

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste Instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Jaak Timberg

SÄÄSTVA ARENGU ÕPETAMINE LASTEAEDADES TARTU NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: teadur Külli Kori

Läbiv pealkiri: Säästva arengu õpetamine Tartu lasteaedades

Tartu 2018

## Resümee

## Säästva arengu õpetamine Tartu lasteaedade näitel

Säästvat arengut toetava hariduse eesmärk on tagada kvaliteetne elu tänapäeval ja tulevikus. Järjest rohkem on hakatud tunnustama alushariduse võtmerolli säästva arengu vundamendis. Eesti koolieelses hariduses säästvat arengut eraldi teemana ei käsitleta ning selle õpetamist on vähe uuritud. Töö eesmärk oli uurida, mil määral Tartu lasteaedades säästvat haridust õpetatakse, milliseid meetodeid kasutatakse, mis on õpetamisel takistuseks ning mis on võimalikud lahendused. Õpetajatega viidi läbi kümme intervjuud. Selgus, et enda säästva arengu definitsioonist lähtudes õpetavad säästvat arengut kaheksa õpetajat, kuid õpetajatel esineb nõrk arusaamine säästvast arengust terviklikult. Säästva arengu õpetamise meetoditena nähakse peamiselt neid, mis keskenduvad keskkonna- ja loodushoiule. Enim takistab õpetajaid säästva arengu õpetamisel teadmiste puudumine; esinevate probleemide lahendamiseks peab enamik õpetajaid rohkemate koolituste korraldamist.

Võtmesõnad: säästev areng, säästvat arengut toetav haridus, alusharidus

## Abstract

## Teaching sustainable development based on preschools of Tartu

The goal of education for sustainable development is to ensure a high quality life both today and in the future. The recognition of pre-school education's key role in foundation of sustainable development has increased. Sustainable development is not separate subject in Estonian primary education and remains little studied. The aim of this paper was to examine the extent to which education for sustainable development is taught in preschools of Tartu, which methods are used, what are the obstacles of teaching and what are the possible solutions. Ten interviews were conducted with teachers. The results showed that according to their personal definition of sustainable development, eight teachers teach the subject, but they have a poor understanding of what sustainable development in its entirety embodies. Teachers see methods that focus on environmental and nature conservation as main methods for sustainable development. Teachers find the main obstacle of teaching sustainability to be lack of knowledge about the subject and see training as a solution.

Keywords: sustainable development, education for sustainable development, early years

## Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	5
Definitsioonid.....	6
Säästva arengu aktuaalsus.....	7
Säästvat arengut toetava hariduse dekaad.....	8
Säästvat arengut toetav dekaad ning varase lapseea hooldus ja haridus.....	9
Säästva arengu õpetamise tähtsus alushariduses.....	9
Säästva arengu õpetamine alushariduses üle maailma.....	10
Probleemid säästva arengu õpetamisel alushariduses.....	11
Võimalikud lahendused probleemidele säästva arengu alushariduses õpetamisel.....	12
Praktilised säästvat arengut õpetavad programmid alushariduses.....	13
Säästliku planeedi projekt.....	13
Mäng kui keskkonnateemade õppevahend.....	14
Täiskasvanute suhtumine säästva arengu õpetamisesse alushariduses.....	15
Personali roll.....	16
Metoodika.....	17
Valim.....	17
Andmete kogumine.....	18
Andmeanalüüs.....	18
Tulemused.....	19
Säästev areng ja selle õpetamine.....	19
Meetodid säästva arengu õpetamiseks.....	20
Takistused säästva arengu õpetamisel.....	21
Lahendused probleemidele säästva arengu õpetamisel.....	22
Arutelu.....	24
Uuringu piirangud ja praktiline väärtus.....	27
Tänuõnad.....	27
Kasutatud kirjandus.....	28

## Sissejuhatus

ÜRO Keskkonnaprogrammi järgi (*United Nations Environment Programme*, 2014) mängivad ökosüsteemid ja loodusvarad inimese ellujäämises tähtsat rolli. Samas mõjutab inimene Elliotti (2013) sõnul keskkonda, ökosüsteeme, kliimamuutusi, ressursside otsasaamist ja liikide väljasuremist. Seega peaks säästev areng olema keskne osa inimeste elust (Elliot, 2013). Säästva arengu vundamendis on hakatud rahvusvaheliselt tunnustama alushariduse võtmerolli (UNESCO, 2014).

Lastele säästva arengu alushariduses õpetamine on väga oluline, kuna lapsed, kes teadvustavad nii probleeme kui lahendusi, on tuleviku suhtes optimistlikumalt meelestatud kui lapsed, kes selle temaatikaga kursis ei ole (Mendel jt, 2004). Varases lapsepõlves pannakse paika paljud põhiväärtused, see aeg lapse arengus on alus hilisemale edukale õppimisele ning lapse võimele osaleda edukalt kogukonna-, ühiskonna- ja tööelus (Sustainable Development Solutions Network, 2014). Säästva arengu õpetamist uurinud teadlane Davis (2009) toob esile, et vaid vähesed alushariduse uurijad on keskendunud keskkonna- või säästlikkuse teemadele. Ka Austraalia üleriigilise varase lapseea keskkonnahariduse alase ülevaate tulemusena valminud Roheliste paikade raportis (Patches of Green, 2003) tuuakse välja, et uurimused säästlikkusest alushariduses on väga piiratud.

Bakalaureusetöö ajendiks on asjaolu, et säästva arengu alushariduses õpetamist on nii Eestis kui mujal vähe uuritud, ning autori huvi keskkonna ja inimkonna tuleviku vastu. Töö eesmärk on selgitada, mil määral Tartu lasteaedades õpetatakse säästvat arengut, ning anda ülevaade sellest, milliseid meetodeid õpetajaid kasutavad, mis on õpetamisel takistuseks ning esinevate probleemide võimalikest lahendustest. Töö koosneb neljast suuremast osast. Esimeses osas kirjeldatakse teoreetilisi lähtekohti ja teises osas uurimuse metoodikat. Kolmandas osas esitatakse lasteaija õpetajate intervjuude tulemused ning neljandas osas arutletakse tulemuste üle.

### Definitsioonid

Järgnevalt defineeritakse töös esinevad olulisemad mõisted, milleks on säästev areng, säästvat arengut toetav haridus, säästlikkus, keskkonnaharidus, varase lapsea hooldus ja haridus, koolieelne iga, eelkooliiga, alusharidus, jätkusuutlikkuse õpetamist toetav alusharidus, Ühinenud Rahvaste Organisatsioon, ÜRO Säästvat arengut toetava hariduse dekaad, ÜRO Keskkonnaprogramm ja Maailma Alusariduse Organisatsioon.

Mõiste „**säästev areng**” (*sustainable development*) kohta puudub käsiraamatu „*Education for change: säästva arengu õpetamise ja õppimise käsiraamat*“ (Mendel jt, 2008) sõnul ühine definitsioon. Esmakordselt kasutas mõistet „säästev areng“ Brundtlandi komisjon 1987. a tegevusraportis „Meie ühine tulevik“ („*Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*“). Komisjon defineerib säästvat arengut sellisena, mis arvestab praeguse põlvkonna vajadustega, seadmata ohtu tulevaste generatsioonide huve. Sarnaselt kirjeldab mõistet Eesti säästva arengu arengukavade elluviimist koordineeriv Riigikantselei, mille sõnul on säästev areng sihipärane areng, mis loodusvarade ja keskkonna talumisvõimega kooskõlas olles inimeste elukvaliteeti parandab (Riigikantselei kodulehekülg, 2017). Balti Ülikooli säästva arengu kursuses defineeritakse säästvat arengut aga lihtsalt arenguna, mis on jätkusuutlik – s.o selline seisund, mis võib kesta igavesti (Baltic University, 2017). Kõikide definitsioonide ühisosana tuuakse Rahvusvahelise Säästva Arengu Instituudi kodulehel (*International Institute for Sustainable Development*, 2007) välja, et maailma nähakse ühtse süsteemina, mis ühendab erineva ruumi ja aja.

**Säästvat arengut toetavat haridust** (*education for sustainable development*) defineerib 1998. a Läänemerd ümbritsevate riikide (sh Eesti) välisministrite poolt vastu võetud jätkusuutliku arengu dokument Läänemere Agenda 21E sellisena, mis hõlmab laia ringi omavahel seotud valdkondi (inimõigused, võrdsus jm) ja põhineb ühiskonna, majanduse ja looduskeskkonna lõimitud käsitlusel. Eesti Vabariigi Keskkonnahariduse Kontseptsioonis (2006. a) defineeritakse säästvat arengut toetavat haridust kui teadmiste, oskuste, väärtushinnangute ja hoiakute süsteemi, mis seostab loodus-, majandus- ja sotsiaalkultuurilise keskkonna, keskendudes säästva arengu ideele. Säästvat arengut toetava hariduse eesmärk on tagada kvaliteetne elu tänapäeval ja tulevikus ning seda integreeritakse kogu õpetuse, õppimise ja koolielu aspektidega (Keskkonnaamet 2015).

**Säästlikkus** (*sustainability*) on Ühinenud Rahvaste Hariduse, Teaduse ja Kultuuri Organisatsiooni (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, edaspidi UNESCO) kohaselt (2012) tulevikku suunatud mõtteviis, milles püüdlus arengu ja parema elukvaliteedi suunas on tasakaalus sotsiaalsete, majanduslike ja keskkondlike kaalutlustega.

Need kolm valdkonda on omavahel läbipõimunud.

**Keskkonnaharidus** (*environmental education*) on Keskkonnaameti (2015) kohaselt säästvat arengut toetava haridusega võrreldes kitsam mõiste – kujundatakse keskkonnateadlikkust, käitumis- ja tarbimisharjumusi, pööratakse tähelepanu globaalsetele protsessidele ning suundumustele. Keskkonnaharidusel puudub üldjuhul sotsiaalkultuuriline ja majanduslik mõõde. Keskkonnahariduse tegevuse eesmärk on tagada kvaliteetne keskkond. Keskkonnaameti andmetel õpetatakse keskkonnaharidust teatud õppeainetes.

Mõiste „**varase lapseea hooldus ja haridus**” (*Early Childhood Care and Education – ECCE*) viitab kuni 8aastaste laste haridusele ja laste eest hoolitsemisele. See on laialdane ala, mis sisaldab vanemate poolset hoolitsust, hooldust ja õpetamist koolieelses lasteasutuses, kogukonna mõju lapsele ja lapsega seotud teenuseid (UNESCO, 2014).

**Eelkooliiga** lõppeb kooliminekuaga, mille alguse sätestab Eestis Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2015).

**Alusharidus** (*early childhood education*) ehk koolieelne haridus on koolieelse lasteasutuse seaduse (2016) kohaselt teadmiste, oskuste, vilumuste ja käitumisharjumuste kogum, mis loob eeldused edukaks edasijõudmiseks igapäevaelus ja koolis. Alusharidus omandatakse lasteasutuses või kodus.

Järgnevalt tuuakse välja mõned töös sagedamini kasutatud lühendid.

- **Jätkusuutlikkuse õpetamist toetav alusharidus** (*Early Childhood Education for Sustainability – edaspidi ECEfS*).
- **Ühinenud Rahvaste Organisatsioon** (*United Nations – edaspidi ÜRO*).
- **ÜRO Säästvat arengut toetava hariduse dekaad** (*UN Decade of Education for Sustainable Development – edaspidi UNDESD*).
- **ÜRO Keskkonnaprogramm** (*United Nations Environment Programme – edaspidi UNEP*).
- **Maailma Alushariduse Organisatsioon** (*World Organization for Early Childhood Education – edaspidi OMEP*).

#### Säästva arengu aktuaalsus

Viimastel aastakümnetel on teadusuuringud, meedia ja poliitika juhtinud tähelepanu globaalse ellujäämisega seotud probleemidele (Elliot ja Davis, 2009). Välja on toodud sellised omavahel seotud teemad nagu kliimamuutus, suurenev vaesus ja vähenevad energiaressursid. Kui Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon avaldas 80ndate lõpus Brundtlandi tegevusraporti (Brundtlandi komisjon, 1987) säästva arengu kohta, oli see märk sellest, et

rahvusvaheliselt hakati teadvustama globaalseid probleeme, mis vajasid lahendamiseks üleilmseid strateegiaid. Ka ÜRO ja selle alamorganisatsioonid mängivad olulist rolli jätkusuutliku arengu teemaliste rahvusvaheliste tippkohtumiste korraldamisel.

Valitsustevaheline Kliimamuutuste Nõukogu juhtis 2014. a lõpus tähelepanu sellele, et kliimamuutus mõjutab juba praegu paljusid kogukondi ning mõjutab tulevikus veelgi enam. Võrreldes aastaga 1901 oli aastal 2012 keskmine pinnatemperatuur tõusnud 0.89°C kraadi võrra ning aastatel 2016 – 2035 tõuseb keskmine temperatuur 0.3°C kuni 0.7°C. ÜRO Keskkonnaprogrammi kohaselt mõjutab kliimamuutus toiduvarusid, kogukondi ja infrastruktuure ning sageneb ekstreemsete ilmaolude esinemine (2014). Ökosüsteemid ja loodusvarad mängivad tähtsat rolli inimeste ellujäämises, samas kuritarvitatakse loodusvarasid süstemaatiliselt ning loodusvarade nappus mõjutab inimkonna käekäiku soojeneva kliima tõttu üha kriitilisemalt (UNEP, 2014). Ületootmine ja ohtlike jääkainete ümbertöötlemata kujul loodusse heitmine mõjutavad keskkonda, veevarusid, toitainete kättesaadavust, tootlikkust ning inimeste tervist (UNEP, 2014). Juba praegune problemaatiline ressursside liig-tarbimine mõjutab keskkonda, hävitab liike ja seab ohtu ka inimeste tervise. Aastaks 2050 elab maal oodatavalt umbes 9 miljardit inimest. Inimkonna kasvades muutub ületarbitud maavarade kasutamine veel kriitilisemaks (UNEP, 2014).

ÜRO endise peasekretäri Kofi Annani sõnul on 21. sajandi suurim väljakutse säästva arengu kui abstraktse idee võtmine ning selle muutmine tegelikkuseks kõigi maailma inimeste jaoks (UNESCO, 2005b).

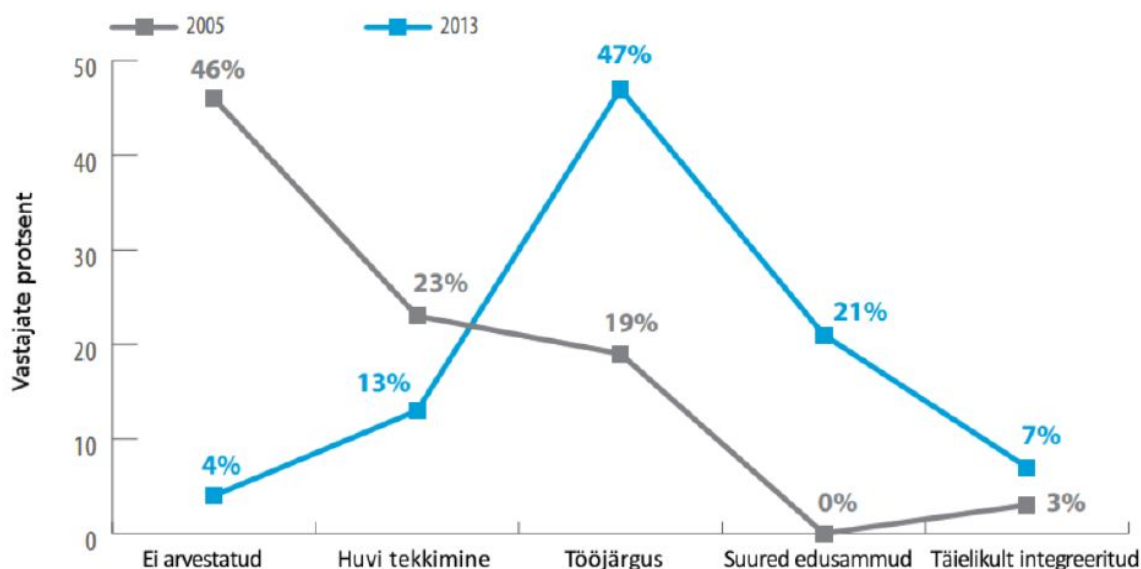
#### Säästvat arengut toetava hariduse dekaad

Aastal 2000 Dakaris toimunud Maailma haridusfoorumil (*World Education Forum*) leppis üle 160 riigi valitsuse kokku strateegiates, mille abil õppimisvõimalusi laiendada kõigile (Davis, 2008). Selle kaudu demonstreeriti hariduse tähtsust globaalsete probleemide lahendamisel õiglaste tingimuste alusel, olles kooskõlas säästva arengu põhiideega. ÜRO Peaassamblee kuulutas aastad 2005 – 2014 säästvat arengut toetavaks aastakümneks (ÜRO, 2002), rõhutades, et haridus peab mängima selle eesmärgi täideviimisel tähtsat rolli.

UNDESDi (2005 – 2014) vältel hakati pöörama tähelepanu haridusele kui vahendile, mis suunab ühiskonda säästva arengu poole. Haridus on muutunud tähtsaks osaks paljude ÜRO asutuste tegevuses (UNESCO, 2014). Seega on säästvat arengut toetava hariduse õpetamine eelkoolieas oluline nii poliitiliselt kui eetilisel.

## Säästvat arengut toetav dekaad ning varase lapseea hooldus ja haridus

Üks tähtsamaid UNDES Di tulemusi oli, et varasemast rohkem hakati tunnustama alushariduse võtmerolli säästva arengu vundamendis. Aastal 2007 toimunud töötuba „Alushariduse roll säästvas ühiskonnas“ (*The Role of Early Childhood Education for a Sustainable Society*), mille korraldasid Göteborgi ja Chalmersi ülikoolid ja Göteborgi linn, tõi kokku alushariduse eksperte 16 riigist (UNESCO, 2014). Töötoas toimus esimene rahvusvaheline ettekanne säästvat arengut toetava hariduse teemal, mis keskendus spetsiaalselt koolieelsele haridusele. Teine töötuba korraldati aastal 2008 ja selle tulemusel valmisid Göteborgi soovitusel säästva arengu õpetamiseks alushariduses (*The Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development*). UNDES Di (2005 – 2014) lõpparuande kohaselt on mõlemal üritusel avaldatud dokumendid paljudes maades olnud tõukejõuks säästva arengu õpetamisele alushariduses (2014). Joonis 1 näitab, et võrreldes aastaga 2005 on aastaks 2013 paljudes liikmesriikides tehtud edusamme säästvat arengut toetava hariduse integreerimiseks varase lapseea hooldusse ja haridusse.



Allikas: ÜRO säästvat arengut toetava dekaadi Liikmesriikide globaalse seire ja hindamise aruanne (UNESCO GME Questionnaire MS).

**Joonis 1.** Säästlikku arengut toetava hariduse varase lapseea hooldusse ja haridusse integreerimise edenemine liikmesriikides (UNESCO, 2014, lk 72).

## Säästva arengu õpetamise tähtsus alushariduses

Varases lapsepõlves pannakse paika paljud põhiväärtused, see aeg on lapse arengus vundament hilisemaks edukaks õppimiseks ning alus lapse võimele edukalt osaleda

kogukonna-, ühiskonna- ja tööelus (*Sustainable Development Solutions...*, 2014). Ligipääs kvaliteetsele alusharidusele ja teenustele loob lapsele paremad võimalused saavutada enda kõrgeim võimalik potentsiaal ning seeläbi osaleda jätkusuutlikuma maailma loomises (*Sustainable Development Solutions...*, 2014). Seetõttu on oluline säästva arengu õpetamine juba alushariduses.

Maailma Alusariduse Organisatsioon on juhtival kohal säästva arengu õpetamise uurimises koolieelses eas. Teiste tegevuste hulgas intervjueris OMEP UNDESDis ajal 9142 last vanuses 2 – 8 aastat 28 erinevas riigis osana projektist Laste Hääled Maa Olukorra ja Jätkusuutliku Arengu Kohta. Engdahl ja Rabušicova (2010) leidsid, et noored lapsed suudavad positiivselt keskkonna ja säästlikkuse teemade arutellu panustada. Korea Laste Hariduse ja Hooldamise Ewha Instituut on samuti näidanud, kuidas viieaastased lapsed mõistavad säästvat arengut ning pakuvad teemakohaseid ideid ja võimalikke lahendusi (UNESCO, 2014).

Kahriman-Öztürk, Güler ja Olgan (2012) uurisid kuidas eelkoolilapsed mõistavad säästva arengu sambaid lähtuvalt seitsmest mõistest: vähendamine, tasakaalustamine, ümbertöötlemine, austamine, reflekteerimine, ümber mõtlemine ja ümber paigutamine (7R: *reduce, reuse, recycle, respect, reflect, rethink, redistribute*). Nad leidsid, et juba 5 – 6-aastased lapsed on kursis neist neljaga – vähendamine, uuesti kasutamine, ümbertöötlemine ja austamine ning oskavad nende kohta näiteid tuua.

Lastest, kes austavad keskkonda ja tunnevad seeläbi emotsionaalset sidet loodusliku maailmaga ning tunnetavad sügavuti seost enese ja looduse vahel, saavad keskkonnateadlikud kodanikud (Simmons *et al.*, 2010). Simmons jt (2010) sõnul on laste keskkonnahariduse ülesanne laste ja looduse vahelise sideme loomine.

#### Säästva arengu õpetamine alushariduses üle maailma

Säästva arengu õpetamisega alushariduses tegeletakse mitmel pool maailmas. Sellele enim keskendunud riikideks peetakse Skandinaaviamaid, kuigi seda väidet pole uuringutega tõestatud (Davis, 2009). Norras on keskkonnaharidus osa riiklikust õppekavast, mille õpetamine algab lasteaias ning jätkub kõrgemates haridusastmetes (Davis, 2009). Rootsi lasteaedades on pikka aega töötatud sotsiaalsete, ökoloogiliste ja poliitiliste säästlikkusega seotud probleemidega (Dahlbeck & Tallberg Broman, 2011; Ärlemalm-Hagsér, 2014 järgi). Kuigi Rootsi koolieelses riiklikus õppekavas (*Swedish National Agency for Education*, 2011) ei kasutata terminit „säästev haridus“, käsitletakse selles sotsiaalset, majanduslikku ja ökoloogilist säästlikkust ning viidatakse väärtustele nagu sallivus, võrdsus ja õiglus, mis on

säästvas arengus tähtsal kohal (Davis, 2014).

Mujal Euroopas on säästev areng koolieelse lasteasutuse õppekavasse integreeritud näiteks Lätis (UNESCO, 2014). Montenegros on ökoloogiline teadlikkus lisatud aastate 2010 – 2015 koolieelse lasteasutuse hariduse plaani (*Montenegro's 2010 – 2015 Strategy of Early and Pre-school Education*). Soome koolieelsete lasteasutuste õppekavas säästva arengu õpetamist ei käsitleta, samuti ei ole seal riiklikku õppematerjali, mida säästva arengu õpetamiseks kasutada (Reunamo, Suomela, 2013).

Aasias tegutseb Lõuna-Koreas „Öko-koolieelse hariduse“ (*Eco-Early Childhood Education*) liikumine (Lee, Jo, & Park, 2007). Hongkongis on kasutusel „Rohelise lasteaia auhind“ (*Green Preschool Award*), millega propageeritakse säästlikke ja keskkonnasõbralikke teguviise lasteaia juhatajate, õpetajate, töötajate ja laste seas (Davis, 2009).

Austraalia valitsus avaldas 2009. aastal dokumendi Varajaste aastate õppimise raamistik, mis on mõeldud kuni viieaastaste ja kooliminevate lastega töötavatele õpetajatele ja kasvatajatele. Dokumendis on esitatud mitmed säästliku arengu alla kuuluvad teemad, nagu austus, õiglus, sotsiaalne vastutustunne ja hooliv suhtumine keskkonda (Austraalia valitsus, 2009). Raamistik ei ole inimesekeskne, vaid biotsentriline, põhinedes seisukohal, et kõigel elaval on väärtus iseenesest (Elliot, 2012). Elliot (2012) kirjeldab veel mitmed organisatsioone, näiteks Varajase lapsepõlve keskkonnahariduse võrgustikku (*Early Childhood Environmental Education Network*), mis pakuvad eelkooliealistele lastele suunatud säästva arengu õpetamise alaseid materjale ja koolitusi. Mujal inglise keelt kõnelevas maailmas on näiteks Kanada New Brunswicki provintsis säästva arengu õpetamine alushariduses integreeritud (UNESCO, 2014).

Eesti koolieelses hariduses säästvat arengut eraldi teemana ei käsitleta. Keskkonnaküsimusi käsitletakse koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava „Mina ja keskkond“ teemas, mille raames arendatakse laste erinevaid väärtuseid ja oskusi (näiteks tervise, traditsioonide ja keskkonna väärtustamine, materjalide säästlik kasutamine, looduse vaatlemine) (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011; Aria, Kirss, Peterson 2012).

#### Probleemid säästva arengu õpetamisel alushariduses

UNESCO ja Göteborgi Ülikooli korraldatud töötoas toodi esile säästva arengu alushariduses õpetamisega seonduvad probleemid. Pramling Samuelsson ja Kaga (2008) nimetavad järgmisi: kõigil lastel ei ole ligipääsu alusharidusele; puudu on kvaliteetse haridusega õpetajaid; puudub turvaline õpikeskkond. Esile toodi ka see, et täiskasvanud võivad kujutleda tulevikku katastroofilisena ja seetõttu püüda lapsi kaitsta, peites nende eest

tulevikuprobleeme puudutavat infot (Hägglund Karlstad, Pramling Samuelsson, Tallberg Broman, 2007).

Alushariduses on säästlikkuse õpetamise kohta veel väga vähe infot. Davise (2009) hinnangul on võrreldes sarnaste uurimustega hilisemates kooliastmetes vähe koolieelsete õppeasutustega seotud uurimistöid, mis keskendusid teoreetilistele pedagoogilistele või laiematele hariduslikele probleemidele. Davis (2009) viis läbi uuringu, milles keskendus aastatel 1996 – 2007 avaldatud rahvusvahelistele ja Austraalia teadustöödele, mis käsitlesid keskkonnaharidust alushariduses. Autor toob esile, et vaid vähesed alushariduse uurijad on keskendunud keskkonna- või säästlikkuse temadele. Austraalias tõstatati see probleem 1999ndal aastal toimunud sümposiumil „Varase lapseea keskkonnaharidus: peavool, mitte marginaalne“, mille viisid läbi Davis, Elliot ja Kallucy. Uurijad juhtisid tähelepanu probleemidele, millega puutuvad kokku koolieelses eas keskkonnaharidust õpetavad õpetajad, kellele ei pöörata haritlaste ja keskkonnahariduse kontekstis piisavalt tähelepanu. Tuvastati peaaegu olematu uuringute hulk, uurijate puudus ja vähesed võimalused uurimuste rahastamiseks. Austraalia üleriigilise varase lapseea keskkonnahariduse alase ülevaate tulemusena valminud Roheliste paikade raport (*Patches of Green*, 2003) leidis, et uurimused, mis käsitlevad ja toetavad säästlikkust alushariduses, on väga piiratud ning enamik uurimusi keskendub laste teadmistele keskkonnast või koosneb autobiograafilistest vaatlustest.

Töö autorile teadaolevalt ei ole Eestis säästliku arengu õpetamist alushariduses piisavalt uuritud.

Võimalikud lahendused probleemidele säästva arengu alushariduses õpetamisel UNESDi rakendamise skeemis (*International Implementation Scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, 2005) toodi välja, et vajalikud on uurimine ja uuenduslik lähenemine. Täpsemalt kutsutakse riike üles looma riiklikke organisatsioone, mis otsivad probleeme säästlikkuse õpetamises alushariduses ning viivad koostöös läbi projekte (UNESCO, 2005a).

Austraalia organisatsioon Meie Tulevikust Hoolimine (*Caring for our Future*, 2006) rõhutab, et säästlikkusele lähenemises on tähtis luua teaduslike uuringute baas. See strateegia kutsub üles viima läbi praktilisi demonstratsioone, tegema kindlaks erinevate sektorite vajadusi, tegema uuringuid, jälgima arengut ning viima läbi riikidevahelisi võrdlevaid uurimusi. Davis (2008) soovitab tunnustada säästlikkuse õpetamist alushariduses kui tähtsat rahvusvahelist ja riiklikku valdkonda, mis väärrib uurimist. Järgnevalt on toodud mõned näited võimalikest lahendustest probleemidele säästva arengu õpetamisel alushariduses.

### Praktilised säästvat arengut õpetavad programmid alushariduses

Davise (2008) sõnul on jätkusuutlikkuse õpetamist toetava alushariduse (ECEfS) puhul tähtis uurida olemasolevaid edukaid ECEfSi programme, mille uurimine aitab selgitada, mis töötab, kuidas töötab ja miks töötab; see omakorda aitaks varases lapseas säästlikkuse õpetamist ka mujal edukalt rakendada ja inspireeriks teisi selle õpetamist katsetama. Sellised uurimused on haruldased, sest kuigi leidub keskuseid ja teenuseid, mis on säästlikkuse õpetamisega seotud, ei ole praktikutel tavaliselt aega või oskuseid, et uurida, mida nemad ise teevad, ja see info laiemale publikule kättesaadavaks teha (Davis, 2008).

Järgnevalt tutvustatakse kahte võimalust, kuidas säästlikkust lasteaia õpetada: säästliku planeedi projekti ning mängu kui keskkonnateemade õppevahendit.

#### *Säästliku planeedi projekt*

Davis (2008) kirjeldab Austraalias Brisbane'i lasteaia aastal 2004 koostöös lasteaia ja ülikooli personaliga läbi viidud tegevusele suunatud uurimust Säästliku planeedi projekt (*Sustainable Planet Project*) sõnumiga "Meie planeedi päästmine: ole teadlik osa lahendusest". Projektis osalenud laste vanus oli 2,5 – 5 aastat. Projekti tulemusena liikusid laste mänguruumid keskkonnasõbralikumatesse õuetingimustesse. Algselt töötas personal miniprojektidega (konnatiik, taaskasutus, komposteerimine, usside farm, vee kokkuhoid jne). Aja möödudes sai miniprojektidest osa lasteaia igapäevaplaanist ja lapsed hakkasid ka ise projekte algatama. Näiteks veega seotud teemade teadlikkuse kasvades algatasid lapsed siltide valmistamise, mis pandi lasteaeda kõikidesse vee tarbimisega seotud kohtadesse.

Lapsed algatasid ka „Poekäru” projekti reageeringuna poekärule, mis oli jäetud mänguväljakule. Lapsed avaldasid muret „varastatud” poekäru üle, tugevdasid sidemeid kogukonna ja ostukeskusega ning tundsid huvi kohaliku „käruvaraste” grupi vastu. Nad väljendasid laiemat muret varastamise, kilekottide jm kohalikus keskkonnas asuva prügi suhtes.

Davise (2008) sõnul järgitakse selles lasteaia „säästlikkuse eetikat”, kus säästvalt mõtlemine ja käitumine on osa lasteaia kultuurist. See eetika toetab ka nägemust, mille kohaselt saavad väikesed lapsed kriitiliselt vastata keskkonnaprobleemidele ning osaleda keskkonna ja haridusega seotud otsuste tegemisel algatajate, provokaatorite, uurijate ja keskkonnaaktivistidena (Davis, 2008).

Tegemist on üksikute näidetega sellest, kuidas praktiliste, eakohaste ja lastele põnevate projektide abil saab õpetada säästva arenguga seotud teemasid alushariduses. Sarnaste praktiliste projektide salvestamine, süstematiseerimine ning õpetajatele ja huvilistele

kättesaadavaks tegemine võiks autori hinnangul aidata kaasa säästva arengu alushariduse õpetamisele.

### *Mäng kui keskkonnateemade õppevahend*

Edwards ja Cutter-Mackenzie (2011) on varajaste aastate õppimise raamistikust (Austraalia Valitsus, 2009) lähtuvalt välja toonud, et lapsed:

- kasutavad mängu, et uurida, üle kanda ja avastada uusi ideid;
- teevad koostööd, et lahendada probleeme, ja aitavad kaasa grupitöö tulemusele;
- on järjest teadlikumad ja hoolivad loodusest ja loodud keskkondadest ning väärtustavad ja austavad neid;
- avastavad, teevad järeldusi, ennustavad ja oletavad, et mõista paremini maa, inimeste, taimede ja loomade kokkupuudet;
- jälgivad, avastavad ja märkavad elusate ja elutute asjade vahelisi suhteid ja reageerivad neile;
- saavad aru inimetegevuse mõjust keskkonnale ja keskkonna sõltuvusest inimetegevusest.

Keskkonnaharidust võib õpetada näiteks kasutades vihmaussifarme, tehes komposti, keskendudes taimedele, kasvatades toitu ja uurides loomade elupaiku (Edwardsi & Cutter-Mackenzie, 2011). Edwardsi ja Cutter-Mackenzie järgi saab antud teemasid õpetada, kasutades kolme mängust lähtuvat õppesuunda:

- näidismäng (*modelled play*), kus õpetaja näitab, kuidas keskkonnaharidusega seotud materjale kasutada, enne kui lapsed materjale ise kasutama hakkavad. Autorid toovad näite, kus õpetaja ütleb lastele, et teeme ussifarmi ja lapsed matkivad õpetaja tegevust.
- avatud lõpuga mäng (*open-ended play*), kus õpetaja annab keskkonnaharidusega seotud materjalid lastele ja võimaldab neil luua õpetatavast teemast oma arusaama. Autorid toovad näite, kus õpetaja läheb rühmas midagi muud tegema ning ütleb lastele, et jätab nad ussifarmi tegema. Õpetaja jätab varem valmistatud ussifarmi koos avatud raamatuga lastele nähtavasse kohta. Tegemist on samade lastega, kes õpetajaga näidismängus koos ussifarmi tegid. Ussifarmi valmides teavitavad nad õpetajat.
- eesmärgistatult raamistatud mäng (*purposfully framed play*), mille puhul annab õpetaja lastele võimaluse kasutada materjale ja osaleb koos lastega näidismängus. Edwardsi ja Cutter-Mackenzie (2011) toovad näite, kus õpetaja kutsub neli last ning näitab neile vihmaussi nukku, arutleb nendega vihmaussi üle ja küsib vihmaussi kohta küsimusi. Õpetaja räägib vihmaussist ja loodusest ning vihmausside kasulikkusest. Seejärel kutsub ta lapsed aeda, et koguda ussifarmi jaoks vajalikke materjale. Lapsed

korjavad materjale iseseisvalt. Õpetaja näitab varem tehtud vihmaussifarme ja juhib tähelepanu radadele, mille ussid on purkides teinud, ning jätab siis lapsed omapäi. Lapsed teevad farmid iseseisvalt valmis ja õpetaja aitab vihmaussid purki panna.

#### Täiskasvanute suhtumine säästva arengu õpetamisesse alushariduses

Lapsepõlve peetakse erinevates kultuurides tihti süütuse ehk muretuse ajaks, mil probleeme, nagu ökoloogiline jätkusuutlikkus, peetakse liiga problemaatiliseks, et nendega koos lastega tegeleda (Duhn, 2011). Duhn (2011) vahendab, et teatud autorite (Pramling Samuelsson ja Kaga, 2008) meelest on alusharidus hoidunud laste ja looduse tõsistest kokkupuudetest, kuna on tekkinud romantiline kuvand, kus lapsed kasvavad idüllilises keskkonnas, vabana murest ja teadmatuses probleemidest. Tänapäeval õpetatakse lapsi tihti keskkonnas, mis ületähtsustab riskide olemasolu ja kus on ärev õhkkond, mis loob situatsiooni, kus õpetaja peab oma tegevusi läbi viies püüdma riskitegureid vältida, kui ta keerukaid teemasid puudutab (Elliot & Davis, 2009).

Nagu eelpool mainitud, võivad täiskasvanud Hägglund Karlstad et al. (2007) kirjeldusel kujutleda tulevikku katastroofilisena ning seetõttu püüda lapsi tulevikuprobleeme käsitlevat infot peites kaitsta. Nimetatud autorite sõnul on Hakvoorti ja Hägglund (2001) ning Hong-Ju (2006, viidatud Hägglund Karlstad, 2007 j) näidanud, et isegi kui lapsed pole neid probleeme kogunud, saavad nad siiski aru keerulistest ja abstraktsetest nähtustest nagu sõda või näljahäda.

Veel tuuakse välja, et lapsevanemad võivad olla säästva arengu õpetamisele vastu. Duhn (2011) on öelnud, et töötav lapsevanem ei ole tõenäoliselt rõõmus, kui ta nelja-aastane laps nõuab, et nad kõnniksid lasteaeda, mitte ei sõidaks sinna, sest õpetajad ja teised lapsed rääkisid, et kõndimine on keskkonnasõbralikum. Alusharidust võidakse käsitleda kohana, kus valmistatakse lapsi ette kooliks ja kus õpitulemused on mõõdetavad; pikad jalutuskäigud, aia kastmine, taimede korjamine, et nendest süüa teha, ja rääkimine sellest, kui palju prügi toidupakendis on, võivad tunduda raisatud ajana vanematele, kes tahaks, et lapsed õpiksid hoopis tähestikku (Duhn, 2011). Selline tõlgendus alusharidusest on vastuolus Laste õiguste konventsiooniga (2015), milles on välja toodud, et lapse haridus peab olema suunatud lapse isiksuse, vaimuannete, vaimsete ja kehaliste võimete potentsiaali võimalikult täiuslikuks arendamisele, lapse ettevalmistamisele vastutusvõimeliseks eluks vabas ühiskonnas ja looduskeskkonna vastu lugupidamise kasvatamisele. Lisaks on rõhutatud, et lapsel, kes on võimeline iseseisvaks seisukohavõtuks, on õigus väljendada oma vaateid vabalt kõikides teda puudutavates küsimustes (Lapse õiguste konventsioon, 1996).

Eelnevast lõigust võib järeldada, et säästva arengu õpetamine on vajalik osa alushariduses. Säästlik areng kuulub nende teemade hulka, mis kindlasti last tulevikus mõjutab. Et lapsed saaksid antud teemal enda arvamust kujundada ja seda väljendada, on vajalik säästvat arengut lasteaias käsitleda.

### Personali roll

Personalil on oluline roll säästva arengu õpetamisel. Garrard (2010, viidatud Duhn, 2011 j) on öelnud, et pedagoogika, mis vaidlustab lapsepõlve käsitlevad domineerivad (vananenud) arusaamad täiskasvanu rangelt suunavast rollist, vajab õpetajaid, kes on suutelised töötama keerukate probleemidega ebakindlas keskkonnas, kasutades kujutlusvõimet.

Simmons et al (2010) toob varase lapseea keskkonnahariduse juhendis personali rolli kohta välja järgneva info:

- personal peab mõistma lapse arenguprintsiipe, mis on seotud ka keskkonnaga.
- personal peab olema keskkonnateadlik ning mõistma kohaliku tähtsusega keskkonnaprobleeme ja eetilisi murekohti.
- personal peab olema teadlik oma meelestatusest loodusesse, uskumustest looduse kohta ja looduse mõistmisest.
- personal peab olema koolitatud positiivsete välitegevuste korraldamises ja propageerima välitegevuste väärtustamist.
- personal peab olema treenitud (esmaabi, kunstlik hingamine, ohutus matkamisel) tulemaks toime võimalike ohuolukordadega.
- kõik personaliliikmed peavad igal aastal saama erialast keskkonna- ja lastega seotud täiendkoolitust.

Lapsed on üldiselt tuleviku suhtes lootusrikkalt meeletatud (Chawla, 2001). Sellest lähtuvalt leiab Duhn (2011), et lapsepõlve praegune käsitus vajab ümbermõtestamist. Lastel peaks olema võimalik osaleda teemade käsitlemises, mis nende (tulevast) elu mõjutavad, ja ka ise neisse panustada; seega peaks lapsepõlve ümbermõtestamine alushariduses olema öko-kesksete pedagoogikate keskne väärtus (Duhn, 2011).

Haridusmuutuste teoreetiku Michael Fullani (2003, viidatud Davis, 2008 j) sõnul kõigest väikese hulga tegevuste abil võimalik muuta säästlikkus organisatsiooni tuumikväärtuseks. Nendeks tegevusteks on:

- antud keskkonnale sobiva moraalse eesmärgi, eetilise dilemma või soovitud suuna sõnastamine. See peab tulema organisatsiooni seest ja ei tohi olla kehtestatud välise jõu poolt.

- koostööl põhineva õppimiskultuuri loomine, kus meeskonnatöö ja mentorlus on tavapäraseks harjumused.
- tegevustele eelnev arutelu ja analüüs.
- „väikeste võitude” tähtsustamine, kuni need summeeruvad suuremaks mõjujõuks nii organisatsiooni sees kui kogukonnas.

#### Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Säästev areng on inimese ja teiste liikide ellujäämise seisukohast kriitilise tähtsusega. Et kasvatada tänastest lastest täiskasvanud, kes oma tõekspidamiste, harjumuste ja tegevustega mõjutavad ümbritsevat keskkonda positiivselt, peab lastele tagama ligipääsu säästlikku arengut käsitlevale õppele. Kuna väärtushinnangutele pannakse alus varases lapseas, on eetilisel ja poliitilisel õige hakata säästlikku arengut õpetama juba alushariduses.

Eestis ei ole säästvat arengut eraldi teemana koolieelse lasteasutuste riiklikus õppekavas käsitletud. Keskkonnaküsimusi käsitletakse koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava „Mina ja keskkond” teemas, mille raames arendatakse laste erinevaid väärtuseid ja oskusi (näiteks tervise, traditsioonide ja keskkonna väärtustamine, materjalide säästlik kasutamine, looduse vaatlemine) (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011; Aria, Kirss, Peterson 2012). Samuti on autorile teadaolevalt uuritud säästva arengu õpetamist alushariduses Eestis ainult ühes teadustöös (Ott, 2017).

Käesoleva töö eesmärk on selgitada, mil määral Tartu lasteaedades õpetatakse säästvat arengut, ning anda ülevaade sellest, milliseid meetodeid õpetajad kasutavad, mis on õpetamisel takistuseks ning esinevate probleemide võimalikest lahendustest. Eesmärgi põhjal on käesolevale bakalaureuse tööle püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Mil määral õpetatakse Tartu linna lasteaedades säästvat arengut?
- Milliseid meetodeid kasutavad Tartu linna lasteaedade õpetajad säästva arengu õpetamiseks?
- Mida peavad Tartu linna lasteaiaõpetajad säästva arengu õpetamisel takistuseks?
- Mida peavad Tartu linna lasteaiaõpetajad säästva arengu õpetamisel esinevate probleemide lahenduseks?

#### Metoodika

##### *Valim*

Uurimuses osalesid kümne Tartu lasteaia õpetajat. Igast lasteaiaast küsitleti ühte õpetajat. Osalejad valiti mugamisvalimi põhimõttel. Selleks võeti e-posti teel ühendust mitme 27

lasteaiaiga, millest jaatavalt vastasid viis. Ülejäänud uurimuses osalenud viis õpetajat leiti juba küsitletud õpetajate vahendusel.

### *Andmete kogumine*

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks viidi läbi kvalitatiivne uuring. Kvalitatiivne uuring valiti, kuna uuritava teema kohta on vähe teada (Õunapuu, 2014). Andmete kogumiseks kasutati kümnest küsimusest koosnevat poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu valiti, kuna see võimaldab lisada täpsustavaid küsimusi (Õunapuu, 2014). Intervjuu küsimuste koostamisel võeti aluseks teaduskirjandus. Küsimused on püstitatud autorite Davis (2008, 2009), Duhn (2011) ning Pramling Samuelsson ja Kaga (2008) töödest lähtuvalt. Intervjuu käigus esitati lasteaia õpetajatele kümme küsimust, millest kahel olid etteantud vastusevariandid. Intervjuu kava on esitatud lisas 1.

Enne andmete kogumist viidi valiidsuse suurendamiseks läbi prooviintervjuu, et teha kindlaks, kas küsimuste sõnastus on üheselt mõistetav ning kas küsimused võimaldavad vastused saada uurimusküsimustele, samuti selgitada intervjuu läbiviimiseks kuluv aeg. Prooviintervjuust saadud andmete põhjal lisati ühele küsimusele vastusevariandid ning saadud andmed võimaldasid teisi uuringus osalevaid õpetajaid täpsemini informeerida intervjuu eeldatavast kestusest. Prooviintervjuust saadud andmeid kasutati uurimuses, sest lisatud vastusevariantidega jäi intervjuuküsimuste sisu samaks.

Intervjuud viidi läbi ajavahemikus 19.02.2018 – 29.04.2018. Intervjuude pikkus varieerus 4 min 50 s – 30 min 2 s ja intervjuu keskmine pikkus oli 19 min 19 s. Kaks kõige lühemat intervjuud olid õpetajatega, kes ütlesid, et ei õpeta säästvat arengut või õpetavad mitteteadlikult. Kõikide intervjuude heli salvestati ja intervjuud transkribeeriti.

Uurimise käigus kogutud andmed hoitakse transkribeeritud isikustamata kujul alles kolm aastat, et neid oleks võimalik vajadusel teadustöös kasutada. Isikustatud andmed ja intervjuude salvestised kustutatakse pärast töö kaitsmist, järgimaks andmete teadusliku töötlemise põhimõtteid (Tartu Ülikooli Eetikakeskus, s.a.).

### *Andmeanalüüs*

Andmete analüüsiks kasutati induktiivset strateegiat, mida iseloomustab üksikult üldisele liikumine (Õunapuu, 2014). Induktiivse sisuanalüüsi tulemusena ilmnisid saadud andmetes seaduspärasused ja moodustati avatud kodeerimist kasutades kategooriad. Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tõstmiseks kodeerisid kaks inimest neli kümnest intervjuust eraldi, et leida kodeerijatevaheline kooskõla. Näiteks küsimuse puhul, mida Tartu linna lasteaiaõpetajad

peavad säästva arengu õpetamisel takistuseks, moodustas autor nelja intervjuu vastuste põhjal järgmised kategooriad: õpetajate teadmatus (2); õpetajate ükskõiksus; vanemate väärarusaamad sellest, mis on õppimine; õppevahendite puudumine (mikroskoop); ajapuudus; laiskus. Kaaskodeerija moodustas samade vastuste põhjal järgmised kategooriad: õpetajate teadmatus teemast (2); õpetajate ükskõiksus (2): vanemate usk, et mäng ei ole õppimine; tehniliste vahendite puudumine (nt mikroskoop); ajapuudus; laiskus; vanemate/kogukonna vähene toetus. Selle küsimuse puhul oli kodeerijate vaheline kooskõla 78%. Kõigi nelja küsimuse puhul oli kodeerijatevaheline kooskõla kokku 82%.

## Tulemused

### *Säästev areng ja selle õpetamine*

Selleks, et selgitada, mil määral õpetajad säästvat arengut õpetavad, uuriti intervjueeritavatelt kõigepealt, mida nad peavad säästvaks arenguks.

Kuus õpetajat pidasid säästvaks arenguks järgmist:

- looduse säästmine.

Viis õpetajat pidasid säästvaks arenguks järgmist:

- säästmine üldiselt.

Kolm õpetajat pidasid säästvaks arenguks järgmist:

- taaskasutus;
- vähem ostmine.

Kaks õpetajat pidasid säästvaks arenguks järgmist:

- olemasolevat ressursi säilitav paraja kiirusega areng;
- säästev prügimajandus;
- säästmise õpetamine lastele.

Üks õpetaja pidas säästvaks arenguks järgmist:

- tervise ja iseenda säästmine.

Enda definitsioonist lähtuvalt vastasid kaheksa õpetajat, et nad õpetavad oma lasteaiarühmas säästvat arengut; üks õpetaja vastas, et õpetab säästvat arengut mitte-

teadlikult; üks õpetaja vastas, et tema oma lasteaiarühmas säästvat arengut ei õpeta. Seejuures peavad kaheksa õpetajat säästva arengu õpetamist lasteaias väga tähtsaks ja üks õpetaja keskmiselt tähtsaks ning üks õpetaja ei osanud hinnata, kui tähtsaks peab säästva arengu õpetamist.

Näiteks üks õpetaja vastas: „*Säästev areng on minu jaoks (...) väga palju asju ja ma arvan, et (...) selline igapäevane, igapäevane lugu. Ehk siis (...) kuidasmoodi lastega koos siin elada, nii et ma ei raiskaks, et ma elaks, säästaks tervist, säästaks loodust, säästaks (...) iseennast. Selles mõttes võib-olla väga laias mõistes ongi selline tervise säästmine, nii inimese tervise säästmine kui looduse tervise säästmine. Maailma tervise säästmine, kui väga uhkeks minna.*”

#### *Meetodid säästva arengu õpetamiseks*

Kuus õpetajat tõid säästva arengu õpetamisel kasutatavate meetoditena välja järgneva:

- materjalide taaskasutamine.

Neli õpetajat tõid säästva arengu õpetamisel kasutatavate meetoditena välja järgneva:

- arutelu;
- õppekäik.

Kolm õpetajat tõid säästva arengu õpetamisel kasutatavate meetoditena välja järgneva:

- katsed;
- komposti tegemine;
- looduslike materjalide kasutamine;
- prügi sorteerimine.

Kaks õpetajat tõid säästva arengu õpetamisel kasutatavate meetoditena välja järgneva:

- eeskujuks olemine;
- looduse uurimine;
- loomad rühmas (vihmaussid, Aafrika hiidteod);
- tervislikust toitumisest rääkimine;
- vee kokkuhoid;
- õppemäng.

Järgnevaid meetodeid mainiti igat ühe korra:

- elektri kokkuhoid;
- etendused;
- filosoferimine;
- ise toidu valmistamine;
- meisterdatud asjade müümine;
- projektides osalemine;
- taimede kasvatamine;
- vaatlus;
- õppefilmide vaatamine;
- õuesõpe.

Näiteks üks õpetaja vastas: „Näiteks me meisterdame (...) palju vanadest asjadest igasuguseid uusi asju. (...) meil [on] leiutamise tunnid (...). Nad saavadki mängida niisugusest taaskasutusasjadega. Kas me korjame vanad mutrid, on seal päkklikoored, vanad niidirulli toorikud, puuoksad. Samuti oleme käinud prügi sorteerimas, oleme rääkinud ja mänginud läbi hästi palju erinevaid õppemänge prügi sorteerimisest. Me oleme vaadanud ja jälginud ja teinud katseid, kuidas mulla sees lagunevad toidujäätmed ja, ja näiteks plastmass või kile”.

*Takistused säästva arengu õpetamisel*

Viis õpetajat tõid säästva arengu õpetamisel esinevate takistusena välja järgneva:

- teadmiste puudumise.

Neli õpetajat tõid säästva arengu õpetamisel esinevate takistusena välja järgneva:

- huvi puudumise;
- laiskuse.

Järgnevaid takistusi mainiti ühe korra:

- aja puudumine;
- eestikeelse materjali puudumine;
- kallimate õppevahendite (mikroskoobi) puudumine;
- koolituste puudumine;
- lapsevanemate väärarusaamad laste õppimisprotsessist (arusaam, et laps õpib ainult laua taga istudes);

- loovuse puudumine;
- piltmaterjali puudumine.

Näiteks üks õpetaja vastas: „Üks takistus on kindlasti see, et kõikide inimeste teadlikkus ei ole seal maal. (...) Paljud vanemad arvavad, et laps õpib ainult laua taga ja kui tal on töövihik, siis (...) ta on õpetatud ja (...) ta on õppinud. Aga et kui ta nagu mängib ja mängib asjadega, mis on elus tema ümber. ja kui tal lubatakse nendega mängida ja uurida ja avastada, siis (...) nii ta õpib kõige paremini. (...) [Probleem] on ikkagi (...) ka õpetajate teadlikkus ühesõnaga. Minu meelest peab õpetajatele sellest nagu rääkima (...) rohkem. (...) Kogukonnas peab ka nagu seda nagu avama (...). Nagu õpetajate teadlikkust peaks tõstma, eks ole, et õpetajatele võiks siis olla nagu koolitus.”

#### *Lahendused probleemidele säästva arengu õpetamisel*

Kolm õpetajat tõid säästva arengu õpetamisel esinevate probleemide lahendustena välja järgneva:

- rohkemate säästva arengu teemaliste koolituste korraldamise õpetajatele;
- õpetaja iseseisva sisemise motivatsiooni tõstmise;
- lapsevanema informeerimise.

Kaks õpetajat tõid säästva arengu õpetamisel esinevate probleemide lahendustena välja järgneva:

- õpetajatele rohkemate õppematerjalide vajaduse;
- lastest uue säästva arengu teemadest teadliku tegutseda sooviva põlvkonna kasvatamise.

Järgnevaid lahendusi mainiti igat ühe korra:

- ideede iseseisev otsimine;
- lapsevanema tugi õpetajale;
- säästva arengu integreerimine projektidesse;
- sõprade eeskuju õpetajale;
- teadlikult aja võtmine säästva arengu teemade käsitlemiseks;
- töö nähtavaks tegemine lapsevanematele ja kolleegidele;
- õpetaja positiivne eeskuju lastele;
- õpetajatevaheline koostöö ja info jagamine.

Linna tasandil töid kolm õpetajat säästva arengu õpetamisel soosiva tegurina välja järgneva:

- linna poolt toetavad kursused.

Linna tasandil töid kaks õpetajat soosivate teguritena välja järgneva:

- projektide rahastamine;
- (õues)õppeks sobivad objektid linnas.

Lasteaia tasandil töid kaks õpetajat säästva arengu õpetamisel soosivate teguritena välja järgneva:

- kolleegid jagavad ideid;
- lasteaed toetab materjalidega;
- personali tugi.

Järgnevaid lasteaia tasandil soosivaid tegureid mainiti igat ühe korra:

- juhtkond tunnustab;
- kolleegid jagavad materjale;
- lasteaed saadab koolitustele;
- lasteaed võimaldab teha koostööd teiste (ka rahvusvaheliste) lasteaedade õpetajatega;
- projektide kirjutamine.

Lapsevanema tasandil töid üheksa õpetajat säästva arengu õpetamisel soosiva tegurina välja järgneva:

- lapsevanemad toovad materjale (küünlaümbrised, pudelikorgid, paberid).

Lapsevanema tasandil töid neli õpetajat säästva arengu õpetamisel soosiva tegurina välja järgneva:

- lapsevanemad osalevad õppekäikudel ja teistel üritustel.

Lapsevanema tasandil töid kolm õpetajat säästva arengu õpetamisel soosiva tegurina välja järgneva:

- lapsevanemad korraldavad õppekäike.

Lapsevanema tasandil töid kaks õpetajat säästva arengu õpetamisel soosiva tegurina välja järgneva:

- lapsevanemad jagavad infot ja ideid;
- viivad läbi õppetegevust (jagavad erialateadmisi lastega).

Järgnevaid lapsevanema tasandil soosivaid tegureid mainiti igat ühe korra:

- lapsevanemad aitavad luua paremat õppekeskkonda (õpperaja ehitamine);
- laenavad õppevahendeid (mikroskoop).

Muude säästvat arengu õpetamist soosivate tegurina toodi välja järgnev:

- koostöö erinevate organisatsioonidega:  
MTÜ Tuleviku Heaks: Küünlaümbristejaht, Keskkonnaamet: „Sipelgas Ferda sorteerib prügi”.

Näiteks üks õpetaja vastas: „*See siis eeldakski, et oleks rohkem koolitusi, rohkem õppematerjale teemal. Et siis läbi laste jõuaks see ka lapsevanematele, kui sellest rohkem rääkida. Aga laste kontekstis peaks alustama õpetaja koolitamisest.*”

#### Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli uurida, mil määral õpetatakse Tartu linna lasteaedades säästvat arengut, milliseid meetodeid kasutavad Tartu linna lasteaedade õpetajad säästva arengu õpetamiseks, mida peavad Tartu linna lasteaiasõpetajad säästva arengu õpetamisel takistuseks ja mida esinevate probleemide võimalikuks lahenduseks.

Esimesele uurimusküsimusele *mil määral õpetatakse Tartu linna lasteaedades säästvat arengut* saadi intervjuude andmete analüüsi põhjal vastuseks, et enda säästva arengu definitsioonist lähtudes õpetavad kaheksa õpetajat oma lasteaiarühmas säästvat arengut. Teooria kohaselt on säästev areng Riigikantselei sõnul sihipärane areng, mis loodusvarade ja keskkonna talumisvõimega kooskõlas olles inimeste elukvaliteeti parandab (Riigikantselei kodulehekülg, 2017). Säästvat arengut toetav haridus on Eesti Vabariigi Keskkonnahariduse Kontseptsioonis (2006) defineeritud kui teadmiste, oskuste, väärtushinnangute ja hoiakute süsteem, mis seostab loodus-, majandus- ja sotsiaalkultuurilise keskkonna, keskendudes säästva arengu ideele. Seega õpetas Riigikantselei ja Keskkonnahariduse Kontseptsiooni definitsioonist lähtuvalt säästvat arengut üle 80% vastanutest. Ühtlasi viitasid andmed sellele, et õpetajatel esineb nõrk arusaamine säästvast arengust terviklikult. Vastused näitasid, et enim

mõistetakse säästva arengu all keskkonna- ja loodushoidu, kuid ei mõisteta seoseid majanduse ja sotsiaalkultuurilisusega.

Teise uurimusküsimuse *milliseid meetodeid kasutavad Tartu linna lasteaedade õpetajad säästva arengu õpetamiseks* vastusest selgus, et säästva arengu õpetamise meetoditena nähakse peamiselt meetodeid, mis keskenduvad keskkonna- ja loodushoiule, nagu näiteks materjalide taaskasutamine, vee kokkuhoid või prügi sorteerimine. Sarnaselt Davise (2008) poolt kirjeldatud Austraalia Brisbane'i lasteaiaga oli mõningates Tartu lasteaedades meetodina kasutusel taaskasutus, komposteerimine, usside farm, vee kokkuhoid, mis viitab sellele, et ka Eestis on võimalik läbimõeldud vahendite puhul käsitleda meetodeid, mida kasutatakse soojema kliimaga riikides. Ka Edwardsi ja Cutter-Mackenzie (2011) on viidanud sellele, et keskkonnaharidust saab õpetada, kasutades vihmaussifarme, tehes komposti, keskendudes taimedele, kasvatades toitu ja uurides loomade elupaiku. Näiteks Hakvoorti ja Hägglund (2001) ning Hong-Ju (2006, viidatud Hägglund Karlstad, 2007 j) järgi saavad lapsed aru keerulistest ja abstraktsetest nähtustest nagu näljahäda, seega on (Tartu lasteaedades vähesel kujul) filosoferimine ja õppefilmide vaatamine head meetodid keerukate nähtuste õpetamiseks. Vaid üks uuringus osalenud õpetaja mainis meetodina õuesõpet, mille madalat populaarsust võib osaliselt selgitada Eesti kliima või õuesõppeemaliste koolituste vähesus. Duhn (2011) on esile toonud, et vanematele võivad pikad jalutuskäigud ja taimede korjamine tunduda ajaraiskamisena, mis võib omakorda mõjuda negatiivselt õuesõppe populaarsusele. Ainsa otseselt majandust puudutava meetodina mainiti vaid ühel korral meisterdatud asjade müümist, mis viitab säästva arengu ja majanduse nõrgale seosele õpetajate silmis.

Kolmandale uurimusküsimusele *mida peavad Tartu linna lasteaiasõpetajad säästva arengu õpetamisel takistuseks* tõid viis õpetajat takistusena välja teadmiste puudumise, mis läheb kokku Pramling Samuelsson ja Kaga (2008) andmetega, mille kohaselt on puudu kvaliteetse haridusega õpetajad. Autori hinnangul on Eestis koolieelse lasteasutuse õpetajatele kättesaadav haridus küll kvaliteetne, kuid seda on tarvis täiustada, lisades rohkem õppeaineid ja koolitusi, mis keskenduvad säästvale haridusele alushariduses. Vastanud õpetajad tõid esile ka koolituste ja piltmaterjali puudumise, mis läheb kokku Davise (2009) andmetega, kelle sõnul on alushariduses säästlikkuse õpetamise kohta veel väga vähe infot. Autori hinnangul tuleks Eestis tõsta alushariduses säästva arengu õpetamisele keskenduvaid koolituste ja materjalide hulka. Ühel korral mainiti probleemina aja puudumist, mis läheb kokku Davise (2008) andmetega, kelle sõnul ei ole praktikutel tavaliselt aega või oskuseid, et uurida, mida nemad ise säästva arengu õpetamiseks teevad, ja see info laiemale publikule kättesaadavaks

teha. Viimane on probleemiks tegevõpetajatele, kes tahaksid (ja peaksid) oma teadmisi teiste õpetajatega jagama ning ka nendele tegevõpetajatele, kes tahaksid (ja peaksid) enda teadmisi säästva arengu õpetamisest täiendada. Üks vastaja nimetas probleemina ka lapsevanemate väärarusaamad lapse õppimisprotsessist. See läheb kokku Duhn (2011) andmetega, kelle sõnul võib osa lapsevanemaid käsitleda alusharidust kohana, kus valmistatakse lapsi ette kooliks ning kus jalutuskäigud ja aia kastmine võivad tunduda vanematele raisatud ajana. Autori hinnangul näitab see vanemate ja ühiskonna vähest informeeritust ning juhib tähelepanu sellele, et säästlikku arengut tuleks nii lasteaias kui mujal laialdasemalt käsitleda. Neli uuringus osalejat tõid probleemina välja laiskuse ja huvi puuduse, mida ei ole autorile teadaolevalt teistes teadustöodes säästva arengu alushariduses õpetamise takistusena nimetatud. Autori hinnangul aitaks siin õpetajate toetamine, lihtsamini säästvat arengut õpetavate tugimaterjalide kättesaadavaks tegemine ja õpetajatevahelise infovahetuse tõhustamine, mis muudaks teadmiste ja ideede jagamise õpetajatel lihtsamaks ning töö omakorda kergemaks.

Vastusena neljandale uurimusküsimusele *mida peavad Tartu linna lasteaiasõpetajad säästva arengu õpetamisel esinevate probleemide lahendamiseks* tõi kolm intervjuueeritavat lahendusena välja õpetajatele rohkemate säästva arengu teemaliste koolituste korraldamise, mis võiks autori hinnangul olla üks osa laialdasemast õpetajatele suunatud lahendusest, kus täiustatakse õpetajatele pakutavat haridust, korraldatakse rohkem koolitusi ning luuakse praktiliste projektide salvestamise, süstematiseerimise ja jagamise süsteem. Ühtlasi läheb see kokku Davise (2008) andmetega, kus on jätkusuutlikkuse õpetamist toetava alushariduse (ECEfS) puhul tähtis uurida olemasolevaid edukaid ECEfSi programme, mille uurimine aitab selgitada, mis töötab, kuidas töötab ja miks töötab. Kolmel korral nimetasid uuringus osalejad lahendusena lapsevanema informeerimist, mis autori hinnangul on riigi ülesanne, aga ühtlasi saavad siin kaasa aidata õpetajad, kes võivad lastega koos luua teemakohaseid ja informatiivseid näituseid. Kahel korral mainiti lahendusena lastest uue säästva arengu teemadest teadliku tegutseda sooviva põlvkonna kasvatamist, mida autor peab säästva arengu üheks suuremaks eesmärgiks. Ühel korral nimetasid vastajad probleemide lahendusena ideede iseseisvat otsimist, töö nähtavaks tegemist lapsevanematele ja kolleegidele ning õpetajatevahelist koostööd ja info jagamist, mis läheb kokku Austraalia organisatsioon Meie Tulevikust Hoolimine (Caring for our Future, 2006) soovitusel, kus rõhutakse, et säästlikkusele lähenemises on tähtis luua teaduslike uuringute baas. Autori hinnangul peaks loodav baas olema kättesaadav kõigile.

### Uuringu piirangud ja praktiline väärtus

Uurimuse piiranguks võib pidada väikest valimit, mille tõttu ei saa saadud tulemusi üldistada teistele Tartu ega laiemalt Eesti lasteaedadele. Üldistuste tegemiseks soovitab autor läbi viia samal teemal küsitluse lasteaedades üle kogu Eesti ja küsitleda igas lasteaias mitut õpetajat. Küsimustiku saaks koostada käesoleva uuringu tulemuste põhjal. Lisaks soovitab autor edasistes selleteemalistes küsitlustes tutvustada vastajatele sissejuhatuseks säästva arengu definitsiooni ja esile tuua säästva arengu neli jalga. Seeläbi mõistaksid vastajad paremini säästva arengu sisu ja oskaksid luua seoseid enda tegevusega õppetöös. Antud uurimuses ülehindas autor intervjueeritavate teadlikkust selles vallas ja on võimalik, et mõistet lähemalt tundmata võisid õpetajad jätta nimetamata mitmed kasutatavad meetodid, kuna ei teadnud, mis täpselt on säästev areng, seostamata seda ka koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava „Mina ja keskkond” teemaga. Edaspidi soovitab autor uurida ka seda, kui palju haakub teema „Mina ja keskkond” säästliku arengu õpetamisega.

Töö praktiliseks väärtuseks on asjaolu, et saadud tulemusi saab kasutada teistes teadustöodes. Lisaks võib töö praktiliseks väärtuseks pidada uuringus osalenud õpetajate informeerimist antud teemal, mis võib neid motiveerida säästva arenguga lähemalt tutvuma ning jagama teadmisi ka kolleegidega. Samuti saavad töö lugejad kasutada säästva arengu õpetamisel siintoodud meetodeid ning võimalike probleemide tekkimisel rakendada mainitud lahendusi.

### Tänuõnad

Töö autor tänab juhendajat Külli Kori nõuannete ja juhendamise eest kõigis töö etappides, kunagist juhendajat ja õppejõudu Marianne Lindi säästva arengu teema tutvustamise eest, samuti kõiki uurimuses osalenud õpetajaid ja lasteaedu ning kaaskodeerijat Helen Leikmaad.

### 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.

## Kasutatud kirjandus

- Aria, K., Kirss, L., & Peterson, K. (2012). Säästvat arengut toetav haridus ja selle edendamisevõimalused Eestis. *Poliitikaanalüüs, 2*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Austraalia valitsus (2006). *Caring for our future: The Australian Government strategy for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. Külastatud aadressil <http://aries.mq.edu.au/pdf/caring.pdf>
- Austraalia valitsus (2009). *Belonging, Being and Becoming - Early Years Learning Framework*. Külastatud aadressil <https://goo.gl/7xVP0r>
- Baltic University (2017). *Understanding sustainable development*. Külastatud aadressil <http://www.balticuniv.uu.se/index.php/1c-understanding-sustainable-development/1086>
- Brundtlandi komisjon (1987). *UN Documents, Our Common Future, Chapter 2: Towards Sustainable Development, A/42/427*. Külastatud aadressil <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm>
- Chawla, L. (Ed.). (2001). *Growing Up in an Urbanizing World*. London: Earthscan.
- International Institute for Sustainable Development (2015). *What is Sustainable Development? Environmental, economic and social well-being for today and tomorrow*. Külastatud aadressil <https://web.archive.org/web/20150718051151/https://www.iisd.org/sd/>
- Davis, J. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood? A case for participatory, whole-of-settings approaches. I. Pramling Samuelsson, & Y. Kaga (Eds.), *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society* (pp. 18–24). Paris: UNESCO
- Davis, J. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research, 15*(2), 227–241. Külastatud aadressil <http://eprints.qut.edu.au/20486/1/c20486.pdf>
- Davis, J. (2014). EfS in Sweden. J. Davis, & J. Davis (Eds.), *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability* (pp. 255–257). Cambridge: Cambridge University Press
- Duhn, I. (2011). Making 'place' for ecological sustainability in early childhood education. *Environmental Education Research, 18*(1), 19–29. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2011.572162>
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2011) Environmentalising early childhood education

- curriculum through pedagogies of play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1) 51–58. Külastatud aadressil <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/wp-content/uploads/2014/06/AJEC1101.pdf>
- Elliot, S. (2012). *Early Childhood Education for Sustainability - Reflections from Downunder*. Retrieved from <http://sustainableschoolsproject.org/news/early-childhood-education-sustainability-reflections-downunder>
- Elliot, S., & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65–78. Külastatud aadressil [http://www.gu.se/digitalAssets/1320/1320257\\_ijec-vol-41-no-2.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1320/1320257_ijec-vol-41-no-2.pdf)
- Elliott, S., & Davis, J. (2013) Investigating early childhood education for sustainability: insights from history and literature. In S. Elliott, S. Edwards, J. Davis, & A. Cutter-Mackenzie (Eds.), *Early Childhood Australia's Best of Sustainability: Research, Practice and Theory* (pp. 4-10). Canberra, ACT: Early Childhood Australia Inc  
Külastatud aadressil [http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/4286/1/ElliottS-Early\\_Childhood\\_Aust-Best20\\_of\\_Sustainability\\_Research-2013.pdf](http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/4286/1/ElliottS-Early_Childhood_Aust-Best20_of_Sustainability_Research-2013.pdf)
- Engdahl, I., & Rabušicová, M. (2010). *Children's Voices about the State of the Earth and Sustainable Development. A report for the OMEP World Assembly and World Congress on the OMEP World Project on Education for Sustainable Development 2009 – 2010*. Külastatud aadressil [http://www.worldomep.org/files/1314390\\_esd-congress-report-child-interviews.pdf](http://www.worldomep.org/files/1314390_esd-congress-report-child-interviews.pdf)
- Haridus- ja teadusministeerium (2002). *Läänemere Agenda 21 säästvat arengut toetava hariduse arendamise kava – Läänemere Agenda 21E*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/laanemere\\_agenda\\_21\\_saastvat\\_arengut\\_toetava\\_hariduse\\_arendamise\\_kava.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/laanemere_agenda_21_saastvat_arengut_toetava_hariduse_arendamise_kava.pdf)
- Haridus- ja Teadusministeerium ja Keskkonnaministeerium (2006). *Eesti Vabariigi Keskkonnahariduse Kontseptsioon*. Külastatud aadressi [https://www.envir.ee/sites/default/files/keskkonnahariduse\\_kontseptsioon\\_2006\\_0.pdf](https://www.envir.ee/sites/default/files/keskkonnahariduse_kontseptsioon_2006_0.pdf)
- Henno, I., & Raus, R. (Toim). (2015). *Keskkonnaameti riigihanke Täienduskoolituse õppekavade koostamine ja koolituste korraldamine formaalharidussüsteemi õpetajatele ning mitteformaalse keskkonnahariduse spetsialistidele Koolitusmaterjalide kogumik Põhikoolide koolimeeskondade[le]*. Tallinn: Keskkonnaamet. Külastatud aadressil <https://www.keskkonnaharidus.ee/wp->

content/uploads/2015/07/Kogumik\_pohikool.pdf

- Hägglund Karlstad, S., Pramling Samuelsson, I., & Tallberg Broman, I. (2007). *Early Childhood Education And Learning For Sustainable Development And Citizenship*, presented at 7th EECERA Annual Conference, Czech Republic, 2007. Sweden: Malmö University Electronic Publishing. Külastatud aadressil [https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/11468/EECERA\\_paper\\_2007.pdf](https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/11468/EECERA_paper_2007.pdf)
- Kahriman-Öztürk, D., & Olgan, R. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R\*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2987–2995. Külastatud aadressil [http://www.kuyeb.com/pdf/en/12\\_4\\_ozel\\_02\\_deniz\\_kahriman\\_ozturk\\_en.pdf](http://www.kuyeb.com/pdf/en/12_4_ozel_02_deniz_kahriman_ozturk_en.pdf)
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (2016). *Riigi Teataja I*, 30.12.2015, 22. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015022>
- Lapse õiguste konventsioon (1996). *Riigi Teataja II 1996*, 16, 56. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>
- Mendel, M., Puchowska, M., Zielka, S., Sagan, I., Dymnicka, M., ... , & Ryden, L. (2004). *Education for change: säästva arengu õpetamise ja õppimise käsiraamat*. Tallinn: Balti Ülikooli Programm. Külastatud aadressil <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:134943>
- Patches of green: early childhood environmental education in Australia: scope, status and direction* (2003). Sydney: NSW Environment Protection Authority
- Pramling Samuelsson, I., & Kaga, Y. (2008). Introduction. I. Pramling Samuelsson, & Y. Kaga (Eds.), *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society* (pp. 9–17). Paris: UNESCO
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2016). *Riigi Teataja I*, 16.06.2016, 8. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/116062016008>
- Reunamo, J., & Suomela, L. (2013). Education for sustainable development in early childhood education in Finland. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(2), 91–102. Külastatud aadressil <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jtes.2013.15.issue-2/jtes-2013-0014/jtes-2013-0014.pdf>
- Riigikantselei. (s.a.) *Säästev areng*. Külastatud aadressil <https://riigikantselei.ee/et/saastev->

areng

- Simmons, B., McCrea, E., Gay, M., Herrmann, L., Hutchinson, L., Pistillo, M., Plevyak, L., Rivkin, M., Williams Ridge, S., Stenstrup, A., Torquati, J., Weiser, B., & Wirth, S. (2010). *Early Childhood Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence*. Washington: NAAEE Publications and Membership Office
- Sustainable Development Solutions Network (2014). *Young Children as a Basis for Sustainable Development*. Külastatud aadressil <http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/ECD-Brief1.pdf>
- Tartu Ülikooli Eetikakeskus. (s.a.) *Teadlase vastutus*. Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/2-teadustoo-tegemine#andmetootlus>
- UNESCO (2005a). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2004 – 2014 International Implementation Scheme draft*. Külastatud aadressil <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937e.pdf>
- UNESCO (2005b). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014. The DESD at a glance*. Külastatud aadressil <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>
- UNESCO (2012). *Education for sustainable development sourcebook*. France: United Nations Educational. Külastatud aadressil <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf>
- UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) final report*. Külastatud aadressil <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>
- United Nations Environment Programme Annual Report 2014 (2015). Külastatud aadressil [http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/-UNEP\\_2014\\_Annual\\_Report-2015UNEP\\_Annual\\_Report\\_2014\\_Production\\_LQ.pdf.pdf](http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/-UNEP_2014_Annual_Report-2015UNEP_Annual_Report_2014_Production_LQ.pdf.pdf)
- Ott, C. (2017). *Vii- kuni kuueaastaste laste arusaam säästvast arengust: kuidas lapsed tajuvad säästva arengu kolme sammast ja 7ri*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool
- Õunapuu, L. (2014). Teadusliku tunnetuse teooriad. *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteaduses*. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/36419>
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2014). Participation as ‘Taking Part In’: education for sustainability in Swedish preschools. *Global Studies of Childhood*. 4(2), 101–104. Külastatud aadressil <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/gsch.2014.4.2.101>
- ÜRO (2002). 57/254. *UN Documents, 2002, A/RES/57/254*. Külastatud aadressil

<http://www.un-documents.net/a57r254.htm>

## Lisa 1. Intervjuu kava.

Nimi:

Sünniaasta:

E-posti aadress:

Soovin e-posti aadressile uurimuse tulemusi: jah/ei

1. Mis on Teie jaoks säästev areng?
2. Kui teadlikuks peate ennast säästva arengu teemal? a) Ei pea teadlikuks b) Tean natuke c) Tean keskmiselt d) Tean palju
3. Kui tähtsaks peate säästva arengu õpetamist lasteaia ja miks? a) Ei pea tähtsaks b) Natuke tähtsaks c) Keskmiselt tähtsaks d) Väga tähtsaks e) Ei oska öelda
4. Kust sai alguse Teie huvi selle teema vastu?
5. Kas õpetate lasteaia oma rühma lastele säästvat arengut?*
5.1 *Kui jah, siis milliseid meetodeid õppetegevuses säästva arengu õpetamiseks kasutate?
6. Millistest allikatest saate materjali säästva arengu (õpetamise) kohta?
7. Kuidas Teid aitab säästva arengu õpetamisel... a) Teie lasteaed? b) Tartu linn? c) Lapsevanemad? e) Veel keegi?
8. Mida peate säästva arengu õpetamisel takistuseks?
9. Mida saaks teha nendest takistustest vabanemiseks?