

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Merilyn Rang

ENESEREGULEERITUD ÕPPIMISE TOETAMINE I JA II KOOLIASTMES:

MONTESSORI JUHENDAJATE KIRJELDUSED

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste doktorant Liina Kersna

Tartu 2025

## **Kokkuvõte**

Enesereguleeritud õppimise toetamine I ja II kooliastmes:

Montessori juhendajate kirjeldused

Uuringuid rõhutavad eneseregulatsiooni tähtsust ennastjuhtivate õppijate kujundamisel. Montessori pedagoogika on üks vanimaid ja laialdasemalt omaks võetud alternatiivse hariduse vorme, mis on avaldanud häid tulemusi õpilaste akadeemilistes ja mitte akadeemilistes tulemustes, sealhulgas eneseregulatsioonis. Montessori pedagoogika üks põhieesmärke on toetada õpilaste iseseisvust, mis annab võimaluse ka oma õpitee kujundamiseks. Käesoleva kvalitatiivse uuringu eesmärk oli Montessori juhendajate (N=6) kirjelduste põhjal välja selgitada, millised enesereguleeritud õppimist toetavad tunnused avalduvad Montessori I ja II kooliastme klassiruumis. Uurimise käigus viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud ning kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, kombineerides induktiivset ja deduktiivset kodeerimist. Tulemustes selgub, et Montessori klassiruumi iseloomustab õpilaste ulatuslik valikuvabadus, koostöö soodustamine ja õppimist toetavad hindamispraktikad, mis loovad kõrge enesereguleeritud õppimise keskkonna.

**Märksõnad:** *enesereguleeritud õpe, Montessori pedagoogika, I ja II kooliaste*

## **Abstract**

Supporting Self-Regulated Learning in Primary Education:

Montessori Teachers Descriptions

Montessori pedagogy, one of the oldest and most widely used forms of alternative education, has shown positive outcomes in students' academic and non-academic achievements, including self-regulation. A main aim of Montessori education is to foster student independence, allowing them to shape their learning journey. The purpose of this qualitative study was to explore, through the perspectives of six Montessori teachers (N=6), the characteristics within the Montessori classroom that foster self-regulated learning. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using qualitative content analysis that integrated both inductive and deductive coding approaches. The results reveal that Montessori classrooms are characterized by extensive student choice, the promotion of collaboration, and learning-supportive assessment practices, which create high-self-regulated learning environment.

**Keywords:** *self-regulated learning, Montessori pedagogy, primary education*

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	5
1.1. Montessori pedagoogika ajalugu ja põhiprintsiibid.....	5
1.2. Enesereguleeritud õppe toetamine Montessori klassiruumis.....	7
2. METOODIKA.....	10
2.1. Valim.....	10
2.2. Andmekogumine.....	10
2.3. Andmeanalüüs.....	11
3. TULEMUSED.....	13
3.1. Valikuvõimalused.....	14
3.2. Võimalus väljakutset kontrollida.....	20
3.3. Enese ja teiste hindamine.....	22
3.4. Instrumentaalne tugi õpetajalt ja kaaslaselt.....	24
3.5. Õpetaja hindamispraktikad.....	27
4. ARUTELU.....	29
Tänuõnad.....	33
Autorsuse kinnitus.....	33
KASUTATUD KIRJANDUS.....	34
LISA 1. Intervjuu kava	

## Sissejuhatus

Järjest enam haridusuuringuid näitab, et Montessori pedagoogika toetab õppijate akadeemilisi tulemusi ja loovust (Denervaud, 2019) ning sotsiaal-emotsionaalset heaolu (Alwi *et al.*, 2021) kogu nende haridustee ja hilisema elu jooksul.

Ulatuslikud uuringud on näidanud, et õpilased, kes kasutavad tõhusaid enesereguleeritud õppe strateegiaid nagu eesmärkide seadmine, planeerimine ja enesehindamine, saavutavad akadeemiliselt paremaid tulemusi. Nad on aktiivsemad oma õppimises, suudavad paremini mõista õpitavat materjali ja lahendada probleeme (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

Montessori klassiruum toetab enesereguleeritud õppimist, kuna õppijatele on õppematerjalid kergesti kättesaadavad ning ruumi kujundus innustab uurimist ja avastamist. Montessori põhimõtted rõhutavad ka emotsionaalse arengu tähtsust enesereguleeritud õppimises. Lastele loodud toetav ja turvaline keskkond aitab neil õppida mõistma ja juhtima oma emotsioone, mis on eneseregulatsiooni jaoks oluline. See emotsionaalne teadlikkus aitab neil püsida motiveeritud ja olla kaasatud õppeprotsessi. Montessori pedagoogika rõhutab laste enda õppimisprotsessi juhtimise tähtsust. Näiteks toetab Montessori haridus õppijate iseseisvust, andes lastele võimaluse valida oma tegevused ja töötada oma tempos. Õppijatele antud autonoomia julgustab neid seadma isiklikke eesmärke ja jälgima oma edusamme, mis on enesereguleeritud õppimise olulised aspektid (Politi, 2023).

Mitmeid uuringuid kinnitavad, et Montessori lasteaias ja koolis käivatel lastel on paremad eneseregulatsiooni oskused (Koh, 2010; Tiryaki *et al.*, 2021), kuid vähem on uuringuid selle kohta, mis teeb Montessori klassiruumi keskkonnaks, mis toetab õpilaste eneseregulatsiooni oskuste arengut. Käesoleva kvalitatiivse uuringu eesmärk oli Montessori juhendajate (N=6) kirjelduste põhjal välja selgitada, millised enesereguleeritud õppimist toetavad tunnused avalduvad Montessori I ja II kooliastme klassiruumis.

## **1. TEOREETILINE ÜLEVAADE**

Antud peatükis käsitletakse Montessori pedagoogika põhiolemust, mis Maria Montessori nägemuses seab esikohale lapse iseseisvuse ja individuaalse arengu omas tempos. Seejärel tuuakse välja enesereguleeritud õppe definitsioon ning analüüsitakse, kuidas Montessori pedagoogika potentsiaalselt enesereguleeritud õppe arengut toetab.

### **1.1. Montessori pedagoogika ajalugu ja põhiprintsiibid**

Montessori pedagoogika rajajaks on Itaaliast pärit arst dr Maria Montessori (1870-1952). Tema teooriat on kujundanud Itardi ja Séguini töö vaimupuudega lastega, rõhutades sensoorset õpet ja individuaalset lähenemist, ning Pestalozzi ideed hariduse rollist lapse loomuliku arengu toetamisel. Maria Montessori jõudis arusaamani, et lapsed vajavad potentsiaalseks arenguks lapsekeskset õpet, iseseisvust, holistiline lähenemist lapsele kui tervikule. Ta täiendas oma teooriat pideva vaatluse põhjal, mida viidi läbi Montessori üles seatud keskkonnas, mis oli spetsiaalselt lastele loodud nende arenguvajadusi silmas pidades. Tema nägemus oli õppest, mis toetab lapse vaimset, füüsilist ja intellektuaalset arengut (Montessori, 1972).

Montessori pedagoogika mõistmiseks on oluline tutvustada selles kontekstis kasutatavaid olulisemaid termineid nagu töö, töösükkel, esitlus, erinevad vanuseastmed ja normaliseerumine (AMI, 2025). Käesolevas töös on nimetatud lastega töötavat täiskasvanut nii õpetajaks kui juhendajaks.

Montessori klassiruumis nimetatakse õppimist tööks, mis on eesmärgipärane, tähenduslik lapse jaoks ning intellektuaalselt arendav ning mis annab võimaluse õppida ja eksperimenteerida. Töösükkel tähendab 3-tunnist katkematut õppeperioodi, kui õpilane saab keskenduda enda valitud ülesannetele. Töösükkel võimaldab õpilastel õppida omas tempos, võttes arvesse igaühe individuaalset õpistiili ja aitab neil arendada keskendumisostkust ning iseseisvust (AMS, 2025).

Montessori klassiruumides on traditsiooniliste õppetundide asemel esitlused, kus õpetaja tutvustab uusi kontseptsioone väikesele õpilaste grupile, kus on tavaliselt 2–5 õppijat. Pärast iga esitlust antakse õpilastele võimalus iseseisvalt töötada ja katsetada ilma õpetaja otsese juhendamiseta (AMI, 2025).

Maria Montessori eristas inimese elus nelja vanuseastet ehk arenguperioodi: 0–6 aastat, 6–12 aastat, 12–18 aastat ja 18–24 aastat (Montessori, 1972). Ta töötas välja ka spetsiaalsed õppevahendid 1. ja 2. arenguetapi lastele. Iga arenguaastmele on kohandatud meetoodika ja

keskkond. Montessori keskkond on hoolikalt ette valmistatud, et toetada iseseisvat õppimist, enesekontrolli ja vastutust. Materjalid on paigutatud ligipääsetavalt ja loogiliselt, võimaldades lastel iseseisvalt valida ja need pärast kasutamist tagasi panna.

Lisaks iseloomustab Montessori klassiruumi see, et koos õpivad erinevas vanuses lapsed, tavaliselt kolmeaastase vanusevahega. Seega moodustavad ühise rühma 3-6 aastased ning samuti 6-9 ja 10-12-aastased õpilased. See võimaldab noorematel õppida vanematelt, kuna lapsed õpivad jäljendamise kaudu (Montessori, 1972).

Täiskasvanu roll Montessori keskkonnas on olla kui juhendaja. Õpetaja põhiülesanne klassis on õppevahendite kasutamise selgitamine õpilastele, ta on nagu vahelüli õpilase ja ettevalmistatud keskkonna vahel. See on lihtne kuid delikaatne ülesanne, mis ootab õpetajalt vaatlusoskust, moraaltundlikkust ja õpilaste juhendamist sel viisil, et aktiivne roll jääb õpilasele. Spetsiaalselt väljatöötatud õppevahendid on õpilaste jaoks mitte õpetajatele abiks õpetamisel. Need on lapsele mugavalt kättesaadaval. Vastukaaluks sõnadega õpetamisele, on Montessori klassis oluline õpetamine läbi mudeldamise. Õpetaja ülesandeks on ka lapse vaatlus, mille eesmärk on õpilast toetada ja eemaldada võimalikud takistused tema õpiteel (Montessori, 1972).

Maria Montessori kasutas terminit normaliseerumine kirjeldamaks lapse seisundit, kus ta on võimeline õppima. Kui laps on normaliseerunud, suudab ta keskenduda, püsida huvipakkuva tegevuse juures ja omab sisemist distsipliini. Samal ajal kui vabadus ja distsipliin on sügavalt seotud, loob see õpilasele aluse oma õppimist ja käitumist juhtida. Keskendumine ja normaliseerumine on vastastiku seotud, sest normaliseerunud lapsel on arenenud enesekontroll, distsipliin, püsivus ja ta on võimeline iseseisvalt tegutsema (Montessori, 1972).

Montessori pedagoogikas on laps oma unikaalsete vajaduste ja huvidega kesksel kohal. Selline lähenemine võimaldab lastel valida endale sobivaid tegevusi, mis toetavad nende individuaalset arengut, edendavad õpihimu ja sisemist motivatsiooni (Lillard *et al.*, 2017).

Montessori klassiruumid pakuvad lastele vabadust valida oma õppetegevusi ja õppematerjale kindlate piiride raames (Montessori, 1972). See autonoomia soodustab sisemist motivatsiooni ja vastutustunnet oma õppimise eest (Deci & Ryan, 2000). Montessori haridus põhines uskumusel, et lapsed ehitavad oma teadmisi ise kogemuste kaudu. Seetõttu peeti oluliseks individuaalset õppimist, vabadust ja toetavat keskkonda, mis arendaks laste iseseisvust, distsipliini ja sotsiaalset suhtlemist klassis (de Melo *et al.*, 2019).

Montessori pedagoogika on üks vanemaid ja laialdasemalt levinud alternatiivpedagoogikaid. Uurimused näitavad, et Montessori pedagoogika toetab õpilaste iseseisvust, autonoomiat ning neil on paremad akadeemilised kui mitteakadeemilised tulemused (Randolph *et al.*, 2023).

## **1.2. Enesereguleeritud õppe toetamine Montessori klassiruumis**

Enesereguleeritud õppe peamised komponendid on eesmärkide seadmine, planeerimine, enesekontroll, enese-hindamine, motivatsiooni kontrollimine ja enese refleksioon. On leitud, et need elemendid tõstavad akadeemilist sooritust ja soodustavad sügavamalt õppimist (Zimmerman, 2000).

Enesereguleeritud õppimine toetab õpilase arengut saada ennastjuhtivaks õppijaks, mis võib olla ka lahendus ülemaailmsele suurenevale probleemile, kus õpilastel puudub motivatsioon ja pühendumus koolitegevusse. Enesereguleeritud õppimine võimaldab autonoomiat, tõstab hariduse kvaliteeti ja annab paremaid akadeemilisi tulemusi (Lourenço & Paiva, 2024).

Kui õpilased saavad õppida ja harjutada erinevaid strateegiaid, et parandada enda planeerimisoskust, enesejälgimist ja reflekteerimist, siis ka nende eneseregulatsioon ja akadeemilised tulemused paranevad (Zimmerman, 2002).

Käesolev uurimus põhineb andmeanalüüsis Perry jt (1998, 2000, 2002, 2020) uuringutel kirjeldatud kõrge eneseregulatsiooniga klassiruumi tunnustel.

Mitmed Perry ja tema kolleegide uuringud (Perry, 1998; Perry & VandeKamp, 2000; Perry *et al.*, 2020) on välja toonud kõrge enesereguleeritud õppega klassiruumid, mille tunnusjoonteks on õppimisega seotud valikuvõimalused, õpilaste võimalus oma väljakutseid kontrollida, enese- ja kaaslase hindamine, õpetajate ja kaaslaste instrumentaalne tugi ning õppimist toetavad hindamispraktikad.

**Valikuvõimalus** tähendab, et õpilastele antakse võimalus teha klassiruumis tähendusrikkaid otsuseid seoses oma õppimisega. See võimaldab õpilastel võtta vastutust oma õppeprotsessi eest ja toetab autonoomiat, mis on motivatsiooniga tihedalt seotud (Black & Wiliam, 2009). Perry jt (1998, 2002) on välja toonud, et õpetajate poolt pakutavad erinevad valikuvõimalused aitavad õpilastel kujundada oma õppimist. Nende hulka kuuluvad valikud kuidas õppematerjali omandada, millises järjekorras ülesandeid lahendada, milliseid õppematerjale kasutada, sobiv töökoht klassiruumis ning kaaslased, kellega koostööd teha.

Lisaks saavad õpilased sageli valida, kuidas oma tulemust esitleda, näiteks kirjalikult, visuaalselt või suuliselt.

**Väljakutsete kontroll** tähendab õpilaste võimalust kujundada oma õppimist ja ülesandeid. Perry jt (1998, 2002, 2020) järgi aitab väljakutsete kontroll arendada olulisi eneseregulatsioonioskusi. Õpilased saavad võimaluse valida õpitava taset kui neile pakutakse erineva raskusastmega ülesandeid. See toetab õppija motivatsiooni ja enesehinnangut, kui ta saab valida parajalt pingutust nõudva töö. Sarnaselt valikuvabadusega saavad õpetajad anda õpilastele kontrolli ülesannete tempo ja mahu üle, mida kohandatakse vastavalt õpilaste vajadustele ja õpetaja ootustele.

**Enese- ja kaaslaste hindamine** on oluline eneseregulatsiooni arendamiseks (Perry *et al.*, 2020). Perry jt (1998, 2000, 2002) rõhutavad, et õpilastele tuleks õpetada oma õppimise jälgimist, eesmärkide seadmist ja edusammude hindamist. Igapäevases õppetöös tuleks julgustada enesehindamist nii töö käigus kui ka töö lõpus (Perry *et al.*, 2020). Perry jt (2000, 2002) toovad välja kolm meetodit: isikliku arengu hindamine reflekteerivate küsimuste kaudu, kaaslastele tagasiside andmine ning teiste tunnete ja tegevuste analüüsimine lugude näitel. Soovitatakse lastele õpetada, kuidas oma õppimist jälgida, seada eesmärke, koostada plaani ja hinnata oma edusamme. On oluline õpetada lastele, kuidas nad saavad oma õppimist teadlikult suunata – sealhulgas seada eesmärke, koostada tegevusplaan, jälgida edenemist ning analüüsida tulemusi. Enesehindamine toetab õppija teadlikkust oma õpiprotsessist, aitab kujundada realistlikke sihte ja arendada tõhusaid õpistrateegiaid, mis on enesereguleeritud õppimise keskseks osaks (Perry *et al.*, 2020).

**Instrumentaalne tugi õpetajatelt ja kaaslastelt** aitab oluliselt kaasa eneseregulatsiooni arengule. Perry jt (1998, 2000, 2002, 2020) eristavad kahte õpetaja poolt pakutavat toe liiki: instrumentaalne ja protseduuriline. Instrumentaalne tugi on suunatud õpilaste kognitiivsete ja metakognitiivsete oskuste arendamisele, kuid protseduuriline tugi pakub konkreetseid juhiseid ja struktuure õppimisprotsessi tõhusamaks juhtimiseks (Perry *et al.*, 2020).

Instrumentaalse toe eesmärk on anda õppijatele strateegilisi vahendeid, mis võimaldavad neil teha läbimõeldud valikuid ja võtta vastu suuremaid väljakutseid. See tugi aitab õpetajatel suunata õpilasi kasutama tõhusaid õppimismeetodeid ja arendama oma metakognitiivseid oskusi, aidates teha sobivaid valikuid õppimises. Õpetajad suunavad tõhusate õpistrateegiate kasutamisele ja toetavad metakognitiivseid tegevusi küsimuste ja arutelude kaudu. Perry jt

(2002) illustreerivad seda küsimuste esitamise ja arutelude näidetega, mis soodustavad sügavamalt mõtlemist ja iseseisvat strateegiatega rakendamist (Perry *et al.*, 2002). Ka järk-järguline juhendamine (scaffolding) käib siia alla, kus tugev aja jooksul vähendatakse, et suurendada õpilaste iseseisvust. (Perry *et al.*, 2020). Lisaks saab õpetaja suunata õpilasi koostööle, kuna kaaslaste tugi loob võimalusi vastastikuseks abiks ja sotsiaalseks õppimiseks (Perry *et al.*, 2020, 2002).

**Õpetaja hindamispraktikad** on määrava tähtsusega õpilaste eneseregulatsiooni toetamisel (Perry *et al.*, 1998, 2002, 2020). Õpetajad peaksid kasutama hindamismeetodeid, mis ei tekita hirmu ega konkurentsi, vaid keskenduvad kujundavale tagasisidele, selgetele kriteeriumitele ja positiivsele õhkkonnale, kaasates aktiivselt ka õpilasi hindamisprotsessi. Selgete eesmärkide ja hindamiskriteeriumite ühine loomine õpilastega aitab neil mõista ootuseid. Pidev, õppetöösse lõimitud hindamine ja tagasiside peaksid rõhutama isiklikku arengut. Vigasid tuleks mõista kui õppimisvõimalust. Õpetajatel soovitatakse suunata õpilasi reflekteerima õpitu üle ja mõtlema õpitu rakendamise peale tulevikus (Perry *et al.*, 1998, 2000, 2002, 2020).

Montessori pedagoogika aluseks on keha, intellekti ja tahte harmooniline tasakaal, kus lastel on vabadus valida endale meelepärane töö. Sel moel tunnevad lapsed end vabana tegutsema. Vabadus ja distsipliin on tasakaalus, mistõttu on võimatu saavutada üht ilma teiseta. Kirjeldades niiviisi distsiplineeritud last kui last, kes on „iseenda peremees”, see tähendab, iseseisev oma valikute tegemisel ja saavutuste väljendamisel (Montessori, 1972). Montessori kirjeldab ka normaliseerunud last kui õpilast, kes aktsepteerib reegleid ja kokkuleppeid, see on eelduseks õppimise toimumiseks (Montessori, 2012). Ja distsiplineeritud laps ei ole kunstlikult muudetud vaikseks ja liikumatuks vaid peaks aktiivse töö tulemusena saavutama ise enesekontrolli (Montessori, 1972). Kõik need aspektid viitavad selgelt sellele, et Maria Montessori pidas enesereguleeritud õppimist oluliseks. Kuigi enesereguleeritud õppe tunnuseid on põhjalikult uuritud, on vähem uuritud, millised on need Montessori klassiruumi praktikad, mis toetavad enesereguleeritud õpet. Käesoleva kvalitatiivse uuringu eesmärk oli Montessori juhendajate (N=6) kirjelduste põhjal välja selgitada, millised enesereguleeritud õppimist toetavad tunnused avalduvad Montessori I ja II kooliastme klassiruumis. Lähtudes uurimuse eesmärgist sõnastati uurimisküsimus: Millised enesereguleeritud õpet toetavad tunnused avalduvad Montessori I ja II kooliastme klassiruumis Montessori juhendajate kirjelduste põhjal?

## 2. METOODIKA

Uurimisküsimusele vastuse leidmiseks kasutati deduktiivset kvalitatiivset uurimust. Uurimuse andmestik koosnes õpetajatega/juhendajatega läbiviidud individuaalsetest intervjuudest.

Uuringus osalenud õpetajatega tehti poolstruktureeritud intervjuud, kus küsiti kirjeldusi Montessori õpperühma koolipäeva ülesehituse ja tegevuste kohta, mis toetavad õppijate enesereguleeritud õppimist.

### 2.1. Valim

Uurimuse valimisse kuulusid Montessori I ja II kooliastme juhendajad (N=6). Kõigil valimisse kuulunud juhendajatel oli olemas magistrikraad ja Montessori 6-12 aastaste laste juhendaja kursuse diplom rahvusvahelise Montessori ühingu AMI (Association Montessori Internationale) poolt. Antud uurimus on tehtud mugavusvalimi põhjal, sinna kuulusid intervjuueeritavad autori isiklikest kontaktidest AMI kursuselt. Valimisse kuulumise eelduseks oli kogemus juhendajana Montessori klassiruumis ja AMI 6-12 vanuseastme juhendaja koolituse läbimine.

**Tabel 1.** Uurimuses osalenud valim.

Intervjuueeritav	Tööstaaž Montessori juhendajana (aastates)	Millises riigis tegutseb?	Millist kooliastet on õpetanud? (I ja/või II kooliaste)	Mitu last on tavaliselt klassis?
ÕP1	1	Eesti	I	18
ÕP2	1	Eesti	I	18
ÕP3	22	USA	I ja II koos	24
ÕP4	20	Saksamaa	I ja II eraldi	27
ÕP5	12	Poola	I ja II eraldi	24
ÕP6	7	Hispaania	I	30

### 2.2. Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega.

Uuringus osalenud kuue õpetajatega viidi läbi individuaalsed intervjuud, millest kaks viidi läbi õpetajate enda klassiruumis ja neli viidi läbi veebikeskkonnas, kuna intervjuueeritavad asusid välisriikides. Intervjuud viidi läbi Google Meet (meet.google.com) vahendusel, samal

platvormil oli võimalik salvestada audio-video formaadis. Google Meet platvorm võimaldas ka automaatselt inglise keelseid intervjuusid transkribeerida. Eestikeelse intervjuu transkribeerimiseks kasutati TTÜ Keeletehnoloogia labori transkribeerimise teenust (Olev & Alumäe, 2024).

Intervjueeritavaid teavitati intervjuu salvestamisest audio-video formaadis ning selle kasutamise kohta ainult antud uurimistöös. Tagati intervjueeritavate anonüümsus ja andmete konfidentsiaalsus. Intervjueeritavaid teavitati nende vabatahtlikkusest ja õigustest igal ajal küsimustele vastamisest loobuda või katkestada intervjuul osalemine. Samuti teavitati konfidentsiaalsusest, nime koodiga asendamisest ja transkriptsiooni ülevaatamise võimalusest. Intervjuudega seotud dokumendid ja andmed säilitatakse autori isiklikus parooliga kaitstud arvutis kuni lõputöö kaitsmiseni, seejärel kustutatakse.

Kaks intervjuud viis läbi antud töö juhendaja Liina Kersna oma doktoritöö raames, need toimusid 23. veebruaril 2023 individuaalselt juhendajate omas klassiruumis kohapeal. Mõlemad intervjuud kestsid mõned minutid üle tunni. Ülejäänud neli intervjuud viis läbi töö autor, need toimusid 23. veebruaril, 24. veebruaril, 26. veebruaril ja 12. märtsil aastal 2025. Kõikide intervjuude kestuseks oli umbes üks tund.

Kõik kuus intervjuud transkribeeriti täies mahus. Transkriptsioone tuli kokku 100 lehekülge, koos tühikutega oli transkriptsioonide kogumahuks 244 301 tähemärki.

### **2.3. Andmeanalüüs**

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, kombineerides induktiivse ja deduktiivse sisuanalüüsi võimalusi. Andmeanalüüs viidi läbi andmeanalüüsi keskkonnas QCAMap (qcamap.org), kuhu laeti üles juhendajatega läbiviidud intervjuude transkriptsioonid. Intervjuude sisu analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mis annab võimaluse süsteemseks, samas avatud andmetest lähtuvaks analüüsiprotsessiks (Mayring, 2000). Transkriptsioonides määratleti uurimisküsimust aluseks võttes tähenduslikud üksused, mille juurde märgiti koodid.

Kvalitatiivsete andmete tõlgendamisel ja kodeerimisprotokolli loomisel kasutati teoreetilise mudelina Perry jt (2002, 2020) kõrge eneseregulatsiooni klassiruumi tunnuseid (tabel 2). Kujunenud kategooriaid analüüsiti induktiivse meetodi järgi, mille tulemusel moodustati alamkategooriad.

**Tabel 2.** Perry jt (2002) järgi koostatud deduktiivne kodeerimisraamistik andmeanalüüsiks.

Kategooria/tunnus	Tegevuste kirjeldus
Valikuvõimalused	Õppijal on võimalik valida mida, kuidas, kus, millal ja kellega õppida, samuti õppemeetodeid, materjale, töö lõppvormi ja tegevuste järjestust.
Väljakutsete kontroll	Õppijatel on võimalus valida ülesande keerukust, tempot ja mahtu. Nad saavad valida õppematerjale lähtudes oma huvidest ja oskustest, kuid mis peavad vastama ka õpetaja seatud ootustele ja ülesande põhinõuetele. Avatud ülesanded, millel on mitmeid lahendusviise ja mis pakuvad erinevaid valikuvõimalusi, annavad võimaluse õpilastel oma sooritust kontrollida, näiteks probleemilahendus, essee kirjutamine, projektide koostamine ja esitluste loomine.
Enese- ja teiste hindamine	Õpilased analüüsivad oma arengut, jagavad tagasisidet kaaslastele, analüüsivad kaasõppijate emotsioone ja tegevusi ning hindavad oma õppimist nii protsessi käigus kui ka selle lõppedes, et vajadusel teha muudatusi. Enesekontrolli ja -hindamise võimalused on integreeritud õppesse.
Instrumentaalne tugi õpetajalt ja kaaslastelt	Õpetaja toetab õppijaid õigete valikute tegemisel ja kaasab neid aruteludesse õppimise üle, suunates neid reflekteerima ja iseseisvalt lahendusi leidma. Õpetaja modelleerib edukaid tegevusi ja soodustab koostööd, mille käigus õppijad üksteist abistavad ja õpetavad.
Õpetaja hindamispraktikad	Õppeprotsessis rakendatakse hindamispraktikaid, mis loovad toetava õhkkonna ja suurendavad sisemist motivatsiooni, näiteks hindamise ja tagasiside sidumine igapäevaste tegevustega, õpilaste vastutuse arendamine ilma hirmuta eksida ning nende julgustamine keskendumisele individuaalsele arengule, sihtide seadmisele ja eksimuste käsitlemisele kui õpetlikele kogemustele. Tagasiside on kujundava iseloomuga, detailne ja ülesandespetsiifiline; see aitab neil mõista oma õppimist ja vähendada erinevust oma hetkeseisu ja soovitud tulemuste vahel. Õpetaja sõnumid rõhutavad pingutuse väärtust ja tõhusate õppimisstrateegiade kasutamist, toovad esile nende edusamme, esitavad väljakutseid ja väljendavad usku nende võimetesse.

Näiteks intervjuu tähenduslik üksus “Ja siis vahel vanemad lapsed käivad mööda, ütlevad, “Kuule, see küll pole õige, me teeme hoopis niimoodi.”” kodeeriti deduktiivse sisuanalüüsi kohaselt koodiga “enese ja teiste hindamine”. Pärast deduktiivset kodeerimist koondati sama

kategooria tähenduslikud üksused kokku ning neid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mille tulemusel tekkisid alamkategoriad. Eelnev näide kategoriseeriti alamkategoriasse “õpilaste tagasiside üksteisele”. Sisu sarnasuse alusel koondati antud näide ka kategooriasse “õpilase tugi kaaslasele”. Kodeerimise ja kategoriseerimise käigus pidas autor ka uurijapäevikut.

Uurimuse kvaliteedi suurendamiseks viidi läbi ühe intervjuu kaaskodeerimine.

Kaaskodeerimise järel arutasid uurijad kodeerimise ja kategoriseerimise üksikute erisuste üle konsensusse tekkimiseni. Enamjaolt tähenduslikud üksused kattusid.

Tulemused uurimusküsimusele esitatakse kategooriate kaupa, tuues välja näiteid intervjuude transkriptsioonidest. Parema loetavuse ja andmete kiirema leidmise huvides on iga tunnuse all välja toodud alamkategoriate nimetused (nt *õppeaine ja ülesande valik*) esitatud tumedas kaldkirjas. Kirjeldavate tsitaatide väljavõtetest on eemaldatud ebavajalikud kordused ja täitesõnad, mis on tähistatud ümarsulgude ja nende vahel kolm punkti. Tsitaadi lõppu on lisatud kood, millega tähistatakse intervjuueeritavaid nagu õpetaja 1, mis on kirjutatud koodina (*ÕPI*).

### 3. TULEMUSED

Andmeanalüüsist selgus, et Montessori klassiruumides esinesid kõik kõrge eneseregulatsiooniga klassiruumi tunnused. Õpetajate kirjeldustel olid Montessori klassiruumis võimalik valida kus, millal, kellega ja mida õpilased õpivad. Neil oli võimalus väljakutsete kontrolliks ehk valida kui süvitsi, millises tempos nad töötavad, samuti võimalus keskenduda huvipakkuvale teemale ja teha vajadusel pause. Ülesanded, mida õpilased lahendasid, olid suurem osa oma tüübilt avatud, aga olid ka kinniseid ülesandeid. Õpilased olid suunatud koostööle, hindama nii enda tööd kui ka kaaslase tööle hinnangut andma. Montessori juhendajad toetasid õpilasi, andes neile iseseisvaks tegutsemiseks vajalikke teadmisi, suunates neid tegema asjakohaseid õpivalikuid ja innustades neid ületama üha keerulisemaid väljakutseid. Õppimist toetavad hindamismeetodid rõhutasid individuaalset arengut ja julgustasid õpilasi nägema eksimusi kui võimalusi õppida ja tagasisidet saada.

Tabelis 3 on toodud ülevaade Montessori klassi juhendajate intervjuude analüüsi tulemusena ilmnenud alamkategoriatest, mis on koondatud kõrge enesereguleeritud õppimise karakteristikute alla.

**Tabel 3.** Montessori õpetajate kirjeldused kõrge enesereguleeritud õppimise tunnustest (Perry *et al.*, 2002) Montessori klassiruumis.

<b>Kõrge enesereguleeritud õppimise tunnus</b>	<b>Intervjuus avaldunud praktika</b>
Valikuvõimalused	<ul style="list-style-type: none"> <li>• õppeaine ja ülesande valik;</li> <li>• võimalus ise koolipäeva planeerida;</li> <li>• õppemeetod ja õppevahendid;</li> <li>• õppetöö läbiviimise koht;</li> <li>• kaaslase valik;</li> <li>• lõpptulemuse formaadi valik</li> </ul>
Võimalus väljakutset kontrollida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ülesande raskusastme valik;</li> <li>• võimalus valida ülesande tempo ja maht;</li> <li>• võimalus süveneda huvipakkuvale teemale;</li> <li>• võimalus teha vajadusel paus;</li> <li>• avatud ülesanded (ülesannete tüübid)</li> </ul>
Enese- ja teiste hindamine	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enesehindamine;</li> <li>• enesekontroll õppevahendi abil;</li> <li>• vea analüüs ja eneseparandus;</li> <li>• õpetajaga vestluses oma õppimise üle reflekteerimine;</li> <li>• kaasõpilaste spontaanne ja suunatud tagasiside</li> </ul>
Instrumentaalne tugi õpetajalt ja kaaslastelt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• õpetaja suunab läbi küsimuste esitamise õpilast tegema sobivaid valikuid õppimises;</li> <li>• õpetaja suunab ja julgustab lahendama suurema väljakutsega ülesandeid;</li> <li>• õpetajad kasutavad järk-järgulist toetamist;</li> <li>• õpetaja suunab õpilasi üksteist toetama ja õpetama;</li> <li>• õppijate enda initsiatiiv üksteist toetada ja õpetada</li> </ul>
Õpetaja hindamispraktikad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koolipäeva sees jooksev tagasiside;</li> <li>• regulaarsed individuaalsed arutelud õppijaga õppimisest;</li> <li>• struktureeritud ja struktureerimata vaatlus õppetöö ajal;</li> <li>• enesehindamine</li> </ul>

### 3.1. Valikuvõimalused

Andmeanalüüsis ilmnes, et Montessori klassis on õpilastel mitmeid valikuvõimalusi seoses õppetööga. Andmeanalüüsi käigus tuvastati kuus alamkategoriat: õppeaine ja ülesande valik; koolipäeva planeerimine ja ülesannete järjekord; õppemeetod ja õppevahendid; õppetöö läbiviimise koht; kaaslase valik ja lõpptulemuse formaadi valik.

Intervjuude põhjal selgus, et õpilane sai valida endale *õppeaine ja ülesande*, millega koolipäeva jooksul endale sobival ajal tegeles ja teda suunati seda valikut tegema juba päeva alguses. Õpilased täidavad päeva jooksul oma tööpäevikut ehk õpipäevikut, kuhu dokumenteerivad enda eesmärgid, plaanid ja päeva jooksul tehtud valikud seoses õppetöoga. Seega esimene küsimus, mille õpilased hommikul õpetajalt said oli “Mis sul täna plaanis on?” ja “Mida sa täna tegema hakkad?”

*Nii me neilt küsime, igalt lapselt peaaegu iga päev. Nii pannakse nad olukorda, kus nad on sunnitud otsust tegema, üks ole? Ja loomulikult, kui nad otsuseid teevad, on see seotud valikuga (ÕP5).*

Huvitav tähelepanek, mida intervjuudes mainisid kõik juhendajad, oli see, et õpilased saabusid klassi erineval ajal ning alustasid kohe iseseisvalt õppetöoga. Neil olid oma sahtlites pooleliolevad tööd, mida jätkata, tahvlil olid kirjas sel päeval toimuvad esitlused, kuhu lapsed oodatud olid, ning nädala ja kuu kalender, milles sündmuseid jälgida, et enda päeva planeerida.

*Tavaliselt õpilased tulevad klassi vahemikus 7:30 ja 9:00 ja vaatavad kas midagi on jäänud teha eelmisest päevast. (...) Me paneme esitlused tahvlile ja mõnikord me kutsume lapsed nendega liituma, aga väga tihti me lihtsalt paneme need tahvlile ja ütleme, et täna on selline esitus, kes tahab, võib vabalt liituda, kes ei taha, ei pea (ÕP5).*

Juhendajad tegid õpilastele esitlusi, kuhu nad lapsi kutsusid ja õpilasel oli võimalik ka põhjendades ära öelda kutsesest kui ta oli näiteks mõne teise ülesandega hõivatud. Samuti olid esitlused avatud teistele õpilastele.

*Ma kasutan sõnu "ma kutsun sind täna", sest ma tahan, et nad mõistaksid seda kui kutset. Ja kutsega saab kas kutse vastu võtta või mitte. Samuti ei ole meie lastele antavad esitlused kunagi suletud. Nii et kui mõni teine laps soovib liituda, ei ütleks me kunagi ei, ära tule (ÕP5).*

Õpetajate enda sõnul oli Montessori klassis õpilastel õppesisu valiku osas päris palju vabadust. Näiteks mainisid õpetajad, et mida õpilane valib, milliseid aineid ja kuidas ta teeb, sõltus lapsest endast, mis talle rohkem huvi pakkus. Selleks, et oleks valik, vabadus valida, peab õpilane teadma, millised on valikud. Oluline on jälgida, et õpilane saaks palju erinevaid esitlusi ning esimesel aastal rohkem juhendamist. Kuna valik peab olema õppija vajadustest, oskustest ja huvidest lähtuv, see ei saa olla juhuslik, siis võib võtta õpilasel nii enda kui ka klassi võimaluste tundma õppimine aega.

*Kui ma ütlen: "Mul pole aimugi, ma võtan selle." See on juhuslik valik, aga kui sul on tõe sti vaba valik, pead sa teadma, mille hulgast valida saad (ÕP4).*

Valikuvõimalus ei ole lõputu, on ka oskuseid, mida tuleb kindlasti harjutada. Peale esitlust tutvustab juhendaja harjutusi iseseisvaks tööks ning õpilane saab ise valida, millega edasi töötab.

*Tegime näiteks liitsõna, ma näitasin ära, kuidas see esitlus on. Ta saab korrata seda esitlust (...) siis ma näitan, milliseid ülesandeid on meil võimalik teha. (...) Nad ei pea kindlat jätkutegevust tegema, on mitu võimalust (ÕP2).*

Õpetaja selgitas, et pärast esitlust, näiteks jõe mudeliga, saavad õpilased valida järeltegevuse vastavalt oma huvidele või laiendada teemat iseseisvalt edasi. Nad võivad korrata esitlust ja uurida erosiooni, see on praktiline ja kaasahaarav veega tegevus õues. Nad võivad uurida jõgesid kodumaal, kust need algavad, kus need lõpevad, kas jõed voolavad läbi mitme riigi, kas nad sooviksid külastada ja uurida mõnda jõge täpsemalt. õppides nii geograafiat kui ajalugu. Lisaks võivad nad teemat laiendada kunsti valdkonda kuulates Smetana Moldau muusikapala, uurida, mida see jutustab ning nad võivad ka maalida.

*Nad saavad teada, et jõed algavad mägedest ja suunduvad orgudesse, nad õpivad jõgede nimesid, nad saavad teada, et jõgede äärealasid on asustatud palju iidseid tsivilisatsioone, seega saavad nad käsitleda väga-väga erinevaid teemasid, kui alustame ühest teemast nagu näiteks jõest (ÕP4).*

Kuigi õpilastel on palju valikuvabadust, toimub see alati õpetaja juhendamisel, kes pakub sobiva arvu võimalusi vastavalt laste vajadustele, et nad saaksid õpituga edasi töötada ja oma teadmisi süvendada.

*Selleks, et tal oleks vabadust valida, selleks peab olema millegi seast valida, ta peab ikkagi kõik ära kuulama, mis me räägime, sealt edasi saab ta valida (ÕP2).*

Õpilastel on palju valikuid, kuid juhendajad aitavad õpilastel õppimisega seoses õigeid valikuid teha ning püüavad õppeainete vahel tasakaalu luua. Juhendaja toe kohta on kirjutatud peatükis “Instrumentaalne tugi õpetajalt ja kaaslaselt”.

*Seega on vabadus piiratud ka nende endi võimaluste osas, see on üks asi ja teine asi vastavalt teemadele, sest meil on vaja teatud teemasid käsitleda, kuna meil on õppekava (ÕP4).*

Peale koolipäeva saavad õpilased valida endale meelepäraseid tegevusi ja huviringe, kodutööd reeglina ei ole.

*Me ei usu kodutöösse. Me arvame, et koolis on neil piisavalt tööd ja et koolivälisel ajal peaksid nad lõõgastuma ja laskma oma ajul puhata või tegema muid asju, et nad järgmisel päeval tunneksid end koolis tehtava töö suhtes motiveerituna (ÕP6).*

Montessori klassis on õpilastel märkimisväärne **vabadus oma õppepäeva planeerimisel**. Õpilane valib millise õppeainega tegeleda ja millises järjekorras ülesandeid lahendada. Enamikus kirjeldatud Montessori klassides oli tagatud kolmetunnine töötükkel – segamatu periood süvenemiseks ja aja planeerimiseks. Ühes klassis oli hommikune töötükkel 2,5-tunnine. Kõik õpetajad kirjeldasid sarnast päeva struktuuri: töötükkel hommikul, millele järgnesid lõunasöök ja õuevahetund, ning seejärel lühem, kahe kuni kahe ja poole tunnine töötükkel pärastlõunal.

*Kui sa tõesti tahad Montessorit tulemuslikult rakendada, vajad sa vähemalt kolmetunnist töötükklit (ÕP4).*

Õpetajad tõid intervjuus välja, et koolipäeva alguses saab valida millega oma päeva alustab ja millega sel päeval tegeleb.

*Nad otsustavad põhimõtteliselt iga päev, kuidas nad oma päeva veedavad (ÕP5).*

Lapsed said valida erinevaid **õppemeetodeid ja -materjale**. Intervjuus selgitas õpetaja, milliseid õppevahendeid valida on. Kui õpetaja on esitlenud õppevahendit, siis nende vahendite vahel saab õpilane valida.

*Valikud tekivad läbi esitluste ja selle, et ma loon lapsele kontakti selle vahendiga ja siis tal on see tuttav, ta teab, et tal on nüüd need valikud ja ta saab hakata toimetama siin klassiruumis (ÕP1).*

Näiteks ÕP2 sõnul saab matemaatikas laps arvutada arvelaual või helmestega. Samuti ütleb ÕP2: “Meetod on ka oluline ja seda ka jälgime, et kas see meetod sobis või mis ta sellest arvas.”

*Meil on klassis palju erinevaid õppevahendeid erinevatest ainevaldkondadest (ÕP5).*

Õpilastele antakse võimalus õppida endale sobivas stiilis. Õpetaja märkis, et õpilaste õppimisviisid on väga individuaalsed ja Montessori keskkond võimaldab õpilastel õppida oma eelistatud stiilis. Mõned lapsed võivad olla pigem vaatlejad, kes jälgivad teiste tegevust ja omandavad nii teadmisi. Kui nad tunnevad end kindlamalt, siis nad proovivad õppematerjali, sageli juba teades, kuidas seda kasutada.

*Vahel nad lihtsalt kuulavad, mõned on sellised vaatlejad, et nad ise oma käsi mustaks nii-öelda ei taha teha. Aga nad vaatavad ja kui lõpuks nad julgevad seda õppevahendit proovida, siis nad juba oskavad (ÕP3).*

Õpetaja kirjeldusel ei tohi õpilasi tagasi hoida, neid tuleb usaldada ja anda neile nii vabad käed kui võimalik. Õpetaja sõnul tuleb lapsel lasta proovida ja piire ületada.

*Et tal oleks rohkem valikuid, sest mõned näiteks õpivad korrutamise jagamise kaudu, neile meeldib see jagamise vahend katseklaasidega ütleme nii õudsalt, et nad tahavad seda teha ja kontrollida oma tööd. Nad hakkavad nägema, kuidas on vastupidine tehe (ÕP3).*

Intervjuudest avaldusid erinevad võimalused valikuks, **kus õpilased töötavad**.

Andmeanalüüsis leiti, et õppida oli võimalik laua taga toolil istudes, põrandal, klassiruumis sees, väljas aias või terrassil.

*Meil oli üks kolleeg, kes oli väljas, aias ja ma arvan, et ta oli seal umbes kell 9:30, et lapsed said alati õue minna ja seal tööd teha (ÕP4).*

Klassiruum on üks põhikeskkond, aga kui on vaja saada lisateadmisi või muid praktilisi võimalusi, võisid õpilased ise korraldada õppekäike raamatukokku, muuseumidesse või praktikabaasidesse. Õpetaja sõnul on praktikabaasid kohad, kus saab näiteks savitööd või keevitamist vajadusel teha.

*Me ei piirdu klassiruumiga, vaid käime ka klassist väga palju väljas. Me ei käi siis terve grupiga, going out (õpilaste korraldatud õppekäigud klassist väljas M. R.) on siis see mõiste Montessori õppekavas, et siis see laps ise organiseerib selle välja mineku (ÕP2).*

Õpilastel oli võimalus valida, **kellega nad koos töötavad**. Intervjuus mainisid õpetajad, et sellises vanuses 6-12-aastased lapsed tahavad tavaliselt koos töötada.

*Selles vanuseastmes on niimoodi, et väga tähtis on sul see sõpradega koos töötamine (ÕP3).*

Valik kellega õpilane koos töötab, põhineb kas isiklikul meeldivusel, ühisel väljakutsel või õpilase vajadusel harjutada midagi, milles teine õpilane on ekspert. Näiteks on õpilased suunatud küsima üksteiselt abi ja juba teadsid, et tuleks abi vajamisel pöörduda mõne teise õpilase poole, see toimub klassis spontaanselt ja on oodatud, et nad üksteist õppimisel toetavad.

*Ta lähebki ja küsib selle teise lapse käest, et ma tahan seda sinuga teha (ÕP1).*

Enamasti õpilased teevad koostööd sel põhjusel, et neil on sarnased huvid. Õpetajate sõnul oli õpipartneri valik nii kaua aktsepteeritud kuni see kooslus töötas, muidu suunati töötama eraldi. Ootus on, et kui õpilased tulevad kooli, siis nad teevad tööd. Tavaliselt jäid tööle need lapsed, kes olid koos esitlused. Aga oli ka piiranguid.

*Nad ei saa koos olla, kui nad pole klassiruumi kokkuleppeid austanud, siis sekkume meie. Aga enamasti valivad nemad (ÕP6).*

Intervjuude põhjal ilmnes, et õpilased said valida tehtud töö **lõpptulemuse formaadi**. Õpetajate sõnul tuleb esitluse teema põhjal valida endale jätkutöö. Valida on ka see, millises

formaadis ja milline see töö välja näeb. Oluline on see, kuidas nad õpitud mõistsid ja mis neile meelde jäi. Juhendaja vaid tutvustab milliseid vahendeid ja võimalusi klassis kasutada saab.

*Nad ise valivad midagi, et näidata kuidas nad sellest aru said (...) Aga missugune see välja näeb, see on küll täiesti nende oma valik (ÕP3).*

Näiteks saavad õpilased valida uurimuse teema ja sageli soovivad oma töid esitleda klassikaaslastele kuigi see pole kohustuslik.

*Lapsed ise tahavad väga oma töid esitleda... Kui nüüd mõni laps üldse ei taha seda teha, siis tegelikult Montessori keskkonnas ei suruta teda ega sunnita selleks (ÕP1).*

Loovust saab kasutada ka matemaatika ülesandeid tehes.

*Kui me tutvustame arvukordseid, siis jälle töötavad kettidega\*, aga siis on jälle see, et "oo, ma teen need kõik kümme valmis ja siis kõik koos on raamat" (ÕP1).*

\*helmeketid on matemaatika vahend (autori märkus).

Valminud tööde hulgas on nii paberist teatreid, plakateid, maale, plastiliinist skulptuure, kootud esemeid kui raamatuid. Juhendajad püüavad õpilasi uute ideedega motiveerida, andes vabaduse avastada ja teha asju omal moel. Ka iseseisvate tööde protokollide vormi saavad õpilased valida.

*Kui me neile alati täpselt ütleme, mida teha, siis teevad nad täpselt seda, mida meie tahame, aga siis me ei saa kunagi midagi muud. Ja kui neil on vabadus aeg-ajalt uusi asju kogeda, teevad nad uskumatuid asju. Seega arvan, et peame olema väga ettevaatlikud (ÕP4).*

Lisaks nendele kuuetele valikuvabaduse alla käivale alamkategoriale tõi üks juhendaja välja, et õpilastel on võimalus enda keha ja füsioloogiliste vajaduste eest hoolitseda.

*Neil on kontroll oma keha üle. Nii et kui nad soovivad, võivad nad jalutada kuhu iganes ja millal iganes nad tahavad. Nad võivad istuda, nad võivad lamada, nad võivad kasutada erinevaid ruume, nad võivad süüa kui vaja, nad võivad rahuldada oma põhivajadusi. Nad ei pea küsima luba tualetti minemiseks (ÕP5).*

Üks juhendaja pidas väga oluliseks õpilaste eitava vastuse aktsepteerimist, mis temasõnul demonstreerib lapse valmidust teha valikuid. Kui õpilastel ei ole huvi või on mõni muu tegevus pooleli, siis nad oskavad viisakalt keelduda.

*Ma lähen lapse juurde ja ütlen, et mul on sulle midagi huvitavat näidata, ja laps ütleb "Ei tänan väga, mul on midagi muud teha." Ma olen täiesti vaimustuses, sest see näitab, et lapsed on tegelikult valmis valikuid tegema (ÕP5).*

Valikuvabadus kuulub Montessori pedagoogika põhialuste juurde ning seda rõhutatakse Montessori juhendajaid koolitades. Õpetaja sõnul AMI Montessori kursused läbinud juhendajad

peavad seda väga tähtsaks ja seisavad selle eest, et klassiruumis oleks suur valikuvabadus õpilastel.

*Põhimõtteliselt neil peab olema vabadus. Sina töötad nende heaks ja mitte vastupidi. Sa pead andma neile selle vabaduse (ÕP3).*

Õpetaja kirjeldas, kuidas teadlik valikuvabadus aitab kaasa enda tundmaõppimisele ja mõelda sellele, kes ma olen ning kelleks soovin saada, toetades õpilase arengut isiksusena.

*Ma arvan, et võid minna traditsioonilisemasse kooli ja kõik on hästi, aga sul ei ole sellist süsteemi, kus sa kogu aeg valid, mida teha. Ja sul ei ole seda „ma tahan ennast tundma õppida, töötades oma huvide kallal“, sest need on sulle tõenäoliselt etteantud (ÕP6).*

### 3.2. Võimalus väljakutset kontrollida

Intervjuudes väljatoodu põhjal avaldus, et Montessori klassis on õpilastel mitmeid viise oma väljakutsete kontrollimiseks. Andmeanalüüsi põhjal kerkisid esile viis alamkategoriat: ülesande raskusastme valik (võimalus ka takistuste ja vigade kogemiseks); võimalus valida ülesande tempo ja maht; võimalus süveneda huvipakkuvale teemale; võimalus teha vajadusel paus; võimalus lahendada avatud ülesandeid.

Üks oluline valikuvabadus seisnes **ülesande raskusastme valikus**. Kuna õpperühmad on vanuse ja taseme poolest mitmekesised (I ja II kooliaste on koos, vahel ka I ja II kooliaste ühes rühmas), saavad õpilased valida endale sobiva keerukusega ülesandeid. Näiteks kirjeldasid Montessori õpetajad, et Montessori klassiruumis on see võimalik, sest mõned nooremad õpilased, kes on juba varakult lugemises head olnud, töötavad keerukamate ülesannetega koos vanemate lastega. Kuigi õpilased võivad valida ka lihtsamaid töid, kui nad on väsinud, märkisid juhendajad, et tihti valivad nad ka üsna keerulisi ülesandeid, mis oli omamoodi hämmastav nähtus. See paindlikkus toetab õppija eneseregulatsiooni, võimaldades tal valida vastavalt oma hetke huvidest ja valmisolekule.

Lisaks valikuvabadusele eeldati õpilastelt ka enda parima andmist vastavalt oma oskustele. Kui õpilastel on palju valikuid ülesannete läbiviimiseks, oodatakse neilt samas, et nad pingutaksid vastavalt oma praegusele arengutasemele. Näiteks kui noorem laps, kes veel ei oska kirjutada, võib joonistada, siis vanemalt, kirjutamisoskusega lapselt, oodatakse juba lausete kirjutamist, mis on loetavad ja arusaadavad. See lähenemine tagab, et iga õppija saab piisavalt väljakutseid, aga ka toetust, arendades samal ajal vastutustundlikku suhtumist oma õppetöösse.

*Nad peavad teadma, me ootame parimat, aga nad peavad teadma, et nemad on ikkagi need, kes otsustavad, mida nad teevad, ja mitte mina (ÕP4).*

Montessori klassiruumis on õpilastele tagatud **vabadus valida ülesannete tempo ja maht**. Juhendajad kinnitasid, et õpilased saavad töötada neile sobivas tempos ja ise otsustada ülesannetele kulutatava aja üle. Kuigi õpetajad suunavad õpilasi aega planeerima ja tähtjaliste ning poolleiolevate tööde lõpetamise eest vastutama, on see pigem toetav suunamine, mis arvestab lapse individuaalse rütmiga.

*Vahel on kui ikka tõesti ikka pikalt juba läheb, eks ma siis ütlen, et noh, et kas me nüüd kahe päeva pärast saaksime valmis selle (ÕP3).*

See paindlikkus, kus õpilased ise otsustavad, kui kaua nad millegi kallal töötavad, soodustab süvenemist ja vastutustunnet oma õppeprotsessi eest.

*Sa pead vaatama laste järgi, sa ei tohi neid kinni pidada, see on kõige tähtsam asi, et sa pead laskma neil minna nii kiiresti või nii aeglaselt kuidas neile sobib (ÕP3).*

Montessori klassiruum on keskkond, kus on **võimalus süveneda huvipakkuvale teemale**. Õpetajad rõhutasid, et õpilased valivad töid vastavalt oma huvile, mis võimaldab neil sügavuti teemaga tegeleda. Juhendajate roll on esitluste kaudu huvi äratada ja esitlusi võimalikult põnevaks muuta, et pakkuda õpilastele rohkelt valikuid edasisteks uurimusteamadeks. See tagab, et iga õppija leiab endale kõitva suuna, milles ta saab oma tempoga edasi minna. Üks rühm õpilasi oli näiteks hüljeste teemast suures vaimustuses.

*Nad on täiesti hullud nende hüljeste järele, nad teevad igasuguseid raporteid ja käivad akvaariumis, meil on siin akvaarium lähedal, käivad neid seal vaatamas ja neil on hülgeklubid. Ja siis nad kodusid ja heegeldasid hülgeid (ÕP3).*

Montessori klassiruumis oli vajadusel **võimalik teha paus** või valida puhkuseks ka lihtsamaid ülesandeid. Õpetajad selgitasid, et põnevad ülesanded ja tegevused klassiruumis ei jäta aega mängimiseks ja jooksmiseks, nad ütlesid, et klassiruumis ei teki töösükli ajal vajadust vahetunniks nagu traditsioonilisemates koolides seda näha on. Õpilaste paus seisnes pigem tegevuste tüübi vahetamises. Vaimset pingutust nõudvatele ülesannetele järgnesid füüsilisemad või loomingulisemad tegevused. See võimaldab õpilastel oma aju ja keha koormust reguleerida, pakkudes puhkust läbi tegevuse vahetuse. See paindlikkus toetas õppijate võimet oma energiataset ja keskendumist juhtida ja aidates säilitada õpimotivatsiooni.

*On töid, kus on vaja aju, ja on töid, kus on vaja rohkem keha, seega tuleb lihtsalt töid vahetada ja see võib olla ka omamoodi puhkus (ÕP4).*

Montessori pedagoogikas kasutatakse sageli **avatud ülesandeid**, mis pakuvad õpilastele vabadust valida nii ülesande raskusastet kui ka lahendamise tempot ja mahtu. Selliste ülesannete

puhul ei ole ette antud ühte kindlat õiget vastust või lahenduskäiku, vaid õpilased saavad ise otsustada, mida nad oluliseks peavad ja kuidas nad oma tööle lähenevad. Näitena toodi välja ülesanne, kus õpilased pidid looma reisiplaani. See hõlmas nii pagasi valiku kui ka reisieelarve planeerimist, mille juures õpilased said selle kallal töötada nii kaua, kui nad soovisid. Lapsed teevad tihti loovkirjutamist, väikseid jutukesi ja uurimusi endale huvipakkuval teemal.

*Nende enda uurimused ja ettekanded, seal ei ole päris õiget ega valet vastust, nad ise vaatavad, mis neile tähtis on, mida nad sinna panevad (ÕP3).*

### 3.3. Enese ja teiste hindamine

Andmeanalüüs tõi esile mitmeid viise, kuidas Montessori klassiruumis õpilased saavad nii iseennast kui ka teisi hinnata. Ilmnes viis alamkategoriat: enesehindamine (nt õpipäevik); enesekontroll õppevahendi abil; vea analüüs ja eneseparandus; õpetajaga vestluses oma õppimise üle reflekteerimine; kaasõpilaste spontaanne ja suunatud tagasiside.

Montessori klassiruumis on **enesehindamine** olulisel kohal. Õpilased on suunatud enda tööd ise planeerima ja eesmärgistama, seejärel ka hindama kas eesmärk sai täidetud. Lapsed täidavad enda tööpäevikuid, kuhu panevad kirja kuupäeva ning sel päeval tehtud tööd, avastused, eesmärgid, kokkulepped, juhendaja antud esitlused ja kokkuvõtted saadud esitlustest oma sõnadega. Nad saavad ise vaadata mida nad päeva jooksul teinud on ja kui töökad nad olid.

*Osade laste puhul on see näha, näiteks üks õpilane on tihti öelnud, et “ma tegin täna nii palju, küll mul oli töökas päev” (ÕP2).*

Samamoodi võrdlevad õpilased päevikus seatud eesmärke ja saavutusi ning hindavad ise kas eesmärgid on saavutatud. Neil võib olla ka sisetunne, et teema on nüüd kinnistunud.

*Neil endil on ka selline sisetunne, et nad teavad, et nüüd ma oskan seda. Nad hakkavad siis ka teistele õpetama. Ja no üldse tunnevad end väga mugavalt. Ühesõnaga siis nad enam ei taha seda materjali kasutada, kui tunnevad, et nad on valmis selle asjaga (ÕP3).*

Kui õpilane peaks valima ülesande, mis osutub liiga keeruliseks, ei hinda õpetaja seda valikut ega sekku kohe. Õpilased saavad väärtuslikku tagasisidet omaenda katsetest ja hindavad oma edenemist katse-eksituse meetodil. Kui nad takistustega kokku puutuvad, on neil võimalus abi paluda.

*Mõnikord nad võtavad mingi tegevuse ette ja näevad, et see on neile liiga raske, ja siis nad jätavad selle pooleli. Nii et katse-eksitus meetod, ma arvan, töötab kõige paremini (ÕP5).*

Andmetöötlemise põhjal avaldus alamkategoriat **enesekontroll õppevahendi abil**.

Montessori klassis on palju õppevahendeid kuhu on sisseehitatud enesekontroll, kas midagi jääb üle või puudu ning on sensoorselt aru saada, et midagi on valesti.

*Kui on sensoorsed asjad, siis tihti see materjal ise annab tagasisidet. Näiteks on mõistekaardid, seal on definitsioon vaja panna selle sõnaga kokku, et siis ta saab aru lõpuks, et üle jääb kaks tükki, mis ei lähe kokku, siis ta hakkab ise otsima, kus see viga tuli sisse (ÕP2).*

Samuti on olemas kontroll-lehed ja mõnel juhul näidis oodatavast lõpptulemusest, millega saab laps oma tööd võrrelda. Oma tähtajaliste tööde tähtaegade jälgimiseks ja iseseisvaks hindamiseks, kas töö sai õigeaegselt valmis, on klassis kalendrid tähtaegadega. Kalendrit järgides saab enda ajaplaneerimiskust ise hinnata.

**Veaanalüüs ja eneseparandus** on esmalt õpilase enda ülesanne. Montessori meetod on üles ehitatud nii, et laps saaks ise oma vigadest õppida, avastades need ise ja ka parandades need ise. Enesehindamine on oluline osa motivatsiooni säilitamisel. Õpetajad suunavad enda tööd kontrollima ja otsima ise õigeid vastuseid õppematerjalide hulgast. Õpetajate sõnul on oluline protsess, mitte tulemus, seega õpilaste töödele antakse tagasiside ja õpilane parandab oma tööd vastavalt õpetaja kirjalikele kommentaaridele.

*Viga justkui aitab sul asju paremini teha ja ma tõesti rõhutan, et vead on abistavad ning et palju arengut on toimunud just seetõttu, et inimesed tegid vigu ja leiutasid asju, mida muidu poleks kunagi avastatud (...) Seega, kui sa eksid, pole hullu, jätkka ja uuri välja, miks nii läks (ÕP4).*

Montessori klassis toimub tööde parandamine õpilase ja õpetaja koostöös. Töid parandades märgistab õpetaja hariliku pliiatsiga koha, kus on viga ning jätab tööle liimitava märkmepaberiga kommentaariga, näiteks "leia ja paranda 3 viga". Seejärel on õpilase ülesanne leida vead üles ja mõelda, mis võiks valesti olla, parandada vead ja esitada töö uuesti. Vajadusel suunab õpetaja õpilast teemat kinnistama. Kui kõik vead on parandatud, märgistatakse töö näiteks kooli templiga. Töös tuleb kas üksikud vead parandada või kui on väga palju vigu, tuleb töö ümber kirjutada.

*Me kunagi ei ütle õiget vastust. Me ainult tõmbame ringi ümber. Kui kõik on valesti, siis ma kasutan kleepuvat märkmepaberit ja ütlen, et õpilane tuleks minu juurde (ÕP6).*

Eneseanalüüs toimub ka **õpetajaga üks-ühele vestlusel**, mille käigus suunatakse õpilast mõtlema enda eesmärkide ja arengu peale. Vestlused juhendaja ja õpilase vahel on üks olulisi praktikaid Montessori klassiruumis, kus õpilasel on võimalik õpetajaga jagada oma edusamme, tehtud vigasid ja järeldusi, huvipakkuvaid teemasid, plaane ja ootuseid. Õpetaja omalt poolt

dokumenteerib, peegeldab, selgitab ootuseid ja võimalusi. Vestluse aluseks on ka õpilase tööpäevik, kus on kirjas kuupäevaliselt õpilase tehtud tööd ning kokkulepped ja eesmärgid.

Õpetaja juhib õpilast end realistlikult hindama ja reflekteerima.

*Me küsime tema käest, kuidas sulle tundub, kas me oleme nüüd jõudnud selle eesmärgini. Näiteks, kui vaatame seda kirjatehnikat, kuidas sulle tundub, kas me oleme omandanud kõik? Ta ise ju ka annab hinnangu. Vanemad lapsed oskavad, näiteks ütlebki, et ma tahan õigekirja kirjutada paremini (ÕP1).*

Vestlusel seatakse uued eesmärgid ja kokkulepped, mõlemad osapooled panevad kirja ja uuel vestlusel vaadatakse üle, kuidas eesmärgini jõuti.

*Ütleme, et ta tahtis täishäälikut harjutada, siis lepime kokku ja paneme kirja ka. Temal on kirja pandud ja mul on ka kirja pandud, et ta harjutab nüüd seda kindlat asja, mis ma näitasin talle riiulis, kus vahend on, ja kuidas seda saab harjutada. Ja kui me saame kahe nädala pärast kokku, siis me vaatame üle, kas ta siis tõesti harjutas seda (ÕP2).*

Andmeanalüüsis selgus, et Montessori klassiruumis toimub **kaasõpilaste spontaanne ja suunatud tagasiside** andmine. Kui õpilased töötavad rühmades, annab rühm ise tagasisidet.

Õpilased arutlevad asjade üle, märkavad üksteist ja tuletavad üksteisele meelde reegleid.

*Nad töötavad alati paaris või kolmekesi-neljakesi ja keegi nendest kindlasti oskab paremini, mõni halvemini, nii et nad saavad nagu tagasisidet üksteiselt (ÕP3).*

Montessori klassis ei ole õpetaja ainus, kes hindab õpilaste tööde korrektsust. Kui õpilane esitab töö kontrollimiseks, võib õpetaja suunata õpilase teise õpilase juurde, kes aitab töö ära kontrollida. Õpilane, kes aitab kaasõpilase tööd kontrollida, on kas vanem õpilane või antud teemal, näiteks matemaatikas, juba ekspert.

### 3.4. Instrumentaalne tugi õpetajalt ja kaaslaselt

Andmeanalüüsis eristus instrumentaalse toe all viis alamkategoriat: õpetaja aitab teha õppimisega seotud valikuid; õpetaja julgustab lahendama suurema väljakutsega ülesandeid; õpetajad kasutavad järk-järgulist toetamist; õpetaja suunab lapsi koostöisele õppimisele; õpilased teevad spontaanselt koostööd ja toetavad üksteist.

Montessori klassiruumis on juhendaja roll **suunata õpilasi tegema õppimisega seotud õigeid valikuid**. Juhendajad rõhutavad piiride seadmise olulisust laialdase valikuvabadusega klassiruumis.

*Meil on väga ranged reeglid, kuidas me asjadega tegeleme, ja asi on selles, et nad saavad ise valida, mille kallal nad töötavad, kui kaua nad töötavad, kus nad töötavad, kellega*

*koos – näiteks sotsiaalne keskkond. Aga ma pean alati vaatama last, kas laps on juba võimeline neid valikuid tegema (ÕP4).*

Toodi ka välja, et lisaks individuaalsetele soovidele on meil ka sotsiaalsed kohustused, mis piiravad valikuvabadust, tuues seoseid ühiskondlike reeglitega liikluses ja kokkulepet nagu riiklik õppekava.

*Mõnikord me kasutame seda argumenti, et olgu, ma saan aru, et sa armastad kunsti ja sa võiksid terve aasta maalida, aga sa pead ka aru saama, et on olemas sotsiaalsed kohustused, ja me püüame neid tasapisi rakendada, sest elu on alati omamoodi segu sellest, mida me saame teha ja mida me peame tegema, ja seega valik ei ole piiramatult (ÕP5).*

Kuigi õpetaja püüab õpilasi suunata küsimustega ja inspiratsiooni tekitada, võib vahel osutada vajalikuks ka konkreetse ülesande määramine, eriti kui midagi on pikemat aega tegemata. Õpilased vastutavad oma töö tähtaegade eest. Õpetaja sekkub vajadusel, et toetada ning suunata ajaplaneerimist küsimustega nagu: „*kui palju aega sa arvad, et selle lõpetamiseks sul vaja läheb? Ja kas sa oled sellele aega pühendanud, et see ka tegelikult valmis saada?*” (ÕP6).

Õpetajad suunavad ka siis kui koostöö kaasõpilaste vahel ei toimi, siis suunatakse lahendusi leidma või eraldi õppima.

*Nii et aeg-ajalt nad valivad omale partneri ja see ei toimi. Minu kui täiskasvanu jaoks olen mina õpetaja, ütlen neile: „Poisid. Ma näen, et teie kolmekesi - see ei toimi. Me peame midagi teisiti tegema.” Või arutame, et miks see ei toimi. „Me räägime nii palju.” – „Olgu, mida te siis teete?” Seega antakse neile võimalus viga muuta, aga kui see ei toimi, siis see ei toimi. Ja minu kui õpetaja kohus on öelda: „Mu kallid sõbrad, ma annan teile eraldi tööd, sest koos see ei toimi.” (ÕP4).*

Õpetaja suunab ka õpilasi muude oskuste ja valikutega, et soodustada õppimist, arvestades kõigi õpilaste vajadustega. Näiteks kui pea valutab, soovitas vett juua ja süüa

*Mul oli laps, kes tööperioodi lõpuks, kooliaasta alguses, tuli iga päev minu juurde ja ütles: „Mul on peavalu.” Ja ma küsin temalt: „Kas sa oled vett joonud ja midagi süüa?” Ja ta vastab: „Ei.” Ja see oli selline protsess (ÕP6).*

Oluliste vestluste jaoks suunatakse õpilased piiratud ajaks klassist välja, et nad saaksid seejärel paremini tööle keskenduda.

*Ma lihtsalt ütlesin: „Olgu, teie kolm, teate mis. Ma näen, et te ei suuda praegu keskenduda, sest teil on nii palju uudiseid rääkida. Minge parem 15 minutiks välja, rääkige kõik ära ja tulge tagasi tööle,” ja see tegelikult töötab väga hästi (ÕP4).*

Montessori klassiruumis **suunavad õpetajad õpilasi lahendama jõukohaseid, kui väljakutset pakkuvaid ülesandeid.** Kui õpilane ei suutnud ise sobivat ülesannet valida, viitas

õpetaja kokkulepitud reeglitele klassis. Õpetaja selgitab õpilastele seatud ootuseid klassiruumis nagu väljakutsuvate tööde valimine. Kui õpilane ei vali, siis õpetaja pakub valiku sobivate ülesannetega.

*Siis ongi kaks varianti, kas ma ütlen talle, et teed seda või seda, kui ta seda ka ei oska, siis ma ütlen, et nüüd on sul vaja seda harjutada, sest seda esitlust me tegime ja siis ta harjutab. Mida rohkem ta suudab vastutust võtta, siis ma annan selle ära (ÕP1).*

Ülesanded olid sageli üles ehitatud nii, et need kas õpetavad midagi uut või muutuvad harjutamise käigus raskemaks, pakkudes erinevaid tasemeid. Kui õpetaja märkas, et õpilase arengut takistab liiga keeruline ülesanne, aitas õpetaja suunata õpilast piisava väljakutsega ülesande juurde.

*Näiteks kui ma õpetan teile märgimängu\* ja meil on ülesannete kaardid, siis iga kord, kui ta valib uue, on see veidi raskem. Seega näeme, et kui laps on teinud ainult ühe ja siis teise ning kolmandat ei taha teha, siis sellepärast, et ta leidis, et see on väga keeruline. Ja siis anname talle tema tasemele vastavaid harjutusi, enne kui ta liigub edasi raskemate juurde (ÕP6). (\*märgimäng on matemaatika vahend arvutamiseks tuhandete piires, mis eelneb kirjalikule arvutamisele M. R.)*

Montessori **õpetaja toetab järk-järguliselt**, tulles vastu õpilasele ja andes talle võimaluse areneda enda tempos ning vastavalt oma oskustele. Näiteks kui õpilane ei olnud valmis ise valima, hakkas õpetaja üldisemast valikust pakkuma variante, mille vahel õpilane saab valida. Soovitati aidata õpilasel valida kasvõi kahe valiku vahel. Nii palju kui võimalik mitte õpilase eest valida, sest see ei täidaks eesmärki, et laps seda hiljem iseseisvalt oskaks. Õpetaja soovitas anda nii palju võimalusi kui võimalik õpilastel valida asjade vahel, siis saab laps harjutada selle piires, milleks ta võimeline on.

*Siis tuleb harjutada nendega peaaegu iga päev, esiteks, “kas sa tahad teha matemaatikat või geograafiat?” okei, siis ütlevad, et matemaatikat, okei, nüüd matemaatikas, kas sa tahad, loendamiskette või korrutamist värviliste helmeridatega teha või midagi sellist (ÕP3).*

Intervjuude põhjal selgus, kuidas **õpetajad suunavad õpilasi üksteist toetama ja õpetama**. Enamasti toimib see niiviisi, et vanem õpilane juhendab nooremat ning nad pusivad koos ülesande kallal, sest see on mõlemale osapoolle põnev väljakutse ja koostöö.

*Niimoodi toimib ja seda ma vahel ka ise soosin. Me juhendajatena vahel ise täitsa ütleme, et tule näita talle, sa juba tead seda ja siis neile meeldib see (ÕP1).*

Vahel oli kaaslaste esitlus vajalik siis kui teine õpilane oli puudunud või ei olnud saanud esitlust. Ning jällegi toimus see vabatahtlikkuse alusel, kui õpilane just hõivatud ei ole.

*Näiteks kui kedagi ei ole esitlusel kohal, siis need vanemad lapsed on võimelised seda esitlust esitama neile (ÕP3).*

Õpilased soovivad koos tegutseda ja seda lubatakse nii kaua kuni tegeletakse ülesannetega. Õpilased võivad üksteisele ise tehteid luua.

*Paku näiteks sina tehe ja sinu sõber lahendab. Siis meil on näiteks täringud. Nad võivad nendega arve visata (ÕP1).*

Juhendajad kirjeldasid **õppijate enda initsiatiivi üksteist toetada ja õpetada**. Kuna õpilaste vastutada oli klassi korrashoid, ülesanded olid jagatud ja roteeruvad, siis kui keegi unustab, annavad lapsed ise üksteisele märku.

*Seda on kohe näha, et nad on kõik selle vastutuse omaks võtnud ja kui keegi ei tee seda, siis laps läheb sellele lapsele ütleva. Enam ei lähe mina ütleva (ÕP1).*

Montessori klassiruumis otsivad õpilased ise kaaslast, kes neile saaks uut oskust õpetada. Nii nad lähevad ja küsivad üksteiselt, et kas nad saavad koos ülesannet lahendada. Ning Montessori pedagoogikas on olulised nii õppevahendid, juhendaja kui ka kaaslastelt õppimine ja kaaslaste õpetamine. Õpilased inspireerivad üksteist.

*Nad näevad, et teised kasutavad mõnda õppevahendit ja mida teised teevad, siis nad tahavad ka proovida (ÕP2).*

### **3.5. Õpetaja hindamispraktikad**

Montessori klassiruumis kasutavad õpetajad mitmesuguseid hindamispraktikaid, et koguda teavet õpilaste õppimise ja arengu kohta. Andmeanalüüsi tulemusena eristus neli alamkategoriat: jooksev tagasiside koolipäeva jooksul; regulaarsed individuaalsed arutelud õppijaga; struktureeritud ja struktureerimata vaatlus õppetöö ajal ning enesehindamine.

Õpetajad annavad Montessori klassides ka **jooksvat tagasisidet** koolipäeva raames. Näiteks kuulavad õpetajad lugemist ja aitavad vigasid kontrollida töö käigus. Oluline on õpilaste iseseisvus abi ja vigade kontrollimise küsimisel nii õpetajalt kui kaaslastelt. Kui õpetaja ei ole hõivatud esitluse tegemisega, on õpilastel võimalus igal hetkel õpetajalt tagasisidet saada või küsimusi küsida.

*Mõned lapsed on hästi huvitatud sellest, et kas on õige või vale ja siis nad kutsuvad mind sinna vaatama, et „kas see on õige vastus?“ (ÕP3).*

Enamikus klassides on kaks juhendajat või juhendaja ja assistent, kes on jookvalt valmis tagasisidet ning tuge pakkuma. Tagasiside on enamasti suunav, näiteks kust leida õigeid vastuseid.

*Ma ütlen õpilasele „Olgu, vaata sellele riiulile ja sa leiad kõik vastused. Palun kontrolli, kas sul on kõik õige, ja kui sul tekib küsimusi, tule minu juurde tagasi” (ÕP5).*

Intervjuudest selgus, et Montessori klassis on olulisel kohal **vestlus õpetaja ja õpilase vahel**. Need vestlused toimuvad kahe kuni kolme nädala tagant ja selle raames õpetaja suunab õpilast analüüsima ja end ise hindama, kuidas ta on saavutanud kokkulepped ja eesmärgid. Õpilast suunatakse vestluse käigus oma õppimise üle reflekteerima ja eesmärgi seadma. Vestluse käigus annab nii õpilane ise endale tagasiside kui ka õpetaja.

*Vestlus on see kus ma ütlen, et see on nüüd selge või siis ütlen, et kuidas sulle endale tundub, sul on vaja veel harjutada käekirja, et mis me siis selleks teeme? See on siis see koht, kus lepime kokku, et on veel harjutada vaja (ÕP1).*

Õpetaja kasutab vestluse juhtimiseks peamiselt küsimusi, mis suunavad õpilast mõtlema ja reflekteerima oma õppimise üle. Õpetaja küsib hinnanguvabalt näiteks:

*„kuidas sa oma nädala veetsid? Miks sa arvad, et see ei olnud edukas? Mida sa saaksid järgmisel nädalal teha, et aega paremini kasutada? Kas on midagi, mida mina saaksin sinu heaks teha, et aidata?” (ÕP5).*

Lisaks regulaarsetele vestlustele toimuvad ka iganädalased individuaalsed kohtumised, kus õpilane saab koos õpetajaga oma tööd korrigeerida.

Montessori klassi õpetajad kasutavad **struktureeritud ja struktureerimata vaatlust õppetöö ajal** ühe hindamiseetodina. Olenevalt vaatluse eesmärgist kasutavad õpetajad vaatlusel nii vabu märkmeid kui ka spetsiaalseid struktureeritud vaatlusprotokolle ja tabeleid, hinnates seejuures nii õpilasi individuaalselt kui ka rühmana. Lisaks vaatlusele on õpetajal võimalus saada tagasisidet õpilaste käekäigu kohta nende tööpäevikutest. Üks õpetaja märkis, et peale kooli on võimalik tagasisidet saada kui nende päevikuid vaadata, sealt on näha kuidas neil läheb ja millega nad tegelenud on.

*Ma ikka proovin korra päevas või üle kahe päeva istuda ja vaadelda, mis toimub. Ja vahel on niimoodi, et mul ei ole lihtsalt midagi teha, sest kõik teevad midagi ja ma ei saa neid segada, siis ma nagu olen sunnitud vaatlema (ÕP3).*

Vaatluse ajal hindavad õpetajad pigem seda, kas õpilane on kontseptsioonist aru saanud kui õigeid vastuseid. Vaadeldakse õpilaste huve, õppematerjalide valikuid, motivatsiooni enda valitud tööd lõpuni viia, käitumist, iseseisvust, keskendumisvõimet ja ajakasutust. Samuti

pööratakse tähelepanu sotsiaalsetele aspektidele, näiteks kas kõik õpilased töötavad vahel ka kaaslasega, kas nad tunnevad end klassis hästi, kas nad suhtlevad omavahel lugupidavalt, kes on klassis liider ja ega keegi pole tõrjutud. Juhendajatel on eesmärk vaadelda nii õpilasi, kellel esinevad raskused kui ka neid kellel läheb väga hästi. Raskuste esinemisel püüab juhendaja märgata vaatluse käigus, mis on õpilasele takistuseks ja kas keskkonda on vaja ümber kohandada. Vaatluse eesmärk on koguda infot, hinnata kohanemist klassi õpikultuuri ja reeglitega ning tagada tasakaalustatud areng kõigis ainevaldkondades. Tööpäevik on õpilase oluline dokument, mis võimaldab õpetajal võrrelda vaatlusandmeid õpilase tegelike tööde ja arenguga, pakkudes nii täiendavat perspektiivi õpilase õppimisele.

Montessori klassis on õpilased suunatud ise endale tagasisidet andma läbi *enesehindamise*, mida toetavad näiteks õpilaste enda tööpäeviku täitmine, tagasisidet andvad õppevahendid ja kontroll-lehed näidiste või õigete vastustega.

*Me nimetame neid enesekontrolli või enesehindamise lehtedeks. Seega, enesehindamine on avatud ülesannete jaoks ja enesekontroll on suletud ülesannete jaoks (ÕP5).*

Õpilastel on vahel sisetunne, kui miski tundub väga lihtne, et see on mul juba selge. Antud teemat on põhjalikumalt käsitletud kategooria all “Enese ja teiste hindamine”.

#### **4. ARUTELU**

Käesoleva kvalitatiivse uuringu eesmärk oli Montessori juhendajate (N=6) kirjelduste põhjal välja selgitada, millised enesereguleeritud õppimist toetavad tunnused avalduvad Montessori I ja II kooliastme klassiruumis. Uuring näitas, et kõik Perry jt (2002) poolt välja toodud kõrge enesereguleeritud õppe klassiruumi tunnused tulid välja ka Montessori õpetajate kirjeldustest.

Kõrge enesereguleeritud õppe tunnusena Montessori klassiruumis toodi kõige enam välja õpilaste mitmekesine valikuvabadus oma õppimise korraldamisel. See oli ka ootuspärane, kuna Montessori pedagoogika on lastekeskse põhimõttega, mis rõhutab, et lastele tuleb anda võimalus vastutada oma õppimise eest (Lillard *et al.*, 2017).

Montessori õpetajad kirjeldasid, et õpilased saavad klassiruumis laialdast valikuvabadust, mis toetab õpilaste autonoomiat. Randolph jt (2023) toovad välja, et Montessori klassiruumis saavad lapsed tegeleda just sellega, mis neid hetkel huvitab. Samas käesoleva uuringu tulemustes on valikuvabaduse all kirjeldatud küll võimalust valida mida, kuidas, kellega ja kui kaua õppida, siis tõid õpetajad välja ka, et ei ole lubatud näiteks iga päeva ainult maalida. Õpetajad toetavad

õppimisega seotud õigete valikute tegemisel, seega on Montessori klassi õpilase õpitee kujundajaks nii riiklik õppekava, Montessori pedagoogika esitlused kui ka õpilase enda huvipakkuvad teemad. Need loovad raamistiku, kus kulgeb õpilase valikuvõimalus. Samuti märgitakse, et valikuvabadus käib käsikäes vastutustundlikkusega, seega vabadus valida on miski mis õpilase eneseregulatsiooni arenedes kasvab. Seega on õpilaste valikuvabadus mõnevõrra piiratud. Samuti toob Montessori välja, et vabadus ja piirid käivad käsikäes, need on vastastikku seotud. Kui soovida ka muudes hariduslikes kontekstides rakendada laiemat valikuvõimalust, võtab see kindlasti aega, sest nagu ka Saar (2023) oma magistritöös välja tõi ning Montessori õpetajad mainisid, on eneseregulatsiooni areng protsess, mis on aeganõudev. Seega tuleks vabadust järkjärguliselt suurendada ja anda võimalus lastel arendada eneseregulatsiooni, ei tasu oodata kiireid tulemusi.

Intervjuudes mainisid kõik õpetajad hindamispraktikaid, mis toetasid ja kaasasid õppijat ennast. Väliste hindamispraktikana tõid õpetajad välja juhendaja vaatlemise ülesannet, mis käib Montessori pedagoogika juurde. Enesehindamine on sisemine hindamispraktika, mis on osa õppimisest, mis annab õppijale informatsiooni enda õppimise ja eesmärgi poole liikumise kohta. Enesehindamine on osa eneseregulatsioonist, sest sinna hulka kuulub õppimise planeerimine, reflekteerimine ja kohandamine (Black & Wiliam, 1998, 2009). Enesehindamine on enesereguleeritud õppimise oluline osa, mis innustab õpilasi oma õppimise eest vastutust võtma (Black & Wiliam, 2009). Õpetaja saab toetada õpilase enesehindamist läbi küsimuste esitamise, mis aitab neil oma õppimist analüüsida (Perry *et al.*, 2020). Õpetajate kirjeldustes ilmnes, et sellised õppimise hindamist toetavad üks-ühele vestlused toimuvad Montessori klassiruumis regulaarselt ning on Montessori pedagoogikas olulisel kohal, samuti ei teha teste, mis on väline hindamise vorm. Neid teadmisi arvesse võttes, on kindlasti võimalik ka mitte Montessori pedagoogikat rakendavatesse klassiruumidesse lisada kõrge enesereguleeritud õppega klassiruumide praktikaid nagu enesehindamine ja suurendada õpilaste enda vigade parandamise võimalusi. Hetkel on ühiskonnas ka üldisemaks probleemiks õpetajate ülekoormus, seega usub autor, et kui õpilased ise vastuseid otsivad ja vigu parandavad, vähendaks see õpetajate koormust ning muudaks vigade paranduse õpilastele tähendusrikkamaks ja õppimist toetavamaks.

Õpetajate kirjelduste põhjal on Montessori klassiruumi puhul tegemist õppimist toetava keskkonnaga, mis soodustab koostööd õpetaja ja õpilase vahel. Montessori klassis toetavad õpetajad ka klassikaaslaste vahelist koostööd, mis pakub nii tuge õppimisel kui on üks

vahenditest üksteise hindamisel nii õpetaja poolt suunatuna kui ka spontaanselt. Õppimist toetavas keskkonnas on õpilastel ka omanditunne, Montessori klassiruumis on neil palju valikuvabadust ja autonoomiat, mis seda toetavad. Nii nagu ka mainisid intervjuueeritavad, keskendub hindamine Montessori klassis õppeprotsessile, kus vigu nähakse õppimisvõimaluse ja tagasiside allikana. Seega on hindamine Montessori klassis õppimist toetav. Kõrge enesereguleeritud õppega klassiruumis tunnevad õpilased end toetatuna ja on motiveeritud tegelema produktiivselt õppimisega ka siis kui ülesanded või olukorrad on keerulised (Perry *et al.*, 2020). Kokkuvõttes kirjeldati Montessori klassiruumis õpetaja instrumentaalset tuge ja hindamispraktikaid, mis on enesereguleeritud õppe soodustamiseks olulised tunnused (Perry *et al.*, 2002, 2020). Kui õpetajad suudavad instrumentaalse toe ja hindamispraktikate kaudu luua õpikeskkonna, kus õppijad usuvad oma õppimisvõimesse, säilitavad positiivse õpihoiaku ja näevad vigu õppimisvõimalustena, siis toetab see motivatsioonilisi enesereguleeritud õppe strateegiaid (Sins *et al.*, 2024).

Õppijate igapäevane praktika Montessori klassis oli täita õpipäevikut, kuhu õpilased enda päevaga seotud ülesanded kirja panid. Üks intervjuueeritavatest mainis, kuidas õpilane annab peale päeviku täitmist endale hinnangu kui töökas päev tal oli. Seega on õpipäeviku täitmine üks praktika Montessori klassis, mis toetab õpilaste planeerimist ja oma õppimise jälgimist. Individuaalsetel vestlustel võeti samuti aluseks õpipäevik ning vestluse käigus toetati metakognitsiooni suunavate küsimustega õppimise üle, mis on oluline enesereguleeritud õpet toetav element (Perry *et al.*, 2020; Sins *et al.*, 2024).

Montessori klassi õpilasi julgustatakse iseseisvalt oma vigu analüüsima, neid avastama ja parandama. Õpetajad ei anna õigeid vastuseid ette, vaid suunavad õpilasi neid ise õppematerjalidest leidma. See toetab õpilaste iseseisvust ja probleemilahendusoskust. Tööde parandamine toimub õpilase ja õpetaja koostöös, kus õpetaja annab suuniseid, aga õpilane peab ise vea leidma ja parandama. See toetab õpilase aktiivset osalemist oma õppeprotsessis. See arendab oskust oma õppimist jälgida ja hinnata, mis on enesereguleeritud õppe oluline osa (Perry *et al.*, 2020). Kokkuvõttes, need tulemused näitavad, kuidas Montessori pedagoogika toetab õpilaste enesereguleeritud õpet, andes neile võimaluse iseseisvalt õppida, oma vigu analüüsida ja õppimisprotsessi üle kontrolli omada.

Montessori klassi õpetajad suunasid õpilasi üksteist toetama ja õpetama, praktika, mis toimus ka spontaanselt. Selline praktika toetab enesereguleeritud õpet ka varasemate uuringute

põhjal (Perry *et al.*, 2002). Erivanuses, erineva tasemega õppijate olemasolu ja võimalus töötada paarides või väikestes rühmades on Montessori meetodi kriitiline tunnusjoon, mis toetab enesereguleeritud õppe arengut (AMI, 2025). Samal ajal jälgisid kirjeldatud Montessori klassiruumide õpetajad ka õpilaste koostööd ja suunasid neid vajadusel eraldi töötama, kui koostöö ei toetanud õpieesmärki. See võib tunduda ühe piiranguna õpipartneri valikul, kuid teisest küljest võib see õppimist toetada, kui moodustunud rühm ei suuda koostööd teha. Koostöise õppimise stimuleerimine, kaaslastelt õppimine ja nende toetamine ning tagasiside otsimine toetavad samuti käitumuslikke enesereguleeritud õppe strateegiaid (Sins *et al.*, 2024).

Käesoleva uurimuse üheks **piiranguks**, aga ka eeliseks, oli uurija enda roll Montessori juhendajana. Intervjuude läbiviimisel paluti osalejatel vastata küsimustele nii, nagu uurijal puudusid eelteadmised ning kogemus seoses Montessori pedagoogikaga. Uurija eelteadmised ja isiklikud kogemused võisid mõjutada andmete tõlgendamist. Samas pakkusid isiklikud kogemused sügavamat arusaama ja aitasid märgata seoseid õpetajate kirjelduste ning teooria vahel. Andmete analüüsi etapis püüdis uurija minimeerida eelarvamusi ja säilitada objektiivsust, ühe intervjuu raames rakendati kaaskodeerimist juhendajaga. Objektiivsust aitasid säilitada ka arutelud juhendajaga.

Antud uurimuse puhul on tegu õpetajate kirjeldustega. Vaatluseid intervjuudega kombineerides suurendaks andmete usaldusväärsust ja valiidsust. Vaatluse tulemusel oleks võimalik koguda andmeid, mida intervjuueeritav ei pea oluliseks mainida või ei osata teadvustada. Vaatlusandmed võivad rikastada intervjuude konteksti, kinnitada intervjuudes mainitud või seda ümber lükata.

Käesoleva töö peamine **praktiline väärtus** seisneb Montessori klassiruumis, mis on kõrge enesereguleeritud õppega keskkond, rakendatavate õpetajate praktikate jagamises. Montessori pedagoogika on laialdaselt tuntud hariduslik lähenemine, ning on näidanud positiivseid tulemusi õpilaste eneseregulatsiooni arendamisel. Eestis on hetkel neli Montessori klassiruumi (Eesti Montessori Ühing, s.a.) ja neid on juurde tekkimas. Antud töö autor on ka ise Montessori klassi juhendaja ja sai töö käigus jagatud kogemuste võrra rikkamaks. Täenduslikumaks muutusid autori teadmised Montessori pedagoogika teooria alustest ning sellest, kuidas ja millised tegevused klassiruumis õpilaste enesereguleeritud õpet toetavad. Käesoleva töö praktiline väärtus seisneb selles, et see aitab kaasa arusaamale, kuidas Montessori pedagoogika praktika toetab õpilaste enesereguleeritud õpet. Töös toodi välja praktikaid, mida

on võimalik rakendada ka traditsioonilises klassiruumis. See teadmine võib olla kasulik nii õpetajatele kui ka haridusasutustele õppeprotsessi kujundamisel. Enesereguleeritud õppe toetamine on oluline ennastjuhtivate ja elukestvate õppijate kujundamisel.

**Tulevaste uuringutega** võiks õpetajate intervjuudele lisada vaatlusandmeid, et teada saada, kas kirjeldatud tegevusi rakendatakse ka klassiruumis. Lisaks pakub antud teema laialdaselt võimalusi edasisteks uuringuteks, näiteks sarnase uurimuse koostamine laiema valimiga või enesereguleeritud õppimise toetamine teistes pedagoogilistes lähenemistes.

### **Tänusõnad**

Soovin siiralt tänada oma juhendajat, Liina Kersnat, kellel oli hindamatu roll minu töö kujunemisel. Tema asjatundlikud suunised, konstruktiivne tagasiside ja pidev toetus olid mulle suureks abiks kogu uurimisprotsessi vältel. Suur tänu haridusteaduste kaasprofessor Liina Lepale väärtusliku abi ja toetuse eest töö sisulise arendamise ja korrektuuride tegemisel. Suur tänu minu perele ja Montessori kogukonnale nende kannatlikkuse ja pideva julgustuse eest kogu selle perioodi jooksul.

### **Autorsuse kinnitus**

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

Merilyn Rang

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2025

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Alwi, S. K. K., Zaman, Z., Ghaffar, R. B., Tabasum, S., & Waqarul, S. (2021). Multi-Age Grouping In A Montessori Classroom Effects Positively On A Child's Social And Emotional Development. *Multicultural Education*, 7(4).  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4701151>
- AMI (2025). Glossary of Montessori Terms. *Association Montessori Internationale*.  
<https://montessori-ami.org/resource-library/facts/glossary-montessori-terms>
- AMS (2025). Montessori Terminology. *American Montessori Society*.  
<https://amshq.org/About-Montessori/What-Is-Montessori/Terminology>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Denervaud, S., Knebel, J.-F., Hagmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS ONE*, 14(11), e0225319. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225319>
- Eesti Montessori Ühing. (s.a.). *Eesti Montessori Ühing*. <https://www.montessorieesti.ee/>
- Koh, J. H. L., Frick, T. W. (2010). Implementing autonomy support: Insights from a Montessori classroom. *International Journal of Education*, 2(2), E3.  
<https://doi.org/10.5296/ije.v2i2.466>
- Lillard, A., Heise, M., Richey, E., Tong, X., Hart, A., Bray, P. (2017). *Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study*. *Front. Psychol.*, 8, 1783, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Lillard, A. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31, 939–965.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2024). Self-regulation in academic success: Exploring the impact of volitional control strategies, time management planning, and procrastination. *International Journal of Changes in Education*, 1(3), 113–122.  
<https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE42022392>

- de Melo, J. M. D., Dias, M. J., Vargas, P. A., Borges, T. D. D. F. F., & de Oliveira, S. R. (2019). Educação Infantil no Método Montessori. *Revista Saúde e Educação, 4*(2), 94–105.
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London Lectures* (Vol. 17). Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1972). *The discovery of the child* (M. J. Costelloe, Tõlk.; 6. tr.). Ballantine Books. (Originaalteos avaldati 1967)
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*.  
<https://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Olev, A., Alumäe, (2024). Open source platform for Estonian speech transcription. *Language Resources and Evaluation*. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>, teenus kättesaadav: <https://taltech.ee/teenused/775bcd8e-1dca-411f-8005-37b0288df190> (s.a)
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and the contexts that support it. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 715–729.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>
- Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 33*(7–8), 821–843
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37*(1), 5–15.
- Perry, N. E., Lisaingo, S., Yee, N., Parent, N., Wan, X., & Muis, K. (2020) Collaborating with teachers to design and implement assessments for self-regulated learning in the context of authentic classroom writing tasks, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27*(4), 416–443, DOI: 10.1080/0969594X.2020.1801576
- Pintrich, P. (2000). The Role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*, ed Boakaerts, M, et al., 451-502. Elsevier Science
- Politi, A. (2023). Maria Montessori: A Visionary Whose Insights Align With Neuroscience. *Cortica, 2*(2), 203–222. doi: 10.26034/cortica.2023.4218
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Kureethara Manuel, A., Michaels, S., rosenstein, d. l. w., McPherson, W., O'Grady, R., & Lillard, A. S. (2023). Montessori

- education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19, e1330. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Saar, K. (2023). *Montessori õpetajate kogemused I ja II kooliastme õpilaste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/87508>
- Sins, P., de Leeuw, R., de Brouwer, J., & Vrieling-Teunter, E. (2024). Promoting explicit instruction of strategies for self-regulated learning: evaluating a teacher professional development program in primary education. *Metacognition and Learning*, 19(1), 215–247. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–40). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice* 41, no. 2: 64-70
- Tiryaki, A. Y., Findik, E., Çetin Sultanoğlu, S., Beker, E., Biçakçı, M. Y., Aral, N., & Özdoğan Özbal, E. (2021). A study on the effect of Montessori Education on self-regulation skills in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1219–1229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1928107>

## **LISA 1. Intervjuu kava**

### **Interview in English**

Hello! I am really happy to see you! This interview is part of my master's thesis. The research question is: What are the opinions and experiences of Montessori guides for 6-12 years olds about how Montessori pedagogy supports self-regulated learning?

I am very grateful that you have found the time and you are willing to participate in the interview.

The interview will be recorded and will only be used for my thesis.

I guarantee your anonymity and confidentiality of data.

You have the right to refuse to answer questions or to cancel participation in the interview at any time.

During the transcription, your name will be replaced with a code (like Teacher 1) and, if you wish, you will be able to read the transcription after it is completed.

I kindly ask you to think of me as a person who knows nothing about Montessori and has never seen a Montessori classroom. For this paper I need to hear the answers from you.

I will start recording. Let's start the interview.

### **Introduction**

Where are you currently working? (which country? Are you working as a guide or teacher right now?)

What is your educational background?

What is your teaching qualification?

What training have you completed in the Montessori field? (AMI, AMS or something else)

How long is your teaching career in total?

How long is your work experience as a Montessori guide (+in elementary?)?

\*If you are not working right now, when was the last time you worked as a classroom teacher?

### **Information about the teacher's class**

Is it a private school or a municipal school?

How many children are in your classroom?

What age are they?

Is there an assistant in the class?

### **Structure**

What does a Montessori school student's school day and week look like?

How long is the children's working cycle?

What is the role of the Montessori guide in your classroom?

Do students also have homework? What is the guideline for it? Who supports the child with it?

What is the role of the parent?

### **Types of tasks**

How would you characterize the tasks and exercises that children have to solve in a Montessori school?

Please describe what kind of tasks Montessori students do?

What kind of tasks do not have one specific correct answer or form, like open ended tasks?

What kind of tasks have a specific given form and one correct answer, like closed ended tasks?

How much is dictated, what should the final result look like?

How much can the child choose which research projects and posters to make?

### **Difficulty level**

There are students of different ages in a Montessori class who may have very different levels.

Can and how can a student choose the difficulty level of the tasks?

How else can a student control their own learning, e.g. how long they spend on a selected task?

### **Freedom of choice**

Describe what choices a student can make in class? Where do students have choices in a Montessori class?

If there are agreements and mandatory tasks, how do you guide children to do them?

How is freedom of choice related to personal interest? What does it depend on for a child to be able to make their own choices in the classroom?

How big is the teacher's role as a guide here?

How big is the role of the children themselves?

### **Presentations**

Presentations are given in a Montessori class to a small group or individually. On what basis do you decide which children will participate in the presentation? Age, relationship, interest, level of development?

### **Responsibility**

In Montessori pedagogy, the child is given responsibility for his own learning. How do you think the students cope with this? Could it be too much for the child?

Is the child responsible alone or is it a collaboration?

How does the teacher support the student to take responsibility for themselves?

### **Learning partners**

In Montessori pedagogy, the social aspect and learning together play an important role. Why is the presence of other children in a Montessori classroom important? What do they do together?

Why is it necessary to have children of different ages in a Montessori class?

Can the child always choose their learning partner? Does the guide intervene or group certain children to the presentation?

As an instructor, do you guide students to give each other feedback and teach each other?

### **Observation**

Montessori guides are tasked to make observations, what are the important things that you as a guide need to notice or want to notice? What are you observing?

What structure do you use to make observations?

### **Assessment**

How does the child receive feedback on what they already know, what they still need to practice?

What are the assessment practices?

When and how can students reflect on their own work? How did they do and are they on the right track?

How regularly do you have conversations with a student? What do you talk about there?

### **Self-correction**

Are there self-correction sheets where the child can check whether he or she did something right or went wrong?

### **Goal setting**

Do children set goals for themselves?

How do you feel about this goal-setting development in students?

Are they learning to take more responsibility for their own learning, how do they learn that?

In your experience, how do students develop the ability to manage their own learning, make the right choices in learning, and plan their time?

How do these skills develop? How do you as a guide support this?

In Estonia, we just have opened up new Montessori classes.

What is your experience, what kind of people do these children grow up to be, and do you see that they end up somewhere else? What is the overall result for society or for the individual?

**Is there anything else** that you would like to add regarding on how Montessori pedagogy supports self-regulated learning?

Is there anything you would like to add that I didn't know to ask?

We have now reached the end of the interview. Thank you very much for your time and contribution!

Thank you for your participation! I am really grateful for your time and effort!

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

Mina, Merylyn Rang,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Enesereguleeritud õppimise toetamine I ja II kooliastmes: Montessori juhendajate kirjeldused, mille juhendaja on Liina Kersna, 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.

*Merylyn Rang*

**22.05.2025**