

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Kaie Kink

KLASSIÕPETAJATE ARUSAAMAD ÕPPEKÄIGU OLEMUSEST,
OLULISUSEST, EFEKTIIVSUSEST NING ÕPETAJA ROLLIST
ÕPPEKÄIGU PROTSESSIS

Magistritöö

Juhendaja: Margit Teller

Läbiv pealkiri: Õppekäigud

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Margit Teller (MSc)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Klassiruumi õpikeskkonnast avatud õpikeskkondadeni</i>	<i>6</i>
<i>Arutelu õppekäigu olemuse/määratluse üle</i>	<i>9</i>
<i>Õppekäigu olulisus ja mõju lapse arengule</i>	<i>10</i>
<i>Õpetaja roll efektiivse õppekäigu protsessis</i>	<i>12</i>
<i>Eel- ja järeltöö efektiivsuse näitajatena.</i>	<i>14</i>
<i>Ülevaade varasematest uurimustest.....</i>	<i>16</i>
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....</i>	<i>18</i>
Metoodika.....	19
Valimi kirjeldus	19
Mõõtevahendid.....	20
Protseduur.....	21
<i>Andmetöötluse põhimõtted ja kasutatavad meetodid</i>	<i>22</i>
Tulemused	22
<i>Õpetajate arusaamad õppekäigu olemusest.....</i>	<i>22</i>
<i>Mõiste „õppekäik“ tähendus õpetajate jaoks.....</i>	<i>22</i>
<i>Õpetajate korraldatavate õppekäikude sihtkohad.</i>	<i>24</i>
<i>Õppekäikude olulisus – õpetajate motiivid õppekäikude korraldamiseks.....</i>	<i>26</i>
<i>Edukas õppekäik õpetajate nägemustes</i>	<i>28</i>
<i>Õppekäigu kui õppeprotsessi ülesehitus ja õpetaja roll selles protsessis.....</i>	<i>30</i>
<i>Õpetaja poolt tehtav eeltöö õppekäikudeks.</i>	<i>30</i>
<i>Õpetaja poolt tehtav järeltöö õppekäikudele.....</i>	<i>30</i>
<i>Õpetaja arusaamad õppekäigu struktuurilistest nõuetest.</i>	<i>31</i>
<i>Õpetajate valikuvabadused õppekäikude läbiviimisel</i>	<i>32</i>
<i>Õppekäikude korraldamist takistavad tegurid</i>	<i>33</i>
Arutelu.....	35
<i>Töö piirangud, tugevused ning soovitus edasiseks uurimiseks</i>	<i>41</i>
Kasutatud kirjandus.....	43
Lisa 1. Õpetajate poolt korraldatavate õppekäikude sihtkohad	
Lisa 2. Õpetajapoolne eeltöö õppekäikudeks	
Lisa 3. Õpetajapoolne järeltöö õppekäikudele	
Lisa 4. Õppekäikude korraldamist takistavad tegurid	

Klassiõpetajate arusaamad õppekäigu olemusest, olulisusest, efektiivsusest ning õpetaja rollist õppekäigu protsessis

Resümee

Õppekäike nähakse kui head võimalust õpikeskkonna laiendamiseks. Tänapäevaks on õppekäigud suutnud ka tõestada oma vajalikkuse õpilase arenguprotsessis. Ometi nähakse õppekäigu kui olulise osa õppetööst õpetajapoolses korraldamises puudujääke ja õpetaja vähest teadlikkust oma rolli tähtsusest. Käesoleva magistritöö eemärgiks oli uurida ja analüüsida klassiõpetajate nägemusi ja arusaamu õppekäigu olemusest, olulisusest ja õpetaja rollist õppekäigu protsessis. Antud teemavaldkonnast sooviti saada terviklik ülevaade. Uurimuses osalesid Tartu linna ja maakonna klassiõpetajad. Õpetajate nägemuste ja arusaamade väljaselgitamiseks kasutati ankeetküsimustikku ja poolstruktureeritud intervjuud, mis käesoleva töö tulemuste kontekstis osutasid üksteist oluliselt täiendavateks.

Tulemustest selgus, et õpetajatel ei ole ühest ja selget pilti sellest, mida võib õppekäiguks nimetada ja mida mitte. Sellegipoolest nähakse õppekäigus olulist täiendust tavapärasele kooltööle väga erinevatel põhjustel. Samas tõdeti, et korraldamist võivad takistada raha- ja ajapuudus, tihe õppekava ning mõnikord ka kooli juhtkonna vähene toetus. Õpetajad näevad edukana õppekäiku, millest õpilased on kogenud midagi positiivset ning edukus sõltub nende arvates nii õpetajast endast kui ka giidist. Lisaks eelnevale ilmnes, et õppekäigu protsessi nähakse terviklikuna, sealjuures pööratakse tähelepanu nii eel- kui ka järeltööle, kuid eelnevate etappide tähtsust alahinnatakse, mis viitab õpetajate ühtse ja selge nägemuse puudumisele oma rollist õppekäigu protsessis.

Märksõnad: efektiivne õppekäik, õpetaja roll, õpetajate nägemused ja arusaamad

How Classroom Teachers Understand the Essence of Field Trip, its Importance, Efficiency
And See Their Role During the Process.

Abstract

Field trips are seen as a good opportunity for the expansion of learning environment. Today they have also proved to be a vital part in the student development process. Nevertheless there are gaps in the teachers' organization process and unawareness of the importance of their role. The aim of the thesis was to study and analyze classroom teachers' visions and understandings of field trip essence and importance and their role during the process. The study involved classroom teachers in Tartu city and county. In order to find out the teachers' perceptions and visions the questionnaires and semi-structured interviews were used that in the context of the work completed each other.

The results showed that teachers did not have a single and clear picture of what a field trip is. However, they see it as an important addition to the regular school work for various reasons. At the same time it was recognized that the organization may be prevented by the lack of money and time but also the intensive curriculum and lack of support by the school management. A successful field trip in teachers' opinion is a positive experience for the students whereas it is the teacher as well as the guide who are responsible for the success. In addition it became evident that the process of field trip is seen as a whole whereas attention is paid on the pre-and follow-up activities but as the importance of preceding steps is underestimated. It refers that teachers do not have a clear vision of their role in the process of field trip.

Keywords: effective field trip, the teacher's role, teachers visions and perceptions

Sissejuhatus

Avatud õpikeskkonnas õppimise olulisus on viimaste aastatega Eesti hariduselus muutunud järjest olulisemaks prioriteediks. Sellele annab kinnitust ka uus Põhikooli riiklik õppekava (2011), milles on eelmisega võrreldes oluliselt tähtsustatud õpikeskkonna käsitlust. Kõigis ainekavades on soovitatud õpikeskkonna laiendamist ja õppekäikude läbiviimist. Ka Eesti säästva arengu riikliku strateegia (2005) püstitatud sihtide seas nähakse õpivõimaluste paljusust ning õppimise olulisust väljaspool klassiruumi.

Mitmed uurimused on näidanud, et õppimine klassiruumist väljaspool tekitab õpilastes kauakestvaid mäluhilte ning soodustab enim lapse kognitiivset arengut (DeMarie, 2001; Falk & Dierking, 1997; Farmer, Knapp, & Benton, 2007; Wolins, Jensen, & Ulzheimer, 1992). Teised autorid näevad õppekäikude positiivset mõju õpilaste arengule veelgi laiemalt, leides, et areng toimub nii kognitiivselt, afektiivselt, sotsiaalselt, kõlbeliselt kui ka psühhomotoorselt (Rickinson et al., 2004). See on omakorda vägagi õigustatud põhjuseks, miks õpilastele peaks õppekäike korraldama.

Märkimisväärne arv uurimusi (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006; Bozdogan, 2008; DeWitt & Storksdieck, 2008; Griffin & Symington, 1997; Tal, Bamberger & Morag, 2005) näitab, et õpetajatel ei ole ühest nägemust sellest, kuidas siduda korraldatavaid õppekäike efektiivselt klassiruumiõppega. Ühelt poolt oskavad õpetajad välja tuua mitmeid põhjuseid, miks on õppekäigud õpilaste jaoks olulised (Anderson et al., 2006; Munday, 2008), teisalt aga peetakse õppekäike pigem lõbusateks sündmusteks kui hästi planeeritud õpetlikeks käikudeks (Bozdogan, 2008; Tal, et al., 2005). Arvatakse, et õppekäikude põhiliseks eesmärgiks on õpilaste rahulolu (Kisiel, 2005) ja tihti minnakse õppekäigule ilma õpetajapoolse ettevalmistuseta, k.a ilma püstitatud või piiritlemata eesmärkideta (Griffin & Symington, 1997; Hurley, 2006; Tal et al., 2005). Lisaks sellele on leitud, et õpetajatele valmistab raskusi õppekäikude ettevalmistamine ning probleeme tekitab ka teadmatus, kuidas siduda omavahel kavandatav õppekäik kooli õppekava ja –sisuga (Anderson et al., 2006; Griffin & Symington, 1997). Kui õpetajal puudub selge nägemus oma rollist õppekäigu protsessis, siis on vägagi tõenäoline, et õpetajad ei kasuta ära selle õppevormi kõiki võimalikke eeliseid, mistõttu pole ka õpilaste õppekäikudelt saadav kasutegur maksimaalne.

Käesolevat magistritööd otseselt puudutavat eestikeelset kirjandust on vähe, mis näitab, et kohalikul tasandil pole seni õppekäikude temaatika uurimisse oluliselt panustatud. See-eest näitab esinduslik rahvusvaheline kirjandus, et võimalik uurimismaastik on lai ja vajadus selleks olemas. Teadaolevalt pole Eestis varem klassiõpetaja rolli ning arusaamu õppekäigu

erinevatest aspektidest korruga käsitletud. Sellest lähtuvalt oli magistritöö eemärgiks uurida ja analüüsida klassiõpetajate nägemusi ja arusaamu õppekäigu olemusest, olulisusest ja õpetaja rollist õppekäigu protsessis. Selle uurimistööga soovitakse saada terviklik ülevaade klassiõpetajate erinevatest lähenemisviisidest õppekäigule: uuritakse õpetajate arusaamu õppekäigu olemusest, olulisusest ja protsessi ülesehitusest ning selgitatakse välja õppekäigu korraldamise motiivid ja edukuse indikaatorid, samuti korraldamisvõimalused kooli poolt vaadelduna ning takistavad tegurid.

Töö koosneb kahest suuremast osast. Teoreetilises osas antakse ülevaade õppekäiguga seotud kirjandusest, sh õpikeskkonna laiendamise vajalikkusest, õppekäigu käsitlemisest ja olulisusest lapse arengule ning õpetaja rollist õppekäigu protsessis, samuti varasematest uurimustest. Teises osas tutvustatakse metoodika põhimõtteid, esitatakse töö tulemused ning lõpuks arutletakse ja analüüsitakse saadud tulemuste üle, tuginedes ülevaatele kirjandusest.

Klassiruumi õpikeskkonnast avatud õpikeskkondadeni

Pedagoogilise psühholoogia seisukohalt on levinud erinevaid õppimiskäsitlusi (Krull, 2000). Kui biheivioristlike õppimisteooriate kohaselt on tulemuslik õpe orienteeritud traditsioonilisele klassiruumiõppele, siis konstruktivistlikud käsitlused lähtuvad õppimisest kui protsessist, mille käigus paigutab inimene informatsiooni ja uued kogemused oma senisesse maailmapilti. Tekkinud teadmised on uudsed ja moodustavad sellele inimesele ainulaadse maailmapildi. Selle kujunemisele aitab kaasa ümbritsev keskkond ja kultuur (Pollard & Triggs, 2001).

Konstruktivistlikest õppimiskäsitlustest on lähtunud mitmed haridusteoreetikud nagu Piaget, Kolb ja Dewey, kelle ideed eksperimentaalsest haridusest ehk teisisõnu kogemuspäädagogikast, on andnud palju juurde tänapäevaste õppimiskäsitluste lahtimõtestamisele. Dewey pooldas tegevuse kaudu õppimist (*learning by doing*) järjepidevuse ja koostöö mõjul. Tema teooria kohaselt leiab õppimine aset sotsiaalses keskkonnas, kus teadmised on sotsiaalselt konstrueerunud ja põhinevad tegeliku elu kogemustel (Grady, 2003). Dewey teooriaga töötas edasi Kolb, kes leidis, et õppimise aluseks on õppiisa isiklikud kogemused, mis õppimise käigus muutuvad teadmisteks, oskusteks, hoiakuteks ja väärtushinnanguteks. Ka Eesti pedagoogikas on juba 20. sajandi algusaegadel rõhutatud kogemuse olulisust õppimisel. Siinkohal võib kohalikeks eeskujudeks pidada J. Käisi (1927) ja M. Kampmanni (1932).

Eelnevast selgus, et mitmed haridusteoreetikud on juba eelmisest sajandist seisnud

põhimõtete eest, mida tänapäevasel haridusmaastikul väärtustatakse. Sellegipoolest tuleb tõdeda, et läbi aegade on soositud faktipõhist klassiruumi õpet, kus on edukamad ja eelisseisus need õpilased, kes on akadeemiliselt andekamad (OECD, 2009). Tänapäevaks aga arvatakse, et klassiruumi õpe võib olla õppija jaoks rutiinne, sest pakub enamasti kohtumist ettearvatavaga (Dahlgren & Szczepanski, 2006). Viimane aastakümne, ühiskonna ja tehnika kiire areng, on kujunenud muudatuste perioodiks ja seadnud klassiruumi õpikeskkonnas õppimisele piirid. Kuna üha rohkem on hakatud teadvustama laste õppimise iseärasusi, on võetud suund sinnapoole, et õppimine oleks lihtne, huvipakkuv ja nauditav (OECD, 2009). Õppijat nähakse passiivse informatsiooni vastuvõtja asemel aktiivse uute teadmiste ja oskuste konstrueerijana (Morris, 2010). Siit on ka tulenenud vajadus autentsete õpikeskkondade järele (Angelides & Avraamidou, 2010; Bozdogan, 2008; Rickinson et al., 2004; Sullenger, 2006). Oluliseks peetakse arusaama, et õppeprotsess leiab aset erinevates keskkondades: loodus-, majandus-, sotsiaal- ja kultuurikeskkonnas. Neist keskkondadest saadavad kogemused loovad uusi teadmisi ning aitavad paremini suhestuda looduse, kultuuri ja ühiskonnaga (Dahlgren & Szczepanski, 2006, Dahlgren, Sjölander, Strid, Szczepanski, 2009).

Varasemast rohkem soositakse õpiruumi avardamist ka riiklikul tasandil. Järgnevate aastakümnete eesmärgid ja põhimõtted haridussüsteemi arengus on välja toonud Säästev Eesti 21, mis määratleb Eesti riigi ja ühiskonna arendamise eesmärgid aastani 2030. Haridusstrateegia püstitatud sihtide seas on nimetatud õpivõimaluste paljusust, mis annab võimaluse kasutada erinevaid õppekavu, õppeasutuste tüüpe ning õppevorme. Õppimisena ei käsitleta enam traditsioonilist õppetööd klassiruumis, vaid õpitakse kõikjal ning ka õppuritele võimaldatakse neile sobivaid paindlikke õppevorme (*Eesti säästva arengu...*, 2005).

Lisaks Säästva arengu strateegiale tähtsustatakse ka uues Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) õpikeskkondade laiendamise käsitlust. Seal mõistetakse õpikeskkonnana õpilasi ümbritseva vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna kooslust, milles õpitakse ja arenetakse. Õppimise aluseks on kogemused, mis saadakse läbi otsese (maailma vahetu kogemine) või kaudse (õpik ja õpetaja) kontakti õpitavaga. Õpi- ja kasvatusesmärkide saavutamiseks on oluline, et otsene ja kaudne kogemine saavutaksid omavahel tasakaalu (Kikas, 2010). Et sellist tasakaalu saavutada, ongi oluline õpiruumi laiendada. Põhikooli riiklikust õppekavast lähtuvalt võib õpet korraldada ka väljaspool kooli ruume (sealhulgas kooliõues, looduses, muuseumides, arhiivides, ettevõtetes ja asutustes, keskkonnahariduskeskustes) ning virtuaalses õpikeskkonnas. Sullenger (2006) leiab, et avatud õpikeskkonnas õppimist võib defineerida kui õppimist, mis leiab aset mistahes kohas väljaspool kooli formaalseid piire. See

pakub õpilastele kompleksset ja stimuleerivat keskkonda, mis võimaldab hankida kogemusi, mida klassiruum ei paku. Avatud õpikeskkonnad hõlmavad massimeediat, muuseumi, loomaaedu, parke, raamatukogusid, looduskeskuseid jpt paiku.

Õpiruumi avardamine leiab aset kogu maailma arenenud riikides. Inglismaal võeti valitsuse poolt 2006. aastal vastu manifest (*Learning Outside the Classroom manifesto*), et tähtsustada ja innustada õppimist väljaspool klassiruumi veelgi enam, kui seda varem tehti. Manifesti põhiteesi kohaselt peaks iga laps kogema maailma klassiruumist väljaspool kui esmatähtsat osa õppimisest ja arengust. Kõige mäletamisväärsemad õppimiskogemused tulenevad enamasti just sealt ning aitavad maailma mõista läbi õppimise ja tunnetamise. Need kogemused jäävad alles ka jõudes täiskasvanuikka ning mõjutavad käitumist, elustiili ja tööd, samuti väärtusi ja otsuseid mida langetatakse. Seega, eelmainitud manifest väärtustab varasemast enam õppimist läbi kogemuse.

Ka Taanis on väljaspool kooli õppimine saanud erilise tähenduse osaliseks. Kasutusele on võetud spetsiaalne termin *udeskole*, mis väljendab Skandinaavia kontekstis väljaspool klassiruumi omandatavat haridust. Eelneva termini abil on püütud koolile kui organisatsioonile anda uudne definitsioon. Selle põhitees seisneb hariduse väga mitmefunktsioonilises rollis. Õppimist nähakse seal sotsiaalsest, majanduslikust, poliitilisest ja geograafilisest kontekstist vaadelduna. Selline üldistus tuleneb sellest, et õppimine peaks toimuma nii loodus- kui kultuurikeskkondades, näiteks lähiümbruses, parkides, muuseumides, ettevõtetes, galeriides jt kohtades. Sealjuures väärtustatakse õppimisel eriti aga kodulähedust. (Bentsen, Mygind, Randrup, 2009).

Ka Käis ja Kampmann pidasid pedagoogika seisukohalt väga oluliseks kodumaatundmist. Kampmann (1917) soovitas kodukohaõpetuse võtmist kooli õppekavasse. Selles nägi ta võimalust muuta kodumaatundmine kõigi õppeainete keskseks kohaks. „Ei ole mitte niiväga tähtis, et 8-10 aastased lapsed kõik teadmised omandaksid, mis kodukoht faktiliselt pakkuda võiks. Lastele tuleb kodukoha tutvustuse kaudu see meetod anda, mille põhjal nad igat uut ümbrust võivad uurima hakata.“ Kampmann arvas juba siis, et õpetajad peaksid kodumaatundmise eesmärgil korraldama *õpewäljakäikusid*.

Võttes arvesse eelnevaid seisukohti, on õppekäikude korraldamine erinevate õppeainete raames hea viis nii õpikeskkonna laiendamiseks kui ka vahetu kogemuse teel õppimiskogemuste pakkumiseks. Õppekäikude korraldamine võimaldab õpilastele praktilisi tegevusi, mis on kooskõlas tõelise maailma objektide ja sündmustega (Jarvis & Pell, 2005).

Arutelu õppekäigu olemuse/määratluse üle

Tänapäeval on mõiste *õppekäik* saanud koolielu lahutamatuks osaks. Kuigi Käis ja Kampmann kirjutasid õppekäikudest oma teostes juba sajand tagasi, võib sellegipoolest tõstatada küsimuse, kas tänapäeval nähakse selle termini taga sama sisu, mida tollal ning kuidas üleüldse õppekäigu mõistet täpsemalt määratleda.

Nimetatud terminile pole antud ühest vastet ning erinevad allikad tõlgendavad õppekäiku erinevalt. Ka õppekäikude roll on ajas muutunud. Salumaa ja Talvik on oma raamatutes (2003, 2010) kirjeldanud kaasaegseid õppemeetodeid. Nende sõnul on õppekäik multifunktsionaalne õppemeetod, mille abil integreeritakse individuaalset tööd rühmatöoga. Õppekäik võimaldab kiirendada õppe- ja kasvatuse eesmärkide saavutamist õpilaste kogemusliku õppimise kaudu ning aitab tunnis õpitut seostada igapäevaeluga. Kogemusõppel põhinevad õppemeetodid, sh õppekäik, võimaldavad õpilasi aktiveerida, muuta õppeprotsess huvitavaks ja seeläbi suurendada õpitahet. Toimub aktiivne õppimine, mille käigus tuleb täita õpiülesanne. Teadmisi saadakse kogemise ja avastamise teel ning arvatakse, et sel moel õpivad õpilased ka paremini.

Moumets (2007) toob välja, et õppekäik on nii praegu kui ka tulevikus üheks arvestatavaks õppevormiks loodusõpetuse õpetamisel. Ta näeb seda ühe parima õppimisvõimalusena, mis pakub samaaegselt õpilastele neile huvipakkuvaid tegevusi, kuid seejuures võimaldab jõuda ka oluliste õpieesmärkide saavutamiseni. Ka Krull (2000) nimetab õppekäiku õppevormiks, kuid leiab, et selguse huvides oleks otstarbekam nimetada seda õppetöö organisatoorseks vormiks. Õppekäiku on peetud ka lühiekskursiooniks, mis on tihedalt seotud ühe või mitme õppeainega kehtiva õppeprogrammi raames (Kidron, 1999). Buhvestov (2000) näeb oma diplomitöös õppekäiku välitunni organiseerimise vormina. Seda viimast on tema sõnul ka õpperada ja –ekskursioon, sest ka õpperajal või -ekskursioonil saavat korraldada õppekäiku. Eelnevast paistab, et iga autor näeb õppekäiku erinevalt.

Õppekäigu määratlemisel tuleks arvestada sellega, et varem seostati õppekäiku otseselt loodusõpetuse õppeainega. Ka J. Käis (1927) ja M. Kampmann (1917, 1932) on oma töödes kirjeldanud õppekäiku kui õppeesmärgil minekut loodusesse. Teoreetikutega nõustuvad ka raamatu „Õppekäigud linnarohelusse“ autorid (Masing, Rebane, Pae, 2001, lk 7), kes leiavad, et „õppekäik on põhilisi õppetöö vorme looduse tundmaõppimiseks“. Ka Moumets on oma töös „Õppekäik kui püsivate teadmiste omandamise vorm“ samuti käsitletud õppekäiku kui efektiivset õppetöö vormi just loodusõpetuse õpetamisel.

Töö autor aga leiab, et eelpool antud määratlused ei hõlma õppekäigu kõiki tahke ning

näeb vajadust määratleda ära õppekäigu sisuline tähendus. Kui varem on Eesti pedagoogikateadlased käsitlenud mõistet *õppekäik* pigem loodusõppelises kontekstis, siis nüüdisaegses õppes on ka õppekäigu kui õppevormi sisuline tähendus muutunud ja suurt tähelepanu väärivad *kõikjal* saadud kogemused. Ka õppekäikudel käiakse erinevate õppeainete raames.

Õppekäigu olulisus ja mõju lapse arengule

Erinevate haridusteoreetikute (Piaget, Vögotski, Gardner jt) põhimõtted lapse õppimisiseärasustest on kokku kogunud Vosniadou (2001), kes on välja toonud laste õppimise olulisemad mõjutegurid. Õppekäikude mõjule lapse arengus on neist kolm esimest vägagi kesksel kohal: õppija aktiivne osalus, sotsiaalne interaktsioon, elulähedus. Võrreldes klassiõppega on õppekäikude ajal õpilastel suurem võimalus olla aktiivses tegevuses: ise näha, tunda, kogeda, midagi oma käega katsuda või valmis meisterdada. Nabors, Edwards & Murray (2009) on veendunud, et õpilastele jääb kõige paremini meelde isiklikult läbikogetu ning taolisi kogemusi pole võimalik saada ainult traditsioonilise klassiõppe kaudu. Sealjuures on lapsed väga aldis oma kogetut jagama kaasõpilaste, õpetaja ning perega. Ka suhtlus on oluline osa õppeprotsessist, mis võib aidata kogetut näha uues valguses. Tegevused õppekäikudel on üldjuhul elulähedasemad kui õppetöö kooli ruumides ning seeläbi on õpilastel hea võimalus näha, kuidas varem koolis õpitu võib ka „päriselus“ kasulikuks osutada. Seepärast võib öelda, et lisaks praktiliste kogemuste andmisele täiendavad õppekäigud laste teadmisi ja arusaamu maailmast, milles nad elavad.

Kuigi teadaolevalt ei ole Eestis õppekäikude mõju lapse arengule uuritud, on maailmas tehtud sellekohaseid uuringuid juba aastaid (DeMarie, 2001; Falk & Dierking, 1997; Wolins et al., 1992). Väärtuslike õppimiskogemuste saamine sõltub aga mitmetest olulistest faktoritest: õppekäigu programmi ülesehitusest, õppekäigu koha uudsusest, õpilaste eelnevast teadmistepagasist, õppekäigu sotsiaalsest kontekstist, õpetaja plaanidest ja tegevustest enne õppekäiku ja selle ajal ning ettevalmistuse ja järeltegevuste kvaliteedist (Dewitt & Storksdiack, 2008). Kuigi õppekäikude kui õppevormi kasutamisel õppetöös näevad uurijad tohutut potentsiaali, jääb see tihtipeale rakendamata, sest paljude õpetajate ja kooli juhtkonna jaoks ei ole õppekäigud enda väärtust suutnud tõestada. Sellisel juhul võib õppekäikude korraldamist ähvardada limiteeritud materiaalne toetus kooli poolt, ajapuudus, tihe õppekava, surve õpitulemuste hindamiseks (Anderson et al., 2006).

Arvukad uurimused kinnitavad õppekäikude väärtuslikkust erinevates õpivaldkondades

ja positiivset mõju lapse arengule (Bamberger & Tal, 2008; Farmer et al., 2007; Kisiel, 2006; Martin & Seevers, 2003; Rickinson et al., 2004; Taylor, Morris & Cordeau-Young, 1997). Eelneva põhjal saab öelda, et need arendavad last kognitiivselt (teadmised, mõistmine, akadeemilised tulemused), sotsiaalselt (suhtlemis-, koostööoskused), emotsionaalselt (hoiakud, väärtused, uskumused, enesetaju) ja füüsiliselt (laste arengule kohane õppimine peaks olema seotud liikumisega). Ka paljud õpetajad nõustuvad, et õppekäikude mõju õpilastele on positiivne, olgugi, et pakkudes peamiselt emotsionaalseid (hoiakud, väärtused, uskumused, enesetaju) ja sotsiaalseid suhtlemis-, koostööoskused, probleemide lahendamine kogemusi (Anderson et al., 2006; Bamberger & Tal, 2008; Coughlin, 2010; Davidson, Passmore & Anderson, 2010).

Kõige enam mõjutavad õppekäigud ja nendega kaasnevad kogemused lapse õppimist kognitiivselt ja afektiivselt (Falk & Dierking, 1997). Rohkem leiab tõendust selle kohta, et mõju on kognitiivne, aitavad kaasa faktide ja mõistete õppimisele (Bamberger & Tal, 2008; DeMarie, 2001; Farmer et al., 2007; Hurley, 2006; Morrell, 2003; Wolins et al., 1992). Niisiis on täheldatud õppekäigust tulenevate kognitiivsete õpitulemuste avarumist: faktide ja mõistete taga on hakatud nägema rohkem konkreetsete oskuste, teadlikkuse ja elukestva õppe olulisust. Vähem on leitud, et õppekäikude mõju on afektiivne (Anderson et al., 2006; Farmer et al., 2007), mis tähendab, et õpilased kalduvad tihedamini tundma positiivseid emotsioone. Kuid nagu ülal kirjapandust selgus, väljendavad afektiivseid mõjukomponente pigem need uurimused, mis kirjeldavad õppekäikude mõju õpilasele läbi õpetaja silmade.

Kuigi enamasti on rõhutanud õppekäikude afektiivset, kognitiivset ja sotsiaalset mõju, siis mainimata ei saa jätta ka füüsilist, esteetilist ja motivatsioonilist aspekti (DeWitt & Storksdieck, 2008; Rickinson et al., 2004). Algklassiõpilaste arengule kohane õppimine peaks olema seotud liikumisega ning erinevalt klassiõppele annab õppekäik selleks rohkelt võimalusi. Õppekäigud, mis on suhestunud loodusega, õpetavad lapsi nägema ilu meie ümber. Õppekäigud võivad õpilastel tekitada ümbritseva keskkonna vastu huvi ning seeläbi motiveerida lapsi uurima (Käis, 1927). Inglismaal läbiviidud uuring tulemused tõid lisaks eelnevale välja, et praktilised tegevused vähenesid käitumisprobleeme ja suurendasid õpimotivatsiooni. Väljaspool klassiruumi õppimine mõjus hästi eriti neile õpilastele, keda on traditsioonilises õppes raske motiveerida (*Learning outside...*, 2008).

Õppekäikude uurimismaastikul on kesksel kohal olnud küsimus, kas õppekäikudel on lapse arengule pikaajaline mõju ning kui jah, siis milline on selle ulatus (DeWitt & Storksdieck, 2008). Sellise mõju uurimine on osutunud keeruliseks uurimisülesandeks, kuna

nõuab aastatepikkust tööd. Siiski on läbiviidud uuringute näol alust väita, et pikaajaline mõju on eksisteerib ning üldiselt küündivad õpilaste mälestused konkreetsesse sotsiaalsesse konteksti, kuid mäletatakse ka õpitu sisu. Näiteks Falk ja Dierking (1997) uurisid algkooli õpilaste õppekäikudelt saadavatelt kogemuste pikaajalist mõju ja leidsid, et tugevad mälestused olid säilinud isegi palju aastaid hiljem, küll peamiselt afektiivselt.

On leitud ka otsesest tõendusmaterjali selle kohta, et õppekäigu abil on suurendatud ka kognitiivsete õpitulemuste pikaajalist mõju. Kui Itaalia algkooli ja põhikooli õpilased külastasid bioloogiamuuseumi, siis eel- ja järel küsitluste tulemusena selgus, et ka kolm kuud hiljem oli neil õpitud materjal meeles (Miglietta et al., 2008). Iisrealis läbi viidud uuring (Bamberger & Tal, 2008) tõendab, et õppekäikudel on veelgi pikaajalisem mõju. Õpilaste intervjuerimise tulemusena selgus, et isegi 16 kuud pärast teaduskeskuse külastust suutsid õpilased meenutada erinevaid fakte ja detaile, näiteks väljapandud eksponaatide nimetusi, erinevaid tegevusi, millest nad olid osa võtnud ja ka giidide selgitusi. Wolins et al. (1992) leidsid, et õpilaste varajases eas läbiviidud õppekäigud on põhjuseks, miks hiljem külastatakse samu kohti koos peredega ning aastaid hiljem, kui lastest endist on saanud täiskasvanud, viivad nad ka oma lapsi kohtadesse, mille külastamine sai alguse kooli õppekäikudelt. Samade kohtade külastamine tulevikus sõltub aga sellest, kui harivad ja emotsionaalsed on õppekäigud just algkooli õpilaste jaoks.

Õppekäigult õppimist ei peeta enam ainult klassiõppe täienduseks, vaid ka omaette lisaväärtuseks, mis peaks valmistama õpilasi ette elukestvaks õppimiseks (Nabors et al., 2009; Taylor et al., 1997).

Õpetaja roll efektiivse õppekäigu protsessis

Bozdogan (2008) on veendunud, et õppekäigu korraldamisel on kõige tähtsam ja vastutusrikkam roll õpetajal. Õpetaja jaoks nõuab õppekäik palju eeltööd ja häid ainealaseid teadmisi, kuid samal põhjusel võib see valmistada ka metoodilis-organisatoorse laadi raskusi. Samuti peab õpetaja suutma organiseerida õpilaste tegemisi nii, et kõigil oleks pidevalt tegevust ning lapsed mõistaksid, et tegemist on samaväärse õppetööga, mis toimub klassiruumis. Käis (1927) rõhutas, et suure ettevalmistusega ja korralikult planeeritud õppekäigud on rohkelt kasutoovad. „Nii toob õppekäik päevast päeva ühetasaselt liikuvasse õppetöösse värskust, elavust, rõõmu, huvi. See huvi laieneb ka teistele õpetusaladele ja tõstab töö tagajärgi. Õige korralduse juures saavad lapsed õppekäigust mitmekordset äratust, mida ei suuda anda klassitöö üksi“ (Käis, 1927, lk 214).

Kuna eelmisest peatükist selgus, et õpilaste õppekäikudele viimine on positiivse mõju ja tulemuslikkuse huvides igati põhjendatud, siis pole ka üllatav, et paljud uurijad on teinud õpetajatele ettepanekuid ja andnud soovitusi õppekäikude efektiivsemaks läbiviimiseks (Bozdogan, 2008; Coughlin, 2010; Hurley, 2006; Martin & Seevers, 2003; Nabors et al., 2009; Salumaa & Talvik, 2003; Taylor et al., 1997). DeWitt ja Storksdieck (2008) on võtnud erinevate soovitude põhjal kokku olulisema: a) enne õppekäiku tutvuda põhjalikult õppekäigu koha ja seal pakutavaga; b) suunata õpilased vastavasse teemasse, selgitada plaani ning õppekäigu eesmärke; c) planeerida õppekäigule eeltöö, mis oleks kooskõlas õppekava eesmärkidega; d) võimaldada õppekäigu ajal õpilastel endal uurida ja avastada; e) planeerida tegevused, mis toetaksid õppekava, kuid samaaegselt kasutaksid ära koha unikaalsust; f) planeerida klassiruumis hilisem õppekäigu järeltöö, et kinnistada õppekäigult saadud kogemusi, sealjuures anda õpilastele võimaluse kogemuste jagamiseks ja tagasiside andmiseks.

Eelnevatest soovitudest õpetajatele on kirjanduses eriti rõhutatud ja oluliseks peetud kolme järgmist: õpieesmärkide püstitamist, õppekäigu sidumist õppekava ja –sisuga ning õppekäigule kavandatud põhjalikku eel- ja järeltööd (Anderson & Zhang, 2003; Bozdogan, 2008; Dillon et al., 2006; Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2006; Nabors et al., 2009). Arvatakse, et õppekäigule püstitatud eesmärgid peaksid tingimata olema kooskõlas koolis õpitava õppematerjaliga. Ideaalis peaks õpetaja suutma vastava sideme luua, sest õppekäigult hangitav kogemus on tugevalt mõjutatud sellest, kas õpetaja suudab luua õpituga konteksti või mitte (Wolins et al., 1992).

Olgugi, et õpetajad on eelnevalt nimetatud soovitudest teadlikud ja väärtustavad õppekäikudel käimist ja uute õpikogemuste saamist (Kisiel, 2005), siis sellegipoolest on leitud, et õpetajad ei kipu neid soovitusi järgima (Anderson et al., 2006; Bozdogan, 2008, Tal et al., 2008). Õppekäikudes nähakse tihti peale sündmust, mille käigus õpilased näevad midagi huvitavat ning veedavad lõbusasti aega (Bozdogan, 2008; Kisiel, 2005; Tal et al., 2005). Eelnevas nähakse murekohta, kuna õpetajate teadlikkuse ja tegutsemise vastuolulisus võib pärssida õppekäigu efektiivsust õpilaste jaoks.

Õppekäigu efektiivsuse seisukohalt nähakse probleemkohti ka muudes aspektides. Ühe olulisemana nähakse aja jooksul toimunud muutusi õpetaja rollis (Anderson et al., 2006; Tal et al., 2008). Kui varasemalt tuli õppekäigu protsess õpetajal endal algusest lõpuni kavandada ja teostada, siis tänapäeval ei pea alati õpetaja ise õppekäiku läbi viima. Erinevates muuseumides, looduskeskustes ning teistes õppekäikude korraldamiseks sobivates kohtades

on olemas selleks vastava ettevalmistuse saanud inimesed. Kuna õppekäikude korraldamine on erinevate giidi- ja programmijuhiteenuste abil muutunud õpetajate jaoks väga mugavaks, siis sellest tingituna nähakse muutusi õpetaja rollis õppekäigu protsessi kestel. Nimelt on roll arusaadavatel põhjustel muutunud varasemast oluliselt passiivsemaks. See omakorda on viinud selleni, et õppekäigu edukuse eest ei võeta enam vastutust, vaid see lükatakse õppekäigu läbiviijate õlgadele. Tal et al (2008) leiavad, et giiditeenuste kättesaadavus on küll positiivne, ent jätab õpetajad ilma õppekäigu juhtimise kogemusest ja professionaalsuse arendamise võimalustest.

Eel- ja järeltöö efektiivsuse näitajatena. Vaatamata sellele, kas õppekäigu viib läbi õpetaja ise või selleks ettevalmistuse saanud giid, algab iga õppekäik siiski õpetajapoolse ettevalmistusega. Mitmed autorid (Davidson et al., 2010; Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2006; Martin & Seevers, 2003; Nabors et al., 2009; Taylor et al., 1997; Wilson, 2011) on veendunud, et õppekäigust maksimaalse kasu saamiseks on oluline pakkuda lastele eel- ja järeltegevusi. Rõhutatakse kolme olulist aspekti: eeltöö ehk ettevalmistus enne õppekäigule minekut (*pre-activities*), õpitegevused õppekäigu ajal (*during-visit activities*) ning järeltöö ja -tegevused pärast õppekäiku (*follow-up activities*). Vahel tuuakse ka neljanda aspektina eraldi välja hinnangud (*evaluation*). Järgnevalt antakse ülevaade eel- ja järeltöö olulisusest õppekäigu protsessis.

Õppekäigu eeltöö, sh eelnevad tegevused, annavad õpilastele eelteadmisi, mis on tihti vajalikud mõistmaks ja talletamaks paremini õppekäigult saadavat informatsiooni. Bozdogan (2008) on jaganud ettevalmistavad tegevused organisatoorseteks ja hariduslikeks. Organisatoorset laadi tegevused on vajalikud iga õppekäigu läbiviimiseks ning nende all mõistetakse erinevate korralduslike probleemidega tegelemist: transpordi-, sissepääsutasud, nõusolek osalemiseks lapsevanematelt ja kooli juhtkonnalt jne. Hariduslikku laadi lapsi õppekäiguks ettevalmistavad tegevused on näiteks õppekäigu eesmärgistamine, sealse koha, töötajate ja pakutavate materjalidega tutvumine, õpilaste eelteadmiste aktiveerimine ning seeläbi neis huvi ja motivatsiooni äratamine.

Osana õpetajapoolsest eeltööst on tähtsustatud eesmärgipüstistust, et ka realselt teadvustada, miks on korraldatav õppekäik õpilastele vajalik ja missuguseid kogemusi nad sellelt võiksid hankida (Griffin & Symington, 1997; Taylor et al., 1997). Eesmärgid peaksid olema otseselt või kaudselt seotud koolis õpitava materjaliga ning suunatud uute teadmiste ja oskuste omandamisele. Samuti võiksid eesmärgid endas hõlmata sotsiaalsete oskuste

arendamist, nagu probleemide lahendamine, omavaheline suhtlus, kompromisside saavutamine jne. Bozdogan (2008) soovib, et eesmärkide püstitamisel võiks õpetaja lähtuda ka õpilaste ootustest õppekäigule, mis omakorda aitab ka õpilasi haarata õppekäigu ettevalmistamise protsessi ning seeläbi neid käiguks paremini ette valmistada. Juba Kampmann (1917) arvas, et ilma ettevalmistuse ja sihita õppekäik oleks ainult kooliaja raiskamine.

Õppekäigu järeltöö eesmärk on tugevdada saadud sidemeid äsja õpitu ja juba olemasolevate teadmiste vahel, sealjuures aidata kaasa püsivate teadmiste omandamisele, aga ka luua kontekst tulevikus saadavatele kogemustele. Võimalusi järeltöö ja õppekäigust kokkuvõtete tegemiseks nähakse erinevaid: suuline arutelu, erinevad kirjatööd (nt jutt, test), joonistamine jne (Bozdogan, 2008; Coughlin, 2010). Õppekäigust maksimaalse kasu saamiseks on õpetaja hilisem roll teha õpilastega tegevusi, mis aitavad õppekäigust saadud kasu reflekteerida (Nabors et al., 2009).

Hurley (2006), kes on analüüsinud Bloom'i kognitiivse õppimise tasemeid õppekäikude eri aspektidest vaadeluna, on jõudnud järeldustele, et kui õpetajad ei tee pärast õppekäiku (klassiruumis) sellest kokkuvõtteid, siis jäävad õppeprotsessis saavutamata ka Bloomi taksonoomia kõrgemad tasemed (analüüs, süntees, hindamine) ning sellest võib järeldada, et õpilaste jaoks õppekäigust saadav kasu polnud maksimaalne.

Anderson et al. (2006) leidsid, et õppekäigu eel- ja järeltöö on võimelised suurendama saadavaid kogemusi ja parandama õpitulemusi. Nad analüüsisid mitmeid läbiviidud eksperimente, kus peamiselt võrreldi kaht õpilasgruppi. Üks gruppidest sai alati enne õppekäiku põhjaliku ettevalmistuse, samal ajal kui teine grupp, kes külastas sama paika, ei saanud mingisugust spetsiaalset ettevalmistust. Kõik vaatluse all olevad eksperimendid jõudsid sama lõpptulemuseni: õpilased, keda valmistatakse õppekäiguks ette ning kellega pärast õppekäigu toimumist analüüsitakse kogetut, saavutasid hilisemates testides paremaid tulemusi. Ka Uus-Meremaal viidi läbi taoline uurimus (Davidson et al., 2010) ja tulemused toetasid eelmise uurimuse tulemusi. Selgus ka, et õpetajatel oli oma õpilaste õpitulemustele suurem mõju, kui nad ise seda arvasid. Viimast tulemust toetavad ka varasemate uuringute tulemused (Griffin & Symington, 1997; Jarvis & Pell, 2005), mis näitavad, et õpilaste ootused, suhtumine ja hoiakud õppekäigu suhtes peegeldavad väga tugevasti õpetaja hoiakuid. Kui õpetaja tegi enne ja pärast õppekäiku põhjaliku eel- ja järeltöö, siis õpilased tundisid õpitu vastu rohkem huvi ning suhtusid õpitavasse tõsisemalt.

Bozdogan (2008) rõhutab, et õpetajal on märkimisväärne roll õppekäigu igas etapis,

sealjuures ei tohiks pealiskaudsusega suhtuda ka tehtavasse eel- ja järeltöösse. Samadel põhjustel on ka paljud teised autorid pidanud eelnimetatud käigu osasid efektiivse õppekäigu vundamendiks (Falk & Dierking, 1997; Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2006).

Ülevaade varasematest uurimustest

Töö autorile teadaolevalt pole Eestis varasemalt uuritud õpetajate arusaamu õppekäigu eri aspektide kohta korraga ning samuti nende rolli õppekäigul. Küll aga on uuritud (lasteai)õpetajate suhtumist õppekäikudesse (Lehtla, 2007; Moumets, 2007). Mõlemad uurimused keskendusid õpetajate hoiakute teadasaamisele õppekäigu olulisuse ja väärtustamise kohta, mis on üks osa käesoleva uurimuse vaadeldavatest teemadest. Mõlema uurimuse tulemusena selgus, et õpetajad on õppekäikude suhtes positiivselt meelestatud ning väärtustavad neid kui olulist osa lapse arengu toetamisel. Eestis on õppekäigule lähenetud peamiselt loodusõpetusliku külje pealt (Merkulova, 2004; Moumets, 2007). See omakorda näitab erinevust käesoleva tööga, kus lähenetakse õppekäigule laiemalt. Viimati mainitud autorid uurisid õpetajatelt (Moumets) ja õpilastelt (Merkulova) õppekäikude korraldamise sagedusi ning väljatoomist mainib tõsiasia, et nii õpetajate kui õpilaste arvates korraldati õppekäike vähem kui seda tegelikkuses sooviti teha.

Rahvusvahelisel uurimismaastikul on õppekäikude temaatika ja õpetaja rolli uurimisele pööratud oluliselt enam tähelepanu. Käesoleva uurimuse seisukohalt võib olulisemaks pidada kolme riigi (USA, Kanada, Saksamaa) ning erinevate uurijate uurimistulemuste põhjal koostatud ülevaadet, mis seob, võrdleb ja leiab ühisosa õpetajate perspektiividest ja rollist õppekäikudel (Anderson et al., 2006)¹. Üks autoritest, Kisiel (2005), uuris õppekäikude väärtustamist ning ajendeid, mis panevad neid õppekäike korraldama. Samuti uuris ta õppekäigu edukust määravaid tegureid, õppekäigu protsessi ülesehitust ning õpetajate valikuvabadust õppekäikude korraldamisel. Tulemustest selgus, et õppekäike peetakse vajalikeks ning nende korraldamise peamise põhjusena nähakse õppekava eesmärkide täitmist. Sealjuures nähti edukat õppekäiku esmajärjekorras sellisena, millest õpilased olid kogenud midagi positiivset. Selgus ka, et õppekäigule tehtav eel- ja järeltöö jääb napiks ning õppekäigu korraldamine sõltub kooli juhtkonnapoolsest toest.

Nagu ka Kisiel'i uurimuses, uuriti õppekäigu väärtustamist ja edukuse mõjutajaid ning õppekäigu protsessi struktuurilisi iseärasusi ka Andersoni ja Zhang'i (2003) uurimuses. Uurimuse põhitähelepanu koondus viimatinimetatule. Lisaks eelnevale uurisid nad ka

¹ Kokkuvõtte erinevatest uurimustest (Anderson et al, 2006) hõlmab 3 iseseisva uurimuse lähtekohti ja tulemusi üksteist täiendavatena. (Anderson & Zhang, 2003; Kisiel, 2005; Storksdiack, 2001).

korraldatavate õppekäikude sagedusi ja korraldamist takistavaid tegureid õpetajate silmade läbi. Ka selle uurimuse tulemusel hindasid õpetajad õppekäiku õpilaste jaoks vajalikuks ning arvasid, et õppekäigu edukus sõltub peamiselt tehtavast eel- ja järeltööst. Samal ajal ei teinud õpetajad enda hinnangul piisavalt sellist tööd või arvasid, et see kuulub pigem giidi kohustuste hulka. Õppekäikude korraldamise põhilise põhjusena nägid õpetajad samuti õppekava eesmärkide toetamist, kuid tulemustest selgus, et tegelikkuses õppekäikude korraldamiselt seotust õppekavaga ei järgitud.

Storksdieck'i (2001) uurimus keskendus õppekäigu planeerimisele ja õpetaja rollile õppekäigu erinevates etappides. Ta uuris, kas ja millist eel- ja järeltööd õppekäikudeks tehakse. Nagu ka eelnevad uurijad, uuris temagi põhjuseid, miks õpetajad õppekäike korraldavad, aga ka õppekäikude korraldamisel ettetulevaid takistusi. Selgus, et õpetajate enimmaitud eesmärk õppekäikude korraldamiseks on samuti õppekava toetamine, kuid olulisena nähti ka muud (elukestva õppe soodustamist, praktiliste kogemuste pakkumist, vaheldust). Samuti leiti, et õppekäiguks teeb ettevalmistusi vaid kolmandik õpetajaist ning järeltööd teeb kolmveerand õpetajatest. Ka õpetajad ise leidsid, et teevad vähe eel- ja järeltööd. Nende kolme uurimuse tulemuste põhjal selgus, et õpetajad näevad õppekäike oma õpilaste jaoks küll olulisena, kuid teisalt, õppekäigu protsessis pööratakse vähe tähelepanu eel- ja järeltööle, õpetajatel on raskusi õppekava sidumisel õpitavaga ning õppekäikude korraldamisel sõltutakse kooli juhtkonnast (Anderson et al., 2006).

Kuigi eelnevad uurimused ja neist tehtud ülevaade (Anderson et al, 2006) võtavad kokku kogu käesoleva uurimuse vaatluse all olevad teemad, siis sellegipoolest käsitletakse antud töös ka teisi töid, kus on uuritud õpetajaid ja nende rolli õppekäikudel, kuid erinevatest aspektidest vaadelduna (Griffin & Symington, 1997). Ka Euroopas (Iisraelis ja Türgis) on uuritud õpetaja rolli õppekäigu erinevates planeerimise faasides (Bozdogan, 2008; Tal et al., 2008). Tulemused kattusid peamiselt eelpoolmainituga – õpetajad teevad õppekäiguks suhteliselt vähe eel- ja järeltööd. Tal jt nägid selle ühe võimaliku põhjusena õpetajate suhtumist - õppekäiku nähakse peamiselt lõbusa sündmuse mitte hästi planeeritud õpetliku käiguna.

Mitmed autorid on uurinud põhjalikumalt teisigi, antud tööd puudutavaid aspekte. On uuritud korraldatavate õppekäikude sagedust, põhiliselt aga korraldamist takistavaid tegureid (Grant, 2012; Munday, 2012). Sageduse hindamise skaalad olid igas uurimuses erinevaid, seega, neid üldistada pole võimalik. Õppekäike takistavate tegurite osas aga selgus, et peamisteks murekohtadeks on õppekäigu maksumus. Grant tõi olulisena välja ka õppekavast

tulenevad probleemid. Munday nägi peale maksumuse olulisemate probleemidena veel transpordimuresid ja õpilaste ebasobivat käitumist.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Põhikooli riikliku õppekava (2011) erinevates ainevaldkondades soovitatakse laiendada ja mitmekesistada õpikeskkonda. Selleks pakuvad häid võimalusi õpetajate korraldatavad õppekäigud. Teadaolevalt pole Eestis varem klassiõpetaja rolli ning arusaamu õppekäigu erinevatest aspektidest korraga käsitletud. Sellest tulenevalt on magistritöö eemärgiks uurida ja analüüsida klassiõpetajate nägemusi ja arusaamu õppekäigu olemusest, olulisusest ja õpetaja rollist õppekäigu protsessis. Soovitakse saada terviklik ülevaade klassiõpetajate erinevatest lähenemisviisidest õppekäigule: uuritakse õpetajate arusaamu õppekäigu olemusest, olulisusest ja protsessi ülesehitusest ning selgitatakse välja õppekäigu korraldamise motiivid ja edukuse indikaatorid, samuti korraldamisvõimalused kooli poolt vaadelduna ning takistavad tegurid.

Toetudes antud töö teoreetilisele osale, varasematele uuringutele ning autori isiklikule huvile, koostati järgmised uurimisküsimused:

1. *Kuidas õpetajad teadvustavad enda jaoks õppekäigu olemust lähtudes laiendatud õpikeskkonna käsitlusest?* Mitmetes uurimustes (Merkulova, 2004; Moumets, 2007) on käsitletud õppekäiku loodusõpetuse ainekultuurilt. Tänapäeval aga võiks õppekäike korraldada erinevate õppeainete raames (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Seetõttu on oluline teada, kuhu korraldavad õpetajad oma õppekäikusi ning kuidas saavad nad selle mõiste sisust aru.
2. *Kui oluliseks õpetajad õppekäikude korraldamist peavad ja millistel põhjustel neid korraldavad?* Rahvusvahelisest kirjandusest (Anderson et al., 2006; Kisiel, 2005; Tal et al., 2008) selgub, et õpetajad peavad õppekäikude korraldamist oma õpilaste jaoks väga oluliseks täienduseks tavapärasele õppetööle. Siit ka tekkis soov teada saada, kuidas väärtustavad õppekäike kohalikud õpetajad ning millistel motiividel neid korraldatakse.
3. *Milline on õpetajate nägemustes edukas õppekäik ning kellest ja millest edukus sõltub?* DeWitt & Storksdieck (2008) on võtnud kokku erinevate autorite arvamusi, millest võiks sõltuda õppekäigu edukus. Edukust mõjutavaid tegureid oli palju, seega siinkohal lähtutakse Kisiel'i (2005) uuringust ning soovitakse teada saada, kellest õpetajate arvates õppekäigu edukus sõltub ning millised on põhilised edukuse indikaatorid.

4. *Millisena näevad õpetajad õppekäigu kui õppeprotsessi ülesehitust ja kuidas teadvustavad sealjuures oma rolli?* Kirjandusest tulenevalt (Anderson & Zhang, 2003; Anderson et al., 2006; Bozdogan, 2008; DeWitt & Storksdieck, 2008; Hurley, 2006) peetakse õpilaste jaoks efektiivseks õppekäiku, mis koosneb 3 osast: ettevalmistustest, õppekäigu tegevustest ja kokkuvõtetest. On aga leitud, et kuna õpetajad pole teadlikud oma rollist õppekäigu erinevates etappides, siis on võimalik, et jäetakse kasutamata ka selle õppevormi olulised eelised. Seetõttu on ka oluline uurida, millisena näevad õpetajad õppekäigu protsessi ning millise rolli annavad selles protsessis endale.

5. *Kuidas mõjutab kooli juhtkond õpetajate võimalusi õppekäikude läbiviimisel?* Kisiel (2005) on leidnud, et õppekäikude korraldamine sõltub ainult osaliselt õpetajast endast, kuna kooli poliitika ei soosi alati õppekäikude korraldamist. Siinkohal soovis töö autor teada saada, kas ka Eesti kontekstis võib täheldada taolisi tulemusi.

6. *Millised tegurid takistavad õppekäikude korraldamist?* Mitmed autorid (Anderson & Zhang, 2003; Grant, 2012; Kisiel, 2005; *Learning outside...*, 2008) on uurinud, milliseid takistusi nähakse õppekäikude korraldamisele. Siit tuleneb ka soov teada saada, milliseid põhilisi takistusi näevad siinsed klassiõpetajad.

Metoodika

Valimi kirjeldus

Uuring koosnes kahest osast: ankeetküsitlusest ja intervjuudest. Ankeetküsitluse läbiviimiseks kasutati mugavusvalimit. Küsitlus viidi läbi Tartu linna ja maakonna klassiõpetajate seas. Uurimuses osalesid 19 kooli õpetajad: 12 kooli Tartu linnast ja 7 Tartu maakonnast. Ankeetküsimustikule vastas 144 õpetajat, kellest 97 õpetajat töötasid uurimuse läbiviimise ajal linnakoolis ja 44 maakoolis.

Intervjuud viidi läbi 6 õpetajaga, kellest 3 töötasid linnakoolis ja 3 maakoolis. Intervjueeritavad valiti välja ankeedile vastanute hulgast. Võimalike intervjueeritavate hulka kuulusid vaid need õpetajad, kes olid ankeedi täitmisel avalikustanud oma kontaktandmed ja andnud nõusoleku osalemiseks edasises uuringus. Oma andmeid avalikustanud õpetajaid oli 32,6% (N=141). Intervjuude läbiviimiseks moodustati valim eesmärgipärase juhu- ja kihtvalimi põhimõtetel. See tähendab, et uuritavad valiti välja erinevatest piirkondadest (maa, linn), erinevatest koolidest ning erinevate tunnuste põhjal (tööstaaž, õppekäikude korraldamise sagedus). Konfidentsiaalsuse tagamiseks omistati igale intervjuus osalenud õpetajale tunnus (nt OP1, OP2). Tabel 1 annab ülevaate uuringus osalejate andmetest.

Tabel 1. Intervjuu- ja intervjueritavate dokumenteerimine

Jrk nr	Osaleja tunnus/ Nimi	Kooli asukoht	Sugu	Intervjuu Kestus
1.	ÕP1	L	N	26 min
2.	ÕP2	L	N	38 min
3.	ÕP3	L	N	20 min
4.	ÕP4	M	N	27 min
5.	ÕP5	M	N	27 min
6.	ÕP6	M	N	26 min

Märkus. L – linn; M – maa

Mõõtevahendid

Uuringus kasutati andmekogumismeetodina ankeeti ja intervjuud. Mõlemal andmekogumismeetodil on omad eelised ja puudused. Kui ankeetküsitlus võimaldab koguda korruga ja kiiresti suure andmestiku, siis tulemused võivad jääda pinnapealseteks. Intervjuerimine sealjuures on oluliselt aeganõudvam, kuid võimaldab mõista ja interpreteerida eelnevalt kogutud informatsiooni (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005; Kidron, 2008). Niisiis ei pea tingimata nägema kvantitatiivset ja kvalitatiivset uurimustüüpi teineteist vastandavatena. Neid võib vaadelda ka teineteist täiendavate suundadena (Hirsjärvi et al., 2005; Mukherji & Albon, 2010). Haridusalastes uuringutes on ka varem kasutatud kombineeritud uurimusi (Eha, 2010).

Ankeet. Uurimuses kasutatud ankeetküsimustik koostati töö autori poolt, arvestades varem läbiviidud sarnaseid uuringuid (Kisiel, 2005; Munday, 2008; Tal et al., 2008). Mõõtvahendi sobivuse analüüsimiseks täitsid 3 Tartu linna klassiõpetajat pilootankeedi. Ankeedi analüüsist uuringus osalenud õpetajatega selgus, et sisuliselt olulisi muudatusi ankeet ei vajanud, kuid vastavalt soovitudele tehti mõned väiksemad muudatused ja täiendused. Ankeedis esinesid nii avatud, poolsuletud kui ka suletud küsimusi. Avatud küsimuste eesmärgiks oli teemat täpsustada ning hankida olulist lisainformatsiooni. Ankeet koosnes taust- ja sisuküsimustest. Taustküsimuste abil selgitati välja vastaja tööstaaž õpetajana, omistatud ametijärk ning klass, milles küsimustiku läbiviimise ajal õpetati. Sisuküsimused jagunesid viieks: õppekäigu kasutamise sagedus, õppekäikude olemus ja olulisus õpetajate arvamustes ning õpetajate roll ja valikuvabadus õppekäikudega seoses.

Intervjuu. Uurimuse autor leidis, et intervjuud annaksid uuritavale teemale olulist lisaväärtust kahel põhjusel. Esiteks, kuna läbitöötatud kirjandus ei toetanud ankeedi tulemuste analüüsist saadud uurimistulemusi, siis võimaldas intervjuerimine neid tulemusi kontrollida

ja saada sisukam ülevaade. Teiseks, töö koostaja alustas käesoleva magistritöö koostamise ajal ise õpetajatööga, mistõttu tekkinud isiklikud kokkupuuted antud teemavaldkonnaga tekitasid huvi ja soovi uurida teemat rohkem süvendatult.

Intervjuu küsimused valmistati ette lähtuvalt ankeedi tulemustest ja sealt tekkinud küsimustest. Intervjueeritavaga OP1 viidi intervjuu läbi pilootintervjuuna. Intervjuu koosnes 15 põhiküsimusest. Kuna tegemist oli poolstruktureeritud intervjuuga, esitati vajadusel täiendavaid küsimusi. Küsimused hõlmasid järgmisi teemasid: taustandmed, valikuvabadus õppekäikude korraldamisel, õppekäigu olemus, etapid, olulisus, efektiivsus ja takistused õppekäikude läbiviimisel. Küsimus 8 nõudis õpetajalt skeemi joonistamist lisalehele õppekäigu etappide kohta.

Töö autor rõhutab, et intervjuudel on kogu töö juures illustreeriv väärtus, kuid sellegipoolest osutusid need oluliseks ankeedi tulemuste täpsustamiseks ja analüüsimiseks.

Protseduur

Antud uurimuse empiiriline osa viidi läbi ajavahemikus märts 2012 – aprill 2013.

Ankeet. Ankeetküsitlus viidi Tartu linna koolides läbi perioodil 26. veebruar kuni 20. märts, 2012 ja Tartu maakonna koolides perioodil 21. veebruar – 29. märts, 2013. Töö autor pöördus e-maili teel koolide õppealajuhatajate poole, saamaks nõusolekut klassiõpetajate uurimuses osalemiseks. Vajadusel saadeti õppealajuhatajatele meeldetuletuseks ka korduskirjad. Nõusoleku saanud koolidesse viidi ankeedid isiklikult kokkulepitud ajal kohale ning hiljem käidi neil ka ise järel. Anonüümsuse tagamiseks oli iga ankeediga kaasas ümbrik ning ankeedid tagastati suletud ümbrikes. Koolidele väljastati 165 ankeeti, millest tagasi saadi 141, seega tagastusprotsent oli 85. Ankeedi tagastanud õpetajatest 46 (32,6%) näitasid üles nõusolekut enda intervjueerimiseks.

Intervjuu. Pilootintervjuu viidi läbi 2012 aasta juunis ning ülejäänud intervjuud 2013 aasta aprillis. Esmalt uuriti, kas intervjueeritavad on endiselt nõus uuringus osalemisega. Kuna kõik uuritavad olid sellega nõus, lepiti kokku intervjueerimiseks sobiv aeg. Esialgu intervjueeriti linnakoolide, seejärel maakoolide õpetajaid. Intervjueerija võttis endale intervjueerimise ajal õiguse muuta küsimuste järjekorda ning vajadusel täpsustamiseks küsida lisaküsimusi. Intervjuud toimusid õpetajate koduklassides ning keskmiselt kulus nendeks aega 27 minutit. Kõik intervjuud viis läbi töö autor. Intervjuud lindistati digitaaldiktofoniga, vajadusel tehti ka märkmeid.

Andmetötluse põhimõtted ja kasutatavad meetodid

Pärast andmete kogumist, analüüsiti kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed andmeid eraldi. Ankeedi suletud küsimuste andmeanalüüsi teostamiseks kasutati andmetötluspaketti IBM SPSS Statistics (versioon 21.0). Nende andmete esitamiseks kasutati peamiselt kirjeldava statistika näitajaid, kuid ühe uurimisküsimuse juures ka keskväärtuste võrdlemist (T-test).

Avatud vastustega küsimuste andmed kategoriseeriti seoseid luues teemavaldkondadesse. Uurija eesmärk oli luua minimaalne arv kategooriaid, mis hõlmaksid kogu andmestiku sisulist ulatust. Selleks loodi põhikategooriad, vajadusel ka alakategooriad. Kategooriate moodustamise protsessis toimusid töö autori ja juhendaja vahelised arutelud. Ankeedi küsimuste kategoriseerimisel on oluline mainida asjaolu, et enamasti andsid õpetajad ühele küsimusele erinevaid argumente sisaldavaid vastuseid, mistõttu ei loetud vastuseid õpetaja arvust tulenevalt, vaid lähtuti argumentide arvust.

Intervjuude andmete analüüsimiseks transkribeeriti esmalt helifailid tekstiks. Saadud andmete analüüsimisel kasutati fenomenograafilist lähenemist. See lähenemine on avastava iseloomuga ning võimaldab avaldada uuritavate erinevaid arusaamu ja kogemusi uuritavast fenomenist ning seda vastavalt tõlgendada (Laherand, 2008). Analüüsi käigus otsustati, milline informatsioon on vajalik käesoleva töö tulemuste ilmestamiseks. Mõnel juhul pidas uurija loetavuse huvides vajalikuks tsitaate kohandada, kuid sealjuures peeti silmas, et teksti mõte säiliks algsel kujul. Intervjueeritavate tekst on esitatud kaldkirjas ja jutumärkides. Tekstis on kasutatud järgmisi märke: (..) – paus; /.../ – lühendatud tekst.

Tulemused

1. Õpetajate arusaamad õppekäigu olemusest

Õppekäiku on juba 19. sajandist peetud osaks loodusõpetusest. Ka Eestis läbi viidud uurimused (Merkulova, 2004; Moumets, 2007) on käsitlenud õppekäiku just loodusõpetlikust aspektist vaadelduna. Seetõttu pidas töö autor antud uurimuse valguses oluliseks välja uurida, kuidas mõistavad eelmainitud mõistet õpetajad.

Mõiste „õppekäik“ tähendus õpetajate jaoks. Mõiste „õppekäik“ tähendust õpetajate jaoks uuriti kahel viisil. Läbiviidud intervjuudes paluti õpetajail selgitada, mis on nende jaoks õppekäik. Kaks õpetajat nimetasid õppekäiku õppetunniks, mis toimub klassiruumist väljaspool, ülejäänud õpetajad nimetasid seda käiguks. Suurem erinevus õpetajate vastustes ilmnes katses käiku või õppetundi iseloomustada. 6-st õpetajast pooled leidsid, et õppekäik

peab olema seotud kooli õppeprogrammiga. ÕP5 arvates on õppekäik „*selline käik, mis siis toetab parasjagu selles klassis käsitletavat mingit teemat.*“ Kaks õpetajat seotust õppeprogrammiga ei maininud, kuid nende arvates peab õppekäik toimuma siiski mingisugusel eesmärgil – millegi õppimiseks või kogemiseks. ÕP1 arvas järgmist: „*Kõik väljaspool kooli toimuv tegelikult ju ongi õppekäik. Ma võin ka öelda, et õppekäigule läheme me siin, majade vahel, vaatame puid-põõsaid – parki meie ümber. Ma leian, et see ongi juba õppekäik, et me lähme, käime ja õpime.*“ Ühe õpetaja (ÕP2) vastusest võis välja lugeda, et tema korraldatavad õppekäigud on enamasti seotud õppeprogrammiga, kuid mitte alati: „*Enamasti kui ma õppekäigule lähen, siis mingi eesmärgiga. See tõenäoliselt on seotud mõne teemaga, mis jookseb õpikutest läbi.*“

Ükski õpetajatest ei leidnud, et õppekäik peaks tingimata olema käik loodusesse. ÕP5 mainis: „*Õppekäik võib olla ükskõik kas siis Tartu linna või siis loodusesse ...*“ ÕP4 aga väljendas omapoolseid arusaamu teiste õpetajate suhtumisest õppekäiku: „*Enamasti vist arvatakse, et õppekäik on loodusõpetusega seotud ja et muu aine raames ei või kuskile minna.*“ Ise ta sellist arvamust ei jaganud.

Ankeedis küsiti õpetajailt, kas nad peavad õppekäiguks kooliparki minemist ja teatrietenduse vaatamist. Tulemuste analüüsist selgus, et 75,7% õpetajaist pidas kooliparki minemist õppekäiguks ning 74,3% pidas õppekäiguks ka teatrietenduse vaatamist. Enamik ülejäänud õpetajatest olid kahe vahel ning väike osa neist ei pidanud kumbagi eelnevalt nimetatud tegevust õppekäiguks. Kusjuures teatrisseminekut peeti vähem õppekäiguks kui kooliparki minemist.

Õpetajatel paluti oma arvamust ka põhjendada. Kõik vastused kategoriseeriti ja kuna õpetajate vastusest loeti välja mitu erinevasse kategooriasse sobivat tunnust, siis tulemused esitatakse lähtuvalt argumentidest mitte õpetajatest. Kooliparki minemise ja teatrietenduse vaatamise õppekäiguks nimetanud põhjendustest moodustati 3 suuremat kategooriat, mis omakorda võtavad kokku õpetajate arusaamad kahe väljapakutud võimaliku õppekäigu sihtkoha kohta. Need on kategooriad, mille alusel nähakse õppekäiku järgmiselt:

- 1) eesmärgistatud õppetegevusel põhinev käik, mis on seotud õppeprogrammiga ja järgib õppekäigu struktuurilisi nõudeid;
- 2) erinevaid õppimisvõimalusi pakkuv käik, mis on hariv ja arendav, uusi teadmisi, oskusi (sh sotsiaalseid), elamusi pakkuv ning silmaringi laiendav;
- 3) erinevad õppekäigule pakutavad definitsioonid.

Enim vastuseid toetas arvamust, et õppekäik on eesmärgistatud õppetegevusel põhinev käik, mis on seotud õppeprogrammiga ning järgib õppekäigu struktuurilisi nõudeid. Erinevad õpetajad olid vastanud järgmiselt: „*Väljume klassiruumist õppeeesmärkidel.*“ „*See on integreeritud loodusõpetusega (puud, linnud).*“ „*Seostan selle tunniga, õppekavaga, integreerin erinevaid tegevusi.*“ Järgmise kategooria moodustasid vastused, mis lähtusid arvamustest, et õppekäik on erinevaid õppimisvõimalusi pakkuv käik, mis on hariv ja arendav, uusi teadmisi, oskusi (sh sotsiaalseid), elamusi pakkuv ning silmaringi laiendav. Õpetajad olid vastanud näiteks nii: „*Seal saab looduse kohta palju õppida.*“ „*Õpilased omandavad ju ikka juurde uusi teadmisi.*“ „*Igas teatritükis on midagi õpetlikku.*“ „*Teatriskäik õpetab lastele lisaks etenduse vaatamisele veel sobilikku käitumist koolist väljaspool.*“ Kolmas kategooria moodustus erinevatest vastustest, mis püüdsid otseselt lahti selgitada õppekäigu olemust või millega anti õppekäigule erinevaid definitsioone: „*Õpetus toimub väljaspool traditsioonilist klassiruumi.*“ „*See on seotud õuesõppe, elamusõppega.*“

Kui eelnevate vastuste puhul peeti kooliparki minemist ja teatrietenduse vaatamist õppekäiguks, siis kolmandik õpetajate vastustest peegeldas muud. Neid käike kas ei peetud üldse õppekäikudeks või arvati, et käigu õppekäiguks nimetamine sõltub ühest või teisest asjaolust. Näiteks toodi välja, et õppekäiguga on tegemist vaid juhul, kui käik on eesmärgistatud ja seotud õppekavaga. „*... sõltub sellest, kas etendus on seotud õppetööga ja kas õpilastele on antud ka ülesanded seoses nähtud etendusega.*“ Mõnel juhul ei peetud kumbagi eelnevalt nimetatud tegevust õppekäiguks ja vastavad põhjendused olid järgmised: „*Minu arvates on see meelelahutuslik ettevõtmine.*“ „*... sest kooliparki minemine on õuesõppetund.*“ „*... sest see toimub kooli territooriumil.*“ „*Tavaliselt naudime lihtsalt etendust.*“

Õpetajate korraldatavate õppekäikude sihtkohad. Ankeedi 7. küsimuses paluti õpetajatel kirjutada erinevaid sihtkohti, kuhu nad on viimase 3 aasta jooksul oma õpilasi õppekäigule viinud. Põhikategooriate moodustamise aluseks võeti Põhikooli Riikliku õppekava (2011) läbivate teemade käsitus säästva arengu kohta. Seal käsitletakse keskkonda ja jätkusuutlikku arengut kolmest aspektist lähtuvalt: looduskeskkond, sotsiaalne keskkond, sh majanduskeskkond, ja kultuurikeskkond. Äsjanimetatud põhikategooriatest lähtuvalt moodustati igasse valdkonda kuuluvad alakategooriad.

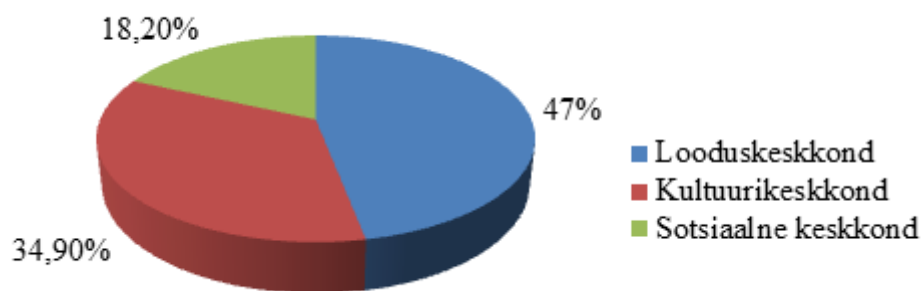
Erinevate õppekäigu sihtkohtade paigutamist sobivatesse alakategooriatesse ei saanud lugeda lihtsaks ülesandeks, kuna tuli arvestada asjaoluga, et erinevad õpikeskkonnad on

üksteisega tihedalt seotud. Seega analüüsiti iga sihtkohta põhjalikult ja mõeldi läbi, mis eesmärgil konkreetses kohas õppekäigul käia võidi. Vajadusel uuriti sihtkohtade kodulehekülgedelt sellekohast taustainfot, nt asutuse arengukava, visiooni vm, et leida alus konkreetse koha vastavasse kategooriasse paigutamiseks.

Kõiki muuseume käsitletakse antud töös õppimisvõimalustena kultuurikeskkonnas, lähtudes arvamusest, et muuseumid on osa Eesti muuseumikultuurist, aga ka kultuuripärandist. Kultuuripärand (sh ka looduslikud kooslused, nähtused, töövõtted jm) täieneb aja jooksul ja sõltub ühiskonna väärtushinnangutest, kuid sellegipoolest peetakse seda territoriaalse, sotsiaalse ning majandusliku ühtekuuluvuse näitajaks (21. sajandi Eesti muuseumid..., 2006). Analüüsist jäeti välja 23 õpetajate poolt nimetatud õppekäigu sihtpaika, mis olid töö autori arvates liialt üldised või mille paigutamine kindlasse kategooriasse oleks olnud kaheldav (nt *tänav*, *loodus*, *näitus*, *Tallinn* jms).

Vastuste kategoriseerimisel kerkisid esile järgmised põhi- ja alakategooriad:

- **looduskeskkond**, sh kooli ja kodu lähiehitistega seotud õpikohad, õppeprogrammid loodusharidusega seotud keskustes, väljasõidud loodusesse, õppekäigud teadus- ja arendusasutustes ning muu;
- **sotsiaalne keskkond**, sh avalikud asutused/organisatsioonid, eraettevõtted ning muu;
- **kultuurikeskkond**, sh muuseum õpikeskkonnana, teater, kino ja tv õpikeskkonnana ning ajaloo ja arhitektuuriga seotud paigad (vt joonis 1).



Joonis 1. Õpetajate korraldatavate õppekäikude sihtpaikade põhijaotus

Tulemustest selgus, et kõige enam õppekäike (47%) korraldasid õpetajad looduskeskkonda. Looduskeskkonna pakutavatest võimalustest kasutati enim ära kooli- või koduümbruse loodust (nt parke, metsi, veekogusid) ning õppeprogramme, mida pakuvad erinevad loodushariduskeskused (nt VVV Sihtasutus, RMK, Keskkonnahariduskeskus jt).

Käidi ka erinevatel väljasõitudel loodusesse (nt loomapargis, botaanikaaias ning erinevates looduskaunites kohtades).

Kui õpetajate korraldatavatest õppekäikudest pea pooled korraldati looduskeskkonda, siis 34,9% nimetatud sihtkohtadest kuulusid antud uurimuse kontekstis kultuurikeskkonda. Põhiosa kultuurikeskkonna sihtkohtadest (60%) moodustasid erinevad muuseumid (nt ERM, Tartu Mänguasjamuuseum, Eesti Põllumajandusmuuseum jpt). Ligi kolmandik toimunud õppekäikudest olid seotud teatri ja kinoga ning kõige väiksem osa (7,9%) kultuurikeskkonda kuuluvatest õppekäikudest toimus ajaloo ja arhitektuuriga seotud paikadesse.

Kolmanda ja eelmistest oluliselt väiksema põhikategooria (18,2%) moodustasid sotsiaalse keskkonnaga (sh ka majanduskeskkonnaga) seotud õpipaigad. Enim siia rühma kuuluvatest õppekäikudest olid korraldatud erinevatesse eraettevõtetesse (nt Sangar, AS Pere leib, veekeskused jt) ja avalikesse asutustesse (nt raamatukogu, päästekomando, kool jne). Ülevaatlilikuma pildi õpetajate korraldatavatest õppekäikude sihtkohtadest ja moodustunud kategooriatest annab tabel 8 lisa 1.

2. Õppekäikude olulisus – õpetajate motiivid õppekäikude korraldamiseks

Ankeedi 9. küsimusega uuriti, kuivõrd oluliseks peavad õpetajad õppekäikude korraldamist oma õpilaste jaoks. Tulemustest selgus, et kõik õpetajad pidasid õppekäikude korraldamist kas oluliseks või väga oluliseks (vt tabel 2). Sellest lähtuvalt sooviti õpetajailt teada saada põhilisi motiive, miks õppekäike korraldatakse.

Tabel 2. *Õpetajate arvamus õppekäikude olulisusest*

Kui oluliseks peate õpilaste jaoks õppekäikude korraldamist?	Vastajate arv (N=141)	Suhteline sagedus (%)
Peaaegu väga oluliseks	92	65,2
Peaaegu oluliseks	49	34,8
Ei pea eriti oluliseks	0	0
Ei pea üldse oluliseks	0	0

Ankeedi järgmise, avatud küsimusega palutigi õpetajatel välja tuua olulisemad põhjused, miks viivad nad oma õpilasi õppekäikudele. Sealjuures on oluline mainida, et õpetajate vastused väljendasid korrigeerivaid erinevaid motiive. Näiteks ühe õpetaja vastusest võis välja lugeda mitu erinevat põhjust, miks ta õppekäike korraldab. Kokku loeti välja 384 erinevat vastust. Küsimusele antud vastustest moodustati kategooriad. Kategooriate moodustamise aluseks võeti Kisiel'i (2005) uurimuse samasisulise küsimuse tulemustest

moodustunud kategooriad. Sellegipoolest otsustati erinevalt Kisiel'i uurimusest käesolevas uurimuses täpsuse ja selguse huvides osa kategooriaid liita.

Vastuste kategoriseerimisel eristati 7 kategooriat: *silmaringi avardamine ja elukestva õppe soodustamine; erinevate õpikogemuste pakkumine; õppekava toetamine; sotsiaalsete oskuste arendamine; huvi ja motivatsiooni soodustamine, vahelduse pakkumine; muu*. Neist esimest nelja motiivi nimetati õpetajate poolt suhteliselt võrdne arv kordi. Vähem mainiti huvi ja motivatsiooni soodustamist, vahelduse pakkumist tavapärasest klassiruumi õpikeskkonnast ning muid argumente. Siinkohal on oluline rõhutada, et väljatoodud motiivid pole üksteist välistavad, kuna õpetaja võis nimetada korraga mitut. Seetõttu ei ole võimalik neid motiive ka olulisuse järgi järjestada. Tabel 3 annab õpetajate korraldatavate õppekäikude põhjustest ja sagedustest täpsema ülevaate.

Tabel 3. *Õpetajate motiivid õppekäikude korraldamiseks*

Motiivid õppekäikude korraldamiseks	Näiteid õpetajate vastustest	Argu- mentide arv (N=384)	(%)
1. Silmaringi avardamine ja elukestva õppe soodustamine	„Mõnes peres pole teatris käimise tava,“ „erinevate paikadega tutvumine, kuhu õpilastel oleks raske pääseda (nt pataljoni),“ „tutvumine kohtadega, mida mõnel perel pole võimalik külastada,“ „tutvumine erinevate ametitega“ jne. „seostada õpitud reaalse eluga.“	81	21,1
2. Erinevate õpikogemuste pakkumine	„Meelte abil tajutakse asju paremini ja kiiremini,“ „vahetu kontakt teemaga jääb paremini meelde,“ „uute teadmiste ja kogemuste omandamine teistsugusel viisil.“	78	20,3
3. Õppekava toetamine	„Hea võimalus klassis õpitu kinnistamiseks,“ „näitlikustamiseks,“ „õppekava eesmärkide,“ „läbivate teemade toetamine.“	73	19
4. Sotsiaalsete oskuste arendamine	„Õpetab käituma väljaspool kooli,“ „suhtlema erinevates olukordades,“ „käitumine ja tegutsemine meeskonnas.“ „Liidab klassikollektiivi,“ „suurendab klassi ühtsustunnet,“	73	19
5. Huvi ja motivatsiooni soodustamine	„Õppida õhinaga,“ „õppimine teises keskkonnas on huvitavam,“ „võimalik läbi viia põnevamaid tunde,“ „tekitab huvi mõne valdkonna vastu.“ „Pakkuda positiivseid emotsioone.“	39	10,2
6. Vahelduse pakkumine	„Keskkonnamuutus,“ „rutiinsest õppevormist väljaminek, vahelduse pakkumine igapäevasele õppetööle,“ „õppetöö rikastamine.“	38	9,9
7. Muu	„Lapsed aktiivses rollis,“ „võimete arendamiseks.“	2	0,5

3. Edukas õppekäik õpetajate nägemustes

Selleks, et saada teada, millised on õpetajate arvates eduka õppekäigu indikaatorid, paluti ankeedis õpetajatel vastata küsimusele, mille järgi saavad nad aru, et nende korraldatud õppekäik on osutunud edukaks. Tegemist oli avatud vastusega küsimusega, seega tuleb märgata, et nagu õppekäigu motiividegagi, andsid õpetajad vastuseks sageli rohkem kui ühe argumendi. Vastuste kategoriseerimise ja analüüsi tulemusel selgusid 7 eduka õppekäigu indikaatorit: *positiivne kogemus, seotus õppekavaga, uued teadmised, õpilaste motivatsiooni ja huvi kasv, lastevanemate tagasiside, õpilaste hea käitumine ja rahulolu õpetajas endas.*

Selgus, et üle poolte juhtudest (54,3%) muudab õppekäigu edukaks sealt saadav positiivne kogemus õpilase jaoks. Positiivse kogemuse alla liigendusid õpilastelt saadav suuline ja kirjalik tagasiside - „*Nad jutustavad, kirjutavad õppekäigust, kirjeldavad enam huvi pakkunud situatsioone.*“, positiivsed emotsioonid ja rahulolu - „*Lapsed on rõõmsad, naudivad üritust*“, ning õpilaste entusiasm - „*Laste silmad säravad ning nad küsivad, kuna veel lähme,*“ „*sellest räägitakse veel mitu päeva.*“

Vastused näitasid, et oluliseks peeti ka seotust õppekavaga, nt koolis õpitu kinnistamist, õppeesmärkide täitmist, aga ka häid õpitulemusi. Edukana nähti õppekäiku ka siis, kui õpilased olid sellest omandanud uusi teadmisi. Siinkohal polnud õpetajad täpsustanud, kas teadmised olid kuidagimoodi seotud koolitööga või mitte. Huvi ja motivatsiooni kasvu all märgiti ära aktiivne osalemine ja huvitavad tähelepanekud. Selgus, et üheks, siinkohal mitte õpetajast sõltuvaks eduka õppekäigu indikaatoriks oli lastevanemate tagasiside. Kõige vähem nimetati edukuse indikaatoritena õpilaste head käitumist ja rahulolu õpetajas. Tabel 4 annab ülevaate vastustest moodustunud kategooriatest, mida ilmestavad näited ja vastavad sagedused.

Tabel 4. *Õppekäigu edukust mõjutavad tegurid*

Indikaator	Näited	Argu- mentide arv (N=254)	(%)
Positiivne kogemus	„ <i>Lapsed on õppekäigu ajal rõõmsad,</i> “ „ <i>nende silmad säravad,</i> “ „ <i>nad ei taha veel lahkuda, lubavad tagasi tulla.</i> “ „ <i>Õppekäigust räägitakse veel mitu päeva</i> “ jne.	138	54,3
Seotus õppekavaga	„ <i>Tundides puutudes taas kokku õppekäigul kogetunähtuga – meenub lastele eelisjärjekorras just see, mida õppekäigul õpiti.</i> “ „ <i>Õppematerjal on kinnistunud õpilaste teadmiste varamusse.</i> “	45	17,7
Uued teadmised	„ <i>Kui lapsed nägid, kuulsid, said midagi uut teada,</i>	31	12,2

	<i>teadmised avardusid. “ „Mulle kui õpetajale tundus, et seal sai kogeda uusi asju,“ „... kui õpilased suudavad nimetada 5 asja, mida nad õppisid“ jne.</i>		
Õpilase motivatsiooni või huvi kasv	<i>„Õpilaste aktiivne osalemine vestlustes, küsimuste esitamises, töölehtede täitmisel,“ „õpilaste huvi koha ja toimuva vastu,“ huvitavad tähelepanekud.“ jne.</i>	18	7,1
Lastevanemate tagasiside	<i>„Arenguvestlustel mainivad lapsevanemad lastele enim meeldinud õppekäike.“ „Vanemate tänu.“</i>	12	4,7
Õpilaste hea käitumine	<i>„Lapsed käitusid hästi, pidasid kinni kokkulepitud reeglitest.“ „Korraldajad jäid rahule.“</i>	7	2,8
Rahulolu õpetajas endas	<i>„Ise olen rahul.“</i>	3	1,2

Märkus: Analüüsist jäeti välja 6 vastust, mida ei nähtud vastustena konkreetsele küsimusele

Ka intervjuudega uuriti õppekäigu edukust puudutavaid teemasid. Kui õpetajatel paluti kirjeldada edukat õppekäiku, toodi välja samu argumente, mida ankeedi vastusteski. Lisaks eelnevale paluti õpetajal mõelda ja tuua välja eduka õppekäigu üks kõige olulisem tunnus. Pooled intervjuueeritavatest nimetasid selleks õpilase positiivse kogemuse. Seda ilmestab järgnev näide: *„Kui lastel silmad säravad. Siis on nad midagi saanud sellest“* (OP3). 2 õpetajat leidsid, et õppekäik on edukas, kui õpilane on saanud võimaluse avardada silmaringi. Ühe intervjuueeritava vastust ei saanud nimetada tunnuseks.

Õpetajatelt küsiti ka, kellest sõltub õppekäigu õnnestumine. Toodi välja 4 osapoolt: õpetaja, õpilased, retkejuht/giid, saatjad. Viiel juhul mainiti ära õpetaja, sealjuures pooled intervjuueeritavatest mainisid õpetajat esmajärjekorras. ÕP6 arvas: *„Suures osas ikkagi õpetajast, palju ta on eeltööd teinud, kuidas ta suudab kõike hallata, kuidas ta suudab lapsi motiveerida. Kõik muud tegurid, mis seal on, on sellised välised tegurid.“* OP1 ei pidanud aga õpetaja rolli kõige suuremaks: *„Väike osa õpetajal on see, et reeglid peab paika panema ja peab ütleva, miks me sinna läheme“.*

Neli õpetajat leidsid, et õppekäigu õnnestumisel mängib olulist rolli ka giid: *„Väga palju sõltub retkejuhist. /.../ Seal retkel olen mina ikka nagu abistav või kõrvalvaataja ja abistan siis, kui retkejuht palub – ma ei topi ennast sinna vahele“* (ÕP5). ÕP6 aga arvas, et iseenda usaldamine on kindla peale minek ja giidi kasutamine võib olla riskantne: *„Ma olen hakanud mõtlema, et see giidi kasutamine võib olla selline kahtlane, et kui sa ei tea, mis inimene see on, kes selle läbi viib, siis võibki juhtuda nii, et see õppekäik nagu ei õnnestugi või saavutab väga vähe oma eesmärgist /.../ kui ma tean, et on hea giid, siis ma kasutaksin*

teda pigem /.../ Aga kõige rohkem ikka saab endale loota, sest enamasti ikka ei tea, mis inimene ja mismoodi ta seda läbi viib. “

Pooled õpetajatest arvasid, et õppekäigu edukus sõltub ka lastest: „*Kindlasti see sõltub õpilastest, et kuidas nad ennast üleval peavad, kas nad on koostööaltid või mitte*“ (OP3). Üks intervjuueeritavatest mainis ära ka saatjate olulise rolli, kes õpetajat kohapeal aitavad ja lapsi valvavad.

Viimaks küsiti õpetajatelt, mida saaks teha, et tulevikus korraldatavad õppekäigud oleksid edukamad. Õpetajad pakkusid välja järgmist: leida hea giid; kaasata lapsevanemaid; teha parem ettevalmistus; korraldada ümarlaudu kolleegidega (erinevatest koolidest) kogemuste jagamiseks; koostöövõrgustiku loomine (nt linna- ja maakoolide vahel).

4. Õppekäigu kui õppeprotsessi ülesehitus ja õpetaja roll selles protsessis

Õpetaja poolt tehtav eeltöö õppekäikudeks. Ankeedis küsiti, kas õpetajad püstitavad õppekäikudeks eesmärgid ning milliseid ettevalmistusi nad õppekäikudeks teevad. Selgus, et veidi üle poolte õpetajatest (55,3%) seavad oma korraldatavatele õppekäikudele alati mingid eesmärgid. Ülejäänud õpetajad teevad seda kas enamasti või mõnikord. Vastuste kodeerimise ja analüüsimise käigus selgus, et ettevalmistused võib jagada kahte suurde põhikategooriasse: *organisatoorsed ettevalmistused (33,7%) ja õppeprotsessi organiseerimine (66,3%)*. Mõlemad jagunevad omakorda mitmeks alakategooriaks.

Organisatoorsete ettevalmistustena nähakse erinevaid kokkuleppeid, nii korraldajate, kooli juhtkonna ja kolleegide kui ka lapsevanematega. Samuti kuulub siia alla toitlustuse ja transpordi organiseerimine. Õppeprotsessi organiseerimise alla kuulub kõik järgnev: eesmärgipüstitus; infootsimine, koha ja aja määramine; teekonna, õppesisu ja tegevuste planeerimine; õppematerjali ettevalmistamine ja eeltöö õpilastega. Äsjanimetatust mainiti kõige enam just eeltööd õpilastega ning infootsimist. Eeltöö õpilastega võiks veelgi tinglikult jagada kaheks: instrueerivaks ja hariduslikuks eeltööks. Kui esimese puhul jagatakse õpilastele infot eelseisvast õppekäigust, tehakse vajalikke kokkuleppeid, siis teine osa õpilaste ettevalmistamisest keskendub õpilaste eelteadmiste aktiveerimisele ja huvi äratamisele. Näited ja sagedused vastavate põhi- ja alakategooriate kohta leiab tabelist 9 lisa 2.

Õpetaja poolt tehtav järeltöö õppekäikudele. Eelneva küsimusega samalaadselt uuriti õpetajatelt, kas ja milliseid kokkuvõtteid nad õppekäigust teevad. Selgus, et õppekäigust teevad alati kokkuvõtteid 73,8% ning enamasti või mõnikord 25,5% õpetajaist. Variandi

„harva“ valis ainult 1 vastanu. Tehtavatest kokkuvõtete liikidest tekkisid järgmised kategooriad: *suuline kokkuvõte, kirjalik kokkuvõte, praktiline tegevus kokkuvõttena, mängulised ülesanded, õpetajapoolne kokkuvõte ja muud kokkuvõtted.*

Selgus, et kõige enam kasutasid õpetajad kokkuvõtete tegemiseks suulist (30,2%) ja kirjalikku kokkuvõtet (28,7%). Praktilist tegevust kokkuvõttena ja mängulisi ülesandeid kasutati vastavalt 19,2% ja 8,3%. 5% vastustest hõlmas õpetajapoolset kokkuvõtet, kas siis hinnangut ja tagasiside õpilaste tegevusele või siis ka toimunud õppekäigule üleüldiselt. Kategooriasse *Muud kokkuvõtted* paigutati õpetajate poolt nimetatud grupi- ja rühmatööd, kuna õpetajate vastustest selgus, et eelnevalt juba erinevatesse kategooriatesse kuuluvaid tegevusi tehakse tihti just rühmatööde raames. Täpsem ülevaade õpetajapoolsetest kokkuvõtete liikudest on välja toodud tabelis 10, lisas 3.

Õpetaja arusaamad õppekäigu struktuurilistest nõuetest. Selleks, et mõista, millisena näevad õpetajad õppekäigu protsessi ülesehitust ja sealjuures oma rolli, paluti intervjuudes õpetajail kirjelda ühe õppekäigu protsessi algusest lõpuni. Esmalt pildid õpetajad valima kolme erineva õppekäigu sihtkoha vahel ning kujutlema, et viivad lähiajal oma õpilased valitud paika õppekäigule. Seejärel anti neile valge paber tühja ringjoonega. Õpetajail paluti sellele paberile teha skeem õppekäigu etappidest ja hiljem protsentuaalselt etapid ära jagada, arvestades, milline osa õpetaja jaoks millist kaalu omab.

Selgus, et kõik õpetajad jagasid õppekäigu protsessi kolmeks kuni kuueks tegevuseks ja/või etapiks, kuid neist osadest polnud keeruline eristada 3 õppekäigu põhietappi: eeltöö, õppekäik ise ning järeltöö. Järgnev tabel 5 näitab, millise kaalu õpetajad mingile õppekäigu etapile omistasid.

Tabel 5. *Erinevate õppekäigu etappide osakaal õpetajate avamustes (intervjuude põhjal)*

Osaleja tunnus	Eeltöö õppekäiguks	Õppekäik ja õppetegevused	Järeltöö ja kokkuvõtted
OP1	10%	60%	30%
OP2	30%	40%	30%
OP3	20%	60%	20%
OP4	10%	60%	30%
OP5	25%	50%	25%
OP6	30%	40%	30%
<i>Keskmine</i>	<i>20,8%</i>	<i>51,6%</i>	<i>27,5%</i>

Selgus, et õpetajad pidasid õppekäigu protsessis kõige olulisemaks õppekäiku ja seal aset leidvaid õppetegevusi. Järeltööd ja kokkuvõtteid peeti aga olulisemaks, kui õppekäigu ettevalmistust. Kui õpetajad kirjeldasid intervjuerijale õppekäikudel tehtavaid tegevusi ja ülesehitust, selgus, et viiel juhul kuuest toimus õpilaste õppekäiguks ettevalmistamine instrueerimise meetodil. OP1 ütles ettevalmistava osa kohta järgmist: „*Sissejuhatuse on mul nii (...) ma natuke klassis räägin, kuhu me läheme ja miks. Ja vanematele kirjutan kirja /.../ Tuletame meelde reeglid, kuidas me käitume, giidi kuulamine.*“ Ainult üks õpetaja kirjeldas ettevalmistuse all ka õpilaste eelteadmiste aktiveerimist: „*Vaataksime kaardi pealt, kus see koht üldse Tartus asub, kes on käinud, kes teab midagi. /.../ Enne ma siis ikka tutvustan ka, et mida võiks kindlasti vaadata, mis jääb tahaplaanile, huvitavad karbid näiteks. Ja midagi enda ja nende mälestustest, kes on käinud.*“ (OP5).

Kõik intervjueritavad mainisid, et teevad ka hilisema kokkuvõtte, kas siis kohapeal või hiljem klassis. OP6 rääkis kokkuvõttest järgmist: „*Siis oleks kohapeal selline kokkuvõte, ma arvan (...) ja siis teeks veel tagantjäreli ka klassis kas arutelu, või siis mingisuguse jutu või joonistuse või analüüsi laseks neil endal teha, kas kodus või klassis kohapeal.*“ OP3 lisas omaltpoolt, miks on tema arvates kokkuvõtete tegemine oluline: „*... mingi tulemus peab ka sellest olema, et kas mingid emotsioonid või mis meelde jäi. See on tegelikult väga oluline, muidu see kõik lihtsalt kaob kuskile.*“

5. Õpetajate valikuvabadused õppekäikude läbiviimisel

Kuna kirjandus tõi esile, et õppekäikude korraldamine võib lisaks õpetaja soovist ja tahtest sõltuda ka muudest teguritest, peeti ka antud uurimuse kontekstis oluliseks uurida, kuidas mõjutab kooli juhtkond õpetajat õppekäikude läbiviimisel. Täpsemalt sooviti teada saada, kas õpetajad saavad ise otsustada, kas, kuhu ja kui tihti soovivad nad oma õpilasi õppekäikudele viia.

Uurimisküsimusele vastuse saamiseks võrreldi kolme ankeedis esineva väite keskmisi. Võrdlemisel selgus, et õpetajate valikuvabadus õppekäikude korraldamise üle on suhteliselt kõrge, kuid sellegipoolest väärib äramärkimist tõsiasi, et osalt on õpetajate valikud piiratud ning kõik õpetajad ei saa korraldada õppekäike nii tihti, kui nad seda teha sooviksid. Tabel 6 annab selgema ülevaate õpetajate vastuste sagedustest iga väite kohta.

Tabel 6. Õpetajate valikuvabadused õppekäikude läbiviimisel

Väide	Vastus		
	Täitsa/pigem nõus	Kuidas kunagi	Pole üldse/pole pigem nõus
Õpetajad ise otsustada, kas nad soovivad õppekäike läbi viia või mitte (N=140)	79,3%	18,6%	2,1%
Õpetajad ise valida, kuhu nad soovivad minna (N=141)	89,3%	9,9%	0,7%
Õpetajad ise otsustada, kui tihti nad õppekäike korraldavad (N=141).	79,4%	12,1%	8,5%

Intervjuude abil täpsustati uurimistulemusi. Selgus, et viis õpetajat kuuest leidsid, et kool annab nende tegevusele ka täiesti või suures osas vabad käed. OP2 ütles: „... *sisuliselt meil mingeid ettekirjutusi ei ole. Meil on hästi vabad käed. Kui mul on tunne, et selle teemaga tahaks sinna minna, siis ma lähen.*“ Üks õpetaja aga jagas oma kogemusi vastupidisest olukorrast: „...*oli üks kool, kus ma tundsin, et seda nagu eriti ei sallita või kuidagi tehti hästi keeruliseks, et sa üldse nende lastega sealt klassist välja lähaksid. Ühesõnaga, tunde ei tohtinud ära jätta, tundide ajast ei tohtinud minna, et selline suhtumine oli, et kuidagi ei tahtnudki hakata seda asja ajama. /.../ Väga palju sõltubki juhtkonnast, kui palju ta soosib, kui palju ta seda tunnustab ja heaks kiidab.*“

Kuna uurimuses osalesid nii linna- kui ka maakoolide õpetajad, võrreldi õpetajate vastuste erinevusi ka asukoha lõikes. Selgus, et maa- ja linnakoolide õpetajate vastustes kooli juhtkonna poolse toetuse juures esines statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$). Analüüsi põhjal võib öelda, et maakoolide õpetajad tunnevad õppekäikude korraldamisel vähem juhtkonnapoolset survet kui linnakoolide õpetajad.

6. Õppekäikude korraldamist takistavad tegurid

Kuues uurimisküsimus keskendus õppekäiku takistavate tegurite leidmisele. Esmalt peeti oluliseks teada saada, kas ja kui sageli õpetajad oma õpilasi õppekäikudele viivad. Ankeedis küsiti õpetajatelt eelnimetatud küsimus. Selgus, et õpetajaid, kes viisid õpilasi õppekäikudele üle kuue korra aastas, oli 22,5%. Kõige suurem oli nende õpetajate hulk (68,1%), kes korraldasid õppeaastas keskmiselt 2-5 õppekäiku. Ülejäänud õpetajad (9,4%) korraldasid õppekäike harvem, vastavalt 1 korra õppeaastas või ühe õppekäigu mitme aasta jooksul. Tulemused kajastuvad tabelis 7.

Tabel 7. Õpetajate poolt korraldatavate õppekäikude sagedused

Kui sageli olete viinud oma õpilasi keskmiselt õppekäigule?	Vastajate arv (N=138)	Suhteline sagedus
Ühe korra 2-3 aasta jooksul	4	2,9%
Ühe korra kooliaasta jooksul	9	6,5%
2-5 korda kooliaasta jooksul	94	68,1 %
Rohkem kui 6 korda igal aastal	31	22,5%

Märkus. 3 õpetaja vastuseid ei arvestatud, kuna oli jäetud kas vastamata või oli ära märgitud samaaegselt mitu vastusevarianti.

Järgmiseks uuriti, kas õpetajad tahaksid õpilasi viia õppekäikudele sagedamini, kui nad on seda seni teinud. Tulemused jagunesid enam-vähem pooleks. 52,1% õpetajatest vastas, et sooviks rohkem õppekäike, samas kui 47,9% neist seda ei soovinud. Sama küsimuse lisana paluti jaatavalt vastanud õpetajatel kirjutada, mis takistab neid õppekäike tihedamini korraldamast. Avatud küsimuse vastused kategoriseeriti valdkondadesse. Saadud 96 argumentid moodustus 8 kategooriat: *rahapuudus, tihe õppekava, ajapuudus, kooli poliitika, sõltumine kolleegidest, organiseerimisega seotud takistused, sobiva pakkumise/koha puudumine ja muud takistused.*

Selgus, et suurimateks probleemideks õppekäikude korraldamisel osutusid kolm esimest, sealjuures rahapuudust nähti kõige suurema murekohana (42,7%). Rahapuuduse alla paigutati transpordi ja osalustasu maksumusega seotud probleemid. Paljud õpetajad nägid probleemi tihedas õppekavas (15,6%), aga ka ajapuuduses (14,6%). Siinkohal toodi argumentidena välja planeerimiseks sobiva aja leidmine, õpilaste hõivatus pärast tunde ning otseselt ainekavast tulenevad probleemid.

Mainimist väärivateks takistusteks nimetati veel kooli poliitikat, mida käsitleti pikemalt eelmises peatükis, aga ka organiseerimisega seotud probleeme ning sobiva koha või pakkumise puudumist. Peamiste koolipoliitiliste probleemidena nähti kooli juhtkonda, kes on piiranud õppekäikude korraldamist. Takistustena nähti ka ebaprofessionaalset planeerimist ja sobiva koha puudumist kooli lähedal. Viimane kategooria, mis kannab nimetust muud takistused, hõlmab enda all erinevat laadi probleeme, nt õpilaste käitumisprobleemid, halvad ilmastikuolud või vajadus leida saatjad. Täpsema ülevaate saamiseks õppekäike takistavatest teguritest leiab lisas 4 olevast tabelist 11.

Tulemuste täpsustamiseks küsiti sama küsimust ka intervjueeritavatelt. Konstateeriti fakti, et raha- ja ajapuudus ning tihe õppekava on põhilisteks takistusteks. Intervjueeritav (OP1) selgitab: „*Algõpetusel on programm tunni kaupa paika pandud, natukene on*

reservaega jäetud, aga muidu on ta selline (...). Ütlen ausalt, et päris palju üritusi tegin ka peale tunde. Isegi ühe tegin laupäeval.“ OP6 leiab, et lisaks eelnevale võib osutada taksituseks ka juhtkonna suhtumine: „Üks oluline tegur on ikkagi juhtkonna suhtumine. Kui seal tuleb sellist negatiivset tagasisidet või taksitusi, siis ei taha ikka nii väga lihtsalt minna.“

Kaks õpetajat kuuest aga leiavad, et tänapäeval olulisi taksitusi polegi, vaid Eesti haridussüsteem pigem soosib õppekäikude korraldamist: „... pigem propageeritakse, näiteks need tasuta õppeprogrammidki.“ Vastukaaluks enamiku õpetajate arvamusele lisab ta: „Aeg ei ole taksituseks! Võib ju jätta lugemikust ühe lugemispala lugemata. Õpetajad pigem toovad vabanduseks, et aega pole ja õppeprogramm on tihe, aga mina siiski pole sellega nõus. Aja leiab, kui tahta. Ka uus õppekava väärtustab elukestvalt õpet, seega miks mitte käia.“

Arutelu

Töö autor soovis uurimusega saada vastused kuuetele autentse õpikeskkonna kasutamist puudutavale uurimisküsimusele.

Esimese uurimisküsimusega sooviti saada teada, kuidas õpetajad teadvustavad enda jaoks õppekäigu olemust. Selleks uuriti, mida õpetajad õppekäiguks peavad ning samuti õpetajate korraldavate õppekäikude sihtkohti. Kui õpetajatelt uuriti, mis on nende arvates õppekäik ja kas teatrietenduse vaatamine ja kooliparki minek seda on, siis selgus, et üheseid vastused küsimusele polnud. Õpetajad võiks tinglikult jagada kaheks: esimene ja suurem osa õpetajatest arvab, et igasugune koolist väljumine on õppekäik; teised leiavad, et õppekäiguks võib nimetada käiku, mis on eesmärgistatud ja seotud õppekava ja –tegevustega. Väga paljud õpetajad olid seisukohal, et igasugusest käigust õpib laps midagi, kuid enamikul juhtudest ei täpsustatud, mis see *midagi* olla võiks. Ka intervjuud toetasid saadud tulemusi ja seetõttu võib teha järelduse, et **õpetajatel ei ole ühest ja selget pilti sellest, mida võib õppekäiguks nimetada** ja mida mitte.

Erinevaid definitsioone, mis püüavad antud mõistet määratleda, on nii eesti-, kui ka välismaises kirjanduses palju, kuid ometi on need erinevad nii sisult kui vormilt. Kui näiteks Kidron (1999) on nimetanud õppekäiku lühiekskursiooniks, siis enamiku autorite definitsioone lugedes võib näha, et õppekäiku on peetud *õppemeetodiks* või *õppevormiks*. Ühed autorid kasutavad esimest eristust (Salumaa & Talvik) samal ajal, kui teised teist (Buhvestov, 2000; Moumets, 2007). Ka Krull (2000) on seisukohal, et nende kahe mõiste

eristamisel pole pedagoogikas kujunenud ainukehtivaid seisukohti. Ta leiab, et õppevormi termini asemel tuleks kasutada täpsustavat mõistet *õppeöö organisatoorne vorm* ning ka õppekäiku võiks pidada just viimati nimetatuks.

Mitmed autorid (Kampmann, 1917, 1932; Käis, 1927; Merkulova, 2004; Moumets, 2007) on lähenenud õppekäigule loodusõpetusliku poole pealt. Kuigi õppekäiku on varem peetud oluliseks osaks just loodusõpetuse kui õppeaine õpetamisel, siis käesoleva töö tulemused näitavad, et õpetajad korraldavad õppekäike nii loodus-, sotsiaal- kui ka kultuurikeskkondadesse. Sellest lähtuvalt võib öelda, et tänapäeval pole õppekäik ainult osa loodusõpetuse õpetamisest, vaid osa terviklikust kooli õppeprotsessist. Siiski, siinkohal ei saa jätta märkamata asjaolu, et pea pooled õpetajate poolt korraldatavatest õppekäikude sihtkohtadest kuulusid looduskeskkonda. Sellel võib töö autori arvates olla kaks põhjust. Esiteks, on võimalik, et varem levinud arusaamad peavad veel osaliselt paika; teiseks, looduskeskkond pakub õppekäikudeks rohkem võimalusi, kui seda pakuvad kultuuri- ja sotsiaalne keskkond.

Töö autor leiab, et kuna käsitletud mõiste on tänapäevases laiendatud õpikeskkondade käsitluses igapäevaselt kasutatav sõna, siis võiks ja isegi peaks olema sel terminil ka üheselt mõistetav definitsioon. Kirjandusest lähtuvalt soovitusi arvesse võttes (Krull, 2000) tehakse ettepanek käsitleda **õppekäiku kui õppetöö organisatoorset vormi, mis on kooskõlas kooli õppekavaga ning leiab aset väljaspool kooli traditsioonilisi õppimispaiku.**

Teise uurimisküsimusega sooviti saada teada, kui oluliseks õpetajad õppekäike peavad ning millistel põhjustel neid korraldavad. Selgus, et kõik uurimuses osalenud õpetajad peavad õppekäike õpilaste jaoks kas oluliseks või väga oluliseks. Samasuguseid tulemusi on täheldanud ka teised autorid (Anderson et al., 2006; Munday, 2008). Siinkohal tekib paratamatult küsimus, miks peetakse õppekäike oluliseks ja milleks neid korraldatakse. Õpetajate vastustes leidis 6 põhilist motiivi õppekäikude korraldamiseks: *silmaringi avardamine ja elukestva õppe soodustamine; erinevate õpikogemuste pakkumine; õppekava toetamine; sotsiaalsete oskuste arendamine, huvi ja motivatsiooni soodustamine ning vahelduse pakkumine.*

Põhjuseid, miks õpetajad õppekäike korraldavad, on uurinud ka mitmed teised autorid (Anderson ja Zhang, 2003; Kisiel, 2005; Munday, 2008; Storksdieck, 2001). Kisiel (2005) uuris teistest põhjalikumalt õpetajate motiive õppekäikude korraldamiseks. Suuremas osas kattusid väljatoodud motiivid käesoleva uurimuse tulemustega. Mõlemas uurimuses leiti, et õppekäikude korraldamise ühe põhimotiivina nähakse võimalust kinnistada ja tugevdada

õppekava eesmärke. Käesolevas uurimuses tõusid aga sama oluliste motiividena esile veel ka silmaringi avardamine, õpikogemuste pakkumine ning sotsiaalsete oskuste arendamine. Mõlema uurimuse tulemused tõid samuti välja, et õpetajad korraldavad õppekäike ka vahelduse pakkumiseks ja õppimiseks vajaliku huvi ja motivatsiooni soodustamiseks. Kokkuvõtteks võib öelda, et kaks uurimust näitasid põhimotiivide osas suhteliselt sarnaseid tulemusi, millest võib järeldada, et erinevate riikide lõikes näevad õpetajad õppekäikude korraldamiseks sarnaseid põhjuseid.

Kolmanda uurimisküsimusega püüti välja selgitada, millised tegurid ja kes õppekäigu protsessis osalejatest mõjutavad õppekäigu edukust. Selgus, et õppekäigu edukust mõjutavad indikaatorid õpetajate argumentide põhjal olid järgmised: *positiivne kogemus, seotus õppekavaga, uued teadmised, õpilaste motivatsiooni ja huvi kasv, lastevanemate tagasiside, õpilaste hea käitumine ja rahulolu õpetajas endas.*

Ka mitmed teised autorid (Anderson & Zhang, 2003; Kisiel, 2005) on uurinud tegureid, mis mõjutavad õppekäigu edukust. Nagu eelmisegi uurimisküsimuse juures, toetavad ka siinsed uurimistulemused enim Kisiel'i (2005) tulemusi. Mõlema uurimuse puhul üle poolte õpetajate vastustest ehk vägagi märkimisväärne osa näitas, et õpetajate jaoks on õppekäik osutunud edukaks eelkõige siis, kui õpilased on saanud sellest positiivse kogemuse. Viimase alla kuulusid põhiliselt positiivne tagasiside õpilastelt ning vahetud emotsioonid ja muljed. Ka rahvusvaheline kirjandus (Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2005; Tal et al., 2005) on toonud välja, et õpetajate arvates pole edukaks õppekäiguks palju vaja ning õppekäiguga ollakse rahul juba siis, kui õpilased on paistavad rahulolevad ja rõõmsad.

Selle uurimisküsimuse juures oli oluline märgata seoseid eelmisega - õppekäikude korraldamise motiividega. Omavahel kattusid seotus õppekavaga ning huvi ja motivatsiooni kasv. Lähtudes õpetajate õppekäikude korraldamise motiividest võiks arvata, et õppekäigu edukuse määramisel on olulisem roll uute teadmiste ja oskuste saamisel ja seotusel õppekavaga, kuid uurimise tulemused seda mõtet ei toeta.

Nagu uurimuse tulemustest selgus, ei mõjuta õppekäigu edukust mitte ainult erinevad indikaatorid, vaid ka õppekäigu protsessis osalevad inimesed. Selgus, et edukuse ja õnnestumise tagamise võtmeisikuteks on õpetaja, giid ja õpilased. Uurimuse tulemused kõnelevad sellest, et õpetajate arusaamad võtmeisikute rollist õppekäigu edukuse määrajana on erinevad. Kui osa õpetajatest nägi kõige olulisemat rolli õpetajail, siis teine osa andis jällegi giidile suurema vastutuse. Niisiis, tuleb tõdeda, et kõik õpetajad ei pea end õppekäigu õnnestumisel või mitteõnnestumisel vastutavaks ja arusaamad õpetaja rollist õppekäigul on

erinevad. Samadele järeldestele on jõudnud ka teised (Tal et al., 2005). Seega võib õppekäigu edukus osaliselt jääda ka ebaselgete ootuste taha.

Neljanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, millisena näevad õpetajad õppekäigu kui protsessi ülesehitust ja kuidas teadvustavad sealjuures oma rolli. See küsimus haakub omakorda eelmisega – õppekäigu edukuse teemadega. Mitmed autorid on jõudnud oma uurimuste tulemusena ühele ja samale järeldusele – kui õpetajal pole selget ettekujutust oma rollist õppekäigu protsessis ning ta ei tee selleks kindla suunitlusega põhjalikke ettevalmistusi ega hilisemaid kokkuvõtteid, siis pole ka õppekäigult saadav kasutegur õpilaste jaoks maksimaalne (Anderson & Zhang, 2003; Anderson et al., 2006; Bozdogan, 2008; DeWitt & Storksdieck, 2008; Hurley, 2006; Jarvis & Pell, 2005). See loomulikult ei välista seda, et õppekäik ei võiks õpetaja enda arvates olla edukas.

Kuigi käesoleva uuringu tulemustest selgus, et õpetajad teevad õppekäigu toimumiseks nii ettevalmistusi kui ka hilisemaid kokkuvõtteid, siis intervjuu tulemused kõnelesid teistsugust keelt ja tekitasid siinkohal vastuolu. Ühelt poolt õpetajad näevad õppekäigu protsessi tervikuna ning teevad selleks ettevalmistusi ja kokkuvõtteid, samal ajal, kui teisalt eel- ja järeltöö olulisust õppeprotsessis ei hinnata piisavalt. Läbiviidud intervjuude tulemusena tundus, et ettevalmistused ja kokkuvõtted paistavad olevat õpetajate jaoks pelgalt formaalsus, mida justkui tuleb teha, mõistmata, miks ja milleks.

Õhku jääbki siinkohal küsimus, kui tulusad on tehtud ettevalmistused ja kokkuvõtted õpilaste jaoks. Kirjandusest tulenevalt (Bozdogan, 2008; Griffin & Symington, 1997) tähtsustatakse õppekäigu ettevalmistamise protsessis kõige enam õpilastega tehtavat eeltööd ning eeltööst eelkõige nn hariduslikku osa, mis aktiveerib õpilaste seniseid teadmisi ning tekitab huvi ja vajaliku pinnase uute teadmiste konstrueerimiseks. Just see kõige olulisem osa eeltööst õpilaste jaoks aga paistab jäävat pealiskaudseks. Seda ilmselt põhjusel, et õpetajad ei teadvusta oma rolli õppekäigu igas etapis piisavalt ja sellest tulenevalt jääb kasutamata võimalus pakkuda õpilastele veelgi efektiivsemaid õpikogemusi (Tal et al., 2005). Teisalt tuleb ka arvestada asjaolu, et õppekäigu põhjalik planeerimine nõuab õpetajalt suurt ajalist ressursi, mis võib olla samuti põhjuseks, miks eelnevalt mainitud osa ettevalmistusest kipub jääma tahaplaanile. Eelnevast võib teha järelduse, et kuigi õpetajad teavad üldjoontes hästi, milline peaks olema efektiivse õppekäigu struktuur, siis ometi ei järgita alati neid teadmisi.

Viies uurimisküsimus keskendus õpetaja valikuvabadusele õppekäikude korraldamise protsessis. Sooviti teada saada, kuivõrd mõjutab kooli juhtkond õpetajate valikuvõimalusi ja –vabadust õppekäikude korraldamisel. Tulemustest selgus, et õpetajatele antakse suhteliselt

palju valikuvabadust, sealjuures maakoolide õpetajate otsustusvabadus on suurem kui linnakoolide õpetajatel. Siiski esineb ka erandeid ja üks osa õpetajaid on õppekäikude korraldamisel tundnud koolipoolset survet. Seda, mis võiks taolist tulemust põhjendada, on keeruline öelda. Ankeetide hilisemal ülevaatamisel selgus, et sarnaseid vastuseid antud küsimustele olid andnud enamasti samade koolide õpetajad, mistõttu on alust järeldusteks, et kooli poliitika võib õpetajate valikuvõimalustes õppekäikude korraldamisel mängida kesksel rolli.

Kooli juhtkonna mõju õpetaja valikuvabaduste juures uuris ka Kisiel (2005). Mõlema uurimuse tulemusena selgus, et kõigil õpetajatel on vähemalt mingilgi määral valikuvabadust ning enamasti saavad õpetajad ise valida, kas ja kuhu nad soovivad minna. Valikut, kui tihti õpetajad soovivad õppekäikudel käia, mõjutati kooli poolt aga enam. Kuigi käesolev uurimus ei tõstatanud üles siinkohal olulisi valupunkte ega näidanud, et õpetajaid oluliselt takistatakse õppekäikudel käimast, siis Kisiel'i uurimuse kohaselt mõjutati õpetajate õppekäikudel käimise sagedusi oluliselt tõsisemalt. Siinkohal võib öelda, et käesolevas uurimuses osalenud koolide õpetajatele antakse juhtkonna poolt suhteliselt vabad käed, kuigi sellegipoolest tuleb tõdeda, et õpetajate valikuvabadus õppekäikude korraldamisel kipub sõltuma vaid osaliselt õpetajast endast.

Kuuendaks uuriti õpetajate arvates õppekäikude korraldamist takistavaid tegureid. Kuna uurimused (Merkulova, 2004; Moumets, 2007) on näidanud, et õppekäike korraldatakse vähem kui õpetajad seda tegelikult vajalikuks peaksid, siis peeti vajalikuks uurida korraldamisega seonduvaid probleeme. Takistustena toodi välja *rahapuudus, tihe õppekava, ajapuudus, kooli poliitika, sõltumine kolleegidest, organiseerimisega seotud takistused, sobiva pakkumise/koha puudumine ja muud takistused*.

Sarnaseid tulemusi põhitakistuste (raha- ja ajapuudus, õppekava) osas on näidanud ka mitmed teised tööd (Anderson & Zhang, 2003; Grant, 2012; Kisiel, 2005; *Learning outside...*, 2008; Lehtla & Sarapuu, 2005). Kõigis uurimuses nähti suurimate takistusena otseselt raha puudusest tulenevaid probleeme (sissepääs- ja transporditasud). Kuna õpetajad näevad üsna suure probleemina ka mahukat õppekava, siis siinkohal võib järeldada, et õppekäike ei integreerita piisavalt koolis parasjagu õpitavate teemadega ega näha samaväärsena klassiruumiõppega. Probleeme õppekava ja õppekäigu sidumisel on täheldanud teisedki uurijad (Anderson & Zhang, 2003; Bozdogan, 2008; Grant, 2012; Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2005). Siinkohal tekib ka huvitav võrdlusmoment ühe õppekäigu korraldamise motiivi ja takistuse vahel. Nimelt, õpetajad pidasid õpilaste õppekäikudele

viimisel oluliseks võimalust toetada õppekava eesmärke, kuid paistab, et õppekäigu sidumine õppekavaga valmistab probleeme.

Kattuvusi takistuste osas leiti veel teisigi. Kui Granti (2012) uuringus nähti takistusena kooli poliitikat, siis ka käesolev uuring tõi välja samad probleemid. Huvitav oli aga asjaolu, et siinses uurimuses ei näinud õpetajad takistustena tervise ja ohutusega seotud küsimusi, samal ajal, kui mitmes teises uurimus toodi probleemidena neid välja (Kisiel, 2005; *Learning Outside...*, 2008; Lehtla & Sarapuu, 2005).

Tinglikult võib aga uurimusest ilmnenu takistused jagada kaheks. Üks osa takistusi on seotud õpetaja professionaalsusega (nt organiseerimine, sobiva koha leidmine), teine osa aga kooli kui organisatsiooni kultuuriga (nt kooli poliitika, sõltumine kolleegidest). Viimane osa neist näitab, et õpikeskkonna laiendamine, mida Põhikooli riiklik õppekava (2011) taotleb, on osaliselt konfliktis traditsioonilise klassiruumiõppega ja pole koolides suutnud end veel juurutada.

Käesoleva töö tulemuste ja arutelu osa võtab töö autor kokku järgmiste punktidenä:

- õpetajatel ei ole ühest ja selget pilti sellest, mida võib õppekäiguks nimetada ja mida mitte. Soovitus õppekäigu mõiste ühtseks määratlemiseks: käsitleda õppekäiku kui õppetöö organisatoorset vormi, mis on kooskõlas kooli õppekavaga ning leiab aset väljaspool kooli traditsioonilisi õppimispaiku;
- õpetajad näevad õppekäiku kui head täiendust tavapärasele koolitööle - õpetajate põhilised motiivid õpilastele õppekäikude korraldamiseks on silmaringi avardamine ja elukestva õppe soodustamine, erinevate õpikogemuste pakkumine ja õppekava toetamine;
- õpetajad leiavad, et õppekäigu edukus sõltub peamiselt nii neist endist kui ka giidist ning edukana näevad nad eelkõige õppekäiku, kus õpilased on kogunud midagi positiivset;
- õpetajad näevad õppekäigu struktuurilist ülesehitust kolme osana: eeltöö, õppekäigu tegevused ja järeltöö, kuid eel- ja järeltööd ei peeta nii oluliseks kui õppekäiku ennast. Samuti ollakse teadlikud eel- ja järeltöö mõjust õppekäigu efektiivsusele, kuid sellegipoolest ei suhtuta sellesse töösse alati täie tõsidusega;
- õpetajatele antakse õppekäikude korraldamisel kooli juhtkonna poolt suhteliselt vabad käed, kuid sellegipoolest sõltub õpetajate valikuvabadus vaid osaliselt õpetajast endast;

- põhiliste takistustena õppekäikude korraldamisel nähakse raha- ja ajapuudust ning õppekavast tulenevaid probleeme.

Töö piirangud, tugevused ning soovitusel edasiseks uurimiseks

Töö peamiseks piiranguks võib lugeda autori väheseid teadmisi ja kogemusi kvalitatiivsete andmete analüüsimisel, mida käesolev uurimus nõudis. Töö andmestik oleks võimaldanud saadud tulemuste vahel luua ja võrrelda erinevaid seoseid, mis aga töö suure mahu tõttu tegemata jäi. Ka uurimuse tulemused pole üldistatavad kogu Eestile, kuna põhinevad ühe linna ja maakonna õpetajate arusaamadel. Sellegipoolest võib tööd pidada kohalikus kontekstis esimeseks, mis püüdis luua ülevaatlikumat ja terviklikumat pilti õpetaja rollist ja arusaamadest õppekäigu erinevate aspektide kohta. Tööd on võimalik kasutada edasiste uuringute lähtematerjalina. Samuti võib tööst kasu olla õpetajatel, kes hakates teadustama oma rolli olulisust õppekäigu erinevates etappides, on võimalised korraldatavaid õppekäike paremini analüüsima ning seeläbi muuta need eesmärgipärasemaks ja õpilaste jaoks efektiivsemaks. Samuti võiks töö pakkuda mõtlemisainet teistele õppekäikude korraldajatele (giididele, õppeprogrammi juhtidele), kelle ootused õppekäikude läbiviimisel võivad õpetaja omadest erineda.

Töö autor näeb õppekäikude teema raames laia uurimismaastikku. Tulevikus võiks uurida õpetaja professionaalsuse arendamise võimalusi õppekäikude korraldamise seisukohast, aga ka giidide ja õpetajate ootusi üksteisele, kuna tänapäeval viivad tihti just viimased õpilastele õppekäike läbi. Samuti oleks huvitav uurida õppekäikude mõju õpilasele, arvestades õpetaja tehtavat eel- ja/või järeltööd õppekäigu protsessis. Selleks võiks välismaiste uuringute eeskujul korraldada eksperimendi, kus ühele grupile õpilastest tehakse nt enne õppekäiku põhjalik eeltöö, teine grupp õpilasi läheb aga õppekäigule ilma ettevalmistuseta. Hilisem testimine (mõne kuu möödudes) võiks välja selgitada, kas gruppide vahel ilmneb erinevusi. Samuti võiks õppekäigu teema siduda IT-valdkonnaga ning uurida, kas ja kuidas kasutavad Eesti koolide õpetajad virtuaalset õppekäiku (*virtual field trip*), mis on mujal maailmas kiirelt populaarsust kogunud ning mille kohta on tehtud palju rahvusvahelisi uuringuid.

Tänuõnad

Täna uurimuses osalenud õpetajaid ning samuti koolide õppealajuhatajaid, kes mind lahkesti abistades, lihtsustasid õpetajateni jõudmist. Olen tänulik kõigile, kes jagasid töö valmimisprotsessis kasulikke nõuandeid.

Autorluse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering common ground in three countries. *Curator: The Museum Journal*, 49 (3), 365–386.
- Anderson, D., & Zhang, Z. (2003). Teacher Perceptions of Fieldtrip Planning and Implementation. *Visitor Studies Today*, 6 (3), 6-12.
- Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in Informal Learning Environments as a Means for Promoting Inclusive Education. *Education, Knowledge and Economy*, 4 (1), 1-14.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2008). Multiple Outcomes of Class Visits to Natural History Museums: The Students' View. *Journal of Science Education and Technology*, 17 (3), 274–284.
- Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, B. T. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37:1, 29-44.
- Bozdogan, A. E. (2008). Planning and evaluation of field trips to informal learning environments: case of the 'energy park'. *Journal of Theory & Practice in Education*, 4 (2), 282-290.
- Buhvestov, K. (2000). *Loodusõpetuse välitundide korraldamisest 5. klassi näitel*. Publitseerimata diplomitöö. Tartu Ülikool.
- Coughlin, P. K. (2010). Making Field Trips Count: Collaborating for Meaningful Experiences. *Social Studies*, 10 (5), 200-210.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (2006). *Õuesõppe pedagoogika*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J. P., & Szczepanski, A. (2009). *Õuesõppe pedagoogika kui teadmiste allikas – lähiümbrusest saab õpiõu*. Tallinn: OÜ Vali Press
- Davidson, S. K., Passmore, C., & Anderson, D. (2010). Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators. *Science Education*, 94 (1), 122-141.
- DeMarie, D. (2001). A Trip to the Zoo: Children's Words and Photographs. *Early Childhood Research & Practice*, 5 (1).
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. (2006). *School Science Review*, 87, 320, 107-111.

- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future, *Visitor Studies*, 11, 181-197.
- Eesti säästva arengu riiklik strateegia: Säästev Eesti 21.* (2005). Tallinn: Eesti Keskkonnaministeerium.
- Eha, P. (2010). *Õpiabisüsteemide rakendamine ja õpetajate hoiakud Järvamaa põhikoolides.* Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). School Field Trips: Assessing Their Long-Term Impact. *Curator*, 40, 211-218.
- Farmer, J., Knapp, D., & Benton, G. (2007). An Elementary School Environmental Education Field Trip: Long-Term Effects on Ecological and Environmental Knowledge and Attitude Development. *Journal of Environmental Education*, 38 (3), 33-42.
- Grady, R. T. (2003). An Interpretation of Dewey's Experiential Learning Theory. *Journal of Elementary Science Education*, 15 (1), 27-36.
- Grant, M. (2012). *Beyond a Field Trip: What Teachers Really Need.* Külastatud 04.05, 2013, aadressil <http://web.eenorthcarolina.org/resource/about.aspx?s=106876.0.0.37430>.
- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented strategies to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 765-779.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta.* Tallinn: Medicina.
- Hurley, M. M. (2006). Field Trips as Cognitive Motivators for High Level Science Learning. *American Biology Teacher*, 68 (6), 61-66.
- Jarvis, T., & Pell, A. (2005) Factors influencing elementary school children's attitudes to science before, during and following a visit to the UK National Space Centre. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (1), 53-83.
- Kampmann, M. (1917). *Kodumaatundmise õpewiis.* Tallinn: Gustaw Pihlaka kirjastus.
- Kampmann, M. (1932). *Didaktika põhijooned.* Tartu: Loodus.
- Kidron, A. (1999). *122 õpetamistarkust.* Tallinn: Andras & Mondo.
- Kikas, E. (Toim). (2010). Loodusained. M. Olbrei, E. Pärtel & M. Teller (Toim) *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes (lk 297-318).* Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kisiel, J. (2005). Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Field Trips. *Science Education*, 89 (6), 936-955.
- Kisiel, J. (2006). More Than Lions and Tigers and Bears - Creating Meaningful Field Trip Lessons. *Science Activities*, 43(2), 7-10.

- Kultuuriministeerium. (2006). *21. sajandi Eesti muuseumid. Arengu põhisuunad 2006-1015*.
Külastatud 11.05.2013, aadressil <http://www.kul.ee/index.php?path=0x790x1270>.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Käis, J. (1927). *Loodusõpetus algkoolis. I, II*. Võru : V. Pohlak ja Ko.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Learning outside the classroom manifesto*. (2006). Külastatud 18.05, 2013, aadressil
<http://www.lotc.org.uk/about/manifesto/>.
- Lehtla, M. (2007). *Õppekäigud kogemuspedagoogikas ja nende väärtustamine Lasnamäe lasteaedades*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Lehtla, M., & Sarapuu, H. (2005). Mida arvata õppekäikudest? *Haridus* 12, 21-23.
- Martin, S., & Seevers, R. (2003). A field trip planning guide from early childhood classes. *Preventing School Failure*, 47 (4), 111 - 180.
- Masing, V., Rebane, H., Pae, T. (2001). *Õppekäigud linnarohelusse*. Tallinn: Kirjastus Koolibri.
- Merkulova, M. (2004). *Õppekäik esimese kooliastme loodusõpetuse tunnis*. Publitseerimata lõputöö. Tallinna Ülikooli Haapsalu Kolledž.
- Miglietta, A. M., Belmonte, G., & Boero, F. (2008). A summative evaluation of science learning: A case study of the Marine Biology Museum “Pietro Parenzan” (South East Italy), *Visitor Studies*, 11 (2), 213-219.
- Morrell, P. D. (2003). Cognitive Impact of a Grade School Field Trip. *Journal of Elementary Science Education*, 15 (1), 27-36.
- Morris, R. V. (2010). *The Field Trip Book: Study Travel Experiences in Social Studies*.
Külastatud 03.05.2013, aadressil <http://searchworks.stanford.edu/view/8795455>.
- Moumets, M. (2007). *Õppekäik kui püsivate teadmiste omandamise vorm*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikooli Haapsalu Kolledž.
- Mukherji, P., & Albon, D. (2010). *Research Methods in Early Childhood. An Introductory Guide*. London: SAGE Publications.
- Munday, P. (2008). Teacher Perceptions of the Role and Value of Excursions in Years 7–10 Geography Education in Victoria, *Australia International Research in Geographical Education and Environmental Education*, 17(2), 146-169.
- Nabors, M. L., Edwards, L. C., & Murray, R. K. (2009). Making the Case for Field Trips: What Research Tells Us and What Site Coordinators Have to Say. *Education*, 129 (4), 661-667.

- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First result from TALIS*. Külastatud 13.05.2013, aadressil <http://www.oecd.org/edu/school/>.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). (2008). *Learning Outside the Classroom - How Far Should You Go?* Külastatud 13.05, 2013, aadressil <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Inspection-reports>.
- Pollard, A., & Triggs, P. (2001). *Reflektiivõpe keskkoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Külastatud 17.05.2013, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009>.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., M., Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury, UK: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Salumaa, T., & Talvik, M. (2003). *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ
- Salumaa, T., & Talvik, M. (2010). *Aktiivõppe meetodid III*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Storksdieck, M. (2001). Differences in teachers' and students' museum field-trip experiences. *VisitorStudies Today*, 4 (1), 8–12.
- Storksdieck, M. (2006). *Field Trips in Environmental Education*. Külastatud 12.02.2013, aadressil <http://public.j.ebib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptiID=735221>.
- Sullenger, K. (2006). Beyond school walls: Informal education and the culture of science. *Education Canada*, 46 (3), 15-18.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided School Visits to Natural History Museums in Israel: Teachers' Roles. *Science Education*, 89 (6), 920-935.
- Taylor, S. I., Morris, V. G., & Cordeau-Young, C. (1997). Field trips in early childhood settings: Expanding the walls of the classroom. *Early Childhood Education*, 25 (2), 141-146.
- Vosniadou, S. (2001). *How children learn*. Külastatud 12.03.2013, aadressil <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125456e.pdf>.
- Wilson, M. (2011). Field Trip Fundamentals. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76 (6), 63-64.
- Wolins, I. S., Jensen, N., & Ulzheimer, R. (1992). Children's Memories of Museum Field Trips: A Qualitative Study. *Journal of Museum Education*, 17 (2), 17-27.

Lisa 1. Õpetajate poolt korraldatavate õppekäikude sihtkohad

Tabel 8. Näited ja moodustunud kategooriad õpetajate poolt korraldatavate õppekäigu sihtkohtadest

Põhikate- gooriad	Alakategooriad	Näited õpetajate vastustest	(N=1018)	(%)
LOODUSKESKKOND	Kooli/kodu lähiehitiste loodusega seotud õpikohad	<i>Koolimaja/kodukoha ümbrus, pargid, metsad, veekogud, sood ja rabad, niidud.</i>	158	33,1
	Õppeprogrammid loodusaridusega seotud keskustes	<i>Emajõe Suursoo, VVV Sihtasutuse matkarajad, õpperetked RMK radadel, Seli-Sillaotsa raba, Pokumaa, Keskkonnahariduskeskus jpt.</i>	157	32,8
	Teadus- ja arendusasutused	<i>AHHAA teaduskeskus, Tõravere observatoorium, Tähetorn, Energiakeskus.</i>	28	5,9
	Väljasõidud loodusesse	<i>Loomadega seotud paigad (nt Elistvere loomapark, Jaanalinnu farm, Tallinna loomaaed jt); taimedega seotud paigad (nt botaanikaaed); erinevad looduskaunid kohad (nt Piusa koopad, Viljandi lossimäed, Munamägi, Toomemägi jt).</i>	129	27
	Muu	<i>Looduskaitse objektid, reoveepuhastusjaam, keskkonnajaam, karjäär, puukool</i>	6	1,3
<i>Kokku:</i>			<i>478</i>	<i>47</i>
SOTSIAALNE KESKKOND	Avalikud asutused/organisatsioonid	<i>Haldusüksused (nt küla, vald); haldusüksustele kuuluvad asutused (nt raamatukogu, kultuurimaja); avaliku teenistuse asutused (nt päästekomando, politseijaoskond, Kuperjanovi pataljoni); haridusasutused (nt Tartu Sõjakool)</i>	78	42,2
	Eraettevõtete seotud õpikohad	<i>Ettevõtte/tööstused/tehased (nt Siimusti keraamikatehas, Sangar, AS Pere leib jt); aktiivne puhkus/teemapargid (nt liikluslinnak, veekeskus, seikluspark jt).</i>	88	47,6
	Muu	<i>Nt turg, loomakliinik, prügila, lastevanemate maakodud jt)</i>	19	10,3
<i>Kokku:</i>			<i>185</i>	<i>18,2</i>
KULTUURI- KESKKOND	Muuseum õpikeskkonnana	<i>Muuseumid (nt Tartu mänguajamuuseum, Eesti Põllumajandusmuuseum, Zooloogiamuuseum, Eesti Spordimuuseum, Maanteemuuseum, Kunstimuuseum jpt).</i>	213	60
	Teater ja kino, TV õpikeskkonnana	<i>Teatrid (nt Vanemuine, Teatri Kodu jt); kinod (nt Ekraan); kontserdid, ETV telemaja.</i>	114	32,1
	Ajaloo, arhitektuuriga seotud paigad	<i>Nt Raekoda, Rakvere linnus, Palamuse kihelkonnakool, mõisad jt.</i>	28	7,9
<i>Kokku:</i>			<i>355</i>	<i>34,9</i>

Märkus: Kogu vastuste arvust jäeti välja 23 sihtkohta, mis olid kategooriatesse paigutamiseks liialt üldised (nt tänav, loodus, näitus, Tallinn)

Lisa 2. Õpetajapoolne eeltöö õppekäikudeks

Tabel 9. Näited õpetajatepoolt õppekäikudeks tehtava eeltöö viisidest

Põhi- kategoriad	(N=517)	(%)	Alakategoriad	Näited	(N=517)	(%)
ÕPPEPROTSESSI ORGANISEERIMINE	343	66,3	Eesmärkide seadmine	„Sean, püstitan eesmärgid.“	16	3,1
			Info otsimine, koha ja aja määramine	„Mõtlen, kuhu minna ja mida see lastele õpetab, kuidas on kõik seotud õppekavaga.“ „Vahel kogun informatsiooni Internetist, raamatutest.“ „Uurin võimalusi.“ „Valin koha vastavalt eale ja õppeprogrammile.“ jne.	97	18,8
			Teekonna, õppesisu ja õppetegevuste planeerimine	„Viin ennast teemaga kurssi.“ „...ka teadmiste näol harin end kindlasti.“ „Koostan plaani.“ „Töötan läbi ohutu marsruudi.“ „Planeerin õppekäigu tegevused.“ „...käin ise võimalusel kohapeal tutvumas.“ jne.	54	10,4
			Õppematerjalide/ -vahendite ettevalmistamine	„Valmistan ette õppematerjale, töölehti, mängu.“ „...otsin põnevaid fakte.“ „Retkeks vajalike vahendite ettevalmistamine (nt mõõteriistad, huvid).“ jne.	61	11,8
			Õpilaste instrueerimine/ informeerimine, kokkulepped õpilastega	„Räägin eelnevalt, kuhu ja mis teemal minnakse.“ „Selgitused riietumise, toitumise, liikumise kohta.“ „Kordame üle reeglid, kuidas käituda (teatris, muuseumis jne).“ jne.	50	9,7
			Õpilaste eelteadmiste aktiveerimine, huvi äratamine	„Valmistan lapsed õppekäiguks ette (käsitleme tundides õppekäiguga seotud teemasid)“ „Arutleme õppekäigu eesmärkide üle.“ „Uurime kaarti, õpilased koostavad küsimusi.“ „Lasen lastel eesootava koha kohta infot koguda.“ „Teatriskäigu läbimäng klassis.“ jne.	65	12,6
ORGANISATOORNE ETTEVALMISTUS	174	33,7	Kokkulepped korraldajatega	„Võtan vajadusel ühendust asutuse või giidiga.“ „Broneerin aja külastatavas asutuses.“ „Palju on helistamist ja vajalike inimestega asjades kokkuleppimist.“ jne.	47	9,1
			Transpordi ja toitlustuse organiseerimine	„Tellin vajadusel bussi.“ „Organiseerin toitlustamise.“ jne.	52	10,1
			Kokkulepped lapsevanematega	„Teavitan ja kaasan lapsevanemaid.“ „Palun lapsevanemaid saatjateks.“ „Vajadusel kogun raha.“ jne.	52	10,1
			Kokkulepped kolleegide/juhtkonnaga	„Sobitan õppekäigu oma tööplaani.“ „Kirjutan koolis avalduse, organiseerin asendustunnid.“ „Teatan õppealajuhatajale.“ „Teavitan kolleege.“ jne.	23	4,4

Märkus: Välja jäeti 7 liialt üldist või arusaamatut argumenti (nt vajalikke; tasustamine)

Lisa 3. Õpetajapoolne järeltöö õppekäikudele

Tabel 10. Näited õppekäigu järeltööna kasutatavatest viisidest õpetajate poolt

Kokkuvõtte liik	Näiteid õppekäigule järgnevatest tegevustest	Nimetatud tegevuste koguarv (N=516)	(%)
Suuline kokkuvõte	<i>Suuline arutelu (vestlus, ümarlaud, väitlus, muljed, jutustamine); frontaalne küsitlus; küsimuste koostamine; esitlus; meenutamine fotosid/filme vaadates.</i>	156	30,2
Kirjalik kokkuvõte	<i>Töölehe täitmine; jutu vm kokkuvõtte kirjutamine; luuletuse, loovjutu koostamine; mõistekaardi tegemine; TTS- tabeli täitmine; test vm kokkuvõttev töö.</i>	148	28,7
Praktiline tegevus kokkuvõttena	<i>Joonistamine; meisterdamine; plakati tegemine; näitus; õpimapi /matkapäeviku vm koostamine; herbaariumi valmistamine; dramatiseering, rollimäng.</i>	99	19,2
Mängulised ülesanded	<i>Erinevate mängude (lauamäng, miljonimäng, mälumäng) mängimine ja koostamine; ristsõnade, viktoriinide lahendamine; aardelaeka kokkupanemine.</i>	43	8,3
Õpetajapoolne kokkuvõte	<i>Tagaside- või kokkuvõtva lehe täitmine; eesmärgile vastavuse analüüsimine; lastelt ettepanekute/hinnangute küsimine; õpilastele tagasiside andmine (tehtud tööle, käitumisele); tunnustamine.</i>	26	5
Muud kokkuvõtted	<i>Rühma- ja grupitööd; erinevad meetodid; kindel ülesanne uute teadmiste rakendamiseks; tööülesanne seoses õppekäiguga; sedelid.</i>	44	8,5

Märkus: analüüsist jäeti välja 1 argument – „oleneb õppekäigust“

Lisa 4. Õppekäikude korraldamist takistavad tegurid

Tabel 11. Näited õppekäikude korraldamist takistavatest teguritest

Takistav tegur	Näiteid õpetajate vastustest	Vastuste arv (N=96)	Suhteline sagedus (%)
Rahapuudus	„Paljude õppekäikude jaoks kulub raha (transport ja/või osalustasu, seega peab hoolikalt eelarve piires planeerima,“ „Vanemate rahakott on tihti valikutel määrav,“ viimasel ajal õpilastel rahadega kitsas, majanduslik olukord peredes on raske.“	41	42,7
Tihe õppekava	„Õppeprogramm kammitseb – seob,“ „ainekava on tihe,“ „koolitöös peab arvestama veel võõrkeele ja muusikatundidega, sageli on palju kooliüritusi,“ „praegust õppekava ei jõua muidu kevadeks läbida.“	15	15,6
Ajapuudus	„Planeerimiseks aja leidmine,“ „õpilaste hõivatus peale tunde,“ „ei jõua muude ürituste /kohustuste kõrvalt, s.t ajapuudus.“	14	14,6
Kooli poliitika	„Juhtkond (koolikorraldus) ei kiida heaks ainetundide ärajätmist,“ „kooli poolt sätestatud juhend õppekäikude kohta,“ „lubatakse koolist välja korra veerandis.“ teiste õpetajate tööd, kes asendavad, ei tasustata.“	8	8,3
Sõltumine kolleegidest	„Sõltun teiste õpetajate vastutulelikkusest, sest keegi peab sel ajal minu teisi tunde andma,“ „seotus teiste õpetajatega, kes samas klassis tunde annavad (kehaline kasvatus, loodusõpetus, inglise k),“ „teiste ainete õpetajatega koostöö alati ei suju.“	5	5,2
Organiseerimisega seotud takistused	„Ebaprofessionaalne planeerimine,“ „mõnikord organisatoorsed probleemid.“ „Kuid tegelikult ei takista ükski asi, kui vaja, siis lähme – ehk siis parem planeerimine.“	4	4,2
Sobiva pakkumise/koha puudumine	„Sobiva koha puudumine kooli lähedal,“ „mets-soo kaugel,“ „lähemates kohtades on korduvalt juba käidud.“	4	4,2
Muud takistused	„Olen vähe aega koolis töötanud ja rohkem tutvunud 'eluga' koolimajas,“ „kevad-, sügisperiood sõltub ilmastikuoludest,“ õpilaste käitumisprobleemid,“ „kaasa peab kutsuma mõne lapsevanema.“	5	5,2

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaie Kink (sünnikuupäev: 09.10.1988),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Klassiõpetajate arusaamad õppekäigu olemusest, olulisusest, efektiivsusest ning õpetaja rollist õppekäigu protsessis“, mille juhendaja on Margit Teller,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2013