

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Helen Tiisler

**PÕHIKOOLIÕPETAJATE KIRJELDUSED ENNASTJUHTIVAST  
ÕPPIJAST JA ENNASTJUHTIVA ÕPPIJA TOETAMISEST OMA  
PRAKTIKAS**

Magistritöö

Juhendaja: lektor Ingrid Koni

Tartu 2023

## Kokkuvõte

### **Põhikooliõpetajate kirjeldused ennastjuhtivast õppijast ja ennastjuhtiva õppija toetamisest oma praktikas**

Nüüdisaegses õpikäsituses on sõnastatud viis õpieesmärki, millest üks on enesejuhtimine. Seda peetakse ka üheks tulevikuoskuseks, sest ennastjuhtiv õppija suudab muutuva maailmaga paremini kohaneda. Sellest tulenevalt oli magistritöö eesmärk välja selgitada, kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtivat õppijat ja milline on nende kogemus ennastjuhtiva õppija toetamisel oma praktikas. Uuring viidi läbi kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Andmekogumise vahendiks oli poolstruktureeritud intervjuu ning valimisse kuulus 9 põhikooliõpetajat. Tulemustest selgus, et ennastjuhtiv õppija teadvustab miks ja mida ta õpib ning ta omab mitmeid erinevaid oskusi. Uuritavad õpetajad tõid välja erinevaid toetusviise, mis on neil igapäevases praktikas sees. Selleks oli näiteks õpistrateegiate õpetamine või eesmärkide seadmine. Väljakutsetena mainiti, et õpetajatel puuduvad vajalikud praktilised oskused ennastjuhtiva õppija toetamiseks. Samuti toodi puudusena välja õpetajate omavahelise eesmärgistatud koostöö puudumist.

**Võtmesõnad:** ennastjuhtiv õppija, enesejuhitud õppimine, ennastjuhtiva õppija toetamine

## Abstract

### **The descriptions of and supporting self-directed learning in students by basic school teachers**

According to contemporary approach to teaching, one of the goals is self-directed learning, a skill considered to be necessary to understand the world around you. The aim of this thesis was to find out how basic school teachers describe self-directed learning in students and what kind of experience do they have in supporting such students. For the collection of data, a semi-structured interview was conducted with nine teachers and for data analysis, a qualitative inductive content analysis method was used. A self-directed learner acknowledges why and what they are learning. The teachers brought out multiple ways of supporting such learners for example teaching of different learning strategies. Some challenges were also brought out, like the lack of practical skills in supporting such students

**Keywords:** self-directed learner, self-directed learning, supporting self-directed learners

## Sisukord

Sissejuhatus .....	5
1. Teoreetiline ülevaade .....	6
1.1 Enesejuhitud õppimise ja ennastjuhtiva õppija olemus .....	6
1.2 Ennastjuhtiva õppija toetamine praktikas .....	9
2. Metoodika.....	12
2.1 Valim .....	12
2.2 Andmekogumine .....	14
2.3 Andmeanalüüs .....	15
3. Tulemused .....	18
3.1 Ennastjuhtiva õppija olemus.....	18
3.1.1 Omadused ja oskused enda õppimise juhtimiseks .....	18
3.1.2 Ennastjuhtiva õppija omaduste ja oskuste väärtus igapäevaelus .....	20
3.2 Ennastjuhtiva õppija toetamine praktikas.....	21
3.2.1 Võtted ennastjuhtivat õppijat toetavate oskuste õpetamisel .....	21
3.2.2 Õpetajate väljakutsed ennastjuhtiva õppija toetamisel .....	23
3.2.3 Iseseisvalt õppimise mõju õppija enesejuhitavusele .....	25
4. Arutelu.....	27
Tänuõnad .....	32
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34
Lisad .....	
Lisa 1. Intervjuu kava .....	

## Sissejuhatus

Enesejuhtimist peetakse üheks tulevikuoskuseks, mis loob eeldused elukestvaks õppeks, sest oskusi, mida tulevikus võib vaja minna, ei oska keegi ette aimata (OECD, 2018; OSKA, 2016). Sellest tulenevalt on fookusesse võetud nüüdisaegne ehk muutunud õpikäsitus. Antud õpikäsitus on kõikehõlmav, mis on muutunud koos ühiskonna muutustest ja vajadustest õpet kaasajastada, praktilisemaks muuta ning seeläbi omakorda toetada õppijat (Heidmets & Slabina, 2017; Õpikäsitus, *s.a.*). Nüüdisaegses õpikäsituses on sõnastatud viis õpieesmärki, mis peaksid toetama õppija kasvamist ja kohanemist muutuva ühiskonnaga (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014; Õpikäsitus, *s.a.*). Üks viiest sõnastatud õpieesmärgist on enesejuhtimine, millele ka antud magistritöö keskendub.

Enesejuhitud õppimine on õppimise protsess, kus õppija ise võtab vastutuse oma õppimise eest, seades eesmärged, neid analüüsides ning valides sobiva meetodi (Knowles, 1975; Loyens *et al.*, 2008). Enesejuhitud õppimise protsessi juht on ennastjuhtiv õppija, kes on eelmainituks suuteline. Seega ennastjuhtiv õppija õpib iseseisvalt, seab õppimist toetavaid eesmärged ning valib endale õiged meetodid eesmärkide saavutamiseks. Ennastjuhtiv õppija on suuteline oma tööd ja õppimisprotsessi analüüsima ning vajadusel sisse viima muudatusi, et õppimine oleks efektiivsem (Jõgi & Aus, 2015; Kikas & Toomela, 2015; Knowles, 1975). Selline lähenemisviis on andnud ka õpetajatele uue rolli. Õpetaja pole enam teadmiste edastaja, vaid suunaja ja aktiveerija (Bolhuis & Voeten, 2001).

Enesejuhitud õppimise oskuse vajalikkust on välja toodud näiteks edasi õppima asudes või tööturule sisenedes. Üheks iseseisvalt töötamise ja õppimise vormiks on viimastel aastatel olnud distantsõpe, mis suurendas iseseisva töö mahtu ning viis distantsilt õppima igas vanuses õppija. Eesti Haridusfoorum viis esimese distantsõppe perioodi lõpus läbi välkuuringu „Õpilaste, õpetajate ja lastevanemate toimetulek koroonakriisi aegses kaugõppes“ (Lauristin *et al.*, 2020), kus uuriti, kuidas õpilased said distantsilt õppimisega hakkama. Kuigi ilmnes tugevusi, siis välkuuringust selgus veel seda, et distantsilt õppimine oli lastele väljakutseks ning ilmnesis enesejuhitavusega seonduvad probleemid, näiteks puudulik ajaplaneerimine ja suurem sõltuvus kolmandatest isikutest (Sadeghi, 2019). Ühtlasi leiti, et eelmainitu võib viia selleni, et hakatakse kooli ning õppimist vihkama, sest on tekkinud õpiraskused ning -lüngad (Lauristin *et al.*, 2020). Seega oleks vaja välja selgitada, kuidas õpetajatena on võimalik ennastjuhtivat õppijat toetada. Teadmine ennastjuhtivast õppijast ja enesejuhitud õppimise protsessist annab õpetajale parema

ülevaate sellest, kuidas õppijat oma õpiteel toetada. Samuti aitab see juhtkonnal välja selgitada, millist tuge õpetajad vajaksid, et nad oskaksid toetada ennastjuhtivat õppijat.

Magistritöö teoreetilises ülevaates selgitatakse kõigepealt magistritöös kasutatavaid mõisteid. Terminitele toetudes avatakse ennastjuhtiva õppija ning enesejuhitud õppimise kui protsessi olulisus nii üldhariduskooli kontekstis kui edasises elus. Lisaks tuuakse välja, kuidas on võimalik ennastjuhtivat õppijat toetada ning kuidas mõjutab õppija enesejuhitavuse oskus tema õppimist.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1 Enesejuhitud õppimise ja ennastjuhtiva õppija olemus

Nüüdisaegse õpikäsituse kohaselt on muudatuste ajendiks olnud muutuv haridusnõudlus, mida omakorda on mõjutanud erinevad faktorid ühiskondlikest või tehnoloogiaalastest edasiminekutest. Sellest lähtuvalt on sõnastatud viis olulist õpieesmärki, mis peaksid toetama õppijat ühiskonnaga kohandumisel ning looma eeldused tööturule sisenemiseks. Viis õpieesmärki on järgmised: ainealased teadmised ja oskused, õpioskused, koostööoskused, subjektiivne heaolu ning enesejuhtimine, millele antud magistritöö keskendub (Õpikäsitus, *s.a.*).

Kuna nüüdisaegne õpikäsitus keskendub tulevikuoskustele ning sellele, et õppijad saaksid aina muutavas maailmas hakkama (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014; Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035, 2021), siis on oluline, et seejuures pöörataks tähelepanu ka ennastjuhtiva õppija kujunemisele, kes oleks suuteline iseseisvalt õppima ning lisateadmisi omandama. Antud magistritöö keskendub sellele, kuidas üldhariduskoolides töötavad õpetajad ise kirjeldavad oma kogemusi ennastjuhtiva õppija toetamisel.

Enesejuhitud õppimise põhiidee (ingl *self-directed learning*) käis esmakordselt välja andragoogikaproffessor Malcolm Knowles (1975). Knowles tõi välja, et enesejuhitud õppimine on protsess, kus inimene ise võtab initsiatiivi oma õppimise eest, vajadusel kaasates abi, seab endale eesmärgid, valib sobivad õpistrateegiad ning on suuteline oma tööd analüüsima ja hindama. Haridussõnastik (*s.a.*) kasutab enesejuhitud õppimise juures sünonüümina ka iseseisvat õppimist, mis tähendab, et tegu on õppimisega, mis on iseseisev ning mis ei sõltu õpetajast. Sellest ideest tulenevalt on sõnastatud ennastjuhtiva õppija definitsioon (ingl *self-directed learner*), mis kirjeldab ennastjuhtivat õppijat kui õppijat, kes on suuteline iseseisvalt õppima, seab endale õppimist toetavad eesmärgid ning valib endale õiged meetodid oma eesmärkide saavutamiseks, ta

on suuteline oma tööd ja õppimisprotsessi analüüsima ning vajadusel sisse viima muudatusi, et õppimine oleks efektiivsem (Jõgi & Aus, 2015; Kikas & Toomela, 2015). Kuigi Haridussõnastikus (*s.a.*) mainitakse ennastjuhtiva õppija sünonüümina ka iseseisva õppija terminit, siis nüüdisaegses õpikäsituses (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014) on kasutusel termin ennastjuhtiv õppija, mida kasutatakse ka antud magistritöös.

Enesejuhitud õppimisel on võimalik eristada etappe, millele üks ennastjuhtiv õppija võiks toetuda. Ennastjuhtiva õppija termini looja Knowles (1975) on jaganud enesejuhitud õppimise protsessi neljaks erinevaks etapiks:

1. ülesande määratlemise käigus saadakse ülevaade eesootavast;
2. eesmärkide seadmine ja planeerimine tähendab, et õppija poolt on paika pandud enda jaoks ülesandega kooskõlas olev eesmärk;
3. õpistrateegiate ja tegevuste valik aitab seatud eesmärgini jõuda, vajadusel kohandades õpimeetodeid ja -tegevusi;
4. metakognitiivselt kohanduv õppimine ehk õpitulemuste hindamine võtab kokku kogu protsessi.

Oma mudeliga on välja tulnud ka Zimmerman ja Moylan (2009, viidatud Panadero, 2017 j), mille põhjal on enesejuhitud õppimise protsessis võimalik eristada kolme etappi:

1. planeerimine, mil tutvutakse ülesandega ja seatakse eesmärgid;
2. sooritusfaas, mille käigus valitakse enda jaoks sobivad strateegiad, planeeritakse oma aega ja vajadusel küsitakse abi;
3. refleksioon, kus toimub oma tegevuse hindamine ja kohandamine.

Neid mudeleid kõrvutades on võimalik leida ühisosa nii oma töö eesmärgistamises, töö käigus ehk tegevuste valikus kui ka protsessi järeltegevustes ehk oma tegevuste hindamises. Järgnevalt antakse lühiülevaade enesejuhtimise protsessi kuuluvatest etappidest, toetudes mõlema mudeli ühisosale. Oma õppetööd **eesmärgistades** seab ennastjuhtiv õppija endale kindlad sihid ning planeerib, mis ajaks ta peab olema selle eesmärgi saavutanud (Knowles, 1975; Panadero, 2017). Eesmärkide seadmine on vajalik, kuna see aitab õppimist paremini mõtestada ning toetab edukaks õppimiseks vajalike õpistrateegiate valimist. Eesmärkide seadmisel ja edasiste tegevuste planeerimisel on olulisel kohal ka oma eelteadmiste meenutamine, mis aitab õppeprotsessi aktiveerida, näha üldisemat pilti ning loob õppijale valmisoleku edasiseks õppeks (Jõgi & Aus,

2015; Talving *et al.*, *s.a.*). Õpilastel, kellel on oskus endale selgeid eesmärke seada, õpivad sügavamalt õppima ja neid ei sega ebaõnnestumised (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Järgmiseks ühisosaks on **ülesande sooritamine**, mis hõlmab **õpistrateegiate valikut ning otsustamist kas ja keda õppetöösse ning -protsessi kaasata**. Õigesti valitud õpistrateegia aitab õppijal õpitava paremini meelde jätta (Kikas *et al.*, 2018). Ühtlasi aitab õigete meetodite valik õppijal hoida motivatsiooni ja fookust õpiülesannetel ning aitab aru saada olulisemast. Õpistrateegiaid on erinevaid: oluliste kohtade alla joonimine, visualiseerimine, etappide verbaliseerimiseni ehk õpitu üle arutlemine (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Õpistrateegiaid kirjeldatakse täpsemalt järgmise peatüki juures.

Sellele järgneb metakognitsioon, mis tähendab, et õppija on teadlik sellest, kuidas ta õpib (Haridussõnastik, *s.a.*). Metakognitiivselt kohandatud õppimine seostub seega sellega, kuidas analüüsitakse, suunatakse ja planeeritakse oma õppetegevust ning sellega seotud edasisi protsesse (Saks, 2017). Analüüsiv ehk reflekteeriv õppija (Haridussõnastik, *s.a.*) osaleb oma õppimise analüüsimises ja mõtestamises. Analüüsimisel ei piisa ainult sellest, et õpetaja annab tagasisidet esitatud tööle, vaid oluline on õppija enda osalus selles protsessis. Selleks, et õppija õpiks enda tööd ise analüüsima, on esialgu vaja õpetaja abi, sest teadmine eneseanalüüsist ja selle loomisest võib õppijatel olla puudulik (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Enda õppimise analüüsimise vajalikkust on välja toodud ka põhikooli riiklikus õppekavas, sest õppija peab tundma ning mõistma oma tugevaid ja nõrku külgi (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Lisaks enda nõrkade ja tugevate külgede hindamisele on eneserefleksioon seotud samuti õppija subjektiivse heaolu ning sotsiaalse toimetulekuga (Arro, 2014). Reflekteerimisoskus areneb praktiseerimisega, mistõttu on õpetajal oluline roll selles, et õppija oskaks oma tööd analüüsida ning see toimuks regulaarselt. Antud oskus sõltub lisaks ka õppija keelelistest ja kognitiivsetest võimetest, mille toetamisega saab alustada juba II kooliastmes (Arro, 2014).

Enesejuhtimise kõrval on pedagoogikas kasutusel ka eneseregulatsiooni mõiste, mida võidakse kasutada enesejuhitavuse sünonüümina. Oluline on aga eristada kahte mõistet. Mõlemad eeldavad õppijalt aktiivset osalust, sisemise motivatsiooni olemasolu ja tegevuse eesmärgistatust, kuid eneseregulatsiooni oskust on võimalik seostada rohkem formaalharidusega. Seal on õpetajal siiski suurem vastutus õppija üle, andes õppijale vajalikud vahendid ning luues õppetegevuse jaoks sobivaima keskkonna (Loyens *et al.*, 2008). Enesejuhitud õpe toimub eelistatult mitteformaalses keskkonnas, kus õppijal lasub õppetöö ees täielik vastutus (Saks,

2017). Nii enesejuhtimine kui eneseregulatsioon on aga teineteisega tihedalt seotud, toetavad teineteist ning nende etappide juures esineb mitmeid sarnasusi.

Enesejuhitud õppimise ning ennastjuhtiva õppija olulisusest on räägitud palju tänapäevase muutuva ühiskonna kontekstis, millest lähtub ka nüüdisaegne õpikäsitlus (Õpikäsitlus, *s.a.*). Muutuvas ühiskonnas muutuvad ka oskused, mida ühiskonnaliikmetena tulevikus vaja võib minna. Seetõttu on koolidel oluline roll kohaneda olukorraga ning õpetada õpilastele oskusi, millest tulevikus võiks kasu olla (OECD, 2018). Sellest lähtuvalt on arutletud tulevikuoskuste üle, mille alla loetakse ka enesejuhtimise oskust. Tulevikuoskuseid on erinevates allikates kirjeldatud erinevalt. Kotsiou jt (2022) on kirjeldanud tulevikuoskuseid kui üldiseid pädevusi, mis toetavad inimest muutuvmas maailmas ning sellega kohanemisel. See tähendab, et tulevikuoskused on kogum teadmistest, oskustest, väärtustest ja hoiakutest ning need on ülekantavad ja rakendatavad pea igas valdkonnas. Näiteks on OSKA raportis (2016) sõnastatud 10 universaalset tulevikutöö oskust. Sinna alla kuulub ka enesejuhtimine (täpsemalt enesejuhtimine ja kognitiivse koormuse ohjamine).

## 1.2 Ennastjuhtiva õppija toetamine praktikas

Muutunud õpikäsitluse kohaselt ei ole õppimine enam õpetajakeskne, vaid õppijakeskne (Õpikäsitlus, *s.a.*). Sellest tulenevalt tuleb õpetajatel õpetada õpilastele õppimisega seonduvaid oskusi, mis toetaksid õpilasi õppeprotsessis, et nad suudaksid hilisemas faasis teha õigeid valikuid (Bolhuis & Voeten, 2001). Erinevaid oskusi saab õpetada nii koolikeskkonnas kui iseseisval õppeperioodil. Üheks näiteks, kuidas ennastjuhtivat õppijat toetada, on õpioskuste ja erinevate õpistrateegiate õpetamine. Saks (2020) on välja toonud, et tõhusate õpioskuste omandamine ning nende oskuslik kasutamine toetab ennastjuhtivat õppijat oma õpiteel. Õpioskuste all mõeldaks üldoskuste ehk alusõpioskuste (lugemine, kirjutamine ja arvutamine) arendamist (Männamaa & Kikas, 2005). Õpioskuste saavutamisel peetakse oluliseks õppija metakognitiivsete ehk õppimisega seonduvate võimete arendamist. Siinkohal on samuti oluline eneseregulatsiooni oskus, mis aitab märgata oma mõtteid, emotsioone ja käitumist, ning vajadusel juhtida neid (Talving *et al.*, *s.a.*). Õpistrateegiad (ingl *learning strategies*) on oma olemuselt juba konkreetsemad ning need toetavad õpilast, et õpitu jääks paremini meelde (Kikas *et al.*, 2018). Õigeid õpistrateegiaid valides suudab õpilane ise oma õppimisprotsessi juhtida,

teadmisi efektiivsemalt omandada ning aja möödudes vähendada õppimisele kuluvat aega (Merilo *et al.*, 2021).

Oxford (1990) on jaganud õpistrateegiad kaheks suureks rühmaks: otsesed strateegiad ning kaudsed strateegiad. Kui otseseid õpistrateegiaid on võimalik kasutada otse õppetöös, st neid saab kohe rakendada, siis kaudsete õpistrateegiate teadmine ja teadvustamine justkui toetab otseste õpistrateegiate valikut (Saks & Leijen, 2015). Nii otseseid strateegiaid kui kaudseid strateegiaid omakorda võimalik liigitada kolmeks (Oxford, 1990; Saks & Leijen, 2015). **Otseste strateegiate** alla kuuluvad näiteks **mälustrateegiad**, kus luuakse erinevaid kujutluspilte või korrastatakse olemasolevaid materjale, **kognitiivsed strateegiad**, mis sisaldab endas harjutamist, mõttemustrite loomist, analüüsimist, rühmitamist, konspekteerimist, ning **kompensatsioonistrateegiad**, mis sisaldab endas järelduste tegemist ja ülesande sooritamisel tekkinud piirangute ületamist. **Kaudsete strateegiate** alla kuuluvad näiteks **metakognitiivsed strateegiad**, mis on tihedalt seotud mõttetegevusega ning hõlmavad endas õpitegevuse planeerimist, korraldamist ja analüüsimist. Kaudsete strateegiate alla loetakse samuti **afektiivseid strateegiaid**, mis on seotud õppija tunnete ja emotsioonide kontrollimisega ning üleüldise suhtumisega õppetöösse. See avaldub kas enda julgustamises või üleüldises enda tunnete ja emotsioonide jälgimises või vähendamises. Viimasena on kaudsete strateegiate all välja toodud **sotsiaalsed strateegiad**, mis on seotud teiste kaasamisega oma õppetöösse.

Merilo jt (2021) on toonud välja, et õppijate teadlikkus tõhusatest õpistrateegiatest on valdavalt olnud vähene, mistõttu ei osata kasutada neid ka hilisemas õppimisprotsessis. Selleks, et õpioskusi arendada ning seeläbi ennastjuhtivat õppijat toetada, on vaja tööd alustada juba I või II kooliastmes (Männamaa & Kikas, 2005). Osade üldhariduskoolide õppekavadesse on loodud õpioskuste omandamist toetavaid õppeaineid, mis tegelevad just õpistrateegiatega. Õpistrateegiate tundmine on õpilasele kasulik, sest see võimaldab õppijal ise leida sobiva viisi teema omandamiseks, mis omakorda toetab ka õppija enesejuhitavust. Ühtlasi aitab erinevate õpistrateegiate teadvustamine, oskuslik valik ja nende rakendamine parandada õpilase õpitemusi ning motiveerib neid edaspidigi pingutama (Jõgi & Aus, 2015).

Lauristin jt (2020) töid oma välkuuringus välja, et lisaks toetavale õpikeskkonnale, õpiülesannete variatiivsusele ning omandatud õpioskustele on väga oluline õpetaja enda enesejuhitavus, sest õpilased õpivad palju mudeldamise teel. Mudeldamine on oluline ka koduses keskkonnas ja sellega seonduval iseseisval õppeperioodil, kus eeskuju näitavad ja õppija

enesejuhitavust toetavad eelkõige lapsevanemad, kuna sellel perioodil suureneb õppija enda vastutus oma tehtava töö eest.

Iseseisvat õppetööd on kirjeldatud selliselt (Kutseharidus, *s.a.*), et on olemas kellegi poolt antud ülesanded, mis tuleb õppijal teatud perioodiks sooritada ja sellele antakse tagasisidet. Seega eeldab iseseisev õppeperiood siiski seda, et olemas on küll mingisugune ülesandepüstitus, kuid tee selle sooritamiseni valitakse ise. Iseseisval õppel on erinevaid vorme ning viimastel aastatel on seoses COVID-19 pandeemiaga aktuaalseks muutunud termin distantsõpe. Oma olemuselt tähendab distantsõpe ehk kaugõpe õpet, mis ei toimu otsekontaktis ehk õppija ja õpetaja ei viibi õppimis- ja õpetamisprotsessi ajal samas ruumis (Sadeghi, 2019; Õppetöö kriisi ajal, *s.a.*). Seega eeldab distantsõpe seda, et õppija ei viibi õppe toimumise hetkel klassiruumis, ning õppes osalemiseks kasutatakse digivahendeid. Vastavalt sellele tuleb oma õppetöös viia sisse muudatusi ning kohandada need muutunud õppevormile sobivaks. Seega distantsõppel tõuseb õppija enda vastutus õppimise eest, ta peab ise planeerima oma aega ning ülesannete sooritamise järjekorda, mistõttu on siinkohal samuti oluline enesejuhitavuse oskus, sest lisaks suurenenud vastutusele puudub pidev õpetajapoolne kontroll õpilase õppimise üle (Kikas & Toomela, 2015, Sadeghi, 2019).

Just eelmainitud distantsõppe perioodil tuli esile enesejuhitavuse oskuse tähtsus. Lauristin jt (2020) uurisid pärast 2020. aasta kevadist pandeemiapuhangut, kuidas mõjutas distantsõpe õppijate enesejuhitavust. Tagasisidet õppijate enesejuhitavuse kohta küsiti õpetajatelt, õpilastelt kui lapsevanematelt. Viiendik õpetajatest leidis, et distantsõpe läks väga hästi ning õppijad tulid uue olukorraga kiiresti toime. Kõige rohkem oli aga neid õpetajaid, kes leidsid, et tavaõppes hästi hakkama saanud õpilased said hakkama ka distantsõppel. Leidus ka neid, kellel oli raskusi distantsilt õppimisega. Nende juures oli märgata funktsionaalse lugemisoskuse vähenemist ja õpitud abitust. Toodi välja, et oli näha ka muutusi paremuse poole ehk õppijate enesejuhitavus tõusis. Kitsaskohtadena toodi välja alternatiivsete tegurite olemasolu (nt arvutimängud), koduse toe puudumise ja halva aja planeerimise oskuse (Bolhuis & Voeten; 2001; Lauristin *et al.*, 2020).

Samu kitsaskohti on kirjeldanud ka Sadeghi (2019), kes tõi välja, et üheks distantsõppe kitsaskohaks on erinevate segavate faktorite mõju, mis takistab õppijal keskendumast. Eelmainitud kitsaskohti on võimalik ennetada, kui teadvustada õppijana, mida õpitakse ning mille jaoks seda tehakse. Väljakutsetena on veel nimetatud vähest sotsiaalset suhtlust, tehnoloogia kergest kättesaadavust ja üldiste digioskuste puudust (Sadeghi, 2019). Ennastjuhtiv

õppija on suuteline aga keskenduma tööle nii, et teda ei sega muud faktorid, ta teadvustab, miks ta õpib, milliseid vahendeid ta selleks kasutab ning tal on valmidus ise juurde õppida (Jõgi & Aus, 2015; Knowles, 1975).

Seega muutuvmas maailmas ei oska keegi ette ennustada, millisel viisil tuleb edaspidi õppima hakata või missuguseid oskuseid selleks on vaja (Kotsiou *et al.*, 2022; OSKA, 2016). Samas peetakse enesejuhtimise oskust üheks tulevikuoskuseks, millele peaks vastavalt juhistele juba üldhariduskoolis tähelepanu pöörama (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Saks, 2020), sest viisid, kuidas õppida, võivad muutuda mitmekülgsemateks. Enesejuhitud õppimise mudelile toetuvatel õppijatel on olemas selges eesmärgid ja omandatud viisid, kuidas hakkama saada (Jõgi & Aus, 2015; Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Samuti on see oluline vaimse tervise poole pealt (Arro, 2014). Nende oskuste puudumine võib viia õpiraskusteni (Lauristin *et al.*, 2020). Seega on õpetajal oluline omada teadmisi ja praktilisi oskusi sellest, kuidas toetada ennastjuhtivat õppijat.

Lähtudes enesejuhtimise oskuse kui tulevikuoskuse olulisusest ja õpilaste erinevatest võimetest oma õpet iseseisvalt juhtida, seati magistrیتöö eesmärgiks välja selgitada, kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtivat õppijat ja milline on nende kogemus ennastjuhtiva õppija toetamisel oma praktikas. Magistrیتöö eesmärgi saavutamiseks sõnastati kaks uurimisküsimust:

1. Kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtiva õppija olemust?
2. Kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtiva õppija toetamist oma praktikas?

## 2. Metoodika

Magistrیتöö andmete kogumisel ning analüüsimisel toetuti kvalitatiivsele uurimismeetodile. Kvalitatiivse uurimismeetodi kasuks otsustati, kuna see võimaldas uurijal aktiivselt osaleda töö valmimise erinevates etappides ning see võimaldas keskenduda just neile teemadele, mis olid antud töö kontekstis olulised. Sellest tulenevalt oli uute teemade esile kerkimise korral võimalik uurida neid süvitsi ja vajadusel küsida juurde lisaküsimusi (Aspers & Corte, 2019; Õunapuu, 2014). Metoodika peatükis antakse ülevaade valimist, andmekogumisest ning andmeanalüüsist.

### 2.1 Valim

Magistrیتöö valimi moodustasid 9 Eesti põhikoolide õpetajat, kes töötavad peamiselt II või III kooliastme õpilastega, mistõttu oli tegu kriteeriumvalimiga, sest töö autori jaoks oli oluline

uurida kindlaid kooliastmeid (Kelly *et al.*, 2010). Põhikooli kasuks otsustati, kuna töö autor ise õpib põhikooliõpetajaks. Lisaks on kirjandusest selgunud, et juba põhihariduses on võimalik toetada ennastjuhtivat õppijat, kellel on valmisolek edasiseks õppeks (Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035, 2021). Lisaks sai seatud kriteerium, et valimisse kuuluval õpetajal peab olema töökogemust vähemalt kolm aastat. Kuni kolmeaastase töökogemusega õpetajat loetakse veel algajaks õpetajaks (Moodilar & Abdulhamid, 2021), kuid vähemalt kolmeaastase töökogemusega õpetajal on olemas õpetamiskogemus, mis toetab käesoleva magistr töö eesmärgi saavutamist. See tähendab, et lisaks tavapärasele õpetamiskogemusele on intervjueeritaval õpetajatel olemas kogemus ka iseseisvalt õppeperioodilt. Osad uuritavad leiti inimeste seast, kellega on töö autoril isiklik kokkupuude olemas, ülejäänud intervjueeritavad leiti soovitude teel.

Valimi moodustamisel, hilisemal andmete analüüsil ning nende esitamisel toetuti eetikareeglitele. See tähendab, et olulisel kohal oli uuritavate vaba tahe osaleda intervjuudes, mille juures tagati ka uuritavate konfidentsiaalsus. Sellest lähtuvalt on uuritavate nimed asendatud pseudonüümidega ning eemaldatud on kõik viited, mis võiksid viidata uuritava isikule või tema kodukoolile. Uuritavate täpsed andmed on teada vaid töö autorile. Uuritavate andmed, st transkriptsioonid ja helifailid, kustutatakse pärast apellatsiooniaja möödumist (Eetikaveeb, *s.a.*). Intervjueeritavaid teavitati neist põhimõtetest uuringu kõikides etappides. Uuritavatest õpetajatest töötavad valdavalt kõik Lõuna-Eesti üldhariduskoolides. Vaid üks intervjueeritav töötab Kesk-Eestis asuvas koolis. Kokku moodustasid valimi seitsme erineva kooli õpetajad. Valimisse kuuluvate õpetajate andmed on kuvatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Valimisse kuulunud õpetajad ning nende taustainfo

Pseudonüüm	Õpetatav(ad) aine(d)	Tööstaaž	Õpetatav kooliaste
1 Meeri	Matemaatika, arvutiõpetus	7 aastat	II kooliaste
2 Linda	Eesti keel, kirjandus	4 aastat	II kooliaste
3 Ave	Inimeseõpetus, loodusõpetus, käsitöö	7 aastat	II ja III kooliaste
4 Marika	Matemaatika, arvutiõpetus	11 aastat	II kooliaste
5 Ene	Ajalugu, ühiskonnaõpetus	25 aastat	II ja III kooliaste
6 Piret	Eesti keel, kirjandus	8 aastat	II ja III kooliaste
7 Annika	Inimeseõpetus	5 aastat	II ja III kooliaste
8 Merle	Matemaatika	22 aastat	II ja III kooliaste
9 Sandra	Eesti keel, kirjandus, inimeseõpetus	6 aastat	II ja III kooliaste

## 2.2 Andmekogumine

Andmete kogumise vahendiks oli poolstruktureeritud intervjuu. Antud vahendi kasuks otsustati, kuna poolstruktureeritud intervjuu annab võimaluse püsida teemas, toetudes eelnevalt püstitatud intervjuukavale, kuid vajadusel saab küsida täpsustavaid lisaküsimusi oluliste teemade kohta, mis intervjuud läbi viies esile tulevad (DeJonckheere & Vaughn, 2019; Kelly *et al.*, 2010; Öunapuu, 2014).

Intervjuu kava koostas magistritöö autor, kes lähtus küsimuste koostamisel uurimisteamast, uurimisküsimustest ning läbi töötatud teooriast (Knowles, 1975; Lauristin jt, 2020; Õppetöö kriisi ajal, *s.a.*). Tulenevalt teooriast koosnes intervjuukava kahest teemaplokist. Esimeses teemaplokis selgitati välja, kuidas uuritavad põhikooliõpetajad kirjeldavad ennastjuhtivat õppijat. Teises teemaplokis keskenduti sellele, kuidas õpetajad oma praktikas toetavad ennastjuhtiva õppija kujunemist. Selle teemaploki all käsitleti õppetööd selles igas vormis. Intervjuu küsimuste sobivuse kontrollimiseks ning usaldusvääruse suurendamiseks küsiti tagasisidet ka ühelt kriteeriumitele vastavalt inimeselt, kes kontrollis küsimuste selgust ja järjekorra mõistetavust. Temaga ei viidud läbi prooviintervjuud, kuid küsimuste tagasisidest lähtuvalt viidi intervjuukavas sisse muudatused (küsimuste selguse ja järjekorra osas). Lõplik kava on leitav lisa 1. Prooviintervjuu puudumise üle on arutletud töö piirangute juures.

Intervjueeritavate poole pöörduti meili teel. Intervjuud viidi läbi vastavalt võimalusele kas õpetaja kodukoolis või mõne veebiplatvormi vahendusel. neli intervjueeritavat kasutas võimalust intervjuud läbi viia koolis, kus nad töötavad. Ülejäänud viie õpetajaga viidi intervjuud läbi Zoomi

vahendusel. Mõlemal variandil on oma eelised ja väljakutsed. On leitud (Gray *et al.*, 2020), et näost näkku intervjuude eeliseks on vahetu kontakt, mis võimaldab intervjuerijal uuritava kehakeelt ja emotsioone paremini lugeda. Samas võimaldas Zoomi kasutamine intervjuerida kaugemal töötavaid õpetajaid, mistõttu ei kulunud aega transpordile. Samuti võimaldas veebiintervjuu valida uuritaval intervjuuks endale selline koht, mis tekitab intervjueritavas turvatunnet. Turvaline keskkond aitab uuritaval end rohkem avada. Uuriija täheldas, et nii veebi teel läbi viidud intervjuudes kui ka näost näkku intervjuerides suuri erinevusi märgata ei olnud ning intervjueritavad avasid ennast mõlemal juhul.

Intervjuude alguses anti uuritavatele ülevaade eesootavast protseduurist ning sellest, kuidas saadud andmeid hilisemalt kasutatakse. Ühtlasi tuletati meelde, et intervjuu salvestatakse ning saadud andmeid kasutatakse magistritöös (Eetikaveeb, *s.a.*). Intervjuude salvestamisel kasutati vastavalt olukorrale kas autori enda telefonis leiduvat mobiilirakendust (Helisalvesti) või Zoomi salvestusvõimalust. Uuringu usaldusväarsuse tõstmiseks pakuti intervjueritavatele võimalust enne andmeanalüüsi tutvuda intervjuu transkriptsiooniga. Selle võimaluse kasutamine annab uurijale võimaluse saada kinnitust, et ta on intervjueritava mõtetest õigesti aru saanud ning need õigesti kirja pannud. Ühtlasi annab see intervjueritavale võimaluse täpsustada segaseks jäänud kohti või oma mõtet veelgi rohkem avada (Busetto *et al.*, 2020; Lepik *et al.*, 2014). Antud võimalust kasutas üks intervjueritav.

Intervjuud viidi läbi perioodil veebruar–märts 2023. Kokku võeti ühendust 10 õpetajaga, kellest 9 olid kohe nõus magistritöös osalema. Ühel juhul jäeti pöördumisele vastamata. Töö esialgne planeeritud valim oli küll suurem kui lõplik valim, kuid jõudes intervjuudega küllastuspunkti ehk hetke, mil uut infot enam nii palju ei esinenud, otsustati piirduda antud valimi suurusega (Busetto *et al.*, 2020; DeJonckheere & Vaughn, 2019). Kõige pikem intervjuu kestis 87 minutit ning kõige lühem intervjuu kestis 44 minutit. Kokku tuli helisalvestisi natuke üle 10 tunni.

### 2.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüs toimus kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mis võimaldas autoril saadud andmeid tõlgendada nii, et eelnevalt pole selleks seatud mingisuguseid piiranguid. See tähendas, et toimus ise oluliste tähendusüksuste valimine, koodide moodustamine ja hilisem kategoriseerimine (Elo & Kyngäs, 2008; Öunapuu, 2014).

Andmete analüüsimist alustati intervjuude transkribeerimisega. Selle jaoks laeti salvestised üles TTÜ Küberneetika Instituudi poolt loodud veebipõhisesse kõnetuvastusprogrammi, kust saadeti tagasi transkriptsioonide esialgne versioon (Olev & Alumäe, 2022). Seejärel käidi transkriptsioonid uurija poolt mitmeid kordi üle, et parandada kõnetuvastusprogrammi poolt sisse jäänud vead. Intervjuudes on eristatud intervjuueerija ehk küsija (K) ja intervjuueeritava ehk vastaja (V) rollid vastava tähega. Transkriptsioonide alguses on kirjas uuritava pseudonüüm ning kuupäev, mil intervjuu läbi viidi. Pseudonüümi kasutati selleks, et tagada uuritavate konfidentsiaalsus (Eetikaveeb, *s.a.*). Transkribeerides kasutati nurksulge ja kolme kriipsu [---] siis, kui helilõik jäi segaseks või antud osa ei olnud magistritöö kontekstis oluline. Nurksulge kasutati ka siis, kui mainiti konkreetseid nimesid, mis võiksid rikkuda uuritava konfidentsiaalsust või avada muul viisil uuritava tausta (Eetikaveeb, *s.a.*). Kui intervjuueeritava mõte jäi poolikuks ja sisse tekkis paus, siis seda kujutati kolme punktiga (...). Seejärel jätkati uut mõtet või lauseosa. Selle jaoks kuulati helifailid mitu korda läbi, et veenduda mõtte õigsuses. Kokku tuli transkriptsioone 124 lehekülje ulatuses. Keskmiselt oli ühe transkriptsiooni pikkuseks 14 lehekülge. Transkriptsioonides olevate sõnade arvuks tuli 67 814. Transkribeerimisel kasutati kirjastiili Times New Roman suurusega 12. Reavaheks määrati 1,15.

Transkribeerimisele järgnes intervjuude kodeerimine. Intervjuude kodeerimisel kasutati keskkonda QCAmap (<https://www.qcamap.org/ui/en/home>). Kodeerimisprotsess toimus kahes osas (Linneberg & Korsgaard, 2019). Esmalt leiti transkriptsioonidest üles tähenduslikud üksused ehk uurimisküsimusele vastavad lauseosad või terviklaused, mis eristati muust tekstist värviga. Seejärel sõnastati üles märgitud tähendusüksustele üldnimetus ehk kood. Koodide tekkimist tähendusüksuste põhjal on kujutatud tabelis 2. Tekstikatkendis olev oluline tähendusüksus on märgitud tumedamas kirjas.

**Tabel 2.** Koodide kujunemine tähendusüksuste põhjal esimese uurimisküsimuse *Kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtiva õppija olemust?* näitel

Tekstikatkend märgitud tähendusüksustega	Tähendusüksuste põhjal tekkinud koodid
Ei ole ainult, et ma loen, vaid on see, et ma <b>aktiivselt meenutan, kirjutan välja, räägin sõbrale, räägin omaette.</b> (Ave)	} Õpimeetodite valik
Mina tahaks öelda, et ikkagi selles, et ta <b>suudab oma aega planeerida.</b> Ta teab, <b>mis ajaks tal peab olema missugused tööd tehtud.</b> (Piret)	} Aja planeerimine

Uuriija ise korduvkodeeris kuus esimest intervjuud, et veenduda kodeerimisprotsessi kindluses ning koodide mõistetavuses. Korduvkodeerimine aitas näha koodide osas mustrite tekkimist. Kodeerimisel kasutati ka kaaskodeerija abi. Kaaskodeerija kaasamisel toimub osapoolte vaheline dialoog uurimuse parima eesmärgi saavutamiseks, mis omakorda tõstab uurimuse usaldusväärsust ning toetab kodeerimisprotsessi läbipaistvusest (Busetto *et al.*, 2020). Kaaskodeerija aitas kodeerida kaks intervjuud kahe uurimisküsimuse ulatuses. Kaaskodeerija poolt märgitud tähendusüksused kattusid töö autori poolt ära märgitud tähendusüksustega, kuid koodide nimed olid kaaskodeerijal konkreetsemad, mistõttu korduvkodeerides jätkati nende sõnastustega. Kuna märgitud tähendusüksused olid siiski sisult võrdlemisi sarnased, siis vajadus täpsemaks aruteluks puudus. Näiteks sama tähendusüksus oli autori poolt märgitud ära koodiga *õppija võtab õppimiseks aega*, kuid kaaskodeerija märkis selle ära kui *teadvustatud õppimine*. Kuna kaaskodeerija pool sõnastatud kood oli üldisem ning seda sai kasutada ka teiste tähendusüksuste märkimisel, siis jätkati sellega.

Kui intervjuud olid kodeeritud, liiguti edasi teise etapiga, milleks oli tekkinud koodide kategoriseerimine (Elo & Kyngäs, 2008; Linneberg & Korsgaard, 2019). Koodid, mis tekkisid ühe uurimisküsimuse alla ja olid sisult sarnased, paigutati sobivatesse kategooriatesse. Märgitud koodide põhjal kategooriate tekkimist on kujutatud tabelis 3.

**Tabel 3.** Kategooriate kujunemine teise uurimisküsimuse *Kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtiva õppija toetamist oma praktikas?* põhjal

Tekkinud koodid	Tekkinud kategooriad
Õpetajate omavahelise koostöö puudus Vähese teadmised Ajaline ressurss	Õpetajate väljakutsed ennastjuhtiva õppija toetamisel
Erinevate meetodite õpetamine Turvalise õpikeskkonna loomine Eesmärgistamise õpetamine	Võtted ennastjuhtivat õppijat toetavate oskuste õpetamisel

### 3. Tulemused

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtivat õppijat ja milline on nende kogemus ennastjuhtiva õppija toetamisel oma praktikas.

Uurimistulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse juures on välja toodud andmeanalüüsi käigus tekkinud kategooriad, mis on sissejuhatavas lõigus eristatud tumedas kirjas. Vastuste ilmestamiseks on kasutatud intervjuudes osalenud õpetajate tsitaate, mille juurest on eemaldatud tekstiosad, mis ei vasta uurimisküsimusele. Magistritöös kasutatavaid tsitaate on parandatud nii palju, et need oleksid grammatiliselt korrektsed, kuid säiliks esialgne mõte. Õpetaja konfidentsiaalsuse säilitamiseks on iga tsitaadilõigu juurde lisatud õpetaja pseudonüüm (Eetikaveeb, *s.a.*).

#### 3.1 Ennastjuhtiva õppija olemus

Esimese uurimisküsimuse *Kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtiva õppija olemust?* juurde moodustus kaks kategooriat: **omadused ja oskused enda õppimise juhtimiseks ning ennastjuhtiva õppija omaduste ja oskuste väärtus igapäevaelus**. Järgnevalt avatakse tekkinud kategooriad tuginedes koodidele ja õpetajate kirjeldustele.

##### 3.1.1 Omadused ja oskused enda õppimise juhtimiseks

Ennastjuhtiva õppija kirjeldamisel tõid intervjuueeritavad välja erinevaid omadusi ja oskuseid. Esmalt mainiti, et ennastjuhtival õppijal on olemas kindel eesmärk või siht, kuhu ta soovib jõuda ja mis motiveerib tegutsema. Eesmärgid võivad olla ajaliselt konkreetsemalt piiritletud, kuid need võivad olla ka pikemaajalisemad. Oluliseks peeti aga seda, et eesmärgid jääksid ikkagi õppija

enda lähima arengu tsooni. Seejuures suudab õpilane oma tööd analüüsida ning leida üles need kohad, milles end parandada.

*Tal on see üks eesmärk, kuhu ta tahab kunagi jõuda. Ta teab enam-vähem, milliseid samme peab selleni astuma. Isegi, kui need sammud on, et ma näen viiendas klassis vaeva, et kuuendas klassis oleks kergem. [---] Ta eesmärgistab oma tööd, tegevust ja ta oskab nende eesmärkideni jõuda. (Linda)*

Uuritavad õpetajad mainisid, et enda poolt seatud eesmärgini jõudmiseks on ennastjuhtival õppijal olemas teadmine erinevatest õpistrateegiatest, mida ta oskab vastavalt olukorrale kasutada. Seejuures toodi välja ka seda, et õppija üleüldse teadvustab, miks ta midagi õpib ja on valmis selle jaoks aega varuma. Uuritavad pidasid oluliseks, et õppija võtab aega õppimiseks ning teemade omandamiseks.

*Ennastjuhtiv õppija jaotab pikema perioodi peale mingisugused õppimise protsessid. Sellepärast, et igapäevaselt natukene mingeid asju õppides ma tegelikult loon oma peas tugevamad seosed. (Ave)*

Uuritavad tõid välja, et ennastjuhtiv õppija on digipädev ja suuteline õiget informatsiooni allikakriitiliselt otsima ning selekteerima. Ühtlasi oskab ennastjuhtiv õppija oma aega planeerida, mis aitab tal koolis ja mujal erinevate kohustuste ning ülesannetega toime tulla. Intervjueeritavate sõnul eeldab nüüdisaegne õpikäsitus rohkelt ainetevahelist lõimingut. Sellest tulenevalt suuda ennastjuhtiv õppija näha erinevate õppeainete vahel seost. Ta on omandanud nõ suure pildi ja arusaama sellest, miks ta midagi õpib ja kuidas on see seotud teiste ühiskondlike nähtustega.

*Ta saab aru, et tal ei ole seda ühte asja vaja ainult ühes tunnis, vaid see ongi seotud teiste eluliste asjadega. (Meeri)*

Sellest lähtuvalt mainisid uuritavad, et õpilane on pigem huvitatud protsessist ja teadmiste saamisest, mitte hindest, mis selle protsessiga kaasneb. Kui õpilane saabki negatiivse hinde, siis ta ei anna alla, vaid püüab mõista, mis läks valesti ning mida saaks muuta.

*Enesejuhitud õppija üks omadus on minu arust see, et ma proovin, ma kukun, siis ma tõusen püsti. Vaatan, mis läks valesti, liigun jälle edasi. Võib-olla liigun tagasi. (Merle)*

Intervjueeritud õpetajate vastustest tõusis esile, et ennastjuhtiv õppija on suuteline nägema suuremat pilti, ta teadvustab seda, miks ta õpib, ning omab valmisolekut pidevaks arenemiseks. Antud omadused ja oskused toetavad õppijat uuritavate sõnul ka muudes eluvaldkondades.

### 3.1.2 Ennastjuhtiva õppija omaduste ja oskuste väärtus igapäevaelus

Ennastjuhtiva õppija vajalikkusest rääkides mainisid uuritavad, et muutuv ühiskond nõuab õpilastelt rohkem erinevaid oskusi, mis aitaksid neil esialgu koolis ja hiljem edaspidises elus hakkama saada. Uuritavate sõnul on ennastjuhtival õppijal selleks teiste ees eelis. Seda võiks toetada ka nüüdisaegne õpikäsitus, millega on õppimise viis muutunud mitmekesisemaks. Õpetajad mainisid, et õppida on võimalik pea igal pool ja kasutades mitmeid erinevaid vahendeid.

*[Nüüdisaegne õpikäsitus] hõlmab hästi palju osaoskusi. On see siis kas ennastjuhtiv õppija, hindamise muutmine, õppesisu muutmine, [---] ruumide või kohtade muutumine. Me ei õpi ainult klassiruumis, vaid ka juba väljaspool, muuseumites. (Piret)*

Vaimne tervis ning vaimne heaolu oli samuti üks teema, millel uuritavad arutlesid. Intervjueeritavad mainisid, et enesejuhitud õppimise protsesse järgides on õppija suuteline oma vaimset tervist hoidma, sest info hulk võib õpilaste jaoks olla koormav. Uuritavad tõid välja, et õppijale tuleb kasuks, kui ta oskab oma aega planeerida, ülesandeid järjestada ja jagada osadeks ning teab, kust oleks võimalik abi leida või kelle käest abi küsida.

*Meie kaasaegne õpikäsitus võiks olla ka selline, mis toetab õppijat enda hoidmises, et tulevikus, kui ta koolist lahkub, ta oskab tulla toime nende valikutega. Ta oskab ennast reguleerida, ta oskab seada eesmärgi. See on see kõige suurem vahe minu arust. Me peame tegelema kõige muuga veel, mis on väga oluline. (Merle)*

Intervjueeritavad mainisid, et ennastjuhtival õppijal on tulevikus palju parem hakkama saada kui inimesel, kellel puudub enesejuhtimise oskus. Seetõttu on oluline juba koolikeskkonnas tähelepanu pöörata oskustele nagu eesmärgistamine, ajaplaneerimine, reflekteerimine jm.

*Selleks, et ma saaksin tuleviku töökohtades hakkama, on hea, kui ma olen juba koolis õppinud õppima, õppinud ennast juhtima, õppinud ennast analüüsima. (Ave)*

*Nad on ka enesekindlad ja julged erinevaid asju proovima. Nad ei anna nii ruttu alla. „Ma ei oska“ – sellist suhtumist ei tule nagu nii tihti. (Marika)*

Intervjueeritavate sõnul on ennastjuhtiv õppija suuteline töökeskkonnas paremini toime tulema, mistõttu on oluline enesejuhitud õppimise oskusi õpilastele juba võimalikult varakult õpetada. Ennastjuhtivat õppijat kirjeldati kui õppijat, kes on suuteline oma tegevust eesmärgistama, selle nimel töötama, oma aega oskuslikult planeerima ning selle jaoks valima enda jaoks õige meetodi. Samuti leidsid õpetajad, et enesejuhtimise oskus on ka tulevikus väga oluline, sest varakult õpitud oskused ja väljakujunenud õpiharjumused muudavad muutavas ühiskonnas kohanemise lihtsamaks.

## 3.2 Ennastjuhtiva õppija toetamine praktikas

Teise uurimisküsimuse *Kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtiva õppija toetamist oma praktikas?* alla moodustus kolm kategooriat: **võtted ennastjuhtivat õppijat toetavate oskuste õpetamisel, õpetajate väljakutsed ennastjuhtiva õppija toetamisel ning iseseisvalt õppimise mõju õppija enesejuhitavusele**. Järgnevalt avatakse kategooriad toetudes uuritavate endi kirjeldustele.

### 3.2.1 Võtted ennastjuhtivat õppijat toetavate oskuste õpetamisel

Uuritavad mainisid, et uute asjade õpetamisel ja katsetamisel peab keskkond olema turvaline. Seda olukorras, kui ühe ennastjuhtiva õppija tunnusena toodi välja seda, et ta julgeb eksida. Seetõttu on õpetajatel oluline roll turvalise keskkonna loomisel, et õpilastes jätkuks julgust katsetada ja selle käigus eksida. Seejuures on oluline roll õpetaja sõnadel, et eksimine on inimlik ja eksimine käib õppimise juurde.

*Need, kes on kangesti perfektsionistid, need kipuvad väga kriitilised olema enda suhtes, kui mingid asjad ei õnnestu või kui nad on midagi valesti teinud. Aga sellele saan mina õpetajana hästi palju kaasa anda, et ongi okei teha valesti. (Ave)*

Uuritavad rääkisid ka sellest, kui oluline on õppetöö variatiivsus. Mida mitmekülgsemalt on võimalik õpetada ja õppida, seda paremini toetab see ennastjuhtivat õppijat. See aitab õppijal luua paremaid seoseid õpitu, erinevate õppeainete ja maailma vahel. Ühtlasi annab see õppija aimu erinevatest viisidest, kuidas on võimalik õppida ja missugune viis sobib talle.

Intervjueeritavad rõhutasid, et ajaplaneerimisel on samuti oluline roll. Õpilastele on tutvustatud Pomodoro meetodit ning tunnis on läbi viidud ka praktilisi ülesandeid selleks, et õpilastel oleks parem ülevaade ülesannetele kuluvast ajast. Intervjuus osalenud õpetajad tõid välja, et koos õpilastega katsetati läbi kaua võiks üks ülesanne aega võtta. See aitas õpilastel aru saada oma ajakasutusest ja see võiks aidata neil õppetööle kuluvat aega paremini planeerida.

Uuritavad tõid olulise kohana ka välja eesmärgistamist, mida oma tundides kas regulaarselt või aeg-ajalt praktiseeritakse. Eesmärgistamise osas mainiti veel seda, et alguses võiks eesmärgi seada koos õpetajaga, sest õpilased ei ole harjunud oma tööd eesmärgistama ning nende esialgselt seatud eesmärgid ei ole mõõdetavad. Sellele aitab kaasa visualiseerimine ehk kui õpetaja kuvab näiteks enda poolt seatud tunni eesmärgid tahvlile ning need arutatakse üheskoos läbi. Uuritavad õpetajad tõid välja, et eesmärgid peaksid jääma siiski õppija lähima arengu tsooni ning olema võimalikult konkreetsed.

*Kõige esimene tase on, kus lihtsalt teadvustan eesmärgi. Teine tase on, kus ma juba hakkab kaasa mõtlema. Valin näiteks enda jaoks kaks-kolm eesmärki, mis ma täna enda jaoks võtan olulisteks. Kolmas tase on, et ma sean iseendale need eesmärgid. Siin saab vaadelda, mis tasemel õppijad on. Kas nad oskavad ise ka juba endale eesmäärke seada või vajavad õpetaja abi? (Piret)*

Intervjueeritavad tõid välja, et vastavalt oma ainele kasutatakse erinevaid meetodeid, mis võiksid toetada õppijat õppimisprotsessis. Näidetena toodi mõistekaartide koostamist, mini tunnikontrollide tegemist ning sõnakaartide koostamist näiteks keeleõppel või mõistete õppimisel. Katsetati ka teineteisele õpetamist. Samas tõid osad õpetajad välja, et erinevaid õpistrateegiaid on nii palju ning kõigest ei olda teadlikud. Selleks, et õpetajatel oleks arusaam, kuidas õpetada, siis peaks kogu koolil peaks olema ühine eesmärk ning arusaam sellest, kuidas õpetada ning missuguseid õpistrateegiaid on olemas.

*Näiteks õpin koos paarilisega, leian õpipartneri ja õpin koos paarilisega. Mina õpetan talle, tema õpetab mulle. (Ave)*

*Tegelassuhete kaardistamine. Pea iga loetud teose või siis tekstikatkendi kohta me teeme sellise tegelaste skeemi. Tegelased kõik kirja ja nooltega siis näitame, missugused suhted nende vahel olid. Sellega on ka olnud seda tagasisidet, et päris mitu on hakanud ise kodus kohustuslikku kirjandust lugedes siis seda sama skeemi vabatahtlikult joonistama. Nad tunnevad, et tegelikult see aitab neil sellest loost paremini aru saada ja tegelasi rohkem ka meelde jätta. (Piret)*

Uuritavad mainisid ka eneseanalüüsi tähtsust, mille tegemine oli nii mõnegi õpetaja praktikas juba sees. Seejuures mainiti, et analüüs ei pea olema vaid kirjalik, vaid analüüsi on võimalik ka frontaalset vestlust läbi viia. Selle abil on võimalik kohe õpilasi suunata oma teed leidma ning panna neid veel sügavamalt teemade üle järele mõtlema, sest analüüsisioskus vajab tööd ning pidevat harjutamist. Üks õpetaja mainis ka seda, et läbitud *coaching*'u koolitus on andnud talle oskuse küsida õigeid suunavaid küsimusi, sest eesmärk on ikkagi sellel, et õpilane ise leiaks tee lahenduseni. Samas leiti, et eneseanalüüsi praktiseerimine on aeganõudev tegevus ning pole leitud õiget viisi, kuidas teha analüüsi nii, et kõik õpilased saaksid sellest piisavalt kasu.

*Eneseanalüüs ikkagi. Ma olen seda vastavalt õpilastele ja vastavalt klassile teinud individuaalselt või siis kogu klassiga koos või mingi grupi kaupa või isegi kirjalikult. [---] Kui suuliselt teeme siis, et mina saaksin küsida võib-olla veel tema käest mingeid küsimusi, et ta jõuaks oma mõttega sinna lõpp-punkti, kuhu ma arvan, et ta peaks jõudma. (Annika)*

2020. aastal alanud distantsõpe sundis intervjueeritavate sõnul oma tööd ümber mõtestama. Kuigi õpikeskkond oli ootamatult kõigil kindlaks määratud, siis oli võimalik kasutada siiski erinevaid meetodeid, kuidas õpetada. Lisaks õpikule ja töövihikule kasutati

erinevad interaktiivsed lahendused, võimalus pakkuda kuulamisülesandeid, filmide vaatamist ja selle põhjal analüüside tegemist jm. Samas oli ka õpetajaid, kes jätkasid distantsõppel samamoodi nagu klassiruumis. Tihti mainiti seda, et anti kodutöid, mida õpilased pidid õpetajale kontrollimiseks esitama ja mida tagasisidestati.

*Tegelikult on need Opiqu ülesanded või kuulamisülesanded. Sa ei pea ju kogu aeg lugema. Kuulata võib ka vahepeal. Erinevat tüüpi teha, mitte ainult töövihik-töövihik-töövihik. Ja siis mõtled, et miks ta [õpilane] ei viitsi. (Linda)*

*Ma ei saa öelda, et ma oleks eraldi õpetanud mingit nagu oskust peale ainealaste oskuste, sest et kõik olid ellujäämisrežiimil. [---] Ma ei aidanud neid iseseisval õppimisel. Lasin neil kodutöid saata lihtsalt kogu aeg. Ma ei tea kas nad tegid ise või ei teinud. (Meeri)*

Ka iseseisva õppe perioodil toodi välja tagasiside olulisust, kuigi õpetajad mainisid, et seda võimalust kasutati pigem vähem, kuna olukord oli keerulisem. Õpetajad tõid välja, et mida rohkem tagasisidet küsiti, seda paremaks see muutus. Õpilased hakkasid endale rohkem tagasisidet andma ja arutlesid, mis neil selle töö läbimisel õnnestus ja mis ei läinud nii hästi. Üks uuritav mainis, et ta kasutas õpilastelt saadud tagasisidet enda töö paremaks muutmisel, sest õpilastelt saadud tagasiside sooritatud ülesannetele oli piisavalt põhjalik.

*E-ülesannete lõpus oli selline tagasiside [andmise koht]. Tagasiside oli alati ülesannete raskusastmele, ajamahukusele ja sellele, millised ülesanded olid sinu jaoks keerulised, mis sa ette võtsid selleks, et abi saada, ja kuidas toime tulid selle probleemiga, kui mingi ülesanne muutus keeruliseks sulle. [---] Ühel hetkel hakkasid nad andma täitsa toredat tagasisidet. Nad kuidagi oskasid ennast analüüsida. (Merle)*

Uuritavad leidsid, et õppija enesejuhtimise oskuse arendamiseks ja selle toetamiseks on vaja, et õpetajal ise oleks piisavalt oskuseid. Sobivate oskuste ja õpetamisviiside puudumist mainiti ka ühe väljakutsena, kui räägiti sellest, kuidas toetatakse ennastjuhtivat õppijat.

### 3.2.2 Õpetajate väljakutsed ennastjuhtiva õppija toetamisel

Intervjueeritavad mainisid, et ennastjuhtiva õppija toetamine peaks olema kogu kooli ühine eesmärk, kuid paratamatult esineb siin ka väljakutseid, mis teevad ennastjuhtiva õppija toetamise või selleks sobiva keskkonna loomise keerulisemaks. Ühes õppekava muudatustega, sh nüüdisaegse õpikäsitusega, on vaja muuta ka õpetajate õpetamisviise. Intervjueeritavad tõid välja, et veel leidub õpetajaid, kellel ei ole valmidust oma õpetamisstiile ja -tehnikaid muuta.

*Ma näen, et üks suurimaid väljakutseid on see, kuidas panna õpetaja, kes on oma mugavustsoonis ja kes pole valmis muutusteks, muutma midagi oma õpetamise stiilis. (Ave)*

Intervjueeritavad töid ühe väljakutsena välja ka seda, et õpetajatel puudub omavaheline koostöö, mis raskendab ühise eesmärgi nimel töötamist. Antud juhul on eesmärgiks ennastjuhtiv õppija. Leiti, et ühine koostöö, ideede jagamine, sh tunnivaatlused, võiksid toetada õpetajaid. Sealhulgas neid, kellel endal ehk puuduvad oskused, kuidas toetada ennastjuhtivat õppijat või kuidas rakendada enesejuhitud õppimise protsesse oma tunnis. Intervjuudest selgus, et osades koolides on õppekavas sees aine, mis õpetab õpioskuseid II kooliastme õpilastele, kuid seal õpetatav ei jõua teiste õpetajateni. Seetõttu ei oska õpetajad kasutada samu meetodeid enda tundides, millest võiks õpilastele kasu olla. Koostöö suunamisel ja suurendamisel toodi välja lisaks õpetajate endi valmidusele ka juhtkonna rolli, kes oma eestvedamisega peaks õpetajates muutust esile kutsuma. Uuritavad õpetajad rõhutasid ka praktiliste koolituste tähtsust, et saadud teadmisi osataks koheselt rakendada. Neist oskustest on kasu ka siis, kui õpperuum ning -viis peaksid muutuma.

*Arutasime kolleegiga, et ma tean, et tunniplaanis on õpilastel näiteks õpioskuste aine, aga mul pole õrna aimugi, mis nad seal teevad. Tegelikult ma tahaks teada, mis nad seal teevad, et ma saaksin oma aines kasutada samu asju. (Marika)*

Kuna puudub koostöö ja ühine eesmärk, siis rakendatakse enesejuhitud õppimise protsesse ebaregulaarselt. Osad õpetajad mainisid, et nad kasutavad oma praktikas nii eesmärgistamist kui analüüsi, kuid seda pigem ebaregulaarselt ja korrapäratult ning nad sooviksid sellele rohkem tähelepanu pöörata. Seejuures toodi välja, et on koole, kus toimivad õpetajate vahelised õpiringid ning praktiseeritakse ja julgustatakse tunnivaatlusi, mis võiksid toetada õpetajaid ja arendada neis erinevaid oskusi. Kui õpetajad ise pole ennastjuhtivad, siis pole seda võimalik ka õpilastele õpetada ning neilt seda oodata. Intervjueeritavad nägid lisaks koolisisestele praktikatele tuge ka erinevates praktilistes koolitustes, millest saadud nippe oleks võimalik koheselt rakendada.

*Ma arvan, et mida õpetaja vajab, on praktilised koolitused. Ta ei vaja loengut, ta tahab väga täpselt väga konkreetseid nippe, mis võimalusel võtavad vähe aega. (Ave)*

Eelmainitud väljakutsete juures mainiti, et õpetajatel pole piisavalt aega, et seda kõike teha. Nii eesmärgistamine ja reflekteerimine võtavad õpetajate sõnul tunnist nii palju aega. Sellest tulenevalt tuleb teha õpetajal valikuid, mis on antud tunni kontekstis kõige olulisem. Õpetajate sõnul on õppekava maht nii suur, et keeruline on jätta õpetatavast ainekavast midagi välja. Sellest tulenevalt ei jõuta tegeleda muude pädevuste või oskuste õpetamisega.

Perioodil, mil suurenes iseseisvalt õppimise osakaal, oli võimalik uuritavate sõnul samuti märgata väljakutseid, mida eelnevalt ei osatud märgata. Uuritavad mainisid, et suurenes lapsevanema roll õppetöös. Näiteks tuli ette olukordi, mil lapse töö oli ära teinud lapsevanem. See justkui tõestaks esimese uurimisküsimuse juures kõlanud õpetajate poolset mõttekäiku, et oluline on hinne, mitte protsess. Kuna õppijad pidid uuenenud olukorras kiiresti ümber kohanema, siis nad vajasid ka rohkem kodust tuge. Lisaks olukordadele, kus lapsevanema tuge oli märgata, oli uuritavate sõnul ka neid juhuseid, kus lapsevanem oli võtnud seisukoha, et laps peab ise oma õppimisega hakkama saama. II kooliastme õpilasele on see keeruline, mistõttu lapse tulemused kannatasid, tekkis pahameel kooli vastu ning see omakorda ei toetanud õppija enesejuhitavust.

*Nõrgad lapsevanemad, kes siis ise oma laste eest töö ära tegid, dikteerisid lapsele, mida kirjutada. See oli inetu, see oli kohe nii kole, et kui need õpilased tulid distanttsilt tagasi, siis õpiabist nagu enam ei piisanud, vaid me kaalusime seal, et kas jätta istuma või ei. Õpilane ei olnud ju omandanud mitte midagi selle perioodi jooksul. (Annika)*

Kodus keskkonnas õppimine pakub ühtlasi mitmeid alternatiivtegevusi. Seega on ennastjuhtiva õppija juures oluline, et ta suudaks keskenduda oma tööle ning seatud eesmärkidele. Õpetajad tõid välja olukordi, kus õpilased olid küll veebitunnis kohal, kuid ilma kaamera ja helita, mistõttu võis tekkida kahtlus, kas nad on ka mõttega kohal või tegelevad millegi muuga. Ennastjuhtivad õppijad olid suutelised aga tunnis maksimaalselt pingutama, sest neil oli arusaam, et kui kohe oma asjad ära teha, jääb rohkem aega teiste tegevuste jaoks.

*Mitte see, et mul on telefon lahti, mul on arvutimäng lahti, õpik lahti, isegi mitu õpikut. Reaalsus on see, et kui telefon või arvuti on läheduses, siis nad pakuvad ajule kiiremat mõnu ja ma ei viitsigi õppimisega tegeleda, sest see on pingutust nõudev. (Ave)*

Olenevalt õppija panusest, kodusest ja koolipoolsest toest ning teistest teguritest on võimalik täheldada ka muutusi õppija enesejuhitavuses.

### 3.2.3 Iseseisvalt õppimise mõju õppija enesejuhitavusele

Uuritavad mainisid, et eriti perioodil, mil suurenes iseseisvalt õppimise osakaal, oli võimalik märgata muutusi õppija enesejuhitavuses. Intervjueeritavad tõid välja, et distanttsõpe justkui kinnitas olukorda, kus õppija, kes sai eelnevalt oma õppimisega hakkama, oli samamoodi suuteline õppima ka distanttsilt. Seejuures oli ka olukordi, kus enesejuhitavus õppijates paranes ning see muutus jätkus ka siis, kui õpilased tulid tagasi koolikeskkonda.

*Võib-olla mõni selline üllatav õpilane oli mul ka, kes nagu koolis ei saanud hakkama, siis tegelikult distantsil sai väga hästi hakkama, sest tal oli see aeg, ta sai võtta täpselt nii palju aega mingi ülesande tegemiseks kui tal ise vaja oli. Ta reguleeris ise oma neid puhkepause ja tal ei olnud võib-olla seda klassi pinget nii palju peal, et kui ma nüüd valesti vastan, mida minust arvatakse või kui ma kohe hakkama ei saa ja ei jõua valmis, et siis ma olengi natuke nõrgem ja teised vaatavad mind halva pilguga. (Piret)*

*Esimene kord, kui meil oli distantsõpe, et siis temal oli ka tõesti ikkagi pidevalt vaja meelde tuletada kõiki aineid peaaegu, aga juba teisel aastal [---], läks see paremaks. Vestlesime sellel teemal ja nüüd tegelikult ikkagi üliharva on temale vaja midagi meelde tuletada. (Ene)*

Samuti oli neid, kes ei suutnud distantsõppel enda õppimist ise juhtida, ei saanud piisavalt tuge ning nende õppeedukus kannatas selle all. Ühe näitena toodi välja ka seda, kus enesejuhtimisega saadi distantsõppel hakkama, kuid tulles tagasi koolikeskkonda, siis seda oskust enam polnud.

*Kui tuli see tavaolukatsioon, siis ikkagi nüüdseks on nagu natukene läinud see asi langusesse, sest ikkagi koolist ei saa nii palju seda aega kõikide tööde lõpetamiseks ja tegemiseks. (Piret)*

Õpetajad kasutasid selleks erinevaid meetodeid. Samuti leiti ka võimalusi õpilastel enda tööd kui ka õpetaja tööd analüüsida. Takistavate teguritena toodi välja lapsevanemate aktiivse osaluse lapse õppetöös, koduse toe puudumise ning alternatiivtegevused, millega õpilased distantsil olles tegelesid. Sellest lähtuvalt jäid õppijad iseseisvalt õppides hätta ning enesejuhitavus ei paranenud. Uuritavad tõid välja näiteid ka selle kohta, kuidas õppijate enesejuhitavus distantsõppel paranes ning see muutus jätkus ka koolikeskkonnas. Iseseisvalt õppimine andis võimaluse õpilastel ise oma tempos õppida, infot juurde otsida ning oma aega planeerida nii, et kõik saaks tehtud.

Uuritavad õpetajad mainisid mitmeid erinevaid oskusi, mida on võimalik õpilastele õpetada nii klassiruumis kui iseseisval õppeperioodil. Intervjueeritavad tõid näiteid sellest, kuidas nad on lasknud eesmärgistamist proovida, teha eneseanalüüsi ning õpetanud muid oskusi, nt ajaplaneerimist. Samuti mainiti väljakutseid, mis esinesid nii koolikeskkonnas kui iseseisval õppeperioodil. Läbivalt toodi välja, et need etapid nõuavad õpetajalt väga palju ajalist ressursi. Samuti on võimalik toetada õpetajate endi oskusi selles vallas kas praktiliste koolitustega või koostöös kolleegidega.

## 4. Arutelu

Ennastjuhtivast õppijast on räägitud nii Eesti hariduses nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis (Õpikäsitus, *s.a.*) kui ka laialdasemalt, mainides seda kui ühte tulevikuoskust (OECD, 2018; OSKA, 2016). Muutuvas maailmas muutuvad ka viisid, kuidas on võimalik õppida. Seega on oluline, et õpilane oleks valmis igas olukorras õppima. Sellest tulenevalt oli magistritöö eesmärgiks välja selgitada, kuidas kirjeldavad põhikoolide õpetajad ennastjuhtivat õppijat ja milline on nende kogemus ennastjuhtiva õppija toetamisel oma praktikas. Andmekogumisel saadud tulemusi kõrvutatakse teooriaga, mille põhjal tehakse järeldusi ja pakutakse lahendusi. Seejärel antakse ülevaade käesoleva magistritöö praktilisest väärtusest, piirangutest ja edasistest uurimisvõimalustest.

Esimese uurimisküsimusega uuriti, kuidas kirjeldavad põhikooliõpetajad ennastjuhtivat õppijat ja tema olemust. Ennastjuhtivat õppijat on kirjanduses kirjeldatud kui õppijat, kes õpib iseseisvalt, seab endale eesmärgid ning oskab nende saavutamiseks valida enda jaoks sobivad õpimeetodid. Samuti suudab ennastjuhtiv õppija tehtud tööd analüüsida ning sellest lähtuvalt oma õppimisprotsessis sisse viia muudatusi (Jõgi & Aus, 2015; Kikas & Toomela, 2015). Intervjuueritid õpetajad kirjeldasid ennastjuhtivat õppijat üsna sarnaselt eelmainitud definitsiooniga, tuues välja kindlaid oskusi ja omadusi, mis võiks ennastjuhtival õppijal olemas olla.

Ühe olulise oskusena mainiti eesmärgistamist, sest eesmärgid omamata tegutsetakse niisama ning motivatsioon õppimiseks on väiksem. Seega eesmärgid seadev õppija on enda jaoks teadvustanud, miks ta midagi õpib. See on ka üks tegevusi, millele võiks tunnis uue teema õpetamisel tähelepanu pöörata, et nad saaksid ülevaate sellest, mis neid ees ootab. Õpilastel võib alguses olla keeruline mõista, miks antud teemat vaja läheb, mistõttu on oluline, et õpetaja omalt poolt juurde selgitaks, kuidas antud teema aitab elus hakkama saada või kuidas on see seotud üldpildiga. Teadvustatud õppimine oli ka üks omadusi, mida uuritavad õpetajad välja tõid. Uuringud on näidanud, et kui õppija on endale kindlaks teinud selle, miks ta õpib, siis see toetab teda sügavamal õppimisel (Jõgi & Aus, 2015; Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Seega kui õppija teadvustab endale, miks ta midagi õpib, siis ei ole talle kõige olulisem hinne, vaid protsess ise. Uuritavad mainisid, et ühiskonnas on jätkuvalt suurem tähtsus hindel, mitte protsessil. See peaks olema siiski vastupidine, sest selline õppimine, mis on suunatud protsessile, on sügavam. Õpetajad saavad protsessi tähtsust rõhutada sellega, et teemaga tegeletakse pikema perioodi

jooksul ning seda seostatakse oskuslikult ka teiste ainetega. Seda aga võiks enesejuhitud õppimise protsess toetada ning protsess üleüldiselt võiks olla üks suundi, millele ka kooli juhtkond oma õpetajate professionaalseks toetamiseks võiks rohkem tähelepanu pöörata. Üks võimalus enesejuhitud õppija toetamiseks on lõiminguga tegelemine, kuid see eeldab õpetajatelt tihedad koostööd ja ajaressurssi.

Teoriast ilmneb, et õigesti valitud õpistrateegia aitab omakorda õpitut paremini kinnistada (Kikas *et al.*, 2018). Õpistrateegiaid on mitmeid ning iga õppija on erinev. Seega on õpetajate roll tutvustada erinevaid meetodeid ning näidata nende variatiivsust, sest ühte meetodit saab mitme teema õppimisel kasutada. Seega kui õppijal on olemas teadmine erinevatest õpistrateegiatest, siis ta saab valida just selle, mis talle sobib. Õpetajad mainisid, et ennastjuhtiv õppija suudab oma tööd reflekteerida ehk analüüsida. Analüüsimiseks on erinevaid võimalusi. Seda saab teha nii kirjalikult kui suuliselt, kuid olenemata valitud viisist peab toimuma järelduste tegemine. Ennastjuhtiv õppija oskab seejuures oma aega planeerida ning see toetab ennastjuhtivat õppijat eesmärkideni jõudmisel (Panadero, 2017). Mida varem õppijale ajaplaneerimist õpetada või rõhuda selle tähtsusele, seda paremini oskab õppija juba järgmistes klassides enda töökoormust jagada. Aastast aastasse töömaht ning õppeainete arv kasvab, mis tähendab, et ka õppija enda vastutus suureneb. Siit võib järeldada, et ennastjuhtivas õppijas olemas olevad omadused ja oskused tulevad kasuks igas elusituatsioonis ning aitavad õppijal tulevikus hakkama saada.

Esimese uurimisküsimuse all arutleti ka enesejuhitud õppimise ja ennastjuhtiva õppija omaduste ja oskuste väärtuse üle igapäevaelus. Uuringutest on selgunud, et ennastjuhtivat õppijat ja enesejuhtimise oskust peetakse üheks tulevikuoskuseks (OECD, 2018; OSKA, 2016), mistõttu on oluline õpilastes sellega seonduvaid oskusi arendada. Seda tõid välja ka intervjueeritud õpetajad, et ennastjuhtiv õppija omab selliseid oskusi, millest on kasu nii edasi õppima minnes kui tööturule sisenedes. Esimesed iseseisvad valikud tuleb teha õppijal juba gümnaasiumi valimisel, mistõttu on oluline, et õppija teab enda tugevusi ja nõrku külgi ning omab valmidust arenda. Enesejuhtimise oskused võimaldavad aga paremini kohaneda erinevate muutustega ja eelseisvaga. Seejuures mainiti, et keskkonnast tingitud muutustega kohanemisel aitavad kaasa nii eesmärgistamine kui reflekteerimine. Seda selleks, et muutunud või muutumas keskkonnas toetada lisaks õpioskustele ka õppija vaimset heaolu ja sotsiaalset toimetulekut (Arro, 2014). Vaimne heaolu on praegu väga aktuaalne, mistõttu on vajalik, et õpetajatena teeksime

kõikvõimaliku, et toetada õppijat. Õpetades olulisi oskusi toetame õppijat sellel teel ning neis areneb oskus teha õigeid valikuid. Kuigi reflekteerimisoskuse toetamine võib alguses olla keeruline just õppija kognitiivsetest võimetest sõltuvalt (Arro, 2014), siis selle kasutegur on siiski olemas.

Teise uurimisküsimusega uuriti, kuidas kirjeldavad intervjueeritavad õpetajad ennastjuhtiva õppija toetamist oma praktikas. Uuritavad õpetajad mainisid taaskord eesmärgistamise olulisust, kuid seda nüüd juba nende enda praktikast lähtuvalt. Seades endale eesmärgi või sihi, teab õpilane, mida ta selleks saavutama peab. Õpetajate sõnul peab see aga toimuma õppija enda lähima arengu tsoonis selleks, et eesmärki oleks võimalik ikkagi saavutada. Sellega on võimalik õppijal saada eesmärgi täitumisel eduelamust ning see omakorda võiks viia rõhu protsessile ja teadmistele endale, mitte lõpptulemusele ehk hindele, mis on uuritavate sõnul hetkel olulisem. Samas nõuab eesmärkide seadmise õpetamine ka õpetajatelt endilt oskuseid selle õpetamisel. Eesmärkideni jõudmist toetab ka oskuslik ajaplaneerimine (Panadero, 2017). Selleks, et õpilased oma ajakulust paremini aru saaksid, on õpetajad õpetanud ja katsetanud selle jaoks erinevaid viise. Alates Pomodoro meetodi tutvustamisest reaalse ajakulu läbimängimiseni. Ajakulu hindamine on oluline selleks, et õppijad omaksid arusaama ja oskaksid visualiseerida, kaua neil ühe ülesande peale aega võiks kuluda. Kui klassiruumis on see aeg kergemini õpetaja poolt piiritletud, siis iseseisval õppeperioodil suureneb õppija enda vastutus õigeaegselt tehtud ja esitatud töö eest. Seega aitab objektiivne ajakulu hindamine edasisi plaane teha. Kui see on paigas, saab ülejäänud tegevused selle ümber planeerida, mis omakorda võiks toetada lisaks õpitulemustele ka õppija vaimset heaolu (Arro, 2014).

Kikas jt (2018) on toonud välja, et õigest valitud õpistrateegia aitab õpitud paremini meelde jätta ja hoida fookust, mis aitab paremini eesmärgini jõuda. Intervjueeritud õpetajad tõid välja, et oma ainetunnis tegeletakse erinevate õpistrateegiatega õpetamisega. See annab õpilastele lõpuks võimaluse ise otsustada, milline viis on nende jaoks kõige efektiivsem. Õpioskuste omandamist toetavaid aineid on lisatud ka koolide õppekavadesse (Männamaa & Kikas, 2005). Oli õpetajaid, kelle koolides on vastav aine olemas, kuid kuna koostöö kooli õpetajate vahel puudub, siis pole ka teada, mida antud aines hetkel õpetatakse. Sellest tulenevalt ei osata rakendada seal õpetatud oma tunnis. Selleks, et õppijat toetada, on vaja õpetatud õpistrateegiaid paralleelselt teistes tundides rakendada. See tõstaks õpitu praktilist väärtust ja näitaks õppijatele, et antud meetodit saab mitmes erinevas õppeaines kasutada. Ühtlasi näitab see, et õpetajate

omavaheline koostöö on väga oluline selleks, et õppija omandaks võimalikult laiaulatuslikke teadmisi ja erinevaid oskusi. Kui kogu kool võtab suuna sellele, et ennastjuhtiv õppija on oluline, siis suudetakse luua ka selleks vastav keskkond. Seejärel on võimalik mõelda erinevate viiside ja vahendite peale, mis toetaksid õpetajaid sellel teel. Näiteks praktilised koolitused või õppeainete lõimimine.

Uuritavad mainisid ka eneseanalüüsi ehk refleksiooni tähtsust, kuid seejuures ilmnis puudujääke selle praktiseerimisel. Reflekteerimine on aga oluline, sest see võtab kokku kogu eelneva protsessi ja selle käigus hinnatakse õpitulemusi, planeeritakse oma edasist õppetegevust ning arutletakse muude protsessiga seonduvate teemade üle (Saks, 2017). Analüüs võib toimuda nii frontaalse vestlusena kui kirjalikult. Olulisel kohal on suunavate küsimuste küsimine, kuna on oluline, et õppija jõuaks ise vastusteni. Õpetaja peab pakkuma reflekteerimisel tuge, sest antud oskus võib õppijatel esialgu olla puudulik (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Kuna eneseanalüüsi oskus sõltub suuresti ka õppija keelelistest ja kognitiivsetest võimetest (Arro, 2014), siis võikski alustada frontaalsest vestlusest, et areneks õppija analüüsi oskus, sest suuliselt on parem suunata õppijat ise lahendusi leidma. Kui see tase on saavutatud, siis võiks proovida juba kirjalikku reflekteerimist. Reflekteerimise praktiseerimise vajalikkust tõid õpetajad välja nii koolis klassiruumis kui ka iseseisval õppeperioodil. See aitab õppijal arutleda oma panuse üle ning näha võimalikke kohti, milles saaks edasi areneda.

Uuritavatel õpetajatel oli olemas arusaam iga etapi olulisusest, kuid praktikas see alati ei rakendunud. Sellest tulenevalt arutleti ka võimalike väljakutsete üle. Näiteks toodi välja õpetajate vahelise koostöö puudust. Õpetajad ei jaga omavahel teadmisi ja õnnestunud praktilisi võtteid, mis võiksid toetada õppijat. Intervjuudest selgus, et osades koolides on sees õppeaine õpioskuste õpetamiseks, mille eesmärgiks on anda õppijatele ülevaade erinevatest viisidest, kuidas on võimalik õppida (Männamaa & Kikas, 2015). Kuna aga teistel koolis töötavatel õpetajatel, kes pole selle ainega seotud, puudub ülevaade seal õpetatust, siis ei osata seal tunnis õpetatud oskusi oma tunnis kasutada. Koostöö ja ühiste eesmärkide omamist mainiti uuritavate poolt üsna tihti. Seda on võimalik saavutada näiteks tunnivaatluste või õpiringide abil, kus õpetajatel on võimalus vahetada oma kogemusi ning analüüsida teineteise tööd, mõeldes seejuures edasiste toetamisvõimaluste peale. Lauristin jt (2020) uuringust selgus, et üsna tihti õpitakse ka mudeldamise teel. Sama kehtib ka õpetajate juures, sest vaadeldes kolleegide tunde ning nendega arutledes tunni käigu üle arutledes võib õppida päris palju. Koostöö ja ühiste tegevuste

planeerimine nõuab aga õpetajatelt ajaressurssi. Aja puudumist mainisid õpetajad mitmel korral. Kui koostööpäevad või ühised õpiringid võiksid olla iganädalaselt määratletud, siis eesmärgistamine ja reflekteerimisega peavad õpetajad tegelema oma tunni arvelt. Eelnevalt sai juba arutletud selle üle, et õppekava mahukus ei lase õpetajate sõnul väga palju muude tegevustega tegeleda. Samas nõuab eesmärgistamine ja ka reflekteerimine õpetajalt palju aega, et veenduda iga etapi kasuteguris. Kui seda teha aga koostöös teiste õpetajatega, siis on võimalik seda praktiseerida regulaarsemalt ning õpilased saavad kiiremini aru sellest, mida nad tegema peavad. Jällegi on oluline aga see, et kogu koolil oleks sama visioon, sest muidu jääbki kogu tegevus kanda vaid ühele teemast huvitatud õpetajale.

Enesejuhtimise oskuse väärtust oli märgata siis, kui tavapärane õppevorm muutus ning õppima pidi distantsilt. Uuritavad täheldasid, kuidas enesejuhtimise oskus mõjutab õpilaste õppetööd. Lauristin jt (2020) poolt läbi viidud uuringus selgus, et iseseisva õppe periood mõjus hästi neile õpilastele, kellel olid juba koolis vastavad oskused omandatud ning kes olid suutelised ka koolikeskkonnas edukalt õppima. Samas oli ka neid, kellele osutus see periood väljakutseks, sest õppija enesejuhitavus oli juba eelnevalt puudulik. Seega muutunud õppevormiga ei suutnud kõik õpilased kohaneda. Sellest tulenevalt võiks anda õpilastele rohkem võimalusi iseseisvalt õppida kas päeva või mõne pikema perioodi, et nad saaksid proovida ka teistsugust õppeviisi. Sellist, kus pole õpetaja pidevalt kohal, et neid suunata ning nende küsimustele vastata. Iseseisva õppe juures mainiti ka väljakutseid. Ühe takistava tegur oli, et õppijates suurenes sõltuvus kolmandatest isikutest (Lauristin *et al.*, 2020). Kõrvalise abi osakaalu tõid välja ka uuritavad, kes mainisid, et oli olukordi, kus kodutööd esitades oli selgelt näha kellegi teise käekirja. See üldjoontes tõestab jällegi seda, et oluliseks on lõpptulemus, mitte protsess. Protsessi käigus toimub õppimine ning kui seda teha pinnapealselt ning kõrvalise abiga, siis teadmiste omandamist ei toimu, mis ei toeta omakorda õppija enesejuhitavust. See aga peaks olema aga õpetajate ühine eesmärk. Kuna põhikooliõpilane on siiski oma vanematest sõltuv, siis tuleb tegeleda ka lapsevanemate harimisega selles vallas. Näiteks tuge selles, kuidas oma last õppetöös toetada ning suunitlusega just sellele, et kõige olulisem pole mitte hinne, vaid see teekond, kuidas hindeni jõutakse.

Magistritöö praktiline väärtus seisneb selles, et see annab õpetajatele, sh kooli juhtkonnale, aimu viisidest, mida praktiseerivad õpetajad juba hetkel rakendavad ennastjuhtiva õppija toetamisel. Samuti saab kooli juhtkond aimu, millist tuge õpetajad veel vajaksid, et koolis

tekiks ühine arusaam ennastjuhtivast õppijast ja tema toetamisest. Uurimuses osalenud õpetajad tõid selle jaoks välja mitmeid viise, milles nad ise näeksid kasutegurit. Sellest tulenevalt võiks ka õpetajakoolituses pöörata rohkem tähelepanu sellele, kuidas enesejuhitud õppimise etappe tulevastele õpetajatele õpetada ja neid selles toetada.

Töö piiranguna tooksin välja intervjuu kava ja küsimuste selguse. Küsimused vaatas üle ja tagasisidestas küll kriteeriumitele vastav inimene, kuid kuna prooviintervjuud läbi ei viidud, siis see ei andnud põhjalikku arusaama sellest, kuidas küsimusi võidakse reaalses olukorras tõlgendada. Seega oleks prooviintervjuu läbiviimine aidanud mõista paremini küsimuste mõistetavust ning sellest tulenevalt oleks saanud sisse viia veel muudatusi (Busetto *et al.*, 2020; DeJonckheere & Vaughn, 2019). Sellest tulenevalt tooksin piiranguna välja ka uurijapäeviku puudumise. Uurijapäeviku olemasolu oleks aidanud dokumenteerida kogu uurimisprotsessi. Ühtlasi oleks saanud kirjeldada ja arutleda võimalike väljakutsete üle, mis esinesid magistritöö valmimise erinevates etappides (Laherand, 2010). Magistritöös uuriti paralleelselt nii II kui III kooliastet, mille õpetamisel esineb erisusi, mistõttu võivad olla õpetajate kogemused erinevad, sest õppijad neis kooliastmetes on erineva tausta ja kognitiivsete võimetega. Kognitiivsete võimete tähtsust analüüsimise juures on rõhutanud ka Arro (2014), mis võiks olla samuti üks edasisi uurimisvõimalusi.

Magistritöös käsitletud teemasid on võimalik edasi uurida. Näiteks saab uurida enesejuhitud õppimise protsesse eraldiseisvalt. Uurida saab õpilaste eesmärgistamist, õpistrateegiate valikud ja reflekteerimist ning seda erinevates kooliastmetes. Samuti on võimalik uurida seda, kuidas õppijad ise oma toetamist sel teel tajuvad ning kuidas nad suhtuvad eesmärgistamise või reflekteerimisse üleüldiselt. Intervjueeritavad mainisid, et ennastjuhtiva õppija õpetamisel peab õpetaja ise olema ennastjuhtiv. Sellest tulenevalt võiks uurida sama protsessi õpetaja vaatepunktist. Kuna ennastjuhtiva õppija toetamine eeldab õpetajate ja juhtkonna vahelist eesmärgistatud koostöö, siis üks uurimissuund võiks keskenduda koostööle üldisemalt. Sealhulgas erinevatele praktikatele, mille abil toetatakse või saab toetada õpetajate omavahelist koostööd (nt õpiringid, tunnivaatlused).

## Tänuõnad

Tahaksin tänada oma juhendajat Ingrid Koni igakülgse abi ja toetuse eest. Tänuõnad lähevad ka õpetajatele, kes olid valmis intervjuudes osalema. Intervjuud olid sisukad, aidates kaasa nii

magistritöö valmimisele, kuid andes mulle, algajale õpetajale, häid ideid, kuidas oma õppetööd korraldada nii, et sellest oleks maksimaalselt kasu nii õppijatele kui ka mulle. Soovin tänada ka oma pereliikmeid, sõpru, kursusekaaslasi ja kolleege, kes olid mõistvad, alati toeks ning kellega oli võimalik laskuda alati põnevatesse aruteludesse, mis panid mind mõtlema oma töö ja väärtuste üle.

## Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Helen Tiisler

/allkirjastatud digitaalselt/

23.05.2023

## Kasutatud kirjandus

- Arro, G. (2014). Eneserefleksiooni seosed sotsiaalse toimetulekuga ühe- ja mitmekeelsete õpilaste hulgas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 162–185.  
<https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.07>
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research? *Qualitative Sociology*, 42(2), 139–160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837–855.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00034-8)
- Busetto, L., Wick, ., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(14), 1–10.  
<https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7(2). <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (2014). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.  
[https://www.haridusfoorum.ee/images/haridusstrateegia/Eesti\\_elukestva\\_oppe\\_strateegia\\_loplik.pdf](https://www.haridusfoorum.ee/images/haridusstrateegia/Eesti_elukestva_oppe_strateegia_loplik.pdf)
- Eetikaveeb* (s.a.). Tartu Ülikooli eetikakeskus. <https://www.eetika.ee/et>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R., & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292–1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Haridussõnastik* (s.a.). Eesti Keele Instituut. <http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi>
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035* (2021). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-alusdokumendid-ja-programmid#haridusvaldkonna-are>
- Heidmets, M., & Slabina, P. (2017). Õpikäsitus kooliuuenduse kontekstis. M. Heidmets

- (Toim). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*.  
[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasitus\\_Kirjanduse\\_ylevaade\\_TLY.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasitus_Kirjanduse_ylevaade_TLY.pdf)
- Jõgi, A-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–146). Eesti Ülikoolide kirjastuse OÜ.
- Kelly, S. E., Bourgeault, I., & Dingwall, R. (2010). Qualitative interviewing techniques and styles. *The SAGE handbook of qualitative methods in health research*, 307–326.
- Kikas, E., & Toomela, A. (Toim). (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Kikas, E., Mädamürk, K., Treial, K., Luptova, O., Malleus, E., Soodla, P., Aus, K., Arro, G., Talpsep, T., Saviir, S., Hennok, L., Sigus, H., & Kivi, V. (2018). *Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus ja enesemääratluspädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks*.  
[https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/01/Hindamisvahendite-juhendmaterjal-20\\_1\\_ee.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/01/Hindamisvahendite-juhendmaterjal-20_1_ee.pdf)
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Kotsiou, A., Fajardo-Tovar, D. D., Cowhitt, T., Major, L., & Wegerif, R. (2022). A scoping review of Future Skills frameworks. *Irish Educational Studies*, 41(1), 171-186.  
<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022522>
- Kutseharidus (s.a.)*. Haridus- ja Teadusministeerium.  
<https://www.hm.ee/kutse-ja-taiskasvanuharidus/kutseharidus>
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lauristin, M., Loogma, K., Erss, M., Vernik-Tuuber, E.-M., & Sarv, E.-S. (2020). *Õpilaste, õpetajate ja lastevanemate toimetulek koroonakriisi aegses kaugõppes*. Eesti Haridusfoorum.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool.  
<https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Linneberg, M. S., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the

- novice. *Qualitative research journal*, 19(3), 259–270. <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2018-0012>
- Loyens, S.M., Magda, J. & Rikers, R.M. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411–427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Merilo, K., Eisenschmidt, E., & Kikas, E. (2021). Õpilaste õpistrateegiate arendamine sekkumisprogrammi „Õpime mõttega“ toel ja nende vanemaid kaasates. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 9(1), 219–242. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.09>
- Moodilar, J., & Abdulhamid, L. (2021). Novice and expert Grade 9 teachers' responses to unexpected learner offers in the teaching of algebra. *Pythagoras*, 41(1), 1–13. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v42i1.624>
- Männamaa, M., & Kikas, E. (2005). Õpioskused ja õppekava. *Haridus*, 20–22.
- OECD (=Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, 10(3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- OSKA (=Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA). (2016). *Töö ja oskused 2025. Ülevaade olulisematest trendidest ja nende mõjust Eesti tööturule kümne aasta vaates*. Tallinn: SA Kutsekoda.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper and Row.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Põhikooli riiklik õppekava (=PRÕK) (2011). *Riigi Teataja I 2011, 1, 6*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>

- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80–88.
- Saks, K. (17. aprill 2017). *Akadeemiline eneseregulatsioon, selle toetamise vajalikkus ja võimalikkus*. <https://kuninga.parnu.ee/wp-content/uploads/2017/04/Akadeemiline-eneseregulatsioon.pdf>
- Saks, K. (2020). Õpipädevus. Margus Pedaste (Koost), *Üldpädevused gümnaasiumis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2015). Kognitiivsete ja metakognitiivsete õpistrateegiate toetamine tehnoloogiaga tõhustatud keeleõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(2), 130–155. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.2.05>
- Sõnaveeb (s.a.). Eesti Keele Instituut. Külastatud aadressil <https://sonaveeb.ee/>
- Talving, K., Arro, G., & Aus, K. (s.a.). Õppimise ABC. Tallinna Ülikool: Haridusteaduste Instituut. <https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/Blogimaterjalid/O%CC%83ppimise-abc.pdf>
- Õpikäsitus* (s.a.). Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/opikasisus>
- Õppetöö kriisi ajal* (s.a.). Haridus- ja Noorteamet. <https://harno.ee/oppetoo-kriisi-ajal#misted>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

# Lisad

## Lisa 1. Intervjuu kava

### **PÕHIKOOLIÕPETAJATE KIRJELDUSED ENNASTJUHTIVAST ÕPPIJAST JA ENNASTJUHTIVA ÕPPIJA TOETAMISEST OMA PRAKTIKAS**

#### **SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED**

- 1) Kui vana Te olete?
- 2) Kui pikalt olete õpetanud?
- 3) Mis ainet/aineid Te õpetate?
- 4) Milliseid muutusi olete märganud õpetajaametis aja möödudes?

#### **I TEEMAPLOKK – ÕPETAJATE KIRJELDUSED ENNASTJUHTIVAST ÕPPIJAST**

- 1) Palun kirjeldage, kuidas saate aru terminist *nüüdisaegne õpikäsitus*?
  - a. Nüüdisaegne ehk muutunud õpikäsitus on kõikehõlmav, mida muudeti vastavalt ühiskonna muutustest ja vajadustest õpet kaasajastada, praktilisemaks muuta ning seeläbi toetada õppijat muutavas maailmas (Heidmets & Slabina, 2017; Õpikäsitus, *s.a.*).
- 2) Milline on Teie kogemus nüüdisaegse õpikäsitusega?
  - a. Mis on Teie jaoks selle tugevused? Põhjendage.
  - b. Mis on Teie jaoks selle väljakutset pakkuvad küljed? Põhjendage.
- 3) Kuidas mõistate terminit *enesejuhitud õppimine*?
  - a. *Enesejuhitud õppimine e enesejuhtimine* on protsess, mille käigus võtab õppija initsiatiivi oma õpitegevuse juhtimisel, määratleb oma õpivajaduse, formuleerib õpieesmärgid, määrab kindlaks õppimiseks vajaminevad ressursid, valib ja rakendab sobivamaid õpistrateegiaid ning hindab oma õpitulemust (Knowles, 1975).
- 4) Millisel viisil avaldub õppijas enesejuhitud õppimise oskus? Tooge näiteid.
- 5) Kuidas mõistate terminit *ennastjuhtiv õppija*?
  - a. *Ennastjuhtiva õppija* on õppijat, kes on suuteline iseseisvalt õppima, seades endale õppimist toetavad eesmärgid ning valima endale õiged meetodid oma eesmärkide saavutamiseks, suuteline oma tööd ja õppimisprotsessi analüüsima ning vajadusel sisse viima muudatusi, et õppimine oleks efektiivsem (Jõgi & Aus, 2015; Kikas & Toomela, 2015).
- 6) Millised oskused on olemas ennastjuhtival õppijal? Tooge näiteid oma õpilaste põhjal.
- 7) Kuidas võiks mõjutada enesejuhtimise oskus õppijat ka tulevikus?

#### **II TEEMAPLOKK – ÕPETAJATE KIRJELDUSED ENNASTJUHTIVA ÕPPIJA TOETAMISEST OMA PRAKTIKAS**

- 1) Palun kirjeldage, kuidas Teie koolis pööratakse tähelepanu nüüdisaegsele õpikäsitusele. Tooge näiteid.
- 2) Kuidas olete seni oma praktikas toetanud õppija enesejuhtimise oskuse arendamist? Tooge näiteid.
- 3) Millisel viisil on kool pakkunud õpetajatele tuge, et areneks oskus toetada ennastjuhtivat õppijat? Tooge näiteid.
- 4) Millist tuge Te sooviksite koolilt saada, et te oskaksite ennastjuhtivat õppijat toetada? Tooge näiteid.
- 5) Mida Te saaksite oma praktikas kohe muuta, et toetada ennastjuhtivat õppijat?
- 6) Mida Te saaksite ette võtta tulevikus, et toetada ennastjuhtivat õppijat?
- 7) Kirjeldage, kuidas mõistate distantsõppe olemust.
  - a. Distsantsõpe ehk kaugõpe – õpe, mis ei toimu otsekontaktis ehk õppija ja õpetaja ei viibi õppimis- ja õpetamisprotsessi ajal samas ruumis (Sadeghi, 2019; Õppetöö kriisi ajal, *s.a*).
- 8) Mis on keerulist distantsõppe ajal õpilaste õpetamise juures? Miks? Tooge näiteid.
- 9) Kuidas said õpilased Teie arvates hakkama oma õppetöö planeerimisega?
  - a. Mis läks hästi?
  - b. Mis ei läinud nii hästi?
  - c. Mida Te antud juhul ette võtsite, et õppijat toetada?
- 10) Kuidas tulid distantsõppe ajal toime need õpilased, kes oskasid eelnevalt hästi oma õppimist juhtida? Põhjendage.
- 11) Kuidas tulid distantsõppe ajal toime need õpilased, kellel oli raskusi oma õppimise juhtimisega? Põhjendage.
- 12) Milliseid ümberkorraldusi tegite/peate tegema oma õpetamises distantsõppel?
- 13) Milliste oskuste arendamisele keskendusite õpilaste õpetamisel?
- 14) Millised õpetatud oskused osutusid õppijale kasulikuks distantsõppe perioodil?
- 15) Millist tuge oleksite soovinud ise sel perioodil saada
  - a. kooli juhtkonnalt;
  - b. kolleegidelt;
  - c. lapsevanematelt?
- 16) Milline oli Teie jaoks kõige olulisem õppetund õpilaste õpetamisel distantsõppel?

## LÕPETAVAD KÜSIMUSED

- 1) Kas on veel midagi, mida soovite antud teema kohta lisada?
- 2) Kas soovite lugeda intervjuu transkriptsiooni, et veenduda mõtete selguses?

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

Mina, Helen Tiisler,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose "*Põhikooliõpetajate kirjeldused ennastjuhtivast õppijast ja ennastjuhtiva õppija toetamisest oma praktikas*", mille juhendaja on Ingrid Koni, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Helen Tiisler*

**23.05.2023**