

SÕJATEADLANE

Estonian Journal of Military Studies

10 / 2019





KAITSEVÄE ÜHENDATUD ÕPPEASUTUSED

## **SÕJATEADLANE**

Estonian Journal of Military Studies

**ÕPPIJA ARENGU TOETAMINE  
SUPPORTING LEARNERS' DEVELOPMENT**

SÕJATEADLANE

10 / 2019

**SÕJATEADLANE**  
**ESTONIAN JOURNAL OF MILITARY STUDIES**

**Peatoimetaja / Editor-in-chief:**  
**Andres Saumets (Estonia)**

**Toimetuskolleegium / Editorial Board:**

**Wilfried Gerhard** (Germany)  
**Ken Kalling** (Estonia)  
**Jörg Keller** (Germany)  
**Erik Männik** (Estonia)  
**Andreas Pawlas** (Germany)  
**Nele Rand** (Estonia)

**Claus Freiherr von Rosen** (Germany)  
**Karl Salum** (Estonia)  
**Vladimir Sazonov** (Estonia)  
**Volker Stümke** (Germany)  
**René Värk** (Estonia)

**Keeletoimetajad / Language Editors:**

**Collin W. Hakkinen** (USA)  
**Reet Hendrikson** (Estonia)  
**Karen Kuldnokk** (Estonia)

**Kaarin Piiskoppel** (Estonia)  
**Marju Randlane** (Estonia)  
**Amy Christine Tserenkova** (USA)

**Nõuandev kogu / International Advisory Committee:**

**Enno Mõts** (Committee Manager, Estonia)  
**Raul Järviste** (Estonia)  
**Hubert Annen** (Switzerland)  
**Richard H. Clevenger** (USA)  
**Angelika Dörfler-Dierken** (Germany)  
**Sharon M. Freeman-Clevenger** (USA)  
**Martin Herem** (Estonia)  
**Thomas R. Kämmerer** (Germany)  
**Jakob Kübarsepp** (Estonia)  
**Ants Laaneots** (Estonia)

**Tõnu Lehtsaar** (Estonia)  
**Rain Liivoja** (Australia)  
**Gale A. Mattox** (USA)  
**Ago Pajur** (Estonia)  
**Robert Rollinger** (Austria)  
**Michael N. Schmitt** (USA)  
**Martti Turtola** (Finland)  
**Zdzislaw Śliwa** (Poland)

**Sõjateadlane (Estonian Journal of Military Studies)** on Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes väljaantav, eelretsenseeritav ja rahvusvahelise toimetuskolleegiumiga sõjateaduslik ajakiri.

**Sõjateadlane (Estonian Journal of Military Studies)**, the journal of the Estonian National Defence College (ENDC) is a peer-reviewed military journal with an international board of editors and open to international contributors.

**Väljaandja ja autoriõigus / Publisher and Copyright:** Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, 2019

**Toimetuse kontakt / Editorial Contact:**

Riia 12, 51013 Tartu, Estonia  
Tel: +372 717 6421  
E-mail: andres.saumets@mil.ee

**Ajakirja koduleht / Homepage of the Journal:**

<http://www.ksk.edu.ee/teadus-ja-arendustegevus/publikatsioonid/>

**Kaastööd / Address for Submission:** publikatsioonid@mil.ee

**Kirjastus / Publishing House:** Eesti Ülikoolide Kirjastus, www.eyk.ee

**ISSN 2461-4378 (print)**  
**ISSN 2461-4386 (online)**

# SISUKORD

SAATESÕNA.....	7
<i>Svetlana Ganina, Andres Saumets</i>	
ERIALAST ARUSAAMINE KOGEMUSÕPPE KAUDU ÕPINGUTELE EELNEVAL KURSUSEL.....	9
<i>Katri Kütt, Juhan Aus</i>	
KAITSEVÄE ÜHENDATUD ÕPPEASUTUSTE TAKTIKAÕPPEJÕUDUDE ARUSAAMAD NÜÜDISAEGSE ÕPIKÄSITUSE OLEMUSEST JA RAKENDAMISEST TAKTIKAÕPPES .....	36
<i>Priit Värno, Triinu Soomere, Liina Lepp</i>	
VEEBIKONVERENTSI TEEL VÕÕRKEELE ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE – VÕIMALUSED, PIIRANGUD, VÄLJAKUTSED .....	57
<i>Aigi Piirimees, Maia Boltovsky</i>	
KIRJALIKU JA SUULISE ENESEVÄLJENDUSE KUI VÕTMEPÄDEVUSE ARENDAMINE SISEKAITSEAKADEEMIA NÄITEL.....	75
<i>Eda Sieberk</i>	
ENESEJUHTIMIST TOETAV UURIMISTÖÖDE JUHENDAMISE MUDEL.....	86
<i>Svetlana Ganina</i>	
SUMMARIES .....	108
AUTORID.....	115
CONTRIBUTORS.....	118



Sel aga, kes õpetab südameid, on õppetool taevas.  
*Aurelius Augustinus*

## HEA LUGEJA!

Sa hoiad käes juba kolmandat Sõjateadlase kõrgkoolipedagoogika erinumbrist, mille koostamist ajendas 2018. aasta jaanuaris toimunud Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste kolmas õppemetoodiline konverents „Õppija arengu toetamine“. Kes aga on see õppija? Mida tähendab areng? Milleks ja kuidas seda toetada? Toimetajatena loodame, et ehk aitavad alljärgnevad tekstid nendele küsimustele vastuseid leida.

Konverentsi olulisemateks märksõnadeks olid juhiomadused, tuutorlus, mentorlus, võtme pädevused, koostöö, vastutus, õppija kui juht ja enesejuhtivus. Teemade variatiivsus oli üsna suur, kuid selline ongi tulevase ohvitseri reaalne tulevik: ta peab oma igapäevases teenistuses tegelema väga erinevate teemade ja probleemidega ning tegema seda nii rahu- kui sõjaajal.

Millal ohvitser neid teadmisi ja pädevusi omandab? Kas valitud aastate jooksul oma kõrgkooliõpingute ajal? Konverentsil jäi kõlama mõte, et tegelikult kogu teenistuse ja elu jooksul. Seejuures rõhutati, et kõrgkooliõpingud võiksid ja peaksid looma sellele elukestvale õppele tugeva aluse.

Tagasi vaadates aastatagusele konverentsile, on meil hea meel tõdeda, et ei piiratud üksnes sõnade tegemisega, vaid nii mõnigi konverentsil osaleja võttis ette märksa tõsisema ülesande näidata empiiriliste uuringute kaudu, kuidas reaalses olukorras oma õpetamisülesannetega (sh õppijate arengu toetamisega) toime tulla.

Käesolevas Sõjateadlase erinumbris arutlevad autorid esmapilgul üsna erinevate teemade üle, kuid kõikide artiklite keskpunktis on siiski õppija ning küsimus, kuidas saab tema arengut õpingute ajal toetada.

Näiteks arutlevad pedagoogikaõppejõud Katri Kütt ja kapten Juhan Aus oma artiklis selle üle, kuidas luua KVÜÕA kadettidele parem arusaam valitud erialast ja sobivusest sel õppekaval õppimiseks juba enne põhiõpingute algust korraldatava sissejuhatava kursuse abil. Kapten Priit Värno ning kasvatusteadlaste Triinu Soomere ja Liina Lepa artiklist saab lugeja teada, mida arvavad KVÜÕA taktikaõppejõud nüüdisaegse õpikäsituse olemusest ja selle rakendamise taktikaõppes. KVÜÕA kogenud keeleõpetajad Maia Boltovsky ja Aigi Piirimees keskenduvad oma artiklis sellele, kuidas toetada kadettide võõrkeeleõpet veebikonverentsi kaudu. Õppija jaoks olulise

võtmepädevuse – suulise ja kirjaliku eneseväljenduse – arendamisest kirjutas Sisekaitseakadeemia lektor Eda Sieberk. Viimaks tutvustab KVÜÕA didaktika arendusjuht Svetlana Ganina oma praktilistest kogemustest välja kasvanud uurimistöõde juhendamise mudelit, mis toetab juhendamisprotsessi käigus õppijate enesejuhtimist.

Soovime kõigile harivat lugemist ja head kaasamõtlemist!

Toimetajad

Svetlana Ganina ja Andres Saumets



# ERIALAST ARUSAAMINE KOGEMUSÖPPE KAUDU ÕPINGUTELE EELNEVAL KURSUSEL

*Katri Kütt, Juhan Aus*



**ÜLEVAADE.** Artiklis kirjeldatakse ühte kõrgharidusõpingutele eelnevat kursust, mille eesmärk on Kolbi kogemusõppe ja õppijakeskse lähenemisega toetada õppijate arusaama enda sobivusest tulevasse ametisse. Tegemist on uuendatud sissejuhatava kursusega KVÜÕA esimese õppeaasta kadettidele, mille laiem siht on ühtlustada õppijate väljaõppeks vajalikke põhiteadmisi ning süvendada arusaama valitud erialast. Artiklis tutvustatakse kursuse ülesehitust ja läbiviimist ning analüüsitakse kursusega seotud osapoolte kogemusi. Kursusel osalenud esimese aasta kadetid (n = 43) tõdesid, et oma tulevase ametiülesandeid ise täites said nad valitud erialast ülevaate, kogesid tänu refleksiooniülesannetele sügavamalt õppimist ning pidasid väärtuslikuks oma sooritusele pidevalt tagasiside saamist. See omakorda andis neile ametivaliku suhtes kindlust juurde. Mentori rollis olnud teise aasta kadetid (n = 35) mõistsid õppija pideva toetamise ja tagasiside andmise vajalikkust, aga tundsid samas selle ülesande täitmisel ennast ebakindlalt. Kursuse korraldajad (n = 7) leidsid, et kogemusõpe päsib taktikaliste oskuste arengut.

**Märksõnad:** kogemusõppe, tagasiside, refleksioon, õppijakeskne õpetamine, õpetamine kõrgkoolis, juhtumiuuring

**Keywords:** experiential learning, feedback, reflection, student-centered teaching, teaching in higher education, case study

## 1. Sissejuhatus

Hariduses on võetud üldine suund õppijakesksele lähenemisele, milles mängivad kriitilist rolli õppija aktiivne osalus ja vastutus, koostöö ja üksteiselt õppimine ning õpikeskkonna loomisel õppija varasemate teadmiste, oskuste ja hoiakutega arvestamine<sup>1</sup>. Ka kõrgkoolides on mindud järjest enam selles suunas, et õpikeskkond toetaks õppijat ise õppimise eest vastutuse võtmises, ning üha vähem määratakse õppija jaoks kindlaks õiged vastused ja rada, mida mööda liikuda<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Eesti elukestva õppe strateegia 2020. 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium <<https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>> (12.10.2018).

<sup>2</sup> Rege Colet, N. M. 2017. From Content-Centred to Learning-Centred Approaches: Shifting Educational Paradigm in Higher Education. – Journal of Educational Administration and History, Vol. 49, pp. 72–78.

Kui tsiviilhariduses liigutakse sellel kursil üha rohkem, siis sõjaväeline haridus on oma olemuselt traditsioonilisem ning arusaamad õppimisest ja õpetamisest on sageli ikka veel õpetajakesksed.<sup>3,4,5,6</sup> Nii on kaua aega järgitud biheivioristlikku õpikäsitust, mille fookus on õppejõul ja tema tegevusel, sest on usutud, et nii õpetamises kui ka lahingus vastutavad kogu üksuse tegevuse planeerimise ja otsustamise eest vaid kõrgemad ohvitserid. Samas keskenduvad ohvitseriks õppijad juhi rolli harjutamise asemel pigem erialastele ja taktikalisele oskustele<sup>7</sup> ning väljaõppe läbinud noored ohvitserid, kes on tõusnud juhipositsioonile, tunnevad end ebakindlalt, nende professionaalne identiteet on nõrk ning nad tajuvad juhi rolli ja vastutust vähesel määral<sup>8</sup>. Seega ei toeta selline väljaõpe tulevaste juhtide arengut kõige paremini. Kuigi mitme uuringuga on tõestatud juhtide arendamise võimalikkust<sup>9,10</sup>, ei ole siiani ühtset arusaama selle kohta, mida peab parima tulemuse saamiseks tegema<sup>11,12</sup>.

McCauley, Van Velsor ja Ruderman (2010) defineerivad juhtide arendamist kui inimese võimekuse suurendamist, et ta oleks juhi rollis ja protsessides

<sup>3</sup> Zacharakis, J.; Van Der Werff, J. A. 2012. The Future of Adult Education in the Military. – *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 136, pp. 89–98. [Zacharakis, Van Der Werff 2012]

<sup>4</sup> Kütt, K.; Männiste, T. 2014. Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. – *KVÜÕA toimetised*, nr 19, lk 103–126. [Kütt, Männiste 2014]

<sup>5</sup> Amer, M.; Ganina, S. 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – *Sõjateadlane*, nr 1, lk 165–189. [Amer, Ganina 2016]

<sup>6</sup> Sinnep, S. 2018. Muutused või traditsioonid kaitseväge instruktorite õpetamispraktikates. *Magistritöö*. Tartu Ülikool. [Sinnep 2018]

<sup>7</sup> Zacharakis, Van Der Werff 2012, pp. 89–98.

<sup>8</sup> Larsson, G.; Bartone, P. T.; Bos-Bakx, M.; Danielsson, E.; Jelusic, L.; Johansson, E.; Forsythe, G. B. 2006. *Leader Development in Natural Context: A Grounded Theory Approach to Discovering How Military Leaders Grow*. – *Military Psychology*, Vol. 18 (Suppl.), pp. 69–81.

<sup>9</sup> Avolio, B. J.; Reichard, R. J.; Hannah, S. T.; Walumbwa, F. O.; Chan, A. 2009. A Meta-analytic Review of Leadership Impact Research: Experimental and Quasi-experimental Studies. – *The Leadership Quarterly*, Vol. 20, No. 5, pp. 764–784.

<sup>10</sup> Salas, E.; Tannenbaum, S. I.; Kraiger, K.; Smith-Jentsch, K. A. 2012. The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. – *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 13, No. 2, pp. 74–101. [Salas *et al.* 2010]

<sup>11</sup> Day, D. V. 2000. *Leadership Development: A Review in Context*. – *The Leadership Quarterly*, Vol. 11, No. 4, pp. 581–613.

<sup>12</sup> Kulmala, H. I.; Ahoniemi, L.; Nissinen, V. 2009. Performance through Measuring Leader's Profiles: An Empirical Study. – *International Journal of Production Economics*, Vol. 122, No. 1, pp. 385–394.

tõhus, saavutamaks organisatsiooni eesmärke<sup>13</sup>. Autorid peavad juhiks õppijatele kogemuste pakkumisel (õpikeskkonna loomisel) tähtsaks kolme komponenti: 1) väljakutsed, mis sunnivad inimesi väljuma oma mugavustsoonist ja looma õpivõimalusi, 2) kogemusele/tegevusele järgnev tagasiside ning 3) toetatav õpikeskkond<sup>14</sup>. Juhi arendamise programmid peavad esiteks pakkuma inimesele enda proovilepaneku võimalusi ja erinevaid situatsioone, millega ta pole varem kokku puutunud, et saada võimalikult autentne ülevaade sellest, mis juhti ees ootab, teiseks sundima õppijat kahtlema oma strateegiates, raamistikes ja oskustes ning kolmandaks andma talle selle põhjal võimaluse juurde õppida ja ennast arendada<sup>15</sup>. Teadmistes, oskustes ja hoiakutes saab tekkida probleemne vastuolu vaid juhul, kui selleks on loodud vastav olukord ning inimene tunneb selle ära (tajub probleemi). Probleemi saab lahendada ainult siis, kui lahendajal pole võimalik seda eirata ja/või kui selle lahendamine on talle kultuurilisest, sotsiaalsest või intellektuaalsest vaatevinklist vajalik ning ta otsustab selle kõrvaldamise nimel tegutseda<sup>16</sup>. Seega peab õpikeskkond pakkuma õppijale olukordi, kus tekiks selline äratundmine ning mis sunniksid teda vastuolude lahendamiseks õppima.

Samu komponente peetakse oluliseks ka kogemusõppe mudelis. Kolb käsitleb kogemusõpet kui õppimist, mille puhul teadmised luuakse kogemuse kaudu ning milles mängib tähtsat rolli kogemusest õpitu teadvustamine<sup>17</sup>. Kogemuse kaudu õppimine aitab õppijatel aktiivselt luua teadmisi, mitte olla pelgalt passiivse vastuvõtja rollis, kusjuures õpitakse õppija ja teda ümbritseva keskkonna interaktsioonis<sup>18</sup>. Kogemusõppe mudeli järgi läbitakse õpiprotsessis neli etappi: 1) saadakse konkreetne kogemus (praktikas),

<sup>13</sup> Velsor, E. V.; McCauley, C. D.; Ruderman, M. N. 2010. The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development. Third Edition. Jossey-Bass, p. 2.

<sup>14</sup> *Ibid.*, pp. 3–14.

<sup>15</sup> Kets de Vries, M. F.; Korotov, K. 2010. Developing Leaders and Leadership Development. – INSEAD Working Paper. The Business School for the World.

<sup>16</sup> Männiste, T.; Pedaste, M. 2015. Probleemi mõiste sõjanduses ning probleemõppe lõimimisvõimalustest sõjaväelise väljaõppega. – KVÜÕA toimetised, nr 20, lk 198–233. [Männiste, Pedaste 2015]

<sup>17</sup> Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, p. 41. [Kolb 1984]

<sup>18</sup> Kolb, D. A.; Boyatiz, R.; Mainemelis, C. 1999. Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. Department of Organizational Behavior, p. 28.

2) kogemus mõtestatakse lahti reflekteerides, 3) mõeldakse abstraktselt ja jõutakse uute tegevusvariantideni ning 4) katsetakse uusi tekkinud ideid.<sup>19,20</sup>

Kogemusõppe põhimõtete järgi õppimisel mõistetakse õpitud süvitsi ning suurendatakse õppija enesekindlust<sup>21,22</sup>, sisemist motivatsiooni<sup>23</sup>, eneseteadlikkust ja enesetõhusust<sup>24,25</sup>. Ühtlasi saadakse sedasi õppides selge ülevaade konkreetse ametiga kaasnevatest probleemsituatsioonidest ning hea alus enda erialase sobivuse hindamiseks<sup>26</sup>.

Kogemusõppe idee järgi reflekteerivad õppijad aktiivselt kogetut, seades oma eelnevaid teadmisi kahtluse alla. Õppimiseks peab õppija lisaks keeruliste olukordade kogemisele oskama eristada neist saadud õppetunde, neid enda jaoks mõtestama ja neile enda jaoks tähenduse andma<sup>27</sup>. Tuleb rõhutada, et õpitakse nii positiivsetest kui ka negatiivsetest olukordadest. Seejuures mängivad kesket rolli refleksioonile suunavad küsimused ja oma mõtete jäädvustamine<sup>28</sup>. Seeläbi saadakse mittereflekteerimise või suulise rühmaaruteluga võrreldes enda kohta märkimisväärselt rohkem teada. Kaasõppijatega kogemuste jagamine aitab küll üksteiselt õppida<sup>29</sup>, kuid siis

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>20</sup> **Kolb, A.; Kolb, D. A.** 2009. On Becoming a Learner: The Concept of Learning Identity. – Essays on Adult Learning Inspired by the Life and Work of David O. Justice. Learning Never Ends. CAEL Forum and News, pp. 5–13.

<sup>21</sup> **Diamond, N.; Koernig, S. K.; Iqbal, Z.** 2008. Uniting Active and Deep Learning to Teach Problem-Solving Skills: Strategic Tools and the Learning Spiral. – Journal of Marketing Education, Vol. 30, No. 2, pp. 116–129. [**Diamond, Kornig, Iqbal** 2008]

<sup>22</sup> **Schaller, T. K.** 2018. Field Learning: Experiential Learning through Participant Observation and Self-Reflection of Consumer Behavior at Sporting Events. – Marketing Education Review, Vol. 28, No. 2, pp. 98–103.

<sup>23</sup> **Young, M. R.** 2005. The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. – Journal of Marketing Education, Vol. 27, No. 1, pp. 25–40. [**Young** 2005]

<sup>24</sup> **Tiessen, R.** 2018. Improving Student Reflection in Experiential Learning Reports in Post-Secondary Institutions. – Journal of Education and Learning, Vol. 7, No. 3, pp. 1–10. [**Tiessen** 2018]

<sup>25</sup> **Diamond, Kornig, Iqbal** 2008, pp. 116–129.

<sup>26</sup> **Sattler, P.; Peters, J.** 2013. Work-Integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector: The Experience of Ontario Graduates. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario, p. 9.

<sup>27</sup> **Daudelin, M. W.** 1997. Learning from Experience through Reflection. – Organizational Dynamics, Vol. 24, No. 3, pp. 36–48. [**Daudelin** 1997]

<sup>28</sup> **Salas et al.** 2012, pp. 74–101.

<sup>29</sup> **Nissinen, V.** 2006. Deep Leadership. Talentum: Helsinki.

märgatakse pigem teiste inimeste või kontekstiga seonduvat ja õpitakse oluliselt vähem enda kohta.<sup>30</sup>

Kogemusõppe edu tuleneb heast toetajast, kes innustab õppijat uurima, proovima ja kahtlema, on loomult aktsepteeriv ja hinnanguvaba ning aitab tal edasi liikuda<sup>31</sup>. Õpetaja roll on tekitada olukordi kogemiseks ning toetada refleksiooni. Ta peab looma turvalise õhkkonna, et õppija julgeks katsetada ja saaks kogetu kohta järeldusi teha<sup>32</sup>.

Refleksioon mõjutab õpitu hilisemat rakendamist rohkem, kui seda kasutatakse koos tagasiside andmisega<sup>33</sup>. Tagasiside laiendab inimese teadlikkust oma tegevusest ning annab teavet tema tugevate ja nõrkade külgede kohta. Nii saab organisatsioon juhte toetada mentorlusega<sup>34</sup>, millega pakutakse arenevale juhile koostööle suunatud ja vähem heidutavat lähenemist.<sup>35</sup> Mentoril võib olla juhi identiteedi arengus oluline roll, sest mentor suurendab juhendatava enesekindlust, teadmisi, juhtimisoskust ning vajadust mõista teoorias käsitletut<sup>36</sup>. Mentorlussuhtes võidakse õppida ka vastastikku<sup>37</sup>.

<sup>30</sup> Daudelin 1997, pp. 36–48.

<sup>31</sup> Gibbs, G. 2013. Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford, p. 119. [Gibbs 2013]

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> Sparr, J. L.; Knipfer, K.; Willems, F. 2016. How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback-Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. – Human Resource Development Quarterly, Vol. 28, Issue 1, pp. 29–54. [Sparr *et al.* 2016]

<sup>34</sup> Artiklis käsitletakse mentorlust kui õppimist ja arenemist toetavat partnerlussuhet kahe inimese vahel, kellest ühel (mentoril) on suurem kogemus ja teisel (juhendataval) on soov õppida. Mentorlus aitab inimesel ametialaselt areneda ning tulla muutustega toime. Selles protsessis ei nõustata juhendatavat, vaid eeldatakse, et üksikisik või meeskond on võimeline protsessi käigus ise sobivaid lahendusi ja vastused leidma.

<sup>35</sup> Holland, A. L.; Grant, C.; Donthamsetty, R. 2017. Coaching Tutors: An Instrumental Case Study on Testing an Integrated Framework for Tutoring Sessions. – Journal of Contemporary Issues in Tutoring and Teaching, Vol. 1, No. 1, pp. 3–15.

<sup>36</sup> Muir, D. 2014. Mentoring and Leader Identity Development: A Case Study. – Human Resource Development Quarterly, Vol. 25, No. 3, pp. 349–379.

<sup>37</sup> Finkelstein, L. M.; Allen, T. D.; Rhoton, L. A. 2003. An Examination of the Role of Age in Mentoring Relationships. – Group & Organization Management, Vol. 28, No. 2, pp. 249–281.

Juhiks ei kujuneta üksinda, vaid juhi toimetulek sõltub paljuski keskkonnast, kus ta hakkab õpitud rakendama<sup>38,39,40</sup>. Kogemusõpe töökohal aitab lisaks erinevate oskuste õppimisele saada ülevaate konkreetsest ametist. Kogemusõppes toetatakse reflektatsiooniga professionaalse identiteedi teket, antakse õpitavale erialale tähendus, analüüsitakse kogetut ning luuakse seosed õpitu ja tegelikkuse vahel<sup>41,42,43</sup>.

Kuigi ka sõjaväelises hariduses on väljaõppe muutmise vajadust juba mõnda aega teadvustatud ja erinevaid uuendusi sisse viidud<sup>44</sup>, on muutused siiski üsna visad tulema. Üldiselt põhjendatakse muudatustele vastupanu järgmiselt: 1) arvatakse, et uuendustega kaotatakse midagi väärtuslikku, 2) ei mõisteta uuenduste sisu ja vormi ning see sunnib ettevaatlikkusele, 3) muudatustega seotud osapooltel on erinevad lähtekohad (väärtustatakse erinevaid asju) ning 4) kardetakse, et muudatustega seotud ootusi ei suudeta täita.<sup>45,46</sup> Õpetamise kontekstis võib see tähendada õpetajate erinevaid arusaamu ja uskumusi õppimise olemuse ja seeläbi õpetamise tõhususe kohta, väheseid oskusi ja teadmisi uuenenud õpikäsituse järgi õpetamisest ning hirmu, et õppijale suurema vastutuse andmine viib puudulike teadmiste ja oskusteni. Valmisolek õppemeetodeid muuta on seotud ka õpetajate arusaamade muutumisega ning sellega, kuidas mõõdetakse nende töö tulemuslikkust. Ühtlasi oleneb muutuse tõenäosus sellest, kui suur erinevus on õpetajate praeguste arusaamade ning kavandatavate uuenduste ja muudatuste

<sup>38</sup> **Popper, M.** 2005. Main Principles and Practices in Leader Development. – Leadership & Organization Development Journal, Vol. 26, No. 1, pp. 62–75.

<sup>39</sup> **McDermott, A.; Kidney, R.; Flood, P.** 2011. Understanding Leader Development: Learning from Leaders. – Leadership & Organization Development Journal, Vol. 32, No. 4, pp. 358–378.

<sup>40</sup> **Salas et al.** 2012, pp. 74–101.

<sup>41</sup> **Tiessen** 2018, p. 1.

<sup>42</sup> **Sparr et al.** 2016.

<sup>43</sup> **Williams, D.** 2016. The Secret of Effective Feedback. – Educational Leadership, Vol. 73, No. 7, pp. 10–15.

<sup>44</sup> **Kütt, K.** 2017. Juhiomaduste arendamise toetamine ühe kõrgkooli juhtimise õppekava esmakursuslaste näitel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

<sup>45</sup> **Kotter, J. P.; Schlesinger, L. A.** 2008. Choosing Strategies for Change. – Harvard Business Review, Issue July-August. Reprint 2013: Best of HBR, pp. 4–5.

<[http://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3\\_2\\_choosing\\_strategies\\_for\\_change.pdf](http://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3_2_choosing_strategies_for_change.pdf)>. [**Kotter, Schlesinger** 2008 (2013)]

<sup>46</sup> **Karm, M.; Remmik, M.** 2013. Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 1, lk 124. [**Karm, Remmik** 2013]

vahel<sup>47</sup>. Lisaks tuleb arvestada sellega, et tehnilised muudatused (nt teistsuguste õppemeetodite kasutuselevõtt) ei pruugi iseenesest veel muuta üldist lähenemist õpetamisele<sup>48</sup>. Nii võivad muutuda küll protseduurid, kuid mitte arusaam muutuse tuumpõhjusest – et õppija oleks ise õppetegevusse kaasatud ning seeläbi paraneks õppimise sügavus.

Muudatustega kaasainemist saab innustada mitmeti: osapooli saab teavitada muudatuste põhjustest, neid muudatuste planeerimisse rohkem kaasata ja muudatusteks ette valmistada (õpetada) ning teavet saab esitada valikuliselt (manipuleerimine)<sup>49</sup>.

## 2. Juhtumiuuring

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes (KVÜÕA) antakse rakenduskõrgharidus nooremohvitseridele, kes alustavad pärast kooli lõpetamist teenistust enamasti ajateenijate rühmaülemana ning peavad seetõttu olema pädevad juhid ja õpetajad. Nii sõja- kui ka rahuajal on nende ülesanne juhtida ja õpetada kuni 40-liikmelist üksust (rühma). Kadettide väljaõpe algab ligi kahe nädalase õppekavavälise ühtlustamiskursusega, et neid õpinguteks ette valmistada ning ühtlustada nende hädavajalikke taktikalisi oskusi. Kolme aasta statistika (2015–2017) näitas, et esimesel õppeaastal oli väljalangenute osakaal ligi 30%<sup>50</sup>, kellest üle poole loobus õpingutest just ühtlustamiskursusel<sup>51</sup> (peamise põhjusena nimetati vale eriala valikut). Seega võis arvata, et kursus ei täitnud sellisel kujul oma eesmärki, sest ei andnud õppijatele tulevases erialast selget arusaama. Põhjuseks võis olla vähene töenduspõhisus, tuntav õpetajakesksus, keskendumine taktikalistele oskustele ja õpitu hindamine eksamiga. Lisaks ei kavandatud kursust ühtselt, vaid jagati väikesed tööloogid instruktorite vahel ära ilma selgitamata tervikut, lõppeesmärki ja üldisi põhimõtteid. Nii tekkiski küsimus, kas kursuse eesmärk oli

<sup>47</sup> Miyazaki, T. 2016. Is Changing Teaching Practice the Mission Impossible? A Case Study of Continuing Professional Development for Primary School Teachers in Senegal. – Compare: A Journal of Comparative and International Education, Vol. 46, No. 5, pp. 701–722. [Miyazaki 2016]

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> Kotter, Schlesinger 2008 (2013), pp. 4–5.

<sup>50</sup> Kõrghariduse tulemuslikkus. Tulemus- ja tõhususnäitajad. – Haridusstatistika veebileht Haridussilm. <<https://www.haridussilm.ee/>>.

<sup>51</sup> Riigikaitse õppekavagrupi eneseanalüüsi aruanne 2016. Tartu: Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused.

eristada sobivad õppijad ebasobivatest või toetada kõigi vastuvõetud noorkadettide edasist toimetulekut.

2017.–2018. õppeaastal tehti õpingutele eelnev kursus ümber, et katsetada uut lähenemist, mille fookus oli õppijal, tema kogemusel ja kogetu mõtestamisel. Lähtuti Kolbi kogemusõpperingist, sooviti kasutada pidevat refleksiooni ja tagasisidet ning anda põhiosa vastutusest õppijatele. Kursusele anti uus nimi: „Sissejuhatus erialasse“ (edaspidi SE). Artikli eesmärk on koostada ülevaade tehtud muudatustest, analüüsida nende tulemuslikkust ja esitada ettepanekud edasiseks arendustegevuseks. Arvestades KVÜÖA õppejõudude regulaarset rotatsiooni, on arendustegevuse jätkusuutlikkuse tagamiseks oluline jäädvustada muudatuste meetodika, nende tegemise alused ja analüüsi tulemused.

## 2.1. SE kavandamine

SE-d kavandasid kolm inimest: taktika õppetooli ülem, kes juhtis kogu protsessi, pedagoogika õppejõud ja alustava kursuse ülem. Koosolekul lepiti kokku kursuse ajakava, sisulised teemad ja järgmised korralduslikud lähtealused.

1. Kursuse eesmärk on luua õppijatele võimalused tegutseda ohvitseri rollis ja anda instruktoritele ülevaade õppijate oskustest, mitte hinnata õppijate taktikalisi oskusi ja teadmisi.
2. Lähtutakse eeldusest, et õppijatel on piisavalt teadmisi ja kogemusi, et täita nii õpetaja kui ka juhi rolli. Õppijate vastutuse suurendamiseks on õppejõudude osakaal väljaõppes võimalikult väike (2–3 inimest). Uute kadettide toetamiseks kaasatakse teise aasta kadette.
3. SE ülesehitus vastab võimalikult palju tegelikele olukordadele ning lähtub sellest, kuidas tegutsetakse mobilisatsiooni korral: formeerimine → väljaõpe → lahinguvalmidus. Kõik harjutused korraldatakse kompanii tasemel, selleks et kõrgem juhtimise tasand oleks tajutav. Infot jagatakse piiratud (tegevuse kohta antakse infot vaid ühe päeva kaupa) ning suheldakse silmast silma, et sõjaaja juhtimine ja juhi roll oleksid kadettidele paremini nähtavad. Rühmade koosseis ja tegevuskoht muutuvad pidevalt.



4. Õpe tugineb kogemusõppemudelile ning järgib järgmist tsükli: kadetid teevad lühikesi harjutusi, mille käigus saadud kogemuste üle reflekteeritakse, tegevuse järel mõtestatakse kogemust (AAR<sup>52</sup>) koos mentoriga ning õpitut rakendatakse järgmises tegevuses. Õppijad kajastavad oma kogemusi õpimapis.
5. SE lõimitakse teiste õppeainetega (reaalteadused, inglise keel ja teise aasta kadettide instruktorkursus).

Kursuse ümbertegemisel oldi teadlik sellest, et esimese aasta kadettide taktikalised eelteadmised on nõrgad ja juhtimis- ja õpetamisoskus väike ning see võib mõjutada nende teadmiste-oskuste ühtlustumist ja pärssida hilisemat õpiedukust. Riskiks oli ka teise aasta kadettide piiratud oskus tulla toime mentori rollis, mis võis mõjutada negatiivselt esmakursuslaste motivatsiooni. Seetõttu suhtusid mõned instruktorigid muudatustesse skeptiliselt ja olid neile vastu.

Riskide maandamiseks planeeriti SE-sse teemad, mille kohta kadetid olid ajateenistuses kindlasti saanud esmase kogemuse, ning koostati õppematerjal, mida kadetid said kasutada. Teise aasta kadettide toetamiseks lisati instruktorkursusele mentorluse seminar. Selleks, et vähendada instruktorige vastuseisu, korraldati ka neile seminar, mille käigus käsitleti refleksiooni ja tagasiside seoseid õppimisega. Õpetamisse kaasati võimalikult vähe instruktoreid ning nende põhiülesanne oli toetada teise aasta kadette tagasiside andmisel, mitte esimese aasta kadettide tegevust.

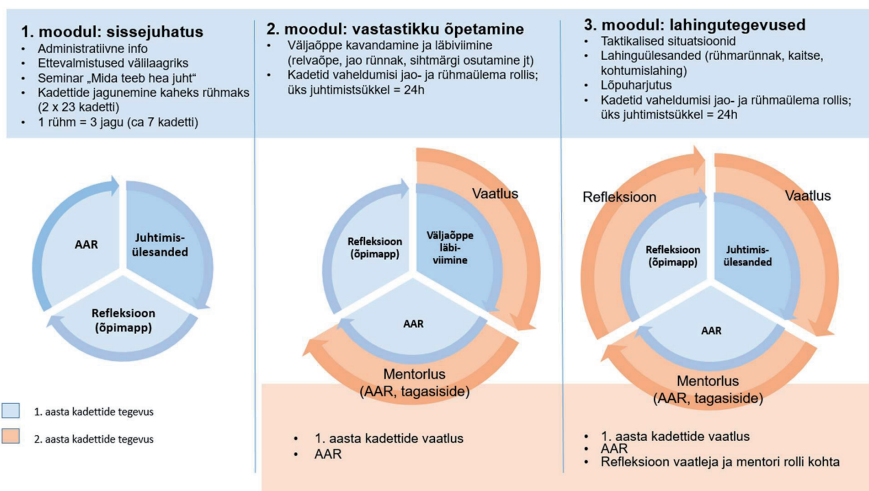
Ainekava järgi oli uuenenud SE eesmärk järgmine: „Õppeaine eesmärk on läbi sõjalise täiendusõppe ühtlustada õppuri väljaõppe kriitilisi põhi-teadmisi ja välioskusi ühtsetel alustel, lihtsustamaks kõrgharidusõppekava täitmist, süvendatud mõistmist erialast ning arendamaks meeskonnatöö-oskusi ja juhiomadusi.“ Ainemaht oli prooviperioodil 76 tundi (sh 32 tundi arutelu ja 10 tundi iseseisvat tööd).

---

<sup>52</sup> AAR (ingl *After Action Review*) on USA armees välja töötatud mudel tegevusjärgseks aruteluks, milles osalevad kõik üksuse liikmed ja mille käigus käsitletakse: 1) seda, mis juhtus konkreetse tegevuse ajal ja mis oli selle tulemus, 2) ülevaadet sellest, mis läks hästi ja mis mitte, 3) tegevuskava selle kohta, mida tuleb edaspidi teha. AAR-i käigus arutatakse eri vaatenurki ja ideid, lähtudes eri rühmade tagasisidest (määratud vaatleja seisukohast, õppijate tagasisidest, õppejõu enda arvamusest ja lõpuks tagasiside andmise suunaja seisukohast).

## 2.2. SE ülesehitus ja korraldus

Kursus oli üles ehitatud kolme moodulina: 1) sissejuhatus ja administratiivne ettevalmistus (3 päeva), 2) vastastikku õpetamine ja ettevalmistus lahinguõppeks (5 päeva) ning 3) taktikaliste oskuste rakendamine lahingusituatsioonis ja lõpuharjutus (3 päeva) (vt joonis 1).



Joonis 1. SE ülesehitus (esimese ja teise aasta kadettide tegevus)

Esimese mooduli raames korraldati eraldi õppepäev juhtimise ja juhi rolli kohta. Õppepäeval pidid kadetid tegema harjutusi, mille käigus täideti igas rühmas vaheldumisi juhi ja vaateleja rolli. Igale ülesandele järgnesid refleksioon, tagasisidering, ülesande seostamine ohvitseri rolliga ning ülevaade ülesande tulemusest. Kui kerkis esile mõni teema, andis õppepäeva instruktor selle kohta täiendavaid teoreetilisi selgitusi. Tulemused lisati õpimappi. Õppepäeva varjatud eesmärk oli luua koos õppijatega mudelid, mis aitavad neil järgmiste moodulite ajal eklektilises keskkonnas toime tulla, ning sisendada neile, et neil on eesootavate olukordadega toimetulekuks piisavalt teadmisi. Õppepäeva lõpus seostati tehtud harjutused laagriga, mis ootas kadette ja kus oli kavas korraldada kogu õpe sama mudeli järgi: harjutus → refleksioon/AAR → uus harjutus.

Esimese mooduli lõpuks oli valmis struktuur, mille alusel sai tegutseda järgmistes moodulites: kadetid jagunesid kaheks rühmasuuruseks üksuseks, selleks et saada aimu, kuidas tegutsetakse sõja- ja rahuaja tingimustes. Neile anti järgmise nädala tunniplaanid. Tegevust jätkati maastikul.

Teises moodulis keskenduti instruktorkogemuse saamisele, mille käigus kadetid täitsid rühma- ja jaoüleva rolli ning andsid üksteisele väljaõpet erinevatel teemadel (nt relvaõpe, jao rünnak, sihtmärgi osutamine jne). Teemade valikul oli määrav see, mida edasise väljaõppe instruktorid pidasid eelteadmiste ühtlustamiseks hädavajalikuks. Järgiti ikka sama mudelit: harjutus → refleksioon/AAR → uus harjutus. Iga tegevuse puhul oli vaatleja rollis üks kadett, kelle tähelepanekuid ja hinnanguid kasutati hiljem AAR-is.

Teise mooduli lõpus paikneti ümber uuele alale ning seejärel algas kolmas (lahingutegevuse) moodul: kadetid täitsid kolme päeva jooksul taktikalistes situatsioonides lahinguülesandeid (rühmarünnak, kaitse ja kohtumislahing).

Viimase mooduli ajal tehti operatiivpaus<sup>53</sup>, mille jooksul tuli sooritada viis loovust nõudvat juhiülesannet, mis olid lõimitud reaalteaduste ja inglise keele õppega. Kogu päeva tegutseti inglise keeles ning pärast refleksiooni ja tagasisidet andsid inglise keele õpetajad ülevaate kadettide keeleoskusest. Viimases moodulis tutvustati rühma sees ka õpimappe. Kursus päädis lõpuharjutusega, mille käigus täideti erinevaid rühma- ja taktikalisi ülesandeid (nt relva kokkupanek, orienteerumine ja haavatu kandmine).

Teise aasta kadetid osalesid SE-I instruktorkursuse raames. Selleks ajaks olid nad saanud aru õpetamise iseärasustest, harjutanud aktiivset kuulamist, tagasiside andmist ja mentoriks olemist ning osalenud ligi kümnes AAR-is. Samuti olid nad läbinud rühmaõpe ning omandanud taktikalised teadmised ja oskused. Vahetult enne mentoriks hakkamist korraldati neile meeldetuletuseks seminar aktiivse kuulamise, tagasiside andmise ja mentorluse kohta. Enamik teise aasta kadette käisid seminaril enne mentoriks hakkamist, väiksem osa olid seminari ajaks juba oma mentorikohustused täitnud.

Teise aasta kadettide ülesanne oli teise ja kolmanda mooduli ajal noorkadettidega tehtut arutada (AAR), et aidata neil tegevuse üle reflekteerida ja tagasisidet anda. Praktilise osana tuli igal teise aasta kadetil olla talle määratud esimese aasta kadeti mentor, kes pidi tuge pakkuma ööpäev läbi ja 48 tundi järjest.

Teise aasta kadetid vastutasid ka lõpuharjutuse kavandamise ja korraldamise eest.

Selleks et teha kindlaks, kuidas toetas tehtu SE eesmärke ning mida arvasid SE-ga seotud osapooled oma kogemustest, koguti neilt kõigilt pärast kursust tagasisidet. Uuringuga sooviti leida vastused järgmistele küsimustele:

<sup>53</sup> Operatiivpausi ajal ei olnud lahingutegevust, kadetid said värskendada vaimu ning analüüsida tehtut. Korraldajad said teha protsessikontrolli ja kavandada õpetamise muudatusi.

1) mis tehtust toetas SE eesmäärke? 2) kas ja kuidas kadetid jõudsid tehtu kaudu nende eesmärkideni?

### 2.3. Metoodika

Uuringut võib käsitleda juhtumiuuringuna<sup>54</sup>, mida iseloomustab ühes spetsiifilises kontekstis toimuva juhtumi üksikasjalik kirjeldus ja selle kohta kogutud erinevate andmete süvaanalüüs. Juhtumiuuring aitab paremini näidata abstraktsete mudelite ja ideede rakendamist, jättes alles konkreetsele juhtumile iseloomulikud tunnused, mis on tulemuste käsitlemisel määrava tähtsusega<sup>55</sup>. Juhtumiuuringus keskendutakse pigem analüüsile kui statistilisele üldistusele<sup>56</sup>. Selle käigus kogutud andmeid saab tõlgendada ja rakendada organisatsiooni sees tagasisideks, formaalseks hindamiseks ja strateegiliste hariduslike otsuste langetamiseks<sup>57</sup>.

#### 2.3.1. Valim

SE-ga olid seotud kolm osapoolt: noorkadetid, teise aasta kadetid ning kursuse korraldajad. Neilt kõigilt koguti pärast kursust tähelepanekuid kursusel kogetu kohta. SE-l osales 47 esimese aasta kadetti, kellest neli loobus SE ajal õpingutest. Tagasisidet andsid kõik õpinguid jätkanud esimese aasta kadetid: 40 meest ja 3 naist (keskmine vanus 21,9 aastat; min 20 ja max 26 a). Teise aasta kadetidest osales SE-l mentorina 35 kadetti: 34 meest ja 1 naine (keskmine vanus 23,9 aastat; min 21 ja max 38 a).

Kursuse korraldamises osales seitse inimest (esimese aasta kadettide kursuseülem, instruktorid ja kavandajad), kes kõik andsid pärast kursust tagasisidet.

<sup>54</sup> **Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K.** 2013. *Research Methods in Education*. Revised Edition. Routledge. [Cohen *et al.* 2013]

<sup>55</sup> **Nisbet, J.; Watt, J.** 1984. *Case Study. – Conducting Small-Scale Investigations*. Educational Management. Ed. by J. Bell.; T. Bush; A. Fox; J. Goodey; S. Goulding. London: Harper & Row, pp. 79–92. Viidatud **Cohen et al.** 2013: 253 järgi.

<sup>56</sup> **Robson, C.** 2002. *Real World Research (Second Edition)*. Oxford: Blackwell, p. 183. Viidatud **Cohen et al.** 2013: 253 järgi.

<sup>57</sup> **Cohen et al.** 2013, p. 256.

### 2.3.2. *Andmekogumine*

Esimese aasta kadetid andsid tagasisidet veebipõhise ankeedi kaudu, milles esitati kolm avatud küsimust. Kadettidel paluti kirja panna kuni neli õpitu-vastust, mis võiksid korraldajatele abiks olla ja mille puhul järgiti ühesugust struktuuri: 1) tähelepanek (olukorra kirjeldus: hea praktika, millega jätkata / puudus, mida korrigeerida), 2) selgitus (miks see oli hea / miks seda tuleb korrigeerida) ning 3) ettepanek (millega ja kuidas jätkata / mida ja kuidas muuta). Vastamine oli anonüümne.

Teise aasta kadetid said instruktorkursuse raames ülesande kirjutada Gibbsi mudeli (2013)<sup>58</sup> järgi refleksioon selle kohta, kuidas oli SE-I mentorina osaleda. Paluti kirjeldada oma isiklikku kogemust, andmata eraldi suunist analüüsida kursuse korraldust või esimese aasta kadettide tegevust. Kogemuse kirjeldust ja analüüsi paluti täiendada teoreetilise käsitlusega. Refleksioon esitati instruktorkursuse eest vastutavale õppejõule.

Kursuse korraldajatel paluti nagu noorkadettidelgi vastata kolmele avatud küsimusele: 1) millega tuleb jätkata (hea praktika) või mida korrigeerida (puudus); 2) selgitus, miks tuleb sellega jätkata / seda muuta; 3), kuidas olukorda parandada. Vastused kogus kokku väljaõppe juht.

### 2.3.3. *Andmeanalüüs*

Esimese aasta kadettide ja kursuse korraldajate vastuste puhul kasutati kvalitatiivset ja kvantitatiivset sisuanalüüsi<sup>59</sup>. Selleks loeti vastused mitu korda läbi ning leiti tähenduslikule tekstiüksusele iseloomustav nimetus (kood). Sarnase sisuga koodid koondati ühisnimetaja alla (kategooria).

Vastuseid analüüsiti kahes etapis. Esimeses etapis märgiti iga esitatud tähelepaneku juurde, kas tegemist on positiivse või negatiivse kogemuse kirjeldusega. Kirjeldusele hinnangu andmisel lähtuti olukorra nimetamisele järgnenud selgituse sisust (vt tabel 1).

<sup>58</sup> Gibbs 2013, p. 3.

<sup>59</sup> Cohen 2013, pp. 475–490.

**Tabel 1.** Näide kadettide vastuste kodeerimisest

TÄHELEPANEK (olukorra kirjeldus: hea praktika, millega jätkata / puudus, mida korrigeerida):	SELGITUS (miks see oli hea / miks seda tuleb korrigeerida):	1. etapp	2. etapp	
		HINNANG	KOOD	KATEGOORIA
<i>Instruktori roll</i>	<i>Annab enesekindlust, muudab õppimise edukamaks</i>	Positiivne	Õpetamiskogemus	Aktiivne roll õpiprotsessis
<i>„Rännak“</i>	<i>Oleks olnud hea, kui kõikidel jagudel oleks võimaldatud lõpetada. Lõpu lahing oleks võinud olla lühem. Meestel/naistel polnud enam motivatsiooni.</i>	Negatiivne	Lõpuharjutus	Kursuse korraldus ja ülesehitus

Teises etapis käsitleti andmeid induktiivselt. Sarnase sisuga koodid koondati ühte kategooriasse. Juhul kui üks vastus puudutas rohkem kui ühte koodi või kategooriat, märgiti selle juurde kõik sobivad koodid ja kategooriad. Sama sisuga vastused loeti kokku ja esitatakse allpool kirjeldava statistikana. Tulemuste peatükis on vastustest pärit tsitaadid toodud kaldkirjas.

Teise aasta kadettide refleksioonide puhul rakendati kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit. Selle abil püütakse saada ülevaade uuritavast tekstist kui tervikust, näha teksti ja/või autori mõtteavalduste terviklikku mustrit või struktuuri.<sup>60</sup> Andmetele läheneti deduktiivselt. Analüüsiti vaid neid tekstiosid, milles käsitleti uurimisküsimustele vastavaid tähelepanekuid kahes kategoorias: kirjutaja kogemus oma rollist mentorina ja kommentaarid kursuse korralduse kohta. Vastused kodeeriti positiivseteks ja negatiivseteks. Kuna refleksiooni ülesandes ei antud otsesõnu suuniseid nimetatud teemadel kirjutada, siis oli vastustes neid käsitletud vaid siis, kui kadetid pidasid neid enda jaoks tähenduslikuks. Teise aasta kadettide vastuseid analüüsiti kvantitatiivselt vaid hinnangu positiivsuse ja negatiivsuse järgi.

<sup>60</sup> Kalmus, V.; Masso, A.; Linno, M. 2015. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool.

<<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>> (12.10.2018).

**Tabel 2.** Näide kadettide vastuste kodeerimisest

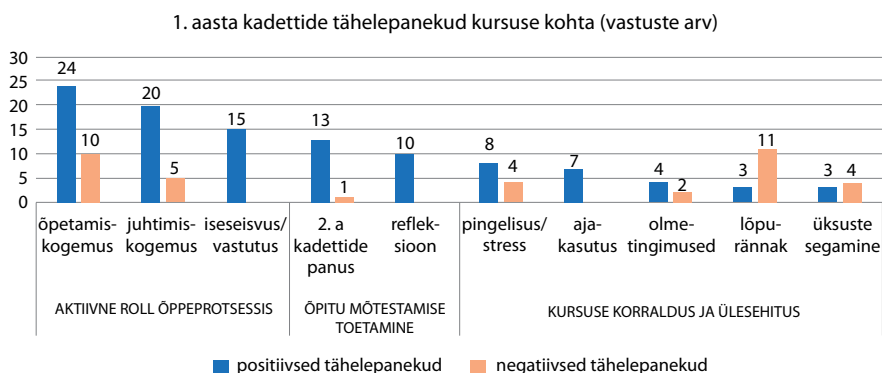
VÄLJAVÖTE 2. A KADETI REFLEKSIONIST	1. etapp	2. etapp	
	KOOD	KATEGOORIA	HINNANG
<i>Puudu jäi ajast, sest jaosisese tagasiside andmiseks oli väga vähe aega ning suurema osa ajast ei jõudnud tagasiside ajaks kogu jagu kokku kutsuda, vaid tagasiside enda tegevuse kohta sai ainult jaoülem</i>	Tagasi- side- stamine	Kursuse korraldus	Negatiivne
<i>Sain katsetada erinevaid tagasiside vorme ja nüüd on arsenalis rohkem tööriistu, millega varieerida tagasisidet, vältimaks selle muutumist rutiinseks ja kohustuseks.</i>	Tagasi- side- stamine	Kogemus mentori rollist	Positiivne

## 2.4. Tulemused

Tulemused on esitatud kursusega seotud osapoolte kaupa: esimese aasta kadetid, teise aasta kadetid ja kursuse korraldajad.

### 2.4.1. Esimese aasta kadetid

Esimese aasta kadetid esitasid kokku 141 tähelepanekut ja 120 ettepanekut. 74% tähelepanekutest (104) puudutas seda, millega jäädi rahule, ning 26% (37) viitas mõnele kitsaskohale, kusjuures üks tähelepanek võis hõlmata eri sisuga arvamusi.



**Joonis 2.** Esimese aasta kadettide tagasisides esile toodud teemade jaotus (tähelepanekute arv)

Rohkem kui pooltes **positiivsetes tähelepanekutes** kirjeldasid esimese aasta kadetid neile antud võimalust ise õppes aktiivset rolli täita. Korduvalt kiideti võimalust teha ise kaaskadettidele väljaõpet ja olla juhi positsioonis ning rõhutati nende rollidega kaasnevat vastutust ja tegutsemiseks antud **iseseisvust**.

**Õpetamiskogemuse** kohta toodi esile seda, et neile antud põgus teoreetiline ülevaade aitas õpetamisele kaasa. Kui õpetamist ise katsetati, saadi ka kohe aru, mis töötab ja mis mitte. Leiti, et selline kogemus pani rohkem pühendumata, et teema ise selgeks saada ja seda ka teistele edasi anda, sest hea õpetamine eeldab korralikku tundide ettevalmistamist ja enesekindlust. Kiire konkreetne ettevalmistus sundis olema loov ning aitas esinemishirmust üle. Saadud kogemus aitas mõista, mis suunas ennast instruktorina arendada. Nenditi, et see oli hea võimalus üksteiselt õppida, üksteist arendada ning kadettide oskusi ja teadmisi ühtlustada.

**Juhtimiskogemuse** kohta leiti, et rühmaülema/rühmavanema/jaoülema kohustuste täitmine andis õppijale uusi kogemusi. See pani proovile kavandamis- ja juhtimisoskuse ning andis võimaluse märgata ja teha vigu, mida õppijad ei osanud oodata. Tuli langetada otsuseid kriitilistes olukordades, milleks õppijatele oli antud vabad käed. Õppijad pidid tulema välja oma mugavustsoonist ja käituma ameti vääriliselt. Kogemus tekitas vastutust kõigi ees, andis aimu, kuidas mõjutavad juhi otsused ja ajaplaneerimise oskus tema alluvaid, ning kinnistas ja rõhutas iseseisvust, mis on ohvitseri jaoks ülitähtis.

Kokkuvõttes andis selline kogemus neile arusaama, mida tulevane töö neilt nõuab, ning kindlustunde, et edasisega tullakse toime.

*„Mina ausalt öeldes ei oodanud, et saan juba SE ajal rühma juhtida ja kuigi see oli ainult üks kord, ma juba tunnen, et õppisin tohutult rohkem kui sellest kui jälgisin rühmaülemaid kõrvalt.“*

*„See kogemus andis ebakindlatele õppuritele kindlasti palju juurde ja muutis neid enesekindlamaks ja pani neid endasse rohkem uskuma. Kindlasti tekitas ka mingil määral motivatsiooni, sest sul oli kindel ülesanne ja taheti seda teha võimalikult hästi ning anda endast parim. Kindlasti pani see ka proovile ning tõi mugavustsoonist välja.“*

*„Kadettidele anti „vabad käed“. Saime ise otsustada kuidas, mida teha. Tundsime ennast kui päris tegevvälased.“*

Mitu korda toodi esile erinevaid kursuse elemente, mis toetasid kogetu ja õpitu mõtestamist ning andsid aluse oma tegevuse parandamiseks. Leiti, et **reflekteerimine** õpetas olukordi ja enda käitumist analüüsima (sh andis hea



ülevaate enda oskustest, võimetest, iseloomust ja paljudest muudest omadustest) ning otsima lahendusi, kuidas järgmine kord paremini toime tulla: „Analüüsimise käigus olin sunnitud end panema teise inimese rolli ning selle kaudu ennast vaatama. Enese reflekteerimise juurutamine juba alguses süvendab õppuritele enese ja teiste soorituse mõtestamist ning aitab kaasa oma ja teiste vigadest õppimisel.“ Oma tegevuse hindamist ja mõtestamist peeti ohvitseri töö oluliseks osaks.

Kaaskadettide **tagasisidet** väärtustati kolmel põhjusel: 1) see andis tegusejale kohe teada, mis tal läks hästi ja mis halvasti, mille põhjal ta sai end sedamaid parandada, 2) see aitas harjutada analüüsimist ning konstruktiivset kritiseerimist, 3) teise aasta kadettide panust rõhutati eraldi: „*Hea on kui vanemad kadetid aitavad noorematel maailma mõtestada.*“

Kursuse üldises **korralduses ja ülesehituses** juhiti kõige rohkem tähelepanu ajalikest piirangutest tingitud pingelisele olukorrale, mis andis aimu tulevase elukutse vaimsest ja füüsilisest nõudlikkusest. Rahule jäädigi sellega, et harjutused olid mitmekülgsed ja panid inimesi proovile ning et kordagi ei oldud niisama tegevusetu. Kokkuvõttes nenditi, et saadi teada, milline on tulevane eriala.

*„SE andis hea ettekujutise, millised on ohvitseri tööülesanded. Peamiselt käsitleti instruktori oskusi, lahingulist juhtimist. Mõni ei pruugi aduda, millega ohvitser tegeleb. See laager andis üldiselt hea ettekujutise sellest.“*

Kadettide tähelepanekud kursuse **kitsaskohtade** kohta jagunesid üldjoontes kaheks. Esiteks nimetati **ebakindlust ja ebapiisavat pädevust** teiste juhtimiseks ja õpetamiseks. Tunti teatud ebavõrdsust, kui esimest korda õpetaja ja/või juhi rolli täitja võrdles end nendega, kellel oli varasem kogemus juba olemas. Samuti leiti, et mõne ülesande jaoks oleks võinud saada parema ettevalmistuse (nt erinevad ametiülesanded, relvade käsitlemine ja topograafia). Puudulikust teadmistest ja oskustest hoolimata tuli teemat õpetada ka kaaskadettidele, mistõttu kardeti, et kadettide väljaõpe jäi ebapiisavaks ning et taktikalistel harjutustel võis nende tegevus olla kohati endale või kaaslastele ohtlik.

Teine osa negatiivse sisuga vastustest keskendus **kursuse korraldusele**. Kõige enam kommenteeriti lõpuharjutuse pikkust ja piiratud aega, mistõttu ei jõutud kõiki ettenähtud ülesandeid lahendada. Veel nimetati üksuse liikmete regulaarset vahetust, mis raskendas ühtse meeskonna tekkimist. Leiti, et reflekteerimiseks oleks võinud olla veel rohkem aega: „*Võib-olla tekiks ka diskussioon, mis võib tuua vastused erinevatele küsimustele.*“

### 2.4.2. Teise aasta kadetid

Teise aasta kadettide tagasisidest valiti välja 158 tähelepanekut, millest 89% (140) oli positiivsed ja 11% (18) käsitles vajakajäämisi. Üldjoontes kirjeldati vastustes peamiselt **positiivseid** asjaolusid ning keskenduti eelkõige oma kogemuse mõtestamisele. Selgelt joonistus välja arusaam, et esimese aasta kadette on tarvis toetada, aga oli ka ebakindlust selle suhtes, kas seda ülesannet suudeti piisavalt hästi täita.

Paljudes vastustes rõhutati, et **õppija toetamine** on vajalik. Enamasti tõdeti, et sellega tuldi ka toime. Kogeti, et aktiivse kuulamise tehnikad töötavad, ja et AAR tagasisidemudelina toimib hästi. Saadi tunda, et õppijatele sõna andmine suurendab nende aktiivsust ja osalemisvalmidust. Mentori rolli täitnud mõistsid, kuidas positiivse õhkkonna loomine ja julgustamine mõjutas kadettide vastuvõtlikkust ja valmisolekut rääkida oma mõtetest-tunnetest ja muuta oma käitumist. Samuti tajuti seda, et kui kellegi mõttelõng katkestati või anti talle otse negatiivset tagasisidet, mõjus see talle pidurdavalt.

*„Esmane tunne on see, et õnnestusime selles, mida me tegema läksime. Meie toetav roll tundus kandvat vilju ja tagasisides väljatoodud rakendati edaspidistes tegemistes.“*

*„Andes tagasisidet üritasin olla pigem julgustav ning kindlasti tuua välja asju, mis noorkadetil hästi läks. See kokku löi olukorra, kus noorkadett oli rohkem motiveeritud proovima erinevaid lähenemisi ning samas oli ka vastuvõtlikum kommentaaridele selle kohta, mida ta võiks tulevikus teha teisiti. Siit joonistub selgelt välja positiivse tagasiside vajalikkus kui motiivatsiooni allikas.“*

*„Huvitav oli veel see, et õrn rahulolev naeratus oli neile positiivne ja nad said sellest kinnituse, et teevad õiget asja. Ehk kehakeelega on võimalik palju ära teha.“*

**Kitsaskohti** käsitletud vastustes juhiti korduvalt tähelepanu teguritele, mis tekitasid **mentoris ebakindlust**: oma rolli ähmasus, vähesed teadmised ja kogemused vaatluse kui meetodi kohta ning vaatlusfookuse puudumine. Kuigi SE-I saadud kogemuse põhjal said kadetid aru vaatleja rolli tähtsusest, tõdesid nad, et vaatlusinfo tõhusamaks kasutamiseks on vaja paremat ettevalmistust (sh tagasisidet enda kui tagasiside andja tegevuse kohta).

*„Vähekokenu vaatleja rolli täites ei olnud minu ülesanded täiesti selged. See tekitas minus arusaamatusi ning kõhklusid. Mõtlesin, et kas minu kui vaatleja ja tagasiside läbiviija roll on kellegi jaoks kasulik. Pärast esimest tagasisidet, mille andsin tervele rühmale, jõudsin arusaamale, et vaatleja roll on üsna tähtis. See tõstis minu enesekindlust ning aitas rolli sisse elada.“*

*„Tagasisidestamine tundub kõrvalt vaadates lihtne. Tegelikult on selle taga korralik ettevalmistus, süsteemi loomine ja läbiviimine. Õppisin antud kogemusest seda, et ei tasu ilma igasuguse plaanita peale minna ja eelnev ettevalmistus peab olema korralik.“*

Paljude kadettide jaoks jäi mõneti arusaamatuks, millal võib esimese aasta kadeti tegevusse **sekkuda** (nii vaatlejana kui ka tegevusjärgse arutelu juhina) ning kas see pigem toetab või pärsib teda.

*„Kui võtsin asja ise rahulikult ja pigem üritasin suunata inimesi oma põhiülesande täitmise poole, oli motivatsioon kõrge. Mida rohkem hakkasin sekkuma, nõudsin korrektsust õppurilt (taktikaline), seda vähem motiveeritud nad korraks olid.“*

*„Tusaseks tegi see, et meie ei tohtinud tegevuste ajal sõna sekka öelda ja abikätt pakkuda, meie ainuke aeg, kus saime neile midagi edasi anda, oli tagasiside aeg ja ka selleks ei olnud piisavalt aega.“*

**Kursuse ülesehituse** kohta leidis enamik teise aasta kadette, et see aitas osalejaid arendada, sest pikemas perspektiivis on kõige mõjusam strateegia õpetada õppijale selgeks see, kuidas oma tegevust analüüsida. Rõhutati eneseregulatsiooni tekkimist ning järkjärgulist arengut. Puuduseks peeti seda, et uute kadettide erineva taseme tõttu ei pruugi kursus tagada kõigi osalejate erialaste oskuste ja teadmiste ühtlustumist. Arvati, et noorkadettidele tagasiside andmiseks ei olnud piisavalt aega, muu hulgas oleks soovitud rohkem sekkuda ja tegevust suunata.

*„Minu arvates töötas väga hästi variant, kus õppurid ise pidid pidevalt mõtlema, kuna vastuseid neile ei antud. See arendas nende analüüsi võimet ning oma välja mõeldud lahendus oli kergem kinnituma kui kellegi teise pealesurutud variant. Samuti oli näha teatud rahulolu kui oma vead järgmisel katsel parandatud said ning see ka reaalse tulemuse andis. Üldiselt jäin ma saadud kogemusega väga rahule. Nägin, et arengut inimestes saab tekitada ka refleksioonimudelite kaudu, mitte lihtsalt nendele õigete vastuste söötmisega.“*

*„Rõõmutunde tekitas kolmanda päeva individuaalne refleksioon, iga noorkadeti refleksioon peegeldas tahet paremaks saada ja jäi mulje, et neile meeldib nende tegevus – ehk siis nende positiivne meelestatus tekitas ka minus jälle positiivsust ja motivatsiooni.“*

*„Viimaks usun, et veelgi parema tulemuse saavutamiseks, võiks natukene üksuse taset eelnevalt ühtlustada, et ei tekiks liiga palju n.ö külma vette viskamist ning õppurite motivatsioon ei langeks pidevast valesti tegutsemisest tingituna.“*

### 2.4.3. Kursuse korraldajad

Kursuse kavandajad ja instruktorid esitasid kokku 58 õpituvastust, mille sisu varieerus meetoodilistest alustest tehniliste nüanssideni. Märkustest 30% (17) käsitles õnnestumisi ja 66% (38) kitsaskohti, 4% vastustest jäi hinnangu poolest määramata.

**Positiivseks** peeti seda, et esimese aasta kadetid said väärtusliku õpetamis- ja juhtimiskogemuse, mis andis neile ettekujutuse edasisest tööst. Kasulikuks peeti ka vaatlejate ja õpimapi kasutamist: need toetasid tegevuse analüüsimist ja mõtestamist. Leiti, et võiks jätkata teise aasta kadettide kaasamisega mentoritena. Heameelt tunti selle üle, et kadettidele anti enamasti edasiviivat, mitte destruktivist tagasisidet. Oluliseks peeti seda, et kogu SE-d ja esimese aasta kadette juhtis kursuseülem, keda toetas kursuse veebel: nii sai kursuseülem esmakursuslasi tundma õppida. Positiivselt hinnati ka erinevate struktuuriüksuste koostööd.

Suur osa **negatiivsetest** kommentaaridest puudutas kursuse korraldamise üksikasju: käsu täpsust, tegevuse dokumenteerimist, üksiksõduri maskeerimist, laskemoona jagamist, relvade laadimist, laskemoona kogust, rollide ja vastutuse selgust, vanema kursuse kadettide rakendamist, sissejuhatava nädala sisu ja asjakohasust jne.

Sisuliste vajakajäämistena toodi esile asjaolu, et kadettide erialaste oskuste areng jäi nõrgaks, mis kohati takistas instruktorite hinnangul tegevalikkust õppimist. Leiti, et kuna taktikaliste põhiteadmiste ja -oskuste tase oli ebaühtlane ja pigem madal, ei saanud õppijad ka saada häid tulemusi. Seega ei õpitud eesmärgipäraselt. Arvati, et paljud tunnid, kus kadetid olid õpetajateks, jäid pealiskaudseks ja puudu oli süsteemsusest: nii said nad vaid tunni andmise kogemuse, aga teemat ei arendatud edasi. Samuti peeti juhtimis-situatsioonide kasulikkust pigem väikseks.

*„Tundide sisu on puudulik. Õpikujärgselt ei käsitle või ntx. on reaalsus, et ei oska relva käsitleda. Sundida üle tegema tunde, kui õpieesmärk pole saavutatud.“*

*„Detailide mitte oskamine tekitab olukorrad, kus ülemad kas juhivad detailiselt, et üldse kuhugi jõuda või juhtimist toimub vähe ja lahing lihtsalt „kulgeb kuhugi“ (ka sellisel juhul võtmemängijate osalisel sunnil). Lisaks muutuvad sellised vähemalt poolt päeva kokku võtavad tagasisided väga üldiseks, kuna detailsus oleks säärases olukorras destruktivne. Seetõttu õpitakse nendest olukordadest vähe.“*

Väljendati ka arvamust, et AAR jäi kohati ühepoolseks ning et kursuse ajal oli vähe aega kasvatustööks.

*„2. aasta kadetid tagasiside mudel pisut halb, kohati pealiskaudne käsitus, ehk ei jõuta rakendatavate ettepanekuteni.“*

*„Positiivsete asjade käsitlemine puudu, see ei toeta positiivse mina-pildi teket. Peab sundima.“*

Kui õppijatele anti võimalus olla iseseisev ja enda eest vastutada, kadus korraldajate hinnangul õppijatel kohati fookus ja nad ei teadnud, miks midagi tehti. Nenditi, et kursuse jooksul tuleb uuesti üle korrata õpieesmärgid ja arutada, miks midagi tehakse just sedasi, et vähendada hirmu tegutsemise ees. Üldised ettepanekud puudutasid kursuse korraldust ja temade muutmist.

### 3. Arutelu ja kokkuvõte

KVÜÕA-s uuendati sissejuhatavat kursust kadettidele, kes õpivad kõrgharidusõppes ohvitseriks. Varem olid kursuse ülesehitus ja lähtealused õpetajakesksed ning eesmärk osapooltele segane, sest seda rakendati eelkõige sõelana, eristamaks õppijaid, kellel polnud piisavaid taktikalisi teadmisi ja oskusi koolis toimetulekuks.

Uuendatud kursuse eesmärk oli anda kooli vastuvõetutele selgem arusaam erialast ja vähendada väljalangevust esimesel õppeaastal. Kursuse ülesehitus, sisu ja õpikäsitus lähtusid Kolbi kogemusõppe põhimõtetest. Selleks loodi õpisisu olukord, milles anti põhiosa vastutusest õppijale: ta sai tegutseda õpetaja ja juhina sellistes tingimustes, mis sarnanesid kaitseväelase jaoks tavaliste oludega. Üksteiselt sai õppida vastastikku õpetades ja üksteist suunates. Refleksioon ja pidev tagasiside andsid võimaluse analüüsida igaühe tugevaid külgi ja arenguruumi, mõtestada kogetut ja õpitud ning siduda seda tulevase tööga. Kursuse uuendamisel lepiti kokku, et eesmärk ei ole kadette hinnata, vaid koguda infot nende teadmiste ja oskuste kohta ning lähtuda sellest edasiste õpingute kujundamisel.

Kadettide tagasiside põhjal võib arvata, et juhi ja õpetaja rollis tegutsedes ning oma tegevust pidevalt mõtestades saavutasid nad kursuse laiendatud eesmärgi: omandada arusaam valitud erialast ja oma sobivusest valitud õppekavale õppima asumisest. Nii esimese kui ka teise aasta kadettide hinnangul oli kursusel võimalik tegutseda ohvitseri rollis. Kadetid pidasid tähtsaks seda, et õpe sarnanes tegelike olukordadega ning lähtus sellest, kuidas tegutsetakse mobilisatsiooni korral: formeerimine → väljaõpe → lahingu-

valmidus. Õpetamise ja üksuste juhtimise eest vastutasid õppijad ise. Kogu aeg oli tunda ka mõõdukat pinget ja ajapuudust. Seega olid kursuse teine ja kolmas moodul just selline, nagu kaitseväelase edasine töö võiks välja näha.

Kadetid leidsid, et kuigi nii mõnigi neist täitis juhi või õpetaja rolli esimest korda, said nad tegevuse juures piisavalt toetust (ettevalmistus esimeses moodulis ja jätkuv toetus teise aasta kadettidelt). Nagu varasematest uuringutest<sup>61,62,63</sup> selgus ka sellest juhtumiuuringust, et pidev reflekteerimine ja tagasiside aitasis kadettide arvates õpitud mõtestada ning töid selgemalt esile lõhe olemasolevate teadmiste ja ülesannete täitmiseks vajalike teadmiste/oskuste vahel, misjärel mõisteti vajadust ennast arendada. Teise aasta kadettide hinnangul oli selgesti näha, et sellises vormis õppimine suurendas esimese aasta kadettide motivatsiooni parandada järgmistes harjutustes oma tulemust. Kadettide tagasisidest selgus, et lisaks sellele, et nad said tulevase ameti kohta rohkem teada, suurenes nende enesekindlus, et nad tulevad õpingute ja hilisema tööga toime. Ühtlasi loobus uuendatud kursuse ajal õpingutest märkimisväärselt vähem noorkadette kui varasematel aastatel.

Uurimisandmete põhjal võib väita, et täideti ka kursuse teine eesmärk: anda nii kursuseülematele kui ka edaspidi põhiväljaõpet pakkuvatele instruktoritele ülevaade uute kadettide oskustest. Saadud ülevaade on sobiv lähtealus järgneva õppe edasi kujundamiseks. Kuigi esialgu lepiti kokku mitte hinnata kadettide oskusi, andsid kõik osapooled sellele hinnangu, suhtudes esimese aasta kadettide erialastesse ja taktikalistesse oskustesse kriitiliselt. Kui esimese aasta kadetid võtsid seda teadmist kui head alust, millele hiljem rohkem tähelepanu pöörata, siis kursuse korraldajad leidsid pigem, et selline õpe pärssis taktikaliste oskuste ühtlustumist.

Võrreldes kursusel osalenud kadettidega suhtusid korraldajad kursuse õnnestumisse palju skeptilisemalt. Kui kadettide tagasisides toodud tähelepanekutest oli ligi 70% positiivsed, siis kursuse korraldajate arvamusdest vaid ligi 30%. Tundub, et korraldajateni ei jõudnud tõsiasi, et kadettide kogemused olid positiivsed ja et nad väärtustasid õpitud. Korraldajate vastustes jäi kõlama arusaam, et õpitakse siis, kui olukord pakub võimalust saada ideaalne/hea tulemus, ning et negatiivsest olukorrast ei õpita nii palju kui juba harjutatud ja õpitud oskuste demonstreerimisest. See kinnitab

<sup>61</sup> Diamond, Kornig, Iqbal 2008, pp. 116–129.

<sup>62</sup> Männiste, Pedaste 2015, lk 103–126.

<sup>63</sup> Young 2005, pp. 25–40.

varasemate uuringute tulemusi<sup>64</sup>, et tehnilised muudatused (nt teistsugused õppemeetodid) ei pruugi iseenesest veel muuta üldist arusaama õpetamisest ega muutuste vajalikkuse algpõhjustest – õppija aktiivne osalemine õppeprotsessis suurendab sügavat õppimist.

Kursuse korraldajad keskendusid tagasiside andmisel rohkem korralduslikele üksikasjadele ning sellele, kuidas taktikalisi põhioskusi edaspidi tõhusamalt (õpiku järgi) õpetada, vähem pöörati tähelepanu mõtestamisele kui sellisele. Nende ettepanekud lähtusid pigem väljaõppe detailide muutmisest kui laiemast käsitlesest. Siiski soovitati muuta põhiväljaõpet nii, et mudeldataks õppijatele olulisi oskusi (nt tagasiside andmist, väljaõppe kavandamist, iseseisvust ja vastutuse võtmist).

See, milliseid õppemeetodeid kasutatakse, on seotud sellega, mida on õppejõud ise õppides kogenud ning millised on nende arusaamad õppimisest ja õpetamisest<sup>65</sup>. Seega võib arutada, kuidas erinevus tuleneb sellest, mida õppejõud üldiselt õpetamisest ja õppimisest arvavad ning milline on olnud nende endi õpikogemus. Kuna sõjaväelises hariduses on valdavaks pigem biheivioristlik õpikäsitus, mille järgi õppe eest vastutab õpetaja, mitte õppija<sup>66,67,68,69</sup>, võib õppejõududel olla keeruline suhtuda õppijakesksusse kohe positiivselt ja entusiastlikult. Olukorras, kus kursuse korraldamise ja hindamise põhimõtted muutusid tuntavalt, tuleb arvestada asjaoluga, et uute õppemeetodite ja -korralduse suhtes osutatakse seda rohkem vastupanu, mida suurem on erinevus algse arusaama ja uuenduste sisu vahel<sup>70</sup>. Valmisolekut õppemeetodeid ja õpikeskkonda muuta mõjutab ühtlasi asjaolu, kuidas mõõdetakse õpetajate töö tulemuslikkust<sup>71</sup>. Kui edukuse hindamisel on määravaks õppijate taktikalised oskused, siis panevad ka õppejõud neile oskustele kõige suuremat rõhku.

Näib, et kogemusõppele üles ehitatud kursus sobis just õppijatele. Selline õpe pakub tegelike keerukate olukordade kogemise ja järele proovimise võimalust ning annab seeläbi ettekujutuse hilisemast tööelust. See võimaldab ise analüüsida oma tugevaid ja nõrku külgi ning saada tuge vanema

<sup>64</sup> Miyazaki 2016, pp. 701–722.

<sup>65</sup> Karm, Remmik 2013, lk 124.

<sup>66</sup> Zacharakis, Van Der Werff 2012, pp. 89–98.

<sup>67</sup> Sinnep 2018.

<sup>68</sup> Kütt, Männiste 2014, lk 103–126.

<sup>69</sup> Amer, Ganina 2016, lk 165–189.

<sup>70</sup> Miyazaki 2016, pp. 701–722.

<sup>71</sup> *Ibid.*

kursuse kadettidelt. Asjaolu, et korraldajad andsid kursusele pigem negatiivse hinnangu, võib olla seotud sõjaväelise hariduse traditsioonilisusega, üldise arusaamaga õppes ning sellega, mille alusel loetakse õpet edukaks.

Kõik osapooled juhtisid tähelepanu kursuse kahele kitsaskohale: esimese aasta kadettide taktikalised oskused ühtlustusid vähesel määral ning teise aasta kadetid tundsid end juhi, instruktori ja mentori rollis ebakindlalt, sest nende põhiväljaõpe on pigem keskendunud erialastele ja taktikalistele oskustele.

Uuringu põhjal esitame järgmised arendusettepanekud, mida saab kasutada nii sissejuhatava kursuse puhul kui ka laiemalt.

- Kui kursust ette valmistada, on tähtis teha kõigile osapooltele üheselt mõistetavalt selgeks nii muudatuste kui ka kursuse eesmärk, kusjuures kavandamisel ja hilisemal hindamisel tuleb sellest lähtuda. KVÜÕA kontekstis on uuenduste tegemisel oluline ka vastavaid protsesse kirjeldada ning jäädvustada, sest õppejõudude rotatsiooni tõttu on tõenäoline, et uuenduste algataja ei saa neid ise lõpuni juurutada, mis võib pärssida järjepidevat uuendamist.
- Uuenduste ladusamaks kavandamiseks ja sisseviimiseks oleks hea uurida KVÜÕA õppejõudude arusaamu õppimisest ja õpetamisest. See annab parema võimaluse arvestada nendega õppekorralduse edasisel muutmisel ning aluse kavandada paremini õppejõudude toetamist. Sealhulgas tuleb analüüsida ja tutvustada uuenduste tegemises osalenute kogemusi, et tõestada uuenduste asjakohasust ning saada kinnitus selle kohta, kas uuendused aitasid täita püstitatud eesmärke.
- Oluline on sisse viia samalaadseid uuendusi instruktorite tasandil ja rakendada neid ka edaspidises õppes, seejuures tuleb õppe sisu ja mahu kavandamisel arvestada SE-l osalenud kadettide tasemega. Kuna SE-l jäi oskuste ja teadmiste ühtlustumine pigem teisejärguliseks (st need ei ühtlustunud), tuleb ka põhiväljaõpet selle järgi kohendada.
- Mentorluse tõhustamiseks võiks panna kadetid mentori ja juhendatava rolli SE esimese mooduli ajal, et teise aasta kadetid saaksid pakkuda noorkadettidele tuge tundide ettevalmistamisel. Noorkadettide toetamiseks tuleb kursusel jätta rohkem aega tagasisideks ja analüüsiks.
- Kindlasti on vaja alles jätta teise aasta kadettidele vahetult enne SE-d korraldatav seminar, kus arendatakse suhtlemis- ja nõustamisoskust. Sellele lisaks tuleb lähemalt tutvustada vaatlust kui uurimismeetodit, selgitada vaatleja ja tagasiside andja rolli ning täpsustada sekkumist vajavaid olukordi. Teise aasta õppijaid peaks mentori rollis pidevalt toetama.



- Kursusel alustatud õpimapi täitmist võiks jätkata õpingute lõpuni. See on hea alus nii hindamisvestluseks kui ka tulevasele ohvitserile oma arengu jälgimiseks (pidev eneseanalüüs ja professionaalse arengu toetamine).

## Kirjandus

- Amer, M.; Ganina, S.** 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – Sõjateadlane, nr 1, lk 165–189.
- Avolio, B. J.; Reichard, R. J.; Hannah, S. T.; Walumbwa, F. O.; Chan, A.** 2009. A Meta-analytic Review of Leadership Impact Research: Experimental and Quasi-experimental Studies. – The Leadership Quarterly, Vol. 20, No. 5, pp. 764–784.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K.** 2013. Research Methods in Education. Revised Edition. Routledge.
- Daudelin, M. W.** 1997. Learning from Experience through Reflection. – Organizational Dynamics, Vol. 24, No. 3, pp. 36–48.
- Day, D. V.** 2000. Leadership Development: A Review in Context. – The Leadership Quarterly, Vol. 11, No. 4, pp. 581–613.
- Diamond, N.; Koernig, S. K.; Iqbal, Z.** 2008. Uniting Active and Deep Learning to Teach Problem-Solving Skills: Strategic Tools and the Learning Spiral. – Journal of Marketing Education, Vol. 30, No. 2, pp. 116–129.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020.** 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium. <<https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>> (12.10.2018).
- Finkelstein, L. M.; Allen, T. D.; Rhoton, L. A.** 2003. An Examination of the Role of Age in Mentoring Relationships. – Group & Organization Management, Vol. 28, No. 2, pp. 249–281.
- Gibbs, G.** 2013. Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Giroux, H.** 1988. Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning. Westport: Bergin and Garvey Publishers.
- Holland, A. L.; Grant, C.; Donthamsetty, R.** 2017. Coaching Tutors: An Instrumental Case Study on Testing an Integrated Framework for Tutoring Sessions. – Journal of Contemporary Issues in Tutoring and Teaching, Vol. 1, No. 1, pp. 3–15.
- Kalmus, V.; Masso, A.; Linno, M.** 2015. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu: Tartu Ülikool. <<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>> (12.10.2018).
- Karm, M.; Remmik, M.** 2013. Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad foto-intervjuude põhjal. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 1, lk 124–155.
- Kets de Vries, M. F.; Korotov, K.** 2010. Developing Leaders and Leadership Development. – INSEAD Working Paper. The Business School for the World.
- Kolb, A.; Kolb, D. A.** 2009. On Becoming a Learner: The Concept of Learning Identity. – Essays on Adult Learning Inspired by the Life and Work of David O. Justice. Learning Never Ends. CAEL Forum and News, pp. 5–13.

- Kolb, D. A.** 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A.; Boyatzis, R.; Mainemelis, C.** 1999. *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University, Department of Organizational Behavior.
- Kotter, J. P.; Schlesinger, L. A.** 2008. *Choosing Strategies for Change*. – Harvard Business Review, Reprint 2013: Best of HBR, pp. 1–11.  
<[http://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3\\_2\\_choosing\\_strategies\\_for\\_change.pdf](http://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3_2_choosing_strategies_for_change.pdf)>.
- Kulmala, H. I.; Ahoniemi, L.; Nissinen, V.** 2009. *Performance through Measuring Leader's Profiles: An Empirical Study*. – *International Journal of Production Economics*, Vol. 122, No. 1, pp. 385–394.
- Kõrghariduse tulemuslikkus. Tulemus- ja tõhususnäitajad.** – Haridusstatistika veebileht Haridussilm.  
<<https://www.haridussilm.ee>>.
- Kütt, K.** 2017. *Juhiomaduste arendamise toetamine ühe kõrgkooli juhtimise õppekava esmakursuslaste näitel*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kütt, K.; Männiste, T.** 2014. *Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest*. – *KVÜÖA toimetised*, nr 19, lk 103–126.
- Larsson, G.; Bartone, P. T.; Bos-Bakx, M.; Danielsson, E.; Jelusic, L.; Johansson, E.; Forsythe, G. B.** 2006. *Leader Development in Natural Context: A Grounded Theory Approach to Discovering How Military Leaders Grow*. – *Military Psychology*, Vol. 18 (Suppl.), pp. 69–81.
- McDermott, A.; Kidney, R.; Flood, P.** 2011. *Understanding Leader Development: Learning from Leaders*. – *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 32, No. 4, pp. 358–378.
- Miyazaki, T.** 2016. *Is Changing Teaching Practice the Mission Impossible? A Case Study of Continuing Professional Development for Primary School Teachers in Senegal*. – *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 46, No. 5, pp. 701–722.
- Muir, D.** 2014. *Mentoring and Leader Identity Development: A Case Study*. – *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 25, No. 3, pp. 349–379.
- Männiste, T.; Pedaste, M.** 2015. *Probleemi mõiste sõjanduses ning probleemõppe loomimisvõimalustest sõjaväelise väljaõppega*. – *KVÜÖA toimetised*, nr 20, lk 198–233.
- Nisbet, J.; Watt, J.** 1984. *Case Study*. – *Conducting Small-Scale Investigations*. Educational Management. Ed. by J. Bell; T. Bush; A. Fox; J. Goodey; S. Goulding. London: Harper & Row, pp. 79–92.
- Nissinen, V.** 2006. *Deep Leadership*. Talentum: Helsinki.
- Popper, M.** 2005. *Main Principles and Practices in Leader Development*. – *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 26, No. 1, pp. 62–75.
- Rege Colet, N. M.** 2017. *From Content-Centred to Learning-Centred Approaches: Shifting Educational Paradigm in Higher Education*. – *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 49, pp. 72–78.

- Riigikaitse õppekavagrupi eneseanalüüsi aruanne** 2016. Tartu: Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused.
- Robson, C.** 2002. *Real World Research* (Second Edition). Oxford: Blackwell.
- Salas, E.; Tannenbaum, S. I.; Kraiger, K.; Smith-Jentsch, K. A.** 2012. The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. – *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 13, No. 2, pp. 74–101.
- Sattler, P.; Peters, J.** 2013. *Work-Integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector: The Experience of Ontario Graduates*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Schaller, T. K.** 2018. Field Learning: Experiential Learning through Participant Observation and Self-Reflection of Consumer Behavior at Sporting Events. – *Marketing Education Review*, Vol. 28, No. 2, pp. 98–103.
- Sinnep, S.** 2018. Muutused või traditsioonid kaitseväe instruktorite õpetamispraktikates. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Sparr, J. L.; Knipfer, K.; Willems, F.** 2016. How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback-Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. – *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 28, Issue 1, pp. 29–54.
- Zacharakis, J.; Van Der Werff, J. A.** 2012. The Future of Adult Education in the Military. – *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 136, pp. 89–98.
- Tiessen, R.** 2018. Improving Student Reflection in Experiential Learning Reports in Post-Secondary Institutions. – *Journal of Education and Learning*, Vol. 7, No. 3, pp. 1–10.
- Velsor, E. V.; McCauley, C. D.; Ruderman, M. N.** 2010. *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. Third Edition. Jossey-Bass.
- Williams, D.** 2016. The Secret of Effective Feedback. – *Educational Leadership*, Vol. 73, No. 7, pp. 10–15.
- Young, M. R.** 2005. The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. – *Journal of Marketing Education*, Vol. 27, No. 1, pp. 25–40.

### **KATRI KÜTT (MA)**

Tartu Ülikooli õpetajahariduse assistent,  
2012–2018 KVÜÕA kvaliteedispetsialist

### **Kapten JUHAN AUS (MA)**

1. jalaväebrigaadi staabiohvitser,  
2014–2018 KVÜÕA sõjaväepedagoogika õpetaja

# KAITSEVÄE ÜHENDATUD ÕPPEASUTUSTE TAKTIKAÕPPEJÕUDUDE ARUSAAMAD NÜÜDISAEGSE ÕPIKÄSITUSE OLEMUSEST JA RAKENDAMISEST TAKTIKAÕPPES<sup>1</sup>

*Priit Värno, Triinu Soomere, Liina Lepp*



**ÜLEVAADE.** Erinevates õppeastmetes ja -valdkondades räägitakse üha enam nüüdisaegsest õpikäsitusest (NÕK) ja selle olulisusest ennastjuhtiva, kohanemisvõimelise ja koostöövalmis inimese kujundamisel. Selle uurimuse eesmärk oli välja selgitada Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste (KVÜÕA) taktikaõppejõudude arusaamad NÕK-i olemusest ja rakendamisest taktikaõppes. Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega kümnel taktikaõppejõul ja analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Selgus, et intervjueeritute jaoks tähendab NÕK õppurist lähtuvat õpetamist, mille käigus kasutatakse aktiivõppemeetodeid ja infotehnoloogiat ning õppeprotsessi eri osapooled annavad selle kohta tagasisidet. NÕK-i tähtsaks osaks peeti avatust. Üldiselt arvati, et NÕK-i saab taktikaõppes rakendada, kuid aeg ja õpperühmade suurus seavad sellele omad piirangud. Uurimuse tulemusi saab kasutada arendusprojektis, et toetada taktikaõppejõude NÕK-i põhimõtete lahtimõtestamisel ja õppe arendamisel.

**Märksõnad:** *nüüdisaegne õpikäsitus, taktikaõpe, Eesti Kaitseväge*

**Keywords:** *contemporary approach to teaching and learning, teaching tactics, Estonian Defence Forces*

## 1. Sissejuhatus

Aastal 2017 tehti Kaitseväge Ühendatud Õppeasutustes (KVÜÕA) välis-hindamine, mille põhjal toodi esile mõningad õppekavade kitsaskohad ja esitati parendusettepanekud. Hindamismeeskond leidis, et õppekavad peaksid olema akadeemilisemad ja arendama õppuris rohkem kriitilise

---

<sup>1</sup> Artikkel põhineb Tartu Ülikoolis 2019. aastal **Priit Värno** kaitstaval magistritööl „Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste taktikaõppejõudude arusaamad nüüdisaegse õpikäsituse olemusest ja rakendamisest taktikaõppes“.

mõtlemise oskust<sup>2</sup>. Ettepanekutega suunati KVÜÕA-d lähtuma õppetöös senisest rohkem teaduspõhisusest ning tooma sõjaväeline juhtimine, taktika ja pedagoogika õppe keskmesse. Tervikuna peaks püüdlema nüüdisaegse õpikäsituse (NÕK) kasutamise poole, et toetada õppuri kujunemist mõtlevaks, (enese)kriitiliseks, empaatiliseks ja intelligentseks professionaaliks ning ennastjuhtivaks ühiskonnaliikmeks. Õppejõu roll on abistav, suunav ning tagasisidet andev<sup>3</sup>.

KVÜÕA-s vastutab taktika õpetamise eest õppeosakonna alla kuuluv taktika õppetool, mis koosneb rühma-, kompanii-, pataljoni- ja brigaadigrupist. Taktika õppetool on saanud juhtnöörid muuta õpe akadeemilisemaks, suurendada iseseisva õppetöö osakaalu ja kohandada hindamiskriteeriumeid. Esitatud nõuded on kooskõlas NÕK-i põhimõtetega. Kuna õppejõudude arusaamad ja hoiakud kujundavad nende tegevust õpetamise korraldamisel, on oluline välja selgitada, kuidas nad saavad NÕK-ist aru ja millisenäevad selle kasutusvõimalusi taktikaõppes. Kogutud andmete põhjal saab kavandada taktikaõppe edasist arendamist KVÜÕA-s.

Uurimuse eesmärk on välja selgitada KVÜÕA taktikaõppejõudude arusaamad NÕK-i olemusest ja rakendamisest taktikaõppes.

## 1.1. Õpikäsituse ja selle muutmine

Õpikäsituse arusaam õppimise olemusest, eesmärkidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollist õppeprotsessis<sup>4</sup>. Varasem õpetajakeskne lähenemine, mille järgi õppe eesmärkide, korraldamise ja hindamise üle otsustas enamasti õpetaja ning õppija oli pigem passiivne protsessis osaleja ja info vastuvõtja (seda on nimetatud ka sisendipõhiseks õppeks), on kõikidel õppeastmetel järk-järgult asendumas õppijakeskse ja õppijast lähtuva lähenemisega, mille puhul õppijaga arvestatakse: õppija ise juhib õppimist, mis on tegeliku eluga tihedalt seotud ja avatud<sup>5</sup>. Õppijakeskse lähenemisega

<sup>2</sup> **Osinga, F.; Lämmergas, H.; Rajevs, I.; Rokka, P.; Hirv, L.** 2017. Quality Assessment of the Study Programme Group of National Defence. Tartu: Estonian National Defence College, p. 8.

<sup>3</sup> **Rand, N.** 2018. Õppeosakonna juhataja täpsustatud juhised KVÜÕA ülema aastakäsu juurde. – Õppeosakonna koosolek 29.01.18. [Rand 2018]

<sup>4</sup> **Elukestva õppe strateegia 2020.** 2018. – Haridus- ja Teadusministeerium. <<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (07.10.2018). [**Elukestva õppe strateegia 2020**]

<sup>5</sup> **Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S.; Nevgi, A.** 2007. The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. – Teaching and Teacher Education, Vol. 23, No. 5, pp. 558–559.

loodetakse saavutada teatud õpiväljundid, mida õppija teab ja oskab praktikas rakendada, ning motiveerida õppijat elukestvaks õppeks.

Seda seisukohta toetatakse ka 2020. aastani ulatuvas elukestva õppe strateegias, mille järgi on viimase kümnendi riiklikult kehtestatud tasemehariduse õppekavades rõhutatud õppijakesksust, lõimitust, meeskonnatööd ja vajadust siduda uusi teadmisi olemasolevatega<sup>6</sup>. Strateegias on välja toodud põhimõtte, et õpetaja peab muutuma infoallikast seoste loojaks ja väärtushoiakute kujundajaks, kes toetab õppija kujunemist kriitiliselt ning loovalt mõtlevaks, koostöövalmiks ja ennastjuhtivaks ühiskonnaliikmeks. Kõrgharidusstrateegias aastateks 2006–2015 on samuti sätestatud, et „kõrghariduskorraldus muutub õppurikeskseks – õppurite ootustest, vajadustest ja eelistustest on saanud kõrgharidussüsteemi nurgakivi“<sup>7</sup>. Ka kõrgharidusprogrammis aastateks 2016–2019 on esile toodud muutunud õpikäsitus, milles on kesksel kohal õppija ja tema areng, kusjuures õppejõud on õppija loovuse ja ettevõtlikkuse toetaja<sup>8</sup>. Rõhutatatakse, et õppejõud peavad saama võimaluse end täiendada ja koolitada, et osata kasutada tänapäevasesse konteksti paremini sobivaid innovaatilisi õppemeetodeid. Kuna nii elukestva õppe strateegias, kõrgharidusstrateegias kui ka kõrgharidusprogrammis väljendatakse riigi hariduspoliitilist tahet, puudutavad nimetatud põhimõtted ka KVÜÕA-d kui Eestis tegutsevat rakenduskõrgkooli ning neist tuleb sõjaväelises õppes juhinduda.

Üldiselt võib öelda, et muutunud on ka oskused, mida ühiskond ootab 21. sajandi koolilõpetajalt. Räägitakse nn 21. sajandi oskustest: koostöö- ja suhtlemisoskusest, kriitilisest mõtlemisest ning loominguilisusest. Seega tõukavad õpikäsituse muutumist tagant muutused ühiskonnasuhetes ja töömaailmas, tehnoloogia kiire areng ning sisemine rahulolematuus koolides<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> **Elukestva õppe strateegia 2020.**

<sup>7</sup> **Eesti kõrgharidusstrateegia aastateks 2006–2015.** – RT I 2006, 52, 386, jõustunud 15.11.2006.

<<https://www.riigiteataja.ee/akt/12752949>> (27.11.2018).

<sup>8</sup> **Kõrgharidusprogramm 2016–2019.** 2016. – Haridus- ja Teadusministeerium.

<[https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa\\_8\\_korghariduse\\_programm\\_2016-2019.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_8_korghariduse_programm_2016-2019.pdf)> (27.11.2018).

<sup>9</sup> **Heidmets, M.; Slabina, P.** 2017. Õpikäsitus kooliuuenduse kontekstis. – Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Leping 16/7.1-5/178 lõpparuanne. Koostaja ja toimetaja M. Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut, lk 4–6. [Heidmets, Slabina 2017]

On leitud, et õppijakesksus ei ole haridussüsteemis soovitud viisil veel rakendunud<sup>10</sup>.

Viimastel aastatel on Eestis üha enam kasutatud terminit „nüüdisaegne õpikäsitus“ (seda on nimetatud ka muutunud õpikäsituseks), milles nähakse võimalust arendada edasi õppijakeskse lähenemise tugevaid külgi ja viia Eesti haridusmaastiku õpikäsitus senisest enam vastavusse 21. sajandi oskuste arengut toetava õpetamisega, ehkki NÕK-i kohta on vaja korraldada veel teadusuuringuid, et suurendada selle tõenduspõhisust (sh NÕK-i hindamise kohta)<sup>11</sup>. Järgnevalt tutvustatakse NÕK-i lähtealuseid ja analüüsitakse, kuidas mõistavad NÕK-i KVÜÕA taktikaõppejõud ja missuguseid võimalusi nad näevad selle rakendamiseks õpetamises.

## 1.2. NÕK-i põhitunnused

NÕK-i lähtealustena toob Tamm mitme autori tööde põhjal välja kolm suuremat valdkonda, mille järgi saab õpetada ja seda kavandada: 1) konstruktivistlik arusaam õppimisest, 2) enesejuhtimine ning 3) koostöövalmidus<sup>12</sup>.

**Konstruktivistlik arusaam õppimisest.** Konstruktivistlikus õpikäsituses on tähelepanu all ennekõike teadmiste kujunemise protsess, mis on tugevas seoses isiku sotsiaalse ja kultuurilise taustaga ning mida mõjutavad nii meedia kui ka inimese enda kogemused<sup>13</sup>. Konstruktivistliku õpikäsituse järgi annab inimene maailmas esinevatele nähtustele ise tähenduse. Kui inimesed näevad ühte nähtust, mõistavad nad seda erinevalt<sup>14</sup>.

Õpetaja peab veenduma, et õppur on teadlik oma veendumustest ja uskumustest, selgitama talle esinenud vigu ning pakkuma personaalseid

<sup>10</sup> **Haridus- ja Teadusministeeriumi aasta-analüüs 2017.** – Haridus- ja Teadusministeerium. <[https://www.hm.ee/sites/default/files/htm\\_aruanne\\_2017\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_aruanne_2017_0.pdf)> (07.10.2018).

<sup>11</sup> **Pedaste, M.** 2017. Nüüdisaegse õpikäsituse mudel. Uurimisprojekti „Süsteemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks“ raport. Tartu: Tartu Ülikool, lk 7. [Pedaste 2017]

<sup>12</sup> **Tamm, A.** 2017. Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid. <<https://sisu.ut.ee/opikasitus/n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-p%C3%B5hiprintsiibid>> (15.10.2018). [Tamm 2017]

<sup>13</sup> **Ültanir, E.** 2012. An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget and Montessori. – International Journal of Instruction, Vol. 5, No. 2, p. 207.

<sup>14</sup> **Duffy, T. M.; Johansen, D. H.** 2013. Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3.

lahendusi<sup>15</sup>. Õpetamisel tuleb luua keskkond, kus õppur julgeks esitada küsimusi, püstitada hüpoteese ja neid kontrollida. Õppurile tuleb pakkuda ülesandeid, mis panevad teda proovile ja tekitavad tunnetuslikku ebakõla. Õppimise käigus tekkinud vigadesse tuleb suhtuda positiivselt ning näha neis võimalust õppida. Tuleb soodustada dialoogi, et õppurid saaksid arutada oma ideid ja lahendusi<sup>16</sup>.

**Enesejuhtimise** all mõistetakse „isiklike eesmärkide seadmist ja valitud teid mööda nende poole liikumist“<sup>17</sup>. Juhtimine on tihedalt seotud reguleerimisega ning tihtipeale kasutatakse enesejuhtimise ja enesereguleerimise terminit samas tähenduses<sup>18</sup>. Samas on enesejuhtimine rohkem seotud eesmärkide püstitamisega ja eneseregulatsioon tegevusega, mis viib eesmärgini. Enesejuhtimises määratakse eesmärgid sageli kindlaks selleks, et lahendada elulisi probleeme, mis omakorda tekitab vajaduse õppida. Õppimise käigus võidakse eesmärgid täita või neid täiendada, mis loob tarviduse edasi õppida, mistõttu on ülitähtis, et õppur kaasataks eesmärkide püstitamisse<sup>19</sup>. Paraku ei keskenduta traditsioonilises õpetamises õppuri isiklike sihtide ja akadeemiliste standardite vahel seoste loomisele<sup>20</sup>. Õpetajad määravad koolis tihti ise kindlaks eesmärgid, mis võib muuta need õppuri jaoks kaugeks ja arusaamatuks<sup>21</sup>. Isiklike sihtidega seotud õppimine on õppuri jaoks väärtuslikum ja avaldab mõju tema akadeemilisele käitumisele<sup>22</sup>.

Õppuri eneseregulatsiooni mõjutavad järgmised õpetaja käitumise ja õpetamise aspektid: õpetamise selgus, tempo ja struktureeritus, õppurile võimaldatav autonoomia, õpetaja entusiasm, huumor, õiglus ning õpetaja ootused õppurile<sup>23</sup>. Õppuri jaoks on tähtis ettevalmistumine, mille käigus ta

<sup>15</sup> **Colburn, A.** 2000. Constructivism: Science Education's Grand Unifying Theory. The Clearing House, p. 11.

<sup>16</sup> **Applefield, J. M.; Huber, R.; Moallem, M.** 2000. Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. – High School Journal, Vol. 84, No. 2, pp. 35–53.

<sup>17</sup> **Bolhuis, S.** 2003. Towards Process-Oriented Teaching for Selfdirected Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. – Learning and Instruction, Vol. 13, No. 3, p. 335. [**Bolhuis** 2003]

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 335.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 336.

<sup>20</sup> **Boekaerts, M.** 2002. Bringing about Change in the Classroom: Strengths and Weaknesses of the Self-Regulated Learning Approach – EARLI Presidential Address, 2001. – Learning and Instruction, Vol. 12, No. 6, p. 591. [**Boekaerts** 2002]

<sup>21</sup> **Bolhuis** 2003, p. 337.

<sup>22</sup> **Boekaerts** 2002, p. 599.

<sup>23</sup> **Boekaerts, M.; Cascallar, E.** 2006. How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? – Educational Psychology Review, Vol. 18, No. 3, p. 204.



kogub andmeid ja valmistub õppimiseks. Ta analüüsib enda olemasolevaid teadmisi ja kavandab seatud eesmärkideni jõudmist. Õppimise järel annab ta hinnangu õpiprotsessile ja püstitatud eesmärkide täitmisele. Õppimist hinnatakse siiski kogu aeg, sest see aitab pidevalt sobivat suunda hoida ja vajaduse korral endale seatud eesmärgi täiendada<sup>24</sup>. Seega peab õpe olema individualiseeritud ning arvestama iga õppija teadmiste ja huvidega. Individualiseeritud õpe tähendab õppuri jaoks eelistatud õpikogemuse loomist. Selleks pakutakse õppurile tema individuaalsetele vajadustele vastavaid töövahendeid, ülesandeid, suhtluskanaleid ja õppemahtu<sup>25</sup>.

**Koostöö** ja koostööoskuse arendamine on NÕK-is kesksel kohal. Koostööoskuse all peetakse silmas rühmaliikmete aktiivset tegevust ja suhtlust ühise eesmärgi saavutamiseks<sup>26</sup>. Tänapäeva kiiresti muutuv maailmas ei piisa enam tehnilistest ega funktsionaalsetest teadmistest ja oskustest. Koostöö, koostööoskuse ning inimsuhetega seotud pädevuse arendamine loob haridusele vundamenti<sup>27</sup>. Koostööoskuse tähtsus tuleb esile eriti siis, kui ülesanne on keeruline ja selle lahendamiseks on vaja kaasata erinevaid asjatundjaid. Konfliktide lahendamine on samuti märkimisväärne oskus, mida tuleb juba õpingute käigus harjutada<sup>28</sup>. Koostöö ei pruugi õppuri jaoks olla alati loomulik, eriti kui ümbritsev keskkond soosib individuaalset vastutust. Samuti raskendab koostööd hindamissüsteem, sest selle põhjal hinnatakse õppuri saavutusi ja tulemusi individuaalselt ning teistsugune lähenemine on tema jaoks vastuoluline<sup>29</sup>. Õpetaja saab kujundada õppurite koostöökogemust ja suurendada nende teadlikkust koostöö positiivsest mõjust<sup>30</sup>.

<sup>24</sup> Bolhuis 2003, p. 335.

<sup>25</sup> Conlan, O.; Dagger, D.; Wade, W. 2002. Towards a Standards-Based Approach to E-Learning Personalization Using Reusable Learning Objects. Montreal, Canada: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, p. 7.

<sup>26</sup> Nokes-Malach, T. J.; Richey, J. E.; Gadgil, S. 2015. When Is It Better to Learn Together? Insights from Research on Collaborative Learning. – Educational Psychology Review, Vol. 27, No. 4, p. 646.

<sup>27</sup> Rodriguez, C. M. 2007. A Commentary on „Undergraduate Education: The Implications of Cross-Functional Relationships in Business Marketing – The Skills of High-Performing Managers”. – Journal of Business to Business Marketing, Vol. 14, No. 1, p. 95.

<sup>28</sup> Quieng, M. C.; Lim, P. P.; Lucas, M. R. D. 2015. 21st Century-Based Soft Skills: Spotlight on Non-cognitive Skills in a Cognitive-laden Dentistry Program. – European Journal of Contemporary Education, Vol. 11, No.1, p. 73.

<sup>29</sup> Kozar, O. 2010. Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration. – English Teaching Forum, Vol. 48, No. 2, p. 17.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 17.

Lisaks konstruktivismi põhimõttest lähtumisele, enesejuhtimise toetamisele ja koostööle on NÕK-i puhul Pedaste<sup>31</sup> järgi tähtis ka avatud ja seoseid loov hoiak, mis seisneb oskuses ja valmisolekus kahelda enda teadmistes ning kriitilisuses oma hoiakute suhtes. Avatus hõlmab ka õppematerjalide jagamist erinevates keskkondades ning õppimisvõimaluste laienemist erinevatesse kogukondadesse ja keskkondadesse.

NÕK-i põhimõtete rakendamist toetatakse refleksiooniga, mida soodustavad turvaline keskkond, juhendamine, supervisioon, kaasõppurite toetus ning piisava aja olemasolu<sup>32</sup>. Õppimine ja refleksioon peavad teineteist täiendama<sup>33</sup>.

NÕK-i lähtealused on kokkuvõtlikult esitatud tabelis 1.

Tabel 1. NÕK-i põhimõtted (Tamme<sup>34</sup> ja Pedaste<sup>35</sup> järgi)

Põhimõte	Läbiv hoiak/tegevus	Kirjeldus
Konstruktivistlik arusaam õppimisest	Avatus ja seoseid loov hoiak Reflekteerimine	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Õppur on aktiivne teadmiste konstrueerija.</li> <li>• Tuleb aktiveerida õppuri teadmised ja toetada uute teadmiste sidumist olemasolevatega.</li> <li>• Lisaks õpitavale sisule on tähtsal kohal ka õpiprotsessi, mistõttu tuleb arendada õpioskusi.</li> </ul>
Enesejuhtitud õppimine		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Õpetamine ja õppimine on õppijakeskne ning õppimise eest vastutab õppur.</li> <li>• Õppurit toetatakse eesmärkide seadmisel.</li> <li>• Õpe on individualiseeritud: lähtutakse iga õppuri teadmistest, oskustest ja huvidest.</li> </ul>
Koostöös õppimine		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koos töötamisel sõltutakse üksteisest, mis on positiivne.</li> <li>• Individuaalne vastutus rühmatöös.</li> </ul>

Kokkuvõtvalt võib öelda, et NÕK-i järgi tuleb lähtuda konstruktivismi põhimõtetest, toetada õppuri enesejuhtimist ja koostööoskust, anda eeskujuga, aidata kaasa avatud ja seoseid loova hoiaku kujunemisele ning suunata õppurit refleksiooni kaudu oma tegevust mõtestama ja kogemusest õppima.

<sup>31</sup> Pedaste 2017, lk 10.

<sup>32</sup> Mann, K.; Gordon, J.; MacLeod, A. 2009. Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A Systematic Review. – Advances in Health Sciences Education, Vol. 14, p. 610.

<sup>33</sup> Procee, H. 2006. Reflection in Education: A Kantian Epistemology. – Educational Theory, Vol. 56, No. 3, p. 253.

<sup>34</sup> Tamm 2017, lk 1.

<sup>35</sup> Pedaste 2017, lk 9.

### 1.3. NÕK-i uurimine ja rakendamine Kaitseväes

Õpikäsituse muutmise võimalusi Kaitseliidu individuaalse sõjaväelise väljaõppe juhtimise kontekstis on uurinud Pilv (2015) oma magistritöös. Tema analüüs näitas, et Kaitseliidu õppekorralduslikud dokumendid toetuvad pigem biheivioristlikule õpikäsitusele ja takistavad õpikäsituse muutmist. Selgus, et osapoolte arusaamad on NÕK-iga kooskõlas ning et seda on õppes osaliselt juba rakendatud. Pilv jõudis järeldusele, et õpikäsituse muutmiseks peavad vastavad õppedokumendid lähtuma konstruktivistlikust õpikäsitusest. Samas leidis ta, et muudatustele võib järgneda vastuseis, kuna instruktoreite, väljaõppeülemate ja osalejate tõekspidamised ei tarvitse olla nendega kooskõlas<sup>36</sup>.

Nooremallohvitseride kursusel kasutatavast õppemetoodikast on kirjutanud Amer ja Ganina, kes tegid kindlaks, millist õppemetoodikat teavad nooremallohvitseri kursusel õpetavad ohvitserid ja allohvitserid, milliseid on enim kasutatud meetodid ning mis alustel meetodeid valitakse<sup>37</sup>. Selgus, et väljaõpe on valdavalt õppejõukeskne ega soodusta õppurite kognitiivset arengut, et õppejõud ei tea, kuidas teadlikult õppemeetodeid valida, ja et meetodid valitakse õppejõu enda eelneva õpikogemuse põhjal.

Selleks et KVÜÕA-s ellu viia muutusi ja taktikaõpet arendada, on vaja välja selgitada õppejõudude arusaamad NÕK-i ja selle rakendusvõimaluste kohta. Kui nende seisukohad on teada, saab nende alusel tõenduspõhiselt kavandada arendustegevust. Taktikaõpet kõrghariduses ja selle seoseid NÕK-iga pole autoritele teadaolevalt varem uuritud: pole andmeid selle kohta, kuidas taktikaõppejõud tajuvad, mõistavad ja rakendavad NÕK-i. NÕK-ist arusaamine ning selle süsteemne rakendamine taktikaõppes aitab kaasa mõtlema, (enese)kriitilise, empaatilise, intelligentse ja professionaalse ohvitseri kujunemisele.

Artikli autorid sõnastasid kaks uurimisküsimust:

- 1) millised on taktikaõppejõudude arusaamad NÕK-ist?
- 2) millised NÕK-i põhimõtted on KVÜÕA taktikaõppejõudude arvates taktikaõppes rakendatavad?

<sup>36</sup> **Pilv, A.** 2015. Õpikäsituse muutmise võimalused Kaitseliidu individuaalse sõjaväelise väljaõppeprotsessi juhtimisel. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituut. [Pilv 2015]

<sup>37</sup> **Amer, M.; Ganina, S.** 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – Sõjateadlane, nr 1.

Uurimust kavandades võttis artikli esimene autor ühendust KVÜÕA Rakendusuuringute Keskuse juhi kolonelleitnant Sten Allikuga, kellele selgitati uurimuse eesmärki ja võimalikku kasulikkust KVÜÕA õppe arendamises. Uuringu korraldamiseks anti kirjalik luba koos nõusolekuga avalikult kasutada KVÜÕA nime uurimuse tulemusi tutvustavas artiklis.

## 2. Metoodika

### 2.1. Valim

Uuriti taktikaõppejõude, kes töötasid uuringu korraldamise ajal KVÜÕA-s ja kes olid töötanud taktikaõppejõuna vähemalt ühe õppeaasta.

Valimi moodustamisel võeti alguses eesmärgiks uurida kõiki KVÜÕA taktikaõppejõude, keda oli kokku 11 (kõikne valim). Kuna aga artikli esimene autor kuulus nende hulka, loobuti tema kaasamisest intervjuueeritava ja uurija topeltrolli tõttu. Uurija autoripositsiooni refleksiooni on täpsemalt kirjeldatud alapeatükis 2.3.

Osalejad kutsuti valimisse isiklikult. Neile selgitati töö eesmärki ja anti teada, et uuringu korraldamiseks on olemas KVÜÕA rakendusuuringute keskuse ülema luba.

Kõik kümme taktikaõppejõudu andsid vabatahtlikult oma nõusoleku uuringus osalemiseks. Kõige vanem uuritav oli 44- ja noorim 27-aastane. Pikim töökogemus sõjanduse valdkonnas oli 20, lühim üheksa aastat. Taktikaõppejõuna olid uuritavad töötanud ühest kaheksa aastani. Viis töötasid lektori, kolm õpetaja ja kaks instruktorina. Edaspidi kasutatakse nende kohta ühist terminit „taktikaõppejõud“.

### 2.2. Andmekogumine ja -analüüs

Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega. Intervjuu kava koosnes kolmest teemaplokist: 1) arusaamad NÕK-ist, 2) õpetamise ja selle kavandamise põhimõtete kirjeldus ning 3) võimalused NÕK-i rakendamiseks taktikaõppes. Selle artikli andmestikuna kasutati vastuseid 1. ja 3. teemaploki küsimustele. Intervjuu esialgse kava katsetamiseks korraldati proovi-intervjuu. Intervjuueerimisel kasutatud kava leiab järgmiselt veebiaadressilt: <http://lingid.ee/intervjuukava>.

Artikli esimene autor intervjueeris kõiki taktikaõppejõude silmast silma 2018. aasta kevadel. Lühim intervjuu kestis 39, pikim 84 minutit. Helifailid

transkribeeriti veebipõhise transkribeerimisprogrammiga: <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans><sup>38</sup>.

Andmeid analüüsiti küsimuste kaupa tekstianalüüsi keskkonnas QCAMap kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Usaldusväarsuse suurendamiseks kodeeris kaasuuri ja Liina Lepp esimese uurimisküsimuse kogu andmestiku. Meetodikat tutvustatakse põhjalikumalt järgmisel veebi-aadressil: <http://lingid.ee/metoodika>.

### 2.3. Artikli esimese autori positsiooni refleksioon

Olen taktika õpetamisega tegelenud kokku üle üheksa aasta. Esimesed kolm aastat õpetasin ajateenijatele taktikat Kuperjanovi jalaväepataljonis rühmaülemana. Seejärel juhtisin kaks aastat elukutseliste rühma ja selle väljaõpet Scoutspataljonis ning ühe aasta jooksul korraldasin seal kompanii ülema abina jalaväekompanii väljaõpet. Viimased kolm aastat olen õpetanud rühmataktikat KVÜÕA-s rakenduslikus kõrgharidusõppes.

KVÜÕA-s tundsin taktika- ja tsiviilõppejõudude vastasseisu, mis avaldus selles, et taktikaõppejõud olid suunatud tulemustele ja rakendasid õpetajakeskset meetodikat, aga tsiviilõppejõud soovitasid kasutada õppurikeskseid meetodeid ja iseseisvat õppimist, nagu on kõrgkoolis kombeks. Kuna olin ise enamjaolt kokku puutunud üksusepõhise õpetamisega, olid ka minu õpetamise meetodid pigem õppejõukesked ja väljunditele orienteeritud. KVÜÕA-s on korraldatud mitu õpetamisalast täiendkoolitust, kuid taktikaõppejõudude jaoks jäid need minu hinnangul elukaugeks. Koolitustel käsitleti praktiliste oskuste asemel pigem teoreetiliste teadmiste õpetamist, mida olen saanud vaid osaliselt rakendada. Taktikaõppejõuna tundsin hirmu, et kui usaldada õppimine rohkem õppurite kätte, võivad mõningad eesmärgid jääda täitmata, mis võib viia probleemide kuhjumiseni õppurite edasises teenistuses. Samas tundsin juhtkonna survet muuta õppetöö kõrgkoolile omaselt akadeemiliseks ja õppurikeskseks.

Minu arusaama õppimisest ja õpetamisest on kujundanud ka mu enda magistriõpingud haridusvaldkonnas. Aastal 2017 alustasin õpinguid Tartu Ülikoolis haridusinnovatsiooni magistriõppekava alusel selleks, et end isiklikult ja professionaalselt arendada ning viia ennast kurssi haridusuuendustega, mis aitaks mul rohkem panustada taktikaõppe edendamisse.

<sup>38</sup> Alumäe, T. 2014. Recent Improvements in Estonian LVCSR. – 4th International Workshop on Spoken Language Technologies for Under-Resourced Languages Conference, 14–16 May 2014. St. Petersburg, Russia: SPIIRAS, p. 118.

Õpingute ajal tutvusin lähemalt NÕK-iga. Mõelnud järele oma taktikaõppejõu kogemuste ja taktikaõppe arendamise üle, sain aru, et NÕK-i tuleb KVÜÕA taktikaõpet silmas pidades senisest rohkem käsitleda. Seega on valitud teema mulle endale oluline: selleks et taktikaõpet tõhustada, on vaja kõigepealt mõista, missugused on taktikaõppejõudude arusaamad, ning seejärel tuleb püüda leida võimalused õppe arendamiseks (sh NÕK-i põhimõtete arvestades). Leian, et NÕK on lähenemine, millele meie taktikaõpe peaks tuginema. Mulle on tähtis toetada õppuri arengut meisterlikkuse saavutamisel. See eeldab õppurilt enesejuhtimise, refleksiooni- ja koostööoskust, mida õppejõud peab oskama arendada.

Taktikaõpetajana sain teistelt taktikaõppejõududelt poolstruktureeritud intervjuude käigus ausaid ja sisulisi vastuseid, sest mul on kolleegidega usalduslikud suhted ja nad julgesid minuga avameelselt rääkida. Kuna tunnen valdkonda, sain küsida ka täpsustavaid küsimusi. Samuti oli mulle arusaadav erialane terminoloogia, mida intervjuueeritavad kasutasid. Samas pidin uurijana ennast pidevalt jälgima, et ma ei mõjutaks intervjuueeritavaid. Selleks et selgitada välja mu enda arusaamad NÕK-i kohta, vastasin ise ka intervjuu küsimustele. Kui olin vastused läbi kirjutanud, sain selgemalt aru oma seisukohtadest ja suutsin neist intervjuude ajal distantseeruda, vähendades seeläbi uurija arusaamade mõju intervjuueeritavatele. Kuna tahtsin kogu andmestikku analüüsida ja tulemusi tõlgendada võimalikult erapooletult, pidasin vajalikuks jääda ise taktikaõppejõuna uuritavate hulgast välja. Seetõttu ei saanudki moodustada kõikset valimit ja tuli piirduda kümne taktikaõppejõuga. Pidasin ka uurijapäevikut, et vähendada enda mõju andmekogumisele, -analüüsile ja tulemuste tõlgendamisele.

### 3. Tulemused

#### 3.1. Taktikaõppejõudude arusaamad NÕK-ist

Uurimisküsimuse „Mis on KVÜÕA taktikaõppejõudude jaoks NÕK?“ vastustes eristus kolm kategooriat, mida järgnevates alapeatükkides kirjeldatakse. Intervjuudes esitatud seisukohti kinnitavad ja ilmestavad tsitaadid leiab järgmiselt veebiaadressilt: <http://lingid.ee/arusaamNK>.

### *3.1.1. Õppurist lähtuv õpetamine*

Uuringus osalejate sõnul tähendas NÕK õppurist lähtuvat õpetamist. Selle raames tuli esile kolm alakateooriat, mille järgi tuleb arvestada õppuri 1) taseme, 2) huvi ja 3) õppimiskoha valiku soovidega.

**Õppuri tasemega arvestamine.** Uuritavad selgitasid, et NÕK-i järgi tuleks nii õpetamisel kui ka selle kavandamisel lähtuda õppuri teadmistest ja kogemustest. Kinnitati, et see on taktikaõppe puhul väga mõistlik lähene-mine, sest õppuritel on just valdkondlikult väga erinev sõjandusteadmiste ja -kogemuste pagas, mistõttu ei ole kõikide õpetamine samal tasemel õppuri arengu seisukohalt kõige tulemuslikum.

**Õppuri huviga arvestamine.** NÕK-ist rääkides tõid uuritavad välja õppuri huviga arvestamise olulisuse. Leiti, et tänapäeval on õppur varase-maga võrreldes enamasti teadlikum sellest, miks ta õpib ja kellena ta soovib ennast tulevikus näha. Seega tuleb õpetamisel seda silmas pidada ja iga õppuri arengut selle põhjal toetada. Samuti rõhutati, et huvi tekitamisel on tähtis roll õppejõul, kes võiks valida sobivad õppemeetodid ja suhtlusstiili.

**Õppuri õppimiskoha valiku soovidega arvestamine.** Taktikaõppejõud pidasid tähtsaks NÕK-i aspektiks seda, et arvestatakse ka õppuri soovidega õppimiskoha valikul. Kinnitati, et auditoorium ei ole enam ainuvõimalik koht õppimiseks ning et õppur võib näiteks lugemis- ja videomaterjaliga tutvuda ning rühmatööd teha mujal kui traditsioonilises auditooriumis. Kohast tähtsamaks peeti õpitulemust, milleni saab teoreetilises õppes jõuda muulgi moel kui ainult auditoorse õppe käigus.

### *3.1.2. Õppurit kaasav õpetamine*

Uuringus osalejate sõnul seisneb NÕK lisaks õppurist lähtumisele ka õppu-rite kaasamises. Eristus kolm alakateooriat: 1) aktiivõppemeetodite kasuta-mine, 2) tagasiside andmine ja 3) (nüüdisaegse) infotehnoloogia kasutamine.

**Aktiivõppemeetodeid kasutav õpetamine.** Uuritavad nimetasid mitu õppemeetodit, mida kasutatakse või nende hinnangul tuleks kasutada, kui nüüdisaegselt õpetada. Välja toodi küsimuste kaudu õpetamine, diskus-sioonid, kogemuste vahetamine nii õppurite endi kui ka õppurite ja õppejõu vahel ning erinevad rühmatöövormid. Selgitati, et ümberpööratud klassi-ruumi metoodika ja avastusõpe kuuluvad samuti NÕK-i juurde. Nenditi, et kontaktõppes püütakse õppuri aktiivsust suurendada õppurile määratud eeltegevusega. Uuritavate sõnul kasvab iseseisva õppimise osa järjest, mis annab ühelt poolt õppurile vabaduse valida endale sobiv õppimiskoht ja -viis,

aga seab teiselt poolt suuremad nõudmised tema oskusele ennast juhtida ja nõuab ka õppejõult õppe kavandamist uutmoodi.

**Õppe käigus tagasiside andmine.** Uuringus osalejate sõnul iseloomustab NÕK-i tagasiside kaasamine. Toodi välja tagasiside kolm vormi: 1) õppejõult õppurile, 2) õppurite (kaaslaste) vahel ja 3) õppuri eneseanalüüs.

**Õppejõult õppurile antavat tagasisidet** peeti tähtsaks õppe osaks, mis aitab õppuril saada teavet tegevuse õnnestumise kohta ja määrata kindlaks järgmised õpiväljundid. Tagasiside andmisel peeti oluliseks individuaalsust, kuid samas öeldi, et alati ei ole see ajapiirangu tõttu võimalik, millisel juhul tuleb pakkuda tagasisidet tervele rühmale ja loota, et iga õppur leiab tagasisidest selle, mis toetab just tema arengut. Rõhutati, et õppuri motiveerimiseks peab õppejõud hoolega läbi mõtlema tagasiside sisu ja üldise tooni, sest oskamatult antud tagasiside võib õpimotivatsioonile negatiivselt mõjutada.

**Õppurite omavaheline tagasiside.** Taktikaõppejõud selgitasid, et tänapäeval on õppeprotsessis oluline ka see, et õppurid annavad ise tagasisidet. Taktikaõppes annab see uuritavate sõnul võimaluse arendada edasiseks tööks vajalikku suhtlemisoskust. Ühtlasi aitab tagasiside analüüsida enda kui õppuri sooritust ja läbi mõelda, kuidas oleks samas olukorras võinud käituda.

**Õppuri eneseanalüüs.** Uuritavad leidsid, et NÕK nõuab õppuri refleksioonioskuse arendamist, mis teeb sellest õppe loomuliku osa. Reflekteerimist kirjeldati eelkõige koos praktilise tegevusega, mille järel saab õppur selgitada, kas ta tuli ülesandega toime ja mida võiks edaspidi arvesse võtta. Lisati, et kirjalikku reflekteerimist (nt õpipäevikut) peetakse samuti vajalikuks.

**(Nüüdisaegset) infotehnoloogiat kasutav õpetamine.** Toodi välja, et kuna infotehnoloogia areneb kiiresti ja on kättesaadav, kuulub see lahutamatu õppe juurde. Nenditi, et kui õppuritel on olemas võimalus kasutada õppe käigus tehnoloogiat, sunnib see ka õppejõule peale nõude sellega õppe kavandamisel arvestada. Uuritavate sõnul on NÕK-i puhul väga tähtis kasutada infotehnoloogiat visuaalse toena (nt videod, pildid ja skeemid).

### 3.1.3. Avatud suhtlus õpetamise käigus

Lisaks *õppurist lähtumisele* ja *tema kaasamisele* iseloomustab NÕK-i uuringus osalenute sõnul *üldine vaba suhtlus õpetamise käigus*. Välja joonistus kaks alakategooriat: 1) õppimist soodustav vaimne keskkond ning 2) õppematerjali ja õpetamiskogemuse jagamine.

**Õppimist soodustav vaimne keskkond.** Uuritavad rõhutasid, et tänapäeval tuleks õppida sedasi, et õppejõud ja õppurid suhtuvad üksteisesse



lugupidavalt ja usalduslikult, millisel juhul vaimne keskkond soodustab õppimist. Põhjendusena toodi välja, et hea vaimne keskkond aitab õppurit motiveerida ja on taktikaõppes eriti oluline ka seetõttu, et õppurid on juba õpingute ajal või tulevikus kolleegid, kellega tehakse koostööd. Selgitati, et õppejõud peaks olema õppurite jaoks olemas, suhtlema nendega avatult ja mitte rõhutama oma kõrgemat positsiooni.

Samas tõid kaks uuritavat välja asjaolu, et vabama õhkkonna tekitamine võib viia selleni, et õppejõul on keeruline õpetamist juhtida, õppurid tegutsesid mugavustsoonis ja kaob efektiivsus.

**Õppematerjali ja õpetamiskogemuse jagamine.** Taktikaõppejõud selgitasid intervjuudes, et NÕK-i juurde kuulub ka õppematerjali ja -vara jagamine õppurite ja kolleegidega. Nenditi, et tänapäeval ei piisa sageli vaid ühe vaatenurga tutvustamisest, vaid ühe teema avamisel on vaja näidata erinevaid lähenemisi ja neid koos õppuritega analüüsida. Lisaks mainiti, et peale selle tuleb teha koostööd kolleegidega, et õppur saaks parema tulemuse (seda ka sõjalise väljaõppe kui terviku seisukohast vaadates). Jagatakse õpetamiskogemust, õppevara ja ideid.

Tasub rõhutada seda, et kuigi kõik uuritavad tutvustasid oma arusaamu NÕK-ist, väljendati intervjuudes samuti ebakindlust ja kahtlust, kas räägitu paigutub NÕK-i teoreetilistesse raamidesse. Intervjueeritavad kinnitasid (oli ka üksikuid erandeid), et nende arusaamad NÕK-ist on kujunenud pigem juhuslikult, st erinevatest allikatest kuuldu ja kogetu põhjal, ning et nad ei ole omandanud NÕK-i kohta teoreetilisi teadmisi. Seega saab öelda, et kuigi õppejõud tõid intervjuudes välja mitu NÕK-ile omast tunnust ja kirjeldasid NÕK-i praktilist rakendamist, väljendasid nad samas selgelt seisukohta, et nende arusaamad NÕK-ist on lünklikud ja eklektilised.

### 3.2. NÕK-i põhimõtete kasutamise võimalused KVÜÕA taktikaõppes

Uurimisküsimuse „Millised NÕK-i põhimõtted on KVÜÕA taktikaõppejõudude arvates taktikaõppes rakendatavad?“ vastused esitatakse põhimõtete kaupa. Esmalt kirjeldatakse õppejõudude arvamusi nende rakendatavuse võimalikkuse kohta ning seejärel tuuakse välja probleemid nende rakendamisel. Intervjuudes esitatud seisukohti ilmestavad tsitaadid leiab järgmiselt veebiaadressilt: <http://lingid.ee/rakendamineNK>.

### ***3.2.1. Konstruktivistlik arusaam õppimisest***

Õppuri teadmistega arvestamine oli uuringus osalenud õppejõudude jaoks oluline. Konstruktivismist räägiti siis, kui uue teema õpetamisel tuginetakse õppurite põhiteadmistele, millega tuleb õppejõudude sõnul nüüdisaegses õpetamises arvestada. Eelteadmiste olemasolu saab tagada loogiliselt tuletatud ainevooga. Õppejõudude hinnangul ei saa uue teemaga edasi minna enne, kui vajalikud teadmised on omandatud. Toodi välja, et kui õppuritel on puudulikud teadmised ja uue teemaga minnakse edasi, mõjutab see õppurite edasist sooritust ega lase neil keskenduda põhiliste õpiväljundite saavutamisele. Samuti aitab õppurite teadmiste ja oskuste mõistmine õppejõududel määrata kindlaks õppe raskusastme nii, et see paneb proovile ka kogenud õppurid.

### ***3.2.2. Enesejuhitud õppimine***

Uuritavate sõnul saab õppejõud toetada ennastjuhtiva õppuri kujunemist selle läbi, et annab õppurile vastutuse erinevates õppeülesannetes nii igapäevases asjaajamises kui ka taktikaharjutuste planeerimise ja üksuse juhtimise käigus. Enesejuhtimine tähendab õppuri usaldamist, talle tegevusvabaduse andmist ning eri kogemuste (nii õnnestumise kui ka ebaõnnestumise) võimaldamist.

Enesejuhtimist peeti küll oluliseks ja taktikaõppes rakendatavaks, aga samas nimetati aspekte, mis takistavad õppurite enesejuhtimise toetamist. Uuringus osalenute hulgas oli neid, kes leidsid, et enesejuhtimise probleemsus seisneb selles, et õppurid ei tunne veel valitud elukutset, ei suuda end tulevase juhina määratleda ega seada enesejuhtimiseks vajalikke eesmärke. Samuti pole õppurid õppejõudude arvates omandanud enesejuhtimiseks vajalikke oskusi, mis peaksid olema selged enne õpingute alustamist.

### ***3.2.3. Individualiseeritud õpe***

Kinnitati, et isiklikku lähenemist on vaja nii õppuri jälgimisel, hindamisel kui ka tagasiside andmisel. Samas selgitati, et individualiseeritud õppe vajalikkust küll mõistetakse, aga selle rakendamine on KVÜÖA taktikaõppes raskendatud kahel (osaliselt läbi põimunud) põhjusel: 1) õpperühmade suurus ja koolitajate vähesus ning 2) ajapuudus.

**Õpperühmade suurust** kirjeldati piirava tegurina peamiselt siis, kui tahetakse isikliku lähenemise raames tagasisidet anda. Selgitati, et õppejõud

mõistavad seda, et õppuri arendamiseks on kindlasti vaja anda isiklikku tagasisidet, aga kuna rühmad on suured, siis lihtsalt ei ole võimalik anda iga ülesande kohta kõigile eraldi tagasisidet. Leiti, et kui õpetamisse oleks võimalik kaasata rohkem õppejõude, saaks õppureid ka enam toetada ja individuaalsemalt õpetada.

**Õppeaja puudust** peeti teiseks takistavaks teguriks isikliku lähenemise rakendamisel. Toodi välja, et taktikaõppes on kontakttundide maht järjest vähenenud, aga endiselt tuleb omandada samal tasemel teadmised ja oskused, mis on edasiseks tööks vajalikud.

#### ***3.2.4. Koostöö õpetamine***

Uuringus osalenute arvates saab taktikaõppes koostööoskust arendada, kui määrata õppuritele harjutustel ülema või alluva roll. Õppejõudude väitel ei ole aga koostööoskuse õpetamine eraldiseisev teema: õpetamisel ei rõhuta sellele eraldi ja selle omaette õpetamist ei pidanud uuritavad vajalikuks.

#### ***3.2.5. Refleksiooni toetamine ja refleksioonioskuse arendamine õpingute käigus***

Uuringus osalenud arvasid, et taktikaõppes on vaja arendada õppurite refleksioonioskust. Toodi esile kaks tegevust: 1) rühma ees reflekteerimine ja 2) kindlate refleksioonipunktide kasutamine.

**Rühma ees reflekteerimine** aitab õppuril pärast millegi tegemist anda ise tagasisidet tehtu kohta. Õppur peaks suutma teiste ees arutleda, mis läks hästi ja mida tuleks teha paremini. See aitab õppejõudude sõnul mõista, kas õppur on teemast aru saanud ja kas ta suudab end analüüsida. Mida rohkem õppur end analüüsib, seda rohkem areneb uuritavate arvates tema refleksioonioskus.

**Kindlad refleksioonipunktid** aitavad õppejõudude hinnangul õppuril end analüüsida süsteemselt. Selleks lähtutakse kindlatest tähelepanu vajavatest punktidest (toetavatest küsimustest). Õppuril ei saa lasta reflekteerida päris vabalt, sest on oht, et ta jääb end analüüsides liiga pinnapealseks ega märka olulisi õppimiskohti. Õppejõudude sõnul aitavad kindlad refleksioonipunktid algajal õppuril reflekteerimist tõhusamalt õppida.

### 3.2.6. Avatus ja seoseid loov hoiak

Uuringus osalenute arvates saab avatust taktikaõppes rakendada kahel viisil: 1) avatud suhtlus õppuriga ja 2) lõimimine.

**Avatud suhtlusega** julgustatakse õppurit loovusele, et ta katsetaks eri asju ega kardaks ei eksimist ega läbikukkumist. Avatud suhtlust saab toetada seminaride ja aruteludega, mille käigus õppurid esitavad enda ideid. Samuti väljendub avatud suhtlus uuritavate sõnul selles, kui õppurid saavad kasutada alternatiivseid allikaid ja nende põhjal argumenteeritult arutleda. Õppejõud peavad avatud suhtluses tähtsaks ka õppurite otsest tagasisidet õppe-metoodika kohta, mille alusel võib õppejõud seda muuta.

**Lõimimist** seostati samuti avatusega. Kui kaasata asjatundjaid teistest õppetoolidest, muudab see õppe komplekssemaks. Uuritavate arvates oli koostöö võimalik eelkõige psühholoogia-, ajaloo- ja inglise keele õppejõududega, mis läbi saaks anda õppurile arusaama sellest, kuidas erinevad tegurid mõjutavad lahinguvälja.

Kokkuvõttes võib öelda, et uuringus osalenud õppejõudude hinnangul saab NÕK-i komponente kasutada KVÜÕA taktikaõppes. Kitsaskohtadena toodi välja asjaolud, et õppuri enesejuhtimiseks on piiratud võimalused ning et ajapuuduse ja õppejõudude vähesuse tõttu ei ole õpe piisavalt individualiseeritud. Sellegipoolest järgivad taktikaõppejõud endi sõnul juba suurel määral konstruktivistlikke põhimõtteid, arvestavad õppurite teadmistega ja pakuvad neile jõukohaseid ülesandeid. Õpetamise avatus väljendub selles, kui eri teemade üle saab arutleda nii õppejõuga kui ka õpperühma sees ning kui taktikaõpet lõimitakse teiste ainetega. Tähelepanu pööratakse õppuri refleksioonile ja seda toetatakse kindlate refleksioonipunktidega. Koostöö õpetamisele ei pöörata uuritavate sõnul eraldi tähelepanu.

## 4. Arutelu

Kui arutleda olulisemate uurimistulemuste üle, siis selgub vastustest esimesele uurimisküsimusele (millised on taktikaõppejõudude arusaamad NÕK-ist?), et NÕK on taktikaõppejõudude jaoks õpikäsitlus, mis lähtub õppijast, kaasab õppijat ja hõlmab vaba suhtlust. Seega on tulemused kooskõlas teoreetiliste NÕK-i põhimõtetega<sup>39</sup> ja kaitsejõududes korraldatud õpetamishoiakute uuringuga, mille järgi toetavad õppejõudude arusaamad

<sup>39</sup> Tamm 2017, lk 1.

õppijast lähtuvat õpet<sup>40</sup>. Ometi väljendasid uuritavad ka ebakindlust NÕK-i olemuse mõistmise suhtes ja ütlesid, et nende teadmised on lünklikud ja kujunenud eklektiliselt. Seepärast peavad autorid tähtsaks seda, et taktika-õppejõududel oleks võimalus üheskoos arutada NÕK-i teematikat, sest kindlusetus võib takistada õpetamist ja selle kavandamist NÕK-i põhimõtete järgi.

Vastusena teisele uurimisküsimusele (millised NÕK-i põhimõtted on KVÜÕA taktikaõppejõudude arvates taktikaõppes rakendatavad?), tuli välja tõsiasi, et uuritavate hinnangul saab rakendada kõiki NÕK-i põhimõtteid. Piiranguteks peeti õppijate enesejuhtimisega seonduvat. Ajapuudus ja õppejõudude vähesus on teemad, millele oleks vaja õppekorralduses eraldi tähelepanu pöörata (sh korraldada õpioskuste arendamise seminare õppuritele ning läbi vaadata õppetöö ajakava ja õpperühmade suurus).

Uuringus osalenud väljendasid kahtlust, kas nad saavad täiesti aru NÕK-i sisust ja teoreetilistest alustest. Heidmetsa ja Slabina sõnul aitab suurem teadlikkus NÕK-ist õppejõude rohkem võimestada ja muuta õppeprotsessi õppurikesksemaks<sup>41</sup>. Seega tuleks autorite hinnangul süsteemselt suurendada taktikaõppejõudude teadlikkust NÕK-ist ja selle rakendamisest taktikaõppes. Ühe võimalusena näevad autorid vastavate sisekoolituste korraldamist KVÜÕA-s. Sedasi tagataks info jõudmine kõikide taktikaõppejõududeni, kes saaksid pärast koolitusi sisukalt arutleda NÕK-i rakendatavuse üle ja vahetada omavahel kogemusi. Lisaks võiks kaaluda, kas koostada taktikaõppetoolis NÕK-i õppemetoodikajuhend ja rakenduskava. Artikli autorite hinnangul peaksid need olema kompaktsed ja kergesti loetavad dokumendid, mis sisaldavad rakenduslikke soovitusi iga NÕK-i iseloomustava tunnuse kohta. Olulised on ka regulaarne seire, tulemuste analüüs ning kolleegide infovahetus nii NÕK-i rakendamise õnnestumise kui ka probleemide teemal.

## 5. Kokkuvõte

Autorite arvates annavad uuringu tulemused taktikaõppe arendamisse väärtusliku panuse, ehkki ka sellel artiklil on omad kitsaskohad. Kuigi terminit „nüüdisaegne õpikäsitus“ on viimastel aastatel Eesti haridusvaldkonnas laialt kasutatud, ei ole selle kohta teaduskirjanduse leidmine sugugi

<sup>40</sup> Piltv 2015, lk 52.

<sup>41</sup> Heidmets, Slabina 2017, lk 10.

mitte lihtne ja iga uus uuring kujutab endast väärtuslikku lisaallikat valdkonna arendamisel.

Artikli puudusena näevad autorid asjaolu, et kuigi kõik taktikaõppejõud osalesid uuringus vabatahtlikult ja oli saadud ka luba uuritavate nimeliseks tsiteerimiseks, on siiski võimalik, et intervjuerimisel andis mõni uuringus osalenu vastuseid, mida ta pidas sotsiaalselt sobivaks. Selleks et täpsemalt kindlaks teha seda, kuidas NÕK-i rakendatakse KVÜÕA taktikaõppes, oleks vaja korraldada täiendavaid uuringuid, milles keskendutaks õppetöö vaatlemisele või analüüsitaks selle videosalvestisi. Sedasi saaks tervikliku pildi, mis aitaks KVÜÕA-s toetada taktikaõppe tõenduspõhist arendamist.

Edaspidi kavatakse autorid koostada taktikaõppejõududele koolituskava, milles tutvustatakse NÕK-i põhimõtteid, et oleks võimalik arutleda nende rakendatavuse üle. Taktika õppetoolis on vaja NÕK-i rakenduskava ja kogu protsessi uuringute toel analüüsida. KVÜÕA taktikaõppe arendamisel on kõige tähtsam õppejõudude ja juhtkonna koostöö, mille eesmärk on parandada õpikogemust ja edendada õppekvaliteeti NÕK-i põhimõtteid arvestades.

## Kirjandus

- Amer, M.; Ganina, S.** 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – Sõjateadlane, nr 1, lk 167–189.
- Alumäe, T.** 2014. Recent Improvements in Estonian LVCSR. – 4th International Workshop on Spoken Language Technologies for Under-Resourced Languages Conference, 14–16 May 2014. St. Petersburg, Russia: SPIIRAS, pp. 118–123.
- Applefield, J. M.; Huber, R.; Moallem, M.** 2000. Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. – High School Journal, Vol. 84, No. 2, pp. 35–53.
- Boekaerts, M.** 2002. Bringing about Change in the Classroom: Strengths and Weaknesses of the Self-Regulated Learning Approach – EARLI Presidential Address, 2001. – Learning and Instruction, Vol.12, pp. 589–604.
- Boekaerts, M.; Cascallar, E.** 2006. How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? – Educational Psychology Review, Vol. 18, No. 3, pp. 199–210.
- Bolhuis, S.** 2003. Towards Process-Oriented Teaching for Selfdirected Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. – Learning and Instruction, Vol. 13, No. 3, pp. 327–347.
- Colburn, A.** 2000. Constructivism: Science Education's Grand Unifying Theory. – The Clearing House, Vol. 74, No. 1, pp. 9–12.
- Conlan, O.; Dagger, D.; Wade, W.** 2002. Towards a Standards-Based Approach to E-Learning Personalization Using Reusable Learning Objects. Montreal, Canada: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, pp. 1–8.

- Duffy, T. M.; Johansen, D. H.** 2013. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eesti kõrgharidusstrateegia aastateks 2006–2015.** – RT I 2006, 52, 386, jõustunud 15.11.2006.  
<<https://www.riigiteataja.ee/akt/12752949>> (27.11.2018).
- Elukestva õppe strateegia 2020.** 2018. – Haridus- ja Teadusministeerium.  
<<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (07.10.2018).
- Haridus- ja Teadusministeeriumi aasta-analüüs 2017.** 2018. – Haridus- ja Teadusministeerium.  
<[https://www.hm.ee/sites/default/files/htm\\_aruanne\\_2017\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_aruanne_2017_0.pdf)> (07.10.2018).
- Heidmets, M.; Slabina, P.** 2017. Õpikäsitus kooliuuenduse kontekstis. – Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Leping 16/7.1-5/178 lõpparuanne. Koostaja ja toimetaja M. Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut.
- Kozar, O.** 2010. *Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration*. – English Teaching Forum, Vol. 48, No. 2, pp. 16–23.
- Kõrgharidusprogramm 2016–2019.** 2016. – Haridus- ja Teadusministeerium.  
<[https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa\\_8\\_korghariduse\\_programm\\_2016-2019.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_8_korghariduse_programm_2016-2019.pdf)> (27.11.2018).
- Mann, K.; Gordon, J.; MacLeod, A.** 2009. *Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A Systematic Review*. – Advances in Health Sciences Education, Vol. 14, pp. 595–621.
- Nokes-Malach, T. J.; Richey, J. E.; Gadgil, S.** 2015. *When Is It Better to Learn Together? Insights from Research on Collaborative Learning*. – Educational Psychology Review, Vol. 27, No. 4, pp. 645–656.
- Osinga, F.; Lämmergas, H.; Rajevs, I.; Rokka, P.; Hirv, L.** 2017. *Quality Assessment of the Study Programme Group of National Defence*. Tartu: Estonian National Defence College.
- Pedaste, M.** 2017. *Nüüdisaegse õpikäsituse mudel. Uurimisprojekti „Süsteemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks“ raport*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Pilv, A.** 2015. *Õpikäsituse muutmise võimalused Kaitseliidu individuaalse sõjaväelise väljaõppeprotsessi juhtimisel. Magistritöö*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituut.
- Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S.; Nevgi, A.** 2007. *The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education*. – Teaching and Teacher Education, Vol. 23, No. 5, pp. 557–571.
- Procee, H.** 2006. *Reflection in Education: A Kantian Epistemology*. – Educational Theory, Vol. 56, No. 3, pp. 237–253.
- Quieng, M. C.; Lim, P. P.; Lucas, M. R. D.** 2015. *21st Century-Based Soft Skills: Spotlight on Non-cognitive Skills in a Cognitive-laden Dentistry Program*. – European Journal of Contemporary Education, Vol. 11, No. 1, pp. 72–81.
- Rand, N.** 2018. *Õppeosakonna koosolek 29.01.18. Õppeosakonna juhataja täpsustatud juhised KVÜÖA ülema aastakäsu juurde*.

- Rodriguez, C. M.** 2007. A Commentary on „Undergraduate Education: The Implications of Cross-Functional Relationships in Business Marketing – The Skills of High-Performing Managers”. – *Journal of Business to Business Marketing*, Vol. 14, No. 1, pp. 95–102.
- Tamm, A.** 2017. Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid. <<https://sisu.ut.ee/opikasitus/n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-p%C3%B5hiprintsiibid>> (15.10.2018).
- Ültanir, E.** 2012. An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget and Montessori. – *International Journal of Instruction*, Vol. 5, No. 2, pp. 195–212.

**Kapten Priit Värno**

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste taktikaõpetaja

**Triinu Soomere, MA**

Balti Kaitsekolledži kriitilise mõtlemise ja kommunikatsiooni lektor

**Dr Liina Lepp**

TÜ haridusteaduste instituudi didaktika lektor



# VEEBIKONVERENTSI TEEL VÕORKEELE ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE – VÕIMALUSED, PIIRANGUD, VÄLJAKUTSED

*Aigi Piirimees, Maia Boltovsky*



**ÜLEVAADE.** Tänapäevane õpikeskkond on muutunud: õppimine ei piirdu juba ammu enam õppija ja õpetaja viibimisega ühes klassiruumis, õppijate ja õpetaja ühte ruumi toomine ei pruugi alati olla võimalik ega otstarbekaski. E-õpe ei ole kõrgkoolis midagi uut, kusjuures e-õppena nähakse peaaesjalikult õppevormi, kus õppijal on vabadus valida õppimise aega, kohta ja tempot. Oluliselt vähem on tähelepanu pälvinud veebikonverentsi vahendusel toimuv õpe.

Sügissemestril 2017 korraldas KVÜÖA Kaitseväe keelekeskus Viru Jalaväepataljonis inglise keele kursuse tasemel B1+, pakkudes õppevormina välja kombinatsiooni Jõhvis toimunud kontakttundidest ja Tartust edastatud veebikonverentsist. Kursusel osales 6 õppijat, õppejõude oli 2. Siinne uurimus keskendub võõrkeeleõppele veebikonverentsi vahendusel sünkroonõppena.

Uurimuse eesmärgiks oli olemasoleva kogemuse põhjal tuvastada toimivad keeleõppemeetodid ja -tegevused veebikonverentsi tundides nii õppija kui õppejõu vaatenurgast. Toimivate meetodite tuvastamisel oli olulisel kohal tegevusuuring, mille allikaks oli õppejõudude vaatluspäevik, eneserefleksioon ja kursuse vältel toimunud analüüs. Samal viisil sooviti uurimusega selgitada välja ka veebikonverentsiks sobimatud meetodid, keeleõppetegevused ja piirangud, millega veebikonverentsi toel kavandatavat kursust planeerides tuleks arvestada. Empiirilise uurimuse tegemiseks kasutati õppijate eneserefleksiooni, tagasisidet, õppijatega tehti ka intervjuud.

**Märksõnad:** *veebikonverents, keeleõpe, sünkroonõpe, õppemeetodid*

**Keywords:** *web conference, language learning, synchronous learning, teaching methods*

## 1. Sissejuhatus

Me elame, töötame ja õpime kiiresti arenevate kommunikatsioonivahendite keskel. Arvutid ei ole enam pelgalt vahendid info otsimiseks, vaid suhtlusvahendid. Ka silmast silma suhtlemiseks ei pea enam füüsiliselt samas kohas olema, sest veebikonverentsi tehnoloogia võimaldab veebikasutajatel suhelda

reaalajas. Videokonverentsi rakendused, nagu näiteks Skype ja VTC (*video conferencing*), on laialdaselt kasutusel nii isiklikuks kui ka tööalaseks suhtluseks.

Samamoodi käib ajaga kaasas õpikeskkond: tõhusaks õppimiseks ei ole õppijal ja õpetajal ilmtingimata vaja ühes ruumis viibida, nüüdisaegsed kommunikatsioonivahendid ja -võimalused toetavad ka õppimist. Eri-nevad veebi toel korraldatud kursused ei ole õppes uued, seejuures nähakse e-õppena peaaesjalikult õppevormi, kus õppijal on vabadus valida õppimise aeg, koht ja tempo. Õppe korraldamine ja õppimine veebikonverentsi toel on pälvunud oluliselt vähem tähelepanu. Siinkohal on vaja mõisteid täpsemalt selgitada.

Käesoleva arutluse ja üldlevinud arusaama kohaselt on veebipõhine kursus selline kursus, mis toimub täielikult interneti vahendusel. Valdavalt kasutatakse õppetöös ja suhtlemisel veebipõhist tarkvara. (Termeki)<sup>1</sup> See võimaldab kasutajatel valida õppimiseks endale sobiva aja ja koha. Veebikonverents on kahe- või mitmepoolne infovahetus veebis, kus lisaks kahe- või mitmepoolsele pildi ja heli edastamisele saab kasutada lisavõimalusi: näidata slide, seanssi salvestada, teha lühiküsitlusi jne. (Termeki) Veebikonverents võimaldab koostööd reaalajas, vahetut suhtlust ning tagasisidet (Wilkinson, Hemby 2000).

Käesolev uurimus keskendub keeleõppe korraldamisele veebikonverentsi vahendusel, eesmärk on selgitada välja selleks sobivad ja sobimatud meetodid ning tingimused, millega selliselt toetatud õpet planeerides tuleb arvestada, samuti anda soovitusi edaspidiseks tegevuseks selles valdkonnas.

## 2. Otstarbekas õppimine kolib internetti

Kalki (viidatud Ozden 2010: 2 järgi) arvamuse kohaselt moodustavad täiskasvanud õppijad kõrgkooli- ja täiendusõppes suurima osa õppijatest, kes eelistavad veebipõhiseid kursusi, sest need võimaldavad säästa aega ja raha, mis kuluks reisimisele. Ozden (2010) uuris seda, kuidas õppijad tajusid veebikonverentsi kontaktundide alternatiivina kõrgkooliõppes. Tema tegevusuuring näitas, et õppijad, iseäranis need, kes õpingute kõrvalt täiskohaga tööl käivad, hindavad tehnoloogia pakutavat mugavust – pole reisimisele minevat aja- ega rahakulu. Eriti kõrgelt hinnati veebikonverentsi, mis võimaldab õppijatel end tunda osana klassist või õppegrupist.

---

<sup>1</sup> Autorite soovil on kasutatud artiklis tekstisisest viitamist.

Grant ja Cheon (2007) toovad välja mitmed veebikonverentsi eelised: see vähendab reisimisele kuluvat aega ja rahalisi väljaminekuid; see võimaldab teadmiste vahetamist reaajas ja ka õpetaja on kättesaadav, et talle küsimusi esitada või temalt kohe tagasisidet saada; see soodustab õppijate kaasatust, sest võimaldab arutelusid reaajas; selline tehnoloogia on taskukohane.

Teisalt märgib Skylar (2009), et sellist tüüpi õppekeskkond nõuab kokkulepituid kohtumisaegu, mis on vastuolus veebikursuste puhul üldjuhul reklaamitava lubadusega, et kohtuda saab igal ajal ja igal pool. Ka Grant ja Cheon (2007) toovad probleemina välja eelnevalt planeeritud ja kokkulepituid kohtumiste aja, mis seab õppimisele tahes-tahtmata oma raamid.

*Tänapäeva õppija on teadlik oma tugevustest ja nõrkustest, ta ootab rohkem kaasamist õppetöösse, eelistab õppida aktiivselt ja kasutada interaktiivseid õppemeetodeid, ta oskab ja tahab tarvitada õppetöös tehnilisi vahendeid (Ganina, Piirimees 2014).*

Käesoleva uurimuse jaoks on eriti huvitav ja oluline, kuidas erinevate uurimuste autorite meelest mõjutab digivahendite kiire areng seda, kuidas me õpime ja õpetame keeli.

20. sajandi lõpust on arvutipõhine kommunikatsioon ja internet kujundanud ka arvuti kasutamist keeleõppes. Üha enam kasutatakse võõrkeeleõppes arvutipõhist õpet ning veebikursused koguvad üha enam hoogu ja saavad valdavaks. (Rassaei 2017) Veebikursuste ühe puudusena võib välja tuua selle, et õppijad ei saa silmast silma suhelda ja tunnevad, et nad pole kaasatud. Ganina ja Piirimehe (2015: 128) tehtud uurimuses töid Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste (KVÜÕA) kadetid välja, et “e-õppe kaudu teadmiste omandamine ei tundu väga tõhus ja näib pisut formaalne.” Ent keeleõppes on suhtlemine eriti oluline, see on õppimise üks osa. Wang (2004) väidab, et suhtlemine on keeleõppes nii vahend kui ka eesmärk ning kaugõppe teel keelt õppides on kõige rohkem puudus suhtlemisest. Sestap on ka selge, miks on vaja kiiresti leida võimalusi selle probleemi lahendamiseks. Wang ja Sun (2001) kirjeldavad keeleõpet distantsilt, mille puhul internetipõhine tehnoloogia võimaldab spontaanset suhtlemist reaajas. Varem on kaugõppe peamiseks probleemiks peetud suulise-visuaalse suhtlemise puudumist füüsilise distantsi tõttu, kuid tänapäeva tehnoloogia pakub sünkroonse kommunikatsiooni võimalust.

Keeleõppes, kus rõhk on inimestevahelisel suhtlusel, ei asenda arvutid õpetajat, kuid on õpetajale abivahendiks. Videokonverentsi kasutatakse ka haridusvallas, sealhulgas võõrkeeleõppes. (Yanguas 2010) Keeleõppijad saavad interneti vahendusel suhelda reaajas teiste õppijatega või võõrkeelt

emakeelena kõnelejatega üle kogu maailma. Veebipõhine kommunikatsioon hõlmab mitmeid sõnumite edastamise viise kas tekstina või audiovisuaalsena. Harrington ja Levy (2001) defineerivad veebipõhist kommunikatsiooni kui inimestevahelist kommunikatsiooni arvuti vahendusel. Siia kuuluvad e-kirjad, videokonverents, IRC (*Internet Relay Chat*) ja teised veebipõhise kommunikatsiooni vormid. Sagarra (2007) defineerib sünkroonse veebipõhise kommunikatsiooni kui õpilastevahelise või õpilase ja õpetaja vahelise samaaegse mõttevahetuse, mis toimub virtuaalses kontekstis.

Wang (2004) jagab veebipõhise kommunikatsiooni kolmeks: kirjalik, suuline ja suuline-visuaalne suhtlemine. Kirjalik veebipõhine kommunikatsioon toimub näiteks e-posti teel või jututubades kahe või enama osaleja vahel. Suuline suhtlemine, mis toimub reaalajas interneti audiokonverentsi vahendusel, on sammuke lähemale näost näkku suhtlemisele, mis võimaldab õppijal arendada suulist väljendusoskust. Suuline-visuaalne on väga tõhus keskkond reaalajas õppimiseks, kus võõrkeele õppijad ei saa mitte ainult üksteisega õpitavas keeles suhelda, vaid kasutavad ka paralingvistilisi märke, näiteks näoilmet ja liigutusi.

Sünkroonse veebipõhise kommunikatsiooni puhul, nagu näiteks *chat*-programmid, toimub kommunikatsioon reaalajas ning osalejad reageerivad vahetult. Mittesünkroonne veebipõhine kommunikatsioon, nagu näiteks e-post, ei eelda, et osalejad oleksid samal ajal veebis. (Cheon 2003) Erinevalt mittesünkroonses veebipõhisest kommunikatsioonist on sünkroonse puhul võimalik jälgida partneri pilku, žeste, naeratust ja hääletooni, mis loob mulje silmast silma suhtlemisest.

Tekstipõhine sünkroonne kommunikatsioon veebis ühendab nii suulise kui kirjaliku keelekasutuse jooni, võimaldades õppijatel suhelda reaalajas, aga kirjalikus vormis, samas kui videopõhine kommunikatsioon sarnaneb rohkem igapäevase silmast silma vestlusega (Hung, Higgins 2015).

Seege loovad digitaaltehnoloogilised vahendid võõrkeeleõppijatele võimaluse suhelda üksteise ja õpetajaga väljaspool klassiruumi. Varasemad uurimused (Jepson 2005, Kim 2014, Lee 2016) on näidanud, et veebipõhised kommunikatsioonivahendid (nt Skype) avardavad õppimisvõimalusi ning tõstavad võõrkeeleõppijate motivatsiooni ja iseseisvust.

Veebipõhine kommunikatsioon on stiimul paremaks kirjalikuks eneseväljenduseks võõrkeeles; see tõstab õppijate motivatsiooni ja loob võrdse osalemisvõimaluse. See on tekstipõhine vahend, mis suunab õppija tähelepanu lingvistilistele vormidele ja annab võimu õppijale. Samuti aitab keeleõppimine veebipõhise kommunikatsiooni kaudu arendada suhtlusoskust. (Cheon 2003)

Mitmetes võõrkeeleõpet käsitlevates uurimustes (Jepson 2005, Yanguas 2010) on võrreldud suhtlusmustreid silmast silma ja veebis ning leitud, et veebipõhine kommunikatsioon on tõhus võõrkeeleõppe vahend. Rassaei (2017), kes keskendus oma uurimuses vigade parandamisele ja tagasiside andmisele keeleõppes, leidis, et silmast silma suhtlemisel ja videopõhisel suhtlemisel on palju sarnasusi. Seega toetas tema töö Yanguas' töös leitud.

Kuigi veebipõhine kommunikatsioon sarnaneb mitmeti silmast silma suhtlusega, on nende kahe suhtlusviisi vahel olulised erinevused, mis võivad õppimisel viia erinevate tulemusteni. Näiteks on videopõhise kommunikatsiooni puhul piiratud kehakeele ja silmside osa ning tekstipõhise kommunikatsiooni puhul puudub see täielikult. (Rassaei 2017)

Mehr *et al.* (2013) võrdlesid kaht õpistrateegiat, sünkroonset veebipõhist kommunikatsiooni ja silmast silma suhtlemist, ning leidsid, et veebipõhises kommunikatsioonis osalejad said paremini hakkama. Seetõttu soovitasid nad kasutada ka keeleõpetajatel veebiõpet. Lisaks on väidetud, et veebipõhise kommunikatsiooni puhul kasvab õppijate motivatsioon ja enesekindlus ning väheneb ärevustunne. (Kelm 1992) Samas ei peaks nende uurimistööde tulemuste põhjal arvama, et silmast silma suhtlemine on ebatõhus meetod keeleõppes. Nagu väidab Begley (2004), jääb silmast silma suhtlemine üheks tõhusaimaks inimestevahelise suhtlemise viisiks ning peamiseks karjäärisedu pandiks isegi praegusel arvutiajastul.

Üks oluline faktor, millega nii õpetaja kui õppijad peavad arvestama, on tehnoloogia. Selleks, et veebikonverentsi teel toimuv õpe oleks tulemuslik, on vaja kursuse algul tehnoloogia vallas juhendamist. Arvestama peab ka sobiva pedagoogilise lähenemisega, sest õpetamise edukus sõltub pigem õppemeetoditest kui kasutatavast tehnoloogiast. Uuenenud vaated õpetamisele peavad saatma uut tehnoloogiat; see hõlmab õpetaja rolli muutumist, õppijate motiveerimist ja veebikonverentsiks sobivate õppematerjalide ettevalmistamist (Grant, Cheon 2007). Tulemuslikuks keeleõppeks, mis ei toimu klassiruumis ja silmast silma, on oluline suulise ja visuaalse koostoime. Seega on oluline, et tehnika toimiks, oleks piisavalt stabiilne ja usaldusväärne. Kasutatav tehnika peaks vastama nõuetele, mille seavad õpiesmärgid. Hower *et al.* (viidatud Wang 2004: 382 järgi) on väitnud, et on ülimalt oluline „kohandada olemasolevad tehnilised vahendid vastavaks pedagoogikale ja mitte vastupidi“.

Videokonverentsi kasutamise eesmärgiks on pakkuda sünkroonset interaktiivset õpikeskkonda, kus kaugõppe teel õppijad saavad arendada suulist eneseväljendusoskust võõrkeeles. Selle eesmärgi saavutamiseks peavad olema täidetud kasutatavale tehnikale esitatud tingimused. Wang (2004)

pakub välja kriteeriumid, mida tehnilise vahendi valikul võiks arvestada: a) vastuvõetav pildi ja heli kvaliteet, b) usaldusvärsus, c) kasutajasõbralikkus, d) muud pedagoogilisest seisukohast olulised omadused, e) madal hind. Kui heli ja pildi kvaliteet on kehv, on vestlus häiritud. Juba üksikud katkestused võivad tekitada õppijates tuska ja segada õpisisule keskendumist. Kuna kaugõppijatel pole käepärast tehnilist tuge, on kasutajasõbralikkus oluline tegur videokonverentsiks tehnilise vahendi valimisel. Oluline on ka lisavahendite, näiteks tahvli kasutamise võimalus.

Yamada ja Akahori (2009) uurisid, mis tüüpi videokonverentsi kasutada keeleõppes, keskendudes sellele, millist mõju avaldab videopildi olemasolu õppimisele. Nad võrdlesid nelja tüüpi videokonverentsi: a) videokonverents, kus nii õppija kui ka partner nägid teineteist; b) videokonverents, kus ainult õppija nägi partnerit; c) videokonverents, kus õppija nägi ainult iseennast; d) audiokonverents, kus pilt puudus sootuks. Uurimusest selgus, et mõlema osapoole videopildi olemasolu oli oluline. Õppijatel on raske edastada oma mõtteid ilma partnerit nägemata, sest sellises suhtluses pole võimalik kasutada mitteverbaalseid märke. Enda pildi nägemine aitab kaasa enese tehtud vigade parandamisele. Mõlema osalise pildi nägemine aitab aru saada, kas partner sai öeldust aru või mitte, ning loob tunde, nagu toimuks vestlus silmast silma.

### 3. Uuringu ajend, valim ja meetod

Sügissemestril 2017 korraldas KVÜÕA keelekeskus Viru Jalaväepataljonis inglise keele kursuse tasemel B1+, pakkudes õppevormina välja kombinatsiooni Jõhvis toimunud kontakttundidest (4 akadeemilist tundi järjest) ja Tartust edastatud veebikonverentsist (2 akadeemilist tundi korraga). Veebikonverentsi teel õpetamise ja õppimise idee pakkusime kursust juhendanud õppejõududena väeosale välja eksperimendi korras. Ühelt poolt oli eesmärk ressursse optimeerida (nii aega kui raha), teiselt poolt aga luua teadmine sellise õppevormi võimalikkusest Kaitseväes. Vaikimisi pidasime taset B1+ keeleliselt piisavalt tugevaks, et õppija sellises õpikeskkonnas toime tuleks.

Kursusel osales kuus õppijat, õppejõude oli kaks. Kursuse koostamise põhimõtteks oli veendumus, et klassi kokku tulla on mõtet tegevusteks, mida õppija üksi ja omaette teha ei saa. Veebikonverentsidena toimusid kõik tunnid, mis ilmtingimata ei nõudnud aktiivõpet, grupitööd ega õppejõu kohalviibimist (peaasjalikult loenguvormis esitatud teoreetilised teemad),

aga ka essee või kokkuvõtte kirjutamine, grammatika õpetamine ning õppijate ettekanded. Veebikohtumisi oli 13-nädalase kursuse jooksul 15.

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas ja millistes valdkondades on võõrkeeleõppes võimalik ja otstarbekas anda tunde veebikonverentsi abil, ning tuvastada toimivad keeleõppemeetodid ja -tegevused veebikonverentsi tundides nii õppija kui õppejõu vaatenurgast. Eesmärgi täitmiseks kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit, mille järgi uuritakse inimeste kogemust ja seda, mis tähenduse inimesed oma kogemusele annavad (Draper 2004). Toimivate meetodite väljaselgitamisel oli olulisel kohal tegevusuuring, mille allikaks oli õppejõudude vaatluspäevik, eneserefleksioon ja kursuse vältel toimunud analüüs. Uurimuse empiirilises osas analüüsiti kursusel osalejatega tehtud intervjuusid ja õppejõudude vaatluspäevikut, samuti õppijate eneserefleksiooni ning kursusele antud tagasisidet.

Õppejõud märkisid iga veebikonverentsi teel toimunud tunni lõpus vaatluspäevikusse oma tähelepanekud tunni kohta ning sellega seotud mõtted ja tunded. Vaatluspäevikusse pandi kirja nii veebitunni tegevused kui ka kontakttunnis järgnenud tegevused (materjali täiendav selgitamine vms).

Lisaks õppejõudude vaatluspäevikule tehti kursusel osalejatega poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldasid esitada kõigile intervjuueeritavatele ühesugused küsimused ning materjali paremini süstematiseerida ja võrrelda. Samas jättis poolstruktureeritud intervjuu vastajale võimaluse teemat soovi korral põhjalikumalt avada. Intervjuude käigus esitati kõikidele osalejatele kokku kuus küsimust, mida vajadusel täiendati lisaküsimustega. Intervjuu küsimustik koostati põhimõttel, et üldisemalt liiguti detailsemale: alustati küsimustega, mis puudutasid veebipõhise õppevormiga seotud üldisi mõtteid ja tundeid. Intervjuu viimases osas küsiti konkreetsete õppemeetodite kohta, mis võiksid sobida või mitte sobida sellisesse õppevormi. Küsimused olid esitatud nii, et saada teada pigem arvamusi kui fakte.

Intervjuu kahe esimese küsimusega (**Milline oli sinu kogemus Skype'i tundidest?** ja **Kuidas hindad sellist õppevormi?**) sooviti teada saada, milliseid eeliseid võrreldes teiste õppevormidega pakub õppijale veebikonverentsi teel toimuv võõrkeeleõpe. Kaks järgmist küsimust (**Mis sinu kogemuse põhjal võiks välja tuua, mis oli Skype'i tundides positiivset (võrreldes e-õppega)? Millised olid kitsaskohad/piirangud?**) puudutasid selle õppevormi plusse ja miinuseid õppija seisukohast. Viimased kaks (**Millised tegevused sellisesse õppevormi sobiks/pigem ei sobiks**) käsitlesid konkreetseid õppemeetodeid ning nende sobivust sellesse õppevormi. Intervjuu lõpuosas julgustati vastajaid eelnenud küsimuste kohta veel mõtteid väljendama, kui neid oli intervjuu jooksul tekkinud.

Intervjuud tehti 2018. aasta jaanuaris. Kolme osalejaga toimus intervjuu silmast silma Jõhvis, kolme osalejaga aga veebi vahendusel, kus intervjuuerija viibis Tartus ja intervjuueritavad Jõhvis. Intervjuud salvestati. Intervjuude käigus kogutud materjali koondamiseks ja süstematiseerimiseks helisalvestatud intervjuud transkribeeriti. Intervjuude transkribeerimisel kasutati veebipõhist TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud tehnoloogiat. Automaatselt transkribeeritud tekst korrastati hiljem. Transkribeerimisel lähtuti vaid verbaalsest eneseväljendusest. Mitteverbaalset osa (nt mõttepauside pikkust) ei jälgitud, sest seda ei peetud uurimuse eesmärgist lähtudes oluliseks.

Tulemusi analüüsi 2018. aasta juunis. Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

#### 4. Tulemused ja arutelu

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja toimivad keeleõppemeetodid ja -tegevused veebikonverentsi (Skype'i) tundides nii õppija kui õppejõu vaatenurgast. Järgnevalt esitatakse uurimuse tulemused koos aruteluga. Tulemuste ilmestamiseks on kasutatud intervjuueritavate tsitaate ja väljavõtteid õppejõudude vaatluspäevikust. Kuna õppijate eneserefleksioon ja kursusele antud tagasiside ei keskendunud veebikonverentsi teel toimunud tundidele, on sellele arutelus ka vähem tähelepanu pööratud. Allpool analüüsitakse lähemalt kõigi intervjuuküsimuste vastuseid.

#### **Milline oli sinu kogemus Skype'i tundidest? Kuidas hindad sellist õppevormi?**

Intervjuudest selgus, et ainult kahel õppijal oli varasem VTC abil toimunud tööalaste koosolekute kogemus. Ülejäänute jaoks oli see esmakogemus ja sellisest kursusest ei osatud midagi oodata.

Siinne uurimus kinnitab varasemate uurimuste (Ozden 2010) tulemust, et tänapäeval eelistavad täiskasvanud õppijad veebipõhist õpet, kui see võimaldab hoida kokku raha ja aega, mis kuluks tunni toimumispaika sõitmisele. Toodi välja, et pika vahemaa korral sobib selline õppeviis alternatiivina. Teisalt eelistavad kõik küsitatud kontaktõpet, sest kontakttunnis saab õpetaja paremini tegevust jälgida. Sedasi leiab kinnitust ka Begley (2004) väide, et silmast silma suhtlemine on üks tõhusamaid inimestevahelise suhtlemise viise.



*Kõik saavad seal paremini suhelda ja rääkida.  
See tekitab võib-olla enesekindlust rohkem.*

Uurimuses osalenud õppijad rõhutasid oma intervjuudes vahetu tagasiside tähtsust ning õppimisele pakutavat tuge. Ka Kuo *et al.* (2014) on toonud välja sünkroonõppe eeliseid, muuhulgas võimalust õppijate küsimustele reaalselt vastata ja omavahel suhelda, sest omavaheline suhtlus (õppejõud ja õppija, õppija ja õppija) on teadmiste omandamisel olulisel kohal. Kuo *et al.* järgi (2014) on suure osa õppijate jaoks (eriti rakendamis- ja hindamis-etapis) vahetu tagasiside väärtuslik ning just veebikonverents pakub lisaks teadmiste jagamisele reaalselt selle võimaluse.

*Õpetaja ei viibi samas ruumis, aga siiski on ta olemas ja vastab kogu aeg küsimustele.*

Kuigi mõned vastanud ei leidnud olevat erilist vahet kontakttundidel ja veebikonverentsi tundidel, eelistati üldises plaanis siiski kontakttunde, sest seal on võimalik personaalsem lähenemine. Üks vastanutest tõi ka välja, et kursuse esimene tund võiks olla kontakttund.

*Et tekiks õpetajaga varem selge side ja tunnetus.*

Olulise tõigana mainiti, et kursusel toimus kõik kenasti, sest grupp oli väike. Vastajad oletasid, et suures grupis ei oleks selline õpe tõenäoliselt hästi töötanud.

### **Mis sinu kogemuse põhjal võiks välja tuua, mis oli Skype'i tundides positiivset (võrreldes e-õppega)? Millised olid kitsaskohad/piirangud?**

Nii nagu Ganina ja Piirimehe varasemast uurimusestki (2015) on selgunud, ei pidanud ka ükski sellel kursusel osalejatest ja intervjuule vastanutest e-õpet enda keeleõppe jaoks sobivaks, sest /.../

*see nõuab suurt enesedistsipliini;  
omaette pusida ei taha üldse;  
vahepeal tahaks inimesele silma ka vaadata.*

E-õppe miinustena toodi lisaks välja see, et ei ole võimalik õpetajalt midagi küsida, kirja teel küsimine ja selgituste saamine põhjustab lisaajakulu ning õpetaja ei saa vigadele tähelepanu juhtida.

Ka Rassaei (2017) märkis oma uurimuses, et keeleõppes on oluline vigade parandamine ja tagasiside andmine, mida e-õpe ei võimalda, samas kui kontakttunni ja veebikonverentsi puhul on võimalik õpetajalt kohe tagasisidet saada. Samal ajal peab märkima, et vastajatel endil puudus kogemus õppida võõrkeelt e-õppe teel.

Veebikonverentsi positiivse küljena toodi välja võimalus õppida distant-silt, ilma et peaks kulutama ressursi tundi kohale minemiseks. Tihti ei võimalda teenistusest tulenevad ülesanded töökohast eemal keelt õppida.

*Kui kõigil ei ole võimalust tulla ettemääratud kohta, siis saaksid nad tunnist osa võtta, kus nad parajasti viibivad. See tagab kerge paindlikkuse.*

*[Veebikonverentsi teel keeleõpe] töötab kenasti, kui materjalid olemas, ette saadetud.*

Seejuures leidis kinnitust Skylari (2009) ning Granti ja Cheoni (2007) välja toodud probleem seoses sellise õpikeskkonnaga, mis nõuab eelnevalt kokkulepitud aega. Kui kursuslastele kokkulepitud aeg ei sobinud, siis ei saanud nad lisaks kontakttundidele osaleda ka veebikonverentsi teel peetud tundides.

Positiivsena mõjus õppetöö intensiivsus, õppijad ei saanud veebikonverentsi teel toimunud tunnis ennast lõdvaks lasta. Ka siin rõhutati tähtsa faktorina grupi väiksust.

*Suurema grupiga ilmselt läheb keeruliseks seda asja intensiivsena hoida.*

Samas toodi olulisena välja vastastikune usaldus.

*Veebikonverentsi teel õpe eeldab seda, et õpetaja ikka usaldab klassi, sest ta on neist kaugel.*

Nii nagu varasemateski uurimustes (Grant, Cheon 2007, Wang 2004), tuli ka siinses uurimuses esile tehnikavaliku olulisus. Peamise kitsaskohana märgiti tehnika seatud piiranguid. Kõik vastajad märkisid intervjuu erinevates osades seda, et tehnika peab olema hea ega tohi alt vedada. Mainiti ka tehniliste vahendite võimalusi, millega õppijad ei ole kursis (nt ettekannete puhul).

*Tehniline nõ know-how puudus, et seda õpetajatele visualiseerida.*

Vastajad arvasid ka, et suures grupis ning algtasemel selline keeleõpe ei toimi, sest õpetajal pole võimalik kirjepilti ja hääldest kontrollida ning õppijatel selle kohta vahetut tagasisidet saada. Tehniliste vahendite täiustudes

ning õpetajate ja õppijate digivahendite kasutusoskuse arenedes on ehk seegi probleem lahendatav.

### **Millised tegevused sellisesse õppevormi sobiks/pigem ei sobiks?**

Meetodite osas olid vastajate arvamused vastakad. Neli vastanut arvas, et loeng sobib sellisesse õppevormi kenasti, iseäranis siis, kui ...

*[õ]ppejõupoolsed ettevalmistused olid tehtud, ehk siis meil olid materjalid olemas, mida samal ajal jälgida.*

Kaks vastanut arvas, et loeng ei sobi, sest loeng peab ikka osalejaid kaasama,

*muidu võib magama jääda;  
/.../ nõuab kuulajatelt kõrget distsipliini.*

Neli õppijat arvas, et grupitöö ehk vestlused ja arutelud ei sobi, sest õpetaja ei saa ringi käia ja jälgida, mis grupis toimub, ega anda tagasisidet häälduse kohta.

*Õpetajal on raske seda jälgida ja kontrollida ja sekkuda.*

Üks vastajatest aga arvas, et ka grupitöö sobib.

*Info käib edasi-tagasi ja on selline intensiivne suhtlus.*

Seega leidis ainult osaliselt kinnitust Granti ja Cheoni (2007) välja toodud veebikonverentsi üks eelistest: veebikonverents soodustab õppijate kaasatust, sest võimaldab arutelu reaajas.

Üks vastajatest ei näinud vahet, kas grupitöö toimub kontakttunnis või veebi teel. Siin võis olla oluline eespool mainitud fakt, et tegemist oli väikse õppegrupiga.

Ka ettekannete suhtes oldi eri meelt: mõnele ettekanne meetodina sobis ja sellisel juhul ei tunnetatud vahet, kas ettekannet teha veebi teel või kontakttunnis, samas kui mõni vastanutest leidis, et on veider seinale (ehk tegelikult ekraanile) rääkida.

*Tundus kuidagi võõras.  
/.../ ongi nagu imelik rääkida seinaga /.../ räägid siin millegagi või kellegagi.  
See tekitab sellise imeliku olemise või tunde.*

Mõni esineja ehk oleks vajanud kohapeal õpetaja tuge.

*Kui inimene kardab avalikke esinemisi, siis võib-olla on õpetaja lähedus talle tähtis.*

Jällegi rõhutati tehnilist poolt, mis ei tohi alt vedada ning mille võimalusi peaksid õppijad paremini tundma, et ettekannete visualiseerimise osa toimiks.

Kuulamisülesannete puhul rõhutasid kõik vastajad helikvaliteedi tähtsust. Lugemisülesannete puhul toodi välja, et need ei pruugi sobida algtasemele.

*Õppija loeb ja ei saa sõnadest aru ja kogu aeg küsib, siis see segab teisi.*

Ka sõnavara- ja grammatikaharjutused ei pruugi algtasemele sobida.

*Õpetaja ei saa kontrollida, mis kirja pandud sai.*

B1+-taseme õppijate hinnangul nende kursusele need ülesanded sobisid.

*Tegid oma lause ära ja said õpetajalt korrektuuri, mis läks pihta või mis mööda.*

**Õppejõudude vaatluspäevik** kajastab veebikonverentsidel toimunud tegevusi, samuti tegevusi veebikonverentsile järgnenud kontakttunnis ning õppejõudude arvamusi ja tundeid sellise õppevormi kasutamise kohta.

Õppejõudude kirjelduste ja hinnangute põhjal tõuseb positiivsena selgelt esile see, et väikeses grupis saavad õppijad ka veebikonverentsil omavahel erinevatel teemadel mõtteid vahetada ning õppijate koostöö on tõhus ja toimiv. Õppijad saavad vastuseid arutada, üksteisele tagasisidet anda ning õppija tegevus on õppejõule hästi näha ja kuulda, hoolimata sellest, et õppejõud ei viibi õppijatega samas ruumis. Kaardiharjutuse puhul tegid õppijad paaristööd, mida õppejõul oli lihtne jälgida ja õppijatel omakorda võimalik üksteise töödele tagasisidet anda. Loenguvormis esitatud materjalide puhul said õppijad küsimusi esitada, grammatikaharjutuste puhul oli ekraanilt iga õppija reaktsiooni kergem märgata ja võimalikele arusaamatustele sai kiirelt reageerida, sest grupp oli väike. Samuti tuleb õppejõudude märkmetest esile see, et tundi hõlbustab materjalide ettesaatmine, sel juhul on õppijal võimalik need kas paber kandjal tundi kaasa tuua või neid oma arvutist jälgida.

*Õppijad said küsida, arutada minuga koos. Harjutuste puhul said nad omavahel vastuseid arutada, ja mina vahele segada, kui kuulsin, et miski on probleem või arutelu n-ö vales suunas minema hakkab.*

Negatiivsena tuuakse ennekõike esile õppejõu enesetunde teemat: õppija tundub olevat kaugel, mistõttu on enda hääletugevust esialgu keeruline reguleerida, samuti vajab harjumist see, kas kõneleda ekraaniga (kus kuulajaskond pildiliselt paistab) või siiski kaameraga (mis võimaldab kuulajaskonnaga mingisugusegi silmside). Nenditakse, et õppija eemal olemisega on aga siiski võimalik harjuda.

*Tund läks hästi, problemaatiline on ikka sama – distant õppija ja õpetaja vahel. Aga see ei ole takistavalt häiriv. Sellega ongi võimalik teatud piirini harjuda.*

Tehnika suhtes on suuremaid murekohti kaks: ennekõike tehnika toimimine, helikvaliteet ja tunnist sõltumatu olmemüra. Teisalt on oluline ka tehnikataiplikkus ja esmane probleemilahendusoskus (nt enda kõlarite hääletugevuse reguleerimine).

*Tehnikaga oli probleeme – hakkis, lisaks kõlas pidevalt tulekahju häiresignaali – ja see segas jutust aru saamist. Hääldust ma kontrollida ei saanud, sest heli kvaliteet oli väga halb.*

*Esialgu oli kuuldavus halb, aga siis taipasin, et minu kõlarid on vaikseks keeratud.*

Selgelt tuleb esile see, et kontakttunnis kasutaksid õppejõud uute teemade selgitamisel oluliselt enam õpitavat keelt. Veebikonverentsides tundus, et inglise keeles uue grammatikamaterjali selgitamine tekitab õppijas pigem segadust ja on ebamõistlikult ajamahukas. Siin mängib kindlasti rolli ka õppija vähene orienteeritus lingvistikaterminites ning veebikonverentsi piirang näitlikustada ja viidata.

*Kohal olles viitaks materjalile, näitaks näpugagi, kui vaja, kirjutaks näiteid ja selgitaks oluliselt enam inglise keeles. Praegu tundub, et inglise keeles selgitamine võtaks ebaproportsionaalselt ja ebamõistlikult palju aega.*

Läbivaks motiiviks tegevuspäevikus on ka frustratsioon selle üle, et õppijad on õppetööväliselt tööülesannetega nii seotud, et iseseisev töö on paha tihti tegemata ja sellega tuleb tegeleda veebitunnis plaaniväliselt. Samas võimaldab see kõigil taas järje peale saada ja raskusi tekitanud kohad koos läbi arutada.

*Harjutused olid peaaegselt eelnevalt tegemata. Tegime koos, arutasime ja põhjendasime.*

Eraldi ja olulise teemavaldkonnana tuleb välja tuua metoodiline materjalide valik. Ühel juhul oli õppejõud koostanud grammatikateema õpetamiseks ja harjutamiseks täiesti uue materjali, mis oli varem kontakttunnis läbi proovimata. Lisaks tuli tunnis kasutada kolme meediumit: kaamera, pabertahvel ja PowerPointi esitus.

*Uus tunnikonspekt ja uutmoodi harjutus artiklireeglitele lisaks. Uue materjaliga videotundi (esimesse seda enam) minna on hullumeelsus. Materjalid võiksid olla varem läbi õpetatud.*

Arvestades veebikonverentsi esialgset harjumuspäratust, on mõistlik sellised olukorrad eelnevalt läbi harjutada ja uut materjali esmalt kontakttunnis katsetada.

**Õppijate eneserefleksioon** ja kursuse käigus ning lõpus antud tagasiside ei keskendunud otseselt veebikonverentsi teel toimunud kursuse osale, vaid käsitles kursust tervikuna. Õppijad toovad esile võõrkeele õppimise vajalikkust ja kasu tulevases teenistuses. Positiivsena tõstavad nad esile paindlikkust ja õppejõududelt saadud tagasisidet, seda nii kontakttundides kui veebikonverentsidel. Eraldi on esile toodud õppimiseks loodud soodsat õhkkonda. Õppijate eneserefleksioon kajastab veebikonverentsidel käsitletud grammatikateemasid ning teoreetilisi kirjutamist toetavaid teemasid positiivse ja kasuliku õpikogemusena.

## 5. Kokkuvõte

Veebikonverents pakub tänuväärse võimaluse keeleõpet mitmekesistada ja nüüdisajastada, võimaldab õppijatel õppida ning toetab kontaktõpet ja iseiseisvat tööd. Kuigi tänapäeva õpikeskkond on muutunud, on õppija ootused siiski suuresti samaks jäänud: õppija hindab koostööd, suhtlemist, tagasisidet ning veebikonverentsid on üks võimalus õpikeskkonda õppijale sobivaks kujundada. Siinse uurimuse tulemused langevad suuresti kokku teiste uurijate andmetega (Ozden 2010, Grant, Cheon 2007, Rassaei 2017, Skylar 2009, Wang 2004), mille kohaselt on veebikonverentsi teel toimuv õppel nii oma positiivsed kui ka negatiivsed küljed, millega sellise õppe planeerimisel ja õpetamisel tuleb kindlasti arvestada.

Uurivate praktikutena leiame, et olusid arvestades on veebikonverentsiga toetatud keeleõpe oluliseks sammuks keeleõppe tõhustamisel. Õppejõududena on meie esmaseks ülesandeks pakkuda õppijale õppimisvõimalust oludes, kus teenistusülesanded ei võimalda keeleõppeks teenistuspaigast pikemaks perioodiks lahkuda. Veebikonverents lubab kokku hoida nii aega kui rahalisi vahendeid, kuid annab samas võimaluse korraldada hoolika planeerimise ja eelneva tehnikaalase juhendamise abil võõrkeele täiendusõpet, mis ei jää kontaktõppele oluliselt alla.

Käesoleva uurimuse näol on tegemist esimeste sammudega selles valdkonnas. Veebikonverentsi toel võõrkeele õpetamist võiks uurida erinevatel keeletasemetel. Lisaks tuleks eraldi teemavaldkonnana uurida nii õppija kui õppejõu rahulolu sel viisil toetatud keeleõppega ning ennekõike õppija motivatsiooni sellisel kursusel osaleda. Yasumoto (2014) märgib, et veebikonverentsi toel ei ole õppijate motivatsiooni varem eraldi uuritud. Samas on motivatsioon õppimisel ülimalt oluline. Sestap on oluline uurida, kas ja kuidas veebikonverentsi teel toimunud õpe õppijate motivatsioonile mõjub, et teha järeldusi selle õppevormi mõttekuse kohta Kaitsevæes laiemalt. Õppijate rahulolu uurimine on keeleõppeprogrammi arendamise seisukohalt samuti olulise tähtsusega, lisaks on see seotud õppija toimetuleku- ja saavutusvajadusega (Kuo *et al.* 2014).

Veebikonverentsi arendamisel keeleõppemeetodina on ilmselt veelgi plusse, mis toimunud kursusel ei ilmnenu ja millele õppejõud kogemuste vähesuse tõttu keskenduda ei osanud. Kaaluda võiks ka veebikonverentside vahendusel toimunud tundide salvestamist nende jaoks, kes tunnis osaleda ei saanud. See võimaldaks uurida vahetu veebikonverentsi ning selle salvestise mõju ja kasutegurit õppija vaatenurgast.

## Kirjandus

- Begley, K. A.** 2004. Face-to-face communication: Making human connections in technology-driven world. Thompson Place: Boston.
- Cheon, H.** 2003. The viability of computer mediated communication in the Korean secondary EFL classroom. – Asian EFL Journal, Vol. 5, Issue 1, Article 2. <<https://www.asian-efl-journal.com/1448/quarterly-journal/the-viability-of-computer-mediated-communication-in-the-korean-secondary-efl-classroom/#squelch-taas-tab-content-0-3>> (24.08.2018).
- Draper, A. K.** 2004. The principles and application of qualitative research. – Proceedings of the Nutrition Society, Vol. 63, pp. 641–646. <[http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/450/1/Draper\\_2004\\_final.pdf](http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/450/1/Draper_2004_final.pdf)> (10.06.2018).

- Ganina, S.; Piirimees, A.** 2014. Y-põlvkond on tulemas? Või juba olemas? – Tõhusa ja kaasahaarava õppe korraldamine kõrgkoolis. Konverentsi teesid. Tartu, 16. oktoober, 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.
- Grant, M. M.; Cheon, J.** 2007. The value of using synchronous conferencing for instruction and students. – *Journal of Interactive Online Learning*, Vol. 6, Issue 3, pp. 211–226.  
<<http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/6.3.4.pdf>> (24.08.2018).
- Harrington, M.; Levy, M.** 2001. CALL begins with a “C”: Interaction in computer mediated language learning. – *System*, Vol. 29, Issue 1, pp. 15–26.  
<[https://www.researchgate.net/publication/223040714\\_CALL\\_begins\\_with\\_a\\_C\\_Interaction\\_in\\_computer-mediated\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/223040714_CALL_begins_with_a_C_Interaction_in_computer-mediated_language_learning)> (12.07.2018).
- Hung, Y. W.; Higgins, S.** 2015. Learners’ use of communication strategies in text-based and video-based synchronous computer-mediated communication environments: opportunities for language learning. – *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 29, pp. 901–924.  
<<http://dro.dur.ac.uk/16351/1/16351.pdf?DDD45+DDD29+hsmz78+d700tmt>> (24.08.2018).
- Jepson, K.** 2005. Conversations – and negotiated interaction – in text and voice chat rooms. – *Language Learning & Technology*, Vol. 9, pp. 79–98.  
<[https://pdfs.semanticscholar.org/4b86/b4017d917bd48eeccda165b7491e157e43f49.pdf?\\_ga=2.262671492.98884180.1521304107-640183378.1521304107](https://pdfs.semanticscholar.org/4b86/b4017d917bd48eeccda165b7491e157e43f49.pdf?_ga=2.262671492.98884180.1521304107-640183378.1521304107)> (24.08.2018).
- Kelm, O.** 1992. The use of synchronous computer networks in second language instruction: A Preliminary Report. – *Foreign Language Annals*, Vol. 25, pp. 441–454.  
<[https://www.researchgate.net/publication/229503678\\_The\\_Use\\_of\\_Synchronous\\_Computer\\_Networks\\_in\\_Second\\_Language\\_Instruction\\_A\\_Preliminary\\_Report](https://www.researchgate.net/publication/229503678_The_Use_of_Synchronous_Computer_Networks_in_Second_Language_Instruction_A_Preliminary_Report)> (10.06.2018).
- Kim, H. Y.** 2014. Learning opportunities in synchronous computer-mediated communication and face-to-face interaction. – *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 27, pp. 26–43.  
<[https://www.researchgate.net/publication/254217073\\_Learning\\_opportunities\\_in\\_synchronous\\_computer-mediated\\_communication\\_and\\_face-to-face\\_interaction](https://www.researchgate.net/publication/254217073_Learning_opportunities_in_synchronous_computer-mediated_communication_and_face-to-face_interaction)> (10.06.2018).
- Kuo, Y. C.; Walker, A. E.; Belland, B. R.; Schroder, K. E. E.; Kuo, Y. T.** 2014. A Case Study of Integrating Interwise: Interaction, Internet Self-Efficacy, and Satisfaction in Synchronous Online Learning Environments. – *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 15, No. 1, pp. 161–181.
- Lee, L.** 2016. Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. – *Language Learning and Technology*, Vol. 20, pp. 81–97.  
<[https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1139&context=lang\\_fac-pub](https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1139&context=lang_fac-pub)> (24.08.2018).



- Mehr, H. S.; Zoghi, M.; Assadi, N.** 2013. Effects of Synchronous Computer-Mediated Communication and Face-to-Face Interaction on Speaking Skill Development of Iranian EFL Learners. – *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, Vol. 2, No. 5, pp. 36–41.  
<<http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/932/862>> (24.08.2018).
- Ozden, S. Y.** 2010. Student Perceptions of Web-conferencing in Hybrid Classes. Action Research Project.  
<<http://udel.edu/~shule/new/ActionResearchPaper.pdf>> (24.08.2018).
- Rassaei, E.** 2017. Video chat vs. face-to-face recasts, learners' interpretations and L2 development: a case of Persian EFL learners. – *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 30, Issue 1–2, pp. 133–148.  
<<https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1275702>> (09.05.2018).
- Sagarra, N.** 2007. From CALL to face-to-face interaction: The effect of computer-delivered recasts and working memory on L2 development. – *Conversational interaction in second language acquisition*. Ed. by Mackey, A. New York, NY: Oxford University Press, pp. 229–248.
- Skylar, A. A.** 2009. A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web-conferencing lectures. – *Issues in Teacher Education*, Vol. 18, Issue 2, pp. 69–84.  
<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858506.pdf>> (24.08.2018).
- Termeki.** [Eesti Keele Instituudi tarkvara terminoloogia haldamiseks].  
<<https://term.eki.ee/>>.
- Wang, Y.; Sun, C.** 2001. Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education. – *CALICO Journal*, Vol. 18, Issue 3, pp. 539–561.  
<<https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23305/19310>> (24.08.2018).
- Wang, Y.** 2004. Distance Language Learning: Interactivity and Fourth-generation Internet-based Videoconferencing. – *CALICO Journal*, Vol. 21, Issue 2, pp. 373–395.  
<<https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23208/19213>> (24.08.2018).
- Wilkinson, K. L.; Hemby, K. V.** 2000. An examination of perceptions of the use of virtual conferences in organizations: The organizational systems research association (OSRA) and the association for business communication (ABC) members speak out. – *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, Vol. 18, Issue 2, pp. 13–23.  
<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.506.4936&rep=rep1&type=pdf>> (24.08.2018).
- Yamada, M.; Akahori, K.** 2009. Awareness and Performance through Self and Partner's Image in Videoconferencing. – *CALICO Journal*, Vol. 27, Issue 1, pp. 1–25.  
<<https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23043/19049>> (24.08.2018).

- Yanguas, I.** 2010. Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time. – Language Learning & Technology, Vol. 14, pp. 72–93.  
<[https://www.researchgate.net/publication/49594061\\_Oral\\_Computer-Mediated\\_Interaction\\_Between\\_L2\\_Learners\\_It's\\_About\\_Time](https://www.researchgate.net/publication/49594061_Oral_Computer-Mediated_Interaction_Between_L2_Learners_It's_About_Time)> (09.05.2018).
- Yasumoto, S.** 2014. Teaching and Learning in the Digital Era: A Case Study of Video-Conference Lectures from Japan to Australia. – International Conferences on Educational Technologies 2014 and Sustainability, Technology and Education 2014, pp. 42–50.

**AIGI PIIRIMEES, MA**

KVÜÕA Kaitseväe keelekeskuse inglise keele lektor

**MAIA BOLTOVSKY, MA**

KVÜÕA Kaitseväe keelekeskuse juhataja-lektor

# KIRJALIKU JA SUULISE ENESEVÄLJENDUSE KUI VÕTMEPÄDEVUSE ARENDAMINE SISEKAITSEAKADEEMIA NÄITEL

*Eda Sieberk*



**ÜLEVAADE.** Artiklis tutvustatakse kirjaliku ja suulise eneseväljenduse kui võtmepädevuse olemust, tähendust ja arendamise võimalusi Sisekaitseakadeemia näitel. Analüüsis tuginetakse artikli autori aastatepikkusele õppimis- ja õpetamiskogemusele, 2017/2018. õppeaastal vaatluse käigus kogutud andmetele ning siseturvalisuse hariduse mudeli ja ühtse integreeritud haridusmudeli analüüsis viidatud puudustele. Kirjaliku ja suulise eneseväljendamise mooduli väljatöötamisel ja rakendamisel on võetud arvesse Sisekaitseakadeemias õpetatavate erialade eripära ning eesmärki, et Sisekaitseakadeemia lõpetajad oskaksid end kirjalikult ja suuliselt õigesti väljendada, tehes seda riigiametniku vääriliselt. Vaatluse tulemused osutavad kitsaskohtadele õppemeetodite valikus ja vajadusele mitmekesistada e-õppematerjale.

**Märksõnad:** *kirjalik ja suuline eneseväljendus, võtmepädevus, interdistsiplinaarsus, iseseisev õppija, e-õpe, Sisekaitseakadeemia*

**Keywords:** *written and verbal self-expression, key competencies, interdisciplinarity, self-directed learning, e-learning, Estonian Academy of Security Sciences*

## 1. Sissejuhatus

Keeleoskus tähendab oskust kasutada keeleteadmisi (hääldust, grammatikat ja sõnavara) eesmärgipäraselt suuliste ja kirjalike tekstide mõistmiseks (kuulamis- ja lugemisoskus) ja koostamiseks (rääkimis- ja kirjutamisoskus), võttes arvesse konteksti ja suhtluspartnereid.<sup>1</sup>

Lugemis- ja kirjutamisoskus on tänapäeval iseenesestmõistetav pädevus. Lugemine on oskus tekste mõista, kirjutamine oskus tekste koostada. Kui oskame lugeda ja kirjutada, siis võime kirja vahendusel suhelda.

<sup>1</sup> Hausenberg, A.-R.; Kikerpill, T.; Rõigas, M.; Türk, Ü. 2004. Keeleoskuse mõõtmine. Tallinn: Tea Kirjastus.

Pädevus kui asjatundlikkus ehk kompetentsus<sup>2</sup> on teadmiste, oskuste, suhtumiste ja hoiakute kogum. Võtme- ehk üldpädevus tähendab selliste teadmiste, oskuste ja hoiakute kombinatsiooni, mida vajavad kõik inimesed, et tagada endale tegevusvaldkonnast sõltumata edukus, eneseteostus ja areng, kodanikuaktiivsus, sotsiaalne kaasatus ning tööhõive.<sup>3</sup> Võtmepädevus on oma olemuselt valdkonnaülene.

Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus võtmepädevuste kohta elukestvas õppes võeti vastu 2006. aastal.<sup>4</sup> Soovitus on määratletud kaheksa võtmepädevust: emakeeleoskus, võõrkeelteoskus, matemaatika-pädevus ja teadmised teaduse ja tehnoloogia alustest, infotehnoloogiline pädevus, õppimisoskus, sotsiaalne ja kodanikupädevus, algatusvõime ja ettevõtlikkus ning kultuuriteadlikkus ja -pädevus. Eesti kutseharidusstandardis<sup>5</sup> on sätestatud üldised ehk ülekantavad pädevused, mida soovitakse integreerida erialaõppesse. Need hõlmavad suures ulatuses kõikidele kvalifikatsioonidele ülekantavaid käitumuslikke kompetentse, mis on seotud inimese hoiakute ja võimega oma oskusi rakendada. Näiteks õpipädevust kirjeldatakse kui suutlikkust juhtida oma õpitegevust, kasutades selleks tõhusaid õpistrateegiaid ning sobivat õpistiili. Suhtluspädevus on kutseharidusstandardi järgi oskus suhelda erinevates situatsioonides ning teemadel nii suuliselt kui ka kirjalikus vormis. Eesti kutsestandardite koostamisel lähtutakse neljast kompetentsigrupist (suhtlemine, juhtimine, mõtlemine ja enesejuhtimine), mille hulgas kirjeldatakse ka selliseid üldisi kompetentse nagu suhtlemine, teabe esitamine, kirjutamine ja aruannete koostamine<sup>6</sup>.

Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovituse järgi on keelepädevus (sh emakeeleoskus) üks võtmepädevustest. Emakeeleoskus tähendab oskust ennast selgelt, eesmärgipäraselt ja kirjakeele normile vastavalt väljendada nii suuliselt kui ka kirjalikus suhtluses. Keelepädev inimene oskab koostada,

<sup>2</sup> Eesti keele seletav sõnaraamat. Eesti Keele Instituut.

<<http://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=p%C3%A4devus&F=M>> (03.04.2018).

<sup>3</sup> Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus, 18. detsember 2006, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes (2006/962/EÜ). – Euroopa Liidu Teataja L 394, 30.12.2006.

<<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/?uri=celex:32006H0962>> (03.04.2018).

<sup>4</sup> *Ibid.*, lk 10–18.

<sup>5</sup> Kutseharidusstandard, 26.08.2013, nr 130, § 27. – RT I, 28.08.2013, 13, jõustunud 01.09.2013, viimane redaktsioon RT I, 16.07.2016, 8.

<<https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013013>> (26.04.2018).

<sup>6</sup> Jamnes, P.; Elenurm, T.; Murre, S.; Kerem, M.-K.; Randma, T. (koost.) 2013. Üldised kompetentsid. Kvalifikatsiooniga seonduvad terminid. Juhendmaterjal kutsestandardi koostajale, tasemeõppe ja täienduskoolituse õppekava koostajale ning karjäärinõustajale. Tallinn: Riigikantselei, Kutsekoda. [Jamnes jt 2013]

eristada ja kasutada eri liiki tekste ning loeb ja mõistab ka sidumata tekste: tabelleid, graafikuid, diagramme.<sup>7</sup>

Euroopa Komisjon teeb koostööd Euroopa Liidu liikmesriikidega, et toetada võtmepädevusi, mis aitavad kaasa eneseteostusele, töö leidmisele ning ühiskondlikus elus osalemisele. Selleks kasutatakse eri meetmeid, näiteks tagatakse kvaliteetne õpe, täiendatakse õppekavu ja tõhustatakse alusharidust. Eurydice üldpädevuste uuring näitas, et lihtsalt teadmiste edastamise asemel keskendutakse õppekavades järjest rohkem teadmiste ja oskuste edukale rakendamisele<sup>8</sup>.

Eestis on viimasel kümnel aastal pööratud õppekavades enam tähelepanu õppijakesksusele, võtmepädevuste olulisusele ning vajadusele siduda uus teadmine olemasolevaga ja lõimida see erinevate eluvaldkondadega. Lisaks erialastele teadmistele ehk kutsespetsiifilistele kompetentsidele on praegusaja tööturul konkurentsivõime saavutamiseks vaja ka üldiseid ehk ülekantavaid kompetentse. Kutsespetsiifilised (baas- või tehnilised) kompetentsid hõlmavad tööosade ja -ülesannetega seotud oskusi, mida on raske teistesse valdkondadesse üle kanda<sup>9</sup>, sest need kujutavad endast kohustuslikku pädevust, ilma milleta ei ole võimalik ettenähtud tööülesandeid täita. Heal tasemel üldiste kompetentsidega töötajat peetakse pikemas perspektiivis produktiivsemaks<sup>10</sup>. Kui üldised kompetentsid on puudulikud, ei suuda inimene ka ellu rakendada oma tugevaid erialaseid teadmisi. Tööandjad nii Eestis kui ka võõrsil suhtuvad kriitiliselt sellesse, millisel määral suudavad kõrghariduse omandanud tulemuslikult kombineerida erialaseid oskusi ja üldisi kompetentse<sup>11</sup>. Kuna viimased on ülekantavad mitmele või kõigile ametialadele, saab tänu neile tööturul paindlikult tegutseda ning vajaduse korral minna üle ühelt eri- ja elualalt teisele<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> **Innove. Riiklike õppekavade uuendamine 2010–2013.** Keele ja kirjanduse mooduli rakendamist toetav juhendmaterjal. <<http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppekava/Keel%20ja%20kirjandus%20.pdf>> (24.11.2017).

<sup>8</sup> **Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education 2002.** – Eurydice Survey 5.

<[https://hip.lisboa.ucp.pt/edocs/cde/2005\\_9035.pdf](https://hip.lisboa.ucp.pt/edocs/cde/2005_9035.pdf)> (04.04.2018).

<sup>9</sup> **Jamnes jt** 2013.

<sup>10</sup> **Shin, J.; Harman, G.** 2009. New Challenges for Higher Education: Asia-Pacific and Global Perspectives. – *Asia Pacific Education Review*, Vol. 10, Issue 1, pp. 1–13. DOI: 10.1007/s12564-009-9011-6.

<sup>11</sup> **Wilton, N.** 2012. The Impact of Work Placements on Skills Development and Labor Market Outcomes for Business and Management Graduates. – *Studies in Higher Education*, Vol. 37, Issue 5, pp. 603–620. DOI: 10.1080/03075079.2010.532548.

<sup>12</sup> **Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level 2011.** Elaborated by RPIC-ViP. Brussels: European Commission.

Eesti elukestva õppe strateegias rõhutatakse vajadust arendada loovust, ettevõtlikkust, probleemilahendus- ja meeskonnatöö oskusi, kriitilist mõtlemist, analüüsi- ja digipädevusi.<sup>13</sup> See eeldab muutusi õpikäsituses. 21. sajandi õppejõud ei ole mitte ainult infoallikas, vaid seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, ettevõtlikkust ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse, analüüsi- ja meeskonnatöö oskust. Õppejõu roll nõustajana, kes aitab orienteeruda teadmismassis ja seda mõtestada, suureneb tuntavalt<sup>14</sup>. Moodsa õpikäsituse järgi suunab ja toetab õppejõud inimese kujunemist iseseisvaks õppijaks, kes tuleb ise toime muudatustega keskkonnas ning võtab vastutuse oma arengu ja õpivalikute eest<sup>15</sup>. Õppejõu olulisim ülesanne on toetada õppimist<sup>16</sup>, sõltumata sellest, mida ta parasjagu teeb: kas õpetab, juhendab, suhtleb, annab tagasisidet või hindab õppijat. Tänapäeval on teadus, tehnoloogia ja majandus seotud tihedamalt kui eales varem. 2020. aastal tähendab töökoht organisatsioonilist keskkonda, milles pakutakse isikukeskset sotsiaalset kogemust, et meelitada kohale, arendada ja rakendada eri põlvkondadest ja eri päritolu töötajaid. Uus põlvkond kasutab tööleasumisel tehnoloogiat, mis on kaugel ees tööandja omast. Tehnoloogia abil saab igal pool teha asünkroonselt koostööd kõigiga.<sup>17</sup> Ühiskondlike muutuste ja tehnoloogia jätkuva arenguga kaasneb vajadus õpetada, uurida ja arendada järjest keerukamaid oskusi.

Uue muutunud õpikäsituse jaoks tuleb ajakohastada ka hindamis põhimõtteid. Seniselt tulemuslikkuse hindamiselt liigub rõhuasetus kujundavale hindamisele. Maria Jürimäe, Anita Kärner ja Leelo Tiisvelt kasutavad selle kohta terminit „õppimist toetav hindamine“<sup>18</sup>. Uue hindamismudeli põhjal peab rohkem tähelepanu pöörama võtmepädevuste hindamisele ja

<sup>13</sup> **Eesti elukestva õppe strateegia 2020**. 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium. <<https://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (05.04.2018). [**Eesti elukestva õppe strateegia 2020**]

<sup>14</sup> **Rutiku, S.** 2014. Ülekantavate pädevuste arendamine kõrgkoolis. Tartu: Sihtasutus Archimedes.

<sup>15</sup> **Eesti elukestva õppe strateegia 2020**.

<sup>16</sup> **Ramsden, P.** 2003. Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge Falmer.

<sup>17</sup> **Meister, J. C.; Willyerd, K.** 2010. 2020. aasta töökoht: kuidas innovatiivne ettevõtte homseid töötajaid kohale meelitab, arendab ja hoiab. Juba täna. Tartu: Hermes, lk 13–15.

<sup>18</sup> **Jürimäe, M.; Kärner, A.; Tiisvelt, L.** 2014. Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus, lk 68.

valdkonnaülesusele<sup>19</sup>. Kujundav hindamine on protsess, millesse on kaasatud nii õppija kui ka õpetaja<sup>20</sup>.

Selle artikli eesmärk on tutvustada kirjaliku ja suulise eneseväljenduse kui võtmepädevuse õpetamise ja arendamise võimalusi Sisekaitseakadeemias. Artiklis analüüsitakse kirjaliku ja suulise eneseväljendamise mooduli parendusettepanekuid, toetudes siseturvalisuse hariduse mudeli analüüsile, tööandjate ja vilistlaste uuringule ning õppijate tagasisidele.

## 2. Sisekaitseakadeemia õppekava muutmise põhjused

Rakenduskõrghariduse õppekava ajakohastamise ja muutmise üks peamisi põhjusi on seotud vajadusega arendada üldpädevusi ja neid rohkem kombineerida erialaste oskusega. Üldised pädevused on eeldus, et olla tööturul konkurentsivõimeline.

Sisekaitseakadeemias lähtutakse õppekava muutmisel viimastel aastatel tehtud olulisematest uuringutest: Poliitikauuringute Keskuse Praxis „Siseturvalisuse hariduse mudeli analüüsist“ (2015), õppekavagruppide kvaliteedi hindamisest ja akrediteerimisest (septembris 2016) ning vilistlaste ja tööandjate uuringust (2017). Sisekaitseakadeemias küsitletakse alates 2013. aastast regulaarselt ka õppijaid, et saada tagasisidet. Kõigi nende uuringute põhjal koostatakse siseturvalisuse ühtne integreeritud haridusmudel.<sup>21</sup>

Uuringutes on välja toodud valdkonnad, mida soovitatakse parandada, et välja töötada uus, paindlikum ja sidusam siseturvalisuse hariduse mudel, mille järgi lõimitakse rohkem komponente õppeainete ja moodulite sees (teooriat ja praktikat seostatakse paremini, neid tasakaalustatakse ning üldkompetentse lõimitakse rohkem erialaõppesse), õppeainete ja moodulite vahel (paljud väikesed üksikained ja -teemad liidetakse mahukamateks mooduliteks, eriala- ja keeleõpe seotakse üheks tervikuks jne), õppekavade vahel ning õppetöö korralduses eri erialade õppurite õpetamisel.<sup>22</sup> Haridusmudeli kirjelduses on eraldi rõhutatud vajadust pöörata senisest rohkem

<sup>19</sup> Eesti elukestva õppe strateegia 2020.

<sup>20</sup> Brookhart, S. M. 2017. How to Give Effective Feedback to Your Students. Second Edition. Alexandria, Virginia: ASCD, pp. 1–2.

<sup>21</sup> Siseturvalisuse ühtne integreeritud haridusmudel (projekt) 2018. – Sisekaitseakadeemia.

<sup>22</sup> *Ibid.*, lk 7.

tähelepanu õppijate väärtuskasvatusele ja üldpädevustele, samuti mitmekultuurilisusele.<sup>23</sup>

Erinevad välishindamised näitavad, et Sisekaitseakadeemias pakutakse kvaliteetset ja nõuetele vastavat haridust. 2010. aasta üleminekuhindamisel said kõrghariduse õppekavad tähtajatu koolitusloa ning 2012. aasta institutsionaalsel akrediteerimisel sai Sisekaitseakadeemia rahvusvahelise akrediteeringu pikimaks võimalikuks ajavahemikuks: seitsmeks aastaks. Õpetegevuse tugeva küljena on toodud esile süstemaatilist praktikakorraldust ja mentorlust, parandamist vajava valdkonnana lõpetajate oskust eesti ja vene keeles suhelda<sup>24</sup>.

Praxise 2015. aasta uuringust „Siseturvalisuse hariduse mudeli analüüs“ selgus, et kõigis valdkondades on tähtsustumas üldiste kompetentside roll, sest valdkonnad arenevad ning töö iseloom muutub (nt töö läheb keerulisemaks, standardiseeritus väheneb, otsustusõigus suureneb, analüüsi sisaldavate tööülesannete hulk kasvab, infotehnoloogiliste vahenditega töötatakse rohkem, järjest enam tuleb kohaneda muudatustega jne). Seetõttu on vaja üldistele kompetentsidele rohkem tähelepanu pöörata. Tegemist ei ole otseselt õpetatavate oskustega, vaid selliste oskustega, mida tuleks läbivalt õpetada koos erialaste oskustega.<sup>25</sup>

Praxise uuring osutab selgelt sellele, kui oluline on interdistsiplinaarsus nüüdisaja õppes. „Eesti keele seletavas sõnaraamatus“ määratletakse sõna „interdistsiplinaarne“ järgmiselt: „teadusharude või erialade vaheline, mitmesse teadusharusse või erialasse puutuv, erialadevaheline, ainetevaheline“<sup>26</sup>. Interdistsiplinaarsuse eeldus on tugeva erialase teadus- ja õppetöö olemasolu. See ei tähenda hägusust ega pealiskaudsust, vaid kõige aluseks on põhjalikud erialased teadmised. Samas on tähtis ära tunda ning mõista nähtusi ja küsimusi, mis puudutavad erinevaid erialasid ja mille mõistmine või lahendamine on võimalik vaid mitme eriala asjatundjate koostöös.<sup>27</sup> Õpikäsitust tuleb muuta nii, et õppejõud ei edasta enam lihtsalt teavet, vaid arendab ja lõimib nii võtme- kui ka erialaseid pädevusi ning toetab õppijat, et aidata tal saada iseseisvaks õppijaks.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> **Siseturvalisuse hariduse mudeli analüüs** 2015. Poliitikauuringute Keskus Praxis, lk 47. < <http://www.praxis.ee/tood/siseturvalisuse-hariduse-analuus/> > (26.04.2018).

<sup>25</sup> *Ibid.*, lk 138–140.

<sup>26</sup> **Eesti keele seletav sõnaraamat**. Eesti Keele Instituut.

< <http://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=interdistsiplinaarne&F=M> > (03.05.2018).

<sup>27</sup> **Rutiku, S.** 2014. Ülekantavate pädevuste arendamine kõrgkoolis. Tartu: Sihtasutus Archimedes, lk 69.



Interdistsiplinaarsuse kasv nõuab järjest enam oskust seostada omavahel eri valdkondi, mistõttu tuleb valdkondadeülesusele ja -vahelisusele rohkem tähelepanu pöörata, näiteks rakendada rohkem probleemipõhist õpet ja luua enam koostöövõimalusi erinevate erialade õppuritele.

Lisaks ainete kohta tagasiside küsimisele õppeinfosüsteemis korraldatakse Sisekaitseakadeemias alates 2013. aastast õppekvaliteedi hindamiseks fookusgrupi intervjuusid lõpetajatest kadettidega. Sellise intervjuu eesmärk on järgmisel õppeaastal Sisekaitseakadeemia tegevust edasi arendada ja vajaduse korral muuta, mida võib teha kõigis kolledžites ja koostöös tööandjatega. Intervjuu käigus vastatakse küsimustele õppeprotsessi kohta: millised on õppija tähelepanekud eriala- ja üldainete õppimisel ja õpetamisel, milliste moodulite mahtu võiks suurendada või vähendada, milline on teooria ja praktiliste ülesannete suhe jne.

2017. aasta intervjuudes rõhutati nende õppeainete olulisust, mida õppides omandatakse vajalikud teadmised edukaks toimetulekuks tulevases töös, et tekiks enesekindlus erinevates olukordades hakkama saada. Samuti ilmnis vajadus arendada kogu õpiaja jooksul suhtlemisoskust, sest edaspidi on tööalasel suhtlemisel suur roll.

Vajalikuks peeti kirjutamisoskuse arendamist, sest töökohal tuleb osata vormistada dokumente korrektselt ja nõuetekohaselt.<sup>28</sup>

„Sisekaitseakadeemia 2014.–2016. aasta vilistlaste ja nende tööandjate uuringust“ selgus, et vilistlased hindavad oma suulist eneseväljenduse ja esinemisoskust ning kirjalikku eneseväljenduse ja dokumentide koostamise oskust kõrgemalt kui nende tööandjad.<sup>29</sup>

### 3. Kirjaliku ja suulise eneseväljendamise mooduli arendamine Sisekaitseakadeemias

Sisekaitseakadeemia kirjaliku ja suulise eneseväljendamise mooduli kokkupanemisel võeti arvesse uuringutes esile toodud soovitusi. Moodul on suunatud sellele, et õppija saaks aru kirjalike üliõpilastööde olemusest, eesmärkidest ja nõuetest ning oskaks neid koostada ja ette kanda.

<sup>28</sup> **Kokkuvõte 2017. aasta fookusintervjuudest.** Tallinn: Sisekaitseakadeemia, lk 3. [Kokkuvõte 2017. aasta fookusintervjuudest]

<sup>29</sup> **Sisekaitseakadeemia 2014.–2016. aasta vilistlaste ja nende tööandjate uuring 2017.** Tallinn: OÜ HeiVäl.

Moodulit alustatakse Sisekaitseakadeemia kõigis kolledžites üldiste kompetentside arendamisega: tutvustatakse efektiivseid õpistrateegiaid ja -stiile, arutletakse õppimise ja selle toetamise üle ning selgitatakse õppija rolli ja vastutust elukestvas õppes. Saadakse selgeks, kuidas edukamalt õppida ning õppimist jälgida, kavandada ja korraldada. Kuna mooduli auditoorse töö maht seab ajalise piirangu nii teoreetilisele kui ka praktilisele poolele, tuleb toetada õppija kujunemist iseseisvaks õppijaks, nii et ta oskaks endale ise eesmärged seada ja õpiprotsessi suunata. Selles on oluline roll e-õppel, mille abil saab õppija enda valitud ajal ja kohas õppetööga tegeleda. Moodulil on küll olemas veebipõhine tugi Moodle'i keskkonnas, kuid artikli autor tajub, et õppijad ei ole harjunud iseseisvalt õppima ega ole sellest huvitatud. Seetõttu tuleb neid suunata ja vajaduse korral pakkuda individuaalset abi iseseisvaks õppijaks kujunemise teel. Kindlasti tuleb täiendada e-õppematerjale, selleks et muuta õpiprotsessi huvitavamaks ja mitmekesisemaks, näiteks kasutada mitmesuguseid tehnoloogilisi lahendusi ning multimeedia võimalusi. Artikli autori arvates aitab e-õppe läbimõeldum kaasamine moodulit parandada.

Moodul hõlmab praktilisi töid, mis arendavad ja suurendavad vastutustunnet ning koostöötahet ja -oskust, andes õppijale esmased kogemused iseseisva õppijana. Auditoorses töös kasutatavaid aktiivõppemeetodeid on õppijad hinnanud kõrgelt, sest need arendavad suulise väljenduse oskust<sup>30</sup>. Suulised ettekanded valmistatakse ette ja esitatakse kas rühma- või paaris-tööna. Õppijad on positiivsena välja toonud võimaluse arendada suhtlemis- ja koostööoskust, mida peetakse edasises kutsetöös tähtsaks. Samuti on ettekande koostamise protsessi puhul rõhutatud vajadust mõelda iseseisvalt ja kriitiliselt. Negatiivsena on mainitud ebakindlust ja esinemiskartust.

Selleks et koostada ja esitada suulisi ettekandeid, tuleb rakendada erinevaid võtmepädevusi (emakeele- ja võõrkeeleoskust, infotehnoloogilist ning suhtluspädevust). Kui õppija ei saa auditoorsest tööst mingil põhjusel osa võtta, on hea, kui koolis pakutakse võimalust osaleda õppetöös näiteks konverentsiseadme vahendusel. Tavakasutaja saab videokõneluses osaleda tarkvaraliste suhtlusvahenditega (nt Skype ja MSN Live). Artikli autor on kasutanud õppetöös kahepoolset videoedastust, võtnud vastu eksameid Skype'is ja hinnanud suuliste ettekannete videosalvestisi. Tehniliste vahendite kasutamine on möödapääsmatu ja vahel hädavajalik. See esitab

---

<sup>30</sup> Kokkuvõte 2017. aasta fookusintervjuudest.

ka õppejõule infotehnoloogilise pädevuse arendamisel ja kasutamisel uusi väljakutseid.

Mooduli järgmine teema on seotud kirjaliku väljendusoskuse arendamisega. Teema keskmes on üliõpilastööde ja ametikirjade koostamine ja vormistamine. Tutvustatakse üliõpilastööde põhinõudeid, sealhulgas selgitatakse loomevarguse tähendust ja teadusallikate infootsingu võimalusi. Käsitletakse üliõpilastööde liike ja koostamise etappe. Teema lõpeb praktilise tööga, mille jaoks otsivad kõik õppijad teadusandmebaasidest erialaseid allikaid ja vormistavad need korrektselt, järgides Sisekaitseakadeemia üliõpilastööde koostamise ja vormistamise juhendit.

Seejärel arendatakse praktilise harjutusega nii koostöö- kui ka kriitilise lugemise ja kirjutamise oskust: töötatakse läbi teatud arv erialaseid teadusallikaid ja vormistatakse nende põhjal referaat. Referaati hindamisel võetakse arvesse ka tähelepanekuid hulka, mis raskendab töö koostamist. Lisaks käsitletakse mooduli selles osas asjaajamiskorda ja üldpõhimõtteid ning harjutatakse ametikirjade (nt algatus- ja vastuskirjade) koostamist ja vormistamist.

Kirjalikku eneseväljendust peab kindlasti täiustama ka erialaõppes, selleks et nii õppijad kui ka õppejõud mõistaksid vajadust keelt õigesti kasutada ja selle arendamisse panustada. Praegu on Sisekaitseakadeemia kirjalike tööde keelenõuded ebaühtlased. Selline järeldus tugineb erialaõppejõudude kommentaaridele õppijate kirjalike tööde kvaliteedi kohta. Artikli autori arvates on väga vaja õpetada isikliku eeskuju kaudu: iga õppejõu kirjalik ja suuline keelekasutus peab olema laitmatu.

Järgnevas etapis lihvitakse õppija suulist väljendusoskust, mis tähendab, et teadusallikatele tuginev referaat tuleb rühmatööna ette kanda. Suulist esitlust analüüsitakse ja antakse selle kohta tagasisidet. Avaliku arutelu ja analüüsi käigus saab näidata oma väitlusoskust ning õppida konstruktiivset kriitikat vastu võtma.

Moodul on interdistsiplinaarne: kõik käsitletavad teoreetilised teemad ja praktilised tööd on ühelt poolt seotud erialaste moodulitega, teiselt poolt aga tulevase erialaga (nt vormistatakse haldusdokumente tegeliku erialase situatsiooni põhjal ja koostatakse suulisi ettekandeid erialasel teemal). Kindlasti tuleb mooduli raames senisest rohkem ühisõppesse ja koostöösse kaasata erinevate erialade õppijaid.

Mooduli suuliste ülesannete puhul kasutatakse kujundavat hindamist, nii et lõpptulemus (hinne) kujuneb välja õppija ja õppejõu koostöös. Mooduli koondhinne põhineb erinevate osaoskuste tulemustel.

## 4. Kokkuvõte

Artiklis tutvustati kirjaliku ja suulise eneseväljenduse õpetamise ning arendamise võimalusi Sisekaitseakadeemias.

Analüüsiti kirjaliku ja suulise eneseväljendamise mooduli parendusettepanekuid, võttes arvesse siseturvalisuse hariduse mudeli analüüsi, tööandjate ja vilistlaste uuringut ning õppijatel saadud tagasisidet. Õppekava ajakohastamise üks olulisi põhjusi on vajadus arendada üldpädevusi ja kombineerida neid paremini erialaste oskustega. Üldpädevused on eeldus, et olla tööturul konkurentsivõimeline.

Mooduli õpetamise käigus ilmnenuid puuduste ja parendusettepanekute põhjal jõudis artikli autor järeldusele, et tuleb:

- kasutada rohkem e-õppe võimalusi, sealhulgas suurendada iseseisva õppe osa ja mitmekesisust ülesannete tüüpe;
- rakendada vajaduse korral individuaalset nõustamist iseseisvaks õppijaks kujunemise teel;
- selgitada nii õppejõududele kui ka õppijatele võtme- ja erialaste pädevuste lõimimise tähendust ja vajadust;
- arendada erinevate erialade ühisõppe võimalusi.

Õppimist ja õpetamist on võimalik tõlgendada mitmeti. Nüüdisajal ei tähenda õppimine lihtsalt päheõppimist, vaid õpitu mõistmist ja oskust seda rakendada. Kirjaliku ja suulise eneseväljendamise moodulit arendatakse ja täiendatakse ka edaspidi nii, et õppija saaks aru omandatu tähendusest ja märkaks seoseid tulevase tööga.

## Kirjandus

- Brookhart, S. M.** 2017. How to Give Effective Feedback to Your Students. Second Edition. Alexandria, Virginia: ASCD, pp. 1–12.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020.** 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium. <<https://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (05.04.2018).
- Eesti keele seletav sõnaraamat.** Eesti Keele Instituut. <<http://www.eki.ee/dict/ekss/>> (03.05.2018).
- Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus, 18. detsember 2006, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes (2006/962/EÜ).** – Euroopa Liidu Teataja L 394. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/?uri=celex:32006H0962>> (03.04.2018).

- Hausenberg, A.-R.; Kikerpill, T.; Rõigas, M.; Türk, Ü.** 2004. Keeleoskuse mõõtmine. Tallinn: Tea Kirjastus.
- Innove. Riiklike õppekavade uuendamine 2010–2013.** Keele ja kirjanduse mooduli rakendamist toetav juhendmaterjal.  
<<http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppekava/Keel%20ja%20kirjandus%20.pdf>> (24.11.2017).
- Jamnes, P.; Elenurm, T.; Murre, S.; Kerem, M.-K.; Randma, T.** (koost.) 2013. Üldised kompetentsid. Kvalifikatsiooniga seonduvad terminid. Juhendmaterjal kutsestandardi koostajale, tasemeõppe ja täienduskoolituse õppekava koostajale ning karjääriinõustajale. Tallinn: Riigikantslei, Kutsekoda.
- Jürimäe, M.; Kärner, A.; Tiisvelt, L.** 2014. Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education 2002.** – Eurydice Survey 5.  
<[https://hip.lisboa.ucp.pt/edocs/cde/2005\\_9035.pdf](https://hip.lisboa.ucp.pt/edocs/cde/2005_9035.pdf)> (04.04.2018).
- Kokkuvõte 2017. aasta fookusintervjuudest.** Tallinn: Sisekaitseakadeemia.
- Kutseharidusstandard,** 26.08.2013, nr 130, § 27. – RT I, 28.08.2013, 13, jõustunud 01.09.2013, viimane redaktsioon RT I, 16.07.2016, 8.  
<<https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013013>> (26.04.2018).
- Meister, J. C.; Willyerd, K.** 2010. 2020. aasta töökoht: kuidas innovatiivne ettevõtte homseid töötajaid kohale meelitab, arendab ja hoiab. Juba täna. Tlk Epp Velbri. Tartu: Hermes.
- Ramsden, P.** 2003. Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge Falmer.
- Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level 2011.** Elaborated by RPIC-ViP. Brussels: European Commission.
- Rutiku, S.** 2014. Ülekantavate pädevuste arendamine kõrgkoolis. Tartu: Sihtasutus Archimedes.
- Shin, J.; Harman, G.** 2009. New Challenges for Higher Education: Asia-Pacific and Global Perspectives. – Asia Pacific Education Review, Vol. 10, Issue 1, pp. 1–13. DOI: 10.1007/s12564-009-9011-6.
- Sisekaitseakadeemia 2014.–2016. aasta vilistlaste ja nende tööandjate uuring 2017.** Tallinn: OÜ HeiVäl.
- Siseturvalisuse hariduse mudeli analüüs 2015.** Poliitikauuringute Keskus Praxis.  
<<http://www.praxis.ee/tood/siseturvalisuse-hariduse-analuus/>> (26.04.2018).
- Siseturvalisuse ühtne integreeritud haridusmudel (projekt) 2018.** Tallinn: Sisekaitseakadeemia.
- Wilton, N.** 2012. The Impact of Work Placements on Skills Development and Labor Market Outcomes for Business and Management Graduates. – Studies in Higher Education, Vol. 37, Issue 5, pp. 603–620. DOI: 10.1080/03075079.2010.532548.

## **EDA SIEBERK**

Sisekaitseakadeemia õigus- ja sotsiaalteaduste keskuse lektor

# ENESEJUHTIMIST TOETAV UURIMISTÖÖDE JUHENDAMISE MUDEL

*Svetlana Ganina*



**ÜLEVAADE.** Artiklis tutvustatakse ja analüüsitakse nelja-aastast tegevusuuringut, mille käigus artikli autor toetas juhendajana üliõpilaste enesejuhtimist uurimistöõde koostamisel rakenduskõrgharidus- ja magistriõppes. Lähteandmetena kasutati juhendatavate tagasisidet ning juhendaja päeviku märkmeid.

Selles artiklis keskendutakse kogu laiemast uuringust neljale uurimistöõ koostamist puudutavale küsimusele:

- kuidas juhendatavad kirjeldavad uurimistöõ valmimist?
- kuidas juhendatavad kirjeldavad enda ja juhendaja koostööd?
- milliseid probleeme juhendatavad kogesid?
- kuidas juhendatavad mõistavad enesejuhtimist?

Tulemused näitavad, et uurimistöõ koostajal on vaja aru saada, mida kujutavad endast nii uurimistöõ koostamise protsess kui ka selle etapid. Selle põhjal toetab juhendaja uurimistöõ valmimist ning koostaja rollitõlgendust ja tegevust. Uurimistöõd edendab probleemide ja saadud õppetundide tuvastamine. Selgub, et uurimistöõ koostamises on tähtsal kohal see, kuidas mõistetakse ja rakendatakse enesejuhtimist, mida saab ja on vaja arendada.

**Märksõnad:** *enesejuhtimine, uurimistöõ koostamine, uurimistöõ koostaja, uurimistöõ juhendaja, iseseisvus*

**Keywords:** *self-directed learning, independent study, self-study, research paper writing, research paper writer, research supervision*

## 1. Sissejuhatus

Eesti haridusmaastikul koostatakse paljudes kõrgharidust andvates õppeasutustes uurimistöõd (lõpu-, bakalaureuse-, magistri- ja doktoritööid)<sup>1,2</sup>. Kui mõelda uurimistöõde koostamisele ja enesejuhtimise mõistele, ei tohiks tek-

<sup>1</sup> **Ülikooliseadus**, 12.01.1995. – RT I 1995, 12, 119, jõustunud 18.02.1995, viimane redaktsioon 01.01.2017. <<https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012028>>.

<sup>2</sup> **Rakenduskõrgkooli seadus**, 10.06.1998. – RT I 1998, 61, 980, jõustunud 16.07.1998, viimane redaktsioon 01.01.2019. <<https://www.riigiteataja.ee/akt/920764>>.

kida küsimust nende seotusest. Selle artikli kirjutamise ajend on aga paradoks, et autori pikad kogemused juhendamise vallas näitavad seda, et enesejuhtimine pole paljude uurimistöö koostajate jaoks iseenesestmõistetav.

Uurimistöö koostamise protsess koosneb kolmest põhifaasist (alg-, kesk- ja lõpufaasist), mille jooksul tehtavat tuleb varem kavandada<sup>3</sup>. Koostamist aitavad tõhustada juhendatava enda motivatsioon, initsiatiiv ning aktiivne panus töö kavandamisse ja valmimisse<sup>4</sup>. Samas rõhutatakse ka juhendamisstiili<sup>5,6</sup> ning juhendaja tegevuse<sup>7</sup> tähtsust.

Uurimistöö koostamist saab tõhustada ka enesejuhtimisega.

## 2. Õppijate enesejuhtimine

Zimmerman jagab enesejuhitud õppimise kolme etappi: 1) ettevalmistused (õppija analüüsib eelseisvat ülesannet ning reflekteerib enda motivatsiooni ja arusaamade üle), 2) tegevus (õppija tegeleb enesekontrolli ja -vaatlusega) ning 3) eneserefleksioon<sup>8</sup>.

Enesejuhtimise kõrval kasutatakse ka enese eestvedamise mõistet, mida määratletakse kui inimese mõjutustegevust, mis on suunatud talle endale, et ta motiveeriks end enesejuhtimise kaudu käituma ja tegutsema soovitud viisil, jõudmaks oma eesmärgini<sup>9</sup>.

Mida rohkem on õppija teadlik sellest, kuidas ta õpib, seda paremini suudab ta kanda enesejuhtimist üle uude õpiolukorda<sup>10</sup>. Õppija, kes ise

<sup>3</sup> **Kärtner, P.** 2010. Üliõpilaste uurimistööde juhendamine ja tagasisidestamine. Tartu: SA Archimedes, lk 31. [Kärtner 2010]

<sup>4</sup> **Lee, A.** 2008. Supervision Teams: Making Them Work. Society for Research into Higher Education, pp. 74–82.

<sup>5</sup> **Brew, A.; Peseta, T.** 2004. Changing Postgraduate Supervision Practice: A Programme to Encourage Learning through Reflection and Feedback. – Innovations in Education and Teaching International, Vol. 41(1), pp. 5–22. [Brew, Peseta 2004]

<sup>6</sup> **Lee, A.** 2010. New Approaches to Doctoral Supervision: Implications for Educational Development. – Educational Developments, Vol. 11(2), pp. 18–23.

<sup>7</sup> **Martinsuo, M.; Turkulainen, V.** 2011. Personal Commitment, Support and Progress in Doctoral Studies. – Studies in Higher Education, Vol. 36(1), pp. 103–120.

<sup>8</sup> **Zimmerman, B. J.** 2013. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. – Educational Psychologist, July, Vol. 48(3), pp. 135–147. [Zimmerman 2013]

<sup>9</sup> **Houghton, J. D.; Neck, C. P.** 2002. The Revised Self-Leadership Questionnaire: Testing a Hierarchical Factor Structure for Self-Leadership. – Journal of Managerial Psychology, Vol. 17(8), p. 672.

<sup>10</sup> **Grow, G.** 1991. Teaching Learners to Be Self-Directed. – Adult Education Quarterly, Vol. 41(3), pp. 125–149. [Grow 1991]

püstitab õppimisel eesmärgid ja rakendab tõhusamaid õpistrateegiaid, pingutab õppides rohkem<sup>11</sup>. Ta osaleb õpiprotsessis aktiivselt, kontrollib oma tegevust ja saavutab püstitatud eesmärgid<sup>12</sup>.

Enesejuhtimine on seotud süvitsi õppimisega, mille käigus tuleb teha järgmist: seada eesmärgid; koostada kava ülesande tõhusaks lahendamiseks; viia kava ellu; jälgida enda mõtteprotsesse ja reflekteerida nende üle; säilitada motivatsioon ja seda kinnistada; suunata tähelepanu tagasi sellele, millega on vaja tegeleda; anda hinnang õpikvaliteedile ning vajaduse korral reguleerida oma tegevust<sup>13</sup>. Lisaks lugemisele ja kuulamisele eeldab süvitsi õppimine tervet hulka kognitiivseid, afektiivseid ja kehalisi tegevusi<sup>14,15</sup>.

On täheldatud, et õppijatel võib olla raske määrata kindlaks enda roll ja vastutus õppeprotsessis<sup>16</sup>. Osa neist on küll nõus pingutama, et saada heaks spetsialistiks, kuid nad eeldavad, et õppejõud on alati valmis koostööks ja probleemide korral kättesaadav<sup>17</sup>.

Enesejuhtimise takistuseks on peetud tajutud (akadeemilist) kontrolli, mille puhul mõjuvad pidurdavalt ebaedu rõhutamine, tihe akadeemiline konkurents, suur surve hästi hakkama saada, sagedasemad akadeemilised ebaõnnestumised, uued akadeemilised ülesanded, uued sotsiaalsed võrgustikud ja tähtsad otsused karjääri kohta<sup>18</sup>. Tajutud kontrolli määratletakse usuna oma võimesse mõjutada või ennustada enda olulisi akadeemilisi

<sup>11</sup> Collins, N. 2007. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Routledge, p. 476. [Collins 2007]

<sup>12</sup> Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J. 2008. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Routledge, p. vii.

<sup>13</sup> Nilson, L. 2013. *Creating Self-Regulated Learners. Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Virginia: Stylus. [Nilson 2013]

<sup>14</sup> Zimmerman, B. J. 2001. *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview Analysis*. – *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Ed. by B. J. Zimmerman; D. H. Schunk. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1–38.

<sup>15</sup> Zimmerman, B. J. 2002. *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. – *Theory into Practice*, Vol. 41, pp. 64–70.

<sup>16</sup> Saks, K. 2016. *Supporting Students' Self-Regulation and Language Learning Strategies in the Blended Course of Professional English*. [Doktoritöö]. Tartu Ülikool: Tartu Ülikooli Kirjastus.

<sup>17</sup> Calkins, A.; Vogt, K. 2013 *Next Generation Learning: The Pathway to Possibility – Educare*. <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NGW1301.pdf>> (03.10.2018).

<sup>18</sup> Perry, R. 2003. *Perceived (Academic) Control and Causal Thinking in Achievement Settings*. – *Canadian Psychology*, Vol. 44(4), pp. 312–331.



tulemusi<sup>19</sup>. Ebaõnnestumise või kehva tulemuse põhjuseks peetakse välist kontrolli ning kontrollimatut pingutust. Süvendatud enesejuhtimist iseloomustab stabiilne ja kontrollitav sisemine pingutus<sup>20</sup>.

Süvendatud enesejuhtimisega seoses kasutatakse eneseregulatsiooni mõistet, mis seisneb enda käitumise mõjutamises, suunamises ja kontrollimises<sup>21</sup>. Seda on kirjeldatud ka individuaalsete eesmärkide saavutamisele suunatud mõtete, tunnete ja tegevuse planeerimise ja tsüklilise kohandamise protsessina<sup>22</sup>.

Paljud uurijad<sup>23,24,25</sup> väidavad, et eneseregulatsioon on õpitav. Selleks vajalike oskuste omandamise võib jagada kolmeks: 1) enne õppimist tuleb luua sobiv keskkond, kavandada ülesannete lahendamist ja planeerida aja kasutamist; 2) õppimise ajal tuleb teadmisi ümber kujundada ja korraldada, vajalikku infot otsida, abi küsida, kergemaid õppimisviise leida, eneserefleksiooni kasutada ning teadmisi korrata ja meelde jätta; 3) pärast õppimist tuleb ennast hinnata ja premeerida või karistada<sup>26</sup>.

On leitud ka seda, et õppimist mõjutab inimese arusaam enesetõhususest: suure enesetõhususega inimene tunneb sisemiselt õppimise vastu rohkem

---

<sup>19</sup> **Perry, R.; Hladkyj, S.; Perkun, R.; Pelletier, S.** 2001. Academic Control and Action Control in the Achievement of College Students: A Longitudinal Field Study. – *Educational Psychology*, Vol. 93(4), pp. 776–789.

<sup>20</sup> **Haynes, T. L.; Perry, R. P.; Stupnisky, R. H.; Daniels, L. M.** 2009. A Review of Attributional Retraining in Higher Education: Fostering Engagement and Persistence in Vulnerable College Students. – *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 24. Ed. by J. Smart. The Netherlands: Springer Publishers, pp. 227–272.

<sup>21</sup> **Bandura, A.** 1990. Self-Regulation of Motivation through Anticipatory and Self-Regulatory Mechanisms. – *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium of Motivation*, Vol. 38. Ed. by R. Dienstbier. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 69–164.

<sup>22</sup> **Zimmerman, B. J.** 2000. Attainment of Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. – *Handbook of Self-Regulation*. Ed. by M. Boekaerts; P. Pintrich; M. Zeidner. San Diego, CA: Academic Press, pp. 13–39.

<sup>23</sup> **Davidson, R.** 2003. Affective Neuroscience and Psychophysiology: Toward a Synthesis. – *Psychophysiology*, Vol. 40, pp. 655–665.

<sup>24</sup> **Tinnesz, C.; Ahuna, K.; Kiener, M.** 2006. Toward College Success: Internalizing Active and Dynamic Strategies. – *College Teaching*, Vol. 54, pp. 302–306.

<sup>25</sup> **Schraw, G.** 1998. Promoting General Metacognitive Awareness. – *Instructional Science*, Vol. 26, pp. 113–125.

<sup>26</sup> **Erdogan, T.; Senemoglu, N.** 2016. Development and Validation of a Scale on Self-Regulation in Learning (SSRL). – *SpringerPlus*, Vol. 5(1), p. 1686. <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5042915/>> (03.10.2018). [Erdogan, Senemoglu 2016]

huvi, ta süveneb õppimisse järgitult, seab endale kõrgeid eesmärke ja püüdleb nende poole sihikindlalt<sup>27</sup>.

Zimmerman iseloomustab akadeemiliselt edukat õppijat järgmiselt:

- ta läheneb õpiülesannetele enesekindlalt ja püüdlilikult;
- tal on vajalikud õpioskused;
- ta teab, millised teadmised ja oskused tal on olemas ning milliseid pole;
- ta suhtub õppimisse proaktiivselt;
- ta leiab õpitakistustega toimetulemiseks kohased lahendused;
- ta tajub õppimist süsteemse ja enda kontrolli all oleva protsessina;
- ta võtab oma eesmärkide saavutamise eest endale rohkem vastutust.<sup>28</sup>

Enesereguleeritud õppimiseks on vaja omandada järgmised strateegilised teadmised:

- eri tüüpi ülesannete jaoks sobivad eri õpistrateegiad;
- probleemide ja tehniliste ülesannete lahendamiseks tuleb läbi teha kindlad sammud ja kasutada kindlaid algoritme;
- õppimist ja mõtlemist on vaja kavandada, jälgida ja hinnata;
- kordamiseks on olemas vastavad strateegiad;
- teadmiste viimistlemiseks on konkreetsed meetodid: tuleb teha kokkuvõtte, info ümber sõnastada ja seostada uus info varasema teadmisega;
- materjali tuleb organiseerida asjakohaste põhimõtete alusel, nt kasutada mõistekaarti.<sup>29</sup>

Kognitiivsete ülesannete sooritamiseks läheb vaja järgmisi eelteadmisi: kuidas juhiseid mõista, ülesande raskust hinnata ning valida õpi- ja mõtlemisstrateegiat (mida ja millal kasutada). Tuleb ka teada enda kui õppija tugevaid ja nõrku külgi ning strateegiaid, mis sobivad mulle antud ülesande lahendamiseks kõige paremini<sup>30</sup>.

Enesejuhtimist saab arendada järgmiste oskuste ja võimete alusel:

- arenguvõime, teadmishimu ja oskus mõelda ebatraditsiooniliselt;
- võime tajuda teiste eesmärke ja oskus võtta vastu tagasisidet;

<sup>27</sup> **Parajes, F.** 2008. Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. – Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications. Ed. by D. H. Schunk; B. J. Zimmerman. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 111–139. [**Parajes** 2008]

<sup>28</sup> **Zimmerman, B. J.** 1990. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. – Educational Psychologist, Vol. 25(1), pp. 3–17.

<sup>29</sup> **Nilson** 2013.

<sup>30</sup> **Nilson** 2013.

- oskus tuvastada enda õpivajadusi;
- oskus sõnastada õpieesmärke, et jõuda soovitud tulemuseni;
- oskus maksimaalselt kasutada inim-, materiaalseid ja kogemuslikke ressursse, et saavutada õpieesmärgid;
- analüütilise mõtlemise oskus, mille abil saab õpiplaani süsteemselt täita;
- järeldamisoskus.<sup>31</sup>

Õppija enesereguleerimine avaldub nii akadeemilises kui ka mitte-akadeemilises tegevuses, näiteks aktiivselt (ka meeskonnas) õppimises, proovilepanevas akadeemilises tegevuses ja mitte ainult kohustuslikus õppetöös osalemises, õppija ja õppejõu suhtlemises ning õpikeskkonna toetamises<sup>32</sup>.

Grow<sup>33</sup> rõhutab asjaolu, et õppija enesejuhtimine on tugevalt seotud õpetamise stiiliga.

### 3. Juhendamismudelid ja -stiilid

Paljudes uuringutes on käsitletud erinevaid juhendamismudeleid ja -stiile, kuid oluline on see, et iga juhendaja mõtestaks enda jaoks lahti hea juhendamise. Rõhutatakse, et juhendamisoskusi on võimalik ja vaja arendada<sup>34</sup>. Brew ja Peseta nimetavad kümme juhendajat iseloomustavat joont:

- ta tunneb huvi juhendamise vastu;
- ta järgib head juhendamistava;
- tal on selged eesmärgid ja ootused, mis on dokumenteeritud;
- ta kohtub juhendatavaga korrapäraselt ja need kohtumised on produktiivsed;
- ta haldab juhendamisprotsessi tõhusalt;
- ta jagab vastutust;
- ta suhtleb avatult;
- ta varieerib juhendamisvõtteid;
- ta analüüsib kriitiliselt oma juhendamisoskusi ja reflekteerib nende üle;
- ta on oma valdkonnas kompetentne.<sup>35</sup>

<sup>31</sup> Knowles, M. 1990. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf, p. 97.

<sup>32</sup> Coates, H. 2007. *A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement*. – *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 32(2), pp. 121–141.

<sup>33</sup> Grow 1991.

<sup>34</sup> Lee 2008.

<sup>35</sup> Brew, Peseta 2004.

Lee eristab viit juhendamisstiili:

- funktsionaalne;
- suunatud professionaalsusele;
- keskendunud kriitilise mõtlemise arendamisele;
- suunatud võrdsustamisele;
- keskendunud suhete arendamisele.<sup>36</sup>

Juhendamismudelite ja -stiilidega tutvumine ja nende analüüs<sup>37</sup> ajendasid artikli autorit mõtestama enda juhendamisstiili ning kirjeldama<sup>38</sup> ja arendama sellist mudelit<sup>39</sup>, millega soodustatakse juhendatava enesejuhtimist (vt lisa 1).

Selleks et selgitada välja mudeli praktiline kasu, kavandati uuring, mida käsitletakse järgnevalt. Eesmärgi saavutamiseks püstitati neli uurimistöö koostamist puudutavat küsimust:

- kuidas juhendatavad kirjeldavad uurimistöö valmimist?
- kuidas juhendatavad kirjeldavad enda ja juhendaja koostööd?
- milliseid probleeme juhendatavad kogesid?
- kuidas juhendatavad mõistavad enesejuhtimist?

## 4. Uuringu kirjeldus

### 4.1. Meetod ja valim

Autori kui juhendaja kogemusi analüüsiti tegevusuuringus. Tegevusuuring eeldab lähtumist praktilistest küsimustest ja on suunatud erialase tegevuse edendamisele<sup>40</sup>. Uuring põhineb juhendaja päeviku analüüsil ja juhendatavate tagasisidel. Tagasiside saadi kahes kõrgkoolis õppinud 13 juhendatavalt, kes kaitsesid oma uurimistöö 2015.–2018. aastal. Üheksa tööd olid kõrghariduse esimese astme ja neli magistritööd.

<sup>36</sup> Lee 2008.

<sup>37</sup> Kärtner 2010, lk 15–17, 34.

<sup>38</sup> Ganina, S. 2017. Oma juhendamise uurimine. – Õppejõult õppejõule 2017: oma õpetamise arendamine. Posteriraamat. Tartu: Tartu Ülikool, lk 16. [Ganina 2017]

<sup>39</sup> Ganina, S. 2018. Supporting a Self-Directed Research Paper Writer. – XVI Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society: Education in Modern Society. Varna, Bulgaria, 11–15 June, p. 24. [Ganina 2018]

<sup>40</sup> Löfström, E. 2011. Tegevusuuringu käsiraamat. Tallinn: Eduko.

Tegemist oli sihtvalimiga: ühe juhendaja juhendatavatega, kes on koostanud ja kaitsnud uurimistöö ning kes olid saanud selle protsessi käigus kogemusi.

Igale tagasiside andjale määrati kood. See koosnes andmebaasi järjekorranumbrist (1–13), millele järgnes Rooma number (I või II), mis vastas kõrghariduse esimesele astmele (I) või magistriastmele (II). Koodi lõppu lisati uurimistöö koostamise koha järgi täht K (Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused) või T (Tartu Ülikool). Koodide näited on järgmised: (1, I, K) ja (6, II, T).

## 4.2. Andmekogumine ja -analüüs

Tagasiside küsimuste sõnastamisel võeti aluseks uuringu eesmärk ja varem samas valdkonnas tehtud uuringud. Küsimuste algvariantide kohta paluti kahel asjatundjal arvamust avaldada, et teha kindlaks, kas need olid selged ja andsid võimaluse saada uurimisküsimustele vastus. Asjatundjate märkuste põhjal parandati küsimusi. Andmekogumisel lähtuti järgmistest teemadest: 1) kirjelda lühidalt oma uurimistöö valmimise protsessi (mis seda toetas, mis takistas?), 2) kirjelda enda ja juhendaja koostööd, 3) kirjelda probleeme (milliseid probleeme kogesid uurimistöö koostamise ajal?), 4) kirjelda enesejuhtimist (kuidas see õnnestus uurimistöö koostamise ajal?).

Tagasiside koguti pärast seda, kui lõputöö kaitsmisest oli möödunud vähemalt kolm kuud.

Juhendaja päeviku sisu ja juhendatavate tagasiside suhtes rakendati temaatilist analüüsi<sup>41</sup>. Selle käigus määrati kindlaks tekstiosad, mis seostusid uurimisküsimustega. Seejärel valiti välja alateemad, näiteks uurimistöö etappide kavandamine, uurimistöö valmimise loogika, probleemsed kohad uurimistöö koostamisel, koostöö juhendajaga, enesejuhtimine ja iseseisvus.

## 5. Tulemused

Juhendatavate tagasiside põhjal tulid esile järgmised põhiteemad: uurimistöö koostamine kui protsess; uurimistöö etappidest arusaamine; juhendaja ja juhendatava rollist arusaamine; probleemide ja saadud õppetundide tuvastamine ning enesejuhtimise mõistmine.

<sup>41</sup> Ryan, G.; Bernard, H. 2003. Techniques to Identify Themes. – Field Methods, Vol. 15(1), pp. 85–109.

Järgnevalt esitatakse tulemused põhiteemade kaupa. Nende ilmestamiseks kasutatakse tsitaate tagasisidest ning juhendaja päeviku põhjal tehtud üldistusi.

### 5.1. Uurimistöö koostamine kui protsess

Hinnates uurimistöö koostamise protsessi juhtisid mõned juhendatavad tähelepanu töö kui terviku hoomamisega seotud asjaoludele.<sup>42</sup>

*Tervet lõputöö koostamise protsessi võib kokku võtta sõnadega „alguses ei saa vedama, pärast ei saa pidama“ – väga raske oli töö erinevate osade kirjutamisega algust teha. (1, I, K)*

*Uurimistöö protsess algas uurimisprobleemi välja selgitamisega, sellele järgnes teoreetilise materjaliga tutvumine ja teoreetilise osa kirjutamine. Pärast seda toimus töö praktiline pool. (13, I, T)*

*Uurimistöö sai alguse tuumaküsimusest „miks me neid lõputöid üldse teeme?“ Seal on edasi mõtte nende võimaliku edasise kasutamise uurimisele. (7, I, K)*

Mõned juhendatavad kirjeldasid seda, kui raske oli uurimistööst kui tervikust aru saada, viidates eri kitsaskohtadele, näiteks puudulikele eelteadmistele, ebaselgele eesmärgile ja enda motivatsioonile.

*.../ puudus arusaam, mida konkreetselt antud teemal kirjutada vaja. Kuna puudus selge siht ja olin ise piisavalt laisk, siis võtsin töö kirjutamise ette mõnevõrra hiljem kui plaanitud. .../ alustasin materjalide kogumisega, et nende põhjal paika panna töö fookus (olenevalt sellest, mida õnnestub leida, lootsin teha valiku). (1, I, K)*

Samas leidis mõni juhendatav, et tal oli kohe alguses plaan selge, mis tegi uurimistöö koostamise lihtsamaks.

*.../ protsess oli jagatud umbes aastase ajavahemiku peale ära. (4, I, K)*

### 5.2. Uurimistöö etappidest arusaamine

Tagasisidest selgus, et uurimistöö etappidest ja töö kulgemisest tervikuna oli mõnikord keeruline aru saada.

<sup>42</sup> Kõikide tsitaatide kirja pilt on esitatud muutmata kujul.

*Lõputöö valmimine oli võrreldav pesapalli mängima õppimisega. Fookus oli alguses nii segane, et ma isegi ei osanud aimata, kust suunast pall tulla võib (vehkisin kurikaga kõikvõimalikes suundades). Seejärel arvasin, et olen fookuse paika saanud, kuid pisut aega hiljem taipasin, et ma tean vaid 180-kraadilist suunda, kust pall tuleb. Aja edenedes tundus, et ma järjest enam tean, kust pall võib tulla (90-kraadine koridor, 60-kraadine koridor, ...) ehk teisisõnu, mida rohkem aeg edasi läks, seda rohkem sain aru, millest mu töö räägib, millest ta ei räägi, miks on piirangud seatud sellised nagu nad on. (8, I, K)*

*Jooksin vaimselt kinni töö erinevate osadega alustamisel. Ei omanud selget pilti, mida täpselt teha soovin/vajan. (1, I, K)*

Oli aga ka selliseid juhendatavaid, kellele olid uurimistöö etapid selged ning kes teadsid, mida eri etappidel teha.

*Uurimistöö protsess algas uurimisprobleemi välja selgitamisega, sellele järgnes teoreetilise materjaliga tutvumine ja teoreetilise osa kirjutamine. Pärast seda toimus töö praktiline pool- koostas in õppematerjalid ja palusin tegevõpetajatel koostatud materjale hinnata. (13, I, T)*

*Minu uurimistöö valmimine toimus alati ette planeeritult, kus mina kui kirjutaja pidin mõtlema välja edasised suunad ja variandid ning seejärel sai koos juhendajaga selle täpsemad piirid ning detailid paika panna, mis mul mõttesse veel ei tulnud. Kõik see toimus etappide kaupa ning uue etapi algus vaatas juhendaja eelneva üle, et seda tulevikus enam palju muutma ei peaks. (6, I, K)*

Juhendaja päevikust võib järeldada, et paljudel juhendatavatel oli tööst kui tervikust arusaamisega raskusi. Alguses loodeti teha enda nägemuse järgi uuring/eksperiment ja alles seejärel koostada teoreetiline osa, mida taheti siduda saadud tulemustega.

### 5.3. Juhendaja ja uurimistöö koostaja roll

Kirjeldades enda ja juhendaja rolli, rõhutasid mõned juhendatavad oma vähest kogemust ja juhendaja usaldamist.

*Vahel lihtsalt tundsin, et teadustöös on nii palju aspekte, mida ma veel ei tea piisavalt hästi ning mille selgeks tegemiseks pole piisavalt aega, mistõttu usaldasin juhendajate ekspertiisi ja mõistsin väikese viitega, miks nii tegutsemine on parem kui mõni alternatiivne tegutsemisviis. (8, I, K)*

Mainiti seda, et rollidest hakati aru saama töö käigus. Nimetati koostöö eri vorme: kokkusaamisi, telefonikõnesid ja suhtlemist meili teel.

*Minule isiklikult sobis hästi meie koostöövorm ja kokkusaamise sagedus oli piisav (enamus infovahetust meilitsi ja kokkusaamine just õigetest hetkedel). (1, I, K)*

*Koostöö juhendajaga uurimustöö koostamisel oli hea. Suhtlesime pea igapäevaselt telefonitsi või meilitsi, kui viibisin õpingutel väljaspool Tartut. Kui teiste õpingute osas oli palju tööd ja pinget peale keeratud, siis juhendaja suutis mind siiski utsitada ja pingutama oma töö valmimise jaoks. (3, I, K)*

*Minu tööl oli kaks juhendajat. Ühe juhendajaga keskendusime eelkõige teoreetilisele osale ja teine juhendaja aitas kirjutada metoodika osa. (13, I, T)*

*Ma pöördusin juhendajate poole vaid siis, kui tundsin, et olen taaskord fookust kaotamas ning mõlemad juhendajad andsid piisavalt head nõu, et ma julgesin poolpimesi nõu järgides edasi toimetada. (8, I, K)*

*Juhendajaks olemine ei tähendagi seda, et tuleb teha kogu töö juhendatava eest ära vaid vastupidi, peab oskama juhendatavat suunata, kuidas ta midagi tegema peaks. (12, II, T)*

*Kuna tegin uurimust esimest korda, ootasin rohkem suuniseid ja abi, tuli aga palju „ise leiutada“. (11, I, T)*

*Mind toetas suurel määral juhendaja professionaalne suunamine ning kõige tähtsam oli see, et kokku sai pandud ajaline plaan. Juhendaja oskas hästi suunata, kust leida materjale ning kellega vajadusel ühendust võtta. (4, I, K)*

Oluliseks peeti juhendaja asjatundlikkust ja juhiti tähelepanu nii erialase kirjanduse kui ka uurimistöö koostamise loogika tundmisele.

*.../ soovitas mulle ka mitmeid kasulikke allikaid, millele teoorias tugineda. (13, I, T)*

*.../ juhendaja suunas õigele teele ning leidis minu plaanile võimalused ning tegi selle tulemused teaduslikuks, mida saaks esitleda lõputöös. (6, I, K)*

Samuti toodi esile asjaolu, et juhendajalt vajati palju toetust, millest oli kasu. Lisaks toetavale suhtumisele rõhutati ka pädevuse tähtsust.

*.../ sain oma muredega pöörduda koguaeg juhendaja poole, olenemata kellast ja ajast. Kirjadele vastas küllaltki kiiresti arvestades seda, et mul oli palju abi vaja ja saatsin palju kirju. Juhendaja on väga kohusetundlik, hooliv ja asjatundlik. (5, I, K)*

*Õppejõud lõi turvalise ning sõbraliku keskkonna ning oskas motiveerida. Juhendajast õhkas kogemust ning see andis ka minule enesekindlust juurde. Juhendajalt saadud tagasisidid olid igati asjalikud ning minu tööd ei tehtud maha ega polnud liigset tähenorimist. Sain alati oma küsimustele konkreetseid vastused. Kogu protsess oli struktureeritud ehk osadeks jagatud – mulle meeldis see. (4, I, K)*



*Meeldis see, et juhendaja juurde sai igal ajal minna või talle ka töövälisel ajal helistada. Ta suhtus töösse alati rahulikult ja kinnitas alati, et endasse ja enda töösse tuleb uskuda ja igale probleemile on lahendus olemas. (7, I, K)*

*Sõbralik ja toetav. Tulin juhendaja juurde konkreetse küsimusega ja sain vastuse või vähemalt suuna mida peaks edasi uurima. Osad probleemid lahenesid iseenesest. (2, II, K)*

Mõni juhendatav kinnitas aga vastupidist: teda tegi murelikuks see, et juhendaja ei vastanud kirjadele väga kiiresti.

*Mingil perioodil ootasin ma meilidele üsna pikalt vastuseid ja see tegi pisut murelikuks. Kuid nüüd tagant järgi mõeldes ei olnud paanitamiseks üldse põhjust – lõpuks sujus siiski kõik hästi ja töö sai kaitstud heale hindele. (13, I, T)*

Osa juhendatavatest ei oodanudki toetust ega innustust ning nende arusaam juhendaja rollist piirdus pigem vajadusega saada konkreetset ja asjalikku tagasisidet.

*.../ kirjeldaksin kui tihedat suhtlust ausalt ja otse, kuna mõlema huvides oli valmis saada heal tasemel lõputöö. (3, I, K)*

#### 5.4. Probleemide ja saadud õppetundide tuvastamine

Juhendatavad mainisid ressursi- (ennekõike aja-) ja motivatsiooniprobleeme.

*Vähene vaba aeg ja vaikse ning rahuliku keskkonda leidmine. (9, II, T)*

*.../ aeg ja distants. Vähesel määral ka spetsiifiline inglise keel. (3, I, K)*

*.../ teoreetilise osa koostamiseks oleksin soovinud lugeda rohkem võõrkeelset materjali, kuid aeg oli piiratud. (10, II, T)*

*Ennekõike enda motiveerimise probleem. Kui paberil oli veel tühjus, oli raske ennast sundida antud teemaga tegelema. (7, I, K)*

Töö sisuga seotud raskuste kirjeldamisel juhtisid juhendatavad tähelepanu nii teema keerukusele kui ka uurimismetoodikale.

*.../ valimi moodustamine. (9, II, T)*

*.../ seoses valimiga, mida pidin küsitluse käigus suurendama. (10, II, T)*

*.../ liialt kauge teema valimine. Teema sai valitud selline, milles mul endal ekspertiis puudus ning väga palju energiat kulus endale teema selgeks tegemisele enne sisulise töö tegemist. (8, I, K)*

Teoreetilise osa koostamist peeti valdavaks raskuseks.

*Üks suurimaid probleeme oli teooria kirjutamine ja erinevate allikate sidumine tekstist mis pidi 10–15 leheküljega juhatama sisse analüüsi osa. (5, I, K)*

*Lisaks materjal, mis oli raamatukogus või e-raamatuna saadaval, sisaldas vähesel määral minu uuritavat teemat, siis neid allikaid oli palju ning enamik olid väga vanad. Ehk tekkis kahtlus, kas need on ka praegu tõesed. (6, I, K)*

Lisaks selgus, et juhendatavate teadmistes oli tõsiseid lünki akadeemilise teksti koostamise, viitamise ja andmeanalüüsi vallas.

*/.../ oli probleeme Exceliga, valemitega ja diagrammidega. Sammuti oli hirm plagiiaadi ees, et kogemata midagi ei kopeeri, mis on võibolla otsene maha kirjutamine jne. (5, I, K)*

*Suurem osa probleeme oli seotud alguses õige materjali leidmisega, kuna eesti keelset materjali ei olnud väga saada, siis inglise keelsed terminid klappinud tegelikkusega ning vale termini järgi otsides ei olnud midagi õiget. (6, I, K)*

*/.../ see põhitekst ei tahtnud ikkagi välja tulla /.../. Ma olen üsna konkreetne inimene ja mingit „mulli“ kokku kirjutada ei oska /.../ ja see neetud viitamine ka sinna otsa... (11, I, T)*

Märgiti, et probleeme tekitasid üldised eeskirjad ja nõuded, millest oli raske aru saada ja mis takistasid juhendatavate hinnangul uurimistöö valmimist. Eraldi proovikividenäidena mainiti vormistamisnõudeid, teksti sisulist koostamist ja allikate leidmist.

*Minu jaoks oli üks suur probleem töö vormistamine. /.../ seotud instituudi korraldusliku poolega /.../ Seda enam tekitas see minus pahameelt, kui töö kaitsmisel jäi mulje, et töö puhul hinnatakse eelkõige vormistust, mitte sisu. (13, I, T)*

*Kuna lõputöö juhend oli üsna lakooniliselt sõnastatud, et teadnud ma päris lõpuni mis minult oodatakse – kui palju teksti? Kui palju viiteid? Kust neid õigeid viiteid saab? (11, I, T)*

Juhendatavad kirjeldasid ka seda, kuidas nad said raskustest üle ja õppisid tehtust. Huvitav on tõdeda, et saadud õppetundide puhul nimetati konkreetseid asju, mis ära õpiti, näiteks akadeemilise teksti koostamist, teadusallikatega töötamist ja andmeanalüüsi.

*/.../ sai mu tööst uurimistöö ka akadeemilises mõttes – lisisin töösse publitseeritud teadusallikaid, lõputöö disaini, joonised, sain teadmisi kaitsmise nüansside kohta jpm. (8, I, K)*

*Tean nüüd, mis tähendab korrelatsioonianalüüs ja see on üsna huvitav st. näitaja. (11, I, T)*

*/.../ teoreetilise osa kirjutamine. Kuna mul igasugune kogemus puudus, siis ma algul liikusin täitsa vales suunas. Juhendaja suunamisel sain ma õigele rajale ning lõpuks tekkis juba mõningane vilumus teadusartiklike otsimisel ja lugemisel. (9, II, T)*

## 5.5. Enesejuhtimise mõistmine

Ilmnes, et enesejuhtimist tõlgendati kui oma aja planeerimist, end tegutsema sundimist ja keskendumist.

*/.../ üliõpilane ei käi tööd kirjutamas kuskil seminaris või praktikumis, vaid ta peab selleks aja leidma enamasti kodus. Enesejuhtimine lõputöö kirjutamisel tähendabki minu jaoks seda, et üliõpilane planeerib enda aega nii, et ta saab tegeleda teatud ajahetkedel töö kirjutamisega ja ta reaalselt ka keskendub sellel ajal töö kirjutamisesse. Kuna mina olen enda hinnangul väga kohusetundlik ja püüdlük, siis ma alati kirjutasin sellel hetkel tööd kui olin seda lubanud enda jaoks. Seega minu jaoks õnnestus enesejuhtimine üsna hästi. (13, I, T)*

*/.../ kui õppur esmalt planeerib realistliku lõputöö valmimise ajakava, järgmise sammuna reaalselt nokitsebki enda töö kallal kasvõi iga mõne päeva tagant natuke, püüdes eelkõige leida vastused enda küsimustele ise, kuid nähes, et vastuse leidmisele võib kuluda/on juba kulunud tunnetuslikult ebaproportsionaalselt palju aega, siis alles pöördub juhendaja poole. Enesejuhtimine võib tähendada seda, et inimene reaalselt leiab aja lõputöö jaoks, planeerides reaalselt enda olmeliste tegevuste vahele ka lõputöö kirjutamise aja, mitte ei lükka seda aega määramatusse kaugusse tulevikus. (8, I, K)*

*Võttes arvesse, et eelnev sellise uurimistöö koostamisega kogemust ei olnud siis enesejuhtimist ja sundimist oli palju, et sellises mahus teha tööd. Väga palju on enesesundimist ning alustamine on alati kõige keerulisem. Seda ka igat etappi alustades. Keskendumine on võtmetähtsusega, et sa orienteeriks ennast ainult sellele mis on vaja teha. (5, I, K)*

*Oluline on see, et sain töötada minule sobivas tempos ja juhendaja seda aktsepteeris. (12, II, T)*

Tagasisidest selgus, et kui juhendatavad kirjeldasid end ennastjuhtiva õppijana, sidusid nad seda vajadusega jõuda iseseisvalt sihtpunkti.

*Enesejuhtimine võib õpetada inimest lootma maksimaalselt iseenda suutlikkusele ning võimalikult vähe teiste abist sõltuda, sest juhendaja peaks olema suunanäitaja, mitte töö teine autor. (8, I, K)*

*Enne õpingute alustamist ma teadsin mis on lõpptulemus ja mis mul vaja teha on. (2, II, K)*

*Kuna teadsin, et oma uuringu eest vastutan ma ise, teema mind ennast huvitab ja seda tuleb esitada õigeaks ajaks, juhtisin ise ennast – kõige olulisem oli tulemus ja seda ma sain. (12, II, T)*

*/.../ mõistan kui enese motiveerimist ja sundimist pingutama pingelistel ja õppetöö tihedal ajal, et töö valmis õigeaegselt ja heal tulemusel. Hindan et õnnestus hästi, kuna Lõputöö sai valmis ja sai kaitstud, ning mõlemad juhendajad ja koolid olid rahul minu saavutatud tulemusega. (3, I, K)*

Vastajate hulgas oli neidki, kes seostasid enesejuhtimist enesedistsipliini ja moraalsete omadustega.

*Enesejuhtimine võiks panna inimest häbi tundma, kui ta on valinud planeeritud lõputöö kirjutamise aja asemel minna taaskord enda hobidega tegelema või muul moel „vaba“ aega nautima, sest mille alusel arvab õppur, et ta juhendajast parem inimene on, kui õppur endale seda võib lubada, aga kaks nädalat enne kaitsmist juhendaja ei või? (8, I, K)*

Enesejuhtimist analüüsid juhiti tähelepanu ka rollijaotusele ning sellest kinnipidamisele.

*Töötan teadlikult lõppeesmärgi nimel juhtides ise protsessi ning juhendaja on pigem „mentor“ kes ei ütle vastuseid vaid suunab õigetele radadele. (2, II, K)*

*Kuna meil oli juhendajaga kokkulepe, et ta konsulteerib mind, siis pöördusingi tema poole ainult nõu küsimas. Ülejäänu tegin ise. (12, II, T)*

*Juhendaja kunagi ei andnud vastused ette, vaid andis soovitusi ja suunas mul endal teha valikuid. (12, II, T)*

Mõni juhendatav rõhutas positiivseid aspekte, mis viitasid teatud määral vähesele enesejuhtimise oskusele.

*/.../ sain igat etappi alustades piisavalt soovitusi ja tagant utsitamist, et edaspidi ise hakkama saada. (1, I, K)*

*Juhendaja juurde sai igal ajal minna või talle ka töövälisel ajal helistada. (11, I, T)*

*Protsessi käigus ei pidanud ma kordagi oma unetunde raiskama, sest kõik oli kooli ning juhendaja poolt organiseeritud. Kooli poolt oli ette nähtud uurimistöõ kirjutamise nädalad. Samuti toimusid erinevad seminarid, mis hoidsid uurimistöõ kirjutamist joonel. (4, I, K)*

Ka juhendaja päevikust selgub, et mõne juhendatavaga saadi mitu korda järjest kokku ja arutati üsna sarnaseid teemasid. Päris tihti pöörduti juhendaja poole väikeste küsimustega, sest loodeti saada neile kohe vastus, selle asemel et otsida seda iseseisvalt.

Andmeanalüüs näitab, et on vaja aru saada, mida kujutavad endast uurimistöõ koostamine kui protsess ning selle etapid. Samuti tasub rõhutada juhendaja ja töö koostaja rollijaotust ning sellele vastavat käitumist. Nii juhendatavate tagasisidest kui ka juhendaja päevikust tuleb välja, et probleemide ja saadud õppetundide tuvastamine aitab uurimistööd edendada. Selgub, et uurimistöõ koostamisel on tähtsal kohal see, kuidas mõistetakse ja järgitakse enesejuhtimise mudelit, mida saab ja on vaja arendada.

## 6. Arutelu

Uuringu põhjal võib järeldada, et kuna uurimistöõde juhendamisel kasutati enesejuhtimise mudelit, aitas see süvendada juhendatavate arusaama uurimistööst kui tervikust ja selle etappidest. Oli kasu juba uurimistöõ koostamise algfaasis sõlmitud kokkuleppest juhendaja ja juhendatava vahel ning selle järgimisest. Varemgi on uuringutes esile toodud seda, et õppijal võib olla raske aru saada oma rollist õppeprotsessis<sup>43</sup>. Tänu algfaasis tehtud kokkuleppele saab juhendatav hinnata enda eelteadmisi, millega juhendaja saab edaspidi arvestada.

Kooskõlas varasemate uuringutega<sup>44</sup> on oluline kujundada positiivne õpikeskkond ning anda juhendatavatele võimalus saada õppetunde ja neid tuvastada. Sellestki uuringust selgub, et see aitas jõuda uurimistöõ eduka kaitsmiseni. Juhendatavad hindasid positiivset ja toetavat õhkkonda, paljud vajasisid ka innustamist.

Tähtis on hoida juhendaja ja juhendatava vahel sidet ja korrapäraselt kohtuda, kusjuures juhendatav peaks seadma endale eesmärgid iga kohtumise jaoks. Selles uuringus tuli sarnaselt varasemate uuringutega<sup>45</sup> esile

---

<sup>43</sup> Collins 2007.

<sup>44</sup> Coates 2007.

<sup>45</sup> Grow 1991.

asjaolu, et enesejuhtimise mudelit on raskem kasutada, kui õppija ei ole ise piisavalt motiveeritud ja kui ta ootab juhendajalt autoritaarset lähenemist. Juhendatavad rõhutasid küll tagasisides juhendaja toetavat suhtumist ja innustamist, kuid tuleb tõdeda, et juhendamisstiil ei edendanud alati uurimistöö koostaja enesejuhtimist. Vahel lootsid juhendatavad, et juhendaja juhib ja kontrollib kõike ning annab neile valmis vastused. Selle poolest tuleb juhendamismudelit korrigeerida.

Nagu eelnevates uuringutes<sup>46,47,48,49</sup> kirjeldavad ka selles uuringus juhendatavad peamiselt järgmisi enesejuhtimise aspekte: eesmärkide seadmist, tegevuse kavandamist, probleemidele ise lahenduste leidmist, sisemist huvi ning info ja abi otsimist.

Kokkuvõtvalt võib tõdeda, et enesejuhtimist toetava juhendamise mudeliga saab arendada õppija enesejuhtimist ja õpikogemusi. Samas töötab see mudel ainult siis, kui juhendatav on õpihimuline ning mõistab enda ja juhendaja rolli uurimistöö koostamisel. Kasu on sellest, kui juba töö esimeses etapis määratakse need rollid kindlaks, et neist saadaks ühtemoodi aru. Samuti on abi sellest, kui juhendaja loob usaldusliku ja toetava õpikeskkonna ning oskab suunata töö koostajat eneserefleksioonile, andmata ise valmis vastuseid, vaid aidates juhendataval nendeni jõuda.

## Tänusõnad

Artikli autor tänab juhendatavaid, kes andsid põhjalikku tagasisidet ja kulusid sellele palju aega, ning kolleegidest eksperte, kelle märkused olid toetavad ja edasiviivad.

## Kirjandus

**Bandura, A.** 1990. Self-Regulation of Motivation through Anticipatory and Self-Regulatory Mechanisms. – Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium of Motivation, Vol. 38. Ed. by R. Dienstbier. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 69–164.

---

<sup>46</sup> **Erdogan, Senemoglu** 2016.

<sup>47</sup> **Parajes** 2008.

<sup>48</sup> **Zimmerman** 1990.

<sup>49</sup> **Nilson** 2013.

- Brew, A.; Peseta, T.** 2004. Changing Postgraduate Supervision Practice: A Programme to Encourage Learning through Reflection and Feedback. – *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 41(1), pp. 5–22.
- Calkins, A.; Vogt, K.** 2013. Next Generation Learning: The Pathway to Possibility. – Educause.  
<<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NGW1301.pdf>> (03.10.2018).
- Coates, H.** 2007. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. – *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 32(2), pp. 121–141.
- Collins, N.** 2007. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Routledge.
- Davidson, R.** 2003. Affective Neuroscience and Psychophysiology: Toward a Synthesis. – *Psychophysiology*, Vol. 40, pp. 655–665.
- Erdogan, T.; Senemoglu, N.** 2016. Development and Validation of a Scale on Self-Regulation in Learning (SSRL). – SpringerPlus, Vol. 5(1).  
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5042915/>> (03.10.2018).
- Ganina, S.** 2017. Oma juhendamise uurimine. – Õppejõult õppejõule 2017: oma õpetamise arendamine. Posteriraamat. Tartu: Tartu Ülikool.
- Ganina, S.** 2018. Supporting a Self-Directed Research Paper Writer. – XVI Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society: Education in Modern Society. Varna, Bulgaria, 11–15 June, p. 24.
- Grow, G.** 1991. Teaching Learners to Be Self-Directed. – *Adult Education Quarterly*, Vol. 41(3), pp. 125–149.
- Haynes, T. L.; Perry, R. P.; Stupnisky, R. H.; Daniels, L. M.** 2009. A Review of Attributional Retraining in Higher Education: Fostering Engagement and Persistence in Vulnerable College Students. – *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 24. Ed. by J. Smart. The Netherlands: Springer Publishers, pp. 227–272.
- Houghton, J. D.; Neck, C. P.** 2002. The Revised Self-Leadership Questionnaire: Testing a Hierarchical Factor Structure for Self-Leadership. – *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 17(8), pp. 672–691.
- Knowles, M.** 1990. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf.
- Kärtner, P.** 2010. *Üliõpilaste uurimistööde juhendamine ja tagasisidestamine*. Tartu: SA Archimedes.
- Lee, A.** 2008. *Supervision Teams: Making Them Work*. London: Society for Research into Higher Education.
- Lee, A.** 2010. New Approaches to Doctoral Supervision: Implications for Educational Development. – *Educational Developments*, Vol. 11(2), pp. 18–23.
- Löfström, E.** 2011. *Tegevusuuringu käsiraamat*. Tallinn: Eduko.
- Martinsuo, M.; Turkulainen, V.** 2011. Personal Commitment, Support and Progress in Doctoral Studies. – *Studies in Higher Education*, Vol. 36(1), pp. 103–120.
- Nilson, L.** 2013. *Creating Self-Regulated Learners. Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Virginia: Stylus.
- Parajes, F.** 2008. Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. – *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. Ed. by D. H. Schunk; B. J. Zimmerman. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 111–139.

- Perry, R.** 2003. Perceived (Academic) Control and Causal Thinking in Achievement Settings. – *Canadian Psychology*, Vol. 44(4), pp. 312–331.
- Perry, R.; Hladkyj, S.; Perkun, R.; Pelletier, S.** 2001. Academic Control and Action Control in the Achievement of College Students: A Longitudinal Field Study. – *Educational Psychology*, Vol. 93(4), pp. 776–789.
- Rakenduskõrgkooli seadus**, 10.06.1998. – RT I 1998, 61, 980, jõustunud 16.07.1998, viimane redaktsioon 01.01.2019.  
<<https://www.riigiteataja.ee/akt/920764>>.
- Ryan, G.; Bernard, H.** 2003. Techniques to Identify Themes. – *Field Methods*, Vol. 15(1), pp. 85–109.
- Saks, K.** 2016. Supporting Students' Self-Regulation and Language Learning Strategies in the Blended Course of Professional English. [Doktoritöö]. Tartu Ülikool: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schraw, G.** 1998. Promoting General Metacognitive Awareness. – *Instructional Science*, Vol. 26, pp. 113–125.
- Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J.** 2008. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J.** 1990. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. – *Educational Psychologist*, Vol. 25(1), pp. 3–17.
- Zimmerman, B. J.** 2000. Attainment of Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. – *Handbook of Self-Regulation*. Ed. by M. Boekaerts; P. Pintrich; M. Zeidner. San Diego, CA: Academic Press, pp. 13–39.
- Zimmerman, B. J.** 2001. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview Analysis. – *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Ed. by B. J. Zimmerman; D. H. Schunk. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1–38.
- Zimmerman, B. J.** 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. – *Theory into Practice*, Vol. 41, pp. 64–70.
- Zimmerman, B. J.** 2013. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. – *Educational Psychologist*, July, Vol. 48(3), pp. 135–147.
- Tinnesz, C.; Ahuna, K.; Kiener, M.** 2006. Toward College Success: Internalizing Active and Dynamic Strategies. – *College Teaching*, Vol. 54, pp. 302–306.
- Ülikooliseadus**, 12.01.1995. – RT I 1995, 12, 119, jõustunud 18.02.1995, viimane redaktsioon 01.01.2017.  
<<https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012028>>.



## Lisa 1

### Juhendamismudeli pidepunktid<sup>50, 51, 52</sup>

#### Kohe alguses lepime kokku selles, et...

##### Minu abi:

- aitan teemat valida ja eesmäärke püstitada;
- soovitan lugemiseks primaarallikaid ja artikleid;
- aitan sisu struktureerida;
- juhendan lõputööd akadeemilise stiili ja sisulise poole pealt;
- vaatan läbi ja kommenteerin mulle saadetud materjale;
- aitan valmistuda seminarideks ja kaitsmiseks;
- **annan teada**, kui olen kätte saanud Teie kirja/faili ja vastan kolme päeva jooksul. (Kui seda ei ole juhtunud, püüdke kindlasti minuga uuesti kontakti saada!)

##### Ootan juhendatavalt seda, et ta:

- loeb läbi lõputööde koostamise juhendi;
- otsib iseseisvalt materjale;
- töötab materjalid läbi ja viitab korrektselt;
- on pidevalt aktiivne ja peab tähtaegadest kinni;
- vastab minu kirjadele ja kõnedele.

##### Mida ma ei tee:

- ei kirjuta lõputööd (seda teete Teie ise);
- ei paranda kirjavigu (abiks on õigekirjakorrektor);
- ei toimeta tööd keeleliselt (küsige vajaduse korral abi sõpradelt, tuttavatelt ja sugulastelt);
- kui teema jääb minu pädevusest välja, on vaja leida teemat valdav kaasjuhendaja.

## UURIMISTÖÖ KOOSTAMISE ETAPID

### I etapp (eel- ja algfaas)

#### Juhendajana:

- valin ja määran kindlaks esialgsed teemad ning püstitan probleemi;
- esitan teemad valikuks.

<sup>50</sup> Kärtner 2010, lk 73.

<sup>51</sup> Ganina 2017.

<sup>52</sup> Ganina 2018.

**Juhendajana aitan juhendataval:**

- määrata kindlaks teema ja sõnastada töö esialgset pealkirja;
- sõnastada eesmärgi/ülesannet;
- kindlaks määrata uurimistöö ulatus;
- analüüsida eelteadmisi ja -oskusi;
- hankida vajalikke teadmisi ja arendada vajalikke oskusi;
- luua töö raamistik;
- valida, analüüsida ja hinnata meetodikat;
- vormistada esialgse kava;
- orienteeruda teadusterminoloogias;
- valida asjakohast kirjandust;
- planeerida aega;
- mõista juhendamise ja juhendatavaks olemise sisu;
- vajaduse korral võtta ühendust teiste juhendatavatega;
- osaleda kasulikes ja vajalikes õpiolukordades;
- hakata võimalikult vara tööd kirjutama, et omandada sõnastamise ja toimetamise oskus.

**II etapp (keskfaas)****Juhendamise kestel pean juhendajana:**

- olema juhendatavaga kontaktis (aga tungiva vajaduseta protsessi mitte sekkuma);
- tundma huvi töö edenemise vastu ning tegutsema koos tudengiga;
- vestlema tudengiga, et aidata tal oma mõtteid sõnastada ja analüüsida;
- pakkuma näiteid ja mudeleid juba kirjutatud töödest;
- lugema põhjalikult juhendatava tööd;
- andma kirjutatu kohta konstruktiivset tagasisidet (tasakaal, seosed, üldistused jne);
- esitama küsimusi ja vastama juhendatava küsimustele;
- pöörama tähelepanu probleemidele ja kitsaskohtadele;
- selgitama juhendatavale vastutust oma töö eest;
- suunama tudengit analüüsima töö seisu, et ta teeks töösse vajalikke lisandusi või eemaldaks ebavajalikke elemente;
- toetama akadeemilist arengut ja akadeemilisse kogukonda kuulumist (seminarid, konverentsid jne);
- toetama koostööd teiste juhendatavatega;
- suunama juhendatavat säilitama oma andmeid turvaliselt;
- innustama tudengit pidevalt kirjutama ja kirjutatut toimetama.

**III etapp (lõpufaas)****Juhendamise lõpufaasis pean juhendajana:**

- julgustama tudengit võimalikult kiiresti mustandit lõpetama, et seda vajaduse korral muuta, parandada ja täiendada;
- julgustama tudengit kirjutatut pidevalt toimetama;
- innustama tudengit oma tööd ja selle tulemusi avaldama ja jagama;

- aitama tudengil luua töö sidusat ja ladusat viimast versiooni;
- juhendama kaitsmist;
- julgustama tudengit samas valdkonnas uurimistööd jätkama.

#### **Arvan, et heaks juhendamiseks on vaja:**

- huvi juhendamise vastu;
- kasutada head juhendamistava;
- selgeid eesmärke ja ootusi, mida dokumenteeritakse;
- juhendatavaga korrapäraselt ja produktiivselt kohtuda;
- hallata juhendamisprotsessi tõhusalt;
- jagada vastutust;
- suhelda avatult;
- kasutada mitmekesiseid juhendamisvõtteid;
- kriitiliselt analüüsida ja hinnata enda juhendamisoskusi;
- olla kursis juhendamisalase kirjandusega;
- olla kursis oma valdkonna kirjandusega.

#### **Minu soovitused juhendatavale**

- Tähtajad on pühad!
- Ärge eeldage juhendajalt töötamist nädalavahetusel, öösel, pühade ega puhkuse ajal.
- Kui vajate tagasisidet, saatke kirjalikud materjalid mulle tutvumiseks vähemalt nädal aega varem.
- Ärge jätke töö esitamist (kokkulepete sõlmimist, hankeid jms) viimasele minutile, sest siis võivad tekkida ootamatud probleemid.
- Kui saadate midagi mulle üle vaadata, siis öelge täpselt, mille kohta soovite minu arvamust.
- Salvstage oma tööd koostamise ajal kogu aeg.
- Pange failidele arusaadav ja kuupäeva sisaldav pealkiri ka siis, kui fail pole mõeldud juhendajale saatmiseks.
- Kui loete kirjandust ja muid allikaid, tehke sellest kohe väljavõtte/koopia ja pange kirja allika andmed (autor, lk, veebiaadress jne).
- Kopeerimine pole lugemine!
- Vikipeedia ja Google pole tõsised allikad, need sobivad ainult töö algfaasis valdkonnaga tutvumiseks.
- Tsitaadid ja viited peavad kuuluma asja juurde, mitte niisama mahtu kasvatama.
- Kirjutage sissejuhatus pigem lõpupoole, et mitte sellesse takerduda töö algfaasis.
- Planeerige tagantpoolt ettepoole.
- Ärge lihvide, vaid kirjutage!

**Dr SVETLANA GANINA**

KVÜÕA didaktika arendusjuht ja TÜ füüsika didaktika lektor

# SUMMARIES



## Using the Experiential Learning Model to Develop a Deeper Understanding of the Profession Prior to Start of Studies

*Katri Kütt, Juhan Aus*

At the Estonian National Defence College (ENDC), junior officers begin their studies with an introductory course. The aim of this extracurricular course for first year students is to harmonise the basic tactical skills that are necessary to proceed with their studies. The average dropout rate in the first year is around 30%, with “wrong profession” being cited as the main reason. It seems to indicate that the introductory course has not served its aim as the focus has been on low level tactical skills and the learning process teacher-centred with a “foggy” methodological background. In 2017/2018, the ENDC organised a pilot course where the focus was on the student-centred approach, an experimental learning cycle, handing over responsibility for learning to students and integrating subjects. The aim of the course was to give first year students a deeper understanding of the tasks and the role of an officer and to even out their basic tactical skills.

The modified introductory course comprised three modules, each focusing on a different theme: introduction, teaching and battle drills. In Module 1, the cadets worked on administrative documents and participated in a seminar on leadership to prepare them for upcoming tasks. Module 2 focused on teaching skills and cadets were tasked with training each other in weapon skills and battle drills. Module 3 focused on combat activities (platoon attack, defence etc.), with second year cadets acting as coaches for the first year cadet-leaders during the planning and execution phases and also being responsible for holding after action reviews.

After completing the introductory course, the first year cadets (and all the instructors involved) were asked to give feedback in the form of open questions. 70% of the first year cadets (N = 43) gave positive feedback about the course, mainly highlighting independent teaching and leadership experience. Another consistent theme throughout the cadets’ answers was about the feedback they received with regard to their own performance and the opportunity to reflect on those situations with older cadets. On a more critical note, the

students indicated feeling that their teaching and leadership skills were not good enough to take on that kind of responsibility and that they were not particularly satisfied with the result. All things considered, the course provided a good overview of what their future jobs might entail.

In addition, the second year cadets (N = 35) were asked to reflect on their experience as coaches and observers. Most of their responses focused on their own development as coaches, giving feedback and conducting after action reviews. They were also impressed by the cadets' gradual improvement in the course of just one week and seeing how reflection actually worked. The feedback from teachers and the planning team (N = 7) concluded that the aim of harmonising cadets' tactical skills had not been achieved.

Based on the feedback, it is possible to conclude that the course fulfilled the aim of providing the cadets with a deeper understanding of their future job and gave an indication of the current level of their teaching and leadership skills. However, the harmonisation of tactical skills was not as successful. The feedback from teachers also indicated that there is a need for better demonstrations during the cadets' performances. In addition, cadets were reported to be more satisfied with being in charge of the situations (teaching and leading) and valued the experience highly.

## **Estonian National Defence College Tactics Teachers' Conceptions of the Contemporary Approach to Teaching and Learning, and Its Applicability in the Teaching of Tactics**

*Priit Värno, Triinu Soomere, Liina Lepp*

In recent years, discussions about the contemporary teaching and learning approach (CTLA) and its importance in shaping self-directed, adaptive and collaborative persons in different study levels and disciplines have become very topical. The aim of the current study was to explore the conceptions held by tactics teachers at the Estonian National Defence College (ENDC) about CTLA and their opinions about its practical applicability in tactical studies. The data was collected by conducting semi-structured interviews with 10 tactics teachers and analysed using the qualitative content analysis method. The results indicated that the tactics teachers conceptualise CTLA as student-centred, including using active teaching methods, information technology and providing feedback on the learning process. Openness was

also considered an important part of CTLA. The ENDC tactics teachers considered CTLA generally applicable in the teaching of tactics, but time constraints and the size of the groups were seen as limitations. The results of this study provide the basis for a follow-up project to raise awareness about the principles of the CTLA among tactics teachers and for further development of the teaching of tactics at the ENDC.

## **Learning and Teaching Through Web Conferences – Possibilities, Limitations, Challenges**

*Aigi Piirimees, Maia Boltovsky*

The contemporary learning environment has changed: learning is no longer limited to the learner and teacher being in the same classroom. What is more, bringing learners and the teacher together in one room may not always be possible or rational. E-learning is nothing new in the context of higher education, allowing students the freedom to choose the time, location and the pace of learning. However, learning and teaching through web conferences has not received much attention.

This article focuses on learning and teaching a foreign language through web conferences in the form of synchronous learning. In the fall semester of 2017 the Language Centre of the ENDC organised an English language course (B1+ level) for the Viru Infantry Battalion, offering a combination of contact lessons taking place in Jõhvi and web conferences transmitted from Tartu. Two teachers conducted the course, with six students taking part.

The aim of the research was to identify applicable language teaching methods and activities in the lessons conducted through web conferences, based on the gained experiences both from the point of view of the students and the teachers. The effectiveness of the teaching methods was identified and analysed based on the teachers' log of their teaching activities, self-reflection and ongoing analysis throughout the course. The same process was used to identify methods, language learning and teaching activities that were unsuitable for web conferences and the limitations that should be considered when planning a course supported by web conferences. Additionally, the students' self-reflection and feedback were used to conduct an empirical study of learning. Furthermore, interviews were conducted with the students after the completion of the course.

## **Development of Written and Verbal Self-Expression Skills as Key Competences at Estonian Academy of Security Sciences**

*Eda Sieberk*

The aim of this article is to introduce new ways for teaching and developing written and verbal self-expression skills as key competences at the Estonian Academy of Security Sciences (EASS). The article focuses on analysing proposed amendments to the existing written and verbal self-expression module. The proposed amendments are based on the analysis of the internal security education module, a survey carried out among employers and alumni, and a feedback questionnaire filled out by EASS students.

Nowadays, reading, the ability to understand texts, and writing, the ability to create these texts, are skills that are seen as indispensable competences. In 2006, the European Parliament and the Council of the European Union adopted a recommendation on key competences in lifelong learning (2006/962/EC). The document defines eight key competences and interdisciplinary topics that combine knowledge, abilities and attitudes. According to this document, language competence (incl. mastering one's native language) is one of the key competences. Mastering one's native language allows people to express themselves clearly, purposefully and in accordance with the norm of written language both in speech and in written communication. It is recommended that the general and transferable competences laid out in the Estonian Standard for Vocational Education should be integrated into specialty training programmes. There are four groups of competences that are taken into account when compiling the Standard for Vocational Education: communication, leadership, critical thinking and self-management skills. In addition, the standard also describes general competences such as communication and presentation skills, writing and compiling reports.

In 2002, Eurydice, the EU's Education Information Network, carried out a survey on general competences, indicating that the focus in curricula had shifted, and instead of simply transferring knowledge from teachers to students, the focus was now on putting the acquired knowledge and skills into practice. In the last decade, Estonian curricula have focused on the students, the importance of developing key competences, the need to combine new knowledge with what has been acquired previously, and applying these skills in different areas of life. In order to compete in the modern job market,

having a sufficient level of general competences is indispensable. The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020 stresses the need to develop creativity and entrepreneurship, teamwork and problem solving skills, critical thinking, analytical skills and digital competences. The application of the aforementioned changes requires a shift in the philosophy of teaching and some reflection on assessment.

One of the reasons behind modernising the professional higher education curriculum is related to the need to develop key competences, and to combine them more extensively with specialty skills. A sufficient level of general competence is a prerequisite for success in the job market.

At the EASS, the modernization of the curricula of professional higher education is based on surveys carried out within the last couple of years, the most important being the analysis of the model for internal security carried out by Praxis Centre for Policy Studies (2015), the evaluation of curricula groups in September 2016, and the survey of alumni and employers in 2017. In addition, since 2013, the EASS has been regularly collecting feedback via questionnaires. Based on that input, the EASS has devised an integrated education model for internal security. The results indicated the need to develop a new, more flexible and integrated internal security model with greater integration within subjects and modules, as well as between the subjects and modules, among the curricula, and in the organization of teaching of students of different specialties.

According to the Praxis survey (2015), the importance of general competences is growing and therefore it is relevant to delve more deeply into this issue. The Praxis survey clearly points to the need for interdisciplinarity in modern education. The focus group interview conducted in 2017 indicated the need for continued development of communication and writing skills in the course of studies because these skills will be critical in their future jobs. These recommendations have been taken into account in the creation of EASS's new and upgraded written and verbal self-expression skills module.

The main aim for devising a new written and verbal self-expression module at the EASS is to develop an understanding of the essence of students' written schoolwork, as well as the aims, requirements and the ability to acquire these skills along with demonstrating them. The module begins with developing general competences: introduction to effective learning strategies and styles; discussion about learning and scaffolding, and an examination of the student's role and responsibilities in lifelong learning. Subsequent topics are related to the development of verbal and written expression skills. The focus in developing writing skills is on creating and editing students'



schoolwork. The topic ends with a practical task where students have to conduct research using professional resources from scientific databases and then present their research in accordance with the EASS guidelines. Students must write an analytical paper based on the retrieved resources and give a presentation. The module for written and verbal self-expression is interdisciplinary – all discussed theoretical topics and practical works are related to students' professional modules, as well as their future profession. However, it would be beneficial to include more students from different fields and conduct joint studies. In addition, the written and verbal self-expression module utilises the online e-learning environment Moodle. Assignments in the module are graded according to formative grading principles where the end result (grade) is determined by collaboration between student and teacher. The final grade of the module is based on the results of different sub-skills.

Analysing the proposed amendments and taking into account the shortcomings that were encountered in the course of the teaching of the module of written and verbal self-expression, the author of the article concludes with the following suggestions:

- Maximise the potential of e-learning, including the volume of independent learning;
- Diversify the types of tasks;
- Implement individual counselling to promote self-guided learning, if necessary;
- Explain the meaning and need for integrating key and specialty competences;
- Develop the possibilities for joint courses for students of different specialties.

It is possible to interpret learning and teaching in various ways. In the modern meaning, learning is not simply memorisation, but rather an understanding of the content and developing the skills for applying this knowledge in real world situations. The module of written and verbal self-expression is consistently developed and modified so that the students are not just learning, but also understanding its importance and how it relates to their future occupation.

## **Research Supervision Model to Support Self-Directed Academic Research Writing**

*Svetlana Ganina*

This article provides an overview and an analysis of an action research study conducted by the author over the course of four years, focusing on the role of the supervisor in supporting the process of self-directed academic research writing at the level of professional higher education and master's studies. Feedback from supervised students and the supervisor's notes comprise the main inputs for this research. This article focuses on the following four dimensions related to academic research writing:

- students' descriptions of their research writing process;
- students' descriptions of collaboration with the supervisor;
- problems experienced by the students in the process of research writing;
- students' understanding of self-directed academic research writing.

The results indicate that students must have an adequate understanding of the academic research writing process as a whole and also its various stages. This will enable the supervisor to assist them in that process, while also supporting their role interpretation and behaviour. The research process is further enhanced by successfully identifying problems and lessons learned. The results demonstrate that an adequate understanding and application of principles of self-directed study, something that can be and needs to be developed, plays a critical role in the process of writing an academic research paper.

# AUTORID



Kpt **JUHAN AUS** (1983). *Haridus*: 2003–2011 Tallinna Ülikool, bakalaureusekraad andragoogika erialal; 2015–2017 Tallinna Ülikool, magistrikraad organisatsioonikäitumise erialal.

*Töökoht ja amet*: 2009–2014 Kaitseleidi Kool, inimressursi arendamise õppesuuna juhataja kt, juhtimiskursuste ülem; 2014–2018 Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, sõjaväepedagoogika ja juhtimise õppetooli sõjaväepedagoogika õpetaja.

**MAIA BOLTOVSKY** (1972). *Haridus*: 1990–1995 Tallinna Pedagoogika-ülikooli diplom (võrdsustatud magistrikraadiga) inglise ja saksa keele õpetaja erialal.

*Töökoht ja amet*: 1996–1998 Kaitseväe ohvitseride kursus, inglise keele vanemõpetaja; 2000–2016 KVÜÕA inglise keele õpetaja; alates aastast 2016 Kaitseväe keelekeskuse juhataja-lektor.

Dr **SVETLANA GANINA** (1965). *Haridus*: 1982–1987 Tartu Ülikool, diplom (võrdsustatud magistrikraadiga) füüsika erialal; 2002–2003 Tartu Ülikool, loodusteaduste teadusmagister füüsika erialal; 2003–2011 Tartu Ülikool, doktoriõpe ja filosoofiadoktori kraad füüsika didaktika erialal.

*Töökoht ja amet*: 1987–1999 Tartu Ülikooli füüsika instituudi insener; 1989–1999 Ulila Põhikooli füüsikaõpetaja; 2000–2004 vabakutseline koolitaja; 2003–2013 KVÜÕA füüsika ja informaatika lektor; 2004–2010 Tartu Kutsehariduskeskuse õpetaja-metoodik; alates aastast 2010 Tartu Ülikooli kooli-füüsika keskuse lektor ja 2013–2015 KVÜÕA füüsika dotsent; alates aastast 2016 KVÜÕA didaktika arendusjuht.

*Peamised uurimisvaldkonnad*: füüsika didaktika, sõjaväepedagoogika, sõjatehnoloogia ja õppekavade arendus.

**KATRI KÜTT** (1980). *Hariduskäik*: 1998–2002 Tallinna Ülikool, BSc kraad psühholoogia ja sotsiaalpedagoogika erialal; 2004–2005 Tallinna Ülikool, õpetaja kutseasta; 2015–2017 Tartu Ülikool, MA kraad haridusteaduste erialal.

*Töökoht ja amet*: 2012–2018 Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused, kvaliteedi- spetsialist; 2018–... Tartu Ülikool, õpetajahariduse assistent (lektor).

Dr **LIINA LEPP** (1977). *Haridus*: 2007–2009 Tartu Ülikool, sotsiaalteaduste magistri kraad hariduskorralduse erialal (koolijuhtimise suunal); 2015 Tartu Ülikool, filosoofiadoktori kraad haridusteaduse erialal.

*Töökoht ja amet*: 2010–2013 Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi didaktika assistent; alates aastast 2013 Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi didaktika lektor.

*Peamised uurimisvaldkonnad*: õpetajate professionaalne areng, üliõpilaste juhendamine.

**AIGI PIIRIMEES** (1968). *Haridus*: 1986–1992 Tartu Ülikooli diplom (võrdsustatud magistrikraadiga) inglise keele ja kirjanduse ning inglise keele õpetaja erialal; 2004–2005 Tartu Ülikooli filosoofiateaduskond, kirjaliku tõlke magistrikraad.

*Töökoht ja amet*: 1997–2002 Audentese Kõrgema Ärikooli inglise keele õpetaja; 2002–2005 Audentese Ülikooli inglise keele lektor; 2005–2018 KVÜÕA inglise keele õpetaja; alates 2018 KVÜÕA inglise keele lektor.

**ANDRES SAUMETS** (1968). *Haridus*: 1990–1994 Kõrgem Usuteaduslik Seminar, rakenduskõrgharidus teoloogi ja usuõpetaja erialal; 1992–1993 Hamburgi Ülikooli usuteaduskond ja Hamburgi Teoloogiline Seminar; 1994–1997 Tartu Ülikooli usuteaduskond, bakalaureuse- ja magistriõpe, *magister theologiae* kraad; 1998 Würzburgi Ülikooli katoliiklik usuteaduskond (DAADi stipendium); 2003 Hamburgi rahu-uuringute ja julgeolekupoliitika instituut (International Fellowship Graf Baudissin).

*Töökoht ja amet*: 1994–2015 Tartu Kõrgema Usuteadusliku Seminari ajaloolise usuteaduse lektor ja dotsent; 1997–2001 Tartu Ülikooli usuteaduskonna ajaloolise usuteaduse lektor; 2002–2013 KVÜÕA dotsent ning humanitaar- ja sotsiaalteaduste õppetooli juhataja; 2013–2016 KVÜÕA rakendusuuringute keskuse toimetaja-teadur; 2016–2018 KVÜÕA rakendusuuringute keskuses

ajakirja Sõjateadlane peatoimetaja; alates 2018 KVÜÕA rakendusuuringute keskuse toimetusrupi peatoimetaja-juhataja.

**EDA SIEBERK** (1960). *Haridus*: 1980–1985 Tallinna Pedagoogilise Instituudi diplom (võrdsustatud magistrikraadiga) eesti keele ja kirjanduse erialal. *Töökoht ja amet*: 1984–1986 Pärnu 6. Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja; 1991–2004 Politseikooli õpetaja; 2004–2011 Sisekaitseakadeemia politsei- ja piirivalvekolledži assistent; 2011–2013 Sisekaitseakadeemia politsei- ja piirivalvekolledži lektor; alates aastast 2013 Sisekaitseakadeemia õigus- ja sotsiaalteaduste keskuse lektor.

**TRIINU SOOMERE** (1976). *Haridus*: 1996–2001 Tartu Ülikool, bakalaureusekraad inglise keele ja kirjanduse erialal; 2000–2001 Tartu Ülikool, õpetajakoolitus (põhikooli ja keskkooli inglise keele õpetaja eriala); 2001–2002 Tartu Ülikool, kutsemagister (konverentsitõlke eriala); 2014–2016 Tartu Ülikool, sotsiaalteaduste magistri kraad hariduskorralduse erialal (kooli-juhtimise suunal).

*Töökoht ja amet*: 2002–2014 KVÜÕA inglise keele lektor ja võõrkeeleeõpetajate sektiiooni juhataja; 2015 Kaitseväge keelekeskuse juhataja; alates aastast 2016 Balti Kaitsekolledži kriitilise mõtlemise ja kommunikatsiooni lektor.

*Peamised uurimisvaldkonnad*: mentorlus, nutivahenditega õpe, e-õpe, arusaamad õppimisest ja õpetamisest.

Kpt **PRIIT VÄRNO** (1986). *Hariduskäik*: 2006–2009 Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused, rakenduskõrgharidus sõjaväelise juhtimise erialal; alates 2017 Tartu Ülikooli magistrant haridusinnovatsiooni erialal.

*Töökoht ja amet*: 2009–2012 Kuperjanovi jalaväepataljon, luurekompanii rühmaülem; 2012–2015 Scoutspataljon, jalaväerühma ülem ja kompanii-ülema abi; alates 2015 Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused, taktikaõppetooli rühmagrupi taktikaõpetaja.

## CONTRIBUTORS

Cpt. **JUHANAUS** (1983). *Education*: 2003–2011 Tallinn University, Andragogy (BA); 2015–2017 Tallinn University, Organisational Behaviour (MA). *Professional career*: 2009–2014 Estonian Defence League School, Chair of Human Resource Development, chief of Leadership and instructor/trainer courses; 2014–2018 Estonian National Defence College (ENDC), Chair of Military Pedagogy and Leadership, teacher (Military Pedagogy).

**MAIA BOLTOVSKY** (1972). *Education*: 1990–1995 Tallinn Pedagogical University (now Tallinn University), teacher of English and German (MA). *Professional career*: 1996–1998 Estonian Defence Forces, Officer Course, senior teacher of English; 2000–2016 Estonian National Defence College (ENDC), teacher of English; since 2016 lecturer and head of the Language Centre.

Dr. **SVETLANA GANINA** (1965). *Education*: 1982–1987 University of Tartu, Physics (MA); 2002–200 University of Tartu, Physics (MSc); 2003–2011 University of Tartu, Physics Education (PhD).

*Professional career*: 1987–1999 University of Tartu, research associate at the Institute of Physics; 1989–1999 Ulila Basic School, teacher of Physics; 2000–2004 self-employed teacher; 2003–2010 Estonian National Defence College (ENDC), lecturer of Physics and Informatics; 2004–2010 Tartu Vocational School, teacher of Physics; since 2010 University of Tartu, lecturer at the Centre for School Physics; 2013–2015 ENDC, associate professor (Physics); since 2016 ENDC, didactics development advisor.

*Main fields of research*: didactics of physics, military pedagogy, war technology, syllabus development.

**KATRI KÜTT** (1980). *Education*: 1998–2002 Tallinn University, Psychology and Social Pedagogy (BSc); 2004–2005 Tallinn University, induction year (Teaching); 2015–2017 University of Tartu, Education (MA).

*Professional career*: 2012–2018 Estonian National Defence College, quality officer; since 2018 University of Tartu, assistant at the School of Teacher Education (lecturer).

Dr. **LIINA LEPP** (1977). *Education*: 2007–2009 University of Tartu, Educational Leadership (School Management), MA; 2015 University of Tartu, Educational Sciences (PhD).

*Professional career*: 2010–2013 University of Tartu, assistant of Didactics; since 2013 University of Tartu, lecturer of Didactics.

*Main fields of research*: teacher professional development, research supervision.

**AIGI PIIRIMEES** (1968). *Education*: 1986–1992 University of Tartu, English Language and Literature with Teacher's qualification (MA); 2004–2005 University of Tartu, Translation Studies (MA).

*Professional career*: 1997–2002 Audentes Business School, teacher of English; 2002–2005 Audentes University, lecturer of English; since 2005 Estonian National Defence College (ENDC), teacher of English; since 2018 lecturer of English.

**ANDRES SAUMETS** (1968). *Education*: 1990–1994 Tartu Theological Seminary, professional higher education in Theology and Religious Education; 1992–1993 University of Hamburg and Theological Seminary of Hamburg; 1997 University of Tartu, *magister theologiae*; 1998 University of Würzburg, Faculty of Catholic Theology (DAAD scholarship); 2003 IFSH at the University of Hamburg (International Fellowship Graf Baudissin).

*Professional career*: 1994–2015 Tartu Theological Seminary, lecturer and associate professor of Historical Theology; 1997–2001 University of Tartu, lecturer of Historical Theology; 2002–2013 Estonian National Defence College (ENDC), chief of the Chair of Humanities and Social Sciences and associate professor; 2013–2018 ENDC, editor-in-chief and research fellow at the Centre for Applied Research; since 2018 head of the editorial group and editor-in-chief at the ENDC Centre for Applied Research.

**EDA SIEBERK** (1960). *Education*: 1980–1985 Tallinn Pedagogical Institute (now Tallinn University), Estonian Language and Literature (MA).

*Professional career*: 1980–1990 Pärnu High School No. 6, teacher of Estonian language and literature; 1991–2004 Police School, teacher; since 2004 Estonian Academy of Security Sciences (EASS), Police and Border Guard College, assistant, lecturer; since 2013 EASS, lecturer at the Law and Social Sciences Centre.

**TRIINU SOOMERE** (1976). *Education*: 1996–2001 University of Tartu, English Language and Literature (BA); 2001–2002 University of Tartu, Conference Interpreting (MA); 2000–2001 University of Tartu, teacher training (teacher of English, basic and upper secondary school); 2014–2016 University of Tartu, Educational Leadership (MA).

*Professional career*: 2002–2014 Estonian National Defence College (ENDC), English lecturer and head of the Foreign Language Teachers Section; 2015 Head of the Language Centre of the Estonian Defence Forces; since 2016 Baltic Defence College, lecturer in Critical Thinking and Communication.

*Main fields of research*: mentoring, teaching using smart devices, e-learning, perceptions of teaching and learning.

Cpt. **PRIIT VÄRNO** (1986). *Education*: 2006–2009 Estonian National Defence College (ENDC), professional higher education in Military Leadership; 2017 University of Tartu, master's studies in Educational Innovation.

*Professional career*: 2009–2012 Estonian Defence Forces, Kuperjanov Infantry Battalion, RECCE platoon leader; 2012–2015 Scouts Battalion, infantry platoon leader and infantry company second-commanding officer; since 2015 ENDC, teacher of Tactics.