

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Info- ja teadmusjuhtimine õppekava

Annika Jalak

Õppejõudude kirjeldused teadmisest ja selle kujundamise võimalustest

Magistritöö

Juhendaja: Mari Karm, PhD

Tartu 2020

# SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
I. KIRJANDUSE ÜLEVAADE JA PROBLEEMI SEADE.....	6
1.1. Teadmine.....	6
1.2. Teadmise loomine .....	10
1.3. Õppimine kui teadmise loomine.....	11
1.3.1. Õpetamine kui õppimise mõjutaja.....	14
1.4. Mitte-traditsiooniline ja täiskasvanud õppija .....	16
1.5. Teadmise loomine ja õpikeskkond .....	17
1.6. Probleemi seade.....	22
II. METOODIKA.....	24
2.1. Valim.....	24
2.2. Intervjuude korraldus .....	25
2.3. Intervjuude analüüs .....	28
2.4. Konfidentsiaalsus .....	29
2.5. Uurija refleksioon.....	29
III. ANALÜÜS.....	31
3.1. Teadmise käsitlus .....	31
3.1.1. Teadmise definitsioon .....	31
3.1.2. Teadmise loomine .....	32
3.1.2.1. Teadmise loomiseks vajaminevad tegurid.....	33
3.1.2.2. Teadmise loomist soodustavad tegurid .....	34
3.1.2.3. Teadmise loomist takistavad tegurid.....	36
3.1.3. Teadmise olemasolust arusaamine .....	37
3.2. Õpetamise eesmärk ja selle realiseerimine õpikeskkonna kujundamise kaudu .....	38
3.2.1. Õpetamise eesmärgid .....	38
3.2.2. Õpikeskkonna käsitlus.....	39
3.2.3. Õppetegevuse planeerimise lähtekohad .....	40
3.2.4. Õpikeskkonna loomine praktikas .....	42
3.2.4.1. Hinnang õpikeskkonna loomise õnnestumisele .....	45
3.2.4.2. Õpikeskkonna veel proovimata asjad.....	45
3.2.5. Suhtumine õppijasse ja selle mõju õpikeskkonna loomisele.....	46

3.3.	Intervjueeritavate välja toodud teemad .....	48
3.4.	Eriolukord.....	48
IV.	ARUTELU .....	50
4.1.	Teadmine.....	50
4.2.	Õppetöö planeerimise alused ja õpikeskkonna kujundamine.....	54
	KOKKUVÕTE.....	60
	SUMMARY – Lecturers’ descriptions of knowledge and its development possibilites.....	62
	KASUTATUD MATERJAL.....	64
	LISA.....	69
	Intervjuu kava.....	69
	Valimi kirjeldus.....	70
	Koodipuud.....	71

## SISSEJUHATUS

Eesti riigi tasandil räägitakse teadmispõhisest Eestist ning on vastu võetud rida strateegiaid teadus- ja arendustegevuste ning innovatsiooni edendamiseks: 2001. aastal Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia aastateks 2002-2006 „Teadmispõhine Eesti“, 2007. aastal strateegia aastateks 2007-2013 ning 2014. aastal aastateks 2014-2020. Nende strateegiate eesmärkideks on panustada Eesti majanduse arengusse, elukvaliteedi parandamisesse ja sotsiaalse heaolu kasvu. Soovitud eesmärkide saavutamise põhieelduseks on kõrge kvalifikatsiooniga ja motiveeritud spetsialistide olemasolu ning inimkapitali areng (strateegia „Teadmispõhine Eesti“ aastateks 2002-2006).

Riigi tasandil on välja toodud, et teadmised ning nende pidev juurdehankimine on oluline ja vajalik. Selleks, et anda inimkapitali arengule raamid ja sihid, kinnitati 2014. aastal lisaks teadus- ja arendustegevuste strateegiatele ka „Eesti elukestva õppe strateegia“ aastateks 2014-2020. Strateegia üldeesmärgiks on luua kõigile Eesti inimestele nende vajadustele ja võimetele vastavad õppimisvõimalused. Strateegia tegevuste üheks võtmenäitajaks on täiskasvanute õppes osaluse määr ja eesmärgiks sai tõsta seda näitajat ca 13%-lt (2012. aasta näitaja) 20%-le (Haridus- ja teadusministeerium).

Elukestva õppe all peetakse silmas igasugust enese täiendamise ja arendamise tegevust, olgu see siis korraldatud formaalses süsteemis (erinevad koolid) või mõnes muus vormis (huvitegevus, koolitused vms). Elukestva õppe eesmärgiks on levitada mõtteviisi, et õppimine on aktiivse eluhoiaku lahutamatu osa. (Elukestva õppe strateegia, 2014)

Kõrgkoolides õppijate profiil on muutumas, seda kinnitab ka Leinbocki (2018) välja toodud 2018. aasta Eesti kõrghariduses õppijate statistika näitajad, mida kommenteerides ta toob välja, et kümne aastaga (võrreldes 2007/2008 õppeaasta näitajatega) on kasvanud vanemate õppijate näitajad: 25–29-aastaste osatähtsus kasvas 16%-st 21%-ni ja vähemalt 30-aastaste õppijate osatähtsus 21%-st 27%-ni. Numbreid kokku arvutades saab öelda, et üle 25 aastaste osakaal õppijate hulgas on kasvanud 37%-lt 48%-ni ehk 2018. aastaks on pea iga teine õppija vanem kui

25 aastat. Ka kõrgkooli sisseastujate hulgas on märgata sisseastujate vanuse kasvu. Leinbock (2018) toob välja, et 2007/2008 oli 72% vastuvõetutest alla 25-aastased, 2017. aasta sügisel vaid 62%. Vähemalt 30-aastaseid sisseastujaid oli 2017. aastal juba rohkem kui viiendik, sh magistriõppesse (v.a integreeritud õpe) astujaid üle 35%. Need arvud näitavad ilmekalt, et suureneb täiskasvanute osakaal, kes tegelevad kõrgkoolis õppimisega. Kas need muutused on tingitud elukestva õppimise teavitustööst, demograafilisest olukorrast või tasuta kõrgharidusest, pole käesoleva töö kontekstis oluline. Fakt on see, et järjest sagedamini on auditooriumis õppijad vanemad kui 25 eluaastat, kellel õppimine pole tõenäoliselt peamiseks tegevuseks.

Kõrgkoolis õppijate profiili muutumisest tulenevalt on järjest olulisem mõista, et täiskasvanud õppijal on oma eripära seoses õppimisega ning täiskasvanute õpetamisel tuleks rakendada täiskasvanud õppijate vajadusi arvestavat lähenemist õpetamisele. Täiskasvanud õppijate puhul võib eeldada, et õpingutega samaaegselt käiakse tööl, mistõttu tõhus õppeprotsess ja teadmiste omandamist toetav keskkond on äärmiselt olulised ressursside (aeg ja energia; kool vs töö) planeerimisel ja kasutamisel. Õppeprotsessi planeerimise ja elluviimise eest vastutab kõrgkoolis õppetegevust läbiviiv õppejõud. Õppejõud oma tegevusega mõjutab õppija teadmise loomise protsessi. Seetõttu on oluline aru saada, kuidas näevad õppejõud teadmise loomise protsessi ning seda mõjutavaid tegureid ning millest lähtuvad oma õppijate õppetegevuse planeerimisel.

# I. KIRJANDUSE ÜLEVAADE JA PROBLEEMI SEADE

## 1.1. Teadmine

Teadmine oma olemuselt on abstraktne konstruktsioon, millel tundub puuduvat üks ja konkreetne, „õige“ definitsioon. Eesti Entsüklopeedias on teadmist defineerinud järgnevalt:

*teadmine, inimese vaimses tegevuses saadud tunnetuskujund, mis esitab tegelikkust keele vormis süstematiseeritud andmestiku ja seaduspärasustena. Teadmine tekib indiviidi psüühilise tegevuse ja väljaspool tema teadvust olevate mõistete, kategooriate ja kultuurimallide koosmõjus. Teadmise loomust seletatakse inimese tegevusega, mille käigus teadmine on kujunenud. Teadmine on igasuguse eesmärgistatud tegevuse tarvilik eeldus ja koostisosa.*

Selle üle, mis on teadmine, on arutlenud paljud erinevad distsipliinid alatest laiemalt filosoofia ning hariduse ja õppimisega tegelevad valdkonnad kuni kitsamalt info- ja teadmusjuhtimise valdkond. Iga distsipliin käsitleb teadmist lähtuvalt oma paradigmatel ning sageli eelistatakse jääda oma valdkonna käsitluse juurde, püüdmata aru saada, kuidas teised valdkonnad sama nähtust mõtestavad.

Sisson ja Ryan (2017) on teadmise kontseptsiooni filosoofilisi ja psühholoogilisi käsitlusi analüüsid koondanud oma leiud süsteemseks kaardiks ning välja toonud erinevate autorite käsitlused teadmise tõlgendamisel – mis on teadmine, kust see pärineb, kuidas see väljendub. Oma analüüsi tulemusena on nad kokku korjanud erinevate käsitluste lähenemise teadmisele, mis kohati on vastandlikud. Sisson ja Ryan (2017: 36-38) toovad välja, et teadmist on käsitletud järgnevalt:

- Kõik inimteadmine pärineb kogemusest;
- Teadmine on sõltumatu kogemusest;
- Teadmine (täendus) on konstrueeritud;
- Kõik teadmine baseerub kogemustel, mis tulenevad meeltest;
- Teadmine on seotud võimega teatud viisil käituda;

- Kogu teadmine, olgu see sensoorne või kontseptuaalne, allub inimmeele piiratusele ja on seetõttu ebausaldusväärne.

Nagu Sissoni ja Ryani analüüs näitab - teadmist saab käsitleda mitmest vaatenurgast. Nickols (2000) on teinud väga lihtsustatud üldistuse ja toob välja, et sõna „teadmine“ kasutatakse kõige sagedamini kolmes kontekstis:

- Teadmine kui teadmise seisund, millega mõeldakse ka tutvumist, tundmist või kursis olemist. Sageli viidatakes sellele kui „teadmine millestki“ (*know about*) – siia alla käib teadmine faktidest, meetodidest, printsiipidest, tehnikatest jne.
- Teadmine kui võime rakendada (*know how*) – teadmine kuidas fakte, meetodeid, printsiipe, tehnikaid jms rakendada tegevuses.
- Teadmine kui fikseeritud ja akumuliseeritud faktid, meetodid ja printsiibid, mis on jäädvustatud raamatutes, artiklites, dokumentides.

Davenport ja Prusak (1998) on välja pakkunud teadmise pragmaatilisema kirjelduse, mis aitab mõista, mida mõeldakse kui räägitakse teadmisest. Nende käsitluse kohaselt:

*Teadmine on voolav segu raamitud kogemustest, väärtustest, kontekstipõhisest informatsioonist ja asjatundlikust ülevaatest, mis annab raamistiku uue kogemuse ja informatsiooni hindamiseks ja inkorporeerimiseks.* (Davenport ja Prusak 1998: 5)

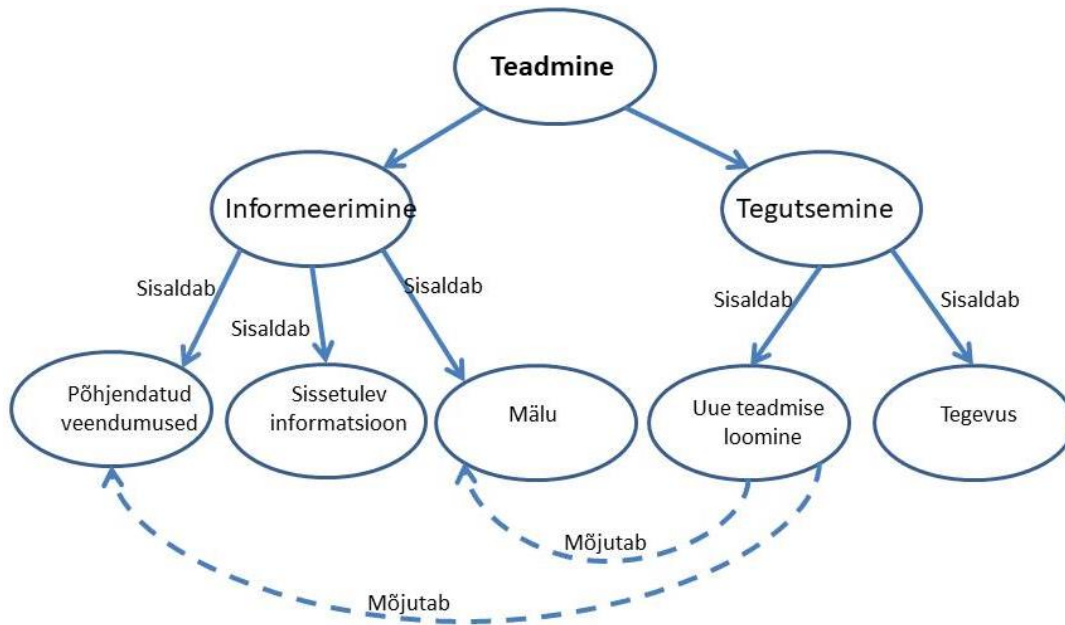
Davenporti ja Prusaku definitsioon puudutab teadmise mõistmise ja mõtestamise osa, kuid ei kajasta võimet teadmist praktiliselt rakendada, selle põhjal mingite tegevuste elluviimist. Samas nad leiavad, et teadmisi võib ja tuleb hinnata neist tulenevate otsuste ja tegevuste järgi (Davenport ja Prusak 1998). C. Dhewa (Bennet ja Bennet 2014: 12) on väljendanud seisukohta, et „*kui teadmine ei lahenda konkreetset probleemi /.../ pole üldse tegemist teadmisega. Teadmine määratletakse selle rakendamisel*“.

Bennet ja Bennet (2008a: 378) defineerivad **teadmist** (*knowledge*) **kui võimekust** (potentsiaalne või tegelik) efektiivseks **tegevuseks** varieeruvates ja ebakindlates olukordades.

Nad eristavad teadmistel kaks tahku (Joonis 1):

- **informeerimine** (*informing*) kui teadmise sisu osa, mis esindab teadmisi, tähendusi, mõistmist, ootusi, teooriaid ja põhimõtteid, mis võivad viia tulemusliku tegutsemiseni.

- **tegutsemine** (*proceeding*) kui teadmise osa, protsess, mille käigus seostatakse ja valitakse asjakohane informatsioon, mille põhjal tegutseda konkreetses situatsioonis saavutamaks soovitud tulemust.

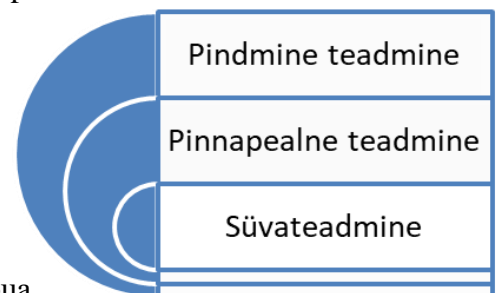


Joonis 1. Teadmise ja selle komponendid A. Benneti skeem (Allikas: Bennet ja Bennet 2014: 14).

Teadmise informeerimise pool sisaldab mälu, sissetulevat informatsiooni ja põhjendatud veendumusi. Põhjendatud veendumused („*Justified True Beliefs*“) on Bennetite selgituse kohaselt inimese sisemine veendumus millegi kehtivuse kohta, millele on olemas ka põhjendus veendumuseks. Tegemist on indiviidi tõega, mis võib baseeruda ka valel, kuid kui selle veendumuse pealt tegutsetakse edukalt (st tegutsemise tulemus vastab tegutseja ootustele tulemuse osas), on tegemist indiviidi tasandil teadmisega (Bennet ja Bennet 2014).

Bennet ja Bennet eristavad teadmiste tasandeid lähtuvalt teadmise keerukusest ja kuivõrd seda osatakse tegevuses rakendada (Bennet ja Bennet 2008b: 408-409). Nad toovad välja, et teadmiste puhul võib eristada kolm tasandit: pindmine (*surface*), pinnapealne (*shallow*) ja sügav (*deep*) (vt Joonis 2):

**Pindmine** teadmise (*surface knowledge*) on Bennet ja Bennet (2008b) käsitluses peamiselt (kuid mitte ainult) informatsioon, mis vastab kõige elementaarsematele küsimustele – mis, millal, kus, kes. Pindmine teadmise ei nõua



mõistmist ning informatsiooni kujul on võimalik seda talletada

Joonis 2. Teadmiste tasandid (Allikas: autori joonis Bennet ja Bennet (2008b) alusel)

väljaspool inimest. Teisisõnu on pindmise teadmise puhul tegemist faktiteadmise, mis vajab eelkõige mälu, kuid mitte seoseid ja arusaamist. Pindmist teadmist on sageli keeruline meenutada ja lihtne unustada, kuna see omab vähe tähendusi meenutamiseks ning seoseid varasema teadmise (Sousa 2006, Bennet ja Bennet 2011: 3-4 kaudu).

**Pinnapealne** teadmine (*shallow knowledge*) on mõnevõrra keerukam kui pindmine teadmine, sest lisaks informatsioonile on vaja mõningast mõistmist (*understanding*), tähendust (*meaning*) ja arusaamist (*sense-making*). Tähenduse loomine vajab konteksti, mida inimene omakorda loob saadud (uuest) informatsioonist ja varasemalt olemas olnud informatsioonist (Bennet ja Bennet 2014: 15). Bennet ja Bennet (2008b) nimetavad tähenduse loomise võimalustena loogikat, analüüsi, vaatlemist, refleksiooni ja isegi mõnel juhul prognoosimist.

**Süvateadmine** (*deep knowledge*) tähendab mõistmise ja tähenduse loomist ning selle integreerimist varasemate teadmistega ning olukorra või konteksti muutumisel võimet oma lähtekohti muuta. Süvateadmise allikaks on loovus, intuitsioon, prognoosimise kogemus, muustrite tajumine ja teooria kasutamine. Süvateadmine on eksperdi maailm – eksperdi alateadvus on kogemustest ja teadmistest õppinud märkama mustreid ning prognoosima tegevuste tulemusi, ning väljendub sageli just siis, kui indiviid teeb otsuse lähtudes nn kõhutundest või intuitsioonist (Bennet ja Bennet 2011: 4).

Seega, teadmist ei iseloomusta ainult informatsioon, vaid suhe ja seosed (nii ajas kui ruumis) informatsioonikildude vahel (Bennet ja Bennet 2011: 2-3). Teadmist loovad informatsioonist koosnevate ideede, kontseptsioonide ja mõttemustrite interaktsioon ja selektsioon (Bennet ja Bennet 2014: 25).

Bennet ja Bennet (2008b) defineerisid teadmist kui võimekust tegevuseks, eristades informeerimise ja tegutsemise komponenti. Lihtsustatult öelduna – teadmises saab rääkida siis, kui informatsiooni osatakse tegevuses rakendada. Bennet ja Bennet (2008b) pakuvad välja erinevate teadmistüüpide jaotuse lähtuvalt sellest, mis laadi teadmist on situatsioonis tegutsemiseks vaja (Bennet ja Bennet 2008b: 410-411):

- **Meta**-teadmine (*Kmeta*) = võime mõista, luua, assimileerida, kujundada ja rakendada erinevat tüüpi informatsiooni ja teadmist. See on ühtlasi võime erinevate teadmistüüpide ühendamiseks.
- **Tõenditel** põhinev teadmine (*Kresearch*) = hõlmab teoreetilist ja empiirilist teadmist ning esindab põhimõttelist arusaama, miks asjad toimuvad. See teadmine võimaldab

prognoosida võimalike sündmusi lähtuvalt teoreetilisest või faktipõhisest varasemast kogemusest.

- **Pragmaatiline** teadmine (*Kpraxis*) = esindab praktilist situatsiooni mõistmist ning kuidas asjad muutuvad või võivad muutuda.
- **Tegutsemise** teadmine (*Kaction*) = võime konkreetses situatsioonis tegutseda soovitud tulemuse saavutamiseks. See hõlmab hetke olukorra konteksti ja situatsiooni mõistmist.
- **Kirjeldav** teadmine (*Kdescription*) = on informatsioon, mis kirjeldab situatsiooni mis, kes, millal ja kus.
- **Strateegiline** teadmine (*Kstrategic*) = valitud tegutsemisviisi kaalumise pikemaajalise mõju kontekstis. Kuidas konkreetne tegutsemine antud situatsioonis joondub laiemale konteksti ja pikaajaliste plaanidega.
- **Õppimise** teadmine (*Klearning*) = õppimine ja seeläbi teadmise suurendamine.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et teadmise puhul on tegemist nähtusega, mis koosneb informatsioonist ja selle mõistmisest, arusaamisest ja sellele tähenduse andmisest, kuid lisaks ka intuitsioonist, loovusest, otsustusvõimest ja võimest oma tegevuse tulemusi ette nähta kui tegutsetakse kogutud ja mõtestatud informatsiooni pealt (Bennet ja Bennet 2014: 11). Teadmise olemasolust saab rääkida siis, kui see väljendub edukas st oodatud tulemustega tegutsemises.

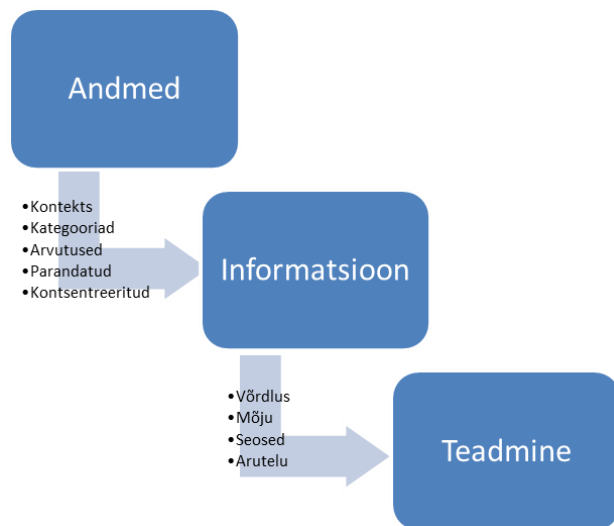
## 1.2. Teadmise loomine

Teadmine ei ole automaatselt inimeses olemas, selle saavutamiseks on vaja, et toimuks mingisugune muutus – kogemus, informatsioon – mis lükkaks käima teadmise loomise. Kuigi teadmist saab käsitleda ka inimesest lahusolevana, nagu tõi välja Nickols (2000) kolmanda teadmise kontekstina, mõistetakse seda sagedamini siiski millenagi, mis on inimese sees. Ja seeläbi toimub ka teadmise loomine eelkõige inimeses.

Teadmine pärineb ja seda rakendatakse teadja meeles (Davenport ja Prusak 1998). Bennet ja Bennet toovad välja, et inimestevahelises suhtluses saab edasi anda informatsiooni (mitte teadmist) ja teadmine tuleb kuulajal endal luua (Bennet ja Bennet 2008b: 406). Kui teadjalt inimeselt informatsiooni saav indiidid ei suuda oma meeltes saadud informatsioonist luua sama (või sarnast) teadmist, ei toimu teadmise edasiandmist (Bennet ja Bennet 2011: 11). Edukal teadmise edasiandmisel on mõlemad pooled – nii informeerija kui ka informeeritu – võimelised jagatud informatsiooni põhjal efektiivselt tegutsema ja seda isegi juhul, kui nende arusaamine, tähendus ja sisevaade informatsiooni teadmiseks tõlgendamisel mõnevõrra erineb (Bennet ja

Bennet 2011: 14). Teisisõnu informatsiooni saaja võib saadud informatsiooni tõlgendada mõnevõrra erinevalt kui informatsiooni andja seda planeeris, kuid kui selle informatsiooni põhjal moodustatud teadmist rakendatakse edukalt (st saavutatakse oodatud tulemus), saab öelda, et informatsioon teadmise loomiseks on edukalt edasi antud.

Davenport ja Prusak (1998) näevad teadmise tekkimist protsessina: andmed -> informatsioon -> teadmine (vt Joonis 3). Andmed muutuvad informatsiooniks läbi tähenduse lisamise. Tähendust saab lisada kontekstiga (mis eesmärgil andmed on kogutud), kategooriatega (analüüsi üksus või andmete võtmekomponendid), arvutustega (andmed võivad olla matemaatiliselt või statistiliselt analüüsitud), parandustega (andmetest on



Joonis 3. Teadmise tekkimise protsess. (Allikas: autori joonis Davenport ja Prusak (1998) põhjal)

eemaldatud vead), kontsentreerimisega (andmed on kokku võetud). Informatsioonist saab teadmine läbi

analüüsi – uus informatsioon võrdluses varasema teadmisega, kuidas uus informatsioon mõjutab otsuseid või tegutsemist, kuidas uus informatsioon seostub varasema teadmisega, arutelu teistega.

Teadmine ei ole staatiline, valmis tükk, vaid pidev informatsiooni ümberkorraldamise protsess. Meele seisukohast on iga taaskasutatud („re-used“) teadmise puhul tegemist hoopis teadmise taasloomisega („re-create“), mis on keerukam varasemast teadmisest läbi peale tuleva uue informatsiooni ja meeles juba eksisteeriva teadmise kombineerimise kaudu (Stonier 1997, Bennet ja Bennet 2014: 5 kaudu).

### 1.3. Õppimine kui teadmise loomine

Kui käsitleda teadmise loomise protsessi õppimisena, on vaja lähemalt lahti mõtestada õppimise olemus. Teadmise hankimine või loomine käib läbi õppimise, kuid õppimine ei ole teadmise osa. Keskkond või õppimiseks valmistumine loob võimalused käivitamiseks mustrite äratundmise ning käivitab kognitiivse protsessi, mis viib teadmise hankimise või loomiseni (Sisson ja Ryan 2017: 47).

Ka Bennet ja Bennet (2008b) käsitlevad õppimist kui teadmise loomise või hankimise protsessi, mis toimub läbi keskkonnast tuleva olulise informatsiooni identifitseerimise, valimise ja segamise. Õppimise tulemusena luuakse arusaamine, tähendus või prognoos, millised on tegevuse võimalikud tagajärjed, kui on rakendatud õpitud teadmist mingis situatsioonis (Bennet ja Bennet 2008b).

Tynjälä (1999) võrdleb eksperdi teadmise kujunemist erinevate teoreetikute käsitlustes ning toob välja, et ühisosa erinevates käsitlustes on rõhk metakognitiivsel ja reflekteerivatel tegevustel õppimisel: teadmise loomine on protsess, mille käigus teadmine konstrueeritakse indiviidide või grupi poolt.

Hoidn (2017: 24-27) kirjeldab õppimist kui kognitiivne teadmise loomise protsessi – keskendutakse indiviidi meelele. Indiviid organiseerib uue teadmise baseerudes olemasolevale teadmistestruktuurile. Kognitiivse arengu taganttõukajaks on kognitiivse konflikti elimineerimine – kui lahku läheb see, mida indiviid usub/teab/on kogenud (st varasem teadmine) ja mida vahendab keskkond (st uus kogemus). Sellises olukorras kahtleb indiviid oma teadmistes, hindab need ümber ja konstrueerib uue teadmise. Hoidn (2017) toob välja, et õppimise juures on oluline

- 1) motivatsioon – kuna alati ei saa eeldada sisemist motivatsiooni, on juhendaja roll toetada õppijat erinevate väliste motivaatoritega (st soodustada kompetentsi ja autonoomia tajumist läbi konstruktiivse tagasiside);
- 2) sotsiaalne ja kultuuriline keskkond – õppijale saab selgeks tema seisukoht mingil teemal, kui ta arutab seda teistega. Sellise arutelu käigus võivad ilmned teistsugused arvamused, mis toovad kaasa kognitiivse konflikti ning seeläbi käivitavad indiviidis teadmise loomise protsessi assimileerimise või kohandamise kaudu.

Nii nagu Bennetid eristasid teadmiste tasandeid lähtuvalt teadmise mõistmise ja rakendamise võimest, saab ka teadmiste omandamisel eristada tasandeid. Baeten, Kyndt, Struyven ja Dochy (2010) toovad välja, et rääkides õppimise uurimisest saab eristada kahte üldisemat lähenemist õppimise käsitlustes – pindmine lähenemine (*surface approach to learning*), mille märksõnaks on taastootmine, ning süvalähenemine (*deep approach to learning*), mille märksõnaks on tähendus. Uiboleht (2019: 19) selgitab õppimise pindmise ja süvalähenemise kirjeldamisel, et pindmise lähenemise korral käsitletakse õppimist kui ülesandega toimetulekut ning õppija ei keskendu materjali mõistmisele, vaid meelde jätmisele, ning püstitatud ülesande lahendamisele.

Süvalähenemise korral on õppija eesmärgiks õpitava materjali mõistmine, tehes seda tähenduse otsimise ja seoste leidmise abil/kaudu.

Süvalähenemine õppimisele nõuab õppijalt uute ideede ja kontseptsioonide seostamist varasema teadmise ja kogemusega, nende integreerimist omavahel seotud kontseptsioonide süsteemi, mustrite ja varjatud põhimõtete otsimist, uute ideede hindamist ning seostamist järeldustega, dialoogi protsessi mõistmist, läbi mille teadmine luuakse, ning oma mõistmise ja õpiprotsessi reflekteerimist (Sawyer 2006: 4).

Hoidn (2017: 77) toob välja, et uuringute tulemused näitavad, et kõrgkoolis õppijad, kes kasutavad süvalähenemist õppimisele kalduvad saama kõrgemaid hindeid ja töötlevad informatsiooni paremini. Süvalähenemist kasutavad õppijad võrreldes pindmist lähenemist kasutavate õppijatega naudivad rohkem õppimist, loevad palju, ammutavad informatsiooni erinevatest allikatest, arutlevad ideede üle, reflekteerivad kuidas individuaalne infokild laiemasse muustrisasse sobitub ning rakendavad teadmist päriselu situatsioonides.

Uiboleht (2019: 21) lisab, et erinevad uuringud on tuvastanud aspekte, mis mõjutavad õppijal õppimisel pindmise või süvalähenemise valikut. Pindmist õpilähenemist soodustavad (mõnes mõttes ka takistavad õppimist) järgmised õppija poolt tajutud tegurid:

- kõrge töökoormus;
- õpetajakeskne lähenemine õpetamisele;
- madal või puudulik asjakohasus;
- vähene tagasiside;
- juhiste või teabe puudumine;
- väljakutse puudumine või liiga suured väljakutsed;
- kokkuvõtvad hinnangud.

Samas õppimist ja süvalähenemist õppimisele soodustab kui õppija tajub:

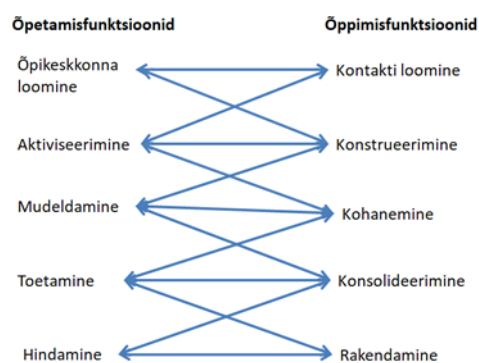
- väljakutsuvat õpikeskkond;
- huvi;
- asjakohastust;
- konstruktiivset tagasisidet;
- head või huvitavat õpetamist;
- konstruktiivset joondumist;
- asjakohast ja autentset hindamist.

Kogemused ja nende mõtestamine tekitab teadmise, mis on aluseks ja eelduseks järgmistele kogemustele ja nendest tulevatele teadmistele. Nii võib öelda, et olemasolev teadmine soodustab uue teadmise loomist. Bennet ja Bennet (2008b: 409) toovad välja, et iga õpikogemus põhineb varasemal kogemusel. Kui indiviidil on süvateadmised, koguneb järjest rohkem teadmisi just sellele tasandile. Mida rohkem inimene mõistab, seda rohkem saab ta luua ja mõista. Teadmine sünnitab teadmist (Bennet ja Bennet 2014: 16).

### 1.3.1. Õpetamine kui õppimise mõjutaja

Teadmise loomise juures rõhutatakse, et inimeste vahel saab edasi anda informatsiooni, mitte teadmist. Sama mõtte toob välja ka Tynjälä (1999), kes ütleb, et õpetamine ei ole teadmise ülekandmine, vaid õppijate abistamine aktiivse teadmise loomise juures läbi ülesannete andmise, mis mõjutavad teadmise loomise protsessi.

Hoidn (2017: 28-30) on kokku võtnud Reusseri lähenemise seoste kohta sügavama õppimise ja õpetamise vahel. Ta toob välja, et Reusser on sügavamat õppimist käsitletud protsessina (vt Joonis 4), mis algab teemaga kontakti loomisega, millele järgneb õppija kognitiivsete struktuuride muutus (assimilatsiooni või kohandamine) ehk konstrueerimine. Järgmisel etapil õppija kohaneb uue konstrueeringuga tehes seda läbi uue konstrueeringu ning varasema teadmise omavahelise sobitamise. Uue teadmise konsolideerimine ilmneb läbi kordamise, harjutamise ja praktika ning viimaks on rakendamine, mille käigus õppija kogeb uue teadmise rakendamist ning oskab seda viia teistsugusesse konteksti.



Joonis 4. Reusseri õpetamis- ja õppimisfunktsioonide mudel (Allikas: Hoidn 2017: 29 kaudu)

Õppimisfunktsioone toetavad ja vastastikku mõjutavad õpetamise funktsioonid (vt Joonis 4), milleks Reusseri kohaselt on õpikeskkonna loomine, millega määratletakse õpieesmärgid, ülesanded ja tegevused ning mis seob õpitava teema õppija igapäevaeluga. Teiseks sammuks on õppijate aktiveerimine läbi teemale tähelepanu juhtimise ja varasemate teadmiste esilekutsumise. Mudeldamise kaudu toob õpetaja välja olulised punktid, mis vajavad õppija tähelepanu ning mis on sisendiks teadmise loomisel. Õpetaja toetab teadmise loomise protsessi kuni õppija on uues teadmises kindel. Viimase sammuna toimub õppimise hindamine, kus kriitiliselt hinnatakse õppimise eesmärki ja saavutatud tulemusi. Hoidni selgitusest Reusseri

mudelile selgub ilmekalt, et õppimine ja õpetamine on tihedalt omavahel seotud ning vastastikusel mõjus.

Õpetamisele kui teadmise loomist toetavale protsessile saab läheneda mitmel viisil, lähtudes sellest, mida võetakse käsitlemise keskseks objektiks. Nii võib õpetamist käsitleda läbi õppimisega seotud isikute. Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) toovad välja, et varasemad uuringud õpetamise teemal on laias laastus nimetanud kahte lähenemist – **õppija** keskne ja **õpetaja** keskne lähenemine õpetamisele. Õppija keskse lähenemist kirjeldatakse kui õpetamise viisi, kus keskmeks on õppija õppimise vahendamine. Õpetaja keskse lähenemist kirjeldatakse kui õpetamisviisi, kus õppija on rohkem või vähem passiivne õpetajalt info vastuvõtja (Postareff ja Lindblom-Ylänne 2008: 109). Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) ise eelistavad teist lähenemist õpetamise jaotamisel.

Teiseks levinud lähenemiseks on võtta keskseks objektiks materjal ning sellest tulenevalt saab õpetamist jagada **sisukeskseks** või **õppimiskeskseks** (Kember ja Kwan 2000). Kember ja Kwan (2000) toovad välja, et sisukeskse lähenemise fookuses on materjal või sisu mida õpetatakse. Õpetaja jagab märkmeid ja materjale, oma kogemusest tulenevaid näiteid, hindamisel kasutatakse teste ja küsimustikke ning õppija eripärasid arvesse ei võeta. Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) on lisanud, et sisukesksel lähenemisel kasutatakse hindamismeetodina pigem õpetajale sobivaid meetodeid, õppetegevuse plaanis on vähe ruumi paindlikkusele või muudatustele.

Kember ja Kwan (2000) kirjelduse kohaselt keskendub õppimiskeskne lähenemine õppijale ning soovitud õppimise tagamisele. Õpetaja julgustab osalejaid teadmist ise avastama ja looma, hindamismeetodid on paindlikumad, õppija eripäradega püütakse arvestada ning arvesse võetakse õppija kogemusi. Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) täiendavad, et õpetaja on teadlik õppijate erinevatest lähenemistest õppimisele ja kasutavad varieeruvaid, aktiveerivaid õpetamismeetodeid. Hindamise eesmärk on tuvastada sügavama arusaamise ulatust ja selleks kasutatakse varieeruvaid meetodeid.

Kui vaadata õpetamiskäsitluste lähenemisi ning kõrvutada neid Bennet ja Benneti teadmiste tasanditega, on võimalik tõmmata paralleele – õpetaja- ja sisukeskse lähenemine on oma olemuselt suunatud pigem pindmisele õppimisele ja seeläbi pindmise teadmise loomisele, sest õpetamisel on kesksel kohal materjali esitamine ning õppija on materjali vastuvõtja (meelde jätja) ja tema materjali põhjal teadmise loomine on pigem tagaplaanil. Õppija- ja õppimiskeskne lähenemine aga pigem suunatud sügavale õppimisele ja seeläbi pinnapealse (või lausa süva-)

teadmise loomisele, sest kesksel kohal õpetamisel on õppija materjalist arusaamine ja tema vajadused. Sellist järeldust toetavad ka Uibolehe (2019: 49) tulemused, mis näitavad seost õpetaja õpetamislähenemise ning õppija õppimislähenemise vahel – mida rohkem õpetaja kasutab õppimiskeskset lähenemist, seda rohkem kasutasid õppijad süvaõppimise lähenemist.

#### **1.4. Mitte-traditsiooniline ja täiskasvanud õppija**

Formaalharidussüsteemis räägitakse traditsioonilisest ja mitte-traditsioonilisest õppijast. Schuetze ja Slowey (2002) on mitte-traditsioonilist õppijat kirjeldanud kui vastandit traditsioonilisele õppijale ehk mitte-traditsiooniline on selline õppija, kes ei ole tulnud õppima kohe pärast keskkhariduse saamist, ei pärine domineerivast sotsiaalsest, soo-, sotsiaalmajanduslikust või etnilistest grupist või ei õpi täisajaga, klassiruumistiilis. Gilardi ja Guglielmenti (2011) nimetavad kolme lähenemist mitte-traditsioonilise õppija määratlemisel:

- 1) Vanus – mitte-traditsiooniliseks õppijaks loetakse neid õppijaid, kes formaalsesse haridussüsteemi sisseastumisel on 23 või 25 aastased.
- 2) Erinevus teistest õppijatest – mitte-traditsiooniliseks peetakse neid, kes erinevad nõ tavapärastest õppijatest sotsiaalmajandusliku tausta poolest.
- 3) Väljalangemise risk – mitte-traditsiooniliseks õppijaks loetakse neid, kel on suurem oht õpingut pooleli jätta muudest kriteeriumitest tingituna (töötamine, pereelu jne).

Dill ja Henley (1998) on mitte-traditsioonilise õppija defineerimisel lähtunud õppija rollide rohkusest ning õppimise jätkamise ja keskkhariduse omandamise vahele jäänud ajast:

*Mitte-traditsioonilisi õppijaid võib määratleda läbi selle, et neil on mitmeid rolle (nt lapsevanem, töötaja, õppija) ja keskkhariduse omandamisest on möödunud vähemalt üks aasta (Dill ja Henley 1998: 25).*

Bowl (2001) näeb mitte-traditsioonilise õppija õppimist kui tegevust, mis tuleb mahutada õppija muude elu kesksete teemade nagu finantskohustuste, lastehoiu, perekonna ja kogukonna ootuste vahele.

Kuigi erinevad autorid annavad mõnevõrra erinevaid kriteeriume mitte-traditsioonilise õppija määratlemisel, on käsitluste läbivaks jooneks see, et õppima asumisel on õppijal muid kohustusi, millega õpingute ajal tuleb arvestada ja mis võivad mõnevõrra takistada täielikult ainult õpingutele pühendumist.

Mitte-traditsioonilise õppija käsitluses on kasutatud vanuse kriteeriumit otse (fikseerides mingi vanusenumbri) või kaudselt (keskhariduse omandamise ja kõrghariduse omandamise vahele jääv aeg) ning koos õppija teiste rollidega (pere, töö) saab öelda, et mitte-traditsioonilise õppija puhul on selgelt tegemist täiskasvanud inimesega. Märja, Lõhmus ja Jõgi (2003) rõhutavad, et täiskasvanud inimene suhtub õpimisse teisiti kui laps või nooruk ning seda tuleks täiskasvanute õpetamisel arvesse võtta. Ka Dill ja Henley (1998) toovad välja, et mitte-traditsioonilised õppijad väljendavad suuremat soovi õppida kui traditsioonilised õppijad ning pakuvad, et selle põhjuseks on haridussüsteemist vahepeal eemalolek, mis paneb neil (taas-) õppimise uude perspektiivi.

Knowles (1980) on sõnastanud täiskasvanud õppija eripära, mis ühtlasi on saanud andragoogilise lähenemise põhiprintsiipideks. Knowles'i käsitluse kohaselt:

- Täiskasvanud õppija on **ennastjuhtiv** õppija.
- Täiskasvanud õppijad omavad **elukogemust**, mida õppimisel kasutada. Täiskasvanutel on varasemad teadmised ja kogemused, mis mõjutavad nende arusaamist ja suhtumist asjadesse.
- Täiskasvanud õppija asub õppima kui tajub selleks **vajadust**.
- Täiskasvanud õppija on **probleemikeskne** ja tahab kiiresti uut õpitut **rakendada**.
- Täiskasvanud õppija on pigem **motiveeritud sisemistest** teguritest kui välimistest.

Täiskasvanud õppija eripärast võib järeldada, et täiskasvanu õpib iseendale, siis kui ta on selleks valmis, omab elukogemust ning tahab õppida asju, mida saaks praktikas rakendada. Selleks, et täiskasvanud õppija õppimisele/teadmise tekkimisele kasutatud aeg oleks maksimaalselt efektiivne, on oluline, et õpetamisel on arvestatud täiskasvanud õppijate eripära ja sellest tulenevate vajadustega.

## 1.5. Teadmise loomine ja õpikeskkond

Kuna teadmise loomist käivitav impulss tuleb väljapoolt inimest – keskkonnast – on oluline pöörata tähelepanu sellele, kuidas väline keskkond mõjutab teadmise loomist.

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) rõhutavad, et õpetamine ei vii automaatselt õppijate õppimiseni. Teadmise loomine toimub inimeses, kuid seda mõjutab väline keskkond, mis tõttu võib eeldada, et välise keskkonna kaudu on võimalik mõjutada õppimist ja seda kaudu ka teadmise loomist. Seda, kuidas õppijad tajuvad õpikeskkonda ning kas ja kuidas see mõjutab

nende õppimist, on palju uuritud, kuid jätkuvalt on ebaselge õpikeskkonna täpne mõju õpitulemustele (Lizzio, Wilson, Simons 2002), kuid selge on see, et mõju on olemas (nt Uiboleht 2019; Lizzio, Wilson, Simons 2002).

Õpikeskkonda saab käsitleda kitsamas ja laiemas käsitluses. Kõige kitsamalt saab öelda, et õpikeskkond on ruum, milles õppetegevus toimub. Laiem käsitlus võtab arvesse rohkem kui lihtsalt füüsilist ruumi. Laiemas käsitluse alla kuuluvad õhkkond, mis on loodud õppimise soodustamiseks, teemad ja materjalid, mida käsitletakse, ning viisid kuidas neid käsitletakse, aga ka õpikeskkonnas viibivad inimesed, nende rollid ja rollide vaheline interaktsioon. Õpikeskkonna käsitlused erinevad ka selle poolest, keda peetakse õpikeskkonna kujundajaks.

Märja, Lõhmus ja Jõgi (2003) on välja toonud, et õpikeskkond peab olema meeldiv, turvaline, soodustama õppimist ning toetama õppijate ja õpetajate eesmärgi. Nad nimetavad, et õpikeskkonna tegureid saab jaotada:

- füüsilised;
- sotsioemotsionaalsed;
- psühholoogilised;
- intellektuaalsed.

**Füüsilised** tegurid on Märja jt (2003) käsitluses õpperuumiga seonduv – mööbel, selle paigutus, valgustus.

**Sotsioemotsionaalsed** teguritena on Märja jt (2003) välja toonud avatuse tunnete; pingevaba, meeldiv ja inimlik õhkkond; õppijate respekteerimine ja usalduslik õhkkond.

**Psühholoogilised** tegurid on Märja jt (2003) kohaselt koostöö ja suhtlemisvalmidus, vastutus ja vastastikune toetamine.

*Just nende (sots.emots. ja psühhol.) tegurite teadlik arvestamine loob võimalused vahetuks suhtlemiseks, vastastikuseks toetamiseks, usalduseks ja sotsiaalseks õppimiseks. /.../ Suhtlemissituatsiooni loomine on õppeprotsessi tuum. (Märja jt 2003: 119)*

**Intellektuaalsed** tegureid on Märja jt (2003) selgitanud kui kognitiivseid taotlusi ehk tegureid, mille teadlik kasutamine toetab õppimise kognitiivset tasandit. Intellektuaalsete tegurite hulka kuulub õppijate intellektuaalse taseme arvestamine ning sellele sobiva (jõukohase ja väljakutset pakkuva) materjali ja esitamiseviisi valimine.

Märja jt käsitluse kohaselt on õpikeskkond midagi, mille loomise eest vastutab eelkõige õppetegevust juhtiv isik ning õppija rollile õpikeskkonna kujundamisel nii palju tähelepanu ei pöörata.

Entwistle, McCune ja Hounsell (2002) on õppijate tajutud õpikeskkonna kirjeldamisel võtnud laiemat ulatust ning kaasanud õpikeskkonna kujundajate hulka ka õppijad. Õpikeskkonda kujundavate teguritena on välja toodud erinevad aspektid, mille puhul saab tinglikult öelda, et neid loovad kas õpetaja, õpetaja koos õppijaga või õppijad. Need tegurid on järgmised:

- **õpetamine ja sisu hindamine.** Siia kuuluvad õpetatava sisu valimine ja organiseerimine, õpetamismeetodid ning hindamine ja tagasiside.
- **kursuse kontekst.** Siia kuuluvad kursuse ülesehitus ja organiseerimine, töökoormus ja praktiseerimise võimalused, kontakt-tunnid ja nendes kasutatavad õpetamismeetodid, õpiväljundid- ja eesmärgid.
- **õppijad ja õppijakultuur.** Õppijate uskumused, veendumused, normid ja väärtused, grupi moraal ja identiteet, võimed, teadmised ja oskus õppida.
- **õpetaja-õppija suhe.** Siia kuuluvad juhendamine ja tugi õppimisel, õigluse tajumine ja moraalne kord, suhte kvaliteet.

Õpikeskkonna kujundamine on mõjutatud sellest, milline on õpetaja arusaam õpetamisest – kas tema lähenemine õpetamisele on õppija/teadmise loomise või õpetaja/sisu keskne). Vastavalt oma arusaamisele õpetamisest kujundab õpetaja ka õpikeskkonna ja seeläbi mõjutab õppijate käitumist õpikeskkonnas – rohkem või vähem teadliku valikuna.

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) kirjeldavad õppimiskeskse ja sisukeskse õpetamise lähenemise õpikeskkonda (vt Tabel 1) kõrghariduses vaadates eraldi õppejõu ja õppija rolle, interaktsiooni ja atmosfääri. Õppimiskesksel lähenemisel õpikeskkonnale on kesksel kohal õppijaga arvestamine, veendumus, et õppija vastutab ise oma õppimise eest ning on suuteline teadmist looma. Suhtlemine on soodustatud ning toetava atmosfääri loomisest võtavad osa nii õpetaja kui õppijad. Sisukeskse lähenemise õpikeskkonnal on kesksel kohal õpetaja, kes toob välja olulise. Suhtlemist ei soodustata ning atmosfäär on pigem formaalsem, distantse hoidev.

Tabel 1. Õppimis- ja sisukeskse õpetamislähenemise õpikeskkonna kirjeldused. Allikas: Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008: 113)

Õpikeskkond	Õppimiskeskne lähenemine	Sisukeskne lähenemine
Õppejõu roll	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Õppejõud julgustab õppijaid olema kriitilised ja aktiivsed;</li> <li>• Õppejõud on vahendaja ja tal on õppijatega võrdne ja vaba suhe;</li> <li>• Õppijad õpivad õppejõult ja vastupidi;</li> <li>• Õppejõul on positiivne hoiak õpetamise osas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Õppejõud osutab olulisele sisule;</li> <li>• Õppejõul on õppijatega kaugem suhe;</li> <li>• Õppejõud näeb õpetamist kui akadeemikuks olemise kohustuslikku osa.</li> </ul>
Õppija roll	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Õppejõud näeb õppijaid kui aktiivseid osalejaid;</li> <li>• Õppijad on suutelised ise leidma vastuseid ja teadmist töötlemata;</li> <li>• Õppijad on inividid individuaalsete vajadustega;</li> <li>• Õppijad vastutavad ise oma õppimise eest otsides ise vastuseid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Õppejõud näeb õppijaid kuulajate ja vähem aktiivsete osalejatena;</li> <li>• Õppejõud näeb õppijaid kui suurt rahvamassi;</li> <li>• Õpetaja vastutab õppijate õppimise eest.</li> </ul>
Interaktsioon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Õppejõu ja õppijate ning õppijate omavaheline interaktsioon parendab õppijate õpitulemusi;</li> <li>• Teadmine konstrueeritakse interaktsiooni käigus;</li> <li>• Interaktiivseid elemente kasutatakse sõltumata grupi suurusest, et soodustada õppimist.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktsioon ei soodusta õppimist;</li> <li>• Õppejõud ei saa või ei julge kasutada aktiveerivaid meetodeid;</li> <li>• Interaktiivseid elemente ei kasutata suurte gruppidega.</li> </ul>
Atmosfäär	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hea atmosfäär toetab õppimist. „Lihtne küsida“ ja turvaline atmosfäär julgustab õppijaid oma vaateid välja tooma;</li> <li>• Atmosfäär luuakse koos õppijatega.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domineerivam atmosfäär;</li> <li>• Õppejõud püüab luua head atmosfääri läbi hea õpetamise või huumoriga.</li> </ul>

Uiboleht (2019: 58) on välja toonud, et ainult õppimiskeskse lähenemise rakendamisest jääb väheks õppijate õppimise toetamisel. Vaja on ka õppejõupoolset juhendamist, struktuuri ja tuge õppimisel ning rakendada tuleks holistlikku lähenemist – see tähendab, et õpikeskkonna loomisel tuleks kasutada nii õppimis- kui sisukeskse lähenemise elemente, et soodustada õppimist.

Kember ja Kwan (2000: 487) nimetavad, et kui tingimused on sobivad, eelistavad õpetajad valida õpetamise lähenemist vastavalt sellele, milline on nende sügavam veendumus õpetamise osas. Eelistatud lähenemist õppimisele muudetakse, kui mängu tuleb üks või enam järgmistest teguritest:

- ulatuslik ja intensiivne protseduur kursuse arendamiseks ja kinnitamiseks, eriti kui välistel liikmetel või organitel on märkimisväärne roll;
- intensiivne protseduur õpetamise jälgimiseks ja ülevaatamiseks;
- grupina õpetamine;
- suured kursused;
- füüsiline keskkond, mis ei soodusta eelistatud õpetamisviisi rakendamist;
- suur õpetamiskoormus.

Kember ja Kwan (2000: 489) lisavad, et õpetajate lähenemine õpetamisele tundub olevat stabiilsem kui õppijate lähenemise õppimisele. Nad täpsustavad, et uuringud näitavad, et õppijad muudavad lähenemist õppimisele vastavalt ülesandele, kuid õpetajate lähenemine õpetamisele on stabiilsem ning isegi kui tehakse väikseid muudatusi, ei toimu suuri põhimõttelisi muutusi ühest lähenemisest teise.

Entwistle jt (2002) tõdevad, et eksisteerib lõhe teoreetilise käsitlemise (kuidas õpetamist peaks tegema) ja reaalsuse (kuidas tegelikult õpetatakse) vahel. Viidates ülikoolides õpetamisele toovad nad välja, et lõhe taga on kasvav õppijate arv ja kahanevad vahendid õpetamiseks, kuid seda mõjutavad nii ülikooli regulatsioonid ja protseduurid kui ka varasemad osakonna/instituudi praktikad, mis takistavad kiirete või radikaalsete muudatuste tegemist õpetamise praktikate lähenemises.

Sellest võib järeldada, et isegi kui õppejõul on teadmised ja soov õppetegevust läbi viia õppija jaoks parimal võimalikul viisil, ei pruugi keskkond, millest töötatakse, seda alati võimaldada.

## 1.6. Probleemi seade

Kõrgharidusseaduse §20 ütleb, et ülikool on õppe-, loome- ning teadus- ja arendusasutus, millele on antud õppeõigus kõrghariduse kolmelt astmes. Kõrgharidusseaduse §21 lisab, et ülikooli missiooniks on edendada teadusi ja kultuuri ning elukestvat õpet, osutada ühiskonnale vajalikke õppe-, teadus- ja loometegevusel põhineivad teenuseid ning toetada üliõpilaste vastutustundlike ja algatusvõimeliste kodanike kujunemisest.

Õppetöö puhul on tegemist kõige puhtamal kujul teadmise loomise toetamisega. Mitte-traditsioonilise (täiskasvanud) õppija jaoks, kellel õppimine ei ole peamine või ainus tegevus, on oluline õppetegevuse efektiivsus – et esitatav materjal oleks neile oluline, praktiliselt rakendatav ning teadmiste loomise keskkond oleks kujundatud nende individuaalseid vajadusi arvestavalt ja teadmise loomist toetaval viisil.

Organisatsiooni tasandil on seadusest tulenevalt teada, et ülikooli eesmärgiks on õppijatele teadmiste loomise toetamine. Tartu Ülikooli akadeemiliste töötajate ametijuhendi lisad sätestavad muu hulgas nõuded, et akadeemilisele ametikohale kandideerija õppetöö ja õppetöö alase korralduse- ja arendustegevuse raames

- peab olema suutlik korraldada ja teha õppetööd (sõltuvalt akadeemilisest ametikohast, kuid vähemalt) kõrghariduse kahel esimesel tasemel;
- tundma tänapäevaste õppevahendeid, õpikeskkondi, õppemeetodeid ja nende arendamisvõimalusi.

Sama juhend sätestab, et tööülesannete hulka kuulub õppetöö läbiviimine tänapäevasel meetodilisel ja haridustehnoloogilisel tasemel.

Õppejõud, kes igapäevaselt tegelevad õppetegevusega ning kelle üheks ülesandeks on õppijate teadmise loomise protsessi suunamine, on õppijate jaoks organisatsiooni „nägu“ ja visiitkaart ehk füüsiline kehastus ülikooli missiooni elluviimisest. Kui Kõrgharidusseadus määratleb, et ülikooli missiooniks on edendada elukestvat õpet ning ülikooli astujate ja seal õppijate statistilised näitajad viitavad sellele, et järjest rohkem on õppijate hulgas mitte-traditsioonilisi õppureid, on oluline et õppetöö läbiviijad oleksid teadlikud teadmise olemusest ning sellest, kuidas teadmise loomist on võimalik mõjutada.

Siit tuleneb ka käesoleva töö põhiprobleem: me ei tea, **milline on õppejõudude ettekujutus teadmise loomise protsessist ning millest lähtutakse õppijatele õpikeskkonna kujundamisel.** See probleem on oluline, kuna õppejõudude lähenemine ja arusaam teadmise loomisest mõjutab

seada, kuidas nad oma õppijatele loovad õpikeskkonda ning õpikeskkond omakorda mõjutab õppijate teadmise loomise protsessi.

Käesoleva töö **eesmärk** on välja selgitada, kuidas kirjeldavad Tartu Ülikooli õppejõud teadmise loomise kujunemist ja mis on need tegurid, mille kaudu nad kirjeldavad teadmise loomise kujunemise mõjutamist.

Töö eesmärgi saavutamiseks otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- **Kuidas mõtestavad õppejõud teadmise olemust?** Küsimuse eesmärk on aru saada, mis moodi kirjeldavad õppejõud teadmist ja millised on võimalikud teadmise tasandid nende käsitlustes.
- **Mis õppejõudude hinnangul soodustab/takistab teadmise loomist?** Küsimuse eesmärk on välja selgitada, millised tegurid mängivad rolli teadmise loomisel ning kuivõrd on võimalik neid tegureid mõjutada. Küsimus annab võimaluse näha, kas õppejõudude hinnangul on teadmise loomist võimalik väljast poolt mõjutada ja kui, siis milliste tegurite kaudu.
- **Kuidas mõtestavad õppejõud õpikeskkonda?** Küsimuse eesmärk on uurida, kuidas kirjeldavad õppejõud õpikeskkonda ja kuivõrd on õpikeskkonna käsitlus seotud nende teadmise käsitlusega. Kui teadmise olemuse ja soodustavate/takistatavate tegurite käsitlus on pigem teoreetiline/filosoofiline, siis õpikeskkonna käsitlus peaks olema seotud praktilise tegevusega.
- **Millest lähtuvad õppejõud õppetöö planeerimisel?** Küsimus heidab valgust sellele, mida võetakse aluseks õppetöö planeerimiseks ning annab võimaluse võrrelda õppetöö planeerimise aluseks võetud tegureid teadmise loomise soodustamise teguritega.

## II. METOODIKA

Hyytinen, Postareff ja Lindblom-Ylänne (2020) toovad välja, et indiviidi teadmise kontseptsioonid on keerukad ja mitmekihilised ning seetõttu on tegemist teemaga, mida on keeruline uurida, eriti kvantitatiivse lähenemisega. Syrjälä, Ahose, Syrjäläise ja Saare (1994) kohaselt on kvalitatiivse uurimismeetodid kasutamine sobiv kui ollakse huvitatud tähendustest, mida sündmustes osalejad neile annavad (Laherand 2008: 23 kaudu). Õppejõudude käsitluste uurimiseks teadmise ja selle tekkimist mõjutavate tegurite teemal valis autor kvalitatiivse lähenemise ja viis 2020nda aasta aprilli alguses läbi poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuud on dialoogivormis vestlus uurija ja ühe intervjuueeritava vahel, mille käigus esitatakse avatud ja suletud küsimusi, sõltuvalt intervjuueeritava vastusest esitatakse täiendavaid või täpsustusi andvaid lisaküsimusi, vestlus keskendub uuritavale teemale, kuid küsimuste järjekorda ei jälgita rangelt (Adams 2015).

### 2.1. Valim

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks kasutas autor sihipärase valimi (*purposeful sampling*) tüüpiliste juhtumite (*typical case*) lähenemist. Tüüpiliste juhtumite valimi puhul (*typical case sampling*) on valimi koostamise eesmärgiks läbi kõige tüüpilisemate juhtumite valimise kirjeldada ja illustreerida uuritavat nähtust (Suri 2011).

Valimi moodustamise aluseks võttis autor Tartu Ülikooli Sotsiaalvaldkonna ühe struktuuriüksuse õppejõud, kes viisid autori poolt valitud semestril läbi õppetööd. Selliste õppejõudude nimekirja koostamisel kasutas autor õppeinfosüsteemi ÕIS2 „Tunniplaanid“ alajaotust, mille otsingufunktsioon võimaldas valida nii õppeaasta, semestri kui ka huvipakkuva struktuuriüksuse. Autor vaatas läbi valitud semestri õppekavade tunniplaanid ja koostas ained andvatest õppejõududest nimekirja. Õppeainetes, mida õppetas korraka rohkem kui üks õppejõud, läksid nimekirja kõik õppejõudude nimed. Erinevatel valdkondadel ja struktuuriüksustel on sageli oma õpetamise traditsioonid, kuidas õppetööd läbi viiakse. Selleks,

et käesoleva uurimus püsiks magistritööks ettenähtud mahus, otsustas autor piirduda ühe struktuuriüksuse õppejõududega, mis võimaldab uurida struktuuriüksuse siseseid kirjeldusi ning vältida erinevate struktuuriüksuste vaheliste kirjelduste erinevuste analüüsimist. Selleks autor kõrvutas koostatud õppejõudude nimekirja struktuuriüksuse töötajate nimekirjaga, mis on kättesaadav struktuuriüksuse kodulehel.

Kuna eelnevate läbirääkimiste puudumisel polnud võimalik määrata seda, kui palju nimekirjas olevatest isikutest on realselt valmis vestlema, otsustas autor esimesel ringil pöörduda juhuslikult 13 nimekirjas olnud isiku poole ja nende keeldumise korral võtta nimekirjas järgmised nimed. Intervjuu andmisega nõustus 11 õppejõudu (vt Lisa).

Laherand (2008: 67) on kvalitatiivse uurimise valimi suuruse kohta välja toonud, et valimi suurus on sobiv siis, kui selle abil saab anda adekvaatse vastuse uurimisküsimustel. Guest, Brunce, ja Johnson (2006) leidsid, et enamasti tekib küllastumine 12 intervjueeritavaga, kuigi põhiteemad on leitavad juba kuue intervjuuga. Selles valguses on käesoleva uurimuse raames läbi viidud 11 intervjuud piisav kogus uurimisküsimustele vastuste leidmiseks.

Intervjuude käigus selgus, et valimisse sattusid õppejõud, kellel on kõrgkoolis õpetamise kogemust vähemalt viis aastat, valdaval osal intervjueeritavatel 10 ja enam aastat; nende õppijate hulgas on nii bakalaureuse ja magistri tasemel õppijad (erandiks Intervjueeritav 11, kes õpetab ainult magistritasemel õppijaid), harvem doktorantuuris õppijad; enamus intervjueeritavatest on saanud mingisuguse ettevalmistuse õppetegevuse läbiviimiseks ise doktorantuuris õppides ning täiendanud enda õpetamispraktikaid nii formaalses (erinevad pakutavad kursused, ka ülikooli välised) kui informaaalses vormis (nn kolleegilt kollegile kogemuste vahetamine). Kuna valimisse kuuluvad õppejõud õpetavad mitmeid erinevaid aineid, ei saa üheselt välja tuua, kas õppejõud annab teoreetilise või praktilise suunitlusega aineid.

## **2.2. Intervjuude korraldus**

12. märts 2020 kehtestati Eesti Vabariigis COVID-19-ne levikust tingitult eriolukord, mis seadis piirangud liikumisele ja inimestevahelistele kontaktidele. Planeeritud näost-näku intervjuude tegemine oli seetõttu välistatud ja intervjuude läbiviimiseks tuli kasutada distantsilt suhtlemise kanaleid. Autor otsustas intervjuude läbiviimiseks pakkuda intervjueeritavatele välja erinevaid vabalt kasutatavaid lahendusi. Kuna autor ise viibis intervjuude läbiviimise ajal piirkonnas, kus

internetiühendus videokõnede läbiviimiseks oli kõikuva kvaliteediga, valmistus autor intervjuude läbiviimiseks nii nagu oleks tegemist telefoniintervjuudega.

Glogowska, Young ja Lockyer (2010) on telefoniintervjuude tegemisel välja toonud järgmised kitsaskohad:

- kehakeele ja miimika puudumine raskendab kontakti;
- intervjuerijal on vaja rohkem energiat ja keskendumist, et vestlus püsiks teema raames;
- intervjueritavate segamine väliste tegurite poolt.

Glogowska jt (2010) pakuvad välja, et telefoniintervjuu tegemisel tuleks silmas pidada:

- Telefoniintervjuu põhjendatus (miks ei kasutata näost näkku intervjuerimist);
- Kõne teostamist takistavad tegurid (nt oskus kasutada seadet, kõnehäired vms);
- Intervjueritava eelnev informeerimine uuringu eesmärgist ja kuidas nad valimisse on sattunud;
- Intervjueritavate ajakohane kontaktinformatsioon;
- Intervjuu piloteerimine;
- Piisav aeg vestluseks;
- Tulemustest teavitamine.

Käesoleva töö raames intervjuude teostamisel võeti arvesse Glogowska jt (2010) välja toodud kitsaskohad ja telefoniintervjuu sooritamise soovitusel.

Enne valimi moodustanud isikutega kontakti võtmist, viis autor läbi prooviintervjuu, mis võimaldas kontrollida nii intervjuu tehnilist (ühendus, salvestuse kvaliteet, transkribeerimislahendus) kui ka sisulist (esitatavad küsimused) poolt. Prooviintervjuu järgselt tegi autor parandusi intervjuukavas – muutis küsimuste järjekorda; parendas küsimuste sõnastust; lisas täpsustavaid küsimusi, mis võimaldaks intervjueritavatel oma seisukohti paremini avada ning eemaldas küsimusi, mis sisuliselt kordusid. Kuna parandustega intervjuukava erines prooviintervjuuks kasutatud kavast, otsustas autor käesolevas töös prooviintervjuuga kogutud materjali mitte kasutada.

Intervjuudeks nõusoleku saamiseks kirjutas autor valitud õppejõududele nende ametlikele e-mailiaadressile kirjad, kus ta tutvustas iseennast, kirjeldas lühidalt käesoleva töö eesmärki ja esitas palve, et kirja saaja oleks nõus intervjueritavaks olemisega. Välja läinud 13 kirjale tuli

kokku 12 vastust, neist üks intervjuust keeldumise ja 11 nõustumisega. Nõusoleku andnud õppejõududega järgnes kirjavahetus vestluse täpsema sisu ja korralduse osas.

Autor pakkus intervjuueeritavatele vestluse pidamiseks välja Skype'i ja Zoomi keskkondi ning võimaldas intervjuueeritavatel endal valida neile sobiva kanali. Valdav osa intervjuusid sai sooritatud Skype'i vahendusel, ühel juhul kasutati Zoomi keskkonda ning ühel juhul, intervjuueeritava initsiatiivil, ka MS Teamsi rakendust. Kõik kolm nimetatud keskkonda võimaldavad teha nii hääl- kui ka videokõnesid.

Intervjuueeritava vabadus vestluse aja ja suhtluskanali valikul võimaldas kasutada just neile sobivaid lahendusi, mistõttu autor eeldas, et intervjuueeritaval pole takistusi lahenduse kasutamisel ning, teades eesolevast vestlusest, hoolitseb intervjuueeritav ka selle eest, et väliseid segajaid vestluse ajal ei esineks. Enda fookuse hoidmiseks hoolitses autor selle eest, et ka temal poleks vestluse ajal väliseid segajaid. Piisava vestlusaja andmiseks planeeris autor intervjuusid kuni kolmetunniste vahedega ja mitte rohkem kui kolm intervjuud päeva jooksul.

Kokkulepitud ajal tegi autor intervjuueeritavale kõne. Kuna autori internetiühendus oli kõikva kvaliteediga, kasutati intervjuu tegemisel mõlemapoolse kokkuleppe kohaselt videopilti ainult vestluse alguses (tervitus, teema selgitus, täiendavad küsimused intervjuueerijale) ja lõpus (tänuõnad). Autor küsis enne ettevalmistatud küsimuste juurde minemist, kas intervjuueeritaval on mingeid küsimusi, mis on vaja eelnevalt lahendada, ning teavitas intervjuueeritavat vestluse salvestamisest. Järgnes poolstruktureeritud vestlus küsimustega, millega enamus intervjuueeritavaid polnud eelnevalt tutvunud (ühel juhul palus intervjuueeritav küsimused ette saata). Intervjuu küsimuste koostamisel lähtus autor uurimisprobleemist, püstitatud uurimisküsimustest ning loetud teoreetilisest materjalist. Küsimused (vt Lisa) olid üles ehitatud nii, et esmalt said intervjuueeritavad arutleda filosoofilisemate küsimuste üle (küsimused 2-8) ning neile järgnesid konkreetsemad küsimused intervjuueeritava praktika kohta (küsimused 9-17). Vestluse lõpus anti intervjuueeritavale võimalus täiendavalt välja tuua teemasid, mida autori küsimused ei puudutanud.

Aega kokku leppides palus autor intervjuueeritavatel planeerida vestluseks umbes tund. Intervjuude salvestused jäid vahemikku 26 minutit kuni 1 tund ja 35 minutit, keskmine salvestuse pikkus oli umbes 50 minutit.

### 2.3. Intervjuude analüüs

Intervjuude helifailide transkribeerimiseks kasutas autor Alume, Tilk ja Asadullah (2018) loodud veebipõhist kõnetuvastuse rakendust, mis võimaldas laadida salvestuse helifaili veebikeskkonda ja autorile saadeti e-mailile transkribeeritud tekstifail.

Prooviintervjuu kogemus näitas, et automaat-transkriptsioonil esines kõnetuvastusel vigu, mistõttu autor kuulas kõik helisalvestused üle ja tegi transkriptsioonifailis vajalikud korrektuurid.

Intervjuude analüüsis kasutati kvalitatiivse tavapärase sisuanalüüsi lähenemist. Hsieh ja Shannoni (2005: 1278) on eristanud tavapärast, suunatud ja summeeritud sisuanalüüsi lähenemist ning nende käsitlemise kohaselt tavapärast sisuanalüüs kasutatakse mingi nähtuse kirjeldamiseks. Analüüs algab sellega, et uurija korduvalt loeb materjali, et saada tervikpilti, ning teeb esmased ülestähendused tähelepanekute kohta, sellele järgneb materjali põhjalik läbitöötamine, mille tulemusena tekivad koodid, mida omakorda hakatakse koondama ja üldistama (Hsieh ja Shannon 2005: 1279).

Käesoleva uurimuse kontekstis tegi autor esmase tutvumise tekstiga transkriptsioonifaile korrastades, mille käigus tekkisid esimesed märkused ja tähelepanekud sisu osas. See järel võttis autor ette uurimisküsimused ja töötas kogutud materjali intervjuude kaupa läbi luues märksõnu intervjuudes toodud sisu kohta. Kodeerimise teostamiseks kasutati veebirakendust QCAMap ([www.qcamap.org](http://www.qcamap.org)) intervjuude esmaseks analüüsiks. Kodeerimisel lähenes autor intervjuule tervikuna – see tähendab, et lähtuti sellest, mida intervjuueeritavad rääkisid, sõltumata sellest, millisele küsimusele vastamisega intervjuueeritav tegeles. Teisisõnu – kui küsimus puudutas teadmise loomise takistavaid tegureid, kuid intervjuueeritav rääkis teadmise loomist soodustavatest teguritest, käsitleti jutu sisu teadmise soodustavate tegurite koodidega.

Lisaks erinevate koodide sõnalisele tähistamisel kasutas autor koodnimetuste juures erinevaid programmi pakutud värvivalikuid, mis võimaldasid kohe koodi nimetades anda koodile ka veidi üldisema kategooria konteksti (nt kas kood puudutas arvamust või tegevuse kirjeldust). Hiljem koondas autor sarnase sisu ja mõttega koodid üldisemate märksõnade alla, kasutades selleks MS Excelit (vt Lisa koodipuud).

Intervjuude analüüsimisel lähtus autor materjalist kui tervikust ning analüüsitulemuste illustreerimiseks kasutati mõne intervjuueeritava tsitaati, pidades silmas intervjuueeritava konfidentsiaalsuse põhimõtet.

## 2.4. Konfidentsiaalsus

Intervjueeritavatele kinnitati, et nendega tehtud vestluse tulemusi hoitakse konfidentsiaalsetena – nende nime ning vestluse käigus nimetatud õpetatavaid aineid uuringu tulemustes ei kajastata. Kuna tegemist on ühe struktuuriüksuse õppejõududega, sai autorile teatavaks, et informatsioon intervjuude tegemisest levis osaliselt ka struktuuriüksuse sees, mis mõnes mõttes teeb konfidentsiaalsuse hoidmise käesoleva töö kontekstis keerulisemaks. Samas on intervjueeritavate hulk piisav, et kui just intervjueeritaval pole väga spetsiifilist kõnemaneeeri, ei tohiks täpse tsitaadi autor olla tuvastatav. Käesoleva töö autor pidas illustreerivaid tsitaate valides silmas, et spetsiifiline kõnemaneeer oleks minimaalne.

## 2.5. Uurija refleksioon

Kvalitatiivse uurimislähenemise juures tuleb arvestada uurija võimalike mõjudega andmete kogumisele ja analüüsile. Maxwell (2009) toob välja, et mõjusid ei ole võimalik elimineerida, oluline on mõista, kuidas uurija teooriad, väärtused ja eelarvamused võivad mõjutada uurimust ning nendega arvestada uuringu läbiviimisel.

Käesoleva töö puhul on autori võimalikud eelarvamused teema, andmekogumise ja analüüsi osas pärit kahest allikast:

- Autori kogemus **õppijana**. Autor on ülikoolis õppinud aastatel 2002-2012 ning 2018-2020. Auditooriumis õppijana osalemine annab õppeprotsessist ühe osapoole kogemuse ning lähtuvalt teemast, motivatsioonist ja varasematest teadmistest võib hinnang õppejõu tegevusele olla kallutatud.
- Autori kogemus täiskasvanute **õpetajana**. Autor on läbinud aastatel 2013-2014 väljaõppe täiskasvanute koolitajaks saamiseks ning omandas 2016. aastal täiskasvanute koolitaja kutse (tase 6). Nii väljaõpe kui praktiline töökogemus koolitajana on andnud teadmised ja oskused selle kohta, kuidas täiskasvanu õpib ning kuidas õppetegevuse juht oma tegevusega saab teadmise loomise protsessi mõjutada läbi õpikeskkonna erinevate aspektide kujundamise.

Autori võimalikest mõjudest teadlik olek võimaldas nendega käesoleva töö kontekstis arvestada ning jälgida, et kallutatust ei esineks. Selleks:

- Autor kirjutas paralleelselt uurimistööga eneseanalüüsi, milles arutles uuritava probleemi, oma õpikogemuse, tausta ja võimalike konflikti-kohtade üle.

- Autor sõnastas intervjuukava küsimused neutraalselt, hinnangutevabalt ja sellisel viisil, et intervjueeritav saaks arutleda oma nägemuse üle. Koostatud küsimusi lugesid mitmed inimesed ja nende tähelepanekuid küsimuste sõnastuse osas võeti arvesse;
- Intervjuu käigus lähtuti küsimuste esitamisel ja täpsustuse tegemisel sellest, mida intervjueeritav rääkis, autor vältis teadlikult omapoolsete hinnangute või kommentaaride andmist intervjueeritavate räägitule;
- Andmeanalüüsis keskenduti uurimisküsimustele ning koodide märkimisel lähtuti sellest, mida intervjueeritavad rääkisid (mitte sellest, mida autor ootas, et nad räägiksid).

### III. ANALÜÜS

Andmeanalüüsis keskenduti neljale uurimisküsimusele ning jaotati need kaheks peamiseks alapeatükiks – teadmise käsitlus ja teadmisega seonduv ning õpetamise eesmärk ja õpetamise eesmärgi täitmine õpikeskkonna kujundamise kaudu.

#### 3.1. Teadmise käsitlus

Intervjuude esimene pool puudutas vastajate käsitlusi teadmisele – kuidas intervjuueeritavad seda defineeriksid, mis moodi see nende hinnangul tekib, mis selle tekkimist toetab/soodustab või takistab ning kuidas saada aru, kas kellelgi on olemas teadmine. Kuna teadmise käsitluse erinevad küsimused olid omavahel tihedalt seotud, on ka vastused tihedalt põiminud – nii näiteks võisid intervjuueeritavad teadmise tekkimise juures rääkida ühtlasi ka teadmise tekkimise soodustavatest teguritest. Käesolevas analüüsis lähtutakse räägitu sisust sõltumata sellest, millise küsimuse juures vastaja sel teemal arutles.

##### 3.1.1. Teadmise definitsioon

Teadmise kui nähtuse defineerimisel olid intervjuueeritavad ühel nõul, et kuigi fakti teadmine on osa teadmisest, ei kirjelda see kindlasti teadmise olemust ning fakti mäletamine ei tähenda veel teadmist. Samas on fakti puhul tegemist justkui vundamendiga, mis on teadmise ehitamise aluseks.

Selleks, et saaks rääkida teadmisest üldisemas mõttes, tõid intervjuueeritavad välja, et lisaks faktile on juurde vaja fakti **mõistmist** ja **konteksti** ning **seoseid**.

*Defineeriks (teadmist) sellise faktide teadmise ja nendest arusaamise kooslusega. Selline teadmine oleks nagu siis kombinatsioon nii faktidest kui ka sellest, et ma oskan neid tõlgendada ja konteksti seada. (Intervjuu 3)*

Teadmise defineerimisel toodi arusaamisele lisaks juurde ka teadmise **rakendamise** ja kasutamise aspekt, seda mitte ainult konkreetse teadmise praktilise rakendamisena, vaid ka teadmise rakendamine millegi uue loomiseks.

*/.../ oskad näha ka võib-olla uut ja unikaalset, selles, mida sa teed ... oskad iseseisvalt mingeid ülesandeid lahendada ja leida neile uudseid või mitmekesiseid lahendusi.. mitte ainult käia ette antud retsepti järgi.. /.../ oskus siis luua midagi, mida pole varem olemas olnud.. (Intervjuu 10)*

### 3.1.2. Teadmise loomine

Teadmise loomisel on intervjuueeritavate arvates olulisel kohal **teadlikkus** – kas tegemist on millegagi, mille saavutamiseks võetakse ette spetsiaalseid tegevusi (teadlik) või pigem midagi, mis tuleb sellele tähelepanu pööramata (mitte teadlik).

*ühel juhul ma lihtsalt teen seda nagu teadlikult või mingite tegevuste abil, teisel juhul see lihtsalt juhtub minuga, sest ma olen harjunud asju tähele panema ja analüüsima. (Intervjuu 5)*

Teadmise loomise juures töid intervjuueeritavad välja, et tegemist on **protsessiga** ja see on **kihiline**, see tähendab, et teadmist ehitatakse varasema teadmise peale.

*Minu meelest see toimub nii-öelda kumulatiivselt. Et see tekib nii öelda kiht kihi peale kasvatades. (Intervjuu 7)*

Intervjuudest tuli välja, et teadmise loomiseks on vaja sisendina **kogemust** – olgu siis tegemist millegi praktilise läbitegemisega või keskkonnast vaatluse abil kogemuse ammutamisega. Kogemust on võimalik saada väga erinevatel viisidel: lugedes raamatuid või artikleid, vaadates videosid või ka suhtlemisel teiste inimestega.

*Kõikvõimalikel viisidel ... see võib toimuda nii, et ma loe midagi, see võib toimuda nii, et ma vaatan mingit saadet, videot .. see võib toimuda niimoodi, et ma jalutan tänaval ja märkan midagi ise, võib toimuda niimoodi, et ma räägin tarkade inimestega, see võib toimuda nii, et ma räägin teiste õppijatega. (Intervjuu 5)*

Kogemusest üksi on vähe, saadud kogemus on vaja ka **analüüsida** ja mõtestada.

*füüsilisest keskkonnast, mis meie ümber on, või mõttelisest vaimsest ruumist, et siis selle kohta andmete kogumisel, selle analüüsimisel ja sünteesimisel, sellest siis omakorda edasiste tegevuste tegemise või mittetegemisel. (Intervjuu 1)*

Mõeldes veidi kitsamalt, oma õppijate peale, tõid intervjuueeritavad välja, et teadmise loomine toimub läbi **lugemise**, loetu üle **mõtisklemise** ja **arutlemise** ning praktiliste ülesannete **läbitemise** kaudu.

### **3.1.2.1. Teadmise loomiseks vajaminevad tegurid**

Intervjuudest tuli välja, et teadmise loomiseks vajalikud tegurid on eelkõige tingitud inimesest endast. Peamiseks eelduseks on see, et indiviid oleks selleks valmis, oleks sellest ise **huvitatud** ja **motiveeritud**.

*et teadmiste omandamine alati lähtub sellest, kas inimene on valmis neid omandama või mitte, kas ta tahab selle keskkonna ja ümbritsevate inimestega suhelda või mitte. (Intervjuu 1)*

Väljendati ka seisukohta, et huvi teadmiste vastu on indiviididel erineva määraga. Alati aga ei pruugi olukord olla selline, et õppija on valmis või õpetatav teadmine on see, mida õppija tuli oma arust omandama.

*ühel hetkel me hakkame inimestele õpetama neid asju, mida nad ei taha õppida. Ja siis on vaja motivatsiooni ja kõike seda tekitada... (Intervjuu 5)*

Intervjuudest selgus, et motivatsioon teadmise loomiseks tõuseb, kui **saadaks aru** sellest, mida hakatakse õppima või **miks** see, mida õpitakse on õppija jaoks **vajalik**.

*Ning seda soodustada saabki puhtalt sellega, et keegi räägib sulle millestki huvitavast. Võib olla ka siis, kui keegi midagi kirjutanud või sa lihtsalt oled sunnitud seda lugema kohustusliku kirjanduse raames näiteks. (Intervjuu 7)*

Intervjuudest tuli välja, et tühja koha peale teadmist ei ehitata. Üheks olulisemaks vajaduseks teadmiste loomiseks on **varasemad teadmised**, mis oleksid vundamendiks ja kinnituskohaks uuele teadmisele. Kui selline vundament on puudu, tuleb see uue teadmise loomiseks täiendavalt rajada.

*Sa pead leidma selle vundamendi, et kas on juba varasemast või siis ehitama selle ise ja hakkad edasi ehitama./.../ sa ei saa nagu päris õhku seda ehitada, et lihtsalt visatud jälle mingeid uusi asju ja mis ei seostu mitte millegagi, mitte mingi eelteadmisega. Siis ilmselt ei teki seda teadmist, ma arvan, et siis võib-olla see mingi infokild, mis läks ühest kõrvast sisse, teisest välja, aga ei kinnistu. (Intervjuu 2)*

Intervjuudes käsitleti varasemaid teadmisi ka läbi selle vaatenurga, et mis teadmised on varasemalt puudu. Teisisõnu teades, mida ma ei tea, on võimalik auke teadmistes täita.

*Öeldakse, et kõige rohkem hirmu tekitab teadmatus, mis on ka see nende teadmistega väga otseselt seotud, et kui ma ei tea mis riskid mingi tegevuse või tegevusetusega kaasnevad, siis see tekitab hirmu.. kui ma ei tea, kuidas asjad tegelikult on, et jällegi, see teadmise puudumine on see, mis tekitab koheselt vajaduses teadmise puudumise lünk täita. (Intervjuu 1)*

### **3.1.2.2. Teadmise loomist soodustavad tegurid**

Intervjuudest selgus, et teadmiste loomist on võimalik soodustada õppeprotsessi juhtiva isiku poolt ja seda eelkõige luues teadmiste loomiseks toetavaid ja samas väljakutseid pakkuvaid tingimusi.

*Et kui me tahame, et inimene oleks suuteline väga keeru keeruliste seoste mõtestamiseks või loomiseks, siis on tegelikult vaja ka seda teadmisoomet tema juures stimuleerida. Sellise nõudliku keskkonna kaudu. (Intervjuu 8)*

Teadmise loomist soodustava keskkonna kirjeldamisel räägiti intervjuudes teadmise loomise võimaldamisest ja seda eelkõige selles võtmes, et on olemas **allikad** või **materjal**, mida teadmise loomiseks on vaja.

*No üks on see kindlasti, et mul on nagu kergesti kättesaadavad ja kergesti kasutatavad allikad, kust ma saan selle teadmise kätte. (Intervjuu 5)*

Intervjuudes toodi välja, et oluliseks soodustavaks teguriks on viis, kuidas materjali **esitaja** seda edasi annab. Siin juures on olulised kaks aspekti: ühelt poolt esitaja kasutatud sõnad ja väljendid ehk esitluse keelekasutuse keerukus, mis ei tohi olla kuulajatele hoomamatu – muidu kuulajad

lihtsalt ei saa aru, millest räägitakse; teiselt poolt esitleja võime panna auditooriumi oma esitlust jälgima ehk hoida nende tähelepanu oma räägitul.

*ma pean valima sellised sõnad, mis on arusaadavad, niisugused näited, mis arusaadavad... Kui ma räägin keeles, mida nad ei tunne, siis ma hakkan defineerima uue sõna läbi nende sõnade, mida nad juba tunnevad või kasutama sõnu, mida nad juba tunnevad lihtsalt ja mitte kasutama keerulisi sõnu /.../ see (materjali esitamine) peab olema haarav, sest tähelepanu ei püsi samal ajal kuigi kaua ja seda tuleb tagasi võita. Seega põhimõtteliselt iga loeng on nagu väike lavastus, et mida teha selleks, et haarata tähelepanu kogu aeg tagasi sellele sisule. (Intervjuu 4)*

Olulise märksõnana lisaks vaimse keskkonna kontekstis välja toodud materjalile ja selle esitamise viisile tõid intervjuueeritavad välja **õppijate suunamise** toetamise, tagasiside ning refleksiooni kaudu.

*Ja siis ma kuulen, kuidas nemad said aru ja siis ma saan suunata, anda tagasisidet, täpsustada. Väga sageli saavad ka huvitavat moodi aru, mitte valesti, vaid teistmoodi - alati pole see vale. Siis saad sa öelda, et „nii saab ka jah, et see polnud päris see, mis ma silmas pidasin, aga see ei ole vale ka“. (Intervjuu 4)*

Keskkonna juures toodi intervjuudes esile olulise kohana **sotsiaalse** poole, seda kahest aspektist – ühelt poolt üldine **grupi** hoiak õppimise suhtes, mis kandub üle ka teadmise loomisele, ning teiselt poolt **suhtlemine** kui teadmise loomist soodustav tegur. Seda viimast – suhtlemist soodustavat keskkonda, saab mõjutada teadmise loomise suunaja oma tegevuse ja hoiakuga.

*ma püüan luua sellise keskkonna, kus inimesed julgevad rääkida. Ja kus ... Ütleme, et neil ei ole vale vastuse hirmu ja see on oluline, et ma ei roni sinna autoriteedi positsioonile, me oleme nagu võrdsed.. (Intervjuu 4)*

Samas tõid intervjuueeritavad välja, et sellise teadmiste loomist soodustava keskkonna kujundamine on keerukas ettevõtmine.

*Ja aga kuna inimeste lähte-eeldused on hästi erinevad ja olemasolevate teadmiste tase erinevad.. siis ma näen, et ei ole ühte sellist keskkonnavalet, et kui on näiteks sellised tegurid või sellised inimesed või sellised tekstid või stimuleerimised keskkonnas aset leiavad, et siis me igal juhul jõuame teatud punkti välja ... kuna iga inimene on nii omamoodi ja see kogemustepagas ja teadmistepagas on kõigile hästi-hästi erinev, et siis*

*on päris raske ülesanne sellise keskkonna tekkimist toetada või aidata kuidagi luua.*  
(Intervjuu 8)

### **3.1.2.3. Teadmise loomist takistavad tegurid**

Teadmise loomist takistavate teguritena toodi intervjuudes sageli esile samad tegurid, mis on vajalikud teadmise loomiseks või mis soodustavad teadmise loomist, kuid seda siis pöördvõttes. Üldistades saab intervjuudest kogutud materjali alusel öelda, et teadmise loomist takistavad tegurid on tingitud kas õppijast, materjalist või õppimisprotsessi läbiviijast.

Intervjuudest tuli välja, et kui teadmise loomiseks või selle loomise eelduseks on õppija huvi, siis teadmise tekkimist takistab **huvipuudus**, mis võib väljenduda ka nõutud „liigutuste“ (nt iseseisvad tööd) sooritamises ilma tegevuse või eesmärgi mõtestamiseta.

*Ühelt poolt võibki see olla selles mõttes selline personaalne takistus ehk inimene ei tahagi neid infolünk täita.* (Intervjuu 1)

Teiseks olulise takistusena toodi intervjuudes välja varasemate teadmiste puudumise ehk õppijal **puudub vundament** või ankrukoht, kuhu uut teadmist tekitada.

*et kui sul on mingisugused nagu teadmiste augud kuskil, mis tähendab, et sul ei ole seda otseselt kuhugi kinnitada, et sa pole eelmistel tasemetel enda jaoks hästi selgeks teinud,*  
(Intervjuu 7)

Intervjuudest toodi välja, et õppijapoolseks teadmise loomise takistavaks teguriks on ka varasemalt saadud negatiivne kogemus, mis võib olla tingitud nimetatud vundamendi puudulikkusest.

*Ja siis teine pool on see, et varasem näiteks mingisugune negatiivne kogemus selle alaga või selle valdkonnaga või kuidagi mitte arusaamine sellest teemast ... mõni ala või aine tundub nii raske inimesele, et paneb kohe bloki ette, et mina seda, ei suuda ära õppida, mina sellest aru ei saa... seega ei soodusta õppimist.* (Intervjuu 9)

Intervjuudest selgus, et teadmise loomist takistavad ka **materjalist** tingitud tegurid, mille puhul toodi välja kaks äärmust – kas materjali pole üldse või seda on liiga palju, nii et teadmise looja ei

hooma enam saadavat informatsiooni. Mõlemal juhul, nii materjali puuduses kui ka materjali ülekülluses, on teadmise loomine häiritud.

*Noh, see allikate poole on hästi lihtne (takistava tegurina), et mul ei ole ligipääsu ühelegi allikale, kust ma seda teada saaksin. (Intervjuu 5)*

*Liigne informatsioon sellepärast, et siis sa saad lihtsalt igasuguseid asju – fakte – palju.. /.../ ei suuda neid konteksti panna /.../ (Intervjuu 3)*

Võimaliku takistava tegurina on intervjueeritavad välja toonud ka selle isiku, kes teadmise loomise protsessi peaks suunama või juhtima. Täpsemalt on probleemiks see, kui teadmise loomise protsessi suunav isik oma tegevusega ei toeta teadmise loomist, vaid tekitab teadmise loojale segadust juurde. Nii nagu teadmise loomist saab toetada läbi õppijale raamide loomise, materjali esitamise kui ka hoiaku kaudu oma õppijatesse, saab nende samade tegurite väärkasutamisega tekitada takistusi teadmise loomisel.

*Aga minu meelest õppejõu võim on selles mõttes väga suur, et ta saab teha kõike seda, mida ma kirjeldasin (soodustavad tegevused) või siis seda mitte teha või halvasti teha. Ma ütleksingi, et teadmisi ei teki /.../ kui räägitakse keeruliselt, ei põhjendata olulisust, ei räägita haaravalt ja räägitakse inimestest üle. Kasutatakse oma võimupositsiooni, räägitakse ülevalt alla. (Intervjuu 4)*

### **3.1.3. Teadmise olemasolust arusaamine**

Intervjueeritavad tõid välja, et oluliseks eelduseks sellele, et veenduda teadmise olemasolus kelleski teises, on see, et see teadmine on olemas kontrollijal endal. Ehk kui kontrollija ise ei tea kontrollitavat teadmist, on täiesti võimalik, et teadmist esitlev inimene veenva esitluse ja äratuntavate marker-sõnade kasutamisega jätab muljet inimesest, kes valdab kõnealust teadmist. Valdkonda tundev inimene aga on võimeline teadmise väljendamist analüüsima läbi oma ekspert-teadmise ja see läbi andma ka hinnangut sellele, kas kõnealust teadmist saab esitatud väljenduse kaudu lugeda olemasolevaks või mitte.

*ja selle teadmise olemasolu või mitteolemasolu saab hinnata siiski eelkõige see, kellel endal on ka sarnased teadmised või lähedased teadmised. Inimene võib jätta mulje, et tal on teadmine, võhikule, aga kui oled sama valdkonna inimene, siis on sinul ka teadmised selle kohta ja siis sa tegelikult oled alles võimeline hindama, kas teisel inimesel on teadmised või ei ole. (Intervjuu 8)*

Intervjuudes toodi välja, et teadmise olemasolu näitamiseks on üks peamine viis - selle teadmise **väljendamine** viisil, mis on teistele nähtav. Seda kas siis teadmise põhjal tegutsedes - teadmist praktikas rakendades nt konkreetselt midagi tehes - või teoreetilise teadmise puhul selle teadmise rakendamine mingi olukorra analüüsimisel. Kui ei ole võimalik panna õppijat teadmist väljendama praktilise tegevusega, on võimalik kombata teadmist aru saamise kontrollimisega ehk lasta õppijal selgitada, kuidas tema kõne all olevast teemast on aru saanud.

*Läbi selle, kui ta on iseseisvalt õpiülesande sooritanud.. selle soorituse kaudu ehk praktilise rakendamise kaudu ma näen, kas ta on midagi omandanud, liikunud selle omandamise poole. (Intervjuu 10)*

### **3.2. Õpetamise eesmärk ja selle realiseerimine õpikeskkonna kujundamise kaudu**

Intervjuude teine pool keskendus õpikeskkonna teemale – kuidas intervjuueeritavad käsitlevad õpikeskkonda (teoreetiline) ning millest nad lähtuvad oma õppetöö planeerimisel ja läbiviimisel (praktiline). Autori hinnangul on eesmärgistatus eduka tegevuse eelduseks, mis tõttu küsiti ka intervjuueeritavate õpetamise eesmäärke.

#### **3.2.1. Õpetamise eesmärgid**

Intervjuude käigus koorus välja kolm peamist õpetamise eesmärki, mis täiendavad üksteist. Esimeseks eesmärgiks on anda õppijatele **valdkonna teadmisi**, tööriistu ja mudeleid, mida eeldatakse selle valdkonna õppijatel.

*ma oma õpetamises alati lähtun põhimõttest, mida on õppijal vaja sellest valdkonnast teada, oma igapäevatoos, oma igapäevaelus või viis lihtsalt valdkonna tudengina (Intervjuu 1)*

Teiseks peamiseks õpetamise eesmärgiks on arendada õppijate **analüüsivõimet**, oskust märgata seoseid teooria ja kogemuse vahel ning mõista ja mõtestada analüüsitavat nähtust.

*nad õpivad eriala rohkem tundma ja õpivad nagu erialast lähtuvalt mõtlema üldse, et nad õpivad nagu mõtlema-analüüsima. (Intervjuu 5)*

Kolmandaks õpetamise eesmärgiks on õppijates valdkonna või teema vastu **huvi** äratamine, et õppija asuks iseseisvalt, sügavamalt uurima.

*Minu eesmärk on see, et tudeng keda ma siis nii-öelda õpetan, et ta saaks sellest vastavast ainekst aru ja tal tekiks huvi, seda küsimust, mis parasjagu arutluses on, veel edasi ise uurida. (Intervjuu 3)*

Nende õpetamise eesmärkide täitmise juures toodi välja, et oluline on **hoiak** ja suhtumine oma õppijatesse – tegemist ei ole ülevalt alla „teadmise kulbiga pähepanemine“ tegevusega – ning ka õpetamisesse – näha õpetamist kui võimalust ise, õpetajana, õppida.

*aga eesmärk ongi teha seda kõik inimlikult, autoriteedi positsioonile ronimata. Ma ei taha ronida inimeste kohale öelda, et ma olen kõige targem ja ma räägin teile, kuidas peab olema. Me räägime võrdsetena sellest, et kuidas aru saada. (Intervjuu 4)*

### 3.2.2. **Õpikeskkonna käsitlus**

Õpikeskkonna teema on midagi, mille osas intervjuueeritavad tunnistasid, et ei ole selle üle väga juurelnud. Olles intervjuu kontekstis pandud olukorda, kus tuli selle teema üle arutleda nimetati kõige üldisemalt, et õpikeskkond on see keskkond, kus sa omandad oma teadmisi.

Konkreetsemalt toodi välja, et õpikeskkonnast saab rääkida erinevates komponentidest, mille puhul üks ei ole teisest vähem oluline – **füüsiline** keskkond, kus kontakt-õppetegevus toimub sh ka e-õppe keskkond; **vaimne** keskkond kui õppijate üldine hoiak õppimise suhtes ning kaasa mõtlemine käsitletavate teemade osas, aga ka õppejõu poolt kursuseks valitud ja koostatud materjalid ning ülesanded (sh tööviisid) ning ka kursuse administratiivne; **sotsiaalne** keskkond kui suhted ja hoiakud, õppijate omavaheline ja õppejõuga suhtlemine, küsimuste esitamine ja töötamine gruppides, oma ja teiste kogemuste vahetamine.

*Ma mõtlesin, see on materiaalne, sotsiaalne, kultuuriline, emotsionaalne nagu kontekst, milles see protsess toimub. See infoedastus, see rääkimine, nendepoolne, see maailma mudeldamine, see arusaamade kujunemine toimub kontekstis ja see kontekst on väga rikkalik (Intervjuu 4)*

Intervjuudes tuli ka välja, et õpikeskkonna vaimsele ja sotsiaalsele poolele on oluline pöörata tähelepanu just nimelt seetõttu, et nende tegurite kaudu on võimalik toetada õpiprotsessi ning ebaõnnestumise korral on õppija segaduses ning on oht konfliktiks.

*kui kursusega tervikuna administratiivselt hästi pandud paika see ruum ja kui mõnes mõttes iga õppijaga eraldi saab selle vaimse ruumi saavutada, et siis on küll suurepärane eeldus õppimiseks loodud, kui kõik korralduslikult toimiks.../.../ Aga tõsi, kui kursus on pahasti korraldatud ehk tudeng ei saa aru, mida, kuidas ja mismoodi ta tegema peab, siis see on suurepärane eeldus selleks, et tekivad konfliktid. (Intervjuu 1)*

### **3.2.3. Õppetegevuse planeerimise lähtekohad**

Õppetegevuse planeerimise lähtekohtade üle arutades tõid intervjuueeritavad välja kolm küsimust, mille vastuste peale alati mõeldakse. Küsimused on kõik ühtviisi olulised ning millisest küsimusest keegi alustab, on õppetöö läbiviija eelistusest lähtuv.

**Mida?** Mida õpetada on esimene punkt, mille peale intervjuueeritavad mõtleavad õppetegevuse planeerimisel. Teisisõnu, mis on õpetatava aine eesmärk, mis on see, mida õppija peaks aine lõppedes omandanud olema. Sellele küsimusele aitavad vastust leida õpetatava aine õpiväljundid, suuremas pildis aga kindlasti õppekava, mis paneb õpiväljundid laiematesse raamidesse. Kui tegemist on uue ainega, aitab sellele küsimusele vastust leida uurimine, mida teised (st üksused, aga ka institutsioonid) sellise aine raames olulisteks teemadeks peavad.

*ma lähtun ka õppekavast, õppekava nii-öelda suurtest väljunditest, moodulite väljunditest, et mida tegelikult mu ainetega seal andma või tagama peame. Mis oskused, pädevused ja teadmised peame andma. (Intervjuu 2)*

*(kui) plaanin päris uut ainet, siis ma kõigepealt vaatan, et milliseid teemasid selles aines üldse õpetatakse, kas või välismaal kui meil ei ole, ja panen need teemad paika (Intervjuu 5)*

**Kes?** Teine oluline õppetegevuse planeerimise lähtekoht on intervjuude kohaselt õppija ehk need, kes õppetegevusele tulevad. Õppijate puhul on asju, mida saab kindlalt teada – mis õppeaste ja õppekava, mitmes õppeaasta – ning asju, mis on oletatavad – kui palju neid aines saab olema ning millised võiksid olla nende varasemad teadmised sel teemal või üldisemalt valdkonnas.

*Pean mõtlema, et üldse demograafiales - kes kuulab, kui palju neid on ja millised nad on, mida nad teavad, mida nad on elukogenud, milliste asjadest nad saavad aru, juba mida neilt eeldada. (Intervjuu 4)*

**Kuidas?** Intervjuudest välja tulnud kolmas küsimus viib mõnes mõttes omavahel kokku teise ja esimese küsimuse ehk kuidas aidata õppijatel jõuda eesmärgiks seatud teadmiseni. Selle küsimuse all töid intervjuueeritavad välja materjali valimise ja ettevalmistamise, aga ka õppijatele lahendamiseks mõeldud ülesannete planeerimise, et need oleksid praktilised ja õppijale kasulikud, ning meetodid (nt arutelu, grupitööd), mida saaks/võiks kasutada kohtumistel õppijatega.

*Ja teha selliseid asju, kus nad saavad ise midagi arutada või leida või teha. Üldiselt ma üritan mõelda, et mis meetodit võiks olla selle aine omandamiseks ühest küljest kõige optimaalsemad või kõige paremad - selles mõttes, et selle konkreetse aine eripära juurde, aga mis oleks ka põnevad. (Intervjuu 5)*

Kuidas küsimuse juurde töid intervjuueeritavad välja ka täiendav osa – tulemuste hindamine ehk kuidas valida meetod, millega kontrollida, kas ja mis on õppijatele arusaadavaks saanud.

Intervjuueeritavad töid välja, et sellise õppetegevuse eelneva planeerimise juures mõeldakse sageli ka **ajafaktori** peale – kas planeeritavad tegevused jäävad aines ette nähtud mahu piiridesse õppija jaoks ning kui palju ajaressurssi tuleb õppejõul endal planeerida näiteks õppijate tööde tagasisidestamiseks. Aja teema on õppejõudude jaoks oluline ka see tõttu, et lisaks õppetöö läbiviimisele on neil muid kohustusi (administratiivtöö, projektid, teadustöö), mille vahel tuleb oma aega ja energiat jagada.

*kui palju sul on muid kohustusi/.../ (tegeled) ise ka teadustööga, administratiivtööga.. /.../ on näha, et kui on muid asju palju, ma kohe tunnetan, et õppetöö kannatab. Et natuke nagu kuskilt pead lõivu maksma (Intervjuu 2)*

Mida, kes ja kuidas on küsimused, millele intervjuueeritud õppetöö läbiviijad mõtlevad eelkõige enne õppijatega kokkupuutumist, et oleks olemas plaan, mida mööda õppetegevust juhtida. Samas töid intervjuueeritavad välja, et kokkupuutel õppijatega on enamasti vaja eelnevalt välja mõeldud plaani kohendada, et see vastaks just selle konkreetse õppegrupi tasemele ja vajadustele. Plaani kohendamine võib tähendada õpigrupile sobivate näidete valikut, aga ka teemade rõhuasetuse muutust või teadmiste lünkadest tulenevalt täiendava „vundamendi“

ladumist või meeldetuletamist, kuid suuri ja põhimõttelisi muudatusi selles, mida aine raamis plaaniti õppijatele edastada, ei tehta.

*oluline komponent on nagu mõelda selles kategoorias, mida on sellest valdkonnast tudengitel vaja teada ja ühildada siis seda sellega, mida nad varasemalt teavad ja mida nad üldse ei tea. (Intervjuu 1)*

#### **3.2.4. Õpikeskkonna loomine praktikas**

Õpikeskkonna loomise juures toodi mõne intervjuu puhul välja, et esmatähtis on saada õppijad kohale füüsilisse ruumi – sa ei saa kujundada teadmise tekkimist soodustavat keskkonda, kui sul pole kohal subjekti, kelle jaoks keskkonna loomine toimub. Füüsilisest ruumist puudumine on kahjulik õppijatele endale – e-keskkonna kaudu antavad materjalid ei kata seda lünka, mis täidetakse ruumis grupi ja õppejõuga koos tegutsedes.

*Olukord on selline, et nad ei käi kohal.. ja foorumist näed, et tegelikult see puudumine annab tunda, sest neil on mingid teadmised, mis me oleme tegelikult auditooriumis rääkinud, puudu. (Intervjuu 5)*

Samas füüsilise ruumi mõjust ja selle kujundamisest õpikeskkonna loomisel räägiti intervjuude käigus vähe. Füüsilist keskkonda puudutati kahel korral – nii selles võtmes, et milline keskkond on õppejõule mugav (õppijate paiknemine ruumis nii, et õppejõud tajub kontakti) kui ka sellest nurgast, et õppijal oleks hea (ruumi ümber paigutus, seinalehed, päevateemad). E-keskkonda kui füüsilise keskkonna elektroonset väljendust on mainitud eelkõige materjalide üles laadimise kohana.

*See audikas ise on juba selles mõttes hea, et see tõuseb nii järsku, et see toob ka need taga istuvad inimesed sulle lähedale. Tudengitel on muidugi kõvad pingid /.../ ja õudselt kehv ligi pääseda pistikutele, aga õppejõu jaoks on see hea audikas, sest see toob tudengid lähedale. (Intervjuu 5)*

*(kui) oskuste ained, siis ma teen seda, et ma lähen ikkagi ruumi (varem) Ma panen muusika mängima, tõstan toolid ümber, toon kõik vahendid, mis on vaja, kirjutan tahvli peale päeva, tere tulemast, kirjutan teemad välja, mis täna läbime...(Intervjuu 9)*

*interaktiivne keskkond on loodud sellega, et ma riputan ülesse nii olemasolevasse võrgukeskkonda võimalikult palju materjali, mida nad siis ja saavad lugeda. (Intervjuu 3)*

Intervjuudes toodi välja, et õppija füüsilisest kohalolekust üksi ei piisa, oluline on ka see, et õppija oleks vaimselt ja oma mõtetega kohal. Selle tingimiseks pööratakse tähelepanu vaimsele keskkonnale – kus õppija asub ning mida ja kuidas talle juurde antakse. Oluline on õppijate teavitamine käsitletavatest teemadest, tööviisidest ja õppejõu ootustest õppijatele, mis annavad õppijatele selged raamid, kuidas selle konkreetse aine kontekstis toimetada.

*Ma ütlen neile ka, mina annan teile raamid, need teemad on, meetodid on need, minu kavatsused, et me jõuame sellesse punkti. Aga te saate kogu aeg mind mõjutada. (Intervjuu 9)*

Kui õppetegevuse planeerimise juures intervjuueeritavad tõid välja, et mõeldakse eelnevalt läbi, milliste teadmistega võiksid õppijad ruumi tulla, siis realselt õppijatega kohtudes püütakse aru saada, kus on õppijad oma teadmiste ja kogemustega, millele on vaja täiendavalt tähelepanu pöörata või kuhu panna rõhuasetus. See on oluline, kuna intervjuudest tuli välja, et sagedamini eeldatakse õppijatelt rohkem baastadmisi kui neil tegelikult on ehk **üle hinnatakse õppijate taset**.

*pigem kui seda timmida, siis see läheb ikkagi üldiselt sinnera, et asju nagu lihtsamaks teha /.../ Tegelikult on see, et ega neil väga selge ei pruugi olla või nad on saanud selgeks, aga on ära unustanud. Ja kui selle selle nende öeldu põhjal korrigeerida, siis pigem sinnera (lihtsamaks)... (Intervjuu 6)*

Intervjuudest selgus, et selleks, et õppejõud saaks aru, millised on ruumi tulnud õppijate varasemad teadmised käsitlemisele tuleva aine kontekstis, kasutatakse kõige sagedamini küsimusi või vestlust auditooriumis, harvem ka teadmise kontrollimiseks kirjalikke analüüse või teste/küsimustikke. Oskuste taseme tajumiseks on kasutatud prooviülesandeid, kus õppija saab näidata, mida ta teha mõistab ning näeb ka ise enda piiranguid. Sõltumata valitud viisist õppijate „koha“ määramisel, on keskseks mõtteks see, et saada aru, kus on õppija ja milline on tema „vundament“, mille peale uut materjali asetama hakatakse.

*ma sageli teen tudengitega selle esimese ringi kui ma nendega esimest korda kohtun, et ma saaksin täiesti teada, mis nende taust, mida nad teavad sellest valdkonnast või mida nad üldse ei tea. (Intervjuu 1)*

Intervjueeritavad tõid välja, et materjali, mida õppijatele anda ning mis tuleb neil läbi töötada, on enamasti palju. Õppijate aitamiseks kasutatakse oluliste kohtade rõhutamiseks või välja toomiseks suunatud lugemist, kus õppijatel tuleb lugemise kaudu leida vastuseid küsimustele. Intervjuudest toodi välja, et oluline on ka õppejõu täiendavad selgitused või kokkuvõtted, selleks, et materjalist paremini aru saada ja oluline eristada ebaolulisest.

*materjale on hästi-hästi palju, tegelikult saab siin suunata lugema.. /.../ mina olen mingil määral aru saanud, eriti selliste keerukamate teemade puhul, et üliõpilane tahab üldjuhul saada mingisugust kokkuvõtet, õppejõu tõlgendust (Intervjuu 7)*

Samas toodi välja, et kuigi õppijatele on vaja anda materjalid kätte – mis on see, mida peaks kindlasti lugema/uurima – on oluline, et õppija töötaks teema/materjaliga iseseisvalt, ise asju juurde otsides tuleb teha täiendavaid pingutusi ning see tuleb teadmise loomisele kasuks.

*või siis annan juhiseid, et mingi otsige ise need materjalid. Kõik ei ole vaja neile kätte anda, las nad ise otsivad ka. Aga ütleme nii, et ma üritan siis luua keskkonda nii, et nad peavad natuke ise pingutama, aga et neil oleks ka võimalikult palju vajalikke materjale kättesaadav. (Intervjuu 3)*

Materjalide hulka saab lugeda ka õppijatele antavad erinevad ülesanded, mis annavad võimaluse õpitava teadmise proovimiseks või kinnistamiseks. Kui intervjueeritavatelt küsiti, kas nende ainetes on pigem oluline teoreetiline teadmine või nende praktiline rakendamine, olid valdavalt seda meelt, et praktiline rakendamine, mis põhineb teoreetilisel lähenemisel. Siin juures võib märkida, et intervjuudest toodi välja, et vahe teoreetilise ja praktilise teadmise olulisuse juures jookseb sealt, mis on konkreetse aine õpiväljundid ja õpetamise eesmärk. Kui õpiväljundite hulgas on mingisuguse oskuse omandamine, on teadmise praktiline rakendamiseoskus olulisem. Kui aine eesmärk on pigem analüütilise mõtlemise arendamine, on teoreetilise teadmise omandamine oluline.

*me andsime kõik sellised kodutööülesanded selle mõttega, et neist võiks olla kasu nende erialasel tööl või siis magistritöö jaoks. (Intervjuu 2)*

Õpikeskkonna kujundamisel on intervjueeritavate kohaselt olulisel kohal üldine õhkkond – et õppijad tunneksid end mugavalt ja oleksid avatud suhtlema ning tunneksid, et saavad vajadusel õppejõu poole pöörduda täiendavate küsimuste või tekkinud probleemidega. Õppijaid julgustatakse teemade üle arutlema ja sõna võtma suures grupis või väiksemates kooslustes. Aruteludes osalemine annab õppijatele võimaluse reflekteerida, mida ta on mõistnud, ja sõltuvalt teemast seda analüüsida oma kogemusest lähtuvalt. Õppejõule annavad sellised arutelud tagasisidet selle kohta, mis seosed on õppijates tekkinud ja kas asjadest on saadud aru nii nagu vaja.

#### **3.2.4.1. Hinnang õpikeskkonna loomise õnnestumisele**

Andes hinnangut oma õpikeskkonna loomise õnnestumisele ütlesid intervjueeritavad, et läinud on enamasti hästi ja alati võiks teha veel paremini. Hinnangu andmisel lähtutakse oma sisemisest tajust asjade õnnestumisele – kas tuntakse, et õppijad tunnevad ennast hästi ja tulevad kaasa ning probleeme/konflikte pole – aga ka õppijate antud tagasisidest – seda nii kohtumise lõpus suuliselt kui ka kursuse lõpus formaalse tagasisidevormi kaudu. Mõnel juhul toodi välja, et õpikeskkonna loomine võib uue kursuse puhul jääda esialgu tahaplaanile, kuna fookus on materjali esitamisel. Kui sama kursust viiakse läbi mitmendat korda, ei pea enam keskenduma materjalile ning saab rohkem tähelepanu pöörata õpikeskkonna kujundamisele.

*ma ütleks, et on päris hästi, aga arenguruumi veel on, selles mõttes, et on palju asju, mida ma ei ole jõudnud teha, sest iga aine väljatöötamine on mitmeaastane protsess /.../ Ma ütleks, et asi (aine läbiviimine) on suurepärane, minu seisukohast ma arvan, kuskil neljandaks viiendaks aastaks. (Intervjuu 4)*

#### **3.2.4.2. Õpikeskkonna veel proovimata asjad**

Kui intervjueeritavatel paluti mõelda asjade peale, mida nad õpikeskkonnas veel kasutanud pole, kuid tahaksid proovida, toodi valdavalt välja erinevaid meetodeid, mida õppijatega võiks proovida ja enamasti just selliseid asju, mis annaksid õppijatele rohkem vabadust ise asju teha ja läbi kogemuse õppida. Põhilise takistava tegurina, miks mingit soovitud meetodit pole veel proovitud, toodi välja õppegruppide suurus – õppija jaoks ehk ei olegi vahet, kas aines, kus õppetegevuse viiakse läbi praktilise kogemuse saamise ja selle reflekteerimise läbi, on õppijaid

15-20 või 50+, kuid õppejõu jaoks on oluline vahe, kas sellise õpikogemuse juures tuleb toetada ja suunata väiksemat või suurt gruppi õppijaid – tagasisidestamiseks ja individuaalseks tähelepanuks kuluv aeg on kordades erinev.

*Aga kuna inimesi on palju ja üldjuhul need rühmad on suured, et siis kohati on raske (anda nii põhjalikku tagasisidet nagu tahaks). (Intervjuu 7)*

Soov erinevaid asju katsetada on omasem rohkem neile, kes on vähem tegelenud õpetamisega või kes tegelevad uue aine arendamisega ja alles kompavad erinevaid õpetamisviise ja nende sobivust läbiviidavale ainele. Korra välja arendatud ja „töötava“ aine puhul väga uusi asju proovima ei kiirustata.

*See õpikeskkonna paika timmimine, see tegelikult minu jaoks toimus üsna pikalt, et ma ikkagi alguses katsetasin väga erinevaid viise ja nägin ära, mis ei tööta, mis töötab. Ma esimestel õpetamise aastatel seda kõike tegin ja praegu, võib-olla ma hakkan ka juba vanaks jääma, aga praegu ei taha nagu väga enam katsetada, vaid ma suhtun sellesse oma töösse väga eesmärgipäraselt ja püüan siin olla võimalikult tõhus. (Intervjuu 8)*

### **3.2.5. Suhtumine õppijasse ja selle mõju õpikeskkonna loomisele**

Intervjuudes toodi välja, et hoiak oma õppijate suhtes mõjutab õppetöö läbiviimist ning oma õppijatesse on oluline suhtuda kui võrdsetesse. Kui õppimist nähakse vaid tüütu kohustusena või õppijaid „lollid, laisa ja lohakana“, ei peaks selline inimene õpetamisega tegelema.

*(Õppija on) nagu erialaselt kolleeg, kui ta ka praegu veel ei ole, siis õppejõuna pean oluliseks sellist samaväärsust – tuletan endale kogu aeg meelde, et ilma hinnanguteta ja et mul ei ole ühtegi õigust (teda) mingis mõttes endast vähemaks pidada või kuidagi ülevalt alla vaadata. (Intervjuu 9)*

Küsimusele, kas oma õppijaid nähakse täiskasvanud õppijana või pigem mitte, oli ühene vastus, et ikka täiskasvanutena, kuid enamasti lisati juurde, et tajutakse mõningast erinevust bakalaureuse astmes ja magistriastmes õppijate vahel.

**Bakalaureuse** tudengeid kirjeldades toovad intervjuueeritavad välja, et õppijad on valdavalt õppima tulnud pärast keskhariduse omandamist ning nende kogemustepagas on võrreldes magistritasemel õppijatega väiksem ning ühesugusam.

*baka tudeng on tavaliselt üsna keskkoolist tulnud, veel kujunemisjärgus inimene, käsn, kes ei ole veel vett täis imenud ja kellesse on ruumi suhteliselt rohkem mahutada.*

(Intervjuu 1)

**Magistritaseme** õppijate kirjeldamisel tuuakse välja, et tegemist on heterogeensemaga – seda nii vanuse kui olemasolevate teadmiste ja teadmislünkade poolest, sageli on neil töökogemus ning viimasest õppimiskogemusest formaalses haridussüsteemis on möödas aastaid.

*Magistrisse (tulevad) inimesed (on) vanemad, seal on väga erineva elukogemustega, taustaga inimesi juba.* (Intervjuu 4)

Erinevate õppetasandi õppijate motivatsioonis tajusid intervjuueeritavad erinevust – magistritaseme õppijad tunduvad nende hinnangul olevat rohkem motiveeritud, nad on teadlikumad oma õppimisest ja sellest, mida nad õppejõududelt tahavad saada – seda ka juhul, kui magistriastmesse on tulnud kohe pärast bakalaureuse astme läbimist. Nad julgevad rohkem küsida ja on huvitatud oma kogemuse integreerimisest käsitletavasse teemasse.

*(Magistriastmes) nad on ülimateeritud, lust ja rõõm on nendega töötada. Nad julgevad küsida kõige kohta küsimusi, küsivad ülipalju küsimusi, nad tahavad asjadest sisuliselt aru saada* (Intervjuu 5)

Intervjuudest toodi välja, et sellist õppijate erinevust arvestatakse ka õpikeskkonna loomisel – bakalaureuse õppijatele pakutakse rohkem struktureeritud teadmisi ning enam pööratakse tähelepanu välisele motiveerimisele (punktid kohalkäimise või vestluses osalemise eest), magistritasemel õppijate puhul on olulisem anda ruumi oma kogemuse jagamiseks ja mõtestamiseks.

*Sa pead arvestama sellega, et nad (magistrandid) tahavad väga palju rääkida või tuua sisse oma näiteid ja oma probleeme - erialaseid või töölaseid probleeme lahata selle aine raames või selles uue teadmise raames./.../* (Intervjuu 2)

Intervjuudest tuli välja, et ühelt poolt on bakalaureuse astmes õpetamine lihtsam, kuna õppijad on sarnasemad ja õppejõud kontrollib rohkem seda, mis ruumis toimub. Teiselt poolt tajutakse rohkem vastutust õppija õppimise ja asjadest arusaamise osas. Magistritasemel õpetamise teeb

lihtsamaks õppijate motiveeritus ning soov asjadest aru saada, kuid raskemaks õppijate väga erinev taust.

*Aga teisipidi – nad (magistrandid) natuke arvavad, et nad teavad rohkem, kui tegelikult teavad. Ja neil võib olla teadmisi mingis valdkonnas või mingis lõigu väga hästi. Aga näiteks puudub sellele eelnev teadmine ja arusaam asjadest .. siis nende õpetamine on keerulisem, sest nad on väga erineva taustaga, erineva teadmisega. (Intervjuu 2)*

### **3.3. Intervjueeritavate välja toodud teemad**

Intervjueeritavatele anti võimalus vestluse lõpus välja tuua täiendavaid teemasid, mida varasema vestluse käigus ei puudutatud. Mõnel juhul korrati juba varasemalt käsitletud teemasid, et rõhutada nende olulisust (nt õppijate motiveerimine, ajaressurss ja tasakaal õppetöö ning teiste tegevuse vahel), kuid toodi välja ka teadmise loomise soodustamise ja õpikeskkonna kujundamise seisukohast olulisi punkte lisaks. Nii tõstatati teema, mis on üldse **ülikoolis õpetamise eesmärk** – anda õppijatele diplom või mõistmise võime.

Teise teemana toodi välja, et Tartu Ülikooli kontekstis on õppejõududel suur **vabadus** otsustada õpetamise sisu ja –viiside üle. Ühelt poolt on see hea – õppejõud saab läheneda teemale soovitud viisil ning katse-eksitus meetodil leida parima viisi teadmise loomise soodustamiseks. Teiselt poolt on teemaks õppekvaliteet, mis võib kannatada, kui õppetegevus pole kõige paremini planeeritud või läbi viidud.

*Tartu Ülikoolis on suhteliselt vaba - tee, mis tahad, anna kuidas tahad. Õppejõud võib osutada, et tudeng loeb läbi ühe lehekülje ja siis ta kirjutab vastu, mis tal sealt meelde jäi ja see ongi kogu õppeprotsessi./.../ ja samal ajal võib-olla kursus, kus tuleb väga palju teha, kus õppejõuga akadeemiline dispuut on osa õppest. Ehk õppejõu vabadust tõlgendada, interpreteerida seda, mida ta edasi annab, on väga suur. See võib olla ühelt poolt väga hea, samas ka riskikoht - võib õppekvaliteeti väga alla viia. (Intervjuu 1)*

### **3.4. Eriolukord**

Intervjuude läbiviimise ajaks oli riigis kestnud eriolukord vähemalt kolm nädalat. Tartu Ülikooli kontekstis tähendas eriolukord seda, et alates 16ndast märtsist viidi kogu õppetegevus distantsõppele ehk auditoorseid kohtumisi õppijate ja õppejõu vahel ei toimunud ning õppetegevus tuli ümber korraldada digitaalsete vahendite kaudu läbiviidavaks.

Intervjuudes toodi välja, et õppijate iseseisvamaks teadmiste omandamiseks oli vaja ümber teha materjalid ja planeerida alternatiivseid lahendusi õppijate kaasamiseks. Olulise probleemkohana toodi välja see, et vaimse ja sotsiaalse õpikeskkonna kujundamine nõudis eriolukorras pingutusi ning tunti ebakindlust selle õnnestumise osas.

*kõige keerulisem - kui ma ei näe tudengit, kui ma füüsiliselt ei ole temaga samas ruumis, kui ma ei saa temaga suhelda ja mõisa temaga seda kontakti.. ma tunnen, et olen kohe kümme korda halvema kursuse teinud (Intervjuu 1)*

Eriolukorda nähti ka võimalusena – võimalusena proovida uusi (ja eelkõige digitaalseid) lahendusi, mida tavaolukorras, ilma välise survega, poleks kiirustatud proovima. Õppejõud olid tahtmatult pandud olukorda, kus nad pidid arendama oma digikompetentse ning proovima alternatiivse auditoorsele tööle ning seeläbi oma ained uuesti mõtestatult läbi töötama.

*Ma katsetan praegu selliseid asju, mida ma muudu ei oleks katsetanud, aga ma arvan, et ma katsetan edaspidi ka. Nii, et võib-olla järgmine semester või järgmine aasta, isegi kui meil ei ole vaja nii-öelda e-õpet teha, siis väga võimalik, et ma teen ikkagi mingi osa Teamsis.. (Intervjuu 2)*

## IV. ARUTELU

### 4.1. Teadmine

Intervjuudega kogutud tõlgendused sellele, mis on teadmine, langesid kokku teoreetilise käsitlusega teadmisest. Teadmist nähakse rohkemana kui lihtsalt fakti, mis on meelde jäetud. Samas on fakti meeldejätmise teadmise loomise aluseks. Intervjuudest tulnud informatsiooni põhjal saab käsitleda teadmist 3-tasandiliseks (vt joonis 5) mille iga järgnev tasand eeldab eelmise tasandi olemasolu. Intervjuudes toodi välja, et teadmise oluliseks osaks on arusaamine ja seostamine varasemate juba olemasolevate teadmistega. Sellist lähenemist teadmisele saab lugeda teadmise madalaimaks astmeks, kus oluline on fakti mõistmine ja selle konteksti panemine, kuid ei eeldata oskust või võimet teadmise pealt tegutseda.

Lisaks räägiti intervjuudes teadmisest selle rakendamise kaudu – teadmine väljendub mingis tegutsemises. Kuna tegutsemine eeldab teadmisest arusaamist ja seostamist, saab tegutsemisest käsitleda teadmise teise tasandina, kus teadmise olemasolu saab vaieldamatult nähtavaks ka teistele teadmise kandja ümber olevatele inimestele.



Intervjuudes toodi välja ka seda, et omandatud uut teadmist, saab mingil hetkel kasutada alusena, et liikuda uue teadmiseni, mis on tuletatud olemasolevate teadmiste kombineerimisest. Ehk siis ei rakendata ainult teadmist selle kõige praktilisemas mõttes (teadmine mingi kindla asja tegemiseks), vaid kasutatakse seda teadmist olukorras, mis ei ole mõeldud otseselt selle teadmise kasutamiseks, kuid läbi selle kasutamise luuakse uus teadmine. Sellist arusaamist teadmisest saab käsitleda teadmise kolmanda tasandina – sünteesina, mis eeldab sügavat arusaamist teadmistest ning võimet näha teadmise rakendamisel „raamist väljas“ võimalusi.

Selline teadmise käsitlus sarnaneb Bennet ja Bennet (2008b) käsitlusega teadmise tasanditest – pindmine, pinnapealne ja süvateadmine. Bennetite esimene teadmise tasand – pindmine – oli

Joonis 5. Teadmise tasandid. (Allikas: autori joonis intervjuu materjalide põhjal)

ainult fakti teadmine, selle mäletamine. Intervjuudest tulnud materjali kohaselt on fakti teadmine teadmise eelduseks, kuid fakti teadmine iseenesest pole teadmine. Fakti teadmise käsitlemine teadmise või teadmise osana on punkt, mille osas Bennetite käsitus ja intervjuueeritud õppejõudude käsitlused lahknevad. See eest Bennetite pinnapealne teadmise (nõ teine tasandi) kirjeldus langeb kokku intervjuudest kirjeldatud teadmise esimese tasandiga – arusaamine ja seostamine.

Bennetite käsitluses on teadmine otseselt seotud tegevusega („*teadmine on võime – potentsiaalseks või tegelikuks - efektiivseks tegevuseks*“), mis tõttu teadmiste tasandite kirjeldamise ei too nad eraldi tegutsemise tasandit välja. Intervjuudega kogutud materjalist aga toodi esile, et üks asi on arusaamine ja seostamine, teine asi on arusaamise pealt tegutsemine. Kuna tegutsemise aluseks oli arusaamine ja teadmist rakendatakse selle teadmise nõ eesmärgipärasest kontekstis, saab öelda, et intervjuudest tulnud teadmise rakendamise tasand langeb kokku Bennetite käsitluse pinnapealse teadmise tasandiga.

Nii intervjuudest kogutud materjali kui ka Bennetite käsitluse kohaselt on teadmise kõrgeimaks tasandiks süntees ehk teadmise kasutamine uue teadmise loomiseks. See tähendab, et teadmise looja aktiivselt mõtestab olemasolevaid erinevaid teadmisi ning nende omavahelise kombineerimise tulemusena loob uue teadmise, mis ei põhine otseselt faktidel, vaid on teadmise looja mõtletegevuse vili, mis kanduna praktilisse tegevusse (rakendamine) annab oodatud tulemuse.

Intervjuudest tuli välja, et teoreetilise teadmise ja selle praktilise rakendamise vahel valides peavad õppejõud pigem oluliseks praktilise rakendamise oskust, täpsustades, et praktiline rakendamine peaks baseeruma teoreetilisel teadmisel. Võttes kõrvale teadmise tasandid (vt joonis 5), saab öelda, et õppejõudud peavad oluliseks teadmise käsitluse teisele tasandile – rakendamine – jõudmist. Õppijate jaoks tähendab see seda, et õppejõud ei taha piirduda ainult teoreetilise teadmise andmisega, mis annaks teadmise esimese tasandi (arusaamine, seoste loomine), vaid õppijatele tahetakse anda ka teadmise rakendamiseks vajalikud tööriistad. Kuna täiskasvanud õppijad Knowlesi (1980) välja toodud täiskasvanud õppija eripära käsitluses hindavad probleemikesksust ja tahavad õpitud kiiresti rakendada, joonduvad õppijate soov saada praktilisi teadmisi ning õppejõudude soov keskenduda pigem teadmise praktilisele rakendamisele. Õppijate jaoks tähendab see seda, et vähemalt idee poolest tahavad õppejõud pakkuda neile just seda, mida õppijad soovivad.

Õppejõudude teadmise käsitlemise analüüs annab teadmise selle kohta, kuidas õppejõud näevad teadmist ja selle loomise protsessi. Teadmise loomist on käsitletud teadliku protsessina nii teoreetilises materjalis kui ka intervjuude kirjeldustes. Oluliseks algpunktist on inimesest väljastpoolt tulev informatsioon kogemuse või faktina, mida hakatakse töötleva inimese meeltes mõtestamise ja varasemate teadmiste seostamise kaudu.

Intervjuudest toodi välja, et teadmise loomise käivitamiseks on vaja huvi ja **motivatsiooni**. Seda mõtet kinnitab ka nii Uibolehe (2019) kui ka Hoidni (2017) välja toodud motivatsiooni olulisus õppimise juures. Intervjuudes on eelkõige keskendunud sellele, et huvi ja motivatsioon teadmise loomiseks peaks olema eelkõige inimeses endast. Ehk vastutust huvi olemasolu eest peaks kandma õppija ise. Kui teadmise looja ei ole huvitatud teadmise loomisest, ei ole võimalik teda panna teadmist looma. Erilist motiveeritust teadmiste loomisel väljendati just magistritasemel õppijate kirjeldamisel. Knowlesi (1980) täiskasvanud õppija eripära hulgas on huvi ja motivatsioon käsitletud kahes punktis – täiskasvanu õpib siis kui ta tajub selleks vajadust ja ta on pigem sisemiselt motiveeritud. Siin juures vajaduse tajumine on oluline märksõna.

Motivatsioon ja huvi on miski, mis pole staatiline või binaarne – on/ei ole, seda on võimalik väliselt mõjutada. Ka intervjuudest toodi välja, et motivatsioon teadmise loomiseks tõuseb, kui saadakse aru, miks õpitav on vajalik. Ehk teadmise loomise soodustamiseks ei tohiks jääda kinni seisukohale, et motivatsioon teadmise loomiseks on õppija enda asi, vaid on oluline tegeleda teadmise looja motiveerimisega, kui tal endal motivatsioon on madal või puudu. Arusaamine selle kohta, miks kõne all olev teema on oluline või kuidas see teadmine edaspidises tegevuses vajalik on, loob eeldused eesmärgipäraseks tegutsemiseks teadmise loomisel (saan aru, et mul on vaja seda teadmist) ning seeläbi soodustab teadmise loomise protsessi teadliku kaasa tulemise ja õppija motivatsiooni kaudu. Arusaamine mingi teadmise vajalikkusest eeldab, et õppija on teadlik oma teadmislünkadest või tal on olemas mingid varasemad teadmised/kokkupuuted teemaga ja seetõttu teab/oskab kõnealust teemat oluliseks pidada. Kui õppijal endal selline arusaamine on puudu, on oluline, et teadmislõome protsessi suunav isik, kes valdab konkreetset teemat ning tunneb valdkonda laiemalt, aitaks selle arusaamiseni jõudmisel.

Käsitledes teadmise loomist õppimisena ning õppimise lähenemist omakorda jaotades pindmiseks ja süvalähenemiseks, on Uiboleht (2019) välja toonud, et nõudlik keskkond on oluline just õppimise süvalähenemise valiku eeldusena. Kuna süvalähenemisel on õppimise eesmärgiks mõistmine ja mõistmine on intervjuude kohaselt teadmise esimene tasand, võib

järeldada, et õppijate mõjutamine valimaks süvalähenemist õppimisele peaks olema ideaal, mille poole õppejõud oma tegevusega õppetöö läbiviimisel nõudliku keskkonna loomisega püüdleavad.

Lisaks motivatsioonile toodi intervjuudes välja, et olulisel kohal uute teadmiste loomisel on **varasemad teadmised**, mis on vundamendiks ja kinnituskohaks, kuhu uusi teadmisi lisada. Varasematest teadmistest räägiti nii selles kontekstis, mis teadmised on õppijal varasemalt olemas ehk mis võimaldaks luua seoseid uue ja olemasoleva teadmise vahel. Ka Bennet ja Bennet (2008b) töid välja, et varasemad teadmised ja kogemused on vajalikud uute teadmiste loomisel ning mida rohkem on olemas varasemaid teadmisi, seda lihtsam on luua süvateadmist. Intervjuudes käsitleti varasemate teadmiste teemat täiendavalt sellest kontekstist, et millised on teadmislüngad ehk mis on need kohad varasemates teadmistes, mida uue teadmisega saab täita. Õpetamise kontekstis tähendab see seda, et õppija on teadlik on puudevatest teadmistest ja see läbi osaleb teadmislõome protsessis sihipärasemalt nende lünkade täitmiseks, mis omakorda teeb teadmislõome protsessi suunava isiku jaoks protsessi juhtimise hõlpsamaks.

Intervjuudest tuli välja, et teadmise loomist soodustab ühelt poolt nõudlik ja teiselt poolt toetav **keskkond**. Keskkonna tajumine on seotud motivatsiooniga. Teadmise loomise eelduseks on teadmise looja motivatsiooni, et teadmise loomise protsessi üldse käivitada. Väliste, just keskkonna tegurite kaudu, on võimalik motivatsiooni taset mõjutada. Intervjuudes toodi välja, et keskkond peaks olema teadmise loojale väljakutset pakkuv, toetav, suhtlemist võimaldav ja materjali kogus jõukohane. Kui keskkond ei ei toeta teadmise loomise protsessi, võivad tekkida ebakõlad ja langeb õppija motivatsioon teadmise loomisega tegeleda. Teadmise loomise motivatsiooni võib mõjutada see, kuidas tajutakse ette antud olukorra jõukohasust ebapiisavaks (liiga raske või liiga lihtne teemakäsitus või ülesanne ei motiveeri pingutama) või tehtud sooritusele antud tagasiside „õiglust“, kuid motivatsiooni teadmise loomisega tegeleda võivad mõjutada ka muud elust tulenevad tegurid. Nii või teisiti – motivatsiooni hoidmisega tuleb pidevalt tegeleda nii õppijal (mis on see, mida õpitakse, miks on see vajalik) kui teadmise loomise protsessi suunajal (eelkõige läbi nõudliku, kuid jõukohase keskkonna pakkumise). Toetava keskkonna osas toodi välja vaimne – materjalid (informatsioon), nende esitamise viis, kui seda teeb teine inimene (õppejõud) – ja sotsiaalne pool ehk suhtlemise vajalikkus teiste õppijatega või õppejõuga teadmise loomise kaasaaitamiseks.

Teadmise loomise takistavate teguritena toodi intervjuudes välja samad tegurid, mis on vajalikud teadmise loomiseks või soodustamiseks, kuid vastandväärtusena – huvi või vundamendi puudumine ja materjal, mida kas ei ole üldse või on liiga palju.

Kaks esimest püstitatud uurimisküsimust olid: „**Kuidas mõtestavad õppejõud teadmise olemust?**“ ja „**Mis õppejõudude hinnangul soodustab/takistab teadmise loomist?**“. Analüüsi tulemused näitavad, et uuritud struktuuriüksuse õppejõudude subjektiivne käsitlus teadmisest ning seda mõjutavatest teguritest on mitmekülgne ning joondub teoreetilistes käsitlustest kajastatuga. Sellest võib järeldada, et õppejõududel on selge arusaam sellest, mis on teadmine ning millest teadmise loomine on mõjutatud. Intervjuudest ja teooriast tuleneva teadmise käsitluse alusel saab öelda, et õppejõududel on olemas esimese taseme teadmine (vt Joonis 5) teadmisest ja selle loomisest.

#### **4.2. Õppetöö planeerimise alused ja õpikeskkonna kujundamine**

Intervjuudest tuli välja, et intervjuueeritavad toovad oma õppetegevuse eesmärgina välja valdkonna teadmiste andmise ning valdkonna vastu huvi äratamise ja analüüsivõime arendamise. Oma õppetegevuse planeerimisel lähtutakse küsimustest, mida õpetatakse ehk millised peaksid olema need teadmised, mida aine läbinu peaks omandanud olema; keda õpetatakse ehk kes on need õppijad, kes tulevad ruumi, millised võiksid olla nende varasemad teadmised; kuidas õpetatakse ehk millised materjale, ülesandeid ja meetodeid kasutatakse õppetegevuse läbiviimiseks. Sellise sõnastuse juures saab öelda, et õppetöö planeerimine alused toetavad õpetamise eesmärgi kirjeldust.

Kui teadmise loomise kontekstis räägiti varasematest teadmistest või arusaamisest teadmise lünkadest kui olulisest eelduseks uute teadmiste loomisel, siis õpikeskkonna kujundamise kontekstis räägiti varasematest teadmiste olemasolust või puudumisest pigem selles kontekstis, et see teadmine on abiks õppejõule tegevuse planeerimisel/kohendamisel. Selles punktis tekib lahknevus intervjuueeritavate teadmise teoreetilise käsitluse ja õpikeskkonna loomise kirjeldamise vahel. Teadmise loomise protsessi suunajal on oluline teada, millised on teadmise loojate teadmislüngad, et protsessi suunamisel teha vajalikud rõhuasetused. Samas arutlesid intervjuueeritavad teadmise tekkimise juures selle üle, et olulised on varasemad teadmised (kinnituskoh) ja teadmine teadmislünkadest. Ehk teadmise loojal on endal ka vaja teada, mis see on, mida ta teab ja ei tea. Seetõttu on äärmiselt oluline, et teadmise loomise protsessi suunaja ei pööraks õppijate varasematele teadmistele tähelepanu ainult sellest vaatenurgast, et mida temal kui protsessi suunajal on vaja teada, vaid pööraks teadlikult ja sihipäraselt tähelepanu ka õppijate varasemate teadmiste (või nende puudumise) mõtestamisele – mis on see, mida ei teata, mida

oleks vaja teada ja miks. Ja sellega jõutakse uuesti tagasi õppijas teadmise loomise motivatsiooni ja eesmärgistamise, aga ka õppijatesse suhtumise ja toetava keskkonna loomise juurde.

Suhtumine või hoiak oma õppijatesse oli teema, mille puhul toodi välja, et see on oluline kuna mõjutab õpikeskkonna kujundamist. Küsimusele, kas intervjuueeritavad näevad oma õppijaid täiskasvanud õppijatena, oli ühene vastus – jah, kuid sageli täpsustati, et siiski on märgata vahet bakalaureuse ja magistri õppekavade õppijate vahel. Intervjuudes väljatoodud magistritasemel õppijate kirjeldus haakub Knowlesi (1980) välja toodud täiskasvanu õppija eripärade kirjeldusega: elukogemus, motivatsioon (huvi ja vajadus), soov rakendada õpitut. Bakalaureuse tasemel õppijate puhul toodi vähematest kogemustest ja varasematest teadmistest tingitult suuremat vajadust anda struktureeritud informatiooni. Õpikeskkonna loomisel eeldatakse oma õppijatelt huvi ja motivatsiooni teadmist luua ning mõnel juhul ka varasemaid valdkonna teadmisi.

Tähelepanuväärne on see, et kui õppetegevuse planeerimisel eeldatakse õppijatelt mingisuguste teadmiste olemasolu, siis kohtumisel õppijatega nende varasemate teadmiste kompamisel sageli selgub, et eelteadmised pole sellisel tasemel nagu eeldati ehk ülehinnati varasemaid teadmisi. Need õppejõud, kes oma õppetegevuse planeerimisel varasematele teadmistele eeldusi ei sea, sellise probleemiga ei kohtu. Samuti on oluline tähelepanek, et tekib vastuolu magistritasemel õppijatest rääkides – ühelt poolt tuuakse välja, et neil on varasemad kogemused ja teadmised, mida õppijad tahavad jagada ja analüüsida, kuid teiselt poolt nähakse õppijate heterogeenset tausta kui midagi, mis teeb õppejõule õpetamise keerulisemaks, kuna nõuab rohkem pingutamist.

Õpikeskkonna loomise kirjeldamisel toodi palju välja vaimse ja sotsiaalse keskkonnaga seotud punkte – õppijate füüsiline kohalolek, eelteadmiste ja kogemuste välja selgitamine, tööviisid, materjalid ja iseseisvad tööd, arutelule ärgitavad küsimused ja toetav õhkkond. Vähe on kirjeldustes tähelepanu pööratud füüsilisele keskkonnale ning selle kujundamise kaudu teadmise tekke soodustamisele. Võimalik, et füüsilist keskkonda tajutakse millenagi, mida intervjuueeritavad ise mõjutada ei saa ja seetõttu ei käsitleta seda üldse võimalusena. Intervjuudest tuli korduvalt välja, et õpigrupid on sageli suured ning sellest võib järeldada, et füüsilise keskkonna kontekstis on pigem oluline inimeste ruumi istuma mahutamise, mitte ruumi kui teadmise tekkimist soodustava keskkonna loomine. Samas tuli ühest intervjuust väga ilmekalt välja, et õppejõu jaoks on oluline ruumis õppijatega kontakti tajumine ning füüsilise ruumi ümberkujundamine annaks õppejõule võimaluse seda kontakti suurendada. Üheski intervjuus ei nimetatud füüsilist ruumi kui õppurite omavahelist sotsiaalset interaktsiooni

mõjutavat tegurit, kuid füüsiline keskkond mõjutab otseselt seda kuivõrd on õppijatel üldse võimalik omavahel suhelda: kas istutakse üksteise taga fikseeritud pinkidel, kus kaasõppijatega suhtlemiseks tuleb end keerata ebamugavasse asendisse või on ruumi võimalused sellised, et õppijatel on mugav koguneda väiksematesse arutelugruppidesse.

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) on kirjeldanud õpikeskkondade õppimiskeskse ja sisukeskse õpetamise lähenemise elemente läbi õpetaja ja õppija rolli, interaktsiooni ning atmosfääri. Intervjuudest kogutud materjali põhjal on kirjeldustes näha nii õppimiskeskse kui sisukeskse õpetamislähenemise elemente õpikeskkonna kujundamisel. Suur rõhk on õpetaja rolli kirjeldamisel materjalil, mille valiku üle otsustab õppejõud õppetegevuse planeerimisel, ning kohtumisel õppijatega valitud materjali esitamisel, mille kaudu osutatakse olulisele sisule. Kuigi intervjuudest tuli välja, et materjali osas tehakse õppijatega kohtumisel kohendusi, on nende puhul enamasti tegemist pigem kosmeetiliste (näited, rõhuasetus) kui sisuliste muudatustega. Õpetaja osutamine olulisele sisule on sisukeskse käsitluse omadus. Samas oma hoiakute osas õppijate suhtes – võrdsus õppija, mitte ülevalt alla vaatamine – ning õppijate aktiivsusele julgustamisega väljendasid intervjuueeritavad õppimiskeskse õpetajarolli kirjeldust.

Õppija rolli osas väljendati intervjuudes veendumust, et alati ei ole vaja õppijatele kogu materjali ette anda ning õppijad on suutelised ise leidma vastuseid ja teadmist töötlemise ning vastutuse õppimise eest on õppijal endal – selline lähenemine on omane õppimiskesksele lähenemisele õpetamisel. Kahe lähenemise vahele jääb intervjuudes välja toodud mõte, et et õppijad on küll indiviidid – oma teadmiste ja kogemustega – kuid õppeprotsessi läbiviimisel tuleb järgida ikkagi suuremat plaani ning individuaalsed vajadused tulevad kõne alla pigem konkreetse probleemi lahendamisel. Ehk siis ühelt justkui nähakse õppijaid indiviididena (õppimiskeskne lähenemine), kuid üldiselt tuleb neid kohelda massina (sisukeskne lähenemine).

Kember ja Kwan (2000) tõid välja, et sobilike tingimuste olemasolul eelistavad õpetajad kasutada sügavamatele veendumustele vastavat õpetamislähenemist ning Uiboleht (2019) nimetas, et vaja oleks holistliku lähenemist, mis tasakaalustaks õppimiskeskset ja sisukeskset lähenemist õpetamisele ehk lisaks õppimiskeskse lähenemise rakendamisele tuleb õppijatele pakkuda struktuuri, juhendamist ja tuge. Intervjuudes väljendatud õppimiskeskset ja sisukeskset õpetamislähenemise kirjeldamised näitavad, et puhtalt ühele või teisele lähenemisele kalduvat, nn „puhast mudelit“ õpetamislähenemisele ei esinenud. Oluliseks on peetud õpikeskkonna sotsiaalse aspekti loomist ning õppijatele toe pakkumist. Sisukesksele lähenemisele omasena saab välja tuua ülisuurt keskendumist materjalile. Siit ilmneb ka vastuolu teadmise loomise

takistavast tegurist ja reaalse tegevuse kirjeldamisest. Kui intervjuueeritavad rääkisid teadmise loomist takistavatest teguritest, toodi materjalist rääkides välja kaks äärmust – materjali puudumine või üleküllus. Õpikeskkonna loomise kirjeldamisel on välja toodud, et materjali, mida õppijatele tahetakse anda (või peetakse vajalikuks anda), on palju. Ehk ühelt poolt ollakse teadlik sellest, et liigne materjalikogus on teadmise loomisele takistavaks teguriks, samaks õpikeskkonna loomisel öeldakse, et antakse palju. Siit võib järeldada, et kuigi intervjuueeritavate eesmärk on teadmise loomise soodustamine, võidakse materjali rohkusega teadvustamatult hoopis takistada õppijate teadmise loomise protsessi.

Sotsiaalse keskkonna olulisust teadmise loomisel on lisaks Postareff ja Lindblom-Ylänne'ile (2008) välja toonud nii Hoidn (2017), Märja jt (2003) kui ka Entwistle, McCune ja Hounsell (2002).

Sotsiaalse keskkonna ja interaktsiooni kujundamisel töid intervjuueeritavad välja, et see on oluline, kuid õpikeskkonna kujundamise kirjeldamisel jäädi pigem üldsõnaliseks. Toodi välja, et kasutatakse arutelu küsimuste tõstatamist väikestes gruppides või suures ringis arutlemiseks ning toetatakse enamuse arvamuse kõrval ka vähemuse arvamust. Õppijate kohalolekut ruumis, mis viib ka õpetaja ja õppijate interaktsioonini, nähakse teadmise loomisele kasutegurina, mis on omane õppimiskesksele õpetamiskäsitlusele. Samas tuli välja, ja seda just nõ suures ringis arutledes, on sageli kõnelejad samad inimesed ning intervjuudes ei kirjeldatud seda, kas ja kuidas kaasatakse aruteludesse vaikseimaid õppijaid.

Sotsiaalse keskkonna kontekstis käsitlesid intervjuueeritavad ka õppijate kui grupi suhtumist õppimisse, mida Entwistle jt (2002) on nimetanud õppijakultuuriks, kuid õpikeskkondade loomisel intervjuueeritavad ei kirjeldanud seda kas ja kuidas nad mõjutavad õpigrupi suhtumist. Kui individuaalsel tasandil räägiti motivatsioonist ja õppijates huvi äratamisest ning selle olulisusest teadmise loomise eelduse ja soodustajana, ei ole intervjuudes üldse räägitud grupist ja grupi kui terviku juhtimisest. Sellisel juhul saab piltlikult öelda, et ruumis on palju üksikute eesmärkidega indiviide, mitte ühise eesmärgi nimel töötav grupp. Samas kui teadmise loomine on sotsiaalse aspektiga protsess ning õppijatelt eeldatakse omavahelist suhtlemist, oleks oluline pöörata tähelepanu õppijate pundist grupi moodustamisele. Teadlik grupi ehitamine toetaks sotsiaalse ja vaimse õpikeskkonna loomist ning saadav kasu grupisünergia näol rikastaks õppijate teadmisloome protsessi.

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) neljas õpikeskkonna tegur oli atmosfäär. Intervjuudest tuli välja, et palju tegeletakse vaimse keskkonna loomisega, mille üheks osaks on toetava ja väljakutseid pakkuva keskkonna loomine, mis on omane õppimiskesksele õpetamiskäsitlusele.

Õpikeskkonna füüsilise, sotsiaalse ja vaimse aspekti olulisus toodi eriti välja distantsõppe olukorras – kontakti hoidmine õppijatega, arutelude läbiviimine ja õppjate kaasamine digivahendite vahendusel oli raskem kui auditoorset õppetööd läbi viies. Oluline on siin juures mõista, et tegemist oli ainekursustega, mis ei olnud planeeritud e-õppena ja nende ülesehitamisel oli arvestatud reaalse kohtumistega õppija ja õppejõu vahel. Eriolukord aga nõudis kiiret ümber korraldamist ja kohanemist. Kuigi eriolukorra tingimustes õppetöö läbiviimine on suuresti suur haridusalane eksperiment, mille mõju õppijate teadmiste loomisele on esialgu teadmata, nähti seda ka olulise arengutõukena – kasutusel võeti keskkondi ja lahendusi, mida tavaolukorras poleks kiirustatud proovima.

Kolmas ja neljas uurimisküsimus olid järgmised: „**Kuidas mõtestavad õppejõud õpikeskkonda?**“ ja „**Millest lähtuvad õppejõud õppetöö planeerimisel?**“.

Intervjueeritud struktuuriüksuse õppejõudude arusaam õpikeskkonnast ja selle teguritest – füüsiline, sotsiaalne ja vaimne – joondub teoreetilise käsitlusega õpikeskkondadest ning lähtudes teadmise tasanditest saab öelda, et intervjueeritud õppejõududel on olemas esimese tasandi teadmine (vt Joonis 5) õpikeskkonnast kui teadmise loomist soodustavast tegurist. Teadmise teise tasandi – rakendamine – väljendamisel on intervjueeritavad pööranud suurt tähelepanu vaimse keskkonna loomise kirjeldustele, lisaks on välja toodud ka sotsiaalse keskkonna aspekte, kuid täiesti tähelepanuta on jäetud õppijatest grupi moodustamine ning grupisünergia kui teadmise loomise protsessi toetava teguri kasutamise võimalus. Füüsilist keskkonda kui õpikeskkonna ühte aspekti kajastati intervjuudes vähe ning see ei anna võimalust teha üldistusi selle kohta kuivõrd füüsilist ruumi sotsiaalse keskkonna kujundamisel arvetatakse.

Õppetöö planeerimisel lähtutakse eelkõige sellest, mida õppetöö läbiviija peab antud aine või valdkonna kontekstis oluliseks, kuid materjali ja ülesannete valikul peetakse ka silmas, et eesmärgiks seatud teadmisel oleks õppijate jaoks praktiline väärtus.

Intervjuudest ja teooriast tuli välja, et teadmise loomine on protsess ning seda toetavad teadmise looja huvi/motivatsioon, varasemad teadmised ja keskkond. Käesoleva töö raames kogutud intervjuumaterjal näitas, et intervjueeritud õppejõududel on teadmise loomist soodustava keskkonna kujundamiseks olemas huvi, motivatsioon ja teadmised. Samas Tartu Ülikooli

õpperuumide füüsiline keskkond võib seada piiranguid õppejõududele soovitud õpikeskkonna kujundamisel.

## KOKKUVÕTE

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas kirjeldavad õppejõud teadmise loomise olemust ja mis on need tegurid, mille kaudu nähakse võimalust teadmisloome protsessi kujundada. Eemärgi täitmiseks püstitati neli uurimisküsimust:

- Kuidas mõtestavad õppejõud teadmise olemust?
- Mis õppejõudude hinnangul soodustab/takistab teadmise loomist?
- Kuidas mõtestavad õppejõud õpikeskkonda?
- Millest lähtuvad õppejõud õppetöö planeerimisel?

Uurimuse teoreetiliseks raamistikuks on teadmise ja õppimise kui teadmise loomise protsessi erinevad käsitlused. Teadmise käsitluse keskseks mudeliks on Bennet ja Bennet (2008b) lähenemine, mille kohaselt teadmisel eristatakse kolme tasandit – pindmine (*surface*), pinnapealne (*shallow*) ja süvateadmine (*deep*). Teadmise loomise keskkonda käsitletakse õpikeskkonnana ning siin on olulisel kohal Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) käsitlus õppimiskeskse ja sisukeskse õpikeskkonna kirjeldustest, kus õpikeskkonda vaadeldakse läbi nelja aspekti – millisena näeb õppetöö läbiviija õpetaja, õppija, interaktsiooni ja atmosfääri rolli õpikeskkonna kujundamisel.

Magistritöö jaoks koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuudega, mis eriolukorrast tingituna tuli läbi viia digitaalsete kanalite vahendusel. Andmeanalüüs järgis uurimisküsimusi, jagades need kaheks peamiseks teemaks: kuidas intervjuueeritud õppejõud käsitlevad teadmist ning sellega seonduvat (mida on teadmise loomiseks vaja, mis soodustab/takistab teadmise loomist) ja kuidas nad loovad oma õppijatele teadmise loomist toetavat õpikeskkonda.

Magistritöö tulemustest selgus, et intervjuueeritud õppejõudude teadmise käsitlus langeb suures osas kokku teoreetilises osas kirjeldatud teadmise käsitlusega. Teadmist nähakse kui midagi enam kui fakti meelde jätmist, kuigi fakt mäletamine on teadmise loomise aluseks. Intervjuudest saadud materjali põhjal saab teadmist kujutada kolmetasandilise püramiidina, kus alumisel astmel on arusaamine, sellest samm kõrgemal on teadmise rakendamine (situatsioonis, mille jaoks see teadmine on mõeldud) ning kõrgeim teadmise tase on süntees ehk uue teadmise

loomine varasematest teadmistest. Teadmise loomise eelduseks on teadmise looja huvi/motivatsioon ning varasemad teadmised. Teadmise loomise soodustajana nähakse keskkonnast tulenevaid tegureid – vaimse, füüsilise ja sotsiaalse õpikeskkonna aspekte.

Oma õppijatele õpikeskkonna loomise kirjeldamisel oli märgata nii õppimiskeskse kui materjalikeskse õpetamislähenemise valdkonda kalduvaid kirjeldusi, intervjuueeritavad kirjeldasid õpikeskkonna loomisel rohkem vaimse ja sotsiaalse õpikeskkonna tegureid. Õppijate motiveerimine, grupiks moodustamine ning teadmise loomist soodustava füüsilise keskkonna loomine on märksõnad, millele kirjelduste põhjal oluliselt tähelepanu ei osutata, kuid millega teadlikult ja sihipäraselt tegeledes oleks võimalik parendada vaimset ja sotsiaalset õpikeskkonda.

Õppijatega samas füüsilises keskkonnas viibimise vajadus sotsiaalse ja vaimse õpikeskkonna mõjutamiseks tuli intervjuudest eriti selgelt esile kui kirjeldati eriolukorast tingitud distantsõppe korraldamisega seotud olukordi. Samas toodi eriolukord välja kui tõukejõud uute õpetamislahenduste proovimiseks.

Käesoleva töö oluliseks piiranguks on see, et intervjuud viidi läbi Sotsiaalvaldkonna ühe struktuuriüksuse õppejõududega, mistõttu ei saa tulemusi laiendada Sotsiaalvaldkonnale ega Tartu Ülikoolile laiemalt. Laiemate üldistuste tegemiseks selle kohta, kuidas Tartu Ülikooli õppejõud kirjeldavad teadmise loomist ja mille kaudu näevad võimalust teadmislõome protsessi kujundada, oleks vaja koguda täiendavat materjali teistest struktuuriüksustest ja valdkondadest. Selleks, et anda konkreetset hinnangut, kas õppejõud on pigem õppimiskeskse või materjalikeskse õpetamislähenemisega, on vaja koguda täiendavat informatsiooni nende reaalselt kasutatavate õppemetoodikate kohta.

## SUMMARY – Lecturers’ descriptions of knowledge and its development possibilities

The aim of this thesis was to find out how lecturers describe the knowledge creation and what are the factors that they see as possibilities in shaping the knowledge creation process. To fulfill the goal, four research questions were raised:

- How do lecturers’ understand the nature of knowledge?
- According to the lecturers, what promotes/hinders the creation of knowledge?
- How do lecturers understand the learning environment?
- On what do lecturers base when planning their teaching?

The theoretical framework for this thesis consists of different approaches to knowledge and learning as a process for knowledge creation. The central model for the knowledge approach is Bennet and Bennet (2008b) approach, according to which three levels of knowledge are distinguished - surface, shallow and deep. The environment in which knowledge creation takes place is considered as learning environment and Postareff and Lindblom-Ylänne's (2008) approach to the descriptions of learning-centered and material-centered learning environments is in central point. They describe learning environment through four aspects seen by lecturer – lecturer’s and students’ roles, interaction and atmosphere.

Data was collected through semi-structured interviews, which had to be conducted via digital channels due to the special situation. The data analysis followed research questions that were divided into two main topics - how the interviewed lecturers perceive knowledge and related issues (what is needed to create knowledge, what promotes/hinders knowledge creation) and how they create a learning environment that supports knowledge creation for their learners.

The results of the master's thesis revealed that the approach to the knowledge of the interviewed lecturers largely coincides with the approach to the knowledge described in the theoretical part. Knowledge is seen as more than just remembering facts, although remembering facts is the basis for creating knowledge. Based on the material obtained from the interviews, knowledge

can be represented as a three-level pyramid, where the lower level is understanding, the step above is the application of knowledge (in the situation for which this knowledge is intended) and the highest level of knowledge is synthesis. The prerequisite for knowledge creation is the interest / motivation of the creator of knowledge and their prior knowledge. Environmental factors are seen as a facilitator of knowledge creation – aspects of the mental, physical and social learning environment to be precise.

When describing the creation of a learning environment for their learners, descriptions of both a learning-centered and a material-centered teaching approach were noticeable, and the interviewees described more factors of the mental and social learning environment when creating a learning environment. Motivating learners, group building and creating physical environment that supports knowledge creation are key words that are not given much attention based on the descriptions, but which could be improve the mental and social learning environment when used consciously and purposefully.

The need to be in the same physical environment as the learners in order to influence the social and mental learning environment became particularly clear from the interviews when describing situations related to the organization of distance learning due to the special situation. At the same time, the special situation was pointed out as a driving force for trying new teaching solutions.

An important limitation of this work is that the interviews were conducted with the lecturers of one of the structural units of the Faculty of Social Science, therefore the results cannot be extended to the Faculty of Social Science or the University of Tartu in general. In order to make broader generalizations about how the lecturers of the University of Tartu describe the creation of knowledge and what are the factors that they see as possibilities in shaping the knowledge creation process, more research is required.

## KASUTATUD MATERJAL

Adams, W.C. (2015). *Conducting Semi-Structured Interviews*. Newcomer, K.E., Hatry, H.P, Wholey, J.S. (Ed) *Handbook of Practical Program Evaluation*, 492-505. Jossey-Bass <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch19>

Alumäe, T., Tilk, O., Asadullah (2018). "Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech" *Baltic HLT*

[http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/?fbclid=IwAR0ohAwd9\\_bjCiGYsdWr0cfz4cT1seO0rJYtmj2SrTywC8JqNqfRzS\\_Ms8Y](http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/?fbclid=IwAR0ohAwd9_bjCiGYsdWr0cfz4cT1seO0rJYtmj2SrTywC8JqNqfRzS_Ms8Y) (kasutatud perioodil 30.03.20 kuni 7.04.20)

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. (2010). *Using Student-centred Learning Environments to Stimulate Deep Approaches to Learning: Factors Encouraging or Discouraging Their Effectiveness*. *Educational Research Review* 5(3), 243-260. DOI: [10.1016/j.edurev.2010.06.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001)

Bennet, A., Bennet, D.H. (2014). *Knowledge, Theory and Practice in Knowledge Management: Between Associative Patterning and Context-Rich Action*. *JEMI: Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, Vol 10, Issue 1 (5-55) <https://doi.org/10.7341/20141011>

Bennet, D., Bennet, A. (2011). *Social learning from the inside out: The creation and sharing of knowledge from the mind/brain perspective*. J.P. Girard, J.I Girard (toim) *Social knowledge: using social media to know what you know*, 1-24. Information Science Reference (IBI Global)

Bennet, A., Bennet, D. (2008a). *A new change model: Factors for initiating and implementing personal action learning*. *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*. 38 (7). 378-387 <https://doi.org/10.1108/03055720810917633>

Bennet, D., Bennet, A. (2008b). *The depth of knowledge: Surface, shallow or deep?*. *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*. 38 (7), 405-420. <https://doi.org/10.1108/03055720810917679>

- Bowl M. (2001). *Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education*. Research Papers in Education, 16:2, 141-160, <https://doi.org/10.1080/02671520110037410>
- Davenport, T., Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press
- Dill P.L., Henley T.B. (1998). *Stressors of College: A Comparison of Traditional and Nontraditional Students*. The Journal of Psychology, 132:1, 25-32, <https://doi.org/10.1080/00223989809599261>
- Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia 2002-2006 «Teadmistepõhine Eesti» heakskiitmine (06.12.2001) RT I 2001, 97, 606 <https://www.riigiteataja.ee/akt/73322> (kasutatud 16.05.20)
- Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia 2007-2013 «Teadmistepõhine Eesti» heakskiitmine (07.02.2007) RT I 2007, 16, 78 <https://www.riigiteataja.ee/akt/12792637> (kasutatud 16.05.20)
- Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia 2014-2020 «Teadmistepõhine Eesti» heakskiitmine (22.01.2014) RT III, 29.01.2014, 2 <https://www.riigiteataja.ee/akt/329012014002> (kasutatud 16.05.20)
- Elukestva õppe strateegia 2014-2020 (i.a) <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf> (kasutatud 12.03.20)
- Elukestva õppe strateegia 2020 heakskiitmine (13.02.2014) RT III, 19.02.2014, 3 <https://www.riigiteataja.ee/akt/319022014003> (kasutatud 13.03.20)
- Entwistle, N., McCune, V. & J. Hounsell. (2002). *Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings*. Occasional Report 1. <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport1.pdf> (kasutatud 16.04.20)
- Eesti Entsüklopeedia kodulehekülj (i.a). <http://entsyklopeedia.ee/artikkel/teadmine> (kasutatud 20.04.2020)
- Gilardi S., Guglielmetti C. (2011). *University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition*. The Journal of Higher Education, 82:1, 33-53, <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779084>

Glogowska, M., Young, P., Lockyer, L. (2010). *Propriety, process and purpose: Considerations of the use of the telephone interview method in an educational research study*. Higher Education. 62. 17-26. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9362-2>

Guest, G., Brunce, A., Johnson, L. (2006). *How many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability*. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>

Haridus- ja teadusministeeriumi kodulehekül (i.a) <http://www.hm.ee> (kasutatud 18.04.20)

Hoidn, S. (2017). *Student-Centred Learning Environments in Higher Education Classrooms*. Palgrave Macmillan.

Hsieh, H.-F., Shannon, S.E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. *Qualitative Health Research*, Vol. 15, No 9, 1277-1288 <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Hyytinen, H., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. (2020). *Challenges in Exploring Individual's Concepts of Knowledge and Knowing: Examples of Research on University Students*. Kallio, E.K. (Ed) *Development of Adult Thinking. Interdisciplinary Perspectives on Cognitive Development and Adult Learning*, pp. 177-189, Routledge, DOI: [10.4324/9781315187464-11](https://doi.org/10.4324/9781315187464-11)

Kember, D., Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, Vol. 28, No. 5/6, 469-490 DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Rev. and updated ed. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.

Kõrgharidusseadus (20.02.2019) RT I, 19.03.2019, 12

<https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019012> (kasutatud 15.05.20)

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn

Leinbock, R. (2018). *Kutse- ja kõrghariduses suureneb vanemate õppurite osatähtsus*. Eesti Statistika kvartalikirj. 2/18

Lizzio, A., Wilson, K., Simons R. (2002). *University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for theory and practice*. Studies in Higher Education, 27:1, 27-52, <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>

Maxwell, J.A. (2009). *Designing a Qualitative Study*. Bickman, L., Rog, D. J. (Ed) *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. 2nd Edition. 214-246, SAGE Publications

Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Kirjastus Ilo

Nickols, F. W. (2000). *The knowledge in knowledge management*. In Cortada, J.W. & Woods, J.A. (toim) *The knowledge management yearbook 2000-2001*, 12-21. Boston, MA: Butterworth-Heinemann. [https://nickols.us/Knowledge\\_in\\_KM.htm](https://nickols.us/Knowledge_in_KM.htm) (kasutatud 19.02.20)

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. (2008). *Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education*. Learning and Instruction 18, 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>

Sawyer, R. K. (2006). *Introduction: The New Science of Learning*. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of: The learning sciences*, 1–16. Cambridge University Press.

Schuetze H.G, Slowey M. (2002). *Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of Non-Traditional Students and Lifelong Learners in Higher Education*. Higher Education, Vol. 44, No. 3/4, Higher Education and its Clients: Institutional Responses to Changes in Demand and in Environment (Oct. - Dec., 2002), 309-327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>

Sisson, P., Ryan, J. (2017). *A Knowledge Concept Map: Structured Concept Analysis from Systematic Literature Review*. Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation. 13. 29-69. <https://doi.org/10.7341/20171332>

Suri, H. (2011). *Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis*. Qualitative Research Journal. Vol 11 No 2, 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>

Tartu Ülikooli akadeemiliste töötajate ametijuhend (võetud vastu 15.12.17)

[https://sisu.ut.ee/sites/default/files/doktorikool.humanitaarteadused/files/kehtib\\_alates\\_01\\_01\\_2018\\_akadeemiliste\\_tootajate\\_ametijuhendid.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/doktorikool.humanitaarteadused/files/kehtib_alates_01_01_2018_akadeemiliste_tootajate_ametijuhendid.pdf) (kasutatud 10.05.20)

Tynjälä, P. (1999). *Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university*. International Journal of Educational Research, Vol 31, Issue 5, 357-442. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00012-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00012-9)

Uiboleht, K. (2019). *The relationship between teaching-learning environments and undergraduate students' learning in higher education: a qualitative multi-case study*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

# LISA

## Intervjuu kava

1. Rääkige endast kui õppejõust - kaua olete õpetanud, mis aineid, mis õppeastmes, keda sa õpetad?
2. Mis on teie õpetamise eesmärk?
3. Mis on teie arvates teadmine?
4. Kuidas aru saada, et kellegi on olemas mingi teadmine? Kuidas olete aru saanud? Nt enda õpetatava aine kontekstis.
5. Kuidas teie hinnangul toimub teadmise tekkimine?
6. Mida on teie hinnangul teadmise tekkimiseks vaja?
7. Kuidas on teie meelest võimalik teadmise tekkimist soodustada?
8. Mis on see, mis takistab teadmise tekkimist?

Vaatame asja konkreetsemalt, praktilise poole pealt..

9. Millest teie lähtute õppetöö planeerimisel?
10. Viimasel ajal on räägitud palju õpikeskkonnast. Kuidas teie mõistate, mis on õpikeskkond?
11. Kuidas teie loote oma õppijatele teadmise teket soodustavad keskkonda? Tooge mõni näide
  - a. Mida te selleks teete?
  - b. Miks te selliseid asju?
12. Kuidas te hindate, kuidas teil on läinud õpikeskkonna loomisega?
13. Kas on õpikeskkonna loomisel asju, mida tahaksite proovida, kuid pole saanud? Miks pole saanud (takistavad tegurid)?
14. Kas te näete oma õppijaid täiskasvanud õppijatena või mitte? Palun selgitage lähemalt..
  - a. on kuidagi vahet sellel viisil, kuidas nad õpivad või asjadest aru saavad.
15. Kuidas see (oma õppija nägemine) mõjutab teie õpetamistegevust ja õpikeskkonna loomist?
16. Teadmiste nõ väljaviimine õpituatsioonist. Mis on teie seisukoht – kas teie aines on oluline teoreetiline teadmine või ka nende teadmiste praktiline rakendamine?
  - a. Mida te teete teadmiste praktiliseks rakendamise soodustamiseks?
    - i. Kuidas see on õnnestunud? Mis on teie hinnangul selle põhjuseks?
17. Kas te ülikoolis olete saanud mingit formaalset või mitte-formaalselt õpetamist/juhendamist, kuidas õpetada? (kui jah, siis milline see olnud on)

Lõpetuseks: kas on midagi, mida ma ei ole küsinud aga millest peaks rääkima, kui teemaks on teadmise tekkimine ja õppijatel teadmise tekkimise soodustamine?

## Valimi kirjeldus

Intervjuu nr	Sugu	Õpetamise aastaid	Õpetamise tasand
1	Naine	Üle 10	Baka+ mag
2	Naine	Üle 10	Baka + mag
3	Naine	Üle 10	Baka + mag
4	Mees	Alla 10	Baka+ mag
5	Naine	Üle 10	Baka+ mag
6	Mees	Alla 10	Baka+ mag
7	Naine	Alla 10	Baka +mag
8	Naine	Üle 10	Baka + mag
9	Naine	Üle 10	Baka+ mag
10	Naine	Üle 10	Baka + mag
11	Mees	Alla 10	Mag

## Koodipuud

Tabel 2. Koodipuu "Teadmine"

Fakti teadmine	Fakt	Definitsioon	<b>Teadmine</b>
Teadmine kui aru saamine	Teadmise tasandid		
Võime seostada			
Rakendamine ja kontekst			
Tõlgendus ja kontekst			
Võime luua midag uut			
Protsess	Kogemus + analüüs	Tekkimine	
Kihiliselt			
Varasem teadmine			
Fakti teadmise õppimine			
Vaatlus ja analüüs			
Lugemine ja arutelu			
Erinevad kogemisviisid			
Kogemus ja analüüs			
Tegutsedes			
Erinevad kogemisviisid			
Faktikildude kogumine, sünteesimine			
Huvi/motivatsioon	Huvi/motivatsioon		
Kasu	Materjal	Soodustab/ takistab	
Allikad			
Materjal			
Materjali esitamine	Materjali esitamine		
Toetamine	Tugi		
Tagasiside			
Refleksioon			
Hoiak	Keskkond		
Suhtlemine			
Teadmise kasutamine	Väljendamine	Olemasolust arusaamine	
Väljendades			
Rääkides			
Õiged sõnad vs aru saamine			
Teadmise rakendamine eesmärgi täitmiseks			
Teadmise arusaamise kontroll - ISE ka asjast teadmine	Kontrollija		

Tabel 3. Koodipuu "Õpetamise eesmärk ja lähtekohad"

Vahendada teadmisi	Valdkonna teadmised	Eesmärk õpetamisel	<b>Õpetamise eesmärk ja lähtekohad</b>
Õppijal vaja teada (õppejõu seisukohast)			
Uued tööriistad/mudelid			
Praktikas katsetamine			
Teooria sidumine praktikaga/kogemusega			
Õppida mõtlema/analüüsima	Analüüsivõime		
Seoste loomine			
Mõistmine/ aru saamine			
Õpihimu/uudishimu tekitamine/inspireerimine	Huvi		
Õpetamine kui osa õppimisest	Hoiak		
Õppekava	Mida õpetada		
Õpiväljundid/ eeldused kursusele			
Õppejõu sõnum			
Õppejõu huvi (mingi teema vastu)			
Mida teised sel teemal õpetavad			
Päritud aine			
Mida vaja teemast teada	Kes on õppijad		
Kes on õppijad			
Erinevate õppijate vahe			
Kohanemine õppijatega			
Koostöö õppijaga			
Õppijate eelteadmiste kontroll			
Eelteadmiste kontrolli viis			
Tudengi-õppejõu teadlikkus eelteadmistest	Kuidas õpetada		
Materjalid			
Kuidas ainet läbi viia (tegevused)			
Praktilise väljundiga ülesanded			
Õppejõu tegevuse planeerituse aste			
Ajakulu arvestamine	Ajakulu		
Õppejõu tööaeg			

Tabel 4. Koodipuu „Õpikeskkond“

Füüsiline keskkond	Füüsiline keskkond	Õpikeskkond (arusaama kirjeldus)	Õpikeskkond
Füüsilise keskkonna kujundamise vabadus			
E-õpikeskkond			
Sotsiaalne keskkond	Sotsiaalne keskkond		
Suhe õppijaga			
Emotsionaalne keskkond			
Vaimne keskkond	Vaimne keskkond		
Vaimse keskkonna olulisus			
Materjalid kui keskkond			
Õpikeskkonna jaotus	Jaotus		
Kuidas ise tõlgendab õpikeskkonda			
Koroona mõju	Koroona		
Keskkonna planeerimine	Mõju		
Halb õppejõud			
Halva korralduse mõju			
Ei ole mõelnud			
Auditoorne	Ruum	Õpikeskkond (loomise kirjeldus)	
Tudeng kohale			
E-õpe			
Online vahendid			
Ruumi mõju			
Tagasiside õppijatelt	Õppijate arvestamine		
Küsinud õppijate ootusi ainele			
Kohanemine õppijate huviga			
Koostöö			
Õppijate tase	Eelteadmised		
Eelteadmiste kontroll			
Kontrolli viisid			
Eelteadmised nõrgad			
Materjal	Materjal		
Õppejõu selgitus			
Materjal+tugi			
Ülesanded			
Rakendamine			
Õhkkond			
Läinud on hästi	Õnnestumise hinnang		
Võiks paremini			
Kui ei ole läinud hästi, siis põhjus			
Tagasiside õppijatelt	Hinnangu allikas		
Sisemine tunne			
Fookus	Varieerub		

Iga kursus erineb			
Aine arendus võtab aega			
Meetodid	Proovimata		
Grupi suurus			
Takistus: grupi suurus			
Valmisolek proovida			
Hoiak õppija suhtes		Õppijad ja mõju õpikeskkonnale	
Täiskasvanu õppija iseloomustus			
Õppijate nägemine			
Baka tudeng	Õppija iseloomustus		
Magi tudengid			
Erinevus õpetamisel: baka	Erinevus õpetamisel		
Erinevus õpetamisel: magister			

Tabel 5. Koodipuu "Lisateemad"

Õppijate motiveerimine	Intervjueeritavate teemad	Lisateemad
Ajaressurss		
Tasakaal		
Ülikoolis õpetamise eesmärk		
Õppetöö korraldamise vabadus		
Õppetöö korraldamine	Eriolukord	
Materjalid		
Õpikeskkonna loomine		
Võimalus proovida uusi asju		

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Annika Jalak,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õppejõudude kirjeldused teadmisest ja selle kujundamise võimalustest“, mille juhendaja on Mari Karm, 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.

Annika Jalak

**27.05.2020**