

Väärtuse kasvatamine

Potentsiaal ja sooritus mitteformaalses õppes

Toimetanud

Lynne Chisholm

Bryony Hoskins

koos Christian Glahniga



See kogumik on valminud 2004. aasta aprillis Strasbourgis peetud Euroopa Komisjoni ja Euroopa Nõukogu noorsoo-uuringute partnerlusprogrammi 2003–2005 raames peetud noorsoo ja kolmanda sektori mitteformaalse hariduse/õppe teadusseminari tulemusena.

Kogumikus avaldatud autorite seisukohad ei pruugi tingimata kajastada Euroopa Nõukogu seisukohti.

Selle väljaande või mõne selle osa avaldamist, reprodutseerimist või tõlkimist puudutavad kirjad tuleb saata aadressil:

Directorate of Youth and Sport
European Youth Centre
Council of Europe
30, rue Pierre de Coubertin
F-67075 Strasbourg Cedex
Tel +3303 8841 2300
Faks +3303 8841 2777
E-post youth@coe.int
http://www.coe.int/youth

Kaas: Graphic Design Publicis Koufra
Euroopa Nõukogu kirjastus
F-67075 Strasbourg Cedex
© 2005 Euroopa Nõukogu ingliskeelne väljaanne
ISBN 92-871-5765-0
Trükitud Euroopa Nõukogus

© 2006 Eesti Noorsootöö Keskuse tõlge eesti keelde
ISBN-13: 978-9985-72-171-1
ISBN-10: 9985-72-171-3

Eestikeelne layout: Momo, Eesti
Trükitud trükikojas Guttenberg, Eesti
Käesolev tõlge on avaldatud koostöös Euroopa Nõukoguga. Ainuvastutus tõlke eest lasub tõlkijal.



Sisukord

Eessõna	5
1. Sissejuhatus: teed ja vahendid mitteformaalse õppe väärtuse kasvatamiseks	9
2. Mida tähendab õppimine õppivas ühiskonnas?	19
Esimene vahepala: poliitikalt praktikale	27
3. Mentorluse formaalsed ja mitteformaalsed mudelid: demokraatlik ja vabastav praktika	31
4. Perekondlikud oskused kui innovaatilise inimressursi arendamise allikas	47
Teine vahepala: praktikalt osalejatele	61
5. Mitteformaalse formaliseerimine: sotsiaalsed väljavaated ja mitteformaalse õppe tulemuste tunnustamine	63
6. Mitteformaalse ja informaalset õppe nähtavaks muutmise digitaalsete portfelli abil	73
7. Portfelli koostamine kui enesepeegelduse vahend ühiskonna mikro- ja makrotasandil. Saksa kogemus	87
Kolmas vahepala: osalejatelt professionaliseerumisele	97
8. Rituaalne käitumine ja keel mitteformaalses õppes	101
9. Iseseisev töö mitteformaalses õppes: koolitajate ja osalejate seisukohad iseseisva töö osas ja nende vastastikune toime	113
Neljas vahepala: professionaliseerumiselt poliitikale	121
10. Inglismaa esmatasandi professionaalse noorsootöö koolituse kvaliteedikinnitus	123



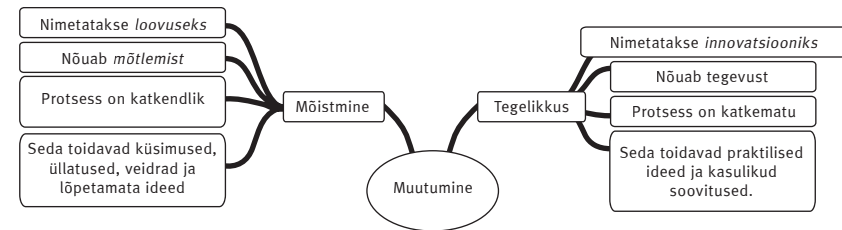
11. Mitteformaalse õppetöö tulemuste tunnustamine Malta ülikoolis	133
12. Kodanikuühiskonna ülesehitamine Aserbaidžaanis	149
13. Järeldused	157
Autorid	163



--> Eessõna

See on tähtis raamat.

Muudatusi ei ole lihtne teha üheski valdkonnas. Ka muudatused hariduse vallas nõuavad suurel hulgal arvamusi, uurimistööd ja praktikat ning nende üle juurdlemist. See raamat annab olulise panuse mitteformaalse noorsoohariduse muutmisse kogu Euroopas. Et muudatused oleksid tõhusad, ei tule neid teha mitte üks, vaid kaks korda: tuleb muuta tegelikkust süsteemi sees ja ka tegelikkuse mõistmist, selgitab De Brabandere teoses „*The Forgotten Half of Change*”. Mis neid kaht omavahel seotud muudatuste tüüpi iseloomustab?



See raamat on oluline, sest siin näidatakse, kuidas tekivad muutused mitteformaalses noorsoohariduses.

Vaadakem tegelikkust:

- järjest enam algatusi hõlmab, dokumenteerib ja kinnitab noorte ja noorsootöötajate mitteformaalset õpet;
- dialoog praktikute, teadlaste, koolitajate, ametnike ja poliitikakujundajate vahel – näiteks seminar, mille tulemusena valmis see väljaanne – omandab uusi vorme tänu Internetile ja võimalusele protsessi aktiivselt jälgida (Williamson, Taylor 2005);
- näiliselt lõputu debatt kvaliteedi teemal hakkab lõpuks vilja kandma, käsitledes nii konkreetseid mitteformaalseid õppimisvõimalusi kui ka omandatud oskuste sisu ja asjakohasust.

Veelgi põnevam on vaadata, kuidas mitteformaalse õppe tähtsust mõistetakse:

- mitteformaalse õppe tähtsust on hakatud ametlikult tunnustama, nagu see seda väärrib;



- noortel on võimalus näha ja näidata oma pädevust ja õppimist uuel moel;
- praktikud võivad oma töö üle taas uhkust tunda.

Laiemas kontekstis on ilmne, et mitteformaalse õppe tähtsuse mõistmises on toimunud järsk hüpe. Sellest annab tunnistust tõik, et Luksemburgi eesistumise ajal arvati Euroopa Ülemkogu 2005. aasta märtsi istungi resolutsioonidesse esimest korda ka noorsoovaldkond.

Üks Minnesotast pärit seminaril osaleja koostas saadud muljete põhjal koos oma kolleegiga lühikokkuvõtte Euroopa noorsooprogrammide arengust (Walker 2004). Nende järeldus sobib selle raamatu vaimuga: „Me ei tööta mitte ainult selle programmi, poliitika ja praktiliste küsimustega, vaid soovime jätkata dialoogi ka nendega, kes meie huve ja pühendumust jagavad.”

Soovin, et see raamat kutsuks teid kaasa mõtlema ning annaks julgust muuta tegelikkust ja selle mõistmise viisi.

Mark Taylor
Brüssel, mai 2005



Kirjandus

De Brabandere, L. (2005) *The Forgotten Half of Change – Achieving greater creativity through changes in perspective*, Dearborn Publishing, Chicago.

Walker, J. (2004) *The European Experience of Youth Programs – Lessons for Out-of-School Time*, Minnesota Commission on Out-of-School Time, <http://www.mncost.org/EuropeanExperience.pdf> (18.05.2005).

Williamson, H., Taylor, M. (2005) *Madzinga: Intercultural via experiential learning and outdoor education. Reflected experience of a long-term training course in Belgium and Lithuania*, <http://www.outwardbound.be/madzinga> (20.05.2005).



1. Sissejuhatus: teed ja vahendid mitteformaalse õppe väärtuse kasvatamiseks

Lynne Chisholm ja Bryony Hoskins

Väärtuse kasvatamiseks nimetatakse igapäevaelus tehingut, mille puhul mis-ki väärtuslik vahetatakse millegi vastu, mis sama otstarvet täites töötab olla veelgi väärtuslikum. Niisuguste tehingute puhul mõjutavad lisaväärtuse suurust strateegilised tegevused ning läbirääkimised koos lisaressursside ja protsessi kaasatud inimeste pädevusega. Maja ja auto ost-müük selle nimel, et elada suuremal pinnal ja sõita parema autoga, on tavapärased näited selliste tehingute kohta igapäevaelus. Need viitavad elatustaseme tõusule, tõstes samas ka omaniku sotsiaalset staatust. Väärtus selles mõttes viitab otseselt kaubandusele, kus väärtust märgitakse rahas.

Väärtusel on ka teine tähendus, mis seostub ametioskustega. Eri ametitega tegelemiseks vajalike oskuste ja pädevuste tase erineb suuresti, kuid erinev on ka sotsiaalne väärtus, mis omistatakse mingiteks tegevusteks vajalikele oskustele ja pädevusele. Valem, mille abil määratakse kindlaks, kas ametipidamiseks on vaja vähe (või mitte üldse) või kõrgetasemelisi oskusi – seega selle ameti väiksem või suurem väärtus –, hõlmab ka subjektiivseid tegureid. Mingi ameti pidajad, st inimesed, kes endale selles ametis töötades leiba teenivad, ütlevad tavaliselt oma ametikaaslaste kogukonnale viidates „meie alal...”. See rõhutab, et nad tegutsevad mingite kehtestatud normide, väärtuste ja standardite piires. Ametipidajad ise arendavad, toetavad ja parandavad neid aja jooksul, nii töö käigus kui ka kollektiivsete kvaliteeditagamise mehhanismide abil, mis klassikaliselt on isereguleeruvad ning millel võib, kuid ei pruugi olla ametlik õiguslik alus.

Kokkuvõttes on väärtus kui kaubanduslik mõiste ja väärtus kui ametioskusi iseloomustav mõiste omavahel tihedalt seotud, sest ka viimati nimetatut viitab tehingule. Sel juhul pakutakse oskusi ja pädevust – kas siis otseselt teenuse või kaudselt toote kujul – tavaliselt vahetuskaubana raha vastu. Tasuks võib olla isiklik rahulolu või ühiskonna lugupidamine ning tänu aja ja energia kulutamise eest ühiskondlikult väärtuslikesse ja kasulikesse tegevustesse. Teisisõnu, tervikpildist ei puudu kindlasti ei vabatahtlik noorsootöö ega ühiskondlik ja kogukondlik töö.



Selle raamatu pealkiri seostub kõigi ülaltoodud tähendustega. See juhib tähelepanu mitteformaalse õppe väärtusele ja lisavõimalustele, mida see pakub teadmisteühiskonnale ja majandusele. Raamatus käsitletakse küsimust, miks mitteformaalse õppe tunnustamine on ühtaegu nii väärtuslik kui ka tähtis, ning tuuakse näiteid asjakohastest tunnustusvahenditest. Uuritakse ka tundlikku teemat – soorituse kvaliteeti mitteformaalse õppe protsessis ja selle protsessi tulemusi. Raamatus käsitletakse mitteformaalset õpet ja selle tunnustamist hariduse ja sotsiaalsete muutuste kontekstis ning eelkõige Euroopa tasandil paigutatakse see selgelt jooksvate poliitiliste arengute alla.

2004. aasta algul anti välja töödokument (Euroopa Komisjon ja Euroopa Nõukogu 2004), milles esitatakse ühine seisukoht noorsoo hariduse, koolituse ja õppimise kohta, mis moodustavad lahutamatu osa vabatahtlikust ja kodanikuühiskonna tegevustest. Dokument keskendub eelkõige mitteformaalse õppe kehtestamisele ja tunnustamisele. Samuti püüab see luua sildu Euroopa poliitiliste plaanide vahel elukestva õppe vallas, mis on osa Lissaboni strateegia algatusest „Haridus ja koolitus 2010”¹. Noorsoosektoris tähendab see tihedamate suhete kujundamist teaduse, poliitika ja praktikaga, formaalse hariduse, kutsehariduse ja koolitusega ning täiskasvanu- ja kogukonnaharidusega. Nii väljendab dokument selgelt:

„Kõik algatused hariduse ja koolituse vallas rõhutavad elukestva ja laiaulatusliku õppe kasvavat rolli. Õppimine peab hõlmama nii formaalse, mitteformaalse kui ka informaalset õppe kogu ulatust, et edendada isiklikku arengut, aktiivset kodanikkonda, sotsiaalset kaasatust ja tööalast konkurentsivõimet. Tulemuseks on mitteformaalse ja informaalset õppe tõhusam hindamine. Eriti aga tuleb parandada mitteformaalse ja informaalset õppe sotsiaalset ja formaalset tunnustamist.”

See dokument andis tõuke teadusseminariks, mille Euroopa Komisjon ja Euroopa Nõukogu korraldasid 2004. aasta mais noorsoo-uuringute partnerlusprogrammi raames. Seminar tõi kokku teadlased, poliitikud ja praktikud, kes töötavad mitteformaalse hariduse vallas nii noortesektoris kui ka sellest väljaspool. Osalejate huvi on arendada mitteformaalse õppe tegelikku ja potentsiaalset väärtust kõikjal, eriti aga seal, kus jäädakse formaalhariduse ja koolituse institutsionaalsetest ja reguleeritud piiridest ning hindamise ja kvalifitseerimise iseloomulikest vormidest väljapoole. Kesksel kohal on küsimus mitteformaalse õppe kui haridusliku tegevuse ja selle tulemuste tunnustamisest. Selle kogumiku peatükid hõlmavad valikut seminaril esitatud töödest koos mõningate lisade ja teemaarendustega. Väljaanne tervikuna rõhutab mitteformaalse õppe väärtuse kasvatamise järgmist kolme mõõdet.

Mitteformaalse õppe kui praktilise valdkonna väärtustamine

Juba definitsioon näitab, et mitteformaalne õpe jääb väljapoole nüüdisaegsete industriaalühiskondade hariduse ja koolituse põhisuundi. See koondab põhimõtteid, väärtusi ja meetodeid, mis on üldiselt vähem levinud või vähem tunnustatud kui need, mida kasutatakse koolides, kolledžites, ülikoolides ja kutseõppeasutustes. Elu tänapäeva Euroopa ühiskondlikes ja majanduslikes tingimustes nõuab järjest enam ulatuslikke ja eri laadi rõhuasetusega teadmisi, seda nii elukestva kui ka eluhõlmava õppe mõttes. Väljakujunenud formaalse

hariduse, koolitussüsteemide ja protsesside raames on järjest raskem toime tulla kõikide individuaalsete ja sotsiaalsete vajaduste ja nõudmistega, kusjuures mitteformaalse õppe võimalusi, meetodeid ja tulemusi on pikka aega liiga vähe kasutatud. Seega on mitteformaalse õppe võimaluste kasutajad mitmel moel kasu saanud, kuid neile võib siiski näida, et seda ei arvestata kui tegelike tulemustega tegelikku õppimist. Selle ala spetsialistid võivad olla väga pädevad, ometi võib neile tunduda, et väljaspool oma praktikute ringkonda ei austata nende töö kvaliteeti ja tulemusi piisavalt. Ilmselgelt on vaja tõsta ühiskonna teadlikkust mitteformaalsest õppest ja heakskiitu sellele. Lisaks tuleb ühiskonnas ja majanduses paremini ära kasutada mitteformaalse õppe tulemusi, et reageerida muutuva maailma vajadustele.

Õpiraskustega inimeste potentsiaali väärtustamine

Üha tihedamaks muutuvad formaalsest haridusest saadavate tulemuste ja kvalifikatsiooni seosed sotsiaalse kaasatuse ja kutsealase lõimimise võimalustega. Heatasemeline formaalne haridus ja kvalifikatsioon on vajalikud, kuid mitte piisavad tingimused edukaks sisenemiseks tööturule, mis enamiku inimeste jaoks kujutab võtmetegurit täisväärtusliku isikliku ja ühiskondliku elu kujundamisel ja teostamisel. Järjest enam leiab kinnitust, et katkematu haridus ja koolitus muutuvad üha rohkemate inimeste aktiivse elu osaks, nii et täisväärtusliku töö-, ühiskondliku ja isikliku elu säilitamine ja ümberkujundamine tähendavad pidevat arengut. Samas on selgeks saanud, et madala formaalhariduse taseme ja kvalifikatsiooniga inimestele jääb aina vähem võimalusi kujundada oma elu täisväärtuslikuks ning mõistagi leiavad nad end rollidest ja olukordadest, kus nad suuresti sõltuvad teistest. Ilmselt ei ole nende hariduskäik võimaldanud luua alust ja potentsiaali eneseväärtustamiseks. Sama selge on, et need, kellel koolis halvasti läheb, on mitmel põhjusel ka sotsiaalses ja majanduslikus mõttes ebasoodsamal positsioonil. Inimestel, kes alustavad oma täiskasvanu elu sellisest seisust, on märksa väiksem tõenäosus osaleda katkematul haridustel – osalt seetõttu, et neile ei anta selleks võimalust, osalt põhjusel, et olud ei võimalda neil osaleda ning osalt ka motivatsioonipuuduse tõttu. Niisuguste noortele ja täiskasvanutele pakub mitteformaalne õpe alternatiivset teed saavutuste, toetuse ja tunnustuse poole. Sellest saadav kasu ei avalda positiivset mõju mitte ainult üldisele elukvaliteedile, vaid ka edasisele hariduslikule ja sotsiaalsele kaasatusele. On põhjust arvata, et mitteformaalne õpe aitab avada väga paljude inimeste potentsiaali, tuues välja teadmised, oskused ja pädevused, mis neil juba on, ning toetades uute oskuste omandamist. Mitteformaalset õpet ei maksa pidada asendushariduseks piiripealsetele ja tõrjututele, kuid on olemas selge vajadus pakkuda õpiraskustega isikutele alternatiivseid õppimisvõimalusi.

Mitteformaalne noortekoolitaja kui elukutse

Mitteformaalne noortekoolitaja on üsna uus ametinimetuse, mida mitteformaalse õppe praktiseerijad enda kohta kasutavad. Mõned siiski veel väldivad seda, sest on olemas terve rida lähedasi ametinimetusi, mida kasutatakse pedagoogiliselt või sotsiaalpedagoogiliselt sarnaste tegevuste tähistamiseks – tuntuim nendest on noorsootöötaja. Valdkonna piiride ja ülesehituse pidev muutumine on ühtlasi tähendanud seda, et see elukutse pole saavutanud nii tugevat



positsiooni, et seada kauplemistingimusi – st et pidada läbirääkimisi, saamaks teenuste osutamise eest asjakohaseid lepingulisi, rahalisi ja sotsiaalseid hüvesid. Samuti puudub selge karjääristruktuur, mis pakuks pikaajalise staažiga ja kogenud praktikutele võimalust püüelda vastutusrikkamate ametikohtade poole. Nõudlus mitteformaalsete noortekoolitajate järele on viimase viieteistkümnega aastaga suurenenud, eriti mobiilsuse ja vahetusprogrammide lisandumise tõttu ning tänu sellele, et üha suuremat tähelepanu pööratakse sotsiaalsele ja poliitilisele osalemisele ühiskonnaelu kõikidel tasanditel Euroopas. Samas on formaalhariduse ja -koolitusega võrreldes (mis pole samuti alati küllaldaselt rahastatud) mitteformaalsel õppel vähe eelarvelisi vahendeid. Ilmselt on vaja soodustada elukutse teadvustamist ja tunnustamist – mitte ainult praktikute õiguslikes huvides, vaid eelkõige selleks, et kindlustada mitteformaalse õppe püsiv kvaliteet ja professionaalsus. Seda on kõige lihtsam kindlustada, kui rajada tugev ja sidus alus, millele tuginedes on võimalik ametisse astuda ja seal edeneda ning mis loob võimaluse kujundada välja elukutse standardid.

Mitteformaalne õpe Euroopa poliitikakujundamise kavades

Kõik tänapäevased haridus- ja koolituspoliitilised dokumendid ja algatused rõhutavad elukestva ja hõlmava õppe kasvavat tähtsust. Õige juurutamise korral peaks niisugune õpe toimuma lõimitult ja sidusalt kogu formaalse, mitteformaalse ja informaalsete õppe ulatuses.

Euroopa Nõukogu noorte ja spordi peadirektoraat ei ole mitteformaalset õpet mitte ainult edendanud, vaid alates 1970. aastate keskpaigast ka praktiseerinud (vt Eberhard 2002).² Ministrite deklaratsioon 1998. aastast innustas tugevasti mitteformaalselt omandatavate teadmiste ja oskuste suuremat tunnustamist ja kolm aastat hiljem võttis Euroopa Nõukogu Parlamentaarne Assamblee vastu soovitus³, millega mitteformaalne õpe kui tegelik partner nii elukestvas õppes kui ka noorsoopoliitikas paigutati kindlalt üldisesse hariduspilti. Ministrite komitee võttis 2003. aastal vastu sellesarnase soovitus⁴, rõhutades selgemalt vajadust töötada mitteformaalse õppe tunnustamiseks vajalike tõhusate standardite arendamise suunas.

Euroopa Komisjoni märgukiri elukestvast õppest (Euroopa Komisjon 2000) eristab selgelt formaalset, mitteformaalset ja informaalset õpet, rõhutades vajadust tunnustada õppimise eri tüüpe ja nende tulemusi. Järgnenud konsultatsiooni-protsessi tulemusena kinnitati need küsimused elukestva õppimise teatises (Euroopa Komisjon 2001a) prioriteetseteks tegevusteks pealkirja all „Õppimise väärtustamine”. See omakorda rõhutas vajadust töötada välja vahendid mitteformaalse ja informaalsete õppe kontekstis, samuti protsesside käigus omandatud teadmiste, oskuste ja pädevuste dokumenteerimiseks ning lõpuks hindamiseks (vt Bjørnavold 2002). Seetõttu tegeldakse algatuse „Haridus ja koolitus 2010” raames selle küsimusega mitmel moel, kaasa arvatud uue eurotunnistuse abil (mis ühendab mitmeid varasemaid läbipaistvuse ja tunnustamise vahendeid ning Euroopa CV-d) ja kokkuleppe saavutamise kaudu ühisühimõtete asjus, millega väärtustatakse mitteformaalset ja informaalset õpet (Euroopa Liidu Nõukogu 2004). Noori käsitlevas „Valges raamatus” (Euroopa Komisjon 2001b) pöörati samuti erilist tähelepanu noorte mitteformaalse õppe tähtsusele, kusjuures Euroopa Komisjoni ja Euroopa Nõukogu noortöölise koolituse

partnerlusprogrammist sai üks mitteformaalõppe kvaliteedi parandamise ellurakendamise võtmekanaleid noorsoosektoris⁵.

Mitteformaalse ja informaalsete õppe väärtustamise ühiste põhimõtete kokkuleppimise eesmärk on edendada läbipaistvuse ja vastastikuse tunnustamise arengut samal moel, nagu kolmkümmend aastat tagasi püüti võimaldada formaalsete kvalifikatsioonide tunnustamist sektori- ja riigiülel, kas siis haridusele ja koolitusele juurdepääsu võimaldamiseks või tööhõive ja karjääri võimaluste parandamiseks. Ühisühimõtete raamistik võimaldab inimestel taotleda tunnustamist, ühendab eri sektoreid ja institutsioone, et luua võimalusi kvalifitseerimisele ja mobiilsusele, ning annab juhiseid tunnustusvahendite kujundamiseks, rakendamiseks ja hindamiseks. Põhimõtteliselt hõlmavad ühisühimõtted kõiki sektoreid ja vanuserühmi ning nende võtmeelementideks on järgmised õigused: kvalifikatsioonide kehtestamine, soovi korral kehtestamisest loobumine, kehtestamistulemuste vaidlustamine, kehtestamistulemuste konfidentsiaalsus, avatud juurdepääs kehtestamisele, võrdne kohtlemine kehtestamisel⁶.

Seega tuleb Euroopa Komisjoni ja Euroopa Nõukogu 2004. aasta ühist töödokumendi vaadelda kui tausta mitteformaalse õppe poliitika kiirele ja intensiivsele arengule Euroopa tasandil. Et selle koostamise ajaks oli ühiste kehtestamisühimõtete koostamine lõpetatud, püüti dokumendis selgitada, kuidas mõista neid algatusi noorsoosektoris, eriti arvestades sektori pikaajalist seotust praktilise mitteformaalse õppega ja pidades silmas edasise koostöö ulatust haridus-, koolitus- ja noorsoosektori vahel üldiselt.

2005. aastal tehti Euroopa Komisjoni noorsooüksuse kohustuste ja kaasatuse töörühmale ülesandeks kajastada ühisühimõtete rakendamist noorsoosektoris ning anda soovitusi võimalikuks nõukogu 2006. aasta resolutsiooniks mitteformaalse õppe tunnustamise teemal. Mõlemad Euroopa institutsioonid töötavad 2005. aastal selles suunas, et arendada konkreetseid vahendeid, millega demonstreerida mitteformaalse õppega saavutatud oskusi ja pädevusi koos Euroopa Nõukogu projektiga „Euroopa noortööline ja noor juht” ning Euroopa Komisjoni noortetunnistusega, mis antakse noorsooprogrammis osalejatele.

Ühisühimõtte võtmeküsimused

Liikudes mitteformaalse õppe ja selle tulemuste suurema tunnustamise suunas, sätestab 2004. aasta dokument järgmised mitteformaalse õppe iseloomulikud tunnused noorsoosektoris:

- õppimist korraldatakse vabatahtlikult ja sageli iseseisvalt, toetudes osalejate endi huvile õppida;
- tihe seos noorte püüdlustega ja huvidega, kasutades osalevat ja õppijakeskset lähenemist toetavas keskkonnas;
- kursuse avatud struktuur põhineb õppekava koostamise läbipaistvusel ja paindlikkusel;
- hinnatakse õppimise kui kollektiivse protsessi kvaliteeti, hindamata isiklike saavutuste tasandeid ja aktsepteerides vigadest õppimise väärtust;



- õppetegevust valmistatakse ette ja rakendatakse professionaalselt, sõltumata tegevust juhtivast ja hõlbustavast alusest, st kaasates ka vabatahtlikke töötajad;
- avalikkusele võimaldatakse juurdepääs õppetegevuse tulemustele ning kursusele nähakse ette hindamine ja jätkutegevused.

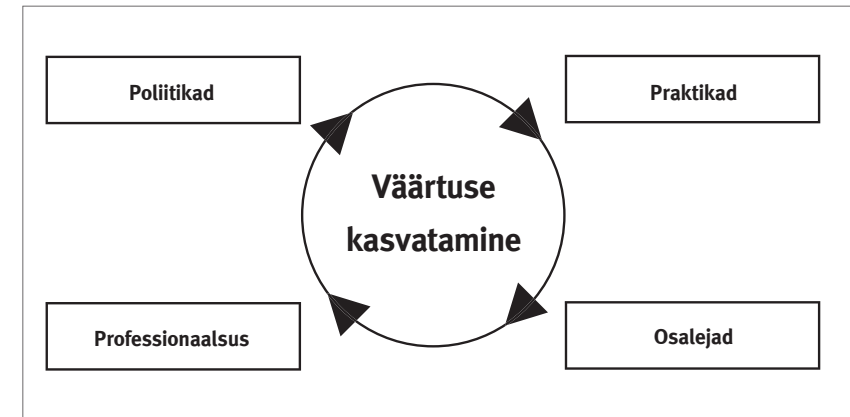
Samuti pannakse ette terve rida praktilisi samme, et arendada edasi tunnustusvahendite väljatöötamist, sealhulgas:

- lihtsustatakse hariduskäigu dokumenteerimise meetodeid ja kinnitatakse, et tunnustusvahendid on võrdselt kasulikud isikliku arengu, sotsiaalse kaasatuse ja hariduse või tööhõivega seotud küsimustes;
- leitakse sobiv tasakaal formaalse akrediteerimise kvaliteedi tagamise vahendite ja niisuguste nõuete vahel, mis hõlmavad mitteformaalse õppekeskkonna avatumaid enesehindamise ja praktilise kajastava hinnangu andmise vahendeid;
- tagatakse avatud ja paindlik juurdepääs valideerimismehhanismidele ja -protseduuridele;
- valideerimist mõistetakse kinnituseks ning kui küsitakse õpitulemuste kohta, lähenetakse õpilase seisukohast, st vaadatakse, kuidas tulemusteni jõuti ja milline on nende tähendus;
- töötatakse välja kvaliteedikriteeriumid ja kasutatakse neid aktiivselt asjakohases ulatuses: õpikeskkonna ja -kogemuse kvaliteet, õpitulemuste kvaliteet, õppetegevuse korraldajate ja abistajate professionaalsus, õppetegevuse rakendamiseks vajalike ressursside kvaliteet, kajastamise, hindamise ja levitamise kvaliteet, investeeingu ja sellest saadava tulu suhe jm;
- rakendatakse niisuguseid kvaliteedikriteeriume, mis on asjakohased isiklike, sotsiaalsete, kommunikatiivsete ja kultuuridevaheliste pädevuste omandamiseks ja parandamiseks, koos oskusega kasutada neid probleemide lahendamiseks tegelikus elus.

Kavandades teadusseminari, mis andis tõe selle väljaande avaldamiseks, seati eesmärgiks neid küsimusi terviklikult käsitleda, ühendades teadustöö, poliitika ja praktika ühisesse raamdiskussiooni. Et eelpool nimetatud kolme aspektiga piiratud kolmnurgas edu saavutada, tuleb eelkõige vabaneda abstraktsetest debattidest ning formaalse, mitteformaalse ja informaalsete õppe definitsioonide võrdlusest. Kogudes näiteid eri õppeviisidest ja võttes neist õppust, tegeldakse produktiivse, teaduspõhise tegevusega, mis täidab mitut eesmärki, sh definitsioonide täpsustamist ja asjakohastamist. See pole päris sama, kui koguda näiteid hea tava kohta, mis viitab, et on olemas standardid hea ja halva eristamiseks, et neid tuntakse ja rakendatakse järjepidevalt. Loomulikult on niisugused kriteeriumid olemas ja neid rakendatakse, kuid enamasti tehakse seda kaudselt ja mingil määral süsteemilt. Poliitiliselt asjakohases rakendusuuringute kontekstis on eelistatavam hakata dokumenteerima näiteid lihtsate näidetena iseeneses, mille omadusi ja iseloomulikke jooni saab seejärel täpsemalt analüüsida. Selles kogumikus sisalduvad näited ei ole midagi rohkemat kui näited selle sõna põhitähenduses, kuid need on edasiliikumise lähtepunktiks.

Teed selles kogumikus

Siinsed peatükid on paigutatud vastavalt nende asetusele temaatilises ringis ja need tähistavad nelja sektorit: poliitika – praktika – osalejad – professionaalsus, nagu on näidatud joonisel 1.1. Kogumik algab poliitikale omaselt hariduse ja sotsiaalsete muutuste perspektiiviga (du Bois-Reymond), minnes kellaosuti liikumise suunas mööda ringi edasi, jõudes lõpuks tagasi teekonna algusesse. Järjekord ringis väljendab ka informaalset, mitteformaalset, ja formaalset õppe pidevust. Algul tuuakse näiteid skaala mitteametlikumast küljest (Colley; Gerzer-Sass) ja hilisemad osad käsitlevad mitteformaalset õppe väärtuse kasvatamise formaalsemaid ilminguid (Morrey, Drowley; Azzopardi), pöördudes seejärel tagasi poliitika ja tegevuse juurde makrotasandil (Rzayeva, Karsten). Ringis liikumise vahestaadiumides käsitletakse osalistega seotud tegevusi (Bechmann Jensen; Ajello, Belardi; Preißer) ning professionaliseerumisest tingitud pingeid osalejate ja poliitikakujundajate vahel (Søgaard Sørensen; Kovacs). Ja muidugi mõistab igaüks, kes tunneb noorte mitteformaalset õppe sektorit, et ring metafoorina kannab ka väga sümbolset tähendust, mis puudutab sotsiaalse tegevuse norme ja väärtusi.



Joonis 1.1. Väärtuse kasvatamise kronoloogiline tsükkel

Kronoloogia esitatakse sellisel viisil, näitamaks, et nende küsimuste vahel on mitmeplaanilised seosed. Paberil esitatud teksti loogika on lineaarne järgnevus, mis kehtestab alguse ja lõpuga üheplaanilise struktuuri ning alguse ja lõpu vahele jääval osal on kõikehõlmav põhjus. See on paberile kirjutatud tekst, mille füüsilisusega kaasneb konkreetne loogika. Ring kui metafoor osutab hüpertexti loogika võrgustikule, viidates, et peatükke võib lugeda teises järjekorras, kui need kogumikus esitatud on. Neid tuleks pigem vaadelda kui potentsiaalselt ringi asetatud näiteid, mis siiski ei esinda kõiki võimalikke positsioone. Lugejad võivad soovida teemad ringis ümber paigutada, et need nende huvi ja perspektiividega paremini sobiks, muidugi eeldusel, et ümberpaigutamine on vastuvõetav. Kogumiku ring on samuti tahtlikult segmenteeritud järgnevus, mistõttu lugejad leiavad ringi nelja segmendi vahel toimetaja lühikesi sekkumisi, mis annavad pisut mõtteainet üleminekuks. Toimetaja järeldused sobivad sellisesse mudelisse: need pole mõeldud punktina, vaid pigem sidekriipsuna spiraalses õppekavas. Mõned viimased aastad on olnud mõttekriipsuks ka neile, kes on

tegelnud mitteformaalse õppega selle sõna hoopis teises tähenduses, kuid on kindel alus olla selle sotsiaalse ja kultuurilise muutuse kiiruse suhtes optimistlik. Teekond õppimise ümberkujundamise poole on jätkuvalt paeluv ja paljutõotavam kui iial varem. See kogumik on vaid tilluke samm sellel teel.

Märkused

1. Kõigi vajalike dokumentide juurde pääseb järgmistelt Interneti-aadressidelt: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html; http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf; http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/ccg_report_october_2003_final_en.pdf.
- Vt ka Chisholm, L. (2004) Getting to work on lifelong learning: policy, practice and partnership: summary conference report Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg (ka saksa ja prantsuse keeles: <http://www.cedefop.eu.int> või <http://www.trainingvillage.gr>).
2. Teavet noorsoopoliitikast ja Euroopa Nõukogu tegevusest saab Interneti-aadressilt: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/Youth/.
3. Soovitus mitteformaalse hariduse kohta: <http://cm.coe.int/dec/2001/748/71.htm>.
4. Soovitus noorte mitteformaalse hariduse/õppe edendamise kohta (Rec (2003) 8, 30. aprill 2003): <https://wcm.coe.int/ViewDoc.jsp?id=21131&Lang=en>
5. Teavet Euroopa Liidu noorsoopoliitika ja -tegevuse kohta: http://europa.eu.int/comm/youth/index_en.html; teavet partnerlusprogrammi kohta: <http://www.training-youth.net>.
6. Vahepeal on loodud Euroopa nimistu mitteformaalse ja informaalsete õppe määratlemiseks, selle eesmärk on koguda ja jälgida selles valdkonnas toimuvaid arenguid: <http://ecotec.com/europeaninventory2004/>.



Kirjandus

Bjørnøvd, J. (2000) *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Cedefop Key Reference Series 3013, Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg/Thessaloniki.

Council of the European Union (2004) *Council conclusions on the validation of non-formal and informal learning*. 9600/04, EDUC 118, SOC 253, 18 May, Brussels.

European Commission (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Staff Working Paper, SEC (2000) 1832, Brussels.

European Commission (2001a) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Communication from the European Commission. COM (2001) 678 final, Brussels.

European Commission (2001b) *A new impetus for European youth*. White Paper, Communication from the European Commission, COM (2001) 681 final, Brussels.

European Commission/Council of Europe (2004) *Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field*, Joint Working Paper from the Youth Unit at the European Commission's Directorate General Education and Culture and the Youth Department at the Council of Europe's Directorate General Education, Culture and Heritage, Youth and Sport, Brussels and Strasbourg, February.

Eberhard, L (2002) *The Council of Europe and youth. Thirty years of experience*. Council of Europe: Strasbourg.



2. Mida tähendab õppimine õppivas ühiskonnas? Plenaaristungi avasõnad

Manuela du Bois-Reymond

Ausalt öeldes võin sellele küsimusele vastata ainult ühtmoodi: ma ei tea, mul ei ole selget vastust pealkirjas esitatud küsimusele. Mind lohutab vaid teadmine, et ma pole ainus: paljud inimesed mõtlevad haridusest – nii formaalsest kui mitteformaalsest – ja õppimisest – nii koolis kui ka väljaspool kooli –, kuid ka neil puudub selge vastus küsimusele, mida tähendab õppimine õppivas ühiskonnas.

Oma sõnavõttu ette valmistades pärisin endalt, kas sellele küsimusele on kunagi üldse olnud võimalik üheselt vastata. Jah, on olnud, kuid siis polnud küsimus selles, mida tähendab õppimine õppivas ühiskonnas, vaid lihtsalt: mida tähendab õppimine ühiskonnas ja ühiskonnale. Võib-olla on konks selles, et meil on siiski mõtteid, mida kujutab õppimine inimese elus – need mõtted on seotud suurekskasvamise, isikliku arengu, sotsiaalseks ühiskonnaliikmeks saamise, mingitele konkreetsetele valdkondadele spetsialiseerumisega, et neist edaspidi elukutse või amet välja arendada jne. Aga mõte õppivast ühiskonnast on palju ebaselgem. Või on meil selle kohta liiga palju mõtteid – sest oleme paratamatult osa rägastikust, kus räägitakse infoühiskonnast, teadmisteühiskonnast, ülemaailmsest võrgust üleilmastunud maailmas, mida hoiavad koos arvukad võrgustikud, ning elukestvast ja eluhõlmavast õppimisest, mis olevat vajalikud, et elada elu helgemal poolel, aga ka selleks, et mõista õppivaid ühiskondi iseeneses.

Kõigis neis ühiskonnakäsitlustes on õppimine ühel või teisel moel oluline – aga mil moel ja kui palju? Ning mis on uut ja erinevat võrreldes varasema ajaga? Kiirelt selgub, et oleme silmitsi järjest uute küsimustega, mitte vastustega.

Kõigil ülaltoodud kontseptsioonidel on omad arutelud ja vaidlused. Ma püüan hoiduda definitsioonide esitamisest ja teooriate arutamisest. Ma soovin vaid juhtida tähelepanu, et neis arutlustes on palju ilukõnet, mis viitab, kui mitte millelegi muule, siis kriisile õppimises ja ühiskonnas.

Ma ei käsitle ka keerukat teemat, kuidas oskusi, pädevusi või õppimise tulemusi üldiselt hinnata, vaid jätan selle spetsialistidele, kes on selle seminari põhiosalised. Selle asemel kasutan võimalust tuua välja killud ja ideed – nagu lahti



võetud pusles, mille puhul pole kindel, kas kõik tükid kuuluvad sama mängu juurde. Võib-olla on mitu mängu kokku segatud? Hilismodernses ajas elavate osalistena ei tea me pusletükkide ees istudes, kas need kuuluvad ühte või mitmesse puslesse või ei kuulu need üldse kokku. Me lihtsalt ei tea seda.

Kõik mõistatusetükid meie ees on seotud õppimise ja ühiskonnaga ning ma nopin mõned neist lähemaks vaatluseks välja. Mõned tükid on väiksemad, mõned suuremad. Mõnel on strateegiline väärtus – nagu pusle nurga- ja servatükkidel, mis ütlevad meile midagi pusle piiride kohta. Teised aga on vähem määratletud, kuuludes mingile ähmasele alale pusle keskel (aga kus ja mis on keskel?). Mõned tükid ühilduvad kenasti, samas kui teised jäävad isoleerituks.

Kuid hakakem mängima, võttes esimese tüki.

Esimene tükk: õigus õppida on ka kohustus õppida

Tänapäeval peame enesestmõistetavaks, et igaühel on õigus kooli minna ja õppida. Probleem on pigem selles, et suur hulk lapsi ei õpi piisavalt. Kõigile lastele koolikohustuse kehtestamine ja selle järgimine Euroopas on tegelikult väga uus asi – see algas kõigest 150 aastat tagasi. Nii et alles viimasel ajal on kõigil noortel lubatud õppida formaalharidusasutustes ja sellest ajast alates saame jälgida ideed, et kõigil on õigus õppida.

Selle diskussiooni raames võib formaalõppe ajaloo jagada umbkaudu kaheks epohhiks: esimesel õppisid vähesed noored väga palju ja enamik ei õppinud mitte midagi või õppis väga vähe; teine epohh algas masshariduse süsteemide rajamisega kõigis Euroopa riikides. Nüüdseks oleme ületanud läve uude, kolmandasse epohhi, mille iseloomulikud jooned ei ole nii selged – aga selles epohhis me oleme. Üleminekut esimesest epohhist teise ja praegust üleminekut teisest kolmandasse võib nüüd kirjeldada kui murranguid. Need on revolutsioonilised ajad õppimise ja seega kogu ühiskonna jaoks.

Kõigi õigus õppida on lahutamatu seotud kohustusega õppida. Me ei tunne ühtegi nüüdisaegset haridussüsteemi, mis tuleks toime ilma koolikohustusega (kuigi on juhtumeid, mil vanemad võivad otsustada saata oma lapsed kindlat tüüpi kooli või õpetada neid mingil muul viisil, näiteks kodus). Tänapäeval on noored koolisüsteemis nii pikka aega, et sotsioloogid räägivad nooruse pikendamise faasist. Mõned teadlased on isegi tõstatanud küsimuse, kas tänapäeva noored üldse saavutavad kunagi täiskasvanu sotsiaalse staatuse, kas nad suudavad endale ise elatist teenida. Selle asemel jäävad noored lõputult või pooleldi sõltuvaks. Milline olukord ka poleks, tundub, et nüüdisaegsed noored on omandanud kohustuse õppida.

Kes on tänapäevases massharidussüsteemis võitjad? Põhimõtteliselt peaks õige vastus olema, et võidavad kõik, sest kõigil on õigus õppida. Tegelikult see nii ei ole, sest lisaks hariduse andmisele on massikooli kõige olulisem ülesanne valik – see on teine võimalus keelata teatud noorterühmadel õppida kõike, mida on võimalik õppida. See on formaalse koolituse, masshariduse peamine paradoks. Nüüdisaegsete ebaõnnestujate kirjeldused ja neid käsitlevad arutelud sisaldavad alati ka niisuguste noorte mõistet, kes on liiga vähe õppinud, kes

on kogunud liiga vähe hariduslikku kapitali, et ühiskonnas toime tulla. See pole alati nii olnud. Moderniseerimise tippajal 1950.–1960. aastatel leidsid ka vähese haridusega noored tööd ja neid peeti kasulikeks ühiskonnaliikmeteks. See oli aeg, mil hiljem sooliselt normaalse eluloo nime all tuntud fenomen end lääne ühiskonnas kindlalt kehtestas.

Tagasi vaadates on globaalse koolikohustuse süsteemi kehtestamine ja korraldamine tänapäevase kõige edukam projekt. Tollal ei keerelnud sotsiaalsed ja poliitilised arutelud mitte õppiva, vaid töötava ühiskonna ümber, käsitledes küsimust, kuidas anda noortele sellist haridust, mis vastaks tööturu vajadustele. Mitteformaalne õpe oli loomulikult ka siis olemas, aga selle üle ei arutletud.

See oli esimene pusletükk, ja ma leian ka teise, mis sellega sobib.

Teine tükk: asendusharidus ebavõrdsete võimaluste kompenseerimiseks

Koos teiste oma ea- ja põlvkonnakaaslastega mäletan ma hästi 1970. aastate tuliseid arutelusid säärase hariduslike strateegiade kasutuselevõtu üle, mis annaksid rohkem õppimisvõimalusi neile lastele, kelle formaalharidussüsteem oli välja praakinud. Tol ajal kujunes diskursus sotsiaaldemokraatlike ja muude progressiivsete vasakpoolsete ideede retoorika raames. Asendusharidust edendati kõvasti, et aidata vähemprivileegeritel omandada suurem teadmistepagas.

See on võib-olla väga oluline tükk mõistatusest, mis – kui seda pöörata ja teise nurga alt vaadata – võib olla ühendatav niisuguste mitteformaalse hariduse tükkidega, mille abil me sellist õppimist tänapäeval defineerime. Teisisõnu, kas asendusharidus oli mitteformaalse hariduse eelkäija?

Ka sellele küsimusele pole selget vastust. Mõned 1960.–1970. aastate asendushariduse pooldajad tõesti vaatlesid mitteformaalharidust kui võimsat liitlast võitluses võrdsete võimaluste eest. Teised aga ei pidanud seda võrdse positsiooni ja renomeega partneriks. Selle asemel kasutasid nad olemasolevas koolisüsteemis valikulisel mõnd mitteformaalse hariduse elementi, et formaalharidus töötaks paremini ja seega väheneks väljalangejate arv. Juhtumisi jooksis samal ajal ummikusse ka töötav ühiskond. Kõigil polnud enam nii lihtne tööd leida ja eriti raskeks muutus see järk-järgult neile, kel oli vähem haridust või see hoopiski puudus.

Jätame selle praegu sinnapaika ja vaatame järgmist tükki.

Kolmas tükk: tähendus, motivatsioon, kontekst ja refleksiivsus

2004. aastal, umbes 4000 saksa keelt kõneleva haridusteadlase aastakonverentsil Zürichis õnnestus mul koostada pedagoogikas, hariduses ja õppimises kehtiva diskursuse valim nii istungimaterjalide kui ka raamatute abil, mida oli akadeemiliste kirjastajate müügilettil sadade kaupa. Seal, nagu ka teiste nüüdisaegset haridust ja kirjandust puudutavate debattide kaudu, sain teadlikuks uuest retoorikast, mis räägib kogemuslikust või isehallatavast õppimisest ning uutest meetoditest ja uuest meediast koolis. Tundub, et teadlikkus on kasvanud –

subjektiivsusele, subjektiivsele faktorile saab hariduses ja õppimises osaks palju suurem tähelepanu kui varem – haridustegelased nagu tunnetaksid, et meie aja õppetingimustel on midagi viga. Milles siis?

Üritades sellele küsimusele vastust leida, tahaksin seoses osaluse ja mitteformaalse õppimise potentsiaaliga viidata noorte tööturule sisenemise projektile (YOYO). Selle uuringu leide analüüsitakse nelja omavahel seotud kontseptsiooni abil: tähendus, motivatsioon, kontekst ja refleksiivsus. Projektis töötasime kahe vastandliku noorterühmaga: üht rühma kirjeldati kui *kõrvalejäänud õppijaid* ja teist kui *oma elukäigu kujundajaid*. Kõrvalejäänud õppijad on potentsiaalsed ebaõnnestunud moderniseerimisprotsessis või juba selle hammasrataste vahele jäänud. Nende hariduskäik oli õnnetu, nad langesid koolist välja ega suutnud tööturule siseneda. Oma elukäigu kujundajad aga katsetasid uute õpiviisidega, kasutades formaalhariduse elemente ning kujundades välja omaenda isikupäraseid õppimise ja töötamise viisid. Teisisõnu, nemad võivad moderniseerimisest. Siinkohal tahan juhtida tähelepanu kahele olulisele asjaolule, mille poolest need rühmad erinevad.

Esiteks, oma elukäigu kujundajate õpiharjumust iseloomustab mõtestatus: miks ja mida õppida, kõrge motiveerituse tase, isiklik kontekst, millesse paigutuvad õppe- ja tööprojektid ning samuti ennast analüüsiv hoiak. Nad küsivad endalt korduvalt, kas see on ikka see, mida nad tegelikult tahavad, kas on alternatiive, millised on valikutega kaasnevad riskid, kas nad on valmis kasutama riskantset võimalust ja kuidas leida otsuste tegemiseks vajalikku teavet. Kõrvalejäänud õppijate olukord on enam-vähem vastupidine: neile kättesaadavad õppimisvõimalused ei oma nende jaoks mingit tähendust, mistõttu on nad vähe motiveeritud ning formaalharidus ja õppimine tekitavad neis tõsist frustratsiooni. Nad avastavad end vastumeelsest õppekeskkonnast, ja mis puudutab eneseanalüüsivõimet, siis on neil vähe võimalusi ja veel vähem võimet kaaluda variante ja mõista oma rolli protsessis.

Teiseks ja palju olulisemaks on asjaolu, et kui kõrvalejäänud õppijad hakkasid osalema kaasavates projektides, mis pakuvad keskkonda arvestava õppimise võimalusi, siis muutusid paljud neist pigem oma elukäigu kujundajaks. Seega said neist aktiivsed osalejad oma hariduskäigus ja selle juhtijad. Seega kaovad mitteformaalse õppe kontekstis piirid, mis eristavad formaalhariduses „suutmatut” ja „suutlikku”.

Need pole muidugi mingid jalustrabavad uudised. Pedagoogika ajalugu on täis ülaltoodud neljal kontseptsioonil põhineva diskursusega sarnaseid või identseid ideid ja eksperimente. Kahekümnenda sajandi esimesel poolel Euroopas valitsenud reformimeelsus tootis mitmeid ideid avatud õppimise kohta ning katsetas neid ka praktikas. Sama tegi hiljem ka 1960. aastatel Ühendriikides alanud kriitiline haridusliikumine ning 1968. aasta poliitilises ja sotsiaalses liikumises tekkinud haridusprojektid.

Tekib küsimus, miks niisuguseid ideid ja praktikaid, mille positiivsed tulemused on kinnitust leidnud, ei ole kogu maailmas kasutusele võetud. See on keeruline küsimus, millele vastuse andmiseks kuluks ohtralt pusletükke. Siinkohal vaatlen neist vaid ühte, kuid väga suurt tükki – võimusuhteid.

Neljas tükk: võimusuhted

Nii nagu kõik ühiskonna tegevused on ka haridus tihedalt põimunud võimusuhtega. Kes selles mängus osalevad? Võrreldes formaalharidust mitteformaalsega näeme, et formaalhariduse väljal on mängijatel rohkem võimu ja ressursse kui mitteformaalhariduses. Formaalariduse võimupiirid on selgelt märgitud, see katab suurt territooriumi ja hõlmab suurt hulka rahvastikku. Selles valdkonnas tegutsejad on väga erineva staatusega ning täidavad mitmesuguseid funktsioone. Näiteks kuuluvad siia õpilased, kellele on õigus ja kohustus õppida. Nad peavad järgima reegleid, vastasel korral saavad neist kaotajad. Seejärel on seal õpetajad ja õpetajate koolitajad. Järgnevad bürokraadid ministeeriumides ja omavalitsustes ning mitmesugused nõuandvad organid, mis kõik tekkisid koos masshariduse tulekuga ning on sellest ajast alates paljunenud ja mitmekesiseks jagunenud. Siis astuvad mängu ka tuhanded teadlased, kes riiklikes ja rahvusvahelistes organisatsioonides koostööd teevad ja konkureerivad. Järgmiseks poliitikud ja nii edasi. Lühidalt on formaalharidusest saanud ühiskonna suurim era- ja avalik sektor.

Kõige olulisem vahend, mis selles valdkonnas mõju avaldab, on sertifitseerimise võim. Üldjoontes on see õigus kindlaks määrata õppetöö sisu ja tulemusi. Nii selles kui muus suhtes ei ole õppijatel palju võimu, kuigi ka see olukord on kiiresti muutumas tingituna erahariduse kiirest kasvust, mis praktiliselt müüb haridust ja kvalifikatsiooni, avaldades nii survet riiklikule haridusele. Samas, õppijad (ja nende vanemad) ei rakenda võimu mitte ainult lisahariduse ostmisega. Nad näitavad oma võimu ka sellega, et keelduvad ametlikult ette kirjutatud õppekava alla neelamast, mida näitab asjaolu, et paljud ei jõua koolis edasi ja langevad sealt välja. Niisuguse õppijate negatiivse võimu tähtsus kasvab, sest teadmispõhised ühiskonnad ei vaja mitte ainult palju õppijaid, vaid ka motiveeritud õppijaid, kes on valmis kogu elu õppima ning võtma kasutusele väljakutseid esitavaid ja kompleksseid õppimismeetodeid.

Võrdluseks, mitteformaalse hariduse väli on väiksem ja mitte nii selgelt märgistatud. Selle piirid on pisut ähmased ning nihkuvad sedamööda, millised on riigis valitsevad arusaamad heaolust ja noorte tööst. Viimasel ajal, kui heaolu on asendunud „tööoluga”, kattub mitteformaalne haridus mõne formaalhariduse osaga, näiteks koolituskeemides, milles on ühendatud noorte üld-, kutse- ja sotsiaalne õpe. Võrreldes formaalharidusega on mitteformaalhariduse esindajaid vähem, kusjuures põhjuseks pole mitte ainult see, et mitteformaalne haridus ei ole kohustuslik. Kokkuvõttes on mitteformaalhariduse ühiskondlik võim ja mõju palju väiksemad kui formaalharidusel. Mitteformaalse hariduse andjate madalam professionaalne staatus, puuduv professionaalne esindatus ja oluliselt vähem mõjus positsioon poliitilistes kavades on ainult mõned kinnitused selle kohta.

Kui sertifitseerimise võim muudab formaalhariduse nii tugevaks, kas poleks siis kasulik, kui ka mitteformaalne haridus saaks sellise võimu? Siin jõuame paradoksini, mis mängib sellel seminaril kindlasti olulist rolli – see on mitteformaalse õppe sisu, selle meetodite ja tulemuste sertifitseerimine. Siinviibijaile pole see paradoks uudiseks ja järgnevate diskussioonide keskmeks on küsimus, kuidas selle paradoksiga tegeleda. Mina hakkasin selle asemel järgmist pusletükki käsitlema.

Viies tükk: põlvkondadevaheline õppimine; toetus ja usaldus

Posttraditsioonilistes ühiskondades on põlvkondadevahelised suhted nihkumas hierarhilistelt võrdsetele. Vanemad ei nõua täielikku võimu oma laste üle, ja kuigi õpetajad võib-olla sooviksidki niisugust võimu, tõmmatakse ka neid pigem läbirääkimiste ja vabama kultuuri poole („Kuulge, õpetaja, ma peaksin selle töö eest ikka parema hinde saama kui D, ärge nüüd norige!”).

Meenutades eespool mainitud üleminekut ühelt õppimise ajastult teisele, võib väita, et ilmselt pole iial varem olnud aega, kui õpetajad oleksid olnud klassis nii meeleheitel ja jõuetud kui praegu. Põhjuseks on asjaolu, et ametlikult on formaalhariduses ikka veel olemas võimuväljal tegutsejad, kuid samal ajal peavad nad taluma kõiki tänapäeva kooli vastuolusid. Elame ajal, mis nõuab elukestvat/eluhõlmavat õpet, motiveeritud õppurit, leidlikku õppurit jne. Teisisõnu on õpetajad dilemma ees, mis sunnib neid õpetama õppurit (ja ka neid endid kui õpetajaid) pigem demotiveerivas kui motiveerivas olukorras.

FATE-projektis küsisime, millist toetust saavad noored tähtsatelt isikutelt oma elus. Selgus, et vanemad on peamiseks toetusallikaks peaaegu igas küsimuses, kuid õpetajaid mainitakse harva. Mida see õppimisele tähendab? Kas seda, et õppurid nii-öelda emigreeruvad koolist ja pöörduvad formaalhariduse andjatest ära? Nagu kõrvalejäänud õppiijaist ja oma elukäigu kujundajaist näha, on see mõnikord tõesti nii.

Mis siis noortel suhetes õpetajatega puudu on? YOYO-projektis kurtsid noored kõrvalejäänud sageli, et õpetajad ei hooli ja neil on täiesti ükskõik. Niisugune mulje (mis ei pruugi ilmingimata enamiku õpetajate puhul paika pidada) on ilmselt selle dilemma tagajärg, mille ees tänapäeva õpetajad end leiavad ja mida eespool nimetasin. Õpilastel – see tähendab neil, kes koolis õpivad – on puudu ka kompetentsest ja asjakohasest nõustamisest nende haridust, kutseala ja elu puudutavate valikute vallas. Paljud õpetajad lihtsalt ei tea, millist nõu anda. Miks peab see nii olema?

Õpetajad on ilmselt osa posttraditsioonilise ühiskonna segadusest ja ettenägematutest asjaoludest – kuidas nad saaksidki teistest paremini teada, kuidas tööturg ja majandus edasi arenevad? Loomulikult ei saa. Aga selle asemel, et tunnistada oma osamatust hilismodernismi tingimustes prognoosida ja teha sellest probleemist kooli õppekava nurgakivi ning seega püüda vastastikku mõista, mida teadmine tähendab ja mida see peaks tähendama, astuvad õpetajad kõrvale ja väldivad seda teemat. Veel üldisemalt öeldes: need probleemid ei ole kooli ametliku õppekava osa.

Teisalt aga on mitteamalhariduse andjate ja nende klientide vaheline suhe kvaliteedilt palju avatum. See muudab võimalikuks küsimused eluliste valikute kohta ning lihtsustab nende esitamist, teadmiste ja teadmatuse jagamist ning nende (ja nende põhjuste) analüüsimist ja saadud tulemuste kaasamist õppeprotsessi. Tundub, et mitteamalhariduses on õpetajatel, juhendajatel, treeneritel, koolitajatel (ei ole ühte terminit, millega kõik rahul oleksid) rohkem võimalusi mitte ainult õpetada, vaid ka õppida ning seega tajuda õppimist ja õpetamist kui ühe mündi kaht külge. Kokkuvõttes ei usalda noored

formaalharidussüsteemis oma õpetajat piisavalt, nad ei tunne, et nad õpetajale midagi tähendaksid. Mitteamalharidussüsteemis usaldavad nad oma juhendajaid ja mentoreid hoopis rohkem, ehkki ka nemad ei oska vastata kõiki-dele eluliste küsimustele.

Kokkuvõttes: põlvkondadevahelise õpetajate ja õpilaste/üliõpilaste vahelise suhte moderniseerimise tulemuseks formaalhariduses on peaaegu vaba hoiak, kuid mitte suhe, milles huve ja kahtlusi tõeliselt jagataks.

Kuues tükk: mitmetähenduslikkus

Viimane tükk, mida käsitlen, puudutab mitmetähenduslikkust. Selle põhiidee seisneb selles, et iga meie pusletükk võib omandada erinevaid tähendusi ja positsioone. Pärispusles on see loomulikult võimatu, seega jõuan siin oma metafoori piirideni.

Mitte ainult formaal-, vaid ka mitteamalharidusel on heledam ja tumedam külg – pean silmas, et mõlemal on nii optimistlik kui ka pessimistlik vaade õppimisvõimalustele ja -tingimustele. Kummalgi vaatel on oma ideoloogia. Näiteks on mitteamalhariduse üks põhitees, et osalemine on väga hea. Kuid kas see ikka on kõigis olukordades hea? Mitte juhul, kui kujutleda, mis hinda õppurid peavad maksma, kui nad ei soovi osaleda koolituskursusel põhjusel, et seal õpitakse ametit, mida nad omandada ei taha. Seega tuleb täpsustada, millistel tingimustel osalemine. Millised on õppimise subjekti õigused talle antavast haridusest ja pakutavast koolitusest keelduda või selles muudatusi teha?

Kui minna samm edasi, siis õppimine on meie ühiskonnas vajalik ja väärtuslik tegevus, kuid see on tõeliselt tõhus ainult juhul, kui sellega kaasneb motiveeritus – ainult sel juhul on õppimise subjekt suuteline ja valmis elukestvalt ja -hõlmavalt õppima. Kuid nende ideaalide ja nõuete propageerimises sisaldub ka ähvardus: „Küll sa näed, mis sinust saab, kui sa elukestvalt ei õpi!” Seega tuleb taas täpsustada, milline on inimsõbralik, kuid samas majanduslikult terve suhe õppimise nõuete ja õppimise vabaduse vahel. Ning radikaalsemalt väljendades: kas selles asjas on inimsõbralik suhe üldse võimalik? Negatiivse näitena võib kujutleda totaalselt kontrollitavat õppurit, alates eelkoolist kuni pensionini ja võib-olla isegi pärast pensionileminekut. Me polegi sellisest korraldusest väga kaugel, mõelge visioonile elektroonilistest portfelliidest, mida õpilased võivad varsti enesega kaasas kanda alates õpingute algusest kuni magistri- ja doktori-õppeni ning sealt edasi tööandja juurde.

Lubage mul taas tõstatada küsimus moderniseerimisele allajääjatest. Nagu Jürgen Habermas (2001) hiljuti märkis, ei ole see, mida me näeme arenenud ühiskondades, kus on palju formaalharidust, mitte võitjate ja kaotajate vahelise piiri järkjärguline ähmastumine, vaid vastupidi, laienev lõhe nende vahel (Habermas 2001, Castells 2000).

Prognoos: võimatu missioon

Lõpetuseks heidan pilgu tulevikku, mida, nagu me teame, on võimatu teha. Seetõttu püstitan kaks vastandlikku hüpoteesi.

Esimene hüpotees: ilmneb, et formaalhariduse institutsioonid, eelkõige kohustuslikud koolid, ei suuda piisavalt radikaalselt ja sobivalt muutuda, pakkumaks motiveeritud õppuritele stimuleerivat atmosfääri ja õppekava. Seepärast mandub formaalharidus veelgi bürookraatlikumaks, nähes vaeva tulemuste mõõtmisega (nt PISA) ja teadmistekillukestega. Lühidalt, formaalharidus taandareneb surnud õppimiseks. Samal ajal aga elav õppimine, eelistatavalt (kuid mitte ainult) mitteformaalharidus, liigub edasi mujalegi.

Teine hüpotees: kuhjuv sotsiaalne surve sunnib formaal- ja mitteformaalharidussüsteemi looma kaalutlustel põhineva liidu, mis ei mõjuta koolide alusõppekava, kuid millega kaasatakse mitteformaalhariduse elemente päevakooli; sellist arengut kaalutakse praegu paljudes Euroopa riikides.

Kas on ka kolmas võimalus? Niisugune, mille abil laguneks kaalutlev ühendus formaal- ja mitteformaalhariduse vahel ning toimuks taasühinemine, nii et erinevused mitteformaalse ja formaalse haridussüsteemi vahel kaovad ja kogu Euroopas areneb uus õppimise kultuur ja uued õpiharjumused? Pean lõpetama väitega, et ausalt öeldes seda ma ei tea (du Bois-Reymond 2004).

Kirjandus

Castells, M. (2000) *The Information Age: Economy, Society and Culture* Blackwell: London.

du Bois-Reymond, M. (2004) "Youth – learning – Europe. Menage a trois?" *YOUNG Nordic Journal of Youth Research*, 12, 3: 187–204.

Families and Transition in Europe (FATE). <http://www.socsci.ulst.ac.uk/policy/fate/fate.html>.

Habermas. (2001) *Zeit der Übergänge*. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

Youth Policy and Participation (YOYO). *Potentials of participation and informal learning for the transition of young people to the labour market. A comparison in ten European regions*. <http://www.iris-egris.de/yoyo/> (20.05.2005).



Esimene vahepala: poliitikalt praktikale

Lynne Chisholm ja Bryony Hoskins

Väljendi „poliitikalt praktikale” kasutamine viitab justkui, et poliitika mõjutab, juhendab või isegi juhib haridus- ja koolituspraktikaid – teisisõnu, see osutab ülalt-alla lähenemisele, selgitades, miks asjad muutuvad (või miks asjad selliseks jäävad). Praktikud ei tervita ülalt-alla lähenemisi eriti soojalt, osalt seetõttu, et poliitikuid vaadeldakse kui vahelesegajaid küsimustes, milles neil puudub piisav kompetents ja teadmine. Pealegi kätkeb ülalt-alla lähenemine ka ameti autonoomia piiramist. Samal ajal on enamik nõus, et juhendavad raamid on koherentsuse ja kvaliteedi tagamisel õigustatud ja kasulikud kui mitte esmatähtsad. Küsimus on tegelikult rohkem piire kehtestavate jõudude tasakaalus: tasakaal peab valitsema tegeliku töö tegijate ja nende vahel, kes annavad selleks vajalikke ressursse ja litsentse. Sarnased küsimused tekivad ka (sotsiaal)teaduse ja poliitika vahel: kuivõrd teooria ja teadus poliitikuid informeerivad, kui palju mõjutab, juhendab või juhib poliitika teaduslikke tegevusi ja huvisid?

Need on lõputud vaidlused, kuid palju rohkem on abi nende käsitlemisest konkreetsete näidete põhjal, sest jõudude ja mõju tasakaal poliitika, praktika ja teaduse vahel on eri kontekstides ja aegadel erinev. Haridus ja koolitus on valdkonnad, milles poliitika mängib tähtsat rolli, kujundades nii teaduse kui praktika suundi ja ulatust. Põhjused ei hõlma mitte ainult avalike ressursside ulatust, mida hariduse ja koolituse pakkumine tänapäevases ühiskonnas nõuab, vaid ka hariduse ja koolituse tähtsust kultuurilisele, majanduslikule ja ühiskondlikule taastootmisele. Üldiselt on mitteformaalne haridus küllaltki vaba regulatsioonidest, kuid seda napimate ressursside ja vähema tunnustuse hinnaga. Mitteformaalne haridus on suuresti pääsenud ka teaduslikust järelevalvest, osalt seetõttu, et poliitikas vähemprioriteetsed teemad ei ole prioriteediks ka teaduskavades ega teaduse finantseerimisel. Vähemalt noorsoosektoris vaadeldakse teadust samuti teatava kahtlusega. Tavaliselt seondub see ametlike institutsioonidega (üliskoolid jms) ja sellega tegelevad enamasti kõrge formaalse kvalifikatsiooniga inimesed, kes sageli töötavad ülikoolides, riiklikes või kohalikes uurimisasutustes jne. Lisaks võivad praktikud (nii mitteformaalses kui ka formaalses sektoris) järeldada, et teadus püüab mingil määral ka nende kollektiivset tegevust reguleerida, sest teadlased loovad kontseptuaalseid ja tõlgendavaid selgitusi, mis on lõppkokkuvõttes haridus- ja koolitustegevusele objektiivsed. Teadusel pole haridusele ja koolitusele ilmtingimata lihtne ligi pääseda ning polegi nii ebatavaline, et praktikud keelduvad teadusuuringute leide tunnistamast, pidades neid väheinformatiivseiks või lihtsalt vähetähtsaiks.



Niisuguses olukorras võivad praktikud pidada seost teaduse ja poliitika vahel tihedamaks ja otsesemaks, kui see tegelikult on, vähemalt selles osas, mis puudutab sotsiaal- ja haridusalast teadust. Du Bois-Reymond kirjutab selles väljaandes hariduse kaastähendustest teadmisteühiskonnale, ja veelgi enam – teadmistepõhisele majandusele. See on hariduse sotsiaalne analüüs konkreet-ses kontekstis, mille tulemuseks on diagnoos, mida on teaduskirjanduses laialt väljendatud: formaalhariduse ja -koolituse pakkumine ei suuda sotsiaalsete ja majanduslike muutuste nõuetele piisavalt hästi reageerida ja seetõttu muutub mitteformaalne õpe järjest olulisemaks. Nüüdisaegses haridus- ja koolituspoliitikas, eelkõige ELi tasandil, kuid järjest enam ka riiklikes aruteludes, rõhutatakse, et koolitus- ja hariduspraktika peavad muutuma, et need vastaks uutele ja pealetungivatele nõuetele. Poliitilistes dokumentides domineerivad peamiselt majanduslikud argumendid, kuid kindlasti mitte ainult: argumendid, mis toovad välja õppimise sotsiaalsed hüved, olgu siis iseeneses või majandusliku jõukuse toetuseks, on alati olemas ja mõnikord sama tähtsad. Kas see tähendab, et ühiskondlik teaduslik analüüs järgib poliitilise diskursuse suunda või on see aidanud seda diskursust kujundada? Ainus elujõuline vastus on, et need kaks on teineteisest sõltumatud: tegelikult on piir teaduse ja poliitika vahel suhteliselt hägune ja kommunikatsioon toimub mõlemas suunas. Mõnikord, kuid sugugi mitte alati, on niisugune kommunikatsioon hierarhiliselt struktureeritud. Teadmisteühiskonna ja teadmistepõhise majanduse ilmumine poliitilistesse dokumentidesse alates 1990. aastate keskpaigast oli varasema kontseptuaalse analüüsi ja teadussaavutuste poliitilisse arutellu kaasamise tagajärg. Need arutelud otsisid piire, et mõtestada ilmseid majanduslikke ja sotsiaalseid trende, mis nõudsid konstruktiivset vastust. Iseasi, kas poliitilised vastused on olnud konstruktiivsed (või efektiivsed) – selles küsimuses on teadlastel ja praktikutel palju ühiseid ja erinevaid seisukohti.



Mitteformaalse ja informaalse õppe kaasamine poliitilisse arutellu (vt välja- ande sissejuhatust) käis sama rada, välja arvatud see, et teadlaste ja praktikute tagasiside ei olnud nii vastuoluline. Üldiselt tervitati kõigis ringkondades soojalt mitteformaalsele ja informaalsele haridusele osaks saavat kiiresti kasvavat poliitilist prioriteetsust. Paljud loodavad, et selle tulemusena eraldatakse edaspidi rohkem ressursse mitteformaalse hariduse andmisele üldiselt, mitte ainult noorsoosektoris. Mis tahes põhjusel mitteformaalne õpe prioriteediks ka seatakse, on tõenäoline, et see sektor ja selle praktikud hakkavad saama suuremat materiaalselt toetust ja rohkem professionaalset tunnustust. Olemasolevaid häid tavasid hakatakse laiemalt levitama ning need avaldavad suuremat mõju haridusele ja koolitusele tervikuna. Kõige tähtsam on, et mitteformaalses õppes osalejad saavad sellest suuremat isiklikku ja sotsiaalset kasu. Niisugune liikumine poliitikalt praktikale on vaieldamatult positiivne. Kaks järgmist peatükki esindavad näiteid säärasest positiivsest liikumisest. Nii mentorlus (Colley) kui ka oskus pereelus omandatud ametliku tunnustuse vääriliseks muuta (Gerzer-Sass) ei ole otseselt seotud mitte ainult mitteformaalse õppe väärtuse kasvatamisega, vaid ka potentsiaalselt vähemvõimekate rühmade väärtuse kasvuga.

Samas on vähe sotsiaalseid ja hariduslikke praktikaid, mis on ainult kasulikud, kusjuures nende väärtuse kasvatamine nõuab alati kulusid. Selles seoses osutab Colley, et mentorlus, kui tahes kasulik see ka poleks, toob kaasa teatava reguleerituse ja tarbib ressursse. Mentorlus annab panuse õpitava aine



reguleerimise, täpselt samuti nagu teised õppe- ja sotsialiseerimisprotsessid. Mentorluse mitteformaalne ja vaba vorm annab palju peenema maskeeringu kui käsud klassiruumis ning seega võib seda pidada piiride loomiselt palju võimsamaks kui silmaringi avardamisel. Pealegi toetuvad mentorlusprojektid sageli vabatahtlikele. Tasustatava töö keskkonnas, kus mentorid on ettevõtte töötajad, toimub see enamasti probleemideta. Ühiskondlikud projektid võivad sõltuda mentoritest, kes ei tee tasustatavat tööd ja kelle mitteformaalselt omandatud pädevusi (näiteks pereelu oskused) küll tõhusalt rakendatakse, kuid mida pole siiski sõnaselgelt tunnustatud.

Niisugune kriitika tekitab loomulikult küsimusi noorsoosektoris kui tervikus, mis on pikka aega sõltunud noortele ühiskondlikku tegevust, mitteformaalset haridust ja isiklikku juhatust/toetust pakkunud vabatahtlike pühendumisest ja kogemustest. Vabatahtlikkus on noorsoosektoris tugevalt esindatud ka muudel põhjustel – see rõhutab väärtuspõhist pühendumist aktiivsele osalusele ühis- ja kogukondlikus elus, mis on iseenesest soovitatav ja väärtuslik. Sellest seisukohast lähtudes saavad vabatahtlikud kasu ja õpivad ka ise noorte jaoks ja noortega tehtavast tööst, mis rõhutab sotsiaalsete ja hariduslike suhete vastastikust toimet. Kokkuvõttes peavad nii teadus kui ka poliitika õppima praktilise mitteformaalse ja informaalse õppe individuaalseid, sotsiaalseid ja majanduslikke hüvesid palju komplekssemalt mõistma.

3. Mentorluse formaalsed ja mitteformaalsed mudelid: demokraatlik ja vabastav praktika

Helen Colley

Noortele, eriti sotsiaalselt tõrjututele mentoriks olekust on sajandivahetusel mõnedes arenenud kapitalistlikes riikides saanud massiline nähtus. Tänu noorsootöötajate pikaajalisele lähenemisele mitteformaalsele haridusele on ingliskeelsetes riikides nüüdseks miljonid vabatahtlikud kaasatud ametlikesse mentorlusprogrammidesse, kuigi enamikus Euroopa riikides pole need veel nii populaarseks osutunud. Debatt sellise ametlikele programmidele lähenemise üle on olnud mentorluses tähelepanu keskmes 25 aastat, keskendudes järgmistele küsimustele: kas tõhusam on formaalne või mitteformaalne mentorlus, kas mentorlus on olemuslikult mitteformaalne tegevus, mis juhtub protsesside ja suhetega mentorluses siis, kui see tänu suhetele institutsioonidega või administratiivsete meetmete tõttu ametlikuks muutub?

Nende küsimuste käsitlemiseks juhin tähelepanu hiljuti Inglismaal korraldatud uurimistöole formaalse, mitteformaalse ja informaalse õppe uutest kontseptsioonidest (Colley, Hodkinson, Malcolm 2003). Siinkohal toon välja ainult mõned punktid aruandest, mis on vajalikud mentorluse analüüsi kontseptuaalse raamistiku selgitamiseks.

Esiteks selgub, et mitteformaalse ja informaalse õppe vahel pole selget piiri. Teiseks, ja võib-olla üllatavamaks asjaoluks on, et ei ole üksmeelt küsimuses, kuidas formaal- ja mitteformaalharidust teineteisest eristada, ehkki mõlemal terminil on oma akadeemilised ja ametkondlikud eestvõitlejad. Nõustusime Billetti (2001), McGivney (1999) ja Daviesega (2001), et katsetes õppimist niisugusel moel kategoriseerida peituvad tõsised puudused ja ohud. Kõikide nende katsete korral väidetakse vankumatult, et üht liiki õppimine on parem kui teised, ehkki olemasolevad empiirilised tõendid ei kinnita selliseid väiteid. Samuti võivad nad ähmastada mitteformaalset õpet formaalse õppe olukordades (nt varjatud õppekava, mille abil õpilased õpivad tundma neile määratud kohta sotsiaalsetes struktuurides) ja vastupidi.

Sellest tulenevalt väitsime, et õppimise tüüpide eristamise asemel oleks asjakohasem viidata formaalsuse ja mitteformaalsuse omadustele ehk sotsiaalselt konstrueeritud tunnustele, mille nii praktikud kui ka teadlased on konkreetses



praktikates tuvastanud ja mis on olemas igasuguses õppimises. Kolm võtmeleidu olid: me ei suuda tuvastada (või kujutleda) õppimisolukorda, millel ei ole nii mitteformaalseid kui ka formaalseid omadusi; kindla tasakaalu nihutamine mitteformaalsete ja formaalsete omaduste vahel muudab ilmselt õppimise olemust ning iga niisuguse tasakaalu hindamine peab hõlmama ka laiemat konteksti ja neid jõupositsioone, milles õpitakse.

Selle uuringu tegemise ajal kajastus kaks olulist hariduspoliitilist suunda, mis mõlemad eeldavad formaalse ja mitteformaalse õppe eristamist. Esimene neist on suund kaasata rohkem formaalseid omadusi traditsiooniliselt vabaks peetud, väljaspool haridusasutusi aset leidvasse õppesse. Oleme juba näinud, kuidas Briti poliitikud mõne aasta eest soovitasid, et peaaegu kõik valitsuse finantseeritavad õpivõimalused, sealhulgas täiskasvanute nn vaba aja tunnid, tuleb sertifitseerida. Euroopa elukestva õppe kava on toonud kaasa poliitikute veelgi suurema huvi informaalsete õppe määratlemise, hindamise ja tunnustamise vastu, eriti töökohal toimuva (Euroopa Komisjon (EC) 2001a; vt ka Bjørnavold 2000) ja noortele suunatud õppe vastu (EC 2001b). Need viitavad peamiselt niisugusele õppele, mida on pikka aega peetud vabaks, ning mitteformaalse kontseptsioon on alati seotud sooviga tuua seda laadi õppimisse rohkem formaalseid omadusi.

Teine selgelt eristuv suund on täiesti vastupidine, püüdes suurendada vabade omaduste osa niisugustes õppetingimustes, mida traditsiooniliselt peetakse formaalseks. Näiteks kvalifitseerimata õppeassistendid võivad nüüd endale klasse võtta ning koolid on palganud ka palju õppementoreid. Need kaks paralleelset suunda poliitikas – formaliseerida vähemformaalset ja muuta formaalne vähem formaalseks – on viimased pikas püüdluste jadas kombineerida või ühendada formaalse ja mitteformaalse õppe konkreetseid osi (nt Fordham 1979). Seepärast pakkus meile huvi ühte niisuguse püüdluste juhtumit pikema aja vältel jälgida ja selle tagajärgi analüüsida.

Mentorlus on ideaalne näide ajaloolisest uurimisest. See on ilmne näide, kuidas formaalse ja mitteformaalse õppe omadused kõige rohkem segunevad. Suur osa selle ala diskussioonist keskendub formaalsele ja mitteformaalsele mentorluses, tuginedes ühisele kokkuleppele, et mentorluse olemuseks on usaldav isiklik suhe (Roberts 2000). Ühest küljest avastati mentorlus esialgu väga mitteformaalse õpikogemusena, mida on seejärel jätkuvalt formaalsemaks muudetud, lootuses selle tajutavaid eeliseid laiemalt kasutada. Teisest küljest aga vaadeldakse formaliseeritud mentorlusprogramme varem mitteformaalseks peetud haridusse formaalsete elementide sissetoomisena.

Siinkohal on oluline märkida, et enamik mentorluse uuringuid on tehtud USA-s ja Ühendkuningriigis ning seetõttu käsitleb see dokument peamiselt neid poliitilisi kontekste. Need erinevad Euroopa hariduspoliitilisest taustast, sest esindavad avatumat, majanduskesksemat arusaama õppimisest ning pakuvad kitsamaid, tööhõive kaudu määratud sotsiaalse kaasatuse kontseptsioone. Algatuseks käsitlem lühidalt varasemaid debatte teemal formaalne vs mitteformaalne mentorlus ettevõtte juhtimises, seejärel uurin, kuidas need on noortele mentoriks olemise kontekstis arenenud.

Formaalne vs mitteformaalne mentorlus: demokraatia ja emantsipatsiooni küsimused

Esimese mentorluse uuringud USA-s tehti 1970. aastate lõpus ja need keskendusid ettevõtte juhtimisele. Mitmed uuringud (Levinson *et al.* 1978; Schapiro 1978; Roche 1979; Speizer 1981) näitasid, et planeerimata mentorlus osutus noorte juhtide koolituses ja karjääri planeerimises väga tõhusaks.

Samas kehtis see eelkõige onupojapoliitika kaudu. Tippjuhtkond, mis oli ka mentorite taimelavaks, koosnes peamiselt valgetest kesk- ja kõrgklassi kuuluvatest meestest, kes valisid protežeeeks ainult noori juhte, kellel olid samasugused omadused kui neil endil. Jagades privileegeeritud juurdepääsu võimsatele ühiskondlikele võrkudele ja siseinfot ettevõtluskultuuri kohta ainult endaga samasse klassi kuulujatele, marginaliseeris planeerimata mentorlus, kuigi varjatult, teised sotsiaalsed rühmad (Kram 1988). Niisugused tulemused tekitasid tõsist huvi võimaluse vastu võtta kasutusele planeeritud mentorlusprogrammid, ning seda kahe väga erineva ja potentsiaalselt vastuolulise põhjusteahela tõttu. Need tõstasid küsimuse demokraatiast ja emantsipatsioonist kui mentorluse arengu kesksest teemast.

Ühest küljest sundis 1973. aasta naftakriisile järgnenud ülemaailmne majanduslangus ettevõtteid keskenduma majanduslikule konkurentsivõimele ja kulude vähendamisele. Vanemate juhtide mentorlust vaadeldi kui võimalust kiirendada noorte juhtide teadmiste ja oskuste omandamist, mis samal ajal võimaldas vähendada personaliosakonna töötajate arvu ning kulutusi formaalsele väljaõppele töökohal ja noort töötajate arendavatele tegevustele. Teisest küljest aga korraldasid kodaniku- ja naisõiguslased Ühendriikides kampaaniaid, mis nõudsid juurdepääsu mentorluse hüvedele. Saanud sellekohase seaduse, nõudsid nad planeeritud mentorlusprogrammide kasutuselevõttu positiivse diskrimineerimise toetamiseks töökohal (Gray 1986). Tundus, et nii lahendati ajutiselt potentsiaalsed pinged tööandjate kulude vähendamise soovi ja kaasava, planeeritud mentorluse nõudmise vahel. Ettevõtted pidid palkama ja edutama rohkem mustanahalisi ja naisi, kuid samas tagama, et need uued juhid oma tööga toime tuleksid ja garanteeriksid konkurentsivõimelised tootmise määrad.

Mure sotsiaalse õigluse pärast paljastas probleemi, mis tulenes eeldusest, et planeerimata mentorlus on täielikult mitteformaalne. Niisugune mentorlus hõlmas ja taastootis töökohal sotsiaalsete struktuuride, normide ja konventsioonide aspekte, samuti organisatsioonilist võimu ja staatust, mis on tegelikult suuresti formaalsed (Billett 2001; Bourdieu, Passeron 1990). See omakorda osutas vajadusele tõstatada küsimus, kas juurdepääsu mentorluse hüvedele saab avardada lihtsalt selle üleviimisega formaalsemale institutsioonilisele korraldusele. Oma sõnavõtu esimesel rahvusvahelisel mentorluskonverentsil püüdis Hunt (1986) seda vaidlust lahendada, kategoriseerides formaalse ja mitteformaalse mentorluse stiili erinevusi, mis on kokku võetud alljärgnevalt.

Mitteformaalne mentorlus	Formaalne mentorlus
Planeerimata	Planeeritud
Individuaalsed eesmärgid	Organisatsioonilised eesmärgid
Sotsiaalselt väga intensiivne	Sotsiaalselt keskmise intensiivsusega
Vabatahtlik sõprus	Suhted on loodud kooskõlastamise protsessi käigus
Ajalised piirid määramata	Ajalised piirid
Vähem suunav	Suunavam
Raske jälgida, tajutakse erapoolikuna	Jälgitakse konkreetsete kriteeriumide alusel
Sobib väiksematele ettevõtetele	Sobib suurtele organisatsioonidele
Isalikult võimutsev	Organisatsiooniliselt struktureeritud

Tabel 3.1. Mitteformaalse ja formaalse mentorluse võrdlus

Niisugune kategoriseerimine toob välja terve rea faktoreid, mis eristavad teineteisest formaalset ja mitteformaalset mentorlust:

- välise kontrolli ulatus;
- planeerimise ja institutsionaliseerimise tase;
- kavatsuse tase;
- eesmärkide olemus (organisatsioonilised või individuaalsed);
- eesmärkide kohta otsuste vastuvõtmise koht (seesmine või väline paar);
- paarisuhte sügavus;
- (mõlema partneri) osaluse vabatahtlikkuse määr;
- ajalised piirid;
- hindamise olemus;
- koha „ökoloogia”.

Hunt (1986) tõi välja ka erinevused eeldatavate tulemuste vahel. Samas märkis ta, et formaalne mentorlus ei pruugi ilmingimata eeldatavaid tulemusi anda. On olemas võimalus, et need moonduvad mitteformaalselt formaalsele mentorlusele ülemineku protsessis, ent ka risk sattuda konflikti jätkuvalt toimiva mitteformaalse mentorlusega.

Mitteformaalse mentorluse tulemused	Formaalse mentorluse tulemused
Privileegeritud rühma poliitiline teadlikkus	Kõigi uute juhtide kultuuriline lähendamine
Olemasolevate oskuste edasiandmine noortele	Oskuste õpetamine tootlikkuse suurendamiseks
Noorte ja vanade juhtide ühendamine	Andekate uustulnukate kiire arendamine
Mentori hiilguse peegeldus	Vanemate juhtide noorendamine

Privileegeritute sponsorlus	Edutamine tulemuste põhjal
Domineeriva grupi eksklusiivsus	Erinevate rühmade kaasamine

Tabel 3.2. Mitteformaalse ja formaalse mentorluse tulemuste võrdlus

Need tulemused on teataval määral idealiseeritud, kuid viitavad ka protsessi muudele mõjusatele aspektidele, mida tuleb mentorluse hindamisel arvesse võtta. Need aspektid on:

- mentorluse laiemad poliitilised eesmärgid;
- mentorluse laiemad majanduslikud eesmärgid;
- mentorluse seostamine teadmiste ja õppimise eri tüüpidega;
- millises ulatuses toob see kaasa organisatsioonisiseseid seisakuid või dünaamilisust;
- millises ulatuses see taastoodab või vähendab organisatsioonisisest sotsiaalset ebavõrdsust.

Kõik need aspektid viitavad asjaolule, et mitteformaalse ja formaalse tasakaalu nihutamine eesmärgiga suurendada formaalsete omaduste osakaalu muudab mentorlusprotsessi olemust ning võib, vähemalt mõnel juhtul, katkestada mentorlussuhte kahese olemuse. See toimub väliste ja institutsiooniliste kavade kaasamise teel mentorlusprotsessi ning kontrolli raskuskeskme nihutamisega institutsioonile ja selles domineerivatele tugevatele rühmadele (Gay, Stephenson 1998).

See omakorda tõstatab küsimuse, millises ulatuses hüvitab või tugevdab formaalsem mentorlusprotsess sotsiaalset ebavõrdsust. Hunt (1986) märkis, et hoolimata ilmest huvide kokkulangevusest, mis oli esmaste planeeritud mentorlusprogrammide ajendiks, jätkab traditsiooniline mitteformaalne mentorlus ilmselt suuresti nii, nagu see on alati toiminud. See loob konfliktivõimaluse erinevatest omadustest koosnevate planeerimata ja planeeritud mentorlusprotsesside vahel.

Aeg on näidanud, et niisuguseid konflikte tööpoolest esineb. Mõnel juhul on planeeritud mentorlusel olnud negatiivsed tagajärjed, kuigi neid on liiga vähe uuritud ja neist on vähe kirjutatud (Scandura 1998). Näiteks leiavad naised siiani, et häid mentoreid on raske saada ning sugudevaheline mentorlus on teinud mõned naised haavatavaks mentorite seksistlike eelarvamuste ja ahistamise tõttu. Seega ei pruugi planeeritud mentorlusprogrammide headest kavatsustest hoolimata positiivsed kavatsused alati materialiseeruda ning võivad ilmned ootamatud negatiivsed tagajärjed. Samuti jäävad mitteformaalse mentorluse negatiivsed tagajärjed muutumatuks. Sellesarnast minevikku võib täheldada ka noorte sotsiaalsel kaasatustel, mida hakkangi nüüd käsitlema.

Noortementorlus

Nii nagu mentorlus ettevõtluse juhtimise vallas kerkis ka noortele mentoriks olek Ühendriikides esile 1970. aastate lõpust alates. Selles kontekstis keskendusid uuringud vaesest keskkonnast pärit riskirühma kuuluvate noorukite üleminekule täiskasvanute maailma (nt Werner, Smith 1982). Uuringud näitasid, et mitteametlikud mentorid, kelle noored ise endale oma sugulaste ja kogukonna hulgast leidsid, tundusid olevat eduka ülemineku võtmeteguriks. Paindlikud noored said mentoritelt teavet, toetust, väljakutseid ja emotsionaalset tuge kriiside ja ebasoodsate oludega toimetulekuks.

Philip (1997) nimetab seda loomulikuks mentorluseks ja väidab, et teatud omadused rõhutavad selle tõhusust. See toimib noorte kogukonnas ning seega on mentoril olemas väga asjakohased teadmised. Mentoril võib kogukonnas olla teatav staatus, kuid see pole mitte otsene võimupositsioon noore üle. Niisugune mentorlus on planeerimatu ja olemuselt spontaanne, kuid sellest hoolimata suuresti kavatsuslik, mille puhul noored arutavad mentoriga oma plaane ja jälgivad vastastikust mõju. Noore osalemine on selgelt vabatahtlik, ühtides mentori sooviga sellele vastata. Philipi väitel on niisuguses suhtes palju lähedust ja usaldust ning mentor hoiab saladust isegi siis, kui see võib kaasa tuua konflikte teiste autoriteetsete isikutega (nt vanemate või politseiga).

Ülaltooduga seoses võivad loomuliku mentorluse eesmärgid seostuda mitte ainult konventsionaalselt aktsepteeritavate saavutustega nagu edukas koolilõpetamine, vaid ka noorte püüdlustega saavutada sõltumatus ja identiteet ning isegi nende katsetustega seksuaalelu ja uimastite vallas – eesmärgid, mida domineerivad väärtussüsteemid peavad riskantseks või hälbivaks (Philip, Hendry 1996). See nõuab mentorilt võimet noort mitte hukka mõista, vaid teda aktsepteerida. Ehkki niisugune mentorlus tundub äärmiselt mitteformaalne, selgub meie analüüsist, et see toetub tugevalt oma toimimise aluseks olevatele kirjutamata reeglitele ja piiridele, mida see hoiab alal noorte ametlike ja mitteametlike toetusallikate vahel. Seega peab niisugune mentorlus tõhusaks toimimiseks võtma arvesse ühiskonna formaalseid struktuure ja protsesse ning nendele reageerima.

Niisugune mentorlus on traditsiooniliselt olnud ka osaks elukutseliste noorsootõtajate tööst (Jeffs, Smith 1987). See ei tundu nii mitteformaalne, kui ülaltoodud loomulik mentorlus, kuid pole ka rangelt formaalne. Noorsootõtajad on sageli kohalikust kogukonnast, sealt on pärit ka nende teadmised ning nad kalduvad võtma üle nende noorte subkultuuride riietumisstiili ja kõneviisi, milles nad töötavad. Siiski suudavad nad teha propagandat noorte hulgas, kes pole piisavalt paindlikud, et ise tuge otsida. Selle eesmärk on õpetada noori oma vajadusi ära tundma ja leidma võimalusi nende vajaduste rahuldamiseks, omandama teadmisi teistest kultuuridest, praktiseerima sotsiaalseid oskusi ning turvalises keskkonnas uute identiteetidega eksperimenteerima (Philip 1997: 141). Noorsootõtajad rõhutavad mitte ainult indiviididele, vaid ka kaaslastele ja laiemale kogukonnale toetumise tähtsust. Noorte sõprussidemete ja sotsiaalsete suhete edendamist vaadeldakse kui nende elus olulise „ankru” loomist, mis lõdvendab mentorlussuhte puhtalt kahe inimese vahelist olemust. Niisugune lähenemine mentorlusele püüab selgelt arendada noorte sotsiaalset ja poliitilist teadlikkust ning nende võimet olla aktiivne kodanik. Kõigis neis küsimustes

peegeldab erapooletute noorsootõtajate mitteformaalne mentorlus üsna täpselt loomulikku mentorlust, omades samu määratlevaid tegureid:

- kohalikke iseärasusi;
- mitteinstituutsionaalset keskkonda;
- vabatahtlikku osalemist;
- lähedast ja usalduslikku suhet;
- läbiarutatud kavasad ja eesmärgid;
- mitteautoritaarseid suhteid;
- autonoomia ja kontroll lähtuvad noorest.

Enne kui liikuda noortementorluse kasvava formaliseerimise juurde, lisame mitteformaalse mentorluse analüüside juurde ühe otsustava ja tähtsa hoiatuse. Vastandina planeerimatule mentorlusele ettevõtte juhtimises, kus leidub vähemalt mõningast kriitikat selle praktika kohta, tõendeid selle negatiivsest mõjust ja diskussioone selle seotusest töökohal toimivate sügavamate sotsiaalsete struktuuridega, ei ole me leidnud mingit kriitikat planeerimatu noortementorluse kohta. Oma uurimuses kombineerib Philip kirjanduse ülevaadet ühe kõige detailsema Ühendkuningriigis korraldatud noortementorluse uuringuga. Hoolimata tunnistusest, et tema uurimuse käigus ilmnisid mõned negatiivsed tulemused, otsustas ta neid oma töösse mitte kaasata. Seetõttu võivad olemasolevad teadusuuringud anda planeerimatust noortementorlusest idealiseeritud ja soodsama ülevaate ning kajastada ühe konkreetse ametirühma (noorsootõtajate) huve, kinnitades nende propageeritava mitteformaalse mudeli paremust.

Täpselt nagu ettevõtte juhtimises kasutati ka sotsiaalselt tõrjutud noorte loomuliku mentorluse uurimisel saadud järeldusi 1990. aastatel põhjendustena paljude planeeritud mentorlusprogrammide kasutuselevõtuks USA-s, Ühendkuningriigis ja teistes (peamiselt inglise keelt kõnelevates) arenenud riikides (Miller 2002). Loomulike või noortepäraste mentorlusvormide stimuleerimise asemel on nende programmide ajendiks autoritaarne ja ettekirjutusi tegev noorsoopoliitika (Jeffs, Smith 1996) ning need programmid eelistavad formaalsema mentorluse mudeleid. Ka siin on formaliseerimise ajendiks olnud sotsiaalmajandusliku keskkonna kaks reaktsiooni.

Ühelt poolt väidab Freedman (1999), et riik kasutas mentorlust niisuguste sotsiaalsete rahutuste vähendamiseks, mida võinuks kaasa tuua 1980. aastate tõsisest majanduslangusest tingitud sotsiaaltoetuste vähendamine. Teisalt väidab ta, et keskklass kiirustas end vabatahtlikuks pakkuma, sest neile tegi muret sotsiaalse õigluse küsimus. Nende kahe hea kavatsuse kombineerimisel poliitiliste suunistega saab mentorlusest aga misjonärlik „ristisõda”, mida keskklass peab vaeste, tööliisklassi kuuluvate noorte vastu. Mingil määral arvab Freedman, et linnanoorte mentorlusega püüab keskklass, kes ise koos oma sotsiaalse ja majandusliku kapitaliga linnakeskustest taandub, vaigistada oma südametunnistust. Optimistlikuma seisukoha järgi võib see tekitada sotsiaalset solidaarsust ja vähendada sotsiaalse normistiku lõdvenemise ohtu ning noorte sotsiaalse kapitali suurendamise abil vähendada klassilist, soolist ja rassilist ebavõrdsust tööturul (Aldridge, Halpern, Fitzpatrick 2002).

Selle tulemusena on Inglismaal mentorlusest saanud valitsuse haridus- ja sotsiaalpoliitika keskne element. Minagi vaatlen oma mentorluseuuringus (Colley 2003a, 2003b) seda formaalsuse suurendamise protsessi. Ma nimetan esilekerkinud dominantset mudelit kaasavaks mentorluseks, sest see on selgelt suunatud sotsiaalselt tõrjutud noortele eesmärgiga kaasata nad taas tasustatud tööse ja ametlikke tööturule viivaid teid kasutama. Kaasavat mentorlust edendab Ühendkuningriigis praegu neli valitsusasutust. Siiani on kaks kõige silmapaistvamat algatust olnud noorte toetamise teenus *Connexions* ja õppementorluse kasutuselevõtt *Excellence in Cities* kaudu.

Erinevalt mitteformaalsetest mudelitest toimub kaasav mentorlus institutsioonilises raamistikus, mille on kujundanud poliitikud ja professionaalsed praktikud, piirdudes sageli nende kohtadega, kus institutsioonid asuvad. Nagu kinnitavad ka muud kaasava mentorluse uurimused (nt Skinner ja Fleming 1999), esineb kaasavas mentorluses tavaliselt mõni rohkem või vähem varjatud element, mis sunnib noori osalema. Nende hulka kuuluvad mentorluse mõju hoolikas jälgimine ja sanktsioonid mittevastavuse korral, näiteks mitmete toetuste äravõtmine või neist ilmajätmine ning vangistus tingimisi karistuse asemel. Töökorra ja eesmärkide üle saab läbirääkimisi pidada ainult konkreetsetes raamides eeldatavate tulemuste piires, millele noored võivad vastu olla, kuid seda sageli ülalnimetatud sanktsioonide hinnaga. Keskne eesmärk, millele viitavad kõik kaasava mentorluse soovitusel või selle kohta kirjutatud aruanded, on muuta noorte hoiakuid, väärtushinnanguid ja uskumusi, et arendada neis niisuguseid omadusi, mida vajavad tööandjad ja nõuab tööhõive (nt Employment Support Unit 2000; Ford 1999; Social Exclusion Unit 1999).

Mentorid on enamasti kõrgema staatusega isikud, tulles ebasoodsates oludes elavate noorte kogukonda väljastpoolt, kusjuures vabatahtlikke eelistatakse värvata ettevõtjate ja üliõpilaste hulgast. Seepärast iseloomustavad mentorlussuhteid sotsiaalne kaugus, konkureerivad väärtussüsteemid ja palju tugevam võimuküsimus kui planeerimata mentorluse puhul (Freedman 1999). Samal ajal kasutatakse kaasavat mentorlust selleks, et noorukit oma sõpruskonnast (või isegi perekonnast) eraldada ja oma kogukonnast välja tuua (Colley 2001a; Philip 1997).

Praktikas on tulemuseks olnud sotsiaalselt tõrjutud noortele pakutava mentorluse polariseerumine, kus ühel pool on loomulikud ja mitteformaalsed lähenemised noortele teenuse osutamisel ning teisel pool formaalsed, planeeritud skeemid. Neid mudeleid saab vastandada järgmiselt.

Loomulik mentorlus	Kaasav mentorlus
Planeerimata	Planeeritud
Rahastamata või on seda raske saada	Keskne, pikaajaline finantseerimine
Vabatahtlik osalus	Sisaldab teataval määral sundust
Individaalsed eesmärgid	Poliitilised ja institutsioonilised eesmärgid
Palju läbirääkimisi	Vähe läbirääkimisi
Sarnane taust ja jagatud kogemused	Sotsiaalne kaugus



Sotsiaalselt väga intensiivne	Keskmine või vähene sotsiaalne intensiivsus
Ise otsitud sõprussuhted	Suhted on loodud vahendusprotsessi käigus
Määramata ajapiir	Ajaliselt piiratud
Vähem suunav	Suunavam
Raske jälgida	Konkreetsed kriteeriume jälgitakse hooliga
Asub tuttavas keskkonnas	Paikneb institutsioonilises asukohas
Tegeleb sotsiaalsete sidemetega laiemalt ja sõprade kambaga	Keskendub üksikisikule
Juured kohalikus kogukonnas	Kohalikust kogukonnast lahutatud

Tabel 3.3. Loomuliku ja kaasava mentorluse võrdlus

Mõlemad mudelid sisaldavad kombinatsiooni formaalse ja mitteformaalse omadustest. Nendevahelised erinevused peegeldavad sarnaseid aspekte nagu ettevõtluses toimuva mentorluse puhul: välise kontrolli määr, eesmärkide olemus ja asukoht, kavatsuslikkuse ja vabatahtlikkuse määr, suhte sügavus, ajaline piir ja areng ning asukoha ökoloogia. Loomulikku mentorlust mõjutavad oluliselt sotsiaalse konteksti – pere- või kogukonna – formaalsed struktuurid. Teisalt näitab minu uuring (Colley 2003a), et isegi kõige formaalsema kaasava mentorluse puhul saavad noored hoolealused dialoogi ja sündmuste kontrolli oluliselt mõjutada, osutades sageli vastupanu või vältides skeemi ametlike eesmärgi. Niisugune tegevus annab ebaproduktiivseid tulemusi: noore poolt kõrgelt hinnatud ja talle ilmselgelt soodsalt mõjunud mentorlussuhted, mis on suurendanud tema enesekindlust ja arendanud sotsiaalseid oskusi, on kõigest hoolimata lõppenud hoolealuse uue tõrjutusega, sest ta ei suuda täita valitsuse finantseeritud skeemidega ette nähtud tööhõivealaseid eesmärgi.

Noortementorluse kasvav formaliseeritus on põhinenud osaliselt kasulikul, kuid ekslikul eeldusel, et kui paindlikud noored leiavad endale ise mentori, siis vähemvõimekad muutuvad paindlikuks, kui neile mentor määratakse. Nagu ka ettevõtluse kontekstis, ei seisne viga mitte ainult teiste muutujate ignoreerimises, vaid selles, et korrelatsiooni mentori omamise ja edu vahel peetakse otseks põhjuslikuks suhteks. Garmezy (1982) ja Philip (1997) hoiatavad, et see võib kaasa tuua vähemsoodsaid väärtushinnanguid edu olemuse ja selle kohta, millised inimesed sobivad mentoriks. Nagu ka ettevõttementorluse puhul, võib siingi esitada küsimusi loomuliku mentorluse jätkuvast toimimisest kõrvuti ametlike mudelitega. Noortementorluse kontekstis, kus distants hoolealuse ja mentori vahel tundub olevat suurem ja väärtushinnangud konfliktsemad, teravnevad need küsimused veelgi. Millised võivad tagajärjed olla noortele, kes on silmitsi konkurentsi ning vahel ka loomuliku ja kaasava mentorluse konfliktsete juhistega?

Dishion, McCord ja Poulin (1999) annavad ülevaate süstemaatilises kaasava mentorluse uurimisest USAs. See näitab, et paljudes programmides on mentoritega noorte tulemused osutunud halvemaks kui kontrollrühmal. Williamson ja Middlemiss (1999) viitavad, et eesmärk lahutada väiksemate võimalustega



noored oma sugulastest, sõpruskonnast ja kogukondlikest sidemetest ning kaasata nad ametlikule tööturule on ebareaalne, sest selle sotsiaalne ja majanduslik hind on noortele liiga kõrge.

Kõige värskem Ühendkuningriigis avaldatud uuring (Philip, Shucksmith, King 2004) uuris kolme noortementorluse ja noortega sõbrunemise vormi, millega tegelevad nii elukutselised kui ka vabatahtlikud. Taas ilmnes, et noored hindavad seda kogemust positiivselt, kuid see on ikkagi riskantne ettevõtmine. Mentorlussuhte lõppemine võib kahjustada sellega kaasnevaid tajutavaid hüvesid ja tugevdada tõrjutusetunnet. Autorid osutavad ohule, et mentorlust käsitletakse kõikelahevahendina, mitte aga ühe elemendina sekkumiste jadas. Järgmine tähtis avastus on, et domineerivad mentorlusekäsitlused võivad olla liiga kitsarinnalised ja liiga karmilt ettekirjutavad ega võimalda noortel teha produktiivsemaid valikuid ega küsimusi läbi rääkida. Ootused saavutada ettekirjutatud tulemusi kindlaksmääratud aja jooksul annavad tõenäoliselt vastupidise tulemuse.

Mitu autorit (Gulam, Zulfiqar 1998; Jeffs 1999; Philip 2000; Piper, Piper 2000) on kaasavat mentorlust kritiseerinud, väites, et see meenutab rakendussotsioloogiat. Kokkuvõtlikult väidavad nad selle põhinevat seisukohal, et need noored ja vaene töölisklassikeskkond, kust nad pärinevad, on hälbinud ja puudulikud. Töökölblikkuseks vajalikke omadusi, mida nad püüavad noortesisse sisendada, iseloomustatakse peamiselt kui nõustumist võimsate tööandjate tahtega ja selle austamist (Ainley 1994; Gleeson 1996). Nii patoloogilise lähenemisega sekkumised pigem tugevdavad kui leevendavad ebavõrdsust. Ka siin on olulised varjatud võimusuhted ja domineerivate rühmade varjatud huvid.

Ebavõrdsus ei pruugi puudutada ainult neid, kelle eest mentorid hoolitsevad. Enamik sotsiaalselt tõrjutud noortementoreid (vabatahtlikke või palgalisi) on naised. Kuigi vabatahtlikele püütakse seda tegevust tihti reklaamida kui nende kultuurilist pagasit rikastavat kogemust, tähendab mentorluse jätkuv pidamine loomupäraselt mitteformaalseks protsessiks, et nende kultuuriline pagas tegelikult aheneb: nad saavad ainult minimaalselt koolitust ja toetust võrreldes traditsioonilise ülikoolijärgse õppe ja kliinilise järelevalvega, mis saab osaks erivajadustega noortega töötavatele professionaalidele. Samuti rõhutatakse mentorite isiklikku pühendumist hoolealustele ja loodetakse, et nad lähevad oma hoolitsuses töökohustustest kaugemale (selle kohta toob näite Ford (1999), kuigi seda on ka mujal sageli korratud), mis võib iseenesest suuresti ekspluaateerida naise kui hoolitseja soorolli (Colley 2001b, 2003a). Pealegi, elukutselisi noorsoo- ja sotsiaaltöötajaid rõõmustab mentorluses pigem võimalus töötada noortega, mitte noorte jaoks, kuid neile võivad osaks saada tõsised pinged mentorluse ja oma teiste professionaalsete kohustuste täitmise vahel (Philip, Shucksmith, King 2004).

See noortementorluse mudelite analüüs avaldab olulist mõju Hunti (1986) poolt korporatiivses kontekstis kindlaks määratud mentorluse stiilidele: kasulikud poliitilised ja majanduslikud eesmärgid, seotus eri liiki teadmistega ning institutsioonides, kogukondades ja ühiskonnas tervikuna valitseva *status quo* tugevdamine või katkestamine. See kinnitab ka meie ulatuslikuma aruande teese (Colley, Hodkinson ja Malcolm 2003), et eri mentorlusmudelite formaalsete ja mitteformaalsete omaduste tasakaalu mõju hindamine on oluline otsustamisel, kuidas

plaanide ja praktikaga edasi minna. See paneb mõtlema, milline on selle analüüsi tähendus Euroopa noorsoosektorile, eriti debatile mitteformaalse õppe hindamise ja tunnustamise kohta.

Mitteformaalsuse ja formaalsuse tasakaalunihe mentorluses: tähendus Euroopa noortesektorile

Üks selle konverentsi materjale rõhutab:

„... vastuoluline küsimus mitteformaalse hariduse/õppe hindamisest noorsoosektoris. Mõned keelduvad sellest, arvates, et see toob kaasa formaalhariduse täieliku sissetungi. Tegelikult ei tohiks mitteformaalne õpe noorsoosektoris kaotada oma avatud olemust ja muutuda formaalharidussüsteemi imiteerivaks ametlikuks struktuuriks” (Euroopa Komisjon ja Euroopa Nõukogu 2004: 10).

Nagu juba öeldud, ütleb meie uurimus (Colley, Hodkinson, Malcolm 2003), et probleemi niisugune püstitus – ühe kavandatava õppetüübi vastandamine teisele – ei ole kasulik. Näitasime paljude empiiriliste juhtumiuuringutega, et sellised nihked muudavad õppimise olemust, kuid on võimatu otsustada nende nihete üle lihtsate ja abstraktsete võrrandite abil: mitteformaalne ei tähenda alati ilmtingimata head ja formaalne halba, ka vastupidine pole alati tösi. Liiatigi, kui me kaalume ametlike omaduste, näiteks hindamise ja akrediteerimise/tunnustamise kasutuselevõttu, sõltub tulemus suuresti eesmärgist, kontekstist ja võimusuhetest nende muutuste toimumise kohas.

Power (1997) väidab, et tänapäeval elame me auditiühiskonnas, mida paljudes riiklikes valdkondades juhib mõte, et muudatusi ja kvaliteeti on võimalik saavutada ainult selgelt mõõdetavatele tulemustele keskendunud hoolikalt eesmärgistatud tegevuste kaudu. Kaasav mentorlus on vaid üks näide sellist kasvavast trendist. Selliste lähenemiste propageerimine poliitilises kirjanduses tundub lähtuvat eeldusest, et niisugused muutused on kas enesestmõistetavalt kasulikud või esindavad mõnikord ainuvõimalikku tegevussuunda.

Euroopa poliitilised dokumendid väidavad, et vähem formaalse õppe valideerimise ja tunnustamise probleemi saab leevendada läbipaistvuse tagamisega. Samas aga väidab Strathern (2000), et soov muuta nähtamatu nähtavaks on auditikultuuri keskmeks ja et niisugune nähtavus on nagu kahe teraga mõök. See peaks kindlustama inimeste usaldust üksteise vastu, kuigi „juba soov seda teha osutab usalduse puudumisele” (Strathern 2000: 310). Audit võib nõuda ühest küljest läbipaistvuse edendamist, teisalt aga olla distsiiplinaarse järelevalve vahendiks ning lisaks võib soodustada teatud varjamise vorme, mille puhul inimesed oma eesmärkide saavutamise ja huvide säilimise nimel unustavad läbipaistvuse, mängivad „auditit” ja tegelevad „loova raamatupidamisega”. Sääraseid nähtamatu nähtavaks muutmise püüdluste tulemusi ei saa garanteerida ja need võivad kavandatud tulemusi moonutada või isegi blokeerida, nagu nägime juhtuvat kaasava mentorluse puhul.

Vaadeldes selles valguses arenguid noortementorluse mitteformaalse ja formaalse tasakaalu muutmise suunas, kerkib hulk küsimusi. Esiteks, miks on planeeritud mentorlus mõnede valitsuste silmis nii populaarne? Paljud märgid

näitavad, et see pakub neile vabatahtlike kasutamise abil palju odavamalt alternatiivi kui traditsiooniline noorsootöö. Samas aga tähendab vabatahtlike mentorite formaalse koolituse ja kvalifikatsiooni puudumine, et nad pole sageli küllalt kompetentsed noortega, eriti tõsisemate erivajadustega noorukitega tegeldes professionaalset seisukohta võtma. Sellel võib olla eriti oluline kaastähendus noortele, kes on mentoriks oma sõpradele.

Teiseks, kui demokraatlik või vabastav protsess on mentorlus? Minu kaasava mentorluse uuring (Colley 2003a, 2003b) näitas, et mentoritel kujunes mõistev, kuid väga tugev vastumeelsus arutada oma hoolealustega võtme poliitilisi teemasid ja küsimusi, näiteks ametiühingu õigusi. Institutsiooniline asukoht lõi väga piiratud ettekujutuse sellest, mida aktiivne kodanikuks oleks võiks tähendada või milliseid teisi mudeleid võiks arendada.

Kolmandaks, kui mentorlus on suunatud sotsiaalselt tõrjutud noorte loimimisele, mis oleks selle keskmeks? Valitsevad poliitikad ja mentorlusmudelid, mida need soodustavad, keskenduvad noorte muutmisele, nii et nad sobiks olemasolevatesse sotsiaalsetesse ja tööturu struktuuridesse. Aga kui need struktuurid ise soodustavad sotsiaalset tõrjutust töökõlblikkuse kitsa määratluse, soolise, rassilise ja klassilise diskrimineerimise ning stereotüüpide loomise tõttu, tekib teistsugune rõhuasetus. Mentorite roll peaks hõlmama ka noorte toetamist, kui nad selliste takistustega silmitsi satuvad, ja nende nõustamist niisuguste struktuuride trotsimiseks ja muutmiseks – muu hulgas ka kampaaniate korraldamist seadusandlike muudatuste propageerimiseks.

Viimane ja ilmselt tähtsaim küsimus: kuidas mentorlus aitab reageerida Euroopa noorte „Valges raamatus” (EC 2001b) tõstatatud põhiteemale – noorte karjääri individuaalsus 21. sajandil? Väga sageli on Ühendkuningriigi ja USA mentorlusprogrammid planeeritud individuaalse sekkumisena, mis tugevdab noorte trajektoore isolatsiooni ja killustatust. Aga neid ei pruugi niimoodi kasutada. Radikaalset mentorlustraditsiooni järgivad noorsoo- ja kogukonnatöötajad on seda hoopis teisiti kasutanud, nimelt mõnele noorele vajaliku alusena enesekindluse saavutamiseks eesmärgiga võimaldada neil osaleda kollektiivses liikumises sotsiaalsete muutuste suunas (Fordham, Poulton, Randle 1979; Philip 1997). Niisugune sotsiaalne eesmärk võib osutada oluliseks elemendiks, mida kaasata planeeritud mentorlusprogrammidesse.

Mentorluse edasise arengu seisukohalt on tähtsad teadusuuringud, mis ei piirdu ainult tehniliste vahendite ja tulemuste hindamisega, vaid analüüsivad ka mentorluse toimet mikrotasandil ning laiemat sotsiaalset ja majanduslikku konteksti. Selleks on vaja rohkem juhtumianalüüse, milles kvalitatiivsete meetoditega avaldatakse kõigi huvirühmade ootused praktiliste tegevuste suhtes. Eelkõige on vaja teadusuuringut, mis muudaks kuuldavaks mentorlussuhetes olijate – eelkõige noorte endi – hääle ega vaikiks maha negatiivseid kogemusi. Kui me ei mõista ainult seda, mis töötab, vaid sügavuti ka kompleksust, mis noortementorluses peitub, võib juhtuda, et suudame sellest arendada demokraatliku ja vabastava tegevuse, milles valitseb produktiivne tasakaal formaalsete ja mitteformaalsete omaduste vahel.

Kirjandus

Ainley, P. (1994) *Degrees of Difference*. Lawrence and Wishart: London.

Aldridge, S., Halpern, D., Fitzpatrick, S. (2002) *Social capital: a discussion paper*. http://www.strategy.gov.uk/downloads/seminars/social_capital/socialcapital.pdf (20.05.2005).

Billett, S. (2001) „Participation and continuity at work: A critique of current workplace learning discourses”, paper given at the conference *Context, Power and Perspective: Confronting the Challenges to Improving Attainment in Learning at Work*, Sunley Management Centre, University College Northampton, 8–10 November.

Bjørnåvold, J. (2000) *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Cedefop Key Reference Series 3013, Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg/Thessaloniki.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. (2nd ed.) Sage: London.

Colley, H. (2001a) „An ABC of mentors’ talk about disaffected youth: Alternative lifestyles, Benefit dependency, or Complete dunces?” *Youth and Policy*, 72: 1–15.

Colley, H. (2001b) „Righting re-writings of the myth of Mentor: a critical perspective on career guidance mentoring”, *British Journal of Guidance and Counselling*, 29, 2: 177–198.

Colley, H. (2003a) *Mentoring for Social Inclusion: A Critical Approach to Nurturing Mentor Relationships*. RoutledgeFalmer: London.

Colley, H. (2003b) „Engagement mentoring for ‘disaffected’ youth: a new model of mentoring for social inclusion”, *British Educational Research Journal*, 29, 4: 505–526.

Colley, H., Hodkinson, P., Malcolm, J. (2003) *Informality and Formality in Learning*. London: Learning and Skills Research Centre. <http://www.lsda.org.uk/pubs/dbaseout/download.asp?code=1492> (20.05.2005).

Davies, P. (2001) „Reflections on the Memorandum on Lifelong Learning”, *Journal of Adult and Continuing Education*, 7, 2: 109–114.

Dishion, T.J., McCord, J., Poulin, F. (1999) „When interventions harm: peer groups and problem behaviour”, *American Psychologist*, 9: 755–764.

Employment Support Unit (2000) *Mentoring Young People: Lessons from Youthstart*. ESU: Birmingham.

European Commission (2001a) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Communication from the European Commission. COM (2001) 678 final, Brussels.

European Commission (2001b) *A new impetus for European youth*. White Paper, Communication from the European Commission, COM (2001) 681 final, Brussels.

European Commission/Council of Europe (2004) *Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field*, Joint Working

Paper from the Youth Unit at the European Commission's Directorate General Education and Culture and the Youth Department at the Council of Europe's Directorate General Education, Culture and Heritage, Youth and Sport, Brussels and Strasbourg, February.

Ford, G. (1999) *Youthstart Mentoring Action Project: Project Evaluation and Report Part II*. Institute of Careers Guidance: Stourbridge.

Fordham, P. (1979) „The interaction of formal and non-formal education”, *Studies in Adult Education*, 11, 1: 1–11.

Fordham, P., Poulton, G., Randle, L. (1979) *Learning Networks in Adult Education: non-formal education on a housing estate*, Routledge & Kegan Paul: London.

Freedman, M. (1999) *The Kindness of Strangers: Adult Mentors, Urban Youth and the New Voluntarism*. Cambridge University Press: Cambridge.

Garnezy, N. (1982) „Foreword”, pp. XIII–XIX. – Werner, E.E. and Smith, R.S., *Vulnerable But Invincible: A Study of Resilient Children*. McGraw-Hill: New York.

Gay, B., Stephenson, J. (1998) „The mentoring dilemma: guidance and/or direction?” *Mentoring and Tutoring*, 6, 1: 43–54.

Gleeson, D. (1996) „Post-compulsory education in a post-industrial and postmodern age”, pp. 82–104. – Avis, J. et al., *Knowledge and Nationhood: Education, Politics and Work*. Cassell: London.

Gray, W. A. (1986) „Components for developing a successful formalized mentoring program in business, the professions, education and other settings”, pp. 15–22. – Gray, W.A. and Gray, M.M. (eds) *Mentoring: Aid to Excellence in Career Development, Business and the Professions – Proceedings of the First International Conference on Mentoring Vol. 11*. International Association for Mentoring: Vancouver.

Gulam, W., Zulfiqar, M. (1998) „Mentoring – Dr. Plum's elixir and the alchemist's stone”, *Mentoring and Tutoring*, 5, 3: 46–56.

Hunt, D.M. (1986) „Formal vs. informal mentoring: towards a framework”, pp. 8–14. – Gray, W.A. and Gray, M.M. (eds) *Mentoring: Aid to Excellence in Career Development, Business and the Professions - Proceedings of the First International Conference on Mentoring Vol. II*. International Association for Mentoring: Vancouver.

Jeffer, T., Smith, M. (1987) *Youth Work*. Macmillan: Basingstoke.

Jeffer, T., Smith, M.K. (1996) „Young people, youth work and a new authoritarianism”, *Youth and Policy*, 46: 17–32.

Jeffer, T. (1999) „Research perspectives on mentoring: an exploratory critique”. – National Youth Agency, *Report of Research, Policy and Practice Forum on Young People: Mentoring*. National Youth Agency: Leicester.

Kram, K.E. (1988) *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. University Press of America: Lanham.

Levinson, D.J., et al. (1978) *The Seasons of a Man's Life*. Ballantine: New York.

McGivney, V. (1999) *Informal learning in the community: a trigger for change and development*. National Institute for Adult & Community Education: Leicester.

Miller, A. (2002) *Mentoring For Students and Young People: A Handbook of Effective Practice*. Kogan Page: London.

Philip, K. (1997) *New Perspectives on Mentoring: Young People, Youth Work and Adults*, unpublished PhD thesis, University of Aberdeen.

Philip, K. (2000) „Mentoring: pitfalls and potential for young people?” *Youth and Policy*, 67: 1–15.

Philip, K., Shucksmith, J., King, C. (2004) *Sharing a Laugh? A qualitative study of mentoring interventions with young people*. Joseph Rowntree Foundation: York, <http://www.jrf.org.uk/bookshop/eBooks/1859351662.pdf> (20.05.2005).

Philip, K., Hendry, L.B. (1996) „Young people and mentoring – towards a typology?” *Journal of Adolescence*, 19, 3: 189–201.

Piper, H. ja Piper, J. (2000) „Disaffected young people as the problem. Mentoring as the solution. Education and work as the goal”, *Journal of Education and Work*, 13,1: 77–94.

Power, M. (1997) *The Audit Society: rituals of verification*. Oxford University Press: Oxford.

Roberts, A. (2000) „Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature”, *Mentoring and Tutoring*, 8, 2: 145–170.

Roche, G.R. (1979) „Much ado about mentors”, *Harvard Business Review*, 57, 1: 14–28.

Scandura, T.A. (1998) „Dysfunctional mentoring relationships and outcomes”, *Journal of Management*, 24, 3: 449–467.

Schapiro, E. (1978) „Moving up: role models, mentors and the patron system”, *Sloan Management Review*, 19, 3: 51–58.

Skinner, A., Fleming, J. (1999) *Mentoring Socially Excluded Young People: Lessons from Practice*. National Mentoring Network: Manchester.

Social Exclusion Unit (1999) *Bridging the Gap: New Opportunities for 16–18 Year Olds*. The Stationery Office: London.

Speizer, J. (1981) „Role models, mentors and sponsors, the elusive concepts”, *Signs* (Summer): 692–712.

Strathem, M. (1997) „Improving ratings: audit in the British University system”, *European Review*, 5, 3: 305–321.

Werner, E. E., Smith, R. S. (1982) *Vulnerable But Invincible: A Study of Resilient Children*. McGraw-Hill: New York.

Williamson, H., Middlemiss, R. (1999) „The Emperor has no clothes: cycles of delusion in community interventions with 'disaffected' young men”, *Youth and Policy*, 63: 13–25.

Tänuavaldused

Suurt tunnustust väärrib panus, mille andsid selle töö valmimisse Phil Hodginsoni ja Janice Malcolmi.

Erialgset teadusprojekti „Mitteformaalne õpe: kontseptuaalne territoorium” fi-
nantseeris õppimise ja oskuste keskus, grant LSRC 442.



4. Perekondlikud oskused kui innovaatilise inimressursi arendamise allikas

Annemarie Gerzer-Sass

Selles ettekandes tutvustatakse uurimisprojekti raames välja töötatud oskuste bilanssi, mille abil püütakse rakendada perekonnaelust pärit oskusi inimressursside arendamiseks ettevõtluses. Sel eesmärgil tuleb ettevõtte kontekstis tunnustada mitteformaalseid ja väljaspool töökohta omandatud oskusi. Oskuste bilanss annab ettevõtte personaliosakonnale vahendi, mis võimaldab tunnustada töötajate oskusi – eriti pereelus omandatud – ja rakendada nendega kaasnevat pädevuspotentsiaali. Nii haakub oskuste bilanss diskussiooniga selle üle, kuidas paremini ühitada pereelu ja lapsevanemate tööhõivet ning seda vaadeldakse kui sidusainet, mis peaks võimaldama perekohustuste ja tööhõive õiglasemat jaotust sugude vahel.

Perekond: üks paljudest elamisviisidest, kuid hindamatu väärtusega õppekoht

Kuigi elu perekonnas on ainult üks paljudest kooselu vormidest, avaldub see mitmes muutuvus vormis ja mitmel põhjusel: tuumperekond samal määral kui vabaabielus olev lastega paar, üksikvanem ja uut tüüpi perekond – kasupered, lapse adopteerinud pered ja mitmed hoolduspere vormid. „Enam ei ole võimalik eeldada, arvata ega kindlalt väita, mis on, mis võiks olla või mis peaks olema perekond, abielu, vanemlikkus, seksuaalsus, erootika ja armastus. Nende sisu, normid, moraal ja võimalused muutuvad ning neid tuleb dešifreerida, arutada, koordineerida ja õigustada kõigis üksikasjades: kuidas, mis, miks või miks mitte” (Beck, Beck-Gernsheim 1990). Seega ei ole 2000. aastal perekonnamõiste enam mingi lihtne programm. Kuid oskuste omandamise seisukohast on see mõiste tõhus. Kirjeldatu valguses nõuab pereelu lähemat vaatlemist, et selgitada välja need oskused, mida on vaja pereeluga kaasnevate ülesannetega toimetulekuks, aga samuti võimalused nende oskuste kasutamiseks inimese tööelus ja edasises arengus.

Ülaltoodu peamiseks põhjuseks on asjaolu, et tavalised tehnilised ja professionaalsed oskused aeguvad järjest kiiremini tehnoloogilistest ja organisatsioonilistest muutustest lähtuvate uute töömaailma struktuuride tõttu. Selle protsessi kiiluvees omandavad elukutseüleused oskused – võtmeoskused või elukestev õpe – järjest suurema tähtsuse. Ja see suund ei piirdu tipposkusi nõudvate ametikohtadega.



Oskuste arendamise teooria ja praktika seisukohalt liiguvad mitteformaalsed protsessid ja õppekohad üha rohkem huvikeskmesse. Perekonda koos sellealaste kogemuste ja tegevustega, mis on üheks elamise võtmealaks väljaspool töökohta, on hakatud alles äsja tunnustama kohana, kus omandatakse oskusi, mida ka ettevõtted saavad rakendada. Siiani on seda eluvaldkonda vaadeldud peamiselt kui kohta, kus sooritusvõime ja oskused vähenevad. Tegelikult õpetab töö, mida teeme perekonnas, meile ka oskusi, mida saab kasutada töö juures, ning nii võib selliseid oskusi omandada nii tasulise tööga kui ka perekonnas. Peamiselt on need emade/naiste oskused, mistõttu seni on pereelus omandatud oskuste ülekandmine piirdunud traditsiooniliselt naislike töövaldkondadega, st kodu-, haridus- ja sotsiaaltöö. Kuid samad pereoskused on olemas ka partnerlusele orienteeritud isadel, kes osalevad aktiivselt igapäevases pereelus ja lastekasvatamises. Seepärast ei peaks uuringud selle kohta, kuidas pereoskusi tööellu üle võtta, piirduma ainult emadega, vaid kaasama ka isasid. Eriti arvestades asjaolu, et tavapärased mehe-naise rollid muutuvad, eelkõige ja eriti töötava maailma muutumise tagajärjel. Seetõttu järgnebki nüüd lühike kõrvalepõige, mis visandab need koostoimed.

Pere rolli muutumist ei saa mõista ilma töötava maailma muutumist vaatlemata

Üldiselt on industriaalühiskond lahendanud konflikti töö- ja pereelu vahel, jaotades töö funktsionaalselt meeste ja naiste vahel, mida võib näha kõigis ühiskonnakihtides. Sellisel tööjaotusel põhinev sugudevaheline leping on toonud kaasa palju ebastabiilsust, sest see on loonud lepingupartnerite vahel ebavõrdsuse ja majandusliku sõltuvuse, samuti töö soopõhisest jaotusest tuleneva naiste sotsiaalse marginaalsuse. Ameerika antropoloog James Scott nimetab seda printsipi funktsionaalseks läbipaistvuseks. Eriti eraelu sfääris tugevdas seda põhimõtet seostamine konkreetsete väärtustega, näiteks veendumusega, et ema kasvatus on parem kõigist teistest kasvatusvormidest. Samas on ühe põlvkonna vältel riigi majanduse struktuurilised muutused toonud kaasa industriaalsete töökohtade osa vähenemise 50-lt protsendilt 33-le, võimaldades kasvada ja laieneda teenustesektoril ja kõrgtehnoloogilisel tööturul (Bertram 1997). Funktsionaalse läbipaistvuse printsipi, mida iseloomustavad kindlate ajapiiridega skeemid, eluaegse töötamise võimalus ühe tööandja juures ja mehe-naise rolli selge erinevus, esineb neis uutes sektorites ainult piiratud ulatuses. Küsimus töö kombineerimisest pereeluga ei seisne mitte ainult töötajate oskuste, näiteks paindlikumas tööajajas ja nõuetele vastavas lastehoius, vaid kõige olulisem on küsimus, kuidas lahutada meheroll sellele omistatud üheselt mõistetavast peamise toitja ja töölise funktsionaalsest määratlusest. Seda ei saavuta mitte ainult lisahariduse andmise teel, vaid see nõuab kultuurilist muutust, mida peavad toetama ka paljud ettevõtted. Kõik hiljutised uuringud kinnitavad meeste soovi „olla rohkem isa”. Siiski pörkub säärane eesmärk peagi takistustega: nimetatakse rahalisi põhjuseid ja eelkõige tööandjate vastuseisu, näiteks kui isad soovivad vanemapuhkusest osa saada (Vaskovica, Rost 1999).

Siiani on töökohtades rakendatud pere- ja tööelu tasakaalustamise meetmed suunatud peamiselt naistele ja emadele. Isadele mõeldud peresõbralike pakumiste tähtsust ei ole üldse tunnustatud või on neid alles hakatud tunnustama ja nende üle diskuteerima (Busch 1997). Teatavasti juhivad teadusuuringud pidevalt tähelepanu isa tähtsusele ja vastutusele perekonnas (Fthenakis, Griebel

1993; Seehausen 1995) ning kutsuvad üles toetama niisugust perepoliitikat, millesse emad ja isad oleksid võrdselt kaasatud (Wingen 1991). Nüüd aga tõusevad sellest kaugemale ulatuvad küsimused, nimelt: kuidas saaks pereelus omandatud oskusi kasutada töökojal ja mida peaks lisaks naiste toetamisele hõlmama peresõbralik ettevõtluspoliitika. Kuigi see protsess on veel lapsekingades, tähendab see siiski paradigma muutust ettevõtluspoliitikas – seni on viimati nimetatud olnud orienteeritud turule ja ettevõttesisesse soorituse kriteeriumidele ning täielikult või peaaegu ebaõnnestunud perekonna kui ressursiallika ja innovatsioonipotentsiaali kaasamisele (Sass 2000).

Selle paradigma muutmise toetamiseks püüab uurimisprojekt „Perekondlikud oskused kui innovaatilise inimressursi arendamise allikas” pakkuda vahendit, mille kohaselt lastekasvatamiseks ja perekohustuste täitmiseks kulutatud aega ei peeta karjääris enam kaotatud ajaks, vaid lisakvalifikatsioonide omandamise ajaks.

Katse ümber hinnata perekonnatöös täienenud oskusi

Töötava maailma trendide ja muutustega kaasneb ka õppimise ümberhindamine. Elukestev õpe on maagiline valem, mis võimaldab edukat üleminekut teadmispõhisele majandusele ja ühiskonnale. Euroopa Komisjon defineerib elukestvat õpet kui „kogu elu hõlmavat õppetegevust eesmärgiga parandada teadmisi, oskusi ja pädevusi” (Euroopa Komisjon 2000). Selles kontekstis liiguvad tähelepanu keskpunkti lisaks formaalse õppe kohtadele – haridus- ja koolitusasutustele – ka mitteformaalse õppe kohad. Hobitegevuste ja kogukonna kõrval nimetatakse ka perekonda kui mitteformaalse õppimise kohta, kuid rohkem sellele tähelepanu ei pöörata. Et sotsiaalsete oskuste omandamine ja praktiseerimine seondub mitteformaalsete õppekohtadega ning hiljutised uuringud kinnitavad, et enam kui 70% sotsiaalsetest oskustest omandatakse väljaspool institutsioonilisi õppimise kohti (Livingstone 1998), kujutab perekonna osatähtsuse alahindamine tõsiselt puudust.

Projekt „Perekondlikud oskused kui innovaatilise inimressursi arendamise allikas” püüab seda puudust kõrvaldada. Projekt on suunatud sellele, et perekonnas omandatud sotsiaalseid oskusi uue tööriista – oskuste bilansi – abil salvestada ja hinnata ning seejärel muuta need oskused ettevõtetele kasutuskõlblikuks. Viimastel aastatel on sotsiaalsete oskuste edastamise ja kehtestamise strateegiad ja protseduurid personalivalikul järjest otsustavamaks saanud (tõsi, ainult juhtide puhul), mis annab tunnistust suurenevast huvist sotsiaalsete oskuste vastu (vt Erler ja Nufihart 2000). Ülaltoodu valguses tõstatatakse oskuste bilans küsimuse, kuidas perekohustusi täites omandatud oskuste potentsiaali tunnustada nii, et inimene saaks neid oma karjääris ära kasutada, ning kuidas veenda era- ja avaliku sektori tööandjaid, et kui nad ei suuda oma ettevõtte kvalifikatsioonide ja teadmiste haldamisse rakendada oskusi, mida emad-isad on omandanud peres kui koolituskohas, siis nad raiskavad väärtuslikku oskuste potentsiaali.

Perekonna kui koolituspäiga iseloomulikuks jooneks on see, et õpe ei toimu mitte organiseeritult, vaid tegevuse kaudu. Niisugust õppimist võib vaadelda ka kui tegevusele orienteeritud õpet, sest isikliku ja teadmiste arengu aluseks

on aktiivne reageerimine elavale õppimiskultuurile. Perekonna otsene, isiklik ja vastutustundlik olemus ning sellega kaasnevad emotsionaalsed aspektid tähendavad, et perekonnal õppekohana on sageli oskuste arengule tugevam ja jätkusuutlikum mõju kui paljudel formaalsetel õppeprotsessidel (Gerzer-Sass 2001). Samas, väljaspool kooli omandatud oskuste puhul tekib küsimus, kuidas neid töömaailma üle kanda. Enamik inimesi ei teagi, mida nad väljaspool kooli ja kutsealast koolitust, eriti perekonnas, on õppinud ja mida kõike nad oskavad. Niisuguste oskuste vähenemine aktsepteerimine avalikkuses ja ettevõtetes teeb raskeks nende kasutuselevõtu töökohal, takistades seega nende tunnustamist. Seda hoolimata asjaolust, et paljusid neid oskusi rakendatakse igapäevatoos niikuinii.

Oskuste bilanss: sotsiaalsete oskuste individuaalne salvestamine ja hindamine

Oskuste bilanss koosneb neljast osast ja algab teemaga „Elulugu kui õppimise lugu”. Selles innustatakse inimesi oma oskuste kaardistamise abil tagantjärele tunnustama ja kindlaks tegema kõige olulisemaid väljaspool formaalseid õppekohti – koole, koolitus- ja kutsehariduskeskusi – omandatud oskusi ja kogemusi ning lisama need oma elulookirjeldusse; samuti nimetama olulisi sündmusi ja teemasid, mis on nende isiklikku arengut mõjutanud, nt spordiklubisid, ühistegevõtmisi sõpradega jms, mis aitasid omandada oskusi, millest seniajani kasu on. Sellise biograafilise lähenemise kaudu, mis vaatlleb perekonda kui kogemuste allikat, tutvustatakse perekonda mitme praktilise harjutuse kaudu ning inimestel palutakse kirjeldada peres omandatud kogemuste ja õppimise mõju oma isiksusele. Kogu toimetulekuoskuste skaala, mida on igapäevaprobleemide lahendamiseks vaja või tuleb mobiliseerida, esitatakse igapäevaste näidete (nt lapse äkilise haiguse) kaudu. See näide demonstreerib ka, et koos mitme inimesega mitmesugustele nõudmistele reageerimine eri olukordades mitte ainult ei rikasta olemasolevaid oskusi uute kogemustega, vaid aitab ka uusi oskusi omandada.

Enesekindluse näite abil demonstreerime, et seda omadust saab treenida või taasomandada nii peres kui ka töökohal, täites eri olukordades ja kontekstides paljusid rollinõudeid. Enesekindluse puhul on tõepoolest olemas side näiteks poja lasteaiaõpetajaga ja töö üllemusega toimetuleku vahel.

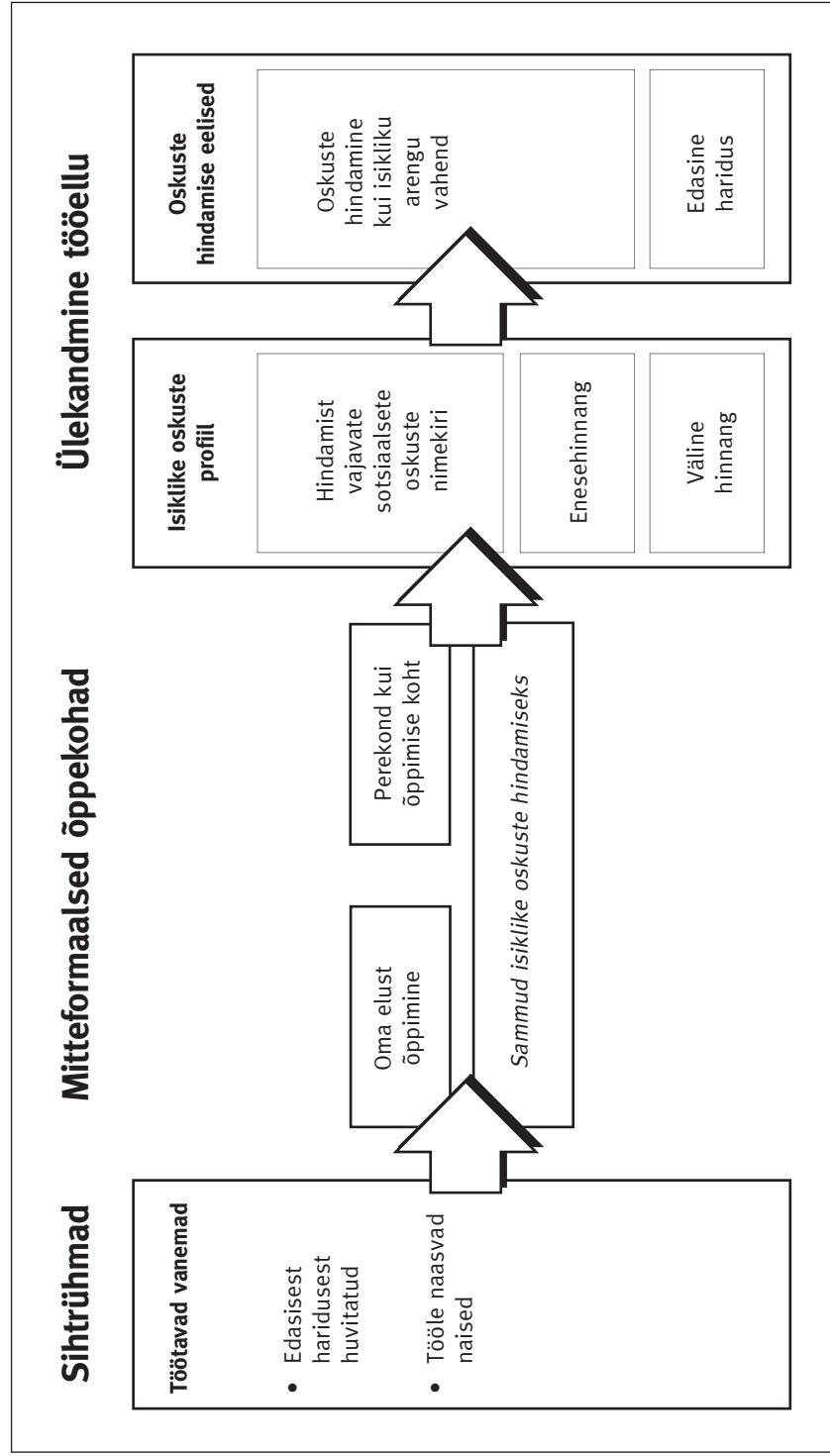
See ja sellesarnased näited illustreerivad asjaolu, et peres omandatud oskusi saab tõepoolest töökohale üle kanda, isegi kui vahel on vaja teatavaid modifikatsioone.

Ülaltoodut arvestades tuleb oskuste bilanssi vaadelda kui protsessile orienteeritud vahendit, mis innustab inimesi saama teadlikuks omaenese oskustest ning pidama neid isiklikuks kapitaliks, mida saab kasutada paljudel juhtudel.

Nagu juba nimetatud, on oskuste bilanss suunatud isiklike oskuste profiili koostamisele. See on nagu kataloog, milles on välja toodud oskused valdkondade või individuaalsete oskuste kaupa ja mida võib kasutada enesehindamiseks. Näiteks valdkond „paindlikkus ja mobiilsus” võimaldab hinnata, kas me kohandame oma eesmärgi ja ideid uute olukordade ja muutunud oludega, tunnustame ja aktsepteerime isiklike huvide ja vajadusi ning oleme avatud

uutele ülesannetele ja väljakutsetele. Hinnatakse skaalal „suurepärase”, „hea”, „piisav” kuni „peaaegu olematu”. Teise inimese, näiteks kolleegi, ülemuse või kellegi teise hinnang võiks aidata oskusteprofiili läbi vaadata ja objektiivsemaks muuta. Nagu näitavad mõned empiirilised uurimused sellel teemal, kasutatakse säärast dialoogi tüüpi hindamist nõuetekohase mõõtmise asemel järjest enam. Oskuste profiili kasutamine sõltub isiklikest huvidest ja olukorrast: seda võidakse teha töökohas kutsealase ümberorienteerumise otstarbel pärast kodus oldud aega, jätkukoolituse planeerimiseks või lihtsalt selleks, et kontrollida, milline on inimese oskuste arengu hetkeseis.

Et oskuste profiil ei ole üldine psühholoogiline test, kuid on suunatud personali professionaalsele arengule, tuleks oskuste bilanss kui vahend ühendada personalitööga. Selleks on personaliarenduse eest vastutavale töötajale koostatud infotrükkis, mis annab teavet ja näpunäiteid, kuidas oskuste bilanssi kui vahendit kasutada. Juba olemasoleva personaliarenduse strateegia põhjal võib oskuste bilanssi kasutada personaliintervjuude tegemisel, vahendite ümberkujundamiseks või otsuste vastuvõtmiseks meeskonna arendusprotsessis. See toob siiski kaasa vajaduse hinnata ja (vähemalt ligikaudselt) kindlaks määrata sotsiaalsete oskuste osa ettevõtte nõudmiste seas. Võrreldes asutuse nõudmisi isiklike oskuste profiiliga, saab juht või personalitöötaja otsustada, kas töötaja on tööks sobiv (osaliselt või üldse mitte sobiv jne) ning otsustada, milliseid lisakvalifikatsioone võiks vaja minna. Tõsi küll, selline lähenemine jätab kõrvale tehnilised küsimused, mis on jätkuvalt suure tähtsusega kõigi tööülesannete puhul. Kuidas oskuste bilansi profiili siduda tehnilist kvalifikatsiooni näitavate vahenditega, otsustab siiski iga ettevõtte ise.



Joonis 4.1. Oskuste analüüsi struktuur

Visioon järgmiseks dekaadiks: pere kasvatamine – tuntav konkurentsieelis

Seni on kodus pere heaks tehtava töö tunnustamist peetud perepoliitiliseks teemaks ning seda on harva vaadeldud naistele töökohal võrdsete võimaluste pakkumise taustal. Oskuste bilanss võib aidata kaasa sellele, et peretööd ei vaadelda enam kui ainuüksi naise kohustust, vaid mehi innustatakse selles vallas rohkem kogemusi omandama. Praegu annaks see naistele meeste ees konkurentsieelise, sest asjaolu, et siiani on nemad kandnud vastutust perekonna eest, räägib nende kasuks.

Kui oskuste bilanssiga õnnestub tõestada, et peres tehtav töö avab uued võimalused töö- ja tööturul vajalike kvalifikatsioonide omandamiseks ning teeb seda pealegi tööandjale tasuta, siis ei puuduta see küsimus mitte ainult sotsiaalpoliitikat, vaid eelkõige ärimaailma. See mitte ainult ei võimalda ühendada ettevõtete moderniseerimisstrateegiaid võrdsete võimaluste loomisega pere kasvatamisega tegelevatele meestele ja naistele (nii töökohal kui ühiskonnas), vaid see võimaldab vaadelda ka vanemapuhkusest tingitud töökäigu katkestusi ja perekondlikel põhjustel osalise tööajaga töötamise perioode professionaalses biograafias kui koolitusperioode ja muuta need seega majanduslikult väärtuslikumaks (Gerzer-Sass 2003).

See paneks ka avalikkuse ja ettevõtteid rohkem aktsepteerima neid töötajaid, kes soovivad töö- ja pereelu ühitada. Ja lõpetuseks: see aitaks tublisti vähendada praegu laialt levinud kultuurilist paradigmat, mille järgi on ideaalsed töötajad töökõlblikud vallalised. Paraku takistavad ettevõtete ootused tööalase liikuvuse ja biograafilise paindlikkuse suhtes endiselt vanemlust või vastutustundlikku lastega elu. See konflikt joonistub välja vajakajäämistest, mida Saksamaa valitsuse 5. perekonnateemaline aruanne (BMFSFJ 1995) nimetab „perede struktuuriliseks hooletussejätmiseks“. Selle, kas Saksamaa kui tööstusriik jääb ellu, määrab osaliselt ka asjaolu, kas lõpeb ükskõiksus perekonna kui inimpotentsiaali kaitsja rolli suhtes. Majandusliku lisandväärtuse tagamiseks peame looma tasakaalu inim- ja põhikapitali vahel (BMFSFJ 1993).

Kirjandus

Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (1990) *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

Bertram, H. (1997) *Familie leben. Neue Wege zur flexiblen Gestaltung von Lebensarbeitszeit, Arbeitszeit und Familienzeit*. Bertelsmannstiftung: Gütersloh.

BMFSFJ (Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth) (ed) (1995) *5 - Familienbericht: Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland*. BMFSFJ: Bonn.

BMFSFJ (Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth) (ed) (2003) *Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung: – Die Kompetenzbilanz: Kompetenzen aus informellen Lernorten erfassen und bewerten*. BMFSFJ: Berlin.

Busch, C. (1997) „Vater, Familie, Erwerbsarbeit. Ein Zustandsbericht“, *Trojaner. Forum für Lernen*, 4, 4: 36–38.

Erlar, W., Nufthart, C. (2000) *Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. Trends in Deutschland und Europa*. BMFSFJ: Bonn.

European Commission (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Staff Working Paper, SEC (2000) 1832, Brussels.

Fthenakis, W.E., Griebel, W. (1993) „Zur Vaterrolle in den modernen Familienstrukturen“, pp. 11–27. – Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau des Landes Nordrhein-Westfalen (ed) *Beruf und Familie. Eine Herausforderung nicht nur für Frauen. Dokumente und Berichte 26*. Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau des Landes Nordrhein-Westfalen: Düsseldorf.

Gerzer-Sass, A. (2001) „Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalpolitik“, pp. 167–179. – Leipert, C. (ed) *Familie als Beruf. Arbeitsfeld der Zukunft*. Leske und Budrich: Opladen.

Gerzer-Sass, A. (2003) „Familienkompetenzen – ein Baustein für die berufliche Kompetenz“, 3.14. – Knauth, P and Wollert, A (eds) *Human Resource Management*, 48, Deutscher Wirtschaftsdienst: Unterschleißheim.

Livingstone, D.W. (1998) *The education-jobs gap: underemployment or economic democracy*. Westview: Toronto.

Sass, J. (2000) *Gutachten Audit Beruf und Familie*. Deutsches Jugendinstitut: München (avaldamata käsikiri).

Seehausen, H. (1995) *Familie, Arbeit, Kinderbetreuung. Berufstchtige Eltern und ihre Kinder im Konfliktdreieck*. Leske und Budrich: Opladen.

Vaskovics, L.A., Rost, H. (1999) *Vater und Erziehungsurlaub*. Publications of the Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth (BMFSFJ), 179, Kohlhammer: Stuttgart.

Wingen, M. (1991) „Familientätigkeit. Behutsam verstärktes Engagement der Männer“, *Stimme der Familie*, 38: 7–8.

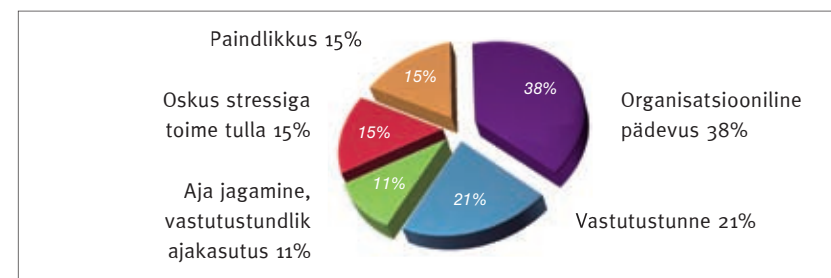
Mõned katseuuringu tulemused

Alltoodud tulemused põhinevad nende töötajate kirjalikul küsitlemisel, kes töötasid läbi pädevuste ülevaatelehe, mis oli üheks osaks projekti „Perepädevused kui innovaatilise personalipoliitika võimalus“ katsefaasis. Siin on toodud ainult Saksamaal korraldatud uuringu tulemused. Konverentsi dokumentide hulgast leiab ka Hollandis ja Ühendkuningriigis läbi viidud sarnaste uuringute osalised tulemused.

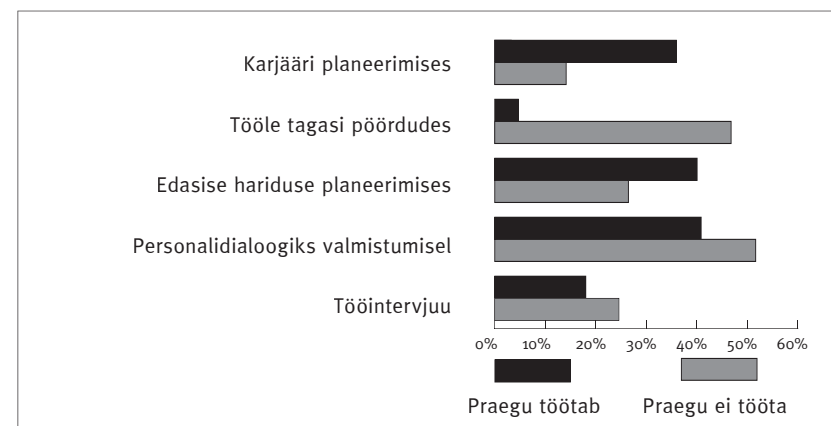
Uuringus osalemine oli vabatahtlik ja anonüümne. Intervjueeriti 142 inimest ettevõtetest, era- ja avalikust sektorist ning täiendusõppeasutustest. Tulemused ei ole representatiivsed, kuid need kajastavad teatavaid suundi ja osutavad mõnes aspektis erilist rõhku vajavatele punktidele.

Intervjueeriti 18 meest ja 124 naist. Enamikul (82%) on lapsed; 27%-l üks laps, 53%-l kaks last ja 20%-l kolm või enam last. Noorim laps on keskmiselt seitsmeaastane.

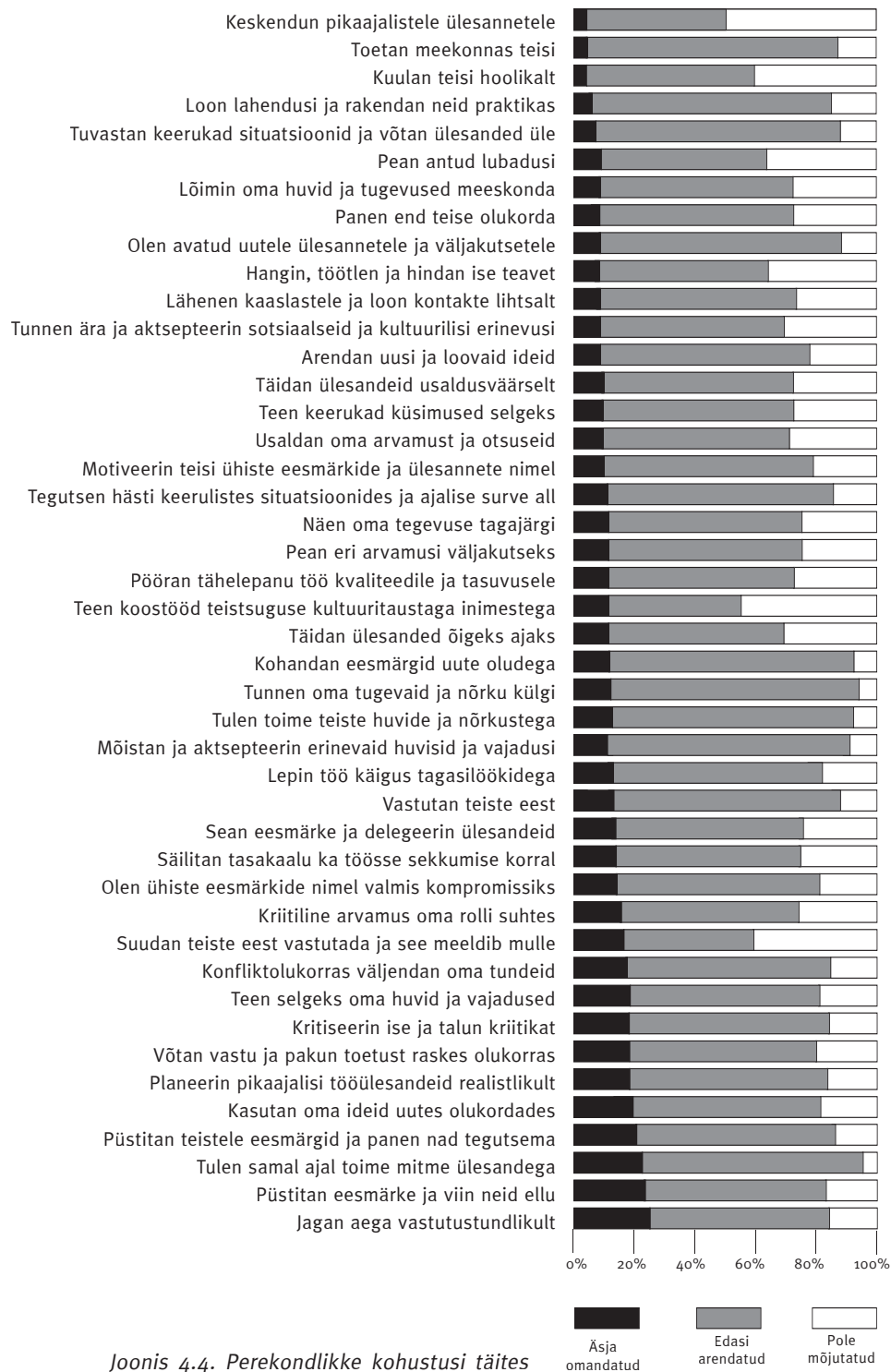
Uuringutulemuste kõrval näitavad joonised 4.2 ja 4.3 ka pädevuse ülevaatelehtede alusel tuletatud enesehinnangu tulemusi. Siin on antud 44 kategooriat või pädevust, milles intervjueeritavad on oma oskuste taset hinnanud (joonis 4.2). Samal ajal paluti intervjueeritavatel hinnata, kas nad on nimetatud oskuse hiljuti omandanud, seda edasi arendanud või pole perekohustused seda oskust mõjutanud (joonis 4.3). Joonis 4.1 esitab detailse ülevaate kategooriatest.



Joonis 4.2. Kõige tähtsamad peres omandatud pädevused (avatud vastused)



Joonis 4.3. Kindel otsus kasutada lähitulevikus pädevuse ülevaatelehtede tulemusi (%)



Joonis 4.4. Perecondlikke kohustusi täites omandatud oskused (%)

Pädevuse ja oskuse valdkond	Pädevus ja oskus	Oskuste profiil = Pädevuse tase				Need oskused said minu perecondlikus tegevuses...		
		Suudan seda teha...				Äsja omandatud	Edasi arendatud	Ei mõjutatud
	Märgi ära, mis kehtib sinu kohta	väga hästi	hästi	küllalt hästi	mitte hästi			
Eneseorganiseerimine / enesejuhtimine	1. Teadlikkus oma tugevatest ja nõrkadest külgedest							
	2. Oskus eesmärgi püstitada ja nende suunas liikuda							
	3. Oskus oma huve, soove ja vajadusi selgelt väljendada							
	4. Oskus aega eesmärgistatult ja vastutustundlikult kulutada ja korraldada							
	5. Oskus kasutada mõtteid ja pädevusi uutes ja tundmatutes olukordades							
Vastutustunne	6. Oskus oma käitumise tagajärgi näha							
	7. Oskus usaldusväärselt täita ülesandeid, mille eest vastutan							
	8. Oskus pidada antud lubadusi							
Paindlikkus ja võime stressiga toime tulla	9. Oskus keerukates olukordades ja ajalise surve all hästi toimida							
	10. Oskus keskenduda ka pikaajalistele ülesannetele							
	11. Oskus leppida tagasilöökidega töös							
Kommunikatiivsed oskused	12. Oskus säilitada tasakaalu ka siis, kui on vaja töösse sekkumisega toime tulla							
	13. Oskus teistele läheneda ja lihtsalt kontakte luua							
	14. Oskus teisi pikka aega tähelepanelikult kuulata							
	15. Oskus selgitada keerulisi küsimusi rahulikult ja täpselt							
	16. Oskus oma rolli diskussioonis kriitiliselt vaadelda							
Koostööoskused	17. Oskus teiste huvide ja vajadustega toime tulla							
	18. Oskus väljendada oma arvamust, isiklikke tundeid ja huve isegi keerulises olukorras							
	19. Oskus usaldada oma arvamust ja otsuseid ning neid vaidluses kaitsta							
	20. Oskus kritiseerida ja kriitikat vastu võtta							

Tabel 4.5. Minu isikliku pädevuse profiil – enesehinnang

	21. Oskus keerulises olukorras abi pakkuda ja seda vastu võtta										
Meeskonnatöö oskused	22. Oskus oma huve ja tugevusi meeskonna omadega ühendada ning neile lisada										
	23. Oskus pidada erinevaid arvamusi väljakutseks ja stiimuliks										
	24. Soov ühise eesmärgi nimel kompromissile minna										
	25. Oskus optimaalsete ühiste tulemuste nimel meeskonnakaaslasti toetada										
Kultuuridevahelised oskused	26. Oskus kultuurilisi ja sotsiaalseid erinevusi ära tunda ning aktsepteerida										
	27. Oskus töötada koos erineva kultuuri- ja etnilise taustaga inimestega										
	28. Oskus end teise kohale asetada, isegi kui ta sinust oluliselt erineb										
Paindlikkus ja liikuvus	29. Oskus kohandada eesmärke ja ideid uute olukordade ja muutuvate nõudmistega										
	30. Oskus ühel ajal mitme ülesandega toime tulla										
	31. Oskus erinevaid huviseid ja vajadusi ära tunda ja aktsepteerida										
	32. Olla avatud uutele ülesannetele ja väljakutsetele										
	33. Oskus endale ja teistele eesmärke seada ja neid ellu viia										
	34. Oskus pikaajalisi tööülesandeid realselt planeerida										
Planeerimis- ja organiseerimisoskused	33. Oskus endale ja teistele eesmärke seada ja neid ellu viia										
	34. Oskus pikaajalisi tööülesandeid realselt planeerida										
	35. Oskus ülesandeid õige ajaks täita										
	36. Oskus iseseisvalt teavet koguda, töödelda ja hinnata										
Loovaprobleemilahendamise oskused	37. Oskus keerulist olukorda ära tunda ja ülesandeid üle võtta										
	38. Oskus uusi ja loovaid ideid välja töötada										
	39. Oskus lahendusi leida ja neid praktikasse rakendada										

Tabel 4.5. Minu isikliku pädevuse profiil – enesehinnang (järg)

Juhtimisoskused	40. Soov vastutada ja täita ülesandeid ka teiste eest										
	41. Oskus püstitada eesmärke ja ülesandeid delegeerida										
	42. Oskus teisi ühiste eesmärkide ja ülesannete nimel motiveerida										
	43. Oskus ja soov teiste eest vastutada										
	44. Oskus töö kvaliteedile ja tootlikkusele tähelepanu pöörata										

Tabel 4.5. Minu isikliku pädevuse profiil – enesehinnang (järg)

Tänuavaldused

„Oskuste analüüsi” projekti finantseeris Euroopa Komisjoni soolise võrdõigusslikkuse programm ning Saksamaa perekonna, eakate, naiste- ja noorteministerium.

Projekti partneriteks olid Süddeutschland e.V. (Christine Nufihart), Deutsches Jugendinstitut e.V. (Annemarie Gerzer-Sass, Wolfgang Erler, Jürgen Sass) ning meie koostööpartnerid „De Jong & Van Doome-Huiskes en Partners” (Wilma Henderikse) Hollandist ja „Fair-Play Consortium” (Liz Bavidge) Suurbritanniast.

Projekt oli planeeritud ajavahemikku juuni 1999 kuni juuni 2001. Ettevalmistavas faasis (kuni juuni 2000) oli eesmärk töötada välja meetodid, mille abil kindlaks määrata ja tuvastada rakendamiskõlblikud perekondlikud oskused selles valdkonnas. Selle tulemus – oskuste bilanssi – esitleti 2000. aasta septembris Brüsselis rahvusvahelises töötoas. Teises faasis (kuni juuni 2001) katsetati oskuste analüüsi viieteistkümnes valitud ettevõttes, täiendusõppeasutustes ja individuaalkasutajate seas. Tulemusi esitleti mais 2001 Brüsselis rahvusvahelises töötoas (BMFSFJ 2003).



--> Teine vahepala: praktikalt osalejatele

Lynne Chisholm ja Bryony Hoskins

Praktikad moodustuvad struktureeritud ja struktureerivatest suhetest inimeste ja rühmade vahel. Aktiivne ja otsustav osa õppeprotsessis on osalejad, nii need, kes teadmiste ja oskuste omandamist juhendavad, toetavad ja nõustavad (õpetajad, koolitajad – õppimise hõlbustajad), kui ka need, kes pürgivad isikliku, kognitiivse, sotsiaalse ja ametialase arengu poole (õpilased, üliõpilased, koolitatavad – õppurid). Selline tööjaotus õppeprotsessis juhib tähelepanu, kui tähtis on eristada õppekeskkonnas leiduvaid rolle, tegevusi (praktikaid) ning isikuid, kes neid õppetegevuse käigus õppetegevuste jadas kasutavad ja sooritavad (osalejad). Ka kõik õppimise hõlbustajad õpivad oma tööst, sealhulgas ka kõigilt õppuritelt, kes võivad vahel mõnes teemas või küsimuses neist kompetentsemad olla. Õppurid suudavad end ka ise suunata; see kujutab endast integreeritud tööjaotust õppeprotsessis. Pealegi õpivad nad koos teistega, nii enda loodud kui ka hõlbustajate poolt tahtlikult edendatud viisidel.

Sellel tasandil on tähtsaim mõista, mis õppe- ja koolituskohas toimub. See nõuab lähiperspektiivi ja protsessipõhist lähenemist ning toetub üldiselt konkreetsetele näidetele praktikast. Selline rakenduslik haridusuuring seisneb kirjeldamises, st esmalt näidatakse praktiliste näidete alusel, *kuidas* kokkupuuted õppimise hõlbustajate ja õppurite vahel on vastastikku ühendatud ning seejärel antakse tõlgendav ülevaade, *miks* vaadeldavad mudelid on sellised, nagu need on, ja *milline* on nende mõju. Colley ülevaadet mentorlusest võib vaadelda ka sellest seisukohast lähtudes. Mitteformaalse ja formaalse õppega tegelevad rakendusteadlased leiavad tavaliselt, et sellised taustad ja protsessid on inimeste kui õppivate kodanike vajaduste ja nõudmiste suhtes paindlikumad. Sellest on näiteks Gerzer-Sassi ettekanne selle kohta, kuidas muuta peres omandatud oskused personaliosakonnale nähtavaks.

Samas nõuab õppimise kirjeldamine (*kuidas*) ja analüüsimine (*miks*, mis põhjusel) nii sündmuste kui ka järgnevustena suunavat raamistikku. Kuidas, miks ja millisel eesmärgil on mitteformaalse õppimise kohad ja meetodid paindlikumad ja kohanevamad? Mida tähendab, et mitteformaalne õpe täiendab formaalset? Milline täpselt on tööjaotus mitteformaalses õppeprotsessis ja mida see mudel konkreetselt osalistele annab? Järgmises peatükis annab Bechmann Jensen sellele küsimusele suunava kontseptuaalse raamistiku, mis uurib mitteformaalsete õppekohtade olemust ja kaalub neid õppeprotsessis osalejate seisukohast,



kasutades selleks struktuurilist mudelit. See mudel toetub fundamentaalsele kultuurilisele dihhotoomiale „kõva” ja „pehme” vahel lääne tsivilisatsioonis, mida tüüpiliselt käsitletakse kui binaarset dihhotoomiat terve rea sotsiaalsete nähtuste puhul, mis on jagatud teineteisest kindlalt eraldatud kategooriateks: mees [kõva] versus naine [pehme]. Kõva ja pehme eristamist võib rakendada ja rakendatakse kultuuriliselt erinevate teadmiste, oskuste ja pädevuste tüüpidele, aga ka õppimise eri vormidele. Õppimise kohas võib praktilise tegevuse samuti märgistada sildiga „pehme” või „kõva” ning seda võib teha ka protsessiosalistega. Lõplikult sõltub pehme ja kõva eristamine sotsiaalsest võimust: mida kõvem, seda võimsam, ning mida võimsam, seda kõvem. Oma töö lõpus esitab Bechmann Jensen küsimuse võimu jaotumisest eri õppekontekstides ja selle tulemustest. Kelle nimel ja kelle kasuks peaks toimuma mitteformaalse õppe tulemuste tunnustamine? Millises ulatuses võib mitteformaalse formaliseerimine muuta võimude tasakaalu mitteformaalses õppeprotsessis, paigutades õppureid ebasoodsatele positsioonidele, kasutades struktureerimist vastandina struktureeritud rollidele ja tegevustele?

Kaks järgmist näidet kirjeldavad vahendeid, mis annavad õppurile teadlikult privileegi osaleda tunnustamisprotsessis struktureeriva osalejana. Need vahendid ja protsessid on planeeritud tegevused, mis leiavad aset formaalsetest mehhanismidest (hindamisprotseduurid, eksamid, akrediteeritud kvalifikatsioonid ja diplomid) väljaspool, kuid igauks neist püüab pakkuda oskusi ja pädevusi, mis pole mitte ainult nähtavad, vaid ka praktiliselt kasulikud tööhõive ning täiendusõppe ja -koolituse seisukohalt. Ajello ja Belardi kirjeldavad, kuidas noored juhendamise ja suunamise abil digitaalseid portfelle koostavad; Preißer annab ülevaate juhendamise ja abistamise toel koostatud oskuste ja pädevuste ülevaatest niisuguse isikliku ja professionaalse eluprojekti kujundamise kontekstis, mida saab kasutada (ja põhimõtteliselt korrata) täiskasvanu elu eri staadiumides.



5. Mitteformaalse formaliseerimine: sotsiaalsed väljavaated ja mitteformaalse õppe tulemuste tunnustamine

Torben Bechmann Jensen

See töö ei pretendeeri lõplikule ja vaieldamatule hinnangule mitteformaalse õppe kohta, pigem on see panus jätkuvasse diskussiooni selles vallas. Siinne lähenemine ei paku ühest selgitust mitteformaalse õppe olemusele ja staatusele Euroopa noorsoosektoris, see on pigem uurimisretk võimalikesse uutesse, mitteformaalses õppes osalemise tagajärjel tekkinud õppetulemuste tunnustamise vormidesse. Mitteformaalse õppe tulemuste tunnustamisel on potentsiaali, kuid tekivad ka probleemid. Järgnevad mõtisklused põhinevad Taanis elamise ja töötamise kogemusel, sest see on väga spetsiifilise haridus- ja sotsiaaltraditsiooniga maa. Need traditsioonid hõlmavad nii pikaajalisi ja kompaktsid mitteformaalse koolituse võimalusi kogu elu jooksul kui ka suhteliselt kõrget mitteformaalse hariduse tunnustamise ja selles osalemise määra, nii otseselt kui ka ühiskondliku, sotsiaalse ja vabatahtliku tegevuse ühendamise tulemusena. Osalemine riikidevahelises ja Euroopa tasandi noorsootöös nii teaduse valdkonnas kui ka praktikas innustab taanlasi loomulikult mõtlema, kus paikneb mitteformaalne koolitus hariduses ja ühiskonnas, sest seda, mis on olnud Taani haridus- ja ühiskonnaelu igapäevane osa, ei vaadelda ega praktiseerita mujal Euroopas tingimata samamoodi.

„Kõva” ja „pehme”, formaalse ja mitteformaalse eristamine

Formaalse, mitteformaalse ja informaalsete õppe kohta on olemas terve rida teoreetilisi, teaduslikke, institutsioonilisi ja praktikapõhiseid definitsioone, kuid sellest hoolimata – aga võib-olla just selle pärast – tundub selle põhiolomuse määramine vähemalt mingil määral keeruline. Teine võimalus on väita, et praegu ei ole selles vallas tegelejad jõudnud konsensusele ühegi definitsiooni suhtes.

Alustuseks oleks kasulik teha organisatsioonilisel tasandil vahet hariduse pakkumise (asutuste), hariduse tulemuste (pädevused, kvalifikatsioonid) ning hariduslike kogemuste, praktikate ja arengute (õppeprotsessid) vahel. Kõigis kolmes kategoorias on võimalik määratleda formaalse, mitteformaalse ja informaalsete koolituse variandid.



- Asutusteks võivad olla koolid, noorteklubid, kultuuriklubid, spordi- ja vaba-aja-organisatsioonid, projektid, vabaihendused jne. Oma olemuselt võivad need olla rohkem või vähem formaalsed. Traditsioonilises haridussüsteemis on koolid legitimeeritud ja ühiskonda lõimitud institutsioonid. On ka haridusasutusi, mida finantseerivad ja toetavad riiklikud organid või eraallikud, kuid mis ei pea nii formaalselt tegutsema. Haridusasutustena toimivad kohalikud ühendused või sotsiaalsed rühmad võivad tegutseda ka rohujuuresandil ilma mingi finantstoetuseta, kuid osalejad ise siiski korraldavad nende tegevust seestpoolt.
- Pädevused ja kvalifikatsioonid tähistavad ja esindavad õpitud, näiteks lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskust, võõrkeelte kasutamist, tööriistade või arvutiprogrammidega töötamist, vastutustundlikkust aja ja materjalide kasutamisel või teiste inimeste kohtlemisel, usaldusväärstust ja sotsiaalsust jms. Kõiki oskusi hinnatakse ühel või teisel moel, kuid tavaliselt antakse tunnistus ainult nende oskuste kohta, mida saab testide ja eksamitega hõlpsasti mõõta, ja mis muudetakse seeläbi nähtavaks ja formaalseks. Kaaslased ja teisedki võivad muid oskusi küll kõrgelt hinnata, kuid harva tehakse need tähtede või numbritega nähtavaks.
- Õppeprotsessi vormiks võib olla aktiivne kaasamine, tähelepanu pööramine, distsiplineeritus, osalemine, ülesannete võtmine, juhirolli võtmine, koostöö, motiveeritus jne. Sõltuvalt õppesituatsioonist (selle eesmärkidest, sisust ja tegevustest) võib õppeprotsessi kirjeldada vähem või rohkem formaalsena.

Samas muudab formaalsete, mitteformaalsete ja informaalsete asutuste, oskuste ja kvalifikatsioonide ning õppeprotsesside kompleksus ja segunemine keeruliseks selgelt määratleda, kas mingi näide või kategooria on formaalne, mitteformaalne või informaalne. Teisisõnu omandatakse ka formaalharidusasutustes mitteformaalset ja informaalset haridust ning mitteformaalsed haridusasutused võivad kasutada formaalõppe protsesse ja anda õpitulemusi, mida saab formaalselt hinnata või ametlikult kirja panna ja tunnustada.

Niisuguseks näiteks on rahvusvaheline valitsusväline organisatsioon *Médecins sans Frontières* (piirideta arstid). Professionaalsed arstid ja õed töötavad vabatahtlikult mitteformaalses organisatsioonis, kuid loomulikult kasutavad nad töös ametlikult atesteeritud kvalifikatsiooni. Kahtlemata kasutavad nad ka mitteametlikult omandatud oskusi, sest peavad optimeerima oma võimalused hädasolijate aitamiseks kogu maailmas. Samasse kategooriasse kuulub ka Punane Rist: Taanis käivitas Punane Rist usaldustelefoni üksildastele noortele. Seal töötavad noored vabatahtlikud, kes vestlevad oma üksildaste eakaaslastega, kuid mingit ametlikku kvalifikatsiooni niisuguse töö tegemiseks neil ei ole; ametlikult kuulub see sotsiaaltöö valdkonda – kes soovivad sellist elukutset, peavad seda õppima.

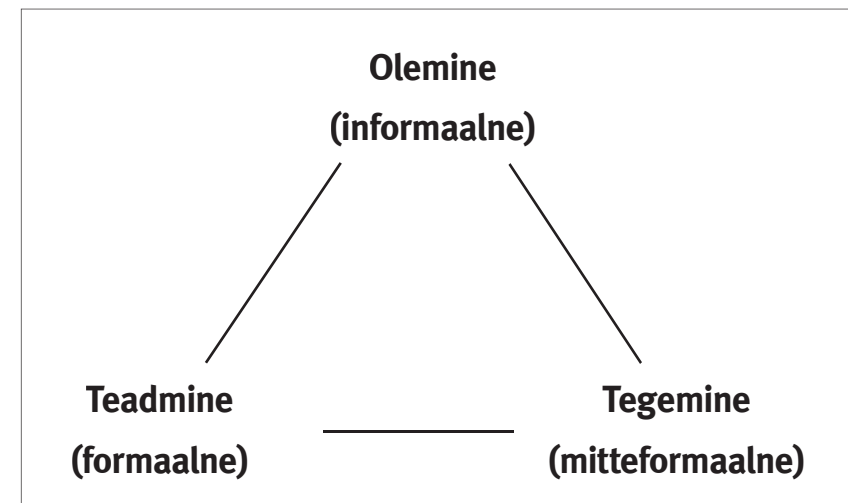
Samuti on selge, et mitteformaalne ja informaalne õpe toimub ka koolides ja ülikoolides, mis on formaalharidussüsteemi tugisambad ning annavad eelkõige formaalharidust kogu selle ulatuses. Õppekavaväliste tegevuste korraldamine õpilastele ja üliõpilastele, nõudmiste ja standarditega tegelevad üliõpilaste poliitilised rühmitused, pidusid korraldavad rühmad ja isegi üliõpilaste koostöö eksamiteks õppimisel – kõik see hõlbustab mitteformaalset ja informaalset õpet. Ükski formaalse kesk- või kõrghariduse õppekava ei kirjelda, kuidas need

nähtused toimuvad ega ole neid ka sõnaselgelt hõlmatud ühegi kursuse, eksami või kraadi määratlusse. Samuti ei vastuta koolide ja ülikoolide töötajad ametlikult niisuguse mitteformaalse ja informaalse õppe tekke eest.

Seega võib teha järelduse, et üsna raske on määratleda mitteformaalset õpet kui midagi sellist, mis kuulub ainult ühe või teise institutsiooni, organisatsiooni või asutuse juurde. Mitteformaalne õpe kerkib esile paljudes kohtades ja paljud inimesed osalevad mitteformaalses õppes ilma seda selgelt tajumata. Keskendumine oskustele ja kvalifikatsioonile kui võtmemõõtmetele, mille kaudu eristatakse formaalset ja mitteformaalset haridust, probleemi ei lahenda. Tüüpiliselt eristatakse neid nii, et oskused jagatakse kaheks: kõvadeks ja pehmeteks. Kõvad oskused on niisugused, mida õpitakse otseselt õppekava alusel: teadmised, lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskus jne. Pehmed oskused viitavad üldisematele oskustele nagu seltskondlikkus, loovus, vastutustundlikkus, refleksiivsus jne – arvatakse, et neid oskusi omandatakse mitteformaalse ja informaalse õppe käigus. Jääb aga probleem, et nii kõvasid kui ka pehmeid oskusi – ja kvalifikatsioone, mis need nähtavaks teeb – soodustavad erinevad keskkonnad, ükskõik kas neid peetakse formaalseteks või mitteformaalseteks.

Kognitiivsed ja/või sotsiaalsed pädevused

Morch ja Stalder (2003) pakuvad oskuste omandamise ja isikliku arengu protsesside vaheliste suhete paremaks mõistmiseks postmodernistlikes ühiskondades välja lihtsa kolmnurkse mudeli (joonis 5.1). Olemine, tegemine ja teadmine koos moodustavad üldise pädevuse kontseptsiooni isiklikul tasandil. Vaba-, mitteformaalne ja formaalne õpe koos moodustavad terve oskuste omandamise viiside skaala. Kahe triaadi ühendamine annab juhtlõnga, mõistmaks, millised kontekstid, olukorrad ja meetodid pakuvad võimalusi eri õppimismeetoditele ja nendega seotud konkreetsetele tulemustele.



Joonis 5.1. Õppimise triaad

Niisiis, paljudes asutustes pakutakse mitteformaalset õpet, samas võivad need oma olemuselt olla nii formaalsed, mitteformaalsed kui ka informaalsed. Mitteformaalsed kvalifikatsioonid võivad tuleneda ka õppimise eri liikidest. Samas võib olla äärmiselt kasulik vaadelda, kuidas mitteformaalsele õppele kaasa aidatakse, st kaaluda meetodeid kui võtit mitteformaalse määratlemiseks ja kirjeldamiseks. Sel otstarbel pakub Chisholm (2001) välja nimekirja järgmistest mitteformaalse õppe põhiomadustest:

- õppimise kognitiivse, afektiivse ja praktilise mõõtme tasakaalustatud koeksisteerimine ja vastastikune toime;
- individuaalse ja sotsiaalse õppimise ühendamine, partnerlusele suunatud solidaarsus ja sümmeetrilised õpetamise/õppimise suhted;
- kollegiaalsus ja õppurile keskendumine;
- terviklikkus ja protsessile orienteeritus;
- elulähedane, eksperimentaalne ja orienteeritud õppimisele tegutsemise kaudu, kasutades õppevahenditena kultuuridevahelisi mõjutusi ja kokkupuuteid;
- vabatahtlik ja (ideaalis) avatud juurdepääsuga;
- püüab eelkõige edasi anda ja praktiseerida demokraatliku elu väärtusi ja oskusi.

Mitteformaalsed oskused ja kvalifikatsioonid tunduvad sisaldavat (muu hulgas) aktiivseid, kollegiaalseid, demokraatlikke, vastutustundlikke, refleksiivseid, kriitilisi ja kultuuri(devahe)lisi elemente. Need pole formaalsed omadused ning neid ei saa kindlaks määrata standardsete ega üldistatud vahendite ega mõõdetega. Pigem kalduvad mitteformaalsed oskused sarnanema igapäevaelu pädevustega või vähemalt on need vahendid, mille abil inimesed tulevad toime oma eluga või korraldavad oma elu eri kontekstides. Seega võiks mitteformaalseid oskusi määratleda kui aktiivseid vahendajaid formaalsete teadmiste ning vabade püüdluste, soovide ja ihade (ideoloogia ja emotsioonide) vahel. Need loovad eeltingimused elus kui tervikus osalemiseks nii professionaalselt, sotsiaalselt kui ka personaalselt.

Keha, kuju ja vari

Ka inimesi võib kujutada kolme mõõtme kaudu, mis kõik seonduvad õppimisega. Inimese aluseks on keha, millel on mitteformaalsed väljendused. Formaalsed väljendused omakorda vastavad inimese kehakujule, st keha piirjoontele. Lisaks heidab inimene oma keha ja kujuga varju ümbritsevale keskkonnale; see vari vihjab mitteformaalsetele väljendustele. Varju metafoor kõlab kokku Chisholmi (*ibid*) definitsiooniga, milles ta väidab, et mitteformaalne haridus/õppimine toimub üldise formaalhariduse ja koolitussüsteemiga kõrvuti ja täiendab seda. See võib tähendada ka, et mitteformaalsed väljendused eksisteerivad formaalsetega kõrvuti ja täiendavad neid. Nii nagu varjusid, pole ka neid näha, välja arvatud juhul, kui vaadata mingi konkreetse nurga alt või konkreetset valguses, seega paistavad nad välja ainult siis, kui neid kindlates kontekstides eesmärgistatult otsida.

Mitteformaalse oskuse hea näide on vastutustundlikkus. Seda on raske vaadelda iseseisva pädevusena, sest see vajab konteksti, milles end väljendada. Niisiis: kus ja kuidas vastutustunnet välja näidata? Vastutustunne ei ole mitte üldine omadus, vaid pigem midagi, mis avaldub hetkeolukorras, mingis kindlas suhtes ja kontekstis. Enamik inimesi näitab ühel või teisel moel üles vastutustunnet, aga kus ja kuidas nad seda teevad, erineb suuresti. Solidaarsus või lojaalsus on võrreldavad näited. Paljud inimesed on solidaarsed oma perekonnale, kaaslastele ja lähedastele sõpradele. Paljud näitavad üles lojaalsust oma töökoha või tööandja suhtes. Ka solidaarsust saab väljendada kohalikus, regionaalses, riiklikus ja rahvusvahelises kontekstis.

Need omadused on huvitavad ka sel juhul, kui need jäetakse väljendamata. Millal hoiavad inimesed tagasi oma vastutus-, lojaalsus- ja solidaarsustunnet? Tavaliselt siis, kui nad ei tunne kuuluvust ega sidet kõnealuse küsimuse või kontekstiga. Väljajääjatel ja mitteosalejatel on raske samastuda siseringi kuulujate ja asjaosalistega. Kohtades, kus inimesi „kutsutakse sisse” ja „saadetakse välja”, ei saa eeldada, et nad tunneksid seesolijate suhtes lojaalsust, solidaarsust või vastutust. Seetõttu on mitteformaalsed oskused kõige paremini äratuntavad siis, kui inimesed mingis tegevuses, programmis või kontekstis osalevad, kui nad on kaasatud ja teavad, et nende panus midagi muudab. Kokkuvõttes tunduvad mitteformaalsed pädevused olevat sotsiaalse iseloomuga. Nende nägemiseks, tunnustamiseks ja väärtustamiseks on vaja sotsiaalset konteksti koos sotsiaalsete suhete ja ühtekuuluvuse õhkkonnaga.

Mitteformaalsete kvalifikatsioonide ja arengu selgitus

Protsesside ja nende tulemuste kirjeldamisel ja hindamisel muutub oluliseks see, kus, millal ja kuidas individuaalne ja sotsiaalne areng ja muutused aset leiavad. Samas, tähelepanekuid ja aruandeid arengu ja muutuste kohta ei tohiks segamini ajada arengu ja muutuste faktidega. Teisisõnu, suuliste ja kirjalike aruannete puudumine ei tohiks viia järelduseni, et arenguid ega muutusi pole toimunud. Sama loogika kehtib ka mitteformaalsete omaduste kohta. Isegi kui neid pole kirjeldatud ja isegi kui mitteformaalset õppimist pole selgitatud, on nad ikkagi olemas ja muudavad olukorda. Seetõttu tekib küsimus: mida on võimalik saavutada mitteformaalse õppe ja selle protsesside, meetodite ja tulemuste üksikasjaliku kirjeldamisega? See toob kaasa terve rea olulisi küsimusi.

Kelle jaoks peaksid mitteformaalne õpe ja kvalifikatsioonid nähtavamaks muutuma?

Noortel, kel on formaalsed kvalifikatsioonid, on tõenäoliselt ka mitteformaalsed kvalifikatsioonid. Kas need noored vajavad või tahavad viimati nimetatud oskuste formaalset kirjeldust? Mida nad sellega saavutaksid? Ilmselt võidaksid sellest kõige rohkem need, kellel ei ole formaalseid kvalifikatsioone. Mis oleks niisuguse tegevuse tulemus? Kas see, et neid kuulatakse, tööle võetakse või neisse tõsiselt suhtutakse, suurendab niisuguste noorte šansse?

Kas peaksime keskenduma mitteformaalse õppe tunnustamisele, pidades silmas noori kui kodanikke või noori kui üliõpilasi ja töötajaid? Kas on võimalik (ja oleks soovitatav) need dimensioonid esmalt üksteisest eraldada? Mitteformaalne õpe

on oluline ühiskondlikes ja demokraatlikes protsessides osalemiseks, kuid on küsitav, kas noored tunnevad end hinnatud kodanikena, kui nad asetatakse mingiks ajaks situatsiooni, kus nad on väljaspool formaalse hariduse süsteemi töötutena või lihtsalt opositsioonis peavoolu-ühiskonnaga.

Mis on mitteformaalse õppe otstarve?

Otstarve on selle debati võtmekontseptsiooniks, sest mitteformaalne õpe ja kvalifikatsioon kuuluvad konkreetsete kontekstuaalsete tingimuste juurde. See toob kaasa ulatuslikuma arutelu selle üle, kas mitteformaalseid kvalifikatsioone kasutatakse jagatud demokraatlikel või individuaalsetel eesmärkidel. Tööturul on üha tihedam konkurents ning sama teed läheb ka haridussüsteem.

See kujutab endast olulist ohtu mitteformaalse õppe tulemustele. Konkurentsi leidub peamiselt formaalsete kvalifikatsioonide ja kõvade oskuste vallas, mida saab mõõta ja reastada. Niisugustes oludes on üsna mõistetav, miks noored kalduvad õppimisele lähenema pigem individuaalselt ning jätvavad kahe silma vahele mitteformaalsete kvalifikatsioonide ja oskuste potentsiaali ning vajaduse nende järele.

Mitteformaalsed kvalifikatsioonid iseenesest ei muuda noort inimest töökõlblikuks. Samas nõuavad tööandjad neid formaalsete kvalifikatsioonide kõrval üha rohkem. See näitab, et mitteformaalsed kvalifikatsioonid muutuvad järjest olulisemaks lisavahendiks, mille abil teha vahet tööd otsivate ja karjääri rajavate noorte vahel. Paljud uuringud näitavad, et head formaalhariduslikud kvalifikatsioonid on vajalikud, kuid mitte piisavad, et edukalt tööturule siseneda. Mitteformaalsed kvalifikatsioonid on see lisand, mis muudab olukorda – need tõmbavad tööandja tähelepanu ja annavad lisavõimaluse teha potentsiaalsete töötajate vahel vahet olukorras, kus järjest rohkem noori on formaalselt paremini kvalifitseeritud.

Taanis näiteks tavatsesid tööotsijad esitada soovitajaks oma õpetajaid, professoreid või endisi tööandjaid. Vahepeal, kui tööturg oli väga aktiivne, kadus selline tava mõneks ajaks ära, kuid nüüd tuleb see tagasi. Niisugused soovitused annavad aimu, kas kandidaat tõesti sobib sellele töökohale, ning hõlmavad sageli ka mitteformaalselt ja vabalt omandatud isiklikke ja sotsiaalseid omadusi. Siiski võib soovitusi nimetada ka juhuslike siltide mustaks kastiks, kus sildid on valinud prestiižsel ja usaldusväärsel positsioonil olevad inimesed. Nemad valivad, kellele soovitust anda, ja otsustavad, millist silti kleepida. Puuduvad kokkulepitud kriteeriumid või standardid, samuti juhised selle kohta, kes on soovitajaks kõige paremini kvalifitseeritud ning võimalus jälgida, et soovitaja teeb oma tööd korrektselt ja ausalt.

See näide selgitab hästi, miks on vaja leida võimalusi, kuidas kirjeldada mitteformaalseid kvalifikatsioone süsteemsemalt, kui seda siiani üldiselt on tehtud. Musta kasti fenomeni vältimiseks on vaja esitada mitteformaalset õpet ja kvalifikatsioone selgemalt ja nähtavamalt ning seega suurema veendumusega, et kõik noored sellest võrdselt kasu saavad.

Kas formaalseid eesmärke ja ülesandeid on vaja?

Mitteformaalse õppe planeerimine ja hõlbustamine nõuab konkreetseid ja selgesõnalisi sihte. Püüd mitteformaalset õpet „iseenesest” hõlbustada tekitab probleemi, mille eest vastutada ning mille suhtes olla loov, kriitiline ja reflekteeriv. Tegevused peavad olema paigutatud ühiste huvidega eesmärgi või selgelt defineeritud ülesande ümber, mida osalejad peavad täitma. Näiteks on suhteliselt mõttetu püstitada eesmärgiks loovust, määratlemata soovitava loovuse suunda, materjali ja selget otstarvet.

Kas tunnustamist on võimalik saavutada mitteformaalse õppe kirjeldamise teel?

Eelöeldu tõstab esile vajaduse kindlaks määrata asjakohased kriteeriumid mitteformaalse õppe väärtuse määramiseks. Need kriteeriumid võivad näiteks puudutada õppimise tausta või kvaliteedistandardeid projektidele ja programmidele, mis on koostatud konkreetse sihtrühma noorte jaoks.

Kriteeriumide määramine ja võimaluste leidmine nende läbipaistvaks kehtestamiseks võib osutuda tundlikuks ja vastuoluliseks teemaks. Hiljuti tehti Taanis ettepanek, et kõik lapsed ja noored saavad nn logiraamatu, kuhu õpetajad, nõustajad, sotsiaaltöötajad, noorsootöötajad, lühidalt kõik, kes noortega oma sotsiaal- või haridusalases kutsetöös kokku puutuvad, kirjutavad oma muljeid logiraamatu omaniku kohta. Ettepanekule oldi väga vastu ja paljud professionaalide rühmad, keda oleks sellisesse tegevusse kaasatud, lükkasid ettepaneku tagasi. Logiraamatut nähti kui järgmist sammu sotsiaalse järelevalve suunas, samuti toodi välja, et see annaks liiga suure võimu täiskasvanutele, kes, kuigi oma ameti piires, võiksid sellesse kirjutada enam-vähem seda, mida soovivad. Vähem kogunud uustulnukad ei julgeks võib-olla kirjutada teistsugust, eelmist erinevat sissekannet. Lisaks väideti, et väljavaade kanda kaasas niisugust üha täienevat aruannet iseenda kohta võib olla inimestele pelutav. See võib kergesti nende arengut piirata, kas seetõttu, et neile on vastumeelt teha midagi või käituda viisil, mis võib kutsuda esile aruande kirjutajate negatiivse hinnangu, või seetõttu, et neile logiraamatus kleebitud sildid jäävad külge ega muutu. Logiraamatut ja selle sisu ignoreerida on raske, sest kui seda avalikult ei näidata, hakkavad inimesed tõenäoliselt kahtlustama, et seal on midagi, mida varjata.

Mitteformaalsete kvalifikatsioonide üleskirjutamist ähvardavad samasugused riskid, seda muidugi juhul, kui ei töötata välja mingeid standardseid tunnustamise vahendeid ega võtmekontseptsioone. Kuidas saavad inimesed olla selles protsessis aktiivsed osalejad, nii et neil oleks kontroll kirjalikes kvalifikatsioonides sisalduva teabe ja hinnangute üle?

Kes peaks seda tegema ja kust me alustame?

Mitteformaalse õppe ja mitteformaalsete kvalifikatsioonide kirjeldamine on võimalik, ja pole kahtlustki, et sellise õppe ja selle tulemuste tähtsus ei kasva mitte ainult tööturul, vaid ka demokraatlikes protsessides osalemise seisukohalt. Probleemid tekivad nende tõttu, kes niisugustest selgitustest ja tunnustamisest

kasu lõikab. Probleemid püsivad seni, kuni jõutakse kokkuleppele, kes on selgitamiseks sobival ja aktsepteeritaval positsioonil ning kellel on õigus ja kogemused tulemusi jäädvustada, hinnata ja tunnustada. Hariduspraktikutele – koolitajatele, sotsiaal- ja noorsootöötajatele ning õpetajatele – ei pruugi olla vajalikku energiat, aega ega oskusi. Kas see tähendab, et selle ülesande peavad võtma teadlased või poliitikud?

Loomulikult pole mõttekas nullist alustada, nagu poleks juba olemas midagi kasulikku ega asjakohast. Seega peaksid lähtepunktiks olema tegevused ja keskkonnad, mis on mitteformaalses õppes juba tavalised. See annaks ülevaate olemasolevatest algatustest – neid tuleks kõrvutada ja need elektroonilisse teadmiskogusse koguda. Selle saavutamiseks peab kogu valdkond võtma endale kohustuse korraldada oma tegevus nii, et ülesandega toime tuldaks. Teadmiskogu eesmärk on pakkuda kõigile huvitatutele avalikku teabe- ja kogemusteallikat. Paralleelselt tuleks rajada ka nõustajate või nõunike kogu, kes võiks teadmiskogule tuginedes juhtida ja suunata inimesi, kes otsivad mitteformaalse õppe võimalusi. Need professionaalid võiksid jälgida ka uute mitteformaalse õppe algatuste ja tegevuste arengut.

1994. aastal hakkas Taanis noorsoohariduse ühing ülalkirjeldatuga tegelema. Bechmann Jensen ja Holmboe (2003) kirjeldavad seda kui alternatiivi formaalsele keskharidusele, eesmärgiga kahe-kolme aasta jooksul kujundada ja ellu viia individuaalselt kohandatud hariduskäik igale noorele, kes selle tegevuskavaga liitub. Iga osalejale määrati isiklik nõustaja, kellega ta oma haridustee läbi arutas, kasutades mitteformaalseid ja väikeseid projekte, asutusi ja institutsioone. Paraku lõpetas programm tegevuse 2003. aastal, kuigi oli mitmes suhtes olnud äärmiselt edukas, teenides väga paljude, mitte ainult hariduslike ja sotsiaalsete erivajadustega ja marginaalsete noorte huve. Algatus peatati enne, kui see suutis otsustavalt reageerida vajadusele koostada ülevaade hariduslikest võimalustest laiemas tähenduses, eesmärgiga pakkuda koolitust juhendajatele ja nõustajatele ning saada üle probleemist, et formaalharidussüsteem, kaasa arvatud tööturg ja poliitiliste otsuste tegijad, seda tõsiselt ei võta.

Mitteformaalse formaliseerimine, selle piirid ja takistused

Mitteformaalse formaliseerimine tundub hiiglasliku ülesandena. Võib väita, et mitteformaalne õpe toimub piiratud kontekstuaalsetes tingimustes ja sõltub neist ning on seotud nende inimeste vaheliste suhetega, kes kujundavad ühist arusaama koostöövõimalustest. Selles suhtes sõltub mitteformaalne õpe mikrosotsiaalsest keskkonnast ja raskuspunkti nihutamine makrosotsiaalsele tasandile tooks kaasa riski, et mitteformaalne haridus haagitakse lahti abistavast kontekstist ja jäetakse järele ainult steriilne akadeemiline abstraktsioon. Eelkõige oleks see vastuolus mitteformaalse õppe edendamise eesmärgiga. Niisiis, kas on võimalik ja soovitatav mitteformaalset formaliseerida, kaotamata sealjuures mitteformaalset potentsiaali iseeneses?

Mitteformaalne õpe ei pruugi formaalsega ilmingimata vastuolus olla, kuid siiski on mitteformaalse õppe põhijooned arenenud formaalsega kõrvuti ja selle alternatiivina. Neil omadustel on eriline jõud. Kui viia mitteformaalne õpe olemasolevasse formaalsesse õppekavasse lihtsalt sisse, ei anta sellele mingit

sõltumatut ruumi ja tõenäoliselt muutub mitteformaalne lihtsalt veel üheks formaalse õppe dimensiooniks. See võib tuua kaasa uue kõikehõlmavate sotsiaalsete ja individuaalsete nõuete kehtestamise, millega kõik tunnevad sundust kohaneda.

Mitteformaalset õpet ja mitteformaalseid kvalifikatsioone on võimalik kirjeldada ja määratleda, kuid on vaieldav, kas neid tuleks rakendada individuaalsel, institutsioonilisel või poliitilisel tasandil. Mitteformaalse õppe tulemused on seotud individuaalse potentsiaali arenguga, mida on võimalik teatud olukorras väljendada, kuid mis ei kuulu inimese juurde mingi oskuste kogumina. Seega tuleks mitteformaalset õpet kirjeldada ja propageerida institutsioonilisel ja poliitilisel tasandil, vaieldes optimaalsete tingimuste üle, milles see õpe peaks toimuma.

Kokkuvõtteks: kui mitteformaalne õpe rikastab formaalset ja muudab seda kasulikumaks, jääb siiski ebaselgeks, kas mitteformaalne õpe peaks formaalset asendama. Mitteformaalne õpe ei tohiks olla lihtsalt järjekordne õppekava, vaid midagi, millele antakse kasutada ruum ja tingimused.

Tagasi mitteformaalse tunnustamise juurde

Mitteformaalse õppe kirjeldamine ja selgitamine on tähtis ja vajalik, kuid eriti oluliseks võib osutuda nende kirjelduste suunamine formaalsesse süsteemi, eeldades, et paremad tingimused mitteformaalse õppe võimaldamiseks ja hindamiseks on esmane nõue.

Mitteformaalse tunnustamisega ei peaks kaasnema mitte ainult formaalse süsteemi teadlikkus, vaid ka hoiakute ja tegevuse muutumine. Muutused peaksid hõlmama tegevusi, mis on sarnased mitteformaalse õppe omadega, eriti aga:

- usaldust;
- tolerantsust;
- mitteformaalse hindamist;
- soovi palgata mitteformaalsete kvalifikatsioonidega inimesi;
- kutset koostööle, partnerlusele ja võrgustike loomisele;
- võrdsuse aktsepteerimist ja demonstreerimist.

Lõppkokkuvõttes sõltub mitteformaalse õppe tunnustamine formaalse süsteemi soovist kulutada raha ja ressursse niisuguste õppeprotsesside toimumiseks ja arenemiseks.

Kirjandus

Bechmann Jensen, T., Holmboe, A. (2003) *Youth Policy and Participation*, YOYO Project Work Package 6, National Case Studies. University of Copenhagen Department of Psychology. Copenhagen.

Beck, U. (1986) *Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp: Frankfurt a. M.

Chisholm, L. (2001) *Towards a revitalisation of non-formal learning for a changing Europe*, Report of the Symposium on Non-Formal Education, Sympo/Edu (2000), Council of Europe Youth Directorate: Strasbourg.

Furlong, A., Cartmel, F. (1997) *Young People and Social Change*. Open University Press: Buckingham.

Mørch, S., Stalder, S. (2003) „Competence and employability”, pp. 205–222. – Lopez Blasco, A., McNeish, Walther, A. (eds) *Young people and contradictions of inclusion*. Policy Press: Bristol.



6. Mitteformaalse ja informaaalse õppe nähtavaks muutmine digitaalsete portfelli abil

Anna Maria Ajello ja Cristina Belardi

Euroopa Liidu poliitilised dokumendid alahindavad üha enam muutusi, mida haridus- ja koolitussüsteemides on vaja teha selleks, et reageerida teadmisteühikonna ja majanduse ees seisvatele väljakutsetele (Euroopa Komisjon 1996, 2001). Lissaboni strateegia kohaselt ning Euroopa konkurentsivõime ja sotsiaalse sidususe tugevdamiseks kuulub elukestva õppe rakendamine üld- ja kutsehariduses ning koolituses lahutamatu Kopenhaageni protsessi juurde¹. Elukestva õppe uus fookus on toonud kaasa kõrgendatud tähelepanu mitteformaalsele ja informaaalsele õppele kui kontekstidele, milles inimesed omandavad oskusi ja pädevusi, mis ei ole vajalikud mitte ainult isiklikus ja ühiskondlikus elus, vaid ka tööelus. Seetõttu on mitteformaalse ja informaaalse õppe tulemuste hindamisvahendite ja -meetodite väljatöötamine – Bjørnavoldi (2000) järgi niisuguse õppimise nähtavaks tegemine – muutunud paljude haridus- ja koolituskeskkondade prioriteediks. See sobib kokku noorsoosektori pikaajaliste kogemustega mitteformaalse õppe rakendamisel, see on traditsioon, mida Euroopa Nõukogu on Eberhardi (2002) sõnul otseselt ja kindlalt toetanud alates 1970. aastate algusest.

Mitteformaalselt ja informaaalselt omandatud oskused võivad lihtsustada tööturu loomimist ja taasloomimist ning annavad seega panuse pika- ja lühiajalise konkurentsivõime kindlustamisesse. Vaieldamatult on see võimas motivatsioon sobivate tunnustusvahendite ja -meetodite väljatöötamiseks kutsehariduses ja koolitussektoris ning loomulikult mitte ainult noortele. Et peamine eesmärk ei ole taotleda tunnustust noorsoosektoris, siis pannakse palju rohkem rõhku isiklikule ja sotsiaalsele arengule õppekeskkonnas, kus tavaliselt ei püüta õppimise tulemusi mingil süsteemsel viisil mõõta ning kus kindlasti ei võrrelda osalejate saavutusi ja võimeid. Kuid klassikalise mitteformaalse õppe käigus omandatud teadmisi ja oskusi, eriti sotsiaalseid, suhtlemis- ja meekonnatöö oskusi peetakse järjest tähtsamaks ka tööelus. Lisaks hindab noorsoosektor kõrgelt kaasamist ja sidusust, seega on huvi keskmes erivajadustega ja tõrjutud noorte sotsiaalne osalemine ning kutsealane loomimine, kaasa arvatud nende osalemine mitteformaalses õppes. Kui mitteformaalse ja informaaalse õppe tunnustamine selle eesmärgi saavutamisele kaasa aitaks, parandades muu hulgas ka niisuguste noorte tööhõivet, leiaks see kindlasti laialdast kõlapinda selles sektoris aktiivselt koolitamisega tegelevate inimeste hulgas. See tähendab, et



huvi arendada mitteformaalse ja informaalse õppe tulemuste tunnustamisvormed on muutnud dialoogi kahe sektori vahel elavamaks, kui see viimasel ajal on olnud, see aga võib sepiistada uusi liite ja edendada väärtuslikke uuendusi.

Mitteformaalse ja informaalse õppe otsustavat rolli on riiklikul tasandil tunnustatud terves reas Euroopa riikides ja see on viinud paljude algatusteni². Tuntud tunnustusvahendite hulka kuuluvad *bilan de competence* Prantsusmaal, APEL (eelneva kogemuse ja õppe akrediteering) ja APL (varasema õppimise akrediteering) Ühendkuningriigis, institutsioonidevaheline hinnete ülekandmine Šotimaal ja osalemistunnistus Hollandis. Võib tuua veel palju nendesarnaseid näiteid; paljusid esitleti samal seminaril Strasbourg'is, mille põhjal on koostatud see ettekanne kogumik. Selliste algatuste mitmekesine valik on igati teretulnud, arvestades kontekstide, rühmade ja indiviidide vajaduste ja nõudmiste mitmekesisust. Samal ajal on abiks ka oskus töötada välja niisugused tunnustamise ja sertifitseerimise vahendid, mida saaks ühelt taustalt teisele üle kanda. See pole lihtne vastus poliitilistele nõudmistele ega ilmtingimata ka ühiselt korraldatud tööturupoliitika komponent. See on eelkõige erialane küsimus teadus- ja arendusspetsialistidele: õppimise usaldusväärseks ja asjakohaseks hindamiseks ja tunnustamiseks on vaja, et selleks kasutatavad vahendid oleksid seostatud hinnatava õppimisega. *In.Tra* projektis välja töötatud digitaalne portfell, mis on selle sõnavõtu teemaks, on näide ühest katsest luua ülekantav tunnustusvahend, mida saaks kasutada ka teistes kontekstides ja riikides. See vahend on mõeldud kasutamiseks noorte erivajadustega inimeste puhul, kelle hariduse ja kvalifikatsioonide tase on madal.

Portfellimeetodi päritolu ja praegune kasutus

Portfellide kasutamises oskuste ja pädevuste demonstreerimiseks on vaevalt midagi uut. Kunstnikud on alati kasutanud portfelli oma parimate tööde esitlemiseks. Näitlejatel ja modellidel on mapp fotode ja ajaleheväljalõigetega, arhitektid ning köögi- ja vannitoakujundajad köidavad oma varasemate tööde plaanid ja pildid kausta, et neid uutele klientidele näidata. Õmblejad, kingsepad ja rätsepad eksponeerivad tööde näidiseid kaupluste akendel. Moeloojad ja juuksurid ainult rõõmustavad, kui tuntud inimesed on nende oskuste elavaks reklaamiks. Suuremate esemete loojad, näiteks mööblimeistrid, hoiavad töökojas või büroos alati üht või kaht eriti õnnestunud eksemplari oma ametioskuste näidiseks. Mõnes riigis peavad õpipoisid siamaani valmistama „heade oskuste näidise“, enne kui nad tsunfti täieõiguslikuks liikmeks võetakse. Kõigil neil ja veel paljudel teistelgi juhtudel asendavad oskuste ja pädevuste füüsilised näidised kirjalikku tunnustust.

Praegune kasvav huvi portfellide vastu on pärit USA keskharidussüsteemis korraldatud uurimusest (Resnick, Nolan 1995), mille eesmärk oli võimaldada õpilastel saavutada kõrge kognitiivsete oskuste tase, teisisõnu aidata neil tähtsaid oskusi arendada. Õpetajad aitasid õpilasi, kes koostasid isikliku portfelli oma õppeprotsessi analüüsimiseks. Õpilastel paluti välja valida mõni töö, mis illustreeriks nende esialgset (madalaimat) taset, kesktaset (kus on progressi märgata) ja kõrgeimat taset (kõigi aegade parim töö). Samuti väärilb märkimist, et uurimusega tegelevaid õpetajaid nõustasid meetodikaspetsialistid, haridusteadlased ja psühholoogid, et täpselt näidata, mida õpilastel peaks teha laskma ja kuidas nad võiksid kõige paremini edu saavutada.

Sellest seisukohast lähtudes kujutab portfelli koostamine meetodikat, mis viitab konkreetsele õppimise kontseptsioonile: õppimisele kui inimeste tegevustes osalemise tulemusele. (Taas)elustatud arusaamale õppimisest ei viita mitte ainult selle osa alguses kirjeldatud traditsioonilised näited, vaid ka vahetult kirjeldatud nüüdisaegsed näited. Töökohal õppimise võib paigutada samasse kontseptuaalsesse ruumi. Niisugused õpitüübid erinevad klassikalisest koolist, kus distsipliin ja ühtne verbaalne väljendus viitavad nii kirjalikele kui suulistele standardsetele hindamispraktikatele.

Praegune portfelli kui meetodika kasutamine omandatud oskuste tunnustamiseks ja õpilaste kognitiivsete võimete tugevdamiseks on õppimise teoreetilise kontseptsiooni hiljutistest muudatustest tulenev uuendus. Need muudatused juhivad tähelepanu õppimise kompleksusele ja laiale levikule nagu seda sotsiaalkultuurilisest perspektiivist vaadeldakse (Resnick 1997). Niisugune lähenemine defineerib õppimist kui inimeste igapäevaelus tehtavate mõtestatud tegevuste tulemust, mitte ei piiritle seda institutsioonilise kontekstiga nagu kool või töö (Rogoff, Lave 1984; Lave 1988). Säärane avar õppimise definitsioon viib seisukohale, et olemasolevate oskuste mõistmiseks ja nähtavaks tegemiseks tuleb ületada traditsiooniline vastuolu akadeemiliste ja mitteakadeemiliste teadmiste vahel. Järelkult eristatakse õppimise tüüpe kontekstide järgi, milles õpitakse, ja kõnealuse õppimise iseloomulike joonte põhjal – näiteks formaalse, mitteformaalse ja informaalse õppe eristamine.

Õppimise tüübid

Formaalne õpe toimub konkreetsetes institutsioonilistes kontekstides ja koosneb peamiselt õppeainetest: psühholoogiast, füüsikast, romanistikast jms. Need vastavad tüüpiliselt ja traditsiooniliselt koolis ja ülikooli teaduskondades õpetatavatele ainetele.

Mitteformaalne õpe on tahtlik ja hõlmab teatavaid tegevusi, näiteks õpitakse tantsima või mõnd muusikariista mängima. Mitteformaalse õppe raames omandatud teadmised on enamasti seotud tegevusega. Mitteformaalsel õppel on tuvastatav eesmärk ning see annab hõlpsasti nähtavaid ja tunnustatavaid tulemusi. Selles väljendub ka organisatsiooniline formaalsus ning see on otseselt seotud õpetava isikuga. Näiteks tantsima õppimisel on selge eesmärk ja see annab selgelt tuvatava tulemuse, kuid tantsuõpetajad ei pruugi olla seotud väliselt struktureeritud kriteeriumidega. Nad võivad töötada välja oma kriteeriumid ja standardid meetodite ja õppetulemuste hindamiseks, ning seda nad sageli teevadki.

Informaalne õpe kasvab välja töö ja igapäevaelu tegevustest. Selle tulemus on olemuslikult seotud osalemisega sellises olukorras, millesse inimene tunneb end täielikult kaasatuna ja mida ta intuiitiivselt mõistab. Informaalse õppe sisu võib kirjeldada kui teadmiste voolu, mis ei ole ei süstematiseeritud ega organiseeritud ja mille piirid on väga hägused. Peamine tunnusjoon on teadmiste seotus mingi kohandatud tegevusega ja probleemi lahendamisega. Lisaks iseloomustab informaalset õpet tugev kontekstuaalsus. Kognitiivsest vaatevinklist seisneb analoogia sümboolse kogemuse rajamises, mille abil individid loovad seoseid, mis võimaldavad neil liikuda episoodide vahel, mida nad tajuvad mingil kindlal viisil ühendatuna.

Tabel 6.1 annab ülevaate erinevustest õppimise eri liikide vahel. Institutsioonilise ja mitteinstitutsioonilise õppe ainus erinevus seisneb selles, et viimati nimetatu ei ole sertifitseeritud, kuid mõlemad liigid on tahtlikud ning neid korraldab õpetaja. Samas aga erineb igapäevategevuse, muu hulgas töise tegevuse käigus õppimine formaalsest ja mitteformaalsest õppimisest, sest seda ei sertifitseerita, sellel puudub struktuur ja see pole tahtlik. *In.Tra* projekti eesmärk oli töötada välja selline digitaalne portfell, mis hõlmaks kõiki õppimise tüüpe, millega erivajadustega noor on kokku puutunud.

Õppimise tüüp	Kontekst ja situatsioon	Sertifitseerimine	Tahtlik	Struktureeritud
Formaalõpe	Kool, koolituskursused jms	jah	jah	jah
Mitteformaalne õpe	Väljaspool institutsioonilist haridussüsteemi, näiteks kodused tunnid, nt kitarri mängu õppimine	ei	jah	jah
Informaalne õpe	Igapäevane tegevus, vaba aeg	ei	ei	ei

Tabel 6.1. Õppimise tüübid

Õppimise tunnustamine

Portfellimetoodika arendamisel seisis *In.Tra* silmitsi ilmsete takistustega. Sihtrühmaks olid erivajadustega noored, kelle kirjaoskus on teadaolevalt napp. Loodav vahend pidi olema kasutajasõbralik ja sõltumatu koolis omandatud oskustest. Seega polnud mõeldav koostada arvutipõhist testi, mille abil osalejad saavad ise oma oskusi hinnata – see oli projekti esialgne otstarve. Pealegi, Lave'i ja Wengeri (1991) ning Rogoffi järgi (1990) omandatakse mitteformaalsed oskused konkreetsetes igapäevaelulistes kontekstides, teiste inimestega suheldes ja niisugustes tegevustes osaledes, mis sellesse kaasatud isiku jaoks on selged ja tähendusega. Polanyi sõnul (1967) on sellised tegevused osaliselt enesestmõistetavad, mis tähendab, et oskuste omanikul ei ole lihtne neid verbaalselt kirjeldada ja nad ei pruugi nende omandamisest teadlikudki olla. Järelikult on selge, et traditsioonilised kognitiivsete oskuste identifitseerimise ja tunnustamise vahendid, näiteks standarditud testid, ei sobi mitteformaalsete pädevuste tunnustamiseks.

Seetõttu on portfell pädevam vahend väljaspool traditsioonilist õppekonteksti omandatud teadmiste tunnustamiseks.

Tabelis 6.2 on esitatud aspektid, mida tuleks hindamisvajaduselt oskuse sertifitseerimiseni liikudes kaaluda. Protsessi igal sammul tuuakse välja, keda see hõlmab ja millises ulatuses kaasneb institutsionaliseeritus.

In.Tra digitaalse portfelli eesmärk on oskuste tunnustamine, mitte nende sertifitseerimine ega akrediteerimine. Viimati nimetatud eeldavad, et asjaomased institutsioonid ja asutused, mis ametlikke tunnustusi välja annavad, on

hindamiskriteeriumides ja standardites selgele kokkuleppele jõudnud. See kehtib nii riigisiselt kui ka riigiüleselt, näiteks ELi liikmesriikides kvalifikatsioonide vastastikuse tunnustamise puhul.

Digitaalne portfell on kiiresti ja paindlikult rakendatav tunnustusvahend, seega sobib see neile, kes soovivad kiiresti tööd leida, ja nendele sihtrühmadele, kelle puhul ei ole otstarbekas kasutada suuresti kirjalikele dokumentidele tuginevaid meetodeid, näiteks eri keeli kõnelevate noorte migrantide puhul. Need iseloomulikud jooned eristavad digitaalset portfelli *bilan de competences*'ist, mille täitmine võtab kauem aega ja mille aluseks on kirjalikud aruanded. *In.Tra* projektis kasutasid projektipartnerid digitaalse portfelli meetodit edukalt mitme erivajadustega rühma – puuetega inimeste, immigrantide, kvalifikatsioonideta väljalangenute ja narkomaanide – puhul.

Pädevuste analüüsi eesmärk	Tegevused, millega inimene peaks toime tulema	Tõenduse tüüp	Pädevuste analüüsi osalejate ühiste kriteeriumide liik
Nähtavaks tegemine	Nende inimeste valitud tegevused, kes soovivad hinnata oma mitteformaalsete oskusi	Tegevuste tulemused ja saadused	Interaktiivne kokkulepe juhendaja ja oma formaalseid ja mitteformaalseid oskusi hinnata sooviva inimese vahel
Tunnustamine	Esindavad tegevused, mille valivad välja pädevuste analüüsiga seotud isikud	Esindavate tegevuste tulemused ja saadused	Subjektide vaheline, s.o kokkulepe enam kui kahe isiku vahel
Hindamine	Süsteemi võtmeisikute valitud sümbolised tegevused, mida realiseeritakse formaalses hindamissituatsioonis	Sümbolsete tegevuste tulemused ja saadused	Süsteemi võtmeosalistele (nt haridusministeeriumi, kutseõppekeskuste, ettevõtete jne) poolt ühiselt kindlaks määratud avalikud hindamiskriteeriumid
Pädevuste sertifitseerimine	Süsteemi võtmeosalistele valitud sümbolised tegevused, mida realiseeritakse formaalses hindamissituatsioonis	Sümbolised tulemused ja saadused	Süsteemi võtmeosalistele poolt ühiselt kindlaks määratud avalikud hindamiskriteeriumid ja institutsionaalsel tasandil, nt regionaalsete asutuste, haridusministeeriumi, kutseõppekeskuste jt poolt tunnustatud diplomid ja tunnistused

Tabel 6.2. Tunnustamise protsess

Digitaalne portfelli ei ole mitte ainult tulemus, vaid ka protsess. Tulemuseks on individuaalne punktide kogum, mis tõendab inimese oskusi, kuid samas jäävad tunnustusdokumendi osaks ka lõppsaaduse koostamisel tehtud videosalvestused. Hindamisvahendid on enamasti protsessi või saaduse vormis. Digitaalne portfelli võimaldab mõlemat elementi tunnustada sama vahendi abil, mis on väga innovaatiline aspekt.

Digitaalse portfelli loomine

Peamine tehnika on noore ja juhendaja dialoog kohtumistel ja intervjuudel. Dialoog keskendub noore nende oskuste analüüsimisele ja avastamisele, mida ta on õppeprotsessides ja kontekstides omandanud. Seejärel leitakse viisid, kuidas neid pädevusi visuaalsete ja tegevuspõhiste väljendus- ja tunnustusvormide abil demonstreerida ja väljendada. Juhendaja peab selles protsess saama kasutada järgmisi vahendeid:

- arvutit;
- tekstiprotsessorit, html-i või slaidiprogrammi (PowerPoint, Quark XPress vm);
- skannerit;
- CD-mängijat ja –kirjutajat;
- video sisend- ja väljundseadet, videohõivet ja -montaaži tarkvara;
- videokaamerat (DVD, VHS);
- meediapleierit.

Juhendajat peaks abistama ülalnimetatud tarkvara kasutamises vilunud tehniline assistent. Portfelli struktuur koosneb järgmistest osadest: isikuandmed, formaalne, mitteformaalne ja informaalne õpe. Alljärgnevalt on esitatud ülevaade Ajello ja Belardi (2004) portfelli konstrueerimise nelja faasi kirjeldusest.

Esimeses faasis selgitab juhendaja noorukile protsessi otstarvet, kirjeldades väga täpselt digitaalse portfelli olemust ning nii juhendaja kui ka nooruki osalemist selle ettevalmistamises, rõhutades vastastikuse koostöö tähtsust. Juhendajale on abiks, kui ta saab digitaalset portfelli näidata ja selle üle arutleda, see aitab noorukil portfelli struktuuri mõista. Samal ajal võib juhendaja kasutada portfelli näitena, et nooruk mõistaks, et formaalne, mitteformaalne ja informaalne õpe on kolm õppimise vormi, millega ta on mingil moel kokku puutunud. Selles staadiumis võib juhendaja asuda noort küsitlema tema kutse- ja tööhõivealaste huvide kohta, saades nii ettekujutuse, millises suunas portfelli sisuga peaks liikuma.

Kui nooruk on soostunud digitaalse portfelli loomise mõttega, algab teine faas. Selles aitab juhendaja noorel valida ja analüüsida portfelli jaoks otsitavaid oskusi ja õpitulemusi. Esmalt kogutakse portfelli potentsiaalne sisu kokku paberkausta või kaante vahele, samal ajal koostab nooruk esimese arvutifaili, mis sisaldab tema isikuandmeid (nimi, perekonnanimi, rahvus, perekonnaseis, vanus, telefoninumber, elektronposti aadress, juhiluba jm). Noortele, kes pole harjunud elementaarseid IT-vahendeid kasutama, võib ka see olla õppimine ning nad võivad selles vajada juhendaja abi ja toetust. Järk-järgult paneb nooruk järjekorda

teabe ja kinnitused koolis, kolledžis ja koolituskeskustes käimise kohta, lisades ka need tunnistused, mis ta oleks võinud saada. Dialoogi jätkudes püüab juhendaja aktiivselt hankida teavet mitteformaalses koolituses osalemise ja selle tulemuste kohta. Teine faas lõpeb paberil nimekirja koostamisega kõigist kontekstidest ja kogemustest, mis nooruki arvates on pakkunud talle võimalust formaalseks, mitteformaalseks ja informaalseks õppeks.

Kolmandas faasis koostavad nooruk ja juhendaja ühiselt digitaalset portfelli. Vajaduse korral paluvad nad IT-abi. Formaalhariduse alla skannivad nad tunnistuste koopiad. Noore enda koostatud nimekiri sellest, mida ta teab ja veel ei tea, leiab koha portfelli mitteformaalses osas. Nüüd hakkavad juhendaja ja nooruk neid oskusi ja pädevusi analüüsima, kasutades Leont'evi (1977) tegevuse teooriast ning Engestromi (1999) uuringust tulenevat kahe intervjuu mudelit, mis põhineb ideel, et iga pädevuse on kujundanud olukord, milles see pädevus omandatud on. Seda lähenemist kasutades mõistab Ajello (2002) professionaalset pädevust kui terviklikku kogumit komplekssetest tegevustest, mida tehakse eri tegevusaladel. Niisugune perspektiiv keskendub professionaalsele pädevusele kui "tegevusele, mis iseloomustab end ajalooliselt selle realiseerimiseks vajalike vahendite kaudu, kultuurilisel tasandil valmistatavate saaduste ja rahuldavate vajaduste kaudu ning sotsiaal-poliitilisel tasandil sotsiaalsete (ka hierarhiliste) suhete kaudu, milles see tegevus aset leiab" (*ibid*).

Iga intervjuumudel hõlmab konkreetset mitteformaalse koolituse konteksti, st tööd ja vaba aega. Need mudelid võimaldavad juhendajal teha märkmeid poolstruktureeritud intervjuude käigus kogutud andmetest ja võtta süstemaatiliselt kokku mitmeid tegevuste süsteeme, milles nooruk on kompetentne. Poolstruktureeritud intervjuu ajal palub juhendaja noorukil kirjeldada tegevusi, milles ta mitteametlikus kontekstis on osalenud, ning püüab saada konkreetset ülevaadet õppimise meetoditest ja allikatest ning vahenditest, mida inimene on nende tegevuste tegemiseks kasutama õppinud, ja nende tegevuste nähtavatest tulemustest (saadustest).

Tabel 6.3 kirjeldab tööalaseid tegevusi. Juhendaja palub noorukil kirjeldada, millist tööd ta on teinud, kuidas ta tööülesannete täitmiseks vajalikud oskused omandas, milliseid vahendeid oli ülesannete täitmiseks vaja ja mis olid tööülesannete lõppsaadused.



Kontekst: töö

Tegevus	Õppimise meetodid ja allikad	Vahendid	Tulemused	Tõestus
Näide: motorollerite ja autode remont	Jälgib meistrit töö juures ja saab temalt juhiseid, kuidas tööd teha	Kasutatud tööriistade nimekiri, nt kruvikeerajad, kruvid jne	Nooruk on parandanud motorollerit	Pilt rollerist enne ja pärast remonti, töökoja juhataja allkirjaga kiri, mis tõendab, et remontijaks oli kõnealune noor
Näide: isa abistamine perele kuuluvas poes	Küsib isalt, mida teha. Saab vastuse	Kasutatud töövahendite nimekiri, nt telefon, arvuti, kassaaparaat, hinnakirjad jne	Kaupade nimekiri, mida osta, ning iga toote koguse spetsifikatsioon	Tellitud ja ostetud kaupade nimekiri; pildid kaupluse tellitud ja kohaletoimetatud kastidest

Tabel 6.3. Intervjuu mudel – töö kontekst

Tabel 6.4 annab ülevaate tegevustest, millega nooruk on hõivatud vabal ajal, näiteks sport ja hobid, aga ka majapidamistöid ja toiduvalmistamine. Juhendaja küsib jälle, mida on õpitud, kuidas õppiti, kes juhendas, milliseid tööriistu kasutati ja milline oli tulemus.

Alljärgnev dialoogikatke on pärit intervjuust Marcoga, kes langeb koolist välja, kuid kellel on palju mitteformaalseid oskusi, mida ta on omandanud sepa- ja ehitajaõpilasena töötades. Näiteks oskab ta puitu nikerdada ja elektrijuhtmeid paigaldada. Marco räägib, kuidas ta oma tuppä elektrijuhtmed pani.

Marco: Kuna ma olen hull Bob Marley järele, tean, et *reggae*-lipu värvid on roheline, kollane ja punane.

Intervjueerija: Jah.

Marco: Mul on terve sein Bobi plakateid täis...

Intervjueerija: Ohoh.

Marco: ... panin siis rohelised, kollased ja punased lambid ... taustaks saan *reggae*-lipu.

Intervjueerija: Ahaa.

Marco: See on tõeliselt lahe! Mul on Bobi kujutis lipu taustal.

Intervjuu lõppedes võtab juhendaja kokku kõik tegevused, millega nooruk toime tuleb, rõhutades mitteformaalseid oskusi. Seejärel palub ta noorukil välja valida neist kõige olulisemad, et need digitaalsesse portfelli paigutada.

Kontekst: vaba aeg

Tegevus	Õppimise meetodid ja allikad	Vahendid	Tulemused	Tõestus
Näide: maalimine	Jälgib sõpru, kui nad maalivad; loeb raamatuidmaalisest, proovib ise maalida	Nimekiri tööriistadest, mida ta maalides kasutas: pintsliid, raamatud, käsiraamatud, paberilehed, värvid jm	Kaks maali	Foto maalist; videosalvestus maalivast noorest
Näide: toiduvalmistamine	Jälgib pereliikmeid toidu valmistamisel, esitab küsimusi ja abistab teisi	Kasutatud vahendite nimekiri: erinevad kastrulid, eri tüüpi ja koguses komponendid, kokaraamat jm	Koogid, pasta	Pilt koogist, videosalvestus noorest süüa tegemas
Näide: televiisoripuldi parandamine	Võtab seadme lahti ning teeb katse-eksituse meetodil kindlaks, kuidas seda parandada	Kasutatud riistade nimekiri: kruvikeerajad, kruvid, patareid, kasutusjuhised jm	Seade on parandatud ja töötab	Foto ja video noorukist pulti parandamas

Tabel 6.4. Intervjuu mudel – vaba aja kontekst

Juhendajad peavad intervjuerimisel tagama, et noored ei alahindaks mitteformaalselt omandatud pädevuste tähtsust. Erivajadustega noored kalduvad niisuguseid õpikogemusi tühiseks pidama ja alahindama, sest neil on kinnistunud seisukoht, et „kooli õppeainete” lahtritesse mittesobivate teadmiste ja nende omandamise meetodite väärtus on väiksem. Samuti on neil tihti peale negatiivne minapilt, sest nad on tavahariduses ja -koolituses läbi kukkunud. Näiteks Marco teatab, et õppis tööl seinä maha lammutama, kuid lisab otsekohe, et seda oskab igaüks. Juhendajad peavad hoolikalt selliseid alahindamise juhtumeid jälgima ning nendesse sekkuma, et kogemust ja omandatud oskust taas väärtustada. Näiteks Marco puhul võiks juhendaja vastata, et tema pole kunagi seinä lammutanud ja et tema “tõepoolest ei teaks, kust peale hakata või missuguseid tööriistu vaja läheks”.

Digitaalse portfelli konstrueerimist võib kirjeldada kui tellingute püstitamist (Wood, Bruner, Ross 1976), kus juhendaja juhhib noort läbi selle protsessi, toetades teda nii kognitiivselt kui ka emotsionaalselt, kuid hoidudes otsuste ja valikute tegemisest – need peab noor ise langetama. Juhendaja ehitab psühholoogilise tugistruktuuri, mis pärastpoole tükki-tükilt maha lammutatakse – sedamööda, kuidas nooruk muutub otsuste vastuvõtmisel enesekindlamaks ja tegutseb iseseisvamalt. Juhendajad pakuvad abi ja innustust, kuid ei võta noore inimese eest otsuseid vastu. Nii võivad nad soovitada, milliseid tõendeid otsida oskuste kohta, mida nooruk väidab endal olevat – näiteks tööandja kirjad, fotod toodetest,

videosalvestused ülesannete täitmisest –, kuid nooruk ise peab otsustama, millised kinnitused on kõige asjakohasemad ja osalema aktiivselt kinnituste hankimises.

Digitaalse portfelli konstrueerimise neljandas faasis valib nooruk välja fotod, mida kasutada, ja määrab nende esitamise järjekorra. Nooruk võib lisada selgitavaid kommentaare iga visuaalse sissekande juurde, vajaduse korral koos juhendaja abiga. Seejärel arutavad nooruk ja juhendaja läbi, mida videosse salvestada ja kus salvestus teha. Video teevad nad koos, kusjuures juhendaja rolliks on taas noort juhendada ja innustada teda end eksponeerima, esitades küsimusi selle kohta, mida ta parasjagu teeb, milliseid tööriistu kasutab jne. Niisugused videod võimaldavad mõista inimese kommentaare tegevusele, mida ta parasjagu teeb, jälgida tegevuste järjestust ja seega dokumenteerida mitteformaalsete oskustega seotud keerukaid protsesse.

Lõpuks salvestavad juhendaja ja nooruk video CD-ROMi formaati, teevad digitaalses portfellis viimased nooruki arvates olulised täpsustused ja vaatavad siis toote üle. Juhendaja küsib, kus nooruk kavatses oma digitaalset portfelli kasutada, viies vestluse nii nooruki edasiste hariduse, koolituse ja tööhõive plaanide arutamisele.

Juhendaja roll

Juhendaja roll on kogu digitaalse portfelli koostamise ajal olulise tähtsusega. Juhendajad peavad hästi tundma mitteformaalse õppe tunnuseid, et viivitamatult ära tunda need valdkonnad, milles nooruk on pädev ja olla pidevalt valmis märkama oskuste alahindamist. Kui juhendajad on võimelised hindama omadusi ja pädevusi, mida pole piisavalt väärtustatud, saavad nad aidata noorukit otsuste tegemisel.

In.Tra projekti ajal töötati noortega, kellest võis eeldada, et neil on madal kirjaoskuse tase nii traditsioonilises kui IT-valdkonna mõttes. Seetõttu on juhendajate kvaliteetne abi nende ettevalmistusprotsessi osade juures, mis nõuavad tavalist või arvutialast kirjaoskust, elulise tähtsusega. Juhendajad peavad olema osavad ka igapäeva elu tunnetamises, suutmaks aidata, kui noorukitel esineb raskusi verbaalse eneseväljendusega, nagu on näha järgnevast lõigust Marco intervjuust:

Marco: Jah, me pidime sambad ... sellised traadid, me pidime need siduma, ja talad ka, ja siis panime tsementi peale.

Intervjuerija: Ja masinad, mida sa nimetasid – mis masinad need olid?

Marco: Masinad? Ma ei tea, mis masinad need olid.

Intervjuerija: Kuidas need töötasid?

Marco: Me pidime sinna rauda panema ja siis siduma, me pressisime seda rauda ... ja siis oli veel mingi mõõt, mis sõltus sellest, kuidas siduda tuli.

Marcol oli raske öelda, millist masinat töö tegemisel kasutati. See oli tema jaoks liiga abstraktne, aga kui intervjuerija esitas kirjeldava küsimuse selle kohta, kuidas masin töötab, oskas Marco kohe vastata.

Digitaalse portfelli koostamisel määravad dialoogi kui juhendatud nõustavat intervjuud kaks omadust, millest juhendajad peavad teadlikud olema. Esimene

omadus viitab juhendaja ja nooruki dialoogi ajutisele dimensioonile, mis peab keskenduma eelkõige muutustele ja tulevikuplaanidele. Teine omadus seondub emotsionaalse toetusega, mida juhendaja peaks pakkuma, vastates (nagu märgivad Bastianoni ja Simonelli (2001)) inimeste usalduseootustele ja kinnitades nende otsuste ratsionaalsust. Juhendajad peaksid olema usaldusväärsed vahendajad ja ilmutama seda ka suhtlemises.

In.Tra projekti juhendajad kinnitasid, et kõik digitaalse portfelli projektis osalenud noored muutusid enesekindlamaks. Noortele meeldis, et keegi oli tõesti huvitatud sellest, mida nad teha oskavad ja mida nad väljaspool tavakooli on õppinud. Juhendajate sõnul rõõmustasid nad võimaluse üle näidata, mida nad teha oskavad:

„Ta oli innukas ja rõõmus mitte ainult seetõttu, et sai projektis osaleda, vaid ka põhjusel, et keegi oli huvitatud tema teistsugustest ja ebatavalistest teadmistest. Portfelli avaldamise protsess aitas tal keskenduda omadustele, mida ta saab ilmselt kasutada huvitava ja täisväärtusliku töö leidmiseks. Tema enesekindlus tõusis.”

„Portfelli loomine aitas Nellal mõista, kui palju erinevaid huvisid ja võimeid tal on ning tõstis tema enesekindlust.”

Enesekindluse suurenemine toob kaasa meelekindluse „oma puudest hoolimata pidevalt töötada”, nagu juhtus ühe projektis osalenud noore naisega. Ka Marco sai julgust esitada oma digitaalne portfell arvutifirmale, kus ta töötada soovis. Üks noorte narkomaanidega töötanud juhendaja teatas, et digitaalsed portfellid „aitavad neil mõista, et nad suudavad mõnda tööd isegi teistest paremini teha. See aitab kaasa nende taastõimimisele ühiskonda ja tööellu”.

In.Tra projekt näitab, et infotehnoloogiat kasutades ja visuaal-kreatiivseid tehnikaid nõustamis- ja diagnoosimisoskustega ühendades on võimalik tunnustamisvahendid välja töötada. Niisugused vahendid on eriti kasulikud ja asjakohased mitteformaalselt ja vabalt omandatud kutsealaste oskuste valideerimiseks. Digitaalsete portfelli koostamine pakub noortele, kellel oma puude või marginaalse positsiooni tõttu on madal enesehinnang ja vähe eneseusku suurepärase võimaluse käivitada positiivne isikliku arengu protsess.

Märkused

1. Kõik projekti dokumendid on saadaval Interneti-aadressil: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html
2. Palju teavet saab Cedefopi virtuaalsetes koostöökeskustes aadressil <http://www.trainingvillage.gr>.



Kirjandus

- Ajello, A. M. (2002) „La competenza situata: valutazione e certificazione”, pp. 195–230. Ajello, A. M. (ed) *La competenza*. Il Mulino: Bologna.
- Ajello, A. M., Belardi, C. (2004) *Realising the Digital Portfolio: an instruction manual*. In.Tra final project report for the YOUTH Programme, Roma.
- Bastianoni, P., Simonelli, A. (2001) *Il colloquio psicologico*. Carrocci Editore: Roma.
- Bjørnavold, J. (2000) *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Cedefop Key Reference Series 3013, Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg/Thessaloniki.
- Eberhard, L (2002) *The Council of Europe and youth. Thirty years of experience*. Council of Europe: Strasbourg.
- Engestrom, Y., Miettinen, R., Punamaki, R.-L. (eds) (1999) *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press: New York.
- European Commission (1996) *Teaching and Learning: towards the learning society*. White Paper, Office for Official Publications of the European Communities: Brussels/Luxembourg.
- European Commission (2001a) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Communication from the European Commission. COM (2001) 678 final, Brussels.
- Lave, J. (1988) *Understanding practice*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Leont'ev, A. N. (1977) *Attivita, coscienza, personalita*. Giunti Barbera: Florence.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Resnick, L. (1997) „Student performance portfolios”, pp. 158–175. Walberg, H.J., Haertel, G.D. (eds) *Psychology and Educational Practice*. Berkeley: McCutchan.
- Resnick, L., Nolan K.J. (1995) „Standards for education”, pp. 94–119. Ravitch D. (ed) *Debating the future of American education: do we need national standards and assessment?* Brooking Institution: Washington D.C.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking*. Oxford University Press: Oxford.
- Rogoff, B., Lave J. (1984) *Everyday Cognition*. Harvard University Press: Harvard.
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976) „The role of tutoring in problem solving”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89–100.

Tänuavaldused

In.Tra projekti kaasfinantseeriti 2004. aastal YOUTHi tegevusprogrammi alt. In.Tra Itaalia projekti koordinaatorid (SOLCO s.r.l.) tegid koostööd partneritega Austrias (Die Berater), Hispaanias (UNAD) ja Prantsusmaal (GRETA Nord Isere). Esimeses etapis koguti Euroopas tegelikult kasutatavaid mitteformaalsete oskuste tunnustamise mudelite näiteid, kogemusi ja häid tavasid. Teises etapis töötati välja digitaalse portfelli mudel, mis võimaldab analüüsida erivajadustega noorte mitteformaalset õpet. See hõlmab ka käsiraamatu väljatöötamist noortega portfelli koostamisel töötavatele juhendajatele (juhised praktikutele ja/või koolitajatele). Kolmandas etapis katsetati seda vahendit kõikides partnerriikides asjakohases kontekstis. Projekti lõppetapis järgneb hindamine ja tulemuste tutvustamine.




**7. Portfelli koostamine kui enesepeegelduse vahend
ühiskonna mikro- ja makrotasandil.
Saksa kogemus**

Rudiger Preißer

Ehkki Saksamaa on sätestanud mõned portfelli koostamise põhitingimused, jääb ta endiselt maha enamikust teistest Euroopa riikidest. Siiski on nihe kvalifikatsioonidelt pädevuste uurimisele andnud positiivseid märke, et vajalikud elemendid hakkavad oma kohale asetuma. Selles töös käsitletakse selle valdkonna algatusi, kõrvutades neid seejärel uuema portfelliarendusega – *ProfilPASSiga*. Seda tutvustatakse kui süsteemset vahendit ning näidatakse, et see kätkeb protseduuri varasema eksperimentaalõppe hindamiseks. Lõpuks käsitletakse seost kahe lähenemise – portfelli koostamise ja teadmiste juhtimise vahel. Lähenemiste eeliseid vaadeldakse indiviidi ja organisatsiooni tasandil.

Vajadus portfelli koostamise järele Saksamaal

Struktuurilised muutused

Majanduslike ja tehnoloogiliste struktuurimuutuste kiirenemine on toonud kaasa muutused institutsioonides ja inimeste käitumises. Standardse, riigi hallatava karjääriskeemi rajatud lineaarne karjääristruktuur ei sobi enam institutsioonide vajaduste ega inimeste muutlike elukäikudega. Selle tagajärjel on kadunud normaalne elulugu (Levy 1996) kui kultuuriline ja normatiivne käitumismuster. Nendele arengutele lisaks valitseb suund kultuuritraditsioonide kaotamise, individualiseerimise, destandardiseerimise ja elamismustrite üldise diferentseerimise poole, mida võib kokkuvõtlikult iseloomustada kui enesekohast moderniseerimist (Giddens 1991). Inimestel pole enam võimalik traditsioonilisi ja lineaarseid suundi järgida, kuid samal ajal peavad nad oma eluga toime tulema ja tulevikku mõjutavaid valikuid tegema (Beck 1986). Oma elukäigu kujundamisel peab inimene õppima tajuma iseennast kui tegevuste keskpunkti – oma oskusi täiendama ja valikud tegema. Modernne individuaalsus tähendab, et oma elu üle otsustamiseks peab inimene seisma silmitsi kasvanud vabadusega. Valikut pole, on vaid sundus: järjest võimatumaks muutub alternatiiv mitte otsustada, eriti omaenese elukäigu üle (*ibid*).



Elukäigu juhtimine on oskus, mida inimesed oma elu organiseerimiseks vajavad. Jääb küsimus, milliseid oskusi ja milliseid uusi teadmisi selleks vaja on? Eelkõige sunnivad hiljutised struktuurimuutused indiviide investeerima destruktureeritud elukäigu korraldamisse. Selle saavutamine nõuab enesejuhtimist, isereguleerimist, eneseorganiseerimist, enesesuunamist ja -kontrolli ning isiklikku vastutust. Kõik need elukorralduslikud sõnad viitavad isetegemisele. See on eriti märgatav hariduses, kus oodatakse, et inimesed suunavad oma õpet ise ja õpivad kogu elu. Sel moel selgitab inimene välja oma õppevajaduse ning astub vajalikud sammud niisuguste oskuste ja pädevuste omandamiseks, mis võimaldavad tal teadmisteühiskonnas täieõiguslikult osaleda.

Uusi kvalifikatsioone ei pea omandama mitte ainult tehniliste teadmiste nimel, vaid tuleb arendada ka oskust asjakohaseid teadmisi selekteerida ja struktureerida. Teisisõnu, inimesed peavad oma teadmisi korraldama. Asja muudab veelgi tõsisemaks see, et tulevik on etteaimamatu ega ole teada, milliseid oskusi tuleks endas arendada. Siiski on selge, et muutuvate vajadustega kohanemiseks tuleb rohkem õppida. Samas on haridus üha rohkem muutunud sotsiaalse edutamise olulisimaks eeltingimuseks või vähemalt kinnistab see sotsiaalse staatuse, ehkki omandatud teadmistest piisab järjest vähem, et muutuva tööturu nõuetele vastata. Seega peab inimese haridustegevus põhinema suutlikkusel määrata, milliseid oskusi ja teadmisi ta vajab ja võimel pidevalt õppida.

Kutsehariduse ja -koolituse kaksiksüsteemi väljakutsed

Võrreldes paljude teiste Euroopa riikidega on Saksamaal hindamisvormide ja varasema kogemusõppe tunnustamise (pädevusportfellid, *bilan de compétence*, APEL) probleemid alles lapsekingades. Mahajäämuse põhjuseks on osaliselt Saksamaale iseloomuliku kutsehariduse ja -koolituse kaksiksüsteemi edu. Kutseharidus ja -koolitus on väga formaalsed ning neid reguleerivad föderaalvalitsus ja liidumaad. Ametlikult aktsepteeritud kvalifikatsioonide põhjal annavad nad välja sertifikaate. Kvalifikatsiooniprofiilid hõlmavad kvalifikatsiooni taset ja standardeid, eksaminõudeid ning koolitusprogrammide kestust ja sisu. Sellise süsteemi kasu nii indiviidile kui ka tööturule seisneb ühtsetes, kinnitatud kvaliteediga standardites ja omandatud kvalifikatsioonides. Lisaks tugevdab süsteem era- ja avaliku sektori partnerlust ning osalist vastutust tänu sellele, et osa koolitusest toimub töökeskkonnas ja osa kutseõppeasutuses.

Kutsehariduse ja -koolituse kaksiksüsteem on pikka aega andnud ühiskonnale piisavalt kvalifitseeritud töötajaid. Kuid majanduse struktuurimuutuste ning tööjõu kasvava mobiilsuse ja paindlikkuse tingimustes on hakatud seda süsteemi mõistma kui liiga kitsendavat. Vaja on edasisi arenguid, mis võtaksid arvesse:

- üleminekuprotsesse inimeste haridus- ja tegevusala sektorite vahel;
- elu jooksul mitteformaalses ja vabas vormis omandatud oskuste tunnustamist ja integreerimist;
- võõrtööliste lõimimist.

Lisaks on tõendeid, et traditsiooniliste eksamite tulemused nii koolis kui ka kutseharidus- ja koolitussüsteemis ei ole piisavalt täpsed ega kaalukad tööturul töökohtade jagamisel.



Peamised Saksamaa haridus- ja sotsiaalsüsteemid on endiselt seotud ametitega, sest amet on kodanikuolu oluline alus, määrates inimese staatuse ja seisundi ühiskonnas. Siiski on möödunud aeg, mil üks inimene, tavaliselt mees, töötas pärast elukutse omandamist kuni pensionini samas ametis või isegi samas ettevõttes.

Institutsioonide kriis

Saksa kutseharidus- ja koolitussüsteemi iseloomustab sisendkriteeriume järgiv juhtimisfilosoofia. See kehtib eriti sõna „kvalifikatsioon” puhul, kus õpetamis- ja koolitussisendeid väljendatakse õppimises püstitatud eesmärkide kaudu ning need kantakse õppekavasse väga üksikasjalikult ja spetsiifiliselt. Tagajärjeks on koolituspakkumiste standardiseerimine. Selles lähenemises on süsteem inimeste seaduslikud võimalused ja eesmärkide saavutamise vahendid väga konkreetselt defineerinud. Väljundite kvaliteet pole siiski standarditud ega mõõdetud. Selline väljundi puudumine võimaldas hellitada uhkeid lootusi Saksa haridussüsteemi edust, mis purunesid PISA tulemuste avaldamisega.

Teaduslikus aruteludes, kutsehariduses küll vähem, on toimunud üleminek õppe-eesmärkidelt pädevustele ja pädevuspõhisele haridusele. Oskuste kontseptsioon on tihedalt seotud konstruktiivse ideega, et õppides konstrueerivad inimesed tähendust ja arendavad oma teadmisi. Ei õpita mitte ainult formaalses keskkonnas – järjest enam tehakse seda mitteformaalsetes ja igapäevastes oludes. Seepärast muutub õppe-eesmärkide seadmisel oluliseks keskenduda indiviidile kui õppurile, mitte õpetatavale ainele. See erineb selgelt traditsioonilisest kvalifikatsioonikontseptsioonist, mis on Saksa kutseharidus- ja koolitussüsteemis olulise tähtsusega. Pealegi, haarab pädevuse kontseptsioon vastandina oskustele või kvalifikatsioonile ka kognitiivseid, motiveerivaid (White 1959) ja muutuvaid aspekte. Lisaks on pädevus subjektile orienteeritud terviklik mõiste ning puudutab inimest lähemalt kui kvalifikatsioonid. Kvalifikatsioonid seevastu on seotud ühiskonna spetsiifiliste nõudmistega või vajadustega. Pädevused on ühekordselt kasutatavad või õpitavad kognitiivsed oskused, mis on omandatud selleks, et ainult iseendast sõltuvalt tegutseda ja probleeme lahendada (Weinert 2001).

Portfellide kasutuselevõtt Saksamaal – areng rohujuuresandil

Vastandina Saksamaale on paljudes Euroopa riikides traditsiooniks keskenduda õpitulemuste, -oskuste ja -pädevuste usaldusväärsele kasvatamisele ning õppe- ja hindamistulemuste teisedamisstrateegiadele ja paindlikkusele. Need on aluseks struktuurimuudatustele, millega seati eesmärgiks omistada varasemale kogemusõppele suuremat tähtsust ja seda paremini tunnustada. Süstemaatilisi ja eesmärgistatud struktuurimuutusi pole Saksamaal siiski aset leidnud ning olemasolevad vahendid varasema kogemusõppe tunnustamiseks on väga halvasti arenenud. Tundub, nagu püütaks iga uue algatusega jalgratast leiutada. Sellise tulemuseni jõudis tasuvusuuring, mille korraldas hiljuti kolm teadusasutust: rahvusvaheliste haridusuuringute instituut Maini-äärses Frankfurdis, täiskasvanute hariduse instituut Bonnisis ning arenguplaneerimise ja struktuuriuuringute instituut. Uuringu tellis ja seda finantseeris haridus- ja teadusministeerium. Eesmärgiks oli valmistada ette otsus korralduste ja meetodikate arengust ja



ellurakendamisest mitteformaal- ja informaalset õppe määratlemiseks, hindamiseks ja tunnustamiseks Saksamaal.

Projekt näitas, et alates 1995. aastast on Saksamaal käivitatud umbes 50 algatust, mille eesmärk on olnud muuta varasema kogemusõppe tulemused nähtavaks. Et need olid peamiselt altpoolt tulevad algatused, mida kavandati üksteisest sõltumatult, ei ole mingil juhul tegu süstemaatilise ja kõikehõlmava lähenemisega. Seda näitab ka nime rohkus – kõnealuseid tegevusi nimetati ligi 90 nimega. Iga algatus püüdis uuesti jalgratast leiutada. Kokkuvõttes on nende praktika ja poliitika nii varieeruvad, et neid ei saa kombineerida ega ühendada. Ühtki neist algatustest ei toeta nõuannete ega juhendamise raamistik. Keegi ei mõtlegi pädevuste uurimisele karjäärinõustamise või haridusküsimuste aspektist lähtudes. Lõpuks pole neid tegevusi ka hinnatud, mis tähendab, et pole andmeid nende algatuste edukuse kohta.

Eriti erinevad on biograafiliste andmete kogumise, tunnustamise ja kinnitamise protseduurid, ulatudes ise kirjutatud tulemuste kirjeldustega tunnistustest pädevusnimestikeni. Pädevusi on nende algatuste puhul vaevu kirjeldatud. Neid iseloomustab madal teaduslik tase ja üsna naiivne pädevuse kontseptsioon. Üldiselt kasutatakse pädevuse kontseptsiooni hariduses ja täienduskoolituses suhteliselt ähmaselt ning selle tähendust täielikult mõistmata. Mitteformaalselt omandatud pädevused on nendes algatustes sisuna peaaegu kõrvalised. Seetõttu pole enamik neist mõõdetavad, kuigi hetkemoodi järgides eelistatakse rääkida pädevustest nii, nagu varem räägiti võtmekvalifikatsioonidest või pehmetest oskustest. Ka varasema kogemusõppe kirjeldamiseks on olemas mitu protseduuri. Paljud algatused, eriti kolmandas sektoris, esitavad lihtsalt tegevuste kirjelduse mõne konkreetse kogemuse kohta, mis on seotud dokumendi välja andnud institutsiooniga. Seda avalikustades püüavad nad osutatud teenust väärtustada. Kogemusõppe hindamise vaatevinklist ei võrdu niisugune tegevuse dokumenteerimine pädevusega, sest tegevuses osalemine ei ole sama, mis pädevuse arendamine õppimise tulemusena.

Muud kutsealasektorile tüüpilised algatused piirduvad koolituskursustel osalemise tunnistusega, mille juurde kuulub lühike kokkuvõtte õppeplaani. Seepärast nimetataksegi neid täienduskoolituse passiks. On ka näiteid algatustest, mis hõlmavad kasutaja hinnangut oma pädevuste kohta. Enamasti hinnatakse pädevusi vaikimisi kehtivate nimestike alusel, mille punktid on sageli valitud suhteliselt juhuslikult ega põhine teadusuuringutel. Pealegi kalduvad valitud punktid tihti ühiskondlikult soovitatavate poole. Mõnel juhul, eriti ettevõttesest „kvalifikatsioonipasside” kontekstis, kujutavad need vaikimisi kokkulepitud pädevuste nimestikud ebamääraselt ümberformuleeritud koolituskõne või kvalifikatsiooninõudeid.

Ainult neli algatust ulatub kaugemale lihtsast kirjeldamisest ning rakendab pädevuste tunnustamiseks ja valideerimiseks teaduspõhiseid lähenemisi. Eesmärk on luua nimekiri varasemast kogemusõppest nagu portfelli koostamise puhulgi.

ProfilPASS: rakendusprojekt

Föderaalsete haridus- ja teadusministeeriumi teostatavusuuringu tulemusel anti ülalnimetatud kolme teadusasutuse konsortsiumile mandaat töötada välja etalon, mis võimaldaks süstemaatiliselt ja kõikehaaravalt läheneda formaalselt, mitteformaalselt ja vabalt omandatud teadmiste, oskuste ja pädevuste määratlemisele, dokumenteerimisele, hindamisele ja tunnustamisele. Seda tuleks kombineerida professionaalse juhendamise ja repeteerimisega, mis muudaks kasutajate pädevused nähtavaks ja aitaks neil oma haridus- ja kutsealast elu korraldada, planeerida ja otsuseid vastu võtta. Niisugust etaloni – *ProfilPASSi*¹ – on nüüdseks katsetatud ja hinnatud ligi 1500 kasutajat hõlmava valimiga rohkem kui kolmekümnes regioonis ja institutsioonis. Hindamise aluseks on umbes viiesaja standardse *ProfilPASSi* kasutaja ankeedi ning kuuekümne juhendaja ja abistaja ankeedi analüüs. Uuringu eesmärk on panna alus otsusele, kas ja kuidas kehtestada *ProfilPASS* kui portfelli koostamise üldine mudel kogu Saksamaal.

ProfilPASSi filosoofia

ProfilPASSi lähtepunktiks on sotsiaaluuringud, mis väidavad, et enamik inimesi ei tea, mida ja kui palju nad teavad. Inimeste teadmised on passiivsed, omandatud rutiinsete ja kogemuslike tegevuste käigus. Järelikult peab pädevuste tunnustamise protsess algama inimeste kogemuste, potentsiaali ja pädevuste hoolika uurimise ja nähtavaks muutmisega. *ProfilPASSi* alusfilosoofiaks ongi õppimise ja teadmiste konstruktivistlikku teooriat ning biograafiliste uuringute paradigmat järgiv lähenemine: iga inimene tekitab endale teadmisi, luues tegevuse kaudu tähendusi. Selles kontekstis mõistetakse tähenduse loomise all õppimist. Isiklikel kogemustel põhinevad tähendused akumuleeruvad ning elu jooksul need organiseeritakse ja struktureeritakse – luuakse inimese elulugu. Seega peaks elulugu mõistma kui sotsiaalse keskkonnaga seotud teadmiste retrospektiivset kujundamist (Jost 2003). Seetõttu ei õpi inimene mitte ainult välise stiimulite tõttu, vaid ka tema elu toimib kui õppimise allikas.

Siiski jääb enamik kogemusõpet varjatuks, sest inimesed ei ole seda teadlikult analüüsinud ega tõlgendanud, nii nagu emakeele kõnelemiseks ei ole vaja analüüsida selle struktuuri. See on fenomen, mille kohta Livingston kasutas metafoori jäämägi, millest enamik jääb vee alla. Samas: kui keele struktuur selgeks õppida, saavutatakse selle üle suurem kontroll ja omandatakse strateegilised teadmised, mis võimaldavad kõnelda keerukamalt ja erinevate koodegidega. Samuti kätkeb püüe stabiilse ja tulevikule orienteeritud perspektiivi kaudu oma tuleviku üle kontrolli saavutada ka oma mineviku uurimist. See hõlmab ka seni avastamata ja sageli kadunud potentsiaali päästmist ning nähtavaks tegemist. Sellele peab järgnema realistlik arvestus ja enesehindamine, mis sisaldab nii isiklike eduelamusi kui ka kaotusi ja lüüasaamisi. Vajalik on elulooline tasakaal, mis minevikku ei idealiseeri, kuid seda häbitundest ka ei alahinda. Mõistliku tegevuse subjektiivseks eeltingimuseks on inimese biograafiliste struktuuride uurimine ja nähtavakstegemine.

Seega on *ProfilPASSi* eesmärk pigem aidata inimesel saada teadlikuks oma kogemustest, teadmistest, oskustest ja võimetest ning muuta need neile endile nähtavaks, mitte aga anda objektiivset ja kehtivat hinnangut inimeste

pädevustele. Kui eesmärgiks oleks inimesi hinnata, et tööjõud vastaks paremini majanduse nõuetele, oleks parim meetodika väline hindamine. See tagaks täpsuse, mida tööturg ja ametisüsteem võiksid usaldada. Pealegi, kui hindamine keskendub tööturu kaalutlustele, näiteks tööalasele konkurentsivõimele – ilmselgelt paljude inimeste kõige suuremale murele –, võivad kahe silma vahele jääda pädevuste need dimensioonid, mis esmapilgul ei tundu süsteemi sobivat. Selle tagajärjel võib kasutajate täieliku potentsiaali määramine ebaõnnestuda ning hooletusse jäetakse kogemused, mis nad on omandanud vabatahtliku tegevuse, näiteks sotsiaaltöö või sportimise käigus.

ProfilPASS aga keskendub sellele, et anda kasutajatele võimalus oma elu planeerida, korraldada ja juhtida, mis võib hõlmata ka tööalase konkurentsivõime konkreetset rakendamist. Selle filosoofia oluliseks jooneks on orienteeritus protsessile, mitte tulemusele. *ProfilPASS*i puhul on rõhuasetus eneseavastamise ja enesepeegeldamise retkel kui tegelikult tasul, mitte kehtivatel pädevustel, kuigi *ProfilPASS* nende leidmist ei takista. *ProfilPASS* on siiski pigem protsess selliste teadmiste avastamiseks ja uurimiseks, mida inimene on oma elu jooksul mitmesugustest kogemustest omandanud, ja nende pädevuste elementide määratlemiseks, mitte täpselt mõõtmiseks. Vastasel korral tekiks oht, et süsteem jätaks välja inimesed, kellel on formaalharidussüsteemiga halvad kogemused, sest väline hindamine on nende jaoks ebameeldiv meenus eksamitest. Ainult siis, kui enesehindamise põhiprintsiibid kehtestatakse eneseuurimise protseduuri kasutades, võib kasulik olla traditsioonilisemate ja väliste hindamismeetodite kasutamine, sest need tagaksid tulemuste suurema paikapidavuse ja usaldusväarsuse ning ettevõtete, haridus- ja koolitusasutuste suurema valmiduse neid aktsepteerida. Niikaua, kui tulemuste usaldusväarsus on üsna madal, ei saa luua institutsionaalset sidet formaalsete haridussüsteemidega.

Teine pehme lähenemise põhjus on selles, et pädevuste mõiste ei sisalda mitte ainult kognitiivset, vaid ka motiveerivat ja muutlikku mõõdet. Seda silmas pidades võib osutada olulisemaks rõhutada vajadust anda inimestele võimalused, aidates neil suurendada oma eneseaustust ja -kindlust, mis on motivatsiooni tekitamisel väga tähtis. See tähendab, et tunnustamisprotsess peab kõigepealt algama kogemuste, potentsiaali ja pädevuste hoolika uurimisega. Seega on *ProfilPASS*i tähtsaks mõõtmeks interaktiivne ja diskursiivne lähenemine. Protsessi tuleks kaasata ka elukutselised nõustajad ja juhendajad, kes kasutajaid sellest filosoofiast teavitaksid ja neil *ProfilPASS*i protsesse läbida aitaksid. Nad peaksid aitama inimestel oma kogemustest õpitut mõista ning nõustama neid haridus- või kutsealaste otsuste tegemisel. Otsustava tähtsusega on see, et protsessi juhib kasutaja.

Pädevuste tunnustamise protseduur ProfilPASSiga

Milliseid kogemusi, õppetulemusi ja pädevusi tuleks arvesse võtta? Kuigi huvikeskmes on kindlalt kogemusõpe, ei tohi pädevuste hindamisel piirduda ainult mitteformaalsete meetoditega. Inimese jaoks pole neil erinevustel tähtsust, sest nemad tavaliselt formaalsel ja mitteformaalsel õppel vahet ei tee ning nad ei pruugi nende definitsioonide sisuga üldse kursis olla. Liati õpivad inimesed ka väga struktureeritud kontekstis, nt koolis, nii formaalselt kui ka mitteformaalselt. Õppetulemused tuleb igal juhul välja selgitada, hoolimata sellest, millise

tegevuse käigus või millises keskkonnas õpe toimus (kool, kutseõpe, töö, pereelu, poliitiline või sotsiaaalalane tegevus, vabatahtlik tegevus, hobid, sport, isiklikud huvid ja elus ettetulevad erilised olukorrad).

*ProfilPASS*i esimene samm on biograafiline lähenemine. Kasutajaid innustatakse jutustama edukatest tegevustest ja episoodidest oma elus. Sel meetodil on kogu maailmas pikk traditsioon. Inimesed loovad, säilitavad ja täiendavad sääraseid jutustusi, millest enamik on biograafilise tähendusega, sest need väljendavad selgelt, kes nad on ja kuidas nad jõudsid sinna, kus nad praegu on. Episoodide valib kasutaja sageli alateadlikult, kuid valik on tihedalt seotud tema eelistustega. Vastandina kirjeldustele ja aruannetele on jutustused piiritletud aja ja ruumiga, mida peetakse jutustatu ametlikuks muutmise kriteeriumideks.

See on otsustav faas portfelli koostamise meetodikaga töötamisel ning sellega peab kaasnema professionaalide hoolas töö biograafilise intervjuerimisega. Oma ala proff suudab portfellikasutajat vastastikuse usalduse ja lugupidava suhtumise õhkkonnas avameelsusele ärgitada.

Järgmine samm on pädevuste määramine episoodide põhjal. Inimesed ei ole sellise ülesande täitmisega harjunud, protsess võib neil üle pea kasvada ja nad vajavad juhendajalt professionaalset nõu. Alternatiivina võib seda teha väikestes rühmades, kus suhted on lähedased ja rühmaliikmete vahel valitseb usaldus. Selles keskkonnas on näha, et nad suudavad üksteist vastastikku stimuleerida ja hinnata. Niisuguse interaktiivse hindamise eeliseks on, et see annab suhteliselt tugeva järeldusliku põhjendatuse.

Seejärel peavad kasutajad otsustama, mis tasemel on nende väljaselgitatud pädevused. *ProfilPASS*is on pädevuste hindamiseks defineeritud neli taset. Madalaim tase tähendab lihtsat oskust konkreetsetes kontekstis juhiste abil toime tulla. See tase on võrdne kvalifitseerimata tööliste omaga, kui teda töökohal koolitatakse. Teine tase tähendab oskust iseseisvalt, kuid siiski etteantud konteksti piires toime tulla. Järgmine tase saavutatakse, kui inimene suudab iseseisvalt tegutseda ja oma teadmisi ühest kontekstist teise üle kanda. Kõrgeimal tasemel oskab inimene oma tegevust tööplaanide alusel ka ette valmistada.

Järgmine *ProfilPASS*iga töötamise faas keskendub biograafilisele tulevikule. Enamik inimesi ei ole harjunud töö- või haridusvõimalusi oma soovide, ambitsioonide või võimete alusel välja valima, sest nad on alati pidanud tööturu piirangutega kohanema. Inimesed ei tea, mida nad õppida tahavad või mis tööd teha soovivad. Sellest seisukohast on nende jaoks oluline arendada nägemust isiklikust tulevikust, mis hõlmab nende endi eelistusi ja eelistuste kombineerimist oma pädevustega.

ProfilPASSiga kaasnev isiklik kasu

Otsene *ProfilPASS*iga töötamisest tulenev isiklik kasu seisneb oma potentsiaalide ja ressursside teadvustamises iseendale. Inimesed suurendavad oma teadmisi ja teadlikkust oma pädevustest, nii et töökohataotluste esitamisel on need kohe käepärast. See on vägagi soovitatav tulemus, eriti neile, kellel ametlikke tunnustusi peaaegu polegi. Kasu ei seisne siiski mitte ainult kognitiivses arengus,

kasvab ka eneseusk ja enesekindlus, mis on oluline motivaator pädevuste rakendamiseks. Need mõtted suurenevad ainult enesehindamise käigus – väline hindamine pole oluline. Nimetatud hüved on kõik tähtsad eeltingimused, et tööturule tagasi pöörduda ja karjäär või hariduskäik ümber orienteerida.

ProfilPASSi kasutamisel on palju otseseid ja kaudseid hüvesid. Metakognitiivsel tasandil paranevad isikliku biograafia analüüsi tulemusena oskused, mida kasutatakse oma teadmiste väljaselgitamiseks, aga ka juhtimise ja otsuste tegemise oskused. Pealegi on oskus tulevikuplaane teha juba iseenesest märkimisväärne. Portfelli koostamisega tegeldes õpivad inimesed õppides õppima. See kõrvalmõju tähendab, et nad õpivad protsessi käigus enesekohast ja enesereguleerimise metoodikat. Niisuguse biograafilise õpiprotsessi tuuma on kätketud oma elu aktiivne rekonstrueerimine ja korraldamine, mis võrdub biograafilise eneseorganiseerimisega. See on kooskõlas kontseptsiooniga, et identiteet on iseenda peegeldamise projekt, mis biograafilise protsessi käigus konstrueeritakse (Giddens 1991). Identiteet on võimalik ainult siis, kui selle olemasolule saab lisada isiklikul retrospektiivsel tegevusel põhineva struktureeritud kogemuse. Seega on olemine muudetud tagurpidi ligipääsetavaks ja avaneb tulevikuperspektiiv. Selles mõttes on *ProfilPASS* üldise tööriista spetsiaalne rakendamine eesmärgiga õppida enesepeegeldust omaenese biograafiat uurides ja analüüsides.

Portfelli koostamine kui teadmiste juhtimine

Samu struktuurilisi põhimõtteid, mida selles töös on siiaani demonstreeritud kui *ProfilPASSis* kasutatuid, võib ka teistesse kontekstidesse üle kanda. Esiteks võib neid väga hästi kasutada jooksvate protsesside seireks, näiteks inimese kestva haridus- ja koolitusprotsessi jälgimiseks. Lisaks võib sama vahendit kasutada indiviidi mikrotaandist kõrgemal, organisatsioonide makrotasandil.

Teadmiste juhtimine töökohal: organisatsiooniline õppimine

Pole kahtlust, et teadmiste juhtimine on viimasel ajal ettevõtete reorganiseerimisel üks olulisemaid väljakutseid. Teadmiste juhtimine sarnaneb pädevuste mõistega. Teadmiste juhtimise süsteemi loomise eesmärk organisatsioonis on kanda individuaalsed teadmised üle organisatsioonile (teadmised, mis on omandatud selles organisatsioonis töötamise tulemusena). Juhtimisalases kirjanduses puudutatakse peamiselt selle probleemi tehnilist dimensiooni. Tavalised soovitusel viitavad tehnilistele, arvutipõhiste lahendustele: kuidas andmeid paremini koguda, salvestada, dokumenteerida, struktureerida ja töödelda. Siin on siiski ka teine probleem: töötajate motiveerimine. Need on inimesed, kes peavad oma isiklike teadmisi institutsioonile üle andma. Et teadmised võivad olla isikliku konkurentseelise allikaks, toob see nõue kaasa tõsiseid raskusi.

On ka teine probleem, mida juhtimisalane kirjandus vaevalt käsitleb. Suur hulk töötajate teadmisi on osaks rutiinsetest ja kogemuslikest tegevustest, nii et nad ei tea, mida ja kui palju nad täpselt teavad. Seda fenomeni illustreeris Livingston metafooriga jäämäest, mille veepealne osa on väike ja veealune suurem osa vajab päevavalgele toomist. Portfelli koostamine vastab sellele nõudele, sest see ongi puuduv lüli teadmiste juhtimise süsteemides. Seda võib kasutada teadmiste töötlemise vahendina.

Teadmiste juhtimine hariduses: isereguleeritava õppimise õppimine

Teadmisteühiskonda iseloomustab teadmistetsükli lühenemine ja teadmiste hulga suurenemine. Nende arengute puhul tunduvad traditsioonilisel juhendamisel põhinev õpe ja akumulatsioonid ebapiisavad. Pealegi, konstruktivistlik õppimise ja teadmiste teooria näitab, et traditsiooniliselt omandatud teadmised – pinnaline õppimine – jääb õppuritele meelde ja nad mõistavad seda ainult piiratud ulatuses. Eelkõige jääb see passiivseks ning on seetõttu õppuritele ebasobiv. Paraku on õpetamise meetodid Saksa haridussüsteemi nii alg- kui kesk- ja kõrgharidussüsteemis väga puudulikud. Isejuhitaval ja reguleeritaval õppel on tavalise teadmiste akumulatsiooniga võrreldes ikka veel vähem roll. Õppekeskkonda iseloomustavad endiselt formaalhariduse kogemused, näiteks õpetajakesksed kursused.

Elukestva õppe eeltingimuseks on oskus oma õppeprotsessi organiseerida, reguleerida ja juhtida. Sellist isejuhitavat õppimist on kirjeldatud kui protsessi, milles individid haarab initsiatiivi „määrata oma vajadused õppida, formuleerida õppimise eesmärgid, tuvastada õppimise allikad, valida ja rakendada õppimise strateegiad ning hinnata õppimise tulemusi“ (Knowles 1975). See arusaam on kooskõlas ka hiljutise ulatusliku hindamisuuringuga, mis viitab üha aktiivsemale ja dünaamilisemale teadmiste omandamisele, mille põhielement on isejuhitav õppimine. Isereguleeritavat õpet peetakse aktiivse ja konstruktiivse teadmiste omandamise eesmärgistatud protsessiks, mis põhineb inimese kognitiivsete ja motiveerivate ressursside peegeldaval ja juhitud vastasmõjul. Üldeesmärk on arendada teadmisi, oskusi ja sellist teadmiste järjestamise võimet, mis hõlbustavad edasist õppimist ning mida saab kanda üle teistesse õpikohtadesse ja olukordadesse.

Nii isejuhitav kui ka isereguleeritav õppimine on pädevuspõhise hariduse viisid (Descy, Thessaring 2001). Tegelikult rakendavad need õppeprotsessi jälgimiseks samu elemente ja meetodeid, mida portfelli koostaminegi, st järelevahendi vormi. Otsustavateks elementideks on metakognitiivsed diskussioonid õppimise arengu enesehinnangu teemal, tagasivaade hariduskäigule, isejuhitavaid püüdlusi juhendav juhendaja ning arusaam, et inimene vastutab oma õppimise eest ise. Algul peab juhendaja siiski aktiivset õppijat toetama. Traditsiooniline õpetaja roll peaks muutuma professionaalse haridusjuhendaja omaks. Erinevalt lihtsast teadmiste edastamisest peab õpetaja juhendav, nõustav, innustav ja hõlbustav roll haridusjuhendaja ja repetiitorina suurenema. Niisuguse lähenevise puhul muutub isiklik suhtlemine tähtsamaks. Õppimise juhendajad peavad õppuritele õpetama, kuidas oma õppeprotsessi pidevalt ja süsteemset juhtida ning kuidas selleks kohased õppimisstrateegiad omandada.

Märkused

1. *ProfilPASSi* kohta põhjalikumalt: <http://entwicklung08.saarland.de>.

Kirjandus

Descy, P., Tessaring, M. (2001) *Training and learning for competence, Second Report on Vocational Training Research in Europe: synthesis report*. Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg.

Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press.

Jost, G. (2003) „Biographische Selbstorganisation“, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 1, 23: 85–94.

Knowles, M. (1975) *Self-directed learning. A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.

Levy, R. (1991) „Status Passages as Critical Life Course Transitions. A Theoretical Sketch“, pp. 87–114. – in Heinz, W. R. (ed), *Theoretical Advances in Life Course Research*, Deutscher Studien Verlag: Weinheim.

Weinert, F. E. (2001) „Concept of Competence: A Conceptual Clarification“, pp. 45–65. – Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (ed). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle.

White, R. W. (1959) „Motivation reconsidered: The concept of competence“. *Psychological Review*, 66: 297–333.



Kolmas vahepala:

osalejatelt professionaliseerumisele

Lynne Chisholm ja Bryony Hoskins

Noorsoosektoris tegeldakse tõsiselt erivajadustega noorte isikliku arengu ja õppimisvõimaluste toetamisega. Digitaalse portfelli näide (vt eespool Ajello ja Belardi) mängib olulist rolli, demonstreerides, kuidas muuta selline toetamine praktiliseks valideerimisvahendiks. See on huvitav näide, kuidas oskuste ja pädevuste dokumenteerimine avab tööturu sellistele rühmadele ja inimestele, kellel on vähe formaalseid kvalifikatsioone või need hoopiski puuduvad ja kes siiani pole suutnud töökogemusi hankida. Tähtsusetu pole seegi, et säärase meetodid suurendavad eneseusku ja enesekindlust, mis on sotsiaalsete ja hariduslike erivajadustega noorte ja täiskasvanute peamiseks probleemiks. Rohujuuresandide noorsootöötajad tervitavad selliseid vahendeid rõõmuga, sest need on osutunud edukaks just kõige suurema toetusvajadusega noortega töötades. Mitteformaalsed hariduspõhimõtted avavad kõigile juurdepääsu demokraatlikele ja sümmeetrilistele õppeprotsessidele. Neis põhimõtetes pole põhjust kahelda, kuid nagu Søgaaard Sørensen järgmises peatükis selgitab, näitab mitteformaalsete õppevormide üksikasjalik analüüs, et ka mitteformaalsed hariduspõhimõtted on raamitud normatiivvõimu ja selektsiooniprotsessi struktuuridega, kuigi need struktuurid ei ole sedavõrd vormilised nagu formaalõppes.

Ei teki vähimatki küsimust nende noorsoosektori töötajate isikliku pühendumuse kohta, kes töötavad kodanikuühiskonna arendamise nimel, edendades inimõigusi, demokraatiat ja kultuuridevahelist mõistmist. Seda tõendab selgelt ka nende isiklik ja professionaalne investeeering. Noorsootöötajad ja mitteformaalsed noortekoolitajad teevad pikki tööpäevi kõigil nädalapäevadel, sageli ka nädalavahetustel. Nende palk on väike ning sageli töötavad nad poole kohaga ja ajutiste lepingutega; riigiti erineval määral tehakse ka vabatahtlikku tööd. Paljud koolitajad on füüsilisest isikust ettevõtjad, kes ei saa nautida ettevõtluskonsultantide turvalist jõukust – kuid enamasti nad reisivad palju, osaledes kursustel ja käies koosolekutel nii Euroopas kui ka mujal. Tasakaalu leidmine töös ja elus, isegi pereloomine, on nende puhul köielkõnd. Aja jooksul saab selles vallas praktiseerivatele noortele spetsialistidele selgeks, et karjäärivõimalused kõrgemale ja stabiilsemale töökohale liikumiseks on väga piiratud.

Pigem vajaksime ülevaadet nüüdisaegsest noorte pendeldamisest hariduse, koolituse, tööhõive ja karjääri vahel, mitte täpset ja spetsiifilist kirjeldust mitteformaalsete noortekoolitajate elutingimuste kohta. See rühm ja amet koos esindavad näidist tänapäeva arenenud ühiskondade muutuva elukäigu kohta. Kui arvestada, et enamik noortekoolitajaid on alla 35-aastased ning vähesed uued praktikud leiavad ametisse astudes eest kivilinenud staatusega vanad olid, siis on selge, et napib nii isiklikku kui tööalast motivatsiooni.

Ülaltoodu tõttu kaotab sektor pidevalt kogenud töötajaid muudele, tasuvamatele sektoritele koolitusturul, eelkõige eraettevõtetele. Sellist leket võib pidada positiivseks, kuivõrd see võimaldab inimestel kindlustada oma majandusliku olukorda ja avardada karjäärivõimalusi. Samuti parandab see valdkonna eri sektorite kogemuste ja teadmiste vahetamist mitteformaalse koolituse meetodite alal. Teisest küljest peab noorsoosektor kogemuste kaotuse kuidagi tasa tegema, mis tähendab, et rohkem tuleb panustada koolitusse värbamise ja erialateadmiste alal. Mõistlik on arvata, et mitteformaalsete noortekoolitajate peamised tööandjad, kes on valdavalt avalikust sektorist (Euroopa tasandil enamasti Euroopa Komisjonist ja selle asutustest, Euroopa Nõukogust ning mõnest Euroopa ja rahvusvahelisest vabaühendusest ja heategevusfondist), teeksid hästi, kui pööraksid tähelepanu parema koolituse, kvalifikatsioonide ning töövõimaluste ja -tingimuste pakkumisele selles valdkonnas.

Enamik Euroopa tasandil mitteformaalhariduses töötavaid noortekoolitajaid ise ei pärine ebasoodsatest oludest. Mitteformaalsed nõuded ametissevärbamisel hõlmavad arvestatavat hulka kultuurilis-sotsiaalset kapitali, sealhulgas mitme keele valdamist. Oma osa mängivad majanduslikud võimalused, sest enamik neist noortest pole varases nooruses olnud sunnitud pühendama kogu energiat majandusliku sõltumatuse saavutamisele. Aga siiski, olles ametisse asunud, mõistavad nad varem või hiljem tahes-tahmata, et nende pikaajalised töö- ja karjäärivõimalused on ebakindlamad, kui neile meeldiks. Selle tagajärjel, nagu juba nimetatud, kogemused leکید, kuid lisaks tekib ka ametialane vastukultuur – „meie ja nemad”. Sellise maailmavaate kohaselt on „nemad” formaalhariduses ja -koolituses osalejad (ülikooliõpingud, kestev kutseõpe), formaalsektori töötajad (kooliõpetajad, ülikooli lektorid, kolledžite ja ettevõtete kutseõpetajad) või lihtsalt need, kes on valinud stabiilse tavakarjääri.

See tugevdab paratamatult distantsi ja erinevusi mitteformaalse sektori õppeabistajate ning formaalses keskkonnas töötajate vahel, ning selle protsessi käigus võivad mõned olulised asjad ühisest vaateväljast taanduda. Oma missioonile pühendunud noorsoosektori praktikud on pööranud liiga vähe tähelepanu individuaalõppele piisavate kinnituste loomisele, sertifitseerimisprotsessi väljatöötamisele ning kvaliteedistandardite kehtestamisele ja jälgimisele. Kõik need aitaksid luua kindlamat alust kutsealasele ja professionaalsele tunnustamisele. Järgmine peatükk annab selles suunas mõningaid juhiseid.

Nagu Bechmann Jensen rõhutas, on nii tööandjad kui ka formaalharidus- ja koolitusasutuste personal üsna kogenematu, kui tekib vajadus tunnustada mitteformaalse ja informaalset õppe käigus omandatud pädevusi kui alternatiivseid kvalifikatsioonidele. Ametialaselt väga kogenud mitteformaalse sektori noortekoolitajad, kellel paberil mingeid tunnustusi pole, avastavad, et

neil on raske teistes tööturu sektorites sobival tasemel tööd leida. Samas pole selle valdkonna inimeste puhul ebatavaline, et nad on alustanud ülikooliõpingutega, kuid enne lõpetamist mujale suundunud. Bechmann Jensen sõnul ei muutu mitte ainult mitteformaalsed, vaid ka formaalsed tunnistused eraldi järjest ebapiisavamaks sobiva töö leidmisel Euroopa tööturul. Tasemel ja sobivad kvalifikatsioonid aitavad inimesel sattuda intervjueritavate nimekirja, kuid intervjuul on otsustava tähendusega isiklikud, kommunikatiivsed ja sotsiaalsed oskused. Kord juba ametis, on hästi töötamiseks vaja tervet rida pädevusi, millest paljud sõltuvad hoopis teistsugustest kogemustest kui lihtsalt formaalsetes õppekavades ja -plaanides sisalduvatest kognitiivsetest õppeainepõhistest teadmistest. Ülalmainitud vastukultuur võib seejuures väita, et mitteformaalset noortekoolitajat ei tohiks vaadelda kui kutseala, ametit ega elukutset. See on pigem vahend aktiivseks osalemiseks sotsiaalpoliitilises elus. Mitteformaalse õppe kui tegevusvaldkonna väärtuse kasvatamise püüdlustes pole esmatähtis konkurentsivõime tööturul ega karjääriväljavaated. Nii formaalse kui ka mitteformaalse hariduse seesmine väärtus ei ole vaieldav, kuid selge on, et aktiivsed osalejad peavad ka leiba teenima, ning nende panuse väärtustamine, kes endale mitteformaalse noortekoolitajatena elatist teenivad, on igati põhjendatud.

Sellest vaatevinklist hakkab koolitaja ameti kui professionaalse tegevuse mõistmine – laias laastus haridustöö tegemine – kujunema rakendusteaduse uurimisteemaks. Sõgaard Sørenseni panus sellesse kogumikku lähtub sotsiaalsele suhtlemisele tuginevast etnoloogilisest lähenemisest mitteformaalse noorsookoolitustöö tegemise uurimisele. See juhib tähelepanu Euroopa Komisjoni ja nõukogu noorte koolitamise partnerlusprogrammi katsekursuse ATTE (edasijõudnute koolitus Euroopa koolitajatele) hindamisuringule, keskendudes enesestmõistetavalt struktureeritud võimuhetele õppeabistajate (koolitajate meeskonna) ja õppijate (kursusel osalejate) vahel. Analüüs esitab ebaseeldivaid küsimusi praktikutele, kes on siiralt pühendunud demokraatlikule ja sümmeetrilisele pedagoogikale. See on ka tähtis element professionalseerumise protsessis, sest seisab silmitsi ja ohjab produktiivselt struktureeritud ja struktureerivate mõõtmete pingeid ja vastuolusid, seega kõiki õppeolukordi. Järgmine peatükk toob muutuvate õppimisstiilide ja neid toetavate arendusmeetodite põhjal näite niisuguse tegevuse algusest. Aruanne seisab silmitsi nende vasturääkivustega, millesse mitteformaalse süsteemi noortekoolitajad takerduvad, püüdes oma igapäevaelus praktiliselt nähtavaks teha meetodeid, mida nad oma õpetajarollis kasutavad. Eesmärk on muidugi mitteformaalsete koolitusmeetodite avamine laiemaks analüüsiks professionaalse tegevuse kvaliteedi parandamise huvides. See on väärtuse kasvatamisel oluline samm dokumenteerimiselt ja hea tava näidete kogumiselt paindlikult jätkuva praktika edendamise ja toetamise suunas.





--> 8. Rituaalne käitumine ja keel mitteformaalses õppes

Marianne Søgaard Sørensen

Sotsiaalseid maailmu, mille norme ja väärtusi inimesed on õppinud aktsepteerima ja oma käitumises väljendama, peetakse loomulikeks ja märkamatuteks elu tõsiasjadeks. Tavaelus teavad inimesed, kuidas oma kultuuris õigesti käituda ning mõistavad ka teiste inimeste sõnu ja tegusid. Paljusid asju tehakse rutiinselt ja iga kord pole kõike vaja selgitada. Võõrad, uustulnukad sotsiaalses süsteemis, peavad vähemalt mõningaid asju kummaliseks, harjumuspäratuks, ega tea alati, mida teha, kuidas olla ja mida öelda. Nad ei pruugi ilmtingimata teada, miks asju ühel või teisel viisil tehakse ega suuda alati tõlgendada võõra kultuuri esindaja käitumist mingis olukorras. Aja jooksul, suhtlemise ja kogemuste abil, saavad võõrad selle kultuuri osaks: õpivad selle esindajatena käituma ja hakkavad varem või hiljem end kogukonna liikmeks pidama, kujundades nii välja oma kultuurilise identiteedi. Sellise tulemuse annab seltskondlik suhtlemine inimese esimestel eluaastatel ning see kätkeb aktiivset suhtlust inimese, talle oluliste inimeste rühma ja sotsiaalse keskkonna vahel. Sama tulemuse annab üldiselt ka kultuuriline lähenemine inimeste puhul, kes teistesse riikidesse emigreeruvad. Need protsessid ei lõpe teatud ikka jõudes, näiteks täiskasvanuks saamisega, ega tooda ka passiivseid subjekte, kes lihtsalt teevad, nagu neile öeldakse. Kultuuri tundmaõppimine selle liikmeks saamise eesmärgil on aktiivne õppimisprotsess: normide ja väärtustega harjumise protsessis on küsimuste esitamine, kriitika, opositsioon ja vastupanu tavalised ning just need sotsialiseerimise jooned tagavad sotsiaalsed uuendused ja muutused, samuti elukestva isikliku arengu.

Kõik need protsessid on mitteformaalsetele noortekoolitajatele tuttavad. Nad kasutavad neid rutiinselt oma kutsetöös, kujundades ja tehes kultuuridevahelist õppetööd ja programme. Mõned tuntud harjutused on kultuurilise loovuse ja kultuurivahetuse otsesed simulatsioonid. Näiteks jagatakse kursusel osalejad rühmadesse, milles nad teatud aja jooksul peavad looma oma ühiskonna, iga rühm eraldi. Seejärel hakkavad nad tegema avastusretki, kohtumaks teiste ajaloodud kultuuridega, et pidada läbirääkimisi suhtlusreeglite, rahvusvaheliste suhete ja piiriülese liikumise üle. Hiljem arutlevad osalejad juhendajate abiga, mida nad on koos elamise kohta õppinud ja kuidas igapäevases ühiskondlikus elus tekivad kiiresti insaiderite ja autsaiderite grupid. Lõppeesmärk on juurelda



vastastikuse mõistmise ja tunnustamise meetodite üle, tulla toime erinevustega ning jõuda sallivuseni teistsuguse suhtes. (Otten ja Treuheit 1994).

Enamasti peavad inimesed kultuuride all silmas selgelt eristatavaid etnilisi grupe, kellel on ühised tavad, kombed, eluviis ja keel. Juba umbes kaks sajandit on läänemaailmas kultuure seostatud rahvustega, kes enamasti elavad rahvusriigis. Kuid antropoloogid ja sotsioloogid mõistavad terminit „kultuur” paljudel tasanditel ja märksa komplekssemalt. Näiteks on täiesti võimalik rääkida ametikultuurist, mis viitab ühe ja sama ameti pidajate ühesugusele maailmanägemisele ja harjumustele, või korporatiivsest kultuurist, mis keskendub sellele, kuidas töötajad õpivad end neile tööd andva organisatsiooni kaudu identifitseerima ja sellele vastavalt käituvad. Noortekultuuride aluseks on põlvkondlikud ja ealised kogukonnad, mis oma üldiselt olemuselt on lühiajalised – konkreetsed noorsookultuuride liigid tulevad ja lähevad –, kuid need väljendavad noorte sõltumatust sotsiaalsetest ja kultuurilisest maailmadest, mille löid ja milles elasid nende vanemad ja vanavanemad. Subkultuuride, ja kaugeltki mitte ainult noorte subkultuuride uurimine osutab samuti selliste rühmadele, mis tegutsevad tavapärasest ühiskonna- ja kultuurielust teataval kaugusel või selle piiril, olles siiski mingil moel üldpildi osaks, kuigi sageli koheldakse neid ettevaatuse või hukkamõistuga. Kokkuvõttes kohaneb kultuurikontseptsioon väga hästi terve rea sotsiaalsete nähtustega ning on eriti oluline mõista, kuidas inimesed oma kohalikku keskkonda kujundavad, säilitavad ja parandavad.

Euroopa tasandil toimivat mitteformaalset õpet noorsoosektoris võib samuti mõista kui kultuuri ja seda sellest lähtuvalt analüüsida. Kui tähelepanelik võõras niisugusesse kogukonda siseneb, nagu mina hiljuti tegin, rabab teda, kui suures ulatuses ning hämmastavalt professionaalselt ja kaasakutsuvalt kasutatakse rituaalse käitumise keelt, muu hulgas keerukaid metafoore. Niisuguse koosluse praktikutest eksperdid teevad seda meelega, et arendada ja rakendada sobivaid mitteformaalse õppe meetodeid. Seda tehes suunavad nad kogukonna püüdlid liikmed mitteformaalse õppe normide ja väärtuste juurde ning kinnitavad oma käitumise ja neofüütidele ehk juunioritele pandud lootustega ka oma pühendumist. Nagu mainitud, pole neis protsessides midagi ebatavalist ega kahtlast. Samas on alltoodud juhtum eriti huvitav näide, osalt rituaalse keele kasutamise intensiivsuse poolest ja osalt seetõttu, et sellel on võtmeasukoht praeguse mitteformaalse noorte koolitussüsteemi kui terviku arendamises.

ATTE (edasijõudnute koolitus Euroopa koolitajatele) kursus vältas kaks aastat, 2001–2003, kui Euroopa Komisjoni ja Euroopa Nõukogu noorsookoolituse partnerluse finantseeritav katseprojekt.¹ See algatus oli ainulaadne, sest projekt toetas ka hindamisuuringut, mis käis ATTEga kogu selle kestuse jooksul kaasas (Chisholm *et al.* 2005). Mina liitusin hindamisrühmaga kursuse viimaseks kuueks kuuks, et teha välivaatlusi ja intervjuusid töörühma koosolekul ning seminare kursuse toimumiskohas. Mulle kui etnoloogile olid hindamisprotsess ja selle meetodid väga tuttavad. Haridusuuringute spetsialistina olen ka harjunud hariduses toimuvaid uuendusi kirjeldama ja analüüsima. Teisalt oli see minu esimene kokkupuude Euroopa mitteformaalse noortekoolitusega ja Euroopa noortekoolitajate kogukonnaga. Selles vallas olin täielik võhik ja seega klassikalises etnoloogias rollis, kes püüab võõrast ja tundmatut dokumenteerida

ning selle mõtet tabada. ATTE hindamisuuringuga töötamine oli põnev ametialane kogemus. Isiklikult olen siiralt tänulik kõigile ATTE inimestele, et nad mind oma ringi vastu võtsid. Minu tänu on ehe, ja nagu edaspidi näha, ei kasutanud ma sõna „ring” mitte juhuslikult.

Niisiis uuritakse selles töös, kuidas mitteformaalse noortekoolituse alal kasutatakse rituaalset käitumist ja keelt, et sotsiaalse ja ametialase suhtlemise reeglite abil luua ja säilitada teatud tüüpi õppekeskkond. Töö põhineb tähelepanekutel, märkmetel, intervjuudel ja aruteludel, mida ma 2003. aasta lõpul tegin ja milles osalesin, kuid kaasatud on materjali ka teiste hindamisrühma liikmete töödest ja aruteludest nendega. See analüüsivam osa toimus välitööga paralleelselt ning 2004. aasta alguseks olid andmed analüüsitud ja uuringu lõpparuanne ette valmistatud.

Õpetamise ja koolitamise kui rituaalse käitumise iseloomulikud jooned

Rituaalset võib defineerida pajudel viisidel ja kultuurianalüütikud on seda ka teinud. Rothenbuhleri (1998) üldine rituaalikäsitlus ja tema lähenemine rituaalile kui kommunikatsioonivormile koos Langeni (2002) tõlgendusega rituaalist kui võimuhete läbirääkimise taustast on võtmeks siintoodud ATTE välitööde materjali analüütiliseks mõistmiseks. Selles teoreetilises kontekstis on tähtsaks järgmised punktid:

- rituaal on esitus, mis kujutab endast „esteetiliselt märgistatud ja kõrgemat, konkreetses raamistuses kommunikatsioonivormi, mida esitatakse vaatajakonnale” (Bauman 1989: 262);
- „rituaali ei leiutata kunagi tegevuse toimumise ajal, see on alati juba eksisteerivate kontseptsioonide alusel toimiv tegevus” (Rothenbuhler 1998: 9), isegi siis, kui kontseptsioonid on suhteliselt uued, kaasa arvatud juhtudel, kui üks kindel rituaal on loodud mingiks konkreetseks juhtumiks;
- „rituaalid esinevad sageli tingivas kõneviisis – sageli ei räägi nad sellest, mis on, vaid sellest, mis võiks või saaks olla või peaks olema” (Rothenbuhler 1998:15);
- rituaalse esituse tunneb ära raamide miksimisest: „sõnavaliku, hääletooni, riietusstiili ja osalemisreeglite muutmine on võtmeks sotsiaalsesse raamistikku sisenemiseks ja sealt väljumiseks. Niisugused võtmed on refleksiivsed sümbolid, mis samal ajal märgivad sotsiaalse tegevuse piiri ja annavad teavet teise tegevuse kohta samades piirides” (Rothenbuhler 1998: 9);
- „rituaal on olemuselt dünaamiline, sest vastastikku toimivad üksikisikute ja võimulolijate dispositsioonid ja strateegiad, luues ritualiseerimise läbi võimusuhteid” (Langen 2002: 31).

Kui rituaal on esitus, on see samal ajal ka suhtlus. Seega vaadeldakse siinses analüüsis rituaali ja rituaalset käitumist kui kommunikatsioonivormi – sümboolse sisuga etendust, millest nii osalejad kui ka publik aktiivselt osa võtavad. Aktiivne osalemine võib tähendada ka lihtsalt kohalviibimist, mis iseenesest tähendab rituaali (ja selle kaastähenduste) aktsepteerimist. Niisugusel kujul on see sotsiaalse tegevuse lahutamatu osa.



Õppimisele ja koolitusele võib läheneda kui tugevaid etenduslikke ja rituaalseid aspekte omavatele suhtlusvormidele. Traditsioonilises kooliõppes moodustavad õpetajate küsimused ja õpilaste vastused rituaalse mudeli. Õpetajal on siin õigus sõna võtta ja kommunikatsiooniprotsessi jooksul seda õigust ka teistele anda – tegelikkuses on see ühesuunaline kommunikatsiooniprotsess. Haridusväli on täis isiklikku staatust või olulisi sündmusi tähistavaid rituaale. Näiteks eksam on rituaal, mille käigus küsimuste ja vastuste muster on ülendiad *rite de passage*'iks (initsiatsiooniriituseks).

Ka ATTE-kursus kasutas rituaale ja rituaalset käitumist, nii eriliste hetkede rõhutamiseks kui ka õppimise lihtsustamiseks. Niisugused rituaalid ja nendega seotud käitumine tekitasid teatud liiki ümbruse loomise abil äratuntavaid taudu, näiteks kuuluvustunnet või kaasatust. ATTE-rituaalid erinevad siiski oluliselt formaalhariduses tüüpiliselt kasutatavatest ning kannavad ka teistsugust sümboolset sõnumit. Seda illustreerivad kaks alltoodud näidet.

1. näide: ATTE-kohvik

Kõik seminarid algasid kokkukuuluvustunde loomiseks ja kogukonna taasloomiseks nn ATTE-rituaaliga. See oli tähtis, sest alati jäi seminaride vahele mitu kuud. Samuti algas väikese ATTE-rituaaliga iga seminari tööpäev. Silmade sädeles nimetasid osalejad neid toiminguid rituaalideks. Nendes osaleti meeleldi; sageli olid need lõbusad ja löid pingevaba õhkkonna. Tegelikult rõhutati ka rituaalideks nimetamisega nende tegevuste lõbustavat sisu, sest tavaliselt kalduvad inimesed pidama rituaale millekski raskeks, tõsiseks ja tüütuks.

ATTE-kohvik oli üks seminari avarituaale, mis toimus õhtul enne viimase kohaliku seminari ametlikku avamist novembris 2003. Mõned ATTE kogukonna liikmed polnud veel saabunud, seega toimus sessioon vabas, vabatahtliku kokkusaamise õhkkonnas. Osalejad-koolitajad (seda terminit kasutati kursusel osalejate kohta, formaalses kontekstis tähendaks see õpilasi või koolitatavaid) kutsuti külalistena Budapesti Euroopa Noortekeskuse ülakorrusel asuvasse kohvikusse, kust avanes kaunis vaade linnapanoraamile ja avanesid ukсед rõdule. Ruumis olid väikesed kohvilauad toolidega ja nurgas klaver. Õhkkonna muutsid hubasemaks küünlad ja muusika. Meeskonnaliikmed (seda terminit kasutatakse ATTEs ja mitteformaalse noortekoolituse sektoris üldiselt õppimise abistajate, formaalses kontekstis õpetajate, juhendajate ja lektorite kohta) ja kursuse juhataja kandsid musti pükse ja valgeid särke. Nad võtsid külalised vastu, valge räät käsivarrel, palusid neil istuda ja pakkusid juua.

Üsna kiiresti sai selgeks, et kohviku kelnerid olid kohmakad ja ebaviisakad, kohmitsesid küünaldega, tõid valed joogid või unustasid üldse midagi tuua, lobisesid ning tülitsevad ja flirtisid teenindamise vaheajal. Osalejad said asjale kohe pihta ja hakkasid väga nõudlikke kliente mängima. Kokkuvõttes löi see väga mõnusa atmosfääri, kus minusuguseid uustulnukaid soojalt vastu võeti ja tervitati. Umbes tund aega hiljem avanes kohalviibijatel võimalus üksteist tervitada ja teiste osalejate-koolitajatega seltskondlikult vestelda, „kelnerid” moodustasid klaveri ümber koori ning mängisid ja laulsid ATTE laulu. Siis avati ukсед kõrvaltuppa ja kõik läksid ATTE videot vaatama. Ka see oli ATTE rituaalne tegevus. Igal seminaril tehti valitud tegevustest pilte ja filme. Seminaride

vahepeal koostas üks rühm video, mida siis järgmise seminari algul näidati. Rituaalne avamine sai videosessiooniga läbi, kuid inimesed jäid kohale ning ajasid mõnda aega rõdul laudade ääres juttu.

2. näide: sessioon „mina koolitajana”

See sessioon toimus viimase seminari lõpupäevadel. Rituaaliks seda küll ei nimetatud, kuid siiski olid sel väga tugevad rituaalsed jooned. Nagu kõigil sessioonidel, olid ka selle struktuur ja käik ette planeeritud. Sel oli tugevalt sümboolne tähendus ning see kätkes miksimisi: hääletooni ja valjuse seadistamist ning ruumi omanäoliseks muutmist. Juba ette anti teada, et sellest sessioonist kujuneb midagi erilist; muu hulgas nimetati ka, et see ei ole avatud kõigile jälgimiseks ja osalemiseks (eelnenud seminaril osales terve hulk inimesi, kes ei kuulunud ATTE-kogukonda selle sõna tavatähenduses). Osalejate-koolitajatega samadel tingimustel olid seminarist osa võtma kutsutud üks väline hindaja ja ATTE dokumenteerija (hinnatud mitteformaalne noortekoolitaja). Kui kutsutud kohale jõudsid, pandi ukсед kinni. Pärast sessiooni algust avas üks inimene (tegelikult ATTE-kogukonna liige) ukse, et ruumi siseneda, kuid mõistis väga kiiresti, et toimumas on midagi väga erilist, ning tõmbus tagasi, vabandav ilme näol.

Eelnevalt oli sessioonil osalejatel palutud valmistada kolm lauset, mis algasid sõnadega „Ma oskan...”, „Ma tean ...”, „Ma tunnen ...”, „Ma saan ...”, „Ma olen saanud ...”. Nad teadsid, et saavad oma laused rühma ees esitada, kuid ei teadnud päris täpselt, kuidas see seda teha tuleb. Kõigil oli palutud ka padjad kaasa võtta. Enne sessiooni algust istusid inimesed, padjad kaenlas, väga lõõgastunult põrandal, jõid kohvi ja lobisesid. Kohe kui ukсед suleti, muutus õhkkond keskendunumaks. Peaaegu automaatselt, justkui väljendades, et nad teavad, mida neilt oodatakse, pöörasid inimesed end kõhuli, toetusid küünarnukkidega patjadele ja moodustasid ühiselt ringi, mis hakkas järjest koomale tõmbuma, kuni kõik lamasid külge-külge kõrval. Üks meeskonnaliige palus meil öelda rühmaliikmetele ühe sõna oma keeles (et tegemist oli Euroopa kursusega, oli osalejaid mitmest keelekeskkonnast). Järgnes keskendunud vaikus, kuni üks inimene ühe sõna kuuldavale tõi; see käivitas ahelreaktsiooni, kui kõik ringis-olijad üksteise järel esimese eeskuju järgisid. Oli selge, et kõik püüdsid leida just õiget sõna, mida teistega jagada. Üks inimene ei toonud kuuldavale mingit heli, kuid tegi selle asemel sõnatu, tänulikkust väljendava žesti. Teine laulis oma emakeeles ilusa laulu, mida kõik suletud silmil kuulasid. Ainult üks osaleja otsustas, oma sõnul „lauset teistega mitte jagada”.

See oli sessiooni algus, mõeldud sobiva õhkkonna loomiseks, milles esitada oma „mina koolitajana” laused. Sessiooni juhtiv meeskonnaliige rõhutas, et inimesed ei peaks esitama lauseid enne, kui tunnevad end selleks valmis olevat. Pärast hetkelist vaikust hakkas üks osaleja rääkima, siis järgmine jne, seekord mitte üksteise järel ringis. Individuaalsete sõnavõtude vahele tekkisid iseeneest pausid, rõhutades sõnavõtude tähtsust, kusjuures kujundati selline rütm, mis ütles järgmisele kõneleajale ette täpselt õige pausi pikkuse. Laused olid üsna lihtsad ja lühikesed, näiteks „Ma tunnen, et te olete mind julgustanud” või „Ma olen rohkem iseendaks saanud”. Lausete sisu väljendas väga keskendunult suurt pühendumust. Need kaks omadust näitasid, kui tõsine see kogemus enamiku osalejate jaoks oli.



Kui kõik olid sõna saanud, järgnes lühike vaikus, enne kui meeskonnaliige lõpetas tegevuse sõnadega: „Nii, siin me siis oleme, valmis mitmel moel tulevikku vaatama.” Seejärel pani teine meeskonnaliige ette teha vaheaeg, „mida me kõik vajame”.

Ruumi sümbolne organiseerimine õpetamisel ja koolitamisel

Rituaalne etendus vajab ilmtingimata ka „lava” – etenduse sümbolset korraldust rõhutavat ruumikorraldust, mis teeb nähtavaks ka osalejate staatuse ja rollid.

Formaalhariduskeskkonnas kasutatakse ruumi kindlal moel, mis enamikule inimestele tundub nii tavaline, et nad sellele isegi ei mõtle ega esita selle kohta küsimusi. Ülikooli auditoriumi või loengusaali nimed räägivad enda eest ise: need suured ruumid on kohad, kus kuulata inimesi, kes seal räägivad, professoreid – inimesi, kes õpetavad, kes esitavad avalikult seda, mida nad teavad (ajalooliselt oleks vist sobivam väita, et seda, mida usuvad). Need on esinemiskohad poodiumi, kõnepuldi või suure lauaga, teisisõnu lavaga, kust kuulajatele rääkida. Istekohad paiknevad korrapäraselt ja on tavaliselt kindlalt ridadesse kinnitatud nagu teatris, kõik vaatamas ette ja keskele, kus professor loengut peab. Traditsioonilistes klassiruumides, sellistes, kus mina oma koolipäevad mööda saatsin, paiknesid ka õpilaste pingid ridades, näoga õpetaja laua poole, mis paiknes koos tahvliga poodiumil. Poodium muutis klassi jälgimise ja kontrollimise lihtsamaks, kuid lisas ka sellele kohale väärtust. Sümbolsest olid õpetajal tegelikud, suuremad teadmised ja vastutus neid õpilastele edasi anda. Õpetaja lähedal istumine näitas õpilaste staatust ja andis neile võimaluse esimesena näha ja kuulda seda, mida õpetaja neile edasi andis. Mida tagapool õpilased istusid, seda suurem oli võimalus vältida õpetaja silma alla sattumist ning üldiselt kogu õpetust ja kontrolli. Minu kooliajal valitses kirjutamata reegel, et kiireimad ja säravaimad õpilased istusid õpetaja lähedal, kusjuures õpiraskustega lapsed olid eranditult tagareas. Ruum ise viitas hierarhilisele korrale, mida õpilased sõnadeta mõistsid.

Ülaltoodud näidet ei tule mõista nii, nagu oleksid tänapäeval asjad ikka samamoodi. Tänapäeval on Taanis pingid paigutatud kolme-nelja kaupa üle kogu klassi ning õpetaja laud asub nurgas. Õpetaja hoolitseb selle eest, et erilist tähelepanu vajavad lapsed paikneksid tema lauale kõige lähemal, et neid võimalikult palju abistada. Ruumijaotus praeguses Taani koolis viitab sellele, et lapsi innustatakse nii individuaalselt kui ka rühmas töötama, kusjuures õpetaja roll on eelkõige nõustamine, juhendamine ja toetamine. Siiski pole muutunud asjaolu, et ruumi ja esemete kasutamine hariduskeskkonnas loob ikka ja jälle tõeliste sotsiaalsete tagajärgedega kultuurilise tähenduse. Mitteformaalses keskkonnas pole see mõju sugugi väiksem kui formaalses keskkonnas.

Mitteformaalsesse noortekoolituse maailma astumine tähendab ringi astumist. Kaks ülaltoodud näidet demonstreerivad tegelikult kaht elementaarset viisi ruumi korraldamiseks ATTEs. ATTE-kohvik on näiteks esimese korraldusliku põhimõtte – kaose – kohta. Siin valivad osalejad ise oma koha ruumis, toimub kontrollimata ja energiline tegevus, mis hõlbustab innovaatsust ja loovust. Sessioon „mina koolitajana“ on näide organiseerimise teistest põhimõtetest –

(doseeritud) ringist. See raamistab suurt hulka kontsentreeritud energiat ning on märkimisväärne, et formaalsema sisuga või erilise väärtusega ATTE-tegevused toimusid teistsuguse kujuga ringides või ellipsites. Isegi paneeldiskussioone peeti ringis, kus paneeliliikmed olid paigutatud osalejate-koolitajate vahele. ATTE praktikas tegelikult ei tunnustata paneelipõhimõtet, mis on lihtsalt loengusaali edasiarendus (väike rühm kõnelejaid omavahel arutamas ja kuulajaskond neid kuulamas). Ring oli täiesti ettekavatsetud: meeskonnaliikmed panid juba enne sessiooni algust toolid paika. Samas oli see ilmselgelt loomulik viis ruumi korraldamiseks ATTE-kogukonnas. Osalejad moodustasid oma soovi kohaselt tegevuste ja kontekstide raames ringe – niisugune korralduspõhimõte tundub olevat osa mitteformaalse noortekoolituse normide ja väärtuste üldisest ruumilisest korraldusest.

Ilmselgelt on ringil sümbolised, peaaegu spirituaalsed või isegi religioossed kaastähendused, näiteks võrdsus, lõpmatus, terviklikkus ja täielikkus. See on täiuslik vorm, mida on palju raskem lõhkuda kui ristkülikut. Ring sümboliseerib tervikut ja on võrdsuse sümboliks. Iga ringi punkt on iga teise ringi punktiga identne, seega puudub sümbolne liidrikoht. Ring sunnib kõiki austama kogukonnas valitsevat sümbolset võrdsust – mitte ainult kursuse meeskonnaliikmeid, vaid ka kursuse juhatajaid, Euroopa Komisjoni ametnikke, paneeliosalema kutsutuid ja külalislektoreid. Kõiki, kes sellesse kogukonda kas või lühikeseks ajaks sisenevad, koheldakse võrdselt.

Rituaalne keel

ATTE koolituspraktikas – koolitusetenduses – kasutatakse korrapäraselt keerukaid sümbolseid metafoore. Näiteks mõisteid „ATTE rong” või „ATTE laev” kasutati kogu protsessi või projekti kujutamiseks. žongleerimine oli metafoor, millega tähistati mitteformaalsete koolitajate võtmeoskusi, sest nad peavad suutma hoida korraga õhus mitut palli. Tähtsam on aga viis, kuidas mõni kõnelaad tekitab rituaalset keelt. Näiteks rõhutas meeskond järjekindlalt nende ja osalejate võrdsust, nimetades viimaseid osalejateks-koolitajateks või kolleegideks. Väga sageli kasutati verbe „kutsuma” ja „jagama”, nii formaalses (sessioonide ajal) kui ka mitteformaalses (omavahelises suhtlemises vaheaegadel ja õhtuti) kontekstis. „Kutsuti” üksteist „jagama” või väljendati soovi oma mõtteid või ideid teistega jagada. Niisugune interaktiivne modaalsus hõlmas kõiki ATTE-tegevusi. Juhtudel, kui „jagamise” väärtus tundus ohus olevat, meenutasid kogukonnaliikmed üksteisele oma professionaalse tegevuse põhiväärtusi. Näiteks kui kogu rühm arutles tagasiside (teistelt koolitajatelt) kui võimaluse üle koolitusele kriitiliselt läheneda, märkis üks osalejatest-koolitajatest, et ta eelistab seda jagamiseks nimetada. See sekkumine viitab, et sõna „jagama” on sügavalt juurdunud ning aitab kujundada arusaama õppimisest mitteformaalses keskkonnas.

Samuti ei andnud keegi kunagi konkreetseid juhiseid ega käskinud kellelgi seda või teist teha. Selle asemel „kutsusid” kogukonnaliikmed üksteist üles ülesandidele enda peale võtma või konkreetseid käitumismalle järgima. Võrdsusprintsipi arvestades on see mõttekas, sest mitte kellelgi ei ole kogukonnas sellist positsiooni, mis õigustaks korralduste andmist või nõudmiste väljendamist. Vähemalt teoreetiliselt on kutse avatud ettepanek, millega võib nõustuda või millest võib



ka keelduda. Pealegi viitab juba sõna ise, et kutsutakse osalema milleski meeldivas ja tervitatavas. Kutse tähistab konfliktivaba ruumi. Aga nagu teada, on mõnest kutsest raske keelduda, ehk nagu tavatseti ütelda vanades gangsterifilmides: „Ma teen pakkumise, millest ei saa keelduda.” Selles mõttes on „kutse” kaastähenduseks ka sunnitud leppimine.

Verbil „jagama” on samasugune positiivne tähendus. Jagamine tähendab millegi andmist teistele, aga just nagu kutsumisel, on ka jagamisel pealesuruv iseloom. Kinkidest viisakalt keelduda on väga raske, ja nagu näitab Maussi (1969) klassikaline selgitus, toob kingitus selle saajale automaatselt kaasa kohustuse: temast saab kinkija võlgnik. Jagamine, olgu siis arvamuste, väärtuste, söögi, omandi või raha jagamine, on üks peamisi võimalusi kogukonna iseolemise tugevdamiseks, mis loob ja säilitab liikmelisust vastastikku kohustavate suhete abil.

Võimu dimensioon

Kõik sotsiaalsed suhted ja tegevused sisaldavad võimuelementi ning ka ATTE pole erandiks. Kutsumine ja jagamine võivad väljendada võrdsuse ja kuuluvuse ideed. Kuid nagu ütleb Rothenbuhler (1998), ei käsitle rituaalid enamasti seda, mis on, vaid seda, mis võiks olla või peaks olema. Sõna „jagama” ulatuslikku kasutamist ATTE-kursuse sotsiaalses kontekstis võib seega mõista kui soovi luua tugev kogukond, milles jagatakse ühiseid väärtusi ja ideid.

Langen (2002) on samuti kirjeldanud rituaale kui strateegilis-kultuurilisi tavasid, mis koosnevad pidevast võimusuhte rajamise ja läbirääkimise protsessist. Selles tähenduses osalevad protsessis kõik rituaalist osavõtjad, sest osalemise fakt iseenesest viitab rituaaliga edastatava sümbolse sõnumi toetamisele. Ka ATTE-kohvikut ja harjutust „mina koolitajana” võib analüüsida sellest seisukohast.

1. näide: ATTE-kohvik

Mitteametlikul õhtusel koosviibimisel oli kursuse meeskond kehastunud kelneriteks ning osalejad-koolitajad olid kliendid. Niisugusel misanstseenil on ilmne sümbolne tähendus – teenindamine. Kursuse meeskond edastas sõnumi oma rollist ATTEs: osalejate-koolitajate teenindamine eesmärgiga neid ATTE teekonnal (taas üks ATTE metafoor) toetada ja selle läbimist hõlbustada. Mitteformaalses koolitusõhkkonnas on õpetajate (kes teavad tõde ja omavad võimu) ja koolitajate (kes toetavad ja hõlbustavad) eristamine keske tähtsusega. Osalejate teenindamisega rõhutab meeskond oma rolli ja positsiooni professionaalidena, kelle suhted kursusel osalejatega põhinevad võrdsusel.

See on siiski ainult sõnumi pealispind. Euroopa makrokultuuriline traditsioon on läbi imunud kristlikest väärtustest ja kujunditest. Säärases kultuurilises raamistikus kujutab teenimist kõige selgemalt enne viimast õhtusöömaaga jüngrite jalgu pesev Kristus. Pinnapealselt viitab see alandamisele, kuid selles kontekstis antakse teostajale pigem tõelise meistri staatus. Ka ATTE-kohvikut võib sel moel vaadelda. Kohmaka kelneri rolli sügavam tähendus seisneb selles, et tõeliste juhtidena võivad meeskonnaliikmed enese alandamist lubada, muutudes oma järgijate teenimisega veelgi austusväärsemaiks. ATTE osalejad-koolitajad võtsid

rituaali positiivselt vastu, mängides oma kliendirolli väga enesekindlalt. Sellest seisukohast oli ATTE-kohvik meistri ja jüngrite suhte rituaalne tähistamine.

2. näide: „mina koolitajana”

See tugevalt sümbolne tegevus kujutab endast *rite de passage*’i selle klassikalises tähenduses. Viis lauset tähistavad koolitajate usku ning harjutus tervikuna kujutab endast arenenud ja edasijõudnud koolitaja initsiatsiooniriitust. Mitmed iseloomulikud jooned viitavad selle sündmuse tähtsusele: täiuslik ring pörandal, vaigse keskendumise hetked, juhtiv meeskonnaliige vaigsel, sisendaval toonil kõnelemas, padjad sümboliseerimas privaatsust ja intiimsust.

Harjutuse ajal valitses kaasatuse ja kuuluvuse õhkkond. Kõik osalejad püüdsid anda endast parima. Sündmuse jõulisust märgib asjaolu, et hindamismeeskonna liige, kes kutsuti osalema väljastpoolt, mõistis selgelt, kui suur au on olla kutsutud sellest kogukondlikust kogemusest osa saama. Olles juba ringi asunud, jäid kõik osalejad sellega (enese)distsipliini köidikute kaudu seotuks. Avaringis oli ainult üks inimene küllalt tugev, et keelduda kutsest lauset jagada. Kui kõik järjest oma usku kuulutasid, kasvas järk-järgult pinget nende ümber, kes polnud veel oma seisukohti avaldanud, kuni lõpuks vaatasid kõik inimest, kes pidi viimasena rääkima. Pinget lahtus, kui keegi küsis naeratades: „Kas sa tunned mingit survet?” Kõik hakkasid naerma ja viimane osaleja rääkima. Inimring tekitas tohutu kaasatuse energiaga psüühilise ringi. Samal ajal oli see ring, mis tegelikult väljajäämist ei lubanud. Keegi ei otsustanud oma viit lauset mitte jagada.

Lõpulause – „Nii, siin me siis oleme, valmis mitmel moel tulevikku vaatama” – oli märgiks, et osalejad on üle läve astunud ja neid tervitatakse võrdsete kolleegidena mitteformaalse noortekoolituse maailmas. Sama lõpulauset peegeldas hiljem ka ATTE-kursuse kõige viimane rituaal. Kõik kogunesid ringi ja hoidsid naabreil käest kinni. Juhendaja palus kõigil end pöörata nii, et nad seisaksid seljaga kaaslaste poole, seejärel kätest lahti lasta ja astuda vaikusena oma isiklik samm viimasest ATTE-ringist välja.

Küsimused ja dilemmad

ATTE tugevateks kujundavateks joonteks olid rituaalid koos rituaalse keele ja käitumisega. Nende sümbolne sisu rõhutas terviklikku vaadet inimesest kogukonna liikmena ja õppimisest kui sellisest. Säärane sisu tekitas ja edastas sõnumit kuuluvusest, kaasatusest ja tugevusest kogukonnas. Seda sisu kasutati, et aidata mõista õppekeskkonda, mis erineb suuresti traditsioonilisest formaalhariduslikust keskkonnast. Formaalses süsteemis on õpilase rolliks pingeline pendeldamine õpetajalt õppimise ja tema kontrolli vältimise vahel. Formaalsüsteemis on õpetajal vähemalt põhimõtteliselt võim ja õigus kontrollida. ATTE kasutab vajaliku sotsialiseerimise ja õppimise tagamiseks omandatud kontrolli ja enesedistsipliini mehhanisme.

ATTE viis õppimisele läheneda ja õppekeskkonda luua on äärmiselt kaasaharav. Paljud formaalharidussüsteemi töötajad on mitteformaalse sektori potentsiaalset teadlikud. Mis siis peaks selles suhtes küsimusi tekitama?



Rituaalid tekitavad põhimõttelise küsimuse: nende peamine eesmärk on tugevada valitsevat korda. Nagu juba öeldud, puudutavad rituaalid rohkem seda, mis võiks olla või peaks olema, mitte seda, mis on. Need väljendavad moraalset tõe. Langen (2002: 34) on seisukohal, et rituaalid edastavad pigem emotsioone kui mõtet. Kuid neil on siiski mõte, isegi kui see on emotsioonidega edasi antud. Emotsioonidega on väga raske vaielda ja seepärast kannavad rituaalid endas ka teatavat tõeõhkkonda. Sel moel muudavad nad tõelisuseks ideaalid, mida endas kannavad, ning ka nendega kaasnevad võimusuhted. Kordamine on üks viis selle saavutamiseks. Isegi kui rituaalis tajutakse läbirääkimiste võimalust, nõuab niisugune läbirääkimisprotsess üsna keerukaid oskusi. Esiteks peavad läbirääkida soovijad suutma suhelda rituaali „keeles” või „võtmes”. See tähendab, et tegevuse rituaaliks muutmine kogukonnas toimib kogukonna sotsiaalse korra kindlustaja ja tugevdajana. Meenutades üht osalejat, kes „mina koolitajana” avaringis ei osalenud, näeme, et neid, kes rituaali vastu välja astuvad, sunnitakse ka vastupanu väljendades kasutama rituaalile omast sõnavara ja väärtusi. Nimelt ütles see inimene: „Ma valin mittejagamise.”

ATTE analüüsimine sel moel toob loomulikult kaasa mõned dilemmad ja seega lõpeb ettekanne kolme küsimusega neile, kes kavatsevad tulevikus mitteformaalseid koolituskursusi kavandada ja korraldada.

Välisindaja aruandest (Chisholm *et al.* 2005) järeldub, et ATTE kombineeris mitmeid mitteformaalse ja formaalse õppimise tunnust. Millises ulatuses formaliseerib ATTE käigus toimuv rituaalide loomine õppimist samuti nagu traditsiooniline haridussüsteem ning muudab selle väljakutsete ja muutuste suhtes sama jäigaks?

Kaasatuse loomine tekitab samal ajal ka valitust. Mil määral aitab ATTE käigus loodud kaasatuse tähtsus kaasa suletud ringi loomisele, mis võtab oma ridadesse vastu ainult neid, kes nende seisukohti ja väärtushinnanguid jagavad?

Igasuguse nüüdisaegse haridus- ja koolitustava üks olulisim teema on arendada võimet edastada teadmisi, oskusi ja kogemusi kontekstiüleselt. Mil määral suudavad ATTE osalejad-koolitajad suhteliselt suletud ringi liikmetena õpitut edastada ning mil määral neil võimaldatakse seda teha oma igapäevases töölus ja teistes professionaalsetes kontekstides? Üldisemalt: kuidas on võimalik välisindaja aruandes selgelt kirjeldatud ja määratletud mitteformaalse koolituse pedagoogikat teistesse haridus- ja koolitussektoritesse, eriti formaalsemasse, levitada?

Märkused

1. Partnerlusprogrammi kohta saab infot Interneti-aadressilt www.training-youth.net.

Kirjandus

Bauman, R. (1989) „Performance”, 262–266. – Barnouw, E. (ed) *International Encyclopaedia of Communication*. Vol. 3, Oxford University Press: Oxford.

Chisholm, L. *et al.* (2005) *At the end is the beginning: training the trainers in the youth field*. Council of Europe Publications: Strasbourg.

Langen, U. (2002) „Rituaal, symbol, tekst og praksis”, 13–46 Langen, U. (ed) *Ritualernes magt*. Roskilde: Roskilde Universitets forlag.

Mauss, M. (1969) *The gift: forms and functions of exchange in archaic societies*. Cohen & West: London.

Otten, H., Treuheit, W. (eds) (1994) *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Leske und Budrich: Opladen.

Rothenbuhler, E. W. (1998) *Ritual Communication From Everyday Conversation to Mediated Ceremony*. Sage: New York.





--> 9. Iseseisev töö mitteformaalses õppes: koolitajate ja osalejate seisukohad iseseisva töö osas ja nende vastastikune toime

Erzsébet Kovács

Mitteformaalne noorteharidus on üks pidevale õppimisele alusepanemise peamisi valdkondi, sest tekitab motivatsiooni ja arendab oskusi vahendite abil, mis muudavad õppimise atraktiivseks. Elukestev õpe pole mitte ainult ajastu kordumatu võimalus ja vajadus, vaid see esitab noortele ka terve rea väljakutseid. Tähtis on mõista, et õppimine pole edukas mitte ainult koolisüsteemis, vaid ka mitteformaalse hariduse sektoris, näiteks siis, kui inimestel on sellised oskused ja pädevused, mida koolisüsteemis ei nõuta või mis pole seal akrediteeritud või kui nad lihtsalt mitteformaalsetest õppemeetoditest kasu saavad.

See peatükk on kirjutatud Euroopa koolitajate ja noorsootöötajate koolitaja vaatevinklist ning tugineb ametialasele kogemusele. Sellest perspektiivist uuritakse mitteformaalset õppeprotsessi, mis peaks innustama noori elukestvalt õppima. Mitteformaalse õppeprotsessi pedagoogilisi meetodeid on harva analüüsitud ja selgitatud, sest selle valdkonna töötajad tegelevad pigem koolitamisega kui mõtisklevad kontseptsioonide üle. See peatükk paneb aluse professionaalsele kajastusele, jälgides hiljutist muutust koolituses – fookuse nihet rühmalt individuaalõppele. Analüüsi keskmes on sellise vahendite kogu väljatöötamine, mis võimaldaks kindlustada individuaalõppe kvaliteeti ja õppimise kontseptsiooni muutust Euroopa noortekoolituses. See juhib tähelepanu ka küsimustele, mida tuleks analüüsida teadlaste ja praktikute ühistes teadusprojektides.

Ajalooline nihe rühmalt individuaalõppurile

Mitteformaalhariduse labor

Koolitajate koolituskursusi, eriti pikaajalisi, võib vaadelda kui mitteformaalhariduse laborit. Seda tänu asjaolule, et koolitajate rühm töötab käsikäes osalejatega uute pedagoogiliste meetodite ja tehnikate katsetamisel ja arendamisel. Sellises õppes osalejad õpivad koolitajaks ning on sageli haridus- ja koolitusvallas kogunud. Protsessi muudab eriliseks asjaolu, et isiklikud kogemused ja tähelepanekud lõimuvad Euroopa ja Ameerika pedagoogikaga, mida on kombineeritud



uute lähenemiste ja teadusuuringute tulemustega. Traditsioonilistes ja formaalhariduse struktuurides on niisugune vabadus ja mitmekesisus ebatõenäolisemad ning mitte nii ilmsed.

Mitteformaalses haridussüsteemis tegutsejate (osalejate, koolitajate, kutsitud ekspertide, projektikirjutajate ja välishindajate) poolt koolituskursustel tehtud esialgne pedagoogiline töö on toonud kaasa uusi viise mitteformaalse hariduse rikastamiseks ja arendamiseks. Nende tegutsejate hoiak on sama: vabaduse ning sõltumatu ja vabatahtliku õppuri vastutusvõime austamine; avatus ja toetus õppimisele, tundlikkus sotsiaalmajanduslike muutuste suhtes, pidev professionaalne enesearendus, ennekõike aga soov pidevalt arendada ja kvaliteeti parandada. Samas puuduvad täiesti noorte ja koolitajate koolituse teadusliku uurimise tulemused. See väljaanne ja seminar, milleks need tööd kirjutati, on esimene samm selles suunas. Teadustöö selles vallas annaks panuse noorte täiskasvanute õppimisvõime arendamisse, avaldades tuntavat mõju nende soovile elukestvalt õppida, mida soodustaksid ka võimekad koolitajad, mentorid ja noorsootöötajad, kujundades, lihtsustades ja hinnates protsesse, mis noortele mitteformaalses õppes paremini sobivad. Kummaline küll, aga elukestva õppe ajastul ei tunne me ikka veel küllaldaselt motivatsiooni, eesmärke ning erinevaid (kuid väga tõhusaid) õppeprotsesse ja raskusi, mis noorte täiskasvanute õppes esinevad. Koolitajatele sai see selgeks, kui nad hakkasid uurima individuaalõppe iseloomulikke jooni mitteformaalses hariduses. Enne seda vaadeldi individuaalõpet ainult formaalse või mitteformaalse õppe kontekstis.

Osaleja küsimus: „Mida te selles kontekstis õppimise kontseptsiooni all mõtlete?”

Euroopa noortekoolituse dünaamiline areng demonstreerib väga hästi, kui kiiresti kerkis õpioskuse, motivatsiooni ja õppekvaliteedi parandamine professionaalse huvi ja pedagoogilise arengu keskpunkti.

2000. aastal küsisin koolitajate koolitusel koolitusprojekti lõplikul hindamisel: „Millist õppimise kontseptsiooni te oma koolitusprogrammi ja metoodika koostamisel silmas pidasite?” Ning sain järgmise vastuse: „Väga hea küsimus ... aga me pole õppimise peale mõelnud. Mida te selles kontekstis õppimise kontseptsiooni all mõtlete?”

Õppimisest sai kuum teema ja 2003. aastaks tegelesid õppeprotsessi temaga kõik rahvusvahelised ja riiklikud koolitajate koolitusprogrammid. Nad uurisid õppimise eesmärke, tõhusaid õppemeetodeid ning kuidas õppeprotsesse ja tulemusi hinnata. Enne programmide elluviimist oluks võimalik määratleda selge õppimise kontseptsioon, kuid sõnad „õppimine” ja „õppijad” ei kuulunud noortekoolituse terminite hulka. Olukord oli selline suuresti põhjusel, et koolitajad ja osalejad soovisid oma tegevust formaalharidusest eristada. Alternatiivsed terminid, nt osaleja, rühmatöö, tegevused, projektipraktika, jätkuvõrgustiku loomine jt, siiski juba kirjeldasid tahtlikule ja aktiivsele osalemisele keskenduvaid õppeprotsesse, interaktiivset kaasatust rühma arengusse, mille tulemuseks on rühma kuulumine, jagatud kogemused, väärtused ja tavad. Niisugune keel imbib ajapikku kõikidesse osalejate eluvaldkondadesse.

Asjaolu, et õppimine on alati olnud individuaalne ja seegiprotsess, tunnustati noorte koolituskursustel sel moel, et koolitajad töötasid välja mitmekesised ja kompleksed õpituatsioonid, näiteks simulatsiooni või projektipraktika, ning rakendasid neid. Sellised meetodid võimaldavad õpilastel õppida oma tempos. Kuid ei koolitajad ega osalejad pidanud individuaalsete raskuste mõistmist nii oluliseks kui keskendumist rühmatööle. Koolitajad vaatasid rühma kui tervikut, kõik osalejad võtsid osa samadest protsessidest, harjutustest ja aruteludest ning kui nad kursust erinevalt hindasidki, tõlgendati järeldusi ikkagi rühma ja koolitusprotsessi kui terviku kontekstis. Diferentseeritud, paralleelsete protsesside arengus, mille vahel inimesed saavad valida, ei toimunud mingit arengut. Seega tähendas individuaalõpe sageli informaalset õpet, osalemist mitteformaalses hariduskeskkonnas, kus õpilaste õppeprotsessis saavutatud individuaalset edu ei tunnustata. Koolituskursusel toimuvat individuaalset õppimist mõistsid koolitajad alles tagantjärele, osalejate tagasiside põhjal. Näiteks väitsid mõned osalejad, et olid kursuse jooksul palju õppinud ning õpitu erines nende ootustest. Osalejate teistsugused näited individuaalsest õppimisest seonduvad õpituuga ebatavalistest kogemustest, näiteks keerulisest situatsioonist või ettenägematutest sotsiaalsest oludest. Sel ajal mõisteti niisugust õppimist kui koolituskursuse struktureeritud õppimisest väljapoole jäävat.

Osalejad olid need, kes kõigepealt teadvustasid koolitajatele koolituskursustel õppimise individuaalset aspekti. Järgmises osas kirjeldatakse, kuidas see selgeks sai.

Mõnikord kasutasid osalejad oma õppeprotsessi täiendamiseks vaba aega ja mitteametlike ruume, jagades ja arutledes isiklike dilemmade üle. Nad arutasid neid koolitajate ja toetavate osalejatega ning sõandasid neil hetkedel esitada küsimusi ka asjade kohta, millest nad päris hästi aru ei saanud. Osalejad juhtisid sellele koolitajate tähelepanu ka kursuse lõpus tehtud hindamisel, rõhutasid personaalse konsultatsiooni või toetuse kui kursuse lahutamatu osa vajalikkust. Osalejad, kes olid harjunud formaalharidussüsteemis omaette õppima, seda muidugi nii selgelt ei väljendanud. Koolitajate meeskonnad reageerisid niisugusele vajadusele kiiresti, lisades protsessi esmalt vabatahtliku individuaalse konsultatsiooni ajad. Individuaalne konsultatsioon oli mõeldud individuaalsete vajaduste toetamiseks, mis erinesid rühma enamiku vajadustest. See aitas inimesel rühmas jätkata. Selles staadiumis ei muutunud veel arusaam õppimisest, metodoloogiline lähenemine ega programm tervikuna.

Kogemusõpe kui kõige tõhusam või vähemalt üks tõhusamaid täiskasvanute õppimise protsesse mõjutas oluliselt noorte mitteformaalset haridust teooria ja praktika omandamise osas. Seda on võimalik näha David Kolbi (1983) õppimistsükli ning sellega seotud õppimisstiilide mudelite abil. Kuid see ei toonud siiski kaasa individuaalõppe läbimurret. Sellel oli palju põhjuseid: kogemusõpet rakendati rühmades nii, et neli õppimisstiili (niinimetatud aktivisti, mõtiskleja, teoretiku ja praktiku õpiharjumused) oleksid koolitusprogrammi tegevuste ja kogemuste kaudu tasakaalustatud. Tuleb siiski mainida, et sageli polnud võimalik koolituskursustele eraldatud aja jooksul tasakaalu märgata. Lõpuks jäeti niinimetatud tagasisiderühmades (4–5 osalejast koosnev rühm, mille tegevust juhivad koolitaja ning mis saab kokku iga koolituspäeva lõpus) üha rohkem aega jagamisele ja võrdlemisele kui isiklikele kogemustele. Keskkel kohal olid pigem protsessi rõõmud ja mured kui õpieelistused.



Seejärel tõstatas küsimus, kes õppeprotsesse planeerib ja struktureerib. 1999/2000. aasta koolitajate koolitusel käsitleti pädevuste arendamist noorte praktilise koolitamise käigus. See tekitas vajaduse nii individuaalsete omaduste arvestamise ja neile piisava tähelepanu pööramise kui ka osalejate aktiivse kaasamise järele planeerimisprotsessi, mille käigus nad koos koolitajatega otsustavad, milliseid ühiskondlikke ja ametialaseid pädevusi arendada. Programm võimaldas sellele ka aega pühendada. Koolitajad soovisid osalejaid kui võrdseid ja vastutustundlikke partnereid õpetatavate pädevuste väljatöötamise kaasa. See polnud siiski kerge, sest võrdseteks partneriteks pidamine polnud kõik, neid tuli selleks saamiseks ka toetada. Kui koolitajad kavatsesid anda osalejatele suurema rolli oma õppimise planeerimisel ja hindamisel, siis osalejad, vastupidi, eelistanuks neis oludes suuremat toetust. Nii seisid koolitajad silmitsi uue reaktsiooniga, sest osalejad hakkasid vabadust ära kasutades korraldama oma õppeprotsessi teisiti, kui koolitajad olid planeerinud või ette kujutanud...

Osalejatepoolsest individuaalõppe planeerimisest saadud kogemus

Esimest korda noortekoolituse õppeplaani tutvustades kasutasime terminit „isikliku arengu plaan”, märkimaks kavatsust kasutada individuaalõpet. See näitas, kuidas koolitajad tõlgendasid õppimist kui koolitust. Individuaalõpe oli suunatud olemasolevate oskuste ja pädevuste ning teadmiste arendamisele ja varasemate kogemuste kajastamisele. Samas ootavad osalejad koolituselt eelkõige uusi ideid ja lähenemisi, uusi praktilisi lahendusi (meetodeid ja vahendeid), uusi partnereid ja uusi sõpru. Alguses oli pädevuste arendamine osalejatele uudne, neil oli vabadus ise oma õppeprotsessi kujundada, näiteks otsustada, mida, millal, kellega koos ja millisel eesmärgil õppida. Paljudele neist, teiste hulgas ka koolitajate koolituskursusel osalejatele, sai see võimalus osaks esimest korda ning koolitajate praktilistest juhustest hoolimata tundus realistlike plaanide tegemine keerukas. Sellest võib järeldada, et enamik kesk- või isegi ülikooli lõpetanud noortest ei ole ette valmistatud oma õppimist ise planeerima ja kavandama, hoolimata sellest, et nad tahavad õppida, on avatud väljakutsetele ja saavad informaalset õppe kogemusi ära kasutada. Osalejad arvasid, et selleks on vaja pedagoogilist kogemust ja seega on loomulik, et õpetajad ja koolitajad nende õppeprotsessi planeerivad. Koolitajad väljendavad oma koolitusvajadusi sageli sellena, mida nad enda või oma organisatsiooni arvates peavad omandama. Vajaduse rahuldamiseks taotlevad nad organiseeritud õpet ega otsusta iseõppimise või mitteformaalses keskkonnas toimuva planeeritud individuaalõppe kasuks. Selles situatsioonis anti „isikliku arengu plaanile” või „individuaalõppe plaanile” teine, oluliselt tähtsam funktsioon, kui koolitajad olid esialgu ette näinud.

Õppeplaani võeti esialgu kasutusele kavatsusega täiendada seminare, panna osalejaid koostama endale plaane rahvusvaheliste seminaride vahele jäävaks 3–6 kuuks, mis oli samuti koolitusperioodi osa. See lihtne vahend hakkas aga omandama olulist rolli osalejate teavitamisel, mida, miks ja kuidas nad õpivad. Lisaks tekitas see küsimusi, kas nad on motiveeritud õppima, mida nad oma organisatsiooni edukuse tagamiseks vajavad ja/või kuidas täita oma ühiskondlikku rolli või isiklikke ambitsioone ellu viia. Iseõppe mõistmine, planeerimine ja suunamine ning selle edu hindamine nõudis lisaks olemasolevatele (SWOT-analüüs, pädevuste ruudustik) uute, diferentseeritumate vahendite ja meetodite, näiteks enesetaju nimestiku, enesehindangu küsimustiku ja mentorluse väljatöötamist.

Kuidas saab inimesest elukestev iseõppija?

- Koolituskursusi (kohapealseid seminare) peetakse nüüd niisuguse protsessi osaks, mis algab enne ja lõpeb pärast sündmust ennast.
- Koolitajate valitud programmis ja meetodites vahelduvad nüüd kindlate vaheaegade järel ja kindlas rütmis rühma- ja individuaalõpe.
- Koolitajate roll laieneb nüüd ka „õppimise õpetamise” kavandamisele ja lihtsustamisele; sellest on saanud koolitaja koolitusprogrammide lahutamatu osa. See ei tähenda veel meisterlikkust meeskonna loomise tehnikates, kuigi kogemusena tuleks see lisada nii e-õppesse kui ka tavalistesse õppevaldkondadesse.
- Koolitajate koolituskursustel osalejad õpivad omaenese kogemustest, et realistlikule enesehindangule ja isiklikule motivatsioonile tuginev vabatahtlik ja vastutustundlik individuaalõpe võib olla sama tõhus ja nauditav kui rühmaõpe. Selleks on vaja individuaalõpe või vajaduse korral selleks ettevalmistamine loimida nendesse koolitustegevustesse, millega nad isikliku kogemuse saamiseks tegelevad.
- Osaleja kui õppuri teadlikkus on praegu pigem koolituse tulemus kui selle lähtepunkt.

Avatud küsimused

Üks tänapäeva noortekoolituse arengusuundi tegeleb individuaalõppe tõhusa toetamise ja koolituse korraldamisega. Euroopa edasijõudnud koolitajate koolituse (ATTE) 2001/2003. aasta kursusel (vt Chisholm *et al.* 2005; Garcia Lopez 2005), mida võib pidada eksperimentaalfaasi alguseks, asetati põhirõhk just nende arendamisele. Nii sellel kursusel kui ka muudel ametialastel foorumitel ja koolituskursustel kerkis tulipunkti individuaalõpe, muu hulgas iseõppimine, kaugõpe, avatud õpe ja enesehindamine. See toimus nii kiiresti, et käivitavaid tegureid pole veel olnud aega analüüsida. Seetõttu püsib küsimus: kas asi on lihtsalt selles, et professionaalne huvi õppimise vastu on kasvanud koolitajate koolitusest sõltumata või tulenes see asjaolust, et osana noorte koolitamise rikastavast tavast arenes välja põnev, terviklik ja uus mudel? Või polegi midagi analüüsida, sest koolituskursused ei ole kunagi eksisteerinud sõltumatult ning kasvava individualiseerimise suundumus pidi ükskord ka nendeni jõudma?

Varasema rühmale orienteeritud koolitustava muutmise ja diferentseerimise ning tasakaalu saavutamiseks individuaal- ja rühmaõppe vahel kaasneb rida debatte ja vastuolusid. Suurimaid vaidlusi tekitas individuaalõppe koht ja korraldus. Samas imbus see ka hindamist puudutavatesse debattidesse, sest määravad on ka need aspektid, kas hindamist on vaja, ja kui on, siis mis on selle otstarve ning kes ja milliste meetoditega seda hindab.

Kasulike vahendite arengu hetkeseis

„Suurepärane, et osalejad on oma õppeplaani koostanud – aga mis me nendega peale peaksime hakkama?” (Küsimus esitati koolitajate meeskonna koosolekul.)



Paljudel samalaadse olemusega koolituskursustel kasutavad osalejad samasugust „individuaalõppe paketti” õppimise struktureerimiseks. Tavaliselt sisaldab pakett järgmist: enesetaju nimestikku, õppevajaduste ja motivatsiooni kaarti, õppeplaani ja kontrollnimekirja, enesehindangu küsimustikku; õppeprotsessi jäädvustamise vormi, nt märkmeid hindamiste ja saadud isikliku tagasiside kohta, enesehindangut, muutusi ja nende tagajärge. Need annavad osalejatele aluse oma õppimise hindamiseks ja planeerimiseks kriitilistes kohtades, protsessiga liitudes, koolituse ülesande / projekti faasi lõpetamisel ja koolituse lõpus. Koolitajad koostavad pakette, viisid nendega töötamiseks erinevad suuresti, sõltuvalt sellest, kuidas nad tõlgendavad individuaalõpet ning koolituse ja koolitaja rolli individuaalõppes. Neil erinevustel võib olla koolitusprogrammile positiivne mõju, nad võivad sisaldada ühilduvaid lahendusi, mis täiendavad üksteist mitmete või isegi vastuoluliste lähenemistega. ATTE 2001/2003. aasta kursus pakkus eriti soodsa võimaluse alternatiivsete lahenduste väljatöötamiseks.

Koolitajate roll individuaalõppe toetamisel

Koolitajate individuaalõppe kontseptsioonid individuaalõppe rakendamise kontekstis ulatuvad isiklikust arengust ja sotsiaalsest õppes, mille keskpunktis on enesehindamine, kuni rühmas toimuva individuaalõppe tõlgendamiseni. Siin tekib küsimus: mis saab nende õpilaste minapildist, mille nad õppeprotsessi käigus on loonud? Kas on võimalik koguda see kausta nagu professionaalsete oskuste portfelli? Järgnevalt esitame viis võimalust.

1. Need on mõeldud kasutamiseks ainult osalejatele. Seega koolitajad kavandavad ja viivad koolituse läbi ning hindavad seda, olemata teadlikud koolituse tulemusena koostatavatest enesetaju nimestikest ja individuaalsetest õppeplaanidest. Individuaalõpe ja selle hindamine jääb ainult osalejate õlule.
2. Individuaalõpe ja kaaslastelt/kolleegidelt õppimine täiendavad teineteist. Osalejad korraldavad need mõlemad sõltumatult, koolitajaid kaasamata. Koolitaja annab individuaalseks ja kaaslastelt õppimiseks aja ja oma panuse selle ettevalmistamiseks. Osalejad moodustavad suure rühma sees oma meeskonnad, nt projektirühmad, ülesandele orienteeritud meeskonnad, kaaslaste toetusrühmad, tagasisiderühmad, ning otsustavad ise vabatahtlikult, millises ulatuses nad enesetaju nimestikke, individuaalõppe plaane ja enesehindangut teistega isikliku tagasiside saamiseks jagavad. Kollegiaalse õppimisega seoses on tähtis märkida, et organisatsioonid, mis osalejaid saadavad, ei ole õppe-eesmärkide määramisel osalenud. Seega on eesmärgid täiesti individuaalsed. Samas võivad osalejad oma õppimise planeerimiseks enne koju tagasipöördumist ka kolleegide abi paluda.
3. Osalejad võivad valida, kellega osalejate ja koolitajate seast oma õppeplaani ja selle elluviimist arutada, samuti võivad nad seda teha kolleegide, sõprade või pereliikmetega. Eesmärgiks on planeerida õpet ja selle hindamist teiste soovitude järgi. See võimaldab saada isiklikku tagasisidet ning vältida mõningaid õppimise ja päevakajaliste professionaalsete küsimuste arutamise kaasnevaid lõkse. Tüüpiline niisugune suhtlus leiab aset nelja silma all.
4. Koolitajad on osalejatele mentoriks. Oma pädevuste ja oskuste alusel valivad koolitajad individuaalõppepaketi põhjal, milliseid osalejate individuaalõppeprotsesse nad jälgivad ja toetavad. Osalejad ja mentor lepivad kokku

vastastikku aktsepteeritavates toetusviisides. Samas ei käivita niisugust õppimise toetamist mitte osaleja, vaid selle üle otsustavad koolitajad. Kuigi selline lähenemine võib meenutada formaalharidust, näitavad koolituspraktika kogemused, et koolitaja ja osaleja suhted sarnanevad vabale mentorlusele (sõbralikud suhted, mis on mõnikord sotsiaalselt intensiivsed; põhinevad individuaalsetel õppe-eesmärkidel; ei ole struktureeritud ega juhtivad; ajaline ulatus määratlemata).

5. Üldise „koolituskokkuleppe” raames jagavad osalejad oma individuaalõppepaketi sisu koolitajate meeskonnaga, võimaldamaks koolitajatel individuaalõpet eri viisidel jälgida, toetada ja hinnata ning sellele koolituskuluse käigus toetuda. Koolitajad teavitavad rühma nendest paketi iseloomulikest joontest, mida nendega jagati, näiteks õppimisvajadustest ja õppe-eelistustest. Lõplik koolitusprogramm pannakse kokku osalejate ja koolitusmeeskonna kokkuleppe alusel. Koolitajatena on meil kõige vähem kogemusi indiviidi/rühma/koolitaja tasakaalustatud suhtel põhineva koolituskuluse koostamisest.

Kogemus on näidanud, et osalejad eelistavad interaktiivseid lahendusi ning kaaslaste ja koolitajate meeskonna toetuse kombineerimist nii individuaalõppe planeerimisel, korraldamisel kui ka hindamisel. Meil aga ei ole mingit teavet osaleja individuaalsete õppeplaanide ega enesehindangu kohta, sest neid kasutasid ainult osalejad ise. Individuaalõppe toetamise arendamist parandaks kahtlemata seni kasutatud lähenemiste, meetodite ja vahendite mõju analüüsiv uurimus ning vastuste leidmine mõnele tähtsale küsimusele. Näiteks kuidas täita kultuuri- ja põlvkonnaspetsiifiliste teadmiste lünka individuaalõppes? Kuidas säilitada tasakaalu õppimise sotsiaalse interaktsiooni ja individuaalsete aspektide vahel ning kuidas vältida individualismi individuaalõppes? Kuidas muuta individuaalõpe tõhusamaks, koondades põhitähelepanu sotsiaalsete oskuste ja pädevuste arendamisele? Kuidas parandada individuaalõppe suutlikkust, oskusi ja vahendeid mitteformaalses hariduses? Kuidas töötada enesehindanguga?

Järeldused

See noorte koolitustavade analüüs demonstreerib õppimises toimuvat muutust – üleminekut rühmaõppelt individuaalsele ning samaaegset ja vastastikust elukestva õppe tugi- ja koolitusoskuste arendamist. Need arengud, mis on tihedalt seotud ühiskonna ulatusliku suundumusega järjest kasvavale individualiseeritusele, vajadusele suuta teadmispõhises ühiskonnas pidevalt õppida ja tehnoloogiliste uuendustega toime tulla, äratavad huvi ka noortekoolituse piiridest väljaspool. Tähtsam kui kunagi varem on, et koolitajad leiaksid aega mõtiskleda oma professionaalsete tavade üle ja neid kirjeldada, et neid saaks kõikide tänapäeva noorte vajaduste rahuldamiseks arendada nii noortekoolitussektoris kui sellest väljaspool. Teised haridusvallas tegutsejad, kellele need õppima õppimise meetodid samuti huvi pakuvad, on täiskasvanute, kutse- ja formaalõppe sektori töötajad. Noortekoolitajate koolitamisest on kujunenud selle lähenemise arendamiseks ideaalne katsevälja oma loomupärase paindlikkuse, loovuse ning osalejate vajadustele ja aktiivsele panusele orienteerituse tõttu, samuti seetõttu, et (koolitajate koolituse kursustel) osalejad on selles valdkonnas juba kogunud. Ilmselt kohanduvad need lähenemised kiiresti ning need võetakse üle noorsootöötajate koolitusse ja ka noorsootöösse enesesse koolitusel osalenute kogemuse kaudu (selle hüpoteesi arengut oleks



huvitav jälgida). Ka täiskasvanu- ja kutseõppesse peaks ideaalselt sobima lähenemine „õppima õppimine iseseisval meetodil”. Tekib siiski küsimus, kas seda lähenemist saab kasutada ka märksa jäigemate õppimise kontseptsioonide, struktuuride ja meetodikate puhul formaalharidussüsteemis?

Õppima õppimise lähenemiste täiustamiseks ja nähtavaks muutmiseks noorte mitteformaalse õppe sektori sees ning nende lähenemiste ülevõtmise võimaluste suurendamiseks teistes õppe sektorites peab noorte mitteformaalse õppe sektoris olemas olema professionaalne analüüs ja dokumentatsioon. Analüüs tuleks koostada koostöös teadlastega ja kasutades varem noorte mitteformaalse õppe sektoris tehtud uurimuste tulemusi. Siiani on noortekoolitust ebapiisavalt uuritud ning selles peatükis tõin välja terve rea valdkondi, kus oleks vaja seda teha. Loodetavasti annab see väljaanne teadlastele vajaliku tõuke see väljakutse vastu võtta ning koos koolitajatega nimetatud teemadega tööle hakata.

Kirjandus

Chisholm, L., Hoskins, B., Søgaard Sørensen, M., Moos, L., Jensen, I. (2005) *At the end is the beginning: training the trainers in the youth field*. Council of Europe Publications: Strasbourg.

Garcia Lopez, M. A. (2005) *Advanced Training for Trainers in Europe. Curriculum Documentation*. Council of Europe Publications: Strasbourg.

Kolb, D. A. (1983) *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall: London.



Neljas vahepala: professionaliseerumiselt poliitikale

Lynne Chisholm ja Bryony Hoskins

Selle kogumiku abil saavutatud mitteformaalse õppe väärtuse kasvatamine, lähtudes selle ükskõik millisest kolmest eelisest (praktikavõimalus, võimalus seista erivajadustega inimeste huvide eest, professionaalne tegevus), nõuab tegevust mitmel rindel, nagu eelnevad peatükid on korduvalt rõhutanud. Teaduse seisukohast, nagu Azzopardi väidab, on noortetöö ja mitteformaalse koolituse väärtuse kasvatamiseks vaja tõendus, et neist saaksid teiste kvaliteetseid oskusi nõudvate ametitega võrdselt tunnustatud amet. Kovacs pani eelmise peatükiga aluse heade tavade dokumenteerimisele praktiseerijate poolt. Nagu ütleb Azzopardi, on tänapäeva formaalhariduse ja koolituse aluseks aastakümneid väldanud teadustöö ja sajanditepikkune pedagoogika, õppekavade väljatöötamise ja haridustegevuse kriitiline analüüs.

Mitteformaalne noortekoolitus, eriti Euroopa tasandil, on suhteliselt uus algus „isetunnustatava” ametialase tegevuse vallas. Praktilise tegevuse vahendusel on selles palju oskusi ja pädevusi kasutusele võetud ja edasi arendatud. Koolitajad kujundavad teatri (nt Sorenseni ATTE-kohvik), kus nad etenduse lavale toovad. Osalejad astuvad lavale ja võtavad olenevalt koolitaja rollist ka endale mingi rolli. Algul nad vaatavad ja kordavad liigutusi ja lausungeid, mis on nende arvates õiged. Järk-järgult, vilumuse tekkides areneb neil oma näitlemisstiil. Seejärel saavad osalejatest koolitajad, kes viivad etenduse uute innukate rühmadeni, kes ootavad võimalust teatritrupi liikmeks saada. Mõnes teises vallas nimetatakse seda ka „paljundamiseks” – koolitatud inimesed hakkavad omakorda teisi koolitama. Koolitusega tegelda ja koolitajaks olla on tähtsam kui koolitamise abstraktne tundmine, mida on võimalik omandada näiteks kraadiõppes. Elav esitus on selle ameti masstoodang ja see toimib individuaalsete pädevuste elava tõestusena. Tekib kiusatus võrrelda seda väljakutsega tõestada kaaslaste silme all oma südikust.

Pole ime, et kolm klassikalist põhioskust (lugemine, kirjutamine ja arvutamine), mida traditsiooniliselt kasutatakse kvalifitseeritud inimeste potentsiaali ja pädevuste lõplikuks hindamiseks, selles praktilise tegevuse kogukonnas eriti ei loe. Esiteks eeldatakse, et kõigil on olemas normaalne kirja- ja arvutusoskus. Teiseks, enamik Euroopa tasandil töötajaid töötab vähemalt mõnda aega mõnes teises keeles kui see, milles nad hariduse said. Hinnatakse verbaal-kommunikatiivseid, sotsiaalseid ja interkultuurilisi oskusi, mida saab kõige paremini väljendada

tegutsemise käigus. Kõige selle juures jääb ulatusliku videoarhiivita siiski lahendamata üks probleem – dokumenteerimine, mis on kvaliteedi ja hea tava tõendamise aluseks. Sellel alal tekib üsna varases faasis vajadus koondada õppematerjalide allikaid, dokumenteerida õppekava ja hinnata õppetegevuse kvaliteeti. Tunnustuse saamine väljastpoolt praktikute kogukonda on hoopis raskem, kui pole tõendusvormi, mida teised saavad lugeda ja mida nad mõistavad.

Mõned Euroopa riigid on teinud juba olulisi edusamme noorsootöö kui elukutse suurema tunnustamise suunas, osalt kvaliteedistandardite kehtestamise, osalt jätku- ja kõrghariduse ning koolituskursuste abil, mis annavad tunnustatud kvalifikatsiooni. Ühendkuningriigi (Morrey ja Drowley) ja Malta (Azzopardi) näited käesolevas kogumikus näitavad, et mitteformaalse õppe suurem tunnustamine ei tähenda automaatselt selle samastumist formaalsega. Mõlemas töös rõhutatase, et akrediteerimismehhanismid aitavad viia mitteformaalse õppe põhimõtteid uutesse valdkondadesse – eriti aktiivse õppuri kui õppekava kaaskoostaja ja vabatahtliku osalemise ning sotsiaalselt kaasava kõrghariduse põhimõtteid. Inglismaal on näha edusamme: noorsootöötajate ametialane staatus on paranemas, nende töövõimalused on laienenud tööturu eri segmentidesse ning kasvab vajadus paindliku, avatud juurdepääsuga ja kvalifikatsioone andva koolituse järele. See on eriti oluline, arvestades asjaolu, et kohaliku tasandi noorsootöötajad ise on samuti pärit ebasoodsatest oludest, seega laieneb suuremale hulgale elanikkonnale võimalus saada paremat haridust, osaleda koolitustes ja tööhõives ning teha karjääri.

Niisugused muutused ei toimu võlväl. Morrey ja Drowley väidavad, et Briti noorsootöö professionaliseerumist toetab poliitiline kohustus ja poliitiline tegevus. On ebatõenäoline, et riigid, kus niisugune toetus on nõrk või puudub, saavutaksid kiiret edu. Poliitiline tegevus ei puuduta ainult ressursside jagamist, aga noorsoosektoris mitteformaalset haridust praktiseerivad ja toetavad institutsionaalsed struktuurid ja professionaalsed võrgustikud vajavad kvaliteedistandardite kehtestamiseks ja säilitamiseks nii piisavat eelarvet kui ka poliitilist seljatagust. Kvaliteedi vallas uue hüppe tegemiseks vajab see valdkond investeringuid ning rohujuures tasandi praktikud vajavad uut tüüpi kollektiivseks pealehakkamiseks positiivset ergutust.

Poliitikakujundajad on kogu ettevõtmises olulise tähtsusega ning nad ei tegutse teadlastest ja praktikutest eraldatuna, eriti veel noorsoosektoris. Euroopa Nõukogu noorte ja spordi peadirektoraadi tegevuse aluseks on näiteks koostöö valitsuste ja noorsootöö vabaühendustega. Euroopa Komisjon ei saa noorsoopoliitikat ja -tegevust formuleerida ilma liikmesriikidega konsulteerimata ja kokku leppimata; samuti ei käivita ta konkreetseid meetmeid ilma noorte ja neid esindavate organiteta, eelkõige Euroopa noortefoorumiga konsulteerimata. Selle kogumiku viimane peatükk (Rzayeva ja Carsten) pöörab tähelepanu Aserbaidžaanile, kus vabaühendused mängivad demokraatliku üleminekuprotsessi ajal tähtsat rolli noorsoo- ja sotsiaalpoliitika kujundamisel ning liidavad selle käigus terve hulga rohujuures tasandi kogemusi ja pädevusi sotsiaalpoliitiliseks jõuks. Selle peatükiga sulgub ring, jõudes tagasi poliitilise diskursuse ning vajaduse juurde kinnistada haridus inimeste põhiõiguste, demokraatia ja sotsiaalse õigluse hulka. Kodanikuühiskonna abistamisest komplekses ja hapras maailmas saab lõpuks ikkagi algus.



10. Inglismaa esmatasandi professionaalse noorsootöö koolituse kvaliteedikinnitus

Liz Money ja Steve Drowley

Inglismaal peab kvalifitseeritud ja professionaalsel noorsootöötajal olema noorsootöölane kõrgharidus või peab ta seda omandama. Eesmärk on tagada, et noortega töötavatel inimestel on vajalikud oskused ja pädevused kvaliteetse noorsootöö tegemiseks. Seega tunnustatakse asjaolu, et noorsootöötaja elukutse nõuab oskusi ning igauks ei saa niisama lihtsalt noorsootöötajaks hakata. Noorsootöötaja ametioskuste ja pädevuste standardi säilitamiseks peeti vajalikuks kinnitada noorsootöötajate koolituse kvaliteedistandardid.

Selles peatükis puudutatakse professionaalsete noorsootöötajate esmatasandi koolituse kvaliteedikinnitust Inglismaal, mis sarnaneb ka Šotimaal, Walesis ja Põhja-Iirimaal kasutatava kvaliteedikinnitusega, kuid erineb suuresti teistest Euroopa riikidest, kus kvaliteedi kinnitamine on alles väga uus kontseptsioon. Peatükis käsitletakse koolitust puudutavaid jooksavaid küsimusi ja kirjeldatakse võimalikke arenguid tulevikus. Samuti uuritakse, kuidas mõjutavad laste- ja noorteteemalised poliitilised kavad noorsootöötajate oskuse nõuetega koostöö arengut ning seda, milliseid kvalifikatsioone ja läbitud koolitust nõutakse inimestelt, kes tahavad töötada professionaalsete noorsootöötajatena.

Inglismaal on noorsootöötajate ametialaseks tunnustamiseks rida võimalusi. Peamine neist on diplomi-, kraadi- või kraadijärgne õpe kõrgharidussüsteemis.

Kesk- ja kõrghariduse kvalifikatsioon

Kõrgharidust tõendav diplom – võib olla tööpõhine (praegu kehtiv tase on nõutav aastani 2010)
Ettevalmistav kraad – on tööpõhine (võrdne kõrgharidust tõendava diplomiga)

Kõrgema taseme kvalifikatsioonid

Erialane bakalaureusekraad¹ (ei ole nõutav enne 2010)²
Ülikoolijärgne tunnistus või diplom
Kõrgem erialane kraad, näiteks humanitaarteaduste magister

Joonis 10.1. Kõrghariduse suunad noorsootöö ametialase kvalifikatsiooni omandamiseks

Osalt omavalitsuste ja osalt valitsuse finantseeritav riiklik noorsooamet (NYA), mis loodi 1991. aastal noorsootöö edendamiseks, vastutab Inglismaal noortekoolitust ja sellealast kvalifikatsiooni pakkuvate kõrgharidusprogrammide valideerimise, heakskiitmise ja kvaliteedi kinnitamise eest. NYA hindab ja kinnitab kõrgharidusprogramme noorsoo- ja sotsiaaltöötajate läbirääkimiskomisjoni (JNC) nimel. JNC peab ametliku kvalifikatsiooniga noorsootöötajate eest läbirääkimisi palga ja töötingimuste üle. Ametialane kvaliteedikinnitus jätab JNCle rohkem ruumi paremate töötingimuste kauplemiseks. NYA haridus- ja koolitusstandardite komisjon kinnitab ka ameti omandamisele eelnevad noorsoo tugitöötaja kvalifikatsioonid ning jälgib kandidaatide sobivust tugitöötaja ametisse.

35 inglise ülikooli ja kõrgharidust andvat kolledžit pakub ligi 50 professionaalset kvalifikatsiooni andvat programmi. Enamik töötajaid saab kvalifikatsiooni kätte teise aasta lõpus, kuid sageli jätkavad nad õpinguid ja lõpetavad erialase kraadiga. Praegu on noorsootöökursustel umbes 2400 üliõpilast.

Selles peatükis kirjeldatakse nõudeid, mida esitatakse institutsioonidele, kes soovivad oma programme kinnitada, ja kinnitamise protsessi ega käsitleda kõrgharidusasutuste akadeemilist akrediteerimist. Hiljuti täiendatud noorsoo- ja sotsiaaltöö kõrgharidusprogrammide kinnitamise nõuetes (NYA 2005³), püüab NYA vältida akadeemiliste protsesside dubleerimist. Korraldatakse ka ametialast ja akadeemilist ühist vastavuse hindamist.

Nõuded ametialasele vastavusele

Taotlus kinnitamiseks peab sisaldama programmikirjeldust, keskendudes ametiõppe funktsioonidele. Tuleb näidata, kuidas programm kajastab noorsootöö põhimõtteid, eetikat ja väärtusi, kuidas on õppetulemused seotud riiklike kutsealastandarditega ning kuidas vastavad õppekava ja õppetulemused JNC nõuetele. Samuti tuleb kinnitada, et programmis pööratakse tähelepanu soolise võrdõiguslikkuse küsimustele, näidata, et on olemas tõhusaks õppetööks vajalikud ressursid ja piisav arv kandidaate.

Kõigis ametlikes programmides esineb rohkesti praktilise töö elemente. Kaheaastaste programmide puhul nõutakse 18nädalast praktikat, millest vähemalt poole moodustab otsene töö noortega, üheaastase programmi puhul 12nädalast praktikat. Praktikal tuleb käia vähemalt kahes eri paigas, seega peavad üliõpilased, kes on praktikal oma töökohas, valima ka teise praktikakoha (kuus nädalat kraadiõppe ja neli nädalat kraadijärgse õppe puhul), kus nad saavad teistsuguse kogemuse. Lisaks on selle nõudega tagatud, et religioosse taustaga kursuste õpilased valivad üheks praktikakohaks ilmaliku asutuse, mis valmistab neid ette tööks erinevates noorsootöö keskkondades.

Praktikat peavad juhendama kvalifitseeritud ja kogunud töötajad. Praktika hindamisel tuleb kasutada vahendeid, mis võimaldavad hinnata õpilaste pädevusi vastavalt NYA ametialase pädevuse nõuetele.

Ametialase vastavuse kriteeriumid hõlmavad järgmisi võtmelemente:

- kohalike tööandjate ja piirkondlike esindajate osalemine programmi juhtimises;
- õpilaste osalemine juhtimisprotsessis;
- tõhusad üleinstitsioonilised ja programmispetsiifilised kvaliteedikinnituse protsessid;
- õpilaste valimise ja komplekteerimise selge strateegia;
- programmile pühendunud põhipersonal ning sobiv õpilaste-personali arvu suhe – mitte rohkem kui 20:1;
- vähemalt üks kvalifitseeritud ja kogunud täiskohaga töötaja iga statsionaarse üheaastase rühma kohta;
- ulatuslike spetsialiseeritud oskuste, teadmiste ja hiljutise praktilise kogemusega personal;
- programmi tõhusaks läbiviimiseks vajalikud ressursid, muu hulgas majutus ja muud tingimused.

Taotlus peab sisaldama teavet, mis näitab, kuidas on neid nõudeid täidetud, muu hulgas:

- milliseid ressursse institutsioon programmile pühendab;
- kasutatavad õppe- ja õpimeetodid;
- kuidas praktikaelemendid kogu programmiga haakuvad;
- hindamismeetodid;
- üldised personalireeglid ja programmi kaasatud personaliliikmete rollid;
- korraldused sobivate praktikabaaside loomiseks ja säilitamiseks;
- institutsiooni kvaliteedikinnitussüsteemid ning programmi seire- ja hindamismehhanismid;
- õpilaste vastuvõtmise strateegia;
- põhi- ja abipersonali andmed ning plaanid ajutiste lektorite ja külalislektorite kasutamise kohta;
- andmed majutuse ja muude võimaluste kohta.

Kinnitamise ja seire protsess

Kinnitamise protsessis on kuus võtmefaasi:

- konsulteeritakse NYA töötajatega, mille tulemusel otsustatakse, kas programmiga jätkata; jätkamise korral sõlmitakse NYAga ametlik leping;
- valmistatakse ette taotluse ettepanek ja kavand;
- NYA hindab taotluse kavandit ja annab tagasisidet;
- taotleja vaatab taotluse uuesti läbi ja täiendab seda;



- NYA haridus- ja koolitusstandardite komisjon vaatab taotluse läbi (uute taotluste korral kaasneb sellega alati ka külaskäik taotleja juurde);
- töörühma soovitus nimetatud komisjonile, kas programm ametlikult kinnitada või mitte ja kas teha seda tingimisi või tingimusteta.

Taotlusi läbivaatavasse töörühma kuuluvad noorsootööandjad, kõrgemad õppeasutused ning noorsootöötajad, keda toetab üks NYA ametnik.

Kogemus näitab, et uue programmi väljatöötamine on pikk protsess. NYA soovib õppeasutustel võtta ühendust vähemalt 18 kuud enne kavandatava programmi algust ja töötada sellise graafiku järgi, mis tagab taotluse jõudmise NYA-sse vähemalt kuus kuud enne soovitatavat algust. Tavaliselt toimub kinnitamine viieks aastaks.

NYA jälgib programme, tagamaks, et need toimivad kriteeriumide järgi. Lisaks annab seireprotsess haridus- ja koolitusstandardite komisjonile teavet hariduses ja koolituses valitsevatest üldistest suundadest ning garanteerib programmide pideva täiustamise. Võimaldamaks NYAl paremini oma järelevalveülesandeid täita, nõutakse õppeasutustelt aastaaruandeid, mis sisaldavat järgmist teavet:

- kursusele astujate arv;
- kursuse lõpetajate ja sealt väljalangejate arv;
- kursuse lõpetajate esimene sihtpunkt;
- välisekspertide aruanded;
- muud kvaliteedikinnituse aruanded.

Programmide kinnitamise üheks tingimuseks on vastavus iga-aastastele seirenõuetele. Kui esitatud teave tekitab kahtlusi või asutus ei suuda nõutavat teavet esitada, võib NYA ametliku kinnituse tagasi võtta, kui tekkinud küsimustele pole võimalik rahuldavat lahendust leida.

Taaskinnitamise protsess toimub üldjoontes samamoodi kui esmane: tuleb esitada täistaotlus, demonstreerida programmi varustatust ressursidega, näidata, et kohalikud tööandjad toetavad programmi ja vastu on võetud sobiva kvalifikatsiooniga kandidaadid. Taaskinnituse käsitlemise ulatus sõltub sellest, kui suuri muutusi on taotluses mainitud, mil määral on programmi tegevust kaastatud iga-aastases seirearuandes ja mida arvavad kohalikud tööandjad (kas programmi lõpetanute kvaliteet rahuldab neid).

Noorsootöötajate esmase ametialase koolituse võtmetegurid

Esmase koolitusega seondub kaks peamist huvivaldkonda. Esiteks, nagu ütleb ka valitsuse kava noorsootöö muutmise kohta (DfES 2001), on noorsoopoliitikal järjest rohkem ülesandeid. Valitsus näeb oma eelarvest ette noorsooteenistuse suuremat finantseerimist, kuid nõuab ka dokumenteeritud ja akrediteeritud tulemusi (DfES 2002). Üha rohkem rõhutatakse koostöövajadust teiste asutustega, kusjuures järjest enam noorsootööd tehakse väljaspool tavapärasest noorsooteenuste keskkonda ja/või teevad seda multidistsiplinaarsete rühmadena töötavad noorsootöötajad. Kauaoodatud poliitiline kava selles vallas on lükkunud 2005.

aasta üldvalimisteni. Loodetakse, et see kava jätkab poliitilist suunda, mis mõjutab oluliselt lastele ja noortele pakutavate teenuste professionaliseerumist.

Teiseks: paljude noorsootööandjate hinnangul on raske täita vabu kohti kvalifitseeritud töötajatega. Eriti suured on probleemid Londonis ja Kagu-Ingliismaal, kus elukalliduse tõttu on avalikus ja vabatahtlikus sektoris töötajate leidmisega üldse suured probleemid, kuid kindlasti ei piirdu personalipuudus ainult nende regionidega. Probleemi muudab veel teravamaks asjaolu, et haritud professionaalsed noorsootöötajad leiavad üha enam, et nende oskusi vajatakse ka teistes noortetöö valdkondades. Kvalifitseeritud noorsootöötajaid palkab näiteks tugiteenus 13–19aastastele noortele, mis pakub kompleksset nõustamist ja abi eesmärgiga muuta üleminek täiskasvanu- ja tööellu sujuvamaks. See tähendab, et noorsootöö tavad ja väärtused on levimas ka teistesse noortega töötamise valdkondadesse. Samas on tühjade kohtade täitmiseks vaja palgata rohkem noorsootöötajaid, mis omakorda avaldab survet koolitussüsteemile.

Need probleemid on omavahel seotud, sest palkamisraskuste tõttu edutavad tööandjad noorsootöötajaid kõrgematele ametipostidele kiiremini kui varem. Samas ilmneb järjest enam, et äsja koolituse läbinud töötajatel puuduvad nende ametikohtade nõuetele vastavad juhtimisoskused ja teadmised.

Probleemidele reageerimine

NYA haridus- ja koolitusstandardite komisjon moodustas töörühma, mille ülesandeks on analüüsida noorsootöölase kõrghariduse tegevusi. Rühm jõudis järeldusele, et 2001. aasta kutseoskuseõudused tuleb üle vaadata ning anda üksikasjalikumaid juhiseid õppekava sisu kohta; samuti soovitati spetsiaalse kraadiõppe lõpetajatele anda professionaalse noorsootöötaja kvalifikatsioon.

Töörühm keskendus juhtimise arendamisele õppekavasiseselt. Kogukonna- ja noorsootöötajate liidu aruanne väitis, et enamik juhtumeid, millega tegeldi, oli tingitud ebapiisavast koolitusest niisugustes valdkondades nagu tervishoid ja turvalisus, personali järelevalve, lastekaitse, noorsootöö eetika ja seadusandlus. *Ford Partnership Managementi* aruandes madalaima tasandi personali koolitusest jõuti järeldusele, et kõrgharidusasutustes pakutavas statsionaarses koolituses esinevad kitsaskohad juhtimisarengu moodulites. Tundub, et uusi noorsootöötajaid ei õpetata piisavalt oma juhtivaid rolle täitma. Kuigi kõrgkoolide juhtimiskoolitusel on arenguruumi, ei usu me, et see kunagi vajadusi täielikult rahuldama hakkab. Haridusministeeriumi aruanne (DfES 2003) rääkis koostöövajadusest laste ja noortega töötavate professionaalidega. Töörühm uuris, kuidas tagada, et juhtimiskoolitus ja selle arendamine haaraksid ka multiprofessionaalse töö küsimusi ning kasutaksid näiteid juhtimistööst multiprofessionaalses kontekstis. Tõendati, et osa noorsoo- ja kogukonnatöö programmidest sobiks pigem erialasesse kraadiõppesse. Samuti on järjest raskem mahutada kaheaastasesse statsionaarsesse programmi kõik läbimist vajavad elemendid. Mõned kursused olid juba planeeritud ja koostatud kolmeaastase erialase kraadiõppe programmina, kus juhtimist käsitleti kolmandal aastal, see tähendab, et mõned üliõpilased lahkusid teise aasta lõpus diplomiga, olles ametialase kvalifikatsiooni kätte saanud, kuid olulise osa õppekavast läbimata jätnud.

Ülaltoodud tõendeid ja noorsootöle esitavate nõuete jätkuvat kasvu arvesse võttes võttis NYA haridus- ja koolitusstandardite komisjon vastu otsuse, et 2010. aastast alates oleks asjakohane tõsta kvalifikatsiooni miinimumnõue erialase kraadi tasemele. Kutseoskused vaadati põhjalikult üle ning need jõustusid aprillis 2005.⁴

Kraadi nõudva ameti poole liikudes on noorsootööl ka eeskuju. Alates 2003. aastast näitab Inglismaal (nüüdseks ka Šotimaal, Põhja-Iirimaal ja Walesis) sotsiaaltöötaja kvalifikatsiooni sotsiaalhooldusnõukogu kinnitatud sotsiaaltöö kraad. Uus kraad asendab sotsiaaltöö diplomit. Sotsiaaltöö üliõpilased saavad stipendiumi, mis paneb noorsootöö kursusi korraldavad asutused muretsema, et rahalised soodustused ja sotsiaaltöö uus staatus võivad muuta selle atraktiivseks kandidaatidele, kes vastasel korral oleksid otsustanud noorsootöö kursuste kasuks.

Teine küsimus, mida tuleb käsitleda olukorras, kus noorsootöö on muutumas kraadi nõudvaks ametiks, on kursustele vastuvõtu kord. Noorsootöö programmidel on olnud suur roll valitsuse kavas avardada juurdepääsu kõrgharidusele. Mittestatsionaarse õppe võimalus on eriti huvipakkuv küpsematele ja ebatraditsioonilise taustaga kandidaatidele. Kõrgkoolid püüavad kõvasti, et niisugused üliõpilased ei laseks end heidutada kvalifitseerumiseks kuluvast pikast ajast – sotsiaaltöö puhul kuni kuus aastat. Mõned kaaluvad kiiremaid variante, kasutades näiteks pikka suvevaheaega, et vähendada mittestatsionaarsele kraadiõppele kuluvat aega kolme-nelja aastani ja statsionaarset õppeaega kahe aastani. Arvestades, et eri teenistused nõuavad erinevaid ametialaseid kvalifikatsioone – sotsiaaltöötajatelt ja õpetajatelt (ja alates 2010. aastast ka noorsootöötajatelt) kraadi, mõnel pool aga kõrghariduse diplomi ekvivalenti – on ilmne, et kvalifikatsioonide ja tasustamissüsteemide erialasisene võrdsus muutub haridus- ja kutseoskuste ameti loodud laste tööjõuga tegeleva asutuse arutelude keskseks teemaks.

Vastuseks professionaalide järjest kasvavale koostöövajadusele (kas siis multidistsiplinaarsetes rühmades või mitme asutuse koostöös) toovad kvalifikatsioonikursused kokku osalejaid väga erinevatest programmidest. Kursused korraldatakse enamasti ühismoodulitena. Näiteks on sotsiaal- ja noorsootöö üliõpilastel esimese või kolmanda õppeaasta programm ühine. Haridusministeerium rahastab kolme katseprojekti eesmärgiga koostada noorsootöö kursuste jaoks üks koolitusmudel.

NYA juhtis tööprogrammi (NYA 2003), mis käsitles noorsootööandjate raskusi hulga professionaalsete ja kvalifitseeritud noorsootöötajate palkamisel. Strateegia võtmeküsimuseks on avardada kvalifikatsiooni omandamise võimalusi, eriti tööpõhiseid võimalusi. Inimestel, kes formaalse akadeemilise hariduse puudumise tõttu ei soovi kõrgemat õppevormi kaaluda, on sageli isikuomadused, mis teevad neist suurepäraseks noorsootöötajad. Praegu on ainus võimalus kvalifikatsiooni saamiseks läbida NYA kinnitatud kõrghariduse kursus. Need kursused pole aga kõigile kättesaadavad. Geograafiline ulatus on piiratud, näiteks toimub mõnel pool ainult üks kursus. Samuti on osa teenistusi teatanud, et spondeeritavale kandidaadile on kõrgkoolide vähese võimekuse tõttu raske kohta leida. Teised tööandjad, eriti vabatahtlikust sektorist, ei suuda kanda

kõiki kursusega seotud kulusid. Mõnele, eriti perekondlikult seotud küpsemas eas kandidaatidele, ei sobi statsionaarne ega isegi õhtune õpe.

Et NYA-le on esitatud kinnitamiseks rohkem kõrghariduskursusi, muutuvad kursused laiemalt kättesaadavaks. Terve rida põhikraade on juba ametlikult kinnitatud või peagi kinnitamisel. Põhikraadid on paika pandud kohalike tööandjate ja kõrgkoolide koostöös ning need kujutavad endast atraktiivset võimalust ametialase kvalifikatsiooni tõstmiseks inimestele, kes sellel alal juba töötavad, kuid peavad kõrgemale ametikohale liikumiseks oma kvalifikatsiooni tõstma.

Üks võimalus on ka kaugõpe. Mõnda kinnitatud kursust on võimalik läbida kaugõppes ning avatud ülikool töötab praegu välja põhikraadi, mille alusel hakata niisugust õpet andma.

Pakkumaks võimalusi inimestele, kes ei soovi kõrgharidust omandada või ei saa seda endale lubada, on NYA loonud tööühma riikliku kutsestandardi väljatöötamiseks, mis võrduks kesktaseme kõrghariduse kvalifikatsiooniga (diplom või põhikraad). See tekitab suurt huvi tööandjates, kes näevad selles head lisavõimalust saada ametialast kvalifikatsiooni. Kraadile ülemineku tõttu 2010. aastal on riikliku kutsestandardi kui ametialase kvalifikatsiooni eluiga piiratud ning seni pole ka selle väljatöötamine käivitunud.

Õpipõisiõpe on veel üks tööpõhine alternatiiv, mis peaks innustama 16–25aastaseid omandama noorsoo tugitöötaja kutsekvalifikatsiooni ja kvalifikatsioonide saamise neile kättesaadavaks muutma. Selle arendamise ja katseprojektidega on tegeldud kuues keskus. Kaks organisatsiooni kavatsesid 2005. aasta sügisest alustada täielikult kinnitatud õpipõisiõppega.

Mõeldud on sellelegi, kuidas muuta eelprofessionaalset kutsekvalifikatsiooni nagu noorsoo tugitöötajat, kõrgharidusprogrammi osaks. See toob kaasa mõned tehnilised küsimused kutsealaste ja akadeemiliste programmide hindamisprotsesside erinevuse tõttu, kuid NYA ning tööandjad ja partnerid kõrghariduses hakkavad sellega tegelema.

Alternatiivsed võimalused ametialase kvalifikatsiooni saamiseks osutuvad palgaprobleemide lahendamisel tõhusaks vaid siis, kui noorsootöö karjäär tundub inimestele atraktiivne. Tööjõu arendusstrateegia toetamiseks kavatses NYA teha koostööd mõjukate noorsootöö asutustega, et parandada noorsootöötaja rolli tuntust. Selleks tuleb koostada kvaliteetsed karjäärinõustamismaterjalid, mis tooksid selgelt välja alternatiivsed võimalused selle ameti omandamiseks ja näitaksid, mil määral on selles vallas võimalik karjääri teha.



Kokkuvõte

Nõudmistele vastava kõrgharidusprogrammi koostamine on toonud kaasa noorsootöötajate ametialase tunnustamise Inglismaal. Programmide kinnitamiseks peavad kõrgharidusasutused vastama rangetele nõudmistele, mille võtmeelemendid on seotud:

- programmi investeeritud personali ja muude ressurssidega;
- praktika korraldusega;
- kohalike tööandjate kaasamisega programmi haldamisse;
- kvaliteedikinnitamise protsessidega;
- iga-aastaste seirenõuetega.

Professionaalsete noorsootöötajate esmases koolituses on kaks huvipunkti: järjest kasvavad väljakutsed kontekstis, milles äsja kvalifitseeritud töötajad tegutsevad, ning tööandjate raskused kvalifitseeritud töötajate palkamisel ja hoidmisel. Nende probleemidega tegelemiseks on kavandatud palju meetmeid, kaasa arvatud kraadinõue noorsootöös 2010. aastaks, noorsootöö professionaalse koolituse õppekava läbivaatamine ning pidev ametialaste lisakvalifikatsioonide omandamise võimaluste väljatöötamine.

Märkused

1. Erialabakalaureusekraad hõlmab esimese astme, kõrgema teise astme, madalama teise astme või kolmanda astme erialabakalaureusekraadi. Üliõpilased, kes vajalikku taset ei omanda, võivad saada kraadi, kuid ilma erialaklassifikatsioonita.
2. Alates 2010. aastast (st kõigi programmide puhul, mis algavad 1. septembrist 2010), on professionaalse noorsootöötaja ametialaseks kvalifikatsiooniks nõutav erialakraad. Enne seda kuupäeva algavaid programme ja omandatud kvalifikatsioone tunnustatakse sellisena, nagu need saadud on.
3. Vt NYA kodulehe (<http://www.nya.org.uk>) koolituse ja kvalifikatsiooni osa.
4. Vt märkust 3.

Kirjandus

DfES (Department of Education and Skills) (2002) *Transforming Youth Work – resourcing excellent youth services*. Department for Education and Skills/Connexions: London.

NYA (National Youth Agency) (2003) *Report of the Workforce Development Implementation Group: Transforming Youth Work – Ensuring a high quality workforce*. National Youth Agency: Leicester.

NYA (National Youth Agency) (2005) *National Youth Agency's Requirements for the Professional Validation of Higher Education Programmes*. <http://www.nya.org.uk/>.





--> 11. Mitteformaalse õppetöö tulemuste tunnustamine Malta ülikoolis

Anthony Azzopardi

*Pole midagi võimsamat kui idee, mille aeg on kätte jõudnud
Victor Hugo.*

Debatt mitteformaalse hariduse kui formaalharidust täiendava ja õppeprotsessi lahutamatu osa üle on end peaaegu ammendanud. Samas on selle tunnustamine, vastavuse hindamine ja akrediteerimine endiselt tõsised mureküsimused, peamiselt kartuse tõttu, et mitteformaalne haridus võib kiiresti formaalseks muutuda ning selle seesmised väärtused – õppimise vabatahtlikkus ja eksperimenteerimine – kaotsi minna.

See töö püüab anda panuse diskussiooni parima kvaliteedi- ja hindamisstandardite loomise strateegia üle, mis tooks kaasa mitteformaalse õppe ametliku tunnustamise.

Mitteformaalsete tegevuste hindamine õppekavaväliste ainepunktide (ECC) süsteemis käivitus Malta Ülikoolis ametlikult 1997. aastal, varsti pärast noorte uurimisprogrammiga (YSP) alustamist. ECC ja YSP süsteemi moodustavate mitteformaalsete ja formaalsete elementide kombineerimisel saadud kogemuste üle arutletakse ja neid analüüsitakse, püüdes mõista, millised takistused tuleb mitteformaalse õppe veenva akrediteerimistaotluse esitamiseks eelkõige kõrvaldada.

Soodsa keskkonna olemasolu või võimalus selle loomiseks on esimesi asju, mida teadlane peab enne uuringuga alustamist kaaluma. Kui sobiv keskkond ja elementaarsed uurimisvahendid on olemas, tuleb tegutseda väga kiiresti. Muudel juhtudel tuleb kõigepealt luua keskkond, mis võimaldaks tegutseda valdkondades, mida vahel peetakse keelatud alaks.

Järgnev teaduslik seiklus algas siis, kui tollane noorsoo- ja kunstiminister tegi 1992. aastal ettepaneku luua Malta Ülikooli juurde noorte uurimiskeskus (nimetati hiljem noorte uurimisprogrammiks (YSPD)). Ülikool reageeris nii kiiresti, et pärast vaevalt kuue kuu möödumist määrati ametisse direktor (autor), kelle pädevusse kuulub noorsoo- ja kogukonnaõpingute kraadikursuse koostamine.



Kolmekümneaastase õppe- ja noorsootöö kogemuse ning teadusmagistrikraadiga tekkis võimalus viia kokku kogemused, mis ühelt poolt on omandatud formaalharidussüsteemis ja teisalt mitteformaalses süsteemis noorteklubide, spordi, sotsiaalsete, heategevuslike ja kultuuriliste tegevuste käigus. Reaalsus sai selgeks lühikese aja jooksul:

- formaalsüsteemis koostavad õppekavasid eksperdid, kuid välja on jäetud kõige olulisemad – üliõpilased; noorte- ja kogukonnatöös see nii ei ole;
- formaalsüsteemis avaldatakse üliõpilaste saavutused teadetetahvil, neid avalikustatakse ja tunnustatakse tseremoniaalselt; noorte- ja kogukonnatöös see nii ei ole;
- formaalsüsteemi päevakorda kuuluvad osakondade loomine, ajakavade koostamine, kohustuslik osalemine, registreerimised ja komisjonide koossead; jällegi – noorte- ja kogukonnatöös see nii ei ole.

Kuidas saaks üks traditsiooniliselt kindel, kohustuslikest elementidest tulvil ja vaimse arengu keskmeks peetud süsteem ühineda teise, vabatahtlikkust ja eksperimenteerimist pooldava süsteemiga? Või kuidas vältida mitteformaalse formaliseerimist ja formaalse informalseerimist? Kas noori uurivad teadlased ja meetodikud suudavad kunagi oma jõud ühendada ja üksmeelselt kinnitada, et formaalne ja mitteformaalne õpe täiendavad teineteist seesmiselt, nad on jagamatud ja võrdsed partnerid teadmispõhise ühiskonna elukestva õppe kontseptsioonis?

1. staadium

Kohe tekkis nõude teha selgelt vahet noorteuuringute ning noorsoo- ja sotsiaaltöö õppe vahel. Viimati nimetatul puhul omistatakse töötajale rida rolle, mida ta pärast koolituskursuse läbimist suudab vastutustundlikult täita; noorteuuringud aga püüavad mõista noorte sotsiaalset, majanduslikku ja kultuurilist tähtsust ühiskonna vormimisel, tehes seda nii teadusuuringute kui ka noortemaailmaga tegeliku seotuse kaudu. Noorsoo- ja sotsiaaltöötajate ülesanded on mitmekülgsed: administraatorist organisaatorini, kasvatajast nõustajani ning sotsiaaltöötajast spordi- ja meelelahutus-tegevuse pakkujani (Jeffs, Smith 1987, 1990a, 1990b). Noorteuuringute jaoks on noorte inimeste uurimine pigem ressurss kui probleem (Evans, Haffenden 1991); uuritakse nende kui sotsiaalteenuste, reisi-, meelelahutus- toidu- ja rõivatoodete tarbijate ostujõudu (Frith 1986; Furnham, Stacey 1991); nende pereelu ja seksuaalsust (Jones, Wallace 1992; Griffin 1971); massikommunikatsiooni mõju noorte käitumisele (Kline, Clarke 1971); nende sotsiaalse harituse probleeme ja meetodeid (Marsland 1993); informalse õppe rolli (Smith 1988); vabaaja veetmist ja elustiili (Furnham, Stacey 1991; Hendry *et al.* 1993; Fornas, Bolin 1995) ning noorsoopoliitikat (Poole 1993; Coleman, Warren-Adamson 1992).

Enne 1992. aastat ei esinenud Maltal sel kujul ei noorsoo- ja sotsiaaltööd ega noorteuuringuid. Väljaspool formaalharidussüsteemi oli noorsoo- ja sotsiaaltöö jäetud peamiselt religioosse, meelelahutusliku või poliitilise orientatsiooniga vabatahtlike organisatsioonide hooleks.

Järgnevalt peeti oluliseks leida põhimõtte, mis ühendaks paljud muutujad. Peamine vaidlus keerles noorteuuringute funktsiooni ümber formaalharidusasutustes ja noorsoo- ning sotsiaaltöö ametliku olukorra ümber Maltal. Noorteuuringute õppekava pidi vastama ülikooli distsipliinipõhise lähenemise põhimõtetele, samas tagama kursusel osalejate ja noorte kaasatuse. Mõned noorteuuringute programmi reeglites kehtestatud kitsendused osutusid võetud seisukohale isegi kasulikuks. Noorteuuringute kursust oli lubatud korraldada ainult mittestatsionaarse õhtuse kursusena. Sel ajal oli valitsevaks argument, et kursusele registreeruvad ainult täiskasvanud üliõpilased, sest pideva töö võimalusi noorte- ja sotsiaaltöö sektoris tegelikult ei ole. Tuli mõnda, et esimene õpilasarühm koosneb tõenäoliselt juba tegutsevatest vabatahtlikest, kes soovivad oma oskusi täiendada ja akadeemilisi kvalifikatsioone parandada. Neil oli kontakt noortega enamasti olemas ja seepärast võis noorte osalemist noorteuuringute õppekava arendamises tõlgendada ka kui abi tegeliku ametliku variandi väljatöötamisel.

2. staadium

Töötati välja kaheaastane statsionaarne õhtune kursus, mille lõpetajale antakse noorteuuringute diplom. Lühidalt, kursus annab mitmekülgse bioloogia, füüsika ja sotsiaalteaduste põhjal koostatud teoreetilise baasi. See hõlmab psühholoogilisi arenguteooriaid, sotsioloogilisi ja poliitilis-majanduslikke teadmisi, eetikat ja filosoofiat ning oskusi ja tehnilisi teadmisi. Nii noored kui ka täiskasvanud kaalusid ja analüüsisid neid põhielemente ülikoolis, hindamisprotsesside ja koostöö käigus. Kõige selle tulemusena oli kahe aasta pärast esialgne kursus arenenud viieaastaseks üldiseks esmase kraadi kursuseks, millest hiljuti sai juba erialane kraadikursus ning 2005. aasta veebruarist ka magistriõpe. Vahepeal kerkis esile kaks tähelepanuväärset asjaolu:

- väga tähtsad on praktikakohad, kus kursusel osalejad saavad kogeda kõikevõimalikke mitteformaalseid tegevusi, neid organiseerides ja/või neis osaledes;
- kasvas eri teaduskondade üliõpilaste huvi noorteuuringute programmi diskussioonide/seminaride vastu.

3. staadium

Noorteuuringute programmi üldine visioon arenes tihedas koostöös üliõpilasorganisatsioonidega, eriti üliõpilasesindusega. Otsustati korraldada üleülikooliline uuring, et selgitada välja, kuidas suhtuvad üliõpilased elusse ülikoolilinnakus. Jagati välja 800 küsimustikku ning vastajatelt paluti rääkida kõigest oma ootustest ülikoolielu suhtes, mitte ainult akadeemilistest ootustest. Hoolimata ülikoolilinnakus korraldatud mitmekesisest tegevusprogrammist eelistas enamik tegevusi väljaspool ülikoolilinnakut. Neid tegevusi kirjeldades kasutati väljendeid „enda valitud”, „enesetäiendamiseks”, „midagi, mida ma alati teha olen tahtnud, kuid milleks kunagi pole aega olnud“, „võimed, mis mul on ja mida ma võinuksin arendada, aga mis hakkas ülesannete, testide ja uurimisprojektide tõttu järk-järgult hääbuma” jt.



Kuus kuud ettevalmistavat ja konsultatiivset tööd koos eri huvirühmadega viis ülikooli senatile ametliku ettepaneku tegemiseni kehtestada õppekavavälise ainepunktide (ECC) süsteem. Üldkontseptsiooniga nõustuti tingimusel, et akadeemilisi standardeid mingil moel ei alandata. Pärast kaheaastast katseaega kinnitas senat jaanuaris 1997 õppekavavälise ainepunktide (lisa 1) andmise reeglid. Nende kahe aasta jooksul vaadati üle valdkonnad, millest tegevusele võiks kasu olla. Kaks põhiküsimust oli (a) juhendajate olemasolu ja pädevused ning (b) üliõpilaste töö- ja õppekogemuse hindamismeetod.

Samal ajal olid noorteuringute kursusel osalejad õppepraktika ajal mitme organisatsiooniga tihedalt seotud. Lisaks pidevale detailide parandamisele tekkis vajadus vaadelda, mida noored olid kasutusele võetud mitteformaalse õppemeetodi kaudu omandanud. Innustatuna paljude organisatsioonide ja „klubisse mittekuuluvate” noorterühmade huvist noorsootöötaja lepingut pikendada paluti kursustel lisada oma lõpuaruandesse ka isiklik hinnang, kas kursusel osalemisest oli kasu või mitte. Nüüdseks oleme jõudnud niisugusele tasandile, et noorteuringute programm koos haridusteaduskonna, noorsooorganisatsioonide esindajate ja noortöötajate assotsiatsiooniga töötab ettepanekuga akrediteerida väljaspool formaalset süsteemi toimuv mitteformaalne õpe.

Andmed

ECC süsteemi ja YSP töö käigus saadud õpikogemuse kommenteerimiseks on kogutud andmeid neljas kategoorias.

Nõukogu koosolekud

ECC-süsteemi juhivad senati määratud nõukogu. Selles on esindatud kõik teaduskonnad ja instituudid. Üliõpilasesindus määrab sinna kaks üliõpilast. Iga akadeemilise aasta algul korraldab üliõpilasesindus koosoleku ECC-süsteemi tutvustamiseks. Esimesele koosolekule 1997. aasta oktoobris kogunes 60 huvilist. 2002/2003. õppeaastaks oli huviliste arv kasvanud 500-ni. Esimesel nõukogu koosolekul vaadati hoolikalt läbi kõik avaldused ja kaaluti nende sobivust, võttes arvesse soovitud tegevust, ajagraafikut, soovitud juhendajat ja avalduse registreerimist taotleja teaduskonnas. Teine nõukogu koosolek peeti eesmärgiga arutada avaldustes esinevaid lahknevusi. Kõige rohkem vaidlusi tekitab tavaliselt taotleja soovitud juhendaja pädevus ja tegevuse õppekavaväline iseloom. Seejärel teatakse kandidaatidele nende vastuvõtmisest või väljajätmisest. Iga semestri lõpus hindavad nõukogu liikmed individuaalselt osalejate lõpuaruandeid õigusega anda 50% hinnangust. Ülejäänud 50% hinnangust annab juhendaja. Sellele järgneb saavutatud tulemuste lõplik arutelu. Seetõttu tuleb ECC juhatus kokku vähemalt kuus korda igal õppeaastal. Kokku on 1997/1998. õppeaastast kuni 2002/2003. õppeaastani peetud 36 nõukogu koosolekut. Iga semestri viimane koosolek tuleb kokku järgmiste kommentaaride esitamiseks.

1. Kõik nõukogu liikmed on täiskohaga õppejõud. Tavaliselt käib arutelu spordi ja muu kehalise tegevuse kasulikkuse või kasutuse ümber. Sageli öeldakse, et sellised ainepunktid ei ole akadeemilise töö seisukohast õigustatud. Märksa positiivsemalt hinnatakse näiteks heategevust, poliitilist tegevust ja näitlemist.

2. Muret tekitab range tähtaegadest kinnipidamine, juhendajate suuremeelne hindamine ja üliõpilase aruande esitamine (lisa 2 on toodud näide juhendaja hindamislehest).
3. Nõukogu on silmitsi probleemiga, et pidevalt on puudu mõni liige, tavaliselt seetõttu, et ta peab koosoleku ajal loengut pidama või ei viibi Maltal.
4. Nõukogu koosseis muutub üsna regulaarselt, sest mõned liikmed ei tule lisa-koormusega toime. Järjepidevuse puudumine teeb samuti muret.
5. Koosolekute protokollimisel, avalduste vastuvõtmisel, töö jaotamisel liikmete vahel, tulemuste avalikustamisel ning üliõpilaste ja teaduskondade ametnike järelepärimistega tegelemisel pakub nõukogule abi ainult YSP juht vabatahtlikult. Administratiivtoetus puudub täielikult.

Tegevusaruanded

Tegevusaruandeid hinnatakse kriteeriumide alusel, mille nõukogu on kehtestanud üliõpilasesindajatega konsulteerimise põhjal (kasutatavad kriteeriumid on esitatud lisa 3). Analüüsiks koostati 300 aruandest koosnev valim, iga vaadeldava akadeemilise aasta tööde hulgast võeti juhuslikult 50. Aruanded jagati viide kategooriasse: kultuur, heategevus, poliitika, sport ja teadustegevus.

1. Kultuurilised tegevused, muu hulgas tants, näitlemine, raadio- ja teleprogrammid, noortevahetused ja enesetäienduskursused.
2. Lastekodude, kirjaoskusprogrammide, abitelefoni mehitamise ja kodutute eest hoolitsemise ümber koondunud heategevus (sotsiaalabi).
3. Poliitiline tegevus, muu hulgas abi poliitiliste parteide publikatsioonide koostamisel, debattidel, raadio- ja teleesinemistel ning noorteparlamentide organiseerimisel.
4. Sportlik tegevus oli väga mitmekülgne, alates treeningprogrammide eesmärgiga valmistada riiklikeks ja rahvusvahelisteks võistlusteks ja võitlus-kunstide festivaliks kuni tervisekeskuses käimiseni.
5. Teadustegevuse põhiosa kategooriasse kuulub ülikoolilektorite ja riiklike uurimisagentuuride abistamine teadustöös.

Üliõpilaste esialgse ettepaneku lugemine ja püüd iga indiviidi sooritust lõpparuande põhjal hinnata kutsus esile järgmised kommentaarid.

1. Enamik üliõpilasi valib projekti, mis pakub vaheldust nende sõnul rutiinsele ülikoolitööle.
2. Teine stiimul ülikooli põhikursusest erineva tegevuse valimiseks on soov parandada oma oskusi mõnes meelelahutuslikus valdkonnas, näiteks pillimängus, tantsus, võitluskunstides, kergejõustikus või ujumises.
3. Tugevaks motivaatoriks on võimete tunnustamine ja osalemine riiklikul või rahvusvahelisel üritusel.
4. Üldiselt on tegevusaruannete tase kõrge, arvestades, et hindamiskriteeriumid sarnanevad akadeemilise töö hindamiseks kehtestatud kriteeriumidega. Suhteliselt vähe üliõpilasi ei suuda soovitud tasemele jõuda, peamiselt põhjalikkuse puudumise ja vähese pühendumuse tõttu. Niisugust sooritust on



mitteformaalse õppimise kriteeriumide abil väga raske hinnata, eriti kui juhendaja hinnang on kõrge.

5. Tavaliselt leidub üliõpilaste aruannetes märkusi nagu „see on teine kord, kui olen otsustanud taotleda õppekavaväliseid ainepunkte, kuigi see tähendab rohkem tööd, kui minu kursusel muidu nõutakse”. Kui sellistele märkustele järgneb tõdemus, et „nüüd olen osalise ajaga tööle võetud” või „ma jätkan selle tööga, kuigi esialgne plaan on täidetud, aga see tundub väga rikastav nii mulle kui inimestele, kellega töötan”, viitab see selgelt, et õpitu võib inimest püsivalt mõjutada.

Hinnangud

Kõikide 300 aruande hindamislehti kasutati (alltoodud) tabelis 11.1. esitatud statistilise teabe koostamiseks. Kokkuvõttes on võimalik teha alljärgnevat märkusi.

1. 6,4% osalejatest ei suutnud oma kohustust täita, seega jäid neil õppekavavälised ainepunktid saamata. See tähendab, et inimene pidi valima fakultatiivsed punktid iga teaduskonna/osakonna pakutavast fakultatiivsete ainete nimekirjast. Fakultatiivsete punktide asemel võib taotleda õppekavaväliseid ainepunkte.
2. Juhendajad hindavad tavaliselt väga kõrgelt motivatsiooni ja hoolsust.
3. Enam kui pooled juhendajad (58,5%) ei suutnud oma hinnangule kommentaare lisada. Selleks võib olla terve rida põhjuseid. Probleem vajab põhjalikumat käsitlemist, eelkõige sellepärast, et 70% hindajatest olid kommentaaride lahtri tühjaks jätnud.
4. Kuigi juhendajaid valitakse võimalikult hoolikalt, et nad oleksid mitmekülgset kvalifitseeritud ja toetaksid ülikoolist väljaspool õppimise kontseptsiooni, ei ole nende hinnang üliõpilastele sageli piisavalt kaalukas.

Osalus	Regulaarne (maksimaalne 15)	Ebaregulaarne (maksimaalne 7)	Pole kunagi osalenud (0)	Täiesti kõlblik
N	220	62	18	282
Keskmine hinne	13	5	–	
Motivatsioon/suhtumine	Väga hea (16–20)	Hea (11–15)	Rahuldav (6–10)	Vilets (0–5)
N	194	70	9	9
Keskmine hinne	17	13	7	4
Hoolsus	Väga hea (13–15)	Hea (10–12)	Rahuldav (5–9)	Vilets (0–4)
N	201	55	18	8
Keskmine hinne	14	10	6	2
	Kommentaariid		Kommentaare ei ole	
Juhendajate kommentaarid	117	165		

Tabel 11.1. Tegevusaruande tulemused

Praktikakohad

YSP kursuse üheks nõudeks on, et osalejad teevad 300 praktikatundi. Praktikajuhendajate rühm koos YSP vastutava juhendajaga külastab tudengeid praktikakohtades korrapäraselt. Rühm koosneb kvalifitseeritud noorsoo- ja sotsiaaltöötajatest, kes on omandanud kogemusi noortesutustes, peamiselt Maltal, kuid mõned ka Inglismaal ja Šotimaal.

Suurem osa tööst tehakse sageli õppevaheaegadel (väljaspool semestrit) ja paljud üliõpilased pikendavad oma praktikaega. Hindamisel pikendatud praktikat arvesse ei võeta. Prognoositakse, et iga kaheksanda tudengi võtab tööle sama asutus, kus käidi praktikal. Neil palutakse täita tegevuse korraldamisel nähtavat rolli või osaleda asutuse üldises administratiivtöös.

Lisaks aruandele, mille tudengid praktika lõppedes esitavad, peetakse kogu viieaastase kursuse jooksul isiklikku logiraamatut, mis esitatakse teise ja viienda õppeaasta lõpus. Selle töö koostamisel kasutati ülevaate saamiseks kuutkümmend logiraamatut – kümnet igalt akadeemiliselt aastalt.

Üldiselt valitseb humoorikas toon, kusjuures lektorid, ülesanded ja testid saavad endale põhilöögi, kui tudengid auru välja laskma hakkavad. Kuid esile keruvad ka mõned väga kasulikud soovitused. Järgnevalt esitatakse väike, kuid esindav valik kommentaare praktika kohta.

1. „300 tundi rasket tööd ... ma ei soovi seda enam kunagi korrata.”
2. „Kas võiks soovitada, et vähemalt pooled loengud asendataks praktikaga – milline rõõm on lektorite hinnangute asemel noorte tänusõnu kuulda!”
3. „Minu õpetajakogemusest oli praktikas suurt kasu. Siiski tundus mulle, et ma pigem aitan õpilastel õppida, mitte ei õpeta neile riikliku õppekava miinimumnõudeid.”
4. „Noorteuuringute programm peaks kaaluma kahe õppesuuna kasutamist. Mina valiksin pigem akadeemilise suuna. Minu kogemus oli väga ränk.”
5. „Täna, et andsite mulle võimaluse noortega töötada. Varem ma ei mõistnud, kui valmid on noored koostööd tegema ja ise oma õppimisse panustama.”
6. „Millal võimud ometi mõistavad, et õppimine ei piirdu klassiruumis toimuvaga! Ma mõtlen seda nii enda kui õpetaja kui ka noorte seisukohast.”

Ülaltoodud kommentaarid on mõeldud ainult noorsoo- ja sotsiaaltöötajate hulgas valitsevate üldiste trendide edastamiseks ja näitavad ka, et pakutavast tuleks veel üht-teist õppida.

Praktikalt teooriale

Teooria loomisel on olulise tähtsusega, praktika ajal töötamine oleks lähedane „tegelikule eluga” (Glaser, Strauss 1967: 40). Pikk, kuigi siin kõvasti lühendatult esitatud teaduslik seiklus võib esmalt segadust tekitada. Samas, teooria põhjendamine kogutud andmetega algab tähelepanekutest, intuitsioonist ja sündmuste osalisest selgitamisest, mis ei toimu ilmingimata mingis ettemääratud järjekorras. Teooria on „üksteisest sõltuvate ettepanekute või väidete kogum,

mille abil selgitatakse suhteliselt ulatuslikku osa teaduslikest avastustest” (Leslie *et al.* 1973: 9).

Peatüki alguses mainiti vajadust soodsa keskkonna järele, milles tegevus saaks toimuda. Formaalharidus on endale nime teinud. Sajandite jooksul on see suurte mõtlejate, teoreetikute ja praktikute abiga arenenud. Formaalharidusel on eeskujulikke ja pühendunud tõlgendajaid ning see on isegi oma keele välja töötanud. Kuigi formaalharidus on palju sõnu laenanud majandusest, näiteks „õppekava toode” ja „haridus kui tarbimine”, mõistetakse haridustermineid ilma eriliste raskusteta. „Õppekava”, „tunniplaan”, „õppeplan”, „kohustuslik”, „semester” on näiteks sõnad, mis vaistlikult seonduvad haridusasutusega. Formaalharidussüsteem on aga üle võtnud ka teisi majanduse komponente nagu investeeringud, tulu, nõudmine ja pakkumine, prognoos jpt.

Kui selge niisugune partnerlus ka ei tunduks, nähakse siiski kõvasti vaeva, kinnitamaks, et formaalne süsteem on tugevasti organiseeritud, tõhusa ja efektiivse juhtimisega ning teadlik klientide vajadustest, ootustest ja püüdlustest.

Haridusseadused on suunatud üha suurema arvu sotsiaalsete kategooriate soovide rahuldamisele, ulatudes lasteaiast alg- ja keskkooli, seejärel keskkoolijärgse, kohustusliku hariduse järgse, kutse- ja täiskasvanuhariduse tasandile. Järjest rohkem inimesi saab nüüd oma kultuurilist pagasit täiendada, pikendades õppe- ja kooliaega vanusega piiratud kohustuslikust õppeajast kaugemale, see on enam-vähem nagu teine töökoht, olgu osalise või täisajaga, aitab kasvatada majanduslikku kapitali.

Paraku on ka formaalsüsteemil kitsaskohad. Väljalangevus, kirjaoskamatus, tavakoolist eemalejäämine erivajaduste tõttu, isiklike oskuste puudumine, põhjuse ta puudumised ja tehnoloogiliste oskuste puudumine on vaid mõned hariduspoliitike ja -praktikute ees seisvad väljakutsed.

Võib-olla see ongi hind, mida tuleb maksta sotsiaalsete tegutsejate lõimimise eest formaalsüsteemi. Formaalsüsteemid kalduvad nii hästi organiseeruma, et nad ei jäta oma „elavatele” komponentidele ruumi ise enda eest mõelda ega võimalust olla proaktiivne ja valikutes vaba. Formaalsus kipub indiviidide hoiakute ja võimete arengut takistama, tuues kaasa sotsiaalseks lõimimiseks vajalike oskuste nagu pädevuste mitmekesisuse, tõelise ja aktiivse osaluse ning elukestva õppimise kadumise.

Osa selle töö valmimiseks kogutud teabest näitab, kui väärtuslik on olnud formaalhariduse panus. Samas on tõendeid ka selle kohta, et üliõpilased sooviksid saada pisut rohkem manööverdamisruumi puhtakadeemilistest piiridest väljaspool. ECC süsteemi mitteformaalsust mõistetakse üldiselt mitte ainult kui valikute, vaid ka kui õppimise ja isikliku rahulolu saavutamise allikat. Noorsoo- ja sotsiaaltöötajad on koolitustel samuti vastavalt käitunud. Mõned ei kõhelnud kommenteerimast, et noorsoo- ja sotsiaaltöö pole nende ala, samas aga on teised hakanud mõistma, et õppimine väljaspool formaalset süsteemi on samuti õppimine. Kokkuvõttes rõhutavad kommentaarid seda, et formaalne ja mitteformaalne õpe ei asenda teineteist.

Kaks vaatluse all olevat haridussuunda osutavad samal ajal nii paindlikkuse kui ka jäikuse vajadusele. Kumbki kahest vormist ei suuda hästi edeneda, kui

puuduvad komponendid, mis teevad praktikast ameti. Peamised ja hädavajalikud tunnused on terve ja tugev teadmistepagas ning konkreetsed pädevused.

Formaalharidusele osaks saanud tunnustus pole juhuslik. See on välja teenitud. Mitteformaalhariduse kaheldamatu vajadus on saavutada tunnustus, nõudmistele vastavus ja akrediteering. Ei tundu olevat sobiv, et mitteformaalse õppe võimalusi pakuvad praktikud, kelle ettevalmistus ei vasta formaalharidussüsteemi pedagoogide omale. Kui formaalse ja mitteformaalse hariduse kahese suhte aluseks on võrdsus ja täiendatavus, ei tohi peamised mitteformaalse hariduse andjad – noorsoo- ja sotsiaaltöötajad – oma ettevalmistuselt maha jääda.

Nii formaalse kui ka mitteformaalse süsteemi pedagoogid muretsevad adekvaatse õppekeskkonna pärast. Kui formaalsüsteemi pedagoogidel on terve hulk konstante, näiteks struktuurilised vahendid koolide ja ülikoolide näol, leiavad mitteformaalsüsteemi praktikud end sageli töötamas üsna vabas keskkonnas. Kui tegevused ei piirdu just noorteklubis või elurajoonis toimuva programmiga, võib mitteformaalse süsteemi pedagoog leida end tegelemas noortega tänaval, kaubanduskeskuses või baaris. Järelkult nõuab metoodiliste lähenemiste mitmekesisus töötajalt mitmekülgseid oskusi ning noori puudutavate küsimuste, näiteks popkultuuri, kuritegevuse, meedia, seksuaalsuse ja sõltuvuse võimalikult selget mõistmist.

Kuid noorteküsimused ulatuvad mikro- ja kohalikust tasandist kaugemale, sest kui mitteformaalharidus on noorte isikliku, sotsiaalse ja poliitilise arengu oma südameasjaks võtnud, tulevad ilmsiks ka kaugemad eesmärgid. Noorte vabahtlik osalemine mitteformaalhariduses ei võta neilt võimalust tegelda poliitika, sotsiaalse õigluse või muu sellisega. See on väljakutse mitteformaalse süsteemi pedagoogile, kelle koolitus ei saa piirduda lühiajaliste kursustega ega juhuslike kohtumistega kolleegide või ekspertidega.

Tohutut hulka võimalusi, mida mitteformaalne õppimine pakub, ei saa jätta juhuse hooleks, sest mitteformaalne õpe on määratletud teadlikkuse, küsimuste tõstatamise, lahenduste otsimise ja tegutsemisega (Kolb 1983). Järelkult ei tohiks noorsoo- ja sotsiaaltöötajate pädevusest välja jääda vajadus planeeritud ja spontaanse õppe õppekava järele. Sageli väidetakse, et see tooks kaasa mitteformaalse formaliseerimise. Aga kui protsessi tuumaks on õppimine, ei saa eirata vajadust selgete sihtide, asjakohaste edasiandmise meetodite ja soorituse näitajate järele, mida õppekava pakub.

Vahet tuleb teha õppekava kui toote ja õppekava kui protsessi vahel. Kui formaalhariduses on pedagoogid sageli seotud konkreetsete õppeainete ja teemadega, piiravad mitteformaalset süsteemi pedagoogi ainult õppuri vajadused kindlal ajal. Mitteformaalhariduses võivad õppurid mingil ajal uurida ainult selliseid valdkondi, mis neile isiklikult huvi pakuvad ja mida nad sel ajahetkel vajalikuks peavad. Niisugune olukord, kus ettekirjutus on needuseks ja pedagoogi sekkumine tähtis, nõuab pedagoogilt hoolikat ettevalmistust.

Õppekava kui protsess tõlgendatakse järk-järgult raamistikuks, milles võtta vastu nii osaleja kui töötaja endiste ja praeguste kogemuste hindamisel põhinevaid otsuseid. Niisugune õppekava võib siiski sisaldada ka planeeritud tegevuste



temaatilist kataloogi, mis on seotud „mitteformaalse õppega propageeritud põhiväärtustega” (CDE 2002: 12). Konfliktide lahendamine, inimõigused ja sugudevaheline võrdsus on mõned neist. Nii on võimalik kirjalike hinnangute põhjal saada ülevaade saavutuste kvaliteedist. Sooritusindikaatoriks on näiteks ulatus, milles noor inimene on küsimusest teadlikuks saanud, võttes endale vastutuse otsida selle kohta teavet ja luua konkreetsele olukorrale, suuremale kuulajaskonnale või teistele noorterühmadele sobiv projekt.

Kui mitteformaalne haridus ei põhine tõenditel, ei peeta seda nii tugevaks, kui me seda sooviksime. Nii nagu formaalhariduse protsessid ja arengud põhinevad teadusuuringutel, vajab ka mitteformaalne haridus teaduslikku tõestust. Mitteformaalse hariduse vallas tegutsevad praktikud peavad olema kursis teaduslike uurimismeetoditega ja suutma oma töö vallas teadusuuringuid teha. Noorte ainulaadsed, pidevalt muutuvad nõudmised, omadused ja oskused ning nende elu mõjutavad ühiskondlikud muutused nõuavad järjest rohkem erilise ja vilumuse tunnustamist. Mitteformaalsete tegevuste akrediteerimiskriteeriumid tuleks luua niisuguses struktuuris, mille personal valdab osalustehnikaid, hindamisprotseduure ning teaduslikku metoodikat. Mitteformaalse hariduse pedagoogide „kutsealane identiteet” (Banks 1996:13) on üsna ähmane seni, kuni ei heideta valgust teadlikele ja pühendunud praktikutele.

Lõppjärelendus

Selle töö peamine eesmärk oli anda panus arutellu mitteformaalse hariduse kui õppeprotsessi lahutamatu osa tunnustamise vajaduse üle. Malta ülikoolis kasutatav õppekavavälise ainepunktide süsteem on kavandatud mitteformaalse õppe tunnustamise ja akrediteerimise ellurakendamise mudelina. Asjaolu, et süsteem paikneb haridusasutuses, rõhutab vajadust kindlate struktuuride ja professionaalse lähenemise abil saavutatud staatuse järele, mis tagab töö kvaliteedi. Lisaks on programmi rakendamine samas õppeasutuses aidanud esile tuua takistusi, mis segavad kõrvaltvaatajatel mitteformaalse õppe väärtust õigesti tajumast.

Mitteformaalse süsteemi pedagoogide koolitus, väärtused ja oskused võivad aidata muu hulgas ka poliitikutel, õpetajate koolitajatel ja tööandjatel leppida (teistsuguste) lisavõimalustega, millega noored saavad oma elulookirjeldusele kaalu lisada.

Kirjandus

Banks, S. (1996) „Youth Work, Informal Education and Professionalisation: The issues in the 1990s”, *Youth and Policy*, 54 (Autumn):13.

CDEJ (European Steering Committee for Youth) (2002) *Draft recommendation on the promotion and recognition of non-formal learning of young people*. Directorate of Youth and Sport, Council of Europe: Strasbourg.

Coleman, J. C., Warren-Adamson, C. (eds) (1992) *Youth Policy in the 1990s*. Routledge: London.

Evans, K., Haffenden, I. G. (1991) *Education for Young Adults – International Perspectives*. Routledge: London.

Fornas, J., Bolin, G. (eds) (1995) *Youth Culture in Late Modernity*. Sage: London.

Frith, S. (1986) *The Sociology of Youth*. Causeway: Lancashire.

Furnham, A., Stacey, B. (1991) *Young People’s Understanding of Society*. Routledge: London.

Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine/de Gruyter: New York.

Griffin, C. (1993) *Representations of Youth*. Polity Press: Cambridge.

Hendry, L. B. et al. (1993) *Young People’s Leisure and Lifestyles*. Routledge: London.

Jeffs, T., Smith, M. (1987) *Youth Work*. Macmillan: London.

Jeffs, T., Smith, M. (1990a) *Using Informal Education*. Open University Press: Milton Keynes.

Jeffs, T., Smith, M. (1990b) *Young People, Inequality and Youth Work*. Macmillan Education: London.

Jones, G., Wallace, C. (1992) *Youth, Family and Citizenship*. Open University Press: Buckingham.

Kline, F. G. and Clarke, P. (eds) (1971) *Mass Communication and Youth: some current perspectives*. SAGE: London.

Kolb, D. A. (1983) *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall: London.

Marsland, D. (1993) *Understanding Youth: Issues and Methods in Social Education*. Claridge Press: St. Alban’s.

Poole, M. (1983) *Youth: Expectations and Transitions*. Routledge and Kegan Paul: London.

Smith, M. (1988) *Developing Youth Work: informal education, mutual aid and popular practice*. Open University Press: Milton Keynes.



Lisa 1. Õppekavavälise ainepunktide andmise reeglid

(Malta Ülikooli (1997) käsiraamat „Regulations, Guidelines Education Act” Office of the Registrar, lk 13–15)

1. Kõigil üliõpilastel on õigus ainepunktidele (edaspidi „õppekavavälised ainepunktid”) oma diplomi- või kraadiõppe kursuse õppekavast väljapoole jääva ja kaugemale ulatuva tegevuse eest alltoodud kriteeriumide kohaselt:
 2. (a) Kraadi omistamisel võetakse arvesse kõige rohkem kolme õppekavavälise ainepunkti ja diplomi omistamisel kõige rohkem ühte õppekavavälise ainepunkti.
 - (b) Õppekavaväliseid ainepunkte võib anda kraadi- või diplomikursuse fakultatiivainepunktide nõuete täitmise eest.
 - (c) Ainepunktide süsteemis struktureerimata kursustel saadud ainepunkt annab 0,5% lõplikust hindest, mida kraadi andmisel arvesse võetakse.
 - (d) Ühel akadeemilisel aastal ei tohi üliõpilasele anda üle ühe õppekavavälise ainepunkti.
 3. (a) Kraadiõppe üliõpilane, kellele on antud rohkem kui kolm õppekavavälise ainepunkti, võib lasta neljanda ja sellele järgnevad punktid oma õpinguraamatusse kirja panna, kuid kraadi andmisel neid arvesse ei võeta.
 - (b) Määrus 3 (a) ülal rakendub *mutatis mutandis* diplomiõppe üliõpilaste puhul, kellele on antud rohkem kui üks õppekavavälise ainepunkt.
4. Senat määrab ametisse nõukogu, mille ülesandeks on kaaluda, missugune töö on õppekavavälise punktide saamiseks aktsepteeritav, nimetatud tööd hinnata ja selle eest ainepunkte anda.
5. Juhatus koosneb rektorist või tema määratud isikust, kes on nõukogu esimees; ülikooli kantslerist või tema määratud isikust; iga teaduskonna ja instituudi, kus on diplomi- ja kraadiõppe üliõpilasi, nimetatud akadeemilisest liikmest ja kahest üliõpilasesinduse nimetatud üliõpilasest (tingimusel, et üliõpilaste esindaja ei osale õppekavavälise ainepunktide saamiseks esitatud tööde hindamisel).
6. Nõukogu võib määrata ametisse allkomisjonid ja töötada koos nendega, mille kvoorum koosneb kolmest liikmest, kellest üks on üliõpilane, kuid mitte tingimata nõukogu liige.
7. Õppekavavälise tegevust (ülikoolivälise asutuste korraldatud tegevust) võib kaaluda õppekavavälise ainepunkti andmiseks, kui see tegevus:
 - (a) on nõudnud üliõpilaselt vähemalt 50 tundi tööd;
 - (b) nõuab üliõpilaselt algatusvõimet, sihikindlust, juhtimis- või organisatoorseid oskusi;
 - (c) on olemuselt kultuuriline, heategevuslik, poliitiline, sportlik või teaduslik.
8. Ühte õppekavavälise tegevust võib ainepunkti andmiseks kaaluda ainult ühel korral.

9. Tagamaks, et ainepunkte antakse ainult juhul, kui need on ära teenitud, on nõukogul õigus kehtestada üliõpilasele omal äranägemisel tingimusi õppekavavälise tegevuse aktsepteerimiseks ainepunktide andmiseks.
10. Üliõpilased võivad taotleda tegevuse aktsepteerimist ainepunkti saamiseks, esitades avalduse ülikooli kantslerile, kuid mitte hiljem kui:
 - (a) oktoobri keskpaigaks, kui tegevus võetakse ette esimesel semestril;
 - (b) jaanuari keskpaigaks, kui tegevus võetakse ette teisel semestril.
11. Avaldus peab sisaldama tegevuse üksikasjalikku kirjeldust ja pädeva juhendaja nime (kes ei pea akadeemilise personali hulka kuuluma), kes on nõus tööd jälgima, tudengile vajadusel nõu andma ja tegevuse lõppedes nõukogule aruande esitama.
12. Juhatus kaalub avaldust vastavalt punktidele 7 ning määrab juhendaja, kes ei pruugi olla tudengi poolt esitatud isik.
13. Tegevuse või selle osa lõppemisel, mida käsitletakse akadeemilise õppeaasta eest ainepunkti andmiseks, esitab üliõpilane nõukogule tegevusaruande, märkides ära oma panuse, ning juhendaja esitab konfidentsiaalse hinnangu üliõpilase osalemise kohta nimetatud tegevuses.
14. Juhatus vaatab juhendaja hinnangu läbi ning paneb üliõpilasele hinde – A, B, C, D või F (läbikukkumine) sõltuvalt üliõpilase tegevuses/projektis osalemise ulatusest ja kvaliteedist.

Senat kinnitas viimased muudatusettepanekud 17. jaanuaril 1997.



Lisa 2. Õppekavaväliste ainepunktide nõukogu – juhendaja hindamisleht

Üliõpilase andmed

Nimi: Perekonnanimi:

Teaduskond: Kursus:..... Aasta:

Tegevus: Semester: esimene/teine

Hinnang: (max 50 punkti)

Osavõtt: (max 15 punkti)

Regulaarne: (15); ebaregulaarne: (7); ei osalenud kunagi: (0)

Motivatsioon/hoiak: (max 20 punkti)

Väga hea: (16–20); hea: (11–15); rahuldav: (6–10); vilets: (0–5)

Hoolsus: (max 15 punkti)

Väga hea: (13–15); hea: (10–12); rahuldav: (5–9); vilets: (0–4)

Märkused:

.....

.....

Juhendaja hinnang (50-st):

Juhendaja nimi:

Juhendaja allkiri: Kuupäev:

NB! Nõukogu jätab endale õiguse panna hinne ülaltoodust sõltumatult, kui hindamisleht ei ole nõuetekohaselt täidetud.

Ainult ametlikuks kasutamiseks.

Nõukogu liikme hinnang (50-st): Üldhinnang: (100-st)

Hinne: Märkused:

.....

Hindaja nimi: Allkiri:

Kuupäev:



Lisa 3. Õppekavaväline ainepunkti aruanne

Õppekavaväline ainepunkti aruanne moodustab 50% kogu hinnangust. Aruanne olgu selgelt struktureeritud.

- Tiitelleht – ainepunkt (ECC kood), punkti nimetus, üliõpilase nimi ja kursus/aasta, juhendaja nimi, kuupäev.
- Sissejuhatus – kaasa arvatud eesmärgid ja taust.
- Meetod – tegevuse käigus tehtu kirjeldus.
- Tulemused või lõppsaadused – mida saavutati soorituse või oskuste parandamise, materiaalse/kultuurilise tootlikkuse vallas.
- Arutelu – kas olete oma lootused täitnud, neid ületanud või on osa jäänud täitmata? Milline on teie õppimise kogemus? Tulevikuplaanid?
- Kasutatud materjal – milliseid raamatuid, mainekaid ajakirju, aruandeid jne kasutasite?
- Lisad – tekstid, visuaalne materjal (fotod, pildid jne), osalemistunnistused, saavutuste tase jms.

Esitus

- Vältige ebakorrektsust keelekasutust (grammatiliselt valed konstruktsioonid, õigekirjavead, vale sõnavalik).
- Pöörake kirjavahemärkidele erilist tähelepanu.
- Pikkus: umbes 1500 sõna.
- Formaati: 12punktiline kirjasuurus, 1–2 reavahega, standardäär, nummerdatud lehed.

Tähtaeg

Palun esitage oma aruanne koos juhendaja hindamislehega EEC bürosse ruumi 114 uues humanitaarteaduste hoones (kui büroo on suletud, kasutage postkastit), mitte hiljem kui

Hilinenud ja ebakorrektsid hinnanguid ei arvestata.



--> 12. Kodanikuühiskonna ülesehitamine Aserbaidžaanis

Sara Rzayeva ja Andreas Karsten

*Harida tähendab uskuda muutumisse.
Paulo Freire*

See töö annab ettekujutuse nii oludest, milles vabaühendused Aserbaidžaanis töötavad, kui ka üldistest töötingimustest. Erilise tähelepanu all on vabaühendused, mis tegelevad riikliku haridusega. Kirjeldatakse kahte moodust, mida kasutades püütakse luua koostööd vabaühenduste, annetajate ja rahvusvaheliste organisatsioonide vahel. Nende juhtumite põhjal väidame, et kodanikuühiskonda ei saa peale surudes välja arendada – oluliste struktuurimuudatuste saavutamiseks peab areng toimuma alt üles.

Demokraatlikus Aserbaidžaanis on haridus saanud kodanikuühiskonna ülesehituse võtmeküsimuseks, selle peatähtsaks projektiks ja kestvaks protsessiks, mis põhineb elukestval õppel nii formaalse, mitteformaalse kui ka informaalsete õppe keskkonnas. Demokraatiat ei saa õpetada ilma selles elamata ning sellest johtuvalt on järjest suurenev tähtsus mitteformaalsetel haridusprogrammidel, mida mõistetakse kui „organiseeritud ja poolorganiseeritud haridusalast tegevust, mis toimub väljaspool formaalse hariduse süsteemi struktuuri ja rutiini” (Sahlberg 1999).

Demokraatia õppimisel ja selle mõistmisel aitavad mitteformaalsed õppeprogrammid reageerida muutustele ning edendada arengut. Haridusprogrammed võetakse kasutusele selleks, et vastata ühiskonna spetsiifilistele vajadustele või probleemidele. Kui mitteformaalsed õppeprogrammid koonduvad mõnes piirkonnas konflikti lahendamise ja etnilise tolerantsuse ümber, võime näha, et noorsooprobleemid selles piirkonnas on koondunud just etniliste probleemide ja nende negatiivse mõju ümber.

Praeguses poliitilises situatsioonis pole üllatav, et kodanikuhariduslikud ettevõtmised moodustavad suure osa Aserbaidžaanis mitteformaalsetest õppeprogrammidest. Tegemine pole lihtsalt ühe postkommunistliku maaga; sellel on valitsus, mis on demokraatiast veel väga kaugel (Namazov 2003) ning täidesaatval võimul on monopol nii seadusandliku võimu kui ka kohtuvõimu üle (Ismaylov 2003). Samal ajal näevad sõltumatud eksperdid (*ibid*), rahvusvahelised annetajad ja vabaühendused (Temnikov 2004) demokraatiat ühiskonna probleemide lahendamise



eltingimusest. Seega parim osa mitteformaalsetest programmide üle kogu maa viiakse ellu kodanikuhariduse hüvanguks. Mitteformaalsed kodanikuhariduse programmid on Aserbaidžaanis peaaegu eranditult vabaihenduste algatatud. Enam kui 1500 vabaihendust (*ibid*) pakub laia teemaderingi: inimõigused, sallivus ja austus, sooline võrdõiguslikkus, kodakondsus ja identiteet, kohalike ja piirkondlike võimude töö ja koostöö nendega, noorsoo osavõtt valimistest ja osalus valimisjärgsel perioodil, valijate harimine ja demokraatiaalane haridus.

Ehkki pole olemas ametlikke teadusuuringuid ega arvnäitajaid, võib väita, et kodanikuharidus (ja selle osana ka laste ja noorte oma) on Aserbaidžaanis vabaihenduste sektori esmane ja tähtsaim prioriteet. See on valdkond, kuhu läheb enamik välismaiseid annetusi.

Vaatamata märkimisväärselt suurele finantsabile tuleb tõdeda, et kodanikuhariduse vallas tegutsevate vabaihenduste olemasolust ja tegevusest, nagu ka teiste vabaihenduste omast, ei tea lai avalikkus õigupoolest suurt midagi. 2002. aasta küsitluse „Vabaihendused ja nende roll Aserbaidžaanis” järgi oli vaid 16% üldsusest teadlik vabaihenduste olemasolust. Ehkki avalikkuse teadlikkus on suurenenud võrreldes 2001. ja 2000. aastaga, mil vastavalt 11,3% ja 7% elanikkonnast väitis end teadvat või olevat kuulnud sõna „vabaihendus”, on teadlikkus ja tunnustus siiski veel väga napp (ISAR-Azerbaidžan 2002).

Aserbaidžaanis areneva kodanikuühiskonna teiseks tunnuseks on väga suur sõltuvus annetustest. Paljud vabaihendid kavandavad oma tööd nii, et see sobituks rahvusvaheliste või ka riiklike doonororganisatsioonide seatud eelistuste ja programmidega. See, et vabaihendusi nähakse pigem rahaturuna kui muutuste platvormina, on suuresti tingitud mõnede doonorstruktuuride poliitikast. Selle tulemusena pole eriti üllatav, et paljud vabaihendid ei suuda mingeid sotsiaalseid muutusi tekitada – nad isegi ei sea seda eesmärgiks. Nad kaovad niipea, kui lõpeb finantstoetus või siis jätkavad vaid „paberil”. Üheks näiteks on maapiirkondade vabaihenduste võrgustiku programm, millesse ÜRO arenguprogramm UNDP on investeerinud ligi miljon USA dollarit, siiski pole maapiirkonnas ikka veel tegutsevaid vabaihendusi ega toimivat võrgustikku (Radjabov, Aliyev 2004).

Siiani töötab enamik püsivamalt tegutsevaid vabaihendusi isoleerituna. Nende koostöö on napp ja töös puudub järjepidevus. See kehtib kogu kolmanda sektori kohta, sealhulgas vabaihenduste kohta, mis töötavad eri valdkondades. Aserbaidžaanis on vähem kui 20 laste ja noorte kodanikuhariduse vabaihendust (Borsotti 2003). Igal organisatsioonil on erinev lähenemine: üks kasutab meetodina vaidlusklubi, teine Interneti-foorumit ja *online*-projekte, kolmas aga osaleb spetsiaalsetes õpilasvahetustes. Iga organisatsiooni töö ulatus on väga piiratud ja senini on koostöö olnud nõrk.

2003. aasta suvel panid kaks rahvusvahelist organisatsiooni – Avatud Ühiskonna Instituut (OSI) ja katoliiklik misjoniteenistus (CRS) ette moodustada kodanikuhariduse liit, et koordineerida mitteformaalset tegevust kodanikuhariduse valdas Aserbaidžaanis.

CRS on Kaukaasia regioonis keskendunud peamiselt humanitaarabile, seda ennekõike Armeenias. Alles viimasel ajal on nad võtnud ette ka haridusprogrammid

ja hakanud oma tegevuse geograafilist ulatust laiendama. 2001. aastal avasid nad väikese kontori Bakuus.

OSI loodi 1997. aastal, arendamaks ja edendamaks avatud ühiskonna ideed Aserbaidžaanis. See ühendus on saanud mitme suurema programmi rahastajaks ja initsiaatoriks, toetades vaba juurdepääsu teabele ja haridusele ning kodanikuühiskonna arendamist. Nende haridusprogrammid on keskendunud haridusreformile, õpetajate koolitusele, ajalooõpikute parandamisele ja õppekava ümberkorraldamisele. Kuigi organisatsioon ise töötab mitteformaalse hariduse sfääris, on selle praktiline töö kõige enam seotud pedagoogidega formaalhariduse keskkonnas.

Seega põhines ettepanek moodustada liit just nende kahe organisatsiooni vajadusel suurendada nii oma töö haaret kui ka selle mõju. Kuid sellise liidu vajadus ulatub kaugemale. Uuringud näitavad, et väga vähe inimesi on tuttav kodanikuühiskonna, aktiivse kodanikkonna, demokraatia ja inimõiguste kontseptsiooniga, ja neist vähestest teab vaevu keegi, mida oma teadmistega peale hakata (Kazimzade *et al.* 2003). Eeltoodud teemasid omandatakse – kui seda üldse tehakse – peamiselt passiivselt, mitte interaktiivselt või kaasavalt (*ibid*). Kodanikuhariduse osapoolte vahel ei ole ühist arusaama hariduse sisu kohta. Nii võib väita, et vaja on välja kujundada nii mitteformaalse hariduse vabaihendid kui ka ühised standardid ja kontseptsioonid.

OSI ja CRS kutsusidki kohale rahvusvahelised koolitajad, et õpetada vabaihendustele liidu moodustamist ja koostööoskusi. Doonorite rahastatud ja organiseeritud töötubades kavandati liidu otsustusmehhanism. Paraku ei hakanud kavandatud struktuur tööle – niipea, kui doonorite juhitud seminarid lõppesid, pöördus iga ühendus tagasi oma tavaliste tegevuste ja publiku juurde, ehkki rahvusvahelised vabaihendid lootsid, et mehhanism käivitub.

Toona oli selline ebaõnnestumine kõigile suureks pettumuseks, kuid tagasi vaadates polnud selles midagi üllatavat. Sara Rzayeva asus OSI juures haridusprogrammi koordinaatorina tööle septembris 2003; tema kohustuste hulka kuulus ka instituudi poolt varem samal aastal moodustatud Kodanikuhariduse Liidu tegevuse edasiviimine. Oma esimestele tööpäevadele mõeldes meenutab ta:

„OSI domineeriv ja juhtiv positsioon selles liidus oli ilmne juba selle põhjal, kuidas projekti varasemaid staadiume kirjeldati. Räägiti, et 2003. aasta suvel organiseerisid ja rahastasid OSI ja CRS koos nädalapikkuse treeningu rühmale kodanikuhariduse vabaihendustele, õpetades neid liitu moodustama. Need Aserbaidžaanis vabaihendid „ei teadnud, kuidas kootööd teha ja neid tuli õpetada”. Sel eesmärgil rahastas OSI USA ekspertide kohaletoomist – Garth Katner oma rühmaga organisatsioonist *Global Learning Works* – et õpetada kohalikele ühendustele, „kuidas koos töötada”. See väljaõpe oli äärmiselt viljakas, sest osalejad pidid treeningtsükli lõpuks valmistama ette liidu asutamisdokumendid ja struktuuri.”

Kahe peamise initsiaatori – OSI ja CRS-i – lähenemine kodanikuhariduse liidule tähendas selget hierarhiat ja tugevat võimust lähtuvat suhet. Selline ülalt-alla lähenemine ei võimaldanud tekkida võrdset partnerlusel. Kohalikud vabaihendid tundsid, et neil ei ole võimu ega kontrolli otsustamisel, neile ei anta



piisavalt vabadust ning nii ei tundnud nad end täisväärtuslikuna. Üleriigiline üleskutse huvilistel liiduga ühineda seadis liidu eesmärgiks „vajaduse saavutada kodanikuhariduses püsiv mõju õpetajate ja õpilaste haridusele ja suhtumisele (OSI-AZ 2003),“ mis viitab doonorite tööle formaalharidusasutustega, kuid välistab täiesti vabaühenduste töö mitteformaalses hariduses.

Sara Rzayevale, kes ise oli varem töötanud ühes väikeses kohalikus vabaühenduses, näis eeldus, et kohalikud ühendused pole võimelised iseseisvalt ja edukalt töötama, algusest peale vale olevat. Selle vale eelduse põhjalt oli kerge süüdistada kohalikke ühendusi liidu moodustamise ebaõnnestumises: kohalikud ühendused polnud ikka veel „ära õppinud, kuidas koostööd teha ja ise töötada“. OSI toonane lähenemine pigistas vale lähtekoha ja metoodika suhtes silma kinni, oma läbikukkumisi aga õigustati.

Kui ta liidu loomise kursusel osalenutega esimest korda kokku sai, oli ta väga üllatunud nähes, kui palju kogemusi ja pühendumust oli nendel inimestel, keda süüdistati liidu läbipõrumises. „Ma olin valmis kohtuma mõne uue ja kogematu liikmega, kuid selle asemel võttis mind koosolekul vastu tohtu hulk kogemusi ja praktilist tarkust. Vaatamata rahanappusele ja infrastruktuurilisele kitsikusele (20 esindatud organisatsioonist oli ainult viiel olemas oma kontor) viisid need ühendused ellu uskumatuid haridusprojekte, millel oli ka reaalse mõju kogukonnale. Miks ei peaks nad suutma koostööd teha?“

Koosoleku ajal sai kiiresti selgeks, et kohalikud organisatsioonid ei pidanud üleskutset üleriigiliselt liituda ühiselt ette valmistatud koostööleppes. Eri organisatsioonid pidasid kodanikuhariduse all silmas eri asju. Teiseks, kui tuleti meelde suvekursuse jooksul ettevalmistatud organisatsioonilist struktuuri, märkisid mõned kohe ära sissekodeeritud mittetoimimise. Kolmandaks, ja kõige olulisemaks tuleks lugeda seda, et nad ei tunnetanud oma osa selles projektis. Üks koosolekul osalenu ütles:

„See oli teie projekt. Teie rahastasite koosolekuid, teie kutsusite meid sinna, teie ütlesite meile, mida me peame tegema ja seadsite tähtsajad. See kõik on nii ülalt-alla kui üldse võimalik... Kuidas me saame end sellises olukorras võrdsete partneritena tunda?“

Järgmistel koosolekutel ja aruteludel kohalike ühenduste juhtide ja liikmetega hakkas Sara Rzayeva nägema liidu teket kui ettevõtmist, mis seisneb läbirääkimistes osalistega kõigi nende valupunktide, nende eelistuste ja organisatsioonilise piiratuse üle. Nad pidid otsustama, kas nad tahavad koostööd teha ja milline võiks see koostöö välja näha. Ühendused ise pidid sõnastama selle, mida nad teha tahavad.

Jagades OSIs oma seisukohti haridusprogrammide direktoriga, sai ta, ise selleks soovi avaldamata, nõusoleku katsetada võrdse partnerluse lähenemist ja proovida teist korda moodustada kodanikuhariduse liitu. OSI osaks jänuks koosolekutele logistilise ja finantsilise toetuse tagamine ning mingite tulemusteni jõudmist ette ei nähtud. Initsiatiiv ja vastutus otsuse eest, kas koostööd hakatakse tegema või ei, jäi kohalikele ühendustele, nagu jäi nende otsustada ka kogu nägemus sellest koostööst ja selle toimimise tingimused. Rahvusvahelised

organisatsioonid nagu OSI, CRS, Norra pagulasnõukogu ja projekt Harmony võinuks võrdsuse ja vabatahtlikkuse alusel diskussioonis osaleda.

Üks muutus lähenemisviisis tõi kaasa kohalike vabaühenduste positiivse lähenemise ja motivatsiooni. Nende ettepanek oli, et enne, kui hakata tegema jõupingutusi tulevase katusorganisatsiooni struktuuri kavandamiseks, tuleks luua ühine arusaam mõistest „kodanikuharidus“. Projekt Harmony tagas *online*-diskussiooniruumi ja vabaühendused, nii kohalikud kui ka rahvusvahelised, proovisid üheskoos kindlaks määrata, milline peaks laste ja noorte kodanikuharidus Aserbaidžaanis olema.

Leiti kaks peamist tunnusoont, mis eristasid seda protsessi kõigist teistest: tõeline vabatahtlikkus ja võrdne koostöö. Olukorras, mida ülal nimetati rahaturuks, tundub mõte oma aja ja osaluse vabatahtlikust panustamisest millessegi, mis ei tööta lähimas tulevikus ei raha ega prestiiži, küllalt ebatavaline. Diskussiooniprotsess toimus kui katse, kontrollimaks, mil määral on asjassepuutuvad organisatsioonid valmis pühendumata, ning oli samas ka projekti püsijäämise eeltingimus. Kui luuakse konkurentsiohkkond kiire raha saamiseks, ei kipu vabaühendused oma plaane ja ideid avameelselt arutama (teised osalised võivad neid oma projektidena esitada).

Kodanikuhariduse liidu diskussioonil osalejad jätsid need mured kõrvale ja otsustasid 2004. aasta jaanuaris, et teevad koostööd võrdsetel alustel ja võrdse pühendumusega, et

- jagada teavet ressursside efektiivsemaks koondamiseks ning tulla välja jõulisemate ja rikastavamate haridusprogrammidega;
- defineerida kodanikuhariduse ühised kvaliteedistandardid ning võtta järelevalvaja roll, et kindlustada nende standardite järgimine;
- teha lobitööd valitsuses, et saavutada kodanikuhariduse prioriteetsus formaalhariduse õppekavas.

Teine katse luua kodanikuhariduse liitu oli esimene juhtum Aserbaidžaanis, mil rühm kohalikke vabaühendusi algatas arutelu mitteformaalsete õppeprogrammide kvaliteedi ning laste ja noorte kodanikuhariduse valdkonna tegevuste süsteemse mõju üle. Sama rühm valmistas ette ka koostööstrateegia valitsustruktuuridega – haridus- ning noorsoo- spordi- ja turismiministeeriumiga – ning teiste noorte kodanikuhariduse vallas tegutsevate organisatsioonide ja võrgustikega.

Paraku ei kestnud selline võrdsuse poliitika kaua. OSI haridusprogrammide direktor ja haridusprogrammide ekspertkomisjon tahtsid kiireid tulemusi. Nad soovisid ühisprojekte, kus ei peaks panustama ühistegevusse ega koostöösse. Sellal kui rühm kohalikke vabaühendusi töötas esimese projekti ideede, tegevuste ajastuse ja liidu organisatsioonilise struktuuri kallal, muutis OSI meelt. Juunis 2004 saatis rahastaja kõik kodanikuhariduse liidu diskussioonidokumendid ja aruanded organisatsioonile Innovations in Education (endisele OSI alaprogrammile, mis oli kaasatud eraldiseisva vabaühendusena alltöövõtu korras), ning palus sellelt kiiret projekti „kõnealustel teemadel“. See projekt kirjutati valmis tõesti kiiresti ja esitati ülepeakaela, misjärel OSI lihtsalt kaotas huvi



viljatute arutelude vastu kodanikuhariduse liiduga. Programmidirektori kokkuvõtte kohaselt olid kohalikud ühendused taas tõestanud oma võimetust koos töötada ja rahastaja pidas vajalikuks töötada edasi vaid üksikute organisatsioonidega (pidades silmas organisatsiooni Innovations in Education).

Järsk äraütlemine oli tõsine tagasilöökk senitehtud tööle ja nende organisatsioonide moraalile, kes olid liidust huvitatud. See rühm jäeti nüüd ilma kümne kuu jooksul tehtud ränga töö tulemustest ning sai kõigele lisaks veel ka süüdistuste osaliseks. See oli „nende endi süü”, sest kollektiivne töö polnud „piisavalt kiire”. Nii sai teine katse luua kõikehõlmav koostööorgan laste ja noorte kodanikuhariduse vallas järsu lõpu.

Kuni selline mälestus ja kogemus projektides edasi elab, jääb Aserbaidžaan ilma kodanikuhariduse organisatsioonide tegevusalusest. See piirab ka juba tehtud töö mõju ja rakendusvõimalusi.

See topelt ebaõnnestumise kogemus Aserbaidžaanis on vaid üks näide rahastaja algatatud projektidest, millelt nõutakse liiga sageli kiireid ja käegakatsutavaid tulemusi ning mis seejärel täiesti sobimatuteks osutuvad. Juhtum on andnud tähtsa õppetunni organisatsioonidele ja asutustele nii Aserbaidžaanis kui ka mujal, rääkides kodanikuühiskonna ülesehitamisest ning suhetest rahastajate ja kohalike vabaühenduste vahel – see on õppetund, millesse paljud Aserbaidžaanis tegutsevad rahvusvahelised organisatsioonid ja rahastajad ikka veel piisava tõsidusega ei suhtu.

Kodanikuühiskonna ülesehitamist ei saa kellelegi peale suruda. See peab tekkima alt üles ja siis, kui selle võtavad omaks kohalikud asjaomased jõud. Igasugune rahastaja või rahvusvahelise vabaühenduse koostöö kohalike algatusrühmade või vabaühendustega peaks toimuma võrdsuse alusel, mitte hierarhiliselt. Arusaam, et kodanikuühiskonda on võimalik luua ülalt alla, eitab kohalike ühenduste iseseisvust ja eeldab, et need on ebakompetentsed. Paljud kohalikud ühendused ei ole välja arenenud just sellepärast, et nende suhtes rakendatav rahastamispoliitika on rajatud sõltuvussuhtele. Seega ei tulene probleemid kodanikuühiskonna ülesehitamisel mitte kohalike organisatsioonide puudulikkusest, vaid segadusest oma õiguste rakendamise ja valmis doktriinide omaksvõtmise vahel. Piirava ja kitsendava mõju tõttu kodanikuühiskonnale peab praegune rahastamispoliitika tegema läbi radikaalse muudatuse.

Kirjandus

Borsotti, M. (ed) (2004) *Azerbaijan Human Development Report 2003*, UNDP: Baku.

ISAR-Azerbaijan (2002) *Public Awareness Survey: NGOs and Their Role in Azerbaijan*. http://www.gateway.az/cl2_gw/files/2003/11/08/071844285_o.pdf.

Ismayilov, E. (2003) „Kechid Dovrunde Azerbaycanda Vetendash Quruculugu problemleri”, – Namazov, E. (ed) *Musteqilliyimizin On Illiyi: ugurlarimiz, itkilerimiz*, Yeni Nesir: Baku.

Kazimzade, E. et al. (2003) *Human Rights Education in Schools in Azerbaijan*, Open Society Institute – Assistance Foundation Azerbaijan: Baku.

Namazov, E. (2003) „Kechid Dovru Qanunauygunluqlarinin Beynelxalq Tecrubesi ve Azerbaijan”, – Namazov, E. (ed) *Musteqilliyimizin On Illiyi: ugurlarimiz, itkilerimiz*, Yeni Nesir: Baku.

OSI-AZ (2003) *Azerbaijan Civic Education Coalition Nationwide Call for Interest*. <http://www.osi-az.org/an23.shtml>.

Radjabov, R., Aliyev, R. (2004) „Деньги рожают власть о власть – довольных и недовольных”, *Obozrevatel*, 20: <http://www.obozrevatel.net/archive/o20/socium.html#i>.

Sahlberg, P. (1999) *Building Bridges for Learning – The recognition and value of non-formal education*, European Youth Forum: Brussels.

Temnikov, R. (2004) „Почему не обвиняют в ангажированности и бездействии?”, *Obozrevatel*, 16: <http://www.obozrevatel.net/archive/o16/poli-tics.html#2>.

<http://www.un-az.org/undp/>

<http://www.catholicrelief.org>

<http://www.globallearningworks.org/>

<http://www.educationforward.org.az/>





--> 13. Järeldused

Lynne Chisholm ja Bryony Hoskins

Selle raamatu struktuur sarnaneb teadmiste ringikujulisele rajale, mis kaardistab noortesektori mitteformaalse õppe maailma, kaasa arvatud teeviidad (vahepalad) selliste omavahel põimunud alade juurde nagu poliitika, praktika, osalejad ja professionaliseerumine. See teadmiste kaart kajastab ka uurimistööd ja arendusprojektide uurimusi (Ajello ja Belardi; Azzopardi; Gerzer-Sass; Morrey ja Drowley; Preißer), professionaalse arengu teemasid (Kovács; Rzayeva ja Carsten), rakenduslikku uurimistööd (Colley; Søgaaard Sørensen) ja kontseptuaalset analüüsi (Bechmann Jensen; du Bois-Reymond). Mitteformaalse õppe kontseptsioon ja selle rakendamine kindlate põhimõtete ja tegevuste kogumina on teljeks, mille ümber kõik teised toetavad tegurid keerlevad. Sellel teljel tegutsevad mitteformaalsed noortejuhid ja noorsootöötajad, kelle töö on nii rahvusvaheline kui ka kultuuridevaheline väärtus.

Sellelaoline orientatsioon ja fookus ei tähenda, et üks põhimõtete ja tegevusviiside kogum, näiteks need, mida nimetatakse mitteformaalseiks, on olemuslikult, tingimata ja alati paremad kui teised. Eri rühmad või ka individiidid õpivad kõige erinevates oludes ja kasutavad paljusid meetodeid mitmesugustel eesmärkidel – seetõttu on kasulikum rääkida formaalse-mitteformaalse-informaalse ahelast, mõistes, et näited elust võivad koosneda mitmest iseloomulikust joonest ja seetõttu asetseda selle ahela eri kohtades (Colley, Hodgkinson, Malcolm 2003; Chisholm *et al.* 2005; Colley selles väljaandes). Samal ajal väärib väljaspool formaalseid haridus- ja koolitusasutusi toimuv õppetegevus rohkem esiletoomist ja suuremat tunnustust. Selliste võimaluste kasutamine ning individuaalne ja sotsiaalne kasu, mis neist tõuseb, rikastab hariduse tagamise ning selles osalemise laiemat haaret ja ulatust tervikuna.

Du Bois-Reymond väidab, et mitteformaalne õppetöö on asjakohasem teadmiste orienteeritud ühiskonnas ja majanduses, sest oskuste ja pädevuste hulka, mida nad vajavad nii tööturul kui ka aktiivseks osalemiseks kodanikuühiskonnas, kuuluvad just need, mida mitteformaalse õppe sisu ja meetodid just eriliselt toetavad. Mitteformaalse hariduse õppekava ja käik on võimelised muutuvatele vajadustele ja nõudmistele ka paindlikumalt reageerima, juba seepärast, et nad pole „tarastatud” seaduslike ja institutsionaalsete ettekirjutuste ja tingimustega. Elus toimetulekuks vajalikel oskustel, sotsiaalse suhtluse pädevusel, sallivusel tundmatu suhtes ja võimel lahendada probleeme rühmatasandil



on mitteformaalse õpikeskkonnas tähtis roll. Tähtsusetu pole ka asjaolu, et mitteformaalne noorteharidus lähtub põhimõttest pühenduda demokraatlikele ja solidaarsetele väärtustele, mis kajastuvad õppetegevuse sisus ja eesmärkides. See omakorda toetab uuenemise protsessi Euroopa kodanikuühiskonnas, eriti seepärast, et see võimaldab kriitiliselt vaadelda noorte osalemise vorme ja tähendusi demokraatlikes poliitikates ning anda noorele kaasa positiivne suhtumine kultuurilistesse, etnilistesse, keelelistesse ja religioossetesse erinevustesse.

Vaatamata sellele, et mitteformaalse noorteõppe järele on vajadus ja sel on ka selgeid eeliseid, on poliitiline ja rahaline toetus küllalt tagasihoidlik. Konkurentressursside pärast on äge, samas on ebaselge, milles ikkagi seisneb hea tava ja kvaliteet – see loob omakorda olukorra, et valdkonnas on väga paljudel lihtne tegutsema asuda. Väide, et mitteformaalset haridust ja selle tulemusi pole võimalik mõõta ja hinnata nii, nagu seda formaalse hariduse ja koolituse keskkonnas ja kursustel mõistetakse ja praktiseeritakse, on kahtlemata õigustatud. Kuid sellest ei järeldu, et mitteformaalne sektor ja selle praktikud ei suuda väljendada oma töö õppeväärtust. Liikumine selles suunas, et luua tõendipõhine baas mitteformaalse noortehariduse edasise arengu toetamiseks, oli ka põhjuseks, miks korraldati seminar, mille tulemusena valmis käesolev väljaanne. Siinsed järeldused keskenduvad seetõttu sellele, et kaardistada olemasolevad tõendid ja lüngad, mis tuleb täitsa tulevikus.

Mitteformaalse õppe defineerimine jääb siiski veel noorsoosektori aruteluteemaks, ehkki ühine lähtealus eri seisukohtade vahel on praegu ehk suurem kui kunagi varem, olles tähtsam kui lahknevused nende vahel. Selgelt väärtuspõhine definitsioon on tähtis nii sektori töötajatele kui ka vabaihendustele. Paljude meelet on kindla piiri tõmbamine mitteformaalse ja informaalset õppe vahele ühelt poolt ning formaalse hariduse vahele teiselt poolt tähtis ja väga positiivne. Teatud aja tagant kuulub ka murehääli, et levitades mõisteid nagu „kvaliteedikriteeriumid ja -standardid”, on oht, et hindamise ja tunnustamise vahendid võivad „mitteformaalse formaliseerida” ja seega neutraliseerida või ka aktiivselt vastu töötada sellele, mis teeb mitteformaalse õppimise nii eriliseks ja positiivseks alternatiiviks. Selles sektoris tegutsejad ja toetajad on töötanud kaua, et moodustada oma valdkond, seetõttu ei näi väljavaade olla hõlmatud laiaulatuslikku hariduse ja koolituse „impeeriumisse” ei ahvatlevana ega ka midagi olulist andvana.

Mitteformaalse õppeprotsessi väärtuslikemaiks komponentideks on avatus, paindlikkus ja uuenduslikkus. Tekib küsimus, kuidas tagada, et need jääksid püsima ka siis, kui sektor tervikuna „ülesmäge liigub”, et omandada veel lisaväärtust lisaks sellele, mida ta juba praegu pakub ja saavutanud on. Üles liikumiseks ei pea sektori väärtused olema nähtavad pelgalt väljastpoolt, vaid see peab saama ka sisemiselt selgeks. Heade tavade jagamine kogukonnas on muutunud tavaliseks, kuid tõenditepõhise aluse rajamiseks ja väärtuse kasvatamiseks on vaja palju enam. Välisvaatlejal, kes pole tuttav viisiga, kuidas õppekavasid ja pedagoogilisi põhimõtteid mitteformaalse hariduse igapäevapraktikas interpreteeritakse ja väljendatakse, on raske mõista, mis ja miks toimub. Søggaard Sørenseni analüüs mitteformaalse õppe rituaalidest ja nende varjatud tähendus on selle näiteks, kuidas uurimuspõhine lähenemine võib aidata

asja mõista. Kovacs aruanne annab ettekujutuse, kuidas mitteformaalse õppe meetodeid saaks tulevikus professionaalselt dokumenteerida, samas kui Garcia Lopezi (2005) ATTE-kursuse dokumentatsioon on näiteks mahukast õppekava kirjeldusest, mille alusel saab moodustada tõsiseltvõetava allikmaterjalide arhiivi sektori tarbeks. Rzayeva ja Carsteni tähelepanu keskendus omakorda küsimusele „miks”, püüdes mõista mitteformaalse hariduse poliitilist mõju üleminekuühiskondades. Selline töö peab muidugi jätkuma, kuid lisaks sellele tuleb:

- kirjeldada detailselt mitteformaalse hariduse kursustel omandatud ja täiustatud oskusi ja pädevusi;
- kujundada ja katsetada õpitulemuste ülestahendamise ja hindamise selget ja arusaadavat viisi;
- töötada välja kvaliteedikriteeriumid.

Igapäevaelus omandatavaid oskusi ja pädevusi võib dokumenteerida ja neile hinnangut anda, nagu on näidatud siinsetes kaastöödes (Ajello ja Belardi; Gerzer-Sass; Preißer). Sellistes vahendites on potentsiaali, et tunnustada puuetega inimeste, marginaalsete või väljajätute rühma kuuluvate võimekust ja saavutusi. Järgneva ja pikemaajalise mõju uuringud annaksid tõendeid nende sotsiaalse ja majandusliku kasu kohta. See on ülesanne, mille YOUTHi programm võiks tulevikus ette võtta, eriti kui see oleks seotud initsiatiividega, mis on juba riigiti algatatud ja mille kohta ka selles väljaandes näiteid tuuakse (Azzopardi; Morrey ja Drowley). Need näited osutavad kõrghariduse sektorile, püüdes rakendada mitteformaalse õppeprotsessi printsiipe ja kogemusi kursustel, mis lõppevad formaalse kvalifikatsiooniga. Euroopa tasandil on Euroopa Nõukogu ja Euroopa Komisjon toetanud edasijõudnute koolituse katsekursust (ATTE) ja lühiajalist koolitust Euroopa kodakondsusest. Praegu on Euroopa Nõukogus töös noorsootöötajate ja noorsoojuhtide portfelli arendamine, mis peab selleks, et luua elujõulist töövahendit nende oskuste ja pädevuste hindamiseks, sisaldama ka ametialast profiili.

Vast kõige ilmsem uurimuslik ja arenduslik tühimik seisneb selles, mida tähendab olla „mitteformaalne noorsookoolitaja”. Kuidas see erineb „noorsootöötajaks” või „noortejuhiks” olemisest? Milline on nendevaheline suhe ja kus on need olulised erinevused vabatahtlike (mittetasustatavate) ja professionaalsete (tasustatavate) praktikute vahel? Olukorra teeb veelgi keerulisemaks see, et pole selget pilti:

- üldisest skeemist varasemate, toimuvate ja ka tuleviku koolituskursuste kohta;
- millised kursused on millistele oskustele ja pädevustele keskendunud;
- kogemuste ja teadmiste tasemest, mida kursus eeldab;
- ulatusest, milles koolituse andmine ei vasta mitte ainult potentsiaalsete osavõtjate, vaid ka rahastajate ja osalejate vajadustele üldisemalt;
- kursuse kvaliteedist ja kokkulepitud standarditest, millest nad peaksid kinni pidama;
- milline oleks sobiv ja tõhus õpitulemuste hindamine selletaolistel kursustel;

- kust inimesed, kes tahavad sellesse valdkonda tasustatavate professionaalidena tööle tulla, võiksid leida kutse- või karjäärijuhiseid, mida teha, mis tingimustel ja millised on olemasolevad võimalused.

Kõik see peegeldub faktis, et „mitteformaalne noortejuht Euroopas” on alustatud ning praktikute töölevõtmise ja töötamise tingimused ses vallas on kehvad. Valdkonna kui terviku pühendumus humanitaarsetele ja ühistele väärtustele ei võimalda sel teemal valjuhäälselt sõna võtta, sest paljud noored inimesed on veelgi hullemas olukorras, ning need, kes on otsustanud selles sektoris töötada, ei ole enamasti inimesed, kes seaksid esiplaanile materiaalsed väärtused. Siiski tuleb vaadata ka seda müüdi külge. Kes peaks olema suuteline töötama noorte inimestega, käsitledes nende jaoks väga keerukaid ja tundlikke teemasid? Mida peetakse halvaks tavaks ja mida tuleks teha, kui midagi sellist aset leiab?

On selge, et lähiaastatel võib näha teatud arengut. Euroopas annab tuge mitteformaalse õppimise tunnustamisele võimalus, et 2006. aastal võetakse vastu sellekohane Euroopa Nõukogu resolutsioon. Euroopa Nõukogu ja Euroopa Komisjoni noorsooaldkonna partnerlusprogrammi raames, mis algatati 2005. aasta alguses, on Euroopa noorsoopoliitika keskus kujunemas mitteformaalse õppe Interneti-põhiseks andmepangaks¹. Seda allikat varustatakse juba olemasolevate materjalidega kogu Euroopast, kuid sinna võivad lisanduda ka rakenduslike uurimistöde projektid, mida on rahastatud Euroopa uurimis-, haridus-, koolitus- ja noorsooprogrammide kaudu, k.a need, mis tulevad otse noorsoosektori partnerlusprogrammide kaudu. Tehakse ka plaane spetsiaalse Bologna magistrikraadi andmiseks noorsootöö uuringute eest Euroopa partnerluse mudelis, mis peaks looma ühisosa mitteformaalse õppe ja ametlike kvalifikatsioonide omandamise võimaluste vahel.

- Teemad, mida oleks vaja uurida rakendusuuringuga

- Mitteformaalne noortekoolitamine kui tegevusala ja elukutse.
- Mida tähendab mitteformaalne noortekoolitaja kui amet ja eriala praktikute ametiliit ning kuidas seda kõige paremini turustada?
- Millised on mitteformaalse noortekoolitaja põhilised oskused ja pädevused ning kuidas on võimalik neid õigesti ja efektiivselt üle kanda, omandada ja hinnata ning milliste standardite alusel seda teha?
- Mida noorsoosektori eri huvirühmad mitteformaalselt noortekoolitajalt ja mitteformaalselt õppelt ootavad (= teha hindamises 360kraadne pööre, võttes arvesse pakkumist ja nõudlust) ning mida teha, et sellele ennetavalt ja kriitiliselt reageerida?
- Milline on pakkumine Euroopa ja kohalikul tasandil (= kaardistamisülesanne) ja millised on selles sektoris teed pädevuste ja kvalifikatsioonini ning kellele, kus ja mis tingimustel seda tehakse? Kui palju eripäraseid, võrdse väärtuse ja tunnustusega võimalusi saab üldse luua ja omavahel siduda?

- Mitteformaalne õpe noorsoosektoris kui selgelt eristuv haridusliku praktika võimalus

- Milles seisneb selle sektori mõisteline ülesehitus (= Euroopa sõnastiku loomine)?
- Mis on noorsoosektori mitteformaalse õppe kesksed eetilised, filosoofilised ja hariduslikud printsiibid ning kuidas selle valdkonna tegevused ja eesmärgid erinevad (näiteks) noorte inimestega tehtava sotsiaaltöö omadest?
- Kuidas on üles ehitatud mittetraditsioonilise õppe õppekava, milline on selles kasutatav pedagoogika ja kus võib näha konkreetseid eesmärke teenivat selgelt eristuvat didaktikat?
- Milline on selle sektori majanduslik ulatus tööturu segmendina ning millised on selle töö majanduslikud kasutegurid ühiskonnale tervikuna?

Märkused

1. Teavet saab Interneti-aadressilt www.youth-knowledge.net.

Kirjandus

Chisholm, L., Hoskins, B., Søgaard Sørensen, M., Moos, L., Jensen, I. (2005) *At the end is the beginning: training the trainers in the youth field*. Council of Europe Publications: Strasbourg.

Colley, H., Hodkinson, P., Malcolm, J. (2003) *Informality and formality in learning*. Report for the Learning and Skills Research Centre, London. <http://www.lsrc.ac.uk>.

Garcia Lopez, M. A. (2005) *Advanced Training for Trainers in Europe*. Curriculum Documentation. Council of Europe Publications: Strasbourg.



--> Autorid

Anna Maria Ajello on Rooma La Sapienza ülikooli õppejõud ning psühholoogia-teaduskonna arengu- ja sotsialiseerumisprotsesside osakonna juhataja. Ta on Euroopa sotsiaalfondidest rahastatavate projektide hindamise komisjoni esimees Trientis (Itaalia). Tema tööd keskenduvad pädevustele ja hinnangu andmisele, hariduspsühholoogilisest aspektist jälgib ta aga sotsiaalteaduse õppekava kognitiivseid probleeme, teadmiste omandamist koolis, täiskasvanuõpet organisatsiooni kontekstis ja soolisi erinevusi.

Anthony Azzopardi, PhD, on vanemõppejõud ja noorsoouuringute programmi koordinaator Malta ülikoolis. Ta juhib Euroopa Nõukogu noorte ja spordi direktoraadi juures asuvat uurimistöö komisjoni. Samuti kuulub ta rahvusvaheliste ekspertide rühma, kes vaatab üle Euroopa Nõukogu noorsoopoliitikat. Tema uurimistöö ja publikatsioonid käsitlevad noorsoopoliitikat ning mitteformaalse õppe väljatöötamist ja edasiarendamist.

Torben Bechmann Jensen on sotsiaalpsühholoogia doktor ja Kopenhaageni Ülikooli psühholoogiaosakonna abiprofessor. Uurimiserühma EGRIS liige (<http://www.iris-egris.de/yoyo/partners.phtml>) ning ülikooli rakendusliku sotsiaalpsühholoogia keskuse kaastöötaja. Lisaks on ta Taani sotsiaalteaduste ajakirja *Nordiske Udkast* peatoimetaja ja rahvusvahelise sotsiaalteaduste ajakirja *Outlines* toimetuse liige.

Cristina Belardi on uurija ja projektijuhtimise koolitaja ning Rooma La Sapienza ülikooli arengu- ja sotsialiseerumisprotsesside osakonna doktorant. Ta on töötanud riiklike ja rahvusvaheliste projektidega teemadel nagu informaalne ja formaalõpe; ametialane pädevus ja ettevõtte õppeprotsessid, kogukonnad ja tavad, õppimine koolis ja sellest väljaspool, soerinevused IT-vahendite kasutamisel ning sookuluvus ja teadus. Praegu osaleb ta Euroopa haridus-, koolitus ja noorsooprogrammide ning Itaalia regioonide ja omavalitsuste projektide käivitamisel.

Andreas Carsten elab Berliinis ja töötab vabakutselise koolitaja, kirjaniku ning riiklike ja rahvusvaheliste organisatsioonide, fondide, parteide, firmade ja valitsusasutuste konsultandina. 1998–2000 töötas ta Euroopa noortefoorumi peakorteris Brüsselis, olles vastutav nii formaalset kui mitteformaalset haridust ja koolitust käsitlevate teemade eest. Ta on spetsialiseerunud haridusele kodakondsuse ja inimõiguste vallas ning õpetajate ja koolitajate formaalsele ja mitteformaalsele koolitamisele. Tema eriline huvi on koondunud komplekssete



ja realistlike kvaliteedistandardite väljatöötamisele koolituse hindamiseks (vt *Coyote 10*, november 2004 <http://www.training-youth.net>). Ta oli Euroopa Komisjoni / Euroopa Nõukogu noortekoolituse partnerlusprogrammi koolitusmaterjalide kaasautoriks ning tõlkis saksa keelde Euroopa Nõukogu inimõigusala-se hariduse käsiraamatu COMPASS.

Lynne Chisholm õpetab Innsbrucki Leopold-Franzeni Ülikoolis kasvatusteadusi ning on kasvatusteaduste instituudi direktor. Olles sageli avaldatud spetsialist võrdleva ja kultuuridevahelise hariduse, koolituse ja noorteprobleemide alal, on ta ka regulaarselt kaasatud nende valdkondade rahvusvahelistesse uuringutesse. Peale kaht aastakümnet ülikooli õppejõuna ja uurijana Põhja-lirimaal, Inglismaal, Kanadas ja Saksamaal, töötas ta aastatel 1996–2001 Brüsselis Euroopa Komisjoni hariduse ja kultuuri peadirektoraadis, millele järgnesid kolm aastat Euroopa kutsehariduse ja koolituse arenduskeskuses Thessalonikis, kus ta tegeles elukestva õppega, kombineerides seda professoriga Newcastle'i ülikoolis, ja seejärel Taani kõrgemas kasvatusteaduste koolis. Ta tegutseb aktiivselt rahvusvahelistes ametiorganisatsioonides ja töөрühmades, olles ka valitavatel ametikohtadel.

Helen Colley, PhD, Manchesteri linnaülikooli haridus- ja sotsiaaluuringute instituudi vanemteadur ning karjäärihariduse ja -nõustamise instituudi teadur. Tema uurimistöö noorte juhendamise kohta (*Mentoring for Social Inclusion, RoutledgeFalmer: 2003*) on võitnud kaks riiklikku auhinda. Ta on formaalse, informaalset ja mitteformaalset õppe teoreetilise käsitluse kaasautor, hiljaaegu koostas ta mitteformaalsest ja informaalset õppest ülevaateuuringu, millele tugineb ka osa tema käesolevale kogumikule tehtud kaastööst. Praegu uurib ta õpikultuure ja -traditsioone.

Steve Drowley, kes alustas oma karjääri prantsuse keele õpetajana, on riikliku noorsooameti kvaliteedistandardite töөрühma juht. Tema erialaks on töөрjõu arendamine, haridus- ja koolitusstandardid, noorsooteenuste kvaliteedimärk, kvaliteedi kindlustamine, innovatsioon ja areng noorsootöös. Ta on töötanud viis aastat Devonshire'i noorsooteenistuste juhina, olles enne seda koolitusametnik, vabatahtliku noorsooteenistuse koordinaator ja noorsootöötaja.

Manuela du Bois-Reymond on Leideni ülikooli hariduse ja noortesotsioloogia emeritprofessor. Ala, mida ta uurib, millest kirjutab ja mille avaldamisest huvitub, on peresuhted, noorte sisenemine tööturule ja uued õppimisteooriad kultuuridevahelisest võrdlevast aspektist. Ta on Euroopa uurimusrühma EGRIS liige, võtab aktiivselt osa debattidest noorsoopoliitika üle ning on kõrgelt hinnatud noorte- ja haridusprobleemide ekspert. Hiljaaegu lõpetas ta Euroopa Nõukogu tellitud uuringu (http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Youth/ST2003_non_formal_education.pdf), mis käsitles seoseid formaalse ja mitteformaalse hariduse vahel.

Annemarie Gerzer-Sass on teadur ja perepoliitika osakonna asejuhataja Münchenis Saksaa noorsooinstituudis, kus ta on töötanud alates 1981. aastast ajaloolase ja sotsiaalteadlasena. Tema erialaks on suhted pereelu ja tasustatava tööelu vahel, lapsehoiu võimalused ning munitsipaal- ja eralastehoid, perekonna eneseabi projektid ja nende hindamine. Ta kuulub paljudesse riiklikesse, piirkondlikesse ja kohalikesse valdkondlikesse komiteedesse ning on koostanud kaks valitsuse aruannet noorteprobleemide kohta.

Christian Glahn, kasvatusteaduste ja informaatika magister, on õppinud Berliinis ja Innsbruckis, kus töötab praegu oma doktorikraadi kallas. Tema huvivaldkondadeks on internetipõhine õpe, teadmiste juhtimine ja IT mitteformaalses õpikeskkonnas. Paralleelselt akadeemilise tööga juhib ta avatud vabavaraprojektide arendamist.

Bryony Hoskins on noorteuuringute koordineerimise eest vastutav ametnik Euroopa Komisjoni ja Euroopa Nõukogu ühisprogrammis. Seega vastutab ta uurimisseminaride ja publikatsioonide väljaandmise eest, muu hulgas korraldab ta seminari, mille materjalidel põhineb käesolev väljaanne. Ta oli noorsoopoliitika keskuse looja (<http://www.youth-knowledge.net>) ja juhib Euroopa noorteuuringute partnerlusvõrgustikku. Varem töötas ta mitteformaalse noortekoolituse programmide hindajana, hinnates muu hulgas ATTE partnerlust ja Euroopa Komisjoni SALTO kursust. Enne seda stažeeris ta Euroopa Komisjoni noorteüksuses. Bryony sai doktorikraadi sotsioloogias ja sotsiaalpsühholoogias Brunei Ülikoolis.

Erzsébet Kovács töötab koolitaja-haridusnõustajana mitteformaalse hariduse valdkonnas ja kultuuriturismi korraldajate koolitajana Budapesti ärikoolis. Tema erialaks on täiskasvanuharidus; aastaid töötas ta eri tasanditel Ungari noorsoostruktuurides. Aastast 1992 on ta osalenud Euroopa noorteprojektide pikaajaliste koolituskursuste pedagoogilises rühmas. Ta on koolitanud koolitajaid, juhendanud kursusi ja õpetajate täiendkoolitusi. Ta on Ungari täiskasvanute ja elukestva õppe koolitajate, pedagoogide ja teadlaste ühenduse president.

Liz Money on laste töөрjõu arendusnõukogu tegevjuht. Tema karjäär algas keskkonna ja transpordiministeeriumis. Ta on töötanud haridusministeeriumis mitmel ametikohal. Enne seda töötas Liz riiklikus noorsooameti.

Rudiger Preißer töötab föderaalsetes kutsekoolituse instituudis Bonnias, olles varem töötanud rahvusvahelises haridusuuringute instituudis Frankfurdis ja täiskasvanute haridusinstituudis Bonnias. Saksamaal, Ühendkuningriigis ja USA-s sotsioloogiat, majandust ja poliitikateadusi õppinud Preißer kirjutas oma doktoritöö kasvatusteadustest. Tema uurimistöö peateemadeks on sotsiaalne kihistumine ja hariduslik tõrjutus, eluiga ja hariduslik areng ning elukäigu sotsioloogia. See viis teadus- ja arendusprojektideni nii riiklikul kui Euroopa tasandil, arendamiseks, jälgimaks ja hindamiseks instrumente, millega tunnustada mitteformaalse ja informaalset hariduse oskusi ja pädevusi, eriti madala kvalifikatsiooniga ja töötute puhul.

Sara Rzaeva õpib New Yorgis Cornelli ülikoolis arengusotsioloogia osakonnas sotsiaalteaduste magistriõppes. Üks tema peamisi huvisid on analüüsida sotsiaalseid muutusi endises Nõukogude Liidus. Aserbaidžaan, kust Sara pärit on, on rikas nafta, kalamarja ja pagulaste poolest. Maa majanduslik areng, mida rahvusvaheliselt on märgatud seoses uue naftajuhtme avamisega, käib käsikäes vaesuse dramaatilise kasvuga, rahvusluse tõusuga ja konfliktidega, tohutu sund- ja vabatahtliku migratsiooniga ning kultuuriliste, ühiskondlike ja kogukondlike muutustega.

Marianne Sogaard Sorensen veetis palju aastaid töötades, õppides ja reisis Prantsusmaal, Poolas ja Fääri saartel. Ta sai magistrikraadi etnoloogias 1998. aastal Kopenhaageni ülikoolis ja töötas seejärel Kopenhaagenis täiskasvanute hariduskeskuses. Marianne erialaks on mitteformaalse haridussektori sisesed teadusuuringud. 2002. aastast töötab ta Taani pedagoogikaülikooli pedagoogilise antropoloogia osakonnas teadurina. Muu hulgas töötas ta 2003. aastal ka ATTE hindamisuuringute kursusel.

Mark Taylor (<http://www.angelfire.com/mt/Roomfire/mt.html>) on vabakutseline koolitaja ja kirjanik. Juba kuuendast eluaastast alates mitteformaalse õppega seotud olnud, muutus tema elu ühe nädala jooksul, mille ta veetis 14-aastasena noorsoovahetuse korras oma kodulinna sõpruslinnas Saksamaal. Euroopa noorsootöö kontekstis tasub nimetada tema kaastööd kultuuridevahelise õppe edendamiseks ning noorsootöötajate ja -juhtide koolitamisel. Ta on koolitusajakirja *Coyote* toimetuse kolleegiumi liige. Sündinud Brasiilias, on ta elanud Inglismaal, Saksamaal, Prantsusmaal ja Serbias ning kolis hiljaaegu Brüsselisse.

Euroopa Nõukogu publikatsioonide müügiesindajad

BELCIUM/BELGIQUE

La Librairie europeenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
http://www.jean-de-lannoy.be

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel: (1)613 745 2665
Fax: (1)613 745 7660
E-mail:order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CZECH REPUBLIC/ REPUBUQUE TCHEQUE

Suweco Cz Dovož Tisků Praha
Ceskomoravská21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218 FIN-00381
HELSINKI Tel.: (358) 9 121 41 Fax:
(358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
http://www.akatilaus.akateeminen.
com

FRANCE

La Documentation franchise
(Diffusion/Vente France entiere)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33)01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 4015 68 00
E-mail: commandesvel@ladocfranc
aise.gouv.fr
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kleber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33)03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE
August Bebel Allee 6
Am Hofgarten 10
D-53175 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
http://www.uno-verlag.de

GREECE/GRECE

Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINAL 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale
Publikaties PO Box 202, MA de
Ruyterstraat 20 A NL-7480 AE
HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: books@delindeboom.com
http://home-1-worldonline.
nl/~lindeboo/

NORWAY/NORVEGE

Akademika, A/S
Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Gibwna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowski Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
http://www.internews.com.pl

PORTUGAL

Livraria Portugal Rua do Carmo,
70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351)13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.
pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castello 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
http://www.mundiprensa.com

SWITZERLAND/SUISSE

Adeco - Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 0
E-mail: info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LOIMDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.
co.uk
http://www.the-stationery-office.
co.uk
http://www.itsofficial.net

UNITED STATES and CANADA/ ETATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
2036 Albany Post Road
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1)914 271 5194
Fax: (1)914 271 5856
E-mail:info@manhattanpublishing.
com
http://www.manhattanpubtshing.
com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 - Fax: (33) 03 88 41 39 10 -

E-mail: publishing@coe.int

Website: http://book.coe.int