



Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad Eestis

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

Raport on koostatud ICF, Praxis, Tallinna Ülikooli ja Civitta Eesti koostöös¹

Juuli 2022

Soovitav viitamine: ICF, Praxis, Tallinna Ülikooli ja Civitta Eesti. (2022) *Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad Eestis*. Noorte edu toetuseks – võimekuse arendamine mitteformaalõppe lõimimiseks formaalõppega (REFORM/SC2021/066). Veebilink: <https://www.hm.ee/et/mitteformaalse-oppimise-loimimine-formaalharidusse>

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: Meeli Murasov, Eve Mägi ja Elisabeth Kendrali (Praxis); Eve-Liis Roosmaa, Triin Roosalu, Marti Taru, Katrin Karu, Halliki Põlda, Elisabeth Purga ja Angelina Savolainen (Tallinna Ülikooli); Piia Viks-Binsol ja Kadri Kallip (Civitta Eesti); Mattias Wihlborg ja Ilona Murphy (ICF); Manuel Souto-Otero (Cardiffi Ülikooli)



Sisukord

1	Sissejuhatus	1
2	Uuringu lähteülesanne ja uurimisküsimused	3
2.1	Lähteülesanne	3
2.2	Uurimisküsimused	4
3	Uurimismeetodid	6
3.1	Kirjanduse analüüs	6
3.2	Dokumendianalüüs	6
3.3	Registriandmete analüüs	6
3.4	Süvaintervjuude analüüs	6
4	Mitteformaalõppe lõimimise teoreetilised lähtekohad	8
4.1	Õppijakeskse lõimingu mudel	8
4.2	Mitteformaalõppe käsitlemine Eestis	10
4.3	Mitteformaalõppe käsitlemine varasemates uuringutes	11
5	Mitteformaalõppe lõimimise õigusraamistik	13
5.1	Formaalharidus	13
5.2	Mitteformaalharidus	17
6	Mitteformaalõppes osalemine	20
7	Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimine Eesti koolides	22
7.1	Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise käsitlused	22
7.2	Haridussüsteemi probleemid, mille lahendaks süsteemsem lõimimine	25
7.3	Mitteformaalõppe lõimimise kasutegurid	26
7.4	Mitteformaalõppe lõimimise korraldus koolides	31
7.5	Mitteformaalõppe lõimimise mudelid	33
7.6	Mitteformaalõppe lõimimise takistused ja nende ületamise võimalused	43
7.1.	Lõimingu eeldused	54
8	Kokkuvõte	57
	Lisa 1. Teoreetilised lähtekohad	61
	Lisa 2. Mitteformaalõppe kontseptsioon	67
	Lisa 3. Mitteformaalõppe käsitlused varasemates uuringutes	70
	Lisa 4. Mitteformaalõppes osalemise statistilised näitajad	79

1 Sissejuhatus

Õppida saab kõikjal. See on tõsiasi, mida on igaüks kogunud, olgu teadlikult või teadvustamata. Elus hakkama saamiseks vajalikke oskusi omandatakse nii koolis kui ka väljaspool seda.

Õppija areng ja elus hakkama saamine on nüüdisaegse õpikäsituse keskmes.² Tänapäeva ühiskonnas toime tulemiseks on vajalikud nii head aine- ja erialased pädevused kui ka üldpädevused. Pädevuste omandamise koht ja viis hakkab seejuures muutuma järjest vähem oluliseks, sest vajalikke pädevusi saab omandada nii põhikoolis, gümnaasiumis, kutseõppeasutuses ja kõrgkoolis (st formaalõppes) kui ka huvikoolis ja huvitegevusena või noorsootöö käigus (st mitteformaalõppes).

Mitteformaal- ja formaalõpe on siiani olnud üksteisest eristatud nii haridus- ja noortevaldkonna töötajate keelekasutuses³ ja igapäevatoos kui ka mõlema valdkonna strateegiates. Mitteformaalõpe tähendab tavaliselt eesmärgistatud, kuid vabatahtlikku õpet kindla õppeprogrammi alusel mitmesugustes keskkondades. Formaallõppele on iseloomulikud õpetajatele ja õppejõududele kehtestatud kvalifikatsiooninõuded, samuti õppe struktureeritus ja institutsionaalsus⁴. Sageli tuntakse formaalõpet *taseme-* või *kooliõppe* nimetuse all.

Mitteformaalõppe tihedam seostamine formaalõppega toetab mõtteviisi, et iga inimese õpiteekond on tervik ning tähtis on igasugune õppimine⁵. Teemale pööratakse haridusvaldkonna arendamisel üha suuremat tähelepanu: mitteformaal- ja formaalhariduse lõimimine on strateegia „Eesti 2035“ üks oluline tegevus.⁶

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.⁷ Strateegias nähakse ette piirkondlike hariduskeskuste loomine, et pakkuda uusi õppevorme ja -võimalusi üld-, kutse- ja kõrghariduse ning mitteformaalõppe, sealhulgas noorsootöö seostamiseks ja üleminekute lihtsustamiseks.

Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 rõhutatakse samuti vajadust luua terviklahendus mitteformaal- ja informaalõppe⁸ arvestamiseks formaalõppes, et tasemeõppe õppekavade täitmisel saaks senisest suuremal määral arvestada mitmesugustes keskkondades õpitut.⁹ Noorte annete ja tugevate külgede arendamine

2 HTM, TLÜ, TÜ (2017). Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks. Paide, Tallinn, Tartu. Võrgulehel: https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf

3 Põlta, H., Reinsalu, R., Karu, K. (2021). Mitteformaalõpe praktikute keelekasutuses. Emakeele Seltsi aastaraamat. 10.3176/esa66.10.

4 Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Võrgulehel: https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf

5 UNESCO. (2020). Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiative. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Võrgulehel: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>

6 Strateegia „Eesti 2035“ (2021). Võrgulehel: <https://valitsus.ee/strateegia-eesti-2035-arengukavad-ja-planeering/strateegia>

7 Vabariigi Valitsus. (2021). Eesti 2035. Vabariigi Valitsuse tegevuskava (29. aprill 2021). Võrgulehel: <https://valitsus.ee/strateegia-eesti-2035-arengukavad-ja-planeering/strateegia/materjalid>

8 Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 on informaalõpe määratletud kui õppija seisukohast lähtudes eesmärgistamata õppimine, mis toimub igapäevaelu situatsioonides. Võrgulehel:

https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf

9 Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Võrgulehel:

https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf



ning noorsootöös, sealhulgas huvihariduses omandatud pädevuste mõtestamine, väärtustamine, arvestamine ja tunnustamine formaalhariduses on ühtlasi noortevaldkonna arengukava 2021–2035¹⁰ prioriteetsed tegevussuunad.

Mitteformaal- ja formaalõppe lõiming ei ole Eestis täiesti uus kontseptsioon. Juba praegu on arvukalt piirkondi ja koole, kus koostöö huvikoolide ja noortekeskuste ning teiste õppeasutuste ja organisatsioonidega on igapäevase koolielu osa. Siiani ei ole siiski olnud lõimingust ühtset arusaama. Seetõttu on koolidel ja kohalikel omavalitsustel tulnud ise otsida viise, kuidas seda ellu viia.

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 kohaliku konteksti ja sidusrühmade vajadusi, aga ka rahvusvahelist praktikat. Projekti eesmärkidest lähtudes on fookuses eelkõige 7–19aastased noored ning põhi- ja keskkharidus (sh kutsekeskharidus).

Siinsesse aruandesse on koondatud selle projekti esimese etapi tulemused. Esimese etapi peaeesmärk oli saada selgust selle kohta, mida praegu Eesti koolides mitteformaal- ja formaalõppe lõimimiseks tehakse, millised on olukorra tugevad küljed ja probleemid ning milline on lõimingus osalejate vaade sellele, kuidas muuta mitteformaalõppe arvestamine kõigis koolides igapäevapraktikaks.

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu praeguse korralduse ning sellega seotud probleemistiku analüüsi käigus koondati lõimimise teoreetilised lähtekohad ning varasemate uuringute tulemused, tehti ülevaade valdkondade õigusnormidest ja eeskirjadest ning analüüsiti õpilaste osalemist huvihariduses ja noorsootöös. Aruande empiirilises osas on analüüsitud õppeasutuste praktikat mitteformaalõppe lõimimisel ning selle laiema rakendamise seotud osaliste vajadusi, ootusi ja probleeme.

Projektis on tähelepanu all esmajoonel mitteformaalõppe õpitulemuste arvestamine kooli õppekava täitmisel. Koolide praktikat arvestades on aruandes siiski käsitletud ka teisi lõiminguvõimalusi. Aruande lugejal tasub meeles hoida, et kõige levinumad mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad Eesti koolides on

1. põhikooli valikõppeaine või gümnaasiumi valikkursuse läbimine väljaspool kooli,
2. kolmanda kooliastme¹¹ kohustusliku loovtöö tegemine väljaspool kooli,
3. mitteformaalõppes omandatu arvestamine kooli kohustusliku õppekava osana,
4. kooli kohustusliku õppekava elluviimine mitteformaalses õppekeskkonnas.

10 Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Noortevaldkonna arengukava 2021-2035. Võrgulehel: https://www.hm.ee/sites/default/files/noortevaldkonna_arengukava_2021-2035_kinnitatud_12.08.2035.pdf

11 Kolmas kooliaste hõlmab põhikooli 7.–9. klassi.

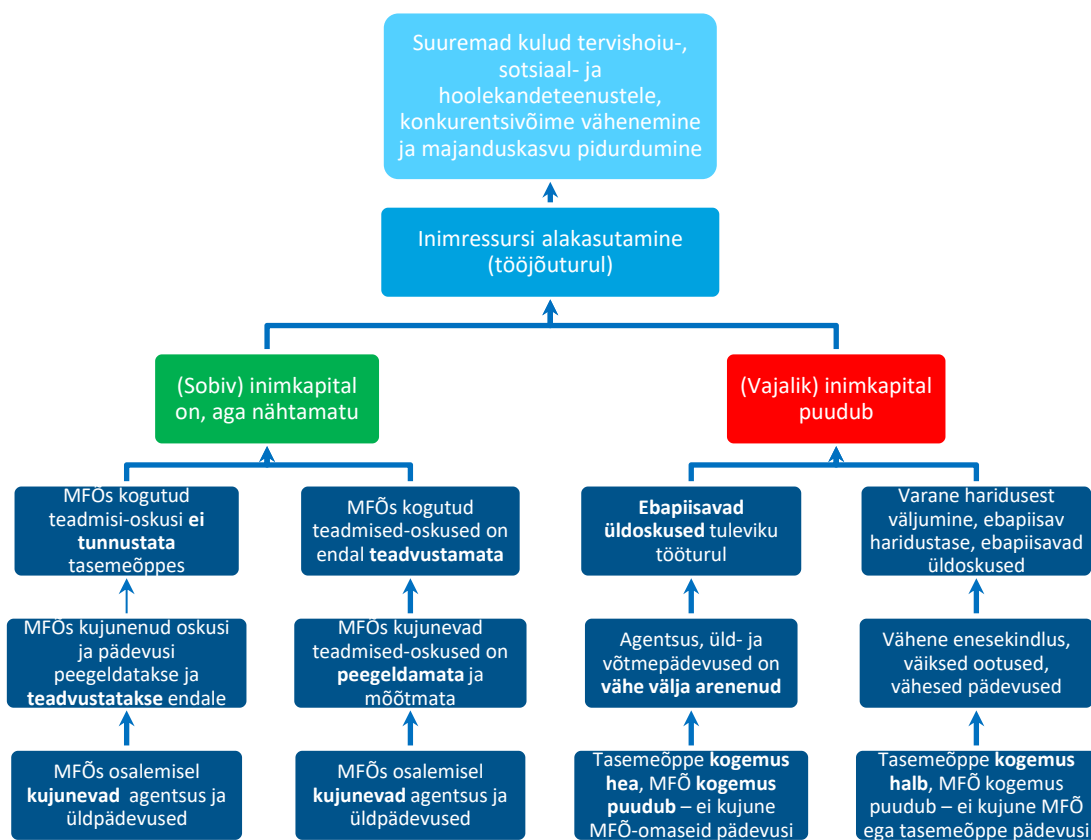
2 Uuringu lähteülesanne ja uurimisküsimused

2.1 Lähteülesanne

Projekti alguspunkt on Euroopa Komisjoni ning Eesti Haridus- ja Teadusministeeriumi sõnastatud probleemistik, mille ühe lahendusena on välja pakutud mitteformaalõppe süsteemsem lõimimine formaalõppega.

Hankekutse alusel on probleemi tuum järgmine: inimressursi võimalik alakasutamine tööhõltsel, mis põhjustab tervishoiu- ja sotsiaalkaitsekulutuste kasvu ning majanduse konkurentsivõime vähenemise koos majanduskasvu pidurdumisega, tuleneb suuresti sellest, et noortel ei ole võimalik tööellu sisenedes toetuda mitteformaalõppes kujunenud pädevustele ning nende inimkapital jääb napiks või nähtamatuks.

Kokkuvõtvalt on projekti lähteülesandes toodud probleemistik esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Ülevaade probleemistikust, millega tegeldakse mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise projektis¹²

Märkus. MFÖ – mitteformaalõppe.

Selline seisukoht osutab, et probleemi üks allikas on **ebavõrdne osalemine mitteformaalõppes**, sh formaalõppe ligipääsetavus: need, kes osalevad kohustusliku formaalõppe kõrval ka mitteformaalõppes, saavad sealt selliseid teadmisi, oskusi ja kogemusi, mida ainult formaalõppes osalejad ei saa. Seega kujuneb mitteformaalõppes osalejatel kvalitatiivselt erinev inimkapital ja nende

12 Allikas: European Commission. (2021). Request for service. Title: Supporting young people to succeed – building capacities to better integrate non-formal and formal learning. (REFORM/SC2021/066), autorite analüüs.

kogemused loovad neile erineva suhtumise õppimisse väljaspool formaalõpet ka täiskasvanuna.

Eriti problemaatiline on mitteformaalõppes kõrvalejäämine nende jaoks, kelle formaalõppe kogemus ei ole meeldiv, sest neile ei saa mitteformaalõppe pakkuda jõustavat alternatiivi. Proovikivi on mitteformaalõppe ligipääsetavuse parandamine ja osalemist takistavate tegurite rolli vähendamine.

Probleemi teine allikas on tõsiasi, et **mitteformaalõppes kujunevad oskused ja teadmised** (sh üldoskused ja agentsus)¹³ jäävad õppijal endal märkamata või ei arvestata neid formaalõppes ja tööl. Kui mitteformaalõppes osaleja kogutud inimkapital jääb teadvustamata, siis võib see vähendada tema valmisolekut ja võimekust konkureerida tööturul ning võtta vastu otsuseid oma elu teistes sfäärides.

Mitteformaalõppes omandatu teadvustamise eeldus on õpitu peegeldamine õppimise käigus, osana õppeprotsessist. Teadvustatud kogemuse põhjal on võimalik mitteformaalõppes õpitud formaalõppe kontekstis arvestada isegi siis, kui õppeasutusel puuduvad otsesed hindamisvõimalused.

Nimetatud kaht tüüpi probleemide üks võimalik lahendus on mitteformaal- ja formaalõppe parem lõimimine selliselt, et noorte ligipääs mitteformaalõppele paraneks ja osalus suureneks ning et mitteformaalõppes omandatud pädevused oleksid ühiskonnas teadvustatud ja tunnustatud.

2.2 Uurimisküsimused

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu olukorra väljaselgitamiseks otsiti vastuseid järgmistele **uurimisküsimustele**.

- 1. Miks on mitteformaal- ja formaalõppe lõimimine selles osalejate arvates vajalik?**
 - Milliseid Eesti haridussüsteemi probleeme aitaks mitteformaal- ja formaalõppe parem lõimimine lahendada? Millised on praegused käsitused lõimingu kohta ja milliseid neid seoseid nähakse?
 - Kuidas soodustab mitteformaal- ja formaalõppe parem lõimimine erinevates kohtades ja vormides toimuva õppimise tunnustamist kogu elukaare jooksul?
 - Millist kasu saavad sellest eri sihtrühmad?
- 2. Kuidas lõimitakse Eesti koolides mitteformaal- ja formaalõpet?**
 - Milline on praegu õpilaste ligipääs mitteformaalõppele?
 - Kuidas käsitletakse lõimingu valdkonna õigusaktides? Milline on osaliste tagasiside lõimisega seotud õigusaktidele (sh põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, kutseõppeasutuse seadus)?
 - Kuidas lõimingu praegu rahastatakse?
 - Millised on mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad Eesti koolides praegu ning millised on selle head näited?
- 3. Mida tuleks mitteformaal- ja formaalõppe lõimimiseks teha osaliste hinnangul?**
 - Millised on osaliste seisukohad lõimingu vajalikkuse ja teostatavuse kohta?

¹³ Agentsus kui tegevus- ja vastutusvõimelisus; vt agentsuse kohta nt Põlta, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, I., Lepik, M. (2021). Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education. 60-87. 10.12697/eha.2021.9.1.03.



- Millised on praegu lõimingu takistused, sealhulgas juriidilised, organisatsioonilised, rahalised ja hoiakulised takistused?
- Mida tuleks teha takistuste ületamiseks?
- Milliseid eeltingimusi on vaja eduka lõimingu kui eesmärgi saavutamiseks?

3 Uurimismeetodid

Analüüsi tegemiseks ja uurimisküsimustele vastamiseks kasutati nii kvalitatiivseid kui ka kvantitatiivseid andmeid. Sekundaarandmeid, s.o avalikult kättesaadavaid dokumente, uuringuid ja kvantitatiivseid andmeid kasutati eelkõige lõimingu teoreetilise raamistiku kirjeldamiseks ning olukorra analüüsimiseks. Lõiminguga seotud osaliste arvamuste ja hoiakute teadasaamiseks tehti intervjuud.

3.1 Kirjanduse analüüs

Kirjanduse analüüsi eesmärk oli saada ülevaade sellest, milliseid aspekte on mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisega seoses tulnud esile varasemates Eestis tehtud uuringutes ja analüüsidest. Selleks tehti märksõnaotsinguga ülevaade valdkonnaga seotud temaatilistest analüüsides ja süstematiseeriti nende järeldused.

3.2 Dokumendianalüüs

Dokumendianalüüsi eesmärk oli saada selgust selle kohta, kuidas reguleerivad õigusaktid mitteformaalõppe lõimimist formaalõppega. Vaatluse alla võeti nii põhi-, üldkesk- ja kutseharidust kui ka mitteformaalharidust puudutavad seadused ja määrused.

Lisaks kasutati seniste heade praktikate analüüsimiseks dokumendianalüüsi. Selleks kasutati Haridus- ja Noorteameti veebilehte Nopik¹⁴ ning õppeasutuste veebilehtedel olevaid materjale, sealhulgas üldhariduskoolide õppekavasid.

3.3 Registriandmete analüüs

Et analüüsida õpilaste osalust põhikoolide huviringides ja huvihariduses, kasutati Eesti hariduse infosüsteemi (edaspidi EHIS) andmeid. Noorsootöö piirkondlikust kättesaadavusest ülevaate tegemiseks kasutati Statistikaameti noorteseire juhtimislaua andmeid.

3.4 Süvaintervjuude analüüs

Kaaluka osa uuringust moodustasid eksperdi- ja fookusrühmaintervjuud, millega koguti ekspertidelt ning lõiminguga seotud osalistelt tagasisidet lõimingu eesmärkidele, korraldusele ja võimalustele.

Ekspertiintervjuud tehti haridusvaldkonna teadlaste, poliitikakujundajate, Eesti Linnade ja Valdade Liidu ning Eesti Puuetega Inimeste Koja esindajatega.

Fookusrühmaintervjuud tehti lõimingu otseste sihtrühmadega, st õpilaste, õpetajate, koolijuhtide ning huvihariduse pakkujate ja noorsootöötajatega. Formaaloõppe õpilaste, õpetajate ja koolijuhtide fookusrühmaintervjuudes oli osalejaid nii üld- kui ka kutseharidusest.

Kokku osales intervjuudes 47 inimest, neist 9 eksperdi- ja 38 fookusrühmaintervjuudes (tabel 1).

¹⁴ <https://nopik.entk.ee/>



Tabel 1. Ülevaade intervjuueeritustest

Intervjuu liik	Sihtrühm	Intervjuudes osalenute arv
Ekspertiintervjuud	■ Haridusteadlased	3
	■ Poliitikakujundajad ja -rakendajad Haridus- ja Teadusministeeriumist ning Haridus- ja Noorteametist	4
	■ Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja	1
	■ Eesti Püüetega Inimeste Koja esindaja	1
Fookusrühmaintervjuud	■ Õpilased 1	6
	■ Õpilased 2	4
	■ Õpetajad 1	6
	■ Õpetajad 2	5
	■ Koolijuhid	6
	■ Huvihariduse pakkujad	6
	■ Noorsootöötajad	5

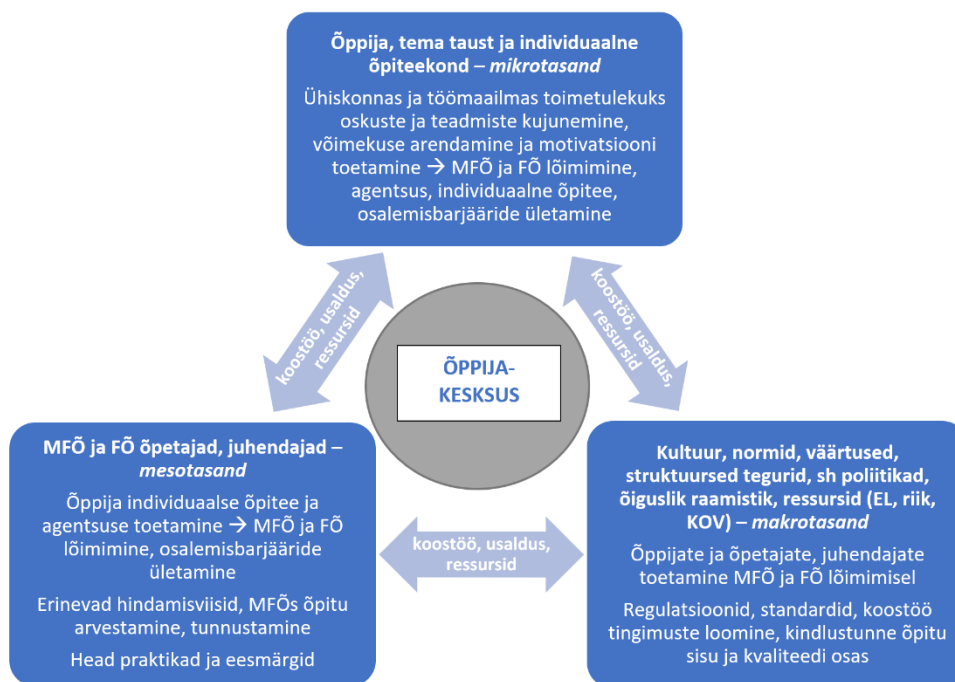
4 Mitteformaalõppe lõimimise teoreetilised lähtekohad

4.1 Õppijakeskse lõimingu mudel

Eri tüüpi õpingutes osalemine ning mitteformaal- ja formaalõppe parem lõiming toetab tööturul ja ühiskonnas toimetulekuks piisava pädevuste pagasi kujunemist. Projekti lähteülesandes on rõhutatud õppes osalemise elukaareülest käsitlust ning tähtsustatud mitteformaalõppe tunnustamist tööelus.

Teoreetilistest käsitlustest lähtudes tuleb seda lähenemist laiendada ja seada projekti keskmesse õppija. **Õppijakesksuse**¹⁵ alusel ei nähta noori mitte kui hariduspoliitika (täpsemalt mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu) sihtmärgi objekte¹⁶, st tulevasi ühiskonnaliikmeid, keda on vaja n-õ kujundada, vaid kui iseseisvaid, agentsusega subjekte¹⁷.

Uuringu lähtekohaks olevas õppijakeskses mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu mudelis on õpingutes (mitte)osalemise protsessi käsitletud **mitmetasandiliselt**¹⁸ (joonis 2).



Joonis 2. Õppijakeskne mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu mudel

15 Õppijakesksuse ja elukaareülese lähenemise vähest rakendumist rõhutab kitsaskohana ka Haridus- ja Teadusministeerium. Vt Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Võrgulehel:

https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf

16 Taru, M., Pilve, E., Kaasik, P. (2015). Noorsootöö Eestis: 19. sajandi keskpaigast kuni 21. sajandi esimese kümnendi lõpuni: ajalooline ülevaade. Tallinn: Eesti Noorsootöö Keskus.

17 Vt ka Rämmer, A., Kivimäe, A., Žuravljova, M., Kötsi, K. (2021). Noortekeskse lähenemise teoreetiline alus: taust, kontseptsioon ja selle kõlapind Eestis. Tartu Ülikool; Põlde, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, L., Lepik, M. (2021). Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education, 9(1), 60–87; Smith, N. C. (2017). Students perceptions of learner agency: A phenomenographic inquiry in to the lived learning experiences of high school students. A Dissertation. The College of Professional Studies. Boston.

18 Vt nt Saar, E., Ure, O. B., Holford, J. (Eds.). (2012). Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Märkus. FÕ – formaalõpe, MFÕ – mitteformaalõpe.

Õppijatasandil (mikrotasand) on tähtis õppija taust (nt perekond, sugu, vanus, elukoht) ning individuaalse õpiteekonna kujunemine, mida toetab formaalõppe õpetajate ja mitteformaalõppe **juhendajate koostöö**. Mitmesuguste pädevuste kujundamise kõrval on tähtis ka **õppija võimete arendamine, motivatsiooni toetamine ja isiklikele õpiesmärkidele kohandatud õpivõimaluste loomine**.¹⁹

Takistavate tegurite (nt osalemistasu, kaugus elukohast, ajapuudus, negatiivne hoiak õpingute suhtes) tõttu ei ole kõigil noortel mitteformaalõppele võrdne ligipääs²⁰. Seetõttu on õppijakeskses mudelis vaja ületada **osalemisbarjäärid**, mida mesotasandil (õppeasutused) saavad toetada **õpetajad ja juhendajad** ning makrotasandil riik ja kohalikud omavalitsused, kasutades selleks **poliitikameetmeid, õigusraamistikku ja ressursse**.

Mitteformaalõppes õpitu arvestamiseks ja tunnustamiseks nii formaalõppes kui ka tööturul tuleb leida **erinevate hindamisviiside tasakaal**. Suur osa hindamise määratlusi on pigem omased formaalõppele, näiteks on neis tähelepanu õpetaja tegevusel, õpe lõpeb tulemuste hindamise ja kontrolliga²¹. Seevastu mitteformaalõppes on hindamise subjekt pigem õppija, hindamine on osa õppimisest ning õppija ise hindab oma tulemusi ja isiklikku arengut (refleksioon). Selline hindamine on palju ressursimahukam (aeg, raha, teadmised, oskused, motivatsioon, regulatsioon jm) ja ei pruugi seetõttu olla formaalõppe ühtlustavas keskkonnas alati rakendatav.

Õppimist toetava hindamise poole liigutakse ka formaalõppes. Selle rakendamiseks on aga taas tähtis **riigi ja kohaliku omavalitsuse toetus koostöötingimuste loomisele ning kindlustunne** eri tüüpi **õppe sisu ja kvaliteedi** suhtes.

Kokkuvõttes on siinse projekti uurimusliku osa kavandamisel lähtunud arusaamast, et **õppijakesksus poliitikakujundamisel ja usaldusele tuginev institutsionaalne koostöö õppijast lähtuval hindamisel** võimaldab paremat ja süsteemsemat lõimimist ning on selle tulemus. Need aspektid on osalemisbarjääride kõrvaldamise eeldus. Õppijakesksest vaatest lähtuva mitteformaal- ja formaalõppe parema lõimingu korral peab silmas pidama ka selliste üldisemate makrotasandi tegurite mõju nagu kultuur, normid, väärtused, struktuursed tegurid (nt haridussüsteemi ja tööturu ülesehitus), sest need kujundavad tegutsejate toimimist ja vastastikuseid seoseid kõigil kolmel tasandil.

Põhjalik käsitlus uuringu teoreetilistest lähtekohtadest on esitatud lisas 1.

19 Williamson, H. (2018). Effective interventions for unemployed young people: social innovation or paradigm shift? / Facing trajectories from school to work: towards a capability-friendly youth policy in Europe. *European Journal of Social Work*, 21(4), 628–629, DOI: 10.1080/13691457.2018.1434255

20 Noorte täiskasvanute osalemisbarjääride kohta vt nt Boeren, E. Mackie, A., Riddell, S. (2019). Barriers to and enablers of participation in different types of provision by young low-qualified adults. Horizon 2020 ENLIVEN project WP2 Report (D2.2).

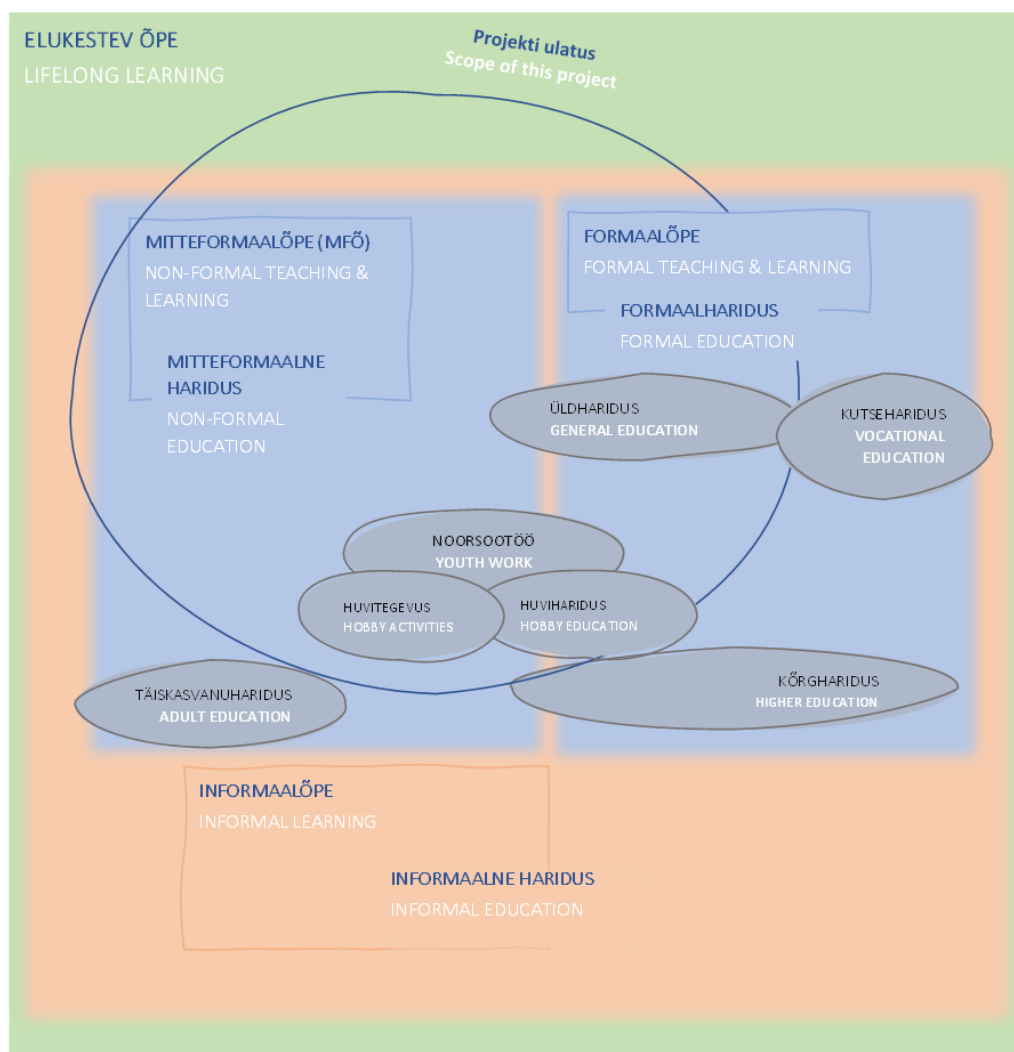
21 Põlda, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, L., Lepik, M. (2021). Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education*, 9(1), 60–87.

<https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.03>

4.2 Mitteformaalõppe käsitlemine Eestis

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise üks võimalik raskuspunkt on asjaolu, et mitteformaalõppe tähenduste väli on Eestis kirju, ent see kirjusus on paljuski teadvustamata.²² Mitteformaalõppele omistatakse ühiskondlikke rolle, mille vajalikkuse ja täitmise suhtes valitsevad samuti erinevad arusaamad.²³

Peale selle on erinevusi praktikute sõnakasutuses juurdunud, poliitikadokumentides kasutatavate ja sõnastikes soovitatud terminite vahel. Siinse projekti tööterminitest ja nende omavahelistest seostest annab ülevaate joonis 3, mis lähtub hankekutsest ning poliitikadokumentides ja praktikute seas kõige rohkem juurdunud terminitest ning määrab kindlaks siinse projekti piirid. Joonisel 3 esitatud mitteformaal- ja formaalõppe väljadega seotud mõistete definitsioonid ja nendevahelised konfliktid oleme lahti seletanud lisa 2.



Joonis 3. Projekti süsteemitasandi mõistete suhteid avav raamistik

Allikas: autorite analüüs. Arendatud UNESCO (2020), haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021), Saar *et al.* (2014), Cedefop (2014) ja elukestva õppe strateegia 2020 (2014) põhjal.

22 Karu, K., Jõgi, L., Rannala, I.-E., Roosalu, T., Teder, L., Põlda, H. (2019). Mitteformaalõppe tähenduse konstrueerimine poliitikadokumentides. Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education, 7(1), 50–75.

23 Põlda, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, L., Lepik, M. (2021). Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education, 9(1), 60–87.

4.3 Mitteformaalõppe käsitlemine varasemates uuringutes

Varem Eestis tehtud uuringute järeldest on samuti toodud esile, et arusaam mitteformaalõppe mõistest vajab ühtlustamist või vähemasti tervikuna mõtestamist ning et mitteformaal- ja formaalõppe vahekorra kohta on käibel erinevaid käsitusi. Õppetüüpide eraldamine ei ole põhjendatud²⁴, mis viitab samuti võimalikult tõhusa lõimimise vajadusele.

Põhjalik ülevaade varasemate uuringute järeldest on esitatud lisas 3.

Analüüsitud kirjandusallikate põhjal võib üldistusena nimetada erinevaid lähenemisi mitteformaalõppe termini kasutusele ja selle mõiste sisule (vt tabel 4 lisas 3). Kõige laiemas mõttes saab eristada järgmisi käsitusi: a) süsteemitasandi, b) kirjeldava tasandi ja c) funktsioonidest (st ülesannetest) lähtuvad mitteformaalõppe käsitused.

Mitteformaal- ja formaalõppe seoste tuvastamisel ilmnemiseid laias laastus kolme tüüpi seosed: eristavad, sarnasusi esile toovad ning koostöö(võimaluste)le osutavad.

- 1. Eristava (vastandava) lähenemise** alusel toimub mitteformaalõppe eelkõige väljaspool formaalõpet või vähemasti väljaspool formaalõppe õppekava. Mitteformaalõppe, formaalõppe ja informaalne õpe on selgesti eristatavad ning üksteisest sõltumatud, kuid koos moodustavad nad individuaalse õpitee. Mitteformaalõppe annab formaalõppele lisaväärtuse või on selle selge alternatiiv.
- 2. Sarnasusi esile toova lähenemise** järgi on nii mitteformaal- kui ka formaalõppe üks roll võimalus pakkuda pere mõjule vaheldust ning toetada andekaid annete arendamisel. Huvitegevuse võimalused on loodud kõigis formaalõppe asutustes.
- 3. Koostöö(võimaluste)le osutava lähenemise** alusel on vaja luua süsteem mitteformaalõppes õpitu arvestamiseks formaalõppes. Mitteformaalõppe toel üle elukaare kujunenud pädevuste nähtavale toomine võimaldab õppijal õpe teatud haridustasemel lõpetada või tööle suunduda.

Senistes uuringutes on märgatud mitmesuguseid probleeme nii mitteformaal- ja ka formaalõppe sees kui ka neid, mis lõimisel võimenduvad.

Probleemid formaal- ja mitteformaalõppe sees

- **Formaalõppe:** uue õpikäsituse rakendamise raskused ja õpivõimaluste vähene mitmekesisus.
- **Mitteformaalõppe:** iseloomulik on individuaalsus, õppijakesksus ja rahulolu, kuid vabatahtlikkus võib olla ainult näiline. Õppija huvi järgida või äratada on keeruline.
- **Mitteformaalõppes osalemise takistused:** huvi- ja ajapuudus, ligipääsetavus, õppe korraldusel ja õppes osalemisel puudub elukaarevaade (nt noor ei jätkka sama huvitegevusega täiskasvanuna; kujuneb arusaam, et see on täiskasvanuelus näiteks töö- ja eraelu kõrval ebaoluline, väheväärtuslik).

Lõimimisel ilmnevad või võimenduvad probleemid

- Mitteformaalõppes õpitu mõõtmise kohta puuduvad andmed, samuti puudub terminite riiklik **tervikkäsitlus** ja ülevaade, aga ka ühine arusaam.
- **VÕTA** vähese juurdumisega seostuv, näiteks mitteformaalõppes õpitud on raske hinnata, mis põhjustab nõrga seose tööelu ja -turuga.

24 Põlta, H., Karu, K., Reinsalu, R. (2021). Metaphors we learn by: practitioners' conceptions of the meaning of nonformal learning in Estonian context. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (1-16). Võrgulehel: <https://rela.ep.liu.se/article/view/3682>

- **Koostööprobleemid:** kui mitteformaal-, formaal- ja informaalõpe ka on lõimitud, siis kohati neid siiski vastandatakse (nad vastanduvad) ning nende esindajate vahel võib puududa usaldus.

Neid aspekte peaks lõimimissüsteemi ülesehitamisel ja hindamisel kindlasti arvestama. Probleemide tekke kohti ja allikaid tuleks käsitleda süsteemselt, et mõista, mil moel on probleemiks riigitasandi, kogukonnatasandi, konkreetse õpikonteksti või õppijaga seotud asjaolud.

Siin on kasulik tugineda õppijakeskse lähenemise aluseks olevatele teoreetilistele käsitlustele (vt ülevaadet lisas 1), mis aitavad mõtestada süsteemi sees toimuvat ning nende toimete ja toimijate vastasmõju. Et kujundada ja parimal moel rakendada kõigi osalejate ressursse ning eemaldada nende ees seisvaid tõkkeid vastastikuse koostöö ja usalduse ehitamisel, tuleb samal ajal käsitleda nii individuaalse õppija vaadet, tema õppimist nii mitteformaal- ja formaalõppes toetavate juhendajate ja õpetajate vaatenurka kui ka riigitasandi väärtusi, norme ja õigusakte. Lõimimisprotsessis ilmnevad probleemid ja lahendused kõigil kolmel tasandil ning ka lahendusi tuleb otsida ja pakkuda igal tasandil.

Kirjanduse analüüsist ilmneseid kaalukad järeldused ka siinse projekti probleemipüstituse kohta.

Esiteks ei pruugi tuleviku **tööturu** eesmärged suunatud mõõdikud olla parim või ainus argument, millega hinnata mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise edukust.

Teiseks on mitteformaalõppel (nagu ka formaalõppel) peale **tööturuvalmiduse** kujundamise veel teisi, sisemisi tähendusi ja väärtusi. Nende arvesse võtmine näiteks **sotsiaalse osaluse** tagamisel, **individuaalse agentsuse** arendamisel ja kõigi kolme kaudu tähenduslikuma elukogemuse võimaldamisel on iseenesest väärtuslik.

Kui selliste n-õ töövahenditega varustatud õppija muutub tööelus tõhusamaks, siis on see tähtis aspekt, kuid lisaks on vaja õppimist seostada **meeldivate emotsioonidega**. Just see loob tähendusliku sotsiaalse osaluse ja suurendab enesekindlust ning toetab elukestva õppimise hoiakute kujunemist ühiskonnas.

See omakorda aitab paremini toime tulla vananeva rahvastiku ja kiirenevate tehnoloogiliste uuenduste ajal, kus tähenduslike kogemuste võimaldamist ei saa töövaldkonnas esmatähtsaks seada. Kõik tööd ei võimalda tähenduslikku tööelu ja karjääriperspektiivi ning üha rohkem peab leiduma eneseteostusvõimalusi väljaspool palgatööd. Kujunenud harjumus osaleda mitteformaalõppes loob selleks hea võimaluse. See viitab asjaolule, et mitteformaal- ja formaalõpet lõimides ei tohi fookusse võtta ainult tööturuvalmidust, vaid käsitleda tuleb ka selle teisi kasutegureid kogukonna ja ühiskonna tasandil.

5 Mitteformaalõppe lõimimise õigusraamistik

Mitteformaalõppe lõimimisega seotud aspektid on reguleeritud üld- ja kutsehariduse peamistes õigusaktides. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on sätestatud üldhariduskoolide õppekorralduse alused.²⁵ Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades on kirjeldatud põhi- ja üldkeskhariduse alusväärtused, põhikooli ja gümnaasiumi õppe- ja kasvatusesmärgid, õpetamisega taotletavad pädevused ja õppeainete õpitulemused, hindamise alused jm.^{26, 27}

Kutseõppe korralduse alus on kutseõppeasutuse seadus.²⁸ Kutsekeskharidusõppe sisu reguleerivad kutseharidusstandard²⁹ ja riiklikud õppekavad.

Mitteformaalhariduse valdkonna kesksed õigusaktid on noorsootööseadus³⁰, huvikooli seadus³¹ ja huviharidusstandard³², erakooliseadus³³ ning täiskasvanute koolituse seadus³⁴.

5.1 Formaalharidus

5.1.1 Üldharidus

Eesti haridussüsteemile on iseloomulik koolide ja koolitöötajate **suur autonoomia**. Õigusaktid seavad üldise raamistiku, mille sees on koolidel ja õpetajatel palju vabadust ise otsustada, kuidas õpetegevus korraldada ning riiklikus õppekavas eesmärgiks seatud pädevusi, õppe- ja kasvatusesmäärke ning õpitulemusi saavutada.

Põhikoolis ja gümnaasiumis on võimalik arvestada mitteformaalõpet kooli õppekava täitmisel kahel viisil: mitteformaalõppes osalemist arvestatakse kas 1) õppeainete või kursuste õpitulemuste saavutamisel või 2) valikainete raames.

5.1.1.1 Mitteformaalõppe arvestamine õppeainete või kursuste õpitulemuste saavutamisel

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega³⁵ on antud koolile õigus arvestada õpilase õppekavavälisest õppimisest või tegevusest, kui see on seotud õppekavas määratletud õpitulemuste saavutamisega.

„Õpilase või piiratud teovõimega õpilase puhul vanema ja direktori või direktori volitatud õpetaja kokkuleppel võib kool arvestada kooli õppekava välist õppimist või tegevust, sealhulgas õpinguid mõnes teises üldhariduskoolis koolis õpetatava osana, tingimusel et see võimaldab õpilasel saavutada kooli või individuaalse õppekavaga määratletud õpitulemusi.“ (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 17 lg 4)

25 Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 16.04.2021, 7.

26 Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 12.04.2022, 10.

27 Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 23.04.2021, 11.

28 Kutseõppeasutuse seadus. RT I, 16.06.2020, 8.

29 Kutseharidusstandard. RT I, 17.04.2019, 6.

30 Noorsootöö seadus. RT I, 16.06.2020, 1.

31 Huvikooli seadus. RT I, 04.07.2017, 36.

32 Huviharidusstandard. RTL 2007, 27, 474.

33 Erakooliseadus. RT I, 19.03.2019, 85.

34 Täiskasvanute koolituse seadus. RT I, 19.03.2019, 93.

35 Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 16.04.2021, 7.

Selle alusel on tähtsaim küsimus, **mil määral võimaldavad ja toetavad lõimingut koolide õppekavad**. Koolil on võimalik oma õppekavas määrata väljaspool kooli õpitu arvestamise tingimused ja korraldus, samuti selle arvestamisest keeldumise alused. Mitu kooli on sellised eeskirjad ka kehtestanud.³⁶ Selline lähenemine võimaldab näiteks muusikakoolis või sporditrennis õpitud arvestada vastavalt muusikaõpetuse või kehalise kasvatuse ainekava läbimisel.

5.1.1.2 Mitteformaalõppe arvestamine valikaine või -kursusena

Õpilase osalemist mitteformaalõppes võib põhikool võtta arvesse valikainete ja gümnaasium valikkursuste raames. See võimaldab arvestada õpilase õppekavaväliseid tegevusi, näiteks osalemist näiteringis, ülikooli teaduskoolis või mõnel e-kursusel, mille eesmärgid sobituvad kooli õppekavaga.

Põhikooli, gümnaasiumi ja kutsehariduse õigusaktides (sealhulgas riiklikes õppekavades) puudub **vabaaine** kontseptsioon³⁷. Kui see oleks olemas, võimaldaks see õpilasel sisustada osa õppekavast ise, lähtudes oma huvidest. Samuti saaks õpilase kool sel juhul arvestada nii mõnes teises õppeasutuses läbitavat õppeainet kui ka huvihariduses, huvitegevuses või noorsootöös osalemist või täienduskoolituse (sh e-kursuse) läbimist.

Valikained põhikoolis

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on sätestatud õpilase nädala õppekoormus õppeainete kaupa. Koolile on antud õigus määrata oma õppekavas igas kooliastmes teatud arvu nädalatundide kasutamine (esimeses kooliastmes kaheksa, teises kooliastmes kümme ja kolmandas kooliastmes neli nädalatundi), kuid koolil ei ole kohustust kasutada neid tunde valikainete pakkumiseks.

Vene või inglise õppekeelega koolides on õppekava kohandamise võimalused piiratumad, kuna riikliku õppekavaga ette nähtud lisatunnid tuleb kasutada eesti keele õppeks. Eesti keelest erineva õppekeelega põhikoolis võib kooli õppekavas määrata esimeses kooliastmes kahe, teises kooliastmes ühe ja kolmandas kooliastmes ühe nädalatunni kasutamise.³⁸

Põhikool võib siiski teatud tingimustel ja hoolekogu nõusolekul muuta põhikooli riikliku õppekava kohustuslike õppeainete ja läbivate teemade nimistut ning tunnijaotusplaani. Seejuures tuleb jälgida, et kooliastme lõpuks saavutaksid õpilased riiklikus õppekavas ette nähtud üldpädevused, õpitulemused ning õppe- ja kasvatuseesmärgid. Need erinevused kirjeldatakse kooli õppekavas ja neist tuleb õpilaste vanemaid teavitada.³⁹ See säte annab ka vene õppekeelega koolidele võimaluse suurendada valikainete mahtu, kuid sellest hoolimata on neil koolidel kokkuvõttes vähem võimalusi kujundada oma õppekavas valikuid.

Valikkursused gümnaasiumis

Gümnaasiumis on koolil ja õpilasel märksa vabamad võimalused kujundada õppekava sisu. Gümnaasiumi riikliku õppekava järgi peab gümnaasium võimaldama vähemalt 11 kursuse mahus valikkursusi, mis arvestavad kooli omapära ja

36 Vt näiteks: Tartu Kivilinna Kooli õppekava üldosa alap-d 3.11–3.17. Võrgulehel: https://kivilinn.tartu.ee/sites/default/files/u2/TKiK_%C3%B5ppekava%20%C3%BCldosa.pdf; Viimsi Kooli õppekava p 4.2. Võrgulehel: https://viimsi.edu.ee/wp-content/uploads/2020/08/Viimsi_Kooli_õppekava_2020.pdf

37 Vabaainena on siin mõeldud õppekavas ette nähtud mahu piires vabalt valitavat õppeainet või kursust, mille läbimise üle saab õpilane ise otsustada. Vabaaine võib õpilane valida oma ka mõnest teisest õppeasutusest, sh läbida selle mitteformaalõppes.

38 Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 16.04.2021, 7, § 25 lg 2.

39 Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 12.04.2022, 10, § 15 lg 5.

piirkondlikku eripära. Nende valikkursuste hulgas võivad olla nii gümnaasiumi riiklikus õppekavas kirjeldatud kui ka kooli õppekavast tulenevad valikkursused. Valikkursuste õpe tuleb korraldada vähemalt 12 soovija olemasolul.⁴⁰

Gümnaasiumi riiklik õppekava soosib valikkursuste kavandamist ja pakkumist koostöös teiste koolide ja organisatsioonidega, sealhulgas Eesti ja rahvusvahelisi võrgustikke ning infotehnoloogilisi lahendusi kasutades. See tähendab, et valikkursusi võivad õpilastele pakkuda ka teised õppeasutused ja organisatsioonid.

Nagu põhikooli riiklik õppekava nii võimaldab ka gümnaasiumi riiklik õppekava paindlikkust. Näiteks võib kool lõimitud aine- ja keeleõppe huvides siduda õppeaine kursusi (sealhulgas kohustuslikke ja valikkursusi) omavahel, aga ka kutseõppe läbiviimiseks ning piirkondliku eripära või kooli omapära arvestamiseks. Samuti võib kool muuta riikliku õppekava kohustuslike õppeainete ja läbivate teemade nimistut ning muuta tunnijaotusplaani. Seda võib kool teha hoolekogu nõusolekul ja pidades silmas, et tagatud on gümnaasiumi riikliku õppekava õpitulemuste saavutamine.⁴¹

5.1.1.3 Muud võimalused mitteformaalõppe loimimiseks põhikoolis ja gümnaasiumis

Põhikooli kolmandas kooliastmes on õpilasel kohustus koostada õpilastele läbivatest teemadest lähtuv või õppeaineid loimiv loovtöö, mis võib olla uurimus, projekt, kunstitöö või muu taoline.⁴² Loovtöö täpsem korraldus, sealhulgas selle juhendamine, kirjeldatakse kooli õppekavas. Loovtöö juhendamine on koolile üks võimalusi teha koostööd mitteformaalõppe pakkujatega.

Gümnaasiumis on õpilasel kohustus koostada õpilasuurimus või praktiline töö⁴³ ning selle juhendamisse võib kaasata kooliväliseid eksperte näiteks ülikoolidest ning muudest uurimistöö teemaga seotud asutustest ja organisatsioonidest.

Põhikooli ja gümnaasiumi õppekeskkonna käsitlus riiklikes õppekavades on väga lai. Oluline on, et see toetab õpilase arenemist iseseisvaks ja aktiivseks õppijaks, kannab õppekava alusväärtusi ja oma kooli vaimsust ning säilitab ja arendab paikkonna ja koolipere traditsioone. Õpet võib korraldada ka väljaspool kooli ruume, sealhulgas kooliõues, looduses, muuseumides, arhiivides, keskkonnahariduskeskustes, ettevõtetes ja asutustes ning virtuaalses õppekeskkonnas.^{44, 45}

5.1.1.4 Õpetajate kvalifikatsiooninõuded

Kui põhikooli- ja gümnaasiumiõpetajana töötamiseks on nõutud magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ning õpetajakutse, siis põhikooli valikaine või gümnaasiumi valikkursuse õpetaja kvalifikatsiooninõuded on pisut leebemad: piisab kõrgharidusest ja pedagoogilistest kompetentsidest.⁴⁶ Õpetajate pedagoogilised kompetentsid on kirjeldatud õpetaja kutsestandardis.

Õpetaja vastavust kvalifikatsiooninõuetele hindab koolijuht.

40 Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 23.04.2021, 11, § 15 lg 6.

41 Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 23.04.2021, 11, § 15 lg 10.

42 Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 12.04.2022, 10, § 15 lg 8.

43 Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 23.04.2021, 11, § 11 lg 3¹.

44 Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 12.04.2022, 10, § 6 lg 5.

45 Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 23.04.2021, 11, § 7 lg 6.

46 Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded. RT I, 03.11.2021, 4, § 3 lg-d 1–2.

5.1.1.5 Hindamine

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi kasutatakse Eestis õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste hindamisel viiepallisüsteemi, kus hinne „5“ on „väga hea“, „4“ – „hea“, „3“ – „rahuldav“, „2“ – „puudulik“ ja „1“ – „nõrk“.⁴⁷ Põhikooli esimeses ja teises kooliastmes võib hindamisel kasutada kirjeldavat sõnalist hinnangut, millel puudub numbriline ekvivalent.

Põhikooli riiklik õppekava lubab koolil kasutada viiepallisüsteemi asemel kooli sees ka teistsugust hindedüsteemi. Üldhariduskoolides rakendatakse peale numbrilise hindamise ka tähtsüsteemis hindamist skaalal A–F, mitteeristavat hindamist (arvestatud/mittearvestatud) ja sõnalise kirjeldava tagasiside andmist. Seejuures leidub koole, kus numbriline hindamine toimub seitsme- või kümnepallisüsteemis.⁴⁸

Gümnaasiumi riiklik õppekava lubab üksnes numbrilist hindamissüsteemi, ent see ei pea olema viiepallisüsteemis.⁴⁹

Õpilase koolist lahkumise korral, samuti põhikooli lõputunnistuse ja gümnaasiumi lõputunnistuse jaoks teisendatakse hinded viiepallisüsteemi.

5.1.1.6 Rahastamine

Riik toetab munitsipaalkoolide õpetajate ja koolijuhtide tööjõu-, täienduskoolitus-, õppekirjanduse ja koolilõunakulude katmist.⁵⁰ Toetuse suuruse arvestamise alus on kooli õpilaste arv. Muud kooli tegevusega seotud kulud kaetakse kohaliku omavalitsuse eelarvest.

Riigikoolide kulud kaetakse täies mahus riigieelarvest.

Erakoolide puhul toetab riik (nagu munitsipaalkoolide puhul) riigieelarvest õpetajate ja koolijuhtide tööjõu-, täienduskoolitus-, õppekirjanduse ning koolilõunaga seotud kulude katmist. Tegevuskulud katab kooli pidaja ja nende katmiseks on erakoolidel õigus kehtestada õppemaks.

5.1.2 Kutseharidus

Kutseõppeasutuste võimalused arvestada mitteformaalõppes omandatud on võrreldes põhikoolide ja gümnaasiumidega märksa paindlikumad. Kutseõppe õppekavad on väljundipõhised, st tähtis on eelkõige saavutada õppekavas seatud õpiväljundid.

Kutseõppes rakendatakse VÕTA süsteemi, st varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamist. Kutseharidusstandardi alusel on selle eesmärk väärtustada inimese teadmisi ja oskusi sõltumata nende omandamise viisist ja kohast ning suurendada inimeste hariduslikku ja tööalast mobiilsust ning avardada elukestva õppe võimalusi.⁵¹

VÕTA rakendamine võimaldab koolil võtta vastuvõtutingimuste täitmist või õppekava läbimist analüüsides samaväärselt arvesse varem formaalõppes õpitut ja

47 Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 16.04.2021, 7, § 29 lg 2.

48 Aksen, M., Jürimäe, M., Nõmmela, K., Saarsen, K., Sillak, S., Eskor, J., Vool, E., Urmann, H. (2018). Uuring: Eesti üldhariduskoolides kasutatavad erinevad hindamissüsteemid. Tartu: Tartu Ülikool. Võrgulehel: https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/hindamine_lopparuanne_15.okt_loplik.pdf

49 Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 23.04.2021, 11, § 17 lg 1.

50 Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 16.04.2021, 7, § 82 lg 3.

51 Kutseharidusstandard. RT I, 17.04.2019, 6, § 28.

mitteformaalõppes omandatud, samuti töökogemuse, igapäevase tegevuse käigus ja vabal ajal õppimise kaudu omandatud teadmisi ja oskusi.⁵²

Valikmoodulid moodustavad kutseõppe puhul üldjuhul 15–30% õppekava mahust ning need määratakse kindlaks kooli õppekavaga. Valikõpingute moodulitega määratakse õpiväljundid, mis toetavad ja laiendavad kutseoskusi või toetavad võtmepädevuste omandamist. Õpilasel on õigus valida valikmooduleid kooli õppekorralduseeskirjas sätestatud korras, seejuures võib ta neid valida ka kooli teistest õppekavadest või teiste õppeasutuste õppekavadest.⁵³

5.1.2.1 Kutseõpetajate kvalifikatsiooninõuded

Kutseõpetajana töötamise miinimumnõue on vähemalt keskharidus ja erialane töökogemus või kutse õpetatavas valdkonnas.⁵⁴ Kutseõpetaja kutsestandardi madalaimale tasemele (kutseõpetaja, tase 5) vastavaid õpetajaid ei tohi koolis olla üle 20%.⁵⁵

5.1.2.2 Hindamine

Kutseõppes kasutatakse eristavat ja mitteeristavat hindamist. Eristava hindamise puhul kasutatakse numbrilist hindamiskaalat („2“–„5“). Mitteeristava hindamise puhul kasutatakse skaalat „arvestatud/mittearvestatud“.⁵⁶

5.1.2.3 Rahastamine

Kutseharidust rahastatakse riigieelarvest Haridus- ja Teadusministeeriumi eelarve kaudu. Koolidele eraldatav tegevustoetus katab õppetööga, tugiteenuste osutamise ja kooli haldamisega seotud kulud.

5.2 Mitteformaalharidus

Mitteformaalharidus hõlmab Eestis eelkõige noorsootööd, huviharidust ja huvitegevust ning täienduskoolitusi. Kõige üksikasjalikumalt on reguleeritud huvihariduse, noortevolikogude ja noortelaagritega seostuv.

5.2.1 Huviharidus ja -tegevus

Huviharidust pakuvad munitsipaal- ja erahuvikoolid. Huvikooli tegevuse alus on õppekava, mis tuleb koostada iga seal õpetatava huviala kohta. Huvikooli õppekavad registreeritakse EHISes ning need liigitatakse valdkonniti (sport, tehnika, loodus, üldkultuur, sh rahvuskoolid, muusika ja kunst).

Huvikooli pidaja registreerib õpilased EHISes ja uuendab igal aastal EHISes huvialade õppekavadest tehtud muudatused, uue lisandunud huviala õppekava või teate olemasoleva huviala õppekava sulgemise kohta.

Spordikooli õpilaste arv erialati ja treenerite andmed kantakse spordiregistrisse.⁵⁷

52 Ibid.

53 Kutseharidusstandard. RT I, 17.04.2019, 6, § 8 lg 7.

54 Kutseõpetaja, tase 5. Kutsestandard. Võrgulehel <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10822280>

55 Kutseõppeasutuse seadus. RT I, 16.06.2020, 8, § 39 lg 3.

56 Kutseõppes kasutatav ühtne hindamissüsteem, õpiväljundite saavutatuse hindamise alused, hindamismeetodid ja -kriteeriumid ning hinnete kirjeldused. RT I, 29.08.2013, 17, § 4.

57 Eesti spordiregistri põhimäärus. RT I, 14.08.2020, 6, § 8.

Huvikool loetakse lõpetatuks pärast vastava huviala õppekava täitmist. Huvikooli lõpetamist tõendab huvikooli lõpudokument, milles kajastatakse õppimise aeg ja läbitud õppeainete loend.

Huvitegevuse pakkumisele vormilised nõuded puuduvad. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi on huvitegevus kooli õppekava läbimist toetav või muu õppekavaväline tegevus, mis toimub koolis või on kooli korraldatud.⁵⁸ Huvitegevuses kasutatakse erinevaid õppevorme ja -meetodeid, sealhulgas ringe ja stuudioid. Õpilastel on õigus kasutada õppekavavälises tegevuses tasuta oma kooli rajatisi, ruume, raamatukogu, õppe-, spordi-, tehnilisi ja muid vahendeid kooli kodukorras kindlaksmääratud korras.

5.2.2 Noortevolikogud ja -laagrid

Noortevolikogu eesmärk on arutada neid noori puudutavaid küsimusi, mis kuuluvad kohaliku omavalitsuse (valla või linna) pädevusse, ning teha lähtudes noorte vajadustest ja huvidest nende kohta ettepanekuid kohaliku omavalitsuse juhtorganitele.⁵⁹

Noorsootöö seaduse järgi osutavad noorte- ja projektlaagri pidajad noortele tervistava ja arendava puhkuse teenust.⁶⁰ Laagri korraldamiseks on vaja taotleda tegevusluba. Selleks tuleb muu hulgas esitada laagrivahetuse tegevuskava, mis sisaldab noori arendavate tegevuste loetelu, ning dokumendid, mis võimaldavad hinnata laagri juhataja ja kasvatajate vastavust kvalifikatsiooninõuetele.

Noortelaagri pidaja on kohustatud igal aastal esitama EHSesse noortelaagris osalenud noorte arvu valla või linna arvestuses.

5.2.2.1 Hindamine

Noorsootöös, huvihariduses ja huvitegevuses omandatud teadmisi ja oskusi üldiselt ei hinnata. Erandiks võivad olla need huvikoolid, kus hindamine on osa õppeprotsessist.

5.2.2.2 Töötajate kvalifikatsiooninõuded

Kvalifikatsiooninõuded on kehtestatud noorte- ja projektlaagri juhatajale ja kasvatajatele.⁶¹ Huvikooli või -ringi juhendajale formaalseid kvalifikatsiooninõudeid ei ole. Võimalik on taotleda noorsootöötaja kutset.⁶² Huvikooli juhendaja kutse või osakutse saamise võimalust loodud ei ole. Spordivaldkonna huvikoolides tegutsevatel treeneritel on võimalik taotleda treeneri kutset.

5.2.2.3 Rahastamine

Noorsootööd, huviharidust ja huvitegevust rahastavad nii riik, kohalikud omavalitsused kui ka lapsevanemad.

58 Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 16.04.2021, 7, § 40.

59 Noorsootöö seadus. RT I, 16.06.2020, 10, § 9.

60 Noorsootöö seadus. RT I, 16.06.2020, 10, § 10¹ lg-d 1–2.

61 Noortelaagri ning projektlaagri juhataja ja kasvataja kvalifikatsiooninõuded ning neile vastavuse tõendamise kord. RT I, 06.03.2018, 4.

62 Taotleda saab järgmisi kutseid: noorsootöötaja, tase 4, noorsootöötaja, tase 6, ja noorsootöötaja, tase 7, ning osakutseid: laagrikasvataja, tase 4, laagrikasvataja-juhataja, tase 6, ja laagri juhataja, tase 7. Võrgulehel:

https://www.kutseregister.ee/et/standardid/standardid_top2/

Riigieelarvest toetatakse noorteühingute tegevust, huvialade esindusühinguid ning huvihariduse ja huvitegevuse kättesaadavust ja mitmekesisust.⁶³

Huvikoolide ja noortekeskuste pidaja on sageli kohalik omavalitsus, kes rahastab oma eelarvest nii personalikulud, hoonete ülalpidamist kui ka noorte osalemist nende tegevustes.

Riik eraldab kohalikele omavalitsustele toetust huvihariduse ja -tegevuse kättesaadavuse ja mitmekesisuse tagamiseks. Toetuse jaotamise alus on 7–19aastaste noorte koguarv omavalitsuses, lisaks võetakse arvesse toimetulekuraskustes peredes elavate ja puuetega noorte arvu.

Eraldi toetab riik spordikoolide treenerite tööjõukulude katmist. Toetuse suuruse määramisel lähtutakse treeneri juhendatavate treeningrühmade treeningtundide arvust.⁶⁴

Noorsootöös osalemiseks on õpilastel nii tasulisi kui ka tasuta võimalusi. Tasuta on võimalik käia avatud noortekeskustes, samas näiteks noortelaagris või töömalevas osalemine on sageli tasuline. Huvihariduses ja -tegevuses osalemine on samuti õpilasele tihti tasuline.

Huviharidusele laieneb tulumaksusoodustus, mille alusel saab lapsevanem arvata oma maksustatavast tulust maha kuni 18aastase lapse eest kalendriaasta jooksul tasutud koolituskulud⁶⁵.

5.2.3 Täienduskoolitus

Täienduskoolitus kuulub täiskasvanuhariduse valdkonda, mida reguleerib täiskasvanute koolituse seadus.⁶⁶ Täienduskoolitus toimub õppekava alusel, kus peavad olema muu hulgas määratud kindlaks õppekava õpiväljundid ja kogumaht (sh auditoorse, praktilise ja iseseisva töö osakaal), õppe sisu, õppekeskkonna kirjeldus, õppematerjalide loend, õpingute alustamise ja lõpetamise tingimused ning väljastatavad dokumendid. Täienduskoolituse õpiväljundid tuleb sõnastada selliselt, et nende alusel on võimalik hinnata õppekava läbinu teadmisi ja oskusi.

Täienduskoolitusasutuse pidaja peab iga aasta 31. märtsiks edastama EHiSesse oma eelmise kalendriaasta tegevusnäitajad (täienduskoolitust alustanud õppijate arv, väljaantud tunnistuste arv, toimunud kursuste arv jne).

5.2.3.1 Rahastamine

Täienduskoolituses osalemise kulud katab tavaliselt õppija. Institutsioonid, sealhulgas haridusasutused, kolmanda sektori organisatsioonid ja ettevõtted võivad pakkuda noortele tasuta koolituskursusi.

Nagu huvihariduse puhul nii saab lapsevanem arvata ka täienduskoolitusega seotud kulud oma tulumaksuga maksustatavast tulust maha.

63 Riigieelarve seaduses kohaliku omavalitsuse üksustele määratud toetusfondi vahendite jaotamise ja kasutamise tingimused ja kord. RT I, 29.12.2021, 70.

64 Spordiseadus. RT I, 28.02.2020, 3, § 9¹.

65 Tulumaksuseadus. RT I, 05.04.2022, 5, § 26.

66 Täiskasvanute koolituse seadus. RT I, 19.03.2019, 93.

6 Mitteformaalõppes osalemine

Mitteformaalõppes osalemine on õpilasele vabatahtlik. Kavandades mitteformaalõppe tulemuste laialdasemat arvestamist formaalõppes, on vaja saada selgust selles, kui suurt sihtrühma (õpilased ja mitteformaalõppe pakkujad) võiks see puudutada. Mitteformaalõppes osalemise statistika on mõnevõrra killustatud, mistõttu tuleb kriitiliselt hinnata, milliseid näitajaid on vaja jälgida. Need näitajad tuleks koondada kas Statistikaameti noorteseire juhtimislauale või haridusstatistika portaali Haridussilm⁶⁷.

Mahukam ülevaade mitteformaalõppes osalemise statistilistest näitajatest on esitatud lisa 4.

Igal õppeaastal osaleb **kooli huviringides ligikaudu pool põhikooliõpilastest**. Seejuures on huviringides osalejate osakaal märksa suurem gümnaasiumiastmeta põhikoolides (tabel 2). Osalus kooli huviringides on jäänud viimase viie aasta jooksul samaks.

Gümnaasiumiastmes kooli huviringides osalemist ei mõõdeta ja seepärast pole teada, kui palju gümnaasiste osaleb kooli pakutavates huviringides.

Huvikoolides osaleb ligikaudu pool põhikooliõpilastest ja veidi üle kolmandiku gümnaasiumiõpilastest. Viimase viie aastaga on osalus huvikoolides mõnevõrra suurenenud nii põhikoolide kui ka üldkeskhariduse õpilaste seas. Osaliselt on see seotud huvikoolide arvu kasvuga, samas võis 2020. aastal osaluse kasvu pidurdada COVID-19 pandeemia.

Kutseõppe õpilaste osalemist huvitegevuses ega -hariduses ei mõõdeta.

Tabel 2. Huvitegevuses ja -hariduses osalemine 2015–2020 %

Põhikooliõpilaste osalemine ja -tegevuses	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Kooli huviringis osalevate õpilaste osakaal (koolides, kus ei ole gümnaasiumiastet) %	65,8	67,5	68,0	65,6	66,0	n/a
Kooli huviringis osalevate õpilaste osakaal (koolides, kus on nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiaste) %	48,5	49,1	49,2	47,8	48,7	n/a
Põhikooliõpilaste osalemine huvikoolides %	46,4	45,4	47,8	51,7	52,3	52,3
Gümnaasiumiõpilaste osalemine huvihariduses	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Gümnaasiumiõpilaste osalemine huvikoolides %	31,5	30,3	32,7	34,1	35,3	34,9

Allikas: EHIS, Haridussilm.

Märkus. n/a – andmed ei ole kättesaadavad.

EHISes registreeritud Eesti huvikoolide arv on aastail 2010–2021 kahekordistunud⁶⁸: kui 2010/2011. õppeaastal tegutses 360 huvikooli, siis 2020/2021. õppeaastal juba 774.

Üle 80% huvikoolidest on erakoolid. Kohalikele omavalitsustele kuulub 138 huvikooli 774st ehk 18% huvikoolidest. Huvikoolide õppekavadest on 74% eesti õppekeelega, 19% eesti ja muu õppekeelega ning 7% muu õppekeelega.

67 Haridussilm. Võrgulehel: <https://www.haridussilm.ee/ee>

68 Allikas: Haridussilm. Võrgulehel: <https://www.haridussilm.ee/ee>. Autorite arvutused.

Kõige arvukamalt on Eestis spordikoolid (313; 40%), millele järgnevad muud tüüpi huvikoolid (291; 38%)⁶⁹, muusika- ja kunstikoolid (145; 19%) ning tehnika-, loodus-, loome- ja huvikeskused (25; 3%). Õppuritest üle poole osaleb spordikoolides ning veidi alla kolmandiku muusika- ja kunstikoolides. Üldkultuuri valdkonna huvikoolides (sh rahvuskoolides) osaleb ligikaudu 16%, tehnikavaldkonnas veidi üle 3% ja loodusteaduste valdkonnas ainult 1% kõigist huviharidust omandavatest õpilastest. 53% huvikoolide õpilastest on neiu ja 47% noormehed⁷⁰.

Avatud noortekeskusi on 2019. aasta seisuga 287, neist enamik (70%) on kohaliku omavalitsuse halduses. 1000 noore kohta on noortekeskusi kõige rohkem Hiiu, Lääne, Järva, Võru ja Jõgeva maakonnas ning kõige vähem Harju, Ida-Viru ja Tartu maakonnas.

Veidi üle poole noorsootöötajatest on kõrgharidusega (54%) ja võrreldes 2010. aastaga on nende haridustase tõusnud⁷¹. Samuti on viimastel aastal kasvanud noorsootöötaja kutsetunnistuse taotlejate arv.

Noorsootöötajad hindavad kõrgemalt oma pädevust noorte kaasamisel, mitteformaalõppe toetamisel, info jagamisel, noorte esmatasandi nõustamisel ning tervislike ja keskkonnasäästlike eluviiside kujundamise toetamisel. Madalamalt hindavad nad oma pädevust erivajadustega noorte kaasamisel, digitaalse kirjaoskuse ja kodanikuhariduse toetamisel ning noore mitteformaalõppe kogemuse ja tulemuse mõtestamisel⁷².

Enamik Eesti noortest on huvihariduse ja noorsootööga rahul ning aastati rahuloluhinnangutes suuri muutusi ei ole. Enim on noortel kogemusi huvihariduses osalemisega, ent rohkem sooviksid nad osaleda malevas, noorteprojektis ja laagris. Noorsootöös osalemise üks eeldus on kvaliteetse info kättesaadavus, kuid noorte hinnangul on osalemisvõimaluste info killustatud ja raskesti leitav⁷³.

Põhjused, miks huvihariduses ja -tegevuses ei osaleta, on eelkõige ajapuudus, tegelemine muude hobidega ning huvipakkuvate huvihariduse ja -tegevuse võimaluste puudumine. 14% huvihariduses ja -tegevuses mitteosalenud noorte jaoks on seda takistanud kõrge hind⁷⁴.

69 Huvikool määrab end EHISes registreerides kindlaks enda alamtüübi. Muud tüüpi huvikoolide alla kuuluvad mitme eri valdkonna huviharidust pakkuvad huvikoolid, samuti näiteks tantsu-, keelte-, teatri-, meedia- ja pärimuskultuuri valdkonna huvikoolid.

70 Haridussilm. Võrgulehel: <https://www.haridussilm.ee/ee>.

71 Mets, C., Paabort, H., Kõiv, K., Liiskmann, M. (2020). Eesti noortekeskuste hetkeseisu kaardistus 2020. I osa. Võrgulehel: <https://ank.ee/e-varaait/eesti-noortekeskuste-hetkeseisu-kaardistus-2020/>

72 Paabort, H. (2020). Eesti noortekeskuste hetkeseisu kaardistus 2020. II osa. Võrgulehel: <https://ank.ee/e-varaait/eesti-noortekeskuste-hetkeseisu-kaardistus-2020-ii-osa/>

73 Väljaots, K., Hein, T., Hiir, K., Allik, A., Adamson A-K., Kivistik, K., Käger, M., Derevski, R. (2021). Noorsootöös osalevate noorte rahulolu noorsootööga 2020. Võrgulehel: https://www.hm.ee/sites/default/files/noorsootoo_tegevuste_rahulolu_2020_lopparuanne.pdf

74 Ibid.

7 Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimine Eesti koolides

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise edendamiseks on esmalt vaja saada selgust selles, milline on hariduses tegutsejate praegune arusaam mitteformaalõppest ning kui oluliseks peetakse selle lõimimist formaalõppega. Järgnevalt anname intervjuudest kogutud andmete põhjal ülevaate sellest, kuidas nad näevad mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu nii tugevate külgede kui ka katsumuste perspektiivist, milliseid Eesti haridussüsteemi kitsaskohti aitab mitteformaal- ja formaalõppe süsteemsem lõimimine lahendada ning kes ja mil moel saab sellest kasu selleks, et toetada haridusuuendusi.

7.1 Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise käsitlused

Intervjuudest sihtrühmadega selgub, et **mitteformaal- ja formaalõpet** ning nende **lõimimist mõistetakse ja tajutakse erinevalt**, nagu kinnitavad ka varasemate uuringute tulemused.⁷⁵ Huvihariduse pakkujatele on selline terminikasutus võõras ja seepärast nad ise tihti ei teadvustagi endale, milliseid kahe õppetüübi lõimimise viise on juba kasutatud, st lõimimist ei sõnastata nii. Mõnes koolis on aga lõimimine võrdlemisi tavaline praktika ja ka seetõttu ei pruugita lõiminguks kui sellisele pöörata eraldi tähelepanu. Lisaks puudub intervjuueeritavate sõnul haridussüsteemis **ühtne arusaam** sellest, mis on mitteformaalõppe lõimingu ja millise lõimimise poole tuleks liikuda.

Süsteemitasandil eristatakse **kahte tüüpi lõimimist**: 1) huviharidus kui teenus formaalhariduse jaoks ja 2) huviharidus kui formaalhariduse õppekava osa (vt täpsemalt ptk „Mitteformaalõppe käsitlemine Eestis“).

Esimese, teenuse osutamise tüübi puhul tajuvad intervjuueeritud **huvihariduse pakkujad ohtu mitteformaalõppe identiteedile ja eelistavad seetõttu käsitlust, mille järgi on mitteformaalõppe üks osa haridussüsteemist**. Samas mõistetakse mitteformaalõpet vabatahtlikkuse ja õppija huvil põhinevana või huvi tekitava ja üleväl hoidva tegevusena.

„Lõimingu teema on selles mõttes keeruline, et meil endal ka on liidus seesmiselt vaidlus, mis asi see lõimingu on. /.../ mõned inimesed arvavad, et kui huviharidus pakub teenust formaalharidusele – näiteks nagu see Pärnus toimub –, siis huviharidus läbi selle mõnes mõttes kaotab identiteedi, siis ta muutub lihtsalt formaalhariduse teenusepakkujaks. Kõige õigem lõimingu oleks justkui see, et kui laps käib huvikoolis, teeb seal seda, mis ta oma vabast tahtest teeb, et seda siis hiljem arvestatakse tema õppekava osana.“ (Huvihariduse pakkuja)

Ka **formaalõppe õpetajad** nendivad, et lõimingu võib käsitleda erinevalt. Nende arvamusel peegeldub mitteformaalõppe käsitlus osana haridussüsteemist.

„Et huviringid on koolipäeva osa ja tegelikult toetavadki teatud õppeainete, kompetentside saavutamist. /.../Ja teine, et justkui mingid huviringid siis vabastavad õpilast kohustuslikust õppeainest, et sellel ajal ta siis teeb midagi muud.“ (Õpetaja)

Osa intervjuueeritud – nii mitteformaalõppe pakkujate kui ka formaalõppes tegutsejate seas – kirjeldab mitteformaalõpet selle **ülesannete**, st **erinevate pädevuste**

⁷⁵ Vt nt Karu, K., Jõgi, L., Rannala, I.-E., Roosalu, T., Teder, L., Põlta, H. (2019). Mitteformaalõppe tähenduse konstrueerimine poliitikadokumentides. Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education, 7(1), 50–75 ja Põlta, H., Reinsalu, R., Karu, K. (2021). Mitteformaalõppe praktikute keelekasutuses. Emakeele Seltsi aastaraamat. 10.3176/esa66.10.

arendamise kaudu. Seega peetakse mitteformaalõppe üheks ülesandeks kujundada üldpädevusi.

Huvihariduse pakkujad ja noorsootöötajad toovad probleemina esile asjaolu, et huviharidust ei tunnustata formaalõppe õppekavade tasandil süsteemset. See takistab eri õppetüüpide vahelist koostööd ja ühtlasi süsteemsemat lõimingut.

„Õppekavas on nii kirjas ju, et „üldpädevused kujunevad kõigi õppeainete kaudu nii tunni- kui koolivälises tegevuses. Üldpädevuste kujunemist jälgivad ja suunavad õpetajad omavahelises koostöös ning kooli ja kodu koostöös“. Aga siin ongi nagu tegelikult puudu see kolmas osapool: huviharidus.“ (Huvihariduse pakkuja)

Nii **noorsootöötajad** kui ka **huvihariduse pakkujad** tunnevad, et neid **ei usaldata**, mistõttu on olnud koostöö üldhariduskoolidega seni pigem vähene (vt lähemalt alaptk „Haridussüsteemi varjatud hierarhiad ja mitteformaalõppe umbusaldamine“). Noorsootöötajad ise väärtustavad oma tööd kõrgelt ja tunnevad, et tervisekriisiga seotud olukord on suurendanud nende ameti väärtust ka laiemalt ühiskonnas.

Formaalõppe esindajad ei maininud intervjuudes usalduse puudumist mitteformaalõppes tegutsejate vastu. Formaalõppe **õpetajate ja koolijuhtide** jaoks ei takista koostööd mitte niivõrd vähene usaldus, kuivõrd asjaolu, et **mitteformaalõppes õpitu arvestamine õppekava osana ei ole kindlaks määratud**. See omakorda tekitab **küsimuse vastutusest** (vt alaptk „Kohaliku omavalitsuse tasand“). See loob olukorra, kus palju sõltub konkreetse aineõpetaja ja/või kooli juhtkonna arusaamast ja töökorraldusest.

Samuti viitavad koolijuhid vajadusele õpetajat lõimingus tulemuste arvestamisel toetada ja vastutust jagada.

„Me peame mõtteviisi ja kultuuri muutma: me peame korra tõusma kõrgemale ja vaatama jälle, et mis need tegelikud õpiväljundid on. Et see küsimus, et õpetajaid saaks toetada, et nad julgeksid seda teha. Õpetajal, ma ei tea, kas on siis ebakindlus või kultuuri küsimus ka: kust me tuleme? Ma ei pea kõike ära otsustama, ei pea vastutama. See on ka lapse, õppija, selle huvikooli ja selle pere vastutus. Siin on hästi vajalik tugi õpetajatel: teistsuguseid koostöiseid oskusi, et ma usaldan seda teist kooli, et ma usaldan, et mina üksinda ei vastuta.“ (Koolijuht)

Õpetajate **mitteformaal- ja formaalõppe käsitluste mõningast vastandlikkust** ilmestab kirjeldus, mille järgi on mitteformaalõppele iseloomulik **paindlikkus**, kuid õppekava järgimisele formaalõppes mitte. Õpetajad näevad lõimingus võimalust suurendada formaalõppe paindlikkust ning võimalust tuua koostöö kaudu kahte õppetüüpi teineteisele lähemale sellega, et kasvatatakse õpihuvi ja luuakse seoseid „pärismaailmaga“. Järgnev tsitaat ilmestab mitteformaalõppe paindlikkust, mis tuleneb väiksemast survest järgida õppekava täies mahus.

„Tegelikult mina oma huviringis [poistekooris] ju teen täiesti teistsugust tegevust kui selles samas vanuserühmas klassitunnis. /.../ ma ütlen, ausõna, panen käe südamele, ma ei õpeta [huviringis] õppekavajärgselt neid asju, mida ma olen kolleegidega muusikaõpetajate liidus kokku leppinud. Aga ma arvan, et need tunnid ei ole tühjad, mida ma teen.“ (Õpetaja)

Intervjuus osalenud kutseõppeasutuse õpetaja hinnangul on kutseõppe eelis mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel **kompetentsipõhine lähenemine**, mille puhul ei ole kompetentsi omandamise viis ja koht tähtis: õppeprotsess võib tänu sellele olla korraldatud väga paindlikult.

„[Kutseõppeasutuses] on küll väga suur liikumine paindlikkuse suunas; väga suur osa on näiteks ettevõtlusõppel, kus on võimalik kahe-kolme kuu jooksul teha mida

tahes, kus tõesti kõik huvi, pärismaailm, eesmärgid, erinevad tegutsemisviisid, kõik saavad kokku selliseks modereeritud või kootsi juhendamisel toimuvaks tegevuseks.“ (Õpetaja)

Kuigi osas intervjuudes vastandati eri õppetüüpe ning tajuti õppekeskkondade erinevust, rõhutasid õpetajad mitteformaal- ja formaalõppe erinevaid väärtusi.

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu toetamisel tihedama koostöö kaudu on tähtis säilitada mitteformaalõppe eripära näiteks õpimeetodites ja -väljundites ning hindamisviisides^{76, 77}, kuna just see rikastab õpikogemust ning võimaldab anda õppimisprotsessile ning -tulemustele mitmekülgsema hinnangu.

Mitteformaalõppe mitmetahulisust tajuvad selles osalejad ka ise. Näiteks leidsid noorsootöötajad, et huviharidus on mõeldud pigem andekamatele ja silmapaistvamatele õpilastele, seevastu noorsootöö pakub võimalusi kõikidele, ka nendele, kelle õpitulemused on kehvemad või kellel on näha riskikäitumist.

„Et kui koolides kipub tihti olema see, et – vähemalt nii palju, kui ma olen uurinud – et [mitteformaalõppe rahvusvahelistele] projektidele võetakse sind kaasa kui preemiat (sa tegid midagi hästi, sa oled tubli, ma viin su reisile), siis noortekeskusel on võimalus kaasata ka neid noori, kes võib-olla koolis õpitulemustelt niimoodi ei sära või kellel ongi vähem võimalusi ja keerulisem nendele projektidele jõuda. See on üks suur asi, mis just noortekeskus saab teha.“ (Noorsootöötaja)

Intervjueeritavad näevad lõimingupotentsiaali **aineõpetaja vabaduse ja agentsuse toetamise** kaudu, eelkõige õpilase ja pereliikmetega **jagatud vastutust kokku leppides**. Võimalust mitteformaalõppe õpetajate ja juhendajate koostööks nähakse esmajoones siis, kui olemas on **isiklikud võrgustikud** või kontaktid.

„Igal aineõpetajal on omad kokkulepped õpilasega või ka koduga teinekord sõlmitud, ja toimetatakse heas usus ja üllal eesmärgil, et toetada ikkagi õpilast.“ (Õpetaja)

Formaalõppe õpetajate arusaamade järgi toetab lõimingut kahe **õppevormi tiheseos töökorralduse kaudu**. Õpetajate kogemusele toetudes on formaalõppes lihtsam arvestada sellise huvitegevuse tulemusi, mis toimub kooli juures, kuna see tekitab usalduse ja kvaliteediga seotud kindlustunde mitteformaalõppes omandatu suhtes.

„Suurem võit tuleb siis, kui need ainerigid on kooli juures. See on väga kontrollitud süsteem. See on tasuta, see on kõigile, kõigil on ühtne. Ja sel juhul tegelikult õpetajad juba ju kommunikeerivad omavahel. Me teame, milline see ring on, me saame arvestada: „oo, sul tegi seal see hästi; me seal tegime seda“. Kui nad on võetud igalt poolt üle Eesti, erinevatest asutustest, siis on see arvestamine ikka märksa keerulisem.“ (Õpetaja)

„Meie maja ruumides, nii et ka need inimesed, kes neid [huviringe] annavad, on meil iga päev olemas. Me saame nendega igapäevaselt suhelda. /.../ Meil on see usaldus olemas, sest me tegelikult teame, mida nad seal teevad.“ (Õpetaja)

76 Vt ka Põlta, H., Karu, K., Reinsalu, R. (2021). Metaphors we learn by: practitioners' conceptions of the meaning of nonformal learning in Estonian context. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (1–16). Võrgulehel: <https://rela.ep.liu.se/article/view/3682>

77 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. LLL2010 SP5 Comparative Report, Working Paper No 59. Võrgulehel: http://lll2010.tlu.ee/publications/project-reports/lll2010-deliverable-28_sp5-report.pdf/view

Koolijuhid rõhutavad lõimingu soodustava töökorralduse juures kooli pidaja rolli, kel on suurem pilt, nagu ka laiemad hoovad mitteformaal- ja formaalõpet pakkuvate asutuste ja tegevuste jaoks oma piirkonnas.

7.2 Haridussüsteemi probleemid, mille lahendamiseks süsteemsem lõimimine

Eri sihtrühmad toonitasid läbivalt, et mitteformaal- ja formaalõppe süsteemsem lõimimine aitaks leevendada **õpilaste (üle)koormuse ja ajakasutuse** muret.

Õpilase vaatenurgast väheneks tema koormus, sest **dubleerimist vähendatakse**. Mitteformaalõppes omandatud pädevuste arvestamine formaalõppe õpitulemuses, muu hulgas õppeainete (osalise) asendamise kaudu, toetaks optimaalsemat ajakasutust. Näidetena nimetasid noored geograafiaringi arvestamist geograafiaainena, käsipallitrenni arvestamist kehalise kasvatuse tunni asemel ja aineolümpiaadil või spordivõistlustel hea koha saavutamise arvestamist osana õppeaine sooritamisest. Samuti mainisid nad noortekeskuse tegevusi kui osa õppekava täitmisest.

Poliitikakujundajad mõnavad dubleerimise vähendamisele viidates, et mitteformaal- ja formaalõppe süsteemsem lõimimine tooks **ressursside** (nii aja kui ka raha) **kokkuhoiu**, kuna osa formaalõppes nõutud või eeldatud pädevusi ja kogemusi saab omandada huvihariduse ja noorsootöö tegevuste kaudu. Veel on nende hinnangul võimalik lõimingu kaudu tugevdada haridussüsteemi osi, sealhulgas rakendada tulemuslikumalt individualiseeritud õpiteid. Ühtlasi tekiks selgem ülevaade sellest, mis toimub eri õpikeskkondades ning kuidas eri keskkondade õpitulemusi arvestatakse ja hinnatakse.

Ka **koolijuhid** näevad süsteemsemas lõimimises võimalust kasutada **haridussüsteemi sees ressursse optimaalsemalt**. Arvestades seda, kui suur on Eesti hariduse osa sisemajanduse kogutoodangust, ei ole raha peaaegu võimalik juurde saada – see saaks tulla ainult millegi muu arvelt. Koolijuhid nimetasid optimaalsema ressursikasutuse juures peale rahasäästu ka võimalust kasutada optimaalsemalt tööjõudu ja reguleerida töökoormust.

„See summa, 1 + 1, annab natuke teise summa, kui me vaataksime seda terviklikumalt. Riiklik statistika näitab seda, et hariduspoliitiliselt meil on suur õpetajate puudus, siis statistika näitab, et ei, meil tegelikult on, aga probleemiks on see, et hõivatus ja koormus on madal. Kui me need asjad paneme kokku, siis me saame seda optimaalsemalt kasutada.“ (Koolijuht)

Õpetajad märgivad oma kooli näidetele toetudes, et ei ole ebatavaline, et õpilase uurimistöö või loovtöö juhendaja on huvikooli õpetaja või keegi väljastpoolt formaalõppe õpetajate ringi. See sillutab teed arusaamale, et **mitteformaalõppe juhendajaid võiks kaasata loovtööde juhendamisse süsteemsemalt**, sest sellest võidaksid eelkõige õpilased, kuid ka personal nii mitteformaal- kui ka formaalõppe asutustes, jagades koormust ja tehes koostööd. Samamoodi olid **huvihariduse pakkujad** seisukohal, et lõiminguks on õpilaste kõrval võita ka õpetajatel nii tänu töökoormuse jagamisele kui ka sellele, et nad ise omandavad mitteformaalõppes uusi teadmisi.

Koolijuhid tõstsid lahendusena esile **hariduse senisest süsteemsema mitmekesisumise** lõimingu kaudu.

„See vajadus täna, et õppida saab igal pool, see mõtteviis on vajalik juurutada. See on meie hariduse selline suurem ja laiem tulevik. Ma kasutan jälle terminit

„õmblusteta haridus“: see on see, et me ei tohi moodustada hariduslikke torne, vaid see peab olema haridus laiemalt ja ülene.“ (Koolijuht)

„Kasvõi Ronimisministeerium või ujulad või mõni sise-skate-hall, kus teatud perioodi saab õpet teha. Siin see koostöö koht on väga tugev.“ (Õpetaja)

Vestlustest **koolijuhtide ja õpetajatega** kerkis esile, et süsteemne lõimimine ning koostöö naaberõppeasutustega aitab **kasutada taristut optimaalselt**, võimaldades nii kokkuhoidu. Intervjuudes toodi näiteks olukord, kus kooli hiljuti renoveeritud ruumid seisavad koolipäeva lõpu järel tühjana, kuigi sama asula huvikoolil puuduvad korralikud ruumid. Samamoodi on kutse- ja huvikoolide tehnoloogiaõppe vahendid osaliselt kasutamata, ehkki sama piirkonna koolis ei ole raha, et soetada IT- või tehnoloogiaõppe jaoks vajalikku varustust.

„Kui uhkelt renoveeritud koolihoone on kella kolmest pime ja õpitegevust seal ei ole või on staadionid kas hommikusel ajal või õhtul tühjad, siis meie ressursi juures tuleb mõelda, kuidas olemasolevat efektiivsemalt kasutada, et lapsed saaksid sellest, mis meil juba olemas on, paremini osa. See on meie koolide ülesanne.“ (Koolijuht)

Sellise koostöö juures rõhutasid koolijuhid rohepöörde olulisust ja selle mõju inimeste elustiilile. See tähendab, et kui praegu tundub jalutuskäik naaberkooli ebamugav, siis tulevikus ei pruugi see enam nii olla.

Eesti Puuetega Inimeste Koja esindaja hinnangul võimaldaks ühine huviharidus ja mitteformaalõpe laiemalt lahendada **rahvusliku segregatsiooni** probleemi Eesti haridussüsteemis. 16% põhikoolis käivatest lastest õpib praegu vene õppekeelega koolis ja ainult veidi üle 60% neist suudab põhikooli lõpuks omandada eesti keele oskuse tasemel B1⁷⁸. Osalemine eestikeelses mitteformaalõppes aitaks arendada nende eesti keele oskust ning toetaks nii ka õppekava eesmärkide ja õpitulemuste saavutamist. Kuna praegu ei puutu vene õppekeelega kooli õpilased eesti emakeelega kaaslastega piisavalt palju kokku, siis aitaks mitteformaalõpe tuua erineva taustaga noored kokku ja võimaldaks keelepraktikat. Muude teadmiste ja oskuste omandamine oleks seejuures lisaväärtus.

„Kõige suurem teadmine või oskus, mida vene emakeelega õpilane saab huviharidusest, on just eesti keele praktika, sest mitte kuskil mujal sa sellisel viisil ei saa rääkida eesti keeles ja kuulata eestikeelseid kaaslasi ja õpetajaid kui just huvihariduse kontekstis, kui sa parajasti eesti õppekeelega koolis ei käi.“ (Eesti Puuetega Inimeste Koja esindaja)

7.3 Mitteformaalõppe lõimimise kasutegurid

Lõimimise kasutegureid kirjeldasid intervjueritavad neljal tasandil: õppijate, õpetajate, haridussüsteemi ja kogukonna/piirkonna tasandil.

Enim toodi intervjuudes esile seda, et mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise põhiline kasusaaja on **õppija**. Peaaegu kõik intervjueritud sihtrühmade esindajad olid seisukohal, et parem lõimitus toetab õppijakeskset lähenemist, suurendab õpilaste õpimotivatsiooni ja vähendab nende ülekoormust ning annab neile mitmekülgsemad pädevused elus hakkama saamiseks.

78 Mägi, E., Murasov, M. (2021). Eestikeelne ja segarühmas õpe, emakeel(t)e toetamine ja hariduse kättesaadavus. Eesti ühiskonna lõimumismonitooring 2020. Võrgulehel: <https://www.kul.ee/eesti-integratsiooni-monitooring-2020>

Intervjueeritud rõhutasid lõimingu seost **õppijakeskse lähenemisega**, st asjaolu, et õpilast tuleb tema haridusteenikonnal toetada ning tema huve ja vajadusi tuleb arvestada.

Haridusvaldkonna teadlased leiavad, et õppijast lähtuva lähenemise puhul on tähtis rääkida õppimisest kui protsessist ja õppimiskogemusest. Nii on hariduses praegu rõhuasetus pigem tulemustel ja väljundipõhisusel, mitte aga tingimata noore heaolul. Koolijuhtide intervjuus viidati muu hulgas lõimingu saadavale kasule, mida annab uus õpikäsitus kui uudne lähenemine noore arengu toetamisele.

„/.../ kui on koostöö [mitteformaal- ja formaalõppe], ja see on teine teadmus, ja tegelikult on seal [mitteformaalõppes] ka tegemist ikkagi spetsialistidega, kes annavad oma seda teadmuse edasi /.../, kes on selle valdkonnaga süvitsi tegelema ja suudavad võib-olla lähenemisnurka ja seda lapse arengut toetada hoopis teisest suunast kui koolis aineõpetaja.“ (Koolijuht)

Õppija huvist ning tänu sellele suuremast õpimotivatsioonist ja parematest õpitulemustest lähtudes kerkis intervjuudes esile **individualiseeritud õpiteede** teema, sest just nende kujunemist toetab mitteformaal- ja formaalõppe lõiming. See võimaldab pakkuda personaalsemaid õpivõimalusi nii mitmesuguste annete kui ka hariduslike erivajadustega õppijatele.

Intervjuudest selgus, et mitteformaalõppe juhendajate tegevus võib toetada õppija arengut hoopis teisel viisil kui kooli aineõpetaja tegevus, sest nad kasutavad eri meetodeid. Eeldatakse, et õpilasel on meeldivam õppida lõimitud õppes, sest see pakub variatiivseid õpikogemusi ja eduelamusi. Eduelamused omakorda võimendavad enesearengut ja selle kaudu iga inimese potentsiaali täielikumat teostamist.

Mitteformaalõppe tulemuste arvestamine suurendaks noorte hinnangul nende **motivatsiooni osaleda mitteformaalõppes** ja end nii **mitmekülgset arendada**. Nad eelistavad formaalõppes ainete asendamist ja valikaineid (lisategevuste tunnustamisele tunnistusel), kuna just see võimaldab nende arvates nende koormust optimeerida selleks, et tulla paremini toime tasemehariduse tundide mahuga.

Õpilased märkisid murena, et koolides on mitteformaalõppes omandatu arvestamine formaalõppes ebaühtlane ja igas koolis seda ei tehti. Noorte arvates mõjub lõimingu puudumine õpimotivatsioonile halvasti, samuti vähendab see huvidest lähtuvat enesearengut (näiteks nimetati huvi geograafia, usundiõpetuse, majanduse ja ühiskonna vastu), sest eraldi hobidega tegelemiseks ei jää aega ega energiat.

„Mulle väga meeldiks see [ainete asendamine formaalõppes], sellepärast et praegu on tunde nii palju niigi: sa ei jaksa otseselt võtta niisama mingeid tunde, eriti kui need sul justkui ei lähe tunnistusele ega midagi. Mis mõtet siis võtta on üldse? Aga ma arvan, et see, kui sa saad asendada kas mingeid tunde nendega või just juurde, see annaks nagu nii palju motivatsiooni õpilastele, et nad ise ka tahaksid valida aineid, mis neile päriselt meeldivad. /.../ Meil ei võeta [arvesse], kui sa näiteks teed mingi inka eksami ära makspunktide peale, siis see ikkagi ei mõjuta su kursusehinnet ega mitte midagi.“ (Õpilane)

„Kui sul on inglise keel selge ja sa kuidagi eksamiga oled seda tõestanud, siis ma arvan, et see on väga hea võimalus, et õppida midagi muud, mis sind huvitab: usundiõpetust, majandust, mida iganes.“ (Õpilane)

Poliitikakujundajad näevad lõimingu suurt potentsiaali **õppija refleksioonioskuse ja -võime arendamisel**, millel on tähtis roll ennastjuhtiva ja agentse õppija kujunemisel.

Eesti Puuetega Inimeste Koja esindaja hinnangul pakuvad personaliseeritumad õpitegevused rohkem **isiklikku toetust** ja seda kergem on tulla toime haridusliku erivajadusega. Puudest olenemata on noorte vajadused kokkuvõttes sarnased ning ka **haridusliku erivajadusega noorte andeid tuleb märgata ja toetada**.

Üldhariduse õpetajad toonitasid samuti mitteformaalõppe potentsiaali hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste jaoks ning leidsid, et see võiks tunduvalt rikastada õpiraskustega õpilaste elu, kes praeguses formaalõppes ei koge palju eduelamusi. Samuti arvasid need õpetajad, et erivajadustega õpilased vajavad individuaalsemat lähenemist ja märgata tuleks erinevate annetega õppijaid. Just mitteformaalõppe lõimimises näevad nad annete arengut toetavaid võimalusi.

„Kui me räägime HEV-õpilastest, siis kui enne nad pandi kõik ühte potti lihtsustatud õppekaval ja erinevate õpiraskustega õppijatega, siis tegelikult me peame neid natukene siiski eristama teistest. Et kui me räägime andekusest selle huvihariduse kõrval, siis see on väga hea, et on märgatud ja hakatud mõtlema ka selle peale, et andekad lapsed – ükskõik, missuguses valdkonnas nad siis ei ole – saaks ka eritähelepanu. Ja võib-olla siis leiame ka mingisugused viisid, kuidas seda tavakooli lõimida, nende teadmisi ja oskuseid.“ (Õpetaja)

Õppimine väljaspool kooli annab õpilasele teistsuguse õpikogemuse võrreldes igapäevase õppetööga koolis. Mitteformaalõppe eelisena, mis rikastaks formaalõpet, mainisid peaaegu kõik intervjueritud sihtrühmad **õppimist erinevates keskkondades ja teistsuguste meetodite abil ning pädevuste praktilist omandamist ja kasutamist**. Haridusvaldkonna teadlased viitasid näiteks vajakajäämistele formaalõppes igapäevaoskustega seoses, nagu pangakonto avamine, arstiaja broneerimine ja tulu deklareerimine. Rõõmustavana ilmneb, et noorte osalemine malevas annab neile töökogemuse, mis aitab hiljem siirduda tööturule.

Õpilaste hinnangul aitab muuta praktilisem õpe väljaspool kooli teoreetilised ainetunnid huvitavamaks ja jätta õpitu paremini meelde. Nii on lõimimisel tähtis koht tihti liigteoreetilisena tunduva kooliõppe rikastamisel nn päriselu komponentidega. Praktilisi oskusi vastandavad õpilased raamatutarkusele, leides, et paindlikum ja mitmekülgsem õpe valmistab neid eluks ette paremini.

„Raamatutarkus, mis me koolist saame, see ei ole kõik. Kui me kooli ära lõpetame ja pärisellu jõuame, siis need muud oskused, mis on veidi praktilisemad või sellised teadmised, mis me saame ka väljaspool kooliruumi, on võib-olla kohati isegi olulisemad /.../ mida mitmekülgsem, seda rohkem tekib tunne, et ma olen eluks valmis, kui ma kooli lõpetan, et ei jääks sinna klassiruumi. See on väga piiratud.“ (Õpilane)

Formaalõppe õpetajate intervjuudes arutleti ka selle üle, et mitteformaal- ja formaalõppe lõimimine toetab noorte **ühiskonnaliikmeks kasvamist**.

„Me kõik töötame ühtselt selle nimel, et meil oleks tublid ühiskonnainimesed, ja just nimelt, et nad toimiksid ühiskonnana, mitte ainult üksikute indiviididena ju.“ (Õpetaja)

Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja tõstis aga esile lõimimise üldisemat panust noore maailmavaate kujunemisse ning **kogukonnatunde tekkesse**, kuna ühiselt tegutsedes märgatakse last või noort ja hoolitakse tema käekäigust. Samuti tuleb jälgida regionaalpoliitilist aspekti, sest hooliv suhtumine noortesse loob pinnase sellele, et nad kas jäävad kodukanti elama või naasevad sinna pärast mujal omandatud õpi- või töökogemust.

„Kõige olulisem on see, et see laps on oma maailmavaatelt, oma oskustelt ja teadmistelt võitnud igal juhul. Teine on see, et kogu see ühine tegevus annab lapsele kogukonnatunde, et temast hoolitakse, teda märgatakse. Ja kolmas kõige olulisem minu jaoks omavalitsuste puhul on see, et see annab ka pinnase, et ta tuleb tagasi meile siia elama, sest meil on siin hea. Ja vahel kiputakse see ära unustama. Ja kui teed arengukava lahti omavalitsuse oma, siis ... ma mõni aasta tagasi analüüsisin omavalitsuste arengukavasid hariduse vaates, ja ... noh ... „noored lähevad ära“. Jälle „noored lähevad ära“. Noh, võti on omavalitsuste käes, eks!“ (Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja)

Koolijuhtide hinnangul toetab mitteformaal- ja formaalõppe lõimimine ning mitteformaalõppes omandatu tunnustamine inimese loomulikku õppimist erinevates keskkondades, millega ta kokku puutub.

„Inimene on ju tervik. Me ei õpi keegi niimoodi, et ma istun 45 minutit matemaatikatunnis, 45 minutit kunstitunnis. Mitteformaalse [õppe] tunnustamisega me toetame inimese loomulikku õppimist.“ (Koolijuht)

Kokkuvõttes võib rõhutada, et **õpilase kasu** mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisest on **individuaalsem lähenemine** tema arengu toetamiseks, mis annab talle rohkem eduelamusi ning motiveerib panustama enda mitmekülgsesse arengusse. Lõimimine toetab mitmesuguste pädevuste kujunemist, mis omakorda aitavad ühiskonnas hakkama saada.

Õpetajate puhul nähakse mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise peamise kasuna **õpetamiskoormuse vähenemist**, mis (nagu õpilaste puhul) toetab nende aja optimaalsemat kasutamist ning sedakaudu ka vaimset heaolu.

„Ja mis on praegu hästi oluline: vaimse tervise toetamine, aeg. See annab sulle võimaluse oma aega ja oma nii-öelda seda energiat lihtsalt ... /.../ sa saad lihtsalt väiksema ajakuluga [teha] rohkemaid asju. (Noorsootöötaja)

Teisest küljest arvatakse, et lõimimist võivad formaalõppe õpetajad tajuda **lisakoormusena**, mis toob uusi ülesandeid või nõuab töökorralduse muutmist ja võib seetõttu tekitada vastuseisu.

„Kasu saavad loomulikult kõik. Kasu saavad need, kes viitsivad asjaga tegeleda! Need, kes asjaga tegeleda ei viitsi, nendel muidugi mitte mingit kasu sellest ei ole, sest nad peavad ju tegema lisatööd, või siis oma tööd ümber korraldama. Kui nii võtta, siis mida avatum on õpetaja ja valmim muutma oma töömudeleid ja oma töökorraldust, seda lihtsam on seda teha. Aga kui õpetaja on väga konservatiivne ja mõtleb ainult selle peale, et matemaatikaeksam on põhikooli lõpus tulemas /.../ või eesti keele eksam, või ükskõik mis, siis tõenäoliselt nii mõnigi õpetaja hakkab vastu pötkima.“ (Õpetaja)

Õppetöö mitmekesisemaks muutmine ja mitteformaalõppes (sh huvihariduses) **uute teadmiste omandamine arendab ka õpetajat**. Nii rõhutavad huvihariduse esindajad elukestva õppe fookust selle kaudu, et vajalik on ka õpetajate ja juhendajate pidev enesetäiendamine.

„Meil [on] õpetajate arenguprogramm, kus omavahel jagatakse erinevaid meetodeid, et mida tehakse huvikoolis ja mida ainetundides, ja kuidas saaks näiteks matemaatikasse sisse tuua liikumisalast kogemust, kus nad saavad kinnistada näiteks matemaatikapädevusi või siis ka erinevaid üldpädevusi. Sellised head tantsumeetodid, mis oleks rakendatavad. /.../ Me tegime sellised seminarid üldhariduskooli õpetajate ja tantsuõpetajatega: olidki algastmed, ja siis eraldi ainetena olid matemaatika, loodusõpetus ja ajalugu.“ (Huvihariduse pakkuja)

Õpetajate enesetäiendamisele aitavad katusorganisatsioonid ka ise aktiivselt kaasa.

„No kunstikoolide koha pealt, tegelikult, meil üldhariduskoolid on väga agarad võtma osa meie erinevatest ... mis on õpetajatele suunatud, näiteks õppeülesannete konkursid, või on suvised maalilaagrid. Meil on neid üldhariduskooli õpetajaid hulga seal sees! Eks me tegelikult mingis mõttes oleme väga sarnased inimesed. Aga mul on tunne, et see toimetamine peaks hakkama nii-öelda nendest peadest peale. Võib-olla tuleks rohkem hakata rääkima nende KOVidega, et tuleks tõenäoliselt nii-öelda ümarlaudade taha või mõttekodadesse kutsuda just need omavalitsuse tegijad, üldhariduskoolid ja huvikoolid. Siin saab kunstikoolide liit ka hakata toimetama selles teemas.“ (Huvihariduse pakkuja)

Eesti Puuetega Inimeste Koja esindaja hinnangul motiveerib õpetajaid oma õpilaste arengu nägemine. Oma õpilasi huvitegevusega tegelema suunates toetavad nad nende **elus hakkamasaamist**, mis on igale õpetajatele parim tasu oma töö eest. Kui noor saab õppetöö kaudu tegeleda tema enda jaoks kasulike ja rahuldust pakkuvate tegevustega, siis on ka tema õpimotivatsioon suurem. Veel saaks paremast lõimimisest kasu **kool** tervikuna, kuna see annab koolijuhitidele võimaluse lõimimist eest vedada ja kogukonnas silma paista.

Õpilased näevad mitteformaalõppe lõimimise kasu **haridussüsteemile** väga mitmekesiselt. Õpetajate koormuse vähenemist seostavad õpilased sellega, et neil on rohkem aega toetada järeleaitamist vajavaid õpilasi, läheneda neile individuaalselt, sest klassis on vähem õpilasi, kuna osa omandab ainesisu mitteformaalõppes.

Ühtlasi olid õpilased arvamusel, et tõhusam lõimimine võiks parandada õpetajaameti mainet ühiskonnas, sest formaalõppe kuvand ei sisaldaks pelgalt n-ö tahvli ees õpetamist, vaid ka praktilisemat õpet väljaspool kooli. See omakorda leevendaks õpetajate puudust. Õpilaste tugevate külgede realiseerimine aineolümpiaadidel ja spordivõistlusel ning tänu suuremale heaolule paranenud õpitulemused parandaksid ka kooli mainet. Veel lisasid õpilased, et huvide varane avastamine ja arendamine toob hariduskulude kokkuhoiu tänu sellele, et noortel kujuneb selgem arusaam erialavalikutest, mis vähendaks kõrgkoolist väljalangemist.

Ka huvihariduse pakkujad märkisid, et **lõimingu kasu ühiskonnale** seisneb noortele karjäärivõimaluste ja erialade tutvustamises.

„Huvikoolid või mitteformaalharidus kindlasti toetavad ühiskonda laiemalt. Meie ju näiteks karjäärivalikule pöörame päris palju tähelepanu, tutvustades ülikooli erinevaid valdkondi ja siin õppimise võimalusi ja Eesti teadlaste saavutusi. Ja me korraldame ettevõtetega õppepäevasid (matemaatika panganduses ja IT-õppepäev tüdrukutele ja Ericssoni õppepäev), reklaamime ettevõtteid, nende töökohti ja karjäärivõimalusi, ja milliseid teadmisi on vaja selleks, et sinna tööle minna.“ (Huvihariduse pakkuja)

Intervjueeritud haridusteadlased olid seisukohal, et mitteformaal- ja formaalõppe lõimimine aitaks Eesti väikese rahvaarvu juures igaühe **potentsiaali paremini teostada**, st võimaldaks keskenduda oma tugevate külgede ja annete arendamisele ning sellega toetaks igal inimesel koha leidmist tööturul ja ühiskonnas. Mitteformaalõpe võimaldab avalduda õpilase andekusel märksa mitmekülgselt, kui see on võimalik üksnes formaalõppes. Andekus omakorda on riikide ja rahvaste kestlikkuse tegur ning seepärast on selle arendamine väikese rahvaarvuga Eestis hädavajalik⁷⁹.

79 Põlda, H. (2018). Andekusfenomeni konstrueerimine avalikus kommunikatsioonis. Doktoritöö. Tallinna Ülikool, Humanitaarteaduste instituut.

„Kõige tähtsam [proovikivi] ongi, et kuna meil on ikkagi 1,3 miljonit inimest umbes, see [lõimimine] aitaks igaühe potentsiaali paremini realiseerida. /.../ saabki õppida neid asju, mis teda huvitavad, mis tal hästi välja tuleb. Tal on positiivne kogemus juba siis põhikoolist saadik. Ja see tähendab, et vähem inimesi läheks raisku ja rohkem inimesi jõuaks tippu omal alal /.../. Sest väga tihti see, et mõni õpilane, kellel näiteks nii-öelda põhiained (ütlemes eesti keel, matemaatika, võõrkeel) pole tugevad, siis pannakse silt, et ah, sa oled see jobu kolmeline-kaheline.“
(Haridusvaldkonna teadlane)

7.4 Mitteformaalõppe lõimimise korraldus koolides

Mitteformaalõppe lõimimise praktika näiteid võib Eesti koolidest leida arvestataval hulgal. Tuginedes uuringu jaoks tehtud intervjuudele ja internetis avalikult leitavatele materjalidele, võib järeldada, et lõimimist kasutatakse kõikides kooliastmetes, enamikus kohalikes omavalitsustes, eri suurusega koolides ja erinevates õppeainetes.

Sellegipoolest on lõimimispraktikad Eesti koolides ebaühtlased, sõltudes pigem iga kooli ja huvikooli või noortekeskuse avatusest ning kindlate inimeste omavahelisest (heast) suhtlusest ja koostööst, nagu ka huvist pakkuda koostöös mitmekülgsema õppimise võimalusi.

7.4.1 Koostöö ajendid

Mitteformaal- ja formaalõppes tegutsejate koostöö võib alata mitmesugustel põhjustel. Siinses uuringus tuvastati **neli levinuimat koostöö alustamise viisi**.

Esiteks alustavad koostööd inimesed, kes on **varasemast tuttavad** või kellel on juba **koostöökogemus**. Kui üldhariduskooli õpetaja, õppejuht, huvijuht või muu töötaja tunneb isiklikult kedagi sama piirkonna huvikoolist, noortekeskusest või spordikoolist (või on temaga varem koos töötanud), siis koostööidee tekke korral on lihtne võtta mitteformaalõppe pakkujaga ühendust ning kutsuda ta arutama koostöövõimalusi ja rollijaotust. Sellisel juhul jääb koostöö **kindlate üksikute inimeste tasandile**. Samas töid huvihariduse esindajad ja koolide õpetajad näiteid sellest, kus koostöö algataja (nt kooli huvijuht, noortekeskuse juhendaja) lahkumise tõttu koostöö katkes.

Teiseks on koostöö alustamist soodustanud olukord, kus **kooli õpetaja töötab ka huvikooli ringijuhendaja või treenerina**. Sel juhul on **õpetajate** hinnangul mitteformaalõppe arvestamine valikaine või -kursusena kõige lihtsam, kuna õpetaja on kursis õppekava nõuetega ning ei teki probleeme õpilase juhendamise ega õpitu hindamisega.

Kolmandaks alustatakse koostööd **vajaduse tõttu kasutada õppetööks spetsiifilisi tingimusi või meetodit**. Näiteks olukordades, kus huvikoolis või noortekeskuses on olemas filmi- ja fototehnika, robootikavahendid, muusikainstrumendid või helitehnika, ent koolis sellised võimalused puuduvad, võimaldatakse õpilastel tihti sooritada selle ala valikaine kooliväliselt. Samuti on koolides vähesed võimalused sisustada korralikke laboreid, mida pakuvad ülikooli juures tegutsevad teaduskoolid. Sellisel juhul algatab koostöö sageli kool, kes otsib teadlikult partnerit, kes suudaks pakkuda uue õppesuuna või valikainete ja -kursuste jaoks vajalikku tehnikat, seadmeid ja erialaste teadmistega juhendajaid.

Neljas koostööle suunav tegur on **kohaliku omavalitsuse algatus ja eestvedamine**. Omavalitsusel on kooli pidajana ning noorsootöövõimaluste pakkujana võimalik teadlikult soodustada mitteformaal- ja formaalõppes tegutsejate koostööd. Koolijuhtide intervjuudes toodi näiteid sellest, kuidas kohalik omavalitsus on

kavandanud sellised koostöökohad hariduse arengukavas (nt on omavalitsuses muudetud mingite ainetundide korraldamine sama piirkonna huvikoolis kohustuslikuks). Sellist praktikat esineb praegu siiski ainult üksikutes omavalitsustes (koolijuhtide ja huvihariduse esindajate intervjuudes toodi näitena korduvalt esile Pärnu linn ja vald). Selle lähenemise tugev külg on asjaolu, et asutuste tehtav koostöö on süsteemsem ja mitmekülgsem.

7.4.2 Mitteformaalõppe lõimingu eestvedamine ja korraldus koolis

Intervjuude ning koolide pisteliselt analüüsitud õppekavade ja veebilehtedel toodud juhiste põhjal tegeleb koolides õpilaste mitteformaalses keskkonnas omandatu arvestamise **korraldamisega õppejuht**.

Eriti puudutab see olukordi, kus õpilane soovib kohustusliku õppekava täitmiseks arvestada mitteformaalõppes omandatud või läbida valikõppeaine või -kursus väljaspool kooli. Sel juhul tuleb esitada õpitulemuste ülekandmiseks koolile avaldus, mille kiidab heaks kas kooli õppejuht, juhtkond või laiem komisjon (praktika on kooliti erinev). Regulaarse koolivälise huvitegevuse puhul tuleb selle arvestamise avaldus teha enamasti õppeaasta või uue õppeperioodi alguses, koolivälise kursuse või muu mitteformaalse õppetegevuse arvestamiseks aga enne selle kursuse või tegevuse algust. Õppejuhi roll on nõustada õpilast sel alal, millist koolivälist õpet on võimalik arvesse võtta ja mis tingimustel.

„Ma toon jälle selle näite, et kui ma lähen sinna eelakadeemiasse, siis ma saan öelda õppejuhile, et kas palun saaks selle nagu mul kursuste alla lugeda, selle käimise seal, ja kui ma saan seal eelakadeemiast selle sertifikaadi kätte, siis need kursused lähevad mu tunnistusele.“ (Õpilane)

„Kursused saab ikka kirja, aga lihtsalt peab siis läbi rääkima õppejuhiga, et ta [intervjueeritava sõber] käib pidevalt tennis ja niimoodi. Siis peabki treener tegema mingi kindla kava või paberi vormistama, dokumendi vormistama, et ta käib seal tennis ja nii edasi.“ (Õpilane)

Loovtööde ja kohustusliku õppekava mitteformaalses õppekeskkonnas elluviimise korraldamise eest vastutavad tavaliselt aineõpetajad või klassijuhatajad. Intervjueeritud õpilased kinnitasid, et õppejuhi tugi on vajalik. Kuna senine praktika mitteformaalõppe arvestamisel kohustusliku õppekava osana on pigem napp, siis on seni saadud vajaduse korral tuge õppejuhilt. Lisaks on vaja analüüsida, millisest vanusest alates on õpilased üldse võimelised õpitut omavahel seostama ja tulevikuperspektiivis ise enda õppetegevust planeerima.

7.4.3 Mitteformaalõppe lõimimise rahastamine

Kui mitteformaalõppe pakkuja võtab õpilase õpetamise ja juhendamise eest vastutuse (nt õpetab valikainet või -kursust väljaspool kooli või juhendab loovtööd), tuleb seda tööd vastavalt tema panusele tasustada. Juhul kui kool ise soovib mõne õppeaine jaoks kasutada kooliväliseid ressursse (sh huvikooli või spordiklubi ruume, tehnikat jm vahendeid), võib tekkida vajadus hüvitada nende kasutamine või jagada muul moel nende soetamise või parandamise kulusid.

Üldhariduse, kutsehariduse ning mitteformaalõppe eri vormide (sh huvihariduse, huvitegevuse ja noorsootöö) rahastuse allikad ning arvestuse põhimõtted on erinevad. Seetõttu **puuduvad paindlikud võimalused suunata rahastust valdkondade ja asutuste vahel** tegeliku õppesse panustamise ja koormuse järgi.

Rahastamise korraldamisel on tähtis roll **kohalikel omavalitsustel**, kelle vastutusallas on piirkonna munitsipaalõppeasutuste (sh üldharidus- ja huvikoolid)

rahastamine. Neis üksikutes kohalikes omavalitsustes, kus mitteformaal- ja formaalõpet lõimitakse süsteemselt, on tegevuste rahastamine lahendatud omavalitsuse tasandil keskselt. Näiteks eraldatakse omavalitsuse eelarvest huvikoolidele töjõukulude katmiseks raha selles osas, mil sealsed töötajad õpetavad ja juhendavad üldhariduskoolide õpilasi.

„/.../ linnavalitsus siis eraldab teatud summa raha nendele, mille eest siis tegelikult sõlmitakse leping ja mille eest on erinevad organisatsioonid või ettevõtted kohustatud koolidele tunde eraldama, mille eest nad siis ise maksavad oma töötajatele ka nende töö eest. Sama on ka huvihariduses. Ka huvikoolidele on sellekohase kas siis koostöö või tundide või koostööprojektide või programmide eest töötanud, eks, /.../ linnavalitsuse poolt eraldatud vahendid, mida nad kasutavadki siis õpetajate töö tasustamiseks. Et jah, me oleme kokku leppinud teatud töövahendite ühise muretsemise. See on tehtav.“ (Koolijuht)

„Ühesõnaga, lõiming on kallim kui selline tavapärase olukord, ja ... me oleme nagu aru saanud, et selleks, et seda lõimingut KOVides soodustada, ongi vaja need KOVi kolm osapoolt siis – formaalharidus, huviharidus ja KOVi ametnik või siis juht – tuua ühe laua taha ja viia nendega läbi selline mõtestatud tegevus, mis algabki näiteks selle olukorra kaardistamisega, õppekavade võrdlemisega lõpuks, et seal laua taga tekiks nagu see usaldus.“ (Huvihariduse pakkuja)

Kuna lõimimispraktika toetub praegu eelkõige kindlate inimeste või õppeasutuste vahelistele (üksik)kokkulepetele, siis on edukamate lõimimisnäidete puhul sõlmitud kirjeldatud kitsakohtade ületamiseks omavahel kokkulepped. Näiteks kasutatakse vastastikku ruume või arveldatakse töjõukulusi omavahel teatud tundide andmise osas. Kui aga lõimimispraktikat laiendada ja ühtlustada üle Eesti, eeldaks see kõikide intervjuueeritud sihtrühmade esindajate hinnangul senisest paindlikumaid õigusnorme õppekavade koostamise ja õppe rahastuse kohta.

7.5 Mitteformaalõppe lõimimise mudelid

Haridus- ja Noorteamet on koondanud veebilehele Nopik häid näiteid mitteformaalõppe lõimimise kohta.⁸⁰ Nopik on noorsootöötajatele, õpetajatele, koolijuhtidele, ametnikele ja teistele huvilistele mõeldud veebikeskkond, kuhu saavad kasutajad ise lisada noorsootöö ja haridusvaldkonna koostöövõimaluste kirjeldusi. Portaalis on lõimimisnäiteid 13 maakonnast. Enamikust maakonnadest on üks-kaks näidet, kuid Pärnu maakonnast on neid kaheksa ja Harju maakonnast kolm. Suurem osa lõimimise kirjeldusi on loodus- ja tehnikateaduse valdkonnast (10), kuid neid on ka kunsti-, muusika-, spordi- ja üldkultuuri valdkonnast (igast kuus).

Intervjuude põhjal saab järeldada, et Nopikust on üldjuhul teadlikud nii mitteformaal- kui ka formaalõppe esindajad.

Peale Nopiku võib leida n-õ koolipõhiseid viiteid lõimimisele koolide, huvikoolide ja ülikoolide veebilehtedel avaldatud koolide õppekavadest, õppetöö tegemise juhenditest ning ülikoolide avatud kursuste ja töötubade kuulutustest. Uuringu jaoks tehtud intervjuudes toodi samuti mitmekesiseid näiteid mitteformaal- ja formaalõppe esindajate koostööst.

Eesti koolides kasutatavad praktikad saab sõltuvalt mitteformaal- ja formaalõppe esindajate koostöö korraldusest jagada nelja rühma (joonis 4). Sarnast jaotust on varem kasutanud Haridus- ja Noorteamet Nopiku näidete kategoriseerimisel.

80 Haridus- ja Noorteameti veebileht, kuhu on näited kogutud aastaist 2019–2020. Võrgulehel: <https://harno.ee/veebikogumik-nopik>



Joonis 4. Eesti koolide mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad

Allikas: Veebilehe Nopik ja kogutud andmete põhjal autorid.

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad on tihti segu joonisel 4 tutvustatud neljast kategooriast või on aja jooksul kujunenud ühest koostööformaadist teine. Kuna lõimimispraktikate terviklik andmebaas puudub, siis on keeruline hinnata, milliseid koostööformaate ja millistes olukordades enim kasutatakse.

Sellegipoolest võib intervjuude põhjal järeldada, et kolmanda kooliastme kohustusliku loovtöö juhendamine väljaspool kooli on nii mitteformaal- kui ka formaalõppe esindajatele kõige lihtsamalt aktsepteeritav ja korraldatav koostööviis. Huvihariduses tegutsejate ja noorsootöötajate intervjuude põhjal võib siin olla põhjuseks formaalhariduse suurem avatus koostööle. Nimelt on loovtöö eesmärk põimida õppeaineid, loovtöö puhul kasutatakse laiemalt kujundavat hindamist ja loovtöö tegemine väljaspool kooli aitab õpetajatel säästa aega.

Hinnanguliselt on vähem praktikat mitteformaalõppes omandatu arvestamisel kooli kohustusliku õppekava osana. Selle suundumuse põhjuseks võib pidada asjaolu, et kohustuslikud õppeained on üldiselt hindelised ja puudub selge lähenemine, kuidas õpetaja peaks väljaspool formaalõpet omandatut hindama.

7.5.1 Põhikooli valikõppeaine või gümnaasiumi valikkursuse läbimine väljaspool kooli

Väljaspool kooli põhikooli valikõppeaine või gümnaasiumi valikkursuse läbimise võimalused ja korraldus reguleeritakse kooli õppekavas. Enamiku pisteliselt analüüsitud üldhariduskoolide õppekavade põhjal on valikainete ja -kursuste asemel väljaspool kooli õppimise arvestamise praktika kooliti üsna erinev. Päris vabaks ei ole väljaspool kooli õppimise võimalust jäetud. Näiteks on osas koolides lubatud arvestada seda ainult gümnaasiumiastmes, osas aga ka põhikoolis.

Mitmel koolil on õppekavas loetletud konkreetsete ülikoolide kursused või huvikoolid, milles osalemist arvestatakse – valik on üldiselt tehtud vastavalt kooli õppesuunale (nt programmeerimis- ja matemaatikakursused Tallinna Tehnikaülikooli teaduskooli juures, kui kool pakub reaal- ja/või infotehnoloogia õppesuunda). Huvi- ja spordikoolide kohta on õppekavades tihti kehtestatud piirang, et arvestatakse ainult osalemist koolitusloaga huvikoolis või regulaarsetel ja/või rahvusvahelistel spordivõistlustel. On ka selliseid koole, mille õppekavas ei ole valikaine või -kursuse läbimise võimalusi väljaspool kooli käsitletud.

Õpilaste ja õpetajate intervjuudest selgus, et õpilane peab väljaspool kooli kursuse läbimise kohta esitama koolile mitteformaalõppe pakkuja tõendi või sertifikaadi. Mitmel suuremal huvikoolil ja ülikoolidel on selleks välja töötatud eraldi tunnistus, mis saadetakse elektrooniliselt otse kooli või väljastatakse õpilasele. Õpilane esitab tõendi tavaliselt kooli õppejuhile või aineõpetajale.

Kõikide Eesti suuremate ülikoolide veebilehtedelt võib leida infot kursuste kohta põhikooli- ja gümnaasiumiõpilastele.

Näiteks Tartu Ülikooli juures tegutsev teaduskool pakub 7.–12. klassi õpilastele keemia-, füüsika-, bioloogia-, matemaatika-, informaatika-, sotsiaal- ja humanitaarteaduste valdkonna kursusi.⁸¹

Tallinna Tehnikaülikooli juures tegutsev kooliõpilaste keskus pakub samuti laia valikut kursusi 8.–12. klassi õpilastele, alustades eesti ja inglise keelega ning lõpetades keemia ja füüsikaga.⁸²

Tallinna Ülikooli õpilaskadeemias saavad gümnaasiumi- ja kutsekooliõpilased osaleda mitmesugustel kursustel, kusjuures eri semestritel on esindatud erinevad erialad. Lõpetajale väljastatava ülikooli täiendõppe tunnistuse alusel on tal võimalik kanda ainepunkte tulevaste õpingute ajal üle. Lisaks on õpilaskadeemia kursuseid võimalik arvestada kokkuleppel oma kooliga (gümnaasiumiastmes) valikainena.⁸³

Eesti Maaülikool pakub gümnaasiumiõpilastele loodusteaduste kooli kaudu loodusvaldkonna kursusi kaugõppe vormis.⁸⁴

Sarnaseid valdkondlikke kursusi põhikooli- ja/või gümnaasiumiõpilastele pakuvad ka Estonian Business School, Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia, Tartu Tervishoiu Kõrgkool ja teised.

Õpilased selgitasid, et teaduskoolide kursuste kandmine valikaine või -kursusena gümnaasiumitunnistusele on tavapraktika. Peale selle tunnevad õpilased, et kõrgharidusasutuste juures pakutavatest kursusest osavõtmist õpetajad toetavad ja isegi julgustavad seda tegema, samuti jagavad õpetajad koolis nende kohta infot ning on altid neid kursusi arvestama.

„Meie koolis küll õppejuhile ja direktorile ja kõigile meeldib, kui me käime väljaspool kooli kursustel, eriti, kui need on kõrgkooli omad, sest need lähevad ka tunnistusele. Ja sellest ka räägitakse meile koolis tegelikult päris palju, kui on just need valikainete valimised, kooliaasta algul siis.“ (Gümnaasiumiastme õpilane)

Kõrgkoolide kursustel ning koolitusloaga huvikoolide õppes osalemise kõrval nimetati kõikide sihtrühmade esindajate intervjuudes ka muid erinevas vormis, valdkonnas ja keskkonnas õppimise näiteid, mida samuti arvestatakse valikaine või -kursusena. Näited hõlmasid enamasti õpet huvikoolis, huvitegevuse pakkuja või noortekeskuse juures või õppimist kindla ürituse või projekti korraldamise kaudu.

Valikainete ja -kursuste arvestamise praktika varieerub kooliti. Intervjuudes loetletud näited sõltusid iga piirkonna ja kooli iseärasustest ja võimalustest, vahel ka õpilase enda huvidest. Sellised eriilmelised ja koolipõhised mitteformaalõppe arvestamise võimalused ei ole kooli õppekavades üldiselt täpsemalt kirjeldatud.

„Meie kool arvestab vabaainena kooli sees toimunud huviringe, mida on üsna palju erinevaid. Kooliväliseid minu teada meie kool ei arvesta, aga olen kuulnud, et näiteks [kooli nimi] vist arvestab sedasama matkaringi, kus mina käin. Nemad saavad mingi kursuse koolis kirja selle eest, aga mul vist sellist võimalust ei ole.“ (Gümnaasiumiastme õpilane)

81 Tartu Ülikooli teaduskooli veebileht. Võrgulehel: <https://www.teaduskool.ut.ee/et>

82 Tallinna Tehnikaülikooli kooliõpilaste keskuse veebileht. Võrgulehel: <https://taltech.ee/kooliõpilaste-keskus>

83 Tallinna Ülikooli õpilaskadeemia veebileht. Võrgulehel: <https://www.tlu.ee/akadeemia>

84 Eesti Maaülikooli loodusteaduste kooli veebileht. Võrgulehel: <https://www.emu.ee/et/sisseastujale/koolidele/loodusteaduste-kool/>

Järgnevalt on esitatud valik intervjuudes nimetatud mitteformaalõppes osalemise näiteid (lisaks eespool kirjeldatud teaduskursustele ja huvikoolide õppekavadele), mida arvestatakse koolides samuti valikaine või -kursusena:

- muusikali või teatrietenduse korraldamine;
- spordiürituse või -võistluse korraldamine;
- õpihuvilaagris (nt kunsti-, käsitöö-, õmblemis-, programmeerimislaager) osalemine;
- filmi või fotonäituse tegemine (tihti huvikooli või noortekeskuse tehnikat kasutades);
- blogi, taskuhäälingu saadete või veebilehekülje loomine;
- koolilehe eestvedamine ja toimetamine;
- õpilasesinduses tegutsemine;
- aineolümpiaadil, viktoriinil või muul teadus- ja loomevõistlusel osalemine;
- rahvusvahelisel kursusel osalemine (nt suvine keeleõppekursus välismaal);
- vabatahtlikuna osalemine üritustel (nt Pimedate Ööde filmifestival, Disainiöö, Startup Day, Eesti Noorteühenduse Liidu kaudu pakutavad kogukonnapraktika⁸⁵ võimalused);
- bändis osalemine ja sellega regulaarne esinemine;
- noortekeskuse ruumide remontimine kutsekooli õpilaste poolt;
- nooremate laste huviringide ja sporditrennide juhendamine.

Mitteformaalõppe arvestamise eelisenähtena toodi intervjuudes esile, et kui teatud valikaine või -kursuse huvilisi on ühes koolis liiga vähe, siis õppe korraldamine huvikoolis või noortekeskuses **võimaldab kaasata samale kursusele mitme kooli õpilasi**.

Probleem on, et koolivälistel kursustel ei anta tavaliselt õpilastele järelevastamise või kursuse uuesti läbimise võimalust. See asetab intervjuueeritute arvates mitteformaalses keskkonnas õppiva õpilase ebavõrdsesse olukorda nende kaasõppijatega, kes otsustasid läbida valikaine koolis, kus õpetaja tavaliselt annab võimaluse hinnat parandada või ainet järele vastata.

Lisaks valikaine või -kursuse arvestamisele märgib mitu kooli tunnistusele õpilase ühiskondliku ja vabatahtliku tegevuse (sh kogukonnapraktika raames⁸⁶), et tunnustada tema aktiivsust ja koolivälisist tegevust. Levinum on selline praktika gümnaasiumiastmes. Ühiskondliku ja vabatahtliku tegevuse kohta peab õpilane esitama koolile enne kooliaasta lõppu nõuetekohase tõendi. Tunnistusele märgitakse lühidalt tegevuse sisu ja tundide maht.

Kokkuvõttes saab koolide õppekavade ja intervjuude tulemuste põhjal järeldada, et mitteformaalses keskkonnas õppimist arvestatakse põhikooli valikainena, gümnaasiumi valikkursusena või vabaainena enamikus koolides. Siiski on lubatud õppevormide ja tegevuste praktika väga kirju ning süsteemne lähenemine valdavalt puudub ka ühe piirkonna või omavalitsuse koolides.

85 Kogukonnapraktika tutvustus Eesti Noorteühenduse Liidu veebilehel. Võrgulehel: <https://enl.ee/projekt/kogukonnapraktika/>

86 Vt lähemalt võrgulehel: <https://heakodanik.ee/kogukonnapraktika/>

„Senimaani on kõik see, mis vähemalt [linna nimi] linnas on toimunud, sihukesed üksikjuhtumid, juhuslik, puudub sihuke süstemaatilisus. See oleneb täpselt sellest koolijuhist, kui palju tema tahab või on paindlik neid asju läbi viima.“ (Koolijuht)

7.5.2 Kolmanda kooliastme kohustusliku loovtöö tegemine väljaspool kooli

Põhikooli kolmandas kooliastmes peavad õpilased tegema loovtöö, mis võib olla uurimus, projekt, kunsttöö või muu taoline⁸⁷. Loovtöö on praegu üks peamisi mitteformaalõppe lõimimise võimalusi põhikoolis, kuna valikainete pakkumise võimalused on põhikoolis piiratumad kui gümnaasiumis.

„Põhikool ja gümnaasium on ikka väga erinevad. Gümnaasiumis me tõesti saame valikkursused, valikained: kõik on väga tore. Aga minu arust põhikoolid juba praegu teevad seda väga hästi, seesama loovtöö koht ... Igasuguseid asju, mida seal kõike ära ei arvestata! Ja kõik on ju lähtuvalt õpilase huvist.“ (Õpetaja)

Loovtöö teema peaks olema seotud riikliku õppekava läbivate teemadega või lõimima mitut õppeainet. Loovtööd võib teha nii üksi kui ka rühmaga. Töö temaatika valib kool, kuid täpsema teemavaliku teeb õpilane. Loovtöö korraldus kirjeldatakse kooli õppekavas.

Siinses uuringus analüüsiti valikuliselt mitme kohaliku omavalitsuse ja erineva suurusega üldhariduskoolide õppekavasid.⁸⁸ Õppekavades on loovtöö juhendites üldiselt selgesti kirjeldatud, et õpilane võib selle teha väljaspool kooli, keskendudes enda huvialadele, viies ellu projekti, luues teose või tehes midagi muud, mis aitab tal rakendada seni õpitut praktikas.

Kõik selle uuringu jaoks intervjueritud huvirühmade esindajad nimetasid lõimimise ühe näitena loovtöö tegemist väljaspool kooli. Nad olid seisukohal, et see on hea ja laialt levinud praktika, mis aitab õpilasel aega säästa ning tegeleda just teda huvitava projekti või tegevusega.

Väljaspool formaalõpet tehtud loovtöö arvestamise praktika on kooliti erinev. Osas koolides arvestatakse ainult kindla huvi- või teaduskooli vms juures tehtut. Sel juhul on kool ja mitteformaalõppe pakkuja sageli teinud juba varem koostööd ning mõnel juhul võib olla neil sõlmitud ka koostööleping. Osas koolides peab loovtöö olema seotud selle huviringi või treeninguga, kus õpilane on juba pikka aega osalenud (nt muusika- või kunstikooli või treeningu raames tehtud projekt). Mõnes koolis võib õpilane valida täiesti vabalt, millises keskkonnas või valdkonnas ta enda loovtöö teeb.

„8. klass meil teeb loovtööd, nagu kõigis koolides. See on vaba, ja meil on väga paljude õpilaste juhendajateks just nimelt nende huvikoolide juhendajad, ja nad teevad oma loovtöö siis sellel teemal või selles valdkonnas, milles nad huvikoolis osalevad.“ (Koolijuht)

„... modelleerimine, prototüüpimine taaskasutatavatest materjalidest. Kõik need asjad on siis, ja mood ja ringmajandus on. Ja me oleme siis nagu niimoodi omavahel kokku leppinud, et põhikoolis me kasutame seda ka loovtöödena – ehk siis, kes osaleb nendes ringides, siis me saame temal selle loovtöö sellega ära tehtud.“ (Õpetaja)

87 Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 12.04.2022, 10, § 15 lg 8.

88 Analüüsiti pisteliselt valitud 25 üldhariduskooli õppekava. Valitud koolid asuvad Tallinnas ja Tartus ning Harju, Jõgeva, Viljandi, Järva, Põlva, Valga, Saare, Lääne ja Rapla maakonnas.

„... me lubasime ka ... nüüd paar aastat oleme lubanud teaduskoolis osalemise vormistada kas loovtööks põhikoolis ...“ (Õpetaja)

Loovtöö tegemine väljaspool kooli võimaldab õpilasel paremini kaasata projekti jaoks vajalikke lisaressursse. Õpilased ütlesid, et mitteformaalõppe pakkujad on neile abiks nii erialateadmiste kui ka tehniliste vahendite ja muude materiaalsete ressursidega. Seda kinnitasid noorsootöö valdkonna esindajad, kes töid näideteks noortekeskuse heli- ja salvestustehnika kasutamise loovtööks muusikapala või filmi loomisel ning ruumide või spordivahendite kasutamise ürituse või võistluse korraldamisel.

„/.../ oligi meil noor, kes tegeles muusikaga ja meil oli noortekeskuses DJ-pult. Koolis oli õpetaja mures, et tal ei ole loovtööd, ja viisime omavahel selle idee kokku, ja ta noortekeskuses siis salvestas oma muusika, ja kooli poolt aitasime siis panna ka uurimistöö projektina kokku, kus oli ka kirjalik osa ja siis loov osa. Ja tegelikult oleme ka seda teinud koolidega koostöös veel edaspidi ka, erinevaid fotoprojekte ... Ja ma arvan, et just sellised loovtööd on praegu üks esimene väga hea selline, kust saaks kogemuse väljaspool kooli.“ (Noorsootöötaja)

Mitmes kohalikus omavalitsuses toetatakse rahaliselt kaasava eelarve kujundamise käigus noorte algatatud projekte, mis aitavad kaasa kohaliku kogukonna arengule ja mida koolides arvestatakse õpilas(t)e loovtööna.

Huvihariduse esindajad kirjeldasid loovtöö juhendamist ja koostööd kooliga, kus nad on aidanud õpilasel loovtöö teemat ja korraldust välja mõelda ning tema huvialadega siduda, üldiselt positiivselt. Väga tähtsaks peeti tihedat suhtlust kontaktisikuga koolis ja läbimõeldud hindamist.

„Ma tegin ühe õpilasega loovtööd, siis seal oli kogu aeg kontakt selle õppejuhiga, ja kes sealtpoolt oli määratud toetama seda loovtöö tegemist, ja seal oli küll täpselt nii, et kogu aeg küsiti, kogu aeg tunti huvi. Loovtöö kaitsmisel käisin, juhendajale anti sõna. Mulle meeldis seal ka see, et see loovtöö osa oli võetud nii, et see pole mitte nii hindeline, vaid arvestatav või mittearvestatav.“ (Noorsootöötaja)

Kitsaskohana mainiti olukordi, kus kool paneb kogu loovtöö juhendamise koormuse ja vastutuse mitteformaalõppe pakkujale (ringijuhendajale, treenerile vm), mistõttu tekib sellele inimesele suur lisakoormus, mida eraldi ei tasustata.

Kirjeldati üksikjuhtumeid puudulikust koostööst kooliga, mille tagajärjel ei olnud juhendajale teada kooli ootused ja loovtöö hindamise põhimõtted ning juhendajat ei kutsutud tagasiside saamiseks kooli loovtöö kaitsmisele. Sellises olukorras ei ole võimalik õpilast ootustele vastavalt juhendada ning hiljem on nii õpilane kui ka juhendaja tulemusega rahulolematud.

„Me oleme loovtöödega väga hädas. /.../ mina teen vist iga aasta, juhendan umbes kolme loovtööd, aga tegelikult see tasustatud ei saa. Sinna läheb väga palju energiat. Ja jälle on nagu erinevaid koole /.../. Loovtööd tahavad küll, et õpetajad võivad juhendada huvikoolist, aga näiteks ei lasta /.../ koolis loovtöö kaitsmisele juhendajat. Ja see tagasiside on lihtsalt mingi ebamäärane „3“ näol, või noh, kuidagi see kommunikatsioon on kehv.“ (Huvihariduse esindaja)

7.5.3 Mitteformaalõppes omandatu arvestamine kooli kohustusliku õppekava osana

Nagu mitteformaalõppe keskkonnas omandatu arvestamise puhul valikaine või -kursusena nii on üldhariduskoolides kasutusel väga mitmepalgeline praktika ka mitteformaalõppes omandatu arvestamisel kohustusliku õppekava osana.

Kooliväliselt omandatud teadmisi ja kogemusi arvestatakse paljudes koolides sõltumata kooli asukohast, suurusest või õpesuundadest.

Võrreldes teiste siinses uuringuaruandes kirjeldatud mitteformaal- ja formaalõppe esindajate koostöövõimalustega on selline praktika siiski vähem levinud. Intervjueeritud huvikoolide ja noorsootöö esindajad hindasid selle põhjuseks asjaolu, et **koolid ei usalda** huvikoolide ja -ringide ning noortekeskuste õppekvaliteeti ja juhendajate professionaalsust.

Järgnevalt on esitatud valik näiteid intervjuudes nimetatud ja veebiportaali Nopik kogutud praktikast, mille puhul kool arvestab kohustusliku õppekava osana mitteformaalses õppes omandatud:

- muusikakoolis käimist või ansambelis tegutsemist arvestatakse muusikaõpetuse õppeaine läbimisel;
- regulaarset spordialaga tegelemist (sh võistlustel käimist) arvestatakse kehalise kasvatuse õppeaine läbimisel;
- noortekeskuse õmblusringis valminud töid arvestatakse kooli tehnoloogiaõpetuse õppeaine läbimisel;
- erahuvikooli robotikaringis osalemist arvestatakse osaliselt füüsika ja/või matemaatika õppeaine läbimisel;
- huvikooli meediaringis osalemist arvestatakse gümnaasiumis osaliselt eesti keele ja/või kirjanduse õppeaine läbimisel;
- huvikooli saviringis valminud töid arvestatakse kooli tehnoloogiaõpetuse õppeaine läbimisel;
- kultuurikeskuses kohaliku piirkonna käsitöö traditsioone järgides valminud käsitööesemeid arvestatakse kooli tehnoloogiaõpetuse õppeaine läbimisel;
- regulaarset osalemist ujumistreeningutes kooli ujulas arvestatakse osaliselt kehalise kasvatuse õppeaine läbimisel;
- regulaarset osalemist kooli kindlate koostööpartnerite muusika- ja tantsuringides arvestatakse osaliselt vastavalt muusikaõpetuse ja kehalise kasvatuse õppeaine läbimisel;
- regulaarset osalemist pärimuskultuuriringis ja vähemuskeele kursustel arvestatakse osaliselt eesti keele ja/või kirjanduse õppeaine läbimisel.

Koolivälise tegevuse arvestamiseks tuleb intervjueeritud õpilaste ja õpetajate sõnul sõlmida enne õpilase, mitteformaalõppe pakkuja ja kooli vahel kokkulepped. Taas on praktika kooliti erinev.

Osas koolides on õpilasel vaja esmalt esitada koolile kirjalik avaldus koos mitteformaalõppe pakkuja kirjaliku kinnitusega õpilase koolivälise tegevuse mahu, sisu ja perioodi kohta. Mõnes koolis piisab õpilase eelnevast avaldusest või isegi suulisest kokkuleppes ja peale tegevuse läbimist huvikooli õpetaja või treeneri antud kirjalikust tõendist. Intervjuude alusel saab järeldada, et selliste tõendite vorm ja sisu on väga erinev, sõltudes nii kooli nõudmistest kui ka mitteformaalõppe pakkuja otsusest selle kohta, millist infot tõendil kajastada.

Kutseõppes on tegeletud varasema õpi- ja töökogemuse arvestamise põhimõtetega pikka aega ning need on ka kutseharidusstandardis reguleeritud⁸⁹.

89 Kutseharidusstandard. RT I, 28.08.2013, 13, §-d 28–30.

Üldhariduses on ühe intervjuueeritu hinnangul vaja aga luua hoopis PÕTA-, st paralleelse õpi- ja töökogemuse arvestamise süsteem. Mitteformaalõpe toimub paljudel juhtudel õppeaasta vältel jooksvalt. See tähendab, et puuduvad kursuse lõpetamist tõendavad tunnistused, mistõttu ei saa kool hinnata ega tunnustada seda, mida õpilane on juba omandanud, vaid mida ta samal ajal alles õpib.

„Praegu ongi probleem, et see 5. klassi laps joonistustunnis peab käima, aga samal ajal ta käib ka kunstiringis. Et nüüd seda VÕTA-süsteemi kasutada, peab ta 5. klassi kunstiringi ära lõpetama, et koolis 5. klassi kunstitunni arvestust saada. Aga samal ajal peab ta ka koolis kunstitunnis käima. Vot siin tulebki see paralleelne arvestuse süsteem nagu luua, et ta ei saa nagu tagantjäreli seda arvestust teha, vaid nii kool peab olema teadlik kui huvikool, et see laps tahab seda ainet selle raames üle kanda, ja siis see huvikooli õpetaja kirjeldab, milline õppekava temal on, mis ta tahab nendel päevadel teha, ja siis kooli kunstiõpetaja vaatab selle üle, ütleb, jah, meie teeme natuke teistmoodi, aga oskused saab ta sealt kätte, ja see laps ei pea seal kunstitunnis enam käima. See eeldab väga tugevalt seda õppekavade süsteemi ühtlustamist ja ühtmoodi mõtestamist.“
(Poliitikakujundaja)

Veel töid õpetajad ja koolijuhid esile, et kui õpitulemuste keskkonnad Studium ja eKool on seotud kindla kooliga, siis õppijakeskse lähenemise puhul ning parema lõimimise huvides tuleks need keskkonnad üles ehitada õpilasepõhiselt. Sellisel juhul oleks võimalik e-keskkonnas kuvada infot õpilase läbitud formaal- ja mitteformaalõppe ainete, kursuste ja muude tegevuste kohta. See lihtsustaks tunduvalt mitteformaalõppe tegevuste arvestamist koolides.

7.5.4 Kooli kohustusliku õppekava elluviimine mitteformaalses õppekeskkonnas

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise kõige levinum praktika on kooli kohustusliku õppekava täitmiseks õppe korraldamine mitteformaalses õpikeskkonnas. Seda soodustab ka põhikooli riiklik õppekava, mille alusel tuleb koolis õpet kavandades ja ellu viies kasutada nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, -viise ja -vahendeid (sh aktiivõppemeetodeid, õppekäike, õues- ja muuseumiõpet).

Kõige tavalisem tegevus on sellise lõimingu puhul õppekäigud eesmärgiga rikastada kohustuslikke ainetunde ja katsetada klassitunnis õpitut praktikas. Siinse uuringu jaoks analüüsiti pisteliselt paljude piirkondade koolide õppekavasid.⁹⁰ Kõikide vaadeldud koolide õppekavades on õppekäigu mõiste määratletud. Vahel on seda tehtud pealiskaudsemalt ja vahel põhjalikumalt, kuid üldiselt on õppekäik seotud õppekavast tulenevate õpieesmärkidega ja -tulemustega. Õppekäike korraldab tavaliselt kooli (aine)õpetaja kogu klassile või teatud õpilasarühmale korraga. Õpilase enda algatusel ja individuaalselt need üldjuhul ei toimu.

Levinuimad on loodusainetega seotud õppekäigud teadus- ja haridusasutustesse, loodusharidusega seotud keskustesse, loodusradadele jm, aga ka teiste õppeainetega seotud külastused muuseumidesse, teatritesse, eraettevõtetesse ja muudesse keskkondadesse, kus pakutakse töötubasid, loenguid ja muud praktilist tegevust.

Formaalõpet soodustab mitteformaalõppe keskkonnas ühtlasi asjaolu, et teadusasutused, huvikoolid, noortekeskused, muuseumid ja muud asutused pakuvad

90 Analüüsiti pisteliselt valitud 25 üldhariduskooli õppekava. Valitud koolid asuvad Tallinnas ja Tartus ning Harju, Jõgeva, Viljandi, Järva, Põlva, Valga, Saare, Lääne ja Rapla maakonnas.

just koolidele loodud haridus- ja õppeprogramme. Need sisaldavad tavaliselt kooliväliseid praktilisi tegevusi, ekskursioone, loenguid jm.

Mitteformaalõppe pakujate programmivalik on väga mitmekesine. Kasutades avalikku internetiotsingut, leiab sadu õppetegevuse pakumisi kõikides valdkondades ning eri vormides ja piirkondades. Õppeprogramme pakutakse nii ühekordselt, regulaarselt kui ka teatud rahastusprojektide raames (nt Euroopa Sotsiaalfondi vm meetme kaudu). Tegevusi pakutakse kas kindla piirkonna koolile, kõikidele huvilistele üle Eesti või kindlale sihtrühmale (nt puudega õpilastele).

Ka intervjuudes tõid huvikoolide esindajad ja noorsootöötajad näiteid sellest, kuidas koolidele pakutakse teatud õppeaine õppimise toetamiseks ning vastavale vanuserühmale disainitud õppeprogramme, mida saab teostada koolivälises keskkonnas.

Mitmekesise valiku ilmestamiseks olgu esitatud valik haridus- ja õppeprogrammide pakujatest:

- ülikoolid pakuvad koolidele võimalust korraldada ainetund või õppekäik nende ruumides või laborites;
- teatrid ja muuseumid pakuvad mitmesuguseid võimalusi korraldada ainetund nende ruumides, lisaks pakuvad nad kindla õppeaine rikastamiseks sobivaid töötubasid ja programme;
- nimetatutega sarnaseid võimalusi pakuvad teadus- ja meelelahutuskeskused (teaduskeskus Ahhaa, jääaja keskus, Proto avastustehas jpt);
- loodusainete koolivälise õppetunde korraldamiseks pakuvad võimalusi loodusmajad, botaanikaaiad ja Tallinna loomaaed, samuti sobivad selleks Riigimetsa Majandamise Keskuse rajatised ja matkarajad;
- spetsiifilisemaid teemasid on võimalik vastavates ainetundides käsitleda näiteks Tartu observatooriumi, Tallinna Teletorni ja Eesti Rahvusringhäälingu juures.

Kohustusliku õppekava elluviimist väljaspool koolikeskkonda toetavad ka mahukad haridusprogrammid. Peamiselt on nende eesmärk toetada kohustuslike õppeainete omavahelist lõimimist formaalõppes, kuid haridusprogrammid pakuvad lisaväärtusena võimalusi ka formaalõppeks väljaspool koolikeskkonda (sh huvikooli, spordikooli või noortekeskuse ruumides või juhendamisel).

Sellised haridusprogrammid on tavaliselt mõeldud kõigile Eesti koolidele ja nendega liitumise otsuse teeb iga kool ise. Programmid sisaldavad õppematerjale, praktiliste tegevuste juhiseid, üritusi jm tegevusi, millest paljud toimuvad väljaspool kooli. Edukaimad ja tuntuimad programmid, mis muu hulgas pakuvad tegevusi mitteformaalses õpikeskkonnas, on spordi ja ettevõtluse teemal.

Ühe eduka näitena saab nimetada juba viis aastat väldanud haridusprogrammi „**Liikuma kutsuv kool**“, mille eestvedaja on Tartu Ülikooli spordi- ja füsioteraapia instituudis tegutsev Tartu Ülikooli liikumislabor. Haridusprogramm on suunatud koolidele, kuid selle korraldamisele on kaasatud ka noorsootöötajad ja huvihariduse esindajad. Programmiga liitunud koolidele pakutakse juhiseid ja ressursse, et enda vajadustest lähtudes lõimida tavalisse õppetegevusse liikumist soodustavaid õppeviise (sh väljaspool kooliruumi) ning korraldada kehalise kasvatus tunde väljaspool tavakeskkonda. Programmi veebilehe andmetel on sellega liitunud 148 kooli, mille kaudu on programmi kaasatud 40% Eesti õpilastest.⁹¹

91 Haridusuuendusprogrammi „Liikuma kutsuv kool“ veebileht. Võrgulehel: <https://www.liikumakutsuvkool.ee/>

Intervjuude põhjal kestavad arutelud teemal, kuidas disainida programm ümber nii, et see ei kaotaks oma populaarsust, kuid oleks veelgi paremini seotav noorsootööga. Sel viisil oleks juba koolide hulgas edukat programmi võimalik kasutada tööriistana, et jõuda tihedama koostööni koolide, huvihariduse ja noorsootöö valdkondade vahel.

Gümnaasiumi riiklikus õppekavas on majandus- ja ettevõtlusõppe valikkursused „Majandusõpetus“ ja „Ettevõtlusõpe“.⁹² Eesti üldhariduskoolides ei ole ettevõtlus- ja majandusteadmiste õpetamine aasta-aastalt populaarsem mitte ainult gümnaasiumis, vaid ka alg- ja põhikoolis. Nende õppeainete praktilisemaks muutmiseks pakuvad õpetajatele tuge ja juhendmaterjale üle-eestilised haridusprogrammid.

Suurim ettevõtlusõppe arendamise programm on Haridus- ja Teadusministeeriumi „**Edu ja tegu**“ ehk „Ettevõtlikkuse ja ettevõtlusõppe süsteemne arendamine kõigil haridustasemel“. Programm on mõeldud pigem formaalhariduse valdkonna ettevõtlusõppe paremaks lõimimiseks teiste õppeainetega, kuid see töötab ka olulise tööriistana, et viia kokku mitteformaal- ja formaalõppe esindajad. Samuti pakub programm kooliõpetajatele võimalusi korraldada tunde teises keskkonnas, st peamiselt ülikoolide ja ettevõtete juures, ent üksikjuhtudel ka huvikoolide ja noortekeskuste juures.⁹³

Lisaks võib tuua näitena Euroopa Regionaalfondist rahastatud teaduse populariseerimise tegevuse „**Teeme+**“, mille käigus saavad toetust taotleda koolid, huvikoolid, noortekeskused, kohalikud omavalitsused jt asutused. Tegevuse eesmärk on populariseerida loodus- ja tehnikateadusi 7–26aastaste laste ja noorte hulgas ning kasvatada nende huvi teadlas- ja insenerikarjääri vastu.⁹⁴

Samuti toetab koolide ja spordikoolide koostööd Eesti Olümpiakomitee 2021. aastal algatatud pilootprojekt „**Sport koolis**“. Selle eesmärk on pakkuda liitunud koolide õpilastele võimalust võtta professionaalse spordiala treeneri juhendamisel osa kehalise kasvatuse kahest kuni neljast lisatunnist nädalas. Projekti viiakse ellu koostöös maakondlike spordiliitudega.⁹⁵

Eesti Puuetega Inimeste Koja eestvedamisel algatati 2020. aastal Interregi programmist rahastatud projekt „**SENSationalSTEAM**“, mille raames võimaldatakse kergema erivajadusega (nt käitumuslikud ja psühholoogilised erivajadused) noortel omandada väljaspool kooli IT-, matemaatika- ja insenerivaldkonna teadmised. Projekti viiakse ellu koostöös koolidega, kes aitavad leida sobivaid noori ja toetavad nende hilisemat tagasilõimimist tavaõppesse.⁹⁶

Tartu Linnavalitsuse ellukutsutud projektiga „**Õppida saab kõikjal**“ suunatakse Tartu linna munitsipaalkoole õppetööd rikastavate projektide kaudu koostööle mitteformaalõppe pakkujatega.⁹⁷

Tallinna Linnavalitsus on sõlminud koostöölepingud piirkonna hariduskeskuste ja muuseumidega (nt energia avastuskeskus, Eesti Tervishoiu Muuseum), mille tulemusel saavad Tallinna munitsipaalüldhariduskoolide põhikooliastme õpilased tasuta külastada sealseid haridusprogramme.

92 Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 23.04.2021, 11.

93 Programmi „Edu tegu“ tutvustus. Võrgulehel: <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/11/Ettev%C3%B5tlus%C3%B5ppe-programm-Edu-Tegu.pdf>

94 Teaduse populariseerimise alategevuse „Teeme+“ toetuse andmise tingimused ja kord. RT I, 05.08.2020, 12.

95 Programmi „Sport koolis“ veebileht. Võrgulehel: <https://www.eok.ee/liikumisharrastus/sport-koolis#>

96 Eesti Puuetega Inimeste Koja veebileht. Võrgulehel: <https://www.epikoda.ee/mida-me-teeme/huvikaitse/tegevused-ja-projektid/2020/interreg-projekt-sensationalstem>

97 Programmi „Õppida saab kõikjal“ tutvustus Tartu Linnavalitsuse veebilehel. Võrgulehel: <https://tartu.ee/et/oppida-saab-koikjal>

Lisaks on Tallinna Haridusameti eestvedamisel kaasatud kaheksa Tallinna üldhariduskooli Euroopa Sotsiaalfondist rahastatud projekti „**Lapsest lähtuv koolipäev**“. Selle raames töötati koolides välja peamiselt 1. klassi või algklassiõpilastele mõeldud kogupäevakooli mudel, kus õpilase õppekavasse on kombineeritud õppekavajärgsed tunnid ja valitud huvitegevusvõimalused.

Tuginedes intervjuudes toodud näidetele ja avalikele andmetele, on sarnaseid näiteid suurema- ja väiksemamahulistest haridusprogrammidest Eestis veel palju. Kuigi need haridusprogrammid on praegu suunatud pigem õppeainete omavahelisele lõimimisele ja õppematerjalide pakkumisele selleks, et viia formaalõpet läbi paremini, on need hea vahend mitteformaal- ja formaalõppe laiemal lõimimisel tulevikus tänu juba kaasatud koolide suurele arvule.

Mitteformaalses õppekeskkonnas õppetöö tegemise peamine takistus on geograafiline kaugus: keskusest kaugemal asuvate koolide õpetajatel ja õpilastel on keeruline kasutada kõiki pakutavaid võimalusi.

„Võtame nüüd kasvõi sellise lihtsa asja nagu erinevad õpikeskkonnad, näiteks muuseumiõpe või teatris käimine, siis ühel võtab see aega terve päeva. Näiteks kui meie lähme Tallinnasse, siis see võtab meil aega vähemalt viis tundi, käime tund aega teatris. Aga kui ma olen lähemal, siis see võtab võib-olla kaks tundi. Need on kõik mitme otsaga asjad.“ (Õpetaja)

7.6 Mitteformaalõppe lõimimise takistused ja nende ületamise võimalused

Järgnevalt anname ülevaate sellest, mil määral on õppes tegutsejad valmis mitteformaalõpet lõimima, millised on nende hinnangul olnud peamised takistused süsteemseks lõiminguks ning mida oleks vaja teha takistuste kõrvaldamiseks ja probleemide lahendamiseks.

7.6.1 Osaliste valmisolek lõimida mitteformaalõpet

Lõiminguks näevad õppes tegutsejad palju kasutegureid, kuid intervjuude põhjal puudub neil ühtne seisukoht selle kohta, kui valmis on Eesti koolid lõimingu rakendamaks.

Eestis leidub häid näiteid (nt „Pärnu linn kui õpikeskus“), mida tuntakse ka välismaal ja mida tõstetakse eeskujuna esile. Intervjueeritud mitteformaalõppe esindajad on lõimingu suhtes **meelestatud hästi** ning ise valmis sellesse panustama ja koostööd tegema.

Samas on ka neid, kes Eesti üldharidust tervikuna hinnates leidsid, et **koolide valmisolek** süsteemseks lõiminguks **ei ole piisav** ning et lõimingu osalised ei saa aru, millised on nende rollid ja ülesanded selles protsessis. Mitteformaalõppe pakkujate meelest võivad koolijuhid ja õpetajad mitteformaalõppe tulemuste lõimimist tajuda kui **ülalt peale surutavat algatust**, mis toob neile üksnes lisatööd.

Kuigi ka õpetajad ja koolijuhid nimetasid mitteformaalõppe lõimimisega seotud raskusi, ei ilmnunud sellele uuringu jaoks tehtud rühmaintervjuudest ka otsest vastuseisu.

„Puhtalt õppealajuhataja seisukohalt ma arvan, et see oleks ülimalt oluline, seda mitteformaalset ja formaalset rohkem lõimida, siduda, leida neid võimalikke lahendusi. Takistavaks ei ole mitte õppekavad ega mitte midagi, vaid puhtalt sellised logistilised nüansid kooli ja kodu või õpetaja ja õpilase vahel. Need huvid on ju maast laeni ja puust päikeseni.“ (Koolijuht)

Küll aga tunnistavad koolijuhid, et neil **puuduvad teadmised ja oskused** selle kohta, kuidas hakata mitteformaalõppe lõimingu rakendamiseks. Nad rõhutavad vajadust ühtse lähenemise järele.

„Jah, me oleme arutanud seda, et Erasmus+ projektides osalemine inglise keele õppeaines, kehalises kasvatuses, siin õpilased käivad treeningutes; meil on ka Eesti koondise liige; siis muusikaõpetus ja nii edasi. Aga me päriselt ei oska: kust otsast hakata tegema midagi ja kuidas teha? Kuidas läheneda süsteemselt? Seesama, et töö õpetajatega: selgitada õpetajatele, kasvõi seda, mis see mitteformaalne õpe on. Alustame mõistest, mõtestame kõik koos lahti, ja siis, kuidas päriselt arvestada seda.“ (Koolijuht)

Peale selle rõhutasid koolijuhid õpetaja toetamise vajadust, et neil oleks julgust lõimingu laiendamiseks. Õpetajatelt tuleb võtta maha pinget ja hirmu seoses nende töökoormusega ning vastutusega selles protsessis.

„Jah, see küsimus, et õpetajaid saaks toetada ... et nad julgeksid seda teha. Õpetajal, ma ei tea, kas seal on siis ebakindlus või kultuuri küsimus ka: kust me tuleme? Ma ei pea kõike ära otsustama. Ma ei pea vastutama ... See on ka selle lapse, õppija, selle huvikooli vastutus ja selle pere vastutus. Võib-olla siin on hästi vaja järgmistel aastatel tuge õpetajatel, nagu teistsuguseid koostõiseid oskusi, et ma usaldan seda teist kooli, et ma usaldan, et mina üksinda ei vastuta. See aitab võib-olla ka õpetajatel rohkem mõista. Sellist psühholoogilist ja kultuurilist tuge, võib-olla sellist koolitust, et see mõtteviis muutuks ...“ (Koolijuht)

Õpilaste fookusrühmaintervjuudest jäi lõimingu teostatavuse puhul kõlama pisut pessimistlik toon. Nad ei näe palju võimalusi, kuidas võiks see laiemal rakendamise korral, aga koolide seniste rahaliste võimaluste juures kõigi osaliste jaoks õiglaselt ja kasulikult toimida. Samas tundub, et õpilaste jaoks seostub lõimimine üldiselt valikurohkusega ning individuaalsemate õpiradade võimalusega formaalõppes: mitteformaal- ja formaalõppe parem lõimitus on sellises raamistuses viis, kuidas valikurohkust saavutada, mitte eesmärk omaette.

Ka huvihariduse esindajate meelest on vaja mõista, et mitteformaalõppe tulemuste lõimimine ei too haridussüsteemile mitte kokkuhoidu, vaid **nõuab lisaressursse**.

„Formaalhariduse õpetaja on nõus lõimingu aega /.../ ainult siis, kui see annab talle aega juurde. Sest mida ühel õpetajal ei ole? Ei ole aega. Ja kui huvihariduse õpetaja tuleb ja ütleb, et kuule, ma teen selle tüki sinu eest ära, siis on ta sellega nõus. Temal on kohe lihtsam. Aga loomulikult ta ei anna ju selle eest raha ära, et mul jääb see tund andmata: võtke mul siis palgast ka maha. Ühesõnaga, lõimingu on kallim kui selline tavapärase olukord.“ (Huvihariduse esindaja)

7.6.2 Mitteformaalõppe lõimimise kitsaskohad

Mitteformaalõppe tulemuste laialdasemat arvestamist formaalõppes pärsib mitu probleemi ja takistust. Varasemates uuringutes esile toodud süsteemsuse ja usalduse puudusest tõukuvad koostööprobleemid (vt alaptk 4.3) tõusid esile ka siinse uuringu jaoks tehtud intervjuudes. Veel tuleb arvestada, et mitteformaalõppe kättesaadavus ei ole praegu tagatud õpilastele üle Eesti kõikjal ühtlaselt ja võrdselt. Kooli tasandil takistavad mitteformaalõppe lõimimist kooli õppekavaga ka õiguslikud piirangud.

7.6.2.1 Süsteemse lähenemise puudumine

Ehkki kõigis koolides tehakse mitteformaalõppe pakkujatega koostööd ja lõimitakse kooliväliseid tegevusi kooliellu, ei ole mitteformaalõppes omandatu arvestamine kooli õppekava täitmisel igal pool süsteemne ja eesmärgipärane tegevus. **Puudunud on**

selged eesmärgid ja eestvedajad. Lõimimine on olnud pigem asjaosaliste rohujuuretasandi algatus, mitte riigi või piirkonna tasandil läbimõeldud tegevus.

„Senimaani on kõik see, mis vähemalt [linna nimi] on toimunud, sihukesed üksikjuhtumid, juhuslik, puudub süstemaatilisus. See oleneb täpselt sellest koolijuhist, kui palju tema nii-öelda tahab või on paindlik neid asju läbi viima.“
(Huvihariduse pakkuja)

Formaalõppes puudub ühtne arusaam mitteformaalõppest. Mitteformaalõpe on olemuselt **väga mitmekesine**, hõlmates huvitegevust ja -haridust, eelprofessionaalset huviharidust, täienduskoolitust ning noorsootööd, mis kõik on oma eesmärkide, sisu ja korralduse poolest erinevad. On keeruline lõimida neid formaalõppega ühe ja sama mudeli järgi. Vaja on süsteemselt läheneda küsimusele, mida ja kuidas täpsemalt lõimima hakata.

7.6.2.2 Haridussüsteemi varjatud hierarhiad ja mitteformaalõppe umbusaldamine

Igasuguse poliitika rakendamise tõhusust mõjutab see, mil määral sobitub see poliitika selle sihtrühma väärtuste ja hoiakutega, kuna just see määrab, kas poliitika muutus võetakse omaks ning mil määral valmis ollakse seda rakendama.

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise osalistel on üksteise suhtes **mitmesuguseid eelarvamusi ja hoiakuid**, mis on siiani takistanud edukat lõimingut.

Mitteformaalõppe pakkujad tajuvad, et neid peetakse üldhariduses tegutsejatest vähem väärtuslikuks isegi juhul, kui mõlemas õppevormis õpetavad samad õpetajad.

„Ma ei saa kõigi eest kindlasti öelda, aga päris paljud üldhariduskoolid ei usalda huviharidust või huvikoole. Neil on teatud mõttes selline hierarhia, et üldhariduskool on see peamine, primaarne, parem ja tähtsam, ja siis on see huviharidus allpool, kuigi see õpetaja on samamoodi samasuguse pedagoogilise kõrgharidusega, tihtipeale töötab hommikul üldhariduskoolis, õhtul huvikoolis, aga millegipärast huvikoolis tehtud töö nende haridusjuhtide silmis on justkui vähem väärtuslik.“ (Huvihariduse pakkuja)

Mitteformaalõppes tegutsejad tunnetavad seevastu, et huviharidust peetakse sageli tähtsamaks kui teisi noorsootöö tegevusi.

„Nii palju on vaidlemisi olnud, eriti huvihariduse inimestega, et „huviharidus on tähtsam kui noorsootöö“. Noh, ma ei tea, kas me peame niimoodi mõõtma, et mis on tähtsam, mis on vähem tähtsam, kus tehakse paremat tööd, kus halvemat. See on kõik nii selline ... mõttetud vaidlused.“ (Haridusvaldkonna teadlane)

Mitteformaalõppe pakkujad tajuvad **usalduse puudumist** selle õppe õpetajate ja juhendajate ning nende pakutava õppe suhtes. Õpetaja usaldab eelkõige teist pedagoogi, aga mitte noorsootöötajat või huviringi juhendajat.

Intervjuudest poliitikakujundajatega ilmnis asjaolu, et lõimingust on oodata kõige suuremat kasu siis, kui mõlemad õppetüübid lähenevad teineteisele. Nii leitakse ühelt poolt, et õpetajad ja koolijuhid peaksid muutma oma seisukohti ja hoiakuid mitteformaalõppe suhtes, st tuleb ümber mõtestada senised kahtlused mitteformaalõppe väärtuse suhtes.

Teiselt poolt arvavad poliitikakujundajad, et mitteformaalõppe juhendajad ja noorsootöötajad peavad arvestama seda, et õppetulemused peavad olema mõõdetavad ja hinnatavad: vajalikud on selged hindamiskriteeriumid ja -meetodid. Haridusvaldkonna teadlased rõhutavad, et praktilised oskused eeldavad kujundavat ja kirjeldavat hindamist.

Kokkuvõttes nähakse erinevates keskkondades toimuva õppetegevuse tulemuste puhul vajadust suurema selguse järele. Hindamistemaatika on üks peamisi, mis raskendab mitteformaal- ja formaalõppe lõimimist ning võib tekitada vastandumist. Jääb üles küsimus, kuidas täpsemalt mitteformaalõppe eripära säilitades lähendada mitteformaal- ja formaalõppe hindamissüsteeme.

Seni on puudunud ühtsed **mitteformaalõppe kvaliteedinõuded**, mille põhjal oleks võimalik nii õpilastel kui ka koolipersonalil hinnata õppe kvaliteeti. Intervjueeritud õpilased rõhutasid, et mitteformaalõppe õpitulemuste arvestamine peaks lähtuma tegevuse kvaliteedist ning iga mitteformaalõppe tegevus ei pruugi olla piisav selleks, et arvestada seda õppekava täitmisel.

„Jah, see arvestamine võiks toimuda, aga ma ei tea lihtsalt, kuidas koolile hästi tõestada seda, et sa oled käinud huviringis ja seal reaalselt kaasa teinud. /.../ mõni huviring on võib-olla väga lihtne. Mingi järelevalve peaks toimuma kuidagi.“ (Õpilane)

Noorsootöötajate fookusrühma intervjuust ilmnes, et nad ise tajuvad samuti vajadust oma tööd rohkem eesmärgistada ning tänu sellele oleks selle väärtus ka õpetajatele ja koolijuhtidele paremini arusaadav.

„Ma tunnen, et vähemalt paar viimast aastat ma tegelen sellega, et uued inimesed, kes valdkonda tulevad, just neile peab hästi palju selgeks tegema, et tegevus peab olema eesmärgistatud ja mõtestatud. See kuidagi on nii raske nagu vastu võtta miskipärast töötajatel, uutel tulijatel just eriti.“ (Noorsootöötaja)

Lisaks rõhutasid noorsootöötajad, et mitteformaalõppe praktikud peaksid ise julgema oma väärtust noorte arengu toetamisel tunnistada.

7.6.2.3 Õpilaste ebavõrdne ligipääs mitteformaalõppele

Kuigi mitteformaalõppe pakkujaid on Eestis palju, ei ole õpilaste ligipääs nende pakutavatele võimalustele tagatud ühtlaselt ja võrdselt. Arvestatav hulk õpilasi ei osale huvihariduses või -tegevuses (vt lähemalt ptk 6). Intervjuudes mainisid õpilased murena, et suur osa mitteformaalõppes on **õpilasele tasuline** ning kui selle arvestamine muutub laialdaseks praktikaks, siis pole selge, kes sellisel juhul peaks maksma õpilase huviringis osalemise eest.

„Koolid on meil tavaliselt suuremas osas tasuta. Ja siis, kui õpilased läheksid võtma erinevaid huviringe, kas siis õpilased peaksid ise selle eest maksma? Kas nad oleksid tasuta? Kas näiteks kool maksaks selle eest? Kuidas see nüüd töötaks?“ (Õpilane)

Kuna tasemeharidus on Eestis õpilastele tasuta, siis on vaja läbi mõelda, kui hästi klappib selle põhimõttega mitteformaalõppe tasuliste tegevuste arvestamine ja kuidas tagatakse kõigile õpilastele võimalus osaleda mitteformaalõppes sõltumata tema pere sotsiaal-majanduslikust olukorrast. Ei tohi tekkida olukorda, kus mitteformaalõppe lõimingust formaalõppega saavad kasu üksnes need õpilased, kes on suutelised mitteformaalõppes osalemise eest ise maksma.

Pere sotsiaal-majandusliku tausta kõrval mõjutab mitteformaalõppe võimaluste kättesaadavust õpilase elukoht: piirkonniti on võimalused osaleda huvihariduses ja noorsootöö tegevustes erinevad ning õpilane ei pruugi leida endale huvipakkuvat tegevust kodukandist. Keskustest kaugemal asuvatel koolidel on samuti keeruline teha koostööd neist kaugel asuvate mitteformaalõppe partneritega.

„Meie mitte mure, vaid miinus on see, et suuremad spordikoolid, muusikakoolid asuvad siit 40–45 kilomeetri kaugusel, ja selline tihedam koostöö oleks hästi

mugav, kui oleks võib-olla ülejäärmise tänava juures see majakene õpilastel.“
(Õpetaja)

7.6.2.4 Õigusnormidega seotud takistused

Intervjueeritud koolijuhtide ja õpetajate hinnangul võimaldab haridusvaldkonna õigusruum arvestada mitteformaalõppes omandatud pädevusi. Lõimimise laiemal rakendamisel on koolides tekkinud siiski probleeme riikliku õppekava nõuete täitmisega, õpilaste päevakava kujundamisega ning tööjõu- ja muude kulude katmisega.

Mõni kool, kus lõimimispraktika on pikaajalisem või kus koostöö kooli ja huvikooli või muu mitteformaalõppe pakkuja vahel on tihedam, on lisanud **huviharidustunnid õpilaste tunniplaani**. Õpilastelt ja lastevanematelt on sellele saadud head tagasisidet, kuna õpilase päevakava selline korraldus võimaldab pakkuda talle - ja mitteformaal- ja formaalõpet paindlikumalt, soodustab nende kahe õppe lõimimist ning õpetajate ja juhendajate koostööd. Samuti aitab see õpilasel säästa aega selleks, et minna tavakooli tundide järel huviringi või treeningusse.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses⁹⁸ ning määruses „Tervisekaitseõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele“⁹⁹ reguleeritakse õpilase nädala õppekoormust, kuid koolipäeva pikkusele seal otseseid piiranguid seatud ei ole. Koolijuhtide sõnul on praegused õigusnormid siiski **liiga jäigad** küsimuses, kui pikk võib olla õpilase koolipäev ja õppetunni pikkus.

Kui lisada huviharidustunnid kooli tunniplaani, muutub koolipäev liiga pikaks, kuigi osa sellest moodustavad mitteformaalõppe tegevused, millega õpilane tegeleks muidu pärast kooli. Huvihariduse pakkujate kogemuse põhjal peaksid mitteformaalõppe tunnid (nt huvitegevuse või valikainena) **olema pikemad** (nt näitlemis-, väitlus- jt oskuste arendamiseks), kuid koolides kestavad õppetunnid endiselt peamiselt 45 minutit.

Kui koolis toimuv mitteformaalõppe lõimida üldhariduse riikliku õppekava täitmisega, siis on õppetunde eristada ja koolipäeva pikkust mõõta praeguste õigusnõuete järgi veelgi keerulisem.

„Kui sa paned nii-öelda nagu tunniplaani sisse ... See on laste hüvanguks, et asi on selge: sa paned tunniplaani sisse huvihariduse tunni. Siis hakataksegi ütleva, et ei, see ei tohi olla selle lapse päeva osa, sest arvestus käib üldhariduse järgi, peab järgima Sotsiaalministeeriumi määruseid laste päeva osas, tundide pikkuse osas.“ (Koolijuht)

Mitteformaalõppe võimaluste pakumist valikainetena piirab **valikainete väike maht** üldhariduse riiklikes õppekavades. Eriti terav on see probleem **kolmandas kooliastmes ja vene õppekeelega koolides**.

Koolijuhtide ja õpetajate selgituste järgi lihtsustaks lõimingut lähtumine eelkõige õppekava ning õppeaine pädevustest, mitte niivõrd ainealastest õpitulemustest. Nimelt sobivad õppekava pädevuste omandamiseks koolivälised huviringid ja treeningud ka juhul, kui nad otseselt ei toeta ainealaste õpitulemuste saavutamist. Samas pelgavad koolid, et sellise lähenemise korral võib olla järelevalve tegijatele keeruline selgitada, miks ei ole koolis õpetatud neid oskusi kohustuslikus ainetunnis.

„See murekoht täna on minu jaoks kolmas kooliaste. Kui me läheme õppekavasse ja tunnijaotusesse, siis valikute osa seal [on] väga-väga piiratud. Loomulikult, kui

98 Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 16.04.2021, 7.

99 Sotsiaalministri määrus „Tervisekaitseõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele“. RT I, 24.04.2020, 9.

läheme nagu pädevuspõhiselt, siis on võimalik, ja me olemegi seda teed läinud. Aga see on võimalik seni, kuni keegi hakkab näpuga täpselt järke lugema, ja hakkab lugema: „aga teil ei ole töö- ja tehnoloogiaõpetust just töö- ja tehnoloogiaõpetuse aine läbi“, ja ei ole näiteks läbitud viis kursust või viis tundi. See vajab analüüsi ja lähenemise muutust.“ (Koolijuht)

7.6.2.5 Raskused mitteformaalõppe tulemuste hindamisel

Sõltumata sellest, kas mitteformaalõppes osalemist arvestatakse valikainena, kolmanda kooliastme loovtöö tegemisel või mõne õppeaine raames, on mitteformaalõppe pakkujal keeruline hinnata õpilase sooritust hindeliselt.

Huvihariduse esindajate ja haridusteadlaste hinnangul on tihti raske sõnastada, mida õpilane täpselt õppis, st mis on õppimise tulem. Ka noorsootöötajad on varem teatud uuringus öelnud, et neil on õpitulemusi mõtestada keeruline¹⁰⁰. Seega on eduka lõimimise kavandamisel vaja läbi mõelda, kelle vahel ja mis kujul peaks õpitulemusi hindama.

Kõige keerulisem on ühtsetel alustel hinnata mitteformaalõppe õpitulemusi kohustuslike õppeainete osana, sest neid aineid hinnatakse üldiselt hindeliselt. Kuna mitteformaalõppe arvestamine on praeguses praktikas tihti üles ehitatud õpilase osalemise tõestamisele, aga omandatud teadmisi ei testita, siis pole selge, mil määral ja millised õpiväljundid on õpilane tegelikult saavutanud. Seetõttu on väljaspool kooli õpitu arvestamine levinum loovainetes (nt muusika- ja kunstiõpetuses) ning kehalises kasvatuses, kuna seal kasutatakse rohkem kujundavat või mitteeristavat hindamist. Et valikainete või -kursuste puhul arvestatakse ainult aine läbimist, ei ole seal sellist probleemi.

Noorsootöötajad ja huvihariduse esindajad rõhutasid, et kolmanda kooliastme loovtöid võiks läbivalt hinnata kujundavalt. Esmajoones juhul, kui loovtööl on kooliväline juhendaja, tunneb see juhendaja, et hinnatakse ka tema töö kvaliteeti.

Teatud loomevaldkondade ja -tehnikate või eriti tehniliste valdkondade puhul ei pruugi aga kooli personal osata õpilase projekti taset üldse õigesti hinnata. Huvihariduse esindajate arvates tuleks õpilasekesksest vaatest lähtudes eelistada mitteeristavat hindamist, sest see vähendaks õpilase stressi ja viiks tähelepanu õpitule (st saadud kogemusele, oskusele või teadmisele).

Õpetajad tajuvad aeg-ajalt lapsevanemate ja ka juhendajate survet vabastada süvendatult huviharidusega tegelev õpilane täielikult selle valdkonnaga seotud õppeaine läbimisest. Kõige sagedamini tuleb seda ette kehalises kasvatuses / liikumisõpetuses, aga ka muusikaõpetuses. Sellisel juhul on koolil vaja saada selgust, milliseid oskusi huvihariduses või sporditreeningus tegelikult omandatakse. Seejärel on võimalik otsustada, millises mahus saab kool seda arvestada.

Mitteformaalõppe juhendajad ja lapsevanemad ei mõista sageli, et õppeaine eesmärgid on laiemad, kui õpitakse ühe spetsiifilise mitteformaalse tegevuse raames.

„Õpetajad mingis mõttes tunnetavad survet kas lastevanemate, treenerite või spordiklubide poolt, et justkui näiteks ... need võimlejad, et peaks nad tundidest vabastama, sest mingi vigastuste oht on, kui nad seal teevad mingit teist laadi tegevusi. Aga õpetajad ikkagi nagu püüavad siis põhjendada, miks see on oluline, kehalise tunnis osaleda.“ (Õpetaja)

100 Paabort. H. (2020). Eesti noortekeskuste kaardistus 2020, II osa. Eesti Avatud Noortekeskuste Ühendus. Võrgulehel: https://ank.ee/wp-content/uploads/2020/11/Noortekeskuste-kaardistus_osa-2_EestiANK.pdf

Tihti nõuab kool õpilase käest mitteformaalõppe pakkuja tõendit teatud kursuse või tegevuse läbimise kohta. Ülikoolidel, koolitusloaga huvikoolidel jm kursuste korraldajatel on sellised tunnistused olemas, kuid mida mitteformaalsem on õppetegevus (nt ühekordse esinemise korraldamine), seda keerulisem on õpilasel leida kedagi, kes väljastaks talle sobiva tõendi.

7.6.3 Takistuste ületamise võimalused

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimiseks ning seniste takistuste kõrvaldamiseks on intervjuueeritud osaliste hinnangul vaja teha nii üleriigilisi kui ka kohaliku tasandi jõupingutusi ja otsuseid.

7.6.3.1 Riigi tasand

Üldise mitteformaalõppe lõimimise raamistiku loomine ja eestvedamine

Haridus- ja Teadusministeeriumilt ootavad osalised eelkõige protsessi eestvedamist ja üldise raamistiku loomist.

Lõimingu ühtse raamistiku loomine tähendab mitteformaalõppe **lõimingu põhimõtete, õpitulemuste arvestamise ja kvaliteedikriteeriumide kindlaksmääramist**. Eriti õpilased näevad vajadust, et mitteformaalõppe pakkujatele oleks kehtestatud kvaliteedikontrollimehhanism, mis tagaks selle, et õpitu on piisavalt kvaliteetne selle arvestamiseks õppekava täitmisel.

Haridus- ja Teadusministeeriumi ülesanne on näha suurt pilti ning **toetada ja võimestada kohaliku tasandi koostööd**. Intervjuudes leiti, et rohujuuresandil on juba Eestis palju häid algatusi, aga neil pole veel piisavalt jõudu muuta kogu süsteemi. Seepärast on vaja luua keskne raamistik, mis aitab mitteformaalõppe lõimingust saadaval kasul jõuda iga kooli ja õpilaseni.

Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja peab riigi rolli suureks ka **hariduskeskuste** loomise eestvedamisel. See tähendab, et erinevad õppimisvõimalused on tulevikus õpilasele kompaktsemalt ühest kohast kättesaadavad ja tal kulub vähem aega ühest õppimiskohast teise liikumiseks.

Täenduslik kaasamine

Erinevaid osalisi on siiani olnud keeruline saada omavahel koostööd tegema. Huvihariduse fookusrühmas osalejad on kogenud, et neil ei ole olnud piisavalt võimalusi arutada teemat üldhariduses tegutsejatega ja aidata neil vabaneda lõiminguga seotud hirmudest.

„Me oleme haridusministeeriumis käinud väga paljudel ümarlaudadel, kus räägitakse lõimumisest, ja kogu aeg sa vaatad, et lõimud sa jälle nende samade, huvihariduse seltskonnaga. Aga me räägime üldharidusega lõimumisest, ja seda üldharidust ei ole laua taga. Hirmud on ju pigem nagu nende pool, ja nendepoolne soov on tõenäoliselt tunduvalt väiksem kui meiepoolne soov.“ (Huvihariduse pakkuja)

Intervjuueeritud poliitikakujundajad tajuvad selgelt vajadust kaasata kõiki huvirühmi ja olla nendega pidevas arutelus parimate lahenduste leidmiseks alates peamiste teemade tuvastamisest ja neile lahenduste sõnastamisest kuni rakendusmeetmete väljatöötamiseni. Saadakse aru, et diskussiooni edendamiseks on vaja ka selget ja energilist eestvedamist ja juhtimist.

Riiklikes õppekavadest mitteformaalõppe arvestamise võimaluste laiendamine

Riiklik õppekava ja selle alusel koostatud kooli õppekava loovad õppetegevuse raamistiku, mille järgimine on õpetajale kohustuslik, ent õpetamismeetodeid saavad õpetajad valida. Üldhariduse riiklike õppekavade arendamise kohta tehti intervjuudes kaks ettepanekut.

Mitteformaalõppe õpitulemuste arvestamist formaalõppes lihtsustaks see, kui

- 1) kooli **õppekava õpiväljundid** oleksid kirjeldatud **kompleksselt ja valdkonnapõhiselt**. Liiga detailsed ja ainepõhised õpitulemused takistavad lõimingut. Mitteformaalõppe õpitulemused peavad samuti olema selgesti mõõdetavad ja arusaadavad;
- 2) õpiväljundite **hindamise kriteeriumid** oleksid mitteformaalõppe õppekavas selgesti kindlaks määratud. Üks võimalus on võtta kasutusele kirjeldav hindamissüsteem (nt õpilane on õppinud kaks aastat klaverit, korraldanud kolm üritust), millele lisanduks portfoolio, kust on täpsemalt näha nende tegevuste sisu. Seejuures on tähtis, et **hindamine toimuks koos õppijaga**, et ta ise analüüsiks seda, kuidas ta on arenenud ja milliseid oskusi on ta omandanud. Enesehindamine ja -analüüs on noorele inimesele keeruline ning teda on vaja selles toetada.

Üks regulatiivne võimalus on muuta mitteformaalõppes osalemine **õppekava kohustuslikuks osaks**. Selle lähenemise eeliseks peetakse asjaolu, et paljud noored ei adu praegu, millised võimalused on neil mitteformaalõppeks, lisaks pole neil uudishimu ega huvi otsida erinevaid võimalusi. Arvestades mitteformaalõppes saadavat võimalikku kasu õppijale, oleks vaja õpilasi tagant tõugata.

„Ma arvan, et tõesti see on liiga oluline asi, et seda jätta täiesti vabatahtlikuks. Ikkagi on väga palju inimesi, kes ei näita initsiatiivi. Ma ei taha kedagi hukka mõista, aga lihtsalt see ongi keeruline. /.../ Ja noh, eks me saadame inimesi ka näiteks ajateenistusse. Ma arvan, et võrreldes sellega üks kooliaine, kus sa pead mingit huviharidust katsetama, ei ole kindlasti mingi ülemäära suur sundimine.“
(Eesti Puuetega Inimeste Koja esindaja)

Ei ole mõistlik sundida kedagi tegelema talle vastumeelse huvihariduse või -tegevusega. Sel juhul ei saaks õpilane sellest kasu ja pikemas plaanis tooks see kaasa huvihariduse taseme languse, sest seal osalevad inimesed, kes seda ise tegelikult ei soovi. Seega peaks õpilasel olema võimalus valitud tegevust vahetada.

Mitteformaalse õppimise registri arendamine

Mitteformaalõppe pakkujad ei kasuta oma tegevuste ja neis osalejate registreerimiseks ühtset infohaldussüsteemi.

Kuna huvikoolide õpe on kõige formaliseeritum, kasutatakse neis õppeinfosüsteemi kõige sagedamini. Õppeinfosüsteemil Studium on olemas eraldi huvikoolide versioon, mis võimaldab hallata õpilaste nimekirju, õppemaksu maksjate infot jm, samuti edastada vajaliku info otse EHISesse või Maksu- ja Tolliametisse tulumaksutagastuse aruande tarbeks¹⁰¹.

Mitteformaalõppes osalemise arvestamist lihtsustaks registri (hariduspassi) loomine, sest selle kaudu saaks kool ülevaate sellest, milline õpilane osaleb millises tegevuses. Samuti tekiks õpilasel endal tänu sellele tervikülevaade nii mitteformaal- kui ka formaalõppes, milles ta elu jooksul osaleb, ning ta saaks seda infot kasutada oma pädevuste tõendamisel.

101 Studiumi huvikooli moodul. Vörgulehel: <https://studium.com/huvikool/>

„Minu meelest võiks ikkagi olla niiviisi, et kõikide õpilaste kohta on EHISes või mingis dokumendihaldussüsteemis kirjas kõik need ringid, huviringid, ükstupuha, kui kirju see maastik on, et õpilane näeb, et ta on selle läbinud. Ta saab seda sealt välja printida, saab iseloomustuses kasutada, saab esitada, kui vaja on. Ja võiks olla lühikirjeldus siis ka, et näiteks, kui see huviring, mis on need põhilised asjad, mida ta seal õppis, või teemad.“ (Huvihariduse pakkuja)

„Üks kasukoht, mida me oleme ammu näinud, on seesama andmebaas, EHISe süsteem, et ühtses kohas fikseeritakse, mida [õpilane] kõik teinud on, sest ega lapsed pahatihti ei räägigi koolis, kus nad kõik käivad või mida nad teevad. Aga siis tal on võimalus öelda huvikoolile: „Jah, palun kandke mind sinna sisse“, et tekiks see portfoolio ühtne: et käis trennis ühe aasta, ühe aasta käis kunstikoolis, üks aasta õppis süvendatult matemaatikat, siis läks jälle koorilaulu ... Et tal jääks endal see ilus rada sellest kõigest maha, ja siis on juba otsustajate asi, mis nad teevad sellega.“ (Õpetaja)

Poliitikakujundajate intervjuust selgus, et ka nemad näevad vajadust ühendada erinevad infosüsteemid ühtseks terviklikuks õppimise või hariduse infotaristuks, kus on talletatud inimese kõik õpikogemused üle kogu elukaare. Koondatud info aitaks ka õppijal näha oma oskuste-teadmiste kujunemise tervikpilti.

„Minu meelest ongi üks lähtekoht personaalne õpirada. Et mul hakkab kujunema minu pilt ... Praegu ma kogun tunnistusi: selle kooli tunnistus, see tunnistus. Aga sellest ei moodustu tervikut. Et kuidagi ka siis tehnoloogia abil neid seoseid luua ja näidata neid seoseid, et seal koolis ma olen seda asja õppinud, seal ma sain vabastuse, neid asju ma ei õppinud ... kelleks ma siis olen kujunenud? Praegu eeldatakse, et ma ise suudan analüüsida ja oma peas hoida. Mõned seda oskavad, on õppinud, aga suurem osa ikkagi seda analüüsi või suure pildi tegemist ei oska rakendada. Võib-olla see tehnoloogia oleks üks asi, mis aitaks seda pilti tekitada.“ (Poliitikakujundaja)

Registri loomisel tasuks silmas pidada ka selle kvaliteedi- ja järelvalvefunktsiooni. See tähendab, et registrisse saaksid oma tegevusi kanda need mitteformaalõppe pakkujad, kelle tegevus vastab riigi seatud tingimustele.

„Võib-olla jah, et see arvestamine võiks olla selline osaline. /.../ riikliku järelvalvega huviringid, et neid arvestada ära. Kõikidel huviringidel ei ole võimalik silma peal hoida /.../ et kui huviringi juhendaja arvab, et tegu on millegi väga olulisega ja seda võiks koolis ka arvestada, siis kuskil registreerida ja mingi selline järelvalve.“ (Õpilane)

Koolituse pakkumine lõimingu rakendajatele

Uuringust ilmnes, et koolijuhtidel ja õpetajatel puuduvad praegu vajalikud teadmised ja oskused, kuidas arvestada mitteformaalset õppimist õppetöös. Kuna õpetajatel on protsessis keskne roll, siis on väga tähtis neid ka koolitada sel alal, kuidas saaks lõimingu korraldada oma õppeaines. Alustada tuleks n-ö lõiminguexperte koolitamisest, kes hiljem saaksid oma teadmisi edasi anda ja toetaksid lõimingu juurutamist.

Peale koolides juba tegutsevate õpetajate koolitamise on vaja, et mitteformaalõppe lõimingu toetaks ka õpetajaharidus. Lõimingu peaks kujunema õpetaja tavaline ja loomupärane õpetamise ning õpilastega koos õppimise viis.

„Ehk võib-olla see polegi see koht, et me koolis peaks väga hakkama nüüd sellega süvitsi tegelema. See peaks olema õpetajal ka üks selline tavaline ja juba loomupärane õpetamise viis ja lastega koos õppimise viis. Aga sellega saaksidki

hakata tegelema õpetajaharidust pakkuvad kõrgkoolid või siis õpetajakoolituse ettevõtteid.“ (Koolijuht).

7.6.3.2 Kohaliku omavalitsuse tasand

Kohaliku tasandi koostöö eestvedamine

Kohalikul omavalitsusel on piirkonna üldharidus- ja huvikoolide ning noortekeskuste pidajana ning tegevuste rahastajana mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise eestvedamisel kandev roll. Senine kogemus näitab, et kõige paremini on mitteformaal- ja formaalõppe pakkujate koostöö saadud toimima neis piirkondades, kus sellel on olemas **kohaliku omavalitsuse tugev toetus**.

„Selleks, et lõimingu KOVides soodustada, ongi vaja need KOVi kolm osapoolt – formaalharidus, huviharidus ja KOVi ametnik või siis juht – tuua ühe laua taha ja viia nendega läbi mõtestatud tegevus, mis algabki näiteks selle olukorra kaardistamisega, õppekavade võrdlemisega lõpuks, et seal laua taga tekiks usaldus.“ (Huvihariduse pakkuja)

Selle protsessi võtmeisik on **kohaliku omavalitsuse haridusvaldkonna juht**, kelle ülesanne on hoida koos piirkonna haridusasutuste võrgustikku alates lasteaedadest ja lõpetades huvikoolidega ning algatada ühistegevusi. Intervjueeritud Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja sõnul on selliseid võrgustikke juba tekkinud, ja kui neis on suudetud jõuda ühisele arusaamale, siis on asjad hakanud ka liikuma. Seejuures on tähtis, et kohaliku omavalitsuse haridusjuht oleks oma pädevuse poolest **koolijuhile võrdne partner**.

Koostöö saavutamiseks on vajalik kõigi osaliste **valmisolek ja tahe panustada**. Seoses gümnaasiumide üleminekuga Haridus- ja Teadusministeeriumi haldusalasse on mõnes piirkonnas tunda soovimatust teha koostööd uue riigigümnaasiumiga. Kohalikul tasandil on inimsuhted väga tähtsad ja omavalitsuse haridusjuhi üks ülesandeid on tuua kõik osalised ühise laua taha.

„Omavalitsused võtavad vähemasti algul seda riigigümnaasiumi tulekut üsna pika hambaga, sõltuvalt omavalitsusest. Nüüd ollakse sellega harjunud, sest praktiliselt kõik maakonnad on esindatud: igal pool see riigigümnaasiumi rajamine käib. Ja mulle tundub, et sihuke hoiak (mitte igal pool muidugi), et see on nüüd riigi oma, nii kõik olgu, et seda koostöömomenti nende edasiste või alles jäänud põhikoolide või moodustunud põhikoolidega väga ei taheta teha. See sõltub jälle ka koolijuhist väga palju. /.../ inimestevahelised suhted on need, mis asju paika panevad.“ (Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja)

Eesmärki aitab saavutada veel see, kui **omavalitsuse arengukavas** on lõimimine seatud **prioriteediks**. Samuti toetab koostööd see, kui eri valdkondi koordineerivad **omavalitsuse spetsialistid** on koondatud **samasse asutusse**. Intervjuudes toodi sel alal eeskujuks Tallinn, kus noorsootöö korraldus on üks haridusameti ülesanne.

Mitteformaalõppe lõimimine võib ulatuda ka üle omavalitsuste piiride. Sel juhul võivad muutuda takistusteks omavalitsuste erinevad lähenemised teisest omavalitsusest pärit õpilase mitteformaalõppes osalemisele ja selle rahastamisele. Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja mainis, et haldusreformi tulemusel tekkinud rõngasvaldades ei vaadata alati hea pilguga sellele, kui laps osaleb maakonnakeskuses huvikoolis või kasutab sealseid noorsootöö võimalusi ning selle eest esitatakse tema elukohavallale hiljem teisest omavalitsusest arve.

Seega eeldab mitteformaalõppe lõimingu ka **omavalitsuste piire ületavat head koostööd** ja ühist arusaamist sellest, et mitteformaalõppe rahastamisel tuleb keskmesse seada seda teenust kasutav õpilane.

Niisiis on lisaks kohalikele omavalitsustele lõimingu eestvedamisel ja haridusvõrgustiku kooshoidmisel tähtis koht ka **maakonna omavalitsusliitude haridusvaldkonna juhtidel**. Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja sõnul oli mõni aasta tagasi haridusvaldkonna juht palgal veidi rohkem kui pooltes maakondades. Hea näitena tõi ta esile Ida-Viru Ettevõtluskeskuse, mille juurde on loodud haridusklastri kogu maakonna õpetajaskonna koolitamiseks ja ühisürituste korraldamiseks.

Vastastikuse usalduse loomine ja ühisest eesmärgist lähtumine

Lõimimise õnnestumise üks eeldus on koostöö inimeste tasandil, kuna sellest tekib usaldus üksteise tegevuse vastu ja hakatakse tegutsema ühise eesmärgi nimel. Seega on hädavajalik, et lõimimisega vahetult seotud õpetajad ja mitteformaalõppe juhendajad suhtleksid ning arutaksid omavahel koostöövõimalusi.

„Aga võib-olla ei olegi esimese sammuna see, et arvestataks neid õpitulemusi niivõrd nendes dokumentides ja õppekavades, vaid täpselt nende samade õpetajate, inimeste omavahelises usaldamises: et kõigepealt ühe laua taha istuda maha, vaadata koos üle, et: „Kuule, mida sina õpetad seal huvikoolis?“, ja mida mina õpetan siin, mis osad kattuvad, kuidas me arvestame, et tekiks see, selline usaldus. Ma arvan, et see on nagu esimese sammuna oluline. Kui ma tean, et kuskil registris on dokumendid olemas, see on tore, see on lõpuks vajalik, aga need inimesed peavad reaalselt korra nagu maha istuma ja sellest õpilasest rääkima.“ (Huvihariduse pakkuja)

Koostöö puhul on vajalik nii üldiste kokkulepete sõlmimine kui ka õppe praktiline korraldus, sealhulgas ühise aja leidmine ja tunniplaani koostamine nii õpetajate kui ka õpilaste päevakava jaoks.

7.6.3.3 Koolitasandi tegevused

Õpilaste ja lapsevanemate kaasamine

Lõimingu laiendamiseks tuleb kaasata ka õpilasi, kuna paljud tänapäeva noored on väga teadlikud ja oskavad anda head nõu. Samuti on vaja teha koostööd lapsevanemate ja kooli hoolekoguga. Hea tulemuse nimel on vaja kuulata kõigi osalejate arvamusi ja arvestada neid oma töös. Kuigi see teeb protsessi paratamatult ajamahukaks, on see hea tulemuse saavutamiseks hädavajalik.

Lõimingu korraldamise eest vastutaja määramine koolis

Koostöö tegemine nõuab pingutust ja mitteformaalõppe lõimimist peetakse aeganõudvaks tegevuseks. Mitmes fookusrühmas leiti, et koolis peaks olema eraldi töötaja, kes veab lõimimist eest ja tegeleb sellega seotud haldusülesannetega.

„Kes on siis üldhariduskoolis see inimene, kes tegeleb formaalse-mitteformaalse hariduse lõimimisega? Kes neid otsi hakkab kokku viima ja neid andmeid vaatama, erinevaid dokumente koostama, kui seda on vaja teha, või võtma nendest andmebaasidest asju? Või ka seda koostöösüsteemi infovahetuse mõttes korraldama?“ (Huvihariduse pakkuja)

Suure kooli puhul võib mitteformaalse õppimisega seotud tõendite ja tunnistuste läbivaatamine ning nende sisu hindamine olla väga ajamahukas. Õpilaste hinnangul peaks kool leidma selleks eraldi töötaja.

„Aga siis on jälle, et kes seda kontrollib ja vaatab üle ja loeb ... Aga võib-olla peakski lihtsalt palkama mingi inimese selle jaoks üldse, kes tegeleb sellise õppekavaga koolis, sest ma tean, et meie koolis on küll õppejuhil väga-väga suur koormus.“ (Õpilane)

lapse oskusi ja teadmisi, siis see on juba suur pluss.“ (Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja)

Õpilasest lähtumine tagab ka selle, et koos püütakse leida lahendusi hariduslike erivajadustega või puuetega õpilaste jaoks selleks, et ka neil oleks oma huvidest lähtudes võimalik osaleda koolivälistes õppimistegevustes.

Väga vajalik on sõnastada nii lõimingu põhjendus („Miks see on vajalik?“) kui ka eesmärk („Kuhu soovime jõuda?“) võimalikult selgelt ja üheselt arusaadavalt¹⁰².

Õppijakeskne lähenemine ei tähenda üksnes lõimingu laiema eesmärgi silmas pidamist, vaid kogu protsessi kujundamist õppijaid kaasates. Mitmes selle uuringu jaoks tehtud intervjuus rõhutati noorte endi kaasamise tähtsust, nagu ka vajadust nende endi käest küsida, kuidas nad soovivad õppida.

7.6.5 Lõimimisraamistiku kokkuleppimine

Lõimingu rakendamiseks on vaja, et osalistel oleks selge ja ühtne arusaam sellest, milliseid mitteformaalõppe õpitulemusi ning kuidas (millise mudeli alusel) neid formaalõppes arvestatakse. See tähendab ka ühist arusaama mitteformaalõppest, selle eesmärkidest ja ülesannetest.

Analüüs näitas, et Eesti koolides rakendatakse juba erinevaid lõimimismudeleid, ja intervjuudes osalenute hinnangul on paindlikkus sel alal väga vajalik. Eesti väikse asustustiheduse tõttu on põhikoolivõrk üsna hajus ja mitteformaalõppe võimalused ei ole üle Eesti ühtlaselt tagatud.

„See [koolivälise tegevuse arvestamine valikainetena] kindlasti jääbki rätsepalahenduseks, kasvõi võib-olla siis ühe maakonna piires kuidagipidi annab ... aga KOVi piires kindlasti rätsepalahendus, sest ega see mitmekesisus ei ole tagatud igal pool võrdselt.“ (Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja)

Siiski on igas piirkonnas koostöös teiste koolide ja KOVidega võimalik välja mõelda nutikaid lahendusi mitteformaalõppe võimaluste laiendamiseks, et piirkonna noortel oleks rohkem võimalusi rikastada oma haridusteed. Lisaks on jõudsalt arendatud digitaalsed lähenemised (nt e-kursused).

Eesti Linnade ja Valdade Liidu esindaja sõnul on üks vähe kasutatud võimalus koondada infot nende inimeste kohta, kes on viimasel ajal kolinud maapiirkondadesse ja teevad kaugtööd. Nende hulgas võib olla inimesi, keda on võimalik kaasata näiteks mitteformaalõppe võimaluste laiendamisse kohapeal. Nimelt on juhendajate puudus üks takistustest, miks on maapiirkondades huvitegevuste hulk märksa piiratum.

Paindlik lähenemine on vajalik veel väga suurte koolide (üle 1000 õpilasega) vaatevinklist. Et koostööpartnerite paljususe tõttu pelgavad need koolid väga suurt halduskoormust seoses mitteformaalõppe lõimimisega, on nende jaoks vaja leida võimalikult optimaalne ja lihtsasti hallatav lahendus.

7.6.6 Eestvedamine

Kuna mitteformaalõppe lõimimise juurutamine eeldab paljude osaliste koostööd, siis on kogu protsessile vaja kindlat eestvedajat. Seejuures peab eestvedamine toimuma nii riigi-, kohalikul kui ka koolitasandil.

102 Näiteks võib lõimingu põhjendus olla sõnastatud järgmiselt: õppimine väljaspool kooli on väärtuslik ja vajab formaalhariduses tunnustamist, kuna see toetab inimese elus hakkama saamist. Lõimingu eesmärgi sõnastus: igal lapsel peab olema võimalus teha alates 1. klassist ise oma huvidest lähtuvalt valikuid õppeprotsessis ja tema tema mitteformaalseid õpikogemusi arvestatakse riikliku õppekava läbimisel.

Eestvedaja ülesanne on pidada silmas ja selgitada lõimingu peaeesmärki, pakkuda välja ja rakendada lõimingu toetavaid lahendusi ning hoolitseda selle eest, et lõimingu rakendamist takistavad probleemid saaksid lahendatud.

Eduka koostöö eeldus on vastastikune usaldus, mida mitteformaal- ja formaalõppe osaliste vahel praegu kohati napib. Usaldust on suhtlemise teel võimalik järk-järgult üles ehitada. Intervjuude põhjal on mitteformaalõppe pakkujatel rohkem entusiasmi ja valmisolekut lõimimisse panustada kui formaalõppes tegutsejatel. Kuna lõimingu praktilise korralduse eest vastutab pigem formaalõppe pool, siis on mõistetav, et koolijuhtide ja õpetajate seas on rohkem segadust. Nad vajavad senisest rohkem infot mitteformaalõppe kohta ning selgemaid ja praktilisi suuniseid, kuidas arvestada mitteformaalõppe õpitulemusi õppekava täitmisel.

Riigitasandi eestvedamisel on kindlasti vaja seada laiemad sihid ja selgitada lõiminguvajadust. Haridus- ja Teadusministeeriumil on soovivad riiklike õppekavade muutmiseks ning selles koolide ja õpilaste valikuvabaduse suurendamiseks (eelkõige suurema valikuvabaduse andmine põhihariduse õppekavades), aga ka mitteformaalõppe tunnustamise protsessi reguleerimiseks. Riigi võimuses on veel EHISega seotud isikupõhise registri arendamine mitteformaalõppes õppimise arvestamiseks. Huvihariduse ja -tegevuse juhendajate kvalifikatsioonisüsteemi loomine aitaks suurendada õpetajate ja lapsevanemate usaldust tegevuste kvaliteedi vastu.

Maakonna ja kohaliku omavalitsuse tasandil eestvedamise peamine siht on samuti eelkõige luua usaldust koostöö tegijate vahel. Intervjuudes toodi esile inimsuhete mõju, mis määrab eelkõige väiksemas kogukonnas sageli ära selle, kas koostöö laabub või mitte. Formaallõppe õpetajal peab olema usaldus selle vastu, kuidas saab huvikooli õpetaja või huviringi juhendaja õppega hakkama ning tagab õppe kvaliteedi. Sellised teemad vajavad koos läbiarutamist ja ühise arusaama kujundamist. Seejärel on võimalik lõimingu edasi liikuda ja vajaduse korral viia vajalikud muudatused sisse nii kooli õppekavva kui ka mitteformaalõppe pakkujate tegevusse.

Koolitasandil on eestvedamisel keskses rollis õppejuhid, sest nad on kooli õppeprotsessi juhid. Eriti alguses on koostöö tömahukas ja sellele tuleb igas koolis eraldi tähelepanu pöörata. Koolitasandil tähendab lõimimine esmalt info koondamist ja jagamist, koostöövõrgustike haldamist ja kokkulepete sõlmimist, koostöödokumentide koostamist, andmebaaside haldamist, õpilaste, lapsevanemate ja õpetajate juhendamist ja nõustamist jne.

„Kusjuures ega õpetaja ei saagi iseseisvalt seda tegema hakata, sest see peab olema ikkagi ka fikseeritud korralikult, ja seal peab olema kindlasti kooli juhtkonna eest vedav roll ja toetus. Õppejuht on siin võtmeisik, kes seda asja koordineerib, seda lõimingu, ja õppekava haldab üldse. See peab olema ikkagi eesmärgistatud tegevus, mitte lihtsalt niisama.“ (Koolijuht)

Senises hariduskorralduses ei ole õpetajatel ja õpilastel kujunenud harjumust kavandada individuaalset õppeprotsessi, mistõttu on eduka lõimimise eeldus spetsiaalse tugivõrgustiku tekkimine. Kuna just õpetajad on need, kelle tööd lõimingu vahetult puudutab, vajavad nad toetust ja juhiseid, kuidas seda oma ainega seoses sihipäraselt kavandada ja rakendada. Eraldi juhendamist vajavad õpilased, keda tuleb suunata individuaalselt analüüsima, millised kogemusi nad tahaksid omandada mitteformaalses keskkonnas ja kuidas see seostub formaalõppega.

8 Kokkuvõte

Mitteformaalõppes omandatud teadmiste ja oskuste väärtustamine ja tunnustamine formaalõppes on kaalukas osa õppijakesksest lähenemisest ning **õppimise toetamisest üle elukaare, erinevates keskkondades**.

Mitteformaalõppe kohta on käibel mitmesuguseid arusaamu. Siinse uuringu tulemused kinnitavad varasemate Eestis tehtud uuringute järeldusi¹⁰³, mille alusel puudub haridussüsteemis siiani ühtne arusaam mitteformaalõppes ja selle lõimingu kohta formaalõppega.

Mitteformaalõppe lõimimist formaalõppega nähakse kasulikuna nii õpilastele, õpetajatele kui ka haridussüsteemile ja ühiskonnale tervikuna, kuid selle rakendamisel on möödapääsmatu teadvustada ka lõimimisega kaasnevaid riske.

Osalus mitteformaalõppes toetab õpilase üldpädevuste arengut, eneseteostust, ettevõtlikkuse ja agentsuse kujunemist ning hilisemat edukat eluga toimetulekut. Mitteformaalõppes omandatud teadmiste, oskuste ja õpikogemuse tunnustamine formaalõppes on vajalik samm õppijakeskse lähenemise rakendamisel ning individualiseeritud õpiteede kujundamisel.

Lõimingu saavad suurimat kasu õpilased, kuna mitteformaalõppe tulemuste arvestamine

- toetab õpilaste õppimist nii formaal- kui ka mitteformaalõppes,
- toetab õpilaste üldpädevuste arengut,
- arendab õpilaste refleksioonioskust,
- suurendab õpilaste motivatsiooni osaleda mitteformaalõppes,
- muudab õpikogemuse tervikuna õpilastele meeldivamaks,
- toetab õpilastes arusaama kujunemist igasuguse õppimise väärtuslikkusest,
- võimaldab õpilastel kasutada aega optimaalsemalt,
- vähendab õpilaste ülekoormust.

Nutikalt planeeritud ja süsteemne mitteformaalõppe lõiming on **kasulik ka õpetajale**, sest õppetöö mitmekesisemaks muutmine ning mitteformaalõppe (sh huvihariduse) kaudu uute pädevuste omandamine toetab õpetaja professionaalset arengut. Lisaks võib mitteformaalõppe lõiming formaalõppega vähendada õpetaja õpetamiskoormust, kuna osa õpilasi läbib õppeaine (osaliselt) mitteformaalõppes.

Mitteformaalõppe süsteemne lõiming aitab tõhusamalt kasutada **haridussüsteemi ressursse ja taristut** ning toetada **haridussüsteemi** mitme suure **ülesande** täitmist, mille seas on õpilase andekuse märkamise ja toetamine, hariduslike erivajadustega õpilastele meeldiva õpikogemuse pakkumine ning õppekeelepõhise segregatsiooni vähendamine. Kõigi nende kasutegurite kaudu toetab mitteformaal- ja formaalõppe lõiming noorte ühiskonnaliikmeks kasvamist ning nende potentsiaali realiseerimist.

Riskidena tuleb arvestada, et mitteformaalõppes ei osale praegu hinnanguliselt ligikaudu pooled õpilastest. Kui see olukord ei muutu, jäävad nad mitteformaalõppe ja selle lõimimisest saadavatest kasuteguritest ilma.

103 Vt nt Karu, K., Jõgi, L., Rannala, I.-E., Roosalu, T., Teder, L., Põlta, H. (2019). Mitteformaalõppe tähenduse konstrueerimine poliitikadokumentides. Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education, 7(1), 50–75.

Valdkonda reguleerivate õigusaktide ja riiklike õppekavade analüüsist selgus, et õigusruum võimaldab arvestada mitteformaalõppes omandatud nii üld- kui ka kutsehariduses. Õppeasutuste tööd puudutavad õigusaktid on Eestis küllalt paindlikud ja tänu sellele saab mitteformaalõpet lõimida formaalõppega mitmel moel.

Põhikoolid ja gümnaasiumid võivad formaalõppe osana arvestada väljaspool kooli toimuvat õpet ja tegevust, mis sobitub kooli õppekavas kindlaks määratud õpitulemustega. Kool saab ise otsustada, millistel tingimustel ja kuidas ta mitteformaalset õppimist arvestab. Eesti koolid on mitteformaalõppe lõimimiseks kooli õppekava täitmisel rakendanud erinevaid viise, lähtudes oma eelistustest, kohalikest mitteformaalõppe võimalustest ning initsiatiivist ja valmisolekust teha koostööd. **Selline paindlikkus peaks säilima ka tulevikus**, sest nii saab toetada koolide ja õpilaste mitmekesiseid võimalusi teha mitteformaalõppe pakkujatega koostööd ning säilitada professionaalne autonoomia.

Analüüsis kerkisid esile **neli peamist mitteformaal- ja formaalõppes osalejate koostöö korralduse viisi**:

1. põhikooli valikõppeaine või gümnaasiumi valikkursuse läbimine väljaspool kooli;
2. kolmanda kooliastme kohustusliku loovtöö tegemine väljaspool kooli;
3. mitteformaalõppes omandatu arvestamine kooli kohustusliku õppekava osana;
4. kooli kohustusliku õppekava elluviimine mitteformaalses õppekeskkonnas.

Koolidest võib leida hulgaliselt näiteid mitteformaalõppe lõimimisest, kuid see praktika on nii koolide sees kui ka nende üleselt ebaühtlane. Praktika sõltub peamiselt ühelt poolt iga kooli või aineõpetaja ja teiselt poolt iga huvikooli või noortekeskuse töötajate valmisolekust ja huvist pakkuda koostöö kaudu õpilastele mitmekülgsemaid õpivõimalusi.

Koolivälise tegevuse arvestamine lepitakse enamasti õpilase, mitteformaalõppe pakkuja ja kooli või konkreetse õpetaja vahel enne kokku. Seejuures võivad protseduurireglid ja nõuded koolile esitatavate tõendite ja tunnistuste kohta olla väga erinevad.

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu rakendamisel ilmnisid **haridussüsteemi tasandil järgmised peamised kitsaskohad**:

1. mittesüsteemne lähenemine – siiani on puudunud selged eesmärgid, lõimingu raamistik ning eestvedajad ja nende vastutuse jaotus nii riiklikul kui ka kohalikul tasandil. Haridusstrateegias seatud eesmärkide saavutamise eestvedaja, samuti meetmete ja ressursside planeerija on Haridus- ja Teadusministeerium oma allasutustega. Siiski vajab lõimingu korralduse vastutuse jaotus riigi ja kohalike omavalitsuste vahel selgemat piiritlemist;
2. haridussüsteemi varjatud hierarhiad ja mitteformaalõppe umbusaldamine – formaalõpet peetakse (eelkõige selles tegutsejate vaatest) haridussüsteemis esmatähtsaks ning mitteformaalõppe kvaliteet seatakse kahtluse alla, kuna seal on seni puudunud selged kvaliteedikriteeriumid ja juhendajate kompetentsinõuded;
3. õpilaste ebavõrdne ligipääs mitteformaalõppele – selles osalevad ligikaudu pooled põhikooliõpilased ja kolmandik gümnaasiumiõpilastest. Mitteformaalõppe võimalused on õpilastele sageli tasulised ja piirkondlikult pakutakse neid ebaühtlaselt;

4. õiguspiirangud – põhikooli riiklikus õppekavas ei ole kolmandale kooliastmele ega vene õppekeelega koolidele jäetud piisavalt võimalusi pakkuda õpilastele valikuid;
5. raskused mitteformaalõppe tulemuste hindamisel – formaalõppe hindeline hindamine enamasti ei sobi mitteformaalõppe tulemuste hindamiseks. Puuduvad ühtsed kokkulepped ja raamistik mitteformaalõppe tulemuste hindamiseks ja formaalõppes arvestamiseks, sealhulgas protseduuride ja dokumentide kohta. Edasine analüüs peaks täpsustama, mil määral on vaja eristada õppijakeskse hindamise vajadust rakendustasandil ja ühtsete hindamis põhimõtete loomist õiguslikul tasandil;
6. nagu õppijal võivad olla mitmesugused tõkked mitteformaalõppes osalemisel (puudub ligipääs ja/või aeg, hoiakud on negatiivsed), nii võivad sama tüüpi tõkked olla ka mitteformaalõppe lõimimise osalistel. Nende tõkete teadvustamine ja eesmärgipärane tegevus nende kõrvaldamiseks on süsteemse lõimingu saavutamise jaoks väga tähtis.

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu senisest ulatuslikuma rakendamise eeldused on järgmised:

1. nii mitteformaal- kui ka formaalõppe osalised on võtnud omaks **õppijakeskse lähenemise** õppimisele ning õpetamisele ja juhendamisele;
2. mitteformaal- ja formaalõppe osalistel on **ühine arusaam lõimimise eesmärkidest, võimalustest ja korraldusest** ning raamistik lõimingu paindlikuks rakendamiseks;
3. lõimingu protsessil on **nii riigi- kui ka kohalikul tasandil** (sh kohalikes omavalitsustes ja õppeasutustes) **selge(d) eestvedaja(d)**, kelle ülesanne on koostöiselt toetada **usalduse teket** lõimingu osaliste vahel ning **lõimingu rakendamist**.

Lõimingu laiendamiseks ja süsteemse vaate juurutamiseks on **riigitasandil** vajalikud järgmised tegevused:

1. luua lõimingu osapooli kaasates üldine mitteformaalõppe lõimimise õiguslik ja korralduslik raamistik ning protsessi eest vedada. See tähendab täpselt sõnastatud ja senisest selgemalt kujundatud arusaama mitteformaalõppes, selle eesmärkidest, ülesannetest, korraldusest ja kvaliteedikriteeriumidest ning formaalõppega lõimimise võimalustest. Seejuures tuleb säilitada lõimingu võimaluste paindlikkus ning arvestada mitteformaalõppe võimaluste pakkumisel õppeasutuste eripära ja piirkondlike erinevusi;
2. laiendada riiklikes õppekavades mitteformaalõppe arvestamise võimalusi, mis hõlmab õppekava õpiväljundite ülevaatamist ja mitteformaalõppe õpitulemuste arvestamise põhimõtete kirjeldamist;
3. arendada mitteformaalse õppimise registrit, kus kajastub iga õppija õpiteel nii mitteformaal- kui ka formaalõppe kogemus. See võimaldab õppijal koondada info kogu oma õpitee kohta ning õppeasutusel saada ülevaade tema osalemisest mitteformaalõppes ja varasemast õpiteest. Seejuures on äärmiselt oluline läbi mõelda, milline peaks olema inimese õigus oma õppimisega seotud infot jagada ja kontrollida;
4. kavandada lõimingu rakendajate koolitamiseks ja heade praktikate jagamiseks riiklikke meetmeid eri tasanditel, sealhulgas kohalikus omavalitsuses ning mitteformaal- ja formaalõppe asutustes.

Kohaliku omavalitsuse tasandil vajalikud tegevused:



1. tugevdada piirkonna mitteformaal- ja formaalõppes tegutsejate koostöö eestvedamist, sealhulgas seada see koostöö prioriteediks nüüdisaegse õpikäsituse rakendamisel omavalitsuse strateegiadokumentides, määrata protsessi juht ning leppida kokku kohaliku omavalitsuse eestvedaja ning mitteformaal- ja formaalõppe asutustes lõimingu eest vastutajate koostöömuster;
2. luua mitteformaal- ja formaalõppes tegutsejate vahel usaldus, leppida kokku ühine eesmärk ja kvaliteedikriteeriumid ning lähtuda sellest korralduslike kokkulepete sõlmimisel;
3. toetada ja seirata süsteemset lõimingu;
4. vajaduse korral teha ülevaade piirkonna taristust ning analüüsida selle riskisutuse võimalusi eesmärgiga rikastada mitteformaal- ja formaalõppe lõimingu ning muuta see süsteemsemaks.

Õppeasutuste ja mitteformaalõppe pakkujate tasandil vajalikud tegevused:

1. määrata süsteemse lõimingu korraldamise eest vastutaja;
2. lõimingu võimendamiseks eest vedada kohalikke koostöövõrgustikke või neis osaleda, vajaduse korral ehitada mitteformaalõppe pakkujatega piirkonnas üles kohalik koostöövõrgustik;
3. määrata kindlaks selged alused ja protsessid (nt kooli õppekavas) selle kohta, kuidas tunnustada ja arvestada mitteformaalõppes osalemist ning seal saavutatud õpitulemusi kooli õppekava täitmisel;
4. toetada õpetajaid ja juhendajaid lõimingu rakendamisel;
5. teavitada avalikkust lõimingu eesmärkidest ning kaasata lõiminguusse õpilasi ja lapsevanemaid, vajaduse korral suurendada teadlikkust lõimingu võimalustest iga õppija personaalse õpitee kujundamisel.

Lisa 1. Teoreetilised lähtekohad

Noorte mitteformaalõppes osalemine elukaareüleses vaates

Noore õppimiskogemustel ja individuaalsel õpiteel on oluline roll läbi kogu elukaare ja seda sedastab ka haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Tööturule sisenemine ja esimene tööturukogemus on oluline, sest see mõjutab enesetaju ja ootusi ning kujundab karjäärivõimalusi. Negatiivsete ning positiivsete kogemuste kumulatiivne efekt jätkub üle elukaare. Kui noorel ei kujune tähenduslikku tööelu kogemust ning samas ei paku töökeskse eneseteostuse normi kõrval tasakaalustavat tuge mitteformaalõppes osalemine, tekib oht vaimsele tervisele.

Projekti probleempüstitusest tulenevalt (vt alaptk 3.1 „Analüüsi lähteülesanne“) on mitteformaalõppe üheks ülesandeks toetada (noorte) tasemeõppe omandamist, et kujuneks piisav teadmiste-oskuste pagas. Teiseks ülesandeks on aidata kaasa üldpädevuste kujunemisele, et inimene saaks hakkama isiklikus ja tööelus. Samas ei piisa inimkapitali olemasolust, et edukalt tööturul konkureerida ja leida oma koht – vaja on ka, et sobiv ettevalmistus oleks tööturul otsustajatele kergesti nähtav. Seega peab olema võimalik selle kogunemist ka tööandjale või -vahendajale asjakohaselt näidata.

Seni on formaalõppe tunnistused olnud üheks aluseks, mille põhjal saab **tööandja** veel enne töötaja tööleasumist, st värbamisprotsessis, usaldusväärset hinnata õpingute käigus kogutud teadmisi ja oskusi¹⁰⁴. Inimkapitali teooriast¹⁰⁵ lähtuvalt annab haridus tööturul paremaks hakkamasaamiseks vajalikud oskused, või tööandja vaatest pakub infot muidu pigem võrdväärsete kandidaatide sõelumiseks, eeldades, et omandatud haridustase on signaaliks, mis tõendab tootlikkuse kõrval teisi raskesti mõõdetavaid omadusi, näiteks õpivõimet ja pühendumust¹⁰⁶. Tunnistuste teooria¹⁰⁷ järgi võib tasemeõppe diplom toimida ka sümboli väärtusena¹⁰⁸ või millenagi, mis annab legitiimse võimaluse piirata ligipääsu näiteks osale kõrgemalpalgalistele ametikohtadele¹⁰⁹.

Eesti kuulub nende riikide hulka, kus haridustaseme mõju töötusriskile ja ametipositsioonile ei ole suur ja mõju palgale on suhteliselt nõrk¹¹⁰. Mitteformaalõppe kogemus võib olla tulemuslik nii erialaste teadmiste-oskuste kui ka üldpädevuste kujunemise seisukohalt, kuid seda on formaalõppega võrreldes keerulisem veenvalt tõendada – pole selge, mida värbaja CVsse lisatud koolituste või huvitegevuse infost välja loeb.

Tavapäraselt peavad tööandjad ja ka riik kasulikumaks otseselt tööga seondatavaid koolitusi. Samas võib mõnes töökohas olla konkreetse koolituse või huvitegevuse läbimine otseseks konkurentsieeliseks, võimaldades näiteks elustiilipõhist lähenemist klientidele-koostööpartneritele või tööandja toodete, teenuste ja sihturu paremat mõistmist. Nii võib

104 Kazjulja, M., Saar, E. (2014). Haridustaseme mõju edule tööturul. R. Eamets (toim), Muutuv majandus ja tööturg, 116–132. Tallinn: Statistikaamet.

105 Becker, G. S. (1964). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: National Bureau of Economic Research.

106 Stiglitz, J. E. (1975). The theory of 'screening', education and the distribution of income. *American Economic Review*, 65, 552–578; Grubb, W. N. (1993). Further tests of screening on education and observed ability. *Economics of Education Review*, 12, 125–136; Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87, 355; Arkes, J. (1999). What do educational credentials signal and why employers value credentials? *Economics of Education Review*, 18, 133–141.

107 Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.

108 Bridges, W. P. (1996). Educational credentials and the labour market: An inter-industry comparison. A. Kerckhoff (Ed.), *Generating social stratification. Toward a new research agenda*. Oxford: Westview Press, 173–199.

109 Brown, D. K. (1995). Degrees of control: a sociology of educational expansion and occupational credentialism. New York: Teachers College Press; Weeden, K. A. (2002). Why Do Some Occupations Pay More than Others? Social Closure and Earnings Inequality in the United States. *American Journal of Sociology*, 108, 55–101; Bills, D. B. (2003). Credentials, signals, and screens: Explaining the relationship between schooling and job assignment. *Review of Educational Research*, 73, 441–469.

110 Kazjulja, M., Saar, E. (2014). Haridustaseme mõju edule tööturul. R. Eamets (toim), Muutuv majandus ja tööturg, 116–132. Tallinn: Statistikaamet.



teatud oludes ka mitteformaalõppe kogemus, sealhulgas huvihariduses osalemine, osutada tööturul otseselt rakendatavaks, rääkimata üldpädevuste ja agentsuse kujunemisest.

Kui mitteformaalõppe kogemusi ei ole võimalik enne veenvalt tõendada, siis tõuseb nendest saadav tulu sealt saadud oskuste ja teadmiste praktilise rakendamise käigus. Tööandjale võib see aga osutada kulukaks või ta ei pruugi näha sellest saadavat kasu. Nii muutub tulevase töötaja varasemate kogemuste *ex ante* hindamise võimalus töö ja töötaja hea vastavuse oluliseks eelduseks.

Seega on mitteformaalõppe kogemuste üle elukaare arvestamiseks vajalik nende **tõendamine** ja **dokumenteerimine**. Tööandja ei pruugi aga alati mõista või ette näha, kuidas mitteformaalõppe kogemust töös rakendada, ning sellisel juhul tuleb kandidaadil seda selgitada. Selleks peab ta ise suutma neid seoseid luua, mistõttu on võtmetähtsusega, kuidas inimene ise mõtestab ja reflekteerib oma elu jooksul kogunenud pagasit.

Mitteformaalõppe kogemuste tunnustamine võib olla oluline (edasi)**õppima asumisel** vajalike eelduste tõendamisel või **õppekava täitmisel**, näiteks kursusetöö või eksami asemel. Ka siin on võtmeks see, et inimene oskab proaktiivselt kirjeldada, millised tema kogemused võiksid kõne alla tulla ja on tõendatavad. Kuna inimesed on erineva refleksiivsuse kogemuse ja stiiliga, võib sellest siiski **tekkida** ja **võimenduda ebavõrdsus**: sarnaste mitteformaalõppe kogemustega inimestest mõni rõhutab oma mitteformaalõppes omandatud ja teavitab neist asjakohaseid tööturu- ja haridusinstitsioone (nt Eesti Töötukassa konsultanti, tööandjat, kooli esindajat, õppejõudu ja õpetajat), teine seda ei tee ning peab selle arvel tegema näiteks õppekava läbimisel topelt töö.

Seega võib öelda, et just **refleksioonivõime kujunemine** on üheks olulisemaks aluseks erinevates kohtades ja vormides toimuva õppimise tunnustamiseks kogu elukaare jooksul. Õppimiskogemustest informeerimise ja nende arvesse võtmise **standardne süsteem** pakuks võrdsemad võimalusi.

Standardiseerimisega kaasneb aga oht, et haridus- ja tööturuinstitsioonid koloniseerivad inimese privaatsfääri kuuluva eluilmaga¹¹¹ ja seega ei jäta ruumi individuaalsele valikule. Juba praegu kajastub Eesti hariduse infosüsteemis tasemeõppes, huvikoolis ning tööturukoolitusel osalemine ja nii on olemas võimalus, et institsioonide eest ei ole võimalik oma õpiteekonda varjata. Näiteks võib paljudest erinevatest õpiepisoodidest koosnev õpiteekond omandada püsimatuse, järjekindlusetuse, käänulisuse varjundi. Samas võiks selline info kanda usaldusväärseuse pitsert. Vajab läbimõtlemit, milline peaks olema inimese õigus oma õppimisega seotud infot jagada ja kontrollida.

Veelgi olulisem erinevates kohtades ja vormides toimuva õppimise tunnustamiseks kogu elukaare jooksul on asjaolu, et koolinoorel kujuneks kõige üldisemas mõttes **elukestva õppe valmidus**, st hoiak, mis võimaldab **väärtustada õppimist üle elukaare** nii enese kui ka teiste puhul. Nii on võimalik õppimist jätkata või selle juurde tagasi tulla läbi elu ning see soosib ka õppimise märkamist ja tunnustamist. Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise seisukohalt on eriti oluline mõista, milline on õppimist võimaldava ja arvestava **infrastruktuuri esindajate häälestus** ja hoiak õppimise suhtes üle elukaare, sealhulgas mitteformaalõppe erinevate vormide ja võimalike kasude suhtes.

Eraldi aspekti moodustab parema lõimimisega otseselt seotud õpetajate, mitteformaalõppe praktikute, tööandjate, otsustajate **avatus ja isiklik valmidus** võtta omaks uusi tööpraktikaid ja võtteid nii õppe eesmärgistamise, hindamise kui ka arvestamise puhul. Seega on erinevates kohtades ja vormides toimuva õppimise tunnustamiseks kogu elukaare jooksul tarvilik aktiveerida järgmised dimensioonid:

1. iga õppija valmidus elukestvaks õppeks ja selle väärtustamiseks enese ja teiste puhul;

¹¹¹ Habermas, J. (1962, ingl k tõlge 1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Thomas Burger. Cambridge Massachusetts: The MIT Press

2. õppimiskogemuse mõtestamist toetava refleksioonioskuse kujunemine;
3. õppimiskogemuse dokumenteerit(av)us;
4. õppimiskogemuste arvesse võtmise (standard)süsteem (mis jätab õppijale agentse rolli) haridusasutuse, tööturuinstitutsioonide ja riigi vaates;
5. õppimist võimaldavate ja arvestavate institutsioonide esindajate positiivne häälestus elukestva õppe ja sealhulgas eri õppeviiside suhtes, sealhulgas valmidus enesetäiendamiseks.

Oluline on ka see, et õppimist väärtustataks nii **toimumise hetkel tähenduslikuna** kui ka **tulevikku suunatuna**, mõistes seda inimese individuaalse **õpiteekonna** osana ning tulevikus aset leida võiva arvestamisvajaduse kontekstis – omistades isoleeritud õppimiseepisoodile jätkuvust ning mõtestades käsilolevat või varem toimunud õppimist **tulevase tööelu** (või muu ühiskondliku tegevuse) kontekstis.

Sellest raamistikust tulenevalt on projekti kontseptuaalseteks lähtekohtadeks **õppijakeskus** ja õppijakeskse lähenemise seisukohalt on oluline mõista **osalemist takistavaid barjääre**, mille ületamise üheks viisiks võiks olla formaal- ja mitteformaalõppe parem lõimimine. **Mitteformaalõppes osalemise nähtavuse** suurendamise seisukohalt on olulisteks dimensioonideks õpitu **hindamine** ning osapoolte **koostöö ja usaldus**.

Õppijakeskus

Poliitikate tulemuslikkuse ja mõju teoretiseerimisel on üheks lähenemiseks nn **poliitkaradade meetod**¹¹². See seab keskmesse erineva tasandi väljad, kus leiab aset poliitikakujundamine ja -rakendamine. Seega võimaldaks siinse projekti raames poliitkaradade uurimine selgitada, kuidas Euroopa Liidu tasandil väljatöötatud poliitikate ja meetmete rakendamine ning vastavate eesmärkideni jõudmine (mitteformaal- ja formaalõppe süsteemsem lõimingu) toimub Eestis riiklikul tasandil ja sealt edasi kohaliku omavalitsuse tasandil, arvestades iga tasandi konkreetse sotsiaalse konteksti mõju. Ent projekt seab keskmesse noore õppija, mis tähendab, et noori ei käsitata kui hariduspoliitika või täpsemalt mitteformaalõppe ja formaalõppe lõimingu sihtmärgi objekte¹¹³ ehk tulevasi ühiskonnaliikmeid, keda on vaja „kujundada“, vaid iseseisvaid, agentsusega subjekte¹¹⁴ (joonis 6). Lisaks ei ole fookus mitte noorte õppijate puudustel („lüngad“ teadmistes-oskustes), vaid Freire'i¹¹⁵ kriitilisele pedagoogikale tuginedes hoopis nende tugevustel.

Seega ei piisa ühiskonnas edukaks toimimiseks pädevuste kujundamisest ja omandamisest, vaid tähtis on ka **õppijate võimete arendamine, motivatsiooni toetamine ja isiklikele**

¹¹² Rizvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge; Cort, P. (2014). Trailing the unpredictable pathways of European Union lifelong learning policy: methodological challenges. M. Milana and J. Holford (Eds.), *Adult education policy and the European Union: theoretical and methodological issues*. Rotterdam: Sense Publishers, 127–140; Melo, S., Holford, J. (2015). *Policy trails as part of the Light in Europe project*. Nottingham: University of Nottingham; Maiztegui-Oñate, C., Moro, A., Solabarrieta, J., Roosalu, T., Taru, M., Rosa Santibáñez, R. (2020). *Report on successful educational programmes (based on national case studies)*. Horizon 2020 ENLIVEN project WP1 Report (D1.2). Võrgulehel: https://h2020enliven.files.wordpress.com/2021/08/enliven-d1.2_revised-feb-2020.pdf

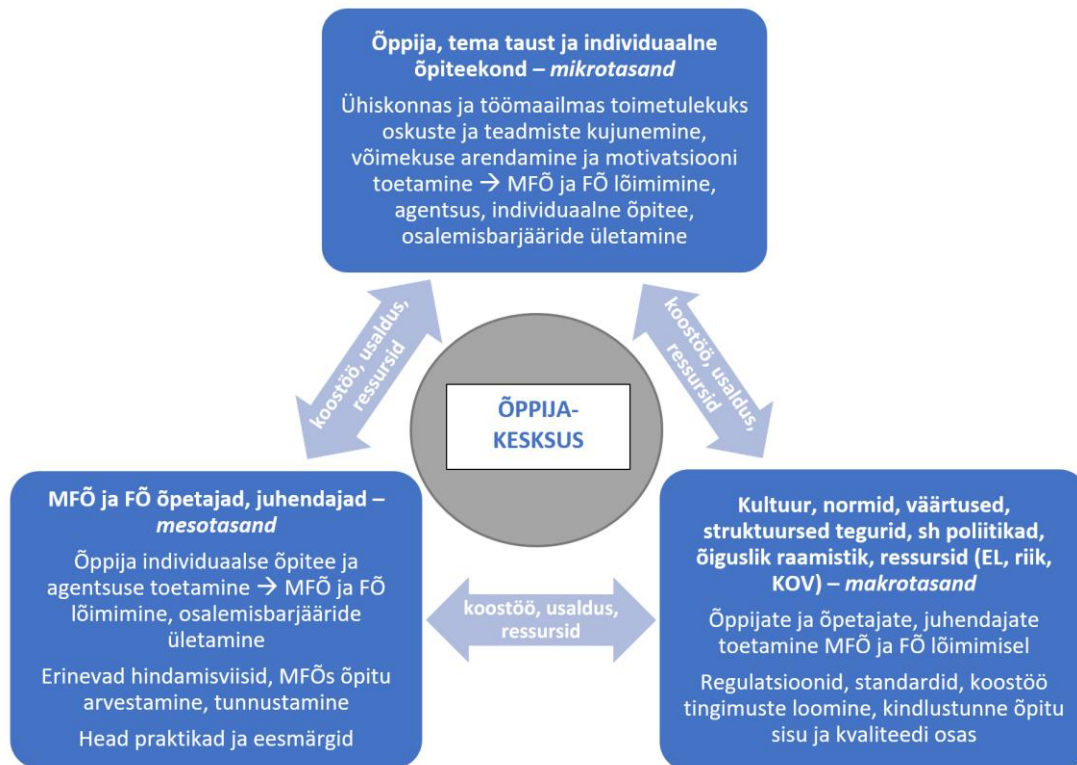
¹¹³ Taru, M., Pilve, E., Kaasik, P. (2015). Noorsootöö Eestis. 19. sajandi keskpaigast kuni 21. sajandi esimese kümnendi lõpuni: ajalooline ülevaade. Tallinn: Eesti Noorsootöö Keskus. Võrgulehel: <https://entk.ee/wp-content/uploads/2015/06/Noorsootoo-Eestis.pdf>

¹¹⁴ Rämmer, A., Kivimäe, A., Žuravljova, M., Kõtsi, K. (2021). Noortekeskse lähenemise teoreetiline alus: taust, kontseptsioon ja selle kõlapind Eestis. Tartu Ülikool. Võrgulehel: https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ntelg/files/nkl_teoreetiline_alus_final_1.pdf;

Põlde, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, L., Lepik, M. (2021). Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education*, 9(1), 60–87; Smith, N. C. (2017). *Students perceptions of learner agency: A phenomenographic inquiry in to the lived learning experiences of high school students. A Dissertation*. The College of Professional Studies. Boston.

¹¹⁵ Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

õpieesmärkidele vastavalt kohandatud võimaluste loomine¹¹⁶. Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 nähakse samuti õpetajat aina rohkem juhendaja ja mentorina, kes toetab ennastjuhtiva õppija kujunemist.



Joonis 6. Õppijakeskne mitteformaalse ja formaalse õppe lõimingu mudel

Allikas: aruande autorid.

Märkus. FÕ – formaalõpe, MFÕ – mitteformaalõpe.

Mitteformaalõppes osalemise takistused

Erinevate takistavate tegurite tõttu ei ole kõikidel noortel mitteformaalõppele võrdset ligipääsu.¹¹⁷ Õpingutes osalemise takistuste uurimisel lähtutakse enamasti Crossi¹¹⁸ kolmesest klassifikatsioonist. Täiskasvanuõppe analüüside eeskujul¹¹⁹ on ka noorte mitteformaalõppele ligipääsu uurimisel eristatud institutsionaalseid ehk õpingute korraldusest tulenevaid (osalemise maksumus, kaugus elukohast jms), situatsioonist ehk elukorraldusest

¹¹⁶ Williamson, H. (2018). Effective interventions for unemployed young people: social innovation or paradigm shift? / Facing trajectories from school to work: towards a capability-friendly youth policy in Europe. *European Journal of Social Work*, 21:4, 628–629, DOI: 10.1080/13691457.2018.1434255

¹¹⁷ Boeren, E. Mackie, A., Riddell, S. (2019). *Barriers to and enablers of participation in different types of provision by young low-qualified adults*. Horizon 2020 ENLIVEN project WP2 Report (D2.2). Võrgulehel: https://h2020enliven.files.wordpress.com/2021/07/enliven-d2.2_v2_final.pdf

¹¹⁸ Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

¹¹⁹ Rubenson, K., Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Constraints to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59, 187–207; Boeren, E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context. An Interdisciplinary Theory*. London: Palgrave Macmillan; Roosmaa, E.-L., Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36, 254–277; Boeren, E. Mackie, A., Riddell, S. (2019). *Barriers to and enablers of participation in different types of provision by young low-qualified adults*. Horizon 2020 ENLIVEN project WP2 Report (D2.2). Võrgulehel: https://h2020enliven.files.wordpress.com/2021/07/enliven-d2.2_v2_final.pdf

tingitud (kooli, töö või ka koduste tegemiste kõrvalt ei jää aega mitteformaalses õppes osalemiseks) ja õpingute suhtes negatiivse hoiakuga seotud takistusi.¹²⁰

Koostöö ja usaldus

Mitteformaal- ja formaalõppe eduka lõimise oluliseks teguriks õpetajate ja juhendajate töös on koostöö, mis aitab väljakutsetega toime tulla ja vastastikust usaldust luua. Osapoolte koostöö lõimimisel eeldab muu hulgas riigipoolsete poliitikate ja regulatsioonide tuge ning vajalike ressursside tagamist. Koostöö ja koostöine õppimine toetavad haridusmuutustega kohanemist, nende mõtestamist ja omaksvõttu¹²¹.

Siinjuures on oluline roll erinevate õppetüüpide õpetajate ja juhendajate kaasamisel koolisisestesse ja -välistesse võrgustikesse, mis toetaksid muutustega toimetulekut ning kujundaksid ja tugevdaksid positiivset hinnangut oma ametile ja töötulemustele (kutseõppe õpetajate näitel¹²²). Heaks toimimiseks eeldab taoline interdistsiplinaarne koostöö teatud põhimõtete järgimist (nt positiivne juhtimine, koolitus ja areng, toetav koostööhustik)¹²³.

Koostöö üheks väljundiks saab olla nn kõik-ühes-kohas või ühe sisenemispunkti põhimõttest (ingl *one-stop shop*)¹²⁴ lähtuv lahendus, mis tähendab tsentraliseeritud (veebi)keskkonda, mis koondab noore jaoks kogu info mitteformaalõppe võimaluste kohta. Viimasel ajal nähakse, et sellised sisenemispunktid peaks olema kasutajakesksed ja proaktiivsed, st kasutajale (noorele) pakutakse lahendusi just tema huvidest ja vajadustest lähtuvalt (ingl nn *no-stop shop*)¹²⁵. Sellegipoolest peaks õpivõimalustes orienteerumisel ja valikute tegemisel nn sisenemispunkti kasutamist toetama kas kool, mitteformaalõppe pakkujad ja/või Eesti Töötukassa (st klassijuhataja, noorsootõtaja, karjäärinõustaja, töötukassa juhtumikorraldaja).

Erinevad hindamisviisid

Hindamine on seotud õpetuse eesmärkidega, õppeprotsessi ning kasvatusfilosoofilise käsitluse ja uskumusega inimesest kui õppijast. Hindamine on õppimise osa, mille kaudu saab mõjutada ja suunata muutusi inimeste mõtlemises, tegutsemises, iseenda arengus ja käitumises.

Leitakse, et suur osa hindamise määratlusi on pigem omased formaalõppele, näiteks tähelepanu on õpetaja tegevusel, õppimine lõpeb tulemuste hindamise ja kontrolliga¹²⁶. Seevastu mitteformaalõppes on hindamise subjektiks pigem õppija, hindamist mõistetakse õppimise osana ja õppija hindab ise tulemusi ning isiklikku arengut. Viimast võib käsitleda ka subjekti (agentsuse) tunnusena¹²⁷.

¹²⁰ Darkenwald, G. G., Valentine, T. (1985). Factor structure of deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35 (4), 177–193.

¹²¹ Hargreaves, A. (2006). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education* 21(8), 967–983.

¹²² Sirk, M., Ümarik, M., Loogma, K., Niglas, K. (2017). Koostöö kutseõpetaja professionaalsust määrava tegurina. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education*, 5(2), 80–105.

¹²³ Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, T. and Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health* 19, 1–11. <https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-19>

¹²⁴ Wimmer, M. A. (2002). A European perspective towards online one-stop government: The eGOV project. *Electronic Commerce Research and Applications*, 1(1), 92–103

¹²⁵ Scholta, H., Mertens, W., Kowalkiewicz, M., Becker, J. (2019). From one-stop shop to no-stop shop: An e-government stage model. *Government Information Quarterly*, 36(1), 11–26; Määttä, M. (2018). *One-Stop Guidance Center (Ohjaamo) – Ready to offer multi-agency services for the young*. Jyväskylä: ELY-Keskus. Võrgulehel: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/162148/OneStopGuidance.pdf?sequence=5>

¹²⁶ Põlda, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, L., Lepik, M. (2021). Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education*, 9(1), 60–87. Võrgulehel: <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.03>

¹²⁷ Karu, K. (2020). Üliõpilaste arusaamad õppimisest ülikoolis: andragogiline vaade. Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 134. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Individaalsuse väärtustamine, õppijakesksus, refleksioonile tuginev hindamine jt mitteformaalõppe praktikute seas levinud arusaamade järgimine on aga ajamahukas ning eeldab õppija vabatahtlikku osalemist, sisemist motivatsiooni, huvi ja panustamist. On ilmne, et see ei pruugi eriti kohustusliku hariduse osaks oleva formaalõppe universaliseerivas keskkonnas alati saavutatav olla, muu hulgas eri tüüpi ressursside (sh aeg, raha, teadmised, oskused, motivatsioon, regulatsioon) nappuse tõttu. Tuleb nõustuda hinnanguga, et hindamises ilmnev vastuolu toob esile, kuidas mitteformaalõppe õpikogemuse agentsust soosiv ja soodustav keskkond täiendab tasemeõppes saadud kogemust ja vastupidi.

Samas on kaalutud õppimiskeskse hindamise suunas liikumise võimalusi ka formaalõppes. Õppimist toetav hindamine sisaldab mitmekülgset info kogumist õppija hetketaseme ja arengu kohta, selle info analüüsi, lähtudes eesmärkidest ning info kasutamist, mille kohaselt tehakse vajadusel muudatusi õppeprotsessis ning antakse motiveerivat tagasisidet¹²⁸. Kuna hindamine on õppija õppimise ja saavutuste mõjutaja, siis on üha tähtsam, et õppija suudab ise hinnata oma õppimist ja tööd, et kasvada elukestvaks õppijaks¹²⁹. Hindamine võib õppija jaoks olla tagasisideks senise õppimise ja edasiste arenguvõimaluste kohta¹³⁰ ning arendada valmisolekut ja suutlikkust tegeleda enesehindamisega¹³¹.

Elukestva õppe kontekstis rõhutatakse, et õppimist tuleb vaadelda nii teadmiste omandamise, osalemise kui ka teadmiste loomise protsessina, mistõttu on vajalik läheneda enesehindamisele süsteemselt, dialoogiliselt¹³². Selle lähenemise järgi on õppijal võimalus keskenduda enda õpikogemusele „interaktiivselt“, suheldes iseendaga samaaegselt õppija ja enesehindaja rollis. Eriti tõhus on õppimist toetav hindamine, kus nii õpetaja kui ka õppija õppeprotsessi pidevalt reflekteerivad, teadvustades ja analüüsides ka kitsaskohti¹³³.

Trioloogilist hindamist peetakse üheks refleksiivse praktika vormiks, kus tähtsustatakse nii formaalseid hindamiskriteeriume (õpiväljundid) kui ka õppija enda sõnastatud mitteformaalseid hindamiskriteeriume (enesehindamise alused). Õppija jaoks on seega suurem vabadus kaasa rääkida oma õppe kavandamisel ja eesmärgistamisel ning valida eesmärgi poole liikumise võimalusi, mis suurendab ka vastutuse võtmist enda õppimise eest¹³⁴.

Niisiis on projekti uurimusliku osa kavandamisel lähtekohaks arusaam, et **õppijakesksus poliitikakujundamisel ning usaldusele tuginev institutsionaalne koostöö õppijast lähtuval hindamisel** võimaldab süsteemsemat lõimimist ja on selle tulemuseks. Need aspektid on eelduseks osalemisbarjäärade kõrvaldamisel.

128 Jürimäe, M., Kärner, A., Tiisvelt, L. (2014). Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Tartu: Eesti ülikoolide kirjastus.

129 Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. DOI: 10.1080/713695728

130 Carless, D., Joughin, G., Liu, N. (2006). *How Assessment Supports Learning: Learning-oriented Assessment in Action*. Hong Kong: Hong Kong University Press, HKU.

131 Boud, D., Falchikov, N. (2005). Higher Education in a changing world. *Research and Development in Higher Education* 28. Proceedings of the 2005 HERDSA Annual Conference, 34–41.

132 Hakkarainen, K. (2008). Toward a triological approach to learning: personal reflections. *Lifelong learning in Europe*, 13, 22–29.

133 Jürimäe, M., Kärner, A., Tiisvelt, L. (2014). Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Tartu: Eesti ülikoolide kirjastus.

134 Jürimäe, M., Kärner, A., Tiisvelt, L. (2014). Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Tartu: Eesti ülikoolide kirjastus.

Lisa 2. Mitteformaalõppe kontseptsioon

Mõistete käsitus projekti hanke tehnilises kirjelduses

Projekti hanke tehnilises pakkumises rõhutas Haridus- ja Teadusministeerium, et formaalse, mitteformaalse ja informaalse õppe/hariduse määratlused on akadeemilistes uuringutes, strateegilistes/poliitilistes dokumentides ja praktikute seas väga erinevad¹³⁵.

Hanke tehnilises kirjelduses kasutati järgmisi termineid ja määratlusi, mis põhinevad Eesti elukestva õppe strateegial 2020¹³⁶.

- **Formaalne õpe** toimub enamasti koolikeskkonnas ja on korraldatud õppekavade alusel. Formaalsel õppel on konkreetsed eesmärgid ja seda viivad läbi õpetajad, kes on selleks spetsiaalselt ette valmistatud ja kvalifitseeritud. Õppe-eesmärgid on enamasti seatud väljastpoolt ning õppeprotsessi jälgitakse ja hinnatakse. Formaalne õpe on kohustuslik teatud taseme või vanuseni.
- **Mitteformaalse õppimise** all mõistetakse õppimist, mis toimub väljaspool kooli ja mille eesmärk on ennast arendada. See õppimine võib toimuda väga erinevates keskkondades (nt huvihariduses või täiendusõppes, aga ka looduses), kus õppimine ja õpetamine ei pruugi olla tegevuse ainus siht. Sarnaselt formaalõppega on ka mitteformaalõppel kindel eesmärk, kuid õppes osalemine on vabatahtlik. Seda võivad läbi viia nii professionaalsed koolitajad kui ka näiteks vabatahtlikud või eakaaslased.
- **Informaalne õpe** on õppija seisukohast õppimine ilma konkreetse eesmärgita. See toimub igapäevastes olukordades (nt perekonnas, tööl) ja seetõttu ei ole informaalse õppimise tulemused õppija jaoks otseselt nähtavad.

Hanke kutses täpsustati, et projektis tuleks formaalhariduse all mõista põhi- ja keskharidust, sealhulgas nii üld- kui ka kutsekeskharidust. Samuti tuleks mitteformaalse õppe all mõista noorsootööd. Informaalne õpe jääb siinse projekti reguleerimisalast välja.

Tehnilises pakkumises esitati ka mõistete alternatiivsed määratlused, mis põhinevad Cedefopil (2014)¹³⁷:

„Mitteformaalne õpe 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. Mitteformaalne õpe on õppija seisukohalt tahtlik. Mitteformaalõppes osalejas ei saa riiklikult tunnustatud lõputunnistust.“

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

135 Vt nt Cedefop (2014). Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms. 2nd ed. Luxembourg: Publications Office; Karu, K., Jõgi, L., Rannala, I.-E., Roosalu, T., Teder, L., & Põlta, H. (2019). Mitteformaalõppe tähenduse konstrueerimine poliitikadokumentides. [Construction of meaning of 'non-formal learning' in policy documents]. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 7(1), 50-75. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.03>; Põlta, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, L., & Lepik, M. (2021). Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 9(1), 60-87. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.03>.

136 Haridus- ja Teadusministeerium (2014). Elukestva õppe strateegia 2020. <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

137 Cedefop (2014). Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms, second edition. Võrgulehel: https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf

Selles lähenemisviisis määratletakse mitteformaalne ja formaalne õpe nende eesmärkide (kas need on määratletud kui õppimine või mitte), õppija seisukohast lähtuva eesmärgipärasuse (mõlemal juhul eesmärgipärane) ja lõputunnistuse (kas see annab riiklikult tunnustatud lõputunnistuse või mitte) kaudu.

Kuna poliitikadokumentides ja haridusvaldkonnas kasutatakse mitmesuguseid määratlusi ja termineid (mõnikord omavahel asendades, nt *mitteformaalne õpe* ja *mitteformaalne haridus*), on vaja täpsemalt selgitada, kuidas need eesti keelde tõlgitakse ja kuidas praktikud neid Eesti kontekstis kasutavad.

Formaalharidus/formaalõpe

Eesti kontekstis on *formaalharidus* määratletud institutsioonide kaudu. Erelt jt (2014)¹³⁸ täpsustavad, et formaalharidus on institutsionaalne haridus, mis omandatakse üldharidus-, kutse- ja kõrgharidusasutustes. Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035¹³⁹ keskendub formaalhariduse määratluse puhul samuti institutsioonide tüüpidele (koolieelne lasteasutus, üldharidus-, kutse- ja kõrgharidusasutus) ning lisab formaalhariduse määratlusele eesmärgipärasuse ja kvalifitseeritud personali tunnused. Sellest lähtuvalt kasutatakse institutsionaalsetele süsteemidele viidates *formaalhariduse* terminit, samas kui õppimisprotsessile – oskuste, teadmiste ja hoiakute omandamisele – viidates kasutatakse *formaalõppe* terminit.

Mitteformaalne haridus/õpe

Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 on *mitteformaalne õpe* määratletud kui vabatahtlik eesmärgipärane õpe, mis toimub konkreetse õppeprogrammi raames ja on suunatud konkreetsetele osalejärühmadele erinevates keskkondades. Samuti märgitakse, et noorsootööl ja huviharidusel ning täiskasvanute täienduskoolitusel on oluline roll mitteformaalse õppe võimaluste tagamisel. Siinses projektis mõistame *mitteformaalse õppe* all ka paindlikke, mitmekesiseid, õpilaskeskseid, universaalseid õppemeetodeid ja -viise, mida saab kasutada erinevates õpikontekstides, sealhulgas formaalhariduses¹⁴⁰.

Informaalne haridus/õpe

Informaalse õppe ja *informaalse hariduse* terminit on mõlemaid viimase 16 aasta jooksul Eesti poliitikadokumentides kasutatud. Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 on *informaalne õpe* määratletud kui igapäevaelus toimuv mittesihipärane õpe. Varasemas haridusstrateegias (elukestva õppe strateegia, 2005) määratleti see aga kui igat liiki õppimine igapäevategevustes. Strateegias täpsustati, et informaalne haridus ei ole struktureeritud õppe-eesmärkide, aja või materjalide mõttes ning on tavaliselt tahtmatu. Karu jt (2019) selgitasid, et elukestva õppe strateegia (2005) kirjeldab informaalset haridust ka tegevuste tasandil, täpsustades seda kui informaalset koolitust ja muid võimalusi, mis loovad aluse isiksuse, loovuse, andekuse, algatusvõime ja sotsiaalse vastutuse arendamiseks. Informaalne õpe kui selline ei ole siinse projekti fookuses, kuid teeme ettepaneku kasutada *informaalse õppimise* terminit sarnaselt Cedefopi (2014) ja Eesti haridusstrateegiaga 2021–2035, et näidata igapäevategevustest tulenevat mittesihipärast ja tahtmatut õppimist.

138 Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Maanso, V., Puksand, H., Tamm, E., Unt, I. (2014). Hariduse ja kasvatusesõnaraamat. T. Erelt (toim). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

139 Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Võrgulehel: https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf

140 Lockhart, A. S. (2016). Non-formal and informal programs and activities that promote the acquisition of knowledge and skills in areas of Global Citizenship Education (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD). Global Education Monitoring Report: UNESCO.



Probleemid terminite kasutamisel

Kuigi Erelt jt (2014) on julgustanud kasutama *vabaõppe* terminit mitteformaalse õppe tähistamiseks, näitas Põlda jt (2020) hiljutine uuring Eesti mitteformaalse hariduse praktikute keelekasutuse kohta, et *mitteformaalõpe* on praktikas palju levinum ning praktikud olid *vabaõppe* suhtes ettevaatlikud, kuna see seostub näiteks vabahariduse, waldorfpedagoogika ja vabähendustega.

Sarnaselt *mitteformaalse õppega* on soovitatud eestikeelseid sõnu ka *informaalse õppe* asemele. Ometi ei ole emakeelne *juhuõpe* ja *kogemusõpe* laialdaselt kasutusel. Praktikud eelistavad endiselt võõrkeelseid termineid *mitteformaalõpe* ja *informaalõpe* emakeelsetele vastetele, sest emakeelsed terminid ei pruugi kajastada mõisteid piisavalt konkreetselt.

Ka terminit *elukestev õpe* iseloomustavad erinevad tähendused ja kasutusviisid poliitilistes dokumentides. Mõnikord viidatakse sellega õppimisele kogu elukaare jooksul, kuid seda kasutatakse laialdaselt ka kitsamas tähenduses, hõlmates ainult täiskasvanuharidust.¹⁴¹ Ka Eesti poliitikadokumentides esineb sarnaseid vastuolusid: varasemas haridusstrateegias („Elukestva õppe strateegia 2020“) on *elukestev õpe* määratletud kui kogu elukestva õppe mõiste, samas kui praeguses haridusstrateegias seda sõnaselgelt ei määratleta, vaid käsitletakse seda peamiselt täiskasvanuhariduse kontekstis.

141 Milana, M., Holford, J. (Eds.). (2014). Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

Lisa 3. Mitteformaalõppe käsitlused varasemates uuringutes

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise mõistmise üheks eelduseks on nende terminite käsitlemine uuringutes ja aruannetes. Kui mõnda teemat seoses mitteformaal- ja tasemeõppega avalikus või erialases teadusdiskussioonis ei esine, ei saa osalised seda mõtestada ja arutada. Nii on keeruline ka lõimimist (süsteemsemalt) korraldada ning lõimimise osalistel üksteist mõista.

Et täpsustada, milliseid aspekte seoses mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisega on esile tulnud varasemates Eesti uuringutes, analüüsid ja strateegilistes dokumentides, tegime sellekohase kirjanduse analüüsi. Kaardistasime märksõnaotsinguga valiku temaatilisi analüüse, mis annavad sisendit mitteformaalõppe ja tasemeõppe lõimimisvajaduse ja -olukorra kohta (vt analüüsitud dokumentide loetelu lisast 3).

Järgnevas kirjeldame, kuidas konkreetsed allikad mitteformaalõpet piiritlesid, kuidas käsitlesid mitteformaalõppe ja tasemeõppe seoseid ning milliseid mitteformaalõppe ja tasemeõppe lõimimise probleeme on neis välja toodud. Iga alateema juures toome välja kokkuvõtliku, kõiki vaadeldud allikaid hõlmava kaardistuse probleemiväljadest ning analüüsime käsitluste erinevuste liiki (erinevused puuduvad, on üksteist täiendavad või vastandlikud) ning ulatust (ühes või mitmes olulisel või ebaolulisel dimensioonil).

Analüüsitud kirjandusallikate põhjal võib üldistusena välja tuua erinevaid lähenemisi *mitteformaalõppe* termini kasutusele ning mõiste sisule (Tabel 3). Kõige laiemas mõttes võib eristada järgmisi käsitusi: süsteemitasandi, kirjeldava tasandi ja funktsioonidest ehk ülesannetest lähtuvad mitteformaalõppe käsitused.

Süsteemitasandi analüüsil ilmnes kaks suuremat tähendusvälja:

- mitteformaalõppe on **osa haridussüsteemist**, oluliseks ülesandeks on parandada õpivõimaluste kättesaadavust;
- mitteformaalõppe on ise mitmetahuline **tervik**, millel on arvukalt alaliike, tüüpe, allharusid.

Haridussüsteemi osana tõusid esile kahte tüüpi ülesandeid: 1) mitteformaalõppe saab õpiteid rikastada ja koolis toimuvat õpet toetada; 2) mitteformaalõppe muudab õppimise ja annete arendamise kättesaadavamaks, pakkudes rohkem võimalusi erinevates vormides.

Keskendudes mitteformaalõppe kui tervikliku süsteemi alaliikide esiletoomisele, osutati tähelepanu mitteformaalõppe õpikeskkondadele või siis spetsiifilistele, eri tüüpi tegevustele, mida võib mitteformaalõppe mõiste hõlmata.

Kirjeldav tasand avab lähemalt, mis on mitteformaalõppele omased jooned. Erinevates allikates käsitletu analüüsimisel selgus, et mitteformaalõppele on eelkõige iseloomulik **paindlikkus**, see võib aga siiski olla **eesmärgistatud** ja kavatsuslik. Seega on mitteformaalõppe mõtestamise puhul oluline määratleda, milline täpsemalt on selle eesmärgistatus (või suvalisus) ning milline on selle paindlikkus.

Mitteformaalõppe ülesandeid lähemalt vaadeldes võib seniste käsitluste najal eristada kahte lähenemist:

- mitteformaalõppe toetab erinevat laadi üldpädevuste kujunemist, mis valmistab õppija ette **tulevikuks**;
- mitteformaalõppes osalemine tagab nauditava(ma) elu **kohe**.

Tulevikku, tööellu suunatud inimkapitali kogumisele viitavad need käsitlused, mis rõhutavad ühel või teisel moel üldpädevuste kujunemise toetamist. Siia sobituvad üleüldised isikupära leidmise ja enesearengu teemad, samuti agentsuse (sh ettevõtlikkuse ja aktiivse hoiaku) kujunemine ning eraldi tööedu tagamise ja koostööoskuste kujunemisega seonduv.

Teise aspektina ilmnes mitteformaalõppe tähtsuse juures mitteformaalõppes osalemise roll elukvaliteedi toetamisel kui oluline väärtus iseeneses. Nii võib mitteformaalõppe pakkuda paremaid võimalusi eneseteostuseks kui formaalõppe või töö, sealhulgas võimaldades oma huve ja andeid arendada ja stressi maandada. Teisalt pakub mitteformaalõppe vaheldust muudest tegevustest, olles vabatahtlik, avastuslik, mänguline ja kandes oma unikaalseid väärtuseid ja põhimõtteid.

Nii tuleb esile, et tööturu ja inimkapitaliga seonduvad ülesanded on mitteformaalõppe puhul olulised, ent mitte ainsad aspektid. Sama oluline on tõdemus, et mitteformaalõppe võimendab indiviidi heaolu ka väärtusena iseeneses, ent see ei ole reeglina tema ainus eesmärk. Niisiis võib mitteformaalõppe küll asetada sellesse rolli, kus selle kaudu saab osaleja paremini, tulemuslikumalt ja kauem püsida haridusteel või saavutada tööedu, kuid mitteformaalõppe kogemusel on ka iseenesest oluline roll inimese kujunemisel, sotsiaalse kogemuse ja tähenduslikkuse võimaldamisel.

Kokkuvõtvalt on mitteformaalõppe käsitused esitatud Tabel 3.

Tabel 3. Mitteformaalõppe käsitused

Süsteemitasandi käsitus		
Osa haridussüsteemist, mis parandab õppimisvõimaluste kättesaadavust	Terviku osa	Osa elukestvast õppest (A, N)
		Osa noorsootööst (C, I, J)
		<u>Võrreldav</u> täiendus- ja ümber- või informaalõppega (N)
	Rikastab õpiteid	Toetab õpet koolis (E)
		Avardab õppija valikuvõimalusi, rikastab õpet, täiendab tasemeõppe võimalusi (D, E, F)
		Toetab liikumist haridustasemetete ja -liikide vahel (E, F)
	Kättesaadavus	Muudab õppe kättesaadavamaks (F, N)
		Võimaldab oma andeid ja huve arendada endale sobivas vormis (J)
		Toetab andekaid (G)
Alaliigid ja keskkonnad	Eri õpikeskkonnad	Pakub mitmekülgseid õpiviise ja -keskkondi, keskkonnavahtuse võimalust (A, B)
		Väljaspool koolikeskkonda, õppekavaväline (A, D, I, J)
		Tööl või vabaajategevustes (K)
	Eri tüüpi tegevused	<u>Sisaldab</u> : huviharidus, täienduskoolitus, <u>noorsootöö</u> , keskkonnahoid, karjäärinõustamine ja muud enesetäiendamise võimalused (nt huvikool, huviring, huvitegevus, noortekeskus, noorteorganisatsioonid ja -projektid) (A, C, I, J, L)
	Kirjeldava tasandi käsitus	
Paindlikkus eesmärgistatus	ja Eesmärgiga	Eesmärgistatud (A, D)
		Pole alati eesmärgistatud (K)
		Kavatsuslik või mitte (K)
	Paindlik	Pigem organiseeritud (K)
		Struktureeritud, kuid paindlikumalt kui formaalõppe (K)
		Paindlik (A)
Funktsioonidest ja ülesannetest lähtuv käsitus		
		Toetab isiksuse igakülgset arengut (A, E, K)

Süsteemitasandi käsitlus

Üldpädevuste kujunemine (tulevikuks)	Isikupära areng	ja	Toetab üldpädevuste kujunemist (E)	
			Toetab õppija refleksiooni (A, K)	
			Õppija teab, et ta õpib, vaatleb või teeb asju selleks, et end arendada (K)	
	Agentsus			Arvestab õppija autonoomsust ja individuaalsust (A)
				Toetab ettevõtlikkuse kujunemist (E, L)
				Toetab agentsust (E)
	Tööedu			Toetab õppija aktiivsust (A)
				Toetab edukust tööturul (E, M)
				Toetab koostööd (A)
Nauditav(am) elu kohe	Eneseteostus		Võimalus huve ja andeid avastada, arendada (J)	
			Võimalus eneseteostuseks (B)	
			Võimalus stressi maandada (B)	
	Vaheldus			Eriomased, unikaalsed väärtused ja põhimõtted (D)
				Avastuslik (A)
				Mänguline (A)
				Vabatahtlik (A, L)

Märkus. Sulgudes on esitatud kirjandusallika tähestiku kood, vt allikate loetelu lisas 2.

Mitteformaal- ja formaalõppe seosed

Mitteformaal- ja formaalõppe seoste kaardistamisel ilmnesid laias laastus kolme tüüpi seosed: eristavad, sarnasusi esile toovad ning koostöö(võimalus(t)e)le osutavad (tabel 4).

I Eristav (vastandav) lähenemine avaldub tekstides kolmel peamisel moel:

- 1) mitteformaalõpe toimub eelkõige **väljaspool** formaalõpet või vähemasti väljaspool formaalõppe õppekava;
- 2) mitteformaalõpe annab tasemeõppele **lisaväärtuse** või pakub sellele **selgelt alternatiivse** viisi teadmiste-oskuste omandamiseks;
- 3) mitteformaalõpe, formaalõpe ja informaalne õpe on selgelt eristatavad, **üksteisest sõltumatud**, kuid koos moodustavad individuaalse õpitee.

Selle lähenemise raames osutatakse, kuidas mitteformaal- ja formaalõpe on sisemiselt erinevad ning rõhutatakse, et nii õppija kasu kui ka ligipääsu seisukohalt on need üksteist täiendavad ja uusi võimalusi lisavad õppimisviisid. Seega tuleb jälgida, et kummagi õppeviisi eriomased rollid kaotsi ei läheks.

II Sarnasusi esile toov lähenemine keskendub kahele õppijast lähtuvale aspektile, rõhutades mitteformaal- ja formaalõppe sarnast rolli õppija elus või tema sarnaseid võimalusi osaleda nendes õppimisviisides:

- huvitegevuse võimalused on loodud **kõigis tasemeõppeasutustes**,
- nii mitteformaal- kui ka formaalõppe üheks rolliks on võimalus **pakuda** pere mõjule **vaheldust** ning **toetada andekaid** annete arendamisel.

See lähenemine sedastabki, et kaht õppeviisi ühendab nii sarnane ligipääsetavuse tagamine tasemeõppe kaudu kui ka õppija seisukohalt sarnase rolli täitmine.

III Koostöö(võimaluste)le osutav lähenemine aktsepteerib nii kahe õppeviisi sarnasusi kui ka erinevusi, kuid toob välja aspekte, mille puhul on vajalik suurem koostöö:

- nähakse vajadust luua süsteem mitteformaalõppes õpitu arvestamiseks formaalõppes,
- mitteformaalõppe toel üle elukaare kujunenud pädevuste nähtavale toomine võimaldab õppijal haridustasemel õpe lõpetada või tööle suunduda.

Erifookusse võetakse kolmes lähenemises vajadus mitteformaalõppes kujunenud pädevuste arvestamiseks formaalõppes ja nende nähtavale toomine tööelus.

Tabel 4. Mitteformaal- ja formaalõppe seosed

I Eristav lähenemine	
Erinev keskkond	Mitteformaalõpe toimub väljaspool formaalõpet (J, K) Noorsootöö [noortega ja noorte jaoks] on õppekavaväline , viidatakse: mitteformaalõpe, informaalõpe (C, I, J)
Erinevad õppetüübid ja õpikogemused	Mitteformaalõpe annab formaalõppele lisaväärtuse (A, D, E, M) On formaalõppe alternatiiv, ka: vastanduv; mitteformaalõpe annab formaalõppele vahelduse (A, B, D, K, M, N) Õpe on üks: formaalõpe, mitteformaalõpe ja informaalne õpe on individuaalse õpitee osad (A, G) Mitteformaal- ja formaalõpe on teineteisest sõltumatud (G, M) Mitteformaalõpe on formaalõppe ja informaalõppe vahel, mitteformaalõppel on mõlema tunnused (A)
II Sarnasusi esile toov lähenemine	
Keskkond ei erista	Kõikides koolides on (juba praegu) huvitegevuse võimalused (L)
Mitteformaalne õpe kui alternatiiv	Nii mitteformaal- kui ka formaalõpe on võimalus pere mõjust välja saada (B) Andekate toetamine on oluline formaalõppe kõigis astmetes ja mitteformaalõppes (G)
III Koostöövõimalusi otsivad lähenemised	
Mitteformaalõpe on formaalõppe alternatiiv	[Vaja on luua süsteem] mitteformaalõppes (ja informaalõppes) õpitu arvestamiseks formaalõppes (F, K) Mitteformaalõpe aitab tagada õppija vajadustele ja võimalustele vastavad õpivõimalused üle elukaare. Mitteformaalõppe arvestamine võimaldab pädevused nähtavaks muuta ja haridustase lõpetada või tööle suunduda (N, K)

Erinevad lähenemised mitteformaal- ja formaalõppe praegusele koostööle avavad eelkõige koostööpotentsiaali. Seda toetavad mõlema õppetüübi sarnasused õppija jaoks, kuid oluline on nende sarnasuste rõhutamine ja arendamine mitte tuua kaalukaasile mitteformaalõppe spetsiifikat ja eripära võrreldes tasemeõppega. Mida enam liigutakse tulemuste arvestamiseks hindamise ja tulemuste standardiseerimise suunas, seda suurem on oht kaotada mitteformaalõppe eripärased kasud õppijale. Kuivõrd neid ei ole seni olnud võimalik tasemeõppe vahenditega saavutada, siis jääks oodatud kasu nende paremast lõimimisest ära.

Probleemid mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel

Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel võivad takistuseks osutada nii kummagi süsteemi sisemised probleemid, mis võivad lõimimisel võimenduda, kui ka otseselt lõimimisega seonduvad spetsiifilised probleemid (tabel 5).

Tasemeõppega seonduvad probleemid, millele mitteformaalõpe võib pakkuda lahendust, seostusid uue õpikäsituse rakendamisega ning õpivõimaluste mitmekesisusega.

Uue õpikäsituse (vähese) rakendamise probleem toob välja, et tasemeõppes ei ole veel juurdunud õppijakeskne lähenemine, annete väärtustamine ja erivajaduste märkamine, või on nende põhimõtete rakendamine koolis õpetaja jaoks nii ajamahukas, et see jääb pealiskaudseks. Siin eristusid omakorda kaks aspekti:

- ehkki mitteformaalõppe lähenemised viitavad uuele õpikäsitusele, on neid keeruline sobitada praeguse tasemeõppega;
- kuigi mitteformaalõpe tuleb toime õppija individuaalse potentsiaali märkamise ja toetamisega, jääb üles küsimus, kuidas saaks mitteformaalõpe seda teha paremini – nende puhul, kes mitteformaalõppes ei osale.

Õpivõimaluste (vähese) mitmekesisuse probleem osutab, et formaalõpe ei paku väheneva õppijaskonna tingimustes mitmekesiseid õpivõimalusi või ei suuda tagada nende kvaliteeti, ning toob välja kaks aspekti:

- mitteformaalõppe pakkumine võib õpivõimalusi mitmekesistada;
- probleemne on ka mitteformaal- ja formaalõppe liiga tihe seotus, näiteks see, kui mitteformaalõppe võimalusi piiravad oma kooli (õpetajate) ressursid, või siis vähendab see õppija jaoks keskkonna ja rolli vahetuse võimalust.

Mitteformaalõppega seonduvad probleemid lõimimisel jagunevad olemuslikeks ning osalemisbarjääridega seotuteks.

Mitteformaalõppe **olemusega** seonduvad järgmised probleemid:

- **individuaalsus:** mitteformaalõppele on olemuslik õppijakesksus, mis võib tähendada ka seda, et iga õppija saabki erineva kogemuse ja õpet on raske eesmärgistada, samas kui kavandatud õpiväljund võib mitteformaalõppe protsessis muutuda;
- **õppijakesksus ja õppija rahulolu:** mitteformaalõppes osalejate rahulolu hoida võib olla keeruline juhul, kui õppija kogeb, et ta tegelikult siiski ei saa näiteks väljaspool mitteformaalõppe olukorda oma ideid ellu viia või muresid jagada;
- **vabatahtlikkus ja huvi:** erinevatel põhjustel pole mitteformaalõppes osalemine alati vabatahtlik, samas kui see õpe olemuslikult eeldab õppija panust, huvi ja motivatsiooni; tähtis on huvi loomine, kui õppija on juba mitteformaalõppes.

Mitteformaalõppes osalemist takistavate barjääridega seonduvad:

- **huvi- ja ajapuudus**, mis võivad väljendada nii õppija praktilist olukorda, mis teeb mitteformaalõppes osalemise keeruliseks, kui tema üldist häälestust muudele prioriteetidele ning mitteformaalõppes saadava kasu mittetajumist;
- **ligipääsetavusega** seotu: hind, kaugus ja transport;
- mitteformaalõppe **puudulik elukestva õppe perspektiiv** ja eaga muutuvad mitteformaalõppe võimalused toovad kaasa vanemaealiste noorte ja noorte täiskasvanute selles õppes osalemise vähenemise.

Eraldi suure probleemideringi moodustavad otseselt mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel ilmnevad või **võimenduvad uued probleemid**, mida saab omakorda jagada kolme gruppi.

1. **Riikliku tervikkäsituse ja süsteemse ülevaate puudumine** nii andmete ja terminite kui ka sisulise arusaama puhul sellest, kuidas saab üldpädevusi omandada ja nende omandamist mõõta.
2. **VÕTA vähese juurdumisega seonduv probleemistik**, sealhulgas on mitteformaalõppes omandatud keeruline ja ajamahukas tunnustada, ka õppija ise ei oska oma õpikogemusi

hinnata. See võib viidata asjaolule, et mitteformaalõpe ei vasta tööelu või tööturu vajadustele: kuidas seda vajadust kirjeldada, mis terminitega (teadmised, oskused, vilumused ...)? Sellest võib sõltuda ka see, kuidas õppimist kirjeldada, kas tegevuse või tulemuste kaudu. Näiteks tööandja võib soovida kinnitust oskuste kohta, mitte teadmist, et keegi on koolis käinud, hobiga tegelenud vms.

3. **Koostööprobleeme** ilmestab see, et mitteformaal- ja formaalõpet kiputakse vastandama, osaliste vahel valitseb usaldamatus ning nii on koostööpotentsiaal nii omavahel kui ka teiste osalistega alakasutatud, kuigi mitteformaalõpet, formaalõpet ja informaalset õpet tajutakse enam lõimituna või lähenevana. See toob ilmsiks, et senine paralleelne süsteem on ressursinõudlik, mistõttu tekib küsimus õppetüüpide kolmikjaotuse otstarbekusest poliitilise või praktilise vajaduse seisukohalt.

Ühelt poolt viitavad kõik need probleemid tervikliku riigitasandi lahenduse vajadusele, teisalt on siin võtmeteemaks usalduse loomise ja hoidmise küsimus.

Tabel 5. Formaali- ja mitteformaalõppe lõimimise probleemid

Mitteformaal- ja formaalõppe seotud probleemid	
Formaalõpe kui probleem, mitteformaalõpe lahendus	Formaalõpe ei paku (vähenevale õppijaskonnale) mitmekesiseid, kvaliteetseid õpivõimalusi; formaal- ja mitteformaalõppe liiga tihe seotus (nt ainult sama kooli ruumides) piirab mitmekesisust, vähendab keskkonna ja rollivahetuse võimalust (B, N) Uus õpikäsitus, õppijakesksus, annete väärtustamine, erivajaduste märkamine pole formaalõppes juurdunud ja on ajamahukas; mitteformaalõppe õppijast lähtuvat käsitust on raske sobitada formaalõppega (D, E, N) Kuidas mitteformaalõpe saaks paremini individuaalset potentsiaali märgata ja toetada? (D, G)
Mitteformaalõppe (osalemise) probleemid	Iga õppija saab erineva kogemuse: raske eesmärgistada, samas võib plaanitud õpiväljund mitteformaalõppes muutuda (E, K) Mitteformaalõppe õppija rahulolu hoidmine, (noor) õppija ei saa alati oma ideid ellu viia, arendustes kaasa rääkida, muresid jagada (kui pole usaldust) (B, J) Mitteformaalõppe pole alati vabatahtlik, aga eeldab õppijalt panust, huvi (B, E) Mitteformaalõppes mitteosalemise põhjused on huvi- ja ajapuudus (B, C, J) Mitteformaalõppes mitteosalemise põhjused on hind, kaugus ja transport (B, C, J) Noorte täiskasvanute hõlmatus mitteformaalõppega on vähene (I)
Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimisel ilmnevad probleemid	
Riiklik tugi, süsteemne ülevaade	Puudub riiklik tugi ja arusaam sellest, kuidas omandada üldpädevusi ja nn pehmeid oskuseid (M) Puudub süsteemne ülevaade andmetest mitteformaalõppe, sh huvitegevuse kohta (eri allikates veidi erinev tulemus) (L) Terminid <i>kooliõpe</i> ja <i>vabaõpe</i> ei iseloomusta formaalõpet ja mitteformaalõpet (D, J)
VÕTA	VÕTA pole juurdunud formaalõppes ega tööturul, formaalõppes keeruline tunnustada, ajamahukas; mitteformaalõppel puudub sotsiaalne tunnustus (E, F, K, M) Õppija ei oska oma õpikogemusi hinnata (K) Mitteformaalõpe ei vasta tööelu (-turu) vajadustele, pole koostööd (N)



Mitteformaal- ja formaalõppe seotud probleemid

Probleemid koostööga	Ressursimahukus: formaalõpe, mitteformaalõpe, informaalõpe on lõimitud või lähenenud, kuid protsessid on paralleelsed (D, M)
	Kas/miks eristada õppetüüpide kolmikjaotust? (A)
	Mitteformaal- ja formaalõpet vastandatakse (ehkki on kattuvaid tunnuseid), osaliste usaldamatus (B, D)
	Koostööpotentsiaal on nii mitteformaal- ja formaalõppes kui ka teiste osalistega alakasutatud (B)

Kirjanduse ülevaate allikad

Tabel 6. Varasemate uuringute analüüsis kasutatud kirjandusallikad ja nende viide tekstis

Autorid	Aasta	Pealkiri	Tüüp	Viide
Põlda, H., Karu, K., Reinsalu, R.	2021	Metaphors we learn by: Practitioners' conceptions of the meaning of nonformal education in Estonian context	Teadusartikkel	A
Käger, M., Kivistik, K., Avdonina, K.	2021	Avatud noorsootöö, huvihariduse ja huvitegevuse võimalused noorte, eelkõige tõrjutusriskis noorte, sotsiaalse kaasatuse suurendamiseks ning vajadused nende võimaluste arendamiseks	Uuringu- aruanne	B
Väljaots, K., Kivistik, K., Hein, T., Käger, M., Hiir, K., Derevski, R., Allik, A., Adamson, A.-K.	2021	Noorsootöös osalevate noorte rahulolu noorsootöoga 2020	Uuringu- aruanne	C
Põlda, H., Reinsalu, R., Karu, K.	2021	Mitteformaalõpe praktikute keelekasutuses	Teadusartikkel	D
Põlda, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, L., Lepik, M.	2021	Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes	Teadusartikkel	E
Haridus- ja Teadusministeerium	2021	Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035	Arengukava (poliitika)	F
Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P. J., Kollom, K., Väljataga, T., Loogma, K., Sirk, M.	2021	Eriolukorrast tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile. Vahearuanne. [Experiences of distance learning due to an emergency situation and its impact on the Estonian general education system. Interim report].	Raport (tellitud)	F1
Enn, Ü.	2020	In distance but not apart: The case of COVID-19 crisis management in youth field in Estonia.	Ülevaateraport	F2
Serbak, K.	2019	Andekad Eesti hariduses	Artikkel	G
Karu, K., Jõgi, L., Rannala, I.-E., Roosalu, T., Teder, L., Põlda, H.	2019	Mitteformaalõppe tähenduse konstrueerimine poliitikadokumentides.	Teadusartikkel	H
Haaristo, H.-S., Räis, M. L., Kasemets, L., Kallaste, E., Aland, L., Anniste, K., Anspal, S., Haugas, S., Jaanits, J., Järve, J., Koppel, K., Lang, A., Lauri, T., Michelson, A., Murasov, M., Mägi, E., Piirimäe,	2019	Elukestva õppe strateegia vahehindamine. [Interim evaluation of the lifelong learning strategy].	Raport (tellitud)	H2



Autorid	Aasta	Pealkiri	Tüüp	Viide
K., Pöder, K., Rajaveer, K., Sandre, S.-L., Sömer, M.				
Kutsar, D., Soo, K., Mandel L.- M.	2019	Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren	Teadusartikkel	H3
Johnson, M.	2019	European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Estonia.	Projektiraport	H4
Espenberg. K., Kiisel, M., Saarsen, K., Jaanits. J., Rajaveer, L., Nõmmela, K., Aksen, M.	2018	19–26-aastaste noorte noorsootöös osalemise motivatsioon. Uuringu lõpparuanne.	Uuringu- aruanne	I
Kallip, K., Heidmets, M.	2017	Varakult haridussüsteemist lahkumine: trendid, mõjurid ja meetmed Eestis	Teadusartikkel	I2
Selliöv, R.	2017	Osalus noorsootöös	Haridus- ja Teadus- ministeeriumi aastanalüüs	J
Allaste, A.-A., Beilmann, M., Martma, L., Nugin, R., Pirk, R., Taru, M., Vihma, P.	2017	Noorteseire aastaraamat 2016. Mitte- ja informaalne õppimine	Artiklikogumik	K
Villenthal, A., Kaunismaa, T., Veemaa, J., Talur, P., Žuravljova, M., Varblane, U.	2016	Huvihariduse ja huvitegevuse pakkujad ning noorsootõtajad kohalikes omavalitsustes	Uuringu- aruanne	L
Kiilakoski, T.	2015	Youth work and non- formal learning in Europe's education landscape and the call for a shift in education. Rmt: Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape.	Artiklikogumik (Euroopa Liidu materjal)	M
Haridus- Teadusministeerium	ja 2014	Eesti elukestva õppe strateegia 2020	Strateegia (poliitika)	N
Euroopa Liidu Nõukogu	2012	Nõukogu soovitus mitteformaalse ja informalse õppe valideerimise kohta	Nõukogu soovitus (poliitika)	O

Lisa 4. Mitteformaalõppes osalemise statistilised näitajad

Peatükk annab statistilise ülevaate noorte osalemisest huvihariduses, huvitegevuses ja noorsootöös.

Huviharidus ja -tegevus

Andmed põhikoolide huviringides osalejate ning huvikoolides käivate õpilaste kohta on koondatud Eesti hariduse infosüsteemi EHIS.

Viimase viie aasta andmete põhjal on põhikoolide huviringides osalenud ligikaudu pooled õpilased. Seejuures on osalejaid rohkem neis koolides, kus on ainult põhikooliaste võrreldes koolidega, kus on põhikool ja gümnaasium koos, 2019. a vastavalt 66% ja 49% (Tabel 7). Gümnaasiumiastmes kooli huviringis osalemist ei seirata ning pole teada, kui palju pakutakse gümnaasiumiastmes huviringe ja mil määral asendavad neis osalemist valikkursused.

Huvikoolides osales 2020. aastal 52% põhikoolide õpilastest ning alates 2015. aastast on õpilaste osalemine huvihariduses mõnevõrra kasvanud.¹⁴² Gümnaasiumis huvihariduses osalemine võrreldes põhikooliga väheneb: huvikoolis käib vaid iga kolmas õpilane. Samas on ka üldkeskhariduse õpilaste osalemine huvikoolides viimastel aastatel pisut kasvanud: 2015. aastal 32% ja 2020. aastal 35%.¹⁴³ Osaliselt on see seotud huvikoolide arvu kasvuga, samas võis 2020. aastal pidurdada huvikoolides osalemise kasvu COVID-19 pandeemia.

Tabel 7. Valik alus- ja põhihariduse ning üldkeskhariduse tulemuslikkuse näitajatest 2015–2020

Põhikooliõpilaste ja -tegevuses	osalemine	huvihariduses	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Kooli huviringides osalevate õpilaste osakaal (koolides, kus ei ole gümnaasiumiastet) %			65,8	67,5	68,0	65,6	66,0	n/a
Kooli huviringides osalevate õpilaste osakaal (koolides, kus on nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiaste) %			48,5	49,1	49,2	47,8	48,7	n/a
Põhikooliõpilaste osalemine huvikoolides %			46,4	45,4	47,8	51,7	52,3	52,3
Gümnaasiumiõpilaste osalemine huvihariduses								
Gümnaasiumi õpilaste osalemine huvikoolides %			31,5	30,3	32,7	34,1	35,3	34,9

Allikas: EHIS, Haridussilm.

Märkus. n/a – andmed ei ole kättesaadavad.

Huvikoole on Eestis viimase kümne õppeaasta jooksul märkimisväärselt juurde loodud, nii tegutses neid 2010/11. õppeaastal 360 ja 2020/21. õppeaastal juba 774 (joonis 7).¹⁴⁴ Omandivormilt on valdavalt tegemist erahuvikoolidega: 637 ehk 85% huvikoolidest kuulub erasektori pidajatele. Kohalikele omavalitsustele kuulub 137 huvikooli ehk 18% huvikoolidest.

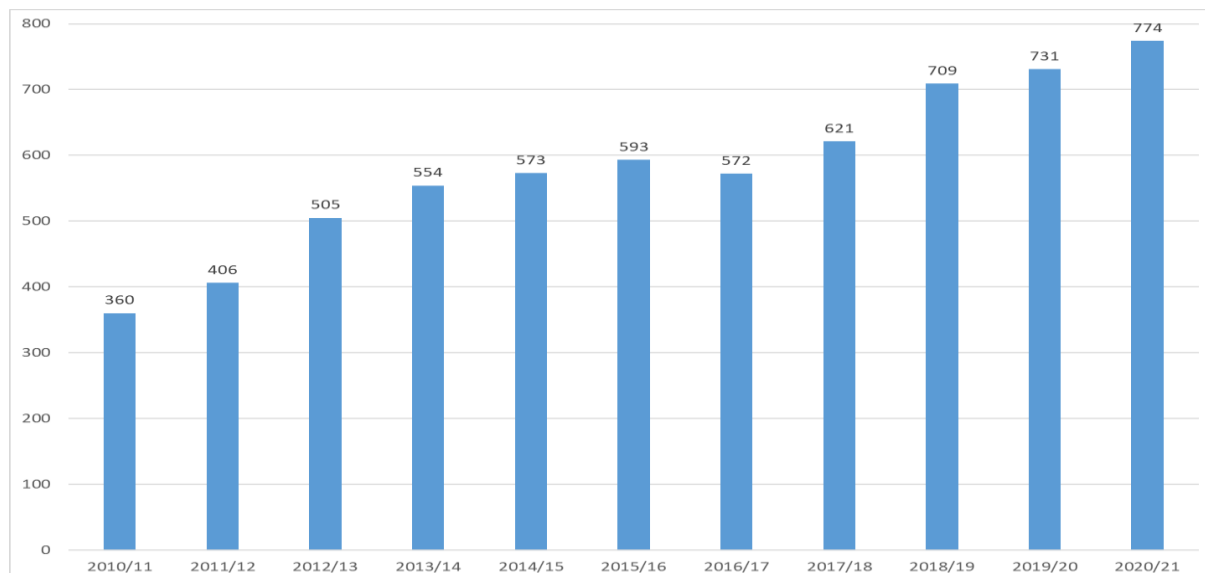
Õppekeele alusel on enamik õppekavasid eestikeelsed (3459; 74%), sellele järgnevad eesti ja muu õppekeelelega (878; 19%) ning muu õppekeelelega õppekavad (316; 7%).

142 Eriti selge on muutus võrreldes 2010. aastaga, mil huvikoolides osalemise määr oli 32%. Kooli huviharidusringides osalemine on muutunud vähem.

143 Üldkeskhariduse õpilaste huvikoolides osalemise määr 2010. aastal oli 21%.

144 Haridussilm. Võrgulehel: <https://www.haridussilm.ee/ee/huviharidus/huvikoolide-uldandmed>,
<https://www.haridussilm.ee/ee/valdkondlikud-raportid/huviharidus>

Valdkonniti on kõige arvukamalt spordikoole (313; 40%), millele järgnevad muud tüüpi huvikoolid (291; 38%), muusika- ja kunstikoolid (145; 19%) ning tehnika-, loodus-, loome- ja huvikeskused (25; 3%). Õpilastest üle poole osaleb spordikoolides ja veidi alla kolmandiku muusika- ja kunstikoolides. Üldkultuuri valdkonna huvikoolides, sh rahvuskoolides, osaleb ligi 16%, tehnikavaldkonnas veidi üle 3% ja loodusteaduste valdkonnas vaid 1% kõigist huviharidust omandavatest õpilastest.



Joonis 7. Huvikoolide arv Eestis 2010/2011.–2020/2021. õa

Allikas: EHIS.

Märkus. FÖ – formaalõpe, MFÖ – mitteformaalõpe.

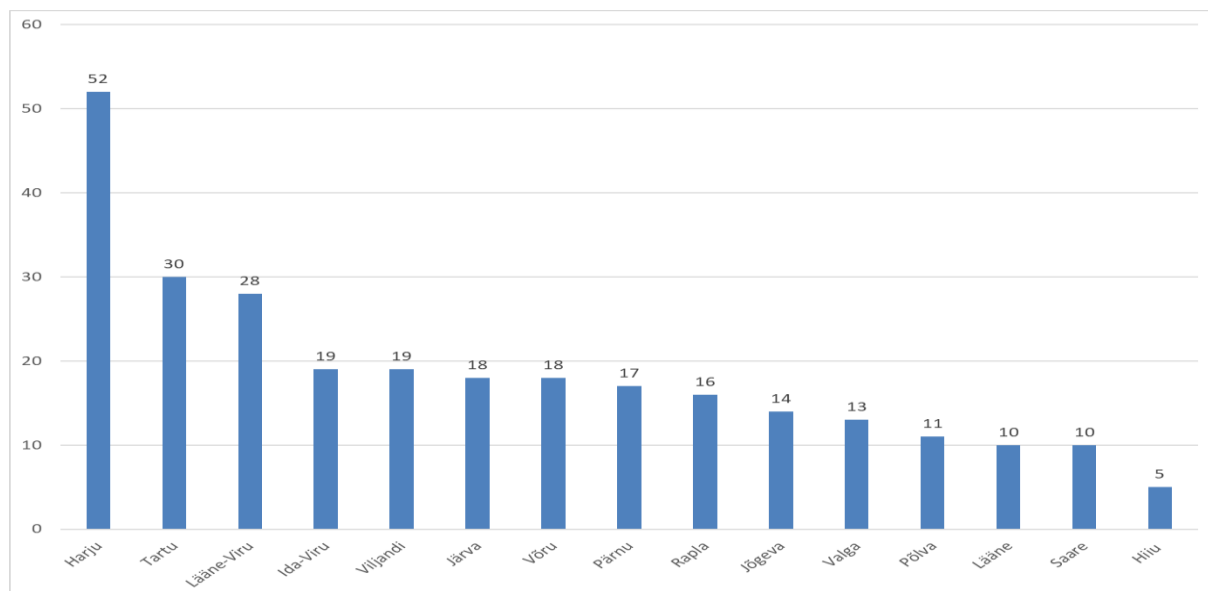
2020/21. õppeaastal osales huvihariduses veidi enam naissoost õppureid (53% naised, 47% mehed). Vanuserühma järgi on kõige enam osalejaid 7–11aastaste hulgas (43%), kellele järgnevad 12–18aastased (33%) ja seejärel 0–6aastased (20%). Vanuserühmas alates 19 a on huvihariduses osalejaid vähe. Emakeele järgi on 76% huvikooli õppijatest eesti ja 24% muu (valdavalt vene) keele esindajad. Õppekeele järgi on jaotus sarnane emakeele jaotusele, kuigi mõnevõrra on märgata, et osa muu emakeelega õppijaid osaleb ka eestikeelses huvihariduses (79% eesti, 21% muu).

Huvikoolide pedagoogidest on 2020/21. õppeaasta andmetel 64% naised ja enamik on üle 30aastased (80%), teise suurema rühma moodustavad 19–26aastased (13%). Pedagoogide kohta, kes on 30aastased ja vanemad, EHIS üksikasjalikku ülevaadet ei anna. Sooline jagunemine on aastatega muutunud mõnevõrra võrdsemaks, kuna 2010/11. õppeaastal oli naiste määr huvihariduses kõrgem (69%). Vanuseline jaotus on muutunud vähem: 2010/11. õppeaastaga võrreldes on 2020/21. õppeaastaks 3 protsendipunkti vähenenud vähemalt 30aastaste rühm ja samavõrra suurenenud 19–26aastaste rühm. 27–29aastaste määr on jäänud pea samaks.

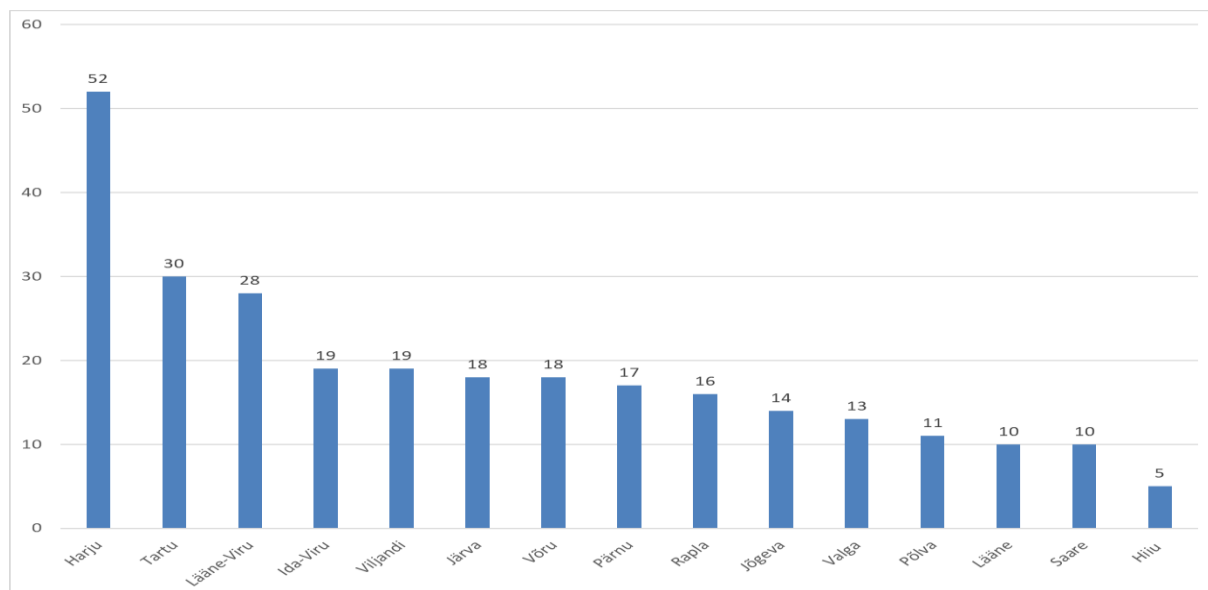
Ametikoha järgi on huvikoolide töötajad valdavalt õpetajad või treenerid ja neile järgnevad huvihariduse spetsialistid. Kutseõpetajaid ja noorsootöötajaid on väga vähe. Valdkonniti on enamik pedagooge esindamas muusikat, kunsti ning sporti, millele järgneb üldkultuur.

Noorsootöö

Statistikaameti noorteseire juhtimislaua andmetel oli 2018. aasta seisuga Eestis 280 avatud noortekeskust.¹⁴⁵ 2019. aastal lisandus veel seitse noortekeskust (st kokku 287)¹⁴⁶. Kõikidest noortekeskustest on enamik kohaliku omavalitsuse halduses (70%) ja teised on tegevad MTÜ või sihtasutusena.¹⁴⁷



Joonis 8 on esitatud noortekeskuse arv maakonniti.



Joonis 8. Avatud noortekeskuste arv maakonniti 2018

Allikas: Eesti Noorsootöö Keskus.

Märkus. FÖ – formaalõpe, MFÖ – mitteformaalõpe.

145 Statistikaameti juhtimislauad. Võrgulehel: <https://juhtimislauad.stat.ee/et/dashboard-6/kogu-eesti-1>; vt ka Eesti Noorsootöö Keskus. Võrgulehel: <https://entk.ee/>; ja alates 31.03.2021 Haridus- ja Noorteamet. Võrgulehel: <https://harmo.ee/>

146 Mets, C., Paabort, H., Kõiv, K., Liiskmann, M. (2020). Eesti noortekeskuste hetkeseisu kaardistus 2020. I osa. <https://ank.ee/e-varaait/eesti-noortekeskuste-hetkeseisu-kaardistus-2020/>

147 Ibid.



Regionaalselt on ligipääs noorsootööle erinev. Enim on noortekeskusi suurimas ehk Harju maakonnas (52), millele järgnevad Tartu (30) ja Lääne-Viru maakond (28). Põlva, Lääne, Saare ja Hiiu maakonnas on noortekeskusi kõige vähem (vastavalt vahemikus 11 kuni 5). 1000 noore kohta on noortekeskusi aga enim Hiiu, Lääne, Järva, Võru ja Jõgeva maakonnas ja kõige vähem seevastu Harju, Ida-Viru ja Tartu maakonnas.¹⁴⁸

Noortekeskuste kättesaadavust kirjeldab ka lähima noortekeskuse keskmine kaugus noore elukohast. Keskmiselt on see näitaja Eestis 2,9 km. Ligikaudu sellise vahemaaga paiknevad noortekeskused Hiiu, Järva, Tartu ja Valga maakonnas. Kõige lähemal kodule asuvad aga noortekeskused Lääne (2,4 km) ja Harju maakonnas (2,2 km) ja kõige pikem vahemaa on Saare, Rapla ja Jõgeva maakonnas (vastavalt vahemikus 5,3 kuni 4,4 km).

Veidi üle poole noorsootöötajatest on kõrgharidusega (54%). Võrreldes 2010. aasta uuringuga on nende haridustase tõusnud ning eelkõige on kasvanud just noorsootöö valdkonnas kõrghariduse omandanute osakaal. Noorsootöötajad hindavad oma pädevuse puhul kõrgelt noorte kaasamist, mitteformaalse õppe toetamist, info jagamist, noorte esmatasandi nõustamist ning tervislike ja keskkonnasäästlike eluviiside kujundamise toetamist.¹⁴⁹ Madalamalt hinnati erivajadustega noorte kaasamist, digitaalse kirjaoskuse ja kodanikuhariduse toetamist ning koos noorega tema mitteformaalse õppe kogemuse ja tulemuse mõtestamist.¹⁵⁰

Muret valmistab noorsootöötajate vähene arv noortekeskuses ja töökoormus. Nii on Eestis 23% noortekeskusi, mis ei taga miinimumstandardis ette nähtud koormust (20 tundi nädalas) või pakuvad teenust kuni 20 tundi nädalas, sest paljudes noortekeskustes on tööl kuni kaks töötajat.¹⁵¹ Siiski on Eestis viimastel aastatel oluliselt kasvanud noorsootöötaja kutsetunnistuse taotlejate arv: 2020. aastal taotles noorsootöötaja kutset 151 ja osakutset 657 inimest, mis on viimase viie aasta suurim arv (taotluse esitanutest sai kutsetunnistuse 128 ja osakutsetunnistuse 647). Aasta varem taotles noorsootöötaja kutset 89 ja osakutset 513 inimest. 2021. aastast hakkas kehtima uus noorsootöötaja kutse taotlemise kord, mis võimaldab kutset taotleda kaks korda aastas, mis võib samuti taotlejate arvu suurendada.

Noorsootöötajate hinnangul on noorsootöös osalevad noored kõige sagedamini 7–16aastased, kellele järgnevad 17–19aastased.¹⁵² Vähem osaleb noori, kes on vähemalt 20aastased, kuigi nad on esindatud enam kui kolmandikus noortekeskuste asutustes.¹⁵³ Teenused on suunatud sihtgrupipõhiselt. Nii on kõik vanuserühmad kaasatud avatud ruumi teenustes (avatud ruum, projektid, noorteinfo, esmatasandi nõustamine), vabatahtliku tegevustes ja huvitegevuses. Vanematele noortele (vähemalt 17aastased) on suunatud tööhõivega seotud tegevused, rahvusvaheline ja mobiilne noorsootöö, koolitused, laagrid ja osaluskogud.¹⁵⁴

148 Ibid.

149 Paabort, H. (2020). Eesti noortekeskuste hetkeseisu kaardistus 2020. II osa. <https://ank.ee/e-varaait/eesti-noortekeskuste-hetkeseisu-kaardistus-2020-ii-osa/>

150 Ibid.

151 Ibid.

152 Noorsootöö seaduse järgi saavad noorsootöös osaleda 7–26aastased.

153 Paabort, H. (2020). Eesti noortekeskuste hetkeseisu kaardistus 2020. II osa. <https://ank.ee/e-varaait/eesti-noortekeskuste-hetkeseisu-kaardistus-2020-ii-osa/>

154 Ibid.



Rahulolu noorsootöö ja huviharidusega

Valdav osa noortest on noorsootööga rahul või väga rahul (90%).¹⁵⁵ Enim ollakse rahul huvitegevuse ja noortelaagritega¹⁵⁶, millele järgnesid huviharidus, noorsootöö ning noorteühingud või -ühendused ja seejärel osalus- või esinduskogud. Võrreldes 2017. aastaga on noorte rahulolu erinevate tegevustega ühtlustunud.

Murekohana märgitakse, et pea pooled uuringus osalenud noored ei osale ja ei soovi osaleda avatud noorsootöös, noortemalevas, -projektis, osalus- või esinduskogus ega ka noorteühingus või -ühenduses. Huvihariduses, huvitegevuses ja laagrites on mitteosalemise määr mõnevõrra väiksem. Samas sooviks ligi veerand praegu mitteosalevatest noortest mõnes tegevuses osaleda (eriti malevas, noorteprojektis ja laagris). Peamised huvihariduses, huvitegevuses ja noorsootöös mitteosalemise põhjused on ajapuudus ja muud hobid, samuti nendivad noored, et noorsootöö tegevuse info on killustatud ja raskesti leitav.¹⁵⁷

155 Väljaots, K., Hein, T., Hiir, K., Allik, A., Adamson A-K., Kivistik, K., Käger, M., Derevski, R. (2021). Noorsootöös osalevate noorte rahulolu noorsootööga 2020. Võrgulehel:

https://www.hm.ee/sites/default/files/noorsootoo_tegevuste_rahulolu_2020_lopparuanne.pdf

156 Haridus- ja Noorteamet koordineerib projekti „Noorte tervistav ja arendav puhkus“, millega võimaldatakse igal aastal riiklik toetus umbes 30 000 noorele vanuses 7–26 a noortelaagris viibimiseks. Laagrid keskenduvad üldjuhul spordile, ühistegevusele, matkamisele või kultuurile. Aastal 2019 osales laagrites kokku u 30 000 ning malevas u 4200 noort. Allikas: Haridus- ja Noorteamet. Võrgulehel: <https://harno.ee/laagrid>

157 Väljaots, K., Hein, T., Hiir, K., Allik, A., Adamson A-K., Kivistik, K., Käger, M., Derevski, R. (2021). Noorsootöös osalevate noorte rahulolu noorsootööga 2020. Võrgulehel:

https://www.hm.ee/sites/default/files/noorsootoo_tegevuste_rahulolu_2020_lopparuanne.pdf