

Tartu Ülikool

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

Haridusteaduste instituut

Humanitaar- ja sotsiaallainete õpetamine põhikoolis õppekava

Kadri Sado

ÜLIÕPILASTE ARUSAAMAD ÕPPIMISEST JA ÕPIOSKUSTEST TARTU
ÜLIKOOLI NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

Läbiv pealkiri: Üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Villems (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus.....	3
1. Teoreetiline raamistik.....	4
1.1 Töös esinevad põhimõisted ja lühendid.....	4
1.2 Õppimine ja õpioskused teoorias ning arusaamades.....	5
1.3 Õppimine ja õpioskused kõrgkooli kontekstis.....	9
2. Uurimuse eesmärk ja meetodika.....	10
2.1 Valimi kirjeldus.....	11
2.2 Andmete kogumine ja uurimise protseduur.....	12
2.3 Andmete analüüs.....	14
2.4 Uurimistöö usaldusväärsus.....	17
3. Uurimistulemused.....	17
3.1 Õppimisarusaamade kujunemine.....	17
3.2 Arusaamad kõrgkoolis õppimisest.....	23
3.3 Arusaamad efektiivsetest õpioskustest.....	30
3.4 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus.....	34
4. Arutelu ja järeldused.....	33
Kokkuvõte.....	36
Summary.....	36
Tänuõnad.....	37
Autorsuse kinnitus.....	37
Kasutatud kirjandus.....	38

Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu küsimuste kava

Lisa 2. Pea- ja alakategooriate jaotus

Sissejuhatus

Teadmised on kujunenud tänapäeva maailmas möödapääsmatuks elamise tingimuseks ning ühiskonnas väärtustatakse kõiki, kes on võimelised õppima (Illeris, 2007). Mitmete uurimuste järgi on just haridus nii indiviidi arengu kui ka terve ühiskonna eduka toimimise alus (Adov, Mägi, & Täht, 2013; Biggs & Tang, 2008; Halapuu & Valk, 2013). PIIAC uurimusest selgus, et just kõrgharidus tervikuna annab inimestele paremad võimalused tööturul ja selge palgaeelise (Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekül, s.a) ning kõrgem sissetulek omakorda parandab inimeset elukvaliteeti ja tekitab üldise rahulolutunde (Bartram, 2013; Kahneman & Deaton, 2010; Samsudin, 2014).

Palju on uuritud õppimist ja selle tulemuslikkust mõjutavaid tegureid (Adov, Mägi, & Täht, 2013; Martin, Wilson, Liem, & Ginns, 2013; Uusberg, Uibo & Kreegipuu, 2013), samuti kõrgharidusõpingute katkemise põhjuseid (Espenberg, Aksen, Beilmann, Vahaste, Loogus, & Kührt, 2014). Kuigi eelpool nimetatud uurimustele tuginedes tehakse järjepidevalt ennetustööd ja luuakse tugiprojekte kõrgkoolis õppimise toetamiseks, ei ole Tõnissoni (2011) sõnul kõrgharidusõpingute katkestajate hulk oluliselt vähenenud viimased kakskümmend aastat.

Uurimused on näidanud, et kõrgkoolis eeldatakse hoopis teistsugust lähenemist õppimisele, kui näiteks keskkoolis või kutseõppeasutuses (Dembo & Seli, 2011; Lairo, Puukari, & Kuovo, 2011; Mei Ha Lo, 2011), samuti uute oskuste õppimist ja nende kombineerimist eelnevalt omandatuga (McMillan & Weyer, 2012). Uue olustikuga harjumine, uude rolli sisse elamine ning õppetööga toimetulek ei pruugi kõigil võrdväärselt õnnestuda, mistõttu kõrgkool võib osutada juba õpingute algul parajaks katsumuseks. Uurijate sõnul on just esimene ülikooliaasta kõrghariduse omandamise seisukohalt otsustava tähtsusega (Jõgi & Ristolainen, 2005; Mydin Kutty, 2014; Sproken-Smith, Miroso, & Darrou, 2013;) ning Tatuntsi (2008) sõnul on just esmakursuslaste seas vajadus abi ja toetuse järgi kõige suurem.

Akadeemilise edukuse peamiseks aluseks peavad mitmed uurijad just õpioskusi ning mida efektiivsemad need on, seda paremad on ka õpitulemused (Gettinger & Seibert, 2002; Young-Jones, Burt, Dixon, & Hawthorne, 2013). Mõningatest uurimistulemustest on selgunud, et õppimisega seotud oskused ja arusaamad on samuti üksteisega seotud, sest oskus märgata õppetöös oma tugevusi ja nõrkusi ning

nendega tegelemine eeldavad teatud arusaamu ja nägemusi, millele toetudes saab võimalikuks oma õpitulemuste parandamine (Carreras-Marin, Blasco, Bosch, Morillo, Cairo-i- Cespedes, & Badia-Miro, 2014).

Üliõpilaste õpioskused ja arusaamad õppimisest vajaks kindlasti lähemat uurimist, sest tuginedes eelnevalt väljatoodule võime järeldada, et ka üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest võivad mõjutada nende õpitulemusi ja edasijõudlust ülikoolis. Thornley ja West (2010) on öelnud, et inimeste arusaamad kujunevad paljuski just kogemuste omandamise kaudu, seega õppimisarusaamade uurimisel peaks alustama õppija varasematest kogemustest. Uurimuse keskne probleem tuleneb asjaolust, et uurijale teadaolevalt ei ole Eestis uuritud üliõpilaste arusaamu kõrgkoolis õppimisest ja õpioskustest ning nende kujunemist läbi varasemate õpikogemuste. Sellest tulenevalt pidas bakalaureusetöö autor vajalikuks läbi viia kvalitatiivuurimuse Tartu Ülikooli üliõpilaste seas. Töö eesmärgiks seati uurimisprobleemist lähtuvalt kirjeldada ja analüüsida üliõpilaste arusaamu seoses kõrgkoolis õppimisega, samuti selgitada, missugune on üliõpilaste arusaam efektiivsetest õpioskustest, et olla kõrgkoolis edukas õppija.

Käesolev bakalaureusetöö koosneb kolmest osast. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade õppimisest üldisemalt ja üliõpilase suhestumisest kõrgkooliga. Teises osas kirjeldatakse uurimuse eesmärke ja metoodikat. Töö kolmandas osas tuuakse välja uurimise tulemused ning järgneb arutelu.

1. Teoreetiline raamistik

1.1. Ülevaade töös esinevatest põhimõistetest ja lühenditest

PIIAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) on rahvusvaheline täiskasvanute oskuste uuring (Halapuu & Valk, 2013).

Õpipädevus on kogum asjakohastest oskustest, teadmistest ja hoiakutest, mis tagab suutlikkuse õppimisega seotud valdkonnas tulemuslikult toimida, täpsemalt just suutlikkus kasutada otstarbekaid õpioskusi ja –strateegiat õppimise kavandamiseks ja luua isikuomane õpistiil (Hariduse ja kasvatuses sõnaraamat, 2013).

Õpioskus on õppimist toetav kogum teadmistest, oskustest ja uskumustest. Sisult on see väga sarnane õpipädevusele, kuid õpioskusi peetakse teoorias palju süsteemsemaks ja neid on rohkem lahti kirjutatud ning uuringutega põhjendatud (Jõgi & Aus, 2013).

Õpihoiak on õppijale omane suhtumislaad ja püsiv valmisolek teatud reageeringuteks ning hinnanguteks õppimises, teisisõnu õppija suhtumine õppimisse (Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat, 2013).

Õpistrateegia on õpioskustele toetuv tegevuskava mingi eesmärgi saavutamiseks, mida kasutatakse ka õpitegevuse juhtimiseks (Kadajas, 2005).

Õpistiil on õppijale omane teadlik valik ja viis õppimiseks (Wallace, 2009).

Õpiharjumus tähendab üldist harjumust õppida, aga ka õppimisega seotud konkreetset harjumust, millele on omane teatud ajal või viisil õppimine (Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat, 2013).

1.1 Õppimine ja õpioskused teoorias ning arusaamades

Õppimine on mitmetahuline ja põnev protsess, millega ollakse igapäevaselt seotud nii tahtlikult kui ka tahtmatult (Biggs & Tang, 2008; Krull, 2000;). Teadmised on tasapisi kujunenud tänapäeva ühiskonnas mõõdapääsmatuks elamise tingimuseks ning ühiskonnas väärtustatakse kõiki, kes on võimelised õppima (Illeris, 2007), sest õppimise kui protsessi toimumine ei vii üksnes paremate ainealaste teadmiseni, sellega võrdselt areneb õppijast ka efektiivne, tasakaalukas ja oskuslik inimene (Race, 2014).

Praegusel ajal on hakatud ka ühiskonnas rohkem tähelepanu pöörama just sellele, kuidas efektiivselt õppida (McDaniel, Frey, Fritzpatrick, & Roediger, 2014), sest üha enam jõutakse seesugusele arusaamisele, et nii indiviidi kui ka terve inimkonna jätkusuutlik areng sõltub haridusest (Biggs & Tang, 2008).

Õppimise üldise ja abstraktse definitsiooni, mis on tänapäevani üks levinumaid õppimise määratlusi, võtsid psühholoogid kasutusele kuuekümnendatel. Selle järgi on õppimine protsess, milles praktiliste kogemuste vahendusel kujunevad õppijate

tegevusvõimes või käitumises suhteliselt püsivad muutused (Krull, 2000). Käitumise all peetakse selle definitsiooni puhul silmas tegevusi, miimikat, žeste ja keelt-kokkuvõtvalt kõike, mida inimene ümbritseva suhtes välja käib (Sirel & Haud, 2002). Paljud kaasaja autorid (Biggs & Tang, 2008; Fisher, 2004; Jõgi & Ristolainen, 2005; Krull, 2000; Leppik, 2006; Lindberg, 2001; Race, 2014; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2009; Säljö, 2003) on oma raamatutes ja teadustöodes kirjeldanud, kõrvutanud ja analüüsinud erinevaid õppimisteooriaid, mida tuntud uurijad on minevikus konstrueerinud ja esitanud. Säljö (2003) tõdemuse kohaselt seisneb erinevate teoreetiliste käsitluste erinevus selles, mida nende järgi peetakse õppimiseks ja kuidas kujutatakse õpetamist üheskoos teadmiste vahendamise ja tema sõnul on praegusel ajal räägitud üha rohkem konstruktivistlikust õppimisteooriast.

Konstruktivistlik õpikäsitlus

Konstruktivistliku õpikäsitluse kohaselt peetakse õppimist aktiivseks protsessiks, kus millegi kogemisele järgneb selle tõlgendamine (Krull, 2000). Õppimist vaadeldakse selle seisukoha järgi kui eneseregulatsiooni sisaldavat protsessi, kus õppija püüab lahendada konflikti oma seniste teadmiste ja uue informatsiooni vahel, et konstrueerida värsked arusaamad ja mudelid, mis sobituksid tema reaalsusse (Twomey Fosnot, 2013). Beljajev ja Vanari (2006) on selgitanud, et õppimise tulemuslikkust silmas pidades on sobivaimad just konstruktivistlikud seisukohad, mil õppimist näetakse individuaalse protsessina, kus nii protsess ise kui ka tulemused on alati erinevad ning informatsiooni mõtestamine toimub läbi varasemate arusaamade, mis igapähele on ainuomased.

Õppimisarusaamad

Ritchie, Lewis, Nicholls ja Ormston (2014) märkisid, et konstruktivistliku teooria järgi on teadmised aktiivselt konstrueeritud ja passiivselt vastu võetud, mille puhul keskendumine peab läbi elatud kogemustele ja nende vaadetele. Nii psühholoogilised, sotsiaalsed, ajaloolised kui ka kultuurilised tegurid mängivad olulist rolli selles, et kujundada oma arusaama maailmast (Ormston, Spencer, Barnard, & Snape, 2014).

Õppimisega seotud arusaamu on uuritud erinevates haridusastmetes nii Eestis kui ka välismaal (Richardson, 2011; Sparks, 2013; Tsai, Ho, Liang, & Lin, 2011; Pilli, Sannul, Post, Aasjõe & Kruusamäe, 2013). Kikas (2008) on kirjutanud, et kõigil inimestel on isiklikud uskumused, arvamused ja teadmised õppijatest, arengust, õppimisest ja õpetamisest. Uskumusi selle kohta, mis on õppimine ja kuidas see aset leiab, võib Chamlersi ja Fulleri (2006) järgi käsitleda otseselt kui arusaamu õppimisest. Liang ja Tsai (2012) sõnul hõlmavad õppimisega seotud arusaamad lisaks uskumustele õpitavast ja õppeprotsessist lisaks ka õppimise viise. Pilli et al. (2013) uurisid põhjalikumalt Eesti kõrgkoolide esmakursuslasi ja nende teadmus- ja õpikäsitusi. Nende uurimusest selgus, et ülikoolis on valdavalt tegemist õpetaja- ja õpetamiskeskse õppetööga ning suurem osa õppijatest on pindmise õpihoiakuga.

Õppimisprotsessi peaks vaatama eelkõige kui tervikut (McLoone & Olduwadun, 2014), kus nii õppijal kui ka õpetajal on täita oma tähtsad ülesanded (Krull, 2000). Õppeprotsessi mõistmiseks on vajalik selgitada, kuidas õppija ja õpetaja tunnetavad ennast ja õppeprotsessi vastaspoolt (Jõgi & Ristolainen, 2005). Ühtlasi mõjutavad õppija ja õpetaja arusaamad otseselt nende nägemust oma rolli kohta õppeprotsessis (Chamlers & Fuller, 2006). Nii õpetaja kui ka õpilase rolli on tänapäeva muutuv maailmas tegelikult üsna keeruline lahti mõtestada. Kõik riiklikud tasemehariduse õppekavad on viimasel kümnendil rõhutanud õppijakeskse õppetöö olulisust (Elukestva õppe strateegia 2020). Õppijakeskselt saab vaadelda nii õppimist kui ka õpetamist. Torenbeek, Jansen ja Hofman (2011) selgitasid oma teadustöös, et õppijakeskne õpetamine arendab õppijates suuremaid põhioskusi, mille järel õppija tajub paremini, missugune õppimine talle sobib ja mis viib teda akadeemilise eduni. Oma varasemas uurimuses viitasid Torenbeek et al. (2010) sellele, et õppijakeskset ja õpetajakeskset õpetamist vajavad erineva eriala ained, seega õppija seisukohalt on mõlemad vajalikud.

Õppijakene ja õpetajakeskne lähenemine

Uurijad Beusaert, Segers ja Wiitnik (2013) on märkinud, et kvalitatiivselt on üsna palju uuritud õpetajate lähenemist õppimisele ja selle tulemusena on eristunud kaks peamist lähenemist õpetamisele: õpetajakeskne ja õpilaseskne. Uurimus näitas veel lisaks, et õpetajakeskne lähenemine ennustab õppimises pindmist õpihoiakut ja õppijakeskne lähenemine sügavat õpihoiakut. Biggs ja Tang (2008) on seostanud

pindmist õpihoiakut (*surface approach to learning*) õppija sooviga õpitavast kergesti ja vähese vaevaga läbi saada ning rakendada selle tarbeks võimalikult vähe omapoolset tööd. Näitena ülikoolist võib tuua faktide pähe õppimise, igasugu kiirkorras tuupimise ja olematut analüüsi sisaldavad hindelised kirjatööd. Seda lähenemist on üliõpilased omakorda põhjendanud liialt suure töökoormuse, nõuete valesti mõistmise ja õppeainetega, mis on küll ainekavas kohustuslikud, ent ei hakku õpitava erialaga. Sügav õpihoiak (*deep approach to learning*) seevastu peegeldab uurijate sõnul õppija sisemist soovi ja vajadust õppida põhjalikult ja õpitust ka hästi aru saada. Seda hoiakut kujundavad üliõpilaste endi sõnul huvi, varasemad kasulikud taustateadmised ja valmisolek ning sisemine soov omandada uusi teadmisi.

Õpihoiakud

Kuigi pindmine ja sügav õpihoiak ei ole tegelikult õppijate otsesed omadused, on nad sellegipoolest tugevalt seotud õppetulemuste kvaliteedega (Prosser, Trigwell, & Waterhouse, 1999). Fryer, Ginns ja Walker (2014) on kinnitanud omalt poolt, et sügav õpihoiak tagab õpitavas sügavamale arusaamisele jõudmise ja paremad õpitulemused, samas McLoone ja Olduwadun (2014) juhtisid tähelepanu asjaolule, et leidub ka mitmekülgseid õppijaid, kelle kõrged saavutused ei pruugi olla tingitud üksnes sügavast õpihoiakust, sest leidub küllaldaselt meetodeid, mis tagavad oskusliku lähenemise korral õpitu sügavama mõistmise ka pindmiselt õppides. Prosser ja teised (1999) olid veendumusel, et õpihoiakuid võib seostada ka sellega, missugused on õppijast lähtuvad arusaamad õppimisest ja sellest, mida talle õpetatakse.

Õpioskused

Krull (2000) tõdeb, et kõiksugu õpistrateegiaid, -oskusi ja meetodeid on küll palju uuritud ja püütud klassifitseerida, kuid kindlat ülevaadet konkreetslt õpioskuste kohta on endiselt keeruline anda, sest väidetavalt on ka erinevatel autoritel isemoodi kujutlus sellest, mida võib pidada õpioskusteks ja mida mitte. Kikas (2005) on teadmiste ja oskuste omandamiseks vajalikku oskuste, hoiakute ja uskumuse kogumit käsitletud õpipädevusena, mille jagas erinevateks valdkondadeks: (a) emotsioonid, motivatsioon ja uskumused, (b) keskkonna ja tegevuse käitumuslik reguleerimine, (c) õpistrateegiad, (d) metakognitiivsed oskused ehk õppimise analüüsimine ja suunamine ning informatsiooni vastuvõtuks ja töötlemiseks tarvilike strateegiate

valik. Fisher (2004) on omalt poolt pakkunud välja 6 konkreetsemat õppija põhioskust: (a) oskus eesmärgistada enda õppetegevust, (b) oskus organiseerida ajaliselt enda õppimist, (c) oskus küsida endalt õpitava kohta ise küsimusi, (d) oskus vaadelda ja analüüsida enda õppetegevust, (e) oskus luua seoseid ja märgata ühiseid jooni varasemate ja uute teadmiste vahel, (f) oskus valida õppimiseks sobivaim stiil ja meetod. Gettinger ja Seibert (2002) jaotasid õpioskused 4 põhikategooria alla: (a) kordamisel põhinevad oskused, näiteks õpikaardid, (b) kognitiivsed oskused, näiteks grupitöö või sõbraga koos õppimine, (c) protseduurilised oskused, näiteks ajaplaneering ja organiseerimine ning viimaks (d) metakognitiivsed oskused, näiteks eneseteadlikkuse suurendamine.

Pedaststaar (2001) on öelnud, et õpioskused on peamiselt midagi seesugust, mis sõltuvad õppijast endast.

1.2 Õppimine ja õpioskused kõrgkooli kontekstis

Ajalooliselt on kõrgharidus kõige kõrgem haridustase ja selle vanimaks traditsiooniliseks vormiks on ülikool koos sealsetel õppekavadel õppivate üliõpilastega (Haridusleksikon, 2013).

Ülikooli õppima siirdumist on käsitletud kui oma kooliõpilase identiteedi mahajätmist (Lairo, Puukari, & Kuovo, 2011). Ometi leidub ka tudengeid, kes esialgu ei näe erinevust ülikoolis ja varasema taseme õppeasutuses õppimise vahel või lihtsalt ei ole valmis muutma oma varasemalt välja kujunenud lähenemist õppimisele (Dembo & Seli, 2011). Üliõpilane peab olema võimeline planeerima oma õpitegevusi kindlalt ja süsteemselt ning oskama analüüsida oma õppimist (Pilli, 2008; van der Stel & Veenman, 2014). Sel juhul on ta metakognitiivsete oskustega õppija (Kikas, 2005; Krull 2000) ja jõuab tõenäoliselt ka heade tulemusteni (Sikhwari, Pillay, & Grobler 2015). Richardson (2011) käis oma üliõpilaste õppimist kajastavas teadusartiklis välja idee, mille kohaselt on kõrgharidusastmes õppija õpihoiakud otseselt seotud sellega, kuidas õppija tajub end ümbritsevat akadeemilist keskkonda, missugune on tema arusaam õppimisest ja nägemus endast õppijana. Seega võib järeldada, et õppimine ja selle tulemuslikkus on oluliselt seotud sellega, kuidas õppija teadvustab endale õppeprotsessi ja enda positsiooni selles.

Mõned üliõpilased õpivad kõrgkoolis eesmärgiga saada üksnes kõrgeid tulemusi, teised püüavad teadlikult läbi ajada liiga madalaid tulemusi vältides (Jõgi & Aus, 2013), kuid üldist edasijõudlust peavad kõik õppijad oma akadeemilises elus võrdselt oluliseks (Täht, Harro, Must, & Realo, 2013). Hindeid ei tohiks õppimise seisukohast kõige tähtsamaks pidada, ent need on üks lihtsamaid ja kättesaadavamaid vahendeid, mille järgi mõõdetakse õppijate edukust nende õppetöös. Tudengil on võimalik ise oma hindeid mõjutada läbi tahte, pühendumuse ja pingutuste ning oluline koht on ka vaimsetel võimetusel (Mõttus, Allik, & Realo, 2011). Tegelikult on tõesti väga palju neid tegureid, mis mõjutavad kõrgkoolis õppimist ja üliõpilase õpiedukust tervikuna ja just seetõttu oleks vaja järjepidevalt uurida ja välja töötada konkreetseid tegevusi, et üliõpilased saaksid ennast ise oma õppimises toetada.

2. Uurimuse eesmärk ja metoodika

Porter (2011) seadis oma uurimuses kahtluse alla kõrgharidusastmes läbi viidavate uurimistööde valiidsuse ja jõudis järeldusele, et üliõpilased ei suuda testide kaudu anda üheseid hinnanguid oma oskustele ja suutlikkusele, mida mõõdetakse kvantitatiivsel. Varasemalt on soovitanud ka Burns ja Sinfield (2003) uuritavate testimise asemel nendega suhelda. See ajendas käesoleva bakalaureusetöö autorit viima uurimisprobleemi lahendamiseks läbi kvalitatiivset uurimust, mille kohta Polkinghorne (2005) on öelnud, et see võimaldab kogemuste ja arusaamade selgitamist just nii, nagu need reaalses elus on olnud. Kvalitatiivne uurimus võimaldab Woodsi (2006) sõnul avastada tähendusi, mida uuritavad oma käitumisele omistavad, kuidas nad tõlgendavad teatud olukordi ja missugused on nende arusaamad seoses teatud aspektidega.

Given (2008) on märkinud, et kvalitatiivsed uurimismeetodid võimaldavad mõista, kuidas inimesed näevad ja kogevad ümbritsevat maailma ning see on üks tavapärasemaid meetodeid uurimaks teatud fenomene ja tabamaks inimeste mõtteid, tundeid, tõlgendusi seoses mingite tähendustega ja keskmeks on need humanitaarteaduste valdkonnas, eriti just hariduse (Reeves, Albert, Kuper, & Hodges, 2008).

Käesoleva bakalaureusetöö puhul on tegemist fenomenoloogilise uurimusega, mille eesmärk on kirjeldada inimeste arusaamu läbi isiklikult kogetu ja omapoolsete tõlgenduste (Denscobe, 2007).

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli kirjeldada ja analüüsida üliõpilaste arusaamu seoses kõrgkoolis õppimisega, samuti selgitada, missugune on üliõpilaste arusaam efektiivsetest õpioskustest, et olla kõrgkoolis edukas õppija. Eesmärkide saavutamiseks sõnastati alljärgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad üliõpilased oma seniseid õpikogemusi?
2. Kuidas kirjeldavad üliõpilased oma arusaamu õppimisest ning üliõpilase ja õppejõu rollist õppeprotsessis?
3. Millised on üliõpilaste arusaamad efektiivsetest õpioskustest?

2.1 Valimi kirjeldus

Algselt plaaniti valimi moodustada Tartu Ülikoolis õppivatest teise või kolmanda aasta üliõpilastest. Uurija oli 2014. aasta detsembrikuus seisukohal, et esimese aasta üliõpilased ei ole võimelised ennast piisavalt hästi avama ja oma õppimist analüüsima ning kolmekuuline ülikoolis õppimise kogemus tundus olevat ebapiisav konkreetse uurimuse seisukohalt. Kuna intervjuude läbiviimine lükkus edasi ja esimese aasta tudengid kogesid enne intervjuude läbiviimist ka eksamiperioodi, siis otsustati just neid valimisse kaasata. Esimese aasta üliõpilaste kaasamise tugevaks pooltargumendiks osutus see, et neil on lisaks kõrgkooliga seotud kogemustele värskelt meeles ka eelmine õppeasutus ja seal õppimine.

Valim moodustati eesmärgipäraselt, kus uuritavatele seatud kriteeriumiks oli tingimus, tegemist peab olema esimest aastat Tartu Ülikoolis õppiva üliõpilase ehk esmakursuslasega. Uuritavate leidmiseks saadeti veebikeskkonnas laiali mitmeid e-kirju, kontakteeruti õppekorraldusspetsialistide ja õppejõududega ning uurija palus intervjuueeritavate leidmisel abi kõigilt sõpradelt ja tuttavatelt, kellega kokku puutus. Esimese uuritava kui pilootintervjuus osaleja ja teise uuringus osaleja leidmisel mängisid rolli uurija isiklikud kontaktid. Kolmas kontakt saadi teiselt intervjuueeritavalt. Neljas intervjuueeritav võttis uurijaga ise e-posti teel ühendust, sest ta oli uurimuses osalemisest isiklikult huvitatud ning tema oli ainus abipalvele

reageerija Internetis. Seega virtuaalkeskond pakkus uurijale intervjuueeritavate leidmisel toetust vaid ühe uuritava leidmise näol.

Valimisse kuulus 4 naissoost üliõpilast, kes kõik õppisid uurimistöö koostamise hetkel esimest aastat Tartu Ülikoolis. Uuringus osalemise nõusolekut kinnitasid kõik uuritavad allkirjaga ja isikute anonüümsuse tagamiseks asendati pärisnimed bakalaureusetöös pseudonüümidega. Uurimuses osalenute andmed on toodud tabelis number 1.

Pseudonüüm	Õpitav eriala (ülikooli õppekava)	Õppeasutus enne kõrgkooli
Siret	koolieelse lasteasutuse õpetaja	gümnaasium Tartu linnas
Leena	geenitehnoloogia	gümnaasium Tartu linnas
Agnes	koolieelse lasteasutuse õpetaja	gümnaasium Tartu linnas
Kristel	ajakirjandus ja kommunikatsioon	gümnaasium Tartu linnas

Tabel 1. Uurimuses osalenud üliõpilaste andmed

2.2 Andmete kogumine ja uurimise protseduur

Andmekogumismeetodina kasutati käesolevas uurimistöös kahte erinevat praktilist lähenemist. Uurimuse läbiviimisel toetuti poolstruktureeritud intervjuu (Järvet, 2001) põhimõtete järgi koostatud küsimustikule, kus temaatika ja põhiküsimused olid uurija poolt paika pandud. Lubatud oli täpsustavate lisaküsimuste esitamine intervjuu käigus (Dunn, Morgan, O'Reilly, & Parry, 2004). Intervjuu kõrvale valiti teiseks andmekogumismeetodiks fotointervjuu, mille kasutamine teaduslikes uurimistöödes on viimasel ajal muutunud üha populaarsemaks just oma lihtsuse tõttu (Epstein, Stevens, McKeever, & Baruchel, 2006). Kuna Banksi (2007) seisukoha järgi peaks visuaalseid uurimismeetodeid kasutama pigem mõne üldisema meetodiga koos, siis poolstruktureeritud intervjuuga näis see bakalaureusetöö autori meelest hästi haakuvat.

Banksi (2007) meelest võiks igas sotsiaalteaduste valdkonna uurimuses olla tükike visuaalset materjali, sest pildid on suur osa meid ümbritsevast keskkonnast.

Harper (2010) näeb fotointervjuus lausa ideaalset uurimistöö mudelit, kus inimesed arutlevad fotode tähenduste üle ning teevad tihedat koostööd millegi välja selgitamiseks. Algselt oli autoril plaan kasutada fotointervjuud nn jäämurdjana (Hazel, 1996), et luua mugav õhkkond edasisteks arutlusteks ja tavaintervjuu läbiviimiseks, kuid Harperi sõnul on fotointervjuu kasutamiseks ka psühholoogilisi põhjuseid. Tema sõnul on see inimese aju osa, mis töötleb visuaalseid elemente vanem kui need osad, mis töötlevad verbaalset informatsiooni, mistõttu pildid tekitavad inimese alateadvuses sügavamad teadmised kui sõnad. Sõnad üksi kasutavad vähem aju võimsust, kui pildid koos sõnadega. Järelikult fotointervjuu pole üksnes intervjuu, mis aitab koguda rohkem informatsiooni, vaid lausa teistsugust informatsiooni.

Uurijad Bugos, Frasso, FitzGerald, True, Adachi-Mejia ja Cannuscio (2014) on lisanud omalt poolt, et fotode kaasamine teeb intervjuud palju sujuvamaks, sest fotode abil on võimalik juhtida vestlust soovitud suunas ja ärgitada intervjuueeritavaid rohkem rääkima ning fotodest rääkimine annab osalt ka võimaluse lõdvestumiseks.

Enne intervjuude toimumist paluti uuritavatel teha fotosid või joonistada pildid, mis sobiksid vastuseks järgnevatele küsimustele/pealkirjadele:

1. Mis on Sinu arvates õppimine?
2. Mina üliõpilasena
3. Kes on ülikooli õppejõud?
4. Missugune on õppimine ülikoolis?

Uurija saatis intervjuueeritavatele e-posti teel juhendi koos soovitud piltide pealkirjadega ning selgitas täpsemalt, mida neilt oodatakse nii fotointervjuu kui ka poolstruktureeritud intervjuu käigus. Päev enne intervjuueerimist paluti uuritavatel saata oma fotod või joonistused uurija e-posti aadressile, et uurijal oleks võimalik tutvuda piltidega enne intervjuu toimumist.

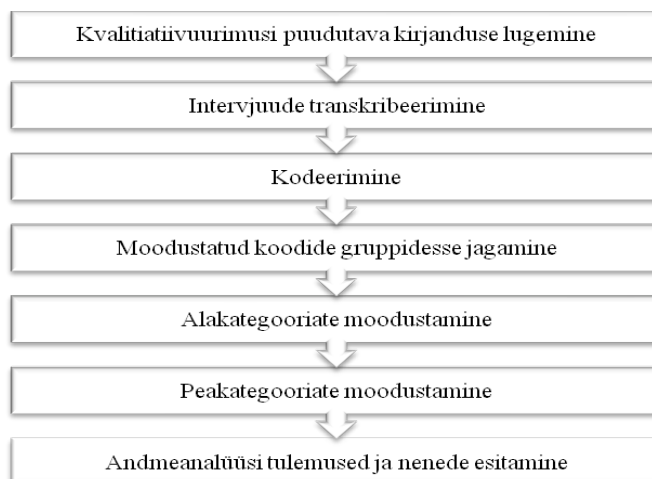
Fotointervjuu viidi läbi koos poolstruktureeritud intervjuuga ning fotode tõlgendamine toimus intervjuueeritavate endi poolt. Uurija küsis piltide kohta vajadusel lisaküsimusi või kommenteeris neid. Andmete analüüsimisel ei uuritud visuaalseid materjale iseseisvalt, vaid uuriti intervjuueeritavate selgitusi, tõlgendusi ja kirjeldusi seoses piltidega.

Intervjuu küsimuste eesmärgipärasuse välja selgitamiseks viidi 2015. aasta aprillikuu alguses läbi pilootintervjuu ühe Tartu Ülikooli üliõpilasega, et kontrollida küsimuste sobivust ja neid vajadusel korrigeerida. Kuigi pilootintervjuu osutus üsna lühikeseks, ei seadnud see uurija silmis küsimuste eesmärgipärasust kahtluse alla. Pilootintervjuust pärinevaid andmeid otsustati samuti uurimistöös arvesse võtta. Poolstruktureeritud intervjuu kava on leitav ka bakalaureusetöö lisas 1.

Andmete kogumine fotointervjuudega ning helisalvestiste transkribeerimine toimus vahemikus 11.04.2015 - 12.05.2015. E-posti teel saadeti uuritavatele vajalikud juhtnöörid ning lepiti kokku intervjuudeks kohtumised. Kõik intervjuud toimusid Tartu Ülikooli Raamatukogus. Pilootintervjuu leidis aset raamatukogu seminariruumis ja ülejäänud kolm viidi läbi kohvikus, mis oli tunduvalt vabam keskkond, kui seminariruum.

2.3 Andmete analüüs

Andmete analüüsimisele eelnevalt tutvus töö autor kvalitatiivsete uurimistööde metoodikat puudutavate materjalidega (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). Andmete analüüsimisel tehtu on esitatud alljärgnevalt ka nende toimumise järjestuses.



Tabel 2. Andmeanalüüsi etapid

Kõik 4 intrervjuud transkribeeriti uurija poolt ilma kõnetuvastusprogrammidega. Intervjuud salvestati ja kuulati üle uurija nutitelfonis oleva programmi *Recordium* vahendusel. See rakendus võimaldas ühekordsel vajutusel kerida salvestist 5 sekundi kaupa ühele või teisele poole ja vajadusel kaotada salvestiselt taustamüra, seega transkribeerimine osutus oodatust kergemaks. Transkribeerimisel kasutati pauside märkimiseks sulgused olevaid punkte (lühikest pausi märkis 1 punkt, pikemat pausi märkisid 2-3 punkti), kõne kvaliteedi muutusi märkis võrdusmärk (kellegi kõne jäljendamine paigutati võrdusmärkide vahele) ja naermist või naerdes rääkimist märgiti sõnadega “naer” või “naerdes” fraasile või sõnale eelnevalt ja järgnevalt. Kaks esimest intervjuud transkribeeriti vahetult peale intervjuude toimumist, viimastega alustati 3 päeva peale salvestamist. Intervjuud kestsid ümmardatult (a) 29 minutit, (b) 53 minutit, (c) 52 minutit ja (d) 45 minutit. Transkribeerimisele kulus vastavalt (a) 8 tundi, (b) 12 tundi, (c) 15 tundi ja (d) 12 tundi. Intervjuud olid struktuurilt küll sarnased (Dunn, Morgan, O’Reilly, & Parry, 2004), kuid sisult erinevad ja unikaalsed, sest inimeste arusaamad ja nägemused fenomenidest on erinevad (Corbin & Strauss, 2015).

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset analüüsi.

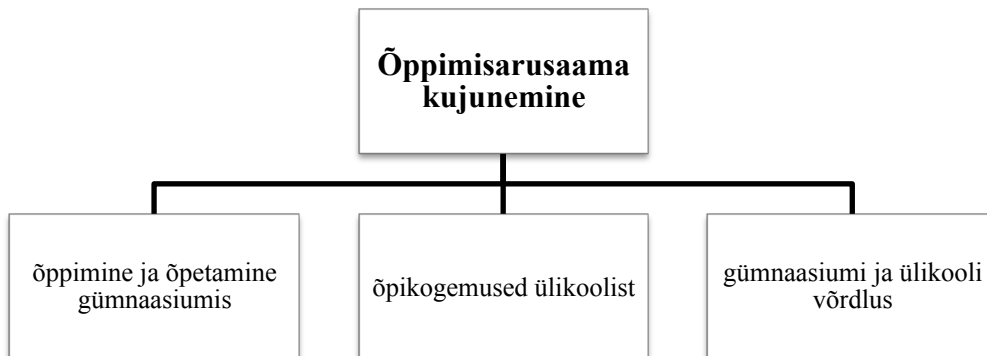
Esmalt loeti transkribeeritud intervjuutekstid uurija poolt mitu korda läbi ja seejärel hakati tekstist eraldama tähenduslikke üksusi. Seejärel omistati tähenduslikele üksustele koodid. Koodid jagati uurija poolt teatavate ühistunnuste alusel ühisgruppidesse.

Pea- ja alakategoriate moodustamine käis läbi uurija poolt loodud koodide. Koodide põhjal moodustatud alakategoriatest moodustus kolm järgnevat peakategooriat, mis seostusid (a) õppimisarusaama kujunemisega, (b) kõrgkoolis õppimist puudutava arusaamaga ja (b) arusaamaga, mis puudutas efektiivseid õpioskusi. Peakategooriad on toodud välja ka alljärgneval joonisel (Joonis 1).



Joonis 1. Alakategoriatest moodustunud peakategooriad

Järgmisel joonisel (Joonis 2) on toodud näide selle kohta, kuidas moodustus üks peakategooria läbi erinevate alakategoriate.



Joonis 2. Näide koodidest moodustuvate alakategoriate ja ühe peakategooria kohta

Pea- ja alakategoriate täpne jaotus on esitatud bakalaureusetöö lisas 2.

Andmeanalüüsi järel valiti tulemuste ilmestamiseks järgmises peatükis ka tekstinäiteid transkribeeritud intervjuudest, mida uurija eelnevalt toimetas, et luua teatav selgus tsitaatide tekstides. Välditi sõnakordusi, uurija poolt lisatud märgistusi, eneseparandusi ja muid näitlikustamise suhtes ebaolulisi nüansse. Välditi kõiki nimesid (õppijad, õpetajad, õppeasutused), et vältida uuritavate tuvastamist läbi bakalaureusetöös esitatud tekstide. Uuritavatele omistati pseudonüümid (Tabel 1).

2.4 Uurimistöö usaldusväärsus

Valiidsuse tagamiseks on kvalitatiivses uurimistöös võimalik läbi viia erinevaid protseduure (Creswell & Miller, 2000). Selles töös kasutati valiidsuse tagamiseks uurimisprotsessi täpset kirjeldamist ja eksperdi kaasamist. Intervjuu küsimused vaadati enne intervjuude toimumist üle ja nende sõnastust korrastati bakalaureusetöö juhendaja kaasabil. Valiidsuse suurendamiseks viidi uurimise käigus esmalt läbi pilootintervjuu, et kontrollida intervjuu küsimuste eesmärgipärasust. Peale pilootintervjuud vaadati intervjuu küsimustik uuesti üle ning tuginedes juhendaja soovitudele intervjuu küsimustikku ei muudetud ja seda sama kasutati ka kõigis järgnevates intervjuudes.

Reliaabluse tõstmiseks salvestati vestlus diktofonile. Reliaabluse suurendamiseks paluti uuritavatel lisada intervjuu käigus omapoolseid täpsustusi ning neil oli võimalus intervjuu lõpus ise sõna võtta ja avaldada oma mõtteid. Andmete analüüsimisel luges ja kodeeris uurija intervjuutekste erinevatel ajahetkedel, et saavutada uurijasisene kodeerimiskooskõla.

3. Tulemused

Üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest kõrgkooli näitel võis jagada üliõpilaste intervjuudest kogutud andmete põhjal kolme suuremasse gruppi (peakategooriasse): (a) õppimisarusaamade kujunemine, (b) arusaamad kõrgkoolis õppimisest ja (c) arusaamad efektiivsetest õpioskustest. Järgnevalt esitatakse uurimuse tulemused peakategooriate kaupa.

3.1 Õppimisarusaamade kujunemine

õpikogemused gümnaasiumist

Uurimuses osalenud üliõpilased kirjeldasid oma seniseid õpikogemusi seoses gümnaasiumiga mitmeti. Õppimine gümnaasiumis ongi peamiselt auditoorne töö, kus on traditsioonilisi tegevusi, on hindelised arvestustööd ja kõiksugu praktiline tegevus.

Leidus traditsioonilisi tunde, kus täidetud töövihikut ja loeti õpikust koos õpetaja pideva juhendamise ja selgitamisega ning käidi tahvli juures ülesandeid lahendamas. Oli ka tunde, kus pandi rõhku arutlusele ja õppijate omale vastutusele, kus õpetaja oli pigem suunaja ja õpilased tegid suure osa ajast grupitööd. Igal juhul nähti õpetajas abistajat ja tuge.

/.../ Õpetaja oli klassi ees, andis meile ülesandeid ja siis kutsus mõni kord tahvli ette ka lahendama, et nagu kõik näeksid lahenduskäiku ka. Ja mõni kord ta lahendas ise. /.../ Aga alati sai küsida tema käest /.../ (Agnes)

Meil oli õpik ja töövihik, kust me tegime kodutöid mingi a'la mõlemast kaks lehekülge igaks korraks. Tunnis me tegelikul ei kirjutanud üldse palju, vaid me pigem arutasime neid asju läbi ja kui nüüd täitsa aus olla, siis me tegelikult väga palju lihtsalt kaldusime teemast kõrvale ja siis õpetaja pidi meile meelde tuletama, et tulge tagasi teema juurde. Aga meil olid sellised neljased rühmad tavaliselt, kellega me siis rääkisime /.../ (Leena)

Grupitööd andsid võimaluse keskenduda sellele valdkonnale, kus oldi osav.

/.../ mina olin alati see, kes kujundas ja kirjutas ja joonistas /.../ (Kristel)

Iseseisva töö all võis näha kodutöid ja mõned tegid neid, mõned mitte.

/.../ meeldis see sellepärast, et mu matemaatika õpetaja ei kontrollinud kunagu koduseid töid /.../ (Agnes)

/.../ ma olin selle kohta ka laisk, aga ma tegin nagu kodused tööd ära, mida pidi kirjalikult tegema. (Leena)

Ühe intervjuueritu kogemus erines veidi erinevat kogemust seoses gümnaasiumiga, kui teised. Tema õppis eksperimentaalklassis, mis ilmnes uurimuse suhtes sootuks uue mõistena. Samuti oli tema koolis ka perioodisüsteem. Tunnid möödusid enamasti gruppidesse jagunenud õpilaste arutluste saatel. Õpetaja oli pigem suunaja, kes seadis õppimise eest vastutuse otseselt õppija õlule.

/.../ me olime selline eksperimentaalne klass /.../ meil tehti mingit katset /.../ noh meil oli perioodisüsteem ja iga periood me vahetasime pinginaabrit. (Leena)

Riiklikes gümnaasiumites on enamasti võimalik õppida meelepärasel õppesuunal, kus kohustuslikele õppeainetele on võimalik lisaks valida ka valikaineid.

/.../ ja seal oli ka tegelikult meedia- ja kultuuri suund, et see oli päris lõbus. Lihtsalt pärast pikka koolipäeva oli see meedia tund ja siis anti kõigile näiteks diktofonid kätte ja siis jooksime mööda koolimaja ringi ja intervjueerisime kaasõpilasi, et see oli minu arust üks lõbusaamaid asju üldse /.../ (Kristel)

Gümnaasiumi ajast pärinevad ka intervjueeritavate arusaamad neist endist kui õppijatest. Suuresti peetakse just hindeid aluseks, mille järgi määratakse ära, missugune õppija ollakse.

Gümnaasiumis tegelikult ma ei olnud just väga hiilgav õpilane ja see tegelikult mõjutas mind ennast ka /.../ lihtsalt hinded sujuvalt langesid, et algselt mul oli üsna keeruline näiteks raskete matemaatika või keemia asjadega hakkama saada /.../ (Kristel)

No ma olin väga kohusetundlik. Ma õppisin, ma arvan, et rohkemgi kui oleks pidanud, kuna ma tahtsin häid hindeid saada. Ma ei tea, äkki oligi see, et ma õppisin hästi palju ja ma tahtsingi õppida ja mulle meeldis õppida /.../ (Siret)

Üks üliõpilane seadis lisaks ka hinnete väärtuse kahtluse alla.

Kas ma õppisin gümnaasiumis? Väga mitte. Ma olin selline laisk ja meeldis palju magada ja laiselda ja õppisin põhimõtteliselt vist ainult bioloogiaks. /.../ Ja siis pingutasin selle nelja ära, aga nad olid nagu täpselt pooleks ja õpetaja pani siis lihtsalt nelja nagu rõõmuks. Aga riigieksamil sain üheksakümmend kuus punkti. /.../ Ja mul oli nagu kolm. Nagu selles suhtes, ma ei tea, mida hinded näitavad. (Leena)

õpikogemused ülikoolist

Ülikooliga kohanemisele aitas kaasa esmalt see, kui tuttavaid nägusid oli ees.

/.../ üks tüdruk tuli minuga samale kursusele ja siis mul endine paralleelklassi üks tüdruk tuli samale kursusele, ja siis mu sõbra õde tuli samale kursusele.

Ülikooli õppima asudes ei oodanud uuritavad oma sõnul ülikoolilt ei abi ega tuge.

See võis olla tingitud mõneti ka gümnaasiumis välja kujunenud arusaamast, mille kohaselt ülikool tähendaski ise oma asjade eest vastutamist.

/.../ klassijuhataja ka ikka nagu kogu aeg seletas, et mis moodi see ülikoolis õppimine on, et ülikoolis ei ole sul keegi kogu aeg kannul, et kes ütleb, et tee see asi ära ja tee see asi ära /.../ (Agnes)

Üks uuritav oli harjunud juba gümnaasiumis iseseisvalt hakkama saama ja ise oma õppimise ja selle kvaliteedi eest vastutama.

Aga üldiselt meil kedagi ei huvitanud ka, et kuidas sul, et noh pidid ise hakkama saama enda asjadega. (Leena)

Seega kõik abi ja toetus, mis esmakursuslastele kohe ülikooliõpingute algul osaks sai, tuli neile positiivse üllatusena. Peamised toetajad olid tuutorid, kursusekaaslased ja vanema kursuse tudengid, seega kogukonna toetus oli märkimisväärne.

Meil olid sellised hästi toredad tuutorid kohe. /.../ alati tulevad mängu sellised noh toredad tuutorid umbes, või noh, siis keegi ikkagi seletab, et kuidas asjad käivad. /.../ hästi ühte hoidev kursus ja kes ikka korraldavad ise ka midagi vahepeal /.../ (Kristel)

Ühele uuritavale sai õpingute algul osaks ülikooli poolt pakutud õppeaine, mis oli seotud otseselt õppimiseks vajalike oskuste ja nende õpetamisega.

See õpioskuste kujundamine, näiteks aine. /.../ noh arutletigi selle üle, et kuidas kõige parem oleks õppida /.../ (Kristel)

Ülikooliga harjumise ja kohanemise kohta olid intervjueeritavatel erinevad arusaamad. Üks uuritavatest leidis, et võimalik on, et tema ei harjugi ülikooli süsteemiga, sest järjepidevalt ollakse tegevuses.

Ma ei usu, et ma selle rütmiga üldse kunagi ära harjun /.../ meil on kogu aeg mingi pinget peal, sellepärast. Meil on jooksvalt koguaeg igasugu eksamid ja asjad /.../ (Leena)

Ühe üliõpilase jaoks mõneti justkui ülikool ei vajanudki harjumist.

Ma ei tea, ma ei tundnudki sellist hetke nagu ma oleks nüüd sisse elanud /.../ Võib-olla on see veel käiv, või ei olegi seda, et nagu /.../ Ma ei tea. (Agnes)

Üks võimalik variant, miks uuritav ei ole tunnetanud kohanemise protsessi või sisse elamist, on võimalik välja lugeda ka tema järgnevast jutust.

Ma arvasin, et ülikool on kõvasti hullem /.../ ma kartsin, et on nagu raskem või nii. No tõenäoliselt see sõltub väga palju erialast /.../ Minu jaoks on ta kergem kui gümnaasium, aga pinget siiski on, et ma ei ütleks, et pinget ei ole /.../ ilmselt ikkagi ongi see, et õige eriala ja kui on õige eriala, siis mis seal ikka nii väga rasket saab olla /.../ (Agnes)

Ülikooli peab üks uuritavatest rahulikuks keskkonnaks, kus ta on hakanud õppimist väidetavalt nautima.

/.../ ülikoolis olen ma väikest viisi hakanud nagu õppima. Nagu nautima seda õppimist. (Agnes)

Ülikoolis õppimine on mõnedele toonud kaasa rohkem vaba aega, mistõttu õpingute kõrvale on endale töökoht muretsetud.

/.../ mul on nüüd hetkel kolm töökohta. (Agnes)

/.../ kuna ülikoolis käies mul jäi palju rohkem aega, siis käisin samal ajal tööl, või noh, siitamaani käin. (Kristel)

Üks üliõpilane on täiesti veendunud, et tema ei oleks võimeline õpingute kõrvalt tööl käima. Tal on niigi raske õpinguid oma huvide ja igapäevatoimetustega ajaliselt sobitada.

Ma mõtlesin alguses, et jaa, ma lähen tööle. Ma ei kujuta ette, kuidas ma käiksin tööl. See oleks nii hull lihtsalt. /.../ Ja siis ma nagu üritan teha lauamängu õhtuid. Aga need võtavad ka aega ja ettevalmistust ja on selles suhtes rasked. Ja siis peab koristama ka vahepeal ja ma olen vahepeal avastanud, et on hullult raske ajaliselt sobitada, sest tuled ülikoolist ja siis oled väsinud. (Leena)

Kui õppejõud ei selgita õppematerjale piisavalt hästi, siis õppijatel on ka palju teisi tegevusi õppimise kõrval, millele oma aega pühendada.

Kui on selline igav loeng, et õppejõud ei seleta hästi või on igav, siis kõik istuvad arvutis, facebookis või telefonis /.../ tegelevad oma asjadega /.../ (Agnes)

gümnaasiumi ja ülikooli võrdlus

Võrreldes ülikooli ja gümnaasiumit toodi välja erinevusi ja sarnasusi seoses mõlemas õppeasutuse õppimisega. Üliõpilased nimetasid esmalt olulisi erinevusi seoses enda elukorraldusega.

Ülikoolis ma käin suurema osa ajast rattaga loengus. Gümnaasiumis ma käisin jala /.../ Mul on nüüd hetkel kolm töökohta /.../ Ja siis ma läksin üliõpilasseltsi /.../ (Agnes)

Üks üliõpilane neljast leidis, et tema elukorraldus ei ole gümnaasiumist ülikooli siirdumise järel oluliselt muutunud.

Minu elu üliõpilasena tegelikult ei ole muutunud. Ma olen ikka see sama, kes ma olin põhikoolis või varem, et ma ikkagi käin väljas, olen oma õega ja nii edasi /.../ (Siret)

Gümnaasiumi ja ülikooli vahel nähti peamisi erinevusi seoses õppetundide ülesehituse, õppetöö organiseerimise ja õppijate omavastutusega.

Ülikoolisüsteem on täiesti erinev /.../ Ülikoolis on see, et õpetaja ise räägib ja sinu kohustus on aru saada ilma, et sinult küsitakse /.../ Gümnaasiumis oli rohkem see, et õpetajad ajasid sind ise taga, et tehke tööd ära, aga ülikoolis sellist asja ei ole. Õppejõud ikka enamasti ei käi niimoodi järel, et see on sinu asi, et teeksid oma asjad ära /.../ Iga nädal on erinev. Et ei ole sellist rutiini, see mulle meeldib, ja see, et on hästi palju pause ka /.../ (Siret)

Ülikool on ajaliselt meeldivam ja sobivam.

Õppimine ei ole enam nii organiseeritud või aeganõudev. Selles suhtes, et näiteks reeded on automaatselt vabad /.../ Aga gümnaasiumis oli nii ära jupitatud, et oligi lihtsalt nelikümmend viis minutit ja siis lõpuks jaksanud nii palju neid asju hoomata. Aga see ongi hea, et kord nädalas käin selles loengus ja nädal aega on jälle puhkus ja siis korraga süvened. Mitte niimoodi hakitult, et korraks saan mõelda, aga juba on tund läbi, umbes nagu gümnaasiumis /.../ Kui ma lähen õppejõu loengusse ja ma ei ole ta tööd teinud, siis ei tule ja ei küsi, et kuule sa ei ole oma tööd ära saatnud, et ikkagi elu ja loeng läheb edasi /.../ (Kristel)

Intervjuudest võis järeldada, et ülikoolis rõhutakse suuresti õppijate enda vastutusele õppimises, kuid üliõpilaste selgituste järgi oli ka gümnaasiumis tegelikult seesuguseid õpetajaid, kes samuti panid õppimises rõhku õppijate enda vastutusele.

Meil juba gümnaasiumis päris paljud õpetajad panid rõhku sellele oma vastutusele. (Agnes)

Nii ülikooli õppejõudu kui ka gümnaasiumi õpetajat peetakse positiivseteks inimesteks ning mõlema puhul kasutab intervjuueeritav sõna “õpetaja”.

Mõlemas on ja olid hästi toredad inimesed . Õpetajad olid mõlemas kohas väga professionaalsed /.../ (Siret)

3.2 Arusaamad kõrgkoolis õppimisest

õppimise tähendus

Õppimist nähakse elukestva protsessina, mis on keerukas, kuid nauditav.

Õppimine käib nagu, noh, läbi elu, vaata, kogu aeg. Et alguses ongi need, noh vihikud, kust kohast sa õpid nagu kirjutama tähti ja numbreid. Ja siis, noh, sa kogu aeg õpid. Et mulle meeldibki just see heaolutunne, et kui ma olen mingisuguse teinud ja siis on see tehtud onju /.../ aga võib-olla ka õppimine on midagi nagu milles on alati midagi keerulist. Et need esimesed numbrit kirjutamised, see on ikka päris keeruline. (Agnes)

Õppimist mõistetakse kui kombinatsiooni, mis hõlmab teadmiste omandamist, mõistmist ja aega.

Õppimine on teadmiste omandamine, mõistmine ja aeg. Sellega ma mõtlesin siis seda, et aeg, kuna õppimine võtab minu arvates väga palju aega. Siis õppimine nagu peab minu arvates sisaldama ka seda, et ma mõistan õpitut ning ee samuti õppimine on ka loomulikult teadmiste omandamine. (Siret)

Intervjueeritavate nägemuse järgi sõltub õppimine suuresti ka õppeainest ning kaasa töötamist peavad uuritavad õppimise aluseks.

Õppimine tähendab ühe üliõpilase arvates just kindlaid tegevusi (metoodikat). Tema nägemuse järgi on õppimine eelkõige läbikirjutamine.

Pilt 1. Mida tähendab Sinu jaoks õppimine?



/.../ Sellepärast, et minu jaoks õppimine on läbi kirjutamine. Ja ma põhimõtteliselt kirjutun kõik asjad enda õppimises läbi, sest et ma ei tea, mulle

meeldib kui see on mul ees ja mulle ei meeldi näiteks arvutiekraanidelt lugeda asju /.../ (Leena)

Õppimise mõiste tähenduse avamist illustreerib ka alljärgnev pilt (Pilt 1), mille joonistas üks uuritavatest ise fotointervjuu tarbeks.

ÕPPIMINE: TEADMISTE OMANDAMINE + MÕISTMINE + AEG



Pilt 2. Mida tähendab Sinu jaoks õppimine?

Pildi autor tõi muuhulgas välja ka tingimused, mida on tema nägemuse järgi õppijal vaja, et õppimine selle kõige tähenduslikumas vormis saaks toimuda. Seega õppimine tähendab joonistusele viidates kindlasti kuulamist ja jälgimist.

/.../ ja siis pildile joonistasin suurte kõrvadega sellise olendi, et kes tahab siis hästi õppida, siis ta võiks ka tunnis hästi kuulata ja siis samuti ka silmad, et ta jälgiks kõike ja raamatu, et ikka teadmisi juurde saada /.../ (Siret)

Õppimine on ühe intervjuueeritava arvates peamiselt midagi, mis vajab palju keskendumist.

/.../ pean ennast kuidagi sundima keskendumisele ja kõik asjad ära panema eest /.../ (Kristel)

Ülikoolis õppimine tähendab esmakursuslaste jaoks eelkõige täpset aja planeerimist, kuna õppematerjale on palju, tööd on mahukad ja õppejõududel on omakorda suured nõudmised.

Ülikoolis õppimine on minu jaoks enda aja planeerimine, nagu hea planeerimine. Ja mida ma ei oska üldse teha. (Leena)

/.../ ilmselgelt mu enda süü, et ma nii palju asju jätan kõik viimasele minutile /.../ kui ma teeksin asja ära lihtsalt, mitte ei mõtleks sellele, et ma pean seda tegema /.../ (Kristel)

Mõnedele on omane koolitööde tegemine vahetult enne tähtaega ja eksamitele eelneval ööl õppimine, kui teised õpivad läbi terve semestri ja õositi nad magavad, et puhata end korralikult välja eksami ajaks.

Õppimine ülikoolis tähendab kõigi arvates suuresti just e-õpet ja arvutite kasutamist.

/.../ e-õpet on rohkem /.../ (Siret)

Arvutit peeti kokkuvõtvalt lausa elementaarseks vahendiks, ilma milleta ei ole intervjueeritavate arvates ülikoolis võimalik toime tulla.

Et kui ma ülikoolis olin kaks nädalat ilma arvutita, siis ma sain aru, et niimoodi ikka üldse ei saa ja siis mul vanemad kinkisid mulle arvuti sellepärast. (Siret)

Teisalt arvutite kasutamist või e-õpet intervjueeritavad tegelikult ise ei eelistanud ja pidasid mõneti ka häirivaks asjaoluks õppeprotsessis.

/.../Aga minu arust on see kõige häirivam asi üldse /.../ Kui ma pärast tulen umbes Internetti ja vaatan, et mingi mitusada sõnumit hoopis ja kui palju on asju vahepeal arutatud ja mis kõik on tehtud ja siis üritan kuidagi järgi jõuda seal. Siis ongi selline tunne, et puhkust kuidagi sellest tööst ei ole /.../ (Kristel)

õppeprotsessis osalejad

Ülikoolis õpib palju erinevaid inimesi, kes suuremal või vähemal määral üksteist ka mõjutavad. Intervjueeritava sõnul hoiatati neid kohe õpingute alguses, et õppejõudude silmis on kõik üliõpilased võrdsed, nii esmakursuslased kui ka teise ja kolmanda aasta üliõpilased, mistõttu ka nõudmised on kõigile ühesugused. Senised kogemused on talle näidanud, et õppejõud ei ole tegelikult nii paindumatud.

/.../ kui ülikooli läksime, siis hoiatati, et meil on teise ja kolmanda kursusega ka osad loengud koos ja meid võetakse võrdsetena, et ei loe midagi. Aga siitamaani on kõik õppejõud tulnud vastu, et me oleme ikkagi esimesel kursusel ja ei hinnanud meid nii karmilt. (Agnes)

Koostöö ja ühistegevused õppeprotsessis on näiteks üks hea võimalus, mille kaudu on võimalik oma kaasõppijaid lähemalt vaadelda.

Grupitööd on intervjueeritavate sõnul mõnes aines üsna sage nähtus ja neil on kujunenud ka teatud arusaamad seoses rühmakaaslastega. Ühed soovivad kiirelt

ülesandeid ära lahendada, kuid teised on ükskõiksed ja neil “aega on”- sellisel juhul pidas üks uuritav otstarbekaks ise ohjad haarata ja ülesande läbi viia, jättes teistele võimaluse täiendada, ent tihtipeale polnud selleks isegi enam vajadust.

/.../ ma tegin mingisuguse asja valmis ja siis kõik hakkasid täiendama /.../ kellelgi ei olnud enam midagi täiendada. ((naerab)) (Agnes)

Teine intervjuueritav näeb sarnase olukorra puhul teistsugust lahendust. Tema lähtus pigem kindlast tegevuskavast, milles ta oskuslikult võttis arvesse kõiki grupiliikmeid.

/.../ mõned on sellised, kes absoluutselt ei viitsi kaasa mõelda, lihtsalt tahavad ruttu kaelast ära saada /.../ ongi vaja lihtsalt kuidagi leida mingi koostöö /.../ vahepeal ma lihtsalt võtan ohjad enda kätte, et umbes sa võiks tegeleda sellega hoopiski. Tean, et keegi oskab midagi väga hästi, siis ta nagu tegeleb sellega. Tavaliselt mulle anti kirjutamine, sest mul oli loetav käekiri ja siis kuidagi sai vormistatud /.../ (Kristel)

Mõneti vastumeelestatud on üks intervjuueritav seesuguste üliõpilaste suhtes, kes rühmatöö ajal ise kaasa ei viitsi mõelda ja oma panust ei anna, kuid samal ajal tegelevad kõrvaliste asjadega ja hiljem segavad ülejäänud rühma.

Pidime tegema rühmatööd ja siis mul üks rühmakaaslane, kes käib meiega samal kursusel, oli sel ajal facebookis. Noh, rääkis seal facebookis juttu oma sõbraga /.../ noh hakkasime kirjutama /.../ me pidime natukene tegevusi kirjutama ja siis ta ütles, et ah peab ikka alustama mingist sellisest tegevusest, et on nagu laps ja õpetaja onju, ja siis ma sain ta peale väga vihaseks /.../ (Agnes)

Ühel üliõpilasel on välja kujunenud seesugune arusaam, et need inimesed, kes enne ülikooli õppima asumist on mingi aja kas tööl käinud või reisinud, on elukogenumad, motiveeritumad ja asjakohasemad kui need, kes gümnaasiumipingist otse ülikooli siirduvad.

/.../ kursuse juures päris paljud olid sellised õpilased, kes on nagu vahepeal mitu aastat midagi muud teinud ja üldse ringi reisinud või täiesti muud elu elanud, kuskil tööl käinud kas või kümme aastat ja lõpuks jõudnud sinna ajakirjanudusse /.../ kogu aeg oskasid midagi kaasa rääkida /.../ need, kes gümnaasiumipingist tulid, need olid pigem sellised vaiksed. (Kristel)

Mittetraditsioonilised üliõpilased loovad läbi oma julgete päringute ja õppejõuga suhtlemise lausa märgatava kontrasti õppetöös osalejate vahele. Üliõpilane tunnistab, et tal on hirm üle auditooriumi ise midagi küsida ja nii mõnigi kord on tabanud end mõttelt, et kas ta on üldse õiges kohas, kui näeb, kui kergelt viiakse läbi arutelusid ja põhjendatakse oma seisukohti teiste poolt.

/.../ ma ise küll ei julge näiteks auditooriumis mingi kaheksa inimese ees, et ma võtan seal sõna, vaidlen õppejõuga /.../ ja ma ise ka nagu ei teadnud kas ma olen üldse õiges kohas /.../ (Kristel)

Kaasõppijad paluvad vahepeal abi, kui õppetöös valmistab miski raskusi. Üliõpilased tunnistasid, et ka nemad on mõnikord kaasüliõpilastelt abi palunud, kui midagi jäi arusaamatuks.

/.../ ja siis nad vahepeal küsisid minu käest abi /.../ me aitame nagu üksteist, et ütleme mis tegema pidi, kui kellelegi jäi arusaamatuks /.../ (Agnes)

Ent nad ei sea end ühele pulgale nende üliõpilastega, kes kogu aeg teistelt abi paluvad, sest lausa omaette klassi moodustavad nende sõnul tagumistes ridades õppijad, kes õppetööst ei ole huvitatud ja oma kõrvaliste tegevustega segavad teisi ning loodavad alati teiste abile, kui mingi ülesanne vajab lahendamist.

Aga on ka neid, kes siis seljataga räägivad seal oma juttu ja midagi aru ei saa ja siis enne tööd küsivad umbes, et aidake seda ja mis seal oli /.../ (Siret)

Üht üliõpilast häirivad ka loengutesse hilinejad.

/.../ minule ei meeldi hilinejad /.../ See tegelikult väga palju häirib, kui poole loengu pealt tulevad inimesed sisse. (Agnes)

Kahe intervjuueeritava tekstist ilmnes paar tabavat juhtmõtet, mis ilmestavad kõrgkoolis õppimist .

/.../ ma olen juba tulnud sinna põhjusega /.../ loengus ma ei näe mingit põhjust, et ma samal ajal olen kuskil facebookis või vaatan kuskil mingit filmi, sest kui ma juba tuln sinna, siis ma võin ju kuulata, siis kodus ei pea sellega tegelema. (Kristel)

Õppeprotsessis tähtis osaleja ülikoolis on kindlasti õppejõud. Teemaga seonduvalt on alljärgnevalt esitatud näide ühest fotointervjuu tarbeks tehtud pildist. Üliõpilane joonistas ise pildi, kui talle seati ülesandeks õppejõu olemuse või mõiste tähenduse avamine visuaalsel kujul.

Pilt 3. Kes on ülikooli õppejõud?



Eelnevalt pildilt võib välja lugeda ja vaadata, kuidas õppija kujutas enda nägemust nende omaduste kohta, mis võiks kuuluda niiõelda tõelisele õppejõule ehk inimesele, kes kõrgkooli kontekstis peaks toetama õppijaid nende õppetöös.

Et mida hea õppejõud teeb? Ta kasutab tahvlit. Nagu kriidiga tahvlit, mitte ainult mingit slaidshow-d või asja. Tavaliselt tahvli kasutus nagu püüab kõigi tähelepanu /.../ (Leena)

Pilt 4. Kes on ülikooli õppejõud?



Selle foto autor avas pildi sisu järgnevalt:

Siin pildi peal on siis üks tiaara. Tegin selle pildi selle pärast, et õppejõud on kui selline...tal on nagu võim. Et kui tema ütleb, siis nii on. Ja selles suhtes ka,

et kui meie peame töid esitama tähtajaliselt ilusasti, nagu korralikult, siis temal on ükskõik, kuna ta need ära parandab. Et temal võib minna nii kaua, kui ise tahab. Ühe õppejõuga oligi mul niimoodi /.../ üks kuupäev oli nagu välja hõisatud, et selleks kuupäevaks peavad olema kõik hinded väljas. Tema ise veel seda rääkis meile. Ja mida tegi tema? ((naerab)) Pani minu hinde välja kusagil kaks nädalat peale seda, kui hinded pidid väljas olema.

Üliõpilased näevad õppejõus teadmiste andjat ja asjade selgeks tegijat, kelle ülesanne on tähelepanu ning motivatsiooni hoida ja üliõpilasi inspireerida. Neid peetakse haritud inimesteks, kes võivad pakkuda üliõpilastele nii negatiivseid kui ka positiivseid õpikogemusi. Professionaalne õppejõud on ühe üliõpilase meelest seesugune, kes õpetab oma ainet südamega, on positiivne ja hooliv, ärgitab üliõpilasi küsimusi küsima ning seletab teemad võimalikult hästi lahti.

/.../ ta nagu seletab kõik teemad hästi lahti ja ta on hästi positiivne. Ta loob sellise õhkkonna, et tahadki õppida seal, et ta on ise selline hästi rõõmsameelne ja siis aitab ja ütleb ka, et ikka küsige, kui midagi on /.../ (Siret)

Teine üliõpilane lisab omalt poolt loetellu veel selle, et professionaalsus seisneb suuresti selles, kuidas ja kui hästi suudab õppejõud tuua elulisi näiteid ja luua seoseid, et teha õpetatav üliõpilastele kergesti mõistetavaks.

/.../ äratub huvi selles asjas ja üritab seda siduda mingite eluliste näidetega. Tavaliselt see toob edu. /.../ ja nad oskavad tuua just erinevaid näiteid ka teistest valdkondadest, kust sa poleks uskunud, et nad oskavad midagi üldse kommenteerida /.../ (Leena)

õppimist soodustavad ja takistavad tegurid

Õppimist soodustavate ja takistavate tegurite puhul eristusid intervjuudes inimestest, keskkonnast ja endast sõltuvad tegurid.

/.../ soodustab näiteks selline hea kursus, kui on hästi ühthehoidev kursus /.../ aja planeerimine on kõige olulisem /.../ motivatsioon hullult kõrgel, et ma kohe hakkangi lähen koju ja loengi nüüd kõik asjad /.../ (Kristel)

No soodustav on kindlasti see, et ma kuulan tunnis, teen kaasa tunnis asju, ee ei suhtle enda sõbrannadega. ((muigab)) /.../ Takistavaks ongi see, kui ma hakkam inimesega suhtlema ja siis kaob nagu ära see, et õpetaja õpetab seal ja see nagu hajub ära /.../ No hea on see, et ee iga nädal on erinev. Et ei ole sellist rutiini, see mulle meeldib, ja see, et on hästi palju pause ka mul praegu vähemalt. Et mul on aega ka, noh ongi näiteks kui mul on mingi kaks tundi aega, ma jõuan midagi muud teha, mis mul on vaja teha. Et aega nagu tundub olevat rohkem /.../ raskeks teeb see,

et kõik õpetajad nõuavad nii palju asju ja siis sa pead need asjad kõik ära tegema ka ja siis selle peale läheb ka aega /.../ (Siret)

Õppimist takistab see, et kui kodus on hullumaja /.../ soodustab see, kui on täiest vaba päev /.../ (Agnes)

/.../ õppimist takistab päris palju näiteks asjaolu, et et ma olen küllaltki suurhilineja /.../ (Kristel)

3.3 Arusaamad efektiivsetest õpioskustest

välja kujunenud eelistused õpitegevustes

Enamasti on ikka nii, et inimestel on mingisugused kindlad tegevused, mis on tal lihtsalt harjumuspäraselt välja kujunenud või on eesmärgipäraselt järele proovitud, et leida kasulikke vahendeid õppimisel.

Ma pidin hästi palju läbi kirjutama. (Agnes)

/.../ teen olemise hästi mugavaks siis teen mõnusa pehme pesa endale koju, siis võtan selle raamatu ja hakkam lihtsalt lugema seda ja kui ma olen võtnud nii palju aega sellesse süvenemiseks, siis ma avastan, et see on tegelikult huvitav /.../ (Kristel)

Mitmel üliõpilasel on välja kujunenud oma viis teatud süsteemi loomiseks, kasutades siis kas lihtsalt seoseid oma peas, märkmeid, tabeleid, graafikuid või mis tahes muid üles tähendatavaid visuaale. Nendega seoses oli üks uuritavatest ka kindlal arusaamisel, et ta on pildimäluga õppija.

/.../ kui näiteks siin on mingi nimekiri ((osutab paberile)), siis ma üritan näiteks i-tähed meelde jätta või siis põhiasjad või mõtlen endale mingid imelikud sellised asjad, mis mulle meelde jätavad asju /.../ enda välja mõeldud kuidagi (Siret)

Üks üliõpilastest kirjeldas head nippi sõnavara õppimiseks, mida tema näiteks gümnaasiumis kasutas. Tegevuse olemus seisnes informatsiooni talletamises ühikute kaupa ja seoste loomine varasema informatsiooniga. Tema nägi ka vajadust loogika leidmise järele, kuna pähetuupimisel ei olnud tema arusaamades erilist väärtust.

/.../ teen endale selgeks umbes viis sõna, mida mul vaja teada ja siis nende ümber keerutan kuidagi mingi olemasoleva sõnavaraga, ma ei tuubi asju tuimalt pähe vaid ma üritan just kõigega mingit loogikat leida. (Kristel)

Toodi välja värvidega markeerimist ja ka koosõpet kui kasulikku tegevust, mis aitab õppida.

/.../ värviliseks teha mingeid kohti, mul olid nagu värvimarkeeringud. Et ma kirjutan pastakaga mingi teksti ja seal ma vahetan ka niimoodi, et ühe küsimuse näiteks sinisega, teise mustaga, vahetan niimoodi värve. (Leena)

/.../ rääkisin sõbrannaga omavahel /.../ me nagu rääkisime kõva häälega ja siis küsisime üksteistelt küsimusi ja nagu jutustasime vaata /.../ see meeldis /.../ (Agnes)

Samas võib mõe üliõpilase jaoks olla kaaslasega suhtlemine just õppimist takistavaks asjaoluks. Seega ta üritas soodustada enda õppimist takistuste vältimisega.

/.../ ei suhtle enda sõbrannadega. ((muigab)) Takistavaks ongi see, kui ma hakkam inimesega suhtlema. (Siret)

Õppimist läbi kirjutamise käsitleti eelnevalt ka õppimise tähenduse juures. Vajab see ka siinkohal ära märkimist, kuna mitu uuritavat jagasid kindlat seisukohta, mille kohaselt ise oma käega materjalide läbi kirjutamine on otstarbekas. Samuti nende õppematerjalide järgi õppimine on nende silmis kõige kasulikum.

Minu jaoks on see jah, just kirjutamine. Aga see oleneb ju täiesti inimesest. /.../ ja ma loen neid asju läbi, mis ma olen kirjutanud. Ma tavaliselt loen nii umbes kaks-kolm korda. Ja esimene kord ma loen nagu läbi, vaatan ahah, ma ei oska mitte midagi. Siis teine kord. (Leena)

efektiivsed õpioskused

Efektiivsete õpioskuste kohta on intervjuueritavatel oma arusaamad. Olulisematena neist nimetati intervjuudes õpitava häälega läbi rääkimist, sobiva strateegia leidmist, millises järjekorras on otstarbekas ülesandeid teha, aja planeerimist, mõistekaartide koostamist. Samas leitakse, et õppimine on ikkagi individuaalne, mistõttu erinevate inimeste jaoks võivad olla efektiivsed ka erinevad strateegiad.

Ma arvan, et see on nii individuaalne /.../ No ma tavaliselt üritan nagu kui on mingi noh näiteks siin on mingine nimekiri ((osutab paberile)), siis ma üritan näiteks i-tähed näiteks meelde jätta või siis põhiasjad või mõiten endale mingid imelikud sellised noh asjad, mis mulle meelde jätavad asju. /.../ No ma arvan, et kuna mul ongi see piltmälu, siis ma nagu kasutangi seda ära ja see on kindlasti üks minu efektiivne ((naerab)) külg (Siret)
/.../ mulle meeldiski seda õpipäevikut täita ja analüüsiv tekst ja selle kirjutamine ja siis no muidugi sellised asjad ka, et näiteks kui kuskil loengus olid vaja teha

*mingisugune mõistekaart teha või mingi kuidagi asjad kompaktselt ära paigutada /.../
(Kristel)*

Üliõpilastel paluti ka fotointervjuude käigus teha foto, mis vastaks peakirjale “Mina üliõpilasena” ja alljärgnev illustratsioon on näide ühe intervjuueeritava mõtetest.



Pilt 5. Mina üliõpilasena

“Oo Anonüümne, kes Sa oled?”- see küsimus kerkib üliõpilase poolt tehtud fotolt üsna selgelt esile ja tekitab omakorda vastakaid küsimusi ilmselt ka selle pildi vaatajatel. Avamaks selle pildi sisu, tuuakse alljärgnevalt pikem väljavõte ka transkribeeritud intervjuutekstist, kus uuritav avab ise oma foto sisu ja oma nägemuse, mida tähendab tema jaoks olla üliõpilane.

Mul kohe tuli silme ette see Konsumi sild, mis seal on, et seal on väike silt et oo anonüümne, kes sa oled, et lihtsalt see ongi. Et ülikooli õppejõud, et keegi ei teagi põhimõtteliselt, et kes sa oled, keegi ei vii su nägu ja nime väga kokku ja siis ongi nagu, et kuidagi mõnes mõttes on see nii lihtne, et umbes et kõik peavad väga muretsema, et kui ma lähen õppejõu loengusse siis ja ma ei ole ta tööd teinud, et siis ei tule mingisugune kohe mu kõrvale ja ei küsi, et kuule sa ei ole oma tööd ära saatnud umbes, et ikkagi elu läheb edasi ja loeng läheb edasi ja midagi ei ole sellest ja siis ongi selle võrra lihtsam. Samas nagu, ma ei tea, et nagu kaob, lihtsalt kaod ära sinna massi sisse, vahepeal tekib siuke tunne ka. (Kristel)

3.4 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Bakalaureusetöö koostamisel mõistis autor, et ajakulu seesuguse töö kirjutamisel on oodatust palju suurem ja tegemist on oodatust keerulisema protsessiga. Kitsaskohana tuuakse välja vähest kogemust varasemate uurimuste läbitöötamisel ja nendele viitamises. Kuna uurijal puudusid varasemad kogemused intervjuude

läbiviimisel ja analüüsil, siis kitsakohana nähti just anmete analüüsi, kuna tegemist oli äärmisel mahuka ja aeganõudva protsessiga. Transkribeerimiskogemus oli uurijal juba varasemalt olemas, seega mingisugune tugi oli seegi.

Kitsakohaks võib pidada seda, et uuritavate leidmine kujunes üsna keerukaks ja uurimuses osalejad olid peamiselt seesugused üliõpilased, soostusid aktiivselt vestlema ja ennast analüüsima.

Töö praktilise väärtusena võib välja tuua selle kasulikkuse nii õpilastele, õpetajatele, üliõpilastele kui ka õppejõududele mõistmaks õpikogemuste rolli õppimisarusaamade kujunemisele, kuna see omakorda mõjutab nii õppimist kui ka õppimise kvaliteeti. Käesoleva bakalaureusetöö raames tehtud uurimuse tulemusi ei saa küll üldistada. Sellele vaatamata ilmnisid esmakursuslastega läbiviidud intervjuudest mitmed aspektid, mis näitavad seda, mis valdkonnas vajatakse rohkem abi ja suunamist, et kõrgkooliga kohanemise ja õpingutega oleks võimalik paremini toime tulla.

4. Arutelu ja järeldused

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli läbi õpikogemuste kirjelduste analüüsida üliõpilaste arusaamu seoses kõrgkoolis õppimisega, samuti selgitada, missugune on nende arusaam efektiivsetest õpioskustest, et olla kõrgkoolis edukas õppija.

Kütt ja Männiste (2014) leidsid oma uurimuses, et kadettide arusaamu õppimisest ja õpetamisest mõjutavad varasemad kogemused. Sarnaselt sellele pidas ka antud töö autor õppimisega seotud arusaamade kujunemisel oluliseks just varasemaid õpikogemusi.

Õppimise mõiste avamisel olid esmakursuslased uurija silmis väga asjalikud ning selle protsessi üldiste omaduste ümber mõtteid seades jõudis üks uuritav välja mõisteni “elukestev õpe” ja see on hakanud ka praegusel ajal rohkem tähelepanu pälvida. Liang ja Tsai (2012) pidasid õppimisarusaamade mõistmisel oluliseks õpitavaid materjale, õppeprotsessi ja õppimise viise. Ka uuritavad jõudsid õppimise olemuse avamisel terminitest hoopis erinevate tegevuste ja viiside juurde.

Eestis uuriti mõned aastad tagasi ka kõrgkoolide esmakursuslasi ja nende teadmuse- ja õpikäsitusi (Pilli et al., 2013) ja tulemustest järeldati, et esmakursuslaste puhul on enamasti tegemist õpetajakeskse ja õpetamisesekesse õppetööga ja suurem osa neist tudengitest on pindmise õpihoiakuga. Kuna õpetajakeskne lähenemine on sisult seesugune protsess, kus õpetaja on üksnes teadmiste vahendaja ja õppijatel on passiivne informatsiooni vastuvõtja roll, siis selles uurimuses osalenud õppijaid ei saa pidada õpetajakeskse lähenemisega õppijateks, sest nende intervjuudes olid õppijad pigem väga aktiivsed kaasa töötajad ja õppijad. Ent eelnevale kirjeldusele tuginedes seega üksnes õpetamisele keskenduvaid õppejõude, kes uuritavate sõnul monotoonselt oma loengut andsid ja rutiinseid tegevusi harrastasid, võib vaadelda õpetamiseseksena. Sado uurimuses on õppeprotsessi keskmeks pigem õppija ja õppeprotsess ning õppejõul on teatud mõttes suunaja roll, aga mitte teadmiste ülekandja oma.

Trigwell, Posser ja Waterhouse (1999) on kirjeldanud õpihoiakuid seesuguselt, et õppijakesksed ja õppimisesksed inimesed on enamasti sügava õpihoiakuga ja neil on kindlad strateegiad, võtted ja tegevuskava, mida nad õppides kasutavad, et mõista õpitavat sügavuti. Käesoleva uurimuse intervjuude järgi on vähemalt 3 uurimuses osalenud üliõpilast kidlasti sügava õpihoiakuga ja ülikoolis on tegemist õppijakesksete ja õppimisesksete inimestega. Üks intervjuueeritavatest kirjeldas mitu korda seda, kuidas ta jätab oma õppetöö alati viimasele minutile ja seetõttu õpib ka väga pealiskaudselt. Selle informatsiooni alusel liigitub tema pindmise õpihoiakuga õppijaks.

Küti ja Männiste (2014) uurimusest selgus, et efektiivne õppimine on seotud õppuri enda valmisoleku ja panusega ja õpetaja rolli väga ei teadvustata ja õpetajas nähakse üksnes info edastajat ja õpitegevuste läbiviijat. Käesolevas uurimuses toodi efektiivse õppimise seisukohalt välja samuti pigem enda panust ja valmisolekut vastavaid strateegiaid kasutada, kuid õpetajas (õppejõus) nähakse info edastaja ja õpitegevuste läbiviija kõrval ka selgitajat, motiveerijat ja toetajat. Positiivseid õpikogemusi seostati muuhulgas ka õpetaja loodud õpikeskkonnaga, mitte üksnes õppija enda aktiivsusega.

Kõrgkoolis õppivate inimesite ja nende õppimise uurimise seisukohalt oli töö autor mõjutatud seesugusest arusaamast, et kõrgkoolis õppimise seisukohalt on vajalikud

teatud oskused, millele tuginedes on võimalik suunata oma õppimisprotsessi soovitud suunas. Intervjuusid läbi viies ja neid analüüsid märgati vestluse tekstis mõningaid korduvaid mustreid, mis viitasid õppijate erinevatele harjumustele ja õppetöös välja kujunenud tegevustele. Esmakursuslastega vesteldes selgus, et kuigi ollakse arusaamil, mida on vaja edukaks õppimiseks, siis oma tegevustes tihtipeale ei toetuta sellele teadmisele. See tähendab, et teadmisi ei rakendata oma tegevustesse. Põhjuseks võib olla see, et üliõpilastel on varasema õpikogemuse najal kujunenud välja kindlad harjumused ja neil puuduvad oskused välja töötada uut metoodikat, mis viitab omakorda sellele, et vajalik oleks õppijaid toetada ka just õppima õppimisel.

Seega võib öelda, et üliõpilaste arusaamad kõrgkoolis õppimisest ja efektiivsetest õpioskustest sõltuvad üsna palju sellest, missugused on üliõpilaste varasemad õpikogemused. Esmakursuslaste arusaamad viitavad sellele, et nad on tegelikult kogunud nii efektiivset õppimist kui ka efektiivseid õpituatsioone. Muuhulgas oskavad nad märgata teiste inimeste (kaasõppijad, õppejõud) rolli ja oma isiklike kogemusi seoses õppimise ja õpetamisega, samas kirjeldatakse teatud tegevusi, mis õppetöös on meelepärased isegi siis, kui need suurt kasu ei too. Intervjuudest selgus, et kõik inimesed on uuringus osalenud esmakursuslaste meelest indiviidid, kelle õppimine sõltub iseendast ja teiste efektiivsetest nippidest ja võtetest ei tasu väga vaimustuda.

Pahatihti võibki nii olla, et üliõpilased näevad endas väikest tükikest suure massi hulgas, kes ei näi omavat eriti suurt tähtsust ülikooli silmis. Kuid seesugust mõtlemist peaks kuidagi muutma, sest iga üliõpilane on oluline ülikooli jaoks ja iga kaotatud õppur kõrgharidusteelt näitab, et kusagil on mingisugune probleem, mis vajaks lahendamist. Kuigi käesolev uurimus ei vii lõppkokkuvõttes probleemide lahendamiseni, annab see loodetavasti vähemalt mingisuguse aimduse, kuhu suunas peaks liikuma, et toetada üliõpilasi kõrgharidusteel või mis valdkonnale peaks kõige rohkem tähelepanu pöörama, et õppimist soodustada.

Uurimuse üheks eesmärgiks oli muuhulgas välja selgitada, missugused on üliõpilaste arusaamad efektiivsetest õpioskustest. Arusaamad efektiivsetest õpioskustest ühtib suuresti Toropina (2014) poolt läbi viidud bakalaureusetöö uurimistulemustega, milles selgus, et üliõpilased peavad õppimise suhtes kõige vajalikumaks oskuseks õiget aja planeerimist

Kokkuvõte

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli kirjeldada ja analüüsida Tartu Ülikooli esimese aasta üliõpilaste arusaamu õppimisest ja õpioskustest. See valdkond pakkus uurijale isiklikult suurt huvi mitmel põhjusel. Kuna maailm on pidevas muutumises ja edukat toimetulekut seostatakse üha rohkem just kõrgema hariduse ja suuremate oskustega, siis see lausa tingib vajaduse erinevate haridusvaldkonna uurimuste järele, et paremini mõista ja toetada nii ennast kui ka teisi.

Tartu Ülikooli esimese kursuse üliõpilastelt intervjuude käigus kogutud andmete põhjal võib öelda, et üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest on kujunenud välja varasemate õpikogemuste toel. Kõrgkoolis õppimist nähakse seesuguse protsessina, kus õppija ise on küll vastutav oma õppimise efektiivsuse ja kvaliteedi eest, kuid väga tähtis roll on ka õpetajal, kelle ülesanded õppejõuna ei piirdu üksnes uute teadmiste edasiandmisega. Arusaamade kujunemine on siiski jätkuv protsess ning iga uus õpikogemus omab edasiste arusaamade väljakujunemisel ka tähtsust.

Bakalaureusetöö uuritavatel on välja kujunenud oma isiklik arusaam kõrgkoolis õppimisest ja õpitegevustest, mis soodustavad õppimist. Samas ollakse kindlal seisukohal tegevuste suhtes, mis õppimisele kaasa ei aita. Uuritavad nimetasid mõlemal juhul erinevaid tegevusi. Uurimistulemused viitavad sellele, et esimese aasta üliõpilastel on valdavalt kujunenud välja arusaam, missugused on efektiivsed õpioskused, mis toetavad nende kõrgkoolis õppimist. Kõige olulisemaks oskuseks kõrgkoolis eduka õppimise seisukohalt peeti aja planeerimise oskust.

Summary

Tartu University students' perceptions of learning and effective learning skills

The aim of the thesis was to describe and analyze university students' perceptions of the learning process in university, also to explain their perceptions about effective study skills that are necessary for being a successful student.

The theoretical part gives an overview of learning perceptions, study skills and higher education in general. The empirical part of the thesis was carried out among four first-year students of the University of Tartu. The data was collected using semi-

structured interviews and photo-interviews. The qualitative data was analyzed by using qualitative content analyze method.

The results of this study showed that students' experiences from previous school and university both affect their learning conceptions. And first-year students have quite similar understandings about effective study skills that are necessary to be successful in the university. This study showed that right time-planing seemes to be the most effective study skill among students.

Keywords: learning skills, learning conseptions

Tänuõnad

Tänan kõiki käesolevas uurimuses osalenud Tartu Ülikooli esmakursuslasi oma kogemuste jagamise eest. Tänan oma perekonda, kes bakalaureusetöö koostamise protsessi ajal olid väga mõistvad ja abivalmid. Tänud ka Annele, kes töö algfaasis andis nõu lõputöö keelelise osa suhtes. Suured tänud ka lõputöö juhendajale tema kannatlikkuse ja selle eest, et tal oli minusse usku.

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.

(allkiri)

Kasutatud kirjandus

Adov, L., Mägi, M-L., & Täht, K. (2013). Enesekohaste hoiakute tähtsus õpiedu tagamisel. K. Täht, J. Harro, O. Must, & A. Realo (Toim), *Kõrgkool ja psühholoogia* (lk 97-110). Tartu: Tartu Ülikool.

Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Bartram, D. (2013). Happiness and economic migration: A comparison of Eastern European migrants and stayers. *Migration Studies*, 1(2), 156-75.

Beljajev, R., & Vanari, K. (2005). *Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna. Õppematerjal*. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.

Biggs, J., & Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Bradley, E.H., Curry, L.A., & Denvers, K.J. (2007). Qualitative data analysis for health services research: developing taxonomy, themes, and theory. *Health Service Research*, 42(4), 1758-1772. Bugos, E., Frasso, R., FitzGerald, E., True, G., Adachi-Meija, A.M., & Cannuscio, C. (2014). Practical guidance and ethical considerations for studies using photo-elicitation interviews. *Preventing Chronic Disease*, 11

Burnett, G. (2005). *Õpime õppima*. Tartu: Studium.

Burns, T., & Sinfield, S. (2003). *Essential Study Skills: The Complete Guide to Success at University*. London: Sage.

Carreras-Marín, A., Blasco, Y., Badia-Miró, M., Bosch- Príncipe, M., Morillo-López, I., Cairó-i-Céspedes, G., & Casares Vidal, M.D. (2014). The promotion and assessment of generic skills from interdisciplinary teaching teams. International Technology, Education and Development Conference 2014 Proceedings, 5477-5482. Külastatud aadressil <http://library.iated.org/view/CARRERASMARIN2014IMP>.

Chalmers, D., & Fuller, R. (2006). *Teaching for Learning at University*. Külastatud aadressil https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=JpTDKN5HS_oC&oi=fnd&pg=PP2&dq=university+learning&ots=HseXN8ABL5&sig=NfNq6O90MKW5ujd9dkNSwks2340&redir_esc=y#v=onepage&q=university%20learning&f=false.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (IV ed). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Cottrell, S. (2001). *Teaching study skills and supporting learning*. Houndmills: Palgrave.

- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2011). *Motivation and Learning Strategies for College Success*. New York: Routledge.
- Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide: for small-scale social research projects* (II edition). Maidenhead: Open University Press. Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S. (2004). *The Student Assessment Handbook*. London: Routledge.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Erelt, T., Kala-Arvisto, U., Tamm, E., Kadakas, M., Kraav, I., Maanso, V., Puksand, H., & Unt, I. (2014). *Hariduse ja kasvatusesõnaraamat*. Tallinn: AS Pakett.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo Elicitation Interview (PEI): Using Photos to Elicit Children's Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 1-10.
- Espenberg, K., Kührt, U., Aksen, M., Beilmann, M., Vahaste, S., & Loogus, T. (2014). *Kõrgkooliõpingute katkestamise põhjused ja ennetamise võimalus Euroopa Liidu riikide näitel: lõpparuanne*. Tartu: Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus RAKE. Külastatud aadressil: <http://digar.nlib.ee/digar/show.action?id=220931>
- Fisher, R. (2004). *Õpetama lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Fryer, K. L., Ginns, P., & Walker, R. (2014). Between students' instrumental goals and how they learn: Goal content is the cap to mind. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 612-630.
- Gamache, P. (2002). University Students as Creators of Personal Knowledge: an alternative epistemological view. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 277-294.
- Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, 350-365.
- Given, L.M. (Ed.). (2008). *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*. Vol 1-2. California: SAGE Publications. Külastatud aadressil <http://www.stiba-malang.com/uploadbank/pustaka/RM/QUALITATIVE%20METHOD%20SAGE%20ENCY.pdf>.
- Halapuu, V., & Valk, A. (2013). *Täiskasvanute oskused Eestis ja maailmas: PIAAC uuringu esmased tulemused*. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium.

- Haridus- ja teadusministeerium (2013). Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Kõlastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Hazel, N. (1996). *Eliciting techniques with young people*. Guildford: University of Surrey Press.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2007). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Hsieh, H.F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288. How We Learn: Learning
- Illeris, K. (2007). *and Non-learning in School and Beyond*. London: Routledge.
- Jõgi, U. (2005). *Uurimistöö metoodika. Loengukonspekt*. Tallinn: Tallinna Tervishoiu Kõrgkool.
- Jõgi, A-L. & Aus, K. (2013). Õpipädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes: üldpädevused ja nende arendamine* (lk 78- 90). Tallinn: Haridus- ja teadusministeerium. Jõgi, L., & Ristolainen, T. (Toim). (2005). *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kadajas, H-M. (2005). *Õppima õppimine ja õppima õpetamine: komponendid ning võimalused*. Metoodiline õppematerjal. Tallinn : Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). *High income improves evaluation of life but not emotional well-being*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 38, 107.
- Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1(1), 124-155.
- Kikas, E. (2005). Õpioskused ja nende õpetamine. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 47 - 94). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (Toim). (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2005). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Ots, A. (Toim). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 15 - 46). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Kütt, K., & Männiste, T. (2014). Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste Toimetised*, 9, 103- 126.
- Lairio, M., Puukari, S., & Kouvo, A. (2013). Studying at university as part of student life and identity construction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 115-131.
- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veskis, L., Viks, Ü., & Volli, P. (Toim.). (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. (II trükk). Tallinn: AS Pakett.
- Leppik, P. (2006). *Õppimine on tõesti huvitav*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laurfeld, D. (2015). *Üliõpilaste õpingute katkestamise põhjused ja võimalikud meetmed õpingutes edasijõudmise tõetamiseks üheksa rakenduskõrgkooli näitel*. Uuringu aruanne. Tallinna Tehnikakõrgkool. Külastatud aadressil <http://www.tktk.ee/wp-content/uploads/Üliõpilaste-õpingute-katkestamise-uuring.pdf2015.pdf>
- Lindberg, J. (2001). *Õppima õppimine: juhend õppimisoskuste arendamiseks*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Martin, A., Wilson, R., Liem, G., & Ginns, P. (2013). Academic momentum at university/college: exploring the roles of prior learning, life experience, and ongoing performance in academic achievement across time. *Journal of Higher Education*, 84(5), 640-674.
- McDaniel, M.A., Frey, R.F., Fritzpatrick, S.M., & Roediger, H.L.,III (Eds). (2014). *Integrating Cognitive Science with Innovative Teaching in STEM Disciplines*. Saint Louis: Washington University.
- McLoone, P., & Oluwadun, A. (2014). Approaches to learning in higher education: A review. *African Educational Research Journal*, 2(3), 110-115.
- McMillan, K. & Weyers, J. (2012). *The Smarter Student: Skills And Strategies for Success at University* (II ed). Edinburgh: Pearson.
- McMillan, K. & Weyers, J. (2012). *Õppimine kõrgkoolis: tudengi käsiraamat*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Mei Ha LO, T. (2011). *From High School to Higher Education: Processes, Changes, and Ways to Succeed*. Doctoral thesis. Durham University. Külastatud aadressil: <http://etheses.dur.ac.uk/3377/>
- Mikser, R. (Toim). (2013). *Haridusleksikon*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Mõttus, R., Allik, J., & Realo, A. (2011). *Intelligentsuse psühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Mägi, M-L. (2011). *Tartu Ülikooli bakalaureuseastme üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni võrdlus kahe teaduskonna näitel*. Seminaritöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/24487/magi_mari_liis.pdf.txt.
- Mydin Kutty, F. (2014). *First-generation student transition to university: an exploratory study into the first-year experience of students attending University Kebangsaan Malaysia*. Doctoral thesis. University of Southampton. Külastatud aadressil: <http://eprints.soton.ac.uk/364628/>
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2014). The Foundations of Qualitative Research. J. Ritchie, J. Lewis, C.M. Nicholls, & R. Ormston (Eds), *Qualitative research practice. A Guide for Social Science Students and Researchers Second Edition* (pp 1-23). London: SAGE Publications.
- Pierre, E.A., & Jackson, A.Y. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715-719.
- Pilli, E., Sammul, M., Post, P., Aasjõe, Ü., & Kruusamäe, K. (2013). Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste õpi- ja teadmuskäsitlus. *Eesti Haridusteaduse Ajakiri*, 1, 156–191.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.
- Porter, S. R. (2011). Do College Student Surveys Have Any Validity? *The Review of Higher Education*, 35(1), 45-76.
- Race, P. (2014). *Making Learning Happen: A Guide for Post-Compulsory Education* (III edition). Dorchester: The Dorset Press.
- Reeves, S., Albert, M., Kuper, A., & Hodges, B.D. (2008). Why use theories in qualitative research? *British Medical Journal*, 337. Külastatud aadressil http://www.researchgate.net/profile/Scott_Reeves/publication/23156531_Why_use_theories_in_qualitative_research/links/0deec5170796d51670000000.pdf.
- Richardson, J.T.E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 288-293.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: AS Atlex.
- Siirman, K. (2012). *Õpioskuste arendamine III kooliastmes: eesti keele ja kirjanduse tunnid Tallinna koolides*. Publitseerimata magistratöö. Tallinna Ülikool.

Sikhwari, T.D., Pillay, J., & Grobler, B.(2015). Reflections on a Study Skills Training Program at a University in Limpopo Province, South Africa. *Journal of Social Sciences*, 42(1,2), 157-163.

Simon, A. J., Beusaert, S. A. J., Segers, M.S.R, & Wiltnik, D.P.A. (2013). The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective. *Educational Research*, 55(1), 1-15.

Simso, K. (2012). *Õpetaja hinnangud õpilaste õigekirjaoskusele: seosed laste soorituse ja tugiõppes osalemisega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Sirel, A., & Haud, J. (2002). *Rakenduspedagoogika õpik*. Tallinn: Kaitsejõudude peastaap.

Sparks, K. M. (2013). *Student Conceptions of Learning and the Approaches to Learning Adopted in an Introductory Science Course: A Q Methodology Study*. Dissertations. Western Michigan University.

Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses*. Võru: AS Võru Täht.

Spronken-Smith, R., Miroso, R., & Darrou, M. (2013). Learning is an endless journey for anyone: Undergraduate awareness, experiences and perceptions of the research culture in a research-intensive university. *Higher Educational Research & Development*, 33(2), 355-371.

Tartu Ülikooli (2015). *Haridusteaduste instituudi lõpunõuded ja kaitsmise kord* (2013). Külastatud aadressil <http://www.ht.ut.ee/et/oppimine/loputoode-nouded>.

Tartu Ülikool (2015). *Õppekorralduseeskiri*. Külastatud aadressil http://www.ut.ee/sites/default/files/livelink_files/kehtib_alates_01.01.2015_oppekorralduseeskiri.pdf.

Thornley, T., & West, S. (2010). Concept formation: a supportive process of early career nurses. *Journal on Clinical Nursing*, 19, 2574-2579.

Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2011). Predicting first-year achievement by pedagogy and skill development in the first weeks at university. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 655-668.

Toropina, M. (2014). *Narva College students' perceptions of learning skills and their importance in tertiary education*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikooli Narva Kolledž. Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

Tsai, C-C. (2012). *Conceptions of Learning in Technology-Enhanced Learning Environments*. Conference Publications, IIAIAI 2012, p 3. Külastatud aadressil

http://ieeexplore.ieee.org/xpl/articleDetails.jsp?arnumber=6337235&filter%3DAND%28p_IS_Number%3A6337149%29.

Tsai, C-C., Ho, H.N.J., Liang, J-C., & Lin, H-M. (2011). Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school students. *Learning and Instruction*, 21(6), 757-769.

Tõnisson, E. (2011). Kõrghariduse valdkonna statistiline ülevaade 2011. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?04818>

Young-Jones, A.D., Burt, T.D, Dixon, S. & Hawthorne, M.J. (2013). Academic advising: does it really impact student success? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 7-19. Külastatud aadressil: <http://dx.doi.org/10.1108/09684881311293034>

Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu küsimuste kava

O Taustinformatsioon uuritava kohta

1. Kui kaua oled Sa olnud üliõpilane ning millises kõrgkoolis ja mida Sa hetkel õpid?
 - 1.1 Miks otsustasid selle eriala kasuks?

I Õppimine ja õpikogemused

2. Palun tutvusta mulle oma varasemat haridusteed.
 - 2.1 Millises õppeasutuses õppisid enne ülikooli?
 - 2.2 Kirjelda, milline õppija olid Sa gümnaasiumis/kutseõppeasutuses.
 - 2.3 Kirjelda palun, kuidas Sulle meeldis õppida.
 - 2.4 Palun meenuta mõnda koolitundi ning kirjelda mida tegi õpetaja, mida tegid õpilased ja mida tegid Sina.
 - 2.5 Millised õpetaja tegevused toetasid Sinu õppimist?
3. Millised on võimalikud õppimist takistavad ja soodustavad asjaolud õppeprotsessid? Räägi lähtudes eelkõige enda õppimisest.

II Kohanemine oma rolli ja õppetööga ülikoolis

4. Missuguseid olulisi muutusi tõi ülikool Su ellu seoses õppimisega?
5. Mis osutus õpingute algul kõige keerulisemaks ja kas miski suutis Sind kahtlema panna näiteks oma eriala sobivuses?
6. Mis oli Sinu jaoks esimese semestri õppetöös kõige kergem ning kui palju oli siis kasu Sinu varasematest kogemustest ja oskustest?
7. Kui kaua võttis aega "sisse elamine" ja ülikooli rütmiga harjumine?
8. Missuguseid ootamatusi, üllatusi ja probleeme esines Sul ülikooliõpingute alguses?

9. Kas ja millist ülikooli poolt pakutavat abi ja tuge ootasid ning kasutasid esimesel semestril?

10. Missuguseid ülikooliõppega seotud universaalseid nõuandeid jagaksid õpinguid alustavale esmakursuslasele?

III õppejõu roll

11. Missugune oli Sinu kujutus ülikooli õppejõust enne kõrgkoolis õppimist?

12. Missugune on õppejõu roll Sinu jaoks praegu?

13. Võrdle õpetajat ja õppejõudu.

14. Palun kirjelda üht enda õppejõudu, kes on Sinu silmis professionaalne ning kellega koos töötades Sinu õppetöö sujub hästi.

14.1 Missuguseid meetodeid ja võtteid ta kasutab oma töös? Iseloomusta teda kui isiksust.

15. Palun too ka vastupidine näide ehk kirjelda seesugust õppejõudu ja tema tegevusi, kellega Sinu õppetöö üldse ei suju.

16. Kui palju vajad Sina õppejõu toetust oma õppetöös? Kas saaksid ka iseseisvalt hakkama?

IV Kuidas kirjeldavad üliõpilased kõrgkoolis õppimist?

17. Palun võrdle ülikooli ja oma eelmist õppeasutust.

17.1 Kirjelda õppekaaslaste tavapäraseid tegevusi ühistes loengutes/seminarides/praktikumides.

17.2 Mida teed Sina seal täpsemalt? Loetle ja kirjelda tegevusi palun.

18. Missuguseid ülikoolis õppimist takistavaid ja soodustavaid asjaolusid oskad nimetada?

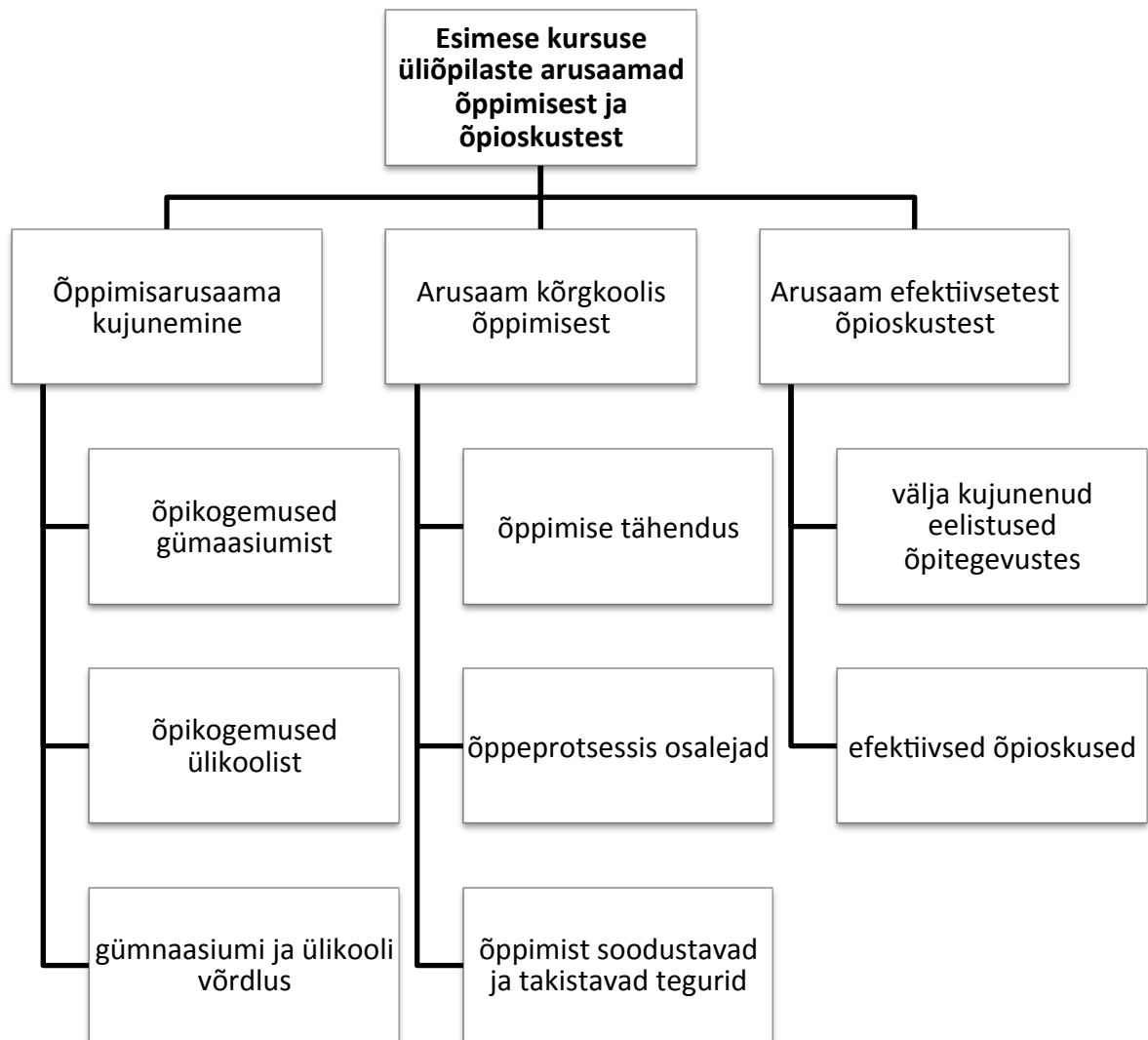
19. Loetle õpitegevusi, mis näivad Sulle kõrgkoolis edukalt õppimise seisukohalt kõige efektiivsemad.

20. Missuguseid tegevusi tehes õpid Sina kõige meelsamini ning sealjuures saavutad ka häid tulemusi?

21. Millised õpitegevused ei toeta Sinu õppimist? Miks?

22. Kas Sinu arvates peaks gümaasium/kutseõppeasutus õpilasi ka ülikoolipinguteks ette valmistama? Kui jah, siis too mõni näide, kuidas võiks seda teha.

Lisa 2. Pea- ja alakategooriate jaotus



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina,

Kadri Sado

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 02.06.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose,

Üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest Tartu Ülikooli näitel

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on

Marvi Remmik

(juhendaja nimi)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
 3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 25.05.2015 (*kuupäev*)