

KADETTIDE ARUSAAMAD ÕPPIMISEST JA ÕPETAMISEST

Katri Kütt, Tõnis Männiste



1. Sissejuhatus

Väikeriigi kaitseväel on väljaõppeks piiratud võimalused, eeskätt inimeste ja aja, aga ka vahendite vähesuse tõttu. See tähendab, et olemasolevat ressursi tuleb eesmärgi saavutamiseks kasutada äärmiselt sihipäraselt, mistõttu peab ka kogu õppetegevus olema põhjalikult läbi mõeldud ja eesmärgistatud.

Eesti kaitsevägi on oma ülesehituselt reservarmee, mis baseerub üksuste ettevalmistamisel ajateenistuse jooksul ning nende täiendusõppel reservis olemise perioodil. Ajateenistus kestab eelkutsealustele 11 kuud, mille lõpul saavad väljaõppe läbinutest reservüksuste jao- ja rühmatülemad. Vajaduse tekkides peavad need inimesed olema võimelised teenima ametikohal, kus tuleb juhtida inimesi kriisiolukorras (mis muuhulgas eeldab võimet iseseisvalt otsustada, kasutada probleemide lahendamisel initsiatiivi ja loovust jne). Tegemist on keerulise ja nõudliku ametikohaga, milleks valmistatakse ette noori, kellel enamasti puudub varasem kokkupuude sõjaväelise väljaõppega. Olukorra muudab veelgi komplitseeritumaks asjaolu, et ajateenistuses omandatud teadmisi- oskusi saab reaalselt rakendada alles aastaid hiljem.

On põhjust arvata, et ajateenistuseks ettenähtud piiratud aja jooksul ei saavuta reservi arvatavad üksuseülemad piisavat ettevalmistust hakkama- saamiseks kriisiolukorras. Muuhulgas on selle põhjuseks kindlasti ka aja- teenijate ettevalmistamisel kasutatavad õpetamise meetodid, mis on pigem õpetajakesksed ning ei soodusta õppes osalejate isikliku initsiatiivi ja vastutusvõime arenemist¹.

Vastuolu väljaõppemeetodite ja soovitud õpiväljundite vahel ei ole probleemiks ainult Eesti kaitseväes. Vajadust minna sõjaväelises väljaõppes õpetajakeskselt lähenemiselt üle õppijakesksele lähenemisele on rõhutanud

¹ **Pungar, M.** 2014. Ajateenijast juhtide hoiakute kujundamine Kuperjanovi ja Viru jala- väepataljoni jalaväekompaniide näitel. Magistritöö. Tartu: Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, lk 81. [Edaspidi *Pungar 2014*]

oma ettekannetes muuhulgas ka Austraalia armee väljaõppeosakonna ülem kolonel Bill Monfries², kelle väitel peaks sõjaväeline väljaõpe ja õpetamis-metoodika laienenud ohuspektrit arvestades üha enam keskenduma sõdurite (ja üksuste) kognitiivse valmisoleku suurendamisele. Muuhulgas toob ta välja kaks põhifookust. Esiteks: väljaõpe peaks olema üles ehitatud nii, et kesk-punktis oleks õppija ning tema panus. Seejuures tuleb silmas pidada õppija motiveerimist ja arvestada õppijate eripäraga – õppimine peaks lähtuma õppijast, mitte õpetajast.

Teiseks on väljaõppe tõhustamiseks oluline arendada õpetajate arusaama õppimist toetavast keskkonnast: õpetajakeskse lähenemise asemel tuleb käsitada sõdureid kui täiskasvanuid, keda on võimalik motiveerida; liikuda passiivselt infoedastamiselt aktiivse ja tähendusrikka teadmiste konstrueeri-mise poole; vähendada formaalse õppimise osakaalu; soodustada grupis õppimist ja aktiivõpet³.

Eestis õpetavad ajateenijaid Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste (KVÜÕA) selleks ettevalmistuse saanud noored ohvitserid, kes peale lõpetamist asuvad teenistusse erinevates väeosades ajateenijate rühmaülematena. Tegemist on ametikohaga, millele määratud isiku peamiseks ülesandeks järgnevatel teenistusaastatel on ajateenijate õpetamine.

Seda, kuidas õppetöö läbiviija õpetama hakkab, mõjutavad tema aru-saamad õppimisest ja õpetamisest. Need omakorda on välja kujunenud õppi-jana omandatud varasemate kogemuste põhjal. Seepärast on oluline uurida, kuidas KVÜÕA kadetid, kes ühelt poolt on ise läbinud ajateenistuse ning saanud õpikogemuse sõjaväelises õpikeskkonnas, teisalt aga saavad hiljem ise väljaõppe läbiviijateks, mõistavad ja mõtestavad õppimist ja õpetamist. Ülevaade sellest annab aimu, millist kogemust pakub sõjaväeliselt korral-datud õpikeskkond ning millist arusaama kadetid väljaõppe läbiviijatena arvatavasti ise edasi kannavad.

² **Monfries, B.** 2008. Pedagogy for the Long War: Teaching Irregular Warfare. – Conference proceedings. 29 October – 1 November 2007. Alfred M. Gray Research Center, Marine Corps Base Quantico. Compiled and edited by Barak A. Salmoni. Quantico, VA, p. 93. [Edaspidi *Monfries 2008*].

³ **Monfries 2008**, p. 95.

2. Teoreetiline raamistik

2.1. Õppimine

Valdavalt defineeritakse õppimist püsivate muutuste tekkimisena teadmistes, oskustes ja hoiakutes. Konstruktivistliku õpikäsituse järgi on õppimine aktiivne protsess, mis algab kogemisest ja selle kogemuse tõlgendamisest. Pelgalt teabe vastuvõtmine, meeldejätmise ja hilisem taasesitamine ei pruugi tuua veel kaasa püsivat muutust õppija käitumises, küll aga viib muutuseni see, kui õppija teavet struktureerib, mõtestab ja hiljem mõtlemises kasutab⁴. Uusi teadmisi konstrueeritakse olemasolevatest teadmistest lähtuvalt, enda senise maailmapildi kontekstis.

Pikemaks ajaks ja paindlikumalt kasutatavana jääb meelde vaid teadmine, mida on mõistetud – seostatud eelnevaga, interpreteeritud olemasoleva taustal ja seoses varasema infoga. See tähendab, et õppida ei tule mitte lihtsalt fakte ja üksikuid elementaarseid, vaid ka seda, mida need seosed annavad ja mis neist järeldub, miks need on selliseks kujunenud⁵.

Inimese uskumused teadmise olemuse ja teadmise omandamise kohta mõjutavad nii seda, kuidas õppimist kogetakse, kui ka seda, kuidas õpitakse või mida õppejõult oodatakse⁶. Arusaam õppimisest mõjutab aga otseselt õpihoiakut ja seeläbi ka õpitulemusi⁷. Õpihoiakud väljendavad üldist suhtumist õppimisse ning kirjeldavad, mida üliõpilased teevad, kui nad enda arvates õpivad, ja miks nad just nii toimivad⁸.

⁴ **Biggs, J.; Tang, C.** 2008. Õppimist väärtustav õppimine ülikoolis. Keskmises õppija tegevused. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 21. [Edaspidi *Biggs, Tang 2008*]

⁵ **Kikas, E.** 2013. Tunnetusprotsessid, motivatsioon ja uskumused. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. – Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Toim Kikas, E.; Toomela, A. Tallinn, lk 30. <http://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_iii_kooliastmes.pdf>, (17.09.2014). [Edaspidi *Kikas 2013*]

⁶ **Pilli, E.; Sammul, M.; Post, P.; Aasjõe, Ü.; Kruusamäe, K.** 2013. Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste õpi- ja teadmuskäsitlus. – Eesti Haridusteaduse Ajakiri, nr 1, lk 175. [Edaspidi *Pilli et al. 2013*]

⁷ **Otting, H.; Zwaal, W.; Tempelaar, D.; Gijsselaers, W.** 2010. The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. – *Studies in Higher Education*, 35 (7), p. 754.

⁸ **Marton, F.; Säljö, R.** 1978. On qualitative difference in learning – I: outcome as a function of the learners conception of the task. – *British Journal of Educational Psychology*, 46. Viidatud **Houghtoni** 2004, p. 9 järgi. **Houghton, W.** 2004. Engineering Subject Centre Guide: Learning and Teaching Theory for Engineering Academics. Loughborough University. <<https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/9413/2/EngSC-L%26T-guide-2004.pdf>>, (28.06.2014). [Edaspidi *Houghton 2004*]

Biggs ja Tang⁹ eristavad pindmist ja sügavat õpihoiakut. Pindmise õpihoiakuga üliõpilased tajuvad õpiülesandeid väljastpoolt pealepandud kohustusena ning õppija lähtub soovist sooritada ülesanne võimalikult väikse vaevaga. Õppimine muutub emotsionaalselt vaevarikkaks tegevuseks, mille tahaks kiiresti kaelast ära saada ning mis tekitab õppijas tihtilugu ärevust, küünilisust ja igavust¹⁰. Kõrgkoolis toimuvast õppes võib pindmise hoiaku näitena nimetada valikulist pähetuupimist, jõudmata informatsiooni tegeliku mõistmiseni. Pindmise õppimise korral koondavad õppijad tähelepanu õppimise n-õ tundemärkidele – kindlatele sõnadele, üksikfaktidele, tervikuga seostamata teemadele.

Sügava õpihoiaku puhul püüdlevad üliõpilased selle poole, et õpitavat mõista ja iseenda jaoks mõtestada. Nad lähenevad õpitavatele teemadele analüüsivalt, seostavad uut materjali eelnevalt õpituga, korrastavad seda tervikuks ning annavad erinevatele käsitustele hinnanguid. Sügava õpihoiakuga üliõpilased kujundavad õpitavaga seoses isiklikke seisukohti ja arusaamasid, on õpiülesannetega tegeledes positiivselt meelestatud¹¹. Nad tunnevad, et tegelevad millegi oluliselega, oskavad kasutada õpitut probleemide lahendamiseks uues kontekstis ning seostada seda reaalse eluga.

Sügav õpihoiak ei tule iseenesest ja sageli puuduvad üliõpilastel selle kujundamiseks vajalikud oskused. Seega on oluline ka õpetaja loodud õpikeskkond. Kui eesmärgiks on sügav õppimine, mille käigus üliõpilased loovad mõtestatud seoseid ja isiklikke tähendusi, võiks valida õppemeetodid ja võtted, mis võimaldavad üliõpilastel materjali läbi töötada, seoseid luua ja osaleda õppimises aktiivselt mitmel viisil¹².

Sotsiokultuurilises õpikäsituses rõhutatakse sotsiaalse konteksti ja teiste inimeste kaasmõju olulisust. Teistega suhtlemisel saadavad ideed, keelekasutus ja mõisted struktureerivad, võimendavad ja suunavad mõtlemist¹³. Kõrvutades oma teadmisi ja arusaamasid kaasõppijate omadega, täpsustub, selgineb või täieneb maailmamõistmine. See motiveerib õppureid oma arusaamade üle mõtlema ja uusi teadmisi otsima.

Eestis tehtud uuringud viitavad sellele, et Eesti üldhariduskoolides ja ülikoolides ei toeta õpetamine konstruktivistlikku õppimist ja sügava õpihoiaku

⁹ Biggs, Tang 2008, lk 22.

¹⁰ *Ibid.*, lk 23.

¹¹ *Ibid.*, lk 25.

¹² Biggs, Tang 2008, lk 27.

¹³ Säljö, R. 2003. Õppimine tegelikkuses: sotsiokultuuriline käsitlus. Tartu: Eesti Vabariigis haridusliidu Kirjastus, lk 115–116.

teket¹⁴. Tallinna Ülikooli uuring¹⁵ näitas, et üliõpilased kogeavad ennast tüüpi-
listes õpisisituatsioonides pigem passiivses, kuulaja ja omandaja positsioonis,
mistõttu ei teadvustata enda aktiivsust õppijana. Õppimise mõistmine üli-
koolis piirdub pigem loengukontekstiga, omandaja rolliga ja/või omandamis-
protsessiga¹⁶.

2.2. Õpetamine

Õpetamine on kavatsuslik interaktiivne tegevuskeskkonna loomine, mil-
les õppuril on võimalus areneda¹⁷. Kui see keskkond on loodud vastavuses
õppija hetkeomadustega ja tema arengupotentsiaaliga, siis on tegemist hea
õpetamisega¹⁸. Õpikeskkonna loomisel peab arvestama, et õpetaja ise on selle
keskkonna osa ja üks olulisimaid komponente.

Õpetamise tulemuslikkus oleneb esmajoones sellest, kuidas õpetamist
mõistetakse¹⁹. Seejuures sõltub õppejõu õpetamispraktika sellest, mida
ta peab kõige tähtsamaks ja millele pöörab enim tähelepanu. Suhtumises
õpetamisse eristatakse kolme mõttemalli²⁰. Tegu on astmestikuga, mille
puhul nihkub arusaam õpetamisest üha enam õppijakesksuse suunas.

- Esimesel tasandil on fookus sellel, milline õppija on.
- Teisel tasandil on fookus sellel, mida teeb õpetaja.
- Kolmandal tasandil on fookus sellel, mida teeb õppija.

Esimesel tasandil nähakse õpetamist muutumatuna: see on teadmiste edasi-
andmine, tavaliselt loenguvormis. Õppejõudu peetakse suurte teadmistega
ekspertiks, kes jagab teavet, mida õppurid peavad talletama ja hiljem
reprodutseerima. Õppimise erinevused tulenevad õppijatest: nende võimetest,

¹⁴ Pilli *et. al.* 2013, lk 175.

¹⁵ Jõgi, L.; Karu, K.; Krabi, K.; Sarv, A.; Tropp, K.; Niitsoo, R.; Karm, M. 2013. Üli-
õpilaste tajutud muutused õppejõudude õpetamispraktikas. Uurimuse aruanne. Tartu: Primus
Archimedes. [Edaspidi *Jõgi et. al.* 2013]

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Jõgi, L.; Karu, K. 2012. Õppimiseks õppejõule. Õppematerjal. Tallinn: Tallinna Üli-
kool. Viidatud *Jõgi et. al.* 2013, lk 5 järgi.

¹⁸ Toomela, A. 2013. Arengust, õppimisest, õpetamisest ja pääsukestest. – Õppimine ja
õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Toim Kikas, E.;
Toomela, A. Tallinn, lk 19. <http://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ia_opetamine_iii_kooliastmes.pdf>, (17.09.2014). [Edaspidi *Toomela 2013*]

¹⁹ Biggs, Tang 2008, lk 16.

²⁰ *Ibid.*

motivatsioonist ja eelnevatest kogemustest õpikeskkondadega. Küsimustega, kuidas õpilased aine sisu vastu võtavad ja kui sügavalt nad seda mõistavad, eriti ei tegeleta. Õpitulemuste erinevuste seletamisel viidatakse vajaka-jäämisele õppijas endas: kui õppurid ei õpi (st kui õpetamine ei ole tulemuslik), on põhjuseks see, et neil on midagi puudu (ei ole piisavalt võimekad, neil puudub motivatsioon, õpioskused jne).

Teisel tasandil pööratakse tähelepanu sellele, mida õppejõud teeb. See vaade õpetamisele tugineb küll jätkuvalt edasiandmisele, kuid mitte lihtsalt informatsiooni, vaid ka kontseptsiooni ja arusaamade edastamisele²¹. Vastutus selle eest, et õpetatav info õppurile kohale jõuaks, lasub suurel määral õppejõul ja tema tegevusel. Õppejõud tegelevad palju oma õpetamisoskuste lihvimisega, sest eeldavad, et efektiivne õpetamine on seotud õpetamis-meetoditega. Samas ei pöörata piisavalt tähelepanu sellele, kas õpetamis-meetod, mida kasutatakse, toob kaasa ka soovitud mõju.

Kolmandal tasandil pööravad õppejõud tähelepanu sellele, mida teeb õppija ja kuidas on see seotud õpetamisega²². Üldine arusaam on, et õpetamis-protsessis on kesksel kohal õppija ning õpetajal on toetav funktsioon. Fookus on sellel, mida teeb õppija ja kui hästi saavutatakse kavandatud õpiväljundid. Seega ei ole õpetamine teadmiste ülekandmine, vaid õppijate kaasamine aktiivsesse õpitegevustesse, mis aitab neil luua uut teadmist, toetudes sellele, millest nad juba aru saavad. Kui soovitakse olla kindel, et õppurid mõistavad ainet nõutud tasemel, tuleb neid suunata sobivate õpitegevuste juurde. Siin-juures pole tähtis mitte see, mida õppejõud teeb, kuivõrd see, mida teevad õppijad.

Kui õppimist eelistatakse mõista kui aktiivset teadmiste konstrueerimist, mis käivitub kogemuste tõlgendamisel, siis õpetamine seisneb konstruktivistliku arusaama järgi selles, et õppejõud kujundab situatsiooni, kus üliõpilastel tekivad võimalused valida õppimiseks sobivaid õpitegevusi, st ise aktiivselt kogedes, planeerides, informatsiooni töödeldes ning seoseid luues²³.

Õppejõud saab sügava õpihoiaku kujunemist toetada, näidates ise üles huvi teema ja õpetamise vastu, pühendades piisavalt aega kesksetele teemadele, sidudes uut materjali sellega, mis juba on õpitud, ning kasutades õppe-meetodeid, mis nõuavad mõtlemist ja seoste loomist. Samuti saab kontrollida ja aktiveerida üliõpilaste eelteadmisi, millele uued teadmised rajada. Olu-line on olla teadlik sellest, millised võivad olla väärarusaamad ning millised

²¹ Biggs, Tang 2008, lk 17.

²² *Ibid.*, lk 19.

²³ Biggs, Tang 2008, lk 21.

vastuolud võivad olla eelteadmiste ja õpitava vahel. Tähtis on anda tudengitele piisavalt võimalusi teadvustada oma väärarusaamasid ja tegelda nende muutmisega. Sügava õpihoiaku kujunemist toetab see, kui üliõpilased võivad õppimise käigus eksida ja vigu teha, ilma et see kajastuks nende lõpphindes²⁴.

Õppejõu – eriti algaja õppejõu – õpetamisarusaamade kujunemisel on peamine roll õppejõu enda õppimiskogemusel üliõpilasena ning sellel, milline on tema arusaam õppimisest²⁵. Arusaam teadmiste olemuse ja nende omandamise kohta mõjutab õppejõude ja nende õpetamisviise²⁶. Õpetamisega alustades on õppejõudude arusaamad pigem õpetaja- ja õpetamiskesksed, kuid õpetamiskogemuste suurenedes toimub muutus õppiija ja õppimiskeskuse suunas²⁷.

Eestis tehtud uuringud viitavad sellele, et üliõpilaste kogemused tüüpilistes õpituatsioonides peegeldavad vähevariatiivset, tihti ühesuunalist, õppejõukeskset õpetamispraktikat²⁸. Eesti esimese kursuse üliõpilased käsitlevad teadmist kui fakti, kogemust või oskust ning eelistavad õppejõudu, kes on pigem autoriteet ja ekspert, kelle ülesanne on teadmisi n-ö üle kanda²⁹. See aga viitab nende õpikogemusele pigem õpetajakeskses õpikeskkonnas.

2.3. Õppimisest ja õpetamisest Kaitseväe kontekstis

Arusaamu õppimisest ja õpetamisest on nii Eestis kui mujal uuritud eeskätt ülikoolide õppejõudude ja üliõpilaste kontekstis. Hoopis vähem on uuritud arusaamu õppimisest ja õpetamisest sõjaväelisel korraldatud organisatsioonides.

Eesti kaitsevägi on sõjaväelisel korraldatud valitsusasutus, mille peamiseks ülesandeks on riigi sõjaline kaitsmine ja osalemine kollektiivses enesekaitstes (Kaitseväe korralduse seadus, § 3, lg 1, p-d 1–2)³⁰. Rahuajal

²⁴ Houghton 2004, lk 11.

²⁵ Karm, M.; Remmik, M. 2013. Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 1, lk 124. [Edaspidi *Karm, Remmik 2013*]

²⁶ Schommer-Aikins, M. 2004. Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. – Educational Psychologist, 39 (1), p. 27.

²⁷ Kugel, P. 1993. How professors develop as teachers. – Studies in Higher Education, 18 (3), p. 315. <<https://www.mach.kit.edu/download/HowProfessorsDevelop.pdf>>, (09.10.2014). Sherman, T. M.; Armistead, L. P.; Fowler, E.; Barksdale, M. A.; Reif, G. 1987. The quest for excellence in university teaching. – Journal of Higher Education, 58 (1), p. 75.

²⁸ Jõgi et. al. 2013, lk 52.

²⁹ Pilli et. al. 2013, lk 174.

³⁰ Kaitseväe korralduse seadus. 19. juuni 2008. – RT I, 35, 213 <<https://www.riigiteataja.ee/akt/KKS>>, (27.06.2014).

on Kaitseväe ülesanne pideva kaitsevalmiduse tagamine, milles on oluline osa ajateenijate väljaõpetamisel ja reservüksuste ettevalmistamisel. Mõlemal juhul on väljaõppe eesmärk luua selles osalejatele eeldused riigikaitseliste teadmiste ja oskuste kujunemiseks ning valmisolek vajadusel riiki kaitsta. Seega on eesmärk koolitada sõdureid, kes ka mitme aasta möödumise järel saaksid iseseisvalt hakkama ootamatute olukordade ja ettearvamatute situatsioonidega, kus saadud teadmisi ja oskuseid eesmärgipäraselt kasutada.

Kui võrrelda sõjaväelist väljaõpet teistes haridust andvates organisatsioonides toimuva õppega, siis võib välja tuua mitu olulist erinevust. Kaitseväge väljaõppele on omane, et see on kõigile ajateenijatele kohustuslik. Seega ei ole märkimisväärne osa väljaõppes osalejaid seal vabatahtlikult. Kaitseressursside ameti³¹ andmetel oleks 25% ajateenijatest võimaluse korral jätnud ajateenistusse minemata ning 5% osaleb ajateenistuses vastumeelselt. Seega võib arvata, et ligikaudu kolmandik väljaõppes osalejatest ei ole sisemiselt motiveeritud ning on pigem pindmise õpihoiakuga.

Lisaks sellele toimub väljaõppe piiratud aja jooksul ja intensiivselt ning kõik õppeprotsessiga kaasnev on rangelt reglementeeritud – isiklikust huvist lähtuvaid õpivalikuid pole ajateenijatel üldjuhul võimalik teha. Olemasoleva ressursi kõige tõhusamaks kasutamiseks on ajateenijate väljaõppes väga konkreetselt paika pandud, mida, kuidas ja mis vahenditega tundides tehakse. Sellest tulenevalt on õppijate jaoks sageli detailselt reglementeeritud pise-madki õppetegevused: millisel hetkel tuleb kuulata, millal ja kuhu vaadata, mille kohta märkmeid teha, mida matkida jne. Õppijat nähakse üldjuhul kui teadmiste ja oskuste vastuvõtjat ja reprodutseerijat ning iseseisvate õpiotsuste tegemiseks ja initsiatiivi näitamiseks võimalusi ei pakuta.

Õppetöö läbiviijatele tähendab reglementeeritus seda, et lisaks õppetöökõs ettenähtud ajale on tihtilugu detailselt paika pandud ka õppemeetodid, õppetöö sisu, hindamise meetodid jne. Niisiis on õpetajatele sageli ette kirjutatud see, mida, millal ja kuidas tuleb rääkida, näidata jne, ning nagu õppijatelgi, puudub seega tihtilugu ka õpetajatel võimalus langetada ise õpetamisotsuseid. Õpetamistulemus leitakse olevat edukas pigem siis, kui õpetaja on sooritanud ettenähtud õppetegevused korrektselt ning õppija suudab meenutada ja/või taasesitada õpitud (või sooritada tegevusi nii, nagu ette näidatud).

Marko Pungar (2014) toob oma magistritöös välja, et Kaitseväge väljaõppe alusdokumentide ja õppekavade põhirõhk on selgelt teadmiste ja oskuste

³¹ **Kaitseressursside Amet** 2013. Arvamused Eesti Kaitseväest enne ja pärast ajateenistust. Uuringuaruanne. Korraldanud Kaitseressursside Amet ja Rahvusvaheline Kaitseuuringute Keskus, lk 12. <<http://www.kra.ee/kodanik-ja-riigikaitse/uuringud-ja-aruanded/>>, (17.09.2014).

arendamisel. Ka käitumisjuhistes ja eeskirjades on selgelt ülekaalus teadmiste, oskuste ja distsiplineerituse rõhutamine. Nii alusdokumentide kui ka väljaõppe tunniplaanide analüüs näitas, et minimaalselt on puudutatud näiteks initsiatiivi või iseseisvuse arendamist. Väljaõppes keskendutakse rohkem kontrollile, tsentraliseeritusele ja vähem inimesele. Tegevvälaliste hinnangul on ajateenijatele olulisteks õpimotivaatoriteks eelkõige isiklik huvi või saavutusvajadus, selle puudumisel aga sund või karistuse hirm, ergutamine või premeerimine (ka linnaluba) – seega kaasatakse õpitegevustesse eeskätt kontrolli ja distsiplineerimise kaudu. Samas ei peeta tegevvälaliste hinnangul ajateenijates motivatsiooni loomist väga oluliseks ega tegelda aktiivselt hoiakute kujundamisega³².

Seega võib eeldada, et Kaitseväes on üldine suhtumine õppijasse ja õpetamisesse paljuski omane õpetamisest arusaamise esimesele või teisele tasandile. Suurt osa väljaõppes osalejaid iseloomustab pindmine õpihoiak ning väljaõppe alusdokumendid pigem tekitavad olukorra, kus õpe toimub viisil, mis ei soodusta sügavat õppimist. See omakorda loob pinnase vastuolu tekkimisele, kus soovitud väljaõppe-eesmärgini (kriisiolukorras iseseisev tegutsemine ja initsiatiivi ülesnäitamine) lihtsalt ei jõutagi.

3. Uuring ja selle käik

Artikkel annab ülevaate uurimusest, mille eesmärk oli analüüsida KVÜÕA põhikursuse õppurite kui tulevaste väljaõppe läbiviijate arusaamu õppimisest ja õpetamisest. Uuringu andmed on kogutud 2013. aasta kevadel õppeaine „Instruktoriõpe” ühe õpiülesandena, kus õppurid pidid kirjalikult vastama õppimise ja õpetamisega soetud küsimusele. Kõik esitatud küsimused võimaldasid vastajatel oma vastuseid pikemalt avada ning selgitada. Küsimusi esitati rohkem, kuid siinses uuringus on neist analüüsimiseks valitud viis: „Mis on õppimine?”, „Mis on õppimise eesmärk?”, „Mis on õpetamine?”, „Mis on õpetamise eesmärk?” ning „Millised on need õppimistegevused, mida kasutades ma enda hinnangul kõige paremini/meelsamini õpin ning parimaid tulemusi saavutan?”.

Õpiülesannet andes tutvustati õppuritele, et nende vastuseid kasutatakse hiljem ka uurimisandmetena, ning kinnitati, et andmeanalüüsis vastuseid vastanutega ei seostata ning tulemused esitatakse vaid üldistatud kujul.

³² Pungar 2014, lk 75.

Vastajad olid kõik KVÜÕA 2. aasta rakenduskõrgharidusõppe maaväe õppekava õppurid (32 meest ja üks naine, keskmine vanus 22,6 aastat). Tegemist on sihtvalimiga: kadettidega, kes on ise ajateenistuse läbinud ning see läbi osalenud sõjaväelises väljaõppes ja omavad sealt saadud õpikogemust. Küsitlus toimus enne pedagoogilise õppe läbimist KVÜÕA-s, mis annab alust eeldada, et selleks ajaks olid õppurite vastavad arusaamad veel sihipäraselt välja kujundamata ning baseerusid täielikult varasemal kogemusel.

Kogutud andmete analüüsimiseks kasutati fenomenograafilist lähenemist, mis võimaldab kaardistada seda, kuidas inimesed erinevaid nähtusi (fenomene) kogevad, tajuvad ja mõistavad³³.

Andmete analüüsimisel kasutati kombineeritud sisuanalüüsi ja kodeerimist. Esmalt õppurite vastused transkribeeriti ning loeti eraldi mõlema uurija poolt korduvalt läbi. Seejärel andmed kodeeriti, leiti vastustes läbivad teemad, mille kaudu õppurid kirjeldasid oma arusaamu, ning liigitati need seejärel kategooriatesse. Kategooriatesse liigitamine oli temaatiline, mis võimaldab esile tuua kvalitatiivseid erinevusi inimgruppide maailmamõistmisel, ümbritseva kirjeldamisel ja analüüsimisel³⁴. Seejärel vaadati tulemused läbi ning leiti teoreetiliste käsitlustega ühisosa.

Analüüsimiseks kasutati andmeanalüüsiprogrammi NVivo10. Uurijate hinnangute ja arusaamade eristamiseks ning objektiivsemate uuringutulemuste saamiseks pidasid mõlemad uurijad uurijapäevikut, samuti võimaldasid pikad pausid töö kirjutamise etappide vahel aeg-ajalt andmetest distantseeruda.

4. Tulemused

Kuigi andmeanalüüsil grupeeriti tulemused esitatud küsimuste lõikes ning lähtudes fenomenograafilisest lähenemisest otsiti vastustes variatiivsust, ilmnes, et läbivad teemad olid suuresti sarnased. Selgus, et vastused küsimustele õpetamise ja õppimise kohta olid paljuski seotud pelgalt informatsiooni edasiandmise ja vastuvõtmisega. Õppurite vastavad kirjeldused sisaldasid läbivalt sõnu „teadmised” ja „oskused”, õppimise puhul „omandamine” ja õpetamise puhul „edasiandmine”. Teatud variatiivsus kahe teema vastustes ilmnes lisarõhuasetustes. Kui õppimisest kõneldes nimetati teatud määral ka

³³ **Marton, F.** 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. – *Journal of Thought*, 3 (21), p. 29.

³⁴ **Barnard, A.; McCosker, H.; Gerber, R.** 1999. Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. – *Qualitative Health Research*, 9, p. 224.

Omandad endale vajalikku teemat tasemeni oskan/tean.

Oleneb õpitava aine isiklikust huvist. Kui huvitab, siis omandamine ning loogiliselt seondamine oma kogemustega. Kui ei huvita, siis tuupimine.

Õppurite vastused, mis kirjeldavad õppimisprotsessi veidi laiemalt, toovad sisse ka erinevad tegevused või õpistrateegiad, mida õppimistegevuses kasutatakse. Lisaks „tuupimisele”, „lugemisele”, ja „kirjutamisele” on korduvalt nimetatud „uue ja vana info vahel seoste loomist” (seda siiski mitte kui tulemust, vaid kui ühte osa omandamisprotsessist).

Õppimine on teadmiste või oskuste omandamine, läbi erinevate tegevuste või viiside (lugemine, kirjutamine, vaatamine /.../.

Info saamine, selle analüüs, lahti mõtestamine, seoste loomine eelnevate teadmistega ning uute teadmiste kasutamise oskus.

Õppimine on arenemine. Enese täiendamine. Tahe osata teha uusi asju ja teada uusi teadmisi on see, mis paneb inimese õppima.

Ligikaudu kolmandikus vastustes on õppimist kirjeldatud kui tegevust, mille tulemusel on õppijas toimunud muutus ning tema oskused ja teadmised saavutanud uue taseme: ta on arenenud, midagi mõistnud, oskab uut teadmist eelnevaga seostada ning seda iseseisvalt kasutada. Kõige rohkem nimetatakse muutusena mõistmist või oskust uut infot varasemate teadmistega seostada.

/.../ protsess, mille käigus õppija omandab talle õpetatavad teadmised/ oskused, nii teoreetilisel tasemel kui ka praktiliselt, ning oskab seostada õpitut varasemate teadmistega ning luua seoseid.

Mingi teatud materjali läbi töötamine selliselt, et hiljem suudab õppur omandatud teadmisi kasutada, väljendada või muul moel edasi anda.

/.../ oskab seostada õpitut varasemate teadmistega ning luua seoseid.

Õppimine on mingi teatud materjali läbi töötamine selliselt, et hiljem suudab õppur omandatud teadmisi kasutada, väljendada või muul moel edasi anda.

4.2. Mis on õppimise eesmärk?

Selgub, et õppimise eesmärki mõistavad õppurid paljuski samamoodi kui õppimist: neil kahel paljudel juhtudel väga suurt vahet ei tehta. Läbivalt on õppimise eesmärgina kirjeldatud õppimisprotsessi ennast: peamiselt kui teadmiste ja oskuste omandamist, vähesel määral ka õpitust arusaamist:

Eesmärgiga saada elus hakkama ja suurendada oma konkurentsivõimet – jääda ellu erinevates olukordades ja keskkondades.

Õppimise eemärk on suurema rahulolu saavutamine läbi toimetulekuks vajalike teadmiste ja oskuste omandamise.

4.3. Mis on õpetamine?

Õppurite õpetamist puudutavad kirjeldused on sisu ja rõhuasetuste poolest väga sarnased arusaamadega selle kohta, mis on õppimine. Nii nähakse õpetamist peamiselt informatsiooni (peamiselt teadmiste ja oskuste või tegevuste, üldjuhul ka kogemuste) muutumatu edasiandmisena. Valdav osa (80%) kirjeldustest sellega piirduski.

Õpetamine on oma teadmiste edasiandmine.

Teadmiste ja oskuste edasi andmine.

Ühesuunalist protsessi on üksikutel kordadel laiendatud tegevuste või meetoditega, mille kaudu informatsiooni edasi antakse.

Oma kogemuse või teabe edasiandmine teistele inimestele verbaalselt või näitlikult.

Õpetamine on oma teadmiste ja oskuste edasiandmine nii otseselt kui kaudselt (eeskujuga).

Isikule või grupile tegevuse või teooria selgeks tegemine läbi lihtsustatud mudeli, näitlikustamise teel.

Variatiivsust lisas kirjeldustesse see, et õpetamise kui tegevuse juures nimetati ka protsessi osapooli (info edasiandjat ja vastuvõtjat).

Õpetamine on tegevus, mille käigus õpetav õpetab õppijale (annab edasi) mingid teadmised või oskused.

Õpetamine on teadmiste ja/või oskuste edasi andmine teatud inimeste grupile.

Õpetamine on ühele või mitmele elusorganismile uue teadmise või tegevuse selgeks tegemine.

Seejuures jääb info saaja pigem passiivseks osapooliks ning info edasiandjale viidatakse kui eksperdile, kes on targem, kogenum ning teab õigeid vastuseid.

Õpetamine on mingite teadmiste või oskuste efektiivne edasiandmine inimesele, kellel neid veel ei ole, ning hiljem omandatu kontrollimine.

/.../ aidata inimestel mõista õpetatu seost eelnevalt õpituga ning panna neid mõtlema. Arendada õpilasi ning anda neile „tööriistad”, millega tulevases elus läbi lüüa.

Saavutada seda, et õpilased omandaksid uusi teadmisi ja oskusi ning oskaksid õpitavaid asju seletada, miks nad vajalikud on.

/.../ pärast õpetamist oleks õpetatavad võimelised uusi teadmisi iseseisvalt meelde tuletama/ rakenduslikke oskusi iseseisvalt kasutama.

Õpilane suudab õpitut rakendada. Näeb seoseid teiste valdkondade või õppeainetega, suudab õpitut ka ise edasi anda.

4.5. Milliseid õpitegevusi kasutades õppur enda hinnangul kõige paremini/meelsamini õpib ning saavutab parimaid tulemusi?

Õppurite kirjeldused selle kohta, mis peegeldavad nende enda kogemusi efektiivsest õppimisest, erinevad oluliselt nende õppimis- ja õpetamis- arusaamadest. Nendes kirjeldustes käsitatakse õppijat kui aktiivset osalist õpiprotsessis, kirjeldades õppija enda häälestust, erinevaid tegevusi, mille kaudu uut omandatakse, ning sotsiaalset õpikeskkonda kui info omandamist soodustavat tegurit.

Kokku nimetasid õppurid 15 erinevat tegevust, mille abil kõige efektiivsemalt õpitakse.

Kõige sagedamini mainiti tegevusi, mis olid seotud praktilise sooritustega – sellega, et õppija saaks ise tegevusi läbi proovida.

Praktilised tegevused, mille käigus kinnitan teooriast aru saamist.

Praktilised harjutused, aktiivsed tunnid, kus kaasatakse kõik, grupitööd.

/.../, lahendades probleemülesandeid.

Läbiproovimisele järgnesid tegevused, mis olid seotud grupis tegutsemisega: arutelud, seminarid, küsimused-vastused jms.

/.../ kamraadiga üksteisele eelnevate küsimuste esitamisega (kordamisega).

Teooriat õppides: arutelud grupis, aktiivne osalemine seminarides.

Arutelu kinnistab õpitust adekvaatse pildi ning aitab „asju” seostada.

Sageli oli tõhusale õppimisele kaasaaitajana mainitud ka teistelt õppuritelt saadavat tagasisidet.

/.../, siis mõnda aega harjutan iseseisvalt ning instruktor vajadusel korri-geerib.

Kui saan ise reaalselt midagi teha ja hiljem „ette näidata“.

Praktiline tegevus, kus tulevad välja kõik „augud“, mille peale varem ei mõelnud.

/.../ adekvaatne tagasiside.

Korduvalt on efektiivset õppimist soodustava tegurina välja toodud õppija enda positiivse häälestatuse ja isikliku aktiivse osaluse vajalikkust. Välja tuuakse eeltööd, materjalide iseseisvat läbitöötamist ja küsimustele vastuste otsimist, õppija enda panustamist. Õpikeskkonna ja õpetaja panust seejuures määravaks ei peeta.

Iseseisev vastuste otsimine.

Diskussioonidena, kuid eelnevalt materjaliga tutvunud /.../.

Aktiivne osalemine seminarides.

Mõeldes asjad hoolega läbi /.../



Joonis 5. Kõige sagedamini kasutatud sõnad vastuses küsimusele „Millised on need õppimistegevused, mida kasutades ma enda hinnangul kõige paremini/meelsamini õpin ning parimaid tulemusi saavutan?“

Kuigi valdav osa õppurite kirjeldustest viitasid aktiivsele osalusele ja sügavale õppimisele (eespool toodule lisaks mainiti ka visualiseerimist, tekstist olulise eristamist, mnemotehnilisi võtteid), nimetas oluline osa (ca 40%) vastanutest ka passiivse õppimise näited (materjali läbilugemist, passiivset kuulamist, materjali ümberkirjutamist, päheõppimist ja pidevat kordamist, drilli).

4.6. Arutelu ja järeldused

KVÜÕA II aasta õppuritel kogutud andmete kvalitatiivse analüüsi põhjal võime öelda, et kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest on üsna õpetamiskesksete ning viitavad pigem pindmisele õpihoiakule. Õppimist ja õpetamist nähakse ühesuunaliste protsessidena, kus õpetamine on info edasiandmine ja õppimine etteantud info vastuvõtmine. Õppijate aktiivset osalust õpiprotsessis eriti välja ei tooda. Nii ongi õppurite arvates õppimise olemus ja eemärk peamiselt teadmiste ja oskuste omandamine, mitte teadmiste aktiivne konstrueerimine, ning õpetamist nähakse üldjuhul kui informatsiooni ühesuunalist edasiandmist. Muutusi õppija teadmistes, käitumises või oskustes nimetati õppimise ja õpetamise eesmärgina oluliselt harvem.

Samas viitavad õppurite eneste efektiivsete õpikogemuste kirjeldused üsna sageli sügavale õppimisele ning seda soodustavatele õpitegevustele. Seejuures tuuakse välja õppija enda õpimotivatsioon ning sotsiaalse õpikeskkonna olulisus, kus õppur on aktiivne osaline. Märkimist väärib, et isiklike õpieelistusi ja positiivseid õpikogemusi ei seostata seejuures mitte õpetaja loodud õpikeskkonnaga, vaid õppija enda motivatsiooni ja aktiivsusega. Jääb mulje, et õpetaja rolli õppimist soodustava keskkonna loomisel ei nähta seejuures olulisena, kuigi õpetaja on just see, kelle ülesandeks on luua võimalused õppimiseks. Üheks põhjuseks selle vastuolu tekkimisel võib autorite arvates olla asjaolu, et õpetamine on kadettide hinnangul midagi sellist, mida õpetajad peavad tegema ja mida nad teevad enamasti ühte moodi. Sealjuures sõltub vaid õppijatest endast, kuidas õpetaja pakutavat omandatakse. See võib viidata asjaolule, et kadetidel on siiani olnud valdavalt õpikogemused, kus õpetajat on nähtudki pelgalt teadmiste ja oskuste edasiandjana, ning võimalusi omistada õpetajale õpikeskkonna looja rolli (või märgata õpetajat selles rollis) on olnud vähe.

Nii kalduski märkimisväärne osa vastanutest efektiivseks pidama ka õppimist, milles õppijal on vaid passiivne roll ja mille puhul tehakse seda, mida õpetaja ütleb. Jällegi võib see viidata asjaolule, et enamasti on kadetid seni just sellisel moel Kaitseväes (aga tõenäoliselt ka enne Kaitseväkke astumist) õppinud.

Tundub, et õpetamist ja õppimist kaldutakse nägema erinevate tegevustena, mis võivad moodustada ühtse terviku, aga ei pruugi. Jääb mulje, et kadettide arusaamade järgi on õpetaja ülesanne jagada oma teadmisi ja oskusi. Õppimissituatsiooni põhifookus on sellel, et õppur võtab õpetaja pakutu vastu. Seejuures on efektiivne õppimine vastanute kogemuses seotud just pigem õppuri enda valmisoleku ja panusega. Jääb mulje, et õpetaja rolli

õppija toetamisel ei teadvustata. Lähtutakse pigem arusaamast, et õpetaja on ekspert, kes teab ja oskab, ning tema ülesandeks on vaid info edasiandmine ja õpitegevuste läbiviimine.

Seega võib öelda, et õppurite arusaamad õppimisest ja õpetamisest sõltuvad paljuski sellest, millisest vaatenurgast neile teemadele läheneda. Kui küsida lihtsalt õppimise ja õpetamise kohta viisil, kus see pole seotud õppija isiklike eelistuste ja/või kogemustega, siis viitavad vastused paljuski õpetajakesksele õpetamis- ja õpiarusaamale. Kui aga läheneda nendele teemadele küsimustega, millele vastamine eeldab lähtumist endast kui õppijast ning isiklikku laadi eelistustest, siis lähenetakse õppimisele pigem õppijakeskselt. Tundub, et õppijad on küll kogenud efektiivset õppimist ja õpisisituatsioone, kus valdav on sügav õpihoiak, kuid ei oska seejuures näha õpetaja rolli ning oma isiklikku kogemust teistesse õppimise ja õpetamisega seotud kontekstidesse üle kanda.

Tähelepanuväärne on ka see, et õppurid kirjeldasid õppimist ja õpetamist läbivalt ainult teadmiste-oskuste kontekstis. Hoiakute kujundamist või omandamist ei mainitud kordagi, kuigi Kaitseväes on hoiakute ja suhtumise kujundamine teadmiste-oskuste kõrval vähemalt sama oluline. Sama probleemi tõi ajateenijate väljaõppe alusdokumente analüüsidest välja ka Pungar³⁵, viidates asjaolule, et Kaitseväe väljaõppes ei toimu eesmärgipärast hoiakute kujundamist. Tundub, et kadetidki ei näe teadlikku hoiakute kujundamist õppeprotsessi komponendina ega oska sellele ka mingit tähelepanu pöörata.

5. Kokkuvõte

Siinse uuringu tulemuste põhjal saab väita, et kadettide väljatoodud arusaamad õpetamisest viitavad suuresti õpetajakesksele lähenemisele, mille põhifookuses on pelgalt teadmiste ja oskuste edasiandmine, mitte õppimist soodustava keskkonna loomine. See osutab selgelt arusaamadele, mis Biggsi ja Tangi³⁶ järgi liigituvad esimesele ja teisele tasemele: põhifookuses on see, mida teeb õpetaja. Kadettide arusaamad õppimise kohta lubavad aga järeldada, et levinuim arusaam õppimisest viitab pindmisele õpihoiakule.

Õpihoiak kujuneb välja õppimise käigus ja sõltub suuresti konkreetsest õpisisituatsioonist ja -keskkonnast. Selleks et kujuneks välja sügav õpihoiak,

³⁵ Pungar 2014, lk 78.

³⁶ Biggs, Tang 2008, lk 15–19.

tuleb seda esmalt kogeda. Uuringus osalenud kadetid olid eelnevalt läbinud ajateenistuse ning õppinud 1,5 aastat KVÜÕA-s (jõudmata siiski läbida pedagoogilist õpet). Seega võib eeldada, et nende arusaamad on kujunenud peamiselt varasemate kooliaastate käigus, kuid vähemalt osaliselt ka ajateenistuse jooksul ning peegeldavad paljuski seda, kuidas õppimisse ja õpetamisse nende ajateenistuse vältel suhtuti. Teisalt aga: kui teise õppeaasta lõpuks pole KVÜÕA-s õppimine seda arusaama peaaegu üldse muutnud, siis võime sellest üht-teist järeldada ka KVÜÕA-s toimuva väljaõppe kohta. Suure tõenäosusega on seega ka KVÜÕA-s õppeprotsess pigem õpetajakeskne ning suunatud pigem pindmist õpihoiakut soosivale teadmiste ja oskuste edasimisele.

Teades, et õpetaja enda arusaam õppimisest ja õpetamisest mõjutab tema õpetamisega seotud valikuid, võime hetkeolukorda arvestades arvata, et kadetid jätkavad pärast õpinguid KVÜÕA-s samade arusaamade kujundamist ja kinnistamist ajateenijate hulgas. Seega jätkub praegu Kaitseväes väljaõpe viisil, mis lähtub Biggsi ja Tangi³⁷ järgi õpetamisest arusaamise esimesest ja teisest tasandist. Õppeprotsessis on esimesel kohal õpetaja ning see, mida õpetaja teeb. Õppija ülesanne on võtta pakutav vastu, kusjuures õppija tegevustele ja vajadustele erilist tähelepanu ei pöörata.

Kaitseväeline õpikeskkond on eriline seetõttu, et ei võimalda alati noortel ohvitseridel piisavalt õpetamiskogemust omandada ega selle pinnalt pikalt õpetamistegevustega jätkata (nii, nagu see näiteks on õpetajatega tavakoolis). Kaitseväe rotatsioonisüsteemi järgi liiguvad teatava õpetamiskogemuse saanud ohvitserid 3–4 aasta möödudes ametiredelil edasi ning asemele tulevad koolipingist uued – noored ja kogemusteta – ohvitserid. Seega on Kaitseväes õppemeetodite õpetaja ja õpetamiskeskne reglementeerimine ühelt poolt justkui vajalik, sest aitab õpetaja rollis olevatel kogenematutel ohvitseridel paremini toime tulla. Nii piirdub oma vastutus vaid sellega, et kõik saaks ettenähtud moel tehtud. Sel moel on garanteeritud, et piiratud aja jooksul toimuva väljaõppega saavutatakse kiireid (kuigi mitte parimaid võimalikke) tulemusi.

Teisalt takistab ettemääratud raamistik väljaõppesse uuenduste sisseviimist ning selle efektiivsemaks muutmist. Algajatel õppejõududel võib ju olla küll õppijakeskne arusaam, aga selle rakendamisega võib olla raskusi, sest puuduvad vajalikud oskused, töövõtted, õppemeetodid ja sobiv keskkond (kolleegide toetus)³⁸. Sama kehtib ka KVÜÕA lõpetanud noorte ohvitseride

³⁷ *Ibid.*

³⁸ **Karm, Remmik** 2013, lk 146.

kohta, kes hakkavad ajateenijaid välja õpetama. Isegi kui nad on oma õpingute jooksul kogenud õppijakeskset õpetamist ja õppimist ning saanud põhjalikumaid pedagoogilisi teadmisi ja oskusi ning eeldatavasti omandanud ka mõnevõrra avarama õpikäsituse, on neil siiski keeruline seda praktikas rakendada. Väeosa reaalsus ja sisseharjunud õpetamispraktika soodustavad siiski tuginemist õpetajakesksetele arusaamadele ja nende kinnistumist ning toimimist olemasolevas raamistikus ettenähtud moel (teeme nii, nagu alati on tehtud). Siinse uuringu põhjal võib ka järeldada, et kuigi kadetid on ise efektiivset ja õppijakeskset õppimist üldiselt kogenud, ei oska nad selles näha õpetaja rolli ega saadud kogemust hilisemasse õpetamistegevusse üle kanda.

Samas ei saa väita, et õpetamiskeskne arusaam õppimisest ja õpetamisest oleks omane vaid Kaitsevæele. Uurimistulemused on üsna sarnased Jõgi jt (2013) uuringu tulemustega, mis käsitles üliõpilaste arusaama õppimisest ja õpetamisest. Oluline erinevus seejuures on aga see, kuidas olemasolevad arusaamad edasist toimetulekut mõjutama hakkavad. KVÜÕA lõpetanud ohvitserid asuvad teenistusse ametikohal, millele määratud isiku peamiseks ülesandeks järgneva 3–4 aasta jooksul on ajateenijate õpetamine – nii mõjutavad kadetid oma arusaamadega ka ajateenijaid ning seda, kuivõrd efektiivne on nende väljaõpe. Väljaõppe tõhusus on aga otseselt seotud ajateenijate ja hilisemate reservväelaste efektiivsusega oma riigikaitseülesannete täitmisel.

6. Ettepanekud

Just KVÜÕA on koht, kus on võimalik kujundada ajateenijate väljaõppega tegelejate arusaamu õppimisest ja õpetamisest. Selleks et ajateenijate väljaõpe täidaks paremini oma eesmärgi, on KVÜÕA-s vajalik muuta õppimis- ja õpetamisharjumusi. Oluline on kujundada ja suunata nii olemasolevaid kui uusi õppejõude kasutama õpetamismeetodeid, kus põhifookus oleks õppijal ja sellel, mis aitab tal paremini õppida.

Õppejõud peavad suutma kujundada olukordi, kus õppuritel tekib võimalus aktiivselt kogeda, planeerida, informatsiooni töödelda ning saadud teadmisi ja oskusi praktiliselt rakendada – teisisõnu: õpitut mõista ja enda jaoks mõtestada. Õppijad peavad sobivate arusaamade ja sügava õpihoiaku tekkimiseks saada rohkem võimalusi olla õppeprotsessis aktiivsed osalised. Viimane on oluline nii enese õppimise juhtimise kui ka õpetamistegevustes vastutuse võtmise seisukohast.

Edaspidi võiks selle uuringu valguses uurida KVÜÕA õpetajate arusaamu õppimisest ja õpetamisest. Samuti on huvitav teada, kuivõrd on mõjutanud

KVÜÕA-s toimunud õpe kadettide arusaamu õppimisest ja õpetamisest nende õpingute lõpuks. Lisaks võiks lähemalt uurida seda, milliseid väeosades levinud õpetamistegevusi kadetid muudaksid ning kuivõrd kaitseväeline raamistik seda võimaldab.

Kirjandus

- Barnard, A.; McCosker, H.; Gerber, R.** 1999. Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. – *Qualitative Health Research*, 9, pp. 212–226.
- Biggs, J.; Tang, C.** 2008. Õppimist väärtustav õppimine ülikoolis. Keskmise õppija tegevused. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Houghton, W.** 2004. Engineering Subject Centre Guide: Learning and Teaching Theory for Engineering Academics. Loughborough University. <<https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/9413/2/EngSC-L%26T-guide-2004.pdf>>, (28.06.2014).
- Jõgi, L.; Karu, K.** 2012. Õppimiseks õppejõule. Õppematerjal. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Jõgi, L.; Karu, K.; Krabi, K.; Sarv, A.; Tropp, K.; Niitsoo, R.; Karm, M.** 2013. Üliõpilaste tajutud muutused õppejõudude õpetamispraktikas. Uurimuse aruanne. Tartu: Primus Archimedes.
- Kaitseressursside Amet** 2013. Arvamused Eesti Kaitseväest enne ja pärast ajateenistust. Uuringuaruanne. Kaitseressursside Amet ja Rahvusvaheline Kaitseuringute Keskus. <<http://www.kra.ee/kodanik-ja-riigikaitse/uuringud-ja-aruanded/>>, (17.09.2014).
- Kaitseväge korralduse seadus.** 19. juuni 2008. – RT I, 35, 213. <<https://www.riigiteataja.ee/akt/KKS>>, (27.06.2014).
- Karm, M.; Remmik, M.** 2013. Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 1, lk 124–155.
- Kikas, E.** 2013. Tunnetusprotsessid, motivatsioon ja uskumused. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. – Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Toim Kikas, E., Toomela, A. Tallinn, lk 27–47. <http://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_iii_kooliastmes.pdf>, (17.09.2014).
- Kugel, P.** 1993. How professors develop as teachers. – *Studies in Higher Education*, 18 (3), pp. 315–328. <<https://www.mach.kit.edu/download/HowProfessorsDevelop.pdf>>, (09.10.2014).
- Marton, F.** 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. – *Journal of Thought*, 3 (21), pp. 28–49.
- Marton, F.; Säljö, R.** 1978. On qualitative difference in learning – I: outcome as a function of the learners conception of the task. – *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 115–127.

- Monfries, B.** 2008. Pedagogy for the Long War: Teaching Irregular Warfare. – Conference proceedings. 29 October – 1 November 2007. Alfred M. Gray Research Center Marine Corps Base Quantico. Compiled and edited by Barak A. Salmoni. Quantico, VA, pp. 93–96.
- Otting, H.; Zwaal, W.; Tempelaar, D.; Gijsselaers, W.** 2010. The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. – *Studies in Higher Education*, 35 (7), pp. 741–760.
- Pilli, E.; Sammul, M.; Post, P.; Aasjõe, Ü.; Kruusamäe, K.** 2013. Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste õpi- ja teadmuskäistus. – *Eesti Haridusteaduse Ajakiri*, nr 1, lk 156–191.
- Pungar, M.** 2014. Ajateenijast juhtide hoiakute kujundamine Kuperjanovi ja Viru jalaväepataljoni jalaväekompaniide näitel. Magistritöö. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.
- Schommer-Aikins, M.** 2004. Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. – *Educational Psychologist*, 39 (1), pp. 19–29.
- Sherman, T. M.; Armistead, L. P.; Fowler, F.; Barksdale, M. A.; Reif, G.** 1987. The quest in excellence in university teaching. – *Journal of Higher Education*, 48 (1), pp. 66–84.
- Säljö, R.** 2003. Õppimine tegelikkuses: sotsiokultuuriline käsitlus. Tartu: Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.
- Toomela, A.** 2013. Arengust, õppimisest, õpetamisest ja pääsukestest. – Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Toim Kikas, E.; Toomela, A. Tallinn, lk 9–25. <http://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_iii_kooliastmes.pdf>, (17.09.2014).

KATRI KÜTT, BSc (psühholoogia ja sotsiaalpedagoogika),
KVÜÕA kvaliteedispetsialist

Kol-ltn **TÕNIS MÄNNISTE**, MA (koolikorraldus),
KVÜÕA rakendusuuringute keskuse teadur