

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJA ÕPPEKAVA

Birgit Meitus

**KAGU-EESTI RIIGIGÜMNAASIUMITE ÕPETAJATE ARUSAAMAD
ÕPILASTE UURIMISTÖÖDEST JA PRAKTILISTEST TÖÖDEST NING
NENDE JUHENDAMISEST**

Magistritöö

Juhendaja Maigi Vija, MA

Tartu 2021

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. ÕPILASUURIMUSE TEOREETILISED ALUSED JA TÖÖ PROTSESS	6
1.1. Teadustöö olemus	6
1.1.1. Teadustöö etapid	9
1.1.2. Teadustöö struktuur	12
1.1.3. Teadustöö keel ja stiil	13
1.2. Uurimistöö ja praktilise töö protsess ning juhendamine	14
1.3. Kagu-Eesti riigigümnaasiumid	17
1.4. KERG koolide uurimistööde ja praktiliste tööde juhendid	20
1.4.1. Jõgevamaa Gümnaasiumi juhend	20
1.4.2. Tartu Tamme Gümnaasiumi juhend	22
1.4.3. Põlva Gümnaasiumi juhend	23
1.4.4. Võru Gümnaasiumi juhend	24
1.4.5. Valga Gümnaasiumi juhend	26
2. METOODIKA	28
2.1. Valim	28
2.2. Andmekogumismeetod	30
2.3. Andmeanalüüs	32
3. TULEMUSED	33
3.1. Õpilasuurimuse ja praktilise töö olemus	33
3.2. Õpilasuurimuse ja praktilise töö valmimise protsess	36
3.3. Õpilane uurimistöö või praktilise töö koostajana	40
3.4. Õpetaja uurimistöö ja/või praktilise töö juhendajana	43
3.5. Järeldused ja arutelu	50
KOKKUVÕTE	55
KIRJANDUS	58
SUMMARY	62
LISA 1. Intervjuu küsimused	66
LISA 2. Täendusüksuste kujunemine koodideks ja kategooriate loomine	67

SISSEJUHATUS

Gümnaasiumite (kreeka k *gymnos*) ajalugu ulatub Vana-Kreekasse, kus algselt tähendas mõiste *gymnos* spordiväljakut, kuid aja jooksul aga spordi osakaal vähenes ning gümnaasiumitest said üldhariduslikud õppeasutused (Trasberg 2003). Vana-Kreeka haridus sisaldas endas nii intellektuaalset, muusikalist kui ka füüsilist kasvatust, sest peamiseks eesmärgiks oli lapsi ette valmistada iseseisvaks eluks (Tilk 2003: 169). Tänapäeval loetakse gümnaasiumiks põhikoolile järgnevat üldhariduskooli, kus omandatakse üldkeskharidus (PGS 2010: §2 lg 2). Seal jätkatakse õppe- ja kasvatustööga, mille põhieesmärgina tuuakse välja, „et õpilased leiaksid endale huvi- ja võimetekohase tegevusvaldkonna, millega siduda enda edasine haridustee. Gümnaasiumi ülesanne on luua tingimused, et õpilased omandaksid teadmised, oskused ja väärtushoiakud, mis võimaldavad jätkata tõrgeteta õpiteed kõrgkoolis või kutseõppeasutuses.“ (GRÕK 2011: §3 lg 2)

2010. aastal jõustunud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega (PGS §31) muutus gümnaasiumi lõpetamise kord, mis tähendas, et kolme kohustusliku riigi- ning ühe koolieksami kõrvale lisandus lõpetamise tingimusse ka õpilasuurimus või praktiline töö¹. See aga tingis olukorra, kus õpetajad, kel puudus varasem juhendamiskogemus, pidid asuma juhendaja rolli, sest UPT kavandamine, läbiviimine ja kirjalik vormistamine on juhendatud õppeprotsess (Õpilasuurimuse ... 2011: §3 lg 1; lg 3). Koolides, kus õppesuuna moodustasid peamiselt andained, oli juba välja kujunenud õpilasuurimuste või praktiliste tööde sooritamise kord, kuid suurem osa Eesti koole oli pärast PGS-i muutumist selles olukorras esmakordselt. Tuli hakata välja töötama nii juhendeid, õpilaste ettevalmistamiseks valikkursust „Uurimistöö alused“ kui ka koolitama õpetajaid valmisolekuks UPT-sid juhendada. (Uurimistööde ... 2011: 2) Austraalia sotsioloog Raewyn Connell on (1985: 38) on toonud välja, et üliõpilaste uurimistöö edukal teostamisel on suur roll neid juhendaval õpetajal, kuid ta on kohe lisanud ka, et tema arvamuse kohaselt kehtib sama ka nooremate õppijate kohta. Paraku võivad

¹ Õpilaste uurimistöö ja praktiline töö = UPT.

üldhariduskoolide õpetajate endi õpingud ning kogemused nii uurimis- kui ka teadusliku töö tegemisega jääda aastate taha. Staažikas õppealajuhataja Lea Kabur, kes kuulus ka UPT määruse seletuskirja koostamise töörühma, on seisukohal, et: „Õpetaja kui juhendaja kompetentsus ja õpilase pädevuse kujunemine on omavahelises seoses.“ (Uurimistööde ... 2011: 28) See tähendab, et mõlemad osapooled peavad omavahel tihedat koostööd tegema, et juhendaja asjakohased teadmised ja oskused aitaksid õpilase teadmistel ja oskustel areneda.

Tänaseks on UPT olnud õppekava osa kümme aastat ning võiks eeldada, et selle ajaga on õpetajatele pakutud piisavalt koolitust, et õpilastööde juhendamine sujuks, kuid nagu elus ikka, on kõik pidevas muutumises, kaasa arvatud koolid, õpilased ja õpetajaskond. Õpilased on aastatega kujunenud eneseteadlikumaks, muutunud on nii nende huvid, vajadused kui ka oskused ja võimed, mille peamiseks põhjusteks on ühiskonnas toimuv, teaduse ja tehnoloogia areng ning põlvkondadevahelised erisused (Rämmer 2019). Õpetajaskonda lisandub iga aastaga uusi värskeid õpetajaid, kes pole varasemalt õpilasuurimuste juhendamisega kokku puutunud. Oma õpingute käigus on nad küll koostanud erinevaid teaduslikke töid (sh bakalaureuse- ja/või magistritöid), kuid nende tööde puhul on nad olnud ise looja, mitte juhendaja rollis. Sama situatsioon võib juhtuda ka n-ö vanemate õpetajate puhul, kelle endi õpingud ning teadustööde tegemise kogemused võivad jääda aastate taha. OECD 2018. aasta raporti kohaselt on Eesti õpetajad peamiselt 50-aastased või vanemad, alla 30-aastaseid õpetajaid on vähem kui 10% (TALIS 2019: 14–15). Lähtudes nendest aspektidest saab väita, et õpilasuurimuse juhendamine on ka tänasel ajal aktuaalne teema.

Käesolev magistritöö on küll juba mitmes, mis keskendub UPT juhendajale, kuid üks esimesi, mille aluseks on võetud üks koolide võrgustik ning õpetajate kui juhendajate endi arusaamad õpilasuurimustest ja praktilistest töödest ning nende juhendamisest. Varasemalt on sarnast teemat uurinud näiteks Mari Roostik (2015) oma magistritöös „Aineõpetajate arusaam juhendaja rollist õpilasuurimuse teadusliku stiili, vormistuse, kompositsiooni ja õigekirja tagamisel“, Keity Soomets (2016) magistritöös „Teaduslik

stiil, keelekasutus ja viitamine gümnaasiumiõpilaste uurimistöodes“ ja Hendrik Osula (2016) bakalaureusetöös „Tegevõpetajate arusaamad gümnaasiumi õpilasuuringustest“.

Siinse magistr töö eesmärk on uurida ja analüüsida Kagu-Eesti riigigümnaasiumite õpetajate arusaamu õpilaste uurimistödest ja/või praktilistest tödest, õpetajate arvamusi oma rollist juhendajatena ja õpilaste rollist töö kirjutajana ning selgitada välja kitsaskohad, millega töid juhendades on kokku puutunud. Magistr töö teemavalikul sai määravaks autori enda töökoht ühes neist riigigümnaasiumitest ning kokkupuude UPT-de juhendamise ning retsenseerimisega. Väheste kogemustega algaja juhendajana tekkis kogetu põhjal huvi ning soov teada saada, mida arvavad kolleegid UPT-dest, nende juhendamisest ning milliste probleemidega on kokku puutunud.

Töö eesmärgist lähtuvalt püstitati kolm uurimisküsimust:

- Missugusena kirjeldavad õpetajad oma rolli uurimistöde ja/või praktiliste töde juhendajana?
- Missuguseid raskusi on õpetajatel ette tulnud UPT-de juhendamise käigus?
- Mis valmistab õpilastele raskusi õpetajate tähelepanekute ja kogemuste põhjal?

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuu meetodit. See andis vastajatele võimaluse vabas vormis omi seisukohti avaldada ning intervjuerija sai olukorrast sõltudes küsida täpsustavaid küsimusi.

Magistr töö koosneb kolmest peatükist. Töö esimeses osas antakse ülevaade teadustöö, sh uurimistöde olemusest, peamistest eesmärkidest ning juhendamisest. Lisaks analüüsitakse põgusalt Kagu-Eesti riigigümnaasiumite UPT-de juhendeid. Teine peatükk keskendub magistr töö uurimismetoodikale, kus kirjeldatakse andmete kogumist ja analüüsi, valimit ning uurimisprotsessi. Kolmandas peatükis esitatakse kogutud andmete põhjal saadud tulemused ja järeldused.

1. ÕPILASUURIMUSE TEOREETILISED ALUSED JA TÖÖ PROTSESS

Haridus- ja teadusministri 2011. aasta määrus sätestab, et „õpilasuurimus põhjendab probleemivalikut, annab ülevaate uurimuse taustast, püstitab uurimisküsimused, põhjendab meetodi valikut, kajastab andmeid ja tõendusmaterjali kogumist, kirjeldab tulemusi ning esitab tulemuste analüüsi, järeldused ja kokkuvõtte, kasutatud allikate loetelu ning resümee eesti ja võõrkeeles“ (Õpilasuurimuse ... 2011: §1 lg 1). Seega peab õpilasuurimus² lähtuma teadustöö põhimõtetest.

Kui järelduda Haridus- ja Teadusministeeriumi määruuses sätestatud uurimistöö definitsioonist ning gümnaasiumi riikliku õppekava lisa nr 13 (GRÕK lisa 13) toodud õppe- ja kasvatusesmärkidest, on siinse magistritöö kontekstis oluline avada esmalt teadustöö olemus ning siis konkreetsemalt keskenduda õpilasuurimusele.

1.1. Teadustöö olemus

Eedo Kalle ja August Aarma (2003: 7–8) toovad välja, et teadust kui sellist on väga raske üheselt defineerida ning erinevatele teatmikele tuginedes leiavad nad, „et teadus on üks keeruline uurimuslik nähtus.“ Teaduse üheks eesmärgiks saab pidada ka mingi nähtuse või teadmiste uudset esitamist. Kui korrata vanu tõdesid, esitamata midagi uut, pole enam tegemist teadusega. Teadusliku kirjutise peamiseks omaduseks peetakse ka selgust. Õnnestunud teaduslik katsetus on selgelt püstitatud probleemi selgelt esitatud analüüs. (Day, Gastel 2006: 3) Teaduse mõiste saab jagada kaheks osaks: kitsaks ja laiaks. Kitsas teadus keskendub peamiselt materiaalsele nähtustele ning on kasutusel matemaatikas ja loodusteadustes. Laia teadust kasutatakse aga humanitaarteadustes, sest see hõlmab mittemateriaalseid nähtusi. (Õunapuu 2014: 11–12)

² Siin ja edaspidi on *õpilasuurimuse* või *uurimistöö* all silmas peetud ka praktilise töö kirjalikku kokkuvõtet.

Kui vaadelda Kagu-Eesti riigigümnaasiumite õpilasuuringute juhendeid, selgub, et peamiselt kasutatakse uurimistöö defineerimisel Haridus- ja Teadusministeeriumi määruses (Õpilasuuringute ...2011: §1) sõnastatud õpilasuuringute määratlust. Tartu Tamme Gümnaasiumi juhend „Õpilastööde koostamise ja vormistamise juhend gümnaasiumile“ sisaldab lisaks definitsioonile ka üldiseid nõudeid õpilase uurimistööle. Juhendmaterjal on tuuakse välja ja seletatakse lahti, et õpilase töö peab vastama järgnevale kriteeriumitele: uudsus ja aktuaalsus, objektiivsus, tõestatavus, tulemuste kontrollitavus, täpsus, süsteemsus, selgus, kriitilisus ja selektiivsus. (TTG juhend 2019: 5–6)

Teaduse ülesandeks loetakse otsese ainese uurimist ning usaldusväärsete ja kasutamiskõlblike andmete hankimist (Kalle, Aarma 2003: 19). Teadustöö põhimõistetena toovad Kalle ja Aarma (2003: 22) välja kolm tihedas seoses olevat terminit: probleem, hüpotees ja teooria/seadus. Olenevalt uurimisstrateegiast (kvantitatiivne või kvalitatiivne) võib püstitatav hüpotees asendada ka uurimisküsimustega ning teooria/seadus uurimisküsimuste vastuste analüüsi ja tõlgendustega (Hirsjärvi jt 2005: 120, 155). Üleüldise uurimisidee aluseks loetakse probleemi, mille all mõistetakse mingisuguse reaalse ja eeldatava tulemi vahet. See tähendab, et olemasolevatest teadmistest ei piisa mingi nähtuse seletamiseks. See tähendab seal vahel loobki eelduse mõtestatud uurimiseks. Probleemi väljaselgitamisele järgneb kvantitatiivses uurimuses oletus ehk hüpotees, mida on vaja hakata tõestama, kvalitatiivses uurimuses aga uurimisküsimused, millele on vaja hakata vastuseid leidma. (Kalle, Aarma 2003: 26; Hirsjärvi jt 2005: 155) Kagu-Eesti riigigümnaasiumite õpilasuuringute juhendites on esitatud, et õpilased võivad kasutada nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset lähenemisviisi, lähtuvalt oma uurimisteedest ning sõnastada siis vastavalt kas hüpoteesid või uurimisküsimused. Teadusliku hüpoteesi püstitamisel on siiski oluline toetuda teadusfaktidele, analoogiatele või vastuoludele ning see peab olema põhimõtteliselt kontrollitav, vastasel juhul võib juhtuda, et teooria või seadus jääb leidmata (Kalle, Aarma 2003: 26). Seaduste all mõistetakse seoseid nähtuste ja muutumisjärkude vahel ning need võivad olla nii objektiivsed, olulised, püsivad, üldised kui ka paratamatud (Kalle, Aarma 2003: 27–29). Uurimisküsimused aga sõnastatakse

lähtuvalt uurimuse eesmärgist, peamiseks aluseks on taustoletused või filosoofilised põhioletused (Hirsjärvi jt 2005: 120). Teadusteooriat saab defineerida kui faktiüldistust ehk see annab ettekujutuse tõepärasest reaalsusest. Iga uus teooria on mingi vanema teooria parem ja täiustatum versioon, kuna arenevad nii uurimismeetodid kui -võimalused. Kvalitatiivse uurimuse lõpptulemusena esitatakse andmete kogumisel saadud materjali kokkuvõtte ning analüüs. Peamiseks eesmärgiks on kogutud ainestiku mitmekülgne ning üksikasjalik läbivaatamine ning tulemuste esitamine. (Hirsjärvi jt 2005: 155)

Gümnaasiumi riikliku õppekava lisa 1 on sätestatud, et praktilise eesti keele kursuste läbimisel peab õpilane tundma teadustiili tunnuseid ning oskama koostada eakohast referaati ja teadusteksti (GRÕK lisa 1: 11–12). Valikõppeaine „Uurimistöö alused“ aga „annab algteadmised teadusliku uurimistöö olemusest, meetoditest, etappidest, struktuurist, vormistamisest ning kaitsmisest. [---]³ Lisaks kasutatakse individuaalõppevormi, mille vältel õpilane koostab koostöös juhendajaga vabalt valitud ainevaldkonnas uurimistöö, sh uurimistöö annotatsiooni emakeeles ja A-võõrkeeles, ning retsensiooni kaasõpilase uurimistöö kohta.“ (GRÕK lisa 13: 1) Kui lähtuda õpilasuurimusele kehtestatud nõudest, et tegemist on kirjaliku tööga, mis lisaks teoreetilisele ülevaatele peab sisaldama ka õpilase enda uurimistulemusi ja seisukohti ning ei tohi piirduda üksnes refereerimisega (Õpilasuurimuse ... 2011: §1 lg 1), on magistritöö autori arvates oluline täpsemalt avada nii referaadi kui õpilasuurimuse sisu.

Referaat on oma sõnadega edasiantud alusteksti(de) materjali kogum, mis kogub ja edastab juba olemasolevat teavet (Lepajõe 2016). Selle töö koostamine annab õpilasele võimaluse lõpuks asuda looja rolli ja hakata ise tegutsema. Ta saab oskusi ja kogemusi erialase kirjanduse otsimisest ja selle üldistamisest, areneb tema väljendusoskus ning ta puutub kokku ka töö korrektse vormistamise ning viitamisega. (Kalle, Aarma 2003: 43–46) Kuna referaat on üks teadusteksti liike, on sellele esitatud ka vastavad nõudmised.

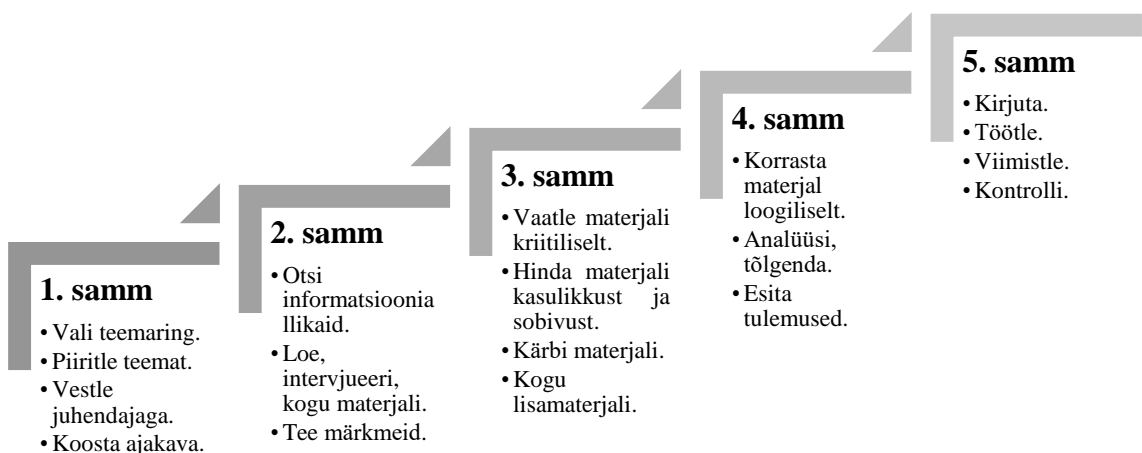
³ Siin ja edaspidi on märkiga [---] tähistatud ebaolulise tekstiosa väljajätte.

Olgugi, et referaat on peamiselt alusteksti refereering, peab ka selles töös olema probleemipüstitus ja lahenduse otsimine. (Ehala 2000: 136–137)

Uurimistöe seevastu on mahukam kui referaat, sisaldades endas samuti probleemi püstitust ja toetumist algallikatele. Töö saab alguse uurimisprobleemist ehk vajadusest mingit uut nähtust seletada ja mõista. (Õunapuu 2014: 40) Valminud töö sisaldab endas teooria- ja analüüsiosi. Esimeses neist antakse ülevaade juba teadaolevast ning sellele saab tugineda uurimuse analüüsis. Uurimistöega saab õpilane kogemusi teadustöö üldisest olemusest, areneb tema refereerimis-, analüüsi-, tõlgendus- kui ka üldistusoskus. (Kalle, Aarma 2003: 46)

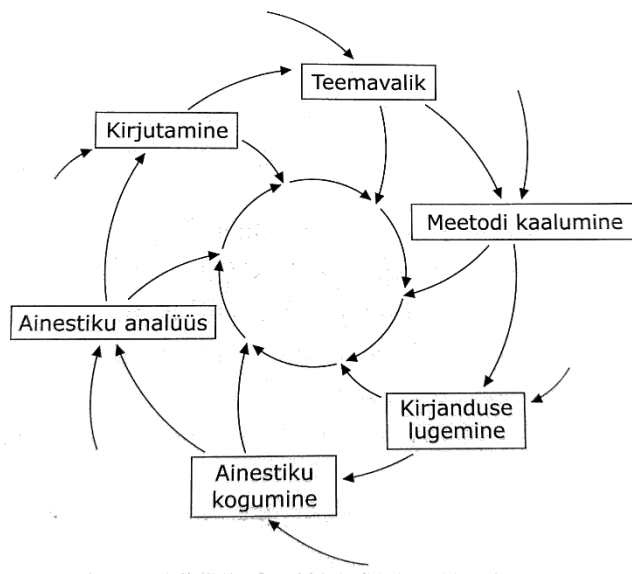
1.1.1. Teadustöö etapid

Teadusliku töö koostamisel tuleb läbida erinevaid etappe, et püstitatud probleemist saaks jõuda uurimiseni. Erinevad uurijad kasutavad uurimistöe tegemiseks erinevaid uurimisprotsesse. Mõned väidavad, et uurimus kulgeb sirgjooneliselt või astmeliselt, kus ühelt etapilt liigutakse teisele (Joonis 1). (Hirsjärvi jt 2005: 57)



Joonis 1. Uurimisprotsessi astmelised etapid. (Hirsjärvi jt 2005: 58)

Teisalt on aga leitud, et uurimisprotsesse ei saa võtta kui astmeid, vaid tegemist on hoopis spiraalikujulise liikumisega (Joonis 2). (Hirsjärvi jt 2005: 15)



Joonis 2. Uurimistöö koostamise spiraal. (Hirsjärvi jt 2005: 15)

Joonisel 1 kujutatud astmeline uurimisprotsess on eeskätt mõeldud empiiriliste uurimuste läbiviimiseks. Seal nähtud põhietapid sisaldavad endas detailselt iga sammu tegevuskava, kus tulebki liikuda etteantud rada mööda. Joonisel 2 kujutatud spiraal annab aga uurijale vabamad võimalused liikumaks erinevate etappide vahel. Oma olemuselt saab seda pidada protsessiks, mida võidakse alustada peaaegu igast kohast ning mis suunab uurijat tehtud valikuid korduvalt analüüsima. (Hirsjärvi jt 2005: 14) Kagu-Eesti riigigümnaasiumites on aga uurimistöö koostamine lahendatud kui astmeline protsess ning juhendites on selgitatud uurimistöö koostamise etappe, millega on õpilase jaoks paika pandud, missugust rada mööda liikuda (nt JmG juhend 2019: 6; VaG juhend 2018: 4). Kuna õpilaste jaoks on uurimistöö esimene suurem kokkupuude teadustöö koostamisega, on nende tööde tegemise etapid astmelised, et lihtsustada nende orienteerumist uurimistöö kirjutamisel. Järgnevalt vaadeldakse lähemalt uurimisprotsesside erinevaid käike ning need on esitatud n-ö astmeliselt, nagu on kujutatud joonisel 1.

Üldjuhul alustatakse uurimist siiski teema valimisega. Gümnaasiumiõpilastele on teemad enamasti juba ette sõnastatud, kuid muidu tuleks teema valikul lähtuda selle aktuaalsusest ja tegelikust elust. (Kalle, Aarma 2003: 51) Uurimistööde teemade valikul on soovitatav valida pigem kitsam ja konkreetsem teema (TTG juhend 2019). Võru Gümnaasiumi õpilasuurimuse juhendmaterjal on toodud konkreetsed punktid, mida õpilasuurimuse teemavalikul peaks silmas pidama nii teemat pakkuv õpetaja kui ka oma ideedega juhendajat otsiv õpilane:

- oma võimeid ja huve;
- teema aktuaalsust ja originaalsust;
- teema konkreetsust ja piiritletavust;
- võimalusi erialakirjanduse hankimiseks ja/või lisainformatsiooni saamiseks;
- võimalusi teema edasiseks arendamiseks;
- võimaliku sobiva juhendaja olemasolu. (VõG juhend 2019: 6)

Pärast huvipakkuva ainese valimist tuleb alustada asjakohase kirjanduse lugemise ja informatsiooni otsimisega. Materjali kogumise alguses on hea tutvuda teiste uurijate sarnastel teemadel kirjutatud töödega, et saada ülevaade juba olemasolevast. (Gibaldi 2003: 7; 11) Materjali otsimiseks on tänapäeval mitmeid võimalusi, kuid peamiselt saadakse vajalik kätte kas raamatukogudest või Internetist. Kogutud materjal tuleb järgmise etapina läbi töötada ja analüüsida. Esialgne analüüs algab sirvimise ja silmitsemisega, et saada ülevaade tekstist ja selle põhiideest. Järgneb märkmete tegemine ning esialgse allikaloendi loomine. Kui kirjandusmaterjalist leitakse midagi huvipakkuvat, tuleks koheselt juurde märkida ka viide, et hilisemas kirjutamisfaasis refereeritud tekst ning töö autori enda mõtted ei seguneks. Sellega hoiab töö kirjutaja kokku nii aega kui ka kindlustab selle, et ta ei paneks enese teadmata toime loomevargust. (Kalle, Aarma 2003: 55; Ehala 2000: 144; Hirsjärvi 2005: 100) Teadustöö kirjutamisfaasi jõudnuna võib töö autor valida erinevate meetodite vahel, et kogutud materjal ühtseks tervikuks siduda. Kalle ja Aarma (2003: 63) on välja toonud kolm võimalikku viisi, millest kirjutamisel lähtuda. Järjestikune kirjutamine tähendab, et töö valmib loogilises järjestuses ning enne ei alustata uut peatükki, kui eelnev on lõplikult valmis. Valikulise

kirjutamise puhul valib kirjutaja ise endale sobiva järjestuse, kuidas mõni töö osa valmib. Terviklik meetod eeldab, et kirja pannakse igas peatükis sisalduvad probleemid koos nende seletustega ning hiljem kirjutatut kas täiendatakse või parandatakse. Kagu-Eesti riigigümnaasiumite õpilasuurimuse juhendid sätestavad, et õpilane koostab koos juhendajaga töö kalenderplaani ning annab töö käigus perioodiliselt aru töö valmimisest, juhendaja peab kontrollima töö valmimist osade kaupa (nt TTG juhend 2019: 5; JmG juhend 2019: 5). Sellest lähtuvalt saab väita, et õpilasuurimuse korral ei saa töö kirjutaja ise valida, missuguse meetodi kasuks ta otsustab, vaid ta peab lähtuma nii juhendist kui ka juhendajaga tehtud kokkulepetest.

1.1.2. Teadustöö struktuur

Teadustööde koostamisel tuleb järgida kindlaksmääratud struktuuri. 19. sajandi teises pooles tekkis prantsuse keemikul ning mikrobioloogil Louis Pasteuril vajadus kirjeldada oma uurimistööd võimalikult detailselt ning see andis aluse tänapäevalgi kasutusel oleva IMRAD struktuuri tekkimisele. Seda struktuuri peetakse üheks lihtsamaks ning loogilisemaks teeks teadustööde kirjutamisel ja avaldamisel. Lahtiseletatuna koosneb lühend IMRAD järgmistest ingliskeelsetest terminitest: *introduction* ehk sissejuhatus, *methods* ehk meetodid, *results* ehk tulemused, *analyze* ehk analüüs ning *discussion* ehk arutelu. IMRAD-i loogikat saab defineerida lihtsalt läbi küsimuste: mida ja kuidas uuriti, mida leiti, mida leitu tähendab. (Day, Gastel 2006: 8–10) Üldjuhul koosnevad uurimistööd järgmistest osadest:

- tiitelleht;
- sisukord;
- sissejuhatus;
- töö põhiosa (peatükid ja alapeatükid);
- kokkuvõte;
- lühendid (vajadusel);
- kirjandus;
- võõrkeelne lühikokkuvõte (resüme);

- lisad (vajadusel). (Õpilasuuring 2017)

Kõik need komponendid saab jagada kolme ossa. Esimeseks loetakse sissejuhatavat osa, mille alla kuuluvad tiitelleht, resümees ja sisukord. Ülal esitatud uurimistöös osades paikneb võõrkeelne lühikokkuvõte lõpposas, kuid olenevalt nõuetest võib see paigutada ka esimesse ossa. Teine ehk põhiosa moodustub IMRAD struktuurist (sissejuhatus, töö põhiosa, kokkuvõte) ning kolmandasse ehk lõppossa koonduvad kõik ülejäänud jaotised. (Hirsjärvi 2005: 231)

1.1.3. Teadustöö keel ja stiil

Teadusteksti üheks tunnuseks peetakse usaldusväärust. Kui uurija on teksti kirja pannud nii, et see ei kohaldu tavaks saanud teadusteksti omadustega, väheneb uurimuse teksti usaldusväärus. Teadustekstis on olulisel kohal ka põhjendamine, sest kõik väited peavad olema kontrollitavad. Teaduskeelt iseloomustavad järgmised tunnused: neutraalsus, impersonaalsus, täpsus, asjalikkus ja süsteemsus. (Kasik 2007: 109–110)

Teadustekstid on enamjaolt impersonaalsed, neis kasutatakse peamiselt umbisikulist tegumoodi või mitteisikulisi seisundiverbe (nt *Töö eesmärgiks on anda ülevaade ...*). Kui esitatakse omaenda kogutud andmeid või seisukohti, kasutatakse teinekord ka *mina*-vormi (nt *Kavatsen uurida ...*), *meie*-vorm on põhjendatud juhul, kui uurimistööd tehakse mitmekesi või kui töö autor soovib lugejat oma tekstiga n-ö kaasa kutsuda (nt *Vaatleme järgmist näidet ...*) (Kasik 2007: 123–124; Vija jt 2008: 15)

Täpsus on teadusteksti keskseks omaduseks. Kõik väited ja järeldused peavad olema põhjendatud, refereeringud ja tsitaadid viidatud ning allikaloendid korrektselt vormistatud. (Kasik 2007: 117) See loob eelduse, et teadustekst oleks kontrollitav ning usaldusväärne ka aastate pärast. Täpsuse alla kuulub ka üheselt mõistetavus, seega on hea, kui töös kasutatavad terminid ja valitud tõlgendused oleksid selgitatud. (Karall, Weikert 2010)

Teadusteksti puhul on tähtis arvestada ka lugejaga ning läbi kirjapandu asuda temaga dialoogi. Oluline on tähelepanu pöörata sellele, et tekst oleks üheselt mõistetav ning piisavalt arusaadav ja põhjendatud. (Hirsjärvi jt 2005: 256) Uurimistöö autor on oma töö asjatundja, kuid lugeja ei pruugi seda olla, seetõttu on oluline, et kirjutaja arvestaks lugeja tausta ning eelteadmistega ning juba kirjutades püüaks mõelda sellele, missugused küsimused võivad lugejal tekkida. (Kasik 2007: 114–115)

1.2. Uurimistöö ja praktilise töö protsess ning juhendamine

Haridus- ja teadusministri 2011. aastal kehtestatud määrus defineerib nii õpilasuurimuse kui praktilise töö, nii nende eesmärgid, ettevalmistamise kui hindamise. Määruse § 1 lõige 1 alusel on õpilasuurimus „... õpilase või õpilaste poolt õppekava raames ette valmistatud kirjalik töö. Õpilasuurimus põhjendab probleemivalikut, annab ülevaate uurimuse taustast, püstitab uurimisküsimused, põhjendab meetodi valikut, kajastab andmeid ja tõendusmaterjali kogumist, kirjeldab tulemusi ning esitab tulemuste analüüsi, järeldused ja kokkuvõtte, kasutatud allikate loetelu ning resümee eesti ja võõrkeeles. Õpilasuurimus on algupärane, objektiivne ja süsteemne ning uurimuse tulemused on tõendatavad, mõtestatud ja selgitatud. Õpilasuurimus kajastab õpilase uurimistulemusi ja seisukohti ning ei piirdu üksnes refereerimisega.“ Sama paragrahvi lõike 2 põhjal on praktiline töö aga „...õpilase või õpilaste poolt õppekava raames loodud teos, õpilasfirma, tehnoloogiline lahendus, õppematerjal või projekt ja selle kirjalik kokkuvõte. Kirjalik kokkuvõte avab praktilise töö tausta, lähtealused ja eesmärgid ning kirjeldab kontseptuaalset lahendust, töö aktuaalsust, tööprotsessi ja töö tulemust.“ (Õpilasuurimuse ... 2011)

UPT eesmärgiks on õpilaste loova eneseväljenduse, koostöö ning iseseisva töö oskuse arendamine. Lisaks on haridus- ja teadusministri määruses loetletud üheksa punkti, mida UPT teostamine õpilasele annab. Nende kohaselt omandab õpilane oskuse uuritava probleemi või loodava praktilise töö kohta otsida taustinformatsiooni, koguda andmeid ja neid analüüsida, rakendada teoreetilisi teadmisi ka praktikas, sõnastada oma tööst lähtuvalt uurimisküsimused, leida ja rakendada sobivad meetodid ja analüüsivahendid,

planeerida oma aega, õppida koostama ja korrektselt vormistama teadusteksti (sh kokkuvõtet ja resümeed) ja lõpuks saada oskus oma tööd kaitsta. (Õpilasuurimuse ... 2011: § 2) Kui vaadelda neid seatud eesmärke ajalises järjestuses, joonistuvad neist välja teadusliku uurimisprotsessi astmelised etapid, mida on siinses töös kujutatud joonisel 1. Sellest lähtuvalt saab väita, et õpilasuurimus on üks teadustöö vorme.

Uurimistöö ja praktilise töö kavandamine, läbiviimine, vormistamine ja kaitsmine on juhendatud õppeprotsess (Õpilasuurimuse ... 2011: § 3 lg 1; lg 3), seega on juhendajal selles protsessis kanda suur roll. Tänapäevast juhendamist on iseloomustatud kui mitmetasandilist ja erivormilist õppedialogi ning nimetatud juhendamist õppimise ja õpetamise vahel asuvaks sillaks (Kärtner 2010: 5).

Selleks, et saada heaks juhendajaks, läheb vaja nii aega, teadmisi kui kogemusi. Angela Brew ja Tai Peseta (2004: 21–22) on reastanud kümme omadust või tegevust, mis iseloomustavad head juhendajat:

- huvi ja entusiasm juhendamise vastu;
- heade juhendamistavade kasutamine;
- selgete eesmärkide ja ootuste seadmine õpilastele;
- regulaarsed ja produktiivsed kohtumised juhendatavaga;
- juhendamisprotsessi efektiivne haldamine;
- vastutuse jagamine õpilastega;
- avatud suhtlemine õpilastega;
- mitmekesine juhendamisevõtete kogum;
- oma juhendamisoskuste kriitiline analüüs ja hindamine;
- kursisolek juhendamisalase kirjandusega.

Huvi ja motivatsioon on juhendamisel olulise tähtsusega, sest kui juhendaja võtab seda tööd kui tüütut lisakohustust, ei sünni sellest produktiivset koostööd ega häid tulemusi. Professionaalne huvi väljendub ka soovis end pidevalt täiendada ning kolleegidega kogemusi vahetada. Heade juhendamistavade all mõistetakse oskust inspireerida,

suunata, anda objektiivset tagasisidet ning vajadusel ka parandada. Hea juhendaja peaks suutma määrata koos õpilasega selged eesmärgid nii valmivale tööle kui ka paika panema ajalise graafiku, eesmärkide põrumisel või kõrvalekaldumiste korral ka neid õpilasega analüüsima. Juhendaja peab kogu protsessi vältel olema kursis juhendatava töö käiguga ning kohtumisteks end ette valmistama. Regulaarsete kohtumiste sagedus sõltub nii juhendajast kui juhendatavast, sest erinevad inimesed vajavad erinevat lähenemist. Lisaks kohtumistele on oluline ka elektroonne infovahetus. Vastutus uurimistöö protsessis on kahepoolne ning lasub nii juhendajal kui ka juhendataval. Õpilane on küll protsessi juht, kuid juhendaja peab saama seda protsessi kontrollida, see tähendab, et juhendatav peab lubama end juhendada ja suunata. Avatud suhtlemine mõlema osapoole vahel ennetab probleemide tekkimist. Nagu eelpool öeldud, tuleb ka juhendajal end pidevalt täiendada ja arendada. Lähtuvalt õpilasest tuleb juhendajal kasutada erinevaid võtteid ning kohaldada need olukorrale vastavaks, sest nii juhendamine kui õppimine on pidevalt arenev protsess. Iga juhendamine on erinev ja annab juhendajale võimaluse oma tegevust analüüsida ning järgmise korra jaoks oma kompetentsi vajadusel parandada ja parendada. (Kärtner 2010: 12–14)

Juhendamise jaoks on olemas erinevaid juhendamisstiile ja -võtteid. Järgnevalt vaadatakse lähemalt Anne Lee (2010) esitatud viit erinevat juhendamisstiili (vt nt tabel 1), mille eestikeelsed terminid on leitavad Piret Kärtneri (2010) juhendamisraamatust:

- Funktsionaalne – juhendaja annab juhendatavale kätte selge suuna, jälgib ajakavast kinnipidamist ja ülesannete täitmist, juhendatava rolliks on etteantud ülesannete täitmine. See stiil võib pärssida õpilase motivatsiooni, kuna juhendaja käes on n-õ suurem võim.
- Sulandumist taotlev – juhendaja annab juhendatavale võimaluse sulanduda akadeemilisse kogukonda. Peamine õppetegevus toimub nähes reaalselt tegutsevaid oma eriala spetsialiste.
- Kriitilise mõtlemise arendamist taotlev – juhendaja peab jätma ennast tahaplaanile, et juhendatav saaks peamiselt ise arenedada. Juhendaja rolliks on eeskätt suunata juhendatavat kokkulepitud eesmärkide poole.

- Võrdsustumist taotlev – juhendaja annab juhendatavale võimaluse protsessi juhtida. See tähendab, et ta on olemas, kuid ei sekku enne, kui juhendatav seda ise küsib. Peamiseks eesmärgiks on lasta juhendataval ise tegutseda ning juhendajana olla aktiivse kuulaja rollis.
- Suhete arendamisele keskenduv – juhendaja ja juhendatava vahelised suhted on kesksel kohal. Juhendaja ülesandeks on ennetavalt märgata probleemide tekkimist ja nendega kaasnevaid emotsioone ning vajadusel nendega tegeleda. Juhendaja lähtub igast juhendatavast ja tema vajadustest. (Lee 2010: 19–20)

Järgnevas tabelis 1 on esitatud juhendamisstiilide lühikokkuvõtted, kus vasakult paremale liikudes lähevad stiilid professionaalsemast personaalsemaks. Tabelis on nii juhendaja kui juhendatava tegevused, lisaks on välja toodud juhendajale vajalikud oskused ja teadmised.

Tabel 1. Ülevaade juhendamisstiilidest. (Kärtner 2010: 16)

	Funktsionaalne	Sulandumine	Kriitiline mõtlemine	Võrdsustumine	Suhete areng
Juhendaja tegevus	plaanipärane liikumine tegevuselt tegevusele	uksehoidja, kes avab uksi	väljakutsete esitamine, võimalike lahenduste kaalumine	mentorlus, tugi	juhendamine tunde järgi
Juhendajale vajalikud oskused ja teadmised	projektijuhtimine	väljaõpe, diagnoosimine, valmiduse määramine	analüütilisus, väitlusoskus	refleksioon, iseotsustamise võimaldamine	emotsionaalne intelligentsus, konflikti juhtimine
Juhendatava tegevus	kuuletumine, allumine	õpipoisiks olemine, järgimine	vaidlus, võitlus	areng ja kasv	meeskonnamängijaks kujunemine

1.3. Kagu-Eesti riigigümnaasiumid

Elukestva õppe strateegia I etapi raames töötati aastatel 2009–2011 välja kavand „Eesti hariduse viis väljakutset – haridusstrateegia 2012–2020“ ning loodi koolivõrgu programm (Eesti elukestva ... 2020). Programmi eesmärgiks oli üldhariduskoolide võrgu

korrastamine ning ühe osana sellest alustati ka aastal 2010 riigigümnaasiumite loomisega maakonnakeskustesse, et tagada kõigile võimekatele noortele kvaliteetne ja valikuterikas gümnaasiumiharidus nende kodukohas (Koolivõrgu programm 2019). Tänapäevaks on Eestis 18 riigigümnaasiumi, mis kuuluvad Haridus- ja Teadusministeeriumi haldusalasse (Keskharidus 2020). Siinse magistratüübi kontekstis võetakse vaatluse alla viis kooli (Võru, Valga, Põlva, Jõgevamaa ja Tartu Tamme gümnaasium), mis paiknevad Kagu- ja Kesk-Eestis ning mis moodustavad Kagu-Eesti riigigümnaasiumite⁴ võrgustiku. Põgusas ülevaates käsitletakse nende koolide loomist, väärtushinnanguid ning koostööd.

2013. aastal alustas oma tegevust Jõgevamaa Gümnaasium, mis loodi Jõgeva Gümnaasiumi ja Jõgeva Ühisgümnaasiumi baasil. Esimesel õppeaastal õppis seal 223 õpilast. (Riigigümnaasiumite taustainfo) Uue kooli loomisel pandi alus ka tol ajal unikaalsele õppesüsteemile. Ühe koolitunni pikkuseks hakkas olema 75 minutit ning seetõttu mahtus koolipäeva ainult viis ainetundi. Veerandid asendusid trimestritega ning ühte õppeaastasse paigutus kolm kümnenädalast õppeperioodi, mis lõppesid arvestuste nädalaga. Kohustuslike kursuste kõrval tekkisid ka valikõppeained, mis andsid õpilasele võimaluse juba gümnaasiumis oma edasist haridusteed kujundada. (Jõgevamaa Gümnaasium 2020) Aastal 2015 alustasid Võru ja Tartu Tamme Gümnaasiumid. Võru Gümnaasium loodi Võru Kreutzwaldi Gümnaasiumi ja Võru Kesklinna Gümnaasiumi baasil. (Riigigümnaasiumite taustainfo) Võru Gümnaasiumi missiooniks sai olla akadeemilises õhkkonnas mõtestatud valikuid pakkuv ja pingutustele suunav avatud kool. Ka sealses koolis võeti kasutusele perioodõpe ning 75-minutilised tunnid. (Võru Gümnaasium 2020) Tartu Tamme Gümnaasium oli enne 2015. aastat omavalitsuse hallatav täistsüklikool ehk seal õppisid õpilased 1.–12. klassini. Koolivõrgu korrastamisel läks Tamme gümnaasium Haridus- ja Teadusministeeriumi alluvusse ning põhikooli osast moodustati uus munitsipaalkool. (Tartu Tamme Gümnaasium 2020) 2016. aastal lisandusid riigigümnaasiumite hulka ka Valga ning Põlva. Valga Gümnaasium oli selleks ajaks juba puhas gümnaasium ning suuremateks muutusteks sai lugeda kolimist renoveeritud koolihoonesse ning koolipidaja vahetumist. Valga Gümnaasiumi visiooniks

⁴ Kagu-Eesti riigigümnaasiumid = KERG

sai märgata ja kaasata iga inimest, et anda hoogu eneseteostuseks kaasaegses maailmas. (Valga Gümnaasium 2020) Põlva Gümnaasiumi eelkäijaks saab pidada Põlva Ühisgümnaasiumi, mis koolivõrgu korrastamisega muudeti põhikooliks. See andis võimaluse luua uus riigigümnaasium, kuhu said õppima asuda nii Põlva vallas kui mujalgi elavad gümnaasiumiealised noored. (Põlva ... 2015) Põlva Gümnaasiumi eesmärgiks on pakkuda õpilastele võimalust omandada tema huvidest tulenev, tänapäevane ning ühiskonna vajadustele vastav haridus (Põlva Gümnaasium 2020).

Riigigümnaasiumite kvaliteedikokkuleppes on välja toodud, et „riigigümnaasiumid teevad tihedat ja mõtestatud koostööd nii omavahel kui ka piirkonna põhikoolidega, kutseõppeasutustega, kõrgkoolidega, on avatud kogukonnale ning Eesti ja rahvusvahelistele koostööpartneritele.“ (Riigigümnaasiumite kvaliteedikokkulepe) Sellest lähtuvalt otsustasid kolm küllaltki lähestikku paiknevat riigigümnaasiumi (Võru, Valga, Põlva) moodustada KERG koolide võrgustiku ning alustada koostööd. Esialgu katsetati erinevaid õpilastele suunatud üritusi, toimusid näiteks teadusvõistlus „Quantum“ Võrus, öögümnaasium Põlvas ning jalgpallivõistlus Valgas. Kuna sündmuste tagasiside osutus väga heaks, hakati otsima ka töötajatele erinevaid koostöövorme. (Olesk 2017) Pärast paariaastast kolme kooli koostööd laiendati KERG koolide võrgustikku ning kaasati ka Tartu Tamme ning Jõgevamaa Gümnaasium. Põlva Gümnaasiumi direktor Alo Savi on nimetanud sellist Kagu-Eesti riigigümnaasiumite vahel toimuvat koostöövormi haruldaseks ning peab seda teistele koolidele eeskujuks. (Koik 2019) 2019. aasta suvel toimusid KERG koolide õpilasesinduste eestvedamisel esimesed viie kooli õpilastele mõeldud suvepäevad, kus osales kokku üle 100 inimese (Kõvask 2019). Tegemist oli õpilaste omaalgatusliku projektiga, mille käigus said noored nii projektikirjutamise kui ka suurürituse korraldamise kogemusi (Valga Gümnaasium 2020). Erinevas vormis koostööpäevad on toimunud ka koolide töötajatel, kui on käidud vaatlemas nii kolleegide tunde kui ka oldud töövarjuks administratiivsel poolel. Eelmisel õppeaastal planeeriti koolide aastaplaane luues neisse sisse juba üks üheaegne õpilaste iseseisva töö päev, et anda õpetajatele võimalus koostöiseks kohtumiseks. Viie kooli vahel jagati ära, missuguse valdkonna inimesed missuguses koolis kohtuvad, nii näiteks kogunesid eesti

keele ja kirjanduse õpetajad Jõgevale ning loodusteaduste õpetajad Tartusse. Omavahel jagati nii kogemusi kui ka otsiti võimalusi veelgi tihedamaks koostööks. (Pärismaa 2020)

1.4. KERG koolide uurimistööde ja praktiliste tööde juhendid

Gümnaasiumi riikliku õppekava lisa 13 sätestab, et valikõppeaine „Uurimistöö alused“ eelduseks on „uurimistööde juhendi koostamine õpilastele. Juhendis antakse ülevaade uurimistöö olemusest ja struktuurist, fikseeritakse uurimistöö vormistamise, viitamise ja hindamise täpsed nõuded ning juhendaja ja retsensendi roll.“ (GRÕK lisa 13: 2) Sellest lähtuvalt peab iga kool olema koostanud õpilasuurimuse ja praktilise töö juhendi. Järgnevalt on vaatluse all Kagu-Eesti riigigümnaasiumite õpilastööde juhendid, et kontrollida nende vastavust eelpool kirjeldatud teadustöö olemusele ning vaadelda esitatud nõudeid õpilastele kui töö kirjutajale ning õpetajatele kui töö juhendajale.

1.4.1. Jõgevamaa Gümnaasiumi juhend

Jõgevamaa Gümnaasiumi⁵ „Õpilasuurimuse ja praktilise töö juhend“ on oma sisult kooskõlas GRÕK lisas 13 sätestatud nõuetega. Seal on esitatud nii üldised nõuded UPT-le kui ka on eraldi peatükkidena välja toodud õpilasuurimuse ja praktilise töö olemus ja ülesehitus, töö vormistamise nõuded (sh keeleline vormistamine, tabelite-jooniste vormistamine ning viitamine ja viitekirjete koostamine), UPT hindamisjuhend ning lisadena näidised tiitellehe koostamiseks ja resüme kirjutamiseks. Üldised nõuded uurimistöödele ning praktilistele töödele ning õpilasuurimuse ja praktilise töö definitsioonid on justkui koopia Haridus- ja Teadusministeeriumi määrusest (2011: § 1 lg 1–2), kuid lisaks on seal välja toodud ka töö koostamise etapid ning eeldatav ajakava, mille täpsed kuupäevad määratakse iga uue õppeaasta alguses aastaplaanis. UPT koostamise etapid on esitatud astmeliselt (vt joonis 1): kõigepealt valivad õpilased teema ja juhendaja, 1. seminariks esitatakse kirjanduse ülevaate või töö tausta peatükk ning seminaris tutvustatakse neid kaasõpilastele, 2. seminariks täiendatakse töö teoreetilise

⁵ Jõgevamaa Gümnaasium = JmG.

tausta või kirjanduse ülevaadet ning esitatakse ja põhjendatakse töö eesmärki, meetodit ning ajakava, lisaks saadakse tagasisidet nii kaasõpilastelt kui komisjoniliikmetelt, 3. seminariks peab olema valmis materjali ja meetodika või tööprotsessi peatükk, 4. seminaris esitletakse peaaegu valmis tööd ehk lisaks eelnevalt valminule ka uuritud materjali, kasutatud meetodit, tulemusi, analüüsi ja järeldusi, tagasisidet saadakse taaskord nii kaasõpilastelt kui komisjoniliikmetelt, peamine eesmärk on anda viimaseid näpunäiteid töö viimistlemiseks, viimasele seminarile järgneb ajaline paus töö parandamiseks ja parendamiseks enne lõplikku esitamist. Oma ülesehituselt järgib õpilasuuring või praktiline töö IMRAD struktuuri ning töö tuleb vormistada kindlas järjekorras esitatud osade kaupa. Kui tugineda käesoleva magistr töö alapeatükis 1.1.2. esitatud uurimistöe osadele, järgib ka Jõgevamaa Gümnaasium oma nõuetes sellist jaotust. Töö põhiosa esitamisel on JmG juhendis täpsemalt kirjas, mis peab kajastuma nii õpilasuuringus kui praktilises töös. Uurimistöe põhiosadena eristatakse kirjanduse ülevaadet, materjali ja meetodika, tulemuste ja arutelu peatükke, praktilise töö korral on nendeks töö taust, tööprotsess, tulemused ja arutelu, lisaks tuleb mõlema variandi korral esitada ka resümee nii võõr- kui emakeeles. UPT keelelise vormistamise nõuetes on välja toodud, et töös kasutatakse teaduslikku stiili ja normikohast õigekirja ning tekst peab olema selge, täpne, neutraalne ja korrektne. Töö tuleb kirja panna kas umbisikulisel vormis, *meie*-vormis või *mina*-vormis ning on täpsustatud, et tuleks eelistada esimest varianti ning kaht viimast kasutada pigem praktilise töö korral. Rõhutatud on ka töös läbivat ühtsust nii kõneviisis, ajalises vormis kui ka arvukategoorias. (JmG juhend 2019: 4–19) Kõigele sellele tuginedes saab väita, et JmG juhendis toodu on iseloomulik teadusliku töö olemusele ning nõuetele.

JmG juhendis on eraldi välja toodud ka töö kirjutaja ning juhendaja ülesanded. Töö kirjutaja „otsib teemakohase kirjanduse ja allikad, töötab välja meetodika, analüüsib materjali sisuliselt, annab töö käigus perioodiliselt aru juhendajale, arvestab juhendaja nõuannetega, vastutab töös esitatud andmete õigsuse eest, vormistab töö nõuetekohaselt arvutil ja keeleliselt korrektselt, kaitseb tööd kaitsmiskomisjoni ees, kasutades esitlust või postrit oma seisukohtade väljatoomisel.“ Juhendaja seevastu „aitab püstitada töö eesmärki ja kavandada töö ülesehitust, aitab koostada töö kalenderplaani, annab suuna

teemakohase kirjanduse ja algallikate otsimiseks, konsulteerib õpilast töö käigus ja kaitsmiseks valmistumisel, kontrollib töö valmimist osade kaupa, suunab töö sisulist vormistamist, hindab õpilase töö protsessi ja tööd ennast, lubab töö kaitsmisele.“ (JmG juhend 2019: 5) Nende punktide põhjal koorub välja, et õpilane on tööprotsessi juht, kes vastutab oma valikute eest, kuid samas on ka juhendajal, kes peab jälgima, et õpilase töö õnnestuks, kaasvastutus. Nende suuniste alusel saab väita, et juhendaja rollina nähakse segu erinevatest juhendamisstiilidest, mis on esitatud siinse magistritöö alapeatükis 1.2.2. Peamiselt kasutatakse osi funktsionaalsest ning kriitilist mõtlemist arendavast juhendamisstiilist.

1.4.2. Tartu Tamme Gümnaasiumi juhend

Tartu Tamme Gümnaasiumi⁶ „Õpilastööde koostamise ja vormistamise juhend gümnaasiumile“ sisaldab nii uurimistöö kui praktilise töö läbiviimise etappe, struktuuri, töö vormistamise nõudeid ning õpilastööde läbiviimise korraldust. UPT-le rakenduvad üldised nõuded (nt uudsus ja aktuaalsus, objektiivsus) on esitatud täpplööndina koos selgitustega konkreetselt ja arusaadavalt. Uurimistöö läbiviimise etappe on ka TTG juhendis kirjeldatud astmeliselt (vt joonis 1). Alustatakse teema valikuga ning sellele järgnevad teabeallikatega tutvumine, uurimistöö eesmärgi sõnastamine ja kava koostamine, uurimistöö hüpoteeside ja/või uurimisküsimuste sõnastamine, andmete kogumine, andmete analüüs ning uurimistulemuste tõlgendamine ja üldistamine. UPT ülesehitus järgib samuti IMRAD struktuuri ning töö peab koosnema osadest, mis on esitatud magistritöö alapeatükis 1.1.2. Sarnaselt JmG juhendis esitatule on TTG juhendis täpsemalt lahti kirjutatud põhiosa komponendid: uurimistöö teoreetilise tausta ülevaade, kasutatud metoodika, tulemused ja järeldused. Praktilise töö korral moodustub põhiosa praktilise töö teoreetilise tausta ülevaatest ja tööprotsessi kirjeldusest. UPT keelelise vormistamise tutvustamisel ei ole otseselt välja toodud, et töös tuleb kasutada teaduslikku stiili, kuid on rõhutatud, et töö peab olema korrektset eesti keeles. Kõneviisidest võib valida nii isikulise kui umbisikulise vahel, kuid on sõnastatud, et esimene neist on

⁶ Tartu Tamme Gümnaasium = TTG.

vähelevinud ning pigem eelistatakse teist varianti. Uurimistöö puhul soovitatakse kasutada umbisikulise tegumoe vorme ning praktilises töös isikulist, rõhutatud on keelelist ühtsust kogu töö vältel. (TTG juhend 2019: 5–21) Kuigi TTG juhendis on mõningaid puudujäärke, on tegemist siiski teadusliku töö olemusele ja nõuetele vastava juhendiga.

Juhendaja ja juhendatava rollid TTG juhendis on sõnastatud sarnaselt nagu JmG juhendis. Õpilane „valib endale sobiva teema ja juhendaja, võtab vastutuse oma töö koostamise ja kaitsmise eest, otsib teemakohased teabeallikad, annab juhendajale vastavalt kokkulepetele perioodiliselt aru töö käigust, vastutab töös esinevate andmete õigsuse eest, vormistab töö nõuetekohaselt, kaitseb tööd kaitsmiskomisjoni ees.“ Juhendaja „pakub välja või aitab sõnastada õpilast huvitava õpilastöö esialgse teema, motiveerib õpilast, aitab püstitada töö eesmärki ja kavandada töö ülesehitust, toetab õpilast tööplaani koostamisel, abistab õpilast teabeallikate valikul, konsulteerib õpilast töö koostamise käigus, jälgib tööplaani täitmist, hindab tööprotsessi ja annab kirjaliku hinnangu õpilase tööle.“ (TTG juhend 2019: 5) Õpilane on ka siinkohal töö juht ning õpetaja peamisteks ülesanneteks on suunata, toetada ja abistada. Juhendamistiilidest on siin esindatud peamiselt funktsionaalne, kriitilist mõtlemist arendav ning suhete arendamisele keskenduv.

1.4.3. Põlva Gümnaasiumi juhend

Põlva Gümnaasiumi⁷ „Õpilasuurimuse ja praktilise töö juhend“ on oma vormilt, ülesehituselt ning sisult peaaegu identne JmG juhendile. Üldised nõuded UPT-le on samuti esitatud väljavõttena Haridus- ja Teadusministeeriumi määrusest (2011: : § 1 lg 1–2), kuid lisaks on seal samuti välja toodud töö koostamise etapid ning eeldatav ajakava, mille täpsed kuupäevad määratakse iga uue õppeaasta alguses aastaplaanis. Astmelise töö koostamise etapid (vt joonis 1) on kasutusel ka Põlva Gümnaasiumis. Alustatakse teema ja juhendaja valimisega, 1. seminaris esitletakse töö läbiviimise ajalist plaani,

⁷ Põlva Gümnaasium = PG.

tutvustatakse eesmärgid ja valitud uurimistöö või praktilise töö meetodid ning ollakse tutvunud ka töö teoreetilise taustaga, 2. seminaris tutvustatakse töö tulemusi ja järeldusi, seejärel toimub aktiivne kirjutamisprotsess ning lõpuks esitatakse valmis töö juhendajale kinnitamiseks ning järgnevad retsensioonid ning töö kaitsmine. Struktuurilt on PG õpilasuuring või praktiline töö nagu JmG oma. PG juhendis pole eraldi välja toodud uurimistöö põhiosa komponente, kuid on selgitatud, mida töö põhiosast oodatakse, praktilise töö korral moodustub põhiosa tööprotsessist ning tulemustest ja arutelust. PG juhendis on kirjas, et õpilasuuring ning praktiline töö peab kasutama teaduslikku stiili ja normikohast õigekirja ning kirjapandu peab olema selge, täpne, neutraalne ning korrektne. Kõneviiside kasutus on välja toodud peaaegu samas sõnastuses nagu JmG juhendis. Ajalise vormi kohta aga infot pole. (PG juhend 2018: 4–19) Lähtuvalt kirjapandust saab väita, et PG juhend vastab teadusliku töö olemusele ning nõuetele.

PG juhendi kohaselt õpilane „otsib teemakohase kirjanduse ja allikad, töötab välja metoodika, analüüsib materjali sisuliselt, annab töö käigust perioodiliselt ülevaate juhendajale, vastutab töös esitatud andmete õigsuse eest, vormistab töö arvutil nõuetekohaselt ja keeleliselt korrektselt, kaitseb tööd kaitsmiskomisjoni ees, kasutades oma seisukohtade väljatoomisel esitlust.“ Töö juhendaja „aitab püstitada töö eesmärgi ja kavandada töö ülesehitust, aitab koostada uurimistöö kalenderplaani, annab suuna teemakohase kirjanduse ja algallikate otsimiseks, konsulteerib õpilast töö käigus, kontrollib töö valmimist osade kaupa, suunab töö sisulist vormistamist, hindab õpilase töö protsessi.“ (PG juhend 2018: 5) Samuti nagu JmG juhendi põhjal, on ka siin juhendaja rolli puhul tegemist peamiselt seguga funktsionaalsest ning kriitilist mõtlemist arendavast juhendamisstiilist.

1.4.4. Võru Gümnaasiumi juhend

„Võru Gümnaasiumi⁸ õpilasuuringu ja praktilise töö juhend“ kasutab õpilasuuringu ja praktilise töö defineerimisel Haridus- ja Teadusministeeriumi määruses (2011)

⁸ Võru Gümnaasium = VõG.

kasutatud sõnastust, kuid lisana on esitatud ka Eesti Teadusagentuuri (2016) jaotus uurimistödest, mille kohaselt saab neid jagada uurimusteks ja ülevaadeteks. VõG juhendis on seega avatud UPT laiem taust. Õpilasuurimuse ja praktilise töö kavandamine on korraldatud samuti protsessina, mille hulka kuuluvad teema ja juhendaja valimine, uurimus- või tegevuskava koostamine, materjali ja info otsimine, hindamine ja analüüsimine, uurimuse või praktilise töö läbiviimine ning lõpuks tulemuste kirjalik vormistamine ja valminud töö kaitsmine. Lisaks on toodud välja orienteeruvad tähtajad, millest lähtuvalt saab väita, et tegemist on taaskord astmelise uurimisprotsessiga (vt joonis 1). UPT kirjaliku osa ülesehitus koosneb peaaegu samadest osadest, mis on välja toodud käesoleva magistritöö alapeatükis 1.1.2, ainukese vahena ei ole Võru Gümnaasiumis vaja esitada võõrkeelset lühikokkuvõtet. Töö põhijaotuses on kirjas, et see võiks koosneda kolmest osast: kirjanduse ülevaade, meetodika ning tulemused ja arutelu. Praktilises töös tuleb töö põhiosas esitada taustainfo, tegevuse planeerimine, ajakava, vajaminevate vahendite nimekiri ja eelarve, tegevuste ja tulemuste täpne kirjeldus, tulemuste ja tagasisidena saadud hinnangute analüüs ning parandused ja ettepanekud. VõG juhendis on UPT kirjutamise stiil ja keel välja toodud täpploendina, kus esitatakse nõuded valmivale tööle. Kõige tähtsamana esitatakse, et tegemist on teaduskeelega ning täpploend avab täpsemalt teaduskeele omadused. Erinevalt eelnevalt analüüsitud UPT-de juhenditest, on VõG juhendis kirjas, et kasutatakse enamasti umbisikulist tegumoodi ning muid variante esitatud pole. Rõhutatatakse ka seda, et valitud stiil ja keelekasutus peab töös läbivalt olema ühesugune, sh ei tohi kasutada ajavorme läbisegi. (VõG juhend 2019) Võru Gümnaasiumi juhend on viiest analüüsist kõige põhjalikum ning esitatud nõuded jms on sõnastatud selgelt ja arusaadavalt.

Õpilase tegevustena tuuakse VõG juhendis välja, et „õpilase kohustus on valida õigeaegselt sobiv teema, otsida temakohast kirjandust ja/või lisainformatsiooni, analüüsida materjali, viia läbi uurimus või sooritada praktiline töö, arutleda juhendajaga perioodiliselt töö käiku, vastutada töös esitatud andmete õigsuse eest, vormistada töö nõuetekohaselt ja kaitsta valminud töö. Õpilasel on õigus juhendaja abile ja konsultatsioonidele, mille arv, ajad ja ulatus lepatakse ühiselt kokku ning fikseeritakse UPT protsessi päevikus õppeinfosüsteemis Studium. Juhendaja juhivad uurimistöid

protsessi ja annab igakülgset nõu: aitab teema valikul ja uurimis- või tegevuskava koostamisel, soovib ning aitab leida erialakirjandust või lisainformatsiooni, jälgib töö vastavust sisulistele ja vormilistele nõuetele, konsulteerib õpilast uurimistöökäigus, annab hinnangu kaitsmisele lubatud töö valmimisprotsessile [---] Juhendamine saab alguse juhendaja ja õpilase kokkuleppel. Juhendajal on õigus keelduda õpilase valitud teema juhendamisest, kui õpetaja ei ole töö valdkonna asjatundja.“ (VõG juhend 2019) Juhendaja rolli sõnastuses on kohe öeldud, et juhendaja juhib tööprotsessi, mis viitab funktsionaalsele juhendamisstiilile. Ka järgmised tegevused on iseloomulikud peamiselt eelnimetatud juhendamisstiilile, seega VõG juhendaja peaks juhendi järgi olema protsessi juht ning õpilase rolliks on peamiselt ülesannete täitmine.

1.4.5. Valga Gümnaasiumi juhend

Valga Gümnaasiumi⁹ juhendis „Uurimistöökäigu ja praktilise töö koostamine ning vormistamine“ on välja toodud kõik UPT vajalikud osad ning töö olemusest lähtuvad lisad. Ka Valga Gümnaasiumi UPT on astmeline protsess (vt joonis 1), mille etapid on kohe juhendi alguses välja toodud. Esimese etapina valivad õpilased omale UPT teema ning juhendaja, koostöös juhendajaga koostatakse töö valmimise kava ning ajaline raam, edasisteks sammudeks on vajalike uurimuste ja tegevuste läbiviimine ning töö kirjaliku kokkuvõtte kirjutamine. VaG juhendis ei ole kirjeldatud kooli üldist ajakava UPT koostamisel. Uurimistöökäigu ja praktilise töö definitsioonid on kopeeritud Haridus- ja Teadusministeeriumi määrusest (2011), kuid pole esitatud laiemat tausta. Välja on toodud UPT struktuur ning see sarnaneb siinse magistristöökäigu alapeatükis 1.1.2. esitatud punktidele. Uurimistöökäigu põhiosa on jaotatud kahte suuremasse peatükki: teoreetiline käsitlus ja saadud tulemuste analüüs. Praktilise töö põhiosa peab koosnema töö teoreetilistest alustest, tööprotsessist ja tulemustest. UPT keelelises pooles on välja toodud, et töös kasutatakse teaduslikku stiili ja normikohast õigekirja ning on esitatud, et kirjapandu peab olema selge, täpne, neutraalne, korrektne ja emotsioonivaba. Töö tuleb kirja panna kas umbisikulises vormis, *meie*-vormis või *mina*-vormis ning on täpsustatud, et *meie*-vormi

⁹ Valga Gümnaasium = VaG.

kasutatakse vaid juhul, kui töö on mitu autorit. Rõhutatud on ka töös läbivat ühtsust nii kõneviisis, ajalises vormis kui ka arvukategoorias. (VaG juhend 2018: 4–19)

VaG juhendis on juhendaja rolli kohta öeldud vaid, et „juhendaja roll on õpilase arengu suunamine ja toetamine. Töö valmib õpilase ja juhendaja koostöös, juhendaja on suunaja ja nõustaja rollis.“ (VaG juhend 2018: 5) Sellest saab järeldada, et Valga Gümnaasiumi juhendaja peaks kasutama kriitilise mõtlemise arendamist taotlevat ja võrdsustumist taotlevat juhendamisstiili ning õpilane peaks ise olema aktiivsem pool ning protsessi juhtima.

2. METOODIKA

Magistritöö eesmärgiks on uurida ja analüüsida Kagu-Eesti riigigümnaasiumite õpetajate arusaamu õpilaste uurimistöödest ja/või praktilistest töödest, õpetajate arvamusi oma rollist juhendajana ja õpilaste rollist töö kirjutajana ning selgitada välja kitsaskohad, millega töid juhendades on kokku puutunud. Uurimisküsimustele vastuste saamiseks kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuu meetodit. See andis vastajatele võimaluse vabas vormis omi seisukohti avaldada ning intervjuerija sai olukorrast sõltudes küsida täpsustavaid küsimusi. Töö eesmärgist lähtuvalt püstitati kolm uurimisküsimust:

- Missugusena kirjeldavad õpetajad oma rolli uurimistööde ja/või praktiliste tööde juhendajana?
- Missuguseid raskusi on õpetajatel ette tulnud UPT-de juhendamise käigus?
- Mis valmistab õpilastele raskusi õpetajate tähelepanekute ja kogemuste põhjal?

2.1. Valim

Siinses magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit, sest eesmärgiks on tegeliku elu kirjeldamine (Hirsjärvi jt 2005: 152). Magistritöö autori soov oli, et intervjueritavad saaksid oma mõtteid vabas vormis väljendada ning et vajadusel oleks neilt võimalus küsida täpsustavaid küsimusi. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuusid, et neid vastavalt olukorrale ning uuritavatele kohandada.

Magistritöö valim moodustus viie Kagu-Eesti riigigümnaasiumi õpetajate põhjal. Tööd kavandades planeeriti läbi viia viis (st iga kooli kohta üks) poolstruktureeritud fookusgruupintervjuud, kus ühte gruppi oli arvestatud kolm uuritavat. Intervjuud oleksid pidanud toimuma perioodil märts–aprill 2020, kuid koroonaviirusest tingituna oli riigis kehtestatud eriolukord ning esialgset plaani tuli muuta. Seejärel kasutati valimi moodustamiseks lumepallivalimit, et leida igast KERG koolist vähemalt kolm uuritavat

ning viia igapähega läbi individuaalintervjuu. Lumepallivalimi puhul võeti esmalt ühendust tuttavate inimestega, kes juhata sid töö autori järgmiste uuritavate juurde. Uuritavate valiku üheks kriteeriumiks oli, et intervjueeritav peab olema juhendanud õpilaste uurimistööd ja/või praktilist tööd. Kuna töö eesmärgiks oli koguda võimalikult palju erinevaid andmeid, ei hakatud muid kitsendusi seadma. Lõplikku valimisse sattus 14 uuritavat, kelle tööstaaz jääb vahemikku 2–35 aastat ning UPT juhendamise kogemus vahemikku 1–25 aastat. Tabelis 2 on esitatud uuritavate taustandmed ning pseudonüümid.

Tabel 2. Intervjueeritavate taustandmed.

Pseudonüüm	Tööstaaz aastates	Juhendamise staaz aastates
Õpetaja 1	35 aastat	18 aastat
Õpetaja 2	35 aastat	7 aastat
Õpetaja 3	34 aastat	25 aastat
Õpetaja 4	30 aastat	12 aastat
Õpetaja 5	7 aastat	4 aastat
Õpetaja 6	20 aastat	1 aasta
Õpetaja 7	29 aastat	5 aastat
Õpetaja 8	4 aastat	4 aastat
Õpetaja 9	5 aastat	5 aastat
Õpetaja 10	18 aastat	1 aasta
Õpetaja 11	35 aastat	10 aastat
Õpetaja 12	4 aastat	4 aastat
Õpetaja 13	6 aastat	4 aastat
Õpetaja 14	2 aastat	1 aasta

Uuritavate arv on magistr töö autori hinnangul piisav, sest uuritavad said jagada oma isiklike kogemusi, arvamusi ning tähelepanekuid. Igast koolist vähemalt kolme erineva inimese intervjueerimine andis magistr töö autorile võimaluse vaadata, kas erinevate uuritavate vastustest koorub kooliti välja ka mingi muster, näiteks õpetajate

koolitusvajaduse kohta. Isikuandmete kaitse tõttu seda tulemust siinses magistritöös küll ei kajastata, kuid see ei mõjuta saadud tulemuste analüüsi. Autori arvates poleks väiksema valimi korral saadud nii laia üldpilti ning suurem valim ei oleks lubanud nii põhjalikult vastustesse süüvida ning neid analüüsida.

2.2. Andmekogumismeetod

Lähtuvalt töö eesmärgist ja uurimisküsimustest koostati intervjuu küsimustik. Enne põhiintervjuusid viidi läbi prooviintervjuu ühe fookusgrupiga märtsis 2020, et testida küsimuste arusaadavust ning põhjalikkust, et need tagaksid eeldatavad olulised vastused. Peale selle soovis intervjuerija aru saada, kui pikalt umbes üks intervjuu kesta võiks, et järgmiste puhul nii enda kui uuritavate aega planeerida. Prooviintervjuu käigus selgus, et küsimustikku oleks vaja lisada kaks põhiküsimust, mis intervjuu käigus juba ka vastuse said. Prooviintervjuust saadud andmed olid piisavad ning adekvaatsed, seega otsustati ka neid andmeanalüüsis kasutada. Prooviintervjuu järgselt lisati kaks uut küsimust intervjuu küsimustikku ning seda küsimustikku (vt Lisa 1) kasutati kõigi järgnevate intervjuude korral.

Ülejäänud fookusgrupiintervjuud plaaniti läbi viia perioodil märts–aprill 2020, kuid koroonaviiruse levikust tingitud eriolukord ning üleminek distantsõppele sundis töö autorit plaane muutma. Keeruline olukord ning töömahu suurenemine tingis olukorra, kus otsustati individuaalintervjuude kasuks, et töö autoril ning uuritavatel oleks lihtsam leida mõlemale osapoolle sobivat ühist aega vestlemiseks. 11 individuaalintervjuud viidi läbi juunis 2020. Fookusgruppide intervjuud pidid toimuma silmast silma kõigis viies KERG koolis, kuid plaanide muutusel toimus ainult prooviintervjuu ühes koolimajas. Eriolukorrast tingitud distantsist viidi individuaalintervjuud läbi videokõnede vahendusel uuritavatele tuttavates veebikeskkondades (nt Google Meet).

Intervjueritavate leidmiseks kontakteeruti esmalt tuttavate kolleegidega erinevatest koolidest, kes juhatasid töö autori järgnevate sobivate uuritavateni. Esmane suhtlus uuritavatega toimus kas Messengeri vahendusel või meilitsi, kus esialgu selgitati

uuritavat teemat üldiselt ning küsiti huvi ja valmisolekut intervjuus osaleda. Kõik, kellega ühendust saadi, olid nõus osalema. Edasi lepiti kokku videokõne aeg ning keskkond. Distantõppest tulenevalt oli kõikidel õpetajatel kogemus mingisuguses veebikeskkonnas videokõnede tegemiseks ning intervjuerija lähtus veebikeskkondade valikul uuritavate isiklikest eelistustest. Sellest lähtuvalt kasutati nii Messengeri kui ka Google Meeti.

Intervjuud algasid vajadusel uurija ning magistritöö teema ja eesmärgi tutvustusega, millele järgnes kerge vestlus igapäevateemadel, et luua sõbralik ja pingevaba õhkkond, lisaks küsiti luba ka vestlust salvestada ja selgitati, et saadavad tulemused on konfidentsiaalsed ning neid ei ole hiljem võimalik siduda ei konkreetse kooli ega õpetajaga. Lisaks selgitati, et vastustest oodatakse isiklike seisukohti ning arvamusi, see tähendab, et pole olemas n-ö õigeid ja valesid vastuseid. Poolstruktureeritud intervjuud andsid intervjuerijale võimaluse olla uuritavatega vahetus kontaktis ning uuritavad said omi mõtteid avaldada vabas vormis. Kui uurijale jäi midagi arusaamatuks, sai ta koheselt küsida täpsustavaid küsimusi või lisapõhjendusi ning vastavalt intervjuu kulgemisele muuta ka küsimuste järjekorda. Intervjuu eeliseks teiste andmekogumismeetodite ees on see, et teinekord võivad uuritavad rääkida nii endast kui teemast rohkem, kui uurija on ennustanud. See aga võib anda uurijale lisateadmisi, et avada uurimisobjekti laiem taust. (Hirsjärvi jt 2005: 192)

Intervjuud salvestati nutitelefoni diktofoniga ning vältimaks andmete kadumist laeti need koheselt üles veebis asuvasse pilvekeskkonda. Intervjuude kestus varieerus vahemikus 10–65 minutit. Pärast intervjuude läbiviimist vestlused litereeriti. Olenevalt intervjuu pikkusest kulus litereerimisele 2–6 tundi ning kokku saadi 61 lehekülge analüüsivat materjali. Pärast litereerimist loeti intervjuud üle ning vastuste põhjal loodi kategooriad, mille põhjal koostati magistritöö teoreetilise osa kava ning hakati vastavasisulist materjali lugema. Kirjanduse läbitöötamisel ning teooriaosa kirjutamisel lähtuti juba kogutud andmetest. Töö kirjalikul vormistamisel jälgiti IMRAD struktuuri (vt ptk 1.1.2.) ning liiguti vastavas loogilises järjestuses.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisele eelnes intervjuude litereerimine. Selleks kuulati salvestusi mitmeid kordi ning samaaegselt kirjutati kuuldu võimalikult täpselt üles. Litereeritud intervjuud olid mõeldud ainult magistritöö autorile, seega sai esialgu kirja nii uuritava kooli kui isiku nimi. Töö käigus loodi kõigile pseudonüümid ning näideteks valitud tsitaatidest eemaldati võimalikud seotused, et tagada vastajate konfidentsiaalsus. Näidete selgemaks esitamiseks jäeti välja ka üleliigsed sõnakordused, parasiitsõnad (nt *no*, *nagu*) ning üneemid (nt *mm*, *ee*, *emm*).

Andmete analüüsimiseks kasutati induktiivset sisuanalüüsi meetodit. Antud meetodit iseloomustab võimalus mõista uuritavate mõttemaailma ja nende tõlgendusi, luues analüüsitavale ainesele andmetest lähtuvaid koodi ja kategooriaid (Kalmus jt 2015). See tähendab, et esmalt litereeritud tekstid kodeeriti. Koodide loomine toimus käsitsi, selleks printiti esmalt välja kõik intervjuud ning siis järgnes nende korduv ülelugemine ja oluliste tekstilõikude/lausete markeerimine, lehe serva kirjutati märgistatud teksti kood. Järgneva sammuna loodi koodide põhjal kategooriad ning kõigist intervjuudest tõsteti välja igasse kategooriasse kuuluvad tekstinäited. (vt Lisa 2) Seejärel saadud materjal analüüsiti.

3. TULEMUSED

Tulemuste esitamise ja arutelu aluseks on intervjuude käigus kogutud andmed ja käesoleva magistritöö sissejuhatuses püstitatud eesmärk ning uurimisküsimused. Andmete analüüsi peatükk koosneb neljast kategooriast: „Õpilasuurimuse ja praktilise töö määratlus“, „Õpilasuurimuse ja praktilise töö valmimise protsess“ „Õpilane uurimistöö või praktilise töö koostajana“ ja „Õpetaja uurimistöö ja/või praktilise töö juhendajana“. Lisaks sisaldavad analüüsiplokid ka illustreerivaid tekstinäiteid, et näidata uuritavate mõttekäike täpsemalt ja usutavamalt. Analüüsitud materjalile toetudes esitatakse ka järeldused.

3.1. Õpilasuurimuse ja praktilise töö olemus

Õpilasuurimus on kirjalik töö, mille koostamisel lähtutakse teadustöö põhimõtetest ja osadest (vt nt lk 12). Praktilise tööna valmib „õpilaste poolt [---] loodud teos, õpilasfirma, tehnoloogiline lahendus, õppematerjal või projekt ja selle kirjalik kokkuvõte“, mis järgib samuti teadustöö omadusi. (Õpilasuurimuse ... 2011: §1 lg 1; lg 3). Intervjueeritavad defineerisid uurimistööd ja praktilist tööd kui protsessi, mille lõpptulemusena valmib kirjalik töö. Uurimistööde puhul toodi välja, et esmalt on vaja sõnastada hüpotees või uurimisküsimused, mille põhjal hakatakse uurima teoreetilist materjali ning koguma andmeid (nt küsitlused), saadud materjal analüüsitakse ning vormistatakse nõuetekohase uurimistööna. Praktilise tööna valmib aga midagi reaalselt, olgu selleks siis nt mõni üritus, õppematerjal, kunstiteos vms. Lisaks sellele tuleb õpilasel vormistada ka kirjalik kokkuvõte, kus esitatakse teoreetiline taustauuring, tegevuse protsessikirjeldus ja refleksioon.

Uurimistöö on siis protsess eelkõige, mille käigus õpilane leiab vastuse mingile uurimisprobleemile. Ja praktiline töö on siis eneseteostuse väljendamine läbi mingisuguse ürituse organiseerimise, kunstiteose valmistamise.. (Õpetaja 1)

Aga praktiline töö on ikkagi millegi praktilise äratemine ja pärast selle praktilise töö analüüsimine. Ja uurimuse puhul on ikkagi olulisim see uurimuslik aspekt ehk siis hüpoteesid, uurimisküsimused, et mida ei ole praktilises töös. Et praktilises töös on praktiline väärtus, lisaks oma töö refleksioon ja uurimises on uurimisküsimused ja hüpoteesid ja siis see vahe on. [---] Aga uurimus on ikkagi see, kus sul on need hüpoteesid ja uurimisküsimused ja analüüs nagu nende uurimisküsimuste ja hüpoteeside raames. Sest noh, praktilise töö puhul on lihtsalt rohkem teoreetiline taust, sa pead küll välja uurima, kust seda teoreetilist tausta saada, kuid sa ei pea ise nagu looma mingit suurt sisu. Minu arust uurimistöö on nagu rohkem sisuloome ja praktiline töö on nagu praktiliselt millegi ära tegemine. (Õpetaja 5)

Uurimistöö ühe osana toodi välja, et õpilane peab koguma erinevaid andmeid, et mingile probleemile või küsimusele vastust saada, kuid nii mõnigi õpetaja leidis, et teinekord pole kogutud materjali piisavalt, et leida sealt uurimuslik element ning siis jääb uurimistöö pigem referatiivseks, kuid see ei vastaks Haridus- ja Teadusministeeriumi määruses (2011) kehtestatud nõuetele. Üks õpetaja tõi välja, et kui tegemist on peamiselt referatiivse uurimusega, peab seal ikkagi olema ka väike õpilasepoolne panus, kuid ta ei täpsustanud, mida õpilasepoolse panusena silmas peetakse.

See oleks referatiivne. Aga meil on vaja, et oleks uurimuslik komponent. Me võime kasutada teiste kogutud andmeid ja nende põhjal uusi järeldusi teha, aga ma kahtlustan, et neid andmeid ei ole nii väga võtta ja et sealt midagi uut teha, see jääb referatiivseks (Õpetaja 1)

Aga noh, mõni uurimuslik töö jääb ikkagi ka selliseks referatiivseks. Et ta leiab andmed. (Õpetaja 11)

Intervjueeritavad tõid välja ka uurimistöö mahtu puudutava aspekti ning leidsid, et kui õpilane läbib kõik uurimistöö etapid, peaks kirjalikult valmiv töö olema piisav, et anda välja UPT-vääriline töö. KERG koolide juhendeid analüüsid selgus, et õpilasuuringute maht on määratletud ning see peaks jääma vahemikku (ilma lisadeta) 15–25 lehekülge (vt nt VaG juhend 2018: 9; TTG juhend 2019: 14). Intervjuudest ei tulnud välja, kas juhendites seatud mahtu kontrollitakse, kuid osad õpetajad leidsid lisaks, et olgugi, kui tegemist on referatiivse tööga, peab see olema põhjalikum kui tavapärase referaat.

Uurimistöö korral, kui sa läbid need etapid, siis minu meelest sa oled sunnitud omandama igast etapist midagi. Andmete hankimine, analüüsimine jne. Et seal nagu see maht ei ole minu meelest nii problemaatiline. [---] Et see ei peagi olema midagi väga suurt, väga põhjanevat, väga keerulist. (Õpetaja 1)

Ei pea tegema mingit magistritöö väärilist tööd selleks, et oma UPT ära kaitsta. Aga see peab olema suurem kui üks tavapärase referaat. (Õpetaja 8)

Uuritavad töid välja ka uurimisstrateegiate erinevuse. UPT-de juhendites on kirjas, et õpilane püsistab töö eesmärgist lähtuvalt hüpoteesi (kvantitatiivse uurimuse korral) või uurimisküsimused (kvalitatiivse uurimuse korral) (vt nt PG juhend 2018: 10; JmG juhend 2019: 9). Intervjuudes selgus, et õpilastele seletatakse nende kahe uurimisstrateegia vahet ning peamiselt on hüpoteesiga uurimused kasutusel loodusteaduslikes töödes ja uurimisküsimustega tööd humanitaarvaldkonnas.

Hüpotees on nagu eelkõige loodusteadustes. Selline, kus sa püstitad hüpoteesi, mida tahad siis kummutada või tõestada. Me ei ole seda teed läinud, me oleme hoidnud hästi lahus need, et on hüpoteesiga ja on uurimisküsimustega. (Õpetaja 1)

Samas leiti ka, teinekord võiksid õpilased kasutada hüpoteesivabu uuringuid, mis tähendab, et ei sõnastataks konkreetset hüpoteesi või uurimisküsimusi, kuid teisalt toodi välja, et esimese teadusliku tööna võib selline lähenemine õpilasel fookuse kaotada.

Uurimistöös on ikkagi probleem meil ja ega see ei tähenda, et ta peab alati olema mingi kvantitatiivne ega kvalitatiivne kirjeldus. Kirjelduse andmine mingi protsessi, nähtuse, sündmuse, teose või millegi kohta, see on ka uurimine ju. Vaata siin ongi võib-olla see ka, et hüpoteesivabad. (Õpetaja 1)

Hüpoteesivaba tähendab seda, et sa uurid sadu tuhandeid erinevaid asju lihtsalt andmestikest ja siis sealt koorub hiljem välja see probleem konkreetset. Et sul on mingi suurem teema olemas, aga jah, kui kooli kontekstis, siis seda on natukene raske võib-olla teostada meil. Hüpoteesivabasid adekvaatseid uuringuid. (Õpetaja 14)

Kõik intervjueeritavad olid ühel meelel, et uurimistöö või praktilise töö koostamine on õppeaineteülene protsess, mille käigus arendatakse erinevaid üldpädevusi. Eraldi toodi välja ja rõhutati õpilase vastutuse, ajaplaneerimise ning suhtlemisoskuse arendamist. Lisaks toodi välja ka analüüsioskuse arendamine ja akadeemilise teksti koostamise kogemuse saamine ning üldine kogemus teadustöö kirjutamisel.

Ja siis juurde kõik see vastutus, ajaplaneerimine, suhtlemine, et siin on terve rida selliseid üldpädevusi, mida saab arendada koolis. [---] eneseväljendusoskus, nii kirjalik kui suuline on siin hästi oluline. (Õpetaja 1)

Me õpetamegi õpilasele analüüsimist, mis on väga oluline oskus. (Õpetaja 5)

Minu meelest on see üks väheseid kõige aineteülesemaid asju praegu üldse, sest me ju muidu õpetame õppeained, ütleme ka, et mingeid õpioskusi või kujundame pädevusi, aga uurimusliku töö koostamine on ikka aineteülene. Siin ta kasvatab ju ka suhtlemisoskust. Ma arvan, et see on väga hea aineteülene protsess. Siin on ju kõik haaratud. Et nad loevad tänapäeval väga hästi ka võõrkeelset materjali ja sealt refereerida ja eestikeelsest materjali ja sealt refereerida ja andmete kriitika ja allikakriitika ja küsitluste koostamise oskus ja tõesti see IT-oskus ja jah, ma arvan, et see on aineteülene. (Õpetaja 3)

3.2. Õpilasuurimuse ja praktilise töö valmimise protsess

Uurimistöö aluseks on teema valimine. Nagu siinse magistritöö alapeatükis 1.1.1. esitatud, peaks UPT juhendi järgi valitav teema olema uudne ning õpilaste huvidele ja võimetele vastav. Uurimistööde ja praktiliste tööde teemad on üldjuhul õpilastele õpetajate poolt ette sõnastatud ning õpilased peavad oma valiku tegema pakutavatest teemade hulgast.

Saadab kõikidele koolitöötajatele tabeli, kuhu kõik õpetajad saavad panna oma teemad, millele nad tahavad uurimistööd või praktilist tööd juhendada. [---] Ja siis saadetakse see tabel õpilastele, kes näevad, kes mida juhendab. (Õpetaja 5)

Intervjuudest selgus, et kõikide õpetajate arvates lähtuvad õpilased teema valimisel eelkõige enda huvidest või hobidest ning see määrab ära ka selle, kas valitakse uurimistöö või praktiline töö. Intervjuude analüüs näitas ka, et teinekord ei vali õpilased esmalt mitte teemat, vaid hoopis juhendaja, kuid esimesena nimetati ikkagi huvist lähtuvat valikut.

Ja palju sõltub ikkagi sellest, et teemavalikul valitakse seda, mis teda ennast huvitab ja siis sõltub sellest, kas ta teeb praktilist tööd või uurimistööd. (Õpetaja 7)

Minu poole on pöördunud lihtsalt sellepärast, et õpilasel on olnud mingi positiivne kontakt minuga mingi muu asja raames ja ta tunneb, et ta tahaks minuga koos töötada. Nii et ma usun, et see on päris oluline faktor. (Õpetaja 5)

Kolm õpetajat tõid välja ka aspekti, et õpilaste teemavalik võiks lähtuda ka edasiõppimissoovidest, kuid õpilased ei teadvusta endale uurimistöö kasulikkust ja valivad pigem praktilise töö kui uurimistöö, ka tugevamad õpilased. Sellise tendentsi põhjendusena tuuakse välja, et õpilaste huvi on pigem midagi praktiliselt ära teha, kui uurida mõne probleemi lahendust.

Mina näen järjest rohkem aasta aastalt seda kaldumist sinna praktiliste tööde poole. Kui meil alguses oli võib-olla 40% praktilisi ja 60% uurimistöid, selline suhe umbes täiesti. Siis praegust on see aasta juba vastupidi. [---] Mida tegelikult mina alati rõhutan õpilastele, et mis võiks olla nende valiku aluseks, kas uurimistöö või praktiline töö, võiks olla see, kas tal läheb tulevikus vaja või mitte. Ma olen alati rõhutan, et kui sa jätkad, kui su plaanid praegust vähemalt on kõrgkooli suunas, siis võta uurimistöö, sellest on sulle kasu. Aga see pole piisav motivaator, kui me vaatame, mida nad teevad, siis väga paljud sellised tugevad õpilased, kes tegelikult tõenäoliselt lähevad kõrgkooli, teevad ikkagi praktilisi töid, et see ei ole nende jaoks ilmselt primaarne. Kui nad annaks aru, kui palju see neile annaks. (Õpetaja 1)

Kuidagi hakkab trend praegu selle poole liikuma, et valitakse praktilist tegevust rohkem kui uurimust. Mõnele on uurimuslik meeldib väga. Ta kohe tahab uurida, talle meeldib, ta saab hakkama väga hästi, väga head tööd tulevad. [---] Aga päris sellist uurimistööd, mis oleks tõesti huvitav, osa ütleb selle kohta, et mul ei ole nagu teemat, mida hakata uurima, mulle ei

meeldigi selline. Põhjenduseks toovad, et meile meeldib teha midagi sellist, kus ma saan midagi praktilist teha. Et nagu jah puhtast uurimistööst väga ei vaimustu. (Õpetaja 11)

Nagu KERG koolide juhenditest selgus, toimub UPT koostamine astmelise protsessina ning kõik intervjueeritavad kirjeldasid põhjalikult oma koolis toimuvat töö koostamise protsessi. Üldjuhul toimub UPT koostamine 11. klassis ning on jagatud erinevateks vaheetappideks. Alustatakse teema ja juhendaja valimisega, millele järgneb täpsema töökava koostamine. Uurimistöö korral selgitatakse koostöös juhendajaga välja uurimuse eesmärk ning pannakse paika hüpoteesid või uurimisküsimused, järgneb töö teoreetilise materjaliga. Praktilise töö puhul pannakse paika tegevuskava ning praktilise töö eesmärgid ning alustatakse tööd teoreetilise materjaliga praktilise töö tausta avamiseks. KERG koolide juhendites on täpsemalt välja toodud, milliseks vaheseminariks peab mingi osa tööst valmis olema ning mis ajaks tuleb esitada töö lõplik versioon. Valminud uurimistöö ja praktilise töö viimaseks etapiks on töö kaitsmine komisjoni ees. UPT hinne kujuneb punktide põhjal, mida saadakse vaheseminarides osalemise ja etappide läbimise, töö vormistuse, juhendaja ja retsensendi tagasiside ning komisjoni hinnangu eest.

Meil on selles mõttes nagu protsessipõhine see protsess. Et see on üles ehitatud mitme eelseminari peale, kus esimeses seminaris, igas seminaris saab punkte, et kogu see protsess kajastub ka lõpuks sinu koondhindes, mille sa siis oma UPT eest saad. (Õpetaja 8)

No meil on selgelt eesmärgistatud see, et meie hindame protsessi ehk meil on need kirja pandud juba algusest peale õpilased teavad, et mis etappide eest nad kui palju punkte saavad ja siis lõpuks tuleb see summaarne punktisumma, mille eest ta saab hinde lõpuks. [---] Et hinnatakse ka seda, kuidas ta on aasta jooksul tööd teinud. (Õpetaja 9)

Üks õpetaja tõi välja, et UPT eduka sooritamise aluseks on kinnipidamine uurimisprotsessi etappidest. Leidus ka paar õpetajat, kelle meelest ei ole selline piiritletud protsess hea lahendus, kuna õpilane ei pruugi aru saada tööst kui tervikust ning teinekord need vaheseminarid, kus analüüsitakse töö teatud osi (nt kirjanduse ülevaade, meetodika), ei pruugi õpilast tema töös aidata.

Õpilane UPT korral läbib konkreetselt, korrekselt, metoodiliselt korrekselt selle sammhaaval. (Õpetaja 1)

Õpilane ei vaata sellele asjale tervikuna kogu aeg otsa. Võib juhtuda nii. Et ta on nagu sellisteks juppideks jaotatud ja ta hakkab nagu siit otsast minema ja siis lõpuks alles saab ta aru, et tervik oli selline. (Õpetaja 13)

No meil on need seminarid, mis meil on kooli poolt ette nähtud. Et need on, aga sel aastal ma vaatan, et nendest ei ole väga kasu. Vähemalt minu juhendataval küll. Ta ei ole võtnud neid märkusi tõsiselt, mis seal on tehtud. (Õpetaja 2)

Uurimistööde ja praktiliste tööde jõukohasuse poolest läksid intervjueeritavate arvamused lahku. Osa õpetajaid leidis, et uurimistöö ei ole gümnaasiumiõpilasele jõukohane ning praktiline töö on tunduvalt lihtsam, kuna suurem roll on millegi loomisel või teostamisel, mitte teoreetilise materjali läbitöötamisel. Samas arvati ka, et uurimistööde teemad pole õpilastele piisavalt atraktiivsed ning seetõttu ei pruugi valitu piisavalt kõnetada, et uurimistöösse põhjalikult süveneda, või puudub neil huvi uurimise vastu, mis teeb töö raskeks. Ühe põhjusena toodi välja ka õpilaste vähene analüüsi- ja sõnastusoskus, mis muudab UPT tegemise nende jaoks keeruliseks.

Kui õpilane ei ole võimeline piisavalt põhjalikku analüüsi tegema või piisavalt hästi sõnastama, siis see lihtsalt ongi nii, et saab kehvema hinde selle eest. On ju igasuguseid õpilasi. Nii nõrku kui tugevaid. (Õpetaja 9)

Meil on väga tublisid õpilasi, kes tegelikult tõesti käivad ja otsivad ise kirjandust raamatukogust ja teevadki väga ilusasti, nii et loed ja teedki vau. Aga kahjuks on teine ots ka olemas. Kõikidele kahjuks ta ei ole jõukohane. (Õpetaja 2)

Oli ka neid õpetajat, kes väitsid, et uurimistöö on gümnaasiumiõpilasele jõukohane, eriti siis, kui teema on huvipakkuv. Leidus ka neid, kes jäid seisukohale, et uurimistöö on tehtav siis, kui pakkuda õpilasele piisavat tuge.

Ma arvan, et tegelane, kes ei ole suuteline tegema uurimistööd, selle koht ei ole gümnaasiumis. (Õpetaja 4)

Uurimistöö on jõukohane, kui õpilasele anda piisavalt tuge. Aga ma ise arvan, et praktiline töö gümnaasiumis on jõukohasem. (Õpetaja 5)

Õpilased on väga-väga erineva tasemega ja mõned on nagu süvitsi huvitatud mingisugusest teemast, et nende jaoks on nagu väga jõukohane [---] Nii et ma usun, et tegelikult 11. klassis pead sa olema võimeline tegema mingisuguse aktsepteeritava kas uurimis- või praktilise töö. Täpselt enda sellisele arengu ja huvile vastavalt. Ma arvan, et kui on õpilane, kes ei suuda teha seda tööd, siis ta ei ole siiski gümnaasiumiõpilane. (Õpetaja 6)

3.3. Õpilane uurimistöö või praktilise töö koostajana

Õpilase arengu aspektist rõhutasid õpetajad, et UPT peaks olema eeskätt selline protsess, mille käigus saaks ta üleüldisi teadmisi ja oskusi teadusliku töö tegemisest. Areneks tema suuline ja kirjalik väljendusoskus, informatsiooni otsimise, hankimise, leidmise ning analüüsi ja järelduste tegemise oskus. Oluline on ka see, et erinevate kogemuste saamiseks oleks lubatud teha ka vigu.

Ma usun siiralt sellesse, et kui õpilane teeb praktilist tööd, siis ta võib seal ämbrisse astuda, tal võivad minna asjad sassi, tal võib see üritus läbi kukkuda, aga ta analüüsib selle ära, miks ta läbi kukkus ja ta võib ikkagi viie saada, sest ta õppis sellest midagi. Ta oskab seda analüüsida. Minu meelest tuleks rõhutada rohkem seda, mida sa õpid sellest UPT-st. (Õpetaja 5)

Intervjueeritavad leidsid, et õpilaste motivatsiooni saab jagada kaheks: sisemine ja väline motivatsioon. Üks õpetaja tõi välise motivatsiooni juures välja, et UPT on õpilastele üks gümnaasiumi lõpetamise tingimus, kuid lisas, et loodetavasti tekitab see väline ka sisemist motivatsiooni. Teine õpetaja lisas, et loodetavasti tekitab õpilase motivatsioon temas ka vastutust, sest õpilane on eeskätt ikkagi kogu protsessi juht ning vastutaja.

No ma lisaks siia sellise välise motivatsiooni, mis lihtsalt on nii. See on üks tingimus gümnaasiumi lõpetamiseks.[---] No ma ju nagu loodan ka, et see tegelikult soov gümnaasium lõpetada tekitab sellist sisemist motivatsiooni. ka. (Õpetaja 13)

Lapsed tegelikult teavad, et neil on vaja see teha ja täitsa mõnuga teevad. (Õpetaja 7)

Mina ootan ikkagi seda initsiatiivi õpilase poolt, et tema motivatsioon peab olema see [---] see initsiatiiv peab temalt tulema, sest see on tema töö. Tema peaks huvi tundma selle vastu. (Õpetaja 14)

Uurimistööd või praktilist tööd tehes on vastutus ja motivatsioon üks osa õpilase rollist. Kõik intervjueeritavad leidsid, et õpilase laiem roll selle töö puhul oleks olla kogu protsessi juht.

Õpilase roll ideaalses kontekstis ... õpilane näeb probleemi ja tal tekib huvi. Ta otsib lisamaterjali ja hakkab sellest ise oma uurimust üles ehitama. Et kogu seda struktuuri, mida on vaja uurida, kuidas, mis meetoditega, mis eesmärgil, mis see potentsiaalne tulemus võiks olla ja mis kasu sellel on või nagu selline laiem eesmärk siis nagu. Minu arvates võiks ideaalis olla õpilane ikkagi oma töö juht, kogu selle protsessi juht. (Õpetaja 14)

Õpilane peaks ise otsustama, kuidas midagi teha, miks teha, see ära teha, jälgida juhendis toodud etappe ning üks korralik töö kokku panna. Lisaks protsessi juhtimisele rõhutati, et õpilane peaks suutma ja oskama kogu töö vältel juhendajaga koostööd teha.

Õpilase roll minu naiivselt maksimalistlikul arvamusel võiks olla see, et ta saavutab 100% vastavalt meie töö juhendile. See on roll, et sa vastutad selle eest, et saada maksimaalselt neid punkte. Ehk siis, et teha see töö nii nagu sind juhendatakse, nii nagu meie seda koolis ootame. (Õpetaja 13)

Mina leian seda, et õpilane peab juhendajaga väga hästi läbi saama. Koostööd tegema. (Õpetaja 2)

Õpilaste suurimateks komistuskivideks peavad õpetajad teadusliku keele ja stiili mittekasutamist. Kaheksa intervjueeritavat tõid välja, et see on esimene ja kõige suurem probleem. Kuna õpilased puutuvad esimest korda kokku akadeemilise kirjutamisega, nõuab see nende erilist tähelepanu. Tahetakse kasutada kõnekeelseid väljendeid või moodustada ülipikki ja lohisevaid lauseid, millest lõpptulemusena ei saa nad enam ka ise aru.

Mulle tundub, et keeleliselt, kuna see töö peab olema akadeemilise kirjaviisiga, siis nad tegelikult ei oska ju akadeemilist kirjaviisi väga. Nad ei saa aru, mis on täiesti kõnekeelne väljend ja mis on akadeemiline tekst. Teinekord on kõik ilus, aga siis on lõpulause, et kõik oli vinks-vonks ja siis juhendajana oled nagu... Nad tahavad seda uurimistööd kirjutada nagu kirjandit. Et ta ongi nagu kirjand. Nagu ilukirjanduslikku teksti loeks. (Õpetaja 5)

Probleeme tekib ka allikmaterjali refereerimisel. Ollakse küll erinevates ainetundides koostanud referaate, kuid teinekord kipuvad õpilased õpitud unustama ning refereeringute asemel satub töösse sisse ka otseselt kopeeritud teksti.

Eneseväljendamise oskus on muutunud kesiseks, ümberjutustamise oskus on ajaga muutunud kesisemaks. (Õpetaja 3)

Uuritavad tõid eksimusena välja ka viitamise, mis mõnikord tundub õpilastele teisejärgulisena. Materjal refereeritakse, kuid ei lisata juurde, kust kohast saadud materjal pärineb.

Kohe tuleb meelde viitamine, et eks see ole neile kõige keerulisem. Sisulise poolega nad saavad hakkama, aga viitamine. (Õpetaja 12)

Komistuskividena nimetasid õpetajad ka õpilaste ajaplaneerimisoskust. Õpilased ei saa päris täpselt aru UPT töömahust ja lükkavad töö kirjutamist edasi ning siis peavad hakkama kiirustama, sest esitamise tähtajad on lähenemas.

Nende komistuskivi on nende ajaplaneerimine ja reaalselt laiskus. Inimene on täpselt nii laisk, nagu tal lastakse olla. (Õpetaja 6)

Minu arust on kõige suurem see, kui nad jäävad kuidagi nagu passima või nad arvavad, et küll neil on aega, küll neil on aega. (Õpetaja 11)

Õpilastele valmistab raskusi ka erinevate tekstitöötlusprogrammide kasutamine. Üldjuhul nad teavad, mida peaks tegema, kuid nad ei tea, kuidas seda rakendada, nt sisukorra automaatne loomine või leheküljepiiride seadistamine.

Õpilaste elu oleks lihtsam, kui nende programmitundmisalased teadmised, ütleme tekstitöötlusprogrammide tundmised oleksid paremad. (Õpetaja 8)

Üks õpetaja tõi välja, et suurimaks probleemiks on uurimistöö fookuse seadmine, sest õpilased kipuvad ette võtma liiga laialivalguvaid teemasid. Ta lisas ka, et teinekord võib probleemkohaks olla mõne lapsevanema liiga jõuline sekkumine õpilase töösse.

Alguses kindlasti see fookuse paikaseadmine, et täpselt see, keda ma uurin, kuidas ma uurin, mida ma sealt teada tahan saada. Nad kipuvad hästi laiali valguma, et tahavad kõike uurida, aga tegelikult peaks väga kindlalt paika panema need uurimisküsimused. Tahetakse muuta maailma, võetakse nii lai teema. Tahetakse muuta kõikide teadlikkust, tahetakse kujundada mingit suurt ühiskondlikku arvamust. [--] Ja ka see, kui on väga jõuline lapsevanem on. On ka selliseid olukordi olnud, kus lapsevanem on asunud kaasjuhendajaks või lausa lapsevanema meiliaadressilt on tulnud mingi osa tööst. Et see võtab põlvist nõrgaks natukene. (Õpetaja 3)

3.4. Õpetaja uurimistöö ja/või praktilise töö juhendajana

Kuna õpilasuurimus ja/või praktiline töö on juhendatud protsess, on oluline välja selgitada, kuidas mõistavad juhendajad ise oma rolli UPT juhendamisel ning missuguseid juhendamisstiile nad kas teadlikult või alateadlikult kasutavad. Juhendaja roll ning juhendamisstiilid on omavahel vägagi seotud.

Juhendaja rolli kohta tõid intervjuueeritavad peamiselt välja, et nende ülesandeks on õpilast toetada ja suunata, vajadusel anda nõu, kontrollida valmiva töö sisu vastavust teemale ehk kokkuvõtvalt lihtsalt juhendada. Rõhutati ka vajadust kasvatada õpilastes vastutust oma töö koostamise ees.

Juhendaja lihtsalt toetab, mitte, et juhendaja ütleb ette, et seda ja nii teeme. See on minu nägemus. (Õpetaja 14)

See on kõik selline suunav ja juhendav tegevus, mida ei tohi üle pingutada, et õpilane õpiks, ei tohi ise ära teha. Samas ma pean kontrollima [---] Ma saan aru, et me peame õpilastes vastutust kasvatama, aga ma olen ise ka lõpuks hädas ja piinlikus olukorras, kui me ei jõua kuhugi välja õigel ajal. Minu meelest on juhendajal siiski ka natukene seda vastutust vaja rõhutada, mida meil juhendis otseselt kirjas ei ole. (Õpetaja 1)

Peamiselt jälgida, et õpilane püsiks enda koostatud ajagraafikus, vahepeal tagant torkida ja meelde tuletada, uurida, kuidas läheb selle tööga. Ja siis sisulise poole pealt vaadata, et sisu ikka vastaks ikka töö teemale ja võib-olla aidata või esitada siis suunavaid küsimusi ja märkusi, kuhu poole liikuda. (Õpetaja 12)

Esile toodi, et lisaks kõigele muule on õpetaja ja õpilane partnerid ning töö peab toimuma koostöiselt. Samas rõhutati, et tegemist on õpilase tööga ja juhendaja ei tohiks mitte mingil juhul seda ise ära kirjutada.

Juhendaja roll on juhendada, mitte valmis kirjutada seda tööd. Mul oleks väga lihtne juhendada, kui ma ise seda tööd kirjutaksin, ma peaksin poole vähem peaga vastu seinale peksma mingitel kordadel (Õpetaja 8)

Ma leian, et gümnaasiumiastmes on ikkagi koostöine protsess. Mitte nii, et ma lihtsalt ütlen, et vali mingi sealt [---] mis sulle meeldib. See käib neil esialgu üle jõu. (Õpetaja 4)

Juhendamisstiilide kohalt lähevad aga intervjuueeritavate arvamused lahku. Kui üldistada, saab väita, et peamiselt kasutatakse segu funktsionaalsest ja suhete arendamisele

keskenduvast stiilist, mis tähendab, et õpilasele antakse kätte selge suund ja konkreetsed ülesanded.

Juhendaja on nagu treener spordis. Nagu väga hea paralleel on selline, et oled nagu tõkkejooksu treener. Sul on üks distant, see protsess tuleb läbida, teel tuleb ette igasuguseid takistusi ning nende takistuste ületamiseks on juhendajal pikas perspektiivis ilmselgelt mingisugune taktika välja mõeldud, mida siis oma juhendatavale edasi anda. Võib-olla ongi nii, et see ei ole täiesti kindlaks määratud, et ongi teinekord tehnika võtta algosadeks lahti ja jälle uuesti alustada, kui oled rappa jooksnud. Uurimistöös täpselt sama, sa pead olema juhendaja. Enne starti või kaitsmist ole nagu psühholoog, vahepeal oled ka nagu psühholoog, motiveerid oma õpilast või juhendatavat. Ja võib-olla juhendaja rolli juures on kõige raskem see ka, et tõkkejooksus sa ei saa oma treenitava eest minna starti ja tema eest ära joosta. [---] Ja see on võib-olla kõige raskem, et sa pead suunama kedagi teist neid asju tegema, et trenni ei saa kellegi eest ära teha, lõppspurt kaitsmine tuleb tal ikka endal teha. (Õpetaja 14)

Juhendaja toetab ja motiveerib õpilast, kontrollib ajakavast kinnipidamist ning töö osade valmimist. Samas teinekord peab juhendaja tegelema ka juhendatava emotsionaalsete probleemidega.

Mina olen selline juhendaja kogu aeg olnud, kes ütleb, et mina ei tee seda tööd ära. Ma võin nagu kogu aeg sulle toeks olla, ma võin sulle nii palju erinevaid võimalusi ja variante välja pakkuda, kui sa oskad... Aga mina sinna arvuti taha ei istu. Ei kirjuta sinu eest [---] Mina ei küsi, mina ei kirjuta. See on väga raske, sest tihtipeale mitte ei juhenda tööd, vaid teed teraapiaseansse. (Õpetaja 13)

Samas tuleb sekka ka kriitilist mõtlemist arendavat stiili, kus juhendaja peab jätma ennast tagaplaanile, et juhendatav saaks peamiselt ise areneda. Juhendaja rolliks on eeskätt suunata juhendatavat kokkulepitud eesmärkide poole.

Kui ma ei paranda ära, siis ma panen märke juurde, et siin on viga. Ma ei kirjuta lauset ilusaks, ma teen punaselt ja ütlen, et see on imelik lause, tee uuesti. (Õpetaja 5)

Mille puhul õpetajate arvamused aga lahknevad, on see, et mõned leiavad töö valmimise vastutuse lasuvat ainult õpilasel, rõhutakse küll koostööle, kui reaalsus on midagi muud. Teisalt leiavad osad, et koostöö tähendab siiski vastutuse jagamist ning teinekord juhendaja peabki õpilase tööprotsessi sekkuma.

Loomulikult on oluline ka see, et saad teha koostööd. Ma ei hakka kellelgi taga jooksma ja kirjutama. See ongi koostöö. Me oleme koostööpartnerid, et minu ülesanne ei ole teda mööda nurgataguseid otsida. (Õpetaja 4)

Juhendaja roll ongi see, et sa pead küsima, see on koostöö. Kui nüüd trehvat selline õpilane, kes on hästi passiivne, siis peab tegelikult juhendaja sekkuma. Mina arvan, et kui juhendaja on nõus olema juhendaja, siis ta on kaasvastutaja. Et noh, siis peab juhendaja mingil hetkel initsiatiivi võtma ja uurima, miks sa ei tee, kuhu sa kadunud oled, et see asi järje peale saada õigel ajal. (Õpetaja 8)

Juhendaja vastutus seisneb ka väljapakutavates teemades. Kaks intervjuueeritavat tõid välja, et õpetaja peab olema täiesti kindel, et õpilasele pakutud teema on teostatav ning mahult piisav.

See on ka nüüd üks asi, mis käib väga õpetaja vastutuse alla. Õpetaja pakub ikkagi esialgsed teemad. Ja kui tema nüüd teema välja pakub, siis see õpetaja peab teadma, kuidas sinna tulemuseni jõuda. Tal peab olema eesmärgist, metoodikast ja võimalikest tulemustest täielik ülevaade. [---] Õpetaja vastutus teema pakkumisel on hästi oluline. Ja ka siis, kui õpilane tuleb oma huvitava teemaga. Teiseks, ma pean sellest mahust ka aru saama. Ma ei saa võtta vastu õpilast ja anda talle luba programmeerida mingit võitlusmängu, nagu nad mängivad seal arvutis. Ta ei ole selleks võimeline. Seda teevad brigaadid kõrgharitud programmeerijad. Ma ei saa lubada tal seda teemat võtta, sest see ei ole tema võimete piires. Mina pean seda tajuma. Sama asi on nende vahendite olemasolu kättesaadavuses. Et see on hästi oluline. (Õpetaja 1)

Et kui mina pakun teema välja, siis see tähendab tegelikult seda, et ma olen ikkagi praktiliselt 100% kindel, et sellele on kate olemas. Et ma olen selle eelnevalt ära kontrollinud. Aga kui õpilane tuleb mingi teemaga välja, siis kõigepealt ka mina vajan aega, et aru saada, kas sel

tegelikult üldse katet on, sellel teemal. Ja siis sealt hakkab asi n-ö hargnema järjest etappide kaupa. (Õpetaja 4)

Juhendaja enda pädevus ning kindlustunne on juhendamise seisukohalt väga määrava tähtsusega. Intervjuudes selgus, osad õpetajad tunnevad end õpilaste töid juhendades kindlalt. Sellise vastuse eelduseks pidasid nad aastatepikkust kogemust ja teiste teadustööde retsenseerimist.

Praktilistes töödes tunnen päris kindlalt, et selles suhtes, et võin öelda küll, et tunnen end päris kindlalt [---] Aga uurimistööde kohal tunnen end ebakindlamalt, sest minu valdkonna uurimusi on, aga nad ei ole väga huvitatud väga selle tegemisest. (Õpetaja 5)

Ma arvan, et piisavalt kindlalt, et ma olen päris palju neid juhendanud. Et ma olen ka bakaja makatöödele hinnanguid andnud. (Õpetaja 4)

Oli ka õpetajaid, kes tõid välja, et nende juhendamiskogemus on veel niivõrd väike, et end kindlalt tunda. Viis õpetajat täpsustas, et nad tunnevad end emmas-kummas kindlamalt. Kes on pigem juhendanud uurimistöid, ei julge väga praktilist tööd juhendada ja vastupidi.

Üldse mitte. [---] Iga aasta, kui ma pakun erinevaid teemasid välja, on see tunne, kas ma oskan üldse juhendada. (Õpetaja 13)

Intervjuudest selgus, et olgugi, kas juhendajad tunnevad end kindlalt või ei, vajavad kõik teinekord tuge. Peaaegu kõik uuritavad leidsid, et astmelise protsessi ning kooli poolt määratud seminaridest ei saa kasu mitte ainult õpilased, vaid ka õpetajad. Seal nähakse nii teise juhendatavaid töid kui saadakse ka ise vajadusel nõu küsida. Tugisüsteemina kiideti ka kolleegidevahelist head koostööd ning UPT koordinaatoreid.

Mina arvan, et meil on loodud päris head tugisüsteemid. Selles mõttes, et koordinaator on alati olnud nõus aitama ja öelnud seda, et kui on küsimus, siis tulge ja küsige. Sama Moodle

kursus. Kes tahab, saab sealt infot. Siis need samad rühmad, seminarirühmad, kus on samamoodi saab suhelda, nõu küsida, jagada tupikseisu. (Õpetaja 13)

Meil õpetajad teevad küll koostööd [---] et meil on selles suhtes suhteliselt väike õpetajate kollektiiv, et meil koostööd tehakse hästi, küsitakse teise käest, et kuidas teha. (Õpetaja 11)

Üks õpetaja aga leidis, et juhendajatel pole väga rohkemat tuge kui ainult UPT juhend, kuid samas tõi ta välja, et kolleegide tugi on väga hea ja toimiv, seega oli tema vastuses mõningane vasturääkivus.

See on nüüd jällegi minu eraldi arvamus. Ega õpetajal väga suurt tuge ei ole ikkagi. [---] vähemalt on kõik materjalid on õpetajale avatud, kui ta ei mäleta, kuidas on viitamine, siis võta see materjal lahti ja sa vaatad, kui sa ei tea, mida tähendab logiraamat, siis võtad ja vaatadki, mis see on. Et sellist iseõppimise võimalust siiski on. Aga niiviisi, et meid pidevalt kokku kutsutakse ja arutame, seda mitte. [---] Kui on küsimus, siis saab pöörduda. Kolleegide poole ka, kes on seda juba aastaid teinud. Meil on selline hästi äge kollektiiv ka, sõbralikud, leiavad üksteisele aega, ja kui keegi on aastaid korraldanud mingit võistlust, siis ta annab edasi infot ka, kui keegi teine õpetaja siis satub juhendajaks. Et mismoodi see on käinud jne. Et kolleegide tugi on pigem väga hea. (Õpetaja 6)

Juhendajate koolitusvajaduse suhtes esitati samuti vastakaid arvamusi. Üks õpetaja leidis, et tellitud koolitus ei õigustaks end, kui juhendajal endal pole sisemist motivatsiooni oma juhendamisoskusi parendada. Samas leidsid kolm uuritavat, et koolitust oleks vaja, et ühtlustada juhendamise protsessi ning tagasiside andmist. Kaks õpetajat tõid välja ka vajaduse uuema juhendmaterjali järgi, kuna vanad juhendid on aegunud või puuduvad sootuks.

Koolitus ei ole kindlasti halb. Aga ma arvan, et koolitus kohustuslik korras peale panna, et me nüüd kõik hakkame teid koolitama, kui seda sisemist motivatsiooni selleks ei ole, siis see ei pruugi ka eesmärki täita. Ehk ma arvan, et see, kellel on küsimusi ning kes tunneb, et tal oleks abi vaja, siis see leiab selle abi praegu ka ilma sellise sissetellitud ühise koolituseta. (Õpetaja 13)

Me plaanime väikest koolitust kõikidele koolitõtjatele sellel teemal, et saada kogu juhendamine ühtlasemaks. Selles suhtes, et just uurimistöde koha peal on see päris oluline, et meil on kindlad arusaamad, et mis on sobiv valim nt või mis sorti ja kuidas midagi teha. Et noh vahepeal on komisjonideski aru saada, et õpetajate arusaam erineb ja juhendaja arusaam erineb [---] Meile ei ole antud seda koolitust, seega jah, praegu plaanime teha seda koolitust, et õpetajad saaksid paremaks juhendajaks. (Õpetaja 5)

Aga mina teengi nüüd ettepaneku, et meil oleks mingi väike kursus või arutelu, et mida kirjutada retsensiooni. Et mõnel on seal kolm rida, mõnel on seal iga punkt ja koma välja toodud. Et arvamused on erinevad ja nii äge oleks kuulata, mida teised välja pakuvad. Et jah, iseõppimise tasemel on nagu okei, aga niiviisi otse sulle keegi ei ütle, et nüüd sa tegid valesti, et mis jama on. (Õpetaja 6)

Aga üldiselt, ma siin näen küll arengukohta, et me siin nüüd arutasime, et peaks tekitama mingi juhendaja käsiraamatu, et kui tuleb nt uus juhendaja, siis ta võtab ette selle ja umbes teab, et siin ma peaksin suunama õpilasi seda tegema ja siis ma peaks suunama õpilast seda tegema. See oleks eriti hea, aga see on alles esialgne mõte praegu. Seda ma veel teinud ei ole. (Õpetaja 9)

Me tunneme vajadust, et oleks kaasaegne juhend sotsiaal-humanitaartööde juhendamiseks eraldi ja loodusteaduste juhendamiseks, et valdkonnad on erinevad, meetodikad on erinevad. (Õpetaja 3)

Lisaks üleüldisele UPT olemusele toodi välja ka selle kuvand. Üks õpetaja arvas, et UPT-dest on õpilastele „Uurimistö aluste“ kursusel loodud hirmuäratav kujutluspilt ning see pärsib õpilaste indu kogu protsessi vältel. Teine õpetaja leidis, et UPT-d tuleb esitada õppeprotsessi osana, mitte eraldiseisva suure katsumusena. Kolmas arvas, et UPT kuvand on suuresti juhendaja enda luua. Neljas leidis, et UPT negatiivse kuvandi taga õpetajaskonnas võib olla kriitiline tagasiside juhendatavale, mille juhendaja võib hoopis endale üle kanda.

Et oleneb hästi palju sellest, kuidas seda asja kuvatakse. [---] Kuna õpetaja X jaoks on see hästi-hästi oluline, siis ta rõhutab seda hästi palju ja survestab vahepeal liiga palju. Ta

hirmutabki õpilased sellega ära, et juba 10. klassis hakkab rääkima, et järgmine aasta on teil UPT-UPT-UPT. Kui sa ei ole veel UPT teinud, siis sellest UPT-st on sulle maaltud koll. Kui sa hakkad seda UPT-d tegema, siis igas tunnis sulle räägitakse, kui oluline see on, ja kui kirjutad millegi valesti, siis see on plagiaat ja sind visatakse koolist välja. Ehk siis natukene maaltakse UPT-st koletist. Ja natukene vähe rõhutatakse, räägitakse muidugi seda, et kui sa selle ära teed, siis ülikoolis on sul lihtne. Ja muidugi on, aga minu meelest tuleks rõhutada rohkem seda, mida sa õpid sellest [---] Eriti õudne ongi see, kui seda hirmutamist teeb inimene, kes on juhtfiguur selles asjas. Kõige olulisem inimene, kellelt sa peaksid kõike seda infot saama ja tema on täpselt selle vaimusega, et jaa, see on maailma kõige hirmsam ja õudsem ja olulisem asi. (Õpetaja 5)

See on üks osa õppeprotsessist ja see on meie valik, kas me hirmutame sellega või me teeme selle õppeprotsessi osaks. (Õpetaja 8)

3.5. Järeldused ja arutelu

Siinse uurimusega püüti välja selgitada Kagu-Eesti riigigümnaasiumite õpetajate arusaamu õpilasuurimustest ja/või praktilistest töödest üldiselt ning nende tööde juhendamise kohta. Toetudes Haridus- ja Teadusministeeriumi koostatud määrusele ning intervjuueeritavate välja toodud definitsioonidele, liigitub UPT teadustöö liikide hulka ja selle koostamine toimub etappidena. Õpetajad tõid välja, et uurimus võib suuremalt osalt olla ka referatiivne, kui sinna on lisatud väike õpilasepoolne panus. Õpilasuurimuse mahu osas leiti, et üks korralik uurimus peaks olema põhjalikum kui referaat ning piiritletum kui bakalaureusetöö, uurimus peaks sobituma sinna vahele, kuid siiski sisaldama endas teadustööle iseloomulikke osi.

Õnnestunud uurimistöö aluseks on õpetajate arvates teema valimine lähtuvalt õpilase endi huvidest ja võimetest. Samas toodi tegurina välja ka, et mõni õpilane alustab hoopis juhendaja valimisest, kellega koos huvipakkuv valdkond või teema välja selgitatakse. Osad õpetajad suunavad õpilasi teemavalikul tegema targemaid ja kaalutletumaid

otsuseid, kuid praktikast selgub, et õpilased ei teadusta endale uurimistööst saadavat tegelikku kasu.

Uurimistööde ja praktiliste tööde astmelise protsessi puhul tõid õpetajad välja nii selle pluss- kui miinuspoole. Ühest küljest aitab teadustöö etappide korralik läbimine õpilasel oma tööd fookuses hoida, teisalt toodi negatiivsena välja olukord, kus õpilane ei pruugi tajuda tööd kui tervikut, mis võib sõltuvalt õpilasest kahandada tema töö väärtust.

Siinses uurimuses intervjueritud õpetajate arusaamad UPT-de jõukohasusest õpilastele jagunesid kolme ossa. Peaaegu pooled uuritavatest leidsid, et õpilasuurimuse või praktilise töö sooritamine on gümnaasiumiõpilasele jõukohane, osad jäid aga vastupidisele arvamusele ning tõid välja, et teinekord üritatakse juba gümnaasiumis valida liiga mahukaid teemasid. Sarnase tähelepaneku leiab ka emakeeleolümpiaadi ülevaatest, kus on soovitatud seada uurimuse eesmärgiks analüüs ja järeldused, mitte tohutu hulk materjali (Plado 2016: 85). Siinses magistritöös intervjueritud õpetajate hulgas leidis ka neid, kes tõid välja, et piisavalt toetatud juhendamine tõstab õpilase jaoks töö jõukohasust.

Kõik intervjueritavad olid ühel meelel, et uurimistöö või praktilise töö koostamine on õppeaineteülene protsess, mille käigus arendatakse erinevaid üldpädevusi. Eraldi toodi välja ja rõhutati vastutuse, ajaplaneerimise, suhtlemisoskuse ja analüüsi- ja otsustusoskuse arendamist ning teadustöö (sh akadeemilise teksti) koostamise kogemuse saamist. Töö kirjutamise käigus peaks õpilasel olema võimalus teha ka vigu, et nendest õppida. Roostiku (2015) uurimusest selgus samuti, et UPT on olulisel kohal kooli õppetöös ning see annab õpilastele iseseisva õppe kogemuse ja ajaplaneerimisoskuse. Samuti toodi sealses töös välja, et UPT annab võimaluse tutvuda teadustöö (sh teadusliku teksti) koostamisega. (Roostik 2015: 42–43) Toetudes nii käesolevale kui Roostiku magistritööle, saab väita, et erinevate õpetajate arusaam õpilasuurimusest ja/või praktilisest tööst on küllaltki sarnane. See aga tähendab, et erinevad õpetajad näevad oma rolli UPT juhendajana väga ligidaselt, kuna juhendades pööratakse tähelepanu ühesugustele aspektidele.

Uurimistööd või praktilist tööd tehes on vastutus ja motivatsioon üks osa õpilase rollist. Kõik intervjuueeritavad leidsid, et õpilase laiem roll selle töö puhul oleks olla kogu protsessi juht. Õpilane peaks ise otsustama, kuidas ja miks midagi teha, see ära teha ning samal ajal jälgima juhendis toodud etappe ning koostama korraliku ülesehitusega nõuetele vastav töö. Lisaks protsessi juhtimisele rõhutati, et õpilane peab suutma ja oskama kogu töö vältel juhendajaga koostööd teha.

Õpetajate tähelepanekutena on õpilaste suurimateks komistuskivideks teadusliku keele ja stiili ebakorrektnes kasutamine ja õigekirjavead. Tahetakse kasutada kõnekeelseid väljendeid või moodustada ülikpikki ja lohisevaid lauseid, millest lõpptulemusena kaotab tekst sidususe ja mõtte. Probleeme esineb ka allikmaterjali refereerimisel, viitamisel, ajaplaneerimisel ja tekstitöötlusprogrammide tundmisel. Refereerimist ja teadusliku teksti kirjutamist harjutatakse ja lihvitakse peamiselt eesti keele tundides, korrektset viitamist aga uurimistöö aluste kursusel. Võib-olla ei suuda õpilased neid kaht õppeainet omavahel siduda ning seetõttu unustatakse, mida ühes või teises tunnis õpitud. Intervjuudest selgus ka, et teinekord luuakse UPT-st õpilastele negatiivne kuivad ning nad hirmutatakse ära nii töö mahu, akadeemilise teksti loomise kui ka viitamisega. Viimase ebakorrektsel vormistamisel võidakse enese teadmata toime panna akadeemiline petturlus, mis võib lõppeda nii plagiaadisüüdistuse kui koolist väljaarvamisega. Refereerimisoskuse ja viitamistehnika puudujäägid on välja tulnud ka emakeeleolümpiaadidele saadetud uurimistöodes, millest on kirjutanud nii Helen Plado (2016: 85) kui ka Merilin Aruvee (2017: 52). Lisaks on nad probleemkohana välja toonud ka teooriaosa vähese seotuse analüüsiosaga või on nõrgalt esitatud tulemused ja järeldused (Aruvee 2017: 52, 2019: 66; Plado 2016: 85). Siinses magistrisuuritud õpetajatest ei nimetanud ükski õpilaste komistuskividena erinevate töö osade vähest seotust, küll aga toodi välja, et astmelisel protsessil ei pruugi osad õpilased näha UPT-st tervikpilti. Võib-olla ongi see üks põhjustest, miks konkursile saadetud töodes esineb ebakõlasid teooria- ja analüüsiosade vahel.

Juhendaja rolli peamise ülesannetena töid õpetajad välja toetamise, suunamise ja õpilaste nõustamise. Esile toodi, et lisaks kõigele muule on õpetaja ja õpilane partnerid ning töö

peab toimuma koostöiselt. Samas rõhutati, et tegemist on õpilase tööga ja juhendaja ei tohiks mitte mingil juhul seda ise ära kirjutada.

Juhendamisstiilide kohalt läksid aga intervjueeritavate arvamused lahku. Kui üldistada, saab väita, et peamiselt kasutatakse segu funktsionaalsest ja suhete arendamisele keskenduvast stiilist, mis tähendab, et õpilasele antakse kätte selge suund ja konkreetsed ülesanded. Juhendaja kontrollib ajakavast kinnipidamist ning töö osade valmimist, samas teinekord peab juhendaja tegelema ka juhendatava emotsionaalsete probleemidega. Nendele kahele tuleb sekka ka kriitilist mõtlemist arendavat stiili, kus juhendaja peab jätma ennast tahaplaanile, et juhendatav saaks peamiselt ise areneda. Juhendaja rolliks on eeskätt suunata juhendatavat kokkulepitud eesmärkide poole. Mari Roostiku magistritööst aga selgus, et sealsed intervjueeritavad kasutasid peamiselt kriitilise mõtlemise arendamisele suunatud ja võrdsustumist taotlevat juhendamisstiili (Roostik 2015: 46–47). Sellest saab järeldada, et õpetajate juhendamisstiilide valikud sõltuvad nii inimesest endast kui ka koolist, kus nad töötavad. Kui kõrvutada KERG koolide UPT-de juhendites esitatud juhendajate rolle ning intervjueeritud õpetajate vastuseid, on näha, et peamiselt kasutatakse neid stiile, mis juhendiga ette määratud, kuid lisana on üksikuid elemente ka neist juhendamisstiilidest, mida juhendites otseselt kirjas pole.

Õpetajate arvamused lahknevad juhendaja vastutuse osas. Mõned leiavad, et töö valmimise vastutus on kanda ainult õpilasel, osad jällegi, et koostöö tähendab siiski vastutuse jagamist ning teinekord juhendaja peabki õpilase tööprotsessi sekkuma.

Juhendaja enda pädevus ning kindlustunne juhendamisel on oluline. Intervjueeritud õpetajatest peaaegu pooled väitsid, et nad tunnevad end õpilaste töid juhendades kindlalt, sest neil on sellel alal aastatepikkune kogemus. Osad õpetajat vastasid sellele küsimusele aga negatiivselt ning tõid välja, et nende juhendamiskogemus on veel niivõrd väike, et end kindlalt tunda. Oli ka neid, kes tõid välja, et nad tunnevad end emmas-kummas kindlamalt. Kes on pigem juhendanud uurimistöid, ei julge väga praktilist tööd juhendada ja vastupidi.

Intervjuudest selgus, et olgugi, kas juhendajad tunnevad end kindlalt või ei, vajavad kõik teinekord tuge. Tugisüsteemina kiideti ka kolleegidevahelist head koostööd ning UPT koordinaatoreid. Üks õpetaja aga leidis, et juhendajatel pole väga rohkemat tuge kui ainult UPT juhend, kuid samas tõi ta välja, et kolleegide tugi on väga hea ja toimiv.

Juhendajate koolitusvajaduse suhtes esitati samuti vastakaid arvamusi. Üks õpetaja leidis, et tellitud koolitus ei õigustaks end, kui juhendajal endal pole sisemist motivatsiooni oma juhendamisoskusi parendada. Samas leidsid kolm uuritavat, et koolitust oleks vaja, et ühtlustada juhendamise protsessi ning tagasiside andmist. Kaks õpetajat tõid välja ka vajaduse uuema juhendmaterjali järgi, kuna vanad juhendid on aegunud või puuduvad sootuks.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärk on uurida ja analüüsida Kagu-Eesti riigigümnaasiumite õpetajate arusaamu õpilaste uurimistöödest ja/või praktilistest töödest, õpetajate arvamusi oma rollist juhendajatena ja õpilaste rollist töö kirjutajana ning selgitada välja kitsaskohad, millega töid juhendades on kokku puutunud.

Õpilasuurimuse ja praktilise töö kavandamine on korraldatud protsessina, mille hulka kuuluvad teema ja juhendaja valimine, uurimus- või tegevuskava koostamine, materjali ja info otsimine, hindamine ja analüüsimine, uurimuse või praktilise töö läbiviimine ning lõpuks tulemuste kirjalik vormistamine ja valminud töö kaitsmine. Õpilasuurimus on kirjalik töö, mille koostamisel lähtutakse teadustöö põhimõtetest ja osadest. Uurimistöö põhiosadena eristatakse kirjanduse ülevaadet, materjali ja metoodika, tulemuste ja arutelu peatükke. Töös põhjendatakse probleemivalikut ning lähtuvalt eesmärgist sõnastatakse kvantitatiivse uurimuse korral hüpotees ja kvalitatiivse puhul uurimisküsimused. Praktilises töös tuleb töö põhiosas esitada taustainfo, tegevuse planeerimine, ajakava, vajaminevate vahendite nimekiri ja eelarve, tegevuste ja tulemuste täpne kirjeldus, tulemuste ja tagasisidena saadud hinnangute analüüs ning parandused ja ettepanekud.

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuu meetodit. See andis vastajatele võimaluse vabas vormis omi seisukohti avaldada ning intervjuueerija sai olukorrast sõltuvalt küsida täpsustavaid küsimusi. Magistritöö valim moodustus viie Kagu-Eesti riigigümnaasiumi õpetajate põhjal. Lõplikku valimisse sattus 14 uuritavat, kelle tööstaaž jääb vahemikku 2–35 aastat ning UPT juhendamise kogemus vahemikku 1–25 aastat.

Kagu-Eesti riigigümnaasiumite 14 õpetajat selgitasid intervjuudes, et juhendaja rolliks on õpilast toetada ja suunata, vajadusel anda nõu, kontrollida valmiva töö sisu vastavust teemale, motiveerida ja teinekord tegeleda ka juhendatava emotsionaalsete probleemidega. Rõhutati ka vajadust kasvatada õpilastes vastutust oma töö koostamise

ees. Esile toodi, et lisaks kõigele muule on õpetaja ja õpilane partnerid ning töö peab toimuma koostöiselt. Samas rõhutati, et tegemist on õpilase tööga ja juhendaja ei tohiks mitte mingil juhul seda ise ära kirjutada, kuid koostöö tähendab siiski vastutuse jagamist ning teinekord juhendaja peabki õpilase tööprotsessi sekkuma. Juhendaja enda pädevus ning kindlustunne on juhendamise seisukohalt väga määrava tähtsusega ning selleks, et saada heaks juhendajaks, läheb vaja nii aega, teadmisi kui ka kogemusi. Huvi, motivatsioon ja pidev enesetäiendamine on olulised, sest lähtuvalt õpilasest tuleb juhendajal kasutada erinevaid võtteid ning kohaldada need olukorrale vastavaks, sest nii juhendamine kui õppimine on pidevalt arenev protsess.

Uurimistööd või praktilist tööd tehes on vastutus ja motivatsioon üks osa õpilase rollist ning tema ülesandeks peaks olema kogu protsessi juhtimine. Ta peaks ise otsustama, kuidas midagi teha, miks teha, see ära teha, jälgida juhendis toodud etappe ning üks korralik töö kokku panna. Õpilase arengu aspektist rõhutasid õpetajad, et UPT peaks olema eeskätt selline protsess, mille käigus saaks ta üleüldisi teadmisi ja oskusi teadusliku töö tegemisest. Areneks tema suuline ja kirjalik väljendusoskus, informatsiooni otsimise, hankimise, leidmise ning analüüsi ja järelduste tegemise oskus. Oluline on ka see, et erinevate kogemuste saamiseks oleks lubatud teha ka vigu.

Õnnestunud uurimistöö aluseks on õpetajate arvates teema valimine lähtuvalt õpilase endi huvidest ja võimetest. Samas toodi tegurina välja ka, et mõni õpilane alustab hoopis juhendaja valimisest, kellega koos huvipakkuv valdkond või teema välja selgitatakse.

Õpetajate arusaamad UPT-de jõukohasusest õpilastele lahkesid. Peaaegu pooled uuritavatest leidsid, et õpilasuurimuse või praktilise töö sooritamine on gümnaasiumiõpilasele jõukohane, osad jäid aga vastupidisele arvamusele ning tõid välja, et teinekord üritatakse juba gümnaasiumis valida liiga mahukaid teemasid. Samas arvati ka, et uurimistöode teemad pole õpilastele piisavalt atraktiivsed ning seetõttu ei pruugi valitu piisavalt kõnetada, et uurimistöösse põhjalikult süveneda. Sellest väitest lähtudes saab aineõpetaja edaspidi uurimisteemat luues mõelda, kas teema on õpilase jaoks huvipakkuv ning seda vajadusel sobivamaks kohendada.

Uurimistöö või praktilise töö koostamine on õppeaineteülene protsess, mille käigus arendatakse erinevaid üldpädevusi. Analüüsist selgus, et peamiselt keskendutakse õpilaste vastutuse, ajaplaneerimise, suhtlemisoskuse ja analüüsioskusele ning õpilased saavad teadustöö (sh akadeemilise teksti) koostamise kogemuse. Rõhutati ka, et töö kirjutamise käigus peaks õpilasel olema võimalus teha ka vigu, et nendest õppida.

Õpetajate tähelepanekutena on õpilaste suurimateks komistuskivideks teadusliku keele ja stiili ebakorrektnes kasutamine ja õigekirjavead. Refereerimist ja teadusliku teksti kirjutamist harjutatakse ja lihvitakse peamiselt eesti keele tundides, korrektset viitamist aga uurimistöö aluste kursusel, kuid teinekord ei suuda õpilased neid kaht õppeainet omavahel siduda ning seetõttu unustatakse, mida ühes või teises tunnis on õpitud, sellest tulenevad ka eksimused.

Juhendaja enda pädevus ning kindlustunne juhendamisel on oluline ning kindlalt tunnevad end need õpetajad, kel on sellel alal aastatepikkune kogemus. Olenemata sellest, kas juhendajad tunnevad end kindlalt või ei, vajavad kõik teinekord tuge ning tugisüsteemina kiideti kolleegidevahelist head koostööd ning UPT koordinaatoreid.

Juhendajate koolitusvajaduse suhtes esitati samuti vastakaid arvamusi, sest leiti, et tellitud koolitus ei õigustaks end, kui juhendajal endal pole sisemist motivatsiooni oma juhendamisoskusi parendada. Samas jäädi seisukohale, et koolitust oleks vaja, et ühtlustada juhendamise protsessi ning tagasiside andmist. Eraldi aspektina toodi välja vajadus uuema ja konkreetsema (nt valdkonnast lähtuva) juhendmaterjali järgi, kuna vanad juhendid on aegunud või puuduvad sootuks.

Magistritöö tulemustest on kasu eelkõige Kagu-Eesti riigigümnaasiumite aineõpetajatele ja uurimistöde juhendajatele, kuid samas võib saadud tulemusi üldistada iga gümnaasiumi õpilasuurimuse protsessi korraldamise parendamiseks.

KIRJANDUS

Aruvee, Merilin 2017. Stiili ja sõnavara teema tõi emakeeleolümpiaadile rohkelt osavõtjaid. – Oma Keel 2, 48–56.

Aruvee, Merilin 2019. 34. emakeeleolümpiaadist. – Oma Keel 2, 65–71.

Brew, Angela, Tai Peseta 2004. Changing postgraduate supervision practice: a programme to encourage learning through reflection and feedback. – Innovations in Education and Teaching International. Vol. 41, No. 1, 5–22.

Connell, Raewyn 1985. How to Supervise a PhD. – Vestes 2, 38-41.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ333265.pdf>. Vaadatud 28.05.2021.

Day, Robert A., Barbara Gastel 2006. How to Write and Publish a Scientific Paper. Sixth Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Eesti elukestva ... 2020 = Eesti elukestva õppe strateegia 2020.

<https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>. Vaadatud 15.08.2020.

Eesti Teadusagentuur 2016. Soovitusi edukaks osalemiseks.
<https://www.etag.ee/tegevused/konkursid/opilaste-teadustoode-konkurss/nb-soovitusi-edukaks-osalemiseks/> Vaadatud 09.06.2021

Ehala, Martin 2000. Kirjutamise kunst. Tallinn: Kännimees.

Gibaldi, Joseph 2003. MLA Handbook for Writers of Research Papers. New York: The Modern Language Association of America.

GRÕK 2011 = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011;

<https://www.riigiteataja.ee/akt/128072020013>. Vaadatud 06.07.2020.

GRÕK lisa 1 = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011 Lisa 1;

https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1280/7202/0013/2m_lisa1.pdf#

Vaadatud 15.08.2020.

GRÕK lisa 13 = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011 Lisa 3;

https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1280/7202/0013/2m_lisa13.pdf#.

Vaadatud 05.08.2020.

Hirsjärvi jt 2005 = Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes, Paula Sajavaara 2005. Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.

- JmG juhend 2019** = Jõgevamaa Gümnaasiumi õpilasuuringute ja praktilise töö juhend. https://jogevagymn.kovtp.ee/documents/105605/24758937/JmG_UPT_juhend_2019.pdf/0de413bb-27ea-49b9-b8dc-40b1d5667c91. Vaadatud 16.08.2020.
- Jõgevamaa Gümnaasium 2020** = Jõgevamaa Gümnaasiumi kodulehekülg. <https://jogevagymn.kovtp.ee/uldinfo>. Vaadatud 15.08.2020.
- Kalmus jt 2015** = Kalmus, Veronika, Anu Masso, Merle Linno 2015. Kvalitatiivne sisuanalüüs. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>. Vaadatud 17.08.2020.
- Kalle, Eedo, August Aarma 2003**. Teadustöö alused. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Karall, Peter H., Aurelia Weikert 2010**. Das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/schreiben/schreiben-2.html>. Vaadatud 15.06.2021.
- Kasik, Reet 2007**. Sissejuhatus tekstiõpetusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Keskharidus 2020** = Keskharidus. <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/keskharidus>. Vaadatud 15.08.2020.
- Koik, Kevin 2019**. Riigigümnaasiumid tunnustasid parimaid. – Lõuna-Eesti Postimees 4. juuni. <https://lounapostimees.postimees.ee/6699439/riigigumnaasiumid-tunnustasid-parimaid>. Vaadatud 15.08.2020.
- Koolivõrgu programm 2019** = Koolivõrgu programm. <https://www.hm.ee/et/koolivorgu-programm>. Vaadatud 15.08.2020.
- Kõvask, Egle 2019**. Kagu-Eesti koolinoortel toimusid esimesed suvepäevad. <https://tankla.net/uudised/jarelkaja.html?start=6>. Vaadatud 15.08.2020.
- Kärtner, Piret 2010**. Üliõpilaste uurimistööde juhendamine ja tagasisidestamine. Tartu: Archimedes.
- Lee, Anne 2010**. New approaches to doctoral supervision: implications for educational development. – Educational Development 11.2, 18–23.
- Lepajõe, Kersti 2016**. Refereerimine ja referaadile esitatavad nõuded. <https://oppekava.ee/refereerimine-ja-referaadile-esitatavad-nouded/>. Vaadatud 05.06.2021.
- Olesk, Pille 2017**. Kagu-Eesti riigigümnaasiumid otsivad koostöövorme. – Õpetajate Leht 26. apr. <https://opleht.ee/2017/04/kagu-est-riigigumnaasiumid-otsivad-koostooforme/>. Vaadatud 15.08.2020.

PGS = Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/116062020011>. Vaadatud 06.07.2020.

PG juhend 2018 = Põlva Gümnaasiumi õpilasuuringu ja praktilise töö juhend.

http://pg.edu.ee/documents/10747303/0/P%C3%B5lva+G%C3%BCmnaasium_UPT+juhend.pdf/9a8914e6-431a-4871-8720-ac0ab640e431. Vaadatud 16.08.2020.

Plado, Helen 2016. Nimed minevikus ja tänapäeval. 31. emakeeleolümpiaadi ülevaade. – Oma Keel 2, 82–88.

Põlva Gümnaasium 2020 = Põlva Gümnaasiumi kodulehekül. <http://pg.edu.ee/info>. Vaadatud 15.08.2020.

Põlva ... 2015 = Põlva Gümnaasiumi moodustamine.

<http://eelvoud.valitsus.ee/main#xIhX7Mon>. Vaadatud 15.08.2020.

Pärismaa, Sirje 2020. K2ERG pere teistmoodi koolipäev. – Õpetajate Leht 31. jaan.

<https://opleht.ee/2020/01/k2erg-pere-teistmoodi-koolipaev/>. Vaadatud 15.08.2020.

Riigigümnaasiumite kvaliteedikokkulepe =

https://www.hm.ee/sites/default/files/kvaliteedikokkulepe_1.september_2018.pdf.

Vaadatud 15.08.2020.

Riigigümnaasiumite taustainfo =

https://www.hm.ee/sites/default/files/riigigymn_taustainfo.pdf. Vaadatud 15.08.2020.

Roostik, Mari 2015. Aineõpetaja arusaam juhendaja rollist õpilasuuringu teadusliku stiili, vormistuse, kompositsiooni ja õigekirja tagamisel. Magistritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli eesti keele osakonnas.

Rämmer, Andu 2019. Noortele meeldivad hästimakstud ametid, kus avanevad eneseväljendusvõimalused. – Mihus 12. sept 2019.

<https://mihus.mitteformaalne.ee/noortele-meeldivad-hastimakstud-ametid-kus-avanevad->

[enesevaljendusvoimalused/?fbclid=IwAR37UTe4XsuPZNfWHVJI8y6wt_kiviDGT5SbqZicvWHz4f5sM3qetNsquoOM](https://mihus.mitteformaalne.ee/noortele-meeldivad-hastimakstud-ametid-kus-avanevad-enesevaljendusvoimalused/?fbclid=IwAR37UTe4XsuPZNfWHVJI8y6wt_kiviDGT5SbqZicvWHz4f5sM3qetNsquoOM). Vaadatud 15.08.2020

TALIS 2019 = Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uurin TALIS 2018 tulemused.

https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa_0.pdf.

Vaadatud 15.08.2020.

Tartu Tamme Gümnaasium 2020 = Tartu Tamme Gümnaasiumi kodulehekülg.
<https://tammegymnaasium.ee/>. Vaadatud 15.08.2020.

Tilk, Maria 2003. Kasvatus eri kultuurides I. Tallinn: Autor Kirjastus.

Trasberg, Karmen 2003. Kasvatus eri kultuurides. – Õpetajate Leht 14. nov., nr 42.

TTG juhend 2019 = Tartu Tamme Gümnaasiumi õpilastööde koostamise ja vormistamise juhend gümnaasiumile. https://tammegymnaasium.ee/wp-content/uploads/2019/03/UPT-juhend-parandused_06marts2019-1.pdf.

Vaadatud 16.08.2020.

Uurimistööde ... 2011 = Uurimistööde ja praktiliste tööde läbiviimise korraldamine gümnaasiumis. Juhendmaterjalid koolidele.

<https://www.hm.ee/sites/default/files/uurimis->

[ja_praktiliste_toode_korraldamine_gumnaasiumis.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uurimis-ja_praktiliste_toode_korraldamine_gumnaasiumis.pdf). Vaadatud 06.07.2020.

VaG juhend 2018 = Valga Gümnaasiumi uurimistöö ja praktilise töö koostamine ning vormistamine. <https://www.valgagym.ee/wp-content/uploads/2019/04/uurimistde-juhend-14.04.19.pdf>. Vaadatud 16.08.2020.

Valga Gümnaasium 2020 = Valga Gümnaasiumi kodulehekülg.
<https://www.valgagym.ee/>. Vaadatud 15.08.2020.

Vija jt 2008 = Vija, Maigi, Kadri Sõrmus, Irene Artma 2008. Uurimistöö kirjutajale. Tartu: Atlex.

VõG juhend 2019 = Võru Gümnaasiumi õpilasuurimuse ja praktilise töö juhend.
https://www.voru.edu.ee/images/116_Lisa_1_UPT_juhend.pdf. Vaadatud 16.08.2020.

Võru Gümnaasium 2020 = Võru Gümnaasiumi kodulehekülg.
<https://www.voru.edu.ee/index.php/et/>. Vaadatud 15.08.2020.

Õpilasuurimuse ... 2011 = Õpilasuurimuse ja praktilise töö ettevalmistamise ning hindamise tingimused ja kord. <https://www.riigiteataja.ee/akt/113102011013>. Vaadatud 08.07.2020.

Õpilasuurimus 2017 = Õpilasuurimus. <https://oppekava.ee/opilasuurimus/> Vaadatud 09.06.2021.

Õunapuu, Lembit 2014. Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikool.

SUMMARY

PERCEPTIONS OF TEACHERS AT SOUTH-EASTERN ESTONIAN STATE HIGH SCHOOLS OF STUDENTS' RESEARCH, PRACTICAL WORK AND THEIR SUPERVISION.

From 2011, one of the conditions for graduating from high school is the preparation of a proper student research or practical work. However, this led to a situation where teachers who did not have previous tutoring experience had to take on the role of tutor, as the planning, implementation and writing of the student research is a guided learning process. It was necessary to start developing guidelines, to prepare students for the elective course “Fundamentals of Research” and to train teachers to be ready to supervise student research.

The aim of this master's thesis is to study and analyse the perceptions of South-Eastern Estonian state high school teachers of students' research and/or practical work, teachers' opinions about their role as supervisors and students' role as writers, and to identify bottlenecks in supervising work.

The master's thesis consists of three chapters. The first part of the dissertation provides an overview of the nature of this research, the main objectives and supervision. In addition, the guidelines for student research in state high schools in South-Eastern Estonia are briefly analysed.

Student research is a written work based on the principles and parts of research. The work justifies the choice of problems and based on the goal, formulates a hypothesis in the case of a quantitative study and research questions in the case of a qualitative one. An overview

of the background of the study is provided, data and evidence gathering is reported. The results and their analysis are described, presented and summarized.

The supervisor has a big role to play in the research process, and it takes time, knowledge and experience to become a good supervisor. Interest, motivation and continuous self-improvement are important, because depending on the student, the tutor must use different techniques and apply them to the situation, because both tutoring and learning are constantly evolving processes.

The second chapter focuses on the research methodology of the master's thesis, which describes data collection and analysis, sampling and the research process. To obtain answers to the research questions, a semi-structured interview method was used to collect data. This gave the respondents the opportunity to express their views in a free format and the interviewer could ask clarifying questions depending on the situation. The sample of the master's thesis was formed based on the teachers of five South-Eastern Estonian state high schools. 14 subjects were included in the final sample.

The third chapter presents the results and conclusions of the data collected. The presentation and discussion of the results are based on the data collected during the interviews and the aim set in the introduction to this master's thesis, as well as the research questions.

According to the teachers, the basis of successful research is to choose a topic based on the student's own interests and abilities. At the same time, it was also pointed out as a factor that some students start by choosing a supervisor with whom the field or topic of interest is identified.

Teachers' perceptions of the feasibility of student research for students differed. Almost half of the respondents found that it is feasible for a high school student to complete a student research or practical work, while some remained of the opposite opinion and pointed out that sometimes they try to choose too broad topics already in high school.

Compiling research or practical work is a cross-curricular process in which various general competencies are developed. The analysis shows that the focus is on students' responsibility, time management, communication and analysis skills, and that students gain experience in compiling research (including academic text). It was also emphasized that when writing a paper, the student should also have the opportunity to make mistakes in order to learn from them.

When doing research or practical work, responsibility and motivation are part of the student's role, and they should be responsible for leading the whole process. The main role of the tutor is to support, guide and advise students. It was pointed out that, among other things, the teacher and the student are partners, and the work must be collaborative. However, it was emphasized that this was the student's work and that the tutor should never write it down. Leadership styles are mainly a mixture of functional and relationship-focused styles, which means that the student is given a clear direction and specific tasks.

As per the teachers' observations, the biggest stumbling blocks for students are the incorrect use of scientific language and style and spelling mistakes. Referencing and writing a scientific text is practiced and honed mainly in Estonian language lessons, and correct reference during basics of research, but sometimes students are unable to connect the two subjects and therefore forget what they have learned in one class or another, resulting in mistakes.

The tutor's own competence and confidence in mentoring are important, and those teachers who have years of experience in this field feel confident. Whether supervisors feel confident or not, everyone sometimes needs support, and good cooperation between colleagues and student research coordinators was praised as a support system.

Opposing views were also expressed on the training needs of coordinators, as it was found that the training ordered would not be justified if the coordinator himself did not have the intrinsic motivation to improve his mentoring skills. However, it is considered that

training is needed to harmonize the mentoring process and feedback. In a separate aspect, the need for newer and more specific (e.g., field-specific) guidance material is highlighted, as old guidance is outdated or non-existent.

The results of the master's thesis are primarily useful for subject teachers and research supervisors of state high schools in South-Eastern Estonia, but at the same time the results can be generalized to improve the organization of student research in each high school.

LISA 1. Intervjuu küsimused

1. Kui kaua oled õpetajana töötanud?
2. Kui kaua või mitut UPT oled juhendanud?
3. Mis on uurimistöö? Mis on praktiline töö? (Nende eesmärk jne)
4. Mis on õpilase roll selle töö puhul?
5. Palun kirjeldage (oma kooli) UPT protsessi. (ajakava, seminarid jms)
6. Uurimistöö -> Kui jõukohane on see 11. klassi õpilasele?
7. Mille põhjal teeb õpilane valiku, kas UT või PT?
8. Missugune on teie koostöö teiste õpetajatega UPT-de juhendamisel? Kas on loodud tugisüsteeme või pakutud koolitusi?
9. Mis on õpetaja kui juhendaja roll selle töö puhul? Kui kindlana tunnete end juhendajana?
10. Missugused on õpilaste suuremad komistuskivid?
11. Missugune on UPT kuvand teie koolis? (Õpetajate seas üldiselt, õpilaste arvamus, teie enda arvamus kuvandist)

LISA 2. Täendusüksuste kujunemine koodideks ja kategooriate loomine

Täendusüksuste kujunemine koodideks intervjuuküsimuse *Kui jõukohane on UPT 11. klassis?* näitel.

Noh, kuna ma ise olen juhendanud ainult kaht uurimust, ma ise juhendan praktilisi rohkem. **Ma tunnen, et gümnaasiumis praktiline töö on jõukohasem natukene, sest seal sa reaalselt teed midagi ära ja siis analüüsid.** **Et me õpetamegi õpilasele analüüsimist, mis on väga oluline oskus.** Uurimuse puhul mulle tundub, et seal on õppimist noorele inimesele palju rohkem. Peavad ikkagi ju palju-palju rohkem süvitsi minema ja seal on elemente minu meelest tunduvalt rohkem. **Aga ta on jõukohane, aga tänu sellele, et me toetame neid selle protsessi vältel.** Ja ilma selle kursusetä ma arvan, et see ei oleks võimalik. **Et tegelikult ma tunnen, et see jõukohasus erineb väga palju ka juhendajate mõttes, et kui sul on inimene, kes on ise ka uurimusi kirjutanud ja nendega kokku puutunud jne, siis ta oskab sind aidata nii, et see on jõukohane. Aga kui on juhendaja, kes on vähem tegelenud sellega, siis on natukene uppumist küll karta, mulle tundub.** Kui ma mõtlen meie tööde kvaliteeti, siis ma ei tea. **Need tugevad tööd on ikka vabalt baka tasemel. Samas ma olen päris tihti mõelnud, kas see peab gümnaasiumis olema nii kõrgel tasemel.** Miks me tapame nad ära, las nad surevad ülikoolis. Miks nad peavad juba 11. klassis surema juba? **Nii et, ta on jõukohane, kui talle anda piisavalt tuge. Aga ma ise arvan, et praktiline töö gümnaasiumis on jõukohasem.**

kollane = UPT jõukohasus õpilasele

roheline = õpilase areng

sinine = juhendaja pädevus

hall = UPT maht

Näide kategooriate kujunemisest koodide põhjal

Õpilasuurimuse ja
praktilise töö olemus

- UPT maht
- erinevad uurimisstrateegiad
- definitsioon ja osad

Õpilasuurimuse ja
praktilise töö valmimise
protsess

- astmeline protsess
- uurimisprotsessi etapid
- teema valimine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Birgit Meitus (sünnikuupäev 15.10.1992),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kagu-Eesti riigigümnaasiumite õpetajate arusaamad õpilaste uurimistöödest ja praktilistest töödest ning nende juhendamisest“, mille juhendaja on Maigi Vija, 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 lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21. juunil 2021