

# “Eks me oleme kõik natuke idealistid.” Muuseumite ja keskkonnahariduskeskuste õppeprogrammide juhendajad

**Helene Uppin**

Tallinna Ülikooli Haridusteaduste Instituudi doktorant,  
Eesti Meremuuseumi haridustöö kuraator  
helene.uppin@tlu.ee

**Inge Timoštšuk**

Tallinna Ülikooli Haridusteaduste Instituudi algõpetuse professor  
inge.timostsuk@tlu.ee

**Teesid:** Eesti haridusilm on rikas ja egalitaarne seetõttu, et meie õpetajad on üsna vabad pakkumaks õpilastele mitmekesiseid õppimisvõimalusi, mis hõlmavad ka kooliväliseid õpipaiku. Uuenduste, tervisepiirangute, rahastuskärbete vms tõttu võib aga formaalhariduse õpipaikade õrn ökosüsteem märkamatult löögi alla sattuda. Seetõttu on artikli eesmärk kirjeldada muuseumite, keskkonnahariduskeskuste jt sarnaste asutuste õppeprogrammide juhendajate kutsealast tegevust ja rolli formaalhariduses. Seitsme fookusgrupi intervjuu käigus intervjueriti 27 õppeprogrammide juhendajat. Artiklis tuuakse välja võimalusi toetada kooliõpetajate ja õppeprogrammide juhendajate koostööd, tõsta õppeprogrammide kvaliteeti ning seeläbi rikastada kooliõpet veelgi enam sisukate õppekäikudega.

**Märksõnad:** keskkonnaharidus, muuseumiharidus, praktikakogukond, säästvat arengut toetav haridus, õppekäik, õppeprogramm, õppimise ökoloogia

## Sissejuhatus

Oleme Eestis uhked oma egalitaarse üldharidussüsteemi üle, ehkki selle globaalselt silmapaistva fenomeni põhjused ei ole üheselt selged. PISA (*Programme for International Student Assessment*) testide tulemuste järgi on Eesti põhi- ja keskkooliõpetajate oskused matemaatikas, lugemises ja loodusteadustes Euroopa parimad ja maailma esikümnes (Schleicher 2019). Veelgi enam: Eesti õpilaste tulemused sõltuvad teiste riikidega võrreldes vähem nende sotsiaal-majanduslikust taustast või koolist (Pöder & Lauri *et al.* 2023; Tire 2021). Üks võimalikke seletusi ja muust maailmast eristavaid faktoreid, mida võib pidada ka meie haridussüsteemi ja -mõtlemise nurgakiviks, on kooliõpetaja haritus ja autonoomsus (Tire 2021).

Autonoomsusega kaasneb ka ajalooliselt väljakujunenud traditsioon viia õppetööd vajadusel läbi väljaspool klassiruumi, temaatiliselt sobivamas keskkonnas. Näiteks sedastab A. Luha juba 1927. aastal ajakirjas *Kasvatus*: “Meie koolipraktikas on õppereisidel iseäranis kevadel väga silmatorkav osa, nii et nendele paratamatult tuleb koondada tähelepanu mitte ainult loodusloo, maa- teaduse, koduloo, vaid ka kõigi teiste ainete õpetajail” (Luha 1927: 226). Kui saja aasta eest nähti õppekäikude peamise eesmärgina õpisisu täiendamist autentsete kogemustega, siis tänapäeval rõhutatakse üha süvenevat kogemuste lõhet ning otsitakse võimalusi, kuidas tagada õpilastele võrdne ligipääs kõikvõimalikele silmaringi avardavatele õpikeskkondadele ka siis, kui nad on pärit keerulisematest sotsiaal-majanduslikest tingimustest või maapiirkondadest. Klassiruumis istumine ei pruugi kodusest taustast tulenevat kogemuste lõhet oluliselt vähendada, küll aga võib seda teha koolivälise kultuuri- ja teadus- asutuste külastamine (Timoštšuk 2020a).

Õppekäikude metoodikat lahkasid kohalikud pedagoogid põhjalikult juba 1920. aastatel (vrd Port 1920). Õppekäigu mõistegi on keelde juurdunud juba enam kui sajandi eest Johannes Käisi (Käis 2018) ja Mihkel Kampmaa (Birk 1996) eestvedamisel. Õppekäikude peamiseks korraldajaks peeti toona õpetajat. Tänapäeval on õppekäigu mõiste üldjuhul määratletud ka koolide õppekavades (ICF & Praxis *et al.* 2022) ning õpetaja võib õppekäigu algusest lõpuni ise läbi viia aga ta võib kaasata ka teisi spetsialiste ning tellida õppekavaga seotud õppeprogrammi mõnest teisest haridusasutusest. Õppeprogrammi all peetakse tänapäeval silmas koolivälises õppekeskkonnas läbiviidud õppetegevust, mida juhendab vastava õppekeskkonna haridustöötaja (Uppin & Näkk 2020).

Käesolevas tekstis nimetame koolivälise teadus- ja kultuuriasutuste haridustöötajaid, kes kooliõpilastele õppekavaga kooskõlalisi õppeprogramme loovad ja ellu viivad, õppeprogrammide juhendajateks. Esimesed spetsiaalsed õppeprogrammide juhendajate ametikohad loodi Eesti muuseumite ja keskkonnahariduskeskuste juurde 1990. aastate keskpaigas (Peterson 2012; Raisma 2009), nõukogude ajal ja varem võtsid õpilasgrupe muuseumites üldjuhul vastu teadustöötajad oma põhitöö kõrvalt ja peamiseks õppetöö formaadiks oli püstijala loeng (Sepp 2019), keskkonnahariduskeskuste eellaseks olnud loodusmajad tegutsesid aga pigem huvikoolidena (Peterson 2012). Eestile iseloomuliku haridusmõju katkemise (Liimets & Liimets 2020) mõju Nõukogude Liidu lagunemise järel kooligruppidega tegelevatele haridustöötajatele pole hästi teada. Tasub aga silmas pidada et looduskaitseline tegevus kandis läbi nõukogude aja teatavat iseolemise ja vastupanu vaimu (Zingel & Aasma 2020), ning loodusmajad jätkasid uute nimede ja omandivormidega samadel põhimõtetel tegutsemist ka pärast taasiseseisvumist (Peterson 2012). Muuseumitel oli nõukogude perioodil küll palju külastajaid, kuid nad olid ideoloogiliselt

kammitsetud ning pidid taasiseseisvumise järel läbi tegema totaalset paradigmuu-  
muutust (Raisma 2009).

Üldiselt puudub õppeprogrammide juhendajatel tänaseni ühtne väljaõpe, samuti standardised karjäärirajad (Bailey 2006; Bevan & Xanthoudaki 2008; Kisiel 2014; Põim & Urb *et al.* 2012; Tran & King 2007; Uusmaa 2012), puudub ka ühtne arusaam alustava juhendaja toetamisest töökohal nt mentorluse kaudu nagu on tavaks üldhariduskoolides (vt nt Löfström & Eisenschmidt 2009). Seetõttu võib õppeprogrammide juhendajate metoodiline lähenemine õpetamisele olla väga erinev (Bevan & Xanthoudaki 2008; Tran 2007). Samas on õppeprogrammide skeene mitmekesisus väärtus omaette. Formaalharidust toetavaid ja täiendavaid õppeprogramme pakuvad koolidele näiteks muuseumid (Eesti Muuseumiühing (EMÜ 2023) on muuseumihariduse silmapaistva edendamise eest viimastel aastatel tunnustanud 2022. aastal Tallinna Linnamuuseumit, Eesti Kirjanike Muuseumite ühingu (2021), Eesti Rahva Muuseumit (2020) ning Vabamut (2019)), teaduskeskused, raamatukogud, arhiivid, loomaiad, botaanikaaiad, keskkonnahariduskeskused jt. Valdkonna eriomaduse säilitamiseks soovitakse hoida juhendajate koolitusele ja väljaõppele jäikade formaalsete nõuete kehtestamisest (Bevan & Xanthoudaki 2008) ning selle asemel toetada süsteemselt eneseanalüüsi ja kogemuste jagamist (Reid 2013).

Erinevates õpikeskkondades õppimine on oluline sügava kontekstuaalsuse tõttu. See tähendab, et autentsetes olukordades mõtestatud tegutsemise loomulikuks tagajärjeks ongi õppimine (Collins & Greeno 2011; Dewey 2018; Säljö 2003). Näiteks on teada, et loodusega tunnete tasandil või looduses viibimise kogemusest tulenevalt seotuse tundmine soodustab loodust hoidvat käitumist (Mayer & Frantz 2004). Elulisus ja kontekstuaalsus võivad jääda koolile iseloomulikes ja mugavates ülesannetes tagaplaanile, mistõttu kohtab haridusdiskussioonis tihti kurtmist, et kool ja “päris elu” pole omavahel piisavalt seotud. Süvenedes oma erialasse ja selles valitsevasse teadmise kogumise loogikasse võib märkamata jääda, et teises valdkonnas on tavaks teadmisi teisiti hankida ja tõlgendada. Näiteks ajaloo sündmuste ja pikaajaliste bioloogiliste protsesside seoseid pole õppijatel kerge märgata, kui ajaloo ja bioloogia õpetamisel seoseid ei looda.

Kuigi õppeprogrammide juhendajatel on valdavalt oma valdkonna erialane taust (Bailey 2006; Põim & Urb *et al.* 2012), lõimivad kaasaegsed ekspositsioonid väga erinevaid eluvaldkondi ning püüdnud dialoogi suunas kõikvõimalike küllastajate varasemate kogemustega (Hein 1998: 155–179). Muuseumid, teaduskeskused jmt püüavad niisiis ületada distsipliinide lõhesid, olles ühtlasi sillaks kooli ja nn päris elu vahel. Nad võimaldavad õppimist korraldada vähem lineaarselt ja hierarhiliselt ning rohkem looduslikele ökosüsteemidele sarnase

õpiteede ja -teemade võrgustikuna. Ka riiklik suundumus on sihitud paindliku hariduse, “õmblusteta” ja individuaalsete õpiteede suunas (HTM 2021).

Ökoloogiast on teada, et mitmekesisemad ökosüsteemid on üldjuhul häiringu suhtes vastupidavamad (Hanski 2018). Seda analoogiat kasutades võiks eeldada, et uudseid vaatenurki ja värskeid lahendusi hariduse väljakutsetele (näiteks õpilaste vähesele teadushuvile, kaasava hariduse või lõimitud aine- ja keeleõppe küsimustele) võiks võrsuda just nimelt koostöös kooliväliste haridustundlike partneritega. Näiteks mõnedel asutustel on küll pikaajaline kogemus erivajadusega õppijatele kohandatud õppeprogrammide loomisel (Sepp 2019: 344) ning avaldatud on ka põhimõtted ekspositsioonide ligipääsetavaks tegemiseks erinevatele külastajatele, sh õppeprogrammides osalevatele õpilastele (EMÜ 2022), kuid ei ole teada, kuivõrd need põhimõtted valdkonnaüleselt rakendamist leiavad. Ka keelekümlusega seotud tegevused muuseumites on olnud osaliste seas populaarsed, kuid seni pigem projekti- ja õhinapõhised (HTM 2023). Arvestades, et koolides on pidevalt kvalifitseeritud aineõpetajaid puudu (Kaarlõp 2021), ei kasutata praegu ära muuseumite ja keskkonnahariduskeskuste potentsiaali pakkuda ka õppeprogrammidega võrreldes mahukamaid, vastutusrikkamaid ja spetsiifilisemaid kursusi nii põhikoolide vanemale astmele kui ka gümnaasiumitele. Seega pole kindel, kuivõrd nt kohalike omavalitsuste või haridussüsteemi tasandil tervikuna muuseumite ja keskkonnahariduskeskuste potentsiaali hariduse kitsaskohtade lahendamisel tajutakse.

Kusjuures seda, et läbimõeldud õppekäigud erinevatesse kultuuri- ja teadusasutustesse võimaldavad saavutada õppekavaga ette nähtud õpiväljundeid, on empiirilised uuringud juba küllaltki veenvalt tõestanud. Lisaks uute teadmiste kujunemisele (Anderson & Lucas 1997; Krange & Silseth *et al.* 2020) toetavad õppekäigud ka õpioskuste arengut (DeWitt & Osborne 2007; Gutwill & Allen 2012), sotsiaalsete oskuste kujunemist (DeWitt & Osborne 2007; DeWitt & Storksdieck 2008), inspireerivad õpilasi nende karjäärivalikutes, motiveerivad koolis paremini õppima (Greene & Kisida *et al.* 2014; Paris & Yambor *et al.* 1998) ning avardavad õpilaste teadmisi oma kogukonna õppimisvõimlustest (Nabors & Edwards *et al.* 2009). Arvestades, et järjest suuremal osal Eesti õpetajaskonnast ei ole õpetaja kutset (Kaarlõp 2021), on eriti oluline silmas pidada, et muuseumite ja teaduskeskuste õpe arendab ka kooliõpetajaid: parandab sisuteadmisi ja rikastab meetodilist baasi (Kisiel 2013; Kornegay Rose & Cahill *et al.* 2019), soodustab autentsete õpetamisstrateegiate kasutamist ning originaalallikate kasutamist ajalooõppes (Coddington 2020), ainete lõimimist (Domenici 2022) ja tõstab õpetajate huvi ainevaldkonna vastu (Tasdemir & Kartal *et al.* 2014). Veelgi enam: õpetajaerialade üliõpilaste kohalolu muuseumites jms asutustes nt praktikate raames toetab kaasaegsete õppemeetodite juurdumist omakorda neis asutustes (Seligmann 2014) ning ka

Eestis on ülikoolide ja muuseumite rikastav koostöö toiminud juba aastaid (nt Sepp 2019; Uppin & Norrman *et al.* 2023).

Eristatakse tõhusamaid ja vähemtõhusaid viise, kuidas õppekäike organiseerida ning õppeprogramme üles ehitada. Tõhus ja tähenduslik õppimine õppekäigu kontekstis on laias laastus väga sarnane sellele, mida kirjeldatakse õpilasekeskse lähenemisena (vrd Timoštšuk 2020b). Üldiselt tagab tõhusa ja tähendusliku õppe hea ettevalmistus ning õpilaste kaasamine planeerimisse; läbimõeldud eelhäälestus ja järeltegevused koolis; koostöine, uurimuslik ja temaatiliselt terviklik õppetegevus, mis võimaldab süveneda ning jätab õpilastele ruumi ja aega kogetut oma elukogemusega seostada, ning õpioskuste toetamine õppeprogrammi vältel (Uppin 2020). Mõnevõrra problemaatiline on küll õppeprogrammide tulemuslikkuse mõõtmine, monitoorimine ja hindamine praktikas, kuna paratamatult erinevad mõjurid põimuvad. Näiteks kooliõpetaja poolt kujundatud hoiakud, häälestus õppimisele ja eelteadmised või nende puudumine võivad konkreetseid õpiväljundeid silmas pidades olla mõjukamad kui õppeprogrammi juhendaja heasoovlik ja professionaalne tegutsemine (Behrendt & Franklin 2014; Davidson & Passmore *et al.* 2010).

Selleks, et nii õpilastel kui ka juhendajatel oleks võimalik autentset keskkonda ja artefakte parimal moel ära kasutada, on otstarbekad koolitunnist pikema kestusega külastusformaadid. Eestis on näiteks keskkonnahariduses erinevaid õppeaineid lõimiv õppepäev järjest tavapärasem, eriti kui on tegemist loodusretkedega. Pikemate uurimuslike õppepäevade kasuks räägib ka asjaolu, et nii uute teadmiste kui ka õpioskuste seisukohast tõhusaimad õppemeetodid seovad läbimõeldult juhendaja selgitused ja ajamahukamat laadi uurimuslikud tegevused (de Jong & Lazonder *et al.* 2023). Muuseumihariduses on pikemaid õppepäevi pakutud näiteks projektis “Puust ja punaseks” koolipäev”, mida viivad läbi Tallinna vanalinna erinevad muuseumid (Usk & Naanu 2019). Varasemas kirjanduses on esile toodud ka korduvkülastuste mõju püsivate mälestuste loomiseks (Wolins & Jensen *et al.* 1992) ning tõhusama koostöö toetamiseks (Visnapuu 2020), millele käesoleval ajal lisandub võimalus kombineerida n-ö päris külastusi ja digitaalseid kohtumisi.

Õppeprogrammide juhendajad tähtsustavadki ennekõike huvi äratamist ning soovivad innustada õpilasi muuseumeid jms paiku ka tulevikus külastama (Tran 2007). Õppimise mõtestamine elukestva õppe kontiinumil toetab ka tulevikuoskuste kujunemist. Nimelt võib tavapärasest erinevas keskkonnas õppimine aidata kujuneda paindlikkusel ja kohanemisvõimel. Seega võib väljaspool klassiruumi toimuvat õppimist pidada lisaks õppekavas ette nähtud materjali mõtestatud viisil omandamisele ka omaette eesmärgiks. Paindlikkus ja kohanemisvõime on fookuses ka strategiadokumentides. Näiteks Euroopa Komisjoni raportis rõhutatakse koostööd kooliväliste partneritega, et õpilased

harjutaksid teadmiste rakendamist erinevates olukordades (Hazelkorn & Ryan *et al.* 2015). Euroopa Komisjoni üleskutsel välja töötatud *Lifecomp* võtmekompetentsides (Sala & Punie *et al.* 2020) tõdetakse, et ühiskonnas aset leidvate ühiskondlike muutustega edukaks toimetulekuks ei piisa pelgalt teadmistest. Kuna paljud kõnealused muutused on nn kiuslikud globaalsed probleemid, mille juured on Maa ressursside ületarbimises ning elupaikade ning keskkonna kiires ja inimese poolt põhjustatud hävimises (Vipp 2021), on erilist tähelepanu muutustega toimetulekule pööranud säästvat arengut toetava hariduse valdkond (ÜRO Euroopa Majanduskomisjon (UNECE) 2020). Kohanemisvõimet ja õppimise mõtestamist peetakse oluliseks tulevikuoskuseks ka Eesti haridusstrateegias 2021–2035.

Uudses keskkonnas õppimist võib aga raskendada keskkonna uudsusest tingitud ärevus (Orion & Hofstein 1994). Eriti keerukaks võib see osutuda haridusliku erivajadusega õpilastel, iseäranis kui koolide poolt ei ole alati tagatud piisavalt sobiva väljaõppega saatjaid (Uppin & Timoštšuk 2022). Küll aga on välja toodud, et õpilased, kes on harjunud metoodiliselt mitmekesise ja klassiruumi piire ületava õppimisega, tunnevad end õppekäikudel mugavamalt ning nende ainealane edenemine on seal suurem (Uppin & Timoštšuk 2019). Seetõttu on oluline, et klassiruumist väljapool õppimine oleks õpilaste jaoks piisavalt sage ja harjumuspärane. Uudses keskkonnas võib keeruliseks osutuda ka õpetamine. Isegi kogenud õpetajad võivad uude keskkonda õpetama sattudes hakata tegema n-ö algaja vigu (Griffin 1994; Kisiel 2007) – unustada selgitada konteksti, tuua toetavaid näiteid jms. Ekspertsus kasvab kogemusega, seega nende õpetajate kutsealane tegevus, kes tihti õppekäikudel käivad, ei erine klassis ja väljaspool klassiruumi nii drastiliselt (Uppin & Timoštšuk 2022). Õppekäigu maksimaalse õnnestumise nimel oleks seega oluline, et õpetajad käiksid erinevat laadi õppekäikudel tihemini kui paar korda aastas ning võtaksid ka tellitud õppeprogrammide õpitegevustes aktiivse rolli.

Osadel kooliõpetajatel puuduvad aga teadmised, oskused ja positiivsed kogemused tõhusa väljaspool klassiruumi õppimisega (Giannakoudaki & Stavrou 2022). Arvatavasti leidub Eestis ka selliseid õpetajaid, kes viivad kogu õppetöö läbi klassiruumis. Enamik Eesti õpetajaid hindab siiski väljaspool klassiruumi toimuva õppimise harivat ja silmaringi avardavavat potentsiaali (Davõdova 2022; Kink 2013; Sirkel 2016; Tuuling & Õun *et al.* 2019; Uusmaa 2012). Mõned õpetajad väärtustavad väljaspool klassiruumi õppimist eriti kõrgelt, teevad seda tihti, tegutsevad metoodiliselt läbimõeldult ning oskavad ka õppekäigu potentsiaali hästi ära kasutada (Kink 2013; Sirkel 2016; Uppin & Timoštšuk 2022). Säärased õpetajad võivad käituda Etienne Wengeri (1998) järgi erinevate praktikakogukondade vahendajatena. Olukordades, kus kooliõpetaja asemel on klassi ees õppeprogrammide juhendaja, ei pea isegi eelpool kirjeldatud



ekspertidest kooliõpetajad põhjalikku ettevalmistust, eelnevaid kokkuleppeid või sisulist koostööd õppeprogrammide juhendajatega tavapäraseks (Anderson & Zhang 2003; Uppin & Timoštšuk 2022). Heal juhul võetakse õppeprogrammi ajal tähelepaneliku vaatleja roll ning proovitakse paindlikult koolitööga seoseid luua (Sirkel 2016; Uppin & Timoštšuk 2022). Kui aga õpetajad õppekäigu otsast lõpuni ise sisustavad, sh ise õpetavad, võtavad nad ka aktiivsema vastutuse kogu õppetegevuse eest (Uppin & Timoštšuk 2022).

Seega kui seada eesmärgiks õppekäigu maksimaalne tõhusus, tähenduslikkus ning jagatud vastutus, tuleks kasuks, kui kooliõpetajad ja õppeprogrammide juhendajad teeksid juba planeerimisfaasist alates koostööd (Kisiel 2014). Koostöö puudumise või vähese dialoogi sümptomiteks võib olla näiteks õpilaste ebapiisav õppekäiguks ettevalmistamine, pärastine refleksiooni puudumine; kooliõpetaja täielik passiivsus õppeprogrammi vältel, mõnel juhul isegi klassi juurest lahkumine; eeldamine, et ainult teine osapool tegeleb käitumise juhtimisega; ebasobiva raskusastme, teema või õppekeelega programmi tellimine; õpilaste erivajadustest mitte teavitamine jpm. Üheks peamiseks põhjuseks kooliõpetajate ja õppeprogrammide juhendajate kehvast koostööst on peetud nende erinevat väljaõpet ja sõnavara õppimisest rääkides (Vesterinen & Kangas *et al.* 2017).

Et leida võimalusi tõhusamaks koostööks kooliõpetajate ja õppeprogrammide juhendajate vahel, on otsitud kontseptuaalseid lähenemisnurki, mis võtaksid paremini arvesse kooliõpetajate ja õppeprogrammide juhendajate kutsealase tegevuse eripärasid ja õppekäigule omast piirsituatsiooni. Nt Jennifer DeWitt ja Jonathan Osborne (2007) on analüüsinud kooliõpetajate ja õppeprogrammide juhendajate kogukondi, kasutades Yrjö Engeströmi (2015) tegevussüsteemi raamistikku ja soovitanud just juhendajatel võtta juhtroll, et erinevate tegevussüsteemide vahel suuremat kooskõla luua. Kuna koostööküsimustele lisanduvad kooliõpetaja vaatest ka rahastuse, logistika, lapsevanemate, asendajate ja üldise planeerimisega seotud raskused, on mõistetav soovitus õppeprogrammide juhendajatele võtta koostöö koordineerimisel aktiivne juhtroll.

Samuti on kooliõpetajate ja õppeprogrammide juhendajate koostöö analüüsimiseks kasutatud Etienne Wengeri praktikakogukondade raamistikku (nt Ampartzaki & Kypriotaki *et al.* 2013; Bailey 2006; Herne 2006; Kisiel 2009, 2014; Uppin & Timoštšuk 2022). Praktikakogukonna defineerib Wenger (1998) jagatud õppimise ajalooga inimestena või teisisõnu inimestena, kes jagavad tegutsemistavasid ja -eesmärke (nt mõne margikogujate klubi liikmed või suurkorporatsiooni raamatupidajad). Seda, et Eesti muuseumipedagoogid ja keskkonnahariduse eksperdid tegutsevad sidusate praktikakogukondadena, soovides oma valdkonda süsteemselt arendada, põhimõisteid ühtlustada ning pedagoogilistes küsimustes ühises tähendusväljas olla, tõendavad näiteks muu-

seumipedagoogide koostatud Eesti muuseumihariduse sõnastik “Sõnastaja” (Lüsi & Purre *et al.* 2016), keskkonnahariduslike õppeprogrammide juhendajate pädevusmudel ja kvaliteedimärgis (EKHÜ n.d.ab). Kooliõpetajad ja muuseumi haridustöötajad tegutsevad küll ääripidi kattavas valdkonnas, kuid nende spetsiifika tõttu toimivad eraldiseisvate praktikakogukondadena (vrd Wenger 1998). Kooliõpetajate ja õppeprogrammide juhendajate omavaheline koostöö nõuab õppeprogrammide käigus praktikakogukondade piirialadel tegutsemist, eriti kooliõpetajatelt, kuna nemad tulevad õpilastega ka füüsiliselt uudsesse keskkonda.

Tulenevalt konkreetsete inimeste hoiakutest, vilumusest ja kogemustest on viisid, kuidas praktikakogukondade piiridel tegutsetakse, unikaalsed ja mitmekesised. Piirina käsitleme siinkohal sotsiokultuurilisi erinevusi (Akkerman & Bakker 2011) ning piiride ületamisena olukorda, kus inimene tegutseb või suhtleb väljaspool harjumuspärasest praktikakogukonda. Mõnes olukorras on vajalik piirid identifitseerida, teises koordineerida tegutsemist piiriobjektide kaudu, mis kehtastavad teatud kokkuleppeid ning on omavahelisele suhtlemise aluseks (Akkerman & Bakker 2011). Piiriobjektideks võiks pidada õppekäikude kontekstis nt riiklikku õppekava ja õppeprogrammide kirjeldusi veebis, mida nii kooliõpetajad kui ka õppeprogrammide juhendajad oma töö planeerimiseks kasutavad. Sotsiokultuuriliste piiride ületamine annab inimese tööle uue vaatenurga ning võimaldab seeläbi kutsealast tegevust reflekteerida ja edasi arendada (Akkerman & Bakker 2011).

Käsitledes õppeprogramme kahe praktikakogukonna kokkupuutepunkti-na, on võimalik selgitada, miks mõnikord õppekäik paremini õnnestub, teine kord aga pole ükski osapool tulemusega päriselt rahul. Praktikakogukondade vahelised piirid ei ole alati osapoolte jaoks selged ega läbi arutatud. Heaks näiteks on siinkohal küsimus, kes vastutab õpilaste käitumise eest: kas kooliõpetaja, õppeprogrammide juhendaja või mõlemad? Kui õppekäik on kooliõpetajale tema igapäevase õppetöö seisukohast kõrvaline tegevus (Wenger 1998: 117), ei pruugigi ta näha vajadust õppekäigu koostöiseks mõtestamiseks, oma ootuste sõnastamiseks, õpilaste ettevalmistamiseks jne. Kui aga õppekäik on kooliõpetaja silmis tuumtegevus ehk väärtuslik osa õppetööst, tekib võimalus sisuliseks koostööks ja jagatud praktikaks (Wenger 1998: 115). Olgu märgitud, et käesolevas tekstis on mitmetähendusliku “praktika” mõiste asemel õppeprogrammide läbiviija töö tegemise kirjeldamisel kasutatud läbivalt väljendit “kutsealane tegevus”. Kusjuures “tegevust” mõistame omakorda Engeströmi (2015: 91–94) eeskujul erinevate keskkonna mõjurite (tööriistad, reeglid jne), kogukonna ja indiviidi vastastikmõjudena.



Lisaks mõjutab kooliõpetaja valmisolekut õppeprogrammi juures aktiivset vahendavat rolli võtta tõenäoliselt ka tema tegevusvõimekus. Õpetaja tegevusvõimekus ehk agentsus kirjeldab ja selgitab, kuidas suhestuvad õpetaja isiklik ja professionaalne valmisolek konkreetse tööise olukorraga (Leijen & Pedaste *et al.* 2020). Suurema tegevusvõimekusega õpetajad panustavad tõhusalt ka professionaalsesse arengusse, koostöisesse õppimisse ning kooli arengusse (Toom & Pyhäntö *et al.* 2015). Tegevusvõimekus sõltub õpetaja varasematest kogemustest (Leijen & Pedaste *et al.* 2020), mistõttu varasemad kogemused koostöise õppega mängivad tõenäoliselt õppeprogrammide juhendajaga koostöö tegemisel samuti olulist rolli. Teada on, et kõigis Eesti koolides ei valitse koostöine õpikultuur, mida iseloomustab mittevõistlev keskkond, usalduslikkus, hoolivus, avatud klassiruumid jms (Slabina & Aava 2019). Õpetajad, kes tajuvad, et töötavad konkurentsivõimetuslikus või üksildases infopuuduses, ei pruugi hoomata õppetöö erinevate osade (nt õppekäikude) kaugemaid eesmärke ja võtta oma tegevuse eest vastutust; kusjuures võimestamata õpetajad ei taju end isegi koolikogukonna liikmena (Slabina & Aava 2019). Samas on teada, et õpetajad, kes tegelevad rohkem enesetäiendusega, on oma kutsealases tegevuses koostöisemad (Loogma & Ruus *et al.* 2009) ning ulatuslikuma võrgustikuga õpetajatel on üldiselt positiivsem suhtumine oma tööse (Sirk & Ümarik *et al.* 2017), mistõttu võib koostöine koolikultuur õppekäikude mõtestamist ja asutusteülest koostööd mõjutada mitmel tasandil.

Kooliõpetajate vaatenurki ja tegevust on õppekäikude osas juba Eestis mõnevõrra uuritud, kuid õppeprogrammide juhendajaid on seni käsitletud pigem õppekäiku mõjutavate “teguritena” ja nende kutsealane tegevus vajab põhjalikku analüüsi. Käesoleva uuringu eesmärk ongi anda Eesti koolivälise asutuste õppeprogrammide juhendajatele haridusdiskussioonis hääl ning muuta nende töö ning panus eesti formaalharidusse nähtavaks. Konkreetsemad uurimisküsimused on:

Mis iseloomustab õppeprogrammide juhendajate kutsealast tegevust?

Kuidas tajuvad õppeprogrammide juhendajad oma rolli formaalhariduse kontekstis?

Kuidas tajuvad õppeprogrammide juhendajad oma töö väärtust ja tähendust?

## **Andmete kogumise ja analüüsimise meetodid**

Uuringu käigus intervjuerisime seitsme osaliselt struktureeritud fookusgrupi intervjuu käigus 27 õppeprogrammide juhendajat. Intervjuud toimusid 2020. aasta kevadel virtuaalselt Zoomi keskkonnas.

Koostasime eesmärgipärase valimi, et jõuda võimalikult erinevate ning samas silmapaistvate külastajanumbritega või kohalikus kogukonnas oluliste kooliväliste teadus- ja kultuuriasutuste õppeprogrammide juhendajateni. Esialgu koostasime nimekirja kõigist koolivälistest teadus- ja kultuuriasutustest, kes koolidele õppekavaga seotud õppeprogramme koostavad, sinna kuulusid toonase keskkonnaministeeriumiga seotud teenusepakkujad keskkonnaharidus.ee lehelt (erinevad keskkonnahariduskeskused, loodumajad, sh kohalike omavalitsuste hallatavad ning eraettevõtjatest teenusepakkujad), Kultuuriministeeriumi haldusalasse jäävad muuseumid, arhiivid ja suuremad raamatukogud (sh need, mis kuuluvad kohalikele omavalitsustele), Haridus- ja Teadusministeeriumi teaduse populariseerimise valdkonnas tegutsevad asutused.

Selgus, et asutusi, kes pakuvad õppekavaga haakuvaid õppeprogramme on Eestis mitusada. Teadaolevalt kõikehõlmavat andmebaasi nende õppeprogrammidest ei ole ning valdkondade ülest statistikat neid külastavatest kooligruppidest ei koguta. Seetõttu oli esimese infokogumise ringi järel tarvis konsulteerida erinevate ministeeriumite esindajatega, kes tunnevad oma valdkonnas pakutavaid õppeprogramme. Sai selgeks, et kuigi mõned valimisse kuuluvad asutused kuuluvad mitmesse erinevasse valdkonda (nt loodusmuuseumid on nii muuseumid kui ka keskkonnahariduse pakkujad), siis laias laastus eristuvad sidusate gruppidenä mäluasutused (muuseumid, arhiivid, tinglikult ka raamatukogud) ning keskkonnahariduslike õppeprogrammide pakkujad olememata omandivormist.

Kuna soov oli jõuda võimalikult mitmekesise, kuid omas valdkonnas tooni andva sihtrühmani, võrdlesime ministeeriumite esindajate hinnanguid ja nende külastajaarve valdkonnas tegutsevate ekspertide hinnangute ning avalikult kättesaadavate andmetega kodulehtedelt. Ekspertide nimed saadi lumepallivalimina ministeeriumite spetsialistide abiga. Jälgisime eraldi seda, et valimisse jõuaks silmapaistvamaid kohalikul tasandil populaarseid asutusi, kelle üldised külastajanumbrid pole üleriigiliste asutustega võrreldavad.

Kokku töid eksperdid välja ca 80 erinevat asutust ja/või nende haridustöötajat, kusjuures neist 25 mainiti vähemalt kahe eksperdi poolt. Kokku kutsusime intervjuudele osalema 32 asutuse esindajad – lisasime mitme eksperdi poolt mainitud 25 asutustele veel seitse piirkondlikult olulist silmapaistvalt kõrge külastatavusega teenusepakkujat. Lõplikku valimisse jäi 27 inimest/asutust (vt Lisa 1. Intervjueeritavate taustainfo), sest üks kutsutud juhendaja keeldus osalemast ega pakkunud ka kedagi asemele, kolme asutusega ei saanud kontakti (võimalik, et koroonapandeemia-aegse segaduse tõttu) ning üks kutsutu ei ilmunud intervjuule ega soovinud osaleda ka lisaajal. Intervjuudel osalesid 17 haridustöötajat muuseumist, kaheksast keskkonnahariduskeskusest vms loodus-, teadus- ja/või keskkonnaharidust pakkuvast organisatsioonist

(nt teaduskeskusest), üks raamatukogust ning üks arhiivist, kelle puhul pole anonüümsuse huvides märgitud asukohta. Kusjuures mõne osalenud muuseumi juures tegutses ka raamatukogu, botaanikaaed, keskkonnahariduskeskus vms, niisamuti nagu mõnel keskkonnahariduskeskusel on kõrvalfunktsioone. Lisas 1 on antud vaid domineerivaim tegevussuund, et tagada osalejate anonüümsus.

Käesoleva uuringu valimisse jõudmiseks pidi olema võimalik leida internetist asutuse pakutavate õppeprogrammide kohta avalikku informatsiooni, neil pidi tööl olema vähemalt üks haridustöötaja ning välistasime teenusepakkujad, kel puudub oma keskkond ja kes piirduvad koolide külastamisega. Intervjueeritavat valides pöördusime üldjuhul selle töötaja poole, kes vastutab haridustöö ja/või -osakonna eest ning on oma ametis vähemalt paar aastat tegutsenud.

Kõigist osalenud asutustest 17 olid riiklikud või mõne riigiasutuse (nt ülikooli, Keskkonnaameti vms) poolt hallatavad, seitse kohaliku omavalitsuse hallatavat ning kolm mittetulundusühinguna tegutsevat organisatsiooni. Kümme asutust tegutseb Tallinnas, seitse Tartus, kuus mõnes muus Eesti linnas ning kolm väiksemas asulas või maapiirkonnas. Kõik intervjuud toimusid eesti keeles, kuigi intervjueeritavatest kolme inimese peamine töökeel ei ole eesti keel. Kõik intervjueeritavad olid naisterahvad.

Andmeid kogudes lähtusime fenomenoloogilisest traditsioonist, keskendudes õppeprogrammide juhendajate ehedale kogemusele ja kutsealasele tegevusele. Osaliselt struktureeritud fookusrühma intervjuud võimaldasid osalejatel ka omavahel mõtteid vahetada, et võimalikult rikkalikku andmestikku koguda (Morgan & Hoffman 2018). 3–5 osalejaga rühmad moodustati võimalikult mitmekesised (erinevad valdkonnad, omandivormid, piirkonnad), et tekiks valdkonnasisene kontrast ning ilmestuksid igapäeva töö näiliselt isenesest-mõistetavad detailid (*samas*). Lisas 1 on märgitud intervjuurühma nr, kus iga intervjueeritav osales.

Intervjuu juhis tugines Etienne Wenger'i (1998) sotsiaalse õppimise kontseptsioonile ning hõlmas tema õppimise mudeli erinevaid aspekte – kutsealane tegevus (praktika)), kogukond, tähendus, identiteet. Fookuspunktiks valiti kutsealane tegevus. 2019. aasta sügisel viisime läbi ka pilootintervjuu, millele tuginedes arendasime edasi intervjuu juhust. Intervjuu juhtküsimused ja Wengeri sotsiaalsele õpiteooriale tuginevad teemad:

Millised on sinu peamised tööülesanded? (kutsealane tegevus)

Kes teevad veel sama tööd kui sina? (kogukond)

Milline on hea õppeprogramm? (kutsealane tegevus)

Kuidas sa oled oma tööd tegema õppinud? (õppimine)

Milline haridustöötaja sa oled? (identiteet)

Mis on sinu töö väärtus ühiskonnale laiemalt? (tähendus)

Kõik intervjuud salvestasime ja transkribeerisime, esimese automaatse transkriptsiooni tegi veebipõhine kõnetuvastus (Alumäe & Tilk *et al.* 2018), kuid seda täpsustasime salvestisi korduvalt üle kuulates. Tulenevalt pandeemia piirangutest olid digitaalsed intervjuud ainuke võimalus andmete kogumiseks. Positiivne kõrvalmõju oli see, et osalejaid ei piiranud digitaalse intervjuu puhul logistika, ühes ja samas fookusrühmas võis tuua kokku väga erinevate piirkondade haridustöötajaid.

Andmete analüüsimiseks kasutasime kvalitatiivset teemaanalüüsi (Braun & Victoria 2006), mis võimaldab tekstist leida tähendusi. Induktiivse analüüsi käigus kujunesid juhtteemad:

- tuumtegevused;
- kutsealasele tegevusele iseloomulikud tunnused;
- töö tajutud tähendus ja laiem väärtus.

Tabelis 1 on välja toodud kõigi teemade alla koondunud koodid. Kodeerisime konkreetseid intervjuulõike mõnel juhul ka mitmesse teemasse, sest kohati iseloomustas sama tekstilõik üheaegselt nii kutsealasele tegevusele iseloomulikku omadust kui ka võrgustikusuhete toimimist (näiteks õpetajatelt tagasiside kogumise metoodika ja sellele paindlik reageerimine programmiarenduses). Tegevused või olukorrad, millele intervjuueeritavad andsid negatiivse (mureliku, problematiseeriva vms) hinnangu, said NVivo programmis külge negatiivse sentimendi markeri, et tekiks ülevaade sagedasematest probleemidest, sest probleeme eraldi teemana polnud otstarbekas välja tuua. Probleemide kohta otsesõnu ei küsitud ning jutu seeski toodi neid välja vähe.

Tabel 1. Teemad ja koodid

| <b>Teemad</b>                                  | <b>Koodid</b>   |
|--|---|
| Tuumtegevused                                  | juhendamine (tundide läbiviimine);<br>koordineerimine ja juhtimine (sh juhendajate haldamine, projektijuhtimine, erinevate spetsialistidega koostöö tegemine, turundustegevused);<br>loomine ja arendamine (õppeprogrammid ja -materjalid, näitused jms)  |
| Kutsealasele tegevusele iseloomulikud tunnused | mitmekesisus ja unikaalne rolli sisustamine;<br>paindlikkus ja spontaansus;<br>koostöisus asutuse sees ja asutuste üleselt;<br>kirju erialane taust ja ebastandardised karjääriteed;<br>arengule ja pidevale õppimisele suunatud mõtteviis;<br>teema- ja kohaspetsiifilisus;<br>hooajalisus;<br>projektipõhisus |

|  |  |
|--|--|
| Töö tajutud tähendus ja laiem väärtus ühiskonnas | hariduspoliitika kujundamine; formaalhariduse toetamine; silmaringi laiendamine, teadmiste-põhisuse toetamine ja elukestvaks õppeks tööriistade andmine; kontakti loomine loodusega; kultuuri väärtustamine; vahendamine kui eluviis, mitte lihtsalt karjäärivalik |
|--|--|

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tagamiseks analüüsisid andmeid kaks uurijat ja arutasid erinevused läbi. Kõiki intervjuudel osalenud õppeprogrammide juhendajaid informeeriti uuringu eesmärkidest eelnevalt kirjalikult ning ka intervjuu alguses suuliselt. Osalejatele lubati tagada anonüümsus ning info uuringutele järgnevatest publikatsioonidest.

## **Tulemused ja tulemuste arutelu**

Esitame tulemusi teemade kaupa (vrd tabel 1) ja vastavas järjekorras.

### **Õppeprogrammide juhendajate kutsealase tegevuse tuum**

Koolidele õppeprogramme pakkuvate muuseumite, teaduskeskuste, loodushariduskeskuste jms haridustöötajate (edaspidi õppeprogrammide juhendajate) tööalased tuumtegevused saab jaotada õppeprogrammide juhendamiseks, arendustööks ja juhtimiseks-koordineerimiseks, nii nagu ka varasemates uuringutes on välja toodud (vrd nt Bailey 2006). Ametinimetuste mitmekesisus iseloomustab hästi ka konkreetsete asutuste spetsiifikat ning juhendajate rolli kujunemist konkreetse töötaja isiksuse, oskuste ja huvide ümber. Intervjuueeritavate seas leidis erinevate ees- ja järelliidetega kuraatoreid, spetsialiste, pedagooge, õpetajaid, juhte ja koordinaatoreid. Sealjuures on nimetustel ka teatav ajalooline mõõde, sest näiteks muuseumipedagoog on üldiselt vanem ja haridustöö kuraator uuem nimetus muuseumihariduse spetsialistile (Sepp 2019). Moodustunud nimekiri pole valdkonda tervikuna silmas pidades ammendav ning tööülesanded võivad ka sarnase nimetusega töötajate puhul olla väga erinevad ja vastupidi.

Koolidele ning lasteaedadele suunatud õppeprogrammide loomist ja juhendamist nähakse oma töös kesksena. Juhendamise koormus on erinevates asutustes väga erinev. Suuremates asutustes on keskastme juhina tegutsevatel haridustöötajatel enamasti palju administratiivseid ülesandeid ja gruppe juhendama jõutakse paar korda kuus kuni paar korda nädalas. Väiksemates

asutustes langeb juhendamise põhikoormus peamisele haridustöötajale ning hooajast sõltuvalt juhendatakse siis päevas kuni kolme rühma, harva rohkemgi. Arendustegevuses on küll esikohal õppeprogrammide loomine ja arendus, kuid lisaks sellele töötatakse välja ja ajakohastatakse ning digitaliseeritakse erinevaid õppematerjale, luuakse publikuprogramme täiskasvanutele, kureeritakse näitusi jms. Vene emakeelega juhendajad toovad eraldi välja lisakoormuse seoses vene õppekeelega gruppide juhendamise, turunduse ning tõlketöödega.

Suure osa juhendajate koormusest moodustavad erinevad administratiivsed tööülesanded: kirjutatakse projekte, tehakse aruandeid, hangitakse töövahendeid, jälgitakse eelarvet, sõlmitakse lepinguid, suheldakse koostööpartneritega. Suuremate asutuste vastutavad haridustöötajad korraldavad ka teiste juhendajate tööd (koolitavad ja toetavad nende arengut), vastutavad info liikumise eest asutuse sees ning tegelevad strateegilise juhtimisega. Väiksemate asutuste töötajatel tuleb sageli hallata tellimusi, korraldada logistikat ja täita muid tehnilist laadi ülesandeid. Sageli täidetakse lisaülesandeid turunduse ja kommunikatsiooni valdkonnas, kogude osakonnas ning harvem teadustöös, viiakse läbi giidituure turistidele, hoolitsetakse ruumide või elusolendite eest jpm.

Õppeprogrammide juhendajate tööülesanded on niisiis mitmekesised ja vähese rutiinsusega nii päeva, hooaja kui ka karjääri lõikes. Lisaks iseloomustab juhendajate kutsealast tegevust paindlikkus, spontaansus, koostöisus nii asutusesiseselt kui ka -üleselt, hooajalisus, koha- ja ainespetsiifilisus, projektipõhisus, haridustöötajate küllaltki kirju erialane taust ning ebastandardised karjääriteed ning arengule suunatud mõtteviis. Sarnaselt varasematele tulemustele (vrd Bailey 2006) jäi kõlama, et õppeprogrammide läbiviijad väärtustavad oma töös paindlikkust, koostööd, loovust ja tegutsemisvabadust.

## **Õppeprogrammide juhendajate töö eeldab paindlikkust ja oskuslikku koostööd**

Õppeprogrammide juhendajad peavad olema alati valmis reageerima paindlikult grupi eripäradele ja vajadusel plaane muutma, näiteks kohandama tegevuse raskusastet õpilaste eelteadmistele või keeletasemele, leidma õpilaste kaasamiseks sobilikke meetodeid. Nagu ka varasemas kirjanduses rõhutatud (Tran 2007), toetab juhendajate paindlikku tegutsemist see, et nad saavad sama õppeprogrammi läbi viia korduvalt, kuid erinevalt kooliõpetajatest kohtuvad nad iga grupiga enamasti ainult ühe korra ning eelinfot õpilaste kohta on üldjuhul vähe. Toime tuleb tulla ja sealjuures toetada nii õpilasi kui ka õpetajaid ka kriitilisemates olukordades.



*Üks laps väänas sirge maa peal põlve. [---] tuli tõesti kiirabi kutsuda, aga me olime väga-väga kaugel, [---] et see ei olnud selline kerge grupp, ütleme, seal oli selliseid natukene autistlikke lapsi, kes siis ei saanud lõpuks aru, et et “me pidime ju sellest kellaajast juba koolist tagasi olema”, tähendab, et “miks me nüüd kohe ära ei lähe”, aga noh, kuna kogu see olukord oli vaja nagu... selle olukorraga tegeleda, siis jah, on situatsioone, mida ei saa kujundada, mis lihtsalt juhtuvad vahetevahel.” (Marje)*

Ka õppeprogramme luues lähtutakse sihtrühma soovidest ja vajadustest. Mõnel juhul kasvavad konkreetse õpetajaga koostöös loodud või kohalikule kogukonnale suunatud programmidest välja laiemat huvi pakkuvad tegevused ja õppeprogrammid. Mõned koostööprojektid keskenduvadki spetsiifilistele sihtgruppidele, näiteks konkreetse õppeaine õpetajatele ja nende klassidele või erivajadusega õppijatele.

*Meie muuseum töötab ka HEV-klassidega ja vot nemad käivad meil pidevalt, et mitu korda nädalas, iga päev, kasvõi mitu tundi, mitte ainult õpilased, ka täiskasvanud, kellel on erinevad erivajadused; päevakeskusest või teistest sotsiaalasutustest. (Ita)*

Hariduslike erivajadusega (HEV) õppijate toetamist nii tavaklasside koosseisus kui ka väikeklasside või erikoolide klasside puhul toodi intervjuudes välja enamasti lahendusmeelsel moel, mitte lastest lähtuva probleemina. Näiteks toob Liina välja, kuidas proovitakse erivajadusega õpilasi paremini toetada: “Kui meil on erivajadustega (õpilastele) tunnid, me oleme kas vastava siis kooli poole pöördunud või vastava mõne MTÜ, mis tegeleb mingi konkreetse erivajadusega.” Erivajaduste teemat käsitletakse seega ennekõike enda arenguvajadusena või puuduliku koostöö küsimusena. Näiteks tuuakse suurima probleemina välja, et õppeprogrammide juhendajatele ei anta piisavalt infot enne õppeprogrammi toimumist, mistõttu pole juhendajatel võimalik eelnevalt valmistuda spetsiifiliste vajadustega laste toetamiseks (nt mitme juhendaja broneerimiseks, et rühma väiksemateks seltskondadeks jagada, liikumisraskusega õppija jaoks sobivama teekonna valimiseks vms), mistõttu ollakse alati ja iga õppeprogrammi puhul valmis rakendama n-ö plaani B.

*Mõne aja möödudes [tunni algusest] selgub, et näiteks pool klassi on erilised õpilased. [---] Ja huvitaval kombel õpetajad väga ei taha seda ette öelda. [---] [Kui] küsid siis, et kas teil on erivajadusega õpilasi, siis [öeldakse, et] “meil on huvitavad õpilased” või tulevad mingid siuksed vastused, et seda tuleb mingi kohvipaksu pealt tunnetada. Kogemuste pealt. (Kaie)*

Ligipääsetavuse ja õpilaste erisustega arvestamise kontekstis on üsna sage probleem ka õpilaste keeletaseme erisused – eestikeelne õppeprogramm ilma igasuguse täiendava infota mõnel spetsiifilisel teemal võib olla tellitud klassile, kus osadel või kõigil õpilastel puudub isegi eesti keele algtase ja nad vajaksid vene keelt kõnelevat juhendajat või kelle puhul tuleks tegevusi kohandada kasutades lõimitud aine- ja keeleõppe meetodeid. Arvestades, et enamik asutusi pakub ka venekeelseid programme, võib vaid aimata, kas eestikeelsete õppeprogrammide tellimine lastele, kes eesti keelt üldse ei oska, tuleneb koolide soovist “saada linnuke kirja” eesti keele õpetamise kontekstis või ei osata õpilaste keeletaset adekvaatselt hinnata. Sellised olukorrad võivad viidata ka kommunikatsiooniprobleemidele kooli ja õppeprogrammide pakkuja vahel. Tulevikus võiks süsteemsemalt kaasata õppeprogramme pakuvad asutusi eestikeelsele õppele ülemineku toetamiseks, sest paljudel asutustel on pikaajaline kogemus keelekümbelklassidega töötamisel ning ülevaade lõimitud aine- ja keeleõppe meetoditest.

Juhendamise ühe negatiivse küljena tuuakse välja asjaolu, et on kurnav ühe päeva jooksul 2–3 erineva ja täiesti uue kollektiivi ette astuda, hoida seejuures mõtet virgena, suhtuda klasside ja õpilaste erisustesse paindlikult jne. Pole kindel, kas alati on tagatud mõistlik koormusarvestus või puhkeaeg gruppide vahel, sest juhendajate sõnul võrreldakse neid tihti kooliõpetajatega ning haridusega mitte seotud kolleegid heidavad ette liiga väikest rühmade juhendamise arvu. Selline võrdlus ei ole aga kohane, kui arvesse võtta, et õppeprogrammide juhendajad peavad lühikese aja jooksul (ca 45–180 min) tutvuma õpilastega, tegema teemale sissejuhatuse, õpetama neile midagi kaasahaaraval moel täiesti uues keskkonnas, võtma teema kokku, olema dialoogis saatva õpetajaga ning suutma seejuures jälgida, et arvesse on võetud õpilaste huve, varasemaid eelteadmisi ja konkreetse päeva sündmusi.

*Sa pead olema nagu niimoodi [teeb nipsu] valmis ümber orienteeruma. Just selles mõttes, et ükskõik mis valesti läheb, et grupp on hoopis teise energiaga, noh näiteks sulle tuleb Tallinna grupp, kes on tõesti käinud juba seal, seal ja seal, onju, Ahhaas, siis Auras ujumas ja siis nad jõuavad sulle... mingid viiendikud nagu kell kolm [---]. Nad on alustanud Tallinnast kell seitse hommikul sõitmist, mis tähendab seda, et nad on võib-olla nagu viis kolmkümmend ärganud kuskil nagu äärelinnas. Et siis sa saad aru, et sealt ei ole nagu mõtet enam oodata noh, mingisugust noh, siukest hästi vaikset, rahulikku nokitsemist, et seal sa pead nagu ikkagi nagu pauerit ja ja nagu noh näib neid ärkvel hoidma pidevalt [naerab] selles mõttes, et nad juba tahavad bussi magama. (Noora)*

Õppeprogrammi ettevalmistus erineb oluliselt koolitunni ettevalmistusest. Lisaks meetodiliselt mitmekesise, eakohase, ainepärase jne eel- ja järeltegevusi hõlmava programmi loomisele (koos kirjalike ja digitaalsete õppematerjalidega) on tarvis ka seda testida erineva vanuse ja keeletasemega klasside peal, prognoosida huviliste hulka, tellida vajalikud töövahendid, töötada välja ja saata laiadele turundusmaterjalid jpm. See protsess võtab suuremates asutustes aega vähemalt paar kuud. Mistõttu oli üllatav, kui mõnes asutuses vahelduvad näitused iga paari kuu tagant, ning eeldatakse, et nendega käivad kaasas ka õppeprogrammid. See mõjub juhendajatele frustrerivalt, sest et sisuliselt ei jää aega infoga õpetajateni jõuda või ei sobi spetsiifilise teema ajastus kooliprogrammiga.

Õppeprogrammide loomise ja arendamise ajamahukus tuleneb osaliselt ka sellest, et protsess on väga koostöine, eeldab jooksvalt strateegilisse planeerimisse kaasatud olemist.

*Ühe programmi loome kasvõi ongi tegelikult üks suur meeskonnatöö, nagu siin on ka teiste kõnelejate poolt välja tulnud, et üks inimene ei peagi oskama kõike. Selle jaoks ongi vaja siis erinevate teadmistega inimesed kokku kutsuda, sellepärast on ka nii palju koosolekuid ja tõesti, et siis pead kokku panna ja mõelda midagi ühiselt. (Alma)*

Koostööd tehakse ja koordineeritakse nii asutusesiseselt (nt tehakse koostööd kogude või turundusega) kui ka majaväliste partneritega (õpetajatega, kohaliku omavalitsuse haridusspetsialistiga, erinevate sidusrühmadega, valdkonna ekspertidega), kirjutatakse ja juhitakse projekte, korraldatakse võrgustikuüritusi, koolitatakse majasiseselt ja valdkonnaüleselt jms. Juhendajate ametialased võrgustikud on laiad, sisaldades sarnase tööprofiiliga kolleege erinevatest asutustest, kooliõpetajaid ning erinevaid erialaspetsialiste ülikoolidest, disainibüroodest, ametiasutustest jm. Lai koostöövõrgustik ja koostöine mõtteviis võivad selgitada ka üldist kõrget tööga rahulolu kui lähtuda Meidi Sirgu, Meril Ümariku, Krista Loogma ja Katrin Niglase (2017) uuringu järeldustest.

Leidis kinnitust, et nii muuseumipedagoogid kui ka keskkonnahariduse eksperdid tegutsevad sidusate praktikakogukondadena, mõlemal on ka oma võrgustumisüritused (vastavalt muuseumipedagoogide suvekool ning keskkonnahariduse sügiskonverents), kus jagatakse infot, koolitatakse, luuakse kontakte. Igapäevast koostööd tehakse siiski pigem väiksemates temaatilistes, katusorganisatsiooniga seotud (nt RMK, keskkonnaamet) või geograafiliselt mugavates (nt Tallinna vanalinn) klastrites.

*Ja [piirkond] on nii väike koht ikkagi. Et siin on küll äkki [...] keskust, sealhulgas siis RMK ja Keskkonnaamet, kes pakuvad keskkonnaharidust. Ja eks me ju kõik tunneme üksteist ja selles mõttes vajadusel teeme ka koostööd, kui on suur häda käes... Hooaeg hästi tihe, laenamine inimesi natukene siit ja sealt, teeme sellist alltöövõttu. (Marje)*

Sarnase töö tegijatena nähakse lisaks teistele õppeprogrammide juhendajatele ka kooliõpetajaid. Kusjuures kooliõpetajaid ei tajuta homogeense grüpnana. Selgelt eristuvad aktiivsed tihti õppeprogrammides osalevad ja koostöised “stammkunded” ehk partnerõpetajad ning passiivsed õpetajad, kellega kohutatakse harva, ning kellega väljaspool konkreetset õppeprogrammi või isegi mitte selle käigus dialoogi ei teki. Pikema karjääri jooksul kujuneb välja rohkem partnerõpetajaid, kes on kaasatud õppeprogrammide loomisse, külastavad oma klassidega aastast-aastasse, osalevad infopäevadel ja koolitustel ning on nõudlikud ja hinnatud koostööpartnerid. Lisaks on partnerõpetajad tihti oma koolides justkui õppekäikude mõjuagentideks, kuna toovad õppekäikudele ka passiivsemad kolleegid oma klassidega ja loovad aktiivselt asutustevahelist sünergia. Ekspertsete õpetajate mõju valdkonnale on rõhutatud ka varasemates uuringutes (Kisiel 2014; Uppin & Timoštšuk 2022). Kuigi õpetajad võivad pöörduda oma ideedega asutuse poole ise, tajutakse, et lihtsam on arendustegevusse või projektidesse kaasata õpetajaid, kellega ollakse varem koos töötanud.

### **Õppeprogrammide juhendajaks kujunemine eeldab õppimisele ja arengule suunatud mõtteviisi**

Paljude intervjueeritute erialane väljaõpe või varasem töökogemus on seotud vähemalt osaliselt kooli- või lasteaiasõpetaja tööga. Sage narratiiv on see, et kooli tajuti liiga rangelt piiritletud keskkonnana, kus oli liiga vähe autonoomsust, loovust ja koostööd. Seetõttu ongi kooliõpetaja tööst loobunud keskkonnahariduskeskuse vms asutuse juhendaja töö kasuks. Arvestades, et Eesti õpetajaskond vananeb ning uusi õpetajaid tuleb peale liiga vähe (Kaarlõp 2021), võiks kooliõpetajate õppeprogrammide juhendamise tööle siirdumist ning ka vastupidi senisest veelgi enam soodustada. Mitmel intervjueeritul olid keskkonna- ja teema(ümber)lülitused aidanud hoida töömotivatsiooni ning pakkuda n-õ horisontaalse karjääriteega haridustöötajatele oma valdkonnas uusi väljakutseid. Seega näib keskkonnavahetus (ka osakoormusega) soodustavat pedagoogilise hariduse ja missiooniga inimeste püsimist hariduse vallas ka siis kui nad ei soovi enam (või mingil perioodil) koolis töötada või kui nad tahavad lihtsalt

midagi uut proovida. Varem koolis töötanutele on muuseumitöö puhul uudne sihtrühmade mitmekesisus.

*Kui ma koolis puutusin ikkagi kokku ainult õpilastega, siis nüüd ma teen ikkagi ekskursioone ka pensionäridele, täiskasvanutele ehk ka võib-olla see täiskasvanutega... hariduslike tegevuste läbiviimine on natukene mind muutnud ja natuke paremaks aja jooksul muutnud. Kuigi ma tunnen ikkagi puudust nendest erinevatest täiskasvanute meetoditest või andragoogikast, mida ma ju tegelikult õppinud ei ole, see jällegi tuleb ainult kogemusega, et kuidas täiskasvanuid veel rohkem kaasata. (Tuuli)*

Kuna muuseumiõpetajaks või keskkonnahariduslike õppeprogrammide juhendajaks otseselt õppida ei saa, on intervjueeritavatel enamasti selja taga üks või mitu karjääripööret ning ka samas valdkonnas tegutsedes väga erinevad erialased taustad. Õppeprogrammide juhendajatel on niisiis varasemast elukogemusest ning erinevatest õpingutest tulenevalt võrdlus erinevate valdkondadega ning isegi kui nende otsus töötada juhendajana näib käänulises karjääris juhuslik, on see siiski informeeritud valik. Nii nagu ka varem on välja toodud (Bailey 2006), olid intervjueeritud kõrgelt motiveeritud ja tööga üldiselt väga rahul. Intervjuude käigus demonstreeriti sügavat huvi nii oma valdkonna kui ka õpetamise vastu üldiselt.

Intervjueeritud õppeprogrammide juhendajatel oli varasemate uuringute laiemapõhjalise valimi küllaltki hea pedagoogilise väljaõppega võrreldes (Põim & Urb *et al.* 2012; Uusmaa 2012) veelgi põhjalikum ettevalmistus õpetajatöök. Seega ei leidnud antud valimi puhul kinnitust hinnang (Vesterinen & Kangas *et al.* 2017), et õppeprogrammide kontekstis on problemaatiline asjaolu, nagu puuduks juhendajatel õppimisest rääkides kooliõpetajaga ühine sõnavara. Seda enam, et paljudel intervjueeritudel on ka õpetaja kutse (Kutseregister 2020). Intervjueeritute heale pedagoogilisele väljaõppele võib olla kaasa aidanud asjaolu, et mitmel õpetajahariduse erialal on juba aastaid olnud õpetajate väljaõppes väljaspool klassiruumi õppimisega seotud ained (nt ajaloo didaktika, klassiõpetajate muuseumipraktika, kunstiõpetajate muuseumipedagoogika praktika ning õuesõpet ja õppekäikude metoodikat tutvustavad kursused loodusvaldkonnas). Sääraste moodulite või tervikkursuste püsimine õpetajaõppe õppekavades on oluline ka seetõttu, et need annavad kooliõpetajatele baas-teadmised ja -oskused õppekäikude korraldamiseks.

Kõik intervjueeritud olid kõrgharitud, mitmed ka korduvalt. Lisaks peegeldusid intervjueeritavate kutsealase tegevuse kirjelduses ka varasemalt esile toodud õppeprogrammide juhendajatele olulised oskused ja teadmised, näiteks

teadmised õpetamisest, valdkonna ja konteksti tundmine, projektijuhtimisoskused (vrd Bailey 2006; Tran & King 2007). Seetõttu tasuks õppeprogrammide juhendajatele koolitusi pakkudes silmas pidada nende väga kirjut tausta – “üks suurus” ei sobi kindlasti kõigile ja tõenäoliselt oskavad kauem valdkonnas tegeutsenud juhendajad olemasolevatest võimalustest endale ise sobiva koolituse kombineerida. Intervjuudele tuginedes saab väita, et suundumus reflektiivsele kogemustevahetamisele (vrd Reid 2013) ning tihedamale koostööle kooliõpetajatega (vrd DeWitt & Osborne 2007) on juba olemas ning näiteks keskkonnahariduse valdkonnas on ka reflektiivse enesearengu mudeli loomisega algust tehtud (EKHÜ 2023).

Pidev õppimine ja eneseareng ongi juhendajate jaoks loomulik ja meeldiv osa tööst. Õppimisvõimalustena tuuakse välja õppereise, konverentse, kursusi, vaatlusi oma asutuses, teiste asutuste külastamist ja nende haridustöötajate vaatlemist ning ülikooliõpingud. Kogemusi vahetatakse listide ja sotsiaalmeedia kaudu. Tajutakse, et õppimisvõimalused võrsuvad ka spontaanselt tööst. Näiteks on perioodiliselt vaja uutele näitustele luua õppeprogramme ja -materjale. Isegi aastakümneid samas asutuses enam-vähem sama ametinimetusega töötades tegeletakse erinevatel perioodidel küllaltki erinevate teemadega. Alustatud on tihti õppeprogrammide juhendamisest, kuid aja jooksul kohandatakse roll järjest enam enda nägu ja katsetatakse erinevaid töösuundi: näituste loomine, õppematerjalid, võrgustikutöö, projektijuhtimine, täiskasvanute koolitamine, strateegiatöö jpm.

*See oleneb ka parasjagu arengustaadiumist, et kus sa oled. Et mida nagu meeldib rohkem [parasjagu] õpetada. Olen otsinud endale huvitavaid väljakutseid samas valdkonnas, et ei ole tahtnud muuta, muidugi on võimalusi olnud... Ei näe põhjust [valdkonda muuta], kui see sobib. (Kaie)*

Samuti tuuakse välja, et pidev õppimine on hädavajalik õpilaste paremaks mõistmiseks ning neile meetodiliselt parimate ja individuaalselt sobilike lahenduste otsimiseks, kõigi õpilaste kaasamiseks suurtes klassides jne. Õppeprogrammide arendamiseks viiakse läbi ka testprogramme ning väiksemahulisi uuringuid ning kogutakse ning analüüsitakse erinevaid kättesaadavaid andmeid (õpilaste ja õpetajate tagasiside, kolleegivaatlused jms). Sageli kasutavad juhendajad võimalust siduda oma ülikooli lõputöö igapäevatööga, et oma pedagoogilisi valikuid sügavamalt mõtestada ning arvestada õpilaste individuaalsete erisustega.



*Mina sain ka teha oma lõputöö jaoks väikseid arutelusid noorte endaga ja siis mõned töid sealt ka välja, et mäletasid mingisuguseid meetodeid, et “oi, väga tore”, temale sobis. Ja siis kuuled teist, kes ütleb, et never ever ma ei taha mingeid siukseid asju kuulda ega kogeda. See ongi nii. Ja siis siukene edukas õpikogemus võikski olla siis selline, kus tegelikult on ärganud õppija enda huvi, ta on hakanud ise uurima, tal on tekkinud võimalus nagu ise avastada, ise kuidagi enda jaoks seda mingisugust võrgustikku kokku siduda. Ja ta nagu saab mingisuguse elamuse, mingisuguse kogemuse, mis annab talle nagu võimaluse siis seda nagu teadmist mudeldada sellisel viisil, et ta saab sinna liita asju, et ta saab sinna panna midagi juurde, ta saab millestki natukene rohkem aru. (Reena)*

Arusaam sellest, kas õppeprogramm õnnestus, lähtub ennekõike tunni käigus tekkinud kogemusest ja saadud tagasisidest. Tagasiside võib olla nii sõnaline programmi käigus kui kirjalik (nt pärast programmi saadetud kommentaarid). Tagasisidena tajutakse ka märke, mida loetakse õpilaste käitumisest. Pikema karjääri ning koolitöö kogemusega intervjuueeritavad rõhutavad teistest enam, et kooliõpetaja töö ja ettevalmistus määrab õppeprogrammi õnnestumise, eriti tuuakse seda esile lasteaijalaste ja algklassi õpilaste puhul. Sellest tulenevalt on õppeprogrammide kvaliteedi testimiseks mõnel pool süsteemselt tähelepanu osutatud tagasiside küsimise viisidele.

*Väga palju annab tagasiside küsimine. Me alustasime seda ise omal algatusel ka, sest tahtsimegi peegeldust või teada, et kuidas kooli õppekavassee need meie pakutud siis metsapäevad ja rabaretked [---] või mis iganes, et kuidas nad õppetöösse sobivad. Aga hiljem, [---] on juba ametlikult sellised tagasisidelehed ja küsimustikud olemas, mis on ka omamoodi ajas arenenud. Et see selline konstruktiivne kriitika ja sisuline tagasiside ka lastelt, kusjuures, just ühelt poolt õpetajad, nemad näevad kui pedagoogid, et mis toimus, aga see, kuidas lapsed ehedalt ja kohe ütlevad, on hästi aidanud meid. (Imbi)*

Mõnikord tagasisidet õpetajatelt mitte ainult ei küsita, vaid ka jagatakse. Näiteks Tartu rahastusmeetmesse “Õppida saab kõikjal” on sisse kirjutatud tuumakad tagasisidemehhanismid, kus kooliõpetajad nii annavad kui ka saavad tagasisidet õppeprogrammides osalemise kohta (vt ka Visnapuu 2020). Võttes arvesse, et pole kindel, kuivõrd õpetajate esmases väljaõppes õpikeskkondadega seotud sügavamaid hoiakuid kriitiliselt reflekteeritakse (Uppin & Norrman et al. 2023), lähtuvad nende õppekäikudega seotud hoiakud tõenäoliselt suuresti tavadest, normidest, varasemast elukogemusest jms, sh oma kooliteel kogetust,

sedas isegi siis, kui ülikooliõpingute käigus ollakse tutvunud ka teistsuguse infoga. Seetõttu võib tagasisidering, mis peegeldab õpetajale, kuidas ta saaks õpilasi õppeprogrammis paremini toetada, suunata eri osapooli sisukamale koostööle ning motiveerida ka vähese kogemusega kooliõpetajaid oma õpilasi ka väljaspool klassiruumi paremini toetama.

*Tegime tagasiside, et muuseumiõpetaja, kes tundi läbi viib, hindab ka tegelikult õpetajat, et kas õpetaja on selle klassi ette valmistanud, vahel nõuab muuseumisse tulek eeltööd ja kas õpetaja ise ka tegelikult osaleb, et me hindame tegelikult ka õpetajat, sest muuseumiõpetaja küll teeb ja viib läbi, aga vahel on mõnes kohas vaja ju õpetaja abi, sest et paraku me ikkagi näeme neid õpetajaid, kes vahel näpivad telefoni või lähevad kohvikusse. Ja ei ole sellist koostööd jah kõigi õpetajatega. (Leena)*

Esile võib tõsta ka “Pärnu linn kui õpikeskkond” projekti, mille raames toetatakse süsteemselt õppeprogrammide pakkujate ning koolide koostööd. Rahastusmeetmed toimivad neis näidetes piiriobjektidena (vrd Akkerman & Bakker 2011), viies aruandluse ja kvaliteedinõuete kaudu kooliõpetajaid ja õppeprogrammide juhendajaid ühtsemate ootuste tasandile. Tuleb aga olla tähelepanelik, et rahastajate ülemäärane surve ei mõjuks ebasoodsalt paindlikule ja dialoogilisele lähenemisele õppeprogrammide sisu osas ega vähendaks õpetajate autonoomsust. Ülevalt-alla hierarhiline õpisisu juhtimine oleks esiteks konfliktis Eesti senise õpetaja autonoomsust rõhutava suunaga (Tire 2021), ning võiks mõjuda tegutsemisvabadust hindavatele õpetajatele demotiveerivalt. Liigne vormiline rangus võib suunata tunde rohkem standardiseerima ja õpiväljundeid liiga kitsalt defineerima.

Juhendajad peegeldasid loovust, uudishimu ja uurivat vaimu paljudes igapäevastes tööülesannetest ning asutuste-üleses koostöös. Näiteks koroonaaeg mõjus arendustööle, sh koostöisele enesetäiendamisele eriti soodsalt, sest kooligruppe muuseumitesse mõnda aega ei tulnud. Pealesunnitult pausi kasutati seal süsteemseks arendustööks: täiendati ja digitaliseeriti olemasolevaid materjale, katsetati uusi hariva sisu edastamise formaate (nt taskuhäälõngud) ning tehti sisukat koostööd teiste asutuste haridustöötajatega.

*Kuidagi juhtus ja nii, et sai ka tegeletud sellise Eesti ülese asjaga, et võtsime muuseumi pedagoogidega siis kokku oma e-õppematerjali ja koondasime neid ja sellest kujunes kuidagi iga nädalane veebiarutelu, et kuidas meil läheb. (Neenu)*

Intervjueeritute pedagoogiline väljaõpe ja uuriv vaim ei pruugi peegeldada kõikide Eesti õppeprogrammide juhendajate valmisolekut õpetaja rollis töötamiseks. Esiteks on tegemist eesmärgipärase valimiga haridustöötajatest, kes esindavad üleriiklikult või lokaalselt silmapaistvaid teenusepakkujaid. Teiseks, erinevalt intervjueeritustest, kes on oma asutustes haridusvaldkonnas vastutaval kohal, juhendavad lõviosa õppeprogrammidest (vähemalt suurtes asutustes) ülejäänud juhendajad, kes mõnel juhul arendus- või võrgustikutöös kaasa ei löö, osad juhendajad kaasatakse hooajaliselt käsunduslepingutega, teised tegelevad õppeprogrammide juhendamisega oma peamiste tööülesannete kõrvalt. Mõned intervjueeritud võtsid seetõttu ülejäänud juhendajate suhtes selgelt mentori rolli (vrd Löffström & Eisenschmidt 2009) ning pöörasid süsteemset tähelepanu kõigi juhendajate võimestamisele ja tunnustamisele, nii nagu on olulise tegevusvõimekuse tingimusena esile toonud ka Pille Slabina ja Katrin Aava (2019). Kusjuures toodi välja, et toimiva meeskonna korral on lihtsam toime tulla ka negatiivse tagasiside või muude probleemidega.

*Mina püüan seda meeskonda koos hoida ja teha siis selliselt, et nendel oleks huvitav ja mis on nagu hästi oluline siis ka, siis neid pakkuda neile täiendusvõimalusi-koolitusi, et hoida neid kursis uute asjadega, et nad ei läheks rooste. [---] kuna siis see meeskond on erinev, siis see ühtse tunde hoidmine, erinevate asjade pakkumine, et see on nagu see minu osa siis nii positiivse kui keeruliste asjade lahendamine, et paraku kui on mingid probleemid, siis üldjuhul tullakse minu poole. (Žanna)*

Intervjueeritavad mõistavad, et iga juhendaja, kes õpilaste ette astub, on vastutavas rollis. Lisaks temaatika heale tundmisele tuleb igal juhendajal enda jaoks sisuliselt mõtestada, mida, miks ja kuidas ta õpetab. Siiski tegeleb mõnedes suuremates asutustes programmide arendusega kitsam ring inimesi ning suur osa juhendajatest ei võta (või ei võimaldata neil võtta) vastutust programmide sisu osas näiteks põhjustel, et töögraafikud seda ei võimalda, teadmised/oskused liiga väiksed, et mõtestada metoodilisi valikuid ettekirjutatud tunnikavades vms. Sealjuures tajutakse, et keeruline on väiksema vastutusega juhendajaid motiveerida, mis on loogiline arvestades, et sisuliselt on tegemist n-ö võimestamata juhendajatega (vrd Slabina & Aava 2019).

## Töörütmi mõjutavad õppeaasta kulg, projektid, asukoht ja valdkonna eripärad

Õppeprogrammide sisu ja juhendajate töökorraldus on asukohapõhine ja ainespetsiifiline ning intervjueeritud olid valdavalt oma valdkonna või teema entusiastid. Loodushariduse valdkonnas ongi õppimise meediumiks tihti peale looduskeskkond, seda ka siis, kui mingi osa tunnist viiakse läbi siseruumides, kuid asukoht mõjutab oluliselt ka mäluasutuste tegevust. Esiteks on paljud muuseumid otseselt seotud mingi piirkonna või isiku looga. Teiseks on väljaspool Tallinna ja Tartut ning nende lähiümbrust tegutsevate teenusepakkujate jaoks märkimisväärselt suurem roll kohalikul kogukonnal. Tõmbekeskustest eemal pingutatakse teadlikult oma vähese “kodupubliku” korduvaks majja toomiseks: tehakse individuaalset koostööd piirkonna õpetajate ja teiste kohalike sotsiaal- ning turismiettevõtetega ja kirjutatakse ühiselt projekte.

Õppeprogrammide juhendajate töö on ka hooajaline. Kõige intensiivsema ajana eristuvad kevaded, mil paljud koolid korraldavad n-õ aasta lõpu ekskursioone. Neil perioodidel on õppeprogrammide läbiviijate töögraafikud rutiinsed ja tihedad. Isegi kui klassile on tellitud vanuse ja õpitud teemadega haakuv tegevus, on need veerandi- või aastalõpu väljasõidud tihti õppetööga lõdvalt seotud. Vahel ei tehta isegi saladust, et eesmärk on võimaldada eksameid sooritavatele klassidele rahu või täita hinnete väljakirjutamise järel jäänud aega.

Kui keskkonnahariduse valdkonnas annab tooni ka looduse aastaring, siis osade muuseumite jaoks mängib rolli uute näituste avamise rütm, rahvakalender või muud tähtpäevad. Tuuakse välja, et varem oli õppeprogrammide tellimine hooajalisem ning mõnevõrra paranenud rahastusvõimalused on paljudes asutustes koormuse aasta lõikes ühtlasemaks muutnud. Suveperioodi kasutatakse kokkuvõtete ja plaanide tegemiseks.

*Jah, põhirõhk on ikkagi sellisel kooli aastaajal, et suvel pigem jah, noh, üks asi on see, et puhata tuleb ka, aga suvel tavaliselt ongi selline tore aeg, kus saab mõelda, mida veel teha tahaks ja mida võib-olla muuta tahaks või mida uut. (Mari)*

Kui kooliaasta rütm moodustab õppeprogrammide juhendamise perioodilise telje, siis tähtajad ning rahastustest tulenevad võimalused on aluseks töö strateegilisele planeerimisele. Projektipõhisus väljendub nii näituste ajutisuses, kui ka rahastusvõimalustes, millega kaetakse õpilaste muuseumikülastusi, õppevahendeid jms. Projektirahastusel on ka piirkondlik mõõde. Kohalike omavalitsuste tugi on väga erinev ning üldiselt on see suurtes linnades, kus tegutseb

rohkem õppeprogramme pakkuvaid asutusi, kõige enam läbi mõeldud. See seab teatavasse eelisseisu just suuremate keskuste õpilased ega aita vähendada õpilaste kogemuste lõhet (vt nt Timoštšuk 2020a). Samas on õppeprogrammide pakkujate jaoks oluline jõuda võimalikult paljude (kohalike) õpilasteni.

*Mina võib-olla näen ühe oma isegi ühe, ühe kõige suurema tööülesandena seda, et kuna meie keskus on küll omavalitsuse oma, aga meil ei ole selliseks sisu tegevuseks mitte mingisugust rahalist baasi. Et kõik see, mida me tahame ise teha, peame ise kuskilt raha leidma, et see rahade leidmine projekti majanduse kaudu ja ka projektide kaudu sedalaadi tegevuste pakkumine, mida me saaksime ikkagi soodsamalt õpilastele pakkuda. [...] Et kuna meie kogukond [...] ei ole nii suur, et me saaksime loota, et meil on hästi palju ja pidevalt sellist tasulist klienti, et siis me proovime nii palju kui võimalik teha tegevusi tasuta. (Marje)*

Tuuakse esile ka projektirahastusega programmide osakaalu pidev suurenemine. See tähendab, et õppeprogrammides osaleb järjest rohkem õpetajaid, kellele see on esmakordne kogemus, kes ei käsitle õppeprogramme põhimõtteliselt sisulise õppetöona või kellel lihtsalt pole teadmisi ega oskusi, kuidas õppeprogramme koolitöös sisuliselt rakendada. Seega toob suurenenud rahastus küll rohkem õpilasi õppeprogrammidesse ja võimaldab teenusepakkujatel püsivalt tööl hoida suuremat meeskonda, kuid ei taga ilmtingimata õpilastele läbimõeldud õpikogemusi. Intervjueeritavad tõid värvikaid näiteid õpetajatest ja õpilastest, kes isegi ei tea, mis teemalisele või millises õppekeeles programmis nad osalema on tulnud (või kuhu nad on “saadetud”) või on klassi saatmas nt klassijuhataja, kuid konkreetse valdkonna (nt ajaloo) õpetajaid pole sellest, et õpilased külastavad temaatiliselt haakuvat (nt keskaja teemalist) õppeprogrammi, üldse teavitatud. Säärast arusaamade mitmekesisust vastutuse osas õppeprogrammide sisu, korralduse või tulemuste osas on välja toodud ka varem (Anderson & Zhang 2003).

Õpetajate ebaühtlane ettevalmistus õppekäikude sidumiseks koolitöoga on selgitatav ka asjaoluga, et seni pole õppeprogrammide rahastusega samas mahus kasvanud kooliõpetajate temaatilised täiendkoolitused. Paraku on ka Eesti koolide alusdokumentides õppekäikudest ja erinevates õpikeskkondades õppimisest juttu üsna vähe ja üldsõnaliselt (ICF & Praxis *et al.* 2022), mistõttu võib arvata, et õppekäike koolisisestelt pigem ei mõtestata ning süsteemselt kogemusi ei vahetata. Kuigi õpetajate suhtumine õppekäikudesse on seotud koolikultuuriga (Uppin & Timoštšuk 2019), tõid antud uuringus osalenud haridustöötajad välja ka suured erinevused sama kooli kolleegide õppekäike puudutavate oskuste, mõtteviiside ja uskumuste vahel. Seega on õpetaja oluliseks õppimiskultuuri mõjutajaks.

*Õpetajast sõltub ju palju. Ja siis, kui õpetaja ise ei ole huvitatud, ei ole kohal, siis lapsed ka eriti ei ole. Ja samas teine kord teine paralleel samast koolist ja õpetaja on alati kohal ja õpetaja ise isegi palus teha nende jaoks spetsiaalset programmi ja hoopis teised lapsed, hoopis teine suhtumine, kohe näha! (Ita)*

Õppeprogrammide sisu mõjutab ka projektirahastus. Praegused rahastusskeemid nügivad asutusi loodus- ja täppisteaduste suunal, neid rahastab näiteks riiklikult Keskkonna Investeeringute Keskuse (KIK) keskkonnahariduse meede ning näiteks Tallinna Haridusameti õppeprogrammide toetus läheb samuti just sellele valdkonnale. Keskkonnahariduse valdkonnas on Eesti Keskkonnahariduse Ühingu poolt üsna selgelt sõnastatud õppeprogrammide kvaliteedinõuded (EKHÜ n.d.b), mis on aluseks ka rahastuse taotlemisel. Mäluasutustel endil nii selgesõnalist juhendit ei ole, kuid paljud muuseumid on oma tegevustesse keskkonnavaldkonna õpiväljundeid lõiminud ning keskkonnahariduse kvaliteedimärgiseid edukalt taotlenud.

*Tänu Haridusameti niisugusele reaalteaduse suunaga õppekäikude toetusele, siis meil on tegelikult üpris kenasti läinud ühtlasemaks ka siis nii jaanuar-veebruar, üldiselt meil tekib nagu selline suurem rahapada, mille tõttu siis klassid saavad tulla justkui nagu tasuta kohale. See on just Tallinna pakutud. Ja see on siis tekkinud tekitanud sellise olukorra, et siukest talvist pöuda meil äkki ei ole [enam]. (Reena)*

Seega on kasuliku kõrvalsaadusena tekkinud keskkonnahariduse kvaliteedimärgist piiriobjektina kasutades (vt Akkerman & Bakker 2011) keskkonna ja kultuuri valdkondade ülene rikastav dialoog. Teisalt ei tohiks unustada, et kultuuri, kunsti ja sotsiaalvaldkonna teemad on väärtuslikud ka iseenesest: rikastavad inimese elu, arendavad nii kriitilist mõtlemist kui ka empaatiavõimet (Greene & Kisida *et al.* 2014; Uppin & Timoštšuk 2019). Seda eriti tehisaru ja kulutulena levivate vandenõuteooriate valguses: inforumis edukaks navigerimiseks on vaja laia silmaringi ja oskusi kultuuri-ilminguid tõlgendada.

Olenemata sellest, kas õppeprogrammi eest tasub lapsevanem, kohalik omavalitsus (näiteks Tallinnas, Tartus ja ka Pärnus on kohaliku haridusameti rahastatud taotlusvoor) või riik (näiteks KIK, Kultuurirahastus), toovad need tulu ka asutusele. Mõni intervjuueeritav nimetaski oma peamise tööülesandena võimalikult paljude gruppide “majja toomist”, mida võib tõlgendada ka müügisurvena. Vaid üks uuringus osalenud asutus pakub ainult tasuta õppeprogramme ja neil puudub ka omaniku eeldus tulutootmiseks. Lisaks võimaldab erinevate



projektide kirjutamine käia välismaal õppereisidel, osaleda rahvusvahelistes koostööprojektides ning ühtlustada aasta jooksul juhendajate töökoormust.

## **Hariduspoliitika kujundamine ning formaalhariduse toetamine**

Kauem valdkonnas tegutsenud juhendajad tajuvad, et kujundavad ka üldist haridusmaastiku, näiteks osaledes hariduse arengukava koostamises ning olles seal kirjeldatud õmblusteta õpiühiskonna kaasloojad. Tulevikus tasuks ehk julgemalt tõmmata õppeprogrammide juhendajaid seni pigem koolikesksesse kaasava hariduse diskussiooni, sest eesti keelest erineva kodukeelega, erivajadustega või käitumisraskustega õppija toetamine on meie kooliõpetajatele õppekäikude üks keerulisemaid osasid (Uppin & Timoštšuk 2022). Tuuakse välja, et koolivälist haridust väärtustatakse riiklikul tasandil küll sõnades (valdkonna eestvedajaid kutsutakse erinevatesse töörühmadesse, rahajagamise komisjonidesse ning haridusdokumentide aruteludesse), kuid tajutakse probleeme ministereeriumitevahelises koostöös.

*Mõned riigid on suutnud võib-olla muuseumi haridust formaalharidusega võrdsele tasemele viia või kuidagi koheldakse nagu võrdsemalt, et meil on ikka, no... mul kogu aeg see tunne, et ma teen nagu natuke teisejärgulist tööd. Või kõigume kahe ministereeriumi vahel, et Haridusministeeriumi ja Kultuuriministeeriumi vahel ja läbi aastate oleme püüdnud tegelikult ju niisuguseid õigeid koostöömudeleid välja töötada ja võib-olla siis ka rahastamisvõimalusi otsida. (Leena)*

Õppeprogramme pakuvad asutused alluvad kindlatele ministereeriumitele (valdavalt Kultuuriministeeriumile ja Kliimaministeeriumile), Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) haldusalasse kuuluvad vaid paar üksikut õppeprogrammide pakkujat ning enamikul intervjuueeritutest puudub HTM-ga sisuline koostöö. Kooliõpetaja seisukohast oleks oluline, et erinevad teenusepakkujad kõneleksid nendega n-ö sama keelt ning mõnes mõttes võiks just HTM võtta õppekäike rahastavate riiklike meetmete osas koordineeriva ning nõustava rolli, mida on välja toodud ka varem (vt nt Peterson 2012: 28). Eriti kui arvestada, et kõik õppeprogrammide pakkujad lähtuvad juba praegu riiklikest õppekavadest ja haridusstrateegiast. Järjest suuremat osa kõigist õppeprogrammidest rahastab mõni riiklik või kohaliku tähtsusega meede, millele nüüd on lisandunud ka Kultuurirahastus.

Juhendajad väärtustavad partnerlust konkreetsete õpetajate ja koolidega ja formaalhariduse toetamist üldiselt. Lisaks sellele, et toetatakse koole õppeprogrammide rahastuse hankimisega, tuuakse välja, et kooliõpetajatel pole aega ega võimalust kõigis teemades spetsialistiks saada. Lisaks ei ole koolidel majanduslikult mõistlik ega võimalikki hankida õppetöö illustreerimiseks kuigi spetsiifilisi ja autentseid vahendeid – planetaariumist arhiividokumentideni, haruldastest kunstiväärtustest temaatiliste loodusõpperadadeni. Isegi kui nt keerukas tehnoloogia koolidele soetada, ei pruugi jaguda spetsialiste, kes oskaks pidevalt uuenevaid tehnoloogiaid kiiresti asjakohaselt kasutusse võtta.

Ehkki intervjuudes seda teemat ei käsitletud, on mõned õppeprogramme pakuvad asutused tihedalt seotud ka õpetajate väljaõppega (esmaväljaõpe, täiendkoolitused, ülikooli lõputööde juhendamine jne). Seetõttu võib osasid suuremaid muuseumeid, teadus- või keskkonnahariduskeskusi käsitleda teatud didaktilistes ja metoodilistes küsimustes kompetentsikeskustena ning miks mitte järjest enam ka ülikoolide õpetajaerialade praktikabaasidena (Uppin & Norrman *et al.* 2023). Lisaks on intervjuueeritud valdavalt väga hästi kursis riiklike õppekavade ainevaldkondade sisu ja levinud õppevaraga, neil on sageli ka laiapõhjalised didaktilised teadmised oma valdkonnas. Kooliharidusega kooskõlas olemine on vajalik ka seetõttu, et enamik rahastusmeetmeid eeldab õppeprogrammide kirjeldustelt selgelt lahti kirjutatud seoseid riiklike õppeavadega.

*Ja mulle ka tundub, et me ikkagi järjest rohkem lähtuma sellest, et mis on õppekavas. Et võib-olla, kui alguses, kui muuseumipedagoogika Eestisse üldse tekkis, siis oli hästi selline noh, see ahhaa-elamus on lihtsalt nii suur, ta oligi elamusõpe puhtalt, et päriselt neid objekte või museaale nähes midagi õppida. Aga nüüd on see suund läinud nagu rohkem sinna, fookus oleks just et ta annaks just sellele noh, kooliõppele või ka lasteaias õppele, ikkagi õppekava järgi annaks selle lisaväärtuse ja toetaks seda hästi palju. (Neenu)*

Pedagoogilises mõttes seatakse õppeprogramme luues ja juhendades eesmärgiks aktiivselt tegutsev õpilane, kellel “silm särab”. Korduvalt mainitakse aktiivõppemeetodite kasutamist õpilaste kaasamiseks. Valdkonnas pikemalt tegutsenute poolt tuuakse välja, et õppijast lähtuv aktiivõpe sai õppeprogrammide pärisosaks 1990. aastatel Lääne partnerite mõjul. Õppereisid ja vahetu kogemuste jagamine Lääne kolleegidega mõjutasid oluliselt nii keskkonnahariduse valdkonda (peamiselt Skandinaavia eeskujude toel) kui ka muuseumiharidust (vt ka Sepp 2019). Olgu mainitud, et käesolevas artiklis ei analüüsi me kuigi põhjalikult andmekogu neid vastuseid, kus õppeprogrammide juhendajad kirjeldavad õnnestunud õppeprogramme, sest teema on väga mahukas ja väärrib eraldi käsitlust.

## **Kutsealase tegevuse sügavamalt tähendust kirjeldatakse läbi elukestva õppe toetamise ning kultuuri, teaduse ja looduse populariseerimise**

Intervjueeritud õppeprogrammide juhendajad peavad oma tööd ühiskondlikult oluliseks. Töö peamise sisuna nähakse sarnaselt Bailey (2006) tulemustega kultuuri, ajaloo, teaduse või looduse vahendamist (arusaadavasse keelde ja vormi tõlkimist, nähtavaks tegemist, uudishimu äratamist, populariseerimist) lastele ja noortele. Ennekõike toodi töö väärtuslike tulemustena esile valdkondlike eripäradega seotud nüansse, nt rõhutati infokirjaoskuse, teaduse populariseerimise, loodusega kontaktis olemise, kunsti väärtustamise, enda tervise eest hoolitsemise, teaduspõhise otsustamise, keskkonnasõbraliku tarbimise, pseudoteaduslike müütide ümberlükkamise, tüdrukutele teaduskarjääri tutvustamise vms tähtsust. Sarnaselt varasemate uuringutega (Tran 2007), pidasid intervjueeritud oluliseks huvi tekitamist ning elukestvat õpet toetavate hoiakute kujundamist ning mudeldamist õppeprogrammide käigus.

*Raamatukogud on mitte ainult raamatute kogud ja raamatute laenutamise kohad, [---] me saame väga palju kaasa aidata, et inimesed ei usuks igasugust jama. Ehk siis lapsed, tegelikult selline meedia kirjaoskus, igasugune infokirjaoskust, nagu seda arendada, nii et nad ise arugi, et nad tegelikult seda arendasid, aga et nad oskaks õigeid valikuid ja otsuseid elus teha. (Liina)*

Intervjueeritute vastused peegeldavad valdkondade üleselt väga hästi säästvat arengut toetava hariduse strateegias (ÜRO Euroopa Majanduskomisjon (UNECE) 2020) sätestatud laiapõhjalisi eesmärke. Näiteks kultuurivaldkonna esindajate intervjuudes jääb läbiva motiivina kõlama kultuuriloolise mõtte järjepidevuse toetamine. Peetakse oluliseks enda paremat mõistmist läbi pärandi ja koduloo tundmise, raamatute lugemisele innustamist, laia silmaringi, rõõmu kunstist ja kultuurist. Ühelt poolt selleks, et pakkuda lastele ja noortele võimalust elada täisväärtuslikku elu, aga teisalt ka seetõttu, et jagatud ja läbitunnetatud kultuuriruumis tegutsedes on võimalik luua tervamt ühiskonda ja paremat homset.

*Ja kuidagi mulle tundub, et läbi selle, et mida paremini me õpime seda mineviku tundma, mida paremini õpivad lapsed tänu meile läbi meie, meie saame olla need vahendajad. Et see kuidagi tekitab seda sidet selle kohaga, kus sa elad. Ja need inimesed teevad teistsuguseid otsuseid, paremaid otsuseid, nad ei lammuta, nad ei, nad ei tee midagi kergekäeliselt,*

*et see saaks olema midagi paremat. Või vähemalt sellises lootuses ma elan. (Senni)*

Loodushariduse juhendajad rõhutavad, et järjest rohkem lapsi ja noori on loodusest võõrandunud ja vajaksid rohkem kureerimata aega vabas looduses, et seal end hästi tunda ja seeläbi ka laiemalt eluslooduse ja “maailma hoidmise” vastu huvi hakata tundma. See mõttekäik on kooskõlas ka loodusega seotuse tundmise uuringutega (Mayer & Frantz 2004). Ühtlasi kerkib siit valdkondade üleselt juhendajate väärtuste olulise ühisosana esile põhimõte, et inimesed oskavad hoida (ja, miks mitte, armastada) vaid seda, mis on neile (piisavalt) tuttav. Mitmekesiste autentsete elu- ja kultuurivormidega kokkupuude tagab, et loodus ega kultuur oma rikkalikes ilmingutes (olgu nendeks puugid, gravitatsioon või vähemusrahvad) ei mõjuks õpilastele hirmutavalt.

*Mina nagu enda arvates tutvustan siin vist loodust ja noh, tavalist loodust ja niuksel omal moel ja siis õpilased teevad kokkuvõtet, et see oli metsiku looduse programm [naerab] endale küll ei tundunud, et oleks midagi metsikut olnud. Et sellised hinnangud näitavad, et tegelikult on selline loodusharidus vajalik, et see mis mulle tundub tavaline ja noh, selline igapäevane, et sellega puutun iga päev kokku, aga teistele tundub see väga huvitav, et selline selline ahaa-efekt on, mida aeg-ajalt tunnetad. (Kaie)*

Peetakse oluliseks ka võimalust toetada õpilaste üldoskusi ja pädevusi, mida on käsitletud ka riiklikes õppekavades. Näiteks on mõnel juhul õppeprogrammi meetodid seatud arendama koostööd ja suhtlemisoskusi, isegi kui teema puudutab hoopis loodusteadusi. Juhendaja Olga toob näite: “Me õpetame seda, et nad oskaksid näha inimest enda kõrval, et nad oskaksid suhelda näost näkku inimestega, et nad oskaksid võib-olla oma arvamust väljendada õigel ajal ja õigel moel.”

Ühtlasi mõistetakse, et kõik ei saa ega peagi olema õppimise juures mõõdetav või prognoositav. Selline mõtteviis toetab hästi ka Euroopa Roheleppe osaks oleva *GreenComp* kestlikkusosalaste pädevuste raamistikus esile toodud kestlikkuse mõtestamist ja kestliku tuleviku kujutlemist (ÜRO Euroopa Majanduskomisjon (UNECE) 2020). Nimelt ei ole võimalik täielikult ette näha, milliseid spetsiifilisi teadmisi või oskusi võib tulevikus vaja minna, kuid uudishimu, isikliku algatusvõime, uuriva ja kriitilise mõtlemise toetamine ning koostöisele probleemilahendusele orienteeritus aitavad paindlikult kohaneda ka ebamäärasusega (*ibid.*).

*Mulle tundub, et üldse see, et kui õpilased saavad õppida teises keskkonnas kui koolis. See annab nagu võimaluse neil avastada nagu endas mingeid oskusi, mingeid, mis võib-olla ei ole seal üldse selle ainega seotud. Aga annab neile rohkem võimalusi. näiteks võib-olla nagu särada kellelegi, kes koolis mitte kunagi ei sära. Ja avastada endas ja teistes mingeid uusi kvaliteete ja asju. (Helgi)*

Pika töökogemusega juhendajad näevad oma tööd rohkem eluviisi kui karjäärina. Tuntakse, et on leitud oma väljaõppele ja isikuomadustele vastav optimaalseim karjääritee ja kirjeldatakse oma elukogemuse põhjal erinevaid kõrvalepõikeid, mis on võimaldanud neil eri perioodidel keskenduda erinevatele teemadele ja seeläbi nii pikalt ühes valdkonnas ja ka samas asutuses püsida. Seda, miks osad inimesed väärtustavad väljaspool klassiruumi õppimist rohkem kui teised, mõjutavad tõenäoliselt paljud tegurid, kuid uuringus osalenutest toovad mitmed välja, et sisuliselt astuti muuseumi- või loodushariduse rajale juba lapsena vanemate tööga seoses või loodusmajade tegevuses kaasa lüües.

*See [loodusmajas käimise kogemus] annab sellise üldise aluse, et sa mäletad juba põlve pikkusena, kuidas need asjad käivad, loomulikult praegu on palju muutusi, aga mina näiteks pean õigeks seda, et kui mingi asi on hästi toimunud viiskümmend aastat, siis ma ei näe mingit põhjust, miks ma peaks seda asja hakkama lammutama ja tingimata uutmistuhinaga kaasa minema. Et on sellised põhitõed, mis ütleme, käitumismallid, mida lastele õpetada ja, ja kuidas neid kasvatada. (Lehti)*

Sidet nõukogudeaegse loodusmaja väärtustega ei tajuta vastuolulisena. Samas muuseumite nõukogudeaegset perioodi intervjuudes ei mainita või toonaste ametlike suundadega (sh kooli ajalooõpetuses) pigem vastandutakse, mis on selgitatav Mariann Raisma (2009) poolt väljatoodud muuseumite ümberkujumisega iseseisvumisperioodil. Nii või teisiti on pealtnäha hapras õppeprogrammide valdkonnas jälgitav teatav järjepidevus, mis ulatub ka taasiseisvuse eelsesse aega, ning sellele panevad aluse pikalt valdkonnas tegutsenud entusiastlikud õppeprogrammide juhendajad ja kooliõpetajad, kes väärtustavad väljaspool klassiruumi ja koolimaja toimuvat õpet.

## Kokkuvõte

Koolidele õppeprogramme pakkuvad asutused ja neis töötavad haridustöötajad aitavad otseselt tagada Eesti põhiseaduse peamiste eesmärkide realiseerumist – näiteks eesti kultuuri ja keele säilimist ning heaperemehelikku suhtumist loodusressurssidesse. Nimelt jääb klassiruum kitsaks, kui tuleb süvitsi tunda õppida Maad ning tema looduslikku ja kultuurilist mitmekesisust. Muuseumite, teaduskeskuste, keskkonnahariduskeskuste jms kohtade haridustöötajad on olulised vahendajad, kes tõlgivad oma valdkonna erialateadmised ja -oskused kooliõpilastele arusaadavasse keelde, valavad selle kaasahaaravasse vormi ning annavad kätte tööriistad keerulistes ning uudsetes õpikeskkondades te-  
gutsemiseks.

Uuringus osalenud vahendajate kutsealased tuumtegevused on õppeprogrammide loomine, arendamine ja juhendamine ning oma asutuste haridustöö üldine korraldamine. Õppeprogrammide juhendajate kutsealast tegevust iseloomustab paindlikkus, spontaansus, koostöisus nii asutusesiseselt kui ka -üleselt, hooajalisus, koha- ja ainespetsiifilisus, projektipõhisus, küllaltki kirju erialane taust ning ebastandardised karjääriteed, rolli sisustamise variatiivsus, vähene rutiinsus ja mitmekesised tööülesanded nii päeva kui ka tööelu lõikes laiemalt, samuti arengule suunatud mõtteviis. Valdaval osal intervjueeritustest oli pedagoogiline väljaõpe ning soov ja oskused kooliõpetajatega mõtestatud koostööd teha. Tuleb aga rõhutada, et antud valimi oluliseks piiranguks oli see, et intervjueeritud on Eesti mõistes silmapaistvate teenuse-pakkujate esindajad.

Intervjueeritud õppeprogrammide juhendajad naudivad oma tööd, pingutavad, et äratada õpilaste uudishimu looduse, ajaloo, pärandi, kirjanduse, oma juurte või muu inimeseks olemise juures olulise vastu. Just täisväärtuslikuks inimeseks kasvamine ja õppimine kogu elukaare vältel näib olevat õppeprogrammide juhendajate üks alusväärtustest. Lisaks tajuvad nad ka väga selgelt end osana Eesti formaalharidusest, kooliõpetajate partneritena. Samas ilmnes, et seoses paranenud rahastusvõimalustega vajab üha enam kooliõpetajaid tuge õppeprogrammide õppetöösse integreerimisel. Õppekäikude ressursimahukust arvestades on oluline otsida ja katsetada võimalusi kooliõpetajate toetamiseks ning kooliõpetajate ja õppeprogrammide juhendajate koostöö ja üksteiselt õppimise soodustamiseks. Käesolevas artiklis on selleks välja toodud mitmeid võimalusi: õppeprogrammide juhendajate ühised koolitused kooliõpetajatega; kaasava hariduse aspektidega arvestamine (eriti eestikeelsele õppele ülemineku toetamine ning erivajadusega õppijate toetamine tavaklasside koosseisus) ning avatud suhtlus õppeprogrammide tellimise faasis; õpetajate julgustamine töö-  
tama vahepeal kooli asemel muuseumis vms asutuses ja vastupidi ning seeläbi



kogemussiirde soodustamine; liigsest jäikusest hoidumine õppeprogrammide rahastuse sidumisel õpitulemustega; rahastusmeetmete tagasisideringid jms.

Praegu näib Haridus- ja Teadusministeeriumi vaade formaalharidusele hoolimata haridusstrateegia küllaltki laiast vaatest pigem kooli(maja)keskne. Seda enam, et õppeprogramme pakuvad asutused kuuluvad valdavalt teiste ministeeriumite haldusalasse. On aeg kaasata õppeprogrammide juhendajaid järjest enam kooliõpetajatega võrdväärselt üleriiklikesse haridusstrateegilistesse aruteludesse. On ju õppeprogrammide juhendajad tihti silmitsi väga sarnaste küsimuste (ja projektitaotlustega) nagu kooliõpetajad; aitavad katta väga suures mahus riikliku õppekava õpiväljundeid, toetavad säästva arengu strateegia eesmärke ning vastutavad vähemalt osaliselt väga suurte riiklike ressursside kasutamise tõhususe ja tähenduslikkuse üle. Arusaam, et kooliharidust toetav õpetamine muuseumites, teaduskeskustes jms asutustes on väärtustatud, võiks julgemalt väljenduda ka õppeprogrammide juhendajate palkades.



*Foto 1. Öö muuseumis 20. novembril 2020. Muuseumi haridustöötaja (H. Uppin) on kehastunud meretoitute eksperdiks ja pakub degusteerimiseks erinevaid vetikaid. Laua ümber on pered, kes on tulnud Lennusadamasse ööbima ja veealuse maailma kohta uusi teadmisi ammutama. Maskid viitavad ajastule iseloomulikele piirangutele. Aron Urbi foto (Eesti Meremuuseum).*



## Kirjandus

- Akkerman, Sanne F. & Arthur Bakker 2011. Boundary crossing and boundary objects. – *Review of Educational Research* 81 (2), lk 132–169 (DOI:10.3102/0034654311404435).
- Alumäe, Tanel & Tilk, Ottokar & Ullah, Asad 2018. Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. Human Language Technologies. – *The Baltic Perspective Proceedings of the Eighth International Conference*, Baltic HLT (DOI:10.3233/978-1-61499-912-6-1).
- Ampartzaki, Maria & Kypriotaki, Maria & Voreadou, Catherine & Dardioti, Antonia & Stathi, Iasmi. 2013. Communities of practice and participatory action research: The formation of a synergy for the development of museum programmes for early childhood. – *Educational Action Research* 21 (1), lk 4–27 (DOI: 10.1080/09650792.2013.761920).
- Anderson, David & Zhang, Zuo Chen 2003. Teacher Perceptions of Field-Trip Planning and Implementation. – *Visitor Studies Today* 6 (3), lk 6–11.
- Anderson, David, & Lucas, Keith B. 1997. The effectiveness of orienting students to the physical features of a science museum prior to visitation. – *Research in Science Education* 27 (4), lk 485–495 (DOI:10.1007/BF02461476).
- Anderson, David & Lucas, Keith B. 1997. The effectiveness of orienting students to the physical features of a science museum prior to visitation. – *Research in Science Education* 27 (4), lk 485–495 (DOI:10.1007/BF02461476).
- Bailey, Elsa B. 2006. Researching Museum Educators' Perceptions of their Roles, Identity, and Practice. – *Journal of Museum Education* 31 (3), lk 175–197 (DOI:10.1080/10598650.2006.11510545).
- Behrendt, Marc, & Teresa Franklin 2014. A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. – *International Journal of Environmental and Science Education* 9 (3), lk 235–245 (DOI:10.12973/ijese.2014.213a).
- Bevan, Bronwyn & Xanthoudaki, Maria 2008. Professional Development for Museum Educators. – *Journal of Museum Education* 33 (2), lk 107–119 (DOI:10.1080/10598650.2008.11510592).
- Birk, Vaike 1996. Mihkel Kampmaa koduloõpetajana. – *Õpetajate Leht* 15, 12. aprill, lk 15.
- Braun, Virginia & Victoria, Clarke 2006. Using thematic analysis in psychology. – *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), lk 77–101 (DOI:10.1191/1478088706qp0630a).
- Coddington, Nicholas E. 2020. "Putting it in Technicolor": The influence of a pre-service teaching residency at a historic site, archive, library, or museum on in-service pedagogical practices. – *Journal of Social Studies Research* 44 (2), lk 219–238 (DOI:10.1016/j.jssr.2020.01.003).
- Collins, Allan & Greeno, James G. 2011. Situated view of learning. – Akrust, Vibeke Grøver (toim). *Learning and Cognition*. International Encyclopedia of Education. Elsevier Ltd, lk 64–68.

Davidson, Susan Kay & Passmore, Cynthia & Anderson, David 2010. Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators. – *Science Education* 94 (1), lk 122–141 (DOI:10.1002/sci.20356).

Davõdova, Julia 2022. *I ja II kooliastme vene õppekeele ja keelekümbelklassides õpetavate klassiõpetajate arusaamad õppekäigu olemusest*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

de Jong, Ton & Lazonder, Ard W. & Chinn, Clark A. & Fischer, Frank & Gobert, Janice & Hmelo-Silver, Cindy E. & Koedinger, Ken R. & Krajcik, Joseph S. & Kyza, Eleni A. & Linn, Marcia C. & Pedaste, Margus & Scheiter, Katharina & Zacharia, Zacharia C. 2023. Let's talk evidence – The case for combining inquiry-based and direct instruction. – *Educational Research Review* 39. Elsevier Ltd (DOI:10.1016/j.edurev.2023.100536).

Dewey, John 2018. *Democracy and Education*. An introduction to the philosophy of education. Myers Education Press, LTT.

DeWitt, Jennifer & Osborne, Jonathan 2007. Supporting teachers on science-focused school trips: Towards an integrated framework of theory and practice. – *International Journal of Science Education* 29 (6), lk 685–710 (DOI:10.1080/09500690600802254).

DeWitt, Jennifer, & Storksdieck, Martin 2008. A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. – *Visitor Studies* 11 (2), lk 181–197 (DOI:10.1080/10645570802355562).

Domenici, Valentina 2022. STEAM Project-Based Learning Activities at the Science Museum as an Effective Training for Future Chemistry Teachers. – *Education Sciences* 12 (1) (DOI:10.3390/educsci12010030).

Engeström, Yrjö 2015. *Learning by expanding*. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Second edition. Cambridge University Press (DOI:10.1017/CBO9781139814744).

EKHÜa = Juhendajate pädevusmudel – *Eesti Keskkonnahariduse Ühing* (<https://www.ekhyhing.ee/kvaliteet/juhendajate-padevusmudel> – 04.03.2024).

EKHÜb = Õppeprogrammide kvaliteet – *Eesti Keskkonnahariduse Ühing* (<https://www.ekhyhing.ee/kvaliteet/oppeprogrammide-kvaliteet> – 04.03.2024).

EMÜ 2022 = Ligipäasetavus muuseumis. – *Eesti Muuseumiühing* (<https://muuseum.ee/ligipaasetavus/ligipaasetavus-muuseumis/> – 04.03.2024).

EMÜ 2023 = Aastaauhinnad – *Eesti Muuseumiühing* (<https://www.muuseum.ee/aastaauhind/> – 04.03.2024).

Giannakoudaki, Kalliopi & Stavrou, Dimitris 2022. Guided school visits to a research center: Perspectives from teachers and staff. – *International Journal of Physics and Chemistry Education* 14 (1), lk 11–20 (DOI:10.51724/ijpce.v14i1.241).

Greene, Jay P. & Kisida, Brian & Bowen, Daniel H. 2014. Value of Field Trips. Taking Students to an arts museum improves critical thinking skills, and more. – *Education Next* 14 (1), Winter, lk 79–86.

Griffin, Janette M. 1994. Learning to Learn in Informal Science Settings. – *Research in Science Education* 24 (1), lk 121–128 (DOI:10.1007/BF02356336).

Gutwill, Joshua P. & Allen, Sue 2012. Deepening Students' Scientific Inquiry Skills During a Science Museum Field Trip. – *Journal of the Learning Sciences* 21 (1), lk 130–181 (DOI:10.1080/10508406.2011.555938).

Hanski, Ilkka 2018. *Sõnumeid saartelt*. Elurikkuse Ilmatuur. Tallinn: Varrak.

Hazelkorn, Ellen & Ryan, Charly & Beernaert, Yves & Constantinou, Constantinos P. & Deca, Ligia & Grangeat, Michael & Karikorpi, Mervi & Lazoudis, Angelos & Casulleras, Roser Pinto, & Welzel-Breuer, Manuela 2015. Science Education for Responsible Citizenship. – Report to the European Commission of the expert group on science education. – *Publication Office of the European Union* (DOI:10.2777/12626).

Hein, George E. 1998. *Learning in the Museum*. London: Routledge (DOI:10.4324/9780203028322).

Herne, Steve 2006. Communities of practice in art and design and museum and gallery education. – *Pedagogy, Culture and Society* 14 (1), lk 1–17 (DOI:10.1080/14681360500487512).

HTM 2021 = Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. – *Haridus- ja Teadusministeerium* ([https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti\\_haridusvaldkonna\\_arengukava\\_2035\\_seisuga\\_2020.03.27.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf) – 16.02.2024).

HTM 2023 = Sadakond sammu Eesti keelekümbelse loos. – *Haridus- ja Noorteamet. Haridus- ja Teadusministeerium* (<https://www.harno.ee/keelekumblus#sadakond-sammu> – 16.02.2024).

ICF & Praxis & Tallinna Ülikool & Civitta Eesti 2022. Mittemformaal- ja formaalõppe loimimise praktikad Eestis. Noorte edu toetuseks – võimekuse arendamine mittemformaalõppe loimimiseks formaalõppega (REFORM/SC2021/066). – *Haridus- ja Teadusministeerium* (<https://www.hm.ee/et/mittemformaalse-oppimise-loimimine-formaalharidusse> – 16.02.2024).

Kaarlõp, Hanna-Liis 2021. *Õpetajahariduse õpiteed*. Praktikaaruanne. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium ([https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/opetajahariduse\\_opiteede\\_ulevaade\\_1.12.2021.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/opetajahariduse_opiteede_ulevaade_1.12.2021.pdf) – 04.03.2024).

Kink, Kaie 2013. *Klassiõpetajate arusaamad õppekäigu olemusest, olulisusest, efektiivsusest ning õpetaja rollist õppekäigu protsessis*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool ([https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opistsenaariumid/files/kink\\_kaie.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opistsenaariumid/files/kink_kaie.pdf) – 04.03.2024).

Kisiel, James F. 2007. Examining Teacher Choices for Science Museum Worksheets. – *Journal of Science Teacher Education* 18 (1), lk 29–43 (DOI:10.1007/s10972-006-9023-6).

Kisiel, James F. 2009. Exploring a School-Aquarium collaboration: An intersection of communities of practice. – *Science Education* 94 (1), lk 95–121 (DOI:10.1002/sce.20350).

Kisiel, James F. 2013. Introducing Future Teachers to Science Beyond the Classroom. – *Journal of Science Teacher Education* 24 (1), lk 67–91 (DOI:10.1007/s10972-012-9288-x).

Kisiel, James F. 2014. Clarifying the complexities of school-museum interactions: Perspectives from two communities. – *Journal of Research in Science Teaching* 51 (3), lk 342–367 (DOI:10.1002/tea.21129).

- Kornegay Rose, Krystal & Cahill, Sarah & Baron, Christine 2019. Providing Teachers With What They Need: Re-thinking Historic Site-based Professional Development After Small-scale Assessment. – *Journal of Museum Education* 44 (2), lk 201–209 (DOI:10.1080/10598650.2018.1539560).
- Krange, Ingeborg & Silseth, Kenneth & Pierroux, Palmyre 2020. Peers, teachers and guides: a study of three conditions for scaffolding conceptual learning in science centers. – *Cultural Studies of Science Education* 15 (1), lk 241–263 (DOI:10.1007/s11422-018-9905-x).
- Käis, Johannes 2018. *Õpetuse alused ja teed*. Üldine didaktika. Tartu: Studium.
- Leijen, Äli & Pedaste, Margus & Lepp, Liina 2020. Teacher Agency Following the Ecological Model: How it is Achieved and how it could be Strengthened by Different types of Reflection. – *British Journal of Educational Studies* 68 (3), lk 295–310 (DOI:10.1080/00071005.2019.1672855).
- Liimets, Airi & Liimets, Reet 2020. Eesti kasvatusteadusliku mõtte järjepidevusest ja jätkuvusest. – Heidmets, Mati (koost, toim). *Haridusmõte*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, lk 15–53.
- Loogma, Krista & Ruus, Viive-Riina & Talts, Leida & Poom-Valickis, Katrin 2009. *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus ([http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40808/Rahv\\_TALIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40808/Rahv_TALIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y) – 05.03.2024).
- Luha, A. 1927. Õpetajate ekskursioonijaamadest. – *Kasvatus* 5 (9. aastakäik), lk 226–232.
- Löfström, Erika & Eisenschmidt, Eve 2009. Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. – *Teaching and Teacher Education* 25 (5), lk 681–689 (DOI:10.1016/j.tate.2008.12.005).
- Lüsi, Anu & Purre, Anu & Orula, Eva-Liisa & Visnapuu, Kaja & Telve, Keiu & Kibuspuu, Liis & Sepp, Piret & Pani, Tõnu 2016. *Sõnastaja*. Eesti muuseumihariduse sõnastik 2015. Tallinn & Tartu: Eesti Muuseumihariduse terminikomisjon.
- Mayer, F. Stephen & Frantz, Cynthia Mc Pherson 2004. The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. – *Journal of Environmental Psychology* 24 (4), lk 503–515 (DOI:10.1016/j.jenvp.2004.10.001).
- Morgan, David L. & Hoffman, Kim 2018. Focus Groups. – Flick, Uwe (toim). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*, lk 250–263 (DOI:10.4135/9781526416070).
- Nabors, Martha L. & Edwards, Linda Carol & Murray, R. Kent 2009. Making the Case for Field Trips: What Research Tells Us and What Site Coordinators Have To Say. – *Education* 129 (4), lk 661–668 ([http://teamhoward.pbworks.com/f/Case\\_for\\_field\\_trips.pdf](http://teamhoward.pbworks.com/f/Case_for_field_trips.pdf) – 05.03.2024).
- Orion, Nir & Hofstein, Avi 1994. Factors Which Influence Learning Ability during a Scientific Field Trip in a Natural Environment. – *Journal of Research in Science Teaching* 31 (10), lk 1097–1119 (<https://www.researchgate.net/publication/234629134> – 05.03.2024).

Paris, Scott G. & Yambor, Kristen M. & Packard, Becky Wai Ling 1998. Hands-On Biology: A Museum-School-University Partnership for Enhancing Students' Interest and Learning in Science. – *Elementary School Journal* 98 (3), lk 267–288 (DOI:10.1086/461894).

Peterson, Kaja. 2012. *Asjaosaliste ootused keskkonnahariduse korraldusele Eestis*. SA Säästva Eesti Instituut/ Stockholmi Keskkonnainstituudi Tallinna keskus. Tallinn: Säästva Eesti Instituut.

Port, Jaan 1920. Ekskursioonid. – *Kasvatus* 2 (7), lk 201–205.

Pöder, Kaire & Lauri, Triin & Veski, Andre 2023. *Kas Eesti PISA on viltu?* Tallinn: Postimehe Kirjastus OÜ.

[Põim, Maari & Urb, Jaan & Laan, Mihkel] 2012. *Mitteformaalse keskkonnahariduse spetsialistide täienduskoolituse vajadus ning õppevahenditega varustatus*. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Keskkonnaamet.

Raisma, Mariann 2009. Pärand ja perestroika. Muutused muuseumides 1980. aastate lõpul – 1990. aastate alguses. – *Kunstiteaduslikke Uurimusi* 18 (3–4), lk 99–121.

Reid, Natasha S. 2013. Carving a Strong Identity: Investigating the Life Histories of Museum Educators. – *Journal of Museum Education* 38 (2), lk 227–238 (DOI:10.1080/10598650.2013.11510773).

Sala, Arianna & Punie, Yves & Garkov, Vladimir & Cabrera, Marcelino 2020. LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. – *Publication Office of the European Union* (DOI:10.2760/302967).

Schleicher, Andreas 2019. PISA 2018. Insights and Interpretations. – *OECD Publishing* ([https://www.oecd.org/pisa/PISA 2018 Insights and Interpretations FINAL PDF.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA_2018_Insights_and_Interpretations_FINAL_PDF.pdf) – 05.03.2024).

Seligmann, Tine 2014. Learning museum: A meeting place for pre-service teachers and museums. – *Journal of Museum Education* 39 (1), lk 42–53 (DOI:10.1080/10598650.2014.11510794).

Sepp, Piret 2019. Külastajakeskne muuseum. – Helme, Sirje (toim). *Eesti Kunstimuuseum 100*. Tallinn: Eesti Kunstimuuseum, lk 327–350.

Sirk, Meidi & Ümarik, Meril & Loogma, Krista & Niglas, Katrin 2017. Koostöö kutseõpetaja professionaalsust määrava tegurina. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education* 5 (2), lk 80–105 (DOI:10.12697/eha.2017.5.2.04).

Sirkel, Kristiina 2016. *Eesti keele ja kirjanduse õpetajate traditsioonilise õpikeskkonna laiendamise seotud hoiakud ja praktika*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Slabina, Pille & Aava, Katrin 2019. Õpetajate koostöise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education* 7 (1), lk 76–100 (DOI:10.12697/eha.2019.7.1.04).

Säljö, Roger 2003. Epilogue: From Transfer to Boundary-Crossing. – Tuomi-Gröhn, Terttu & Engeström, Yrjö (toim). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Elsevier Science Ltd, lk 311–321.

Zingel, Hanno & Aasma, Taimo 2020. 110 aastat loodushoidu. – *Eesti Loodus* 8, lk 16–21 ([http://www.eestiloodus.ee/arhiiv/Eesti\\_Loodus08\\_2020.pdf](http://www.eestiloodus.ee/arhiiv/Eesti_Loodus08_2020.pdf) – 05.03.2024).



Tasdemir, Adem & Kartal, Tezcan & Ozdemir, Alper Murat 2014. Using Science Centers and Museums for Teacher Training in Turkey. – *The Asia-Pacific Education Researcher* 23 (1), lk 61–72 (DOI:10.1007/s40299-013-0085-x).

Timoštšuk, Inge 2020a. Erinevad õppekeskkonnad ja nendes õppimise viisid. – Timoštšuk, Inge (koost, toim). *Kogemusõpe avatud õppekeskkonnas*. Tartu: Eesti Teadusagentuur, lk 5–10.

Timoštšuk, Inge 2020b. Õppijakeskne lähenemine õpetamisele. – Heidmets, Mati (koost, toim). *Haridusmõte*. Tallinn: TLÜ Kirjastus, lk 318–330.

Tire, Gunda 2021. Estonia: A Positive PISA Experience. – Crato, Nuno (toim). *Improving a Country's Education*. PISA 2018 results in 10 countries. Springer, lk 101–120 ([https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-59031-4\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-59031-4_5) – 05.03.2024).

Toom, Auli & Pyhältö, Kirsi & Rust, Frances Oconnel 2015. Teachers professional agency in contradictory times. – *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6), lk 615–623 (DOI:10.1080/13540602.2015.1044334).

Tran, Lynn Uyen 2007. Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. – *Science Education* 91 (2), lk 278–297 (DOI:10.1002/sci.20193).

Tran, Lynn Uyen & King, Heather 2007. The professionalization of museum educators: The case in science museums. – *Museum Management and Curatorship* 22 (2), lk 131–149 (DOI:10.1080/09647770701470328).

Tuuling, Lehte & Õun, Tiia & Ugaste, Aino (2019). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. – *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 19 (4), lk 358–370 (DOI:10.1080/14729679.2018.1553722).

Uppin, Helene 2020. Õppeprogrammid muuseumites, külastuskeskustes ja teistes koolivälistes õpikeskkondades. – Timoštšuk, Inge (koost, toim). *Kogemusõpe avatud õppekeskkonnas*. Tartu: Eesti Teadusagentuur, lk 42–56 (DOI:10.23680/diss/016).

Uppin, Helene & Näkk, Anne-Mai 2020. Õppimise toetamise võtted avatud õppekeskkonnas. – Timoštšuk, Inge (koost, toim). *Kogemusõpe avatud õppekeskkonnas*. Tartu: Eesti Teadusagentuur, lk 17–41.

Uppin, Helene & Timoštšuk, Inge 2019. "We'll Be Back by Christmas" – Developing Historical Empathy During a Museum Activity. – *Journal of Museum Education* 44 (3), lk 310–324 (DOI:10.1080/10598650.2019.1612660).

Uppin, Helene & Timoštšuk, Inge 2022. Teaching in a natural history museum: what can we learn from Estonian elementary school teachers? – *Cultural Studies of Science Education* 17, lk 1159–1192 (DOI:10.1007/s11422-022-10138-z).

Uppin, Helene & Norrman, Kimberly & Näkk, Anne-Mai & Areskou, Linn & Timoštšuk, Inge & Corner, Solveig & Löfström, Erika 2023. Learning to Teach in Out-of-University and Out-of-School Environments in Primary Teacher Education in Estonia, Finland, and Sweden. – *Center for Educational Policy Studies Journal* (DOI:10.26529/cepsj.1564).

Usk, Maria & Naanu, Kadri 2019. "Puust ja punaseks" koolipäevad 4., 5. ja 6. klassile. – *Õpetajate Leht*, 6. september (<https://opleht.ee/2019/09/puust-ja-punaseks-koolipaevad-4-5-ja-6-klassile/> – 05.03.2024).

Uusmaa, Sireli 2012. *Muuseum kui formaalharidust toetav õppekeskkond*. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Vesterinen, Olli & Kangas, Marjaana & Krokfors, Leena & Kopisto, Kaisa & Salo, Laura 2017. Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. – *Educational Studies* 43 (2), lk 231–242 (DOI:10.1080/03055698.2016.1277131).

Vipp, Kaupo 2021. Prognoosides maailmalõppu. Eessõna Pentti Linkola “Ellujäämise küsimusele”. – *Ellujäämise küsimus*. Linkola programm. [Viljandimaa]: Rahvusliku Ehituse Selts, lk 9–22.

Visnapuu, Kaja 2020. *Muuseumipedagoogika rakendamise võimalused formaalhariduses Tartu näitel*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Wenger, Etienne 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Wolins, Inez S. & Jensen, Nina & Ulzheimer, Robyn 1992. Children’s Memories of Museum Field Trips: A Qualitative Study. – *The Journal of Museum Education*, lk 17–27.

ÜRO Euroopa Majanduskomisjon (UNECE) 2020. UNECE Säastvat arengut toetava hariduse strateegia. – *ÜRO Euroopa Majanduskomisjon* ([https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/unece\\_saastvat\\_arengut\\_toetava\\_hariduse\\_strateegia.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/unece_saastvat_arengut_toetava_hariduse_strateegia.pdf) – 16.02.2024).

## Summary

### **‘We are all slightly idealistic’: The on-site educators of museums, science centres, and other similar institutions**

#### **Helene Uppin**

Doctoral Student  
School of Educational Sciences, Tallinn University  
Curator of Education  
Estonian Maritime Museum  
helene.uppin@tlu.ee

#### **Inge Timoštšuk**

Professor of Primary Education  
School of Educational Sciences, Tallinn University  
inge.timostsuk@tlu.ee

**Keywords:** environmental education, museum education, community of practice, education supporting sustainable development, course of study, study program, ecology of learning



The diverse and egalitarian nature of Estonian education has been attributed to the relatively high degree of teachers' autonomy. Among other things, teachers are free to decide how and where to teach, and it is very common to teach in out-of-school settings such as museums, science centres, etc. The network of different learning sites that schools use has not been thoroughly described in previous literature and is thus somewhat hidden and vulnerable to rapid societal changes. Thus, this article aims to describe the practice and perceived role in formal education of on-site educators from museums, environmental centres, and other similar institutions of science and culture.

Seven semi-structured focus-group interviews were carried out with 27 educators. This purposeful sample was compiled with the help of experts in the field. The limitation of this sample was that it brought together representatives of outstanding providers of curriculum-related learning activities, and so it describes the practice of excellent rather than novice or un-motivated educators. On the other hand, such a sample gives us a deeper understanding of the best practices and possibilities of the field.

We found that similarly to previous results, the core practice of on-site educators involves creating, developing, and carrying out learning activities, and general organisational work. Based on the interviews, the practice of on-site educators can be described as flexible, spontaneous, collaborative, seasonal, place- and theme-specific, and project-based. Their practice is also diverse in terms of tasks both on daily/yearly basis and throughout their careers, thus illustrated by low routine and high creativity. The background of on-site educators is diverse and there are no standard career or education paths, but they can be described as strongly oriented towards constant self-development and learning, although the majority of interviewees had obtained both theoretical and pedagogical training from university and had also worked as teachers at some point in their careers. They enjoy their work and feel that it is important to connect students with nature, culture, art, or whatever their field is, to enrich their lives, support their studies, and build a better society. Thus, they often explain the value of their work through the lens of life-long learning of their students.

We conclude that out-of-classroom education in the form of field trips to museums and other similar institutions is deeply connected with curriculum and helps to achieve sustainable development goals. However, as the funding for field trips has steadily increased in the past years and there are more and more schoolteachers who have no professional pedagogical training, an increasing number of schoolteachers seem to be unprepared to support students in out-of-school learning environments. We describe and expand on good practices to support schoolteachers in out-of-school learning activities and in collaboration of museum on-site educators and schoolteachers; for example, joint training programmes for in-service schoolteachers and on-site educators (especially for supporting students with special needs and content- and language-integrated learning in the context of Russian speaking students), and career changes between schools and museums (on-site educators becoming teachers and vice versa). We documented some clever funding schemes that act as boundary objects and enhance collaboration between schoolteachers and on-site educators, but we also suggest avoiding pressuring the content of learning activities through funding, as this could hinder teacher autonomy and lead to unnecessary standardisation.

We suggest creating coherence between different ministries who govern schools, museums and providers of environmental learning activities, and involving on-site

educators more in wider educational discussions. Education is much more than schools, and on-site educators should be considered as equals to schoolteachers when it comes to funding and decision-making about education.

**Helene Uppin** on Eesti Meremuuseumi haridustöö kuraator ning doktorant Tallinna Ülikooli Haridusteaduste Instituudis. Varasemalt on ta õppinud kesk-konnateadusi ning töötanud loodusainete õpetajana. Oma teadustöös tegeleb ta väljaspool klassiruumi toimuva õppimisega koolihariduse kontekstis, nt õppeprogrammide juhendajate ning kooliõpetajate koostööd, praktikakogukondi, tähenduslikku õppimist õppeprogrammides, kooliõpetajate õppekäikude alast ettevalmistust jms puudutavaga.

**Helene Uppin** is the curator of education at the Estonian Maritime Museum and a doctoral student at the School of Educational Sciences at Tallinn University. She has a background in environmental sciences and science teaching. Her research, teaching and supervising of master's theses at the university focuses on learning environments, learning ecologies, meaningful learning in out-of-classroom learning environments such as museums in the context of formal education, and the collaboration of schoolteachers and museum educators.

ORCID 0000-0002-6098-7666

helene.uppin@tlu.ee

**Inge Timoštšuk** (PhD) on Tallinna Ülikooli Haridusteaduste Instituudi algõpetuse professor ning klassiõpetajate eriala ning kasvatusteaduste doktoriõppe õppekava kuraator. Tema uurimistöö keskendub õpetajaõppe ning loodusõpetuse didaktika teemadele. Ülikoolis õpetab ta nii magistri- kui ka doktoriõppe kursusi ning juhendab nii magistri- kui ka doktoritöid.

**Inge Timoštšuk** is Professor of Primary Education at the School of Educational Sciences at Tallinn University. She is the leader of primary teacher education (grades 1-6) at Tallinn University and curator of the doctoral programme in educational sciences. Her research focuses on teacher education and science teaching. She teaches at the master's and doctoral level and supervises master theses and doctoral dissertations.

ORCID 0000-0002-3860-1245

inge.timostsuk@tlu.ee