

ÕPPIJA JA ÕPETAJA KOHTUMINE

21. SAJANDI KOOLIS

Aigi Piirimees, Maia Boltovsky



ÜLEVAADE. Nagu mitmed teisedki õppeasutused, on Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused (KVÜÕA) silmitsi tõhusama, paindlikuma ja säästlikuma õppe nõudega. Artikkel kirjeldab õppeprotsessis tehtud muudatusi, mille eesmärk on tõhustada nii õppimist kui ka õpetamist, luues õppimist toetava keskkonna. Autorite eesmärk oli oma uuringuga välja tuua muutunud õpituatsiooni tugevused ning panna alus tasakaalustatud süsteemi loomiseks võõrkeeleõppes, mis toetaks õppija kujunemist ennastjuhtivaks ja valmistaks teda ette elukestvaks õppeks. Tegevusuuring näitas, et üleminek õpetajakeskselt õppimiselt õppijakesksele õppimisele ei ole lihtne ei õpetaja ega õppija jaoks, kuid muutuse vajalikkust teadvustades on see autorite arvates võimalik.

Võtmesõnad: *ennastjuhtiv õppija, õppijakeskne õppimine, õppeainete lõimimine, keeleõpe, KVÜÕA*

Keywords: *autonomous learner, student-centred learning, subject integration, language learning, ENDC*

1. Sissejuhatus

Arutluse ajend on Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste otsus vähendada keeleõppes kontakttundide arvu ja suurendada selle arvelt tasemeõppe – ning ideaalis ka täiendusõppe – õppijate iseseisva töö mahtu, lõimides samal ajal nii õppeaineid kui ka õppetaseid. Õppetöö ümberkorraldamine on nõudnud nii õppejõududelt kui ka õppijatelt oma rolli määratlemist ja selgemat arusaama, miks, mida ja kuidas teha, et õppimine oleks tõhus.

Mart Noorma väitis 2016 hariduskonverentsil „Fiiberoptiline haridustee”, et kõrgkoolid liiguvad e-õppe suunas, üha enam võetakse kasutusele ümberpööratud klassiruumi meetodikat ja kasutatakse probleemipõhist õpet. Pealegi on üliõpilaskond muutunud, kõrgkoolidesse on jõudnud põlvkond, kelle seas on palju neid, kes ei taha, ehk ei suudagi passiivselt loengus istuda, olles pelgalt info vastuvõtjad, vaid kes tahavad ja on suutelised ise uurima, infot

leidma ja õppima^{1,2}. Seda enam ei saa oma õpetamisega jääda eelmisesse, või suisa üle-eelmisse sajandisse, süvendades õppija sõltuvust õpetajast, paratamatult tuleb õppeprotsessil õppijaga kaasa liikuda ja koos areneda.

Seega ei peakski ehk kontakttundide arvelt suurendatud iseseisva töö mahtu pidama kellegi kurikavalaks plaaniks, vaid võtma seda kui väljakutset õppeprotsessi tõhustada, et anda õppijale suurem otsustusõigus ja -vabadus, ning võimalust õppejõu ja õppija arenemiseks ennastjuhtivamaks.

Ka õppeainete lõimimine ei ole pelgalt *buzzword*, sõnakõlks, vaid tegelik vajadus, sest elus ei ole ükski aine asi iseeneses, kõik on omavahel seotud, toetades üksteist. Meie kontekstis tähendab see õppija omandatud võõrkeeleoskust, mis võimaldaks noorel ohvitseril oma tulevases teenistuses hakkama saada ülesannetega rahvusvahelistes staapides, missioonidel, õppustel ja koostöös liitlastega. Peale selle toetavad omandatud õpioskused igasugust edaspidist õppimist. Mida paremini õppija end ja oma õppimist tunneb, seda edukamalt suudab ta elukestvalt õppida, kandes enesejuhtimise üle uude olukorda ja õpituatsiooni³.

Praegune arutus kirjeldab õppeprotsessis tehtud muudatusi, mille eesmärk on tõhustada nii õppimist kui ka õpetamist õppimist toetavate ja soodustavate olukordade ja keskkonna loomisega. Autorid, kes on üksiti praktiseerivad õppejõud, soovivad oma uuringuga välja tuua muutunud õpituatsiooni tugevused ning kaugema sihina panna aluse tasakaalustatud süsteemi loomiseks võõrkeeleõppes, kus iseseisev töö ja kontaktunnid teineteist toetaksid. Peale selle on eesmärk leida muutunud õpituatsioonis toimivad praktilised lahendused, mis lühemas perspektiivis aitaksid õppijal saavutada kursusele seatud õpiväljundid ja omandada funktsionaalse võõrkeeleoskuse. Pikemas perspektiivis aitavad need toetada õpioskuste kujunemist ja arenemist, õppija kujunemist ennastjuhtivaks, mis omakorda toetab teda elukestvas õppes, kus ta saab ise seada õpituhte, oma õppimise üle otsustada ja seda teadlikult suunata.

¹ **Ganina, S.; Piirimees, A.** 2014. Y-põlvkond on tulemas? Või juba olemas? Tõhusa ja kaasahaarava õppe korraldamine kõrgkoolis. Konverentsiteesid. Tartu, 16. okt, lk 40–41.

² **Ganina, S.; Piirimees, A.** 2015. Kuidas tänapäeva tudeng õpib kõige paremini? Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste näide. – KVÜÕA toimetised, nr 20, lk 109–134.

³ **Grow, G. O.** 1991/1996. Teaching Learners to be Self-Directed. – *Adult Education Quarterly*, 41 (3), pp. 125–149. <<http://famuedu.edu/sjmga/ggrows>> (02.01.2017). [**Grow** 1991/1996]

2. Olukorrast riigis enne ja nüüd ehk meetod

Kuni jaanuarini 2016 toimus KVÜÕA keelekeskuses võõrkeeleeõpe nii õppeasutuse kadettidele kui ka kuulajatele valdavalt kontaktõppe kujul. 1 EAP tähendas 20 kontakttundi ja üksnes kuut iseseisva töö tundi. Kontakttunnid olid täies ulatuses planeeritud õppijate tunniplaani, iseseisva töö aeg ei pruukinud alati ja etteantud mahus tunniplaanis kajastuda, samas nägi KVÜÕA hea tava ette, et õppetegevus mahub kaheksatunnise tööpäeva ja viiepäevase töönädala sisse. Õpetaja jaoks tähendas see esmajoones kontakttunni kavandamist ja andmist, sest valdav osa õppimisest toimus klassis. Iseseisev töö kasvas orgaaniliselt välja klassis tehtust, iseseisvaid ülesandeid oli vähe ja nende paigutuse õppeprotsessis dikteeris pigem tunniplaani, mitte õpisiituatsioonist tingitud vajadus.

2015. aasta sügisel tõstatas keeleõppes tarvidus vähendada kontakttundide mahtu, vähendamata samas ainemahtu: 1 EAP pidi õppija jaoks tähendama laias laastus 13 kontakttundi ja samas mahus iseseisvat tööd. Seda ei olnud küll tarvis mõõta apteegikaaluga, ent kontaktõppe ja iseseisva töö proportsioon ei saanud enam ühele või teisele poole väga tugevasti kreeni kalduda. Positiivsena tuleb ära märkida, et iseseisev töö hakkas täies mahus kajastuma õppijate tunniplaanis. Muudatuse põhjenduseks oli ennekõike tarvidus vähendada õpiprotsessi õpetajakesksust ja õppijate passiivselt tunnis istumise aega, võtta kasutusele enam aktiivõppemeetodeid, kaasata ja aktiveerida õppijaid oluliselt enam, andes neile võimaluse oma õppimise üle otsustada, alustades ajast ja kohast, kus ja millal nad õpivad kuni valitud õpistiilide ja õppemeetoditeni välja.

Vana ja uut süsteemi ühendab asjaolu, et keeleõpperühmad on endiselt suhteliselt väikesed, koosnedes 5–14 õppijast.

Praegune uuring keskendub 2015/2016. õppeaastal inglise keele õppes osalenud 19. maaväe, 7. õhuväe ja 5. mereväe põhikursuse kahele keeleõpperühmale, kus Euroopa keeleõppe raamdokumendis kirjeldatud keeleoskustasemetele vastavalt B2 tasemerühmas õppis 13 kadetti ja B1+ tasemerühmas 12 kadetti, 11. keskastmekursuse keeleõpperühmale B2 tasemel, kus õppis kaheksa kuulajat, ning 10. keskastmekursuse valikaine keeleõpperühmale B1+ tasemel, kus õppis viis kuulajat ja kelle inglise keele põhiaine õpetamine toimus vana keeleõppekorralduse kohaselt. Nii kadettide kui ka keskastmekursuse kuulajate inglise keele tunnid toimusid kahel semestril, kadettidel 2+2 EAP ja kuulajatel 3+3 EAP mahus, valikaine toimus ühel semestril 3 EAP ulatuses. Õppeprotsessi tuli muuta 2015/2016. õppeaasta keskel, mis omakorda tähendas, et keeleõppe esimene pool toimus n-ö vana

süsteemi järgi peaausjalikult kontaktõppena ja teises pooles tuli kohaneda ning ümber harjuda uue, õppijale oluliselt enam autonoomiat võimaldava, ent samas ka suuremat vastutust nõudva süsteemiga.

Praeguse tegevusuuringu lähtekoht on seega eespool kirjeldatud ja ennekõike välistest teguritest – õppeasutuste muutunud ootustest õppeprotsessile – tingitud muudatus, kus osale, seni klassis toimunud õppetegevusele tunniplaanis enam ruumi ei jätkunud, samas tuli tagada ja toetada iseseisvat õppimist varasemast oluliselt suuremas mahus. Uuringu probleem tuleneb kontaktõppe ja iseseisva töö muutunud proportsioonidest, kus õpiväljundite saavutamiseks tuleb kavandada õppeprotsess õppematerjale ja -meetodeid kasutades selliselt, et õppijatel oleks võimalik oma õppimist ise juhtides ja selle üle otsustades omandada vajalikud teadmised ja vilumused.

Tegelik olukord seadis uuringule ennekõike ajalised piirangud, kuna õppeprotsessi ümberkorraldamiseks jäi kahe semestri vahel 2–3 nädalat. Uuringu valim on piiratud ning andmete kogumiseks kasutati vaatlust, õppijate eneserefleksiooni- ja tagasisidelehti ning õppejõudude eneseanalüüsi. Autorid loodavad leida uuringu abil võimalusi õppeprotsessi mitmekesistamiseks, õppijate aktiivseks kaasamiseks ja nende iseseisva õppimise arendamise toetamiseks. Samuti panna kaitseväge keelekeskuses alus rakendatavale süsteemile, kus kontaktõppe ja iseseisva töö keeleõppes teineteist orgaaniliselt toetavad, aidates saavutada õpiväljundeid, toetada õppijate toimetulekut tulevases teenistuses ettetulevate olukordadega ja suurendada nende võimet iseseisvalt õppida.

3. Ennastjuhtiv õppija

Traditsiooniliselt on hariduses suuremat rolli mänginud õpetajad kui õppijad. Õpetajad on olnud peamised teadmiste jagajad ja õppijad lihtsalt passiivsed õpetatava vastuvõtjad. Gerald O. Grow järgi vajab sõltuv õppija autoriteeti, kes ütleks talle, mida, millal ja kuidas õppida. Õppimine on õpetajakeskne, kes on ekspert, ja õppija liigub passiivselt läbi haridussüsteemi, kus õpetaja „sunnib” teda õppima⁴. Selline stiil ei soodusta õpetaja-õppija vahelist suhtlust ning pärsib teadmiste omandamist. Õppija- ja õppimiskeskne, vastastikusele suhtlusele orienteeritud õppimine seab õppija õppeprotsessi keskmesse, mis muudab õppimise tulemuslikumaks, ent nõuab ka õpetaja rolli muutumist, mida illustreerib alljärgnev tabel (tabel 1).

⁴ Grow, G. O. 1991/1996, p. 129.

Tabel 1. Traditsiooniline versus ennastjuhtiv õppimine⁵

Kriteerium	Traditsiooniline	Ennastjuhtiv
Õpieesmärkide seadmine	Õpetaja määrab õpieesmärgid	Õpieesmärgid seatakse vastavalt õppe sisule ja hindamiskriteeriumitele
Valmistumine tunniks	Õppematerjali ettevalmistamine Meetodi valimine Tegevuskava planeerimine	Materjali kogumine Raamatukogu Valikute tegemine
Meetod	Ideede ja lahenduste pakkumine	Potentsiaali mobiliseerimine
Teadmiste hindamine	Hindab õpetaja	Edastatakse abistamisega
Motivatsioon	Väline	Sisemine
Põhimõte	Õpetamine Informeerimine	Konsulteerimine Abistamine

R. Ragip Başbağı ja Nagehan Yılmaz on kõrvutanud traditsioonilist ja ennastjuhtivat õppimist, arvestades seda, kes seab õpieesmärgid, kes ja kuidas valmistub tunniks, milline meetod valitakse, kuidas hinnatakse, missugune on õppija motivatsioon ning millise põhimõtte järgi õppetöö toimub.

Neid kaht lähenemisviisi võrreldes on näha, et õppijakeskse ennastjuhtiva õppimisviisi puhul on vastutus pigem õppijal kui õpetajal. Kui õppijal on tahe õppida, ta on motiveeritud ja teab, kuidas ta kõige paremini õpib, siis on see eelkõige õppija ise, kes peaks planeerima oma õppeprotsessi ja valima meetodid. Ka õpieesmärkide seadmine peaks olema õppija õigus. Õpetaja ülesanne on õppijat protsessis toetada ja julgustada ise õppima, samas teda suunata ja konsulteerida.

Henri Holec'i järgi tahab ennastjuhtiv õppija võtta ja on võimeline võtma vastutuse oma õppimise eest. Ta peab seadma endale eesmärgid, määratlema õppe sisu ja edasiliikumise, valima kasutatavad meetodid ja tehnikad, jälgima teadmiste omandamist ning hindama õpitud⁶. Selle definitsiooni järgi võtab õppija vastutuse selle eest, mida, kuidas ja millal ta õpib.

⁵ **Başbağı, R. R.; Yılmaz, N.** 2015. Autonomous Foreign Language Learning. – Journal of Language and Culture, Vol. 6 (8), p. 73. <<http://www.academicjournals.org/journal/JLC/article-full-text-pdf/A6AC97055536>> (02.01.2017). [**Başbağı; Yılmaz** 2015]

⁶ **Holec, H.** 1981. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon. <<https://eric.ed.gov/?id=ED192557>> (04.01.2017).

Professor George Betts ja Jolene Kercher⁷ töötasid välja ennastjuhtiva õppija mudeli, et soodustada andekate laste iseseisvat õppimist. Selle mudeli peamine eesmärk on aidata õppijatel kasvada iseseisvateks, ennastjuhtivateks õppijateks, vähendada õpetaja kui teadmiste jagaja mõju ja anda õppijatele rohkem võimu. Selle mudeli järgi on õppijatel õpioskused, mille kaudu arendavad nad oskust võtta vastutust, positiivset enesehinnangut, otsuste tegemise ja probleemilahenduse oskust, suhtlusoskust, kriitilist mõtlemist ja allikakriitilisust info otsimisel, peale selle võimet aega planeerida, hinnata ennast ja kaaslast – kõik see ületab ühe klassitunni või aine piiri ja toetab õppijat elukestvas õppes.

David Little'i järgi on enesejuhtimine võime kriitiliselt mõelda, otsuseid teha ja iseseisvalt tegutseda. See eeldab ja toob endaga kaasa olukorra, et õppijal tekib teatud liiki psühholoogiline side õppeprotsessi ja õpitavaga.⁸

Samas toob David Little välja selle, mis ei ole enesejuhtimine. See ei ole enese õpetamine või õppimine ilma õpetajata. See ei tähenda, et õpetaja sekkumine või initsiatiiv on keelatud. See ei ole uus meetod, mida õpetajad õppijate peal praktiseerivad. Enesejuhtimine ei ole seisund, mille teatud õppijad mingiks hetkeks saavutavad.⁹ Seda saab arendada igasuguses kontekstis ja igasuguste õppijate puhul, võttes arvesse sedasama konteksti ja kultuuri. Õppijad vajavad suuremal või vähemal määral abi enesejuhtimise arendamisel. Gerald O. Grow lisab, et kõik õppijad võivad õppimise teatud faasis, näiteks uue teema omandamise alguses, muutuda ajutiselt sõltuvateks¹⁰.

Yunsheng Cao ütleb: enesejuhtimine baseerub ise õppimisel ja õppijad vastutavad oma õppimise eest. Enesejuhtimine on aktiivne, iseseisev ja innovaatiline õppimine, kus õpetaja ja õppija on uuendusmeelsed.¹¹

Sheffield Hallami ülikooli definitsiooni järgi on enesejuhtimine rajatud eeldusele, et õppija võtab vastutuse oma õppimise eest. Seda tehes on õppija

⁷ **Betts, G. T.; Kercher, J. K.** 1999. *Autonomous Learner Model: Optimizing Ability*. Greeley, CO: ALPS.

⁸ **Little, D.** 1991. *Learner autonomy: definitions and problems*. Authentik, Books for language teachers, p. 4. <https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems> (02.01.2017).

⁹ *Ibid.*, p. 3.

¹⁰ **Grow** 1991/1996, p. 129.

¹¹ **Cao, Y.** 2012. *Cultivation of Autonomous Learning Ability – Essential Requirement for College Students*. – Proceedings of the International Conference on Information Engineering and Applications (IEA) 2012, Lecture Notes in Electrical Engineering. <<https://www.google.ee/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Cultivation+of+Autonomous+Learning+Ability-Essential+Requirement+for+College+Students>> (02.01.2017). [**Cao** 2012]

võimeline määratlema oma õpicesmärgid (mida on vaja õppida), oskab kujundada oma õppeprotsessi (kuidas ta õpib), on võimeline otsustama, kuidas ta hindab oma õppimist, tal on väga selge arusaam, mis on õppimine, tal on mitmed õpioskused, ta suudab organiseerida oma õppimist, tal on hea oskus infot töödelda ja ta on motiveeritud õppima¹².

Eespool öeldust nähtub, et põhiline enesejuhtimise kriteerium on vastutuse võtmine oma õppimise eest. Ennastjuhtiv õppiija oskab oma õppeprotsessi kujundada, mis tähendab eesmärkide seadmist, õppemeetodite valimist, iseseisvat tegutsemist ja oma õppimise hindamist. Enesejuhtimist saab arendada, kuid õppijad vajavad abi innovaatilistelt õpetajatelt, kes mõistavad ennastjuhtiva õppimise põhimõtteid ja vajadust. Nendest põhimõtetest lähtub ka see tegevusuuring.

4. Õppimise ja õpetamise muutumine

Miks on üldse vaja, et õppiija oleks ennastjuhtiv? Esiteks, kui õppiija õpib teadlikult, on see efektiivsem, sest see on isiklikum ja õppiijale suunatud. See, mida hariduses omandatakse, on tähenduslik õppiijate edasises karjääris ja elus. Teiseks, kui õppiijad on proaktiivsed, ei teki probleemi motivatsiooniga¹³.

Pealegi, vastutust ja enesejuhtimist tuleb arendada selleks, et kontakt-tunnid oleksid paremad ja pakuksid rõõmu, et oleks rohkem edukaid ja rahulolevaid, enesekindlaid ja ennast austavaid õppiijaid, et soodustada loovust ja oma annete arendamist¹⁴.

Üleminek õpetajakeskselt õppimiselt õppiijakesksele õppimisele ei ole lihtne. Enamik õppiijatest on harjunud õpetajakeskse õpetamise ja n-ö passiivsete õppemeetoditega ning seetõttu on nende jaoks uudne mõte, et võiks ise oma õppimist planeerida ja juhtida. Hiinas tehtud uuring näitas, et õppiijakeskse keeleõppe puhul paranes õppiijate inglise keele oskus, iseäranis arenes sõnavara ja teadmised grammatikast ning paranes kuulamis- ja

¹² **Moore, I.** What is Learner Autonomy?

<<http://extra.shu.ac.uk/cetl/cpla/whatislearnerautonomy.html>> (02.01.2017).

¹³ **Little, D.** Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning.

<<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>> (02.01.2017).

¹⁴ **Yagcioglu, O.** 2015. New approaches on learner autonomy in language learning.

<http://ac.els-cdn.com/S1877042815045401/1-s2.0-S1877042815045401-main.pdf?_tid=2bfd929e-c129-11e6-b871-00000aacb35f&acdnat=1481629505_f5f9d1a5e49ca23a-6ba6398f3b361d89> (02.01.2017).

lugemisoskus. Samas täheldati, et õppijad eelistasid traditsioonilist õpetajakeskset õppimist.¹⁵

Samas uurimuses toodi välja sellise suhtumise põhjused: õppijad arvasid, et kuigi õpetajakeskne viis oli igav ega arvestanud õppijate vajadustega, olid sellel selgemad eesmärgid, mille õpetaja oli püstitanud kõigile, koostööline õppimine klassis ja teadmiste edastamine toimus aega tõhusalt kasutades, samas kui õppijakeskse õpetamise puhul jäid eesmärgid segaseks ning õppijad vajasisid rohkem juhendamist¹⁶. Mõned õppijad arvavad, et õpetaja peaks edastama õpikutarkusi, mida lõpueksamil hinnatakse. Õppijate sõltuvus õpetajast ja õpikust ning kalduvus õppida testideks tuleneb ülikoolieelsest haridusest, mis on siiani olnud suunatud peamiselt teadmiste testimisele. Õpetajakeskse õpetamise puhul jääb õppija ise passiivseks, mis mitte ainult ei mõjuta õppija teadmiste omandamist, vaid takistab ka õppija isiksuse arengut¹⁷. Seepärast peame meie õpetajatena suurendama õppijate teadlikkust õpistrateegiast ning refleksioonist ja hindamisest. Enesehindamine on õppijate jaoks uus ja keeruline. Nad on harjunud sellega, et neid testitakse ja õpetaja ütleb, mida ja kuidas nad oskavad. Passiivne õppimine ja testidele või eksamitele orienteeritus tuleneb varasematest kooliastmetest, kuid kõrgkoolis on õppejõududel vaja pingutada, et motiveerida õppijaid olema iseseisvad ja tutvustada neile sobivaid õpistrateegiaid.

Samas liigub ka praegune ülikoolieelne haridus mõtestamata pähe õppimisest ise uurimise, analüüsimise ja aktiivse õppimise poole. „Õpikäsitus (koolielu praktika) muutumine on osa laiemast kooliuuenduslikust liikumisest, mida tõukavad tagant kiired muutused töömaailmas, ühiskonnasuhetes, tehnoloogia arengus, aga ka sisemine rahulolematuus koolis endas”¹⁸. Seda enam ei või taolises võtmes keskhariduse omandanud õppijat suruda tagasi tinglikult väljendudes üle-eelmise sajandi kooli, pelgalt teadmiste vastuvõtjaks. Õppijad peaksid analüüsima oma õppimist ning rakendama õppemeetodeid ja -strateegiaid õppimise protsessis. Tähtis on meeles pidada, et ennastjuhtiv

¹⁵ **Ping Li** 2012. Individualized Instruction in Large Classes of Integrated English in CALL Environments. – Theory and Practice in Language Studies, Vol. 2, No. 11, pp. 2291–2301. <<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/11/09.pdf>> (02.01.2017).

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ **Cao** 2012.

¹⁸ **Heidmets, M. et al.** 2017. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Tallinna Ülikool, Haridusteaduste Instituut, lk 6. <https://www.hm.ee/sites/default/files/opikäsitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf> (27.03.2017).

õppimine toimub edukalt, kui seda toetavad metoodika, motivatsioon, õpi-strateegia ja enese hindamine¹⁹.

Eespool öeldut toetab ka Eesti elukestva õppe strateegia 2020: õpetaja (sh õppejõud, täiskasvanukoolitaja) ei ole 21. sajandil mitte infoallikas, vaid seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppi-jas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonna-töö ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse oskust. Õpetaja roll on toetada õppija kujunemist ennastjuhtivaks õppijaks, kes tuleb iseseisvalt toime muudatustega keskkonnas ning võtab vastutuse oma arengu ja õpivalikute eest.²⁰

Ennastjuhtiv õppimine ei tähenda siiski seda, et õppija on üksi ja ilma igasuguse õpetaja toeta. Juhendamiseta on õppimine ebaefektiivne ja võib lõppeda suisa kaosega²¹. Eduka õppimise võti on ühtaegu nii õppija kui ka õpetaja käes, sest pahatihti kipuvad õpetajad õpetama nii, nagu on õpetatud neid, mis ei pruugi olla muutunud oludes tõhus või jätkusuutlik. Ka võib õpe-tajal olla keeruline või suisa hirm kaotada klassis kontroll. Jätkuvalt on arva-mus, „kui ma oma ainet läbi ei häälda, siis nemad ju ei õpi,“ levinum, kui see meile meeldiks. Ent nagu eespool öeldud, on õppija muutunud. John Biggs tõdeb: „Loengud ja konsultatsioonid ei pruugi nüüdsel ajal enam küllalt hästi oma ülesannet täita, kuigi need toimisid hästi vanadel headel aegadel, mil hoolega valitud üliõpilased tõid ülikooli kaasa sügava õpihoiaku”²². Tahes-tahtmata tuleb õpetajal muutuda koos õppijaga, oma õpetamist vaadelda ja analüüsida. Gerald O. Grow sõnul peab õpetamise stiil tulenema mitte õpetatavast materjalist, vaid olema tingitud tasakaalust õpetaja juhenda-mise astme ja õppija kontrollimise vahel, mille tavaliselt määrab ära õppija suutlikkus osaleda õppeprotsessis ennastjuhtiva, sisemiselt motiveeritud ja vastutusvõimelise õppijana²³. Õpetajad peaksid muutma oma õpetamiseeto-deid, et see soodustaks iseseisvat või ennastjuhtivat õppimist. Enesejuhtimine on võime iseseisvalt õppida õpetaja suurema abita²⁴.

¹⁹ Başbağı; Yılmaz 2015.

²⁰ Eesti elukestva õppe strateegia 2020.

<<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (26.03.2017).

²¹ Shanghais Yan 2012. Teachers' Roles in Autonomous Learning. – Journal of Sociological Research, Vol. 3, No. 2, Macrothink Institute.

<<http://www.macrothink.org/journal/index.php/jsr/article/viewFile/2860/2371>> (02.01.2017).

²² Biggs, J.; Tang, C. 2008. Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Keskmee õppija tege-vused. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 26. [Biggs, Tang 2008]

²³ Grow 1991/1996, p. 136.

²⁴ Cao 2012.

John Biggsi ja Catherine Tangi sõnul eeldab efektiivne õpetamine säärase tingimuste loomist, kus õppijad kalduvad rakendama sügavat õpihoiakut²⁵, lisades, et parim motivatsioon võrsub sisemisest huvist, põnevustundest²⁶.

Tabel 2. Ennastjuhtiva õppija kujundamise mudel²⁷

Etapp	Õppija	Õpetaja	Näide
1. etapp	Sõltuv	Autoriteet, treener	Harjutamine ja vahetu tagasiside. Drill. Informatiivne loeng. Puuduste ja vastupanu ületamine.
2. etapp	Huvitatud	Motivaator	Inspireeriv loeng ja juhitud diskussioon. Eesmärkide seadmine ja õpistrateegiad.
3. etapp	Kaasatud	Toetaja	Õppejõu suunatud arutelud, õppejõud osaleb arutelus võrdse partnerina. Seminarid. Rühmaprojektid.
4. etapp	Ennastjuhtiv	Konsultant	Praktika, dissertatsioon, iseseisev töö või ennastjuhtivad õpirühmad.

Gerald O. Grow on koostanud ennastjuhtiva õppija kujundamise mudeli (tabel 2), tuues välja selle protsessi arenguetapid. Esimesel astmel on õppija õpetajast tugevalt sõltuv, mis määrab õpetaja rolli autoriteedi ja treenerina, soovitud käitumise esilekutsujana, jõudes õppija sõltuvuseastme vähenedes 4. astmele, kus õppija on õppeprotsessis kujundatud või kujunenud ennastjuhtivaks. Vastavalt sellele on muutunud ka õpetaja roll. Ennastjuhtivat õppijat kujundav õpetaja ei saa jääda kinni autoriteedi või motiveerija etappi, vaid peab võimaldama õppijal haarata kontroll oma õppimise üle ja vastutus selle eest, mis omakorda eeldab õpetaja julgust kontrollist loobuda ja õppijat usaldada.

Enesejuhtimise arendamine ei tähenda õppijale lihtsalt sobivate õppematerjalide andmist. Õppijal on vaja aidata arendada oskusi ja hoiakuid, mis viivad eduka ennastjuhtiva õppimiseni. Sel on ka psühholoogiline pool: õppija peab olema motiveeritud iseseisvalt õppima. Osaliselt on protsess seotud õppeasutuse poliitika ja sellega, kui suur vabadus antakse õppijatele oma õppimist suunata.²⁸ Kui õppijal puudub sisemine motivatsioon, siis ei oska ta

²⁵ Biggs, Tang 2008, lk 31.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Grow 1991/1996, p. 129.

²⁸ Godwin-Jones, R. 2011. Emerging Technologies Autonomous Language Learning. – Language Learning and Technology, Vol. 15, No. 3, pp. 4–11. <<http://lt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf>> (02.01.2017).

talle antud vabadusega midagi peale hakata. Teisalt, kui õppeasutus määrab, kuidas, kus ja millal õppija õpib, siis on vähe kasu sellest, et õppijal on motivatsioon ja oskus ise oma õppimist juhtida.

See, mil määral ja mil moel iseseisvust või enesejuhtimist edendatakse, sõltub õpetajate arusaamast, mis on enesejuhtimine ja kuidas seda rakendada. Õpetajate arvamus kujundab suurel määral selle, mida õpetaja õppeprotsessis teeb ja millised võimalused õppijatele antakse²⁹.

Uurimus, milles õpetajatelt küsiti, mil määral õppijad peaksid olema kaasatud otsustesse, mis puudutavad kursuse eesmärke ja kursuse sisu, leidis, et õpetajad ei pooldanud õppijate kaasamist õppematerjali valimisse ja otsustamisse, millal ja kus tunnid toimuvad³⁰.

Samalaadne uurimus korraldati ka Türgis. Tulemused näitasid, et õpetajad olid enesejuhtimise puhul positiivselt meelestatud, st nad olid valmis õppijaid kaasama õppetegevust puudutavatesse otsustesse, kuid sama positiivselt ei suhtunud nad õppijate kaasamise tundide toimumise aja ja koha kohta otsuste tegemisel.³¹

Sultan Qaboosi ülikooli keelekeskuses tehtud uuring tõi välja viisid, kuidas õpetajad käsitlesid enesejuhtimist. Peamiselt nähti seda iseseisva ja individuaalse õppimisena. Uuring tõi välja selle, et teoreetiliselt oldi ennastjuhtiva õppimisega nõus, aga kaheldi selle teostatavuses. Uuriti ka faktoreid, mis õpetajate arvates takistavad enesejuhtimise arendamist. Nendeks leiti olevat motivatsiooni puudumine ja vähene iseseisva õppimise kogemus. Takistusena nähti ka institutsionaalseid faktoreid, nagu näiteks kinnitatud õppekava.³²

Seega ühelt poolt õpetajad küll teavad, kes on ennastjuhtiv õppija, aga teisest küljest nad ei usu, et ennastjuhtiva õppija põhimõtete rakendamine oleks nende õppijate puhul teostatav. Samas on selge, et muutused sellise õppija arendamiseks peavad tulema õpetajailt endilt, neid ei saa ülevalt alla

²⁹ **Borg, S.; Al-Busaidi, S.** 2012. Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices. ELT Research Paper 12–07, British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf> (02.01.2017). [Borg 2012]

³⁰ **Camilleri, G.** 1999. Learner Autonomy – The Teachers' Views. <http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf> (04.01.2017).

³¹ **Balçıkanlı, C.** 2010. Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. – Australian Journal of Teacher Education, No. 35 (1), Art. 8, pp. 90–103. <<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1331&context=ajte>> (02.01.2017).

³² **Borg** 2012, pp. 20–21.

tulevate käskudega peale suruda. Õpetaja ja õppija peavad ise olema valmis oma rolle muutma, et arendada õppijaid ennastjuhtivateks.

Tabel 3. Õppija ja õpetaja koostöö sobivus tulenevalt nende rollidest³³.

Õ p p i j a	Ennastjuhtiv	Ülimalt sobimatu: õppijad ei lepi autoritaarse õppejõuga	Koostööks sobimatu	Peaaegu sobiv koostöö	Sobiv koostöö
	Kaasatud	Koostööks sobimatu	Peaaegu sobiv koostöö	Sobiv koostöö	Peaaegu sobiv koostöö
	Huvitatud	Peaaegu sobiv koostöö	Sobiv koostöö	Peaaegu sobiv koostöö	Koostööks sobimatu
	Sõltuv	Sobiv koostöö	Peaaegu sobiv koostöö	Koostööks sobimatu	Ülimalt sobimatu: õppijad ei ole valmis neile võimaldatavaks vabaduseks
		Autoriteet	Motivaator	Toetaja	Konsultant
	Õpetaja				

Gerald O. Grow toob välja (tabel 3) õppija ja õpetaja sobivuse või sobimatuse koostööks tulenevalt nende rollist, õppija sõltumatuse astmest ja arengu-etapist. Ülaltoodud mudelist ilmneb, et mida ennastjuhtivamaks ja õpetajast sõltumatumaks muutub õppeprotsessis õppija, seda enam peab õpetaja olema valmis loobuma oma rollist aine sisu edasiandja ja ainuisikulise kontrollijana klassis toimuva üle, liikudes pigem toetaja ja konsultandi rolli poole. Kui õppija ja õpetaja liiguvad selles protsessis ühte sammu, on Grow arvates tulemus tõhus ja koostöö toimib. Kui õpetaja ei saa aru, millises enesejuhtimise faasis õppija on ning valib seetõttu vale rolli, ei pruugi koostööst asja saada.

³³ **Grow** 1991/1996, p. 138.

Näiteks ei ole sõltuv õppija konsultandist õpetaja tunnis ilmselt valmis võtma oma õppimise eest vajalikku vastutust ega pruugi osata talle antava otsustus- ja õpivabadusega midagi peale hakata, et õppimine oleks tõhus ja tulemuslik.

John Biggs³⁴ viitab juhtimispsühholoog Douglas McGregori (1960) juhtimisteooriatele, kus X-teooriast mõjutatud juhtimise eelduseks on arvamus, et töötajaid ei saa usaldada ning tulemuste saavutamiseks on vaja rakendada survemeetmeid ja kontrolli. Selline keskkond on rangelt kontrollitud ja peamiseks motivatsiooniallikaks on distsiplinaarsed sanktsioonid. Y-teooriast mõjutatud keskkonnas toimimise eelduseks on arusaam töötajate loominguilisusest, soovist võtta enam vastutust ja osaleda otsustusprotsessis.³⁵ Asendades neis teooriates sõna „juhtimine” sõnaga „õpetamine” ja „töötaja” sõnaga „õppija”, saame mõlemal juhul tulemuseks õpikeskkonna, mis vastavalt kas pärsib enesejuhtimist või toetab seda. Tegelikus elus puutume ilmselt kokku nende kahe keskkonna sümbioosiga.

Ameerika professor William Ouchi on nende kahe teooria kõrvale loonud oma, Z-teooria, mille alustalaks on uskumus, et inimesed on loomuldas sisemiselt motiveeritud ja edule orienteeritud. Z-teooria juht usaldab oma töötajaid tegema mõistlikke otsuseid, taandudes ise konsultandi, juhendaja rolli. Töötajad omakorda usaldavad juhti ja panustavad sisuliselt otsustusprotsessi.³⁶ Z-teoorias sõnu analoogselt asendades saame tulemuseks õpikeskkonna, kus õppijad suunavad oma õppimist, saavad teha õppimist puudutavaid otsuseid, ent samas ei ole õppeprotsessis üksi, vaid toimivad konsultandist õpetaja suunamisel.

5. Kuidas see kõik sakslastega seotud on...

Ühest küljest on KVÜÕA-s asunud õpiprotsessi tõhustamise ja õppijate enesejuhtimise arendamise teele: traditsioonilised õppemeetodid on asendunud aktiivõppemeetoditega, õppijate klassis istumise aega on vähendatud, asendades osa kontaktõppetunde iseseisva õppimise, sealhulgas rühmatööde ja probleemipõhise õppega.

Teisalt seab KVÜÕA ennastjuhtiva õppija arendamisele oma piirangud. Esiteks on kursusel osalemine kohustuslik. Teiseks on määratud peale kontakt tundide toimumise aja ka iseseisva töö toimumise aeg. Pealegi arvestatakse

³⁴ Biggs 2008, lk 38.

³⁵ Venn, P. The X Y and Z of Management Theory. <<http://petervenn.tripod.com/brochure/complete/xyz.htm>> (04.01.2017).

³⁶ *Ibid.*

senimaani õpetaja töö arvestuses ainult kontakttundide arvu, mitte iseseisva töö ettevalmistamise, kontrollimise ja tagasisidestamise aega ning seda on ka keeruline prognoosida. Probleem on samuti see, et õppijatel napib jätkuvalt teadliku õppimise oskust ja nad sõltuvad suuresti õpetajast. Seetõttu vajavad õppijad juhendamist, mis võimaldaks neil muutuda iseseisvamaks, rohkem ennastjuhtivaks ja seeläbi tõhusamaks. Siin on abi õpioskuste seminarist stuudiumi algul, kus võimaldatakse arutleda eri õpistrateegiate üle, et rakendada hiljem õppetöös enda jaoks sobivaid, aga ka jooksvalt õppetöös toimuvast juhendamisest ja ennastjuhtimise suunamisest.

Tuleb tunnistada, et mõte inglise keele kursuse ümberkorraldamisest, suurendades iseseisvat tööd, tekitas ka meis esiti võõristust ja põhjustas segadust, sest harjumuspärasest mõttemaailmast ja toimimisviisist loobumine ongi raske. Kui varem tähendas kursuse kavandamine ennekõike klassis toimuva korraldamist, sest iseseisva töö aega oli nii napilt, et see kasvas orgaaniliselt välja klassis tehtust, siis nüüd tuli muuta kogu õpetamise ja kursuse kavandamise paradigmat ja planeerimine sõna otseses mõttes pea peale pöörata.

Võtsime uut tüüpi kursuse planeerimise aluseks kursuse õpiväljundid ja hakkasime seejärel otsima materjale, mis võimaldaksid õppijatel need väljundid saavutada, samas toetades õppijate iseseisvat õppimist. Nagu eespool rõhutatud, ei tähenda see pelgalt sobivate materjalide õppijatele n-ö ette söötmist, ka iseseisvaks tööks seatud ülesanded pidid võimaldama teadlikku õppimist. Kontakttunnid jäid pea eranditult sellise tegevuse jaoks, mida iseseisvalt ja üksi õppides teha ei olnud võimalik: aruteludeks, rühmatöödeks, dispuutideks-debattideks, ettekanneteks ja iseseisva õppimise käigus tekkida võinud lünkade täitmiseks. Juba kursust ette valmistades toimus autoriteetmõttekaaslaste vahel tihe koostöö. Materjale otsides ja leides põrgatasime iseseisvat tööd ja tunnitegevusi kavandades mõtteid edasi-tagasi üksteise ideid täiendades, arvustades, edasi arendades ning mitte ainult enda õppijate, vaid ka kolleegi rühma jaoks kõige tõhusamaid meetodeid, materjale ja tegevusi otsides ja välja pakkudes.

Õppijad suutsid peale iseseisva õppimise korraldada ka tegutsemise iseseisva töö õpirühmades, ülesandeid jagada ja ühisesse eesmärki või ülesandesse panustada. Sama tõsiselt kui oma ülesannete ettevalmistamist, võtsid nad ka kaaslaste esitluste kuulamist, arutelu tekitamist ja ettekannete tagasisidestamist, pakkudes seeläbi kaaslastele võimaluse õppimiseks, ent kahtlemata õppides ka ise.

Kaaslastega koos õppimine nii iseseisva töö käigus kui ka kontakttunnis tuleb kindlasti kasuks ning kaaslastelt saadud tagasiside on õppeprotsessis

sama väärtuslik kui õppejõult saadu. Samuti on kaaslasel tagasisides õppejõust tihtipeale kriitilisemad. Autorid leiavad, et kui õppijatel lubatakse klassis suhteliselt turvalises keskkonnas eksida ja oma või kaaslaste vigadest õppida, muudab see nad enesekindlamaks ja iseseisvamaks. Seetõttu pannaksegi keeleõppes suurt rõhku rühmatööle ning kasutatakse paaris- ja rühmaettekandeid. Rühmas töötamise oskuse arendamine on iseäranis oluline kaitseväelastele, sest sõda ei peeta üksi, võitmisest rääkimata.

Õppimisele suunamise juures on veel üks oluline aspekt: meie kogemuse põhjal töötab eriti hästi selline tegevus, milles kadett või kuulaja näeb otsest seost oma tulevase karjääriga, kus õppija mõistab, et just omandatud teadmised aitavad tal tulevases teenistuses paremini toime tulla. Ka 2016. aasta oktoobris Budapestis toimunud ja suuresti autentsuse teemadele keskendunud Bureau for International Language Cooperation'i (BILC) seminarilt jäi ennekõike kõlama mõte, et õppijad õpivad oluliselt paremini, kui õpetatav aines on nende jaoks mõtestatud, realistlik ning tegelikku ellu ülekantav ja rakendatav. See puudutab nii kasutatavaid materjale, meetodeid ja ülesandeid kui ka õppejõudu, kes peab samuti oma teadmistega olema usaldusväärne. Samal BILC'i seminaril tõdeti, et kaitseväelase õppija ei ole tavaline üliõpilane, filoloog või lingvist, tal on vaja võõrkeelt, et saada hakkama teiste ülesannetega, ta õpib oluliselt paremini, kui mõistab, „kuidas see kõik sakslastega päriselt seotud on”. Sama mõtet toetas Tallinna Ülikooli haridus-teaduste instituudi direktori Kristi Vinteri ettekanne märtsis 2017 peetud konverentsil „Muutuv õpikäsitus – kuidas see klassiruumis välja näeb?“, et õppijat ei kasvata mitte ainult õpetaja ainealased teadmised, vaid kohandamine olukorraga, seosed varasemate teadmistega.

Peale autorite koostöö kursusi ette valmistades sai igapäevaseks tunnijärgne eneserefleksioon, analüüs ja märkmete tegemine tulevaste kursuste tarbeks. Kindlasti jagasime üksteisega, mis tunnis õnnestus, ja ennekõike seda, mis õppijatel hästi välja tuli või millega nad üllatasid – oli see siis huvitav arutelu, dünaamiline ja tasakaalus rühmaettekanne või sisukalt vastatud eneserefleksiooni küsimused. Oluline osa meie aruteludes oli ka sellel, mis ei õnnestunud. Vahel oligi tegu materjaliga, mis kursusele ei sobinud või ülesandega, mis kursuse olemust ei arvestanud. See omakorda andis tõuke, leidmaks moodust, kuidas teemat käsitleda, kuidas olemasolevaid tegevusi muuta või täiendada, et see õppijaid inspireeriks ja õppimist toetaks. Ka on tihe koostöö õpetajate vahel avanud uusi lõimimise võimalusi mitte ainult õppeainete, vaid ka eri õppe- ja keeletasemel rühmade vahel, tuues praktilist harjutust sooritama kokku B2 ja B1+ rühmad. Autorite arvates võiks õppimine toimuda tõhusalt ka siis, kui mõne harjutuse või õpietapi

raames lõimida eri õppetasemed, kui koos õpivad keskastmekursuse kuulajad ja põhikursuse kadetid. Praktiliste õppuste käigus on seda teatudki, formaalsemas õpiolukorras veel mitte.

Peale eneseanalüüsi ja -refleksiooni olime me väga huvitatud õppijate tagasisidest. Õppijad jagasid oma arvamust hea meelega – ka see on osa koostööl põhinevast õpikeskkonnast, kui õppija ei pelga oma seisukohti, ka negatiivseid, välja öelda. Järgnevalt esitatud kokkuvõtlikku tagasisidesse süvenedes tuleb tõdeda, et negatiivset väga palju ei olnudki. Valdavalt nägi õppija siiski uues süsteemis kasu oma õppimisele ja enesejuhtimisele laiemalt.

- Muutus mõjutas mind positiivselt, sest ma sain oma aega tõhusamalt korraldada. Asja hea külg oli see, et kui meil tekkis iseseisva töö ajal küsimusi, oli meil võimalus õpetajalt küsida.

- Teine semester [vähendatud kontakttundide mahuga³⁷] oli parem, sest seal oli rohkem iseseisvat tööd ja ma pidin rohkem pingutama. Ma õpin paremini omaenda vigadest, mitte klassis istudes.

- Igaiüks peaks suutma iseseisvalt oma õppimise rutiini paika panna, seega oli rohkemate iseseisvate ülesannete andmine õigustatud. Sel semestril oli vaja rohkem pingutada.

- Mina isiklikult hindan seda võimalust, sest mulle tundub, et see aitab mul ennast enam motiveerida.

- Kursusel oli iseseisev töö ja kontaktunnid heas tasakaalus. Minu meelest on selline iseseisva töö hulk hea, sest sellega arvestades on võimalik seda aega ära kasutada mõtete kogumiseks ja paberile panemiseks.

Igas rühmas oli paar arvamust, kus tunnustati küll uue süsteemi väärtust, aga õppija kaldus siiski eelistama varasemat, harjunud ja traditsioonilist õppevormi.

- Rohkem iseseisvat tööd on hea, sest sellega peab rohkem pingutama ja seega jäävad asjad paremini meelde. Aga ma eelistan kontakttunde.

- Ma oleksin eelistanud rohkem kontakttunde. Mis iseseisvasse töösse puutub, siis mina tegin ülesanded ära viimasel minutil.

- Ma õppisin klassis rohkem.

³⁷ Autorite märkus.

Otse loomulikult oli ka mõni õppija, kes uutmoodi õppimises kasu ei näinud:

- Iseseisev töö ei toeta selle aine jooksul keelelist arengut, kuna õppuritel on põhilised keelelised oskused olemas, vaja oleks praktikat, mida annavad kontakttunnid ja keelelised harjutused.

- Minu meelest oli iseseisva töö aega liiga palju, kuna kontakttundide järel on suurem vajadus.

Ja igas rühmas oli mõni õppija, kelle meelest kontakttundide vähendamine mingit kvalitatiivset muudatust kaasa ei toonudki, otsesõnu lausudes:

- Ma ei märganud mingisugust erinevust.

Esimeste uuel moel korraldatud kursuste sisu, ülesehitust, kasutatud materjale ja meetodeid vaadeldes jõudsime arvamusele, et tegelikult on muutus end õigustanud. Loomulikult tuleb arvesse võtta, et tegemist on esimeste sammudega sel teel, seega on ka vaadeldav periood olnud lühike ja valim väike. Õppijatel ei olnud kuigi raske uue süsteemiga harjuda, isegi arvestades tõsiasi, et muutused toimusid kursuse keskel. Korra võis küll juhtuda ja juhtuski, et individuaalne iseseisev töö ei olnud piisavalt hästi ette valmistatud, ent rühmatööd, kaaslaste surve ja tagasiside tegid hea tava selgeks, sest keegi ei soovinud teist korda rumal näida või kaaslasti alt vedada.

Mõeldes sellele, mida meie õppejõududena kogemusest õppisime, tõstaksime esmajoonel esile usaldust. Õppija usaldamist, kindlust, et andes õppijale võimaluse, on ta valmis ja võimeline võtma õppimise eest vastutuse. Teadmise, et õppija peab olema õppeprotsessi haaratud, mis omakorda õnnestub kõige paremini, kui õppija saab oma õppimise üle ise otsustada. Kui õpetaja vastutab õpetamise ja õppija õppimise eest – just nii, nagu see peabki olema, kui õpetaja ja õppija on õppeprotsessis partnerid. Õppija haaratus õppimisest ja õppimine on individuaalsed: mis motiveerib ja huvitab üht, ei pruugi inspireerida teist. Peale selle vajavad inimesed ülesannete täitmiseks erineval määral aega. Kõik see kokku toetab õppijat teel autonoomsuse ja enesejuhtimise poole, aidates oma õppimist paremini mõista. Pikemas perspektiivis aitab see õppida mitte üksnes võõrkeeli, vaid elukestvas õppes olulisi, ülekantavaid oskusi, nagu analüüs ja eneserefleksioon, enese- ja aja-juhtimine – täpselt nagu õppija oma tagasisides esile tõstiski. Meie kogemus kinnitab eelnevates peatükkides esitatud mõtteid enesejuhtimisest kui oma õppimise eest vastutuse võtmisest, mida on vaja arendada ning mille arendamisel on oluline osa õpetajatel.

6. Kokkuvõte

Tegevusuuring ei püüagi vastata kõikidele teemaga seotud küsimustele ja autorid teevad praktikutena sel teel alles esimesi samme. Õppijaid ei ole lihtne muuta ennastjuhtivateks, sest igasugune suurem muutus, iseäranis sisseharjunud käitumismustrite ja veendumuste muutmine, võtab aega. Autorite arvates tuleb muutuse vajadust teadvustades muutuda mõlemal: õpetajal loobuda oma domineerivast rollist, andes õppijatele võimaluse ise õppida, uskuda õppijatesse, austada nende otsuseid ja teha õppimine võimalikuks. See tähendab, luua tingimused õppeprotsessiks, kus suheldakse võrdsel tasemel ja tehakse koostööd.

Õppija peab õppima teadlikult õppima, õppimist analüüsima ja õppimise eest vastutama. Siiski õpivad õppijad õpetaja juhendamisel, mitte üksi. Iseisva õppimise arendamine võtab aega, see nõuab õpetajalt kannatlikkust. Enesejuhtimise arengut soodustab see, kui õppijatele selgitatakse, mis on ennastjuhtiv õppimine ja millist kasu see toob, suunatakse õppijaid reflekteerima oma õppimise üle ja rakendatakse nii tunnis kui ka tunniväliselt tegevust, mis soodustab enesejuhtimist.

Üha enam noori õppijaid on eri haridusastmetes arenemas ennastjuhtivateks, mida neilt ka oodatakse, sest see loob valmiduse elukestvaks õppeks. Kas õpetajad on selleks valmis? Vastuse leidmiseks tuleks uurida, kuidas KVÜÕA õpetajad näevad õppijate enesejuhtimist ja kui võrd on nad valmis seda õppijates arendama. Õpetajate ülesanne on arengule kaasa aidata ning edendada õppijate kujunemist ennastjuhtivaks võõrkeeleõppe käigus.

Kirjandus

- Balçıkanlı, C.** 2010. Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. – Australian Journal of Teacher Education, No. 35 (1), Art. 8, pp. 90–103. <<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1331&context=ajte>> (02.01.2017).
- Başbağı, R. R.; Yılmaz, N. 2015. Autonomous Foreign Language Learning. – Journal of Language and Culture, Vol. 6 (8), pp. 71–79. <<http://www.academicjournals.org/journal/JLC/article-full-text-pdf/A6AC97055536>> (02.01.2017).
- Betts, G. T.; Kercher, J. K.** 1999. Autonomous Learner Model: Optimizing Ability. Greeley, CO: ALPS.
- Biggs, J.; Tang, C.** 2008. Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Keskmes õppija tegevused. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Borg, S.; Al-Busaidi, S.** 2012. Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices. ELT Research Paper 12–07, British Council.

- <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf> (02.01.2017).
- Camilleri, G.** 1999. Learner Autonomy – The Teachers' Views. <http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf> (04.01.2017).
- Cao, Y.** 2012. Cultivation of Autonomous Learning Ability – Essential Requirement for College Students. – Proceedings of the International Conference on Information Engineering and Applications (IEA) 2012, Lecture Notes in Electrical Engineering. <<https://www.google.ee/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Cultivation+of+Autonomous+Learning+Ability-Essential+Requirement+for+College+Students>> (02.01.2017).
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020.** Tallinn 2014. <<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (26.03.2017).
- Ganina, S.; Piirimees, A.** 2014. Y-põlvkond on tulemas? Või juba olemas? Tõhusa ja kaasahaarava õppe korraldamine kõrgkoolis. Konverentsiteesid. Tartu, 16. okt, lk 40–41.
- Ganina, S.; Piirimees, A.** 2015. Kuidas tänapäeva tudeng õpib kõige paremini? Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste näide. – KVÜÕA toimetised, nr 20, lk 109–134.
- Godwin-Jones, R.** 2011. Emerging Technologies Autonomous Language Learning. – Language Learning and Technology, Vol. 15, No. 3. <<http://lt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf>> (02.01.2017).
- Grow, G. O.** 1991/1996. Teaching Learners to be Self-Directed. – Adult Education Quarterly, 41 (3), pp. 125–149.
- Heidmets, M. et al.** 2017. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmise. Analüütiline ülevaade. Tallinna Ülikool, Haridusteaduste Instituut, lk 6. <https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf> (27.03.2017).
- Holec, H.** 1981. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon. <<https://eric.ed.gov/?id=ED192557>> (04.01.2017).
- Little, D.** 1991. Learner autonomy: definitions and problems. Authentik, Books for language teachers. <https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems> (02.01.2017).
- Little, D.** Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning. <<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>> (02.01.2017).
- Moore, I.** What is Learner Autonomy? <<http://extra.shu.ac.uk/cetl/cpla/whatislearnerautonomy.html>> (02.01.2017).
- Ping Li.** 2012. Individualized Instruction in Large Classes of Integrated English in CALL Environments. – Theory and Practice in Language Studies, Vol. 2, No. 11, pp. 2291–2301. <<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/11/09.pdf>> (02.01.2017).
- Shanghais Yan.** 2012. Teachers' Roles in Autonomous Learning. – Journal of Sociological Research, Vol. 3, No. 2. <<http://www.macrothink.org/journal/index.php/jsr/article/viewFile/2860/2371>> (02.01.2017).
- Venn, P.** The X Y and Z of Management Theory. <<http://petervenn.tripod.com/brochure/complete/xyz.htm>> (04.01.2017).

Yagcioglu, O. 2015. New approaches on learner autonomy in language learning. <http://ac.els-cdn.com/S1877042815045401/1-s2.0-S1877042815045401-main.pdf?_tid=2bfd929e-c129-11e6-b871-00000aacb35f&acdnat=1481629505_f5f9d1a5e49ca23a6ba6398f3b361d89> (02.01.2017).

AIGI PIIRIMEES, MA
KVÜÕA inglise keele õpetaja

MAIA BOLTOVSKY
KVÜÕA keelekeskuse juhataja-lektor