

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Maria Kaur

ÕPETAJATE HOIAKUD, ARUSAAMAD JA TEGEVUSED PERSONALISEERITUD
ÕPPE LÄBIVIIMISEL TARTU LINNA JA MAAKONNA KLASSIÕPETAJATE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste lektor Egle Säre

Tartu 2024

Kokkuvõte

Õpetajate hoiakud, arusaamad ja tegevused personaliseeritud õppe läbiviimisel Tartu linna ja maakonna klassiõpetajate näitel

Uurimuste kohaselt kasutavad õpetajad personaliseeritud õppele omaseid tegureid, kuid mitte teadlikult. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on klassiõpetajate arusaamad, hoiakud ja tegevused personaliseeritud õppe läbiviimisel. Eesmärgi saavutamiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mille abil intervjueeriti seitset Tartu linna või maakonna klassiõpetajat. Intervjuude abil saadud andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi põhimõtteid järgides. Tulemustest selgus, et klassiõpetajad peavad personaliseeritud õpet oluliseks ning vajalikuks ennastjuhtiva õppija kujunemiseks. Klassiõpetajad kasutavad oma töös mitmeid personaliseeritud õppele omaseid tegevusi, näiteks eesmärkide seadmist, vastutuse andmist ning erinevate valikuvõimaluste pakkumist. Siiski on personaliseeritud õpe kui mõiste paljudele võõras ning õpetajatel on erinev arusaam sellest, millises õppeastmes oleks õige aeg personaliseeritud õppega alustada.

Võtmesõnad: personaliseeritud õpe, ennastjuhtiv õppija, klassiõpetaja

Abstract

Teachers' attitudes, concepts and actions in the performance of personalised learning as an example of the primary school teachers of the city and county of Tartu

According to research, teachers use the factors of personalised learning, but not consciously. The aim of this master's thesis was to find out what are the primary school teachers' understandings, attitudes and actions regarding to personalised learning. To achieve the goal semi-structured interviews were used. Author of this work interviewed seven primary school teachers from the city or county of Tartu. Data obtained through interviews were analyzed following the principles of qualitative inductive content analysis. The results revealed that the primary school teachers consider personalised learning important and necessary for the development of a self-directed learner. In their work, primary school teachers use a number of activities specific to personalised learning, such as setting goals, giving responsibility and offering different options in lessons. However, personalised learning as a concept is unfamiliar to many and teachers have a different understanding of when would be the right time to start personalised learning.

Key words: personalised learning, self-directed learner, primary school teachers

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Personaliseeritud õppe olemus	5
1.2. Õpetajate hoiakud ja arusaamad.....	7
1.3. Senised uurimused.....	8
2. Metoodika	10
2.1. Valim.....	10
2.2. Andmekogumine	11
2.3. Andmeanalüüs.....	13
3. Tulemused.....	14
3.1. Klassiõpetajate arusaamad ja hoiakud seoses personaliseeritud õppega	14
3.1.1. Personaliseeritud õppe olulisus ja roll õppija tulevikus	14
3.1.2. Personaliseeritud õppe võimalikkus	15
3.1.4. Klassiõpetaja roll personaliseeritud õppes	16
3.1.5. Õppija roll personaliseeritud õppes	16
3.2. Klassiõpetajate tegevused personaliseeritud õppe läbiviimisel	17
3.2.1. Eesmärgipärane õppimine	17
3.2.2. Erinevat liiki juhiste andmine.....	17
3.2.3. Lisaülesannete andmine.....	18
3.2.4. Valikuvõimaluste andmine	18
3.2.5. Õppija erisustega arvestamine	19
3.2.6. Õppijale vastutuse andmine.....	19
3.3. Klassiõpetajaid toetavad tegurid personaliseeritud õppe läbiviimisel	20
3.3.1. Aeg õppijaga.....	20
3.3.2. Koolipoolne tugi	21
3.3.3. Õpetaja enda tegevus	21
3.3.4. Erialane tugi.....	21
3.3.5. Vanemate toetus	21
3.4. Personaliseeritud õpet takistavad tegurid	22
4. Arutelu	23
Tänuõnad	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Näide kodeerimisprotsessist	
Lisa 3. Näide ala- ja peakategooriate loomisest	

Sissejuhatus

Koroonakriisiaegsed muutused õppetöös on avaldanud suurt mõju haridusele. Üha enam on päevakorda tulnud kaugõpe ning iseseisvalt oma õppetöö juhtimise oskus. Kiiresti muutuv maailmas on ennastjuhtiv õppimine ning selle õpetamine oluline, mitte ainult kooli kontekstis, vaid ka üldises elus hakkama saamiseks (Bjork *et al.*, 2012). Praegusel ajal liigub hariduspsühholoogia selles suunas, et ennastjuhtivast õppimisest on saanud üks olulisemaid uurimisvaldkondi (Panadero, 2017). Ennastjuhtiv õppimine hõlmab endas nii kognitiivseid, metakognitiivseid, käitumuslikke, emotsionaalseid, kui ka motivatsiooniga seotud aspekte (Panadero, 2017). Ennastjuhtiva õppija kujunemise üheks osaks on personaliseeritud õpe.

Eesti Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 näeb ette, et 2035. aastaks on Eestis avatud haridusruum, mis võimaldab õppijast lähtuvat õppimist. Kümne aasta pärast peaks Eesti haridusruum toetama õppija vajadusi ning õpe peaks olema iga õppija võimetest lähtuv ning kujundama demokraatliku ühiskonna vastutustundlikke ja algatusvõimelisi liikmeid. Õppijast lähtuvat õpet loetakse edukaks, kui õppija on ennastjuhtiv ning saab valida enda huvidest ja võimetest lähtuva õpitee (Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035, s.a.). Eestis on personaliseeritud õppe rakendamise jaoks sihid seatud, kuid praegu puudub ühtne ning selge arusaam, kuidas seatud sihte saavutada.

Selleks, et õpetaja oskaks kujundada ennastjuhtivaid õppijaid, on vaja mõista, millist rolli mängib personaliseeritud õpe ennastjuhtiva õppija kujundamises. Õpetajad küll teadvustavad, et personaliseeritud õpe on oluline ning osa ennastjuhtiva õppija kujunemisest, kuid ei oska ise rakendada meetodeid, mis aitaks personaliseeritud õpet läbi viia (Courcier, 2007). Õpetajate personaliseeritud õppega seotud hoiakute ning tegevuste uurimine annab aimu sellest, milline on arusaam ning tegevused personaliseeritud õppe puhul ning kuidas võiks olukorda parandada. Hetkeseisuga pole teada, kuidas mõistavad klassiõpetajad personaliseeritud õppe olemust ning milliste tegevuste kaudu nad personaliseeritud õpet juba rakendavad. Oluline on üles leida kohad, mis vajaksid rohkem toetust ning tähelepanu.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Personaliseeritud õppe olemus

Selles peatükis käsitletakse personaliseeritud õppe mõistet ning eripära võrreldes teiste sarnaste mõistetega. Magistritöö fookuses on *personaliseeritud õpe*, kuid mõiste sünonüümideks saab lugeda nii *õppijakeskset õpet* kui ka *õppijast lähtuvat õpet*.

Personaliseeritud õppega on seotud mõisted *individualiseerimine* ning *diferentseeritud õpe*, mida vahel kasutatakse sarnases tähenduses, kuid mis siiski on üksteisest pisut erineva tähendusega (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*).

Hariduse tehnoloogiakompassi kohaselt tähendab individualiseerimine, et õppija saab juhiseid vastavalt oma õppimisvajadustele, kuid õpieesmärgid võivad olla kogu klassil ühesugused. Näiteks käsitlevad õpilased mingit teemat pikemalt ning seetõttu jäetakse vahele teemad, mis hõlmavad juba teadaolevat infot. Personaliseeritud õpe keskendub enam grupidünaamikale, kuid individuaalne õpe rohkem üksikisiku toetamisele. Diferentseerimine viitab juhiste, mida on kohandatud vastavalt erinevate õpieelistustega õppijatele. Kogu klassil on küll samad õpieesmärgid, kuid lähenemisviis eesmärgi saavutamiseks varieerub vastavalt iga õpilase eelistustele (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*).

Clarke'i (2003) arvates hõlmab personaliseeritud õppe kontseptsioon endas hariduse kujundamist vastavalt õppijate õpistrateegiatele ning huvidele. Klassiruumis, kus rakendatakse personaliseeritud õpet, võivad õpieesmärgid ja sisu, meetod ja tempo olla kõik erinevad (seega hõlmab personaliseerimine nii diferentseerimist kui ka individualiseerimist) (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Õppija seab endale ise õpieesmärgid, koostab õpiplaani, valib sobiva õpistrateegia, jälgib oma õpiprotsessi ning on kursis õpitulemustega (Cheng, 2011). See tõstab õppijate pühendumist õppimisele ning pakub neile rohkem eduelamusi, sest nad tajuvad enda eesmärkide saavutamist (Tamm, *s.a.*). Õpilase enda otsene panus õppimise eesmärkide seadmisel eristabki personaliseeritud õpet individuaalsest õppest (Clarke, 2003).

Tänapäeval mõistetakse haridusruumis üha paremini, et õppijad on erinevate võimete ning seetõttu samasugune õppeprotsess kõigile ei sobi. Personaliseeritud õpe võtab arvesse õppija huvid, vajadused, motivatsiooni, valmisoleku ning paneb õppija õpiprotsessi keskmesse (Shemshack & Spector, 2020). Personaliseeritud õppimise puhul toimub üleminek õpetajakeskselt õppeprotsessilt õppijakesksele, õppija saab teha valikuid lähtuvalt oma eesmärkidest, talle sobivast tempost, töövahenditest ja huvidest (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Õpetaja roll õppija kõrval on olla suunajaks ja mentoriks (Shemshack & Spector, 2020).

Traditsiooniline koolisüsteem kohtleb kõiki õppijaid samade kriteeriumite järgi ning õpetajad kasutavad kõigiga samu õpetamismeetodeid (Liu *et al.*, 2022). Personaliseeritud õppe seevastu läheneb kõikidele õppijatele individuaalselt. Psühholoogilisest perspektiivist vaadatuna tunnevad õppijad, et tegemist on personaliseeritud õppega, kui õpetajad näitavad välja huvi õppijate isikute vastu, tahavad õppijaid individuaalselt tundma õppida ning pakuvad erinevaid lahendusi, kuidas aidata õppijatel eesmärkideni jõuda (Waldrup *et al.*, 2016). Personaliseeritud õppe ongi eelkõige iga õppija põhjalik ning mitmekülgne tundma õppimine. Personaliseeritud õppe kasuks räägib asjaolu, et õppijad on rohkem õppeprotsessi kaasatud ning motivatsioon õppida on suurem (Lynch, 2017).

Personaliseeritud õppe puhul välja toodud elemendid ei ole õpetajatele tegelikult uudsed, sest teatud elemente on õpetamismeetodites juba varasemalt mingil määral kasutatud. Näiteks on öeldud, et personaliseeritud õppe puhul on kohandatud õppimise tempot, optimeeritud õppija jaoks õpieesmärke, lähenemisviise, sisu ja tööriistu (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Paindlikud õpperuumid võimaldavad õpilastel ja õpetajatel otsustada vastavalt vajadusele, kus, millal ja kuidas õppida. Iseseisvaks õppimiseks sobilikud vaiksed õpitoad, koostööd soosiv ruumiplaan ja mööbliasetus ning ligipääs tehnoloogiale on vaid mõned asjad, mida õppijakesksema õpetamise poole liikumisel arvesse võtta (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Personaliseeritud õppe annab õppijale motivatsiooni ning võimaluse õppida ka väljaspool klassiruumi (Leadbeater, 2006).

Hoolimata sellest, et personaliseeritud õppe on praeguses kooliruumis võimalik, on see siiski üks hetke haridussüsteemi suurimaid väljakutseid (Shemshack & Spector, 2020). Praegusel ajal on personaliseeritud õpet ette kujutatud enamasti arvutipõhisena, kuid selleks, et personaliseeritud õpet päriselt rakendada, on vaja läheneda ka muudest aspektidest. Digivahendid pakuvad õpilastele jõukohaseid ülesandeid ja annavad pidevalt ning kiiret tagasisidet lahenduste õigsuse kohta. Siiski on digitaalne õppevara, hindamisvahendid ja personaliseerimist toetavad tehnoloogiad veel ebaküpsed, killustatud ja ebauhtlase kvaliteediga, mistõttu peab õpetaja kulutama aega sobiva materjali leidmiseks (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Liigne tehnoloogia kaasatus võib viib selleni, et vähemaks jääb õppijate üks ühele suhtlemist ning õppija tähelepanu läheb tehnoloogiale (Lynch, 2017). Oluline on kaasata tehnoloogiat õppetöösse nii, et me saaks aru, kuidas saab tehnoloogia olla inimesele kasulik, mitte kahjulik (Shemshack & Spector, 2020).

Personaliseeritud õppele üleminek tähendab mõtteviisi muutust, millega peavad suutma kohaneda nii õppijad, õpetajad kui ka vanemad. Nende oskuste kujunemine eeldab õppijate ettevalmistamist ja toetamist ning selleks kulub kindlasti aega (Hariduse

tehnoloogiakompass, *s.a.*). Samuti eeldab personaliseeritud õpe õppekorralduses muudatusi. Praegune õppekorraldus, kus õppetund kestab 45 minutit, õpilased on vanuse kaupa klassidesse jaotatud ning õpivad sama õppekava järgi, muudab personaliseeritud õppe elluviimise raskeks (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Personaliseeritud õpe ei saa rakendada üleöö, kuid oluline on alustada väikeste sammudega: suunata mõnes tunnis õppijaid õpieesmärke sõnastama ja sobivaid strateegiaid valima, pakkuda mõne tunni jaoks erinevatele õppijatele erinevaid õppematerjale, proovida anda erinevatele õppijatele erinevaid juhiseid vms.

1.2.Õpetajate hoiakud ja arusaamad

Õpetaja on võtmeisik hariduse ning õppijate arengu puhul. Oluline on, et õpetajad mõistaksid oma tähtsust õppijate arengus ning oleksid valmis vastama kõikide õppijate vajadustele (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Personaliseeritud õppe puhul peab õpetaja muutma oma suhtumist. Selleks, et õpetajad teeksid teaduspõhiseid otsuseid kõigi õpilaste õppimise toetamiseks, peavad nad mõistma väga erineva taustaga õppijad, mitmesuguseid õpikontekste ja keskkondi (Georg & Poom-Valickis, 2023).

Õpetajat mõjutavad tema eelteadmised ja hoiakud, sest need määravad selle, mida klassiruumis märgatakse ja oluliseks peetakse (Kramer *et al.*, 2021). Õpetaja on isik, kelle roll on märgata ning tundma õppida kõikide õpilaste eripära, et läbi teadmiste aidata suunata õppijaid vastavalt nende võimetele. Personaliseeritud õppimisse võib suhtuda kui lähenemisviisi, mille puhul on oluline, et õppimisvõimalused on kõigile võrdsed, sõltumata õpioskustest või õpimotivatsioonist (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*).

Üks põhjus, miks personaliseeritud õpe võib õpetajate jaoks tekitada raskusi, on vale arusaam õpetamisviisist. Näitena võib tuua prantsuse keele õpetaja, kes jagas õppijad vastavalt soole kahte erinevasse rühma, sest tal oli teadmine, et poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt, ning lootis seeläbi õpet personaalsemaks muuta. Selline soopõhine klassi kaheks jaotamine ei ole aga kooskõlas nende õppijatega, kellel on vastassoole omaseid iseloomuomadusi, ning seetõttu ei olnud nimetatud õpetamisviis siiski personaliseeritud õppele vastav (Courcier, 2007).

Teiseks on oluline, et õpetajatel ja koolijuhtidel oleks piisavalt autonoomiat, aega ja ressursse (rahastus, tugispetsialistid, koostöö ekspertidega), et katsetada uusi lähenemisviise, neid analüüsida ning vajadusel muuta (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Kõige suuremate raskustena personaliseeritud õppe rakendamisel on koolijuhid välja toonud ajapuuduse, klasside suuruse ning rahalise toetuse puuduse (Courcier, 2007). Praegu toovad ka kõige

edukamalt personaliseeritud õpet rakendatavate koolide õpetajad sageli välja, et neil pole aega, et õppimiskogemust tõeliselt igale lapsele sobivaks kohandada (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*).

Õpetamine pole ainult teadmiste edasiandmine, vaid oskus aidata õppijatel arendada oma motivatsiooni, eneseteostust ning aidata suurendada nende õppimise väärtustamist (Cheng, 2011). Mida selgemalt õpetaja mõistab, millised on personaalsele õppele omased elemendid, seda lihtsamini saavad õppijad areneda iseseisvateks ja elukestvateks õppijateks (Courcier, 2007). Õppimine peaks leidma aset erinevates vormides. Konkreetsed juhised, kombineeritud juhised, diferentseerimine, erinev toetus ja seosed päriseluga on hea näide personaliseeritud õppe rakendamiseks (Shemshack & Spector, 2020).

1.3.Senised uurimused

Haridusuurijate ning praktikute huvi personaliseeritud õppe vastu on suur nii Eestis kui ka mujal maailmas (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Peamine personaliseeritud õppimise uurimise põhjus peitub õpimotivatsiooni leidmises ning hoidmises. Eestis on personaliseeritud õpet (või selle põhimõtteid) proovitud reguleerida erinevate strateegiatega. Erinevad tulevikustrateegiad leiavad, et haridussüsteem peab muutuma õppijakeskseks, ning üks võimalus selleks on personaalne paindlik õpitee, mida toetab tänapäevane tehnoloogia (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Mujal maailmas on personaliseeritud õpet uuritud eelkõige aineõpetajate ning õppijate endi näitel. Eestis uuriti 2019. aastal personaliseeritud õpet erinevate haridustöötajate (õpetajad, haridustehnoloogid, koolijuhid jt.) kontekstis (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*).

Austraalias Waldrip'i läbi viidud uurimus keskendus keskkooliõpilastele. Eesmärk oli hinnata nende valmisolekut iseseisvalt õppida ning seda, milline on õppe seotus personaliseeritud õppega. Tulemustest selgus, et personaliseeritud õppe ning õppimisega seotud komponentide vahel on positiivne seos. Samuti selgus, et personaliseeritud õpe ja õppijate heaolu sõltub mitme aspekti koostööst. Õpikeskkond on otseses seoses õpilaste heaoluga ning õpiedukusega (Waldrip *et al.*, 2016).

Seitsmenda klassi õpilasi uurinud Liu (2022) viis seevastu läbi katse, kus üks rühm õppis klassikalise õpetamismeetodi järgi ning teine rühm sai personaalsemat lähenemist. Enne ja pärast katseperioodi vastasid õppijad küsimustikele. Tulemustest selgus, et personaliseeritud õpe on positiivses seoses õpitulemuste, enesetõhususe ning õppimisega seotud enesekindlusega. Samuti leiti, et personaliseeritud õppel puudub seos õpiärevuse ning kaasatusega. Selline tulemus võib tuleneda sellest, et õpiärevuse puhul on tegemist

pikaajalise psühholoogilise faktoriga, mida mõjutavad mitmed tegurid. Mainitud uurimuse tulemused viitavad sellele, et personaliseeritud õppimise rakendamine aitab parandada õppijate tulemusi, kuid erinevate teadmiste tasemega õppijatele ei pruugi see olla sama efektiivne (Liu *et al.*, 2022). Samuti on oluline märkida, et ebasobivad õpetamisvõtted võivad mõjuda õppijatele negatiivselt, tekitades õppijates segadust ning vähendades akadeemiliste tulemuste taset (Liu *et al.*, 2022).

Seniste personaliseeritud õppe uurimuste tulemusel on selgunud, et individuaalne juhendamine keskendub eelkõige hariduslike erivajadustega õppijatele, kuid eesmärk peaks olema luua individuaalne lähenemine kõikide õppijate jaoks (Shemshack & Spector, 2020). Praegu on tõendusmaterjali personaliseeritud õppe efektiivsuse kohta küll vähe – nähakse potentsiaali õppijate õpitulemuste parandamiseks, aga süsteemsed uurimused selle kohta puuduvad (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*).

Põhja-Inglismaal viidi läbi uurimus, mille käigus intervjueriti 13 õpetajat erinevatest koolidest. Uurimuse tulemusel selgus, et paljud õpetajad ei ole personaliseeritud õpet kui uut õpetamisviisi kasutusele võtnud just seetõttu, et nende jaoks jääb personaliseeritud õppe mõiste praegu veel segaseks. Samuti tekitab segadust see, kust jooksevad piirid erinevate õpetamisviiside vahel. Õpetajaid intervjuerides selgus, et isegi kui õpetajal on olemas teadmised personaliseeritud õppe olemusest, ei oska ta neid teadmisi teadlikult õpetajatöös rakendada (Courcier, 2007).

Prain'i (2013) Austraalia uurimusest selgub, et õpetajatel on personaaliseeritud õppe rakendamisel enim raskusi kahel põhjusel. Esimese põhjusena tuuakse välja mure tasemetestide pärast ning teisalt ei taha õpetajad anda õpilastele ära kontrolli õppimise üle. Hoolimata raskustest leiavad õpetajad, et personaliseeritud õppel on potentsiaali aidata parandada iga õppija individuaalset õpivõimekust ning motivatsiooni (Prain *et al.*, 2013).

Eestis viidi 2019. aastal läbi HITSA uurimus, mille eesmärk oli välja selgitada, milline on Eesti haridustöötajate nägemus personaliseeritud õppimisest ja selle võimalustest. Õpetajad leiavad, et personaliseeritud õppimise puhul on eelkõige tegemist õppijakeskse ning tema võimetest, oskustest ja huvidest lähtuva õppimisega. Tulemused näitasid, et kuigi õpetajad leiavad, et nende koolis personaliseeritud õppimist täies mahus ei kasutata, kasutavad õpetajad siiski personaliseeritud õppele omaseid elemente. Õpetajad rõhutasid, et võimetele vastav õppimine annab õppijale eduelamuse ning seeläbi suureneb õpimotivatsioon, areneb ajaplaneerimisoskus ja toetatakse ennastjuhtivale õppeprotsessile üleminekut (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*).

Eesti uurimuses osalenud erinevate õppeasutuste haridustöötajad töid personaliseeritud õppe negatiivse poolena välja, et kui kogu õpe on üles ehitatud individuaalsete eripärade arvestamisele, võib see tulevikus ka probleeme tekitada – hilisemas elus ei saa alati teha asju vaid endale sobival ajal ja kohas ning sulle sobival viisil (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*). Personaliseeritud õppe puhul kardetakse, et domineerima jääb iseseisev õppimine. Tegelikult annab personaliseeritud õppimine õppijale võimaluse välja selgitada erinevad õppimisviisid ja erinevad inimesed, kellega õppida. Õppijad peavad ise otsima võimalusi, kellega ja kuidas koostööd teha (Hariduse tehnoloogiakompass, *s.a.*).

Magistritöö uurimisprobleem seisneb selles, et isegi, kui õpetajad teadvustavad endale, et personaliseeritud õpe on oluline ning personaliseeritud õppe jaoks on sihid seatud, puudub praegu ühtne ning selge arusaam sellest, kuidas neid sihte saavutada. Kuna klassiõpetaja on koolisüsteemi esimene lüli, siis on oluline teada saada just nende arvamused ning hoiakud personaliseeritud õppe teemal. Autorile teadaolevalt ei ole Eestis konkreetselt klassiõpetajaid personaliseeritud õppe kontekstis uuritud. Eelnevale tuginedes on magistritöö eesmärk selgitada välja, millised on klassiõpetajate arusaamad ja hoiakud personaliseeritud õppe puhul ning milliseid personaliseeritud õppele omaseid tegevusi õpetajad oma töös praegusel ajal rakendavad. Eesmärgi täitmiseks sõnastati kolm uurimisküsimust:

- 1) Millised on klassiõpetajate hoiakud ning arusaamad seoses personaliseeritud õppega?
- 2) Milliste tegevuste kaudu rakendavad õpetajad personaliseeritud õpet?
- 3) Millist tuge vajavad klassiõpetajad personaliseeritud õppe rakendamisel?

2. Metoodika

Magistritöö andmete kogumisel ning analüüsimisel kasutati kvalitatiivse uurimismeetodina intervjuud. Intervjuude abil saadud andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi põhimõtteid järgides. Töö eesmärgi saavutamiseks valiti kvalitatiivne uurimismeetod, sest see võimaldab välja selgitada õpetajate põhjalikud arusaamad ning hoiakud (Blackstone, 2018). Metoodika peatükis antakse ülevaade töö valimist, andmekogumisest ja andmeanalüüsist.

2.1. Valim

Uurimuses kasutati eesmärgipärast valimit, kus uuritavad pidid vastama järgmistele kriteeriumitele:

- 1) olema Tartu linna või maakonna I või II kooliastme klassiõpetaja;
- 2) omama vähemalt kolme aastast töökogemust klassiõpetajana.

Kolmeaastane töökogemus õpetajana seati eesmärgiga anda võimalus uurimuses osalemiseks ka noorematele õpetajatele. Klassiõpetajaid uuriti, sest töö autor õpib ise klassiõpetajaks,

mistõttu mainitud valdkond on teemakohane ning huvipakkuv. Samuti polnud autorile teadaolevalt varasemalt Eestis konkreetselt klassiõpetajate seas läbiviidud personaliseeritud õppega seotud uurimust. Tartu linna ja maakonna valik tehti toetudes mugavusvalimi põhimõttele. Esialgse planeeritud valimi suuruseks oli 5-8 õpetajat.

Töö kriteeriumitele vastavaid uuritavaid oli leida üpris raske. Mitmest koolist tuli vastus, et õpetajad ei soovinud osaleda ajapuuduse tõttu või on õpetajatel tekkinud teatud küllastuspunkt erinevate uurimistöode puhul. Teist korda kirju saates laiendas autor kirjasaajate hulka ning sai ka esimeselt viielt õpetajalt positiivse vastuse. Lisaks aitas töö juhendaja edastada potentsiaalsete intervjueeritavate kontakte.

Uurimuse lõpliku valimi moodustasid 7 Tartu linna või maakonna klassiõpetajat kuuest erinevast õppeasutusest. Tabelis 1 on esitatud uuritavate taustaandmed: pseudonüüm, vanus ning tööstaaz klassiõpetajana. Uuritavate õpetajate vanus jäi vahemikku 39-60 a. Selleks, et säilitada õpetajate konfidentsiaalsus, on õpetajate vanused toodud välja vanusevahemikuna. Tööstaaz jäi uuritavatel vahemikku 10-39 a. Uuritavad omasid kõik õpetajakoolituse magistriharidust ning olid naissoost.

Tabel 1. Uuritavate klassiõpetajate taustaandmed

Õpetaja pseudonüüm	Vanusevahemik	Klassiõpetaja tööstaaz aastates
Intervjueeritav A	40-44	10
Intervjueeritav B	60-64	38
Intervjueeritav C	55-59	31
Intervjueeritav D	55-59	39
Intervjueeritav E	35-39	10
Intervjueeritav F	50-54	27
Intervjueeritav G	50-54	31

2.2. Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuus kasutatakse varem koostatud intervjuukava, kuid samas võib intervjuerija muuta küsimuste järjekorda ja küsida täpsustavaid küsimusi (Harro-Loit *et al.*, 2014). Samuti täitis käesoleva töö autor uurijapäevikut. Uurijapäevik aitab uurimisprotsessi dokumenteerida ja reflekteerida (Laherand, 2010). Uurijapäeviku eesmärk oli võimalikult täpselt kirja panna, millal ning

kuidas uurimusega seotud samme tehti. Lisaks pandi uurijapäevikusse kirja detaile intervjuudest, näiteks uuritavate kehakeel ja emotsioonid.

Intervjuus kasutatud kava (lisa 1) koostas autor, toetudes püsitatud uurimisteamale, uurimisküsimustele ning läbi töötatud teoreetilisele materjalile. Vastavalt uurimisküsimustele koosnes intervjuu kava neljast teemaplokist. Esimeses teemaplokis küsiti sissejuhatavaid taustaküsimusi õpetaja kohta, näiteks õpetaja vanus ning mis aineid õpetaja annab. Teises teemaplokis selgitati välja, mida õpetajad üldse personaliseeritud õppes teavad ning millised on nende hoiakud ning arusaamad. Peale intervjuueeritava enda selgitust personaliseeritud õppes, selgitas intervjuueerija, mida praegu ametlikult personaliseeritud õppe all mõistetakse. Mõiste selgituse eesmärk oli ühest küljest anda uuritavale tagasisidet, kas tema arusaam vastab tegelikkusele ning teisalt oli oluline mõiste üle korrata, et õpetajal tekiks seos enda kogemustega. Kolmandas teemaplokis uuriti tegevusi, mille kaudu klassiõpetajad personaliseeritud õpet rakendavad. Neljas teemaplokk keskendus õpetajate arvates takistavatele teguritele, õpetajate toetamisele ning sellele, millist abi klassiõpetajad personaliseeritud õppe rakendamiseks vajavad. Intervjuu kava on esitatud lisa 1.

Intervjuu küsimuste usaldusväärse suurendamiseks viidi läbi prooviintervjuu. Prooviintervjuu eesmärk oli välja selgitada küsimuste arusaadavus ning mõista, kas uurimisküsimustele vastuste saamiseks on vaja intervjuu kava täiustada. Prooviintervjuu järgselt ei tekkinud vajadust intervjuu kavas ega küsimustes muudatusi teha, sest intervjuud analüüsid oli võimalik kõigile uurimisküsimustele vastused saada. Seetõttu on prooviintervjuu tulemused kajastatud ka uurimistulemustes. Prooviintervjuu toimus 2024. aasta jaanuaris ning kestis 24 minutit. Prooviintervjuu viidi läbi videokõne vahendusel ning kõik järgnevad intervjuud viidi läbi uuritavate töökohtades. Prooviintervjuule järgnevalt viidi 6 õpetajaga läbi intervjuud vahemikus jaanuar-märts 2024. Kõige pikem intervjuu kestis 48 minutit ning kõige lühem 24 minutit.

Enne intervjuud said osalejad ülevaate eesootavast intervjuust ning sellest, kuidas andmeid hiljem kasutatakse. Selleks, et tagada võimalikult tõetruud vastused, ei olnud intervjuu küsimused uuritavatele ette saadetud. Uuritavalt küsiti nõusolekut intervjuu salvestamiseks ning andmete kasutamiseks magistritöös. Lisaks selgitati uuritavatele konfidentsiaalsuse ja anonüümsuse tagamist ning seda, et intervjuus osalemine on vabatahtlik ning alati on võimalus intervjuus osalemisest loobuda. Intervjuude salvestamisel kasutati autori enda telefonis olevat salvestusprogrammi ning arvuti salvestusprogrammi. Kahes kohas salvestamise eesmärk oli tagada info olemasolu, juhul, kui ühe salvestusprogrammiga midagi juhtub.

2.3. Andmeanalüüs

Intervjuude transkribeerimise lihtsustamiseks kasutati veebiprogrammi (Olev & Alumäe, 2022). Kuna transkribeerimine kõnealuses programmis võtab aega, siis laadis töö autor intervjuud kohe peale intervjuerimist üles, et programm saaks neid töötleva asuda. Programmi abil valminud transkriptsioonid tuli autoril põhjalikult üle vaadata ning neis parandusi teha. Transkriptsiooni kvaliteet sõltus sellest, kui hea oli kvaliteet helifailil. Nutitelefoniga salvestusprogrammiga transkribeeritud failid olid parema kvaliteediga kui arvutiga salvestatud.

Intervjuude pikkus varieerus 24 minutist kuni 48 minutini. Keskmiselt kestis intervjuu 31 minutit. Ühe intervjuu transkriptsiooni ülevaatamisele ning korrigeerimisele kulus keskmiselt 3 tundi. Kõige pikema intervjuu transkribeerimisele kulus viis ja pool tundi. Transkribeerimisel transkribeerimismärke ei kasutatud, sest intervjueritavate vastused oli mõistetavad ilma märkideta. Paralleelselt intervjuu korrigeerimisega kuulas autor intervjuud läbi, et veenduda, et teksti sisu ei läheks kaduma ning kõik intervjueritava mõtted saaksid kirja. Töö usaldusvääruse tõstmiseks anti intervjueritavatele võimalus intervjuude transkriptsioone hiljem üle lugeda. Seda võimalust kasutas üks uuritav, kuid muudatusi ta transkriptsioonis läbi viia ei soovinud.

Andmete sisuliseks analüüsimiseks kasutas autor QCAmapi keskkonda. Keskkonda laaditi üles kõikide intervjuude transkriptsioonid. Intervjuude transkribeerimisel kasutati induktiivset sisuanalüüsi, mille eesmärk on süvenemine intervjueritava mõttemaailma ja selle mõistmine (Kalmus *et al.*, 2015). Iga uurimisküsimuse puhul märgistati tekstis tähenduslikud üksused või laused. Tähenduslikest üksustest sõnastati omakorda koodid. Näidet kodeerimisprotsessist on võimalik näha lisas 2. Sarnaste tunnustega koodid moodustasid alakategoriad, millest omakorda moodustusid peakategoriad. Kategoriseerimiseks kasutati QCAMap-i võimalusi. Töö usaldusvääruse suurendamiseks kasutati korduvkodeerimist. Korduvkodeerimise käigus lisandus esimesele uurimisküsimusele üks peakategooria ning täpsustati mõne koodi sõnastust. Esimese uurimisküsimuse põhjal tekkis 5 peakategooriat ning 15 alakategooriat. Teise uurimisküsimuse puhul oli alakategooriaid 27 ning peakategooriaid 6. Kolmandale uurimisküsimusele toetudes tekkis 5 peakategooriat ja 18 alakategooriat. Näidet ala- ja peakategooriate tekkimisest teise uurimisküsimuse põhjal on võimalik näha lisas 3.

3. Tulemused

Tulemusi esitletakse vastavalt püstitatud uurimisküsimuste põhjal tekkinud kategooriate järjekorrale. Uurimistulemusi ilmestatakse intervjueeritavate poolt öeldud tähenduslike väljenditega, mis on esitatud kaldkirjas. Väljendeid on vajadusel keeleliselt minimaalselt korrigeeritud või lühendatud. Välja on jäetud kordusi, parasiitsõnu ja üneeme (ee, ää, mm). Konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutatakse intervjueeritavate eristamiseks pseudonüüme, mis on märgitud vastava tsitaadi järel.

3.1. Klassiõpetajate arusaamad ja hoiakud seoses personaliseeritud õppega

Esimese uurimisküsimusega keskenduti sellele, millised on õpetajate arusaamad ja hoiakud personaliseeritud õppe puhul hetkeseisuga. Andmeanalüüsi järgselt tekkis viis peakategooriat: (1) personaliseeritud õppe olulisus ja roll õppija tulevikus, (2) personaliseeritud õppe võimalikkus, (3) personaliseeritud õppe definitsioon, (4) klassiõpetaja roll personaliseeritud õppes, (5) õppija roll personaliseeritud õppes.

3.1.1. Personaliseeritud õppe olulisus ja roll õppija tulevikus

Õpetajate arvates on personaliseeritud õppe rakendamine oluline, et jõuda erineva tasemega õppijateni. Ühest küljest aitab õppe personaliseerimine hoida ning tõsta õppija motivatsiooni. Kui õppija saab õppida vastavalt oma võimete piiridele, siis saab ta õpitust kaasa ka eduelamuse ning see motiveerib teda.

Kui me kõiki võtame ainult ühe sellise keskmise järgi, siis oleks päris kurb meel nendel tugevamatel ja võib-olla mõnel nõrgemal on samuti kurb meel, sest tema ei suuda selle keskmisega kaasas käia. Et temal peab ikkagi olema ülesanne endale jõukohane. (Intervjueeritav C)

Teisest küljest leiavad õpetajad, et õppe personaliseerimine on oluline võti õppija arenemisel väärtuslikuks ühiskonnaliikmeks. Õppija peab mõistma, et tema on see, kes vastutab oma õpiedukuse ning õpitulemuste eest. Samamoodi on ka tulevikus, kus õppija peab vastutama oma valikute ning otsuste eest. Personaliseeritud õpe aitab anda vastutuse õpetajalt õppijale. Õppija saab tasapisi õppida, kuidas võtta vastutust.

Ega kool ei vastuta õppimise eest, õppimise eest vastutab õpilane ise. /.../ Elus on samamoodi, et keegi ei tule ütleva sulle, et sa pead seda tegema või teist. /.../ Ja kui ta ei ole õppinud koolis, et kuidas seda teha, siis ma arvan, et see täiskasvanu ei oska ise seda alustada. (Intervjueeritav E)

Õpetajad tõid lisaks ka välja, et iga õppija on indiviid ning seetõttu ei saa teda panna kõikide teiste klassikaaslastega ühele pulgale. Just klassiõpetajana on hea märgata, millistes ainetes on laps tugevam, sest klassiõpetaja annab erinevalt aineõpetajast mitut ainet.

Klassiõpetaja märkab seda tugevust või nõrkust, sest see esimese või teise klassi laps ei ole võrdselt andekas eesti keeles ja matemaatikas. /.../ Klassiõpetaja märkab seda. Aineõpetajana ma ei märka seda. Ma ei tea, kuidas tal läheb eesti keeles, kui ma annan talle ainult ühte ainet.(Intervjueeritav F)

3.1.2. Personaliseeritud õppe võimalikkus

Õpetajate arvates on personaliseeritud õppe rakendamine oluline, kuid erimeelsusi tekkis selles, millal on üldse õige aeg personaliseeritud õpet rakendada asuda.

On õpetajaid, kes tunnevad, et algklassides pole õppe personaliseerimine võimalik, sest olulist rõhku peaks pöörama õppijale põhioskuste ja -teadmiste andmisele. Õpetajad tõid välja, et algklassides ei saa laps veel päris täpselt aru, mis teda üldse huvitab või milles ta tugev võib olla. Mainitud õpetajate arvates võiks personaliseeritud õppega süvitsi tegeleda alles põhikooli lõpuklassides või gümnaasiumi alguses.

See ei ole algklassis võimalik, sest tegelikult laps hakkab aru saama, mida ta üldse tahab, alles 12. eluaastast, /.../ Ta vaatab mida tehakse, kes teeb, kuidas teeb, kuidas on peretraditsioon, kuidas koolis on. Ta ei suuda nii varakult.(Intervjueeritav D)

Teisalt on õpetajaid, kelle arvates personaliseeritud õpe on võimalik ning oluline algklassides. Nende arvates on oluline hakata laduma tasapisi põhja ehk siis järk-järgult süvendada personaliseeritud õpet. Palju toodi välja ka seda, et isegi kui personaliseeritud õpet kohe ja kõigile ei rakendata, siis kasutatakse erinevaid tasemerühmi, kus samal tasemel õppijad saavad üksteist õpiprotsessis toetada.

Algusest peab ikka algama. See peabki tulema nii, et see on nagu loomulik protsess. /.../ Ja ma ei saa öelda, et kõik 24 peaksid olema personaliseeritud /.../ Ei, palju on ka seda, kes ongi võrdsel tasemel ja kes omavahel koostööd teevad arutledes. (Intervjueeritav F)

Õpetajad tõid välja ka selle, et tegelikult on personaliseeritud õppele omaseid elemente kasutatud juba aastaid. Varasemalt ei ole nad otseselt kokku puutunud mõistega personaliseeritud õpe, mistõttu õpetajad justkui rakendavad personaliseeritud õppele omaseid tegevusi, kuid nad ei tee seda teadlikult või endale teadvustades.

3.1.3. Personaliseeritud õppe definitsioon

Õpetajad mõistavad ning defineerivad personaliseeritud õpet erinevalt. On õpetajaid, kelle jaoks personaliseeritud õpe on personaalsemalt teadmiste edasi andmine. Kogu fookus on ikkagi sellel, et õppija omandaks oma eale vastavad teadmised. Teisalt on õpetajaid, kes peavad personaliseeritud õppe puhul oluliseks lisaks teadmistele toetada ka õppija oskuste arengut. Oskuste alla toodi välja näiteks erinevad õpioskused, oskus abi küsida, oskus oma vajadusi märgata ning nendest teada anda, oskus vastutada ning oskus teha valikuid.

3.1.4. Klassiõpetaja roll personaliseeritud õppes

Õpetaja roll personaliseeritud õppes on oluline, seda tõid välja kõik intervjuueeritavad.

Õpetaja peab oskama eelkõige märgata ning ära tunda õppija vajadused või huvid. Peale märkamist on oluline selle teadmisega midagi peale hakata, kas siis õppematerjali lihtsustada või siis vastupidi õppematerjali keerulisemaks muuta. Õpetaja jaoks on oluline mõista, kas õppija saab õpitust aru või mitte, kas ta oskab luua seoseid õpitud teemade ning pärismaailma vahel. Õpetaja ülesanne on aidata õppijal mõista, kuidas toimub õppimine ning milliseid õpistrateegiaid valida. Väga suur roll märkamise puhul on ka kiitmine ning innustamine, et õppijal oleks motivatsiooni edasi pingutada. Samuti saab õpetaja muuta tunde mitmekesisemaks, et näidata õppijatele erinevaid õppimise viise ning strateegiaid.

Minu ülesanne on talle pakkuda mingisugune õng kala püüdmiseks, nagu on moes öelda. (Intervjuueeritav F)

Õpetajad tõid välja, et õpetajal endal on personaliseeritud õppe toimimises suur ning vastutusrikas roll. Õpetaja on see, kes määrab selle, kui suurel hulgal personaliseeritud õpet rakendatakse ning läbi milliste tegevuste. Õpetaja on personaliseeritud õppe üks võtmeisikutest.

3.1.5. Õppija roll personaliseeritud õppes

Õpetajad leivad, et kui nende roll on anda õppijale suunised või tööriistad personaliseeritud õppe rakendamiseks, siis õppija roll seevastu on võtta vastu ning katsetada erinevaid meetodeid. Õppija peab tegema õpetajaga koostööd ning olema ka ise õppimisest motiveeritud. Samuti näevad õpetajad, et õppija peaks vastavalt oma võimetele pingutama. Õppija roll on anda õpetajale märku, et tal on teistsugused vajadused või soovid, sest õpetaja ei pruugi kõiki neid asju ise märgata. Samuti on õppija ülesandeks julgeda küsida abi. See, et õppija mõistab, et ta ei oska või et tal on mingi asi segane, on ka ise juba märk sellest, et õppijas on see huvi teada saada, mis on valesti või kuidas paremini.

Õppija roll on vastu võtta seda, mis talle pakutakse. /.../ osata siis seada endale selliseid eesmärke, kus ma sellest hetkeolukorrast, kuhu ma siis edasi tahan, tahan

jõuda ja et ma nagu ise tunneksin huvi selle vastu, kuhu ma edasi tahan jõuda.

(Intervjueeritav F)

Õpetajate arvates on õppija kõige olulisem roll personaliseeritud õppes julgus katsetada. Julgus proovida erinevaid õpistiile, katsetada erineva raskusastmega ülesandeid ning teha koostööd erinevate klassikaaslastega. Õppija peaks olema sisemiselt motiveeritud teadmisi omandama.

3.2. Klassiõpetajate tegevused personaliseeritud õppe läbiviimisel

Teise uurimisküsimuse fookus oli praktilistel tegevustel, mida klassiõpetajad hetkeseisuga personaliseeritud õppe rakendamiseks teevad. Andmeanalüüsil moodustus kuus peakategooriat: (1) eesmärgipärane õppimine, (2) erinevat liiki juhiste andmine, (3) lisäülesannete andmine, (4) valikuvõimaluste andmine, (5) õppija erisustega arvestamine, (6) õppijale vastutuse andmine.

3.2.1. Eesmärgipärane õppimine

Intervjueeritavatest annavad mõned õpetajad õppijatele ise eesmärgid, mõned arutlevad koos õpilastega eesmärgid läbi ning mõned annavad õppijatele endile võimaluse eesmäärke seada. Õpieesmäärke seatakse erinevale ajaperioodile. Näiteks toodi välja tunnieesmärgid, väiksemad õpiülesannetega seotud eesmärgid, õppekäikude eesmärgid, nädalaeesmärgid ja perioodi või trimestri eesmärgid. Samuti on võimalus õppijatel hinnata, kui hästi neil eesmärgi täitmine läks ning mida saaks paremini, et järgmisel korral eesmärk saavutada.

Perioodi alguses õpetajapoolse suunamisega lepime me need perioodieesmärgid kokku. Tunnitöös on /.../ Igasugused õppekäigud on need, kus hästi palju küsitakse, et mida sa tead, mida sa tänasest õppekäigust teada tahad saada, mida sa said teada. Ja pärast analüüsid, et ma teadsin seda siin ja siis tekivad seosed. (Intervjueeritav F)

Õpetajate jaoks on oluline, et eesmärkide seadmisel saaks õppija hiljem analüüsida, kas eesmärk sai tema jaoks täidetud või mitte. Vastasel juhul ei teki õppijal seost, et eesmärk on miski, mis tuleb saavutada või kui eesmärki ei saavutata, siis mida saaks järgmine kord paremini teha.

3.2.2. Erinevat liiki juhiste andmine

Intervjueeritavad peavad oluliseks, et õppijad saaksid erinevaid juhiseid tagamaks kõikide õppijate arusaamise. Kõige enam toodi välja kombineeritud juhised, kus õpetaja näitab visuaalselt juhiseid tahvlil ning samal ajal ütleb seda ka suuliselt. Lisaks kasutatakse õppijaid kaasavaid juhiste andmisi. Näiteks saab õppija oma sõnadega tööjuhiste ümber rääkida või kaaslasele selgitada. Vajadusel annavad õpetajad ka individuaalseid juhtnööre õppijatele,

kellel on mingil põhjusel tööjuhise raske aru saada. Juhiste puhul peetakse oluliseks näitlikustamist ehk üheskoos tehakse ülesande üks etapp koos läbi, et õppijal oleks selgem arusaam, mida ülesanne temalt ootab. Õpetajad kasutavad ka aja kokku hoidmiseks kokkulepituid märke või väljendeid, mille puhul õppija saab aru, millega tegemist.

Tavaliselt ütleme, et kui on mingi leheküljenumber, mis on vaja lahti võtta, siis ma ütlen selle suuliselt välja. Me kirjutame selle tahvli peale ja leheküljenumber on meil alati ringi sees. Et need, kellel on see tähelepanu selline, et võib-olla ta ei kuulnud sõnagi, mida ma ütlesin, siis kui ta vaatab tahvlile, siis ta näeb kohe, mis ta peab nagu lahti võtma. (Intervjueeritav E)

Õpetajate arvates tagab erinevat liiki juhiste andmine selle, et tööjuhise jõuab kõikide õppijateni. Personaliseeritud õppe rakendamisel on õpetajad märganud ka seda, et õppijad on julgemad abi küsima, kui mõni tööjuhise jäi segaseks või vajaks õpetajapoolset näidet.

3.2.3. Lisaülesannete andmine

Erinevate lisaülesannete puhul tõid mitmed intervjueeritavad välja lisaülesannete mapid, kust õppija saab vastavalt oma vajadustele käia ülesandeid võtmas. Lisaks on õppijatel võimalus hindelise töö lõpus oleva lisaülesande puhul mõelda, kas ta soovib teenida boonuspunkti ning pingutada või mitte. Õpetajad tõid näiteid ka vabatahtlikust kodutööst, mis tähendab, et kui õppija tunneb, et ta tahab õpitud teemat veel kinnistada ja harjutada, siis lisab õpetaja E-kooli või Stuudiumisse ülesandeid, mida vabatahtlikult teha saab. Boonuspunkte on võimalik teenida ka raamatute lugemise eest ning õigete õppevahendite kaasavõtmise eest.

3.2.4. Valikuvõimaluste andmine

Valikuvõimalusi saavad õppijad tundides mitmekesiselt. Valikute puhul tõid õpetajad välja endale meelepärase uurimuse teema valimise, erinevate mängude puhul valikud (millisest „pesast“ alustada), erinevate ülesannete vahel valimine (luuletuse asemel haiku), raamatu valimine, lugemisel lõigu pikkuste valimine, töövihiku leheküljel meelepäraste ülesannete valimine (vali kaks, mis sulle meeldivad), võimalus valida, kellega meeskonnas olla ning valik erineva raskusastmega ülesannete vahel. Sageduse kohta tõid õpetajad välja, et mõnikord antakse valikuid iga päev, kuid mõnikord läheb mööda mitu päeva, kus õppijad erinevaid valikuid ei saa. See oleneb parajasti käsil olevast teemast ning tempost.

Valikuid ma annan tihti, mitte kogu aeg muidugi. /.../ ütleme lehekülg seitse, vali kaks, mis sulle meeldivad. Tee sealt, aga kaks pead kindlasti jõudma /.../ Nii et siis ta saab vaadata oma jõukohasust, kas talle meeldib teha lünkülesandeid rohkem, mõnele meeldivad tekstülesanded. /.../ mõnikord ma annan ikkagi valida, kellega

meeskonnatööd teha. See ka näiteks, et on mingid ülesanded siin trepi peal, et kategooriad väga kerge, kerge, poolraske, raske ja siis ta saab nende hulgast valida, millest ta alustab. (Intervjueeritav C)

Erinevaid valikuid kombineerivad õpetajad tundidesse väga mitmekülgselt ning osavalt. Valikuvõimalustega ülesanded aitavad kaasa sellele, et õppija saab ise teha otsuseid vastavalt oma vajadustele ning huvidele.

3.2.5. Õppija erisustega arvestamine

Praegu proovivad õpetajad arvestada iga õppija vajaduste ning huvidega nii palju, kui see on suures klassis võimalik. Mitmed õpetajad tõdesid intervjuu käigus, et suure klassi puhul on raske kõigini jõuda. Suure osa tähelepanust saavad edukamad õppijad ning õppijad, kes vajavad rohkem tuge. Keskmiselt tublid õppijad jäävad seetõttu tagaplaanile. Küll aga proovivad õpetajad luua ülesandeid mitmes erinevas raskusastmes, et õppijal oleks võimalus valida endale jõukohane. Lisaks kasutatakse ülesannete ära jätmist ning õppemänge vastavalt jõukohasele tasemele. Proovitakse kohandada tunni tempot, kuid võib ka juhtuda, et aeglasema tempoga õppija peab ülesandeid kodus lahendama. Mitmed uuritavad tõid välja, et kui klassis on mõni laps, kes teab mõnest valdkonnast rohkem, siis kaasatakse ka teda teemaga seotud materjali õpetamisse. Märatakse ka neid, kellele meeldib teisi õpetada ning antakse neile võimalus seda oma kaaslaste peal harjutada.

Erinevad raskusastmed on /../ Kui tal on mingi huvi, mis on seotud järgnevate teemadega, sellest huvialast saab rääkida. Saab oma vanavanemate tööd tutvustada, kui tal on sellised teadmised. Üritame siduda erinevate laste erinevate kodude ja maailmapiltidega oma õppetööd. (Intervjueeritav F)

Erinevate õppijatega arvestamine on õpetajate arvates praeguste suurte klassidega keeruline. Intervjueeritavad, kes on varasemalt õpetanud väiksemates klassides, tõdeavad, et väikse klassi puhul jõudis õpetaja päriselt kõigi vajadusi arvestada. Väiksema klassi puhul saab personaliseeritud õpe toimuda suuremas mahus, kui suure klassi puhul.

3.2.6. Õppijale vastutuse andmine

Vastutuse arendamisel tõid õpetajad välja erinevad paaris- ja meeskonnatööd, kus õppija vastutab selle eest, et tema tiimil saaks töö valmis. Samuti arendatakse vastutust läbi individuaalsete tööde. Lisaks saavad õppijad võimaluse oma või kaaslaste tööd hinnata/kontrollida. Vastutuse arendamiseks tehakse ka pikema perioodiga töid, kus õppija peab ise suure ülesande jagama väikesteks osadeks ning seadma endale vahe-eesmärgid, kuhu jõuda. Kodutööde puhul arendatakse vastutust läbi vabatahtlike kodutööde, kus õppija saab

ise otsustada ning valiku teha, kas teemat on vaja veel harjutada ja juurde õppida või mitte. Lisaks arendatakse kodutööde puhul vastutust läbi selle, et igapäevaselt ei kontrollita, kas töö on tehtud, kuid vahel kontrollitakse ootamatult ning tagantjärele.

Ma täna ei kontrolli, ma homme ka ei kontrolli, aga ülehomm ma küsin. Palun näidake mulle oma vihikuid /../. Ja siis vaatame, kas on ära tehtud või mitte.

(Intervjueeritav D)

Kokkuvõttes saab öelda, et õpetajad rakendavad oma töös mitmeid personaliseeritud õppele omaseid tegevusi. Konkreetsete näidetena toodi välja valikute andmine (huvipakkuv teema, ülesande raskusaste), erinevat viisi õppimine (paaristöö, individuaalne töö, rühmatöö), tunni tempo jõukohastamine, lisäülesannete võimaldamine, vabatahtlikud kodutööd, mitmekülgsed tööjuhised, vastutuse arendamine, võimalus teistele huvipakkuvat teemat tutvustada.

3.3. Klassiõpetajaid toetavad tegurid personaliseeritud õppe läbiviimisel

Viimase uurimisküsimusega keskenduti sellele, millised on praegusel ajal kõige toetavamad tegurid, mis aitavad personaliseeritud õpet rakendada. Samuti tulid välja takistused, mis praegu personaliseeritud õppe rakendamist piiravad. Andmeanalüüsi tulemusel tekkis viis peakategooriat: (1) aeg õppijaga, (2) koolipoolne tugi, (3) õpetaja enda tegevus, (4) erialane tugi, (5) vanemate toetus.

3.3.1. Aeg õppijaga

Hetkeseisuga tunnevad klassiõpetajad, et kõige rohkem toetab neid personaliseeritud õppe läbiviimisel see, kui hästi nad oma klassi ning õppijate eripärasid teavad. Selleks, et pakkuda õppijatele mitmekülgsed tunde ning õppimisviise, on oluline saada õppijatega kontakt. Omavahel tuleb sõlmida kokkuleppeid, et töökeskkond oleks kõigile sobiv. Samuti tunnevad õpetajad, et õpilaste motiveeritus ning eduelamus tekitab ka neis motiveeritust ning tahet rohkem personaliseeritud õpet rakendada.

Toetabki see, kui laps saab aru ja siis tuleb endal ka nagu seda "powerit" juurde, et tegutseda ja teha. Nagu ise ajad õiget asja. (Intervjueeritav B)

Õpetajate arvates aitab erinevate õppijate toetamisele kaasa ka see, kui õpetajal on aeg, kus ta saab õppijate küsimustele või muredele keskenduda. Paljudes koolides on selleks hommikune aeg enne tunde või siis aeg peale tunde. Õpetajad tunnevad, et see aeg on oluline, et aidata järele neid, kes on veidi nõrgemad, ning samas anda võimalus ka neile, kes on veidi tugevamad ning tahavad saada lisateadmisi.

3.3.2. Koolipoolne tugi

Koolipoolse toetuse puhul peavad õpetajad oluliseks toetavat kollektiivi, kelle poole erinevate probleemide või ideede välja mõtlemiseks pöörduda. Samuti väärtustatakse kõrgelt erinevaid toetavaid spetsialiste, kes tunni paremaks sujumiseks kaasa löövad (eripedagoogid, sotsiaalpedagoogid, abiõpetajad). Lisaks on väga oluliseks osaks ka see, kui õpetajale võimaldatakse erinevate lisamaterjalide printimist ning paljundamist ilma piiranguta.

3.3.3. Õpetaja enda tegevus

Hetkeseisuga toetuvad õpetajad personaliseeritud õppe läbiviimisel kõige enam siiski enda pikaajalisele kogemusele ning katsetamisele. Pikaajase töö tulemusena on valminud juba teatud õppevahendid, mille puhul õpetaja teab, et need töötavad ning neid saab vastavalt klassile ning teemale kohandada. Suuresti saab personaliseeritud õppe läbiviimine alguse ka sellest, milline on õpetaja enda meelestatus. Õpetaja enda motivatsioon ning valmisolek panustada määravad ära selle, milline on õhkkond klassiruumis.

Sa vaatadki, mis sinu klassile sobib ja et sinu klass tuleks sinuga kaasa, teeks sinuga tööd. See on kõige tähtsam. Ja ikkagi see märkamine, sõbralikkus ja naeratamine on õpetajal olulised. Ei tohi olla kibestunud siin klassi ees. (Intervjueeritav B)

Õpetajad leiavad, et lisaks õpetamise meetodi rakendamisele on oluline roll õpetaja enda suhtumisel ning tujul. Õppijad teevad parema meelega kaasa õpetajaga, kellel on sära silmis ning kes ise on õpetamisest huvitatud.

3.3.4. Erialane tugi

Õpetajad hindavad kõrgelt ka erinevatel koolitustel käimist. Personaliseeritud õppe koolituste puhul toodi välja, et õpetajad tahaksid koolitust, mis päriselt oleks praktiline. Koolitust, mis näitaks päriselt, mitte ainult teoreetiliselt seda, kuidas algklassides personaliseeritud õpet rakendada ning kuidas jõuda suure klassi puhul kõikide õppijate huvide ning vajadusteni.

3.3.5. Vanemate toetus

Lapsevanemate toetusel peavad õpetajad oluliseks huvi tundmist ning head koostööd kooli ja kodu vahel. Lapsevanemal on võimalus oma lapse huviseid ning tugevusi märgata ja neid toetada. Kooli ja kodu ühises koostöös saab laps mitmekülgsemat tuge. Lapsevanem saab kodus olla eeskujuks ja motivaatoriks oma suhtumisega kooli ning õppimisse. Õppija jaoks on väga oluline, et kooli ja kodu vahel toimuks koostöö. Samuti saab õpetaja lapsevanemaid kaasata ka tunnitegevustesse või projektidesse.

Meil oli näiteks nädalas päev või kaks, kus me tegelikult töötasimegi nii-öelda töötubades. /.../ oli viis töökeskkonda klassis jagatud. Sinna olid siis õpetajal

ülesanded ette valmistatud ././ ja need teemad olid meil omakorda siis raskusastmete järgi. ./../ Nendel päevadel olid meil abiks lapsevanemad koolis. Igas keskkonnas oli siis üks täiskasvanu juures, kes siis seda last toetas seal. ./../. (Intervjueeritav G)

Õpetajate jaoks on kooli ja kodu koostöö toimimiseks oluline olla aus ning austav teise osapoole suhtes. Õpetaja jaoks on oluline kuulda vanemate arvamust sellest, millised on lapse tugevused ning kitsaskohad. Vanematel on seevastu oluline kuulata, mida on õpetaja lapse juures märganud ning kuidas saaks teda veel rohkem toetada.

3.4. Personaliseeritud õpet takistavad tegurid

Kõige suuremate kitsaskohtadena tõid õpetajad välja klasside suurused ning ajapuuduse. Intervjuus osales õpetajaid, kellel on kogemus nii suurema, kui ka väiksema klassi õpetamisel ning nende arvates on kahe erineva klassi õpetamisel vahe vägagi märgatav. Väiksema klassi puhul jõuab õpetaja arvestada kõikide õppijate vajadusi ning huve. Samuti toetada igat õppijat ning valmistada ette materjali, mis oleks individuaalseid erisusi arvestav. Suurte klasside puhul tunnistavad õpetajad, et aega jääb lihtsalt väheks, et päriselt kõikide õppijateni jõuda. Suures klassis läheb põhiline fookus õppijatele, kes on väga andekad või vastupidiselt hoopis nõrgad. Keskmine kiht õpilasi ehk stabiilselt tublid jäävad tihtilugu tagaplaanile ning märkamata. Suure klassi puhul on õpetajate arvates üheks lahenduseks see, kui oleks vähem kontakttunde, et jääks rohkem aega põhjalikumaks ettevalmistuseks.

Lisaks klasside suurusele leiavad õpetajad, et ajalisel on raske arvestada kõikide õppijate vajadusi. Tunni pikkus tihtilugu ei võimalda seda, et kõik õppijad saaksid kaasa rääkida või oma arvamust avaldada. Kui mõelda, et õpetaja peab valmistama ette materjali, mida tunnis kasutatakse, siis on iga õppija personaalsete erisustega arvestamine väga ajamahukas töö. Lahendusena leiavad õpetajad, et kasu oleks erinevatest tasemerühmadest, kus töötavadki samal tasemel õppijad, kes saavad ka üksteist vajadusel toetada.

Õpetajate arvates on raskusi ka õppijatega, kellel on õpiraskused või käitumiseraskused. Kõnealune õppija võib teisi segada ning seetõttu on raske keskenduda nii temal, kui ka klassikaaslastel. Lisaks tunnevad õpetajad, et vahel on ka nemad ise nõutud, kuidas selliste lastega toimida, ja vajaksid suuremat tuge vastavatelt tugispetsialistidelt. Kahjuks on ka tugispetsialistidel suur töökoormus ning võib juhtuda, et õpetaja peab siiski ise proovima ning katsetama, mis parasjagu õppija jaoks sobiv lähenemisviis on.

Õpetajad tõid takistusena välja ka selle, kas õpilased üldse on valmis selliseks õppimise viisiks. Õppija ei pruugi olla veel piisavalt küps selleks, et ise valikuid teha, ning see võib neid omakorda last veel rohkem segadusse ajada.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millised on klassiõpetajate arusaamad ja hoiakud personaliseeritud õppe puhul ning kuidas õpetajad personaliseeritud õpet oma töös rakendavad Tartu linna ja maakonna õpetajate näitel. Järgnevalt arutletakse uurimistulemuste üle ning kõrvutatakse saadud tulemusi varasemate uurimustega.

Magistritöö esimeseks uurimisküsimuseks oli, millised on klassiõpetajate hoiakud ning arusaamad seoses personaliseeritud õppega. Käesoleva töö raames intervjueritud õpetajad kirjeldasid personaliseeritud õppe mõiste uudsust ning ebakindlust mõistest arusaamise puhul. See näitab, et õpetajatel ei ole kindlat arusaama sellest, mis on personaliseeritud õpe ning kuidas seda üldse rakendada. Mitmed uuritavad tõid välja, et kuigi mõiste on uudne, siis tegevused mõiste taga on tuttavad juba varasemast. Õpetajad tõid välja ka selle, et kuna kasutatakse erinevaid õpetamismeetodeid, siis on raske panna paika täpsed piirid, kust üks õpetamismeetod lõpeb ja kust teine algab. Sarnase tulemuse saanud Courcier` (2007) uurimuses tundsid klassiõpetajad, et puuduvad selged piirid erinevate õpetamisstiilide vahel. Võib oletada, et õpetajatel puudub terviklik põhimõtteline lähenemine õpetamises, mistõttu on neil keeruline oma tööd analüüsida ja avaldada oma tõekspidamisi õppeprotsessi läbiviimisel. Kõikidel õpetajatel ei ole paigas õpetamisega seotud eesmärgid ning selged erinevused erinevate õpetamisstiilide vahel. Tihti ei domineeri ainult üks õpetamismeetod, vaid õpetaja kasutab erinevaid meetodeid läbisegi.

Intervjueritavad tõid personaliseeritud õppega alustamise puhul välja erinevaid õppeastmeid. Mõne õpetaja arvates peaks personaliseeritud õppega tegelema hakkama alles teises kooliastmes. Sellisel juhul on eesmärk algklassides õpetada selgeks põhiteadmised ning alles siis anda õppijale võimalus leida endale huvipakkuv valdkond. Nendel õpetajatel on personaliseeritud õppega seotud hoiak rohkem teadmistekeskne ehk eesmärk on õpetada ainet mitte inimest. Samuti tõid õpetajad välja, et algklassilaps ei pruugi olla veel piisavalt küps ega valmis personaliseeritud õppeks. See tulemus võib viidata asjaolule, et õpetaja ei ole valmis lahti laskma juhirollist. Õpetaja arvates ei ole õppija küps, kuid samas ei ole ta ise valmis personaliseeritud õpet proovima. Käesolevas töös ilmnunud tulemused viitavad asjaolule, mille tõi oma uurimuse raames välja ka Prain (2013), kes leidis, et õpetajatel on raskusi õpetamisel kontrolli ära andmisega. See näitab, et varasemad õpetamisstiilid on saanud õpetajatele niivõrd omaseks, et neist on raske lahti lasta. Teisest küljest on õpetajaid, kes usuvad, et samm-sammu haaval personaliseeritud õppe rakendamine aitab laduda head alust sellele, et vanemates klassides oleksid juba ennastjuhtivad õppijad. Selline tulemus

näitab, et õpetajad on personaliseeritud õppele omaseid tegureid katsetanud ning on valmis andma õppijale vastutust. Lisaks on nende õpetajate personaliseeritud õppega seotud hoiak laiem kui ainult teadmistekeskne ehk nende eesmärk on lisaks ainealastele teadmistele anda edasi ka inimeseks kujunemise oskusi, teadmisi ja väärtusi.

Personaliseeritud õppe olulisuse puhul olid uuritavad ühel meelel. Õppe personaliseerimine on oluline mitme aspekti tõttu. Intervjueeritavad tõid välja iga õpilase individuaalsed eripärad, õppija motivatsiooni ning õppija tuleviku peale mõtlemise. Käesoleva töö uuritavad tõid välja, et kuigi personaliseeritud õpe on oluline, siis on seda suures klassis raske rakendada. Õpetajad leiavad, et suur osa fookusest läheb õpiraskustega või andekate õpilaste toetamisele, kuid jätsid mainimata kõikide õppijateni jõudmise, mille olulisuse on esile toonud Shemshack ja Spector (2020), sest personaliseeritud õppe eesmärk peaks olema leida kõikides õppijates individuaalsed tugevused ning neid toetada. Õpetajad küll teavad, mida oleks vaja teha, et jõuda kõikide õppijateni, kuid siiski ei tee seda. Eesmärk peaks olema teadlik lähenemine, kus järjest pööratakse tähelepanu igale õppijale mitte vaid selles järjekorras, kus nähakse parasjagu kõige suuremat vajadust. Eesti Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 näeb ette, et 2035. aastaks on Eestis avatud haridusruum, mis võimaldab õppijast lähtuvat õppimist (Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035, s.a.). Hetkeseisuga õpetajad küll kasutavad personaliseeritud õppele omaseid tegevusi ning pakuvad personaalsemat lähenemist õppijatele, kes on kas andekamad või vajavad lisatuge, kuid ühtset lähenemist siiski ei ole.

Teiseks uurimisküsimuseks oli, milliste tegevuste kaudu rakendavad klassiõpetajad personaliseeritud õpet. Näidetena tõid intervjueeritavad välja eesmärkide seadmise, valikute andmise (huvipakkuv teema, ülesande raskusaste), erinevat viisi õppimise (paaristöö, individuaalne töö, rühmatöö), tunni tempo jõukohastamise, lisäülesannete võimaldamise, vabatahtlikud kodutööd, mitmekülgsete tööjuhiste andmise, vastutuse arendamise, võimaluse teistele huvipakkuvat teemat tutvustada. Selline tulemus viitab sellele, et õpetajad rakendavad personaliseeritud õppele omaseid tegureid, kuid tihti ei tee seda teadlikult. Õpetajaid tuleks teadlikumalt erinevate õpetamismeetoditega kurssi viia, et nad oskaks teha valikuid erinevate õpetamismeetodite vahel. Õpetajate leidlikkus ning erinevate võimaluste kasutamise oskus personaliseeritud õppes on välja tulnud ka varasemas uurimuses (Hariduse tehnoloogiakompass, s.a.) ning sama tulemus saadi ka käesolevas magistritöös.

Kolmas magistritöö uurimisküsimus oli, millist tuge vajavad klassiõpetajad personaliseeritud õppe rakendamisel. Intervjueeritavad tõid toetuspunktideni välja kontakti klassiga, õppijate põhjaliku tundmaõppimise, osapoolte koostöö ning õppija motivatsiooni.

Selline tulemus viitab sellele, et kõige olulisem enne ühegi õpetamise meetodi rakendamist on tunda oma õppijaid. Selleks, et luua klassis õhkkond, mis soodustab õppimishuvi ning motivatsiooni kasvu, on õpetajana vaja teada saada õppijate individuaalsed eripärad. Üksi on õpetajal raske sellist keskkonda luua, mistõttu koostöö erinevate osapoolte (õpetaja, õppija, juhtkond, vanemad) vahel on oluline ja vajalik. Personaliseeritud õpe ja õppijate heaolu sõltub mitme aspekti ning osapoolte koostööst nagu leidis oma uurimuses ka Waldrip (2016). Lisaks erinevate osapoolte koostööle, määrab õppijate heaolu ka õpikeskkond, mis luuakse. Seetõttu on oluline, et õpetaja suudaks luua õpikeskkonna, mis toetab ning motiveerib õppijaid pingutama.

Põhjustena, miks personaliseeritud õpet ei rakendata, tõid uuritavad välja ajapuuduse, klasside suuruse ning ebakindluse mõistest arusaamisel, kuid jätsid mainimata mure tasemetestide pärast, mille oma uurimuses tõi välja Prain (2013). See viitab sellele, et õpetajad tunnevad juba personaliseeritud õpet täies mahus rakendamata, et aega on liiga vähe või üksinda kõikide õppijateni jõuda on raske. See omakorda viib selleni, et õpetaja ei olegi motiveeritud personaliseeritud õpet rakendama ning valib juba varasemast tuttava klassikalise õpetamise meetodi. Lahendusena pakuti välja väiksemate klasside loomist või õpetaja kontakttundide vähendamist, et tagada põhjalikum ettevalmistusaeg tundideks. Samuti käis intervjuudest läbi mõtte luua tasemerühmad, et samal tasemel õppijad saaksid personaalsemat lähenemist, kuid samas oleksid ka üksteisele toeks. Intervjueeritavate seas oli õpetajaid, kes taseme- ja temporühmadega kokku olid puutunud. Nende kogemustele toetudes saab väita, et sama taseme või tempoga õppijate koostöö aitab õppijat motiveerida ning õpihuvi suurendada. Lisaks võib tasemerühm olla motivaatoriks ka pisut nõrgemale õppijale. Kui panna veidi nõrgem õppija tugevamatega kokku, siis võib temas kasvada motivatsioon ning tahe õppida, kuid seda ainult juhul, kui õpetaja oskab oskuslikult rühmad moodustada, et nõrgemal õppijal ei tekiks tunnet nagu ta ei ole piisav.

Kokkuvõtlikult saab välja tuua, et klassiõpetajad leiavad, et personaliseeritud õpe on oluline ning toetab õppija tulevikku, kuid praegu on raske seda veel täies mahus korraldada. Õpetajad rakendavad oma tundides personaliseeritud õppele omaseid tegureid, kuid on ka suundi, mis vajavad veel rohkem toetust. Kõige enam muudab personaliseeritud õppe rakendamise keeruliseks klasside suurus ning õpetaja ajapuudus. Isegi kui õpetajas on tahe ning motivatsioon personaliseeritud õpet proovida ning rakendada, on tema töökoormus liiga suur, et seda päriselt jõuda.

Magistritöö piiranguks võib pidada asjaolu, et inglise keeles kasutatakse erinevaid personaliseeritud õppega sarnaseid mõisteid teistes kontekstides. Lisaks võib piirava tegurina

välja tuua keerukused andmete kogumisele. Õpetajad ning koolijuhid on väsinud erinevatest uurimistöodest, mistõttu oli uuritavaid õpetajaid keeruline leida. Lisaks tuli ette olukord, kus õpetajaga oli kohtumiseks aeg kokku lepitud, kuid õpetaja kohale ei ilmunud.

Töö tugevustena saab välja tuua läbiviidud uurimusega saadud lühiülevaate Tartu linna ja maakonna vastanud klassiõpetajate hoiakutest ning arusaamadest personaliseeritud õppe puhul. Samuti võib tugevusena tuua välja selle, et mitmed koolijuhid ning õpetajad on esitanud soovi seda magistritööd lugeda, mis näitab, et käesolev teema on oluline ning aktuaalne. Töö tulemustes on välja toodud tegevustega seotud kitsaskohad. Edasine kitsaskohtadega tegelemine aitaks kaasa sellele, et personaliseeritud õpe jõuaks teooria tasandist kaugemale.

Töö autorile teadaolevalt ei ole varasemalt Eestis personaliseeritud õppe kontekstis konkreetselt klassiõpetajatega uurimusi tehtud, mistõttu võivad uurimistulemused olla heaks lähtekohaks järgnevatele uurimustele. Töö autori jaoks on töö praktiline väärtus ise teemaga süvitsi tegelemine. Alustava õpetajana kogunud õpetajate intervjueerimine andis autorile palju uusi ning häid ideid, kuidas saaks õpet personaalsemaks muuta.

Tänuõnad

Täna kõiki õpetajaid, kes olid nõus magistritöös valmimisse panustama ning intervjuus osalema. Suur tänu minu juhendajale Egle Särelle, kes oli igakülgselt abiks ning andis kogu valmimisprotsessi käigus häid soovitusi ja juhiseid. Samuti kuuluvad tänuõnad minu perekonnale ning lähedastele sõpradele, kes minusse uskusid ja kelle toetuse najal magistritöö edenes.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö 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.

Maria Kaur

/allkirjastatud digitaalselt/

14.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2012). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64(1).
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Blackstone, A. (2018). *Principles of sociological inquiry: Qualitative and quantitative methods*. <https://resources.saylor.org/wwwresources/archived/site/textbooks/Principles%20of%20Sociological%20Inquiry.pdf>
- Cheng, C. K. E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1).
- Clarke, J. (2003). Changing Systems To Personalize Learning: Introduction to the Personalization Workshops. Brown University.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482970.pdf>
- Courcier, I. (2007). Teachers' perceptions of personalised learning. *Evaluation & Research in Education*, 20(2), 59-80. <https://doi.org/10.2167/eri405.0>
- Georg, K., & Poom-Valickis, K. (2023). Õpetajakoolituse üliõpilaste oskus märgata ja analüüsida psühholoogilisi baasvajadusi toetavat õpetamist. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 11(2), 2023, 40–67. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.2.03>
- Hariduse tehnoloogiakompass (s.a.). *Personaliseeritud õpe*.
<https://kompass.harno.ee/personaliseeritud-ope>
- 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
- Harro-Loit, H., Kello, K., Lepik, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Kalmus, V., Linno, M., & Masso, A. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>

- Kramer, M., Förtsch, C., Seidel, T., & Neuhaus, B. (2021). Comparing two constructs for describing and analyzing teachers' diagnostic processes. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100973>
- Laherand, M-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/c733aed7-977a-4438-8485-c8ac2057c7b1/content>
- Leadbeater, C. (2006). The Future of Public Services: Personalised Learning. *Personalising Education*. (pp. 83-98). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>
- Liu, Y., Zhou, Y., & Ye, X. (2022). The influence of personalized learning intervention system on student learning a study of junior middle school. *Interactive Technology and Smart Education*. 19(4). 441-459. <https://doi.org/10.1108/ITSE-10-2021-0192>
- Lynch, M. (2017). Personalized learning: what does research say about it. *The Edvocate*.
<https://www.theedadvocate.org/personalized-learning/>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Educational Psychology*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B., & Yager, Z. (2013). Personalised learning: Lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39(4).
<https://doi.org/10.1080/01411926.2012.669747>
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(1), 1-20.
- Tamm, A. (s.a.). Ennastjuhtiv õppimine. *Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid*. Tartu Ülikooli e-kursus. <https://sisu.ut.ee/opikasisus>
- Olev, A., Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, 10.
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice, 44*(3).
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5

Waldrip, B., Yu, J. J., & Prain, V. (2016). Validation of a model of personalised learning. *Learning Environments Research, 19*, 169-180. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9204-y>

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatav tekst

- Magistritöö eesmärk: Selgitada välja, millised on klassiõpetajate arusaamad ja hoiakud personaliseeritud õppe puhul ning kuidas õpetajad personaliseeritud õpet oma töös rakendavad ning millist tuge vajavad.
- Intervjuu lühitutvustus
- Räägin konfidentsiaalsusest ning küsin luba salvestamiseks

Häälestavad küsimused

- Vanus ja õpetamiskogemus
- Milliseid õppeaineid te õpetate?
- Millistes klassides te õpetate?
- Kui suure koormusega te hetkel töötate?
- Mis hariduse olete omandanud?
- Mida te ise õpetades oluliseks peate?

I uurimisküsimus: Millised on klassiõpetajate hoiakud ning arusaamad seoses personaliseeritud õppega?

- Mis on teie arvates personaliseeritud õppe eesmärk?
- Milline on õpetaja roll personaliseeritud õppes?
- Milline on seevastu õppija roll personaliseeritud õppes?

Autori selgitus: Eesti Haridusvaldkonna arengukava näeb ette, et 2035 aastaks õpivad Eestis ennasjuhtivad õppijad. Üks osa ennasjuhtiva õppija kujunemisel on personaliseeritud õppel. Praegu mõistetakse personaliseeritud õppe all seda, et haridus kujundatakse vastavalt õppijate õpistrateegiatele ja huvidele. Oluline roll on õppija enda vastutusel. Õpetaja ülesandeks on korraldada õpikeskkonda viisil, mis toetaks õppijaid ise eesmäärke seadma ja lahendusi leidma. Personaliseeritud õppimise puhul toimub üleminek õpetajakeskselt õppeprotsessilt õppijakesksele.

- Kuidas Teile tundub, kas personaliseeritud õppe rakendamine on algklassides võimalik?
- Milline on teie isiklik kokkupuude personaliseeritud õppega?
- Millisel juhul on personaliseeritud õppe rakendamine teie arvates oluline? Näited?
- Kuidas võiks personaliseeritud õpe mõjutada õppija tulevikku?

II Uurimisküsimus: Milliste tegevuste kaudu rakendavad klassiõpetajad personaliseeritud õpet?

- Missuguseid tegevusi olete klassiruumis läbi viinud, et anda õppijatele rohkem vastutust?
- Kuidas toetate õpilaste vastutustunde arengut?
- Millistel juhtudel peate vajalikuks sekkuda õppija õppetegevusse?
- Millisel juhul on teie õppijatel võimalus ise õpieesmärke seada?
- Kuidas toetate oma tundides kõikide õppijate vajadusi ning huve?
- Milliseid juhiseid annate te õppijatele?
- Milliseid valikuvõimalusi õppijatele tunnis pakute?
- Kirjeldage oma tundides olevat tempot. Kas see on kõigile jõukohane?

III Millist tuge vajavad klassiõpetajad personaliseeritud õppe rakendamisel?

- Millised on kõige suuremad takistused, mida personaliseeritud õppe rakendamisel näete?
- Kuidas saaksid lapsevanemad toetada personaliseeritud õppe rakendamist?
- Millist tuge sooviksite saada koolilt, et personaliseeritud õpet rakendada?
- Mis teid personaliseeritud õppe läbiviimisel kõige rohkem toetab?
- Milliseid koolitusi või materjale te personaliseeritud õppe rakendamiseks vajaksite?

Lõpetuseks

- Kas soovite käesoleval teemal veel midagi lisada?
- Kas soovite üle lugeda intervjuu transkriptsiooni?
- Kordan üle konfidentsiaalsuse lubaduse
- Tänan intervjueritavat koostöö eest

Lisa 2. Näide kodeerimisprotsessist

probleemseid õpilasi ja erinevaid probleeme. Ja ega need koostused ja sa kuulad ja kõik. Tegelikult on ikkagi niimoodi, et ma pean seda last teadma, ma pean seda last tundma ja pean nagu tema tasandile minema. Ma võin väga hästi kõike teorias teada, aga tegelikult on õpetamine siiski miski muu. Sa pead saama temaga kontakti ja kui sa lapsega saad kontakti, ta sind usaldab, siis ta teeb ka kaasa, teeb hea meelega. Mul on siin olnud õpilasi, kes vaatad, et pisarad tulevad, et ei saa kuidagi. Siis hakkad kuidagi teisiti, ise lähed ka vahepeal, et kuidas ei saa. Aga siis hakkad et set set, midagi on siin nüüd valesti ja ongi, sa võtad ja räägid sellest jälle peale, ta teebki kaasa ja nüüd 100% kõike meiega nagu kaasa tehtud ongi see, mis on nagu vaja. Kui siin on peame seda arvestama. See on keeruline. Intervjuuerija

Kust te üldse olete omandanud oma teadmised? Õpetaja

Ongi elu ise, praktika ja muidugi kooli igal pool midagi ikka räägitakse. Aga kogemustest ise. Ega mis ühele sobib, laps ei ole.. Kõik on ju isiksused, kõik aitama, et kellelgi ei jääks nagu okas minna, et see on nagu kurb, kui on niisugune. Intervjuuerija

Kas soovite antud teemal veel midagi jagada?

Õpetaja

Et noh, siin ei olegi muud kui rahulik ja ongi, et kui ja et ta saaks ise oma õpetamisest. Nüüd on lihtsalt peenem nimi. Vanas õpetati, et sa pead ise hakkama saama, mida sa ei oska ja tegema rohkem. Aga peenema nimetusega. Kui ma alustas teoreetilise harjutasime kodutööd tegema ja leidma nii uhket virrvarri ümber. Kunagi kirjutasin Teie elu tegelt on lihtsam õpetajatel, neid asju on jällegi liiga palju. Sa pead õige õpetamise, sa ei suudagi kõike haldada, pakub, vaid sa võtadki need õiged asjad sinu klass tuleks sinuga kaasa, teeksid. Ja ikkagi see märkamise, sõbralikkuse, nii ongi. Et ei tohi olla kibestunud siin. Intervjuuerija

RQ3-6

- RQ3-1: Kodu ja vanemate toetus
- RQ3-2: Aeg aitamiseks
- RQ3-4: Õpilase motiveeritus
- RQ3-5: Erialane kirjandus
- RQ3-6: Õppijate sügavuti tundma õppimine
- RQ3-7: Oma kogemused
- RQ3-8: Positiivne suhtumine
- RQ3-9: Rohkem aega
- RQ3-10: Väiksemad klassid
- RQ3-11: Lisamaterjali võimaldamine
- RQ3-12: Erialased koolitused
- RQ3-13: Teooria ja päriselu parem seostamine
- RQ3-14: Vähem kontakttunde
- RQ3-15: Abiõpetaja
- RQ3-16: Toetav kollektiiv
- RQ3-17: Klassireeglite kehtestamine
- RQ3-18: Usinad õppijad
- RQ3-19: Spetsialistid (eripedagoogid)

Category Name +

Delete Cancel

Lisa 3. Näide ala-ja peakatagooriade loomisest

PEAKATEGOORIA	ALAKATEGOORIA
Eesmärgipärane õppimine	<ul style="list-style-type: none"> • Teadmised, kuidas õppida • Kiitmine ja õppija motiveerimine • Eesmärkide seadmine+enesehinnangulehed • Eluliste seoste loomine • Erinevate ainete lõiming
Erinevat liiki juhiste andmine	<ul style="list-style-type: none"> • Ühe ülesande puhul mitmekülgsed juhised • Visuaalsed juhised • Suulised juhised • Individuaalne selgitus • Õppija selgitab tööjuhust oma sõnadega
Lisäülesannete andmine	<ul style="list-style-type: none"> • Lisäülesanded • Boonuspunktidega ülesanded • Nuputamisülesanded • Võimalus õpetada kaaslasi
Valikuvõimaluste andmine	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnisisese valikuvõimalused • Vabatahtlikud kodutööd • Meelepärase ülesande valimine
Õppija erisustega arvestamine	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnitempo jõukohastamine • Tasemerühmad • Huvipakkuva teema tutvustamine • Ülesanded erinevas raskusastmes • Ülesannete ära jätmine vastavalt tasemele • Erinevad tasemepõhised õppemängud
Õppijale vastutuse andmine	<ul style="list-style-type: none"> • Meeskonnatöö/paaritöö • Õppija tegevusse sekkumine vajadusel • Vastutuse kasvatamine läbi erinevate ülesannete • Pikema tähtajaga ülesannete andmine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maria Kaur,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpetajate hoiakud, arusaamad ja tegevused personaliseeritud õppe läbiviimisel Tartu linna ja maakonna klassiõpetajate näitel“, mille juhendaja on Egle Säre, reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
2. annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace 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. olen teadlik, et punktis 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maria Kaur
14.05.2024