

Kvalifikatsiooniraamistiku tasemete laiema (detailema) lahtikirjutuse seletuskiri

Eesti kvalifikatsiooniraamistiku (EKR) detailsem lahtikirjutus aitab paremini mõista tasemete sisu ja erisusi. Raamistiku tasemete detailsemal lahtikirjutamisel on säilitatud kooskõla Euroopa kvalifikatsiooniraamistikuga (EQF) ning on arvestatud tänapäevaseid teaduspõhiseid arusaamu.

Detailsem lahtikirjutus on Kutsekoja juhendmaterjal EKR tasemetega paremaks arvestamiseks kutsestandardite koostamisel.

Tasemete kirjeldused on jaotatud kolme peamisse kategooriasse: **kognitiivsed oskused** (teadmine ja mõistmine), **rakenduslikud oskused** (praktilised oskused) ning **inimeste vahelised oskused** (iseseisvus ja vastutuse ulatus).

Tasemete gradatsioon liigub lihtsamalt keerukamale, konkreetselt abstraktsele, juhendatud tegevuselt iseseisvale tegutsemisele, kitsalt spetsiifiliselt laiemale interdistsiplinaarsele lähenemisele.

Allolevas tabelis on esitatud EKR tasemed ja Eesti kooli- ehk formaalhariduse (üldharidus-, kutse- ja kõrgkoolides omandatava hariduse) kvalifikatsioonide paigutumine kvalifikatsiooniraamistiku tasemetel, samuti ametirühmade seos nende tasemetega.

EKR tasemed, formaalhariduse kvalifikatsioonide paigutumine tasemetel ja seos ametirühmadega

Tase	Kirjeldus	Haridus	Ametirühmad ja kutsed
1	Elementaarne, lihtne, otsese juhendamise	Lõpetamata põhiharidus	Abitöölised
2	Standardne, osaline iseseisvus tavaolukordades	Põiharidus	Lihttöölised
3	Spetsiifiline, iseseisev tavaolukordades	Põihariduse baasil kutseharidus	Seadme- ja masinaoperaatorid, oskustöötajad ja käsitöölised, teenindus- ja müügitöötajad, ametnikud
4	Ülevaatlik ja seoseid loov, iseseisev vastutus	Gümnaasiumi- ja kutsekeskharidus	
5	Valdkondlik spetsiifiline ja teooriat praktikaga seostav, juhendatud eneseanalüüs	Gümnaasiumi- järgne kutseharidus	Oskustöötajad-meistrid, tehnikud, teenindus- ja müügitöötajad, ametnikud, esmatasandi juhid
6	Valdkondlik analüütiline lähenemine, iseseisev eneseanalüüs	Bakalaureusekraad	Spetsialistid, keskastme juhid
7	Valdkondlik, kuid laiemalt seostav analüütiline ja strateegiline lähenemine, enda ja teiste arendamine	Magistrikraad	Spetsialistid, juhid
8	Rahvusvaheline ja valdkonnaülene probleemilahendus ja arendus, enda ja teiste strateegiline arendamine	Doktorikraad	Tippspetsialistid, tippjuhid

Detailsemas lahtikirjutuses on kognitiivsed ja rakenduslikud oskused on eraldatud ning iseseisvus ja vastutuse ulatus on asetatud inimestevaheliste oskuste konteksti. Taseme kompetentside kirjeldamiseks on valitud komponent, mis kõige paremini sobib, isegi kui mõnda kirjeldust sobiks osaliselt sobitada ka kõrvalveergu.

Kõik taseme kirjeldused lähtuvad loogikast, et iga järgmise tasemega lisandub midagi uut, eelkõige kvalitatiivses mõttes. Seetõttu on olulisi aspekte korratud kõrgematel tasemetel, kuid kirjeldused on hoitud lakoonilistena ja vabad mehaanilistest kordustest. Igal järgmisel tasemel suureneb tegevuste hulk, iseseisvus ja analüütilisus. Viimasel, 8. tasemel lisandub rahvusvahelisus ja teadlik järelkasvu panustamine. Sotsiaalne ring laieneb ja avardub, samuti võime loovalt ja samas jätkusuutlikult mõelda.

Eesti kvalifikatsiooniraamistiku tasemete detailsema lahtikirjutuse kolm peamist komponenti tuginevad tänapäevasele kompetentsuse mudelile (Le Deist & Winterton, 2005). **Kognitiivsed oskused** (teadmine ja mõistmine) hõlmavad mõtlemisprotsesse alates meeldejätmisest kuni loomise ja hindamiseni ning rõhutavad teadmiste aktiivset konstrueerimist.

Kvalifikatsiooniraamistiku detailsemal lahtikirjutamisel on lähtutud põhimõttest, et teadmised ja oskused on omavahel tihedalt põimunud (Bereiter & Scardamalia, 1993). Teoreetilised teadmised toetavad praktiliste oskuste arengut, samal ajal kui praktilised kogemused aitavad mõtestada ja kinnistada teoreetilisi teadmisi ning sotsiaalne kontekst mõjutab nii teadmiste omandamist kui ka oskuste rakendamist (vt ka lisa 1).

Rakenduslikud oskused (praktilised oskused) seostuvad situatiivse õppimise teooriaga (Lave & Wenger, 1991), mis rõhutab, et praktilised oskused ei ole isoleeritud oskused, vaid need arenevad konkreetse kontekstis läbi sotsiaalse interaktsiooni ja praktilise tegevuse. Teisisõnu, efektiivne oskuste omandamine eeldab võimalust osaleda reaalses tegevuses, kus neid oskusi rakendatakse. See on üks põhjuseid, miks rõhutatakse praktiliste oskuste arendamist ja hindamist teise komponendina.

Inimestevahelised oskused (iseseisvus ja vastutuse ulatus) põhinevad sotsiaalse õppimise teoorial (Bandura, 1977 jt), mis rõhutab, et inimestevahelised oskused arenevad sotsiaalses kontekstis, kus iseseisvus ja vastutus on omavahel tihedalt seotud ning kasvavad läbi praktilise kogemuse ja sotsiaalse õppimise. Seetõttu rõhutatakse sotsiaalsete ehk inimestevaheliste oskuste rolli professionaalses arengus.

Iseseisvus ja vastutuse ulatus on tugevalt seotud sotsiaalse kontekstiga (Eteläpelto *et al.*, 2013), kus professionaalne autonoomia areneb läbi sotsiaalse interaktsiooni. Vastutuse võtmine on seotud usalduse ja meeskonnatöö kogemustega ning juhtimisioskused arenevad läbi sotsiaalse õppimise ja mentorluse. Seepärast on kolmanda komponendi juurde toodud lisaaspekte, mis seovad inimestevahelised suhted, vastutuse ja iseseisvuse.

Seos Euroopa kvalifikatsiooniraamistikuga (EQF)

Detailsem lahtikirjutus on kooskõlas Euroopa kvalifikatsiooniraamistikuga (EQF). EQF-i põhimõtted on integreeritud kirjeldusse järgmiselt.

- Kompetentsipõhine lähenemine, mis keskendub inimese teadmistele, oskustele ja iseseisvuse ulatusele. Võrreldavus EQF-iga on säilinud, aga komponentide erisused on selgemad kui varem.
- Elukestva õppe perspektiiv, mis hõlmab nii formaalset, mitteformaalset kui ka informaalset õppimist ning lähtub pigem kompetentside tasemete olemasolust kui nende omandamise viisidest. Välja on pakutud siiski võrdlustabel haridusastmetega.
- Kvalifikatsioonide läbipaistvuse ja võrreldavuse tagamine rahvusvahelisel tasandil.

Kognitiivsete ja praktiliste oskuste eraldi käsitlemise põhjendus

Kognitiivsed oskused on tõstetud teadmiste ja mõistmise juurde, sest tänapäevase arengupsühholoogia järgi ei ole teadmised ja oskused eraldiseisvad üksused, vaid moodustavad integreeritud süsteemi (Anderson, 2009). Piaget' konstruktivistlik teooria rõhutab, et kognitiivsed protsessid on olemuslikult oskused, mis arenevad aktiivse tegutsemise ja kogemuse kaudu (Piaget & Inhelder, 1969).

Teadmine ja mõistmine on lahutamatu seotud, sest teadmised kujunevad aktiivse mõtestamisprotsessi kaudu, mõistmine eeldab teadmiste aktiivset töötlemist ja seostamist ning oskused arenevad läbi teadmiste rakendamise praktilises tegevuses. Teadmised ei ole seega eraldiseisvad, vaid on seotud kognitiivsete protsessidega, mis võimaldavad informatsiooni omandamist, töötlemist ja rakendamist. Teisisõnu, ei ole olemas teadmisi, mis pole mõistmine. Õppimine toimub seoste loomise põhjal. Kognitiivsed protsessid toimivad kui tööriistad, mis võimaldavad informatsiooni omandada, teadmisi töödelda ja omandatud teadmisi praktiliselt rakendada. Selline lähenemine rõhutab aktiivse õppimise ja praktilise kogemuse olulisust kognitiivses arengus.

Lisa 1. Mõistete selgitus

Teadmine – Võime mäletada ja taasesitada faktilisi teadmisi, definitsioone, meetodeid ja põhimõtteid ilma sügavama arusaamiseta. See on info meeldejätmise ja meenutamine kõige lihtsamal tasemel.

Näide: elektrik teab Ohmi seadust ja oskab seda sõnastada (voolutugevus = pingeline / takistus).

Tundmine – Võime mõista ja selgitada õpitud oma sõnadega ning interpreteerida informatsiooni. Sisaldab lisaks faktiteadmistele ka esmast arusaamist ja oskust seda teistele lihtsalt selgitada.

Näide: kokk tunneb eri toiduainete omadusi ja oskab selgitada, miks teatud toiduained sobivad või ei sobi kokku.

Mõistmine – Võime demonstreerida põhjalikku arusaamist, selgitada ja tõlgendada õpitud kontseptuaalsel tasemel. Hõlmab teadmiste praktilist rakendamist ja võimet näha põhjuse-tagajärje seoseid eri olukordades.

Näide: õpetaja mõistab eri õpimeetodite põhimõtteid ja oskab selgitada, miks teatud meetod konkreetsetes olukorras paremini töötab.

Rakendamine – Võime kasutada teadmisi ja oskusi uutes olukordades probleemide lahendamiseks. Keskendub teadmiste praktilisele kasutamisele reaalses olukorras, kohandades neid vastavalt vajadusele.

Näide: IT-spetsialist rakendab oma programmeerimisteadmisi uue rakenduse loomiseks, kohandades seniseid teadmisi uue probleemi lahendamiseks.

Analüüsimine – Võime jagada tervikut osadeks, mõista osadevahelisi seoseid ja hinnata eri seisukohti kriitiliselt. Sisaldab süsteemset lähenemist, põhjuslike seoste tuvastamist ja võrdlevat analüüsi.

Näide: finantsjuht analüüsib ettevõtte majandustulemusi, jagades need eri komponentideks (tulud, kulud, investeringud) ja uurides nende omavahelisi seoseid.

Seostamine – Võime luua midagi uut, kombineerides varem õpitud uudsel viisil. Keskendub loovale probleemilahendusele, uute ideede genereerimisele ja eri valdkondade teadmiste ühendamisele.

Näide: teadlane seostab eri uuringute tulemusi ja loob nende põhjal uue teooria või lähenemisviisi.

Hindamine – Võime teha põhjendatud otsuseid ja anda argumenteeritud hinnanguid, tuginedes konkreetsetele kriteeriumitele. Hõlmab kriitilist mõtlemist, põhjendatud otsuste tegemist ja nende mõju hindamist.

Näide: projektijuht hindab eri projektiplaanide teostatavust ja efektiivsust, põhjendades oma valikut konkreetsete kriteeriumite alusel.

Kasutatud kirjandus

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Open Court.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. (2013). [What is agency? Conceptualizing professional agency at work](#). Educational Research Review, 10, 45-65.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41(4), 212-218.

Lave, J., Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Le Deist, F. D., Winterton, J. (2005). What is competence? Human Resource Development International, 8(1), 27-46.

Piaget, J., Inhelder, B. (1969). The Psychology of the Child. Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.