

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: kasvatusteadused

Sigrid Sinnep

MUUTUSED VÕI TRADITSIOONID KAITSEVÄE INSTRUKTORITE
ÕPETAMISPRAKTIKATES
magistritöö

Juhendaja: dotsent Mari Karm

Kaasjuhendaja: kol-ltn Tõnis Männiste

Tartu 2018

MUUTUSED VÕI TRADITSIOONID KAITSEVÄE INSTRUKTORITE ÕPETAMISPRAKTIKATES

Sigrid Sinnep

ÜLEVAADE¹. Muutunud õpikäsituse põhimõtete järgimist õpetamispraktikates on hakatud üha enam tähtsustama. Uue Kaitseväge ja Kaitsealiidu väljaõppe eeskirja valguses on oluline seda teha ka Kaitseväes. Artikli aluseks oleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada Kaitseväge erialakoolide instruktorite õpetamispraktikad ning väljaõpet reguleeriva dokumentatsiooni tähendus instruktorite arusaamades. Andmed kogusin poolstruktureeritud individuaalintervjuudega üheksalt Kaitseväge erialakooli instruktorilt. Tulemustest selgus, et instruktorite õpetamispraktikates oli valdav õpetajakeskne õpetamisarusaam, traditsiooniline õpikäsitus ning frontaalsete õppemeetodite kasutamine. Seejuures ilmnes instruktorite vähene teadlikkus uuest Kaitseväge ja Kaitsealiidu väljaõppe eeskirjast.

Võtmesõnad: *instruktor, erialakool, kaitsevägi, väljaõppe, õpetamispraktika*

Keywords: *instructor, specialty school, defence forces, training, teaching practice*

1 Sissejuhatus

Täiskasvanute koolitamine regulaarväs² on protsess, mis peab organisatsiooni eesmärkide saavutamiseks toetama indiviidide isiklikku arengut, küpsuse saavutamist ning teadmiste omandamist³. Eesti elukestva õppe strateegia⁴ pöörab tähelepanu muutunud õpikäsitusele, rõhutab õppijakesksust ning vajadust õppida ja õpetada mitte ainult faktiteadmisi vaid ka probleemi lahendamise oskuseid.

Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste (edaspidi KVÜÕA) vilistlasuuringu⁵ aruanne seevastu kinnitab õppemeetodite vähest variatiivsust ning täiskasvanud õppija eripäradega mitte arvestamist. Uuringu tulemustest ilmneb, et esineb õppijate kohtlemist ajateenijatena,

¹ Artikli valmimisele aitasid kaasa juhendajad Mari Karm ja Tõnis Männiste ning kaaskodeerija Rain Järv

² riigi relvastatud jõud, mille põhiülesanne on nii rahu- kui ka sõjaajal riigi kaitsmine. Allikas: Militerm

³ Zacharakis, J.; Van Der Werff, J. 2012. The Future of Adult Education in the Military. – New Directions For Adult and Continuing Education. Vol. 2016, Issue 136, p. 90. [Zacharakis, Van Der Werff 2012]

⁴ Eesti elukestva õppe strateegia 2020. 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium.

<<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (09.09.2017). [EÕS2020]

⁵ KVÜÕA vilistlasuuring. Vilistlaste ja tööandja rahulolu 2016. 2017. Tartu: KVÜÕA. [Vilistlasuuring 2017]

negatiivset suhtumist ning liiga teoreetilist ja iganenud väljaõpet. Uuringust on võimalik saada ülevaade tagasisidest üldisemalt, kuid mitte erialakoolide⁶ lõikes spetsiifiliselt. Väljaõppe läbiviimist Kaitseväes on lisaks uuritud nii KVÜÕA-s kui teistes ülikoolides, samuti on avaldatud mitmeid teemakohaseid artikleid Sõjateadlases ja Sõduris (Amer & Ganina⁷; Eesmaa & Ganina⁸; Janson⁹; Peets¹⁰). Siiski on uurimistöodes keskendunud pigem ajateenijate koolitamisele või nooremohvitseride tasemeõppele. Ühtlasi on fookus olnud ennem sellel, mida õpetatakse kui sellel, kuidas õpetatakse. Õpetamispraktikaid¹¹ käsitlevad küll Amer & Ganina¹², kuid ka nemad keskenduvad üksnes ajateenijate väljaõppele. Erialakoolid seevastu viivad väljaõpet läbi kõikidele Kaitseväe teenistujatele, kelle hulka kuuluvad nii tegevväelased, ametnikud kui töötajad.

Janson¹³ toob välja, et on võimalik, et mõnes allüksuses korraldatakse väljaõpet juba praegu süsteemselt /.../ või veelgi paremal viisil, kuid on küsitav, kuidas sellekohane teave organisatsiooni sees liigub. Arvestades seda kitsaskohta, loob erialakoolide instruktorite¹⁴ õpetamispraktikate uurimine ühtse ülevaate, kuidas erinevates erialakoolides väljaõpet läbi viiakse ning milline tähendus on seejuures uuel Kaitseväe ja Kaitseliidu väljaõppe eeskirjal (edaspidi VÕE)¹⁵, mis peaks soodustama õppijakeskset lähenemist.

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada Kaitseväe erialakoolide instruktorite õpetamispraktikad ning väljaõpet reguleeriva dokumentatsiooni tähendus instruktorite arusaamades.

Lähtuvalt eesmärgist sõnastasin järgnevad uurimisküsimused:

- Kuidas kirjeldavad erialakoolide instruktorid enda õpetamispraktikaid?
- Millise tähenduse annavad erialakoolide instruktorid Kaitseväes väljaõpet reguleerivale dokumentatsioonile?

⁶ suurtükiväekool, õhutõrjekool, soomuskool, pioneirikool, mereväekool, sidekool, logistikakool, snaiprikool, õhuväe väljaõppekeskus, luurekool

⁷ Amer, M.; Ganina, S. 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – Sõjateadlane, nr 1, lk 165-189. [Amer, Ganina 2016]

⁸ Eesmaa, A.; Ganina, S. 2017. Õppimist toetava ainekava väljatöötamise põhimõtted automaatreleva baasõppe näitel. – Sõjateadlane, nr 4, lk 259-309. [Eesmaa, Ganina 2017]

⁹ Janson, I. 2017. Uus väljaõpe - alustame elulisest probleemist. – Sõdur, nr 3, lk 14-19. [Janson 2017]

¹⁰ Peets, I. 2016. Sõduri baaskursusest ja natukene veel. – Sõdur, nr 4, lk 14-21. [Peets 2016]

¹¹ instruktorite tegevused väljaõppe ettevalmistamisel, läbiviimisel ning hindamisel

¹² Amer, Ganina 2016

¹³ Janson 2017

¹⁴ teenistuja, kes Kaitseväes väljaõpet läbi viib. Käesolevas töös hõlmab see endas nii õpetajat, koolitajat kui õppejõudu

¹⁵ Kaitseväe ja Kaitseliidu väljaõppe eeskiri (VÕE) 2016. Tallinn: Kaitseväe peastaap. [Väljaõppe eeskiri 2016]

Eesmärgi saavutamiseks kasutasin andmekogumismeetodina poolstruktureeritud intervjuusid, mida transkribeerisin, kodeerisin ning analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Valimi moodustasid 9 instruktorit, kes olid kõik erinevast erialakoolist.

2 Õpetamisarusaamad

Õpetamist on võimalik mõista erinevalt ning sellest, kuidas me seda teeme, sõltub eelkõige selle tulemuslikkus¹⁶. Peamine õpetamise eesmärk on välja kujundada mõtlejad, reflekteerivad, tähendusi loovad ja eneseteadlikud inimesed. Selleks tuleb õppejõul¹⁷ olla teadlik õpetamise põhimõtetest, eesmärkidest, täiskasvanud õppija vajadustest ja ootustest, mille läbi hakatakse tegema valikuid oma õpetamistegevuse suhtes.¹⁸

Õpetamine ülikoolis tugineb arusaamal, kuidas täiskasvanud õpivad ning tähendab õppimise toetamist läbi keerukate, avatusel ja usaldusel põhinevate sotsiaalsete situatsioonide – õpitakse kogemusest ning tagatud on võimalused omavahelisteks suheteks ja suhtluseks¹⁹.

Biggs & Tang²⁰ järgi on võimalik eristada kolme õpetamise tasandit:

- millised on õppijad;
- mida teeb õpetaja;
- mida teevad õppijad.

Esimene tasand on iseloomulik algajatele õppejõududele, kes pööravad tähelepanu õppijate vahelistele erinevustele (võimed, motivatsioon, lõpueksamite tulemused, rahvuslikud eripärad, varasem kool). Õpitulemuste erinevuse seletamine õppija tunnusjoonte abil viitab õpetamisteooriale, mis „süüdistab“ õppijat – kui õpetamine ei ole tulemuslik, on selles süüdi õppijad. Õpetamist nähakse muutumatuna – see on valdavalt loenguvormis toimuv teadmiste edasiandmine. Hindamine toimub kokkuvõtlikult ning on heade ja halbade üliõpilaste selekteerimise vahend. Sellel tasandil toimuv õpetamine on täiesti mitte-reflekteeriv.²¹

Kui esimesel tasandil oli fookus sellel, milline on õppija, siis teisel tasandil lasub vastutus materjali „kohale jõudmise“ eest suuresti õppejõul ehk tähelepanu on nüüd sellel, mida teeb õppejõud. Õppimist ei taandata enam õppija omadustele vaid nähakse rohkem õpetaja tegevusest sõltuvana. Samas tähendab see ka seda, et puudujääkide korral „süüdistatakse“

¹⁶ Biggs, J.; Tang, C. 2008. Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, lk 15. [Biggs, Tang 2008]

¹⁷ Käesolevas töös mõistetakse õppejõuna instruktorit

¹⁸ Tannenber, E. M. 2015. Õppejõudude õpetamispraktikad täiskasvanud õppija enesearengu subjektiks kujunemise toetajana. Tallinn: Tallinna Ülikool. [Tannenber 2015]

¹⁹ Jõgi, L.; Karu, K.; Krabi, K. 2015. Rethinking teaching and teaching practice at university in a lifelong learning context. International Review of Education, pp. 66.

²⁰ Biggs, Tang 2008, lk 15.

²¹ Biggs, Tang 2008

mitte enam õppijat vaid õppejõudu. Sellel tasandil töötavad õppejõud püüavad omandada õpetamisoskusi, keskendudes sellele „mida teha“. Samas on see teadmine oluline vaid siis, kui teatakse, milleks, millal ja kuidas teha. Tähelepanu ei tohiks olla oskusel endal, vaid sellel, kas oskuse rakendamine toob kaasa soovitud mõju õppija õppimisele.²²

Kolmandal tasandil töötavad õppejõud pööravad põhilise tähelepanu sellele, mida teeb õppija ja kuidas see on seotud õpetamisega. Seda tasandit iseloomustab õpetamisprotsessi õppijakesksus, õpetamine toetab seejuures õppimist. Fookus on sellel, mida teeb õppija ja kui hästi kavandatud õpiväljundid saavutatakse. Seejuures on vajalik määratleda, millistele mõistmise tasemetele soovitakse mingit teemat õpetades jõuda. Kui tahetakse olla kindel, et üliõpilased mõistavad ainet nõutud tasemel, suunatakse neid sobivate õpitegevuste juurde. Samuti on oluline veenduda, et õppijate ilmutatud mõistmise tase ja nende õpisooritused vastavad sellele, mida on kavandatud.²³

Õppejõu õpetamispraktika sõltub sellest, mida ta peab kõige tähtsamaks ja millele pöörab enim tähelepanu²⁴. Mitmetes uuringutes (Kember & Kwan²⁵; Korhonen & Törmä²⁶; Postareff & Lindblom-Ylänne²⁷) on täiendavalt eristatud õpetajakeskset (*teacher-centered/content-centered*) ning õppijakeskset (*student-centered/learning-centered*) õpetamisarusaama. Reva *et al*²⁸ toovad välja, et õpetajakeskset arusaama iseloomustavad keskendumine õppeainele, info edastamisele ja õpetatava sisu määratlemisele ning vähene huvi õppemeetodite vastu. Õpetajakesksus on omane traditsioonilisele lähenemisele, kus õpetaja annab õppijatele konkreetseid eesmärgid, ülesanded, lahendusviisid ning hindab seejärel õppijate sooritust – nende ülesanne on järgida üksnes etteantud juhiseid²⁹. Õppijatele on õpetaja autoriteet, kes teab „tegelikke“ fakte, „õigeid“ lahendusi ning „tõeseid“ teooriaid³⁰. Õpetamist nähakse kui monoloogilist tegevust – õpetaja seisab klassi ees ning tutvustab

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ **Kember, D.; Kwan, K. P.** 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Sciences*, pp. 469-490. [**Kember, Kwan** 2000]

²⁶ **Korhonen, V.; Törmä, S.** 2016. Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 1, Issue 40, pp. 65-82. [**Korhonen, Törmä** 2016]

²⁷ **Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S.** 2008. Variation in teachers' description of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, pp. 109-120. [**Postareff, Lindblom-Ylänne** 2008]

²⁸ **Reva, E.; Karm, M.; Lepp, L.; Remmik, M.** 2014. Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad rakenduskõrgkoolis. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 2(2), lk 122. [**Reva et al.** 2014]

²⁹ **Tamm, A.; Peitel, T.; Pedaste, M.; Leijen, Ä.** Nüüdisaegse õpikäsitus e-kursus. <<https://sisu.ut.ee/opikasitus>> (02.03.2018). [**Tamm et al.** 2018]

³⁰ **Luther, A.** (2000). The "Old" Method of Teaching Vs. the "New" Method of Teaching. *Journal of Thought*, Vol 35, Issue 2, p. 60. [**Luther** 2000]

õppijatele materjali, mis tuleb neil endale selgeks teha³¹. Domineerib seisukoht, et õppijad arenevad ühtemoodi ning seega õpetatakse neile samu asju samamoodi ja samal ajal – neid survestatakse sobituma keskkonda, mille õpetajad neile loonud on³². Seega kontrollivad õpetajad õppimisprotsessi ja õppijate roll on küllaltki passiivne³³. Selline lähenemine soodustab mehaanilist õppimist³⁴, millest omakorda tuleneb õppijate vähenenud motiveeritus – neid ei kaasata piisavalt oma õppimise planeerimisse, õppetegevustesse ja hindamisprotsessi.³⁵

Muutusteks õppimises ja õpetamises on aga vaja muutust õppimise tähenduses – oluline on mõista, et õppimine on midagi rohkemat kui passiivne informatsiooni vastuvõtmine. See on aktiivne teadmiste konstrueerimine, kus aine sisu kõrval on oluline õppida probleemide lahendamise oskust, põhjendamisoskust, kriitilise mõtlemise oskust – teisisõnu oskust ennast juhtida ja oma tegevuse üle reflekteerida. Õpiülesanded peavad olema õppijatele tähenduslikud ning õppimine toimuma läbi tegutsemise, kuna teadmisi ja oskusi omandatakse läbi nende kasutamise.³⁶ Ühtlasi on Kuurme³⁷ kohaselt tõusnud esiplaanile õppimine – keskendutakse õppijale kui aktiivsele teadmist loovale subjektile, kes tõlgendab õpitavat sisemiste skeemide abil.

Seejuures ei ole muutunud mitte üksnes õppijate vaid ka õpetajate roll³⁸. Õpetaja peamise tegevusena nähakse õpikeskkonna loomist³⁹. Õppijaid tuleb kaasata õppetöö planeerimisse, jätta ruumi muudatustele, arvestada õppijate individuaalsete erinevustega ning kasutada aktiivõppe meetodeid⁴⁰. Õpetamise planeerimise aluseks on õppijate vajadused, varasemad teadmised, võimed, huvid ja õpistiilid⁴¹. Muutunud õpikäsitusele on omane õppijakeskne arusaam, kus Reva *et al*⁴² kohaselt lähtutaksegi õppija arenguvajadusest ja mõistetakse, et õpetamine kujutab endast võimalust toetada ja suunata õppijat ja õppimist⁴³. Korhonen & Törmä⁴³ toovad välja, et mida kogenumaks saab õppejõud, seda enam kaldub ta õppijakesksuse poole.

³¹ Luther 2000

³² Tamm *et al.* 2018

³³ *Ibid.*

³⁴ Luther 2000

³⁵ Tamm *et al.* 2018

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Kuurme, T. 2013. Kasvatusteaduslikud paradigmad. Haridusleksikon. Tallinn: AS Pakett trükikoda. [Kuurme 2013]

³⁸ Luther 2000, lk 61.

³⁹ Kuurme 2013, lk 136.

⁴⁰ Luther 2000, lk 61.

⁴¹ Tamm *et al.* 2018

⁴² Reva *et al.* 2014

⁴³ Korhonen, Törmä 2016, lk 79.

2.1. Õppeprotsessi ülesehitus

VÕE⁴⁴ sätestab nelja etapiliseks kohandatud süsteemse lähenemise mudeli väljaõppele (edaspidi SAT, *inglise k Systems Approach to Training*), mis hõlmab endas analüüsimist, kavandamist, läbiviimist ning hindamist. Õppeprotsessi üles ehitamisele keskendub läbiviimise etapp, kus toimub väljaõppe ettevalmistamine, läbiviimine ja hindamine. Täpsemad tegevused läbiviimise etapis on järgmised:

- analüüs - analüüsitakse väljaõppe läbiviimise dokumente, väljaõppeks eraldatud ressursse;
- kavandamine - kavandamise tulemid on väljaõppe läbiviimise alusteks. Selles etapis koostatakse koolituskaardid või plaankonspektid ja hindamislehed;
- läbiviimine - väljaõppe läbiviimise käigus toimub väljaõppes osalejate õpetamine ja hindamine ning tagasiside andmine;
- hindamine - hindamise käigus antakse hinnang läbiviimise etapi tegevuste ning tulemuste kohta, kogutakse õpituvastused ja koostatakse väljaõppe ülesande täitmise kokkuvõtted.⁴⁵

Instruktorid peavad väljaõppe läbiviimise etapis järgima õppimist soodustavaid põhimõtteid⁴⁶, mis on esitatud tabelina (Tabel 1).

Tabel 1. Väljaõppe põhimõtted (*autori koostatud*)

Väljaõpe põhimõte	Põhimõtte kirjeldus	Instruktori tegevus
Probleem	Väljaõppes osalejad tegutsevad Kaitsevæele ja Kaitseleidule määratud ülesannetest lähtuvaid probleeme lahendades	Esitab väljaõppes osalejatele probleeme, mida nad on võimelised lahendama väljaõppe lõpuks ning seostab ja võrdleb nende erinevaid lahendusi väljaõppe käigus
Aktiviseeritus	Uued teadmised, oskused või hoiakud seostatakse väljaõppes osaleja varasemate teadmiste ja kogemustega, sest see on vundament uutele teadmistele	Seostab väljaõppe läbiviimise etapis uusi teadmisi väljaõppes osalejate omadega või pakub neile uue kogemuse, mille põhjal saab hakata kujundama uusi teadmisi

⁴⁴ **Väljaõppe eeskiri** 2016

⁴⁵ *Ibid*, lk 18-19.

⁴⁶ *Ibid*.

Demonstreeritus	Väljaõppes osalejale demonstreeritakse uusi kõige olulisemaid ainevaldkonna teemasid mitmel erineval viisil ja sh erinevaid meediumeid kasutades	Demonstreerib uusi teadmisi mitmekülgsest esitades ja näitlikustades erinevate juhtumikirjeldustega või toetab väljaõppes osalejat asjakohase informatsiooni otsimises
Rakendatavus	Väljaõppes osalejal on võimalus uusi teadmisi ja oskusi rakendada asjakohaste probleemide lahendamisel	Võimaldab läbiviimise etapis väljaõppes osalejatel korduvalt ja erinevates kontekstides oma teadmisi ja oskusi rakendada ning annab pidevalt tagasisidet
Lõimitus	Väljaõppes osalejaid julgustatakse üle kandma uusi teadmisi oma igapäevaellu	Loob väljaõppe läbiviimisel tingimused, mis võimaldavad väljaõppes osalejatel eneserefleksiooni ja arutelu
Innovatiivsus	Otsitakse võimalusi väljaõppe parendamiseks	Otsib pidevalt parimaid võimalusi väljaõppes osalejate aktiveerimiseks, uute teadmiste demonstreerimiseks, rakendamiseks ja lõimimiseks ning jagab oma kogemusi teistega
Ohutus	Väljaõppe käigus ei tekitata väljaõppe osapooltele kehalisi või psüühilisi vigastusi ning õppevara kasutatakse heaperemehelikult	Lähtudes riskianalüüsist valib konkreetsed meetmed väljaõppe ohutuse tagamiseks

Kuigi nimetatud väljaõppe põhimõtted peaksid õppimist soodustama, eeldab see esmalt siiski nende rakendamist praktikas. Selleks tuleb need teadlikult väljaõppesse integreerida, mis omakorda toetaks süsteemset väljaõpet. Juhary⁴⁷ on seisukohal, et tulevaste ohvitseride väljaõppes ei ole piisavalt süsteemsust ning seda oleks vaja tõsta.

Fink⁴⁸ nimetab viis põhimõtet, mida saab üle kanda kvaliteetse väljaõppe läbiviimisesse instruktorite poolt – ladus suhtlemine õppijatega, aktiivõppe meetodite kasutamine, õppeainest, õpetamisest ja õppimisest hoolimine, väljakutse esitamine tähenduslikuks õppimiseks ning tulemuslik tagasiside ja hindamise süsteem.

Kursuste efektiivne ülesehitus oleks tulemuslik mitmel põhjusel. See võimaldaks instruktoritel oma eesmärged saavutada, mitmeid klassiruumis esinevaid probleeme lahendada ning mõista uute ideede olulisust õpetamisel.⁴⁹

⁴⁷ Juhary, J. b. 2015. Understanding Military Pedagogy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 1255-1261. [Juhary 2015]

⁴⁸ Fink L. D. 2003. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc, p 28. [Fink 2003]

⁴⁹ *Ibid*, lk 25.

Õigeid valikuid õppematerjali, -meetodite ja -vahendite osas on võimalik teostada siis, kui on olemas selgelt sõnastatud õppe eesmärk⁵⁰. „Instruktor peab olema teadlik ülesannetest, mille täitmiseks ta õppijaid ette valmistab, sest sellest sõltub õppetöö sisu täpsem määratlemine“⁵¹. „Erinevaid õppemeetodeid ja ülesandeid kasutades on võimalik õpetada väga erinevatel viisidel“⁵². Õppemeetodid muudavad õppe mitmekesisemaks, kuid see eeldab, et õpetaja tunneb neid ning oskab õigesti ja õigel ajal rakendada⁵³.

Õppemeetodite teadlikul valikul tasub arvesse võtta mitmeid tegureid: õppeprotsessi eesmärgid, õpiväljundid, aine ja üliõpilaste eripära, üliõpilaste kogemused meetodite kasutamisel, õpikeskkonna tingimused, õppejõu enda oskused ja kogemused meetodite kasutamisel ning kasutada olevad ressursid⁵⁴. Õppemeetodid on vahendiks, mille abil õppejõud loob õpikeskkonna, milles üliõpilane saab erinevaid kogemusi ning õpib aktiivselt⁵⁵. Kui Karm⁵⁶ jagab õppemeetodid lähtuvalt juhtivast poolest õpetajakeskseteks (nt loeng, demonstratsioon, suunatud diskussioon) ja õppijakeskseteks, need omakorda rühmameetoditeks (nt ajurünnak, suminarühmad, debatt) ja individuaalmeetoditeks (nt ülesannete lahendamine), siis Ots *et al*⁵⁷ liigitavad õppemeetodid kolme rühma – frontaalsed, iseseisva töö ning kooperatiivsed meetodid.

Frontaalseid õppemeetodeid iseloomustab õpetaja keskne roll õppeprotsessi suunamisel: õpieesmärkide seadmisel, õppesisu valikul, õpilaste tegevuse määratlemisel ja suunamisel⁵⁸. Nende meetodite hulka kuuluvad näiteks loeng, demonstratsioon, drill, vestlus ja küsimuste esitamine. Iseseisva töö õppemeetodite puhul väheneb õpetaja keskne roll ning rõhk asetub õppija iseseisvale tegevusele ja vastutusele oma õppimise eest. Sellised meetodid on näiteks iseseisva töö ülesanded tunnis, kodutööd, referaadid, projektid, uurimistööd ja taktikalised probleemülesanded. Õppijate koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavad seevastu kooperatiivsed õppemeetodid, mida iseloomustab õppetöö tuginemine õppijate kogemustele ning teadmiste ja oskuste vahetamisele ühistegevuses, samuti uute teadmiste ja tegevusviiside ühine väljatöötamine. Kooperatiivsed meetodid on näiteks grupitöö, rollimäng ja situatsioonimeetod.

⁵⁰ Lepik, I.; Püssim, A. 2002. Rakenduspedagoogika õpik. Tartu: AS Atlex. [Lepik, Püssim 2002]

⁵¹ Ots, A.; Kusnets, T.; Nemvalts, R.; Nurmoja, V. 2006. Instruktori abiline. Tartu: AS Kirjastus ELMATAR, lk 40. [Ots *et al.* 2006]

⁵² *Ibid.*, lk 27.

⁵³ Lepik, Püssim 2002, lk 124.

⁵⁴ Karm 2013, lk 6-7.

⁵⁵ *Ibid.*, lk 6.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Ots *et al.* 2006

⁵⁸ *Ibid.*, lk 81.

Iga õppija individuaalset arengut saab toetada kujundava hindamisega, mille puhul seavad hinnatav ja hindaja – õppija ja õpetaja – lati nii kõrgele, et see oleks jõupingutust rakendades ületatav. Seega ei ole põhitähelepanu mitte lõpptulemuse hindamisel, vaid lähteolukorra selgitamisel, ühiselt eesmärgi seadmisel ning viiside ja vahendite valimisel, mis kõige tõhusamalt toetavad eesmärgi saavutamist. Õppija muutub objektist subjektiks, osaleb õppeprotsessi kavandamises, võtab vastutuse tulemuse saavutamise eest ning saab õpetajalt arengut toetavat tagasisidet eelkõige kokkulepitud võtmepädevuste osas.⁵⁹ Kujundava hindamise käigus antav tagasiside toetab õpiväljundite omandamist õppeprotsessi jooksul⁶⁰. Seda, kas ja kui hästi õpiväljundid saavutatakse, hinnatakse õppeprotsessi lõpus kokkuvõtva hindamisega, mis on kas eristav või mitteeristav. Eristava hindamise puhul määratakse õpiväljundite saavutatuse tase tähelise või numbrilise hindena, mitteeristava hindamise puhul määratakse tase, millele vastamise või mille ületamise korral hinnatakse tulemus piisavaks sõnaga „arvestatud“ ning millest madalamal tasemel tulemus hinnatakse ebapiisavaks sõnaga „mittearvestatud“.⁶¹

Lisaks sellele, et õpetaja annab õppijatele tagasisidet, kogub ta seda ka enda õpetamise kohta hindamise etapis, kuna see võib toimida positiivselt ja julgustada sihipärast õppimist⁶².

Koolituse hindamist on võimalik teha näiteks nelja perioodi kaupa – esialgne hindamine algab enne koolituse algust, mil pannakse paika eesmärgid ning hinnatakse vajadusi; teine hinnang antakse koolituse ajal, kus hinnatakse koolitust ise; kolmas hinnang antakse koolituse lõppedes, kus antakse tagasisidet kogu koolitusele; viimane hindamine toimub mõne aja möödudes peale koolitust, kus leitakse kas koolitus on aidanud õppijaid arendada⁶³. Vene⁶⁴ toob välja, et koolituse mõju hindamist tuleb käsitleda protsessina ning lisaks lühiajalisele on oluline hinnata ka pikaajalist mõju. Õppija jaoks on oluline hinnata koolituse mõju selleks, et näha seoseid, analüüsida koolitusel omandatu rakendamist, näha edasist õppimisvajadust ning planeerida tulevasi koolitusi vastavalt tegelikele vajadustele⁶⁵.

⁵⁹ EÕS2020, lk 7.

⁶⁰ Pilli, E. 2009. Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. Tartu: SA Archimedes, lk 6.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² Biggs, Tang 2008, lk 176.

⁶³ Lõiv, K. 2015. Koolitusprotsess ettevõtte My Fitness AS näitel. Tartu: Doctoral dissertation. Tartu Ülikool, lk 19-20.

⁶⁴ Vene, M. 2011. Täiskasvanute koolituse mõju hindamine õppijana. Tallinn: Tallinna Ülikool. [Vene 2011]

⁶⁵ *Ibid.*

3 Ülevaade instruktoriõppest Kaitseväes

Väljaõppe läbiviimisega tegelevad Kaitseväes erinevad väeliigid ning keskalluvusega⁶⁶ struktuuriüksused seal hulgas erialakoolid. Õpetamise kvaliteedi tagamiseks on vaja koolitada kompetentseid instruktoreid, kellel on nii teoreetilised teadmised kui praktilised oskused väljaõppe läbiviimiseks. Teadmised väljaõppemeetodite ja oskuspõhise tunni andmise kohta annavad neile nii instruktoriõpe⁶⁷ kui pedagoogiline ettevalmistus laiemalt, mida viiakse Kaitseväes läbi nii taseme- kui täienduskoolituste raames KVÜÕA-s. Jao-, rühma- ja isegi kompaniitaseme väljaõpet viivad tavaliselt läbi nooremohvitserid ja allohvitserid, kes on sageli ise värskest KVÜÕA lõpetanud⁶⁸. Seda, kuidas õppetöö läbiviija õpetama hakkab, mõjutavad tema arusaamad õppimisest ja õpetamisest, mis on omakorda välja kujunenud õppijana omandatud varasemate kogemuste põhjal⁶⁹. Seetõttu on oluline mõista, kuidas KVÜÕA-s instruktoreid välja õpetatakse.

3.1. Instruktoriõpe Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes

KVÜÕA on Kaitseministeeriumi valitsemisalas asuv ja Kaitseväe juhataja otsealluvuses olev riigikaitseline kõrgkool, mille tegevusvaldkonnad vastavalt arengukavale⁷⁰ on:

- kutsehariduse andmine kutseõppekava alusel (allohvitseriõpe);
- kõrghariduse andmine rakenduskõrgharidus- ja magistriõppekavade alusel (ohvitseriõpe);
- täiendusõppe läbiviimine tegev- ja reservväelastele ning koostöös liitlastega vanemohvitseride väljaõpe;
- sõjateaduslik teadus-arendustegevus (sh rakendusuuringud).

KVÜÕA alla kuuluvad erinevad struktuurüksused, seal hulgas Kõrgem Sõjakool ja Lahingukool⁷¹. Kõrgemas Sõjakoolis on võimalik õppida nii rakenduskõrgharidus- kui magistriõppes ning Lahingukoolis nii kutse- kui täiendusõppes⁷².

Üldine õppetöö toimub õppekavade alusel ning nende liigendamise ühik kutse- ja

⁶⁶ Struktuuriüksus, mis allub otse Kaitseväe juhatajale

⁶⁷ Amer, Ganina 2016, lk 167.

⁶⁸ Ibid, lk 168.

⁶⁹ Kütt, K. Männiste, T. 2014. Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. – KVÜÕA toimetised, nr 19, lk 104. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

⁷⁰ Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste arengukava 2015-2022. Tartu: KVÜÕA, lk 2. [KVÜÕA arengukava]

⁷¹ Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste põhimäärus 2014. <<https://www.riigiteataja.ee/akt/101032016002>> (04.01.2018).

⁷² Ibid.

kõrgharidusõppes on moodul⁷³. Vastavalt KVÜÕA õppekava statuudile⁷⁴ lähtub kutse- ja kõrghariduse õppekavade õppeainete koondamine moodulisse kaitsevälase kutsetöök vajalikest funktsioonidest: kaitsevälane kui juht (ülem ja eestvedaja), pedagoog (väljaõppe korraldaja ja läbiviija), diplomaat (kultuuriteadlik suhtleja), haldur (rahuaegse üksuse administreerija) ja tehnik (relvastuse ja varustuse käsitseja ja hooldaja). Nimetatud funktsioonide osakaal on erinevatel haridusastmetel erinev. Kõrgharidusõppes lisandub funktsioonina uurija (kutsealase uurimistöö tegija).⁷⁵ Instruktorioskuste arendamisele keskendubki õppekavades pedagoogika või pedagoogika ja uurimistöö moodul. Ülevaade instruktorite pedagoogilisest ettevalmistusest on välja toodud tabelis 2.

Tabel 2. Instruktorite pedagoogiline ettevalmistus (*autori koostatud*)

Kõrgem Sõjakool			
Õppeaste	Õppekava/maht	Moodul/maht	Instruktoriõpe
Rakendus- kõrgharidusõpe	Maaväe põhikursus 186 EAP ⁷⁶⁷⁷	Pedagoogika ja uurimistöö 33-36 EAP	Instruktoriõpe 10 EAP; lisaks eraldi rühma väljaõppe planeerimise õppeaine, mis annab ülevaate väljaõppedokumentide koostamisest
	Mereväe põhikursus 180 EAP ⁷⁸	Pedagoogika ja uurimistöö 25 EAP	Instruktori algõpe 3 EAP; eraldi rühma väljaõppe planeerimise õppeaine puudub

⁷³ Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste õppekava statuut 2016. Tartu: KVÜÕA, lk 1-2. [KVÜÕA õppekava statuut]

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ KVÜÕA õppekava statuut, lk 2.

⁷⁶ 1 EAP = 26 akadeemilist tundi

⁷⁷ Sõjaväeline juhtimine maaväes rakenduskõrghariduse õppekava.

<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-maav%C3%A4es-rakendusk%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018). [MaV õppekava]

⁷⁸ Sõjaväeline juhtimine mereväes rakenduskõrghariduse õppekava.

<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-merev%C3%A4es-rakendusk%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018). [MeV õppekava]

	Õhuväe põhikursus 180 EAP ⁷⁹	Pedagoogika ja uurimistöö 21-24 EAP	Instruktori algõpe 3 EAP; eraldi rühma väljaõppe planeerimise õppeaine puudub
Magistriõpe	Keskastmekursus 120 EAP ⁸⁰	Pedagoogika ja uurimistöö 33 EAP	Instruktoriõpe eraldi õppeainena puudub; instruktorioskuseid arendavad õppeained on õppeprotsessi korraldamise pedagoogilised alused, õppuste korraldamine ning taktikaliste otsustusharjutuste korraldamine
Lahingukool			
Kutseõpe	Vanemallohvitseride põhikursus 60 EKAP ^{81,82}	Pedagoogika moodul 15,5 EKAP	Instruktoriõpe 8 EKAP
Täiendusõpe	Vanemallohvitseride keskastmekursus 15 EKAP ⁸³	Pedagoogika moodul 4 EKAP	Instruktoriõpe eraldi õppeainena puudub; instruktorioskuseid arendavad õppeained on allüksuse väljaõppe planeerimine ning väliharjutuste korraldamine

⁷⁹ **Sõjaväeline juhtimine õhuväes rakenduskõrghariduse õppekava.**

<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-%C3%B5huv%C3%A4es-rakendus%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018). [**ÕV õppekava**]

⁸⁰ **Sõjaväeline juhtimine maaväes magistriõppe õppekava.** <<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2011/03/Sojavaeline-juhtimine-maavaes-magistrioppe-oppekava.pdf>> (04.01.2018). [**KAK õppekava**]

⁸¹ 1 EKAP = 26 akadeemilist tundi

⁸² **Sõjaväeline juhtimine vanemallohvitseridele kutseõppe õppekava.** <http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2017/06/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-vanemallohvitseridele-kutse%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf> (04.01.2018).

⁸³ **Vanemallohvitseride keskastmekursuse õppekava.** <<http://www.lahingukool.ee/files/2011/03/Vanemallohvitseride-keskastmekursuse-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018). [**VAKAK õppekava**]

Vanemstaabi- allohvitseride kursus 15 EKAP ⁸⁴	Pedagoogika moodul 3 EKAP	Instruktoriõpe eraldi õppeainena puudub; instruktorioskuseid arendav õppeaine on õppekasvatustöö korraldamise alused
Reservrühmaülema kursus 12 EKAP ⁸⁵		Instruktoriõpe eraldi õppeainena puudub; instruktorioskuseid arendav õppeaine on rühma juhiks olemine

Vastavalt KVÜÕA vilistlasuuringule⁸⁶ on põhikursuse lõpetanud vilistlaste arvates nende kui ohvitseri arengut KVÜÕA-s toetanud kõige enam siiski just instruktorikursus ja praktika. Lisaks viiakse täiendusõppena läbi eraldi instruktoriõppe kursust mahus 3 EAP-d, mille eesmärk on anda kursuselasele ülevaade õpetamise põhimõtetest ja metoodikast ning kujundada oskus läbi viia klassitunde ja individuaalõpet⁸⁷. Kursus sisaldab muuhulgas eraldi tunde VÕE⁸⁸ ning SAT-mudeli kohta, mille eesmärk on tagada nendega kursisolek. Samas on see mõeldud valdavalt üksnes Lahingukooli eriala vanemallohvitseride kursuse (EVAK) lõpetanutele täiendusõppeks⁸⁹ ehk siis neile, kes on saanud lühema vanemallohvitseride väljaõppe kui vanemallohvitseride põhikursus. Instruktoriõppe kursus on EVAK-i lõpetanutele oluline, kuna see ühtlustab nende väljaõppe taset vanemallohvitseride põhikursuse läbinutega.

Arvestades eeltoodut, olenevad instruktorite õpetamispraktikad sellest, millised on nende arusaamad õppimisest ja õpetamisest. Need on aga omakorda seotud sellega, milline on instruktorite väljaõpe, seal hulgas mida, millises mahus ja kuidas neile õpetati. Seda kinnitab

⁸⁴ **Vanemstaabiallohvitseride kursuse õppekava.** <http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2011/03/Vanemstaabiallohvitseride-kursuse_õppekava.pdf> (04.01.2018). [VSAK õppekava]

⁸⁵ **Reservrühmaülema kursuse õppekava.** <<http://www.lahingukool.ee/files/2017/12/Reservr%C3%BChma%C3%BClema-kursuse-%C3%B5ppekava-1.pdf>> (04.01.2018). [RRÜBKA õppekava]

⁸⁶ **Vilistlasuuring** 2017, lk 19.

⁸⁷ **Instruktoriõppe täiendusõppekava** 2016/2017 õppeaasta. Tartu: KVÜÕA. [Instruktoriõppe täiendusõppekava]

⁸⁸ **Väljaõppe eeskiri** 2016

⁸⁹ **Instruktoriõppe täiendusõppekava**

asjaolu, et õppijad, kelle õppekavades on instruktoriõppe osakaal suurem, hindavad selle olulisust enda kui ohvitseri arengule kõrgemalt⁹⁰.

Seega on instruktoriõpe enamikesse õppekavadesse küll integreeritud, kas siis eraldi õppeainena või teistes õppeainetes sisalduvana, kuid see on vaid murdosa kogu väljaõppest. KVÜÕA vilistlasuuringus⁹¹ toovad põhikursuse lõpetanud vilistlaste ülemad väljaõppe muutmise ettepanekuna välja, et rohkem rõhku tuleks panna tegutsemisele rahuajal, seal hulgas väljaõppe korraldamisele ja läbiviimisele. Ühtlasi kinnitavad vilistlased vajadust tõsta teadlikkust täiskasvanud õppija eripäradega arvestamise ning läbiviimise etapis kasutatavate õppemeetodite kohta⁹². Ülevaade aga konkretselt erialakoolide instruktorite osas, kes võivad olla saanud väljaõppe ka Lahingukoolis, hetkel veel puudub.

4 Metoodika

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada Kaitseväe erialakoolide instruktorite õpetamispraktikad ning väljaõpet reguleeriva dokumentatsiooni tähendus instruktorite arusaamades. Eesmärgi saavutamiseks kasutasin kvalitatiivset uurimisviisi, millega on võimalik uurida just uurimissubjektide praktikaid ning neid omavahel võrrelda⁹³. Lisaks võimaldas kvalitatiivne uurimisviis uurida teemat sügavuti ning saada aimu, kuidas inimesed mõtlevad ning miks neil on teema kohta just sellised arusaamad⁹⁴.

4.1 Valim

Valimi moodustasin mittetõenäosusliku valimina, kasutades sihipärase valimi koostamise põhimõtteid. Sihipärase valimi eesmärk on leida populatsiooni kõige tüüpilisemad esindajad⁹⁵. Sihipärase valimi kasuks otsustasin, kuna see võimaldab uurijal sõltuvalt uurimiseesmärgist ise uuritavad välja valida⁹⁶.

Valimi moodustasid üheksa erineva erialakooli instruktorit (suurtükiväekool, õhutõrjekool, soomuskool, pioneerikool, mereväekool, sidekool, logistikakool, snaiprikool ning õhuväe väljaõppekeskus). Intervjueeritavad valisin olenemata soost ja vanusest ning vastuste

⁹⁰ Vilistlasuuring 2017

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Ibid.*

⁹³ Silverman, D. 2016. Qualitative research. Sage.

⁹⁴ Kütt, K. 2017. Juhtide arendamise toetamine ühe kõrgkooli juhtimise õppekava esmakursuslaste näitel. Tartu: Tartu Ülikool, lk 20.

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ Rämmer, A. 2014. Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <tp://samm.ut.ee/valimid> (21.01.2018).

variatiivsuse tagamiseks kaasasin uurimusse erineva staažiga instruktoreid – valikukriteeriumiks oli kogemus instruktorina (kuni kolm või üle kolme aasta). Intervjueeritavad olid meessoost ning vanuses 26-45 eluaastat. Nende seas oli kuus allohvitseri nooremveeblist vanemveebliini ning kolm ohvitseri nooremleitnantist kaptenini, kelle kogemus instruktorina jäi vahemikku 2-9 aastat. Konfidentsiaalsuse tagamiseks kohandasin kõigile intervjueeritavatele pseudonüümid, mis tähistasin vastavalt tähtedega A-I ning tulemuste osas ei kajastata nende erialakooli. Ülevaade intervjueeritavatest on välja toodud tabelis 3.

Tabel 3. Intervjueeritavad (*autori koostatud*)

Intervjueeritav	Vanus	Auaste	Kogemus instruktorina (aastates)
A	36	nooremveebel	2
B	36	veebel	2
C	36	nooremveebel	3
D	26	nooremleitnant	3,5
E	29	leitnant	4,5
F	27	nooremveebel	6
G	31	kapten	8
H	45	vanemveebel	9
I	36	veebel	9

4.2. Andmete kogumine

Andmekogumismeetodina kasutasin poolstruktureeritud individuaalintervjuud (edaspidi intervjuu), kuna see pakkus mitmekülgset ja paindlikku lähenemist, võimaldades mõista intervjueeritavate kogemusi ning vajadusel küsida täpsustavaid küsimusi⁹⁷. Intervjuu küsimuste koostamise aluseks oli VÕE⁹⁸ jaoks nelja etapiliseks kohandatud SAT-mudel (analüüsimine → kavandamine → läbiviimine → hindamine). Intervjuu koosnes üheksast avatud küsimusest, millest kaks olid ettevalmistavad- ning seitse põhiküsimused.

⁹⁷ Galletta, A. 2013. Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication. New York: NYU Press.

⁹⁸ Väljaõppe eeskiri 2016

Usaldusväarsuse tõstmiseks ning intervjuu ülesehituse ja küsimuste kontrollimiseks viisin 03.11.2017 läbi prooviintervjuu, mida kasutasin ka andmeanalüüsis. Ülejäänud intervjuud viisin läbi vahemikus 06.11-16.11.2017. Intervjueeritavatega sõlmisin eraldi kokkulepped intervjuu toimumiskoha ning -aja osas. Igaühele neist tutvustasin uurimistöö eesmärki laiemalt ning intervjueerimise protsessi detailsemalt. Valdavalt toimusid intervjuud intervjueerija või intervjueeritavate töökohal eraldi kabinetis, kaks intervjuud viisin läbi Skype vahendusel. Intervjuud salvestasin respondentide loal diktofoniga ning tegin vajadusel märkmeid.

4.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi meetodina kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis võimaldas luua kogutud andmestikust antud valdkonnas korratavad ja usaldusväärsed tulemused⁹⁹. Intervjuud transkribeerisin sõna-sõnalt programmiga VoiceWalker, kasutades mõttepauside märkimiseks kindlat märgisüsteemi (pauside tähistus olenevalt pikkusest /-/ või /--/). Transkribeeritud teksti maht programmis MS Word (kirjastiil Times New Roman, tähesuurus 12, reavahe 1,5) oli kokku 56 lehekülge.

Järgnevalt toimus transkribeeritud intervjuude edasine analüüs. Kogutud andmestiku märgistasin koodidega – teostas inductiivse kodeerimise, järgides põhimõtet, kus kodeerimisel võetakse analüüsiühikuks terve lõik, lause või lauseosa (vt tabel 4).

Tabel 4. Näide koodide ja kategooriate moodustamisest (*autori koostatud*)

Intervjueeritava vastus	Kood	Alamkategooria	Peategooria
<i>Mingi hetk võtan lahti materjalid, mis on seotud selle tunni teemaga ja peale seda hakkab filtreerima olulist mitteolulisest /--/ teen mingisuguse esialgse ajaarvestuse, kui palju mingi teema jaoks läheb ja üritan siis sisse panna seda praktilist osa ka, et teooriale toetada praktikat.</i>	Olemasolevad õppematerjalid	Väljaõppe analüüsimine	Väljaõppe ettevalmistamine
	Õppematerjalide valik	Väljaõppe kavandamine	
	Väljaõppe ajaplaan		
	Teooria ja praktika ühildamine		

⁹⁹ Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. 2007. Research Methods in Education. London: Routledge.

Analüüsiühiku märgistamisel oli oluline, et see oleks uurimisküsimuse seisukohast tähenduslik. Usaldusvääruse tõstmiseks kasutasin kolme intervjuu puhul kaaskodeerimist ning saadud koodide võrdlust, mis olid valdavalt kooskõlas – erisusi ilmnes sõnastuse osas, kuid need arutasime omavahel läbi ning ühildasime. Seejärel tõstsime saadud koodid MS Word-ist MS Excel-isse ning moodustasin koodidest alamkategoriad ja nende alusel peakategoriad. Saadud kategooriate süsteem on aluseks tulemuste esitamisele.

5 Tulemused

Järgnevalt annan ülevaate intervjuude andmeanalüüsi tulemustest koodide ja alamkategoriate alusel moodustatud viie peakategoria lõikes – instruktorite väljaõpe, väljaõppe ettevalmistamine, väljaõppe läbiviimine, väljaõppe hindamine ja väljaõppe eeskiri. Tulemuste illustreerimiseks kasutan intervjuueeritavate tsitaate.

Instruktorite väljaõpe

Kõik valimisse kuulunud instruktorid olid saanud enda sõjaväelise väljaõppe kas Kõrgemas Sõjakoolis või Lahingukoolis ning läbinud selle raames ka instruktoriõppe. Seejuures ei olnud neil aga ettevalmistust, kuidas viia läbi väljaõpet just enda relvaliigi spetsiifikast lähtuvalt.

Ja instruktoriks nii õelda, et see ei saa õelda, et kuskil mind otseselt instruktoriks õpetati, /.../kooli instruktoriks /.../. Niivõrd-kuivõrd ehk siis jah, otseselt niimoodi /.../instruktoriga kursust kuskil ei ole. (C)

Samuti ei korraldatud neile peale karjääriplaneerimismudelile¹⁰⁰ vastava väljaõppe teisi Kaitseväe siseseid instruktorioskusi täiendavaid koolitusi, kuigi nõudlus nende järele oli olemas.

Kindlasti oleks vaja rohkem täiendõpet, kuidas tunde läbi viia, kuidas olla efektiivsem, kuidas olla võib-olla siis kaasahaaravam, seepärast, et ainukene, mis me oleme sealt või mis me oleme siis sihukese tunni läbiviimise õpet saanud on kõik mis VAPK¹⁰¹-st on saanud Võru lahingukoolist. (B)

¹⁰⁰ Kaitseväe juhataja käskkirjaga kindlaks määratud nõuded ohvitseride ja allohvitseride haridusele ning sõjaväelisele väljaõppele

¹⁰¹ vanemallohvitseride põhikursus

Eeltoodu põhjal saab järeldada, et Kaitseväes koolitati instruktorid küll välja, kuid siiski väljendati vajadust täienduskoolituste järele just instruktorioskuste osas, sest hetkel neid lühiajaliste sisekoolitustena ei pakuta. Samuti ilmnes vajadus täiendada instruktorite esmast väljaõpet, integreerides sellesse konkreetse relvariigi spetsiifika õpetamise oskusi.

Väljaõppe ettevalmistamine

Väljaõppe ettevalmistamisel kirjeldasid respondendid esmalt analüüsimise ja siis kavandamise osa. Kui instruktoril oli teada, et ta peab hakkama kursust läbi viima, siis kõige pealt analüüsis ta vajaminevaid dokumente. See hõlmas endas nii õppe- ja ainekavade, esitluste, eeskirjade kui teiste dokumentide, seal hulgas valdavalt ka eelnevate kursuste materjalide ja tagasisideküsitluste tulemuste üle vaatamist.

/.../ kas on vanu mingeid olemasolevaid esitlusi, /.../ siis kindlasti peab seda võrdlema, kas see vastab üldse, mis on õppekava, milline ainekava, /.../ kas see on siis veel praegult kehtivate eeskirjadega kooskõlas, et kas need /-/- veel kehtivad või mitte /.../ kas siis /.../ õppekorralduseeskiri, /-/- õppekava, ainekava kindlasti /-/- ja muud materjalid siis eelmise aasta omad, kuidas on läbi viidud, õppematerjalidele. (B)

Kui eelnimetatud dokumentidega oli tutvunud, siis järgnes väljaõppe kavandamine. Seejuures tuginesid instruktorid VÕE lisades esitatud dokumentidele, milleks on väljaõppeürituse käsk, plaankonspekt, koolituskaart, temaatiline plaan, tunniplaan, päevik, erinevad kokkuvõtted ning kursuse tunnistus¹⁰². Erinevusi ettevalmistuses esines selles osas, kas oli tegemist sise- või välitunniga.

/.../ seejärel paned endale plaani paika, koostad koolituskaardi, võtad vastavad vahendid veeblite käest välja, valmistad õppeplatsi ette, kui on välitunniga tegemist, kui on /-/- sisetunniga tegemist, /-/- siis valmistad PowerPointi ette või siis selle visualiseerimise vahendi ja seejärel lähed viid väljaõppe läbi. (D)

Kavandamisel arvestasid instruktorid enda varasemaid kogemusi, mida nad olid kursuste läbiviimisega omandanud. Respondendid leidsid, et siinkohal oli neil võimalik kasutada enda parimaid praktikaid.

/.../ kõige parem materjal, millele toetuda on ikkagi enda isiklik kogemus, et kuna mul seda nüüd omajagu nagu kogunenud /.../. (I)

¹⁰² **Väljaõppe eeskiri** 2016

Lisaks enda praktikatele huvitusid instruktorid ka varem taolisi kursuseid läbi viinud instruktorite kogemustest. Nendega vestlemine võimaldas respondentide sõnul häid ideid leida.

Väga palju häid ideid näiteks saab kui kolleegidega räägid läbi, kuidas neid mingisuguseid tunde nagu läbi viia just toetudes kolleegide kogemusele, kui nad on sarnaseid teemasid nagu läbi viinud, /.../ vestlus aitab väga palju kaasa ütleme nii. (A)

Samas esines ka seda, et tunniks ei valmistatud üldse ette või tehti seda minimaalselt. Sellisel juhul viidi tund läbi „vana rasva pealt“ ehk tehti nii nagu eelnevatel kordadel oli tehtud.

Ma vaatan tunniplaanist, mis tund mul kohe hakkab ja ma lähen tundi. /--/ Selle pärast, et iga aasta tegelt need tunnid on ühed ja samad tunnid, et need on lihtsalt nii pähe kulunud. /.../. (F)

Eeltoodu põhjal saab järeldada, et valdavalt instruktorid siiski väljaõpet ette valmistasid, kuigi esines ka olukordi, kus nad seda ei teinud või tegid minimaalselt. Selle põhjustena ilmnisid vähene ajaressurss ning mugavus – instruktorid õpetasid nii nagu neid oli õpetatud ning nagu nad varasemalt alati olid teinud. Üldiselt oli ettevalmistus põhjalik, hõlmates nii analüüsimist kui kavandamist. See omakorda tagas ajakohastatud väljaõppe, millega oli võimalik saavutada konkreetse kursuse õpiväljundid.

Väljaõppe läbiviimine

Õppetunni ehtasid instruktorid üles sarnaselt – lähtuvalt sellest, kuidas neile Kõrgemas Sõjakoolis või Lahingukoolis õpetati. Esimese tegevusena nimetasid respondendid valdavalt tunni sissejuhatust, kus toimus enese-, teemade- ja/või eesmärkide tutvustamine. Ühe osana sissejuhatusest tõid instruktorid välja ka õppijates huvi äratamise.

Suures plaanis ma üritan järgida ikkagi sellistest nii öelda ühesehitust nagu on välja toodud seal /-/ võiks see olla siis koolituskaart, et kus on siis see ettevalmistus ja sissejuhatust, enesetutvustus, tundide teemade välja toomine, eesmärkide püstitamine /.../. (I)

Sissejuhatusele järgnes instruktorite kirjeldustes teemakäsitlus ehk põhiosa. Teemakäsitluse juures tõid instruktorid välja nii teoreetilise kui praktilise osa, seal hulgas õppetöö läbiviimise nii sise- kui välitingimustes.

Kõige rohkem meie eriala juures on praktika tunde, et läbi praktika saab need asjad selgeks ehk ongi grupiga liigume maastikule /.../ et üldjuhul me räägime teoorias klassis need PowerPointi peal need asjad läbi ja siis me liigume maastikule. (F)

Teemakäsitluse järgselt kirjeldasid instruktorid kokkuvõtvat osa. Kokkuvõtvas osas toimus olenevalt õppetunnist kas kokkuvõttev või kujundav hindamine. Kujundava hindamise kasutamisel pidasid respondendid oluliseks võimalust selle kaudu õppija arengut toetada.

/.../ pidev tagasiside ja see kujundamine, mis peaksid nagu olema suunatud nende arengule /-/ see on pidevalt nagu kasutusel igas tunnis. (A)

Õppemeetoditest tõid instruktorid välja nii frontaalseid-, iseseisva töö- kui kooperatiivseid meetodeid. Valdavalt nimetati nendest frontaalseid, kus rõhuasetus oli õpetaja käitumisel.

Enamasti näeb asi ikkagi välja /.../ slaidid ja muidugi siis ka praktiline läbitegemine koos nende vahenditega. Et nii öelda slaidid ja vahendid ise, mida ma õpetan peavad kindlasti olemas olema /.../. (I)

Samuti esines instruktorite kirjeldustes arusaama, et loenguvorm ning MS PowerPoint-i kasutamine on ainus võimalik lahendus mingi teema õpetamiseks.

/.../ mõne tunni puhul lihtsalt ongi niimoodi, et tuleb /-/- lihtsalt tuimalt nii öelda ära kannatada /-/ näiteks paar nädalat tagasi viisin Lahingukoolis õppuritele läbi /../vastast tegevust ja see nägi välja niimoodi, oli praktiline sooritus, oli nii öelda teoreetiline osa ehk siis teoreetiline osa oligi umbes neli tundi Powerpointi. Lõpmatuseni Powerpointi, ütleme sellist asja on natukene raske põnevaks teha. (C)

Variatiivsus õppemeetodite kasutamise osas oli vähene, peale longuvormi kirjeldasid respondendid valdavalt praktilisi tegevusi, harjutusi ja drille. Kooperatiivsetest meetoditest toodi välja grupitöö.

/.../ mulle meeldis tegelikult hästi palju kasutada /-/ grupitöid ehk siis kui meil olid olemas materjalid välja printituna, näiteks sisekorra eeskirjad sõduritele esimesel nädalal, siis ma jagasin ära selle sisekorra eeskirja siis vastavalt gruppide arvule ja lasin neil endal süveneda siis sisekorra eeskirjadesse, millest nad koostasid siis plakatid ja ja siis samamoodi nad esitlesid siis seda teemat oma kaasvõitlejatele ja hiljem läksid plakatid siis samamoodi korruse peale üles /.../. (D)

Individuaalselt olid välja kujunenud teatud meetodid, mis instruktorite arvates väga hästi toimisid ning mida nad lisaks kasutasid. Iseseisva töö meetoditest nimetasid instruktorid töölehti, millele õppijate poolne tagasiside on igati positiivne olnud.

Mis nüüd Soome kursuse baasilt on üle toodud, on see töölehed, /.../ et kui teema on läbitud, /.../ siis peale seda ma annan neile kätte töölehed, mis ma olen ette valmistanud, kus on siis peal ülesanded, mida nad ise peavad ära lahendama ja kui on nende ülesannetega mingeid probleeme tekib, siis ma olen seal alati juures, aitan neid kui vaja /.../. (G)

Samuti töid instruktorid ühe võimalusena välja kombineeritud meetodi, kus iseseisev töö on kombineeritud kontaktõppega. Seejuures aga tõdeti, et sellise meetodi kasutamine on ajamahukas ning selleks tuleb võtta aega muu väljaõppe arvelt.

See aasta proovisime ka esimest korda sellist asja NAK-i õppuritele nagu ümberpööratud klassiruum, et /-/ mismoodi nemad õpivad ise ja alles siis tulevad tundidesse ja mingil määral õpetavad /.../. (E)

Lisaks toimivatele õppemeetoditele töid instruktorid välja ka neid, mille kasutamine on neil ebaõnnestunud. Ebaõnnestumise põhjusena ei nähtud mitte „halba“ õppemeetodit vaid pigem mingi meetodi kasutamist vales kontekstis.

Mingi kindel meetod, ma arvan, et kõige rohkem ikkagi mingi kindel meetod vales kohas, /.../ asi ei ole meetodite viga vaid asi on meetod vales kohas. (E)

Eeltoodu põhjal saab järeldada, et instruktorid järgisid ühtset õppetunni ülesehitust, mis koosnes sissejuhatausest, teemakäsitlest ning kokkuvõttest. Sissejuhatuses panid nad rõhku tutvustavale osale, teemakäsitlestes nii teooriale kui praktikale ning kokkuvõttes kujundavale hindamisele. Õppemeetodite kasutamises suuri erinevusi ei esinenud, domineerisid frontaalsed meetodid. Instruktorid töid välja ka individuaalseid, teistega võrreldes unikaalseid õppemeetodeid, kuid nende puhul peeti oluliseks sobivust õpetamise konteksti.

Väljaõppe hindamine

Hindamise etapis nimetasid respondendid nii teoreetiliste teadmiste kui praktiliste oskuste kontrolli. Teoreetiliste teadmiste hindamisel kasutasid instruktorid valdavalt kirjalikke teste ning praktiliste oskuste hindamisel praktilisi sooritusi.

Üldiselt enamuse meie õppetööd baseerub teoreetilistel hindamistel /.../, me kasutame ka praktilist hindamist, mis puudutab siis töömasinatega siis opereerimist /.../ et siis on nagu praktiline hindamine. (D)

Respondentide kirjeldustes esines ka eelnimetatutest erinevat lähenemist. Ühe võimaliku hindamiseetodina tõid instruktorid välja essee, millega on võimalik tuvastada, kas õpitu moodustas ka õppijale loogilise terviku.

/.../ kui ma nüüd tulen nagu kaadri poole tagasi, siis /-/-/ siis tulevad mingil määral sisse esseed, tulevad ja sealt näed inimese mõttekäiku natukene /.../. (E)

Samuti nimetasid respondendid hindamiseetodina eneseanalüüsi, mis võimaldas saada ülevaadet õppija arengust õppeprotsessi jooksul.

/.../ minu soovitusel kasutasime väga palju eneseanalüüsi, et õppurid ise kirjeldaksid, mida nad on õppinud ja kuidas, kuidas nad on ise nagu arenenud. (A)

Respondentide vastustest ilmnnes, et nad kasutasid nii kokkuvõtvat kui kujundavat hindamist. Kokkuvõttev hindamine toimus õppetunni, -teema või kursuse lõpus, kujundav hindamine kogu õppeprotsessi vältel.

Kõige pealt /.../ võtame selle asja etapiliselt läbi, mina ütlen, mida nad tegema peavad ja siis teeme selle asja läbi, jätame seisma, nii, räägime läbi, mis valesti läks, kui see asi saab tagasisidestamise ja, ja selle praktilise sooritamisega käima, siis me lähme järgmise etapi juurde /.../. (D)

Seejuures esines instruktorite kirjeldustes ka tagasiside andmist instruktoritele endile. Tagasisidet enda õpetamise ja kursuse kohta kogusid instruktorid nii suuliselt kui kirjalikult. Kirjalikku tagasisidet küsiti kursuse lõpus ning selle eelisenä tõi instruktorid välja, et õppurid julgevad olla objektiivsemad.

Tavalise kursuse lõpus lähevad lehed ringi, kus nad saavad oma /-/-/ oma jutu ära rääkida. (E)

Suulist tagasisidet küsiti nii kursuse lõpus kui jooksvalt. Suulise tagasiside eelisenä nimetasid instruktorid võimalust kursust juba selle jooksul parendada.

/.../ kõige kergem ongi, et me teeme selle tegevuse ära /.../, annan mina oma tagasiside, annavad nemad oma tagasiside /.../ ja sellest kokkuvõttes me saame perfektse asja. (F)

Ühe tagasiside kogumise võimalusena nimetasid respondendid elektroonilise veebipõhise küsitluse läbiviimist erinevates keskkondades. Instruktorid tõid välja, et kasutavad portaali ILIAS¹⁰³, sest see võimaldab tagasisidet elektroonsel kujul säilitada.

/.../ iga kursuse lõpus olen teinud siis nii öelda kas vabas vormis paberil või siis ILIAS-es tagasiside küsitluse /.../. (I)

Tulevikus planeeritakse hakata kasutama ka RTIP¹⁰⁴-i, kuid selle kriitikana nimetasid instruktorid, et ajateenijad ei saa sinna ligi.

Kindlasti on meil paberi peal iga kursuse lõpus tagasiside /-/ nüüd loodame, et tuleb RTIP-is. (B)

Eeltoodu põhjal saab järeldada, et instruktorid pidasid vajalikuks hinnata nii õppijate teoreetilisi teadmisi kui praktilisi oskusi ning teha seda nii kokkuvõtvalt kui kujundavalt. Hindamine toimus kogu õppeprotsessi vältel, kuid siiski õppeainete lõikes – õppeainete ülest hindamise lõimimist instruktorite kirjeldustest ei ilmnenu. Kuna hindamist kirjeldasid instruktorid kahepoolse protsessina, siis saamaks ülevaadet enda õpetamise ning kursuse kohta tervikuna, küsisid nad ka õppijatel tagasisidet. Selleks kasutasid instruktorid erinevaid suulisi- ja kirjalikke variante, nii paberkandjal kui elektroonsel kujul.

Väljaõppe eeskiri

Uus VÕE oli intervjuude läbiviimise ajaks olnud kehtiv juba orienteeruvalt 11 kuud ehk peaaegu terve aasta. Enamik instruktoreid tõi välja, et nad ei olnud uuendatud VÕE-st teadlikud või olid sellest küll kuulnud, kuid polnud seda lugenud. Mõned instruktorid olid uut VÕE-d vähemalt sirvinud.

Kõige rohkem olen kursis sellega, mis moodi ma pean oma väljaõppeplaane, ainekavasid ja selliseid asju esitama /.../. (E)

VÕE-s nimetatud väljaõppe põhimõtted (probleem, aktiveeritus, demonstreeritus, rakendatavus, lõimitus, innovaatus ning ohutus) tundusid respondentidele olulised ning valdavalt nad neid järgisid. Instruktorid tõid välja, et nende õpetamispraktikates oleks kõige keerulisem rakendada innovaatusust, kuna selleks ei ole piisavalt inimressurssi.

¹⁰³ Eesti kaitseväge e-õppe portaal

¹⁰⁴ Riigiteenistaja iseteenindusportaali

Raske ongi võib-olla minu jaoks innovaativsus /.../, sest siin seavad jällegi piirid ette instruktorite arv ja see, et sellega kaasnebki see, et hästi palju kõrvaltööd mis sa selle rakendamiseks pead tegema /.../ ongi õpetava koosseisu puudus. (H)

Instruktorid leidsid, et ulatuslikumaks väljaõppe põhimõtete rakendamise piiranguks on piiratud ajaressurss ning liiga lühikesed perioodid kursuste vahel.

/.../ ajaline raam jääb liiga väikseks, et Sul ei ole toetavat meeskonda, kes tegeleks admin asjadega ja tehnika ette valmistamisega ja see hõlmab instruktori ajaraami ja nende küsimustega tegelemist. (H)

Sama kriitiliseks pidasid respondendid õppevahendite puudumist või asjaolu, et isegi kui need on olemas, siis on need vanad ja katkised.

Materiaalne ressurss on see, mida on alati vaja. Et kui Sul ei ole asju, Sa ei saa ka põnevat tundi läbi viia /.../. (F)

Väljaõppe põhimõtete ulatuslikumaks rakendamiseks soovisid instruktorid selgelt sõnastatud väljaõppe eesmärki, mis aitaks neil elulisi näiteid tuua ja õppijaid reaalseks olukorraks ette valmistada.

/.../ kui keegi suudaks mulle kindlalt öelda, mis on eesmärk ja mille jaoks me seda teeme, et mitte mingisugune umbkaudne oht, umbkaudne jutt /.../. (A)

Samuti tõid instruktorid välja huvi teiste instruktorite õpetamispraktikate vastu.

Võib-olla kaasakski kellegi ideid või kogemusi /.../, kui ma saaksid näha, kuidas keegi teine seda asja on teinud, /.../ võib-olla kuskilt teistest NATO koolidest või mujalt mingeid ideid, mis nagu tavaliselt nagu meieni võib-olla ei jõua. (I)

Eeltoodu põhjal saab järeldada, et instruktorite teadlikkus uuest VÕE-st oli vähene. VÕE-s nimetatud väljaõppe põhimõtteid pidasid nad siiski oluliseks, kuid nende ulatuslikumaks rakendamiseks praktikas oleks vaja toetust aja- ja inimressursi ning õppevahendite osas. Samuti võiks nende rakendamisele kaasa aidata konkreetsus ning teiste instruktorite õpetamispraktikatega tutvumine. Suurima väärtusena VÕE puhul nägid instruktorid dokumentide koostamise juhiseid selle lisades.

6 Arutelu

Uuringu tulemustest ilmnes, et instruktorite õpetamispraktikates domineeris õpetajakeskne õpetamisarusaam – väljaõppe läbiviimisel kasutati valdavalt loenguvormi ning variatiivsus õppemeetodite osas oli vähene. Reva *et al*¹⁰⁵ kohaselt iseloomustab õpetajakeskset arusaama just vähene huvi õppemeetodite vastu. Biggs & Tang¹⁰⁶ toovad välja kolm õpetamise tasandit ning neist esimesel (millised on õppijad) nähaksegi õpetamist muutumatu, enamasti loenguvormis teadmiste edasiandmisena. Seda kinnitab uuringu tulemuste põhjal valdavalt õpetajakesksete- ning frontaalsete õppemeetodite kasutamine instruktorite poolt. Selline lähenemine on iseloomulik traditsioonilisele õpikäsitusele – õpetamist nähakse kui monoloogilist tegevust, kus õpetaja seisab klassi ees ning tutvustab õppijatele materjali, mis tuleb neil endale selgeks teha¹⁰⁷.

Korhonen & Törmä¹⁰⁸ on seisukohal, et mida kogenumaks saab õppejõud, seda enam kaldub ta õppijakesksuse poole. Kuigi intervjueritavad olid valdavalt kogunud instruktorid, esines õppijakeskset arusaama siiski vähem. Asjaolu ilmnes uuringu tulemustest, mille kohaselt õppijakesksete- ning iseseisva töö, kooperatiivsete ja kombineeritud meetodite kasutamist tuli ette harvem. Selle peamiseks põhjuseks pidasid instruktorid piiratud aja- ja inimressurssi ning õppevahendite puudumist. Samas nähtus instruktorite kirjeldustest, et vahetevahel julgustatakse õppijaid just ise uusi tähendusi looma, arvestatakse nende eripäradega ning kasutatakse aktiivõppe meetodeid. Seetõttu saab välja tuua, et instruktorite õpetamispraktikates esines ka muutunud õpikäsitusele iseloomulikke jooni.

Fink¹⁰⁹ näeb õppeprotsessi tulemuslikumaks muutmise võimalusena selle efektiivset ülesehitust. Vastavalt VÕE-le¹¹⁰ keskendub õppeprotsessi üles ehitamisele väljaõppe läbiviimise etapp, kus toimub väljaõppe analüüsimine, kavandamine, läbiviimine ja hindamine. Uuringu tulemustest selgus, et õppetunni läbiviimine jagunes veel omakorda sissejuhatuseks, teemakäsitluseks ning kokkuvõtteks – sellist ülesehitust instruktorid valdavalt ka järgisid, sest nii oli neile Kõrgemas Sõjakooli või Lahingukoolis õpetatud. Kui sissejuhatuse ja kokkuvõtte olid respondentide kirjeldustes valdavalt sarnased, siis teemakäsitluse osas oli variatiivsus suurem – erinevate õppemeetodite kasutamist kirjeldasid instruktorid just teemakäsitluses. Nagu ilmnes tulemustest ning mida kinnitab ka KVÜÕA vilistlasuuring¹¹¹,

¹⁰⁵ Reva *et al.* 2014

¹⁰⁶ Biggs, Tang 2008

¹⁰⁷ Luther 2000

¹⁰⁸ Korhonen, Törmä 2016

¹⁰⁹ Fink 2003, lk 49.

¹¹⁰ Väljaõppe eeskiri 2016

¹¹¹ Vilistlasuuring 2017

on vaja tõsta instruktorite teadlikkust kasutatavate õppemeetodite kohta ehk siis tegevusi läbiviimise etapis saaksid instruktorid parendada.

Laiemas plaanis peaks VÕE¹¹² toetama süsteemset lähenemist väljaõppele. Uuringu tulemuste põhjal saab välja tuua, et VÕE-s nimetatud läbiviimise etapid olid läbivad enamike instruktorite õpetamispraktikates. Õppimise soodustamiseks on VÕE-s välja toodud väljaõppe põhimõtted, millega instruktorid nendes etappides arvestama peaksid. Uuringu tulemused kinnitavad küll nende järgimist, kui instruktoritele neid nimetada, kuid üldiselt oli respondentide teadlikkust uuest VÕE-st madal – enamik instruktoreid polnud seda isegi lugenud. Respondentide vastustest ilmnas, et need, kes VÕE-d praktikas kasutasid, keskendusid eeskätt dokumentidele, mille koostamist VÕE vormiliselt reguleerib.

Uurimistöö põhilise piiranguna saab välja tuua, et ei olnud võimalik kaasata kõiki erialakoole ehk uurimistöös ei kajastata neid, kelle tegevus on konfidentsiaalne.

7 Kokkuvõte

Uurimistöö tulemusena jõudsin järeldusele, et uurimuses osalenud instruktorite õpetamispraktikad olid seotud nende varasema õppimiskogemuse, samuti ka omandatud väljaõppe ja selle põhjal kujunenud õpetamisarusaamadega. Üldjoontes olid õpetamispraktikad sarnased – valdav oli õpetajakeskne õpetamisarusaam, traditsiooniline õpikäsitus ning frontaalsete õppemeetodite kasutamine. Õppeprotsessi ülesehitus oli instruktoritel analoogne ning vastas VÕE-le, sisaldades nii analüüsimise, kavandamise, läbiviimise kui hindamise osa. Samuti oli analoogne õppetunni ülesehitus, mis koosnes sissejuhatusest, nii teooriat kui praktikat hõlmavast teemakäsitlusest ning kokkuvõttest. Seejuures selgus tulemustest VÕE tähendus instruktoritele – olgugi, et instruktorite teadlikkus uuest VÕE-st oli vähene, koostasid nad sellest lähtuvalt väljaõppedokumente ning järgisid valdavalt VÕE-s välja toodud väljaõppe põhimõtteid.

Eeltoodu põhjal toon välja ettepanekud instruktorite õpetamispraktikate täiustamiseks
Kaitseväs:

- Kaitseväe peastaabil või KVÜÕA-l koordineerida infovahetust erialakoolide vahel. Kuna erialakoolid paiknevad üle Eesti ning pidevalt üksteisega kokku ei puututa, siis oleks vaja regulaarseid kohtumisi – seminare ja infopäevi, võimalusel instruktorite klubi loomist (nagu on näiteks sisekoolitajate klubid teistes suurtes

¹¹² Väljaõppe eeskiri 2016

organisatsioonides). See omakorda arendaks koostöövõrgustikku ning looks eeldused parimate praktikate levikuks organisatsioonis.

- Laiendada KVÜÕA-s instruktorite täiendusõppe võimalusi. Lisaks karjääriplaneerimismudelil ette nähtud pikaajalistele taseme- ja täienduskoolitustele tuleks pakkuda lühiajalisi instruktorioskuseid arendavaid koolitusi. Olgugi et esmane ettevalmistus instruktorina töötamiseks on neil olemas, tuleks enda teadmised ja oskused hoida aja- ning asjakohased neid pidevalt täiendada.
- Tagada üksustel instruktoritele piisav ettevalmistusaeg kursuste vahepeal, piisavalt instruktoreid ja abiinstruktoreid kursuste läbiviimiseks ning vajalikul hulgal tervete õppevahendite kasutamist. Seeläbi oleks võimalik instruktoritel panustada rohkem enda õpetamispraktikate arendamisse, seal hulgas katsetada enda jaoks uusi õppemeetodeid, jõuda õppijakeskse lähenemise ning muutunud õpikäsituse rakendamiseni.

Kui areneks koostöövõrgustik, laieneksid õppimisvõimalused ning oleks tagatud vajalikud ressursid väljaõppe läbiviimiseks, pareneksid instruktorite õpetamispraktikad. See omakorda võimaldaks tõsta kogu Kaitseväe väljaõppe kvaliteeti tervikuna. Ühe võimaliku edasise uurimissuunana soovitan laiendada valimit ning uurida õpetamispraktikaid nii instruktorite kui õppurite arusaamades kõigis Kaitseväe üksustes. Teise uurimissuunana näen võimalust teadustöö alusel üles ehitada Kaitseväe sisekoolitajate klubi, mis hõlmaks nii instruktoreid, aga miks mitte ka teisi teenistujaid, et rohkem organisatsioonisiseseid koolitusvõimalusi pakkuda.

Abstract

Teaching practices of the Estonian Defence Forces specialty school instructors

The importance of the new approach for learning has increased in teaching practices. It is also important to acknowledge it in the Estonian Defence Forces (EDF) in the light of the new training instruction which is valid from January 2017. The instruction establishes SAT model – the Systems Approach to Training – which consists of four stages: analyzing, planning, conducting and evaluation.

The aim of the study was to explain the EDF specialty school instructors' teaching practices and the significance of the documentation regulating the training. Theoretical part of the study

described different approaches to teaching, various learning approaches and the structure of the learning process. The preparation of the instructors in the EDF was also made intelligible. Qualitative research was carried out based on semi-structured interviews with nine specialty school instructors. Content analysis with inductive approach was used for analyzing data. The results showed that the instructors' teaching practices are related to their previous training, approaches to teaching and are similar. Teacher-centred approach, traditional learning approach and frontal teaching methods were mostly used. There were similarities in how the instructors structured the learning process – their descriptions consisted of all the stages brought out in the new training instruction. Significance of the documentation regulating the training also arised – the awareness about the new training instruction was low, but instructors used it while putting together new training documentation. In conclusion, the teaching practices of the instructors could be improved. This would require creating the network of the instructors in EDF, expanding learning opportunities and ensuring more resources for the training.

Kirjandus

- Amer, M.; Ganina, S.** 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – Sõjateadlane, nr 1, lk 165-189.
- Biggs, J.; Tang, C.** 2008. Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K.** 2007. Research Methods in Education. London: Routledge.
- Eesmaa, A.; Ganina, S.** 2017. Õppimist toetava ainekava väljatöötamise põhimõtted automaatreleva baasõppe näitel. – Sõjateadlane, nr 4, lk 259-309.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020.** 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium.
<<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (09.09.2017)
- Ertmer, P.; Newby, T.** 2013. Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. Performance Improvement Quarterly, Vol 2, Issue 26, pp. 43-71.
- Fink L. D.** 2003. Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Galletta, A.** 2013. Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication. New York: NYU Press.
- Instruktoriõppe täiendusõppekava 2016/2017 õppeaasta.** Tartu: KVÜÕA.
- Janson, I.** 2017. Uus väljaõpe - alustame elulisest probleemist. – Sõdur, nr 3, lk 14-19.
- Juhary J. b.** 2017. Constructivism: The Roots of Military Pedagogy? PEOPLE: International Journal of Social Sciences. Vol. 3, Issue 1, pp. 467-480.

- Juhary, J. b.** 2015. Understanding Military Pedagogy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 1255-1261.
- Jõgi, L.; Karu, K.; Krabi, K.** 2015. Rethinking teaching and teaching practice at university in a lifelong learning context. *International Review of Education*, pp. 61-77.
- Kaitseväe ja Kaitsealiidu väljaõppe eeskiri (VÕE)** 2016. Tallinn: Kaitseväe peastaap.
- Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste arengukava 2015-2022.** Tartu: KVÜÕA.
- Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste põhimäärus** 2014.
<<https://www.riigiteataja.ee/akt/101032016002>> (04.01.2018)
- Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste õppekava statuut** 2016. Tartu: KVÜÕA.
- Karm, M.** 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis. Tartu: SA Archimedes.
- Kember, D.; Kwan, K. P.** 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Sciences*, pp. 469-490.
- Korhonen, V.; Törmä, S.** 2016. Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 1, Issue 40, pp. 65-82.
- Kuurme, T.** 2013. Kasvatusteaduslikud paradigmad. Haridusleksikon. Tallinn: AS Pakett trükikoda.
- KVÜÕA vilistlasuuring. Vilistlaste ja tööandja rahulolu** 2016. 2017. Tartu: KVÜÕA.
- Kütt, K.** 2017. Juhtide arendamise toetamine ühe kõrgkooli juhtimise õppekava esmakursuslaste näitel. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kütt, K. Männiste, T.** 2014. Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. – KVÜÕA toimetised, nr 19, lk 103-126. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Lepik, I.; Püssim, A.** 2002. Rakenduspedagoogika õpik. Tartu: AS Atlex.
- Luther, A.** (2000). The "Old" Method of Teaching Vs. the "New" Method of Teaching. *Journal of Thought*, Vol 35, Issue 2, pp. 59- 69.
- Lõiv, K.** 2015. Koolitusprotsess ettevõtte My Fitness AS näitel. Tartu: Doctoral dissertation. Tartu Ülikool.
- Ots, A.; Kusnets, T.; Nemvalts, R.; Nurmoja, V.** 2006. Instruktori abiline. Tartu: AS Kirjastus ELMATAR.
- Peets, I.** 2016. Sõduri baaskursusest ja natukene veel. – *Sõdur*, nr 4, lk 14-21.
- Pilli, E.** 2009. Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. Tartu: SA Archimedes.
- Pilv, A.** 2015. Õpikäsituse muutmise võimalused Kaitsealiidu individuaalse sõjaväelise väljaõppe protsessi juhtimisel. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S.** 2008. Variation in teachers' description of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, pp. 109-120.
- Reva, E.; Karm, M.; Lepp, L.; Remmik, M.** 2014. Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad rakenduskõrgkoolis. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 2(2), lk 116-147.

Reservrühmaülevaate kursuse õppekava.

<<http://www.lahingukool.ee/files/2017/12/Reservr%C3%BChma%C3%BClema-kursuse-%C3%B5ppekava-1.pdf>> (04.01.2018)

Rämmer, A. 2014. Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <<tp://samm.ut.ee/valimid>> (21.01.2018)

Silverman, D. 2016. Qualitative research. Sage.

Sõjaväeline juhtimine maaväes magistriõppe õppekava.

<<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2011/03/Sojavaeline-juhtimine-maavaes-magistrioppe-oppekava.pdf>> (04.01.2018)

Sõjaväeline juhtimine maaväes rakenduskõrghariduse õppekava.

<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-maav%C3%A4es-rakendus%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018)

Sõjaväeline juhtimine mereväes rakenduskõrghariduse õppekava.

<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-merev%C3%A4es-rakendus%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018)

Sõjaväeline juhtimine vanemallohvitseridele kutseõppe õppekava. <http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2017/06/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-vanemallohvitseridele-kutse%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf> (04.01.2018)

Sõjaväeline juhtimine õhuväes rakenduskõrghariduse õppekava.

<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-%C3%B5huv%C3%A4es-rakendus%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018)

Tamm, A.; Peitel, T.; Pedaste, M.; Leijen, Ä. Nüüdisaegse õpikäsituse e-kursus.

<<https://sisu.ut.ee/opikasitus>> (02.03.2018)

Tannenberg, E. M. 2015. Õppejõudude õpetamispraktikad täiskasvanud õppija enesearengu subjektiks kujunemise toetajana. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Vanemallohvitseride keskastmekursuse õppekava.

<<http://www.lahingukool.ee/files/2011/03/Vanemallohvitseride-keskastmekursuse-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018)

Vanemstaabiallohvitseride kursuse õppekava.

<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2011/03/Vanemstaabiallohvitseride-kursuse_oppekava.pdf> (04.01.2018)

Vene, M. 2011. Täiskasvanute koolituse mõju hindamine õppijana. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Zacharakis, J.; Van Der Werff, J. 2012. The Future of Adult Education in the Military. – New Directions For Adult and Continuing Education. Vol. 2016, Issue 136, pp. 89-98.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sigrid Sinnep (sünnikuupäev: 07.04.1991):

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose MUUTUSED VÕI TRADITSIOONID KAITSEVÄE INSTRUKTORITE ÕPETAMISPRAKTIKATES, mille juhendaja on Mari Karm,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tallinnas, 30.05.2018