

Tartu Ülikool
Filosoofiateaduskond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele osakond

Kristiina Sirkel

**EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJATE TRADITSIOONILISE
ÕPIKESKKONNA LAIENDAMISEGA SEOTUD HOIAKUD JA PRAKTIKA**

Magistritöö

Juhendaja Maigi Vija (MA)

Tartu 2016

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Traditsioonilise õpikeskkonna laiendamise vajadus ja võimalus.....	6
1.1. Konstruktivistlik õpikäsitlus	8
1.2. Kogemusõpe.....	11
2. Õpetaja õppekäigu kontekstis	14
2.1. Õpetajate suhtumine õppe korraldamisse väljaspool klassiruumi.....	15
2.2. Õpetajate õppekäikude korraldamise ajendid ja õppekäigus nähtav väärtus	17
2.3. Õpetaja arusaam oma rollist ja ülesannetest õppekäigu taustal	19
2.3.1. Õpetaja konteksti loojana.....	20
2.3.2. Õpetaja õppekäigu sotsiaalse osalisena.....	21
2.3.3. Õpetaja kui õppekäigu sisu rõhutaja ja kogemuse mõtestaja	22
2.4. Õpetaja silmis õppekäigule minemist takistavad tegurid.....	23
3. Metoodika	25
3.1. Valim.....	26
3.2. Andmekogumine	28
3.3. Andmeanalüüs.....	30
4. Tulemused.....	35
4.1. Õppekäikude korraldamise ja läbiviimise praktika	35
4.1.1. Klassiruumivälise õppe korraldamise peamised ajendid.....	35
4.1.2. Õppekäigule minemist raskendavad tegurid	41
4.1.3. Õpetaja roll.....	45
4.1.4. Õppekäikude rakendusvõimalused ainetunnis	48
4.2. Õpetajate klassivälise õppe korraldamisega seotud hoiakud	55
4.2.1. Õppekäiguga seotud emotsioonid	55
4.2.2. Klassivälise õppimise väärtus õpetajate silmis	57
5. Diskussioon.....	60
Kokkuvõte.....	69
Перспектива учителя по расширению традиционной среды – практический опыт и отношение учителей эстонского языка и литературы. Резюме	73
Kirjandus.....	75
Lisa 1. Intervjuu kava.....	81
Lisa 2. Uurimistulemuste tabel	83

Sissejuhatus

Muutunud õpikäsitusest ajendatuna on didaktilises kontekstis järjest enam pööratud tähelepanu õpetamise nüüdisajastamisele ja uuendamisele. Katsetatakse uute lahenduste, lähenemiste ja võtetega, mis ei lähtu enam tõdemusest, mille kohaselt õpilane on passiivne valmisteadmiste vastuvõtja. Tänapäeva pedagoogika asetab keskmesse õpilase ja tema autonoomse teadmiste konstrueerimise protsessi. Kuigi konstruktivistlik alus on õppe korraldamise oluline suunaja, ei ole see jõudnud õpikeskkonna käsitusse, mis püsib järjepidevalt traditsioonilistes raamides. Kui tänapäeva hariduse suurimad eesmärgid on muuhulgas kriitilise mõtlemise, sotsiaalse pädevuse, loomingulisuse ja probleemide lahendamise oskuse arendamine, siis õpikeskkond peaks nimetatud eesmärke toetama. Selliseid sihte silmas pidades peaks õpetus pakkuma adekvaatseid, autentseid ja kogemuspõhiseid õppimisvõimalusi. Traditsioonilist klassiruumi täiendab selles osas suur valik alternatiivseid keskkondi. Lisaks saadab õpikeskkonna varieerimine selge sõnumi, et õppimise koht ei ole ainult klassiruum, vaid ka kõikvõimalikud teised keskkonnad, kust uusi teadmisi ja oskusi ammutada.

Alternatiivsete õpikeskkondade kaasamist tähtsustab nii põhikooli riiklik õppekava (PRÕK 2011) kui ka õppekava juurde kuuluv ja konkreetselt ainevaldkonnast lähtuv eesti keele ja kirjanduse ainekava. Mõneti lahtise interpreteerimisvõimaluse loovad Eesti elukestva õppe strateegia 2020 ja Eesti säästva arengu riiklik strateegia „Säästev Eesti 21“. Mitu uurimust on leidnud, et kogemuse ja alternatiivsete keskkondade vahel on positiivne seos ning et efektiivsel õppekäigul on arvestatav hariduslik väärtus (Falk ja Dierking 1997; Greene jt 2014; Beard ja Wilson 2006; DeWitt ja Storksdieck 2008; Orion ja Hofstein 1994).

Kuna õpetaja on õppekäigu täisväärtuslik osaline ning tema tegevus on määrava tähtsusega, annavad õpetajatest lähtuvad arusaamad ja tõlgendused asjakohast infot praeguse õppekäigupraktika efektiivsuse kohta. Sellest tulenevalt on töö eesmärk uurida eesti keele ja kirjanduse õpetajate aineõppega seotud õppekäigupraktikaid ning klassiruumivälise õppe korraldamisega seotud hoiakuid. Praktika all mõeldakse õppekäigu rakendamist, sh tarvitust kujundavaid aspekte nagu ajendid, takistavad faktorid ja ülesanded. Hoiaku all peetakse siinses töös silmas Eagly ja Chaikeni (1993, viidatud Albarracin jt 2005 kaudu) definitsiooni,

mis määratleb hoiaku kui inimese soodumuse hinnata mingi objekti põhisisu soosivalt või mittesoosivalt ning väljendada seda tunnetuslikul, emotsionaalselt ja käitumuslikul moel.

Uurimuse eesmärgi najal püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Mis ajendab õpetajaid ainetundides õppekäike korraldama?
- Milliseid takistavaid faktoreid õpetajad klassiruumivälise õppe korraldamisel näevad?
- Milliseid rolle ja ülesandeid omistavad õpetajad õppekäigu kontekstis endale?
- Millised on klassiruumivälise õppe rakendusvõimalused emakeeleõpetuses?
- Millised emotsioonid seostuvad õpetajatel klassiruumivälise õppe korraldamisega?
- Milline on õpetajate hinnangul õppekäikude väärtus?

Neli esimest küsimust annavad infot praktika hindamiseks ning kaks viimast hoiakute määratlemiseks. Uurimuses ei ole fookuses olevate nähtuse vahele tõmmatud eristavat piiri, vaid on eeldatud, et nad täiendavad üksteist ning on vastastikuse mõjuga. Uurimuses püstitatud eesmärgi saavutamiseks tuleb jõuda selgusele, kuidas kirjeldavad õpetajad oma kogemuste baasil õppekäikudega seonduvat tegevust ja suhtumist.

Uurimuses kasutatakse kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab koguda deskriptiivseid andmeid indiviidi kogemuste kohta – selle uurimuse puhul õpetajate omistatud tähendusi ja tõlgendusi klassiruumivälisele õppimisele. Uurimusse kaasatud õpetajate näol on tegu mittetõenäosusliku valimiga, kusjuures õpetajad on valimisse eraldatud sihipäraselt kolme kriteeriumi alusel – kooliaste, töökogemus ja kooli asukoht – saavutamaks valimi maksimaalset variatiivsust. Andmed koguti seitsme poolstruktureeritud individuaalintervjuuga ning analüüsiti kombineeritud deduktiivse ja induktiivse lähenemise baasil temaatiliselt.

Töö autoriteetseim tugimaterjal on James F. Kisieli (2003a) doktoritöö „Revealing Teacher Agendas: An Examination of Teacher Motivations and Strategies for Conducting Museum Fieldtrips“, Tali Tali (2006; 2009; 2014) ja David Andersoni (2003; 2006; 2010) uurimused, samuti Kaie Kingi (2013) magistratöö „Klassiõpetajate arusaamad õppekäigu olemusest, olulisusest, efektiivsusest ning õpetaja rollist õppekäigu protsessis“. Õppekäiku on valdavalt uuritud loodusainete kontekstis, mistõttu on suur osa saadaval olevast tugimaterjalist vastavateemaline. Siinses töös on lähtutud arusaamast, et üldised kontseptsioonid on ülekantavad ning ei ole põhjust eeldada, et need ei kehti mis tahes muu ainevaldkonna kohta. Eriomaste aspektidega on kirjanduse kasutamisel arvestatud.

Uurimuse põhiosa on jaotatud viieks peatükiks. Kaks esimest peatükki sisaldavad töö aluseks olevaid teoreetilisi lähtepunkte – esimene peatükk selgitab konstruktivistlikule õpikäsitusele ning kogemusõppe kontseptsioonile tuginedes klassiruumivälise õppimise ja õpetamise võimalusi ning vajadusi, teine teooria peatükk keskendub õpetaja kujule õppekäigu kontekstis ning annab ülevaate selle vaatepunkti varasematest uurimustest. Teoriale järgneb peatükk, mis selgitab uurimuse aluseks olnud metoodikat. Sellele järgneb tulemuste peatükk, kus on esitatud uurimistulemused struktureeritud kujul. Tulemustele järel on diskussioonipeatükk, mis sünteesib uurimuse aluseks olnud teooriat ning uurimusest saadud andmeid ning seal jõutakse uurimuse olulisemate järelduste ja soovituseni.

Töös kasutatakse läbivalt mitmeid õpikeskkonna varieerimisele viitavaid mõisteid ja fraase, mida tuleb selguse huvides lahti mõtestada. Õppekäigu defineerimisel lähtutakse soovitusel „käsitleda õppekäiku kui õppetöö organisatorset vormi, mis on kooskõlas kooli õppekavaga ning leiab aset väljaspool kooli traditsioonilisi õppimispaiku.“ (Kink 2013: 36) Õppekäik on õpikeskkonna laiendamise vahendiks. Õppekäigu sünonüümina on kasutatud lisaks fraasi „klassiruumivälise õpe“, sest mõlemale on olemuslik õppetöö asetleidmine kustahes mujal kui traditsioonilises õpikeskkonnas. Õppekäik on haridusparadigmas pesastunud termin, kuid ei kannu edasi keskkonna või asukoha aspekti. Seetõttu on juurde võetud sünonüümne fraas, mis annab selgelt mõista, et fookuses on muutunud õpikeskkond, milleks võib olla kooliõu, muuseum, tänav, kino jms. See omakorda on uurimuse kontekstis oluline, sest kogu õppekäigu hariduslik potentsiaal ja võimekus saab aluse õpikeskkonna muutmisest. Traditsioonilise õpikeskkonna all on silmas peetud klassiruumi, kus enamik õppest praegu aset leiab.

1. Traditsioonilise õpikeskkonna laiendamise vajadus ja võimalus

Selleks, et arutleda õpikeskkonna laiendamise vajaduse ja võimaluse üle, tuleb enne määratleda, mida õpikeskkonna all mõistetakse. Põhikooli riiklik õppekava (PRÕK 2011: §6 lg 1) sõnastab, et „Õpikeskkonnana mõistetakse õpilasi ümbritseva vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna kooslust, milles õpilased arenevad ja õpivad“. Seega kuulub õpikeskkonna juurde nii konkreetne ja piiritletav füüsiline ruum kui ka selle ruumi sees olevad amorfseid nähtused nagu atmosfäär, suhted, motivatsioon jms. Selline definitsioon loob arusaama, et füüsiline ruum on lahtine, muudetav, vahetatav ning õpikeskkonna all tuleb kõne alla mis tahes ruum, kus on tagatud õppimiseks vajalikud tingimused ja eeldused. Vaatamata sellele, et õpikeskkonna avatud ja lahtise käsitluse kasuks räägib õppekava punkt, mis sätestab, et „Õpet võib korraldada ka väljaspool kooli ruume (sealhulgas kooliõues, looduses, muuseumides, arhiivides, keskkonnahariduskeskustes, ettevõtetes ja asutustes) ning virtuaalses õppekeskkonnas“ (PRÕK 2011; §6 lg 5), on õpikeskkonna paradigma tugevalt seotud klassiruumi ja koolimaja raamiga (Behrendt ja Franklin 2014).

Kuna töö keskmes on eesti keele ja kirjanduse õpetamisega seostatav õppekäigupraktika ning eesti keele ja kirjanduse õpetajate klassiruumi laiendamisega seotud hoiakud, on asjakohane viidata emakeeleõppe ainekavale ning sealsetele õpikeskkonnaga seotud aspektidele. Ainekavas on sõnastatud, et õppetegevuse kavandamisel ja korraldamisel „laiendatakse traditsioonilist õpikeskkonda (arvuti/multimeediaklass, muuseum, näitus, raamatukogu, ettevõtteid, loodus jne)“ ning „rakendatakse õppetegevust toetavaid ja mitmekesistavaid õppevorme (ekskursioonid kirjanikega seotud paikadesse ning keele ja kirjandusega seotud asutustesse, kohtumised kirjanike ja tõlkijatega, loomekonkursid, konkurssideks valmistumine, projektõpe jne), pidades oluliseks sotsiaalse kompetentsuse saavutamist“ (PRÕK lisa 1 2011: 5). Ainekava juhised toetavad ja täpsustavad seega klassiruumikeskkonna laiendamise ideed ka aineõppe kontekstis ning julgustavad rakendama alternatiivseid võimalusi õpikeskkonna valikul.

Olgugi, et põhikooli riiklik õppekava ja ainevaldkonna lisades sõnastatu toetab õpikeskkonna laiendamist, ei selgitata seal vastavate soovitude tagamaid. Õpikeskkonna

mitmekesistamise idee baseerub pedagoogilistel kontseptsioonidel ning seda saab selgitada erinevate teoreetiliste vaatepunktide kaudu. Selles töös vaadeldakse õppekäigu hariduslikku potentsiaali konstruktivistliku õpikäsituse ja kogemusõppe teooria taustal. Nimetatud on oluliselt põimunud riikliku haridusparadigmaga ning kajastuvad otsesõnu põhikooli riiklikus õppekavas:

1. Konstruktivistlik paradigma – „Õpilane on õppeprotsessis **aktiivne osaleja**, kes **võtab** võimetekohaselt osa **oma õppimise eesmärgistamisest**, õpib iseseisvalt ja koos kaaslastega, õpib oma kaaslasi ja **ennast hindama** ning **oma õppimist analüüsima ja juhtima**. **Uute teadmiste omandamisel tugineb õpilane varasematele ning konstrueerib uue teabe põhjal enda teadmised.**“
2. Kogemusõppe – „Õppimise psühholoogiliseks aluseks on **kogemus**, mille õpilane omandab **vastastikusel toimes füüsilise, vaimse ja sotsiaalse keskkonnaga**. Kogemusi omandades muutub õpilase käitumine eesmärgipärasemaks.“ (PRÕK 2011: §5 lg 1)

Konstruktivistliku paradigma ja kogemusõppe raam on pigem kontseptuaalne kui konkreetne. Õpetegevust saab nendes raamides õppevormide ja meetodite näol täpsustada vastavalt selle, mis on õppimise eesmärkideks, sisuks ja eeldatavateks väljunditeks. Kogemusõppega on tihedalt seotud avastusõppe (*discovery learning*), kusjuures neid võidakse käsitleda ka sünonüümidenäna (Tankler 2005: 11). Keskkonna laiendamisele võib aga alternatiivselt pakkuda täiendust situatiivne lähenemine (*situated learning*), mis rõhutab kogukonna kollektiivset teadmist ja eksperdilt õppimist (Collins ja Greeno 2010) ja kohapõhine õpe (*place-based learning*), mis tõstab keskmesse konkreetse geograafilise piirkonna ja ärgitab uurima selle identiteeti, ajalugu ja eripära (Resor 2010) – needki lähtuvad õppeprotsessis õpilase vahetust kogemusest ja aktiivsest osalemisest. Kuigi võib öelda, et õppimise aluseks olevad kontseptsioonid on tihedalt läbi põimunud, tuginevad kohati ühistele alustele ning kordavad üksteise elemente, on siinses töös piiratud üksnes kogemusõppe raamiga. Eelkõige seetõttu, et pakutud alternatiivsed lähenemised ei ole täisväärtulikult rakendatavad üldhariduskooli kontekstis – situatiivset õppimist seostatakse pigem kutseõppega (Collins ja Greeno 2010) ning kohapõhise õppe puhul eeldatakse pikemaajalist välitööd (Estey 2014).

1.1. Konstruktivistlik õpikäsitus

Konstruktivistliku õpikäsituse põhimõtted tulevad hästi esile kõrvutuses biheivioristliku paradigmaga, mis näeb ette, et õppimine on teadmiste edastamise protsess – teatud tüüpi kommunikatsioonimudel, milles teadmisi vaadeldakse kui liigutatavaid objekte. Enamasti on nende liikumise suund ühepoolne – õpetaja, kes on teadmised enda jaoks süstematiseerinud ja taustainformatsiooniga varustanud, annab need edasi õpilasele. Eeldatakse, et õpilane on alluvas positsioonis ning omastab teadmised identsel kujul. Konstruktivistlik õpikäsitus näeb õppimisprotsessi kui aktiivset tähenduse konstrueerimist, millel on mitu olulist rõhuasetust. Esiteks, tähenduse loomine toimub vastastikmõjus teiste inimeste või maailma objektidega – mingi kogemuse või fenomeni mõtestamine loob dissonantsi vanade ja uute teadmiste vahel ning selleks, et maailmast aru saada, on õppija sunnitud seda lahti mõtestama ehk konstrueerima uusi tähendusi. (Jonassen ja Land 2000: iii–vi)

Õpikäsitus on aluseks kõikidele pedagoogilistele otsustele, sealhulgas õpikeskkonna kujundamise põhimõtetele nii laiemas (vaimne ja sotsiaalne) kui kitsamas (füüsiline) kontekstis. Klassiruum, kus õpetaja on (kõrgemal) klassi ees ja õpilased istuvad pinkides üksteise taga, on biheivioristlike sugemetega ning toetab arusaama, kus õpetaja on õppimisprotsessi keskmes (Thomas 2010: 502–503). Konstruktivismist ajendatuna on aga hakatud rääkima õpilaskesksetest õpikeskkondadest ehk interdistsiplinaarsetest ja mitmetasandilistest keskkondadest, kus õpilastel on võimalus õppida lähtuvalt oma huvidest ja vajadustest (Hannafin ja Land 2000: 2). Jonassen ja Land (2000: viii) on iseloomustanud õpilaskeskset õpikeskkonda muuhulgas järgnevate märksõnade abil: avatus interpretatsioonile, tähenduse loomise olulisus, tahtlikkus, kontekstipõhisus, autentsus, sotsiaalsus, iseregulatsioon, *in situ*, igapäevasus, kogemuslikkus, jaotatus ja interpretatiivsus. Sellistest alustest lähtumine seab ka klassiruumi ja õpikeskkonna kujundamisele teatud raamid. Klassiruumi ümber korraldamine kaasaegsete pädevuste kujunemist soodustaval moel või klassiruumi täiendamine alternatiivsete õpikeskkondadega, pakub õpilasele oluliselt rohkem võimalusi olla aktiivne osaline iseenda õppimisprotsessis. (Anderson jt 2003)

Kuigi OECD raporti põhjal loodud kokkuvõtte eesti koolide ja õpetajate õpikeskkonna kujundamistavadeist väidab, et eesti koolides on kasutusel küllaltki

konstruktivistlikud õpikeskkonnad (Loogma jt 2009), tasub märkida, et seejuures on silmas peetud õpikeskkonna kujundamise laiemat konteksti – pedagoogikat, meetodeid, sotsiaalseid suhteid – mitte aga füüsilist keskkonda ja selle laiendusi. Sellest järeldub, et laiema õpikeskkonna mõistes (pedagoogika, vaimne ja sotsiaalne kontekst) lähtutakse kaasaegsest õpikäsitusest, kuid kitsamas mõttes (füüsiline ruum) püsitakse endiselt traditsiooni kütkes. Klassiruumid ja klassiruumivälised keskkonnad on uudishimu-, motivatsiooni- ja avastusstiimulite mõttes väga erinevad (Beames jt 2012: 51). Kuigi konstruktivistlikel alustel on õppetööd võimalik edukalt üles ehitada ka klassiruumis, heidetakse koolisisesele või klassiruumipõhisele õppimisele ette isoleeritust ja tühipaljast seost pärismaailmaga, kus õppija opereerib pelgalt sümbolitega (Resnick 1987, viidatud Barab ja Duffy 2000: 40 kaudu).

Tugevalt klassiruumiga piiratud-seotud tegevused jätavad ära võimaluse avastada ja seostada klassis õpitud mingi kindla koha, objekti või inimesega (Coughlin 2010: 200). Autentsete ja unikaalsete klassiruumiväliste õpikeskkondade kaasamine lisaks klassikeskkonnale võimaldaks sümboleid elustada ning pakkuda uuel moel õppimisvõimalust, kus õpilastel on võimalus õpitu ja nähtuga individuaalselt suhestuda ning oma tähendused ja seosed luua (Behrendt ja Franklin 2014: 236). Kui täiskasvanute ja õpetajate kontrollitud keskkond asendub avatud ja õpilase suhtelist vabadust soosiva ruumiga, leiab aset nii käitumuslik, isiksuslik kui ka sotsiaalne õppimine ja õppimise eest vastutuse võtmine (Waite 2011: 78). Vähe oluline ei ole ka regulaarse klassiruumivälise õppimise positiivne mõju tervisele ja õpilaste heaolule – klassiruumiväline õpe soodustab füüsilist aktiivsust ja liikumist (Bentsen jt 2009: 29) ning koolimaja ümbritsev geograafiline, keskkondlik ja sotsiaalne kontekst on isiksust kujundav loomus (Beames jt 2012).

S. Beames jt (2012: 18) viitavad klassiruumi ja klassiruumivälise õppimise kontekstis paradoksile – oleks kummaline paluda õpetajal põhjendada, miks ta õpetab just klassiruumis. Küll aga ollakse varmad küsima põhjendust sellele, miks on vaja korraldada õpet väljaspool klassiruumi. See on osa mentaliteedist, kus traditsioon ja norm kirjutab ette, mis on õige ja hea. Õpikeskkonna laiendamist pärsib ka teine pedagoogika seisukohalt traditsiooniline tendents – teadmiste kontrollimise ja hindamise prioriseerimine, mis loob üleoleku sügava mõistmise ja pädevuspõhisuse üle (Hannafin ja Land 2000: 16). Hindamise tähtsustamisest hoitakse varmt kinni, sest see sobib hästi kooli kui struktuurse institutsiooniga, millel on konkreetsed sihid ja funktsioon ning mille antavat haridust on

tavaks näha eksplitsiitse, mõõdetava ja edasiantavana. Klassiruumivälise keskkonna kahjuks räägib ka tendents, et õppimist kiputakse otseselt seostama õpetamisega – seega õige õppimine on seal, kus õpetaja seda korraldab. (Nunes 2010: 457) Tegevusest haaratud õpilane võib õppekäigu ajal lisaks faktilistele ja mõõdetavatele teadmistele omandada füüsilisi, kognitiivseid ja sotsiaalseid pädevusi, mis ei ole tingimata mõõdetavad ega pruugi olla isegi nähtavad. (Tal jt 2014: 456)

Klassiruum ja õppekäik täiendavad üksteist ning soodustavad koos erinevate pädevuste arenemist (Bentsen jt 2009: 35) ja kontekstipõhiste teadmiste omandamist (Collins ja Greeno 2010: 335). Samuti kõnetab keskkondade vaheldusrikkus õpilase isiksuse erinevaid külgi. Sise- ja välikeskkonna kombineerimine pakub holistlikku lähenemist (Waite 2011: 76) nii pärismaailma tutvustamise ja praktiliste kogemuste pakkumise, motivatsiooni ja empaatia suurendamise, sotsiaalsete suhete paranemise, õppimisstrateegiate mitmekesistamise kui ka elukestva õppe soodustamise näol. (Michie 1998; Greene jt 2014: 86) Igasugune õpikeskkonna laiendamine peab lähtuma seatud eesmärkidest (Marton jt 2004) ning olenevalt õppekäigu rõhuasetusest, saab õpetaja keskmesse tõsta selle, mis on oluline – näiteks lokaalsuse ja kodukoha kaasamisel klassiruumivälisesse õppesse on identiteedi loomise ja kogukonnaga sideme loomise funktsioon (Beames jt 2012).

Lisaks õppekäigu positiivsetele väljunditele tasub rõhku panna sellele, et see, mida ja kuidas koolis õpetatakse, kandub üle õpilase maailmapilti ning mõjutab oluliselt õpilase arusaama haridusest, õppimisest ja õppimise keskkonnast. Kui õppimine toimub ainult koolis, tekib arusaam, et õppimine saabki toimuda ainult koolis ning kooli lõpetamisega õppimisprotsess katkeb. (Beames jt 2012: 17–18) „Kogemused kujundavad arusaamu, uskumusi ja väärtusi enda ja maailma kohta ning nende reflekteerimine on aluseks edaspidises elus ette tulevate probleemide lahendamisel ja valikute tegemisel“ (Beane 1997: 4, viidatud Floyd 2002: 40 kaudu). Seetõttu tuleb edaspidi juttu kogemuse olemusest ja olulisusest konstruktivistliku ja klassiruumivälise õpikeskkonna kontekstis.

1.2. Kogemusõpe

Kogemusõppe mudelite rakendamise peamise funktsioonina nähakse võimalust luua seos klassiruumiõppimise ja väljaspool klassiruumi leiduvate maailmade vahel (Behrendt ja Franklin 2014: 238). Õppekäikudel toimub õppimine kogemuse kaudu, mis tekib kokkupuutel uudsete keskkondade ja sotsiaalsete situatsioonidega (Waite 2011). Sealjuures saab kogemuse kaudu toetada nii kognitiivsete nähtuste (ideede ja kontseptsioonide mõistmine), käitumuslike nähtuste (oskuste arendamine) ja afektiivsete nähtuste (uskumuste kujundamine) õpetamist ja arendamist. (Silberman 2007: 8) Samas peab rõhutama, et õpitulemused kogemusõppes on varieeruvad ja individuaalsed – õpilased lähenevad probleemidele erinevalt ning eelnev kogemus mõjutab suuresti seda, kuidas lähenetakse uuele. (Wurding 2005: 69)

Haridussõnastik annab kogemusõppele vasteks järgneva: „õppuri seisukohast eesmärgistamata õppimine, mis toimub igapäevaelu situatsioonides (nt perekonnas, töökohas, vabal ajal)“ ning võrdsustab kogemusõppe informaalsete õppimisega (*informal learning*) (HAR 2014). Kogemusõppe ja informaalsete õppimise vahele võrdusmärgi tõmbamine on muu uurimistöe taustal ootamatu, kuid alternatiivi pakkuv käsitlus. Mõned õppekäike ja kogemusõpet siduvad uurijad viitavad kogemusõppele kui praktilisele võimalusele koolis õpitavat laiendada (DeWitt ja Storksdieck 2008; Waite 2011; Falk ja Dierking 1997; Tal ja Steiner 2006) või mõistavad selle all teatud mõtestatud tegevuse baasil õppimist (*learning by doing*) (ODOE 2009). Haridussõnastiku definitsioon toob aga juurde igapäevaelu situatsioonidest ajendatud kogemuse aspekti. Kahe mitteformaalse õppimise (*informal, nonformal*) ja formaalse õppimise vahele piiride tõmbamine ja vastastikuste kattuvuste või eripärade analüüsimine on keeruline ülesanne (Smith 1999, 2008) ning kogemusõppe paigutamine nende raamidesse nõuaks eraldi arutelu. Küll aga aitaks haridussõnastiku definitsiooni täpsustada fraasi „igapäevaelu situatsioonides õppimise“ asendamine mitteformaalse õpikeskkonna mõistega. Viimase all mõeldakse igasugust füüsiliselt väljaspool klassiruumi asetsevat keskkonda, nt muuseumi, näitusesaali, looduskeskkonda, tänavat vms, kus toimub mõtestatud, suunatud ja õppekavapõhine õppe korraldamine (Kink 2013). Keskkonna mitteformaalsus ei tingi õppe-eesmärkide minetamist, pigemini vastupidi – see mitmekesistab ja toetab koolis elluviidavat pedagoogikat alternatiivsete õpikeskkondadega, kus leidub kogemise ja kogemuse

initsieerimiseks rohkem stiimuleid. (Gerber jt 2001) Fraas „igapäevaelu situatsioon“ viitab selgelt teist tüüpi mitteformaalsele õppimisele (*nonformal education*), mis ei lähe kokku kogemusõppe suunatuse ja õppekavapõhisusega. Inglisekeelses teadusruumis kasutatavate terminite näol saab haridussõnastiku ja varasema uurimistöõ dissonantsi selgust tuua – *experiential learning*’u all peetakse silmas seda, mida haridussõnastik väidab ning *experiential education*’i all mõistetakse seda, millest uurijad on enamasti lähtunud, ehk õppekavapõhist õpet väljaspool klassiruumi. Siinses töös on kogemusõppe käsitlemisel lähtunud *experiential education* mõistest.

D. A. Kolbi (1984) J. Dewey kogemuskäsitlusest (1938) inspireeritud kogemusõppe teooria põhjal on õppimine protsess, kus teadmine konstrueeritakse kogemuse teisenemisel ning mis on kujuteldav neljafaasilise ringina:

1. Konkreetne kogemus (*concrete experience*) – õpilane teeb midagi ja kogeb seekaudu midagi;
2. Reflektiivne vaatlus (*reflective observation*) – kogetu teadvustamise ja sellest rääkimise kaudu toimub reflekteerimine;
3. Abstraktne kontseptualiseerimine (*abstract conceptualization*) – kogetust mõtlemise kaudu teeb õpilane kogemusest abstraktsiooni;
4. Aktiivne eksperimenteerimine (*active experimentation*) – saadud kogemust ja selle abstraktsiooni kasutab õpilane järgmiste/teiste ideede testimiseks ning loob teed uue kogemuse saamiseks. (Kolb 1984: 41, viidatud A.Y. Kolb ja D. A. Kolb 2005: 193–194 kaudu)

Neljanda punkti juurest liigub õpilane jälle esimese juurde, kusjuures iga ringiga toimub õppimine, mis ei pruugi ilmnedagi või väljenduda otsekohe, vaid teatud aja möödudes. (Behrendt ja Franklin 2014: 237) Sarnastele alustele toetub ka Silberman (2007: 8), kes defineerib kogemusõpet järgmiselt – see on nähtus, kus

- õppijatel on võimalik osaleda tegevuses, mis on otseselt seotud õpitavaga ning
- neil on võimalus saadud kogemusi reflekteerida.

Silbermani määratlus läheb kokku Cuffaro (1995) selgitusega, mille kohaselt loob tulemusliku kogemuse tegevuse ja mõtestatuse kombineerimine – uues keskkonnas läbi viidav tegevus peab olema õpilase jaoks tähenduslik, arusaadav ja kognitiivselt põhjendatud (Beard ja Wilson 2006). Ka Jonassen ja Land (2000: v) rõhutavad, et tegevus on küll oluline,

kuid ei pruugi kindlustada õppimist kui paralleelselt ei toimu tegevuse reflekteerimist. See omakorda rõhutab õpilase aktiveerimise vajadust ja n-ö mõttega lähenemise soodustamist. Kogemusõpe ei ole ühedimensionaalne, vaid mitmetasandiline, sest uus teadmine integreerub olemasoleva teadmistestruktuuriga (Behrendt, Franklin 2014: 237). Sellest põhimõttest koorub otseselt välja konstruktivistlik alus – nagu uue kogemuse aluseks on eelnev kogemus, on ka teadmiste konstrueerimise aluseks eelnev teadmistesüsteem. Nii nagu teadmistestki, moodustub ka kogemusest ajapikku tihedalt põimunud süsteem.

Kuna kogemusõppe üks eesmärke on tutvustada õpilasele pärismaailma ja pakkuda autentseid õppimisvõimalusi, on selle lähtepunkt suuresti interdistsiplinaarne. Elu ei ole üksikute isoleeritud valdkondade kogum, vaid põimunud süsteem (Wurdinger 2005: 24). Beames jt (2012: 12) märgivad, et suurima mõjuga kogemusõpe toimub üksnes autentsetes õppimiskontekstis ehk sellistes kohtades, kus õppimine päriselt aset leiaks ning kus käsitletakst tõsielulisi probleeme.

Uute keskkondade kaasamine ja korraldamine suuresti õpetajate otsus, mis lähtub õpetaja pedagoogilistest veendumustest ja tõekspidamistest (Loogma jt 2009). Õpikeskkonna laiendamine loob aga õpetajale uue konteksti ja seab õpetaja tegevusele teist laadi nõudmised kui klassiruumis õpetamine, kusjuures õpetaja tegelaskuju on õppekäigu taustal äärmiselt kaaluka tähendusega. Õpetaja suhtumine, motivatsioon, tajutavad väärtused ja raskendavad faktorid mõjutavad ühel või teisel moel õpikeskkonna laiendamise idee realiseerumist ja selle lõplikku hariduslikku väärtust. (Kisiel 2003a) Tõsiasi, et õpetaja vastavaid praktikaid ja hoiakuid analüüsivaid uurimusi leiab nii üheksakümnendatest kui viimastest aastatest, näitab, et teema on oluline ja aktuaalne. Järgmises peatükis kõneletaksegi varasema uurimistöo toel erinevatest õpetajast lähtuvatest aspektidest õpikeskkonna laiendamise taustal.

2. Õpetaja õppekäigu kontekstis

„Õpi- ja koolikeskkonna kujundamises peaksid teadlikult osalema kõik, kes õppimist sihipäraselt mõjutada saavad“ ning nende koostöö peaks olema eesmärgistatud ja läbimõeldud. (Kello 2005) Ühelt poolt viidatakse siin koolile ja õpetajatele, kes kujundavad nii koolisisest kui ka sellest väljapoole jäävat keskkonda, teiselt poolt lastevanematele, kohalikele ettevõtetele ning kultuuriasutustele, mis võivad pakkuda mõtestatud seostamisvõimalust kooli sees toimuva õpetamistegevusega. Kuigi initsiatiiv õpikeskkondi varieerida võib tulla kõikidelt osapooltelt, on lõpuks õpetaja see, kes õppekäigule mineku üle otsustab ja seda reaalselt rakendab ning kellele langeb ühtlasi korraldamise ja läbiviimise suurim koormus. Pedagoogiline otsus baseerub suuresti isiklikel hoiakutel ja veendumustel (Loogma jt 2009: 37) ja autonoomsusel. Kink (2013: 33) on oma uurimuses leidnud, et valdav osa küsitletud Eesti õpetajatest arvab, et saab ise otsustada õppekäigule minemise, selle sihtkoha ja sageduse üle. Ka see on arvestatav tegur, et õppekäik on mitmete uuringute kohaselt maailma õpetajate hinnangul oluline ja kasulik ettevõtmine (Anderson ja Zhang 2003, Kisiel 2003a)

Kuigi õpetaja saab õppekäigupraktika üle ise otsustada, võivad tema tegevust ja otsuseid mõjutada nii välised kui ka sisemised faktorid (Harkins 2013). Suhtumine õppekäikudesse ja klassiruumivälise õppe korraldamise ajendid on klassiruumi laiendamise aluseks, kuid pole siiski universaalsed ja fikseeritud nähtused, mis püsivad õpetajate populatsioonides ja karjääri ajajoontel muutumatuna (Fägerstam 2014). On leitud, et välised takistused ja surve võivad mõjuda negatiivselt ning varjutada sisemist motivatsiooni, enne nähtud väärtust ja edasisi praktikaid (Waite 2011: 79).

Siinjuures peab märkima, et tajutavad takistused ja muud õppekäike mõjutavad aspektid sõltuvad suuresti õpetajate õppekäiguga seotud kogemustest. Vähese kogemusega õpetaja nägemus õppekäigust on teistsugune kui õppekäikude kontekstis kogunud õpetaja arusaam. Paradoksaalsel kombel õpivad ka õpetajad õppekäike täiustama kogemusõppe mudelite kaudu (õpetaja kogeb õppekäiku ja reflekteerib, see omakorda mõjutab tema arusaama õppekäigust kui hariduslikust praktikast ning muudab tema edaspidist käitumist). (Harkins 2013: 27–28) Lisaks nägemuse erinevusele mõjutab kogemus otseselt ka edasisi

praktikaid – mida rohkem kogemust ja mida kohanenum õpetaja on, seda rohkem korraldab ta õpet väljaspool klassiruumi (Michie 1998). Õppekäikude reaalne kogemine ja klassiruumivälise õppe järjepidev praktiseerimine on eriti oluline ka seetõttu, et õpetajakoolitus ei sisalda enamasti õppekäigu protsessi ja eesmärki selgitavaid aineid, mistõttu õpivad õpetajad kogemuse kaudu katse-eksituse meetodil (Tal ja Morag 2009).

Nagu klassiruumiski, on ka õppekäiguel, -aegsel ja -järgsel õpetajast lähtuval tegevusel otsesed tagajärjed õpilaste õppimiskogemusele (Behrendt ja Franklin 2014; Costantino 2008; Davidson jt 2010: 138), mistõttu on õpetaja teadmised efektiivselt õppekäigust ülimalt olulised. Vastakate kogemuste ja mitmete ebaõnnestumiste toel formuleeritud arusaamad ja enda sepiostatud teadmised oma rollist ei pruugi alati olla õiged ning pakkuda õpilasele kvaliteetset õppimisvõimalust (Tal ja Morag 2009). Seda enam, et õpetajad, kes on efektiivse õppekäigu tunnustest ja kriteeriumitest teadlikud, ei pruugi praktiseerimisel ise nendest realselt lähtuda (DeWitt ja Storksdieck 2008: 187).

Kuna õpetajat õppekäigu kontekstis mõjutavad tegurid jätavad olulise jälje praktikale, mis omakorda määravad õpilase õppimiskogemuse kvaliteedi, on järgnevates peatükkides õpetaja vaatepunkt ja õpetajast lähtuv kontekst varasema uurimistöö toel täpsemini lahti kirjutatud. Käsitletakse õpetajate klassiruumivälise õppe korraldamisega seotud hoiakuid, õppekäigule minemise ajendeid ja tegevuses nähtavat väärtust õpetajate silmis, õpetajate nägemust oma rollist ja ülesannetest ning õppekäigupraktikaid oluliselt mõjutavaid tegureid. Oluline on sealjuures viidata, et õpetajate väljendatud arusaamad ja arvamused ei pruugi peegeldada tegelikkust ja seda, kuidas õppekäike päriselt rakendatakse (Anderson jt 2006).

2.1. Õpetajate suhtumine õppe korraldamisse väljaspool klassiruumi

S. Beames jt (2012) viitavad, et suhtumist õppekäiku kujundab õpetajate puhul eelkõige pragmaatilisus – õppe korraldamisel lähtutakse sellest, kuidas kõige efektiivsemalt õppeeesmärke saavutada. Õppekava kirjutab ette, millised õpiväljundid õpilased saavutama peavad, kuid jätab lahtiseks instruktsioonid selle kohta, milliste meetodite või lähenemistega õpetaja nende omandamist võimaldama peab. Lahtiseks on jäetud ka kõik õppekäikudega seonduv ning siin lähtuvad õpetajad eelkõige olemasolevatest võimalustest – sellest, mis on

saadaval, mis on lihtne ja harjumuspärane. Klassiruum on sellest vaatepunktist mitmel põhjusel parim. Klassiruumivälised keskkonnad aga mitte. (Beames jt 2012: 16) Vaatamata pragmaatilisuse nõudele saab õpetajaid õppekäikudes suhtumise põhjal teaduskirjanduse toel jaotada kahte rühma – õpetajad, kes on positiivselt meelestatud, soosiva hoiakuga ja entusiastlikud ning õpetajad, kes leiavad, et klassiruumivälised keskkonnad ei ole õppimiseks kõige paremad või õppekäikude korraldamisel on liialt palju takistusi, mistõttu need õpetajad suhtuvad õppekäikudes pigem külmalt või tõrjuvalt. (Fägerstam 2014, Waite 2011)

Positiivselt meelestatud õpetajad leiavad, et klassiruumiväline õppimine on väärtuslik ning eriline nii selle poolest, et võimaldab õpilastel midagi isiklikku ja tähenduslikku kogeda kui ka selle poolest, et pakub võimalust puutuda kokku uut laadi keskkonna ja uute inimestega (Tal ja Steiner 2006: 37). Sama uurimus viitab, et koguni 91% küsitatud õpetajatest arvas, et õpilased õppisid muuseumikülastuse käigus ja said rohkemal või vähemal määral targemaks. Soosiv suhtumine on seega seostatav väärtustamise, õpiväljunditega ning usuga, et õppekäik on õpilastele kasulik. Sealjuures tajuvad õpetajad uurija sõnul oma hoiaku ja sisemise motivatsiooni kaugeleulatuvat mõju ning leiavad, et see on eelduseks edukale klassiruumivälisele õppele. Sisemist motivatsiooni läheb uurijate sõnul vaja korralduslike takistuse ja muude raskuste ületamiseks ning lisatöö ja ajakuluga leppimiseks. Väheoluline ei ole ka see, et õpetajad ise naudivad õues õpetamist ning neile meeldib seda teha – ollakse kindlad, et nii projitseeritakse ka õpilastele motiveeritust. (Fägerstam 2014: 70) Üks näide sellise mõtteviisi pesastumisest on Skandinaaviamaade *udeskole* liikumine, mis on saanud alguse entusiastlike õpetajate initsiatiivist ja on vaadeldav kui olemasoleva ja traditsioonilise süsteemi mitmekesistamise püüe. (Bentsen 2009: 35)

Halb õppekäigukogemus tekitab õpetajas negatiivseid emotsioone ja süvendab arusaama, et õppekäigu sihtkoha näol on tegemist halva või sobimatu õpikeskkonnaga (Orion ja Hofstein 1994: 1110). Ka õpilaste halb käitumine või negatiivne tagasiside võivad õpetajate kogemust ebasoodsalt mõjutada. Oma rolli mängib selles tõsiasi, et põhikooli õpilased on oluliselt vähem entusiastlikud kui algkooli õpilased ning neil on vanusest tulenevad teistsugused arusaamad ja ootused õppekäigule (tundidest ära saamine, omapäi avastamine, uute stiimulite uurimisele orienteeritus). (Ballantyne ja Packer 2002: 221) Samuti mängib rolli õpilaste eelnev kogemus – kui õpilastel ei ole kogemusi klassiruumivälise õppega ja nende arusaam õppimisest piirdub kontekstivabade ja ülimalt

lihtsustatud ning elukaugete harjutuste tegemisega, ei pruugi nad mõista õppekäigule minemise mõtet ja sealse õppimisvõimaluse väärtust. (Openshaw ja Whittle 1993: 64) Negatiivset hoiakut toidab ka õppekäikudega seostatav halbade emotsioonide kogum, näiteks võib õpetajaid õppekäigul kammitseda hirm kaotada õpilaste üle kontroll (Kalvaitis 2007) või piiratus bürokraatlike küsimuste tõttu (Michie 1998).

S. Waite (2011: 76–77) on õpetajate hoiakute selgitamisel toonud sisse õpetamisfilosoofia aspekti ning leidnud, et sarnases keskkonnas tegutsevad õpetajad näevad barjääre erinevalt – mõned panustavad võimalusele, teised takistusele ehk ühed näevad vaatamata takistusele võimalusi, teised ei näe takistuste tõttu ühtegi võimalust. Waite teeb järelduse, et tõkkes õppekäigu korraldamises on sotsiaalselt konstrueeritud ning peituvad eelkõige väärtustes ja riskivalmiduses. Seega õppekäikudesse positiivselt suhtuvad õpetajad rõhutavadki rohkem õppekäigust saadavat õppimisvõimalust ning negatiivse suhtumisega õpetajad tõstavad esile raskusi ja takistavad faktoreid õppekäigu korraldamise juures.

E. Fägerstami (2014) eksperimentaalne uurimus õuesõppe pikaajalisest rakendamisest näitab, et ka praktiseerimine muudab oluliselt õpetajate hoiakuid ja suhtumist klassiruumivälisesse õpetamisse nii sotsiaalsest, hariduslikust kui emotsionaalsest vaatepunktist. Näiteks oli õpetajatel enne eksperimendi toimumist ootus, et õpilased ei ole motiveeritud, kuid peale eksperimenti ilmnes, et oodatu ei leidnud kinnitust ning enamik õpilasi tundis tegevuse vastu huvi. Samuti ei omistanud õpetajad eriti suurt tähelepanu õpilaste koostööoskuste, omavaheliste suhete ja abivalmiduse paranemisele õuesõppe kontekstis, kuid peale eksperimenti mainiti seda kui ühte olulisimat väärtust. Uuriija viitas, et õpetajad, kes enne ei oleks klassiruumivälise õpetamise peale mõelnudki, teevad nüüd seda suure rõõmuga. Aktiivne praktiseerimine ei muutnud ainult suhtumist vaid ka laiemat arusaama õpetamispraktikast ja õpetamisfilosoofiast. (Fägerstam 2014: 70)

2.2. Õpetajate õppekäikude korraldamise ajendid ja õppekäigus nähtav väärtus

Uurijate (Kisiel 2003a; Tal ja Steiner 2006; Michie 1998; Fägerstam 2014) seisukohad õpetajate õppekäikudega seonduvate ajendite ja motivatsiooni osas on olnud küllaltki üksmeelsed. Kisieli (2003a) doktoritöös „Revealing Teacher Agendas: An Examination of

Teacher Motivations and Strategies for Conducting Museum Fieldtrips“ tuuakse välja kaheksa ajendit, mis motiveerivad õpetajaid õppekäike korraldama ning mis kattuvad suures osas Harkinsi (2013: 166) leitud sisemiste motiividega ja Kingi (2013: 27) töös määratletud motiividega:

1. toetada klassis/õppekava põhjal õpitut ja luua seoseid;
2. pakkuda õpilasele üldist uut õppimiskogemust;
3. julgustada elukestvat õpet;
4. suurendada õpilase huvi ja motivatsiooni õpetatava aine vastu;
5. pakkuda õpilasele võimalusi saada uusi kogemusi;
6. pakkuda õpilasele vaheldust keskkonna või rutiini mõttes;
7. pakkuda naudingut või elamust;
8. tulla vastu kooli ootustele õppekäikudele minemise osas.

Michie (1998) lisab nimekirjale veel kaks punkti:

9. arendada õpilaste sotsiaalseid oskusi;
10. tugevdada sidet õpetaja ja õpilaste vahel.

Ajendite analüüsimisel tasub tähelepanu pöörata sellele, et õpetajad võivad märgitud punkte mõista sisuliselt erinevalt. Kõikide õpetajate jaoks ei tähenda õppekava seostamine või käegakatsutava kogemuse pakkumine samasisulisi nähtusi või tegevusi (Kisiel 2003a). Ka seda tasub ajenditest rääkides silmas pidada, et sisemised ajendid ja väärtused on personaalsed – mida üks õpetaja tähtsustab, ei pruugi teise meelest olla mainimisväärne (Harkins 2013: 166).

Ajendite kontekstis on leitud ka õpetajate east/generatsioonidest tulenevat erinevust. Greene jt (2014: 80) märgivad tendentsi, et kui vanemad õpetajad näevad õppekäigu peamise eesmärgina pakkuda õpilastele teistsugust õppimis- või kogemisvõimalust, siis nooremate õpetajate puhul on järjest rohkem ajendiks lõbu ja naudingut pakkumine. Uurijad seostavad seda haridusparadigma muutusega, kus õppekäike pakutakse preemiana ning motiveeritakse õpilasi nende kaudu koolis rohkem pingutama. See aga mõjutab oluliselt sihtkohavalikut – muuseumi asemel minnakse hoopis veekeskusesse – ja nii jäävad kultuuriliselt laetud sihtkohtadega seostatavad õpiväljundid saavutamata.

Ajendid on loogilises seoses selles nähtava väärtusega – see, mille pärast õppekäigule minnakse, on ühtlasi ka väärtus, mida õppekäik kannab. Nii võib näiteks Kisieli

(2003a) sõnastatud kolmanda punkti kohta öelda, et õppekäigu väärtus seisneb muuhulgas selles, et aitab luua õpilaste silmis teadmisi elukestvast õppest. Fägerstam (2014) on leidnud, et lisaks sellele, et sotsiaalsete oskuste parandamine on otseseks õppekäikude korraldamise ajendiks, on on see õpetajate hinnangul ka üks põhilisi väärtusi. Nimelt seostavad õpetajad teistsugust keskkonda otseselt positiivse mõjuga suhtlemisvalmidusele ja – julgusele. Keskkonnas, kus on palju hingamisruumi, lõõgastavam atmosfäär kui klassiruumis ja vabadust väikestes rühmades töötada, suhtlevad õpilased julgelt. Samuti on õpetajad märkinud, et teistsugune keskkond tekitab õpilastes huvi aine vastu ning tõstab oluliselt motivatsiooni. (Fägerstam 2014: 70) Samas on märgitud erandeid, kus nähtav väärtus ei ole alati ühtselt seotud ajenditega. Tegevuse või praktiseerimise käigus võivad õpetajad märgata positiivseid väljundeid või tulemusi, mida ei osatud ette aimata. Näiteks on viidatud sellele, et klassiruumivälises keskkonnas saab õpetaja parema ja tõesema ülevaate õpilaste teadmistest (Fägerstam 2014: 70). Selle väite toel võib öelda, et kirjeldatakse klassiruumivälise õppe väärtust, kuid see ei ole olnud õpetaja õppekäigule minemise ajendiks.

2.3. Õpetaja arusaam oma rollist ja ülesannetest õppekäigu taustal

Olulise haridusliku väärtusega on üksnes efektiivne õppekäik, mis nõuab õpetajatelt põhjalikku organiseerimist, planeerimist ja reflekteerimist (Behrendt ja Franklin 2014: 236). Tal jt (2014: 430) väidavad, et õppekäigu kvaliteeti näitavaid aspekte on kolm:

1. kontekst (õppekava, füüsiline keskkond, õppijate taust jne);
2. pedagoogika ja selle täide viijad (giid, õpetaja, õpilased ja nende huvi);
3. õppekäigu sisu.

Kusjuures õpetajal on esmatähtis ja määrav roll kõigis kolmes – õpetaja tegevus määrab nimetatud harude sisu ja sellest tulenevalt õppekäigu kvaliteedi (Davidson jt 2010: 138). Paraku ei pruugi õpetajad vaatamata sellele, et peavad õppekäike olulisteks ja vajalikeks, endale konkreetselt teadvustada, mis osas või kuidas on klassiruumivälise õpe pedagoogiliselt kasulik (Kisiel 2003b: 4) või tajuda kui suure kaaluga on nende endi tegevus õppekäigu kontekstis (Tal ja Morag 2009). Võidakse lähtuda eeldusest, et seosed tekivad iseenesest või vastutab maksimaalse kogemuse eest keegi teine (Harkins 2013: 81).

Storksdieck (2006: 23–24) viitab õpetajast tulenevale õppekäikude potentsiaali ala- ja ülekasutamisele – alakasutamise peab ta silmas õpetaja viga vaadata mööda õppekäiku täiendavatest tegevustest, mistõttu käik kaotab oluliselt hariduslikku väärtust ning ülekasutamise all on mõistetud õpetaja püüet õppekäiku (näiteks töölehtede) näol ülestruktureerida, mis omakorda viitab sellele, et õppekäigu sihtkohale kantakse üle traditsiooniline teadmispõhine pedagoogika.

2.3.1. Õpetaja konteksti loojana

T. Tali jt (2014) käsitluses tähendab õppekäigu kontekst sisuliselt seda, kuidas tuuakse kokku õppija, õpitav ja õppekäigu sihtkoht. Uurijad (Behrendt ja Franklin 2014; Orion ja Hofsein 1994; Kisiel 2006) on veendunud, et õppekäigu ja koolis õpetatava vahel peab olema arusaadav, otsene ja õpilasele üheselt mõistetav seos. Selle nõude valguses omab suurt tähtsust õpetajate tehtav õppekäigule eelnev ja järgnev töö (Kisiel 2003a).

On täheldatud, et õpetaja peab eelnevalt vähendama kognitiivset, geograafilist ja psühholoogilist uudsusfaktorit (*novelty factor*), et hõlbustada õppimisprotsessi ja võimalusi õppekäigu sihtkohas. Kognitiivse faktori all peetakse silmas eelteadmiste kontseptsioonidest või tegevustest, millega puututakse õppekäigul kokku, geograafiline faktor tähendab õpilaste tuttavlikkust külastatava keskkonnaga ning psühholoogiline faktor eeldab, et õpilased näevad õppekäiku õppimisvõimaluse, mitte seostamata seiklusena. (Orion ja Hofstein 1994: 1116). Siit nähtub, et õpetaja roll on eelteadmiste loomine ja eesmärkide selgitamine (Michie 1998). Ka Kink (2013: 30) on täheldanud Eesti klassiõpetajate õppeprotsessi organiseerimisega seotud ettevalmistavaid tegevusi, kuid paljud neist on korraldusliku loomuga (info otsimine, teekonna/õppesisu/õppetegevuste planeerimine, õppematerjalide ettevalmistamine, õpilaste instrueerimine).

S. Beames jt (2012) on leidnud, et õpilase vastutus oma õppimise eest ei teki iseenesest ning õpetaja peab andma õpilasele juhised, kuidas seda vastutust võtta. Üks viis seda teha, on informeerida õpilast mineku eesmärkidest ning soodustada sellega õpilase enda algatust otsida seoseid uues keskkonna ja klassis õpitava vahel ning valikuvabadust avastada vastuseid oma küsimustele (Behrendt ja Franklin 2014: 240–241). Kuigi Kink (2013) on märganud, et õpetajad aktiveerivad enda hinnangul ennetavalt eelteadmised ning äratavad huvi, räägib sellele paraku vastu Anderson jt (2006: 375) uurimus, mis väidab, et sageli õpetajad ei tegele õpilaste ettevalmistamise, käigu eesmärgistamise ega õpilaste ootuste

väljaselgitamisega. Küll aga on märgitud, et õpetaja paneb ennetavalt paika reeglid (Kisiel 2003a).

Ka järeltööd ei tohiks õpetajad uurijate hinnangul alahinnata (Tal jt 2014; Kisiel 2003a) – see peaks lähtuma õpilaste eelteadmiste ja saadud kogemuse ühendamisest ja analüüsimisest. Oluline on, et toimuks muutus teadmistes, sest ainult nii toimub mõtestatud õppimine (Anderson jt 2003: 197). Õpetaja saab seoseid luua erinevate õpilast aktiveerivate tegevuste kaudu, mille keskmes on kogemuse sõnastamine ja reflekteerimine (Behrendt ja Franklin 2014: 241). Kink (2013: 31) on oma uurimuses jaotanud järeltöö liigid kuude kategooriasse – suuline kokkuvõte, kirjalik kokkuvõte, praktiline tegevus kokkuvõttena, mängulised ülesanded, õpetajapoolne kokkuvõte ning muud kokkuvõtted (nt rühma- ja grupidööd või spetsiifilised käiguga seotud ülesanded). Paraku on siingi uurimused (Tal jt 2014; Anderson jt 2006) näidanud, et kuigi õpetajad väidavad, et viivad läbi õppekäikudega seotud järeltegevusi, ei pea see tegelikkuses paika või kui peab, on järeltegevused ebaefektiivsed ja pinnapealsed.

2.3.2. Õpetaja õppekäigu sotsiaalse osalisena

T. Tal jt (2014) märgitud efektiivse õppekäigu teine aspekt – pedagoogika ja selle täideviijad – juhib tähelepanu õppekäigu juhtosalistele ning nende koosmõjule ja kommunikatsioonile õppekäigu kontekstis. Sellised õppekäigud, kuhu on kaasatud teisi inimesi peale õpilaste ja õpetajate (muuseumipedagoogid, giidid, haridustöötajad), eeldavad õpetajalt läbirääkimiste pidamist ja kokkulepete sõlmimist. Tal ja Steiner (2014: 32) on täheldanud kolme tüüpi suhtlust õpetajate ja teiste haridustöötajate vahel – administratiivne (aja kokku leppimine), sisuline (programmi/teema valimine) ning pedagoogilis-sisuline (õppetegevuste ja meetodite valimine). Administratiivse suhtluse puhul on õpetaja pedagoogiline panus õppekäigu sisusse ja õnnestumisse olematu, pedagoogilis-sisulise panuse puhul aga on õpetaja õppekäigu kaaslooja ja haridustöötajaga võrdne panustaja, kusjuures uurijad on leidnud, et esimene on õpetajate hulgas valdav ning viimane pigem harv. Anderson jt (2006: 380) väidavad, et põhjuseks võib olla organisatoorsetele küsimustele kuluv aeg ja energia.

Õpetaja pedagoogiline osalus ei piirdu aga ainult õppekäigueelse suhtlusega, vaid eeldab ka õppekäiguaeget kommunikatsiooni nii õpilaste kui haridustöötajatega. Behrendt ja Franklin (2014: 242) leiavad, et õpetaja õppekäiguaeagne suhtlus peaks olema modelleeriva loomuga – kui õpetaja ootab, et õpilased teeksid aktiivselt kaasa ja oleksid

entusiastlikud, peaks õpetaja selles osas eeskju näitama ja ise sama moodi kaasa tegema ja küsimusi küsima. Õpetaja ei tohiks anda õpilasi üle teisele inimesele, et ise tegevusest eemalduda. Seda seisukohta toetab Brophy motivatsioonikäsitus, mis sõnastab, et õpetaja peab aitama õpilastel pidada õpitegevusi väärtuslikuks (Brophy 2014: 30).

T. Tal ja Steiner (2006) jagasid õpetajad nende (muuseumiga seotud) õppekäigu aegse käitumise järgi kolmeks: passiivne õpetaja, traditsiooni järgiv õpetaja ja tegevusest haaratud õpetaja. Paraku ilmnes samast uurimusest, et kõige rohkem oli valimis traditsiooni järgivaid õpetajaid (57%). Sellised õpetajad küll toetavad muuseumipedagoogi, kuid ainult distsipliini ja õpilaste korrale kutsumise mõttes. Passiivne õpetaja ei aita muuseumipersonali ega õpilasi, ei näita välja huvi ega suhtle muuseumitöötajatega, samas kui tegevusest haaratud õpetaja on aktiivne osaline, selgitab, küsib ja juhendab õpilasi. Passiivseid ja tegevusest haaratud õpetajad jagunesid uurimuses võrdselt (21.5%). Oluline on toonitada, et Tali ja Steineri fookuses oli õpetaja ja muuseumitöötaja koostöö ja siit võib teha olulisi järeldusi õpetaja õpikäiguga seotud pedagoogirolli kohta. Enamik õpetajaid leiab, et nende ülesanne on olla igaks juhaks kohal ja vaadata, et lapsed midagi halba ei teeks. Väiksem hulk õpetajad eeldab, et nad saavad õpilased muuseumitöötajale üle anda ega pea ise midagi tegema. Nii esimene kui teine nägemus oma rollist ei näita üles koostöövalmidust ega koostöövõimaluse nägemist – õpetaja astub kõrvale ja annab vastutuse õpetamise eest edasi. Samas kolmas, tegevusest haaratud õpetaja tegutseb õpilaste huvides ning toetab muuseumitöötajat selle koha pealt, kus tema teadmised on suuremad kui muuseumitöötaja omad (nt see, mida juba õpiti, millest õpilased aru ei saanud vms) – üksteist täiendatakse. (Tal ja Steiner 2006: 36–37)

2.3.3. Õpetaja kui õppekäigu sisu rõhutaja ja kogemuse mõtestaja

Kuna õpilaste algkogemused on erinevad ning õppekäigu mõju õpilasele ei ole prognoositav, on õpetajal kandev roll selgitamiseks välja kuidas õpilased õppekäigu ajal nähtut-kuuldut tajuvad ja mõistavad ning lähtuda sellest õppekäigukogemuse suunamisel (Anderson jt 2003: 196). Sealjuures võib õpetaja olla ka seoste loojaks õpilaste ja uue keskkonna informatsiooni või haridustöötaja vahel, sest koolis õpitu ja uues keskkonnas nähtu-kogetu vahel ei pruugi tekkida automaatselt sidet. Uurijad manitsevad, et õpetaja peab siin lähenema kuulmis- ja jälgimispõhiselt ning reageerima õpilaste vajadustest lähtuvalt ehk näiteks juhtima tähelepanu ja tuletama meelde. (Tal jt 2014: 457)

Igal juhul saab tegelik õppimine toimuda juhul, kui õpilased on mõtestatult õpitava või kogetava juures. Oluliseks aluseks on siin uudishimu tekitamine, kaasamine (Beames jt 2012) ja õpilaste aktiivsus (Tal jt 2014). Kisiel (2003a) on määratlenud kaks lähenemist, millega õpetajad õpilasi tegevusse haaravad – mittestruktuurne ja struktuurne. Mittestrukтуurne taktika hõlmab endas selliseid tegevusi nagu interpreteerimine, seostamine, ettelugemine, vaba avastamine – siin on õpilasel oluliselt rohkem vabadust sihtkohaga tutvuda ja sotsiaalse interaktsiooni kaudu tegevust mõtestada. Nagu nimetus viitab, tähendab struktuurne lähenemine aga teatud ettemääratust, millega õpilased peavad õppekäigu sihtkohas kaasa minema. Õpetajad võivad siin valmistada ette näiteks töölehe, mis kirjutab ette, millist infot õpilased otsima ja kasutama peavad või otsustada giidi juhendatava ekskursiooni kasuks, kus õpilasi juhitakse kindla marsruudi või kava alusel sihtkohast läbi. Siin on õpilastel oluliselt vähem autonoomiat ja iseseisva avastamise võimalust.

Pedagoogiliste väljundite suurendamine ja õpilaste kogemuse laiendamine aga eeldab õpetajalt sama moodi süvenemist ja osalemist nagu õpilaseltki, mis tähendab, et õpetajal peab olema selge siht ja eesmärk ning selge kujutus sellest, kuidas uut keskkonda võimalikult hästi ära kasutada, luua adekvaatseid seoseid päriseluga või planeerida võimalusi sotsialiseerumiseks ning mõtete vahetamiseks. (Tal jt 2014) Ohumärgiks on siin leid, et vaatamata õpetaja näilisele arusaamale oma rolli ja ülesannete olulisusest, ei jõua paljud õpetajad oluliseks peetud tegevuste realiseerimiseni (Anderson ja Zhang 2003). Eriti oluline on see kontekstis, kus õpetaja planeeritud tegevused ja lähenemine õppekäigule loob õpilasele kuvandi sihtkoha potentsiaalsest hariduslikust ja üldisest väärtusest (Anderson jt 2006: 367)

2.4. Õpetaja silmis õppekäigule minemist takistavad tegurid

Kink (2013), Anderson ja Zhang (2003) ning Michie (1998) on uurinud õpetajate tajutud takistavaid faktoreid:

1. materiaalsete vahendite puudus;
2. ajalised piirangud nii õppekava täitmise kui tööülesannete täitmise kontekstis;
3. kooli juhtkonna nõudmised ja tingimused või kooli juhtkonna vastuseis;
4. õppekava jäikus, mahukus ja tihedus nins sõltumine kolleegidest;

5. õpilaste kehv käitumine ja suhtumine;
6. vähesed või ebaadekvaatsed sihtkohavõimalused, pakkumiste puudumine;
7. organiseerimisega seotud takistused, ressursid;
8. õpetaja vähene töökogemus.

Siit nähtub, et takistavad faktorid tulevad väljastpoolt ega asu õpetajate mõjualas ning õpetajal üksi on raske mõjutavad tegureid üksi leevendada või vältida.

Nimekirja viies punkt, distsipliini kindlustamine ja õpilaste õppimislainel hoidmine, on oluline küsimus ning uuringutest on sellega seoses saadud vastuolulisi tulemusi. Ühelt poolt leitakse, et õpetajad peavad korra loomist raskeks ja endast sõltumatuks ning on sunnitud seetõttu rakendama lisameetmeid (Fägerstam 2014, Kisiel 2003b). Mõned õpetajad leiavad, et klassiruum toob õppimisse struktuuri ning kindlustab tõenäolisemalt oodatava käitumise, peetakse klassiruumi oluliselt hõlpsamaks keskkonnaks (Fägerstam 2014) ning suured distsipliiniprobleemid väljaspool klassiruumi võivad lõppeda õppekäikude ära jätmisega (Michie 1998). Samas on viidatud sellele, et õpetajad, kes panevad rõhku ettevalmistusele, õpilaste aktiveerimisele ja eeskujude näitamisele ning annavad õpilasele aega uue keskkonnaga kohaneda, ei näe distsipliini küsimust takistava faktorina (Harkins 2013; Fägerstam 2014).

S. Beames jt (2012: 5) märgivad, et nimekirja teine ja neljas punkt – kammitsev ajaline piirang ja kõrged ootused õpitulemuste osas – on märgatavalt suurema kaaluga aineõpetajate kui klassiõpetajate puhul. Aineõpetaja peab piirduma ajaliselt ainult oma tunniga, samal ajal kui klassiõpetaja veedab lastega enamasti terve päeva koos. Survet avaldab lisaks see, et ajapiiride ületamine võib tuua teiste aineõpetajate halvaks panu ja ka õpitulemuste saavutamise võib mõne õpetaja meelest olla kaotatud klassiruumiaja tõttu pärsitud. (Michie 1998)

3. Metoodika

Selles töös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi. Tracy (2012) sõnul uuritakse kvalitatiivses uurimuses indiviidide või gruppide tegusid ja neid tegusid soodustavaid, esile kutsuvaid või kujundavaid norme ja reegleid. Selline alus on uurimuses asjakohane, sest siin on eesmärgiks uurida õpetajate praktikaid ja hoiakuid seoses klassiruumivälise õpetamisega, kusjuures fookuses ei ole ainult üksikkogemus, vaid ka laiem kontekst – kõik, mis nimetatud nähtust mõjutab, soodustab, suunab ja takistab.

Kvalitatiivse uurimisviisi kaudu on uuritavale tegevusele võimalik läheneda n-ö seestpoolt. Üheks viisiks seda teha on uurida indiviidide või gruppide kogemusi sotsiaalsete nähtustega ning anda inimestele võimalus rääkida ise oma individuaalse kogemuse baasil (Flick 2007). Ka see lähtepunkt on uurimuses oluliseks aluseks, sest kõige paremini oskavad klassiruumivälise õppimise olemust ja tausta selgitada need, kes seda praktiseerivad või praktiseerinud on. Oluline on ka see, et uurimuses keskendutakse õpetajate vaatepunktile ja sellele, kuidas nad ise uuritavat nähtust näevad ja kommenteerivad.

Kvalitatiivne uurimisviis lubab uurimiseesmärkidele ja materjalidele läheneda pehmelt (Flick 2007). Seegi on selle uurimuse juures oluline, sest õpetajate kogemused ei ole etteaimatavad või prognoositavad – iga õpetaja annab uuritavale nähtusele oma vaate, mistõttu võib iga õpetaja panusega lisanduda ootamatut informatsiooni. Nimetatud variatiivsusest lähtuvalt on uurimistöö koostamise protsess olnud spiraalikujuline (Flick 2009) – uurimuse sisu kujunes pideva reflekteerimise tulemusena, kus peeti korraga silmas uurimuse kõiki komponente. Kogu uurimuse vältel hinnati teooria, uurimisküsimuste ja saadud tulemuste loogilist seost ning vastavust ning viidi sisse muudatusi.

Deskriptiivseid andmeid ehk õpetajate klassiruumivälisele õppimisele omistatud tähendusi ja tõlgendusi koguti poolstruktureeritud intervjuudega ning analüüsiti Kuckartzi (2014) temaatilise andmeanalüüsi etappide järgi. Järgnevates peatükkides on täpsemini kirjeldatud valimi moodustamise, andmete kogumise ja andmete analüüsimise protsessi.

3.1. Valim

Valimi baaskriteeriumiteks on õpetaja õpetatav kooliaste ja õpetaja töökogemus – valimisse kuuluvad õpetajad, kes õpetavad eesti keelt ja kirjandust põhikoolis ehk II ja III kooliastmes ning kes on olnud õpetajad vähemalt kolm aastat. Eeldatakse, et väiksema töökogemusega õpetaja keskendub esimestel õpetajaks olemise aastatel kohanemisele ning tal ei ole pruugi olla õppekäikudel käimisega piisavalt kogemusi, vastavat tugevalt välja kujunenud hoiakut või teadvustatud arusaama oma õppekäigurakendusest.

Uurimuses osalenud seitsme II ja III kooliastme eesti keele ja kirjanduse õpetaja näol on tegu mittetõenäosusliku sihipärase valimiga. Kvalitatiivses uurimuses on kasutusel teistsugused valimi mõõtmise viisid kui kvantitatiivses uurimuses, mistõttu ei ole kvalitatiivsel valimil nõuet olla representatiivne ega esitada adekvaatset läbilõiget üldpopulatsioonist (Emmel 2013). Mittetõenäosuslik valim aga dikteerib, et saadud andmete põhjal tehtud analüüsi ei ole võimalik üldistada (Rämmer 2014). Seetõttu tehakse siinses töös kokkuvõtteid ja üldistusi üksnes uurimuses osalenud õpetajate ehk siseringi (Flick 2007) kohta.

Uuriija on intervjueeritavad valimisse eraldanud sihipäraselt nende töökohaks olevate koolide asukoha alusel maksimaalse variatiivsuse eesmärgil (Patton 2002). Kooli geograafiline asend, vahetu ümbruskond ning kooli käsituses olevad võimalused on erinevad ning tingivad õpetajate erinevad kogemused ja praktika. Erinevate piirkondade kooliõpetajate kaasamine laiendab klassiruumivälise õpetamise taga olevate ideoloogiate variatiivsust ning aitab tabada nähtuse sisemist diferentseeritust. Nii on valimis õpetajad, kes töötavad suure linna kesklinna koolis, suure linna kaugete linnaosade koolides, väikse linna koolis, vallakoolis ja külakoolis. Konfidentsiaalsusnõude tõttu ei nimetata uurimuses koolide asukohti nimeliselt ega avalikustata ka linnade suurust määravat elanike arvu.

Konkreetsed õpetajad kaasati uurimusse nii isikliku tutvuse kui juhuslikkuse baasil. Kokku võeti ühendust 12 õpetajaga, kellest ühega tehti pilootintervjuu ning seitsmega uurimuse aluseks olevad intervjuud. Kõik intervjueeritavad olid naisõpetajad, kelle tööstaaž jääb vahemikku 3–40 aastat. Tabelis 1 on toodud uurimuses osalenud õpetajate taustandmed.

Tabel 1. Intervjueeritud õpetajate taustandmed

Õpetaja tähis	Tööstaaž aastates	Õpetamist suunavad väärtused	Õpilasi klassis	Kooli asukoht	Kooli ümbruskonna kirjeldus
EK1	24	tolerantsus, sallivus, inimlikkus, sõbralikkus, pingutamine, edasipürgimine.	26	väikse linna kool	Kool on elumajade vahel, kõrval on mõõduka liiklusega autotee. Koolimajast ühel pool on asfalteeritud parkla ja mõned pingid ning teisel pool kruusane tee. Maja kõrval on staadion ja mänguplats.
EK2	12	ausus ja väärikus, inimlikud väärtused	2–10	külakool	Koolimaja ümber on vähe maju ja palju rohelist. Koolimajast üle tee on tiik ja park. Läheduses looduskaitseala. Lähim (väike) linn on poole tunni kaugusel.
EK3	40	tarkus, kogemus, loominguiline areng, eneseväljendus, iseseisvus	26	suure linna kesklinna kool	Kool asub autotee ääres ja teistele majadele küllaltki lähedal. Vahetus ümbruses on mitu parki, keskusesse jõuab jalgsi 10 minutiga.
EK4	3	kriitiline mõtlemine, maailma iseseisev interpreteerimine	15–20	vallakool	Koolimaja ümbrus on avar ja roheline. Vahetus läheduses on metsatükk loodusrajaga, muruala ja staadion. Kahe väikse linnani on transpordiga 15 minutit, suure linnani 40 minutit.
EK5	11	võrdsed võimalused, igale õpilasele eduelamuse pakkumine	26	suure linna kaugema linnaosa kool	Kool asub tiheda asustuse keskel, kuid suurest liiklusest eemal. Vahetus ümbruses on park. Keskusesse jõuab ühistranspordiga 10 minutiga.
EK6	29	loomingulisus, nõudlikkus	26	suure linna kaugema linnaosa kool	Kool asub asustatud elamurajoonis, kus liigub palju inimesi. Kooli ümbruses on väikseid murulappe ja väike

					tiik. Keskusesse jõuab ühistranspordiga 15 minutiga
EK7	20	inimlikkus, lai silmaring ja avatus, suhtlemisvõimalus	26	suure linna kaugema linnaosa kool	Kooli asub tiheda liiklusega maantee lähedal, kus liigub palju autosid ja inimesi. Kool kõrval ja vahetus läheduses on väikseid muruplatse. Keskusesse jõuab ühistranspordiga 15 minutiga

3.2. Andmekogumine

Pidades silmas uurimuse eesmärki, on andmed kogutud intervjuerimise teel, sest nii pääseb uurija ligi intervjueritava isiklikule ja individuaalsele kogemusele või veendumusele mingi nähtuse osas (Flick 2007). Siinses uurimuses on andmed kogutud poolstruktureeritud intervjuude vahendusel eelkõige seetõttu, et nende avatud struktuur võimaldab intervjueritaval oma seisukohti ja arvamusi vabamalt ja laiemalt väljendada kui seda võimaldaks struktureeritud intervjuu või standardiseeritud küsimustik (Flick 2009: 156). Uurimuse eesmärkide ja uurimisküsimuste baasil loodud intervjuu kava (vt lisa 1) aitas uurijal püsida vajalike teemade juures ning kontrollida, et midagi olulist ei jääks käsitlemata – kava oli andmekogumise täielikkuse ja ammendatuse vahend. Lisaks lubas intervjuu kava olemasolu uurijal küsimuste asemel keskenduda aktiivsele kuulamisele ja sellele, millest intervjueritav rääkis. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab küsimustele ja nende järjekorrale läheneda pehmelt – see lõi tingimuse loomuliku vestluse kujunemiseks ning andis intervjueritavale võimaluse rääkida eelisjärjekorras sellest, mis temale oluline on. Sellest tulenevalt ei olnud kava vestluse juures primaarseks raamiks.

Uurimuse eesmärkide saavutamiseks oleks alternatiivse andmekogumisviisina sobinud ka küsitlus või fookusgrupp. Küsitlus heideti kõrvale mitmel kaalutlusel. Esiteks seetõttu, et uurija eeldas eelneva kogemuse baasil leiget osavõttu ning pelgas, et esindusliku valimi kokku saamine osutub keeruliseks. Teiseks seetõttu, et uuritav nähtus on mitmetahuline ning sellega seotud kogemused väga mitmenäolised. Küsitlus kirjutab ette teatud universaalsust ja standardiseeritust ning annaks seega üksnes šabloonilisi vastuseid uuritava kohta ning vaataks potentsiaalselt mööda isiklikust kogemusest lähtuvatest

andmetest. Uuriija ehitas intervjuu üles juurestiku või puuladva põhimõttel, st intervjuueerimisel liiguti laiemalt kitsamale – küsiti kogemuse kohta üldiselt, kaardistati erinevad kogemusjuhtumid, jaotati need tükkideks ning hakati iga tüki juures küsima täpsustavaid küsimusi. See kindlustas intervjuueerimisel individuaalsetest kogemustest tulenevate eripärade kaasamise. Juurde tuleb ka see, et kogemusest ja arvamusest, eriti veel mitmest, kirjutamine on mahukas ning tülikas. Uuriija leidis, et see oleks küsitluses piiravaks faktoriks ning kahtles, kas õpetajad leiaksid pealehakkamist sama põhjalikult kirjutada kui rääkida. Lisaks tasub mainida ka intervjuu spontaansust – uuriija võis igal ajahetkel küsida täpsustusi ning paluda intervjuueeritaval lähemalt rääkida.

Fookusgrupi kasuks ei otsustanud uuriija eelkõige praktilistel kaalutlustel. Kokkulepete sõlmimisel ilmnnes, et õpetajad on väga hõivatud ning uuriija leidis, et ühtivaid aegu määrata on raske. Samuti võtaks fookusgrupi arutelu oluliselt kauem aega kui individuaalintervjuu ning oleks seega õpetajatele ebasoodus. Seda enam, et uuriijat huvitav teemade ring on üpris lai ning sisaldab mitut uurimisküsimust. Fookusintervjuu eeldaks ka neutraalset toimumiskohta – mugava koha leidmine nii linna- kui maakooli või maakoolide õpetajatele oleks kummalegi lõpuks tülikas.

Enne andmete kogumiseks kasutatud intervjuude läbi viimist tehti pilootintervjuu ühe II ja III kooliastme eesti keele õpetajaga, kes õpetab suure linna kesklinnas asetsevas koolis. Pilootintervjuu primaarne eesmärk oli selgitada välja, kas intervjuuküsimustega on võimalik saada soovitud materjali. Pilootintervjuueerimise käigus ilmnnes aga veel teinegi oluline kasufaktor – kuna uuriijal ei olnud intervjuu tegemisega varasemaid kogemusi, aitas prooviintervjuueerimine uuriijal rolli sisse elada ning andis õpetust, millistele intervjuu aspektidele järgmistel kordadel rohkem tähelepanu pöörata. Näiteks ilmnnes pilootintervjuul, et intervjuu kava ja intervjuueeritava vastuste üheaegne jälgimine nõuab eeldatust oluliselt suuremat keskendumist ning et esmasest kummastusest aitab üle saada lühike uuritava teema baasil arendatud vestlus. Pilootintervjuu andmete analüüsimise järel lisati kavasse olulisel määral küsimusi juurde ning otsustati, et enne on mõistlik rääkida praktikast ning siis hoiakutest, mitte vastupidi. Küsimuste lisamise tõttu ei kasutata pilootintervjuust saadud andmeid uurimuse põhiosas.

Andmed koguti ühekordsete individuaalsete intervjuude kaudu 2016. aasta veebruari- ja märtsikuus. Intervjuudes lepiti eelnevalt kokku e-kirja teel. Intervjuude eel teavitas uuriija intervjuueeritavaid sellest, et osalemine on anonüümne ning konfidentsiaalne.

Samuti sellest, et intervjueeritavatel on igal ajahetkel võimalik oma osalemise otsus tagasi võtta. Uuriija andis märku ka intervjuu eeldatavast kestusest. Enne intervjuud rõhutati, et uurija huvi all on eelkõige aineõpetaja kogemus ning paluti klassijuhata rolliga seonduvad kogemused kõrvale jätta.

Intervjuude kestus oli vahemikus 36–65 minutit ning need toimusid kas õpetajate valitud kohtades – enamasti koolimajas peale tunde või tundide vahepeal – või selle võimaluse puudumisel Tartu ülikooli õpperuumides. Intervjueeritavate nõusolekul salvestati vestlus diktofoniga. Salvestus oli aluseks transkriptsioonile, mille abil analüüsiti ja süstematiseeriti hiljem uurimistulemusi.

Andmete valiidsus on ühelt poolt tagatud sellega, et uurija on intervjueeritavatega jaganud saadud andmete struktureeritud kokkuvõtet ning tõlgendusi ja palunud kontrollida, kas uurija on intervjueeritavate sõnu on kasutatud korrektselt ja adekvaatselt (Creswell 2003: 66). Uurijale oli oluline, et intervjueeritavad teaksid enne töö avaldamist, kuidas ja mis vormis nendelt saadud andmeid tõlgendati. Heakskiidu andis neli intervjuus osalenud õpetajat, teise kolme õpetajaga ei õnnestunud hiljem ühendust saada. Valiidsust toetab ka uurimuse läbiviimise spiraalikujuuline protsess – selleks, et uurimuse komponendid oleksid omavahel vastavuses ning loogilises seoses, kontrolliti pidevalt, kas uurimisinstrument võimaldab vastata uurimisküsimustele ning täita uurimuse eesmärki. Sama eesmärgiga tehti pilootintervjuu. Samuti on valiidsust silmas pidades kaasatud õpetajad nii, et uurijale ei olnud enne teada nende õppekäiguga seotud hoiakud või põhimõtted – juhuslikkus tõekspidamiste osas väldib kallutatust.

3.3. Andmeanalüüs

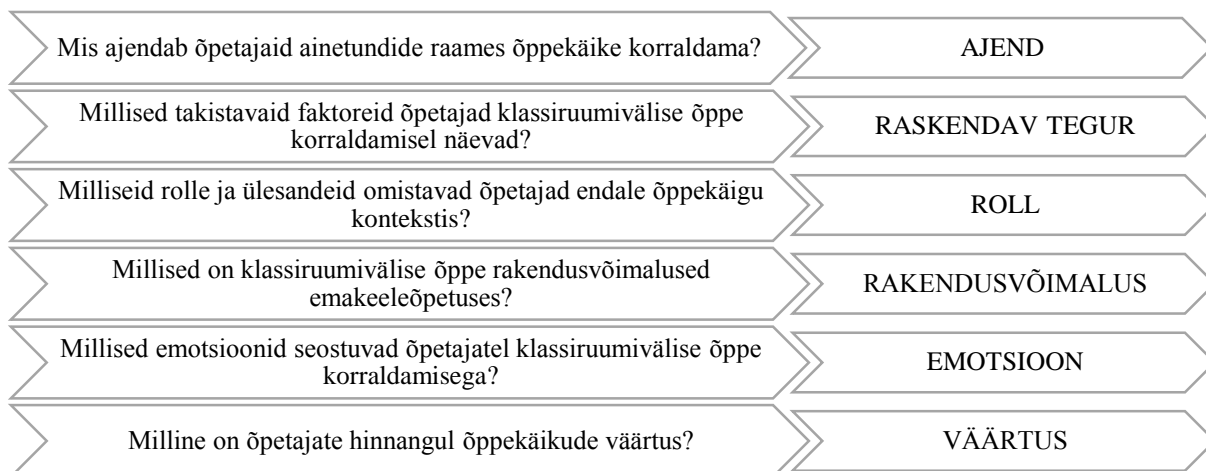
Andmete analüüsimise eesmärk on leida seaduspärasusi ja pakkuda selgitusi (Gibbs 2007). Selle uurimuse üks rõhuasetusi oli uurida eesti keele ja kirjanduse õpetajate omistatud tähendusi ja selgitusi väljaspool klassiruumi õppe korraldamisele ja läbi viimisele. Kuna nimetatud nähtust on varasemalt uuritud nii välismaises teadusruumis (Harkins 2013, Kisiel 2003a, Michie 1998) kui Tartu ülikoolis (Kink 2013), siis kasutati andmete analüüsimisel deduktiivset ja induktiivset lähenemist kombineeritult. Kategooriad nagu õpetaja roll, ajendid ja mõjufaktorid võeti üle varasemast uurimistööst (Tal jt 2014, Michie 1998, Kisiel

2003a) sooviga pakkuda olemasolevatele andmetele täiendust eesti keele ja kirjanduse õpetajate perspektiivist lähtuvalt. Induktiivse vaatenurga kaasamine on oluline hoiakute esile toomiseks ning konkreetse eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna rakendusvõimaluste rõhutamiseks ehk kontekstist tulenevate ilmingute toonitamiseks.

Uurimuse reliaablus on kindlustatud andmeanalüüsi protsessi üksikasjaliku kirjelduse, transkriptsioonide korduva lugemise ja kontrollimise ning intervjuu kava (vt lisa 1) näol. Uuriija kontrollis mõõtmistäpsust korduvalt ning konsulteeris küsitavuste korral sõltumatu nõuandjaga.

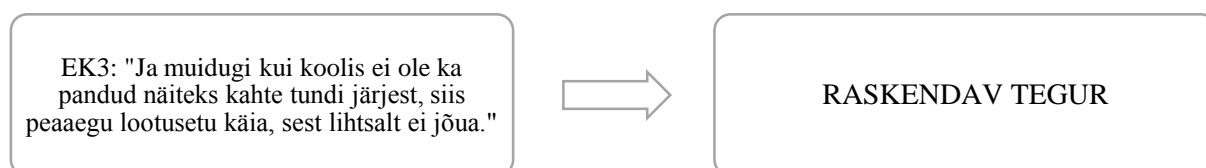
Andmeanalüüs algas andmete transkribeerimisest ehk salvestatud intervjuude võimalikult täpsest kirja panemisest. Transkribeerimise ajal kuulati salvestusi korduvalt üle, et välistada uurija eksimusi. Transkribeeritud teksti tuli kokku 77 lehekülje ulatuses (ühe intervjuu kohta keskmiselt 11 lehekülge) ning ühe intervjuu transkribeerimisele kulus keskmiselt viis tundi. Salvestusi kuulati ja võrreldi ühel korral. Konfidentsiaalsusnõude kohaselt on intervjuueeritavad varustatud märgistusega EK (eesti keel ja kirjandus) ja numbriga 1–7. Intervjuueeritavate anonüümsuse huvides on transkriptsioonides ära märgitud kohad, mis sisaldavad intervjuueeritavate isiklike andmeid.

Transkriptsioonides sisalduvaid mahukaid andmehulki töödeldi temaatilise analüüsi meetodil, kus on kesksel kohal kodeerimine ja kategoriseerimine. Nende tegevuste peamine mõte seisneb saadud andmete süstematiseerimises (Flick 2007). Temaatilisel analüüsil on uurija lähtunud Kuckartzi (2014) sõnastatud etappidest. Esiti on uurijal vaja ennast tekstiga tuttavaks teha – seda tehakse teksti mitmekordse lugemise teel. Teisel etapil loob uurija peamised temaatilised kategooriad, mida hakatakse tekstist otsima. Siinse uurimuse peamised kategooriad tulenevad otseselt uurimisküsimustest (vt joonis 1).



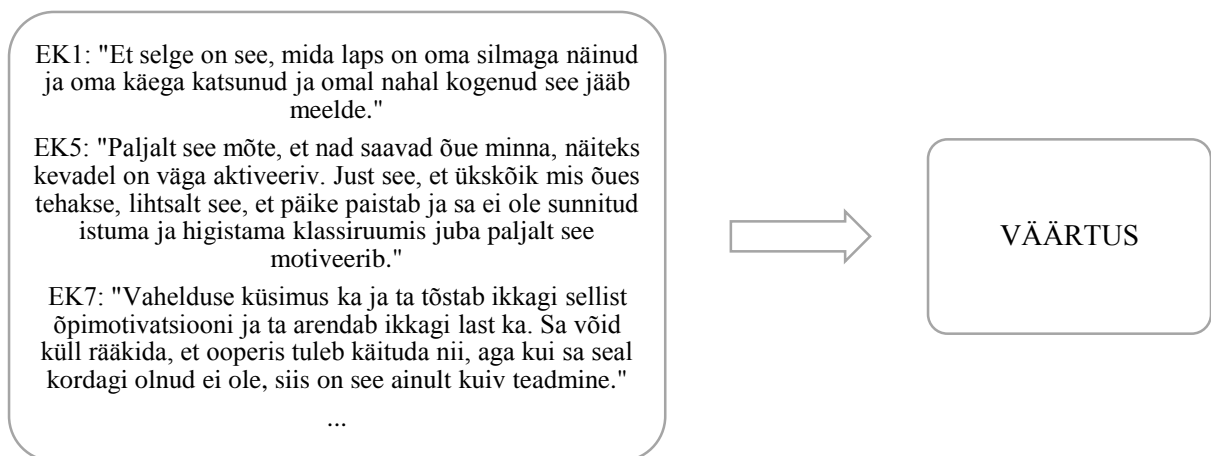
Joonis 1. Teematilise analüüsi teine etapp – peamiste kategooriate loomine uurimisküsimuste baasil

Kolmas etapp sisaldab tegelikku kodeerimist teksti baasil. Transkriptsioonid võetakse ette ühekaupa üksteise järel ning tekstidega töötatakse selle loogilises järjestuses – teksti lugemisel omistatakse tekstiosadele loodud kategooriad (vt joonis 2). Kodeerimisel pidasin silmas Kuckartzi (2014) soovitusi, et kodeerimisüksused peaksid säilitama semantilise terviklikkuse ning et nende mõtte tuleks esile täisväärtuslikult ka kontekstist välja tõstetuna. See, mis ei mahu peamiste kategooriate alla, määratakse kategooriasse „muu“. Siin etapis kodeeritakse kõikide transkriptsioonide tekstid.



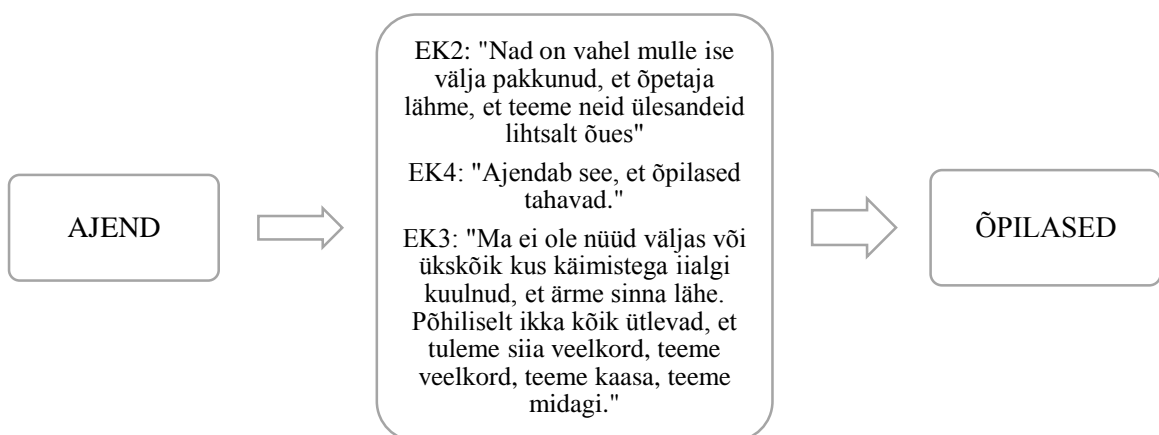
Joonis 2. Teematilise analüüsi kolmas etapp – tekstosale kategooria omistamine

Neljandas etapis kogutakse kokku kõikide intervjueritavate peamiste kategooriate tekstikatked – siin võetakse transkriptsioonitervikud osadeks ning kogutakse vastavalt kategooriatele kokku. Tekivad tekstikatkete grupid, mida ühendab üks kategooria (vt joonis 3).



Joonis 3. Teematilise analüüsi neljas etapp – tekstikatsete kogumine kategooria alusel

Viies etapp näeb Kuckarzi (2014) sõnul ette alamkategooriate loomist ning kuues teistkordset kodeerimist. Siinse töö andmeanalüüsis on Kuckarzi viies ja kuues etapp omavahel sihilikult ära vahetatud. Uuriija leidis, et alamkategooriad ei ole ette prognoositavad kui ei ole teada, mida peamised kategooriad sisaldavad. Seetõttu kodeeriti kõigepealt peamiste kategooriate tekstimaterjal ning seejärel üldistati leitud ja määratud koodid alamkategooriateks. Nii ilmnis näiteks, et üheks klassist välja minemise ajendiks on õpilased ja nende soov välja minna (vt joonis 4).



Joonis 4. Teematilise analüüsi viies ja kuues etapp - alamkategooriate määramine tekstimaterjali alusel

Seitsmes etapp sisaldab andmete kategooriapõhist struktureerimist ja kokkuvõtte tegemist ning selle etapi ülevaade on esitatud järgmises (tulemuste) peatükis. Seal on lähtutud Gibbisi (2007) soovitusel esitada andmed rikkalikult. Põhjalik ja näidetega varustatud kirjeldus sellest, kuidas õpetajad uuritavat nähtust näevad ning mõtestavad, võimaldab seda nii paremini mõista kui ka hõlpsamini diskussiooni arendada.

4. Tulemused

Uurimistöö eesmärk oli uurida põhikooli II ja III kooliastme eesti keele ja kirjanduse õpetajate praktikaid ning hoiakuid seoses ainetundide pidamise ning korraldamisega väljaspool traditsioonilist klassiruumikeskkonda. Selles peatükis esitatakse andmeanalüüsi tulemused süstemaatiliselt uurimisküsimuste baasil loodud põhikategooriate alusel ning avatakse analüüsi käigus tekkinud alamkategooriad. Lisaks on märksõnaline ülevaade tulemustest esitatud skeemi kujul (vt lisa 2). Üldistuste toetamiseks on lisatud illustreerivat materjali tsitaadikatkete näol. Uuriija on katkendeid intervjueeritavate soovil kohandanud (jätnud välja üneemid, parasiitväljendid, sõna- ja lausekordused) ning eemaldanud märgid, mis viitavad õpetaja isikule ja töökohale.

4.1. Õppekäikude korraldamise ja läbiviimise praktika

Siinses uurimuses on klassiruumivälise õppe korraldamise praktika avatud nelja aspekti kaudu. Esiteks antakse ülevaade sellest, mis annab õpetajale tõe ainetunni raames õppekäike korraldada ehk millised on õpetajate ajendid. Teiseks osutatakse õpetajate silmis klassiruumivälise õppe korraldamise raskendavatele ja takistavatele faktoritele. Kolmandaks võetakse kokku õpetajate nägemus oma rolli(de)st õppekäigu korraldamise ja läbi viimise juures, sh arusaam ülesannetest ja tegevustest. Viimaseks, neljandaks, tuuakse näiteid selle kohta, milliseid õppekäike on õpetajad eesti keele ja kirjanduse tunni raames rakendanud ning kuidas neid õppe-eesmärkidega sidunud.

4.1.1. Klassiruumivälise õppe korraldamise peamised ajendid

Ajendid representeerivad siin kontekstis sisemisi ja välimisi faktoreid, mis annavad õpetajatele tõe organiseerida õppetööd kuskil mujal kui klassiruumis. Nii sisemised kui välised ajendid realiseeruvad lõpuks kindlate eesmärkide või soovidenä. Õpetajad märkisid,

et igal käigul või ettevõtmisel peab olema mõte – sihitu ja eesmärgistamata käimine ei ole põhjendatud:

EK5: Oleneb, mis ma saada tahan. Mõnikord ma tahangi minna lastega mängima ja siis me lähmegi välja mängima. Aga noh alati on seal varjatud eesmärgid, ei ole kunagi nii, et oo, mis me täna teeme, lähme õue. Aga et oma varjatud eesmärgid saan ma alati täidetud või saan ma vähemalt teada, kuidas järgmisel korral mitte enam teha.

Küll aga ilmnes mõningaid erinevusi õpetajate hulgas selles osas, kui konkreetselt või abstraktselt mõtted ja ettekujutused eesmärkidest kuju võtavad. Mõni õpetaja piirdub aimdusega, et see võib olla arendav, kuid mõne jaoks on silme ees konkreetne üldpädevus või ainealane teadmine, mille omandamisele kaasa aidata soovitakse.

EK3: Juba seegi on eesmärk, et me läheme ja näeme ja vaatame ja oleme koos ja ühiselt ja me mõtleme koos ja kui ma hakkaksin pingsalt nendele eesmärkidele mõtlema, siis võibolla jääkski mõnele poole minemata.

Õpiväljundite määratlemine võib osutada õpetajate meelest raskeks ka seetõttu, et sageli ei või õpetaja osata ette näha, mis saama hakkab ning millised õppimisvõimalused uues keskkonnas ees ootavad.

4.1.1.1. Välised ajendid

Välised ajendid seisavad õpetajast eraldi ning saavad alguse välismõjutajast, kuid haakuvad siiski õpetaja tõekspidamistega. Vastasel juhul ei oleks välistel ajenditel mõjuvõimu ning need ei realiseeruks kunagi tegelike ettevõtmistena. Näiteks võib õpetajat ajendada õppekäike ette võtma positiivne tagasiside lapsevanematelt, mis tuleb küll väljastpoolt, kuid mõjub õpetajale innustavalt ning jätab sedakaudu otsese jälje tegevusele. Intervjuudest selgus, et välisteks ajenditeks võivad olla õpilased, rutiinist ajendatud vahelduse soov, kolleegide ühine otsus, kutsuv ilm, võimaluse pakkumise vastutus ning juba nimetatud positiivne tagasiside. Järgnevalt seletatakse mainitud aspektid lähemalt lahti.

Õpilased. Enamus õpetajaid mainis, et sageli on just õpilased ise need, kes avaldavad soovi keskkonda muuta ning klassiruumist lahkuda.

EK5: Kui kevad tuleb, siis hakkab kohe peale, et õpetaja lähme õuetundi.

Intervjuudest käisid läbi nii õpilaste ettepanekud lihtsalt õue minna ja planeeritud töövihiku/õpiku harjutusi seal teha kui ka ettepanekud hoopis muud moodi tegevusi kuskil kaugemal teha. Õpetajad olid seisukohal, et soovivad pakkuda õpilastele maksimaalset

õppimisvõimalust, mistõttu võetakse õpilaste soove võimalikult palju arvesse ning tullakse neile vastu. See paistab välja näiteks järgmisestki õueõppe kohta käivast tsitaadist:

EK2: Tahan aina rohkem õpilaste elu huvitavamaks muuta ja leida neid liine, kuidas nemad meelsamini õpivad ja kui see on üks selliseid asju, kui nad meelsamini õpivad, siis kindlasti leiab lahendused.

Samuti tõi paar õpetajat välja oma õpetaja eeskuju mõju ning samastumise tänapäeva õpilastega.

EK3: Minu oma õpetaja käis minuga väga palju ja meid viidi ilmast ilma välja ja meil oli palju õuetunde ja minu meelest ma õppisin seal palju rohkem kui tihtipeale klassis olles.

Vaheldus oli märksõna, mis käis kõikidest intervjuudest vähemal või suuremal määral läbi. Õpetajad tajuvad, et stabiilselt ja pikaajaliselt ühes keskkonnas olemine mõjub õpilastele väsitavalt ja õpimotivatsioonile kahandavalt. Arvatakse, et tunniplaan ja selle pikaajaline täitmine on õpilasele üksluine ja vahelduse mõttes õpikeskkonna vahetamine ning teiste inimestega tutvumine turgutab õpilasi, tekitab elevust ning uudishimu ja aitab õpilasi rutiinist välja raputada. Vahelduse pakkumisele vastutasuks loodavad õpetajad suurendada motivatsiooni ja ka aktiivsust klassiruumis.

EK6: Lapsed väsivad ära ja õpetaja väsib ka ära koguaeg ühes ja samas rutiinis olemisest. Et see ergutab. Ja see toob vaheldust ja seda on ka vaja.

Üks õpetaja tõi sisse ka sellise vaatepunkti, et kui õpetaja on oma elukutse ja sellega kaasneva tunniplaani ise valinud, siis õpilastel ei ole selles osas valikut – neile on kool ja selles sisalduv kohustuslik. Seetõttu arvab õpetaja, et alternatiivsete võimaluste ja vahelduse pakkumine on oluline.

Kollegiaalne otsus. Ajendavaks faktoriks võib olla ka kollektiiv, selle sees tehtud otsused ja ühised eesmärgid. Kui õppekäigu organiseerimisele ja läbiviimisele lähenetakse meeskonnana, on kolleegide innustus, abi ja tagasiside toetavaks ja julgustavaks faktoriks. Samuti töötakse meeskonnana oma väärtuste realiseerimise nimel. Järgmises tsitaadis on keskseks väärtuseks võrdsete võimaluste pakkumine:

EK5: Selles mõttes, et me arutame asju väga palju koos läbi ja me oleme otsustanud, et me teeme mingeid asju koos. (...) Kui üks õpetaja käib juba lastega, siis kui vähe võimalik on, siis teised ka, et ei oleks nii, et sellepärast, et sinu õpetaja on see, siis sa saad nagu mingeid muid asju. (...) Ja lisaks on see, et kui me käime mitmekesi või mitu tiiru, siis meil on kõigil pilt olemas, et kas me tahame seda veel edasi arendada või kas me üldse saame seda teha.

Positiivne tagasiside. Ka innustav tagasiside õpilastelt ja lapsevanematelt ajendab õpetajaid uusi õppekäike ja tegemisi ette võtma. Lisaks õpilaste tagasisidele peeti märgiliseks ka lapsevanemate tagasisidet:

EK3: Aga noh muidugi kõige rohkem on ikka see, kui lastevanematelt tagasisidet saada. Nii hirmsasti tänane, kuidas laps kodus rääkis ikka sellest ja kuidas ta rääkis tollest. Küll oli ikka tore, et te nendega jälle käite. Et noh see on tegelikult suurem tagasiside, sest õpilased ütlevad ikka, aga kui ta kodus räägib, kus ta käis ja mida nägi ja siis lapsevanem võtab kätte ja kirjutab. Siis see on küll väga hea.

Vastutus. Nii mõnegi õpetaja intervjuust koorus seisukoht, et paljud vanemad ei pruugi oma lastega erinevaid kultuuriasutusi väga tihti külastada, mistõttu tunnevad õpetajad, et vastutus õpilastele teatrit, muuseumi vms tutvustada, lasub nendel. Seda mainisid nii linna- kui ka maakooli õpetajad.

EK4: Palju need lapsevanemad jõuavad neid ühele poole või teisele poole vedada. On loomulikult erandeid, (...), aga see ei ole kaugeltki mitte valdav enamus.

Sama seisukoht laieneb ka õpilaste enda iseseisva tegutsemise piiratusetele, kus õpetaja saab appi tulla.

EK5: Laps üksi ju ei oska minna, mis on ka täiesti tõsi. Kui ta ei ole harjunud, siis ta ei lähe, ta ei oska. Või siis noh, see ei ole ka turvaline võibolla, et üksinda minna kuskile. Või ka sõbraga.

Vastutuse üle võtmise tendents laieneb ka kolleegidele. Näiteks üks õpetaja mainis, et kuigi näituste külastamine võiks olla kunstiõpetaja algatus, siis näitab kunstigaleriisid lastele ikka tema, sest kunstiõpetaja ei ole sellest huvitatud. Samuti näeb õpetaja võimalust, kuidas kolleegi pakutud kogemust rikastada või laiendada:

EK5: Jah võibolla mitte sellistes teatrimajades, kus nende klassijuhatajad käiksid. Me käime nendega mingites sellistes kohtades, kus nad muidu ei ole käinud ja kus nad on väga imestunud, sest kas see on ka teater või võib teater olla?

Vastutuse ajend kehtib tegelikult ka vastupidises suunas – eesti keele ja kirjanduse õpetaja võib tunda, et tema aine kirjutab ette kohustuse käia lastega sellistes kohtades, mida seostatakse eesti keele või kirjandusega, näiteks teater või kirjanikele pühendatud muuseumid.

4.1.1.2. Sisemised ajendid

Sisemiste faktorite all mõeldakse eelkõige neid tõukeid, mis tulenevad õpetajate töökspidamistest, väärtustest ja isiksusest. Ka sellest, mis on nende meelest õpetaja missioon ja sellest, mida nemad kui õpetajad endale eesmärkideks seavad. Intervjuudest selgus, et sisemisteks ajenditeks võib olla soov elamuse kaudu laiendada õpilaste maailmapilti, mis on ühtlasi tihedalt seotud õpetaja arusaamaga, et mõni keskkond võib pakkuda paremat elamusvõimalust kui klassiruum. Ka õpetaja isiklik huvi või kasvatuslik faktor võib olla ajendiks õppekäigule minemisele. Edasi seletatakse õpetajate sisemised ajendid täpsemalt lahti.

Maailmapilt. Mitmed õpetajad seostasid õppekäigule minemist ja sealseid õpikeskkondi pigemini üldpädevuste, silmaringi arendamise ja väärtuskasvatusega kui konkreetsete ainealaste teadmiste õpetamisega. See näitab, et õpetajaid ajendab õpikeskkondi varieerima soov aidata õpilastel areneda kõlbliselt ja isiksuslikult terviklikuks inimeseks.

EK5: Me räägime mingisuguste väärtuste edasikandmisest koolis, pidevalt räägime, aga me ei saa lihtsalt rääkimisega neid väärtusi edasi kanda. (...) Aga tegelikult see annab ühe pildi juurde. Ühe pilgu, mida enne ei ole ja see annab neile teistsuguse pilgu nagu õpetaja räägiks siin klassiruumis, näitaks talle pilti seina peal.

Muidugi kuulub maailmapildi laiendamise juurde ka uute teadmiste omandamine, kuid õppekäigu kontekstis ei ole tegu süstemaatilise ja plaanilise teadmiste edastamisega nagu õppekava puhul, vaid pigem selliste teadmistega, mida võiks seostada silmaringiga. Kuigi õpetajad leidsid, et aineteadmiste surve võib olla kohati üpris suur, oskavad õpetajad sellest mingil määral mööda vaadata ning tahavad lisaks rõhutada ka hoopis muid väärtusi.

EK7: Kui me ajame nagu seda formaalset õppekava näpuga taga, siis me võime küll öelda, et õpib siin nii või teisiti, aga see, mis on inimeseks olemine ja silmaring ja kultuur, see tuleb ikka väljaspoolt ka väga palju.

See, kuidas ja millega silmaringi avardatakse, oleneb kaasatud keskkondadest ja õpetaja eesmärkidest. Intervjueeritud õpetajate puhul tulid nähtavale järgmised rõhuasetused: kodulinna või Eestiga seotud kultuuritegelaste tundmine, kestva sideme loomine lapse ja raamatukogu vahel, raamatute vastu huvi tekitamine, teatri tutvustamine ja draamaga seotud teadmiste pakkumine, lugemisharjumise soodustamine, fantaasia ja loomingulisuse ergutamine, eduelamuse pakkumine, koostöö- ja sotsiaalpädevuste arendamine ning seose loomine aineteadmiste ja elu vahel jt. Ka see võib olla ajendiks kui õpetaja ei ole rahul

õpilaste pealiskaudsete teadmistega ning soovib pakkuda võimalusi teadmisi või arusaamisi süvendada:

EK1: Näiteks ühe klassiga oligi „Mis on kunst?“ ja ma eeldasin, et lapsed vastavad väga huvitavalt ja et see teema neid inspireerib, aga tegelikult küsimusele "Mis on kunst?" ma sain mingeid üherealisi vastuseid. Siis ma leppisingi kunstikeskusega kokku ja siis üks tädi seal valmistas ette terve loengu.

Parem õppimisvõimalus. Maailmapildi rikastamine on õpetajate sõnul võimalik siis, kui õpilane saab uuest keskkonnast kogemuse või elamuse ning tal tekib läbielatud isiklik suhe.

EK3: Talle jääb ju meelde, ta näeb seal neid raamatuid, ta näeb seda muuseumi. Aa, mm, vaata, siin on need asjad. Ohhoo, väga tore. Ta katsub seda ise, ta näeb, missugune materjal. Ma võin seda sada korda rääkida, ega tal ei jää meelde niimoodi. Sest inimene ei suuda kuigipalju säilitada, sest kui tal ei teki pilti, ta ei ole näinud seda. Ta ei tea, missugune see on.

Elamuse saamine oleneb aga suuresti keskkonnast – õpetajad näevad, et raamatukogul on suurem võimalus tekitada huvi raamatute ja lugemise vastu, kunstinäitusel on ehk suurem võimalus, et mõni kunsteos last kõnetab, mõni huvitava väljanägemisega pargipuu ajendab ehk last luuletust või jutukest kirjutama. Seega ajendab õpetajaid keskkondi varieerima arusaam, et mõni keskkond võib pakkuda suuremal määral stiimuleid elamuse tekitamiseks. Oluline on märkida ka seda, et õpetajad ei avalda eelnevalt öeldu kohta arvamust resoluutselt, vaid tinglikus võtmes. See, kas ja millise jälje raamatukogu külastus või õuetund õpilastesse jätab, on sageli nähtamatu ning õpetaja võib seda üksnes aimata.

Kasvatusti võib olla õppekäigule minemise ajendiks. Sellega soovib õpetaja kujundada oma õpilastest kasvatatud ja korralikud inimesed, kes oskavad oma käitumist ja olemist vastavalt keskkonnale muuta.

EK5: Kõik need tüüpilised jutud, et teatrisse tuleb korralikult riidesse panna või poolkorralikult, kasvõi, ja et kinos ei ole viisakas viis korda püsti tõusta ja ära käia või teise tooli kallal kõõluda. Mille kohta õpetajad ütlevad, et oo, see on elementaarne, aga see ei ole elementaarne, kui keegi seda lapsele ei ütle.

Isiklik huvi. Lisaks sellele, et miski võib õpetajate meelest õpilastele kasulik ja arendav olla, võib ajendada ka isiklik huvi ning kaasamise ja kogemuse jagamise soov:

EK1: Ja enamasti saab see alguse sellest, meil endal on huvitav. Ise tahame minna, võtame lapsed ka siis juba kaasa. Teatrisse tahame ise minna, võtame lapsed ka.

Ükski intervjuueeritud õpetajatest ei olnud nõus, et üksnes klassiruum on õige õppimise koht ning kuskil mujal õppimine ei ole võimalik. Õpetajad mõõnsid, et õpilased on harjunud

sellega, et õppimine toimub klassis ning ruum ise kirjutab ette, et seal tuleb õppida. Kuigi õpilased on harjunud ning klassis on mugav õpetada, võib mõnda õpetajat ajendada klassi hulgama põhimõtte, et suunatud õppimine võib toimuda ka igal pool mujal kui klassis.

EK5: Ma ei leia päriselt, et see hüve, mis me siit klassist saame, kaalub üles selle, et lastele anda võimalust näidata, et õues õppimine on ka õppimine.

4.1.2. Õppekäigule minemist raskendavad tegurid

Õppekäikude ette võtmist ja klassiruumist välja minemist takistavate faktorite osas oli intervjuudes kõige väiksem varieerumine – samad märksõnad ja probleemid käisid kõikide õpetajate seisukohtadest läbi. Nimetatud faktorite juures peab märkima, et nende mõju õppekäikudele minemise osas ei ole resoluutne. Vaatamata takistavatele faktoritele oli kõikidel õpetajatel kogemusi õppe korraldamisega väljaspool klassiruumi. Mõnele õpetajale oli raskendavate faktorite kombinatsioon raskem kui teistele ning seal oli märgata nende pärssivat mõju klassiruumist välja minemisele. Mõne teise õpetaja puhul olid need aga vaevu teemaks ning nende pärssiv mõju praktikale ei olnud märgatav. Õppekäigule minemist takistavad ajapuudus ja aineõppe mahukus, materiaalsed nõuded, õpilaste vähene motiveeritus ja puudulikud füüsilised ressursid. Järgnevalt tuleb nendest lähemalt juttu.

Vähene aeg on enamuse intervjueeritavate sõnul suurimaks takistuseks väljaspool klassiruumi õppe korraldamise juures. Ainetunnile on ette nähtud üks 45-minutiline ajaühik või kaks, kui tegu on paaristunniga.

EK5: Ükskõik kuhu minnakse, ei käi ära, ka Tartu linnas, ühe õppetunniga. Ikka läheb kaks-kolm tundi ära ja kui kaugemale minna, siis läheb veel rohkem, läheb põhimõtteliselt õppepäev kaotsi. Mõne jaoks kaotsi mõne jaoks mitte.

Paaristund on klassiruumist lahkumise oluline eeldus. Kui seda ei ole, pole ka käimine enamasti võimalik, arvavad õpetajad.

EK6: Mul on suuremas osas klassidest kirjandustund pandud paaristunnina ja see annab vähegi võimaluse klassist väljas käia. Kui oleks 45 minutit, siis ei käiks mitte midagi selle ajaga.

Õpetajad leidsid, et kolleegid on üldiselt mõistvad ning õigeaegsete kokkulepete sõlmimise korral vastutulelikud. Küll aga mainisid mitmed intervjueeritavad, et peavad ajalistest piirangutest üle astumist lubamatuks, sest see tähendab kolleegidele kannale peale astumist ning teiste ainetundide segamist. Seda aga õpetajad ei soovi, sest oskavad ennast kolleegidega samastada.

EK6: Aga siin lööb minu õpetajaveri välja. Mõtlen seda, et ma ise ei oleks rahul, kui teised kolleegid pidevalt minu tundide arvelt midagi teevad. Ja seetõttu ma väga ei tahaks käia.

Aeg takistava faktorina tuleb sisse ka õpetaja kontekstis. Tundide andmine on teatavasti väga väike osa õpetaja koormusest ning tunni planeerimine väljaspool klassiruumi nõuab kui mitte suurt organiseerimist, siis mingisugust lisaenergiakulutust kindlasti. Seetõttu on mitme õpetaja, aga mitte kõigi, intervjuust koorunud tõsiasi, et eelisjärjekorras käiakse õppekäigul selle klassiga, kus ollakse klassijuhataja ning sellisel juhul ei ole käik tingimata seotud eesti keele või kirjandusega:

EK7: Tegelikult realselt ma ei jõua. Sellepärast, et siis ma peaksin ikka väga palju ära olema. Et kuigi ma tean neid aktiivseid kolleege, kes veavad, eesti keele õpetajaid, kes veavad lapsi teatrisse, aga noh see võiks ikkagi pigem olla klassijuhataja rida. Ma lihtsalt füüsiliselt ei jõua.

Pikemate väljasõitude puhul on õpetajad osutanud sellele, et ühe muuseumi või ühe teatri külastamine ei tasu ennast ära ning sellisel juhul tuleks sisustada terve päev erinevate tegevustega. Sel juhul on vaja õpetajal teha lisatööd, nii korraldamise kui ka näiteks oma tundidele asendaja leidmise osas. Ka erinevate pakkumiste välja sõelumine ja sisu analüüsimine loob lisatööd

Aineõppe mahukus. Aeg võib takistuseks saada ka teisel tasandil – töökavad ja õppeplaanid on pungil täis ning rohke materjali õpetamise peale kulub palju aega. Sellel tasandil hakkab mõne õpetaja jaoks ajafaktor mängima kokku aineõppe faktoriga ning tulemuseks on õpetaja järgmine mõttekäik:

EK1: See (tundide pidamine väljaspool klassiruumi) oleks kõik väga tore, aga siis ma eeldaksin, et ei tehta kuuendas klassis mingisugust tasemetööd, mis näitaks ma ei tea mis taset ja üheksanda klassi lõpus eksam ei oleks nii kaalukas.

Klassiruumivälise õppe korraldamisel kulub kõndimisele, kantseldamisele ja õppimislainele saamisele õpetajate sõnul oluliselt rohkem aega kui klassis. Seetõttu on mõned õpetajad toonud sisse kasuteguri mõiste – arvatakse, et mõnel juhul ei ole aja kulutamine mõistlik võrreldes sellega, mida jõuaks sama ajaga klassiruumis ära õppida.

EK4: Ja tegelikult päris tihti nad küsivad ka, et õpetaja lähme õue. Ja sellega on üks hästi suur nukker asi, et lihtsalt aega ei ole. Lihtsalt aega ei ole, sest see, mida me jõuame väljas ära teha, on tegelikult mürdosa sellest, mida peaks jõudma selle ajahikuga ära teha.

Eelmises tsitaadis mainitu vastu arvab aga mõni õpetaja, et klassiruumis võib tekkida analoogseid olukordi, kus aega kulutatakse õppimisse mitte puutuvate tegevuste peale.

Muidugi sõltub kasuteguri sisse toomine ka õpetaja eesmärkidest ja planeeritud õpiväljunditest. Osalt aja ja aineõppe faktori koosmõju tõttu seostavad õpetajad õppekäigule minemist kevadise ajaga, mil kohustuslik programm ning õppeaasta jõuavad lõpule ja aega jääb üle. Siiski ei ole see reegel ning mainiti ka talvel käimist. Kevad on aga mitme aspekti kokku langemise koht – programmi lõpp ja ilus ilm.

EK5: Oleneb klassist ja oleneb sellest, kui kaugemale kõigi oma asjadega oled jõudnud ja kuidas need oskused ja teadmised on, et olenevalt sellest tegelikult saab siis ka planeerida, kas õue minna või mida seal õues teha.

Materiaalsed võimalused. Kui jätta kõrvale õuetunnid, siis enamasti kerkib üles raha küsimus – muuseumitund, teatrikülastus vms ei ole õpilasele enamasti tasuta. Kuigi õpetajad hoiavad silmi lahti maksuta käikude osas ning vahel aitab kool või vald materiaalselt, siis suuresti sõltutakse oma käimistes lapsevanemate rahalisest toetusest:

EK6: Ehkki ma tean, et meil on tasuta haridus ja me peame kõike võimaldama kooli poolt, aga kui vanemad seda kinni ei maksaks, siis me ei läheks mitte kusagile.

Siingi peab õpetaja arvestama teatud sisemise tsensuuriga, sest kaugeltki kõik perekonnad ei ole jõukad ega saa tihedaid väljasõite endale lubada. Sellele probleemile osutasid pigem väikeste maakoolide õpetajad, sest neile on pikem väljasõit vältimatu ning tasuta kohalikke võimalusi leida pigem raske.

EK1: Ja noh, ma oma klassiga ka mõtlen, et ainuke laps seal peres, ema-isa töötavad, kus praalib, et lähme sinna, lähme tänna, lähme igale poole, ja siis on mõni teine laps, kes noh, hambad ristis sinna ühte kohta saaks tulla, et siis ka nagu ei julge väga pakkuda mingeid asju välja.

Üks maakooli õpetaja tõi välja, et klassides on õpilasi vähe ning selleks, et suure bussi tellimine ennast ära tasuks, tuleb klasse kokku panna. Üks klass ülevalt- või altpoolt võiks veel õpetaja sõnul sobida, kuid suuremate vanusevahede juures võib tekkida probleeme, näiteks teema ei pruugi noorematele või vanematele huvi pakkuda.

Õpilaste vastuseis. Kolmanda olulise raskendava faktori moodustavad õpilased. Täpsemini on ühelt poolt takistuseks õpilaste olematu või minimaalne huvi ja vingumine ning teiselt poolt mittemotiveeritud olek kohapeal või inetu käitumine. Õpetajad on märkinud, et õpilasi huvitab eelisjärjekorras küsimus, kas käik toimub tundide ajal või peale tunde. Esimese puhul on õpilased õpetajate meelest koostööaltimad, sest neil on tunne, et tund jääb ära ja õppetegevusega ei tegeleta:

EK6: Neile muidugi meeldib õues olla sellepärast, et see on suur vabadus. Sest tundub, et tundi ei toimu. Et kui sa ütled, et me lähme õue, siis nad on rõõmsad küll, et täna siis saab lihtsalt läbi.

Teise, peale tundi mineku puhul tunnevad õpetajad, et peavad ennast õpilaste ees õigustama ning põhjendama, miks minnakse just peale tunde ja mis selle asja mõte (EK4). Õpetajad on märganud ka seda, et õpilased ei mõista, et teistkordsel minemisel võib teater või muuseum pakkuda midagi uut või avaneda uue nurga alt (EK1). See omakorda mõjub õpetajale mittemotiveerivalt:

EK4: Viu-viu-viu ei taha, ei viitsi, miks jälle, mis kellaaeg, kas koolipäeva arvelt, kas tundide arvelt, kas pärast tunde, miks pärast tunde ja nii edasi. Mul on ootus, et enne kui ma idee välja käin, et ei tuleks seda krussis nägu sealt.

EK1: Et nad teadvustaksid endale, et muuseumis näitused vahetuvad või et iga kord õpid midagi muud juurde. Seda nagu lapse mõistus kinni ei võta.

Õpetajad arvasid, et mittemotiveerituse põhjus võib peituda selles, et õppekäik on järjekordne õpetaja algatatud tegevus, mis pole tulnud õpilaste initsiatiivist või soovist:

EK4: Et see ettepanek tuleb kuskilt mujalt. Et justkui oleks nagu kohustuslik. Et see on selline pool asjast.

Mitu õpetajat on maininud, et lapsed on klassist välja saades erutunud ja ülimalt aktiivsed, nende tähelepanu võib olla hüplik ja huvid kiiresti muutuda. Kui õpilasi nähtu ei kõneta, siis otsivad nad endale teist tegevust ning piiramatu keskkond annab selleks võimalusi. See eeldab õpetajalt distsipliini hoidmist ja õpilaste pingsat jälgimist, mis võib tunduda lisatöö ja ebavajaliku raskusena. Mittemotiveeritud ja raskesti alluvaid õpilasi võib tegelikkuses olla vähe, kuid nad jätavad suure jälje. Mõni õpetaja vaatab sellest mööda, mõni tajub vastuseisu teravamalt. Kuna õpetajate kogemused õpilastega on erinevad, on nende muljed õpilaste motiveerituse küsimuses samuti varieeruvad nagu nähtub järgmistest katketest.

EK4: Ma toon välja nagu seda ühte poolt ainult, see ei tähenda, et terve klass mul oleks sellised, et oh mis mõttes jälle, aga see väike punt seal paistab silma.

EK6: Lastele meeldib käia. Ei ole olnud mitte kunagi niisugust korda, et me oleme majast väljas ja nad ütlevad, et mõttetu, seda enam ei tahaks. Igal juhul nad tahavad minna.

Puudulikud füüsilised ressursid. Takistavate faktoritena käisid läbi ka füüsilised ressursid ning selle all mõtlesid õpetajad eelkõige kooli ruumide ning territooriumi, ümbruskonna või linnaruumi ja mäluasutuste/ettevõtete väikest kasutamispotentsiaali ja puudulikke võimalusi.

Kooli ruumide juures tõid õpetajad segava faktorina välja läbikostmist ja ebamugavust. Koridoris midagi tehes võib õpetajatel olla hirm, et müra kostab klassidesse ning segada sealset õppetööd. Ka teistele õpilastel või kooli töötajatel on ebamugav

koridorist läbi minna, kui seal parasjagu õppetöö käib. Ühiskasutatavate ruumidega (koridor, hoov) kaasneb ka see probleem, et need võivad olla hõivatud. Kui ruumide (aula, saal) kasutusjärjekord on liiga pikk, siis selle variandi jätavad õpetajad pigem ära.

Kui koolimaja asub linnas või keskuses, peavad õpetajad õuetunni korraldamisel arvestama müraga, mis paratamatult segab suhtlemist ja keskendumist. Samuti märkisid õpetajad, et õues või hoovis võib olla nii palju muud, mis õpilaste tähelepanu endale tirib, et tunni tegevustele kontsentreeruda on keeruline. Õuetunni pidamine eeldab õpetajalt ka topeltplaneerimist, sest kui ilm üllatab vihmajärgu või raju tuulega, siis pigem otsustatakse tuppä jääda. Õpetajad mainisid kooli territooriumiga seoses ka seda, et kuigi kooli ümbruses on enamasti mõni suurem või väiksem murulapp, siis õuetunni mugavaks pidamiseks oleks vaja selleks spetsiaalselt kujundatud keskkonda, milles on mugav istumis- ja kirjutamisvõimalus.

Muuseumite ja ettevõtete kasutamise kohta leidsid õpetajad, et samu asutusi ei ole võimalik liiga tihti kasutada, sest see segaks asutuste igapäevast tööd ja töötajaid, mistõttu on õpetaja ülesanne sihtkohti varieerida ja mõelda ka selliste kohtade kaasamisele, mis ei ole ühegi konkreetse asutusega seotud ning ei asu ka päris kooliõuel, vaid kuskil kaugemal linnaruumis. Kuigi üldiselt kiitsid õpetajad väga oma koostööpartnereid erinevatest ettevõtetest, muuseumitest ja teatritest, mainiti ka selliseid juhtumeid, kus asutustega seotud asjatundjate tööga ei saanud õpetajad rahule jääda. Korduvalt mainiti sihtrühmaga mitte arvestamist ja teemast kõrvale kaldumist. Näiteks järgmises juhtumis:

EK7: Kui nad (õpilased) on kolm tundi ühte giidi kuulanud ja siis teine giid programmi asemel tahab veel tund aega oma muuseumist rääkida, siis ma saan tegelikult aru, et lastel on villand ja nad ei jaksa kuulata. Me tellime töötoa ja nemad tahavad kindlasti oma muuseumit poolteist tundi tutvustada enne seda...

Kohalike võimaluste, nt kooli ümbruse või looduse kasutamine võib mõnele õpetajale ka seetõttu raske olla, et ei nähta seostamisvõimalusi ega osata tegevusele ainetunni kontekstis mõtet leida:

EK2: Ma tõesti väga vähe kasutan, võimalusi oleks mul tõenäoliselt rohkem, aga ma ei oska võibolla seda parki seal niimoodi seostada, et...

4.1.3. Õpetaja roll

Õpetaja ettekujutus oma rollist näitab õpetaja funktsiooni ja tegevusi õppekäikude korraldamisel ja läbiviimisel. Intervjuudest ilmnest, et rollid ei ole isoleeritud ning esinevad

sageli kas üheaegselt või vaheldumisi vastavalt vajadusele ja olukorrale. Seetõttu on järgnevas ülevaates esitatud rollid üksteisele sisuliselt lähedaste kombinatsioonidena.

Kasvataja ja valvaja. Ühtival arvamusel oldi selles osas, et õpetaja roll on muuhulgas olla kasvataja ja valvaja. Need on üksteisest mõneti erinevad. Kasvataja roll sisaldab pigem laste korrale kutsumist ja oodatava käitumise kohta informeerimist ning käitumist puudutavate ootuste sõnastamist – see hõlmab nii viisakusnorme (tere, head aega), üldisi käitumistavasid (lärmamine, puutumine, ringi jooksmine) kui ka ohtu välistavat käitumist (liiklusohutus). Õpetajate kogemused viitasid, et kasvataja roll võib olla nii ennetava kui ka reflekteeriva loomuga ehk ootusest räägitakse kas enne minekut või tagantjärele. Sellest ka kaks järgmist näidet, kus üks on ennetav (EK3) ning teine reflekteeriv (EK1).

EK3: Ei no jah, ega esimesest korrast peale tuleb lihtsalt reeglid paika panna ja öelda, me teeme nii ja kõik. Ja seal ei ole mingit vastuvaidlemist. Tahate teine kord ka minna, ikka tahame, no vot, siis teate. See asi käib nii ja kogu lugu.

EK1: Ja siis ma kirjutasin märkusi konkreetsetele lastele ja rääkisin terve klassijuhataja tunni nendega. Rääkisin pool tundi käitumisest ja alguses veel ajasin neid naerma. Aga siis ikka lõpuks kuulasid. Keegi ei julgenud enam midagi öelda.

Valvaja roll seevastu on seotud kohaloluga – õpetaja jälgib õpilasi kogu õppekäigu vältel ning püüab käigul olles ennetada või ära hoida võimalikke eksimusi, vigu ja vigastusi.

EK1: Siis ikkagi läheb enamik jõudu selleks, et neid ohjata, päästa eksponaate, hoida, et nad ei hüppaks muuseumi teiselt korrusest kuskil üle rinnatise esimesele korrusele.

Valvaja rolli seostasid mõned õpetajad nimelt väiksemate lastega õppekäigule minemisega.

EK6: Kuna väiksed on püsimatamad, siis ma peangi kogu aeg vaatama, mis nad teevad, kas nad ikka osalevad või tuleb kellegi mõte, et läheb ja uitab või teeb midagi muud.

Valvaja roll on suuresti ajendatud vastutustundest, mis võtab klassiruumist väljumisel olulisemad mõõtmed, kui sel on klassiruumis. Vastutustunnet tajutakse ka klassiruumis, kuid väljapool klassiruumi muutub potentsiaalsete ohtude maht suuremaks, mistõttu on see klassiväliselt olulisem märksõna.

EK6: Kui ma lastega koolimajast välja lähen, siis on nad minu vastutada ja ma pean seisma hea selle eest, et elusalt läheme ja elusalt tuleme ja et midagi ei juhtuks.

Osaleja. Valvaja, vastutaja ja kasvataja roll mõjutab otseselt ka seda, kuidas õpetaja peab võimalikuks olla osaleja rollis. Mõned õpetajad leidsid, et valvamise peale läheb nii

palju tähelepanu, et osalemisvabadust on selle kõrvalt raske leida. Samas mõned õpetajad leidsid, et kui piisavalt hea eeltöö on tehtud, siis nemad soovivad põhimõtteliselt osaleda ja olla õpilastega võrdselt kaasatud.

EK5: Et mulle meeldiks kõige rohkem see, kui õpetaja teeb enne õppekäiku mingi töö ära ja siis ta läheb õppekäigule avastama sama moodi nagu lapsed.

Oli ka sellist mõtteviisi, et osalemise kaudu on õpetajal võimalus lastel silma peal hoida ja valvaja ülesandeid täita.

EK3: Tuleb lihtsalt ise kaasa teha, ise ei saa kuskil nurgas istuda, ise pead nendega kaasas käima ja pead kõike nägema, jälgima. Ongi väga lihtne. Et ma ei saada niimoodi, et vot nüüd lähete.

Üks õpetaja leidis, et õppekäigul olek ja kõikide võrdne osalus on eelduseks mingisugusele ühisele kogemusele, st õppekäik ei ole midagi, mida õpetaja organiseerib ainult õpilaste jaoks, vaid midagi, mida saab ühiselt läbi teha.

EK7: Ja me oleme rõhunud selle peale ka, et me lähme kõik koos ja me lähme kõik ühiselt, et siis meil on selline ühine asi, mida ajada ja ühised mälestused.

Vahendaja ja korraldaja. Teine domineerivaim rollide kompleks, mida õpetajad endale ise omistasid, oli vahendaja ja korraldaja. Needki on üksteisest mõnevõrra erinevad ning sisaldavad erinevaid õpetaja tegevusi. Vahendaja rollis tegeleb õpetaja ideede otsimise ja pakkumise, kokkulepete sõlmimise, õpilaste informeerimise ning tegevusplaani edastamisega. Nende tegevuste peamiseks objektiks on informatsioon – õpetaja hangib või loob selle ning annab edasi, kellele vaja (õpilasele, muuseumipedagoogile, juhtkonnale vms). Korraldajana tegeleb õpetaja ettevõtmisega mõtestataval ja sisulisemal tasandil, nt mõtleb läbi ja planeerib, mis on tema eesmärk, tegevuse mõte, seos õppetööga vms ning korraldab vastavalt sellele ettevõtmise.

EK7: Kõigepealt on vaja välja mõelda see plaan, mida ma teen. Siis tuleb see kõigepealt ühendada kuidagimoodi õppekavaga. Mida sa tegelikult tahad neile edasi anda. Lihtsalt tühjal käimisel ei ole tegelikult mõtet. Tuleb enda jaoks läbi mõelda. Kui see on läbi mõeldud, siis tuleb leida sobivad variandid. Et millal ja kus ja kuhu minna.

Korraldamine toob paratamatult kaasa ka valikute tegemise – valitakse sihtrühma (oma klass, mingi teine klass, kellel on parasjagu sobiv teema käsil, õpetaja hinnangul tubli või huvitatud klass, vanemad või nooremad klassid), programme (sisu, seos õppekavaga, mõttekus) ja ka partnereid (eelnev koostöö, postiivsed kogemused).

Mõnegi õpetaja näitel on vahendaja roll võimalik ka sügavamal tasandil – õpetaja annab programmide korraldajatele infot selle kohta, millised on tema ootused või klassi vajadused. Nii toimub väljaspool klassiruumi aset leidva õppetöö kohandamine ja täiustamine klassi ja õpetaja soovidest või vajadustest lähtuvalt.

EK6: Õpetajana suhtlen alati nende inimestega, kes muuseumis neid korraldavad ja ma räägin seda, mida mina tahan ja nad kõik eranditult on kirjutanud, et kui on vaja midagi muuta, et nad teevad ümber.

Motiveerija ja reflekteerija. Neid rolle ei ole õpetajad endale ise omistanud, kuid motiveerimine ja reflekteerimine tulid välja tegevuskirjeldustest, mis kaasnesid õpetajate jutu järgi õppekäigule minemisega. Motiveerimine saab vajalikuks siis, kui õpilastel ei ole õppekäigu vastu huvi. Siin saab õpetaja läbimõeldud keelekasutuse ja sõnumiseadmise kaudu muuta oma üleskutse sihtgrupile sobivaks ning tekitada uudishimu ja huvi (nii ennetavalt kui järgmisteks kordadeks).

EK5: Kui lastele öelda, et lähme muuseumisse, siis noh ega nad ei ole väga nii, et mmm hakkame minema (ironiliselt), aga et kui ma ütlen neile, et me lähme keelemänge mängima, siis neil ei ole mitte midagi selle vastu, et minna muuseumisse. See on esitlemise küsimus.

Ka reflekteerimist ja kogetu seostamist klassiruumitegevustega ei toonud õpetajad oma rollina ise välja, kuid väljendasid veendumust, et mingit tüüpi seos luuakse väljaspool kooli kogetu ja järgmise ainetunni vahel kindlasti. Mõni kord on need õpilased, kes toovad muljed klassi kaasa, kuid mõni kord on see õpetaja, kes reflekteerimise algatab. Kuna reflekteerimine ja seostamine on tihedalt setud õppekäigu rakendusvõimalustega, tuleb nendest täpsemini juttu järgmises peatükis.

4.1.4. Õppekäikude rakendusvõimalused ainetunnis

Rakenduse all peetakse silmas, kuidas eesti keele ja kirjanduse õpetajad klassiruumivälist keskkonda ainetundide raames ära kasutavad – milliseid kohti/ruume see hõlmab ning mida seal tehakse. Olgugi et rakendamine on tihedalt seotud ajenditega (ehk miks üldse õppekäike korraldatakse), mängib olulist rolli õppekava ja ainekava, millest õpetajad peavad õpetamisel lähtuma. Õpetajad leidsid, et õppe- ja ainekava on piisavalt paindlikud ja laiahaardelised, et võimaldavad leida iga käigu juures seostamisvõimaluse, mistõttu ainekavas takistust ei nähta ning formaalse põhjenduse leiab igale käigule. Mõneti on see ka väärtuste küsimus nagu nähtub järgmisest mõttekäigust.

EK7: Võibolla tuleb seal see õppimisfilosoofia küsimus ka, et mida ma õpetan, kas ma õpetan õppekava või ma õpetan last. Et kui ma õpetan last, siis ei ole ju vahet, kas õppekäik on eesti keele ja kirjandusega seotud või mitte.

Küll aga olid õpetajate arvamused erinevad eesti keele ja kirjanduse kui ainete rakenduspotentsiaali osas. Kirjanduse raames õppekäigule minemise suhtes oldi enamasti ühel nõul – kirjandust nähti kui piisavalt laia ja elulist ainet, mida saab siduda kõiksugu õppekäikudega. Samas eesti keele osas olid mõned õpetajad arvamusel, et seda ainet ei ole võimalik väljaspool õpetada. Siin seostati eesti keelt pigem grammatika, kirjutamise ja lõpueksamiga, mistõttu selles osas nähti vähe või üldse mitte võimalusi klassiruumist välja minna.

EK6: No kui ma keeleõpetusest räägin, siis olen ma sellega sada protsenti nõus (et õppetöö saab toimuda ainult klassiruumis). Kui on vaja ikkagi midagi selgeks õpetada, siis ma saan seda teha klassis. Mis puudutab nüüd kirjandust kui sellist loovamat ainet, siis seda saab väga edukalt teha ka mujal. Minu meelest. Et vist on ikka möödas need ajal kui ma räägin ainult sellest kirjandusloost siin kohapeal ja tegelikult see kirjanduslugu hakkab elama võibolla selle Lutsu ausamba juures oluliselt rohkem kui siin klassiruumis. Näiteks. Või muuseumis.

Selles osas, kas ja kuidas õppekäik õppetööga haakub ning mil määral õppekäigu kogemusega edaspidistes tundides tegeletakse, oli õpetajate vahel erinevusi. Valdav oli arvamus, et õppekäik ei ole tegevus omaette.

EK6: Et päris nii, et ma lihtsalt käime ja mitte midagi sellele ei järgne, seda kindlasti ei ole.

Õpetajad mainisid, et tulevad järgmistes tundides õppekäigul kogetu juurde tagasi aruteluringis või ajurünnaku näol. Õpilased saavad nii arutleda selle üle, mida nad kogesid, mis neile meeldis, mis mitte ning mida nad käigust arvasid – see esindab afektiivset poolt ning annab õpilase võimaluse kogemuse üle reflekteerida. Sisulise poole seos järgnevate tundidega oleneb suuresti sellest, kus käidi ja mida tehti. Õpetajad võivad tekitada seose näiteks muuseumist kaasa antud töölehe täitmisega, testivormis teadmiskontrolliga sellest, mis meelde jäi või käigu ajal täidetud ülesande kaudu. Mõne teema puhul tekib seos iseenesest, näiteks kui minnakse linnaruumi intervjuusid tegema, siis tunnis tegeletakse nendega paratamatult edasi. Samas, mõni kord ei pruugi õpetajad teadlikult seost tekitada, sest kogetud tund või programm moodustab nende hinnangul terviku.

EK6: Et tegelikult muuseumid teevad nii häid programme, et ma ei pea tunnis sellest rääkima. See ongi teema. Ma lähen sinna, selle teema teeb teiega läbi muuseumipedagoog. Nad õpivadki oma ... ainet.

Kui analüüsida õpetajate nimetatud õppekäikude sihtkohti, siis võib öelda, et õpetajad on eesti keele ja kirjanduse tundide raames leidnud kasutust paljudele eriilmelistele keskkondadele ja sihtkohtadele. Kõige lähemal tavapärasele klassiruumile on teised kooliruumid. Pisut kaugemal on kooliõu, koolihoov või kooli vahetu ümbrus. Järgmised sihtkohad võivad olla kooli läheduses või kaugemal teistes linnaosades – seda nimetatakse siin töös koondnimega linnaruum. Linnaruumi võivad kuuluda ka külastatavad asutused ja ettevõtted (teatrid, muuseumid, kinod, näitusesaalid, toimetused, stuudiod vms). Kaugeimad sihtkohad on intervjueritud õpetajate andmetel eesti keele ja kirjanduse tundides olnud teised linnad või asulad.

Kooliruumid. Koolimajas asetsevatest ruumidest on õpetajate sõnul otstarbekat kasutust leidnud aula. See on otseselt seotud näitemängude lavastamise ja etendamisega, aga ka luuletuste lugemisega. Aula kasutamine võimaldab õpetajate sõnul õpilastele esmase esinemiskogemuse ning annab kätte tunde, kuidas on lava peal olla ja midagi ette lugeda/näidelda. Aula ruumikuse ettekäändel on õpetajad kasutanud seda laulu-, tantsu- ja ringmängude korraldamiseks ja ka eriteemaliste võistlusmängude mängimiseks. Esimesed on enamasti seotud rahvakultuuri ning selle traditsioonide õpetamisega ning teised võivad olla mis tahes teemadel.

Kui mõned õpetajad väljendasid mõtet, et mõnikord leiavad koridor, aatrium, trepid ja trepikojad, garderoob jms kasutust hädavajaduse pärast, siis mõned õpetajad kasutavad neid (ja koolimaja vahetut ümbrust) sihilikult, näiteks aaretejahi või muu sarnase võistlusmängu tarvis. Sihilikult kasutatakse neid ka individuaaltöökeskkondadena üksikutele õpilastele või gruppidele, et võimaldada õpilasele eraldatud ja ruumikat keskkonda mõtlemiseks/ülesannete lahendamiseks ning vastutust tehtava ülesande ning lõpptulemuse osas. Sellisel juhul lahkuvad õpilased klassiruumist, et iseseisvalt toimetada, arutada, mõelda ja ülesanne lahendada ning tulevad tagasi klassiruumi, et tehtud tööd esitleda.

EK5: Nüüd on nagu konkurss, et kes saab kuhu trepiotsa peale lapsed saata, sest see on midagi, mis nagu aitab klassis õppimise juures olla ja aitab näiteks paaristööd minu meelest paremini teha.

Kui eelmine näide käis terve klassi kohta, siis sama võtet rakendab üks õpetaja õppetöö diferentseerimiseks. Näiteks kui klassis on grupp õpilasi või üksikuid õpilasi, kellele õpetaja

peab vajalikuks anda teistsuguse ülesande, aitab klassist eraldumine oma ülesandele keskenduda.

Samas mainisid õpetajad, et kipuvad eelnevalt kirjeldatud võtet vahel ka karistuse või preemiana kasutama.

Kooli ruumidest mainiti veel ka kooli raamatukogu ning selle rakendus on õpetajate silmis pigem praktiline – raamatuid kasutatakse kohapeal, et vältida nende klassi kandmist.

EK2: Raamatukogu ma ikka kasutan päris tihti. Et kõiki neid teatmeteoseid ja asju ma ei vea klassiruumi kaasa, et me lähme sinna ja kasutame seal ja ma pean tunnistama, et meil on päris hea kooliraamatukogu.

Kooli raamatukogus olemist seostavad õpetajad selliste õppetegevustega, kus on vaja raamatuid kasutada, näiteks mingi uurimistööga seotud tund või lugemistund. Raamatuteks võivad olla nii teatmeteosed, meediaväljaanded, ilukirjandus kui ka aimekirjandus.

Kooliõu. Õuekeskkond on piiratud ilmaga, mistõttu tuleb see keskkond kõne alla üksnes sügisel või kevadel. Intervjuudes ilmnes, et kooli territooriumil asetsevat roheala võivad õpetajad kasutada kahetiselt. Üks õpetajate kirjeldatud võimalusest on teha tavapärase klassiruumitund õuekeskkonnas – see tähendab sisuliselt, et midagi peale keskkonna ei muutu ning õppevahendid ja meetodid jäävad samaks. Kui tunnitegevus on näiteks kirjutamine või töövihiku täitmine, siis tunnevad õpetajad, et see on tülikas, sest õues ei ole mugavat kirjutamisvõimalust, mistõttu õpetajad pigem ei näe mõtet töövihiku täitmise tunde õues teha.

EK5: Mulle väga ei meeldi see variant, et lapsed lähevad ja teevad täpselt sama tööd, et võtad töövihiku ja kuskil trepi peal kirjutavad, et see variant mulle väga ei meeldi.

Kui aga kirjutamist on vähem või kui see ei ole tunni põhiosa, siis arvavad õpetajad, et õuekeskkonnad annab siiski lisaväärtust värske õhu ja ilusa ilma näol. Seda enam kui tunnitegevuseks on presenteerimine, arutlemine, vestlemine või muu verbaalne tegevus. Konkreetsete näidetena on toodud raamatututvustusi, lugemistunde, luuletuste esitamist, ettekannete pidamist, näitlemist, sõnamängude mängimist ja kordamistunde.

Teine võimalus on vastupidine – planeerida tunni tegevused spetsiaalselt nii, et need eeldaks õuekeskkonna võimaluste maksimaalset ära kasutamist. Seda on õpetajad rakendanud näiteks kirjeldamist nõudvate ülesannete andmisel (näiteks peab õpilane võimalikult täpselt mingit kooli ümbruses leiduvat objekti või nähtust kirjeldama) või sõnaliikidega seotud ülesannete juures (näiteks peab õpilane fikseerima õuel leiduvad

esemed ning märkima nende omadused). Kuna kooli ümbruskond ei pruugi olla stiimulite poolest rikas ning võib halvimal juhul piirduda asfalteeritud parklaga, siis ei näe õpetajad siin palju võimalusi ega selle keskkonna kaasamise mõttekust. Lisaks tuleb sisse tähelepanu hajumise ja müra aspekt, mis muudab tunni pidamise raskeks.

Linnaruum/loodusruum. Erinevalt kooli vahetust ümbrusest on linna- ja loodusruumis palju rikkalikuma loomuga keskkond, mida õpetajad saavad enda hinnangul edukalt ainetunnis kasutada. Kui hoovis võis keskkonna võimalustest sõltuv lähenemine olla raske või võimatu, siis linna- ja loodusruumi kasutamise juures on see ainuvõimalik variant. Linnaruumi alla kuuluvad näiteks pargid, mälestusmärgid, ehitised, ausambad, avalikud ruumid. Linna- ja maakoolide võimaluste vahel on siin mistagi terav erinevus – kui linnakoolide õpetajad saavad hõlpsasti kõiki kasutada, siis väikeste maakoolide võimalused on oluliselt piiratumad. Muidugi oleneb piirkonnast, kuid võib olla, et koolil ei ole muud varianti kui läheduses asuv metsatukk või tiik.

Parkide ja looduskeskkondade puhul mainisid õpetajad selle inspireerivat mõju kirjutamisele, olgu kirjatükkideks haikud, luuletused, lühi- või krimijutud. Inspireeriva mõju all mõeldi nii seda, mida õpilane saaks looduses nähtust või kogetust oma loomingusse üle kanda kui ka seda, et laps tunneb ennast looduses vabamalt ning satub kergemini loomingulainele. Üks õpetaja rääkis looduskeskkonnaga seoses tekstiruumi mõistmise ja tajumise õpetamisest:

EK3: Et ta mõistaks seda, et kui tegevus toimub, siis autor mõtleb välja, milline on tegevuspaik. Ja kui me võtame kasvõi mingi novelli näiteks, siis novellis on ju üks kindel tegevuskoht.

Reaalselt rakendab õpetaja oma lähenemist nii, et laseb õpilastel kokku lepitud ümbruskonnas ringi käia ning vaadata erinevaid kohti kui potentsiaalseid tekstiruumie. Hiljem arutletakse koos nähtu üle ning õpilased mõtlevad ühele valitud kohale võimalikud tegevused, tegelased ja süžee:

EK3: Ja kellel on kriminaaljutt, järsku leitakse midagi seal väikese tiigikese ääres või kes kirjutab armastusloo, kus armsamad kohtuvad seal või noh ühesõnaga ega ta ei pea seda alati kirjutama, ta võib ka rääkida.

Mõned õpetajad leiavad, et kooli vahetult ümbritsevat linnaruumi ja asulat saab kasutada ka erinevateks mängudeks, mis sisaldavad lisaks mängulisele elemendile ainealaseid eesmärke või ülesandeid. Näiteks teemaorienteerumised, kus tuleb foto järgi otsida üles kujutatud koht ning kirjeldada selle asukohta ja omadusi väga põhjalikult või

uurida välja millise ajalooliselt väärtusliku ehitisega on tegu ning miks ta on eesti kultuuri kontekstis oluline.

Lisaks on õpetajad korraldanud pikemaid või lühemaid jalutuskäike kodukoha olulisemate mälestusmärkide, ausammaste, vaatamisväärsuste või muude kodukohale iseloomulike objektide juurde. Sellise ettevõtmise eesmärk on õpetajate sõnul kodukoha tutvustamine või kultuuriväärtuslike teadmiste (olulised kultuuritegelased, kohalikud kirjanikud) edastamine, kuid mitte ainult. Õpetajad annavad selliste jalutuskäikude juures õpilastele näiteks ülesandeks lühiettekannete koostamise, mis treenib otseselt esinemisoskust, info otsimise oskust, seostamisoskust ning ettekande koostamise oskust. Ka esinemispaigana on linnaruum hulga erilisem kui klassiruum, nagu arvab üks õpetaja:

EK3: Kui meil on luuletuste lugemine, siis me läheme loeme neid nii nagu vanasti Puškin või mõni muu säärane tähtis tegelane luges ja läheme linnatreppide peale ja loeme seal.

Üks õpetaja kirjeldas ka seda, kuidas tema ja tema õpilased käivad ainetundide raames avalikes kohtades inimestega vestlemas ning intervjuusid tegemas. Õpilaste ülesanne on seejuures saada mõne inimesega jutu peale, järgida n-ö ajakirjanikueetikat ja intervjuuerimise head tava, küsida küsimusi ning uurida midagi kokku lepitut selle inimese kohta. Hiljem kuulatakse salvestusi klassis ning arutletakse saadud kogemuse üle.

Mäluasutused. Linnaruumi kuuluvad ka igasugused info kogumise, säilitamise ja edastamisega seotud asutused. Eesti keele ja kirjanduse tundide raames leiavad neist enim rakendust teatrid, kinod, muuseumid ja raamatukogud.

Teater on otseselt seotud kirjandusõpetusega ning sinna minnakse vastavalt teatri programmile etendusi vaatama. Lisaks klassikalisele teatrile väisatakse ka n-ö alternatiiv- ja improteatreid. Mõnikord on teatriskäik seotud äsja loetud või käsitletud kirjandusteosega, kuid mitte alati. Teatrisse minemise eesmärke on mitmeid – anda õpilasele teatriskäigu kogemus, näidata teatrimaja ja teatrietiketti, tutvustada draama olemust, juhtida tähelepanu näitlejatööle ja dekoratsioonidele. Eelnevalt mainitud improteater aga andis õpilastele võimaluse ise etenduses kaasa teha. Klassis tegeletakse nähtud etendusega edasi – arutletakse teatritüki kesksete teemade või tegelaste üle, kirjutatakse arvustusi ja retsensioone.

Lisaks etenduste vaatamisele mainis üks õpetaja, et on sageli kasutanud teatri pakutavat haridusprogrammi, mis sisaldab endas kirjanduse, füüsika ja kehalise kasvatuse tunde ning on õpilastele erakordselt hästi meeldinud.

Kui teatrit minnakse vaatama ka ilma teosepõhise ajendita, siis **kino** külastavad õpetajad lastega üldiselt lugemiskogemuse rikastamiseks ning loetud teoste vaatepunkti mitmekesistamiseks.

EK5: Nad räägivad, et filmi vaatamine on nii lihtne, lallala, neil on alati see väide, et kõik on nii kiire ja siis mulle meeldib seda teed minna, et kui vähegi võimalik, siis me võrdleme. Noh, kas oli siis lihne või kas on siis teistsugune või kas see keel on teistsugune ja mis sulle siis rohkem meeldib. Täiesti teadlikult neljandas, viiendas, kuuendas klassis juba. Täiesti teadlikult söödame ette filmi ja raamatu kõrvuti, et näidata, et see ei ole üks ühele ja sul ei ole mõtet ühele poolele kinni jääda.

Ettevõtete kaasamise näite tõi üks õpetaja, kes käib õpilastega meedia teemade raames ajalehetoietusel, raadiojaamas ning televisioonis. Õpetaja leiab, et selleks, et õpilased meedia olemusest hõlpsamini aru saaksid, tuleks neile näidata seda, kuidas neid asju päriselus tehakse ning avada n-ö telgitagused, et õpilased mõistaksid, millise teekonna ja etapid teeb üks uudis läbi enne, kui ta meediakanalisse jõuab. Lisaks said õpilased autentse osalus kogemuse kui nende soovilugu mängiti otse-eetris.

Ka **muuseumi** minekut on õpetajad ainega mitmeti sidunud. Üks võimalus on õpetajate sõnul minna kirjanike majamuuseumitesse või kirjanikele pühendatud muuseumitesse, kus tegeletakse käsitletud kirjaniku eluloo ja loominguga. See on enamasti seotud kohustusliku kirjandusega ning eesmärk on pakkuda õpilastele õpikutekstist elavat autoritativust. Teine võimalus on minna sellistesse muuseumitesse, mis ei ole otseselt kirjandusega seotud, kuid mis haakuvad käsitletud teose teemade, ajaperioodi, olustiku või tegelastega. Mittekirjandusmuuseumitesse minnakse ka siis, kui õpetajal on kindel eesmärk tutvustada mingit teemat või vaatepunkti (näiteks keskaegset kodulinna) ning selles osas tehakse spetsiaalseid kokkuleppeid muuseumitöötajatega. Kaks õpetajat rakendavad kirjeldatud lähenemist linnamuuseumite näitel:

EK1: Räägin konkreetse muuseumitöötajaga, ütlen, mul on selline teema, et lugesin viiendas klassis õpilastega "Meelist", üldse ei huvita, kuidagi nii igav raamat, kas saaks teha sellise loengu, kus räägitaksegi sellest ajast ja selle aja relvadest.

EK6: Ja meile tehti programmid – ühes muuseumis nad siis uurisid ajalugu, teiste muuseumitöötajatega käisime linnaekskursioonil, nägime ära kõik, mis siin parasjagu on ja kolmandas siis viisime kõik kokku eesti kultuurilooga. Et see oli tegelikult väga põnev.

Sellela loodab õpetaja äratada õpilastes huvi ning anda juurde praktilist/visuaalset perspektiivi, mis võib tekitada uudishimu või huvi ka kirjandusteose vastu.

Interdistsiplinaarne lähenemine aitab õpilastel näha tervikuid ja erinevate valdkondade seosed ning huvi tekkimisel soodustab iseseisvat edasi uurimist ja avastamist.

Intervjuudest ilmnes, et õpetajad ei lähe enamasti niisama muuseumisse vaatama, vaid kasutavad giidide ja muuseumipedagoogide teenuseid. Esimeste puhul realiseerub käik eelkõige ekskursiooni või ringkäiguna, kus giid selgitab ja näitab. Muuseumipedagoog teeb aga muuseumitunni või mingit sorti haridusprogrammi, mida õpetaja saab eelnevalt broneerida või tellida. Samuti vahendavad õpetajad õpilastele igasuguseid muuseumite korraldatud mängu, orienteerumisi ja võistlusi. Üks õpetaja tõi näite, et on õpilastega käinud ka arhiivides, kus õpilased tutvuvad vanade talletatud kirjalike allikate ning kogudega.

Kooliraamatukogust rohkem kasutavad õpetajad **linna- või maakonnaraamatukogusid**. Nende puhul ilmnes kaks rakendusvõimalust – esiteks tutvustada õpilastele raamatukogu olemust ja võimalusi ning teiseks rääkida raamatutest või tutvustada õpilastele uusi, põnevaid ja populaarseid raamatuid. Esimese eesmärk on eelkõige parkiline – õpilane peaks oskama iseseisvalt raamatukogu kasutada, teadma selle võimalusi ning olema tuttav sellega, milliseid toiminguid seal teha tuleb, et saada, mida vaja. Teine eesmärk teenib lugemishuvi ja harjumuse tekitamist – raamatuid tutvustades tuuakse õpilased raamatute juurde ning püütakse tekitada nende vastu huvi. Ka raamatukogud korraldavad erinevaid mängu, konkursse ja võistlusi, mille vastu eesti keele ja kirjanduse õpetajad huvi on tundnud.

4.2. Õpetajate klassivälise õppe korraldamisega seotud hoiakud

Õpetajate hoiakud väljaspool klassiruumi tunni läbi viimise osas on avatud kahe teema kaudu – õpilastega õppekäigule minemise ja seal olemisega seostuvad emotsioonid ning klassiruumivälise õppimise väärtus õpetajate silmis.

4.2.1. Õppekäiguga seotud emotsioonid

Andmete analüüsimisel ilmnes, et õpetajatel on õppekäikudega seoses kogunud nii positiivseid kui negatiivseid emotsioone. Järgnevalt on kummastki räägitud täpsemini.

Positiivsed tundmused. Siin kumasid läbi näiteks **nauding** ja **rahulolu**, mis on otseselt seostatavad õpetajate isikliku huviga. Kui õpetajatele meeldib muuseumis või teatris

käia, siis sellega seoses tekib paratamatult positiivne emotsioon. Juurde võib tulla ka **inspireeritus**, kui õpilased jagavad oma kogemusi ja mõtteid ning tekib mingit laadi ühine arutelu või kogemustebaas. Positiivsetest emotsioonidest paistis läbi ka **innustus** ja **rõõm**, mis on seotud positiivse tagasisidega õpilastelt või lapsevanematelt.

EK3: Ma ei ole nüüd väljas või ükskõik kus käimistega iialgi kuulnud, et ärme sinna lähe. Põhiliselt ikka kõik ütlevad, et tuleme siia veelkord, teeme veelkord, teeme kaasa, teeme midagi. Et noh, see on tegelikult väga innustav.

Ka **uhkus** iseenda saavutuse üle, mis tuleneb sellest, et õpetaja näeb, et on osanud õpilastele midagi elamuslikku pakkuda ning tema pingutused on korda läinud. Selle emotsiooni kannab hästi välja järmine katkend:

EK6: Ja mulle jäi meelde see, et noh, see oli kaheksas klass, et tegelikult nad ei olnud enne saanud välja väiksesse saali ja nad ei olnud näinud kaheinimeseetendust või kolmeinimeseetendust. Kuidagi teater avanes täiesti teisest vaatenurgast nende jaoks. See on nii oluline kui ma näen, et ma olen midagi andnud sellega kui me välja läheme.

Olulise positiivse laengu annab ka **meelekindlus** selles osas, et see, mida tehakse on oluline ja õige. Kui õpetaja suhtub käikudesse positiivselt ja on selle olulisuse enda jaoks lahti mõtestanud, siis läheb ta õppekäikudele hea meelelega.

EK5: Vabalt võiks kuu aega, noh üheksast koolikuust kuu võiks vabalt kuskil mujal veeta, et see on tegelikult prioriteetide küsimus.

Negatiivsed emotsioonid. Selle poole pealt paistis välja **ärritus**, mis oli eelkõige seotud õpilaste halva käitumise või tänamatusega ja **ärevus**, milleks võib olla mitu põhjust. Ärevuse ja vastumeelsusega saab seostada õpetajate väljendatud suurt vastutust, õpilaste ettearvamatust ja **hirmu**, et midagi võib valesti minna. Ka negatiivne või pinnapealne tagaside õpilastelt võib tekitada negatiivseid emotsioone – eelkõige **nõrdimust**. Samuti halb käitumine, mille pärast võib õpetajal laste pärast **häbi** olla. Õpetaja võib olla **murelik** eksliku mulje pärast, mis võib jääda juhuslikule nägijale, nagu märgib üks õpetaja järgmises katkendis:

EK5: Lihtsalt see, et päike paistab sulle pähe ja siis sa üritad kuidagi hoida neid ja üritad, et kõik läheks ikka asja ette ja ei tekiks enda kuklasse seda tunnet et keegi, kes mööda läheb, et tal ei tekiks seda tunnet et aa, nad ei õpigi midagi. A la istuvad niisama siin jälle.

Negatiivne emotsioon on ka **piiratus**, mis tekib seoses ajapuuduse ja ainetundidega. Õpetajad ei soovi segada teiste ainetundide õpetajate tunde, mistõttu tekib pinge püsida

ajalistes raamides. Ka oma ainetunniga seos võib tekkida hirm – äkki jääb õppekäigu arvelt midagi sellist õppimata, mida küsitakse eksamil.

4.2.2. Klassivälise õppimise väärtus õpetajate silmis

Kogemus ja mälestus. Enim rääkisid õpetajad õppekäikude väärtuse kontekstis sellest, et klassiruumiväline õpe annab õpilastele võimaluse midagi aktiivselt kogeda ning vormida kogetu mälestuseks. Aktiivsuse all ei pidanud õpetajad silmas ainult füüsilist liikumist (kõndimine, jooksmine, jalutamine) (EK7), vaid ka vaimset erksust nii kaasa mõtlemise kui ka fantaasia käivitamise osas (EK3).

EK7: Ei ole nad ju harjunud jalgsi kõndima. Et esimese poole kilomeetri peal oli, et millal me kohale jõuame ja millal me koju saame. Aga siis kui tagasi jõudsid, siis oli nagu selline hea tunne – niiii palju kõndisime ära.

EK3: Samas ta tegelikult õpib mõnikord isegi rohkem kui siis kui ta loeks lihtsalt selle jutu ette, vaatab, nojah, on. Aga nüüd hakkab kaasa mõtlema.

Üks õpetaja leidis, et kohtades, kus ei ole mugavat võimalust vihikult või tahvlilt spikerdada, muutub õpilase reflekseerimisvõime sisukamaks ja iseseisvamaks.

EK5: Sest õues on minu meelest hoopis lihtsam küsida, et mis sa täna õppisid kui klassiruumis, sest siin on - ma ei tea, see, mis te siin rääkisite, see, mis tahvli peal oli, see mis te näitasite. Siis nad hakkavad midagi sellist ütleva, mis me vihikusse kirjutasime, aga õues ei ole niimoodi. Õues nad päriselt peavadki nimetama mingisuguseid asju ja siis nad nimetavadki rohkem mingeid selliseid põhiväärtusi – õppisime üksteisega arvestama või teisi kuulama.

Väljaspool klassiruumi asetsevate kohtade väärtus seisneb õpetajate meelest ka selles, et neil on tugev potentsiaal pakkuda õpilasele kogemust, mida klassiruumis oleks võimatu saavutada. See tuleneb otseselt uuest keskkonnast, kus õpilane saab midagi ise oma käte, kõrvade ja silmadega vastu võtta. Siin asetavad õpetajad vastakuti n-õ kuiva teadmise ja individuaalse kogemuse väärtuse. Illustreerivaks näiteks on siin järkev õpetaja kommentaar:

EK7: Maruäge oli see, kuidas üks kirjutas – õppisin seda, et lõikheina ei tohi näppida. Tõmbas ikka korraliku haava endale sisse. Räägi talle seda. Ta ei usu seda. Aga nüüd ise ära koges, siis...

Õppekäigul nähtu ja kogetu on üheks võimaluseks, kuidas õpetajad saavad õpilastele näidata elu ja teadmiste seost. Oma nahal kogetud peavad õpetajad igal juhul oluliseks, sest see jääb meelde ja jätab jälje.

EK3: Ma võin seda sada korda rääkida, ega tal ei jää meelde niimoodi. Sest inimene ei suuda kuigipalju säilitada, sest kui tal ei teki pilti, ta ei ole näinud seda. Ta ei tea, missugune see on.

Sotsiaalsed suhted. Nii mõnigi õpetaja leidis, et klassiruumist välja minemine ja ühiste käikude ette võtmine annab õpilastele võimaluse õpetajaga suhelda. Seda peavad õpetajad iseäranis oluliseks vaiksete, interovertsete või eraklike õpilaste puhul, kes tegelikult sama moodi soovivad saada õpetaja tähelepanu, kuid ei ole ühel või teisel põhjusel seda julgenud nõuda.

EK3: Sest vot see on nüüd see koht, kus igaiüks, ka see kõige vaiksem, kes tavaliselt ei pääse juttu rääkima, et see saab õpetajaga rääkida. Ja vot alati kujuneb välja mingisugune grupp, minnes on ühed juures, teised, tähendab, kes seavad ennast niimoodi õpetaja kõrvale.

Ka seda mainiti, et väljaspool klassiruumi on õpetajal suurem võimalus oma õpilasi tundma õppida – olukorrad, mida klassiruumis iial ei teki, toovad õpilastes välja omadused ja jooned, millest õpetaja seni ei pruukinud midagi teada. Vahel tulevad välja negatiivsed jooned, vahel positiivsed nagu järgmises katkendis:

EK7: See oli tohutult õpetlik asi minule isiklikult. Kuidas need poisid, kes muidu ei taha pudeliski püsida, istusid seal kassipuuri ees kakskümmend minutit ja ainult kõpitsesid seda kassi. No see on see, kus sa tõesti õpid jälle oma lapsi tundma.

Õpilaste tundma õppimine on igal juhul õpetajatajale oluline ning uute teadmiste baasil saab õpetaja planeerida järgmisi tegevusi ning saab sisendit selleks, et edaspidisi tegevusi ja õpet diferentseerida.

Sotsiaalsed suhted tulevad õpetajate sõnul ka teisel moel sisse, näiteks ei saa õppekäigul läbi kaasõpilastega suhtlemata (eriti kui käik eeldab mingisugust koos tegemist) või kui tegu on näiteks muuseumi- või raamatukogutunniga puutuvad õpilased kokku nende asutuste asjatundjatega. See annab õpetajate sõnul juurde suhtlemisjulgust ja julgust küsida küsimusi.

Motivatsioon. Õpetajad on õppekäikude ühe väärtusena märkinud õpilaste motivatsiooni tõusu. Seda nii tunnis kaasa tegemise osas (EK5) kui ka muu õppetöö suhtes (EK3).

EK5: Just see, et ükskõik mis õues tehakse, lihtsalt see, et päike paistab ja sa ei ole sunnitud istuma ja higistama klassiruumis, juba paljalt see motiveerib.

EK3: Ja samas veel selle ka, et näed, õpetaja viis meid kuhugi. See on ka teine kord oluline, et siis on nõus järgmisel korral pingutama selle grammatika õppimisega. Või kodulektüüri läbilugemisega.

Õpetajad leiavad, et erinevad kohad võivad õpilastele pakkuda suhestumisvõimalusi, mida klassiruumis ei ole või soodustada huvi tekkimist nende asjade vastu, mille vastu klassis ei

õnnestunud huvi tekitada. Samuti motiveerida tegema midagi, mida õpilane ei ole varem tahtnud teha või milles kardab eksida. Näiteks huvi mingite konkreetsete teemade vastu või motivatsioon kirjutada ning oma kirjutise kallal töötada.

EK3: Samas nüüd see suurem poiss, see nägi, kuidas seda uudist kirjutatakse. Ütles, et see on nii põnev, ma tahan ka õppida uudist kirjutama.

EK3: Aga need, kes ei ole nii kindlad, see noh joonistab selle trepi ära, siis tuleb näitab, õpetaja, õpetaja, ma panin nüüd selle trepi, kas ma selle põõsa, mis seal kõrval on ka joonistan? Joonista. Et aga miks see põõsas vajalik on? Ma ütlesin noh, et aga sa kirjutad kriminaaljuttu? Jaa. Aga äkki seal põõsa... Oooh... Seal põõsa taga võib keegi luurata. Jookseb kohale, paneb selle kirja.

Maailmapilt. Kuigi õpetajad leidsid, et õppekäik peaks õpilastele andma teatud ainealaseid teadmisi või pakkuma kogemusi, mis rikastaksid õpilaste ainealaste teadmiste ringi, siis juhiti väga palju tähelepanu ka sellele, et ka muude valdkondade teadmised ning nende omandamisega seotud kogemused on osa õppekäigu väärtusest.

EK2: Ikkagi tema see silmaringi laiendamine ja tema harimine võimalikult paljudes valdkondades, mitte ainult see, et käänded ees ja käänded taga.

Valdkonnad võivad aga olla ükskõik millised, nii teadmistepõhised kui pädevustepõhised – kõik, mis puutub inimestevahelisse suhtlusesse, inimese minapilti ja arusaama endast kui maailma osast, arusaama väärtustest ja sellest, mis on ühiskonnas oluline, kultuuripilti, rahvusse ja kodukohta. Üks õpetaja võtab selle kokku väga lihtsalt:

EK5: Kõige banaalsem on öelda, et see rikastab nende maailmapilti. Aga noh tegelikult nii banaalne kui see ei ole, siis tegelikult see nii ongi.

Samuti kuulub kogemuse juurde teatud vaimne komponent ehk see, kuidas õpilane kogetule reageerib, sellega suhestub, seda reflekteerib, emotsionaalselt tajub ning analüüsib. Maailmapildi laiendamise eelduseks on see, et õpilane märkab ja mõtleb.

EK7: Noh see oli nii naljakas lugu, et kui me tegime maja ees lõpuringi, et mis sulle meelde jäi. Siis üks laps ütles, et talle jäi meelde surnud lind seal silla all. Siis mul oli küll selline tunne, et ma pean nüüd naeru tagasi hoidma, aga siis kui ma mõtlesin, mis küsimused neil olid. Kas keegi matab selle linna maha? Kuhu ta pannakse? Mida temaga tehakse? Et tegelikult sellised, noh, nagu hoolimise küsimused. Või miks see lind vedeleb seal? Miks keegi temaga midagi ette ei võta?

Siit katkendist nähtub, et õpilane on märganud ja mõelnud ning tal on vaja see kogemus lahti harutada. Õpetaja on siin abimeheks ja teejuhiks, kes peab suhtuma sallivalt ja mõistvalt õpilase siirastesse tähelepanekutesse ning aitama kogetu lahti mõtestada ning talletada.

5. Diskussioon

Teises peatükis viidatud uurimistöö õpetaja funktsioonist õppekäigu kontekstis ja neljandas peatükis esitatud tulemused annavad alust teema üle põhjalikumalt arutleda. Siinse uurimistöö leiud õpetaja õppekäiguga seotud praktika ja hoiakute kohta kinnitavad osalt varasemate uuringute avastusi, kuid lisavad ka algupäraseid tähelepanekuid õpetajast lähtuvate aspektide kohta. Eraldi tasub tähelepanu juhtida siinse töö fookuses olnud eesti keele ja kirjanduse õpetamise aspektile.

Uurimusest nähtus, et õppekäik haridusliku praktikana on komplitseeritud ja mitmetahuline nähtus, mida saab õpetaja vaatepunktist iseloomustada ajendite, õpetaja rollide/ülesannete, takistavate faktorite ja rakendusvõimaluste kaudu.

Õppekäigule minemise ajendina on varasemates uurimustes (Kisiel 2003a; Fägerstam 2014; Beames jt 2012) esinenud aine suhtes motivatsiooni ja huvi tekitamine. Leiti, et uues keskkonnas leitav soodustab õpilastes uudishimu tekkimist ja edasist uurimist (Beames jt 2012). Nimetatud ajend nõuab siinse uurimistöö taustal laiendamist-täpsustamist. Õpetajad ei seostanud motiveerimist ainult aine sisu, vaid ka õppimisega üldiselt. Kui eelnevalt viidatud uurijate kontseptsiooni võib kokku võtta järgmise juhtumikirjeldusega: õpilased on õuetunnis ja tegelevad taimede istutamise ja ning kuna nad on huvitatud sellest, mis edasi saab, uurivad nad taimede elutsükli, fotosünteesi, taime ehituse, kahjurite, ökosüsteemi vms kohta, siis siinse uurimuse põhjal peaks tooma lisaks järgneva kirjelduse: õpilased on saanud veeta päeva klassist väljas ja on nüüd võimelised jälle koolis rohkem tähele panema või on nõus vastutasuks ka igavamaid asju õppima. Kuigi mõlemad ajendid lähtuvad eesmärgist soodustada õppimist, on nad fundamentaalselt erinevad – üks on kaasav, teine ekspluateeriv. Kui aine suhtes motiveerimisel lähtutakse sisulisest eesmärgist ja käsitletakse õppekäiku kui õppimisvõimalust, siis õppekäik kui rutiini murdmise vahend on tasustamise tööriist nagu viitavad Greene jt (2014). Samas ei tähenda viimane automaatselt, et selline õppekäik peab olema sisutühi või aineliselt mõttetu. Õigupoolest ei ole õppekäigu sisu küsimuseks – oluline on viidata, et õpetajate ajendid vahendavad siinsel juhul nägemust õppekäigu alternatiivsest olemusest (õppimisvõimalus või vahelduse tekitamise võte).

Kõrvalliinina signaliseerib õppekäigu kui vahelduse vahendi kasutamine praegusaja kooli rutiinsest üksluisusest.

Kisiel (2003a) viitab oma uurimuses, et õppekäigule minemine võib olla tingitud välisest survest – ajendiks on sel juhul näiteks traditsioon, lastevanemate ootus või juhtkonna käsk, millega seostub negatiivne emotsioon. Siinses uurimuses õpetajad sellist survet ei täheldanud ja ajendid olid kõik positiivse varjundiga. See annab kinnitust senileitule (Kink 2013; Loogma jt 2009), et õpetaja ei sõltu õppekäikude korraldamisel teiste ootustest või ettekirjutustest – õppekäigule minemise ajendid tulenevad isiklikest tõekspidamistest ja sisemistest veendumusest ning usust, et alternatiivsed keskkonnad pakuvad õppele olulist täiendust. Sellest võib järeldada, et õpetajad peavad õppekäike pedagoogika põhjendatud osaks, millel on väärtust. Nii Harkins (2013) kui ka sinne autor leidsid, et õpetajad tunnevad vastutust õppekäigule minemise osas. Seegi tõsiasi räägib selgelt, et õppekäiku peetakse oluliseks. Ka kollegiaalne toetus ja võimalus õppekäigu väljatöötamisel koostööd teha, motiveerib õpetajaid klassiruumi laiendamaks – see näitab, et igasugune õpetaja toetamine on märgilise väärtusega, mõjub soodsalt ning lisab enesekindlust. Kolleegide nõu olulisus on väljendunud ka Harkinsi (2013) uurimuses.

Täheldati ka seda, et kui ajendid on muidu (Michie 1998; Kisiel 2003a) sõnastatud õpetaja pedagoogilisest perspektiivist ja on seotud õpetaja algatusega, siis selle uurimuse õpetajad tõid ajendina sisse ka õpilaste soovi ja ettepaneku teha midagi väljaspool klassiruumi. Ajendite teisendamine teisi perspektiive arvestades kõneleb õpetajate koostöövalmidusest ja valmisolekust kaasata õpilasi õppimisega seotud otsuste langetamisse. Kõneledes aktiivsest ja motiveeritud õpilasest, on selline vaimus oluline ning annab õpilastele signaali, et neid usaldatakse. Samas nimetati ajendina ka õpetaja isiklikku huvi, mis viitab sellele, et ka õpetaja soovib olla kogemuses osaline ning tunneb sisemist huvi sihtkoha vastu. Õpetaja motiveeritus võib kergesti kanduda üle ka õpilastele ning soodustada seega uudishimu ja aktiivset õppimist, nagu märgib Fägerstam (2014).

Takistavate faktorite osas kinnitab sinne uurimus varasemalt märgitud ja teises peatükis viidatud Kingi (2013), Andersoni ja Zhang (2003) ning Michie (1998) leide. Siiski tasub sellel aspektil pikemalt peatuda, sest takistavate faktorite pindmise kihi all peituvad sügavad ja õpetajast kaugemale ulatuvad probleemid.

Õpetajad leidsid, et üks takistavaid faktoreid on õpilaste negatiivne meelestatus õppekäigu suhtes, halb käitumine kohapeal või suutmatus mõista õpetaja motiive

õppekäigule minemise osas. Kuigi üks paljudest õpetaja ülesannetest on õpilaste motiveerimine (Brophy 2014) ja õppimist (ka õppekäikude näol) soosiva suhtumise modelleerimine (Behrendt ja Franklin 2014; Fägerstam 2014), võib see osutada keeruliseks traditsioonilise õpikeskkonna kinnistatuse tõttu. Kuna klassiruum on õpilaste silmis primaarne ja peamine õpiruum, mis on seotud ja tugevalt seotud õppimise tegevusega (Thomas 2010) ja nagu Openshaw ja Whittle (1993) viitavad, soosib kontekstivabade ja elukaugete ülesannete tegemist, ei ole imeks pandav, et õpilased ei mõista alternatiivsete keskkondade õpiväärtust ja peavad õppekäiku koolivabaks päevaks (Ballantyne ja Packer 2002). Osalt on probleem ajendatud laiemast kontekstist ehk õppetöö korraldamise keskkonnaga seotud tavadest üldiselt ning siinne uurimus näitas, et õpetajad teadvustavad seda endale. Seetõttu võib teha järelduse, et lisaks klassiruumiõppe mitmekesistamisele uude meetodite ja võtete näol, töötavad mõned õpetajad selle nimel, et lõhkuda arusaama õppimise koha singulaarsusest. Vaatamata sellele tõsiasjale ning nagu Anderson jt (2006) uurimus kinnitab, on probleeme kitsama kontekstiga, kus õpetajad ei tee õppekäikudega seoses piisavalt selgitustööd ega loo tähenduslikke seoseid. Sellisel juhul on ei pruugi eelnevalt mainitud ettevõtmine olla tulemuslik, sest traditsiooni murdmisest ei piisa mõnest õpetajast. Siinsest uurimusest ilmnes, et õpetajad, kes rõhutasid õpilaste vastuseisu enim, olid need, kelle kirjeldus toetavatest ja siduvatest tegevustest oli tagasihoidlik või kes leidsid, et ei ole õppekäikude korraldamiseks piisavalt kogunud. Samas nendega, kes olid veendunud õppekäigupraktika kasulikkuses ja otstarbekuses ning kes lähtusid õppekäigule minemisel selgest eesmärgist, ei tulnud õpilaste vastuseis takistava faktorina jutuks. Sellest võib järeldada, et õpilaste mittemotiveeritus on mingil määral seotud selgitustöö ja selge kommunikatsiooniga – see jällegi kinnitab uurijate osutamist õpetaja kui konteksti looja olulisusele (Tal jt 2014, Anderson jt 2006).

Lisaks mainisid õpetajad takistavate faktoritena ajalisi piiranguid ja õppekava tihedust, mis on otseselt seostatavad klassikalise aineõppemudeliga. Uurimusest ilmnes, et õpetajad raamistavad õppekäiku erinevatest teguritest tulenevalt väga tugevalt aineõpetaja ja ainetunniga – eesti keele ja kirjanduse tunni raames tehtud õppekäik on ainuüksi eesti keele ja kirjanduse õpetaja ning tema tunni asi, kusjuures õpetaja peab ise korraldama kõik õppekäigule minemisega seotud küsimused ja probleemid (õpilaste motiveerimine, asendustundide korraldamine, teistest tundidest puudumise kompenseerimine, otsustamine, millal õpetada seda, mida eksamil võidakse küsida, sobiva sihtkoha ja programmi leidmine).

Säärane tõsiasi viitab õppekäigu isoleeritusele ja pistelisusele laiemas haridusparadigma kontekstis, kus klassikaline aineõppe mudel seab tugevaid takistusi ega soosi õppekäikude käsitlemist õppe orgaanilise osana. Kuna aineid hoitakse tugevalt lahus ning iga aineõpetaja hoiab kiivalt kinni oma tundide arvust, mis on otseselt tingitud sellest, et lõpphindamise ajaks peab kõik saama ära õpetatud, ei ole õpetajal muud valikut kui „ohverdada“ üksnes enda tunde. Need aineõppega kaasnevad takistused kajastuvad nii Kingi (2013), Michie (1998) kui ka Beames jt (2012) uurimustes. Ühelt poolt saab positiivse ja probleemi leevendava aspektina sisse tuua järjest kasvavat tendentsi pidada koolides projektipäevi ja muid tunniplaani minetavaid õppepäevi, mis lõhuvad aineõppe jäikasad piire. Teiselt poolt jääb endiselt takistuseks kokkuvõtva hindamise olemus (Harro-Loit 2016) – kuna eksamil on suur rõhk ainealastel teadmistel, millega õpetajad tavatsevad tegeleda eelisjärjekorras, jäävad sellised tegevused, mis ei päädi hinnatavate teadmiste või nähtavate ainealaste oskustega, tagaplaanile. Haridusparadigma õppekäigusõbralikumaks muutmine eeldab aineõppe-tunniplaani piiride hägustamist ja lõimingu soodustamist ainetevahelisel ja aineõpetajate koostöö tasandil. Õigupoolest igasugune koostöö, kus vastustus on jagatud mitme osalise vahel, aitab võtta peamise surve aineõpetajalt maha. Eelnevast olulisem on aga küsimus kokkuvõtvast hindamisest – sellises süsteemis, mis pöörab tähelepanu ainult õppekava mõõdetavatele aspektidele ning jätab välja õppekavas sõnastatud laiad ja raskesti mõõdetavad pädevused, on õppekäigu väärtus paratamatult teisejärguline.

Õppekäigu isoleeritus võib olla probleemiks ka kitsamal ning õpetajaga seotud tasandil. Nagu eelnevalt kirjutatud, ei pruugi õpetajad teha õppekäiguga seoses piisavalt selgitustööd või olla õpilastele õppekäigu kogemuse lahtimõtestamisel pädevaks sotsiaalseks partneriks (Kisiel 2003b; Tal ja Morag 2009; Harkins 2013; Storksdieck 2006) ning see on otseselt seotud õpetaja endale omistatud rollide ja ülesannete tajumisega. Õpetaja kui konteksti looja ja kogemuse mõtestaja osas olid siinse uurimuse tulemused kahetised. Uurijad on märkinud, et õpetaja tehtav eeltöö on ääretult oluline ning seisneb uudsusfaktori vähendamises ning eesmärgi sõnastamises (Orion ja Hofstein 1994; Michie 1998). Selles osas oli uurimuses õpetajaid, kes ütlesid, et tegelevad ennetavalt reeglite paika panemise ja sihtkoha tutvustamisega ning nende kirjeldustest võib välja lugeda sõnumi seadmist sihtrühmast lähtuvalt ehk oma eesmärgid ja ootused sõnastatakse õpilastele arusaadavas keeles. Samas oli õpetajaid, kes mõistsid eeltöö all üksnes korralduslikke ülesandeid nagu sihtkoha inimestega suhtlemine, juhtkonna teavitamine ja transpordi organiseerimine ning

sellel juhul puudus õppekäiku puudutav ennetav õpilastega suhtlemine täielikult. Ka järeltöö osas oli jaotumine sama – osa õpetajaid väljendasid selget vastutust õppekäigul kogetu juurde tagasi tulla ning pakkuda õpilastele võimalust kogemus lahti rääkida. Samas teiste õpetajate arusaam järeltööst piirdus üksikute viidetega sellest, kuidas läks ning osutusega, et nemad on võimaluse pakkumise näol enda osa ära teinud. Siinjuures võib teha järelduse, et esimene grupp õpetajatest tajub oluliselt paremini oma toetava tegevuse olulisust ja oma rolli tähtsust õppekäigu kogemuse mõtestamise juures kui teine grupp. See annab alust oponentidele Kingi (2013) järeldusele, kus ta viitab, et õpetajatel ei ole täit arusaama sellest, milleks eel- ja järeltöö tegelikult vajalikud on. Teise grupi puhul võib öelda, et õpetajad aga ei taju ennast mitte õppimisprotsessi osalise, vaid pakkujana, mistõttu võib arvata, et vastustus kogemuse mõtestamise ja õppimisvõimaluse väärtustamise eest pannakse õpilasele. Selline järeldus on kooskõlas Tali ja Moragi (2009) leidudega. Edasine uurimistöö, mis keskenduks õpetaja rollide ja reaalse praktika vaatlusele, annaks olulist võrdlusmaterjali selleks, et hinnata õpetajate enda hinnatud ja tegelike tegevuste suhet ning analüüsida seda, mil määral tajutav tegevus ja reaalne tegevus ühtivad või üksteisest erinevad.

Õppekäike on enamasti tavaks seostada loodusteaduslike ainete õpetamisega ning suur osa õppekäiguga seotud uurimustest keskendub just sellele kitsale raamile (Behrendt ja Franklin 2014; DeWitt ja Osborne 2007; Gerber jt 2001). Lisaks Kingi (2013) leiule, et Eesti kontekstis on õppekäik arvestatav praktika klassiõpetajate hulgas, lisab sinne uurimus, et see on elujõuline praktika ka põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetajate hulgas. Praktika elujõulisus väljendub eelkõige selles, et praktika on sihipärane ja selles nähakse väärtust. Uurimusest saadud juhtumi- ja kogemusekirjeldused viitavad paljudele erinevatele sihtkohavõimalustele ning ideedele, kuidas neid kohti aineõppe raames kasutada. Olulise vaate annab juurde tõsiasi, et aineõppe osaks ei peeta ainult aineteadmisi, vaid ka laiemalt käsitletavat silmaringi ja maailmatundmist, mis laiendab veelgi õppekäigu sihtkohavõimalusi ja fookust. Küll aga piirab juba nimetatud aineõppe jäikus ja ajaline piirang oluliselt eesti keele ja kirjanduse õppekäikude sulandumist õppe loomulikuks osaks. Praegune õppekäike ümbritsev olukord tingib nende ümberpaigutamise klassijuhataja tunni konteksti, kus võimalused on oluliselt vabamad kui ainetunnis. See aga tingib omakorda õppekäigu kaugenemise aineõppest ning soodustab diskrimineerimist, kus õpilaste

klassivälise õppimise kogemust hakkab suuresti dikteerima talle juhuse tahtel sattunud klassijuhataja.

Seost õppekava ja õppekäigul õpitava vahel peetakse väga oluliseks (Orion ja Hofstein 1994) ning on leitud, et õppekava kinnistamine või täiendamine õppekäigu kaudu on ka õpetajate üks peamisi motivatsioone (Kisiel 2003a; Anderson jt 2006; Kink 2013). Sellegipoolest nähakse õppekava laiendamist kaheti ning see väärrib esiletõstmist. Ühelt poolt ajendab õpetajaid soov õppekava n-ö ellu äratada, mida võib otseselt tõlgendada kui õppekava laiendamist ja markeerida kui ainekavast tulenevaid õppekäike. Teiselt poolt kõlasid intervjuudel väited nagu „kõike saab õppekavaga seostada, selles pole probleemi“, mis viitab jällegi sellele, et esineb selliseid õppekäike, mis ei ole otseselt tingitud õppekava laiendamisest, kuid mida saab vajadusel õppekavaga põhjendada. Selliste õppekäikude ajendid on otseselt seostatavad õpetajate sooviga avardada õpilaste maailmapilti. Iseenesest on seegi varasematest uurimustest tuttav motiiv (Kisiel 2003a, Michie 1998; Harkins 2013), kuid omandab siinse uurimuse valguses olulise tähenduse. Kuna fookus on aineõppega seotud õppekäikudel, siis saab teha järelduse, et aine õpetamise juures ei pea õpetajad tähtsaks ainult ainealaste teadmiste esitamist, vaid seavad eesmärgid oluliselt laiemalt – silmaringi ja maailmapildi tasandile, mis võib, aga ei pruugi minna kokku eesti keele ja kirjanduse ainekava sisuga ega sellest lähtuda. Tasub täpsustada, et üks või teine variant ei ole seotud konkreetse õpetajaga – üks õpetaja võib teha nii ühte kui teist moodi. Kisiel (2003b) on leidnud, et õppekäik ei tulene enamasti õppekavast ega ole kuidagi ajendatud käsitletavatest teemadest ning ajendiks on pigem võimalus minna ja vaadata – see on vastuolus siinse uurimuse leiuga, kus õpetajatel oli alust kas õppekava laiendada või minna õppekäigule mõne muu konkreetse eesmärgiga, mitte pelgalt seetõttu, et võiks.

Sihtkohtadest leiavad eesti keele ja kirjanduse tundide raames rakendust nii teised kooliruumid kui ka kaugemal asetsevad asutused-ettevõtted. Olenemata kooli asukohast põimitakse aineõppesse teatri- ja kinokülastusi, ekskursioone ja maastikumänge, raamatukogu- ja muuseumikülastusi. Seejuures on õppekäik õpetajate sõnul alati sihtotstarbeline ning erinevad sihtkohad teenivad vastavalt erinevaid eesmärgi. Kui teatrite, muuseumite ja raamatukogude rakenduse osas oli kõikidel õpetajatel konkreetne ettekujutus, siis kooli ümbruses asetseva maastikuala või lähedal asuva pargi kasutamise osas oli nii mõnigi õpetaja nõutu. Toodud asutuste külastamine on struktureeritud (etendus) ja juhitud (nt giidi või raamatukogutöötaja) ning vaatamata uuele keskkonnale jääb pedagoogika

klassiruumiga analoogseks (giid räägib või raamatukogutöötaja annab ülesande). Rohealal tunni tegemine on aga teisi – tunni viib läbi õpetaja ning lisaks sellele, et keskkond vahetub, peab ka pedagoogika muutuma. On küll võimalik klassiruumipedagoogikat õue üle kanda (ja teha töövihiku harjutusi), kuid see ei ole õuesõppe vormi adekvaatne kasutamine. Nõutus õueala kasutamise osas viitab võimetusele aineõpet teise keskkonda üle kanda – traditsioonilisel ja n-õ õigsel õpetusel on kindel kuvand ja selged parameetrid ning see püsib teatud raamides, mida on õpetajatel keeruline uue keskkonna kontekstis ümber mõtestada.

Hoiakute kirjeldamise aluseks on kaks parameetrit – õppekäiguga seonduvad emotsioonid ja õppekäigus nähtav väärtus. Õpetajate tajutud väärtused – maailmapildi laiendamine, kogemuse ja mälestuse pakkumine, motivatsiooni tõstmine ja sotsiaalsete suhete parandamine – ühtivad uurijate seisukohtadega (Fägerstam 2014; Michie 1998; Kisiel 2003a). Nähtavate väärtuste valguses saab teha järelduse, et õpetajad väärtustavad klassiruumivälise õppimise juures neid aspekte ja väljundeid, mida ei saa klassipõhises õppimises samaväärselt adresseerida. Selline seisukoht leiab kinnitust ka Beames jt (2012) ja Bentsen jt (2009) väitel, kus klassiruum ja klassivälised keskkonnad pakuvad üheskoos mitmekesist võimalust õpilasi mitmekülgsest ja teineteist täiendavalt arendada. Eraldi tasub esile tõsta õpilase ja õpetaja vahelisi suhteid, mis väljaspool klassiruumi omandavad uued raamid ning uus keskkond võimaldab üksteist tundma õppida viisil, mis klassiruumis ei oleks loomulikult viisil võimalik. Samuti tasub eraldi esile tõsta, et uus kontekst annab julgust nendele õpilastele, kes klassiruumis ei leia õpetajaga kergelt kontakti. Kõik intervjuueeritud õpetajad nägid õppekäigus väärtust ning see kõneleb üksmeelselt positiivsest suhtumisest.

Kuigi uurimuse peamine eesmärk oli saada aimu õpetajate õppekäiguga seotud praktikast ja kirjeldada klassiruumivälise õpetamisega seotud hoiakuid, mitte analüüsida praktika ja hoiakute omavahelist mõjusuhet, on see siiski praktika ja hoiaku kirjeldamise üks osa. Uurimusest ilmnis, et kõikide uurimuses osalenud õpetajate hoiak on soosiv. Kõikidel uurimuses osalenud õpetajatel oli õppekäikude korraldamise ja läbi viimisega kogemusi, samas paistis eredalt silma erinevus õppekäikude läbiviimise tiheduse osas – valimis oli õpetajaid, kelle kogemustepagas oli suur ning kes praktiseerisid õppekäike järjepidevalt ja vaheldusrikkalt (positiivne praktika) ning neid, kelle kogemus oli pigem piiratud, kes ei lähtunud õppekäikude korraldamisel kindlast eesmärkidest või ei korraldanud õppekäike üldse (negatiivne praktika). Universaalse positiivse suhtumise kõrvale võib seega asetada nii positiivse kui negatiivse praktika ja teha järelduse, et soosiv hoiak ei realiseeru tingimata

positiivse praktikana (õpetajal võib olla õppekäikude osas soosiv hoiak, kuid see ei tähenda, et ta õppekäike reaalselt korraldab) ning veelgi üldisemalt – hoiak ei pruugi väljendada käitumist. Selle taga peituvate põhjuste osas võib uurimusest ilmnenuid aspektide põhjal viidata takistavatele faktoritele, mugavusele või enda perspektiivi ja laiemate raamide ebakõlale (mida koolis tehakse ja mida arvatakse hariduses oluline olevat). Psühholoogia kontekstis on suhtumise ja käitumise vahelist seost põhjalikult uuritud ning loodud nende analüüsimiseks sobivad teoreetilised mudelid (Ajzen ja Fishbein 1980; Fishbein ja Ajzen 1975). Edasises uurimistöös peaks nimetatud mudelite abil siin tehtud esmaseid järeldusi kontrollima ja analüüsima.

Waite (2011) on leidnud, et õpetajad näevad õppekäike takistavaid barjääre erinevalt ning et õppimisvõimaluse *versus* barjääride rõhutamine tuleneb positiivsest või negatiivsest suhtumisest. Siinse uurimuse põhjal seda väita ei saa, sest kõikide intervjueritud õpetajate hoiak oli vaatamata praktikale üldplaanis positiivne. Küll aga saab selle uurimuse põhjal luua uut tüüpi üldistuse, kus praktika ja hoiakute kujunemise aluseks on pädevus ja oskus korraldada efektiivne õppekäik. Õpetaja, kellel on selge siht ja eesmärk, kes suhtleb õpilastega piisavalt ning kellest võib eeldada, et tema õppekäigu eel ja järel tehtav töö on tõhus, saab tõenäoliselt õppekäigust positiivse kogemuse. Positiivne kogemus tekitab õpetaja õppekäigust positiivse kuvandi ja lubab tal näha selgemini õppekäigust saadavat kasu või selles peituvat väärtust. Samas õpetaja, kellel ei ole adekvaatset ettekujutust oma rollist ning kes sellest tulenevalt jätab tegemata õppekäigu efektiivsust tagavad toimingud, saab õppekäigust tõenäoliselt negatiivse või pettumust valmistava kogemuse. See omakorda varjutab õppekäigus nähtavat väärtust ning tõstab esile takistavad faktorid või muud õppekäigu ebaõnnestumist tingivad aspektid. Kui Waite (2011) väidab, et barjääride rõhutamine on tingitud suhtumisest, siis siinse uurimuse põhjal võib väita, et see tuleb hoopis negatiivsest kogemusest, mis tuleb omakorda ebapiisavast pädevusest. Lähtudes sellest, et õppekäigu positiivne kuvand on seotud positiivse kogemuse ja veendumusega selle olulisusest, saab olukorra parandamisele läheneda õpetajate koolitamisega. Praegune õpetajakoolitus ei pööra klassiruumivälisele õppimisele või õpikeskkonna laiendamise selgitamisele tähelepanu ei individuaalselt ega üldpedagoogiliste ainete kontekstis. Abiks on tõenäoliselt juba pelgalt õpetajate teadlikkuse suurendamine sellest, et nende roll on õppekäigu kontekstis oluline. Praktiseerivate õpetajate puhul tuleks lähtuda OECD uuringust, mis sõnastab positiivse seose õpetaja enesetäienduse ja konstruktivistlike

uskumuste kasvu vahel, kusjuures määrava tähenduse ja kasuteguriga on koolituste teema ja struktuur. Ühepäevastest koolitustest on tulemuslikumad võrgustikud ning mentorluse kaudu õppimine, kus õpetajate kogemused on üksteisele inspiratsiooniks ja täienduseks. Pedagoogiliste uskumuste muutumine toob endaga kaasa ka õpetamispraktika muutuse. (Loogma jt 2009: 41). Teadmised ja kogemuse jagamise võimalus suurendab olulisest õpetajate positiivsete kogemuste hulka, mis omakorda mõjub üldpraktikale ja hoiakutele positiivselt (Fägerstam 2014).

Diskussiooni võtab kokku arutluskäik töö aluseks olnud konstruktivistliku õpikäsituse ja kogemusõppe teooria paikapidavusest praeguse praktika ja hoiakute kontekstis. Õpetajate õppekäikude korraldamise ajendid ja õppekäigus nähtav väärtus räägivad tingimata sellest, et praktilal on konstruktivistlik alus – soovitakse pakkuda alternatiivseid võimalusi ja avardada silmaringi viisil, mida klassiruum ei võimalda. Mingil määral asetatakse õpilane keskmesse, sest võimalusi pakutase eesmärgiga pakkuda õpilasele elamust, kogemust ja võimalust nähtava-kuuldavaga isiklik side luua. Samas kõneleb õpetajate kohatine puudulik arusaam oma rollist ja tähtsusest õppekäigu kontekstis sellest, et kogemusõppe teooria kohane kogemisprotsess jääb poolikuks. Juhul kui õpilane ei mõista uut kogemust ega saa adekvaatset võimalust kogemust reflekteerida, õppimist ei toimu ja õppekäigu kogemuslik potentsiaal ei rakendu täisväärtuslikult.

Kuigi uurimuse eesmärk täideti ning seatud küsimustele leiti vastused, mida oli võimalik olemasoleva teemakohase uurimistöö tulemustega dialoogi asetada, on tööl mitmeid piiranguid. Silmapaistvaim neist on kvalitatiivsele uurimusele omane küündimatus võimaldada laiemate üldistuste tegemist. Kuigi uurimusest tuli esile mitmekülgseid ja erinevaid õppekäigupraktikaid ja suhtumisi, on uuritavad nähtused siiski tugevalt individuaalsed. See aga tähendab, et õpetajate populatsioonis on kindlasti selliseid kogemusi ja kogemuste kombinatsioone, mis sellesse uurimusse ei jõudnud. Kuna ka soovitused on tehtud mittetöenäosuslikult valimilt kogutud andmete baasil, ei kehti need paraku üldpopulatsioonile. Lisaks kaasneb deskriptiivsete andmete tõlgendamise ning nende alusel järelduste tegemisega subjektiivuse oht – mõni teine uurija võib samade andmete alusel pidada oluliseks hoopis teisi aspekte kui siinses töös rõhutatuid. Tajutavaks piiranguks oli ka uurija vähene kogemus intervjuu abil andmete kogumisega. Kuigi uurimisküsimustele vastamiseks koguti piisavalt infot, oli intervjuuerimise sotsiaalne aspekt uurijale võõras.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk uurida II ja III kooliastme eesti keele ja kirjanduse õpetajate õppekäikudega seotud hoiakuid ja praktikaid täideti ning intervjuudest saadud andmete põhjal leiti vastused püstitatud uurimisküsimustele.

Praktika selgitamisel lähtuti neljast aspektist – ajendid, raskendavad tegurid, rollid ja rakendamisvõimalused. Õpetajate õppekäikudega seotud motiivid on kahetised – välised ja sisemised. Välise ajenditena tõusid esile õpilaste soov, vahelduse pakkumise tahe, kollegiaalne otsus ja võimalus teha kolleegidega koostööd, positiivne tagasiside ning alternatiivsete õppimisvõimaluste tutvustamise eest vastutuse tundmine. Sisemiste ajenditena märgiti soovi laiendada õpilaste maailmapilti, pakkuda kogemust, kasutada alternatiivsete keskkondade õppimispotentsiaali või seal peituvaid paremaid võimalusi ning õpetajate isiklikku huvi. Raskendavate teguritena nähti eelkõige ajalisi piiranguid ja aineõppe mahukust. Oluliste mõjuritena märgiti ka materiaalseid probleeme, korralike tingimuste või võimaluste puudumist ning õpilaste vastuseisu või mittemotiveeritust. Ennast nägid õpetajad peamiselt kasvatajate ja valvajate, vahendajate ja korraldajate ning osalejatena. Tegevuskirjelduste põhjal võib õpetaja rollidele lisada ka motiveerimise ja reflekteerimise ülesande. Rakendusvõimalusi nähti pigem kirjandusõpetuses kui eesti keele tundides ning nenditi, et õppekäigule minemine on eesmärgistatud tegevus. Peamiste sihtkohtadena nimetati teisi kooliruumi, kooli vahetut ümbrust ja linna- või loodusruumi, kuhu kuuluvad teatrid, muuseumid, kinod ja raamatukogud.

Hoiakuid seletati kahe aspekti kaudu – emotsioonid ja väärtus. Õppekäikudega seotud emotsioone oli nii positiivseid kui ka negatiivseid. Esimestest viidati inspireeritusele, innustatusele ja rõõmule, mis on otseselt seotud õpilaste avatuse ja positiivse tagasisidega, või uhkusele ja meelekindlusele, mis on seotud korda läinud pingutuse ning usuga oma tegevuse olulisusse. Negatiivsed õppekäiguga seostatavad emotsioonid olid näiteks õpilaste halvast käitumisest tulenev ärritus, suurest vastutusest tingitud hirm, õpilaste pinnapealsest tagasisidest või ükskõiksusest tingitud nõrdimus ning piiratus, mis seostub eelkõige aineõppe rangete raamidega. Õppekäigus nähtava väärtusena nimetati aga võimalust

laiendada õpilaste maailmapilti, pakkuda kogemust ja mälestust, tekitada motivatsiooni ja soodustada positiivsete sotsiaalsete suhete tekkimist õpetaja ning õpilase vahel.

Uurimistulemused kinnitavad osalt varasemas uurimistöös teiste autorite-uurijate leitud, kuid pakuvad samas uut vaadet aineõpetuse kontekstis. Kuna uurimuse valim oli mittetõenäosuslik, ei ole järgnevalt esitatud põhijäreldused universaalselt üldistatavad.

- Õppekäigule minemine tuleneb otseselt õpetaja veendumusest ja tõekspidamistest ning usust, et see peaks olema õpetuse üks osa. Õppekäik on üldiselt eesmärgistatud tegevus, millelt loodetakse vähem või rohkem konkreetselt sõnastatud väljundit. Seejuures ei pruugi õppekäigud olla seotud ainult ainealaste teadmiste arendamisega, vaid võivad aineõppe kontekstis seada eesmärgiks ka laiemate pädevuste või teadmiste omandamise.
- Õppekäik on õpetajate silmis nii õppimisvõimalus kui ka vahelduse pakkumise tööriist. Ühelt poolt ajendab õpetajaid õppekäigule minema soov pakkuda uut õppimiskogemust, uusi teadmisi ja avardada õpilaste maailmapilti ning silmaringi. Teiselt poolt kasutatakse õppekäiku ka ergutusvahendina, et soodustada motivatsiooni kasvu õppimise vastu üldiselt. Siit ilmneb arusaam õppekäigu kahetisest olemusest – kas iseseisev õppimisvõimalus või teise eesmärgi teenistuses olev vahend.
- Õpetajad, kes ei selgita õpilastele piisavalt õppekäigu õpipotentsiaali ega aita õpilastel õppekäigu kogemust lahti mõtestada, seisavad silmitsi mittemotiveeritud õpilastega, kes suhtuvad õppekäiku kui koolivabasse päeva või tundidest ära saamise võimalusse. Sotsiaalne interaktsioon on seega efektiivse õppekäigu oluliseks aluseks, millele ei pöörata paraku piisavalt tähelepanu või ei olda teadlikud selle olulisusest.
- Õpetajad, kelle arusaam oma rollist piirneb organiseerimise ja korraldamisega ning kes panevad vastutuse õppimise eest õpilasele, ei kasuta õppekäigu täit hariduslikku potentsiaali.
- Õppekäik on põhikooli eesti keele kirjanduse õpetajate hulgas elujõuline praktika, millele viitab õpetajate initsiatiiv, nähtav väärtus ja eesmärgistatus, õppekäigusihikohtade rohkus ja originaalsed ideed sellest, kuhu õpilastega aineõppe raames minna. Vaatamata sellele on klassikaline aineõppe mudel ja kokkuvõtva hindamise fookus olulised takistavad faktorid, mis pärsivad õppekäigu käsitlemist õppe orgaanilise osana. Sellest tulenevalt on õpetajad sunnitud tegema valikuid

õppekäigu kasuks oma vastutusel. Ebakonventsionaalse valikuga võib aga kaasneda aruandluse või tegevuse õigustamise nõue, mis survestab ja pingestab õpetajat.

- Leitakse, et õppekäigult saadavad teadmised ja eksamil nõutavad teadmised langevad eri kategooriatesse ning õpetaja peab õppekäigule minnes seda silmas pidama. Osalt eelnevalt mainitu tõttu, osalt õpetaja suure koormuse tõttu, on õppekäigupraktikal oht väljuda aineõppe raamidest ning leida koht klassijuhatajatunni kontekstis, kus võimalused on oluliselt soodsamad.
- Positiivset hoiakut väljendab õppekäigus nähtav väärtus, mis seisneb eelkõige nende aspektide pakkumises, mida on klassiruumis keeruline või võimatu käsile võtta.
- Soosiv hoiak ei realiseeru tingimata positiivse praktikana, st vaatamata soosivale hoiakule ei pruugi õpetaja õppekäike korraldada. Põhjuseks on takistavad faktorid, mugavus ning enda perspektiivi ja laiemate raamide ebakõla.
- Õiged oskused-pädevused ja eesmärgitunnetus on otseselt seotud õpetaja positiivse õppekäigukogemusega, mis aitab õpetajal selgemini näha õppekäigust saadavat tulu ja selles peituvat väärtust. Pädevuse puudumine või ebaefektiivne õppekäigupraktika on aga seostatav negatiivse kogemusega, mis tõstab keskmesse takistavad või õppekäigu ebaõnnestumist võimendavad faktorid.
- Praegune õppekäigupraktika ja õpetaja hoiakud vastavad küll konstruktivistliku õpikäsituse põhimõtetele, kuid õppekäigu kogemuslik potentsiaal jääb õpilase jaoks õpetaja tagasihoidliku või ebamäärase rolli tõttu täisväärtuslikult rakendamata.

Eelnevast nähtub, et praegusel õppekäigupraktikal on kaks keskset probleemi. Esiteks, õpetajate vähenenud teadlikkus oma rollist ja oma tegevuse kaugeleulatuvast mõjust õppekäigu kontekstis. Teiseks, aineõppe paindumatus, ranged piirid ning sinna juurde käiv ajaline surve. Esimest probleemi tasub lahendada harimise ja koolitamise kaudu – oluline on kaasata efektiivset õppekäiku selgitavad seminare nii õpetajakoolituse õppekavasse kui ka praktiseerivate õpetajate koolitusvalikutesse. Viimaste puhul tasub investeerida pikaajaliste võrgustike ja mentorprogrammide loomisse, mitte üksikute koolituste läbiviimisse. Haridusparadigma õppekäigusõbralikumaks muutmine eeldaks aga koolide tasandil klassikalise aineõppe piiride hägustamist ja tõelise ainetevahelise lõimingu soodustamist – hea näide on koolides aset leidvad projektipäevad ja -nädalad. Hariduskorralduslikul tasandil eeldab õppekäikude kaasamine hindamistraditsiooni muutmist – praegune kokkuvõttev

hindamine seab keskmesse õppekavast tulenevad mõõdetavad ja struktureeritud väärtused ega võta arvesse laiemaid ja raskemini mõõdetavaid pädevusi.

Tööst saadav peamine kasu on ülevaade õpetajate arusaamast aktuaalse õppekäigupraktika ning õpetajate vastava suhtumise kohta, mis annab omakorda infot õppekäigu efektiivsuse ning praegusaja rakendusvõimaluste kohta. Teema laiendamisele tuleks kasuks edasise uurimistööga saavutatav perspektiiv, mis keskendub tegeliku praktika uurimisele ning selgitab välja õpetaja hinnangute ja pärispraktika vahelise suhte. Samuti nõuaks põhjalikumat tähelepanu hoiakute ja praktika vaheline mõjusuhe ning sealt avanev info. Põhjalikumat uurimist väärrib ka küsimus sellest, miks olemasolev positiivne suhtumine ei realiseeru reaalse praktikana.

Uurimuse peamine piirang on mittetõenäosuslikult valimilt saadud andmete põhjal tehtud järelduste ja soovitude üldistamatus ning uurimistulemuste rõhuasetuse subjektiivsus. Tajutav on ka uurija isiksusest tulenev sotsiaalne tõke esimeste intervjuude juures.

Перспектива учителя по расширению традиционной среды – практический опыт и отношение учителей эстонского языка и литературы. Резюме

Несмотря на то, что важным направляющим аспектом проведения обучения является конструктивная основа, обучение остается в неизменных традиционных рамках. Так как важнейшими задачами современного образования является в том числе и развитие критического мышления, социальная компетентность, творческий подход и умение решать проблемы, то среда обучения должна поддерживать и предлагать возможности учиться, пробовать и использовать названные задачи. Среда обучения должна транслировать сообщение о том, что обучение происходит не только в классной комнате. В соответствии с вышесказанным, задача данной работы исследовать практический опыт и отношение учителей эстонского языка и литературы в организации процесса обучения вне стен классной комнаты. Задачей исследования поставлены следующие вопросы:

- Что побуждает учителя организовывать учебные походы в рамках урока?
- Какие помехи видит учителя в организации обучения вне классных стен?
- Какие роли и задачи учителя в учебном походе?
- Какие прикладные возможности в обучении родному языку вне классных стен?
- Какие эмоции возникают у учителей при организации обучения вне классных стен?
- В чем ценность учебных походов по мнению учителей?

Первые четыре вопроса дают возможность оценить практический опыт и два последних – выяснить отношение. В работе нет разграничения этих двух аспектов, скорее наоборот, сделано предположение, что они дополняют друг друга. Практический опыт основан на действии, а отношение имеет ментальный контекст.

Для выполнения задачи исследовательской работы используется качественный способ исследования. Учителя, привлеченные к исследованию разделены по трем критериям – уровень школы, опыт работы и месторасположение

школы. Данные собирались путем семи полуструктурных индивидуальных интервью и затем анализировались дедуктивным и индуктивным методом.

Задача выяснить отношение и практический опыт учителей школ II и III ступеней в учебных походах, выполнена. Также, на основании данных интервью были получены ответы на поставленные вопросы исследования. Выясняя практический опыт исходили из четырех аспектов- стимул, усложняющие факторы, роли и возможность применения. Замечено, что мотивы учителей в учебных походах двусторонние – внешние (пожелания учеников, желание разнообразия, коллегиальное решение и возможность сотрудничества с коллегами, позитивная обратная связь и т.д.) и внутренние (увеличение кругозора учеников, предлагать опыт, использовать учебный потенциал альтернативной среды, личная заинтересованность учителя и т.д.). Также отмечено, что важным фактором являются материальные проблемы, отсутствие условий и возможностей, а также сопротивление учеников. Себя учителя прежде всего видели как воспитателей, посредников, организаторов и участников. Отношения были выяснены путем двух аспектов – эмоций и ценностей.

Результаты исследования частично подтверждают уже известное, но также предлагают новое видение в контексте изучения предмета. В контексте практического опыта учебного похода проблемой является малая осведомленность учителей о своей роли, что является причиной негибкости обучения, создания строгих границ и временного давления. На уровне школ изменение образовательной парадигмы в учебных походах будет значить стирание классических границ обучения предмету. На уровне образовательной системы- изменение традиции оценки. В изучении практики учебных походов принесет пользу дальнейшее изучение, которое будет сосредоточиваться на реальных практиках и даст объяснение взаимосвязи между оценкой учителями и практическим опытом. Также, особого внимания требует изучение взаимовлияния отношения и практического опыта.

Kirjandus

- Ajzen, Icek, Morris Fishbein 1980.** Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour. NJ: Prentice-Hall.
- Albarracin, Dolores, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna 2005.** The Handbook Of Attitudes. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, David, Zouchen Zhang 2003.** Teacher Perceptions of Field-Trip Planning and Implementation. Visitor Studies Today, VI(III), 6–11; <https://www.researchgate.net/publication/228998633>. Vaadatud 24.04.2016.
- Anderson jt = Anderson, David, James F. Kisiel, Martin Storksdieck 2006.** Understanding Teachers' Perspectives on. Curator, 49(3), 365–386; <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x/abstract>. Vaadatud 06.04.2016.
- Anderson jt = Anderson, David, Keith B. Lucas, Ian S. Ginns 2003.** Theoretical Perspectives on Learning in an Informal Setting. Journal of Research in Science Teaching, 40(2), 177–199, <http://dx.doi.org/10.1002/tea.10071>. Vaadatud 06.04.2016.
- Ballantyne, Roy, Jan Packer 2002.** Nature-based Excursions: School Students' Perceptions of Learning in Natural Environments. International Research in Geographical and Environmental Education, 11(3), 218–236; <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10382040208667488?journalCode=rg ee20>. Vaadatud 20.03.2016.
- Barab, Sasha A., Thomas Duffy 2000.** From Practice Fields to Communities of Practice. Theoretical Foundations of Learning Environments. Ed. David H. Jonassen, Susan M. Land. London: LEA, 25–55.
- Beames jt = Beames, Simon, Peter Higgins, Robbie Nicol 2012.** Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice. New York: Routledge.
- Beane, James A. 1997.** Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. NY: Teachers College Press.
- Beard, Colin, John P. Wilson 2006.** Experiential learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers. London/Philadelphia: Kogan Page.
- Behrendt, Marc, Theresa Franklin 2014.** A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. International Journal of Environmental and Science Education, 9(3), 235–245; <http://eric.ed.gov/?id=EJ1031445>. Vaadatud 23.03.2016.
- Bentsen jt = Bentsen, Peter, Erik Mygind, Thomas B. Randrup 2009.** Towards an Understanding of Udeskole: Education Outside the Classroom in a Danish Context.

Education 3-13, 37(1), 29– 44; <http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291780>.
Vaadatud 15.03.2016.

- Brophy, Jere E. 2014.** Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele. Tallinn: Archimedes.
- Collins, Allan, James Greeno 2010.** Situated View of Learning. International Encyclopedia of Education, 3. ed. V. Ed. Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw. Amsterdam: Elsevier Academic Press, 335–339.
- Costantino, Tracie E. 2008.** Teacher as Mediator: A Teacher's Influence on Students' Experiences Visiting an Art Museum. *The Journal of Aesthetic Education*, 42(4), 45–61.
https://www.researchgate.net/profile/Tracie_Costantino/publication/236764816_Teacher_as_Mediator_A_Teacher's_Influence_on_Students'_Experiences_Visiting_a_n_Art_Museum/links/004635367960cad40b000000.pdf. Vaadatud 06.04.2016.
- Coughlin, Patricia K. 2010.** Making Field Trips Count: Collaborating in Meaningful Experiences. *The Social Studies*, 101, 200–210.
- Creswell, John W. 2003.** *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cuffaro, Harriet K. 1995.** *Experimenting With the World: John Dewey and the Early Childhood Classroom*. Teachers College Press.
- Davidson jt = Davidson, Susan K., Cynthia Passmore, David Anderson 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; http://teamhoward.pbworks.com/f/Learning_on_Field_Trips.pdf. Vaadatud 17.03.2016.
- Dewey, John 1938.** *Education and Experience*. New York: Simon and Schuster.
- DeWitt, Jennifer, Jonathan Osborne 2007.** Supporting Teachers on Science-focused School Trips: Towards an Integrated Framework of Theory and Practice. *International Journal of Science Education*, 29(6), 685–710; <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500690600802254>. Vaadatud 04.04.2016.
- DeWitt, Jennifer, Martin Storksdieck 2008.** A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, 11(2), 181–197; <http://dx.doi.org/10.1080/10645570802355562>. Vaadatud 09.04.2016.
- Eagly, Alice H., Shelly Chaiken 1993.** *The Psychology of Attitudes*. *Psychology & Marketing*, 12(5), 459–466.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020.** Haridus- ja teadusministeerium; <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>. Vaadatud 09.04.2016.
- Emmel, Nick 2013.** *Sampling and Choosing Cases in Qualitative Research: A Realist Approach*. London: SAGE;

<http://dx.doi.org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.4135/9781473913882>.
15.03.2016.

Vaadatud

- Estey, Ken 2014.** The „Place“ of Place-Based Pedagogy in Teaching Religion: Brooklyn and its Religions. *Teaching Theology and Religion*, 17(2), 122–137; <http://dx.doi.org/10.1111/teth.12180>. Vaadatud 18.03.2016.
- Falk, John H., Lynn D. Dierking 1997.** School Field Trips: Assessing Their Long-Term Impact. Curator: *The Museum Journal*, 40(3), 211–218; <http://dx.doi.org/10.1111/j.2151-6952.1997.tb01304.x>. Vaadatud 22.03.2016.
- Fishbein, Morris, Icek Ajzen 1975.** *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. MA: Addison-Wesley.
- Flick, Uwe 2007.** *Designing Qualitative Research*. London: SAGE; <http://dx.doi.org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.4135/9781849208826>. Vaadatud 21.3.2016.
- Flick, Uwe 2009.** *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Floyd, Minuette 2002.** More than Just a Field Trip... Making Relevant Curricular Connections through Museum. *Art Education*, 55(5), 39–45; <http://www.jstor.org/stable/3193957>. Vaadatud 03.04.2016.
- Fägerstam, Emilia 2014.** High School Teachers' Experience of the Educational Potential of Outdoor Teaching and Learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 56–81; <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729679.2013.769887>. Vaadatud 02.04.2016.
- Gerber jt = Gerber, Brian L., Anne M. L. Cavallo, Edmund A. Marek 2001.** Relationships Among Informal Learning Environments, Teaching Procedures and Scientific Reasoning Ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535–549; <http://dx.doi.org/10.1080/09500690116971>. Vaadatud 11.04.2016.
- Gibbs, Graham R. 2007.** *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage.
- Greene jt = Greene, Jay P., Collin Hitt, Anne Kraybill, Cari A. Bogulski 2015.** Learning from Live Theatre. *Education Next*, 54–61; <http://educationnext.org/learning-live-theater/>. Vaadatud 01.04.2016.
- Greene jt = Greene, Jay P., Brian Kisida, Daniel H. Bowen 2014.** The Educational Value of Field Trips. *Education Next*; <http://educationnext.org/the-educational-value-of-field-trips/>. Vaadatud 01.04.2016.
- Hannafin, Michael J., Susan M. Land 2000.** Student-Centered Learning Environments. *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Ed. David H. Jonassen, Susan M. Land. London: LEA, 1–23.
- HAR = Haridussõnastik (2014).** Eesti Keele Sihtasutus. Koost. Tiiu Ereht, Mari Kadakas, Elve Kala-Avisto, Inger Kraav, Viivi Maanso, Helin Puksand, Eva Tamm, Inge Unt; <http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=kogemus%C3%B5pe&F=M&C06=et>. Vaadatud 01.03.2016.

- Harkins, Heather 2013.** Influences on Practice: A Study of Teachers Who Implemented Curriculum-Based Field Trips with Classroom Connections. University of Connecticut;
<http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6246&context=dissertations>. Vaadatud 14.04.2016.
- Harro-Loit, Halliki 2016.** Kes loovad hea kooli? Hea kooli käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Eestikakeskus, 7–28;
http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_kooli_kasiraamat.pdf.
 Vaadatud 22.03.2016.
- Jonassen, David H., Susam M. Land 2000.** Preface. Theoretical Foundations of Learning Environments. London: LEA, vii–x.
- Kalvaitis, Darius 2007.** A Recipe for Outdoor Classroom Management. Green Teacher, (81), 36–38.
- Kello, Katrin 2005.** Õpikeskkonna kujundamine on kooli põhiülesanne;
<http://raama.ee/?id=38&nr=38>. Vaadatud 18.04.2016.
- Kink, Kaie 2013.** Klassiõpetajate arusaamad õppekäigu olemusest, olulisusest, efektiivsusest ning õpetaja rollist õppekäigu protsessis. Tartu: Tartu Ülikool;
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/31447/kink_kaie.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Vaadatud 01.03.2016.
- Kisiel, James F. (2006).** More than Lions and Tigers and Bears: Creating Meaningful Field Trip Lessons. Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas, 43(2), 7–10; <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/SATS.43.2.7-10>. Vaadatud 11.04.2016.
- Kisiel, James F. (2003a).** Revealing Teacher Agendas: An Examination of Teacher Motivations and Strategies for Conducting Museum Fieldtrips. University of Southern Carolina;
https://www.researchgate.net/publication/34249907_Revealing_teacher_agendas_An_examination_of_teacher_motivations_and_strategies_for_conducting_museum_field_trips. Vaadatud 11.04.2016.
- Kisiel, James F. (2003b).** Teachers, Museums and Worksheets: A Closer Look at a Learning Experience. Journal of Science Teacher Education, 14(1), 3–21;
<http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1022991222494>. Vaadatud 12.04.2016.
- Kolb, Alice Y., David A. Kolb 2005.** Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193–212; <http://www.jstor.org/stable/40214287>. Vaadatud 17.04.2016.
- Kolb, David A. 1984.** Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall.
- Kuckartz, Udo 2014.** Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software. London: SAGE.

<http://dx.doi.org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.4135/9781446288719>.
22.03.2016.

Vaadatud

Loogma jt = Loogma, Krista, Viive-Riina Ruus, Leida Talts, Katrin Poom-Valickis 2009. Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus; <http://dSPACE.ut.ee/handle/10062/40808>. Vaadatud 18.04.2016.

Marton jt = Marton, Ference, Ulla Runesson, Amy B. M. Tsui 2004. The Space of Learning. Classroom Discourse and the Space of Learning. New Jersey: Routledge, 3–43.

Michie, Michael (1998). Factors Influencing Secondary Science Teachers to Organize and Conduct Field Trips. Australian Science Teachers Journal, 44(4); <http://search.proquest.com/openview/bdff9cd6a380ac579abe20841d55d561/1?pq-origsite=gscholar>. Vaadatud 06.04.2016.

Nunes, Terezinha 2010. Learning Outside of School. International Encyclopedia of Education, 3. ed. V. Ed. Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw. Amsterdam: Elsevier Academic Press, 457–463.

ODOE = Oxford Dictionary of Education 2009. Oxford University Press.

Openshaw, Peter H., Stephen J. Whittle 1993. Ecological Field Teaching: How Can it Be Made More Effective? Journal of Biological Education, 27(1), 58–66; <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00219266.1993.9655305>. Vaadatud 17.04.2016.

Orion, Nir, Avi Hofstein 1994. Factors that Influence Learning During a Scientific Field Trip in a Natural Environment. Issue Journal of Research in Science Teaching, 31(10), 1097–1119; <http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660311005>. Vaadatud 12.03.2016.

Patton, Michael Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage.

PRÕK = Põhikooli riiklik õppekava 2011. Riigi Teataja; <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>. Vaadatud 10.02.2016.

PRÕK lisa 1 = Põhikooli riiklik õppekava, ainevaldkond "Keel ja kirjandus" 2011. Riigi Teataja; <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/12908201/4020/1m%20lisa1.pdf#>. Vaadatud 10.02.2016.

Resnick, Lauren B. 1987. The 1987 Presidential Address: Learning in School and out. Educational Researcher, 16(9), 13–20.

Resor, Cynthia W. 2010. Place-Based Education: What is Its Place in the Social Studies Classroom. The Social Studies, 101(5), 185–188, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377990903493853>. Vaadatud 21.04.2016.

- Rämmer, Andu 2014.** Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas; <http://samm.ut.ee/valimid>. Vaadatud 11.03.2016.
- Silberman, Melvin L. 2007.** The Handbook of Experiential Learning. John Wiley & Sons.
- Smith, Mark K. 1999, 2008.** Informal Learning, The Encyclopaedia of Informal Education; <http://infed.org/mobi/informal-learning-theory-practice-and-experience>. Vaadatud 19.03.2016.
- Storksdieck, Martin 2006.** Field Trips in Environmental Education. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag; <https://books.google.ee/books?id=G9TcTWyqPSYC&lpg=PA4&ots=rPxcyOL1We&dq=Field%20Trips%20in%20Environmental%20Education&hl=et&pg=PA4#v=onepage&q&f=false>. Vaadatud 08.04.2016.
- Eesti säästva arengu riiklik strateegia «Säästev Eesti 21» 2005.** Riigi Teataja; <https://www.riigiteataja.ee/akt/940717>. Vaadatud 12.03.2016.
- Tal, Tali, Orly Morag 2009.** Reflective Practice as a Means for Preparing to Teach Outdoors in an Ecological Garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245–262; <http://link.springer.com/article/10.1007/s10972-009-9131-1>. Vaadatud 02.04.2016.
- Tal, Tali, Laura Steiner 2006.** Patterns of Teacher-Museum Staff Relationships. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(1), 25–46; <http://dx.doi.org/10.1080/14926150609556686>. Vaadatud 02.04.2016.
- Tal jt = Tal, Tali, Nirit L. Alon, Orly Morag 2014.** Exemplary Practices in Field Trips to Natural Environments. *Issue Journal of Research in Science Teaching*, 51(4), 430–461; <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21137>. Vaadatud 03.04.2016.
- Tankler, Meeli 2005.** Avastusõpe plussid ja miinused teorias ja praktikas. Tartu: Tartu Ülikool; <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/1135/tankler.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Vaadatud 25.04.2016.
- Thomas, Herbert 2010.** Learning Spaces, Learning Environments and the Dis'placement' of Learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 502–511; <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2009.00974.x/abstract>. Vaadatud 11.04.2016.
- Tracy, Sarah J. 2012.** Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact. New York: Wiley.
- Waite, Sue 2011.** Teaching and Learning Outside the Classroom: Personal Values, Alternative Pedagogies and Standards. *Education 3-13*, 39(1), 65–82; <http://dx.doi.org/10.1080/03004270903206141>. Vaadatud 08.04.2016.
- Wurdinger, Schott D. 2005.** Using Experiential Learning in the Classroom: Practical Ideas for All Educators. R&L Education.

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatavad küsimused:

Kui kaua olete juba õpetaja olnud?

Mis Teile õpetajaks olemise juures meeldib?

Mis väärtustest te õpetamisel lähtute?

Mida mõistate sõna "õpikeskkond" all?

Kui suur tähtsus on keskkonnal õpetamisel?

Hinnake klassiruumi õpikeskkonnana. Mille poolest see soodustab ja piirab eesti keele ja kirjanduse õpetamist?

Põhiküsimused:

Millised on Teie kogemused õppekäikudega?

Meenutage mõnda eriti värvikat või erilist keskkonda, kus olete tundi korraldanud.

Kuidas te enamasti jõuate selleni, et õpet väljaspool klassiruumi korraldada? Mis ajendab Teid õpilastega õppekäigule minema?

Kui võtate õpilastega ette õppekäigu, siis mida Te sellega eelkõige saavutada soovite?

Mida õpikeskkondade varieerimine õpilastele annab/õpetab?

Kas eesti keelel ja kirjandusel on võrdselt potentsiaali klassiruumivälise õpetamise kontekstis?

Kirjeldage palun õppekäigule minemise protsessi algusest lõpuni.

Mis on Teie ülesanne õppekäigu juures?

Kuidas mõjutab kooli asukoht õppekäigule minemist?

Kuhu tahaksite õpilastega minna, kuid ei saa? Mis teid takistab? Miks just sinna?

Kuidas sobivad teie meelest kokku eesti keele ja kirjanduse ainekavad ja klassiruumist väljas õpetamine?

Kuidas klassiruumivälise keskkond eesti keele ja kirjanduse õpetamist rikastab?

Õppekavas on öeldud, et õppe kavandamisel ja korraldamisel laiendatakse traditsioonilist õpikeskkonda. Miks? Teie kui eesti keele ja kirjanduse õpetaja silmis – millised on selleks reaalsed võimalused?

Õppekäikude kohta leitakse muuhulgas ka seda, et neil ei ole aineõppes kohta - milline on Teie seisukoht klassiruumivälise õppimise haridusliku väärtuse osas?

Milliseid teemasid-õppetsükleid olete õppekäikudega sidunud?

Kas teile meeldib õpilastega õppekäike ette võtta? Mis teile meeldib selle juures?

Milliste ootustega lähete õppekäigule?

Rääkige palun, millised mõtted teid valdavad, kui olete õppekäigul/õppekäigult äsja tulnud?

Kuidas mõjub õpilastele tund väljaspool klassiruumi?

Milline on õpilaste tagasiside?

Kokkuvõttev küsimus:

Miks peaks pakkuma õpilastele võimalust väljaspool klassiruumi õppida?

Kas soovite veel midagi lisada?

Lisa 2. Uurimistulemuste tabel

ÕPETAJATE ÕPPEKÄIGUPRAKTIKA	
Ajendid	Takistavad tegurid
<p><u>VÄLISED</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • õpilaste soov • vahelduse pakkumine • kollegiaalne otsus • positiivne tagasiside • vastutustunne <p><u>SISEMISED</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • maailmapildi laiendamine • parema õppimisvõimaluse pakkumine • kasvatus • isiklik huvi 	<ul style="list-style-type: none"> • vähene aeg • aineõppe mahukus • vanemate materiaalne olukord • õpilaste vastuseis • puudulikud füüsilised ressursid
Roll/ülesanne	Rakendusvõimalused
<ul style="list-style-type: none"> • kasvataja-valvaja • osaleja • vahendaja-korraldaja • motiveerija • reflekteerija 	<ul style="list-style-type: none"> • pigem kirjandusega seostatav • ei ole tegevus omaette • erinevad sihtkohad <ul style="list-style-type: none"> - kooliruumid - kooli vahetu ümbrus - linna- ja loodusruum - mäluasutused - raamatukogud - teatrid - kinod
ÕPPEKÄIGUGA SEOTUD HOIAK	
Emotsioonid	Väärtus
<p><u>POSITIIVSED</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • nauding ja rahulolu + isiklik huvi • inspireeritus + õpilaste avatus • innustus ja rõõm + positiivne tagasiside • uhkus + elamuse pakkumine • meelekindlus + usk oma tegevusse <p><u>NEGATIIVSED</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ärritus ja häbi + halb käitumine • ärevus ja hirm + suur vastutus • nõrdimus + pinnapealne tagasiside • murelikkus + vale mulje • piiratus + ainetunni ranged piirid 	<ul style="list-style-type: none"> • pakub meeldejäädavat kogemust ja pikaajalist mälestust • parandab sotsiaalseid suhteid • tekitab motivatsiooni ja äratab huvi • laiendab maailmapilti

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristiina Sirkel (sündinud 05.01.1992),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eesti keele ja kirjanduse õpetajate traditsioonilise õpikeskkonna laiendamisega seotud hoiakud ja praktika“, mille juhendaja on Maigi Vija (MA),

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, 23.05.2016