

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava

Iti-Kärt Nursi
ÕPETAJATE TEGEVUSED ÕPILASTE AUTONOOMIA TOETAMISEL VALIKUTE
PAKKUMISE KAUDU 2. KLASSI TUNDIDES
Bakalaureusetöö

Juhendaja: ülddidaktika kaasprofessor Liina Lepp

Tartu 2026

Kokkuvõte

Õpetajate tegevused õpilaste autonoomia toetamisel valikute pakkumise kaudu 2. klassi tundides

Bakalaureusetöö uurib, kuidas 2. klassi õpetajad toetavad õpilaste autonoomiat valikute pakkumise kaudu. Kuigi uuringud näitavad, et valikuvõimalused toetavad õpilaste motivatsiooni ja suurendavad huvi õpitava vastu, puuduvad teadmised, kuidas valikute pakkumine tegelikult tunnis väljendub. Töö eesmärk on välja selgitada, milliseid valikuid 2. klassi õpetajad õpilastele tundides pakuvad, kui sageli tundides valikuid pakutakse ning milline on valikutega tegelemise ajaline kestus koolitunnis. Analüüsiti kümne 2. klassi õpetaja tundi, kokku kümnet koolitundi, kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi ja kirjeldavat statistikat. Tulemused näitasid, et valikuid pakuti viies kategoorias: ülesannete järjekorra, õppimiskoha, õpikaaslaste, töövahendite ning ülesande sisu või teostuse osas. Valikuid esines seitsmes tunnis kümnest ja kümnes tunnis kokku 16 korral ning valikute sagedus ja kestus tundides varieerusid. Vähem esines selliseid valikuid, mida õpetajad ei pidanud algklassiõpilastele jõukohaseks.

Võtmesõnad: autonoomia, valikuvõimalused, õpetaja tegevused, 2. klass, motivatsioon

Abstract

Teachers' Practices in Supporting Students' Autonomy Through Choice Provision in Second-Grade Lessons

The bachelor's thesis examines how second-grade teachers support students' autonomy through the provision of choices. Although studies show that choices support students' motivation and interest in learning, little is known about how choice provision is expressed in classroom practice. The study aimed to identify what kinds of choices teachers offer, how frequently they are provided, and how long students engage with them during lessons. Ten second-grade lessons were analysed using qualitative content analysis and descriptive statistics. The results showed that teachers offered choices related to task order, learning location, partners, learning materials, and task content or execution. Choices appeared in seven out of ten lessons, but their frequency and duration varied. More demanding choices for younger students appeared less frequently.

Keywords: autonomy, choice provision, teacher practices, second grade, motivation

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1 Enesemääratlusteooria lähtekohad.....	5
1.2 Autonoomia toetamine valikute pakkumise kaudu.....	6
2. Metoodika.....	8
2.1 Valim.....	8
2.2 Andmekogumine.....	10
2.3 Andmeanalüüs.....	11
3. Tulemused.....	13
3.1 Õpetajate pakutud valikud koolitunnis.....	13
3.2 Õpetajate pakutud valikute sagedus ja ajaline kestus koolitunnis.....	17
4. Arutelu.....	18
Tänuõnad.....	22
Autorsuse kinnitus.....	22
Kasutatud kirjandus.....	23

Sissejuhatus

Varases koolieas on õpilaste sisemine motivatsioon reeglina kõrge, mistõttu osalevad nad aktiivselt ja huviga tegevustes, mis pakuvad väljakutseid ning võimalust oma oskusi arendada. Kui õpilased mõistavad, et nende tegevusi hinnatakse, hakkab aga positiivne õpihoiak ja motivatsioon kiiresti langema (Kikas, 2010), mistõttu on oluline luua tingimused, mis toetavad õppija motivatsiooni kogu õppeprotsessi vältel. Motivatsiooni selgitatakse kui ajendit, mis suunab inimese käitumist ja annab sellele eesmärgi (American Psychological Association, *s.a.*). Eestis kehtiv õpetaja kutsestandard (Kutsekoda, 2024) rõhutab, et õpetaja tööülesannete hulka kuulub õppija arengu ja õpimotivatsiooni toetamine. Üks võimalus seda teha, on pakkuda õpilasele autonoomiat valikuvõimaluste andmise kaudu (Assor *et al.*, 2002), mis lisaks motivatsioonile suurendab ka õppija iseseisvust ja huvi õpitava vastu (Beymer & Thomson, 2015).

Motivatsiooni toetavate tingimuste loomine on tihedalt seotud psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamisega. Inimese areng ja heaolu, sealhulgas motivatsioon, sõltuvad sellest, kui võrd on rahuldatud põhilised psühholoogilised vajadused – autonoomia, kompetentsus ja kuuluvus. Nende toetamisel kasvab sisemine motivatsioon, tähelepanuta jätmisel aga motivatsioon, sooritus ja heaolu kahanevad (Deci & Ryan, 2000).

Mõiste “autonoomia” viitab võimalusele ise tegutseda ja otsuseid vastu võtta (Oxford University Press, *s.a.*). Ryan ja Deci (2017) on leidnud, et autonoomia võimaldab tegutseda kooskõlas huvide ning väärtustega, mis omakorda suurendab pühendumist ja rahulolu, samas kui autonoomia puudumine seostub madalama motivatsiooni ja heaoluga. Autonoomia toetamine koolitunnis tähendab, et õpetaja arvestab õpilase seisukohti, pakub valikuvõimalusi kindlate juhiste piires ja toetab initsiatiivi, vähendades kontrolli (Assor *et al.*, 2002; Black & Deci, 2000; Guay, 2021).

Üks olulisi viise autonoomia toetamiseks on õpilastele valikute pakkumine (Assor *et al.*, 2002), mida soovitatakse motivatsiooni toetamiseks (Kikas, 2010). Valikute pakkumine soodustab õpilaste sisemise motivatsiooni ja huvi tekkimist (Beymer & Thomson, 2015; Deci *et al.*, 1991), suurendab iseseisvust (Beymer & Thomson, 2015) ning püüdlikkust (Cordova & Lepper, 1996). Välisriikide uuringute järgi pakuvad õpetajad erinevaid valikuid, sealhulgas õppeülesannete esituse, hindamise ja tähtaegade osas (Shevin & Klein, 1984; Stefanou *et al.*, 2004). Valikuid pakutakse sageli ka õppetegevuste ja -teemadega seoses (Flowerday & Schraw, 2000; Shevin & Klein, 1984) ja antakse valida, kellega rühmatööd teha (Kersna *et al.*, 2025).

Seega, kuigi varasemad uuringud näitavad, et valikuvõimalused toetavad huvi ja sisemist motivatsiooni (Beymer & Thomson, 2015; Deci *et al.*, 1991) ning õpetajad enda sõnul pakuvad valikuid (Flowerday & Schraw, 2000), on puudu teadmistest, kuidas valikute pakkumine tegelikult tunnis väljendub. Autorile teadaolevalt ei ole Eestis seni uuritud koolitunni kontekstis õpilastele valikute andmist ja sinne töö sellele keskendubki. Teemat on oluline uurida, sest kehtiva õpetaja kutsestandardi järgi (Kutsekoda, 2024) peab õpetaja toetama õpilase õpimotivatsiooni ning valikuvõimaluste pakkumine on üks viis seda teha. Samuti on Tamm (*s.a.*) kirjeldanud nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid, mida Eestis rakendatakse ning mille kohaselt on õppija aktiivne ja juhib oma õppimist.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Enesemääratlusteooria lähtekohad

Eelmise sajandi keskpaigaks kujunes arusaam, et inimese motivatsioon sõltub oluliselt psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamisest (Deci & Ryan, 1985). Sellest lähtekohast kujunes välja enesemääratlusteooria (ingl *self-determination theory*, edaspidi ka isemääramisteooria), mis toob esile kolm universaalset psühholoogilist põhivajadust: kompetentsus (pädevus), kuuluvus (seotus) ja autonoomia (Deci & Ryan, 1985). Isemääramisteooria uurib motivatsiooni tüüpe ja selgitab, kuidas põhiliste psühholoogiliste vajaduste täitmine motivatsiooni mõjutab (Deci & Ryan, 2008).

Enesemääratlusteooria kohaselt sõltuvad inimese areng ja heaolu sellest, mil määral on kolm psühholoogilist põhivajadust rahuldatud ning inimene suunab oma käitumist loomupäraselt nende vajaduste täitmise poole (Deci & Ryan, 2000). Kui põhivajadusi toetatakse, suureneb motivatsioon, nende tähelepanuta jätmise korral motivatsioon, sooritus ja heaolu langevad (Ryan & Deci, 2017). Autorid kinnitavad, et psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamine soodustab ka loovust, uudishimu ja kaastunde avaldumist. Teooria keskendub tingimustele, mis mõjutavad sisemist motivatsiooni ning rõhutab, et psühholoogiline kasv ja heaolu suurenevad keskkondades, mis toetavad inimese loomulikku uurimissoovi (Ryan & Deci, 2017).

Enesemääratlusteooria rõhutab kolme psühholoogilise põhivajaduse rolli inimese arengu ja heaolu säilitamisel (Ryan & Deci, 2017). Järgnevalt selgitatakse iga psühholoogilise põhivajaduse sisu.

Esimene psühholoogiline põhivajadus on kompetentsus, mis on seotud sooviga tunda end olulistes eluvaldkondades edukana ja mõista ümbritseva maailma toimimist (Ryan & Deci, 2017). Õpilane tajub end pädevana, kui usub, et suudab õppetööga toime tulla (Niemic & Ryan, 2009). Guay jt (2004) leidsid, et kui õpilased ei tunne end pädevana, on nad vähem valmis raskusi ületama ning pädevustunde puudumine koolis on seotud hilisemas elus madalama haridustaseme saavutamiselega.

Teine psühholoogiline põhivajadus on seotus, mis väljendab soovi luua usalduslikke suhteid ning kuuluda gruppi (Ryan & Deci, 2017). Seotusvajaduse rahuldamine toetab õpilaste sotsiaalsete oskuste omandamist ja seeläbi terviklikumat arengut. On leitud, et lähedased suhted ja seotus võivad suurendada ka autonoomiatunnet (Guay *et al.*, 2008).

Kolmas psühholoogiline põhivajadus on autonoomia, mis väljendab soovi suunata oma käitumist ja kogemusi vastavalt isiklikele väärtustele ja huvidele (Ryan & Deci, 2017). Autonoomne tegutsemine soodustab pühendumist, sest inimene tajub oma käitumist sisemiselt kooskõlalise ja vabatahtlikuna, samas kui tahtvastaselt tegutsemine tekitab sisemist ebakõla. Guay ja Vallerand (1996) on leidnud, et õpilaste autonoomia toetamine aitab õpilastel muutuda autonoomsemaks ning võtta kehtestatud reeglid sisemiselt omaks. Kui autonoomiat ei toetata, kasvab õppimiskohustuse mittetäitmise risk (Ryan & Deci, 2017).

Üks olulisemaid viise autonoomia toetamiseks on õpilastele valikuvõimaluste pakkumine (Assor *et al.*, 2002). Käesolevas töös keskendutakse autonoomia toetamisele, kuna see on sisemise motivatsiooni kujunemisel kolmest eelnimetatud põhivajadusest kõige olulisem (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) ning seda peetakse tõhusaks motivatsiooni toetamise vahendiks (Kikas, 2010). Järgnevas alapeatükis käsitletakse lähemalt autonoomia toetamist valikute pakkumise kaudu ning erinevaid valikuid, mida õpetajad saavad õpilastele tundides pakkuda.

1.2 Autonoomia toetamine valikute pakkumise kaudu

Üks autonoomia toetamise viise, mida õpetajad oma töös kasutavad, on valikute pakkumine (Assor *et al.*, 2002). Valikuvõimalused toetavad õpilaste motivatsiooni tekkimist (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) ning kui õpilased on motiveeritumad, on ka nende õppeedukus parem ja kooliga rahulolu kõrgem, samuti pingutavad motiveeritud õpilased rohkem (Guay, 2021). Lisaks võib autonoomia toetamine vähendada õpilaste probleemset käitumist koolis (Aelterman *et al.*, 2019).

Stefanou jt (2004) eristavad koolitunnis kolme tüüpi valikute andmist: korralduslik, protseduuriline ja kognitiivne. Korralduslik autonoomia toetus hõlmab valikuvõimalusi, mis on seotud õppetöö korraldusega, näiteks rühmatöö gruppide moodustamine, tööde hindamisviiside ja tähtaegade valimine, klassikokkulepete loomine või istekohta valik. Samaseid valikuid on välja toonud ka Shevin ja Klein (1984). Võimalusele õppetööd ise korraldada on viidanud ka Kersna jt (2025), tuues välja, et õpilastele pakutakse võimalusi valida, kellega koos ja kus nad klassiruumis õpivad.

Protseduuriline autonoomia toetus tähendab valikuid seoses õppematerjalide, teadmiste esitamise viiside ja õppeülesandele lähenemisega (Stefanou *et al.*, 2004). See võib hõlmata võimalust valida erinevate materjalide vahel, otsustada, kuidas oma tööd esitada (nt plakati või esitlusena), ning väljendada vabalt oma eelistusi seoses ülesandele lähenemisega. Valikuid õppematerjalide ja töö tulemuste esitusviisi osas on täheldanud nii Kersna jt (2025) kui ka Shevin ja Klein (1984).

Lisaks korralduslikele ja protseduurilistele valikutele rõhutatakse Stefanou jt (2004) järgi ka kognitiivset autonoomia toetust, mis keskendub õpilaste mõtlemisprotsessidele ja annab õpilastele võimaluse leida erinevaid lahendusi probleemidele. Selline lähenemine toetab sügavamat mõtlemist, sest õpilastel palutakse selgitada, kuidas nad erinevate lahendusteni jõudsid ning õpetaja roll on kuulata rohkem kui rääkida, esitada suunavaid küsimusi ja anda edasisiivat tagasisidet. Ka Núñez ja León (2015) on välja toonud, et kognitiivne autonoomia toetamine soodustab sügavamat pühendumist õppetegevustele.

Õpilaste autonoomiat valikute pakkumise kaudu toetavad rohkem need õpetajad, kes on osalenud vastaval koolitusel (Reeve & Cheon, 2024). Cheon ja Reeve (2013) leidsid, et koolituse läbinud õpetajad rakendavad autonoomiat toetavaid õpetamisviise ka kuni 1 aasta pärast koolituse lõppu. Autonoomiat toetavad rohkem ka sellised õpetajad, kes ise oma töös saavad autonoomselt tegutseda ega koge oma töös survet (nt seoses õpilaste soorituse tõstmisega) (Deci *et al.*, 1982). Õpetajad ei paku enda sõnul õpilastele valikuid, sest nad pole kindlad, kas õpilased suudavad ise otsuseid vastu võtta (Flowerday & Schraw, 2000) ning nad arvavad, et valikute andmisega kaasneb ajakulu (Núñez & León, 2015).

Käesolevas töös keskendutakse laiemalt autonoomia toetamisele valikute pakkumise kaudu. Kuigi varasemalt on teada, et autonoomia toetamine on oluline õpilaste sisemise motivatsiooni kujunemisel (Deci & Ryan, 2000) ning valikute pakkumise kaudu saab seda

tõhusalt teha (Assor *et al.*, 2002; Stefanou *et al.*, 2004), on teadmised piiratud sellest, missuguseid ja kui palju valikuid koolitundides pakutakse. Reeve ja Jang (2006) rõhutavad ka, et autonoomiat toetav õpetamine eeldab õpetajalt valmisolekut anda õpilastele aega omas tempos tegutsemiseks, mistõttu on olulised teadmised selle kohta, kui palju on õpilastel koolitunnis aega pakutud valikuga tegeleda. Eelmainitud informatsiooni olemasolu annab sissevaate autonoomia toetamise tegelikust praktikast vaadeldud 2. klassi tundide põhjal. Samuti võib pakkuda õpetajatele ja koolidele väärtuslikku mõtteainet, kuidas valikuvõimaluste kaudu luua tingimused, mis toetaksid õpilaste motivatsiooni tekkimist. Eestis puuduvad uurijale teadaolevalt empiirilised uuringud, mis käsitleksid valikute pakkumist 2. klassi koolitundides. Käesoleva töö uurimisprobleem seisnebki teadmiste vähesuses selle kohta, milliseid valikuid tundides pakutakse, kui sageli seda tehakse ja milline on õpetaja pakutud valikuga tegelemise ajaline kestus tunnis. Eelnevast lähtuvalt on töö eesmärk välja selgitada, milliseid valikuid 2. klassi õpetajad õpilastele tundides pakuvad, kui sageli tundides valikuid pakutakse ning milline on pakutud valikutega tegelemise ajaline kestus koolitunnis. Eesmärgist tulenevalt sõnastati kolm uurimisküsimust:

1. Milliseid valikuid 2. klassi õpetajad õpilastele koolitunnis pakuvad?
2. Kui sageli 2. klassi õpetajad õpilastele koolitunnis valikuid pakuvad?
3. Milline on 2. klassi õpetajate pakutud valikutega tegelemise ajaline kestus koolitunnis?

2. Metoodika

2.1 Valim

Käesoleva uurimuse andmestik pärineb HARTA-A2 uurimisprojektist¹, milles salvestati kokku 40 õpetaja tunde. Vaatlusandmete kogumise eesmärk projektis oli seotud uurimisküsimusega "Milliseid kaasavaid praktikaid õpetajad rakendavad?". Uurimisprojekti valim moodustati sihipäraselt (Beilmann & Rämmar, 2025), järgides kolme kriteeriumit: töötamine klassiõpetajana, õpetamine 2024/2025 õppeaastal 2. klassis ja toevajadusega ja/või erinevatel õppekavadel õppivate õpilaste olemasolu õpetatavas klassis. Antud bakalaureusetöö jaoks ei olnud viimane nimetatud kriteerium oluline.

Õpetajate poole pöördumiseks võtsid HARTA-A2 uurimisrühma liikmed e-kirja teel ühendust Tallinna ja Tartu ülikooli partnerkoolide võrgustikku kuuluvate koolide juhtidega. Kui

¹ "Õppimine ja õpetamine kaasavas klassiruumis", 2024-2027. Tallinna Ülikool; Tartu Ülikool

koolijuht andis nõusoleku uuringus osalemiseks ja kooli 2. klassid vastasid vajalikele kriteeriumitele, edastasid koolijuhid uurimisrühmale õpetajate meiliaadressid, mille järel võeti ühendust õpetajatega, selgitati uuringu üksikasju ning saadeti uuringus osalemise nõusolekuvorm. Pärast seda, kui õpetajate nõusolek uuringus osalemiseks oli olemas, saadeti nõusolekuvormid lapsevanematele ja lastele. See oli vajalik selleks, et teavitada lapsevanemaid uuringu eesmärgist ja korraldusest ning võimaldada neil seda lapsele tutvustada. Kuna Tartu Ülikooli eetikakeskuse (2023) kirjapandud eetilise teadustöö kirjutamise põhimõtete kohaselt on laste puhul tegu haavatava rühmaga, on nende uuringusse kaasamiseks vajalik nii lapsevanema informeeritud nõusolek kui ka lapse enda teadlik nõusolek.

Käesoleva bakalaureusetöö valimi moodustamisel kasutati Beilmanni ja Rämmeri (2025) kirjeldatud lihtsat juhuvalimit, mille puhul valitakse sobiv arv uuritavaid üldkogumi liikmete hulgast juhuslikult. Töö eesmärkide saavutamiseks valiti eelpool kirjeldatud uuringu andmestikust juhuslikult 10 õpetajat, kellelt igatühelt kaasati analüüsi üks tund. Selleks pöördusid töö autor ja juhendaja HARTA-A2 uurimisrühma liikme poole, kes valis projekti andmestiku hulgast juhuslikult 10 videot siia töösse. Valimisse kuulus seega 10 õpetajat, kes õpetavad 2. klassis. Eetikakomitee kooskõlastus uuringu läbiviimiseks ja videote kasutamiseks üliõpilastöodes erinevatel eesmärkidel on olemas (TLÜ eetikakomitee 21. oktoobri 2024 otsus nr 33).

Siinse uuringu valimisse kuulunud kümnest õpetajast kõik peale ühe vastasid kvalifikatsiooninõuetele ning nende tööstaaž õpetajana jäi vahemikku 6 kuni 38 aastat (vt tabel 1). Kõik valimisse kuulunud õpetajad olid naissoost. Õppeainetest esinesid videotel eesti keel, loodusõpetus, inimeseõpetus/loodusõpetus, kunstiõpetus ja matemaatika. Tundide kestus varieerus ligikaudu 30 minutist kuni 80 minutini, õpilaste arv klassis jäi vahemikku 9 kuni 24. Tabelis 1 on lisaks eelpool kirjeldatud infole esitatud õpetajate pseudonüümid.

Tabel 1. Uuritavate ja tundide taustainfo

Pseudonüüm	Õppeaine	Salvestatud koolitundi kestus minutites (ümarstatud)	Tööstaaz	Kvalifikatsiooni-nõuetele vastavus	Õpilaste arv klassis
Anu	eesti keel	78 min	38	jah	18
Olga	inimeseõpetus/ loodusõpetus	37 min	25	jah	24
Linda	kunst	33 min	9	jah	13
Mare	eesti keel	44 min	21	jah	13
Margit	loodusõpetus	40 min	23	jah	21
Eha	matemaatika	43 min	30	jah	12
Liisa	loodusõpetus	30 min	6	ei	19
Maria	matemaatika	41 min	9	jah	23
Pille	matemaatika	44 min	35	jah	9
Maarja	loodusõpetus	43 min	34	jah	24

2.2 Andmekogumine

Andmed on kogutud varasema HARTA-A2 uurimisprojekti raames. Järgnevalt kirjeldatakse projektimeeskonna liikmete poolt varasema uurimuse käigus toimunud andmekogumist.

Andmeid koguti koolitundide videosalvestustega. Derry jt (2010) järgi võimaldab tunnivideote salvestamine jäädvustada klassiruumis toimuvat detailselt ning talletada andmeid pikaajaliselt, mis toetab võimalust neid korduvalt ja põhjalikult analüüsida erinevate uurijate poolt. Projekti HARTA-A2 andmekogumised toimusid vahemikus veebruarist aprillini aastal 2025. Koolitundide filmimised toimusid tööpäevadel ning sellega ei tekitatud õpetajatele lisakoormust. Kaamera paigutati klassiruumi nii, et see ei takistanud tunni läbiviimist. Filmimisega seotud ebamugavuse vähendamiseks viibis klassiruumis salvestamise ajal üks uurija. Igalt õpetajalt salvestati kokku 3 koolitundi. Info tundide kohta on leitav ülevalpool, tabelis 1.

Kogutud videofaile säilitatakse Tallinna Ülikoolis lukustatud kapis krüpteeritud välistel kõvaketastel HARTA-A2 projektimeeskonna vastutava uurija töökabinetis. Juurdepääs andmetele on kahel uurimisrühma liikmel. Videofaile on kavandatud säilitada kümme aastat

pärast projekti lõppu, mille järel need kustutatakse (hiljemalt 31.12.2037). Andmestiku pikaajaline säilitamine on põhjendatud selle teadusliku väärtusega ja võimaliku edasise kasutamisega muudes uurimustes. Käesoleva töö autorini jõudsid salvestised bakalaureusetöö juhendaja ja ühe uurimisrühma liikme kaudu.

2.3 Andmeanalüüs

Tuginedes Kalmuse jt (2015) kirjapandud kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtetele, analüüsiti esimese uurimisküsimusega seotud andmeid induktiivse sisuanalüüsiga, mille puhul ei lähtuta eelnevalt paika pandud kategooriatest, vaid need kujunevad analüüsi käigus andmete põhjal. Induktiivne lähenemine valiti, kuna see võimaldas kujundada kategooriad vahetult andmete põhjal ning toetada uuritava nähtuse avamist ilma eelnevalt kindlaks määratud struktuurita, mis oleks piiranud andmestikust tulenevate uute valikute märkamist. Toetudes Rootalu (2014) tähelepanekutele kvantitatiivse andmeanalüüsi kohta, kasutati teise ja kolmanda uurimisküsimuse analüüsi puhul kirjeldavat statistikat, sest eesmärk oli välja selgitada valikute esinemissagedus ja valitud ülesannetega tegelemise ajalised kestused. Kirjeldav statistika võimaldas loendada, mitmes tunnis valikuid pakuti, mitu valikut igas tunnis esines ning kui pikk oli iga valikuga tegelemise ajaline kestus. Analüüsis kasutati sagedusi (mitmes tunnis valikuid esines ja valikute arv ühes tunnis) ning ajalisi kestusi minutites ja sekundites.

Enne andmeanalüüsi alustamist loodi Google Docs dokument, kuhu koostati tabel. Tabeli päised nimetati järgmiselt: “Õpetaja kood, õppeaine, tunni kestus”, “Valikuga tegelemise ajaline kestus”, “Õpetaja antud valik” ja “Õpetaja tsitaat”. Seejärel vaadati ja analüüsiti 10 videot ja iga video kohta kirjutati otsitav info tabelisse. Esimesse lahtrisse kirjutati õpetaja kood ja pseudonüüm (nt Mare), õppeaine ja tunni kestus (nt 43 min 39 s). “Valikuga tegelemise ajalise kestuse” lahtrisse fikseeriti iga valiku andmise algusaeg (aeg, kui õpetaja hakkas valikust õpilastele rääkima) ja lõpuaeg, mil õpilased valitud ülesandega tegelemise lõpetasid (nt 20:00-25:30). Hiljem asendati vahemikud minutite ja sekunditega (nt 5 min 30 s). “Õpetaja antud valiku” lahtrisse kirjutati kokkuvõtvalt, mis valiku õpilased said (nt Õpilased said valida, kas nad lahendavad ülesannet pörandal või laua taga) ja “Õpetaja tsitaadi” lahtrisse transkribeeriti sõna-sõnalt õpetaja laused, milles ta õpilastele valikuid andis (nt “Sa ei pea töötama oma laua taga, sa võid minna klassis ka kusagile pörandale.”). Kui kogu info oli olemas, alustati esimese uurimisküsimuse kodeerimisega. Selleks leiti ja märgistati õpetajate tsitaatide seast esimesele

uurimisküsimusele vastust andvad tähenduslikud üksused ja nende kesksest mõttest moodustati koodid. Näiteks tähenduslikule üksusele “*Sa ei pea töötama oma laua taga, sa võid minna klassis ka kuskile põrandale. Klassist välja ei lähe, aga kuskile põrandale võid minna*” lisati kood “koha valimine ülesandeks”. Koodidest omakorda moodustati kategooriad (vt tabel 2). Sarnase sisuga koodid (sarnased valikud) koondati ühe kategooria alla.

Tabel 2. Koodidest kategooria moodustamine uurimisküsimuse *Milliseid valikuid 2. klassi õpetajad õpilastele koolitunnis pakuvad?* näitel

Koodid	Kategooria
Koha valimine ülesandeks Koha valimine paaristööks	Valikud seoses õppimiskohaga

Teisele ja kolmandale uurimisküsimusele vastamiseks kasutati kirjeldavat statistikat – loendati, kui sageli valikuid pakuti (mitmes tunnis 10-st) ning mõõdeti, kui kaua kestis valitud ülesandega tegelemine ajaliselt ühes koolitunnis. Selleks fikseeriti samas Google Docs tabelis iga valiku juures selle pakkumise algusaeg ja hetk, mil valitud ülesandega tegelemine lõppes. Samuti loendati, mitu valikut esines ühes koolitunnis ja mitu valikut kümnes koolitunnis kokku.

Uuringu andmeanalüüsi kvaliteedi tagamiseks rakendati proovikodeerimist, osalist korduvkodeerimist ja kaasati kaaskodeerija. Kaaskodeerija ja uurija ei jaganud omavahel koode enne, kui mõlemad olid 10% andmestikust täielikult eraldi kodeerinud, tagamaks sõltumatu kodeerimise. Kodeerimise tulemuste võrdlemisel ilmnes uurijate vahel üldiselt hea kooskõla. Esines mõningaid erinevusi kodeerimisotsustes, kuid need arutati läbi ning jõuti konsensuslike lahendusteni. Näiteks tekkis esialgu ühel koodil kaks nimetust: “paarilise valimine” ja “kaaslase valimine paaristööks”. Otsustati esimese koodi kasuks, sest see oli lühem ja kajastas paremini pakutud valikut. Peamised erinevused kodeerimisel seisnesid mõnesekundilistes variatsioonides õpetajate pakutud valikute algus- ja lõpuaegades, mis ei mõjutanud kodeerimise sisu.

Järgides “Hea teadustava” (Tartu Ülikooli Eetikakeskus, 2023) privaatsuse ja andmekaitse põhimõtteid, säilitati andmeanalüüsi tehes tunnivideod turvaliselt, neid ei jagatud kolmandatele osapooltele ning analüüsi käigus ei avalikustatud osalejate nimesid ega muid isikut tuvastada võimaldavaid andmeid. Ligipääs andmetele oli uurijal ja töö juhendajal.

3. Tulemused

Töö tulemused on esitatud kahes alapeatükis – esmalt vastus esimesele uurimisküsimusele, seejärel kahele järgmisele. Esimese uurimisküsimuse alla moodustunud kategooriad on tekstis esile tõstetud paksus kirjas. Uuringutulemuste esitamisel kasutatakse illustreerimiseks õpetajate tsitaate salvestatud tundidest. Tsitaatide puhul märgitakse väljajäetud osa sümboliga “(…)” ning tsitaatide lõppu on lisatud õpetajate pseudonüümid. Vajadusel on tsitaatide paremaks mõistmiseks töö autor lisanud selgitava osa, mis on ümbritsetud nurksulgudega ([...]). Teise ja kolmanda uurimisküsimuse tulemuste esitamisel kasutatakse tabelleid, mille toetamiseks on tekstis lisatud lühike selgitus.

3.1 Õpetajate pakutud valikud koolitunnis

Esimese uurimisküsimuse *Milliseid valikuid 2. klassi õpetajad õpilastele koolitunnis pakuvad?* analüüsi tulemusel moodustati viis kategooriat: 1) valikud seoses ülesannete järjekorraga, 2) valikud seoses õpikaaslastega, 3) valikud seoses õppimiskohaga, 4) valikud seoses töövahenditega ja 5) valikud seoses ülesande sisu või teostusega. Järgnevalt on esitatud iga kategooria juures pakutud valikute kirjeldused koos õpetajate tsitaatidega.

Valikud seoses ülesannete järjekorraga. Tunnivideote salvestuste analüüsil selgus, et õpilastele anti ühes tunnis 10-st võimalus valida, mis järjekorras nad ülesandeid lahendavad. Õpetaja jagas õpilastele kahepoolsed töölehed, mille mõlemal poolel oli üks ülesanne ja õpilased said valida, milliselt lehe poolelt nad lahendamist alustavad. Mõlemad ülesanded tuli lõpuks ära teha.

Vali, kummalt poolt sa teed. Kas sa teed ristsõna või tahad sõnaotsingut teha? (Olga)

Valikud seoses õpikaaslastega. Ühes analüüsitud tunnis kümnest andis õpetaja õpilastele võimaluse valida ise ülesandeks paariline. Kaaslane tuli leida kiiresti, sest õpetaja andis selleks aega umbes viis sekundit, loendades ise numbreid ühest viieni. Ülesanne, milleks paariline valiti, oli koos dialoogi harjutamine ja seejärel klassikaaslastele esitamine.

Omavahel võite kiiresti moodustada paarid. Loen viieni - 1, 2, 3, 4, 5. (Anu)

Valikud seoses õppimiskohaga. Analüüsitud tundides pakkusid õpetajad õpilastele valikuid seoses õppimiskohaga – õpilased said kahes tunnis 10-st valida, kus nad klassiruumis töötavad.

Ühel juhul andis õpetaja konkreetse matemaatika ülesande (sedelite paigutamine õigesse järjekorda) puhul valida, kas õpilased jäävad enda kohale või valivad klassis uue koha.

Õppimiskoha valikul tõi sama õpetaja välja võimaluse liikuda põrandale eelmainitud ülesannet lahendama. Samas rõhutas õpetaja, et klassiruumist välja minna ei tohi.

Sa ei pea töötama oma laua taga, sa võid minna klassis ka kuskile põrandale. Klassist välja ei lähe, aga kuskile põrandale võid minna. (Pille)

Teises tunnis, kus õppimiskoha valikut esines, ei andnud õpetaja selgesõnaliselt valikut õpilastele uus koht leida, vaid õpilased tegid seda ise. See toimus pärast seda, kui õpetaja oli andnud suunise leida dialoogi harjutamiseks paariline (valik liigitus siin töös õpikaaslastega seotud valikute kategooriasse). Mõned õpilased liikusid enda kohtade pealt paarilise kõrvale istuma, osa õpilasi asusid tööle põrandal ja oli näha, et üks paar toimetas laudadest eemal seina ääres asuvatel diivanitel. Õpetaja ei keelanud omaalgatuslikku kohavalikut.

Valikud seoses töövahenditega. Kuues analüüsitud tunnis kümnest andsid õpetajad valida, milliste töövahenditega õpilased tunnis töötavad. Töövahendite alla on siin liigitatud tunnis kasutatud raamat, mängunupp, tekstiosa, pildikaart ja tahvlile või kaardile kirjutatud sõnad.

Eesti keele tunnis andis õpetaja õpilastele valida tahvli pealt ühe asesõna (nt nemad) ja see sõna tuli tahvli peal kokku viia õige lühivormiga (nt nad). Õpilased käisid tahvli ees ükshaaval ja valisid ise sõna.

Leia tahvlilt asesõna koos lühivormiga. Vali ise sõna. Leia paarid. (Anu)

Ühes analüüsitud tunnis mängisid õpilased äraarvamismängu ja õpetaja lasi valida igal õpilasel ise pildikaardi. Kaartide peal olid kirjas Eestiga seotud sõnad, kohad, hooned ja toidud ning iga kaardi peal oli vastav pilt. Üks õpilane ütles vihje oma kaardi kohta ja teised pidid arvama, mis pilt tema kaardi peal on. Kõigepealt valiti õpetaja suunamisel endale kaardid.

Tulge siia minu laua juurde ja valige endale siit üks kaart. (Olga)

Loodusõpetuse tunnis said õpilased valida laua pealt kaardid, millele olid kirjutatud omadussõnad. Kõik õpilased käisid õpetaja laua juurest läbi, valisid endale sõna ja seejärel liikusid klassis ringi, et viia oma sõnad kokku klassiruumis olevate piltidega. Iga omadussõna pidi jõudma õiget emotsiooni või omadust kujutava pildini.

Sa tuled valid siit kaardi, paned nätsu taha ja lähed otsid selle sõnaga, omadussõnaga, mis siin on, lähed otsid pildi ja paned selle sõna pildi alla, mis sinu arvates nagu sobib.

(Margit)

Kunstitunnis andis õpetaja valida piltide vahel, mida õpilased said enda töös kasutada. Ülesanne oli selline, et õpilane valib väljalõigatud linnupildi, kleebib pildi valgele suurele paberile ja kujundab pildi ümber valgele paberile ise tausta. Linnu pilt oli õpetajal endal valmis lõigatud selliselt, et linnu ümber oli näha natukene tausta. Õpetaja soovitas õpilastel valida pilt kõige meeldivama linnu järgi või linnu pildil olemasoleva tausta järgi.

Saad ise käia valimas endale pildi. Vaata tausta järgi või linnu järgi. (Linda)

Eesti keele tunnis said õpilased valida endale riulist raamatu. See kehtis nendele õpilastele, kellel enda raamat oli koju jäänud. Õpetaja andis suunise leida sobiv raamat ja asuda seda lugema.

Kellel nüüd täna ei ole raamatut kaasas, palun tule võta siit üks raamat. (Mare)

Matemaatikatunnis valisid õpilased endale ise lauamängu mängimiseks mängunupud. Õpetajal endal oli valik mängunuppe kaasas ja õpilased said valida nende seast. Hiljem, kui ta märkas õpilasi mängimas nende endi isiklike esemetega, ütles õpetaja, et võis valida ka midagi enda asjade hulgast.

Enne, kui läheb mänguks, tule vali endale siit mängunupp ka! (...) Jah, võis valida mingi enda asja ka. (Eha)

Valikud seoses ülesande sisu või teostusega. Ülesannete sisu või teostusega seotud valikuid esines kokku kuuel korral, 10-st tunnist neljas. See tähendab, et õpilane sai valida, mis osa ülesandest teha või kuidas ülesannet lahendada.

Ühes tundidest said õpilased paaristöö käigus paarilisega omavahel otsustada, kes millist tekstiosa loeb. Õpetaja andis juhise osad omavahel ära jagada.

Harjutate omavahel kahekõne. Jagate ära osad. (Anu)

Ülesande sisu või teostusega seotud valikuid esines ka eesti keele tunnis, kus õpilased kirjutasid etteantud sõnu kasutades ise lugusid. Kõigepealt lubas õpetaja loo kirjutamise juures valida, kas õpilased teevad seda üksi või koos teistega, sealhulgas õpetajaga. Osa õppijaid otsustas loo ise kirjutada, suurem osa töötas koos õpetaja ja kaasõpilastega.

Tõsta käsi – kes tahab, et me teeme selle loo koos? Kes tahavad täitsa ise välja mõelda? Võid ka ise välja mõelda. Teistega teeme koos. (Mare)

Samas tunnis esines teinegi valik. Kui õpilastel sai tekst valmis, pidi igaüks mõtlema oma loole pealkirja. Kaks õpilast, kes kirjutasid loo koos õpetajaga, pakkusid välja oma pealkirjad ja õpetaja kirjutas need tahvlile. Samas rõhutas õpetaja, et kõik võivad pealkirja ise välja mõelda.

Võite valida kas [valite pealkirjaks] Mari või Karli oma. Võite ka täitsa ise välja mõelda. (Mare)

Matemaatikatunnis paigutasid õpilased paberist sedeleid õigesse järjekorda. Ülesande käigus oli vaja leida paberitükkidel olnud liitmiste ja korrutamiste paarid, mis sobivad omavahel kokku. Õpetaja andis juhise paarid omavahel kokku viia, jättes õpilastele valiku, millises järjekorras nad sedelid enda ette paigutavad.

Leia palun sellel alusel olevad liitmiste ja korrutamiste paarid ja aseta need kõrvuti. (...) See, kudapidi sa paned, kas paned korrutamise ettepoole või liitmise, see on täpselt sinu enda vaba valik. (Pille)

Kunstitunnis kleepisid õpilased suurele valgele paberile linnu pildi ja seejärel joonistasid linnu ümber ise tausta. Kõigepealt said õpilased käia ükshaaval õpetaja juures ja valida endale ise pildi linnust, mida enda töös kasutada soovivad (see valik koondus käesolevas töös töövahenditega seotud valikute kategooriasse). Kui õpilased olid pildid ära valinud, lubas õpetaja igal ühel valida, kuhu paberil oma pilt paigutada. Õpilane võis ise otsustada, kas ta soovib kleepida pildi paberi allaserva, keskele või ülemisse osasse.

Saad paigutada seda pilti keskele, ülesse või alla. Võid lõigata pilti väiksemaks, kui soovid. Kui oled leidnud asukoha, pane paika. Kui oled valmis, liimi ära. (Linda)

Sama ülesande puhul said õpilased valida, millise tausta nad enda pildile teevad. Esmalt joonistati taust hariliku pliatsiga, hiljem andis õpetaja loa kasutada guaššvärve. Õpetaja julgustas õpilasi lisaks taustale mõtlema oma tööle juurde ka muid elemente.

Nüüd sa saad mõelda talle natukene harilikuga, mis tausta sa ümber tahaksid teha. (...) Sa võid juurde mõelda mis iganes asju sinna eks ole. (...) Vaata, mis sinu pildiga võiks sobida. (Linda)

Kokkuvõtvalt näitavad tulemused, et õpetajad toetasid õpilaste autonoomiat erinevat tüüpi valikuid pakkudes. Valikuid esines viies kategoorias: 1) valikud seoses ülesannete järjekorraga, 2) valikud seoses õpikaaslastega, 3) valikud seoses õppimiskohaga, 4) valikud seoses töövahenditega ja 5) valikud seoses ülesande sisu või teostusega.

3.2 Õpetajate pakutud valikute sagedus ja ajaline kestus koolitunnis

Järgnevalt esitatakse uurimisküsimuste *Kui sageli 2. klassi õpetajad õpilastele koolitunnis valikuid pakuvad?* ja *Milline on 2. klassi õpetajate pakutud valikutega tegelemise ajaline kestus koolitunnis?* tulemused. Valikute pakkumise esinemise sagedust ja valikutega tegelemise aega analüüsiti kümne tunnivideo põhjal.

Et teada saada, kui sageli õpetajad 2. klassi tundides valikuid pakuvad, analüüsiti nii seda, mitmes tunnis kümnest valikuid esines kui ka seda, mitu korda esines valikuid ühe tunni jooksul ja kümne tunni jooksul kokku. Seitsmes tunnis kümnest pakkusid õpetajad õpilastele valikuvõimalusi, kolmes tunnis ei esinenud valikuid kordagi (vt tabel 3). Ühe tunni jooksul esines valikuvõimalusi kõige rohkem neljal korral. Rohkem esines valikuid eesti keele tundides ja kunstitunnis. Kokku esines kümnes tunnis valikuid 16 korda. Teise uurimisküsimuse tulemused näitavad, et õpetajad pakkusid õpilastele valikuid enamikus vaadeldud tundidest, samas valikute arv varieerus tundide lõikes.

Tabel 3. Õpetajate pakutud valikute arv koolitunnis (uurimisküsimuse *Kui sageli 2. klassi õpetajad õpilastele koolitunnis valikuid pakuvad?* tulemus)

Õpetaja pseudonüüm	Õppeaine	Tunnis pakutud valikute arv
Anu	eesti keel	4
Mare	eesti keel	3
Linda	kunst	3
Olga	loodusõpetus	2
Pille	matemaatika	2
Margit	loodusõpetus	1
Eha	matemaatika	1
Liisa	loodusõpetus	0
Maria	matemaatika	0
Maarja	loodusõpetus	0
		Kokku: 16

Tabelis 4 on esitatud õpetajate pakutud valikute kategooriad, valikud kategooria sees, nende esinemine tundides ning valitud ülesandega tegelemisele kulunud aeg. Tulemused näitavad, et kõige sagedamini pakkusid õpetajad valikuid seoses töövahenditega ning ülesande sisu või teostusega. Ülejäänud valikud esinesid harvem. Valikutega tegelemise aeg varieerus kategooriate lõikes. Õpetajate antud valikutest tulenevalt oli õpilastel võimalus ühes tunnis tegeleda valikut sisaldava ülesandega kõige kauem ligikaudu 24 minutit. Kõige lühem aeg valikuga tegelemiseks oli ligikaudu 1 minut.

Tabel 4. Õpetajate pakutud valikute kategooriad, valikud kategooria sees, valikute esinemissagedus tundides lõikes ja valikutega tegelemise ajaline kestus

Valiku kategooria	Valikud kategooria sees	Esinemissagedus	Valikutega tegelemise ajaline kestus (min)
Valikud seoses ülesande sisu või teostusega	Õpilane sai valida, kuidas ülesannet teha või millist osa ülesandest teha	6	1 min 51 s; 24 min 4 s; 7 min 54 s; 8 min 24 s; 1 min 9 s; 5 min 44 s
Valikud seoses töövahenditega	Õpilane sai valida töövahendiks pildikaardi, sõna (2x), mängunupu, raamatu, pildi	6	2 min 8 s; 9 min 10 s; 2 min 10 s; 3 min 9 s; 4 min 0 s; 12 min 53 s
Valikud seoses õppimiskohaga	Õpilane sai valida õppimiskoha (õpetaja korraldusel või omaalgatuslikult)	2	5 min 30 s; 7 min 49 s
Valikud seoses õpikaaslastega	Õpilane sai valida paarilise	1	7 min 54 s
Valikud seoses ülesannete järjekorraga	Õpilane sai valida ülesannete järjekorra	1	15 min 33 s

4. Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada, milliseid valikuid 2. klassi õpetajad õpilastele tundides pakuvad, kui sageli tundides valikuid pakutakse ning milline on pakutud valikutega tegelemise ajaline kestus. Antud peatükis arutletakse uurimisküsimustega seotud olulisemate tulemuste üle ning need seostatakse töö teoreetilises osas esitatud seisukohtadega. Peatüki lõpus tuuakse välja töö praktiline väärtus, töö piirangud ning edasised uurimisvõimalused.

Uurimisküsimuse *Milliseid valikuid 2. klassi õpetajad õpilastele koolitunnis pakuvad?* tulemustest ilmnes, et valikuid esines viies kategoorias: 1) valikud seoses ülesannete järjekorraga, 2) õppimiskohaga, 3) õpikaaslastega, 4) töövahenditega ja 5) ülesande sisu või teostusega. Tulemused näitasid, et õpilased said valida paarilise ühes tunnis kümnest. Paarilise valik on Stefanou jt (2004) järgi korraldusliku autonoomia toetamise vorm, mis annab õpilastele kontrolli selle üle, kellega koos nad õpivad. Kuna paaris- ja grupitööd olid analüüsitud tundides harvad, olid ka õpikaaslase valiku võimalused piiratud. See võib viidata sellele, et õpetajad eelistavad I kooliastmes individuaalset tööd, mis on tõenäoliselt lihtsamini juhitud. Seda on kinnitanud ka Blatchford jt (2003), kes on viidanud õpetajate seas levinud eelarvamusele, et nooremad õpilased pole suutelised rühmatööd tegema, kuna sellisel juhul ei pruugi säilida tunnis

töörahu. Samuti antakse noorematele õpilastele valikuid vähem seetõttu, et õpetajad pole kindlad õpilaste otsustusoskustes (Flowerday & Schraw, 2000). Seega ei pruugi grupitööde vähesus tundides ja sellega seotud õpikaaslase valiku piiratus tuleneda üksnes õpetaja eelistusest individuaalse töö suhtes, vaid ka levinud arusaamadest ja hirmudest, mis puudutavad nooremate õpilaste suutlikkust koostöiselt õppida ja ise otsustada. Samas rõhutavad Blatchford jt (2003), et sellest eeldusest tuleb mööda vaadata ning koostööoskusi tuleb kujundada järk-järgult rühmatöö käigus, mitte vältida rühmatööd selle keerukuse tõttu.

Vaadeldud tundides esines ka õppimiskoha valikut, mis Stefanou jt (2004) valikute raamistikus liigitub korraldusliku autonoomia toetuse alla, andes õpilasele võimaluse otsustada, kus ta soovib õppida. Õppimiskoha valiku andis õpetaja selgesõnaliselt ühel korral, teisel korral valisid õpilased endale uue koha klassiruumis omaalgatuslikult. See näitab, et õppimiskoha valik ei pruugi alati olla õpetaja poolt välja öeldud, vaid võib toimuda ka väljakujunenud klassirutiinide kaudu. Kui õpilased teavad, millistes olukordades on liikumine lubatud, võivad nad teha valikuid iseseisvalt, ilma et õpetaja peaks seda eraldi välja ütleva. Tamme (*s.a.*) kirjeldatud nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete kohaselt on õppija aktiivne ja juhib oma õppimist. Sellest lähtuvalt võib õppimiskoha valikut käsitleda õppeprotsessi loomuliku osana, mis toetab autonoomiat. Järelikult võib väita, et autonoomiat toetav keskkond ei väljendu üksnes õpetaja poolt sõnastatud valikutes, vaid ka vaikimisi õpilastele lubatud tegutsemisvabaduses, mis võimaldab õpilastel oma õppimist ise kujundada.

Teise uurimisküsimuse *Kui sageli 2. klassi õpetajad õpilastele valikuid pakuvad?* tulemustest ilmnes, et kümnest tunnist kolmes ei esinenud ühtegi valikut. Ühe võimaliku põhjusena, miks õpetajad autonoomiat valikute pakkumise kaudu ei toeta, on Deci jt (1982) leidnud, et õpetajad, kes ise ei saa autonoomselt tegutseda või kogevad oma töös survet, näiteks tõsta õpilaste sooritust, kasutavad rohkem kontrollivaid õpetamisviise. Enesemääratlusteooria valguses on ootuspärane, et kontrolli kogev inimene kaldub ise kontrollima teisi. Reeve ja Cheon (2024) näitasid omakorda, et õpetajad, kes osalesid koolitusel autonoomiat toetavate õpetamisviiside kohta, hakkasid õpilaste autonoomiat märgatavalt rohkem toetama, võrreldes õpetajatega, kes koolitusel ei osalenud. Sellest lähtuvalt võib oletada, et õpetajate enda piiratud autonoomia ja vähesed teadmised õpilaste autonoomia toetamise viisidest võivad vähendada nende valmisolekut õpilaste autonoomiat toetada. Cheon ja Reeve (2013) on leidnud, et professionaalse arengu käigus omandatud autonoomiat toetav õpetamisstiil püsib ajas ning

kandub üle uute õpilastega töötades. Seetõttu peaks toetama õpetaja professionaalseid arenguvõimalusi, mille kaudu saavad õpetajad teada õpilaste autonoomiat toetavate õpetamisviiside kohta. Samal ajal on oluline keskenduda kooli ja haridussüsteemi tasandil õpetajate autonoomia toetamisele, pakkudes õpetajatele rohkem valikuvabadust õppeprotsessi kujundamisel ja vähendades juhtkonna survet.

Uuringust selgus, et valikuid seoses ülesannete järjekorraga esines ühel korral. Valik seisnes selles, et õpilane sai valida, millist ülesannet ta esimesena lahendab. Tööülesannete järjekorraga seotud valikute vähesus võib tuleneda sellest, et Flowerday ja Schraw (2000) järgi pakuvad õpetajad õpilastele ülesannetega seotud valikuid sellisel juhul, kui õpilastel on juba olemas vajalikud teadmised või oskused õpitavast temast, mis võimaldavad neil teha teadlikke otsuseid. Õpetajad annavad vähem valikuid olukordades, kus õpilased on alles alustanud teema õppimisega. Sellest lähtuvalt võib järeldada, et ülesannete järjekorra valikut kasutatakse pigem kinnistavates ja kordavates tundides, mitte uue materjali esmakordsel õpetamisel, kus õpetaja juhitud tööülesannete järjekord on materjali mõistmiseks vajalik. Võib oletada, et vaadeldud tundides ei olnud jõutud veel teema kordamiseni ning see võis olla põhjus, miks ülesannete järjekorraga seotud valik esines ühel korral.

Kolmanda uurimisküsimuse *Milline on 2. klassi õpetajate pakutud valikutega tegelemise ajaline kestus koolitunnis?* tulemustest selgus, et 16-st pakutud valikust kolm kestsid kauem kui 10 minutit, ülejäänud valikute kestused jäid ligikaudu 1 ja 9 minuti vahele. Nende seas esines alla 5 minuti kestnud valikuid kuuel korral. Kuna mõneminutilisi valikuid esines kuuel korral 16st, on asjakohane küsida, mis võis olla selle põhjus ning milline mõju on sellel õpilastele. Núñez ja León (2015) toovad välja, et autonoomiat toetavate õpetamisviiside kasutamist mõjutavad mitmed tegurid, sealhulgas õpetajate tajutud ajasurve. Seetõttu võivad õpetajad eelistada lühemaid valikuid, eriti algklassides, kus juhendamist on rohkem, ja see võib ka selgitada, miks käesolevas uuringus olid valikute kestused valdavalt lühikesed.

Lühikesed ajalised kestused valitud ülesandega tegelemisel tõstavad ka küsimuse, kas mõneminutilised valikud võimaldavad õpilastel autonoomiat kogeda. Reeve ja Jang (2006) rõhutavad, et autonoomiat toetav õpetamine eeldab õpetajalt kannatlikkust ning valmisolekut anda õpilastele aega tegutseda omas tempos. Nad toovad välja, et õpetaja antud aeg õpilasele ülesandega tegelemiseks on positiivses seoses õpilase autonoomiatundega. Lühikesed valikud võivad jääda episoodilisteks ega pruugi pakkuda õpilastele piisavalt aega katsetamiseks ja oma

valikute mõtestamiseks, mistõttu ei pruugi õpilastel tekkida autonoomiatunnet (Reeve & Jang, 2006). Pikemad, üle 10 minuti kestvad valikud vastavad teoorias kirjeldatud autonoomia toetamise tingimustele märksa paremini, kuna loovad õpilastele võimaluse süveneda valitud tegevusse. Seega, lühikesed, mõneminutilised valikud võivad jääda pealiskaudseks ega pruugi toetada autonoomiatunde kujunemist, mida Reeve ja Jang (2006) peavad autonoomiat toetava õpetamise oluliseks eesmärgiks.

Võimalikuks piiranguks käesoleva töö puhul võib pidada väikest valimit (10 tundi), mistõttu ei saa tulemusi üldistada kõigile Eesti 2. klassi õpetajatele. Lisaks, kuna igalt õpetajalt analüüsiti ühte tundi, ei pruugi see peegeldada õpetaja tavapärast tööviisi. Kuna tundidest tehti HARTA-A2 projekti raames videosalvestused ja tunni ajal viibis ruumis üks andmekoguja, võis see mõjutada õpetajate käitumist, näiteks võis õpetaja pakkuda rohkem valikuid. Uurijaga seotud piiranguna võib välja tuua, et olenemata rakendatud osalisest korduv- ja kaaskodeerimisest, võisid mõned õpetajate pakutud valikud vaadeldud videotundides jääda uurijal märkamata, mis võis tulemusi mõjutada.

Töö tulemused pakuvad õpetajatele ja koolidele väärtuslikku sissevaadet autonoomia toetamise hetkeseisu valikute andmise kaudu ning aitavad mõista, milles on võimalik areneda. Seega võivad tulemused olla aluseks koolisisestele aruteludele ja koolitustele, mis keskenduvad autonoomia toetamisele valikute pakkumise kaudu. Lisaks annab töö esmase ülevaate autonoomia toetamise praktikast kümne 2. klassi koolitunni näitel, mis võib olla kasulik nii õpetajakoolituse arendajatele kui ka haridusasutustele laiemalt. Töö pakub sisendit õpetajakoolituse arendamiseks, eelkõige autonoomiat toetavate õpetamisviiside kujundamiseks. Nii tegevõpetajad kui ka õpetajakoolituse tudengid saavad töö tulemusi uurides ideid, missuguseid valikuid õpilastele ainetundides pakkuda.

Edasistes uurimustes saab kaasata suurema valimi ning hinnata, milliseid valikuid pakutakse erinevates kooliastmetes ja õppeainetes. Kuna autonoomia toetamisel on oluline mõju õppijate motivatsioonile, oleks oluline uurida Eesti kontekstis õpetajate hoiakuid ja uskumusi autonoomia toetamise kohta, et mõista, millised tegurid soodustavad või takistavad valikute pakkumist tundides.

Tänuõnad

Soovin tänada töö juhendajat Liina Leppa kannatlikkuse ja julgustuse eest kogu töö kirjutamise protsessi vältel. Samuti tänan HARTA-A2 uurimisrühma andmete eest, mida töös kasutasin.

Tänuõnad lähevad ka kursusekaaslastele, kes olid alati valmis aitama tööga seotud küsimustes.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen selle lõputöö koostanud ise ning näidanud korrektselt teiste autorite ja toetajate panust. Lõputöö kirjutamisel kasutasin tehisintellekti abi vaid keelilise väljenduse ja struktuuri selguse parandamiseks. Olen kogu sisu ise üle vaadanud ja toimetanud. Töö on koostatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete järgi ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Iti-Kärt Nursi

/allkirjastatud digitaalselt/

14.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22–40. <https://doi.org/10.1111/bjep.12213>
- American Psychological Association. (s.a.). *Motivation*. *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/motivation>
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). *Valimi moodustamine*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Beymer, P. N., & Thomson, M. A. M. (2015). The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice? *Support for Learning*, 30(2), 105–120. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12086>
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6)
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1–2), 153–172. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508–518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715–730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*, 852–859. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences, 19*(1), 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 634–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.634>
- Guay, F. (2021). Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy-supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity, 3*(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/13576500342000040>
- Guay, F., Marsh, H. W., Senécal, C., & Dowson, M. (2008). Representations of relatedness with parents and friends and autonomous academic motivation during the late adolescence-early adulthood period: Reciprocal or unidirectional effects? *British Journal of Educational Psychology, 78*, 621–637. <https://doi.org/10.1348/000709908X280971>
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education: An International Journal, 1*(3), 211–233. <https://doi.org/10.1007/bf02339891>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kikas, E. (2010). 3. Motivatsiooniline areng. E. Kikas (toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 90–105). Haridus- ja Teadusministeerium.

- Kutsekoda. (2024). *Õpetaja, tase 7 kutsestandard*.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11334391>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20(3), 275–283.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>
- Oxford University Press. (s.a.). *Autonomy. Oxford Learner's Dictionaries*.
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/autonomy>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2024). Learning how to become an autonomy-supportive teacher begins with perspective taking: A randomized control trial and model test. *Teaching and Teacher Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104702>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rootalu, K. (2014). *Kirjeldav statistika*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas.
<https://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Shevin, M., & Klein, N. K. (1984). The importance of choice-making skills for students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9, 159–166.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist*, 39(2), 97–1. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Tamm, A. (s.a.) *Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid*. Tartu Ülikool.
<https://sisu.ut.ee/opikasisus/nuudisaegse-opikasisuse-pohiprintsiibid>
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava*.
https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Iti-Kärt Nursi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Õpetajate tegevused õpilaste autonoomia toetamisel valikute pakkumise kaudu 2. klassi tundides”, mille juhendaja on Liina Lepp, 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 liitsentsiga 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.

Iti-Kärt Nursi

14.05.2026