



Vaadates kaugemale koolipingist

Rahvusvaheline uurimus mitteformaalse õppe rollist
ennetamaks koolist väljalangemist



Vaadates Kaugemale koolipingist on projektist Edu-Action 2.0 kogutud andmete tulemus, mida kaasrahastatakse Euroopa programmist Erasmus +, põhimeetme 2 - võimekuse tõstmine noortevaldkonnas - raames.

Selle on välja töötanud Cristiano Inguglia, Enza Manila Raimondo, Roberta Ruggieri e Carlo Faraci. Eelkõige oli Cristiano Inguglia kaasatud uurimisplaani väljatöötamisse ja kvantitatiivse uuringu osade kirjutamisse; Enza Manila Raimondo osales kvalitatiivse aspektiga seotud osades; mõlemad tegid järelduste ja soovitude väljatöötamisel koostööd. Roberta Ruggieri ja Carlo Faraci tegid koostööd konteksti analüüsimisel ja andmete analüüsimisel.

Projekti kohta lisateabe saamiseks ja uurimistöö allalaadimiseks teistes keeltes leiate info projekti veebisaidilt: www.edu-action.eu.

Cristiano Inguglia, Enza Manila Raimondo, Roberta Ruggieri, Carlo Faraci

Vaadates kaugemale koolipingist

**Rahvusvaheline uurimus mitteformaalse õppe rollist
ennetamaks koolist väljalangemist**

Tõlkija Heleri Alles

**Projekti Edu-Action 2.0
koordineerib**



Per Esemplio Onlus
via Saladino, 3-5
90134 - Palermo, Italia
info@peresempionlus.org
www.peresempionlus.org

koostöös partneriga



Euroopa Komisjoni toetus käesoleva väljaande koostamisele ei tähenda väljaandes esitatud sisu kinnitamist. Väljaandes esitatud sisu peegeldab vaid autorite seisukohti. Euroopa Komisjon ei vastuta selles sisalduva teabe kasutamise eest.

“
**Hea haridus on kõige
tugevam relv, mida
saab kasutada
maailma muutmiseks**
”

Nelson Mandela

Sisukord

Sissejuhatus.....	7
Osa 1	
1. Edu-Action 2.0 projekt ja uurimistöö kontekst.....	10
1.1. Edu-Action 2.0 projekt.....	10
1.2. Uurimistöö kontekst.....	12
Osa 2	
2. Edu-Action 2.0 uurimistöö metoodika.....	17
2.1. Uurimistöö eesmärgid.....	17
2.2. Uurimistöös osalejad.....	18
2.3. Läbiviimine.....	20
2.4. Mõõdikud.....	21
2.5. Andmeanalüüs.....	25
Osa 3	
3. Uurimistöö tulemused.....	27
3.1. Mitteformaalne haridus: definitsioonid, tunnusjooned ja meetodid.....	27
3.2. Mitteformaalse hariduse ja formaalse hariduse kokkupuutepunktid (koostöö liigid, roll koolist väljalangemise ennetamisel, eelised)....	37
3.3. Projekti mõju projekti käigus töövarjudeks kaasatud noorsootöötajatele.....	41
Osa 4	
4. Järeldused ja soovitused.....	46
4.1. Järeldused. Vastused esmastele päringutele.....	46
4.2. Avatud küsimused ja soovitused.....	54
Bibliograafia.....	58
Lisad.....	63

Sissejuhatus

Antud dokumendis esitatud uurimistöö viidi läbi projekti Edu-Action 2.0 raames, mis oli algatus mida kaasrahastas Euroopa Komisjon Erasmus+ programmi raames (võimekuse tõstmise projekt noortevaldkonnas – ACPALA) ja mida koordineeris mittetulundusühing 'Per Esempio', mille liige ka antud uurimuse autor on. Edu-Action 2.0 on jällegi paar aastat varasema projekti jätkuprojekt. Algse projekti eesmärgiks oli vahetada osalevate organisatsioonide vahel rahvusvahelisel tasandil parimaid praktikaid ennetamaks koolist väljalangemist.

Võttes arvesse esimese projekti edukust otsustasime kaasata ka teisi organisatsioone erinevatest maadest, kes tegutsevad koolist väljalangemise ennetamisega ja jätkata konstruktiivset lahenduste otsimist läbi kogemuste jagamise. Uurimistöö analüüs, statistika ja olemasolevad strateegiad näitavad selgelt, et probleem on olemas nii Euroopa Liidus kui väljaspool. Vaja on terviklikke lahendusi, mis põhinevad nii professionaalide kogemustel kui teaduslikel meetoditel põhinevat analüüsi.

Selles kontekstis tuleneb eelnevas projektis juba alustatud töö jätkamise tungiv vajadus mitmesugustest teguritest: soovist mitte piirata projekti tegevust noorsootöötajate isiklike kogemuste vahetamisele, vaid lisada lisada töötajate õppereisid partnerorganisatsioonidesse; luua teadlikkuse tõstmise kampaania hariduse olulisuse kohta ja ennekõike viia läbi ülikooli juhitud teadusprojekt mitteformaalse hariduse olulisusest kooli

poolelijätamise ennetamises.

Eelkõige on selles mahus esitatud uurimistöö kavandatud seoses eesmärgiga teha andmed ja uuringupõhised soovitusel kättesaadavaks teadlastele ja teistele professionaalidele, kes on huvitatud koolist väljalangamise ennetamisele kaasaitamisele, kasutades teadmisi ja tööpraktikad antud valdkonnas. Seejuures peame oluliseks rõhutada noorsootöötajate ja kolmanda sektori organisatsioonide rolli üle maailma, kes töötavad päevast päeva nii koos koolidega kui väljaspool koole, et ennetada koolist väljalangemist ja haridustee katkemist. Tihti seda rolli ei tunnustata ning haritlaskond jätab selle üldse tagaplaanile, sest ei mõisteta mitteformaalse hariduse täit potentsiaali. Või veel hullem - nähakse seda potentsiaali kui midagi võõrast ja mitte sobivat formaalõppe kontekstis. Mitteformaalseid praktikad, mudeleid ja meetodeid saab reaalsuses kohandada üle erinevate haridussüsteemide, sest protsessid ja mehhanismid on väga sarnased nii eri kontekstides kui erinevates riikides.

Nagu järgmistest lehekülgedest selgub, võimaldas projekti Edu-Action 2.0 rakendamine osalevate organisatsioonide töötajatel areneda mitte ainult isiklikult, vaid ka professionaalselt tänu võimalusele õppida kolleegide kogemusest, kes seisavad silmitsi sarnaste väljakutsetega oma riikides, millest mõned on sarnased ja teised täiesti erinevad. Uurimistöö tulemus näitas, et projekti lõpus on kõik osalejad leidnud uusi inspiratsiooni ja motivatsiooni allikaid, et jätkata oma tööd püüeldes maksimaalse potentsiaali poole. Töövarjuprojektis ja sellega seotud seminarides (eel- ja lõppfaasis) osalenud noorsootöötajad üllatasid meid oma

kõrge motivatsiooni ja huviga projekti vastu. Nii loodi tänu kõigi erinevate partnerite koostööle tõeliselt ühtne grupp, mis suutis omaks võtta ja kasutada ära eeliseid, mis tulenevad osalejate mitmekesisusest ja potentsiaalidest. Lõpuseminar, kus analüüsiti tervikkogemust, võimaldas teha kokkuvõtteid iga osaleja isiklikust ja professionaalsest arengust ning võrrelda kogemust rühmiti. Kõik demostreerisid, kui oluline on lahkuda oma mugavustsoonist, et oma kogemust rikastada ja leida uut elutähtsat energiat oma projektide jätkamiseks või uute algatamiseks.

Tutvustame siin koos Palermo ülikooli professoriga kooskõlastatud teadusprojekti tulemusi, lootuses, et meie jõupingutused annavad projektile uue käigu - uue etapi Edu-Actioni arendamisel.

Luisa Costa

Project manager Per Esempio Onlus

Osa 1

1. Edu-Action 2.0 projekt ja uurimistöö kontekst

1.1. Edu-Action 2.0 projekt

Projekt, mille raames käesolev uuring läbi viidi, esindab plaani teist osa, mille eesmärk on võimaldada noorsootöötajatele riikide vahelist õpirännet ja mitteformaalset õppimist organisatsioonides, mis tegelevad koolist väljalangemise ennetamisega maailma eri paigus. Lisaks koordineerivale Itaalia organisatsioonile „Per Esempio“ (mittetulundusühing) osalesid ka mitmed mittetulunduslikud partnerorganisatsioonid ja valitsusvälised organisatsioonid erinevates riikides, sealhulgas:

- Asociación Uruguaya de Difusión del Español como Lengua Extranjera, Uruguay
- Asociación Mundus – Un Mundo a tus Pies, Hispaania
- Resource Hub for Development, Keenia
- Seiklejate Vennaskond, Eesti
- Campaign for Change, Nepal

Sel moel suutis projekt kaasata organisatsioone ja töötajaid kuuest erinevast riigist ja neljal erineval kontinendil, omandades seeläbi tõeliselt rahvusvahelise iseloomu - omaduse, mis kujutas endast iseenesest lisaväärtust.

Projekti üldine eesmärk oli võimaldada laste koolist väljalangemise ennetamise töötamisega seotud uute oskuste ja tehnikate omandamist ja kogemuste vahetamist kuue partnerorganisatsiooni

vahel, kes kaasasid 11 oma töötajat läbi koolitustegevuste erinevates partnerriikides. Täpsemalt, Edu-Action 2.0 toetas kahte mobiilsuse taset:

1. üks tase oli suunatud partnerorganisatsioonide liikmetele, kes osalesid erinevates projektikohtumistel ja õppevisiitidel kahes partnerriigis (Eestis ja Keenias), kus noorsootööd ametlikult tunnustatakse;
2. teine tase, oli suunatud noorsootöötajatele, kes veetsid kuu töövarjudena oma organisatsioonide juures ja siis teise kuu ühe partnerorganisatsiooni töövarjuna, olles kokku 60 päeva koolitustel. Mitteformaalse ja formaalse õppe meetodite, näiteks „õppides läbi tegevuse“, fookusgruppide ja aktiivõppemeetodite kaudu suutsid osalevad noorsootöötajad kogeda ja õppida uusi tehnikaid ja meetodeid, millele tugineda edaspidi oma sotsiaal-hariduslikul lähenemisel.

Projekti vältel pakkus Edu-Action 2.0 alust uuringutele, mis käsitlesid mitteformaalse hariduse ja noorsootöö mõju formaalsele haridusele ja kooli poolelijätmise ennetamisele. Seda uurimist juhtis Palermo ülikooli psühholoogiateaduste, pedagoogikateaduse, spordi ja koolituse osakonna uurimisrühm, arengu- ja hariduspsühholoogiaprofessori Cristiano Inguglia teaduslikul juhtimisel.

Lisaks valmis projekti lõpus:

- praegune uurimistöö, mis sisaldab teavet projekti kohta, tehtud uuringute tulemusi ja nende põhjal välja töötatud soovitusi;

- projektipartnerite sotsiaalmeedia kanalite kaudu levitatav teadlikkuse tõstmise kampaania hariduse olulisuse kohta, keskendudes kooli poolelijätmise tagajärgedele.

1.2. Uurimistöö kontekst

Võib tunduda ebatavaline otsus algatada projekt ja koolist väljalangemise uurimus rahvusvahelisel tasandil, võrreldes erinevaid riike ja kontekste. Tegelikuses põhineb projekt tähelepanekul, et kooli poolelijätmise ulatuse uuringud näitavad, et probleem on endiselt aktuaalne nii EL-i liikmesriikides kui ka mujal maailmas ning kuigi mõnel juhul on selle vormid ja tunnused erinevad, on ka olulisi ühiseid jooni. Lisaks keskendus programm Edu-Action 2.0 noorsootöö olulisusele ja mitteformaalse hariduse meetoditele koolist väljalangemise ennetamisel. Tõepoolest, mitmed uuringud (nt. Blaak, Openjuru, & Zeelen, 2013; Council of Europe, 2003; Hoppers, 2007; Rogers, 2004; Rose, 2007; UNESCO, 2013; UNICEF & UNESCO Institute for Statistics, 2011) näitavad, et koolid - ja üldisemalt formaalse hariduse maailm - peavad muutma oma haridusstrateegiaid traditsioonilistest õppeainetest ja õpetamismeetoditest ja lähenema hoopis õpilase- ja õppijakeskselt, et toetada nende motivatsiooni ja aktiivset osalust. Selles kontekstis muutub noorsootöö roll, mitteformaalse hariduse meetodid ning lastele ja noortele suunatud tegevused (sealhulgas ka väljaspool kooli), ülioluliseks ja loovad strateegilise vahendi koolist väljalangemise vähendamiseks kuni 10%, mis on strateegia „EL 2020“ üks peamisi eesmärke.

Itaalias on koolist väljalangemise protsents 14,5% (Eurostat, 2019), mis tähendab vähenemist võrreldes varasemate aastatega (Allikas: MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, 2019) ja on seega saavutanud „EL 2020“-s Itaaliale seatud eesmärgi 16 %. Riigi erinevates piirkondades on siiski olulisi erinevusi, kuna koolist väljalangemine on lõunapoolsetes piirkondades suurem kui Itaalia kesk- ja põhjaosas. Välismaal sündinud õpilaste seas on lahkumise protsents veelgi suurem (Inguglia ja Lo Coco, 2019). Koolist väljalangemise vastu võitlemiseks on rakendatud mitmeid strateegiaid (nt ennetamine ja tasandamine), mis hõlmab sageli mitteformaalsele haridusele tüüpiliste meetodite kasutamist ning koostööd koolide, vabaühenduste ja mittetulundusühingute vahel. Lähemal uurimisel jääb puudu orgaanilisest ja kohaldatavast visioonist, et luua koolist väljalangemise ennetamise riiklik strateegiline plaan, mida võiks rakendada riiklikul tasandil luues standardsed sekkumised ja mis tagaks noorsootöötajate ja mobiilsete noorsootöötajate rakendamise võimaldades omakorda noortel leida motivatsiooni lõpetada põhikool ja jätkata elukestvat õpet.

Eestis on koolist väljalangemise protsents 11,3%, püsides Euroopa keskmisel tasemel, isegi kui see ületab ka ELi 2020. aasta strateegia väljakuulutatud eesmärgi, milleks oli Eesti jaoks seatud 9,5%. Lisaks varjab see keskmine määr maapiirkondade ja linnapiirkondade vahel olulisi erinevusi (keskustes on see 4,9%, äärelinnades ja väikelinnades ulatub see 12,5% -ni ja maapiirkondades kuni 16,8% -ni). Eesti on probleemi lahendamiseks võtnud kasutusele rea meetmeid. Need ulatuvad nõustamiskeskuste loomisest kuni kaasavate õpetamismeetodite kasutamiseni ja õpetajate

täiendkoolitust toetavate tegevusteni. Nende meetmete hulgas on ka majanduslikke stiimuleid; näiteks Eestis on haridus tasuta (sealhulgas ka kõrgharidus), ning sisaldab tasuta koolitoitu kogu põhikooli vältel. Paljud kohalikud omavalitsused pakuvad isegi tasuta transporti koolidele maapiirkondades, kus on oht koolid õpilaste vähesuse tõttu sulgeda. 2018. aastal algatas Eesti Avatud Noortekeskuste Ühendus (ANK) programmi Tugila, mis pakub NEET-noortele (kes pole hõivatud hariduses ega ei tööta) kogu riigis nõu ja isiklikku tuge, et aidata neid haridus- ja eluliste otsuste tegemisel. See programm on ajavahemikul 2015–2018 jõudnud 8000 15–16-aastasessse NEET nooreni ja eesmärk on jõuda veel 6000 inimeseni vahemikus 2019–2021.

Hispaanias on koolist väljalangemise määr viimase kaheksa aasta jooksul järk-järgult langenud, ulatudes 17,9% -ni (Eurostat, 2019), mis on lähedane strateegia „Euroopa 2020“ 15% -le, isegi kui see pole päris saavutatud. Siin on veel piirkondlikke erinevusi: mõned tsoonid ulatuvad isegi 25% -ni, olles muutustele eriti vastupidavad, samas kui teised piirkonnad on saavutanud näitajad alla 10%. Paljud Hispaania piirkonnad on tegelikult teinud märkimisväärseid pingutusi probleemi vähendamiseks: nende hulgas on Baskimaa, Cantabria ja Navarra, mis jäävad tegelikult alla Euroopa keskmise. Lisaks on kõrgeima tasemega tsoonid, nagu Ceuta ja Melilla, juba mõne aastaga saavutanud languse 35% pealt. 25%-ni. Need muutused on tingitud poliitilistest meetmetest ja uuenduslikest õigusaktidest, samuti suurenenud sotsiaalsest teadlikkusest selle teema osas ja mitmesuguste meetmete loomisest kooli poolelijätmise ennetamiseks ning kutsehariduse ja -koolituse parandamiseks, seda osaliselt tänu valitsusväliste

organisatsioonide toetusele.

Keenias jäävad paljud lapsed ilma hariduseta, enamik neist on noored tüdrukud. Viiest lapsest kaks ei jõua põhikooli lõpetada. Keskmiselt on kooli poolelijätmise määr 30%. Keenia on aga üks Aafrika riikidest, kes viimaste aastakümnete jooksul on suurimaid edusamme tehtud, vähendades hariduseta laste arvu poole võrra, isegi kui ta jääb antud valdkonnas siiski kümne Aafrika problemaatilisemariigi hulka. Lisaks on pakutav haridus, sealhulgas lastele mõeldud haridus, madala kvaliteediga ja see ei võimalda piisavalt teadmisi omandada (allikas: UNESCO). Ühiskondlik lõhe on väga tugev: ainult 28-l protsendil vaeste linnaosade lastest õnnestub saavutada piisav haridustase. Lisaks ei tundu õpetajate haridus olevat väga kõrgel tasemel. Varajast koolist väljalangemist põhjustavad peamiselt järgmised probleemid: vaesus; teatud kultuuritavad, näiteks naiste ümberlõikamine; lapstööjõud; alaealiste pulmad; narkootikumide kasutus; hügieeni puudumine.

Nepaalis oli kooli poolelijätmise määr 2017. aastal 11,32% - see näitaja näitab märkimisväärset muutust võrreldes eelmiste aastatega, kui see määr oli ligi 20% (allikas: UNESCO). Jällegi võib siinnäha olulist erinevust maapiirkondades, kus kooli poolelijätmine on rohkem levinud, kuna paljud õpilased lahkuvad koolist pere sissetuleku suurendamiseks, samuti on oluline erinevus riigikoolide ja erakoolide vahel. Nagu Keenias, ei paku riigikoolid sageli piisavat haridusprogrammi ja neid iseloomustavad erakoolidega võrreldes ebapiisavad logistilised tingimused (ruumid, klasside suurus, varustus). See on üks peamisi koolist väljalangemise põhjuseid, lisaks sotsiaalsele ebavõrdsusele (nt madalamate “kastide”

lapsed sotsiaalses hierarhias), vaesusele, tugevate suhete ja järjepidevuse puudumisele koolide ja kogukondade vahel, tugevale dihhotoomiaale era- ja avalike süsteemide vahel ning puudulikule hariduse rahastamisele ja investeringute nappusele (Devkota ja Bagale, 2015; Kushiya, 2010-2011). Nepaalis on tehtud mitmeid katseid nende probleemidega tegelemiseks viies sisse seadusemuudatusi, kuid sageli ei ole nende rakendamine andnud konkreetset mõju (Devkota ja Bagale, 2015).

Ehkki **Uruguay** on viimastel aastatel astunud olulisi samme, viies kooli poolelijätmise protsendi põhikoolieas alla 10% (allikas: UNESCO), on keskkooli tasemel endiselt kõrge koolist poolelijätmise tase, mida iseloomustab koolist väljalangemine ja suur arv õpilasi, kes kordavad sama klassi. Näiteks vastavalt hariduse hindamise riikliku instituudi (INEED) 2017. aasta andmetele jätab 13-aastaselt 29% õpilastest kooli pooleli või on õpingutes maha jäänud, samas kui 17-aastaselt ei õpi 27% noortest ja 39% on õppes maha jäänud. Lisaks iseloomustab olukorda selge erinevus maapiirkondade ja linnapiirkondade ning erinevate sotsiaalsete klasside õpilaste vahel (allikas: OECD). Näiteks lõpetab tavapäraselt kooli vaid 25% madala sissetulekuga perekonda kuuluvatest 15–17-aastastest noortest, samal ajal kui heal järjel peredele kuuluvate sama vanuserühma noorte seas on see arv 85 %. Uruguay üritab nende probleemidega silmitsi seista, pakkudes mitmeid programme, mis toetavad ja aitavad kompenseerida haridusprobleeme, sealhulgas kaasates „kogukonnaõpetajaid“ ja õpetajate abilisi, ning rakendades rahastamise ja ressursside võrdset jaotamist koolide vahel riigi kõikides osades.

Osa 2

2.Edu-Action 2.0 uurimistöö meetodid

2.1.Uurimistöö eesmärgid

Edu-Action 2.0 uurimus on kavandatud kvantitatiivseid meetodeid kasutades, et uurida mitteformaalse hariduse ja noorsootöötajate mõju formaalsele haridusele; ning eriti võitluseks koolist väljalangemise vastu partnerriikides: Eestis, Itaalias, Keenias, Nepalis, Hispaanias ja Uruguays. Ajavahemik, mille jooksul meie uurimist teostati, kestis 2018. aasta detsembrist 2019. aasta detsembrini, ning koosnes kahest eraldiseisvast uuringust, mis üksteist täiendasid.

Uuring 1 oli suunatud leidmaks vastuseid järgnevatele küsimustele:

- Kas õpetajad, koolitajad ja noorsootöötajad teavad mitteformaalse hariduse kontseptsiooni ja on kursis mitteformaalses õppes kasutatavate meetoditega?
- Millised on õpetajate, koolitajate ja noorsootöötajate arvamused mitteformaalsest haridusest? Millised aspektid nende arvates eristavad seda formaalharidusest?
- Kas õpetajad ja koolitajad on teadlikud potentsiaalsest panusest, mida noorsootöötajad ja mitteformaalne õpe võivad pakkuda formaalsele haridusele? Millistes formaalse hariduse valdkondades saab seda kasutada?
- Kuidas saaks mitteformaalne haridus ja noorsootöötajad aidata koolidel võidelda koolist väljalangemisega?
- Millised sarnased ja erinevad arusaamad on partnerriikidel

mitteformaalsest haridusest ja noorsootööst, ning kuidas nad näevad nende rolli koolist väljalangemise ennetamisel?

- Millised on mitteformaalse hariduses rakendatavad parimad praktikad, et ennetada koolist väljalangemist varajases faasis?

Teisest küljest oli uuring 2 lähemalt seotud projekti mõjuga noorsootöötajatele, kes osalesid töövarjuprojektis, ning püüdis analüüsida seda laadi tegevuse mõju:

- nende arusaamale mitteformaalsest haridusest, selle tunnetamisest ja selles valdkonnas kasutatavate meetodite tajumisest;
- nende ootusi projekti suhtes;

nende individuaalsele võimekusele seoses haridusalase iseseisva õppimisvõimega, st nende tunnetusele oma võimekusele luua tõhusaid õppemeetodeid ka keerulistes tingimustes (Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 1998); rahulolutunnetele oma töö osas, st suutlikkusele hinnata ja näidata positiivseid tundeid oma töö suhtes (Demirtas, 2010) ja oma ülekantavate oskuste osas, st üldise isikliku võimekuse osas, mida rakendatakse paljudes tööülesannetes, mis on seotud mõtteprotsessi ja tõlgendamisega, sotsiaalsete oskuste ja töökeskkonnaga, võimega peegeldada õpistrateegiad ja oma käitumist ise korrigeerida (Carlotto, 2015).

2.2. Uurimistöös osalejad

Uuringus 1 osalesid õpetajad, koolitajad ja noorsootöötajad, kes töötasid 6–18-aastaste laste ja noortega erinevates partnerriikides (Eestis, Itaalias, Keenias, Nepalil, Hispaanias ja

Uruguay). Konkreetselt osales kvantitatiivses uuringus 299 inimest, kes täitsid järgmises lõigus kirjeldatud küsimustiku, ja 33 inimest osales kvalitatiivses uuringus, mis loodi fookusgrupi kaudu. Lõpuks osales uuringus 2 ka töövarjuprojektis osalenud 11 noorsootöötajat.. Tabel 2.1 allpool on välja toodud üksikasjad.

Tabel 2.1. Uurimistöös osalejad riikide kaupa

	Eesti	Itaalia	Keenia	Nepal	Hispaania	Uruguay
Uuring 1 (kvantitatiivne osa)	47	59	50	52	48	43
Uuring 1 (kvalitatiivne osa)	5	7	9	-	5	7
Uuring 2 (noorsootöötajad töövarjuna)	3	2	1	1	2	2
Kokku	55	68	60	53	55	52

Uuringus 1 osalejate vanus varieerus 17–70 (keskmine = 35,71, DS = 10,64); 71% olid naised ja 29% mehed. Kogemus aastates noortega töötamisel oli keskmiselt 10,4 ja vahemikus vähemalt üks aasta kuni maksimaalselt 40 aastat. Osalejate haridustaseme osas oli 4,7% -l ainult põhikooliharidus, 17,4% -l keskkooli lõputunnistus ja 77,9% -l ülikoolikraad. Viimasena, kõik osalejad olid keskmisest kõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga.

Uuringus 2 osales 11 noorsootöötajat (7 naist ja 4 meest, F = 63%) vanuses 19 kuni 36 aastat (Metà = 27,91; DS = 4,7). Aastates kogemused noorsootöötajatena olid vahemikus 1–16 (M = 4; DDS = 4,4) ja koolist väljalangemise ennetamise kogemus aastates vahemikus 0–4 (M = 1,27; DS = 1,34). Rahvuse osas oli kolm eestlast; kaks hispaanlast, itaallast ja uruguaylast; üks keenialane

ja nepallane. Enamikul neist (72%) oli keskkooli lõputunnistus. Peaaegu kõik nad väitsid, et on varem osalenud teistes sarnastes rahvusvahelistes projektides ja koolitustel

2.3.Läbiviimine

Kogu uurimistöö põhines kvalitatiivsel-kvantitatiivsel metoodikal (Trobias, 2005). Meetodite (küsimustikud, intervjuud ja fookusgrupid) kombinatsioon ja interaktsioon võimaldasid meil uurida teemat erinevate nurkade alt, millele lisandusid üksteist täiendavad vaatenurgad ja erinevad andmevormid, aidates paremini mõista uuritavat teemat. Täpsemalt, nagu eespool kirjeldatud, viidi uurimistöö läbi kahe kvantitatiivse uuringu raames: uuring 1 keskendus laiale osalejate rühmale, kellel oli haridusvaldkonnas erinev roll (õpetajad, koolitajad, noorsootöötajad); ja uuring 2, mis keskendus eranditult noorsootöötajatele, kes osalevad töövarjuprojektis.

Uuringus 1 koostasid osalejad veebis (Google'i vormide kaudu) eneseanalüüsi küsimustiku, mis koosnes erinevatest teemadest, milles hinnati uuringu valdkonda kuuluvaid aspekte. Need punktid töötati välja muude uurimuste ja asjakohase kirjanduse põhjal. Küsimustiku esimest versiooni muutis uurimisrühm inglise keeles ja seejärel tõlgiti see eesti, itaalia ja hispaania keelde (nii Hispaania kui ka Uruguay jaoks). Keenias ja Nepaalis esitati küsimustikud inglise keeles. Uuringu 1 kvalitatiivse osa jaoks viidi fookusgrupid läbi igas partnerriigis (välja arvatud Nepalis). Uurimisrühm töötas välja suunavad küsimused inglise keeles ja need tõlgiti seejärel

partnerite keeltesse. Fookusgrupe juhtis uurimisrühm kohalike ekspertide toel; need viidi läbi häirimatutes ja mugavates ruumides ning salvestati osalejatelt eelnevalt võetud nõusolekul. Kõik fookusgrupid kestsid keskmiselt 2 tundi.

Küsimustike ja fookusgruppide vastused esitati anonüümselt ja sünteesiti, järgides täielikult privaatsuseeskirju, järgides EL määrust 2016/679 - GDPR ja riiklike õigusakte, viidates artiklile 13 seadusandlikus dekreedis 196 (2003 a.). Kõik itaalia osavõtjad nõustusid uuringuga üksmeelselt ning neid teavitati selle eesmärkidest ja võimalikest tulemustest.

Uuringus 2 kasutati ingliskeelset küsimustikku, mille täitsid noored osalejad oma Palermos viibimise ajal, töövarjuprojekti alguses. Lisaks võtsid noorsootöötajad Palermos viibides osa veel ühest fookusgrupist.

2.4. Mõõdikud

Uuringus 1 vastasid osalejad vastasid veebis (Google'i vormide kaudu) esitatud eneseanalüüsi küsimustele, mis koosnesid erinevatest punktidest, millega hinnati uuringu mõõdikuid. Küsimustik oli uurimuslikku laadi ja võimaldas uurida osalejate teadlikkust ja arusaamu uurimuse teemadest. See jagunes kolmeks peamiseks valdkonnaks, mis väljendusid konkreetsetes küsimustes: a) demograafiline teave (vanus, sugu, rahvus, amet, töökogemus, haridus); b) mitteformaalne haridus (koostöövormid, eelised, koolist väljalangemise ennetamise olulisus). Enamiku

küsimuste jaoks oli vaja vastata skaalal, mis oli viiepunktiline (nt 1 = ei nõustu üldse, 5 = täielikult nõus), ja see oli kohandatud vastavalt igale konkreetsele küsimusele¹.

Uuringu 1 kvalitatiivse aspekti osas järgisid iga partnerriigi (välja arvatud Nepal) fookusgrupid neljaosalist ettevalmistavat etappi: 1) teema tutvustus; 2) suhtlusnormide tutvustamine; 3) osalejate tutvustus; 4) grupiarutelu. Eelnevalt koostatud küsimuste ja argumentide loetelu kaudu üritasime luua elavat ja avatud arutelu, kasutades mitte ainult otseseid ja ette määratletud küsimusi, vaid ka „sondeerivaid“ küsimusi, st selgitavaid küsimusi ja detailide täpsustamist (nt “Mis viisil? Kas saate olla veidi konkreetsem?” jne). Lisaks keskenduti fookusgrupi puhul lehittehnikale, mis seisneb esmalt üldisemate ja seejärel konkreetsemate küsimuste esitamises, et viia osalejad järk-järgult lähemale uurimistöö peamistele punktidele (Bichu, 2007; Morgan, 1988). Selles etapis hõlmas esmane uurimistöö eesmärk mitteformaalse hariduse kontseptsioonide kasutust ja mõistmist, noorsootöötaja rolli ja seda, milline võiks olla nende funktsioon õppimise kontekstis privilegeeritud vaateajatena (õpetajad, koolitajad ja noorsootöötajad ise), alustades oma tavapärasest õppe-didaktilistest tegevusest ja võttes vastu nende peegeldusi oma tugevustest ja kriitilistest teemadest. Sel eesmärgil olid uurimistööks ja uurimistöö peamiseks vaatluspunktideks järgmised aspektid: 1) hariduse ja mitteformaalse hariduse kontseptsioonid (sealhulgas sihtrühmad, ruumiline ajaline mõõde, seos koolist väljalangemisega); 2) noorsootöötajate rollid, funktsioonid ja pädevused; 3) parimad omandatud ja kasutatud mitteformaalse hariduse strateegiad, tehnikad ja meetodid; koostöötamine ja koostöö erinevate rollide

¹ Küsimustik on leitav järgmisel veebilehel:

docs.google.com/forms/d/1m6Ckwpwd5YDtRWMh7CTII3vpVTaOcTmwdxamZAWwHBk/prefill

vahel; 4) kogetud õppetöö edukuse ja / või takistuste arvestus; 5) võimalik koolitusvajadus (vt lisa 1).

Uuringu 2 kvantitatiivse aspekti osas kasutasime noorsootöötajatele suunatud küsimustikku, mis jagunes kolme põhivaldkonda: a) demograafiline teave (vanus, sugu, rahvus, kogemus aastates, haridus, eelnev kogemus projektides ja koolitusel); b) mitteformaalne haridus (määratlus, omadused, meetodid, olulisus ja populaarsus päritoluriigis); c) arvamused ja ootused (ootused seoses oma koolitusprojektiga, iseseisev õppimisvõime, oma tööga kaasnev tajutav rahulolu, ülekantavad oskused). Kaks esimest osa on analoogsed uuringus 1 kasutatud küsimustikuga. Kolmas osa sisaldab lisaks ootuste põhjal välja töötatud küsimusi (nt “Projektis osalemine muudab mind paremaks inimeseks”), mis seejärel sõnastati ümber T2 jaoks minevikus (nt “Projektis osalemine muutis mind paremaks inimeseks”). Lisaks kaasati kümme küsimust iseseisva õppimisvõime kohta, mis olid kohandatud dokumendist „Õpetaja tajutav enesetõhususe skaala” (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008), mis hindab õpetajate ettekujutusi haridustöö efektiivsusest (nt „Olen veendunud, et saan tõhusalt töötada ka raskema iseloomuga noortega”), kaks haridusalase tööga seotud rahulolu käsitlevat teemat (nt “Olen noorsootöötajaks olemisega rahul”), mis kohandati Ho ja Au (2002) õpetamise rahulolu uuringust (ÕRU); ja viimasena lisati Tucciarelli (2014) välja pakutud enesehindamise tabeli alusel välja töötatud ülekantavate oskuste teemad, mis võimaldavad hinnata viit oskuste kategooriat: suhtlemine (kuulamine, empaatia, tähelepanu; nt. “Ma pühendan kogu oma tähelepanu sellele, kes räägib ilma et keegi mu tähelepanu kõrvale juhiks”),

inimestevaheline suhtlus (usaldus, konfliktide lahendamine, kultuuridevaheline kompetents; nt: „Inimestevahelistes suhetes väärtustan seda, mis meid ühendab ja kõrvaldab vahemaid tekitavad barjäärid”), strateegilisus (loovus, õppimine, aktiivsus, planeerimine, paindlikkus; nt: „Kohanen ette antud olukorras kergesti”, juhtimisoskused (motivatsioon, otsuste tegemine, meeskonna loomine, korraldus, algatusvõime, ettevõtlikkus; nt: „Mulle meeldib toetada arengupotentsiaali kasvu nendes, kellega koos ma töötan”), aga ka “teisi oskusi” (metakognitsioon; nt: „Olen teadlik oma oskustest ja hoiakutest ning tunnetan neid oma töös ressurrssidena”). Enamik punkte tugines viiepunktilise vastuse skaalale (nt 1 = ei nõustu üldse, 5 = täielikult nõus), mida kohaldati vastavalt konkreetse küsimuse vajadustele.

Uuringu 2 kvalitatiivse osa osas oli Palermo reisi ajal läbi viidud fookusgrupi eesmärk uurida: mitteformaalse hariduse olulisi aspekte; tajutavat rahulolu oma töös; vajalikud / omandatud / välja töötatud (või omandatavad) oskused erialase töö tegemiseks ja koolist väljalangemise ennetamiseks; ilmnunud probleemid või edukogemused; projektis osalemisest saadud tajutavad ja oodatavad muutused (vt lisa 2).

Otsus keskenduda uurimistöös noorsootöötajate rollile võimaldas peegeldada võimalusi ja meetodeid mitteformaalse õppekogemuse aktiveerimiseks formaalõppe kontekstis.

2.5. Andmeanalüüs

Seejärel esitati analüüsiks mõlemal uuringul saadud andmed.

Nii uuringu 1 kui ka uuringu 2 jaoks saadud kvantitatiivseid andmeid analüüsiti tarkvaraga IBM SPSS Statistics 24, et arvutada iga üksuse vastuste sagedused, keskmised väärtused ja vastuste standardhälbed, mis on esitatud uuringutulemuste järgmises osas, sealhulgas koos graafikute ja tabelitega. Erinevalt eeltoodust võrreldi osalejate esitatud mitteformaalse hariduse tekstilisi määratlusi ja integreeriti need fookusgrupi tulemuste kvalitatiivsesse analüüsi.

Täpsemalt, uuringu 1 ja 2 kvalitatiivne andmete analüüs viidi läbi vastavalt teksti terviklikule tõlgendusele, võimaldades väljendusvormide ja lähenemisviisi põhjalikku uurimist, et teha kindlaks erinevad korduvad teemad ja olulised tunnused ning ekstrapoleerida tähenduslikud väljavõtted. Kasutatud toimingute järjekord võimaldas muuta esialgsed kommentaarid (teksti ääres) kontseptuaalseks suurema abstraktsusega sisuks; seejärel ühendati ühilduvad teemad ühtseks skeemiks ja iga teemat võrreldi järjest intervjueeritavate kasutatud sõnadega; pärast seda seati kõrvuti sarnased ja erinevad elemendid, välistades kordused ning tuues esile tausta ja kogemuste ulatuse. Kui materjal on sel viisil korrastatud, töötati korduvate teemade tähendus välja erinevate generatiivsete tuumade esindatuse kaudu kogu uurimistöös. Need ei peegeldanud tingimata sõna-sõnalt osalejate väljendatud kontseptsioone, vaid põhinesid vaatlustel ja tõlgendustel, mis tekkisid andmete ja kaasatud osalejate kogemuste tõlgendamise

protsessis (Sità, 2012; van Manen, 2014).

Transkribeeritud tekstide tõlgendav analüüs koos kvantitatiivse andmete analüüsiga on käesoleva uurimuse kolmanda peatüki temaatiline kese.

Osa 3

3.Uurimistöö tulemused

Selles osas anname ülevaate oma uurimistöö peamistest tulemustest, püüdes orgaanilisel viisil siduda nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid analüüse. Eelkõige jaguneb see osa kolmeks alajaotiseks: 1) mitteformaalne haridus (definiitsioonid, tunnusjooned ja meetodid), 2) mitteformaalse ja formaalse hariduse vaheline seos (koostööviisid, koolist väljalangemise ennetamise tähtsus; eelised), 3) projekti mõju noorsootöötajatele, kes osalesid töövarjuprojektis.

3.1.Mitteformaalne haridus: definiitsioonid, tunnusjooned ja meetodid

Seoses definiitsioonidega näitas andmeanalüüs mitmesuguseid indikaatoreid hariduse ja eriti mitteformaalse hariduse kontseptsiooni korduvatele ja domineerivatele aspektidele. Üldine kogemus näitas spontaanset teadlikkust sellest, mida see haridusvorm endast kujutab: püüdes selle tähendust edastada, seostab igapäevane keel mõistet "haridus" metafooriliste kujunditega (enamasti), nt. "teekond" "abikäsi", "võti" ja isegi "kollane energiaallikas". Teisest küljest tuleneb mõiste haridus ladina keelest ja sisaldab kahte erinevat, kuid omavahel seotud tähendust: verb edere (sööma, ennast toitma) viitab „toitumise“ ja „enda eest hoolitsemise“ tunde; verb educere (väljastpoolt võtmiseks, eemaldumiseks) tähistab kõiki neid tegevusi, mis abistavad iga õpilase arengut, ühendades muutustele avanemise

demonstratiivse funktsiooni, nagu ka igas indiviidis oleva loomiseenergia.

Püüdes välja töötada ühtset definitsiooni täheldame, et mitteformaalset haridust "pakutakse väljaspool institutsionaliseeritud haridussüsteeme (koolid, hariduskeskused, ülikoolid) läbi vabatahtliku töö ning see ei vasta konkreetsetele meetodiliste mudelite õppekavadele ning jäigalt struktureeritud hindamissüsteemile; samuti ei kaasa sellega sertifikaadi omandamine". Lisaks hõlmab mitteformaalne haridus kõiki hariduspraktikaid, mis kujutavad endast alternatiivi traditsioonilistele (mittekonventsionaalsetele) haridusele, sel põhjusel kujutab see õpikogemust, mille keskmes ei ole õpetaja, vaid õppija ja tema tegelikud vajadused.

Otsese või kaudse kogemuse empiiriline äratundmine on juba välja toodud mõned mitteformaalse hariduse korduvad tunnusjooned, tuues esile sama sisu ja meetodi näited, aga ka mõningaid probleeme. See ilmneb sellistes semantilistes fraasides nagu „väljaspool“, „võimalus“, „lisandväärtus“, rõhutades selget vahet formaalse ja mitteformaalse hariduse ja õppimise vahel: kui esimene oli seotud didaktilise sisu ja lähenemisviisi ümber üles ehitatud tegevusega, siis viimane avab spontaansuse, autonoomia ja paindlikkuse (erineva) dimensiooni võimaluse, milles õpikogemused hõlmavad noori (ja mitte ainult) erinevatel tasanditel (tunnetuslik, rakendatav, väärtustav ja emotsionaalne) ning kus õpetaja ja õpilase suhtel on tugev roll.

Täiendavalt seostavad mitmed haridusvaldkonna inimesed (mitte õpetajad) „mitteformaalset“ kõigi nende strateegiatega,

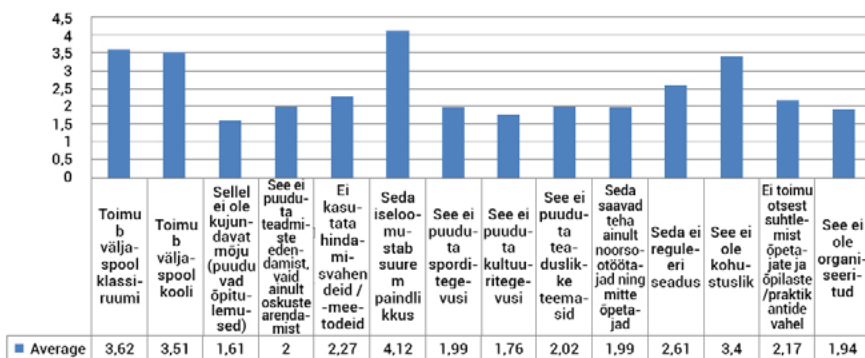
mis põhinevad õpilaste vajadustel. Selles vaatenurgas „tunneb õpilane, et teda kuulatakse ja mõistetakse ning ta on kaasatud õppimis- ja õpetamisprotsessi [...] ning nad loovad suhted oma enda soovidega ning õppeainega leides ruumi eneseväljenduseks ja tahavad minna tagasi, et õppida rohkemgi“ (väljavõte Itaalia ja Uruguay fookusgruppidest) või teise võimalusena õpilane „suudab mõista ja arendada oma individuaalset talenti ja oskuseid, mis lubab tal olla edukas mitte ainult koolis vaid ka päriselus“ (väljavõte Keenia fookusgrupist). Teised eelistavad mitteformaalse sotsiaalset ja suhtelist mõõdet (väljavõte Eesti, Keenia ja Uruguay fookusgruppidest): tõepoolest, nende riikide osalejad töid peamise eesmärkide all välja kuuluvustunde ja sotsiaalse vastutuse, kõrvutades neid „aktiivse osalusega“. Sellised arutlused kinnitavad seda, et sisemist motivatsiooni ei peeta endiselt määravaks haridusasutustes, selle asemel peetakse oluliseks head tulemust ja tavapäraste eesmärkide saavutamist (Tempesta, 2018).

- Lisaks osalemisele on noorte õpilaste motivatsioon ja elukogemus - aktiivne ja spontaanne osaluse väljendamine õppeprotsessis - noorsootöötajate töös võtmetähtsusega, seda mõistame siin mitteformaalse õppe praktikana. Mõned noorsootöötajate fookusgruppides väljendatud fraasid sümboliseerivad neid arusaamu, nt: „Mitteformaalne haridus toetab peamiselt õpilaste motivatsiooni õppimisel, selle raames viiakse läbi tegevusi väljaspool koolikeskonda, sellisteks tegevusteks on näiteks sport, muusika, kohtumised jne“; või „mitteformaalne haridus on selline haridus, kus inimesed õpivad üksteiselt läbi kogemuste“. Neid väljendusvorme ei saa tegelikult pidada mitte ainult eesmärkideks ja eeldatavateks

tulemusteks, vaid ka haridusmeetoditeks: „... viis õppimiseks tegevuste kaudu (lihasmälu, mängude põhjal tehtud järeldused jne), mis üritab leida ja soovitada sobivaid meetodeid, et iga õpilane saaks rahuldada oma vajadusi ja arendada oma oskusi, vältides formaalseid hinnanguid ja akadeemilise õppe norme”; või „hariduslik lähenemisviis, mis on rohkem keskendunud tegemisele ja kogemustele, mitte kuulamisele ja vaatamisele, [...] see põhineb eneserefleksioonil ja kontekstile reageerimisel”.

Mis puudutab mitteformaalse hariduse tunnusoone, siis nende osas olid kõigi riikide osalejad ühel meelel, et üldiselt toimub see väljaspool klassi ja kooli; iseloomustab suurem paindlikkus õppemeetodite osas; see pole kohustuslik; võib mõjutada kooliharidust; saab rakendada ka teaduse-, spordi- ja kultuuriainetes; seda saavad kasutada nii noorsootöötajad kui ka õpetajad (vt joonis 3.1).

Joonis 3.1. Mitte-formaalse õppe tunnusooned (kõigi osalejate keskmine) (vastuskaala: 1 = ei nõustu üldse, 5 = nõustun täielikult).



Ehkki kõik uuringus osalejad näitasid tunnuste osas suurt üksmeelt, tekkisid eri riikide keskmiste analüüsimisel olulisemad erinevused,

mis hoolimata sellest, et need polnud ulatuslikud, siis võib neid siiski pidada praeguse uurimuse jaoks huvitavaks (vt tabel 3.1):

- **Nepalis**, enam kui teistes riikides, peetakse mitteformaalset haridust peamiselt tegevuste kogumiks, mis toimub väljaspool klassiruumi ja väljaspool kooli ning mida seetõttu ei saa õpetajad läbi viia; lisaks sellele peetakse mitteformaalset haridust võrreldes teiste riikidega kohustuslikuks ja seadusega reguleeritavaks.
- **Keenias**, rohkem kui teistes riikides, näib, et mitteformaalne haridus pole seotud akadeemilise teadlikkuse ja õppeainete edendamisega, vaid selle asemel oskuste ja võimete arendamisega, mis on olulised väljaspool klassiruumi ja tegelikult väljaspool traditsioonilist haridust..
- **Eestis** oli teiste riikidega võrreldes suurem kalduvus sedalaadi haridustegevust vaadelda kui midagi, mis ei tugine ühelegi hindamismeetodile.
- **Hispaanias**, võrreldes projekti teiste partnerriikidega, oli nõrgem ettekujutus mitteformaalse hariduse olulisusest kultuuri- ja sporditegevuse toetamisel..
- **Itaalias** seevastu nägime sageli keskteed, sest mitteformaalse hariduse tunnustega seotud vastused ei eristunud teiste rahvaste keskmisest.

Tabel 3.1: Mitteformaalse hariduse tunnused (riigi keskmised) (vastuseskaala: 1 = üldse ei nõustu, 5 = nõustun täielikult)

	Eesti	Hispaania	Itaalia	Keenia	Nepal	Uruguay
Toimub väljaspool klassiruumi	3,77	3,27	3,10	3,90	4,60	3,07
Toimub väljaspool kooli	3,72	3,27	3,07	3,54	4,33	3,14
Sellel ei ole kujundavat mõju (puuduvad õpitulemused)	1,77	1,56	1,41	2,10	1,48	1,35
See ei puuduta teadmiste edendamist, vaid ainult oskuste arendamist	1,51	2,06	1,85	2,58	1,96	2,02
Ei kasutata hindamisvahendeid / -meetodeid	2,91	2,38	2,02	2,52	1,98	1,84
Seda iseloomustab suurem paindlikkus	4,45	4,17	4,14	4,22	3,94	3,81
See ei puuduta sporditegevusi	1,40	2,52	1,93	2,24	1,71	2,19
See ei puuduta kultuuritegevusi	1,34	2,21	1,61	1,98	1,67	1,79
See ei puuduta teaduslikke teemasid	1,49	2,35	1,85	2,72	1,88	1,84
Seda saavad teha ainult noorsootöötajad ning mitte õpetajad	1,40	1,69	1,90	2,20	3,08	1,56
Seda ei reguleeri seadus	2,60	2,90	2,90	2,92	2,00	2,30
See ei ole kohustuslik	3,91	4,00	3,54	3,58	2,10	3,35
Ei toimu otsest suhtlemist õpetajate ja õpilaste/ praktikantide vahel	1,87	1,94	2,12	2,46	2,90	1,60
See ei ole organiseeritud	1,62	2,04	2,03	2,62	1,75	1,47

Lõpuks tegime mitteformaalses hariduses kasutatavate meetodite osas alajaotuse nende vahel, mis põhinevad kommunikatsioonil (suhtlus, dialoog, mediatsioon), tegevustel põhinevatel meetoditel (kogemus, praktika, eksperiment), sotsiaalsetel oskustel põhinevatel meetoditel (kuulamine, meeskonnatöö, võrgustike loomine) ja enesepoolt suunatud meetoditel (loovus, avastus, vastutus). Nende osas näitasid küsimustike vastused üldiselt, et kõigi riikide osalejatel on kasutatavate meetodite osas kõrge teadlikkus, ning et nad oskavad neid praktikas rakendada ja peavad neid oluliseks (vt tabel 3.2). Teadlikkusega seotud hinnangud on pisut kõrgemad kui meetodite rakendamisoskuste hinnangud, samas kui tajutava olulisusega seotud hinnangud on selgelt kõrgeimad. Teisisõnu, isegi kui osalejad pidasid kirjeldatud meetodeid üldiselt oluliseks, tõid nad siiski välja, et nende oskus meetodeid kasutada ei ole piisav, näidates, et neil on vaja praktilist koolitust ja kogemust.

Tabel 3.2. Tüüpiliste mitteformaalse hariduse meetodite alane teadlikkus, oskus neid rakendada ja nende tajutav olulisus (riikide keskmine) (vastuseskaala: 1 = üldse mitte, 5 = väga palju).

	Eesti	Hispaania	Itaalia	Keenia	Nepal	Uruguay
Teadlikkus kommunikatsioonipõhise meetoditest	3,09	3,10	3,20	3,28	4,62	3,23
Teadlikkus tegevuspõhistest meetoditest	3,49	3,10	3,20	3,26	4,27	3,35
Teadlikkus sotsiaalsetest meetoditest	3,83	3,25	3,27	3,58	4,40	3,40
Teadlikkus enese poolt suunatud meetoditest	3,68	3,21	3,24	3,62	4,25	3,26

Oskus rakendada kommunikatsioonipõhised meetodeid	2,85	3,35	3,12	3,44	4,33	3,33
Oskus rakendada tegevusepõhiseid meetodeid	3,23	3,38	2,97	3,46	4,23	3,33
Oskus rakendada sotsiaalsete oskuste põhiseid meetodeid	3,60	3,31	3,05	3,62	3,96	3,42
Oskus rakendada enese poolt suunatud meetodeid	3,47	3,25	2,98	3,76	4,23	3,33
Kommunikatsioonil põhinevate meetodite olulisus	4,02	4,38	4,24	4,26	4,60	4,35
Tegevustel põhinevate meetodite olulisus	4,34	4,38	4,31	4,26	4,50	4,35
Sotsiaalsetel oskustel põhinevate meetodite olulisus	4,45	4,31	4,29	4,28	4,48	4,37
Enese poolt suunatud meetodite olulisus	4,45	4,33	4,32	4,36	4,54	4,37

Küsimustikust töötati välja riikide osalejate vastuste erinevuste skeem, isegi kui erinevused olid väikesed; tulemused olid järgmised:

- **Nepalis** kippusid uuringus osalejad tajuma suuremat teadlikkust ja võimekust rakendada asjakohaseid meetodeid võrreldes teiste võrgustiku riikidega.
- **Itaalias** võib lisaks kommunikatsioonipõhistele meetoditele täheldada kergelt suundumust teadmiste omandamise võimete omandamiseks, võrreldes teiste partnerriikidega.
- **Eestis** näitasid osalejad kalduvust tajuda kommunikatsioonipõhiste meetodite rakendamisel teiste riikidega võrreldes madalamat teadlikkuse ja võimekuse taset.

- Riikide vahel ei tundu olevat suuri erinevusi, välja arvatud tajutava olulisuse puhul.

Mõningaid ülalkirjeldatud andmeid kinnitasid ka fookusgruppide kvalitatiivsed andmed. Üldiselt rõhutasid osalejad vajadust rohkemate koolituste järgi nende meetodite kasutamiseks. Lisaks kinnitasid nad, et oluline on kasutada metoodilisi lähenemisviise, mis võimaldavad reageerida konkreetsetele vajadustele (samuti ka julgustada iseseisvust, ergutada loovust ja tuua õpilaste andeid välja läbi juhitud muudatuste), see oli tähtis kõigis osalevates riikides. Tõepoolest, sarnased lähenemisviisid võivad aidata noortel tulla toime umbusaldusega formaalsete haridusasutuste vastu, mida peetakse sageli kontrollitavaks ja tähelepanu hajutavaks või üldse mitte motiveerivaks (Raimondo, 2016).

Tekstuaalne analüüs näitas, et mõisted nagu „vastastikkus”, „lähedus”, „aktiivne osalus” ja „kaasamine”, „kogemuspõhine õpe” olid kõigi riikide mitteformaalse süsteemi olulised koostisosad. Nii mõeldes on noortele nende vabal ajal pakutavad kõige levinumad sekkumis- ja tegutsemisviisid, mis on seotud kogu õppe- ja huvitegevusega nagu sport, mängud, meelelahutus, kunsti- ja kultuurisündmused jne, need, millest saavad võimalused omaette, et luua vastasseis ja dialoog erinevate ideede ja vajaduste vahel. Sellest tulenevalt näitasid mõned eri riikide tekstide väljavõtted üksteisega selget analoogiat: „täenduslik õppimine toimub kogemuste ja eeskuju kaudu” (Itaalia, Eesti, Keenia, Hispaania); „Mõtestatud õppimine toimub siis, kui see on vastastikune ja sotsiaalne, eakaaslaste vahel” (Hispaania, Itaalia, Eesti, Uruguay).

Tabelis 3.3 on kokkuvõtlikult esitatud mitteformaalses hariduses

kõige paremini tuntud ja kasutatavate meetodite, strateegiate ja tehnikate küsimustiku kvalitatiivsete vastuste analüüs.

Tabel 3.3. Meetodid, strateegiad and tehnikad mitteformaalses hariduses (riikide kaupa)

	Metoodikad	Strateegiad	Tehnikad ja tööriistad
Itaalia	<ul style="list-style-type: none"> • Õpetamise töötoad • Oskuste õpetamine • Jutuvestmine • Koostööõpe • Õppimine läbi tegevuse • Vestlus ringis • Debatt 	<ul style="list-style-type: none"> • Õppevisiidid • Osalus üritustel ja töötubades • Arengutegevused • Projektitegevused • Grupitöö • Sporditegevused 	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktilised ja mittedi-daktilised mängud • Videode tegemine ja töötlemine • Pärismaailma oskused
Keenia	<ul style="list-style-type: none"> • Koostööõpe • Õppimine läbi tegevuse • Eakaaslaste juhendamine 	<ul style="list-style-type: none"> • Osalemine üritustel, töötubades ja seminaridel 	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktilised ja mittedi-daktilised mängud • Rollimäng • Grupiarutelu: dialoog ning teabe ja probleemide jagamine
Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktiivsed meetodid • Õpetamise töötoad • Koostööõpe 		<ul style="list-style-type: none"> • Grupiarutelu: dialoog ning teabe ja probleemide jagamine • Emotsionaalsete oskuste töötoad
Eesti	<ul style="list-style-type: none"> • Traditsioonilised meetodid, mis keskenduvad õpetajale / õpilasele 		
Nepal	<ul style="list-style-type: none"> • Koostööõpe • Eksperimentaalõpe • Õppimine läbi tegevuse • Interaktiivsed meetodid 		<ul style="list-style-type: none"> • Jälgimine • Aktiivne kuulamine
Hispaania	<ul style="list-style-type: none"> • Traditsiooniliste meetodite läbivaatamine 		<ul style="list-style-type: none"> • Didaktilised ja mittedi-daktilised mängud • Grupiarutelu: dialoog ning teabe ja probleemide jagamine

Täpsemalt, peale Eesti ja Hispaania - mis kasutavad valitsuse bürokraatia tõttu endiselt traditsioonilisi ja mitteinnovatiivseid meetodeid, mis põhinevad struktureeritud didaktilise sisu teoreetilisel edastamisel ja jäigal ajakaval - väärtustavad teised riigid kõigi praktiliste õppekogemuste funktsionaalsust, mis põhineb noorte kogemustepõhiste teadmiste omandamisel. Eelkõige raporteerisid Uruguay osalejad, et nende riigis on loobunud edasiandmisest ja õpitud materjali reprodutseerimisest haridusprojekti kasuks, mis võimaldab olla õpetajate ja õpilaste vahelise empaatilise suhte osas konstruktiivne ja mis rõhutab arusaamise ja tähenduse olulisust.

3.2. Mitteformaalse hariduse ja formaalse hariduse kokkupuutepunktid (koostöö liigid, roll koolist väljalangemise ennetamisel, elised).

Kõigis projektivõrgustiku riikides osutus mitteformaalne haridus üldiselt populaarseks, isegi kui see oli mõne erinevusega: näiteks Itaalias on tajutav populaarsus väga madal, Nepalis aga väga kõrge. Sama kehtib mitteformaalse hariduse tajutava populaarsuse kohta koolist väljalangemise ennetamisel, isegi kui siin olid punktiskoorid varasematega võrreldes pisut madalamad (vt tabel 3.4).

Tabel 3.4. Mitteformaalse hariduse tajutav populaarsus (riikide keskmised) (vastuse skaala: 1 = üldse mitte, 5 = väga oluline)

	Estoonia	Hispaania	Itaalia	Keenia	Nepal	Uruguay
Kui populaarne on Sinu hinnangul mitteformaalne haridus Sinu riigis?	3,28	2,85	2,19	2,84	4,42	3,23

Kui populaarne on Sinu hinnangul mitteformaalne õpe Sinu riigis seoses koolist väljalangevuse ennetusega?	2,62	2,71	2,08	2,66	4,06	3,02
---	------	------	------	------	------	------

Lisaks, nagu võib näha tabelist 3.5, nõustusid kõigi riikide osalejad, kui oluline on mitteformaalse haridusega tegelevate organisatsioonide (näiteks mittetulundusühingud ja valitsusvälised organisatsioonid) ja formaalse haridusega tegelevate organisatsioonide (nt koolid) koostöö tähtsus. Siiski võib täheldada ka mõningaid väikseid erinevusi partnerriikide vahel: näiteks omistavad Uruguay osalejad sellele koostööle suurt tähtsust, samas kui Eesti osalejad mitte. Sellegipoolest on keskmiselt tajutav olulisuse tase väga kõrge. Sellega seoses väitis veidi üle poolte osalejatest (53,5%), et nad teavad mitteformaalset haridust kasutavate organisatsioonide ja formaalse hariduse asutuste vahelise koostöö häid praktikaid, kuid riikide vahel on mõned erinevused: Keenias on väiksem protsent (32%) ja kõrgeim Nepal (75%) ja Uruguays (67,4%). Keskmise kuni kõrge vahemik oli Hispaanias (43,8%), Itaalias (47,5%) ja Eestis (57,4%).

Kõik riigid näevad nende kahe hariduskeskkonna integratsiooni väga selgelt: formaalne, struktureeritud haridusprogrammide ümber, millel on selged õpieesmärgid, meetodid ja lähenemisviisid; ja mitteformaalne, mis hõlmab noorte ruumide ja lähenemiste iseseisvat ja paindlikku kasutamist õppeprotsessi juhtimiseks. Viimane neist ei välista eelnevalt kindlaksmääratud tegevuste korraldamist, mida saab struktureerida ja väljendada päriselu kontekstis (mis on kindlasti atraktiivsemad ja innustavad), abistades ja julgustades sisukaid õpiprotsesse. Lisaks väitsid

kõik osalejad, et mitteformaalsed õppemeetodid on koolist väljalangemise ennetamisel väga olulised, isegi kui võttes arvesse, et eri riikide vahel on mõned väga väikesed erinevused: nt. Uruguays on kõrgemad näitajad ja Keenias madalamad (vt tabel 3.5).

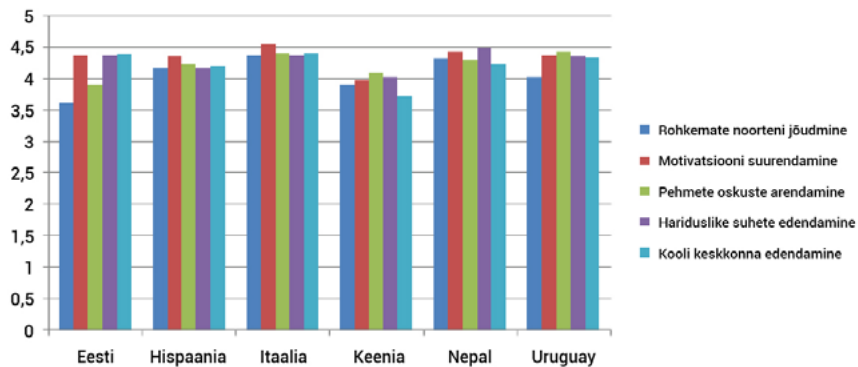
Tabel 3.5. Mitteformaalse hariduse ja formaalse hariduse kokkupuutepunktid (riikide keskmised) (vastuse skaala: 1 = üldse mitte, 5 = väga oluline)

	Estoonia	Hispaania	Itaalia	Keenia	Nepal	Uruguay
Kui oluline on Sinu hinnangul koostöö mittetulundusühigute ja ametlike haridusasutuste vahel (nt koolid)?	3,66	4,10	4,24	4,10	4,21	4,26
Kui oluline on integreerida mitteformaalse õppe meetodeid formaalsesse haridusse?	4,26	4,08	4,34	4,12	4,25	4,63
Kui olulised on mitteformaalse õppe meetodid koolist väljalangevuse ennetamises?	3,89	4,10	4,39	3,86	4,29	4,47

Mis puutub mitteformaalsete õppemeetodite kasutamisse koolist väljalangemise ennetamisel, siis tajuvad kõikide riikide osalejad nende meetoditega kaasnevaid olulisi eeliseid, mida väljendatakse järgmiselt: võimalus jõuda suurema arvu noorteni; õppimismotivatsiooni suurendamine; pehmete oskuste arendamine; koolikeskkonna parandamine; haridussuhete parandamine. Vaatamata neile üldistele tendentsidele ilmsid riikide vahel mõned selged erinevused, isegi kui seda vähesel määral (vt joonis 3.2):

- **Itaalias** peetakse mitteformaalse hariduse kasutamist koolist väljalangemise ennetamisel heaks praktikaks, kuna see võimaldab jõuda suurema hulga noorteni, tõsta nende motivatsiooni, suurendada kooliskäimist ning parandada koolikeskkonda.
- **Eesti** osalejate jaoks on mitteformaalse hariduse peamine eelis koolist väljalangemise ennetamisel paremate õpetaja ja õpilase vaheliste suhete loomine.
- **Uruguay** osalejate jaoks seisneb mitteformaalse hariduse peamine eelis koolist väljalangemise ennetamisel pehmete oskuste parandamisel.
- **Keenias** nähakse mitteformaalse hariduse eeliseid pisut vähem kui teistes riikides, eeskätt nähakse selle rolli motivatsiooni suurendamises, koolikeskkonna parandamises ja õpetaja ja õpilaste vaheliste suhete parandamises.

Joonis 3.2. Mitteformaalsete haridusmeetodite kasutamise eelised koolist väljalangemise vennetamisel (riikide keskmised) (vastuse skaala: 1 = üldse ei nõustu, 5 = nõustun täielikult)



Viimane küsimus puudutas kooli poolelijätmise laialt levinud olemuse tajumist osalejate vaatlusalal. Tulemused näitavad üldiselt, et kooli poolelijätmise kõrget taset tajutakse - 0–20% (42,8% osalejate hulgas) ja 20–40% (36,1% osalejate hulgas), mis olid kõige sagedasemad vastused. Riikide vahel oli erinevusi, Eesti ja Hispaania vastused jäid pigem 0–20% vahemikku, samas kui Itaalia, Nepal ja Uruguay vastused pigem 20–40% vahemikku. Enim tajuti kooli poolelijätmist Keenias - riigis, kus isegi kui enamik vastuseid oli 0-20% vahemikus, leidis väga suur vastajate protsent (32), et kooli poolelijätmise määr on vahemikus 40-60%.

3.3. Projekti mõju projekti käigus töövarjudeks kaasatud noorsootöötajatele

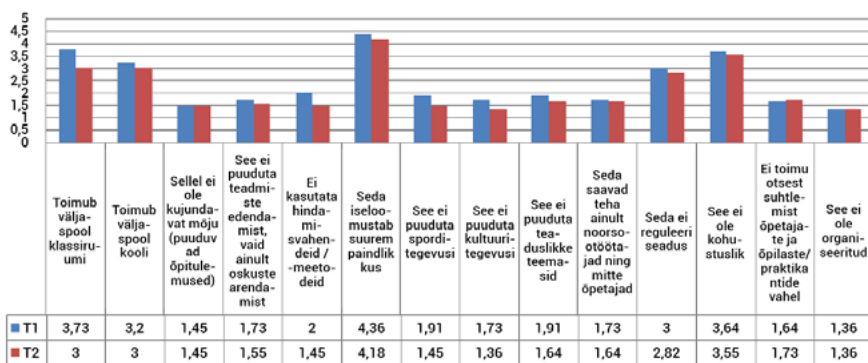
Nagu eelpool kirjutatud, keskendus uuring 2 projekti mõjule töövarjuprojektis osalenud noorsootöötajatele, uurides nende teadlikkust ja arusaama mitteformaalsest haridusest, ootusi ja individuaalseid omadusi (iseseisev õppimisvõime, tajutav rahulolu oma tööga, ülekantavad oskused).

Selle uurimise üks peamisi põhjusi oli proovida aru saada, kuidas noorsootöötajad ja organisatsioonid, kus nad töötavad, võivad panustada võrdsema ühiskonna loomisesse. See tähendab mitteformaalse hariduse analüüsi mitte ainult tegevuste kaudu, vaid ka uurimist, kuidas võetakse nende tegevuste käigus arvesse indiviidide vähemaid võimalusi, mis tihti loovad barjääre, ja võivad sageli takistada nooremate õpilaste osalemist või mõjutada negatiivselt nende haridusteed.

T1 (3. oktoober 2019) tulemused näitasid, et:

Mis puutub mitteformaalse hariduse tajutavatesse omadustesse, siis noorsootöötajad defineerisid seda kui midagi, mis: toimub väljaspool klassiruumi ja väljaspool kooli ning mida iseloomustab teatav paindlikkus ja mis pole kohustuslik (vt joonis 3.3). Üldiselt on need vastused kooskõlas uuringu 1 tulemustega. Need arusaamad püsivad pärast töövarju kogemust suhteliselt stabiilsena ka T2-s (13. detsember 2019; vt joonis 3.3). Tõepoolest, andmed näitavad vastuseid, mis on väga sarnased esimeses fookusgrupis esitatud vastustega, välja arvatud mõned väikesed huvitavad erandid. Eelkõige näib, et pärast projekti tegevusi tajusid uuringus osalejad mitteformaalset haridust kui midagi, mis toimub klassiruumis või koolis ja mis on seotud sporditegevuse, teaduse ja kultuuriga suuremal määral, kui nad alguses arvasid. Need erinevused on ainult komakohtades, kuid siiski on oluline need välja tuua.

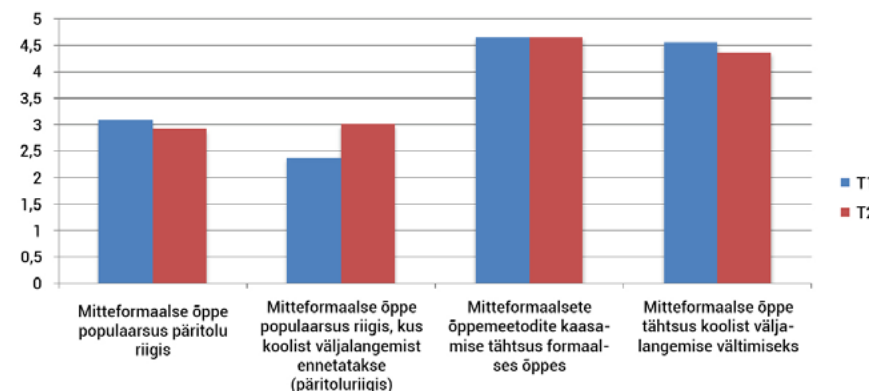
Joonis 3.3. Mitteformaalse hariduse tunnused (T1 ja T2 noorsootöötajate seisukohad) (vastuse skaala: 1 = üldse ei nõustu, 5 = täielikult nõus).



Osalejate hinnangul peetakse mitteformaalset haridust nende oma riikides üsna populaarseks (keskmine = 3,09, SD = 0,94) kuid

selle rolli seoses koolist väljalangemise ennetamisega nähakse väiksemana (keskmine = 2,36, SD = 0,67). Lisaks väitsid kõik, et on äärmiselt oluline integreerida mitteformaalse hariduse meetodid formaalsesse haridusse (M = 4,64, DS = 0,5) ja et sellised meetodid on olulised koolist väljalangemise ennetamisel (M = 4,55, DS = 0,52). Need arvamused püsivad üsna stabiilsena ka T2-s (vt joonis 3.4), välja arvatud mitteformaalsele haridusele tüüpiliste meetodite kasutamise tajutud populaarsus koolist väljalangemise ennetamisel, mille tulemused on kõrgemad. On tõenäoline, et võimalus pidada dialoogi kolleegidega ja teiste riikide kogemused aitasid osalejatel suurendada teadlikkust sellest, mis on toimumas, kaasa arvatud nende oma koduriigis.

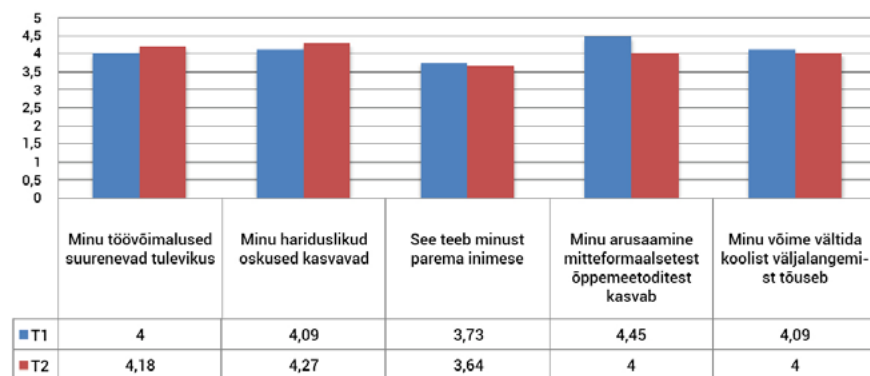
Joonis 3.4. Arvamused mitteformaalse hariduse ja koolist väljalangemise ennetamise kohta T1 ja T2 (kõigi osalejate keskmised) (vastuse skaala: 1 = üldse mitte, 5 = väga).



Seevastu seoses projektis osalemise ootustega osutusid osalejate ootused kõrgeks, eeskätt seoses võimalusega parandada oma teadlikkust mitteformaalsetest haridusmeetoditest ja vähemal

määral ka soovist parandada oma suutlikkust kasutada haridusstrateegiaid ja meetodeid koolist väljalangemise ennetamiseks (vt joonis 3.5). T2lt saadud andmete uurimisel näib, et projekt võis märkimisväärselt kaasa aidata jaotises T1 deklareeritud ootuste realiseerimisele. See kehtib kindlasti tulevaste töövõimaluste, haridusalate teadmiste ja koolist väljalangemise ennetamise võimekuse osas. Samas ootused seoses mitteformaalse hariduse meetodite alase teadlikkusega täitusid väiksemal määral, seda võib-olla tänu projekti praktilisele / kogemuspõhisele ülesehitusele, mis oli vähem suunatud teadmiste edastamisele ja keskendunud pigem hariduslike ja professionaalsete oskuste täiustamisele.

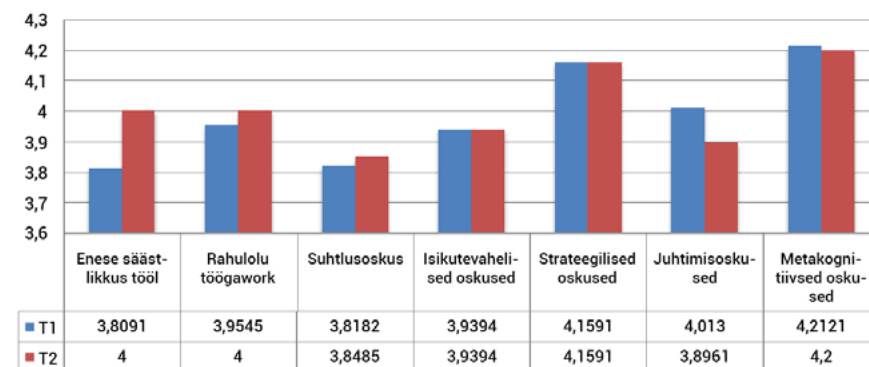
Joonis 3.5. Projekti ootused T1 ja T2 osas (kõigi osalejate keskmised) (vastuse skaala: 1 = üldse mitte, 5 = väga)



Lõpuks, mis puudutab noorsootöötajate profiili T1-s (tajutud iseseisvus, oma tööga rahulolu ja ülekantavad oskused), siis valitud projektirühma iseloomustas kõrge tajutav võimekus hallata haridussuhteid, oma tööga kõrge rahulolu ja ülekantavate oskuste üsna kõrge tase, ennekõike strateegiliste ja metakognitiivsete

oskuste valdkonnas (vt joonis 3.6). Mis puutub muutustesse, mis toimusid T2-s, siis kõige tähelepanuväärsemad muutused on seotud tajutava iseseisvuse ja oma tööga rahulolu suurenemisega ning suhtlemisoskuse paranemisega. Teisalt märkasime juhtimisoskuste langust.

Joonis 3.6. T1 ja T2 noorsootöötajate profiil (1 = madalaim hinne, 5 = kõrgeim hinne)



Osa 4

4. Järeldused ja soovitusel.

4.1. Järeldused. Vastused esmastele päringutele.

Olles uurimistöo teekonna lõpus, millega olema tegeleneud terve aasta - ja mille lõpp on praegustel lehekülgedel - tundub, et on sobiv pöörduda tagasi nende küsimuste juurde, mis tekitasid alguses huvi meie uurimissuuna vastu, et proovida aru saada, kas projektipartnerite tegevuse käigus kogutud meie käsutuses olevad andmed võimaldavad meil saada ammendavaid vastuseid. Selles viimases osas proovime seda ülesannet täita ja samal ajal proovime sõnastada mõned töösoovitusel, mis võimaldaksid valdkonna otsustajatel ja töötajatel tõlgendada tulemusi konkreetselt ja käegakatsutavalt, näiteks planeerides hariduslikke sekkumisi, tegevusprogramme ja sotsiaalpoliitikat.

1. Meie esimene uurimisküsimus oli järgmine: "Kas õpetajad, koolitajad ja noorsootöötajad saavad aru mitteformaalse hariduse kontseptsioonist ja peamistest uurimisvaldkonnas kasutatavatest meetoditest?". Sellega seoses võime küsimustikule ja fookusgruppides tekkinud vastuste tekstiliste vastuste analüüsi põhjal kinnitada, et osalejatel näis olevat üldiselt väga täpne ettekujutus mitteformaalse hariduse struktuurist. Nende arusaam on üldiselt väga sarnane ametlikus kirjanduses kasutatavatele määratlustele, nagu näiteks UNESCO definitsioonid, mille kohaselt on mitteformaalne haridus: „formaalse hariduse täiendus, alternatiiv ja / või täiendav formaalharidust indiviidide elukestva

õppe protsessis. Sageli pakutakse seda, et tagada kõigile hariduse saamise õigus. See sobib igas vanuses inimestele, kuid selle kasutamisel ei pea tingimata järgima teekonnapõhist struktuuri; see võib olla lühikese kestusega ja / või madala intensiivsusega ning seda pakutakse tavaliselt lühikursuste, töötubade või seminaride vormis. Mitteformaalne haridus viib enamasti kvalifikatsioonini, mida asjaomased riiklikud haridusasutused ei tunnista ametliku formaalharidusega võrdse kvalifikatsioonina, või ei tunnista üldse kvalifikatsioonina. Mitteformaalne haridus võib hõlmata programme, mis aitavad kaasa täiskasvanute ja noorte kirjaoskusele ja koolis mittekäivate laste haridusele, samuti programme eluuskuste, tööuskuste ning sotsiaalse või kultuuriliste pädevuste arenguks." (Allikas: ISCED 2011).

Nagu oleme märkinud üksikute vastuste analüüsimisel, kerkisid esile ka muud originaalsemad ja konstruktiivsemad määratlused, mis keskenduvad õpilase individuaalsete omaduste toetamisele, näiteks eneserefleksiooni, eluuskuste või emotsionaalse intelligentsuse protsessidele, või keskenduvad isegi suuremale tundlikkusele sisemiste vajaduste osas ja / või õpilaste "annetele" või veelgi enam liikumise ja keha kasutamisele õppeprotsessis aktiivse osalemise ja õppimismotivatsiooni suurendamiseks. Need eripärad peegeldavad kindlasti üksikute uurimistöös osalenute koolitusbaasi ja kogemusi, mis lõi tausta, mis omakorda võimaldas neil väljendada mõnevõrra originaalset kontseptsiooni ja aitas kaasa osalejate omavaheliste eriarvamuste tekkele, isegi kui nad üldiselt jagasid ülaltoodud üldiselt jagasid ülaltoodud seisukohti

2. Teine uurimisküsimus puudutab õpetajate, koolitajate ja

noorsootöötajate ideede analüüsi, püüdes mõista, millised aspektid eristavad mitteformaalset haridust teistest haridusmeetoditest. Selles osas näivad osalejad olevat nõus, et seda laadi haridust peetakse tegevuste grupiks, mida iseloomustab suur paindlikkus ja mis toimub väljaspool klassiruumi või isegi väljaspool kooli, ning et see on põhjus, miks sellest võib olla palju kasu koolist väljalangemise ennetamisel. Tõepoolest, sel viisil võib see jõuda juba koolist väljalangenud noorteni.

Osalejate jaoks on mitteformaalne haridus õppetegevus, mis püüab väärtustada aktiivsemaid meetodeid ja kaasahaaravaid strateegiaid nii õpetamise osas (nt didaktilised töötoad, kaasav õpe või oskustepõhine õpetamine, reaalsed ülesanded) kui klassiruumi juhtimise, suhete kvaliteedi ja eluoskuste (nt jutuvestmine, koostöö õppimine, ringiaeg, kooliekskursioonid, sportlikud tegevused, õpitoad, vastastikused juhendamised, emotsionaalsete oskuste töötoad jne) osas. Just see aktiivne tegevus ja kaasamine, mis on keskendunud õpilasele ja tema üldistele oskustele - ja mitte ainult sellele, mis on seotud keele, matemaatika või loodusteadustega -, eristab mitteformaalset ja formaalset õpet, sest formaalõpe on seotud pigem traditsioonilisema õppelähenemisega. Teisisõnu, tasakaal „traditsiooni“ ja „innovatsiooni“ vahel, st mida tunnustatakse sotsiaalselt ja mida ametlikult („oleme formaalse haridusega harjunud (Itaalia)“) ja mida esitletakse spontaanselt, paljastades erinevused mitte autentsete haridusvormide ja nende vahel, mida peetakse autentseks haridusliku eesmärgiga tegevusteks (Uruguay). Esiteks tähendab see erinevust kahe õppeprotsessi ja hariduse vahel, millest esimene seisneb lihtsalt sisu edastamises ja teine koolitamise viisis, mida mõistetakse kui

indiviidi kui terviku õpetamist läbi tõeliste kogemuste, mängude ja refleksiooni (Hispaania); teiseks mõistetakse seda mitteformaalse hariduse kontseptsiooni pigem haridusvahendina kui eesmärgina omaette (Nepal). Tõttöeldes peaksime siiski rõhutama vajadust juurutada ka formaalses õppetöös kaasahaaravaid, õpilastele suunatud meetodeid (De Paolis ja Valenzano, 2017; Ligorio ja Cacciamani, 2013; Scierri, Toti, & Trapani, 2019), seda sealhulgas seadusemuudatuste kaudu. (näiteks kasutades kaasavat õpetamist või oskustepõhist õpetamist). Tee selliste uuenduste täieliku juurutamiseni näib siiski pikk ja seda iseloomustavad sageli takistused ja vastupanu, eelkõige suhtumine ja õpetajaametiga kaasnevad domineerivad ideed (Benigno, Chifari, & Chiorri, 2014; Oddone & Firpo, 2015).

3. Kolmas küsimus puudutab õpetajate ja koolitajate teadlikkust noorsootöötajate rollist ja nii noorsootöötajate kui ka mitteformaalse hariduse võimalikku panusesesse formaalsesse õpetamisse. Siin näitavad tulemused, et väljend „noorsootöötaja“ on teiste sotsiaalsete esindajate (eriti õpetajate) seas vähe tuntud ja ennekõike on nende roll praktiliselt tundmatu: noorsootöötaja on keeruline professionaalne ja strateegiline tegelane, kuid tema roll on vähe tunnustatud ja tema panusega arvestatakse vähe, seda eriti Itaalias. See põhineb paljudel teguritel, mis on omavahel seotud - sealhulgas poliitilistel (sobivate seadusandlike vahendite puudumine), rahalistel (avaliku sektori kulutused), kultuurilistel (nt noorsootöötajaid on keeruline tunnustada ja nende töö mõju on raske hinnata, samuti nende töö hindamise protsess on keeruline) ning meetodilistel (näiteks mängulise ja elava mõõtme sissetoomine struktureeritumate haridustegevuse kõrvale).

Samal ajal peetakse noorsootõtaja üheks kõige paremini eristatavaks omaduseks võimet töötada kahe valdkonna vahel - noorte päriselus - tänavapildis ja haridussüsteemis korraka - sümbioos vahva kogemuse ja õppimisvõimaluse vahel on üks konkreetne lähenemine mille kaudunoorsootõtajad võtavad vahendaja rolli üksikute probleemide ja institutsionaalse surve vahel. Isegi kui näeme erinevatest partnerriikidest osalejate arvamustes erinevusi noorsootõtaja rolli puhul (Nt „isiklike ja sotsiaalsete suhete oskuste arendamine“, Uruguay; „motivatsiooni loomine ja arendamine“, Keenia; „kontekstuaalsete raskustega tegelemine“, Eesti“sotsiaalse tõrjutuse ja alaealiste kuritegevuse ennetamine”, siis siiski jõudsid kõik üksmeelele, et kõige olulisem on koostöö erinevate sotsiaalsete agentide vahel (võrgustike loomine) multidistsiplinaarse haridusliidu raames (Itaalia, Uruguay, Eesti, Hispaania); individuaalsete haridusvajaduste (Itaalia, Uruguay, Keenia) ja konkreetsete meetodiliste tunnuste (Itaalia, Nepal) mõistmine.

4. Neljas, eelmisega lahutamatu seotud küsimus keskendus sellele, kuidas mitteformaalne haridus ja noorsootõtaja saavad aidata koolidel võidelda koolist väljalangemise vastu. Sellega seoses peavad osalejad noorsootõtajate omapärasest mitmekülgsest tugevaks küljeks, hoolimata sellest, et nende professionaalne määratlus on nii mõju kui ka meetodi osas veelgi mitmetähenduslikum, eelkõige seetõttu, et see on seotud võimega kohaneda, et hakkama saada erineva tasandi probleemidega. Noorsootõtajatele omistatav väärtus seisneb mitte niivõrd mingis konkreetses tegevuses, kuivõrd selles, et keskendutakse üksikule noorele kui inimesele ja tema konkreetsele eluolule. Selle

raames on noorsootõtaja „empaatiline inimene, kes on võimeline mõistma ja kuulama ilma hukkamõistuta“ (Eesti, Uruguay); see idee rõhutab emotsionaalse ja sotsiaalse mõõtme olulist seost igas hariduskogemuses.

Osalejate sõnul hõlmab noorsootõtajate ja mitteformaalsete meetodite kasutamine koolist väljalangemise ennetamisel võimalust jõuda suurema hulga noorteni tegevuste kaudu, mis põhinevad mitte ainult hariduslikul, vaid laiapõhjalisel kontekstil, mis hõlmab kogu kogukonda; noorte motivatsiooni suurendamist õppimiseks ja kooliskäimiseks, võimaldades üleminekut väliselt motivatsioonilt sisemisele motivatsioonile, mis vastavalt enesemääramise teooriale (Deci ja Ryan, 2000) on akadeemilise edu alus; pehmete oskuste ja eluoskuste ning tavapäraselt koolikontekstidega mitteseotud oskuste arendamise toetamist, millel on strateegiline tähtsus igapäeva elu vajaduste ja väljakutsetega toimetulemisel (Nasheeda, Abdullah, Krauss ja Ahmed, 2019); koolikeskkonda, sealhulgas eakaaslaste, õpetajate, perekonna ja kooli vaheliste suhete parandamist, tugevdades sellega haridussuhete kvaliteeti

5. Vaatamata partnerriikide sarnasustele ja erinevustele nende ideede osas, mis neil oli mitteformaalse hariduse ja noorsootõtajate rolli kohta, ning nende kasulikkuse osas koolist väljalangemise ennetamisel, on meie uuring võimaldanud meil teha mõned järeldused. Esiteks, vaatamata sellele, mida võis alguses arvata, oli neil kuuel väga erineval riigil palju ühiseid punkte ja erinevat laadi sarnasusi nii nende mõtteviiside kui ka mitteformaalse hariduse rakendamise osas, eriti seoses koolist

väljalangemise ennetamisega. Lisaks, nagu nägime esialgses kontekstianalüüsis, on nendel riikidel - isegi kui nende vahel on mõningaid erinevusi - olulised ühised jooned, kui arvestada erinevaid alasid, piirkondi ja naabruskondi, kus on suur oht varakult koolist väljalangeda. Need sarnasused on seotud probleemi püsivuse, sekkumiste killustatuse ja noorsootöötajate ning mitteformaalsete haridusmeetodite vähese kasutamisega orgaanilisel ja organiseeritud viisil. Uurimises osalenute ideest ja arusaamadest tulenevad paljud ühised aspektid: mitteformaalse hariduse ühtne mõistmine ja teatav arusaam selle peamiste tunnuste osas; mitteformaalse haridusega seotud meetodite kasutamise tähtsus ja koostöö olulisus noorsootöötajate ja õppeasutuste vahel; vajadus nende näitajate parema reguleerimise ja tunnustamise järele, vajadus suurema kaasatuse ja järjepidevuse järele sekkumiskavades, samuti formaalse hariduse maailma ja valitsusväliste organisatsioonide tihedama koostöö vajadus.

Tekkis mõned erinevused, millest mitmeid on eelmistel lehekülgedel põhjalikult kirjeldatud: erinevused kasutatud meetodite vahel, peamised sekkumisvaldkonnad, milles noorsootöötajate tegevust väärtustatakse, ning sotsiaalse tõrjutuse ohus olevate noorte kaasamiseks mõeldud tegevuste väärtus, mis on keskendunud tööleidmisele Itaalias, Hispaanias ja Eestis ning rohkem terviseprobleemidele Keenias ja Nepalis. Võib väita, et nendes riikides kutsutakse noorsootöötajaid esliinitöötajateks, eeskätt sotsiaalsete hädaolukordade lahendajateks. Täpsemalt, nende sekkumine on seotud koolist väljalangemisega (Itaalia, Eesti), alaealiste kuritegevusega (Itaalia, Eesti), perevägivallaga (Itaalia, Keenia) ja puuetega inimeste olukorraga (Keenia, Nepal).

6. Lõpuks, mis puutub mitteformaalsete meetodite rakendamise parimate praktikate kasutamisse koolist väljalangemise vastu võitlemisel, siis nõustusid vähemalt pooled kvantitatiivsetes uuringutes osalejatest ja enamuse fookusgruppidesse kaasatud osalejatest sellega, et oma koduriigis, nad olid teadlikud sellistest praktikatest ja suutsid paljudel juhtudel neid tõhusalt kirjeldada. Selle asemel, et mõne asemel teist kirjeldada, eelistame keskenduda ühele aspektile, mis ilmnes uurimistöös osalejate seas selgelt ja sageli ning mis esindas kirjeldatud praktikate ühist aspekti, milleks oli kasusaajatele sotsiaal-emotsionaalsete-suhtelpõhinevate ja pehmete oskuste projektide loomine/arendamine, mis on fundamentaalselt olulised, et saada oskuseid, mis lubavad erinevates hariduskeskkondades luua positiivseid kogemusi. Neid oskusi saab toetada otse noorte seas, aga ka läbi hariduse pakkujate, st läbi õpetajate ning noorsootöötajate. Need hõlmasid enda tundma õppimisega seotud oskusi (mis võimaldavad täita selliseid olulisi funktsioone nagu enesehindamine ja metakognitsioon), reaalse elu mõistmisega seotud oskusi (mis võimaldavad luua sisu ja soodustavad võimaluste loomist); suhtlemis- ja sotsiaal-emotsionaalsed-suhtelised oskused (mis võimaldavad luua positiivsema ja külalislahkema keskkonna, eriti klassiruumis, aga üldiselt ka noorte, hariduse pakkujate, õpetajate ja sugulaste seas, sealhulgas on lisaaspektid, näiteks aktiivne kuulamine, empaatia, mõjuvõimu suurendamine, enesekehtestamine, kohanemisvõime, prokseemika, loovus, kultuuridevahelised oskused ja meeskonnatöö.

Sellest vaatenurgast on huvitav märkida, et paljud projektitegevustes osalenud noorsootöötajad pidasid projekti

ennast heaks praktikaks ja aluspinnaks, mis on hea võimalus luus ühiseid seisukohti ja vahetada kogemusi: „Selles uurimisprojekti osalemine on aidanud meid palju [...] pole palju võimalusi nende asjade üle mõtiskleda ja neist rääkida [...], et leida aega, et kuulda, kuidas asjad eri hariduskontekstis välja näevad [...] koosolekud on tavaliselt ainult kalendritegevuste ülevaatamiseks [...]]”(Itaalia, Hispaania, Eesti).

Selles mõttes on huvitavad uuringu 2 näitajad, mille andmed näitavad, kuidas projekt aitas märkimisväärselt kaasa noorsootöötajate arusaama muutusele seoses mitteformaalse haridusega ja selle rollile koolist väljalangemise ennetamisel, kuid ennekõike kuidas see aitas kaasa töövarjuprojekti osalejate professionaalsuse suurendamisele nii nende haridusliku võimekuse kui ka nende oskuste arendamise osas, mis aitavad ennetada koolist väljalangemist ja - ennekõike - oma iseseisva õpivõime kasvatamise osas ja noorsootöötaja tööga rahulolu osas. Selles mõttes selliste projektide panus, nagu Edu-Action 2.0 annab koolist väljalangemise ennetamisel, on oluline - iseseisva õppivõime kasvu puhul kui ka oma tööga tajutava rahulolu suurendamisel, sest need näitajad on üldisemalt seotud haridustöö heade tulemustega, mis omakorda toetab seda, et tuge saavad koolist väljalangemisohus olevad noored (Demirtas, 2010; Ho ja Au, 2006).

4.2. Avatud küsimused ja soovitused

Siin esitatud uurimus näitab, kuidas noorsootöötajatele mõeldud projektide ja teenuste rakendamise kasv võib viia mitteformaalse

hariduse paradoksaalseks muutumiseni (Itaalia). Mõnede arvates peetakse seda vastuvõetavaks riskiks seni, kuni noorsootöötaja konkreetne tegutsemisviis ja nende roll noorte elus viib nende sotsiaalse funktsiooni ja oskuste tunnustamiseni.

Kahtlemata näitab see uuring teatavat edu võimalust, sealhulgas võimalust tuua kasu noortele õppuritele ja piirata neid mõjutavate ebasoodsate tingimuste (perekonna madal sotsiaal-kultuuriline seisund, terviseprobleemid, sotsiaalne tõrjutus, vägivald, vaesus, puue) negatiivset mõju või üldisemalt tegeleda noorte algselt isiklike ressursside ja võimete (sealhulgas tööalane konkurentsivõime, Keenia) madala tasemega, mida noorsootöötajad saavad arendada.

Nende tugevate külgede kõrval kerkisid siiski esile mitmesugused kriitilised küsimused, millele on kasulik keskenduda lõpus, et anda näpunäiteid edasiseks peegelduseks. Need sisaldavad:

- Mõnede suhete dünaamikaga seotud raskuste olemasolu: „pered ei mõista kellegi rolli, kes pole õpetaja ja arvavad, et see on ajaraiskamine” (Uruguay, Keenia); „Inimesed ei usalda seda, mida me teeme, nad ei saa aru [...] teismeliste on keeruline selgitada, millised on nende kohustused ja ülesanded” (Eesti); „Sageli ei tee õpetajad koostööd ega jaga asju [...]” (Itaalia).
- Kognitiivsete õppekavade domineerimine: „palute lapsel jääda teatud ajaks rahulikuks, osata õppetundi suurepäraselt kopeerida ja korrata [...] kindel, et olemas on INVALSI vajadused, hinnangud... mis tähendab, et peame tegema seda... aga mulle ei meeldi see”(Itaalia, Hispaania).
- Kõigi osalejate väljendatud selgesõnaline vajadus jätkuõppe

ja pideva koolituse järele, mis väärtustaks konsolideeritud parimaid praktikaid ja võimaldaks samal ajal täiendada olemasolevaid meetodeid. Lisaks psühhopedagoogilisele koolitusele, mis võimaldaks mõista üksikisiku arenemisfaase (Eesti) ning sotsiaalsed-suhte- ja suhtlemisoskusi abi saamiseks, hoolimiseks, emotsioonide ja elukogemuste juhtimiseks (Itaalia, Keenia, Nepal, Uruguay) ja formaalsete ja mitteformaalsete haridusasutuste koostöök, on lisaks vaja antropoloogilist koolitust, mis aitab teadvustada ajaloolis-kultuurilist konteksti ja dialoogi erinevate eluviisidega, üha keerukamas ja muutuvus ühiskonnas (Itaalia, Uruguay). Selles mõttes on pidev enetäiendamine hädavajalik, kui seda mõistetakse metoodilise praktika funktsioonina. Selle toetuseks ilmutati huvi uute interaktsiooni ja aktiivse osaluse strateegiatega koolitusalgatuste järele, mis on seotud innovatsiooni, kaasatuse ja mänguga.

- Vajadus noorsootöötaja rolli ja funktsioonide suurema ametliku ja bürookraatliku tunnustamise järele suurema professionaalsuse saavutamiseks. Tõepoolest, meie tulemused valgustavad tõsiasja, et mitteformaalse hariduse valdkonnas töökogemusega inimestel on olnud võimalus omaks võtta ja rakendada häid praktikaid ja meetodeid, mis on väärtuslik professionaalne ressurss, mis jääb sellegipoolest latentseks. Seda paljude tegevuste taustal just seetõttu, et sageli moodustavad need osa kaudsetest teadmistest, mis on nende käes, kellel pole võimalust neid jagada; ja see tunne tekitab sageli pettumust.

Selle tõendusmaterjali põhjal püütakse praeguses uurimistöös pakkuda otsustajatele, sidusrühmadele ja teistele hariduse ja õppimise valdkonna ekspertidele mõnd mõttepunkti, millest loodetavasti on abi sotsiaal-hariduspoliitika kujundamisel ja struktureerides arenguteed projektidele, teenustele ja praktikatele, mille eesmärk on vähendada koolist väljalangemist ning üldisemalt tõsta elukvaliteeti ja heaolu hariduses. Nagu nägime, tuleb kõigis partnerriikides selles suunas veel palju samme astuda, isegi kui on olemas ka palju olulisi kogemusi, mida on tehtud erinevates maailma paikades ja mis pakuvad kasulikke näiteid nagu need, mis toodi välja projekti Edu-Action 2.0 raames..

Järgmised organisatsioonid osalesid projekti Edu-Action 2.0 ja seega ka ülaltoodud uurimistöös partneritena:

- **Per Esemplio Onlus** (liider) – www.peresempionlus.org
- **Asociación Mundus** – www.asociacionmundus.com
- **Audele Uruguay** – www.audele.org
- **Campaign for Change Nepal - CCN** – www.ccn.org.np
- **Resource Hub for Development - Kenya** – www.kenyadev.org
- **Seiklejate Vennaskond** – www.seiklejad.org

5. Bibliografia

- Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22, 59-62.
- Bichi, R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma (Italia): Carocci.
- Blaak, M., Openjuru, G. L., & Zeelen, J. (2013). Non-formal vocational education in Uganda: Practical empowerment through a workable alternative. *International Journal of Educational Development*, 33, 88-97.
- Carlotto, G. (2015). *Soft Skills. Convincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*. Milano (Italia): Franco Angeli.
- Council of Europe (2003). *Non-Formal Education*. Brussels (Belgium): Council of Europe.
- De Paolis, M., & Valenzano, L. (2017). *L'educazione scolastica formale e informale dentro e fuori dall'aula: Nessuno Escluso*. Edito by lulu.com
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia. Social and Behavioral Science*, 9, 1069-1073.
- Devkota, S. P., & Bagale, S. (2015). Primary education and dropout in Nepal. *Journal of Education and Practice*, 6, 153-158.
- EUROSTAT (2019). *Early leavers from education and training*. disponibile presso https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training (Ultimo accesso: 12 Dicembre 2019)
- Ho, C.L. & Au, W.T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Hoppers, W. (2007). *Meeting the learning needs of all young people and adults: An exploration of successful policies and strategies in non-formal education*. Paper commissioned for the Education For All Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: Will we make it?
- Inguglia, C. & Lo Coco, A. (2019). Relazioni interculturali in classe e pratiche di inclusione scolastica degli studenti stranieri. In L. Piccardi, S. D'Amico, *Psicologia per Insegnare. Un percorso di formazione* (pp. 165-180). Bologna (Italia): Zanichelli.
- Kushiya, B. K. (2007). School Dropout and its relationship with quality of primary education in Nepal. *The Geographical Journal of Nepal*, 8, 23-32
- Ligorio, B., & Cacciamani, S. (2013). *Psicologia dell'educazione*.

Roma (Italia): Carocci.

- MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Disponibile presso <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica-on-line-l-appfondimento-statistico> (Ultimo accesso 12 Dicembre 2019)
- Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Beverly Hills (CA): Sage Beverly Hills.
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities, *International Journal of Adolescence and Youth*, 24, 362-379. doi: 10.1080/02673843.2018.1479278
- Oddone, F. & Firpo, E. (2015). Gli ostacoli all'innovazione didattica e l'attuale profilo professionale docente. *TD Tecnologie Didattiche*, 23, 112-120.
- Raimondo, E.M. (2016). La dimensione orientativa nella professionalità docente quale principio educativo e pedagogico. In P. Mulè (ed.), *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche* (pp. 265-280). Lecce (Italia): Pensa Multimedia.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

- Rose, P. (2007). NGO provision of basic education: Alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39, 219-233. doi: 10.1080/03057920902750475
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefundemiteinemneuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Scierri, I. D., Toti, G., & Trapani, G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 14, 193-220. doi: 10.6092/issn.1970-2221/9192
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma (Italia): Carocci.
- Tempesta, M. (2018). *Motivare alla conoscenza*. Brescia (Italia): Editrice La Scuola.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Milano (Italia): Franco Angeli.

- Tschannen-Moran, M., & WoolfolkHoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Education Research*, 6, 202-248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia (Italia): Editrice La Scuola.
- UNESCO Bangkok (2013). *Flexible learning strategies for out-of-school children and youth*. Bangkok: UNESCO Bangkok. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223023E.pdf> (Ultimo accesso 12 Dicembre 2019)
- UNICEF and UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2011). *Global Initiative on Out-of-School Children: Conceptual and Methodological Framework (CMF)*. Montreal (Canada): UNESCO Institute for Statistics.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning giving methods in phenomenological research and writing*. California (CA): Left Coast Press.

6. Lisad

Lisa 1. Fookusgrupi ülevaade hariduse pakkujatele ja õpetajatele

Avaküsimus	<ul style="list-style-type: none"> • Milline pilt tuleb mõttesse, kui mõelda mõistele „haridus“?
Sissejuhatavad küsimused	<ul style="list-style-type: none"> • Mida tähendab teie jaoks mitteformaalne haridus? • Mis hetkel teie elus see võib juhtuda? • Kellele see on suunatud? (Kõik õpilased või mõni neist?) • Kas mitteformaalne haridus saab aidata ennetada koolist väljalangemist? Kui jah, siis kuidas? • Kes on noorsootöötajad? Milline on nende roll ja millised on nende ülesanded?
Ülemineküküsimused	<ul style="list-style-type: none"> • Millised olukorrad tulevad meelde seoses akadeemilise edu raskustega/õppeprobleemidega? Mis on nende põhjused? • Kas õpetajad teavad mitteformaalse hariduse kontseptsiooni? Kas nad mõistavad selle tehnikaid / meetodeid? • Kas õpilased on kunagi jaganud lugusid olulistest ja tähenduslikest hetkedest / kohtumistest väljaspool oma õppesuundad? (vaba aeg, vabatahtlik tegevus, klubid).
Võtmeküsimused	<ul style="list-style-type: none"> • Kuidas saavad „formaalsed“ õpetajad (õpetajad) ja „mitteformaalsed“ koolitajad koostööd teha? Kuidas neil teie riigis praegu läheb? • Miks on oluline formaalse ja mitteformaalse hariduse koostöö? • Miks vajavad koolid noorsootöötajate ja mitteformaalse hariduse tuge? • Milliseid oskusi vajavad noored? • Millised on peamised valdkonnad, kus sellist tuge vajatakse? (nt õpetamine, kooli poolelijätmise ennetamine, kultuuridevaheline haridus, kaasamine, õppekavavälised tegevused jne). • Kas koolid on teadlikud noorsootöötajate ja mitteformaalse hariduse võimalikust panusest ja konkreetsetest funktsioonidest kooli poolelijätmise ennetamisel? Kas noorsootöötajad on teadlikud neist? • Mis on selle koostöö peamised takistused? • Milliseid näiteid on teie riigi parimad praktikad noorsootööst ja mitteformaalsest haridusest koolides?
Lõpüküsimused	<ul style="list-style-type: none"> • Millised tunnused iseloomustavad mitteformaalset haridust? • Millised on teie koolitusvajadused?

Lisa 2. Noorsootõtajate fookusgrupi ülevaade töövarjuprojektis

Avaküsimus	<ul style="list-style-type: none">• Mis võivad olla mitteformaalse hariduse olulised tunnused? Kas saate tuvastada vähemalt kolm olulist omadust?
Ülemineküküsimused	<ul style="list-style-type: none">• Kas olete oma tööga rahul?• Millised on peamised probleemid töötades väga noorte inimestega koolist väljalangemise ennetamisel? Kas saate tuua mõne eduka näite?
Võtmeküsimused	<ul style="list-style-type: none">• Millised on teie kogemuses noorsootõtajana peamised oskused, mis on vajalikud väga noorte inimestega töötamiseks, et ennetada koolist väljalangemist?• Milliseid neist olete ise omandanud ja arendanud? Ja mida soovite omandada või edasi arendada?
Lõpüküsimus	<ul style="list-style-type: none">• Kas arvate, et teie osalemine projektis Edu-Action 2.0 võiks aidata muuta teie tööviisi?• Kas arvate, et see parandab teie oskusi? Millist kasu loodate sellest kogemusest saada?

Tänuõnad

See uurimistöö oli võimalik ainult tänu partnerorganisatsioonide ja kõigikeskuste panusele, kes võõrustasid töövarjuprojektis osalevaid noori, pakkudes väärtuslikku ülevaadet haridusprotsesside olulisusest tulevaste põlvkondade arengus kogu maailmas.

Täname kõiki, kes uuringutest erineval viisil osa võtsid.

Lõpuks avaldame erilist tänu noorsootõtajatele, kes võtsid koos meiega osa projektist Edu-Action 2.0, kogedes seda protsessi peategelastena. Nemad on:

Abinash Aryal (Nepal)

Andrés Ramos Reyes (Uruguay)

Aurora Mattone (Itaalia)

Clara Ribera Carbó (Hispaania)

Kairi Kuusemaa (Eesti)

Katia Sedran (Itaalia)

Kelly Kurs (Eesti)

Kristjan Karu (Eesti)

Luis Cancio Prados (Hispaania)

Verónica Elisa Britos (Uruguay)

Yvonne Lavender (Keenia)



Kaasrahastas
Euroopa Liidu programm
„Erasmus+”

Euroopa Komisjoni toetus käesoleva väljaande koostamisele ei tähenda väljaandes esitatud sisu kinnitamist. Väljaandes esitatud sisu peegeldab vaid autorite seisukohti. Euroopa Komisjon ei vastuta selles sisalduva teabe kasutamise eest.

ISBN 978-98-945196-6-2



9 788894 519662