

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusinnovatsiooni õppekava

Maia Boltovsky

NÜÜDISAEGSE ÕPIKÄSITUSE RAKENDAMINE KAITSEVÄE AKADEEMIA  
TAKTIKA ÕPPETOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendajad: teadur Katrin Saks, Katri Kütt, MA

Tartu 2020

## Resümee

### Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamine Kaitseväe Akadeemia taktika õppetooli näitel

Eesti hariduselu reguleerivad strateegia- ja visioonidokumendid sätestavad hariduse olulisima arengusuunana nüüdisaegse õpikäsituse (NÕK) rakendamise. Magistritöö eesmärk oli selgitada välja NÕK-i aspektide avaldumisviisid Kaitseväe Akadeemia taktika õppetooli õppejõudude igapäevastes õpetamistegevustes ning mida õppejõud ise oma õpetamistegevustes oluliseks peavad ja millele nende õpetamistegevused tuginevad. Tulemustest lähtuvalt antakse soovitusi õppejõudude toetamiseks NÕK-i mõistmisel ja rakendamisel. Tegemist on kvalitatiivse uurimusega, kus koguti andmeid õppetöövaatluste ja intervjuude abil. Andmeanalüüsi meetodina kasutati deduktiivset sisuanalüüsi. Tulemustest selgus, et õppejõud kujundavad õppeprotsessis valdavalt avatud ja üksteisest lugupidava õpikeskkonna. Oma õpetamise eesmärged kirjeldasid õppejõud õppijakesksete märksõnade abil. Õppimis- ja õpetamisprotsessis ilmnes õppemeetodite vähene variatiivsus ning õppijate vabadus jääda õpetegevustes passiivseks osapooleks. Õppejõudude toetamiseks tehtud ettepanekud sisaldasid õpetamisarusaamade ühtlustamist ja õpetamisteooriate tundmist, õppemetoodilise pagasi mitmekesistamist, kollegiaalse õppimise toetamist ning refleksiooni teadlikku kasutamist oma tegevuse analüüsimiseks.

**Märksõnad:** nüüdisaegne õpikäsitus, arusaam õppimisest ja õpetamisest, õpikeskkond, õpetamis- ja õppimisprotsess.

Abstract

Implementation of the contemporary learning paradigm based on the example of the Chair of  
Tactics of the Estonian Military Academy

Documents describing the directions of development of Estonian education promote adherence to the contemporary learning paradigm. The aim of the current master's thesis was to study the manifestations of the principles of contemporary learning paradigm in the everyday teaching activities of the teachers in the Chair of Tactics in the Estonian Military Academy and to explore the teachers' understanding of their teaching. The master's thesis was based on the qualitative approach and data was gathered by classroom observations and interviews. Qualitative deductive content analysis was used as the method of data analysis. Findings indicated that teachers mostly establish a mutually supportive and open learning environment. Teachers used student-centred keywords while describing the aims of their teaching. The research also revealed areas for improvement in the teaching process, including a lack of variability in teaching methods, and the tendency to allow students to opt for a passive role in the learning process. Based on the results of the research, the recommendations that were made include fostering a better understanding of the contemporary learning paradigm and education theories, enriching the stock of available teaching methods, collegial learning and more conscious use of self-reflection tasks to analyse one's activities.

**Keywords:** contemporary learning paradigm, understanding of learning and teaching, learning environment, teaching and learning process

## Sisukord

Sissejuhatus .....	5
1. Teoreetiline ülevaade .....	7
1.1 Traditsiooniline ja nüüdisaegne õpikäsitus .....	7
1.2 NÕK-i aspektide avaldumine õpetamistegevustes .....	8
1.2.1 Konstruktivistlik arusaam õppimisest .....	9
1.2.2 Individualiseeritud õpe .....	9
1.2.3 Enesejuhitud või enesereguleeritud õppimine .....	10
1.2.4 Refleksioon .....	11
1.2.5 Avatus ja seoseid loovad hoiakud .....	11
1.2.6 Koostöö .....	12
1.3 Õpetajate õpetamisuskumuste kujunemine ja professionaalse arengu toetamine	13
2. Metoodika .....	16
2.1 Valim .....	17
2.2 Andmekogumine .....	17
2.3 Andmeanalüüs .....	18
3. Tulemused .....	21
3.1 NÕK-i printsiipide avaldumine taktika õppetooli õppejõudude õpetamistegevustes .....	22
3.1.1 Õpikeskkond .....	22
3.1.2 Õppimis- ja õpetamisprotsess .....	23
3.2 Kuidas mõtestavad taktikaõppejõud oma õpetamistegevusi? .....	27
4. Arutelu .....	29
4.1 Soovitused õppejõudude professionaalse arengu toetamiseks .....	33
4.2 Uurimuse piirangud .....	35
Tänu sõnad .....	36
Autorsuse kinnitus .....	36
Kasutatud kirjandus .....	37
Lisa 1. Väljavõte vaatlusprotokollist .....	42
Lisa 2. Koodiraamat: vaatlused .....	43
Lisa 3. Koodiraamat: intervjuud .....	44
Lisa 4. Väljavõte vaatluste kodeerimisest .....	44

## Sissejuhatus

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (Eesti elukestva..., 2014) tõstis hariduselu fookusesse termini „õpikäsitus“ ning seadis eesmärgiks õpikäsituse muutumise, loomaks tingimusi, mis aitavad õppijatel paremini kohaneda muutunud ühiskondlike- ja tööilma nõudmistega. Lisaks on õpikäsituse muutmise eesmärgiks ainekesksete teadmiste kõrval aineülestest ning lõimitud teadmiste ja oskuste kujundamine ning õppijate õpioskuste ja sotsiaalsete pädevuste kujundamine. Ka teised strateegilised dokumendid nagu Kõrgharidusprogramm 2019-2022 (2019), Täiskasvanuhariduse programm 2019-2022 (2019) ja Eesti hariduse arendusvisiooni dokument Tark ja tegus Eesti 2035 (2019) käsitlevad muutunud õpikäsituse rakendamise olulisust, rõhutades õppijakesksust, loovuse ja ettevõtlikkuse arendamist. Visioonidokument Tark ja tegus Eesti 2035 (2019) peab tulevikku vaadates oluliseks kohanemis- ja enesejuhtimisvõimet, sotsiaalseid oskusi, kriitilise mõtlemise oskust ja loovust, mille arendamine eeldab õpetamismeetodite ja -keskkondade muutumist ja muutmist. Õppimine peab olema koostöine ja õppijakeskne, tähenduslik, õppija ja õpetaja autonoomiat toetav ning teadlikult ja süsteemselt tagasisidestatud (Tark ja..., 2019).

Õpikäsituse muutus tähendab muutusi õppesisus, õppimise ja õpetamise viisides ning õpiprotsessis. Õpikäsituse kolm olulisemat muutumise suunda on konstruktivistlik arusaam õppimisest ja õpetamisest, koostöine õpe ja autonoomia (Õpikäsitus, HTM). Tamm (2017) toob mitmetele allikatele tuginedes nüüdisaegse õpikäsituse (edaspidi NÕK) põhiprintsiipidena välja konstruktivistliku arusaama õppimisest, enastjuhtiva õppimise ja koostöise õppimise.

Sarnaselt tsiviilõppeasutustele puudutab õpetamise ja õppimise nüüdisajastamine ka Kaitseväe Akadeemiat (edaspidi KVA), mille esimese kõrgharidusastme lõpetajatest saavad allüksuse ülemad ja pedagoogid. KVA on riigikaitsealine rakenduskõrgkool, mis allub vahetult Kaitseväe juhatajale ning on oma olemuselt Kaitseväe struktuuriüksus. KVA põhiülesanne on „valmistada ette Kaitseväe ülemaid ja arendada sõjateadust, et tagada Kaitseväe juhtimisalane jätkusuutlikkus“ (Kaitseväe Akadeemia põhimäärus, 2019).

2019. aastal uuris Värno KVA taktikaõppejõudude arusaamu NÕK-i olemusest ja NÕK-i printsiipide rakendamisevõimalustest taktikaõppes. Uurimus annab ülevaate sellest, kuidas taktikaõppejõud NÕK-ist aru saavad ja millised NÕK-i aspektid on nende hinnangul taktikaõppes rakendatavad. Arusaamadest nähtus, et õppejõud on oma kirjeldustes siiski ebakindlad selle osas, kas nende poolt NÕK-i elementideks peetavad aspektid paigutuvad NÕK-i teoreetilisse raamistikku. Uuritavad tõid välja arusaamade kujunemise juhuslikkuse,

lünklikkuse ja kogemuslikkuse tõdedes, et nende arusaamad ei pruugi tugineda usaldusväärsetele teoreetilistele allikatele. See omakorda põhjustas õppejõududes ebakindlust NÕK-i olemuse mõistmisel. Oma uurimuse ühe järeldusena toob Värno (2019) välja õppejõududele pakutava toetuse vajaduse. Lisaks peab ta oluliseks õppejõudude teadmiste ühtlustamist ja teadlikkuse tõstmist selleks, et õppetööd NÕK-i põhimõtetega kooskõlas kavandada ja läbi viia.

Käesoleva magistr töö autori hinnangul võib ebakindlus NÕK-ist arusaamise osas takistada NÕK-i rakendamist õpetegevustes. Lisaks tuginevad kõnealuse uuringu (Värno, 2019) tulemused enesekohastele vastustele, mis ei pruugi peegeldada tegelikku olukorda ega olla realistlik kirjeldus selle osas, kuidas või milliseid NÕK-i aspekte õpetamistegevustes igapäevaselt rakendatakse. Selle tõttu on omakorda keeruline pakkuda õppejõududele tõhusamat ja suunatumat tuge oma õpetamise NÕK-iga kooskõlla viimisel. Käesolev magistr töö on jätku-uurimus Värno magistr tööle (2019). Sellega soovitakse vaatlusi kasutades välja selgitada varasemates uuringutes esile toodud NÕK-i aspektide avaldumisviisid taktika õppetooli õppejõudude igapäevastes õpetamistegevustes. Lisaks soovitakse välja selgitada, mida õppejõud ise oma õpetamistegevustes oluliseks peavad ning millele nende õpetamistegevused tuginevad.

Vaatluste abil identifitseeritakse võimalikud arenguvaldkonnad eesmärgiga pakkuda välja tegevusviise ja meetodeid, mis aitaksid õppejõududel NÕK-i mõista, omaks võtta ja selle põhimõtteid oma õpetamistegevustes rakendada. KVA eripärana alluvad kaitseväelastest õppejõud kaitseväge üldistele rotatsioonireeglitele, mis tähendab õppejõudude kaadri vahetumist aastast aastasse ning lisandunud õppejõududel ei pruugi olla piisavat või nüüdisaegsetele nõudmistele vastavat õpetamiskogemust. Sellest tulenevalt peab autor oluliseks, et õppetoolis oleksid õpetamisest ühtsed arusaamad ja kava, mille najal rotatsiooni käigus lisanduvad õppejõud saaksid oma õpetamistegevustes tarvilikku toetust.

Teisalt näeb autor uurimuse olulisust laiemana kui kasu ühele õppeasutusele ja õppetoolile ja selle tegevõppejõududele. Käesolev uurimus aitab luua püsivamat baasi nii õppejõudude hoiakute kujundamiseks kui läbimõeldud tuge praktiliste õpetamistegevuste kavandamiseks, läbiviimiseks ja hindamiseks. Oma õpetamisel tuge saanud ja NÕK-i rakendanud ohvitserid ja allohvitserid roteeruvad omakorda väeosadesse, viies kaasa nii nüüdisaegse õpikäsitusega seonduvad hoiakud kui õpetamispraktikad.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1 Traditsiooniline ja nüüdisaegne õpikäsitus

Õpikäsitus all mõistetakse arusaamu õppimise olemusest, eesmärkidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollidest ja vastutusest õppeprotsessis (Eesti elukestva..., 2014). Traditsiooniline õpikäsitus on olnud sisule orienteeritud ja õpetajakeskne. Traditsioonilistes õpikeskkondades on õppeprotsess loengupõhine, õpiülesanded pigem teoreetilised ega ole asetatud konteksti (Õpikäsitus:..., 2017), praktika ei ole sel puhul õppimise osa, mis omakorda pärsib iseseisvat õppimist (de Kock et al, 2004). Sellises õpikeskkonnas on õppimise fookuses sisu ja õpetaja teadmiste edastamine õppijatele. Klassiruumis soodustatakse pigem õppijate vahelist konkurentsi, õppijate töötamist suhtelises eraldatuses (Õpikäsitus:..., 2017) ja õppija passiivsust teadmiste vastuvõtmisel (Õpikäsitus:..., 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õpiprotsessi reguleerib õpetaja (de Kock et al, 2004; Õpikäsitus:..., 2017), õppijad on kognitiivselt, emotsionaalselt ning sotsiaalselt sõltuvad õpetajast, kes sõnastab nende õpieesmärgid, määrab lubatud suhtlusviisid ja üldisemalt suunab õppijaid kohanema loodud õpikeskkonnaga (Boekaerts, 2002).

Kui varasemates hariduselu reguleerivates dokumentides, sealhulgas Eesti elukestva õppe strateegias 2020, on põhjalikumalt selgitatud õpikäsitus olemust ja selle muutumise vajadust, siis visioonidokument Tark ja tegus Eesti 2035 sätestab Eesti hariduselu arengusuunana juba paika pandud nüüdisaegse õpikäsitus järgimise, öeldes, et õppimine peab oma olemuselt olema õppijakeskne, koostöine ja tähenduslik, olles suunatud iga õppija individuaalsuse toetamisele. Oluline on ennastjuhtiva õppija kujunemine ja valmidus elukestvaks õppeks (Tark ja..., 2019). Õpikäsitus muutumist tingivad jätkuvalt üleilmsed arengud tehnoloogia, demograafia ja geopoliitika valdkondades, tehnoloogia kiire areng ja muutused tööturul nii tööülesannete kui oskuste osas eeldab suutlikkust kohaneda ning toime tulla kiirelt muutuvates oludes. Haridus peab muutuma senisest laiapindsemaks säilitades siiski ka süvitsi minevad erialased pädevused paaris-kolmes valdkonnas (Tark ja..., 2019). Mitmed uurimused on kinnitanud, et õpetamine ei tähenda automaatselt õppimist, seega on oluline tähelepanu pöörata õpetamise kvaliteedile (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Eelnevast võib järeldada, et õppimine ei tähenda üksnes uute oskuste omandamist, vaid nende oskuste tõhusat ja iseseisvat kasutamist, muutustega toimetulekut.

Nüüdisaegse õpikäsitus puhul toimub igapäevane õppimine probleemilahenduse käigus aktiivse ja personaalse teadmiste ja oskuste konstrueerimise ja arendamise toel. Sellele lisaks on samavõrd olulisel kohal ka õppimise eesmärk, õppimise protsess, õppima õppimine

(de Kock et al, 2004), olles selliselt selges kooskõlas ennastjuhtiva elukestva õppija kujunemisega. Kaasaegne õpikeskkond nõuab õppijatelt omavahelist koostööd muuhulgas ühiste õpieesmärkide saavutamiseks, aga seda üksnes eeldusel, et õppijad omavahel ei võistle. Koostöised õppijarollid on olulised toetades teadmiste kaaskonstrueerimist ja jagamist (de Kock et al, 2004). Õppimise seisukohast on kesksel kohal õppijate motivatsioon ja motivatsiooni toetamine. Samas on oluline, et õppija tajuks oma vastutust õppimisprotsessi üle (Stroet et al, 2016). Õpikeskkonna puhul on oluline luua avatud ja turvaline õhkkond, kus õppija söandab võtta riske ja ausalt oma arvamust väljendada (Holley & Steiner, 2013). Individualiseeritud õpikeskkonnas saab õppijast kui hariduse tarbijast oma haridustee konna kaaskujundaja, olles aktiivselt kaasatud õpiprotsessi (Masleno et al, 2018).

Teoreetilisi käsitlusi uurides ilmneb, et NÕK-i on defineeritud erinevate konstruktide kaudu. Erinevate autorite ning Eesti strateegia- ja visioonidokumentide olulise ühisosana tõuseb esile õppijakesksus eesmärgiga parendada ja toetada õppijate õppimist ning kujundada iseseisvaid õppijaid (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Õpikäsitus:..., 2017). Ühtviisi oluline on nii õppijate individuaalsusega arvestamine kui õpetaja iseseisvus ja osapoolte võimestamine ning kõigi osapoolte autonoomia suurenemine (Õpikäsitus:..., 2017). Teiseks ühiseks märksõnaks on muutused õppeprotsessiga kaasnevates sotsiaalsetes suhetes, mis tähendab individuaalsest tegevusmudelist kaugenemist suurema koostöisuse suunas. Kolmandaks ühisteemaks on konstruktivistlik arusaam õppimisest, mis seob õpitava tõhusamalt igapäevaeluga (Õpikäsitus:..., 2017; Tark ja..., 2019; Tamm, 2017). Allpool käsitletakse detailsemalt NÕK-i aspekte ja nende ilmumist õppetegevustes.

### 1.2 NÕK-i aspektide avaldumine õpetamistegevustes

Varasemalt läbi viidud uurimusest (Värno, 2019) ilmnnes, et taktikaõppejõudude arusaamade kohaselt tähendab NÕK õppurist lähtuvat õpetamist, õppurit kaasavat õpetamist ja avatud suhtlust õpetamise käigus. Uurimuses tõid taktikaõppejõud välja ka NÕK-i kuus aspekti, mis on nende meelest taktikaõppes rakendatavad ja mis ilmnesis nende õpetamistegevuste kirjeldustes. Taktikaõppes rakendatavateks aspektideks on konstruktivistlik arusaam õpetamisest, enesejuhitud õppimise toetamine, individualiseeritud õpe, refleksiooni toetamine ja refleksioonioskuste arendamine, avatus ja seoseid loov hoiak ning koostöö. Sellest tulenevalt peab autor otstarbekaks keskenduda oma uurimuses samadele valdkondadele, avades allpool nende teoreetilist tausta. Järgnevalt leiavad käsitlemist konstruktivistlik arusaam õppimisest, individualiseeritud õpe, enesejuhitud või enesereguleeritud õppimine,

refleksioon, avatud ja seoseid loovad hoiakud ning koostöö.

### 1.2.1 Konstruktivistlik arusaam õppimisest

Konstruktivistliku õppimisteooria kohaselt konstrueerivad õppijad teadmise ja mõistmise individuaalselt ja sotsiaalselt (Aljohani, 2017; Xu & Shi, 2018) ning olemasolevate kogemuste ja teadmiste põhjal (de Kock et al, 2004; Õpikäsitus:..., 2017). Õppeprotsessi iseloomustavad õpiülesanded on probleemipõhised ja autentset (Keiler, 2018), pakkudes õppijatele eesmärgipärast tegevust ja võimalust otsustada, kuidas ülesandele läheneda ning uut infot olemasolevaga siduda (Smit et al, 2014). Konstruktivistliku käsitusega kooskõlas olevad tähenduslikud ja realistlikud õpiülesanded toetavad õppijate motivatsiooni (Stroet et al, 2016), suurendavad õppijate aktiivsust ja elukestvaks õppeks vajalike õpihoiakute kujunemist (Uiboleht et al, 2019). Õppejõud julgustab õppijaid õpitavat ise avastama, oma mõtteid avaldama, õpitu põhjal detaile tuletama. Olulisel kohal on õppimine kaaslaste õpetamise läbi ning õpitava analüüsimine ja rakendamine. Õpetaja rolliks on luua olemasoleva teadmise toel väljakutseid esitavaid õpiülesandeid ning õppimisel tuge ja juhendamist pakkuda (Aljohani, 2017; Xu & Shi, 2018).

Värno uuringus (2019) osalenud õppejõudude hinnangul rakenduvad konstruktivistlikud põhimõtted uue teema õpetamisel, mis peab toetuma õppijate varasematele teadmistele. Samuti aitab õppijate eelteadmistega arvestamine varieerida õppe raskusastet selliselt, et see pakuks väljakutseid erinevate teadmistega õppijatele.

### 1.2.2 Individualiseeritud õpe

Individualiseeritud õppe keskmes on õppija, kelle rolliks on oma õpitee kujundamine, aktiivne osalus õpiprotsessis. Individualiseeritud õppimine tähendab iga õppija huvide ja vajaduste mõistmist ja õppijale sobivate õpikogemuste pakkumist ning õppe diferentseerimist iga õppija jaoks (Maselena et al, 2018; Prain et al, 2013). Õppe individualiseerimiseks on vaja paindlikku ja struktureeritud õppekava. Õpiülesanded ja õppetegevused on loodud ja kohandatud selliselt, et haaravad kõikide õppijate tähelepanu, võtavad arvesse nende huvisid ja vastavad ka vastandlikele õpivajadustele. Individualiseeritud õppe puhul modifitseerib õpetaja õppe sisu tagamaks selle, et õppijad omandavad olulised teadmised ja oskused (Prain et al, 2013).

Värno uuringus (2019) osalenute sõnul on isiklik lähenemine õppuritele oluline, nähes selle praktilist väljundit nii õppijate jälgimisel, hindamisel kui tagasisdestamisel. Uuritavad

pidasid siiski individualiseeritud õppe rakendamist igapäevaelus raskendatuks osaliselt teineteisest sõltuvate takistuste tõttu, milleks on suured õpperühmad ja ebapiisav arv õppejõude, mis ei võimalda anda igale üksikule õppurile piisavalt individuaalset tagasisidet ja vajalikku tuge. Teisena toodi välja ebapiisav aeg taktikaainete õpetamiseks, mis samuti pärsib individuaalset lähenemist.

### 1.2.3 Enesejuhitud või enesereguleeritud õppimine

Õppimise kontekstis räägitakse nii enesejuhtimisest kui eneseregulatsioonist. Loyens jt (2008) tõstavad esile tõsiasja, et vähesed allikad kirjeldavad enesejuhitud ja enesereguleeritud õppimist selgelt eristatavate kontseptsioonidena. Kruszelnicki (2019) peab oluliseks enesejuhtimise ja eneseregulatsiooni eristamist, ehkki viimane sisaldub esimeses. Enesejuhitud õpikeskkonnas on õppijatel vabadus püstitada eesmärgid ja nende poole liikuda, hinnates kriitiliselt materjale, mis neid selles toetavad ja initsieerides õpiülesandeid oma valikul. Enesereguleeritud õppe puhul püstitab õpiülesandeid õpetaja või mõni muu väline, nt ideoloogiline või poliitiline tegur (Kruszelnicki, 2019). Nii enesejuhtimine kui eneseregulatsioon hõlmavad õppimises endas aktiivset kaasatust ja eesmärgile suunatud käitumist, eesmärgiseadmist ja ülesande analüüsi, koostatud plaani elluviimist ning enesehindamist õppeprotsessis. Mõlema puhul on oluline sisemise motivatsiooni olemasolu. Enesejuhtimine pärineb täiskasvanuharidusest ning hõlmab õppimist väljaspool traditsioonilist koolikeskkonda (Loyens et al, 2008). Kruszelnicki (2019) läheb veelgi kaugemale, väites, et enesejuhtimine esineb üksnes olukordades, kus täiskasvanu saab päriselt kontrollida oma vabatahtlikku õppimist ning iseseisvalt oma eesmärgid määratleda. Enesereguleeritud õppimine pärineb kognitiivsest psühholoogiast, kus eneseregulatsioon tähendab ennekõike õppijate õpiautonomiat (Saks & Leijen, 2014), õppija kontrolli oma õppimise üle ning võimet suunata oma kognitsiooni ja motivatsiooni kindla õpieesmärgi saavutamiseks (Loyens et al, 2008). Kuigi Värno uurimuses (2019) kasutati terminit enesejuhitud õppimine, on autori hinnangul õigem kasutada käesoleva uurimise kontekstis mõisteid enesereguleeritud õppimine ja eneseregulatsioon, kui võimet kognitiivseid protsesse teadvustada, monitoorida ja suunata.

Eneseregulatsiooni toetav õpiprotsess võimaldab õppijal olla aktiivne osaleja (Keiler, 2018), konstrueerida oma õpieesmärgid (Boekaerts, 2002) ja õppimist organiseerida (Pintrich, 2004; Stroet et al, 2016). Õppijatele pakutakse võimalusi oma õppimise reguleerimise harjutamiseks ja selle tegevuse üle reflekteerimiseks (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Õpetaja loob enesehindamise ülesannete abil struktureeritud ja süstemaatilisi enesejälgimise võimalusi, mis ärgitavad õppijaid oma õppimise üle reflekteerima (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Õppija õppimise reguleerimiseks ja suunamiseks pakutakse võimalust kohandada oma õpiaega ja -strateegiaid (Isaacson & Fujita, 2006), aga ka õpikeskkonda (De Kock, 2004; Zimmerman, 2008).

Värno uurimuse tarbeks (2019) intervjueeritud õppejõud leidsid, et õppijate enesejuhtimist saab toetada neile erinevates õpiülesannetes ja igapäevastes tegevustes vastutuse ja tegevusvabaduse andmisega, nende usaldamisega ning võimalusega lasta neil kogeda nii õnnestumisi kui ebaõnnestumisi.

#### 1.2.4 Refleksioon

Refleksioon on süstemaatiline kogemuste üle mõtisklemine, tähenduste loomise protsess, mis toetab ja süvendab kogemuste ja sündmuste vaheliste seoste ning nende seotuse mõistmist teiste kogemuste ja ideedega (Sarv, 2013). Refleksiooni oluliseks komponendiks arengu tagamisel on enese kriitiline analüüs, vastasel juhul kinnistab see üksnes olemasolevaid uskumusi ja käitumismalle (Karm, 2010). Refleksioon toetab õppijate võimet õpitu vahel seoseid luua ja oma tegevust eesmärgistada (Grant et al, 2006).

Refleksioonioskuse arendamiseks võimaldatakse õppijatel oma õpikogemuse üle mõtiskleda, arutleda, seda analüüsida kas individuaalselt või grupis, kirjalikult või suuliselt. Refleksiooni võib toetada video- või helisalvestusega reflekteerija tegevusest, järgides erinevaid välja töötatud refleksioonimudeleid või etteantud refleksioonipunkte. Oluline on jõuda kriitilise analüüsi tasemele, nagu toob välja Karm (2010). Refleksiooniülesanded on enesereguleeritud õppimise toetamise komponent ning sellisena käsitletud alapeatükis 1.2.3.

Refleksioonioskuse toetamiseks töid intervjueeritud õppejõud (Värno, 2019) välja kaaslaste ees reflekteerimise ning kindlate refleksioonipunktide kasutamise, mis aitab välistada refleksiooni liigset pinnapealsust ja soodustab tõhusamat õppimist.

#### 1.2.5 Avatus ja seoseid loovad hoiakud

Avatus ja turvalisus tähendab sellist klassikeskkonda, kus õppijad tunnevad end piisavalt kindlalt, et sõandada võtta riske, ausalt väljendada oma arvamust ning jagada ja analüüsida oma teadmisi, seisukohti ja käitumist. Ennekõike puudutab see psühholoogilist ja emotsionaalset heaolu. Avatud õhkkonna loomisel on olulisel kohal õpetaja erapooletus ja hinnangutevaba suhtumine (Holley & Steiner, 2005) õiglus ja vastastikune austus ka

eriarvamuste korral (Holley & Steiner, 2005; Maurissen, Claes & Barber, 2018). Õpetaja juhtimisel on kehtestatud klassiaruteludes osalemise reeglid, klassis arutatakse vastuolulisi küsimusi ja õpetaja soodustab aktiivset osalust tegevustes (Holley & Steiner, 2005).

Seoseid loov hoiak hõlmab lisaks õpetatavale põhiale ka teisi õppeaineid, mille lõimimise abil õpiprotsessis arendatakse õppijates teisi olulisi oskusi, mis põhiaines ei pruugi õpieesmärgina selgelt olemas olla. Samuti suurendab seoste loomine õpiülesannete realistlikkust. Seoste loomist toetab koosõpetamine, teistele ainetele viitamine, aga ka erinevate kursuste õppijate suunamine ühistegevusse ning sellised õpiülesanded, mille täitmiseks on vaja kasutada teadmisi erinevatest õppeainetest (Lindvig & Ulriksen, 2019).

Värno uurimuses (2019) seisneb avatud hoiak avatud suhtluses, mille abil toetatakse õppijate loovust, julgustatakse neid õppimisel kasutama erinevaid allikaid ja nende põhjal arutlema ning õppijate tagasisidet õppejõududele. Seoseid loov hoiak tähendab selles käsitluses lõimingut, teiste valdkondade õppejõudude kaasamist ja koostööd.

#### 1.2.6 Koostöö

Nüüdisaegne õppimine liigub üha enam individuaalse õppimise asemel koostöise õppimise suunas, tähendades kahe või enama õppija aktiivset panust ja ühist pingutust jagatud õpieesmärgi saavutamiseks (de Kock et al, 2004; Zambrano, Kirschner & Kirschner, 2020). Selliselt õppimine eeldab koostöist tegutsemist, kaaslastelt õppimist ja oma teadmiste jagamist (Boekaerts, 2002), kus on olulisel kohal õppijate omavaheline kommunikatsioon (Smit et al, 2014). Koostööoskuste kujundamise olulist rolli nähakse elukestva õppimise toetamisel ning tööeluks vajalike oskuste omandamisel (Õpikäsitus, s.a.; Zambrano, Kirschner & Kirschner, 2020).

Koostöiselt õppides tuleb õppijatel kaaslastega suhelda ja koordineerida oma tegevusi ülesande täitmisel (Xu & Shi, 2018; Zambrano, Kirschner & Kirschner, 2020). Õppijad täidavad õpiülesanded väikestes gruppides, osaledes aktiivselt aruteludes ja võttes seeläbi vastutuse oma õppimise eest, olles tegevusse sotsiaalselt ja intellektuaalselt kaasatud (Law et al, 2017; Uiboleht et al, 2019). Koostöise õppimise keskmeks on ühine teadmiste konstrueerimine või kontseptsioonide loomine (Järvelä et al, 2016), sidudes selle konstruktivistliku lähenemisega õppimisele. Koostöises õpikeskkonnas tuleb iga indiviidi õppimine ühel või teisel moel kasuks kõigile grupiliikmetele, aga seda üksnes eeldusel, et õppijad omavahel ei võistle (de Kock et al, 2004). Uiboleht jt (2019) toovad koostöise õppimise toetuseks välja seisukoha, mille kohaselt terviklikud grupitööülesanded on õppimist

toetavad võimaldades õppijatel arvamusi vahetada ja võimalike lahenduste üle aru pidada. Autorid lisavad, et ka paindlikud ülesanded, kus õppijatel oli võimalik ülesande käigus langetada otsuseid näiteks analüüsiobjekti valiku, teemakohase tehnika või grupiliikmete valliku üle, suurendasid aktiivset osalust koostöises õppimises (Uiboleht et al, 2019), mis omakorda toetab oma õppimise eest vastutuse võtmise läbi õppijate eneseregulatsioonioskuse arengut. Õpetaja ülesandeks on olla juhendaja ja mentori rollis (Keiler, 2018), andes vastutuse õppimise eest õppijatele ja õppimist hinnatakse nii tulemuse kui õpiprotsesside üle reflekteerides (Smit et al, 2014).

Värno (2019) poolt intervjueritud õppejõudude arvates saab koostööoskust arendada üksuses kas ülema või alluva rolle määrates. Samas ei peetud teemat piisavalt oluliseks, et sellele eraldi tähelepanu pöörata. Koostöist õppimist toetasid õppejõudude toetavad arvamused seminariarutelude soodustamise kohta.

1.3 Õpetajate õpetamisuskumuste kujunemine ja professionaalse arengu toetamine NÕK-i rakendamiseks on vaja initsiatiivikaid professionaale, kelle eestvedamisel on võimalik muuta koolielu korraldust, kaasajastada õppe sisu ja õpetajate ettevalmistust ning senisest otstarbekamalt kasutada nii koolisisesid kui kooliväliseid õpikeskkondi (Õpikäsitus, HTM). Kõrge kvalifikatsiooniga ja kompetentsed õpetajad on tõhusa haridussüsteemi oluline komponent, sest õpetajate professionaalsus mõjutab õppijate saavutusi (Guerriero, 2017). Õpetajad, kelle meelest õpetamise ülesandeks on õppimise ja õppija arengu toetamine, lähenevad oma õpetamisele õppijakeskselt (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Käesolevas magistritöös on õpetaja seni pälvinud tähelepanu läbi oma rolli ehk selle, mida õpetaja klassiruumis teeb. Õpetaja keskse rolli tõttu õppeprotsessis käsitletakse järgnevalt ka õpetajate õpetamisuskumusi ehk seda, kuidas õpetajad iseendast ja oma rollidest klassiruumis mõtlevad (Keiler, 2018), õpetaja professionaalse identiteedi kujunemist ja arendamist ning õpetamisuskumuste ja õpetamistegevuste seoseid.

Suured ühiskondlikud muutused nõuavad ka muutusi õppimise ja õpetamise filosoofiates, õpetaja ja õppija arusaamades õppimisest ja õpetamisest, õppija ja õpetaja rollis nendes protsessides. Visioonidokument Tark ja tegus Eesti 2035 toob välja õpetaja muutumise õppija juhendajaks, mentoriks, kes aitab kujundada õpiteed ning toetab selle läbimist. Õpetaja kui õppiva professionaali puhul on olulised nüüdisaegsed teadmised õppimisest ja õpetamisest, lisaks ainealastele teadmistele on õpetaja ülesandeks olla

koostöövõimeline väärtuskasvataja ning kujundada õppijate üldpädevusi ja enesejuhtimisoskust (Tark ja..., 2019).

Õpetamis- ja õpetajaks olemise uskumustel põhinev identiteet määrab selle, kuidas õpetaja mõtleb endast ja oma rollidest klassiruumis (Keiler, 2018) ning on isiklike ja professionaalsete kogemuste mõjul pidevas muutumises ja arengus (Grier & Johnston, 2009). Mitmed uurimused viitavad sellele, et õpetajate õpetamisuskumused määravad ära õpetaja õpetamistegevused ja -fookuse (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Remmik, Karm & Lepp, 2013). Õpetaja identiteet kujuneb erialaste teadmiste ja pedagoogiliste oskuste omandamise, õpetamisteooriate tundmise toel (Beijaard, 2019). Selle protsessi komponentideks on isikliku arengu käigus loodud arusaamad ja ideaalid, mis muutuvad identiteedi osaks välise keskkonna mõjul, olgu selleks siis ühiskond, õppeasutus või vahetu töökeskkond ja selles pakutav või puuduv tugi professionaalsusele, omaksvõetud normid ja väärtused, samuti tajutud professionaalsed rolliootused (Sarv, 2013). See mõjutab õpetajate tulemuslikkust ning võimet ja valmisolekut tulla toime hariduslike muutustega ja kaasajastada oma õpetamistegevusi (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Õpetaja õpetamisarusaamade kujunemist mõjutavad varasemad kogemused õppijana, nagu toovad välja Remmik ja Karm (2012), väites et õpetajate õpetamisuskumused põhinevad suuresti nende kogemusel õppijana, kus õpetajana võetakse üle varasemalt õppijana kogetud õppemeetodid ja -käitumised. Varasem negatiivne õpikogemus võib mõjutada õpetamisuskumusi selliselt, et õpetaja teeb õpetamises teadlikult oma kogemusest erinevaid valikuid (Remmik & Karm, 2012). Lisaks õpikogemuse mitmekülgsele mängib õpetamisuskumuste kujunemisel olulist rolli ka analüüsisioskuse ja refleksiooni sügavus. Just oma kogemuse üle reflekteerimine võib tuua kaasa otsuse oma õpetamistegevusi muuta (Karm, 2010; Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012; Remmik & Karm, 2012).

Oma õpetamise mõtestamisel on õpetaja mõjutatud ka valdkondlikest või erialale sobivaks peetavatest arusaamadest ja traditsioonidest. Õpetamisuskumused võivad tugineda oma valdkonna õpetamistraditsioonidele (Remmik & Karm, 2012). Praktikute kogukonna tegevustes osalev üksikindiviid võib omaks võtta tööga või kaaslastega seotud identiteedi (Grier & Johnston, 2009). Uurimused on näidanud, et kolleegide õpetamistegevuste vaatlemine on oluline oma õpetajaidentiteedi kujunemisel ning õpikogukonna ühtsustunde tekkimisel (Grier & Johnston, 2009). Ka tajuvad õpetajad nii kolleegide kui mentori tuge positiivse ja olulisena (Remmik & Karm, 2012).

Õpetamisuskumustele lisaks on õpetamise arendamiseks vaja täiustada õpetajate õppemeetodite pagasit ja töövõtteid. Mälkki & Lindblom-Ylänne (2012) kirjeldavad

olukorda, kus õpetaja on teadlik oma õpetamisarusaamadest ja tajub oma suutmatust õpetamisarusaamu kvaliteetselt ellu viia (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012), sest õppemeetodite kogum tema käsutuses ei ole piisav. Õpetaja tegevuse edukuse tagamiseks on lisaks erialastele teadmistele vaja pedagoogilisi ressursse ja töövõtteid (Grier & Johnston, 2009).

Õpetajate professionaalne areng toimib organisatsiooni õpiarusaamade raamistikus. Organisatsioonis ülekaalukalt esindatud traditsioonid määravad ära selle, millistest allikatest õpetaja oma teadmisi ammutab. Traditsiooni kantakse enamasti edasi imiteerimise läbi (Remmik & Karm, 2012). Sellest tulenevalt on oluline, et üldine organisatsiooni- ja õpetamise kultuur oleks NÕK-i keskne. Uurimustest ilmneb omakorda, et organisatsiooni väärtusi kandvad õppejõud võtavad tõenäolisemalt omaks ka organisatsiooni soovituslikud õpetamispraktikad, mis omakorda mõjutab positiivselt õppijate saavutusi (Ross & Gray, 2006). Õpetajate tegevust toetab selge arusaam sellest, mida haridus oma olemuselt tähendab. Selge visiooni puudumine pärsib hea hariduse loomise vabadust (Biesta et al, 2015). Õpetajatele tuleb võimaldada piisavalt vabadust oma professionaalse tegevuse üle otsustamiseks. Ranged etteantud piirangud kahandavad õpetajate motivatsiooni ja usku, et õpetaja võimuses on oma õpetamistegevusi ja -praktikaid muuta (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012). Remmik ja Karm (2012) toovad ka välja tarviduse õpetajaid toetada ja julgustada, kusjuures toetuse olemus on seotud õpetajate õpetamisuskumuste ja uuendusmeelsusega.

NÕK-i rakendamise olulisusele on tähelepanu pööranud Eesti erinevad strateegia- ja visioonidokumendid eesmärgiga kujundada 21. sajandi oskustega elukestvaid õppijaid. Õpetamise kaasajastamiseks on oluline, et õppejõud mõistaksid NÕK-i põhimõtteid, oleksid need sisuliselt omaks võtnud ning rakendaksid neid õppetöös.

2014. aastal avaldatud uurimusest (Kütt & Männiste, 2014) sama õppeasutuse teise aasta kadettide arusaamade kohta õppimisest ja õpetamisest ilmneb, et õppijate arusaamad õppimisest on suuresti õpetajakesksed. Õpetamise põhirõhk on teadmiste edastamisel, mitte aga õppimist soodustava õpikeskkonna loomisel. Autorid viitavad ühest küljest sellele, et õppijad on suure tõenäosusega kogenud õpetajakeskset ja õppimise sisule orienteeritud lähenemist (Kütt & Männiste, 2014). Teisalt, arvestades seda, et arusaam õppimisest ja õpetamisest määrab ära selle, milliseid valikuid tulevane õppejõud oma õpetamisel teeb (Remmik & Karm, 2013), ning rotatsioonist tingitud asjaolu, et toonane õppiija on tänane õppejõud, võib arvata, et õpetajakesksus ja sisule orienteeritus ei pruugi täielikult olla asendunud NÕK-ile omase õpetamisega. Taktika õppetooli ülema Kundla (2020) hinnangul

on kaitseväelastest õppejõudude didaktiline ettevalmistus ebapiisav ning kujunenud pigem kogemuspõhiselt, mitte õpetamisteooriate toel. Kütt ja Aus (2019) toovad oma uurimuses välja taktikaõppejõudude õpetamisarusaamade õppijakesksuse ja sisule orienteerituse. Uurimuses osalenud kadetid on seevastu olulisena välja toonud süstematilise refleksiooni, õpitu mõtestamise ja eluga seostamise ning vastastikkuse õppimise ja õpetamise. Kaitsevää piiratud ressursside juures on oluline, et õppeprotsess oleks tõhus ning õppe sisule lisaks on tähtis kujundada ka õppijate hoiakuid ja arusaamu, sealhulgas valmisolekut ebakindlusega toime tulla ja kujuneda elukestvaks õppijaks. Sestap on oluline, et õpetamine ja õppimine oleksid võimalikult tõhusad. Kundla (2020) tõstab esile just õppejõu rolli õppijate kaasamisel ja suunamisel.

Seega on käesoleva magistritöö eesmärk teada saada, kuidas avalduvad varasemates uuringutes (Värno, 2019) esile toodud NÕK-i aspektid KVA taktika õppetooli õppejõudude igapäevastes õpetamistegevustes, mida õppejõud ise oma õpetamistegevustes oluliseks peavad ning millele nende õpetamistegevused tuginevad. Uuringu tulemustest lähtuvalt soovitakse võimalikes identifitseeritud arenguvaldkondades teha ettepanekuid õppejõudude toetamiseks oma õpetamise kaasajastamisel, pakkuda välja tegevusviise ja meetodeid, mis aitaksid õppejõududel NÕK-i mõista, omaks võtta ja selle põhimõtteid oma õpetamistegevustes rakendada.

Uurimuse eesmärgist tulenevalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas avalduvad NÕK-i aspektid taktikaõppejõudude igapäevastes õpetamistegevustes?
2. Kuidas mõtestavad taktikaõppejõud oma õpetamistegevusi?

## 2. Metoodika

Käesoleva uurimuse läbiviimiseks valiti kvalitatiivne uurimisviis nähtuste terviklikus kirjeldamiseks. Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks valiti avalikustatud vaatlejaga mittesekkuv poolstruktureeritud vaatlus. Vaatluse kui meetodi unikaalseks tugevuseks on võimalus koguda valiidsed ja autentseid andmeid reaalses toimivas olukorras (Cohen et al, 2007), protsesse detailselt kirjeldada, mittesekkuva vaatlejana vaadeldavaid võimalikult vähe häirides. Tunnivaatlus võimaldab kõige paremini tabada seda, milliseid metoodikaid õpetaja oma tegevuses kasutab ja kuidas tema pedagoogilised arusaamad praktikas väljenduvad ning tõstab esile õppemetoodika parendamise valdkonnad (Heath et al, 2010).

Kuna vaatlus annab uurijale ülevaate vaid nähtavatest tegevustest, ent ei võimalda mõista vaadeldavate tegutsemismotiive ega uskumusi, siis teisele uurimisküsimusele vastamiseks viidi vaatluste järgselt läbi struktureerimata informaalset vestluslikud intervjuud (Cohen et al, 2007). Intervjuu võimaldab paindlikult keskenduda kõige asjakohasematele teemadele (Cohen et al, 2007; Heath et al, 2010). Sellise intervjuueerimise tugevuseks on võimalus keskenduda just konkreetsetes vaatluses nähtu tõlgendamisele ning intervjuud kohandada konkreetsele intervjuueeritavale (Cohen et al, 2007). Tunnivaatlusprotokollide ja õpetamise kirjelduste analüüsimiseks teostati kvalitatiivne andmeanalüüs.

## 2.1 Valim

Kuna käesoleva magistritöö näol on tegemist varasemalt läbi viidud uurimuse jätku-uurimusega (Värno, 2019), olid uuringu sihtrühmaks KVA kõrgharidusõpet läbi viivad taktikaõppejõud. Uuringu seisukohalt ei olnud oluline, kas õppejõud töötas lektori, õpetaja või instruktoriga. Strateegilisse valimisse kuulus kuus taktika õppetooli õppejõudu 26-st. Valimisse kuulumise eelduseks oli auditoorse õppetöö läbiviimine ajavahemikul oktoober 2019 – veebruar 2020 kõrgharidusõppe tudengitega. Valimist jäid välja 2019. aasta maikuu KVA struktuurimuudatuse käigus taktika õppetooliga liitunud õppejõud. 2018-2019. aastal läbi viidud uurimuses (Värno, 2019) osales vaadeldud õppejõududest kolm õppejõudu.

Kõik vaadeldavad andsid suuliselt nõusoleku oma õpetamistegevuste vaatlemiseks ja kirjeldamiseks. Autor vestles isiklikult kõigi osalejatega sügisel 2019, selgitas vaadeldavatele uuringu eesmärki ja võimalikku tulemust ning küsis neilt luba nende õppetegevuse vaatlemiseks ja kirjeldamiseks uurimuse tarbeks. Uuringu läbiviimiseks saadi luba KVA Rakendusuringute osakonna ülemalt.

## 2.2 Andmekogumine

Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks vajalike andmete kogumiseks viidi läbi üheksa õppetöövaatlust klassiruumis. Kolme õppejõudu vaadeldi kahel korral suurendades sellega andmete usaldusväärsust (Cohen et al, 2007). Kõiki õppejõude ei olnud võimalik korduvalt vaadelda tunniplaani tingitud takistuste tõttu. Kõik vaatlused olid avalikustatud vaatlejaga mittesekkuvad vaatlused. Kõige pikem vaatlus kestis 90 minutit, mis on KVA tavapärase paaristunni kestus. Kõige lühem vaatlus kestis 15 minutit, mille kestel õppejõud andis õppijatele iseseisva töö ülesande, selgitas selle olemust ja vastas õppijate küsimustele ülesande kohta.

Vaatluste fookuses olid õppejõudude kõik praktilised õpetamistegevused, mis kanti vaatlusprotokollis. Lisaks õpetamistegevustele kirjeldati vaatlusprotokollis nii õppijate sõnalis kui mitteverbaalseid reageeringuid ja tegevusi õpiolukordades. Kirjeldustes taotleti detailsust ja objektiivsust. Vaatlusprotokollis kanti täiendavalt vaadeldava nimi/pseudonüüm, osalemine või mitteosalemine varasemas NÕK-i teemalises uuringus (Värno, 2019), õppeaine ja õppegrupp, tunni teema, vaatluse toimumise aeg ning kestvus. Vaatlusprotokollid koostati 2-tulbaliste tabelitena, mis võimaldas vasakpoolsesse lahtrisse detailselt kirjeldada õppejõu tegevusi ning parempoolsesse vastavalt õppijate tegevusi ja reaktsioone tunnis toimuvale. Vaatlusprotokollis näidis on ära toodud lisa 1. Kommentaaridesse pandi kirja ka vaatleja mõtted ning vaatluse kestel toimunud ja vaatleja jaoks uurimuse seisukohast tähenduslikud vahejuhtumid ja olukorrad. Vaatluste filmimisest või helisalvestamisest loobuti tulenevalt soovist vaadeldavaid võimalikult vähe mõjutada või häirida.

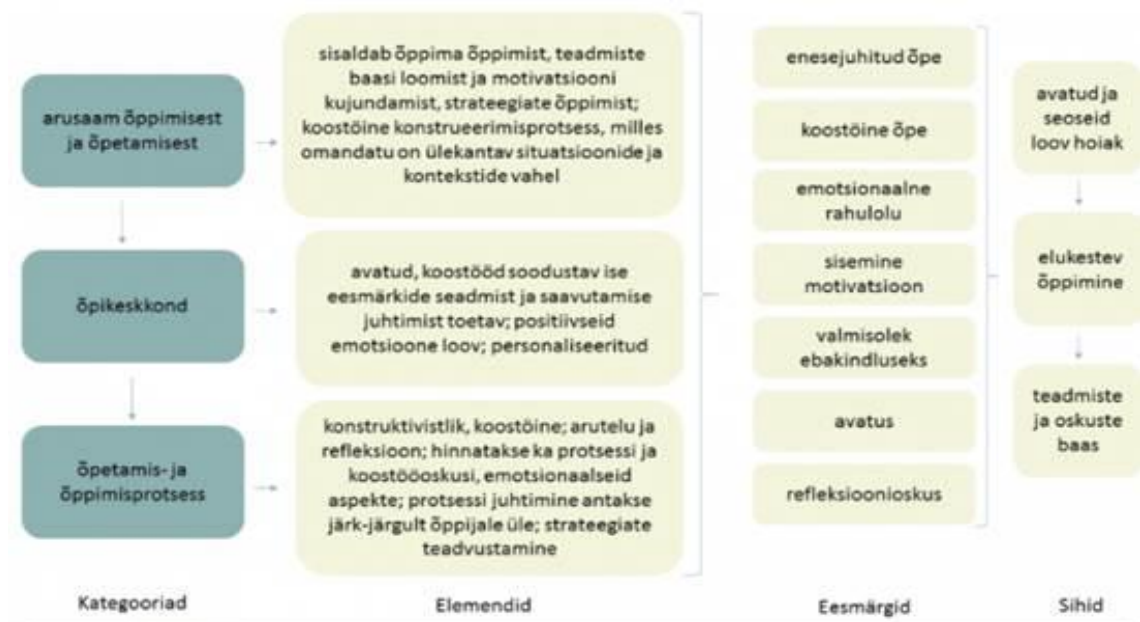
Vaatlusandmete ja järelduste usaldusväärsuse tõstmiseks viidi läbi neli struktureerimata intervjuud kolme õppejõuga. Ühte õppejõudu intervjueriti kaks korda. Kolmest intervjueritavast kaks ei olnud osalenud 2018–2019 aastal läbi viidud NÕK-i teemalises uurimuses (Värno, 2019). Kolm intervjuud tehti vaadeldud seminariga samal päeval, ühe puhul jäi vaadeldud seminari ja intervjuu vahele viis päeva. Intervjuerimisest loobuti neil puhkudel, kui vaadeldud seminari ja võimaliku intervjuu vahele jäi ebamõistlikult pikk ajaline vahe (enam kui üks nädal). Intervjuud kestsid 20–25 minutit. Struktureerimata intervjuu võimaldas esitada õppejõule tunnis kasutatud õppemeetodite ja tegevuste kohta täpsustavaid küsimusi ning anda õppejõule võimalus oma õpetamistegevuste ja eesmärkide osas selgitusi jagada ning valitud õppemeetodeid põhjendada. Intervjuude käigus oli magistratöök autoril võimalus vaatluse käigus tehtud tähelepanekute kohta täpsustavaid küsimusi esitada, et õppejõu kavatsusi paremini mõista ning välistada tema tegevuse väärti tõlgendamine. Autor tegi intervjuu käigus märkmeid vaatlusprotokollis lisalehele ning vestlusi ei salvestatud.

### 2.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks valiti magistratöök deduktiivne kvalitatiivne sisuanalüüs, mille peamiseks omadusteks on nähtuste kontekstuaalne kirjeldamine ja tõlgendamine (Vaismoradi & Snelgrove, 2019). Andmeanalüüsile eelnes esimese sammuna tutvumine meetodikaalase kirjandusega (Cohen et al, 2007; Graneheim & Lundman, 2004; Vaismoradi & Snelgrove, 2019; Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). Uurimuse sisuanalüüsi aluseks olnud

kategooriad tulenesid teema teoreetilisest käsitlusest (Cohen et al, 2007) ja varasemast temaatilisest uurimusest (Värno, 2019). Kategooriatele tuginedes koostati koodiraamat esialgsete koodidega.

Koodiraamatu alamkategooriad tulenesid Värno uurimuse (2019) tulemustest, kus intervjuueritud õppejõud tõid välja kuus laiemat NÕK-i aspekti, mis on nende hinnangul taktikaõppes rakendatavad: konstruktivistlik arusaam õpetamisest, enesejuhitud õppimise toetamine, individualiseeritud õpe, refleksiooni toetamine ja refleksioonioskuste arendamine, avatus ja seoseid loov hoiak ning koostöö. Teooriale tuginedes leiti iga alamkategooria alla koodid, mis viitasid NÕK-i aspektide avaldumisele õppetöös. Koodiraamatu aluseks võeti NÕK-i mudeli (vt joonis 1) kolm peakategooriat: arusaam õppimisest ja õpetamisest, õpikeskkond ning õppimis- ja õpetamisprotsess.



**Joonis 1.** NÕK-i mudel (Pedaste et al, 2018)

Koodiraamatu koostamisel paigutati varasemast uurimusest (Värno, 2019) tulenenud kuus NÕK-i aspekti NÕK-i mudeli peakategooriate alla. Teoriast lähtuvad koodid, mis tähistavad NÕK-i aspektide avaldumist õppetöös, paigutusid NÕK-i aspektide alamkategooriatesse. Vaatluste analüüsimiseks kasutatud koodid paigutati õpikeskkonna ning õppimis- ja õpetamisprotsessi peakategooriate alla. Vaatluste analüüsimiseks kasutatud koodiraamat on ära toodud lisa 2. Intervjuude analüüsimiseks kasutatud koodid paigutusid sama mudeli peakategooria alla: arusaam õppimisest ja õpetamisest (vt lisa 3). Uurimuse

usaldusväärse suurendamiseks analüüsi koostatud koodiraamatut koos juhendajatega, mille käigus täpsustati nii koodide sõnastust kui paigutust alamkategoriate alla.

Andmeanalüüsi esimeses etapis korrastati vaatlusandmed, parandades vaatlusprotokollides esinenud keelelised vead, täpsustati sõnastust ja vaatlusel märgatut ning asendati nimed pseudonüümidega. Seejärel loeti vaatlusprotokollid kaks korda läbi.

Lugemise käigus tehti märkmeid moodustatud koodide täiendamise kohta.

Järgmise sammuna kodeeriti kõik vaatlusprotokollid tekstianalüüsikeskkonnas QCAMap (<https://www.qcamap.org/>). Programm võimaldab teksti kodeerida tähistades uurimisküsimusega seotud kategooriad ning nende avaldumisviisid, mis moodustasid koodid. Kõik vaatlusprotokollid kodeeriti, märkides ära huvipakkuvad sisuühikud. Tabelis 1 on ära toodud mõned näited kasutatud koodidest ning vaatlusprotokollides või intervjuudes tähistatud sisuühikute näited.

**Tabel 1.** Koodide ja nende õppetöös avaldumise näited.

NÕK-i mudeli peakategooria	Kood	Avaldumine õppetegevustes
Õpikeskkond	avatud ja lugupidav suhtlus	klassis valitseva õhustiku märkamine „ <i>vaba sundimatu suhtlusmaneer</i> “, „ <i>viskab vahepeal nalja</i> “, „ <i>õppejõud kuulab tähelepanelikult</i> “
	eksimuste lubamine, hinnanguvaba suhtumine	õppejõu reaktsioon „ <i>täpsustab, kummutab vaele arvamuse, lausub: „aga pane edasi</i> “.
Õppimis- ja õpetamisprotsess	varasema teadmisega arvestamine	õppejõudude repliigid „ <i>kuidas see on seotud sellega, mida te olete õppinud</i> “, „ <i>tuletage meelde rühmakursust</i> “; märkamised „ <i>seob taktikaseminaril kuulduga</i> “, „ <i>viitab varasemale õppimisele</i> “.
	Õppija aktiivse osalemise soodustamine	täiendavad ja täpsustavad küsimused „ <i>te ütlesite..., aga miks veel?</i> “, „ <i>mis ta veel võib teha?</i> “; märkamised „ <i>sõnastab küsimuse täpsemaks. Ootab vastuseid</i> “, „ <i>kasutab lõpetamata lauseid</i> “, „ <i>märkab kõnesoovi, annab sõna</i> “.
Arusaam õppimisest ja õpetamisest	teadmiste konstrueerimine	õppejõudude seisukohad „ <i>aitame mõtestada, viime nad teemani, edasi peaksid ise minema</i> “,

		<i>„muuta seda mõttemaailma, et teadmine õppija pähe panna“.</i>
	teadmiste rakendamist võimaldavad ülesanded	õppejõudude seisukohad <i>„õpiväljundi saavutamine selgub õppustel“</i> , <i>„etapiti peaks ülesanne kohe võimaldama teadmiste kasutamist“</i>
	õppija aktiivne osalus	täheldamine <i>„õppejõu hinnangul on õppija aktiveerunud, osaleb aktiivselt, panustab, arutleb, vaidleb, see oligi eesmärk“</i> , õppejõu seisukoht <i>„õppijad on harjunud minu tegemistega ja kaasa tulnud“</i> .

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks ja kodeerijasisese kooskõla tagamiseks kodeeriti üks vaatlusprotokoll ja üks intervjuu kaks korda. Kahe kodeerimise vahele jäi kolm nädalat, mis võimaldas andmetest distantseeruda ja vältida mõjutatust esimese kodeerimise tulemustest. Kahekordse kodeerimise eesmärk oli tagada kodeerimisel suuremat täpsust, sisuühikuid täpsemalt tähistada, vältida vigu ning võimaldada protokollidest leida olulisimat. Kahekordse kodeerimise tulemusena uusi koodi ei tekkinud. Mõnel puhul erinesid määratud koodid teistkordse kodeerimise tulemustest vähesel määral (nt kood „eksimuste lubamine“ või „hinnanguvaba suhtumine“), mõnel puhul oli teistkordsel kodeerimisel tähistatud esimesest erineva pikkusega tekstilõik, määratud koodid olid samad. Erineva koodiga tähistatud sisuühikud paigutusid siiski sama alamkategorია alla. Mõnel puhul aitas kahekordne kodeerimine märgata sama sisuühiku paigutumist erinevate koodide alla (nt *„eesmärk mõtestada põhiasju, loeme ja räägime sel põhjusel“* tähistati nii seminariarutelude kui teadmiste konstrueerimise koodiga). Kahekordne kodeerimine andis võimaluse andmestikku põhjalikumalt analüüsida ning tulemuste ja analüüsi peatükkides põhjalikumalt kirjeldada ja esitada.

Vaatlusprotokollides ja intervjuudes ilmnenuid koodid paigutusid koodiraamatus olemasolevatesse kategooriatesse. Väljavõtte kodeerimisest on esitatud lisas 4. Järgmise sammuna teostati andmeanalüüs, mille tulemused on esitatud uurimistöö järgmises peatükis.

### 3. Tulemused

Magistritöö eesmärk oli teada saada, kuidas NÕK-i aspektid avalduvad KVA taktika õpetooli õppejõudude igapäevastes õpetamistegevustes. Nii õpetegevuse vaatluste kui

intervjuude analüüsi aluseks võeti NÕK-i aspektid, mis KVA taktika õppejõudude hinnangul on taktikaõppes rakendatavad: konstruktivistlik arusaam õppimisest, individualiseeritud õpe, enesereguleeritud õppimise toetamine, refleksiooni toetamine, avatud ja seoseid loovad hoiakud ning koostöö. Kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemused on esitatud püstitatud uurimisküsimuste kaupa ning andmeanalüüsi aluseks olnud NÕK-i mudeli peakategooriate kaupa. Tulemusi ilmestatakse näidetega vaatlusprotokollidest ja intervjuudest.

### 3.1 NÕK-i printsiipide avaldumine taktika õppetooli õppejõudude õpetamistegevustes

#### 3.1.1 Õpikeskkond

NÕK-i järgi iseloomustab õpikeskkonda avatud ja vastastikku lugupidav suhtlus ning usalduslikkus. Õpikeskkonna kujundamisel on õppijal võimalus otsustada oma õppimise üle, valides selle aega, kohta ja viisi. NÕK-ile omases õpikeskkonnas võib õppija eksida ja olla eriarvamusel, keskkonnale on omane hinnagute puudumine ning eriarvamuste tolereerimine.

Vaadeldud õppetegevuste ühiseks üldiseks jooneks oli avatud õhkkond klassis. Enamus vaadeldud õppejõude lõi õppijatega sundimatu ning vastastikku lugupidavat suhtlust toetava ja soosiva keskkonna. Õppejõud löid klassis vaba õhkkonna, visates aeg-ajalt nalja ja väljendudes sõbralikult, samas nõudlikult ja mitte semutsevalt. Nii õppejõudude väljenduslaad kui kehakeel näitasid, et õppija aktiivne osalus tunni tegevustes ja aruteludes on soositud. Õppejõud väljendasid oma lugupidavat suhtumist õppijat tähelepanelikult kuulates, tema vastuseid ja mõttekäike tunnustavalt kommenteerides või kinnitades ning õppijat otsesõnu kiites. Ühel puhul oli õppetöö üles ehitatud selliselt, et õppijate aktiivne osalus ei olnud toetatud ega õpirotsessi osa. Siiski oli ka selles olukorras õppejõu maneer sõbralik ja positiivne.

Õppijatel oli võimalus tundides oma arvamust avaldada, tuues seejuures välja ka eriarvamusi, teistsuguseid seisukohti, vastuväiteid ja oma vaatenurki. Õppijad ja õppejõud arutlesid eriarvamuste üle argumenteerivalt ja eriarvamusi aktsepteerides. Õppijad söandasid mõnel juhul esitada ka teemakohaseid kahtlusi. Sellistel puhkudel õppejõud parandas, täiendas ja selgitas või täpsustas, jäädes hinnanguvabaks. Hinnanguvaba suhtumine iseloomustas kõiki vaadeldud õppetegevusi. Aruteludes pakkusid õppijad oma seisukohti ja arusaamu. Õppejõud laiendasid saadud vastuseid, esitasid suunavaid küsimusi, parandasid ekstarvamusi või kinnitasid vastuste õigsust. Ka vale vastuse puhul või puhul, kui õppija tunnistas, et ei tea täpselt, suunas õppejõud õppijaid küsimustega ega andnud hinnanguid õppija teadmistele.

Vaadeldud õppejõududest kolm liikus laudade vahel ringi, olles kontaktis erinevate õppijatega. Kaks õppejõudu püsis oma laua taga paigal. Üks liikus ringi, ent vaadeldud tundides klassi tagumisse otsa ei jõudnud.

Vaadeldud õppetegevustes klassis õppijad oma õppimise üle otsustada ei saanud. Küll aga ilmnes, et mõned iseseisva töö ülesanded hõlmasid võimalust oma õppimist suunata, kus õppijad said valida nii töö tegemise aega kui kohta, aga ka materjale, mille alusel iseseisva töö ülesannet täita, kuidas ettevalmistatud materjali kaaslastele õpetada ning milliseid teemasid ülesannet täites katta.

### 3.1.2 Õppimis- ja õpetamisprotsess

NÕK-iga kooskõlas olev õppimis- ja õpetamisprotsess on õppijast lähtuv ning selles arvestatakse õppija varasemate teadmiste, huvi ja kogemusega. Õpiprotsessis on oluline roll koostööl, kus õpiülesanded on elulised ja probleempõhised, nende lahendamisel kasutatakse erinevaid aktiivõppemeetodeid ning olulisel kohal on analüüs ja refleksioon. Õppejõud teevad koostööd kolleegidega, luues seoseid erinevate ainete vahel ning kasutavad IKT vahendeid. Õppejõu ülesandeks on õppijat juhendada ja toetada, õppija osaleb aktiivselt õpiprotsessis, seades ise endale õpieesmärgid ja konstrueerides uusi teadmisi varasemalt õpitu toel.

Õppetegevustes kasutati valdavalt *PowerPoint* slaidesitlusi, mis koosnesid tekstist, märksõnadest, ka animeeritud skeemidest. Ühe õppejõu seminaris olid slaidid õppijatel sülearvutites, need olid õppejõu esitluse aluseks, ent slaidide ekraanile ei kuvatud. Ühel puhul tugines õppetegevus „*Hot Chair*“ ülesandel, kus arvutiprogramm valis nii vastaja kui teema, mis oli edasise arutelu allikaks. Ühel õppejõu puhul seisnes seminar loenguslaidide ettekandmises ilma täiendavate kommentaaride või selgitusteta.

Vaadeldud tunnid olid enamasti üles ehitatud selliselt, et õppejõud esitas uut materjali *PowerPoint* slaididele toetudes ning õppijatega dialoogis olles. Vaadeldud õppetöös õppetegevuste varieerimist ja aktiivõppemeetodite kasutamist ei täheldatud. Õppejõud esitas vaheküsimusi, algatas aeg-ajalt arutelusid ja vastas õppijate küsimustele. Küsimuste esitamise ja arutelude käigus oli õppijatel võimalus soovi korral õppetegevuses aktiivselt osaleda, sundust ja survet selleks enamasti ei olnud. Õppejõud edastasid enamasti teadmisi õppijatega arutledes, õppeprotsess oli üles ehitatud auditooriumile küsimuste esitamisele kas siis suunatult kindlale õppijale või üldiselt kõikidele. Samuti kasutasid mõned õppejõud õppijate aktiivsuse toetamiseks retoorilisi küsimusi ja lõpetamata lauseid või kontseptsioone, kus

õppijatel tuli esitatud ideesid laiendada ja täiendada. Igal õppejõul oli õppijate aktiveerimiseks ja kaasamiseks reeglina läbivalt üks moodus, kas siis lõpetamata lausete ja kontseptsioonide või retooriliste küsimuste esitamine. Õppejõud oma kaasamise meetodeid ei varieerinud. Aktiivset osalust toetanud õppejõud märkasid sõna soovivaid õppijaid ning võimaldasid esitada küsimusi, seisukohti, arvamusi ja aruteluteemasid. Õppejõud laiendasid neile esitatud küsimusi ning esitasid need omakorda auditooriumile vastamiseks või arvamuste avaldamiseks. Õppegruppides, mille suurus varieerus 13-st kuni umbes 35-ni, esitas reeglina küsimusi 3-4 aktiivsemat õppijat, kes kasutasid võimalust küsimustele vastata, õppejõuga aktiivselt dialoogis olla ja oma küsimustele vastuseid saada. Passiivsetel õppijatel, kes olid õppegruppides enamuses, oli võimalus tunnis füüsiliselt kohal olles tegevustes aktiivselt mitte osaleda ning puudus ka teadmine, millega õppijad tegelikult tegelevad.

Auditooriumile küsimuste esitamine ja diskussioonid vaheldusid õppejõudude pikemate monoloogidega, kus õppija aktiivne osalus jäi napiks või ei olnud see üldse õppeprotsessi osaks planeeritud. Õppijad taandusid teadmiste passiivseteks vastuvõtjateks ning puhul, kui õppejõud oma monoloogi küsimusega ilmestas, ei näidanud õppijad enam üles valmisolekut küsimusele vastamiseks või pikemaks dialoogiks. Samuti juhtus, et õppejõud vastas ise auditooriumile esitatud küsimustele ega jätnud õppijatele võimalust arutellu astuda. Ka sel puhul võtsid õppijad kiiresti omaks passiivse osaleja rolli ega pakkunud õpitava ilmestamiseks näiteid oma kogemusest või esitanud küsimusi ega vastanud neile.

Õppijatele loodud võimalus täita dialoogilise õppe arutelupartneri rolli tähendas võimalust olla dialoogis nii õppejõu kui kaasõppijatega. Tuli ette, et õppijad algatasid omavahelise teemakohase arutelu, kuhu õppejõud ei sekkunud. Õppijate aktiivsust seminarides toetati mõnel puhul ka aruteluülesannetega paarides või väikestes gruppides, kus õppijad said selge ülesande, mida omavahel arutledes lahendada. Paarisaruteludes osalesid õppijad aktiivsemalt kui suure grupi aruteludes. Ühel puhul andis õppejõud ka paarisülesande korral selge suunise, kumb paarilistest arutelu tulemuse ette kannab.

Õppejõud osalesid õppijate aruteludes kas võrdse dialoogipartnerina või arutelusid suunates, juhendades ja toetades. Õppejõud monitoorisid ja suunasid vestlusi

*„Ma soovitan selle küsimise järjekorda natuke muuta“*,

tuues täiendavaid näiteid, esitades suunavaid küsimusi ja õppijate arutelusid laiendades märksõnu lisades. Samuti kinnitasid nad õigeid vastuseid või arutelu suundi

*„Jaa, kuulen õigeid vastuseid siin-seal töögruppides“*; *„Vaata see on hea tähelepanek“* ja julgustasid positiivse kinnistamise abil õppijaid arutelusid jätkama.

Dialoogilise loeng-seminari kõrval viidi osa seminare läbi ka traditsioonilise loengu vormis, kus õppejõud jagas teadmist ja õppijate osalus õppetegevuses oli minimaalne. Ühel puhul näitasid õppijad valmisolekut seminaris aktiivselt osaleda ja õppejõud esitatatud küsimustele vastata ning tunniteemas kaasa rääkida, ent õppija aktiivset osalemist pärsiti otsesõnu

*„Laske käed alla, ma räägin teile põhimõtted ära“.*

Näiliselt dialoog, kus õppejõud alustas oma etteastet retoorilise küsimusega, muutus sisuliselt õppejõu monoloogiks ja õigete vastuste ja lahenduste esitamiseks.

NÕK-i oluliseks osaks on õppijatepoolne teadmiste konstrueerimine tuginedes õppijate varasemalt omandatud teadmistele. Õppejõud olid valdavalt teadlikud sellest, millised ainekursused ja täiendusõpe õppijatel varasemalt läbitud oli. Vaadeldud õppejõududest neli olid oma õpetamise kavandamisel arvestanud, et õppijad on varasemalt läbitud omandanud ning oma õppetöö käigus viitasid vastavalt

*„Tegime ekskursi brigaadi ja pataljoni võimetest varemgi“; „Kuidas on seotud sellega, mida te olete õppinud?“*

Õppejõud viitasid varasema teadmise aktiveerimiseks kas õppijatega läbi viidud eelmisele tunnile või varasemale arutelule

*„Me eile tegelt rääkisime sellest ka“; „Kordame eilset“*

või varasemale ainekursusele

*„Tuletage meelde rühmakursust“.*

Samuti tegid õppejõud viiteid ainetele, mille õppijad olid läbinud teiste taktika õppetooli õppejõudude juhendamisel. Ka viidati materjalile, mida oli käsitletud eelmise kursuse või täiendusõppe käigus

*„Taktikaseminaril räägiti sellest“.*

Lisaks esitasid õppejõud küsimusi vastavalt õppijate erialasele taustale:

*„Kuidas S3 seda asja vaatab?“*

Ka uurisid õppejõud õppijate teadmiste tausta:

*„Milline on kokkupuude pioneeritegevusega?“.*

Vaadeldud õppetöös õppetegevuste diferentseerimist ei toimunud ega arvestatud erinevate õpivajadustega. Vaadeldud tundides tegelesid kõik õppijad ühesuguste ülesannetega, õppijate erinevaid taustateadmisi, mis tulenesid näiteks erinevast teenistuskogemusest või ametikohtast, õppimises ära eri kasutatud. Samuti ei nähtunud, et erineva taustateadmise õppijad oleksid saanud oma teadmisi jagada või puuduvaid teadmisi

täiendada. Õpiülesannete diferentseerimine ilmnes planeeritud praktilist õppust kavandades, kus õppijad said endale staabitöörolli valida vastavalt oma (õpingutejärgsele) ametikohale

*„Andke teada, millises staabisektsiooni töös te sooviksite osaleda. Kui teate, mis teist saab – S4, S6, S1, kandideeri sinna sektsiooni“.*

Õpiülesanded ja aruteluteemad olid seotud õppijate reaalse teenistusalaste teadmiste ning teenistusülesannetega. Õppejõudude toodud näited pärinesid varasemalt läbitud õppustelt või teenistusest. Samuti sidusid õppejõud ülesandeid tulevaste teenistusülesannetega ja rollidega. Õpiülesanded suunasid õppijaid olemasolevaid teadmisi rakendama, seoseid looma ja analüüsima:

*„Teie ütlete, kas on valesti“.*

Näiteks tuli õppijatel valida kahe lahinguskeemi vahel ning esitada parim lahendus, või said õppijad ülesande lahendamiseks vastase rolli

*„Olete punased“.*

Vaadeldud tundides ei antud õppijatele ülesandeid, mis oleksid eeldanud tegutsemist grupis või koostööst õppimist. Samuti ei tulnud õppijatel tegeleda probleemilahendust nõudvate ülesannetega. Ühel puhul anti õppijatele iseseisva töö ajaks grupis teostatav pingutust nõudev ülesanne, mis hõlmas töö ühist planeerimist ja ettevalmistamist, olemasolevate teadmiste täiendamist ainesega, mida etteantud õppematerjalides ei leidunud. Õppijatel tuli grupitööna ette valmistada uus teema ning seda kaaslastele õpetada.

Seoste loomine ja koostöö kolleegidega ilmnes ennekõike selles, et õppejõud viitasid teiste õppejõudude poolt läbi viidud ainekursustele

*„X räägib teile sellest“.*

Mõnel puhul olid klassis õppijatena koos tavaelus üksustes erinevaid rolle täitvad kaitsevälased, tuues õpiprotsessi oma erinevad kogemused ja teadmised. Aeg-ajalt töid õppejõud teemakäsitluses näiteid erinevatest ajaloo perioodidest või tänapäevast (nt õppustest). Selgeid seoseid teiste õppeainetega või otsest koostööd õppejõudude vahel või ühiselt läbi viidud õppetunde vaadeldud õppetegevustes ei ilmnenud.

Vaadeldud õppetegevuste käigus õppijad põhjalikku tagasisidet ei saanud ega andnud seda ka õppejõududele või ülesannetele. Samuti ei andnud õppijad vaadeldud õppetegevuste käigus tagasisidet üksteise sooritustele. Õppijatele antud tagasiside vaadeldud õppetegevuste käigus piirdus aruteludes õppijate vastuste mõningase kommenteerimisega. Ühel puhul ilmnes õppejõu tahvlile kuvatud skeemist ja selgitusest, et õppijad on varasemalt hinnanud ja tagasisidestanud kaaslaste panust õppetegevustesse.

Õpiülesanded ei sisaldanud valdavalt ka eneseanalüüsi ega refleksioonikomponenti. Üksikutel puhkudel anti õppijale võimalus õpitule mõelda ja oma teadmisi organiseerida

*„Võtate 3 minutit väikese pausi, ja panete endale kirja, mis mõtteid see osa tekitas, mis siit vajalikku välja noppida on“; „Vaadake oma märkmeid, 3 minutit, täiendage sellega, mis on oluline“,*

jäädes teadmiste korrastamise tasandile. Oma õppimise jälgimisele ja suunamisele õppijaid ei juhitud.

### 3.2 Kuidas mõtestavad taktikaõppejõud oma õpetamistegevusi?

Valdavalt mõtestasid õppejõud oma õpetamistegevusi õppimis- ja õpetamisprotsessi analüüsides. Nad selgitasid kasutatud õpiülesannete eesmärke, avasid õppetegevuste tausta laiemalt kui üksnes vaadeldud tund, selgitasid oma tegevuse kaugemaid eesmärke ja oma arusaamu õpetamisest.

Oma õpetamise mõtestamisel ei pööranud intervjueeritud õppejõud õpikeskkonda mõjutavatele faktoritele kuigi palju tähelepanu. Õpikeskkonna kujundamisel õppimise toetamiseks märkis kaks õppejõudu ära selle, et nende õpetamist mõjutab see, kuidas nad ise eelistavad õppida

*„Õpetamine on enda õppimisele vastav, ma konspekteen, aga ei küsi palju“;*  
*„Õpetad nii, nagu ise tahad õppida“.*

Ühel puhul mainis õppejõud, et lugemismaterjali arutades õppijad vaidlevad ja esitavad eriarvamusi.

Kõikide intervjueeritud õppejõudude valdavaks õppetöö läbiviimise meetodiks oli nn dialoogiline loeng-seminar, kus õppejõud edastas teadmisi õppijatega aktiivses dialoogivormis. Õppejõudude jaoks oli oluline õpiülesannete toel suunata õppijat mõtlema, varasemalt loetut mõtestama ja analüüsima ning kaugema eesmärgina oma õppimist ja arengut ise suunama:

*„Pead läbi mõtlema, panevad kirja, siis argumenteerib“; „Eesmärk mõtestada põhiasju,...“; „Aitame mõtestada, viime nad teemani, edasi peaksid nad ise minema“.*

Üks õppejõud märkis, et eelistab õppijatele materjalid ette saata ning seminaris nende toel arutleda

*„PowerPoint ei ole hea, materjalid kätte töötab paremini“.*

Üks õppejõud laiendas õppijate mõtlema suunamise mõtteviisi õpetamisele laiemalt

*„Muuta seda mõttemaailma, et teadmine õppija pähe panna.“.*

Ühel puhul kirjeldas õppejõud oma tegevust lausudes

*„Ma teen lihtsalt PowerPointi“*,

samastades õppimise ja õpetamise protsessi toetava vahendiga ilma, et õppijate jaoks oleks kavandatud aktiivset osalust võimaldavaid tegevusi.

Õpetamisprotsessi nähti ka tervikuna, mitte eraldiseisvate ülesannete summana

*„Ülesannete edasiarendused, ka individuaalsed ülesanded, esseed näiteks, peaks moodustama tervikpaketi ja võimaluse oma õppimist näidata“*.

Õppejõud pidasid oluliseks teadmiste rakendamist võimaldavaid ülesandeid kas siis klassiruumis praktiliste tegevustena, mis tuginevad aruteludes räägitule

*„Variandid on praktilisi harjutusi vahele panna...“; „Etapiti peaks ülesanne võimaldama kohe õpitu kasutamist“*

või siis hilisemal ajal õppuste käigus

*„Õpiväljundi saavutamine selgub õppustel“*.

Ühe õppejõu sõnul on õpitu rakendamine õppuse käigus õpitu omandamise demonstreerimise võimalus

*„Õppimise tõendamiseks on õppus, muud varianti pole“*.

Seejuures on tegemist ka reaalse eluga seotud ülesannetega. Mõned õppejõud kasutasid ülesanneteks valmistumisel ümberpööratud klassiruumi metoodikat ja lasksid õppijatel materjalid enne seminari läbi lugeda ning seminaris täiendasid õppijad omandatud „poolikut konsekti“ arutelude abil täiendades.

Varasemate teadmiste arvestamine väljendus pigem õppejõu eeldusel, et õppijad on studiumi vältel kas varasematest ainekursustest või -tundidest omandanud teatud teadmised, millele uued teadmised tuginevad.

*„Mõisted ja muu pidi olema tuttav. Analüüsi osa oli läbitud. Olid harjutanud näite varal“; „Mõttemudel on TOMide osa, igas TOMis läbid sama mõtteprotsessi“*,  
või ehitades oma aines teadmise omandamise ainekursusel varasemalt omandatule.

Õpitegevuste või -ülesannete diferentseeritus tulenes ennekõike kas konkreetse õppija varasemast aktiivusest seminaris, kus õppejõud suunas paarisarutelu käigus teise paarilise enam pingutama ja vastuseid andma, õppejõu arusaamast, et õppijad ei ole materjali piisavalt hästi omandanud või ühe õppejõu puhul ettevalmistusest, kus tal oligi kavandatud kaks olukorrast tulenevat tegevusvarianti.

Õppejõud nägid enda rolli peamiselt suunaja ja toetajana. Õppejõud pidasid oluliseks, et õppija osaleks aktiivselt, esitaks küsimusi:

*„Loed, arutled, panustad – ideaalolukord“; „Hea, kui küsitakse, ka mitte teemakohaseid küsimusi. Hea meelega lähen kaasa küsimusega“.*

Viimati tsiteeritud õppejõud pidas oluliseks ka õppija huvi toetamist ja alalhoidmist. Õppija aktiivsuse osas tõi üks õppejõud välja seminaride käigus õppijatega toimunud muutuse, kus õppija on õppejõu stiiliga harjunud ja aktiivsemalt osalema hakanud

*„Õppija on aktiivsemaks muutunud“; „...annavad ise märku, et tahavad panustada“.*

Üks õppejõud tõi selgelt välja ootuse, et õppija võtab vastutuse oma õppimise eest

*„Vaatan küll, kuidas ta osaleb, aga ise peavad märku andma, kui on küsimus“*

ja suunab oma õppimist ja arengut ise

*„Eeldus on, et te tahate siin teadmisi saada“.*

Samas tõi õppejõud välja ohukoha, kus kõik õppijad ei pruugi suuta seminaris teistega sammu pidada.

Seminariarutelude kõrval tõi üks õppejõud välja paaristöö, mille sisuks oli arutelu ja vastastikkune õppimine ja õpetamine. Samuti kirjeldas üks õppejõud õppijate vastastikkuse tagasiside ülesannet, mille käigus hinnati kaaslaste panust õppimisse. IKT vahendid enamasti eraldi ära märkimist ei leidnud.

Eelnevast nähtub, et taktikaõppejõud loovad oma igapäevastes õpetamistegevustes klassis avatud ja vastastikkuselt lugupidava õpikeskkonna. Õppejõud edastavad teadmisi *PowerPoint* esitluste toel, kus õppija rolliks on teadmiste vastuvõtmine. Õppejõud on õppijatega dialoogis ja suunavad neid arutelusid võimaldades ning eluliste õpiülesannete abil, mille väljundiks ja õppimise tõestajaks on õppused. Intervjueeritud õppejõud peavad oluliseks seda, et õppija võtab oma õppimise eest vastutuse, mis väljendub õppijatele antud võimaluses esitada küsimusi ja aruteludes osaleda. Õppejõudude tegevustes on vähe variatiivsust, koostöine õpe ilmneb pigem iseseisva töö ülesannetes.

Järgmises peatükis arutletakse olulisemate tulemuste üle ning antakse soovitusi õppejõudude toetamiseks.

#### 4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli teada saada, kuidas NÕK-i aspektid avalduvad taktika õppetooli õppejõudude igapäevastes õpetamistegevustes ja mida õppejõud oma õpetamistegevustes oluliseks peavad. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle ning tehakse ettepanekuid õppejõudude toetamiseks NÕK-i rakendamisel igapäevastes õpetegevustes.

Uurimistulemuste analüüsi aluseks on Värno uuringust (2019) tulenenud NÕK-i rakendusvaldkonnad. Samuti tehakse ettepanekuid edasiste uurimuste läbiviimiseks.

Vaadeldud õppeprotsessi iseloomustas valdavalt dialoogiline loeng-seminar, kus õppijatel oli võimalus osaleda kas arvamust ja seisukohti väljendades, küsimusi esitades või neile vastates. Õppejõu ülesandeks selliselt korraldatud õppeprotsessis on olla ennekõike juhendaja ja mentor (Keiler, 2018), kes annab vastutuse õppimise eest õppijatele (Smit et al, 2014). Ühest intervjuust ka ilmnis õppejõu selge arusaam, et õppimine on õppija vastutus. Valdav enamus õppejõude oli oma seminarides aktiivset osalust soodustades loonud keskkonna, kus õppijad esitasid küsimusi, arvamusi, argumenteerisid õppejõuga ja omavahel. Samas torkas silma, et passiivsematel õppijatel oli osalust soodustavale keskkonnale vaatamata võimalus jääda aruteludes kõrvaltvaatajateks. Seega ei ole ka päris täpset teadmist, kas ja kuidas õppimine nende õppijate jaoks toimus. Ühest küljest võib oletada, et varasem õpikogemus ei ole soodustanud aktiivse õpihoiaku teket. Teisest küljest ei pruugi õppija olla iseseisvalt valmis õppimise eest vastutust võtma. Tal võivad puududa nii oskused kui arusaam oma õppimisest ja selle suunamisest.

NÕK-i üheks oluliseks komponendiks on õppija eneseregulatsiooni toetamine ja oma õppimise teadliku suunamise oskuste arendamine läbi eneseanalüüsi ja refleksiooni (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Kuigi Värno (2019) uurimuses peeti teemat oluliseks ja sellest uurimisest nähtus, et refleksioon on taktika õppejõudude hinnangul õppetegevustes rakendatav, ei esinenud vaadeldud õppetegevustest eneseanalüüsi ega refleksiooni praktiliselt üldse. Ainuke vaadeldud refleksiooniülesanne jäi oma olemuselt teadmiste korrastamise tasandile ega pakkunud õppijale võimalust enesejälgimiseks ega -hindamiseks. Ka tagasiside õppijatele jäi tagasihoidlikuks, piirdudes pigem tunnustavate remarkidega õppijate seisukohtadele. Kütt ja Aus (2019) on välja toonud refleksiooni ja tagasiside rolli õppeprotsessis, millest võib järeldada, et refleksiooniülesannete ja tagasiside nappus võib õppeprotsessis luua olukorra, kus õppimise mõtestamine ei ole piisavalt toetatud ning seetõttu ei pruugi õppija ka teadvustada oma arenguvajadusi. Värno (2019) uurimuses tuuakse välja aramus, et õppijate enesejuhtimist saab toetada õppijatele vastutuse ja tegevusvabaduse andmisega. Autori arvates võivad need nähtused olla omavahel seotud selliselt, et vastutuse võtmine sõltub oma õppimisest teadlik olemisest. See omakorda tuleneb eneseanalüüsi ja refleksioonioskusest, mille arendamiseks tuleb õppijatele pakkuda süstemaatilist võimalust oma tegevuse reflekteerimiseks ja sügavamaks analüüsiks. Autor näeb ohukohta selles, kui õppejõud on valmis õppimise eest vastutust õppijale andma ning eeldab, et õppija selle

vastutuse ka võtab. Samas õppejõud ei tea, kas õppija on valmis oma õppimise eest teadlikult vastutust võtma ega ole seda õppetegevuste käigus ka piisavalt harjutanud.

Õppijale antud võimalus õpikeskkonna üle otsustada oli taktikaõppejõudude arusaamades (Värno, 2019) tähtis, kuid praktilistes õpitemistes see olulisel määral ei väljendunud. Õppijatele antud võimalus õpikeskkonda kujundada ja grupis õppimist korraldada piirdus ühe iseseisva töö ülesande täitmisega ja sedagi piirangutega, kuna ülesande täitmiseks jäi tunniplaanist tingitult vaid üks õhtupoolik. Oma õpikeskkonna, sh õpistrateegiate ja -aja kohandamine toetab Isaacsoni ja Fujita (2006) sõnul ka õppijate võimet oma õppimist teadlikult suunata, mistõttu tuleks õppijatele seda võimaldada ja lasta neil oma õppimise üle enam otsustada. Potentsiaalselt toetab grupis oma õppimise reguleerimist võimaldav õpiülesanne lisaks aineteadmiste omandamisele ja tegevuse käigus ühise teadmise konstrueerimisele (Järvelä et al, 2016) ka koostöö oskuste arendamist ja vastastikkust õppimist. Lisaks oli iseseisva töö ülesanne konstruktivistlikule arusaamale vastavalt probleemipõhine ja autentne (Keiler, 2018). Võib siiski arvata, et ajalise surve all ei realiseeru ülesande kõik kaasnevad võimalused, kuna õppijate tähelepanu on üleande sooritamisel ning eneseregulatsiooni või koostöist õppimist toetavad tegevused võivad sel hetkel teisejärguliseks osutada.

Vaadeldud õppetöös tuli ette, et õppejõud kaldus loengut pidama, vastates ise ära ka auditooriumile esitatud küsimused. See pärssis õppijate aktiivsust tunnis osalemisel. Traditsiooniline lähenemine õppimisele, nagu seda on kirjeldanud näiteks Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) muudab õppija passiivseks osalejaks õpiprotsessis. See leidis kinnitust ka vaadeldud õppetegevustes neil puhkudel, kus õppija aktiivne osalus ei olnud toetatud või soovitud. Boekaerti (2002) kirjeldatud sõltuvus õpetajast nähtus olukordades, kus õppejõud jagas suuresti üksnes oma teadmisi. Õppijad võtsid sellise lähenemise kiiresti omaks ega aktiveerunud ka siis enam, kui neile pakuti võimalust küsimusi esitada või arvamust avaldada. Lisaks ei pruugi küsimus „Kas kellelgi on küsimusi?“ olla piisav õppija huvi äratamiseks või tema aktiveerimiseks, eriti olukorras, kus õppejõud on eelnevalt üksnes oma teadmisi jaganud, õigeid vastuseid ja lahenduskäike esitanud. Vaadeldud õppetöö põhjal ei saa lõplikult otsustada, kas õppijate omaks võetud passiivsus on tingitud keskkonnast, kus õppejõud nende osalust ei eeldagi või õppija suutmatusest oma õppimist oskuslikult suunata ja reguleerida ning selle eest vastutust võtta. Eelpool analüüsitud traditsiooniline õppevorm välistab ka koostöised õppetegevused, mis NÕK-is on kesksel kohal.

Vaadeldud õppetegevustes võttis koostöine õppimine peajasjalikult väikestes gruppides arutelude kuju. Kollektiivne õppimine jäi üksikindiviidide vastutusele, ehk siis

õppimise kvaliteet sõltus osalejate teadlikust panusest. Nagu uurimistulemusest ilmnes, sai seminarides tihtipeale osaleda ka aktiivselt panustamata. Erinevad autorid on tõstnud esile kaaslastega suhtlemise olulisust (Law et al, 2017; Uiboleht et al, 2019), rõhutades nii õppimise eest vastutuse võtmist kui vastastikkuse õppimise rolli. Siin võiks nii õppejõud kui õppija mõelda, kas üks on andnud vastutuse õppimise eest selliselt üle, et teine pool saab selle vastu võtta või peaks õppejõud enne siiski veenduma, et õppija on oma õppimise juhtimiseks valmis. Vastutuse võtmisele võiks kaasa aidata ka ülesannete diferentseerimine ja õppijate õpivajadusele vastamine. Praegu ei ole teada, mis põhjusel suur osa õppijatest võtab omaks passiivse hoiaku. Võib oletada, et õpitegevuste varieerimisega saaks püüelda suurema kaasatuse poole. Ka Kundla (2020) hinnangul on just õppejõul otsustav roll õppijate kaasamisel õpitegevustesse.

Nagu uurimistulemusest ilmneb, loovad taktikaõppejõud avatud ja usaldusliku õpikeskkonna. Holley ja Steiner (2005) toovad oma uuringus välja psühholoogilise ja emotsionaalse heaolu aspektid, mis väljenduvad õppija võimaluses avaldada arvamust, esitada küsimusi, aga ka väljendada seisukohti, mis ei pruugi kokku langeda üldlevinud arusaamadega. Võib eeldada, et taktikaõppejõudude avatud ja usalduslikuks loodud õpikeskkonnas sõandab õppija aktiivselt osaleda aruteludes, esitada küsimusi ja väljendada vajadusel mittemõistmist või eriarvamusi, kartmata seejuures karistust, hukkamõistu või naeruvääristamist. See omakorda toetab õppija aktiivsust õpitegevustes ning konstruktivistlikku lähenemist õppimisele.

Värno (2019) väitel peavad õppejõud oluliseks avatud ja lugupidavat suhtlust õppija kui tulevase kolleegiga. Samas ei pidanud intervjueeritud õppejõudud oma tegevusi analüüsid psühholoogilise ja emotsionaalse heaolu aspekti õpikeskkonna loomisel eraldi tähelepanu väärivaks. Siin võib oletada, et õppejõud suhtuvad õppijatesse kui kolleegidesse ja kollegiaalse ning lugupidava õhkkonna loomist peetakse iseenesest mõistetavaks, mida eraldivõetuna ei tähtsustata. Õpikeskkonna loomisel võib olla oluline roll ka õppejõu kogemusel õppijana ning nagu Remmik ja Karm (2012) oma uurimuses väidavad, loob õppejõud õpetamisel sellise keskkonna, millist ta on ise õppijana kogenud.

Kokkuvõtteks võib tõdeda, et taktika õppejõudude loodud õpikeskkonda iseloomustab avatud ja lugupidav suhtlemine, õppejõud on õppijatega dialoogis ja toetavad õppijate aktiivset osalust õpiprotsessis. Loodud õpikeskkonnas on võimalik väljendada ka eriarvamusi, väidelda ja vaielda. Intervjueeritud õppejõud väljendasid oma õpetamisarusaamades NÕK-iga kooskõlas olevaid põhimõtteid, väärtustades koostööd, õppijate suunamist ning õppimise eest vastutuse andmist õppijatele. Samas ei ole teada, kas

õppijad on valmis oma õppimise eest vastutust võtma ning seda teadlikult suunama. Ka on passiivsetel õppijatel võimalus kulgeda läbi õppeprotsessi selles aktiivselt osalemata. Õppijatel on vähe võimalusi eneserefleksiooniks ja koostöiseks õppimiseks, mille käigus kollektiivselt uusi teadmisi konstrueerida. Õpitegevused on pigem vähevariatiivsed ega soodusta kõikide õppijate kaasamist õpitegevustesse. Seega tuleks leida võimalusi õppejõudude süsteemaatiliseks toetamiseks, et luua võimalusi NÕK-i igakülgselt rakendamiseks.

#### 4.1 Soovitused õppejõudude professionaalse arengu toetamiseks

Värno tõi oma uurimuses (2019) välja vajaduse pakkuda õpetajatele professionaalset tuge õpetamisoskuste arendamisel, aga ka NÕK-i teoreetiliste aluste ja sisu mõistmisel ja tõlgendamisel, mis aitaks õppejõududel enesekindlamalt NÕK-i aspekte oma õppetöös rakendada. Õppejõudude toetusvajadusest on kirjutanud ka Kütt ja Männiste (2014), viidates sellele, et kaitseväes õppejõu ametikohale roteeritud ohvitser ei pruugi olla pikaajalise kogemusega õppejõud.

Õpetajate professionaalse arengu ja selle toetamise seisukohalt on oluline luua süsteemaatiline võimalus teadmiste ja oskuste arendamiseks ja ühtlustamiseks allüksuse sees. Arengu toetamiseks on oluline kasutada erinevaid ja üksteisega kooskõlas olevaid tegevusviise (Heath et al, 2019). Arendusprogrammi osaks võiks olla teadmiste teoreetilise baasi loomine ja arendamine, professionaalsete kollegiaalsete suhete toetamine ning vastastikkune õppimise ning õpetamise mõtestamine. Lisaks on oluline toetada õpetajate meetoodiliste oskuste arendamist ning eneseanalüüsi ja refleksioonioskuse arendamist. Õpetajate arusaamade ühtlustamisele ja arendamisele on täiendavalt oluline mõista ka õppeasutuse õpetamisarusaamu.

Kuna taktikaõppejõud on väljendanud kahtlust, kas nad NÕK-i päriselt mõistavad, võiks allüksuses luua arusaama NÕK-ist ja selle komponentidest ning avaldumisvormidest. Praktikakogukonna jagatud identiteet (Grier & Johnston, 2009) eeldab omakorda seda, et õpikogukonna sees nimetatakse nähtusi samade terminitega ja kasutatavaid sõnu mõistetakse ühtmoodi. Erialaste teadmiste ja pedagoogiliste oskuste kõrval moodustab identiteedi kolmanda osa just õpetamisteooriate tundmine, väidab ka Beijaard (2019). Ka Kundla (2020) tõstab oma soovitustes esile õpiteooriatele tuginemise ja üldise pedagoogilise ettevalmistuse parendamise. KVA-s toimuvad küll regulaarsed seminarid õppejõudude professionaalsete oskuste toetamiseks, mis peaksid vastama kõikide õppejõudude vajadustele. Ühiste

arusaamade kujundamisel ühe allüksuse sees võiks olla tuge sellest, kui allüksuses on ühisseminaride teemad arenguvajadusele vastavalt selge fookusega ühe suurema valdkonna raames. Ühisseminare võib korraldada näiteks õpikogukondade kohtumiste või õpiringidena, kus arutatakse õpetamises ettetulevaid teemasid, aga käsitletakse ka teemakohast erialast kirjandust.

Õpetaja professionaalse arengu seisukohast on oluline toetada ja soodustada vastastikkust kollegiaalset õppimist ja kogemuste jagamist. KVA-s rakendunud tunnivaatlussüsteem ning mentorlusprogramm on suunatud kogu kooli õppejõudude toetamiseks ja arendamiseks. Praktikakogukonnas ja jagatud identiteedi puhul võiks sobida oma õppetooli kolleegide õppetöö süstemaatilised vaatlused, miks mitte ka allüksusesisene mentorlus eesmärgiga arendada erialaseptsiifilist õppemetoodikat, mis oleks samas kooskõlas NÕK-iga. Selline tegevus suurendab ka kogukonna ühtsustunnet (Grier & Johnston, 2009) ja võimaldaks õppida allüksuse parimatest praktikatest.

Nagu õppijate puhul, on ka õpetajate professionaalsuse arengu juures oluline refleksioonioskuse arendamine ja toetamine. Refleksioonioskust saab arendada näiteks refleksiooniülesannetega, mis toetuvad refleksioonimudelitele, refleksiooniküsimustele vastates, või näiteks refleksioonipäevikut pidades, kus oma tegevusi mõtestada ja kriitiliselt analüüsida. Nii kolleegide õppetöövaatluste kui mentorsuhete juures on refleksiooniülesannetel oluline roll, kus tegevusi koos mõtestatakse ja analüüsitakse. Kuna vaadeldud õppetegevustes refleksioonil märkimisväärset rolli ei olnud, siis võib arvata, et esmalt tuleks toetada õppejõudude refleksioonioskust ja arusaama refleksiooni tähtsusest ja rollist ennastjuhtiva õppija kujundamisel. Võib oletada, et õppejõud, kes ise mõistab ja hindab refleksiooni rolli õppimise juures, suunab ka õppijaid süstemaatilisemalt oma õppimist reflekteerima ja analüüsima ning lõpptulemusena paremini suunama.

Õpetaja professionaalse arengu juures on oluline toetada ka tema meetodiliste oskuste arendamist selliselt, et õppejõul oleks oskusi enda tegevuste varieerimiseks ja kõigi õppijate aktiivseks kaasamiseks tegevustesse. Kütt ja Männiste (2014) toovad välja, et toetavale keskkonnale ja õppijakesksele arusaamale lisaks on oluline suunata õppejõude kasutama õppijakeskseid õppemeetodeid, mis toetaksid õppijate tõhusamat õppimist. Vaadeldud õppetegevustes jäi ennekõike silma õppemeetodite vähene variatiivsus. Pingutustnõudvate ja grupis teostatavate ülesannete puhul on oluline võimaldada õppijatele aega enamaks kui ülesande ära tegemiseks. Siin tuleks anda selge ja mitmekülgne tööjuhised, mis lisaks põhiülesandele hõlmaks ka koostöise õppimise aspekte, näiteks anda grupiliikmetele konkreetsed ülesanded. Lisaks võiks õppijatele anda ka refleksiooni- või grupitöö

analüüsiülesande, mis suunaks õppijaid oma õpitegevusi ja grupiprotsesse enam monitoorima ja analüüsima. Mahuka materjali puhul tuleks läbi mõelda õppija aktiivsuse toetamine ja tähelepanu hoidmine õpitava juures. Omandatava materjali võiks organiseerida nn „poolikusse konspekti“, mida õppijal tuleb loengu käigus täiendada, kasutada erinevaid visualiseerimise võimalusi.

Organisatsiooni õpetamisarusaamad ja nende kooskõla NÕK-iga ning õpetajatele pakutav tugi on õpetajate professionaalse arengu seisukohast olulised. Osakonna tasandil paika pandud ootused õpetamisele peavad olema kooskõlas NÕK-i põhimõtetega ja toetama õpetajate õpetamisarusaamu. Seega võiks edaspidi uurida organisatsiooni arusaamu nüüdisaegse õpikäsituse olemusest ja rakendatavusest KVA-s ning seda, kas ja kuidas akadeemia juhtimiskultuur toetab nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist ning on kooskõlas visioonidokumendiga Tark ja tõhus Eesti 2035 (2019) selles osas, mis puudutab autonoomiat ja heaolu, õppijakesksust ja koostöist õppimist toetava õpikultuuri loomist. Organisatsiooni õpetamiskultuur toetab allüksuste õpetamiskultuuri, mis omakorda kujundab õppejõudude arusaamu ja see läbi toetab õppijate tõhusamat õppimist, nagu on kinnitanud ka Ross & Gray (2006). Täiendavalt tuleks kujundada arusaam organisatsiooni väärtustest ning sellest, mil määral õppejõud ja õppijad neid väärtusi kannavad.

#### 4.2 Uurimuse piirangud

Uurimuse piiranguna tuleb välja tuua läbiviidud vaatluste hulk. Vaatlusmeetodi ajamahukuse ning tunniplaanist tingitud piirangute tõttu ei olnud võimalik vaadelda kõiki õppejõude ega kõikide vaadeldud õppejõudude kõiki tunde vaatlusteperioodil. Lisaks toimus 2019. aastal KVA-s struktuurimuutus, mille käigus liideti taktika õppetooliga ka varasemalt kutseõpet läbi viinud õppejõud, kes ei kuulunud varasema uurimuse (Värno, 2019) valimisse ning ei olnud ka käesoleva uurimuse sihtgrupp. Seega ei ole antud uurimuse tulemused üldistatavad kogu taktika õppetoolile ning tervikliku pildi saamiseks tuleks 2019. aastal taktika õppetooliga liidetud õppejõudude õpetamispraktikaid ja -arusaamu täiendavalt uurida.

Ka võib vaatleja kohalolek sündmuste loomulikku kulgu häirida või vaadeldava käitumist muuta (Cohen et al, 2007). Kõnealusest piirangust tekkida võivaid vigu uurimuses maandati mitmel viisil: õppetöövaatlused viidi läbi korduvalt, muutes ülesande küll aeganõudvamaks, ent seeläbi suurendades tulemuste usaldusväärsust. Ka aitas vaatleja korduv kohalviibimine nii vaadeldaval kui auditooriumil vaatlustega harjuda. Lisaks oli

vaatleja sama maja õppejõud, olles tuttav nii suurema osa õppijate kui kõigi õppejõududega, mis usutavasti vähendas vaatlusest tingitud harjumuspäratu käitumise võimalust. KVA-s rakendatud üleüldine õppetöövaatluste süsteem loob samuti eelduse selleks, et õppetöövaatlust peetaks igapäevase õpetamistegevuse lahutamatuks osaks ja vaatleja kohalolek ei peaks põhjustama harjumuspäratu käitumist ei õppejõududes ega õppijates. Vältimaks uurija võimalikke tõlgendusvigu viidi uuritavatega läbi struktureerimata intervjuud, kus vaadeldud õppejõud sai vajadusel selgitada oma tegevuse eesmärgid ning kirjeldada tegevusi oma vaatenurgast ning oma tõekspidamistele vastavalt.

Vaatluste salvestamine pakkunuks võimalusi vaadeldud tundide korduvaks läbi töötamiseks ja sügavamaks analüüsiks. Vaatluste salvestamisest loobuti kaalutlusel nii vaadeldud õppejõude kui õppijaid ja seeläbi õppeprotsessi võimalikult vähe häirida ja käitumuslikult normist kõrvale kalduma panna.

Antud uuringu puhul olid uuritud õppejõud teadlikud NÕK-i rakendamise otstarbekusest ja vajalikkusest. Samuti väljendasid nad pooldavat suhtumist uurimuse käigus läbi viidud vaatlustesse. Seega usub autor, et uuritavad olid huvitatud oma õpetamise teadlikust analüüsist ning vajadusel selle parendamisest, seega oli nende huvides peegeldada oma arusaamu selliselt, nagu need on, mitte anda sotsiaalselt sobivaid vastuseid.

#### Tänuõnad

Ma tänan ennekõike oma juhendajaid Katrin Saksa ja Katri Kütti professionaalse suunamise, õppimist soodustava keskkonna loomise ja kannatliku toetuse eest kogu töö kirjutamise protsessi vältel. Iga kord, kui mulle tundus, et nüüd on kõik selge, leidsid nemad veel midagi, mis tuli päriselt ära õppida. Täna oma sõpru vankumatu usu, kaasaelamise ja toetuse eest. Täna Üllarit kriitilise arvutiabi, Liisi ja Amy't konstruktiivse kriitika ning Katat terava pilguga lugemise eest ning oma poegi, kes jaksasid selle töö valmimise ära oodata ja osavõtlikud olla.

#### 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 lõputööde nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

## Kasutatud kirjandus

- Aljohani, M. (2017). Principles of “Constructivism” in Foreign Language Teaching. *Journal of Literature and Art Studies*, 7(1), 97-107. doi: 10.17265/2159-5836/2017.01.013.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers’ perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16/7, 749-764.
- Beijaard, D. (2019) Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25:1, 1-6.
- Biesta, G., Priestly, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21:6, 624 – 640. DOI: 10.1080/13540602.2015.1044325.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach—EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6. Tr. London ja New York: Routledge.
- De Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. J. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74, 141-170.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Haridus ja teadusministeerium, 2014. <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf> (27.11.2019)
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Grant, A., Kinnersley, E. M., Pill, R. & Houston, H. (2006). Students’ views of reflective learnign techniques: an efficacy study at a UK medical school. *Medical Education*, 40(4), 379-388.
- Grier, J. M. & Johnston, C. C. (2009). An Inquiry Into the Development of Teacher Identities in STEM Career Changers. *Journal of Science Teacher Education*, 20:1, 57-75.
- Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Heath, B., Lakshmanan, A., Perlmutter, A. & Davis, L. (2010). Measuring the impact of professional development on science teaching: a review of survey, observation and

- interview protocols. *International Journal of Research & Method in Education*, 33:1, 3–20. DOI: [10.1080/17437270902947304](https://doi.org/10.1080/17437270902947304).
- Holley, L. C. & Steiner, S. (2005) Safe space: Student perspectives on classroom environment, *Journal of Social Work Education*, 41:1, 49-64. DOI: 10.5175/JSWE.2005.200300343.
- Isaacson, R. M., & Fujita, F. (2006). Metacognitive Knowledge Monitoring and Self-Regulated Learning: Academic Success and Reflections on Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 17.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J. Isohätälä, J. & Sobocinski, M. (2017). How do types of interaction and phases of self-regulated learning set a stage for collaborative engagement? *Learning and Instruction*, 43, 39-51.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.005>.
- Kaitseväe Akadeemia põhimäärus. *Riigi Teataja I 2019*, 7, 7. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/104072019007>.
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203-214. DOI: [10.1080/1360144X.2010.497681](https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497681).
- Keiler, L.S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5, 34. doi:10.1186/s40594-018-0131-6.
- Kruszelnicki, W. (2019). Self-Directedness and the Question of Autonomy: Form Counterfeit Education to Critical and Transformative Adult Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 187–203 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09697-6>.
- Kundla, T. (2020). Õppimise ja õpetamise väärtustamisest. *ENDC Occasional Papers, Väärtuspõhine õpe*, 9/2020, 132-139, Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kõrgharidusprogrammi 2019-2022 seletuskiri. (2019). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/7\\_korghar\\_progr\\_2019-22\\_seletuskiri\\_28dets18.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/7_korghar_progr_2019-22_seletuskiri_28dets18.pdf) (27.11.2019).
- Kütt, K. & Aus, J. (2019). Erialast arusaamine kogemusõppe kaudu õpingutele eelneval kursusel. *Sõjateadlane*, nr 10, 9–35, Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kütt, K. & Männiste, T. (2014). Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. *KVÜÕA toimetised*, 19, 103–126.
- Law, Q. P. S., Chung, J. W. Y., Leung, L. C. C., Wong, T. K. S. (2017). Perception of Collaborative Learning in Enhancing Undergraduate Education Students' Engagement in Teaching and Learning English. *US-China Education Review A*, February 2017, Vol. 7, No. 2, 89-100. doi: 10.17265/2161-623X/2017.02.002.

- Leijen, Ä., Pedaste, M. & Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Education Studies*. DOI: [10.1080/00071005.2019.1672855](https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855).
- Lindvig, K. & Ulriksen, L. (2019). Different, Difficult, and Local: A Review of Interdisciplinary Teaching Activities. *The Review of Higher Education* 43(2), 697–725. [doi:10.1353/rhe.2019.0115](https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0115).
- Loyens, S. M. M., Magda, J. & Rikers, R. M. J. P. (2008). Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, Dec, 20(4), 411 – 427. DOI 10.1007/s10648-008-9082-7.
- Maseleno, A., Sabani, N., Huda, M., Ahmad, R., Jasmi, K. A. & Basiron, B. (2018). Demystifying Learning Salytics in Personalised Learning. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3). doi: 10.14419/ijet.v7i3.9789.
- Maurissen, L., Claes, E. & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education* 21, 951–972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>.
- Mälkki, K. & Lindblom-Ylänne, S. (2012) From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37:1, 33-50. DOI: [10.1080/03075079.2010.492500](https://doi.org/10.1080/03075079.2010.492500).
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Pedaste, M. et al. (2018). <https://sisu.ut.ee/opikasisitus/5-n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-mudel>.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 4, 385-407.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, vol 18, 109-120.
- 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*, Vol. 39. No.4, 654–676. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.669747>.

- Remmik, M. & Karm, M. (2012). Novice university teachers' professional learning: to follow traditions or change them? *Baltic Sea Region Association for Research in Adult Education*, 2-2, 121–131. DOI 10.2478/v10240-012-0011-4.
- Remmik, M., Karm, M. & Lepp, L. (2013). Learning and Developing as a University Teacher: narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, vol 12 No 3, 330–341.
- Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: adoption and adaptation, *Curriculum Journal*, 23:2, 231-245. DOI: 10.1080/09585176.2012.678702.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 29, No. 3, pp. 798-822.
- 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*, vol. 112, pp. 190- 98.
- Sarv, A. (2013). *Õppejõu eneserefleksioon ja professionaalne identiteet*. Doktoriväitekirj. Tartu Ülikool.
- Smit, K., de Brabander, C. J. & Martens, R. L. (2014). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:6, 695-712. DOI: 10.1080/00313831.2013.821090.
- Stroet, K., Opdenakker, M-C. & Minnaert, A. (2016). Fostering early adolescents' motivation: a longitudinal study into the effectiveness of social constructivist, traditional and combined schools for prevocational education. *Educational Psychology*, 36:1, 1-25. DOI:10.1080/01443410.2014.893561.
- Tamm, A. (2017). Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid. <https://sisu.ut.ee/opikasitus/nüüdisaegse-õpikäsituse-põhiprintsiibid>.
- Tark ja tegus Eesti 2035. (2019). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/tark\\_ja\\_tegus\\_kokkuvote\\_eestik\\_a4\\_veebi.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kokkuvote_eestik_a4_veebi.pdf) (27.11.2019)
- Täiskasvanuhariduse programmi 2019-2022 seletuskiri. (2019). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/8\\_taisk\\_progr\\_2019-22\\_seletuskiri\\_28dets18.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/8_taisk_progr_2019-22_seletuskiri_28dets18.pdf) (27.11.2019)

- Uiboleht, K., Karm, M. & Postareff, L. (2019). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, 43:10, 1456-1475. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1491958.
- Vaismoradi, M. & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Analysis and Thematic Analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 20(3), Art. 23. Külastatud aadressil [https://moodle.ut.ee/pluginfile.php/1373411/mod\\_label/intro/Vaismoradi%20%20Snelgrove%202019.pdf](https://moodle.ut.ee/pluginfile.php/1373411/mod_label/intro/Vaismoradi%20%20Snelgrove%202019.pdf).
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15, 298–405.
- Värno, P. (2019). Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste taktikaõppejõudude arusaamad nüüdisaegse õpikäsituse olemusest ja rakendamisest taktikaõppes. Tartu Ülikool. (Magistritöö).
- Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade.* (2017). Lepingu 16/7.1-5/178 lõpparuanne. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasitus\\_kirjanduse\\_ulevaade\\_tlu.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf) (27.22.2019).
- Õpikäsitus* (s.a.). Haridus- ja teadusministeerium. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/opikasitus> (27.11.2019).
- Xu, Z. & Shi, Y. (2018). Application of Constructivist Theory in Flipped Classroom — Take College English Teaching as a Case Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7) 880-887. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0807.21>.
- Zambrano, J. R., Kirschner, P. A. & Kirschner, F. (2020). How cognitive load theory can be applied to collaborative learning: Collaborative cognitive load theory. Tindall-Ford, S., Agostinho, S. & Sweller, J. (toim). *Advances in Cognitive Load Theory. Rethinking Teaching* (lk 30 – 40). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 1, lk 166–83.

Lisa 1. Väljavõtte vaatlusprotokollist.

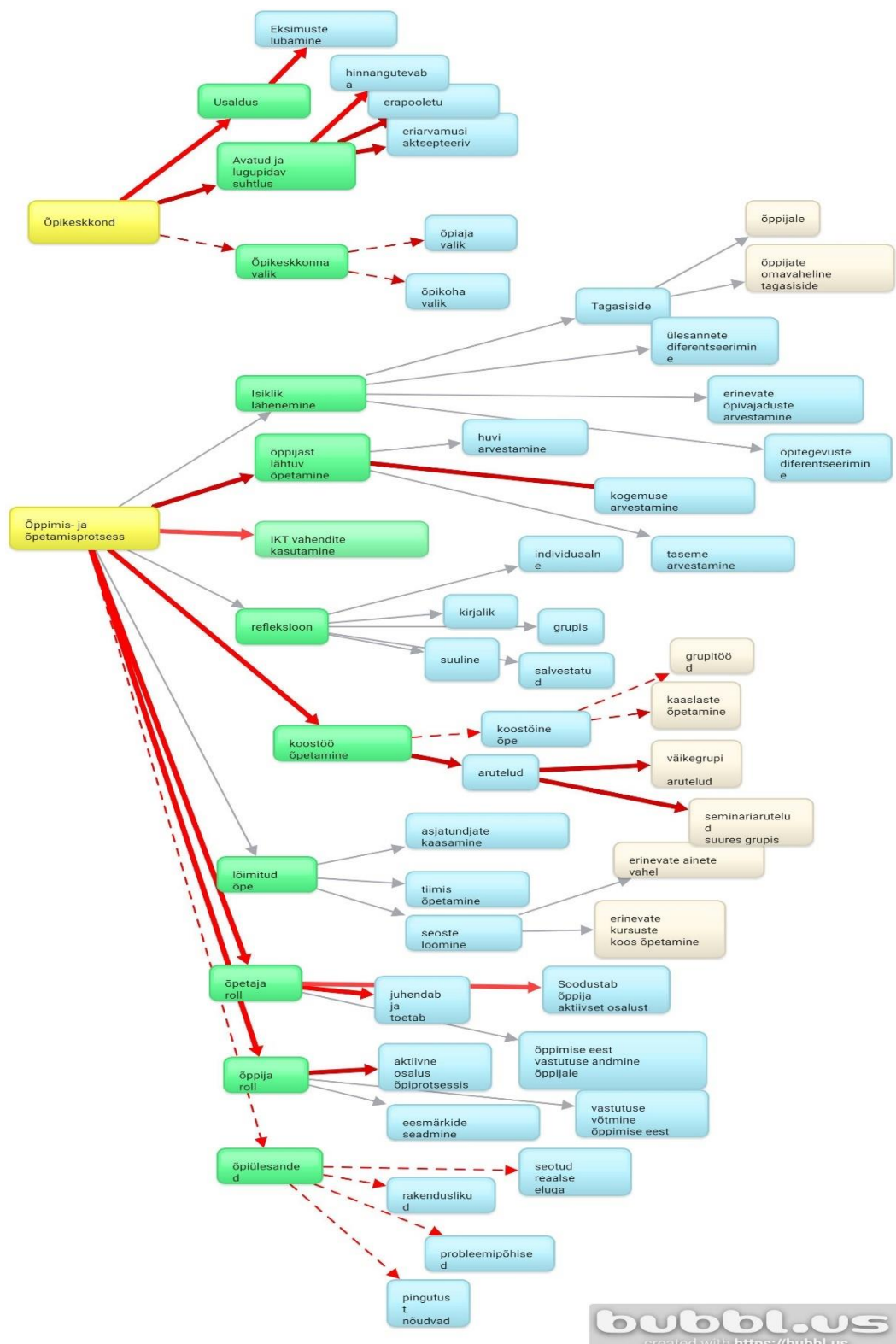
Õppejõud: X/ Osales varasemas uuringus

Kursus: XXX

Aeg: 12.02.20, 0830-1010.

Õppejõu tegevused	Õppija reaktsioon, reaktsioon
<p><b>0830</b> Tahvlil on PP slaidid. Varem alustame, hiljem lõpetame, nagu ikka. <i>Õppejõud X</i> Teeb sissejuhatuse. Teema. Liigub klassis ringi, klass on U-kujuliselt. Kordame eilset, sujuvalt üle uuele teemale. Õpiprotsessi raamistik. – statistiline tulpdiaagramm – Sõbra panus minu õppimisse. Kuidas ise lahti mõtestate, see aitab teil oma mõtteid paika panna.</p>	
<p><b>Hot Chair</b> – rulett, sealt tuli välja nimi. Slaidil on rulett ja küsimus. Timer tiksub aega vastamiseks. Klass on vait, õppejõud ka. Aega u minut. Vastamise aeg tiksub ka. Kuulab vastuse ära, siis esitab täpsustava küsimuse. <i>Õppejõud X</i> noogutab, ootab vastuse laiendamist. “mulle meeldis...” – kommenteeris kuulaja kehakeelt, kutsus kuulaja vastust kommenteerima, täiendama.</p> <p>Esitab lisaküsimuse, selgitab ise, avab tausta ja esitab avatud küsimusi.</p> <p>Selgitab, lisab uut teadmist. Žestikuleerib, räägib terve klassiga. Annab sõna sellele, kes tahtis vastata. <i>Õppejõud X</i> märkab järgmist sõnasoovijat. Annab sõna.</p> <p>Haarab vastusest, lisab teadmist. Selgitab erinevusi, arenguid. “Seda juhtis kes?” – ise vastab oma küsimusele, toob välja erakordsuse. Selgitab edasi, viitab varasemalt õppimisele...</p>	<p><i>Õppija Y.</i> istub klassi keskel toolile. Lappab oma konspekti.</p> <p>Minuti möödudes hakkab vastama. Aeg tiksub. Vastab segamata. Vastab sellele.</p> <p>Teine õppija vastab, laiendab, lisab teadmist. Veel 1 õppija lisab teadmist juurde, täpsustab vastust, veel 1 tahab vastata.</p> <p>Õppijad vastavad spontaanselt.</p> <p>Räägib, lisab teadmist. <i>Õppija Z</i> tahab ka vastata. <i>Õppija Z</i> – humoorikas vastus, lisab teadmist. Toob erisuse välja.</p>

Lisa 2. Koodiraamat: vaatlused

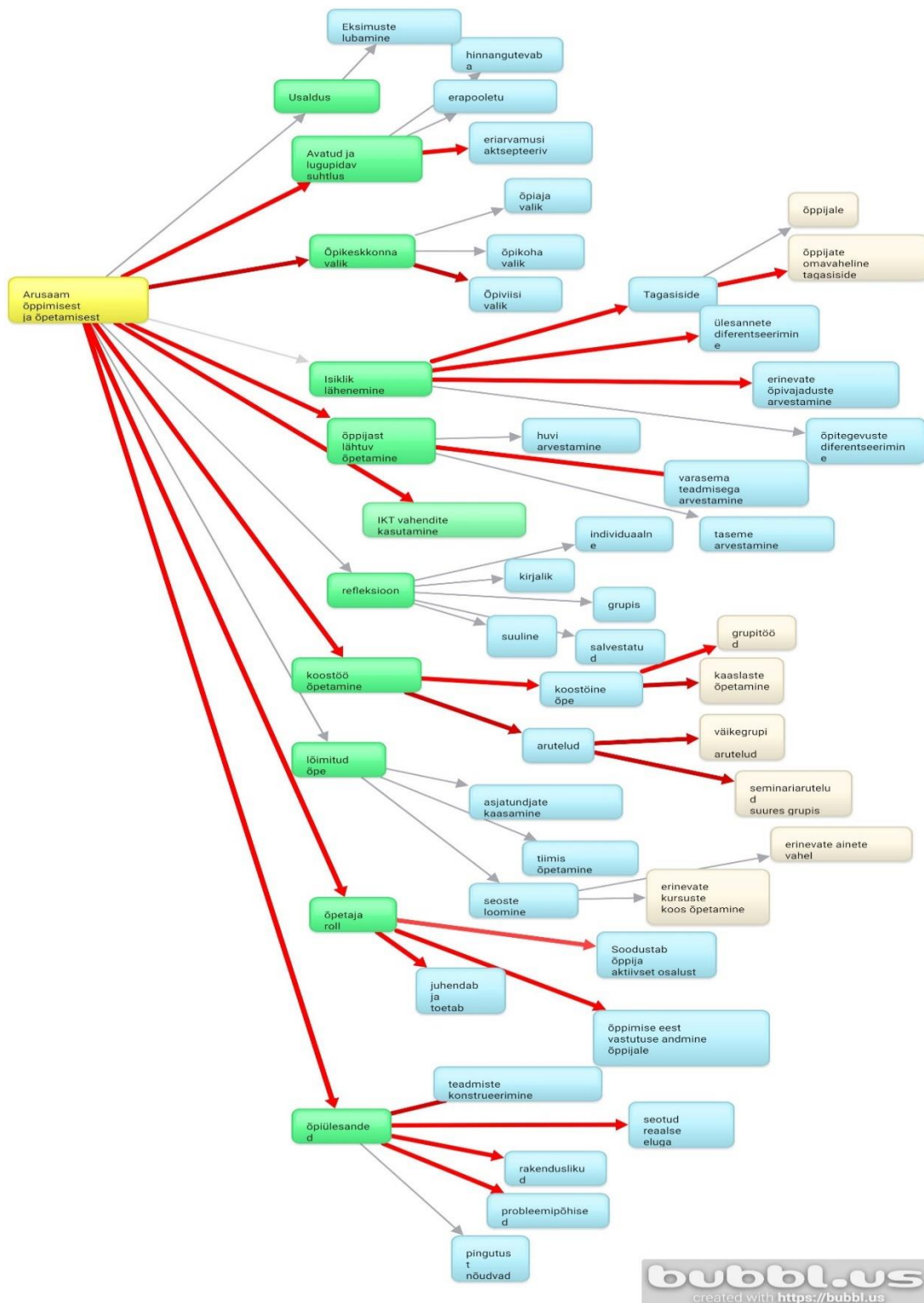


bubbl.us  
created with <https://bubbl.us>



—————> Koodi avaldumine vaatluse käigus  
 - - - - -> Koodi avaldumine nt iseseisva töö raames  
 —————> Koodi mitteavaldumine

Lisa 3. Koodiraamat: intervjuud



bubbl.us  
created with <https://bubbl.us>

Legend:



Koodi avaldumine intervjuus



Koodi mitteavaldumine intervjuus

## Lisa 4. Väljavõtte vaatluste kodeerimisest

Kood	Sisuühik
Diferentseeritud ülesanded	andke teada, millises staabisektsiooni töös te sooviksite osaleda (kui tetate, mis teist saab S4, S6, S1, kandideeri sinna sektsiooni)
Refleksiooniülesanded	võtate 3 minutit väikese pausi, ja panete endale kirja, mis mõtteid see osa tekitas, mis siit vajalikku välja noppida on.
Refleksiooniülesanded	Vaadake oma märkmeid, 3 minutit, täiendage sellega, mis on oluline.
Kaaslaste õpetamine	Ülesanne, kus ise õpetate teistele vastast.
arutelu väikeses grupis	Arutlege nii nagu eile tegime – arutlege paarides
arutelu väikeses grupis	Paarid hakkavad aktiivselt arutlema
IKT vahendite kasutamine	Õppija jälgib sama asja ilmselt oma arvutist
IKT vahendite kasutamine	PP
õppejõud juhendab, toetab	Jaa, kuulen õigeid vastuseid siin ja seal töögruppides
õppejõud juhendab, toetab	"See ei ole lihtne küsimus"
Õppija osaleb aktiivselt	Teine õppija vastab, laiendab, lisab teadmist.
Õppija osaleb aktiivselt	Veel 1 õppija lisab teadmist juurde, täpsustab vastust, veel 1 tahab vastata. Õppijad vastavad spontaanselt.
avatud õhkkond	Suhtlus on vahetu,
avatud õhkkond	Kehakeel ja ilme näitavad, et õppejõud ootab osalust ja vastust ja õiget lahendust klassist
avatud õhkkond	Õppejõud on mugavas dialoogis nendega, kes osalevad

## Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, *Maia Boltovsky*,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamine Kaitseväge Akadeemia taktika õppetooli näitel“, mille juhendajad on Katrin Saks ja Katri Kütt, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi Dspace kuni autoriõiguse kehtivuse 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 punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsenti andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maia Boltovsky

21.05.2020