

# Mitteformaalne õppeprotsess

Loe lähemalt, kuidas õppeprotsessi üles ehitada ja õpitegevusi kavandada nii, et see vastaks sihtgrupi ealistele iseärasustele, oleks emotsionaalselt piisavalt köitev ja kinnistuks osalejate pikaajalises mälus.

Autor: Kristi Jüristo

Tellijaja: Haridus- ja Noorteamet

Tallinn 2021



erasmus+ ja  
euroopa solidaarsus-  
korpuse agenduur



HARIDUS- JA NOORTEAMET



Erasmus+

**Mitteformaalse õppeprotsessiga** kaasas käivas retoorikas on tihti läbivateks märksõnadeks: kogemuslik, mängulised meetodid, eluline õpe, teineteiselt õppimine ning sageli vastandumine formaalhariduslikule õppele. Mõneti jääb mulje, et tegemist on hoopis teistlaadse õppeprotsessi ja õppimise kui sellisega. Samas me teame, et õppimine toimub intrapsüühiliselt ehk ajus ning õppimisega kaasas käivad seaduspärasused (nt psüühilised protsessid) ei olene väga palju sellest, mis "tüüpi" õppega on tegemist ega erine ka märkimisväärselt indiviidide lõikes.

## Õppimine

Õppimisel puudub üks kokkuleppeline definitsioon, aga enim levinud haakuvad Gagne (1965) sõnastatuga, mille kohaselt on õppimine muutus inimese võimekuses (käitumis-võimelises) või eelsoodumustes/kalduvustes, mis püsib aja jooksul ja ei ole lihtsalt tingitud kasvu-protsessidest ehk küpsemisest. Küpsemist on kirjeldatud kui suhteliselt püsivat muutust (nii kognitiivset, emotsionaalset kui kehalist), mis tuleneb bioloogilisest vananemisest, sõltumata isiklikust kogemusest. Õppimine, mis on samuti suhteliselt püsiv muutus inimese mõtetes või käitumises, ilmneb aga **kogemuse tulemusena**. (Shaffer & Kipp, 2010; Sternberg & Williams, 2010; viidanud Toomela, 2015). Küpsus ja õppimine ehk areng leiab aset erinevatel tasanditel.

- Kognitiivsel tasandil – toimingud, mida käsitletakse **intellektuaalsetena** (mõtlemine, tajumine, kriitiline mõtlemine, probleemide lahendamine jne);
- Sotsiaalselt – ilmneb tavaliselt **käitumises**, mis hõlmab suhteid teistega (sotsiaalsed oskused, enesemääratlus jne);
- Emotsionaalselt – puudutab **tundeid ja hoiakuid** ning seda käitumisvaldkonda, mida nimetatakse afektiivseks (tunnete väljendamine/väljendumine);
- **Füüsiliselt** – baas igasugusele muule arengule ja on otseselt vaadeldav ning mõõdetav (sh nähtav teistele).

Eelnevast järeldub, et õpime kõike – lisaks lugemisele ja matemaatikale ka sööma, käima, arutlema, armastama, vihkama, ropendama, ennast kehtestama, initsiatiivi võtma, aga ka mitte võtma jne. Kõik on õpitud ja seega ka ümber õpitav! Ümber õppimine võtab märgatavalt rohkem aega ja vaeva. Miks see nii on, vaata järgmisest videost (esimesed 3 minutit):

[www.youtube.com/watch?v=OITIXmAGSfM](http://www.youtube.com/watch?v=OITIXmAGSfM)

## Mõttekoht

**Kuidas aidata taotlejal mõtestada on projekti eesmärki, mida soovitakse õppida ning kas ja kuidas planeeritud tegevused seda toetavad?**

## Kui soovitakse arendada oskusi, siis mida peab sell-eks tegema? Nt kui on soov saada paremaks kolme-punkti viskajaks korvpallis, siis kas piisab, kui räägime sellest või vaatame, kuidas keegi teine seda teeb?

Õpitegevuse ja –meetodite valikul tasub hinnata, mida üks või teine meetod aitab saavutada.

- **Suhtlusel põhinevad meetodid**, mille kaudu toimub õpikeskkonnas interaktsioon ja dialoog, sh info jagamine ja mõistmise sõnastamine ehk rääkimine, kuulamine jne;
- **Tegevusel põhinevad meetodid**, mis võimaldavad kogeda, harjutada ja katsetada;
- **Sotsiaalsusele orienteeritud meetodid**, mis arendavad õppijate grupis partnerlust, meeskonnatunnetust ja võrgustiku loomist – rõhk on sotsiaalsete oskustega seondul ja emotsionaalsetel aspektidel ning käitumisel;
- **Ennastjuhtivad meetodid**, mis soodustavad õppija loovuse kasutamist, avastuste tegemist ja vastutuse võtmist. (*Euroopa Nõukogu mitteformaalse õppimise sümposium, 2000*)

Teoreetikud lähenevad õppimisprotsessile erinevalt. Järgnev ülevaade on Taani haridusteadlase Knud Illerise poolt sõnastatud lähenemine. Õppimine toimub läbi kahe erineva, aga omavahel seotud protsessi. Esmalt toimub õppija interaktsioon ehk **suhestumine keskkonnaga** (ükskõik, kas see on verbaalset edasiantav informatsioon, visuaalselt jälgitav tegevus või füüsiliselt kogetav aisting) ja teisalt **mentaalne protsess**, kus kognitiivsel tasandil omandatakse ning luuakse seoseid kogemuse tulemusel tekkinud impulsside ja varem õpitu vahel. Lisaks kaasneb õppimisprotsessiga alati kaks omavahel seotud aspekti: **teadmiste ja oskuste pool** ning **emotsionaalne või psühhodünaamiline** külg. Igasugune kognitiivne õppimine sisaldab endas emotsionaalset aspekti, mis võib olla seotud motivatsiooni ja protsessi meeldivusega ning igasugune emotsionaalne õppimine sisaldab endas ratsionaalset poolt – arusaamist olukorrast või selle mõtestamist. Nõnda võib öelda, et õppimine sisaldab alati kolme omavahel seotud dimensiooni: **kognitiivne, emotsionaalne ja sotsiaalne**, mis väljenduvad läbi suhestumise keskkonnaga või n-ö „õpiobjektiga“ (Illeris, 2003, 2007). Õppimist, kui sisemist kognitiivset protsessi saame eelkõige mõjutada läbi keskkonna või stiimuli. Oluline on seejuures suhestumise sügavus, mille kohta võib eelnevale tuginedes järeldada, et mida rohkem on õppija haaratud kognitiivselt, emotsionaalselt ja sotsiaalselt, seda tugevam ja sügavam on suhestumine ehk tema kogemus. Oluline on seega **eristada tegevus ja kogemus**, sest viimane tekib just läbi inimese suhestumise, mis annab tegevusele mõtestatuse, seotuse ning seeläbi saab tegevusest kogemus. (Ord, 2012)

Pole tähtis mitte see, mida teha, vaid **kuidas ja kui sageli** teha. Ka parim tegevus ei mõju, kui seda teha harva, samamoodi nagu pole kasu mõttetute tegevuse kordamisest. Tuleb valida tegevus, millega noor on isiksusena tervikuna seotud, mis pakub piisavalt väljakutset ja võimalust paremaks saada. Toetades psühholoogilisi põhivajadusi (seotust, kompetentsust ja autonoomsust) toetame ka valmisolekut (ehk motivatsiooni) õpitegevuses pingutada. Mida rohkem on tegevus noore jaoks väärtustatud (miks on see mulle kasulik või oluline), eesmärgistatud (mida tahan saavutada) ja mõtestatud (mida ma pean selleks tegema), seda suurem on tõenäosus, et noore motivatsioon millegi õppimiseks on autonoomne ega vaja välist toetamist.

Psühholoogiliste põhivajaduste ja motivatsiooni toetamise kohta saab põhjalikumalt lugeda Noorte osaluse teemapunktis.

## Mõttekoht

**Millistesse projektitegevustesse on noored tervikuna kaasa haaratud? Millistel tegevustel on potentsiaal muutuda õpikogemuseks?**

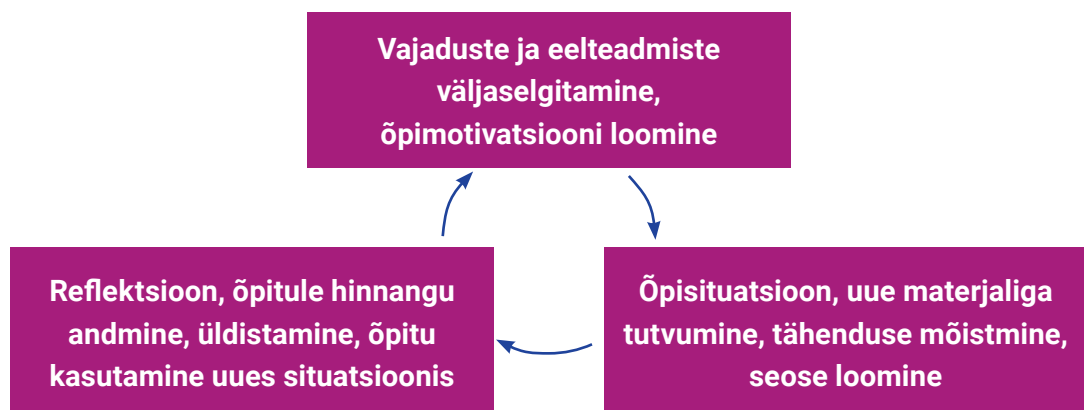
**Kas neid kogemusi plaanitakse ka analüüsida õppimise seisukohast? Kuidas oleks seda kõige mõistlikum teha?**

Tõhusaks õppimiseks **tuleb õpitut korrata** pika aja vältel, et vastavad neuronite vahelised ühendused tugevneksid. Kordamine peaks aset leidma erinevates kontekstides ning tegevuste läbi. Oluline on, et kordamine oleks noore jaoks sobilik ja mõtestatud – läbi mänguliste tegevuste ei ole võib-olla selgelt aru saada, milliseid teadmisi või oskusi omandatakse. Näiteks pidades kokkulepitud reeglitest kinni ning käitudes enda ja teistega lugupidavalt arendab noor sotsiaalseid oskusi, mille rakendamine on mõistlik ka näiteks koolikeskkonnas.

## Mõttekoht

**Kuidas on õppeprotsess projektis ülesehitatud? Kas „õpitavat“ korratakse või on protsess pigem jada uusi õpiteemasid? Kuidas moodustub tervik ja kas see on õppija jaoks mõistetav?**

**ÕPPEPROTSESSI** võib lihtsustatult käsitleda kolmest etapist koosneva “lõputu” spiraalina.



## Teadmiste ammutamiseks ja inspiratsiooniks

Vaata neuroteadlase Jaan Aru loengut „Kuidas aju õpib?“ [vimeo.com/289749373](https://vimeo.com/289749373)

Loengus selgitatakse, kuidas toimub õppimine ja mida see tähendab õppeprotsessi ülesehitamise mõttes.

## Õppeprotsessi planeerimine

Õpitegevuste planeerimisel tuleb arvestada arenguliste iseärasustega pidurdusprotsesside osas: “teismeeas on tasu ja emotsioonide töötlemisega seotud ajupiirkonnad võrreldes pidurdusprotsesside eest vastutavate ajupiirkondadega enam küpsenud” (Õppimine ja psühholoogia, 2018). See tähendab, et noortel on tähelepanu suunamine ja hoidmine (nt keskendumine räägitavale, kui mõte on sotsiaalmeedia postitusel) keerulisem ning õpitu ei pruugi jõuda pikaajalisse mällu. Sarnaselt on täidesaatvate funktsioonide (sh enesekontroll, töömälu, püsivus, probleemide lahendamine jne) areng **seotud aju küpsemisega**, millega seoses ei saa oodata nooremalt vanuserühmalt ennastjuhtivust, distsipliini, iseseisvust probleemide määratlemisel, enesesuunamist ja –vastutust õppimises jne.

Eelnev viitab selgelt vajadusele, et **õpikeskkonna, –vormi ja –meetodi valikul** peame kriitiliselt hindama, kas valik soodustab õppimist või pigem hajutab tähelepanu ja **koormab töömälu**, sest keskendumine killustub erinevate segajate vahel (nt stress, mis tuleneb uue digivahendi õppimisest). Selliste meetodite valikul nagu digivahendid, õuesõpe, grupitööd, probleemõpe, mängulised õppevahendid või muud sarnased meetodid on oluline arvestada vanuseliste erisustega tunnetusprotsesside arengus ja meetoditest tulenevate riskidega. Rahvusvaheliste projektide puhul lisanduvad veel näiteks võõrkeele kasutamise ja kultuurierinevustega seotud ülesanded, mis võivad koormata töömälu (vt ülalpool viidatud Jaan Aru loengut) ning takistada oodatud õppimist projekti teemadel.

Oluline on hinnata ja aidata õppijatel **hinnata elteadmiste taset** käsitletava teema osas, sest igasuguse õppimise, sh kogemusliku, probleem- ja avastusõppe aluseks on faktiteadmised (teaduslikud ja abstraktsed). Ilma teadmisteta ei ole millegi vahel seoseid luua. Maailmas eksisteerivaid probleeme saab mõista läbi süsteemse (abstraktse ja teadusmõistelise) mõtlemise, nt keskkonnaprobleeme ei ole võimalik mõista ja lahendada vaid enda kogemuse baasil tekkinud teadmise. Oluline on faktiteadmised seostada õppija enda tavateadmise ja ning näidata, kuidas need võivad olla vastuolulised – tavakogemus võib sageli anda maailmast ebatäpse või moonutatud pildi, samas kui faktiteadmine on vaid osa reaalsusest. Kui õppijatel puuduvad alg- ja faktiteadmised, ei ole neil võimalik edasi liikuda mõistmise või kasutamise tasandile. Teadmiste taseme määramisel võib abiks olla erinevad kognitiivse õppimise taksonoomiad, vt nt Bloom jt: [www.bloomstaxonomy.net](http://www.bloomstaxonomy.net).

## Mõttekoht

**Kas ja kuidas toimub õppeprotsessis uue teadmise loomine? Kas see on vaid osalejate tavateadmiste summeerimise tulemus? Millised teadmised ja nende kasutamise tase on vajalik, et täita projektile seatud eesmäärke? Kas need on realistlikud, arvestades õppijate valmisolekut?**

### Õpieesmärgid ja nende seadmine

MFÕ erisus ei peitu mitte meetodites ega selles, kuidas või mida õpitakse, vaid õppe fookuses. Formaalõpe on üldjuhul suunatud tulemusele, mitteformaalõppes on fookus aga pigem protsessil ja õpitulemused võivad olla sellest tulenevalt ka üllatuslikud. See aga ei tähenda, et protsess ise on planeerimata. Õppeprotsessis on eesmärgistamisel oluline osa, andes suuna sellele, mida soovitakse saavutada. Samas annab eesmärgistamine ka võimaluse õppijal häälestuda ja suhestuda protsessiga, muutes selle nii õppimise sügavuse kui tulemuste vaatenurgast tõhusamaks. Sellest tulenevalt peaks projektis õpieesmärkide seadmine aset leidma nii laiemalt tegevusi planeerides kui ka jooksvalt protsessi käigus erinevate õpitegevuste häälestusena ning eelnevalt õpitu sõnastamisena.

Õpieesmärk ei kirjelda **mitte tegevust, vaid üldistavalt õpitulemust** ehk seda, kuhu õppija läbi tegevuse jõuab (Aruväli et al., 2016). Mitteformaalõppe põhimõtetest ([mitteformaalne.ee/mitteformaalne-oppimine/](http://mitteformaalne.ee/mitteformaalne-oppimine/)) lähtuvalt on eesmärgistamise aluseks õppija motivatsioon ja vajadused ehk noor ise on eesmärgistaja. Õppija jaoks on vajalik mõista tegevuse olulisust, kasulikkust ja rakendatavust enda vaatest. Olenevalt sihtgrupi kogemusest ja valmisolekust (sh vanuselisest arengust lähtuvalt) peaks eesmärgistamist erinevalt toetama. Vanemate noorte puhul võivad eesmärgid olla abstraktsemad ja kaugemale ulatuvad, nooremate puhul on otstarbekas sõnastada eesmärgid mõõdetavas raamistikus (ajaliselt, tulemusena jne).

Eesmärgistamisel tuleb läbi mõelda:

- kuhu ma tahan jõuda? (mida ma tahan teada, osata, suuta?)
- kus ma hetkel olen? (mida ma juba tean, oskan ja suudan?)
- kuidas ma saan selle vahe täita? (mida pean tegema, et teada, osata ja suuta?)

Õpieesmärgi seadmisel saab kasutada erinevaid projektijuhtimisest tuttavad mudelid (nt SMART), mis aitavad õpieesmärki sõnastada mõõdetavana (nt täpne, realistlik, ajaliselt jälgitav jne), aga arvestades ka sisulisi kriteeriume. Näiteks võiks õpieesmärgi sõnastamisel jälgida, kas see on hierarhiliselt seatud – väiksemad eesmärgid toetavad suuremani jõudmist ja piisavat väljakutset pakkuv. Üldised projekti eesmärgid toetavad või on seatud, aga ei määratle isiklike õpieesmäärke, õpieesmärgid on enese poolt seatud. (Zimmerman, 2008; viidanud: Day & Tosey, 2011)

Õpieesmärgid võivad olla kirjeldatud ka:

1. **pädevuspõhiselt** – keskmes on teadmised, oskused ja hoiakud, mis võivad olla üldised või seotud konkreetse funktsiooni täitmisega (nt noorsootöök vajalikud pädevused). Noorteprojektides võib lähtuda võtmepädevuste raamistikust (vt: [europanoored.eu/kvaliteet/oppimine-projektis/votmepadevused/](https://europanoored.eu/kvaliteet/oppimine-projektis/votmepadevused/))
2. **(õpi)väljundipõhiselt** – õppimise tulemusel omandatavaid teadmisi, oskusi ja hoiakuid on võimalik tegevuse lõppedes tõendada ja hinnata ehk lisaks väljundile seatakse ka hindamiskriteeriumid ja –meetodid.

Noorsootöös kasutatakse väljundipõhist eesmärgistamist täiendõppes, noorteprojektides kasutatakse pigem pädevuspõhist lähenemist.

Eesmärgid lähtuvad sõnastatud vajadusest (mida pean tegema, et jõuda sinna, kuhu soovin) ning need on vaja „sisustada“ ehk **seostada konkreetsete tegevustega**, mis aitavad eesmärki saavutada. Valitud meetod või tegevus peab aitama saavutada sõnastatud (õpi)tulemust.

### Refleksioon

Õppimises, eriti kogemuslikus ja sotsiaalses õppimises, on olulisel kohal **refleksioon**, mis peab olema rohkem kui vaid kogemusele tagasivaatamine (küsimusena: *mis juhtus, kuidas läks?*). Refleksioonis lähenetakse kogemusele laiahaardelise mõtlemisega analüüsid, hinnates ja selgitades toimunut teoreetilistest lähtekohtadest (küsimusena: *miks nii läks, mis on võimalikud põhjused? Millele põhinevalt saab seda väita?*). Alles seejärel saab teha üldistusi ja seostada refleksiooni tulemused olemasolevate teadmiste ja kontseptsioonidega (*mida sellest võib järeldada? Mida see tähendab minu jaoks?*). Pärast seda on võimalik teha järeldusi enda käitumise muutmiseks ning nende põhjal tegutseda, mis omakorda annab võimaluse uueks kogemuseks (Kolb & Kolb, 2009). Refleksioon on õppeprotsessi laiemalt aga ka iga õpi-tegevuse lahutamatu osa, mis päädib ühel või teisel viisil õpitulemuste sõnastamisega.

## Inspiratsiooniks

1. Võimalikke refleksioonimudeleid on mitmeid. Vaata näiteks:

[sisu.ut.ee/kutseopetaja/refleksiooni-toetamine-0](https://sisu.ut.ee/kutseopetaja/refleksiooni-toetamine-0)  
[tulevikuopetaja.edu.ee/moodul-v/refleksioon-opetaja-professionaalses-arengus](https://tulevikuopetaja.edu.ee/moodul-v/refleksioon-opetaja-professionaalses-arengus)

Mõlemad viited on suunatud õpetaja professionaalse arengu toetamiseks ehk vajavad teatud määral mugandamist. Kõik on õpitav, sealhulgas peab õppima ka reflekterima, mis võiks olla projektis teadvustatud õpitegevus.

2. Õpitulemuste hindamisel (sh nende eelneval määratlemisel) ja sõnastamisel, olgu selleks teadmised, paranenud oskused või suurem eneseteadlikkus, saab abiks olla Noortepass ja võtmepädevuste raamistik. Vaata lähemalt:

[europanoored.eu/kvaliteet/noortepass](https://europanoored.eu/kvaliteet/noortepass)



Õppimist ei algata tegevus, vaid kogemus ning õppimise tagab kogemuse analüüs, tõlgendamine, mõtestamine ja selle uuesti rakendamine. Noorsootöö projektid, mis on vaid tegevuskesksed, loomata võimalust nende tegevustega esmalt individuaalselt **suhestuda**, võib tegevus jäädagi pigem väliseks stiimuliks, millega noorel puudub emotsionaalne seotus. Nõnda ei teki tegevusest noore jaoks kogemus, millest oleks võimalik õppida (Ord, 2012). Samas kui noore kogemusi ehk olukordi, kus ollakse nii emotsionaalselt kui sotsiaalselt seotud (nt elulised olukorrad, noorte omavahelised suhted, konfliktid jne) **ei reflekteerita** ega aidata mõtestada, ei teki automaatselt ka kognitiivsel tasandil teadmist. Emotsionaalselt laetud situatsioonides ja olukordades, kus toimuv jääb arusaamatuks näiteks keele või mõne muu barjääri tõttu on õppijal küll tugev kogemus, aga kui selle mõtestamine ja analüüs jääb olemata, siis teadvustatud õppimist ei toimu. See ei tähenda, et inimene ei õpi midagi. Küll aga võib see olla midagi, **mida me ei soovinud**, nt võib kinnistuda uskumus, et rahvusvahelised projektid on keerulised või inglise keeles suhtlemisega ei saagi noor kunagi hakkama.

## Meelespea

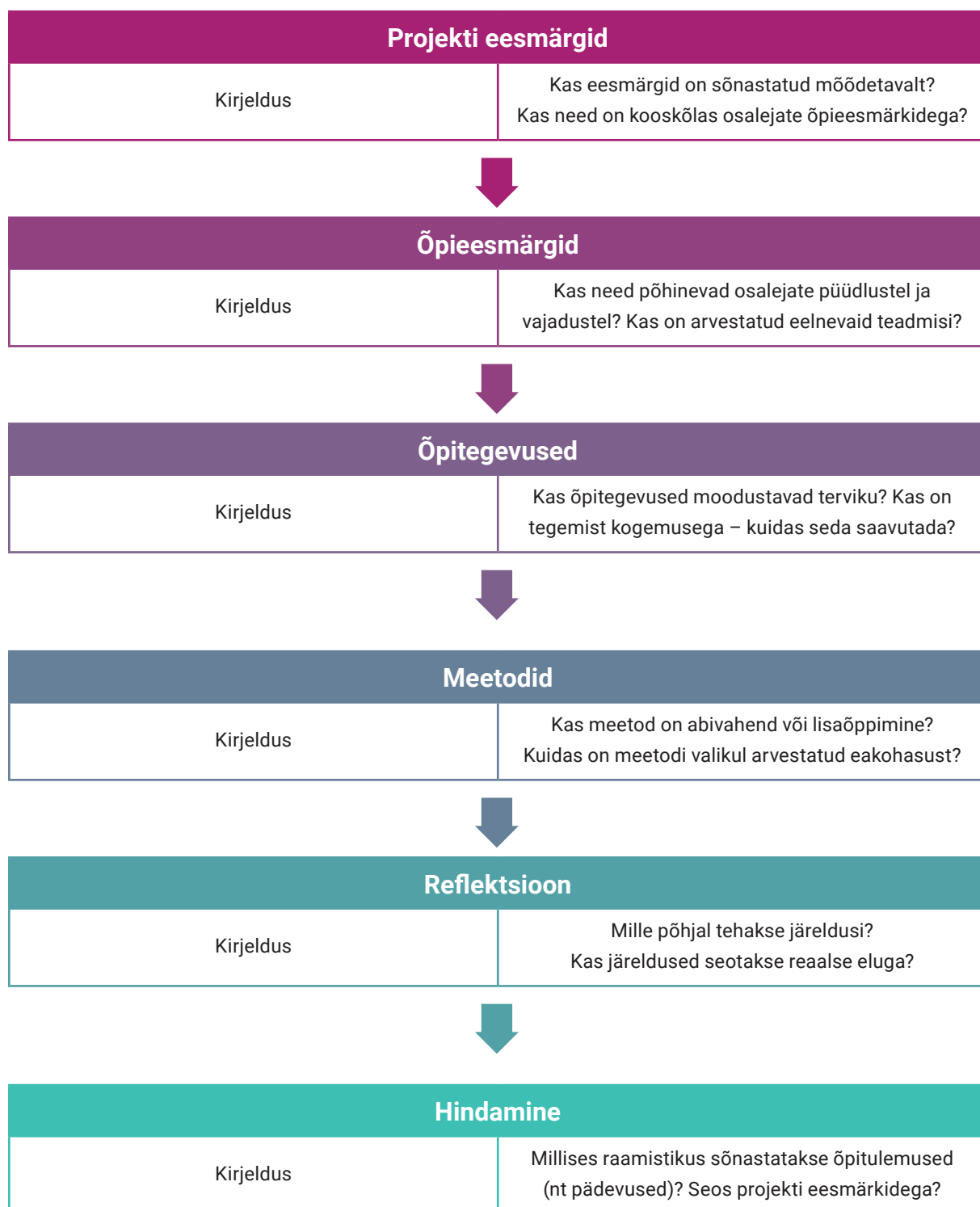
Õppetegevuste planeerimisel võiks nõustaja aidata juhtida nõustatava tähelepanu järgmistele aspektidele. Nimekiri annab suuniseid, aga ei ole ammendav.

- Arvesta osalejate vanuseliste iseärasustega, nt tunnetusprotsesside osas (tähelepanu, pidurdusprotsessid), eesmärgistamisel (nt abstraktsuse aste) jne,
- Hinda osalejate eelteadmisi teemast ja paku võimalusi faktiteadmiste suurendamiseks,
- Korda „õpitavat“ erinevates kontekstides ja anna ajule aega seda omandada (nt puhkepausid, teemade vaheldumine vms),
- Hinda, kas tegevus annab kogemuse, millest on võimalik õppida – kas osalejad on tegevusega seotud tervikuna: emotsionaalselt (tegevus on oluline ja rahulolu pakkuv), kognitiivselt (ollakse mõttega asja juures) ja sotsiaalselt (nähaakse tegevuse kasu ja ollakse seotud),
- Aita seostada õpitavat osaleja igapäevase eluga, seda nii eesmärgistamise faasis, tegevustes kui refleksioonis,
- Kombineeri eri tüüpi meetodeid, mis aitavad kogemusel tekkida ja suunavad kasutama erinevaid meeli,
- Arvesta meetodite valikul nende funktsiooniga ehk mida soovitakse „õpetada“ – kui oskust, siis tuleb seda praktiseerida jne. Hinda, kas meetod on eelkõige vahend, mis võimaldab ja lihtsustab õppimist või toob meetodi kasutamine kaasa omaette lisaõppimise.



# Tööleht

Järgnevat skeemi saad kasutada nõustamisprotsessis, et koos projektigrupiga eelnevad aspektid läbi arutada ning olulistele teguritele tähelepanu juhtida. Oluline on, et õppeprotsess oleks terviklik õppija arengule vastavate, kuid pingutust nõudvate tegevuste kogum, mille kaudu on tal võimalik omandada kavandatud õpitulemused (sõnastatud eesmärkides).



## Soovituslik lisalugemine:

Õppimine ja psühholoogia, E-didaktikum kursus, TLÜ (2018)

[edidaktikum.ee/et/content/%C3%B5ppimine-ja-ps%C3%BChhologia](http://edidaktikum.ee/et/content/%C3%B5ppimine-ja-ps%C3%BChhologia)

Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende

arendamine. (2015) E. Kikas & A. Toomela (Eds.) Tallinn. [www.hm.ee/sites/default/files/oppimine\\_ja\\_opetamine\\_3\\_kooliastmes.pdf](http://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf)

Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna, Sisekaitseakadeemia

(2005) [digiriul.sisekaitse.ee/handle/123456789/858](http://digiriul.sisekaitse.ee/handle/123456789/858)

### Kasutatud allikad:

Aruväli, S., Kaldas, H., Pilli, E., & Reppo, S. (2016). *JUHENDMATERJAL täienduskoolituse õppekava koostamiseks*.

Day, T., & Tosey, P. (2011). Beyond SMART? A new framework for goal setting. *Curriculum Journal*, 5176. [doi.org/10.1080/09585176.2011.627213](https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627213)

Gagne, R., (1965) *The Conditions of Learning*;

Beljajev, R. & Vanari, K., (2005) *Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna*. Sisekaitseakadeemia. Leitav: [digiriul.sisekaitse.ee/handle/123456789/858](http://digiriul.sisekaitse.ee/handle/123456789/858)

Illeris, K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Nordic Journal of Youth Research*, 11(4), 357–376.

Illeris, K. (2007). What Do We Actually Mean by Experiential Learning ? *Human Resource Development Review*, 6(1), 84–95. <https://doi.org/10.1177/1534484306296828>

Kolb, A., & Kolb, D. A. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In C. V. F. S. J. Armstrong (Ed.), *Handbook of Management Learning, Education and Development*. E (pp. 42–68). SAGES.

Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning : Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, 108(January).

Toomela, A. (2015). Arengust, õppimisest, õpetamisest ja pääsukestest. In E. Kikas & A. Toomela (Eds.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn.

Õppimine ja psühholoogia, E-didaktikum kursus, TLÜ 2018 [edidaktikum.ee/et/content/%C3%B5ppimine-ja-ps%C3%BChhologia](http://edidaktikum.ee/et/content/%C3%B5ppimine-ja-ps%C3%BChhologia)