

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Eva-Laura Vainola

HEUTAGOOGILISEL KONTSEPTSIOONIL PÕHINEVAS ARENGUPROGRAMMIS  
ÕPPIMINE ÕPPIJATE KOGEMUSTEL TARTU RAKENDUSLIKU KOLLEDŽI NÄITEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: hariduskorralduse lektor Karmen Trasberg

Tartu 2024

## Kokkuvõte

### **Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppijate**

**kogemustel Tartu Rakendusliku Kolledži näitel.** Heutagoogiline lähenemine valmistab ette enesetõhusaid õppijaid, aidates näha õppimist pideva protsessina, et tulla toime dünaamilises töökeskkonnas. 2021. aastal avati Tartu Rakenduslikus Kolledžis kolmel erialal heutagoogilisel kontseptsioonil põhinev arenguprogramm, kuid ei teatud, kuidas kogesid arenguprogrammis õppimist kutsekooli õppijad. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli kirjeldada heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppinud Tartu Rakendusliku Kolledži õppijate kogemusi ja selgitada välja missugused on selle arenguprogrammi kasutegurid ja kitsaskohad õppija jaoks. Andmeid koguti poolstruktureeritud fookusrühma intervjuudega kaheteistkümnelt õppijalt, andmeanalüüsiks kombineeriti kvalitatiivset induktiivset ja deduktiivset sisuanalüüsi. Arenguprogrammi tunnustena toodi välja paindlikkus, koostöisus, uurimuslikkus, autonoomsus ning loovus. Peamise kasutegurina arenesid õppijate üldoskused. Peamisteks kitsaskohtadeks peeti puudulikku tagasisidestamist, iseseisvat juhendita ja suunamiseta tegutsemist, kuid vastupidiselt ka vähest autonoomiat.

**Märksõnad:** heutagoogika, arenguprogramm, õppijate kogemused, enesetõhusus, enesejuhitud õppimine

## Abstract

**Learning in a development program based on the heutagogic concept, as evidenced by the experiences of learners at Tartu Vocational College.** Heutagogical approach prepares self-efficient learners, helping to see learning as a continuous process to cope in a dynamic work environment. In 2021, Tartu Vocational College initiated a heutagogic-based development program across three disciplines. However, the perception of this program among vocational school students remained undisclosed. The bachelor's thesis aimed to describe the experiences of Tartu Vocational College students within the heutagogic-based development program and to pinpoint its benefits and challenges for learners. Data from semi-structured focus group interviews with twelve learners underwent qualitative inductive and deductive content analysis. Key features of the program included flexibility, collaboration, exploration, autonomy, and creativity. The primary benefit was enhancement of learners' general skills, while main challenges included insufficient feedback, independent action without guidance, and restricted autonomy.

**Key words:** heutagogy, development programme, learners' experiences, self-efficiency, self-determined learning

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Heutagoogika olemus.....	5
Heutagoogiline õppeprotsess ja õppijate kogemused selles .....	6
Metoodika .....	9
Uuringu kontekst.....	9
Valim.....	9
Andmekogumine .....	10
Andmeanalüüs.....	11
Tulemused.....	13
Heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi tunnused .....	13
Heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kasutegurid ja kitsaskohad ..	15
Arutelu .....	19
Tänuõnad.....	22
Autorsuse kinnitus .....	22
Kasutatud kirjandus .....	23
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Näide kodeerimisest Microsoft Word dokumendis	
Lisa 3. Esimese uurimisküsimuse koodid ja kategooriad	
Lisa 4. Teise uurimisküsimuse koodid ja kategooriad	

## Sissejuhatus

Tänapäeva õpetajate ülesanne on valmistada ette elukestvaid õppijaid, kes oleksid võimelised enesetõhusalt rakendama enda üldoskuseid ja pädevusi üha dünaamilisemates töökeskkondades ehk uutes ja ootamatutes tööga seotud olukordades (Blaschke, 2012; Moore, 2020). Tööandjad tahavad ja vajavad töötajaid, kes on hea analüüsimisoskusega, innovaatilised probleemide lahendajad ja head suhtlejad (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016, 2021; Putra *et al.*, 2019).

Täna rõhutatakse Eestis õppijakeskset lähenemist õppetöös, kuid mitte selles osas, kus õppija saaks ise täielikult otsustada kuidas ja mida õppida. Asjaolu, et õppijad ei saa täielikult ise otsustada kuidas ja mida õppida, ei ole kooskõlas töökeskkondade üha dünaamilisema olemusega (Moore, 2020), sest oluline on aidata õppijatel näha õppimist pideva protsessina, toetades nende enesetõhusust (Putra *et al.*, 2019). Selleks on oluline, et juba kutset omandades õppija esmalt ise otsustab ja hiljem reflekteerib selle üle, mida, kuidas ja milleks ta on õppinud (Putra *et al.*, 2019) ning üheks selliseks võimaluseks on heutagoogika. Heutagoogika on paindlik enesejuhitud õppimise vorm, mida iseloomustab õppijakeskne lähenemine õppimisele ja õpetamisele ning mille keskmes on õppija võimekuse arendamine ja teadlikkuse tõstmine oma õppeprotsessist (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016, 2021).

On ka teada, et heutagoogika toetab ja arendab õppijate üldoskuseid. Suhtlemis- ja koostööoskused, loovus ning kriitiline mõtlemine on need üldoskused, mis võimaldavad dünaamilistes töökeskkondades toime tulla (Putra *et al.*, 2019). Seega heutagoogika suunab õppijaid kriitiliselt mõtlema, et nad suudaksid efektiivselt tuvastada ja lahendada probleeme, teha järeldusi, ennast oskuslikult verbaalselt ja loovalt väljendada ning teha ka koostööd.

Bakalaureusetöö autorile teadaolevalt ei ole varasemalt Eestis heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevat õpet uuritud. 2021. aastal avati Tartu Rakenduslikus Kõrgkoolis arenguprogramm kolmel (müügiesindaja, meisterkokk, sekretäriõpe) erialal, mille eesmärgiks oli tunniplaanijärgse õpetamise asendamine paindliku ja õppijakesksema väljundipõhise õpetamisega, kus oli oluline kompetentside saavutamisel õppijate individuaalsusega arvestamine. Paindlik ja õppijakesksem lähenemine on aga iseloomulik heutagoogilisele kontseptsioonile. Sellest tulenevalt keskendutakse bakalaureusetöös heutagoogika olemusele, heutagoogilisele õppeprotsessile ning õppijate kogemustele selles õppeprotsessis. Teooria ülevaade lõppeb bakalaureusetöö uurimisprobleemi ja -küsimuste ning eesmärgi sõnastamisega. Järgnevalt antakse ülevaade heutagoogika olemusest.

## Heutagoogika olemus

Heutagoogika põhimõtted pärinevad andragoogikast ja on viimasel kümnel aastal pälvinud tähelepanu kui uus lähenemisviis õppetöös. Andragoogikas kujundatakse õppekava, tegevused ja hindamine õpetaja poolt ning õppija saab võtta juba aktiivses õppetöös initsiatiivi oma õppimisega seotud otsuste tegemises, kuid heutagoogikas seevastu määrab, kavandab ja kujundab õppija ise enda õppekava ning hindamise (Blaschke, 2012).

Heutagoogika on enesejuhitud õppimise vorm, mida iseloomustab paindlik õppijakeskne lähenemine õppimisele ning mille keskmes on õppija võimekuse arendamine ja teadlikkuse tõstmine oma õppeprotsessist (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016, 2021). Enesejuhitud õppimine heutagoogika kontekstis tähendab seda, et õpetaja annab õppijale täielikult vastutuse õppimise eest ning õppija on enda õppimise esmane mõjutaja ja hindaja, reflekteerides selle üle mida, kuidas ja milleks ta õppis ning tõstes seeläbi enda teadlikkust õppeprotsessist tervikuna (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016, 2021; Hase & Kenyon, 2013).

Heutagoogika keskne printsiip on õppija eneseteadlik tegutsemine. See tähendab, et oluline osa on just õppija autonoomial – ta otsustab ja vastutab täielikult selle eest mida, kuidas õpitakse ja millisel moel seda hinnatakse (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016, 2021; Hase & Kenyon, 2013).

Autorid on välja toonud ka enesetõhususe printsiibi. Enesetõhususe all mõeldakse inimese usku oma võimesse sooritada ja lahendada edukalt teatud ülesandeid ning tulla toime ootamatute olukordadega. Enesejuhitud õppimise puhul on oluline, et õppijad omandaksid pädevusi ja kompetentse, aga arendaksid ka enda võimekust, et tulla toime ja lahendada probleeme nii tuttavates kui ka tundmatutes ja muutuvates olukordades (Blaschke & Hase, 2016, 2021), ka üha dünaamilistemates töökeskkondades.

Sellest tulenevalt on järgmise olulise printsiibina autorid toonud välja õppija oskuse reflekteerida terviklikult õppeprotsessi üle (Blaschke & Hase, 2016, 2021). See tähendab, et olulisel kohal on õppija oskuslik reflekteerimine selle üle, mida ja kuidas ta on õppinud ning kuidas on uued teadmised ja õppimisteed mõjutanud tema seniseid väärtusi ning uskumusi. Kogu sellise kogemuse tõttu võib õppimine õppija jaoks olla küllaltki transformatiivne, sest tema senised uskumused ja hinnangud võivad oluliselt muutuda (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016, 2021) ja õppimine võib saada õppija jaoks täiesti uue tähenduse (Hase & Kenyon, 2013), sealhulgas mõistes, et õppimine on pidev protsess.

Siiski arvatakse, et heutagoogikaga kaasneb ka kitsaskohti. Esile on toodud hindamiskomponent. Heutagoogilises õpikeskkonnas valib õppija meetodi, mille kaudu ta soovib, et teda hinnataks, kuid see võib olla väljakutse võtta vastutust enda teadmiste hindamise eest. Lisaks võib olla see väljakutse õpetajale, kelle ülesanne on luua keskkond, mis võimaldab kujundavat hindamist. Siinkohal on välja toodud, et heaks lahenduseks oleks e-õppe keskkondade kasutamine (Moore, 2020). Kuigi mõned teadlased on arvamusel, et kokkulepitult õppijatega kulub e-õppe keskkondade loomiseks õpetajatel palju aega (Moore, 2020), on sellest olenemata kasu õppijate jaoks suur (Hase & Kenyon, 2013). Seda eelkõige seetõttu, et selline protsess viib motiveeritumate õppijateni (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016, 2021; Hase, 2009; Hase & Kenyon, 2013), kuna nad saavad osaleda oma õppimist puudutavate otsuste tegemises (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016, 2021). Aga et puuduvad rohkemad kogemustel põhinevad tõendid heutagoogika rakendamise kohta, ei ole see veel ka lõpuni väljakujunenud õpikäsitlus (Moore, 2020).

Kokkuvõtteks saab öelda, et heutagoogika toetab ja edendab õppija autonoomiat, arendab tema võimekust ja tõstab teadlikkust õppeprotsessist tervikuna, mistõttu võib õppimine saada õppija jaoks täiesti uue tähenduse. Samas aga kitsaskohaks peetakse hindamisvastutuse nihutamist õpetajalt õppijale ja asjaolu, et puuduvad rohkemad kogemustel põhinevad tõendid heutagoogika rakendamise kohta.

Järgnevalt antakse ülevaade heutagoogilisest õppeprotsessist ja õppijate kogemustest selles.

## **Heutagoogiline õppeprotsess ja õppijate kogemused selles**

Heutagoogilise õppeprotsessi kavandamisel on esimeseks sammuks õpilepingu sõlmimine. Siinkohal on oluliseks elemendiks paindlikkus, sest selles etapis teevad õppija ja õpetaja koostööd, et määratleda õppija õppimisvajadused ja kokku leppida õpiväljundites. Lisaks lepatakse kokku see, kuidas õppimist hinnatakse (Blaschke & Hase, 2016, 2021). See on tähtis, sest läbirääkimistel põhinev ja õppija kaasamist eeldav hindamine toetab õpimotivatsiooni (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016, 2021) ning paneb õppijaid tundma end vähem ohustatuna õpetaja kontrollist nende õppeprotsessi üle (Hase, 2009).

Õppeprotsessi kavandamise teine etapp on õppetegevuste arendamine. Ka siin on välja toodud olulised elemendid: väljakutseid pakkuvad ülesanded, õppija autonoomsus ja õpetaja toetus. Selles etapis loob õpetaja koostöös õppijaga pingutust nõudvaid, väljakutseid pakkuvaid, tähenduslikke ja jõukohaseid ülesandeid. Seejärel valivad õppija ja õpetaja mistahes meedia, rakenduse või tööriista õppetegevuste toetamiseks. Kui on kokku lepitud nii

Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppija kogemusel 7

õppetegevuste, õpiväljundite kui ka õppimise hindamise osas, siis sõlmivad õppija ja õpetaja õpilepingu (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016).

Siinkohal lisab autor, et kui õppijal ja õpetajal peaksid eelnevalt kirjeldatud etappides tekkima erimeelsused, siis lõplik sõna peaks jääma siiski õppijale, sest heutagoogikas peab õppija saama võimaluse täielikult otsustada ja vastutada selle eest mida, kuidas õpitakse ja millisel moel seda hinnatakse.

Glassner (2019) on enda uuringus välja toonud, et õppijad tundsid tänutunnet usalduse ja võimaluse eest lõpuks ise võtta vastu enda õppimisega seotud otsuseid. Seeläbi tunti võimsat enesetõhusus- ja autonoomiatunnet. Samas selgus aga Stoszowski ja McCarthy (2018) ning Glassner (2019) uurimustulemustest, et oli ka õppijaid, kes ootasid vastupidiselt just õpetaja poolt konkreetseid otsuseid ja juhiseid, seda nii õppeprotsessi ja -tegevuste kavandamisel kui ka aktiivses õppetöös. Olukord, kus õppijad pidid täiesti omapäi tegutsema, tekitas hoopis ebakindlust ja demotivatsiooni.

Heutagoogilises õppeprotsessis kavandatakse õpilepingu alusel õppetegevusi läbi järgmise kolme olulise elemendi (Blaschke & Hase, 2016), mis aitavad arendada ka õppijate üldoskuseid nagu suhtlemisoskus, loovus, kriitiline mõtlemine ja koostööoskus, et tulla toime tänapäeva dünaamilistes töökeskkondades (Putra *et al.*, 2019).

Blaschke ja Hase (2016) kohaselt on esimene element uurimuslikkus. Õppijatele tuleb anda vabadus ja võimalus uurida erinevaid teabeallikaid. Neil peab olema võimalik uurimisprotsessi käigus arendada ja testida hüpoteese, esitada küsimusi ning vastata nendele küsimustele. Õppijad peavad saama analüüsida ja hinnata teabeallikate usaldusväärsust, olulisust ja adekvaatsust. Varasemad uurimustulemused (Ashton & Elliot, 2007; Glassner, 2019) on näidanud, et see arendab õppijate kriitilist mõtlemist ning analüüsimisoskust.

Teine oluline element on õppijale antud vabadus luua ja olla loov. Seda on võimalik saavutada erinevate õpimeetodite abil, näiteks loovkirjutades, kujundades ja joonistades (Blaschke & Hase, 2016).

Kolmas väga oluline element on koostöisus ja seda toetav keskkond, kus õppijad saavad üksteiselt õppida. Ühise eesmärgi nimel koos töötades saavad õppijad lahendada probleeme, kinnistada oma teadmisi, jagada infot ja kogemusi (Blaschke & Hase, 2016). Mitmed autorid (Ashton & Elliot, 2007; Glassner, 2019; Green & Schlairet, 2017) on enda uuringutes välja toonud, et läbi selle areneb ka õppijate koostööoskus.

Heutagoogilise õppeprotsessi käigus peavad õppijad saama võimaluse enda tegevuste üle reflekteerida, sest see on tegevus, millel on potentsiaali nii varasemate teadmiste kinnistumiseks kui uute teadmiste tekkeks (Blaschke & Hase, 2016). Ka varasem uuring

(Glassner, 2019) näitab, et see omakorda annab õppijatele võimalusi õppimisega seotud arusaamade übermõtestamiseks ja -kujundamiseks. Autorite kohaselt peaks kogu õppe- ja reflekteerimisprotsessi jooksul õpetaja toetama õppijat andes talle kujundavat tagasisidet ja vajadusel pakkuma mistahes tuge (Blaschke & Hase, 2016).

Õppeprotsessi viimases etapis hinnatakse õppimist, et veenduda, kas kokkulepitud õpiväljundid ja -eesmärgid on saavutatud. See, kuidas õppimist hinnatakse, põhineb protsessi alguses määratletud õpilepingul. Et heutagoogika on oma olemuselt õppijakeskne, on õppija kogu õppeprotsessi jooksul ka ise enda õppimise, sh oskuste ja teadmiste peamine hindaja (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016).

Seega kokkuvõtlikult koosneb heutagoogiline õppeprotsess kolmest osast: õpilepingu sõlmimisest, õppetegevuste kavandamisest ning õppija teadmiste hindamisest. Õpilepingus määratletakse õppija vajadused, õpiväljundid ning kooskõlastatakse hindamise põhimõtted. Järgnevalt lepitakse kokku õppetegevustes ja õpikeskkondades. Õppetegevusi kavandatakse läbi heutagoogilise õppeprotsessi elementide, mis aitavad arendada ka õppijate üldoskuseid, mis on olulised tulemaks toime tänapäeva dünaamilistes töökeskkondades. Viimaks hinnatakse õppija teadmisi ja oskuseid, et olla kindel, kas vajalikud õpiväljundid on saavutatud.

Kokkuvõtlikult saab väita, et heutagoogika rakendamisega tuleb ette mõningaid kitsaskohti, aga samas kaasneb sellega ka mitmeid kasutegureid õppijate jaoks. Antud bakalaureusetööle andis tõuke asjaolu, et Tartu Rakenduslikus Kolledžis avati 2021. aastal arenguprogramm kolmel (müügiesindaja, meisterkokk, sekretäriõpe) erialal, mille eesmärgiks oli tunniplaanijärgse õpetamise asendamine paindliku ja õppijakesksema väljundipõhise õpetamisega, kus oli oluline kompetentside saavutamisel õppijate individuaalsusega arvestamine. Paindlik ja õppijakeskem lähenemine on aga iseloomulik heutagoogilisele kontseptsioonile. Siiski ei ole teada, kuidas kogesid õppijad õppimist sellises arenguprogrammis. Sellest tulenevalt on bakalaureusetöö uurimisprobleem see, kuidas kogesid heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimist kutsekooli õppijad.

Bakalaureusetöö eesmärk on kirjeldada heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppinud Tartu Rakendusliku Kolledži õppijate kogemusi ja selgitada välja missugused on selle arenguprogrammi kasutegurid ja kitsaskohad õppija jaoks. Eesmärgist tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Missugused tunnused iseloomustavad heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevat arenguprogrammi õppijate hinnangul?

Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppija kogemusel 9

- 2) Missuguseid kasutegureid ja kitsaskohti näevad õppijad heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi rakendamisel?

## **Metoodika**

Et antud bakalaureusetöö eesmärgiks oli kirjeldada heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppinud Tartu Rakendusliku Kolledži õppijate kogemusi ja selgitada välja missugused on selle arenguprogrammi kasutegurid ja kitsaskohad õppija jaoks, valiti uuringu läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis. Laheranna (2008) kohaselt sobib kvalitatiivne uurimisviis ennekõike indiviidide arusaamade, vaadete ning kogemuste mõistmiseks.

## **Uuringu kontekst**

Tartu Ülikooli kutsedidaktika nooremlektor ja Tartu Rakendusliku Kolledži meisterõpetaja Diana Elleri sõnul sai arenguprogrammi avamise mõtte alguse õppijatelt saadud tagasisidest ja nende muutunud ootustest õppimisele. Arenguprogrammi eesmärgiks sai tunniplaanijärgse õpetamise asendamine paindliku ja õppijakesksema väljundipõhise õpetamisega, kus oli oluline kompetentside saavutamisel õppijate individuaalsusega arvestamine.

Arenguprogrammi avamine kolmel erineval erialal kujunes erinevate üksuste juhtide ja õpetajate põhjal, kes olid avatud ja päri midagi uut katsetama (isiklik suhtlus, 10. veebruar, 2023). Tartu Ülikooli hariduskorralduse lektor Karmen Trasbergi sõnul võeti 2021. aastal ühendust Tartu Ülikooli kutsepedagoogika õppejõududega ja tehti ettepanek uurida arenguprogrammi avamisega seotud õpetajate ja õppijate kogemusi (isiklik suhtlus, 12. veebruar, 2023). Seega sai kutseõppijate kogemuste kaardistamine antud bakalaureusetöö autori ülesandeks.

## **Valim**

Uuringus kasutati eesmärgipärast valimit, kus Õunapuu (2014) sõnul kaasatakse uuritavad valimisse ettekavatsetult ning kindlate kriteeriumide alusel. Antud bakalaureusetöö ainsaks valimisse kuulumise kriteeriumiks oli õppimine heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis. Seega kuulusid valimisse kolm arenguprogrammis õppinud fookusrühma.

Intervjuude kokkuleppimiseks ja uuritavate nõusoleku saamiseks pöördui kirjalikult e-posti teel kolme fookusrühma mentori poole. Mentorid edastasid õppijatele palve intervjuul osalemiseks. Järgnevalt pakuti autorile e-posti teel välja õppijate jaoks sobivad ajad, mil intervjuu läbi viia. Seejärel lepiti kirjalikult kokku intervjuude läbiviimiseks lõplikud kuupäevad. Enne intervjuude läbiviibimist teavitati uuritavaid uuringu eesmärgist ja

Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppija kogemusel 10

planeeritava intervjuude kestvusest. Lisaks selgitati, et uuring on konfidentsiaalne, uuringus osalemine vabatahtlik ja uuritavate nimed asendatakse pseudonüümidega.

Lõplik valim moodustus 12 õppijast, kes olid nõus intervjuus osalema. Valimisse kuulunud intervjueeritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Intervjueeritavate taustaandmed

<b>Pseudonüüm ja fookusrühm</b>	<b>Õpitud eriala</b>	<b>Vanus</b>	<b>Kõrgeim lõpetatud haridustase</b>
Kristjan F1	Meisterkokk	28	Kutsekeskharidus
Martin F1	Meisterkokk	44	Kutsekeskharidus
Liina F1	Meisterkokk	47	Kutsekeskharidus
Merje F1	Meisterkokk	38	Kõrgharidus
Juta F2	Müügiesindaja	39	Keskharidus
Tõnu F2	Müügiesindaja	33	Keskharidus
Luisa F2	Müügiesindaja	28	Kutseharidus
Pille F3	Sekretäriõpe	20	Keskharidus
Teele F3	Sekretäriõpe	25	Kutseharidus
Triinu F3	Sekretäriõpe	29	Kõrgharidus
Paula F3	Sekretäriõpe	33	Kõrgharidus
Tairi F3	Sekretäriõpe	31	Kutsekeskharidus

Uuringus osales üheksa naisterahvast ja kolm meesterahvast, kelle vanused jäid vahemikku 20-47 eluaastat.

### **Andmekogumine**

Andmete kogumiseks kasutati fookusrühma intervjuusid. Vihalemma (2014) kohaselt sobib fookusrühma intervjuu selleks, et kirjeldada, struktureerida ja mõtestada uudset materjali, mida heutagoogiline lähenemine õppetöös ka on. Fookusrühma intervjuu meetod stimuleerib intervjueeritavaid oma mõtteid põhjalikumalt avama ja tõstatatud küsimuste üle diskussiooni tekitama (Vihalemm, 2014), sest pakub osalejatele loomulikumat keskkonda, kus osalejad mõjutavad ja stimuleerivad üksteist nii nagu päriseluski (Krueger & Casey, 2009).

Andmeid kogudes kasutati poolstruktureeritud intervjuu kava. See võimaldab uurijal toetuda varem koostatud kindlale kavale, ent samas võimaldab intervjuude käigus vastavalt nende kulgemisele küsida täpsustavaid küsimusi ja samas muuta küsimuste järjekorda (Lepik *et al.*, 2014). Enne intervjuude läbiviimist koostati lähtuvalt bakalaureusetöö uurimisküsimustest ja eesmärgist intervjuu kava, mis kooskõlastati ka juhendajaga. Intervjuu kava koosnes mõningatest sissejuhatavatest küsimustest taustainfo kogumiseks, mis ka samas aitasid luua vabamat õhkkonda. Seejärel esitati kahes teemaplokis sisulisi küsimusi. Esimeses teemaplokis keskenduti õppijate kogemuste ning arusaamade väljaselgitamisele

Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppija kogemusel 11

arenguprogrammis õppimise kohta, näiteks: „Milline oli õppija roll ja ülesanded selles protsessis? Kuivõrd see teie arvates erineb traditsioonilisest õppija rollist?“. Teine teemaplokk sisaldas küsimusi, mis on seotud õppijate hinnangutega arenguprogrammi kasutegurite ja kitsaskohtade kohta, näiteks: „Mis olid sellise lähenemise puudujäägid/kitsaskohad teie jaoks?“. Kokku oli intervjuu kavas 25 küsimust. Intervjuu kava on välja toodud lisas 1.

Uuringus viidi läbi kolm fookusrühma intervjuud ajavahemikus mai 2022 kuni jaanuar 2023. Kaks intervjuud viidi läbi koostöös Tartu Ülikooli kutsepedagoogika õppejõududega ning üks intervjuu viidi läbi ainult autori poolt. Esimene intervjuu kestis 45 minutit, teine 51 minutit ja kolmas 1 tund ning 5 minutit. Esimesed kaks intervjuud viidi läbi kooliruumides peale tunde ja kolmas intervjuu viidi intervjuueeritavate soovil läbi veebikeskkonnas *Zoom*. Intervjuude alguses tutvustati veelkord uuritavatele töö uurimiseesmärki, planeeritavat intervjuu ajakulgu ja uurimiseetikaga seotud aspekte (näiteks konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtted ja intervjuu käigus saadud andmete kasutamine). Samuti küsiti intervjuueeritavalt luba vestluse salvestamiseks. Intervjuude ajal kasutati heli salvestamiseks nutitelefoni olevat diktofoni. Intervjuu lõppedes pakuti uuritavatele võimalust uurimustulemustega tutvumiseks, kuid vastavat soovi ei avaldatud.

### **Andmeanalüüs**

Andmeanalüüsi alustati salvestatud helifailide põhjal intervjuude transkribeerimisest. Selleks kasutati veebipõhist TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia labori poolt loodud transkribeerimisprogrammi (Alumäe *et al.*, 2018). Transkribeeritud failid saadeti autori meiliaadressile. Järgnevalt tõsteti need autori poolt üle Microsoft Word dokumenti, kus toimus nende keeleline toimetamine ja vormistamine.

Et programmi poolt koostatud transkriptsioonides esines silmatorkavaid vigu, kuulati helifaile mitmeid kordi üle ja seejärel parandati transkriptsioone käsitsi. Tekstifailide toimetamisel ja vormistamisel pöörati tähelepanu kirjavahemärkidele ja grammatikale, kuna see hõlbustas autoril teksti süvenemist ja sellest aru saamist. Intervjuueerija tekst oli eristatud paksus (*bold*) kirjastiilis autori enda nimega ja intervjuueeritavad pseudonüümidega. Transkriptsioonidest eemaldati kõik isikuandmed, et tagada uuritavate konfidentsiaalsus. Ühe intervjuu transkriptsiooni toimetamisele kulus keskmiselt 4,5 tundi. Transkriptsioone tuli kokku 42 lehekülge (kirjafondis Times New Roman, suuruses 12p, reavahe 1,5p).

Et Tartu Rakenduslikus Kolledžis avatud arenguprogrammi paindlik ja õppijakesksem lähenemine on iseloomulik ka heutagoogilisele kontseptsioonile, toetus autor kutseõppijate

kogemuste kaardistamisel osalt heutagoogika teooriale. Seega analüüsiti esimese uurimisküsimuse andmeid deduktiivse sisuanalüüsiga, sest Laherand (2008) väidab, et olemasolevale teooriale tuginemine aitab hoida uurijal fookust ja ühtlasi laiendada teoreetilist raamistikku. Andmeid analüüsiti Blaschke ja Hase (2016) poolt sõnastatud heutagoogilise õppeprotsessi elementide järgi, milleks olid: paindlikkus, autonoomsus, uurimuslikkus, koostöisus ning loovus – vabadus luua ja olla loov. Kõigepealt loeti transkriptsioone mitmeid kordi süvenenult üle. Seejärel otsiti andmestikus eelmainitud elementidele iseloomulikke märksõnu ja tähenduslikke lauseid, mis markeeriti värviliselt ning tähistati sobiva koodiga (kodeerimise näide on lisas 2). Seejärel koondati sarnase tähendusega koodid ühise kategooria alla. Kategooriad nimetati eelmainitud viie elemendi järgi.

Teise uurimisküsimuse andmeid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsiga, sest uuritava teema kohta napib varasemaid uuringuid ja need katavad temalt vaid osaliselt. Laheranna (2018) kohaselt aitab induktiivse sisuanalüüsi meetod uurida ja mõista uuritavate kogemusi ja arusaamu ning tõlgendada neid uurimistöö teemaga seonduvalt. Taaskord loeti transkriptsioone mitmeid kordi süvenenult üle. Seejärel leiti uurimisküsimuse seisukohast tähenduslikud tekstilõigud, laused või märksõnad. Järgnevalt anti neile uurimisküsimusest lähtuvad koodid ja sarnase tähendusega koodid koondati ühise kategooria alla. Näiteks kategooria „toetavad kaasõppijad“ moodustus koodidest „tekkis meeskonnavaimsus“ ja „õpiti üksteise kogemustest“. Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks täpsustati koostöös juhendajaga koodide ja kategooriate nimetusi, lisaks tegi autor korduvkodeerimise. Andmeanalüüs viidi läbi Microsoft Word dokumendis.

Vastusena esimesele uurimisküsimusele leiti andmeanalüüsi tulemusena otsitud viis kategooriat: paindlikkus, koostöisus, loovus – vabadus luua ja olla loov, autonoomsus ning uurimuslikkus. Vastusena teisele uurimisküsimusele loodi kaks peakategooriat. Esimese peakategooriana loodi heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kasutegurid. Selle alla loodi neli alakategooriat: üldoskuste areng, toetavad kaasõppijad, toetav õppekorraldus ja õpetaja toetus. Teise peakategooriana loodi heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kitsaskohad. Selle alla loodi kolm alakategooriat: õppekorraldusega seotud kitsaskohad, õpetamisega seotud kitsaskohad ja õppija vähene autonoomia. Andmeanalüüsi käigus loodud koodid ja kategooriad on välja toodud lisades 3 ja 4.

Nii andmete kogumisel kui ka analüüsimisel peeti kinni hea teadustava aspektidest (Hea Teadustava, 2017). Sedasi tagati, et uuritavad osalesid uuringus vabatahtlikult. Lisaks anti uuritavate poolt nõusolek intervjuu salvestamiseks ja saadud info kasutamiseks lõputöös.

## Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli kirjeldada heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppinud Tartu Rakendusliku Kolledži õppijate kogemusi ning selgitada välja missugused on selle arenguprogrammi kasutegurid ja kitsaskohad õppija jaoks. Järgnevalt esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa, võttes arvesse transkriptsioonide kodeerimise ja kategoriseerimise tulemusena moodustunud kategooriad. Kategooriate nimetused esitatakse tekstis tumeda kirjana. Illustratsioonina on kasutatud intervjuudest pärinevaid tsitaate, mis on keeleliselt toimetatud, vormistatud kaldkirjas ja lisatud on intervjuueeritava pseudonüüm ning fookusrühma intervjuu number (näiteks *Luisa F2*). Tsitaate on olulise esiletõstmiseks lühendatud, välja on jäetud üleliigsed sõnad, mille tähistamiseks on kasutatud tingmärki */.../*.

### Heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi tunnused

Uurimisküsimusele „Missugused tunnused iseloomustavad heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevat arenguprogrammi õppijate hinnangul?“ leiti Blaschke ja Hase (2016, 2021) poolt sõnastatud heutagoogilise õppeprotsessi elementidele tugineva deduktiivse andmeanalüüsi põhjal viis kategooriat: paindlikkus, koostöisus, loovus – vabadus luua ja olla loov, uurimuslikkus ning autonoomsus.

**Paindlikkus.** Intervjuueeritavate vastustest selgus, et õppepäevad toimusid siiski tunniplaan järgi, kuid õppekorraldus oli võrreldes tavaõppega mõnevõrra paindlikum. Toodi välja, et tundideks tuli sageli end iseseisvalt ette valmistada ning vajalikud teemad läbi töötada. Kontaktõppes aga kasutati aega loomingulisemalt ja otstarbekamalt ära.

*/.../ enne oli mingi kodutöö vaja teha ja kuidagi ennast ette valmistada ning siis tunnid toimusid selliselt loominguliselt /.../ (Pille F3)*

Kirjeldades paindlikku õppekorraldust, toodi veel välja, et õppijatele pakuti hübriidõppe võimalust. Olenevalt õppepäevast- ja tegevustest, kaasati võimalusel veebi vahendusel ka neid õppijaid, kellel kontaktõppes osaleda ei olnud võimalik.

Uuritavate sõnul olid nende õppepäevad väga sisurohked ja variatiivsed. Seejuures toodi välja ka ainetundide lõimimine. Uuritavate vastustest selgus, et nii mitmeidki üldainete- ja erialatunde tunde lõimiti näiteks arvutitundidega.

**Koostöisus.** Uuritavate sõnul oli üheks peamiseks tegevuseks rühma- ja paaristööde tegemine. Rõhutati, et nende osakaal oli väga suur. Toodi välja, et tehti nii suuremaid rühmatöid, kui ka väiksemaid paaristöid ja tunni rühmatöid.

Veel töid intervjueeritavad välja, et meeskonnatöona jagati veebikeskkondades õppeainete kohta infot ja asjakohaseid materjale. Vastustest ilmselt, et meeskonnatöona loodi ühiseid konsepte.

Intervjueeritavate vastustest selgus veel, et kontaktõppes tagasisidestati vastastikku nii iseseisvaid töid kui ka tunnis tehtud töid. Märkiti, et kaasõpilaste tööde tagasisidestamist tuli tihti ette ning seda tehti nii suuliselt kui kirjalikult.

Intervjueeritavad töid välja, et ka õpetaja roll oli tavapärasest erinev. Kirjeldati, et õpetaja varasem autoriteedi roll oli asendunud toetava mentoriga rolliga. Õpetaja, kui toetav mentor oli keegi, kellega tunti end võrdsena.

*./../ kui mina olin ise noorem, siis õpetaja ikkagi tundus mulle autoriteet, aga nüüd ma tundsin, et ma olen õpetajaga võrdne ./../ kuidagi oled nagu ühel pulgal, et ei ole see, et õpetaja vaatab sealt alt üles, tähendab, ülevalt alla. (Liina F1)*

Kirjeldati, et õppeaasta keskel toimusid mentori ja õppijate vahel individuaalsed vestlused Zoomis, kus arutati õppija õppimiskogemuse üle, näiteks kuhu on enda eesmärkidega jõutud ja millised on järgmised plaanid. Märkiti, et õppijaid toetati ka kujundava tagasisidega, tuues välja nii nende tugevused kui ka arengukohad.

**Loovus – vabadus luua ja olla loov.** Intervjueeritavate sõnul olid õppeülesanded- ja meetodid väga erinevad, nende hulgas said nad ka luua ja olla loovad. Ühe loova ülesandena toodi välja e-portfoolio loomine ja kujundamine.

*./../ iga inimene lõi endale ise kodulehe põhimõtteliselt, kuhu ta siis pidi kõik asjad üles laadima, mis on nagu õppeprotsessiga seotud. Iseseisvad tööd laadisime sinna portfooliosse alla ja siis läks sinna kõik praktika ./../ (Merje F1)*

Loova ülesandena loodi ka „mõttemärkmikud“ kaardistamiseks enda õppimist. Kirjeldati, et nii joonistades kui märksõnasid kasutades visualiseeriti väikesesse taskumärkmikusse näiteks ennast, enda isikuomadusi, hobisid, kooli, õpieesmärke ja samme, kuidas neid õpieesmärke saavutada.

**Uurimuslikkus.** Intervjueeritavad kirjeldasid, et peamiselt õpiti neile ette antud õppematerjalide järgi, kuid samas pidid nad enda õppimise toetamiseks ka ise asjakohaseid materjale otsima. Õppijatel oli võimalus uurida ja otsida erinevaid teabeallikaid.

*./../ see oli meile ikka ette antud, aga vahel pidime ise ka internetist erinevaid materjale otsima ./../ (Triinu F3)*

Läbi uurimuslikkuse said õppijad hinnata ja analüüsida teabeallikate usaldusväärsust ning info adekvaatsust ja olulisust.

**Autonoomsus.** Intervjueeritavate vastustest selgus, et õppeprotsessis toetati nende autonoomiat. Selgus, et koostöös õpetajaga määratleti nende õppimisvajadused ja lähtuvalt

sellest lepiti kokku õpiesmärkides/õpiväljundites. Näitena toodi välja praktikaga seotud kokkulepe, mille kohaselt ei pidanud õppijad enda aja kokkuhoiu mõttes praktikapäevikut täitma.

*./.../ et me ei pidanud nagu praktikapäevikut täitma, et lihtsalt istume oma tunde täis ja kirjutame iga päev lahti, mis me tegime. Sai nagu nüimoodi kokkuleppele, et sa läksid ja tegidki neid asju, mis sul seal kompetentsidest kirjas oli ./.../ ja panime analüüsi kirja. (Juta F2)*

Intervjuueritavad tõid välja, et iseseisvate tööde ja e-õppe osakaal oli väga suur. Toodi välja ka iseseisva töö sooritamise konkreetse juhendita. Kirjeldati, et ühe õppeülesandena tuli iseseisvalt juhendita ja suunamiseta koostada kutseeksamis oleva kohustusliku osana korrektne ametikiri. Juhendita tegutsemist kirjeldati kui „ise jalgratta leiutamist“. Lisaks märgiti, et kõikide iseseisvate tööde tegemiseks oli neil vabadus valida mistahes rakendusi, veebikeskkondi ja tööriistu. Õppijate sõnul piiranguid neile selles osas ei seatud, vaid just suunati proovima ja katsetama erinevaid võimalusi.

Kokkuvõtvalt kirjeldasid uuritavad uurimisküsimuse „Missugused tunnused iseloomustavad heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevat arenguprogrammi õppijate hinnangul?“ raames paindlikku õppekorraldust, õppijate autonoomsust ja selle toetamist õppeprotsessis, suures osas koostöös ja seda toetavat keskkonda, õppijatele antud vabadust uurida, luua ning olla loov.

### **Heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kasutegurid ja kitsaskohad**

Uurimisküsimusele „Missuguseid kasutegureid ja võimalikke kitsaskohti näevad õppijad heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi rakendamisel?“ loodi andmeanalüüsi käigus kaks peakategooriat: heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kasutegurid ja heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kitsaskohad.

#### **Heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kasutegurid**

Esimesest peakategooriast, heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kasutegurid, moodustus andmeanalüüsi käigus neli alakategooriat: üldoskuste areng, toetavad kaasõppijad, toetav õppekorraldus ja õpetaja toetus.

**Üldoskuste areng.** Intervjuueritavate vastustest ilmnes, et arenguprogrammi rakendamise tulemusel arenesid nende üldoskused. Näiteks toodi välja, et arenes nende esinemisoskus. Läbi pidevate esitluste ja ettekannete tegemiste vähenes nende esinemishirm. Seejuures toodi veel välja, et arenes ka suhtlemis- ja argumenteerimisoskus. Märgiti, et õpiti

Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppija kogemusel 16

end verbaalselt sõnaosavamalt väljendama. Õpiti ka efektiivselt enda seisukohti, arvamusi ning põhjendusi esitama, samuti argumenteerides enesekindlaks jääma.

*Ja enesekindlus ning argumenteerimine, et sa ikkagi suutsid enda arvamuse teistele selgeks teha või põhjendada, miks sa nagu nii näed seda /.../ (Luisa F2)*

Uuritavate vastustest selgus, et arenes ka nende koostööoskus. Nenditi, et kui algselt nähti rohkete ja mahukamate rühmatööde tegemist pigem tüütu ja mitte meeldiva tegevusena, siis ajaga nähti koostöö tegemise tulemuslikkust, olulisust ja vajalikkust.

Vastustest ilmnes ka, et arenes eneseregulatsioonioskus, mille kohaselt suurenes õppijate kohusetundlikkus. Toodi välja, et kohusetundlikumaks muututi enda õpieesmärkide saavutamise ja iseseisvate tööde tähtaegadest kinni pidamise juures.

Intervjueeritavad tõid veel välja, et arenes nende ajaplaneerimisoskus. Märgitigi, et iseseisvate tööde suur osakaal ja kindlad tööde tähtajad olid lisaks muudele igapäevakohustustele väljakutset esitavad, kuid samas tänu sellele õpiti enda aega ja õppimisega seotud tegevusi efektiivsemalt planeerima. Samuti märgitigi, et seejuures õpiti ka prioriteete seadma. Nenditi, et tuli leppida faktiga, et kõike ei jõua korraga ja hästi teha ning tuli selekteerida, mis on esmatähtis.

**Toetavad kaasõppijad.** Intervjueeritavate vastustest selgus, et tänu koostöisele õpikeskkonnale tekkis õppijate vahel meeskonnavaimsus. Näiteks rõõmustati üksteise õnnestumiste üle. Samas ka märgitigi, et rasketel hetkedel ja motivatsioonipuuduse korral toetati ja julgustati üksteist edasi pürgima ning mitte alla andma.

*Meil oli väga hea nagu enda meeskonnatöö, me toetasime ja julgustasime üksteist, et keegi ei loobuks rasketel hetkedel /.../ (Tairi F3)*

Veel tõid intervjueeritavad välja, et õpiti üksteise kogemustest. Intervjueeritavate sõnul jagati üksteisega erinevate õppetööga seotud arutelude käigus elulisi tööalaseid näiteid, situatsioone ja kogemusi. Toodi välja, et selline kogemuste jagamine aitas samal erialal töötavatel õppijatel lihtsustada enda igapäevatööd.

**Toetav õppekorraldus.** Uuritavate vastustest ilmnes, et kontaktõppes tehti huvitavaid elulisi-praktilisi ülesandeid. Kirjeldati, et näiteks tehti selline veekatse, kus hinnati ja prooviti erinevate brändide vetesid ja nende maitseid. Samuti toodi välja, et õppijatele korraldati õppekäike. Näiteks külastati Loomekeskust, mis pakkus vaheldust tavapärasele klassiruumis õppimisele. Selgus, et sellised ülesanded ja õppekäigud toetasid õppe terviklikkust.

*Jah, nagu mingid mängulised lihtsad asjad, aga samas mis aitasid mõtet arendada suuremate asjade tegemiseks. (Tõnu F2)*

Uuritavate vastustest selgus, et nende õppimist toetas ka õppe ajaline kestus. Näiteks peeti kontsentreeritud üheaastast õpet mõistlikuks lahenduseks, sest see motiveeris pingutama

Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppija kogemusel 17

ja aitas planeerida nende õppeaastat. Leiti ka, et aasta jagu õppematerjale oli lihtsam läbi töötada ja seeläbi ka kergem valmistuda kutseeksamiks, sest ei pidanud meenutama, mida eelmisel või üle-eelmisel aastal õpiti.

**Õpetaja toetus.** Uuritavad tõid välja, et õpetaja toetav tagasiside suurendas nende õpimotivatsiooni. Ilmnes, et selline tagasiside oli abiks rasketel hetkedel, mil sooviti õpingutest loobuda. Samas oli see motiveeriv ka siis, kui otsest probleemi ei olnud, kuid õppijaid sooviti lihtsalt kiita.

*./../ Kui ta ütleb, et ma näen potentsiaali, et ära jää ühe koha peale seisma, liigu edasi, sul on potentsiaali jõuda kõrgemale ja kaugemale, siis on see tegelikult motiveeriv. (Luisa F2)*

Veel toodi välja, et õpetaja toetust tunti ka läbi asjakohaste soovitude ja näpunäidete jagamise. Uuritavate sõnul jagati nendega ühises Facebook'i grupis erinevaid veebilinke, mis sisaldasid näiteks keskendumis- ja ajaplaneerimisülesandeid toetamaks nende õppimist.

### **Heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kitsaskohad**

Teisest peakategooriast, heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kitsaskohad, moodustus andmeanalüüsi käigus kolm alakategooriat: õppekorraldusega seotud kitsaskohad, õpetamisega seotud kitsaskohad ja õppija vähene autonoomia.

**Õppekorraldusega seotud kitsaskohad.** Intervjueeritavate seas leidis neid, kes tundsid, et ei oldud arvestatud nende varasemate teadmistega. Selgus, et oli õppijaid, kes ei olnud väga digipädevad. Toodi välja, et õppeülesannete raames erinevates veebikeskkondades orienteerumine ja erinevate tööriistade kasutamine oli neile võõras, see isegi tekitas ebakindlust õpingutega jätkamise suhtes.

*./../ mulle oli hästi ehmata, et nii palju on vaja teha. Tundus, et kas ma saan sellega hakkama ./../ alguses korra mul oli selline tunne, et ma nagu ei lähe edasi. Et kõik see, mis oli seotud just selle arvutikeskkonnaga, portfoolid, need olid kõik nii võõrad asjad ./../ (Merje F1)*

Uuritavad tõid veel välja, et info, mida neile jagati algselt arenguprogrammi kohta, oli kesine. Teati seda, kui tihti toimub kontaktõpe, kuid üleüldise õppetöö korraldusega kursis ei oldud. Uuritavad nägid kitsaskohana ka seda, et kui õppetöö juba käis, siis õppetööga seonduv info saadeti neile igakord erinevatesse veebikeskkondadesse. Toodi välja, et selle tõttu oli keeruline ennast kõige olulisega kursis hoida.

Kirjeldades õppekorraldusega seotud kitsaskohti, toodi veel välja läbi mõtlemata praktikakorraldus. Nenditi, et suure praktikamahu tõttu pidi ettenähtud praktika sooritama enda töökohas, sest mujal seda ajaliselt ei oleks olnud võimalik teha. Seda nähti aga probleemina, sest just teises ettevõttes praktiseerides sooviti uusi kogemusi juurde saada.

Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppija kogemusel 18

Samas teistpidi aga leiti, et arvestades suurt praktikamahtu, ajalist piirangut ja asjaolu, et juba töötatakse täiskoormusel samal erialal, siis ei peakski üldse praktikat teises ettevõttes sooritama.

Õppekorraldusega seotud kitsaskohana leiti veel, et õppeainete järjekord oli ebaloogiline. Selgitati, et näiteks need õppeained, mis olid olulised ja seotud lõputöö kirjutamisega, olid ajaliselt planeeritud kevadsemestrisse, kuigi need oleks võinud toimuda juba sügissemestril.

Veel tõid intervjueeritavad välja, et mõned õppeained olid liiga sarnaste nimetustega ning samal ajal oli ka nende sisu korduv. Ilmnes, et õpetajad olid küll erinevad, kuid kõik muu oli sarnane. Kirjeldati, et see tekitas õppijates segadust, sest oli keeruline järge pidada millisele õpetajale millised iseseisvad tööd hindamiseks ja tagasisidestamiseks saatma peab.

**Õpetamisega seotud kitsaskohad.** Intervjueeritavate vastustest kerkis korduvalt esile, et nende hindelisi töid tagasisidestati õpetajate poolt lakooniliselt või üldse mitte. Toodi välja, et keerulisematele ja mahukamatele hindelistele töödele oodati sisukamat tagasisidet, kuid õpetajad piirdusid tihti vaid paari lausega või suisa lihtsa küsimärgiga. Õppijates tekitas see aga ebakindlust enda teadmiste ja oskuste suhtes.

*Oleks tahtnud mingit seletust vahepeal, et kuidagi oli lihtsalt küsimärk pandud. Aga mida ma siis nagu valesti tegin, et ma ei saa aru. Ja siis hakkad uuesti lappama neid materjale. (Teele F3)*

Intervjueeritavate vastustest selgus, et mõned ainetunnid olid läbi mõtlemata. Ilmnes, et oli olukordi, kui õpetaja ei pidanud kinni konkreetsest tunnikavast, vaid improviseerides mõtles kohapeal välja uued tegevused. Uuritavate sõnul nähti seda kui enda väärtusliku aja raiskamist, sest tunni, et läbi mõtlemata tunni ülesehitus ei toetanud nende õppimist.

Intervjueeritavate vastustest ilmnes veel, et oli õppijaid, kes nägid kitsaskohana ka õpetajaga vähest diskuteerimist kontaktõppes. Selgus, et iseseisvate tööde raames diskuteeriti küll kaasõppijatega, kuid õpetajaga kontaktõppes tehti seda oluliselt vähem. Märgitakse, et näiteks sagedaste rühmatööde asemel oodati rohkemat ja sügavamat vahetut diskuteerimist, et jagada ka enda isiklike tööalaseid kogemusi.

Intervjueeritavad tõid kitsaskohana veel välja ülalmainitud juhendita iseseisva töö – kutseeksamis oleva kohustusliku osana korrektne ametikirja koostamine – sooritamise. Intervjueeritavate sõnul tunni siiski puudust konkreetsest näidiseist või juhendist, mille toel seda esimest korda teha. Ilmnes, et „ise jalgratta leiutamine“ tekitas neis pigem ebakindlust ja kardeti vigu teha.

**Õppija vähene autonoomia.** Intervjueeritavate vastustest ilmnes, et olenemata sellest, et õppeprotsessis toetati mõningal määral nende autonoomiat, leiti, et neile anti ikkagi vähe otsustusõigust. Leidus neid, kes soovisid ise rohkem otsuseid langetada ja võtta vastutust enda õppimise eest. Näiteks ka valikaineid valides sooviti langetada otsuseid lähtudes enda isiklikest õppimisvajadustest, kuid seda ei võimaldatud.

*./.../ meil oli suur tabel, anti ette, et valikained see ja see ja sa tegid oma valiku ära. Aga lõppkokkuvõttes see otsustati sinu eest ära ./.../ ehk siis tehti selle põhjal, mida oli enamuse valinud ./.../ aga võib-olla mina oleksin tahtnud õppida argumenteerimist või ärietiketti või raamatupidamist, onju. Et sellel momendil ma tundsin, et need oleks olulised olnud mulle edasiminekuks. (Luisa F2)*

Kui mõeldi sõnale „arenguprogramm“, kujutati õppimist selles teisiti ette. Selgitati, et häiriv oli see, et peamiselt kõike tuli teha nii, nagu ette oli nähtud ja kirjutatud.

Kokkuvõtvalt töid uuritavad uurimisküsimuse „Missuguseid kasutegureid ja võimalikke kitsaskohti näevad õppijad heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi rakendamisel?“ raames kasuteguritena välja üldoskuste (näiteks koostöö- ja suhtlemisoskuse) arengu, õppimist toetavad õppekorraldusega seotud tegurid (näiteks õppe ajaline kestus, elulised-praktilised ülesanded), kaasõppijatega seotud tegurid (tekkis meeskonnavaimsus) ja õpetajaga seotud tegurid (toetav tagasiside, näpunäited suurendasid õpimotivatsiooni). Kitsaskohtadena toodi välja õpetamisega seotud kitsaskohad (näiteks juhendita iseseisev tegutsemine, puudulik tagasisidestamine õpetaja poolt), õppekorraldusega seotud kitsaskohad (näiteks ebaloogiline õppeainete järjekord, kehv praktikakorraldus) ja õppija vähene autonoomia (vähene otsustusõigus).

## Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli kirjeldada heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppinud Tartu Rakendusliku Kolledži õppijate kogemusi ning selgitada välja missugused on selle arenguprogrammi kasutegurid ja kitsaskohad õppija jaoks. Järgnevalt arutletakse bakalaureusetöös esile kerkinud olulisemate tulemuste üle. Samuti tuuakse välja bakalaureusetöö võimalikud piirangud ja praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimuse „Missugused tunnused iseloomustavad heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevat arenguprogrammi õppijate hinnangul? raames toodi välja paindlikkus, koostöisus, loovus – vabadus luua ja olla loov, autonoomsus ning uurimuslikkus. Tulemustest kerkis esile autonoomsuse all kirjeldatud juhendita iseseisva töö sooritamine, mis samas toodi välja ka teise uurimisküsimuse „Missuguseid kasutegureid ja võimalikke kitsaskohti näevad õppijad heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi

Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppija kogemusel 20 rakendamisel?“ juures kitsaskohana. Selgus, et õppijad pidid juhendita ja õpetaja suunamiseta sooritama iseseisva töö, kuid täiesti omapäi tegutsemine tekitas osades õppijates suurt ebakindlust ning kardeti vigu teha. Sarnaselt on välja toodud ka Stoszkowski ja McCarthy (2018) ning Glassner (2019) uurimustulemustes. Võib järeldada, et see tuleneb asjaolust, et õppijad ei ole harjunud ise sellisel viisil enda õppimise eest vastutust ja initsiatiivi võtma. Selline olukord peegeldab ka vähest enesejuhtimise ja -regulatsioonioskust, mis omakorda näitab heutagoogika vajalikkust. Olenemata, et ebakindluse tõttu võib heutagoogiline lähenemine õppijate jaoks olla hoopis demotiveeriv (Stoszkowski & McCarthy, 2018), leiab autor, et see võib tingituna harjumatusesest ainult alguses nii olla. Näiteks võiks demotivatsiooni ja ebakindluse ennetamiseks anda õppijatele esmalt ainult osaliselt vastutust ja otsustusõigust ning seda ainult ühe õppesemestri ja -aine raames. Võib arvata, et selline lahendus võimaldaks õppijatel saada aimu heutagoogika positiivsest mõjust, aga samas annaks aega harjuda uue lähenemisega õppetöös.

Autonoomsuse all toodi veel välja, et lähtuvalt õppijate vajadustest ja soovidest lepiti koostöös õpetajaga kokku õpiväljundites ja -eesmärkides, kuid samas teise uurimisküsimuse juures toodi kitsaskohana välja õppija vähene autonoomia ehk leidis õppijaid, kelle arvates anti neile siiski vähe otsustusõigust. Seega võib järeldada, et õppijatele antud võimalusest leppida kokku vaid õpiväljundites ja -eesmärkides (ning sooritada juhendita ja õpetaja suunamiseta iseseisev töö) jäi osade õppijate jaoks siiski väheks ning neil oli potentsiaali ja valmisolekut rohkema vastutuse võtmiseks enda õppimise ees. Ka Glassner (2019) on enda uurimustulemustes toonud välja, et õppijad tundsid tänutunnet usalduse ja võimaluse eest lõpuks ise otsustada, kuidas ja mida õppida. Seega kindlasti tuleks õppijatele rohkem otsustusõigust anda.

Kokkuvõtlikult saab öelda, et arenguprogrammis õppinud õppijate autonoomiat toetati mitmel moel, kuid õppijate seas leidis neid, kes olid eneseteadlikumad ja valmis oluliselt rohkema vastutuse võtmiseks enda õppimise ees. Samas vastupidiselt leidis ka neid, kes selleks valmis ei olnud. Siinkohal arvab autor, et õppijad võivadki ka üldiselt jaguneda kahte gruppi: on neid, kes võivad heutagoogikat näha pigem probleemina ja on neid, kes võivad seda näha enesearendamise võimalusena. Seega, järelikult tuleks ikkagi heutagoogikat rakendada, andes õppijatele senisest rohkem vastutust ja otsustusõigust, kuid esmakordselt seda tehes peaks arvestama asjaoluga, et ka endas ebakindlad õppijad peavad saama aega harjuda uue olukorraga, mistõttu tuleks seda teha läbimõeldult ja ettevaatlikkusega.

Teise uurimisküsimuse „Missuguseid kasutegureid ja võimalikke kitsaskohti näevad õppijad heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi rakendamisel?“

tulemustest kerkis esile, et peamise kasutegurina arenesid õppijate üldoskused, näiteks koostööoskus. Antud tulemust kinnitavad ka Ashton ja Elliot (2007), Green ja Schlairet (2017) ning Glassner (2019) uurimused, mille kohaselt leiti samuti, et heutagoogiline lähenemine õppetöös arendas õppijate koostööoskust. Lisaks arenesid siinsete tulemuste järgi üldoskustena ka õppijate suhtlemis- ja argumenteerimisoskused. Et koostöö- ja suhtlemisoskus on mõlemad olulised üldoskused tulemaks probleemideta toime tänapäeva üha dünaamilistemates töökeskkondades (Putra *et al.*, 2019), on seega oluline õppijaid selles osas toetada ja heutagoogilist lähenemist õppetöös rakendada.

Olulise kitsaskohana toodi välja ka see, et õppijate hindelisi töid tagasisidestati õpetajate poolt võrdlemisi lakooniliselt või üldse mitte. Seda nähti probleemina, sest ka see tekitas ebakindlust õppijate teadmiste ja oskuste suhtes. Arvestades, et heutagoogiline lähenemisviis on õppijakeskne, kus õppija on kogu õppeprotsessi jooksul ka ise enda õppimise, sh teadmiste ja oskuste peamine hindaja (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016), võiks siinse tulemuse põhjal arvata, et õppijatel puudus enesetõhusus ja oskus reflekteerida. See oleks ka mõistetav, sest traditsioonilises klassiruumis lasub õppijate teadmiste ja oskuste hindamisvastutus just õpetajal (Moore, 2020), mistõttu võib järeldada, et õppijad täpselt sellega harjunud ongi. Samas teisalt aga võib tulemuste põhjal järeldada, et õppijatele ei loodud võimalusi sügavamaks enesehindamiseks ja reflekteerimiseks. Järelikult on ka võimalus, et õppijad võisid siiski olla mingilgi määral võimelised ennast ja enda õppimist hindama, aga seda neile lihtsalt ei võimaldatud, mistõttu see ka tulemustes ei kajastunud. Et reflekteerimine on heutagoogilise õppeprotsessi üks kõige olulisemaid osasid (Blaschke & Hase, 2016), peavad õpetajad seda edaspidi kindlasti meeles pidama ja õppijatele seda täielikult võimaldama.

Kokkuvõtlikult võibki öelda, et heutagoogilist lähenemist on tarvis õppijatele tutvustada ja seda õppetöös rakendada, kuid õppijate demotivatsiooni ja suurema ebakindluse vältimiseks tuleks seda teha hoolikalt ja läbimõeldult ehk teisisõnu väiksemas ulatuses ja mahus. Autor usub, et esmaste positiivsete tulemuste ja tõendite ilmnedes tekib ka julgus teha seda suuremamahuliselt.

Bakalaureusetöö tulemusi tõlgendades tuleb arvestada ka mõnede võimalike piirangutega. Esimese piiranguna võib välja tuua, et üks intervjuudest viidi läbi veebikeskkonnas *Zoom*. Seitz (2016) on välja toonud, et võimalikud tehnilised tõrked võivad avaldada halba mõju suhete loomisele ja ühtlasi intervjuude edenemisele. Intervjuu käigus ilmses hetkeks olukord, kui intervjuueeritavat oli tehnilise tõrke tõttu tavapärasest kehvem kuulda, kuid üldjoontes intervjuu terviklikkust see ei mõjutanud. Teiseks piiranguks on

Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppija kogemusel 22

asjaolu, et siinseid tulemusi ei ole võimalik üldistada, sest läbi viidi kvalitatiivne uuring.

Samas Laheranna (2008) sõnul võimaldab kvalitatiivne lähenemine välja selgitada uuritavate kogemused ja arusaamad seni vähe uuritud valdkonnas. Viimaseks piiranguks peab autor enda, kui algaja uurija esmast kogemust nii intervjuerimisel kui ka andmete analüüsimisel. Seega võis autorile jääda mõni vastus tähelepanuta või saada hoopiski valesti tõlgendatud, sest ka Laherand (2008) on öelnud, et inimesed ei ole info mõistmises ja tõlgendamises võrdselt edukad.

Bakalaureusetöö praktiline väärtus seisneb aga selles, et autorile teadaolevalt ei ole varasemalt Eestis läbi viidud uuringut, mis käsitleks heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevat õpet ja õppijate kogemusi sellises õppes. Seega saavad siinseid tulemusi kasutada nii Tartu Rakenduslik Kolledž kui ka teised Eesti kutsekoolid väljundipõhiste õppekavade arenduses.

Edasist uurimist vääriks kindlasti see, et missugused olid heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õpetanud õpetajate kogemused. See oleks hea võimalus välja selgitada mida see kutseõpetajate jaoks tähendas ja missuguseid olulisi muutusi see endaga kaasa tõi.

## **Tänusõnad**

Esmalt tänan Karmen Trasbergi lõputöö juhendamise, asjakohaste nõuannete ja mulle äärmiselt huvitava lõputöö teema soovitamise eest. Minu tänusõnad lähevad ka Liana Roosile, kelle sisukad lõputöö kirjutamist toetavad seminarid ja väärtuslik konstruktiivne tagasiside on oluliselt aidanud selle töö valmimisele kaasa. Veel tänan Diana Ellerit, kes leidis enda niigi tihedas ajagraafikus hetke, et mind valgustada arenguprogrammiga seonduvalt. Samuti tänan siiralt kõiki intervjuudes osalenud õppijaid, kes olid nõus jagama enda kogemusi.

## **Autorsuse kinnitus**

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

Eva-Laura Vainola

*/allkirjastatud digitaalselt/*

20.05.2024

## Kasutatud kirjandus

- Agonács, N., & Matos, J. F. (2019). Heutagogy and self-determined learning: a review of the published literature on the application and implementation of the theory. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 34(3), 223-240.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies - The Baltic Perspective*, 307, 1-8.
- Ashton, J., & Elliott, R. (2007). Juggling the balls—study, work, family and play: student perspectives on flexible and blended heutagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 167-181.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 13(1), 56-71.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). Heutagogy: A holistic framework for creating twenty-first-century self-determined learners. *The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies* (pp. 25-40). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2021). So, You Want to Do Heutagogy: Principles and Practice. *Unleashing the Power of Learner Agency*, 13, 1-22.
- Green, R. D., & Schlairet, M. C. (2017). Moving toward heutagogical learning: Illuminating undergraduate nursing students' experiences in a flipped classroom. *Nurse education today*, 49, 122-128.
- Glassner, A. (2019). Heutagogy (self-determined learning): New approach to student learning in teacher education. *Educația Plus*, 24, 40-44.
- Hase, S. (2009). Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities. *Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-Learning*, 1(1), 43-52.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2013). The nature of learning. *Self-determined learning: Heutagogy in action*, 19-35.
- Hea Teadustava. (2017). <https://www.eetika.ee/et/eesti-hea-teadustava>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. 4th edition*. Los Angeles: Sage.
- Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. OÜ Infotrükk.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). Intervjuu. <https://samm.ut.ee/intervjuu>

- Moore, R. L. (2020). Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges. *Distance Education*, 41(3), 381-401.
- Putra, A. B. N. R., Syafrudie, H. A., Yunos, J. M., Nidhom, A. M., Smaragdina, A. A. & Sembiring, A. I. (2019). Analysis of the necessity for heutagogical approach through 4Cs skills as innovation for vocational lectures in the education 4.0. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 379, 362-371.
- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative research*, 16(2), 229-235.
- Stoszkowski, J. R., & McCarthy, L. (2018). Students' perceptions of the learner attributes required for (and resulting from) heutagogical learning. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 14.
- Vihalemm, T. (2014). *Fookusgrupi intervjuu*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://sisu.ut.ee/samm/fookusgrupi-intervjuu>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf?sequence=1](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1)

# Lisa 1. Intervjuu kava

## Taustainfo

1. Teie vanus
2. Teie kõrgeim lõpetatud haridustase

## Sisuküsimused

### Arenguprogrammi tunnused (1. uurimisküsimus)

1. Kuivõrd olite enne õppima asumist kursis sellega, kuidas on korraldatud õppimine siinsel õppekaval (kuivõrd olite teadlikud, et see erineb n-ö tavapärasest õppetööst)?
2. Palun kirjeldage, kuidas oli õppeprotsess sellel õppekaval korraldatud:
  - a) Kuidas/millest te õppeprotsessi alustasite? Mis olid esimesed tegevused?
  - b) Kuidas oli õppe põhiosa korraldatud? Missuguseid tegevusi tehti, mis meetodeid kasutati?
  - c) Kirjeldage üht enda tüüpilist õppepäeva (nt: kuidas see algas ja lõppes, mida tegite õppepäevadel).
  - d) Milline oli e-õppe osa? Kirjeldage tegevusi, mida tegite e-õppes ja milliseid keskkondi kasutasite.
  - e) Kuidas oli õpe seotud praktikaga?
  - f) Kuivõrd arvestati õppes teie varasema/praeguse töökogemusega? Palun tooge näiteid.
  - g) Kuivõrd te tundsite, et olete kaasatud õppe kavandamisse arenguprogrammis? Milles see kaasatus seisnes?
  - h) Milline oli õppija roll ja ülesanded selles protsessis? Kuivõrd see teie arvates erineb traditsioonilisest õppija rollist?
  - i) Milline oli õpetaja(te) roll selles protsessis? Kuivõrd see teie arvates erineb traditsioonilisest õpetaja rollist?
  - j) Kuidas saite tagasisidet oma õppimisele?
  - k) Kuidas toimus hindamine?

### Arenguprogrammi kasutegurid ja kitsaskohad (2. uurimisküsimus)

1. Mis võiks olla sellise lähenemise (arenguprogrammi) peamine kasutegur?
2. Mis olid sellise lähenemise (arenguprogrammi) puudujäägid/kitsaskohad teie jaoks?
3. Kuivõrd te tundsite, et arvestatakse teie kui õppija huvi ja vajadustega?
4. Kuidas selline lähenemine (arenguprogramm) toetas teie õppimist?
5. Milliseid omadusi selline õppevorm teilt kui õppijatelt eeldas?
6. Kuidas see teid kui õppijaid muutis?
7. Mis teid õppijana selles protsessis toetas? Palun tooge näiteid.
8. Missuguseid raskuseid kogesite? Palun tooge näiteid.
9. Kuidas võiks sellist lähenemist (arenguprogrammi) teie hinnangul veel täiendada/parandada?

Mida sooviksite seoses arenguprogrammi rakendamisega veel välja tuua või rõhutada?

## Lisa 2. Näide kodeerimisest Microsoft Word dokumendis

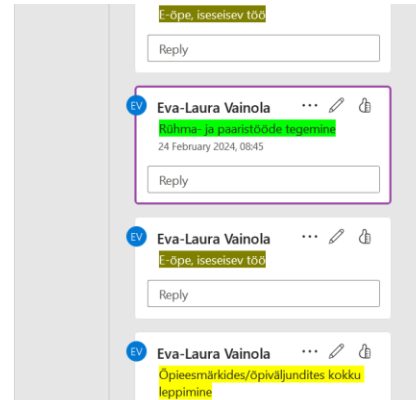
Tõnu: Jah, kodutööd olid ikkagi selles suhtes meil olemas jah, et noh. Aga tavaliselt muidugi tegid need aasta lõpus järgi kõik, et läbi saada. Aga jah, et ikkagi seda mahtu nagu oli. Et nii hästi ei läinud, et käid kohapeal ja õpid seal ja siis on nädal aega vaba. Et siuke pühapäeva õhtu ja esmaspäeva õhtu tuli kodutööd teha ja üles laadida kuskile sinna Harnosse.

Luisa: No selles suhtes oligi see iseseisev töö, koolitunnis õpitu ja mingi asi oli meil veel, mingi e-õppe asi...

Tõnu: Jah, mingid e-õppe asjad jah. Et noh mingid materjalide lugemine, konseptid mis anti ette. Siis rühmatööd, mis osad olid siuksed suuremad rühmatööd ja osad olid siis tunnirühmatööd, paarisööd.

**Eva-Laura: Mhm, okei, et koostöö tegemine ja kõik selline. Aga milline oli e-õppe osa, et kirjeldage tegevusi, mida te tegite e-õppes ja milliseid keskkondi kasutasite? Ma kujutan pilt, et see e-õppe osa võis olla ikkagi suhteliselt suur.**

Luisa: No, e-õppe põhilised kohad, kus me materjali võtsime, olid Moodle ja siseveeb. Muidugi on õppejõude, kes seal Moodlesse midagi üles ei laadinudki, vaid kasutasid Drives sheerimist. Aga kus kohas me nagu töid tegime, meil oli nagu ise variant valida. Näiteks kui meil oli mingi esitluse tegemine, et kas sa teed seda Prezis, kas sa teed seda Drives, et noh, see ei olnud piiratud. Peaasi, et sul oli see esitus olemas, mida sa pead ette kandma. Ehk siis meie jaoks oli ju kõik valla, mida kasutada. Ja meil olid ka õpped sellised, et kus tegimegi



### Lisa 3. Esimese uurimisküsimuse koodid ja kategooriad

Missugused tunnused iseloomustavad heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevat arenguprogrammi õppijate hinnangul?

Peakategooriad	Koodid
Paindlikkus	“Ümberpööratud klassiruum” – tundideks iseseisev ettevalmistumine ja teemade läbi töötamine Hübriidõpe Ainetundide lõimimine
Koostöisus	Rühma- ja paaristööde tegemine Veebikeskkondades üksteisega õppeinfo- ja materjalide jagamine Vastastikkune tagasisidestamine Õpetaja kui toetav mentor
Loovus – vabadus luua ja olla loov	Loovad ülesanded
Uurimuslikkus	Iseseisev õppematerjalide otsimine
Autonoomsus	Õpieesmärkides/õpiväljundites kokku leppimine Juhendita iseseisva töö sooritamine E-õpe, iseseisev töö Mõningane valikuvabadus iseseisvate õppeülesannete tegemise juures

## Lisa 4. Teise uurimisküsimuse koodid ja kategooriad

Missuguseid kasutegureid ja võimalikke kitsaskohti näevad õppijad heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi rakendamisel?

Peakategooriad	Alakategooriad	Koodid
Heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kasutegurid	Üldoskuste areng	Arenes esinemisoskus Arenes argumenteerimisoskus Arenes suhtlemisoskus Arenes koostööoskus Arenes ajaplaneerimisoskus Arenes eneseregulatsioonisoskus Õpiti prioriteete seadma
	Toetavad kaasõppijad	Tekkis meeskonnavaimsus Õpiti üksteise kogemustest
	Toetav õppekorraldus	Elulised-praktilised ülesanded Õppekäigud väljaspool kooli Õppe terviklikkus Õppe ajaline kestus
	Õpetaja toetus	Toetav tagasiside Soovitused/näpunäited
Heutagoogilisel kontseptsioonil põhineva arenguprogrammi kitsaskohad	Õppekorraldusega seotud kitsaskohad	Varasemate teadmistega mittearvestamine Kesine info arenguprogrammi kohta Õppetööga seonduv info erinevates veebikeskkondades Läbi mõtlemata praktikakorraldus Ebaloogiline õppeainete järjekord Sarnased õppeainete nimetused Korduv õppeainete sisu
	Õpetamisega seotud kitsaskohad	Vähene/lakooniline tööde tagasisidestamine Läbi mõtlemata ainetunnid Kontaktõppes vähene diskuteerimine Juhendita iseseisva töö sooritamine
	Õppija vähene autonoomia	Vähene otsustusõigus

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

Mina, Eva-Laura Vainola,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Heutagoogilisel kontseptsioonil põhinevas arenguprogrammis õppimine õppijate kogemustel Tartu Rakendusliku Kolledži näitel“, mille juhendaja on Karmen Trasberg, 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.

Eva-Laura Vainola

*/allkirjastatud digitaalselt/*

20.05.2024