

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Ruth Kandi ja Karin Lindmägi

TÄISKASVANUD KUTSEÕPPIJATE VAATENURK ISESEISVALE ÕPPIMISELE JA
KOGEMUSED ISESEISVA ÕPPIMISE PROTSESSIS: TARTU RAKENDUSLIKU
KOLLEDŽI NÄITEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Kutsedidaktika nooremlektor Diana Eller

Tartu 2026

Kokkuvõte

Täiskasvanud kutseõppijate vaatenurk iseseisvale õppimisele ja kogemused iseseisva õppimise protsessis: Tartu Rakendusliku Kolledži näitel

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, mida täiskasvanud kutseõppijad mõistavad iseseisva õppimisena ja missugusena nad kirjeldavad oma kogemusi iseseisval õppimisel kutsõppes. Uuring viidi läbi kvalitatiivse uurimusena, kuhu kaasati täiskasvanud kutseõppijad. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega ja analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi abil. Tulemused näitasid, et iseseisvat õppimist mõisteti õppimisena õpijuhiste ja õppematerjalide alusel ning enesejuhitud protsessina. Kogemusi kujundasid toetavad ja takistavad õppekorralduslikud, isiklikud ning sotsiaalsed tegurid. Toetavateks teguriteks osutusid paindlik ajaplaneerimine, õpetaja tugi, selged õppematerjalid, koostöö kursusekaaslastega ja praktilised ülesanded. Takistustena ilmnemid ebaselged õpijuhised, vähene tagasiside, digikeskkondadega seotud raskused, materiaalsed vahendite piiratus ning töö- ja pereelu seotud kohustused.

Võtmesõnad: täiskasvanud õppija, iseseisev õppimine, kutseharidus

Abstract

Adult Vocational Students' Perspectives on Independent Learning and Their Experiences in the Independent Learning Process: The Case of Tartu Vocational College

The aim of this study is to determine what adult vocational students understand and how they describe their experiences with independent learning in vocational education. Qualitative research was conducted through semi-structured interviews. The results showed that independent learning was understood as learning based on study guides, learning materials and as a self-directed process. Experiences were split into supportive/hindering factors related to organization, personal and social factors. Supportive factors included flexible time management, teacher support, clear learning materials, collaboration, and practical assignments. Barriers included unclear instructions, limited feedback, difficulties with digital environments, limited materials, work and family-related obligations

Keywords: adult learner, independent learning, vocational education.

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Täiskasvanud õppija tasemeõppes	5
1.2. Täiskasvanute iseseisev õppimine	6
1.3. Täiskasvanud õppija iseseisvat õppimist mõjutavad tegurid	8
2. Metoodika	11
Valim	11
Andmekogumine	12
Andmeanalüüs	13
3. Tulemused	14
3.1. Täiskasvanud kutseõppijate arusaamad iseseisvast õppimisest	15
3.1.1. Õpetaja vahetu toeta õppimine	15
3.1.2. Enesejuhitud õppimine	15
3.2. Täiskasvanud kutseõppijate kogemused iseseisval õppimisel	16
3.2.1. Iseseisvat õppimist toetavad tegurid	16
3.2.2. Iseseisvat õppimist takistavad tegurid	16
4. Arutelu	18
Tänuõnad	21
Autorsuse kinnitus	21
Kasutatud kirjandus	22
Lisa 1. Direktori loa taotlus	
Lisa 2. Õppijatele edastatud uuringus osalemise kutse	
Lisa 3. Poolstruktureeritud intervjuu kava	
Lisa 4. Kodeerimise näidis	
Lisa 5. Kategooriad küsimuste kaupa	

Sissejuhatus

Täiskasvanuhariduse olulisus on kasvanud nii majanduslike, ühiskondlike, tehnoloogiliste muutuste, tööturu ootuste kui ka elukestva õppimise põhimõtete tõttu (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2014; HTM, 2021; Rosenblad *et al.*, 2023). Haridusvaldkonna arengukava rõhutab, et inimestel peab olema võimalus oma teadmisi ja oskusi kogu elukaare jooksul täiendada, et säilitada konkurentsivõime tööturul (HTM, 2021; Rosenblad *et al.*, 2023). Sellega seoses on suurenenud ka kutsehariduse tähtsus, sest kutseõpe pakub täiskasvanutele paindlikke õppimisvõimalusi (HTM, 2021). Õppimist nähakse üha enam, individuaalsetele vajadustele kohandatud õppijakeskse protsessina, millega kaasneb õppija aktiivsem roll ja suurem vastutus oma õpitee kujundamisel (HTM, 2021; Pedaste *et al.*, 2017). Täiskasvanute õppimine on tihedalt seotud autonoomia, enesejuhtimisoskuse ja motivatsiooniga (Knowles, 1980; Märja *et al.*, 2003). Suurem autonoomia tähendab võimalust teha õppimisega seotud valikuid iseseisvamalt, kuid eeldab samal ajal head enesejuhtimisoskust, sealhulgas oskust seada õpieesmärke, valida sobivaid õppematerjale, jälgida oma õppimist ning hinnata õpitulemus (Harden, 2009; HTM, 2021; Pedaste *et al.*, 2017). Enesejuhtimisoskus on eriti oluline mittestatsionaarses kutseõppes, kus iseseisev õppimine moodustab üle 50% õpingute mahust (Kutseõppeasutuse seadus, 2013). Seetõttu ei saa iseseisvat õppimist käsitleda üksnes kontaktõppe välise lisategevusena, vaid õppeprotsessi olulise osana kontaktõppe ja praktika kõrval (Kutseharidusstandard, 2013).

Täiskasvanud õppijatelt eeldatakse valmisolekut iseseisvaks õppimiseks, kuid nende kogemused, võimalused ja toimetulek võivad olla erinevad (Loeng, 2020). Varasemad uuringud näitavad, et õppijate toimetulekut võivad mõjutada õpioskused, varasemad õpikogemused, õppematerjalide selgus, õpetaja tugi, tagasiside (Hockings *et al.*, 2018), samuti töö- ja pereelu kohustused (Addae *et al.*, 2025). Seetõttu on oluline mõista kuivõrd on täiskasvanud õppijad valmis ja võimelised oma õppimist iseseisvalt korraldama. Eesti kontekstis on vähe uuritud, kuidas mittestatsionaarses kutseõppes õppivad täiskasvanud iseseisvat õppimist mõistavad ja kogevad. Õppijate vaatenurga mõistmine aitab märgata iseseisva õppimisega seotud raskusi, toetada õppijate toimetulekut ning ennetada õpingutega seotud probleeme.

Bakalaureusetöö: esimeses peatükis antakse teoreetiline ülevaade täiskasvanud õppijast, iseseisvast õppimisest ja seda mõjutavatest teguritest; teises peatükis kirjeldatakse uurimise metoodikat, kolmandas esitatakse uurimistulemused; neljandas peatükis arutletakse tulemuste üle teoreetiliste käsitluste ja varasemate uuringute põhjal.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Täiskasvanud õppija tasemeõppes

Täiskasvanud kutseõppijat iseloomustavad mitmed eripärad, mis võivad mõjutada tema õppimist ja toimetulekut iseseisval õppimisel. Andragoogika rajaja Knowles (1975) ja Eesti kontekstis Märja jt (2003; 2021) käsitlevad täiskasvanut autonoomse ja eneseteadliku õppijana, kes juhib ise oma õppimist, kasutab varasemaid kogemusi uute teadmiste mõtestamisel ning eelistab praktilist ja probleemikeskset õppimist. Euroopa Liidu statistikas käsitletakse täiskasvanud õppijatena enamasti 25–64-aastaseid õppijaid, kes osalevad formaalses või mitteformaalses hariduses pärast esmase haridustee lõppu (Eurostat, s.a.). Samas ei määratleta täiskasvanud õppijat üksnes vanuse alusel vaid olulised on tema elukogemus, sotsiaalne küpsus ja erinevad elurollid (Knowles *et al.*, 2005; Märja *et al.*, 2021). Täiskasvanud õppijate taust võib olla väga erinev, mistõttu erinevad ka nende õpikogemused, õpioskused, eesmärgid ja võimalused õppetegevuseks (Pastogianni & Koutsoukos, 2018). Käesolevas töös käsitletakse täiskasvanud õppijatena Tartu Rakendusliku Kolledži mittestatsionaarses õppes õppivaid 25–55-aastaseid kutseõppijaid.

Kutsehariduses moodustavad täiskasvanud õppijad mitmekülgse sihtrühma, kuhu kuuluvad õppijad, kes soovivad tõsta tööalast kvalifikatsiooni, omandada uut eriala, jätkata katkenud haridusteed, parandada võimalusi tööturul või õppida isiklikust huvist lähtuvalt (HTM 2021). Taustade ja eesmärkide mitmekesisus tähendab, et õppijad alustavad õpinguid erinevate kogemuste, õpioskuste, õpiharjumuste ja ootustega, mistõttu võib erineda ka nende valmisolek iseseisvaks õppimiseks (Loeng, 2020; Märja *et al.*, 2021).

Varasemad kogemused võivad õppimist nii toetada kui ka takistada. Ühelt poolt võivad need aidata seostada uusi teadmisi olemasolevatega, teisalt võivad kinnistunud õpiharjumused ja varasemad negatiivsed õpikogemused vähendada valmisolekut uusi õppimisviise omaks võtta (Knowles, 1975; Märja *et al.*, 2003). Samuti võivad varasemad kogemused mõjutada õppija suhtumist õppeülesannetesse ja kindlustunnet iseseisval õppimisel (Hockings *et al.*, 2018).

Täiskasvanud õppija tegutseb sageli mitmes rollis korraga, olles näiteks õppija, töötaja ja lapsevanem. Seetõttu tuleb tal õppimist sobitada töö-, pere- ja muude igapäevaelu kohustustega (Addae *et al.*, 2025). Mitmerollilisus mõjutab õppimisele pühendatavat aega, õppimise intensiivsust ja võimalusi õppeülesannetega järjepidevalt tegeleda (Addae *et al.*, 2025). Erinevate kohustustega korraga tegelemine võib põhjustada ajapuudust, väsimust ja raskusi iseseisva õppimise planeerimisel, mis omakorda võib mõjutada õppija toimetulekut

iseseisval õppimisel (Sagna & Vaccaro, 2023). Sellises olukorras muutuvad oluliseks distsipliin, vastutustunne, tegevuste teadlik planeerimine (Knowles *et al.*, 2005; Märja *et al.*, 2021; Jossberger *et al.*, 2010) ning oskus seada õppimine teiste kohustuste kõrval prioriteediks, sest millegi väärtustamine ei tõsta seda iseenesest veel esikohale (Ponton *et al.*, 2005). Need oskused on olulised ka laiemalt muutuvus töö – ja elukeskkonnas, kus inimestelt eeldatakse valmisolekut täiendada oma teadmisi, vajaduse korral ümber õppida ning oma õppimist teadlikult juhtida (HTM, 2021; Märja *et al.*, 2021; Morris, 2019). Paindlike õppevormide laienemine suurendab iseseisva õppimise osakaalu (Kutseõppeasutuse seadus, 2013). Samal ajal ei saa aga eeldada, et kõigil täiskasvanud õppijatel on iseseisvaks õppimiseks võrdselt tugevad enesejuhtimis- ja õpioskused (Loeng, 2020). See võib mõjutada toimetulekut iseseisva õppimise protsessis ning vajadust õpetajapoolse toe järele (Jossberger *et al.*, 2010; Sirk, 2025).

Eeltoodu põhjal võib öelda, et täiskasvanud kutseõppija õppimist kujundavad tema varasemad kogemused, elurollid, õppimise eesmärgid ja individuaalsed õpioskused. Kuna mittetatsionaarses kutseõppes toimub suur osa õppimisest väljaspool kontaktõpet, on oluline vaadelda iseseisva õppimise olemust ning õppija valmisolekut oma õppimist kavandada ja juhtida.

1.2. Täiskasvanute iseseisev õppimine

Iseseisev õppimine on lai ja mitmetähenduslik mõiste, millele ei ole kujunenud ühtset definitsiooni (Loeng, 2020). Erinevatest rõhuasetustest hoolimata seostatakse seda enamasti õppija autonoomia, enesejuhtimise, eneseregulatsiooni ja vastutusega oma õppimisprotsessi eest (Jossberger *et al.*, 2010; Loeng, 2020; Saks & Leijen, 2014).

Iseseisva õppimise käsitus on tihedalt seotud enesejuhitud õppimisega (*self-directed learning*, SDL) ja enesereguleeritud õppimisega (*self-regulated learning*, SRL), mille ühine rõhuasetus on õppija aktiivsel rollil ja kontrollil oma õppimisprotsessi üle (Loeng, 2020; Saks & Leijen, 2014). Kuigi need mõisted on omavahel seotud, eristavad Jossberger jt (2010) neid järgnevalt: enesejuhitud õppimine kirjeldab õppimisprotsessi laiemat kavandamist ja juhtimist, enesereguleeritud õppimine, aga konkreetse õpiülesande täitmise ajal toimuvat enesekontrolli ja kohandamist. Hiljutised kutseõppijate seas läbi viidud uuringud näitavad, et enesereguleeritud õppimise oskused toetavad õppija võimet oma õppimist teadlikult juhtida ning on olulised enesejuhitud õppimise kujunemisel (Mejeh & Grieder, 2025; Sirk, 2025). Seetõttu eeldab iseseisev õppimine nii õppimise kavandamist kui ka suutlikkust oma õppimisprotsessi teadlikult jälgida ja vajadusel muuta.

Kutseõppes, eriti mittetatsionaarses õppes, on iseseisval õppimisel oluline roll, sest üle poole õppeprotsessist toimub väljaspool kontaktõpet õppija iseseisva tööna (Kutseõppeasutuse seadus, 2013). Eesti kutsehariduse kontekstis mõistetakse iseseisvat õppimist kui õpitulemuste saavutamiseks vajalike teadmiste ja oskuste omandamist iseseisvalt, lähtudes õpetaja poolt antud ülesannetest, seejuures peab iseseisev õppimine olema selgelt eesmärgistatud ja tagasisidestatud (Kutseharidusstandard, 2013). Seega on iseseisev õppimine kutseõppes õppeprotsessi kavandatud ja toetatud osa, mille kaudu õppija töötab sobivate õppematerjalide ja õpijuhiste abil väljaspool õpetaja vahetat juhendamist, arendades nii teoreetilisi teadmisi kui ka praktilisi oskusi (Harden, 2009; Jossberger *et al.*, 2010). Bakalaureusetöö kontekstis käsitletakse iseseisvat õppimist protsessina, kus õppija täidab õpetaja antud õpiülesandeid väljaspool õpetaja vahetat juhendamist ning võtab vastutuse oma õppimise planeerimise, läbiviimise ja tulemuste eest.

Jossberger jt (2010) on kutsehariduse kontekstis toonud esile, et iseseisev õppimine võib õppijatele kujuneda väljakutseks, kuna neil ei pruugi olla piisavalt enesejuhtimisoskusi. Seetõttu vajavad õppijad struktureeritud õpikeskkonda, selgeid juhiseid ja õpetaja tuge. Sarnasele järeldusele jõudis ka Sirk (2025), kelle uuringus ilmnes, et õppijad vajavad iseseisva õppimise protsessis õpetajapoolset juhendamist, selgeid õpijuhiseid ning teadlikku õppimise suunamist. Sirk (2025) uuring rõhutab seejuures, et eneseregulatsiooni oskused ei kujune iseenesest, vaid vajavad teadlikku arendamist õppeprotsessi käigus. Seetõttu ei saa iseseisvat õppimist käsitleda üksnes õppija individuaalse vastutusena, vaid protsessina, mida kujundavad õppija valmisolek, õpetaja tugi ja õpikeskkonna tingimused (Jossberger *et al.*, 2010; Sirk, 2025).

Iseseisev õppimine pakub täiskasvanud õppijale paindlikkust, võimaldades paremini tasakaalustada õpinguid töö-, pere- ja muude igapäevaelu kohustustega (Knowles *et al.*, 2005; Märja *et al.*, 2003). Täiskasvanuõppes peetakse paindlikkust ja autonoomiat oluliseks, kuna need võimaldavad õppijal kavandada õppimist vastavalt oma võimalustele, vajadustele ja varasematele kogemustele (Addae *et al.*, 2025; Sagna & Vaccaro, 2023). Samas võib suur iseseisva õppimise osakaal tekitada õppijates ebakindlust, eriti juhul, kui neil puuduvad piisavad õpioskused, enesejuhtimisvõime või selge arusaam õppeülesannete eesmärkidest ja ootustest (Jossberger *et al.*, 2010).

Iseseisev õppimine muudab ka õpetaja rolli. Õpetaja ei ole selles protsessis üksnes teadmiste edasiandja, vaid õppimise suunaja ja toetaja, kes loob õppimiseks vajaliku struktuuri, annab selgeid juhiseid, pakub tagasisidet ja toetab õppija enesejuhtimisoskuste kujunemist ja õppimisprotsessis püsimist (Pedaste *et al.*, 2017; Prakash *et al.*, 2019;

Zimmerman, 2002). Õpetajapoolne tugi aitab õppijal paremini mõista õppeülesannete eesmärgi ning toetab õppija toimetulekut iseseisva õppimise protsessis (Jossberger *et al.*, 2010). Loeng (2020) rõhutab, et iseseisev õppimine ei tähenda õppija üksi jätmist, vaid koostöist protsessi, kus õppija vastutus areneb õpetaja ja õpikeskkonna toel. Seetõttu on oluline vaadelda tegureid, mis toetavad või takistavad täiskasvanud kutseõppija toimetulekut iseseisvas õppimises.

1.3. Täiskasvanud õppija iseseisvat õppimist mõjutavad tegurid

Täiskasvanud kutseõppija toimetulekut iseseisva õppimise protsessis võivad toetada või takistada järgnevad tegurid: õppijast lähtuvad tegurid, õppekorraldus ja juhendamine, töö- ja pereeluga seotud kohustused, kaasõppijate tugi ning digikeskkonnad.

Õppijast lähtuvad tegurid. Iseseisev õppimine eeldab õppijalt enesejuhtimisoskust ja vastutuse võtmist oma õppimise eest (Harden, 2009; Knowles, 1975; Märja *et al.*, 2003; Zimmerman, 2002) samuti püsivust ning oskust leida probleemidele lahendust (Pontoni *et al.*, 2005). Iseseisev õppimine toetab õppijat eelkõige siis kui õpitegevus on tema jaoks tähenduslik, seotud eesmärkidega ning võimaldab kogeda arengut (Wlodkowski, 2008). Motivatsioon mõjutab seda kui palju tähelepanu ja pingutust õppija õpitegevusse suunab ning kui järjepidevalt ta iseseisva õppimise ülesannetega tegeleb (Jossberger *et al.*, 2010; Wlodkowski, 2008). Ebaselge eesmärk ja arusaamatud õpijuhised ja vähene tagasiside võivad viia motivatsiooni languseni ja seeläbi langeb ka pingutus ülesannete täitmisel (Pastogianni & Koutsoukos, 2018; Wlodkowski, 2008). Seega ei sõltu motivatsioon üksnes õppija sisemiset tahtest vaid kujuneb läbi õppeprotsessi selguse ja toetatuse (Hockings *et al.*, 2018).

Täiskasvanud õppija varasemad õpikogemused mõjutavad samuti seda kuidas ta iseseisva õppimisega toime tuleb (Märja *et al.*, 2021; Song *et al.*, 2010). Positiivsed kogemused võivad toetada enesekindlust ja valmisolekut võtta vastutus, samas kui varasemad ebaõnnestumised võivad tekitada ebakindlust, ärevust või hirmu eksimise ees (Märja *et al.*, 2003; Song *et al.*, 2010). Õppimisega toimetulekut võivad omakorda raskendada katkestatud haridustee ja vähesed õpioskused, mis võivad vähendada õppija usku oma võimetusse (Järve *et al.*, 2012).

Õppekorralduslikud tegurid. Iseseisva õppimise õnnestumiseks on oluline, et õppija mõistaks, mida tegevusega taotletakse ning kuidas ülesannet täita. Voskamp *jt* (2022) uuringus osalenud õpetajate hinnangul toetavad enesejuhitud ja enesereguleeritud õppimist selged juhised, selge ülevaade õppeülesannetest, struktureeritud õppematerjalid, tagasiside ja refleksioon. Sarnaselt rõhutavad Pastogianni ja Koutsoukos (2018), et arusaadavad ootused

võivad suurendada õppija kindlustunnet ning vähendada õppimisega seotud ebakindlust. Kui ülesande eesmärk, tööjuhis või oodatav tulemus jääb ebaselgeks, võib õppija keskenduda õppesisu omandamise asemel hoopis ülesande mõistmisele ja nõuetest arusaamisele.

Õpetaja roll on oluline ka siis kui õppimine toimub väljaspool kontaktõpet (Kutseharidusstandard, 2013). Iseseisev õppimine ei tähenda õppija üksi jätmist, vaid eeldab õpetaja suunavat ja toetavat rolli (Kutseharidusstandard, 2013; Pedaste *et al.*, 2017; Zimmerman, 2002). Õpetaja saab õppijat toetada selgete juhiste, õppematerjalide, näidete, vahepealse juhendamise ja tagasiside kaudu (Pedaste *et al.*, 2017; Prakash *et al.*, 2019; Zimmerman, 2002).

Tagasiside on eriti oluline praktiliste oskuste kujunemisel, sest see aitab õppijal märgata vigu, mõista tööprotsessi tugevusi ja puudujääke ning teha vajadusel parandusi õppimise käigus (Mejeh & Grieder, 2025), samuti tagasiside õppijal seada eesmärke ja mõista, kuhu edasi liikuda (Harro-Loit *et al.*, 2019). Õppimist toetav keskkond, õpetaja juhendamine ja võimalus vajadusel abi saada toetavad õppija enesekindlust, motivatsiooni ja enesejuhtimist (Oleksiyenko *et al.*, 2019).

Sotsiaalsed ja praktilised tegurid. Täiskasvanud kutseõppijal toimub iseseisev õppimine sageli töö- ja pereelu kõrvalt (Knowles *et al.*, 2005; Märja, *et al.*, 2003), mistõttu õppija peab leidma igapäevaste kohustuste kõrvalt aega ja energiat ka õppimiseks (Morris, 2019; Ponton *et al.*, 2005; Sagna & Vaccaro, 2023; Song *et al.*, 2010). Sagna ja Vaccaro (2023) rõhutavad, et perekond võib täiskasvanud õppija jaoks olla korraga nii motivatsiooni ja materiaalse toe allikas kui ka märkimisväärne väljakutse. Lähedaste toetus võib julgustada jätkama kuid perega seotud kohustused võivad piirata õppimisele pühendatavat aega, keskendumist ja energiat (Sagna & Vaccaro, 2023).

Iseseisvat õppimist võivad toetada ka kaasõppijad. Kuigi iseseisev õppimine eeldab õppija individuaalset vastutust, ei toimu õppimine sageli täielikult üksinda, vaid võib toimuda ka koostöös teiste õppijatega (Loeng, 2020). Kursusekaaslastega suhtlemine, kogemuste jagamine, ülesannete üle arutlemine ja vastastikune toetamine (Quan-Baffour, 2023) võivad vähendada ebakindlust ning aidata keerulisematest ülesannetest paremini aru saada (Addae *et al.*, 2025; Märja *et al.*, 2003; Song *et al.*, 2010).

Digikeskkonnad iseseisva õppimise toetaja ja takistajana. Digikeskkondadel on iseseisvas õppimises ja kutseõppes üha olulisem roll (HTM, 2021; Jiang *et al.*, 2024). Õppematerjalid, tööjuhised, ülesanded ja tagasiside liiguvad sageli veebikeskkondade kaudu, pakkudes seeläbi paindlikku õpikeskkonda (Dudar *et al.*, 2021). Digitaalsed vahendid võivad toetada õppija iseseisvust (Oleksiyenko *et al.*, 2019), pakkudes ligipääsu õppematerjalidele,

võimalust õppida endale sobivas tempos ja sobival ajal ning suhelda õpetaja või kaasõppijatega väljaspool kontaktunde (Addae *et al.*, 2025; Song *et al.*, 2010). Ka tehisintellektil põhinevad vahendid, näiteks ChatGPT, võivad toetada õppijat õppematerjalide mõistmisel, ideede korrastamisel ja täpsustamisel, kuid nende kasutamine eeldab teadlikku juhendamist ning kriitilist suhtumist (Lin, 2024).

Samas võivad digikeskkonnad iseseisvat õppimist ka raskendada. Kui õppijal puuduvad vajalikud digioskused (Ilomäki *et al.*, 2016) või kasutatavad keskkonnad on liiga keerulised, võib suur osa ajast kuluda tehniliste probleemide lahendamisele (Ilomäki *et al.*, 2016), mistõttu võib väheneda ka õpimotivatsioon (Addae *et al.*, 2025). Täiskasvanud õppijate puhul, kes sisenevad õpingutesse erinevate oskuste ja võimetega (Märja *et al.*, 2021), tuleb eriti arvestada, et kõik ei tule veebipõhiste õppematerjalide ja juhiste kasutamisega võrdselt hästi toime (Addae *et al.*, 2025; Ilomäki *et al.*, 2016). Seetõttu on oluline, et digikeskkondade ja tehisintellektil põhinevate vahendite kasutamine iseseisvas õppimises oleks eesmärgipärane, õppijale arusaadav (Lin, 2024; Zervas & Stiakakis, 2024). Õppija vajab selgeid juhiseid, kuidas keskkonda kasutada, kust leida õppematerjale, kuidas esitada töid ning kust saada vajadusel abi (Addae *et al.*, 2025). Digikeskkond toetab iseseisvat õppimist siis, kui see on õppija jaoks loogiline, kättesaadav ja seotud eesmärkide saavutamisega (Dudar *et al.*, 2021).

Mittetatsionaarses kutseõppes toimub suur osa õppimisest iseseisva õppimisena väljaspool kontaktõpet (Kutseõppeasutuse seadus, 2013), iseseisvat õppimist käsitletakse sageli täiskasvanuõppe loomuliku osana, mistõttu võib tuua paralleeli teistes haridusliikides õppivate täiskasvanud õppijatega, kelle puhul eeldatakse suurt iseseisvust, vastutuse võtmist ning suutlikkust oma õppimist juhtida (HTM, 2021; Knowles, 1975; Märja *et al.*, 2003). Varasemad käsitlused näitavad (Addae *et al.*, 2025; Hockings *et al.*, 2018; Loeng, 2020; Morris, 2019), et täiskasvanud õppijate valmisolek iseseisvaks õppimiseks, nende õppimisstrateegiad ning õppimise toetamise vajadused võivad olla väga erinevad.

Eestis on uuritud õppijate hinnanguid enesejuhitud õppimisele (Tensing, 2025), kuid vähem on tähelepanu pööratud sellele, kuidas mittetatsionaarses kutseõppes õppivad täiskasvanud ise oma iseseisva õppimise kogemust mõtestavad ja kirjeldavad. Täpsem arusaam mittetatsionaarse kutseõppijate kogemustest võimaldab paremini mõista, millised tegurid mõjutavad iseseisvat õppimist ning kuidas kujundada õppimisprotsessi täiskasvanud õppijat toetavamaks.

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, mida täiskasvanud kutseõppijad mõistavad iseseisva õppimisena ja missugusena nad kirjeldavad oma kogemusi iseseisval

õppimisel kutsõppes.

Eesmärgist tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Mida mõistavad täiskasvanud kutseõppijad iseseisva õppimisena?
2. Missugusena kirjeldavad täiskasvanud kutseõppijad oma kogemusi iseseisval õppimisel kutsõppes?

2. Metoodika

Töö eesmärgist lähtuvalt kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit, mis võimaldab uurida õppijate individuaalseid kogemusi ja arusaamu nende loomulikus kontekstis (Laherand, 2008). Andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud ning uurimistulemuste analüüsimiseks rakendati kvalitatiivset sisuanalüüsi (Õunapuu, 2014). Käesolevas peatükis antakse ülevaade uurimuse valimist, andmekogumisest ja andmeanalüüsi põhimõtetest.

Valim

Uurimuses kasutati eesmärgipärast valimit, kuna see võimaldab kaasata osalejad, kellel oli uuritava nähtusega vahetu kogemus ning kelle kirjeldused aitavad mõista uurimisprobleemi seisukohalt olulisi tähendusi ja kogemusi (Flick, 2014; Patton, 2015; Õunapuu, 2014). Valimi moodustamisel lähtuti bakalaureusetöö eesmärgist. Seetõttu kaasati uurimusse õppijad, kellel oli vahetu ja isiklik kogemus iseseisva õppimisega. Valimisse kuulusid Tartu Rakendusliku Kolledži mittetatsionaarses õppes õppivad täiskasvanud kutseõppijad, kelle õpingutest moodustab iseseisev õppimine üle 50%.

Uuritavateni jõuti Tartu Rakendusliku Kolledži esindaja nõusolekul. Enne õppijatele uurimuses osalemise kutse edastamist tutvustati kooli esindajale bakalaureusetöö eesmärki, uurimisteemat ja kavandatavat andmekogumise protseduuri (vt lisa 1). Saadud nõusoleku alusel edastati jaanuari alguses 2026 uurimuses osalemise kutse (vt lisa 2) koolisisese e-posti teel valimi kriteeriumitele vastavatele täiskasvanud õppegruppidele. Grupi listide kaudu jõudis osalemise kutse ligikaudu 45 täiskasvanud kutseõppijani, kellest 12 avaldas valmisolekut uuringus osaleda. Kolme valmisolekut avaldanud õppijaga intervjuud ei toimunud haigestumise tõttu ning sobivat uut aega intervjuu läbiviimiseks ei õnnestunud leida.

Uuringus osales 9 täiskasvanud kutseõppijat vanuses 25–55 aastat. Osalejate hulgas oli 8 naist ja 1 mees, sealhulgas ka prooviintervjuus osalenud õppija (vt tabel 1).

Mitmekesisema vaatenurga iseseisva õppimise kogemustele võimaldas asjaolu, et uuringus

osalenud õppijad õppisid erinevatel erialadel. Enamik neist töötas õpingute kõrvalt ja täitis samaaegselt mitut rolli, näiteks õppija, töötaja ja pereliikme rolli.

Tabel 1. Uuringus osalejate taustaandmed

Pseudonüüm	Vanus	Mees/Naine	Töötab õpingute ajal
Kati	45	N	JAH
Mati	49	M	JAH
Kairi	37	N	EI
Siiri	25	N	JAH
Saima	53	N	JAH
Reeli	37	N	JAH
Mari	55	N	JAH
Raili	35	N	EI
Ülle	34	N	JAH

Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuusid, mille aluseks olnud intervjuukava on esitatud lisas 3. Poolstruktureeritud intervjuu sobib käesoleva uurimuse eesmärgiga võimaldades käsitleda uurimisküsimustega seotud teemasid süsteemselt, jättes samal ajal võimaluse esitada täpsustavaid küsimusi ning süveneda osalejate individuaalsetesse kogemustesse, seisukohtadesse ja arusaamadesse (Patton, 2015; Õunapuu, 2014).

Intervjuukava koostati lähtuvalt uurimuse eesmärgist, uurimisküsimustest ja töö teoreetilistest lähtekohtadest. Intervjuukava koosnes taustaküsimustest ning küsimustest, mis käsitlesid iseseisva õppimise tähendust, õppijate kogemusi iseseisva õppimise protsessis ning iseseisvat õppimist mõjutavaid tegureid. Küsimused olid avatud vormis, et osalejad saaksid kirjeldada kogemusi oma sõnadega. Vajaduse korral esitati intervjuu käigus täpsustavaid lisaküsimusi.

2026. aasta jaanuari alguses viidi läbi prooviintervjuu, mis toimus Tartu Rakenduslikus Kolledžis vabas klassiruumis, kus oli tagatud rahulik ja privaatne keskkond, intervjuu kestis 41 minutit. Prooviintervjuu läbiviimine aitas parandada andmekogumise kvaliteeti ja suurendas kasutatud uurimisinstrumendi sobivust (Flick, 2014). Prooviintervjuu eesmärk oli hinnata intervjuuküsimuste arusaadavust, sobivust uurimistöö eesmärgi ja uurimisküsimustega ning testida intervjuu ligikaudset kestust. Intervjuukava sobivuse hindamiseks tutvus töö juhendaja prooviintervjuu transkriptsiooniga, mille põhjal tehti intervjuukavas mõningaid muudatusi. Näiteks muudeti küsimuste järjekorda, täpsustati mõne küsimuse sõnastust ning kohandati küsimusi nii, et need toetaksid paremini õppijate

kogemuste kirjeldamist. Kuna muudatused olid väikesed, otsustati peale juhendajaga konsulteerimist kasutada ka seda intervjuud andmeanalüüsis.

Uurimuse läbiviimisel lähtuti hea teadustava ja kvalitatiivse uurimistöö eetika põhimõtetest, tagades osalejate vabatahtlikkuse, anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2023; Flick, 2014). Selleks tutvustati osalejatele enne intervjuu algust uurimuse eesmärgi, intervjuu ligikaudset kestust, andmete kasutamise viisi ning anonüümsuse tagamise põhimõtteid. Osalejatele selgitati, et uuringus osalemine on vabatahtlik ning neil on õigus küsimustele mitte vastata, intervjuu katkestada või uuringus osalemisest loobuda. Kõigilt osalejatelt küsiti nõusolek nii uuringus osalemiseks kui ka intervjuu salvestamiseks. Kõik osalejad andsid nõusoleku intervjuude helisalvestamiseks. Intervjuude kestvus varieerus 30 minutist kuni 55 minutini, keskmine kestvus oli ligikaudu 40 minutit. Salvestised arhiveeriti uurijate ühisesse turvalisse veebikausta, millele oli ligipääs ainult uurijatel. Pärast intervjuude transkribeerimist, kodeerimist ja anonüümsuse tagamiseks pseudonüümide loomist helifailid kustutati.

Intervjuud viidi läbi 2026. aasta jaanuari ja veebruari jooksul kaheksa täiskasvanud kutseõppijaga ning toimusid Tartu Rakenduslikus Kolledžis osalejatega kokkulepitud ajal privaatsust võimaldavates klassiruumides. Uurijad vältisid suunavaid küsimusi ning rõhutasid, et intervjuus ei ole õigeid ega valesid vastuseid, vaid oluline on osaleja enda kogemus ja vaatenurk. Intervjuu lõpus tänati osalejaid ning kinnitati, et kogutud andmeid kasutatakse üksnes bakalaureusetöö eesmärgil ning esitatakse anonüümsel kujul, järgides kvalitatiivse uurimistöö eetika nõudeid (Laherand, 2008; Flick, 2014).

Andmeanalüüs

Kogutud intervjuuandmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi abil (Õunapuu, 2014; Laherand, 2008). Induktiivne sisuanalüüs sobis uurimuse eesmärgiga, kuna see võimaldas tuletada koodid ja kategooriad uuritavate vastustest lähtuvalt ning mõista süvitsi täiskasvanud kutseõppijate arusaamu iseseisva õppimise protsessist (Kalmus, 2015; Laherand, 2008).

Kõik intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt, kasutades programmi Tekstiks.ee. (Olev & Alumäe, 2024). Automaatselt loodud transkriptsioonid kontrolliti kahe uurija poolt korduvalt üle ning vajadusel parandati käsitsi helisalvestiste põhjal, et tagada andmete võimalikult täpne edasi andmine. Kokku transkribeeriti üheksa intervjuud, mille transkriptsioonide kogumaht oli ligikaudu 85 lehekülge. Intervjuudes osalenutele anti võimalus tutvuda transkriptsioonidega, kuid ükski intervjuueeritu seda võimalust ei kasutanud.

Andmeanalüüsi käigus loeti intervjuud korduvalt läbi ning märgistati uurimisküsimustega seotud tähenduslikud üksused. Tähenduslikele üksustele omistati koodid (vt lisa 4), mis koondati sisult sarnasteks kategooriateks. Analüüsiprotsessis võrreldi pidevalt koodide sisu ja tähendusi, et tagada kodeerimise järjepidevus ja analüüsi usaldusväärsus. Selle toetamiseks kodeerisid kaks uurijat transkribeeritud intervjuud esmalt eraldi ja iseseisvalt, seejärel võrreldi kodeerimistulemusi. Kodeerimisotsuste lahknevuste korral toimusid arutelud, mille käigus täpsustati koodide tähendusi ning kategooriate moodustamist.

Kodeerimisprotsessi kaasati ka bakalaureusetöö juhendaja kui kõrvalvaataja, et arutada kodeerimisotsuste põhjendatust ja kategooriate moodustamise loogikat. See aitas suurendada analüüsi usaldusväärsust, kuna kodeerimisotsuseid arutati ühiselt läbi ja nii vähendati ühe uurija tõlgendusest tulenevat võimalikku kallutatust (Flick, 2014; Patton, 2015).

Andmeanalüüs viidi läbi tarkvara QCAmap abil, mis võimaldas süstemaatiliselt hallata kogu kodeerimisprotsessi ning tagada analüüsi läbipaistvus ja jälgitavus (Fenzl & Mayring, 2017; Flick, 2014). Tarkvara kasutati tähenduslike üksuste märkimiseks, koodide korrastamiseks ja kategooriate moodustamise toetamiseks. QCAmap ei asendanud uurijate tõlgenduslikku analüüsi, vaid toetas andmete korrastamist ja analüüsiprotsessi läbipaistvust (Fenzl & Mayring, 2017). Pärast üheksanda intervjuu analüüsimist ilmnas, et andmed hakkasid korduma ning uusi sisulisi kategooriaid ei lisandunud. Seega oli uuritavate arv piisav, et lugeda kogutud andmestik käesoleva uurimuse eesmärgi saavutamiseks piisavaks (Flick, 2014).

Järgnevas peatükis esitatakse uurimistulemused. Osalejate anonüümsuse tagamiseks kasutatakse pseudonüüme. Tsitaadid on valitud ja esitatud nii, et need toetaksid tulemuste mõistmist, säilitaksid osalejate kogemuste tähenduse ja arvestades eetika nõudeid säilitaks vastaja anonüümsuse.

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, mida täiskasvanud kutseõppijad mõistavad iseseisva õppimisena ja missugusena nad kirjeldavad oma kogemusi iseseisval õppimisel kutsõppes. Andmete analüüsi tulemusena moodustus esimese uurimisküsimuse põhjal kaks kategooriat. Teise uurimisküsimuse põhjal moodustus kaks peakategooriat, mis omakorda jagunesid mõlema peakategooria puhul kolmeks alakategooriaks (vt lisa 5). Tulemusi illustreerivad intervjuudest pärit tsitaadid, mida on parema loetavuse tagamiseks minimaalselt keeleliselt korrigeeritud, kõrvaldades kordused ja katkestatud mõtteosad. Lühendatud

tsitaatides on välja jäetud osad tähistatud märgiga /.../. Tsitaadid on esitatud kaldkirjas, mille järel on sulgudes välja toodud intervjuueeritava pseudonüüm. Järgnevalt esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa.

3.1. Täiskasvanud kutseõppijate arusaamad iseseisvast õppimisest

Esimese uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, mida täiskasvanud kutseõppijad mõistavad iseseisva õppimisena. Andmeanalüüsi tulemusel moodustus koodidest kaks kategooriat: iseseisev õppimine on õppimine õpijuhiste ja õppematerjalide abil ilma vahetu õpetaja toeta ja iseseisev õppimine on enesejuhitud õppimine.

3.1.1. Õpetaja vahetu toeta õppimine

Vastused näitavad, et õppijad mõistavad iseseisvat õppimist eelkõige õppimisena, mis toimub väljaspool kontakttunde. Õppijate kirjeldustes tähendab see iseseisvat tegutsemist nii kodus kui ka kooli praktika klassides, kus töötatakse õpetaja antud juhiste ja õppematerjalide abil, tehakse tunnis lõpetamata jäänud töid ja valmistutakse järgmisteks tundideks.

„See tähendab iseseisvalt materjali läbitöötamist ja sellest arusaamist, ilma et õpetaja jagaks täiendavat selgitust. Ja enamasti on see kodus tehtav töö.“ (Saima)

Õppijad töid oma vastustes esile, et kui juhised on arusaadavad ja piisavalt detailsed, on lihtsam mõista, mida peab tegema, samas ebaselged juhised tekitavad motivatsiooni langust.

3.1.2. Enesejuhitud õppimine

Õppijad kirjeldasid iseseisvat õppimist protsessina, kus õppija vastutab ise oma õppimise korraldamise eest. Esile tõusid märksõnad nagu kohusetunne, enesedistsipliin, vastutus, motivatsioon aga ka vabadus, paindlikkus ja autonoomia oma aja planeerimisel. Toodi välja, et ajaplaneerimine laste ja töö kõrvalt nõuab head enesejuhtimisoskust ja otsusekindlust.

„Iseseisval õppimisel peab olema palju rohkem enesedistsipliini, sa reaalselt õpid ka.“ (Siiri)

“Kui ma tean eesmärgi, ma tean kuupäeva, mis ajaks peavad olema asjad tehtud, siis ma ei lase oma asjadel kuhjuda.” (Saima)

Kirjeldati, ka et motivatsiooni iseseisvaks õppimiseks annavad praktilised ülesanded, kuna need võimaldavad siduda õpitut praktilise tegevuse ja erialase arenguga.

Kokkuvõttes mõistavad täiskasvanud kutseõppijad iseseisvat õppimist nii õpijuhiste ja õppematerjalide abil tegutsemisena kui ka enesejuhtitud protsessina, mis eeldab vastutust, ajaplaneerimist ja enesejuhtimisoskust.

3.2. Täiskasvanud kutseõppijate kogemused iseseisval õppimisel

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, kuidas õppijad kirjeldavad oma kogemusi iseseisva õppimise protsessis. Andmeanalüüsil moodustus koodidest kaks peakategooriat ja mõlemale peakategooriale 3 alakategooriat (vt lisa 5). Järgnevalt esitatakse tulemused peakategooria kaupa.

3.2.1. Iseseisvat õppimist toetavad tegurid

Õpetaja poolne juhendamine. Õppijad tõid esile õpetaja tuge, õigeaegset ja konstruktiivset tagasisidet ning selgeid ja läbimõeldud õppematerjale. Nad kirjeldasid kui oluline on, et iseseisval õppimisel oleks ülesandel selge, arusaadav ja teostatav eesmärk. Vastanud rõhutasid eriti seda, et vajadusel oleks võimalik saada õpetajalt tagasisidet ja juhendamist.

“Ja selles suhtes on küll hea, et me saame õpetajatele alati kirjutada, kui mul on ikka häda, siis ma saan sinna pöörduda /.../ hästi kiiresti saan, tegelikult vastuse, selles suhtes on väga hästi.” (Reeli)

“/.../iseseisvate kodutööde tegemiseks või iseseisvaks õppimiseks mingisugune korralik veebimaterjal, mida ma saan tagasi kerida, edasi kerida, kus ma saan tuge, et kui ma midagi teen ja kui ma ei saa millegist aru, mul on võimalus tagasi kerida ja uuesti vaadata.” (Raili)

Õppija ajajuhtimine. Enim kirjeldati toetava tegurina paindlikkust ajaplaneerimisel ja õppimise kavandamisel. Rõhutati võimalust korraldada õppimist endale sobival ajal ja kohas. Seda seostasid vastajad enim vajadusega ühildada õpingud teiste igapäevaste kohustustega, näitena toodi välja kooli kõrvalt tööl käimist ja pereelu kohustusi.

“Mul ei teki erilisi ajapuudust, sest ma olen väga hea oma ajaplaneerija /.../ ma tean täpselt, mis ajaks ma pean jõudma valmis ja ma pingutan selle nimel.” (Ülle)

Õppijate vaheline koostöö. Toetava tegurina nimetati ka koostööd kursusekaaslastega.

Õppijad kirjeldasid võimalust arutada ülesandeid, küsida teiste arvamust ja jagada kogemusi.

“Kasutame Messengeri gruppi, kui vaja suhelda, midagi küsitud /.../ Või me saame ühiselt arutada sellel teemal, et kas sa tead, kuidas seda tehakse või kust ma seda materjali leian. Kaasõpilased ikka aitavad.” (Reeli)

3.2.2. Iseseisvat õppimist takistavad tegurid

Juhendamine ja õppekorraldus. Õppijad tõid välja ebaselgeid või ebapiisavaid õppematerjale, mida toodi põhjuseks õpiülesannete õigeaegselt mitte valmimisel ja õpimotivatsiooni langemisel. Vastanud nimetasid takistava tegurina õpetaja vähest tagasisidet ning õpetaja toe vähesust või puudumist iseseisva õppimise protsessis. Nad rõhutasid, et vaatamata sellele, et õppimine toimub ilma õpetaja vahetu juuresolekuta, on õppijatele oluline, et neil oleks võimalik saada õpetajalt tagasisidet ja juhendamist, et vältida suuremaid vigu või valesti õppimist.

“/.../kui ma oma tööle tagasisidet ei saa, siis on jälle halvasti, sest kui iseseisvas õppimises ongi see, et kui sa õpid midagi valesti tegema, siis sa paratamatult teed seda elu lõpuni valesti.” (Kati)

“Mis mõttes tagasiside on absoluutselt nullilähedane. Et seda tagasisidet, kas on midagi hästi või midagi on halvasti, ega seda ei saa.” (Mati)

Lisaks ilmnas, et praktiliste tööde iseseisval sooritamisel võib takistuseks osutuda vajalike seadmete ja materjalide puudumine. Õppijad rõhutasid, et kui kodus puuduvad sobivad masinad või materjalid, võib iseseisev õppimine muutuda ajaliselt ja majanduslikult koormavamaks ning piirata võimalust ülesandeid endale sobival ajal täita.

“Just kolisin teise kohta ja seal mul on vana ahi, millega ei saa midagi teha, samas ei ole mul ka mikserit ja kui vahendid ei ole, siis on väga-väga keeruline.” (Reeli)

“/.../mitte olemasolu kindlasti raskendab seda. Sellisel juhul sa ei saa nii-öelda kodus teha, vaid sa pead ikkagi koolikeskkonnas viibima /.../.“ (Mari)

Digikeskkondade kasutamine. Eraldi tõusid takistava tegurina esile digikeskkondade ja erinevate programmide kasutamisega seotud raskused. Õppijad kirjeldasid, et vähesed teadmised ja oskused digikeskkondade kasutamisel muutsid iseseisva õppimise keerulisemaks ning nõudsid täiendavat aega, et aru saada programmide töö põhimõtetest, et ülesannet täita.

“Raske oli see, et ma ei teadnud nendest programmidest mitte midagi ja mul läks alguses aega selle peale, et aru üldse saada /.../.“ (Siiri)

“/.../mul on muidu iseenesest see digipädevus ja kõik olemas, aga lihtsalt, et ma neid programme polnud varem kuskil kasutanud /.../oleks keegi nagu näidanud või kerget tutvustust, et näed saate teha nii ja kuidas see käib /.../.“ (Kairi)

Õppija isiklikud ja sotsiaalsed raskused. Selles kategoorias tõusid esile eelkõige töö ja perega seotud kohustused, vastutus pere ja õppimise ees, motivatsiooni puudus ning vähesel määral ka väsimus ja ületöötamine. Õppijad kirjeldasid, et iseseisev õppimine toimub sageli

teiste igapäevaste rollide ja kohustuste kõrvalt, mistõttu õppimiseks vajaliku aja ja energia leidmine on raske ja rahulolematust põhjustav. Näiteks öeldi:

“Mul on ju lapselapsed ka veel ja nii vana inimene, et siis aeg-ajalt natukene muud tööd ka tegema, et ellu jääda kooli kõrvalt /.../ kõik need muud asjad on ju lisaks.” (Mati) “Pere kõrvalt koolis käimine, see on omaette ooper” (Mari).

Intervjuudes toodi esile ka rahulolematust ja motivatsiooniraskusi, eriti olukordades, kus ülesande eesmärk ei ole selge, õpetajaga suhtlemine on raskendatud ning tagasiside on ebapiisav. Õppija märkis:

*“/.../ hästi raske endale selgeks teha, miks ma seda asja tegema pean. /.../väga raske on ennast motiveerida, kui ei saa aru, miks seda teha” (Saima).
“/.../ õpetajat niikuinii ei huvita, siis mida ma pingutan!” (Kairi)*

Kokkuvõttes kirjeldasid täiskasvanud kutseõppijad iseseisvat õppimist mitmetahulise kogemusena, mida toetab paindlik ajaplaneerimine, õpetaja tugi, selged juhised, koostöö kaasõppijatega ja praktilised ülesanded. Takistustena ilmnemiseid ebaselged õppematerjalid, vähene juhendamine ja tagasiside, raskused digikeskkondade kasutamisel, vajalike vahendite piiratud kättesaadavus ning töö- ja pereelust tulenev koormus.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, mida täiskasvanud kutseõppijad mõistavad iseseisva õppimisena ja missugusena nad kirjeldavad oma kogemusi iseseisval õppimisel kutsõppes. Järgnevalt arutletakse saadud uurimistulemuste üle uurimisküsimuste kaupa, tuuakse välja töö piirangud ja praktiline väärtus ning antakse soovitusi edasiseks uurimuseks.

Esimene uurimisküsimus “Mida mõistavad täiskasvanud kutseõppijad iseseisva õppimisena?”. Täiskasvanud õppija käsitlemine autonoomse, eneseteadliku ja ennastjuhtiva õppijana on andragoogika üks põhimõtteid (Knowles, 1975; Märja et al., 2021), kuid praktikas võib piir iseseisvuse ja juhendamise vajaduse vahel olla väga väike. Uurimistulemuste analüüsimisel leiti, et õppijad seostavad iseseisvat õppimist esmalt enesejuhitud protsessiga, mis nõuab õppijalt oskuslikku planeerimist ja õppimise eest vastutuse võtmist. See tulemus ühtib suuresti Knowlesi (1975) ja Märja jt (2021) teoreetiliste seisukohtadega, mille järgi täiskasvanud õppija on võimeline oma õppimist teadlikult eesmärgistama ja juhtima. Samas näitavad tulemused, et teoreetiline ideaalpilt ja õppijate tegelikud oskused ning valmisolek iseseisvaks õppimiseks ei pruugi alati kokku langeda. Seda ilmestab asjaolu, et mitme õppija jaoks osutus keeruliseks nii ajaplaneerimine kui ka juhiste mõistmine, mis viitab sellele, et enesejuhtimisoskused ei ole kõigil õppijatel võrdselt välja

kujunenud. Sellele viitavad ka mitmed allikad, mille järgi täiskasvanud õppijatel on erinevad varasemad kogemused, õpioskused ja õppimisharjumused, mistõttu ei saa eeldada, et kõik õppijad tulevad iseseisva õppimisega toime samal määral (Jossberger *et al.*, 2010; Märja *et al.*, 2021).

Teise olulise aspektina leiti, et iseseisev õppimine tähendab õppijate jaoks õppimist õppematerjalide ja juhistega ilma õpetaja vahetu toeta, kuid see ei tähenda, õppijate jaoks, et nad sooviksid tegutseda täiesti üksi. See leid ühtis Loengu (2020) käsitlusega, mille kohaselt on iseseisev õppimine pigem koostööine protsess, kus õpetaja loodud raamistik ja toetavad tingimused on eduka toimetuleku eelduseks.

Eelnevale tuginedes saab järeldada, et kuigi seadusandlus ja õppekorraldus eeldavad kutseõppijalt suurt iseseisvust (Kutseõppeasutuse seadus, 2013) ning andragoogika teooria rõhutab õppija enesejuhtimist ja vastutust (Knowles, 1975; Märja *et al.*, 2021), ei toimu iseseisev õppimine uurimistulemuste põhjal siiski täielikult õppija individuaalse vastutuse alusel. Sarnaselt rõhutab ka Sirk (2025) enesereguleeritud õppimisoskuste olulisust õppimisprotsessis. Täiskasvanute iseseisvat õppimist kutseõppes võiksime vaadelda kui toetatud autonoomiat: õppija vastutab küll oma õppimise eest, kuid tema toimetulek sõltub ka selgetest juhistest, õpetaja toest, tagasisidest ja õppija vajadustega arvestavast õppekorraldusest. Selline kooskõla võib võimaldada täiskasvanud õppijal kujuneda autonoomseks õppijaks, ilma et ta õppeprotsessis hätta jääks.

Teise uurimisküsimuse “Missugusena kirjeldavad täiskasvanud kutseõppijad oma kogemusi iseseisval õppimisel kutseõppes?” tulemuste põhjal leiti, et õppijate kogemusi mõjutavad mitmed tegurid, mis võivad õppija varasematest kogemustest, oskustest ja võimalustest sõltuvalt iseseisvat õppimist kas toetada või takistada.

Uurimisküsimuse analüüsimisel leiti, et täiskasvanud kutseõppijate kogemused iseseisval õppimisel on tihedalt seotud vajadusega ühildada erinevaid elurolle. Ühe olulise toetava tegurina tõid õppijad esile paindlikkus ajaplaneerimisel, mis võimaldab õpinguid sobitada töö- ja pereeluga. See tulemus on kooskõlas Sagna ja Vaccaro (2023), mille kohaselt ei ole paindlikkus täiskasvanud õppija jaoks ainult mugavus, vaid eeldus õpingutega toimetulekuks.

Tulemustest ilmnes, et iseseisev õppimine on tulemuslikum ja õppija motivatsioon on kõrgem, kui õppija mõistab, mida temalt oodatakse ning ka siis kui õpiülesanded on seotud tema eesmärkide ja ootustega. Harden (2009) ja Wlodkowski (2008) rõhutavad samuti, et iseseisva õppimise eesmärgipärasus, tähenduslikkus ja õppija vajadustega seotus aitab säilitada õpimotivatsiooni. Samas leiti ka, et õpimotivatsiooni hoida ja oma õppimist paremini

planeerida aitavad hästi koostatud õppematerjalid, konstruktiivne tagasiside, kättesaadav õpetaja tugi.

Eraldi aspektina tõusis esile kutseõppe spetsiifikast tulenev takistus – iseseisva õppimise edukus sõltub sageli materiaaletest tingimustest ehk vajalike seadmete ja masinate kättesaadavusest. Tulemustest leiti, et iseseisva õppimisega toimetulek ei sõltu ainult õppija õpioskustest, motivatsioonist või ajaplaneerimisest, vaid ka sellest, kas tal on võimalik kasutada praktiliste ülesannete täitmiseks vajalikke vahendeid. See leid täiendab käesolevas töös kasutatud teoreetilisi käsitlusi, sest toob esile kutseõppele omase praktilise mõõtme: iseseisva õppimisega toimetulek sõltub lisaks õppija enesejuhtimisoskusele ja õppekorralduslikule toele ka materiaaletest võimalustest. Kui õppijal puuduvad vajalikud töövahendid, võib ka kõrge motivatsiooniga õppija kogeda ebakindlust ja takistusi.

Tulemused näitasid, et iseseisev õppimine ei tähenda õppijate jaoks isolatsioonis tegutsemist, vaid nad väärtustavad kõrgelt koostööd kursusekaaslastega. Loengu (2020) toob esile, et, iseseisev õppimine on koostööne protsess. Seda toetab ka Quan-Baffouri (2023) ja Hockings jt (2018) seisukoht, et täiskasvanute õppimine on sotsiaalne tegevus, kus kaasõppijatega suhtlemine, kogemuste jagamine ja vastastikune abistamine toetavad õppimist. Käesolevas uurimuses leiti, et kursusekaaslaste tugi aitas vähendada õppijate ebakindlust ja toetas iseseisva õppimisega toimetulekut.

Digikeskkondade puhul aga leiti, et need võivad olla korraga nii toetavad kui ka takistavad tegurid ehk ebaselged digikeskkonnad ja ebapiisavad digioskused tekitavad segadust, lisapinget ja ajakulu, samas võimaldavad need õppijale paindlikku ligipääsu õppematerjalidele ja õppimist endale sobivas tempos. See on kooskõlas seisukohtadega, mille järgi võivad ebapiisavad digioskused ja keerulised digikeskkonnad õppimist oluliselt raskendada (Zervas & Stiakakis, 2024) ning vähendada õpimotivatsiooni (Addae *et al.*, 2025).

Eelnevale tuginedes saab järeldada, et täiskasvanud kutseõppija kogemus iseseisval õppimisel on mitmekihiline kooskõla individuaalsest pingutusest ja välisest toest. Tulemused näitavad, et iseseisva õppimise edukus ei ole ainult õppija sisemise tahte küsimus, vaid sõltub sellest, kui selgelt on õppeprotsess korraldatud, kas õpetajalt on võimalik saada tagasisidet ja millised on materiaalsed võimalused. Iseseisev õppimine on tulemuslik vaid siis, kui autonoomiaga kaasneb turvatunne, et vajadusel on olemas nii tehniline ressurss kui ka sotsiaalne ja pedagoogiline tugivõrgustik.

Piirangutena tuleb arvestada, et andmed põhinevad õppijate enesehinnangutel, mistõttu võivad vastuseid mõjutada isiklikud tõlgendused ja mälu valikulisus (Althubaiti, 2016). Intervjuu puhul võib uurija kohalolu mõjutada seda, kuidas osalejad oma vastuseid

kujundavad (Althubaiti, 2016; Ross & Bibler Zaidi, 2019). Ross ja Bibler Zaidi (2019) toovad välja, et sellistes uurimustes võib esineda sotsiaalse soovitavuse eelarvamus, mille puhul osalejad vastavad viisil, mida nad peavad uurijale sobivaks või ootuspäraseks, mitte täielikult oma tegelikest kogemustest lähtudes. Kuna uuringu läbiviijad olid õppetöö kaudu intervjuus osalejatega seotud, ei saa välistada, et käesolevas uurimuses on vastuseid, mis võisid olla mõjutatud intervjuuolukorrast, hoolimata sellest, et osalejatele rõhutati vabatahtlikust ja anonüümsust.

Bakalaureusetöö praktilise väärtusena toome esile, et saadud tulemusi on võimalik rakendada õpetajatöös, arvestades teadlikult nende teguritega, mida õppijad iseseisva õppimise juures oluliseks pidasid. Saadud tulemused aitavad õpetajatel pöörata oma töös suuremat tähelepanu iseseisvat õppimist toetavatele ja takistavatele teguritele ning kasutada neid teadmisi ka kolleegide teavitamisel õppeprotsessi arendamisel.

Edasistes uuringutes võiks teemat uurida laiema kvalitatiivse uurimusena, kaasates täiskasvanud kutseõppijaid erinevatest koolidest ja erialadelt. See aitaks paremini mõista, kuidas iseseisva õppimise kogemused erinevates õpikeskkondades ja erialavaldkondades kujunevad. Pikaajaline uurimus aitaks mõista, kuidas kujunevad täiskasvanud õppijate enesejuhtimisoskused õpingute käigus ning milline tugi on selles protsessis kõige mõjusam.

Tänu sõnad

Täname südamlikult oma juhendajat Diana Ellerit toetuse ja edasiviiva tagasiside eest. Samuti soovime tänada uuringus osalejaid, kelle panus oli väga oluline käesoleva töö valmimisel. Lõpetuseks soovime tänada oma lähedasi mõistva ja toetava suhtumise ja kannatlikkuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud käesoleva lõputöö iseseisvalt ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega. Bakalaureusetöö koostamisel panustasid mõlemad autorid uurimistöö kavandamisse, teoreetilise materjali läbitöötamisse, andmete kogumisse, intervjuude läbiviimisesse, andmeanalüüsi ning töö tekstiosa kirjutamisse ja vormistamisse. Töö valmimisel tehti koostööd kõigis uurimistöö etappides.

Karin Lindmägi

/allkirjastatud digitaalselt/

kuupäev: 20.05.2026

Ruth Kandi

/allkirjastatud digitaalselt/

kuupäev: 20.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Addae, D., Abakah, E., & Amuzu, D. (2025). Adults who learn online: Exploring the online learning readiness of nontraditional undergraduate students in a Ghanaian university. *International Journal of Educational Research Open*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100407>
- Althubaiti, A. (2016). Information bias in health research: Definition, pitfalls, and adjustment methods. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 9, 211–217.
- Dudar, V. L., Riznyk, V. V., Kotsur, V. V., Pechenizka, S. S., & Kovtun, O. A. (2021). Use of modern technologies and digital tools in the context of distance and mixed learning. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 733–750. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1416>
- Eurostat. (s.a.). *Adult learning participants*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_-_participants
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). *QCAmap: Eine interaktive Webapplikation für qualitative Inhaltsanalyse*. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 37(3)
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. https://www.haridusfoorum.ee/images/haridusstrateegia/Eesti_elukestva_oppe_strateegialoplik.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Harden, R. M. (2009). Independent learning. In J. A. Dent & R. M. Harden (Eds.), *A practical guide for medical teachers* (3rd ed., pp. 168–173). Elsevier Churchill Livingstone.
- Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., & Strömpl, J. (2019). *Tagasiside käsiraamat õpetajale, lapsevanemale ja koolijuhile*. Tartu Ülikooli eetikakeskus. <https://eetika.ee/et/sisu/tagasiside-kasiraamat-opetajale-lapsevanemale-koolijuhile-2019>
- Hockings, C., Thomas, L., Ottaway, J., & Jones, R. (2018). Independent learning – what we do when you’re not there. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 145–161. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1332031>
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21, 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Jiang, X., Xu, J., & Xu, X. (2024). An overview of domestic and international applications of

- digital technology in teaching in vocational education: Systematic literature mapping. *Education and Information Technologies*, 29, 16867–16899.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12528-y>
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), 415–440. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>
- Järve, J., Räis, M. L., & Seppo, I. (2012). Erialase tasemehariduseta isikute osalemine elukestvas õppes. *Eesti Rakendusüuringute Keskus CentAR*, 40-56.
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. V. Kalmus, A. Masso, M. Linno (toim), Teksti - ja diskursusanalüüs. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Follett Publishing Company.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Books.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Elsevier.
- Kutseharidusstandard. (2013). *Riigi Teataja I*, 20.02.2026, 20. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127072024004?leiaKehtiv>
- Kutseõppeasutuse seadus. (2013). *Riigi Teataja I*, 07.01.2026, 14. <https://www.riigiteataja.ee/akt/107012026014?leiaKehtiv>
- Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. OÜ Infotrükk.
- Lin, X. (2024). Exploring the Role of ChatGPT as a Facilitator for Motivating Self-Directed Learning Among Adult Learners. *Adult Learning*, 35(3), 156–166. <https://doi.org/10.1177/10451595231184928>
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, 2020, Article 3816132. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Mejeh, M., & Grieder, C. (2025). Educational interventions to promote self-regulated learning in vocational schools: A systematic review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(2), 192–235.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.2.3>
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633–653.
<https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>

- Märja, T., Lõhmus, M., & Jõgi, L. (2003). *Andragoogika: Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Kirjastus Ilo.
- Märja, T., Jõgi, L., & Lõhmus, M. (2021). *Andragoogika: Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest*. Atlex OÜ.
- Oleksiyenko, O. H., Martsyniak - Dorosh, O. M., Mishyn, S. V., Buryanovaty, O. M., & Yakymchuk, B. A. (2019). Impact of convergence of smart-technology as compared to traditional methodological tools on fostering cognitive aspects of leadership competencies in the process of vocational training of students. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 7(1), 1–8. <https://doi.org/10.6000/2292-2598>. 2019.07.01.1
- Olev, A., & Alumäe, T. (2024). *Open source platform for Estonian speech transcription*. Language Resources and Evaluation, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>
- Pastogianni, M., & Koutsoukos, M. (2018). The Role of the Adult Educator in Eliminating Internal Psychological Barriers in Adult Learning. *Education Quarterly Reviews*, 1(2) <https://doi.org/10.31014/aior.1993.01.01.28>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Pedaste, M., Leijen, Ä., & Peitel, T. (2017). *Uurimisprojekti "Süsteemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks" raport*. K. Saks, (toim). Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/cb6dae0d-de69-4147-9bc4-e2e9f564a520/content>
- Ponton, M. K., Derrick, M. G., & Carr, P. B. (2005). The relationship between resourcefulness and persistence in adult autonomous learning. *Adult Education Quarterly*, 55(2), 116-128. <https://doi.org/10.1177/0741713604271848>
- Prakash, R., Sharma, N., & Advani, U. (2019). Learning process and how adults learn. *International Journal of Academic Medicine*, 5(1), 75–79. https://doi.org/10.4103/IJAM.IJAM_41_18
- Quan-Baffour, K. P. (2023). Exploring teaching approaches responsive to adult learning styles in community college classrooms in Limpopo, South Africa. *Community College Journal of Research and Practice*, 47(3), 183–196. <https://doi.org/10.1080/10668926.2021.1989342>
- Rosenblad, Y., Leoma, R., & Krusell, S. (2023). OSKA üldproгноos 2022–2031. Ülevaade Eesti tööturu olukorrast, tööjõuvajadusest ning sellest tulenevast koolitusvajadusest. Tallinn: SA Kutsekoda. <https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2023/02/>

OSKA-Uldprognoos-2022-2031.pdf

- Ross, P. T., & Zaidi, N. L. B. (2019). Limited by our limitations. *Perspectives on Medical Education*, 8(4), 261–264. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-00530-x>
- Sagna, S., & Vaccaro, A. (2023). “I Didn’t Just Do It for Myself”: Exploring the Roles of Family in Adult Learner Persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, 71(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/07377363.2021.2023989>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1155>
- Sirk, M. (2025). Self-regulated learning skills in vocational students based on their self-evaluation. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 76–100. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.1.4>
- Song, J., Han, Q., Pei, C., Xu, J., & Du, Z. (2010). The design of an online self-study mode based on the analysis of adult learners’ psychological characteristics. *International Conference on Education and Management Technology*, 470–473. <https://doi.org/10.1109/ICEMT.2010.5657615>
- Zervas, I., & Stiakakis, E. (2024). Digital skills in vocational education and training: Investigating the impact of Erasmus, digital tools, and educational platforms. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(8). <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i8.8415>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Tartu Ülikooli Eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava 2023*. https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf
- Tensing, M. (2025). *Tartu Rakendusliku Kolledži täiskasvanud õppijate hinnangud enesejuhtitud õppimisele* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/112090>
- Voskamp, A., Kuiper, E., Volman, M. (2022). Teaching practices for self-directed and self-regulated learning: Case studies in Dutch innovative secondary schools. *Educational Studies*, 48(6), 772–789. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1814699>
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool

Lisad

Lisa 1. Direktori loa taotlus

Lugupeetud Raini Jõks

Pöördume Teie poole seoses Tartu Ülikooli kutseõpetaja õppekava bakalaureusetööga, mille eesmärk on uurida täiskasvanud kutseõppijate vaatenurka iseseisvale õppimisele ja nende kogemusi iseseisva õppimise protsessis Tartu Rakendusliku Kolledži näitel.

Soovime küsida Teie luba viia Tartu Rakenduslikus Kolledžis läbi poolstruktureeritud individuaalintervjuud täiskasvanud sessioon õppijatega. Intervjuude eesmärk on koguda kvalitatiivseid andmeid õppijate kogemuste, arusaamade ja toimetuleku kohta iseseisva õppimisega. Planeeritav intervjuu kestus on ligikaudu 45–60 minutit ning osalemine on õppijatele vabatahtlik.

Täpsustame, et töötame ise samuti Tartu Rakenduslikus Kolledžis kutseõpetajatena. Uurimistöö läbiviimisel lähtume teadustöö eetika põhimõtetest ning tagame, et osalemine intervjuudes on õppijatele täielikult vabatahtlik ega ole seotud õppetöö, hindamise ega muude õpitulemustega.

Kinnitame, et uurimus viiakse läbi kooskõlas teadustöö eetika põhimõtetega. Kõik intervjuud on anonüümsed, kogutud andmeid kasutatakse üksnes bakalaureusetöös ning tulemused esitatakse sellisel kujul, et ükski osaleja ei ole tuvastatav. Intervjuud salvestatakse osalejate eelneval nõusolekul.

Uuringu tulemused võivad anda väärtuslikku sisendit ka kooli õppekorralduse ja täiskasvanud õppijate toetamise arendamiseks, tuues esile õppijate kogemustest lähtuvad toetavad ja takistavad tegurid iseseisva õppimise kontekstis.

Oleme valmis esitama täiendavat infot bakalaureusetöö või intervjuukava kohta.

Täname Teid kulutatud aja eest ning loodame Teie positiivsele vastusele.

Lugupidamisega

Ruth Kandi

Karin Lindmägi

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Kutseõpetaja õppekava

Lisa 2. Õppijatele edastatud uuringus osalemise kutse

Tere

Oleme Tartu Ülikooli kutseõpetaja õppekava üliõpilased Karin Lindmägi ja Ruth Kandi ning viime läbi bakalaureusetööd, mille eesmärk on uurida täiskasvanud kutseõppijate vaatenurka iseseisvale õppimisele ja nende kogemusi iseseisva õppimise protsessis Tartu Rakendusliku Kolledži näitel.

Seoses sellega kutsume teid osalema **poolstruktureeritud individuaalintervjuus**, kus räägime teie kogemustest iseseisva õppimisega – kuidas te seda mõtestate, millised on olnud teie kogemused, mis on olnud toetav ning mis keeruline. Intervjuu ei ole test ega hindamine – oluline on teie isiklik kogemus ja arvamus.

Intervjuu planeeritav kestus on **45–60 minutit** ning see toimub kokkuleppel teile sobival ajal ja intervjuueerimiseks sobivas kohas. Intervjuus osalemine on **täielikult vabatahtlik ja teil on võimalik igal hetkel intervjuus osalemisest loobuda**.

Kõik intervjuud on **anonüümsed**. Kogutud andmeid kasutatakse ainult bakalaureusetöö eesmärgil ning tulemused esitatakse sellisel kujul, et ükski osaleja ei ole tuvastatav. Intervjuu salvestatakse, et võimaldada andmete võimalikult täpset töötlemist. Intervjuu salvestamiseks küsime teie eelnevalt nõusolekut.

Kui olete valmis intervjuus osalema või soovite enne otsustamist lisainfot, palun andke meile teada, vastates sellele kirjale. Seejärel lepime kokku sobiva aja ja edasised detailid.

Täname teid juba ette ning hindame väga teie valmisolekut oma kogemust jagada.

Parimate soovidega

Ruth Kandi

Karin Lindmägi

Tartu Ülikool

Kutseõpetaja õppekava

Lisa 3. Poolstruktureeritud intervjuu kava

Sissejuhatavad küsimused

1. Palun räägi lühidalt endast.
2. Millisel erialal õpid?
3. Kas sa töötad õpingute kõrvalt?

Uurimisküsimus 1. Mida mõistavad täiskasvanud kutseõppijad iseseisva õppimisena?

Küsimused

4. Mida tähendab sinu jaoks iseseisev õppimine?
5. Milliste tegevustega seostad iseseisvat õppimist?
6. Mille poolest erineb sinu arvates iseseisev õppimine kontakttundides õppimisest?
7. Milline oli sinu ettekujutus iseseisvast õppimisest enne õpingute alustamist ning kas see on õpingute jooksul muutunud?
8. Iseseisvat õppimist pead pigem võimaluseks või väljakutseks? Miks?
9. Milliseid positiivseid või negatiivseid küljed on iseseisva õppimise juures?

Uurimisküsimus 2. Kuidas kirjeldavad täiskasvanud kutseõppijad oma kogemusi iseseisva õppimise protsessis kutseõppes?

Küsimused

10. Kirjelda palun oma tüüpilist iseseisva õppimise protsessi.
11. Kui palju aega kulub sul keskmiselt nädalas iseseisvale õppimisele?
12. Millal ja kuidas sa tavaliselt õpid?
13. Kas õpid pigem üksi või koos teistega? Kuidas see sinu õppimist mõjutab?
14. Millised iseseisvad ülesanded või õppimisviisid toetavad sinu õppimist kõige rohkem? Miks?
15. Millised iseseisvad ülesanded sulle kõige rohkem meeldivad, kas praktilised või teoreetilised? Palun põhjenda.
16. Millised toetavad sinu iseseisvat õppimist kõige rohkem?
17. Millised juhised või õppematerjalid toetavad sinu õppimist kõige paremini?
18. Kuidas mõjutab seadmete, vahendite ja materjalide olemasolu iseseisvat õppimist?
19. Millist rolli mängib õpetaja juhendamine ja tagasiside sinu õppimise kogemuses?
20. Kuidas mõjutavad sinu õppimist kaasõppijad või lähedased?

21. Mis aitab sul iseseisvalt õppides motivatsiooni hoida?
22. Millised olukorrad või tegurid muudavad iseseisva õppimise sinu jaoks keeruliseks?
23. Millistes olukordades vajad sa rohkem õpetaja poolset tuge või juhendamist?
24. Kuidas mõjutavad sinu õppimist töö, pere või muud igapäevased kohustused?
25. Millistes olukordades oled kogenud motivatsioonilangust iseseisvas õppimises?
26. Kuidas oled sellistes olukordades toime tulnud?
27. Millised kogemused on sul erinevate digikeskkondade ja -vahenditega iseseisva õppimise osana?
28. Kuidas on digikeskkonnad või digivahendid sinu õppimist toetanud või raskendanud?
29. Millised digikeskkonnad või vahendid on sinu jaoks olnud kõige keerulisemad või kõige kasulikumad?

Lõpetavad küsimused

30. Kas on midagi, mida me ei puudutanud, kuid mis on sinu jaoks iseseisva õppimise juures oluline?
31. Kas soovid veel midagi oma kogemuse kohta lisada?

Lisa 4. Kodeerimise näidis

Õ1

Iseseisev õppimine on see, et mul on väga head õppematerjalid mille alusel siis saab planeerida oma aega ja selle oma aja, noh, ühildada õpingutega, et kui mul on vaba moment, siis ma saan õppida. Et noh, minu puhul on ju väga hea näide see, et ma õpin praegu Prantsusmaal ja seal on kool üles ehitatud niimoodi, et su õpetaja on kogu aeg olemas. Sul on õpikud, sul on kõik tunnid veebiloengutena järelvaadatavad ja sa vaatad neid siis, kui sulle sobib, sa teed asjad ära ja sul on mingid momendid, millal sa pead oma tööd õpetajale esitama.

INTERVJUEERIA

Nii, mida tähendab sinu jaoks mõiste iseseisev õppimine?

Õ4

Et on mingid materjalid, mis on vaja läbi töötada, teha esitlusi, noh, ühesõnaga tutvudagi selle materjaliga ja sellest siis noh, testid ja mis teha ja mis siis nagu uurin ise, ise, ise õpin ise.

Õ5

See tähendab iseseisvalt materjali läbitöötamist ja sellest arusaamist, ilma et õpetaja jagaks mulle täiendavat selgitust. Ja siis enamasti on see kodus tehtav töö.

Lisa 5. Kategooriad küsimuste kaupa

1. Mida mõistavad täiskasvanud kutseõppijad iseseisva õppimisena?

Täiskasvanud kutseõppijate arusaamad iseseisvast õppimisest	Kategooriad
	Õpetaja vahetu toeta õppimine
	Enesejuhitud õppimine

2. Missugusena kirjeldavad täiskasvanud kutseõppijad oma kogemusi iseseisval õppimisel kutseõppes?

Täiskasvanud kutseõppijate kogemused iseseisval õppimisel	Peakategooriad	Alakategooriad
	Iseseisvat õppimist toetavad tegurid	Õpetaja poolne juhendamine
		Õppija ajajuhtimine
		Õppijate vaheline koostöö
	Iseseisvat õppimist takistavad tegurid	Juhendamine ja õppekorraldus
		Digikeskkondade kasutamine
		Õppija isiklikud ja sotsiaalsed raskused

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Karin Lindmägi ja Ruth Kandi

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Täiskasvanud kutseõppijate vaatenurk iseseisvale õppimisele ja kogemused iseseisva õppimise protsessis: tartu rakendusliku kolledži näitel,” mille juhendaja on Diana Eller, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Karin Lindmägi

Ruth Kandi

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2026