers educate our next generation. In 2010 the gross hourly earnings of specialist medical practitioners were 2.0 times higher and the hourly earnings of generalist medical practitioners were 1.5 times higher than the hourly earnings of secondary education teachers. The hourly earnings of industrial and production engineers, who help to generate value added (especially in export enterprises), were 1.3 times higher than those of secondary education teachers. This comparison can be continued by ranking the average gross hourly earnings of professionals by profession, starting from the highest gross hourly earnings (judges, 17.28 euros) and ending with the lowest gross hourly earnings (librarians and related information professionals, 3.87 euros). In such a list, the hourly earnings of secondary education teachers, primary school teachers and early childhood educators ranked 55th, 56th and 73rd (penultimate), respectively.

When looking at the data for 2010 by county, it appears that the gross hourly earnings of secondary education teachers were the highest in Hiiu county (5.64 euros) and the lowest in Põlva county (4.86 euros). The hourly earnings of primary school teachers were the highest in Lääne county (5.49 euros) and the lowest in Tartu county (5.03 euros). The hourly earnings of early childhood educators were the highest in Harju county (4.3 euros) and the lowest in Ida-Viru county (3.4 euros) (Table 1, p. 173).

A comparison of 2010 and 2008 shows that the gross hourly earnings of secondary education teachers increased the most in Järva county (15.2%) and decreased only in Rapla county (3%). Primary school teachers' hourly earnings increased the most in Jõgeva county (19.9%) and fell only in Pärnu county (0.7%). The hourly earnings of early childhood educators increased the most in Tartu county (18%) and decreased only in Viljandi county (1.7%).

In 2010 the gross hourly earnings of primary school teachers were slightly higher than the hourly earnings of secondary education teachers in several counties, such as Ida-Viru, Jõgeva, Lääne, Põlva, Saare, Valga and Võru counties. When comparing the hourly earnings of 2010 with those

of 2008, the hourly earnings of primary school teachers in these counties increased more rapidly than the hourly earnings of secondary education teachers.

The data concerning the month of October in 2008 and 2010 were collected with the "Structure of Earnings" survey. The data on gross hourly earnings also included additional remuneration for overtime, but excluded irregular bonuses and premiums. Part-time employees were also taken into account in the calculation of gross hourly earnings. Their weekly working time standards were very different – ranging from one to 38 hours, and in case of teachers from one to 34 hours a week. Based on gross hourly earnings, it is also possible to estimate **gross monthly earnings**, by multiplying the gross hourly earnings with 168 (the number of standard working hours in October 2010). A separate calculation is required for teachers who worked 147 standard hours in October 2010.

The data of the "Structure of Earnings" survey cover earnings, the number of employees and their structure by occupations, economic activity, age, sex, type of contract, full- and part-time employees, and education.

The number of teachers (number of persons) working in gymnasiums, basic schools, primary schools and kindergartens was 21,900 in 2008 and 21,500 in 2010. The share of teachers with professional higher education or academic higher education was 79.7% and 81.9%, respectively. The rest of the teachers had completed general secondary education, vocational education based on basic education, or vocational secondary education based on secondary education.

The teaching profession with the highest number of employees is secondary education teachers – their number was 11,500 in both 2008 and 2010. The share of secondary education teachers with professional or academic higher education was 95.8% in 2008 and 93.5% in 2010. The number of secondary education teachers was distributed rather unevenly between counties (Figure 1, p. 174). 39% of these teachers worked in Harju county. Ida-Viru and Tartu counties each employed more than 10% of the teachers, and Lääne-Viru and Pärnu counties each employed more than 5% of the teachers. The remaining counties each accounted for less than 5% of secondary education teachers in Estonia.

According to the "Structure of Earnings" survey, there were a total of 57,000 employees in education both in October 2008 and October 2010. The share of teachers working in gymnasiums, basic schools, primary schools and kindergartens among all employees in education was 38.3% in 2008 and 37.8% in 2010.

The number of teachers and number of employees working in education have not changed as significantly as, for example, the number of employees in construction. As for labour turnover in education, the rate of engaged and left employees^a in the first and fourth quarter was within 2%. In the second and third quarter, the rate of left employees increased to 4–5% (Figure 2, p. 174), which indicates that at the end of the academic year some of the employees quit or their fixed-term employment contracts ended. One reason for the conclusion of fixed-term contracts is that there are no employees with the required level of education available. In autumn, when the academic year begins, schools have to find new people and the recruitment process starts. As a result, the rate of engaged employees rose to up to 8.4% in the third quarter.

Conclusion

The comparison of 2008 and 2010 reveals that the gross hourly earnings of full-time and part-time employees in Estonia increased by 4.7%. Over this period, the gross hourly earnings of teachers increased somewhat more in all the subgroups considered (secondary education teachers, primary school teachers and early childhood educators). At the same time, the average gross hourly earnings of teachers (classified as professionals) are still below the average gross hourly earnings of professionals. The ranking of hourly earnings by profession shows that only librarians receive lower gross hourly earnings than kindergarten teachers.

^a Rate of engaged employees – the engaged employees as a proportion of occupied posts. Rate of left employees – the left employees as a proportion of occupied posts.

The gross hourly earnings of teachers vary significantly by county. The difference is especially notable in case of kindergarten teachers – the average gross hourly earnings of early childhood educators in Harju county exceed the hourly earnings of their colleagues in Ida-Viru county by one fourth. In case of secondary education teachers and primary school teachers, the differences in average gross hourly earnings between counties are approximately 10 percentage points.

The gross hourly earnings of early childhood educators are significantly lower than the gross hourly earnings of secondary education teachers. This gap has not diminished much, based on the comparison of 2008 and 2010.

In 2010 the number of persons employed as teachers was about 1.8% lower than in 2008. Over the same period, the number of pupils decreased by slightly more than 3%. The share of teachers with professional or academic higher education was 79.7% in 2008 and 81.9% in 2010. From another perspective this means that approximately one fifth of the teachers did not have higher education.

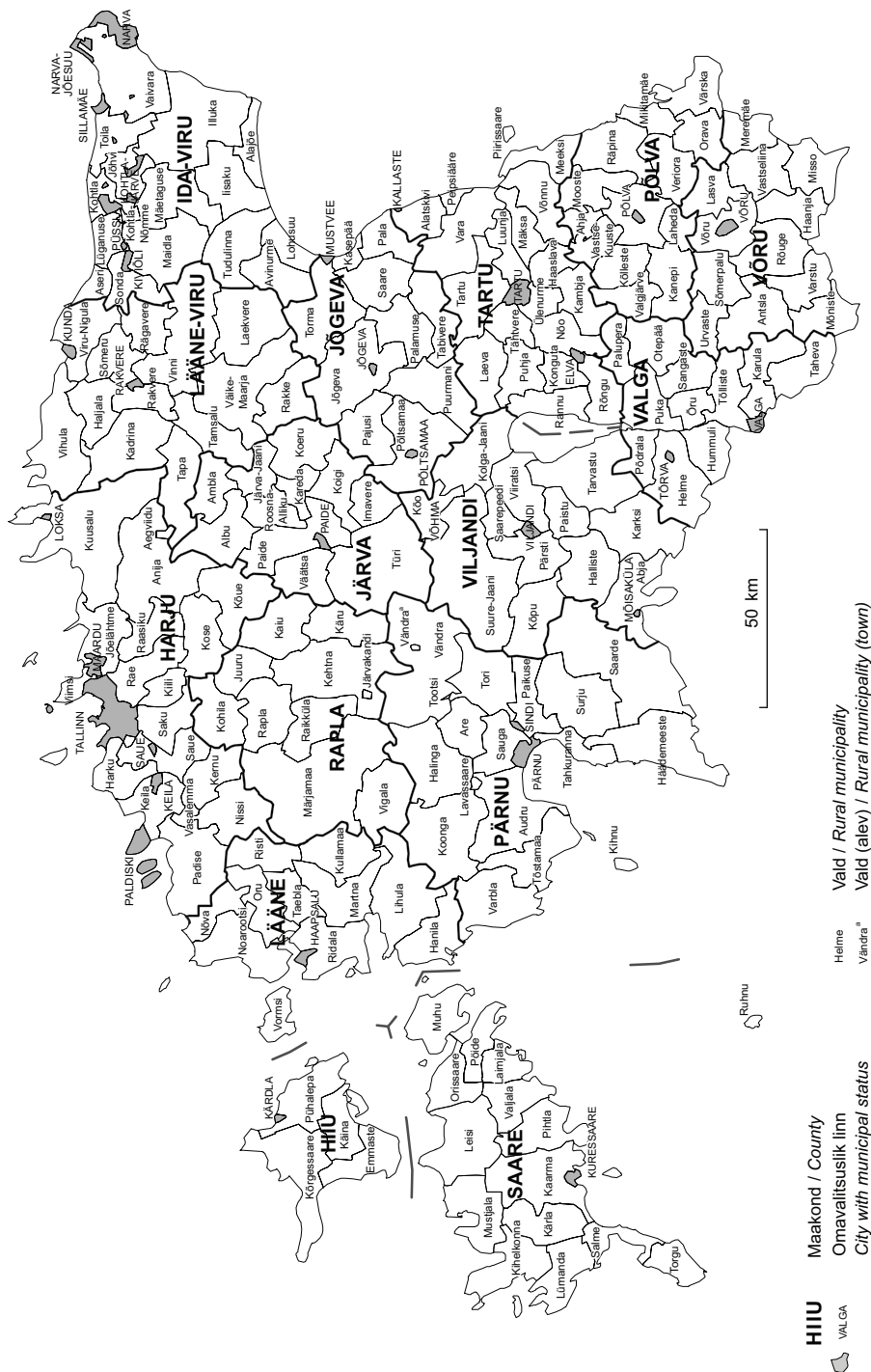
A note from the editors

Teachers' earnings are a truly burning issue in the Estonian society. That is why we wanted to cover this topic in the publication, even though the results of the 2010 earnings surveys had not been published yet at the time when this publication was prepared, and a more thorough analysis of the data and the linking of these data to other survey results are still tasks for the future. Even a quick glance at the data shows that there is potential for many interesting links and connections. Some of these are described below.

A comparison of the average gross hourly earnings of secondary education teachers and the average gross hourly earnings of the county shows that, in relative terms, teachers are paid better in Järva, Jõgeva and Viljandi counties (Figure 3, p. 175). At the same time, these are the counties with the most rapid decrease in population. Is there a connection? Probably.

The share of teachers among professionals differs greatly by county. In Hiiu county, almost 60 professionals of 100 are teachers. In Harju and Tartu counties this indicator is below 20 (Figure 4, p. 176). For the purpose of accuracy (and consolation), it must be said that the statistics on posts are based on the legal address of the enterprise and it is quite certain that some of the professionals who actually work outside of Harju and Tartu county are statistically counted as working in these two particular counties. Even so, the differences between counties are still considerable and it is likely that in most counties the number of professionals is simply too low.

Kaart. Eesti haldusjaotus seisuga 1. jaanuar 2012
Map. Administrative division of Estonia, 1 January 2012



LISA. Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
ANNEX. Selection of data on local government units

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Eesti <i>Estonia</i>	Harju maakond <i>county</i>	Linnad <i>Cities</i>			
			Keila	Loksa	Maardu	Paldiski
Pindala, km ²	43 432,31	4 333,13	10,46	3,81	22,76	60,17
Kaugus, km						
maakonnakeskusest	..	..	25,2	67,8	18,7	48,2
Tallinnast	..	..	24,7	68,8	19,8	47,6
Rahvastik						
Rahvaarv	1 318 005	562 566	9 854	2 962	17 072	4 095
0–6-aastased	106 927	50 602	956	162	1 073	269
7–16-aastased	124 102	49 703	1 039	268	1 465	413
17–19-aastased	43 332	15 589	329	71	480	161
Osatähtsus rahvastikus, %						
0–6-aastased	8,1	9,0	9,7	5,5	6,3	6,6
7–16-aastased	9,4	8,8	10,5	9,0	8,6	10,1
17–19-aastased	3,3	2,8	3,3	2,4	2,8	3,9
Elussündinud	14 679	6 899	118	23	165	28
Alusharidus						
Koolieelsed lasteasutused	643	216	4	1	3	2
Lapsed	66 207	31 085	609	114	729	193
Pedagoogide ametikohad	7 947,4	3 309,6	75,7	16,0	90,4	28,5
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	8,3	9,4	8,1	7,1	8,1	6,8
Üldharidus						
Koolid	558	142	3	1	3	2
lasteaed-alkkoolid ja algkoolid	64	12	1	-	-	-
põhikoolid	258	47	-	-	1	-
keskkoolid/gümnaasiumid	236	83	2	1	2	2
Õpilased	142 983	57 396	1 567	357	1 431	482
poisid	71 238	28 652	790	194	702	244
tüdrukud	71 745	28 744	777	163	729	238
1.–3. klass	38 086	16 283	444	90	413	112
poisid	19 418	8 278	236	48	204	53
tüdrukud	18 668	8 005	208	42	209	59
4.–6. klass	36 163	14 491	379	97	393	121
poisid	18 729	7 528	194	57	217	67
tüdrukud	17 434	6 963	185	40	176	54
7.–9. klass	37 706	13 913	380	119	349	120
poisid	19 679	7 207	195	61	177	61
tüdrukud	18 027	6 706	185	58	172	59
10.–12. klass	31 028	12 709	364	51	276	129
poisid	13 412	5 639	165	28	104	63
tüdrukud	17 616	7 070	199	23	172	66
Õpetajate ametikohad	11 902	4 237	117	38	128	37
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	12,0	13,6	13,4	9,4	11,2	13,0
Kohalikud eelarved, tuhat eurot						
Kulud kokku	1 296 464,9	565 775,9	9 654,5	2 639,1	13 260,6	4 154,1
haridus	558 905,0	208 542,8	5 712,2	1 416,3	5 174,1	1 791,1
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	43,1	36,9	59,2	53,7	39,0	43,1

Linnad Cities		Vallad Rural municipalities				Indicator
Saue	Tallinn	Aegviidu	Anija	Harku	Jõelähtme	
3,49	158,27	11,97	520,94	159,77	210,86	Area, km ²
						Distance, km
18,7	0,5	64,0	43,7	12,5	23,2	from county centre
20,1	0,9	65,1	44,7	12,0	24,3	from Tallinn
						Population
5 985	403 021	741	5 763	14 070	6 324	Population
636	35 347	34	450	1 657	607	aged 0–6
648	33 350	65	578	1 510	592	aged 7–16
199	10 277	29	227	464	213	aged 17–19
						Share in population, %
10,6	8,8	4,6	7,8	11,8	9,6	aged 0–6
10,8	8,3	8,8	10,0	10,7	9,4	aged 7–16
3,3	2,5	3,9	3,9	3,3	3,4	aged 17–19
74	4 986	1	54	195	76	Births
						Preprimary education
1	148	1	3	8	3	Preschool institutions
363	22 933	33	271	834	329	Children
39,5	2 312,1	5,3	37,8	98,3	41,8	Preschool teaching posts
9,2	9,9	6,3	7,2	8,5	7,9	Children per preschool teaching post
						General education
1	84	1	2	4	3	Schools
-	5	-	-	-	1	kindergarten-primary schools and primary schools
-	16	1	1	2	1	basic schools
1	63	-	1	2	1	secondary schools/gymnasiums
781	42 109	54	530	1 112	413	Pupils
395	20 841	34	256	560	202	boys
386	21 268	20	274	552	211	girls
217	11 248	24	159	435	137	Grade 1–3
94	5 734	13	88	222	59	boys
123	5 514	11	71	213	78	girls
203	10 140	23	154	354	120	Grade 4–6
106	5 248	16	63	178	58	boys
97	4 892	7	91	176	62	girls
191	10 122	7	154	224	104	Grade 7–9
109	5 217	5	77	114	56	boys
82	4 905	2	77	110	48	girls
170	10 599	-	63	99	52	Grade 10–12
86	4 642	-	28	46	29	boys
84	5 957	-	35	53	23	girls
54	2 945	8	49	94	44	Teaching posts
14,4	14,3	6,6	10,8	11,9	9,3	Pupils per teaching post
						Local budgets, thousand euros
6 368,8	422 730,5	1 063,1	5 005,5	13 121,5	6 505,5	Total expenditure
3 022,4	135 825,1	288,4	2 453,0	6 370,1	3 520,6	education expenditure
47,5	32,1	27,1	49,0	48,5	54,1	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad <i>Rural municipalities</i>						
	Keila	Kernu	Kiili	Kose	Kuusalu	Kõue	Nissi
Pindala, km ²	178,97	174,70	100,37	237,33	707,93	295,51	264,92
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	25,9	39,9	16,5	41,0	38,1	57,8	46,4
Tallinnast	25,4	41,3	17,9	42,1	39,2	58,8	47,7
Rahvastik							
Rahvaarv	4 842	2 294	5 134	5 790	6 586	1 529	3 019
0–6-aastased	426	184	536	511	578	132	206
7–16-aastased	503	215	602	652	648	144	331
17–19-aastased	169	89	198	232	225	87	138
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	8,8	8,0	10,4	8,8	8,8	8,6	6,8
7–16-aastased	10,4	9,4	11,7	11,3	9,8	9,4	11,0
17–19-aastased	3,5	3,9	3,9	4,0	3,4	5,7	4,6
Elussündinud	52	32	60	66	89	21	28
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	3	1	1	4	3	2	2
Lapsed	209	61	267	331	289	87	130
Pedagoogide ametikohad	24,9	9,3	31,0	41,7	34,6	10,3	14,4
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	8,4	6,6	8,6	7,9	8,3	8,5	9,0
Üldharidus							
Koolid	3	2	1	4	3	2	2
lasteaed-alkkoolid ja algkoolid	1	-	-	1	1	1	-
põhikoolid	2	2	-	2	-	1	1
keskkoolid/gümnaasiumid	-	-	1	1	2	-	1
Õpilased	240	186	496	814	694	97	320
poisid	116	97	264	418	352	42	153
tüdrukud	124	89	232	396	342	55	167
1.–3. klass	116	66	194	194	214	38	91
poisid	51	31	92	101	113	18	47
tüdrukud	65	35	102	93	101	20	44
4.–6. klass	82	67	139	191	184	40	98
poisid	39	39	85	103	84	15	52
tüdrukud	43	28	54	88	100	25	46
7.–9. klass	42	53	115	258	163	19	87
poisid	26	27	60	138	90	9	32
tüdrukud	16	26	55	120	73	10	55
10.–12. klass	-	-	48	171	133	-	44
poisid	-	-	27	76	65	-	22
tüdrukud	-	-	21	95	68	-	22
Õpetajate ametikohad	23	21	36	84	63	16	31
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	10,6	8,8	13,9	9,7	11,1	6,1	10,4
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	3 611,9	2 182,4	4 247,2	4 836,0	5 518,5	1 266,3	4 051,5
haridus	1 888,5	1 017,9	2 635,0	2 785,6	3 112,2	815,8	1 586,8
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	52,3	46,6	62,0	57,6	56,4	64,4	39,2

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities							Indicator
Padise	Raasiku	Rae	Saku	Saue	Vasalemma	Viimsi	
366,55	158,86	206,73	171,13	196,12	38,66	72,84	Area, km ²
							Distance, km
46,3	24,9	13,8	15,8	13,1	38,3	11,4	from county centre
45,8	25,9	14,9	17,1	14,4	37,7	12,0	from Tallinn
							Population
1 684	4 733	13 531	10 005	10 181	5 094	18 257	Population
103	457	1 877	985	1 154	188	2 074	aged 0–6
145	507	1 469	1 140	1 201	281	1 937	aged 7–16
66	176	427	374	298	88	572	aged 17–19
							Share in population, %
6,1	9,7	13,9	9,8	11,3	3,7	11,4	aged 0–6
8,6	10,7	10,9	11,4	11,8	5,5	10,6	aged 7–16
3,9	3,7	3,2	3,7	2,9	1,7	3,1	aged 17–19
19	67	257	91	136	23	238	Births
							Preprimary education
1	4	5	3	4	2	7	Preschool institutions
73	254	767	584	437	123	1 065	Children
10,6	35,4	92,1	68,4	57,3	17,3	117,4	Preschool teaching posts
6,9	7,2	8,3	8,5	7,6	7,1	9,1	Children per preschool teaching post
							General education
2	4	4	3	3	2	3	Schools
-	1	-	-	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
2	3	3	2	3	2	2	basic schools
-	-	1	1	-	-	1	secondary schools/gymnasiums
143	498	1 373	1 064	717	216	1 702	Pupils
80	264	729	565	370	106	878	boys
63	234	644	499	347	110	824	girls
48	179	538	367	270	62	627	Grade 1–3
30	96	270	205	131	34	308	boys
18	83	268	162	139	28	319	girls
52	157	384	293	246	79	495	Grade 4–6
27	88	206	156	128	34	268	boys
25	69	178	137	118	45	227	girls
43	158	304	260	201	75	365	Grade 7–9
23	79	174	136	111	38	192	boys
20	79	130	124	90	37	173	girls
-	4	147	144	-	-	215	Grade 10–12
-	1	79	68	-	-	110	boys
-	3	68	76	-	-	105	girls
21	51	111	79	52	26	111	Teaching posts
6,8	9,8	12,4	13,5	13,7	8,5	15,4	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
1 912,0	3 668,1	12 658,8	10 134,3	8 188,4	2 139,9	16 857,4	Total expenditure
883,6	2 257,2	6 720,9	4 034,0	4 670,1	1 045,1	9 516,9	education expenditure
46,2	61,5	53,1	39,8	57,0	48,8	56,5	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Hiiu maakond <i>county</i>	Linn City Kärdla	Vallad <i>Rural municipalities</i>				Ida-Viru maakond <i>county</i>
			Emmaste	Kõrges- saare	Käina	Pühalepa	
Pindala, km ²	1 023,26	4,50	197,49	379,50	186,32	255,45	3 364,05
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	..	4,8	39,4	16,1	21,5	15,3	..
Tallinnast	..	155,9	166,6	172,4	148,5	144,4	..
Rahvastik							
Rahvaarv	9 181	3 287	1 200	1 180	1 953	1 561	153 662
0–6-aastased	560	206	85	80	112	77	9 954
7–16-aastased	819	330	99	87	190	113	14 000
17–19-aastased	393	128	62	45	72	86	4 252
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	6,1	6,3	7,1	6,8	5,7	4,9	6,5
7–16-aastased	8,9	10,0	8,3	7,4	9,7	7,2	9,1
17–19-aastased	4,3	3,9	5,2	3,8	3,7	5,5	2,8
Elussündinud	98	32	14	17	27	8	1 263
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	6	1	1	1	1	2	63
Lapsed	335	141	47	42	62	43	6 966
Pedagoogide ametikohad	49,8	18,5	7,5	7,8	10,0	6,0	1 021,5
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	6,7	7,6	6,3	5,4	6,2	7,2	6,8
Üldharidus							
Koolid	7	1	1	2	1	2	44
lasteaed-alkkoolid ja algkoolid	-	-	-	-	-	-	-
põhikoolid	5	-	1	2	-	2	13
keskkoolid/gümnaasiumid	2	1	-	-	1	-	31
Õpilased	995	486	81	102	247	79	14 737
poisid	521	239	43	63	134	42	7 387
tüdrukud	474	247	38	39	113	37	7 350
1.–3. klass	230	93	29	26	53	29	4 235
poisid	131	50	16	17	34	14	2 083
tüdrukud	99	43	13	9	19	15	2 152
4.–6. klass	244	105	23	30	54	32	4 047
poisid	124	49	9	17	30	19	2 130
tüdrukud	120	56	14	13	24	13	1 917
7.–9. klass	296	140	29	46	63	18	3 949
poisid	173	80	18	29	37	9	2 102
tüdrukud	123	60	11	17	26	9	1 847
10.–12. klass	225	148	-	-	77	-	2 506
poisid	93	60	-	-	33	-	1 072
tüdrukud	132	88	-	-	44	-	1 434
Õpetajate ametikohad	100	40	11	17	21	12	1 258
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	9,9	12,2	7,1	6,1	11,9	6,7	11,7
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	10 408,9	3 510,6	2 176,2	1 213,1	2 044,5	1 464,4	136 208,1
haridus	4 212,7	1 671,9	463,5	506,2	822,4	748,7	57 039,1
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	40,5	47,6	21,3	41,7	40,2	51,1	41,9

Järg – Cont.

Linnad Cities						Vald Rural municipality Alajõe	Indicator
Kiviõli	Kohtla- Järve	Narva	Narva- Jõesuu	Püssi	Sillamäe		
11,75	41,77	84,54	11,03	2,10	10,54	109,61	Area, km ²
							Distance, km
32,0	9,5	48,9	42,2	28,3	22,4	45,3	from county centre
134,0	157,5	213,1	206,4	138,9	186,6	186,2	from Tallinn
							Population
5 510	38 035	61 088	2 710	1 189	14 495	602	Population
327	2 533	4 178	137	43	832	5	aged 0–6
512	3 496	5 663	188	111	1 236	28	aged 7–16
144	1 097	1 523	58	35	396	4	aged 17–19
							Share in population, %
5,9	6,7	6,8	5,1	3,6	5,7	0,8	aged 0–6
9,3	9,2	9,3	6,9	9,3	8,5	4,7	aged 7–16
2,6	2,9	2,5	2,1	2,9	2,7	0,7	aged 17–19
53	303	523	17	7	99	1	Births
							Preprimary education
1	15	23	1	1	5	-	Preschool institutions
215	1 808	3 127	76	55	631	-	Children
28,8	247,3	456,8	13,0	9,0	106,4	-	Preschool teaching posts
7,5	7,3	6,9	5,9	6,1	5,9	-	Children per preschool teaching post
							General education
2	10	12	1	-	4	-	Schools
-	-	-	-	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
-	3	1	-	-	1	-	basic schools
2	7	11	1	-	3	-	secondary schools/gymnasiums
674	3 860	6 073	145	-	1 262	-	Pupils
323	1 923	3 016	86	-	626	-	boys
351	1 937	3 057	59	-	636	-	girls
183	1 128	1 793	37	-	369	-	Grade 1–3
86	573	879	20	-	157	-	boys
97	555	914	17	-	212	-	girls
169	1 025	1 699	40	-	360	-	Grade 4–6
79	539	894	26	-	197	-	boys
90	486	805	14	-	163	-	girls
204	1 021	1 517	37	-	367	-	Grade 7–9
105	519	809	21	-	190	-	boys
99	502	708	16	-	177	-	girls
118	686	1 064	31	-	166	-	Grade 10–12
53	292	434	19	-	82	-	boys
65	394	630	12	-	84	-	girls
64	309	466	14	-	115	-	Teaching posts
10,5	12,5	13,0	10,4	-	11,0	-	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
5 920,6	34 858,9	42 022,3	2 285,1	1 392,0	13 034,8	404,1	Total expenditure
2 994,9	13 575,7	19 195,4	830,9	536,7	5 119,5	29,9	education expenditure
50,6	38,9	45,7	36,4	38,6	39,3	7,4	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad <i>Rural municipalities</i>						
	Aseri	Avinurme	Iisaku	Illuka	Jõhvi	Kohtla	Kohtla-Nõmme
Pindala, km ²	67,14	193,62	257,62	543,82	124,06	101,56	4,64
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	38,5	62,1	32,2	20,5	4,1	9,0	17,0
Tallinnast	131,4	156,1	180,4	185,9	168,2	157,7	166,6
Rahvastik							
Rahvaarv	1 742	1 335	1 238	971	12 234	1 589	999
0–6-aastased	92	70	78	44	758	118	51
7–16-aastased	155	132	126	63	1 003	177	94
17–19-aastased	55	93	44	25	366	49	27
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	5,3	5,2	6,3	4,5	6,2	7,4	5,1
7–16-aastased	8,9	9,9	10,2	6,5	8,2	11,1	9,4
17–19-aastased	3,2	7,0	3,6	2,6	3,0	3,1	2,7
Elussündinud	10	5	9	9	102	19	9
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	1	1	1	1	3	-	1
Lapsed	57	53	43	23	499	-	28
Pedagoogide ametikohad	7,0	6,5	6,7	6,0	77,4	-	3,7
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	8,1	8,2	6,4	3,8	6,5	-	7,7
Üldharidus							
Koolid	1	1	1	1	2	-	1
lasteaed-alkkoolid ja algkoolid	-	-	-	-	-	-	-
põhikoolid	-	-	-	1	-	-	1
keskkoolid/gümnaasiumid	1	1	1	-	2	-	-
Õpilased	139	182	161	65	1 324	-	92
poisid	71	93	86	38	678	-	45
tüdrukud	68	89	75	27	646	-	47
1.–3. klass	44	42	38	19	328	-	33
poisid	20	22	16	12	167	-	16
tüdrukud	24	20	22	7	161	-	17
4.–6. klass	38	39	42	22	362	-	31
poisid	19	20	21	12	183	-	13
tüdrukud	19	19	21	10	179	-	18
7.–9. klass	39	40	54	24	368	-	28
poisid	25	23	36	14	217	-	16
tüdrukud	14	17	18	10	151	-	12
10.–12. klass	18	61	27	-	266	-	-
poisid	7	28	13	-	111	-	-
tüdrukud	11	33	14	-	155	-	-
Õpetajate ametikohad	21	20	20	11	102	-	10
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	6,6	9,1	8,1	5,8	13,0	-	9,1
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	1 969,7	1 445,2	1 232,4	2 593,1	10 386,2	1 049,2	2 196,6
haridus	597,9	744,6	682,9	884,6	4 592,9	361,3	1 112,3
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	30,4	51,5	55,4	34,1	44,2	34,4	50,6

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities							Indicator
Lohusuu	Lüganuse	Maidla	Mäetaguse	Sonda	Toila	Tudulinna	
103,28	104,57	332,30	285,04	148,08	159,66	269,38	Area, km ²
							Distance, km
59,3	26,5	33,6	19,3	40,4	12,0	49,8	from county centre
170,4	139,1	142,2	168,6	125,6	171,1	162,0	from Tallinn
							Population
794	1 162	764	1 710	866	2 351	504	Population
44	88	59	145	42	154	34	aged 0–6
65	130	74	189	97	232	53	aged 7–16
17	45	33	66	23	87	13	aged 17–19
							Share in population, %
5,5	7,6	7,7	8,5	4,8	6,6	6,7	aged 0–6
8,2	11,2	9,7	11,1	11,2	9,9	10,5	aged 7–16
2,1	3,9	4,3	3,9	2,7	3,7	2,6	aged 17–19
7	11	5	25	9	23	5	Births
							Preprimary education
1	-	1	1	2	2	1	Preschool institutions
27	-	20	80	36	116	17	Children
2,2	-	2,0	13,1	4,3	19,8	2,0	Preschool teaching posts
12,4	-	10,0	6,1	8,5	5,9	8,5	Children per preschool teaching post
							General education
1	1	1	1	1	1	1	Schools
-	-	-	-	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
1	-	1	1	1	-	1	basic schools
-	1	-	-	-	1	-	secondary schools/gymnasiums
32	156	70	131	34	236	44	Pupils
21	73	42	73	22	123	15	boys
11	83	28	58	12	113	29	girls
12	27	25	44	9	74	12	Grade 1–3
7	13	14	23	7	37	3	boys
5	14	11	21	2	37	9	girls
12	36	14	50	18	62	10	Grade 4–6
8	21	6	30	9	36	4	boys
4	15	8	20	9	26	6	girls
8	63	31	37	7	61	22	Grade 7–9
6	27	22	20	6	29	8	boys
2	36	9	17	1	32	14	girls
-	30	-	-	-	39	-	Grade 10–12
-	12	-	-	-	21	-	boys
-	18	-	-	-	18	-	girls
9	18	11	24	6	20	6	Teaching posts
3,8	8,6	6,2	5,5	6,0	11,7	7,2	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
665,5	1 222,5	1 324,3	5 505,1	898,9	2 783,9	477,7	Total expenditure
284,1	629,6	429,7	1 442,3	386,8	1 502,7	254,8	education expenditure
42,7	51,5	32,4	26,2	43,0	54,0	53,3	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta

Selection of data on local government units

Näitaja	Vald	Jõgeva	Linnad			Vallad	
	<i>municipality</i>	<i>county</i>	<i>Cities</i>			<i>Rural municipalities</i>	
	Vaivara		Jõgeva	Mustvee	Põltsamaa	Jõgeva	Kasepää
Pindala, km ²	397,97	2 603,83	3,86	5,45	5,99	458,80	40,87
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	24,5	..	0,0	37,6	29,6	1,2	43,8
Tallinnast	188,7	..	143,9	170,8	129,4	142,9	177,2
Rahvastik							
Rahvaarv	1 774	32 679	5 597	1 455	4 170	4 701	1 272
0–6-aastased	122	2 047	401	63	257	277	64
7–16-aastased	176	3 315	603	135	408	444	99
17–19-aastased	52	1 438	233	54	170	226	46
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	6,9	6,3	7,2	4,3	6,2	5,9	5,0
7–16-aastased	9,9	10,1	10,8	9,3	9,8	9,4	7,8
17–19-aastased	2,9	4,4	4,2	3,7	4,1	4,8	3,6
Elussündinud	12	283	52	11	29	49	10
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	1	24	2	1	2	6	1
Lapsed	55	1 384	270	54	269	159	45
Pedagoogide ametikohad	9,5	182,6	40,5	9,5	39,7	24,4	5,8
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	5,8	7,6	6,7	5,7	6,8	6,5	7,8
Üldharidus							
Koolid	1	26	3	2	1	5	-
lasteaed-alkkoolid ja alkoolid	-	7	-	-	-	2	-
põhikoolid	1	10	-	-	-	3	-
keskkoolid/gümnaasiumid	-	9	3	2	1	-	-
Õpilased	57	3 750	1 163	297	759	290	-
poisid	33	1 880	556	143	399	155	-
tüdrukud	24	1 870	607	154	360	135	-
1.–3. klass	18	868	205	66	136	90	-
poisid	11	466	115	36	67	52	-
tüdrukud	7	402	90	30	69	38	-
4.–6. klass	18	1 004	251	68	183	103	-
poisid	13	509	125	28	98	54	-
tüdrukud	5	495	126	40	85	49	-
7.–9. klass	21	1 142	320	77	283	97	-
poisid	9	613	171	40	173	49	-
tüdrukud	12	529	149	37	110	48	-
10.–12. klass	-	736	387	86	157	-	-
poisid	-	292	145	39	61	-	-
tüdrukud	-	444	242	47	96	-	-
Õpetajate ametikohad	12	361	83	32	61	44	-
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	4,7	10,4	14,0	9,3	12,5	6,6	-
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	2 539,9	32 176,5	5 473,0	2 322,3	5 682,5	4 111,1	734,8
haridus	849,6	16 726,2	3 215,8	943,9	2 751,1	1 711,3	252,1
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	33,5	52,0	58,8	40,6	48,4	41,6	34,3

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities							Indicator
Pajusi	Pala	Palamuse	Puurmani	Põltsamaa	Saare	Tabivere	
232,47	156,71	215,88	292,56	416,87	224,71	200,40	Area, km ²
							Distance, km
23,6	46,3	17,2	24,5	30,5	34,2	28,8	from county centre
131,1	186,0	158,8	150,0	128,8	173,9	169,1	from Tallinn
							Population
1 187	1 226	2 255	1 532	4 030	1 182	2 187	Population
76	57	155	110	248	64	153	aged 0–6
142	126	254	149	399	121	233	aged 7–16
51	61	102	74	203	56	73	aged 17–19
							Share in population, %
6,4	4,6	6,9	7,2	6,2	5,4	7,0	aged 0–6
12,0	10,3	11,3	9,7	9,9	10,2	10,7	aged 7–16
4,3	5,0	4,5	4,8	5,0	4,7	3,3	aged 17–19
8	6	20	22	36	7	18	Births
							Preprimary education
2	1	1	2	3	1	1	Preschool institutions
36	41	101	55	108	42	104	Children
4,0	6,2	9,9	7,0	11,9	4,0	8,8	Preschool teaching posts
9,0	6,7	10,2	7,8	9,1	10,5	11,8	Children per preschool teaching post
							General education
2	1	2	2	3	1	2	Schools
2	-	1	1	1	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
-	1	-	-	2	1	1	basic schools
-	-	1	1	-	-	1	secondary schools/gymnasiums
38	101	302	132	221	75	193	Pupils
19	54	150	65	114	35	102	boys
19	47	152	67	107	40	91	girls
18	32	70	34	66	35	53	Grade 1–3
7	18	41	21	33	13	29	boys
11	14	29	13	33	22	24	girls
20	36	79	44	96	16	53	Grade 4–6
12	22	45	19	45	8	25	boys
8	14	34	25	51	8	28	girls
-	33	85	37	59	24	66	Grade 7–9
-	14	35	17	36	14	38	boys
-	19	50	20	23	10	28	girls
-	-	68	17	-	-	21	Grade 10–12
-	-	29	8	-	-	10	boys
-	-	39	9	-	-	11	girls
7	12	25	16	28	10	22	Teaching posts
5,3	8,2	12,2	8,3	8,0	7,3	8,7	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
996,8	1 363,0	1 986,6	1 872,8	2 721,0	1 177,8	1 927,6	Total expenditure
481,3	903,0	1 092,8	1 226,4	1 496,0	566,5	1 006,3	education expenditure
48,3	66,3	55,0	65,5	55,0	48,1	52,2	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta

Selection of data on local government units

Näitaja	Vald <i>Rural municipality</i> Torma	Järva maakond <i>county</i>	Linn <i>City</i> Paide	Albu	Vallad <i>Rural municipalities</i> Ambla Imavere			Järva- Jaani
Pindala, km ²	349,26	2 459,58	10,03	257,19	166,45	139,59	126,82	
Kaugus, km								
maakonnakeskusest	23,5	..	0,1	29,4	42,0	27,9	30,0	
Tallinnast	156,7	..	94,0	75,0	82,3	113,8	92,5	
Rahvastik								
Rahvaarv	1 885	31 576	8 613	1 185	1 973	935	1 554	
0–6-aastased	122	2 313	680	87	147	87	115	
7–16-aastased	202	3 157	924	121	159	106	174	
17–19-aastased	89	1 308	343	59	83	54	46	
Osatähtsus rahvastikus, %								
0–6-aastased	6,5	7,3	7,9	7,3	7,5	9,3	7,4	
7–16-aastased	10,7	10,0	10,7	10,2	8,1	11,3	11,2	
17–19-aastased	4,7	4,1	4,0	5,0	4,2	5,8	3,0	
Elussündinud	15	342	88	16	24	19	14	
Alusharidus								
Koolieelsed lasteasutused	1	21	2	2	2	1	1	
Lapsed	100	1 415	427	60	91	51	86	
Pedagoogide ametikohad	11,0	182,1	51,0	6,5	12,0	6,9	13,0	
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	9,1	7,8	8,4	9,2	7,6	7,4	6,6	
Üldharidus								
Koolid	2	22	3	2	2	1	1	
lasteaed-alkkoolid ja alkoolid	-	2	-	1	-	-	-	
põhikoolid	2	13	-	1	1	1	-	
keskkoolid/gümnaasiumid	-	7	3	-	1	-	1	
Õpilased	179	3 625	1 324	102	185	82	237	
poisid	88	1 798	632	62	90	38	107	
tüdrukud	91	1 827	692	40	95	44	130	
1.–3. klass	63	873	280	40	42	22	59	
poisid	34	442	135	26	16	9	24	
tüdrukud	29	431	145	14	26	13	35	
4.–6. klass	55	924	279	35	51	30	53	
poisid	28	488	146	20	32	17	25	
tüdrukud	27	436	133	15	19	13	28	
7.–9. klass	61	1 052	342	27	57	30	65	
poisid	26	554	183	16	29	12	31	
tüdrukud	35	498	159	11	28	18	34	
10.–12. klass	-	776	423	-	35	-	60	
poisid	-	314	168	-	13	-	27	
tüdrukud	-	462	255	-	22	-	33	
Õpetajate ametikohad	21	351	95	12	23	11	23	
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	8,4	10,3	13,9	8,3	7,9	7,3	10,3	
Kohalikud eelarved, tuhat eurot								
Kulud kokku	1 807,2	33 131,6	7 410,1	1 690,7	1 786,3	1 439,4	2 368,8	
haridus	1 079,6	15 033,1	3 076,8	498,7	1 011,5	516,9	1 272,9	
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	59,7	45,4	41,5	29,5	56,6	35,9	53,7	

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities							Indicator
Kareda	Koeru	Koigi	Paide	Roosna- Alliku	Türi	Väätsa	
91,58	236,82	204,45	300,40	132,11	598,81	195,33	Area, km ²
							Distance, km
20,2	33,0	16,8	0,5	19,0	13,5	8,7	from county centre
96,7	105,7	102,6	93,5	85,4	93,3	89,5	from Tallinn
							Population
630	2 110	965	1 617	1 054	9 676	1 264	Population
40	187	80	113	82	602	93	aged 0–6
45	256	87	137	100	904	144	aged 7–16
20	80	37	70	47	415	54	aged 17–19
							Share in population, %
6,3	8,9	8,3	7,0	7,8	6,2	7,4	aged 0–6
7,1	12,1	9,0	8,5	9,5	9,3	11,4	aged 7–16
3,2	3,8	3,8	4,3	4,5	4,3	4,3	aged 17–19
6	22	14	22	16	88	13	Births
							Preprimary education
1	1	1	1	2	6	1	Preschool institutions
30	111	26	41	46	386	60	Children
3,0	10,9	3,2	7,3	7,8	55,1	5,5	Preschool teaching posts
10,0	10,2	8,1	5,6	5,9	7,0	10,9	Children per preschool teaching post
							General education
1	1	2	1	1	6	1	Schools
-	-	-	1	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
1	-	2	-	1	5	1	basic schools
-	1	-	-	-	1	-	secondary schools/gymnasiums
39	293	140	40	78	987	118	Pupils
15	152	85	24	32	505	56	boys
24	141	55	16	46	482	62	girls
13	83	27	20	23	228	36	Grade 1–3
5	44	17	16	12	121	17	boys
8	39	10	4	11	107	19	girls
14	64	50	20	30	262	36	Grade 4–6
5	30	25	8	12	153	15	boys
9	34	25	12	18	109	21	girls
12	89	63	-	25	296	46	Grade 7–9
5	51	43	-	8	152	24	boys
7	38	20	-	17	144	22	girls
-	57	-	-	-	201	-	Grade 10–12
-	27	-	-	-	79	-	boys
-	30	-	-	-	122	-	girls
7	25	22	6	10	102	13	Teaching posts
5,5	11,7	6,3	6,7	7,7	9,6	9,4	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
599,4	2 017,4	1 066,2	1 932,8	884,7	10 707,0	1 228,8	Total expenditure
305,4	1 026,9	432,0	1 296,8	453,8	4 416,2	725,2	education expenditure
50,9	50,9	40,5	67,1	51,3	41,2	59,0	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Lääne maakond <i>county</i>	Linn <i>City</i> Haapsalu	Vallad <i>Rural municipalities</i>				
			Hanila	Kullamaa	Lihula	Martna	Noarootsi
Pindala, km ²	2 383,12	10,59	231,88	224,53	367,31	269,42	296,36
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	..	1,0	66,6	41,0	52,3	22,1	35,3
Tallinnast	..	99,4	125,3	81,4	111,0	93,3	107,8
Rahvastik							
Rahvaarv	24 655	10 181	1 375	1 094	2 339	868	769
0–6-aastased	1 678	797	82	56	136	38	39
7–16-aastased	2 387	971	102	78	262	74	46
17–19-aastased	984	388	39	48	109	30	31
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	6,8	7,8	6,0	5,1	5,8	4,4	5,1
7–16-aastased	9,7	9,5	7,4	7,1	11,2	8,5	6,0
17–19-aastased	4,0	3,8	2,8	4,4	4,7	3,5	4,0
Elussündinud	231	100	15	9	18	6	5
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	18	5	2	1	1	1	1
Lapsed	1 047	554	54	31	94	20	24
Pedagoogide ametikohad	137,0	67,6	7,2	3,2	10,8	3,2	3,3
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	7,6	8,2	7,5	9,7	8,7	6,3	7,4
Üldharidus							
Koolid	26	6	3	1	4	1	2
lasteae-alkkoolid ja algkoolid	5	1	1	-	2	-	-
põhikoolid	14	2	2	-	1	1	1
keskkoolid/gümnaasiumid	7	3	-	1	1	-	1
Õpilased	3 048	1 490	99	172	268	51	218
poisid	1 472	716	47	82	136	20	70
tüdrukud	1 576	774	52	90	132	31	148
1.–3. klass	701	304	34	30	70	16	20
poisid	358	150	16	16	40	9	10
tüdrukud	343	154	18	14	30	7	10
4.–6. klass	714	312	37	24	72	16	19
poisid	370	166	15	8	41	4	9
tüdrukud	344	146	22	16	31	12	10
7.–9. klass	876	435	28	52	83	19	27
poisid	459	218	16	31	37	7	14
tüdrukud	417	217	12	21	46	12	13
10.–12. klass	757	439	-	66	43	-	152
poisid	285	182	-	27	18	-	37
tüdrukud	472	257	-	39	25	-	115
Õpetajate ametikohad	333	135	15	18	34	8	19
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	9,1	11,0	6,4	9,6	7,8	6,4	11,7
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	26 280,8	11 460,8	1 374,9	1 610,1	2 203,8	858,5	1 550,0
haridus	11 779,8	4 306,0	685,2	574,0	1 245,2	406,2	439,2
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	44,8	37,6	49,8	35,6	56,5	47,3	28,3

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities						Lääne-Viru maakond county	Indicator
Nõva	Oru	Ridala	Risti	Taebla	Vormsi		
129,61	197,65	253,56	167,84	141,46	92,93	3 627,80	Area, km ²
							Distance, km
47,7	14,4	0,0	33,2	13,9	24,9	..	from county centre
78,2	87,8	100,4	67,3	86,5	123,6	..	from Tallinn
							Population
380	879	3 195	803	2 430	342	61 053	Population
14	51	242	49	157	17	4 594	aged 0–6
19	92	368	71	280	24	6 445	aged 7–16
11	45	147	30	101	5	2 426	aged 17–19
							Share in population, %
3,7	5,8	7,6	6,1	6,5	5,0	7,5	aged 0–6
5,0	10,5	11,5	8,8	11,5	7,0	10,6	aged 7–16
2,9	5,1	4,6	3,7	4,2	1,5	4,0	aged 17–19
2	7	29	14	21	5	647	Births
							Preprimary education
-	1	2	1	2	1	31	Preschool institutions
-	32	81	32	117	8	2 759	Children
-	6,0	11,9	3,3	19,7	1,0	347,9	Preschool teaching posts
-	5,3	6,8	9,9	6,0	8,0	7,9	Children per preschool teaching post
							General education
1	1	2	1	3	1	41	Schools
-	-	1	-	-	-	6	kindergarten-primary schools and primary schools
1	1	1	1	2	1	22	basic schools
-	-	-	-	1	-	13	secondary schools/gymnasiums
21	84	221	71	334	19	7 283	Pupils
13	50	114	36	181	7	3 611	boys
8	34	107	35	153	12	3 672	girls
7	29	85	24	77	5	1 833	Grade 1–3
4	14	43	12	43	1	946	boys
3	15	42	12	34	4	887	girls
4	27	98	23	74	8	1 893	Grade 4–6
3	18	48	14	39	5	980	boys
1	9	50	9	35	3	913	girls
10	28	38	24	126	6	2 153	Grade 7–9
6	18	23	10	78	1	1 111	boys
4	10	15	14	48	5	1 042	girls
-	-	-	-	57	-	1 404	Grade 10–12
-	-	-	-	21	-	574	boys
-	-	-	-	36	-	830	girls
7	12	21	9	47	9	678	Teaching posts
3,1	7,1	10,7	7,6	7,2	2,2	10,7	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
394,0	1 057,7	2 375,9	756,7	2 079,7	558,8	61 966,6	Total expenditure
231,8	482,7	1 401,4	321,5	1 507,3	179,3	31 606,9	education expenditure
58,8	45,6	59,0	42,5	72,5	32,1	51,0	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Linnad <i>Cities</i>		Vallad <i>Rural municipalities</i>				
	Kunda	Rakvere	Haljala	Kadrina	Laekvere	Rakke	Rakvere
Pindala, km ²	10,01	10,64	183,02	354,81	352,42	225,87	127,69
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	25,0	0,4	10,7	14,7	36,3	43,5	0,3
Tallinnast	108,9	100,0	90,3	90,3	135,5	119,5	100,0
Rahvastik							
Rahvaarv	3 495	15 766	2 519	4 731	1 588	1 583	2 085
0–6-aastased	254	1 302	205	413	104	118	141
7–16-aastased	379	1 758	249	483	152	176	243
17–19-aastased	153	550	144	218	74	92	102
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	7,3	8,3	8,1	8,7	6,5	7,5	6,8
7–16-aastased	10,8	11,2	9,9	10,2	9,6	11,1	11,7
17–19-aastased	4,4	3,5	5,7	4,6	4,7	5,8	4,9
Elussündinud	23	180	31	54	19	18	19
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	1	4	1	2	1	1	2
Lapsed	169	774	143	250	40	65	50
Pedagoogide ametikohad	20,0	88,0	19,0	30,9	5,3	8,2	7,5
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	8,5	8,8	7,5	8,1	7,6	7,9	6,6
Üldharidus							
Koolid	1	8	1	2	2	3	2
lasteaed-alkkoolid ja algharidus	-	2	-	1	-	1	1
põhikoolid	-	2	-	-	2	1	1
keskkoolid/gümnaasiumid	1	4	1	1	-	1	-
Õpilased	362	2 556	298	597	127	179	88
poisid	178	1 211	155	302	60	89	42
tüdrukud	184	1 345	143	295	67	90	46
1.–3. klass	102	564	88	155	36	46	41
poisid	47	290	48	83	21	25	19
tüdrukud	55	274	40	72	15	21	22
4.–6. klass	92	584	63	153	48	50	23
poisid	54	313	31	74	20	25	13
tüdrukud	38	271	32	79	28	25	10
7.–9. klass	107	652	88	173	43	50	24
poisid	55	306	47	90	19	24	10
tüdrukud	52	346	41	83	24	26	14
10.–12. klass	61	756	59	116	-	33	-
poisid	22	302	29	55	-	15	-
tüdrukud	39	454	30	61	-	18	-
Õpetajate ametikohad	30	193	26	55	18	23	14
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	12,2	13,3	11,5	10,9	7,1	7,8	6,5
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	3 034,7	14 762,6	2 353,6	4 507,4	2 392,3	2 248,5	1 865,1
haridus	1 160,1	7 607,3	1 347,0	2 309,9	842,4	1 328,2	1 142,5
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	38,2	51,5	57,2	51,2	35,2	59,1	61,3

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities							Indicator
Rägavere	Sõmeru	Tamsalu	Tapa	Vihula	Vinni	Viru-Nigula	
173,74	168,29	214,61	264,33	364,28	486,65	234,05	Area, km ²
							Distance, km
18,8	6,3	27,0	29,1	35,6	9,1	25,4	from county centre
115,5	102,8	101,2	88,9	78,1	108,3	120,1	from Tallinn
							Population
934	3 702	3 864	8 221	1 751	4 948	1 192	Population
58	282	266	585	77	380	83	aged 0–6
101	355	465	938	112	460	112	aged 7–16
39	180	153	247	63	203	29	aged 17–19
							Share in population, %
6,2	7,6	6,9	7,1	4,4	7,7	7,0	aged 0–6
10,8	9,6	12,0	11,4	6,4	9,3	9,4	aged 7–16
4,2	4,9	4,0	3,0	3,6	4,1	2,4	aged 17–19
14	35	46	83	14	62	10	Births
							Preprimary education
1	1	3	4	2	5	1	Preschool institutions
25	189	201	347	45	240	38	Children
3,2	22,3	30,5	45,7	5,4	31,9	4,0	Preschool teaching posts
7,7	8,5	6,6	7,6	8,4	7,5	9,5	Children per preschool teaching post
							General education
1	3	3	6	2	3	1	Schools
-	-	-	-	1	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
1	3	2	4	1	2	1	basic schools
-	-	1	2	-	1	-	secondary schools/gymnasiums
65	373	504	1 027	59	458	102	Pupils
33	206	253	519	33	222	57	boys
32	167	251	508	26	236	45	girls
19	118	138	231	21	106	41	Grade 1–3
8	63	69	120	12	53	22	boys
11	55	69	111	9	53	19	girls
21	118	142	285	14	129	30	Grade 4–6
10	68	70	145	9	60	17	boys
11	50	72	140	5	69	13	girls
25	137	162	325	24	155	31	Grade 7–9
15	75	88	193	12	76	18	boys
10	62	74	132	12	79	13	girls
-	-	62	186	-	68	-	Grade 10–12
-	-	26	61	-	33	-	boys
-	-	36	125	-	35	-	girls
9	47	53	98	10	42	13	Teaching posts
7,3	8,0	9,6	10,5	5,7	10,9	8,0	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
1 495,9	3 012,2	4 975,9	7 042,1	2 062,5	5 046,1	1 422,6	Total expenditure
396,0	1 449,5	2 880,4	3 555,2	615,8	2 737,6	773,9	education expenditure
26,5	48,1	57,9	50,5	29,9	54,3	54,4	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vald	Põlva	Linn	Vallad			
	<i>Rural municipality</i> Väike-Maarja	<i>county</i>		<i>Rural municipalities</i> Ahja	Kanepi	Kõlleste	Laheda
Pindala, km ²	457,39	2 164,77	5,47	72,10	231,43	150,42	91,47
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	26,8	..	0,0	20,2	21,5	14,4	16,5
Tallinnast	111,4	..	232,2	220,9	232,4	226,6	245,4
Rahvastik							
Rahvaarv	4 674	28 848	5 997	1 019	2 445	957	1 156
0–6-aastased	326	1 924	438	56	179	44	65
7–16-aastased	462	2 829	654	90	200	95	115
17–19-aastased	179	1 185	257	29	100	20	63
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	7,0	6,7	7,3	5,5	7,3	4,6	5,6
7–16-aastased	9,9	9,8	10,9	8,8	8,2	9,9	9,9
17–19-aastased	3,8	4,1	4,3	2,8	4,1	2,1	5,4
Elussündinud	39	281	60	7	24	7	7
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	2	18	3	1	2	1	1
Lapsed	183	1 112	327	25	74	20	37
Pedagoogide ametikohad	26,0	148,5	47,0	3,3	12,0	2,2	5,8
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	7,0	7,5	7,0	7,7	6,2	9,1	6,4
Üldharidus							
Koolid	3	20	3	1	1	1	1
lasteae-alkkoolid ja algkoolid	-	2	-	-	-	-	-
põhikoolid	2	12	1	-	-	1	1
keskkoolid/gümnaasiumid	1	6	2	1	1	-	-
Õpilased	488	2 928	1 072	93	215	68	93
poisid	251	1 494	555	48	100	28	44
tüdrukud	237	1 434	517	45	115	40	49
1.–3. klass	127	763	160	12	57	27	30
poisid	66	408	92	3	29	12	14
tüdrukud	61	355	68	9	28	15	16
4.–6. klass	141	732	243	35	48	18	27
poisid	71	372	129	22	19	5	13
tüdrukud	70	360	114	13	29	13	14
7.–9. klass	157	893	352	38	63	23	36
poisid	83	466	182	20	34	11	17
tüdrukud	74	427	170	18	29	12	19
10.–12. klass	63	540	317	8	47	-	-
poisid	31	248	152	3	18	-	-
tüdrukud	32	292	165	5	29	-	-
Õpetajate ametikohad	49	311	99	13	20	10	14
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	10,0	9,4	10,9	7,0	11,0	6,9	6,5
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	5 744,9	28 818,4	7 367,1	922,1	2 075,1	1 012,7	1 028,4
haridus	3 461,1	13 686,3	3 946,3	446,4	931,4	385,6	494,0
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	60,2	47,5	53,6	48,4	44,9	38,1	48,0

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities							Indicator
Mikita- mäe	Mooste	Orava	Põlva	Räpina	Valg- järve	Vastse- Kuuste	
104,41	185,12	175,52	228,63	265,93	143,02	123,01	Area, km ²
							Distance, km
36,8	14,8	36,8	2,1	29,1	20,7	15,4	from county centre
262,6	230,0	269,0	230,1	248,3	222,8	217,7	from Tallinn
							Population
1 006	1 436	773	3 743	5 053	1 412	1 186	Population
62	103	50	328	325	87	57	aged 0–6
77	160	81	409	462	117	115	aged 7–16
39	66	32	133	217	58	45	aged 17–19
							Share in population, %
6,2	7,2	6,5	8,8	6,4	6,2	4,8	aged 0–6
7,7	11,1	10,5	10,9	9,1	8,3	9,7	aged 7–16
3,9	4,6	4,1	3,6	4,3	4,1	3,8	aged 17–19
13	18	7	44	49	10	4	Births
							Preprimary education
1	1	1	2	1	1	1	Preschool institutions
15	56	25	180	198	50	32	Children
3,2	3,0	4,0	21,9	24,5	6,3	4,0	Preschool teaching posts
4,8	18,7	6,3	8,2	8,1	8,0	8,0	Children per preschool teaching post
							General education
1	2	1	3	2	1	1	Schools
-	-	-	2	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
1	2	1	1	1	1	1	basic schools
-	-	-	-	1	-	-	secondary schools/gymnasiums
47	148	81	202	518	63	96	Pupils
24	80	46	100	262	35	56	boys
23	68	35	102	256	28	40	girls
13	52	23	157	124	19	33	Grade 1–3
9	35	9	74	70	8	23	boys
4	17	14	83	54	11	10	girls
12	40	25	38	115	23	29	Grade 4–6
5	21	13	19	58	9	19	boys
7	19	12	19	57	14	10	girls
22	56	33	7	143	21	34	Grade 7–9
10	24	24	7	77	18	14	boys
12	32	9	-	66	3	20	girls
-	-	-	-	136	-	-	Grade 10–12
-	-	-	-	57	-	-	boys
-	-	-	-	79	-	-	girls
7	21	10	24	48	9	10	Teaching posts
7,1	7,0	8,2	8,4	10,9	6,9	10,0	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
862,7	1 814,6	809,0	2 921,1	3 961,5	1 160,1	1 577,4	Total expenditure
301,1	687,6	359,3	1 575,2	1 910,1	488,9	1 120,4	education expenditure
34,9	37,9	44,4	53,9	48,2	42,1	71,0	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad		Pärnu maakond county	Linnad		Vallad	
	Rural municipalities			Cities		Rural municipalities	
	Veriora	Värskla		Pärnu	Sindi	Are	Audru
Pindala, km²	200,42	187,82	4 806,68	32,22	5,01	159,58	378,84
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	22,3	40,3	..	0,4	13,2	16,8	10,9
Tallinnast	254,5	269,0	..	128,3	136,0	112,5	134,7
Rahvastik							
Rahvaarv	1 394	1 271	85 073	40 628	4 234	1 177	5 355
0–6-aastased	61	69	6 597	3 286	308	88	419
7–16-aastased	130	124	8 389	3 856	411	111	610
17–19-aastased	61	65	3 275	1 367	160	73	229
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	4,4	5,4	7,8	8,1	7,3	7,5	7,8
7–16-aastased	9,3	9,8	9,9	9,5	9,7	9,4	11,4
17–19-aastased	4,4	5,1	3,8	3,4	3,8	6,2	4,3
Elussündinud	15	16	883	385	40	19	52
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	1	1	45	14	1	1	4
Lapsed	38	35	4 093	2 116	197	49	270
Pedagoogide ametikohad	4,0	7,5	540,5	279,8	27,7	7,8	31,0
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	9,5	4,7	7,6	7,6	7,1	6,3	8,7
Üldharidus							
Koolid	1	1	50	13	1	2	4
lasteaed-alkkoolid ja alkoolid	-	-	11	-	-	1	2
põhikoolid	1	-	25	6	-	1	1
keskkoolid/gümnaasiumid	-	1	14	7	1	-	1
Õpilased	101	131	9 908	6 058	348	102	414
poisid	53	63	4 866	2 879	165	55	227
tüdrukud	48	68	5 042	3 179	183	47	187
1.–3. klass	35	21	2 428	1 334	88	37	138
poisid	19	11	1 197	661	40	21	71
tüdrukud	16	10	1 231	673	48	16	67
4.–6. klass	42	37	2 482	1 360	90	35	141
poisid	21	19	1 246	672	42	14	83
tüdrukud	21	18	1 236	688	48	21	58
7.–9. klass	24	41	2 751	1 575	67	30	104
poisid	13	15	1 482	815	41	20	57
tüdrukud	11	26	1 269	760	26	10	47
10.–12. klass	-	32	2 247	1 789	103	-	31
poisid	-	18	941	731	42	-	16
tüdrukud	-	14	1 306	1 058	61	-	15
Õpetajate ametikohad	11	16	853	455	28	11	45
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	9,2	8,3	11,6	13,3	12,6	8,9	9,1
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	1 232,4	2 074,2	82 414,9	39 192,3	3 691,1	1 119,9	3 873,4
haridus	494,2	546,0	38 499,2	17 825,0	1 543,6	638,3	2 323,6
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	40,1	26,3	46,7	45,5	41,8	57,0	60,0

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities							Indicator
Halinga	Hääde- meeste	Kihnu	Koonga	Lavas- saare	Paikuse	Saarde	
365,45	390,34	16,88	438,51	8,00	174,92	706,98	Area, km ²
							Distance, km
27,5	40,2	53,7	35,6	22,7	9,9	41,8	from county centre
101,1	168,2	177,4	120,1	122,7	137,9	169,8	from Tallinn
							Population
2 933	2 641	634	1 040	496	3 799	4 170	Population
190	154	44	79	36	402	239	aged 0–6
256	291	54	115	43	471	335	aged 7–16
138	127	23	26	18	151	198	aged 17–19
							Share in population, %
6,5	5,8	6,9	7,6	7,3	10,6	5,7	aged 0–6
8,7	11,0	8,5	11,1	8,7	12,4	8,0	aged 7–16
4,7	4,8	3,6	2,5	3,6	4,0	4,7	aged 17–19
38	26	12	15	5	52	43	Births
							Preprimary education
3	2	1	2	1	2	2	Preschool institutions
133	99	18	45	27	261	109	Children
18,0	14,7	1,5	6,6	5,3	29,0	19,8	Preschool teaching posts
7,4	6,8	12,0	6,9	5,1	9,0	5,5	Children per preschool teaching post
							General education
4	3	1	2	1	2	3	Schools
2	1	-	-	1	1	-	kindergarten-primary schools and primary schools
1	1	1	2	-	1	2	basic schools
1	1	-	-	-	-	1	secondary schools/gymnasiums
297	283	50	90	6	428	447	Pupils
162	127	27	46	2	195	237	boys
135	156	23	44	4	233	210	girls
63	72	10	33	6	156	104	Grade 1–3
28	36	6	8	2	62	69	boys
35	36	4	25	4	94	35	girls
84	79	21	24	-	137	97	Grade 4–6
49	32	9	15	-	58	54	boys
35	47	12	9	-	79	43	girls
96	86	19	33	-	135	143	Grade 7–9
54	39	12	23	-	75	70	boys
42	47	7	10	-	60	73	girls
54	46	-	-	-	-	103	Grade 10–12
31	20	-	-	-	-	44	boys
23	26	-	-	-	-	59	girls
38	28	8	14	1	30	45	Teaching posts
7,8	10,0	6,0	6,5	4,8	14,3	9,9	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
2 452,7	2 943,8	838,1	1 064,7	390,6	2 792,2	3 464,8	Total expenditure
1 367,8	1 876,5	294,4	468,4	190,6	1 760,3	1 829,0	education expenditure
55,8	63,7	35,1	44,0	48,8	63,0	52,8	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad <i>Rural municipalities</i>						
	Sauga	Surju	Tahku- ranna	Tootsi	Tori	Tõstamaa	Varbla
Pindala, km ²	164,75	357,69	103,36	1,76	282,07	261,01	313,81
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	5,5	23,0	16,1	33,2	26,8	39,8	60,0
Tallinnast	122,9	150,9	144,1	119,5	123,3	156,4	147,1
Rahvastik							
Rahvaarv	4 282	1 019	2 440	703	2 274	1 390	855
0–6-aastased	458	65	182	26	169	70	50
7–16-aastased	405	128	273	40	213	156	80
17–19-aastased	153	34	114	29	106	64	38
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	10,7	6,4	7,5	3,7	7,4	5,0	5,8
7–16-aastased	9,5	12,6	11,2	5,7	9,4	11,2	9,4
17–19-aastased	3,6	3,3	4,7	4,1	4,7	4,6	4,4
Elussündinud	58	14	22	5	17	16	10
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	2	1	2	1	1	1	1
Lapsed	253	36	106	32	96	39	17
Pedagoogide ametikohad	29,5	4,0	15,0	4,2	11,3	5,1	2,3
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	8,6	9,0	7,1	7,6	8,5	7,7	7,6
Üldharidus							
Koolid	1	1	2	1	2	1	1
lasteaed-algkoolid ja algkoolid	-	-	1	-	-	-	-
põhikoolid	1	1	1	1	2	-	1
keskkoolid/gümnaasiumid	-	-	-	-	-	1	-
Õpilased	127	92	147	43	183	165	68
poisid	73	52	84	18	108	81	38
tüdrukud	54	40	63	25	75	84	30
1.–3. klass	35	24	57	18	63	37	18
poisid	15	15	31	8	36	15	9
tüdrukud	20	9	26	10	27	22	9
4.–6. klass	29	37	49	16	54	43	20
poisid	18	18	26	6	34	22	14
tüdrukud	11	19	23	10	20	21	6
7.–9. klass	63	31	41	9	66	54	30
poisid	40	19	27	4	38	29	15
tüdrukud	23	12	14	5	28	25	15
10.–12. klass	-	-	-	-	-	31	-
poisid	-	-	-	-	-	15	-
tüdrukud	-	-	-	-	-	16	-
Õpetajate ametikohad	11	10	17	8	21	16	9
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	11,6	9,4	8,8	5,6	8,5	10,2	7,9
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	2 838,9	1 000,7	2 102,1	606,2	1 975,9	1 517,7	859,0
haridus	1 440,9	511,1	955,3	332,2	1 281,9	734,8	331,4
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	50,8	51,1	45,4	54,8	64,9	48,4	38,6

Järg – Cont.

Vallad <i>Rural municipalities</i>		Rapla maakond <i>county</i>	Vallad <i>Rural municipalities</i>				Indicator
Vändra alev	Vändra		Juuru	Järva- kandi	Kaiu	Kehtna	
3,28	642,22	2 979,71	152,40	4,83	261,06	507,30	Area, km ²
							Distance, km
49,0	48,3	..	14,2	27,5	19,4	11,4	from county centre
100,1	99,6	..	52,9	80,7	61,0	63,1	from Tallinn
							Population
2 275	2 728	35 445	1 630	1 253	1 391	4 619	Population
143	189	2 759	138	90	92	323	aged 0–6
227	314	3 635	164	107	148	445	aged 7–16
116	111	1 473	72	40	65	179	aged 17–19
							Share in population, %
6,3	6,9	7,8	8,5	7,2	6,6	7,0	aged 0–6
10,0	11,5	10,3	10,1	8,5	10,6	9,6	aged 7–16
5,1	4,1	4,2	4,4	3,2	4,7	3,9	aged 17–19
25	29	359	20	11	16	41	Births
							Preprimary education
1	2	29	2	1	1	3	Preschool institutions
162	28	1 610	60	62	54	218	Children
24,0	4,4	221,2	6,2	8,7	7,9	29,4	Preschool teaching posts
6,8	6,4	7,3	9,7	7,2	6,9	7,4	Children per preschool teaching post
							General education
1	4	22	1	1	2	3	Schools
-	2	3	-	-	1	-	kindergarten-primary schools and primary schools
-	2	12	-	-	1	3	basic schools
1	-	7	1	1	-	-	secondary schools/gymnasiums
375	185	4 055	177	144	104	328	Pupils
181	109	2 063	95	64	48	180	boys
194	76	1 992	82	80	56	148	girls
86	49	1 026	42	46	29	104	Grade 1–3
39	25	542	24	21	12	52	boys
47	24	484	18	25	17	52	girls
94	72	1 023	51	33	44	115	Grade 4–6
44	36	540	30	11	22	60	boys
50	36	483	21	22	22	55	girls
105	64	1 189	59	46	31	109	Grade 7–9
56	48	649	28	25	14	68	boys
49	16	540	31	21	17	41	girls
90	-	817	25	19	-	-	Grade 10–12
42	-	332	13	7	-	-	boys
48	-	485	12	12	-	-	girls
30	27	378	18	17	14	33	Teaching posts
12,4	6,9	10,7	9,8	8,5	7,4	9,8	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
7 085,2	2 605,3	34 677,2	2 496,9	1 323,5	1 671,2	3 843,8	Total expenditure
1 340,6	1 453,4	16 463,9	752,0	632,3	583,9	1 901,7	education expenditure
18,9	55,8	47,5	30,1	47,8	34,9	49,5	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad Rural municipalities						Saare maakond county
	Kohila	Käru	Märjamaa	Raikküla	Rapla	Vigala	
Pindala, km ²	230,20	214,91	871,62	224,20	243,37	269,81	2922,19
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	20,1	32,5	27,9	13,2	0,5	45,9	..
Tallinnast	34,1	84,2	69,1	65,3	53,5	90,2	..
Rahvastik							
Rahvaarv	7 128	606	6 675	1 577	9 125	1 441	32 729
0–6-aastased	672	53	483	90	755	63	2 315
7–16-aastased	738	54	694	147	1 014	124	2 935
17–19-aastased	263	23	312	77	377	65	1 343
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	9,4	8,7	7,2	5,7	8,3	4,4	7,1
7–16-aastased	10,4	8,9	10,4	9,3	11,1	8,6	9,0
17–19-aastased	3,7	3,8	4,7	4,9	4,1	4,5	4,1
Elussündinud	81	10	54	15	100	11	354
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	4	1	6	1	8	2	22
Lapsed	354	20	285	43	478	36	1 530
Pedagoogide ametikohad	47,8	2,5	42,6	7,0	62,8	6,4	197,5
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	7,4	8,0	6,7	6,1	7,6	5,7	7,8
Üldharidus							
Koolid	1	1	3	2	6	2	21
lasteaed-alkkoolid ja alghariduskoolid	-	-	1	-	1	-	1
põhikoolid	-	1	1	2	2	2	15
keskkoolid/gümnaasiumid	1	-	1	-	3	-	5
Õpilased	724	55	688	141	1 529	165	3 573
poisid	399	32	380	96	680	89	1 779
tüdrukud	325	23	308	45	849	76	1 794
1.–3. klass	228	22	167	29	330	29	828
poisid	128	11	90	17	177	10	448
tüdrukud	100	11	77	12	153	19	380
4.–6. klass	176	15	191	54	301	43	875
poisid	97	11	107	35	140	27	452
tüdrukud	79	4	84	19	161	16	423
7.–9. klass	191	18	193	58	391	93	950
poisid	116	10	111	44	181	52	496
tüdrukud	75	8	82	14	210	41	454
10.–12. klass	129	-	137	-	507	-	920
poisid	58	-	72	-	182	-	383
tüdrukud	71	-	65	-	325	-	537
Õpetajate ametikohad	58	7	66	27	114	23	332
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	12,5	7,8	10,4	5,2	13,4	7,3	10,8
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	5 942,3	631,9	6 155,5	1 066,3	10 028,4	1 517,4	29832,3
haridus	3 079,8	297,1	2 846,5	603,8	4 950,8	816,0	14544,4
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	51,8	47,0	46,2	56,6	49,4	53,8	48,8

Järg – Cont.

Linn City	Vallad Rural municipalities						Indicator
	Kures- saare	Kaarma	Kihel- konna	Kärla	Laim- jala	Leisi	Lümanda
14,95	391,47	245,94	216,28	116,29	348,40	199,49	Area, km ²
							Distance, km
0,2	1,7	33,5	19,2	39,6	40,7	31,7	from county centre
217,5	216,6	242,8	228,5	180,7	198,5	246,3	from Tallinn
							Population
13 475	4 524	709	1 538	662	1 897	793	Population
1 096	393	16	92	38	118	48	aged 0–6
1 227	459	51	120	58	180	62	aged 7–16
534	217	25	55	25	90	32	aged 17–19
							Share in population, %
8,1	8,7	2,3	6,0	5,7	6,2	6,1	aged 0–6
9,1	10,1	7,2	7,8	8,8	9,5	7,8	aged 7–16
4,0	4,8	3,5	3,6	3,8	4,7	4,0	aged 17–19
150	56	2	19	7	19	9	Births
							Preprimary education
7	2	1	1	1	1	1	Preschool institutions
969	70	14	60	18	73	33	Children
114,2	9,0	2,0	11,4	4,0	8,5	5,1	Preschool teaching posts
8,5	7,8	6,9	5,3	4,5	8,6	6,5	Children per preschool teaching post
							General education
4	2	1	1	1	1	1	Schools
-	-	-	-	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
1	2	1	1	1	-	1	basic schools
3	-	-	-	-	1	-	secondary schools/gymnasiums
2 235	134	38	109	36	190	57	Pupils
1 098	77	19	56	21	91	26	boys
1 137	57	19	53	15	99	31	girls
470	30	11	35	13	50	13	Grade 1–3
254	20	8	14	7	29	5	boys
216	10	3	21	6	21	8	girls
475	47	13	38	9	52	22	Grade 4–6
256	27	7	20	7	23	10	boys
219	20	6	18	2	29	12	girls
482	57	14	36	14	48	22	Grade 7–9
251	30	4	22	7	24	11	boys
231	27	10	14	7	24	11	girls
808	-	-	-	-	40	-	Grade 10–12
337	-	-	-	-	15	-	boys
471	-	-	-	-	25	-	girls
150	18	8	12	6	19	10	Teaching posts
14,9	7,3	4,7	9,0	5,9	9,9	5,9	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
12 125,0	3 363,7	952,2	1 282,1	675,1	2 099,0	854,4	Total expenditure
6 398,4	1 406,6	390,6	712,2	230,8	1 009,0	399,7	education expenditure
52,8	41,8	41,0	55,5	34,2	48,1	46,8	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad <i>Rural municipalities</i>						
	Muhu	Mustjala	Orissaare	Pihlta	Põide	Ruhnu	Salme
Pindala, km ²	206,12	235,47	163,02	228,11	123,58	11,54	115,07
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	65,3	31,4	53,3	14,9	52,8	74,8	18,3
Tallinnast	152,5	234,6	165,8	208,7	168,3	291,3	235,9
Rahvastik							
Rahvaarv	1 674	641	1 768	1 345	856	123	1 134
0–6-aastased	80	45	90	74	61	3	71
7–16-aastased	100	58	171	99	72	9	118
17–19-aastased	80	15	84	55	28	3	42
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	4,8	7,0	5,1	5,5	7,1	2,4	6,3
7–16-aastased	6,0	9,0	9,7	7,4	8,4	7,3	10,4
17–19-aastased	4,8	2,3	4,8	4,1	3,3	2,4	3,7
Elussündinud	17	9	15	15	9	2	7
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	1	1	1	2	1	-	1
Lapsed	40	25	54	46	37	-	41
Pedagoogide ametikohad	6,3	2,5	8,8	6,6	5,0	-	6,4
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	6,3	10,0	6,2	6,9	7,4	-	6,4
Üldharidus							
Koolid	1	1	1	2	1	1	1
lasteaed-alkkoolid ja algharidus	-	-	-	1	-	-	-
põhikoolid	1	1	-	1	1	1	1
keskkoolid/gümnaasiumid	-	-	1	-	-	-	-
Õpilased	94	51	231	53	56	5	119
poisid	44	31	109	23	34	2	62
tüdrukud	50	20	122	30	22	3	57
1.–3. klass	34	19	45	22	14	1	30
poisid	20	10	19	10	10	1	18
tüdrukud	14	9	26	12	4	-	12
4.–6. klass	28	19	44	16	21	2	37
poisid	10	9	24	7	11	1	17
tüdrukud	18	10	20	9	10	1	20
7.–9. klass	32	13	70	15	21	2	52
poisid	14	12	35	6	13	-	27
tüdrukud	18	1	35	9	8	2	25
10.–12. klass	-	-	72	-	-	-	-
poisid	-	-	31	-	-	-	-
tüdrukud	-	-	41	-	-	-	-
Õpetajate ametikohad	12	8	22	11	10	3	14
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	8,1	6,3	10,5	4,8	5,5	1,5	8,2
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	1 653,4	563,5	1 603,7	1 107,2	739,7	186,3	1 325,7
haridus	632,2	288,3	940,5	542,1	365,2	64,9	570,2
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	38,2	51,2	58,6	49,0	49,4	34,9	43,0

Järg – Cont.

Vallad <i>Rural municipalities</i>		Tartu maakond <i>county</i>	Linnad <i>Cities</i>			Vald <i>Rural municipality</i>	Indicator
Torgu	Valjala		Elva	Kallaste	Tartu	Alatskivi	
126,44	180,02	2 992,74	9,92	1,93	38,80	128,38	Area, km ²
							Distance, km
46,1	26,3	..	26,0	49,9	1,0	41,9	from county centre
263,7	192,9	..	197,6	196,7	186,7	197,9	from Tallinn
							Population
310	1 280	145 233	5 780	924	95 128	1 294	Population
10	80	13 596	451	30	9 750	84	aged 0–6
24	127	14 710	611	86	9 209	140	aged 7–16
16	42	4 952	242	36	2 881	54	aged 17–19
							Share in population, %
3,2	6,3	9,4	7,8	3,2	10,2	6,5	aged 0–6
7,7	9,9	10,1	10,6	9,3	9,7	10,8	aged 7–16
5,2	3,3	3,4	4,2	3,9	3,0	4,2	aged 17–19
3	15	1 906	68	8	1 362	16	Births
							Preprimary education
-	1	70	2	1	39	1	Preschool institutions
-	50	7 981	360	20	5 630	62	Children
-	7,8	986,9	51,0	4,8	679,2	7,8	Preschool teaching posts
-	6,5	8,1	7,1	4,2	8,3	8,0	Children per preschool teaching post
							General education
-	2	56	1	1	27	1	Schools
-	-	6	-	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
-	2	22	-	-	10	-	basic schools
-	-	28	1	1	17	1	secondary schools/gymnasiums
-	165	18 404	899	109	13 246	234	Pupils
-	86	9 133	444	60	6 505	103	boys
-	79	9 271	455	49	6 741	131	girls
-	41	4 767	212	21	3 258	55	Grade 1–3
-	23	2 417	105	13	1 641	30	boys
-	18	2 350	107	8	1 617	25	girls
-	52	4 317	186	24	3 035	68	Grade 4–6
-	23	2 240	100	14	1 553	30	boys
-	29	2 077	86	10	1 482	38	girls
-	72	4 610	233	31	3 320	50	Grade 7–9
-	40	2 375	121	14	1 710	16	boys
-	32	2 235	112	17	1 610	34	girls
-	-	4 710	268	33	3 633	61	Grade 10–12
-	-	2 101	118	19	1 601	27	boys
-	-	2 609	150	14	2 032	34	girls
-	27	1 449	66	14	995	22	Teaching posts
-	6,1	12,7	13,7	7,6	13,3	10,7	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
284,1	1 017,1	139 824,7	7 016,5	877,7	95 049,0	1 674,5	Total expenditure
44,8	549,0	75 972,2	4 586,8	409,3	49 693,0	794,3	education expenditure
15,8	54,0	54,3	65,4	46,6	52,3	47,4	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad <i>Rural municipalities</i>						
	Haaslava	Kambja	Konguta	Laeva	Luunja	Meeksi	Mäksa
Pindala, km ²	110,02	189,22	107,60	233,18	131,54	143,48	133,47
Kaugus, km							
maakonnakeskusest	11,6	16,8	32,1	27,0	10,9	55,4	19,1
Tallinnast	198,0	203,0	188,2	161,7	197,5	242,0	205,6
Rahvastik							
Rahvaarv	1 907	2 529	1 341	810	3 617	594	1 736
0–6-aastased	155	209	105	60	355	16	96
7–16-aastased	160	275	134	87	432	34	190
17–19-aastased	87	100	49	21	157	30	69
Osatähtsus rahvastikus, %							
0–6-aastased	8,1	8,3	7,8	7,4	9,8	2,7	5,5
7–16-aastased	8,4	10,9	10,0	10,7	11,9	5,7	10,9
17–19-aastased	4,6	4,0	3,7	2,6	4,3	5,1	4,0
Elussündinud	24	22	14	8	52	2	12
Alusharidus							
Koolieelsed lasteasutused	1	2	1	1	3	-	1
Lapsed	99	187	36	38	202	-	72
Pedagoogide ametikohad	12,0	24,0	4,4	5,5	22,5	-	10,0
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	8,3	7,8	8,2	6,9	9,0	-	7,2
Üldharidus							
Koolid	1	4	1	1	2	1	2
lasteaed-alkkoolid ja algharidus	-	1	1	-	1	-	1
põhikoolid	1	3	-	1	-	1	1
keskkoolid/gümnaasiumid	-	-	-	-	1	-	-
Õpilased	69	325	60	50	239	26	83
poisid	31	182	27	26	124	9	34
tüdrukud	38	143	33	24	115	17	49
1.–3. klass	30	123	31	20	80	9	38
poisid	11	67	17	8	35	2	21
tüdrukud	19	56	14	12	45	7	17
4.–6. klass	14	93	29	16	53	11	23
poisid	6	45	10	9	31	4	13
tüdrukud	8	48	19	7	22	7	10
7.–9. klass	25	109	-	14	61	6	22
poisid	14	70	-	9	34	3	-
tüdrukud	11	39	-	5	27	3	22
10.–12. klass	-	-	-	-	45	-	-
poisid	-	-	-	-	24	-	-
tüdrukud	-	-	-	-	21	-	-
Õpetajate ametikohad	9	40	7	8	20	5	12
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	7,5	8,1	8,1	6,4	12,0	5,3	6,8
Kohalikud eelarved, tuhat eurot							
Kulud kokku	1 284,1	2 525,6	1 001,1	615,0	2 750,9	442,1	1 388,6
haridus	622,7	1 637,4	404,9	288,1	1 611,4	162,2	642,6
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	48,5	64,8	40,4	46,9	58,6	36,7	46,3

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities							Indicator
Nõo	Peipsi- ääre	Piiris- saare	Puhja	Rannu	Rõngu	Tartu	
168,92	30,95	7,76	167,54	158,01	164,19	300,26	Area, km ²
							Distance, km
15,5	42,8	75,2	25,7	38,1	39,6	8,3	from county centre
196,8	206,7	261,8	182,2	184,9	197,4	186,7	from Tallinn
							Population
3 835	752	104	2 281	1 539	2 676	6 299	Population
289	23	-	182	110	187	593	aged 0–6
464	46	3	221	165	290	689	aged 7–16
171	19	2	93	62	108	254	aged 17–19
							Share in population, %
7,5	3,1	-	8,0	7,1	7,0	9,4	aged 0–6
12,1	6,1	2,9	9,7	10,7	10,8	10,9	aged 7–16
4,5	2,5	1,9	4,1	4,0	4,0	4,0	aged 17–19
29	4	-	28	18	37	85	Births
							Preprimary education
4	1	-	1	1	2	2	Preschool institutions
188	14	-	102	60	90	270	Children
25,5	3,7	-	12,7	6,8	11,4	34,9	Preschool teaching posts
7,4	3,8	-	8,0	8,8	7,9	7,8	Children per preschool teaching post
							General education
2	1	-	1	1	2	2	Schools
-	-	-	-	-	1	-	kindergarten-primary schools and primary schools
1	1	-	-	-	-	1	basic schools
1	-	-	1	1	1	1	secondary schools/gymnasiums
656	59	-	250	154	240	614	Pupils
342	31	-	133	80	122	305	boys
314	28	-	117	74	118	309	girls
143	20	-	62	39	60	194	Grade 1–3
88	9	-	35	15	26	101	boys
55	11	-	27	24	34	93	girls
133	22	-	59	47	75	149	Grade 4–6
75	12	-	34	28	43	87	boys
58	10	-	25	19	32	62	girls
121	17	-	71	52	59	153	Grade 7–9
60	10	-	36	25	31	77	boys
61	7	-	35	27	28	76	girls
259	-	-	58	16	46	118	Grade 10–12
119	-	-	28	12	22	40	boys
140	-	-	30	4	24	78	girls
50	8	-	21	16	23	49	Teaching posts
13,1	7,3	-	11,8	9,4	10,6	12,5	Pupils per teaching post
							Local budgets, thousand euros
2 948,2	537,3	99,7	1 729,6	1 375,3	3 664,8	5 797,1	Total expenditure
1 517,8	261,9	0,6	993,6	726,4	2 851,5	3 441,5	education expenditure
51,5	48,7	0,6	57,4	52,8	77,8	59,4	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad <i>Rural municipalities</i>				Valga maakond <i>county</i>	Linn <i>City</i> Tõrva
	Tähtvere	Vara	Võnnu	Ülenurme		
Pindala, km ²	114,79	333,81	232,63	86,35	2 043,53	4,80
Kaugus, km						
maakonnakeskusest	13,0	22,9	25,7	6,6	..	28,9
Tallinnast	181,4	189,5	212,2	192,8	..	201,1
Rahvastik						
Rahvaarv	2 715	1 879	1 125	6 368	31 238	2 767
0–6-aastased	166	129	70	536	2 171	200
7–16-aastased	287	227	131	829	3 335	252
17–19-aastased	116	72	56	273	1 291	72
Osatähtsus rahvastikus, %						
0–6-aastased	6,1	6,9	6,2	8,4	6,9	7,2
7–16-aastased	10,6	12,1	11,6	13,0	10,7	9,1
17–19-aastased	4,3	3,8	5,0	4,3	4,1	2,6
Elussündinud	23	20	10	64	315	22
Alusharidus						
Koolieelsed lasteasutused	1	2	1	3	23	2
Lapsed	116	92	59	284	1 313	178
Pedagoogide ametikohad	13,8	12,0	8,0	37,1	153,6	20,5
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	8,4	7,7	7,4	7,7	7,5	8,7
Üldharidus						
Koolid	1	2	1	1	23	1
lasteaed-alkkoolid ja algharidus	-	1	-	-	4	-
põhikoolid	1	1	-	-	11	-
keskkoolid/gümnaasiumid	-	-	1	1	8	1
Õpilased	154	104	179	654	3 574	497
poisid	87	62	79	347	1 776	232
tüdrukud	67	42	100	307	1 798	265
1.–3. klass	65	42	42	223	940	103
poisid	38	25	23	107	494	44
tüdrukud	27	17	19	116	446	59
4.–6. klass	49	39	39	153	958	119
poisid	26	25	19	76	494	70
tüdrukud	23	14	20	77	464	49
7.–9. klass	40	23	55	148	1 069	149
poisid	23	12	26	84	523	75
tüdrukud	17	11	29	64	546	74
10.–12. klass	-	-	43	130	607	126
poisid	-	-	11	80	265	43
tüdrukud	-	-	32	50	342	83
Õpetajate ametikohad	13	11	14	45	348	37
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	11,9	9,8	13,2	14,5	10,3	13,3
Kohalikud eelarved, tuhat eurot						
Kulud kokku	1 625,8	1 479,7	999,0	4 943,3	30 342,3	3 744,8
haridus	861,6	805,1	638,5	3 021,0	13 748,5	1 468,0
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	53,0	54,4	63,9	61,1	45,3	39,2

Järg – Cont.

Linn City	Vallad Rural municipalities					Indicator
	Valga	Helme	Hummuli	Karula	Otepää	Palupera
16,54	312,73	162,70	229,92	217,36	123,48	Area, km ²
						Distance, km
1,0	32,0	15,6	22,0	47,4	51,3	from county centre
230,2	197,5	214,6	245,6	216,0	207,4	from Tallinn
						Population
12 571	2 318	920	925	3 915	1 107	Population
989	162	60	51	268	71	aged 0–6
1 421	253	97	88	380	148	aged 7–16
488	125	55	28	148	43	aged 17–19
						Share in population, %
7,9	7,0	6,5	5,5	6,8	6,4	aged 0–6
11,3	10,9	10,5	9,5	9,7	13,4	aged 7–16
3,9	5,4	6,0	3,0	3,8	3,9	aged 17–19
140	25	9	7	36	13	Births
						Preprimary education
4	2	1	1	3	1	Preschool institutions
615	59	20	38	183	27	Children
78,5	8,0	3,2	4,5	1,7	4,3	Preschool teaching posts
7,8	7,4	6,3	8,4	10,6	6,4	Children per preschool teaching post
						General education
5	3	1	1	3	1	Schools
-	1	-	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
2	2	1	1	1	1	basic schools
3	-	-	-	2	-	secondary schools/gymnasiums
1 618	118	71	56	581	77	Pupils
813	64	39	25	278	39	boys
805	54	32	31	303	38	girls
435	34	22	22	130	30	Grade 1–3
239	17	11	8	68	15	boys
196	17	11	14	62	15	girls
436	36	23	16	121	19	Grade 4–6
237	16	13	8	52	9	boys
199	20	10	8	69	10	girls
461	48	26	18	182	28	Grade 7–9
218	31	15	9	81	15	boys
243	17	11	9	101	13	girls
286	-	-	-	148	-	Grade 10–12
119	-	-	-	77	-	boys
167	-	-	-	71	-	girls
138	20	9	9	51	11	Teaching posts
11,7	5,8	7,7	6,2	11,4	7,2	Pupils per teaching post
						Local budgets, thousand euros
12 533,8	1 674,9	788,7	886,1	3 400,5	904,8	Total expenditure
5 452,3	790,1	376,2	396,5	1 767,6	472,1	education expenditure
43,5	47,2	47,7	44,7	52,0	52,2	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad Rural municipalities					
	Puka	Põdrala	Sangaste	Taheva	Tõlliste	Õru
Pindala, km ²	200,93	127,22	144,72	204,70	193,78	104,63
Kaugus, km						
maakonnakeskusest	36,5	41,4	27,7	23,4	19,0	20,0
Tallinnast	208,9	191,5	226,8	252,7	231,9	223,3
Rahvastik						
Rahvaarv	1 657	802	1 295	797	1 677	487
0–6-aastased	91	45	85	29	79	41
7–16-aastased	157	87	155	63	182	52
17–19-aastased	82	39	69	49	75	18
Osatähtsus rahvastikus, %						
0–6-aastased	5,5	5,6	6,6	3,6	4,7	8,4
7–16-aastased	9,5	10,8	12,0	7,9	10,9	10,7
17–19-aastased	4,9	4,9	5,3	6,1	4,5	3,7
Elussündinud	15	12	13	7	10	6
Alusharidus						
Koolieelsed lasteasutused	2	1	1	1	3	1
Lapsed	56	20	29	14	54	20
Pedagoogide ametikohad	8,7	2,1	4,6	3,1	11,3	3,1
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	6,4	9,4	6,3	4,5	4,8	6,5
Üldharidus						
Koolid	2	2	1	1	1	1
lasteaed-alkkoolid ja algharidus	1	1	-	-	-	1
põhikoolid	-	1	1	1	-	-
keskkoolid/gümnaasiumid	1	-	-	-	1	-
Õpilased	148	59	124	53	151	21
poisid	79	30	64	30	72	11
tüdrukud	69	29	60	23	79	10
1.–3. klass	45	22	37	14	30	16
poisid	20	12	22	8	21	9
tüdrukud	25	10	15	6	9	7
4.–6. klass	46	22	46	23	46	5
poisid	27	12	21	12	15	2
tüdrukud	19	10	25	11	31	3
7.–9. klass	40	15	41	16	45	-
poisid	22	6	21	10	20	-
tüdrukud	18	9	20	6	25	-
10.–12. klass	17	-	-	-	30	-
poisid	10	-	-	-	16	-
tüdrukud	7	-	-	-	14	-
Õpetajate ametikohad	20	9	14	10	17	2
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	7,3	6,9	8,7	5,5	8,8	10,3
Kohalikud eelarved, tuhat eurot						
Kulud kokku	1 539,3	685,1	1 275,6	1 027,8	1 469,9	410,9
haridus	818,7	318,5	580,0	360,6	799,4	148,5
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	53,2	46,5	45,5	35,1	54,4	36,1

Järg – Cont.

Viljandi maakond county	Linnad Cities			Vallad Rural municipalities		Indicator
	Mõisaküla	Viljandi	Võhma	Abja	Halliste	
3 422,49	2,20	14,62	1,93	290,21	267,09	Area, km ²
..	47,0	0,7	32,0	35,1	27,4	Distance, km from county centre
..	189,1	151,9	122,7	185,8	179,2	from Tallinn
Population						
49 303	844	18 078	1 330	2 219	1 612	Population
3 402	30	1 442	85	138	94	aged 0–6
4 984	65	1 802	137	210	155	aged 7–16
1 939	32	616	44	96	72	aged 17–19
Share in population, %						
6,9	3,6	8,0	6,4	6,2	5,8	aged 0–6
10,1	7,7	10,0	10,3	9,5	9,6	aged 7–16
3,9	3,8	3,4	3,3	4,3	4,5	aged 17–19
479	5	171	15	22	15	Births
Preprimary education						
38	1	7	1	1	2	Preschool institutions
2 008	25	922	53	54	33	Children
275,6	5,3	124,8	7,8	6,9	6,3	Preschool teaching posts
7,3	4,8	7,4	6,8	7,8	5,3	Children per preschool teaching post
General education						
35	1	6	1	1	1	Schools
5	-	-	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
21	1	2	-	-	1	basic schools
9	-	4	1	1	-	secondary schools/gymnasiums
5 574	55	2 776	195	252	103	Pupils
2 748	31	1 269	113	131	49	boys
2 826	24	1 507	82	121	54	girls
1 369	21	625	48	45	31	Grade 1–3
697	11	292	30	28	17	boys
672	10	333	18	17	14	girls
1 428	20	640	55	57	29	Grade 4–6
733	13	311	34	29	14	boys
695	7	329	21	28	15	girls
1 663	14	739	54	64	43	Grade 7–9
862	7	370	25	33	18	boys
801	7	369	29	31	25	girls
1 114	-	772	38	86	-	Grade 10–12
456	-	296	24	41	-	boys
658	-	476	14	45	-	girls
533	9	219	18	21	13	Teaching posts
10,5	6,0	12,7	10,7	11,8	8,1	Pupils per teaching post
Local budgets, thousand euros						
49 686,2	1 005,8	19 104,6	1 255,5	1 873,3	1 132,8	Total expenditure
23 838,6	327,6	8 838,0	705,7	964,9	614,3	education expenditure
48,0	32,6	46,3	56,2	51,5	54,2	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad <i>Rural municipalities</i>					
	Karksi	Kolga- Jaani	Kõo	Kõpu	Paistu	Pärsti
Pindala, km ²	321,45	312,35	149,46	258,78	128,59	210,62
Kaugus, km						
maakonnakeskusest	33,0	30,0	37,6	19,9	12,9	4,2
Tallinnast	184,8	145,2	125,6	159,1	164,6	149,8
Rahvastik						
Rahvaarv	3 292	1 392	1 052	682	1 411	3 572
0–6-aastased	180	78	86	48	102	225
7–16-aastased	333	144	97	68	162	381
17–19-aastased	110	70	47	20	55	145
Osatähtsus rahvastikus, %						
0–6-aastased	5,5	5,6	8,2	7,0	7,2	6,3
7–16-aastased	10,1	10,3	9,2	10,0	11,5	10,7
17–19-aastased	3,3	5,0	4,5	2,9	3,9	4,1
Elussündinud	28	11	13	9	14	33
Alusharidus						
Koolieelsed lasteasutused	1	2	1	1	2	6
Lapsed	117	46	39	23	68	148
Pedagoogide ametikohad	15,5	7,2	3,3	3,0	6,7	24,1
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	7,6	6,4	12,0	7,7	10,1	6,1
Üldharidus						
Koolid	1	2	1	1	2	5
lasteaed-alkkoolid ja algkoolid	-	-	-	-	-	3
põhikoolid	-	2	1	1	2	2
keskkoolid/gümnaasiumid	1	-	-	-	-	-
Õpilased	358	125	67	51	116	175
poisid	176	65	37	27	56	102
tüdrukud	182	60	30	24	60	73
1.–3. klass	77	42	23	20	31	69
poisid	42	22	15	10	15	40
tüdrukud	35	20	8	10	16	29
4.–6. klass	110	33	20	17	31	46
poisid	59	13	11	7	13	27
tüdrukud	51	20	9	10	18	19
7.–9. klass	105	50	24	14	54	60
poisid	43	30	11	10	28	35
tüdrukud	62	20	13	4	26	25
10.–12. klass	66	-	-	-	-	-
poisid	32	-	-	-	-	-
tüdrukud	34	-	-	-	-	-
Õpetajate ametikohad	30	16	10	6	16	26
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	12,1	7,7	6,7	8,0	7,4	6,7
Kohalikud eelarved, tuhat eurot						
Kulud kokku	3 842,5	1 469,2	960,5	1 329,1	1 206,0	3 195,3
haridus	2 022,3	653,9	425,8	379,6	616,4	1 993,9
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	52,6	44,5	44,3	28,6	51,1	62,4

Järg – Cont.

Vallad <i>Rural municipalities</i>				Võru maakond <i>county</i>	Linn City Võru	Indicator
Saare- peedi	Suure- Jaani	Tarvastu	Viiratsi			
98,34	742,83	409,00	215,02	2 305,44	13,24	Area, km ²
						Distance, km
9,6	27,9	26,0	3,3	..	0,1	from county centre
148,0	129,7	176,8	154,0	..	254,2	from Tallinn
						Population
1 248	5 520	3 526	3 525	34 764	12 942	Population
81	344	207	262	2 415	1 032	aged 0–6
143	565	382	340	3 459	1 322	aged 7–16
59	256	160	157	1 484	525	aged 17–19
						Share in population, %
6,5	6,2	5,9	7,4	6,9	8,0	aged 0–6
11,5	10,2	10,8	9,6	9,9	10,2	aged 7–16
4,7	4,6	4,5	4,5	4,3	4,1	aged 17–19
11	58	35	39	339	131	Births
						Preprimary education
1	5	4	3	19	4	Preschool institutions
38	173	107	162	1 569	781	Children
4,5	22,7	17,4	20,3	193,3	91,0	Preschool teaching posts
8,4	7,6	6,2	8,0	8,1	8,6	Children per preschool teaching post
						General education
1	6	4	2	23	5	Schools
-	-	1	1	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
1	5	2	1	16	2	basic schools
-	1	1	-	7	3	secondary schools/gymnasiums
72	623	436	170	4 133	1 853	Pupils
38	338	216	100	2 058	883	boys
34	285	220	70	2 075	970	girls
16	159	99	63	942	393	Grade 1–3
6	86	51	32	511	214	boys
10	73	48	31	431	179	girls
29	153	121	67	1 031	402	Grade 4–6
17	82	59	44	523	190	boys
12	71	62	23	508	212	girls
27	220	155	40	1 200	491	Grade 7–9
15	131	82	24	607	246	boys
12	89	73	16	593	245	girls
-	91	61	-	960	567	Grade 10–12
-	39	24	-	417	233	boys
-	52	37	-	543	334	girls
11	71	49	19	379	143	Teaching posts
6,8	8,8	9,0	9,1	10,9	12,9	Pupils per teaching post
						Local budgets, thousand euros
1 286,5	6 194,0	2 833,8	2 997,5	34 920,5	11 778,2	Total expenditure
462,6	2 630,5	1 606,4	1 596,8	17 211,4	5 946,8	education expenditure
36,0	42,5	56,7	53,3	49,3	50,5	Share of education expenditure in total expenditure, %

Valik andmeid omavalitsusüksuste kohta
Selection of data on local government units

Näitaja	Vallad <i>Rural municipalities</i>					
	Antsla	Haanja	Lasva	Meremäe	Misso	Mõniste
Pindala, km ²	270,79	170,47	172,18	131,97	189,35	176,53
Kaugus, km						
maakonnakeskusest	32,2	16,0	13,7	34,2	36,8	39,0
Tallinnast	244,7	270,0	259,6	283,1	290,9	273,7
Rahvastik						
Rahvaarv	3 545	1 044	1 614	976	656	884
0–6-aastased	201	55	115	54	22	43
7–16-aastased	344	96	191	78	36	86
17–19-aastased	160	47	69	32	20	51
Osatähtsus rahvastikus, %						
0–6-aastased	5,7	5,3	7,1	5,5	3,4	4,9
7–16-aastased	9,7	9,2	11,8	8,0	5,5	9,7
17–19-aastased	4,5	4,5	4,3	3,3	3,0	5,8
Elussündinud	30	12	18	11	8	6
Alusharidus						
Koolieelsed lasteasutused	1	1	1	2	1	1
Lapsed	126	28	43	39	9	29
Pedagoogide ametikohad	16,0	4,5	5,4	5,8	2,2	2,6
Lapsi pedagoogi ametikoha kohta	7,9	6,2	8,0	6,7	4,1	11,2
Üldharidus						
Koolid	1	1	2	1	1	1
lasteaed-alkkoolid ja algkoolid	-	-	-	-	-	-
põhikoolid	-	1	2	1	1	1
keskkoolid/gümnaasiumid	1	-	-	-	-	-
Õpilased	376	83	160	43	35	75
poisid	185	47	88	21	23	40
tüdrukud	191	36	72	22	12	35
1.–3. klass	76	25	59	12	8	25
poisid	39	11	36	6	5	14
tüdrukud	37	14	23	6	3	11
4.–6. klass	91	28	52	15	11	23
poisid	53	18	25	9	8	12
tüdrukud	38	10	27	6	3	11
7.–9. klass	105	30	49	16	16	27
poisid	41	18	27	6	10	14
tüdrukud	64	12	22	10	6	13
10.–12. klass	104	-	-	-	-	-
poisid	52	-	-	-	-	-
tüdrukud	52	-	-	-	-	-
Õpetajate ametikohad	32	10	19	8	7	9
Õpilasi õpetaja ametikoha kohta	11,6	8,0	8,6	5,5	5,0	8,4
Kohalikud eelarved, tuhat eurot						
Kulud kokku	3 114,5	1 396,3	1 494,5	891,9	795,8	769,6
haridus	1 523,9	427,6	769,5	311,5	309,4	369,5
Hariduskulude osatähtsus kogukuludes, %	48,9	30,6	51,5	34,9	38,9	48,0

Järg – Cont.

Vallad Rural municipalities						Indicator
Rõuge	Sõmerpalu	Urvaste	Varstu	Vastseliina	Võru	
263,72	181,93	139,62	170,63	222,78	202,23	Area, km ²
						Distance, km
16,6	10,1	33,4	33,0	23,5	1,1	from county centre
266,7	251,2	236,1	272,9	277,6	254,2	from Tallinn
						Population
2 061	1 822	1 235	1 102	2 020	4 863	Population
152	125	93	60	129	334	aged 0–6
191	213	142	96	171	493	aged 7–16
82	88	59	43	93	215	aged 17–19
						Share in population, %
7,4	6,9	7,5	5,4	6,4	6,9	aged 0–6
9,3	11,7	11,5	8,7	8,5	10,1	aged 7–16
4,0	4,8	4,8	3,9	4,6	4,4	aged 17–19
20	16	11	8	23	45	Births
						Preprimary education
1	1	1	1	1	3	Preschool institutions
88	71	41	35	66	213	Children
10,4	8,5	5,0	4,2	7,5	30,2	Preschool teaching posts
8,5	8,4	8,2	8,3	8,8	7,1	Children per preschool teaching post
						General education
1	2	2	2	2	2	Schools
-	-	-	-	-	-	kindergarten-primary schools and primary schools
1	2	2	1	1	1	basic schools
-	-	-	1	1	1	secondary schools/gymnasiums
158	180	170	209	267	524	Pupils
82	88	91	107	144	259	boys
76	92	79	102	123	265	girls
49	46	36	37	50	126	Grade 1–3
28	24	22	17	28	67	boys
21	22	14	20	22	59	girls
51	65	60	43	62	128	Grade 4–6
23	34	31	24	41	55	boys
28	31	29	19	21	73	girls
58	69	74	70	77	118	Grade 7–9
31	30	38	44	43	59	boys
27	39	36	26	34	59	girls
-	-	-	59	78	152	Grade 10–12
-	-	-	22	32	78	boys
-	-	-	37	46	74	girls
13	22	22	22	31	40	Teaching posts
12,2	8,2	7,8	9,4	8,6	13,0	Pupils per teaching post
						Local budgets, thousand euros
2 150,1	2 052,1	1 517,5	1 556,4	3 259,3	4 144,2	Total expenditure
997,3	928,7	1 094,2	1 058,1	1 048,3	2 426,6	education expenditure
46,4	45,3	72,1	68,0	32,2	58,6	Share of education expenditure in total expenditure, %

SELGITUSED TABELIS ESITATUD ANDMETE KOHTA

Haldusüksus. Allikas: Riigi Teatajas avaldatud haldusüksuste nimistu. Haldusjaotus on esitatud 2012. aasta 1. jaanuari seisuga.

Haldusüksus – haldusjaotusel põhinev, seaduse ja teiste õigusaktidega kindlaks määratud staatuse, nime ja piiridega üksus, mille territooriumi ulatuses teostatakse riiklikku või omavalitsuslikku haldamist. Eesti territooriumi haldusüksused on maakonnad, linnad ja vallad.

Pindala. Allikas: Maa-amet. Andmed 2007. aasta 1. jaanuari seisuga.

Eesti pindala kokku on ilma Peipsi järve Eestile kuuluva osa ja Võrtsjärve pindalata.

Ümardamise tõttu ei võrdu tabelis esitatud omavalitsusüksuste pindalade summa alati maakonna pindalaga.

Kaugus maakonnakeskusest ja Tallinnast. Allikas: Maanteeamet. Andmed 2003. aasta 30. juuli seisuga.

Linna- ja vallavalitsuse kaugus maakonnakeskusest on arvestatud linna- ja vallavalitsuse asukohast mööda lühimat riigimaanteed ja veeteed vastava maakonna maavalitsuseni. Veetee pikkus on kahe punkti vaheline kaugus mööda sirgjoont.

Linna- ja vallavalitsuse kaugus Tallinnast on arvestatud linna- ja vallavalitsuse asukohast mööda lühimat riigimaanteed ja veeteed Tallinna Toompeale. Veetee pikkus on kahe punkti vaheline kaugus mööda sirgjoont.

Piirissaare valla kohta on esitatud saare kaugus maakonnakeskusest ja Tallinnast. Piirissaare valla keskus asub Tartu linnas.

Rahvastik. Allikas: Statistikaamet. Andmed 2012. aasta 1. jaanuari seisuga. Andmed põhinevad 2000. aasta rahvaloendusel ja jooksva rahvastikuarvestusel. Käesolevas kogumikus kasutatakse rahvastikuandmeid, mis arvestavad rännet.

Elussünd – elusalt sündinud lapse ilmaletoomine, st elutunnustega lapse sünd sõltumata raseduse kestusest.

Haridus. Allikas: Haridus- ja Teadusministeerium. Andmed 2011/12. õppeaasta alguse seisuga.

Pedagoogide/õpetajate ametikohad – hõivatud ametikohad vastava haridusastmega õppeasutustes, arvestades pedagoogi/õpetaja koormust.

Õpilased – omavalitsusüksuse territooriumil asuvas koolis käivad õpilased.

Üldharidus – päeva- ja õhtuõpe.

EHIS-es puuduvad andmed alushariduse pedagoogide ametikohtade arvu kohta kolmes lasteasutuses, mis asuvad Tartu linnas ja Otepää vallas. See mõjutab näitajate "alushariduse pedagoogide arv" ja "lapse pedagoogi ametikoha kohta" väärtusi Tartu linnas, Otepää vallas, Tartu ja Valga maakonnas ning Eestis kokku. Otepää valla näitajaid analüüsides tuleb sellega kindlasti arvestada. Teistel juhtudel on puuduolevate andmete mõju väike ja selle asjaoluga arvestamine pole nii oluline.

Kohalikud eelarved. Allikas: Rahandusministeerium. Andmed 2011. aasta 31. detsembri seisuga.

COMMENTS ON DATA PRESENTED IN THE TABLE

Administrative unit. Source: The list of administrative units published in the Riigi Teataja. The administrative division has been presented as at 1 January 2012.

Administrative unit – a unit based on administrative division, the status, name and boundaries of which are determined by law and other legislation, and in the territory of which state or local government administration is carried out. The units for administrative division of the territory of Estonia are counties, cities and rural municipalities.

Area. Source: Estonian Land Board. Data as at 1 January 2007.

The total area of Estonia is the area without the part of Lake Peipus that belongs to Estonia, and without the area of Lake Võrtsjärv.

Due to rounding, the total county areas do not always equal the sum of local government unit areas provided in the tables.

Distance from county centre and Tallinn. Source: Estonian Road Administration. Data as at 30 July 2003.

Distance of the city or rural municipality from the county centre has been calculated as the distance of the city or rural municipality government from the county government of the respective county along the shortest state road and waterway. The length of a waterway is the distance between two points along a straight line.

Distance of the city or rural municipality from Tallinn has been calculated as the distance of the city or rural municipality government from Toompea Hill in Tallinn along the shortest state road and waterway. The length of a waterway is the distance between two points along a straight line.

In case of Piiressaare rural municipality, the distance from Piiressaar island to the county centre and to Tallinn has been presented. The Piiressaare rural municipality government is located in Tartu city.

Population. Source: Statistics Estonia. Data as at 1 January 2012. The data are based on the 2000 Population and Housing Census and on current population statistics. This publication is based on population data that take migration into account.

Live birth – delivery of a live-born child, i.e. a child showing evidence of life irrespective of the duration of pregnancy.

Education. Source: Estonian Ministry of Education and Research. Data as at the beginning of the academic year 2011/2012.

General education – daytime and evening study.

Pupils – pupils attending a school situated in the territory of the local government unit.

Teaching posts – occupied posts in educational institutions of the relevant level of study, based on (pre-school) teacher's workload.

In case of three preschool institutions (located in Tartu city and Otepää rural municipality), there are no data in the Estonian Education Information System (EHIS) about the number of preschool teaching posts. This influences the values of the indicators "number of preschool teaching posts" and "children per preschool teaching post" for Tartu city, Otepää rural municipality, Tartu county, Valga county and Estonia as a whole. This must be taken into account when analysing the indicators for Otepää rural municipality. In other cases, the missing data have marginal impact and it is not as important to take this fact into account.

Local budgets. Source: Estonian Ministry of Finance. Data as at 31 December 2011.

MÄRKIDE SELETUS

EXPLANATION OF SYMBOLS

...	andmeid ei ole saadud või need on avaldamiseks ebakindlad <i>data not available or too uncertain for publication</i>
..	mõiste ei ole rakendatav <i>category not applicable</i>
-	nähtust ei esinenud <i>magnitude nil</i>
0	näitaja väärtus alla poole kasutatud mõõtühikust
0,0	<i>magnitude less than half of the unit employed</i>

Väljaandes on kasutatud Statistikaameti andmeid, kui ei ole viidatud teisiti.
The publication is based on Statistics Estonia's data, unless specified otherwise.