

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Mai-Liis Parts

KLASSIÕPETAJATE ARUSAAM ÕUESÕPPEST, KOGEMUSED ÕUESÕPPE
RAKENDAMISEST NING ÕUESÕPET SOODUSTAVATEST JA TAKISTAVATEST
TEGURITEST
magistritöö

Juhendaja: MSc (bioloogia didaktika), loodusteaduste didaktika õpetaja Aigi Kikkas

Tartu 2021

Kokkuvõte

Klassiõpetajate arusaam õuesõppest, kogemused õuesõppe rakendamisest ning õuesõpet soodustavatest ja takistavatest teguritest

Kiire tehnoloogia areng on viinud selleni, et lapsed veedavad järjest rohkem aega siseruumides, nende kehaline aktiivsus ning loodusteadmised on vähenenud ning tervis halvenenud. Seetõttu on aktuaalsemaks muutunud õuesõpe, mille kasutamine sõltub suuresti õpetajatest. Läbiviidud uuringud näitavad, et klassiõpetajad kasutavad õuesõpet vähe. Sellest lähtuvalt on magistritöö eesmärk kaardistada klassiõpetajate arusaam õuesõppest, kogemused õuesõppe rakendamisest ning õuesõpet soodustavatest ja takistavatest teguritest. Uuringus osales kuus klassiõpetajat. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega ning analüüsil kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Tulemused näitavad, et klassiõpetajatel on läbivalt sarnaseid kogemusi õuesõppest: ajamahukam eeltöö kui tavatunnil, toimub mitmete kokkulepete sõlmimine ning põhjus õuetunniks lähtub teemast. Õuesõpet soodustavateks teguriteks nimetati soodsat välikeskkonda, toetavat kollektiivi ning head ilma. Takistavateks teguriteks nimetati distsipliini tagamist, mahukat eeltööd ning järjepidevuse puudumist. Kõik intervjuueeritavad peavad õuesõpet oluliseks õppemetoodikaks.

Võtmesõnad: õuesõpe, kogemused õuesõppest, klassiõpetajad

Abstract

Primary school teachers' understandings of the nature of outdoor learning, experiences about the implementation of outdoor learning and the factors that support or obstruct the methodology

Rapid technological development has led to children spending more and more time indoors, their physical activity and knowledge of nature has reduced and their health has deteriorated.

Therefore outdoor learning has become increasingly important and the use depends largely on teachers. Researches show that primary school teachers use little of outdoor learning. Based on this, the aim of the master's thesis is to map the class teachers' understanding of outdoor learning, their experiences about the implementation of outdoor learning and bring out the factors that support or obstruct this type of learning. The study was implemented through interviews with six primary school teachers. Data was collected through semi-structured interviews and analysed by qualitative content analysis. Conclusive results throughout the participants of the survey show that primary school teachers have similar experiences in implementing outdoor learning.

Favourable outdoor environment, supportive collective and good weather were mentioned as the most supporting factor for outdoor learning. Difficulties ensuring discipline among the learning group, voluminous preliminary work and lack of consistency were described as the most obstructing factor. All interviewed primary school teachers consider outdoor learning as an important teaching methodology.

Keywords: outdoor learning, experiences of outdoor learning, primary school teachers

Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract	3
Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1 Õuesõppe mõiste	6
1.2 Õueõppe kasulikkus ja õuesõpet soodustavad tegurid	7
1.3 Takistused õuesõppe läbiviimisel.....	8
1.4 Õuetundide planeerimine	10
1.5 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	11
2. Metoodika	12
2.1 Valim.....	12
2.2 Andmekogumine	13
2.3 Andmeanalüüs	14
3. Tulemused.....	15
3.1 Õpetajate arusaam õuesõppest	15
3.2 Õpetajate õuesõppe tundide planeerimise ja läbiviimise kogemused	17
3.3 Õuesõpet soodustavad ja takistavad tegurid.....	19
3.3.1 Soodustavad tegurid.....	19
3.3.2 Takistavad tegurid.....	22
4. Arutelu	24
5. Töö piirangud ja praktiline väärtus	27
6. Tänuõnad	28
7. Autorsuse kinnitus	28
Kasutatud kirjandus	29
Lisad.....	33
Lisa 1. Uuringusse valitud õpetajatele saadetud kiri.....	33
Lisa 2. Intervjuu kava.....	34
Lisa 3. Intervjuu transkriptsiooni väljavõte.....	36
Lisa 4. Ülevaade peakategooriatest (P), alakategooriatest (A) ja koodidest (K).....	37

Sissejuhatus

Tänapäeval on suurenenud nutiseadmete kasutus, mistõttu eelistavad lapsed aega veeta pigem siseruumides ning tehnoloogiat kasutada kui õues olla (McClintic & Petty, 2015). Selleks, et lapsed väliskeskkonnast täiesti ära ei võõrduks, on üheks võimaluseks kasutada õppetöös õuesõppe meetodikat. Õuesõpet toetab ka nüüdisaegse õpikäsituse mudel (2020), milles on välja toodud, et õppimine peaks toimuma kõikjal ehk üha enam tuleks tähelepanu pöörata võimalustele õppida väljaspool klassiruumi. Ka põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on kirjas, et õpet kavandades ja ellu viies saab kasutada erinevaid õppemetoodikaid, -viise ja -vahendeid, sealhulgas õuesõpet.

Õuesõppe on tänapäeval väga aktuaalne, sest paljudel lastel on vähenenud huvi pärismaailma ja looduse suhtes (Pärismaa, 2016). Õpilased on kaotamas sidet loodusega ning suureneb tehnoloogia kasutuselevõtt õues olemise arvelt (McClintic & Petty, 2015). Kiire tehnoloogia arengu ja linnastumise tagajärjel puuduvad paljudel lastel kõige tavapärasemadki loodusteadmised. Loodusteadmistele suunatud inimese aju ei tule enam toime tänapäevase ülestimuleeriva keskkonnaga ning selle tulemusena esineb 20-30% lastest aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH). Kusjuures uuringud näitavad, et ATH-d põdevatele lastele toimib looduses viibimine teraapiana (Louv, 2005).

Kujundamaks lastele kõige elementaarsemaidki loodusteadmisi, saavad anda oma panuse kõik õpetajad. Algklassides korraldab lastele õpet klassiõpetaja, kes on põhikooli I ja II kooliastme õpetaja ning tal on haridus mitme aine õpetamiseks (Haridussõnastik, s.a.). Üldjuhul on ta ka klassijuhataja ning veedab oma klassi lastega rohkem aega kui teised põhikooli aineõpetajad. Õppetöös on mõistlik kasutada nii klassiõpetajal kui ka põhikooli õpetajal erinevaid õppemeetodeid, sest need muudavad tunnid mitmekesisemaks, kaasahaaravamaks ja laste jaoks rohkem nauditavamaks (Waite, 2010).

Vähesest huvist pärismaailma ja õuekeskkonna vastu on õpilaste kehaline aktiivsus ja loodusteadmised vähenenud (Metsoja, Nelis, & Nurk, 2018; Pärismaa, 2016). Vaatamata asjaolule, et õuesõppe on üha aktuaalsem, ei rakenda paljud õpetajad seda õpetamismetoodikat (Henriksson, 2018; Muttik, 2020). Olles ise töötav klassiõpetaja ning õuesõppe huviline, seadsin magistritöö eesmärgiks kaardistada klassiõpetajate arusaam õuesõppest, nende kogemused õuesõppe rakendamisest ning õuesõpet soodustavatest ja takistavatest teguritest. Soovin saada

Julgustavaid nõuandeid õuesõpet läbi viivatelt õpetajatelt neile, kes soovivad õuesõpet läbi viia, kuid mingitel põhjustel pole seda teinud.

Magistritöö jaguneb kaheks osaks. Esimeses ehk teoreetilises osas antakse ülevaade õuesõppe mõistest, õuesõppe kasulikkusest ja võimalikest takistustest ning tunni planeeringust. Töö teises osas kirjeldatakse uuringu läbiviimise protsessi, tuuakse välja tulemused ning arutletakse saadud tulemuste põhjal.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Õuesõppe mõiste

Erialast kirjandust lugedes leiame õuesõppe kohta erinevaid märksõnu nagu väliõpe, õpe väljaspool kooliruumi, looduses õppimine, vabas õhus õppimine kui ka avatud haridus ja maastikumänguline õppevorm (Sarv & Vilbaste, 2009; Vihman, 2016; White, 2019). Eespool mainitud on teatud määral sünonüümid, mis viitavad eelkõige õppe toimumise kohale. Töös lähtutakse õuesõppest kui õppemetoodikast.

Õuesõpe (*outdoor education*) on õppemetoodika, mis keskendub teadmisele, praktiseerimisele ja meeltega kogemisele ning õpe toimub üldjuhul väljaspool kooliruumi, enamasti looduskeskkonnas (Haridussõnastik, s.a.; Tuuling, 2013). Õuesõpe sai alguse juba Vana-Kreeka ajajärgul ning seda seostatakse eelkõige filosoofide Platoni ja tema õpilase Aristotelesega. Lisaks eelmainitutele on õuesõppe arengus märkimisväärse panuse andnud mitmed teised tuntud haridusteadlased, nagu näiteks Jean-Jacques Rousseau, John Dewey (Dahlgren & Szczepanski, 2006), aga ka kooliuuendusliku pedagoogilise mõtte arendaja Eestis Johannes Käis (Käis, 1996). Tänapäevaks on õuesõppe ideoloogia veelgi enam levinud ning tekkinud mitmed uued haridussuunad nagu näiteks keskkonnaharidus ja seikluspõhine õpe (Yasim, Aziz, Taff, & Zakarin, 2014).

Õuesõppes on tähtsal kohal õpikoht. Dahlgreni ja Szczepanski (2006) arvates võib õuesõppe toimumiskohta näha nii õppelaborina, kõigi õppeainete õpiraamatuna, mõtiskluse paigana, praktilise ökoloogia ja keskkonnatsükli tundmaõppimise lähtekohana, keha- ja terviseõpingute alusena, esteetiliste kogemuste paigana, uurimismeetodi näitena kui ka tõhusa kogukondliku toimena, mis edendab õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate suhteid. Üldjuhul kasutatakse õuesõppes siiski õpiruumina ühiskonnaelu, loodus- ja kultuurmaastikke (Brügge, Glantz, & Sandell, 2008), olgu selleks kooliõu, loodus, muuseum, arhiiv,

keskkonnahariduskeskus, ettevõtte või asutus (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Seega võimaldab õuesõppe mitmekesiseid kokkupuuteid looduse, kultuuri ja ühiskonnaga.

Õuesõpet on nimetatud ka elukestvaks õppeks (Dahlgren & Szczepanski, 2006), pöörates samal ajal tähelepanu õpiprotsessile endale. Õpiprotsess hõlmab seoste loomist, isetegemist, praktiseerimist ja ehedates olukordades saadud vahetut kogemist (Brügge *et al.*, 2008). Mõnede hariduslike eesmärkide saavutamiseni jõutakse paremini välitingimustes, mistõttu taotletakse tulemusi väljaspool klassiruumi (Higgins & Nicol, 2002). Oluline on, et õppe- ja kasvatustegevus oleks hästi läbimõeldud, eesmärgistatud ning õuekeskkonnale orienteeritud. Ei piisa ainult sellest, kui klassisisesed ja tubased tegevused viiakse õue (Bilton, 2010; Tuuling, 2013).

Niisiis on õuesõppes olulisel kohal koht, kogemine, praktiseerimine, kogemuste jagamine ja edasi õpetamine. Kokkuvõtvalt iseloomustab õuesõpet viis võtmesõna: koht, meel, tegu, lugu ja iva, milles koht loob keskkonna õppimiseks, meel tähendab meeltega kogemist, tegu on vahetu osalemine ja millegi valmis tegemine, lugu on teistega jagatud kokkuvõtte tehtust ja iva on õpitu mõte, mida tasub edasi õpetada (Sarv & Vilbaste, 2009).

1.2 Õueõppe kasulikkus ja õuesõpet soodustavad tegurid

Nagu eelnevas peatükis välja toodi, keskendub õuesõppe teadmisele, praktiseerimisele ja meeltega kogemisele. Meie õppimine on 85% mitteverbaalne, mis tähendab, et õpitakse meelte ja kehakeele abil. Õuesõppe võimaldab seostada siseruumis õpitud praktikaga looduskeskkonnas (Dahlgren & Szczepanski, 2006). Allolev peatükk annab ülevaate õuesõppe kasulikkusest ja õuesõpet soodustavatest teguritest.

Juba varases lapseas saab õues viibimist ühendada õppimise ning liikumisega. Seeläbi kujunevad juba varakult keskkonnasõbralikud harjumused ja hoiakud (Brügge *et al.*, 2008; Vihman, 2016), paraneb laste tervislik ja vaimne eluviis (Tuuling, 2013) ning füüsiline aktiivsuse tase (Mygind, 2009; Schneller, Schipperijn, Nielsen, & Bentsen, 2017). Lisaks arenevad lastel looduses tegutsedes sotsiaalsed oskused: õpitakse üksteisega suhtlema ning looduses olevatest elusolenditest hoolima (White, 2019), samuti areneb austus ja hoolivus looduskeskkonna vastu (Waite, 2010).

Õuesõppel on palju teisi kasutegureid: stressitaseme langus, motoorika areng, õpivõime tõus (Mygind, 2009). Lisaks sellele on õuekeskkond hea vaheldus siseruumidele.

Õuekeskkonnas on võimalus kogeda kõikide meeltega vahetut keskkonda. Õuetegevustega saab lõimida erinevaid õppeaineid ja tegevusi, mis loovad lapsele tervikliku ja arusaadava pildi maailmast (Waite, 2010). Kuna teooriat praktikaga sidudes jääb õpitu pikemaks ajaks meelde, on õuesõppe tegevused selleks hea viis (Runnel, 2009).

Edela-Inglismaal viidi läbi uuring, milles jõuti arusaamani, et õuesõpe on pigem selline õppevorm, milles ei keskenduta liigselt õpilase sooritusele või tulemusele, vaid hinnatakse laste naudingut, heaolu ja valikuvabadust, mis aitavad tal areneda ja õppida (Waite, 2010). Sama arvamust oli ka eestlane Johannes Käis (1996), kes ütles, et õppida tuleb elu, mitte kooli jaoks. Samuti jõudis Käis arusaamale, et kui õpilastel pole õpituga seost päriseluga, siis mõjub see mõtlemisele ja huvidele häirivalt (Käis, 1996).

Lisaks kõigele sellele suureneb sisemine motivatsioon õppimisele (Bølling, Otte, Elsborg, Nielsen, & Bentsen, 2018) ja füüsiline aktiivsuse tase (Mygind, 2009; Schneller *et al.*, 2017). Brügge jt (2008) ütlevad, et õuesõpe on õppimine looduses vaatluse, elamuse, harjutamise, meeldejätmise, matkimise ning mängu kaudu. Kõiki neid tegevusi annab seostada füüsilise aktiivsusega. Õpitule tuleb läheneda loovalt ning mänguliselt, et laps hakkaks uut infot seostama päriseluga. Seosed aitavad õpitut paremini meelde jätta (Brügge *et al.*, 2008).

Õuesõppe teadvustab esmakogemust, mis ei muutu teadmiseks enne, kui seda on korratud mõistuse abil (Dahlgren & Szczepanski, 2006; Tõhk, 2010). Õuesõppe tegevused on just need, mis talletuvad mällu kõige paremini, sest lastel on võimalus oma silmaga vaadelda, käega teha ning seda kõike omakorda teistele õpetada. Meie meeled on kaasatud nii, et me seome end kogetud olukorraga. Õuesõppe tegevustega tunnetame säästlikku ja loodushoidlikku eluviisi, toas nelja seina vahel saame sellist kasvatustööd teha vaid teoreetiliselt (Raadik, 2009).

Seega tulekski lastega minna õue ja tekitada neis huvi looduse vastu. Läbi selle hakkavad nad looma seoseid, tõlgendama ja analüüsima õuekeskkonnas toimuvaid nähtusi. Õuetegevuste käigus omandatakse praktilised teadmised (Brügge *et al.*, 2008; Dahlgren & Szczepanski, 2006; Raadik, 2009).

1.3 Takistused õuesõppe läbiviimisel

Nagu eelnevast nähtub, peetakse õuesõpet oluliseks, kuid siiski ei ole see kõigi õpetajate seas väga levinud õppemeetod (Henriksson, 2018; Muttik, 2020). Järgnevas peatükis antakse

ülevaade sellest, miks õpetajad eelistavad õues õppimisele ja õpetamisele siseruumides õpetamist ning missugused on takistused õuesõppe läbiviimisel.

Üheks klassisisese tunni läbiviimise eeliseks õuetunni ees on õpetajate arvates segavad ilmastikuolud nagu näiteks külm ilm ja sademed (Davies & Hamilton, 2018; Henriksson, 2018) ning sellest lähtuvalt ebasobiv riietus. Õpetajate hinnangul peaks märja ilma korral lastel olema võimalus koolis oma riided kuivatusruumides ära kuivatada, enne kui nad koju või uuesti õue lähevad (Henriksson, 2018). Kuna aga kuivatusruume sageli koolides ei ole, siis võibki see olla määravaks asjaoluks mitte õue minemisel. Külma ilma korral peaks õpilased olema rietatud „kihiliselt“, mis tähendab, et mitu õhukest riideest on üksteise peal ühe paksu riideeseme asemel. Olulised on kindad, müts, sall ja soojad sokid, samuti veekindlad pealisriided ja jalanõud. Kui õpilased selliselt rietatud ei ole, otsustavadki õpetajad olla nendega soojas klassiruumis, sest laps tunneb end õues mugavalt üksnes ilmale vastava riietusega (Brügge *et al.*, 2008).

Lisaks ebasobivale ilmale ning riietusele takistavad õue minekut majanduslikud (sh finantsilised) ja korralduslikud aspektid (Henriksson, 2018; Waite, 2010). Siia kuuluvad transpordi, dokumentatsiooni ja väljasõidu organiseerimine ning õpilaste ja õpetajate päeva- ning tunniplaanidega arvestamine. Paljudel juhtudel ei tunne õpetajad toetust juhtkonna ega kolleegide poolt (Thorburn & Allison, 2010). Kui koolihoov võimaldab õuesõppe tunde läbi viia kooli ümbruses, siis mõned eelmainitud takistused kaovad. Kui sobivat koolihoovi ei ole või õpetajad pole pädevad väljasõidu organiseerimisel, siis jäävadki tunnid vaid klassiruumi keskseks.

Õpetajad kurdavad ka ebapiisavate õuesõppealaste teadmiste üle (Henriksson, 2018; Muttik, 2020). Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on õuesõppe õpikeskkonna kontekstis mõistena küll esile tõstetud, kuid selle rakendamist pole reguleeritud ega lähemalt selgitatud. Kui praegusel ajal on ülikoolis võimalik valik- või vabaainena läbida õuesõppe kursusi, siis mõnedel õpetajatel seda võimalust õppimise ajal ei olnud. Samuti ei ole nad hiljem osalenud õuesõppealastel täiendkoolitustel (Muttik, 2020).

Lapsevanemate suhtumine on samuti oluline. Uuringud näitavad, et mõnes riigis enamasti toetatavad lapsevanemad õuesõpet (Aasen, Grindheimi, & Waters, 2009), mõnes riigis mitte (Maynard & Waters, 2007). Mittetoetamise põhjustena on välja toodud nii laste määrdundud riideid kui ka seda, et lapsevanematel puuduvad teadmised õuesõppe vajalikkusest ja mõjust

lapse arengule (Hermas, 2009). Siinkohal tuleb arvestada ka asjaoluga, et kõikide laste kokkupuude loodusega ei pruugi olla ühtemoodi meeldiv. Brügge jt (2008) toovad välja, et loodusega kokkupuutel peaks kõigile jääma hea ja turvaline tunne.

Takistavaks teguriks on ka uue õpikeskkonnaga harjumine (Henriksson, 2018). Õpilased on tunnis rohkem hõivatud uudistamisega kui ainepõhiste teadmiste omandamisega. Eriti need õpilased, kellega on väljaspool klassiruumi vähe õppetunde läbi viidud. Seetõttu on oluline järjepidevus, et õuetunde viidaks läbi regulaarselt, mitte ainult üks-kaks korda trimestri jooksul (Waite, 2010). Kui anda õpilastele aega uue keskkonnaga tutvumiseks, võivad nad peagi olla koostööaltid ning vastu võtta uusi teadmisi. Alustavale klassile on takistavaks teguriks ka aeg. Kui õuesõppe tunni jaoks on vaid 45 minutit, siis tihtipeale võibki kogu see aeg kuluda ümbruskonnaga tutvumisele (Henriksson, 2018).

Kokkuvõtteks, õuesõppe läbiviimisel näevad õpetajad mitmeid raskusi: rahastamine, täiskasvanute hoiakud, kättesaadava loodusliku koha olemasolu, välised faktorid (turvalisus, kliima) ning nõudmised tähtsustada õpilaste saavutusi (Waite, 2010). Waite (2010) kirjeldas veel, et kõige suurem faktor, mis mõjutab õuesõppe korraldamist, on siiski õpetajate ja kasvatajate endi tahe teha õuesõppe võimalikuks. Lisaks õpetajatele ja kasvatajatele mängib olulist rolli ka juhtkonna suhtumine õuesõppesse. Oluline on luua tingimused selle õppevormi läbiviimiseks (õuealad, materjalid, keskkond). Nii on suurem tõenäosus, et õpetajad hakkavad õuesõppe metoodikat oma õpetamispraktikas rakendama (Hermas, 2009).

1.4 Õuetundide planeerimine

Õuesõppe rakendamist koolis mõjutavad erinevad tegurid, millest eelnevates peatükkides juttu oli. Iga eduka tunni aluseks on aga eelkõige kavandamine ehk planeerimise etapp ning seda ka õuetundide puhul. Ettevalmistus tagab eelkõige õpetajale kindluse ja kontrolli tunni õnnestumise üle (Woodward, 2004), kuid samuti on see vajalik sihtgrupile ehk õppijale prima tulemuse saavutamiseks. Allolev peatükk keskendub tundide planeerimise olulisusele.

Õpetajatööd on kirjeldatud kui sihipärast tegevust, mis jaotub kolme etappi: kavandamine ehk tunni planeerimine, teostamine ehk tunni läbiviimine ning reflekteerimine ehk toimunu läbimõtlemine (Krull, 2009). Seejuures on planeerimine üks õpetajatöö võtmeprotsesse, sest sellest saab alguse kogu tunnitegevus: määratakse tunni eesmärgid, valmistatakse ette õppematerjalid (sh mõisted, seosed, näitvahendid), valitakse õppemeetodid, koostatakse tunni

struktuur ja planeeritakse tund ajaliselt etappide kaupa (Kõverjalg, 1989). Eelnev töö on aluseks sihipärasele ja õnnestunud õppetunnile.

Õpetaja kutsestandardis (2010) on välja toodud õpetajatöök vajalikud kutseoskused kaheksas valdkonnas, sh õppetöö planeerimises ja juhtimises. Õpetaja kutseoskused ja tegevused planeerimisel ja juhtimisel on järgnevad (Õpetaja V kutsestandard, 2010): arvestab õppe kavandamisel riikliku ning õppeasutuse õppekava ja arengukava eesmärgi, koostab ainekava või tegevuskava ja õpetaja töökava, koostab individuaalse õppekava, seab õppele, ainekursusele ja tunnil selgeid eesmärgi ning määratleb õpitulemused, arvestades läbivaid teemasid ning õppijate hariduslikke erivajadusi, kaasab õppe kavandamisse õppijaid, lastevanemaid ja kolleege, kohandades plaane ja tegevusi vastavalt muutustele õppekeskkonnas, juhib rühmade toimimist ja arengut, kavandab ja korraldab õppetööväliseid tegevusi. Seega on õppetöö (sh õuetundide) planeerimine õpetajale hädavajalik oskus, sest see mõjutab omakorda õpilaste sihipärase arendamist.

Tunni planeering annab kindla suuna nii õpetajatele kui õpilastele, mis eesmärgi suunas nad liiguvad. Kui õpilane teab, mida õppega soovitakse saavutada, aitab see rohkem keskenduda ning motiveeritult tegutseda. Õpetajale annab põhjalik planeerimine enesekindluse, võimaluse ennetada tekkivaid raskusi ning distsipliiniprobleeme (Krull, 2009). Eriti oluline on see algajale õpetajale. Läbimõeldud tund aitab toetuda loodud juhiste ja pidepunktidele. Oluline on, et õue ei minna eesmärgistamata tegevusi tegema, vaid vastupidi – tegevused oleks läbimõeldud ja õuekeskkonnale orienteeritud (Bilton, 2010). Õuetunde planeerides tuleb silmas pidada loodusliku koha olemasolu, laste ohutust, sobivat riietust ja dokumentatsiooni tegemist (Waite, 2010).

1.5 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Õuesõppe on tänases koolis üha aktuaalsem, kuna praegusel digiajastul on oluline lapsi füüsiliselt arendada ja nutiaega vähendada, suurendada huvi pärismaailma ja looduse suhtes ning kujundada lastel loodusteadmisi. Mitmed uuringud (Henriksson, 2018; Muttik, 2020) toovad aga välja, et klassiõpetajad kasutavad õuesõpet vähe. Samas puudub laiem ülevaade, millised on õpetajate kogemused õuesõppega seoses ning milliste raskuste ja rõõmudega on nad õuesõpet kasutades kokku puutunud. Sellest lähtuvalt on magistrinäe eesmärk kaardistada klassiõpetajate arusaam õuesõppest, nende kogemused õuesõppe rakendamisest ning õuesõpet soodustavatest ja

takistavatest teguritest. Täiendav eesmärk on, et õuesõpet mitte läbiviivad õpetajad saaks käesolevat tööd lugedes indu ja julgustust õuetunde läbi viia. Eesmärgist tulenevalt on uurimisküsimused järgmised:

1. Kuidas mõistavad õpetajad õuesõpet?
2. Millised on õpetajate õuetundide planeerimise ja läbiviimise kogemused?
3. Millised on õpetajate hinnangul õuesõpet soodustavad ja takistavad tegurid?

2. Metoodika

Magistritöös kaardistatakse klassiõpetajate arusaam õuesõppest, nende isiklike kogemusi õuesõppe rakendamisesest ning õuesõpet soodustavatest ja takistavatest teguritest. Sellest lähtuvalt on valitud magistritöö läbiviimiseks kvalitatiivne uurimismeetod, mis võimaldab koguda andmeid uuritavatelt läbi nende isiklike kogemuste (Strömpl, 2020). Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud. See intervjuu vorm laseb intervjueeritaval rahulikult küsimustele vastata ning vajadusel suunata intervjuerijal teema juurde tagasi (Viires, s.a.).

2.1 Valim

Uuringu läbiviimiseks kasutati mittetöenäosuslike valimite hulka kuuluvat sihipärast valimit (Rämmer, 2014). Eksperdirollis uurija tutvus koolide kodulehtedel olnud arengukavadega ja valis juhuslikult välja 12 põhikooli, mis tegelesid õuesõppega. Seejärel saadeti koolijuhile e-kiri, kus selgitati uuringu eesmärki, lühikirjeldust ja tegevust (lisa 1). Koolijuht saatis kirja edasi klassiõpetajatele ning õpetajad, kes olid valmis uuringus osalema, võtsid töö autoriga individuaalselt ühendust. Uuringu valimi moodustasid kuus klassiõpetajat (tabel 1), kes olid haridusteaduste magistrihariduse omandanud (5 vastajat) või hetkel seda omandamas (1 vastaja).

Tabel 1. Vastajate üldandmed: tööstaaž, mis klassiga töötab ja kas on läbinud õuesõppe koolitusi

	Haridus	Tööstaaž (a)	Klass	Õuesõppe koolitused (jah/ei)
Õpetaja 1	Klassiõpetaja	1	I	Ei
Õpetaja 2	Klassiõpetaja	24	II	Ei
Õpetaja 3	Klassiõpetaja	12	III	Jah
Õpetaja 4	Klassiõpetaja	5	III	Jah
Õpetaja 5	Klassiõpetaja	3	I	Ei
Õpetaja 6	Klassiõpetaja	30	II	Jah

Märkus. a – aastat, I – esimene, II – teine, III – kolmas

Uuritavate õpetajate tööstaaž varieerus ühest aastast kuni 30 aastani ning kõik õpetajad olid naised. Uuritavate valiku kriteeriumiteks oli, et nad töötavad klassiõpetajana ning on rakendanud õuesõpet. Et tagada intervjuueeritavate õpetajate anonüümsus, on isikunimed asendatud sümbolitega.

2.2 Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega, mis lubab kasutada intervjuueeritava poolt intervjuu kava, muuta küsimuste järjekorda ja küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2014). Seesugune võimalus on antud uurimistöö jaoks kõige sobivam, kuna magistritöö eesmärgist lähtuvalt sooviti välja selgitada klassiõpetajate isiklikud kogemused õuesõppest.

Seoses eriolukorraga Eesti Vabariigis viidi intervjuud läbi interneti teel *Zoomi* keskkonnas. Intervjuud viidi läbi eetika põhimõtteid silmas pidades (Lepik *et al.*, 2014): intervjuu salvestati intervjuueeritava nõusolekul, intervjuueeritavat teadvustati, et ta võib igal hetkel intervjuu katkestada või loobuda vastamast. Kokku viidi läbi 6 intervjuud, mis toimusid ajavahemikus 3.03.2021 – 22.03.2021. Üks intervjuu kestis orienteeruvalt 45 minutit (pikim 1h 15 min ning lühim 30 min). Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati isikunimed sümbolitega: Õpetaja 1, Õpetaja 2, Õpetaja 3, Õpetaja 4, Õpetaja 5, Õpetaja 6 (Lepik *et al.*, 2014).

Intervjuu küsimused lähtusid töö teoreetilisest osast, töö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Intervjuu küsimused on välja toodud lisas 2. Kasutati kinniseid, poolavatud ja avatud küsimusi. Taustinfo saamiseks küsiti intervjuueeritava tööstaaži, haridust (sh õuesõppega seotud koolitusi) ja mis klassiga hetkel töötab. Sissejuhatavate küsimustega mindi teemasse sisse, saadi ülevaade vastajate teadmistest ning vastus uurimisküsimusele *Kuidas mõistavad õpetajad õuesõpet?*. Põhiküsimustega saadi vastused uurimisküsimustele *Millised on õuesõppe õpetajate tundide planeerimise ja läbiviimise kogemused?* ja *Millised on õpetajate hinnangul õuesõpet soodustavad ja takistavad tegurid?*

Põhiküsimused jagunesid viide teemaplokki – planeerimine, tavatund vs õuetund, meetodid, koht ja vahendid, soodustavad ja takistavad tegurid. Lõpetavate küsimustega anti intervjuueeritaval võimalus öelda midagi neile õpetajatele, kes õuesõppe tunde läbi ei vii, kuid sooviksid seda teha. Samuti oli neil võimalus omal soovil midagi teema kohta täiendavat lisada.

Tuginedes algele intervjuu kavale, tehti intervjuuküsimuste sobivuse kontrollimiseks prooviintervjuu õpetajana töötava töökaaslasega. Teda põhivalimisse ei kaasatud. Pilootintervjuu

tulemusena tehti intervjuu kavasse kommentaare ja märkuseid, millele järgnevatel intervjuudes tähelepanu pöörata. Oli küsimusi, mida oleks võinud pigem vältida või vastupidi – küsida. Näiteks eemaldati küsimus *Mille poolest klassis läbiviidud tund erineb õuetunnist?*, kuna oli juba esitatud küsimus *Kas õuesõppe tunni ettevalmistus erineb millegi poolest tavatunni ettevalmistusest? Kui jah, siis mille poolest?*. Pärast prooviintervjuud koostati tekst, mida intervjuueeritavatele sissejuhatuseks räägiti (uuri ja uuringu tutvustus, uurimistöö eesmärk, kuidas on intervjuu planeeritud läbi viia, intervjuu orienteeruv pikkus, intervjuu salvestamine, anonüümsuse tagamine, õigus keelduda küsimustele vastamast, tänamine).

Intervjuueeritavateni jõuti erinevate koolide arengukavadega tutvudes, vaadates nende koolide kodulehtesid. Kui kooli arengukavas või kodukorras oli välja toodud, et tegeletakse õuesõppega või kooli territooriumil on õuesõppeklass, võeti meili teel ühendust koolijuhiga. Tema edastas saadetud kirja oma kooli klassiõpetajatele, kes omakorda vastasid töö autorile. Kokku saadeti kiri 12 koolijuhile, töö autorile vastas 6 klassiõpetajat, kes olid nõus uurimuses osalema. Seejärel suheldi nõusoleku saanud õpetajatega edasi privaatset e-kirjade vahendusel ning lepiti kokku intervjuu läbiviimise aeg ja vastati intervjuueeritavate küsimustele, kui neid oli.

2.3 Andmeanalüüs

Kõik intervjuueeritavad andsid suuliselt nõusoleku intervjuu salvestada. Kohe peale salvestust intervjuu transkribeeriti ehk kirjutati helikandjalt kirjalikuks tekstiks ümber (Haridussõnastik, s.a.), kasutades veebipõhist kõnetuvastust (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Kuna automaatsel ümberkirjutisel esines siiski ebatäpsusi, kuulati kõik helifailid veelkord üle ja paralleelselt parandati kirjalikku teksti. Pärast paranduste sisseviimist kustutas autor helifailid ning alles jäi vaid kirjalik tekst, mis oli vormistatud *Wordi* faili. Kirjastiiliks kasutati *Times New Romanit* kirjasuurusega 12 ning reavahega 1,5 (lisa 3). Ühe intervjuu transkriptsiooni pikkus oli 6-10 lehekülge.

Andmeanalüüsis kasutati induktiivset (andmetest lähtuvat) sisuanalüüsi, kuna sooviti kirjeldada õuesõppe tunde läbi viinud õpetajate kogemusi (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Intervjuud kodeeriti *QCAmap* programmi abil (Fenzi & Mayring, s.a.), mis on mõeldud teksti analüüsimiseks. Programmi sisestati uurimisküsimused ning iga uurimisküsimust kodeeriti eraldi. Kui tekstiosa ehk tähenduslik üksus vastas uurimisküsimusele, märgiti see programmis ära ning sellele anti nimi ehk kood. Tihti said koodid oma nime õpetajate vastuste sõnastusest

tulenevalt. Samatähenduslikud tekstiosad koondati ühe koodi alla. Kui esimene kodeerimine oli tehtud, siis tehti korduvkodeerimine. Töö reliaabsuse tõstmiseks kodeeris andmeid ka uurija juhendaja. Enamik koode kattusid olemasolevatega, kuid tehti ka mõnedes koodides ümbersõnastamisi või koondati kaks koodi üheks. Näiteks juhendaja leitud kood *loodus õpiobjektina* liigitus koodi *looduslik materjal* alla.

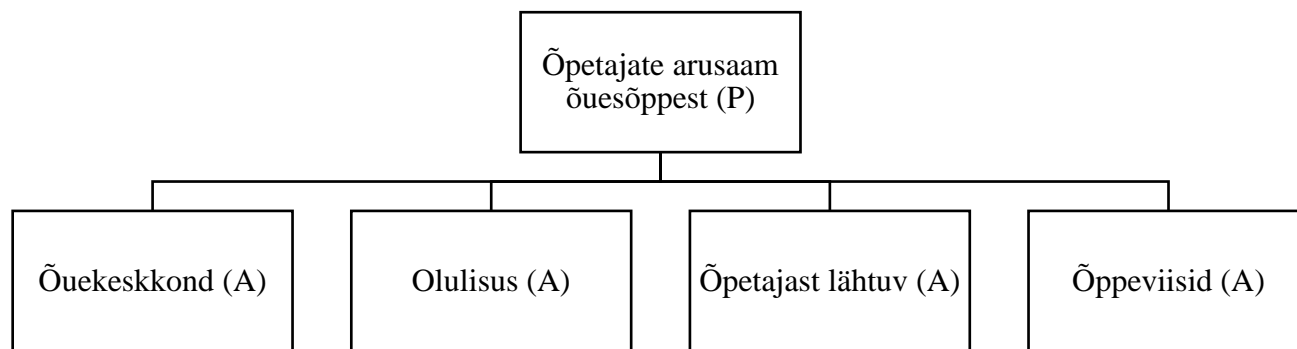
Kui kõik intervjuud said kodeeritud uurimisküsimuste alusel, hakati kategoriseerima. Esimesele uurimisküsimusele tekkis neli, teisele viis ja kolmandale seitse alakategoriat. Seejärel tehti joonis peakategoriate, alakategoriate ja koodide väljatoomiseks (lisa 4, joonised 5, 6, 7 ja 8) ning koostati intervjuude põhjal kategoriate kirjeldused.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli kaardistada klassiõpetajate arusaam õuesõppest, nende kogemusi õuesõppe rakendamisesest ning õuesõpet soodustavatest ja takistavatest teguritest. Sooviti saada julgustavaid nõuandeid õuesõpet läbi viivatelt õpetajatelt neile, kes soovivad õuesõpet läbi viia, kuid mingitel põhjustel pole seda teinud. Järgnev peatükk annab ülevaate saadud vastustest kõigi kolme uurimisküsimuse alusel. Tulemusi on kinnitatud uuritavate poolt öeldud tsitaatidega. Tsitaate on vähesel määral kohandatud, et vältida sõnakorduseid ja parasiitsõnu. Tsitaatide juures kasutatakse õpetajate nimede asemel numbreid.

3.1 Õpetajate arusaam õuesõppest

Esimesele uurimisküsimusele „Kuidas mõistavad õpetajad õuesõpet?“ vastuse saamiseks küsiti õpetajatelt, mida tähendab nende jaoks õuesõpe ja missugused märksõnad õuesõppega seostuvad. Samuti küsiti, kas nad on läbinud õuesõppega seotud koolitusi, kuidas nad õuesõppeni jõudsid ning kui palju nad seda tänasel päeval rakendavad võrreldes algusajaga, mil nad õpetajaks hakkasid. Andmete analüüsimisel tekkis uurimisküsimuse alla neli alakategoriat (joonis 1).



Joonis 1. Ülevaade esimese uurimisküsimuse pea- ja alakategoriatest.

Märkus. P – peakategooria, A – alakategooria

Õpetajad tõid õuesõppe selgitamisel kõige rohkem välja märksõna *õuekeskkond*. Nimetati, et õuesõpe on õpe väljas või õpe värskes õhus, milles kasutatakse loodust õpiobjektina ja õpitakse looduses leiduvate materjalide abil. Toodi välja ka, et õuesõppe ei ole see, kui võtad õpiku ja töövihiku ja lähed õue õppima, vaid oluline on kasutada loodust ennast, et mingeid oskusi saada. Üks õpetaja tõi välja, et tema jaoks on õuesõppe ka see, kui siseruumidesse tuuakse välikeskkonnast materjale (taimed, lehed vms) ning õpitakse seda klassis. Teise märksõnana tõid õpetajad välja õuesõppe mõistmise seletamisel selle *olulisuse*. Õuesõpet seostati liikumise ja laste heaoluga. Toodi välja, et õuekeskkond sunnib lapsi rohkem liigutama kui siseruumis viibimine. Tänu sellele suurenebki laste heaolu liikumise näol. Samuti peeti oluliseks seostamist reaalse eluga, mis aitab õpitud paremini omandada ja meelde jätta. Kolmanda märksõnana toodi välja õuesõppe puhul *õpetaja isiksus*. Mainiti, et õuesõpet saab läbi viia õpetaja, kes on loov ja keda antud õppemethodika kõnetab. Vaja on ka julgust ja pealehakkamist. Mõni õpetaja tõi välja, et kui õuesõppe kohe üldse ei kõneta, siis pole seda mõtet pealesunnitult ka läbi viia. Viimaks nimetasid õpetajad õuesõppe arusaamisel *erinevaid õppeviise* – rühmatööd, integreeritud õpet, mängulist õppimist, eesmärgistatud õpet ja avastusõpet.

(...). No siis muidugi see õpe: avastan, katsun, proovin ise järele. (...)” (Õpetaja 4)

Õpetajad 3, 4 ja 6 on läbinud õuesõppe koolitusi. Õpetajad 3 ja 6 ei mäletanud täpselt läbitud koolituse nime, kuid olid kindlad, et on seda teinud; õpetaja 4 on läbinud programmi “Liikuma kutsuv kool”. Õpetajad 1, 2 ja 5 pole õuesõppe koolitusi läbinud. Nad mainisid, et nende jaoks on õuesõppe rakendamisel suur roll olnud koolile loodud õuetingimustes ning et nad on õuesõppe puhul pigem iseõppijad.

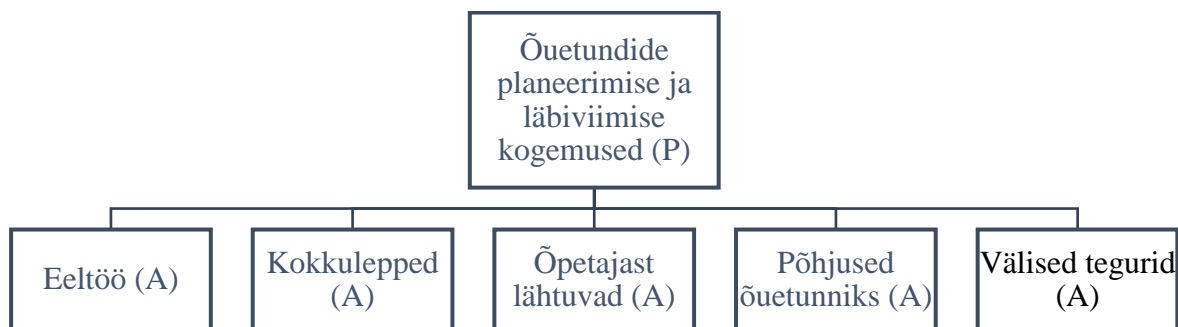
Viimaks küsiti õpetajatelt, kuidas nad rakendavad õuesõpet võrreldes algusajaga, mil nad õpetajaks hakkasid. Õpetajad 1 ja 5 tõid välja, et nemad kasutavad praegu õuesõpet rohkem kui varem ning selle põhjuseks on klassi eripära ja distantsõpe. Õpetajad 2, 3, 4 ja 6 arvasid, et nad on kogu õpetamisaja jooksul rakendanud õuesõpet sama palju ja käinud lastega kogu aeg väljas. Õpetaja 5 leidis, et tema rakendab õuesõpet viimasel õppeaastal rohkem kui varasematel õppeaastatel seoses töökoha vahetusega. Varem (2 aastat) õpetas ta linnakoolis, milles polnud loodud õuesõppeks soodsaid tingimusi. Praeguse kooli tingimusi kirjeldab ta järgmiselt:

“Meil on olemas lastel oma onniala, mis on koolimaja taga, kus nad saavad oma onni ehitada. Meil on olemas loomad, nende aed; meil on olemas meie enda metsarada, kus saab siis taimi õppida. Meil on näiteks liikumiseks oma tiigid, mille peal uisutada; meil on olemas oma kelgumägi, me käime (...) peal, käime vaatamas järve, näeme kõike, et selles mõttes jah, meil on olemas nii keskkond kui kooli õu.” (Õpetaja 5)

Kokkuvõtvalt saab öelda, et õuesõppe on õpetajate arvates oluline liikumise, mitmekülguse, laste tervise ja heaolu ning reaalse eluga seostamise pärast. Samuti see, et saab kasutada erinevaid õpetamisviise, eelkõige avastusõpet, kus lapsed saavadki ise luua, katsetada, kogeda, avastada. Õpetajad tõid välja, et isetegemisel jääb kogetu paremini meelde. Eraldi toodi välja ka see, et õpetaja isiksusest sõltub õuetundide kvaliteet, arusaam ja suhtumine õuesõppesse.

3.2 Õpetajate õuesõppe tundide planeerimise ja läbiviimise kogemused

Teisele uurimisküsimusele „Millised on õuesõppe õpetajate tundide planeerimise ja läbiviimise kogemused?“ vastuse saamiseks küsiti õpetajatelt küsimusi planeerimise, tavatund vs õuetund, meetodite ning koha ja vahendite kohta. Andmete analüüsimisel tekkis uurimisküsimuse alla viis alakategooriat (joonis 2).



Joonis 2. Ülevaade teise uurimisküsimuse pea- ja alakategooriatest.

Märkus. P – peakategooria, A – alakategooria

Kõik õpetajad nimetasid õuetundide planeerimisel ja läbiviimisel mahukat ja läbimõeldud eeltööd ning mitmeid *kokkuleppeid*. Toodi välja, et vajalik on pikemate õppekäikude puhul läbirääkimine sööklaga, transpordi organiseerimine, vajadusel tunniplaani ümber tegemine, juhtkonna teavitamine (õpetaja 1 tõi välja, et tema peab pikemate õppekäikude puhul tegema kooli juhtkonnale avalduse, et viib õpilased koolist välja ja kes õpilaste eest vastutab) ja ohutuse meeldetuletamine. Õpetaja 6 tõi välja, et tema käib enne õuetunni läbiviimist kõigepealt ise neis kohtades, kus kavatseb tundi läbi viia. Seda selleks, et olla kindel õppe-eesmärkide täitmisel vajalike vahendite olemasolust looduses. Ka õpetaja 3 jaoks on oluline teadmine, kuhu minnakse ja kuidas sinna saab. Õpetaja 6 kogemus oli, et õuetunni planeerimine ja läbiviimine on õpetajale tülikam, väsitavam ja võib-olla energiakulukam. Kõik õpetajad mainisid ka, et eeltööna on kindlasti vaja tund eesmärgistada ja läbi mõelda, mida sealt õueskeskkonnast saada tahetakse. Mõned õpetajad planeerivad õuetunnid juba töökavva, aga mõned mitte.

“Tegelikult [õuetunnid] tulevad jooksvalt, et ma ei planeeri neid niimoodi sinna töökavasse sisse. Mõnikord mõned, et mis teemad juba ka korduvad ja näiteks, kui olen uuesti kolmandas klassis, et ma tean, et ma seda varem tegin, eks ju, et siis see väga hästi töötas, et siis kindlasti ka planeerin selle sisse. (...).” (Õpetaja 4)

Õpetajast lähtuvalt loetleti kogemusi distsipliini, õpetajate isiksuse ja varasematele kogemustele toetuva kohta. Kõigil õpetajal on üksmeelne kogemus õuetunnist, et seal on distsipliini keerulisem tagada kui klassiruumis. Staažikamad õpetajad tõid välja, et nemad toetuvad suuresti varasematele kogemustele õuetunni planeerimisel. Nad juba teavad, missugused teemad mis klassis ees ootavad ja kui selle teema õpetamine varasemalt õues hästi töötas, siis tehakse seda uue klassiga samamoodi. Vahepeal tehakse õuetund vahelduseks ja motivatsiooni tõstmiseks.

“Kindlasti distsipliini on keerulisem tagada ka õues. Neile tundub, et on nagu mänguaeg on ja vaba aeg.” (Õpetaja 4)

Põhjusena õuetunniks tõid kõik õpetajad välja, et lähtuvad õuetunni planeerimisel ja läbiviimisel eelkõige teemast. Nende kogemus on, et lapsed õpivad kõige paremini tehes praktilisi tegevusi: võrreldes, kogedes, vaadeldes, ise katsetades ja avastades.

“Sa võid vahtralehest näidata neid pilte ja videosid küll, aga kui ta ise näeb, katsub ja võrdleb, jääb see hoopis paremini meelde.” (Õpetaja 6)

Kogemustest rääkides tulid välja ka *välised tegurid*: keskkonna olemasolu, loodusobjektid väljas ja millest puudust tuntakse. Mõnel õpetajal oli kogemus õpetamisest linnaku kui ka maakoolis ning nemad tõid välja, et maakoolidel on eelis looduskeskkonna suhtes. Üks õpetaja lisas aga, et linnakoolide eelis maakoolide ees on muuseumide ja asutuste kättesaadavus. Ülejäänud õpetajate kogemus oli, et õuetundi planeerides ongi oluline sobiva keskkonna ja loodusobjektide olemasolu.

Üks õpetaja tunneb planeerimisel puudust vabamate kätest ehk liiga palju ollakse tema arvates kinni õppekavas, mille järgi tegutsetakse. Seal olevalt liiga ära määratletud, mis teema mis ajaks peab läbitud olema. Tema arvates takistab see planeerimist. Teine õpetaja tõi aga just välja, et õuetunnid võiks olla õppekavasse, töövihikusse või õpikusse sisse kirjutatud. Tema arvates aitaks see tunde veel paremini organiseerida ja planeerida.

“(…) kui ma saan selle õppevaramu kätte, siis see õuetunni idee võiks olla välja pakutud juba materjali enda poolt. Et jah, kui see pakutaks õpetajale ette, siis see kindlasti toetaks toimetamist. Eriti alustava õpetaja puhul on valmis materjal väga palju toeks.” (Õpetaja 5)

Kokkuvõtvalt oli õpetajatel õuesõppe tunni planeerimisel ja läbiviimisel sarnased kogemused, et see nõuab suuremat eeltööd ja rohkeid kokkuleppeid võrreldes klassisisese tunniga. Samuti oli ühiseks see, et õuetunni planeerimine lähtub eelkõige õpitavast teemast. Distsipliini ja laste tähelepanu on õuekeskkonnas keerulisem tagada. Kõigi õpetajate jaoks oli oluline, et oleks soodus looduskeskkond, milles tund läbi viia. Erinevused jäid kõlama õppekava juures – mõni õpetaja tõi välja, et õuetunnid võiks olla seal kajastatud, kuid mõne õpetaja arvates ollakse õppekavas liiga kinni.

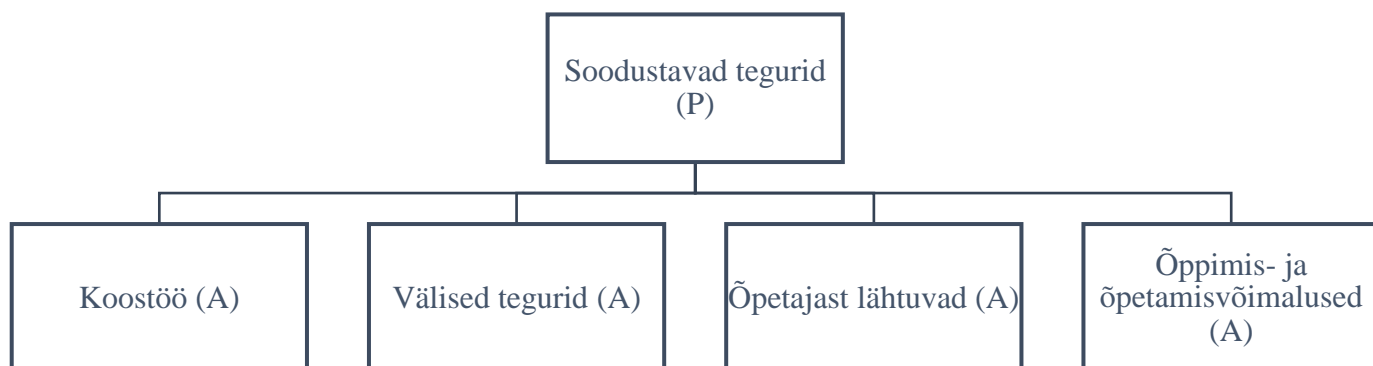
3.3 Õuesõpet soodustavad ja takistavad tegurid

Viimasele ehk kolmandale uurimisküsimusele „Millised on õpetajate hinnangul õuesõpet soodustavad ja takistavad tegurid?“ tuuakse tulemused välja erinevate peatükkidena – soodustavad tegurid ja takistavad tegurid. Ka *QCAmapis* analüüsiti neid eraldi.

3.3.1 Soodustavad tegurid

Soodustavate tegurite väljaselgitamiseks küsiti õpetajatelt, missugused tegurid toetavad õuesõppe läbiviimist, missugune on koostöö kooli, kolleegide, asutuste ja lapsevanematega ning

missugused tingimused soodustaks veel rohkem õuetundide läbiviimist. Vastustest lähtuvalt tekkis andmete analüüsimisel uurimisküsimuse alla neli alakategoriat (joonis 3).



Joonis 3. Ülevaade kolmanda uurimisküsimuse (soodustavate tegurite) pea- ja alakategoriatest.
Märkus. P – peakategooria, A – alakategooria

Koostöö all mainiti toetavat ja koostööaldist kollektiivi, koostööd asutuste ja lapsevanematega ning erinevaid projekte (KIKi projektid, RMK projektid). Toetava kollektiivi puhul toodi välja, et kooli poolt on võimaldatud õuesõppe lauad, pingid, kirjutusalused või koguni õuesõppeklassid. Samuti seda, et on vahetatud või asendatud tunde ning vajadusel ka tunniplaani ümber tehtud. Ka tundide läbiviimisel tehakse koostööd, lõimides paralleelklasside tegemisi või erinevaid õppeaineid teiste õpetajatega. Käib ka üksteisega arvestamine – kui klassiaknad on lahti või on ka mõni teine klass parasjagu õues, siis püütakse olla vaiksemalt või võimalikult nii, et üksteise tundi ei segaks. Jagatakse omavahel materjale ja kui käiakse kuskil, siis tehakse teistele õpetajatele “reklaami” nähtu ja kogetu kohta. Toetava kollektiivi all nimetati ka bussijuhte ja köögi toimkonda.

Osad õpetajad tõid välja ka koostööd asutustega. Tehakse koostööd kohaliku mõisaga, rahvuspargiga, loodusmajaga, raamatukoguga, kultuurimajaga, observatooriumiga ning kohalike taludega ja sihtasutustega. Õpetajad 1 ja 6 tõid välja, et neil on kujunenud lausa oma kogukond, kellega koostööd tehakse.

Kõik intervjuueeritavad ütlesid, et neil on hea koostöö ka lapsevanematega. Õpetaja 4 ütles, et aeg-ajalt pisikesi nurinaid lapsevanemate poolt tuleb seoses määratud riietega, aga üldiselt mitte. Hästi toetavaks nimetasid lapsevanemaid õpetajad 3 ja 5.

“Lapsevanemad on väga toetavad. Ükskõik, kuhu me lähme ja kui meil on midagi kaasa vaja või kingituseks viia, siis nad on ka alati abivalmid. Näiteks kui metsa lähme, siis neil

on metsloomadele midagi kaasa võtta, siis tulevad õunad, porgandid-kapsad, kaalid, leivad-saiad, mis iganes. Siis küsitakse alati, et kas saab nagu aidata millegagi veel.”

(Õpetaja 3)

Koostöö alla nimetati ka erinevaid projekte, mille toetusel saab läbi viia õppekäike koolimajast kaugemale. Õpetajad 2 ja 6 nimetasid KIKi (Keskkonnainvesteeringu) projekte, õpetajad 3 ja 4 RMK (Riigimetsa Majandamise Keskuse) projekte.

Väliste tegurite puhul toodi kõige rohkem välja õuesõpet soodustav välikeskkond. Nimetati koolimaja ümbruses või läheduses olevaid õue- ja pargialasid, veekogusid, soid, metsi kui ka õuesõppeklasse koos pinkide ja laudadega. Toodi välja ka tervis ja heaolu. Õpetaja 1 tõi välja, et isegi kui vahepeal ei saa eeldatavad ja planeeritud õpioskused täidetud, siis on vähemalt tagatud lastel liikumine ja värskes õhus viibimine. Sobivate vahendite ja võimaluste olemasolu peeti samuti soodustavaks teguriks õuetunni läbiviimisel. Vahenditest nimetati sobivaid riideid ja jalanõusid, kirjutamisaluseid ja -vahendeid, laudu-toole kui ka looduses leiduvaid vahendeid (käbid, oksad, lehed, puud – sõltuvalt teemast); võimalustest nimetati seda, kas on üleüldse võimalik tundi õues läbi viia. Mõned õpetajad tõid välja, et õuetunni läbiviimisel on maakoolidel looduse mõttes lihtsam kui linnakoolidel. Õuetundide soodustavaks teguriks nimetati ka head ilma.

Õpetajast lähtuvalt nimetati soodustavaks teguriks seda, et kuna klassiõpetaja annab enamus õppeaineid oma klassile ise, siis saab ta aineid vabamalt omavahel lõimida, integreerida ja kombineerida ning planeerida (õue)tunde vastavalt võimalustele ja vajadustele. Soodustavaks teguriks toodi ka õpetaja puhul hakkaja, entusiastlik, loov ja aktiivne isikuomadus. Hästi oluliseks peeti ka järjepidevust ehk mida rohkem õpetaja lastega väljas käib, seda paremini õuetunnid hakkavad minema, sest lapsed on harjunud käima.

Õppimis- ja õpetamisvõimalustest nimetati kõige rohkem õuesõpet soodustavaks teguriks avastusõpet. Kõik õpetajad tõid välja, et kui teema vähegi võimaldab, õpitakse seda pärislooduses (puud, lehed, ilmavaatlused jms). Seega sõltub õuetunni läbiviimine hästi palju teemast. Samuti nimetati soodustavateks õppimis- ja õpetamisvõimaluste teguriteks erinevate meetodite rakendamist, ainete lõimimise võimalusi, õpikäsitusest tingitud suunitlusi, erinevaid kogemusi, materjale ja koolitusi.

Soodustavate teguritena sooviti leida julgustavaid mõtteid neile, kes sooviksid õuesõppe tunde läbi viia, kuid mingil põhjusel pole seda teinud. Ettepanekuteks oli, et küsida kolleegide

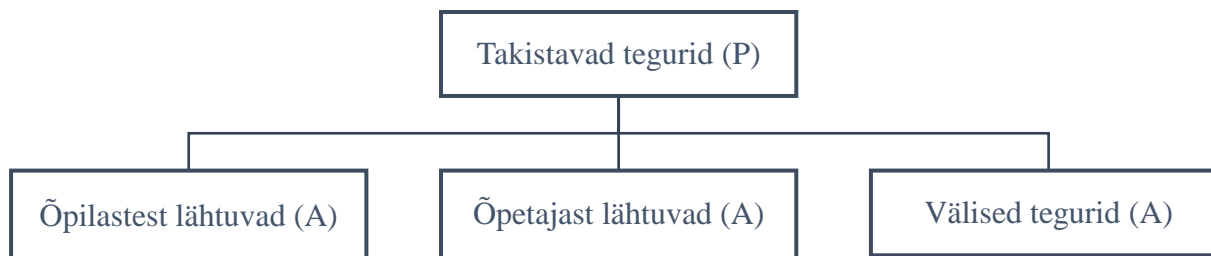
käest, mida nemad teinud on; soovitati oma tegevus analüüsida ehk mida seekord tegin teisiti, et mul läks paremini või mida järgmine kord kindlasti ei tee, sest see oli jama; tasub alustada väikeste sammudega ehk valida hästi lihtne teema, mis ei nõua meeletut ettevalmistust ja teha seda kasvõi 10 minutit. Seda lihtsam ja mõnusam tund on ka lastel.

“Olge julgemad. Selles mõttes, et koera sabast tuleb üle saada, seal ei ole mitte midagi hirmsat ja tegelikult on seal palju ägedam. Aga see peab olema muidugi ikkagi see inimene, kes on ise loodusega harjunud ja käinud looduses. Ja näidistunnid teiste pedagoogide poolt. Või näidistegevused, läbiviimised või selline, kui sa nagu hästi entusiastlikud sellest räägib, mida sa teed, on ju siis, no see on nakkav.” (Õpetaja 3)

Kokkuvõtvalt oli soodustavateks teguriteks koostöö nii kolleegide, lastevanemate kui ka asutustega. Õuesõpet soodustab õpetajate arvates ka soodus õuekeskkond, sobivad vahendid ja võimalused. Mainiti ka head ilma. Õpetajate puhul toodi soodustava tegurina välja isikuomadused ja järjepidevus. Eriti meeldib õpetajatele õuesõppe puhul avastusõpe, milles õpilane peab ise olema aktiivne ja õpitud avastama.

3.3.2 Takistavad tegurid

Takistavate tegurite väljaselgitamiseks küsiti õpetajatelt, kas ja missugused on õuetunni takistused. Vastustest lähtuvalt tekkis andmete analüüsimisel uurimisküsimuse alla kolm alakategoriat (joonis 4).



Joonis 4. Ülevaade kolmanda uurimisküsimuse (takistavate tegurite) pea- ja alakategoriatest. Märkus. P – peakategooria, A – alakategooria

Õpilastest lähtuvalt toodi takistuseks õpilaste hajevil ja elevel olek ning tähelepanu kadu. Õpetajad tõid välja, et vahepeal ununeb lastel justkui ära, et nad on tunnis. Õpilastele võib tunduda, et on vaba ja mänguline aeg. Teiseks takistavaks teguriks õpilastest lähtuvalt oli distsipliini tagamine ehk kui õpilased ei pea kinni kokkulepitud reeglitest ja käituvad nendele

vastu. Peale selle on takistuseks õpilastest tingituna ebasobiv riietus. Õpetaja 3 leidis aga, et kuna tegu on nii noorte õpilastega, siis tihtipeale ei saagi riietumist lastele pahaks panna, vaid hoopis lastevanematele, kes lapsi riietavad. Eriti nendel juhtudel, kui lapsevanemaid on enne seda teavitatud, et tund toimub õues.

Viimaseks takistavaks teguriks õpilaste poolt toodi välja laste isiksus või negatiivne tagasiside tunnil. Õpetaja 5 tõi välja, et temal käib klassis käitumisraskustega laps, mistõttu mõtleb ta tihti enne väljaminekut, kas üldse õue minna või pigem mitte. Ta peab kaaluma võimalikud ohuvariandid läbi, et käitumisraskustega lapse käitumine ei seaks ohtu teda ennast ega ka kaasõpilasi. Ette on tulnud ka vastuolusid seoses klassisiseste suhetega, kus rühmade moodustamisel pole mõnele liikmele rühmakaaslane sobinud. Vahepeal on õpetajad saanud lastelt tunni kohta ka negatiivset tagasisidet, mistõttu motivatsioon õuetunde läbi viia langeb.

Õpetajatest lähtuvad takistavad tegurid olid õpetaja isiksuses looduse vastu huvi puudumine, järjepidevuse puudumine ning planeerimise ja ettevalmistuse suurem ajakulu võrreldes tavatunniga. Õpetajad 2 ja 3 rõhustid mitmel korral sellele, et õuetundide läbiviimine sõltub eelkõige õpetajast ja seda tulekski teha vaid juhul, kui see teda kõnetab.

“Aga ütlen ka, et kui mõni õpetaja arvab, et ta ei taha seda õuesõpet teha, no ärgu siis tehku. Sest see asi, mida sa teed, peab nagu kõnetama sind mingil moel. Ei ole mõtet teha seda asja, mis sulle nagu peale sunnitakse ja sa saad aru, et noh see on ju nõme või mulle ei meeldi see.” (Õpetaja 2)

Järjepidevuse puudumist peeti samuti takistavaks teguriks õuetundide läbiviimisel. Õpetaja 2 tõi välja, et kui sa käid üks kord aastas õues, et siis ei saagi eeldada, et õpilased oskavad seal midagi teha, sest nad ei ole harjunud sellega. Sama väitsid ka õpetajad 3, 4 ja 6, et õuetundi tuleb harjutada selleks, et lastel tekiks arusaam õpitavast keskkonnast. Takistavaks teguriks õpetajate suhtes toodi ka seda, et puudub õpetajapoolne põhjalik eeltöö ja eesmärgistatus õuetunni suhtes; õpetaja vähesed oskused ja mõtted; samuti töömahu suurenemine enne õuetunni toimumist kui ka toimumise ajal. Kõik see eelnev võib aga viia tunnis valitseva kaoseni.

“Kui sa ise oled kahtlev ja kõhklev, noh, siis on kõik täpselt niimoodi, et siis on ka lapsed sul laiali läinud, kahtlevad ja kõhklevad ja käivad sada korda, mitte millestki aru ei saa.” (Õpetaja 2)

Välistes tegurites jaotusid vastused 6 alakategooriasse: halb ilm, aeg, ohutuse tagamine, sobiva keskkonna puudumine, vahendite puudus ning sõltumine õppekavast. Kõik õpetajad tõid üheks õuetunni mittetoimumise põhjuseks halva ilma, sh laste ebasobiva riietuse.

“Siis muidugi ilmastik mängib hästi suurt rolli, (...), sest mõnikord ei ole õpilastel sobivaid riideid. Kohe tuli pähe ka tugev tuul. Seal vahepeal need asjad lendavad või siis kätel hakkab liiga külm, kui liiga varakevadel näiteks [õuetunde] teha.” (Õpetaja 4)

Õpetajad tõid välja, et õuetunnid jäävad tihtipeale ära, kuna aega on selle läbiviimiseks vähe ning lisaks sellele nõuab õuetund ajaliselt rohkem planeerimist ja detaile. Keerukaks nimetati ka ohutuse tagamist. Õpetaja 1 tõi välja, et klassis õpetaja sageli räägibki esimesel tunnil reeglid ära, aga õues peab olenevalt keskkonnast või ülesandest neid pidevalt natukene muutma, meelde tuletama ja juurde rääkima. Õpetaja 5 võrdles ohutuse tagamist samuti siseruumiga, öeldes, et ohutuse peale tuleb õues temal rohkem mõelda juba seepärast, et kooli kõrval on auto- ja rongiteed ning tiigid ümberringi. Samuti peab õpetaja 5 mõtlema ohutuse peale eelkõige käitumisraskusega õpilase pärast, sest lisaks teistele või endale liiga tegemise pärast on oht ka see, et ta läheb kuhugi uitama. Õpetaja 3 nimetas takistavaks teguriks ka sõltumist õppekavast, kus on tema arvates liiga ära määratletud, mis ajaks tulevad asjad läbi teha. Takistavaks teguriks nimetati ka sobiva keskkonna ja/või vahendite puudust.

“Ja siis matkal käies on minu jaoks üks takistav tegur see, et need helkurvestid ei vasta laste suurustele, millega me õue läheme. Need on nii suured ja kohmakad neil peal. Et siis need kogu aeg kukuvad neil niiviisi üle õla.” (Õpetaja 3)

Kokkuvõtvalt nimetati õuetundide takistavateks teguriteks õpilastest lähtuvalt distsipliini tagamist, ebasobivat riietust kui ka laste suhtumist õuesõppesse. Õpetajast lähtuvalt nimetati takistavaks teguriks looduse vastu huvi puudumist, järjepidevuse puudumist ning õuetunni läbiviimise suuremat ajakulu võrreldes tavatunniga. Väliste teguritena nimetati halba ilma, ajapuudust tunni läbiviimisel, ohutuse tagamist, sobiva keskkonna puudumist, vahendite puudust ning sõltumist õppekavast.

4. Arutelu

Õuesõppe roll on koolis üha aktuaalsem, kuid paraku paljud õpetajad seda õppemetoodikat ei kasuta. Sellest lähtuvalt seati magistrیتöö eesmärgiks kaardistada klassiõpetajate arusaam õuesõppest, nende kogemusi õuesõppe rakendamisesest ning õuesõpet soodustavatest ja

takistavatest teguritest. Sooviti saada julgustavaid nõuandeid õuesõpet läbi viivatelt õpetajatelt neile, kes soovivad õuesõpet läbi viia, kuid mingitel põhjustel pole seda teinud. Eesmärgi täitmiseks püstitati kolm uurimisküsimust ning tulemuste saamiseks intervjueriti kuut klassiõpetajat. Käesolevas peatükis arutletakse saadud tulemuste üle, lähtudes magistritöö uurimisküsimustest ning teoreetilisest osast.

Esimese uurimisküsimusega *Kuidas mõistavad õpetajad õuesõpet?* sooviti välja selgitada õpetajate arusaam õuesõppest. Nagu erialast kirjandust lugedes leiame õuesõppe kohta erinevaid märksõnu, loetlesid intervjueritavad õpetajadki erinevaid. Läbivalt jäi märksõnadest kõigi õpetajate puhul kõlama õpe väljas, looduses õppimine, seos reaalse eluga, avastusõpe ja isetegemine. Antud märksõnad on seotud Käisi teooria austajate või isikliku looduskeskkonna kogemusega. Sarnaselt Dahlgranile ja Szczepanskile (2006) nimetasid intervjueritavad õpetajad, et õuesõppes on tähtsal kohal õpikoht. Varasematele arusaamadele sarnaselt leidsid õpetajad, et õuesõpe võib toimuda nii kooliõuel, metsas, soos või kusagil mujal looduskeskkonnas. Lisaks looduskeskkonnale nimetati ka õpet raamatukogus, kultuurimajas või mõnes muus asutuses, mis on välja toodud ka põhikooli riiklikus õppekavas (2011). Sellest saame järeldada, et intervjueritud õpetajate arusaam õuesõppest sarnaneb teooriaga.

Õpiprotsessi osana loetlesid intervjueritavad õpetajad sarnaselt Sarvele ja Vilbastele (2009) isetegemist, praktiseerimist, katsetamist, kogemist ja avastamist. Õues on olemas vahendid, mida klassiruumis pole ning õuekeskkond on audentne keskkond, järelikult õpetajad hindavad seda. Õpetajad tõid välja, et isetegemisel jääb õpitu paremini meelde ja mõnikord jõutakse eesmärkideni paremini välitingimustes, mistõttu taotletakse tulemusi väljaspool klassiruumi. Sama meelt oldi juba ligi 20 aastat tagasi (Higgins & Nicol, 2002). Tähtis on vaid, et tund oleks hästi läbimõeldud, eesmärgistatud ja õuekeskkonnale suunatud (Bilton, 2010), mida tõid välja ka intervjueritavad õpetajad. Sellest lähtuvalt võib järeldada, et intervjuus osalenud õpetajatel on teadmine õuekeskkonna positiivsest mõjust lapse õppimisele ning võimaluse korral viiakse tund läbi õuekeskkonnas.

Teine uurimisküsimus oli *Millised on õuesõppe õpetajate tundide planeerimise ja läbiviimise kogemused?*. Sarnaselt Woodwardile (2004) leidsid intervjueritavad õpetajad oma kogemuste põhjal, et kindluse ja kontrolli tunni õnnestumise üle tagab põhjalik tunniplaneering. Õpetajad tõid välja, et oluline on tegevuste eesmärgistamine ja õuekeskkonnale orienteerumine ning ei piisa ainult sellest, kui klassisisesed tegevused viiakse õue, mille on varasemalt välja

toonud ka Bilton (2010) ja Tuuling (2013). Seega võib antud valimi puhul välja tuua, et õpetajad tähtsustavad planeerimist ning peavad seda õnnetunud õuesõppe tunni eelduseks.

Kõikidel uuringus osalenud klassiõpetajatel oli sama kogemus õuetunni planeerimisel – see on palju aeganõudvam ja detailsem tegevus kui klassisisese tunni planeerimine. Oluline on siinkohal teha põhjalik eeltöö ja vajalikud kokkulepped, mille arusaamani jõudis ka Waite (2010). Tuleb olla kindel olemasolevatest vahenditest, mida õues plaanitakse kasutada. Vastasel juhul võivad tekkida lastega distsipliiniprobleemid (Krull, 2009). Organiseerimisel on tähtsal kohal õpetaja isiksus (Thorburn & Allison, 2010), kes peaks intervjueritud õpetajate arvates olema entusiastlik, ettevõtlik ja õuesõppest huvituv. Lisaks peaks tal olema julgust ja aega kõiki kokkuleppeid sõlmida. Sellest lähtuvalt saame järeldada, et mahukas eel- ja järeltöö võib olla põhjuseks, miks õuetunde ei taheta läbi viia. Selle takistuse ületamiseks peaks õpetajaid toetama. Soovitusena saab tuua, et õuetunde hakataks tegema väikeste sammudega – esialgu kooliümbruses 10 minutit, järgmisel korral juba ajaliselt kauem, kolmandal korral liikuda koolimajast kaugemale ja alles siis võtta ette mõni pikem õppekäik.

Kolmas uurimisküsimus oli *Millised on õpetajate hinnangul õuesõpet soodustavad ja takistavad tegurid?* Soodustavate teguritena mainisid uuringus osalenud klassiõpetajad eelkõige soodsat keskkonda, mis on õuesõppe juures üks olulisemaid aspekte (Dahlgren & Szczepanski, 2006). Oluliseks peeti ka arusaamist, et õuesõpe toetab laste tervist ja heaolu, tänu millele soodustub laste vaimne eluviis (Tuuling, 2013) ning füüsiline aktiivsuse tase (Mygind, 2009; Schneller *et al.*, 2017). Soodustavaks teguriks nimetati õpetajate poolt veel koostööd asutuste, kollektiivi ja lastevanematega, mis hõlbustab tervikliku tunni läbiviimist (Waite, 2010). Sellest saame järeldada, et teadmine õuesõppe kasulikkusest soodustab õuetundide läbiviimist.

Õpetajate sõnul on väga oluline õuetundide läbiviimisel järjepidevus; vastasel juhul on õpilased rohkem hõivatud uudistamisega kui ainepõhiste teadmiste omandamisega (Bilton, 2010). Kuna klassiõpetajad annavad erinevaid õppeaineid, siis on neil võimalus erinevaid aineid lõimida. Kui järjepidevalt tunde teha, siis ei tohiks probleemi olla, et teema ei sobi – võimalus on mingis aines leida peateema ja teisi aineid lõiminguga sisse tuua. Veel peeti soodustavaks teguriks kogu õuesõppe tunni juures avastusõppe rakendamist, mille käigus toimub õppimine looduses vaatluse, elamuse, harjutamise, meeldejätmise, matkimise ning mängu kaudu (Brügge *et al.*, 2008). Õpetajad nimetasid ka soodustavaks teguriks õppeainete lõimumist. Seesugune tegevus loob lapsele tervikliku ja arusaadava pildi maailmast (Waite, 2010).

Õuesõpet takistavate teguritena nimetati õpetajate poolt eelkõige raskust distsipliini tagamisel. See võib omakorda olla tingitud järjepidevuse puudumisest õuetundide läbiviimisel (Waite, 2010), sest õpilased on hõivatud õuekeskkonna uudistamisega ja nad ei tea, kuidas õues käituda. Kui käiakse järjepidevalt õuekeskkonnas tunde läbi viimas, siis oleks antud keskkond neile tuttav ja nad oskaks seal iga korraga järjest teadlikumalt käituda. Järjepidevuse puudumine raskendab ka turvalisust (Waite, 2010), mida intervjueeritavad õpetajad ka välja tõid. Uuringud näitavad, et mõnes riigis toetatavad lapsevanemad õuesõpet (Aasen, Grindheimi, & Waters, 2009), mõnes riigis mitte (Maynard & Waters, 2007). Intervjueeritavate puhul toetasid küll kõik lapsevanemad õuesõpet, seega lapsevanemate hoiakuid me takistuseks antud juhul lugeda ei saa. Küll aga saaks neid appi paluda selleks, et nad lastele selgitaksid õuesõppega seotud reegleid.

Klassiõpetajatel on paljuski samasugused arusaamad õuesõppest, mis on välja toodud ka varasemates õuesõppe määratlustes. Uudsenäa toodi välja õuesõppe rakendamist distantõppe ajal. Seda põhjusel, et leida võimalusi, kuidas õpilased saaksid õue minna ajal, kui nad peavad palju kodus olema. Klassiõpetajad peavad õuesõpet oluliseks eelkõige laste tervise ja heaolu pärast, kui ka õppematerjali paremaks edasiandmiseks. Mõnikord viivad õpetajad õuetunde läbi motivatsiooni tõstmiseks või vahelduseks klassisisestele tundidele. Paljud õpetajad on kogunud samu asju õuetunni läbiviimisel – tunni ettevalmistus nõuab rohkem aega, planeerimist, organiseerimist, detaile, läbirääkimisi. Samuti olid soodustavad ja takistavad tegurid üpris sarnased toetudes varasematele uuringutele ja võrreldes intervjueeritavate õpetajate tulemustega.

5. Töö piirangud ja praktiline väärtus

Võimalus teada saada õpetajate kogemusi ning soodustavaid ja takistavaid tegureid õuesõppest on üsna väike, kuna uuritavaid oli vaid kuus. Suurem valim oleks ehk välja toonud rohkem uudust. Teiseks piiranguks võib pidada intervjuerimist arvuti vahendusel, kuna esines olukordi, milles internetiühendus intervjuerija ja intervjueeritava vahel katkes või esines muid tehnilisi rikkeid. See omakorda pikendas intervjuerimise aega. Kolmandaks piiranguks saab lugeda autori vähest kogemust teadustöö kirjutamisel. Puudusid eelteadmised kvalitatiivse uurimise läbiviimisel ja *QCA* programmi kasutamisel. Abiks oleks olnud ka kvalitatiivse uurimistöö puhul uurijapäeviku pidamine, mis oleks lihtsustanud tulemuste ja analüüsi kirjutamist, kuid töö autor seda paraku ei pidanud.

Piirangute kõrval on tööil ka praktiline väärtus. Tulemustest selgub, et õuesõppe on uuritavate õpetajate jaoks oluline. Töö lugeja leiab julgustavaid ja innustavaid sõnu ning näpunäiteid õuesõppe planeerimiseks ja läbiviimiseks. See omakorda suurendaks ehk õuetundide läbiviimist koolides. Tänu sellele areneks laste füüsiline aktiivsus ja areneksid elementaarsemadki loodusteadmised. Samuti on töös välja toodud õuesõpet takistavad tegurid, millele saab omakorda tähelepanu pöörata ja mõelda, kuidas need muuta soodustavateks teguriteks. Välja on toodud ka ettepanekud, mis veel rohkem soodustaks õuetundide läbiviimist. Järgnevate uuringute jaoks on pakkuda idee, et võiks uurida erinevaid loodusõpetuse õppematerjale ja töökavasid ning võrrelda, kui palju on õuesõppe tunde kirjanduse poolt kavasse sisse toodud.

6. Tänu sõnad

Soovin tänada uurimuses osalenud klassiõpetajaid, kes toetasid uurimuse elluviimist. Samuti soovin tänada prooviintervjuus osalenud töökaaslast. Pideva motiveerimise eest soovin tänada enda perekonda. Eriline tänu juhendajale Aigi Kikkasele.

7. 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.

Mai-Liis Parts

/Allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Aasen, W., Grindheim, L.T., & Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children`s participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education*, 3, 5-13.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Human Language Technologies – The Baltic Perspective. *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. doi 10.3233/978-1-61499-912-6-1
- Brügge, B., Glantz, M., & Sandell, K. (2008). *Õuesõpe*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*. Oxon: Routledge.
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The Association between Education Outside the Classroom and Students School Motivation: Results from a One-School Year Quasi-Experiment. *International Journal of Educational Research*, 89: 22–35. doi:10.1016/j.ijer.2018.03.004
- Dahlgren, L.O., & Szczepanski, A. (2006). *Õuesõppe pedagoogika*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Davies, R., & Hamilton, P. (2018). Assessing learning in the early years’ outdoor classroom: examining challenges in practice. *Education 3–13*, VOL. 46, NO. 1, 117–129.
- Fenzi, T., & Mayring, P. (s.a.). *QCAmap – a software for Qualitative Content Analysis*. Külastatud aadressil <https://www.qcamap.org/>
- Hariduse kutsenõukogu (2010). *Õpetaja V kutsestandard*. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10422612/lae>.
- Haridussõnastik (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=%C3%B5ues%C3%B5pe&F=M&C06=en>
- Henriksson, A.-C. (2018). Primary school teachers’ perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9–26. Külastatud aadressil <https://www.lumat.fi/index.php/lumat/article/view/313>
- Hermas, A. (2009). *Õuesõppe kui pedagoogilise vormi kasutamine lasteaias õppetegevustes*. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Higgins, P., & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context (Volume 2)*. Kisa: kinda Education Centre.

- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm. (Toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Krull, E. (2009). Normaalkoolid: kas anakronism või õpetajakoolituse tulevik? *Akadeemia*, 21(3), 524-547.
- Kõverjalg, A. (1989). *Kutseõppe didaktika ja psühholoogia*. Tallinn: Valgus.
- Käis, J. (1996). *Kooliraamat*. Kirjastus: Ilmama.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervju>
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*. New York: Workman Publishing Company.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36:24-43, 2015.
- Metsoja, A., Nelis, L., & Nurk, E. (2018). Euroopa laste rasvumise seire. *WHO Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Eesti 2015/16. õa uuringu raport*. Tallinn: Tervise arengu instituut. Külastatud aadressil https://intra.tai.ee/images/prints/documents/152587420882_Euroopa_laste_rasvumise_seire.pdf
- Muttik, K. (2020). *Klassiõpetajate arusaam õuesõppest, selle rakendamist takistavatest teguritest ning erinevustest traditsioonilise õppega klassiruumis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mygind, E. (2009). A Comparison of Childrens' Statements about Social Relations and Teaching in the Classroom and in the Outdoor Environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 9(2): 151-169. doi:10.1080/14729670902860809
- Nüüdisaegne õpikäsitus. (2020). Tartu Ülikooli vaade. Külastatud aadressil https://www.pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/www_ut/nuudisaegne_opikasitus_margus_pedaste.pdf

- Põhikooli riiklik õppekava (2011). Riigi Teataja I 2018, 2, 14. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Pärismaa, S. (2016). *Kui loodus enam ei kutsu*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2016/04/kui-loodus-enam-ei-kutsu>
- Raadik, S. (2009). *Õpime õues mängides*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Runnel, K. (2009). *Õuesõppeprogrammid Tartu Keskkonndahariduse Keskuselt*. K. Runnel. (Koost). *Keskkond õpetab*. Tartu: AS Ecoprint
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>
- Sarv, M., & Vilbaste, K. (2009). Miks on hea üks päev nädalas õues õppida? K. Runnel. (Koost). *Keskkond õpetab*. Tartu: AS Ecoprint.
- Schneller, M. B., Schipperijn, J., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2017). Children's Physical Activity during a Segmented School Week: Results from a Quasi-Experimental Education outside the Classroom Intervention. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity* 14(80): 2–11. doi:10.1186/s12966-017-0534-7
- Strömpl, J. (2020). Üldmetodoloogilised küsimused. M-L. Tikerperi. (Toim). *Kvalitatiivsed uurimismetodid sotsiaalteadustes*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/%C3%BCldmetodoloogilisi-k%C3%BCsimusi>
- Thorburn, M., & Allison, P. (2010). Are we ready to go outdoors now? The prospects for outdoor education during a period of curriculum renewal in Scotland. *The Curriculum Journal*, 21 (1), lk 97-108.
- Tuuling, L. (2013). *Õuesõpe - lõimitud aktiivse õppimise parim viis*. K. Nugin (Koost). *Üldõpetuse rakendamine lasteaias*. Tartu: AS Atlex.
- Tõhk, M. (2010). *Metstõtsi rajad*. Tallinn: Eesti Ajalehed AS.
- Viires, K. (s.a.). *Intervjuu tüübid ja meetodid*. Külastatud aadressil <http://intervjuu.weebly.com/intervjuu-tuumluumlbid-ja-meetodid.html>
- Vihman, M. (2016). *Maastikumäng kui õppevorm*. Tartu: AS Atlex.
- Waite, S. (2010). *Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards*. Külastatud aadressil <https://tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004270903206141>

- White, J. (2019). *Playing and Learning Outdoors. The Practical Guide and Sourcebook for Excellence in Outdoor Provision and Practice with Young Children*. London: Routledge Publishing.
- Woodward, T. (2004). *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge University Press.
- Yasim, M. M., Aziz, A., Taff, M. A. M., & Zakaria, J. (2014). Outdoor Education: Its Relationships to Outdoor Recreation. *Malaysian Journal of Sport, Recreational and Education, Volume 1, No. 1*.

Lisad

Lisa 1. Uuringusse valitud õpetajatele saadetud kiri

Tere!

Olen Mai-Liis Parts ning õpin Tartu Ülikoolis klassiõpetaja õppekaval.

Kirjutan parajasti magistritööd õuesõppe teemal. Minu lõputöö eesmärgiks on välja selgitada klassiõpetajate isiklikud kogemused õuesõppest, sealhulgas saada teada õuesõppe tunni planeering ning soodustavad ja takistavad tegurid. Uurimus on intervjuu vormis ning kestab *Zoomi* keskkonnas orienteeruvalt 45 minutit. Tagatud on intervjueeritava anonüümsus, st uuritava nime ega kooli töös ei kajastata. Intervjuu salvestatakse intervjueeritava nõusolekul; mittenõustumisel teen intervjuu ajal märkmeid.

Seega – soovin leida oma uurimusse klassiõpetajaid, kes tegeleks õuesõppega. Kas teie koolist oleks nõus mõni klassiõpetaja, kes tegeleb õuesõppega, osalema minu uurimuses, jagades oma kogemusi õuesõppest?

Vastust ootama jäädes

Mai-Liis Parts

Lisa 2. Intervjuu kava

Taustinfo

Tööstaaž

Haridus (sh õuesõppega seotud koolitused jms)

Mis klassiga konkreetselt töötad/oled töötanud?

Sissejuhatavad küsimused

Uurimisküsimus: Kuidas mõistavad õpetajad õuesõpet?

Küsimused:

- 1) Mida tähendab Sinu jaoks õuesõpe? Millised märksõnad alati õuesõppega seostuvad?
- 2) Kui kaua oled õuesõpet rakendanud?
- 3) Kuidas Sa õuesõppeni jõudsid?
- 4) Kui palju Sa n-ö tänasel päeval õuesõpet rakendad võrreldes varasemaga? Millest see sõltub?

Põhiküsimused

Uurimisküsimus: Millised on õuesõppe õpetajate tundide planeerimise ja läbiviimise kogemused?

Küsimused:

PLANEERIMINE

- 5) Kust tuleb mõte, et tund õues läbi viia? Mille alusel otsustad? Too näide.
- 6) Millest algab õuetunni planeerimine ja kuidas tunni üles ehitad? Millistele asjadele tähelepanu pöörad?
- 7) Kas otsustad õuesõppe tundide toimumise ajad ära juba tööplaani koostades lähtudes ainekavast?
Kui väidab, et otsustab, siis saab uurida, kuidas plaanist kinnipidamine õnnestub. Kui intervjuueeritav lähtub aja leidmisel millestki muust, siis saab jälle täpsustada.
- 8) *Kas õuesõppe tund lähtub aastaajast?*
- 9) Milliste asjaoludega tuleb õuesõppe tunde planeerides arvestada seoses kooli ja korraldusliku poolega?
Nt söökla, toilitustamine, transport, teised õppeained – kui mõjutab.
- 10) Kuidas valmistad lapsi ette õuesõppeks? Lapsevanemaid?
Kui palju aega enne antakse õuetunnist teada, millest see sõltub?
- 11) Kas õuesõppe tunni ettevalmistus erineb millegi poolest tavatunni ettevalmistusest? Kui jah, siis mille poolest?
- 12) Mida teed, kui tund on planeeritud õues, kuid miskipärast ei saa seda seal läbi viia? Too üks konkreetne näide. Kas seda juhtub tihti või pigem mitte?

TAVATUND vs ÕUETUND

- 13) Kas iga tund õues on õuesõppe tund? Miks Sa nii arvad?
- 14) Mille poolest klassis läbi viidud tund ja õuesõppe tund erinevad üksteisest (peale toimumiskoha)?
- 15) Mille poolest erineb õuetunni ülesehitus tavatunni ülesehitusest? Millistest osadest tund koosneb (alustus=sissejuhatus, põhiosa, reflekteeriv osa=kokkuvõte)?
 - a. Kas on kujunenud mingid traditsioonid, kuidas tundi alustad, kuidas lõpetad?
 - b. Kas on midagi, millega õuetunnis peab arvestama, mida pole klassiruumi tunnis.

16) Kas ja kuidas erinevad laste käitumine võrreldes tavatunniga? Suhtumine? Õpitulemused?

MEETODID

17) Missuguseid meetodeid kasutate õuetunnis?

Vaatlus, rollimäng, mäng, õppekäik, matk vms

18) Millised meetodid töötavad eriti hästi? Milliseid meetodeid väldite õuetunnis?

19) Tooge mõni näide, mida olete õuetunnis teinud.

20) Missuguseid õppeaineid lõimite õuesõppe tunnis? Kuidas? Too üks konkreetne näide.

KOHT JA VAHENDID

21) Millistes kohtades viid õuesõppe tunde läbi?

a. Kas on olemas kooliõu; -aed; lähedal looduslik keskkond? Millised võimalused seal on?

b. Kui palju käivad pikematel õppekäikudel. Kus täpsemalt? Miks just seal?

22) Kas on midagi sellist, mida on kindlasti vaja iga õuesõppetunni läbiviimiseks?

23) Kas kasutate looduslikke vahendeid või võtate õppevahendid klassist kaasa? Mis need on?

Miks te eelistate looduslikke vahendeid (või just muid asju)?

SOODUSTAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID

Urimisküsimus: Millised on õpetajate hinnangul õuesõpet soodustavad ja takistavad tegurid?

24) Missugused tegurid toetavad õuesõppe läbiviimist? Missugune on:

a. kooli tugi;

b. koostöö kolleegide ja asutustega (loodusmajad, talud, ettevõtted);

c. lapsevanematega?

25) Mis võiks veel abiks, toeks olla? Missugused tingimused soodustaks veel rohkem õuesõppe tundide läbiviimist?

26) Milline õuesõppe tund on Sinu hinnangul kordaläinud, hea?

27) Kas on õuesõppetunnis takistusi ja raskusi? Milliseid?

Oskused, aeg, vahendid

Lisaküsimused

28) Mida sooviksite öelda nendele õpetajatele, kes ise õuesõppe tunde läbi ei vii, kuid sooviksid seda teha?

29) Mida soovite teema kohta täiendavalt lisada?

Lisa 3. Intervjuu transkriptsiooni väljavõte

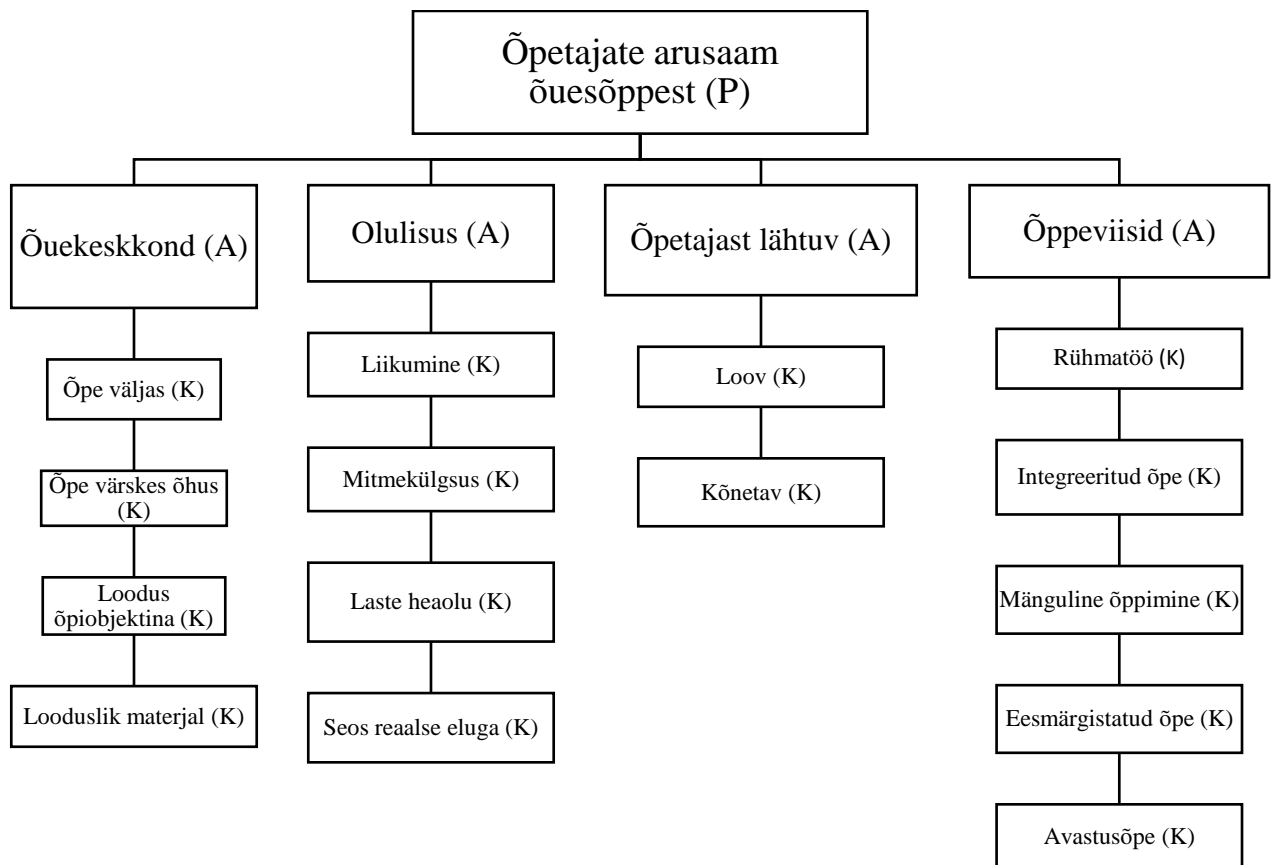
M: Aga kuidas üldse õuesõppeni jõudsite?

Õ: Ma ei tea.. Noh, minu arust see kuulub nagu sellesmõttes õppimise juurde. Tundub nagu loogiline õppida puid ja lehti pärislooduses kui vaadata seda õpikust pildi pealt, eks ju. Ja, ja noh, minule on nagu alati meeldinud just nimelt see, et ma saan ka klassiga koolist välja minna. Minu jaoks on iga õppekäik väärtuslikum kui klassisisene õppimine. Ja et noh, ma ei oskagi öelda, kuidas ma selle juurde täpselt jõudsin. Aga ma arvan, et kuna see õpikäsitus on muutunud ja sellest räägitakse, siis selle üks osa on see, et võimalikult palju ollakse õues, eks ju. Ja ja noh, ütleme, et meie koolis on nagu kikiprojektid ka hästi hinnas, et igal aastal me ikka käime kikiprojektidega kusagil. Nii et, et noh, need on nagu ütleme ka, kaasa aidanud siis sellele mõttele.

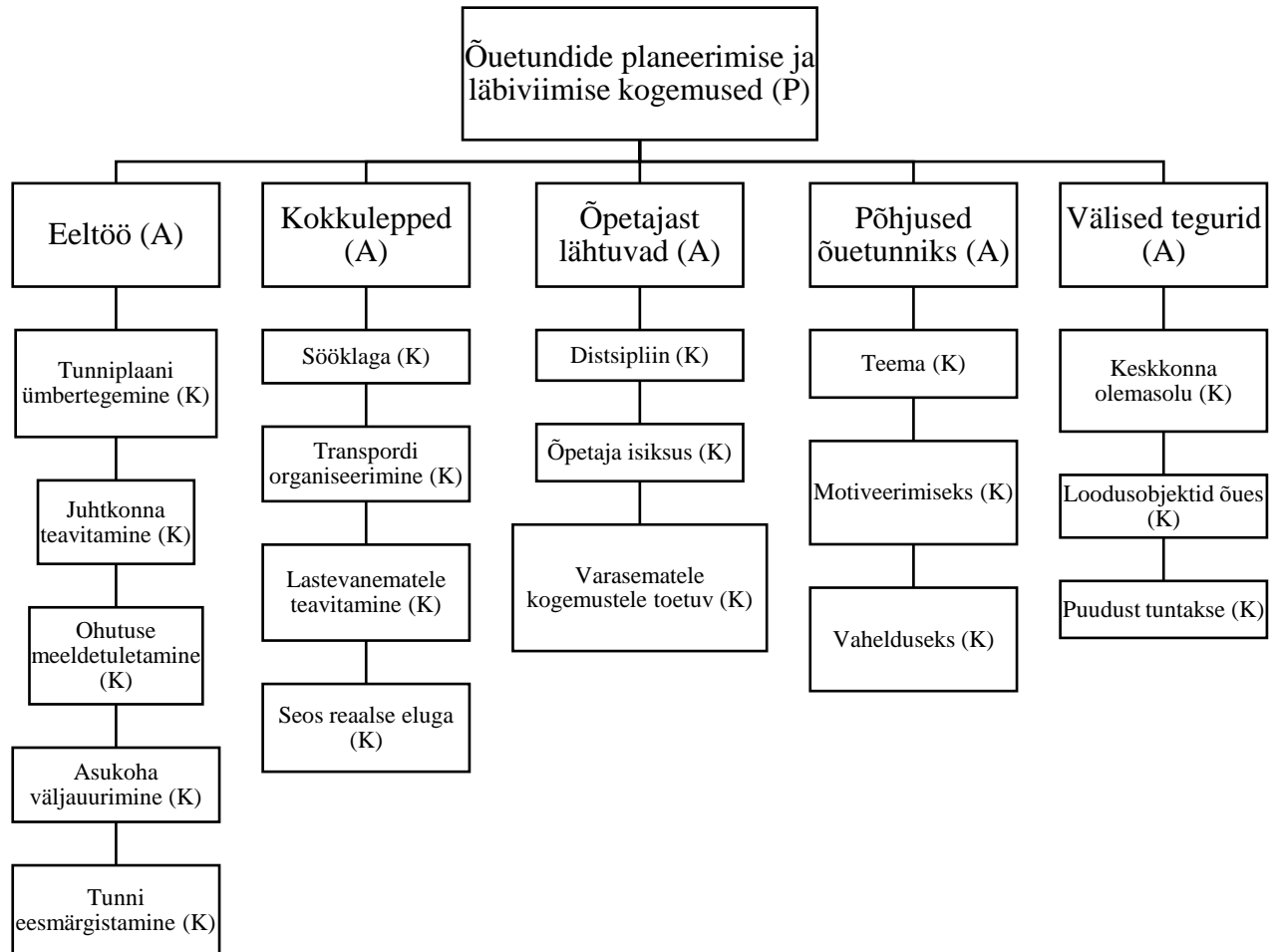
M: Aga kui sa nüüd mõtled sellele algusajale, kui te õpetajaks hakkasite ja praegusele ajale, et kuidas te õuesõpet nagu täna sel päeval rakendate, võrreldes siis selle varasemaga?

Õ: Ma arvan, et ikkagi ma olen olnud see õpetaja, kes on käinud lastega kogu aeg väljas. Ma alustasin linnakoolis, kus siis oli ka meil olemas koolimaja ümbruses seda rohelist. Et ikkagi mulle nagu on meeldinud see, et ma ei pea nagu kogu aeg klassiruumis olema. Ja noh, mina olen kuidagi võtnud ikkagi endale selle eesmärgi, et korra veerandis minna lastega välja. Ikka sellesama mõttega, et ta näeks erinevaid aastaegasid looduses. Seega noh, vaatad neid teemasid ja siis mõtled, et vot nüüd ma saaksin ju teha seda kõike õues.

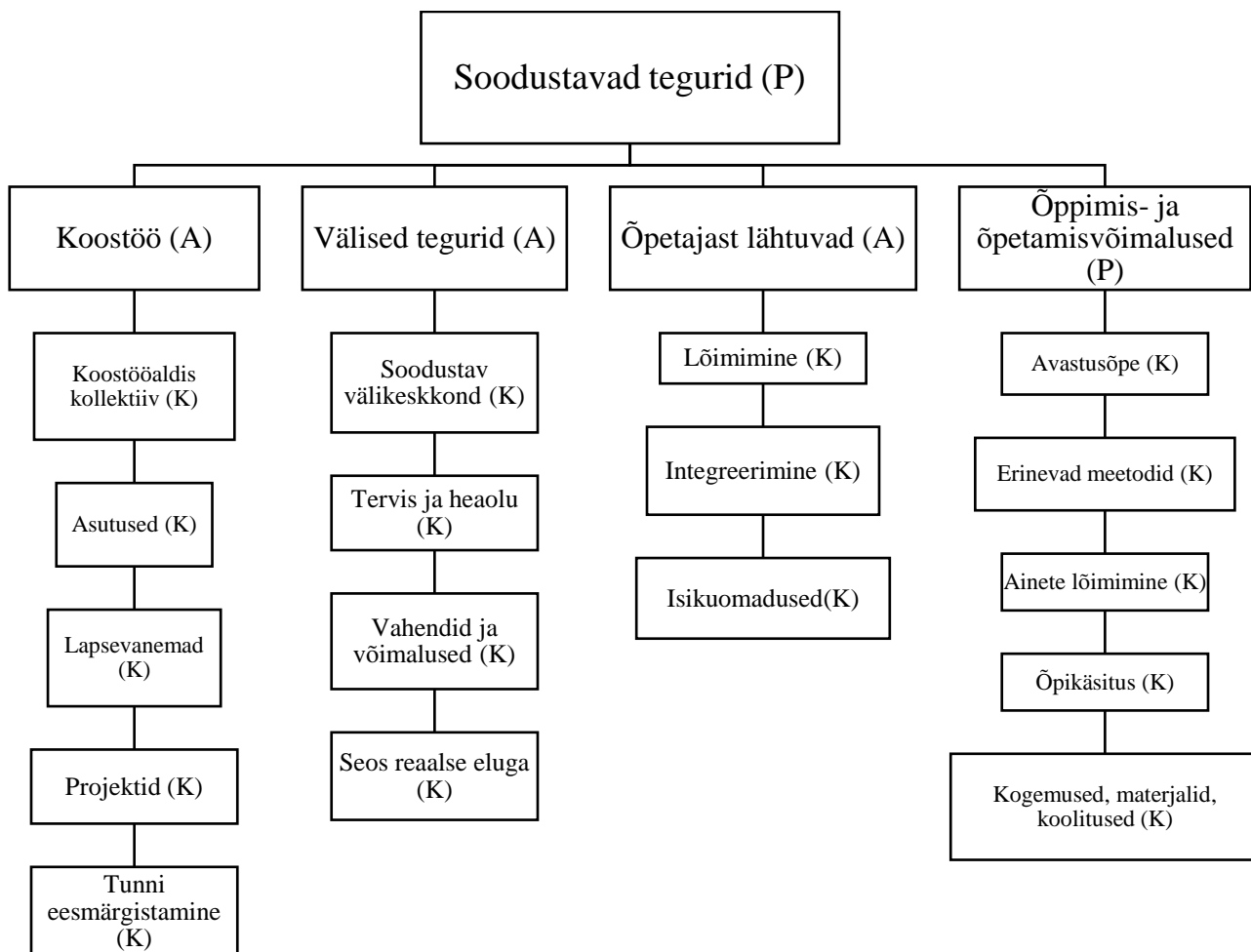
Lisa 4. Ülevaade peakategooriatest (P), alakategooriatest (A) ja koodidest (K) (joonised 5, 6, 7, 8)



Joonis 5. Esimese uurimisküsimuse peakategooria, alakategooriad ja koodid.
Märkus. P – peakategooria, A – alakategooria, K – kood

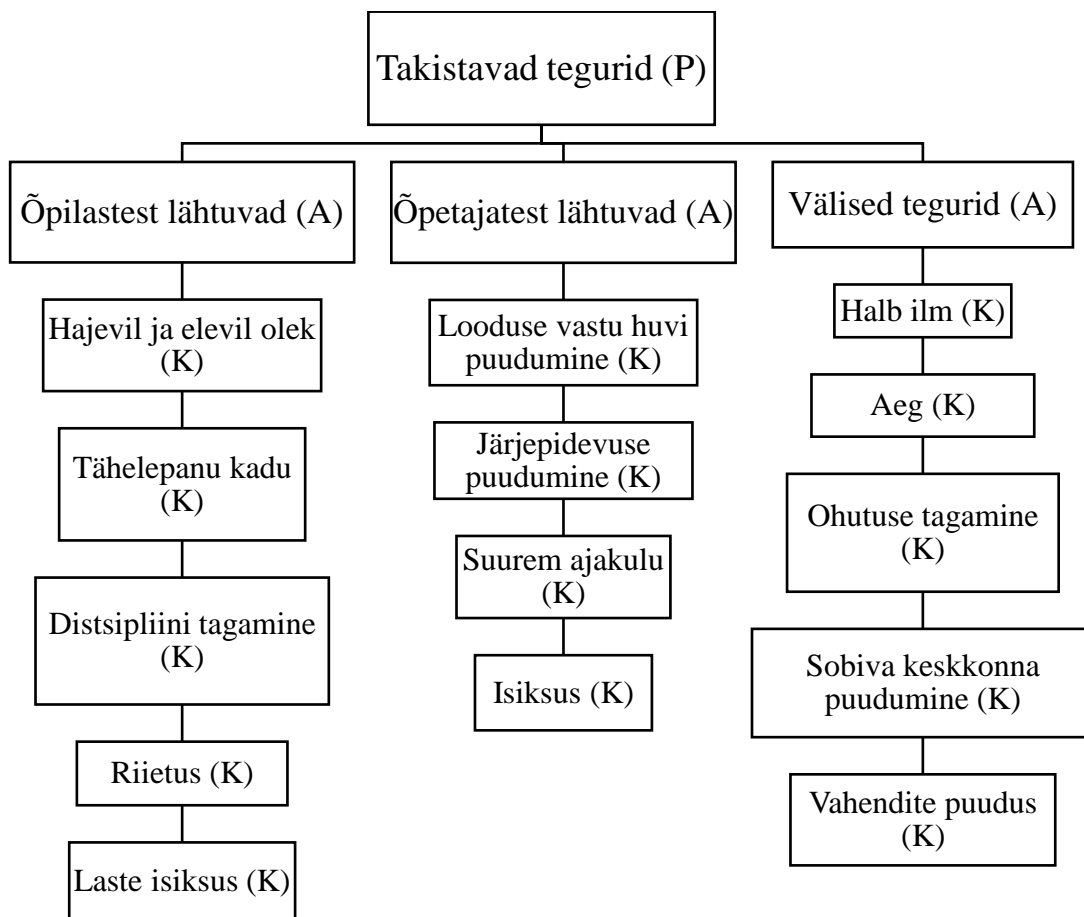


Joonis 6. Teise uurimisküsimuse peakategooria, alakategooriad ja koodid.
Märkus. P – peakategooria, A – alakategooria, K – kood



Joonis 7. Kolmanda uurimisküsimuse (soodustavad tegurid) peakategooria, alakategooriad ja koodid.

Märkus. P – peakategooria, A – alakategooria, K – kood



Joonis 8. Kolmanda uurimisküsimuse (takistavad tegurid) peakategooria, alakategooriad ja koodid.

Märkus. P – peakategooria, A – alakategooria, K – kood

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mai-Liis Parts,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Klassiõpetajate arusaam õuesõppest, kogemused õuesõppe rakendamisest ning õuesõpet soodustavatest ja takistavatest teguritest”, mille juhendaja on Aigi Kikkas, 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.

Mai-Liis Parts

20.05.2021