

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Nikita Kljukin
BAKALAUREUSEÕPPE ESMAKURSUSLASTE HOIAKUD JA ARUSAAMAD
KESTLIKUST ARENGUST
Bakalaureusetöö

Juhendaja: kaasprofessor Anne Laius

Tartu 2025

Kokkuvõte

Bakalaureuseõppe esmakursuslaste hoiakud ja arusaamad kestlikust arengust

Uurimistöö eesmärk oli mõista, kuidas Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi bakalaureuseõppe esmakursuslased mõtestavad kestlikku arengut ning millised hoiakud on neil selle suhtes kujunenud koolikogemuste põhjal. Uuring tugines kvalitatiivsele lähenemisele ning andmed koguti kuue poolstruktureeritud intervjuu kaudu. Analüüsimeetodina kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Tulemused näitasid, et tudengite arusaamad kestlikust arengust on mitmetasandilised ja varieeruvad igapäevastest tarbimisharjumustest kuni kuni väärtuspõhiste ja eetiliste käsitlusteni. Hoiakute kujunemisel mängis olulist rolli varasem koolikogemus, õpetajate eeskuju ja kodune kasvatus. Samuti ilmnis ambivalentsus – isiklik soov panustada oli olemas, kuid sageli takistasid seda süsteemsed piirangud või tunnetuslik roheväsimus.

Võtmesõnad: kestlik areng (KA), üliõpilaste hoiakud, üliõpilaste teadmised, SDG (sustainable development goals), õpetajakoolitus.

Abstract

Attitudes and Understandings of First-Year Bachelor's Students Toward Sustainable Development

The aim of the study was to understand how first-year undergraduate students at the University of Tartu's Institute of Education conceptualize sustainable development and what attitudes they have formed toward it based on their school experiences. The study was based on a qualitative approach, and data were collected through six semi-structured interviews. Inductive content analysis was used as the method of analysis. The results showed that students' understandings of sustainable development are multi-layered and range from everyday consumption habits to value-based and ethical perspectives. Previous school experiences, the example set by teachers, and upbringing at home played a significant role in shaping these attitudes. Ambivalence also emerged — there was a personal desire to contribute, but this was often hindered by systemic limitations, or a perceived sense of eco-fatigue.

Keywords: sustainable development, student attitudes, student understanding, SDG (Sustainable Development Goals), teacher education.

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Kestliku arengu mõiste ja rahvusvaheline kontekst.....	5
1.2 Kestlik areng Eesti hariduses	6
1.3 Teadmised ja hoiakud hariduses	7
1.4 Teadmised.....	7
1.5 Hoiakud.....	8
1.6 Varasemad uuringud	9
1.6 Töö uudsus, eesmärk, uurimisprobleem ja uurimisküsimused	10
2. Metoodika.....	10
2.1 Valim	11
2.2 Andmekogumine.....	12
2.3 Andmeanalüüs	12
3. TULEMUSED.....	14
3.1. Kuidas mõtestavad üliõpilased kestlikku arengut?	14
3.2. Millised hoiakud on üliõpilastel kujunenud kestliku arengu suhtes?	14
3.3 Millised kooliõpingute aspektid on nende hoiakute kujunemist mõjutanud?.....	15
4. Arutelu.....	16
4.1 Kestliku arengu mõtestamine: väärtuspõhine mitmekesisus	16
4.3 Hariduse roll: õpetaja isik ja süsteemne puudujääk.....	17
4.4 Uurimuse panus ja üldistatavus	17
4.5 Tugevused ja piirangud.....	17
4.6 Rakendusvõimalused ja soovitused	18
Tänuõnad	18
Autorsuse kinnitus.....	18
Kasutatud kirjandus.....	20
Lisad	
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust	

Sissejuhatus

Kestlik areng on 21. sajandi üks olulisemaid globaalseid suuniseid, mille keskmes on tasakaal sotsiaalsete, keskkonnaalaste ja majanduslike vajaduste vahel. Haridusel on selles protsessis oluline roll, kuna just haridus kujundab teadmisi, väärtusi ja hoiakuid, mis toetavad vastutustundlikku ja teadlikku tegutsemist tulevikku silmas pidades (UNESCO, 2017). Eestis on kestlik areng lõimitud riiklikesse arengustrateegiatesse nagu „Säästev Eesti 21“ ja „Eesti 2035“, õppekavadesse kui üks läbiv teema, mille kaudu soovitakse kasvatada sotsiaalselt ja keskkonnateadlikke kodanikke (Haridus- ja Noorteamet, 2023). Samas on küsimuseks, kuidas jõuavad need eesmärgid tegelikult õppijateni, eriti arvestades kestliku arengu keerukust ja väärtuspõhisust.

Senine teaduskirjandus (nt Lamesoo jt, 2016; Polli & Reiska, 2018) viitab, et formaalses hariduses võib kestlikkuse käsitlus jääda pealiskaudseks ja killustatuks – sageli piirdub see kampaanialike ettevõtmiste või üldistatud loosungitega. Samal ajal sõltub teadmiste ja hoiakute kujunemine tugevalt õpetaja eeskujust, õppekeskkonnast ja õpikogemuse isiklikust tähenduslikkusest. Teadmuslünk ilmneb ka õpetajakoolituse tudengite seas, kellelt oodatakse tulevikus kestliku arengu põhimõtete edasikandmist, kuid kelle enda arusaamu ja hoiakuid on seni vähe uuritud. Ridley (2012) märgib, et sellistes olukordades on oluline mõista, kuidas noored inimesed ise oma mõtestamisprotsessi tajuvad, mitte pelgalt hinnata teadmiste taset.

Uurimistöö eesmärk on mõista, kuidas Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi bakalaureuseõppe esmakursuslased mõtestavad kestlikku arengut, millised hoiakud neil on selle suhtes kujunenud ning kuidas nende senised kooliõpingud on neid hoiakuid mõjutanud. Töö metoodikaks on kvalitatiivne uurimismeetod ja induktiivne sisuanalüüs, mille kaudu püütakse esile tuua tudengite individuaalseid kogemusi ja väärtuspõhiseid tähendusi. Selline käsitlus lähtub Creswelli ja Pothi (2018) esitatud põhimõttest, mille kohaselt uurimiskonteksti tuleb mõista uuritavate vaatenurgast. Uurimistöö struktuur järgib klassikalist ülesehitust: sissejuhatusle järgneb teoreetiline ülevaade kestlikust arengust, hariduse rollist ja hoiakute kujunemisest. Seejärel kirjeldatakse metoodikat, andmete kogumist ja analüüsi, millele järgneb tulemuste esitus. Lõpuks arutletakse tulemuste tähenduse, teoreetiliste ja praktiliste järelduste ning edasiste uurimisvõimaluste üle.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Kestliku arengu mõiste ja rahvusvaheline kontekst

„Kestlik areng (sünonüümidenä ka jätkusuutlik areng, säästev areng, mahemajandus, ingl *sustainable development*) tähendab jätkusuutlikku arenguteed, kus otsitakse tasakaalu Maa taluvuspiiride ja inimkonna vajaduste rahuldamise vahel, nii et tulevaste põlvete heaolu ei kannataks.“ (Tartu Ülikool, s.a.). Kestlik areng sisaldab kolme mõõdet: majanduslik, keskkonnaalane ja sotsiaalne, mis on omavahel tugevalt seotud ning on teineteise lahutamatuks osadeks. Brundtlandi komisjoni raportis „Our Common Future“ (WCED, 1987) on kestlik areng rahvusvaheliselt määratletud kui areng, mis vastab tänastele vajadustele ohustamata tulevaste põlvkondade võimalusi enda vajaduste rahuldamiseks. Eestis on kestlik areng osa riiklikest strateegiadokumentidest, nagu „Säästev Eesti 21“ ja „Eesti 2035“, ning hariduse kaudu püütakse kujundada sotsiaalselt vastutustundlikke ja keskkonnateadlikke kodanikke (Luisk, 2010). Kestlik areng ei ole keskkonnapoliitiline kontseptsioon, vaid sellel on keskne koht väärtusõppes ja isiksuse arengus, mis võimaldab õppijal mõista enda rolli ühiskondliku muutuse protsessides (UNESCO, 2017; Laius, s.a.).

Kestliku arengu majanduslik mõõde keskendub tootmise ja tarbimise sihipärasele kujundamisele: majandusareng peab olema ressursitõhus, stabiilne ning toetama laiemalt inimarengu eesmäärke, mitte ainult kasumi suurendamist (European Commission, 2018). Keskkonnaalane mõõde keskendub loodusvarade säilitamisele, ökosüsteemide kaitsele ning inimtegevuse mõjude vähendamisele, et hoida biosfääri elujõulisena tulevastele põlvetele (Lamesoo *et al.*, 2017). Sotsiaalne mõõde keskendub õiglusele, võrdsetele võimalustele ja ühiskondliku sidususele, sealhulgas ligipääsu haridusele, tervishoiule ning osalemisele otsustusprotsessides (UNESCO, 2017; UN, 2015). ÜRO kestliku arengu eesmärgid (Sustainable Development Goals [SDG]) esitab kestliku arengu globaalsele tegevuskavale 17 eesmärgi, mille saavutamine peab toimuma läbi süsteemse ja interdistsiplinaarse hariduse, et saavutada parem tasakaal inimtegevuse ja planeedi võimaluste piiride vahel aastaks 2030 (United Nations, 2015). Sellest tulenevalt on haridusasutustel vastutus luua tingimused, kus noored saavad arendada nii teadmisi kui ka väärtusi, mis toetavad kestliku arengu kujundamist individuaalsel tasandil. Seega on kestlik areng hariduses terviklik ja väärtuspõhine raamistik, mis seob indiviidi heaolu ühiskondlike, majanduslike ja keskkonnaalaste protsessidega. Kestlik areng eeldab vajaduse

korral väärtuste, hoiakute, teadmiste ja käitumismustrite muutust, mistõttu on haridusel selles protsessis kandev roll (UNESCO, 2017, Haridus- ja Noorteamet, *s.a.*).

SDG 17 eesmärki:

1. Vaesuse kaotamine
2. Nälja kaotamine
3. Tervis ja heaolu
4. Kvaliteetne haridus
5. Sooline võrdõiguslikkus
6. Puhas vesi ja sanitaaria
7. Taskukohane ja puhas energia
8. Töö ja majanduskasv
9. Töökindel taristu, tööstus ja innovatsioon
10. Ebavõrdsuse vähendamine
11. Jätkusuutlikud linnad ja kogukonnad
12. Vastutustundlik tarbimine ja tootmine
13. Kliimameetmed
14. Elu veekogudes
15. Elu maismaal
16. Rahu, õiglus ja tugevad institutsioonid
17. Partnerlus eesmärkide saavutamiseks

1.2 Kestlik areng Eesti hariduses

Pedagoogilise psühholoogia kohaselt on haridus õpetaja ja õpilase vaheline teadlik, dünaamiline, teoreetiliselt põhjendatud, eesmärgipärane meetodiline arenguprotsess, mille kaudu kujundatakse õppija teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtusi eesmärgiga toetada õpilase terviklikku arengut (Krull 2018). Haridus kestliku arengu kontekstis (Education for Sustainable Development [ESD]) võimaldab õppijatel mõista keerulisi globaalseid probleeme, hinnata oma käitumise mõju ning teha teadlikke otsuseid, mis toetavad keskkonnavalast, majanduslikku ja sotsiaalset tasakaalu (UNESCO, 2017). Keskkond ja jätkusuutlik areng on üks kaheksast läbivast teemast riiklikus õppekavas (Henno, 2010), mis taotleb "*... õpilase kujunemist sotsiaalselt aktiivseks, vastutustundlikuks ja keskkonnateadlikuks inimeseks, kes hoiab ja kaitseb keskkonda ning*

väärtustades jätkusuutlikkust, on valmis leidma lahendusi keskkonna- ja inimarengu küsimustele". Lamesoo *et.al.* (2017) uuringust selgub, et GRÕKi ja PRÕKi alusel "Läbivad teemad on üld- ja valdkonnapädevuste, õppeainete ja ainevaldkondade lõimingu vahendiks ning neid arvestatakse koolikeskkonna kujundamisel. Läbivad teemad on aineülesed ja käsitlevad ühiskonnas tähtsustatud valdkondi ning võimaldavad luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust, toetades õpilase suutlikkust oma teadmisi erinevates olukordades rakendada". Seega hariduse kaudu saab kasvatada teadlikke ja vastutustundlikke kodanikke, kellel on vajalikud teadmised ja hoiakud, et tegutseda ühiskonna, keskkonna ja majanduse tasakaalustatud arengu nimel. See on kooskõlas Eesti säästva arengu riikliku strateegiaga "Säästev Eesti 21" ja ja „Eesti 2035“ (Riigikantselei, 2005; Vabariigi Valitsus, 2021). Luisk (2010) toob esile, et läbivad teemad on õppekava olulised osad, mis aitavad kujundada väärtushoiakuid ning nende teemade kaudu saab kool toetada õpilaste maailmavaatelist arengust ja eetilist tundlikkust, mis on seotud kestliku arengu põhimõtetega.

1.3 Teadmised ja hoiakud hariduses

Teadmised ja hoiakud on omavahel tihedas seoses ja vastastikusel koosmõjus. Koosmõjul moodustavad nad sotsiaal-konstruktivistlikust vaatenurgast efektiivse kognitiivse, afektiivse ja konatiivse osa õppimisest, mida tõhus haridus seob omavahel tähenduslikuks tervikuks.

Teadmised ja hoiakud koos loovad aluse dünaamiliseks maailma mõtestatuse tõlgenduseks ja teadlikuks käitumiseks. Teadmised on õppimise peamine väljund ning hoiakud mõjutavad seda, kuidas inimene õpib, ja "õppimine on protsess, kus kogemuste vahendusel kujunevad õppuri potentsiaalses käitumiseses suhteliselt püsivad muutused" (Krull 2018).

1.4 Teadmised

Krulli (2018) seisukohast "teadmised on sisemised teadmisseisundid, mis mõjutavad meie valikuid". Teadmised on süntees individuaalsetest tunnetusprotsessidest, kogemusest ja sotsiaalsest suhtlusest, mis on tingitud õpilase arengutasemest, vajadustest ja varasematest kogemustest (Bereiter, 2002; Krull 2018). Klassikalises epistemoloogias on teadmised määratletud kui õigustatud tõene uskumus, mis eeldab suutlikkust omandada informatsioonile või uskumustele tähenduse, tõesust ja põhjendatust (Steup, 2005; Zins, 2007). Nonaka & von Krogh (2009) seisukohast jaotuvad teadmised deklaratiivseteks (faktid ja kontseptsioonid),

protseduurilisteks (oskus tegutseda) ja tingimuslikeks (millal ja miks midagi teha). Seega teadmised on individuaalselt, sotsiaalselt ja praktiliselt realiseeritud, põhjendatud arusaamad. Hariduskontekstis tähendab see, et teadmistel on nii informatiivne roll, kui ka kujunevad nad aktiivse mõtestatuse tulemusel ning on tihedalt seotud õppija kogemustega. Õppimine seisneb teadmiste sidumises varasemate arusaamadega ning nende kaudu maailmapildi kujundamises. Kestliku arengu õpetamise prismast teadmised ei ole ainult teoreetilised, vaid vajavad integreerimist väärtuste, hoiakute ja käitumisega. Selliselt toetab teadmine õppijat mitte ainult akadeemilises arengus, vaid ka väärtuspõhises isiklikus ja sotsiaalses kujunemises. Just see seos teeb teadmiste olemuse mõtestamise oluliseks ka väärtushoiakute ja jätkusuutliku mõtlemise kujundamisel.

1.5 Hoiakud

Krull (2018) käsitleb hoiakute kujunemist protsessina, mis kulgeb mööda Kraftwohli jt (1964) afektiivse taksonoomia viit tasandit: alates märkamisest (teadlikkus ja valmisolek tähelepanu pöörata), liikudes edasi reageerimisele (aktiivne osalemine või reageerimine), väärtustamisele (tunnustab väärtusi, ilmutab pühendumust), organiseerimisele (erinevate väärtuste ja hoiakute korrastamine) ning lõpuks isiksuslike väärtusorientatsioonide kujunemisele, kus väärtused ja hoiakud on isiksusse integreerunud. See mitmetasandiline käsitlus aitab mõista, et hoiakud ei teki ühe sündmuse või õpetuse mõjul, vaid arenevad järk-järgult. Eriti oluline on see hariduse kontekstis, kus õpetajal on võimalik suunata õpilase liikumist madalamatelt tasanditelt kõrgemate väärtusorientatsioonide poole. Seega võib väita, et hariduse kvaliteet ja sisu — sealhulgas see, kuidas kestliku arengu teemat käsitletakse — mõjutavad otseselt ka väärtushoiakute arengut.

Mochizuki ja Fadeeva (2010) peavad hoiakute kujunemisel keskseks aktiivõppet, koolikultuuri, eeskuju ja refleksiooni. See kinnitab, et ainult informatsiooni edastamine ei ole piisav. Hoiakud on individuaalsed, sisemised, afektiivsed (emotsionaalsed), kognitiivsed (teadmised), konatiivsed (valmisolek tegutsemiseks) ja väärtuselised suunavad eelistused või seisukohad, mis mõjutavad inimese valikuid ja otsuseid. Nad võivad, aga ei pruugi väljenduda otseselt käitumises, kuigi mõjutavad käitumise tõenäosust. Hoiakud kujunevad kogemuste, kasvatus ja hariduse mõjul läbi tähendusliku kogemuse ja väärtuspõhise refleksiooni (Ajzen, 2001; Eagly & Chaiken, 1993; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964; Krull, 2018). Kuna hoiakud on tugevalt seotud isikliku tähenduse ja kogemusega, on tõenäoline, et tudengite varasemad

kokkupuuted keskkonna- või sotsiaalse õigluse teemadega koolis mõjutavad oluliselt nende praegusi väärtushinnanguid. Nende hoiakute mõistmine aitab paremini hinnata, kuidas haridussüsteem toetab kestliku arengu põhimõtete kujunemist noortes.

1.6 Varasemad uuringud

Uuringud näitavad, et kestliku arengu hoiakute ja teadmiste efektiivne õpetamine ei saa piirduda formaalsete loengutega (Cotton *et al.*, 2007). See saab toimuda siis, kui seda tehakse interdistsiplinaarselt lõimituna, kasutatakse aktiivõppemeetodeid, kogemusõpet, arutelusid, refleksiooni ja kui õpilased kaasatud õppeprotsessi on nii kognitiivselt, afektiivselt, kui ka konatiivselt (Polli & Reiska 2018). Samuti analüüsitud uuringud näitavad, et kestliku arengu mõistmine on õpilaste puhul killustatud teadmiste ja hoiakute tasandil ning ebajärjekindel nende käitumises. Kuna kestliku arengu kontseptsioon on keerukas ja mitmekülgne, uuringutes on alakäsitletud või ei ole üldse käsitletud SDG teemad: vaesuse ja nälja kaotamine, puhas vesi ja sanitaaria, taskukohane ja puhas energia, tööstus, innovatsioon ja taristu. Pedagoogilisest perspektiivist mõjutab kõige enam kestliku arengu teadmisi ja hoiakuid õpetajate pädevus, teadmised ja eeskujud (Lamesoo *et al.*, 2016; Tõnsing, 2024; Pütsep, 2020), õppematerjalide ja meetodite mitmekesisus (Kropatševa, 2016; Kullerkupp, 2023), Õuesõpe ja kogemuslik õpe (Djomin, 2023; Kangur, 2023) õppekavade lõimitus (Tõnsing, 2024; Lamesoo *et al.*, 2016), kooli väärtusruum ja igapäevapraktikad (Ait, 2018; Kepp, 2022), kooliväliste partnerite kaasamine (Kullerkupp, 2023; Lamesoo *et al.*, 2016), isiklikud väärtused ja motivatsioon (Polli & Reiska, 2018; Kliimaministeerium, 2023), teadmiste tase ja loodusteaduslik kirjaoskus (Kangur, 2023; Niinemets, 2020), loodusega seotus (Kliimaministeerium, 2023), tarbijakäitumise hoiakud ja harjumused (Kangur, 2023). Seaduspäraselt nende aspektide puudulik ja killustatud rakendus kooliõpingute jooksul oluliselt vähendab süsteemset arusaama ja hoiakuid õpilaste seas, olenemata keskkonna säästliku mõtte- ja käitumisviisi olulisuse hinnangust isiklikul tasandil.

Kestlik areng peab olema käsitletud ja rakendatud koolides mitmekesiselt ja interdistsiplinaarselt, nagu seda näeb ette riiklik õppekava. Vastasel juhul see riiklik strateegia ei õnnestu. Nagu märgib Lamesoo *et al.* (2016), ei piisa ainuüksi loodusteaduste õpetajate koolitamisest, motiveeritusest ning õppemeetodite laiendamisest, sest tulemusena ei kajastunud nende tegurite mõju õppijate vastustes. Õnnestumiseks on oluline käsitleda kestlikut arengut kõikides ainetundides vastavatest aspektidest ning sisuda need teadmised ja praktikad kestliku

arengu kontseptsiooniga. Koolide institutsionaalne tugi võimaldab luua keskkonda, kus õpilased saavad koheselt rakendada oma teadmisi ning need teadmised ja hoiakud peavad olema seotud konkreetsete praktiliste ja eluliste kogemustega (Henno, 2016).

1.6 Töö uudsus, eesmärk, uurimisprobleem ja uurimisküsimused

Uurimuse uudne panus seisneb keskendumises Haridusteaduste Instituudi bakalaureuseõppe esimese aasta tudengitele. Varasemad uuringud on olnud kas erialaspetsiifilised teistest valdkondadest, keskendunud üldisele teadlikkusele või enamjaolt olnud kvantitatiivsed. Varasemate uuringute analüüsist lähtuvalt sõnastati uurimisprobleem: puudulik rakendus ja ülevaade kestlikust arengust läbiva teemana Eesti õpilaste arusaamade ja hoiakute kujundamisel. Uurimuse eesmärk on mõista, kuidas Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi bakalaureuseõppe üliõpilased mõtestavad kestliku arengu teemat ning millised hoiakud on neil selle suhtes kujunenud kooliõpingute kontekstis. Uurimuse eesmärgi alusel sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on bakalaureuseõppe esmakursuslaste arusaamad kestlikust arengust?
2. Millised hoiakud on neil kujunenud kestliku arengu suhtes?
3. Millised kooliõpingute aspektid on nende hoiakute kujunemist mõjutanud?

2. Metoodika

Uurimuse eesmärk on mõista, kuidas bakalaureuseõppe esmakursuslased mõtestavad kestlikku arengut, millised hoiakud neil on selle suhtes kujunenud ning millist mõju avaldavad kooliõpingud nende teadmiste ja hoiakute kujunemisele. Eesmärgi saavutamiseks kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab süvitsi uurida osalejate kogemusi ja arusaamasi. Uurimuse aluseks oli induktiivne sisuanalüüs, mille eesmärk on tuletada kategooriad ja üldistused andmepõhiselt, ilma eelnevalt määratud raamistikuta. Sisuanalüüsi protsess järgnes loogilisele järjestusele: esmalt toimus avakodeerimine, mille käigus tähistati intervjuudest esile kerkinud tähendustsitaadid. Seejärel grupeeriti avakoodid sarnaste sisuelementide alusel kategooriatesse ning üldistati ülemtegooriateks.

Uurimuses osales kuus bakalaureuseõppe üliõpilast, kes kõik õpivad Haridusteaduste instituudis esimesel kursusel. Valim koostati eesmärgipäraselt: esmakursuslased, kes asusid ülikooli õppima vahetult peale keskkooli lõpetamist. Intervjuud viidi läbi poolstruktureeritud

vormis, mis võimaldas intervjuerijal vajadusel küsida lisaküsimusi ja andis osalejatele vabaduse väljendada oma mõtteid detailselt ja vabalt. Intervjuudest tehti helisalvestus, mis transkribeeriti sõnasõnaliselt. Seejärel viidi läbi avakodeerimine, kus igale tähenduslikule tsitaadile anti kood. Koodid koondati sisu alusel temaatilisteks alamkategoriateks, mis omakorda struktureeriti põhikategoriateks. Lõpuks seostati kategooriad kolme uurimisküsimusega, millele vastavalt on ka tulemused esitatud.

Et tagada uurimise usaldusväarsus ja läbipaistvus, on tulemuste esitamisel kasutatud autentseid tsitaate kõigilt osalejatelt. Tsitaadid on esitatud loomulikus sõnastuses ning tähistatud osaleja koodiga. Andmeid käsitleti konfidentsiaalselt ning osalejate identiteet on anonüümsuse huvides varjatud. Kogu andmeanalüüs järgib kvalitatiivse uurimistöö põhimõtteid ning tugineb mitmekordsele andmete läbitöötamisele, mis võimaldas esile tuua nii korduvaid mustreid kui ka eristuvaid ja vastuolulisi vaatenurki. Andmetöötles kasutati tabelvormis kodeerimist, mille alusel loodi temaatiline raamistik lõppanalüüsiks.

2.1 Valim

Valimi moodustamiseks valiti kriteeriumvalimi meetod (ehk ettekavatsetud valim), mis on Palinkas *et al.* (2015) kohaselt levinud kvalitatiivse uurimuse sihipärase valimi strateegia, et avada valimi kogemusi uuritava nähtuse osas. Uurimuse eesmärk on mõista valimi teadmisi ja hoiakuid KA suhtes, seega tagab kriteeriumvalim meetodi valiidsust, andmete sügavust ja usaldusväarsust ning andmete informatiivsust ja võrreldatavust. Selline valik võimaldab uurijal hõlmata erinevaid perspektiive, lähtuvalt valimi loomulikust huvist erinevate õppedistsipliinide suhtes, et teha andmetest pärinevaid üldistusi (Patton, 2015). Valimi moodustamise kriteeriumiks on üliõpilaste kohene õppima asumine Haridusteaduste Instituuti bakalaureuse päevaõppesse esimesele kursusele peale keskkooli lõpetamist. Kriteerium on valitud eesmärgiga kaardistada teadmisi ja hoiakuid, kui üliõpilased on juba lõpetanud keskhariduse, kuid nende teadmised ja hoiakud on minimaalselt mõjutatud kõrghariduse poolt. Kriteerium välistas Kutseõpetaja eriala tudengite kaasamist, sest see eriala on vaid sessioonõppes. Valimi suuruseks oli 6 üliõpilast, mis tagab andmete sügavust ja küllastumust kvalitatiivse uuringu puhul (Saunders *et al.*, 2018).

Et vastata meetodi kriteeriumile, kaasati Haridusteaduste Instituudi päevaõpe bakalaureuse õppekavadelt vabatahtlike üliõpilasi järgmistelt õppekavadelt: Eripedagoogika ja logopeedia, Humanitaar- ja sotsiaalainete õpetamine põhikoolis, Koolieelse lasteasutuse õpetaja,

Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis. Kaasamiseks saadeti sõnum intervjuul osalemise üleskutsega vastavatesse õppekavade Facebook gruppidesse. Kuna ise reageerijaid oli vaid 2, siis võeti vastu otsus kasutada mugavusvalimi meetodit, et isiklikult kutsuda intervjuule vabatahtlikuse alusel üliõpilasi.

Uurimuse usaldusvääruse tagamiseks kasutati eetiliste põhimõtete järgimist valimi moodustamisel, andmete kogumisel ja andmeanalüüsi ajal. Eetiliste põhimõtete tagamiseks kasutati Israel & Hay (2006) kohaselt (1) õiglast kaasamist, (2) informeeritud nõusolekut, (3) osalust vabatahtlikkuse alusel, (4) tagati privaatsus, konfidentsiaalsus ja anonüümsus, (5) läbipaistvus andmetöötluse ja -kasutuse osas, (6) tõlgenduse ausust. Kuna valimisse kuuluvad üliõpilased on täisealised, siis ei olnud vaja taotleda eraldi vanemate nõusolekut. Need põhimõtted tagasid uuringu usaldusväärust ja osalejate õiguste kaitset uuringu vältel. Peale uurimuse valmimist saadeti kõikidele vastajatele link uurimistöole ametliku ülikooli e-maili kaudu.

2.2 Andmekogumine

Andmekogumiseks kasutati avatud küsimustega poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu võimaldab uuritaval vabalt väljendada oma mõtteid ja struktuur tagab uurimisküsimuste põhjal koostatud uurimuse seisukohast oluliste uurimisteede käsitlemist (Kvale & Brinkmann, 2015). Induktiivse sisuanalüüsi meetodi realiseerimiseks on intervjuu küsimused avatud, suunatud isiklikule KA mõtestamisele ja hoiakute esiletoomisele ilma hoiakute ja mõtestatuse terminite kasutamiseta. Keskmise intervjuude kestus oli ligikaudu 50 minutit. Intervjuud salvestati ja transkribeeriti sõna-sõnalt.

2.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi tehti andmetest lähtuvat induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Induktiivse sisuanalüüsi puhul tähendused tulenevad andmetest. See tagab avatust andmetele uute tähenduste loomiseks ja paindlikkust intervjuu struktuuri osas. Intervjuud transkribeeriti Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi kõnetuvastusprogrammi abil (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Intervjuud kuulati 2 korda üle, parandades paralleelselt vigu kõnetuvastusprogrammi andmetest, mida imporditi Microsoft Word programmi. Küsimuste ja

vastuste eraldamiseks märgistati küsija tähega Q ning vastaja tähega V. Intervjuu tekstide mugavaks töötlemiseks vormistati tekst kirjasuurusega 12, reavahega 1,5 ning kirjatüübiks Times New Roman. Isikuandmete kaitseks eemaldati intervjuudest kõik isikuandmed ja kohanimed (v.a. Tallinn ja Tartu) või asendati need üldistustega nagu *rajoon* või *õppejõud*. Intervjuueeritavate nimed asendati tähelise väärtusega (K, M, L, N, P, S).

Kodeerimiseks kasutati Microsoft Excel tarkvara. Intervjuudest kopeeriti Excel-sse tähenduslikud tsitaadid ning nendele omistati koodid. Töö usaldusväarsuse tõstmiseks tehti korduvkodeerimine. Koodide põhjal loodi kategooriad ja kategooriad omakorda üldistati ülemkategooriatesse. Tähenduslike tsitaate käsitleti uurimisküsimuste kontekstis. Kodeerimise tulemusel koostati tabel 1.

Tabel 1.

Tähenduslike tsitaatide kujunemine koodideks ja kategooriateks

	A	B	C	D
1		Intervjuu 2: K. Kodeerimine ja kategoriseerimine.		
2	Tsitaat	Kood	Kategooria	Ülemkategooria
3	Meil olid tunnid sellel teemal oloid ühiskonnaõpetuses, kui	Kestlik areng käsitletud formaalselt ühiskonnaõpetuses	Hariduse ja õpetaja roll	3. ÕPETAJA HARIDUSLIK VASTUTUS JA PRAKTIKA
4	Ma arvan, et kui õpetaja räägib sellistest teemadest, et s	Õpetaja siiras suhtumine võib mõjutada noori keskkonnateemadel	Hariduse ja õpetaja roll	3. ÕPETAJA HARIDUSLIK VASTUTUS JA PRAKTIKA
5	Meil oli veel selline asi, et me korjasime metsa prügi ja se	Keskkonnateadlikkus toetatud praktilise tegevuse ja aruteluga koolis	Hariduse ja õpetaja roll	3. ÕPETAJA HARIDUSLIK VASTUTUS JA PRAKTIKA
6	Kui rääkida väikeste lastega, siis võib-olla on raske selet	Väikestele lastele lihtsustatud selgitus aitab mõista keskkonnaprobleeme	Hariduse ja õpetaja roll	3. ÕPETAJA HARIDUSLIK VASTUTUS JA PRAKTIKA
7	Kui me olime nooremad, siis põlnud sellist asja, aga nüüd	Keskkonnateemade esiletõus hariduses ajas	Hariduse ja õpetaja roll	3. ÕPETAJA HARIDUSLIK VASTUTUS JA PRAKTIKA
8	Õpetaja saab valida, kuidas rääkida, ja see, kuidas sa r	Õpetamise kontekstuaalsus mõjutab sõnumi mõjusust	Hariduse ja õpetaja roll	3. ÕPETAJA HARIDUSLIK VASTUTUS JA PRAKTIKA
9	Kui me näiteks vaatame videoid või teeme midagi praktiki	Praktilised meetodid toetavad keskkonnateadlikkuse kujunemist	Hariduse ja õpetaja roll	3. ÕPETAJA HARIDUSLIK VASTUTUS JA PRAKTIKA
10	Ma mõlesin selle peale, et tahtsin kuidagi muuta oma elu	Erialavalk seotud isikliku muutuse sooviga ja sooviga aidata teisi	Hariduslik taust ja motiivid	2. KESKKONNAVÄÄRTUSED JA TEOREETILINE MÕISTMINE
11	Mina arvan, et see on nagu idee, rohkem suund, mis on l	Kestlik areng kui ideaalstik suund parema maailma poole	Jätksuutlikkuse mõistmine	2. KESKKONNAVÄÄRTUSED JA TEOREETILINE MÕISTMINE
12	Kui me saame aru, miks midagi tehakse, siis me oleme rc	Mõistmine suurendab valmisolekut keskkonnasõbralikuks tegutsemiseks	Jätksuutlikkuse mõistmine	2. KESKKONNAVÄÄRTUSED JA TEOREETILINE MÕISTMINE
13	Ma arvan, et kõik ei pea olema eksperdid, aga iga inimer	Igaüks saab anda panuse kestlikku arengusse oma tasandil	Jätksuutlikkuse mõistmine	2. KESKKONNAVÄÄRTUSED JA TEOREETILINE MÕISTMINE
14	Kui see tundub liiga keeruline, siis inimesed ei tee midagi.	Lihtsate tegutsemisvõimaluste näitamine soodustab kaasatust	Jätksuutlikkuse mõistmine	2. KESKKONNAVÄÄRTUSED JA TEOREETILINE MÕISTMINE
15	Ma võin öelda, et ma ei viska prügi maha. Et olime sellel r	Isiklik käitumuslik muutus – prügi mitte mahavisamine	Käitumuslikud muutused	1. ISIKLIK KESKKONNATEADLIKKUSE KUJUNEMINE
16	Ma arvan, mul pole nagu ületarbimist üldse. Et minu mee	Teadlik tarbimisharjumus – vältida ületarbimist	Käitumuslikud muutused	1. ISIKLIK KESKKONNATEADLIKKUSE KUJUNEMINE
17	Kui ma tarbin toodet, ma ei viska prügi maa peale. Jälle, t	Keskkonnateadlikkus väljendub suitsetamise käitumises	Käitumuslikud muutused	1. ISIKLIK KESKKONNATEADLIKKUSE KUJUNEMINE
18	Ma elan kohas ja seal on mingid vabrikud, töövabrikud ja	Keskkonnaseisundi muutus tekitab küsimusi ja teadlikkust	Keskkonnaprobleemide tajumine ja hinnang	1. ISIKLIK KESKKONNATEADLIKKUSE KUJUNEMINE
19	See mõjutab mind, nii, et ma tean, et on olemas riigid ja k	Võrdlev perspektiiv toob esile Eestit paremas valguses	Mõjutajad ja kogemused	1. ISIKLIK KESKKONNATEADLIKKUSE KUJUNEMINE
20	Mulle tundub, et lihtsalt, kui ühiskonnas on juba mõned te	Ühiskondlik norm mõjutab isikliku keskkonnakäitumist	Mõjutajad ja kogemused	1. ISIKLIK KESKKONNATEADLIKKUSE KUJUNEMINE
21	Isegi minu vanaema sorteerib prügi.	Perekonna eeskujut toetab keskkonnateadlikkust	Mõjutajad ja kogemused	1. ISIKLIK KESKKONNATEADLIKKUSE KUJUNEMINE
22	Mulle tundub, et paljud lapsed kodus kuulevad ka, et pri	Kodus saadud eeskujut toetab koolis õpitut	Mõjutajad ja kogemused	1. ISIKLIK KESKKONNATEADLIKKUSE KUJUNEMINE
23	Kui ma mõtlen enda peale, siis ma ei olnud kunagi keskk	Isiklik muutus keskkonnateadlikkuses tänu mõjusa selgituse kuulamisele	Mõjutajad ja kogemused	1. ISIKLIK KESKKONNATEADLIKKUSE KUJUNEMINE
24				

Uuringu andmeanalüüs teostati kvalitatiivse uurimuse eetilise juhendi alusel. Aluseks võeti Mirza, Bellalem ja Mirza (2023) seisukohad, et (1) osalejaid tuleb kohelda lugupidavalt, kaitsta nende õigusi ja väärikust uurimisprotsessi vältel, (2) uuritavatega tuleb luua usalduslik suhe ning vältida huvide konflikte, (3) intervjuus osalemine on vabatahtlik ja intervjuust võib loobuda igal ajahetkel ilma negatiivsete tagajärgedega, (4) uuritavad annavad kirjaliku nõusoleku, et nendele on tutvustatud uurimuse eesmärki, protseduuri, nende õigusi ning kuidas toimub isikuandmete kaitsmine, (5) osalejatele tagatakse isikuandmete anonüümsus.

3. TULEMUSED

Uurimuse tulemused näitasid, et bakalaureuseõppe esmakursuslaste arusaamad kestlikust arengust on mitmetasandilised, ulatudes igapäevastest tarbimisharjumustest laiemate väärtus- ja eetiliste käsitlusteni. Tulemused keskenduvad sellele, kuidas vastajad oma kogemuste ja arusaamade kaudu kujundavad hoiakuid ning milline roll on kooliõpingutel nende kujunemises.

3.1. Kuidas mõtestavad üliõpilased kestlikku arengut?

Esiteks selgus, et tudengid mõtestavad kestlikku arengut väga erinevalt. Osad seostavad seda peamiselt igapäevase käitumisega – näiteks prügi sorteerimine, toidu raiskamise vältimine või teadliku tarbimisega. Teised käsitlevad kestlikkust aga sügavamalt kui elufilosoofiat või eetilist hoiakut, mis hõlmab vastutust teiste inimeste ja tulevaste põlvkondade ees. Mõnede osalejate puhul ulatus arusaam ka kultuurilise kestlikkuseni, nagu keele ja identiteedi säilitamine. Selline mitmekihiline mõistmine näitab, et kestlik areng ei ole tudengite jaoks kitsalt piiritletud teema, vaid tihedalt seotud isikliku maailmapildiga. Mõned tudengid tõlgendasid kestlikku arengut laia väärtuspõhise arusaama kaudu, teised piirdusid praktiliste igapäevaste harjumustega.

- „*See ei ole ainult keskkond, see on ka see, kuidas inimesed omavahel läbi saavad.*“ (L)
- „*Kestlik areng on see, et ma elan nii, et teistel ei läheks halvemaks.*“ (K)
- „*Mina sorteerin prügi ja vaatan, et ei ostaks üle. See on minu panus.*“ (P)
- „*Ma ei viska prügi maha. Kõik algab väikestest asjadest.*“ (M)

3.2. Millised hoiakud on üliõpilastel kujunenud kestliku arengu suhtes?

Teiseks, kestlikkuse-alaste hoiakute kujunemine on tugevalt seotud varasemate kogemuste ja kasvukeskkonnaga. Paljud vastajad viitasid koduse kasvatuse mõjule – vanemate või vanavanemate väärtushoiakutele, mis on olnud kestlikkust toetavad. Samuti mängis olulist rolli see, kas õpetajad olid teemasse isiklikult pühendunud või väljendasid ükskõiksust. Õpetaja eeskuju, suhtlusviis ja praktiliste kogemuste võimaldamine olid sageli otseselt seotud tudengite enda suhtumise ja teadlikkuse kujunemisega. Tekkis kontrast nende vahel, kes uskusid oma panuse mõjusse, ja nende vahel, kes tundsid end ühiskondlike süsteemide ees jõuetuna.

- „*Kui igäüks natuke teeb, siis ongi see muutus olemas.*“ (K)
- „*See, et ma midagi teen, võib kedagi teist mõjutada.*“ (L)

- „*Kui suured tegijad ei tee midagi, siis üksiku panus tundub mõttetu.*“ (M)
- „*Vahel lihtsalt väsitab. Kõik ootavad sinult midagi, aga süsteem ei toeta üldse.*“ (P)
- „*Mõnikord tundub, et see kõik on nii suur ja üle pea, et ma lihtsalt ei viitsi tegeleda.*“ (S)

3.3 Millised kooliõpingute aspektid on nende hoiakute kujunemist mõjutanud?

Kolmandaks tõi uurimus esile teatud kriitilised hoiakud formaalhariduse käsitlemise suhtes. Kuigi tudengid tõi esile positiivseid kogemusi, kus õpetajad käsitlesid kestlikkuse teemasid sügavuti ja kaasavalt, esines sagedasi viiteid sellele, et teema on koolides käsitletud pigem formaalselt, kampaanialikult või loosungitena. Näiteks mainiti rohenädalaid või üksikuid loenguid, millel puudus järjepidev mõju. Lisaks ilmnes noorte hoiakutes ka teatav sisemine pinge. Ühelt poolt väljendati isiklikku vastutust ja usku oma tegude mõjusse, teisalt esines roheväsimumust ja tunnet, et üksikisiku pingutused ei ole piisavad, kui laiem süsteem ei toeta kestlike valikuid. Mõned vastajad tundsid frustratsiooni seetõttu, et vastutus tundus olevat delegeeritud neile, samal ajal kui institutsioonid, valitsused ja suurettevõtted jätkavad harjumuspäraselt praktikast. Erines tudengite kogemus ka sellest, kas kool (eriti õpetajad) panustas kestlike hoiakute kujundamisse siiralt ja järjepidevalt.

- „*Kui õpetaja käitub ise vastutustundlikult, siis see nakatab ka teisi.*“ (K)
- „*Meie õpetaja küsis arutelus, mida meie saame teha – see mõjus väga.*“ (S)
- „*Kui õpetaja lihtsalt loeb ette, see ei jää meelde.*“ (M)
- „*Kui õpetaja ütleb, et see pole tema asi, siis kaob kogu motivatsioon.*“ (P)

Kokkuvõttes näitab uurimus, et esmakursuslased on tundlikud ja teadlikud kestlikkuse teemadest ning omavad isiklikult väärtuspõhist hoiakut. Samas peegeldub neis ka vastakad tunded – soov panustada, kuid samas tunnetada süsteemseid piiratuse momente. Haridus, eriti õpetajate hoiak ja pedagoogiline lähenemine, osutus nende hoiakute kujunemisel keskseks. See rõhutab vajadust tugevdada haridussüsteemis mitte ainult teadmiste edastamist, vaid ka sügavamate väärtuste kujundamist ja isikliku tähenduse loomise toetamist. Vastuolud ei viita üksnes individuaalsetele erinevustele, vaid peegeldavad ka laiemat ühiskondlikku ja hariduslikku konteksti, kus kestlikkuse teema pole alati järjepidevalt või süvitsi käsitletud. Samuti näitavad need, et isegi sarnases õpikeskkonnas võivad tudengid kogeda väga erinevaid tähendusi ja mõjutusi.

4. Arutelu

Uurimistöö käsitles Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi bakalaureuseõppe esmakursuslaste arusaamu ja hoiakuid kestliku arengu suhtes ning püüdis mõista, kuidas nende kooliõpingud on neid kujundanud. Induktiivse sisuanalüüsi tulemusel ilmnisid mitmekesised ja väärtuspõhised mõtestatuse viisid, mis viitavad nii individuaalsele kui ka hariduslikule kujunemisteele. Arutelu keskendub tulemuste tõlgendamisele varasema teaduskirjanduse valguses, uurimuse üldistatavusele ja rakendusvõimalustele.

4.1 Kestliku arengu mõtestamine: väärtuspõhine mitmekesisus

Tudengite arusaamad kestlikust arengust liikusid kahes suunas: ühed tõlgendasid seda eelkõige kui praktilist eluviisi (nt jäätmete sorteerimine, ressursitõhus tarbimine), teised kui laiemat eetilist või kultuurilist raamistikku. Selline variatiivsus on kooskõlas varasemate uurimistöödega, mis on näidanud, et noorte käsitus kestlikust arengust on sageli fragmentaarne ja kaldub keskenduma keskkonnateemale, jättes tahaplaanile sotsiaalsed või majanduslikud mõõtmed (Polli & Reiska, 2018; Lamesoo *et al.*, 2016). Samas leidis käesolevas uurimuses selgelt väljendunud väärtuspõhiseid arusaamu, mis sidusid kestlikkuse isikliku vastutuse, kultuurilise järjepidevuse ja kogukondliku heaoluga. See viitab sellele, et vähemalt osal tudengitest on kestlik areng kujunenud isiklikuks ja maailmavaateliseks orientiiriks, nagu rõhutavad ka Laius (*s.a.*) ja UNESCO (2017).

4.2 Kestliku arengu hoiakud: motivatsioon ja roheväsimus

Tulemused näitasid, et tudengite hoiakud on kujunenud eelkõige perekondliku kasvatus, õpetajate eeskuju ning koolikogemuste mõjul. Krulli (2018) käsitlusel on hoiakud sisemised teadmisseisundid, mis mõjutavad valikuid ja käitumisvalmidust. Antud uurimuses kajastus see näiteks soovina tegutseda keskkonnateadlikult, hinnata oma tarbimist või jagada kestlikkuse väärtusi tulevaste õppijatega.

Samas ilmnis hoiakutes ka kõhklused: mitmed tudengid tundsid, et nende isiklikud pingutused ei ole mõjusad süsteemsete probleemide taustal. Selline roheväsimus ja tunnetatud abituse efekt on kirjeldatud ka Cotton *et al.* (2007) ja Kanguri (2023) uuringutes, kus õppijad tunnevad, et keskkonnateadlik käitumine on küll vajalik, kuid ilma institutsionaalse toeta jääb see tähendusvaeseks. Tudengite sõnul põhjustab pettumust see, et ühiskondlik vastutus jaotub

ebaühtlaselt – rõhk on indiviidil, samas kui suured struktuurid jäävad vastutusest kõrvale. See ilmestab hoiakute kujunemise dünaamikat, kus väärtused võivad põrkuda tajutud reaalsuse ja sotsiaalsete normidega.

4.3 Hariduse roll: õpetaja isik ja süsteemne puudujääk

Kooliõpingute mõju hoiakute kujunemisele oli nähtav kahes vastandlikus võtmes. Positiivset mõju kirjeldati seal, kus õpetajad löid arutelu, kasutasid elulisi näiteid ja kehastasid ise kestlikkuse väärtusi. See on kooskõlas Mochizuki & Fadeeva (2010) käsitlusega, mille kohaselt toimub hoiakute kujunemine eelkõige eeskuju, aktiivõppe ja refleksiooni kaudu.

Samas peeti probleemiks formaalhariduse pealiskaudsust: teemade käsitus piirdus rohenädalate või loenguliste kampaaniatega, millel puudus süvitsi minev mõju. See toetab Lamesoo *et al.* (2016) ja Pütsepa (2020) järeldusi, et formaalharidus käsitleb kestlikkust sageli deklaratiivselt ning ilma integreeritud õpikogemusteta jääb mõju piiratuks. Uurimuses ilmnes, et hariduskogemuse mõju on tugevalt seotud sellega, kuivõrd siiras, järjepidev ja kontekstuaalne on õpetaja käsitus – ning kuivõrd on see seotud isiklikult tähenduslike kogemustega (Krull, 2018; Krathwohl *et al.*, 1964).

4.4 Uurimuse panus ja üldistatavus

Käesolev uurimus aitab täita lünka õpetajakoolituse valdkonnas, kus seni on rohkem keskendutud pädevustele ja teadmistele kui üliõpilaste isiklikele väärtushoiakutele. Töö näitab, et tudengitel on kujunenud kompleksed ja sageli väärtuspõhised arusaamad kestlikkuse teemast. Uurimus annab panuse arusaama, et õpetajakoolituses tuleb rõhku panna ka sellele, kuidas tudengid ise mõtestavad oma rolli ja vastutust ühiskondlikus muutuses. Uurimus oli kvalitatiivne ja põhines piiratud valimil, seega ei saa tulemusi üldistada kõikidele esmakursuslastele. Küll aga annab see süvitsi mineva ülevaate selle sihtrühma hoiakute mitmekesisusest ja nende kujunemise mehhanismidest. Kvalitatiivne lähenemine võimaldas esile tuua tähenduslikke nüansse ja vastuolusid, mis jäävad kvantitatiivses lähenemises sageli varjatuks.

4.5 Tugevused ja piirangud

Uurimuse tugevuseks on selle sügavus ning fookus üliõpilaste isiklikele kogemustele ja väärtustele. Induktiivne sisuanalüüs võimaldas välja tuua nii üldisi mustreid kui ka

individuaalseid erisusi, mis on vajalik hoiakute mõtestamisel. Samuti tõsteti esile vastuolusid ja kriitilisi kohti, mis aitavad mõista, miks kestliku arengu käsitlus ei pruugi alati avalduda käitumises. Piiranguks võib pidada valimi suurust ja ülikoolispetsiifilist konteksti – osalejad olid kõik ühest haridusasutusest ja sarnase õppekogemusega. Samuti võisid mõjutada tulemusi vastajate valmisolek ja teadlikkus teemast, mis võib erineda teistest tudengitest.

4.6 Rakendusvõimalused ja soovitused

Tulemused viitavad vajadusele käsitleda kestlikku arengut õpetajakoolituses mitte ainult teadmiste tasandil, vaid ka väärtuspõhise ja refleksiivse protsessina. Kooliprogrammid võiksid pakkuda rohkem võimalusi aruteludeks, kogemuslikuks õppeks ja isikliku tähenduse loomiseks. Hariduspoliitikas tuleks senisest enam rõhutada kestlikkuse lõimimist igapäevasesse koolipraktikasse ja õpetajate professionaalsesse arengusse, et ületada formaalsete kampaaniate mõju piiratust. Tulevastes uuringutes võib kasutada kvantitatiivset või kombineeritud meetodit, et hinnata hoiakute levikut ja kujunemistrajektoore laiemas mastaapis. Samuti oleks kasulik uurida õpetajakoolituse eri etappide mõju hoiakute arengule, võrdluses näiteks esimese ja viimase kursuse tudengitega. Lisaks võib uurida, millised koolikultuuri ja kogukondlikud tegurid toetavad või pärsivad kestlikkuse väärtuste süvenemist.

Tänu sõnad

Autor tänab juhendajat, kaasprofessorit Anne Laiust, kelle tööd innustasid autorit seda teemat valima ning kelle toetaval juhendamisel valmis uurimus. Samuti tänab autor peret, lähedasi, sõpru ja naabreid, kes toetasid ja uskusid autori võimekusse uurimus koostada ja esitada õigeaegselt. Lisaks tänab autor Haridusteaduste instituudi õppekorraldusspetsialiste, kes abistasid infrastruktuurilistes küsimustes. Lõpuks tänab autor kaasprofessorit Liina Leppa, kes väsimatult ja toetavalt selgitas uurimistööde vormistamise põhimõtteid ja aitas neid mõista.

Autorsuse kinnitus

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

Nikia Kljukin

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Ait, T. (2018). *Keskkonnasõbraliku käitumise muutus Eesti avalik-õiguslikes ülikoolides* (Bakalaureusetöö). Eesti Maaülikool.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian
- Djomin, E.-M. (2023). *Hariduse mõju õpilaste kavatsusele säästva ettevõtluse loomiseks*.
- Eesti säästva arengu riikliku strateegia "Säästev Eesti 21" heakskiitmine (2005). *Riigi Teataja I* 2005, 50, 396
<https://www.riigiteataja.ee/akt/940717>
- Eisenschmidt, E., Ruus, V.-R., & Poom-Valickis, K. (2015). *Õpetajahariduse perspektiivid – olukord ja väljakutsed*. Riigikogu Toimetised, 31, 51–70.
- Haridus- ja Noorteamet. (2023). *Õppekava läbivad teemad*. Oppekava.ee.
<https://oppekava.ee/pohikool-keel-ja-kirjandus-oppekava-labivad-teemad/>
- Henno, I. (2010). *Loodusvaldkonna seostest õppekava üldosaga*. Oppekava infoportaal.
<https://oppekava.ee/loodusvaldkonna-seostest-oppekava-uldosaga/>
<https://www.riigiteataja.ee/akt/940717>
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209779.n2>
- Kangur, A. K. (2023). *Keskkonnateadlikkus – teadmistest tegudeni?* (Bakalaureusetöö). Eesti Maaülikool.
- Kepp, K. (2022). *Säästva arengu eesmärkide rakendamise praktikad Eesti organisatsioonides* (Magistritöö). Eesti Maaülikool.
- Keskkonnaministeerium. (2017). *Keskkond ja jätkusuutlik areng ning teiste läbivate teemade rakendamine üldhariduses*. <https://kliimaministeerium.ee>
- Kliimaministeerium. (2023). *Õpilaste keskkonnateadlikkuse pilootuuring*.
<https://kliimaministeerium.ee>
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay Company.
- Kropatševa, J. (2016). *Säästvat arengut toetav haridus formaal- ja mitteformaalhariduse asutustes* (Magistritöö). Tartu Ülikool.

- Kullerkupp, K. (2023). *Keskkonnahariduse suunad ja programmid Ida-Virumaa gümnaasiumiastme koolides: valiku põhjused ning säästva arengu käsitus õppekavades* (Magistritöö). Eesti Maaülikool.
- Laius, A. (s.a.). *Säästva arengu haridus – SAH mõiste*. <https://sisu.ut.ee/keskkond/saastva-arengu-haridus-sah-saastva-arengu-moiste>
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lamesoo, K., Ader, A., Sillak, S., Kont, H., Pärtelsohn, R., & Korman, K. (2017). *Keskkond ja jätkusuutlik areng ning teiste läbivate teemade rakendamine üldhariduses*. Tartu Ülikool, Haridusuuenduskeskus.
- Lamesoo, K., Ader, A., Sillak, S., Kont, H., Pärtelsohn, R., & Korman, K. (2016). *Teema “Keskkond ja jätkusuutlik areng” ja teiste läbivate teemade rakendamine üldhariduses*. <https://kliimaministerium.ee/media/2099/download>
- Luis, Ü. (2010). *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis*. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Luis, Ü. (2010). *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis*. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Mirza, H., Bellalem, F., & Mirza, C. (2023). Ethical Considerations in Qualitative Research: Summary Guidelines for Novice Social Science Researchers. *Social Studies and Research Journal*, 11(1), 441–449.
- Mochizuki, Y., & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 391–403. <https://doi.org/10.1108/14676371011077603>
- Mochizuki, Y., & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 391–403. <https://doi.org/10.1108/14676371011077603>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>
- Niinemets, R. (2020). Üliõpilaste kestliku arengu teadmised ja hoiakud: Väljakutsed õpetamisel. *Haridus*, 9(3), 14–18.

- Niinemets, R. (2020). Üliõpilaste kestliku arengu teadmised ja hoiakud: Väljakutsed õpetamisel. *Haridus*, 9(3), 14–18.
- Nonaka, I., & von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635–652. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0412>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Polli, H., & Reiska, P. (2018). Eesti gümnaasiumiõpilaste keskkonnateadlikkus ja hoiakud jätkusuutlikkuse kontekstis. *Estonian Journal of Education*, 6(2), 28–50. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.2.02b>
- Polli, H., & Reiska, P. (2018). Eesti gümnaasiumiõpilaste keskkonnateadlikkus ja hoiakud jätkusuutlikkuse kontekstis. *Estonian Journal of Education*, 6(2), 28–50. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.2.02b>
- Polli, H., & Reiska, P. (2018). Eesti gümnaasiumiõpilaste keskkonnateadlikkus ja hoiakud jätkusuutlikkuse kontekstis. *Estonian Journal of Education*, 6(2), 28–50. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.2.02b>
- Pütsep, P. (2020). *Õpetajate arusaam säästva arengu dimensioonidest ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogiast säästva arengu osana käsitöötundides* (Magistritöö). Tartu Ülikool.
- Resnik, D. B. (2020). What is ethics in research & why is it important? *National Institute of Environmental Health Sciences*. <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Riigikantselei. (2005). *Säästev Eesti 21: Eesti kestliku arengu strateegia*. https://www.riigikantselei.ee/sites/default/files/documents/2020-09/saastev_eesti_21.pdf

- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- European Commission. (2018). *Reflection paper: Towards a sustainable Europe by 2030*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/overview>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Schreier, M. (2013). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Speech. *Human Language Technologies – The Baltic Perspective*, 307, 1–8.
- Steup, M. (2005). *Epistemology*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Tallinna Ülikool. (2023). *Õpilaste keskkonnateadlikkuse pilootuuring: Lõpparuanne*. <https://kliimaministeerium.ee>
- Tõnsing, R. (2024). *Kestliku arengu eesmärkide käsitus majutamise ja toitlustamise õppekavarühma kutseõppekavad* (Magistritöö). Eesti Maaülikool.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Põhikooli riiklik õppekava (2010). *Riigi Teataja I* 29.08.2014, 20. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2023). *Riigi Teataja I*, 08.03.2023, 6. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023006?leiaKehtiv>
- Põhikooli riiklik õppekava (2024). *Riigi Teataja I*, 10.08.2024, 2. <https://www.riigiteataja.ee/akt/110082024002?leiaKehtiv>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vabariigi Valitsus. (2021). *Eesti 2035: Üldosa*. https://valitsus.ee/sites/default/files/documents/2021-06/Eesti%202035_PUHTAND%20%C3%9CLDOSA_210512_1.pdf

WCED (World Commission on Environment and Development). (1987). *Our Common Future*.
Oxford University Press.

Zins, C. (2007). *Conceptual approaches for defining data, information, and knowledge*.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

I Osa

Uurimistöö teema ja eesmärgi tutvustus. Andmekaitse põhimõtete, vabatahtlikkuse, loobumisvõimaluste ja eetiliste põhimõtete tutvustus. Suuline nõusolek salvestuseks.

II Osa: taustaküsimused

1. Millisel erialal sa õpid ja mitmendal kursusel oled? Miks sa selle valiku tegid?
2. Millised teemad Eestis ja maailmas köidavad sind kõige rohkem?

III Osa: Üliõpilaste arusaamad kestlikkust arengust

1. Mida tähendab sinu jaoks „kestlik areng“ (kasutatakse ka säästev areng, jätkusuutlik areng)?
 - Kuidas sa selle tähenduseni jõudsid?
 - Kuidas Sul formeerus selline arusaam: koolist, mujalt või isiklikust kogemusest?
2. Milliseid teemasid või valdkondi sa seostad kestliku arenguga?
 - Milline neist teemadest puudutab sind isiklikult?
 - Millised neist teemadest peaksid sinu arvates hariduses keskmises olema? ^[11]_[SEP]
3. Millised ühiskondlikud, keskkondlikud või isiklikud olukorrad tulevad sul meelde, kui mõtled kestlikule arengule?
 - Kuidas need sind mõjutasid või su mõtlemist kujundasid?
 - Kuidas hindaksid neid olukordi? ^[11]_[SEP]
4. Kuidas on see tähendus sinu jaoks ajas muutunud?
 - Milline kogemus seda muutust esile tõi?
 - Tänu millele võis see muutus juhtuda? Nt tänu õppimisele või isiklikule arengule?

IV Osa: Üliõpilastel kujunenud hoiakud kestliku arengu suhtes?

5. Omal kogemusel, kuidas hindaksid kestliku arengu olulisust isiklikul tasandil (nt igapäevased valikud, tarbimine)?
 - Milliseid teadlikke valikuid oled teinud kestliku arengu kontekstis?
 - Kui tihti sa mõtled sellele, Kui tihti või millises kontekstis sa sellele mõtled? ^[11]_[SEP]
6. Kuidas tunned, et koolis on kujundatud sinus teadlikkust ja vastutust kestliku arengu osas?
Palun selgita.
 - Millistes olukordades sa seda kogesid? (nt tunnis, arutelus või projektis)

- Mis sulle kõige rohkem meelde jäi teadlikkusest ja isiklikust vastutusest kestliku arengu teemal?

7. Kes või mis on sind kõige enam mõjutanud sinu suhtumist kestlikku arengusse? (sest ei tea veel, mis on kõige enam mõjutanud)

- Kes võisid olla need inimesed? Kuidas?
- Kuidas sa tajusid seda mõju – innustavalt, kriitiliselt, vastumeelselt? emotsionaalne, teaduslik või väärtuspõhine mõju?

8. Milliseid olukordi on olnud, kus tundsid, et võiksid midagi muutma oma käitumises selle teema tõttu?

- Mida oled sa oma elus teinud teisiti?
- Mis pani sind ümber mõtlema või tegutsema?

III. Hariduse ja õpetajate roll

9. Millistes õppeainetes või teiste (nt õpetaja) tegevustes on sulle kestliku arengu teema varasemalt silma jäänud?

- Kuidas see mõju avaldus?
- Kuidas teemaga töötati – milline oli õpetaja roll ja milline oli sinu/õpilaste roll?

10. Millised õpetajad või aine on sind selle teema osas mõjutanud?

- Kuidas nad teemat käsitlesid?
- Mida sa õppisid nende kaudu?
- Mida tegi õpetaja? Mida tegid õpilased?

11. Millised olulised õppimiskogemused on sind kõige enam mõjutanud mõtlema keskkonna, ühiskonna või tuleviku teemadel.

- Milliste tegevustega olid need kogemused seotud? (grupitöödega, praktilise tegevusega, isikliku refleksiooniga)
- Milliseid uusi vaatenurki need sinus esile tõid?

12. Kuidas sa ise tulevase õpetajana näed oma rolli kestliku arengu edendamisel? Miks see võib oluline olla?

- Mis sulle tundub selles rollis kõige olulisem?
- Kuidas hindad oma ettevalmistust sellel teemal?

13. Millised õppemeetodid (nt arutelud, rühmatöö, projektid) on aidanud sul paremini mõista kestlikku arengut?

- Millised meetodid mõjusid sulle eriti hästi või halvasti?
- Milliseid meetodeid sooviksid ise õpetajana kasutada?

V Osa: Lõpetus

11. Kas on veel midagi, mida sooviksid kestliku arengu teemal välja tuua või lisada?

12. Milline kogemus, arvamus või mõte, mis jäi küsimustes käsitlemata, aga tundub sinu jaoks oluline?

VI Osa: Üliõpilaste tänamine osalemise eest.

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

oktoober 2024

Bakalaureuse töö projekti ettevalmistamine, analüüsimine, kirjutamine, kinnitamine.

aprill 2025

Bakalaureuse töö põhja loomine.

01.05.2025

Alustasin bakalaureuse töö põhjaliku ettevalmistusega. Tutvusin teaduskirjandusega ja otsisin uusi allikaid, sealhulgas võtsin ette juhendaja saadetud teadustööde ülevaatamist. Uurisin Eesti seadusi ja strateegiaid, mis puudutavad kestlikku arengut. vaatasin üle, mis on SDG 17 teemat ja millised on alateemad.

02.05.2025

Minu teema tundub väga lai ja väga palju on allikaid, aga on vaja kusagilt alustada. Praegu seedin teemakohaseid teadustöid, et välja mõtelda, kuidas ja mida oleks teooriasse võimalik sünteesida nende põhjal. Kindel on see, et kestliku arengu teema meil riigis üldse ei toimi nii, nagu tahetakse. Tegin teoreetilise osa ülevaateks kondikava. Et alustada millestki reaalsest, võtan ette metoodika osa valimi kirjeldamist - siis tean, keda täpselt kutsuda intervjuule.

05 – 06.05.2025

Võtsin veelkord ette varasemaid uuringuid ja kuidas on teemat avatud seal. Lisaks leidsin veel 10 allikat, mis käsitlevad varasemaid uuringuid, sh Kliima- ja Keskkonna ministriumite aruanded. Vaatasin üle juhendaja saadetud kirjandust.

07.05.2025

Teema ikka tundub liiga lai ja kohmakas, aga on vaja edasi liikuda. Aega on vähe ja tegevusi veel palju. Alustan nendest juhendmaterjalidest, mida tutvustati bakalaureuse töö seminarides. Leidsin teaduskirjandust, et koostada valimi peatüki lähtekohad. Koostan andmeanalüüsi esmase versiooni ja jätan lüngad sinna, mida ma veel ei tea. Koostasid üleskutse esmakursuslastele, et

nad tuleksid mulle intervjuule. Ma loodan, et 2 tegelast igalt õppekavalt leida ei ole kõige keerulisem. Kirjutasin iga eriala tuutorile, et nad oma Facebook chattidesse saadaksid mu sõnumi edasi. Töötlesin valimi peatüki uuesti.

08.05.2025 Kirjutasin andmeanalüüsi esmase versiooni ja kava. Koostasid andmekogumise peatüki. Et mentaalne töö sujaks paremini, hakkasin tegema füüsilisi harjutusi, koostasid endale vitamiinikokteili retsepti ja hakkasin seda tarbima. Mängin taustaks produktiivse töö muusikat. Akna hoian lahtisena, et ajule oleks hapnikku, mida põletada. Ilmus esimene vabatahtlik uuringus osalemiseks, hurraa! Uurimus võib siiski õnnestuda! Küsisin juhendajalt, mida ta arvab intervjuu küsimuste kohta.

09.05.2025 Broneerisin ruumi meie instituudis, et viia läbi esimene intervjuu. Kuna rohkem vabatahtlike ei teki, on vaja ise kirjutada esmakursuslastele, et kutsuda neid personaalselt. Saatsin välja isiklikud kutsed. Seminaris kutsusin kahte tudengit osalema minu uurimistöös, üks nõustus!

10.05.2025 Võtsin uuesti ette teoreetilise osa - hakkasin kondikava järgi otsima materjale ja neid töötlemas. Kutsusin veel esmakursuslasi läbi tuutorite teistes õppekavadest. Nendele, kes juba nõustusid osalema intervjuus, saatsin @ut meili kaudu kutse, kus tutvustasin intervjuu läbi viimise põhimõtteid ja andmekaitset. Lisasin esmasid intervjuu küsimused ka.

11.05.2025 Intervjuu küsimused ei tundunud päris õiged. Kohandasid need. Isikliku kutsumisega sain kokku 5 vabatahtliku! Hurraa! Saatsin kõigile kutsed välja.

12.05. Pilootintervjuu läbiviimine. See oli päris kiire ja kuigi vastused olid väga head ja konkreetsed, jäi mulje, et võiks seda veidi laiendada. Lisasin täpsustavaid küsimusi. Viisin läbi ka ülejäänud intervjuud. Transkribeerisin. Kuna viimane intervjuueeritav on jutukas, sain esitada vaid pooled küsimused. Leppisin kokku, et hiljem nädala sees kothuksime uuesti, et saaksin ka ülejäänud küsimused salvestada. Ta oli nõud, juhhuu! Loodan, et tal õnnestub kohale tulla, muidu on küll väga pahasti.

13.05.2025

Töötlesin transkriptsioone, varsti lähen uuele intervjuule. Broneerisin ruumi teaduskonnas. Hiljem oli teaduskonna üritus, kus kutsusin veel ühe esmakursuslase osalema intervjuus, ta nõustus. Edaspidiselt töötlesin transkriptsioone järjest, väga väsitav. Mulle kirjutas veel üks esmakursuslane ja avaldas soovi osalema intervjuus! Nüüd on küll piisavalt uuritavaid, et saaksin alustada andmete töötlemist! Vormistasin transkriptsioone veel. Uue intervjuu transkribeerimine. Tegelesin veidi ka teoreetilise osaga.

14.05.2025 6. Viisin läbi kuuenda intervjuu. Üks vabatahtlik ütles ära, et tema ei tule. Väga kurb, aga ei ole midagi teha. Nägin teda pärast isiklikult teaduskonnas, naeratasin ja tervitasin. Käisin uuesti teaduskonnas ja broneerisin ruumi ja viisin seal läbi intervjuu. Kohe lasin seda intervjuud transkribeerida ja töötlesin transkriptsiooni.

16.05.2025 Ja uuesti olen teaduskonnas broneerimas ruumi intervjuu II osa salvestamiseks. Tutvustasin vabatahtlikule uuesti kõik intervjuu põhimõtted, nagu esimesel korralgi ja jätkasime intervjuuga. Transkribeerisin intervjuu ja alustasin selle töötlemisega. Alustasin intervjuude kodeerimisega.

17.05.2025 Sain natuke muid tegevusi teha kodeerimise näol. Väga hea, et tegin märkeid vihikusse intervjuude ajal, sellest oli abi kodeerimisel. Nüüd lõpuks saan tegeleda teoreetilise osa koostamine: Kestliku arengu mõiste ja rahvusvaheline kontekst. Jõudsin teha ka teise osa: kestlik areng hariduses.

18.05.2025 Aega ei ole enam üldse jäänud. Õnneks on juhendaja aktiivne ja liinil, see tõstab tuju ja annab lootust, et jõuan esitada õigeaegselt. Koostas teoreetilise osa 3. ja 4. peatükid.

19.05.2025 Töötlen teooria osa 4. peatüki veel. Võtsin ette intervjuude tulemused, alustasin analüüsiga. Aeg-ajalt tundub, et ma jõuan selle töö ära teha! Suurepärane! Ei ole kahjuks aega rõõmustada, väga-väga palju tööd on veel ees ja hirmus on see maht.

20.05.2025 Niivisi nagu robot panna tööd - seda pole päris ammu teinud. Nüüd olen juba väsinud, jõudu enam ei ole, motivatsioon on otsa saamas. Aga praegu on veel viimased pingutused, muidu kogu see töö oleks olnud asjata. Võtsin end uuesti kokku ja läksin tööga edasi. Nüüd on võimalik lõpuks teha ka tulemuste peatükki. Töö võtab juba ilmet. Töö beeta versiooni viimistlemine ja vormistus. Arutelu peatüki koostamine. Saatsin juhendajale ülevaatamiseks.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Nikita Kljukin,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose "*Bakalaureuseõppe esmakursuslaste hoiakud ja arusaamad kestlikust arengust*", mille juhendaja on kaasprofessor Anne Laius, 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.

Nikita Kljukin

21.05.2025