

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Haridusinnovatsioon

Kaja Visnapuu
MUUSEUMIPEDAGOOGIKA RAKENDAMISE VÕIMALUSED
FORMAALHARIDUSES TARTU NÄITEL
magistritöö

Juhendajad: Pihel Hunt (MA)
Anzori Barkalaja (PhD)
Agnes Aljas (MA)

Tartu 2020

Resümee

Muuseumipedagoogika rakendamise võimalused formaalhariduses Tartu näitel

Eestis on viimastel aastakümnetel nii muuseumikeskkonnad kui ka muuseumiharidus kiiresti arenenud. Muuseumiõpet kasutatakse formaalhariduses pigem ainekeskselt.

Muuseumipedagoogiline lähenemine võimaldaks mitmekülgsemalt toetada õppijakesksust ja nüüdisaegse õpikäsituse eesmärke. Käesolevas ülevaateuuringus kaardistati Tartu ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilaste, üldhariduskoolide õpetajate ja muuseumipedagoogide arusaamu ja igapäevapraktikat muuseumiõppe kasutamise kohta. Tartus on riigihanke toel loodud linna munitsipaalikoolide õpilastele tasuta võimalused muuseumitundides osaleda.

Seega on lahendatud üks eelnevates uurimustes olulisimaks peetud muuseumiõpet takistavaid tegureid. Selgus, et õpetajate ja muuseumipedagoogide vahel esineb traditsioonilist vastastikkuse autonoomia aktsepteerimist, kuid osapoolte koostöö ja koostöisus areneb eelkõige korduvkülastuste käigus. Leiti, et õpetajad ei teadvusta täiel määral enda rolli õppeprotsessis ning ei kasuta järjekindlalt eel- ja järeltegevusi muuseumitunnis kogetu lõimival seostamisel koolis õpitavaga, mis toetaks õppijaid ja aitaks kaasa nüüdisaegse õpikäsituse ellu rakendamisel.

Võtmesõnad: muuseumiharidus, muuseumipedagoogika, nüüdisaegne õpikäsitus, koostöö, koostöisus, lõimimine, õpetajakoolitus

Abstract

Application of opportunities of museum pedagogy in formal education at Tartu

There have been rapid developments of museum environments and museum education during the last decades in Estonia. Learning in museum is often applied as subject-specific teaching option. Museum education and museum pedagogy could support the modern discourse in education in more versatile ways. The use of museum education in practice by students of Institute of Education of University of Tartu, teachers from schools and educators from museums was studied. In Tartu there is opportunity for all students of municipal schools to participate in the certified museum classes for free. Therefore, one of the most important limitation in obtaining of education in museum is suppressed. The results showed that teachers and museum educators accept the traditional autonomy between them, but cooperation and collaboration develop during several visits to museum classes. It was found that teachers do not fully acknowledge their role in the study processes happening in museum and often pre- and post-activities are not conducted to enhance the learning experience and facilitate modern discourse in education.

Keywords: museum education, museum pedagogy, modern discourse in education, interdependency in teaching, cooperation, collaboration, teacher training

Sisukord

SISSEJUHATUS	6
1. TEOORIA	8
1.1. Nüüdisaegne õpikäsitus muuseumi kontekstis	8
1.1.1. Õppijakeskne nüüdisaegne õpikäsitus	8
1.1.2. Muuseum kui õppijakeskne õpikeskkond. Muuseumihariduse ja muuseumipedagoogika teoreetilised alused	11
1.1.3. Lõimingu võimalused muuseumis	16
1.1.4. Õpikeskkonna mõjutegurid muuseumis. Muuseumis õppimise kontekstuaalne mudel.....	18
1.2. Muuseumihariduslikud uurimistööd Eestis	21
1.3. Formaalharidusliku õppimise toetamine muuseumis	23
1.3.1. Nüüdisaegne õpikäsitus muuseumis: õpetajad ja muuseumipedagoogid õppija ja õppimise toetajate ning koostööpartnerina	23
1.4. Teooria kokkuvõte	29
2. METOODIKA.....	31
2.1. Kvalitatiivne kaardistav ülevaateuuring	31
2.2. Uuringu valim.....	31
2.3. Andmekogumine	33
2.4. Andmeanalüüs	35
3. TULEMUSED JA ARUTELU.....	36
3.1. Pädevused muuseumiõppe õppetöös kasutamisel	37
3.1.1. Muuseumipedagoogide, õpetajate ja üliõpilaste muuseumipedagoogilised teadmised ja oskused.....	37
3.1.2. Õpetajate ja üliõpilaste oskused muuseumiõpet kasutada	43
3.1.3. Üliõpilaste ja õpetajate hoiakud muuseumiõppe suhtes	47
3.2. Muuseumiõppe sobitumine kooli õpikäsitusse ja koolikultuuri	53
3.2.1. Avatud õpikeskkondade kasutamine.....	53
3.2.2. Õpetajate roll õppeprotsessis, koostöö ja koostöisus, lõiming koolis ja muuseumis	53
3.2.3. Õpetajate ja muuseumipedagoogide vastastikused ootused muuseumitunnis	55
3.2.4. Koolipoolsed takistused muuseumiõppe kasutamisel.....	57
3.3. Tartu riigihanke tundide läbiviimise mõju muuseumi hariduslikule tööle.....	58
3.4. Kokkuvõttev arutelu	58
4. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD	60
Töö piirangud ja rakenduslikkus	64
Tänu sõnad	65

Autorsuse kinnitus.....	65
Kasutatud kirjandus.....	66
Lisad	74
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.....	92

Lisa 1. Mõisted

Lisa 2. Ankeetküsimustik 1. Ühe Tartu põhikooli õpetajatele

Lisa 3. Ankeetküsimustik 2. Tartu Ülikooli haridusteaduskonna üliõpilastele

Lisa 4. Ankeetküsimustik 3. Tartu üldhariduskoolide õpetajatele

Lisa 5. Poolstruktureeritud intervjuu teemaplokid

Lisa 6. Muuseumiharidusliku õppepäeva rühmatöö kokkuvõte

Lisa 7. Juhend muuseumi õppekäikudeks Tartu üldhariduskoolide õpetajatele

Lisa 8. Muuseumi õppekäigu juhendi tagasiside ühe Tartu põhikooli õpetajatelt

Lisa 9. Ülevaade Tartu linna aktiivõppeprogrammide riigihanke dokumendist

Lisa 10. Transkribeerimise ja kodeerimise näide

Lisa 11. Muuseumihariduse juhi töökuulutus

Lisa 12. Formaal- ja mitteformaalõppe seosed nüüdisaegse õpikäsitusega (NÕK)

SISSEJUHATUS

Vastavalt Eesti elukestva õppe strateegiale ja nüüdisaegsele, muutunud õpikäsitusele (HTM, TLÜ, TÜ, 2017) ning lähtuvalt põhikooli ja gümnaasiumi riiklikutest õppekavadest on õppija arengu toetamiseks ja õppeprotsessi rikastamiseks vajadus luua ning kasutada mitmekülgseid ning avatud õpikeskkondi nii kooliruumides kui ka haridusasutustest väljaspool.

Koolikeskkonnaga samaväärselt käsitletakse riiklikes õppekavadest (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad, 2011) ja strateegilistes dokumentides (Eesti elukestva õppe strateegia, Kultuuripoliitika põhialused aastani 2020; Tark ja Tegus Eesti 2035, 2019) õpikeskkonnana nii teadus- ja keskkonnahariduskeskusi, loodus- ja linnakeskkonda kui ka muuseumeid ja raamatukogusid. Kultuuripoliitika põhialustes aastani 2020 nähakse ette kultuuriasutuste olulist rolli formaalse hariduse mitmekesistamisel ja rikastamisel, hariduslike programmide ja tegevuste elluviimisel. Seega riiklikul tasandil peetakse oluliseks ka kultuuriasutuste kaasamist üldhariduskoolide õppekavade ettevalmistamisesse ja täitmisesse.

Muuseumid, kui ühiskonna teenistuses olevad ja laiale avalikkusele avatud kultuuri- ja mäluasutused, on hariduslikke ülesandeid täitnud läbi aegade (Hein, 2002; Hooper-Greenhill, 1996, 2007; Taylor jt 2010). Lisaks informaaalsele ja mitteformaalsele õppele on võimalik formaalhariduslike õppekavadega seotud muuseumi haridusprogrammide kaudu ning muuseumikeskkonda kasutades märkimisväärselt mõjutada õpilaste sotsiaalset, kultuurilist ja intellektuaalset õppimist (Hooper Greenhill, 2007).

Nüüdisajal on õppimise keskmes eelkõige õppija areng. Lisaks ainealastele teadmistele ja oskustele on nüüdisaegse õpikäsituse (edaspidi NÕK) eesmärkideks arendada õppija koostöö-, enesejuhtimise- ja õpioskusi ning luua võimalused õppija subjektiivseks heaoluks. Õpieesmärkide saavutamise laiem siht on suunatud inimeste eneseteostusele, avatusele ja elukestvate õppele (HTM, TLÜ, TÜ, 2017; Tark ja tegus Eesti 2035, 2019). Õpikeskkonna loomisel ja õppimise toetamisel väärtustatakse lisaks õppijakesksusele, seda nii OECD juhendmaterjalides (Innovative Learning Environments, 2013) kui Eesti Elukestva õppe strateegias, ka õpetajate avatust elukestvate õppimisele, pidevat enesetäiendamist ning valmisolekut muutusteks. Selleks, et õppimine oleks laialdasem, tõhusam ning tähenduslikum, on oluline nii tegevõpetajate kui alles õpetajaks õppijate valmisolek ja oskused kasutada avatud õpikeskkondi väljaspool koolimaja. Selle all peetakse silmas ka võimekust kasutada muuseumiõpet ja muuseumipedagoogika metoodikat.

Õpikäsituse muutmisel on suur roll eelkõige õpetajal. Olulised on õpetaja oskused luua õpiprotsessis partnerlussuhted õpilaste ja kolleegidega, aga ka kogukonnaga laiemalt (Õpetaja kutsestandard. Kutsekoda).

Õpetamisel ja õppija toetamisel avatud õpiruumides saavad koostööd teha õpetajad, muuseumipedagoogid või haridusvaldkonna kuraatorid, keskkonnahariduse spetsialistid, kultuuritöötajad ja huvihariduse juhendajad. Õpetajakoolituse täiendusõppega samavõrd oluline on mitteformaalõppes töötavate, ühtaegu nii kultuuri kui hariduse valdkondade esindajate professionaalsete oskuste arendamine. Vastavalt muuseumiseadusele (Muuseumiseadus, 2013) on nii muuseumide kui ka kogu ühiskonna ja selle arengu teenistuses olevate kultuuri- ja haridusasutuste ülesandeks vaimse ja materiaalse kultuuripärandi kogumise, uurimise ja säilitamisele ka kultuuripärandi vahendamine hariduslikel, teaduslikel ja elamuslikel eesmärkidel. Seepärast peavad muuseumipedagoogid – otseselt muuseumiteadmuse vahendamiseiga seotud muuseumitöötajad – olema pädevad laste, noorte, täiskasvanute ja eakate elukestva õppimise toetamisel. Muuseumipedagoogi ametioskuste juurde kuulub vastava muuseumi ainevaldkonna tundmine, ekspositsioonikeskkonna võimaluste loov kasutamine aktiivõppeks kõigi muuseumi sihtrühmadega ja koostööoskused (Glaser & Zenetou, 2004; Munley & Roberts, 2006).

Strateegiliste, hariduse ees seisvate ülesannet täitmiseks ja formaal- ning mitteformaalõppe üheks tervikuks sidumiseks on oluline koostöö haridus-, teadus- ja kultuuriasutuste vahel. Haridusmuutuse keskmes on õpetaja, tema hoiakud, ainealased teadmised ja pedagoogilised oskused, aga ka valmisolek töötada õppijate hüvanguks koostöiselt nii kolleegidega koolis kui ka kogukonnas tervikuna.

Tartu linn omavalitusena võimaldab linna üldhariduskoolide õpilastel osa võtta õppetööst muuseumikeskkonnas, toetades riigihanke korras riikliku õppekava õpieesmärke täitvaid muuseumitunde, mida õpetajad saavad õppetööks kasutada.

Uurimisprobleem

Viimastel aastakümnetel on nii muuseumikeskkonnad kui ka muuseumiharidus Eestis kiiresti arenenud ja aina enam on hakatud muuseumeid kasutama ka formaalõppes. Käesoleval ajal kasutatakse muuseumiõpet formaalhariduses pigem ainest lähtuvalt, vaatamata sellele, et muuseumipedagoogiline lähenemine ja muuseumikeskkonnad kätkevad rohkem võimalusi õppeainete lõimimiseks ja üldpädevuste arendamiseks. Samuti on võimalik muuseumipedagoogilise lähenemisega toetada mitmekülgsemalt nii õppijakeskust kui ka teiste NÕKi eesmärkide ja laiemate sihtide saavutamist. Autori hinnangul ei ole muuseumiõppe osapooled ei koolis ega muuseumis veel päris selgelt teadvustanud muuseumis õppimise võimalusi ja nende rakendamise potentsiaali õppijate koostöö-, enesejuhtimise- ja õpioskuste arendamisel ning muuseumipedagoogilise, külastaja- ja õppijakekse lähenemise ülekandevõimalusi koolikeskkonda, mis tervikuna aitaks kaasa

NÕKile üleminekul. Käesolev töö püüab seda lünka täita, kaardistades erinevate osapoolte arusaamu ja igapäevapraktikat muuseumiõppe formaalhariduses kasutamise võimaluste ja takistuste kohta nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis.

Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Töö eesmärgiks on avada muuseumipedagoogika ja laiemalt, muuseumis õppimise võimalusi nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis, selgitades välja formaalhariduses muuseumipedagoogika rakendamist soodustavad ja takistavad tegurid erinevate osapoolte arusaamades.

Magistritöö probleempüstitusest ja eesmärgist tulenevalt on töö peamiseks uurimisküsimuseks:

1. Millised oleksid võimalikud lahendused muuseumipedagoogika senisest paremaks sisselõimimiseks formaalhariduse süsteemi ning sellekohaste takistuste vähendamiseks?

Sellele küsimusele vastuse leidmisel vajavad vastust kaks eelnevast tulenevat küsimust:

- 1.1. Millised on formaalhariduses muuseumipedagoogika rakendamist soodustavad tegurid Tartu üldhariduskooli õpetajate, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilaste ja muuseumipedagoogide arusaamades?
- 1.2. Millised on formaalhariduses muuseumipedagoogika rakendamist takistavad tegurid Tartu üldhariduskooli õpetajate, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilaste ja muuseumipedagoogide arusaamades?

1. TEOORIA

1.1. Nüüdisaegne õpikäsitus muuseumi kontekstis

1.1.1. Õppijakeskne nüüdisaegne õpikäsitus

Peatüki eesmärk on avada nüüdisaegse õpikäsituse (NÕK) mõiste ja käesoleva aja hariduslikud suundumused.

Haridusvaldkonna töös ja eesmärkide seadmisel lähtutakse strateegilistest dokumentidest, mis on aluseks igapäevatöö kujundamisel ja planeerimisel ning suunavad hariduse arenguid laiemas plaanis. Käeoleval ajal on kehtib Eesti elukestva õppe strateegia 2020, mille peamised põhimõtted nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis kanduvad edasi valmimisjärgus olevasse, uude elukestva õppe strateegia dokumenti. Koostamisel oleva strateegiadokumendi ekspertrühmade vahekokkuvõtte Tark ja Tegus Eesti 2035 valmis 2019. aastal.

Eesti elukestva õppe strateegias 2020 on üldeesmärgiks seatud kõigile Eesti inimestele nende vajadustele ning võimetele vastavate õpivõimaluste loomise kogu elukaare jooksul.

Eesmärgid puudutavad õppijatena nii lapsi, noori kui ka täiskasvanuid ja vanemaealisi ning nende saavutamiseks peavad panustama kõik: õppijad ise, tööandjad, lapsevanemad, koolid, ministerium ja kogu ühiskond laiemalt. Strateegias on kasutusele võetud õpikäsituse termin. Esitatud raamistik õpikäsituse muutmise põhjustest ja eesmärkidest pakub „taustsüsteemi ja tuge õpikäsituse rakendajatele, ennekõike haridusasutustele ja nende partneritele, et aidata mõista suurt pilti, kuhu nende erinevad tegevused asetuvad“ (HTM, TLÜ, TÜ, 2017, lk 3). Kavandatavas uues haridusstrateegias (Tark ja Tegus Eesti 2035, 2019) on õppija arengu ja individuaalse õpitee toetajana nähtud ette ka mitteformaalset õpet, kogukonda ja teisi asutusi, mis võimaldaksid õppija jaoks mitmekülgset ja nn õmblusteta haridust.

Nüüdisaegset õpikäsitlust (NÕK) avavas dokumendis „Õpikäsitusest ja selle muutumisest Elukestva õppe strateegia 2020. eesmärgi selgituseks“ (HTM, TLÜ, TÜ, 2017) selgitatakse õpikäsituse – nii õppimise protsessi kui selle sisu – muutmise vajadust seoses 21. sajandil vajalike oskuste omandamisega. Õpikäsituse muutuse „eesmärk on iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetava, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendava õpikäsituse rakendamine kõigil haridustasemetel ja -liikides“ (HTM, TLÜ, TÜ, 2017, lk 2). Märksõnadeks on õppijakesksus, aine- ja eluvaldkondade lõimimine, koostöö, loov ja kriitiline mõtlemine, faktiteadmiste asemel probleemide lahendamise oskus, eneseväljendusoskus, ennastjuhtivus, ettevõtlikkus, digipädevused. Dokumendis tõdetakse, et kuigi globaliseerumise ja üleilmsete hariduse ning tehnoloogia muutuse taustal „ei saa õppimine ja õpetamine enam vanaviisi jätkuda“, ei ole siiski „lihtne leida ühest vastust sellele, kuidas muutust ellu viia ehk kes, kuidas ja millal peab muutuma“ (HTM, TLÜ, TÜ, 2017, lk 2).

Eesti koole uurides (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014; Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis 2009, viidatud Kõiv, 2019) on leitud, et õpetamine on koolides peamiselt traditsioonilist laadi ning loovmõtlemine ja õpitud oskuste kasutamine uutes olukordades on vähene. Seega on õppijatel 21. sajandi oskuste omandamisel arenguruumi. Elukestva õppe strateegias 2020 on suund võetud 21. sajandi oskuste väljaarendamisele ning on esile toodud, et „kõik viimasel kümnendil riiklikult kehtestatud tasemehariduse õppekavad on rõhutanud õppijakesksust, võtmepädevuste olulisust, vajadust siduda õppeprotsessis uus teadmine olemasolevaga, lõimida see erinevate aine- ja eluvaldkondadega, õppida/õpetada mitte ainult faktiteadmisi, vaid õppida õppima ja probleeme lahendama ning teha seda meeskonnas“ (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014, lk 6).

Erinevalt varasemast ajast on peamiseks hariduspoliitiliste otsuste aluseks tänapäeval konstruktivistlikud teooriad (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Konstruktivism on õpiteooria, mille

järgi „õppimine on protsess, mille käigus õppija loob (konstrueerib) oma kogemustest lähtuvalt uusi tähendusi nii individuaalselt kui ka vastasmõjus teistega (sotsiaalkonstruktivism)“ Hariduse- ja kasvatuse sõnaraamat (Erelt, 2014, lk 207). Õppija- või õppurikesksus, mis on õpilasest laiem mõiste hõlmates ka õppivaid täiskasvanuid, on defineeritud kui „õppurist lähtuv, õppuri huve vajadusi ja ettepanekuid arvestav“ (Erelt 2014, lk 488). Õppijakeskset õppimist seostatakse ka mõistetega nagu paindlik õpe (*flexible learning*), elamusõpe ehk kogemuslik õppimine (*experiential learning*), enesejuhitud õppimine (*self-directed learning*) (O'Neill & McMahon, 2005, viidatud Kõiv, 2019). Just õppijakesksuses, õpiprotsessis eelkõige õppijast lähtumisel uute teadmise loomisel, nähakse üht lahendust 21. sajandil vajalike pädevuste ja oskuste omandamise saavutamisel (Xanthoudaki, 2015, viidatud Kõiv, 2019).

Õppimist mõistetakse nii tulemusena kui ka protsessina (Hooper- Greenhill 2004). Hariduse ja kasvatuse sõnaraamatu järgi on õppimine „1) protsess, kus kogemuse vahendusel kujunevad (teadvustamata või teadvustatult) suhteliselt püsivad muutused tegevusvõimes või käitumises; 2) teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste, hoiakute jm omandamine“ (Erelt, 2014, lk. 487). Õppimine ja isiklik tähendusloome on alati kontekstuaalne, olles tihedalt seotud konkreetse (õpi)olukorra ja (õpi)keskkonnaga (Falk & Dierking, 2000; Falk, Dierking & Adams, 2011; Illeris, 2007) ehk sellega kus, kellega ja kuidas õpitakse ning kogemusi omandatakse. Õpikeskkonnana defineerib Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat (Erelt, 2014, lk 487) „õppimist mõjutavate tegurite (õppemeetodid, õppevahendid, kaasõppurid, õpperuumid, virtuaalne keskkond) kooslust“. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades (2011, para 6, punkt 1) mõistetakse õpikeskkonnana „õpilasi ümbritseva vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna kooslust, milles õpilased arenevad ja õpivad“. Andragoogika valdkonnas defineeritakse õpikeskkonda kui ruumilist keskkonda, „kus on piisavalt võimalusi õppimiseks, tegutsemiseks ja suhtlemiseks“ (Märja, Lõhmus, & Jõgi, 2003, lk 112) ning kus sisalduvad sotsioemotsionaalsed, psühholoogilised, intellektuaalsed ja füüsilised tegurid. Lühidalt kokku võttes on õpikeskkond tingimuste kogum, mis mõjutab ja soodustab õppimist (Eensaar, 2003).

Innovaatiliste õpikeskkondadena on OECD/CERI perioodi 2008-2014 raportite põhjal on Ruus (2014) välja toodud keskkonnad, mida iseloomustab püüe vältida eneseisolatsiooni, mis väljuvad etteantud institutsioonilistest ja organisatsioonilistest raamidest ning ületades nende piire. Innovaatilisi õpikeskkondi iseloomustub õpikeskkondade võrgustike teke. Neid õpikeskkondi võib nimetada üldistavalt ka avatud õpikeskkondadeks, mida on defineeritud

kui igasugust õppijakeskset ja õppija huvidest lähtuvat keskkonda (Hannafin, Land & Oliver, 1999)- nagu seda on ka muuseumikeskkonnad.

Kokkuvõtteks on NÕKi keskmes õppija (õppijakeskus) ja põhialuseks (sotsiaal)konstruktivistlik õpiteooria, mis on lähtealuseks 21. sajandi oskuste omandamisele kogu inimese elukaare vältel. 21. sajandil vajalikud oskused on: probleemide lahendamise oskus, oskus loovalt ja kriitiliselt mõelda, koostööoskused, ennastjuhtivus, ettevõtlikkus ja digipädevused. Õppijat ja õppimist kui protsessi ja tulemust mõjutavad tingimused õpikeskkonnades on kompleksed ja vastastikutest seostes. Õppijakesksust ja kontruktivistlikku lähenemist toetavad innovatiivsed, avatud õpikeskkonnad, mis on institutsioonide ja organisatsioonide piire ületavad.

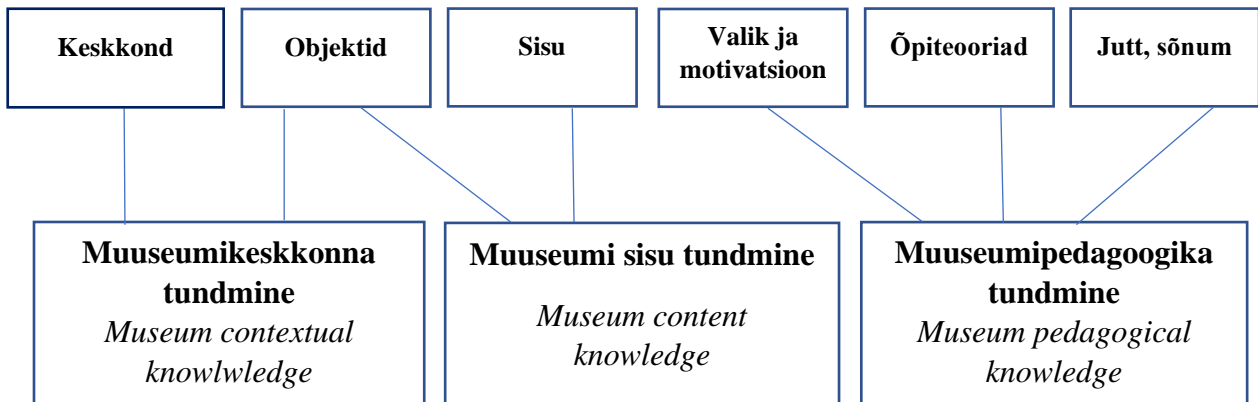
1.1.2. Muuseum kui õppijakeskne õpikeskkond. Muuseumihariduse ja muuseumipedagoogika teoreetilised alused

Avalikkusele avatud muuseumide loomisest alates on muuseumi üheks oluliseks tunnuseks ja väärtuseks peetud selle hariduslikku olemust (Hein, 2002; Hooper- Greenhill, 1996, 2007, Taylor jt 2010). Muuseumidel on läbi aegade olnud oma roll formaalhariduse (Black 2012) ja elukestva õppe toetajana (Gibbs, Sani & Tomson, 2007). Nii on see ka Eestis, kus muuseumil kui mäluasutusel on nii kultuurilised kui hariduslikud ülesanded (Muuseumiseadus 2013). Kuid Hariduse ja kasvatuse sõnaraamatus (Erelt, 2014, lk 289) on muuseumi defineeritud „ kultuuri- ja loodusväärtusi koguva, säilitava, eksponeeriva ja uuriva mäluasutusena“, mainimata muuseumi hariduslikku külge. Samas leidub sõnaraamatus (Erelt, 2014, lk 289) muuseumipedagoogika mõiste, mida nimetatakse „muuseumi kui omalaadse kultuurikeskkonna õppetegevuseks kasutamise õpetuseks“. Seega käsitletakse haridusvaldkonnas muuseumit eelkõige kultuurikeskkonnana, kus on võimalik ka õppida ja õpetada ning õppimist toetada. Kuna piirid formaalse ja mitteformaalse hariduse vahel on järjest hägusamad, siis on ka formaalhariduslikud institutsioonid tunnustamas vajadust töötada täiendavate õpikeskkondadega sh muuseumidega (Black, 2012, viidatud Kõiv, 2019).

Nii nagu haridust üldisemalt on ka muuseumiharidust mõjutanud erinevad haridusteooriad ja poliitilised sündmused (Hein, 2011), seega on hariduskäsitlus tihedalt seotud ühiskondliku olukorra ja väärtushinnangutega. Haridusena mõistetakse (Erelt, 2014, lk 124) järgi „ õppekavadega ettenähtud teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ja käitumisnormide süsteemi, mida ühiskond tunnustab“. Seega käsitletakse haridusena eelkõige süsteemset, riiklikult tunnustatud õppekavade alusel antavat haridust, mida enamasti vahendavad formaalhariduslikud haridusasutused (sh oma õppekaval põhinevad

mitteformaalhariduslikud huvikoolid), mitte niivõrd elukestva vaba- ega juhuõpet (mitteformaalset ja informaalset haridust), mis on valdavalt iseloomulik muuseumile.

Museoloogia terminoloogia käsiraamatus käsitletakse haridust laiemalt ja holistlikumalt, nähes haridust suunatuna inimese iseseisvumise toetamisele tervikuna, kui asjakohaste vahendite kasutamist inimese harimiseks ja tema võimete arendamiseks. Muuseumiharidust on siin määratletud „kui väärtuste, käsitluste, teadmiste ja tavade kogumit külastaja arengu toetamiseks. Tegemist on kultuurilise kohanemise protsessiga, mis toetub eelkõige pedagoogikale ja on seotud inimese arengu, eneseteostuse ja uute teadmiste omandamisega (Museoloogia põhimõisted, 2010, lk 35). „Õppimist muuseumis määratletakse kui inimese suhestumist ehk interaktsiooni eseme või nähtusega, mis viib teadmiste omandamise või oskuste või hoiakute arendamiseni “(Museoloogia põhimõisted, 2010, lk 36). Õppimine on seotud isikupärase viisiga, kuidas külastaja teemat haarab ja omandab. Muuseumis on õppija toetamiseks ja hariduslike tegevuste arendamise, rakendamise ja hindamise aluseks muuseumipedagoogika ehk teoreetiline ja metodoloogiline raamistik, „mille peamine eesmärk on külastajatele teadmiste ja muuseumiteadmuse (teabe, oskuste ja hoiakute) edastamine“ muuseumikeskkonnas (Museoloogia põhimõisted, 2010, lk 36). Tran ja King (2007) (Joonis 1) on loonud konstruktivistlikul õpiteoorial põhineva muuseumipedagoogika teoreetilise raamistiku.



Joonis 1. Muuseumipedagoogika teoreetiline raamistik (kohandatud Hu ,2015, Tran & King, 2007 põhjal).

Raamistiku kuus komponenti (keskkond, objektid, sisu – *content*), valik ja motivatsioon, õpiteooriad, jutt (*talk*) ning selle sõnum jagunevad vastavalt Lee Shulman’i (1986) (kooli)õpetajate professionaalse teadmise kontseptsioonile kolme valdkonna vahel: muuseumi keskkonna (*context*), muuseumi sisu (*content*), muuseumipedagoogika tundmine (Hu 2015, viidatud Tran & King, 2007).

Kontekst viitab muuseumi füüsilisele ja sotsiokultuurilisele keskkonnale ning muuseumi (haridus)töötajate ja külastajate vastastikusele suhtlusele. Valik ja motivatsioon tähendab mitteformaalset (*informal*) õppimist, kus külastaja õpikogemused põhinevad tema vabal valikul ja huvil. Objektid tähendavad muuseumi ekspositsioone, mida muuseumipedagoogid interpreteerivad erineval viisil, toetamaks parimal moel külastajate arusaamu ning lähtudes nende vajadustest. Kusjuures interpreteerimise juures on välja toodud (Falk & Dierking, 2000) kahte tüüpi oskusi: võime külastaja tähelepanu köita ja võime tähelepanu hoida. *Content* tähendab spetsiifilist sisu, muuseumiteadmust mida on tarvis teada iga konkreetse muuseumi kohta. Jutt, sõnum tähendab interaktsiooni muuseumitöötaja ja külastaja vahel sotsiaalse õppimise kontekstis, mis sisaldab nii verbaalset kui mitteverbaalset suhtlemist nii haridusprogrammi ajal kui enne ja pärast programmi. Tran ja King (2007) rõhutavad, et muuseumipedagoogide jaoks tähendab „jutt“ oskust tutvustada muuseumi objekte igas vanuses, igasuguste võimete ja erinevate huvidega külastajatele (Hu, 2015).

Eesti muuseumihariduse praktikud on defineerinud muuseumipedagoogikat (ingl k *museum pedagogy*, sks k *Museumspädagogik*) „muuseumihariduse osana, kui interdistsiplinaarset, peamiselt museoloogia ja pedagoogika kokkupuutealal paikneva teadusliku-praktilise distsipliinina“ (Sõnastaja 2015, lk 11). Kuigi, nagu Sõnastajas märgitakse, et traditsiooniliselt muuseumipedagoogika sihtrühmaks on olnud lapsed ja noored on Eesti muuseumihariduse kontekstis Triin Siiner juba 20 aastat tagasi välja toonud, et muuseumipedagoogika põhiprintsiibiks pole mitte niivõrd koolitunni-laadne õpetamine, vaid pigem suhtlemine ja koostöö, loov arutus, õpetliku olukorra ja õppimist toetava tähendusliku keskkonna loomine (Siiner, 2000). Muuseumipedagoogiline lähenemine ongi koostööle suunatud viis külastajaskonnaga suhtlemiseks, hõlmates kõiki elukestva õppe sihtrühmi (Sõnastaja, 2015). Eesti muuseumides on muuseumipedagoogika termin kasutusel muuseumi haridustegevuste üldnimetusena (Sõnastaja, 2015) ning Eesti käsitus muuseumipedagoogikast ühtib Museoloogia põhimõistetes (2010) väljatooduga. Muuseumipedagoogikal on kolm lähtekohta :

- vahendada informatsiooni, süvendada arusaama muuseumi valdkonnast ja lisada uusi teadmisi;
- toetada külastaja isikliku kogemuse ja elamuse saamist muuseumis, loovust ja tõlgendamist;
- käsitleda ja avada muuseumi instutsiooni, ruumi ja kohana (Kaitavuori, 2006).

Muuseumipedagoogika lähtekohad toovad välja viisid, kuidas muuseumipedagoogiline tegevus muuseumihariduse eesmärke täidab. Muuseumiharidust

defineeritakse kui „muuseumi sisu vahendavat ja kõiki sihtrühmi hõlmavat tegevust, mis on suunatud muuseumi ja külastaja koostööle elukestva õppe ja hariva meelelahutuse huvides“ (Sõnastaja, 2015, lk 10).

George E. Hein, kes on Eilean Hooper-Greenhilli kõrval üks tänapäeva muuseumihariduse olulisi teoreetikuid ja praktikuid, toob välja muuseumihariduse lähtumise Dewey progressiivse pedagoogika põhimõtetest ja konstruktivistlikust õpikäsitusest. Dewey käsituses saavutatakse ühiskondlikud, sotsiaalsed ja kultuurilised eesmärgid hariduse kaudu. Kui Dewey 20. saj. algul progressiivse pedagoogika põhimõtted sõnastas, ei näinud ta sotsiaalseteks muutusteks ja demokraatliku ühiskonna arenguks võimalusi mitte ainult traditsioonilises hariduses. Dewey käsitles haridust jätkuvana: probleemide pidevat lahendamist ja uute küsimuste küsimist. Progressiivse hariduse teooria on universaalne, mida muuseumihariduses saab praktikasse rakendada pakkudes nii inimestele mõtteainet erinevate eluliste probleemide üle juurdlemiseks kui oma kogemuse uurimiseks. Dewey teooria üheks olulisemaks põhimõtteks oli haridusliku töö ja kooli seotus eluga (Hein, 2011). Samad eesmärgid – õppe elulisus, koostöö erinevate valdkondadega (sh ka muuseumiharidusega) – on ka nüüdisaegse õpikäsituse üks olulisi põhimõtteid. Nii nagu Dewey mõistis elu keerukust ja kompleksust, ei püüdnud ta oma teoorias kirjeldada ideaalset maailma, vaid aktsepteerida pidevalt muutuvat reaalsust, kasutades muutusi uute tähenduste loomise allika ja võimalusena (Hein, 2011).

Tänapäevane muuseumipedagoogika Eestis, mis lähtub nii Dewey progressiivse pedagoogika põhimõtetest ja rakendab ellu nüüdisaegsest nüüdisaegne õpikäsitust, jätkab ka käislike eesti rahvusliku pedagoogika põhimõtteid ja traditsioone. Käisi töökooli uuenduspedagoogika osaks on ka Dewey teooria, mida Käis nimetab töökooli produktiivsuskooliks (Käis, 1935). Uuenduspedagoogika sihid, mis seavad eesmärgiks isiksuse kujundamist kultuurilis-sotsiaalses keskkonnas õppijakeskse kogemusõppe kaudu, on jätkuvalt aktuaalsed. Käis toob välja, et õpetus täidab oma ülesannet siis, kui see võimaldab õpilasele isetegevust ehk iseseisvalt oma teadmise loomist, mis on kooskõlas tänapäevase konstruktivistliku õpikäsitusega ja sotsiokultuurilise isiksusliku arenguga: „Õpilane saab koolist vaimse omandusena kaasa ainult seda, mida ta ise on läbi töötanud ja kogenud“ (Käis 1935, lk 17). Käisi põhimõtete ülekanne tänapäevasesse muuseumiharidusse väljendub püüdes luua nii õpilastele kui kõigile külastajatele võimalusi aktiivseks tegutsemiseks ja kogemiseks muuseumikeskkonnas, nende enda huvi ärgitamiseks ning tingimusi omavaheliseks ja vahendatud suhtlemiseks. Oluline on silmas pidada õppijate võimete taset, et õppimine saaks toimuda lähima arengu tsoonis ning oleks piisavat pingutust pakkuv. Krulli

(2018) sõnul toetatakse õppimist lähimas arengu tsoonis erinevate tegevuste, aga eelkõige mõtlemise toetamisega (ingl k *scaffolding*). Hein (2002) viitab sotsiokultuurilistes teooriates välja toodud individuaalset tähendusloomet mõjutavatele ja vahendavatele sotsiaalse konteksti teguritele. Mõjuteguriteks on esemed, kõne, märgid ja sümbolite süsteemid, mis omakorda tulenevad kultuurist, keskkonnast ja ajaloost. Nii füüsiliselt kui vaimselt rikkad muuseumikeskkonnad võimaldavad mitmesugust interaktsiooni, kogemusliku õppimise võimalust. Kogemusõppe aluseks on tõdemus, mida on välja toonud oma töödes Dewey, Piaget', Vögotski, Kurt Lewin, William James, Paulo Freire, et inimene loob tähendusi nelja õppimisega seotud protsessiga: kogemine, reflekteerimine, mõtlemine ja tegutsemine (Hohenstein & Moussouri, 2018). Sotsiokultuurilist teooriat arendas edasi Vygotsky (1978), kes defineeris kontseptsiooni õppimisest kui sotsiaalselt vahendatud protsessist, kus õppijad on omavahel seotud ja õppimine toimub ühises kultuurilises ruumis. Vygotsky tõi välja, et iga indiviidi individuaalne areng toimub kultuurilises kontekstis, keeleliselt vahendatud sotsiaalses suhtluses ning kultuurilises sümbolisüsteemis. Vygotsky (1978) teoorias juhitakse tähelepanu täiskasvanute nii verbaalsete kui mitteverbaalse juhendamise ja toetamise olulisusele õppimise protsessis, aitamaks lastel iseseisvalt mõistmise ja teadmiseni jõuda (Andre, Durksen & Volman, 2017).

Muuseumid, ainuüksi tänu oma sotsiokultuurilisele olemusele ja struktuurile, suudavad pakkuda kogemusi, mida koolis pole võimalik luua (Duke, 2010, viidatud Kõiv, 2019; Vaino, 2019). Lähtudes Deweyst on aga oluline silmas pidada, et kogemused oleksid hariduslikult väärtuslikud (Dewey, 1938/1963, viidatud Kõiv, 2019). Selleks, et õpikogemused oleksid tähenduslikud, võimaldaksid saada nii elamusi kui ka omandada teadmisi, tuleb arvesse võtta, et õpitegevus peab olema eesmärgistatud, meetoodiliselt ja didaktiliselt läbimõeldud, arvestades nii sihtrühma vajadusi kui õppijate/külastajate eelnevaid teadmisi. Hein (2002) on tähelepanu juhtinud sellele, et muuseumi olemuslik eesmärk on ärgitada inimesi omale tähendusi luues enda teadmisi konstrueerima, seetõttu tuleb igasugust kindlate ja konkreetsete õpiväljundite saavutamist käsitleda pigem võimalusena mitte eeldusena (Hein, 2002).

Kokkuvõtlikult võib öelda, et muuseumiharidust ja -muuseumipedagoogikat nähakse muuseumi kontekstis kui viisi külastajaga suhtlemiseks ning tingimuste loomiseks iga indiviidi enese teadmiste konstrueerimise, tähendusloome ja eneseaktualiseerimise toetamiseks. Muuseumikeskkond ja selle võimalused ehk muuseumi sisu ja kontekst on vastavalt konstruktivistlikule õpikäsitusele sobivad suunatud kogemus- ja avastusõppe toetamiseks ehk kogemiseks, kogemuse mõtestamiseks ja seeläbi oma teadmise loomiseks.

Kuigi muuseumis toetatakse indiviidide individuaalset tähendusloomet ja teadmiste konstrueerimist, tuleb õpiväljundite saavutamist – mis on iseloomulik formaalõppele – käsitleda muuseumi kontekstis pigem võimaluse, mitte eeldusena. Muuseumihariduslik ehk muuseumipedagoogiline lähenemine on kooskõlas nüüdisaegse õpikäsituse, õppijakeskuse ja konstruktivistliku lähenemisega ning laiemas mõttes elukestva õppe toetamisega. See taustsüsteem loob mitmeid võimalusi muuseumiõppe kasutamiseks erinevate õppeastmete ja -viiside toetamisel.

1.1.3. Lõimingu võimalused muuseumis

Muuseumipedagoogiline lähenemine väljendub loomulikus, külastaja holistliku terviklikkõgumuse saamise toetamise ja seoste loomise taotluses, mida formaalõppe kontekstis saab käsitleda õppeainete, läbivate teemade, üldpädevuste ning valdkondade lõimingu ehk integratsioonina.

Lõimingu juhendmaterjalis õpetajatele (Kuusk, 2010) on välja toodud, et tänapäeval ehk olukorras, kus samaaegselt toimub globaliseerumine ja teisalt fragmenteerumine, on terviku loomine muutumas ühe raskemaks ning seepärast on õppekava koostajad pööranud „pilgu holismi poole. Holism on terviklikkuse filosoofia, mis rõhutab terviku taandamatust osade mehhaaniliseks summaks. Holistlik õppekava näeb inimest tervikuna ning püüab kujundada teda kui tervikut õppekava kui terviku kaudu“ (Kuusk, 2010, lk 9). Õppekava integratsioonis ehk lõimingu toetatakse lapsekesksele progressiivsele haridusfilosoofiale, mis rõhutab loovust, kogemuslikku õppimist loomulikus keskkonnas ja õpitu ülekandevõimalusi igapäevaellu. Õppekava lõimingu toetatakse ka konstruktivismi teoreetilisele baasile, milles on aluseks õppija enda aktiivsus oma tegelikkuse konstrueerimisel. Lähtutakse tähelepanekutest, et oma teadmise loomist soodustab õppimine tähenduslikus keskkonnas, sest seal õpitakse kiiremini ja saadud/konstrueeritud teadmised püsivad kauem meeles. Õppekava integratsiooni käsitlevad autorid juhivad tähelepanu sellele, et integratsioon ei tohiks olla mitte „asi iseeneses“, vaid eelkõige vahend hariduslike eesmärkide saavutamiseks (Kuusk, 2010). Kuna õpilane käsitab erinevaid õppeaineid, seoses õppekava ainepõhise ülesehitusega, tavaliselt eraldiseisvatena, siis peaks tegevõpetajate jaoks integratsioon olema peamiseks eesmärgiks ja vahendiks toetamaks õppijate oskusi „ühe õppeaine tundides saadud teadmisi ja oskusi teise aine tundi üle kandmisel“ (Kuusk, 2010, lk17). Kuna muuseumikeskkonnas õppimine on koolikeskkonnas õppimisest erinev, siis saavad õpetajad muuseumis õppimisel rakendada õppimise universaalseid printsiipe, sidudes loovalt

muuseumis olemasolevat koolis õpitavaga ja juhtida vestlustes seostele tähelepanu (Nelson, 2015).

Õppekäigud väljaspoole kooliruumi asuvatesse mitmesugustesse avatud õpikeskkondadesse, pakuvad ka võimalusi harjutada elulistes olukordades probleemilahendamist ja otsustamist, aidates sellega kaasa õppijate kognitiivsele ja emotsionaalsele võimkusele erinevate olukordadega hakkamasaamisel. Morag ja Tal (2012) on välja toonud, et vaatamata sellele, kuidas on õppimist väljaspool kooli defineeritud või liigitatud (mitteformaalseks ehk vabaõppeks, informaalseteks ehk juhuõppeks), leidub kõigides koolist väljaspool asuvates avatud õpikeskkondades, sealhulgas muuseumides, hulgaliselt kognitiivseid, afektiivseid, sotsiaalseid ja käitumuslikke mõjutegureid, mis võivad märkimisväärselt täiendada ja mõjutada õppimise protsessi. Samuti on õppimist toetavate teoreetilises kirjanduses rohkem kajastamist ja arutelu leidnud avatud õpikeskkondades eelised: õppimise kontekstualiseeritus, eesrindlik õpidisain ning õppijatevahelise dialoogi ja interaktsioonivõimaluste loomine ning elukestva õppe toetamine (Morag & Tal, 2012).

Kokkuvõtteks võib öelda, et lõimingu eesmärkide saavutamist toetab muuseumis muuseumikeskkonna eripära, kus toimib samaaegselt nii sisu (*content*) kui keskkond (*context*), võimaldades organiseerida seoseid eriliigiliste teadmiste, oskuste ja kogemuste vahel, jõudmaks uute teadmiste ja tähenduslike seosteni. Muuseumipedagoogiline, külastajakeskne lähenemine võimaldab vastastikku toetavalt seostada teadmisi, oskusi ja väärtusi ning võib seeläbi aidata mõista ja suhestada juba õpitut või õpitavat.

Koolis õppimine on korraldatud ja üles ehitatud enamasti sellisel viisil, et õppe ülekandmine mõnda teise, väljaspool kooliruumi asuvasse keskkonda on emotsionaalselt ja korralduslikult nõudlik ülesanne. Õppainete põhises õppes ja teisalt tänapäeva teadmiste tulva fragmetaalsuses on muuseumiõppe ja muuseumipedagoogika kasutamine koolidele üheks lõimimisvõimaluseks ning teadmiste tervikliku omandamise viisiks, toetamaks õppijate 21. sajandil oluliste oskuste omandamist. Oluliseks muutub siin õpetaja roll, toetamaks õppijaid seoste loomisel, oma teadmiste konstrueerimisel ning sidudes loovalt muuseumis olemasolevat ja kogetut koolis õpitavaga. Õpetaja ülesanne on juhtida aruteludes seoste tähelepanu (Nelson, 2015), näida võimalusi, kuidas ainetundides saadud teadmisi ja oskusi teise ainetundi (Kuusk, 2010) ning elulistesse olukordadesse üle kanda.

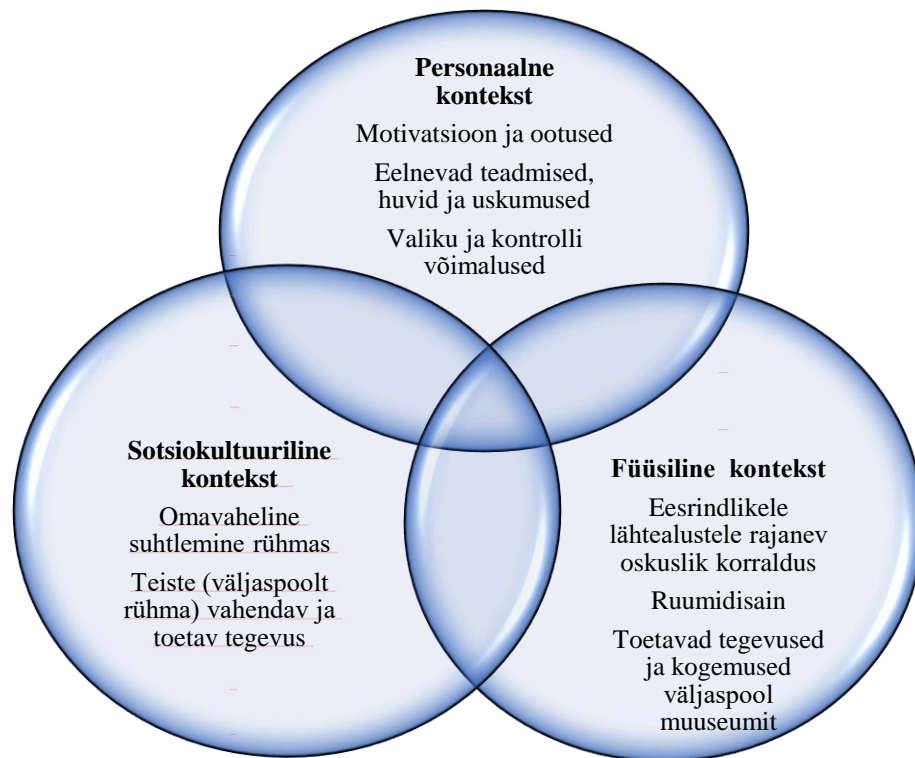
1.1.4. Õpikeskkonna mõjutegurid muuseumis. Muuseumis õppimise kontekstuaalne mudel

Õppimine on nii protsess kui tulemus (HKS, 2014; Hooper-Greenhill, 2004; Illeris, 2007), mis viib teadmiste omandamisele. Muuseumis sisaldab iga ekspositsioon, kui faktipõhiste teadmiste allikas, potentsiaalset õppimise tulemust ehk teadmist. Kuid selleks, et toetada õppimise protsessi konstruktivistlikul viisil, on õppijatel vajalik pigem ise tegutsedes vaadata, näha ja mõista kui ainult kuulata seda, mida neile räägitakse. Konstruktivistlik õpikäsitlus avaldub iga külastaja valikus oma muuseumikülastust mõtestada ja sellele individuaalne tähendus omistada, kogemuse üle reflekteerides, sidudes seda oma eelnevate teadmiste ja elutegelikkusega (Black, 2005; Falk, Lynn, Dierking & Adams, 2011).

Õppimine on mõjutatud alati ka suhtumisest, hoiakutest, väärtushinnangutest, enesekindlusest ning seepärast ei ole võimalik eristada kognitiivset teadmist (informatsioon, faktid) afektiivsetest teadmistest (emotsioonid, tunded, väärtused). Isikliku teadmiste konstrueerimisel on võrdväärselt oluline nii see, mida õpitakse, kui ka see, kuidas seda tehakse. Seepärast tuleb arvestada ka sellega, et õppijad, lähtudes enesest, võivad luua teadmist omal viisil, õpetajatest sõltumatult. Õpetajad ja haridusteoreetikud on õppimise protsessi süvenedes teadvustanud, et faktide ja teadmiste omandamist ei saa eraldada nendega seotud tunnetest, väärtustest, tegevustest ja kohast. Tänapäeval käsitletakse ka motivatsiooni ja eneseteadlikkust õppimises baasiliste mõjuteguritena, millel põhineb ka elukestev õpe, mis omakorda on alus eneseaktualiseerimisel ehk personaalse identiteedi loomisel (Richardson, 1997). Kultuuriinstitutsioonide hariduslik potentsiaal on rikkalik – see on kogemuslik, holistlik/terviklik, sidudes ja sisaldades nii emotsioone, tegevusi kui ka oskusi. Kasutades muuseume, arhiive ja raamatukogusid, on inimestel võimalik konstrueerida kogemuspõhiselt omaenda teadmisi ja tähendusi, mille väljundiks on kollektiivse identiteedi loome (Hooper-Greenhill, 2004).

2000. aastate alguses Falk'i ja Dierkingi muuseumiõppe uurimises kasutatud sotsiokultuuriline (*sociocultural*) teooria võimaldas välja tuua mitte ainult selle, mis muuseumikülastuse ajal juhtub, vaid tähtsustada ka seda, kus ja kellega õpitakse. Sotsiokultuuriline lähenemine sai muuseumis õppimise uurimise üldiseks teoreetiliseks raamistuseks (Joonis 2). Kontekstuaalne õppimise mudelist nähtub, kui kompleksne on erinevate tegurite koostoimes muuseumis õppimine (Andre, Durksen, & Volman, 2017, viidatud Falk and Storksdieck, 2005). Mudelis on kaheksa õppimise mõjutegurit, mis on liigitatud kolme kategooriasse/konteksti. Kontekstid on omavahel osaliselt kattuvad ja omavahelises pidevas interaktsioonis, mille tulemusel moodustub muuseumikogemus või

õpikogemus. Mudelit, mida on kasutatud muuseumikülastajate kogemuse uurimisel, on võimalik üle kanda mistahes muudesse õppimise olukordadesse (Morlag & Tali, 2012). Õppimine ja õppimiseprotsess on aga alati kontekstuaalne, toimides mingis kindlas situatsioonis ja kontekstis, mis õppimist omakorda mõjutab (Illeris, 2007).



Joonis 2. Kontekstuaalse õppimise mudel (Falk & Dierking, 2000 põhjal).

Tõestamaks kultuuriasutuste hariduslikku väärtust, on püütud arhiivides, muuseumites ja raamatukogudes õppimist mõõta ja hinnata. Kultuurist ja kultuurikeskkonnas õppimise (*learning from culture*) õpimõju hindamise projekti tulemusena (Hooper-Greenhill, 2004) jõuti järeldusteni, et külastajatel lisandus teadmisi ja laienesid arusaamad, täienesid oskused, toimusid muutused suhtumises, väärtushinnangutes ja käitumises, tunti naudingut, tajuti inspiratsiooni ja avaldus loovus. Munley & Roberts (2006) toovad välja muuseumide ja muuseumipedagoogide ülesande jätkuvalt levitada Dewey progressiivse hariduse ideed, näitamaks kuidas muuseumide töö pakub nii üksikindiviide kui kogukondi innustavaid, inspireerivaid, enesearengut toetavaid ja elukvaliteeti tõstvaid väärtuslikke võimalusi. Selleks tuleb muuseumi hariduslikke väärtusi järjekindlat demonstreerida, uurida ja dokumenteerida.

Kuigi muuseumide haridusliku tähtsuse mõistmine on laienemas, siiski ei tunnustata muuseumit õpetajaskonna hulgas veel haridusliku kogukonna võrdväärse partnerina (Hooper-Greenhill, 2004; Vaino, 2019). Balck (2005) on välja toonud, et muuseumid on üldiselt olnud edukamad 7-11 aastaste sihtrühma kaasamisega, kes on muuseumihariduse arvukamaid ja põhilisi sihtrühmi. Muuseum on sõltuv kooli valikutest ja seepärast pingutab iga muuseum selleks, et koolil oleks põhjust muuseumit õpikeskkonnana kasutada. Kuna kooli huvi on täita riiklikku õppekava ja mõõta seal määratletud õpiväljundite saavutamist, on tulemuste mõõtmine peamiseks formaalõppe kujundajaks. Muuseumid saavad omaltpoolt õppekava täitmisesse küll panustada, kuid muuseumidel on lisaks sellele ka oma ülesanne ehk mitteformaalne kultuuriline õppekava (*cultural curriculum*), millel puudub riikliku õppekavaga võrreldav struktuur (Black, 2005) ning mis toetab elukestvat õpet laiemas kontekstis.

Clarke toob välja, et üks põhjusi, miks kaldutakse muuseumiharidust määratlema eelkõige riikliku õppekava kaudu, on selle formaalõppekava kindel raamistik. Kuid tänapäeva tingimustes, 21. sajandi oskuste arendamise kontekstis, on oluline määratlema muuseumide enda „kultuuriline õppekava“, et toetada laiemalt elukestvat õpet, teadvustades samas, et töö koolidega on ja jääb peamiseks muuseumihariduse valdkonnaks (Clarke, 1999). Õpetaja kui õppekäigu toimumise üle otsustaja jaoks on õppekäikude puhul määrav, et õppekäik vastaks õppekavale. Lisaks on oluline see, et külastused laiendaksid õpilaste silmaringi ja toetaksid sotsiaalsete oskuste kujunemist. Kindlustamiseks koolikülastusi on muuseumide võimalus kooli vajadustele vastu tulla, pakkudes õpikogemust, mis on väärt kooliruumest väljumise pingutust organisatoores mõttes ja lisaressursside, aja ja raha, kulutamist. Haridusasutused maksavad muuseumi haridusteenuse eest ja seepärast soovivad kvaliteeti ning ei ole sageli huvitatud ise muuseumikeskkonnas tööd tegemast. Kõigi hariduslike eesmärkide kõrval ei saa unustada seda, et muuseumil kui institutsioonil on seoses muuseumiharidusega seotud ka majanduslikud huvid: kui muuseumil ei ole haridustegevusi, siis jääb suur hulk külastajaid saabumata (Talboys, 2011).

Mida kool aga kindlasti ei oota, on klassiruumi sarnase keskkonna loomine muuseumis – vaheldus on üks olulisi põhjusi, milleks muuseumisse tullakse (Black, 2005). Oluline on ka see, et õpetaja ise tunneks ennast muuseumikeskkonnas kindlat ja tal oleks professionaalne arusaam sellest, kuidas muuseumi poolt pakutavaid õpivõimalusi kõige paremal viisil kasutada. Muuseumikeskkonnad on kooli/klassi keskkonnast üsna erinevad ja seepärast kätkevad endas vajadust tavapärasest mugavustsoonist väljuda nii füüsilises kui vaimses mõttes. Uuringud on näidanud (Black, 2005), et tavapärasest erinevas keskkonnas

valdav ebamugavustunne või vähene enesekindlus ja keskkonna kasutamise oskused mõjutavad olulisel määral teise ja kolmanda kooliastme (aine)õpetate muuseumis õppimise otsuseid. Kui aga õpetaja on tuttav muuseumikeskkonnaga ja teadlik muuseumipedagoogikas kasutatavatest meetoditest ja võimalustest, saab ta professionaalina omaltpoolt kaasa aidata õppijate võimalikult tähenduslikule muuseumi õpikogemuse loomisele (Kisiel, 2003). Oluline osa muuseumiõppe kasutamisel on õpetajate teadlikkus ja professionaalne oskus muuseumihariduslikke võimalusi õppetöös õppijate hüvanguks kasutada. Xanthoudaki (Xanthoudaki, 2015, viidatud Kõiv, 2019) toob välja, et muuseumid on näinud õppijakeskse lähenemise väärtust tunduvalt varem kui teised hariduslikud institutsioonid ning neil on juba kogemus õppijakesksete meetoditega. Seda suunda jätkates saavad muuseumid täita olulist rolli tänapäeval vajalike oskuste arendamisel ja nüüdisaegse õpikäsituse rakendamisel, kui ühiskond mõistab ja väärtustab kultuuriasutuste rolli hariduslikus kontekstis.

Kokkuvõtteks, kultuuriasutustel – arhiividel, raamatukogudel, muuseumidel – on suur hariduslik potentsiaal. Nähes õppimist kui indiviidi eneseaktualiseerimist ja seeläbi ka ühiskondlikku arengusse panustamisest, on vajalik nii formaalhariduse kontekstis õpetajaskonnale kui elukestvas õppes laiemalt teha kultuuriasutustes õppimise võimalused ning kasulikkus rohkem nähtavaks (Hooper-Greenhill, 2004; Vaino, 2019). Küllastaja- ja õppijakeskus, erinevate sihtrühmade ja kogukondade kaasamine ja partnerlus, samuti ühised, läbiräägitud arusaamad kultuurist ja õppimisest (Clarke, 1999) on ka NÕKi ning uue haridusstrateegia Tark ja Tegus Eesti 2035 näol praeguses Eesti haridusmaatilul, ühiskonnas ja kultuuriruumis päevakorral. Muuseumites kui avatud ja innovaatilistele tunnustega õpikeskkondades muuseumipedagoogilisel, konstruktivistlikul viisil muuseumiteadmuse edastamisel saab soodustada formaalõppes õppijakeskselt 21. sajandi oskuste omandamist, mis on muuseumiõppe kasutamise soodustavaks teguriks. Muuseumiõppe kasutamine on saab olla toetavaks ja soodustavaks teguriks uute haridussuundumuste ellu rakendamisel.

1.2. Muuseumihariduslikud uurimistööd Eestis

Peatüki eesmärk on anda ülevaade Eestis tehtud muuseumihariduslike uurimistööde peamistest uurimisteedest ja tulemustest.

Eestis on muuseumihariduslikke uurimistöid tehtud peamiselt üliõpilaste magistrinäädana Tallinna Ülikoolis, Tartu Ülikoolis ja Eesti Kunstiakadeemias, aga ka Eesti Muusika- ja Teatriakadeemias, Tartu ja Tallinna ülikoolide kolledžites. Uurimistöõde põhjal on avaldatud ülevaateartikleid kõrgkoolide kogumikes. Üks esimesi muuseumihariduslikke uurimistöõde oli 2002 aastal Virve Tuubeli Tartu Ülikoolis kaitstud magistrinääd *Muuseumi ja*

kooli koostöömudelid, kus analüüsiti Eesti Rahva Muuseumi haridusalast koostööd koolidega.

Seoses muuseumihariduse leviku laienemisega, mis on kaasas käinud valdkonna üldise arengu ja muuseumikeskkondade nüüdisajastamisega, on järgnevatel kümnenditel uurimistöode arv järjest kasvanud. Lisaks muuseumihariduslike tööde suurenenud hulgale on laienenud ka tööde temaatika. Suure tõenäosusega on käsitletavate valdkondade ja teemafookuste variatiivsus seotud muuhulgas ka muuseumide mitmekesisusest tingitud muuseumiharidusega seotud töötajate esetäiendamise, õpingutega erinevatel tasemeõppe erialadel kõrgkoolides, millele vastavalt uurimisteemad on valitud.

Muuseumihariduslikke töid leiab nii haridus-kasvatusteaduste (Mironov, 2004; Kalavus, 2007; Unt, 2012; Uusmaa, 2012) sh alushariduse (Kalmre & Visnapuu, 2017; Uusmaa & Visnapuu, 2017; Visnapuu, 2009,) ja kunstihariduse (Hein, 2015; Kask & Vihmar, 2012; Kingla, 2015; Lääne, 2016) valdkonnas. Samuti on muuseumiharidust uuritud noorsootöö (Metsaar, 2008; Jurtom, 2014), täiskasvanuõppe (Jaanits, 2017; Ronk, 2017; Õispuu, 2018; Vita, 2017, Visnapuu, 2011), kultuuri- ja infokorralduse (Reidla, 2017; Veeremaa, 2008) valdkonnas. Muuseumikeskkonda ja selle võimalusi on uuritud keelekümluse (Maffucci, 2017) ja perekülastuste (Juur, 2014), samuti erivajadustega külastajate vaatenurgast (Toomas, 2018).

Valdavalt on uuritud muuseumiharidust, muuseumiõpet ja muuseumikeskkondi siiski formaalhariduslike riiklike õppekavade toetamise kontekstis (Mironov, 2004; Kalavus, 2007; Unt, 2012; Uusmaa, 2012; Kask & Vihmar, 2012; Kingla, 2015; Lääne, 2016; Veeremaa, 2008; Visnapuu, 2009). Neis töödes on uuritud on muuseumikeskkonna võimalusi õppimiseks, muuseumiõppe vorme ja kasutamise praktikat, õpetajate ootusi muuseumiõppele ja muuseumipedagoogidele ning õppijate suhtumist muuseumiõppesse. Uurimuste valimiks on kooliõpetajad, aga ka muuseumipedagoogid, lastaiaõpetajad, õpilased ja lapsevanemad.

Koostööd on uuritud enamasti institutsionaalsel tasandil. Teisisõnu, kooli ja muuseumi üldise koostööna riiklikust õppekavast lähtuvate muuseumihariduslike programmide ja muuseumitundide pakkumisel ja kasutamisel, mitte niivõrd õpetajate-muuseumipedagoogide koostööd või koostöisust muuseumiõppe ajal, selle eel- ja järeltegevustes. Siiski, koostöö ja õpetajate rolli teemaga seotud küsimusi tuleb uurimuste käigus esile. Valdavalt on uurimustest selgunud, et muuseumiõpe vastab õppekavadele, see saab toetada ja rikastada formaalõpet ning on elamuslikke õpikogemusi pakkuv. Samas on Sireli Uusmaa uurimuses (Uusmaa, 2012) osad õpetajad ja muuseumipedagoogid välja toonud, et muuseumiõpe ei peaks alati ja kindlasti üks-üheselt vastava üldhariduskoolide õppekavale, vaid võiks olla ka laiemalt hariv.

Enamikes uurimistöodes on kajastatud kitsaskohti muuseumiõppe kasutamisel. Muuseumiõppe kasutamise peamiste takistustena on välja toodud aja- ja raharessursside puudust ning korralduslikke küsimusi. Probleemid on seotud kooli tiheda õppekavaga, tunniplaani ja ära jäänud tundide asendamise korraldamise küsimuste ning muuseumisse jõudmise logistiliste probleemidega. Rahaga seotud probleemid puudutavad muuseumipileti eest maksmise ja transpordikulu katmise jaoks rahaliste vahendite leidmist. Raskusi on ka lapsevanematele ja teismelistele õpilastele tasuta muuseumiskäigu põhjendamisega tasuta üldhariduse raames ning vajadus arvestada perede erineva sotsiaalmajandusliku olukorraga. Kusjuures on ka nii kooli- kui lastaiaõpetajaid, kellel pole muuseumiõppe kasutamisega mingeid probleeme (Visnapuu, 2009).

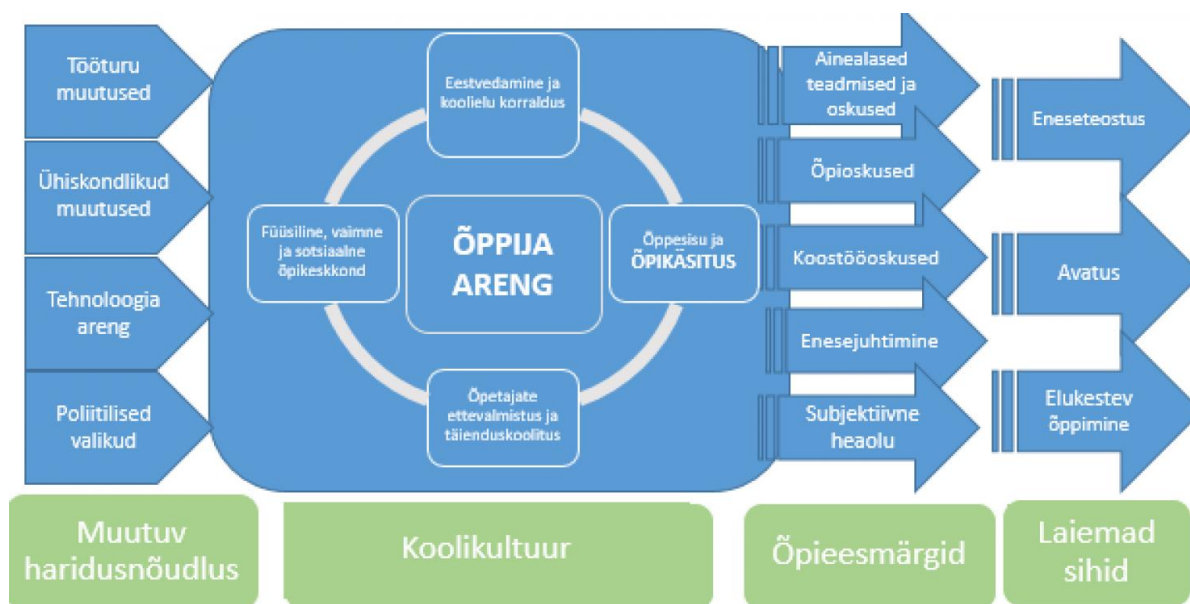
Lahendustena on muuseumitundide rahastamise osas tehtud ettepanekuid leida tuge kohalikele omavalitsustele kui koolipidajatele ning erinevatest projektidest ja fondidest. On tuntud vajadust muuseumiõppe üldriikliku rahastamise järgi. Õppeainete lõimimist kui ajakasutuse probleemide lahendust ning õppijatele tervikpildi loomise toetamise võimalust on välja pakutud Deniss Mironovi töös juba 2004. aastal.

Üks uuemaid töid muuseumihariduse valdkonnas (Kõiv, 2019) uurib digivahendite kasutamist muuseumides nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis, mille struktuuri ja allikaid ka käesolevas töös viidetena on kasutatud.

1.3. Formaalharidusliku õppimise toetamine muuseumis

1.3.1. Nüüdisaegne õpikäsitus muuseumis: õpetajad ja muuseumipedagoogid õppija ja õppimise toetajate ning koostööpartnerina

Nüüdisaegse õpikäsituse mudeli (NÕK, Joonis 3) laiemate sihtide – eneseteostuse, avatuse ja elukestva õppimise – saavutamiseks on seatud viis peamist õpieesmärki. Õpieesmärkide seadmisel on olulisteks sihtideks, ainealaste teadmiste ja oskuste võrdväärset olulist õpi-, koostöö- ja enesejuhtimise oskused ning subjektiivne heaolu. NÕKi mudelis on õppija toetamisel omavahel seotud koolikultuuri tegurid: õppesisu ja õpikäsitus; eestvedamine ja koolielu korraldus; füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õpikeskkond; õpetajate ettevalmistus ja täienduskoolitus. Need tegurid avalduvad eelkõige õpetaja kaudu, kes on igapäevases õppeprotsessis kõige tihedamalt seotud ja otseses interaktsioonis õppijatega (Joonis 3). Haridusstrateegias (Tark ja tegus Eesti 2035, 2019) on haridus-, teadus-, keele- ja noortepoliitika ühistes peaesmärkides on ühena viiest välja toodud: õppimine kui koostöö ja õpetaja kui teejuht. Õpetajal tuleb mõtestada enda rolli õpikeskkonnas – nii koolis kui õppetegevustes väljaspool kooli.



Joonis 3. Nüüdisaegse õpikäsituse mudel (HTM, TLÜ, TÜ, 2017 Joonis 1 lk. 4.)
 Kasutatud aadressil <https://www.hm.ee/et/opikasitus>

Õpetajatöös on õpetamine ja kasvatamine tihedasti seotud. „Õppeainet edastades kasvatab õpetaja enda isikliku eeskuju ja suhtumisega, kujundades õppijate käitumismalle ja väärtushinnanguid nii koolis kui väljaspool kooli“ (Krull 2018, lk 217). Tark ja tegus Eesti 2035 (2019, lk 20), väärtuskasvatuse peatükis, on välja toodud, et õpetaja mõju seisneb selles, „mida ta õpetab, milliseid õppemeetodeid kasutab, kuidas ta hindab, kuidas õppijate käitumist tagasisidestab (mis moodi kiidab ja karistab) ning kuidas õppijatega suhtleb. Kuna kõik, mida õpetaja teeb, on väärtustest laetud, on õpetaja valik tegelikult vaid selles, kas tegeleda väärtuskasvatusega teadlikult või teadvustamatult“. Krull (2018) toob välja õpetaja toimimise mudeldava eeskujuna vähemalt kolmel tasandil:

- 1) suhtumises sotsiaalsetesse, poliitilistesse ja väärtushinnangulistesse probleemidesse, suhtumine õppijatesse, ka kaasõppijatesse/õpetajatesse;
- 2) suhtumises oma ainesse ja ainealaste probleemide lahendamisesse nii tunnis kui väljaspool tundi;
- 3) erinevates olukordades käitumise mudelite pakkumine sh erinevate motoorsete ja kognitiivsete oskuste demonstreerimine ning samm-sammuline õpetamine.

Vastavalt nüüdisaegsele õpikäsitusele on oluline koostöisus ning „õpikäsituse rakendamist toetavate koostöövormide loomine ja toetamine. Koostöö selle erinevates vormides on haridussüsteemi edu võti: oluline on koostöö õpetajate ja õppeasutuste vahel, kooli koostöö lapsevanematega, aga ka koostöö kooli ja kohaliku omavalitsuse ning piirkondlike ettevõtete vahel (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, lk 8).

Koostööpartneriks-kolleegideks hariduslike eesmärkide ja õppijate toetamisel saavad olla ka muuseumi haridustöötajad. Vastavalt eelmises peatükis väljatoodud kontekstuaalse õppimise mudelile (Joonis 2.) saab õpikeskkonna osadena käsitleda nii õpetajad kui muuseumi haridustöötajad. Kui õpetaja on valinud õppetöö toimumispaigaks muuseumikeskkonna ja seda viib läbi MHT, siis on õpetaja õppija ja õppimise toetamise mõttes seotud nii sotsiaalse keskkonnaga (koostöö MHT) kui õppijate personaalse kontekstiga (Joonis 2). Õpetaja tegeleb õppijate õppekäiguks ettevalmistamise ja motiveerimisega, samuti annab MHTle edasi talle teadaolevat infot õppijate eelteadmiste ja ettevalmistuse kohta haridustegevuse paremaks planeerimiseks ja läbiviimiseks. Vastavalt õpetaja püstitud õpieesmärgile ja õppijate vajadustele saab siis MHT olemasolevaid muuseumi haridusprogramme suunitletult kasutada, kohandada või vajadusel koostöös uusi programme luua.

Kisiel (2003) on välja toonud, et õpetaja on keskne ja peamine faktor kooli ja muuseumivahelises suhtluses, sest õpetaja tunneb kõige paremini oma õppijaid, õppekava ja olemasolevat hetkeolukorda õppeprotsessis. Mida parem on omavaheline suhtlus kooli ja muuseumi vahel, seda kõrgem on muuseumikülastuse hariduslik väärtus mõlemapoolselt. Kuigi õpetajad väärtustavad õppekäiku õppeprotsessi osana, ei teadvusta nad siiski päris selgelt, kuidas täpselt õppekäik õppijale kasulik on ja kuidas nad ise saavad õppijat toetada ehk milline on nende endi roll õpetajana õppeprotsessis. Uurijate soovitus õpetajatele on kindlasti tegelda õppekäikude eel- ja järeltegevusega õppijate toetamiseks, mida uuringust nähtuvalt õpetajad harva teevad või ei pööra sellele erilist tähelepanu. Ka juhul, kui õpetajad on märkinud vastustes muuseumi õppekäigu eesmärgiks „õppekava rikastamise“, ei ole enamik neist teinud eelnevalt midagi selleks, et õppijaid õppekäiguks ette valmistada ja luua seoseid koolis õpitavaga (Kisiel, 2003).

Tal ja Steiner (2006) on kooli ja muuseumi koostöös olulise probleemkohana välja toonud, et kui mõlemad – nii õpetajad kui ka muuseumipedagoogid – ei eesmärgista oma tegevust ega sõnasta selgelt oma rolle, jääb kasutamata suur hariduslik potentsiaal. Isegi siis, kui MHT on teadlikud õppijate üldisest teadmiste tasemest, tunnevad hästi kooli õppekava või on rikkalike muuseumipedagoogiliste kogemustega, ei õnnestu nad oma töös täiel määral, kui nad näevad õpetajaid vaid kui taustajõudu distsipliini hoidmisel ja aja jälgimisel, mitte kui koostööpartnereid. Siis ei tunne ka õpetajad ennast muuseumiõppes vastutavana ja hoiduvad õppeprotsessi sekkumast (Tal & Steiner, 2006). Kuid nii nagu on eelpool välja toodud (Krull, 2018), õpitakse ka õpetaja käitumisest, tema mudeldavast eeskujust ehk siis suhtlemisest ja koostööst teise täiskasvanuga/õpetajaga väljaspool kooliruumi.

Hästi on planeeritud ja ettevalmistatud õppekäik, mis on seotud koolis õpitavate teadmiste ja oskustega ning eeldab õppijatele aktiivse osalemise, panustamise ning võimaluste loomiseks nii eel- ja järeltegevustes (Talboys, 2016). Õppijakeskset õpikäsitlust viljelevad õpetajad teadvustavad õppekäikude eel- ja järeltegevuste tähtsust õppija toetamisel, tema seoste loomise ja teadmiste konstrueerimise protsessis.

Õpetaja õppija ja õppimise toetaja ning muuseumipedagoogi koostööpartnerina

Õpetaja kutsestandardis (Õpetajate kutsestandard. Kutsekoda.) kehtestatud õpetaja kompetentsid. Kutset läbivate tegevusnäitajatele, lisaks õpetatavate ainete ja ainevaldkondadele valdamisele, on läbivana toodud ka õpetaja koostööskuste ja hoiakutega seotud tegevusnäitajad:

- **märkab, tunnustab, innustab** õppijat, lapsevanemat ja kolleegi;
- töötab tõhusalt üksikisikutega ja meeskonnas; aktsepteerib inimeste erinevusi ning arvestab neid koostöö tegemisel, **väärtustab koostööd kui lisaväärtuse tootjat**;
- kujundab ja järgib ühiskonna väärtusi ja norme erinevates keskkondades; **kujundab oma eeskujuga õppijate väärtusi**;
- **loob positiivse suhtluskeskkonna** ja käitub vastavalt headele suhtlemistavadele; suhtleb edukalt erinevate tasandite ja sihtgruppide inimestega, **loob koostööks vajalikke suhtlusvõrgustikke**, kujunaba õppijate kommunikatsiooni- /suhtlemisoskusi; analüüsib ja arendab oma suhtlemisoskusi, teeb konstruktiivset kriitikat ja on sellele avatud.

Hariduse kontekstis tuleks vahet teha koostöö ja koostöisuse mõiste vahel. Õpikäsituse teooriate, uurimuste ja mõõtmise analüütilises ülevaates on (Slabina, 2017a) välja toonud, et haridusuuringutes kasutatakse õpetajate koostöö kirjeldamisel enamasti kahte mõistet: õpetajate koostöö (*cooperation*) ja koostöine õpetamine (*collaboration*). Käesolevas töös lähtutakse Sawyeri tõlgendusest, mille järgi mõistetakse õpetajate koostöö all peamiselt jagatud ülesandeid ja individuaalsete tulemusteni jõudmist (Sawyer, 2006) ehk siis koos töötamist ühe eesmärgi nimel, kuid mitte alati koos õpetamist. Koostöiseks õpetamiseks peab Sawyer (2006) protsessi, kus õpetajad töötavad koos kogu protsessi vältel. Koosõpetamine on seega vahetult seotud õpetamise ja klassiruumis toimuvaga (Friend & Cook, 2010). Kui võtta koostöise õpetamise analüüsimise aluseks ühesõpetamise mudel (Friend & Cook, 2010; Slabina, 2017b), siis on muuseumitunnile iseloomulik tüüpiline olukord, kus muuseumipedagoog juhib õpiprotsessi ja kooliõpetaja vaatleb või ka assisteerib, seega on

pigem tegemist traditsioonilise, mitte õpetaja aktiivse käitumisviisiga ja koostöise õpetamisega. Koostöisusena saab sellist koosõpetamise protsessi käsitleda siis, kui koos õpetamisele järgneb ka kahe õpetaja ühine reflekteerimine (Sawyer, 2006). Kui toimunud õppetegevust hiljem koos ei reflekteerita, siis jääb kasutamata ka suur koos töötamise ja õppimise potentsiaal (Hargreaves, 2006) kui üks efektiivsemaid professionaalse enesearendamise vorme (Sirk jt, 2017; viidatud Pickering, 2007).

Havnes (2009) juhib tähelepanu, et oluline on pöörata tähelepanu sellele, kuidas õpetajad koostööd tegelikult teevad, mitte sellele, mida nad koostööst räägivad. TALISE uuringust selgub, et tööga rahulolu ja enesetõhususe suurendamise parim viis on koostöine enesetäiendamine (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014). Samas on leitud, et koostöö ja koostöine õppimine, sh koostöövõrgustikud ja õpetajate professionaalsed kogukonnad, toetavad haridusmuutustega kohanemist, nende mõtestamist ja omaksvõttu (Sirk, Ümarik, Loogma, & Niglas 2017; Slabina, Aava 2019). Haridusmuutus sõltubki eelkõige sellest, mida õpetajad teevad ja kuidas nad mõtleavad (Fullan 2006).

Kuna õpetajate koostöisele õpetamisele pööratakse tänapäeval üha enam tähelepanu, siis võib see võib tekitada vastuolusid õpetajate traditsioonilise autonoomia käsituse ja koostöisuse ühildamise võimalikkuse küsimustes. Hoyle'i (1974, 2008) järgi tajuvad õpetajad koostööd oma autonoomia kaotamisena, sest neil kaob isiklik kontroll oma õpetamistegevuse üle. Hoyle'i professionaalsuse mudelis vastanduvad piiratud (*restricted*) ja avaravaateline (*extended*) professionaalsus. Mudeli kohaselt on piiratud professionaal autonoomne õpetaja, kes lähtub oma töös kogemusest ja intuitsioonist ning juhindub kitsast klassiruumi perspektiivist ja igapäevasest õpetamispraktikast. Seevastu avaravaateline professionaal omab laiemat arusaama hariduse olemusest ja rollist ühiskonnas, väärtustades teoreetilisi teadmisi ja loovust ning mõtestades oma tööd ja rolli õppija elutee kujundamisel. Avaravaatelist professionaali iseloomustab koostöös õpetamine ja otsustamine: ühises meeskonnas arendatakse õppekavasid, valitakse meetodeid ja õppematerjale (Sirka jt, 2017).

Uuringutes on välja toodud koostöisuse kasulikkust nii õpilastele, õpetajatele endile kui ka kogu koolile (Vangrieken jt, 2017). Teistes uuringutes on välja toodud, et koostöise tegevuse takistuseks ajapuudus, koolipoolse toetuse puudus ja õpetajate endi soov koostööd teha (Tiisvelt, 2010; Lamesoo jt, 2016). Samuti on õpetajate innovaatiliste praktikate rakendamise peamiseks takistusena (Slabina 2017a, viidatud Sahlberg, 2009) välja toodud standartsuse õppeprotsessis, keskendumise pigem õppijate eraldi testimisele ja hindamisele, mis mõjutab ka õpetajate autonoomiat ega soodusta õpetajate omavahelist koostööd. Enamasti mõistavad õpetajad autonoomiat pigem isikliku sõltumatusena oma aine ja klassiruumi

raames ning koostöisuses nähakse kui ohtu enda individuaalsele autonoomiale, kuigi koostöisus ei pruugi välistada autonoomiat ja autonoomia koostöisust (Vangrieken jt, 2017). Hargreaves (2006) rõhutab, et periood, kus õpetajate professionalismi määras individuaalne autonoomia, on lõppenud ning asendunud kollegiaalse koostöö ajajärguga.

1.3.2. Õpetaja ja muuseumipedagoogi koostöö ja koostöisus

Analoogselt kooliõpetajate omavahelisele koosõpetamisele võiks koostöisus toimida ka formaalõpet toetavas muuseumihariduses kooliõpetaja ja muuseumipedagoogi vahel.

Õppekäikude baasil kooliõpetajate ja muuseumi haridustöötajate koostööd uurinud Tal ja Steiner (2006) on välja toonud kolm õpetajate käitumise tüüpi:

- **kaasatud** (aktiivselt abistav, õppekavaga seoseid loov),
- **traditsionaalne** (hoiab korda ja abistab ülesannete läbiviimisel),
- **passiivne** (ei tunne vastutust, abistab vaid küsimisel, tegeleb oma asjadega või lahkub tunni ajaks), mida kasutati intervjuude analüüsimisel (Tal & Steiner, 2006).

Suurim erinevus on leitud õppekäigu ettevalmistamisel ja läbiviimise osas põhikooli- ja gümnaasiumiõpetajate vahel. Põhikooli õpetajad kasutasid valdavalt muuseumi poolt pakutud valmisvariante ja juhitud tundide läbiviimist, ei kasutanud eeltegevusi ega julgustanud õpilaste aktiivset osavõttu õppekäigu ajal. Gümnaasiumiõpetajad osalesid aktiivsemalt nii tundi ettevalmistavas kui ka selle läbiviimise protsessis. Muuseumi haridustöötajad eelistasid koostööpartneritena enamkaasatud ja aktiivseid õpetajaid, kuid ei panustanud enda poolt õpetajate julgustamisesse mingilgi määral. Eeldati vaikimisi, et muuseumi poolt pakutav vastab õpetajate ootustele (Tal & Steiner, 2006).

Tasub tähele panna ka seda, et koosõpetamist on raske teha kohustuslikuks, sest see põhineb kahe täiskasvanu omavahel koordineeritud vabatahtlikul tegevusel õppeolukorras õppijate mitmekülgseks toetamiseks. Uuringutes on leitud, et efektiivselt koos töötajatele kolleegidele on iseloomulik ametialane kompetentsus, head probleemilahendamise ja suhtlusoskused, oskus konflikte vältida, pandlikkus, samuti head organisatoorsed, rühmatöö ning ajaplaneerimise oskused (Tzivinikou, 2015).

Kokkuvõtteks, on õpetajate koostöisus väärtuslik nii õppijaile kui õpetajatele endile, aga ka organisatsioonide kultuurile laiemas plaanis ning samamoodi võiks see toimida ka formaalõpet toetavas muuseumihariduses. Koostöö ja koostöisus, mille aluseks on emotsionaalne ja sotsiaalne intelligentsus ja erinevates olukordades ennastjuhtiv käitumine, oskus suhelda ja teha koostööd erinevate valdkondade spetsialistidega, on tulevaseks tööeluks

valmistumisel olulistena välja toodud ka nüüdisaegses õpikäsitluses (HTM, TLÜ, TÜ 2017). Muuseumiõppe käigus on MHT ja õpetajatel üheskoos võimalik anda õpilastele mudeldavat, isiklikku eeskuju koostöisest õpetamisest ja luua võimalusi ka õpilastele koostöö kogemiseks, mis on muuseumipedagoogika kasutamisel soodustavaks teguriks.

1.4. Teooria kokkuvõte

Tänapäeval on õpikeskkonnad laienenud ja toimub formaal- ja mitteformaalhariduse vastastikune lähenemine ning lõimumine just õppijakeskust silmas pidades, mis on ka nüüdisaegse õpikäsituse (NÕK) tuumaks. Tark ja Tegus Eesti 2035 visioonidokumendis on välja toodud, et „tulevikus õpitakse väga erinevates õpikeskkondades: õppeasutustes, virtuaalruumis, noorsootöökeskustes, spordi-, muusika- ja kunstikoolides ning huviringides, kultuuriasutustes, kodanikuühiskonna organisatsioonides ja töökohtades“ (Tark ja Tegus Eesti 2035, 2019, lk 28).

Perspektiivi õppijakeskse lähenemise ja 21. saj oskuste arendamisel on innovatiivsetel, avatud õpikeskkondadel. Avatud õpikeskkonnana käsitletakse igasugune õppijakeskne ja õppija huvidest lähtuv õpikeskkond (Hannafin, Land & Oliver, 1999), nagu on ka muuseum. Muuseumidel on muuseumiteadmuse vahendamisel pikemaajalisi kogemusi külastaja- ja õppijakeste meetodite kasutamisel, mis väljendub muuseumile iseloomulikus külastajakeskses suhtlemises, mida üldistavalt nimetatakse muuseumipedagoogikaks (Sõnastaja, 2015). Muuseumiteadmuse vahendamisel lähtutakse muuseumi eripärast, kus õpisisu ja kontekst moodustab ühtse terviku ja seepärast on õppimise kontekstuaalsuse aste kõrge. Muuseumi õpikeskkonnas toimivad samaaegselt nii füüsilised kui vaimsed mõjutegurid, milles omakorda võib eristada osaliselt kattuvaid ja vastastikkustes seostes olevaid personaalseid, sotsiaalseid ja füüsilisi tegureid (Falck & Dierking, 2000) (Joonis 2).

Õppijakeskse õpikeskkonna loojana ja õppija toetajana on võtmeroll õpetajal (Õpetaja kutsestandard; Krull, 2018; Fullan, 2006), kelle pädevuste hulka kuulub koostöine tegutsemine õppija arengu hüvanguks nii institutsiooni ehk koolisisesele kui koolivälisele. Kui riiklikku õppekava toetavate muuseumitundide loomisel ja õppijatele ligipääsetavaks tegemisel teevad Tartu näitel koostööd muuseumid, koolid ja kohalik omavalitus (Aktiivõppeprogrammid...), siis õpetajate ja muuseumipedagoogide puhul on oluline tahe ja oskus töötada koostöiselt (Slabina, 2017b) nii haridusprogrammi ajal muuseumis kui õpetajatel koolis, panustades omaltpoolt õppekäigu eel- ja järeltegevustesse (Kiesel, 2003). Kasutamaks maksimaalselt muuseumiõppe ressursse, on oluline õpetajate teadlikkus enda

tähtsusest, mõjust õppimisele ja õpiprotsessile ning eeskujust õppijatele. Nii nagu õpetajad on iga haridusmuutuse keskmes, on nad seda ka NÕKi sihtide ja eesmärkide ellu rakendamisel.

Muuseumikeskkond ja muuseumipedagoogika pakuvad õpikeskkonna ja õppesisuna nii vahendit kui võimalusi õppeainete lõimimiseks, holistlikuks õppekava käsituseks, kooskõlas nüüdisaegse õpikäsituse eesmärkide ja laiemate, elukestva õppe sihtidega. Selgitamaks välja formaalhariduses muuseumipedagoogika rakendamist soodustavad ja takistavad tegureid, moodustati muuseumihariduslikust teooriast ja nüüdisaegsest õpikäsitusest lähtuvalt kaks uurimise kategooriat. Käesoleva uurimuse kategooriad:

1. Pädevused muuseumiõppe õppetöös kasutamisel.

Alamkategooriad: teadmised, oskused ja hoiakud muuseumipedagoogika ning selle õppetöös kasutamine valdkonnas. Pädevusi uuritakse võrdlevalt kõikide osapoolte hulgas: üliõpilased, õpetajad, muuseumipedagoogid.

2. Muuseumiõppe sobitumine kooli õpikäsituse ja koostöökultuuriga (koolikultuuriga).

Alamkategooriad: õpetaja roll õppeprotsessis, koostöö ja koostöisus koolis ja muuseumis, õppeainete lõiming, muuseumi õppekäikude organisatoorne korraldus. Uuritakse õpetajate ja üliõpilaste hulgas.

Kategoriseerimise alusel analüüsimine aitab mõista ja võrrelda erinevate osapoolte (õpetajad ja muuseumipedagoogid kui õppimise toetajad ning üliõpilase kui õppijad ja tulevased õpetajad) muuseumiõppe protsessis tegutsemise ja muuseumihariduse formaalhariduses kasutamise kohta avalduvate arusaamade põhjusi terviklikumalt. Osapoolte ehk õpetajate (ja üliõpilaste kui tulevaste õpetajate) ja muuseumipedagoogide pädevused – teadmised, oskused, hoiakud – mõjutavad komplekselt arusaamu muuseumipedagoogika võimaluste kasutamist formaalõppes nii kooli kui muuseumi poolt. Teadmised, oskused või hoiakud võivad muuseumipedagoogika rakendamispüüetes olla samaaegselt nii takistavateks kui soodustavateks teguriteks. Samuti võivad muuseumiõppe kasutamist takistavad ja soodustavad tegurid esineda samaaegselt koolikultuuri erinevates ilmingutes, olenevat kooli õpikäsituse vastavusest nüüdisaegsele õpikäsitusele. Uurimise kategooriad võimaldavad uurida samaaegselt esinevaid soodustavaid ja takistavaid tegureid, nende koosmõju avaldumist muuseumiõppe ja muuseumipedagoogika kasutamisel.

2. METOODIKA

2.1. Kvalitatiivne kaardistav ülevaateuring

Muuseumihariduse kui mitteformaalse valdkonna formaalharidusega sidustamise võimaluste uurimise puhul on tegemist keerulise ja mitmetahulise, erinevaid osapooli ja probleematikat sisaldava uurimisainestikuga, mille uurimiseks on kõige sobivam kvalitatiivne uurimisviis. See uurimisviis võimaldab teemat kirjeldada, avada ning uuritavat nähtust mõista (Hirsjärvi jt., 2007). Käesoleva magistritöö uuringutüüp on kvalitatiivne kaardistav ülevaateuring (*survey research*), mida SAGE kvalitatiivsete uurimismeetodite entsüklopeedias on välja toodud kui ühte tavapärasemat uurimismeetodit sotsiaalteadustes. Kaardistavat ülevaateuuringut kasutatakse süsteemsel viisil andmete kogumiseks inimeste (huvi)gruppide või organisatsioonidelt. Andme kogumise meetodite ehk instrumentidena kasutatakse küsimustikke, intervjuusid või vaatlusi (Given, 2008). Kaardistav ülevaateuring on sobilik kui uurimiseesmärk on seotud kirjeldamise või võrdlemisega ning kui püütakse kirjeldada tegelikkuses valitsevaid tingimusi ja asjaolusid (Hirsjärvi jt. 2007). Töös kasutatud kirjeldava ehk deskriptiivse analüüsi eesmärk on identifitseerida, klassifitseerida ja dokumenteerida uuritavat fenomeni ja seoseid fenomenisiselt (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Võimalusi uurimaks fenomeni mitmekülgset, ehk muuseumiõppe ja muuseumipedagoogika kasutamise soodustavaid ja takistavaid tegureid formaalhariduses, võimaldab triangulatsioon ehk kombineeritud uurimise strateegia. Käesolevas uurimuses on kaardistava ülevaateuuringu osana rakendatud meetoditriangulatsiooni, kasutades andmekogumise meetoditena nii küsitlusi, intervjuusid, osalusvaatlust kui ka dokumentide ülevaateid (Hirsjärvi jt, 2007).

Käesoleva, kaardistava ülevaateuuringuga (*research survey*) soovitakse võrdlevalt kirjeldada muuseumipedagoogika formaalõppes kasutamise tegelikkust erinevate osapoolte (muuseumipedagoogid, õpetajad, üliõpilased) vaates. Eesmärk on produtseerida üldistavat teadmist muuseumiõppe nüüdisaegse õpikäsituse raames rakendamist soodustavate ja takistavate tegurite kohta Tartu kultuuri- ja haridusasutuste näitel ning leida võimalikke lahendusi takistuste vähendamiseks.

2.2. Uuringu valim

Valim koosnes neljast rühmast:

1) Esimesse rühma kuulusid sihtvalimina ühe Tartu põhikooli õpetajad, õpetajate küsitluse piloteerijatena. Küsitlusele vastas 30 õpetajat, mis on ligi 50% (N=66) potentsiaalsest valimist. Vastajatest oli naisi 28, mehi 2. Vastajate keskmine vanus oli 44 aastat. Valdav enamus vastajatest (N=20) olid aineõpetajad, klassiõpetajaid oli 8. Muu õpetajana (mitte

aineõpetajana) määratles ennast muusikaõpetaja. Vastas ka kooli huvijuht. Vastajate hulgas olid esindatud nii algajad kui staažikad õpetajad. Enamuses olid vastajad pikema kui 10-aastase koolis töötamise kogemusega: 11–21 aastat 27% (N=8), 21–30 aastat 27% (N=8), 31 ja enam aastat 23% (N=7). Algajaid õpetajaid, kes olid koolis töötanud 1–5 aastat, oli 13% (N=4) ja 6–10 aastase õpetajakogemusega oli 10% (N=3) vastajatest.

2) Tartu üldhariduskoolide õpetajad juhuvalimina, valimisse kuulus 49 õpetajat. Vastajatest oli valdav osa ehk 69% (N=34) aineõpetajad, klassiõpetajaid oli 24% (N=12). Lisaks vastas ka üks sotsiaalpedagoog, üks kehalise kasvatuse õpetaja ja üks nii klassi- kui aineõpetajana töötav pedagoog. Enim olid esindatud eesti keele ja kirjanduse (N=4), matemaatika (N=4), ajaloo ja ühiskonnaõpetuse (N=3), käsitöö ja kodunduse (N=3) ja muusika (N=2) õpetajad. Ülejäänud puhkul oli tegemist unikaalsete aineõpetajate/ainete õpetamise kombinatsioonidega, sest igat kombinatsiooni esines vaid ühel korral (nt kunst; kunst ja muusika; kunst ja informaatika jne). Kooliastmete järgi oli võrdselt vastajaid nii esimese (12%, N= 6) (kui teise (12%, N=6) kooliastme õpetajate hulgas. Kolmanda kooliastme õpetajaid oli 18 (37%) ja muu ehk mitmes kooliastmes õpetavast õpetajaskonnast 39% (N=19). Kombinatsioonid varieerusid nii esimese ja teise kooliastme, teise ja kolmanda kooliastme kui kõikide kooliastmete vahel, eraldi oli välja toodud õpetamine täiskasvanute gümnaasiumis.

3) Kolmanda valimirühma moodustasid Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni õppekava kaheksa magistranti (kolm meest ja viis naist) küsitluse piloteerijatena juhuvalimina ja haridusteaduste instituudi üliõpilased formaalhariduse esindajatena, juhuvalimina (N=39). Üliõpilaste küsitluse piloteerimise kaheksat vastust pole käesolevas töös üliõpilaste andmete analüüsis kasutatud. Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi nii bakalaureuse kui magistritaseme õpetajakoolituse üliõpilasele suunatud küsitlusele vastas juhuvalimina 36 üliõpilast. Respondendid olid vanuses 19– 47 aastat, keskmine vanus 28 aastat. Naisi oli vastajate hulgas 32, mehi 3, ühes ankeedis oli soo küsimus jäänud vastamata. Vastajate hulgas oli kõige enam (N=11) klassiõpetaja eriala üliõpilasi, aineõpetajaks õppijaid 2 ja 1 koolieelse lasteasutuse pedagoogiks õppija. Esindatud oli eripedagoogika (N=5), kutseõpetaja (N=4), põhikooli mitme aine õpetaja (N=2) ja haridusinnovatsiooni üliõpilased (N=2), matemaatika- ja informaatikaõpetaja (N=1) ning põhikooli mitme aine õpetaja (N=1). Enim oli vastajaid bakalaureuseastme kolmandalt kursuselt (N=13), mõnevõrra vähem esimeselt kursuselt (N=10) ja teiselt kursuselt (N=5). Magistrate vastas kokku seitse, neist esimeselt kursuselt neli ja teiselt kursuselt kolm. Ühe vastuse puhul oli kursus määratlemata.

4) Neljanda valimirühma sihtvalimina moodustasid üheksa Tartu muuseumide haridustöötajat (MHTd). Intervjueeriti erinevate Tartu muuseumide haridustöötajaid väljavõttekogumi printsiibil (Hirsjärvi jt, 2007). Eesmärgiks oli saada andmeid erineva muuseumiharidusliku staaži, haridusliku ettevalmistuse, ametipositsiooni (Tabel 1) ning erinevaid muuseumi esindavaid MHTte valimit. MHTd töötavad nii muuseumipedagoogide/haridustöö kuraatoritena (N=7) kui muuseumide haridusvaldkonna eest tervikuna vastutavate haridustöö kuraatorite või hariduskeskuste juhtidena (N=2). Konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutatakse intervjueeritavate puhul koode, mis koosneb muuseumi tähisest (M1, M2, M3, M4, M5) millele on lisatud intervjueeritavat tähistav täht (A, B, C, D, E, F, G, H, I).

Esindatud olid MHTd erinevate valdkonnaspetsiifikaga muuseumidest – teadus, loodus, kunst, sport, rahvakultuur, ajalugu. Eesmärgiks oli, et valim esindaks ka erineva suurusega muuseumi – nii suuremaid ja mitme harumuuseumiga muuseumi, kui väiksemaid, kus on vaid üks muuseumiüksus. Oluline oli ka valimis nii Tartu linnahanke aktiivõppeprogrammides osalevate muuseumide ja nende harumuuseumide (3) kui ka hankes mitteosalevate muuseumide (2) MHTte esindatus.

Tabel 1. Tartu MHTde haridus, eelnev töökogemus ja muuseumis töötamise staaž

MHT	Hariduslik taust	Töökogemus enne muuseumisse tulekut	Tööstaaž/eelnevad töövaldkonnad muuseumis
M1A	TPedI kunstiõpetus	Kunstiõpetaja koolis	Kunstikogude kuraator; muuseumipedagoog, hariduskuraator, kokku ligi 30 a
M1B	EPA; loodusteaduste bakal. ja pedagoogika	Loodusainete õpetaja koolis 25 a	Hariduskuraator 3,5 a
M1C	TÜ füüsika bakal. ja mag. õpe (hetkel omandamisel)	-	Hariduskuraator alla 1 a
M1D	TPedI matemaatika õpetaja	Matemaatika õpetaja koolis	Hariduskuraator alla 1 a
M2E	EKA kunstiharidus	Kunstiõpetaja kõrgkoolides	Hariduskuraator 5 a
M3F	TÜ sporditeadus bakal.	Spordiklubi juhataja ja õpetaja	Hariduskuraator 3,5 a
M4G	TÜ ajalugu, õpetajaasta	Ajalooõpetaja koolis	Muuseumipedagoog vaheaegadega 17 a
M1H	TÜ ajalugu	Asendusõpetaja koolis	Töö kogudega, haridustöö kuraator 7 a
M5I	TÜ etnoloogia	-	Muuseumipedagoog, hariduskeskuse juhataja 7 a

2.3. Andmekogumine

Ülevaateuuringu osana kasutati magistriõpingute raames tehtud praktikat, mis seisnes ühe Tartu põhikooli kogu kooliperele õppeaasta alguses läbiviidud muuseumiharidusliku õppepäeva rühmatöö osalusvaatlusest, õppepäevale eelnenud õpetajate küsitlusest ja

muuseumikülastuse juhendi tagasisidestamine õppepäeva järeltegevustena. Õppepäeva valmistati ette ja viidi läbi koostöiselt Tartu Ülikooli muuseumide haridustöö kuraatoritega. Uurimuse kontekstiks on vastavalt Tartu linna riigihankele (Lisa 9) linna munitsipaalkoolidele loodud võimalused riiklikule õppekavale vastavate muuseumitundide tasuta kasutada.

Andmekogumise ajakava:1) September 2018 - ühe Tartu põhikooli õpetajate veebipõhine anonüümne küsitlus, muuseumihariduslik õppepäev Tartu Ülikoolide muuseumides. Õppepäeva eeltegevusena läbiviidud õpetajate ankeetküsitlus oli ühtlasi sisendiks õppepäeva ettevalmistamisel kui magistritöö õpetajate küsitluse piloteerimiseks. Küsitlus viidi läbi veebiküsitlusena www.connect.ee süsteemis augusti lõpus - septembri alguses 2018. aastal. Anonüümne ankeetküsitlus, mis koosnes 14 küsimusest (Lisa 2), saadeti õpetajatele kooli õppejuhi kaudu augustis, septembris tehti üks lisameeldetuletus. Osalusvaatluse ja muuseumikülastuse juhendi tagasisidestamise protsessi kohta peeti uurijapäevikut, mille väljavõtte (Lisa 6) rühmatöö kokkuvõtte näol on töö lisades. Muuseumikülastuse juhendit (Lisa 7) tagasisidestasid ka muuseumi haridustöö tegijad rühmaintervjuu jätkuna suuliselt, mille kokkuvõtte on lisatud intervjuu andmete juurde. Juhend oli eelnevalt saadetud e-kirja teel tutvumiseks.

2) Oktoober 2018 - november 2018: Tartu Ülikooli haridusteadust instituudi üliõpilaste ananüümseks küsitlemiseks veebipõhiste ankeetküsitluste väljatöötamine, küsitluse piloteerimine ja läbiviimine. Üliõpilaste küsitluse pilootuuring viidi läbi *Lime Survey* süsteemis, mida piloteerisid Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni magistrandid. Sisseviidud paranduste ja muudatustega küsitlus (Lisa 3) viidi läbi *Lime Survey* süsteemis Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilaste hulgas. Küsitluse tutvustust ja linki jagati kahel korral e-kirja teel tudengiteadete postiloendi kaudu, ühel korral haridusteaduste instituudi õppekorraldusspetsialistide kaudu, ühel korral Noore Õpetaja Huviklubi kaudu, ühel korral individuaalselt pöördudes küsitluse edastamispalvega üliõpilastele haridusteaduste instituudi kolme õppejõudu poole.

3) Detsember 2018 - jaanuar 2019: poolstruktureeritud rühmaintervjuud Tartu muuseumide muuseumipedagoogide/ haridusvaldkonna kuraatoritega. Viidi läbi neli poolstruktureeritud intervjuud (Lisa 5) MHTtega, keda erinevates valimis olevates muuseumides nimetatakse erinevalt – muuseumipedagoogid/ muuseumiõpetajad/ haridustöö kuraatorid/hariduskuraatorid (Tabel 2). Intervjuudest osavõtt, toimumise aeg ja koht lepiti kokku e-kirja teel, kus saadeti respondentidele tutvustus intervjuu põhiliste teemaplokkide (Lisa 5) ning uuringu sisu ja eesmärkide kohta. Respondentide anonüümseks jäämist kinnitati kirjalikult nii eelkõkkuleppes kui veelkord suuliselt enne intervjuu alustamist. Täpsustavaid

sisulisi ja korralduslikke küsimusi intervjuude toimumise aja ning koha suhtes arutati täiendavalt nii meilisuhtluses kui telefoni teel. Intervjuud olid poolstruktureeritud, kaks neist toimusid rühma- (intervjuud 1 ja 2) ja kaks individuaalintervjuudena (intervjuud 3 ja 4). Intervjuu 1 viidi läbi Tartu Ülikooli raamatukogu rühmaruumis, intervjuud 2 ja 3 kahe erineva muuseumi haridusalal, intervjuu 4 MHT töökabinetis. Respondendid ütlesid intervjuu alustuseks enda koodid, mille intervjuueerija oli anonüümsuse tagamiseks moodustanud ning mis koosnevad muuseumi tähisest ja respondendi tähisest (vt valimi kirjeldust). Kõige lühem intervjuu kestis 38 minutit ning kõige pikem intervjuu üks tund ja üheksa minutit. Intervjuud salvestati mobiiltelefoniga. Salvestuse helikvaliteedi sobivuse hindamiseks tehti proovisalvestus.

4) Jaanuar - veebruar 2019: Tartu üldhariduskoolide õpetajate küsitlus. Tartu linna üldhariduskoolide õpetajate küsitlus (Lisa 4), mille küsimuste sisu, arv ja maht muutus vastavalt ühe Tartu põhikooli kooli õpetajate piloteeritud küsitlusega kogutud andmete teabeküllasusele, viidi läbi *Lime Survey* süsteemis. Vastavalt ühe Tartu põhikooli muuseumikülastuse juhendi tagasiside tulemustele (Lisa 8) osutus vajalikuks esitada täpsustavaid küsimusi õpetajate muuseumiõppesse suhtumise ja muuseumi õppekäikude eel- ja järeltegevuste kohta. Seetõttu on õpetajate küsimustikud erinevad, millest lähtuvalt tuuakse õpetajate andmed tulemuste osas eraldi välja. Küsitlust tutvustav kaaskiri ja vastamise link saadeti koolidele Tartu linna haridusosakonna kaudu.

2.4. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsis kasutati nii kvalitatiivset andme- kui kvantitatiivset sisuanalüüsi. Õpetajate ja üliõpilaste ankeetküsitlusi analüüsiti kvantitatiivselt, kasutades Connect.ee ja Lime Survey süsteemis loodud tulemuste kokkuvõtteid. Küsitluste avatud küsimuste vastuseid analüüsiti kvalitatiivselt, uurides sisulisi tähendusi. Üliõpilaste ankeetküsitluse piloteerimise andmeid ei ole analüüsis kasutatud.

Muuseumipedagoogide (HHT) intervjuude puhul läheneti induktiivselt, kasutades kodeerimist, kontrollimist, kategooriate loomist, leidude väljatoomist ja interpreteerimist (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Pärast intervjuude läbiviimist intervjuude salvestused kopeeriti helifailidena arvutisse, kus toimus ka failide konverteerimine transkribeerimiseks sobivasse formaati. m4a formaadis helifailid konverteeriti mp3 failideks kasutades veebipõhist programmi *Cloudconvert* (<https://cloudconvert.com/m4a-to-mp3>). Intervjuude esmaseks transkribeerimiseks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud veebipõhist kõnetuvastuse tehnoloogiat (Alumäe et al.,

2018). Transkribeeringute täpsustamine toimus helifailidega kuulamise ja võrdlemise teel ning vastavalt sellele tehti parandusi. Kodeerimiseks kasutati andmeanalüüsiks kvalitatiivse sisuanalüüsi andmetöötlust toetavat tarkvara *Qualitative Content Analysis* keskkonnas *QCAmap* (<https://www.qcamap.org>). Koodid ja kategooriad moodustati uurimisküsimuste alaküsimuste alusel (transkribeerimise ja kodeerimise näide, Lisa 10). Koodid loodi intervjuu testi lugemisel vastavalt intervjuu teemaplokkide küsimustele (Lisa 5). Seejärel koondati sarnased koodid alamkategooriateks, need omakorda uurimuse kategooriatele vastavalt peakategooriateks. Näit: koodid: hüperaktiivsus, autism; alamkategooria: erivajadused; peakategooria: täiendkoolitusvajadused. Kodeerimisel kasutati kursusekaaslasest kaaskodeerija abi. Kaaskodeerimise tulemus oli valdavalt kattuv. Deskriptiivset ehk kirjeldavat analüüsi on kasutatud Tartu linna riigihanke dokumendi ülevaates (Lisa 9) kaardistava ülevaateuuringu osana tehtud õpetajate muuseumi õppepäeva rühmatöö osalusvaatluse andmete esitamisel (Lisa 6) ja muuseumikülastuse juhendi (Lisa 7) tagasisidestamise (Lisa 8) analüüsimisel. Osalusvaatluse uurijapäevikus kasutati läbivalt kolmeastmelist kirjeldavat-kriitilist-sünteesivat analüüsi.

Vastavalt õpetajate küsitluse piloteerimise tulemusena saadud andmeküllasusele ühelt poolt ja teisalt uurimise käigus, muuseumiskäigu juhendamise tagasisides sisust tulenevalt tekkinud vajadusele koguda õpetajatelt lisaandmeid, on kaks õpetajate küsimustikku erinevad ja ei kattu täiel määral. Seetõttu on õpetajate andmed esitatud analüüsis eraldi. Tulemuste puhul kasutati andmete ja tulemuste kirjeldavat esitust. Tulemuste, konteksti ja arutelu paremaks mõistmiseks on toodud välja respondentide tsitaate ja seoseid teooriaga.

3. TULEMUSED JA ARUTELU

Uurimistöö tulemused ja arutlus esitatakse kahes uurimise kategoorias : 1) pädevused muuseumiõppe õppetöös kasutamisel ja 2) muuseumiõppe sobitumine kooli õpikäsitusse ja koolikutuuri, mille abil laiemat tausta avades leitakse vastuseid uurimisküsimustele. Kõigi valimis esindatud, muuseumiõppega seotud osapoolte andmed esitatakse terviklikus võrdluses, leidmaks vastuseid uurimisküsimustele muuseumipedagoogika formaahariduses kasutamist ja soodustavate ja takistavate tegurite väljaselgitamisel. Kokkuvõttev arutelu esitatakse peatüki lõpus. Andmete väljatoomisel on kasutatud läbivalt lühendit: MHT muuseumi haridustöötajate/ muuseumipedagoogide/õppedisaineri üldnimetusena. Vastused uurimisküsimustele, peamiste uurimistulemustena, on esitatud kokkuvõtlikult järelduste osas.

3.1. Pädevused muuseumiõppe õppetöös kasutamisel

Pädevusi- teadmisi, oskusi ja hoiakuid - uuritakse võrdlevalt kõikide osapoolte hulgas: üliõpilaste küsitluste, ühe Tartu põhikooli õpetajate pilootküsitluse ja Tartu õpetajate küsitluse ning muuseumi haridustöötajate (MHTde) intervjuude põhjal.

3.1.1. Muuseumipedagoogide, õpetajate ja üliõpilaste muuseumipedagoogilised teadmised ja oskused

MHTde teadmised ja oskused

MHT tööks vajalikud teadmised ja oskused on välja toodud MHT praktiliste tööülesannete ja formaalharidusest/õppest erinevuste kaudu. MHTte töövaldkonnad saab intervjuude andmete põhjal jaotada üheksasse üldisemasse kategooriasse:

- 1) Töö ekspositsiooniga: näituste ettevalmistamine, ekspositsiooni tutvustamine ja giiditöö;
- 2) Haridustöö planeerimine;
- 3) Sisuline töö haridusprogrammidega: haridusprogrammide, muuseumitundide ja töötubade ning publikuprogrammide ning erikursuste (sisserändajate kultuurikursus) väljatöötamine lähtudes ekspositsioonist ja ajutistest näitustest; haridusprogrammideks ideede otsimine, aktiivtegevuste (käelised ehk loovtegevused) loomine, materjalide hankimine, näidiste ettevalmistamine, kooli õppekavadega kokkupuutepunkti leidmine, haridusprogrammide läbiviimine.
- 4) Haridusprogrammide korraldamise ja koordineerimisega seotud organisatoorne töö: haridusprogrammide broneerimine ja koordineerimine, Tartu linnahanke koordineerimine humanitaarvaldkonnas ja loodusvaldkonnas, õpetajatega suhtlemine.
- 5) Projektitöö haridusvaldkonnas: projektitaotluste koostamine, projektide läbiviimine ja aruandlus;
- 6) Praktikantide juhendamine;
- 7) Muuseumihariduse ülevaatlik tutvustamine üliõpilastele;
- 8) Töölaliste teadmiste pidev täiendamine ja kursisolek haridusvaldkonnas toimuvaga: kooli ainekavaga kursisolemine, täienduskoolitused, enesetäiendamine, kursisolek muuseumipedagoogide kogukonnas toimuvaga;
- 9) Muud, mitmekesised ja spetsiifilisemad valdkonnad vastavalt muuseumi suurusele ja/või töökorralduse eripärale: mitmekesised tööülesanded, sekretäritöö, nõustamine.

MHT kõige mahukam töövaldkond on sisuline töö haridusprogrammidega ning enimmainitud tegevus on korraldamise ja koordineerimise kontekstis suhtlemine õpetajatega ja muuseumitundide läbiviimine.

Täpselt, aktiivid (aktiivõppe programmid) on minu rida, mina teen ja mina suhtlen, mina kirjutan, mina helistan vastastikku, panen aegu. (M1B)

Muuseumihariduse eripärad võrreldes kooliharidusega

Muuseumi ja kooli erinevusena toodi intervjuudes välja erinevaid elukestva õppe sihtrühmi, kellele muuseumide haridustegevused on suunatud ja ka sihtrühmade paljusust. Kokku toodi välja seitse erinevat sihtrühma ja sihtrühmade omavahelist erinemist: eelkooliealised, täiskasvanud, esimene ja teine kooliaste, gümnaasiumiaste, eakad, pered; erinevad sihtrühmad, sihtrühmade omavaheline erinevus, kõik sihtrühmad.

Ilmselgelt kõige intensiivsem tegevus on meil koostöö koolidega aga, ikkagi eelkooliealised ja täiskasvanu haridus on siis teine osa ka veel juures (...) arvan, et see (üldhariduskooli sihtrühm) ongi meie kui kõige põhilisem suund tegelikult, kõige rohkem tööd nõudev osa. (M51)

Muuseumihariduse eripärana toodi välja muuseumi näitustest, kogudest ja spetsiifikast lähtumine ning erisused erinevate muuseumide valdkondade ja spetsiifika vahel. Lisaks muuseumi haridusprogrammidele toodi tegevusvormidena välja ekskursioonid ja giidituurid, aga ka noorteklubi töö korraldamine. Samuti toodi esile muuseumi paindlikkus külastaja soovidega arvestamisel: nii sisus kui kellaja suhtes, kui ka valmisolekus paindlikeks ja vajaduspõhisteks muutusteks muuseumitunni ajal.

Kooli ja kooliharidusega leiti nii ühised eesmärged kuid rohkem erinevusi. Sarnasused kooliharidusega võrreldes: lõimimine, aktiivõppe meetodite kasutamine ja emotsionaalne õppimine, õppe vastavus kooli õppekavale. Erinevused kooliharidusega võrreldes liigituvad viide kategooriasse:

- 1) Muuseumikeskkond: laiem kultuuriloo tutvustamine, muuseumikeskkonna eripära, tegevuskeskkondade vaheldumine, kooli- ja muuseumikeskkonna erinev mõju õppijatele.
- 2) Mitteformaalse õppe eripära: muuseumiõppel kooliõppest erinev spetsiifika, muuseumitunnis ei hinnata.
- 3) Ajakasutus: külastuse lühidus ja aja kasutamise intensiivsus, piirangud läbiviidavate tundide arvu kohta päevas.
- 4) Valmisolek tegutsemaks erinevate sihtrühmadega: erinevad sihtrühmad, rühmade heterogeensus.
- 5) Valmisolek määramatuteks olukordades: esmakohtumised tundmatute rühmadega, teadmatust õpetajate hoiakute ja vaiketeadmiste suhtes, toimetulek õpetajate eelarvamustega.
- 6) Koostöö ja koostöisus: erinevate õpetajate stiilidega kohanemine, korduvkülastuste käigus õpetajatega koostöisuse kujunemise pikem protsess.

Muuseumipedagoogide (MHT) ametioskused

MHT on omandanud muuseumipedagooglised teadmised ja oskused täiendavalt eelnevale kõrgharidusele, muuseumi praktilise igapäevatöö käigus, kogemusõppe vormis.

Usun enda kogemuse põhjal, et õpetajakoolitus on oluline, aga kõige olulisem on kogemus ja sa õpid ikkagi töö käigus. (M4G)

MHT ametisse kandideerijatele esitatavatest mitmekülgsetele nõudmistest hariduse, ettevalmistuste, hoiakute ja isikuomadustele saab töökuulutustest (Lisa 11).

Muuseumipedagoogide (MHT) enesetäiendamise vajadus ja viisid

Enim vajavad MHT erivajaduste alast täiendkoolitust. Toodi välja erinevaid erivajadusi üldiselt sh andekust; autismi ja aspergeri sündroomi, hüperaktiivsust, sotsiaalset suhtlemist vaimsete hälvete korral.

Oleks hea, kui mul oleks lisateadmisi erivajadustega laste kohta, sest neid on järjest rohkem ja nendega tuleb tegeleda vastavalt nende vajadustele. (M1B)

Vajatakse andragoogika-alast täiendõpet nii täiskasvanutega, kui ka alushariduslikku õpet eelkoolialalistega tegelemiseks. Huvi tuntakse ajarännaku ja keelekümbuse metoodika vastu, vajatakse lisateavet ja -oskusi sisserändajatega tegelemise temaatikas.

MHT on huvitatud nii praktilisest ja kogemuslikust õppest, õppimisest kolleegidelt teistest muuseumidest, aga ka praktika sidumisest teooriaga. Eelistatud on õppimine tasemeõppes koos teiste valdkondade inimestega.

On välja toodud nii praktilise kui teoreetilise koolituse ühildamist. Soovitakse rohkem omandada tänapäevaseid õppemeetodeid teada tänapäevastest lähenemistest muuseumipedagoogikale, õppijatele, lõimimisele, koolide ja muuseumi arengutest, täiskasvanutega süvitsi tegelemisest. Praktiliste õppe juures on välja toodud praktika eelistamist teooriale, kogemusõpet metoodilise toega, erijuhtumite käsitlemist (*case study*), töökogemuste jagamist erivajadustega lastega. Õppimise võimalust nähakse nii koostöös teiste muuseumidega ja teistelt muuseumidelt kui ka „Kolleegilt kolleegile“ vormis. Koostööd õppimiseks soovitakse teha nii üliõpilastega kui õpetajate – pikaajaliste muuseumisõpradega. Ollakse huvitatud regulaarse täiendõppe võimalustest ja lühematest täiendkoolitustest, sest muuseumi igapäevatöö on küllalt intensiivne ja enesetäienduseks napib ajaressurssi.

Koolitusvajadus on alati olemas.(...) tegelikult muuseumid ja muuseumipedagoogika arenevad kiiresti, aga ka koolid ja koolide võimalused arenevad hästi kiiresti (...). Aga see igapäevatöö võib olla hoiab meid nii enda majas kinni. (M5I)

Muuseumihariduse 24 EAP võimalikku valikmoodulit Tartu Ülikooli tasemekoolituses nähakse võimalusena teha enesetäiendamiseks vajaduspõhiseid valikuid lisaks juba üksikutele ülikooli õppekavas olemasolevatele muuseumiõpet toetavatele ainetele. Valikmooduli lisaväärtuseks võiks olla koosõppimine erinevate teaduskondade ja valdkondade inimestega: õpetajad, koolijuhid, huvijuhid, teaduskeskuste haridustöötajad, mille lisaväärtus oleks haridusalaste võrgustike moodustumine õpingute ja tihenemine praktikumide protsessis.

Et tegelikult õpetajaks õppival inimesel, kui tal puudub kogemus muuseumis haridusprogrammis käimisest või töötoast, et ta isegi, ma arvan, ei pruugi kunagi valida muuseumiskäiku sellepärast, et tal (endal) puudub see kogemus ja ta ei tea, mida see annab. (M5I)

Muuseumipedagoogide (MHT) hoiakud

Intervjuudest selgus, et muuseumipedagoogid on avaravaatelised ja enesearengulise hoiakuga inimesed.

Muuseumiõpetajad on suhteliselt avatud inimesed, nad on valmis proovima, alati tegutsema uute sihtgruppidega. (M5I)
Ma arvan, et muuseumide puhul on ja jääbki nii, et renessansi aja inimesed olemegi ja väga palju asju peame tegema. (M2E)

Muuseumi haridustöö tegijad olid muuseumiskäimise juhendiga (Lisa 6) põhimõtteliselt täiesti päri. Juhiti tähelepanu mõnedele keelelistele täpsustamisvajadustele. Tehti ettepanek jätta välja soovitus, et riigihanke broneerimissüsteemis oleks lisaks tunni tellinud õpetaja kontaktandmetele ka aeg, millal õpetajale on sobiv tagasi helistada, sest leiti, et selle lisamine ja vastavalt sellele võimalik dokumendimuutus poleks otseselt vajalik.

Arutelu: Muuseumipedagoogide (MHT) teadmised ja oskused

MHTd teadvustavad ja täidavad oma mitmekesiseid tööülesandeid muuseumiteadmuse vahendamisel erinevatele sihtrühmadele. Nii nagu on viidatud (Glaser & Zenetou, 2004; Munley & Roberts, 2006), kuulub muuseumipedagoogi ametioskuste juurde oma muuseumi ainevaldkonna tundmine, ekspositsioonikeskkonna võimaluste loov kasutamine aktiivõppeks kõigi muuseumi sihtrühmadega ja koostööoskused. Kuigi muuseumipedagoogid peavad olema pädevad nii laste, noorte, täiskasvanute ja eakate elukestva õppimise toetamisel (Glaser & Zenetou, 2004; Munley & Roberts, 2006) ja on välja toodud hariduslik töö kõigi elukestva õppe sihtrühmadega, iseloomustab käesolevaid andmeid analüüsides MHT hõivatus kasutada muuseumiteadmust ja loovtegevusi lõimivalt eelkõige formaalhariduslikust õppekavast lähtuvate haridusprogrammide pakkumiseks. See on vaieldamatult üks muuseumi võimekus ja oluline haridustöö osa (Talboys, 2011). Kuigi tuuakse välja haridusprogrammide erinevus

erinevates muuseumides vastavalt muuseumi spetsiifilikele ja sellest tulenevale „oma näole“, tõuseb esile juhindumine pigem formaalhariduslikust õppekavast kui muuseumide enda üldisemast „kultuurilise õppekava“ (*cultural curriculum*) agendast (Black, 2005).

Sellegipoolest tuleb esile MHT püüdlus luua muuseumis erinevatele sihtrühmadele õppijakeskset keskkonda, mis iseloomustab innovaatilisi, avatud õpikeskkondi (Hannafin, Land & Oliver 1999). Nii nagu muuseumides ollakse üldiselt edukamad 7-11 aastaste sihtrühma kaasamisega (Glaser & Zenetou, 2004, Munley & Roberts, 2006), avaldub see ka käesolevas andmestikus. Teiste sihtrühmadega pädevamaks tegelemiseks on välja toodud vajadust andragoogilise ja eelkoolipedagoogilise ning aktiivõppemethodika täienduskoolituste vastu. Samuti on suur vajadus eripedagoogiliste teadmiste- oskuste täiendamise järgi, kuna erivajadusega õppijaid on aina rohkem. Õpivormidena on eelistatud lühemad, praktilised koolitused kogemusõppe, „kolleegilt kolleegile“ vormis. Samas tunnetatakse vajadust süsteemse muuseumipedagoogilise (museoloogilise-pedagoogilise) tasemõppe järgi, sarnaselt õpetajakoolitusega, kus eelistatakse õppida koos erinevate haridusvalkonnade esindajatega, mis aitaks kaasa muuseumipedagoogilise mõtte levikukule ja inimestevahelise koostöö tekkimisele. Siin osas väljendub MHT koostöotahe ja valmisolek loomaks võrgustikke, mis on õpetajate ülesanne üldiselt (Kutsestandard) ning järjekindlat tutvustad muuseumi hariduslikke väärtusi, levitades jätkuvalt Dewey progressiivse hariduse ideed (Munley & Roberts, 2006). MHTd on oma muuseumipedagoogilises valdkonnas pädevad, neile on iseloomulik avatud ja õppijakeskne suhtumine. MHT enesearenguline hoiak väljendub vajaduses ja valmisolekus enesetäiendamiseks, koostööks ning koostöövõrgustike loomiseks.

MHTd avaravaatelisus, oskused muuseumikeskkonda kasutada enesearenguline hoiak, orienteeritus koostööle, võimekus töötada erinevate sihtrühmadega ja luua muuseumitunde vastavalt formaalhariduslikele õppekavadele on soodustavaks teguriks.

Ühe Tartu põhikooli õpetajate muuseumipedagoogilised teadmised

Vajadust saada rohkem teada õppeainete lõimimise võimaluste kohta erinevates avatud õpikeskkondades vastas jaatavalt 40% (12) ja mõningal määral soovis seda 47% (14) ning pigem mitte 13% (4) vastanuist. Teadmaks rohkem õpivõimaluste kohta erinevates muuseumides vastas jaatavalt 36% (11), mõningal määral 50% (15) ja pigem mitte 7% (2) ja üldse mitte samuti 7% (2) vastanuist.

Muuseumipedagoogika sisu ja metoodika kohta soovis teavet 13% (N4), mõningal määral 50% (N15), pigem mitte 27% (8) ja üldse mitte 10% (3) vastanuist.

Muuseumi õppekäikude eel- ja järeltegevuste planeerimise kohta soovisid teavet 20% (6), mõningal määral 53% (16), pigem mitte 20% (6) ja üldse mitte 7% (2) vastanuist. Muuseumipedagoogika alaste materjalide kohta soovisid lisalugemist 10% (3), mõningal määral 40% (12), pigem mitte 40% (12) ja üldse mitte 10% (3) vastanuist.

Tartu linna õpetajate muuseumipedagoogilised teadmised

Vajadust avatud õpikeskkondades lõimiva õpetamise täiendkoolituse järele, mis sisaldab teooriat (metoodika ja didaktika) ning praktilist õpet avatud õpikeskkondades Tartu muuseumide baasil tunnevad pooled 51% (25) vastanuist. Vajadust sellise täiendkoolituse järgi ei tunne 35% (17) ja ei oska midagi kindlamat öelda ega küsimusele vastata 14% (7) õpetajatest.

Vastustest avatud küsimusele, kommenteerimaks vajadust avatud õpikeskkondades lõimiva õpetamise täiendkoolituse järele, saab välja tuua õpetajate kogemused muuseumiõppega ja seniste koolitustega. Õpetajad tõid välja, et muuseumikeskkond on neile eripärane ja tundmatu keskkond, mille võimalustega nad väga kursis ei ole. Õpetajatel on soov saada ülevaadet muuseumikeskkondadest ja (Tartu) muuseumides sisalduvatest võimalustest.

Ei tunne sellist vajadust, pigem tunnen vajadust paremast ülevaatest - mis on vastavates keskkondades olemas ja mis on nende eksponaatide taust? Seda eelkõige sellepärast, et minu meelest ei piira õpetajat avatud keskkonnas mitte mingi metoodiline või didaktiline puudujääk, vaid pigem see, et keskkond pole nii tuttav, kui ta seda on kohalikele giididele või haridustöötajatele – siit ka teine mõte, kui on olemas vastavas keskkonnas ka haridustöötaja, siis tegelikult peaks võimalusel just tema kas õppetööd läbi viima või vähemalt seda toetama. (ID17)

Õpetajad tõid välja, et muuseumiõpe võiks olla rohkem praktiline ning erinevaid aktiivõppemeetodeid kasutav.

Mul oleks huvi, kui muuseumitunnid oleksid vähem töölehepõhised ja kaasaksid õpilasi aruteludesse jms. (ID31)

Praktiline läbimäng võimaldab lõimingupõhist tundi paremini hoomata. (ID61)

Samuti oli õpetajatele oluline, et praktilisi koolitusi koolis viiksid läbi töötavad praktikud.

Sõltub koolitusest, üritan hoiduda väga teoreetilistest koolitustest, mida viivad läbi inimesed, kes ise pole reaalselt koolis töötanud. (ID12)

Ühe teemana tõid õpetajad ka välja, et võiks olla süstemaatiline lähenemine ning õppekavaga seoste loomine.

Mõnikord juhtub, et need käigud jäävad eraldiseisvaks toredaks ürituseks, aga justkui ei saa/oska sinna suuremat pilti või õpetlikkust juurde siduda. (ID13)

Õpetajate jaoks olu oluline ka lõimiva materjali olemasolu.

Tunnen vajadust lõimiva materjali järele!!!! (ID48)

Lõimitud õpe on meil alles lapsekingades, õpetajad leiutavad ise koostöövõimalusi, hea oleks vastav täiendkoolitus. (ID58)

3.1.2. Õpetajate ja üliõpilaste oskused muuseumiõpet kasutada

Ühe Tartu põhikooli õpetajate oskused muuseumiõpet kasutada. Küsimusele oma oskuste kohta kasutamaks loovalt erinevate õpikeskkondade võimalusi õppekavast tulenevate õpieesmärkide saavutamiseks, olid enda oskustes kindlad 6 (20%) ja mõningal määral kindlad 23 (77%) vastanuist, üldse mitte 1 vastaja (3%).

Teadmiste-oskuste täiendamise vajadust õppeainete lõimimise kohta erinevates avatud õpikeskkondades tundis 40% (12) ja mõningal määral soovis 47% (14) ning pigem mitte 13% (4) vastanuist. Muuseumipedagoogika sisu ja metoodika kohta soovis teavet 13% (4), mõningal määral 50% (15), pigem mitte 27% (8) ja üldse mitte 10% (3) vastanuist.

Ilmnes, et alustavatel õpetajatel on vähene kogemus muuseumiõppe kasutamiseks.

Ei ole seda ise väga teinud, vajaks koolitust. (ID62)

Paljud õpetajad hindasid oma oskusi ja kogemusi muuseumiõppe osas piisavaks.

Olen kogemustega õpetaja, lõimitud õpet rakendan igapäevaselt, ei vaja koolitamist. Muuseumitundides ja programmides olen osalenud lastega aastaid. Tean muuseumi hästi. Jälgin infot, mida uut pakutakse. Isegi vanemaid olen muuseumisse viinud. (ID38)

Arutelu: Õpetajate oskused muuseumiõpet ja lõimimist kasutada

Praktiliselt pooled vastanud õpetajatest tunnevad vajadust rohkemal või vähemal määral enda teadmisi ja oskusi täiendada ning saada lisateavet avatud õpikeskkondades sh muuseumikeskkonnas õpetamise võimaluste kohta. Oma muuseumipedagoogilisi oskusi vaagides tuuakse välja (Tran & King, 2007) (Joonis 1) mudelis väljatoodud muuseumipedagoogiliste osateadmiste puudumist või täiendamise vajadust. Seoses muuseumi keskkonna ja sisuga: (muuseumi) keskkond on võõras, puudub teave seal leiduvate esemete ja muuseumi sisu kohta laiemalt. Seoses pedagoogilise osateadmisega seoses tuuakse välja, et eel- ja järeltegevusi (mudelis: valik ja motivatsioon pedagooglise teadmise osana) oleks parem teha, kui oleks keskkonnaga ja muuseumitunni sisuga rohkem tuttav. Usaldatakse MHT ja tema tunni läbiviimist (mudelis: jutt, sõnum), kes valdab teemat, tunneb keskkonda ja on muuseumipedagoogiliselt pädev (mudelis: pedagoogiline osateadmine).

Lõiminguoskuste osas jaguneb vastajaskond enam- vähem pooleks: pooled vajaksid lõimimisalaste teadmiste- oskuste täiendamist, pooled mitte. Osad õpetajad kasutavad lõimimist oma töös pidevalt, algajad õpetajad tunnevad ennast ebakindlalt ja vajavad täiendavaid juhendmaterjale. Täiendkoolituste osas soovitakse eelkõige süsteemseid, õppekavaga haakuvaid koolitusi (kooli)praktikutelt, mis sisaldaksid aktiivõppe meetodeid. Seega on muuseumipedagoogiliste täiendavate teadmiste-oskuste vajadus eelkõige (formaalharidusliku) õppekava täitmise põhine, õppijate vajadusi, NÕKi käsituses, on otseselt välja toodud vaid ühel korral, eel- ja järeltegevuste osas.

Vastajatest eristub pikaajne muuseumikasutajast õpetaja, kes on kaasanud ka lapsevanemad, ehk kelle tegevus on täiel määral vastab õpetaja kutsestandardis (Õpetaja kutsestandard) koostöö osas väljatoodule.

Pooled vastanud õpetajad tunnevad vajadust õppekavast lähtuvalt oma muuseumipedagoogilised teadmiste ning oskuste täiendamise kohta süsteemses ja praktilises vormis. Vähemal määral vajatakse lisatuge ja juhendeid lõimimise osas. Õppija jaoks õppekava terviklikkuse saavutamist lõimingute kontekstis (Kuusk, 2010) otseselt välja ei tooda. Õpetajate oskused muuseumiõpet kasutada on kogunud õpetajate puhul nii soodustavate ja kui takistavateks teguriteks, olenevalt õpetaja ettevalmistusest ja kogemustest.

Üliõpilaste muuseumipedagoogika alased teadmised ja oskused

1) Üldhariduskooli-aegsed kogemused avatud õpikeskkonnas õppimisega

Üldhariduse omandamise koha suhtes olid valimis esindatud nii maal (11), väikelinnas (13) kui Eesti suuremates linnades Tallinnas, Tartus, Narvas või Pärnus (12) õppinud üliõpilased. Üliõpilaste põhikooli ja gümnaasiumi õpingute ajal olid kasutatud enim avatud õpikeskkondades õppimiseks väljaspool koolimaja looduskeskkonda (27), muuseumi (24), linnaruumi (18), raamatukogu (11). Avatud õppekeskkonna mittekasutamist oma üldhariduslike õpingute ajal oli märgitud 7 korral. Oma kooliaegseid avatud õpikeskkonna kogemusi meenutavad üliõpilased (26 vastust, vastuseta 3) valdavalt positiivselt või neutraalselt. Meenutatud on enim loodusainetega seotud tegevusi, keskkonnahariduslike õppekäike, samuti ja kultuuriloolisi matku lähiümbrusesse ja väljasõite Eesti piires. Meenutatakse natuurist maalimist nii linnas kui metsas. Kehalise kasvatuses osas on kahel korral välja toodud lõimimist.

Orienteerumine rühmades, erinevates punktides erinevad tegevused ja kaardi jäädvustamine Endoma äpiga (ID5). Orienteerumine kehalise kasvatus tunnis linnaruumis, vastates kontrollpunktides kohaga seotud küsimustele (ID76).

Lõimingud matemaatikas ja bioloogia.

Ülesanne oli linnapargi ümberkujundamise plaan luua, arvutada selle maksumus, mõõtmed, joonised jne. Siis pidime uurima samblikke, puulehti jm samas pargis ja kui on siis ka loomi (ID53).

Meenutati kommet ilusa kevadilmaga lähiümbruse võimalusi.. *Koolimaja juures oli kohe suur koolipark, kus sai palju uudistada ja õppida. Lõpuks ehitati ka õuesõppeklass (ID88).*

On ka meenutusi, mis on mõne erandlikuma olukorra pärast meelde jäänud.

Ma ei mäleta, mis teemaga me täpsemalt tegelesime, aga meenub, kuidas poisid luubi abil muru põlema panid (ID13).

Välja on toodud erinevatel põhjustel erksaid ja unustamatuid mälestusi.

Üks eredaim mälestus on Palamuse, kool-muuseumi külastamisest. Samas see polnud otseselt aineõppega seotud (ID34). Väga harva, kui õpetaja viis meid muuseumisse. Ma mäletan, et õppisime Kreeka kunstnikke ning teisi inimesi sealt. Need kujud, kui targad ja huvitavad kreeklased olid, on mul siia maani meeles (ID77).

2) Üliõpilaste kogemused oma ülikooliõpingute ajal avatud õpikeskkonna kasutamisest õppetöös

Ülikooliõpingute ajal on avatud õpikeskkonna kasutamist toodud välja mitmesugustes ainetes. Loodusainetest on mainitud loodusõpetus, loodusõpetuse välipraktika, geograafia, loodusainete välipraktika, bioloogia. Veel on välja toodud Eesti kultuuriajalugu, Eesti kultuurilugu, Eesti kultuuriloo aine FLAJ.03.021, ajalugu, kunst, kunstiõpetus, kunstiajalugu, kehaline kasvatus, õppe kavandamine.

Ühel korral on välja toodud ained: koolieelne didaktika, lõiming põhikoolis, üldpädevused ja läbivad teemad, õpetamine koolivälises keskkonnas, õues orienteerumine, pedagoogiline praktika, vaatluspraktika (koolides, sotsiaalasutustes), õpetamise alused loodus- ja reaalained, füüsika, astronoomia, materjalide keemia, soojusõpetus, metsandusega seotud ained, aktiivõppe meetodid, muusikaajalugu, perekonnaõpetus, usuõpetus, informaatika, kommunikatsiooni juhtimine, simulatsioonimäng.

Avatud õpikeskkondades õppimist oma ülikooli õpingute ajal ei ole kogunud kaheksa ja veel ei ole kogunud neli üliõpilast.

3) Üliõpilaste kogemused praktika käigus avatud õppekeskkonna õppes ja enda rollist õppetegevuses

Praktikal, mis toimus 20 korral Tartus ja 19 korral mujal Eestis, oli küsitluse ajaks käinud 29 üliõpilast (36), praktikakogemust polnud veel 7 respondendil. Praktika käigus puutusid avatud õpikeskkonnas õpetamisega kokku 14 üliõpilast, mittekokkupuutumist märkis 15 vastajat. Kui arvata sellest maha 7 mitte veel praktikal käinute vastused, siis jääb oma praktika käigus avatud õpikeskkondadega mittekokkupuutumise tulemuseks 8.

Oma rolli ja ülesandeid praktika jooksul avatud õpikeskkonnas toimunud õppetegevuse käigus on enim nimetatud vaatlemist, kuna tegemist on olnudki vaatluspraktikaga. Näitena on toodud inglise keele tunni vaatlemist Miina Härma Gümnaasiumi kooli juures asuvas pargis Tartus. Samuti on märgitud saatjaks olemist looduskoolis läbiviidavas õppetöös, õpetaja abistamist õpilastele lisaselgituste andmisel ja õppemängude läbiviimisel, abiõpetajana tegutsemist laste õuetundides, koos õpetajaga õpilaste ohutuse tagamine ja üldise korra hoidmist

Keskkondadena, kus on vaadeldud mõnda õpilastega läbiviidavat õppetegevust on välja toodud enim looduskeskkonda, linnakeskkonda ja muuseumeid, keskkonnahariduse keskusi, raamatukogu. Eraldi on välja toodud Tartu Hansa kooli avatud klassiruumid. On näide õues õppimisest lihtsalt olude sunnil, mitte eesmärgipäraselt.

Käisin praktikal kevadel, mil koolimajas oli kõrge temperatuuri tõttu keeruline olla ning selle tõttu otsustas õpetaja tunni õues läbi viia. Õpilased lahendasid töövihikutest ülesandeid (ID13).

Ise on üliõpilased tunni avatud õpikeskkonnas läbi viinud looduskeskkonnas, linnakeskkonnas, muuseumis, keskkonnahariduskeskuses ja raamatukogus. Eraldi on välja toodud keskkond Vanemuise teatri ruumides, kus koostöiselt läbiviidud õppepäevast olid vaimustunud nii õpilased kui rahul juhendajad. Ühel korral on nimetatud muuseumi keskkonnana Lennundusmuuseumit, kus üliõpilane on ise tunni läbi viinud.

Seoses avatud õpikeskkondades õppimisega, väljendati oma vähest kokkupuudet õpikeskkonna mõistega ja teema mittekõnetavust:

Kuna õpin loodusaine (keemia)õpetajaks, siis muuseumipedagoogika ei kõneta mind eriti. (ID27)

Olen vähe kuulnud sellest mõistest. (ID28)

Väljendati avatud õpikeskkondades õpetamise ja õppimise aine vajalikkust, selle tähtsust ja võimalikku mõju õpilaste positiivse koolikogemuse kujunemisel:

See teema on väga oluline. Lapsed veedavad suurema aja klassiruumis ning nad

vajavad midagi huvitavamalt kui klassitahvel. Ma usun, et kui avatud õpikeskkondasid kasutatakse rohkem, võiks ka õpilaste üldmulje koolist muutuda positiivsemaks. (ID77)

Arutelu: üliõpilaste muuseumipedagoogika alased teadmised ja oskused

Arvestades seda, et tulevased õpetajad ja haridustöötajad toovad kaasa oma eelnevate (õpi)kogemuste pagasi, mis mõjutab personaalse kontekstina – teadmiste, oskuste ja uskumustena (Falk & Dierking, 2000) nende valikuid ja tegutsemist tulevases ametis omakorda oma õppijate eelteadmiste ja motivatsiooni toetajatena, on oluline teadvustada üliõpilaste varasemaid kogemusi avatud õpikeskkondadest nii üldhariduskooli kui ülikooliõpingute ajal. Selles uurimuses vastanud haridusteaduste instituudi üliõpilaste vastuste puhul võib öelda, et oma üldhariduskoolides saadud kogemused avatud õpikeskkondades õppimisest nii maal kui linnades on üldiseselt suhteliselt sarnased.

Ülikooliõpingute ajal ja koolipraktikal olles on enamik üliõpilasi (va esmakursuslased) avatud keskkondades õppega kokku puutunud mitmesugustes ainetes - kas siis õppijana osaledes, praktikandina vaadeldes või abiõpetajaks olles. Vähem on olnud võimalusi praktika ajal võimalusi haridustegevusi ise läbi viia. Avatud õpikeskkonna ja/või muuseumipedagoogika alane võimalik ainekava õpetajakoolituses on leidnud üliõpilaste poolt nii pooldavaid kui kahtlevaid hinnanguid. Pooldajad näevad võimalusi tulevaste õpetajate kogemuslikuks õppeks, nähes selles edaspidi võimalust toetada õpilastele vaheldusrikkamat ja motiveeritumat õppimist, mis iseloomustab avarapilgulise professionaali/õpetaja hoiakut (Hoyle, 1974, 2008; Sirka jt, 2017). Kahtlejaid ei mõista päris täpselt avatud õpikeskkonna olemust, samuti ei kõneta muuseumipedagoogika seoses oma ainega (keemia, inglise keel), mis annab märku pigem kitsama vaatega, ainekesksest õpetajast (Hoyle, 1974, 2008; Sirka jt 2017).

See, kui üliõpilasel on olnud sisukaid ja positiivseid õpikogemusi avatud keskkonnas õppimisega nii enda kooliajal kui ülikoolis õppimise vältel, kujundab tema enda edasist tegevust ja on seega soodustavaks teguriks. Juhul kui avatud keskkondades õpikogemused on vähesed või vähemõttesatud, on takistavaks teguriks tema edasises õpetajatöös avatud õpikeskkondade kasutamisevõimaluste leidmisel.

3.1.3. Üliõpilaste ja õpetajate hoiakud muuseumiõppe suhtes

Teadsaamiseks üldist hoiakut muuseumi suhtes, kasutati üliõpilaste küsitluses kolme omadussõna meetodit (Tal & Steiner 2006, viidatud Winstanley, 2013), kus üliõpilased nimetasid kolme esimesena seoses muuseumiga meeldetulnud omadussõna.

A word cloud of Estonian adjectives. The most prominent words are 'huvitav' (interesting) and 'teadmisterohke' (knowledge-rich). Other visible words include 'sõbralik' (friendly), 'interaktiivne' (interactive), 'vaikne' (quiet), 'avastuslik' (discovery-oriented), 'igave' (lasting), 'bahuvitav' (amusing), 'elamuslik' (experiential), 'kaasahaarav' (engaging), 'arusaamatu' (unintelligible), 'lõbus' (fun), and 'tüütu' (boring).

Joonis 4. Üliõpilaste muuseumit iseloomustavad omadussõnad (kolme omadussõna meetod, Tal & Steiner, 2006)

Üliõpilaste hoiak avatud õpikeskkondade kasutamiseks formaalõppes

Avatud õpikeskkondade kasutamise mittepooldajaid küsitlusele vastajate hulgas ei leidunud. Neutraalne oli 1 vastaja, pooldavalt suhtusid 16 ja väga pooldavalt 19 üliõpilast. Avatud õpikeskkondade kasutamiseks formaalõppes pooldamise põhjendused jagunesid kaheksasse kategooriasse. Üliõpilased tõid välja, et üheks põhjuseks, miks kasutada avatud õpikeskkondi formaalõppes, on vaheldus ja vaheldus ja vaheldusrikkus, mis toetab huvi ja motivatsiooni, loob põnevust ja haarab tähelepanu.

*Vaheldust on vaja, teistsugune keskkond ergutab mõtlema. (ID29)
Keskkondade varieerimine ja mitmekesisus muudab õppimise laste jaoks põnevamaks ja nad on rohkem motiveeritud. ID55*

Ühe kategooriana ilmnemise üliõpilaste vastustest veel seosed õppeainete ja reaalse elu vahel, arusaamise suurendamine, elukestva õppe mõistmine.

*Õppides avatud õpikeskkondades, mõistavad õpilased ehk rohkem ka seda, et õppimine ei toimu vaid klassiruumis, vaid seda saab teha kõikjal. (ID13)
Tavapärasusest välja astumine (päev otsa, tund tunnil, koolipingis istumisest) ja keskkonna kasutamine õppimisel aitab palju rohkem kaasa asjade seostamisele ning õppeprotsessile. (ID86)*

Ühe põhjusena, miks avatud õpikeskkondi võiks kasutada formaalõppes, tõid tudengid välja isiksusliku arengu ja sotsiaalsete väärtuste toetamise.

Oskuslikul kavandamisel on võimalik selliste tundide raames anda suurt lisaväärtust erinevate keskkondade kasutamisega, mis aitavad paremini siduda õpet igapäevaeluga, tekitada uudishimu, parandada omavahelist koostööd jne. (ID62)

Samuti ilmses tudengite vastustest, et avatud õpikeskkondade kasutamine formaalõppes võimaldab väljuda rutiinist ja mugavusstoonist ning vabadust kasutada keskkonnast tulenevaid võimalusi, avardada silmaringi ning toetada üldist haritust. Avatud õpikeskkondade kasutamine formaalõppes vajab üliõpilaste meelest ka tasakaalustatust ja põhjendatust ning ettevalmistatust.

Igasugune liikumine klassiruumist välja on õpilastele hästi motiveeriv. Kuid, see peab olema põhjendatud, peab olema huvitav ning koos selgitustega. (ID76).

Üliõpilaste oskused kasutamaks avatud õpikeskkondi oma tulevases õpetajatöös ja hoiakud koostöö ning teadmiste täiendamise suhtes

Hinnates oma oskusi avatud õpikeskkondade kasutamisel oma õpetajatöös tundsid ennast mõningal määral ettevalmistunud olevat pea pooled vastanud üliõpilastest (17) 47,2%, mittepiisavaks hindasid oma ettevalmistust (8) 22,2%. Piisavalt ettevalmistunud kasutamaks avatud õpikeskkondi õppetöös oli (7) 19,4%, ei osanud öelda (3) 8,3%. Vaid (1) 2,8% üliõpilane tundis ennast olevat hästi ettevalmistunud. Üliõpilased tõid välja õpitegevused ja ülesanded, mis aitaksid kaasa nende avatud õpikeskkondades õpetamise oskuste arendamisele. Nendeks olid lõimiva, aktiivõppemeetodid kasutava tunni tegevuskava väljatöötamine (33) 91,7%, tunni läbiviimise analüüsimine (31) 86,1%, tundides osalemine (30) 83,3%, tundide vaatluste ja osalemise reflekteerimine (29) 80,6%, tunni iseseisev läbiviimine (28) 77,8%, tundide vaatlemine (26) 72,2% ning muu (7) 12,8%.

Õpetajate hoiakud muuseumiõppe suhtes

Ühe Tartu põhikooli õpetajate hoiakud muuseumiõppe suhtes

Küsimusele, kas üldse või mispärast võiks muuseumiõppe olla õpilastele kasulik, jagunesid vastused nelja peamise kategooria vahel, mis valdavalt on pooldavad:

- 1) Teistsugune keskkond – vaheldus koolikeskkonnale, erinevad muuseumid ja eksponaadid; näitlikustamine, teine õpetaja, suurem motivatsioon, uus informatsioon;
- 2) Erinevad meetodikad, õppimine ja teadmiste kinnistamine erineval viisil, toetab õppekava ja lõiminguid;
- 3) Kultuuriloolise väärtustamine, ülekanndmine ja seoste loomine tänapäevase eluga, silmaringi laiendamine;

4) Ei ole teadvustanud, et oleks kasulik.

informatiivne
vaikne
põnev
huvitav
igavvana
hariv
ajalooline

Joonis 5. Ühe Tartu põhikooli muuseumit iseloomustavad omadussõnad (kolme omadussõna meetod, Winstanley, 2013)

Tartu linna üldhariduskoolide õpetajate hoiakud muuseumiõppe suhtes

Kuna ühe Tartu põhikooli õpetajaid ja üliõpilasi küsitledes (sh kolme omadussõna meetodiga, Joonis 4 ja Joonis 5) saavutati uurija arvates juba piisav andmeküllasus muuseumi ja muuseumiõppe suhtes ning muuseumikülastuse juhendit tagasisidestades oli ilmnenu õpetajate suhtumise olulisus, siis keskenduti Tartu koolide õpetajaid küsitledes õpetajate hoiakute väljaselgitamisele.

Õpetajate vastustest ilmes, et nad ootavad muuseumiõppelt eelkõige oma ainevaldkonna kesksust.

Rohkem võimalusi riikliku ainekava täiustamiseks. Ainekava väliste ja õpilaste silmaringi rikastavate tegevustega ei ole probleeme, aga just selliseid, mis aitaks kaasa ainekava läbiviimist. (ID53)

Õpetajad tõid välja erinevaid viise, kuidas muuseumi haridusteenust saab kasutada.

Tavaliselt tellin õppekavaga sobiva programmi, mida viib läbi muuseumitöötaja või projektijuht. (ID27)

Uuringus osalenud õpetajate vastustest tuli välja, et nad on avatud uutele teadmistele, ideedele ja kogemustele.

Eesmärk oleks koguda inspireerivaid ideid ja koguda uusi kogemusi, mida rakendada igapäevatoös. (ID21)

Oleneb, milles see seisneb. Minu senine kogemus ütleb, et paljud õpetajad sooviksid rohkem lõimuda, kuid see on keerukas õppekavade tõttu, mis ajaluliselt (aastate ja teemade lõikes) kokku ei jookse. Samas kui kooolitus pakub uusi, huvitavaid lähenemisi või seni harjumatuud kooslusi ainete näol, siis miks mitte. (ID4)

Arutelu: üliõpilaste ja õpetajate hoiakute võrdlus

Avatud õpikeskkondade kasutamise suhtes õppetöök on üliõpilaste hoiak täiesti pooldav kogu valimi lõikes. Põhjendustena, miks avatud õpikeskkonnas õppimine võiks olla õppijaile kasulik on välja toodud teistsuguse keskkonna vaheldusrikkust, mis ergutab mõtlema ja lisab motivatsiooni, elutegelikkuse kogemist, mis toetab seoste loomist erinevate ainet vahel ja meeldejätmist, mis on kooskõlas kontekstuaalse õppimise mudelis (Falk & Dierking, 2000, Joonis 2) väljatooduga. Leitakse, et klassist väljas õppimisega saab toetada õpilaste sotsiaalset suhtlemist, laiendada silmaringi ja harjutada mugavustsoonist väljumist ning määramatusega toimetulekut. Seega, avatud õpikeskkonnas õppimise väljatoodud eelistena on nimetatud 21. sajandi oskuste (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014) omandamise toetamist ning kontekstuaalse õppimise mudeli (Falk & Dierking, 2000) personaalse ja sotsiaalse dimensiooni toimimist. Tuuakse ka esile õpetaja valik, roll ja vastutus õppekäigu läbimõtlemlisel, põhjendamisel, läbiviimisel ja õppija selgituste jagamisel selleks, et õppekäik oleks hästi ettevalmistatud (Talboys, 2016) ja õnnestuks. Valdav osa üliõpilasi leiavad, et parim viis avatud õpikeskkonnas õppetöö läbiviimise metoodika või muuseumipedagoogiliste ning lõimimisoskuste omandamiseks on lõimiva, aktiivõppemeetodid kasutava tunni tegevuskava väljatöötamine ja tunni läbiviimise analüüsimine. Veidi vähem tõhusaks peetakse tunni iseseisvat läbiviimist, tundides osalemist, tunni vaatluse ja osalusvaatluse reflekteerimist. Ainult vaatlust peetakse kõige vähem efektiivseks. Üliõpilaste oma tulevaseks tööks vajalike oskuste omandamise eelistused kinnitavad kogemusõppe tõhusust, kus luuakse tähendusi nelja õppimisega seotud protsessiga: kogemine, reflekteerimine, mõtlemine ja tegutsemine (Hohenstein & Moussouri, 2018). Võib eeldada, et kui üliõpilased on ise tunnetanud ning teadvustanud kogemusõppe toimimist ja selle kõiki olulisi komponente enda õpingute ajal, siis tõenäoliselt väärustavad ja rakendavad nad sarnast õppimist ka oma õpetajatöös.

Seega võib väita, et kuigi üliõpilaste oskused vajavad veel täiendamist, on üliõpilased on koostöövalmiduse, lõimimise ja üldpädevuste arendamise näitajatele vastavalt orienteeritud nüüdisaegsele õpikäsitusele, kuid samavõrra on esil ka ainekeskus, mis võib osutada mitte otseselt takistavaks, kuid piiravaks teguriks. Üliõpilased kui avatud õpikeskkonna kasutamise suhtes avatud hoiakuga, nähes õpivõimalusi koolimajast väljaspool, mis on muuseumiõppe soodustavaks teguriks.

Ühe Tartu põhikooli õpetajate hoiakud muuseumiõppe suhtes küsitlustulemuste järgi olid valdavalt positiivsed. Üliõpilastega sarnaselt on välja toodud kasulikuna õppimist teistsugustes keskkondades, mis on vaheldus koolikeskkonnale sh oma õpetajatele, saab

kasutada eksponaate näitlikustamiseks ja uue teabe omandamiseks. Tuuakse välja erinevate meetodikate ja teadmiste kinnistamise viiside kasutamine, õppekava ja lõimingute toetus, võimalused ülekandeks ja seoste loomiseks tänapäevase eluga mis vastab NÕKi rakendamise põhimõtetele. Õpetajad väärtustavad muuseumiõppes, silmaringi laiendamist ja kultuuriloo väärtustamist mis on osaks eneseaktualiseerimisele (Richardson, 1997, Hooper-Greenhill, 2004; Vaino, 2019) ja elukestva õppele laiemas plaanis ning viitab ühtlasi ka muuseumi enda kultuurilise õppekava (Clarke, 1999e) toimimisele ning selle kasutamisele, lisaks formaalharidusliku õppekava eesmärkide täitmisele.

Tartu õpetajate küsitlus hoiakute osas täiesti uut teavet ei lisanud. Küll aga töid vastused avatud küsimustele selgemini esile kolm teemat: õppekava täitmisele keskendumine, muuseumitunni tellimise teenusele orienteeritus - mis otseselt ei ole ei takistavaks ega soodustavaks teguriks ning avatus uute, inspireerivate õpimeetodite tundmaõppimiseks ja õppevormide kasutamiseks igapäevatöö rikastamiseks ka praktiliste koolituse kaudu - mis on soodustavaks teguriks muuseumiõppe kasutamisel.

Winstanley (2013) uurimuses kasutatud kolme omadussõna meetodil on nii maalt, väiksematest kui suurematest Eesti linnadest pärit üliõpilaste ja Tartu õpetajate hoiakud ja kogemused muuseumide suhtes, suhteliselt sarnased. Muuseumeid on peetud enamasti huvitavaks, avastuslikeks ja sõbralikeks paikadeks. Kordagi ei ole välja toonud muuseumiga seotud ebasõbralikkust, kuigi muuseumit on peetud nii igavaks kui tüütuks. Kusjuures üliõpilased, kui äsjased õpilased, on pea samavõrra välja toonud muuseumide ebahuvitavust ja huvitavust – järelikult saavad neil olla kogemused erinevatest muuseumidest, mille tase paraku, erinevatel põhjustel ja võimalik, et nii ekspositsioonikeskkonna ka MHT ettevalmistusega seonduvalt (Falk & Dierking, 2000, Tran & King, 2007) erinev. Õpetajate hinnangud on kõigi omadussõnade esinemissageduses üliõpilaste omadest madalamad, mis võimaldab järeldada, et üliõpilastel, kui hiljutised õpilastel on seoses muuseumiga rohkem emotsioone, mis on samuti õpiprotsessi oluline tegur (Falk & Dierking, 2000).

Sõbralikkuse ja turvalisuse tunnetamine on oluline eeltingimus õppimiseks. Niisamuti on õppimise juures olulised emotsioonid. Kuna õppijad ja õpetajad tunnetavad muuseumeid sõbralike paikadena, võib eeldada, et alus õppimiseks ja teadmiste omandamiseks personaalse kontekstis (Falk & Dierking, 2000) on loodud. Arenguruumi on näha õppimist toetavate ja tasakaalustavate emotsioonide osas. Kokkuvõttes pole kõik õppimise kontekstuaalsed kaheksa tegurit (Falk & Dierking, 2000) päris alati tasakaalus olnud, mis omakorda mõjutab kogemuse kaudu motivatsiooni ja uskumusi järgmisteks potentsiaalseteks käikudeks. Seega on

muuseumiõppe kasutamise soodustavaks teguriks tulevaste ja praeguste õpetajate enda positiivsed kogemused muuseumis õppimisest ja õpikogemuse tähenduslikkusest.

3.2. Muuseumiõppe sobitumine kooli õpikäsitusse ja koolikultuuri

3.2.1. Avatud õpikeskkondade kasutamine

2017/18. õa jooksul, kasutasid ühe Tartu põhikooli õpetajad (N 30) avatud õpikeskkondadena enim muuseumi 21,1 % (24), linnaruumi 20,2 % (23), looduskeskkonda 18,4% (21) ja raamatukogu. Vähem kasutati loodusharidus- ja teaduskeskusi, vastavalt 11,4 % (13) ja 10,5 % (12). Eelmisel, 2017/18. õa, kasutas 53% ühe Tartu põhikooli õpetajatest (16) muuseumikeskkonda õppimiseks 2-3 korral. Rohkem kasutas muuseumis õppimist üks õpetaja ja üldse mitte 4 ehk 13% vastanud õpetajatest.

3.2.2. Õpetajate roll õppeprotsessis, koostöö ja koostöisus, lõiming koolis ja muuseumis

Ühe Tartu põhikooli õpetajate koostöövalmidus

Skaalaküsimustele enda valmisoleku kohta teha koostööd sama aine(valdkonna) õpetajatega, kasutamaks avatud õpikeskkondi õppetööks, hinnati ennast 7-palli skaalal: puuduv, väga vähene, vähene, rahuldav, hea, väga hea, suurepärase. Keskmiseks tulemuseks oli 4,6 (vastused skaalal vahemikus 1 kuni 7). Enda valmisolekut teha koostööd teiste aine(valdkondade) õpetajatega, kasutamaks avatud õpikeskkondi lõimivalt, oli keskmine tulemus 4,0 (skaalal vahemikus 1 kuni 7). Enda valmisolekut jagamiseks isiklike, olemasolevaid kogemusi õppes avatud õpikeskkondades oma kolleegidega, oli keskmine tulemus 3,1 (skaalal vahemikus 1 kuni 6).

Ühe Tartu põhikooli õpetajad (N 66, 7-s ainesektsioonis) tagasisidestasid muuseumi õppepäeva järeltegevusena muuseumiskäimise juhendit (Lisa 7). Õpetajate tagasiside (Lisa 8) muuseumikäimise juhendile võib jagada 4 kategooriasse:

- 1) Keelelised ja vormilised (vältida „mina“- vormi) märkused;
- 2) Küsitavus juhendi vajalikkusest kogunud õpetajatele;
- 3) Soovitused mitmel puhul lisada erinevate õpetaja õppekäiguga seotud tegevuste juurde „vajadusel“ või „võimalusel“;
- 4) Sisulised ja korralduslikud täiendused ja küsimused koostöö ning lõimingu kohta koolikorralduslikus kontekstis.

Arutelu: Õpetajate arusaam koostööst

Ühe Tartu põhikooli õpetajate tagasisides (Lisa 8) staažikate õpetajate eneseteadlikkus ja autonoomivajadus õppekäikude läbiviimisel, mis avaldus muuseumikülastuse juhendis (Lisa 7) kirjeldatud koostööd puudutavatesse ning õpilastega eel- ja järeltegevuste juurde lisatud korduvate kommentaarides „vajadusel“ või „võimalusel“, sai määravaks edasisele uurimise käigule. Seepärast otsusati uurimisel keskenduda Tartu õpetajate küsitluses hoiakutele muuseumiõppe suhtes ja õppekäikude eel- ja järeltegevuste praktikale. Ehk siis uurida seda, kas ja kuidas õpetajad tegelikult eel- ja järeltegevusi kasutavad ning kuidas toimib kollegiaalne koostöö koolis.

Tartu õpetajate koostöö ja koostöisuse kogemused koolis, õppekäikude eel- ja järeltegevused

Küsitlusele vastanud valdav enamus (96%) Tartu üldhariduskooli õpetajatest kasutab väljaspool koolimaja õppimisel aineid lõimivaid õppekäike koos mõne teise õpetajaga. Sageli teevad seda 53% (24), vahel 25% (11), harva 18% (8), mitte kunagi 2% (1).

Oleme koostööna teiste õpetajatega välja töötanud oma metoodika (ID41).

Lõimivat õpet saan teha ise, tehes koostööd teiste aineõpetajatega, kui minnakse matkadele ja ekskursioonidele (ID4).

Õppekäikudel ei käi või pole võimalusi õppekäikudel käimiseks 10% (5) vastanud õpetajatest, õppekäikudega seotud eel- ja järeltegevusi teevad sageli 41% (20 õpetajat), vahel 29% (14), harva 20% (10).

Probleemiks on rohkem õppekäigule minek, mis nõuab palju koordineerimist, kolleegidega arvestamist, praktilisi vajadusi (kaasata saatja) (ID60).

Arutelu: Õpetajate roll õppeprotsessis, koostöö ja koostöisus, lõiming koolis ja muuseumis

Vastustest selgub, et õppekäikudega seotud eel- ja järeltegevusi ei tee alati mitte ükski õpetaja, kuigi see oleks õppekäigu tõhususe ja õppija õppimise toetamise puhul vajalik (Talboys, 2016, Falk & Dierking, 2000). Eel- ja järeltegevuste puudumine või selle vähene tähtsustamine õpetajate poolt on kindlasti muuseumiõppe potentsiaalset mõju vähendavaks, seega takistavaks teguriks. Kui ühet Tartu põhikooli õpetajatel on kõrgem valmisolek teha koostööd oma ainevaldkonna õpetajatega, vähem teiste ainevaldkonna õpetajatega, siis võib viidata koostööle kui isikliku autonoomiat ohustavale (Hoyle 1974, 2008) või ka koostöökultuuri vähesusele koolis laiemalt. Praktiliselt kõik küsitlusel vastanud Tartu õpetajad aga (96 %) on märkinud, et nad teevad lõimivat koostööd oma kooli kolleegidega nii

kooli siseselt kui õppekäikudel olles. Kuna suur osa vastanud õpetajatest annab ka ise mitut erinevat ainet, seega võib lõimimine olla nende igapäevapraktikas tavapärasem. Seega, kuna õpetajate küsitluses selgunud, väidetav koostöö tase on suhteliselt kõrge ja on viiteid ka koostöisusele koolikultuuris võiks eeldada, et õpetajate koostöö võiks toimida ka muuseumiõppes. Oluline on pöörata tähelepanu sellele, kuidas õpetajad koostööd tegelikult teevad, mitte sellele, mida nad koostööst räägivad Havnes (2009). Koostöö toimimine nii kooli õpetajaskonnas on soodustavaks, selle puudumine takistavaks teguriks.

Õpetajate ja muuseumipedagoogide rollid ning koostöö muuseumitunni ajal

On tavapärane, et muuseumitunni viib läbi MHT. Vastavalt Tartu linnahankes sätestatule (Lisa 9), on kooliõpetajale muuseumis määratud abiõpetaja roll.

Avatud õpikeskkonnas (näiteks muuseumis) eeldan, et õpilasi juhendab kompetentne muuseumipedagoog, kes on programmi ette valmistanud. Klassiõpetajana ei saa võtta endale kohustust kõigea kursis olla sellisel tasemel, et ka muuseumitunde suurepäraselt läbi viia suudaks. (ID52)

Muuseumitunni ajal, MHT tähelepanekutel käituvad õpetajad erinevalt.

*Pigem on niimoodi, et noh, kas ka naudivad ja puhkavad ja kuulavad. (M1A)
Mulle küll on tulnud õpetaja appi, algklassiõpetaja, tõlkinud küsimusi lastele ära. Et see on nüüd see koht, mida mina saaks välja tuua ja tegelikult väga tore, et aitab mind, sest mina õpin ka sellest. Ja samal ajal ta saab osaleda ja samal ajal ka lapsed saavad aru. (M1B)
Oleneb õpetajast.... On küll õpetajaid, kes ka ütleb, et kas ma võin ma midagi rääkida, et -nii, lapsed vaat sellest me just ka rääkisime. (M4G)*

Arutelu: Õpetajate ja muuseumipedagoogide rollid ning koostöö muuseumitunni ajal

Andmete põhjal võib öelda, et on esindatud nii passiivse, traditsioonilise kui aktiivse (Hoyle 1974, 2008) hoiakuga õpetajad. Ollakse, nii nagu Tartu riigihanke määratletud, pigem abiõpetaja rollis, eeldades et MHT tunneb teemat ja keskkonda paremini. Kuna õpetajate küsitlused näitavad, et ennast ei tunta avatud keskkondades päris kindlat, siis ollakse pigem tagaplaanil, mis on koostöö kontekstis pigem takistavaks teguriks.

3.2.3. Õpetajate ja muuseumipedagoogide vastastikused ootused muuseumitunnis

Muuseumipedagoogide ootused õpetajatele koostöö ning eel- ja järeltegevuste osas
Õpetajapoolse eeltööna enne muuseumisse tulekut ootavad ja eeldavad MHT õpetajalt nii sisulist kui organisatorset tegevust ning ollakse seisukohal, et eel- ja järeltegevused on kooliõpetaja vastutusvaldkonnas. MHT soovivad õpetajalt saada eelinfot rühma vajadustest – mis eesmärgil muuseumitundi külastatakse, kus oma ainekäsitluses ollakse ning teavet rühma võimalikest eripäradest ja/või õpilaste erivajadustest. Samuti peavad MHT oluliseks seda, et

õpetaja valmistaks õpilasi eelnevalt muuseumikülastuseks ette, selgitades külastuse eesmärki, muuseumis käitumise tavaid. Omavahelises koostöös aktsepteerivad MHT õpetaja enda teadlikkust ja valikuid ning toovad välja, et sisuline koostöö toimib pikemaajaliste koostööpartnerite koolide/õpetajatega. Õpetajate poolne initsiatiiv tunni käigus on teretulnud, leitakse, et õpetajate omavaheline koostöisus on õpilastele eeskujuks. Omaltpoolt panustavad MHT muuseumitunni ajal koostööse pideva kontaktis olemisega nii õppijate kui õpetajaga, õpetajale koostöövõimaluste pakkumisega muuseumikülastuse ajal. MHT ootavad ühelt poolt muuseumitunni ajal õpetajalt koostöö tegemist ja kaasatust, kuid teisalt – otsesed ootused õpetajale koostöö osas puuduvad. Enim soovitakse õpetaja tuge ja koostööd õpilaste eripärast/erivajadustest tulenevalt, korra ja töörahu tagamisel, samuti abi rühmatöodes ja toetavates eakohastes lisaselgitustes.

Muuseumipoolne tugi eel- ja järeltegevusteks õpetajatele, õpetajate tagasiside muuseumipedagoogidele

Tunnetatakse õpetajate hõivatust ja nende töö pingelisust, sestap ei soovita neid omaltpoolt eel- ja järeltegevuste pakkumisel, eriti lihtsamate tundide puhul, üle koormata. Eeltegevused ja -materjalid antakse rollimängulistele tundidesse tuleku eel. Soovi korral kaasa võtmiseks on olemas töölehed. Muuseumides on lisamaterjalide arendamist ja väljatöötamist ning muuseumide kodulehtedel veebipõhiselt kättesaadavaks tegemist arutatud, selles nähakse arenguruumi. Vahetut tagasisidet saavad MHT tunniaegsest osalusvaatlusest. Tagasisidet õpetajatelt saavad MHT Tartu linnahankega kaasnevast kohustuslikust tagasisideankeedist, aga ka õpetajaga vesteldes. Õpetajad on andnud tagasisidet pärast külaskäiku meilitsi, telefonitsi korduvkülastuse puhul uut külastust või tundi broneerides. Kooli ühiskülastuse puhul on koolis tehtud põhjalik ja mahukam küsitlus õpilaste hulgas ja saadetakse selle kokkuvõte. Õpilastelt saadakse tagasisidet õpetaja või MHT poolt korraldatud tundi kokkuvõttes suulises või kirjalikus tagasisides Tartu linnahanke raames, tunni lõppedes õpilased tihti aplodeerivad. Tagasiside on valdavalt konstruktiivne ja positiivne, tuuakse välja ootustele vastavust, rahulolu korduvkülastusega, head kontakti ja suhtlust ja elamuslikku õppimise kogemust.

Kui õpetajal on olnud hea kogemus ja ta on aru saanud, et- mulle täpselt sobib sellele teemale juures see tund- siis ta tuleb aastaid ja võtab ühendust. .. ta planeerib ja mõtleb juba selle....Et see on selline tore tagasiside ja seal tekib nagu selline koostöökoht. (M4G)

Arutelu: Õpetajate ja muuseumipedagoogide koostöö, koostöisus ja vastastikused ootused muuseumitunnis

Andmetest järeldub, et muuseumikeskkonnas toimib pigem koostöö kahe üksteise autonoomiat aktsepteeriva õpetaja vahel kui koostöisus (Slabina, 2017b). MHT viib tundi läbi, õpetaja on taustajõuna abiõpetaja rollis, kes aitab korra hoidmise, vajadusel/küsimisel assisteerimisega ning mõnedel juhtudel aktiivse sekkumise õppetöö ja õppijate toetamiseks. Andmete põhjal pakuvad MHT mõnel juhul omaltpoolt kaasamise võimalusi, on sellele avatud, aga toimivad ka autonoomselt, kaasamist eeldamata ja omaltpoolt soodustamata, mis omakorda ei innusta õpetajaid aktiivsusele (Tal & Steiner, 2006). Samas peavad MHT valdavalt tunnijärgset tagasisidet oluliseks, küsides lisaks enda tähelepanelikule osalusvaatlusele tunni ajal seda ka suuliselt, lisaks Tartu riigihanke kohustuslikule kirjalikule tagasisidele. Sisulisem koostöö, millel on rohkem koostöisuse tunnuseid – ühine planeerimine, koosõpetamine, tunnijärgne refleksioon – on tekkinud ja areneb korduvkülastuste käigus, mis on muuseumiõppe kasutamise soodustav tegur (Slabina, 2017b). Seepärast on oluline, et õpetajatel oleks võimalusi muuseumitunde kasutada, kohaneda muuseumikeskkondade ning saada tuttavamaks muuseumipedagoogilise lähenemisega. MHT näevad eel- ja järeltegevusi õpilastega eelkõige õpetaja enda vastutusalana, küll aga eeldavad õpetajapoolset eelteavet muuseumitunni paremaks ja õppijakessemaks ettevalmistamiseks. Seega tähtsustavad MHT nii kontekstuaalse õppimise mudeli personaalse konteksti olulisust (Falk & Dierking, 2000) (Joonis 2), õpetaja rolli õppeprotsessis ja koostöö vajalikkust (Joonis 3). Vastastikku aktsepteeriv autonoomia muuseumitunnis õpetaja ja MHT vahel ei ole otseseks takistuseks, kuid koostöö ja koostöisus on kindlasti soodustavamaks teguriks.

3.2.4. Koolipoolsed takistused muuseumiõppe kasutamisel

Ühe Tartu põhikooli õpetajate poolt välja toodud takistused

Õpetaja seisukohalt toodi muuseumis õppetegevuse läbiviimiseks takistuste ja probleemidena välja nii koolikorralduslikke kui haridusprogrammidesse puutuvaid sisulisi ja majanduslikke küsimusi:

- 1) Aja leidmine, tunniplaani korraldus ja tunni pikkus/lühidus, asenduste kokkuleppimine, kooskõlastamine, muuseumi kaugus koolimajast;
- 2) Muuseumitunni/külastuse rahastamine;
- 3) Sobiva, õppekavapõhise programmi puudumine, programmi väljatöötamine ajamahukas;
- 4) Ootus, et muuseumitunni viiks läbi muuseumitöötaja;
- 5) Muuseumide kohatine üle broneeritus, ruumide väiksus, töötajate vähesus;

6) Probleemid puuduvad.

3.3. Tartu riigihanke tundide läbiviimise mõju muuseumi hariduslikule tööle

Tartu riigihanke tunnid on MHT intervjuude alusel mõjutanud muuseumitundide tellimuste suurenemist ja töö intensiivistumist, muuseumitundide ühtlasemalt jaotumist aastaringelt, võimaldades seega ka haridustöö paremat planeerimist muuseumis. On tihenunud ja stabiliseerunud partnerlussidemed koolidega, mis on vastastikku kasulik. Muuseumidel on rohkem infot koolide projektinädalate ja eripäradega arvestamiseks. Õpetajad saavad teha riigihanke piires valikuid muuseumide tasuta külastamiseks. Osad õpetajad on avastanud muuseumi õpikeskkonnana ning esmakordsetelt muuseumi külastanud õpetajatest on saamas korduvkülastajad. Tartu riigihanke kitsaskohtade ja probleemidena tuuakse välja sisulisi ja organisatoorseid küsimusi. Enim mõtteid ja küsitavusi on riigihankest tulenevale pedagoogilise kvalifikatsiooni nõuetele vastamises. Hankes mitteosalevatel muuseumidel on soov saada teavet hanke korralduse ja tingimuste kohta. Hankes osalevad muuseumid tõid välja liiga hilise tellimuste laekumise oktoobris, mis põhjustab tellimuste kuhjumise novembrisse-detsembrisse ja õpetajate rahulolematust, et nad ei saa programmi omale sobival ajal. Põhirõhk läheb nooremale koolieale, gümnaasiumide programme tellitakse vähem. Hankeperioodi pikkusest olenevalt ei jõua ajutiste näituste programmid hankesse. Kuna hankeprogrammidesse on tarvis lepingu järgi hankeperioodil uusi programme lisada, on see täppisteadustes keeruline, niisamuti kui selles valdkonnas hankepartnerite võimalik muutmine. Hankes on eelised uutel ja suurtel muuseumidel.

3.4. Kokkuvõttev arutelu

Muuseumi haridustöötajate pädevused- nende avaravaateline ja enesearenguline hoiak, orienteeritus koostööle, võimekus töötada erinevate sihtrühmadega, oskused muuseumikeskkonda, muuseumiteadmused ning muuseumipedagoogikat kasutades luua muuseumitunde vastavalt riiklikele õppekavadele, on muuseumiõppe sisselõimimiseks formaalõppesse soodustavateks teguriteks.

Õpetajate muuseumiõppe väärtustamine õppijate silmaringi laiendamise ja õppetöö täiendamise ja sellesse vahelduse toomise kontekstis on muuseumiõppe kasutamist soodustavaks teguriks. Muuseumiõppe kasutamine peamiselt aineõppe kontekstis, vastavate programmide olemasolu muuseumides, Tartu riigihankega loodud süsteemne ja rahaline tugi on muuseumiõppe kasutamist soodustavaks teguriteks kvantitatiivses mõttes. Õpetajate oskused ja kogemused muuseumiõppe kasutamisel, nende valmisolek saada rohkem teadmisi

muuseumipedagoogika ja kindlust muuseumikeskkonna toimimise kohta on soodustavateks teguriteks. Sagenenud ja erinevatesse muuseumidesse laienenud muuseumikülastused Tartu riigihanke toel, positiivsed (õpi)kogemused ning seeläbi koostöö ja koostöisuse arenemine MHT-ga on soodustavateks teguriteks. Õppekäikude eel- ja järeltegevused koolis on soodustavateks, eel- ja järeltegevuste puudumine või nende harv ja ebajärjekindel kasutamine on takistavaks teguriks. Vastastikku aktsepteeriv autonoomia muuseumitunnis õpetaja ja MHT vahel ei ole otseseks takistuseks, kuid koostöö on kindlasti soodustavamaks teguriks. Õpetajate ebakindlus muuseumikeskkonnas ja muuseumipedagoogika valdkonnas (Tran & King, 2007) (Joonis 1) võib olla takistavaks teguriks.

Õpetaja enda rolli teadvustamine õpiprotsessis õppija toetajana ja koostöö eeskujuna on, mis vastavalt õpetaja pädevustele- hoiakutele, teadmistele ja oskustele- on formaalhariduses muuseumiõppe kasutamise tulemuslikkuse puhul otsustavaks teguriks kvalitatiivses mõttes.

Haridusteaduskonna üliõpilasel on olnud sisukaid ja positiivseid õpikogemusi avatud keskkonnas õppimisega nii enda kooliajal kui ülikoolis õppimise vältel, mis kujundab nende kui tulevaste õpetajate ja haridusvalkonna töötajate edasist tegevust. Seega on mudeldavalt soodustavaks teguriks muuseumiõppe kasutamisel formaalõppe raames. Avatud õpikeskkondade kasutamise suhtes õppetöök on üliõpilaste hoiak täiesti pooldav kogu valimi lõikes. Põhjendustena, miks avatud õpikeskkonnas õppimine võiks olla õppijaile kasulik on välja toodud teistsuguse keskkonna vaheldusrikkust, mis ergutab mõtlema ja lisab motivatsiooni, elutegelikkuse kogemist, mis toetab seoste loomist erinevate ainet vahel ja meeldejätmist, mis on kooskõlas kontekstuaalse õppimise mudelis (Falk & Dierking, 2000, Joonis 2) väljatooduga. Kuigi üliõpilaste oskused vajavad veel täiendamist, on üliõpilased on koostöövalmiduse, lõimimise ja üldpädevuste arendamise näitajatele vastavalt orienteeritud nüüdisaegsele õpikäsitusele. Kuid samavõrra on esil ka ainekeskus, mis võib osutada mitte otseselt takistavaks, kuid piiravaks teguriks. Üliõpilased kui avatud õpikeskkonna kasutamise suhtes avatud hoiakuga, näevad õpivõimalusi koolimajast väljaspool, mis on muuseumiõppe soodustavaks teguriks.

Kokkuvõtteks sõltuvad muuseumiõppe sisselõimimist formaalharidusse soodustavad ja tegurid eelkõige õpetajate pädevustest muuseumiõpet kasutada, MHT ja õpetajate koostöisusest, formaalhariduses rahaliste vahendite olemasolust ning ja ajaliste ressursside kasutamise valikutest koolikultuuris.

4. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Töö käigus said uurimisküsimused vastused.

1. Millised on formaalhariduses muuseumipedagoogika rakendamist soodustavad tegurid Tartu üldhariduskooli õpetajate, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilaste ja muuseumipedagoogide arusaamades?

Üldistavalt kokku võttes, Tartu linna kultuuri ja haridusasutuste näitel, formaalhariduses muuseumipedagoogika rakendamist soodustavad tegurid on:

1. Tartu muuseumide võimekus pakkuda üldhariduskooli riiklikule õppekavale vastavaid muuseumitunde. Muuseum on Tartu üldhariduskoolide õpetajate ja Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilaste arusaamades huvitav, teadmisterohke ja avastuslik keskkond, kus on võimalik osaleda muuseumipedagoogi ettevalmistatud ja läbiviidud haridusprogrammides/ muuseumitundides. Õpetajate jaoks on muuseumiõppe puhul mitte ainult soodustavaks vaid ka määravaks teguriks muuseumi haridusprogrammide vastavus riiklikule õppekavale.

Muuseumipedagoogide/muuseumi haridustöötajate (MHTd) arusaamades on muuseum eripärane elukestva õppe keskkond. Ollakse paindlikud arvestama erinevatele sihtrühmade vajadusi ning on olemas pädevus ja võimekus pakkuda üldhariduskooli riiklikule õppekavale vastavaid, elamuslikke muuseumitunde. Kõige selgemalt tuleb käesoleva uurimuse põhjal nüüdisaegse (NÕK), muutunud õpikäsituse (HTM, TLÜ, TÜ 2017) seatud õpieesmärkides saavutamise kontekstis esile muuseumitundide kasutamine – nii õpetajate soovidele vastavalt kui ka muuseumipedagoogide arusaamades – keskendatus eelkõige ainealaste teadmiste ja oskuste omandamiseks. See on soodustavaks teguriks muuseumis õppimisele kvantitatiivses mõttes. Subjektiivse heaolu avaldumisena, soodustava tegurina muuseumikeskkonnas õppimisel võib käsitleda nii üliõpilaste kui õpetajate suhtumist muuseumisse kui huvitavasse keskkonda, kus tuntakse ennast teretulnuna ning kus on loodud võimalused õppimiseks ja silmaringi laiendamiseks.

2. Tartu muuseumitundide riigihange looduse-, kultuuri- ja täppisteaduste valdkonnas, mis teeb muuseumitundide kasutamise kõigile linna munitsipaal-koolidele ja õpilastele ligipääsetavaks, olenemata lastevanemate rahalistest ressurssidest. Kui õpetajad saavad tuttavamaks muuseumide, muuseumikeskkonna eripära ja muuseumipedagoogika võimalustega, tunnevad nad ennast ka pädevamana, näevad ning kasutavad rohkem sisulise koostöö võimalusi ka aineid lõimiva õppetöö läbiviimiseks ja õppijate toetamiseks. Tänu Tartus loodud süsteemile ei pea õpetajad

tegelema muuseumitunni eest tasumise probleemidega, mida on nii eelevates sarnastes uurimisstöödes muuseumiõppe kasutamise peamise takistusena välja toodud.

Kooliõpilased on muuseumide kõige arvukam sihtrühm. Seega täidetakse haridus- ja kultuurivaldkonda suunavates dokumentides (Eesti elukestva õppe strateegia, Kultuuripoliitika põhialused aastani 2020, Tark ja Tegus Eesti 2035) ette nähtud ja suunaks võetud erinevate õpikeskkondade kasutamist õppetöö rikastamiseks haridusasutustest väljaspool, mis on soodustavaks teguriks muuseumiõppe kasutamisel formaalõppes.

3. Pikaajalisemad koostöösuhted õpetajate ja muuseumipedagoogide vahel, mille kujunemist ja arenemist soodustavad korduvkülastused, sh Tartu riigihanke raames. Aktiivse kaasatus, koostöö ja koostöisus on kujunenud ning kujunemas muuseumipedagoogide ja õpetajate vahel pikemaajalise suhtlemise ja korduvkülastuste käigus.
4. Muuseumipedagoogide ja õpetajate koostöö ja koostöisus muuseumitunni ajal. Muuseumipedagoogid on avatud koostööle, kuid tegutsetakse pigem autonoomselt. Õpetajaid kaasatakse muuseumitunni läbiviimisel pigem traditsioonilisel viisil, kui abilistena üldise distsipliini hoidmisel või õppijate erivajadustest tulenevates küsimustes. On ka avaravaatelisi (Hoyle 1974, 2008), pädevamaid ja huvilisemaid õpetajaid, kes osalevad muuseumitunnis aktiivsemalt ning toetavad õppeprotsessi omaltpoolt, luues seoseid koolis õpitud või õpitavaga, mis on muuseumipedagoogika rakendumist soodustava tegur. Kuigi õpetajad teevad koolis vähemal või suuremal määral koostööd kolleegidega, sh aineid lõimides, on õpetajad muuseumitunni ajal pigem traditsioonilises ja passiivses rollis (Tal & Steiner ,2006), aktsepteerides vastastikkust autonoomiat (Hoyle 1974, 2008). See tuleneb osaliselt ka õpetajate muuseumikeskkonna ja muuseumipedagoogika valdkonna vähesest tundmisest ning muuseumipedagoogi kui oma ala spetsialisti usaldamisest, aga ka õpetajate hoiakutest.
5. Õpetaja teadlikkus oma rollist muuseumikülastuse ajal, eel ja järel. Õppijakeskse, õppija seoste loomise ja tema teadmise konstrueerimisele toetamisel ei teadvusta õpetajad täiel määral muuseumiõppega seotud võimalusi ja enda rolli õppeprotsessis, jättes tihti kasutamata õppekäikude eel- ja järeltegevused koolis, mis on muuseumiõppe rakendamisel õppijakeskse nüüdisaegse õpikäsituse takistavaks teguriks. Samuti on arenguruumi nii õpetaja kui muuseumipedagoogide kui mudeldavate eeskujudena koostöö ja koostöisuse (Slabina, 2017b) osas.

6. Muuseumipedagoogide valmisolek ja oskused luua ja kohandada vajaduspõhiselt muuseumitundide sisu ja muuseumite paindlikkus tundide toimumise aegade suhtes.
7. Avaravaatelise õpetajaskonna valmisolek ja oskused loovalt ja lõimivalt kasutada ka laiemat temaatikaga muuseumi haridusprogramme „muuseumi enda õppekavast“ ehk agendast nüüdisaegset õpikäsituse sihtidest lähtuvaks õppetegevuseks formaalhariduslikus kontekstis.

2. Millised on formaalhariduses muuseumipedagoogika rakendamist takistavad tegurid Tartu üldhariduskooli õpetajate, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilaste ja muuseumipedagoogide arusaamades?

1. Koolide 45-minutiliste tunnijaotusega tunniplaan. Jätkuvalt on muuseumiõppe kasutamisel takistuseks 45 minutilised koolitunnid, muuseumitunni paigutamine koolipäeva, tundide asendamisevajadus ning muuseumidesse jõudmiseks ajakulu ning logistilised küsimused.
2. Koolide asukoht muuseumide suhtes, mida muuta ei saa.
3. Kooli juhtkonna vähenenud toetus õpetajatele õppekäikude sidusama süsteemi loomisega õppekäigu kui üksikjuhtumiga tegelemine, lähtumine eelkõige tundide asendamisest ja õpetajate individuaalsest autonoomiast, mitte lõimiva koostöö toetamisest koolikultuuris.
4. Muuseumikeskkonna ja muuseumipedagoogika ressursside mittetäielik kasutamine, keskendudes muuseumitunnis- nii kooli kui muuseumi poolt- eelkõige ainekava, mitte niivõrd üldpädevuste toetamisele ja nüüdisaegse õpikäsituse sihtide saavutamisele.
5. Koolis õpetajate omavahelise koostöö ja muuseumis õpetajate ning muuseumipedagoogide vahelise koostöösuse vähesus.

Otseselt ei takista ega soodusta, aga mõjutab nii muuseumiõppe kvaliteeti kui nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist formaalõppes:

1. Muuseumipedagoogide lisakoolituse vajadus (erivajadused, aktiivõppe meetodid, töö erinevate sihtrühmadega).
2. Tartu riigihanke süsteemi raames kitsama vaatega õpetajaskonna pigem klientliku hoiaku tekkimine ja süvenemine „valmistootel“ tarbimisel, mitte koostöö ja koostöise hoiaku kujunemist õppijakeskse õpiprotsessi toetamisel.
3. Muuseumide vajadus omatulu teenimiseks ja koolide nõudlusele vastu tulles pakkuda universaalseid valmislahendusi, haridusprogramme kui „valmistooteid“ mida saaks vähema ressursikuluga võimalikult rohkem kasutada/müüa. „Rätsepatöö“ on ressursikulukam ja vähemtulusam.

Ettepanekud

vastuseks uurimuse põhiküsimusele: Millised oleksid võimalikud lahendused muuseumipedagoogika senisest paremaks sisselõimimiseks formaalhariduse süsteemi ning sellekohaste takistuste vähendamiseks?

1. Jätkata ja süvendada koolides lõimiva õppe, õpetajate koostöö ja koostöise koolikultuuri arendamist. Planeerida õpetajate tööaega ühiseks, lõimivaks õppeks ning eel- ja järeltegevuste kavandamiseks, õppetegevuse reflekteerimiseks.
2. Luua võimalusi tunniplaanis õppekäikude kasutamise hõlbustamiseks, kasutades senisest enam paaristunde.
3. Korraldada Tartu Ülikooli ja Tartu muuseumide koostöös õpetajatele muuseumihariduse ja -pedagoogika kasutamise võimaluste kohta praktilisi, muuseumikeskkonnas toimuvate õppepäevi ja täienduskoolitusi.
4. Korraldada õpetajate, koolijuhtide ja muuseumi haridustöötajate ühiseid muuseumihariduslikke täienduskoolitusi ja/või tasemeõpet Tartu Ülikoolis.
5. Koostades ja läbi viies muuseumitunde ja haridusprogramme muuseumis, tuua enam esile üldpädevuste toetamise võimalusi, lisaks aineõppele.
5. Kasutada senisest enam, NÕK- põhimõtetest lähtuvalt avatud õpikeskkondi sh Tartu Ülikooli ja Tartu linna ja ümbruskonna muuseumeid haridusvaldkonna üliõpilaste tasemeõppes, toetamaks nende hoiakute kujunemist ja professionaalset arengut. Õpetajatöökõs valmistuvad üliõpilased peavad kõige tõhusamaks viisiks tõsta oma muuseumipedagoogilist pädevust haridusprogrammide koostmise ja läbiviimise reflekteerimisega ülesannete kaudu. Haridusvaldkonna üliõpilaste positiivne hoiak ja sisuline huvi muuseumipedagoogika ja muuseumiõppe potentsiaalse kasutamise vastu oma tulevases töös on soodustavaks teguriks.

Muuseumipedagoogika teadlik ja suunitletud kasutamine õpetajahariduses ning täienduskoolituses saab kaasa aidata nüüdisaegse õpikäsituse rakendumisele formaalhariduses.

Töö piirangud ja rakenduslikkus

Piirangud

Piiranguks on Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilaste ja Tartu üldhariduskoolide õpetajate väike valim võrreldes võimaliku, potentsiaalsete vastajate hulgaga. Samuti on piiranguks Tartu üldhariduskoolide õpetajate küsitlusest puuduvad andmeid selle kohta, mitmest erinevast koolist andmed pärinevad ning andmeid vastanute õpetajastaaži ja soo kohta. Kuna üliõpilaste valimis on esindatud kõigi 1-5 kursuse ja erinevate erialade üliõpilasi ning õpetajate hulgas on kõigi kolme kooliastme ning mitmekesise variatiivusega ainete õpetajaid, siis võib kogutud andmeid siiski pidada piisavalt esinduslikuks.

Rakenduslikkus

Tööst võiks kasu olla muuseumipedagoogidele (MHT) ning õpetajatele omavahelise koostöö ja koostöisuse tähtsuse ning oma rollide teadvustamisel nüüdisaegse, õppijakeskse õpikäsituse rakendamise raames. Samuti võiks tööst olla kasu koolijuhtidele mõistmaks muuseumiõppeks koolipoolse korralduse ja õpetajate lõimiva koostöö toetamise vajadust. Käesolev töö võiks olla abiks õpetajakoolituse ja haridusvaldkonna spetsialistidele teadvustamiseks muuseumiõppe võimalusi nüüdisaegse õpikäsituse ellurakendamisel. Õpetajate koolitajad võiksid käesoleva töö põhjal senisest enam kasutada avatud keskkondades sh muuseumis õppimist ja õpetamist üliõpilaste professionaalse arengu toetamiseks, kaaludes ka muuseumipedagoogika praktika kasutamist õpetajakoolituse osana. Täienduskoolituse valdkonna spetsialistid saavad uurimistulemuste põhjal astuda konkreetsemaid samme muuseumipedagoogide vajaduspõhise ning õpetajate täiendkoolituse/tasemeõppe korraldamiseks muuseumiõppe valdkonnas.

Ülevaاتlikult on töö tulemuste põhjal koostöövõimalused formaal- ja mitteformaalõppe vahel NÕK-i sihtide elluviimisel visualiseeritud joonisel 4 (Lisa 12). Esiletoomist väärrib Joonisel 4 ja töös Joonisel 2 (lk 19) esitatud Kontekstuaalse õppimise mudeli (Falk & Dierking, 2000) keskkonnadimensioonide (personaalne, sotsiokultuuriline, füüsiline) ja NÕK-i kolme keskkonnadimensiooni (vaimne, sotsiaalne, füüsiline) funktsionaalne kokkulangemine, mis on õpitegevuse mõtestamisel kahte kontseptsiooni sildavaks.

Tänu sõnad

Täna küsitlustele vastanud üliõpilasi ja õpetajaid, intervjuudes osalenud muuseumide haridustöötajaid. Olen tänulik oma juhendajatele ja kõigile teistele, kes nõu ja jõuga on töö valmimisele kaasa aidanud.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kaja Visnapuu

/allkirjastatud digitaalselt/

08.01.2020

Kasutatud kirjandus

Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. (2017). Museums as avenues of learning for children: a decade of research. *Learning Environment Research*, 20, (47-76).

Aktiivõppeprogrammid Tartu põhikoolide ja gümnaasiumite õpilastele õppeaastateks 2017/2018 2018/2019 (2017). Riigihanke hankedokument. Tartu linnavalitsus.

Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah, K. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies - The Baltic Perspective*, 307,1- 8. Külastatud aadressil <http://ebooks.iospress.nl/volumearticle/50297>

Black, G. (2005). *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*. Routledge: ProQuest Ebook Central. Külastatud aadressil <http://ebookcentral.proquest.com/lib/nlibee-ebooks/detail.action?docID=1075158>

Black, G. (2012). *Transforming Museums in the Twenty-First Century*. London: Routledge.

Clarke, P. (1999). Developing Audiences, Developing Learning: Audience Needs and Nature of Learning. *Nordisk Museologi* 10, 1-114.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge: Taylor & Francis Group.

Dewey, J. (1963). *Experience and Education* (lk 17-31). Macmillan Publishing Co: New York. (Originaal avaldati 1938)

Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003). Policy Statement of the “informal science education” ad hoc committee. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 108-111.

Duke, L. (2010). The Museum Visit: It’s an Experience, Not a Lesson. *Curator: The Museum Journal*, 53 (3), 261-395.

Eensaar, T. (2003). *Elukestva õppe põhiterminoloogia inglise-eesti seletava sõnastik Euroopa komisjoni dokumentide põhjal*. Magistriprojekt. Tartu Ülikool. Filosoofiateaduskond. Germaani-romaani filoloogia osakond. Külastatud aadressil <https://andras.ee/node/1311>

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Erelt, T. (Toim). (2014). Hariduse ja kasvatus sõnaraamat. Eesti Keele Sihtasutus.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek CA: Alta Mira.

Falk, J.H, Dierking, L.D., & Adams, M. (2011). Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning. In E. McDonald, S.(Edit.), *A Companion to Museum Studies* (pp 323-339).Wiley- Blackwell.

Falk, J. & Storksdieck, M. (2005). *Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition*. Wiley Inter Science. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/227735110_Using_the_Contextual_Model_of_Learning_to_understand_visitor_learning_from_a_science_center_exhibition

Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson.

Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: AS Atlex

Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja*. I 2011, 8, 21. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>

Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Glaser, J.R. & Zenetou, A.A. (Eds.) (2013). *Museums: A Place to Work. Planning Museum Careers*. eBook London: Imprint Routledge.

Hargreaves, A. (2006). Four ages of professionalism and professional learning. In E. Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A. & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization, and social change* (pp 672–691). Oxford: Oxford University Press.

Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: A case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 155–176.

Hein, S. H. (2000). *Museum and Education. Museum in transition: A Philosophical Perspective*. Washington: Smithsonian Institution Press.

Hein, G.E. (2002). *Learning in the Museum*. Taylor & Francis Group.

Hein, G.E. (2006). Progressive Education and Museum Education. *Journal of Museum Education*, 31(3), 161-173.

Hein, E. G. (2011). *Museum Education. S. Macdonald (Toim.). A Companion to Museum Studies* (lk 340-352). Malden, Mass: Blackwell.

Hein, M. (2015). *Kehalisest kogemusest õppimise toetamine kunstimuuseumi gümnaasiumitunnis Kadrioru kunstimuuseumi ja näituse „Hilma af Klint. Abstraktse kunsti pioneer“ näitel*. Publitseerimata magistritöö. Eesti Kunstiakadeemia.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Hooper- Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. London: Routledge.

Hooper- Greenhill, E. (2004). Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies*, 10(2), 151-174.

Hohenstein, J., & Moussouri, T. (2018). *Museum Learning. Theory and Tools for Enhancing Practice*. London and New York: Routledge.

Hoyle, E.(1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(2), 13-19.

Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In E. Johnson, D., & Maclean, R. (Eds.), *Teaching: Professionalization, development and leadership*, (pp. 285-304). Bonn: Springer.

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

Hu, W.(2015). Training Scientists to Communicate Science to the Public in a Science Museum Setting. In E. Andersson, D., de Coisson, A., & McIntoch, L. (Eds.), *Challenging Topics and Reflective Practice* (pp. 131-146). Sense Publishers.

Innovative Learning Environments (2013). Educational Research and Innovation OECD. Külastatud aadressil http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page1

Illeris, K.(2007) *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge: Taylor & Francis Group.

Jaanits, J.(2017). *Muuseumiosalus täiskasvanute õppimisvõimalusena Eesti Rahva Muuseumi osalussali näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tallinn Ülikool. Külastatud aadressil <https://www.etera.ee/zoom/32064/view?page=1&p=separate&tool=info&view=0,0,2481,3508>

Juur, V.(2014). *Kuidas motiveerida perekondi koolieelsete lastega muuseumi külastama*. Publitseerimata magistritöö. Eesti Kunstiakadeemia.

Kaitavuori, K. (2006). *Muuseumipedagoogika riiklik arendamine ja võrgustamine. Soome museoloogia 2*. Külastatud aadressil <https://www.finst.ee/07Akaitavuori.pdf>

Kalmre, A., & Visnapuu, K. (2017). Lapsevanemate teadlikkus muuseumi perekülastuse mõjust. L. Tuuling, & S. Pramann (Toim), *Lapsevanem ja õpetaja lapse arengu toetajana II. Kasvatusteadus ja kasvatustegelikkus alushariduses* (lk 31-38). Rakvere: Tallinna Ülikooli Rakvere Kolledži publikatsioonid.

Kalavus, A. (2007). *Muuseum kui haridusasutus*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Kask, J., Vihamar, K. (2012). *Kunstinäitus kunstiõpetuse keskkonnana*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Kingla, M. (2015). *Muuseumitund põhikooli I astme õpitulemuste saavutamise toetajana ja ainevaldkondade integreerijana Eesti Kunstimuuseumis*. Publitseerimata Magistritöö. Eesti Kunstiakadeemia.

- Kisiel, J.F. (2003). Teachers, Museum and Worksheets: A Closer Look at a learning Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21.
- Kember, D. (2005). *Action learning and action research. Improving the quality of teaching and learning*. Taylor & Francis e-Library. Külastatud aadressil <https://www.scribd.com/document/344219366/Kember-Action-Learning-Action-Research>
- Kuusk, T. (2010). Õppeainete seostamisest õppekava lõimingu kontekstis. J.Jaani, & L.Aru (Koost), *Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas* (lk 6-62). Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/lõimingukogumik.pdf>
- Kultuuripoliitika põhialused aastani 2020*. Külastatud aadressil <https://www.kul.ee/sites/kulminn/files/kultuur2020.pdf>
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3.tr. Tartu: TÜ Kirjastus
- Kõiv, K. (2019). *Digitaalsete keskkondade kasutamine hariduslikel eesmärkidel Eesti kunstimuuseumides lähtudes nüüdisaegsest õpikäsitusest*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Eesti Kunstiakadeemia.
- Käis, J. (1935). *Isetegevus ja individuaale tööviis*. Teel töökoolile VII. Võru: Pedagoogiline Ühing „Võru Seminar“.
- Lamesoo, K., Ader, A., Sillak, S., Kont, H., Pärtelsohn, R., & Korman, K. (2016). *Teema „Keskkond ja jätkusuutlik areng“ ja teiste läbivate teemade rakendamine üldhariduses*. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/55747>
- Land, S., Hannafin, M., & Oliver, K. (2012). Student-Centered Learning Environments: Foundations, Assumptions, and Design. In E. Jonassen, D., & Land, S. (Eds.) *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp 3-25). Taylor & Francis.
- Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. <https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2008.pdf>
- Lääne, S. (2016). *Kunstiteemaliste muuseumitundide disain ja praktika Eesti ja Hollandi muuseumites põhikooli II kooliastme näitel*. Publitseerimata magistritöö. Eesti Kunstiakadeemia.
- Maffucci, P. (2017). *Keelekümblusõppekäigud peredele. E. Vilde muuseumi näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Metsaar, A. (2008). Muuseumipedagoogika: muuseumid riikliku õppekava ja noorte huvitegevuse toetajana. P. Talur (Koost). *Tänapäeva Eesti noosootöö üliõpilaste ja õppejõudude pilgu läbi* (lk 97-98). Tallinn: Tallinna Pedagoogilise Seminari publikatsioonid.
- Mironov, D. (2004). *Sovremennõje problemõ muzeinoi pedagogiki i ih rešenie posredstvov integrirovannovo obutšenij* (Muuseumipedagoogika kaasaegseid probleeme ja nende

lahendamine integreeritud õppe kaudu). Publitseerimata magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikool.

Morag, O. & Tali, T. (2012). Assessing Learning in the Outdoors with the Field Trip in Natural Environments (FiNE) Framework, *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777.

Munley, M.E. & Roberts, R. (2006). Are Museum Educators Still Necessary? *Journal of Museum Education*, 31(1), 29-39.

Muuseumiseadus (2013). *Riigi Teataja I 2013,7,1*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/110072013001>

Museoloogia põhimõisted (2010). Desvales, A., Mairisse, F.(Toim). Eestikeelse tõlke (2016) toimet. Aljas. A. ICOM Eesti Rahvuskomitee. Külastatud aadressil <http://media.voog.com/0000/0030/4552/files/Museoloogia%20p%C3%B5him%C3%B5isted.pdf>

Märja, T., Lõhmus, M., & Jõgi, L. (2003). *Andragoogika*. Tallinn: Kirjastus ILO.

Nelson, K.R. (2015). Application of Merrill's First Principles of Instruction in a Museum Education Context. *Journal of Museum Education*, 40(3), 304 -313.

O'Neill, G. & McMahon, T. (2005). *Student-centred Learning: What does it mean for students and lecturer ?* University College Dublin. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/oneill_mcmahon_2005_studentcentred_learning_what_does_it_mean_for_students_and_lecturers.pdf

Pickering, J. (2007). Teachers' professional development: Not whether or what, but how? In E. Pickering, J., Daly, C., & Pachler, N. (Eds.), *New designs for teachers professional learning* (pp. 192-216). London: University of London.

Põhikooli riiklik õppekava (2011). Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>

Richardson, V. (1997). *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*. London: Falmer Press.

Ronk, E. (2017). *Täiskasvanutele suunatud (elamus)hariduslikud tegevused ja nende võimalused tänapäeva muuseumis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Reidla, J. (2017). *Muuseumiharidusest Eesti Rahva Muuseumi rahvakultuuri koolitus- ja teabekeskuse näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Ruus., V.R. (2014). Muutunud õpikäsitlus. Vürner, R. (Toim). *Eesti haridusfoorum 2014. Ettekannete ja artiklite kogumik*. (lk 25-30). Külastatud aadressil <https://www.haridusfoorum.ee/22-suurfoorumid/kogumikud/kogumik-2014/85-viive-riina-ruus>

Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sahlberg, P. (2009). *The role of education in promoting creativity: Potential barriers and enabling factors*. Külastatud aadressil <https://www.greenschool.org/wp-content/uploads/2012/03/Pasi-Sahlberg.pdf>

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Külastatud aadressil <http://www.jstor.org/stable/1175860>

Siiner, T. (2000). Muuseumipedagoogikast. I. Rüütel (Koost), *Pärimus pärijale* (lk 94-99). Tartu: Rahvuslik folkloorinõukogu.

Sirk, M. Ümarik, Loogmaa, M., & Niglas, K. (2017). Koostöö kutseõpetaja professionaalsust määrava tegurina. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(2), 80-105.

Slabina, P. (2017 a). Liikumine koostöise õpetamise suunas. Heidmets, M. (Toim), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade* (lk 63 - 80). Tallinna Ülikool, Haridusteaduste Instituut. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasisitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf

Slabina, P. (2017 b, 19.mai). Koostöine õpetamine- ajavõit ja paremad tulemused. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2017/05/koostoine-opetamine-ajavoit-ja-paremad-tulemused/>

Slabina, P., & Aava, K. (2019). Õpetajate koostöise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(1), 76-100. Külastatud aadressil <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2019.7.1.04/9733>

Sõnastaja: Eesti muuseumihariduse sõnastik (2015). Lüsi, A., Purre, A., Orula, E.L., Visnapuu, K., Telve, K., Kibuspuu, L., Sepp, P., Pani, T. (Toim). Eesti Muuseumihariduse terminikomisjon. Külastatud aadressil <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/68692>

Tal, T., & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational centre of a science museum. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education* 6(1), 25-46.

Talboys, G.K. (2011). *Museum Educator's Handbook*. (3rd ed.). Ashgate.

Talboys, G.K. (2016). *Using Museums as an Educational Resource*. An Introductory Handbook for Students and Teachers. Routledge.

Tark ja tegus Eesti 2035 *Ekspertühmade tulevikuvisionid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, -noorte -ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021-2025* (2019). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kogumik_a4_veebi.pdf

Tiisvelt, L. (2010). Kooli võimalused läbivate teemade käsitlemiseks. J. Jaani, & Ü. Luisk (Toim), *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis II osa* (lk 103-118). Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekava arenduse keskus.

Toomas, M. (2018). *Erivajadusega külastajad kui sihtrühm muuseumis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Tuubel, V. (2002). *Muuseumi ja kooli koostöömudelid*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Tzivinikou, S. (2015). Colloboration Between General and Special Education Teachers: Developing Co-Teaching Skills in Heterogeneous Classes. *Problems of Education in the 21st century*, 64, 108-119. Külastatud aadressil http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol64/108-119.Tzivinikou_Vol.64.pdf

Tran, L. & King, H. (2007). The professionalization of Museum Educators: The Case in Science Museums. *Museum Management and Curatorship* 22(2),131-149.

Unt, K. (2012). *Põlva- ja Võrumaa 6.klasside õpilaste suhtumine muuseumikäikudesse ja muuseumis õppimisse*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Uusmaa, S. (2012). *Muuseum kui formaalharidust toetav õppekeskkond*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil http://vana.muuseum.ee/uploads/files/magistritoo_sireli_uusmaa.pdf

Uusmaa, S., & Visnapuu, K. (2017). Lastaiaõpetajate teadlikkus muuseumiharidusest ja selle võimalustest alushariduse toetamisel. L. Tuuling, & S. Pramann (Toim), *Lapsevanem ja õpetaja lapse arengu toetajana II. Kasvatusteadus ja kasvatustegelikkus alushariduses* (lk 53-57). Rakvere: Tallinna Ülikooli Rakvere Kolledži publikatsioonid.

Vaino, M. (2019, 06.sept). Asendamatu muuseumiharidus. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2019/09/asendamatu-muuseumiharidus/>

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-31.

Veeremaa, T. (2002). *Culture-educational programs of museums: the necessities and possibilities of linking to state curriculum*. Publitseerimata magistritöö. Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.

Vita, A.K. (2017). *Visuaalse mõtlemise arendamise võimalused näituseruumis täiskasvanud publikule suunatud haridusprogrammide näitel*. Publitseerimata magistritöö. Eesti Kunstiakadeemia.

Visnapuu, K. (2009). *Muuseumipedagoogika võimalused formaalhariduse toetajana*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikooli Rakvere kolledž.

Visnapuu, K. (2011). *Muuseumikeskkonna mõju täiskasvanu kogemustele ja õppimisele*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Vooglaid, Ü. (2009). *Keskkond, kus me elame. Sügis 2009*. Ettekande slaidid, salid 3. Külastatud aadressil www.eelk-doc/esimeeste/keskkond

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society*. In E. Cole, M. (Eds.), *The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Massachusetts, Harvard. University Press.

Winstanley, C. (2013). *Museums and Galleries? No Thanks, Not For Me. A Critical Review of Attitudes to Museum and Gallery Visit among University Students on an Education Degree Programme* In E. Boddington, A., Boys, J., & Speight, C. (Eds), *Museums and Higher Education Working Together* (pp.123-139). Routledge: Taylor & Francis Group.

Õispuu, T. (2018). *Vanemaealised mehed informaalses õppes Eesti Maanteemuuseumi näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Õpetaja kutse. *Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6. Kutset läbivad kompetentsid*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10719263>

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. SA Innove, Tallinn. Külasatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf

Xanthoudaki, M. (2015). *Museums, Innovative Pedagogies and the Twenty-First Century Learner: A Question of Methodology*. *Museum & Society*, 13 (2), 253-271. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/269632676_Museums_Innovative_Pedagogies_and_the_Twenty-First_Century_Learner_A_Question_of_Methodology

Lisad

Lisa 1. Mõisted

Avatud õpikeskkond – igasugune õppijakeskne ja õppija huvidest lähtuv õpikeskkond (Hannafin, Land & Oliver 1999) laiemas tähenduses, kitsamas tähenduses keskkond väljaspool klassiruumi.

Elukestev õpe – kõik elu jooksul ette võetud õpitegevused (nii formaalsed, mitteformaalsed kui informaalsed) eesmärgiga parandada teadmisi ja oskusi ning suurendada kompetentse vastavalt iseenda, kodanikkonna, ühiskonna ja/või tööturu vajadustele; elukestev õpe sisaldab kõiki õpitegevusi, mis on eesmärgilised, pidevad (st ei ole juhuslikud), sõltumatud (olenemata sellest, kas nad on formaalsed või mitte), sõltumatud finantseerimisallikast ning õppevormist; keskmis on õppija ja temapoolne õppimine (mitte õpetamine) ning elu jooksul toimuvate õppeprotsesside (ajaline) järjestus (Eesti elukestva õppe põhiterminoloogia inglise-eesti seletav sõnaraamat 2003).

Formaalhariduse toetamine – muuseumi haridustegevus, mille eesmärgiks on formaalhariduses püstitatud õpiväljundite saavutamine ning eri õppeainete ja valdkondade lõimimine. Tavaliselt toimub muuseumikeskkonnas ja muuseumitöötaja juhendamisel (Sõnastaja 2015).

Formaalõpe – õpe, mis toimub enamasti koolikeskkonnas ning on õppekavade alusel organiseeritud. Formaalõpe on eesmärgistatud ja seda viivad läbi spetsiaalse ettevalmistuse ja kvalifikatsiooniga õpetajad. Õpieesmärgid seatakse enamasti väljastpoolt, õppimisprotsessi jälgitakse ja hinnatakse. Formaalõpe on kuni teatud taseme või eani kohustuslik (Eesti elukestva õppe strateegia 2020).

Informaalne õpe – õppija seisukohast lähtudes eesmärgistamata õppimine, mis toimub igapäevaelu situatsioonides (näiteks perekonnas, töökohas, vabal ajal jne). Informaalse õppe tulemused ei ole enamasti õppija jaoks kohe nähtavad (Eesti elukestva õppe strateegia 2020).

Koostöö (*cooperation*) – koos töötamine ühise eesmärgi nimel, kuid mitte alati koos tegemist; haridusvaldkonnas mõistetakse õpetajate koostööna peamiselt jagatud ülesandeid ja individuaalsete tulemusteni jõudmist (Sawyer 2006)

Koostöisus (*collaboration*) – koostöötamine kogu protsessi vältel, haridusvaldkonnas mõistetakse õpetajate koos õppe kavandamist, koos õpetamist ja õppetegevuse reflekteerimist (Sawyer 2006)

Konstruktivistlik õpikäsitlus – õpikäsitlus, kus õppimine põhineb õppija enese aktiivsusel ja probleemide lahendamisel. Õppija konstrueerib oma uued teadmised ise, toetudes käsitletava teema eri aspektidele ning oma varasematele teadmistele ja kogemustele (Sõnastaja 2015).

Mitteformaalne õpe – õpe, mis leiab aset väljapool kooli ning on ette võetud teadlikult eesmärgiga end arendada. Mitteformaalne õpe võib toimuda väga erinevates keskkondades (näiteks, huvi- ja täiendushariduse omandamisel, aga ka looduses), mille puhul õpetamine ja õppimine ei pruugi olla ainuke ega peamine otstarve. Mitteformaalne õpe on eesmärgistatud nagu formaalõpegi, kuid vabatahtlik (Eesti elukestva õppe strateegia 2020).

Muuseum – ühiskonna ja selle arengu teenistuses alaliselt tegutsev kultuuri- ja haridusasutus, mis ei taotle majanduslikku kasumit, mis on üldsusele avatud ning mille ülesanne on koguda, säilitada, uurida ning vahendada inimese ja tema elukeskkonnaga seotud vaimset ja

materiaalset kultuuripärandit hariduslikel, teaduslikel ja elamuslikel eesmärkidel (Muuseumiseadus 2013).

Muuseumiharidus – muuseumi sisu vahendav ja kõiki sihtrühmi hõlmav tegevus, mis on suunatud muuseumi ja külastaja koostööle elukestva õppe ja hariva meelelahutuse huvides (Sõnastaja 2015).

Muuseumi haridusprogramm – 1) muuseumis peamiselt haridusasutustele, aga ka laiemale publikule suunatud haridustegevuste kava. Haridusprogrammide alla võivad kuuluda näiteks muuseumitunnid, näitustunnid, ekskursioonid, loengud, laagrid, töötoad, õppepäevad ja seminarid. 2) Tavakäibes tähendab muuseumitundi (Sõnastaja 2015).

Muuseumipedagoog – muuseumitöötaja, kelle ülesandeks on muuseumitundide, õpitubade, haridusprojektide ja teiste haridustegevuste väljatöötamine, korraldamine ja/või läbiviimine. Eestis täidab ta tavapäraselt ka haridusprogrammide kuraatori kohuseid (Sõnastaja 2015), käeolevas töös kasutatud üldnimetust MHT ehk muuseumi haridustöötaja.

Muuseumipedagoogika (ingl *museum pedagogy*, sks *Museumspädagogik*) – muuseumihariduse osa, interdistsiplinaarne, peamiselt museoloogia ja pedagoogika kokkupuutealal paiknev teaduslik-praktiline distsipliin (Sõnastaja 2015).

Muuseumitund – haridusprogrammi allvorm. Muuseumitund põhineb näitusel, muuseumi kogudel või teistel objektidel ning teabel, mis seostuvad muuseumi valdkonna ja keskkonnaga. Muuseumitunnil on läbiviija ja kindel sihtrühm, eeskätt haridusasutuste õpilased, ta võib toetada riiklikku õppekava. Muuseumitunni teema ja õpieesmärgid on üldjuhul piiritletud. Enamasti toetub muuseumitund kindlale kavale, kasutatakse mitmesuguseid (aktiivõppe) meetodeid, vahendeid ja materjale. Muuseumitund võib esineda üksiku temaatilise tunnina, sarjana, olla osa suuremast haridusprogrammist või -projektist (Sõnastaja 2015).

Õpikäsitus – arusaam sellest, mis eesmärkidel ja mil viisil õppimine toimub, millistes suhetes on õppeprotsessis osalejad, ning nende arusaamade rakendamine praktikas (HTM, TLÜ, TÜ (2017). Õpikäsitusest ja selle muutumisest)

Õppimine – 1) protsess, kus kogemuse vahendusel kujunevad (teadvustamata või teadvustatult) suhteliselt püsivad muutused tegevusvõimes või käitumises. 2) teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste, hoiakute jm omandamine (Hariduse ja kasvatusesõnaraamat 2014)

Lisa 2. Ankeetküsimustik 1. Ühe Tartu põhikooli õpetajatele (muuseumihariduslikku õppepäeva ettevalmistav, õpetajate küsitlust piloteeriv)

1. Töötan koolis

Klassiõpetajana

Aineõpetajana

Muu

2. Koolisüsteemis töötamise aeg

1-5 aastat

6-10 aastat

11-20 aastat

21- 30 aastat

30 ja enam aastat

3. Eelmisel, 2017/18 õa kasutasin õppetöös avatud õppekeskkondi väljapool kooli (mitmed võimalikud vastused)

Raamatukogu

Muuseum

Linnaruum

Looduskeskkond

Loodushariduskeskus

Teaduskeskus

Muu

4. Kas muuseumeid on kasutatud õpikeskkonnana (mitmed võimalikud vastused)

Teie enda kooliajal

Teie õpetajaks õppimise ajal

Täiendkoolitusel

5. Pange kirja kolm kõige esimesena meeldetulnud omadussõna, mis teil seostuvad muuseumiga.

6. Eelmisel, 2017/18 õa kasutasite muuseumikeskkonda õppimiseks

Üldse mitte

1 korral

2-3 korral

Muu

7. Kas üldse või mispärast on või võiks muuseumiõpe olla õpilastele kasulik ?

8. Kas on takistusi või probleeme õppetegevuse läbiviimiseks muuseumis teie kui õpetaja seisukohalt? Kui probleeme on, siis palun kirjeldage.

9. Valige palun vastus enda oskuste kohta

Oskan loovalt kasutada erinevate õpikeskkondade võimalusi õppekavast tulenevate õpieesmärkide saavutamiseks

Jah

Mõningal määral

Pigem mitte

Ei

10. Tean kust leida infot muuseumides toimuva kohta

Jah

Mõningal määral

Pigem mitte

Ei

11. Palun valige vastus enda vajaduste kohta :

Õppeainete lõimimise võimaluste kohta erinevates avatud õpikeskkondades

Jah

Mõningal määral

Pigem mitte

Ei

Õpivõimaluste kohta erinevates muuseumides

Jah

Mõningal määral

Pigem mitte

Ei

Muuseumipedagoogika sisu ja metoodika kohta

Jah

Mõningal määral

Pigem mitte

Ei

Muuseumi õppekäikude eel- ja järeltegevuste planeerimise kohta

Jah

Mõningal määral

Pigem mitte

Ei

Muuseumipedagoogika alaste materjalide kohta, lisalugemist

Jah

Mõningal määral

Pigem mitte

Ei

11. Palun hinnake enda valmisolekut jagamaks enda isiklikke, juba olemasolevaid, kogemusi õppest avatud õpikeskkondades oma kolleegidega

Skaala: väga vähene, vähene, keskmine, hea, väga hea, suurepärase

12. Palun hinnake enda valmisolekut tegemaks koostööd sama aine(valdkonna) õpetajatega kasutamaks avatud õpikeskkondi õppetöök

Skaala: väga vähene, vähene, keskmine, hea, väga hea, suurepärase

13. Palun hinnake enda valmisolekut tegemaks koostööd teiste aine(valdkondade) õpetajatega kasutamaks avatud õpikeskkondi lõimivalt

Skaala: väga vähene, vähene, keskmine, hea, väga hea, suurepärase

14. Teie ootused õppekäigule Tartu Ülikooli muuseumidesse

Lisa 3. Ankeetküsimustik 2. Tartu Ülikooli haridusteaduskonna üliõpilastele

„Väljaspool koolimaja asuvate avatud õpikeskkondade kasutamine formaalõppes“

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilastele

1. Naine/mees
2. Vanus
3. Mitmendal kursusel õpite
4. Kus olete omandanud põhihariduse : maal/väikelinnas / Tallinnas, Tartus, Narvas, Pärnus/ asuvas koolis
5. Kus olete omandanud gümnaasiumihariduse: maal/väikelinnas/ Tallinnas, Tartus, Narvas, Pärnus/ asuvas koolis
6. Kas teie kooliajal kasutati õppetöös avatud õppekeskkondi väljaspool koolimaja (valikud : looduskeskkond, linnaruum, muuseum, raamatukogu, muu, palun nimeta) skaalal jah/ ei
7. Kui avatud õpikeskkondi õppetöös kasutati, siis palun meenutage mõnda eriti meelde jäänud kogemust või kogemusi (kas positiivselt, neutraalselt või negatiivselt meelde jäänud)
8. Millistes ainetes olete ülikoolis klassiõpetaja õppekaval kogunud õppimist avatud õpikeskkondades
9. Millises/millistes koolides olite/olete praktilisel (valik: Tartus /mujal, palun nimetage koht
10. Kas ja/või kuidas olete koolipraktikal kokku puutunud avatud õpikeskkonnas õppimisega
11. Milline on teie hoiak avatud õpikeskkondade kasutamiseks formaalõppeks: pooldan väga/ pooldan/olen neutraalne/pigem ei poolda/ei poolda üldse
12. Palun põhjendage oma vastust küsimusele 11
13. Milline on teie valmisolek ja oskused kasutamaks ise avatud õpikeskkondi tulevases õpetajatöös: olen hästi ettevalmistunud/olen mõningal määral ettevalmistunud/ei oska öelda/ ei ole piisavat ettevalmistust ega valmisolekut/ettevalmistus ja valmisolek puudulik
14. Kas muuseumiõppes eelistaksite (valikvastused skaalal: kindlasti/ tõenäoliselt/ ei oska vastata/ pigem mitte/ kindlasti mitte):
 - 1) tellida muuseumipedagoogi/hariduskuraatori poolt läbiviidud muuseumitund,
 - 2) teha ainetunni ettevalmistamiseks koostööd muuseumipedagoogiga,
 - 3) teha lõimiva muuseumitunni väljatöötamiseks koostööd erinevate aineõpetajatega,
 - 4) kasutada olemasolevaid muuseumitunde eelkõige üldpädevuste arendamiseks,
 - 5) kasutada olemasolevaid muuseumitunde ja haridusprogramme veerandi/trimestri või õppeaasta lõpu harivaks meelelahutuseks.
15. Millised õpiülesanded ja harjutused aitavad või aitaksid õpetajakoolituse üliõpilasi veelgi paremini ette valmistada avatud õpikeskkondades õpitegevuste kavandamise, läbiviimise ja järeltegevuste protsessiks (lisaks tundidele ka projektipäevade läbiviimine, loov- ja uurimistöde kavandamine ja juhendamine)
16. Millistes klassiõpetaja õppekava õppeainetes, lisaks olemasolevatele, oleks veel võimalik kasutada avatud õpikeskkondades õppimise protsessi toetamiseks ja tulevase õpetaja ettevalmistamiseks.

Lisa 4. Ankeetküsimustik 3. Tartu üldhariduskoolide õpetajatele

Head õpetajad !

Palun teil anda tagasisidet õpetajate täienduskoolituse vajaduse kohta. Küsitlus on anonüümne ja sisaldab 7 küsimust, millele vastamine võtab aega 4-5 minutit.

Küsitlus on osa magistritööst, mis tegeleb lõimiva õppimise ja õpetamise temaatikaga väljaspool kooli asuvates avatud õpikeskkondades (muuseumid, raamatukogud, teadus- ja looduskeskused, linnaruum, looduskeskkond) vastavalt nüüdisaegsele õpikäsitlusele.

Lisaküsimused teretulnud: Kaja Visnapuu kaja.visnapuu@gmail.com MA haridusteadus, andragoogika Tallinna Ülikool, Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni magistrant

1.Palun märkige, kas olete klassi- või aineõpetaja
Klassiõpetaja, Aineõpetaja, Muu, palun nimetage

2.Neile kes vastasid aineõpetaja, avaneb küsimus : Palun nimetage aine või ained, mida õpetate

3.Palun märkige millises kooliastmes õpetate
I kooliaste, II kooliaste, III kooliaste. Erinevad kooliastmed, nimetage palun millised

4. Kas teete õpilastega õppekäikudega seostud eel- ja järeltegevusi koolis
Alati, Vahel, Harva, Mitte kunagi, Ei käi õppekäikudel, Muu, palun kirjutage

5. Kas kasutate aineid lõimivaid õppekäike koos mõne teise õpetajaga
Alati, Vahel, Harva, Mitte kunagi, Ei käi õppekäikudel, Muu, palun kirjutage

6.Kas tunnete vajadust avatud õpikeskkondades lõimiva õpetamise täiendkoolituse järele, mis sisaldab teooriat (metoodika ja didaktika) ning praktilist õpet avatud õpikeskkondades (Tartu muuseumide baasil)

Jah, Ei, Ei oska öelda

7.Palun põhjendage oma vastust.

Suur tänu vastamast !

Lisa 5. Poolstruktureeritud intervjuu teemaplokid

Muuseumi haridustöötajad, rühma- ja individuaalseteks intervjuudeks

- Haridustegevused muuseumis üldiselt, millised sihtrühmad.
- Koostöö õpetajatega: vastastikused ootused, muuseumikülastuse eel ja järeltegevused, programmide väljatöötamine ühistöös.
- Tartu linnahankega toetatud muuseumitunnid üldhariduskoolidele: hankes osalemise kogemused, plussid, kitsaskohad, arenguruum.
- Muuseumipedagoogide /haridustöö kuraatorite ettevalmistus, (täiend)koolitusvajadused.
- Suhtumine võimalikku ideesse - muuseumihariduse valikmoodul õpetajakoolituse tasemeõppesse, ühisõppekavana muuseumipedagoogidega.
- Varia: vestluse käigus üleskerkinud teemad või küsimused.

Lisa 6. Muuseumiharidusliku õppepäeva rühmatöö kokkuvõte

Väljavõte uurijapäevikust: ühe Tartu põhikooli muuseumi õppepäeva osalusvaatlus

Õpetajate mõtted Tartu Ülikooli muuseumi muuseumitundides osalemise järgselt.

Külalastatud muuseumitunnid: Imeline inimene (Toomkiriku hoones), Üleannetud ülikoolis (kunstimuuseumis ülikooli peamajas), Planetaariumietendus (Tähetornis). Osales 59 õpetajat. Ülesanne oli panna kirja üks mõte mis muuseumitunni käigus tekkis. Seejärel liigitada oma mõte ühte neljast valdkonnast ja moodustada valdkonnapõhiselt rühmad teema ühiseks arutluseks. Valdkonnad: lõiming, üldpädevused, praktikapäev, aine.

1.LÕIMING

- Õppekava ja muuseumi õppeprogrammi ühildamine.
- Integratsioon erinevate ainetega.
- Idee projektinädalaks.
- Kõik on kõigega seotud.
- Kõik on kõigega seoses....Astronoomia ALUS.
- Tähistäevast võib siduda kokku kirjanduse, keele jne KÕIGEGA.
- Teematund inglise keeles-planeedid.
- Lõiming ajaloo, kirjanduse, astronoomia vahel. Seosed jäävad kohati nõrgaks.
- Tähed ja kaugused matemaatika.
- Astronoomia on seotud matemaatikaga ja puudutab kirjandust.
- Kuidas inimeseõpetust ja inglise keelt omavahel lõimida.
- Tähed muusikas Tõnis Mägi Sa mu veenus, sa minu arm...
- Harry Potter ja tähed.

- Kunstiõpetus (teema inimene) veregrupid.
- Kopsumahu mõõtmine õhupalli abil.
- Programm „Inimene“ sobib meie arvates suurepäraselt 1.-4. klassile, erinevaid aineid lõimiti huvitavalt.

- Mütoloogia- Vana- Kreeka ajalugu.
- Ülikooli ajalugu – kartseriruum.
- Tegu ja tagajärg, reeglite ja karistuse vajalikkus.
- Ühiskond vajab toimimiseks REEGLEID.

- ÜLDPÄDEVUSED
- EESMÄRK : koolist välja, silmaringi avardav keskkond, õpib õppima teistelt inimestelt (mitte õpetaja).
- Põhikooli lõpetanud õpilane peab olema valmis eluks !
- Õppimine koolist välja- õppimine väljaspool koolimaja.
- Teo ja tagajärje seos. Reeglid ! Mõelda selle teema üle, arutada.
- Süsteem ja reeglid.

- 19. saj. Paljuski sarnasusi tänapäeva osas, mida nõuame.....
- Muuseumi pedagoog olgu teemas õpetajast kompetentsem, muidu pole mõtet muuseumisse
- tulla.
- Muuseumis on rohkem näitvahendeid (museaalid), mis avardavad silmaringi.
- Raskusaste olgu õige.
- Valikute pakkumine.
- Kaasata erinevaid meeli.
- Aktiivne osalemine.
- Piisavalt aega !

- PROJEKTIPÄEV
- 4. kl. LOODUSÕP.- INIMENE (näitlikustamine).
- LOODUSÕPETUSE TUNDI VÕIMALIK LÄBI VIIA !
- LOODUSÕPETUS ÕPPIMINE LÄBI MÄNGU.
- Avatud öötaeva tööleht tõlkida inglise k. (lõiming)
- Juhend (info) õpetajale.
- Õppida saab ka muuseumis.
- III kooliaste väga raske lõimida. Planetaarium, Kunstimuuseum -VI kl. Vana- Kreeka (kunst, ajalugu). I ja II kooliaste lihtsam lõimida. [€ ?]
- AINE
- AJALUGU ülikooli kartserium.
- Loodus (koostöö) inimene.
- Näitlikustamine.

Kokkuvõtteks võib öelda et kõige enam mõtteid ja konstruktiivset vastukaja tekkis lõimingu ja üldpädevuste teemadel. Samas on nii mitmeski aspektis kattuvusi lõimingu- üldpädevuste - projektipäeva temaatikaga, mis näitab ühisosa.

Kõige vähem on välja toodud ainult ainepõhisust: seoses ajaloo, ja looduse ja inimeseõpetusega; ka näitlikustamise võimalused on paigutatud aine alla.

Hilisemas suure ringi arutelus tõstusid olulistena muuseumiskäikude aja ja rahastuse küsimus, muuseumitundide vastavus ainekavadele, muuseumitunni vastavus õpetaja ootustele ja konkreetse klassi tasemele kohandamine ning kitsaskohad koostöös muuseumiga enne muuseumisse tulekut (ootused, vajadused- kes kellega läbirääkimisteks kontakti võtab, kuidas anda tagasisidet). Leiti, et kolmanda kooliastmele, võrreldes esimese ja teise astmega, on vähem võimalusi sobivaid teemakäsitlusi leida.

Lisa 7. Juhend muuseumi õppekäikudeks Tartu üldhariduskoolide õpetajatele

1. Õppeaasta ja/või poolaasta õppetegevuse planeerimisel mõtleb õpetaja läbi, milliseid teemasid ainekavast oleks võimalik ja otstarbekas käsitleda just muuseumis (või mõnes teises avatud õpikeskkonnas väljaspool kooli). Selleks tutvub õpetaja: Tartu linna poolt Tartu üldhariduskoolidele linnahanke korras väljapakutud tasuta programmide kirjeldustega (täpsema teave kontaktisikult koolis). Õpetaja vaatab ka muuseumide haridusprogrammide ja muuseumitundide kirjeldusi mujal Eestis asuvate muuseumide kodulehtedelt. Abiks <https://www.kul.ee/et/muuseumide-nimekirj>, <https://muuseum.ee/muuseumide-kaart/>). Osaleb õppeaasta alguses muuseumide korraldatud õpetajate teabepäevadel, mida Tartu muuseumid korraldavad ühiselt õppeaasta alguses.
2. Õpetaja mõtleb läbi muuseumitunni külastamise eesmärgi või eesmärgid. Võimalikud eesmärgid : aineõpe, aineõpe koos üldpädevuste arendamisega, lõimitud õpe mõne teise õppeainega ja üldpädevuste arendamisega, üldpädevuste arendamine, projektipäev, töö andekatega; hariduslik meelelahutus või lõõgastus veerandi või õppeaasta lõpus. Õpetaja küsib õpilaste arvamusi, kaasab õpilasi õppeprogrammide veebiotsingusse.
3. Õpetaja arutab oma mõtted ja muuseumitundide leiud lõimiva koostöö eesmärgil läbi kolleegi või kolleegidega, et kasutada tunniaegu vastastikku kasulikult ja optimaalselt, arvestades koolis kehtestatud nõudeid ja regulatsioone (näit. õppekäigule lubamise kord).
4. Kui on tegemist Tartu muuseumide linnahankega, siis edastab õpetaja oma kontaktid ja erisoovid muuseumitunni osas kooli kontaktisiku kaudu, kes kannab andmed vastavasse tellimistabelisse.
5. Kui on tegemist Tartust väljaspool asuva muuseumiga, siis võtab õpetaja muuseumikülastuse sisu ja eesmärkide täpsustamiseks ise kas meil või telefoni teel ühendust vastava muuseumi muuseumipedagoogi või kontaktisikuga/haridustöö kuraatoriga. Kontaktid on leitavad enamasti muuseumi kodulehtedel asuvate tundide kirjelduste juurest või muuseumi töötajate kontaktidest.
6. Kui õpetaja on valinud tunni, mille eest tuleb maksta, siis leiab rahastamisallika (kas kirjutab projekti, pöördub lastevanemate poole).
7. Kui on muutusi kokkulepitud muuseumikülastuse asjus, teavitab õpetaja muuseumit muutusest niipea kui võimalik.
8. Õpetaja teavitab õpilasi muuseumiskäigu ajast, korraldusest, eesmärkidest. Viib läbi vajalikud eeltegevused ainetunnis.
9. Muuseumikäigu ajal on kaasõpetajaks, toetades ja tehes koostööd muuseumitunni läbiviijaga.
10. Õpetaja võimaldab õpilastele muuseumiskäigu esmaste emotsioonidega tegelemise vahetult pärast muuseumitundi. Erinevate jätkutegevustega järgnevates koolitundides seob õpetaja muuseumikogemuse ainetundide õpieesmärkide ja -väljunditega.
11. Õpetaja kasutab teemakohast viitamist ühisele õpikogemusele õppetegevuses ka hiljem, toetudes muuseumikäigu erinevatele aspektidele.
12. Kui õpetaja tunneb, et muuseumis ei ole tema õppetegevusi toetavat ja õpilaste vajadustele ning võimetele vastavat muuseumitundi, siis kaalub võimalust see ise koostöös muuseumipedagoogi ja oma koolikolleegidega muuseumikeskkonnas, mis juba tuttav, luua.

Elamuslikke õpikogemusi muuseumis!

Lisa 8. Muuseumi õppekäigu juhendi tagasiside ühe Tartu põhikooli õpetajatelt

Tagasiside antud kirjalikult 66 õpetaja poolt 7 koolis tegutseva õpiringi/ ainesektsiooni põhiselt

Juhul kui juhend on mõeldud algajale õpetajale, on juhendi mõned korralduslikud soovitusel mõistetavad. Juhul kui tegemist on pigem meeldetuletusega, tasub läbi kaaluda, kuidas seda sõnastada ja mis on selle eesmärk. Kogenud õpetajale ei ole reeglina juhendit vaja, sest õpilastega muuseumiprogrammides osalemine ei ole korralduslikult ja meetoodiliselt nii eriline tegevus, mis vajaks juhendit. Iseenesestmõistetavalt lähtutakse alati eesmärgist, leitakse sobiv programm (õpetaja oskab lugeda ja infot otsida muuseumide kogulehekülgedelt), lepatakse kokku töökorraldus (tunniplaanist lähtuv töö ümberkorraldamine), korraldab transpordi (vaatab bussisõidugraafikust sobiva aja) ja teavitab vanemaid, sest reeglina maksab lapse eest vanem. Meil on õppekäigule lubamise kord välja töötatud. Muuseumis käik on ka õppekäik, sest käiakse õppimise eesmärgil.

Koolil on juba olemas õppekäikudele lubamise kord. Muuseumiskäik on õppekäik, seetõttu pole päris selge juhendi vajadus.

Kokkuvõttes mittevajalik juhend, muuseumitundides käimine on lihtne protsess, ei ole vaja elementaarseid asju juhendisse kirjutada. Kogenud õpetajad tundsid end alandatud. Õpetajad ei vaja juhendit, kuidas lastega muuseumis käia vaid ainult infot, missugused muuseumitunnid toetavad õppekavaliste teadmiste omandamist.

Mina-vormi kasutamine ei sobi juhendisse!

Juhend peaks olema tema vormis, mina vorm on liiga intensiivne, käskiv.

Kas tegu on õpetajatele kohustusliku dokumendiga?

On loomulik, et muuseumiskäigu planeerimisel otsib õpetaja infot erinevatest allikatest, selleks võib olla ka nt kolleegi soovitus. Kindlasti ei saa nõuda, et õpetaja osaleks muuseumide teabepäevadel.

Õppeaasta alguses muuseumi korraldatud teabepäev õpetajatele võiks olla üks ja korraldavad muuseumid koostöös (mitte erinevad teabepäevad). Samuti võiks teabepäeval osalemine olla vabatahtlik.

Kommentaariks: On ka muuseumide ühine teabepäev augusti lõpus nii Tartus

<http://www.erm.ee/et/events/muuseumide-infopaev-2018?t=11:00&m=23.%20August>

kui Tallinnas <https://kumu.ekm.ee/syndmus/muuseumihariduse-infopaev-mitmekulgne-muuseumiharidus-eristuvad-oppimisvoimalused/> mida korraldavad Tartus ERM ja Tallinnas Kumu

Muuseumid võiksid tutvuda riikliku ainekavaga ning enne kumbagi poolaastat välja saata nimekirja pakutavatest programmidest: vanuseaste/teema/sisu/vorm.

Võib-olla oleks mõistlik, et iga klass käiks muuseumitundides nt 2 korda õppeaastas. Kui iga aineõpetaja lapsed muuseumi viib, siis tuleb neid kordi päris palju.

Muuseumitund on ca 90 minutit või isegi pikem. Minek ja tulek võtavad ka aega ja pool päeva läheb kindlasti ära. Iga-aastane osalemine ei pruugi vajalik olla, sest programmid igal aastal täielikult ei vahetu.

Kaasata saaks suuremaid õpilasi. Õpetajad kindlasti kaasavad õpilasi oma arvamust avaldama, kuid rohkem edukamalt saab seda teha III kooliastmes

Õpetaja saab seada üldise eesmärgi, aga mitte sisulise, kuna programmid muutuvad. Kui muuseum annab täpse tutvustuse programmist, siis saab õpetaja öelda, kas see programm on

klassile sobilik või milliseid muudatusi võiks konkreetse klassi jaoks teha. Näiteks, kui me läheme ajaloomuuseumisse, siis me sooviks veel lisaks nõ õpikumaterjalile saada ka lisateadmisi vastava teema kohta.

On loomulik, et õpetaja mõtleb läbi oma tegevuste eesmärgid, seda infot ei pea juhendisse kirjutama.

Õpetaja arvasid, et on päris keeruline leida aega, millal kolleegidega antud teemal rääkida ning õppeaastaks plaane teha muuseumitundidega seonduvaga.

Arutada võin, aga ei pea.

Soovide edastamine ei peaks käima õppejuhi kaudu. Õpetaja, kui ta on valikust valinud sobiva programmi peaks ise muuseumi ühendust võtma ja kirjeldama erisoove.

Kui rahastamine on projektipõhine, siis võiks olla ülekooliline projekt, mis hõlmab kõiki klasse ja mille eest vastutab kindel inimene/meeskond.

Õpetaja jälgib õpilasi, vajadusel kutsub korrale, aga muuseumipedagoogi töösse sekkumine ei pruugi kõige arukam mõte olla. See eeldab vastavat eelkõkkulepet.

Õpetaja saab toetada muuseumitöötajat sellega, et ta ohjab ja distsiplineerib õpilasi. Õpetaja ei saa sisulise poole eest vastutada ehk olla kaasõpetaja.

Mõte sellest, et muuseumitunnis õpitud pärast meelde tuletatakse ja seostatakse järgnevate teemadega, on elementaarne ja ei vaja juhendit. Õpetaja võib seda vajadusel teha, aga kas peab?

Juhendis: Kaalun võimalust ise koostöös muuseumipedagoogi ja oma koolikolleegidega välja mõelda tund muuseumikeskkonnas, mis on juba tuttav. “ Selline info ei ole juhenditele omane info. Õpetaja täistöökoormuse juures poleks see üldjuhul võimalik. Õppeprogrammi koostamiseks kuluvat aega ja õpetajate töökoormust arvestades on see ülesanne liiga töömahukas.

Kui mõtlesime erinevatele ainetele, siis leidsime, et tunneme puudust võõrkeele ainekava toetavatest muuseumitundidest.

Täiendatud juhendit

Osalen võimalusel õppeaasta alguses muuseumide korraldatud õpetajate teabepäevadel.

Võimalusel küsin õpilaste arvamusi, kaasan õpilasi õppeprogrammide otsingusse.

Kui on tasuta, siis võib otsustada õpetaja.

Arutan vajadusel oma mõtted, eesmärgid ja leiud läbi kolleegi või kolleegidega.

Räägin või räägime (kui on mitu õpetajat kaasatud) läbi tunniplaani ja *asenduste* asjus õppejuhiga.

Võimaldan õpilastele muuseumiskäigu esmaste emotsioonidega tegelemise võimalusel vahetult pärast muuseumitundi.

Lisa 9. Ülevaade Tartu linna aktiivõppeprogrammide riigihanke dokumendist

Dokument „Aktiivõppeprogrammid Tartu põhikoolide ja gümnaasiumite õpilastele õppeaastateks 2017/2018-2018/2019“ (lk 2-49)

Tegemist on avatud hankemenetlusega riigihanke korraldamise dokumendiga, mille eesmärgiks on: *kasutada säästlikult ja otstarbekalt Tartu linna eelarvelisi vahendeid, leida loodusainetes, täppisteadustes ning kultuuri ja ajaloo valdkonnas parimate aktiivõppeprogrammide pakkuja ja sõlmida teenuste hankeleping aktiivõppeprogrammide tellimiseks Tartu munitsipaalpõhikoolide ja -gümnaasiumite õpilastele perioodil 01.09.2017 – 31.08.2019 vähemalt hankedokumendis ettenähtud mahus (lk2).*

Hange koosneb kolmest osast:

I osa – „Aktiivõppeprogrammid loodusainetes“

II osa – „Aktiivõppeprogrammid täppisteadustes“

III osa – „Aktiivõppeprogrammid kultuuri ja ajaloo valdkonnas“ (lk3).

Hankija soovib tellida aktiivõppeprogramme, mis aitavad arendada riiklikus õppekavas sätestatud üld- ja valdkonnapädevusi ning saavutada ettenähtud õpitulemusi Tartu munitsipaalpõhikoolide õpilastele kõigis kolmes valdkonnas. Programmide mahud on määratletud ainevaldkondade ning õppeastmete kaupa, vastavalt koolide õpilaste arvule. Ette on nähtud, et *koolid saavad oma õpilastele valida pakkuja esitatud nimekirjas olevaid aktiivõppeprogramme ja pakkuja tagab valitud programmide alusel õpilaste õpetamise orienteeruvalt 24 õpilasega rühmades (v.a hariduslike erivajadustega õpilaste klassides õppivate õpilaste puhul), erandjuhtudel kuni 28 õpilasega rühmades (nt aktiivõppeprogrammis osalevas klassis on rohkem kui 24 õpilast (lk4).*

Pakkuja tagab ka selle, et *aktiivõppeprogramme viivad läbi kõrge erialase kvalifikatsiooniga spetsialistid (juhendajad), kes valdavad hästi aktiivõppealast metoodikat (lk4).* Programmid toimuvad Tartu linnas, kuid lisaks võib kokkuleppel hankijaga viia õppetegevusi läbi ka Tartu lähiümbruses. Pakkuja võib õppeaastas põhikooli kohta läbi viia kuni 2 transpordikuluga õppekäiku, ühe õppekäigu kohta transpordikuluga kuni 200 eurot. Samuti on pakkujal kohustus täiendada olemasolevaid programme, lisades nimekirja igale kooliastmele vähemalt ühe uue programmi õppeaasta kohta igas valdkonnas hankelepingu perioodi 31. jaanuariks.

Tabel 1. Aktiivõppeprogrammide planeeritud kontakttundide ja õpilaste võrdlus 2017-2018 ja 2018-2019 õa

Valdkond	01.09.2017 – 31.08.2018 Kontakttundi*/ õpilasi	01.09.2018 – 31.08.2019 Kontakttundi*/ õpilasi	Muudatus Kontakttundi*/ õpilasi
Loodusained põhikoolile	kuni 675/4600	kuni 699/4795	+24/+195
Täppisteadus põhikoolile	486/3353	504/3505	+18/+152
Kultuur ja ajalugu põhikoolile ja gümnaasiumile	462/4144	474/4296	+12/+152

*Kontakt tund on vahetult õpilastega toimuv õppetund (45 minutit).

Tabel on koostatud hankedokumendi andmete alusel

Aktiivõppeprogrammide arvestuslikud mahud koolide ja valdkondade kaupa on välja toodud hankelepingu lisades, mis näevad ette programmide kasutamise 15 Tartu linna munitsipaalkooli ja -gümnaasiumi õpilastele. Vastavalt koolide soovidele on ette on nähtud mõningane paindlikkus ning seega on antud hankijale õigus hankelepingu täitmise käigus tellitud aktiivõppeprogrammide tundide arvu suurendada või vähendada 15% võrra, arvestades koolide tegelikke tellimusi. Pakkujal peab tõendama aktiivõppe programmide läbiviimise kogemust viimase kahe aasta jooksul (2015-2016), mille tõendamiseks 7-20 aastastele isikutele vähemalt 200 kontakttunni ulatuses.

Pakkujal peab olema hankelepingu täitmiseks sobiliku ettevalmistusega juhendaja(d):

1) erialane kõrgharidus;

2) pedagoogiline ettevalmistus (õpetajakutse või vähemalt 160 tunni ulatuses läbitud pedagoogikaalaseid koolitusi) või 3aastane pedagoogilise töö kogemus (lk 7).

Pakkumus tähtajaks on 26. juunil 2017 kell 11:00 elektrooniliselt riigihangete e-keskkonnas aadressil: <https://riigihanked.riik.ee/register>. Võimalik teha on ühispakkumine. Lepinguga tellib hankija hanke tulemusena edukaks tunnustatud pakkujalt (teenuse osutajalt) aktiivõppeprogrammide läbiviimise Tartu munitsipaalpõhikoolide õpilastele lepingus kokkulepitud mahus vastavalt hankes esitatud pakkumusele.

Ette on nähtud õppevahendite kulu tasustamine vastavalt õpilaste arvule. Programmide läbiviimise eest makstav lepinguline summa on mõeldud tundide ettevalmistamiseks, koordineerimiseks ja läbiviimiseks samuti tagasiside kogumiseks, aruandluseks ja uute

programmide väljatöötamiseks. Leping sõlmitakse perioodiks 1. septembrist- kuni 31. augustini 2019

Pakkuja on kohustatud pidama programmide toimumise, osalejate ja läbiviijate kohata arvestust ning võtma kooli esindajalt kirjaliku kinnituse tunni toimumise kohta. Osalejate tagasiside kokkuvõtted ja tundide toimumise aruanded tuleb esitada 30. juuniks 2018. a aruande tagasisideküsitluse tulemusest 2017/2018. õa-l läbiviidud programmide kohta ja 30. juuniks 2019. a aruande tagasisideküsitluse tulemusest 2018/2019. õa-l läbiviidud programmide kohta. Hankija kohustub korraldama riigihanke *lisas 2 ja 3 nimetatud koolides aktiivõppeprogrammide valimise aktiivõppeprogrammide nimekirjast ning tagama, et kooli esindaja (õpetaja) osaleb koos kooli õpilastega aktiivõppeprogrammis ja tegutseb vajadusel abiõpetajana (lk7).* Hankija kogub tagasisidet koolidelt, tehes märts-aprill 2019 koolides läbi küsitluse loodusainetes aktiivõppeprogrammide läbiviimiseks tehtava koostöö põhimõtete kohta, et teha otsus loodusainetes aktiivõppeprogrammide tellimise kohta alates 2019/2020. õppeaastast (lk 2-49).

Tutvudes Tartu linna haridusosakonnas aktiivõppeprogrammide riigihanke eest vastatava spetsialisti loal hanke täitmise dokumentidaga, selgus, et koolid on aktiivõppeprogrammide võimalusi neile eraldatud mahtude osas kõigis kolmes valdkonnas kasutanud praktiliselt sajabrotsendiliselt. Mõnede programmide toimumisaegu on vastastikusel kokkuleppel muudetud, mõnda programmi vastavalt kooli soovile erinevatele vanuseastmele kohandatud. Pakkujatena ehk programmide läbiviijatena on esindatud: kultuuri- ja ajaloo valdkonnas Eesti Rahva Muuseum, Tartu Ülikooli muuseumid (koos harumuuseumidega), Tartu Linnamuuseum (koos harumuuseumidega), Tartu Mänguasjamuuseum; täppisteaduste valdkonnas: Tartu Ülikooli muuseumi tähetorn ja ajaloomuuseum, teaduskeskus AHHA, loodusainete valdkonnas: Tartu Ülikooli loodusmuuseum ja botaanikaaed, Tartu Loodusmaja, väljasõitudeks on kasutatud Metsa talu Tartu vallas, Tartu linna, ümbruskonna ja Lõuna- Eesti looduskeskkonda.

Lisa 10. Transkribeerimise ja kodeerimise näide

QCMap Kaja Visnapuu ▾

mingisuguste täiendamise järgi?

B jaa

Ja mis see siis võiks olla

B Mina lähen praegu konkreetsetl juba õpilaste suunas, et neile võimalikult hästi oma programmi edastada. Oleks hea, kui mul oleks lisateadmisi erivajadustega laste kohta. Sest neid on järjest rohkem ja nendega tuleb tegeleda vastavalt nende vajadustele. Aga, aga ma alati ei tea. Mis ei tähenda, et ma ei ole eripedagoogikat õppinud ega saanud seda lisatäiendust veel, aga kui uusi teadmisi saadakse, vot et nüüd oleks minul seda ka nagu rohkem vaja ennast täiendada. Tähendab, selles mõttes ma tunnen, et siis ma suudan nagu lastele rohkem nagu viia neid asju lähemale. Seda kindlasti, ma arvan.

[Paus 2 sek]

A Jah et mina tunnen ka, võib-olla täiendkoolituse osas kõige suuremat puudust just tänapäeva õpilaste, nende noh, normaalsusest kõrvalekalle teadasaamise ja õppimise ja kuidas nendega suhelda ja kuidas infot edastada. Et küsimus ei ole füüsilises puudes, vaid just nende

B autism, asperger

A jaa, vaimse ja sotsiaalse suhtlusega [seotud]

B hüperaktiivsus ja need, mida kindlasti silmas pidada. Ja isegi võib-olla, et kui mõnda asja üldiselt me teame üldjoontes üldpedagoogikast, siis tegelikult võiks nagu spetsiifilisemad ja tegelikult võiks keegi, inimene, kes on ikka praktiliselt kokku puutunud nende lastega ja kes oskab meile praktilise [rõhutatud] poole pealt anda nõke nõuandeid, mis toimivad, mitte ei oleks teoreetiline ega kuskilt raamatust loed. Üten ausalt, et mul on olnud kogemusi [oh], koolis eelnevalt, et teoreetiliselt on kõik väga ilus ja kena, aga praktiliselt ei ole neist nõuannetest mitte mingit kasu. Ja samas on tulnud töötav psühhiaater, kes on rääkinud oma tööst ja nõuannetest ja sellest on kasu olnud ka minul noh, praktilise poole pealt. Ka muuseumis on tegelikult neid oskusi ja teadmisi tarvis. Ja mitte vähe.

Mhmm

Paus

D Muus osas ilmselt ei olegi. Aga see on muuseumi kontekstis hästi raske teema selles mõttes, et see koolitus, mida mina tahaksin saada, hoopis mitte see, et, et tuleb koolitaja räägib, et noh, kui sul tuleb asperger või autistid, siis nii ja naa. Aga kõigepealt ma tahaks teada, mis asi on asperger, mis, mida tähendab autism - ühesõnaga sellist nagu meditsiinialast koolitus kõigest, mis see on. No vot see nimi, ma olen kuulnud küll, aga kehitad õlgu. Noh hüperaktiivsus ise - mis ta on. Et see koolitus peaks olema ja algama just sealt, et mis on need mingisuguseidki nähud. Ja tegelikult on muuseumis on eriti raske. Need koolitused, kuhu see läheb - ka näiteks autismihäiretega, need on üles ehitatud ja pikaajalisele teraapiale, aga mulle ta tuleb ainult

Main Categories

+ New main category Rename Delete 0

- ▲ Main categories
 - ▲ Andragoogika
 - 👤 H4: Andragoogika
 - 👤 H13: Andragoogika on lisandnud praktikasse
 - ▲ Eekooliealised
 - 👤 H6: Eekooliealised
 - ▲ Erivajadused
 - 👤 H2: Erivajadused
 - 👤 H7: Autism, aspergeri sündroom
 - 👤 H8: Vaimsed halbed, sotsiaalne suhtlemine
 - 👤 H9: Hüperaktiivsus
 - 👤 H10: Erivajaduste meditsiiniline taust
 - 👤 H16: Erinevad erivajadused
 - ▲ Keelekümbus
 - 👤 H15: Keelekümblejad
 - ▲ Laialdased valdkonnad
 - 👤 H1: Aineõpe ülikoolis toetab igapäevatööd
 - 👤 H3: Praktilise suunitlusega koolitused
 - 👤 H5: Laialdased valdkonnad
 - 👤 H17: Ajarännaku meetodi arendamine
 - ▲ Museoloogia
 - 👤 H11: Museoloogiaharidus laiemalt Eestis puudub
 - ▲ Muuseumipedagoogika
 - 👤 H12: Muuseumipedagoogika magistriõppekava
 - ▲ Sisserändajad
 - 👤 H14: Sisserändajad
- ▲ Categories

Lisa 11. Muuseumihariduse juhi töökuulutus
Eesti ajaloomuuseumi muuseumihariduse juhi töökuulutus
Sihtasutus Eesti Ajaloomuuseum 03.05.2019

Tule ja pane külastajate silmad särama!

Sihtasutus Eesti Ajaloomuuseum ootab meeskonda muuseumihariduse juhti!

Oleme üks suurimaid haridusprogrammide pakkujaid Eesti muuseumimaastikul – meil on 75 erinevat ajaloo-, teatri-, filmi- ja muusikavaldkonna programmi nii lastele kui ka täiskasvanutele. Haridusprogrammid toimuvad Maarjamäe lossis, Filmimuuseumis, Teatri- ja Muusikamuuseumis, Särevi teatritoas ning Suurgildi hoones vanalinnas.

Töö kirjeldus

Muuseumihariduse juht on:

Särasilmne strateeg – sinu korraldada on haridusvaldkonna arengud ja suunad muuseumis Parandamatu idealist ja uuendaja - sa usud, et muuseumiharidus on õppimise üks parimaid viise ja kindel osa Eesti haridusmaastiku uuenevast õpikäsitusest

Tarmukas organisator – sa tead, kuidas toimib elamus-, aktiiv- ja avastusõpe ning oskad oma teadmisi rakendada töötades välja maailma parimad haridusprogrammid ja koolitades välja läbiviijad

Meeskonnamängija – sa korraldad muuseumi teiste pedagoogide tööd ja leiad koostöönoodi kõigi muuseumiosakondade ja partneritega

Loov ja paindlik mõtleja – sa suudad vajadusel kokku panna perepäeva programmi nii ettevõtte saajale külalisele kui leiad inspireeriva tegevuse rahvusvahelisele professorite seltskonnale

Nõudmised kandidaadile

- kõrgharidust, soovitatavalt ajaloo erialal
- väljaõpet ja kogemusi (muuseumi)pedagoogika valdkonnas
- väga head eesti keele oskust
- inglise keele oskust, kasuks tuleb vene keele oskus
- oskust oma mõtteid kirjalikult väljendada
- projektijuhtimiskogemust

Ettevõtte pakub

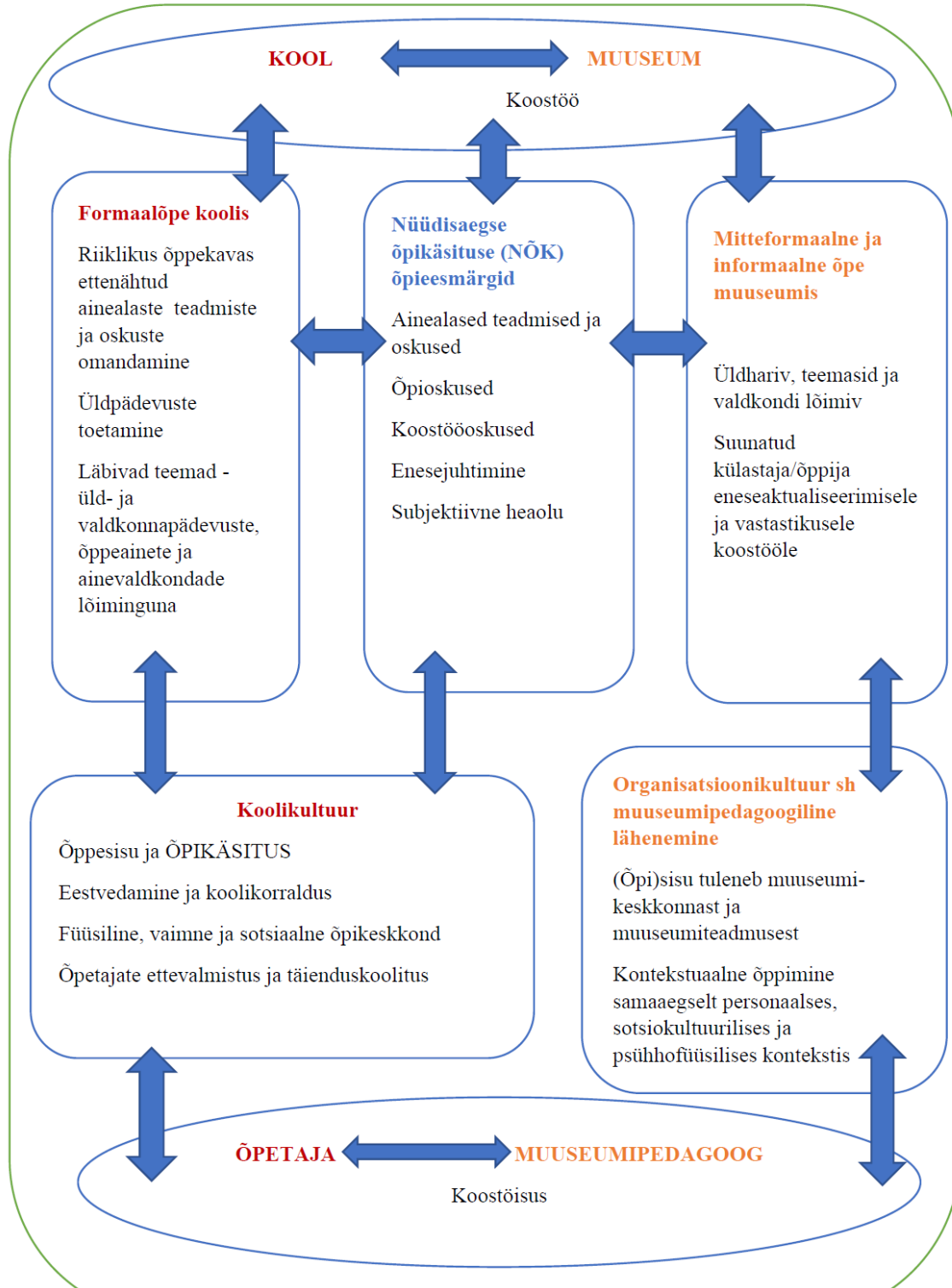
- loomingulist ja initsiatiivikat tööd
- toetavat meeskonda
- konkurentsivõimelist töötasu
- võimalust raputada Eesti muuseumihariduse maastikku

Lisainfo

Pane kirja oma nägemus Sihtasutus Eesti Ajaloomuuseumi lähiaastate väljakutsetest ning võimalustest haridusvaldkonnas (kuni 2 A4 lk) ning ootame seda koos CV-ga 27. maiks 2019.a. aadressil [post\(at\)ajaloomuuseum.ee](mailto:post(at)ajaloomuuseum.ee)

Lisa 12. Formaal- ja mitteformaalõppe seosed nüüdisaegse õpikäsitlusega (NÕK)

Formaal- ja mitteformaalõppe seosed nüüdisaegse õpikäsitlusega (NÕK) elukestva õppimise kontekstis



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaja Visnapuu,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose MUUSEUMIPEDAGOOGIKA RAKENDAMISE VÕIMALUSED FORMAALHARIDUSES TARTU NÄITEL, mille juhendajateks on Pihel Hunt (MA), Anzori Barkalaja (PhD), Agnes Aljas (MA), reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kaja Visnapuu

08.01.2020