



Analüütiline aruanne välisriikide poliitika ja praktika asjakohaste näidete kohta

Noorte edu toetuseks – võimekuse arendamine mitteformaalõppe lõimimiseks formaalõppega (REFORM/SC2021/066)

Raport on koostanud ICF, Praxis, Tallinna Ülikool ja Civitta Eesti koostöös¹

Juuli 2022

Soovituslik viide: ICF, Praxis, Tallinna Ülikool ja Civitta Eesti. (2022) *Analüütiline aruanne välisriikide poliitika ja praktika asjakohaste näidete kohta*. Noorte edu toetuseks – võimekuse arendamine mitteformaalõppe lõimimiseks formaalõppega (REFORM/SC2021/066).

Vastutuse piiramine

Esitatud arvamused kajastavad üksnes autorite seisukohti ega väljenda Euroopa Komisjoni ametlikku seisukohta kõnealusel teemal.

Raporti sisu kasutamisel tuleb sellele viidata.

¹ Raporti autorid: Mattias Wihlborg, Andreea Price ja Ilona Murphy (ICF), Manuel Souto-Otero (Cardiffi Ülikool) ja Triin Roosalu (Tallinna Ülikool).



Sisukord

1.	Sissejuhatus	2
2.	Meetodi kirjeldus	2
2.1.	Hea tava määratlus	2
2.2.	Dokumendianalüüs ja teemaintervjuud	4
3.	Dokumendianalüüsi ja teemaintervjuude tulemused	5
3.1.	Formaal- ja mitteformaalõppe üldised terminid ja määratlus	5
3.2.	Mitteformaal- ja formaalõppe seos	7
3.3.	Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise viisid	9
4.	Hea tava näited	20
4.1.	Heade tavade valik	20
4.2.	1. juhtumiuuring. Iirimaa üleminekuaasta (ingl <i>transition year</i>)	23
4.3.	2. juhtumiuuring. Soome LUMA-keskuste võrgustik	32
4.4.	3. juhtumiuuring. Kogukonnakoolid / lõimitud lastekeskused Hollandis	43
4.5.	4. juhtumiuuring. SySTEM 2020 – loodusteaduste õpe väljaspool klassiruumi (Horisont 2020 projekt)	50
4.6.	5. juhtumiuuring. InFormal – mitteformaalhariduse käsitusviiside lõimimine formaalharidussüsteemi noorte kaasamiseks kohalikul tasandil (pikaajalised Erasmus+ projektid)	57
5.	Peamised leiud ja järeldused	63
6.	Allikad	68
Lisa 1.	Tuvastatud heade tavade näited	74

1. Sissejuhatus

Mitteformaal- ja formaalhariduse lõimimine on strateegia „Eesti 2035“ üks oluline tegevus. Strateegias seatakse eesmärgiks õpivõimaluste rohkus ja kättesaadavus ning sujuv ja paindlik liikumine eri haridustasemetel ja -liikide vahel. Selleks kavandatakse strateegia tegevuskavas väljaspool formaalharidust omandatud teadmiste ja oskuste arvestamist formaalhariduses ning koostöös kohalike omavalitsustega õpikeskkondade mitmekesistamist ning noorsootöö ja huvihariduse võimaluste arendamist.

Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 rõhutatakse samuti vajadust luua terviklahendus mitteformaal- ja informaalõppe arvestamiseks formaalõppes, et tasemeõppe õppekavade täitmisel saaks senisest suuremal määral arvestada mitmesugustes keskkondades õpitut.

2021. aasta sügisel alanud projekti „Noorte edu toetuseks – võimekuse arendamine mitteformaalõppe lõimimiseks formaalõppega“ („Supporting young people to succeed – Building capacities to better integrate non-formal and formal learning“) eesmärk on töötada välja lahendus mitteformaal- ja formaalõppe lõimimiseks Eesti üld- ja kutsehariduses, arvestades kohalikku konteksti ja huvirühmade vajadusi, aga ka rahvusvahelist praktikat. Projekti eesmärkidest lähtudes on fookuses eelkõige 7–19-aastased noored ning põhi- ja keskharidus (sh kutsekeskharidus).

Siinsesse aruandesse on koondatud selle projekti teise etapi tulemused. Teise etapi eesmärk oli uurida ja analüüsida Euroopa ja rahvusvahelist head tava formaal- ja mitteformaalõppe lõimimisel põhi- ja keskhariduses praeguse ning hiljutise poliitika, projektide ja strateegiate põhjal. Aruande koostamisel on kasutatud dokumendianalüüsi ja süvaintervjuusid. Eesmärk oli paremini mõista, mida selles vallas tehakse ja milliseid tulemusi on saavutatud. Siinses aruandes käsitletavad viis head tava valiti aruandes esitatud dokumentide põhjaliku analüüsi ja asjakohaste huvirühmadega peetud intervjuude põhjal. Et toetada lõimingu arutelusid ka Eestis, on neist näidetest välja toodud õppetunnid algatuste sisu ja rakendamise kohta.

2. Meetodi kirjeldus

2.1. Hea tava määratlus

Paljudes poliitikavaldkondades kasutatakse head tava näiteid teadmiste ja kogemuste jagamiseks, et toetada ja parandada poliitikakujundamist kogu Euroopas ja väljaspool².

Siiski on mõistel „hea tava“ ja sellega seotud mõistetel, nagu „paljutootav tava“ ja „parim tava“, eri kontekstides palju tähendusi, mistõttu on oluline defineerida, kuidas seda siinses aruandes kasutatakse. Üldjuhul eelistame kasutada mõisteid „hea tava“ ja „paljutootav tava“, mitte mõistet „parim tava“, kuna üht ja õiget parimat käsitusviisi praktikas ei ole. Peale selle arenevad ja uuenevad poliitilised põhimõtted pidevalt.

² Vt näiteks avalike tööturuasutuste inspireerivate tavade andmebaas ([database on inspiring practices from Public Employment Services](#)), noortegarantii tugisüsteemi rakendamise paljutootavad tavad ([promising practices on the implementation of the Youth Guarantee](#)), tööturu tavade andmebaas ([database of labour market practices](#)) ja kaasava kodanikuhariduse inspireerivate tavade kogumik ([compendium of inspiring practices on inclusive and citizenship education](#)).

„Tava“ tähendab kõiki tegevusi või käsitusviise, mis aitavad kaasa mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisele. Need võivad hõlmata näiteks struktuurireforme, konkreetseid projekte, poliitikameetmeid, eriteenuseid või koostöövorme.

Hea tava peaks olema tõhus ja kestlik tegevus ning seda peab olema võimalik tõestada, näiteks hindamise ja/või järelevalve- ja analüüsimetodite abil, ning (täielikult või osaliselt) korrata. Arvesse võiks aga võtta ka paljutöötavaid tavasid, mida ei ole veel põhjalikult tõendatud ega hinnatud, ent mis võivad ikkagi anda olulist teavet ning toetada mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisega seotud reforme Eestis.

Leitud tavasid hinnati teatud kriteeriumite alusel, et otsustada, kas need sobivad selle projekti jaoks. Kriteeriumid rühmitati välistamis-, põhi- ja kaasamiskriteeriumiteks³ (Tabel 2.1).

Tava sobivust hinnati välistamiskriteeriumite abil ja kui see kriteeriumitele ei vastanud, jäeti tava meie valikust välja. Põhikriteeriumite alusel hinnati tava tulemuslikkust ja tõhusust. Viimaks hinnati kaasamiskriteeriumite põhjal, kas taval on tegureid, mis on tähtsad selle võimaliku ülekandmise jaoks Eesti keskkonda. Tava kaasamiskriteeriumite abil hinnati ka sekkumise kvaliteeti selle rakendamise ja ülekantavuse seisukohalt. Samuti hinnati, kas taval on elemente, mis on asjakohased selle ülekandmiseks Eesti oludesse. Tavasid võeti arvesse ka siis, kui need ei täitnud kõiki põhi- ja/või kaasamiskriteeriumeid.

Tabel 2.1 Kriteeriumid, mida kasutatakse heade/paljutöötavate tavade kindlakstegemiseks

Kriteerium		Kirjeldus
Välistamiskriteerium	Asjakohasus	Tava toetab mitteformaal- ja formaalõppe lõimimist ning on kooskõlas Haridus- ja Teadusministeeriumi poliitiliste eesmärkidega
	Reguleerimisala/õigeaegsus	Taval on selged ja konkreetsed eesmärgid, mõistlik reguleerimisala (osaluse ja geograafilise asukoha poolest) ning see on kestnud vähemalt aasta ja ellu viidud viimase kümne aasta jooksul
Põhikriteerium	Tulemuslikkus ja tõhusus	Tava (või tava elemendid) on tulemuslikkuse andmete/seire/hindamise põhjal hinnatud positiivseks (annab häid tulemusi). Paljutöötavate tavade puhul ei pruugi see kriteerium olla täielikult täidetud
Kaasamiskriteerium	Ülekantavus	Tava annab selgelt määratletud ja hästi dokumenteeritud ülevaate eduteguritest ja saadud õppetundidest, aga ka probleemidest, mida võiks Eesti konteksti üle kanda või arvesse võtta
	Kestlikkus	Tava toimib pikka aega
	Kaasamine ja koostöö	Tava soodustab eri huvirühmade kaasamist ja nendevahelist koostööd ning tekitab sihtrühma ja huvirühmade seas omavastutust

³ See põhineb Euroopa Komisjoni tervise ja toiduohutuse peadirektoraadi (DG SANTE) parima tava valimise kriteeriumitel (tervise edendamise, haiguste ennetamise ja ohjamise valdkonnas).

https://ec.europa.eu/health/sites/default/files/major_chronic_diseases/docs/sqpp_bestpracticescriteria_en.pdf.

2.2. Dokumendianalüüs ja teemaintervjuud

Dokumendianalüüsi ja intervjuude abil tehti kindlaks oluline kirjandus ja näited, mida oleks vaja põhjalikumalt uurida. Analüüsitud kirjandus hõlmas järgmist:

- akadeemiline kirjandus ja andmebaasid;
- hall kirjandus (inglis k grey literature) (nt rahvusvahelistelt organisatsioonidelt, riikide valitsustelt);
- Euroopa Liidu (EL) rahastatud projektide andmebaasid mitteformaal- ja informaalõppe lõimimise kohta.

Kirjanduse läbivaatamisel kasutati Boole'i otsingut, näiteks [„mitteformaalõpe/-haridus“ AND „formaalõpe/-haridus“ AND „lõiming“], [„mitteformaalõpe/-haridus“ AND „formaalõpe/-haridus“ AND „valideerimine“] ja [„mitteformaalõpe/-haridus“ AND „formaalõpe/-haridus“ AND „ühendamine“]⁴. Seejärel kasutati esialgse kirjanduse otsingu tulemusi lisakirjanduse otsimiseks ja läbivaatamiseks (nn lumepallimeetod).

Kokku analüüsiti üle 80 teadusartikli/arunde ja strateegilise/poliitilise dokumendi, mis on avaldatud aastatel 2001–2021, sealhulgas juhtumipõhiste uuringute raames (täielik loetelu on esitatud punktis 6). Ülevaates eelistati aktuaalset teavet sisaldavat kirjandust, mistõttu võeti üle kümne aasta vanuseid dokumente arvesse ainult siis, kui need olid endiselt asjakohased.

Esialgse dokumendianalüüsi ja teemaintervjuude eesmärk oli eelkõige tuvastada hea tava näiteid (nt mida tehakse ja millised on olnud tulemused), mitte koostada teemat tervikuna käsitlevat põhjalikku ülevaadet ja analüüsi.

Intervjuud täiendasid dokumendianalüüsi põhjal koostatud kirjandusülevaadet ning aitasid välja selgitada muid projekte ja näiteid, mis lõimivad formaal- ja mitteformaalharidust. Teemaintervjuud tehti Euroopa Komisjoni (hariduse, noorte, spordi ja kultuuri peadirektoraat, kes vastutab ELi haridus-, noorte-, spordi- ja kultuuripoliitika eest, ning tööhõive, sotsiaalküsimuste ja sotsiaalse kaasatuse peadirektoraat, kes vastutab ELi tööhõive, sotsiaalküsimuste, oskuste, tööjõu liikuvuse ja sellega seotud ELi rahastamisprogrammide eest), Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse (Cedefop), ÜRO haridus-, teadus- ja kultuuriorganisatsiooni (UNESCO) ning Euroopa Noortefoorumiga, mis on Euroopa noorteorganisatsioonide platvorm ja huvirühm. Pöörduti ka teiste organisatsioonide, sealhulgas Brüsselis asuva 33 Euroopa haridusministeeriumi võrgustiku European Schoolnet poole, kuid nad leidsid, et neil ei ole sellesse teemasse võimalik panustada.

Dokumendianalüüsi ja teemaintervjuude tulemused on esitatud punktis 3 ning üksikasjalikumalt uuritud näited punktis 4.

⁴ Boole'i otsing teostati inglise keeles kasutades järgmisi termineid: “non-formal learning/education” AND “formal learning/education” AND “integration”, [“non-formal learning/education” AND “formal learning/education” AND “validation”] and [“non-formal learning/education” AND “formal learning/education” AND “bridging”]

3. Dokumendianalüüsi ja teemaintervjuude tulemused

3.1. Formaal- ja mitteformaalõppe üldised terminid ja määratlus

Formaal- ja mitteformaalõppe kohta ei ole universaalseid termineid, mistõttu kasutatakse neid termineid eri kontekstides või riikides erinevalt (Souto-Otero 2021).

Arutellu terminite ja määratluse üle on panustanud ELi asutused, näiteks Cedefop, samuti rahvusvahelised organisatsioonid, teiste hulgas UNESCO ning Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon (OECD). Näiteks Cedefop (2014) kirjeldab formaal- ja mitteformaalõpet järgmiselt:

„Formaalõpe on õppimine, mis toimub organiseeritud ja struktureeritud keskkonnas (nt haridus- või koolitusasutuses või töökohal) ning mis on selgelt määratletud kui õppimine (eesmärkide, aja või ressursside põhjal). Formaalõpe on õppija seisukohalt tahtlik. Formaalõppes eesmärgid omandanud õppijale antakse riiklikult tunnustatud lõputunnistus.

Mitteformaalõpe on õppimine, mis on seotud kavandatud tegevustega, mida ei ole otseselt määratletud õppimise all (õppe-eesmärkide, õppeaja või õppetoetuse osas), kuid mis sisaldavad olulist õpielementi. Mitteformaalõppes osaleja ei saa riiklikult tunnustatud lõputunnistust. Mitteformaalõpe on õppija seisukohalt tahtlik. Tavaliselt ei too see kaasa sertifikaati.“

Kuigi see ei kuulu siinse projektifookusesse, on kasulik määratleda ka informaalõpe, et tuua esile selle erinevus formaal- ja mitteformaalõppest. Cedefop (2014) kirjeldab informaalõpet järgmiselt:

„Informaalõpe toimub igapäevastes olukordades (nt perekonnas, tööl). Õppetööl ei ole organiseeritud ega struktureeritud eesmäärke, ajakava ega õpituge. Informaalõppe tulemused ei ole tavaliselt õppija jaoks otseselt nähtavad.“

OECD (2008) sõnul rõhutatakse nende terminite määratlemisel kolme omadust:

- kas õpe on organiseeritud;
- kas õpe on seotud eesmärgiga;
- kas õpe on tahtlik.

Werquin (2008: 44) kirjeldab õppimise eri vorme järgmiselt.

„Formaalõppel on õpieesmärgid ja see on tahtlik, samas kui informaalõpe toimub igapäevaelu käigus, kõikjal ja kogu aeg ning sageli ilma et inimesed seda isegi tajuksid. Informaalne õpe on kogemuspõhine, sellel ei ole õpieesmäärke ja see ei ole tahtlik ... mitteformaalõpe on (enamikus riikides) pigem organiseeritud ja seega tahtlik, isegi kui mitteformaalõppe aluseks olev tegevus ei pruugi olla kavandatud või nimetatud õppetegevuseks. Mitteformaalõppel võivad küll olla õpieesmärgid, kuid need on väga üldsõnalised. Formaalõppes seevastu on õpieesmärgid täpselt määratletud ja nende eesmärkide saavutamise protsess on ametlikult vormistatud.“

Nagu Cedefopi ja OECD määratlustes nii rõhutatakse ka UNESCO rahvusvahelises hariduse standardklassifikatsioonis (International Standard Classification of Education, ISCED) oluliste omadustena tahtlikkust ja organiseeritust (st õppimine on kavandatud). Samas rõhutatakse selles ka institutsioonilisust. Näiteks formaalharidust ja sellest saadud kvalifikatsiooni peab määratluse järgi tunnustama

riigi asjakohane asutus. Selles rõhutatakse ka õpilase ja õpetaja suhteid ja/või suhtlemist kui formaalhariduse (või institutsionaliseeritud hariduse) omadust (UNESCO 2012). Mitteformaalharidust määratletakse kui „... täiendust ja/või alternatiivi formaalharidusele inimese elukestva õppe protsessis“, mille kvalifikatsiooni „asjakohased riiklikud või piirkondlikud haridusasutused ei tunnusta formaalse või samaväärse kvalifikatsioonina või mis ei ole üldse kvalifikatsioon“ (UNESCO 2012). Seega, kui ühendada mitteformaalhariduse tegevused formaalharidusega viisil, mille tulemusel saadakse formaalne kvalifikatsioon (või osa formaalsest kvalifikatsioonist), peetakse neid tegevusi selle määratluse alusel formaalhariduse osaks.

Eesti kontekstis on Eesti elukestva õppe strateegias 2020 (2014: 22–23) need mõisted määratletud järgmiselt:

„Formaalõpe toimub enamasti koolikeskkonnas ning on õppekavade alusel organiseeritud. Formaalõpe on eesmärgistatud ja seda viivad läbi spetsiaalse ettevalmistuse ja kvalifikatsiooniga õpetajad. Õpieesmärgid seatakse enamasti väljastpoolt, õppimisprotsessi jälgitakse ja hinnatakse. Formaalõpe on kuni teatud taseme või eani kohustuslik.

Mitteformaalne õpe leiab aset väljapool kooli ning on ette võetud teadlikult eesmärgiga end arendada. Mitteformaalne õpe võib toimuda väga erinevates keskkondades (nt huvi- ja täiendushariduse omandamisel, aga ka looduses), mille puhul õpetamine ja õppimine ei pruugi olla ainuke ega peamine otstarve. Mitteformaalne õpe on eesmärgistatud nagu formaalõpegi, kuid vabatahtlik. Läbiviijad võivad olla nii professionaalsed koolitajad kui ka näiteks vabatahtlikud või omaealised.

Informaalne õpe on õppija seisukohast lähtudes eesmärgistamata õppimine, mis toimub igapäevaelu situatsioonides (näiteks perekonnas, töökohas, vabal ajal jne). Informaalse õppe tulemused ei ole enamasti õppija jaoks kohe nähtavad.“

Eespool esitatud määratlused võimaldavad kehtestada peamised tunnused, mis eristavad formaal- ja mitteformaalõpet (vt Tabel 3.1).

Tabel 3.1 Formaal- ja mitteformaalõppe põhitunnused

	Formaalõpe	Mitteformaalõpe
Õpikeskkond	■ Koolikeskkond	■ Väljaspool kooli
Osalus	■ Kohustuslik (teatud vanuseni)	■ Vabatahtlik
Eesmärgid	■ Eesmärgistatud (põhineb õppekaval)	■ Sageli üldisemat laadi ja mitmekülgsed (need võivad olla ka spetsiifilised, kuid eesmärkide määramiseks on palju võimalusi kakooli õppekavale viitamata)
Õppekorraldus	■ Viib läbi kvalifitseeritud õpetaja	■ Viib läbi kvalifitseeritud õpetaja, koolitaja, vabatahtlik või eakaaslane
Õpitulemuste tunnustamine	■ Jälgitakse ja hinnatakse õppekavas sätestatud standardite alusel	■ Tavaliselt ei hinnata

3.2. Mitteformaal- ja formaalõppe seos

Ehkki ülaltoodud määratlused on kasulikud, et üldjoontes mõista, mida me silmas peame, kui räägime eri õppevormidest, on need tegelikkuses harva nii selgepiirilised. Piirid formaal- ja mitteformaalõppe vahel ei ole alati selged ning muutuvad aegamööda üha hägusamaks. Souto-Otero (2021: 367) leiab, et „õppimise eri vorme võib vaadelda pideva skaalana, mis ulatub erineval määral formaalsusest mitteformaalsuseni“.

Näiteks kooliväliseid õppekäike või õpikeskkondi peetakse tavaliselt mitteformaalõppe (või informaalõppe) osaks, kuid mõnikord on nende raames toimuv õpe selgelt seotud koolis rakendatava formaalse õppekavaga ja osalemine on õpilastele kohustuslik. Õpilasi võivad juhendada kvalifitseeritud õpetajad, kes võivad, aga ei pruugi töötada selles koolis, kus noor õpib. Samamoodi on kooli valikkursused tavaliselt formaalõppe osa, kuid kuna need ei ole kohustuslikud ega ole alati struktureeritud kindla õppekava järgi, võivad need olla mitteformaalse iseloomuga (Garner jt 2014). Suuremahulised avatud veebikursused (ingl *massive open online course*, MOOC) on teine näide formaal- ja mitteformaalõppe traditsiooniliste piiride hägustumisest, kusjuures sama tegevus võib olla mõne osaleja jaoks formaalsem kui teiste jaoks. Näiteks võib mõni osaleja saada pärast hindamist tunnustatud haridusasutusest tunnistuse, samas kui teised osalejad võivad hindamisest loobuda. Samuti on võimalik minna veebipõhisesse ülikoolikeskkonda ilma selgete õpieesmärkideta või õppejõududega pidevalt suhtlemata ning otsest tuge õppijale võib olla suhteliselt vähe.

Birdwell jt (2015) selgitavad lähemalt mitteformaal- ja formaalõppe piiride hägustumist ning annavad ülevaate tegevustest, mis põhinevad tegevuse kontekstil (st kohas, kus õppimine toimub) ja tegevusel endal (sport, loominguline tegevus või noorte sotsiaalne tegevus). Seda on kirjeldatud Tabel 3.2.

Tabel 3.2 Õppimise liigid ja õppetegevuse vormid

	Koolikeskkond	Kooliväline keskkond	Privaatne keskkond
Formaliseeritud tegevus	■ Koolipoolne juhendamine ■ Kutseõpe koolis ■ Järeleaitamis-kursused	■ Kutseõpe töökohal ■ Vabatahtlik/tasustamata töö ■ Muusikatunnid ■ Kehaline kasvatus	
Osaliselt formaliseeritud tegevus	■ Projektitöö koolis ■ Rühmatöö koolis ■ Kooliekskursioonid	■ Noorteorganisatsioonis osalemine ■ Projektitöö noortekeskuses ■ Noorteparlament ■ Osalemine organiseeritud koolivälises tegevuses	■ Kodutöö vanemate juhendamisel ■ Kultuuritegevus: muuseumis, teatris ja kontserdil käimine
Formaliseerimata tegevused	■ Kokkupuude eakaaslastega ja sõprussuhted koolis ■ Koolis mängimine	■ Kontakt eakaaslastega ning sõprussuhted noorteklubides ja ühendustes	■ Vestlused vanemate ja sugulastega ■ Harrastused ■ Mängude mängimine (nii

	Koolikeskkond	Kooliväline keskkond	Privaatne keskkond
	■ Mitteametlik kontakt õpilaste ja õpetajate vahel		füüsiliselt kui ka veebis)
Legend	Formaalharidus	Mitteformaalharidus	Informaalharidus

Allikas: kohandatud Birdwell jt (2015) järgi, algselt Luksemburgi Perekonna- ja Integratsiooniministeerium (Ministère de la Famille et de l'Intégration), 2013.

Nagu eespool näidatud, on suur hulk mitteformaalhariduse tegevusi erineva formaalsusastmega ja neid tehakse nii koolikeskkonnas kui ka väljaspool kooli. Seega ei saa mitteformaalõpet (ja informaalõpet) formaalõppes täielikult lahutada. Niisiis, kuigi formaal- ja mitteformaalõpet on traditsiooniliselt käsitletud eraldiseisvate või alternatiivsete õppevormidena (Siurala 2012), on haridusvaldkond viimastel aastatel muutunud „hägusamaks, kattumaks ja seostatumaks“ (Kiilakoski 2015: 34).

Ehkki käsitletud määratlused seda otseselt ei hõlma, on formaal- ja mitteformaalõppes sageli erinevad pedagoogilised käsitlusviisid. Mitteformaalõpet võib pidada formaalharidust täiendavaks, kuna see pakub lisaõppevõimalusi (ja teistsuguse õppimise võimalusi). Näiteks kasutatakse mitteformaalõppes mitmesuguseid pedagoogilisi meetodeid ja tavasid, mis soodustavad teadmiste, oskuste ja pädevuse arengut erisugustel viisidel.

See, et mitteformaal- ja formaalõpe muutuvad üha lähedasemaks, väljendub ka näiteks selles, et formaalharidus muutub aina rohkem mitteformaalseks (nt töökohapõhine õpe, asukohapõhine haridus, seikluskasvatus ja mängulisus) ning mitteformaalharidus omakorda formaliseerub (nt õppe valideerimise ja tõendamise kaudu) (Souto-Otero 2021; Kiilakoski 2015).

Tugevam seos formaal- ja mitteformaalhariduse vahel on toonud esile ka mõiste „õmblusteta haridus“, mis rõhutab eri õpikäsitluste, näiteks formaal- ja mitteformaalõppe, individuaalse ja sotsiaalse õppimise ning füüsilises ja digitaalses keskkonnas toimuva õppimise lõimimist (Looi jt 2016). Sharples jt (2014) kasutavad õmblusteta hariduse terminit, et kirjeldada inimese õpikogemuse järjepidevust eri kohtades, aegadel, tehnoloogias ja sotsiaalsetes keskkondades.

Digitaalsed ja tehnoloogilised edusammud on mänginud õmblusteta õppimise ja/või väljaspool formaalharidust toimuva õppimise hõlbustamisel tähtsat rolli (Wong, Looi 2022). Kuna internet ja nutitelefoniid on laialt levinud, on noortel võimalik hõlpsasti teadmisi hankida ning seepärast väheneb formaalne õppeaeg jõudsalt (Kinshuk jt 2016). Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (sh pilvandmetöötluse, õppeanalüütika, suurandmete, MOOCide ja tehisintellekti kasutuselevõtt) on loonud uusi õpetamis- ja õppimistavasid ning õpikeskkondi (nt nutikad õpikeskkonnad), millel on palju nii formaal- kui ka mitteformaalõppe tunnuseid. Ka see hägustab veelgi formaal- ja mitteformaalõppe vahelisi piire (Witthaus jt 2016; Gros 2016; Souto-Otero 2021). Samuti arvatakse, et sotsiaalmeediaplatformid kujundavad ümber formaal- ja mitteformaalõppe piire (Greenhow, Lewin 2016). Tänu sotsiaalmeediaplatformidele saab luua keskkondi, mis võimaldavad õppijatel suunata oma õppetööd võrgukogukondades. Need pakuvad juurdepääsu paljudele õppimist toetavatele ressurssidele, millega saab minna kaugemale formaalõppes ettenähtud programmist. Paljud koolid ja lapsevanemad kasutavad õppimise soodustamiseks põhi- või lisategevusena tehisintellekti vahendeid ja ekspertide õppesüsteeme. Kuigi neid võib koolis kasutada (nt Ühendkuningriigi koolides kasutatakse laialdaselt selliseid ekspertide õppesüsteeme nagu „Mathletics“ ja „Spellodrome“, mida saab

õppekavaga vastavusse viia), ei ole see alati nii. Seega võib sama õppesisuga programm olla rohkem või vähem formaalne olenevalt sellest, kas seda kasutatakse kooli kontekstis ja kas see on õppekavaga vastavusse viidud või mitte. Kuigi see nähtus ei ole uus (Shakespeare'i võib lugeda nii koolis kui ka väljaspool seda ja see võib olla osa kooli õppekavast ühes riigis, kuid mitte teises), võimaldab tehnoloogia selliseid ülemaailmseid õppeplatvorme kasutada enneolematul viisil.

Eespool esitatud mitteformaal- ja formaalõppe teineteisele lähenev ja teineteist täiendav suhe näitab, kui tähtis on paremini mõista, milliseid lõimimisviise on praktikas rakendatud ning kuidas sellised meetmed võivad luua sünergiaid ja tugevdada mõlema õppevormi soodsat mõju.

3.3. Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise viisid

Formaal- ja mitteformaalõppe on paljudes ELi liikmesriikides endiselt lõimitud vähe ja ebasüsteemselt. Kirjandusanalüüsist selgub siiski, et on mitu algatust ja paljulubavaid näiteid, mis võiksid olla Eesti huvirühmadele eeskujuks.

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimine ning nende koostöö avaldub eri vormides ning võib mõjutada mitut haridusreformide aspekti, sealhulgas õppekavasid, pedagoogilisi käsitusviise ja haridussüsteemi (Garner jt 2014). Toetudes erialakirjanduse analüüsile, eristasime viis peamist mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise viisi:

- kooli õppekava, mida mitteformaal- või formaalhariduse pakkuja viib ellu väljaspool koolikeskkonda;
- huvi- ja vabaajategevus: tegevus, mida formaal- või mitteformaalhariduse pakkuja korraldab kooli ruumides, või õppekavasse lõimitav tegevus;
- mitteformaalhariduses/-õppes omandatud teadmiste, oskuste ja pädevuste valideerimine ja tunnustamine;
- metoodiline/pedagoogiline toetus ja õppekavade koos kavandamine;
- koostöö kutsealases arengus (nt ettevalmistav- ja täienduskoolitus).

Kõiki viit peamist lõimimisviisi käsitletakse põhjalikumalt allpool. Siinkohal tasub märkida, et need viis koostööliiki mõnevõrra kattuvad. Osa selles aruandes hiljem esitatud algatusi ja meetmeid võib olla seotud rohkem kui ühe lõiminguviisiga, ent neid vaadeldakse seostatuna viisiga, mis on neile kõige lähedasem.

3.3.1. Kooli õppekava, mida mitteformaal- või formaalhariduse pakkuja viib ellu väljaspool koolikeskkonda

Kuna õppijate areng ei piirdu enam ainult klassiruumiga ning mitteformaalõppe on teadmiste, oskuste ja pädevuste arendamisel üha tähtsamal kohal, tunnistatakse aina laialdasemalt, et on vaja tõhusat koostööd mõlema õppevormi vahel, et õppijatel oleks juurdepääs mitmesugustele õppimisvõimalustele väljaspool kooli (Euroopa Komisjon 2018).

Sellised koolivälised tegevused on näiteks õppetunnid tavalisest erinevas õpikeskkonnas (nt õues), samuti õppekäigud muuseumisse, botaanikaaeda, loomaaeda, teaduskeskustesse, interaktiivsetele näitustele, ettevõtetesse ja/või kodanikuühiskonna või kogukondlikesse organisatsioonidesse. Digitaalne ja tehnoloogiline areng võimaldab õpilastel osaleda ka virtuaalsetes õpikeskkondades ja olukordades.

Euroopas on sellist tüüpi lõimimise näiteid mitteformaalsete laboratoorsete õpikeskkondade loomise kohta (nt LUMA-keskused Soomes (vt täpsemalt punkt 4.3) ja *schülerlabor* Saksamaal). Paljudes leitud näidetes kasutati seda liiki lõimingu peamiselt loodusteaduste hariduse kontekstis. Samas tundub, et see pakub võimalusi ka valdkondadevaheliste teemade lõimimiseks, nagu näiteks STE(A)M-haridus, keskkonnaharidus/kestlikkusharidus ja ettevõtlusõpe.

Kuigi seda liiki lõimimist võib toetada riiklikes ja/või koolide õppekavades, ei ole õppekavades tavaliselt täpsustatud, kui palju aega tuleks sellisele tegevusele pühendada ning millises vormis peaks lõimimine toimuma.

Näiteks Soome riiklikus põhihariduse õppekavas (2014: 27–28) on sätestatud, et „[koolid] peaksid süsteemselt kasutama erinevaid töömeetodeid ja õpikeskkondi ning püüdma regulaarselt viia õppetöö klassiruumist väljapoole. Tuleks luua võimalused projektipõhiseks tööks ja terviklikuks õppeks ning koostööks nii koolis kui ka kooliväliste osalejatega. Kooli täiskasvanute ja ümbritseva kogukonna vaheline koostöö ning suhtlemine tugevdab õpilaste suhtlemis- ja koostöövõimet. Koos töötades õpivad õpilased paremini tundma iseend ja oma isiksust ning õpivad konstruktiivselt töötama üheskoos paljude erinevate inimestega. Info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat tuleks kasutada kommunikatsiooni ja multisensoorse töö edendamiseks eri kanalite kaudu.“

Selline formaal- ja mitteformaalõppe lõimimine võib olla väga kasulik. Affeldt jt (2016) nimetavad varasemate uuringute põhjal hulgaliselt võimalikke eeliseid: näiteks aitab see suurendada õpilaste motivatsiooni, toetada kognitiivseid saavutusi, parandada õpilaste käitumist, pakkuda sisukamat õpet, luua sisukaid sotsiaalseid kogemusi ja meeldivat õpikogemust. Näib, et osa sellest positiivsest mõjust püsib teatud juhtudel ühtlasi pikka aega.

Kui kasutada mitteformaalseid õpikeskkondi niiviisi, võivad need olla ka hea teerada uuenduslikule pedagoogikale, õppematerjalidele ja uurimuslikule õppele (Garner jt 2015). Kui need on tõhusalt seotud formaalharidusega, võib see samuti mõjutada õppekava ja pedagoogikat formaalses haridussüsteemis (Garner jt 2014). Samuti toetab seda liiki lõimimine metaoskuste arengut, näiteks meeskonnatööd, suhtlemisoskusi ning konfliktide ja probleemide lahendamise oskusi (Kiilakoski 2015).

Sellise lõimimise peamine piirang on see, et mitteformaalsed õppimisvõimalused ei pruugi olla kõigile õpilastele kättesaadavad. Mitteformaalsed õpikeskkonnad on kergemini kättesaadavad linnapiirkondades, kus asuvad kõrgharidusasutused, teaduskeskused ning kultuuri- ja kunstiasutused. Mõne kooli jaoks võib piiranguks olla ka rahastamise kättesaadavus (ja kooliväliste õppekäikude korraldamise kulud). Koolid võivad vajada abi veel ka võrgustike ja seda tüüpi partnerlussuhete loomisel. Koolitöötajad vajavad samuti koolitust ja toetust, et kasvatada suutlikkust ja arusaamist ning huvi seda liiki õppimise vastu (ning mil viisil see võib toetada riiklike ja koolide õppekava eesmärkide saavutamist). Niisugust lõimimisviisi võivad piirata ka kooli visiooni ja üldise strateegia puudumine seda tüüpi lõimimiseks ning regulatiivsed piirangud (või nende puudumine) õppekavades ja hariduspoliitikas, mis võivad takistada kooli soovitud tegevusi valimast (Lipnickiene jt 2018).

Mitteformaal- ja formaalõppe sellisel viisil lõimimisel on tähtis, et kooliväline õpe oleks õppekavasse lisatud. Seetõttu on õpetajatel mitteformaalõppe kogemuse õnnestumisel oluline osa (Eshach 2007; Griffin 2004). Mitteformaalsed õpikogemused peavad vastama õpilaste ja õpetajate ootustele ning õppekäikude eesmärgid peavad olema väga selged (Garner jt 2015).

3.3.2. Huvi- ja vabaajategevus: tegevus, mida formaal- või mitteformaalhariduse pakkuja korraldab kooli ruumides, või õppekavasse lõimitav tegevus

Üks levinumaid formaalse ja mitteformaalse õppe vahelise koostöö või lõimimise viis, mis võib ka olla valitsuse poolt reguleeritud ja rahastatud, on näiteks pikapäevarühmaga kool või kogupäevakool. Selline koostöö toimub nii, et hommikuti on õpilastel õpetajatega tavalised formaalharidustunnid ning pärastlõunal korraldavad koolitöötajad või koolivälised organisatsioonid (sh mitteformaalõppe pakkujad) huvi- ja vabaajategevust. Pärastlõunased tegevused on kooliti erinevad, kuid nende hulka kuuluvad näiteks koolipõhine huviharidus ja muud koolipõhise noorsootöö vormid.

Sellist partnerlust korraldavad tavaliselt koolid ja sel võib olla erinevaid vorme. See võib olla näiteks väike koostöö ühe kooli ja ühe organisatsiooni vahel, mis keskendub mõnele kindlale tegevusele. See võib hõlmata ka laiemat koostööd, mille raames pakutakse mitmesuguseid tegevusi ja teenuseid.

Pikapäevarühma näiteid leidub mitmes ELi liikmesriigis, sealhulgas Saksamaal, Soomes, Kreekas ja Hollandis. Üks selline näide on Hollandi *brede school*'id ehk kogukonnakoolid, kus kool on kogukonna keskuseks. See tähendab, et koolid pakuvad kogukonnale teenuseid, sealhulgas koolijärgset tegevust, raamatukoguteenust ja sportimisvõimalusi (vt lähemalt punkt 4.4). Sarnast lähenemist kasutab ka mõni Hispaania kool, kus on loodud õpikogukonnad. Nimelt on mõnes riigis (nt Tšehhis ja Slovakkias) vabaajaharidus koos formaalharidusega lõimitud haridusseadusesse (Euroopa Komisjon 2014). Alates 2025. aastast on Saksamaal kõigil lapsevanematel, kelle lapsed käivad põhikoolis, seaduslik õigus saada lapsehoiuteenust, mida pakutakse kuni tööpäeva lõpuni. Ka Soomes on täheldatud koolipõhise noorsootöö suundumuse kiiret kasvu (Kiilakoski 2021).

Sedalaadi lõiming huvi- ja vabaajategevuste ning kooli vahel on noorte arengule ja õppimisele kasulik, kuid see ei saa olla universaalne mudel. Näiteks kui huvi- ja vabaajategevused on mõeldud noortele, kellel on kooliharidusega halb kogemus, võib neile kasuks tulla see, kui nad saavad veeta aega koolivälises keskkonnas (Euroopa Komisjon 2014). Mõnel pool Euroopas on varasemalt õppekavavälise tegevusena käsitletud tegevused lisatud õppekavasse, nii nagu on kirjeldatud alltoodud maleteemalises näites.

Infokast 1. Õppekavavälise tegevuse lõimimine õppekavasse. Näide male kohta

2011. aastal muudeti Armeenias maleõpe koolides kohustuslikuks⁵. Euroopa Parlamendi 15. märtsi 2012. aasta deklaratsioonis programmi „Male koolis“ kasutuselevõtu kohta ELi haridussüsteemides⁶ leiti, et maletamine on kasulik akadeemilistele saavutustele ja formaalsele kooliharidusele, sealhulgas keskendumisvõimele, vastupidavusele, loovusele, otsustusvõimele ja analüütilistele oskustele. Lisaks on maleõpe kasulik kriitilise mõtlemise, matemaatika- ja programmeerimisõppe jaoks.

Hispaania parlament kiitis 2015. aastal heaks mittesiduva ettepaneku (hisp *proposición no de ley*), millega edendatakse õigusliku raamistiku vastuvõtmist programmi „Male koolis“ rakendamiseks ja mille alusel tahetakse male muuta eraldi õppeaine. Sellele ja eelnevale deklaratsioonile tuginedes lisati maleõpe mõnes Hispaania piirkonnas koolide õppekavasse. Mis puudutab haridusvaldkonda, siis on Hispaania väga detsentraliseeritud riik, kus regioonid (autonoomsed piirkonnad või linnad) saavad palju ise otsustada. Male on praegu riigis nii õppekavas olev õppeaine kui ka huvi- ja vabaajategevus. Seega, kuigi 2015. aasta ettepanekule ei järgnenud riiklikku seadust, on mitu Hispaania autonoomset linna algatanud projekte, et lõimida maleõpe tihedamalt koolide õppetöösse. Näiteks võttis Madrid 2015/2016. õppeaastal⁷ vastu määruse, mille järgi on gümnaasiumi kohustuslikus etapis võimalik valida male üheks vabaainete mooduli aineks (mooduli nimetus on hispaania keeles *Materias de libre configuración autonómica*⁸), mille õppekoormus on kaks tundi nädalas. Samas õppemoodulis saab Madridis valida veel näiteks antiikkultuuri, muusika ja matemaatika lisaainet. Ka teised autonoomsed linnad kasutavad seda võimalust võrdlemisi palju. Sarnased määrused on jõus veel näiteks Galicias. Samuti pakutakse maleõpetust Navarras ja Murcias, kus valikainete hulka kuuluvad muu hulgas väitlus, robotika ja statistika. Kuna male õpetamise meetoodika ja reeglid on väga üksikasjalikud⁹, on paljud autonoomsed linnad lisanud maleõpetuse ka õpetajate ettevalmistusprogrammidesse.

Teistes riikides on male endiselt peamiselt huvi- ja vabaajategevus, kuid mõnel pool on koostöö koolidega sellegipoolest väga kõrgel tasemel. Näiteks Ühendkuningriigis, kus mitteformaalõppe pakkujad, nagu 2009. aastal asutatud „Chess in Schools and Communities“ („Male koolides ja kogukondades“), annavad koolides oma õppekava järgi aktiivselt maletunde ja juhivad maleklubisid ning samuti pakuvad koolidele maletreenereid, võimalust küsida vajaminevat varustust ja õppematerjale ning tellida õpetajatele malekoolitusi.

Varasemaid huvi- ja vabaajategevusi lõimitakse nüüd õppekavadesse ka USAs Marylandis, kus lõimimine on muudetud kohustuslikuks ja tegevus võib toimuda ka mitteformaalhariduse pakkujate juures. Alates 1992. aastast on Marylandi osariigis kogukonnaõppes osalemine kohustuslik tingimus gümnaasiumi lõpetamiseks. See on ainus USA osariik, kus selline nõue on vastu võetud, kuigi enamik teisi osariike on lubanud üksikutel ringkondadel lisada selle nõude kooli lõpetamise tingimustesse. Õpilased võivad registreeruda kooli rahastatud ühingutesse ja organisatsioonidesse või leida uusi organisatsioone ning esitada enne kogukonnaõppe algust vajalikud dokumendid oma tegevuse kinnitamiseks.

⁵ <https://www.theguardian.com/world/2011/nov/15/armenia-chess-compulsory-schools>.

⁶ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2012-0097_ET.html.

⁷ Vt Comunidad de Madrid (2015). Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm 118, de 20 de mayo de 2015, 10-309.

⁸ Need ained täiendavad üldisi põhiaineid, nagu matemaatika ja keeled, ning spetsiifilisi põhiaineid, nagu kehaline kasvatus, ning need võib jagada kaheks: ained, mida õppeasutused peavad pakkuma, ja ained, mida õppeasutused võivad ise valida.

⁹ Vt [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=69612&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507.3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=69612&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507.3993).

Nagu formaalhariduse puhul nii on ka huvi- ja vabaajategevuse eesmärk toetada noorte isiklikku arengut, kuigi meetodid ja eesmärgid on erinevad (Euroopa Komisjon 2014). Sellega seoses ilmneb varasemate uuringute tulemustest, et huvi- ja vabaajategevused võivad aidata kaasa sotsiaalsetele ja emotsionaalsetele oskustele, mis on üha kiiremini ja mitmekesisemaks muutumas maailmas järjest tähtsamad (OECD 2018). Mõnes riigis on selliste oskuste arendamine vormistatud iseloomuõpetuse, iseloomukasvatuse (*character education*) või muu sarnase mõiste alla. Näiteks Ühendkuningriigis eeldatakse, et nii õppekava kui ka huvi- ja vabaajategevused aitavad kaasa isiksuse arendamisele. Ehkki see ei ole eraldi õppeaine, oodatakse koolidelt iseloomuõpetust, mis annaks õpilastele oskusi, mida nad vajavad vastupidavuse, empaatia ja tööalase konkurentsivõime edendamiseks. See hõlmab motivatsiooni pikaajaliste eesmärkide saavutamiseks, positiivsete moraalse omaduste õppimist, sotsiaalse usalduse ja suhtlemisoskuste omandamist ning pikaajaliste kohustuste tähtsuse hindamist. Iseloomuõpetuse eesmärk on aidata kaasa noorte kooliskäimise, kaasatuse ja õppe edukuse ning vaimse tervise parandamisele (Gutman, Schoon 2013; DfE 2019). Ühendkuningriigi Haridusministeerium (Department for Education, DfE) avaldas koolijuhtidele ja õpetajatele mõeldud mitteametliku raamistiku iseloomuõpetuse kohta (DfE 2019¹⁰), mille järgi on mitteformaalhariduse õppekavavälised tegevused (ehk õppekava lisategevused) noore inimese arengu jaoks üliolulised. See raamistik hõlmab kultuurilisi, loomingulisi, füüsilisi ja teenustele orienteeritud mitteformaalhariduse tegevusi, nagu kajastub DfE koostatud iseloomuõppe arendamist toetavate organisatsioonide nimekirjas, võrdlusnäitajates ja juhtumiuuringutes.

Peale üldise isikliku arengu ning sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamise võivad huvi- ja vabaajategevused anda formaalharidusse panuse ka muul viisil. Näiteks on tõendeid selle kohta, et osalemine huvi- ja vabaajategevuses on positiivses seoses formaalhariduse tulemuslikkusega (Euroopa Komisjon 2014).

Infokast 2. Huvi- ja vabaajategevused ning akadeemilised saavutused

Eelnevas malenäites nimetatud uuringutes käsitleti seda, milline kasulik mõju on maletamisel õpitulemustele, isegi kui seda tehakse huvi- ja vabaajategevusena. Hiljutised metaanalüüsid (Sala, Gobet 2016) näitavad, et maleõpetusest saadav kasu avaldab mõõdukat mõju akadeemilisele ja kognitiivsele võimekusele. Ühendkuningriigi projektis¹¹ „Chess in Primary Schools“ („Male algkoolides“) rakendati kogu kooli hõlmavat käsitusviisi algkoolides antavas maleõpetuses, mis kestis kokku üle 30 tunni. Tunnid toimusid koolipäeva jooksul ja asendasid näiteks muusika või kehalise kasvatuse ainet. Projekti hinnati juhuvalikuga kontrolluuringu abil (N > 4000 õpilast), milles uuriti mõju matemaatika tulemustele 5. klassis (9–10-aastased) üks aasta pärast projekti lõppu (Jerrim jt 2016). Hindamise käigus leiti, et mis puudutab male mõju õpilaste oskustele ja käitumisele, siis nii lapsed kui ka õpetajad olid väga hästi meelestatud, kuid pikaajalises plaanis (üks aasta) ei mõjutanud maleprogramm õpilaste matemaatika, loodusteaduste ja lugemise oskusi. Itaalias tehtud juhuvalikuga kontrolluuringutes (Boruch, Romano 2011) on siiski täheldatud suurt mõju algkoolihariduse tulemuslikkusele. Ka Gumedde ja Rosholm (2015) märkasid Taanis programmi soodsat mõju.

Tuleb märkida, et õpilaste muud omadused, näiteks nende sotsiaal-majanduslik taust, mõjutavad õppe edukust endiselt olulisel määral (vt nt Broh 2002). Osalemine mitteformaalõppes võib aga sotsiaal-majandusliku tausta mõju õpitulemustele vähendada (Covay, Carbonaro 2010). Mõni maletegvus, mida Ühendkuningriigis

¹⁰ Department for Education (November 2019) Character Education – Framework Guidance. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/904333/Character_Education_Framework_Guidance.pdf.

¹¹ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/chess-in-primary-schools>.

korraldab „Chess in Schools and Communities“, on mõeldud spetsiaalselt hariduslike erivajadusega lastele. Nende puhul on tõestatud, et male on kasulik keskendumisvõime ja käitumise parandamisel.

Huvi- ja vabaajategevused võivad aidata ennetada haridussüsteemist varakult lahkumist (Euroopa Komisjon 2014). Euroopa Parlamendi jaoks korraldatud uuringus vaadeldi tõhusaid meetmeid haridussüsteemist varakult lahkumise vastu võitlemiseks. Leiti, et nii nõustajate (lisaks õpetajatele) kui ka eakaaslaste mõju on olulised ennetavad ja parandavad meetmed (Nevala jt 2011). Näiteks Saksamaal rahastatakse spetsiaalselt koolides tehtavat noorsootööd (koolide sotsiaaltöö). Selle rahastuse kaudu saavad koolid võtta tööle noorsootöötajaid, kes pakuvad noortele sotsiaalpedagoogilist tuge. Samuti saavad nad osaleda koostöös õpetajate ja lapsevanematega ning tegutseda vahendajatena. Osa ennetavaid meetmeid selles valdkonnas keskendub täiendava õpitoe pakkumisele õppeedukuses mahajäänud noortele. Seda võivad pakkuda koolid, aga ka noorsootööorganisatsioonid (nagu Belgias Valloonias ja Prantsusmaal) (Euroopa Komisjon 2014).

3.3.3. Mitteformaalhariduses/-õppes omandatud teadmiste, oskuste ja pädevuste valideerimine ja tunnustamine

Mitteformaalõppe tulemuste valideerimine ja tunnustamine on olnud aastaid arutelude ja arendustegevuse keskmes (Kiilakoski 2021). Juba 2001. aastal kutsus komisjon oma teatises „Euroopa elukestva õppe piirkonna rajamine“ (KOM(2001) 678 (lõplik)) formaalhariduse sektorit üles kohandama sisseastumis-, edasijõudmis- ja kvalifikatsiooninõudeid, et võtta arvesse mitteformaal- ja informaalõpet. Samuti julgustas komisjon võtma vastu meetmeid, millega väärtustatakse ja tunnustatakse õppimist, eriti mitteformaal- ja informaalõpet kõikides sektorites, rõhutades sel viisil selle olemuslikku väärtust.

Õppimise tunnustamine võib julgustada ka õpikaugeid, näiteks koolist varakult lahkunud inimesi, õppimise juurde tagasi pöörduma. Näiteks Smets (2018) leiab, et mitteformaalõppe valideerimisel on haridussüsteemist varakult lahkumisega seotud probleemide lahendamisel keskne roll.

Mitteformaal- või informaalõppe valideerimine on liikmesriikide väljatöötatud riiklike elukestva õppe strateegiate põhielement (nõukogu 20. detsembri 2012. aasta soovitus mitteformaalse ja informaalse õppe valideerimise kohta). Euroopa mitteformaal- ja informaalõppe valideerimist käsitlevast ajakohastatud aruandest (Cedefop 2020; Cedefop 2017) nähtub, et liikmesriigid on teinud selles valdkonnas palju edusamme. Siiski on veel hulk valupunkte, sealhulgas õigete ergutusmeetmete loomine, et asutused pakuksid valideerimist, kättesaadavuse ja kasutuselevõtu parandamine, parema koostöö tagamine peamiste huvirühmade vahel hariduse ja koolituse valdkonnas, samuti tööturu ja kolmanda sektori vahel, et luua sillad ja tagada, et ühes sektoris/valdkonnas toimuva tunnustamise tulemusi saaks kasutada teises sektoris/valdkonnas, ning valideerivate töötajate professionaalsemaks muutmine ja koolitamine (Cedefop 2020). Valideerimise ja tunnustamise kaudu paraneb väljaspool ametlikke institutsioone toimunud õppimise ametlik staatus ning suureneb selle väärtus ühiskonnale (Kiilakoski 2021).

Kiilakoski (2015) väidab, et kuna suur osa õppimisest toimub väljaspool kooli, sealhulgas tehnoloogiaõpe, tuleks paremini toetada formaal- ja mitteformaalõppe koostööd. Praegust haridusvaldkonda ja -ökosüsteemi ei saa käsitleda üksnes klassiruumist lähtudes. Oleks vaja arendada väljaspool kooli toimuvaid varasema õppimise tunnustamise viise, et üksikisiku teadmiste ja kogemuste kogu ulatus oleks haridussüsteemis nähtav. Selleks on vaja mõista, kuidas ametlik süsteem toimib,

samuti seda, kuidas toimub õppimine väljaspool ametlikke institutsioone ja kuidas seda nähtavale tuua.

Olemasolevad tavad hõlmavad peamiselt mitteformaalõppe valideerimist kõrg- või täiskasvanuhariduse tasandil. Kohustusliku kooliõppega seotud sõnaselgeid valideerimisalgatusi on suhteliselt vähe. Mõne arvates oleks formaal- ja mitteformaalhariduse kooskõlastamise lõpptulemus see, et kõrgkoolid tunnustaksid mitteformaalõppes omandatud pädevusi ning arvestaksid neid üliõpilaste vastuvõtmisel (Lipnickiene jt 2018). Selliseid algatusi on mitmesuguseid, näiteks hindamised, mille tulemus on ametlik kvalifikatsioon (nt keskharidustunnistused) või mis võimaldavad juurdepääsu kõrgematele haridustasemetele (nt hindamised, mis võimaldavad täiskasvanutele, kes ei ole lõpetanud keskharidust, juurdepääsu kõrgharidusele). Selliseid algatusi on paljudes Euroopa riikides, sealhulgas Austrias, Saksamaal, Portugalis, Prantsusmaal ja Hispaanias. Siiski on need algatused tavaliselt mõeldud täiskasvanutele.

Kuigi see ei ole eriti laialt levinud, on näiteid ka valideerimiskorra kohta, millega tunnustatakse alles õppivate laste ja noorte pädevusi formaalselt. See, mil määral võetakse mitteformaalõpet laste ja noorte sisseastumisel arvesse, oleneb haridusasutuste vastuvõtukriteeriumitest, näiteks sellest, kas kõrghariduse puhul nõutakse peale hinnete ka motivatsioonikirja ja lisatõendeid.

Infokast 3. Haridussüsteemi sisenemise valideerimine

Elukestva õppe portfoolio (Rumeenia). Rumeenia riiklikus haridusseaduses on sätestatud hulk eeskirju, mis käsitlevad elukestva õppe portfoolio kasutamist kõigi üliõpilaste jaoks ülikoolieelses hariduses. Elukestva õppe portfoolio sisaldab formaalses, mitteformaalses ja informaaalses kontekstis saavutatud õpitulemusi. Selle tõendusmaterjali eesmärk on hõlbustada kõigi õpilaste haridustee edenemist ja kutseoskuste täiendamist, et luua neile paremad väljavaated tööturule sisenemiseks. Alates 2011. aastast on osa koole arvestanud õpilaste elukestva õppe portfooliot kui täiendavat hindamisvahendit vastuvõtuotsuste tegemisel, kui koolis on rohkem sisseastumisavaldusi kui vabu kohti.

Norra õppurid, kes on läbinud üheaastased kursused **Norra rahvakoolides** (nr *folkehøgskolene*), mis kuuluvad kolmandasse sektorisse, võivad teenida kõrghariduse taotlemisel konkursipunkte, millega tunnustatakse nende varasemaid õpinguid. Rahvakoolis saavutatud tulemusi ei hinnata, kuid tunnistusel esitatakse üksikasjad õpitud aine ja kursuse sisu kohta.

Allikas: *European Inventory of Validation, 2018. Romanian and Norwegian country reports.*

Valideerimine võib toimuda ka mitteformaalõppe dokumenteerimise vormis, et tulemusi saaks hiljem kasutada hariduses, tööturul või enesetäiendamiseks.

Infokast 4. Õppekava koostamise valideerimine

Treetops Specialist School and College on Ühendkuningriigi erikool 300-le mõõdukate õpiraskustega õpilasele vanuses 3–19 aastat. Oma tegevuses seavad nad esikohale õpilaste kohanemisevõime ja iseloomuõpetuse. Kool on võtnud kasutusele õpilaste tegevuspassi, mille aluseks on DfE „Minu tegevuspass“ („My Activity Passport“), kuid mis on veelgi põhjalikum. Pass on jagatud põhietappideks. Iga põhietapis on tegevused jagatud omakorda viieks osaks: 1) sport, vaba aeg ja õuesõpe; 2) loovus ja esinemine; 3) eluks vajalikud oskused; 4) kogukond ning 5) töömaailm. Eluks vajalike oskuste lisamine oli osaliselt tingitud vanematelt/hoolijatelt ja kooli endistelt õpilastelt saadud tagasisidest. Nad ütlesid, et see on valdkond, mida õpilased peavad nende arvates arendama, kuna need oskused on noortele eluliselt väga tähtsad. Projekt on loodud koostöös koolitöötajatega, kusjuures iga valdkonna kohta on välja töötatud kuus põhitegevust iga põhietapi jaoks ja need on koolituspassis olemas. Elektroonilisse passi saab lisada kuupäevad ja fotod õpilaste tegevuste kohta. Õpilased saavad soovi korral iga põhietapi lõpus passi printida ja alles hoida. „Minu tegevuspassi“ kõrval kasutab kool oma passi koostamiseks vahendeid, mis pärinevad õppetoetusprogrammist „The Key“ („Võti“) ja Anita Kerwin-Nye kampaaniaartiklist „Iga laps peaks ...“ („Every Child Should“).

Allikas: DfE 2019, lk 22.

See hõlmab ka mõnda üleriigilist algatust formaal- ja mitteformaalõppe kogemuste jäädvustamiseks, selle asemel et kasutada mitteformaalõppe jaoks eraldi tunnustamisvahendit. Üks selline näide on Malta gümnaasiumi lõputunnistus ja õppeprofiil (ingl *Secondary School Leaving Certificate and Profile*, SSC&P), mis võeti kasutusele aastatel 2012–2013 (Malta valitsuse hariduse kvaliteedi ja standardite direktoraat).

Infokast 5. Formaali- ja mitteformaalhariduse valideerimine ühises registris

Malta gümnaasiumi lõputunnistus ja õppeprofiil võeti kasutusele 2012/2013. õppeaastal ning sellega tõendatakse kõiki õpitulemusi ja kogemusi (formaalseid ja mitteformaalseid), mis on saadud viie aasta jooksul, mil keskharidust omandati. See antakse välja 11. klassi lõpus, et tõendada koolikohustuse täitmist.

Tunnistuse võib väljastada Malta kvalifikatsiooniraamistiku eri tasemetel (tase 1, 2 või 3), võttes arvesse varem kindlaks määratud liigitusstruktuuri. Mitteformaal- ja informaalõppe võib tõsta SSC&P üldist akrediteerimistaset ning selle osakaal on 35%.

SSC&P mitteformaalse osa alla võib lisada ainult need tegevused, mida pakub tunnustatud mitteformaalhariduse pakkuja.

Alates 2020. aastast vastutab SSC&P eest hariduse kvaliteedi ja standardite direktoraat (Directorate for Quality and Standards in Education, DQSE). DQSE on asutus, mis vastutab kohustusliku koolihariduse hulka kuuluvate mitteformaalsete programmide reguleeriva raamistiku kehtestamise ja sellega seotud protsesside rakendamise eest. DQSE-l on mitteformaalseid tegevusi ja akrediteeritud mitteformaalseid programme käsitlevad õigusraamistikud (alates 2018. aastast). DQSE väljastab ka sertifikaate asutustele, kes soovivad pakkuda SSC&Psse lisatavat mitteformaalset tegevust.

2021. aastal loodi töörühm, et SSC&P uuesti läbi vaadata ja teha muudatusettepanekuid. Üks töörühma pakutud muudatustest on see, et SSC&Pst saaks kvalifikatsiooni tõendav dokument, mitte sertifikaat. Selle nimeks saaks *Secondary School Leaving Qualification & Profile* (SSQ&P). Samuti ajakohastatakse mitteformaalõppe määratlust, et see vastaks rahvusvahelisele diskursusele, ja kustutatakse viide informaalõppele. Ajakohastatud SSQ&P sisaldab ühtlasi nõuet akrediteeritud mitteformaalsete tegevuste kohta (osakaal 15%) ning võimalust kinnitada varasemat õppimist mitteformaalsete tegevuste puhul (kuigi varasem mitteformaalõpingute kinnitamise protsess ja kord on veel kehtestamata).

Allikas: European Inventory 2018, Malta country report, <https://education.gov.mt/en/dqse/Pages/SSC-and-P.aspx>; and presentation at the online peer exchange (3-4 May 2022).

Valideerimine võib toimuda ka tunnustamise vormis juba väljakujunenud ametlike õppeainete kontekstis. Souto-Otero (2021) märgib, et suur osa valideerimisest toimub koolides, kuid varjatud viisil, sest mitteformaalset õppimist (nt lugemise, muuseumites käimise või perega arutamise kaudu) hinnatakse formaalses haridussüsteemis ning see kajastub õpilaste hinnetes. Hea näide selle kohta on USA Georgia osariik, kus õpilased võidakse keeleõppest vabastada juhul, kui koolis õpetatakse nende emakeelt.

Infokast 6. Elukogemustel põhinev valideerimine

USAs Georgias on õpilastel, kelle emakeel ei ole inglise keel, võimalus saada vabastus keskkooli lõpetamise nõuetest kahe võõrkeeelaine ulatuses.

Üks kõige ulatuslikumaid valideerimisalgatusi formaalses hariduses on hiljuti USAs New Hampshire'is loodud programm „Learn Everywhere“ („Õpi kõikjal“).

Infokast 7. Programm „Learn Everywhere“ pakub isiksustatud õppeprogrammi kaudu võimalust saada ainepunkte ja lõpetada õpingud omas tempos

2018. aastal andis New Hampshire'i valitsus osariigi haridusametile ülesande kehtestada programmi „Learn Everywhere“ rakendamise eeskirjad ning 2020. aastal viidigi algatus ellu. Selle programmiga luuakse protsess, mille kaudu võivad kõik riiklikud või eraõiguslikud organisatsioonid taotleda õpilastele keskkooli ainepunktide andmist, võimaldades seega õppijatel saada ainepunkte väljaspool koolikeskkonda toimuva õppetöö eest. Programmi eesmärk on välja selgitada, mida õpitakse mitteformaalses keskkonnas, et võtta seda siis formaalhariduses arvesse. Idee põhineb kogemustel, mis on seotud nn laiendatud õppimisvõimalustega (ingl *extended learning opportunity*, ELO), mis võimaldavad USAs omandada teadmisi ja oskusi õppimise kaudu või väljaspool klassiruumi (nt iseseisva õppimise, eraõppe, praktika, kogukonnaõppe ja veebikursuste kaudu). Laiendatud õppimisvõimalused kinnitavad seda õppetööd¹².

Programmiga „Learn Everywhere“ laiendatakse osariigi haridusameti volituste andmise funktsioone lisaks selle tavapädevusele, milleks on õpetajad ja koolid, ka kursuste või programmide kinnitamiseks. New Hampshire'i Haridusministeerium valideerib taotleja kursused, kui too on esitanud dokumendid näiteks selle kohta, milliseid ainepunkte ta soovib, mida ta täpselt tegi ja mida hinnati.

2022. aasta maikuu seisuga on haridusamet heaks kiitnud 15 programmi, mis hõlmavad eri aineid ja üle 110 ainepunkte andva kursuse.

Näide programmi „Learn Everywhere“ kohta (Learn Everywhere 2021)

„Oletame, et on õpilane, kellele meeldivad etenduskunstid ning kes osaleb kohalikus poiste ja tüdrukute klubi teatrikunsti programmis. Eeldame ka, et klubi on registreerinud oma teatrikunsti programmi „Learn Everywhere'i“ heakskiidetud programmiks.

Sellel õpilasel on nüüd võimalus osaleda poiste ja tüdrukute klubi teatrikunsti programmis ning saada selle eest keskkooli ainepunkte. Kuigi ta osaleb klubi teatrikunsti programmis, võib ta soovi korral osaleda ka oma kooli teatrikunsti programmis (seega ei lähe midagi kaduma). Kui õpilane aga peaks leidma, et tal ei jää klubi programmi proovide tõttu, mis toimuvad kolmel õhtul nädalas kuni kella 21ni, piisavalt aega kodutööde tegemiseks, võib ta oma kooli õpperuumis (kõikides koolides on õpperuumid kogu aeg avatud) kodutööd ära teha, et ta ei peaks neid tegema hilistel tundidel pärast teatriproovi. Lisaks võib õpilane otsustada, et ta tahab vabal ajal läbida ka mõne valikkursuse.

¹² Vt <https://www.education.nh.gov/partners/education-outside-classroom/extended-learning-opportunities>.

Peale selle, et taoline programm loob õpilastele rohkem õppimisvõimalusi, võib see vähendada ka õpilaste ja perede stressi, mis on meie praeguses ühiskonnas üha suurenev probleem.“

Programmis antakse ainepunkte pigem oskuste omandamise kui õppetöö kestuse alusel. Programm ei mõjuta koolide rahastamist, mistõttu saavad koolid samasuguse rahastamisvalemi alusel edasi tegutseda. Programmide elluviijad ei pea olema kvalifitseeritud õpetajad. Siiski saavad õpetajad uusi õppeprogramme luua ka väljaspool oma tööaega.

Allikas: KQ Education Group, 2021¹³, Learn Everywhere 2021¹⁴ ja New Hampshire Department of Education 2021¹⁵.

Mitteformaalõppe tunnustamise ja valideerimise juures tekib aga oht, et mitteformaalõpe kaotab oma kõige väärtuslikumad omadused, mis seisnevad just selle mitteformaalsuses ja vabatahtlikkuses võimaldades spontaansust ja kaasatust (vt ka punktis 4.5 esitatud SySTEM 2020 juhtumiuuring).

3.3.4. Metoodiline/pedagoogiline toetus ja õppekavade koos kavandamine

Mitteformaalsetele õppetegevustele, sealhulgas alternatiivsetele klassipedagoogilistele meetoditele, nagu rühmatööle, projektipõhisele õppele ja koos kavandatud tundidele (samuti eespool käsitletud klassivälistele tegevustele), pööratakse taas rohkem tähelepanu, sest uuringud näitavad, et need võivad aidata kaasa akadeemilisele ja iseloomu arengule ning sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste kujundamisele (Birdwell jt 2015).

Suurema erialase koostöö kaudu võib mitteformaalõppe võimaluste kasutamine ja tähtsus kasvada (Kiilakoski 2021). Seega võivad formaal- ja mitteformaalhariduse pakujate ja teiste huvirühmade vahelised koostöösuhted tekkida vajadusest ja soovist arendada ja katsetada uusi metoodilisi vahendeid, sealhulgas töökohapõhist õpet, seikluskasvatust ja mängulisust (Kiilakoski 2021). Sellised metoodilised/pedagoogilised vahendid võivad olla mõeldud koolide ja õpetajate suutlikkuse suurendamiseks, et nad saaksid paremini tegeleda iga õppija vajaduste ja haridussüsteemist varakult lahkumise probleemiga.

Mitteformaalsektoris kasutatavad metoodilised/pedagoogilised vahendid võivad paremini sobida ka selliste küsimuste lahendamiseks, mis jäävad väljapoole traditsioonilisi õppeaineid. Paljud olulised teemad nõuavad tänapäeval terviklikku lähenemist, näiteks meedia-, keskkonna-, rahuharidus või ettevõtlusõpe. Kooli õppekava traditsioonilised õppeained ei suuda nende haridusvaldkondade nõuetele vastata. Uusi õppimise edendamise viise saab aga luua kahe õppeviisi koostöös (Kiilakoski 2015).

Metoodiliste vahendite väljatöötamist on senini toetatud ja seda tehakse ka edaspidi eri huvirühmade algatatud Erasmus+ / Horisont 2020 projektide kaudu, mida rakendatakse nii formaal- kui ka mitteformaalsektori koostöö kaudu. Selliste projektide eesmärk nagu SySTEM 2020, mida vaadeldi lähemalt ka juhtumiuuringutes, oli pakkuda loodusteaduste õppimise kavandamisepõhimõtteid,

¹³ <https://kqeducationgroup.com/how-new-hampshire-high-schoolers-can-earn-credits-essentially-anywhere-opinion/>.

¹⁴ <https://www.learneverywherenh.org/>.

¹⁵ <https://www.education.nh.gov/partners/education-outside-classroom/extended-learning-opportunities>.

mida võiksid kasutada mitteformaalõppe pakkujad, kuid mis võiksid inspireerida ka formaalõppe õpetajaid.

Dumitru Tabacaru (2018) järeldas 67 Rumeenia algkooliõpetaja seas korraldatud uuringu põhjal, et mitteformaalhariduse meetodid (nt meeskonnatöö, rolli- ja usaldusmängud) parandavad õpikogemust ja kaasavad õppijaid tõhusamalt ning mõjuvad (õpetajate hinnangul) hästi ka õpilaste saavutustele. Dumitru Tabacaru (2018) pakkus sellest lähtudes välja tervikliku lähenemise haridusüksustele ja julgustas õpetajaid olema avatud mitteformaalõppele, kuna ainult nii saab tuua välja iga õppija potentsiaali ja toetada formaalset õppeprotsessi.

Seoses haridussüsteemist varakult lahkumisega väidab Smets (2018), et sellega võitlemiseks on vaja teha kohandusi, et õppekavad vastaksid õpilaste individuaalsetele vajadustele. Euroopa Komisjon toetab isikupärastatud õpetamise ja õppimise vorme ning erinevaid hindamisviise. Need võivad hõlmata alternatiivseid õpiteid, nagu näiteks mitteformaalõppe, või mitteformaalõppe valideerimist (Euroopa Komisjon 2015).

Kirjanduses viidatakse paljudele takistustele, mis piiravad selliste õppemeetodite ja pedagoogiliste vahendite kasutuselevõttu ja rakendamist formaalhariduses. Samas saaks neid sagedamini kasutada mitteformaalhariduses. Peale ajaliste piirangute, ressursside ja rangelt kehtestatud õppekavade, mis võivad takistada mitteformaalõppe lõimimist formaalõppega (Valkova Tarasova jt 2020), viidatakse kirjanduses ka süsteemse koostöö puudumisele formaal- ja mitteformaalõppe pakkujate vahel. Selline olukord võib tekitada vastuseisu teiste õppevormidega tegelemisele ja tugevdada olemasolevaid stereotüüpe muude õppevormide või õpikeskkondade suhtes (Kravale-Pauliņa, Kokina 2010; Garner jt 2014). Läti projekti „Inspire: School Education by Non-formal Learning“ raames, mis põhineb õpetajate küsitlusel ja intervjuudel koolivälise hariduse ekspertidega, kirjutavad Kravale-Pauliņa ja Kokina (2010), et formaal- ja mitteformaalõppe lõimimisel kalduvad kooliõpetajad nägema rohkem probleeme kui kooliväliste organisatsioonide esindajad. Sellega seoses märgivad Valkova Tarasova jt (2020), et õpetajad keskenduvad sageli tugevalt sisule ja teadmistele, mitte õppetööle, ning mitteformaalhariduse õpetajad kavandavad sageli palju tegevusi, mille peamine eesmärk on edastada etteantud õpieesmärgid ja sisu. Seetõttu väidavad nad, et mitteformaal- ja formaalõppe lõimimist kaaludes on vaja keskenduda oskustele ja õppija saadavale kasule. Selleks tuleb paremini määratleda, kuidas mitteformaalõpet saaks kasutada lisavahendina riikliku õppekava eesmärkide saavutamiseks. Samuti on vaja pidevat teabevahetust õpetajate ja mitteformaalõppe pakkujate vahel.

Osa formaalharidussüsteemi otsustajaid ja haridustöötajaid võib mitteformaalharidust pidada formaalhariduse väetiks väikevennaks (UNESCO 2006: 88). Koolide aruandlusmehhanismid, mis kipuvad kooli edukust liiga kitsalt määratlema, võivad ühtlasi pärssida katsetamist ning koolide ja õpetajate valmisolekut rakendada uusi meetodeid ja pedagoogilisi vahendeid (Lipnickiene jt 2018).

3.3.5. Koostöö kutsealases arengus (nt ettevalmistav ja täienduskoolitus)

Kirjanduses ja ELi dokumentides (Downes 2011: 327–328; Euroopa Komisjon 2010) rõhutatakse õpetajate erialase arengu tähtsust. Nii tuuakse välja, et õpetajad võiksid kasutada koostöösuhteid kogukonnaliikmetega, rakendada mitteformaalõppe meetodeid ja tegeleda õppijate mitmekesisusega klassiruumis.

Haridustöötajatele pakutakse aga puudulikku koolitust (õpetajate alusharidus ning õpetajate ja koolitajate pidev ametialane areng) selle kohta, kuidas suhelda mitteformaalhariduse pakkujatega ning kuidas hõlbustada mitteformaal- ja formaalõppe lõimimist (Kravale-Pauliņa, Kokina 2010; Garner jt 2014). Erand on Rootsi riikliku haridusameti ja mitteformaalhariduse pakkujate töö, näiteks Tom Tits Experiment. Veel üks erand on Hispaania – nagu eespool mainitud –, kus õpetajate koolitusprogrammidesse on lisatud ka varem huvi- ja vabaajategevuseks peetud tegevused, näiteks male, ning kus on tõendeid intensiivsest koostööst mitteformaalõppe pakkujate ja praktikutega pedagoogiliste materjalide koostamisel¹⁶. Juhtumiuuringutest leiame veel ühe hea näite: projekti InFormal (vt punkt 4.6). Projekti põhiohk oli mitteformaalhariduse käsitusviiside lõimimisel formaal- ja mitteformaalõppesse. Seda tehti koolituste kaudu, mis hõlmasid haridustöötajaid ja praktikuid nii formaalsest (nt õpetajad) kui ka mitteformaalsest valdkonnast (nt koolivälise tegevuse vabahariduse õpetajad ja noorsootöötajad). Projekti kaalukas tulemus oli mitteformaal- ja formaalõppe lõimimist toetava käsiraamatu väljatöötamine (Chardymova jt 2019, InFormal: A manual of integration of Non-Formal Education Approach to The Formal Education System).

Mis puutub eelkoolitusse, siis kõrgkoolide õppejõudude koolitusprogrammid võivad mõnikord sisaldada ka teemasid, mis keskenduvad tulevastele õpetajatele oskuste andmisele mitteformaalhariduse meetodite rakendamiseks ning teadlikkuse suurendamisele sellistel teemadel nagu kaasamine, mitmekultuurilisus ja mitmekesisus. Siiski on iga õppeprogrammi otsustada, kas need õppeained on kohustuslikud või valikulised, ja õppeaine staatus on seega varieeruv (Lipnickiene jt 2018).

Holliday ja Lederman (2014) leiavad, et peale õpetajate koolituse ja professionaalse arengu vajab intensiivsemat uurimistööd ja teaduspõhist arendamist ka mitteformaalsetes õpikeskkondades töötavate töötajate praktika ja professionaalne areng. Mitteformaalhariduse sektorit iseloomustavad lühiajaliste lepingutega töötajad ja suur personali voolavus, mistõttu on oluline luua võimaluse korral strateegiline lähenemine õppimisele ja ühtsed õpetamismeetodid (Dawnes 2011).

4. Hea tava näited

4.1. Heade tavade valik

Dokumendianalüüsi ja intervjuude põhjal tuvastati mitu hea tava näidet (vt 1. lisa; kuigi kõiki näiteid juhtumiuuringutena ei käsitleta, on mõnda neist mainitud eespool olevates punktides). Haridus- ja Teadusministeeriumiga nõu pidades lepitati kokku, et põhjalikumalt analüüsitakse järgmisi juhtumeid:

- Iirimaa üleminekuaasta (ingl *transition year*)
- Soome LUMA-keskuste võrgustik
- Hollandi kogukonnakoolid / lõimitud lastekeskused
- SySTEM 2020 – loodusteaduste õpe klassiruumist väljaspool (Horisont 2020 projekt)
- InFormal – mitteformaalhariduse käsitusviisi lõimimine formaalharidussüsteemi noorte kaasamiseks kohalikul tasandil (pikaajalised Erasmus+ projektid)

¹⁶ Vt <https://www.ajedrezeducativo.org/uned-tudela-cuna-del-modelo-los-7-colores-del-ajedrez-educativo/>.



Nende näidete oluline erinevus seisneb selles, et kaks viimast on ELi rahastatud projektid, mida rakendatakse mitmes ELi liikmesriigis, kuid ülejäänud kolm on riiklikud algatused ja meetmed, mida on rakendatud aastate jooksul.

Iga juhtumiuuringu puhul vaatasime läbi asjakohase teabe ja tavadega seotud dokumendid ning tegime intervjuusid tähtsate huvirühmadega.

Juhtumiuuringute pikkus ja üksikasjalikkus peegeldavad osaliselt nende rakendamise aja pikkust, tavade erinevat keerukust ning iga näite kohta olemasolevat teavet ja dokumentatsiooni.

Tabel 4.1 on esitatud ülevaade viiest juhtumiuuringu näitest ja nende seosest punktis 3 esitatud lõimimisviisidega.



Tabel 4.1 Ülevaade viiest juhtumiuuringu näitest

Lõimimisviis	Üleminekuaasta (Iirimaa)	Soome LUMA- keskuste võrgustik	Kogukonnakoolid / lõimitud lastekeskused (Holland)	SySTEM 2020 (Horisont 2020)	InFormal (Erasmus+)
Kooli õppekava, mida mitteformaal- või formaalhariduse pakkuja viib ellu väljaspool koolikeskkonda	✓	✓		✓	
Huvi- ja vabaajategevus: tegevus, mida formaal- või mitteformaalhariduse pakkuja korraldab kooli ruumides, või õppekavasse lõimitav tegevus	✓		✓		
Mitteformaalhariduses/-õppes omandatud teadmiste, oskuste ja pädevuste valideerimine ja tunnustamine					
Metoodiline/pedagoogiline toetus ja õppekavade koos kavandamine	✓	✓		✓	✓
Koostöö kutsealases arengus (nt ettevalmistav ja täienduskoolitus)		✓			✓
Haridustase					
Eelkool		✓	✓		
Põhikooli I ja II aste (ISCEDis esimene haridustase)		✓	✓	✓	✓
Põhikooli III aste ja gümnaasium	✓	✓	✓	✓	✓

4.2. 1. juhtumiuuring. Iirimaa üleminekuaasta (ingl *transition year*)

4.2.1. Sissejuhatus

Alates 2016. aastast on Iirimaa keskharidussüsteemi põhjalikult analüüsitud ja uuendatud¹⁷. Analüüsi lõpparuanne peaks valmima 2022. aasta esimeses kvartalis. Arvestades, et üleminekuaasta programm on Iirimaa vanema kooliastme osa (gümnaasiumi 10. klass), ei ole praegu selge, kas programmi tehakse tulevikus mingeid poliitilisi muudatusi.

Läbivaatamise vahearuandest (NCCA 2019) ja ESRI aruandest õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate vaatenurgast Iirimaa vanemale kooliastmele (keskharidusele) (ESRI 2019) ilmneb, et huvirühmad peavad üleminekuaastat praeguse haridussüsteemi väärtuslikuks elemendiks, seda just isikliku arengu (nt küpsuse suurenemine) ja heaolu seisukohast. Siiski tuuakse välja ka üleminekuaastaga seotud probleemid. Nende hulka kuuluvad raskused õppetöö planeerimisel, järjepidevuses ja edenemises ning õppimise killustatus ja õppijate vähene motivatsioon, mis on seotud formaalse hindamise puudumisega. Samuti on tekkinud mure seoses ebavõrdse juurdepääsuga üleminekuaasta programmile.

Üleminekuaasta programmi pakuvad suurem osa, kuid mitte kõik Iirimaa koolid. Kooli äranägemisel võib üleminekuaasta programmis osalemine olla kohustuslik või vabatahtlik. See tähendab, et osa noori, kes võiks lisa-aastast (või selle teatud osadest) huvitatud olla, ei saa selles osaleda. Seetõttu on tehtud ettepanekuid, et mõned üleminekuaasta aspektid (nagu nt töökogemus ja püsivam keskendumine õpilase terviklikule arengule) võivad tulevaste reformide käigus muutuda olulisemaks teistes kooliastmetes. Sel põhjusel ei ole selge, kas üleminekuaasta programm säilib praegusel kujul või paigutatakse selle osad ümber gümnaasiumi ja madalama kooliastme õppekavadesse.

Samuti rõhutati vanema kooliastme õppekava läbivaatamisel, et tugevdada tuleks õpetamise, õppimise ja hindamise vahelist seost noorema ja vanema kooliastme vahel. Veel on rõhutatud karjäärinõustamise tähtsust. See toetab heaolu ja aitab õpilastel uurida sobivaid võimalusi. Lisaks tunnevad õpilased vajadust paindlikuma ja mitmekesisema õppekava järele (Smyth 2019). Need poliitikavaldkonnad on üleminekuaastaga tihedalt seotud. See tähendab, et üleminekuaasta tulevik sõltub ka laiemate reformide elluviimisest kogu haridussektoris ja see mõjutab üleminekuaastat. Viimastel aastatel toimunud muudatused nooremas kooliastmes võivad ühtlasi muuta üleminekuaasta suhet noorema kooliastme ja vanema kooliastme vahel. Seda võeti ka analüüsis arvesse.

Kõnealune juhtumiuuring tugineb dr Aidan Clerkini (Dublini Ülikooli haridusuuringute keskus, Iirimaa) ulatuslikule uurimistööle. Selles toetutakse ka üldisematele uuringutele (millele viidatakse allpool) ja seda koostades on arvestatud intervjuudes osalenute kogemuslugusid.

¹⁷ Vt NCCA (2019) ülevaatus põhjendused.

Infokast 8. Iirimaa üleminekuaasta

- Üleminekuaasta programm võeti kasutusele 1974. aastal. Laiemalt kättesaadavaks sai see alates 1994. aastast.
- Üleminekuaasta on riiklik programm, mida pakub suurem osa Iirimaa koole, kuid mitte kõik.
- Osalevaid koole rahastatakse keskselt.
- Üleminekuaasta programm on näide keskharidussüsteemi lõimitud õppeastmest, mis pakub võimalust osaleda nii formaal-, mitteformaal- kui ka informaalõppes.
- <https://ncca.ie/en/senior-cycle/programmes-and-key-skills/transition-year/>

4.2.2. Algatuse/meetme taust ja sisu/eesmärk

Iirimaa jaguneb põhikoolijärgne haridus kaheks: kolmeaastane noorem kooliaste (7.–9. klass) ja kolmeaastane vanem kooliaste (10.–12. klass). Peale klassipõhise hindamise teevad õpilased kolmeaastase noorema kooliastme lõpus riigieksamid ja saavad noorema kooliastme tunnistuse (ingl *junior cycle profile of achievement*)¹⁸. 10. klass on üleminekuaasta, mida pakub enamik Iiri koole, kuid mitte kõik koolid. Kooli äranägemisel võib üleminekuaasta olla vabatahtlik või kohustuslik. Koolides, kus see on valikuline, peavad õpilased, kes soovivad programmis osaleda, end ise registreerima. Nad võivad ühtlasi otsustada, et jätkavad selle aasta vahele. Sel juhul jätkub nende haridustee kahel viimasel aastal (11.–12. klass), kus nad läbivad ühe kolmest programmist, mis kõik lõpevad riigieksamiga: traditsiooniline lõputunnistus, lõputunnistuse kutseõppe programm (ingl *leaving certificate vocational programme*, LCVP) või rakenduslik lõputunnistus (ingl *leaving certificate applied*, LCA). See tähendab, et kõik õpilased, kes omandavad Iirimaa põhikoolijärgse hariduse, õpivad vähemalt viis aastat, samal ajal kui üleminekuaasta programmis osalenud õpilased õpivad veel ühe aasta lisaks.

Üleminekuaasta programm võeti kasutusele 1974. aastal ja selle eesmärk oli „anda õpilasele võimalus korraldada ning avastada, milline inimene ta on, millises ühiskonnas ta hakkab elama ja millesse panustama, millised on tema puudused ja head küljed“. See tulenes tollasest murest, et „õpilastele on pandud üha suurem surve saada häid hindeid ja saavutada konkurentsivõime, haridussüsteemid muutuvad üha enam akadeemilisteks jooksulintideks“ (Burke 1974; viidatud Jeffers 2007).

Esialgu võtsid koolid üleminekuaasta programmi vastu vähehaaval (1975. aasta septembris pakkus seda ainult kolm kooli ligikaudu 800st), kuid alates 1994. aastast tõusis osalusmäär hüppeliselt. See hüpe toimus tänu valitsuse ametlike suuniste avaldamisele (DES¹⁹ 1993), lisatoetusele, mida anti koolidele iga üleminekuaastal osaleva õpilase kohta, ja pühendunud õpetajaskonnale, kes lähetati koolidesse tuge pakkuma.

Tollase Haridus- ja Teadusosakonna avaldatud ametlikes suunistes on sätestatud üleminekuaasta kolm peamist eesmärki:

1. Täiskasvanuks saamist toetav haridus rõhuasetusega isiklikule arengule, sealhulgas sotsiaalsele teadlikkusele ja suurenenud sotsiaalsele võimekusele;

¹⁸ Noorem kooliaste (7.–9. klass) juurutati järk-järgult 2014. aasta septembrist kuni 2021. aasta septembrini. Alates 2022. aastast kaotatakse järk-järgult noorema kooliastme tunnistus. Vt NCCA (2018) lisateavet 1989. aastal kasutusele võetud noorema kooliastme tunnistuse hindamise käigus tõstatatud küsimuste kohta.

¹⁹ Department of Education and Science/Haridus- ja Teadusosakond.

2. üldiste, tehniliste ja akadeemiliste oskuste edendamine rõhuasetusega interdistsiplinaarsel ja enesejuhtitud õppimisel;
3. haridus täiskasvanu- ja tööelu kogemuse kaudu, mis on aluseks isiklikule arengule ja küpsusele.

Praegu pakutakse üleminekuaastat 89% liri koolides (NCCA 2019). Clerkini (2018a) sõnul „näitab üleminekuaasta programmi püsiv kasv lirimaal, mis pühendab terve õppeaasta mittekognitiivsete oskuste arendamisele, riikliku haridussüsteemi tavatult tugevat panust noorte arengu edendamisse“ (vt ka Clerkin 2012; Smyth jt 2004).

Aastate jooksul on riik hakanud üleminekuaasta programmi vähem rahastama. Pärast seda, kui lirimaa majandus 2008. aastal tuntavalt kukkus, lõpetas valitsus 2009. aastal 100 euro suuruse toetuse maksmise selles programmis osaleva õpilase kohta, mistõttu jäi programmi pakkuvatel koolidel puudu oluline rahaline toetus. 2010/2011. õppeaastaks kehtestati toetus uuesti, kuid madalama määraga (95 eurot õpilase kohta), ja praegu on see kapitaliseerimistoetuse määrade 0052/2020 alusel endiselt sama suur (DoE 2020). Vähenenud rahastamise tõttu on koolide direktorid ja koordinaatorid teatanud, et neil on üha suurem surve pakkuda vähemaga rohkem, mistõttu on koolid sunnitud pöörduma lapsevanemate poole rahaliste annetuste saamiseks, et tõhusalt juhtida üleminekuaastat²⁰.

Üleminekuaasta programm on mõeldud 15–16-aastastele ning keskendub eelkõige isiklikule ja sotsiaalsele arengule ning kodanikuaktiivsuse kasvatamisele. Clerkin jt (2022) rõhutasid, et „nii idee kui ka rakendamisviiside poolest püüab üleminekuaasta programm edendada heaolu ja isiklikku arengut terviklikus ja ühiskonnale orienteeritud raamistikus“.

Poliitilisel tasandil on üleminekuaasta programmi aluseks idee, et õpilastele tuleks pakkuda aega, mille jooksul nad saavad pühenduda oma üldisemate huvide arendamisele ning isikliku ja sotsiaalse küpsuse suurendamisele akadeemilise surveta. Nagu kirjanduses on märgitud, eeldatakse, et sotsiaalse kaasatuse kaudu – olgu see siis meeskonnaliikmena koolipõhistes projektides, täiskasvanute töökeskkonnas tööpraktika või aktiivse kodanikuna kogukonnatööd kaudu – annab üleminekuaasta programm õpilastele rohkem enesekindlust, pädevust ja sotsiaalset osalusvõimet (vt Clerkin jt 2022; Jeffers 2007, 2011; Smyth jt 2004).

4.2.3. Institutsiooniline raamistik, sihtrühm ja suunitlus

Nagu eespool märgitud, pakutakse üleminekuaastat 89% koolides ja seda kasutab umbes 65% õpilastest (NCCA 2019). Väiksemad (maapiirkondades asuvad) koolid ja need koolid, kus on sotsiaalmajanduslikult ebasoodsas olukorras olevate õpilaste osakaal suurem, pakuvad üleminekuaasta võimalust harvem (Jeffers 2002; Clerkin 2013; ESRI 2018). „See peegeldab koolipersonali muret lisakooliaasta võimaliku mõju pärast õpilaste õpingute jätkamisele“ (ESRI 2019: 2, viidates Clerkin 2013 järgi; Smyth jt 2004).

1993. aasta suunistes kutsutakse koole üles kavandama laiaulatuslikku ja terviklikku hariduskogemust, mis edendaks õpilaste isiklikku, sotsiaalset, hariduslikku ja kutsealast arengut ning valmistaks neid ette rolliks iseseisva, osalusvõimelise ja vastutustundliku ühiskonnaliikmena (DES 1993). Kooskõlas 1993. aasta suunistega antakse üksikutele koolidele seetõttu märkimisväärne vabadus kujundada üleminekuaasta programmi õppekava nii, kuidas nad ise heaks arvavad. Üleminekuaastaga ei ole seotud ametlikke avalikke eksameid. Suunistes on

²⁰ <https://www.independent.ie/regionals/herald/news/transition-year-to-be-dropped-in-cutbacks-27907730.html>.

sõnaselgelt öeldud, et õppekava sisu on konkreetse kooli valiku ja kohandamise küsimus, kuid arvesse tuleb võtta suuniseid, õpilaste nõudeid ja vanemate seisukohti.

Suunistes pannakse erilist rõhku ka õpetajatele, kes kasutavad üleminekuaastal mitmesuguseid aktiivseid õpetamis- ja õppemeetodeid ning kohandavad üleminekuaasta programmi oma õpilaste huvide järgi. Jeffersi (2011) sõnul on selle ulatusliku uuenduse eesmärk keskenduda uuesti õpilaste sotsiaalsele pädevusele ja teadlikkusele, panna rõhuasetus enesejuhitud õppimisele ja sisemisele motivatsioonile, ärgitada õpetajaid kasutama aktiivsemaid õpetamis- ja õppemeetodeid, suurendada koolides kollegiaalsust, sealhulgas koostööd vanematega ja kogukonna huvides, ning pakkuda terviklikumat vaadet kogu kooliharidusele. Nagu allpool üksikasjalikumalt selgitatud, on see lähenemine olnud mõne õpetaja jaoks keeruline.

Kuna üleminekuaasta toimub kohe pärast noorema kooliastme lõppu, on enamik üleminekuaasta õpilasi 15–16-aastased. On täheldatud, et õpilased, kes otsustavad selles programmis osaleda, on tavaliselt nooremad kui nende klassikaaslased, kes jätsid aasta vahele, ning neil on kõrgemad haridusalased eesmärgid ja kõrgelt haritud vanemad (Clerkin 2018a). Uurimistulemused näitavad, et vähem osalevad üleminekuaasta programmis need, kes on sotsiaalmajanduslikult ebasoodsas olukorras, kuna neil on piiratud ressursid või neil puudub selle vastu huvi (Clerkin 2013; Jeffers 2002; Smyth jt 2004). Mõne pere jaoks on endiselt suur takistus üleminekuaasta tegevuses osalemisega kaasnevad rahalised kulud (ESRI 2018), mis tõstatab mure võrdsete võimaluste pärast.

Erinevusi üleminekuaasta programmi kasutavate õpilaste koduse keele, haridus- ja kutsealaste püüdluste ning nende eelneva koolihariduse taseme osas on laialdaselt kajastatud ning see on praegu käimasoleva vanema kooliastme läbivaatamise üks põhiküsimusi (Clerkin 2018a). Samuti on teateid selle kohta, et haridussüsteemist varakult lahkumise ohus olevaid õpilasi pigem ei suunata üleminekuaasta programmis osalema (Jeffers 2007; Smyth jt 2004, viidatud Clerkin 2018a).

4.2.4. Rakendamine

4.2.4.1. Lõimimisviis

Üleminekuaasta on põhimõtteliselt vaheaasta, mille eesmärk on olla sillaks noorema ja vanema kooliastme vahel (Clerkin 2020). See pakub õpilastele aega isiklikuks arenguks, iseseisvaks õppimiseks, ja sotsiaalseks arenguks. Kohaliku kogukonnaga suhtlemine on üleminekuaasta olemuse lahutamatu osa ja on teatatud, et see on osalejate jaoks selle üks meeldejäävamaid aspekte (Clerkin 2019).

Üleminekuaasta programmi pakutav mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise viis ei sobi otseselt kokku laiemas kirjanduses tuvastatud peamiste lõimimisviisidega.

Nagu eespool märgitud, on üleminekuaasta õppekava sisu üksikute koolide valiku ja kohandamise küsimus. Riiklik õppekava- ja hindamisnõukogu (National Council for Curriculum and Assessment, NCCA)²¹ on koostanud õppekava osana nn üleminekuühikud (ingl k *transition units*), mida kool saab soovi korral ka ise muuta. Koolidel on võimalik lisada need oma üleminekuaasta programmi koos lühemate moodulite ja muude õpikogemustega. Üleminekuühikud ei ole mõeldud

²¹ NCCA on Haridusministeeriumi seadusjärgne organ.

eksamikursustena, vaid neid hinnatakse vastava ühiku õpetamise ja õppimise osana²². Üleminekuaasta õppekava on igas koolis erinev ning pakub õppijale võimalust osaleda mitteformaal- ja informaalõppes väljaspool tavalisi klassiruumi. Sinna kuuluvad näiteks tööpraktika, ühiskondlik tegevus, õppekäigud ja külalisesinejate kaasamine. Et üleminekuaasta programmis kasutatavaid komponente ja käsitlusviise täiendada, innustatakse kasutama sobivaid hindamisviise²³.

Kuigi koolidel on üleminekuaasta programmi kohandamisel märkimisväärne autonoomia, on täheldatud, et üleminekuaastat justkui kasutatakse ära, sest kool saab teha selle valinud õpilasele lõpueksamite materjali selgeks kolme, mitte kahe aastaga. 1993. aasta suunistes on selgelt kirjas, et üleminekuaasta programm ei ole mõeldud lõpueksamite ettevalmistamise esimeseks aastaks. Siiski on Clerkini (2020) andmetel tõendeid, et koolid kasutavad seda aastat eksamiteks valmistumiseks ja mõne aine puhul esineb seda eriti tihti. See näitab, et instrumentalistlikud kaalutlused võivad rikkuda üleminekuaasta programmi algeesmärki, milleks on isiklik ja sotsiaalne areng. Samas eeldatakse, et üleminekuaasta peaks siiski looma tugeva aluse lõputunnistuse saamiseks.

4.2.4.2. Tulemused ja järelused

Üldiselt saab uurimisandmete põhjal kindlalt väita, et nii õpilased kui ka õpetajad ja lapsevanemad suhtuvad üleminekuaastasse üldjoontes hästi (vt Clerkin 2013, 2019; ESRI 2018a). Üleminekuaasta positiivsetest tulemustest on viimastel aastatel teatanud ka ESRI 2019; ISSU 2014; Jeffers 2007; Smyth jt 2004.

Kõige sagedamini mainitud head tulemused programmis osalemise kohta on järgmised:

- õpilased tunnevad end sotsiaalselt pädevamana, kuna nad on arendanud häid suhteid eakaaslaste ja täiskasvanutega (õpetajate ja tööandjatega), samuti tunnevad nad suuremat austust õpetajate vastu;
- parem suhtumine õpitulemustesse;
- suurem ühtekuuluvustunne koolis;
- tugevam kognitiivne osalemine õppimises;
- suurenenud küpsustunne, täiskasvanulikkuse tajumine;
- üleminekuaasta programmis osalenud poisid teatasid, et märkimisväärselt on arenenud nende enesekindlus, enesejuhtimine ning praktilised ja organiseerimisoskused, mida nad omandasid programmis saadud mitmesuguste kogemuste kaudu (Clerkin 2019);
- õpilased saavad eneseteadlikumaks, enesekindlamaks, teadlikumaks koolivälisest maailmast, tehakse õigeid ja teadlikke haridus- ja tööalaseid valikuid;
- programmis osalenud õpilased saavutavad gümnaasiumieksamitel palju paremaid tulemusi kui programmis mitteosalenud õpilased (Millar, Kelly 1999; Smyth jt 2004);

²² <https://ncca.ie/en/senior-cycle/programmes-and-key-skills/transition-year/>.

²³ Üleminekuaasta hindamisviise kohta vt <https://pdst.ie/node/284>.

- õpilased hindavad õppimisvõimalusi väljaspool tavalist klassiruumi. Eriti populaarsed on töökogemused, ühiskondlik tegevus, õppekäigud ja külalisesinejate kaasamine;
- on leitud, et üleminekuaasta programmis osalenud õpilased kulutavad pärast programmi kahe aasta jooksul rohkem aega kodutöödele kui selles mitteosalenud õpilased;
- on leitud, et üleminekuaasta programmis osalenud õpilased on paremini valmistunud vanema kooliastme eksamiteks (Clerkin 2018b; ISSU 2014; Jeffers 2007; Smyth jt 2004).

Üksikasjalikum ülevaade õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate arvamusest üleminekuaasta programmi kohta on esitatud artiklites ESRI (2019) ja Clerkin (2019).

Üleminekuaasta programmi kvaliteedi tagamiseks toimub koolisisene enesehindamine, mida täiendab koolide välishindamine²⁴ (mõlemad toimuvad põhikoolijärgses etapis)²⁵. Üleminekuaasta programmi välishindamine on osa kogu kooli hindamisest ja programmide hindamisest. Peale suulise tagasiside, mida antakse kooli kogukonnale pärast kontrolli lõpetamist, koostatakse kontrolliaruanne, mis avalikustatakse Haridusministeeriumi veebisaidil²⁶. Lisateavet üleminekuaasta hindamise ja õpetajatele kättesaadavate vahendite kohta leiab õpetajatele mõeldud ametialase arengu teenuste veebisaidilt²⁷.

Kuigi üleminekuaasta kohta on tehtud hulk empiirilisi uuringuid, leiavad Clerkin jt (2022), et on vaja rohkem tõendeid õpilaste tulemuste kohta seoses üleminekuaastaga. Nende arvates annaks muudest allikatest (nt õpetajate hinnang õpilaste arengu kohta) pärinev teave tulemustele täiendava vaatenurga. Clerkini (2020) meelest oleks vaja rohkem infot metakognitiivse ja isereguleeriva käitumise arengu kohta üleminekuaastal. Lisaks rõhutab Clerkin (samas), et üleminekuaasta õpilaste huvi- ja vabaajategevused ning tasustatud töö väljaspool kooli on olulised tegurid, mida tasub arvesse võtta, kuna need aitavad kaasa õpilaste isiklikele arengule.

4.2.5. Üldine hinnang

4.2.5.1. Organisatsiooni ja sihtrühmade saadav kasu/eelised mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel/koordineerimisel

Üleminekuaasta programmi kaasatud õpetajate ja õpilaste head kogemust võib pidada programmist saadavaks organisatsiooniliseks kasuks. Näiteks on leitud, et õpetajad hindavad võimalust töötada üleminekuaastal oma õpilastega terviklikumalt (Jeffers 2007; Smyth jt 2004) ning näevad seda *de facto* võimalusena professionaalseks arenguks, viidates vabadusele olla loovad moodulite ja õppematerjalide väljatöötamisel, õppemeetodite mitmekesisusele ning paremale ja konstruktiivsemale suhtlemisele oma õpilastega (Jeffers 2007, 2015; Smyth jt 2004, viidatud Clerkin jt 2022).

²⁴ <http://schoolself-evaluation.ie/>.

²⁵ <https://www.gov.ie/en/publication/b9e7d3-inspection-reports/#inspections-in-primary-and-post-primary-schools>.

²⁶ <https://www.gov.ie/en/publication/b9e7d3-inspection-reports/#inspections-in-primary-and-post-primary-schools>.

²⁷ <https://pdst.ie/TY/evaluation>.

Üks üleminekuaasta programmis osalemise peamisi tulemusi õpilase seisukohast on ruum isiklikuks arenguks ja küpsemiseks, mis on aidanud kaasa tugevamate ja lugupidavamate õpilase ja õpetaja/täiskasvanu ning eakaaslastevaheliste suhete kujunemisele. Nagu eespool juba mainitud, on üleminekuaasta programmis osalejad kodutöös rohkem kaasatud ja saavutavad põhikoolijärgse õppeaja lõpus eksamitel palju paremaid tulemusi kui mitteosalejad.

4.2.5.2. Edutegurid ja saadud õppetunnid

Õpetajate professionaalne areng ja tugi. Üleminekuaasta programmi edukaks rakendamiseks on vaja pühendunud ja entusiastlikke õpetajaid, kellel on kogemusi mitmesuguste õpetamis-, õppe- ja hindamismeetodite kasutamisega.

Üleminekuaasta programmi olemus võimaldab õpetajatel suurendada oma ametialast autonoomiat, kuna nad saavad kasutada uuenduslikke õpetamis- ja õppemeetodeid. Samas on leitud, et mõned õpetajad peavad seda autonoomsust keeruliseks nii oma ametialase identiteedi kui ka uuenduslikkuse seisukohast. Õpetajad, kes ei ole enda meelet loovad, peavad üleminekuaasta klassi õpetamist eriti keeruliseks. Põhjuseks tuuakse sageli eksamifookuse puudumine (Jeffers 2015).

Õppijate kaasamine. Üleminekuaastale iseloomulik kogemuslik ja aktiivne õppemetoodika pakub teretulnud alternatiivi tugevale eksamisurvale ning võimalust arendada uusi oskusi. On täheldatud, et üleminekuaastaga seotud koostööl põhinev õpikeskkond võimaldab õpilastel töötada meeskonnas ning omandada enesekindlust ja pädevust juhtide ja kaasarääkijatena. Selle tulemusena teatavad õpilased, et pärast üleminekuaastat tunnevad nad end küpsemalt ja oskavad paremini hinnata neid ümbritsevat laiemat sotsiaalset konteksti (Clerkin 2019a; Jeffers 2007; Lim jt 2017). Tähtis on tagada, et üleminekuaasta õppekava sisu oleks ajakohane ning et üldine käsitusviis jääks truuks oma eesmärgile pakkuda õpilastele ruumi ja võimalusi oma huvid ja oskuste avastamiseks. Johtuvalt enne mainitud punktist õpetajate professionaalse arengu kohta tuleb õpetajaid seega toetada nende püüetes olla jätkuvalt kursis oma valdkonna ja pedagoogiliste teadmistega ning valmis reageerima õpilaste, kooli, kogukonna ja ühiskonna muutuvatele vajadustele.

Kogu kooli hõlmav käsitusviis ja partnerlussuhted. Üleminekuaasta programmi edukuse tagab ka kooli juhtkonna jätkuv toetus kogu kooli hõlmava käsitusviisi raames. Nimelt edendab see meeskonnatööd ja koostööd koolikogukonna, lapsevanemate ja teiste huvirühmade vahel ning toetab kogu kooli õppekava kavandamist.

4.2.5.3. Tava ülekantavus

Üleminekuaasta programmi lirimaal on võrreldud 2013. aastal Lõuna-Koreas algatatud vaba aasta programmiga, mis põhineb osaliselt üleminekuaastal. Siinses alapeatükis on esitatud üleminekuaasta ja võimaluse korral vaba aasta programmi aspektid (vt kokkuvõtte allolevas katis). Clerkin jt (2022) leidsid, et siin loetletud arusaamad on kasulikud ka teiste riikide programmide arendajatele ja pedagoogidele.

Infokast 9. Lõuna-Korea vaba aasta programm

Programmi katsetati esimest korda 2013. aastal 42 põhikoolis 7. klassi õpilaste (12–13-aastased) seas. 2018. aastaks olid programmi võtnud kasutusele peaaegu pooled Korea 3713 põhikoolist. Nagu üleminekuaasta programmis ei ole ka vaba aasta programmis vahe-ega lõpueksameid. Igal koolil on vabadus töötada välja oma hindamissüsteem, kuid tulemusi ei saa kasutada gümnaasiumisse sisseastumisel.

Õppeprogrammi üldeesmärk on pakkuda õpilastele võimalusi avastada oma unistusi ja oskusi ning arendada 21. sajandi pädevusi, sealhulgas loovust, isiksuse arengut, iseloomu kasvatust, sotsiaalseid oskusi ja enesejuhtivat õppimist (MOE 2013). Programmi maht on 10 tundi nädalas, mis on pühendatud valikkursustele, ning keskendutakse üldiselt õpilaste huvidele ja tugevatele külgedele. Soodustatakse mitmesuguseid õpetamis- ja õppemeetodeid, arutelusid, katseid ning projektipõhist õppimist.

Allikas: Clerkin jt (2022).

Keskendumine õpilaste heaolule. Nii Lirimaa kui ka Koreas kasvab mure õpilaste heaolu ja stressi pärast pingelises akadeemilises keskkonnas. Oluline tunnusjoon on see, et õpilastele antakse aega ja ruumi, et nad saaksid õpetajate juhendamisel ja toetusel uurida oma huvisid ja võimeid, ilma et nad peaksid muretsema eksamitulemuste pärast. Eestis peetakse gümnaasiumiaega (kutse- või üldharidus) ajaks, mil õpilased lõpetavad või vähendavad huvihariduses ja organiseeritud mitteformaalhariduses osalemist ning teevad selle asemel iseseisvalt vabaaja- ja sporditegevusi või palgatööd. Seega võib võimalus osaleda mõtestatud mitteformaalõppe tegevustes selles vanuses olla äärmiselt kasulik vaimse tervise ja heaolu jaoks. Seega tasuks kaaluda, millised võiksid olla sellise programmi võimalikud eelised Eestis, ning uurida, kas neid eeliseid oleks võimalik saavutada alternatiivsete rakendamisviiside kaudu (st mitte institutsionaliseerida spetsiaalset õppeaastat kooliprogrammis (ja pikendada koolikohustust)).

Programmi eesmärkidest kinnipidamine. Kooli juhtkond peab pidevalt kinnitama oma pühendumust üleminekuaasta programmi eesmärkidele. Niiviisi saab vältida kõrvalekaldumist meetoditest ja tegevustest, mis on õpilastele ka päriselt arendavad. Seepärast peavad programmi rakendamise juhised olema selged. Üks intervjuueeritav kommenteeris Lirimaa üleminekuaasta programmi ning ütles, et 1993. aasta ametlikud suunised on mitmetähenduslikud, eriti mis puudutab üleminekuaasta ja noorema kooliastme vahelisi seoseid.

Partnerlussuhted. Ühe intervjuueeritava sõnul on partnerluse loomine koolide, väliste asutuste, valitsuse, tööandjate, lapsevanemate ja kohalike kogukondade vahel esile toodud kui peamine edutegur ning ülekantavuse tingimus. Lõuna-Korea vaba aasta programmi partnerlussuhted on võimaldanud arendada õpikeskkonda ja seega toetanud vaba aasta programmi edukat rakendamist (Choi 2014, 2019). Lirimaa tähendab see kogu kooli hõlmava käsitusviisi raames ka sisulist konsulteerimist lapsevanematega. Õpilased on öelnud, et nende kogemustele ja arengule avaldas soodsat mõju võimalus suhelda täiskasvanutega väljaspool kooli, töökogemuse ja kogukonnas osalemise kaudu. Võimalused koostööks ja loominguks tööks kaasõpilastega, kus õpilased õpivad meeskonnana, on samuti loonud meeldiva kogemuse nii õpilastele kui ka õpetajatele.

Võrdne kohtlemine. Nii üleminekuaasta kui ka Korea vaba aasta puhul on tõstatatud võrdse kättesaadavuse küsimus. Mõlemad programmid pakuvad koolidele autonoomiat, et kohandada programm õppijate vajaduste ja kooli/kohalike olude järgi, kuid nagu Clerkin jt (2022) on teatanud, on seejuures oht, et see suurendab sotsiaalset ja majanduslikku ebavõrdsust. Ühtlasi on varasemates uuringutes esitatud ja Lirimaa vanema kooliastme käimasoleva hindamise raames

esile kerkinud küsimus, kuidas tagada, et ka need õppijad, kes ei osale üleminekuaastas, saaksid programmi positiivsetest väljunditest kasu.

Muud küsimused, mida tasub nendest kogemustest õppida, on vajadus regulaarsema järelevalve ja hindamise järele ning arusaamine psühholoogilistest protsessidest, mille alusel üleminekuaasta programm toimib. Clerkin (2022) teeb ettepaneku võtta kasutusele ametlik hindamisstruktuur ja kehtestada üleminekuaasta programmi iga-aastane enesehindamine, mida on soovitatud ka 1993. aasta suunistes. Hiljem tegi ta kindlaks aspektid, mis on seotud üleminekuaastas osalemisega ja selle eesmärkide täitmisega. Ta töötas välja raamistiku, mis võimaldab mõista õpilase kaasatust, enesemääratlust, psühhosotsiaalset küpsust ja eluga rahulolu psühholoogilist protsessi programmis osaledes (Clerkin 2018b). Eestis oleks sellise programmi väljatöötamisel vaja luua teoreetiline raamistik / kontseptuaalne põhjendus.

4.2.5.4. Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise/koordineerimise problemaatika

Uurimisandmed näitavad, et üleminekuaasta programmi ei kiideta kõikjal heaks, kusjuures arvamused ulatuvad väga positiivsetest kuni negatiivseteni (Jeffers, Smyth jt 2004, viidatud Clerkin jt 2022). Clerkini (2019) läbi viidud empiirilises uuringus leiti, et üleminekuaasta kohta väljendab negatiivseid seisukohti vähem osalejatest, kes kirjeldavad seda kui igavat ajaraiskamist. Rahulolematuse on enamasti tingitud sellest, et õpilased tunnevad, et neil pole piisavalt tööd, et õpetajad ei võta üleminekuaastat tõsiselt või et üleminekuaasta tundide vorm ja sisu on liiga sarnane noorema või vanema kooliastme ametlike tundide vormi ja sisuga. Muude probleemide hulka kuuluvad heade õpiharjumuste kaotamine eksamisurve puudumise tõttu ning raskused tavalise õppetöö juurde naasmisel 11. klassis. Õpilased, õpetajad ja lapsevanemad tajuvad akadeemilisuse vähenemist, aja ümbersuunamist traditsioonilistest akadeemilistest tegevustest, mille tulemused on raskemini mõõdetavad. Samuti on teatatud soovist lõpetada kool aasta varem või vältida aasta raiskamist, mis ei hõlma eksamiteks valmistumist (vt Clerkin 2019, Jeffers 2007; Smyth jt 2004). Perede jaoks on kaalukas probleem ka üleminekuaasta programmis osalemise rahaline kulu, mida põhjustab kooliväliste tegevuste maksumus.

Teine oluline proovikivi on seotud küsimusega, kas üleminekuaasta on kohustuslik või vabatahtlik. Nagu eespool märgitud, on see enamikus lirimaa koolides vabatahtlik. Argumente kohustusliku või vabatahtliku osaluse poolt ja vastu on palju. Kohustusliku osalemise põhjendus on see, et ükski õppija ei jääks ilma üleminekuaasta võimalustest. Uuringud on näidanud, et nende koolide õpilased, kus osalemine on kohustuslik, kalduvad teatama negatiivsematest arvamustest oma aja kohta üleminekuaastal (Clerkin 2019a; Smyth jt 2004). See viitab sellele, et kohustuslikkusel on ühtlasi varjupool (Clerkin jt 2022). Seal, kus üleminekuaasta programmis osalemine on vabatahtlik, näitavad uurimistulemused veel seda, et osa õpilasi, kes otsustavad üleminekuaasta vahele jätta, võiksid olla huvitatud aasta teatud aspektidest, nagu näiteks erinevate elukutsetega tutvumine (vt Clerkin, trükis), või saaksid kasu mõnest arenguvõimalusest (nt koostöö eakaaslastega pikaajaliste rühmaprojektide raames, avalik esinemine, toote kavandamine ja minifirma juhtimine ettevõtjana), kuid keelduvad neist, kuna neil on juba koolist halvad kogemused, nad ei soovi riskida edasise koolist väljalangemisega või tahavad lõpetada kooli võimalikult kiiresti. Üks intervjuueeritav märkis, et „õppijad, kes otsustavad üleminekuaasta vahele jätta ja lahkuda koolist võimalikult kiiresti, on tavaliselt need, kes vajaksid seda üleminekuaastat enim. Siinkohal kerkib ka küsimus õpilaste omavastutusest. Kas 15–16-aastaselt peaks olema lubatud teha

valik struktureeritud ja mittestruktureeritud ning võimalike positiivseid elumuutvaid kogemusi pakkuvate valikute vahel?”

Samuti on tõstatatud probleeme seoses õpetajatele vajaliku professionaalsuse ja professionaalsuse tugisüsteemiga. Nimelt on tähtis, et õpetajad oleksid teadlikud muutuste vajalikkusest, et neid toetataks uute õpetamismeetodite väljatöötamisel ja kasutamisel ning et neid ei koormataks lisakohustustega piisava toetuseta.

4.3. 2. juhtumiuuring. Soome LUMA-keskuste võrgustik

4.3.1. Sissejuhatus

Nagu Eesti nii on ka Soome rahvusvaheliselt tunnustatud oma kõrgetasemelise haridussüsteemi poolest, mis on näiteks saavutanud rahvusvahelises õpilaste õpitulemuslikkuse hindamise programmis (Programme for International Student Assessment, PISA) kõrgeid tulemusi, väikese sooritustaseme varieeruvusega (Lavonen 2020).

Soome hariduse edu võib osaliselt seletada seal rakendatava hariduspoliitikaga, mis soosib koostööpõhist lähenemist reformidele ja strateegiatele (Lavonen 2020). Need jõupingutused hõlmavad selliste programmiotsuste väljatöötamist, mille raames kavandavad strateegiaid ja arenguprogramme poliitikakujundajad ning haridusministeeriumi²⁸, omavalitsuste²⁹, ülikoolide, õpetajate ja õpetajakoolitajate esindajad (Simola 2005). Peale selle on Soome edu põhjus õpetajate ja õpetajakoolitajate detsentraliseeritud ja autonoomne roll õppekava ja hindamispraktikate rakendamisel (Välijärvi jt 2002). Soome detsentraliseeritud haridussüsteemis on väga tähtsal kohal professionaalsed õpetajad. Nad osalevad kohaliku õppekava koostamises, õpikeskkondade ja kursuste kujundamises ning hindavad nii oma õpetamist kui ka õpilaste õpitulemusi. Kutselisi esimese ja teise kooliastme õpetajaid koolitatakse traditsioonilistes ülikoolides viieaastases magistriõppes. Nii on see Soomes kestnud juba üle 45 aasta. Kõik sealsetes koolides töötavad õpetajad peavad selle viieaastase programmi läbima (Lavonen 2020: 66).

Soome haridussüsteemis tunnistatakse ühtlasi formaal- ja mitteformaalhariduse vahelise sünergia tähtsust ning toetatakse riiklikes ja kooli õppekavades õppimist väljaspool klassiruumi ja koolihooneid. Uutes riiklikes põhi- (2014) ja keskkooli (2019) õppekavades tuuakse õppeprotsessi ressursina esile interaktiivsed õpikeskkonnad ning õppetegevus väljaspool kooli (Aksela jt 2020).

Keskhariduse riiklikus õppekavas on samuti sätestatud, et osa õpinguid tuleb korraldada koostöös ühe või mitme ülikooliga ning et koolid „peaksid tunnustama mujal toimunud ning õppekava eesmärkidele ja sisule vastavat õppimist (sh mitteformaalõpet)“. Samuti on põhihariduse riiklikus põhikavas (2014) sätestatud, et „õpetamise kavandamisel ja sisu valikul tuleks arvesse võtta õppurite varasemat haridust“.

²⁸ Soome Haridus- ja Kultuuriministeerium vastutab alushariduse ja koolieelse lasteasutuse üldise planeerimise, juhtimise ja järelevalve ning vajalike õigusaktide koostamise eest. <https://okm.fi/en/frontpage>.

²⁹ Hariduse pakkujad (linnad ja omavalitsused) vastutavad kohaliku õppekava koostamise ning alg- ja keskkooli korraldamise eest.

Infokast 10. Soome LUMA-keskuste võrgustik

- Võrgustik loodi 2013. aastal, kuid mõned LUMA-keskused on tegutsenud juba alates 2003. aastast.
- Võrgustikus on 11 partnerülikooli üle kogu riigi (Aalto Ülikooli Sihtasutus, Lappeenranta-Lahti Tehnikaülikool (LUT), Tampere Ülikooli Sihtasutus, Ida-Soome Ülikool, Helsingi Ülikool, Jyväskylä Ülikool, Lapi Ülikool, Oulu Ülikool, Turu Ülikool, Vaasa Ülikool, Åbo Akademi Ülikool).
- Võrgustikku rahastab Soome Haridus- ja Kultuuriministeerium, lisanduvad ülikoolide põhitoetus ning iga-aastased liikmemaksud, mida partnerülikoolid maksavad ühistegevuste eest.
- <https://www.luma.fi/en/>

4.3.2. Algatuse/meetme taust ja sisu/eesmärk

Soomes on seos formaal- ja mitteformaalõppe vahel eriti tugev loodusteaduste, matemaatika ja tehnoloogia valdkonnas, kus on formaal- ja mitteformaalõpet lõimitud juba pikka aega. Soome riiklik haridusamet lõi 1990ndate keskel³⁰ LUMA programmi (1996–2002)³¹. Selles oli kümme suurprojekti:

1. omavalitsuste, koolide ja haridusasutuste suhtlus-, arendus- ja ideede levitamise võrgustiku loomine;
2. LUMA programmiga seotud hindamine, teadusuuringud ja teadlaste koolitamine;
3. matemaatika ja loodusteaduste suurem osakaal;
4. kvaliteedi hindamine kui õppeprotsessi loomulik osa;
5. võrdõiguslikkust edendavad projektid;
6. toetavad erimeetmed, näiteks olid meetmed ja ressursid mõeldud nii kõige andekamatele kui ka kõige kehvemini toimetulevatele õpilastele;
7. õpetajakoolituse arengukava;
8. elukestva õppe projektid eelkoolist täiskasvanuhariduseni;
9. omavalitsuste, ettevõtete ja tööstuse ning teadusasutuste roll;
10. koostöö ülikoolide, kõrgkoolide, gümnaasiumite ja kutseõppeasutuste vahel.

LUMA programmi rahvusvahelises hindamisaruandes (Allen, Black ja Wallin 2002) kirjeldati paljusid õnnestumisi. Aruande järgi tihenes õpetajatevaheline koostöö ja tugevnesid sidemed kooliväliste partneritega. Eksperimentaalõpe suurenes ning paljudes koolides loodi matemaatikale ja loodusteadustele spetsialiseerunud klassid või õppesuunad. Õpetajad osalesid innukalt täienduskoolitusel ning paljud jätkasid õpinguid tasemeõppe järgmistel astmetel, parandasid oma aineteadmisi ja laiendasid pedagoogilisi oskusi. Samuti suurenes avalikkuses matemaatika ja loodusteaduste väärtustamine ning samal ajal tõusis õpetajate hinnang oma elukutsele. Kogu protsessi rakendamist hinnati siiski ebaühtlaseks ja kooskõlastamatuks ning leiti, et protsessi polnud kavandatud mingit garantiid, mis tagaks uute ideede leviku väljapoole haridusameti loodud võrgustikke (Lavonen jt 2004: 37).

³⁰ Soome riiklik haridusamet vastutab riikliku õppekava koostamise, selle rakendamise toetamise, koolihariduse arendamise ja õpetajate täienduskoolitusprogrammide rahastamise eest. <https://www.oph.fi/en>.

³¹ Lühend LUMA tuleb soomekeelsetest terminitest *luonnontieteet* („loodusteadused“) ja *matematiikka* („matemaatika“).

Nende kitsaskohtade lahendamiseks rajas Helsingi Ülikool 2003. aastal LUMA programmi toel esimese LUMA-keskuse. Uue LUMA-keskuse loomisel osalesid Haridus- ja Kultuuriministeerium, Riiklik Haridusamet, tööstuspartnerid ja Helsingi Ülikool, kes moodustasid ühise juhtkonna. Peagi lisandus ka teine LUMA-keskus (Oulu Ülikooli eestvedamisel). See kasvas hiljem riiklikuks võrgustikuks (LUMA-keskus Suomi), mis koosneb 13 keskusest 11 ülikoolis.

Aastatel 2003–2013 tegutsesid LUMA-keskused ilma Haridus- ja Kultuuriministeeriumi erirahastuseta. Neid rahastasid ülikoolid otse, oma baasrahastuse ja sihtasutuste rahaga. 2013. aastal asutati see aga võrgustikuna, millele Haridus- ja Kultuuriministeerium määratles riikliku ülesande/eesmärgina (ingl k *national task*). Vastav riiklik rahastus ulatub umbes miljoni euron aastast ja seda antakse neljaks aastaks; viimane rahastamisperiood hõlmab ajavahemikku 2021–2024. Rahastamine on ette nähtud peamiselt Soome LUMA-keskuste võrgustiku tegevuse tugevdamiseks ja riigi ning piirkondliku tasandi lõikes ühtlustamiseks, kuid raha täpne kasutamine on küllaltki vaba.

Võrgustiku muud rahastusallikad on ülikoolide põhirahastus, iga-aastased liikmemaksud, mida ülikoolide võrgustik maksab ühiste tegevuste eest, ning lisarahastamine ettevõtetelt, sihtasutustelt ning mitmesugustelt programmide ja projektidelt (sh Erasmus+). Soome LUMA-keskuste võrgustik on alates asutamisest saanud kokku üle 20 miljoni euro toetust.

Peamised eesmärgid ja arenguvaldkonnad, mida on kavas rakendada riikliku ülesande kaudu aastatel 2017–2020 ja 2021–2024, on järgmised.

2017–2020	2021–2024
■ Toetada StarT tegevuste kaudu õpikogukondade nähtus- ja projektipõhist õpet ■ Suurendada rahvusvahelist koostööd ■ Toetada laste ja noorte teadushuviharidust ja ülikoolidesse sisseastumist ■ Toetada LUMA-ainete järjepidevat õpetamist õpetajatele ■ Edendada haridussektori ja teadusvaldkonna koostööd, näiteks teaduslaborite kaudu ■ Suurendada tegevuste nähtavust ja arendada teabevahetust ■ Korraldada tegevuste sise- ja välishindamist ■ Tugevdada teaduspõhist arengut ja tegevusuuringuid	■ Tugevdada ja laiendada riiklikku LUMA-võrgustikku arenevate kogukondade jaoks ■ Suurendada LUMA-keskuste tunnustamist ja tulemuslikkust ■ Tihendada koostööd ülikoolidega ning arendada LUMA-ainete koolitusi õpetajatele ning teadus- ja arendusfoorumit ■ Arendada lastele, noortele ja peredele mõeldud virtuaalseid ja vaba aja - tegevusi ■ Tugevdada rahvusvahelist akadeemilist koostööd, eriti teadus- ja arendustegevuse ning põhi- ja täiendusõppe valdkonnas

4.3.3. Institutsiooniline raamistik, sihtrühm ja suunitlus

Võrgustikus on praegu 13 keskust 11 ülikoolis (Aalto Ülikooli Sihtasutus, Lappeenranta-Lahti Tehnikaülikool (LUT), Tampere Ülikooli Sihtasutus, Ida-Soome Ülikool, Helsingi Ülikool, Jyväskylä Ülikool, Lapi Ülikool, Oulu Ülikool, Turu Ülikool, Vaasa Ülikool ja Åbo Akademi Ülikool)³².

³² Peale nimetatute on Soomes veel ainult kaks ülikooli (Helsingi Kunstiülikool ja Hankeni Majanduskool), kuid kuna nende õppefookus pole seotud loodusteaduste ja matemaatikaga, siis ei kuulu nad ka võrgustikku.

Soome LUMA-keskuste võrgustiku otsustav organ on juhatus, kes otsustab, kuidas jagatakse raha eri keskuste ja tegevuste vahel. Juhatus vahetub iga nelja aasta tagant ja esimees on alati mõnest muust ülikoolist kui Helsingi Ülikoolist (kes alates 2013. aastast koordineerib võrgustikku direktori ja haldusmeeskonna kaudu). Selline juhtimisstruktuur tagab, et juhatus ning võrgustiku igapäevane juhtimine ja koordineerimine oleksid teatud määral lahus. Soome LUMA-keskuste võrgustikku toetab veel nõukoda, kuhu kuulub umbes 50 organisatsiooni (sh teadusvaldkonna asutused). Nõukoda tuleb kokku kaks-kolm korda aastas.

Soome LUMA-keskuste võrgustiku tegevuses lähtutakse ühiselt koostatud strateegiast aastateks 2014–2025. Strateegia lähtekoht oli matemaatika, loodusteaduste ja tehnoloogia (LUMA-valdkonnad) kvaliteetse oskusteabe tähtsus nii Soome kui ka konkreetsemalt võrgustiku jaoks.

Võrgustiku ja LUMA-keskuste peamised eesmärgid on:

- kaasata 3–19-aastaseid lapsi ja noori matemaatika, loodusteaduste ja tehnoloogiavaldkonda;
- toetada õpetajaid ja tulevasi õpetajaid igati nende elukestvas kutsealases arengus.

Täpsemalt on võrgustiku ja LUMA-keskuste eesmärgid järgmised:

- innustada ja julgustada 3–19-aastaseid tüdrukuid ja poisse matemaatikat, loodusteadusi, infotehnoloogiat (IT) ja tehnoloogiat õppima, nende aladega tegelema ja STEM-valdkondadesse kandideerima;
- edendada lapsevanemate ja noorte teadlikkust STEM-õppe tähtsusest ja valdkonna töövõimalustest;
- toetada haridusuuringuid ning tulevaste ja praeguste STEM-õpetajate elukestvat õpet;
- suurendada STEM-ainete nähtavust ühiskonnas ürituste ja meedia kaudu;
- toetada STEM-ainete õpetamise teaduspõhist arendamist.

LUMA-keskuste sihtrühm on põhikooli- ja gümnaasiumiõpilased ning eelkooliealised lapsed. Teadusuuringute ja õpetajakoolituse ning kutsealase arendustegevuse kaudu on see suunatud ka kõrgharidusele (nt teadlastele, koolitajatele ja õpetajaks õppivatele tudengitele) ja täiskasvanuharidusele (nt töötavate õpetajate jaoks).

See keskendub nii formaal- (nt tulevased õpetajad koolis ja õppejõud ülikoolis) kui ka mitteformaalharidusele (nt LUMA-laborid ülikoolides, teaduslaagrid, teadusklubid ja sünnipäevapeod) ning lõimib oma tegevustes mõlemat viisi.

Eesmärkide saavutamiseks tehtav töö põhineb iga-aastastel tegevuskavadel, mis koostatakse koostöös eri huvirühmadega. Praktilisi ülesandeid ja tegevusi kavandatakse koostöös kõigi 13 keskuse ja teiste huvirühmadega, kuid iga keskus kasutab oma mudelit ning neil on oma prioriteetsed valdkonnad, mis lähtuvad nende konkreetsetest valdkondadest. LUMA-keskustes töötab kogu Soomes umbes sada inimest.

4.3.4. Rakendamine

4.3.4.1. Lõimimisviis

Soome LUMA-keskuste võrgustik ning sinna kuuluvad keskused toetavad mitteformaal- ja formaalõppe lõimimist mitmel viisil. Esiteks korraldavad LUMA-

keskused lastele ja noortele mitmesuguseid mitteformaalõppe tegevusi, sealhulgas teadus- ja tehnoloogialaboreid, klubisid, laagreid, teemapäevi ja kursusi (nii füüsilises kui ka virtuaalses keskkonnas). Paljud neist tegevustest korraldatakse koostöös koolidega ja need on sageli otseselt seotud koolide õppekavadega. Näiteks saavad gümnaasiumiõpilased programmi raames külastada ülikoole. 2019. aasta sügisel käisid Keminmaan lukio (gümnaasium) õpilased ülikooli botaanikaaias ja pääsesid botaanikaaias ka sellistesse ruumidesse, mida tavaliselt kasutavad ainult teadlased. Sellised õppekäigud hõlbustavad kooliõpilaste ja teadlaste kohtumisi ning üldiselt annavad õpilased nende kohta väga head tagasisidet:

„Mulle meeldivad taimed ja nii oli kasvuhoonetes huvitav ringi käia. Väga vahva ekskursioon!“

„Troopiline kasvuhoone ja mesilaste uuring olid huvitavad.“

„Ekskursioon oli tore ja õppisime palju uusi asju.“ (Aksela jt 2020: 16)

Teine viis, kuidas koolid ja LUMA-keskused teevad koostööd, mis lõimib samuti formaal- ja mitteformaalõpet ning on seotud koolide õppekavadega, on teaduslaborid. Nendes käimine võimaldab õpilastel õppida erinevates õpikeskkondades ja praktiliste või uudsete uurimispõhiste tegevuste kaudu. Teaduslaborid edendavad ühtlasi õpetajate ja õpetajaks õppijate elukestvat õpet. Õppekäigud kavandatakse koos õpetajatega nii, et need toetaksid õppekava eesmäärke. Paljudes LUMA-keskustes on teaduslaborid ka oluline osa õpetajakoolitusest ja selle uurimistööga seotud tegevusest. Õpetajaks õppijad (koos teadlaste ja ülikoolide muu personaliga) tegutsevad teaduslaborites sageli juhendajatena. Sellised teaduslaborid aitavad kujundada tulevasi karjääriotsuseid, võimaldades õpilastel tutvuda teadusuuringute, uurimiskeskondade ja teadlastega. Aastas käib LUMA-keskustes üle 10 000 õpilase.

Infokast 11. ChemistryLab Gadolin

Keemiavaldkonnas uuritakse ja edendatakse formaalset, mitteformaalset ja informaalset teadusharidust. 2008. aastal asutatud ChemistryLab Gadolin on Soome vanim teaduslabor, kus tehakse teadusuuringuid kolmes prioriteetses teemavaldkonnas. Need on igapäevakeemia, moodne tehnoloogia ning säästev keemiatööstus ja selle arendamine. ChemistryLab Gadolini teadusuuringud võib jagada kolme põhikategooriasse:

1. ChemistryLab Gadolini kui mitteformaalõppe keskkonna uurimine;
2. keemia õpetamise problemaatika ja töömeetodite uurimine erinevate teooriate ja kontekstide kaudu. Töömeetodite hulka kuuluvad näiteks uuringupõhine töö, molekulaarmodelleerimine ja projektipõhine õpe. Samuti käsitletakse näiteks hoiakuid keemia suhtes, selle atraktiivsust, õpimotivatsiooni ja töömeetodite asjakohasust keemiaõppes;
3. uurimuslikku õppetööd toetava õppematerjali väljatöötamine teaduspõhise uurimistöö meetodite abil.

Aastas käib laboris umbes 4000 last, noort ja õpetajat.

Soome LUMA-keskuste võrgustik pakub ka mitmesuguseid haridustegevusi nii õppivatele kui ka töötavatele õpetajatele (nt õpitoad, veebikursused, arenduspäevad, veebipõhised materjalipangad). Õpetajaharidus ja -koolitus ülikoolides on tihedalt lõimitud LUMA-keskuste tegevusega. Koolidega tehtava koostöö kaudu toetatakse ka nende tegevuste lõimimist õpetajate igapäevaellu. Soome LUMA-keskuste võrgustiku peamised ametialased arenguprogrammid on LUMA FINLANDI arenguprogramm (2014–2019), LUMA2020 arenguprogramm (2019–2020) ja LUMATIKKA (2018–2022).

Soome Haridus- ja Kultuuriministeeriumi rahastatud arenguprogramm LUMA FINLAND töötati välja põhjusel, et Soome noorte matemaatika, loodusteaduste ja tehnoloogia alane võimekus ning huvi puudumine nende ainete vastu tekitas muret. LUMA FINLANDI arenguprogrammi eesmärk oli innustada ja motiveerida 6–16-aastaseid lapsi õppima LUMA-aineid ning toetada õpetajaid uue, 2016. Aastal jõustunud põhiharidusõppekava rakendamisel. Koostöös koolidega töötati välja uued lahendused (nt lõimiv õpetamine, projektipõhine õpe, praktilised tegevused, teaduspõhine õpe ning digitaalsete ja muude õpikeskkondade kasutamine). Koolituskursustel osales umbes 6700 õpetajat, kes töötasid peaaegu 80%-s Soome omavalitsustest.

Soome LUMA-keskuste võrgustiku uusimad projektid LUMATIKKA ja LUMA2020 arenguprogramm põhinevad LUMA FINLANDI arenguprogrammi tööel. Programmidega edendatakse pedagoogide koostööd ja osalemist ning võrgustike loomist kogu Soomes, et võtta lasteaedades ja koolides kasutusele uudsed lahendused (vt allolevad kastid).

Infokast 12. LUMA2020 arenguprogramm (2019–2020)

Soome Haridus- ja Kultuuriministeeriumi rahastatud arenguprogramm LUMA2020 oli riiklik STEM-hariduse arenguprogramm. Programmi peamine siht oli inspireerida ja motiveerida lapsi ja noori tegelema matemaatika, loodusteaduste ja tehnoloogiaga. Selle eesmärgi saavutamiseks töötati programmi raames välja uued lahendused ja pedagoogilised mudelid, mis põhinesid värskeimatel teadusuuringutel ja ühisloomingul, et toetada riikliku õppekava elluviimist. Kursused olid mõeldud õpetajaks õppijatele ja töötavatele õpetajatele alates alusharidusest kuni gümnaasiumini (üld- ja kutsekeskharidus). Programmiga toetati ühtlasi koostööd koolide, ülikoolide ja teadusvaldkonna vahel ning loodi 160 õpikogukonda, mis tegutsesid nelja teemaga: säästev areng (nt kliimamuutused ja ringmajandus); matemaatika meie ümber (nt kunst, majandus ja statistika); tehnoloogia meie ümber (nt mobiilseadmed, tehisintellekt, robotika) ning „Minu LUMA“ – valikuline teema, mis on seotud STEAM-ainetega.

Kõik programmi raames koostatud materjalid avalikustati programmi veebisaidil ja nendega saab tasuta eest tutvuda. Materjalide hulka kuulusid ka kolm elukestva õppe MOOCi, mis olid avatud kogu 2021. aasta jooksul.

Programmis osales 81 eksperti 11 ülikoolist. Ekspertid pakkusid tuge ligikaudu 450 alus-, põhi- ja keskkooli õpetajale kokku 381-l programmiga seotud üritusel. Ürituste hulka kuulusid näiteks õppekäigud ülikoolidesse, koolidesse ja lasteaedadesse, täienduskoolitused ja koosolekud ning veebipõhised kohtumised.

Infokast 13. LUMATIKKA (2018–2022)

LUMATIKKA on aastatel 2018–2022 rakendatav täienduskoolitusprogramm, mida rahastab Soome riiklik haridusamet ja koordineerib Soome LUMA-keskuste võrgustik. Programm on mõeldud igas haridusastmes töötavatele matemaatikaõpetajatele. Programmi viiakse koostöös seitsme ülikooliga ellu nii soome kui ka rootsi keeles.

Programmi raames töötati välja 15 EAP mahus veebipõhine koolitusprogramm kõigi kooliastmete õpetajatele, et pakkuda uudset teaduspõhist teavet (mille on koostanud haridusspetsialistid) ja toetada osalejaid nende õpetamise arendamisel. Tekkis vajadus arendada edasi õppijakeskset, praktilist ja konkreetset sisu pakkuvat õpet, et tekitada ja suurendada Soome laste hulgas huvi matemaatika vastu. Selleks loodi avatud ja tasuta veebikursused. Arengufaasis pakuti veebiõppega samal ajal ka kontaktõpet. Koolitus oli õpilaste hulgas populaarne. Osalejad olid peamiselt Soomest, kuid mõni osaleja oli ka teistest Euroopa riikidest.

4.3.4.2. Tulemused ja järelused

Tiina Mäkelä (Soome Haridusuuringute Instituut, Jyväskylä Ülikool) tegi Soome LUMA-keskuste võrgustiku riikliku ülesande täitmise (2017–2020) välishindamise, mis avaldati 2021. aastal. Hindamisaruandest selgub, et võrgustik on ületanud paljud oma eesmärgid, sealhulgas need, mis on seotud laste ja noorte osalemisega mitteformaalõppes.

Mitteformaalõppes osalemise pikaajalise mõju kohta (karjäärile ja oskuste arengule) ei ole palju andmeid ega uuringuid, kuid lühikeses plaanis on ilmne soodne mõju õppijate motivatsioonile ja hoiakutele. Näiteks on tõendeid, et osalemine LUMA-keskuse tegevuses on mõjutanud noorte kõrgharidusvalikuid (Mäkelä 2021).

Peale õppijate toetamise arendab Soome LUMA-keskuste võrgustik kvalifitseeritud õpetajaid. See on tõenäoliselt võrgustiku tegevuse see aspekt, millel on kõige kauakestvamad tulemused: „Iga üksiku õpetaja mõju kestab umbes sajandi: kõigepealt tema enda tegevuse ajal ning hiljem tema kunagiste õpilaste ja üliõpilaste kaudu. On väga oluline, et õpetajatel oleksid kõige uuemad teadmised teadusvaldkondadest ja sellest, kuidas neid õpetada.“

Hindamisele lisaks avaldati 2020. aastal Soome LUMA-keskuste võrgustiku e-raamat. Selles selgitatakse koostööpõhist ja pikaajalist LUMA-kultuuri, kus ülikoolid ja nende koostööpartnerid suhtlevad ühiskonna eri kooliastmete, õpilaste perede ja teiste partneritega, ning seda, kuidas LUMA toimingud on õpetajakoolituse ja elukestva õppe osana omavahel seotud.

Soome LUMA-keskuste võrgustiku riikliku ülesande täitmist hinnatakse lisaks organisatsiooni sees enesehindamise ja vastastikuse eksperdi hinnangu andmise kaudu (iga keskus saab eksperdi hinnangu kahelt teiselt LUMA-keskusest, kes saavad hinnata oma saavutusi kogemustele tuginedes).

4.3.5. Üldine hinnang

4.3.5.1. Organisatsiooni ja sihtrühmade saadav kasu/eelised mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel/koordineerimisel

Nii õpilased kui ka õpetajad kinnitavad, et LUMA-keskuste korraldatud tegevustest on kasu. Õpilaste jaoks on see kasulik, sest nad saavad tutvuda ülikoolide teadusrajatiste ja -seadmetega (sh botaanikaaiad ja teaduslaborid), kohtuvad

innustavate teadlastega, teevad praktilisi tegevusi / uuringupõhiseid katseid ning saavad aimu ülikoolielust. Allpool on esitatud õppijate tagasiside.

„Käisime Oulu Ülikooli botaanikaaias. See oli väga avar ja mitmekesine, mistõttu oli seal palju vaadata. Seal oli ka taimekollektsioon, mis oli koostatud spetsiaalselt bioloogia õpetamiseks ja teadustööks ... Kasvuhoonete ekskursioonil tutvusime eri kliimavööndite taimedega ... Ekskursioon oli väga tore, saime põhjalikku infot taimede kohta. Näiteks õppisin palju lihasööjataimede kohta.“

„Pärast kasvuhoone ekskursiooni näidati meile laboris taimede koekultuure. Laboris räägiti meile Oulu Ülikooli ja teiste ülikoolide vahelisest koostööst ning taimede koekultuuride kasulikkusest. Zooloogiamuuseumis õppisime, kuidas loomatopiseid tehakse ... samuti räägiti meile mesilastega seotud teadusuuringutest. Nägime, kuidas mesilastele on erinevaid asju õpetatud ja kuidas seda tehakse.“

„BioPopi laboris kuulasime kõigepealt ühe neurobioloogia uurija loengut. Seejärel tegime haiglanakkuste uuringu. Pidime geenitehnoloogiliste meetoditega välja selgitama, millised bakterid olid meie proovis. Hiljem rääkisid üliõpilased meile bioloogia õppimisest.“

„BioPopi õppekäik sobis meie bioloogiakursusele hästi. Eriti tore oli see, et saime teha praktilisi ülesandeid. Sain teada, kuidas kõik need masinad, mille pildid meil õpikus on, päriselt toimivad. Samuti oli huvitav jälgida, kui palju erinevaid samme teadusuuringute tegemisel on.“

„Õppekäigu ajal saime palju infot ülikoolis töötamise ja seal õppimise kohta ... Õppimise ja üliõpilaste tausta tutvustuse kuulamine aitas mul mõista, et pärast gümnaasiumi valitud suund võib aja jooksul muutuda. Olen mõelnud pärast gümnaasiumi minna bioloogiat õppima ja külastuse käigus sain sellele mõttele kinnitust.“

„Olin esimest korda ülikoolis ... Enne õppekäiku olin mõelnud, et tahaksin õppida loodusteadusi. Niisiis oli see külastus kasulik, sest sain näha, mida see endast tegelikult kujutab.“

LUMA-keskuste korraldatud mitteformaalõppe tegevused on välja töötatud sageli koos õpetajatega ja mõeldud kooliõpilastele. Õpetajad kinnitavad, et see on nende professionaalsele arengule väga kasulik, kuna võimaldab neil õpetada või järgida teistsuguste õppemeetodite kasutamist. Näiteks töötati välja laborikursus „DNA-sõrmejäljed ja kohtuekspertiisi keemia“, mis viidi läbi koostöös ühe gümnaasiumi ja Helsingi Ülikooliga ning mis hõlmas gümnaasiumiastme keemia ja bioloogia ainekava. Õpilasi juhendas ülikooli õppejõud ja neil oli võimalus viia läbi kriminaaluurimist ülikooli ruumides (sh võtta proove ja neid analüüsida).

„Õpilaste huvi kursuse vastu oli tohutu, sest kursus andis neile võimaluse teha laboratoorset tööd, mida gümnaasiumi õpperuumides ei oleks võimalik teha.“

Õpetajaid toetatakse ka täienduskoolituse, sealhulgas LUMATIKKA ja arenguprogrammi LUMA2020 (ja selle eelkäija LUMA FINLANDI) kaudu. LUMA-keskuste kaudu saab asjakohast koolitust aktuaalsetel teemadel (nt programmeerimine). Samuti pakuvad nad tuge ja abi uute teadmiste kohandamisel kooli igapäevaellu.

LUMA FINLANDI programmi kaasatud õpetajad teatasid, et uued õppemeetodid ja õpikeskkonnad olid nii tehniliselt kui ka pedagoogiliselt kasulikud. Hindamisaruande järgi oli programm edukas, sest aitas õpetajatel toetada õpilaste mõtestatud

õppimist ja tekitada õpilastes huvi LUMA-ainete õppimise vastu. Koolitustel osalenud õpetajad tõid edukate aspektidena esile koolituse konkreetsuse, arutelud, lihtsad materjalid ja mitmesuunalise koostöö. Mitut programmi õpetamismeetodit kasutati ka ülikoolide õpetajakoolituses.

Sarnased järeldused tulid välja programmi LUMA2020 hindamisaruandest. Osalenud õpetajad olid hindamisaruande põhjal programmiga väga rahul ning ütlesid, et koolitus pakkus neile vahendeid, mis toetavad valdkondadevahelist projektipõhist õpet, samuti koos kavandamise ja õpikogukonna käsitlusviise. Programm innustas õpetajaid proovima uusi meetodeid ja suurendas koostööd nii õpetajate endi vahel kui ka õpilastega. Õpetajad leidsid, et programm arendas õppimis- ja õpetamisoskusi ning kasvas nii õpetajate kui ka õpilaste huvi programmi teemavaldkondade vastu. Üle kahe kolmandiku õpetajatest vastas, et nad osaleksid sarnases programmis ka tulevikus.

Koostöö LUMA-keskuste ja õpetajakoolituse vahel on samuti kasulik. Näiteks on õpetajaks õppijatel võimalus töötada juhendajana LUMA loodusteaduste laboris. See annab erialase töökogemuse juba õpingute ajal ja aitab täiustada pedagoogilisi oskusi. Tänu õpetajakoolituse ja ülikoolide teadustööde ühendamisele on võimalik välja töötada teaduspõhist õppematerjali.

„See töö on andnud mulle palju enesekindlust õpilaste õpetamisel ja uurimispõhiste katsete juhendamisel. Enne juhendajana töötamist oli uurimusliku töö juhendamine minu nõrkus, kuid nüüd on see mu tugevus.“

„Olen nüüd õpetajaks õppides märganud, kuidas see koolitus andis mulle valmisoleku õpetada ja uurimistööd teha. Õpetajad ja teised üliõpilased on küsinud minult uurimispõhiste katsete kohta nõu.“

Projekti kaudu saavad noored ka koolidega suhelda ja see võib soodustada pärast kooli lõpetamist nende tööväljavaateid.

„Meilt on tihti küsitud, kas me saaksime tunde asendada ja millal me kooli lõpetame.“

Soome LUMA-keskuste võrgustiku tegevuses osalevate õpetajate, õppijate, teadlaste ja ülikoolide meeldivad kogemused (nagu eespool kirjeldatud) võivad koolidele ja ülikoolidele (ja vast kvalifitseeritud õpetajaid tööle võtvate koolide) ka kaudset kasu tuua. Näiteks aitas LUMA-keskuse tegevus Helsingi Ülikoolis luua Soome esimese teadushariduse professuuri.

4.3.5.2. Edutegurid ja saadud õppetunnid

Uute ja huvitavate õpikeskkondade pakkumine väljaspool kooli. Soome LUMA-keskuste võrgustiku kaudu pakutakse õppijatele võimalusi teaduse tundmaõppimiseks uutes ja põnevates õpikeskkondades. Uuringud näitavad, et väljaspool formaalharidust asuvad õpikeskkonnad toetavad õppimist, pakkudes õppijale võimalust kasutada erinevaid uurimispõhiseid töömeetodeid ning samal ajal süvendada varem omandatud teadmisi. Näiteks matemaatika ja kunsti lõimimine või nanoteaduste õpetamine ja õppimine otse laboris pakuvad võimalusi koolide koostöö süvendamiseks ja õpetajate elukestva õppe edendamiseks. Oluline on pakkuda lastele ja noortele formaalhariduse kõrval ka muid õppimisvõimalusi. Nii saavad õpetajad õppida teistsuguseid käsitlusviise ja õpetamismeetodeid. Laborikeskkond on loodusteadusele iseloomulik ning see on soodne keskkond vajalike valdkonnaülesete oskuste harjutamiseks. See keskkond aitab leida ja kombineerida teavet eri õppeainetest ning rakendada teadmisi ja oskusi autentses uurimiskeskkonnas (Aksela jt 2020).

Pedagoogiline areng. Kooliväliseks ajaks uute ja huvitavate mitteformaalõppe keskkondade loomise kõrval pakub Soome LUMA-keskuste võrgustik ka võimalust arendada uusi õppematerjale ning teha neid õpetajatele ja õppijatele kättesaadavaks. LUMA-keskuse tegevused on tihedalt seotud klassiõpetaja ja aineõpetaja koolitusega ning pakuvad seeläbi mitmesuguseid võimalusi, kuidas õpetamist ja õppimist arendada. Katsetatakse ja arendatakse uusi pedagoogilisi käsitusviise, et neid oleks lihtsam formaalhariduses rakendada.

Mitteformaalõppetegevuse, õpetajakoolituse ja teadustöö sidumine.

Teadustegevust ja õpetajakoolitust ühendava mitteformaalõppe korraldamine loob sünergiat, mida ei saaks muudmoodi tekkida.

Riiklike ja koolide õppekavade rakendamise toetamine. Kuigi see ei tulene otseselt poliitikast, on see hästi kooskõlas praeguste poliitiliste prioriteetidega: matemaatika, loodusteaduste ja tehnoloogia riikliku strateegia (LUMA) 2030 ning riikliku teadus-, arendus- ja uuendustegevuse tegevuskava väljatöötamisega ja riiklike põhiõppekavade hiljutiste muudatustega, mis soodustavad kooliväliseid õpikeskkondi. Asjaolu, et LUMA-keskuse tegevus on otseselt seotud koolide õppekavadega, on oluline edutegur. See tagab, et õppimine oleks sisukas ja et õppijad näeksid oma õppimisest otsest kasu. See on eriti tähtis, arvestades seda, et mitteformaalõppe valideerimise ja tunnustamise põhimõtted ei ole põhikoolis ja gümnaasiumis täielikult välja töötatud ega süsteemselt kasutusele võetud. See tugevdab ka formaalhariduses kasutatavate õppemeetodite lõimimise potentsiaali. Laborid ja õppekäigud on koolidele hea täiendus, sest need annavad parema juurdepääsu tiptasemel seadmetele ja rajatistele. Samuti on see kasulik mudel valdkonnaüleste oskuste toetamiseks, mitut ainet hõlmavate õppeüksuste rakendamiseks ja kõrgkoolidega tehtava koostöö hõlbustamiseks. Lisaks on see kõik osa gümnaasiumite riikliku õppekava 2019. aasta reformist.

Võrgustik parandab riiklikku dialoogi ja koostööd. Võrgustikus osalevad peaaegu kõik Soome ülikoolid, mistõttu pakutakse programmi tegevusi enam-vähem kogu riigis. LUMA-keskused tegutsevad piirkonniti pisut erinevalt, kuid võrgustiku kaudu toimuv korraldus tagab keskuste parema koostöö. Võrgustikul on välja töötatud tugev juhtimisstruktuur ja koostöökultuur, mis põhineb ühisel kavandamisel (õpikogukonnad, omavalitsuste esindajad, ettevõtted, organisatsioonid jne). Võrgustik võtab arvesse omavalitsuste ja koolide vajadusi ning õpetajad on tegevuste kaaskujundajad. Samuti teevad keskused koostööd teadusvaldkonnaga ning koostavad uusi materjale ja tööviise.

Tekitatakse huvi teaduse, tehnoloogia, inseneriteaduse ja matemaatika vastu.

Soomes (nagu ka paljudes teistes riikides) väheneb huvi loodusteaduste, tehnoloogia, inseneriteaduste ja matemaatika vastu. LUMA-keskused on vähemalt kaasa aidanud sellele, et olukord ei halveneks.

4.3.5.3. Praktika ülekantavus

Soome LUMA-keskuste võrgustik juhib tähelepanu mitteformaalõppe tegevuste potentsiaalsele panusele loodusteaduste õppekavade ja pedagoogika reformimisele. Kuna aga kõik lapsed ja noored ei saa nendes tegevustes otseselt osaleda, on oluline jagada ning võimaluse korral juurutada LUMA-keskustes õpitut.

Eestis on õppekäigud ja teaduslaborite külastused küll levinud, kuid neid korraldavad tavaliselt koolid ning nende eest vastutab sageli õpetaja. Kuna need tegevused ei ole kõigile kättesaadavad, on juurdepääs kooliti ja ka koolide sees ebavõrdne. Selles mõttes näitab LUMA-keskuse kogemus, et võrgustikuna

organiseerumine toetab hea tava tutvustamist ja sidusamat pakkumist. Samamoodi toetab õppimist tegevuste ühendamine ning töötajate ja materjalide vahetamine.

See, et LUMA-keskustes pööratakse tähelepanu õpetajate/juhendajate koolitusele ja teadustööle, on samuti positiivne aspekt, mille juurutamist võiks Eestis süsteemselt uurida.

Kuigi Soome LUMA-keskuste võrgustik on siiani keskendunud peamiselt STEM-haridusele, laiendatakse selle rakendamist valdkondadevahelistele või -ülestele teemadele, sealhulgas keskkonnaharidusele. Ka ülikooli teiste teadusvaldkondade vahel on rohkem vastastikust koostööd. Kui Eestis püütakse seda programmi süstematiseerida (suuniste, rahastamise või kvaliteedi hindamise kaudu), oleks oluline keskenduda STEAMi (ingl *science, technology, engineering, arts and mathematics*) laiemale kontseptsioonile.

Soome LUMA-keskuste võrgustik on juba näidanud oma võimalikku ülekantavust teistesse kontekstidesse. Näiteks toetati Hiina kolleege sarnase struktuuri loomisel. Hiina LUMA-keskus loodi Pekingi Ülikoolis ja see järgib oma tegevuses Soome LUMA-keskuste võrgustiku mudelit. Ülikoolidevahelise koostöölepingu eesmärk on tihendada teadus- ja arenduskoostööd ning teadlaste koostööd teaduse ja tehnoloogiahariduse valdkonnas.

4.3.5.4. Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise/koordineerimise problemaatika

Võrgustiku loomine. Soome LUMA-keskuste võrgustiku sarnast organisatsiooni ei ole võimalik luua üleöö ja seetõttu on vaja kannatlikkust, kui tahetakse mujal midagi sarnast luua. Samuti tuleb märkida, et üksikud LUMA-keskused tegutsesid kümme aastat ilma Haridus- ja Kultuuriministeeriumi rahastuseta, enne kui nad koondusid riiklikuks võrgustikuks. Haridus- ja Kultuuriministeeriumi rahastamine on aidanud tugevdada ülikoolidevahelist koostööd, kuid paljusid LUMA-keskuse tegevusi tuleb ülikoolidel rahastada muudest vahenditest. Soome kogemus näitab, et ülikoolidevaheliste suhete loomine ja teatud usalduse arendamine võib võtta aega. Ülikoolidevaheline koostöö võib mõnikord olla keeruline, kuna nad konkureerivad üksteisega. Samuti võtab aega teadlaste/uurijate kaasamine LUMA-keskuse tegevusse. Jätkusuutlikkuse tagamiseks on võimalik, et ülikoolid rahastavad võrgustikku ja selle tegevust ka täies mahus.

Täienduskoolitustel osalemine ja nende korraldamine. Täienduskoolitusel osalemine on probleemiks mitte ainult Soome LUMA-keskuste võrgustikus, vaid ka laiemalt. Osalemist võib takistada õpetajate tihe igapäevaelu ja mõne õpetaja jaoks ka transport, kui koolitus toimub tema kodukohast kaugemal. Seda saab teataval määral lahendada paindlike koolitustegevuste väljatöötamise ja pakkumisega (nt töökohal toimuv õpe ja/või moodulitest koosnev võrgukoolitus). Teine proovikivi on seotud sellega, millist liiki koolitusi õpetajate kohustuslike planeerimis- ja koolituspäevade raames aktsepteeritakse ning milline on konkurents täienduskoolituse pakkumisel teiste pakkujatega. Probleeme tekitab ka ametliku täienduskoolituse korraldamine nendes LUMA-keskustes, mis ei kuulu õpetajakoolitust pakkuvate ülikoolide juurde.

Võrdse juurdepääsu tagamine. Kuigi Soome LUMA-keskuste võrgustikku võib pidada riiklikuks võrgustikuks, on selle geograafiline ulatus (ülikoolide asukoha alusel) ning kaasatud üliõpilaste ja õpetajate arv piiratud. LUMA-keskuse tegevused ei ole universaalne kogemus ja koolid peavad tegevustes osalemiseks taotluse esitama. Seega peab iga kool (ja õpetaja) ise otsustama, kas ta soovib selles tegevuses osaleda. Lisaks on ainult neil õpetajatel, kes saavad minna mitteformaalõppe keskkonda, otsene juurdepääs sellele keskkonnale ja nad saavad

seda keskkonda kogedes tundma õppida. Virtuaalsed või mobiilsed tegevused võiksid olla üks viis, kuidas sellest tulevikus üle saada.

Soome LUMA-keskuste võrgustiku praegune direktor on viimase 20 aasta jooksul aidanud märkimisväärselt kaasa võrgustiku loomisele ja arendamisele ning kardetakse, et tema pensionilejäämine mõjutab negatiivselt võrgustiku tulevikku. Kuna aga võrgustiku juhtimisstruktuur ja koostöö võrgustiku partnerite vahel on aastate jooksul tugevnenud, peaks olema võimalik võrgustikku ja selle tegevust siiski edukalt jätkata.

4.4. 3. juhtumiuuring. Kogukonnakoolid / lõimitud lastekeskused Hollandis

4.4.1. Sissejuhatus

Kogukonnakoolid (holl *brede scholen*) loodi Hollandis 1990. aastatel ja esialgu algkoolides. Kogukonnakoolide algne eesmärk oli vähendada hariduslikku mahajäämist, pakkuda ebasoodsas olukorras olevatele lastele huvi- ja vabaajategevusi ning töötavate vanemate lastele koolijärgset lapsehoiuteenust. Sellest ajast alates on kogukonnakoolide kontseptsioon levinud üle kogu riigi ja arenenud edasi ka gümnaasiumitesse.

Formaal- ja mitteformaalhariduse lõimimist on traditsiooniliselt arendatud rohkem algkoolides kui gümnaasiumites. Keskhariiduse tasemel on valdav formaalharidus. Mitteformaalõppe põhieesmärgid on olnud pakkuda huvitavaid vaba aja veetmise võimalusi ning lisakursusi ja -tuge kehvema õppeedukusega õpilastele, kelleks olid sageli sisserändaja taustaga õpilased. Kogukonnakooli olemuse nii alg- kui ka keskhariiduses kujundas formaalne koolikorraldus. Puudus formaal- ja mitteformaalhariduse täielik lõiming, mille tulemuseks oli üks katkematu õpiteekond.³³

Hollandis alustati 1998. aastal mitteformaalõppe (ja informaalõppe) valideerimise riiklikku süsteemiga, mille eesmärk on teha seni omandatud kogemustest ja oskustest (vahe)kokkuvõtte. 2013. aastal koostati eelneva õppe valideerimise süsteemi (holl *erkenning van verworven competenties*, EVC) kohta ettepanek, mille eesmärk oli lahendada eelneva õppe kvaliteedi, kvantiteedi ja tõhususe puudujäägid tööturul ja hariduses. Selle ettepaneku tulemusel sündis õppe valideerimise kahekordne süsteem, mis hakkas kehtima 2016. aastal. See koosneb kahest võimalusest, millest üks on seotud akadeemilise hariduse ja teine tööturuga. Õppekava kaudu valideeritakse inimese õpitulemused ja pädevused riiklike kvalifikatsioonistandardite alusel. Õppija peab tõendama oma formaalselt või mitteformaalselt omandatud oskusi, misjärel antakse talle ametlik kvalifikatsioon.³⁴

Kogukonnakoolide praktikas ei piirdu mitteformaalõppe üksnes haridustegevusega. Suurt tähelepanu pööratakse riskirühma kuuluvatele õpilastele ja nende kaasamisele – kogukonnakoolide mitteformaalne osa on seotud sotsiaal- ja noorsootöö, kuritegevuse ennetamise ja muu professionaalse abiga.

³³ Samas.

³⁴ European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Country report: the Netherlands. Kättesaadav aadressil https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Netherlands.pdf.

Infokast 14. Kogukonnakoolid / integreeritud lastekeskused (holl *brede scholen / integrale kindcentra*) Hollandis

- Programm loodi 1990. aastatel, esialgu algkoolides, mis asusid vähekindlustatud ja suure sisserändajate arvuga piirkondades. See on kasvanud ja muutunud üldlevinuks, hõlmates nüüdseks ka gümnaasiume ja kõnetades laiemat sihtrühma.
- See toetab koostööd koolide, mitteformaalõppe pakujate ja muude kogukonnateenuste vahel.
- Kogukonnakoolidel korraldamiseks pole ühtset valemit. Pakutavad teenused olenevad kogukonna vajadustest. Valitsus sellesse mudelisse ei sekku.
- Samuti pole sel sihtrahastust. Kuna programm on seotud pigem kohaliku kui riikliku poliitikaga, rahastatakse kogukonnakoolide tegevust ja hooneid omavalitsuse, koolide nõukogude ning muude asutuste, näiteks sotsiaaltöö, laste päevahoiu, spordi- ja kunstiorganisatsioonide kaudu.

4.4.2. Algatuse/meetme taust ja sisu/eesmärk

Noorsoopoliitika on Hollandi poliitikas olnud üks põhiküsimus. Viimastel aastatel on ellu viidud suuri poliitilisi reforme, et ühtlustada noorte³⁵ pakutavaid teenuseid jakohandada neid kohalike vajadustega. See tõi kaasa detsentraliseerimise riiklikust ja provintsi poliitikast kohalikule tasandile, suunates kõik haldus- ja finantskohustused kohalikule tasandile.

Hollandis on laste ja noorte sotsiaalteenuste valdkonnas pikaajalised traditsioonid ning kõrgetasemeline kutsetegevus. Viimase 20 aasta jooksul on aga süsteemi toimimist pidurdanud paljud probleemid. Põhitakistused on järgmised: erihoolduse suurenenud kasutamine ja ennetavate teenuste piiratud kasutamine; noorte mõeldud teenuste killustatus; läbipaistvuse puudumine; tõhusa koostöö puudumine asjaomaste huvirühmade vahel, prioriteetide ebavõrdne seadmine normaalse arengu ja riskide arengu vahel (eriteenused said võrreldes üld- ja ennetavate teenustega rohkem raha) ning suurenenud kulud.³⁶

2015. aastal võeti vastu uus [laste- ja noorsooseadus](#), mille alusel vastutavad Hollandi kõik 393 omavalitsust kõigi kodanike, sealhulgas toetust ja abi vajavate laste, noorte ja perede heaolu, toetuse ja abi eest. See toob kaasa poliitika ja teenuste ümberkujundamise, pidades silmas lõimitud käsitusviise. Enne 2015. aastat kuulusid üld- ja ennetavad teenused kohalike omavalitsuste pädevusse ning noorte hoolekandesüsteem oli 12 provintsi vastutusalas. Laste- ja noorsooseaduse järgi kuuluvad kõik laste, noorte ja perede ennetus- ja hooldusteenused kohaliku tasandi vastutusalasse. Väiksemad omavalitsused on koondunud, et tegeleda oma uute ülesannetega paremini. 2019. aastal on Hollandi omavalitsuste arv vähenenud 355-le.

Kohalik noorsoopoliitika hõlmab haridust, vaba aja veetmist, tervishoidu, samuti ennetustegevusi, nagu ligipääs hooldusele ja toetusele ning hoolekande koordineerimine kohalikul tasandil (pöörates erilist tähelepanu lapsevanemate toetamisele). Kogukonnakoolid on kohaliku noorsoopoliitika üks peamisi mehhanisme, mille eesmärk on pakkuda lastele ja noortele parimat võimalikku haridust ja hoolekannet.³⁷

³⁵ Hollandis peetakse noorte all silmas kuni 24-aastaseid lapsi ja noori.

³⁶ Reform of the Dutch system for child and youth care. 4 years later. (2019). Kättesaadav aadressil <https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-06/Reform-of-the-Dutch-system-for-child-and-youth-care.pdf>.

³⁷ Factsheet on Community Schools in the Netherlands. Kättesaadav aadressil http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/development_of_community_schools_in_the_netherlands.pdf.

Hollandis toetab valitsus kõiki koole täies ulatuses. Kogukonnakoolid ei saa lisarahastust. Kuna programm on seotud pigem kohaliku kui riikliku poliitikaga, rahastatakse kogukonnakoolide tegevust ja hooneid omavalitsuse, koolide nõukogude ja muude asutuste, näiteks sotsiaaltöö, laste päevahoiu, spordi- ja kunstorganisatsioonide kaudu.

4.4.3. Institutsionaalne raamistik, sihtrühm ja suunitlus

2007. aastal oli Hollandis umbes 1000 põhikooli ja 350 gümnaasiumi³⁸. Praegu on kogu riigis hinnanguliselt 45 000 kogukonnakooli, mis koondavad laia partnerite võrgustikku, et toetada lapsi ja noori ning nende peresid ja kogukondi. See käsitlusviis hõlmab suurt hulka kogukonnapõhiseid tegevusi ja teenuseid, mis tuginevad peamiselt laste ja vanemate osalusele.

Esialgu oli valitsuse ülesanne stimuleerida kogukonnakoolide loomist. Riiklik Kogukonnakoolide Amet (Landelijk Steunpunt Brede Scholen) asutati 2009. aastal Haridus-, Kultuuri- ja Teadusministeeriumi abiga, et toetada koole ja kohalikke omavalitsusi kogukonnakoolide arendamisel. Eesmärk oli pakkuda professionaalset tuge kogukonnakoolide arendamiseks alg- ja keskkoolides, tuues koole kokku, tutvustades head tava ning levitades ja jagades teadmisi. Projekti rahastati esialgu kolmeks aastaks. Kuna projekt osutus aga edukaks, pikendati seda veel kolmeks aastaks, kuni 2015. aastani. Praegu on koolide ja kogukondade endi ülesanne kogukonnakoolide kontseptsiooni kasvu eest hoolitseda.

Valitsuse roll on nüüd pakkuda vahendeid toetuseks, teadusuuringuteks ja teabevahetuseks. Valitsus ei kirjuta samas ette kogukonnakooli täpset ülesehitust. Kohalikud partnerid otsustavad, kuidas kooli korraldada ja milliseid teenuseid pakkuda. See võimaldab kogukonkakoole kohandada ümbritsevate kogukondade vajaduste järgi.

Kogukonnakooli sisu ja korralduse määrab lastele, vanematele, naabruskonnale ning teistele sihtrühmadele mõeldud tegevuste valik ning see valik on lai. Kogukonnakoolid teevad tegevuste väljatöötamiseks koostööd võimalikult paljude partneritega. Iga kool valib ise oma organisatsioonilise struktuuri, näiteks terviklikud päevaprogrammid või perioodilised koolivälised tegevused lastele ja noortele; õppetegevuse kombinatsioonid koolis ja väljaspool kooli; mitmekesised tegevused lapsevanematele ja kogukonnale; partnerid eri asukohtades või enamik ühes hoones; ning erinevad viisid personali, juhtkonna ja juhatuse funktsioonide korraldamiseks.

Paljud spetsialistid ja vabatahtlikud peavad aktiivselt kaasa aitama institutsionaalse võrgustiku arendamisele kohalikul tasandil. Nende hulka kuuluvad õpetajad, lapsevanemad, koolide sotsiaaltöötajad ja kooliarstid, kogukonnakeskuste töötajad, raamatukogutöötajad, loov- või spordiklubide töötajad, lapsehoidjad, päevahoidjad, noorsootöötajad ja vabatahtlikud, lapsevanemate tugiasutuste ja mänguasjade vahetamise teenuste töötajad, politsei, naabruskonna töötajad, mänguväljakute komisjonid, perearstid ja muud hooldustöötajad, hooldajad ja valvurid, arstid ja õed laste hoolekandenasutustes.

1990. aastatel alustasid kogukonnakoolid oma tegevust vähekindlustatud piirkondades, eriti nendes, kus on suur sisseerandajate osakaal. Kogukonnakoolide

³⁸ The Integration of Formal and Non-formal Education: The Dutch „brede school“, Manuela du Bois-Reymond (2009). Kättesaadav aadressil https://www.researchgate.net/publication/43019130_The_Integration_of_Formal_and_Non-formal_Education_The_Dutch_brede_school.

eesmärk oli tõhustada nende rühmade olukorda ja aidata peredel paremini ühiskonda lõimuda. Tänapäeval on kogukonnakooli üle kogu riigi ning need pakuvad väärtuslikke teenuseid lastele, noortele ja nende vanematele ka väikestes asulates. Tähelepanu on nihkunud vähekindlustatud lastelt andekate laste arendamisele. Kogukonnakooli kontseptsioon keskendub nüüd eri sihtrühmadele, nagu näiteks kõik noored kindlast koolist, linnast, naabruskonnast või linnaosast; teatud vanuserühmad; teatud sihtrühmad, näiteks etnilise, soolise või sotsiaal-majandusliku tausta alusel; vanemad ja kogukond/naabruskond ning kindlad riskipiirkonnad.³⁹

Viimastel aastatel on pööratud suurt tähelepanu koolieelikute (kuni nelja-aastased lapsed) hoiuteenuste lõimimisele kogukonnakoolidesse. On sõnastatud uus hariduskontseptsioon, mida nimetatakse lõimitud lastekeskusteks (holl *integrale kindcentra*). Lõimitud lastekeskuste suur eelis on see, et need annavad hea alguse formaalharidusele. Seetõttu otsivadki koolid sageli tihedamat koostööd lasteasutustega ja väikelaste hoiuasutustega.

Lõimitud lastekeskuse asutamiseks või arendamiseks on hulk põhjuseid. Mõnikord on lähtepunktiks algkool või kogukonnakool, mis juba teeb koostööd koolieelse lasteasutusega ja mis viimase sammuna hõlmab integreeritud noortehooldust. Teised lõimitud lastekeskused alles alustavad uues naabruskonnas. Eesmärk on luua järjepidev rühm 0–12-aastaste jaoks, tulevikus võib-olla isegi 0–18-aastaste jaoks.⁴⁰

4.4.4. Rakendamine

4.4.4.1. Lõimimisviis

Kogukonnakooli / lõimitud lastekeskuse kontseptsioon keskendub laste ja noorte oskuste arendamisele, et nad saaksid kasutada sobivaid arenguvõimalusi omaenda sotsiaalses keskkonnas (koolis, kodus ja vabal ajal). Selle saavutamiseks on erinevaid vahendeid ja tegevusi, kuid kõik need on seotud ühtekuuluvuse põhimõttega. Tegevusvaldkondi on neli: 1) sotsiaalse pädevuse edendamine; 2) osalemise edendamine päevahoiu- ja vaba aja veetmise võimaluste kaudu; 3) kvaliteetsete elamistingimuste (koolis, kodus ja naabruskonnas) toetamine ning 4) laiaulatuslik hoolduse ja teenuste edendamine (hooldusteenused, vanemate toetamine, koolieelsed lasteasutused).⁴¹

Kuigi meetodid ja üksikasjad on eri kohtades erinevad, järgivad kogukonnakoolid üldiselt samu põhimõtteid:

- Kooli eesmärk on arendada laste ja vanemate sotsiaalseid oskusi ning pakkuda kognitiivset haridust.
- Kuigi kool pakub igapäevast konteksti, mis soodustab sotsiaalset pühendumist ja vastutustunnet, ei ole see võimalik ilma teiste (pedagoogide, vabatahtlike, lapsevanemate jne) haridusliku panuseta.

³⁹ Samas.

⁴⁰ Integrale kindcentra over wat hen kenmerkt (NL). Kättesaadav aadressil <https://kohnstamminstituut.nl/rapport/integrale-kindcentra-over-wat-hen-kenmerkt/>.

⁴¹ Factsheet on Community Schools in the Netherlands. Kättesaadav aadressil http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/development_of_community_schools_in_the_netherlands.pdf.

- Koolide ja muude institutsioonide ja asutuste vaheline koostöö peaks olema kasulik nii lastele, noortele ja nende vanematele kui ka asjaomastele organisatsioonidele.
- Teenuseosutajate ja -asutuste geograafiline asukoht on kättesaadavuse seisukohalt tähtis otsustav tegur. Lisaks tuleks edendada eri teenistuste ühiseid jõupingutusi (nt ühte hoonesse kolimine).
- Kogukonnakoolis on suhteliselt lihtne kombineerida erinevaid lahtiolekuaegasid ja töötajate tööaegu, et sobitada võimalikult hästi õpilaste ja lapsevanemate vajadustega.
- Teenuste lõimimine traditsioonilises koolikeskkonnas või selle läheduses tundub loomulik, sest lapsed käivad koolis iga päev.
- Lapsevanemaid julgustatakse ja motiveeritakse pidama kooliga regulaarset ja tihedat sidet, mis mitte ainult ei suurenda lapsevanemate osalust, vaid edendab ka kooli kogukonna tegevust.⁴²

Lõimitud lastekeskuste õppekava on teistsugune kui paljudes tavapärastes algkoolides. Peamiselt on see seotud tööga „mittetraditsiooniliste“ hariduseesmärkide saavutamise nimel. Nii uusi kui ka traditsioonilisi õpieesmärke on võimalik saavutada, kui korraldada õppetöö sisu kas teemade või projektidena, pakkuda lastele valikuvabadust ning töötada välja spetsiaalset sisu ja oma õppematerjale. Paljud lõimitud lastekeskused töötavad sisu poolest üsna tavapäraste õppesuundade või õppeainete ja teemade või projektidega. Sageli töötavad kõik kooliastmed ja vanuserühmad kogu lõimitud lastekeskuses teatud aja jooksul ühe ja sama teema või põhikontseptsiooni kallal. Kõigi vanuserühmade lapsed saavad sellega aga töötada endale sobival raskusastmel. Samuti valitakse välja sotsiaalsed teemad, mis vastavad päevakajalistele sündmustele ja suurendavad laste sotsiaalset kaasatust.⁴³

4.4.4.2. Tulemused ja järeldused

Kogukonnakoolide / lõimitud lastekeskuste idee on päevakorral nii formaalhariduses kui ka lastehoius, hoolekandeorganisatsioonide ja kohalike omavalitsuste jaoks.

2019. aastal tehtud uuring käsitles põhikoolide ja lastehoiu koostööd ning lõimitud lastekeskuste arengut, ning selle uuringu alusel teevad peaaegu kõik põhikoolid koostööd lastehoidudega. Uuring näitab järgmist:⁴⁴

- Koostöö lastehoiuteenustega on levinud peaaegu kõigis algkoolides. Peaaegu pooled koolidest (48%) teevad koostööd ühe lastehoiuasutusega. Ülejäänud koolid (52%) teevad koostööd kahe või enama lastehoiuasutusega. Koostöö on tavapärane ka haldustöötajate seas. Enamik koolide juhatusi (80%) ja lastehoiuasutuste juhte (86%) märgib, et haldustasandil tehakse koostööd.
- Praktikas võib koostöö toimuda eri vormides. Põhikoolide ja lastehoiuasutuste vahelise koostöö kõige levinumad tunnusjooned on sujuv üleminek koolieelsest lasteaiast alusharidusasutusse ja koolist lastehoiuasutusse; 0–12-aastaste laste pideva arengu toetamine; üksteise kogemustest õppimine; struktuurne kontakt

⁴² Samas.

⁴³ Integrale kindcentra over wat hen kenmerkt (NL). Kättesaadav aadressil <https://kohnstamminstituut.nl/rapport/integrale-kindcentra-over-wat-hen-kenmerkt/>.

⁴⁴ Primary schools, childcare and child centres: the state of the country 2019. Kättesaadav aadressil <https://onderwijsdatabank.nl/106475/samenwerking-in-beeld-2/>.

spetsialistide/kolleege vahel töökohal; korrapärased konsultatsioonid juhtkonna ja juhatuse/nõukogu tasandil.

- 2016. aastaga võrreldes on koostöö tugevnenud. Kui varem oli koostöö enamasti veel ülesehitus- või alustamisetapis, siis nüüd on see pigem juba konsolideerimisfaasis. Lisaks on visioon ja eesmärgid enamasti kooskõlas või ühiselt sõnastatud. Töötajad suhtlevad üksteisega tihedamini ning kombineerivad sagedamini olemasolevaid teadmisi ja kogemusi.
- Koostöö pakub järgmist: laste parem areng, lastele meeldib rohkem koolis käia, hooldust vajavaid lapsi aidatakse kiiremini, vanemad saavad hõlpsamini ühendada töö ja hoolduse ning vanemad teavad, kelle poole pöörduda.

4.4.5. Üldine hinnang

4.4.5.1. Organisatsiooni ja sihtrühmade saadav kasu/eelised mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel/koordineerimisel

Kogukonnakoolid / lõimitud lastekeskused soodustavad sünergiaid formaalhariduse ja mitmesuguste lastele ja vanematele oluliste teenuste vahel, nagu näiteks tugi lapsevanematele, laste päevahoid ja tervisekeskused. Kogukonnakoolid lähtuvad põhimõttest, et teenuste ühendamisel võrgustikku või ühisesse hoonesse, muutuvad need kättesaadavamaks. Lisaks võimaldab see põhimõtte eri teenuseosutajatel oma jõud ühendada ja kohandada oma teenuseid nii, et need oleksid kooskõlas ja täiendaksid üksteist ning vastaksid laste ja vanemate vajadustele.

Üks kogukonnakoolide liikumise suurimaid saavutusi on põhikoolide ja lastehoiuasutuste hästi toimiv koostöö. See koostöö väljendub eri vormides, näiteks füüsilise lõimumisena ühes hoones ning lastehoiu ja algkooli personali ja vanemate regulaarse omavahelise suhtlusena.⁴⁵

Peale eelmistes punktides mainitud tulemuste on kogukonnakoolidel veel järgmised eelised:⁴⁶

- laste seadmine esiplaanile;
- iga lapse annete arendamine;
- ebasoodsas olukorras olevatele lastele kohandatud lisavõimaluste pakkumine;
- kooli ümbruse turvalisusele kaasaaitamine ning selle eest hoolitsemine, et väiksemates linnades ja külates säiliks teenuse tase;
- tänapäeva töömaailmale paremini vastava tasakaalustatuma päevakava loomine;
- emantsipeerumisele ja tööhõives osalemisele kaasaaitamine;
- sellisesse ühiskonda panustamine, kus kultuurid ja piirkonnad elaksid koos ning kus kehtiksid ühised väärtused ja normid;
- koolis ja ümbruskonnas sotsiaalsele vastutusele kaasaaitamine;

⁴⁵ The Integration of Formal and Non-formal Education: The Dutch „brede school“, Manuela du Bois-Reymond (2009). Kättesaadav aadressil

https://www.researchgate.net/publication/43019130_The_Integration_of_Formal_and_Non-formal_Education_The_Dutch_brede_school.

⁴⁶ http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/a4_brede_scholen_high-res_eng.pdf.

- nii lastele kui ka professionaalidele ettevõtjana tegutsemise võimaluse pakkumine, kasutades näiteks loovust ja jõudes selle kaudu asjakohaste/õigete vastusteni;
- hoolitsemine selle eest, et õpetajad saaksid keskenduda oma esmatähtsatele ülesannetele ja kool saaks keskenduda oma peamistele kohustustele.

4.4.5.2. Edutegurid ja saadud õppetunnid

Üks peamisi edutegureid, mis võimaldas kogukonnakooli kontseptsioonil kasvada, on suur paindlikkus kogukonnakooli kujundamisel ja toimimisel. Hollandi valitsus ei dikteerinud kogukonnakooli täpset ülesehitust. Koolimudelid on kohandatud laste ja vanemate vajaduste järgi. Andmeid kogukonna vajaduste kohta saadakse mitme meetodi abil, näiteks küsitluste, vaatluste käigus klassides ja muudes koolitegevustes või vestluste kaudu lapsevanematega. Nii on kogukonnakooli kontekstis lihtsam kohandada asutuse lahtiolekuaegu ja personali tööaega laste ja vanemate vajadustele.

Samuti on mitmesuguste teenuste pakkumine traditsioonilise kooli sees ja/või selle läheduses lapsevanematele kasulik, kuna lapsed saavad iga päev kogukonnakoolis käia. Nii on vanematele lapsehoiuteenus, tavakooli õpe ja koolipäevajärgne klassiväline tegevus kõik samas kohas. See edendab ka usaldust kooli personali vastu.

Lõimitud lastekeskused pakuvad 0–12-aastastele lastele pidevat õppetööd. Nagu eelnevates punktides mainitud, toob see kaasa laste parema arengu, suurema motivatsiooni kooliskäimiseks, abi vajavaid lapsi aidatakse kiiremini, vanemad saavad hõlpsamini ühitada tööd ja laste eest hoolitsemist ning see annab vanematele paremini aimu, kelle poole nad saavad lastega seotud küsimustega pöörduda.

4.4.5.3. Praktika ülekantavus

Hollandi kogukonnakooli idee on edukas näide terviklikust lähenemisest noorte heaolu toetamisele kogukonna abiga.

Hollandi ja teiste sarnaste tavade eeskujul on kogukonnakoole hakanud looma ka Belgia flaami valitsus. See sai alguse poliitilisest algatusest, mille eesmärk oli töötada välja vahendid haridusliku võrdsuse parandamiseks. 2005. aastal määratles tollane flaami haridusminister kogukonnakoole (holl *brede scholen*) järgmiselt: „kohalik koostöö eri sektorite vahel, mille puhul üks või mitu kooli teevad koostööd, et luua laiaulatuslik õppe- ja elukeskkond, püüdes maksimeerida kõigi laste ja noorte arenguvõimalusi“. Esimene samm selle mudeli rakendamisel Flandrias oli kontseptsiooni määratlemine ja seejärel mitme katseprojekti algatamine (17 katseprojekti ajavahemikus 2006–2009).⁴⁷

Lisaks algab siinse juhtumiuuringu jaoks tehtud intervjuude alusel peagi Erasmus+ rahastatud projekt, mille eesmärk on toetada kogukonnakoolide kontseptsiooni arendamist teistes riikides, näiteks Kreekas ja Prantsusmaal.

Kogu päeva kestvate tegevuste pakkumine, nagu Hollandi kogukonnakooli puhul, on paremini kooskõlas tänapäeva tööeluga, kuna osa vanemaid (eriti nooremate laste vanemad) peavad praegu hoolitsema selle eest, et liikumine hobide ja kooli vahel

⁴⁷ http://www.bredeschool.org/sites/default/files/D_CELE_bredeschoolsarticle_14Jan.pdf.

oleks sujuv. Siiski ei ole teada, mil määral võiks see toetada mitteformaalõppes osalemise võrdseid võimalusi.

4.4.5.4. Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise/koordineerimise problemaatika

Algkoolid ja lastehoiuasutused puutuvad kokku paljude raskustega. Peamiselt takistavad kogukonnakoolide / lõimitud lastekeskuste edukat arengut järgmised tegurid: piiravad õigusaktid ja eeskirjad; hariduse ja lastehoiu valdkondade eraldatus; rahalisi vahendeid on liiga vähe ja neid on raske kombineerida; rajatised/taristu ei ole koostööks sobivad.⁴⁸

Selle juhtumiuuringu jaoks tehtud intervjuu järgi on üks suurimaid takistusi asjaolu, et lastehoiuteenuseid osutavad eraõiguslikud organisatsioonid, aga koolid kuuluvad avalikku sektorisse. See tähendab, et neid reguleerivad erinevad õigusaktid. Näiteks kui kool palkab lapsehoiuteenuse osutaja, peab ta maksma kõrgemat palka, et katta eraõiguslike organisatsioonide suhtes kohaldatavat tulumaksu.

Teine takistus on määrus, mis käsitleb õpilaste arvu klassiruumis. Kooli ajal võib klassiruumis istuda kuni 50 last, kuid koolitundide välisel ajal kuni 16. On lootust, et lähiaastatel seda määrust muudetakse.

Edaspidi soovib enamik koole ja lastehoiuasutusi ning nende haldajad keskenduda suhete tihendamisele praegus(t)e partneri(te)ga. Need, kellel on plaanis laiendada koostööd mitmele partnerile, kaaluvad eelkõige koostööd tervishoiuvaldkonna esindajatega. Nad püüavad luua tugevamat sidet noorsootöö ja hoolekande pakkujatega. Samuti soovivad peaaegu pooled juhatuse liikmetest pikemas plaanis ühendada oma organisatsioon uueks üksuseks ning töötada välja lõimitud haridus- ja lastehoiuasutus, näiteks lastekeskuse vormis.⁴⁹

4.5. 4. juhtumiuuring. SySTEM 2020 – loodusteaduste õpe väljaspool klassiruumi (Horisont 2020 projekt)

4.5.1. Sissejuhatus

Infokast 15. SySTEM 2020

- Projekti koordineerib Dublini Trinity College'i teadusgalerii (Iirimaa).
- Viiakse ellu 1. maist 2018 kuni 30. juunini 2021.
- Tegu on Euroopa projektiga, milles osalevad Austria, Belgia, Holland, Iirimaa, Iisrael, Itaalia, Kreeka, Serbia, Sloveenia, Soome ja Taani.
- Rahastatakse programmi Horisont 2020 kaudu.
- <https://system2020.education/about/>

4.5.2. Algatuse/meetme taust ja sisu/eesmärk

Projekti SySTEM 2020 eesmärk oli välja selgitada 19 riigis algatused, millega edendatakse loodusteaduste õppimist väljaspool klassiruumi. Loodusteaduslik haridus ei ole keske tähtsusega mitte ainult teaduskarjääri alustamiseks, vaid ka kui kodanike demokraatlik õigus, et mõista maailma, milles nad elavad, ja osata

⁴⁸ Primary schools, childcare and child centres: the state of the country 2019. Kättesaadav aadressil <https://onderwijsdatabank.nl/106475/samenwerking-in-beeld-2/>.

⁴⁹ Samas.

oma igapäevaelus teaduslikult mõelda. Traditsiooniline õppekava jätab aga paljud noored, eriti vähekindlustatud õpilased, loodusteaduslikust haridusest kõrvale.

Projekti käigus sooviti koguda teavet selle kohta, kus ja kuidas noored teadusega seonduvaid oskusi õpivad. Eesmärk oli ka laiendada loodusteadusliku hariduse kontseptsiooni, et muuta see noortele atraktiivsemaks, ning luua uusi vahendeid, mis toetaksid pedagooge paindlike õpikeskkondade kavandamisel ja rakendamisel ning mis arvestaksid õppijate, asukohtade ja õppeainete erinevusi. Need meetmed aitaksid luua rohkem võimalusi loodusteaduste õppimiseks ka väljaspool kooli.

Projektil on viis eesmärki.

Tabel 4.2 SySTEM 2020 projekti eesmärgid

Hindamine	■ Mitteformaalne ja informaalne loodusteaduste õpe Euroopas
Mõistmine ja mõtestamine	■ Kaasata huvirühmi väljaspool õppetööd peamiste probleemide määramisse ja nende lahendamiseks vajalike ideede ühiselt väljatöötamisse ■ Hinnata mitteformaalse teadustegevuse kvaliteeti
Kavandamine, arendamine ja elluviimine	■ Uued vahendid ja praktikad/tavad mitteformaalõppe programmide rakendamiseks ■ Töötada välja tehnoloogiaplattform, mida saab kasutada atesteerimisvahendina
Peegeldamine ja areng	■ Analüüsida uute tavade kasutuselevõtu tulemusi ■ Hinnata õppevahendite edukust ■ Teavitada teisi tulemuslikest tavadest
Kaasamine ja teavitamine	■ Teadusuuringute, konverentside, õpitubade ja aruannete kaudu

Allikas: Välja töötatud CORDISE platvormilt: <https://cordis.europa.eu/project/id/788317/reporting>.

Projekti rahastati programmi Horisont 2020 raames, ELi toetus oli 3 miljonit eurot. Projekti tuumikrühma kuulus 11 organisatsiooni 11 riigist, kuid laiemasse projektimeeskonda kuulusid kolmandatest isikutest organisatsioonid⁵⁰ 18 riigist⁵¹. Tulemuseks on mitmed erinevad olukorrad, määrsed ja riiklikud raamistikud formaal- ja mitteformaalhariduse lõimimise kohta. Need riiklikud raamistikud ja tavad võivad märkimisväärselt mõjutada projekti tulemusi, nagu näitab allpool tutvustatud juhtumiuuring noorte juurdepääsu kohta kõrgharidusele.

4.5.3. Institutsiooniline raamistik, sihtrühm ja suunitlus

Dublini Trinity College'i teadusgalerii koordineeris partnerlust, mis hõlmas valdkondadevahelist partnerlust Euroopa riikidest, sealhulgas kuulus täiskooesseisu liikmeid Austriast, Belgiast, Hollandist, Iirimaa, Iisraelist, Itaaliast, Kreekast, Serbiast, Sloveeniast, Soomest ja Taanist. Koostööd tõhustasid veelgi mitmesugused kolmandatest isikutest organisatsioonid. See muutis projekti palju

⁵⁰ Kolmandad isikud võivad täita mõnda projektidega seotud ülesannet, kuid ei sõlmi Euroopa Komisjoniga toetuslepingut.

⁵¹ Austria, Belgia, Bulgaaria, Hispaania, Holland, Iirimaa, Iisrael, Itaalia, Kreeka, Portugal, Prantsusmaa, Rootsi, Saksamaa, Serbia, Sloveenia, Soome, Šveits, Ühendkuningriik. Üksikute organisatsioonide kohta vt <https://system2020.education/about-partners/>.

keerulisemaks, kuna tuli arvestada haridussüsteemide erinevusi ning erinevaid arusaamu haridusest ja teaduse tähendusest.

Partneriteks olid enamasti teaduskommunikatsiooni organisatsioonid ja haridusasutused. Projekti sihtrühmad (teiste hulgas õpilased ja õpetajad) kaasati ka projekti tegevusse, sealhulgas väljaspool klassiruumi toimuvate teaduslike õppetegevuste põhimõtete väljatöötamisse (kavandamispõhimõtted⁵² – kujundamine kõigile, kogemustele ja kasvule) näiteks muuseumites või teaduskeskustes.

Projekt oli mõeldud eelkõige 9–20-aastastele noortele ja nende koolitajatele. Selles pöörati eritähelepanu kaasamisele ning keskenduti vähekindlustatud taustaga noortele, näiteks sisseerandajatele, ja soolise lõhe vähendamisele loodusteaduste õppimises.

Projekti keskmes oli mitteformaalõpe, kuid see sisaldas ka formaalõppe ja koolidega seotud elemente. Partnerluses on tähtis osa teaduskeskustel, mille üks peamisi sihtrühmi on koolid ning mille töötajatel võib olla õpetaja kutse ja põhjalikud teadmised koolide loodusteaduste õppekavast. Näiteks Rootsis asuv teadusmuuseum Tom Tits Experiment, mis oli osa projektipartnerlusest, teatas, et teeb intensiivset koostööd koolide ja Rootsi riikliku haridusametiga (Skolverket) ning pakub näiteks informaatikavaldkonnas õpetajakoolitust.

4.5.4. Rakendamine

4.5.4.1. Lõimimisviis

Formaalhariduse lõimimise peamised viisid projektis olid: 1) kooli õppekava järgimine mitteformaalharidust pakkuvates keskkondades, 2) metoodiline vahetus. Projekti eesmärk ei olnud pakkuda terviklikke mooduleid ega õppeaineid, vaid nende elemente mitteformaalõppe keskkondades, näiteks teadusmuuseumites. Projekti keskne tulemus oli väljaspool klassiruumi toimuva õppetegevuse kavandamise põhimõtete väljatöötamine ning nn *zine*'id⁵³ (lühend sõnast *magazines* või *fanzines*. Need on väikesed isetehtud voldikud, mida saab kasutada loomingulise ja isikupärastatud hindamisvahendina ning milles on kombineeritud teksti, maale, joonistusi, kollaaže ja muud), mis viidi üle ka formaalhariduse keskkonda STEAM-ainete (teadus, tehnoloogia, inseneeria, kunst ja matemaatika) õpetamise kontekstis. Metoodiline teabevahetus hõlmas formaalhariduse õpetajaid ja koole töötubades ja aruteludes, kuigi selle ulatus oli riigiti erinev.

„Teaduskeskusena on meie siht- ja huvirühm alati koolid, nii et lõimimise küsimustele mõtleme pidevalt. See ilmnes näiteks projekti käigus loodud kavandamispõhimõtete ühisloomeprotsessis. Küsisime endalt, kuidas saaksime mitteformaalõppe keskkonnana pakkuda materjale ja vahendeid, mis võivad parandada võrdset juurdepääsu loodusteaduste õppimisele, mis oleks kasulik noortele nii formaalhariduses kui ka hiljem nende elus.“ – Intervjueeritav

Projekti eesmärk oli anda õppijatele võimalus saada diplom, mis põhineks nende osalemisel mitteformaalses õppetegevuses. See projekti osa oli seega seotud mitteformaalõppe tunnustamisega.

⁵² <https://system2020.education/resources/design-principles-and-methods-toolkit-for-supporting-science-learning-outside-the-classroom/>.

⁵³ *Zine*'idega seotud projekti kogemuste kohta vt Brown jt (2021).

4.5.4.2. Tulemused ja järeldused

Euroopa Komisjon auditeeris projekti mitu korda. Projekti raames tehti ka sisehindamine (Perry, Hurley 2021).

Projekti peamised eesmärgid puudutasid arusaamist sellest, kuidas õpetada mitteformaalõppe kontekstis loodusteadusi tõhusamalt ja kaasavamalt, ning mitteformaalhariduse kontekstis ja formaalhariduses tegutsevate pedagoogide professionaalset koolitust, et pakkuda loodusteadusi kaasavat õppetegevust. On leitud, et selliste metoodikate nagu *zine*'ide kasutamine mõjutavad loodusteaduste õppimist positiivselt ning tekitavad motivatsiooni ja enesekindlust, isegi kui õppijad seisavad silmitsi raskuste ja probleemidega, sealhulgas toetavad need ka vähekindlustatud taustaga õppijaid (Perry, Hurley 2021). Projekti raames küsitletud õpilased ütlesid ka, et loodusteaduste õppimine väljaspool kooli aitaks neil mõlemas keskkonnas toimuva õppimise seoste tõttu koolis paremini hakkama saada ning luua seoseid loodusteaduste õppimise ja igapäevaelu vahel (Perry, Hurley 2021) ehk suurendada oskuste arengut ja teadmiste kasutamist, mitte lihtsalt teadmiste arendamist.

Nagu eespool mainitud, oli projekti keskne tulemus seotud ametialase koolitusega, milleks oli väljaspool klassiruumi toimuva loodusteadusliku õppetegevuse kavandamispehmohtete väljatöötamine. Seda näitlikustati juhtumiuuringutega. Näiteks teaduslikud mikrorändnäitused (ingl k *Travelling scientific micro-exhibitions*), mis käsitlevad selliseid teemasid nagu kliimamuutus. Neid korraldab üks projektipartner, kes koostas ka n-ö näitusekogumikud, mida saab koolidega jagada. Koolid kasutavad neid materjale, et suurendada loodusteaduslikku kirjaoskust ja huvi ning toetada õppijate aktiivset osalemist, tehes teaduse kättesaadavamaks ja kaasahaaravamaks.

„Näitusekogumikel on ühesugune struktuur: teaduslik teave tahvlitel, didaktilised materjalid ning juhend katsete ja tegevustega, mis muudavad teaduslikud arusaamad tajutavaks. Õpilased vastutavad näituse sisu tutvustamise, külastajate juhendamise ja töötubade juhtimise eest. Enne selle vastutuse võtmist juhendavad õpilasi nende kooli õpetajad. Mikronäitustel aktiivne osalus peaks arendama õpilase teaduslikku suhtlemisoskust, suurendama enesekindlust ja iseseisvust õppetöös.“

Allikas: Durall (2020: 14)⁵⁴.

Kuna näitused on avatud kõigile, on need suurendanud ka koolide ja kogukondade, sealhulgas äärealade kogukondade vahelist koostööd. See seotub projekti pehmohtetega nagu „kättesaadavaks muutmine“, „innustamine ja motiveerimine“ ja „sotsiaalse õpikeskkonna loomine“.

SySTEM 2020 väljatöötatud kavandamispehmohtteid on kasutatud sarnastes ELi rahastatud projektides, sealhulgas avatud kooli projektides, mis osutavad õppele, mis on avatud nii asukoha (koolis ja väljaspool kooli), ajastuse (kooliajal ja väljaspool seda), õpetaja rollide (mida saab täita mitu osalejat), õppemeetodite kui ka juurdepääsuviiside poolest⁵⁵. Nee on avatud ka selles mõttes, et sageli käsitletakse projektides päevakajalisi ja igapäevaelu küsimusi, mis on kogemuslikul viisil seotud õpilaste kogukondadega. See kehtib projekti⁵⁶ „Make It Open“

⁵⁴ <https://system2020.education/wp-content/uploads/2020/12/8.-Design-Principles.pdf>.

⁵⁵ <https://makeitopen.eu/wp-content/uploads/Edit-of-D1.1-Set-of-user-centered-delivery-templates-Make-it-Open.pdf>.

⁵⁶ <https://makeitopen.eu/about/>.

(„Muutkem see avatuks“) puhul, mille raames mõned SySTEM 2020 partnerid jätkavad koostööd, et suurendada avatud hariduse atraktiivsust koolidele.

Infokast 16. Projekt „Make It Open“

Selle projekti eesmärk on muuta koolid traditsioonilistest haridusasutustest kogukondlikeks partnerlusteks (tihedas koostöös koolide, perede, ettevõtete ja muude organisatsioonide vahel), töötades õpetajatele välja erinevaid õpistsenaariumeid avatud õppemeetodite katsetamiseks. Selleks luuakse kümme avatud õppe keskust (enamasti teaduskeskuste, muuseumite ja muude mitteformaalõppe pakujate juhtimisel), koostatakse 2023. aastal neli nädalat kestev MOOC avatud õppe rakendamise kohta ning 2022. aastal luuakse veebiplatvorm, mis toetab õpetajaid ja koolitajaid avatud õppe keskkonnas navigeerimisel. Samuti on võimalik alla laadida kohandatud tunniplaan. Projekti tulemusi katsetatakse 2022/2023. õppeaastal kümnes Euroopa riigis ja 150 koolis. Projekti raames korraldatakse ka veebipõhine konkurss kõige loovama ja uuenduslikuma avatud õppe rakendamise leidmiseks.

SySTEM 2020 tegevuste eesmärk oli ka pakkuda õppijakeskset teadusharidust ja tunnustada mitteformaalõppe läbimist (sertifitseerimine). Tunnustamine võiks toimuda OpenBadgesi ja programmis osalevate organisatsioonide pakutavate sertifikaatide kujul. See tekitas aga projektile mitmesuguseid probleeme, näiteks otsustamisel, kas seda tuleks teha Euroopa (projekti) või riigi/partneri tasandil. Projekti käigus saadud kogemustest lähtuv põhiseisukoht on, et nooremad lapsed võivad selliseid tunnustamisvahendeid väärtustada, kuid see ei pruugi kehtida, kes on gümnaasiumi vanema astme noorte puhul. Selle sihtrühma jaoks oli oluline, et sertifitseerimine/tunnustamine omaks haridussüsteemis tähtsust (see tähendab, et neid toetaksid tunnustamissüsteemid⁵⁷), vastasel juhul oli nende huvi sertifitseerimise vastu väike, kuna nad ei teaks, kuidas seda kasutada. Teisalt sõltus selliste sertifikaatide väärtus haridussüsteemis ka nende kehtivusest kõrgharidussüsteemis. Näiteks Rootsis põhineb süsteem suuresti hinnatel, nii et projekti sertifitseerimisvahendite väärtus haridussüsteemis edasiliikumisel on piiratud, kuid olukord võib olla teistsugune riikides, kus kõrghariduse taotlemisel võetakse arvesse rohkem kriteeriume. Tunnustamist teadmiste, oskuste ja pädevuste kindlaksmääramise ja dokumenteerimise ning nende hindamise tähenduses (mis moodustavad koos sertifitseerimise või pädevuse omistamisega kolm neljast valideerimisetapist) käsitleti projektis samuti kahe vahendi väljatöötamise kaudu: refleksioonivahendid ja enesehindamisvahendid loovuse, koostöö, suhtlemise ja kriitilise mõtlemise valdkonnas. Lihtsast hobialektronikast valmistatud ja korduskasutatav riistvaraline seade Observation Mapper töötati välja, et lihtsustada enesehindamist ja õpikogemuste dokumenteerimist, võttes arvesse teemaga tegelemise või teatud tegevustele kulutatud aja mõõtmisnäitajaid. Selleks töötati välja ka õppeportfoolid (ehk *zine*'id).

Projekti raames loodi Euroopa informaalse ja mitteformaalse loodusteadusliku õppe andmebaas⁵⁸. Andmebaasis on teave selle tegevuse eri aspektide kohta, sealhulgas on seal tegevuse liik, tase ja arendatavad oskused, pedagoogiline lähenemine, vanuserühmad, samuti teave selle kohta, kas projektis osalemisega on seotud auhindu/tunnistusi, kuid ei ole üksikasjalikult kirjeldatud auhinna/tunnistuse liiki ega seda, kas need on mingil viisil seotud formaalharidusega.

⁵⁷ Nagu märkisid ka Perry ja Hurley (2021).

⁵⁸ <https://zenodo.org/record/4946015>.

4.5.5. Üldine hinnang

4.5.5.1. Organisatsiooni ja sihtrühmade saadav kasu/eelised mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel/koordineerimisel

Projekti SySTEM 2020 eesmärk oli aidata kooliõpilasi, laiendades loodusteaduste õpetamise kontseptsiooni ja ruume, kus õpetatakse loodusteadusi, ning tunnustada õpilasi nende mitteformaalse loodusteaduste õppimise eest, samuti anda haridustöötajatele vahendeid, mis aitaksid neid loodusteaduste õppetegevuse kavandamisel.

Projekti hindamises märgitakse, kuidas projekt mõjutab õppijaid, töörühma organisatsioone, projektiväliseid organisatsioone, laiemat teadusõppe kogukonda ning sotsiaalset, poliitilist, tehnoloogilist ja majanduslikku tasandit. Projektis osales üle 4000 õppija rohkem kui 170 töötoas, tegevuses ja programmis. Aruandes märgitakse, et projekti tegevused parandasid juurdepääsu loodusteaduste õppimisele, eriti kuna paljud õppijad (ehk vähekindlustatud noored) ei olnud varem projektis osalenud asutuste tüüpiline sihtrühm (Perry, Hurley 2021: 46). Projekti aruannete alusel kohandati õppetööd paremini õppijate, sealhulgas vähekindlustatud elanikerühmade vajaduste ja huvide järgi ning mitmekesisitati õpilaste õppimisviise loodusteadustes. Projekt suurendas institutsioonilisel tasandil ühtlasi teadlikkust institutsioonidevahelise koostöö tähtsusest. See hõlmas veel formaal- ja mitteformaalõppe valdkondadevahelist koostööd ning sellest tulenevat vastastikust kasu, näiteks vastastikust õppimist ja rikastamist. See tõi kaasa teaduse õpetamise tavade, põhimõtete ja kohtade muutmise liikmesriikides ja väljaspool neid. Hindamisaruandes märgitakse, et sellised vahendid nagu projekti raames välja töötatud kavandamis põhimõtted ja *zine*'id, ühisprojekteerimine ja kogemuslik lähenemine on laialdaselt kasutusel projektis osalenud ning ka teistes organisatsioonides, sealhulgas formaalhariduses. Kuna kavandamis põhimõtteid kasutatakse mõnes partnerriigis loodusteaduste õppe juhendajate ja mentorite koolitamisel, on neil mitmekordistav mõju.

Projekti kestlikkus tegevuse jätkamisel on projektitööde puhul problemaatiline ja SySTEM 2020 kestlikkus viitab peamiselt jätkusuutlikkusele selle tulemuste kasutamisel ja sellega seotud hüvedele. Projekti tulemused on kättesaadavad projekti veebisaidil ning kuigi SySTEM 2020 tegevused on lõppenud, kasutatakse mõnda projekti väljundit käimasolevates avatud õppe projektides, nagu projekt „Make It Open“⁵⁹, milles osaleb mõni SySTEM 2020 partner. Selliste projektiväljundite kasutamine on seega ülekantav teistesse kontekstidesse, sealhulgas Eestisse (vt ka punkt 4.5.5.3).

4.5.5.2. Edutegurid ja saadud õppetunnid

Selle juhtumiuuringu jaoks tehtud intervjuude järgi õnnestus projekt tänu seda korraldanud meeskonnale ja nende suurele kogemusele ja asjatundlikkusele selles valdkonnas ning kindlatele juhtimisprotseduuridele, mis kaasasid asjakohaselt projekti tegevusse mitu partnerit.

Üks peamisi takistusi, millega on projekt mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel silmitsi seisnud, on erinev seisukoht standardite ja hindamise teemal, samuti erinev suhtumine vabaharidusse. Õppekava ühe osa täitmiseks võib olla vaja luua seosed teatud normidega ja hinnata nende normide täitmist. See võib mitteformaalhariduse sektori jaoks olla problemaatiline, kuna võib mõjutada seda, millist liiki vabaharidust

⁵⁹ <https://makeitopen.eu/about/>.

püütakse edendada, ning hägustada mitteformaalõppe eristamist ja lisaväärtust võrreldes formaalõppega. Lõiming jäi seega võrdlemisi leebeks.

Juhtumiuuringu jaoks tehtud intervjuude käigus selgus, et olukord on Euroopas erinev, sest mõnes riigis, näiteks Rootsis, on õpetajad õpetamisel üsna autonoomsed, samal ajal kui teistes riikides kehtivad rangemad ettekirjutused selle kohta, kuidas kooliõpetajad peaksid õpetama, ning see võib nende kokkupuudet mitteformaalõppe keskkondadega takistada või raskendada.

Teine probleem on mitteformaalõppe kaudu saadud teadmiste tunnustamise puudumine formaalõppe kontekstis. See ilmneb omakorda tunnustuse andmist käsitlevates aruteludes.

4.5.5.3. Praktika ülekantavus

Projektis osales palju partnereid mitmest Euroopa riigist. See hõlbustab väljundite ülekantavust erinevatesse kontekstidesse, sealhulgas Eesti omasse. Osa väljundeid, näiteks projekti raames loodud kavandamis põhimõtted, on mõeldud kasutamiseks eri kontekstides, kuigi projekt annab ka tõendeid ülekantavuse võimalike piirangute kohta, näiteks seoses projekti vanemale sihtrühmale mõeldud tunnustamise meetmete väärtustamisega.

4.5.5.4. Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise/koordineerimise problemaatika

Projekti üks põhitakistusi oli osalejate erinev seisukoht seoses standardite ja hindamisega ning erinev suhtumine vabaharidusse.

„Tõendi andmisel võib tekkida tunne, nagu oleks vaja kasutada konkreetseid standardeid ja testida lapsi nende alusel. Nii liiguksime lähemale formaalhariduse töömeetoditele. Seetõttu võime kaotada osa õppimise vabatahtlikkusest, mis on omane mitteformaalharidusele. Niisiis tuleb leida tasakaal selles, kas soovime organisatsioonina seda teha ja kuidas saame tagada, et me jääme haridusvaldkonnas sinna, kus me tahame olla.“

Vähene autonoomia õpetamisel ning õppekava ja pedagoogikat puudutavad kesksed ettekirjutused ja õigusaktid võivad samuti muuta selle projekti lõimimise keerulisemaks. Sellega on seotud ka õppekava vähene paindlikkus. Jäik testimisele orienteeritus võib samuti raskendada liikumist vabamate mitteformaalsete õppemeetodite poole. Lisaks võidakse mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel seista silmitsi probleemidega õpetamise märkimisväärse autonoomia kontekstis (mis on Eesti haridussüsteemile iseloomulik), kuna seda võib olla raske rakendada üldise praktikana.

Samuti võib tekkida probleeme, mis on seotud õpetajate vähese ettevalmistusega, et võtta kasutusele tavapäratumaid ja avatumaid õpetamis- ja õppimisviise. Takistuseks võib olla ka ajapuudus uute tööviisidega tegelemiseks ning teadmiste puudumine asjakohaste tegevuste kavandamisel või valikul. COVID-19 kogemus on siiski näidanud, kui kiiresti saab uusi õppelahendusi kasutusele võtta. Seega võib õpetajate ettevalmistus või valmisolek võtta kasutusele uusi õpetamis- ja õppimisviise olla problemaatilisem, kuna tegevuste jaoks puuduvad vahendid ja tööriistad.

Muret tekitab veel mitteformaalõppe kaudu saadud teadmiste vähene tunnustamine formaalõppe kontekstis või kogukondades, mis peaksid seda tunnustama (sh õpilased ise, aga ka perekonnad ja ettevõtted).

Koolide ja õpetajate piisav autonoomia, praktiliste suuniste, materjalide ja mudelite pakkumine, samuti õpetajate koolitus ja toetus lõimivate käsitusviiside rakendamisel võivad aidata mõnda eespool nimetatud probleemi lahendada. Eestis on koolidel ja õpetajatel juba praegu märkimisväärne autonoomia, kuid täiendav kutsealane areng ja toetus oleks oluline nii kooliõpetajatele kui ka mitteformaalhariduse sektori õpetajatele. Seejuures tekib aga küsimus, kes kavandab, korraldab ja maksab koolituse eest ning kui palju aega see võtab. Ka koolid ja mitteformaalõppe pakkujad peavad olema veendunud ning tundma, et lisainvesteeringud kutsealasesse arengusse on kasulikud.

4.6. 5. juhtumiuuring. InFormal – mitteformaalhariduse käsitusviiside lõimimine formaalharidussüsteemi noorte kaasamiseks kohalikul tasandil (pikaajalised Erasmus+ projektid)

4.6.1. Sissejuhatus

See juhtumiuuring käsitleb pikaajalisi projekte, mis on ellu viidud ühise nimetuse InFormal⁶⁰ all. Esimest projekti alustati 2015. aastal ja praegu kestab selle viimane (neljas) osa.

Infokast 17. InFormal. Mitteformaalhariduse käsitusviiside lõimimine formaalõppesüsteemi, et jõustada noori kohalikul tasandil

- Esimene projekt viidi ellu aastal 2015 ja viimane (neljas) projekt käib praegu.
- Tegu on ELi projektiga, milles osalevad inimesed mitmest ELi ja Aasia riigist.
- Programmi rahastatakse Erasmus+ noorteprogrammi kaudu: 1. ja 2. põhimeede.

4.6.2. Algatuse/meetme taust ja sisu/eesmärk

Mõte tuua kokku nii formaal- kui ka mitteformaalhariduse pedagoogid ning kavandada ja viia ellu ühiseid koolitusi tekkis aastatel 2011–2015. Sel ajal pakkus ELi rahastatud projekt („Volunteer Messenger“) koolitust lühiajaliste vabatahtlike projektide (tavaliselt ühe-kahe nädala pikkused rahvusvahelised projektid) juhtidele, et nad saaksid korraldada osalejatele lühikesi töötube mis tahes neile huvipakkuval teemal. Koolitust peeti edukaks ja tekkis mõte, et sarnasest koolitusest võiksid kasu saada ka formaalharidust andvad õpetajad. Esialgu oli raske tagada pikaajalise koolituskursuse rahastamine nii formaal- kui ka mitteformaalsektoris, kuid 2015. aastal toetas ideed Tšehhi Riiklik Rahvusvaheline Haridus- ja Teadusagentuur (DZS).

Projektiga ei püüta tõestada, et mitteformaalõppe on parem. Pigem toetab see arusaama, et mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel tekib rikastav koosmõju. Samuti püütakse suurendada koostööd mitteformaal- ja formaalharidussektori vahel.

InFormali projekte rahastas Erasmus+ noorteprogrammi 1. põhimeetme (üksikisikute õpiränne) ja 2. põhimeetme (asutuste ja organisatsioonide vaheline koostöö) raames ning selle tulemusel on valminud ka mitu kõrvalprojekti (sh InFormal Creativity ja InFormali II osa ReVision).

⁶⁰ Sõna *in* (ingl „sees“) projekti nimes viitab lõimimisele, mitte informaalõppele. Sõnamäng rõhutab mitteformaalsete käsitusviiside lõimimist formaalsesse keskkonda.

4.6.3. Institutsiooniline raamistik, sihtrühm ja suunitlus

Esimese InFormali projekti töötasid välja ja viisid ellu kolm peamist organisatsiooni: KURO Hradec Kralove (Tšehhi), Academy of Innovation (Venemaa) ja TE IS Foundation (Ungari).

Keskmiselt alustas iga pikaajalist koolitust umbes 20 osalejat (lisaks viis kuni seitse inimest, kes osalesid koolitajate ja projektitöötajatena). Esimese projekti ajal olid umbes pooled neist noorsootöötajad ja pooled formaalhariduse õpetajad. Kummagi sektori täpne osakaal on projektiti varieerunud, kuid alati on kaasatud osalejaid mõlemast sektorist.

Osalejad olid pärit mitmest Euroopa (ja Euroopa-välisest) riigist. Esimeses projektis osalesid inimesed 23 riigist, et luua mitmekesine ja kultuuriliselt kirju rühm. Hiljem vähendati osalejariikide arvu kaheksale, et projekt oleks logistiliselt paremini hallatav.

4.6.4. Rakendamine

4.6.4.1. Lõimimisviis

Projektide põhirõhk on mitteformaalõppe lõimimisel formaalharidusse. See hõlmas koolituskursusi, mida korraldati nii formaal- (nt õpetajad) kui ka mitteformaalsektori (nt huvi- ja vabaajategevuste läbiviijad ning noorsootöötajad) haridustöötajatele ja praktikutele.

Pikaajalise koolituskursuse algne ideestik koosnes kolmest etapist. Esimene etapp sisaldas baaskoolitust, kus osalejatele tutvustati teoreetiliste ja praktiliste õppesessioonide kaudu mitteformaalõppe käsitusviise. Neile anti ülesanne töötada väikestes rühmades etteantud teemal välja töötoad oma eakaaslastele (kes võivad esindada mis tahes sihtrühma). Väikerühmadel oli võimalik oma töötube pärast üldist arutelu ja hindamist ning koolitajatelt ja juhendajatelt saadud lisamaterjali põhjal täiendada. Etapp lõppes lõpliku arutelu ja hindamisega. Pikaajalise koolituskursuse teine etapp oli kodune ülesanne. Osalejad pidid rakendama esimeses etapis õpitut oma igapäevatoos pedagoogina. Kolmandas ja viimases etapis keskenduti koduste ülesannete refleksioonile ja mitteformaalõppe oskuste edasiarendamisele. Selleks korraldati uued õpitoad, kus osalejad töötasid enda õpetatavate teemade kallal.

Koolituse algne idee ja kontseptsioon püsis eri projektide ajal üldjoontes sama, kuid selle struktuur ja sisu muutus aja jooksul, võttes arvesse eelmistest projektidest saadud õppetunde ja sobituses uute osalejate vajadustega. Seega olid kõik koolitused erinevad.

4.6.4.2. Tulemused ja järeldused

InFormali projektide raames toimunud koolituskursused kujunesid pedagoogide jaoks toimivaks koolituseks ning vastastikuse intensiivse koostöö kaudu lõimiti mitteformaal- ja formaalhariduse meetodeid (Valkova Tarasova jt 2020).

Projekti oluline väljund on 2019. aastal ilmunud käsiraamat „InFormal: A manual of integration of Non-Formal Education Approach to The Formal Education System“ („InFormal: käsiraamat mitteformaalhariduse käsitusviiside lõimimisest formaalharidussüsteemi“) (Chardymova jt 2019). Selles on ülevaade formaal- ja mitteformaalhariduse määratlustest. Samuti on esitatud teoreetilised seisukohad selle kohta, kuidas mitteformaalhariduse meetodeid saab formaalharidussüsteemiga



kohandada. Lisaks on raamatusse koondatud tavad, mis põhinevad projektides osalejate väljatöötatud haridustegevusel, ning mõtteid, mis käsitlevad projektide käigus ilmnunud teooriaid, mõtteid ja eriarvamusi.

Nagu eespool märgitud, on InFormali projektide tulemuseks olnud ka mitu kõrvalprojekti, mis keskendusid kindlatele teemadele, nagu loovus, kommunikatsioon ja visuaalne väljendamine. Neidki projekte rahastas Erasmus+.

Hindamisvormide põhjal märgib enamik osalejaid, et on saanud projektidest elumuutvaid kogemusi, mis on avanud neile uusi tegutsemisviise ja parema arusaamise nii formaal- kui ka mitteformaalõppe rollidest (Chardymova jt 2019). Peale selle on osalejad õppinud tundma olukordi, kus mitteformaalõppe käsitusviisid võivad toimida, et valida õppijatele sobivad õpivahendid.

Projektide eesmärk oli lõimida mitteformaalõppe käsitusviise formaalõppe sektoris toimuvasse õppetöösse ning kaasata mitteformaalharidusse rohkem asjatundjate õppesisu. Formaalhariduse taustaga osalejad püüdsid lõimida mõnda mitteformaalhariduse põhimõtet oma igapäevatöösse, samas kui noorsootöötajad püüdsid oma arusaama mitteformaalharidusest süvendada ja parandada nende korraldatavate haridustegevuste kvaliteeti. Osa neist tegi erilisi jõupingutusi, et jõuda koolidesse ja teha koostööd õpetajatega, teised aga pakkusid mitteformaalseid tegevusi, kasutades uusi meetodeid ja käsitusviise. Mõlemal juhul sooviti võimalikult palju liigutada õppetegevuse mõiste fookust õpetamiselt õppimisele (Chardymova jt 2019).

Infokast 18. Praktiline näide selle kohta, kuidas mitteformaalhariduse käsitusviise on kasutatud formaalhariduses

Üks Rumeenia inglise keele õpetaja rakendas InFormali projektist saadud teadmisi ja korraldas oma inglise keele tundides 15–19-aastastele õpilastele töötube. Ta kasutas mitteformaalseid meetodeid, et muuta oma tunnid kaasavamaks. Keeleoskuse arendamise kõrval keskendus ta ka pehmetele oskustele (nt kriitiline mõtlemine, loovus, probleemide lahendamine, läbirääkimis- ja ettevõtlusoskused). Töötube hindasid õppijad, vaatlaja (teine õpetaja koolist) ja õpetaja ise. Valdkonnad, mis said õppijalt, vaatlajalt ja õpetajalt kõrgeima hinde, olid järgmised (esitatud on ka õpetaja ja vaatlaja mõttekäigud).

- Õppijad on teemast huvitatud ja esitavad kõhklematult küsimusi, ülesandes on kasutatud õpilasi innustavaid meetodeid („õpilased tundsid tundide vastu rohkem huvi, kuna valisin neile huvipakkuvad teemad ja kasutasin tänapäevaseid meetodeid“).
- Õppijatele meeldis osaleda ja neil oli tegevuses aktiivne roll („nad nautisid loovusega seotud osa (kui iga rühm pidi looma samadest ressurssidest sama toote) ning olid tegevusse tõesti kaasatud, iga liige sai võimaluse väljendada arvamust, pidada läbirääkimisi, mõelda kriitiliselt ja langetada keerulises olukorras kiiresti otsuseid“).
- Õppijad on tegevusse kaasatud vaimselt, emotsionaalselt ja füüsiliselt („katse jaoks valitud tegevused hoidsid õppijaid kaasatud kõigis aspektides: vaimselt (loovusele keskenduvad ülesanded), emotsionaalselt (kokkuvõtete tegemisel julgustati neid väljendama oma tundeid, olgu need siis positiivsed või negatiivsed), füüsiliselt (rühmas liikudes, teistega läbi rääkides)“).

Õpetaja pani kirja ka järgmised mõtted seoses mitteformaalhariduse käsitusviiside kasutamisega.

- See on veidi keerulisem ja vajab mõningast katsetamist, kuni õpetajad seda tüüpi õpetamisega harjuvad. Kuna ma olen varem osalenud Erasmus+ koolitustel ja mul oli võimalus katsetada neid meetodeid projekti raames, ei saa öelda, et mul oleks olnud raske valmistada koolitusi ette mitteformaalhariduse käsitusviiside abil. Küsimus on pigem selles, kuidas neid õpilastele tutvustada, et nad teeksid koostööd ja oleksid kaasatud.
- Mitteformaalõppe meetodite kasutamine formaalsüsteemis õpetamisel on õppija jaoks kindlasti lõbusam ja mitmekesisem. See oli ka mulle kui õpetajale lõbusam, sest saan jälgida nende reaktsioone hoopis teises kontekstis ja õppida neid sel viisil paremini tundma.
- Olen hakanud teadvustama mitteformaalhariduse käsitusviiside lõimimise tähtsust sellest ajast, kui neist esimest korda kuulsin. Kasutan neid käsitusviise oma tundides alati hea meelega.

Allikas: Chardymova jt (2019).

4.6.5. Üldine hinnang

4.6.5.1. Organisatsiooni ja sihtrühmade saadav kasu/eelised mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel/koordineerimisel

Valkova Tarasova jt (2020) sõnul on koolitustel osalejad omandanud uusi pädevusi, mida nad saavad rakendada oma igapäevatöös.

Seni on mõju olnud peamiselt individuaalsel ja kohalikul tasandil. Valitsuse (riiklikul) tasandil ei ole peamiste partnerite riikides haridusreforme eriti toetatud.

InFormali projektide eri väljundites osales kindel hulk partnerorganisatsioone. Selle tulemuseks on tugev töösuhe ja usaldus partnerite vahel, mis on omakorda hõlbustanud pidevat õppimist ja kõrvalprojektide arendamist. Eri valdkondade praktikakogukondade (nt formaal- ja mitteformaalhariduse õpetajad) arendamine kohalikes kogukondades ja kogukondade vahel oleks Eestis kasulik täiendus, kuigi

oleks tähtis tagada, et need praktikakogukonnad töötaksid edasi kauem kui ainult projekti raames.

4.6.5.2. Edutegurid ja saadud õppetunnid

Noorsootöötajate ja õpetajate osalemine koolituskursustel on lähendanud seisukohti ja kogemusi ning võimaldanud valdkondadevahelist teabevahetust. Koolituste käigus leidsid mõlemad sihtrühmad tee üksteise juurde, hakates mõistma, et õppetöös on koht nii formaal- kui ka mitteformaalõppele ning et küsimus on ainult iga olukorra ja sisu jaoks sobiva vahendi valimises. Samuti on see hea vahend selleks, et luua vastastikune arusaam mitteformaalõppest nii õpetajate kui ka noorsootöötajate seas (Valkova Tarasova jt 2020).

Mis puudutab koolituste ülesehitust ja sisu, siis on olnud oluline, et koolitusel oleks palju praktilisi osi, kus osalejad saavad õpitut rakendada ja kujundada tõhusalt koolituse sisu. Selleks oli vaja üsna intensiivseid koolitusi, mis kestsid seitse-kaheksa tööpäeva. See lõi omakorda tugeva õpikeskkonna, kiirendas õppimist ja rühmadünaamika teket (Valkova Tarasova jt 2020). Asjaolu, et koolitused toimusid mitmes etapis, oli väga tähtis, kuna see võimaldas mitut järelemõtlemise, tagasiside ning pideva täiustamise ja õppimise etappi. Pikaajalise koolituskursuse eri etappide vahelisel ajal kasutati osalejate kaasatuse ja pühendumuse hoidmiseks veebikursusi, tuge ja konsultatsioone. Projekti raames rakendatud koolituse tüüp, mis hõlmab praktiliste ülesannete planeerimist ja elluviimist ning nende kajastamist ja läbivaatamist (vastastikuse mentorluse kaudu), võiks olla kasulik, et uuesti luua või paremini mõtestada olemasolevat koolituste pakkumist Eestis.

Mitu sama idee ja kontseptsiooniga projekti on juba ellu viidud. Tänu sellele saavad partnerorganisatsioonid varasematest projektidest õppida ning koolituse sisu ja struktuuri ajakohastada ja täiustada, jäädes samal ajal algse idee ja kontseptsiooni juurde.

4.6.5.3. Praktika ülekantavus

InFormali projektid on näide sellest, kuidas saab toetada mitteformaalõppe ja formaalõppe lõimimist, ning need võivad olla kasulik lähtepunkt teistele riikidele, sealhulgas Eestile, kes püüavad edendada mitteformaalõppe ja formaalõppe lõimimist. Eestis on vaja selliseid koolitusprogramme, nagu InFormal pakub, eelkõige seepärast, et need toovad kokku õpetajad ja mitteformaalõppe pakkujad.

Idee ja kontseptsiooni edukust tõestavad paljud InFormali projektid ja kõrvalprojektid, mis on juba ellu viidud, mida praegu ellu viiakse või mida kavandatakse.

Formaalhariduse õpetajate, sealhulgas nooremate ja äsja diplomeeritud õpetajate huvi mitteformaalõppe käsitlusviiside vastu kasvab, mis näitab, et seda tüüpi professionaalne areng on asjakohane ja vajalik. Samuti on näha kasvavat suundumust mitteformaalõppe tegevuste formaliseerimiseks (kuigi ei ole selge, kas see toimub vajadusest või eelistustest lähtudes). Ühiskoolitused võivad aidata kaasa ühise arusaama loomisele ja toetada pidevat erialast arengut vastastikuse õppimise kaudu.

Kuigi InFormali projektid ei ole veel toonud kaasa süsteemseid muutusi pidevas kutsealases arengus ja õpetajate eelkoolituses, annavad projektidest saadud õppetunnid aluse edasiseks aruteluks. Projektides esines probleeme seoses väljalangevuse ja sellega, et osalemiseks oli vaja pikemat aega töölt eemal olla, kuid koolituse üldist ideed ja kontseptsiooni võib pidada asjakohaseks ja paljulubavaks.

Projekti raames avaldatud käsiraamat (või juhend) oleks põhimõtteliselt kasulik Eesti huvirühmadele, kuid sellistel suunistel võib olla laiem mõju siis, kui need oleksid mõnevõrra institutsioonilisemad, st kui need annaks välja mõni valitsusasutus või -amet. Sarnaseid suuniseid võiks lõimida ka õpetajate ja mitteformaalhariduse eestvedajate eel- ja täienduskoolitusse.

4.6.5.4. Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise/koordineerimise problemaatika

Selle projekti üks põhitakistusi on olnud osalejate hoidmine pikaajaliste koolituste kõigi etappide jooksul. Väljalangemise määr on olnud vahemikus 18,5% (esimene ja kolmas projekt) kuni 55% (teine projekt), kuigi tuleb märkida, et absoluutarvudes on see näitaja siiski üsna väike. Väljalangemisel on nii isiklike kui ka tööalaseid põhjuseid (nt suutmatust pühendada osalemiseks vajalikku aega või töökoha vahetamine). Projekti riikidevaheline olemus võib olla samuti koolituse katkestamise põhjus.

Koolituskursuste intensiivsus ja pikkus raskendasid samuti osalejate värbamist, eriti formaalharidussektorist. Formaalkoolituse õpetajad olid osalemisest huvitatud, kuid neil oli raske osaleda pikaajaliste koolituste igas etapis, mis kestsid ligikaudu kuus kuni kaheksa tööpäeva.

Mitteformaalõppe lõimimisel on esmane proovikivi see, et terminid ja selle praktilist rakendamist mõistetakse erinevalt. See probleem süveneb veelgi, kui projektiga ühinevad eri riigid.

Peale õpetajate esialgse vastuseisu mitteformaalõppe käsitusviiside vastuvõtmisele (mis tuleneb arusaamatusest ja/või hirmust kaotada autoriteet/võim) on ka praktilisi takistusi, mida õpetajad seoses mitteformaalõppe käsitusviiside rakendamisega näevad. Takistusteks on näiteks rangelt kehtestatud õppekavad ja õppetundide ajaline piirang.

5. Peamised leiud ja järeldused

Formaal- ja mitteformaalõppel on palju erinevaid määratlusi (sh need, mille on esitanud ELi ja rahvusvahelised organisatsioonid, nagu Cedefop, OECD ja UNESCO), mis põhinevad erinevustel õppimise kohas, osalemise laadis, õpitegevuse eesmärkides, töökorralduses ja kogemuste tunnustamises. Selles ülevaates täheldatud suundumuse alusel muutuvad aga piirid kahe õppevormi vahel üha hägusamaks. See, et mitteformaal- ja formaalõpe saavad aina lähedasemaks, väljendub veel näiteks formaalhariduse kasvavas mitteformaalseks muutumises (nt töökohapõhine õpe, asukohapõhine haridus, seikluskasvatus ja mängulisus) ja mitteformaalhariduse formaliseerumises (nt õppe valideerimise ja tõendamise kaudu). Digitaalsed ja tehnoloogilised edusammud on mänginud olulist rolli väljaspool formaalharidust toimuva õppimise hõlbustamisel ja selle lõimimisel formaalharidusega. Uued digitaalsed õpetamis- ja õppimistavad ning -keskkonnad (nt MOOCid ja sotsiaalmeediaplatvormid) võivad oma olemuselt olla hübriidsed, hõlmates nii formaal- kui ka mitteformaalõppe tunnuseid, ning osutavad seega vajadusele muuta formaal- ja mitteformaalõppe eristamist.

Toetudes erialakirjandusele, eristasime viis peamist mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise viisi:

- kooli õppekava, mida mitteformaal- või formaalhariduse pakkuja viib ellu väljaspool koolikeskkonda;
- huvi- ja vabaajategevus: tegevus, mida formaal- või mitteformaalhariduse pakkuja korraldab kooli ruumides, või õppekavasse lõimitav tegevus;
- mitteformaalhariduses/-õppes omandatud teadmiste, oskuste ja pädevuste valideerimine ja tunnustamine;
- metoodiline/pedagoogiline toetus ja õppekavade koos kavandamine;
- koostöö kutsealases arengus (nt ettevalmistav ja täienduskoolitus).

Lõimimisviisid võivad olla seotud ühe või mitmega neist olenevalt nende fookusest (st need lõimimisviisid ei välista üksteist). Meie valitud juhtumiuuringud käsitlesid erinevaid lõimimisviise.

Kuigi eri riikides ja kontekstides on täheldatav suundumus formaal- ja mitteformaalhariduses suurema lõimimise ja vastastikuse sünergia poole, mille raames tehakse jõupingutusi formaal- ja mitteformaalõppe lõimimise edendamiseks, ei ole need sageli veel süsteemsed. Süsteemitasandil olevate näidete puudumine ning asjaolu, et kaks selles aruandes esitatud põhjalikku näidet on ELi projektid (Horisont 2020 ja Erasmus+), näitab samuti, et tegu on veel suhteliselt uue ja ambitsioonika poliitikavaldkonnaga. Peale selle rõhutavad aruandes esitatud lõimimisviisid ja näited, et ei ole olemas lihtsat või ühest valemist, kuidas mitteformaal- ja formaalõpet lõimida. Esitatud praktikas/tavad ja projektid annavad kasulikke näiteid selle kohta, mida saab teha, millist mõju need võivad avaldada ja kuidas neid rakendada. Samuti näitavad need, et formaal- ja mitteformaalhariduse seoseid saab arendada ning nendega töötada mitmel viisil. Lõimimine ei ole siiski enamasti lihtne: igas näites tuuakse esile hulk hüvesid, edutegureid ja õppetunde, kuid ilmnevad ka probleemid ja piirangud.

Formaal- ja mitteformaalõppe lõimimine võib:

- parandada õpilaste hoiakuid, õpimotivatsiooni / mõtestatud õppimise tunnet, õppetegevusse kuulumise tunnet ja heaolu;

- toetada kognitiivsete ja mittekognitiivsete oskuste (nt meeskonnatöö, suhtlemine, konfliktide lahendamine, sotsiaal-emotsionaalsed oskused) arengut ja haridustaseme saavutamist (kuigi tõendid hariduslike saavutuste kohta ei ole üheselt mõistetavad ja võivad sõltuda mitteformaalõppe eripärast);
- pakkuda mõtestatud õpet ja nauditavat õpikogemust, sealhulgas vähekindlustatud taustaga, hariduslike erivajadustega või haridussüsteemist varakult lahkumise ohus olevatele õpilastele;
- pakkuda sisukaid sotsiaalseid kogemusi ja võimalusi tugevamate ja paremate suhete arendamiseks õpetajate, eakaaslaste ja kohalike kogukondadega;
- juurutada uusi või uuenduslikke õpetamise/pedagoogilisi käsitusviise, õppematerjale ja uurimuslikku õpet;
- käsitleda valdkondadevahelisi või horisontaalseid teemasid ja küsimusi;
- pakkuda võimalust õppeainete ja karjäärivalikute üle mõtisklemiseks.

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise probleemid ja võimalikud takistused on järgmised:

- mitteformaalõppe tegevuste puudulikkus (nt linnade ja maapiirkondade vahelise lõhe tõttu, mis mõjutab teatud tüüpi mitteformaalõppe pakkujate kättesaadavust), eriti selliste tegevuste puhul, mis on lõimitud formaalõppe tegevustega. Ligipääsetavust aitaks parandada pikapäevarühmade kontseptsioon, mis ühendab nii formaal- kui ka mitteformaalõppe. Seda varianti vaadeldakse ka siinses aruandes ja see on kasutusel mitmes Euroopa riigis;
- haridussektori huvirühmade strateegilise visiooni puudumine (riiklikul ja kohalikul tasandil) lõimimise kohta. Vastumeelsust on nii formaalõppe sektoris (see on sageli seotud usalduse puudumisega mitteformaalõppe pakkujate asjakohasuse või kvaliteedi suhtes) kui ka mitteformaalõppe sektoris (see on sageli seotud hirmuga kaotada oma identiteet ja konkreetne lisaväärtus);
- kaasamise puudumine koolide õppekavades (või liiga rangelt kehtestatud õppekavad, mis piiravad lõimimisvõimalusi) ja mitteformaalhariduse tulemuste valideerimise mehhanismide puudumine, mis võib olla seotud koolide õppekavadega (sh pikapäevarühmade puhul, kus mitteformaalharidus ei pruugi olla selgelt seotud õppekava eesmärkidega);
- hästi kavandatud stiimulite puudumine koolidele (nt rahastus), õpetajatele (nt karjäärivõimalused) ja õppijatele (nt valideerimine), et toetada lõimumist;
- professionaalse arengu ja koolituse puudumine parema lõimingu algatamiseks ja rakendamiseks⁶¹;
- oht, et mitteformaalõpe kaotab oma iseloomulikud ja kõige väärtuslikumad omadused (nt mitteformaalne ja vabatahtlik iseloom, mis võimaldab spontaansust ja kaasatust).

Selles aruandes esitatud näited toovad esile mitmesuguseid õppetunde ja edutegureid, mis võivad aidata poliitikakujundajaid tulevaste reformide kavandamisel ja rakendamisel ning takistuste ja probleemide ületamisel.

⁶¹ Erand on Rootsi riikliku haridusameti ja mitteformaalhariduse pakkujate töö ning varem koolivälise tegevuse sisu lisamine Hispaania esmase õpetajakoolituse programmidesse.

Reguleerimine: toetav autonoomia ja vastutuse raamistik

- Lõimimismeetmeid tuleks soodustada riiklikus ja piirkondlikus poliitikas ning strateegiates, samuti riiklikus ja koolide õppekavas. Teatud mitmekesisuse ja paindlikkuse võimaldamine riiklikust tasandist madalamal tasemel võib olla viis lõimimise toetamiseks. Näiteks siis, kui kõik huvirühmad ei ole ideega nõustunud. See võimaldab arendada oskusteavet kavandamisel ja rakendamisel, mis on väiksema riskiga kui süsteemsed meetmed. Aruandes on esitatud näiteid, kus ühe ja sama riigi piires on lubatud erinevad käsitusviisid, näiteks seoses varem õppekavavälise tegevuse lisamisega kooli õppekavasse, mille tulemuseks on siiski järkjärguline lõiming⁶². Üldiselt on vabatahtlikud käsitusviisid ikka veel levinumad kui süsteemne kohustuslik lõimimine⁶³. Tähtis on, mil määral see võib mõjutada nende tegevuste staatust, mis on lõimitud formaalõppesse, samuti erinevused kättesaadavuses piirkondade või isegi koolide vahel.
- Uuenduslikke tavasid ja lõimimismeetmeid juhivad sageli ka üksikud koolid ja/või mitteformaalõppe pakkujad, ennekoike haridussüsteemides, kus on suur detsentraliseeritus ja koolide autonoomia. Tuleb siiski rõhutada, et kuigi detsentraliseerimine ja autonoomia võib olla lõimimise seisukohalt kasulik, võib see ühtlasi põhjustada suuremat ebavõrdsust teenuste osutamisel ja tulemustes ning selle riski maandamiseks on vaja süsteeme.
- Suure autonoomia tingimustes (kus teenuseosutajad saavad ise määrata näiteks oma õppemeetodid, õpiesmärgid ja vahendite haldamise) on oluline, et oleksid olemas piisavad aruandlusmehhanismid. Need peavad hõlmama tugevaid kvaliteedi tagamise raamistikke – sealhulgas mitteformaalhariduse pakkuja jaoks –, mis soodustavad usaldust formaal- ja mitteformaalhariduse pakkuja vahel, tagades samal ajal selle, et nende pakkuja tegevus oleks kooskõlas hariduspoliitiliste nõuetega. Kvaliteedi tagamise ja akrediteerimise kord võib toimida eri tasanditel, näiteks teenuseosutaja või programmi tasandil⁶⁴.
- Üks võimalus soodustada lõimingut reguleerimise kaudu on lisada see koolide hindamise kvaliteedikriteeriumiks. Seega võiks koolide inspektorite pädevust laiendada, et hinnata ka õpilaste arengutegevust väljaspool kooli ja laiemas kogukonnas.
- Jõulisem lähenemine autonoomiale on suurendada õppijate individuaalset autonoomiat ja valikuvõimalusi, et õpilased saaksid ise (osaliselt) oma õppekava kujundada, sealhulgas mitteformaalõppe pakkuja kaudu.

Õppekava ja pedagoogika: vastavusse viimine ja vastastikune rikastamine

- Lõimingut saab hõlbustada, tagades, et mitteformaalharidus oleks tihedalt seotud kooli õppekavaga või toetaks selle elluviimist. See mitte ainult ei lihtsusta mitteformaalhariduse pakkuja sidemeid formaalhariduse pakkuja ja õpetajatega, vaid annab ka võimalusi uute pedagoogiliste meetodite (sageli kogemuslik, uurimuslik, koostööl põhinev ja õppijast lähtuv) kaasamiseks või intensiivsemaks kasutamiseks formaalõppes.
- Kuigi riiklikes ja/või koolide õppekavades võidakse lõimimist soodustada, ei ole neis tavaliselt täpsustatud, kui palju aega tuleks sellisele tegevusele pühendada

⁶² Üks selline näide, mida aruandes vaadeldakse, on male lõimimine õppekavasse Hispaania autonoomsetes linnades.

⁶³ Üks selline näide, mida aruandes vaadeldakse, on kogukonnaõpe Marylandi (USA) keskkooli õppekavas.

⁶⁴ Vt näiteks Malta gümnaasiumi lõputunnistuse ja õppeprofiilide loomine ning New Hampshire'i (USA) projekt „Learn Everywhere“.

ning millises vormis peaks selline lõimimine toimuma, mis tagaks paindlikkuse, kuid samas viiks ka erinevate tulemusteni. Nende valdkondade kesksete suuniste koostamine võib selles kontekstis teenuseosutajaid aidata.

Hindamine ja tunnustamine: peab jõudma laiemasse konteksti

- Seost kooli õppekavaga, mida mõistetakse laiemas tähenduses, saab hõlbustada õppetegevuste ühise kavandamise ja mitteformaalõppe tulemuste parema valideerimise kaudu. Nagu sellest aruandest selgub, ei kasutata praegu süstemaatiliselt valideerimis- ja hindamisvahendeid, et mõõta, kuidas mitteformaalhariduse tegevuste kaudu omandatud pädevused ja oskused aitavad kaasa laste üldistele oskustele, pädevustele ja õppimisele, kuigi on olemas mõned hiljutised julged algatused (vt nt New Hampshire'i projekt „Learn Everywhere“), samuti algatused, mis pakuvad mõnes valdkonnas, näiteks keeleõppes, elukogemusel põhinevat valideerimist⁶⁵.
- Valideerimine ja tunnustamine tagavad sisukama lõimumise. Kuigi valideerimist võib pidada iseenesest väärtuslikuks sisemise ja kolmanda isiku tunnustuse (nt teatud tunnistuste kaudu) mõttes, mis võib viia positiivsete tulemusteni (nt enesehinnangu tõus), suureneb õppijate huvi mitteformaalõppes osaleda eelkõige siis kui osalemine on valideeritud ja seda saab näidata näiteks portfoolios⁶⁶ ning kui õpitut/omandatut tunnustatakse haridussüsteemis (nt ülikooli vastuvõtu⁶⁷, ainepunktide või moodulite täitmisel) või tööturul⁶⁸.

Kutsealane areng: oskuste parandamine eel- ja täienduskoolituse kaudu

- Eespool nimetatud eesmärkide täitmine seoses õppekavaga ning uute pedagoogiliste käsitusviiside ning hindamis- ja tunnustamismeetodite väljatöötamise ja rakendamisega nõuab tehnilist asjatundlikkust. Seetõttu on vaja tagada, et spetsialistidele, sealhulgas õpetajatele, koolitajatele ja haridusasutuste juhtidele nii formaal- kui ka mitteformaalõppe sektoris, pakutaks nendes valdkondades piisavalt toetust ning koolitus- ja arenguvõimalusi. Seda võiks teha ühiselt, võimaldades vastastikust õppimist ja ideede jagamist kahe sektori vahel⁶⁹. Näiteks võib lõiming toetada riiklike ja koolide õpiväljundite täitmist. Poliitikakujundajad peaksid samuti tagama, et õpetajate algkoolitus hõlmaks pedagoogilisi võtteid, mida kasutatakse sagedamini mitteformaalõppe valdkonnas, näiteks õppimist väljaspool klassiruumi ja iseloomukasvatust⁷⁰.

Võrgustike loomine ja heade tavade jagamine: teadmiste edendamine ja usalduse tekitamine

- Mitteformaal- ja formaalõppe paremat lõimimist võiks toetada tugevate struktuuride abil, mis aitaksid kaasa teabe levitamisele heade praktikate/tavade kohta (kohalikul, riiklikul ja rahvusvahelisel tasandil), et tekitada soodsat suhtumist lõimingusse ning innustada formaal- ja mitteformaalhariduse pakkujaid, näidates, kuidas seda on võimalik teha.
- Kohalikud ja riiklikud võrgustikud formaal- ja mitteformaalõppe pakkujate vahel võivad aidata luua sidusamat õpet ning vältida mitteformaal- ja formaalhariduse

⁶⁵ Vt Georgia (USA) näide, kus õpilased, kelle emakeel ei ole inglise keel, on vabastatud keskkooli lõpetamise nõuetest võõrkeele ainepunktide puhul.

⁶⁶ Vt näiteks Malta gümnaasiumi lõputunnistus ja õppeprofiil.

⁶⁷ Vt näiteks Norra konkurentsipunktide näide või motivatsioonikirjad Ühendkuningriigi kõrgkoolides.

⁶⁸ Nagu leiti SySTEM 2020 juhtumiuuringus.

⁶⁹ Nagu näitavad InFormali projektid.

⁷⁰ Vaata, kuidas LUMA keskendub nii õpetajate kui ka tulevaste õpetajate professionaalsele arengule.

killustatud lõimimist. Sellegipoolest on vajalik, et tegevused oleksid kohandatud õppijate individuaalsetele vajadustele ja teenuseosutajate kohalikele võimalustele.

Rahastamine: tasandi ja viisi tähtsus

- Lõimimine nõuab tõenäoliselt lisaressursse, sealhulgas personali aega, sobivate virtuaalsete ja/või füüsiliste koostööplatvormide loomist, samuti ressursse uute tegevuste rakendamiseks (sh transpordikulud, mitteformaalhariduse pakujate kulude katmine). Nii formaal- kui ka mitteformaalhariduse pakujate rahastamine on juba niigi piiratud ning koostööga seotud lisakulud võivad olla suureks takistuseks. Seega võib lisarahastus aidata kõrvaldada mõne tõkke koolide ja mitteformaalhariduse pakujate koostöö loomisel. Rahastus võiks olla suunatud võrgustike ja partnerlussuhete toetamisele ja tugevdamisele ja/või sellise koostöö/partnerluse kaudu pakutavatele tegelikele tegevustele.
- Osa mitteformaalhariduse pakujaid võib sõltuda ka lühiajalisest projektirahastusest, mis võib tekitada muret tegevuse järjepidevuse üle pärast projekti rahastamise lõppemist. See võib takistada koostööd formaalhariduse pakujatega, kuna nad ei ole kindlad, kui kaua võib koostöö projektirahastusest sõltuvate mitteformaalhariduse pakujatega kesta. Sellest hoolimata võivad projektid olla tõhus vahend uute käsitusviiside katsetamiseks ja partnerlussuhete loomiseks. Seega on projektipõhise rahastuse puhul tähtis läbi mõelda jätkusuutlikkus ja tegevuse laiendamine.

Järelevalve ja hindamine: tõenduspõhisuse suurendamine

- Seniste lõimingunäidete peamiste tugevuste ja edutegurite uurimiseks on vaja järelevalvet ja mõju hindamist. See aitaks kummutada negatiivseid arusaamu mitteformaalhariduse kvaliteedist, samuti selle mõju ja tulemuslikkuse kohta laste oskustele ja õppeedukusele. Sellega seoses on vaja kehtestada kooliõpilaste mitteformaalhariduse kvaliteedistandardid ja -kontroll.

6. Allikad

- Affeldt, F., Tolpannen, S., Aksela, M., and Eilks, I. (2016). The potential of the non-formal educational sector for supporting chemistry learning and sustainability education for all students – a joint perspective from two cases in Finland and Germany.
- Aksela, M., Lundell, J., and Ikävalko, T. (2020). LUMA Finland -Together we are more. <https://www.luma.fi/en/download/luma-finland-together-we-are-more/>.
- Aksela, M., (2019). Towards student-centred solutions and pedagogical innovations in science education through codesign approach within design-based research. LUMAT Vol. 7, No. 3. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.7.3.421>.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240051.pdf>.
- Allen, A., Black, P., and Wallin, H. (2002). An evaluation report on the LUMA programme prepared for the Ministry of Education.
- Birdwell, J., Scott, R., Koninckx, D. (2015). Learning by Doing. https://www.demos.co.uk/files/Learning_by_Doing.pdf.
- Boruch, R. and Romano, B. (2011) 'Does playing chess improve math learning? Promising (and inexpensive) results from Italy.' Kättesaadav aadressil http://www.europechesspromotion.org/upload/pagine/doc/SAM_research_synthesis.pdf.
- Bradford, S. and Byrne, S. (2010), 'Beyond the boundaries: resistances to school-based youth work in Northern Ireland', Pastoral Care in Education, Vol. 28, No 1, lk 19–31.
- Braund, M. and Reiss, M. (2014). Towards a more authentic science curriculum: the contribution of out-of-school learning.
- Broh (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? In Sociology of Education Jan 2002, Vol. 75, lk 69–91.
- Brown, A., Hurley, M., Perry, S. and Roche, J. (2021) 'Zines as reflective evaluation within interdisciplinary learning programmes' Frontiers in Education. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.675329/full>.
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 terms* (2nd ed.). Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf.
- Cedefop (2016). Thematic report for the 2016 update of the European inventory on validation – Validation in the care and youth work sectors. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4147>.
- Cedefop (2017). European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016. aasta asjakohastatud versioon: https://www.cedefop.europa.eu/files/4153_en.pdf.
- Cedefop (2020). European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2018. aasta asjakohastatud versioon: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf.
- Chardymova, N., Imre, B., Goriunova, V., Valek, L., Sieberth, W., and Yom, J. (2019). InFormal – A manual of integration of non-formal education approach to

the formal education system. http://informal.study/wp-content/uploads/2020/07/manual_Informal.pdf.

- Clerkin, A. (2012). Personal development in secondary education: The Irish Transition Year. Education Policy Analysis Archives, 20 (38). Saadud aadressilt <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1061/1022>.
- Clerkin, A. (2013). Growth of the 'Transition Year' programme nationally and in schools serving disadvantaged students, 1992–2011. Irish Educational Studies, 32(2), 197–215.
- Clerkin, A. (2018a). Filling in the gaps: A theoretical grounding for an education programme for adolescent socioemotional and vocational development in Ireland. Review of Education, 6, 146–179. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rev3.3112>.
- Clerkin, A. (2018b). Who participates? Predicting student self-selection into a development year in secondary education. Educational Psychology, 38 (9), 1083–1105. DOI: 10.1080/01443410.2018.1504004.
- Clerkin, A. (2019a). The Transition Year experience: Student perceptions and school variation. Dublin: Educational Research Centre. Saadud aadressilt www.erc.ie/student-views-on-TY.
- Clerkin, A. (2019b). A three-wave longitudinal assessment of socioemotional development in a year-long school-based 'gap year'. British Journal of Educational Psychology, 90 (1), 109–129. Saadud aadressilt <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjep.12267>.
- Clerkin, A., Jeffers, G. and Choi, S.D. (2022). Wellbeing in personal development: Lessons from national school-based programmes in Ireland and South Korea. In R. McLellan, C. Faucher and V. Simovska (eds.), Wellbeing and Schooling - Cross Cultural and Cross Disciplinary Perspectives. Springer Nature.
- Covay and Carbonaro (2010) After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behaviour, and Academic Achievement in Sociology of Education Jan2010, Vol. 83 Issue 1, lk 20–45.
- Department of Education. (1993). Transition Year Programme: Guidelines for schools. Dublin: Department of Education.
- Department of Education (2020) Revision of Capitation Grant Rates for Voluntary Secondary Schools in the Free Education System (circular 0052/2020). <https://www.gov.ie/en/circular/bd3bf-revision-of-capitation-grant-rates-for-voluntary-secondary-schools-in-the-free-education-scheme/>.
- Downes, P. (2011). A Systems Level Focus on Access to Education for Traditionally Marginalised Groups in Europe: Comparing Strategies, Policy and Practice in Twelve European Countries. https://www.dcu.ie/sites/default/files/inline-files/access_report_sp5_final_version-2-sept-2012_0.pdf.
- Dumitru Tabacaru, C. (2018). Impact of non-formal education on the efficacy of school learning.
- Durall, E. (2020). Design Principles and Methods Toolkit, SySTEM 2020. <https://system2020.education/wp-content/uploads/2020/12/8.-Design-Principles.pdf>.

- Eshach, H. (2007). Bridging In-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education, *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 16, No. 2.
- ESRI (2018) Senior Cycle Review: Analysis of discussions in schools on the purpose of senior cycle education in Ireland. Working Paper No. 607.
- ESRI (2019). Student, teacher and parent perspectives on senior cycle education. Economic and Social Research Institute. Dublin.
<https://doi.org/10.26504/rs94.pdf>.
- Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Kogu, Eesti Haridusfoorum (2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2020.
https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf.
- Euroopa Komisjon (2001). Communication from the Commission Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (COM(2001) 678 final). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Euroopa Komisjon (2010). Staff working paper {SEC (2010)}. Reducing early school leaving Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving.
- Euroopa Komisjon (2014). Working with young people: the value of youth work in the European Union. https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf.
- Euroopa Komisjon (2018). European ideas for better learning: the governance of school education systems - The final report and thematic outputs of the ET2020 Working Group Schools.
<https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs6-Full-Final-Output.pdf>.
- Finnish National Agency for Education (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.
- Finnish National Agency for Education (2019). Grunderna för gymnasiets läroplanen 2019.
- Garner, N., Hayes, S. M., and Eilks, I. (2014). Linking formal and non-formal learning in science education – a reflection from two cases in Ireland and Germany.
- Garner, N., Siol, A., and Eilks, I. (2015). The Potential of Non-Formal Laboratory Environments for Innovating the Chemistry Curriculum and Promoting Secondary School Level Students Education for Sustainability, *Sustainability* 2015, 7(2), 1798–1818. <https://doi.org/10.3390/su7021798>.
- Greenhow, C. and Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, media and technology*, 41(1), lk 6–30.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at students in school groups.
http://www.fisica.uniud.it/~stefanel/PerMarisa/InformalLearning/Articoli/Griffin_2004.pdf.
- Gros, B. (2016). The design of smart educational environments. *Smart Learning Environments*, 3, 15, <https://doi.org/10.1186/s40561-016-0039-x>

- Gumedé, K., and Rosholm, M. (2015). Your Move: The Effect of Chess on Mathematics Test Scores, IZA Discussion Papers 9370, Institute of Labor Economics (IZA).
- Holliday, G. M., and Lederman, N. G. (2014). Informal science educators' views about nature of scientific knowledge
- ISSU (Irish Second-level Students' Union). (2014). Transition Year: Exploring the student experience. Dublin: Author.
- Jeffers, G. (2002). Transition year programme and educational disadvantage. *Irish Educational Studies*, 21, 47–64. Jeffers, G. (2007). Attitudes to Transition Year: A report to the Department of Education and Science. Maynooth: Education Department, NUI Maynooth.
- Jeffers, G. (2010). The role of school leadership in the implementation of the Transition Year programme in Ireland. *School Leadership & Management*, 30, 469–486.
- Jeffers, G. (2011). The Transition Year Programme in Ireland. Embracing and resisting a curriculum innovation. *The Curriculum Journal*. Volume 22., No.1, March 2011, 61–76.
- Jeffers, G. (2015). Transition Year in Action. Dublin: Liffey Press.
- Jeffers, G. (2018). Learning from Ireland's Transition Year programme. Paper delivered to Seoul Education Research and Information Institute, 29 November 2018.
- Jerrim, J., Macmillan, L., Micklewright, J., Sawtell, M., and Wiggins, M. (2016). Chess in Schools. Evaluation Report and Executive Summary. Education Endowment Foundation. Kättesaadav aadressil https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/EEF_Project_Report_Chess_in_Schools.pdf.
- Kiilakoski, T. (2015). Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape and the call for a shift in education; in Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape, European Commission, Brussels.
- Kiilakoski, T. (2021). Without wings of learning, one remains a prisoner of the ground. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/experts/without-wings-of-learning.htm>.
- Kinshuk, K., Chen, N., Cheng, I., and Chew, S. W. (2016). Evolution is not enough: revolutionizing current learning environments to smart learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 561–581.
- Kravale-Pauliņa, M. and Kokina, I. (2010). The integration of formal and non-formal education in the context of sustainable development: views of Latvian educators.
- Lavonen, J., Meisalo, V., and Juuti, K. (2004). The role of researchers in the implementation of educational policies: the Finnish LUMA programme (1996-2002) as a case study. http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol3/34-42.Lavonen_JBSE_Vol.3_No.2.pdf.
- Lavonen, J. (2020). Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-41882-3_3.

- Lipnickiene, K., Siarova, H., and van der Graaf, L. (2018). Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools, Synthesis Report, SIRIUS WATCH 2018.
- Looi, C-K., Lim, K. F., Pang, J. and Koh, A. L. H. (2016). Bridging Formal and Informal Learning with the Use of Mobile Technology.
- Mäkelä, T. (2021) LUMA-keskus Suomi -verkoston valtakunnallisen tehtävän toteutuksen (2017-2020) ulkoinen arviointi.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration, Non-Formal Education with Children and Young People: Learning in out-of-school settings, Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration & Service National de la Jeunesse, 2013.
www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/Depliant_Oktober2013_GB.pdf.
- National Council for Curriculum and Assessment (2018). Update on the Junior Cycle Review.
https://ncca.ie/media/1840/update_on_the_junior_cycle_review.pdf
- National Council for Curriculum and Assessment (2019). Interim report of review of senior cycle education. Ireland. <https://ncca.ie/media/4025/senior-cycle-review-interim-report-july-2019.pdf>.
- Nevala et al. (2011). Reducing early school leaving in the EU. Kättesaadav aadressil https://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf.
- OECD (2008). *Recognition of non-formal and informal learning*.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallelearning-home.htm>.
- OECD (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills.
[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=En).
- Perry, S. and Hurley, M. (2021). Deliverable 6.4: Final evaluation and impact assessment report. SySTEM 2020 Project.
- Sala, G. and Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis.
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., and Whitelock, D. (2014). *Innovating Pedagogy*. Open University Innovation Report 3, The Open University, Milton Keynes.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA; historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455–470. <https://doi.org/10.1080/03050060500317810>.
- Siurala, L. (2012). 'History of European youth policies and questions for the future', in Coussée, F., Williamson, H. and Verschelden, G. (eds), *The history of youth work in Europe – Relevance for today's youth work policy*, Vol. 3, lk 105–115, Council of Europe Publishing.
- Smets (2018). *Bridging Formal, Non-Formal and Informal Education to Tackle Early School Leaving*; in Schola – Be a Volunteer, Succeed at School, Research Center of the Slovenian Academy of Sciences and Arts (ZRC SAZU), Ljubljana.
- Smyth, E., Byrne, D., and Hannan, C. (2004). *The Transition Year programme: An assessment*. Dublin: Liffey Press/ESRI.

- Smyth, E. (2019). Senior cycle review: Analysis of discussions in schools on senior cycle pathways and structures in Ireland. Working paper #621. Dublin: Economic Social and Research Institute. Saadud aadressilt <https://www.ncca.ie/media/4022/esri-working-paper-2.pdf>.
- Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12464>.
- UNESCO (2006). Synergies between formal and non-formal education. An overview of good practices.
- UNESCO (2012). ISCED 2011 International Standard Classification of Education (ISCED).
- Valkova Tarasova, O., Stindl, P., Yom, J., and Chardymova, N. (2020). Integration of Non-Formal Learning Approaches into the Formal Education by Peer Learning of Teachers and Youth Workers.
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., and Arffman, I. (2002). The Finnish success in PISA-and some reasons behind it.
- Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41851819.pdf>.
- Witthaus, G. R., Santos, A. I. D., Childs, M., Tannhauser, A. C., Conole, G., Nkuyubwatsi, B., and Punie, Y. (2016). Validation of non-formal MOOC-based learning: An analysis of assessment and recognition practices in Europe (Report): JRC, European Commission. <https://doi.org/10.2791/809371>.
- Wong, L. H. and Looi, C. K. (2022). Seamless Hybrid Science Learning: Streamlining the Techno-Pedagogical Designs for Wider Diffusion. In Gil, E., Mor, Y., Dimitriadis, Y and Koppe, C. (eds.). Hybrid Learning Spaces (lk 113–133). Springer.

Lisa 1. Tuvastatud heade tavade näited

Alljärgnevas tabelis on ülevaade heade tavade näidetest, mida ei ole käsitletud juhtumiuuringu analüüsi raames, kuid mis leiti dokumendianalüüsi ja süvaintervjuude käigus.

Hea tava näide	Kirjeldus
Schülerlabor (Saksamaa)	■ Viimase 20 aasta jooksul on Saksamaal hakatud ülikoolide ja teadusasutuste juurde looma mitteformaalseid laborikeskkondi algkooli- ja gümnaasiumiõpilastele (sks <i>schülerlabor</i>, SL). ■ Neid on Saksamaal umbes 300, kuid tavaliselt on neil konkreetne fookus. ■ Pakub kooliväliseid kogemusi ja praktilist tööd, et suurendada õpilaste motivatsiooni jätkata õpinguid loodus- ja inseneriteaduste valdkonnas. ■ Õppekäigud (pool päeva / terve päev) laboritesse on enamjaolt kohustuslikud ja paljudel juhtudel järgivad tegevused ettenähtud struktuuri ning õppimine on selgelt seotud kooli loodusteaduste õppekavaga. ■ Mitteformaalne keskkond, kuid formaalne sisu (vähemalt osaliselt).
Schola (Erasmus+)	■ Töötada välja vahendid ja meetodid spetsialistidele – kooliõpetajatele ja koolivälistele pedagoogidele –, et aidata neil tuvastada ja hinnata oskusi ja pädevusi, mida noored on vabatahtliku tegevuse kaudu omandanud ja/või arendanud. See toetab nende tööd kooliraskustega või juba koolist väljalangenud noorte seas, et võidelda paremini haridussüsteemist varakult lahkumisega. ■ Sild formaal- ja mitteformaalhariduse vahel koolisüsteemis. ■ Kaasatud riigid: Prantsusmaa, Sloveenia, Itaalia, Poola ja Belgia. ■ 2019. aastal valis Euroopa Komisjon selle välja kui näite heast tavast haridussüsteemist varakult lahkumise probleemi lahendamiseks Euroopas.
Õppimine väljaspool klassiruumi (Ühendkuningriik)	■ Klassiruumivälise õppimise nõukogu vastutab alates 2008. aastast ametlikult klassiruumivälise õppimise eest. ■ Väljaspool klassiruumi toimuva õppe eestvedaja, kes pakub kohapealset toetust, hõlbustab hea tava jagamist ning edendab klassivälise õppekava eeliseid saavutuste ja eesmärkide taseme tõstmisel, vähendab koolist väljalangevust ja motiveerib neid, kelle haridustee on katkenud, seda taas jätkama. ■ Programm pakub kvaliteedikontrolli, pidevat ametialast arengut ja koolitusi.
KiVa kiusamisvastane programm (Soome)	■ Teadusel ja tõenditel põhinev kiusamisvastane programm, mille on välja töötanud Turu Ülikool ning mida rahastab Soome Haridus- ja Kultuuriministeerium. ■ Tegeleb õpilaste heaoluga. ■ Hõlmab KiVa õppekava, sealhulgas õppetunde ja veebimänge. Programmi kuulub ka käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele. ■ KiVa tulemuslikkust on teaduslikult ja mitme uuringuga tõestatud. Programm mõjutab positiivselt koolimugavust, akadeemilist motivatsiooni ja saavutusi ning aitab vähendada õpilaste ärevust ja depressiooni ning haridussüsteemist varakult lahkumist. ■ Eestis juba rakendatud (alates 2013. aastast): 100 kooli ja õppekohta (21% üldhariduskoolidest).
Valideerimissüsteemid	■ Portugali, Austriat ja Prantsusmaad võib vaadelda kui näiteid riikidest, kus on olemas süsteemid koolist juba lahkunute (nt koolist väljalangenutele) õpi- ja töökogemuse valideerimiseks. Ka see on üks viis koolide ja mitteformaalhariduse ühendamiseks.

Hea tava näide	Kirjeldus
Gümnaasiumi lõputunnistus ja õppeprofiil (Malta)	- Juhtumiuuringus võiks üksikasjalikult kirjeldada, kuidas seda tehakse (hindamistüübid, kasutatud standardid, hindamiskomisjon, õppijale antud juhised jne). - Malta kohustusliku hariduse sektoris reguleerivad mitteformaal- ja informaalhariduse valideerimist eeskirjad, mille on kehtestanud haridusstandardite ja -kvaliteedi direktoraat ning NCFHE. 2010. aasta septembris võeti kasutusele gümnaasiumi lõputunnistus ja õppeprofiil, millega tunnustatakse kõiki läbitud õpinguid keskhariduse viie aasta jooksul. - Viimastel aastatel on kooliprofiili vastuvõetavate programmide liigid laienenud. Nende hulka kuuluvad nüüd näiteks riiklikult tunnustatud balletikvalifikatsioonid. - Gümnaasiumi lõputunnistusel ja õppeprofiilis arvestatakse nii formaal- kui ka mitteformaalharidust, mis on saadud viimase viie aasta jooksul. - Tunnistus vastab riikliku kvalifikatsiooniraamistiku 1., 2. või 3. tasemele. See tagab, et kõik õppijad saavad tunnustuse kogu õppe eest, ning eeldatakse, et see toetab lõppkokkuvõttes üksikisikute edasiliikumist täiendus- ja kõrghariduse omandamisel.
Iseloomuõpetus/-kasvatus (Ühendkuningriik)	- Iseloomuõpetuse eesmärk on arendada õpilaste sotsiaalset, moraalset, kultuurilist ja vaimset kasvu. - Ühendkuningriigi Haridusministeerium on andnud suunised ja hea tava koostööpõhimõtete kohta mitteformaalhariduse pakkujatega, et kaasata koolidesse iseloomuõpetus. Lisaks on kasutusele võetud DfE iseloomuõpetuse tunnustus.
Kogukonnaõpe (Maryland, USA)	- Marylandi osariigis on alates 1992. aastast keskkooli lõpetamiseks kohustuslik kogukonnaõpe (75 tundi). Maryland on ainus osariik, kus niisugune reegel kehtib, kuid veel 19 osariiki on lubanud üksikutel ringkondadel lisada sellise nõude keskkooli lõpetamise tingimuseks. - Õpilased võivad registreeruda kooli rahastatud ühingutesse ja organisatsioonidesse või leida uusi organisatsioone ning esitada enne kogukonnaõppe algust vajalikud dokumendid oma tegevuse kinnitamiseks.

Leiti veel hulk teisi näiteid, kuid nende kohta on kas väga vähe teavet või ei vasta need hea tava kriteeriumitele (asjakohasus, reguleerimisala/õigeaegsus ja/või tulemuslikkus ja tõhusus).

- Nefiks (Sloveenia): noorte teadmiste, kogemuste ja oskuste registreerimine. Asjakohane vahend mitteformaalõppe läbimise tunnustamiseks.
- C-Stick (Belgia, Flandria) – digitaalne vahend teadmiste ja oskuste tuvastamise toetamiseks. Isikuandmete kaitse üldmääruse tõttu enam ei pakuta.
- „Keys for Life – Developing Key Competences in Leisure-Time and Non-Formal Education“ („Võti kogu eluks: põhipädevuste arendamine vabaaja- ja mitteformaalhariduses“) (Tšehhi) – noorsootöötajate tunnustamise toetamine.
- aufZAQ (Austria) – alates 2003. aastast noorsootöös ja sellega seotud valdkondades tegutsevate inimeste põhi- ja täienduskoolituse ning koolituskursuste sertifitseerimine.
- „Happy Schools“ (projekt „Õnnelikud koolid“) (Jaapan, Tai ja Laos) – UNESCO algatatud projekt õnnelikkuse, heaolu ja tervikliku arengu edendamiseks koolides.
- Tasakaalumäärus (Norra) – töötati välja mudel ja meetod töökohal omandatud oskuste kirjeldamiseks, et neid saaks mõista nii tööelu laiemas kontekstis kui ka formaalses haridussüsteemis.