

MUUTUSED VÕI TRADITSIOONID KAITSEVÄE INSTRUKTORITE ÕPETAMISPRAKTIKAS

Sigrid Sinnep



ÜLEVAADE¹. Muutunud õpikäsituse põhimõtete järgimist õpetamispraktikas on hakatud üha enam tähtsustama. Uue Kaitseväge ja Kaitseliidu väljaõppe eeskirja valguses on oluline seda teha ka Kaitseväes. Artikli aluseks oleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada Kaitseväge erialakoolide instruktorite õpetamispraktika ning väljaõpet reguleerivate dokumentide tähendus instruktorite arusaamades. Andmed kogusin poolstruktureeritud individuaalintervjuudega üheksalt Kaitseväge erialakooli instruktorilt. Tulemuste põhjal selgus, et instruktorite õpetamispraktikas oli valdav õpetajakeskne õpetamisarusaam, traditsiooniline õpikäsitus ning frontaalsete õppemetodite kasutamine. Seejuures ilmnes instruktorite vähene teadlikkus uuest Kaitseväge ja Kaitseliidu väljaõppe eeskirjast.

Võtmesõnad: *instruktor, erialakool, Kaitsevägi, väljaõpe, õpetamispraktika*

Keywords: *instructor, specialty school, defence forces, training, teaching practice*

1. Sissejuhatus

Täiskasvanute koolitamine regulaarväes² on protsess, mis peab organisatsiooni eesmärkide saavutamiseks toetama indiviidide isiklikku arengut, küpsuse saavutamist ning teadmiste omandamist³. Eesti elukestva õppe strateegia⁴ pöörab tähelepanu muutunud õpikäsitusele, rõhutab õppijakesksust ning vajadust õppida ja õpetada mitte ainult faktiteadmisi, vaid ka probleemi lahendamise oskuseid.

¹ Artikli valmimisele aitasid kaasa juhendajad Mari Karm ja Tõnis Männiste ning kaaskodeerija Rain Järv.

² Regulaarväed on riigi relvastatud jõud, mille põhiülesanne on nii rahu- kui ka sõjaajal riigi kaitsmine. Allikas: Militerm.

³ **Zacharakis, J.; van der Werff, J.** 2012. The Future of Adult Education in the Military. – New Directions For Adult and Continuing Education, Vol. 2016, Issue 136, p. 90. [**Zacharakis, van der Werff** 2012]

⁴ **Eesti elukestva õppe strateegia 2020.** 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium. <<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (09.09.2017). [**EÕS 2020**]

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste (edaspidi KVÜÕA) vilistlasuuringu⁵ aruanne seevastu kinnitab õppemeetodite vähest variatiivsust ning seda, et täiskasvanud õppija eripäradega ei arvestata. Uuringu tulemustest ilmneb, et esineb õppijate kohtlemist ajateenijatena, negatiivset suhtumist ning liiga teoreetilist ja iganenud väljaõpet. Uuringu põhjal on võimalik saada ülevaade tagasisidest üldisemalt, kuid mitte erialakoolide⁶ kaupa spetsiifiliselt.

Kaitseväes toimuvat väljaõpet on lisaks uuritud nii KVÜÕA-s kui teistes ülikoolides, samuti on avaldatud mitmeid teemakohaseid artikleid Sõjateadlases ja Sõduris (Amer, Ganina⁷; Eesmaa, Ganina⁸; Janson⁹; Peets¹⁰). Siiski on uurimistöodes keskendutud pigem ajateenijate koolitamisele või nooremohvitseride tasemeõppele. Ühtlasi on fookus olnud rohkem sellel, mida õpetatakse, kui sellel, kuidas õpetatakse. Õpetamispraktikat¹¹ käsitlevad küll Amer ja Ganina¹², kuid ka nemad keskenduvad üksnes ajateenijate väljaõppele. Erialakoolides seevastu toimub väljaõpe kõikidele Kaitseväe teenistujatele, kelle hulka kuuluvad nii tegevvälased, ametnikud kui töötajad.

Jansoni¹³ järgi on võimalik, et mõnes allüksuses korraldatakse väljaõpet juba praegu süsteemselt või veelgi paremal viisil, kuid on küsitav, kuidas sellekohane teave organisatsiooni sees liigub. Arvestades seda kitsaskohta, loob erialakoolide instruktorite¹⁴ õpetamispraktika uurimine ühtse ülevaate sellest, kuidas erinevates erialakoolides väljaõpe toimub ning milline tähendus on seejuures uuel Kaitseväe ja Kaitseliidu väljaõppe eeskirjal (edaspidi VÕE)¹⁵, mis peaks soodustama õppijakeskset lähenemist.

⁵ KVÜÕA vilistlasuuring. Vilistlaste ja tööandja rahulolu 2016. 2017. Tartu: KVÜÕA. [Vilistlasuuring 2017]

⁶ Suurtükiväe-, õhutõrje-, soomus-, pioneeri-, mereväe-, side-, logistika-, snaiprikool, õhuväe väljaõppekeskus, luurekool.

⁷ Amer, M.; Ganina, S. 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – Sõjateadlane, nr 1, lk 165–189. [Amer, Ganina 2016]

⁸ Eesmaa, A.; Ganina, S. 2017. Õppimist toetava ainekava väljatöötamise põhimõtted auto-maatrelva baasõppe näitel. – Sõjateadlane, nr 4, lk 259–309. [Eesmaa, Ganina 2017]

⁹ Janson, I. 2017. Uus väljaõpe – alustame elulisest probleemist. – Sõdur, nr 3, lk 14–19. [Janson 2017]

¹⁰ Peets, I. 2016. Sõduri baaskursusest ja natukene veel. – Sõdur, nr 4, lk 14–21. [Peets 2016]

¹¹ Instruktorite tegevused väljaõppe ettevalmistamisel, läbiviimisel ning hindamisel.

¹² Amer, Ganina 2016.

¹³ Janson 2017.

¹⁴ Teenistuja, kes Kaitseväes väljaõpet ellu viib. Käesolevas töös hõlmab see nii õpetajat, koolitajat kui õppejõudu.

¹⁵ Kaitseväe ja Kaitseliidu väljaõppe eeskiri (VÕE) 2016. Tallinn: Kaitseväe Peastaap. [Väljaõppe eeskiri 2016]

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada Kaitseväe erialakoolide instruktorite õpetamispraktika ning väljaõpet reguleerivate dokumentide tähendus instruktorite arusaamades.

Lähtuvalt eesmärgist sõnastasin järgmised uurimisküsimused.

- Kuidas kirjeldavad erialakoolide instruktorid enda õpetamispraktikat?
- Millise tähenduse annavad erialakoolide instruktorid Kaitseväes väljaõpet reguleerivatele dokumentidele?

Eesmärgi saavutamiseks kasutasin andmekogumismeetodina poolstruktureeritud intervjuusid, mida transkribeerisin, kodeerisin ning analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Valimi moodustasid 9 instruktorit, kes olid kõik erinevast erialakoolist.

2. Õpetamisarusaamad

Õpetamist on võimalik mõista erinevalt ning sellest, kuidas seda tehakse, sõltub eelkõige õpetamise tulemuslikkus¹⁶. Peamine õpetamise eesmärk on kujundada mõtlevad, reflekteerivad, tähendusi loovad ja eneseteadlikud inimesed. Selleks tuleb õppejõul¹⁷ olla teadlik õpetamise põhimõtetest, eesmärkidest, täiskasvanud õppija vajadustest ja ootustest, mille abil hakatakse tegema valikuid oma õpetamistegevuse suhtes.¹⁸

Õpetamine ülikoolis tugineb arusaamale, kuidas täiskasvanud õpivad, ning tähendab õppimise toetamist keerukate, avatusel ja usaldusel põhinevate sotsiaalsete situatsioonide kaudu: õpitakse kogemusest ning tagatud on võimalused omavahelisteks suheteks ja suhtluseks¹⁹. Biggsi ja Tangi²⁰ järgi on võimalik eristada kolme õpetamise tasandit, kus lähtutakse järgmisest:

- millised on õppijad;
- mida teeb õpetaja;
- mida teevad õppijad.

¹⁶ Biggs, J.; Tang, C. 2008. Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 15. [Biggs, Tang 2008]

¹⁷ Siinses töös mõistetakse õppejõuna instruktorit.

¹⁸ Tannenber, E. M. 2015. Õppejõudude õpetamispraktikad täiskasvanud õppija enesearengu subjektiks kujunemise toetajana. Tallinn: Tallinna Ülikool. [Tannenber 2015]

¹⁹ Jõgi, L.; Karu, K.; Krabi, K. 2015. Rethinking teaching and teaching practice at university in a lifelong learning context. – International Review of Education. Vol. 61, Issue 1, p. 66.

²⁰ Biggs, Tang 2008, lk 15.

Esimene tasand on iseloomulik algajatele õppejõududele, kes pööravad tähelepanu õppijate erinevustele (võimed, motivatsioon, lõpueksamite tulemused, rahvuslik eripära, varasem kool). Õpitulemuste erinevuse seletamine õppija tunnusjoonte abil viitab õpetamisteooriale, mis n-ö süüdistab õppijat: kui õpetamine ei ole tulemuslik, on selles süüdi õppijad. Õpetamist nähakse muutumatuna. See on valdavalt loenguvormis toimuv teadmiste edasiandmine. Hindamine toimub kokkuvõtlikult ning on heade ja halbade üliõpilaste selekteerimise vahend. Sellel tasandil toimuv õpetamine on mitte-reflekteeriv.²¹

Kui esimesel tasandil oli fookus sellel, milline on õppija, siis teisel tasandil lasub vastutus materjali n-ö kohalejõudmise eest suuresti õppejõul ehk tähelepanu on sellel, mida teeb õppejõud. Õppimist ei taandata enam õppija omadustele, vaid nähakse rohkem õpetaja tegevusest sõltuvana. Samas tähendab see ka seda, et puudujääkide korral ei süüdistata enam õppijat, vaid õppejõudu. Sellel tasandil töötavad õppejõud püüavad omandada õpetamis- oskusi, keskendudes sellele, mida teha. Samas on selline teadmine oluline vaid siis, kui teatakse, milleks, millal ja kuidas teha. Tähelepanu ei tohiks olla oskusel endal, vaid sellel, kas oskuse rakendamine toob kaasa soovitud mõju õppija õppimisele.²²

Kolmandal tasandil töötavad õppejõud pööravad põhitähelepanu sellele, mida teeb õppija ja kuidas see on seotud õpetamisega. Seda tasandit iseloomustab õpetamisprotsessi õppijakesksus, õpetamine toetab seejuures õppimist. Fookus on sellel, mida teeb õppija ja kui hästi kavandatud õpiväljundid saavutatakse. Seejuures on vaja määratleda, millisele mõistmis- tasemele soovitakse mingit teemat õpetades jõuda. Kui tahetakse olla kindel, et üliõpilased mõistavad ainet nõutud tasemel, suunatakse neid sobivate õpitemevuste juurde. Samuti on oluline veenduda, et õppijate ilmutatud mõistmistase ja nende õpisooritused vastavad sellele, mida on kavandatud.²³

Õppejõu õpetamispraktika sõltub sellest, mida ta peab kõige tähtsamaks ja millele pöörab enim tähelepanu²⁴. Mitmetes uuringutes (Kember, Kwan²⁵;

²¹ *Ibid.*

²² Biggs, Tang 2008.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Kember, D.; Kwan, K. P. 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. – *Instructional Sciences*, Vol. 28, Issue 5, pp. 469–490. [Kember, Kwan 2000]

Korhonen, Törmä²⁶; Postareff, Lindblom-Ylänne²⁷) on täiendavalt eristatud õpetajakeskset (*teacher-centered/content-centered*) ning õppijakeskset (*student-centered/learning-centered*) õpetamisarusaama.

Reva *et al.*²⁸ toovad välja, et õpetajakeskset arusaama iseloomustavad keskendumine õppeainele, info edastamisele ja õpetatava sisu määratlemisele ning vähene huvi õppemeetodite vastu. Õpetajakesksus on omane traditsioonilisele lähenemisele, kus õpetaja annab õppijatele konkreetsed eesmärgid, ülesanded, lahendusviisid ning hindab seejärel õppijate sooritust. Õppijate ülesanne on järgida üksnes etteantud juhiseid.²⁹ Õppijatele on õpetaja autoriteet, kes teab tegelikke fakte, õigeid lahendusi ning tõeseid teooriaid³⁰. Õpetamist nähakse kui monoloogilist tegevust: õpetaja seisab klassi ees ning tutvustab õppijatele materjali, mis tuleb neil endale selgeks teha³¹. Domineerib seisukoht, et õppijad arenevad ühtemoodi ning seega õpetatakse neile samu asju samamoodi ja samal ajal: neid survestatakse sobituma keskkonda, mille õpetajad on neile loonud³². Seega kontrollivad õpetajad õppimisprotsessi ja õppijate roll on küllaltki passiivne³³. Selline lähenemine soodustab mehaanilist õppimist³⁴, millest omakorda tuleneb õppijate vähene motiveeritus. Neid ei kaasata piisavalt oma õppimise planeerimisse, õppe-tegevustesse ja hindamisprotsessi.³⁵

Selleks, et muutuks õppimine ja õpetamine, peab muutuma õppimise tähendus. Oluline on mõista, et õppimine on midagi rohkemat kui passiivne info vastuvõtmine. See on aktiivne teadmiste konstrueerimine, kus aine sisu

²⁶ Korhonen, V.; Törmä, S. 2016. Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. – *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 1, Issue 40, pp. 65–82. [Korhonen, Törmä 2016]

²⁷ Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S. 2008. Variation in teachers' description of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. – *Learning and Instruction*, Vol. 18, Issue 2, pp. 109–120. [Postareff, Lindblom-Ylänne 2008]

²⁸ Reva, E.; Karm, M.; Lepp, L.; Remmik, M. 2014. Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad rakenduskõrgkoolis. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 2(2), lk 122. [Reva *et al.* 2014]

²⁹ Tamm, A.; Peitel, T.; Pedaste, M.; Leijen, Ä. 2018. Nüüdisaegse õpikäsituse e-kursus. <<https://sisu.ut.ee/opikasitus>> (02.03.2018). [Tamm *et al.* 2018]

³⁰ Luther, A. 2000. The “Old” Method of Teaching Vs. the “New” Method of Teaching. – *Journal of Thought*, Vol. 35, Issue 2, p. 60. [Luther 2000]

³¹ Luther 2000.

³² Tamm *et al.* 2018.

³³ *Ibid.*

³⁴ Luther 2000.

³⁵ Tamm *et al.* 2018.

kõrval on oluline õppida probleemide lahendamise, kriitilise mõtlemise ja põhjendamisoskust ehk teisisõnu oskust ennast juhtida ja oma tegevuse üle reflekteerida. Õpiülesanded peavad olema õppijatele tähenduslikud ning õppimine toimuma tegutsemise kaudu, kuna teadmisi ja oskusi omandatakse nende kasutamise teel.³⁶ Ühtlasi on Kuurme³⁷ kohaselt tõusnud esiplaanile õppimine: keskendutakse õppijale kui aktiivsele teadmist loovale subjektile, kes tõlgendab õpitavat sisemiste skeemide abil.

Seejuures ei ole muutunud mitte üksnes õppijate, vaid ka õpetajate roll³⁸. Õpetaja peamise tegevusena nähakse õpikeskkonna loomist³⁹. Õppijaid tuleb kaasata õppetöö planeerimisse, jätta ruumi muudatustele, arvestada õppijate individuaalsete erinevustega ning kasutada aktiivõppe meetodeid⁴⁰. Õpetamise planeerimise aluseks on õppijate vajadused, varasemad teadmised, võimed, huvid ja õpistiilid⁴¹. Muutunud õpikäsitusele on omane õppijakeskne arusaam, kus Reva *et al.*⁴² kohaselt lähtutaksegi õppija arenguvajadusest ning mõistetakse, et õpetamine kujutab endast võimalust toetada ja suunata õppijat ja õppimist. Korhonen ja Törmä⁴³ toovad välja, et mida kogenumaks saab õppejõud, seda enam kaldub ta õppijakesksuse poole.

2.1. Õppeprotsessi ülesehitus

VÕE⁴⁴ on sõjaväelise väljaõppe alusdokument, mille eesmärk on kirjeldada Kaitseväge ja Kaitseliidu väljaõppe ajakohasuse ja eesmärgipärasuse ehk kvaliteedi tagamist. VÕE⁴⁵ sätestab muuhulgas neljaetapiliseks kohandatud süsteemse lähenemise mudeli väljaõppele (ingl *Systems Approach to Training*, edaspidi SAT), mis hõlmab analüüsimist, kavandamist, läbiviimist ja hindamist. Õppeprotsessi ülesehitamisele keskendub läbiviimise etapp, kus toimub väljaõppe ettevalmistamine, läbiviimine ja hindamine.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ **Kuurme, T.** 2013. Kasvatusteaduslikud paradigmad. Haridusleksikon. Tallinn: AS Pakett trükikoda. [Kuurme 2013]

³⁸ **Luther** 2000, p. 61.

³⁹ **Kuurme** 2013, lk 136.

⁴⁰ **Luther** 2000, p. 61.

⁴¹ **Tamm et al.** 2018.

⁴² **Reva et al.** 2014.

⁴³ **Korhonen, Törmä** 2016, p. 79.

⁴⁴ **Väljaõppe eeskiri** 2016, lk 3.

⁴⁵ *Ibid.*

Täpsemad tegevused läbiviimise etapis on järgmised:

- analüüs – analüüsitakse väljaõppedokumente, väljaõppeks eraldatud vahendeid;
- kavandamine – kavandamine on väljaõppe läbiviimise aluseks, selles etapis koostatakse koolituskraadid või plaankonspektid ja hindamislehed;
- läbiviimine – siin toimub osalejate õpetamine ja hindamine ning neile tagasiside andmine;
- hindamine – antakse hinnang selle etapi tegevustele ja tulemustele, kogutakse õpituvastused ja koostatakse väljaõppeülesande täitmise kohta kokkuvõtted.⁴⁶

Instruktorid peavad väljaõppe läbiviimise etapis järgima õppimist soodustavaid põhimõtteid⁴⁷, mis on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Väljaõppe põhimõtted

Väljaõppe põhimõte	Põhimõtte kirjeldus	Instruktori tegevus
Probleem	Väljaõppes osalejad tegutsevad Kaitsevägele ja Kaitseliidule määratud ülesannetest lähtuvaid probleeme lahendades	Esitab väljaõppes osalejatele probleeme, mida nad on võimelised lahendama väljaõppe lõpuks ning seostab ja võrdleb nende erinevaid lahendusi väljaõppe käigus
Aktiveeritus	Uued teadmised, oskused või hoiakud seostatakse väljaõppes osaleja varasemate teadmiste ja kogemustega, sest see on uute teadmiste vundament	Seostab väljaõppe läbiviimise etapis uusi teadmisi osalejate teadmistega või pakub neile uue kogemuse, mille põhjal saab hakata kujundama uusi teadmisi
Demonstreeritus	Väljaõppes osalejale demonstreeritakse uusi kõige olulisemaid ainevaldkonna teemasid mitmel erineval viisil, sh erinevaid vahendeid kasutades	Demonstreerib uusi teadmisi mitmekülgselt, esitades ja näitlikustades erinevate juhtumikirjeldustega või toetab väljaõppes osalejat asjakohase info otsimisel
Rakendatavus	Väljaõppes osalejal on võimalus uusi teadmisi ja oskusi rakendada asjakohaste probleemide lahendamisel	Võimaldab väljaõppes osajatel korduvalt ja erinevas kontekstis oma teadmisi ja oskusi rakendada ning annab pidevalt tagasisidet

⁴⁶ *Ibid.*, lk 18–19.

⁴⁷ *Ibid.*

Väljaõppe põhimõte	Põhimõtte kirjeldus	Instruktori tegevus
Lõimitus	Väljaõppes osalejaid julgustatakse uusi teadmisi üle kandma oma igapäevaellu	Loob tingimused, mis võimaldavad väljaõppes osalejatel eneserefleksiooni ja arutelu
Innovaatilisus	Otsitakse võimalusi väljaõppe parandamiseks	Otsib pidevalt parimaid võimalusi väljaõppes osalejate aktiveerimiseks, uute teadmiste demonstreerimiseks, rakendamiseks ja lõimimiseks ning jagab oma kogemusi teistega
Ohutus	Väljaõppe käigus ei tekitata väljaõppes osalejatele kehalisi või psüühilisi vigastusi ning õppevara kasutatakse heaperemehelikult	Lähtudes riskianalüüsist, valib konkreetsed meetmed väljaõppe ohutuse tagamiseks

Kuigi nimetatud väljaõppe põhimõtted peaksid õppimist soodustama, eeldab see esmalt siiski nende rakendamist praktikas. Selleks tuleb need teadlikult väljaõppesse lõimida, mis omakorda toetaks süsteemset väljaõpet. Juhary⁴⁸ on seisukohal, et tulevaste ohvitseride väljaõppes ei ole piisavalt süsteemsust ning seda oleks vaja luua.

Fink⁴⁹ nimetab viis kvaliteetse väljaõppe põhimõtet, mida saab üle kanda Kaitseväge instruktorite konteksti: ladus suhtlemine õppijatega; aktiivõppe-meetodite kasutamine; õppeainest, õpetamisest ja õppimisest hoolimine; tähenduslik õppimine ning tulemuslik tagasiside ja hindamissüsteem.

Kursuste efektiivne ülesehitus oleks tulemuslik mitmel põhjusel. See võimaldaks instruktoritel oma eesmärged saavutada, mitmeid klassiruumis esinevaid probleeme lahendada ning mõista uute ideede olulisust õpetamisel.⁵⁰

Õigeid valikuid õppematerjali, -meetodite ja -vahendite suhtes on võimalik teha siis, kui on olemas selgelt sõnastatud õpieesmärk⁵¹. „Instruktor peab olema teadlik ülesannetest, mille täitmiseks ta õppijaid ette valmistab, sest

⁴⁸ **Juhary, J.** 2015. Understanding Military Pedagogy. – *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 186, pp. 1255–1261. [Juhary 2015]

⁴⁹ **Fink L. D.** 2003. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., p. 28. [Fink 2003]

⁵⁰ *Ibid.*, p. 25.

⁵¹ **Lepik, I.; Püssim, A.** 2002. *Rakenduspedagoogika õpik*. Tartu: AS Atlex. [Lepik, Püssim 2002]

sellest sõltub õppetöö sisu täpsem määratlemine⁵². „Erinevaid õppemeetodeid ja ülesandeid kasutades on võimalik õpetada väga erinevatel viisidel“⁵³. Õppemeetodid muudavad õppetöö mitmekesisemaks, kuid see eeldab, et õpetaja tunneb neid ning oskab õigesti ja õigel ajal rakendada⁵⁴.

Õppemeetodite teadlikul valikul tasub arvestada mitmeid tegureid: õppeprotsessi eesmärgid, õpiväljundid, aine ja üliõpilaste eripära, üliõpilaste kogemused meetodite kasutamisel, õpikeskkonna tingimused, õppejõu enda oskused ja kogemused meetodite kasutamisel ning kasutada olevad ressursid⁵⁵. Õppemeetodid on vahendiks, mille abil õppejõud loob õpikeskkonna, milles üliõpilane saab erinevaid kogemusi ning õpib aktiivselt⁵⁶. Kui Karm⁵⁷ jagab õppemeetodid lähtuvalt juhtivast poolest õpetajakeskseteks (nt loeng, demonstratsioon, suunatud diskussioon) ja õppijakeskseteks, mille omakorda liigitab rühmameetoditeks (nt ajurünnak, suminarühmad, debatt) ja individuaalmeetoditeks (nt ülesannete lahendamine), siis Ots *et al.*⁵⁸ jagavad õppemeetodid kolme rühma: frontaalsed, iseseisva töö ning kooperatiivsed meetodid.

Frontaalseid õppemeetodeid iseloomustab õpetaja keskne roll õppeprotsessi suunamisel: õpieesmärkide seadmisel, õppesisu valikul, õpilaste tegevuse määramisel ja suunamisel⁵⁹. Nende meetodite hulka kuuluvad näiteks loeng, demonstratsioon, drill, vestlus ja küsimuste esitamine. Iseseisva töö õppemeetodite puhul väheneb õpetaja keskne roll ning rõhk asetub õppija iseseisvale tegevusele ja vastutusele oma õppimise eest. Sellised meetodid on näiteks iseseisva töö ülesanded tunnis, kodutööd, referaadid, projektid, uurimistööd ja taktikalised probleemülesanded. Õppijate koostöö- ja suhtlemisoskusi arendavad seevastu kooperatiivsed õppemeetodid, mida iseloomustab õppetöö tuginemine õppijate kogemustele ning teadmiste ja oskuste vahetamisele ühistegevuses, samuti uute teadmiste ja tegevusviiside ühine väljatöötamine. Kooperatiivsed meetodid on näiteks grupitöö, rollimäng ja situatsioonimeetod.

⁵² Ots, A.; Kusnets, T.; Nemvalts, R.; Nurmoja, V. 2006. Instruktori abiline. Tartu: AS Kirjastus Elmatar, lk 40. [Ots *et al.* 2006]

⁵³ *Ibid.*, lk 27.

⁵⁴ Lepik, Püssim 2002, lk 124.

⁵⁵ Karm 2013, lk 6–7.

⁵⁶ *Ibid.*, lk 6.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Ots *et al.* 2006

⁵⁹ *Ibid.*, lk 81.

Iga õppija individuaalset arengut saab toetada kujundava hindamisega, mille puhul seavad hinnatav ja hindaja – õppija ja õpetaja – lati nii kõrgele, et seda oleks jõupingutust rakendades võimalik ületada. Seega ei ole põhitähelepanu mitte lõpptulemuse hindamisel, vaid lähteolukorra selgitamisel, ühiselt eesmärgi seadmisel ning selliste viiside ja vahendite valimisel, mis toetavad kõige tõhusamalt eesmärgi saavutamist. Õppija muutub objektist subjektiks, osaleb õppeprotsessi kavandamises, võtab vastutuse tulemuse saavutamise eest ning saab õpetajalt arengut toetavat tagasisidet eelkõige kokkulepitud võtmepädevuste kohta.⁶⁰ Kujundava hindamise käigus antav tagasiside toetab õpiväljundite omandamist õppeprotsessi jooksul⁶¹. Seda, kas ja kui hästi õpiväljundid saavutatakse, hinnatakse õppeprotsessi lõpus kokkuvõtva hindamisega, mis on kas eristav või mitteeristav. Eristava hindamise puhul määratakse õpiväljundite saavutatuse tase tähelise või numbrilise hindena, mitteeristava hindamise puhul määratakse tase, millele vastamise või mille ületamise korral hinnatakse tulemus piisavaks (arvestatud) ning millest madalamal tasemel tulemus hinnatakse ebapiisavaks (mittearvestatud).⁶²

Lisaks sellele, et õpetaja annab hindamise etapis õppijatele tagasisidet, kogub ta seda ka enda õpetamise kohta, sest see võib toimida positiivselt ja julgustada sihipeerast õppimist⁶³. Koolituse on võimalik hinnata näiteks nelja perioodi kaupa: esialgne hindamine algab enne koolituse algust, mil pannakse paika eesmärgid ning hinnatakse vajadusi; teine hinnang antakse koolituse ajal, kus hinnatakse koolitust ennast; kolmas hinnang antakse koolituse lõppedes, kus antakse tagasisidet kogu koolitusele; viimane hindamine toimub mõne aja möödudes pärast koolitust, kus leitakse, kas koolitus on aidanud õppijatel areneda⁶⁴. Vene⁶⁵ toob välja, et koolituse mõju hindamist tuleb käsitleda protsessina ning lisaks lühiajalisele mõjule on oluline hinnata ka pikaajalist mõju. Õppija jaoks on oluline hinnata koolituse mõju selleks, et näha seoseid, analüüsida koolitusel omandatu rakendamist, näha edasist õppimisvajadust ning planeerida tulevasi koolituse vastavalt tegelikele vajadustele⁶⁶.

⁶⁰ EÕS 2020, lk 7.

⁶¹ Pilli, E. 2009. Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. Tartu: SA Archimedes, lk 6.

⁶² *Ibid.*

⁶³ Biggs, Tang 2008, lk 176.

⁶⁴ Lõiv, K. 2015. Koolitusprotsess ettevõtte My Fitness AS näitel. Bakalaureusetöö. Tartu: TÜ majandusteaduskond, lk 19–20. <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/47897/loiv_kerttu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (04.01.2018).

⁶⁵ Vene, M. 2011. Täiskasvanute koolituse mõju hindamine õppijana. Tallinn: Tallinna Ülikool. [Vene 2011]

⁶⁶ *Ibid.*

3. Ülevaade instruktoriõppest Kaitseväes

Väljaõppega tegelevad Kaitseväes erinevad väeliigid ning keskalluvusega⁶⁷ struktuuriüksused, sealhulgas erialakoolid. Selleks, et õpetamine oleks kvaliteetne, on vaja koolitada kompetentseid instruktoreid, kellel on väljaõppe läbiviimise kohta nii teoreetilised teadmised kui praktilised oskused. Teadmised väljaõppemeetodite ja oskuspõhise õpetamise kohta annavad neile nii instruktoriõpe⁶⁸ kui pedagoogiline ettevalmistus laiemalt, mis toimub Kaitseväes nii taseme- kui täienduskoolituse raames KVÜÕA-s.

Jao-, rühma- ja isegi kompaniitaseme väljaõppega tegelevad tavaliselt nooremohvitserid ja allohvitserid, kes on sageli ise värskest KVÜÕA lõpetanud⁶⁹. Seda, kuidas instruktor õpetama hakkab, mõjutavad tema arusaamad õppimisest ja õpetamisest, mis on omakorda välja kujunenud õppijana omandatud varasemate kogemuste põhjal⁷⁰. Seetõttu on oluline mõista, kuidas KVÜÕA-s instruktoreid välja õpetatakse.

3.1. Instruktoriõpe Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes

KVÜÕA on Kaitseministeeriumi valitsemisalas asuv ja Kaitseväe juhataja otsealluvuses olev riigikaitsealine kõrgkool, mille tegevusvaldkonnad on vastavalt arengukavale⁷¹ järgmised:

- kutsehariduse andmine kutseõppekava alusel (allohvitseriõpe);
- kõrghariduse andmine rakenduskõrgharidus- ja magistriõppekavade alusel (ohvitseriõpe);
- täiendusõpe tegev- ja reservväelastele ning koostöös liitlastega vanemohvitseride väljaõpe;
- sõjateaduslik teadus-arendustegevus (sh rakendusuuringud).

KVÜÕA alla kuuluvad erinevad struktuuriüksused, sealhulgas Kõrgem Sõjakool ja Lahingukool⁷². Kõrgemas Sõjakoolis on võimalik õppida nii rakendus-

⁶⁷ Struktuuriüksus, mis allub otse Kaitseväe juhatajale.

⁶⁸ Amer, Ganina 2016, lk 167.

⁶⁹ *Ibid.*, lk 168.

⁷⁰ Kütt, K.; Männiste, T. 2014. Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. – KVÜÕA toimetised, nr 19, lk 104. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

⁷¹ Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste arengukava 2015–2022. Tartu: KVÜÕA, lk 2. [KVÜÕA arengukava]

⁷² Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste põhimäärus 2014. <<https://www.riigiteataja.ee/akt/101032016002>> (04.01.2018).

kõrgharidus- kui magistriõppes ning Lahingukoolis nii kutse- kui täiendusõppes⁷³. Üldine õppetöö toimub õppekavade alusel, mille liigendamiseks kutse- ja kõrgharidusõppes on moodul⁷⁴. KVÜÕA õppekava statuudi⁷⁵ järgi lähtub kutse- ja kõrghariduse õppekavade õppeainete koondamine moodulisse kaitseväelase kutsetöök vajalikest funktsioonidest: kaitseväelane kui juht (ülem ja eestvedaja), pedagoog (väljaõppe korraldaja ja läbiviija), diplomaat (kultuuriteadlik suhtleja), haldur (rahuaja üksuse administreerija) ja tehnik (relvastuse ja varustuse käsitseja ja hooldaja). Kõrgharidusõppes lisandub funktsioonina uurija (kutsealase uurimistöö tegija).⁷⁶ Nimetatud funktsioonide osakaal erinevatel haridusastmetel varieerub, mistõttu pannakse instruktorete pedagoogilisele ettevalmistusele rõhku erinevalt. Instruktoriõskuste arendamisele keskendub õppekavas kas pedagoogikamoodul või pedagoogika ja uurimistöö moodul. Ülevaade instruktorete pedagoogilisest ettevalmistusest on välja toodud tabelis 2.

KVÜÕA vilistlasuuringu⁷⁷ põhjal on põhikursuse lõpetanud vilistlaste arvates nende kui ohvitseri arengut KVÜÕA-s toetanud kõige enam siiski just instruktorkursus ja praktika.

Lisaks toimub täiendusõppena eraldi instruktoriõppe kursus mahus 3 EAP-d, mille eesmärk on anda kursuselasele ülevaade õpetamise põhimõtetest ja metoodikast ning kujundada oskus anda klassitunde ja individuaalõpet⁷⁸. Kursus sisaldab muuhulgas eraldi tunde VÕE⁷⁹ ning SAT-mudeli kohta, mille eesmärk on tagada nendega kursisolek. Samas on see mõeldud valdavalt üksnes täiendusõppeks⁸⁰ Lahingukooli eriala vanemallohvitseride kursuse (EVAK) lõpetanutele ehk neile, kes on saanud lühema vanemallohvitseride väljaõppe kui vanemallohvitseride põhikursus. Instruktoriõppe kursus on EVAK-i lõpetanutele oluline, kuna see ühtlustab nende väljaõppetaset vanemallohvitseride põhikursuse läbinute tasemega.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ **Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste õppekava statuut** 2016. Tartu: KVÜÕA, lk 1–2. [KVÜÕA õppekava statuut]

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ **KVÜÕA õppekava statuut**, lk 2.

⁷⁷ **Vilistlasuuring** 2017, lk 19.

⁷⁸ **Instruktoriõppe täiendusõppekava** 2016/2017. õppeaasta. Tartu: KVÜÕA. [Instruktoriõppe täiendusõppekava]

⁷⁹ **Väljaõppe eeskiri** 2016.

⁸⁰ **Instruktoriõppe täiendusõppekava**.

Tabel 2. Instruktorite pedagoogiline ettevalmistus

Õppeaste	Õppekava/maht	Moodul/maht	Instruktoriõpe
Kõrgem Sõjakool			
Rakendus- kõrgharidus- õpe	Maaväe põhikursus 186 EAP ^{81, 82}	Pedagoogika ja uurimistöö 33–36 EAP	Instruktoriõpe 10 EAP; lisaks eraldi rühma väljaõppe planeerimise õppeaine, mis annab ülevaate väljaõppedokumentide koostamisest
	Mereväe põhikursus 180 EAP ⁸³	Pedagoogika ja uurimistöö 25 EAP	Instruktori algõpe 3 EAP; eraldi rühma väljaõppe planeerimise õppeaine puudub
	Õhuväe põhikursus 180 EAP ⁸⁴	Pedagoogika ja uurimistöö 21–24 EAP	Instruktori algõpe 3 EAP; eraldi rühma väljaõppe planeerimise õppeaine puudub
Magistri- õpe	Keskastmekursus 120 EAP ⁸⁵	Pedagoogika ja uurimistöö 33 EAP	Instruktoriõpe eraldi õppeainena puudub; instruktorioskuseid arendavad õppeained on „Õppeprotsessi korraldamise pedagoogilised alused“, „Õppuste ja taktikaliste otsustus- harjutuste korraldamine“

⁸¹ 1 EAP ehk Euroopa ainepunkt vastab 26 akadeemilisele tunnile, mille õppija on õppimiseks kulutanud ning mille hulka on arvestatud kontaktõpe, praktiline töö, iseseisev töö ja õpiväljundite hindamine.

⁸² **Sõjaväeline juhtimine maaväes. Rakenduskõrghariduse õppekava.**

<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-maav%C3%A4es-rakendusk%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018). [MaV õppekava]

⁸³ **Sõjaväeline juhtimine mereväes. Rakenduskõrghariduse õppekava.**

<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-merev%C3%A4es-rakendusk%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018). [MeV õppekava]

⁸⁴ **Sõjaväeline juhtimine õhuväes. Rakenduskõrghariduse õppekava.**

<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-%C3%B5huv%C3%A4es-rakendusk%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018). [ÕV õppekava]

⁸⁵ **Sõjaväeline juhtimine maaväes. Magistriõppe õppekava.**

<<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2011/03/Sojavaeline-juhtimine-maavaes-magistrioppe-oppekava.pdf>> (04.01.2018). [KAK-i õppekava]

Õppeaste	Õppekava/maht	Moodul/maht	Instruktoriõpe
Lahingukool			
Kutseõpe	Vanemallohvitseride põhikursus 60 EKAP ^{86,87}	Pedagoogikamoodul 15,5 EKAP	Instruktoriõpe 8 EKAP
Täiendusõpe	Vanemallohvitseride keskastmekursus 15 EKAP ⁸⁸	Pedagoogikamoodul 4 EKAP	Instruktoriõpe eraldi õppeainena puudub; instruktorioskuseid arendavad õppeained on „Allüksuse väljaõppe planeerimine“ ning „Väliharjutuste korraldamine“
	Vanemstaabiallohvitseride kursus 15 EKAP ⁸⁹	Pedagoogikamoodul 3 EKAP	Instruktoriõpe eraldi õppeainena puudub; instruktorioskuseid arendav õppeaine on „Õppekasvatustöö korraldamise alused“
	Reservrühmaülema kursus 12 EKAP ⁹⁰		Instruktoriõpe eraldi õppeainena puudub; instruktorioskuseid arendav õppeaine on „Rühma juhiks olemine“

⁸⁶ 1 EKAP-le ehk Eesti kutsehariduse ainepunktile vastab 26 akadeemilist tundi ehk üks nädal õppuri tööd, mille hulka on arvestatud kontaktõpe, iseseisev töö, praktika ja e-õpe ning teadmiste kontroll.

⁸⁷ **Sõjaväeline juhtimine vanemallohvitseridele. Kutseõppe õppekava.**

<<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2017/06/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-vanemallohvitseridele-kutse%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018).

⁸⁸ **Vanemallohvitseride keskastmekursuse õppekava.**

<<http://www.lahingukool.ee/files/2011/03/Vanemallohvitseride-keskastmekursuse-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018). [VAKAK-i õppekava]

⁸⁹ **Vanemstaabiallohvitseride kursuse õppekava.**

<<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2011/03/Vanemstaabiallohvitseride-kursuse-oppekava.pdf>> (04.01.2018). [VSAK-i õppekava]

⁹⁰ **Reservrühmaülema kursuse õppekava.**

<<http://www.lahingukool.ee/files/2017/12/Reservr%C3%BChma%C3%BClema-kursuse-%C3%B5ppekava-1.pdf>> (04.01.2018). [RRÜBKA õppekava]

Arvestades eeltoodut, oleneb instruktorite õpetamispraktika sellest, millised on nende arusaamad õppimisest ja õpetamisest. Need on aga omakorda seotud sellega, milline on instruktorite väljaõpe, muuhulgas ka sellega, mida, millises mahus ja kuidas neile õpetati. Seda kinnitab asjaolu, et õppijad, kelle õppekavades on instruktoriõppe osakaal suurem, hindavad selle olulisust enda kui ohvitseri arengule kõrgemalt⁹¹.

Seega on instruktoriõpe enamikku õppekavadesse küll integreeritud, kas siis eraldi õppeainena või teistes õppeainetes sisalduvana, kuid see on vaid murdosa kogu väljaõppest.

KVÜÕA vilistlasuuringus⁹² toovad põhikursuse lõpetanud vilistlaste ülemad väljaõppe muutmise ettepanekuna välja, et rohkem rõhku tuleks panna tegutsemisele rahuajal, sealhulgas väljaõppe korraldamisele ja läbiviimisele. Ühtlasi kinnitavad vilistlased vajadust suurendada teadlikkust täiskasvanud õppija eripäradega arvestamise ning läbiviimise etapis kasutatavate õppemeetodite kohta⁹³. Hetkel puudub veel ülevaade erialakoolide instruktoritest, kes võivad olla saanud väljaõppe Lahingukoolis.

4. Metoodika

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada Kaitseväe erialakoolide instruktorite õpetamispraktika ning väljaõpet reguleerivate dokumentide tähendus instruktorite arusaamades. Eesmärgi saavutamiseks kasutasin kvalitatiivset uurimisviisi, mille abil on võimalik käsitleda just uurimissubjektide õpetamispraktikat ning seda omavahel võrrelda⁹⁴. Lisaks võimaldas kvalitatiivne uurimisviis käsitleda teemat sügavuti ning saada aimu, kuidas inimesed mõtlevad ning miks neil on teema kohta just sellised arusaamad⁹⁵.

4.1. Valim

Valimi moodustasin mittetõenäosusliku valimina, kasutades sihipärase valimi koostamise põhimõtteid. Sihipärase valimi eesmärk on leida populatsiooni

⁹¹ **Vilistlasuuring** 2017.

⁹² *Ibid.*

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ **Silverman, D.** 2016. Qualitative research. Fourth edition. SAGE Publications Ltd.

⁹⁵ **Kütt, K.** 2017. Juhtide arendamise toetamine ühe kõrgkooli juhtimise õppekava esmakursuslaste näitel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool, lk 20.

kõige tüüpilisemad esindajad⁹⁶. Sihipärase valimi kasuks otsustasin, kuna see võimaldab uurijal sõltuvalt uurimiseesmärgist ise uuritavad välja valida⁹⁷.

Valimi moodustasid üheksa erineva erialakooli instruktoreid (suurtüki- väe-, õhutorje-, soomus-, pioneeri-, mereväe-, side-, logistika-, snaiprikool ning õhuväe väljaõppekeskus). Intervjueeritavad valisin, olenemata soost ja vanusest, ning vastuste variatiivsuse tagamiseks kaasasin uurimusse erineva staažiga instruktoreid. Valikukriteeriumiks oli kogemus instruktoriga (kuni kolm aastat või rohkem).

Intervjueeritavad olid meessoost ning vanuses 26–45 eluaastat. Nende seas oli kuus allohvitseri nooremveeblist vanemveebliini ning kolm ohvitseri nooremleitnandist kaptenini, kelle kogemus instruktoriga jäi vahemikku 2–9 aastat. Konfidentsiaalsuse tagamiseks kohandasin kõigile intervjueeritavatele pseudonüümid, mille tähistasin vastavalt tähtedega A–I, ning tulemuste puhul ei kajastanud erialakooli. Ülevaade intervjueeritavatest on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Intervjueeritavad

Interv- jueeritav	Vanus	Auaste	Kogemus instruktoriga (aastates)
A	36	nooremveebel	2
B	36	veebel	2
C	36	nooremveebel	3
D	26	nooremleitnant	3,5
E	29	leitnant	4,5
F	27	nooremveebel	6
G	31	kapten	8
H	45	vanemveebel	9
I	36	veebel	9

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ Rämmer, A. 2014. Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Toim. Rootalu, K.; Kalmus, V.; Masso, A.; Vihalemm, T. <tp://samm.ut.ee/valimid> (21.01.2018).

4.2. Andmete kogumine

Andmekogumismeetodina kasutasin poolstruktureeritud individuaalintervjuud (edaspidi *intervjuu*), kuna see pakkus mitmekülgset ja paindlikku lähenemist, võimaldades mõista intervjueeritavate kogemusi ning vajadusel küsida täpsustavaid küsimusi⁹⁸. Intervjuu küsimuste koostamise aluseks oli VÕE⁹⁹ jaoks neljaetapiliseks kohandatud SAT-mudel (analüüsimine → kavandamine → läbiviimine → hindamine). Intervjuu koosnes üheksast avatud küsimusest, millest kaks olid ettevalmistavad ning seitse põhiküsimused.

Usaldusväarsuse suurendamiseks ning intervjuu ülesehituse ja küsimuste kontrollimiseks tegin 03.11.2017 prooviintervjuu, mida kasutasin ka andmeanalüüsis. Ülejäänud intervjuud toimusid vahemikus 06.11.–16.11.2017. Intervjueeritavatega leppisin eraldi kokku intervjuu toimumiskoha ning -aja. Igaühele neist tutvustasin uurimistöo eesmärki laiemalt ning intervjuerimise protsessi detailsemalt. Valdavalt toimusid intervjuud intervjuerija või intervjueeritavate töökohas eraldi kabinetis, kaks intervjuud tegin Skype'i vahendusel. Intervjuud salvestasin intervjueeritavate loal diktofoniga ning tegin vajadusel märkmeid.

4.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi meetodina kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis võimaldas luua kogutud andmestikust selles valdkonnas korratavad ja usaldusväärsed tulemused¹⁰⁰. Intervjuud transkribeerisin sõna-sõnalt programmiga VoiceWalker, kasutades mõttepauside märkimiseks kindlat märgisüsteemi (pauside tähistus olenevalt pikkusest /-/ või /-/-). Transkribeeritud teksti maht programmis MS Word (kirjastiil *Times New Roman*, tähesuurus 12, reavahe 1,5) oli kokku 56 lehekülge.

Järgnevalt analüüsisin transkribeeritud intervjuusid. Kogutud andmestiku märgistasin koodidega: kodeerisin induktiivselt, järgides põhimõtet, kus kodeerimisel võetakse analüüsiüksuseks terve lõik, lause või lauseosa (vt tabel 4).

⁹⁸ **Galletta, A.** 2013. *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York: NYU Press.

⁹⁹ **Väljaõppe eeskiri** 2016.

¹⁰⁰ **Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K.** 2007. *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Tabel 4. Näide koodide ja kategooriate moodustamise kohta

Intervjueeritava vastus	Kood	Alamkategooria	Peakategooria
<i>Mingi hetk võtan lahti materjalid, mis on seotud selle tunni teemaga ja peale seda hakkam filtreerima olulist mitteolulisest /--/ teen mingisuguse esialgse ajaarvestuse, kui palju mingi teema jaoks läheb ja üritan siis sisse panna seda praktilist osa ka, et teooriale toetada praktikat.</i>	Olemasolevad õppematerjalid	Väljaõppe analüüsimine	Väljaõppe ettevalmistamine
	Õppematerjalide valik	Väljaõppe kavandamine	
	Väljaõppe ajaplaan		
	Teooria ja praktika ühendamine		

Analüüsiüksuse märgistamisel oli oluline, et see oleks uurimisküsimuse seisukohast tähenduslik. Usaldusväärse suurendamiseks kasutasin kolme intervjuu puhul kaaskodeerimist ning saadud koodide võrdlust, mis olid valdavalt kooskõlas: erinevusi ilmnas sõnastuses, kuid need arutasime omavahel läbi ning leidsime sobivad kategooriad. Seejärel tõstsin saadud koodid MS Wordist MS Excelisse ning moodustasin koodidest alamkategooriad ja nende alusel peakategooriad. Saadud kategooriate süsteem on aluseks tulemuste esitamisele.

5. Tulemused

Järgnevalt annan ülevaate intervjuude andmeanalüüsi tulemustest koodide ja alamkategooriate alusel moodustatud viie peakategooria kaupa: instruktorite väljaõpe, väljaõppe ettevalmistamine, väljaõppe läbiviimine, väljaõppe hindamine ja väljaõppe eeskiri. Tulemuste illustreerimiseks kasutan intervjuueeritavate tsitaate.

Instruktorite väljaõpe

Kõik valimisse kuulunud instruktorid olid saanud enda sõjaväelise väljaõppe kas Kõrgemas Sõjakoolis või Lahingukoolis ning läbinud seal ka instruktoriõppe. Seejuures ei olnud neil aga ettevalmistust, kuidas viia läbi väljaõpet just enda relvaliigi spetsiifikast lähtuvalt.

Ja instruktoriks nii õelda, et see ei saa õelda, et kuskil mind otseselt instruktoriks õpetati, /.../ kooli instruktoriks /.../. Niivõrd-kuivõrd ehk siis jah, otseselt niimoodi /.../instruktoriga kursust kuskil ei ole. (C)

Samuti ei korraldatud neile peale karjääriplaneerimismudelile¹⁰¹ vastava väljaõppe teisi Kaitseväge-siseseid instruktorioskusi täiendavaid koolitusi, kuigi nõudlus nende järele oli olemas.

Kindlasti oleks vaja rohkem täiendõpet, kuidas tunde läbi viia, kuidas olla efektiivsem, kuidas olla võib-olla siis kaasahaaravam, seepärast, et ainukene, mis me oleme sealt või mis me oleme siis sihukese tunni läbiviimise õpet saanud on kõik mis VAPK¹⁰²-st on saanud Võru lahingukoolist. (B)

Eeltoodu põhjal saab järeldada, et Kaitseväes koolitati instruktorid küll välja, kuid väljendati siiski vajadust instruktorioskusi täiendavate koolituste järele, sest hetkel neid lühiajaliste sisekoolitustena ei pakuta. Samuti ilmnis vajadus täiendada instruktorite esmast väljaõpet, lõimides sellesse konkreetse relvaliigi õpetamise oskusi.

Väljaõppe ettevalmistamine

Väljaõppe ettevalmistamisel kirjeldasid intervjuueeritavad esmalt analüüsimise ja siis kavandamise osa. Kui instruktoril oli teada, et ta peab hakkama kursust läbi viima, analüüsis ta kõigepealt vajaminevaid dokumente. See hõlmas nii õppe- ja ainekavade, esitluste, eeskirjade kui teiste dokumentide, sealhulgas enamasti ka eelnevate kursusematerjalide ja tagasisideküsitluste tulemuste ülevaatamist.

/.../ kas on vanu mingeid olemasolevaid esitlusi, /.../ siis kindlasti peab seda võrdlema, kas see vastab üldse, mis on õppekava, milline ainekava, /.../ kas see on siis veel praegult kehtivate eeskirjadega kooskõlas, et kas need /-/-/ veel kehtivad või mitte /.../ kas siis /.../ õppekorralduseeskiri, /-/-/ õppekava, ainekava kindlasti /-/-/ ja muud materjalid siis eelmise aasta omad, kuidas on läbi viidud, õppematerjalidele. (B)

Kui elnimetatud dokumentidega oli tutvunud, siis järgnes väljaõppe kavandamine. Seejuures tuginesid instruktorid VÕE lisades esitatud dokumentidele,

¹⁰¹ Kaitseväge juhataja käskkirjaga kindlaks määratud nõuded ohvitseride ja allohvitseride haridusele ning sõjaväelisele väljaõppele.

¹⁰² Vanemallohvitseride põhikursus.

milleks on väljaõppeürituse käsk, plaankonspekt, koolituskaart, temaatiline plaan, tunniplaan, päevik, erinevad kokkuvõtted ning kursusetunnistus¹⁰³. Ettevalmistuse puhul esines erinevusi selles, kas oli tegemist sise- või välitunniga.

/.../ seejärel paned endale plaani paika, koostad koolituskaardi, võtad vastavad vahendid veeblite käest välja, valmistad õppeplatsi ette, kui on välitunniga tegemist, kui on /-/ sisetunniga tegemist, /-/ siis valmistad PowerPointi ette või siis selle visualiseerimise vahendi ja seejärel lähed viid väljaõppe läbi. (D)

Kavandamisel arvestasid instruktorid enda varasemaid õpetamisel omandatud kogemusi. Intervjueeritavad leidsid, et siinkohal oli neil võimalik kasutada enda parimaid praktikaid.

/.../ kõige parem materjal, millele toetuda on ikkagi enda isiklik kogemus, et kuna mul seda nüüd omajagu nagu kogunenud /.../. (I)

Lisaks enda praktikale huvitusid instruktorid ka varem taolisi kursusi korraldanud instruktorite kogemustest. Nendega vestlemine võimaldas intervjueeritavate sõnul häid ideid leida.

Väga palju häid ideid näiteks saab, kui kolleegidega räägid läbi, kuidas neid mingisuguseid tunde nagu läbi viia just toetudes kolleegide kogemusele, kui nad on sarnaseid teemasid nagu läbi viinud, /.../ vestlus aitab väga palju kaasa, ütleme nii. (A)

Samas esines ka seda, et tunniks ei valmistatud üldse ette või tehti seda võimalikult vähe. Sellisel juhul õpetati n-ö vana rasva pealt ehk tehti nii, nagu eelnevatel kordadel oli tehtud.

Ma vaatan tunniplaanist, mis tund mul kohe hakkab ja ma lähen tundi. /-/- Sellepärast, et iga aasta tegelt need tunnid on ühed ja samad tunnid, et need on lihtsalt nii pähe kulunud. /.../. (F)

Eeltoodu põhjal saab järeldada, et enamasti valmistasid instruktorid väljaõpet siiski ette, kuigi esines ka olukordi, kus nad seda ei teinud või tegid võimalikult vähe. Põhjusteks olid siin vähene ajaressurss ning mugavus: instruktorid õpetasid nii, nagu neid oli õpetatud ning nagu nad varem alati olid teinud. Üldiselt oli ettevalmistus põhjalik, hõlmates nii analüüsimist kui

¹⁰³ Väljaõppe eeskiri 2016.

kavandamist. See omakorda tagas ajakohastatud väljaõppe, millega oli võimalik saavutada kursuse õpiväljundid.

Väljaõppe läbiviimine

Õppetunni ehtasid instruktorid üles samamoodi, nagu neile Kõrgemas Sõjakooolis või Lahingukooolis oli õpetatud. Esimese tegevusena nimetasid intervjueeritavad valdavalt tunni sissejuhatust, kus toimus enese, teemade ja/või eesmärkide tutvustamine. Ühe osana sissejuhatusest töid instruktorid välja ka õppijates huvi äratamise.

Suures plaanis ma üritan järgida ikkagi sellistest nii öelda ühesehitust nagu on välja toodud seal /-/ võiks see olla siis koolituskaart, et kus on siis see ettevalmistus ja sissejuhatust, enesetutvustus, tundide teemade välja toomine, eesmärkide püstitamine /.../. (I)

Sissejuhatusele järgnes instruktorite kirjeldustes teemakäsitlus ehk põhiosa. Teemakäsitluse juures töid instruktorid välja nii teoreetilise kui praktilise osa, sealhulgas õppetöö nii sise- kui välitingimustes.

Kõige rohkem meie eriala juures on praktika tunde, et läbi praktika saab need asjad selgeks ehk ongi grupiga liigume maastikule /.../ et üldjuhul me räägime teoorias klassis need PowerPointi peal need asjad läbi ja siis me liigume maastikule. (F)

Teemakäsitluse järel kirjeldasid instruktorid kokkuvõtvat osa. Kokkuvõtvas osas toimus olenevalt õppetunnist kas kokkuvõttev või kujundav hindamine. Kujundava hindamise kasutamisel pidasid intervjueeritavad oluliseks võimalust selle kaudu õppija arengut toetada.

/.../ pidev tagasiside ja see kujundamine, mis peaksid nagu olema suunatud nende arengule /-/ see on pidevalt nagu kasutusel igas tunnis. (A)

Õppemeetoditest töid instruktorid välja nii frontaalseid, iseseisva töö kui kooperatiivseid meetodeid. Valdavalt nimetati nendest frontaalseid meetodeid, kus rõhuasetus oli õpetaja käitumisel.

Enamasti näeb asi ikkagi välja /.../ slaidid ja muidugi siis ka praktiline läbitegemine koos nende vahenditega. Et nii öelda slaidid ja vahendid ise, mida ma õpetan peavad kindlasti olema olema /.../. (I)

Samuti esines instruktorite kirjeldustes arusaama, et loenguvorm ning MS PowerPointi kasutamine on ainus võimalik lahendus mingi teema õpetamiseks.

/.../ mõne tunni puhul lihtsalt ongi niimoodi, et tuleb /-/ lihtsalt tuimalt nii öelda ära kannatada /-/ näiteks paar nädalat tagasi viisin Lahingukoolis õppuritele läbi /.../ vastast tegevust ja see nägi välja niimoodi, oli praktiline sooritus, oli nii öelda teoreetiline osa ehk siis teoreetiline osa oligi umbes neli tundi Powerpointi. Lõpmatuseni Powerpointi, ütleme sellist asja on natukene raske põnevaks teha. (C)

Õppemeetodite kasutamisel oli vähe variatiivsust, peale loenguvormi kirjeldasid intervjuueeritavad valdavalt praktilisi tegevusi, harjutusi ja drille. Kooperatiivsetest meetoditest toodi välja grupitöö.

/.../ mulle meeldis tegelikult hästi palju kasutada /-/ grupitöid ehk siis kui meil olid olemas materjalid välja printituna, näiteks sisekorra eeskirjad sõduritele esimesel nädalal, siis ma jagasin ära selle sisekorra eeskirja siis vastavalt gruppide arvule ja lasin neil endal süveneda siis sisekorra eeskirjadesse, millest nad koostasid siis plakatid ja ja siis samamoodi nad esitlesid siis seda teemat oma kaasvõitlejatele ja hiljem läksid plakatid siis samamoodi korruse peale üles /.../. (D)

Individuaalselt olid välja kujunenud teatud meetodid, mis instruktorite arva-tes väga hästi toimisid ning mida nad lisaks kasutasid. Iseseisva töö meetoditest nimetasid instruktorid töölehti, millele õppijate tagasiside oli igati positiivne.

Mis nüüd Soome kursuse baasilt on üle toodud, on see töölehed, /.../ et kui teema on läbitud, /.../ siis peale seda ma annan neile kätte töölehed, mis ma olen ette valmistanud, kus on siis peal ülesanded, mida nad ise peavad ära lahendama ja kui on nende ülesannetega mingeid probleeme tekib, siis ma olen seal alati juures, aitan neid kui vaja /.../. (G)

Samuti töid instruktorid ühe võimalusena välja kombineeritud meetodi, kus iseseisev töö on kombineeritud kontaktõppega. Seejuures aga tõdeti, et sellise meetodi kasutamine on ajamahukas ning selleks tuleb võtta aega muu väljaõppe arvelt.

See aasta proovisime ka esimest korda sellist asja NAK-i õppuritele nagu ümberpööratud klassiruum, et /-/ mismoodi nemad õpivad ise ja alles siis tulevad tundidesse ja mingil määral õpetavad /.../. (E)

Lisaks toimivatele õppemeetoditele tõid instruktorid välja ka neid, mille kasutamine on ebaõnnestunud. Ebaõnnestumise põhjusena ei nähtud mitte seda, et õppemeetod on kehv, vaid pigem meetodi kasutamist vales kontekstis.

Mingi kindel meetod, ma arvan, et kõige rohkem ikkagi mingi kindel meetod vales kohas, /.../ asi ei ole meetodite viga vaid asi on meetod vales kohas. (E)

Eeltoodu põhjal võib järeldada, et instruktorid järgisid ühtset õppetunni ülesehitust, mis koosnes sissejuhatausest, teemakäsitlest ning kokkuvõttest. Sissejuhatuses panid nad rõhku tutvustavale osale, teemakäsitluses nii teooriale kui praktikale ning kokkuvõttes kujundavale hindamisele. Õppemeetodite kasutamises suuri erinevusi ei esinenud, domineerisid frontaalsed meetodid. Instruktorid tõid välja ka individuaalseid, teistega võrreldes uni-kaalseid õppemeetodeid, kuid nende puhul peeti oluliseks sobivust õpetamise konteksti.

Väljaõppe hindamine

Hindamisetapis nimetasid intervjueeritavad nii teoreetiliste teadmiste kui praktiliste oskuste kontrolli. Teoreetiliste teadmiste hindamisel kasutasid instruktorid valdavalt kirjalikke teste ning praktiliste oskuste hindamisel praktilisi sooritusi.

Üldiselt enamuse meie õppetööd baseerub teoreetilistel hindamistel /.../, me kasutame ka praktilist hindamist, mis puudutab siis töömasinatega siis opereerimist /.../ et siis on nagu praktiline hindamine. (D)

Intervjueeritavate kirjeldustes esines ka eelnimetatust erinevat lähenemist. Ühe võimaliku hindamismeetodina tõid instruktorid välja essee, millega on võimalik tuvastada, kas õpitu moodustas õppija jaoks ka loogilise terviku.

/.../ kui ma nüüd tulen nagu kaadri poole tagasi, siis /--/ siis tulevad mingil määral sisse esseed, tulevad ja sealt näed inimese mõttekäiku natukene /.../. (E)

Samuti nimetati hindamismeetodina eneseanalüüsi, mis võimaldas saada ülevaadet õppija arengust õppeprotsessi jooksul.

/.../ minu soovitusel kasutasime väga palju eneseanalüüsi, et õppurid ise kirjeldaksid, mida nad on õppinud ja kuidas, kuidas nad on ise nagu arenenud. (A)

Intervjueeritavate vastustest ilmnes, et nad kasutasid nii kokkuvõtvat kui kujundavat hindamist. Kokkuvõttev hindamine toimus õppetunni, -teema või kursuse lõpus, kujundav hindamine kogu õppeprotsessi vältel.

Kõige pealt /.../ võtame selle asja etapiliselt läbi, mina ütlen, mida nad tegema peavad ja siis teeme selle asja läbi, jätame seisma, nii, räägime läbi, mis valesi läks, kui see asi saab tagasisidestamise ja, ja selle praktilise sooritamisega käima, siis me lähme järgmise etapi juurde /.../. (D)

Seejuures selgus instruktorite kirjeldustest, et tagasisidet küsisid nad ka enda kohta. Tagasisidet enda õpetamise ja kursuse kohta kogusid instruktorid nii suuliselt kui kirjalikult. Kirjalikku tagasisidet küsiti kursuse lõpus ning selle eelisenä tõi instruktorid välja, et õppurid julgevad olla objektiivsemad.

Tavalise kursuse lõpus lähevad lehed ringi, kus nad saavad oma /-/ oma jutu ära rääkida. (E)

Suulist tagasisidet küsiti nii kursuse lõpus kui jooksvalt. Suulise tagasiside eelisenä nimetasid instruktorid võimalust kursust juba selle jooksul täiustada.

/.../ kõige kergem ongi, et me teeme selle tegevuse ära /.../, annan mina oma tagasiside, annavad nemad oma tagasiside /.../ ja sellest kokkuvõttes me saame perfektse asja. (F)

Ühe tagasiside kogumise võimalusena nimetasid intervjueeritavad elektroonilist veebipõhist küsitlust erinevates keskkondades. Instruktorid tõi välja, et kasutavad portaali ILIAS¹⁰⁴, sest see võimaldab tagasisidet elektroonsel kujul säilitada.

/.../ iga kursuse lõpus olen teinud siis nii öelda kas vabas vormis paberil või siis ILIAS-es tagasiside küsitluse /.../. (I)

Tulevikus planeeritakse hakata kasutama ka RTIP-i¹⁰⁵, kuid selle kriitikana nimetasid instruktorid, et ajateenijad ei pääse sellele ligi.

Kindlasti on meil paberi peal iga kursuse lõpus tagasiside /-/ nüüd loodame, et tuleb RTIP-is. (B)

¹⁰⁴ Eesti kaitseväge e-õppe portaal.

¹⁰⁵ Riigitöötaja iseteenindusportaal.

Eeltoodu põhjal võib järeldada, et instruktorid pidasid vajalikuks hinnata nii õppijate teoreetilisi teadmisi kui praktilisi oskusi ning teha seda nii kokkuvõtvalt kui kujundavalt. Hindamine toimus kogu õppeprotsessi vältel, kuid siiski õppeainete kaupa. Õppeaineteülest hindamise lõimimist instruktorite kirjelduste põhjal ei olnud. Kuna hindamist kirjeldasid instruktorid kahepoolse protsessina, küsisid nad ka õppijatelt tagasisidet, et saada ülevaadet enda õpetamise ja kursuse kohta tervikuna. Selleks kasutasid nad erinevaid suulisi ja kirjalikke variante: nii paberil kui elektroonsel kujul kogutud tagasisidet.

Väljaõppe eeskiri

Uus VÕE oli intervjuude tegemise ajaks kehtinud juba umbes 11 kuud. Enamik instruktoreid tõi välja, et nad ei olnud uuendatud VÕE-st teadlikud või olid sellest küll kuulnud, kuid polnud seda lugenud. Vaid mõned instruktorid olid uut VÕE-d vähemalt sirvinud.

Kõige rohkem olen kursis sellega, mis moodi ma pean oma väljaõppeplaane, ainekavasid ja selliseid asju esitama /.../. (E)

VÕE-s nimetatud väljaõppe põhimõtted (probleem, aktiveeritus, demonstreeritus, rakendatavus, lõimitus, innovaativsus ning ohutus) tundusid intervjueeritavatele olulised ning enamasti nad neid ka järgisid. Instruktorid tõi välja, et nende õpetamispraktikas oleks kõige keerulisem rakendada innovaativsust, kuna selleks ei ole piisavalt inimressurssi.

Raske ongi võib-olla minu jaoks innovaativsust /.../, sest siin seavad jällegi piirid ette instruktorite arv ja see, et sellega kaasnebki see, et hästi palju kõrvaltööd mis sa selle rakendamiseks pead tegema /.../ ongi õpetava koosseisu puudus. (H)

Instruktorid leidsid, et ulatuslikumaks väljaõppe põhimõtete rakendamise piiranguks on vähene ajaressurss ning liiga lühike periood kursuste vahel.

/.../ ajaline raam jääb liiga väikseks, et Sul ei ole toetavat meeskonda, kes tegeleks admin asjadega ja tehnika ette valmistamisega ja see hõlmab instruktori ajaraami ja nende küsimustega tegelemist. (H)

Sama kriitiliseks peeti õppevahendite kehva kvaliteeti (vanad ja katkised) või nende puudumist.

Materiaalne ressurs on see, mida on alati vaja. Et kui Sul ei ole asju, Sa ei saa ka põnevat tundi läbi viia /.../. (F)

Väljaõppe põhimõtete ulatuslikumaks rakendamiseks soovisid instruktorid selgelt sõnastatud väljaõppe eesmärki, mis aitaks neil elulisi näiteid tuua ja õppijaid reaalseks olukorraks ette valmistada.

/.../ kui keegi suudaks mulle kindlalt öelda, mis on eesmärk ja mille jaoks me seda teeme, et mitte mingisugune umbkaudne oht, umbkaudne jutt /.../. (A)

Samuti töid instruktorid välja huvi teiste instruktorite õpetamispraktika vastu.

Võib-olla kaasaakski kellegi ideid või kogemusi /.../, kui ma saaksin näha, kuidas keegi teine seda asja on teinud, /.../ võib-olla kuskilt teistest NATO koolidest või mujalt mingeid ideid, mis nagu tavaliselt nagu meieni võib-olla ei jõua. (I)

Eeltoodu põhjal võib järeldada, et instruktorite teadlikkus uuest VÕE-st oli vähene. VÕE-s nimetatud väljaõppe põhimõtteid pidasid nad siiski oluliseks, kuid nende ulatuslikumaks rakendamiseks praktikas oleks vaja toetust nii aja- ja inimressursi kui ka õppevahendite vallas. Samuti võiks nende rakendamisele kaasa aidata konkreetsus ning teiste instruktorite õpetamispraktikaga tutvumine. Suurima väärtusena VÕE puhul nägid instruktorid dokumentide koostamise juhiseid selle lisades.

6. Arutelu

Uuringu tulemustest ilmnes, et instruktorite õpetamispraktikas domineeris õpetajakeskne õpetamisarusaam: väljaõppes kasutati valdavalt loenguvormi ja õppemeetodite variatiivsus oli väike. Reva *et al.*¹⁰⁶ kohaselt iseloomustab õpetajakeskset arusaama just vähene huvi õppemeetodite vastu. Biggs ja Tang¹⁰⁷ toovad välja kolm õpetamise tasandit, millest esimesel (tähelepanu on sellel, millised on õppijad) nähaksegi õpetamist muutumatu, enamasti loenguvormis teadmiste edasiandmisena. Seda kinnitab uuringu tulemuste põhjal see, et instruktorid kasutavad valdavalt õpetajakeskseid ning frontaal- seid õppemeetodeid. Selline lähenemine on iseloomulik traditsioonilisele õpikäsitusele, milles nähakse õpetamist kui monoloogilist tegevust, kus

¹⁰⁶ Reva *et al.* 2014.

¹⁰⁷ Biggs, Tang 2008.

õpetaja seisab klassi ees ning tutvustab õppijatele materjali, mis tuleb neil endale selgeks teha¹⁰⁸.

Korhonen ja Törmä¹⁰⁹ on seisukohal, et mida kogenumaks saab õppejõud, seda enam kaldub ta õppijakesksuse poole. Kuigi intervjuueeritavad olid valdavalt kogunud instruktorid, oli nende seas õppijakeskset arusaama siiski vähem. Uuringu tulemuste kohaselt esines õppijakesksete ning iseisva töö, kooperatiivsete ja kombineeritud meetodite kasutamist harva. Selle peamiseks põhjuseks pidasid instruktorid piiratud aja- ja inimressurssi ning õppevahendite puudumist. Samas ilmnes instruktorite kirjelduste põhjal, et vahetevahel julgustatakse õppijaid just ise uusi tähendusi looma, arvestatakse nende eripäradega ning kasutatakse aktiivõppe meetodeid. Seega esines instruktorite õpetamispraktikas ka muutunud õpikäsitusele iseloomulikke jooni.

Fink¹¹⁰ näeb õppeprotsessi tulemuslikumaks muutmise võimalusena selle efektiivset ülesehitust. Vastavalt VÕE-le¹¹¹ keskendub õppeprotsessi ülesehitamisele väljaõppe läbiviimise etapp, kus toimub väljaõppe analüüsimine, kavandamine, läbiviimine ja hindamine. Uuringu tulemuste põhjal selgus, et õppetund jagunes omakorda sissejuhatuseks, teemakäsitleks ning kokkuvõtteks. Instruktorid järgisid valdavalt sellist ülesehitust, sest nii oli neile Kõrgemas Sõjakoolis või Lahingukoolis õpetatud. Kui sissejuhatus ja kokkuvõte olid intervjuueeritavate kirjeldustes üldjuhul sarnased, siis teemakäsitle puhul oli variatiivsus suurem. Erinevate õppemeetodite kasutamist kirjeldasid instruktorid just teemakäsitluses. Nii siinse uuringu tulemuste kui ka KVÜÕA vilistlasuuringu¹¹² kohaselt on vaja suurendada instruktorite teadlikkust kasutatavate õppemeetodite kohta ehk seda, kuidas saaksid instruktorid tõhustada oma tegevusi väljaõppe läbiviimise etapis.

Laiemas plaanis peaks VÕE¹¹³ toetama süsteemset lähenemist väljaõppele. Uuringu tulemuste põhjal saab välja tuua, et VÕE-s nimetatud etapid olid valdavad enamiku instruktorite õpetamispraktikas. Õppimise soodustamiseks on VÕE-s esitatud väljaõppe põhimõtted, millega instruktorid peaksid nendes etappides arvestama. Uuringu tulemused kinnitavad küll nende järgimist, kui instruktoritele neid nimetada, kuid üldiselt oli intervjuueeritavate teadlikkus

¹⁰⁸ Luther 2000.

¹⁰⁹ Korhonen, Törmä 2016.

¹¹⁰ Fink 2003, lk 49.

¹¹¹ Väljaõppe eeskiri 2016.

¹¹² Vilistlasuuring 2017.

¹¹³ Väljaõppe eeskiri 2016.

uuest VÕE-st väike: enamik instruktoreid polnud seda isegi lugenud. Instruktorite vastustest ilmnes, et need, kes VÕE-d praktikas kasutasid, keskendusid eeskätt dokumentidele, mille koostamist VÕE vormiliselt reguleerib.

Uurimistöö põhiliseks piiranguks oli see, et ei olnud võimalik kaasata kõiki erialakoole, mistõttu ei kajastata uurimistöös neid, kelle tegevus on konfidentsiaalne.

7. Kokkuvõte

Uurimistöö tulemusena jõudsin järeldusele, et uurimuses osalenud instruktorite õpetamispraktika oli seotud nende varasema õppimiskogemuse, samuti omandatud väljaõppe ja selle põhjal kujunenud õpetamisarusaamadega. Üldjoontes oli õpetamispraktika sarnane: valdav oli õpetajakeskne õpetamisarusaam, traditsiooniline õpikäsitlus ning frontaalsete õppemeetodite kasutamine. Õppeprotsessi ülesehitus oli instruktoritel sarnane ning vastas VÕE-le, sisaldades nii analüüsimise, kavandamise, läbiviimise kui hindamise osa. Samuti oli sarnane õppetunni ülesehitus, mis koosnes sissejuhatusest, nii teooriat kui praktikat hõlmavast teemakäsitlusest ning kokkuvõttest. Seejuures selgus tulemuste põhjal VÕE tähendus instruktoritele: kuigi instruktorite teadlikkus uuest VÕE-st oli vähene, koostasid nad sellest lähtuvalt väljaõppedokumente ning järgisid valdavalt VÕE-s esitatud väljaõppe põhimõtteid.

Eeltoodu põhjal toon välja ettepanekud instruktorite õpetamispraktika täiustamiseks Kaitseväes.

- Kaitseväe Peastaap või KVÜÕA võiks koordineerida infovahetust erialakoolide vahel. Kuna erialakoolid paiknevad üle Eesti ning pidevalt üksteisega kokku ei puutu, oleks vaja regulaarseid kohtumisi: seminare ja infopäevi, võimalusel instruktorite klubi loomist (nagu näiteks sisekoolitajate klubid teistes suurtes organisatsioonides). See omakorda arendaks koostöövõrgustikku ning looks eeldused parima praktika levikuks organisatsioonis.
- Laiendada KVÜÕA-s instruktorite täiendusõppe võimalusi. Lisaks karjääriplaneerimismudelil ette nähtud pikaajalistele taseme- ja täiendus-koolitustele tuleks pakkuda lühiajalisi instruktorioskuseid arendavaid koolitusi. Kuigi instruktoritel on esmane ettevalmistus oma ametikohal töötamiseks olemas, tuleks nende teadmisi ja oskusi hoida aja- ning asjakohastena neid pidevalt täiendades.

- Üksustel tuleks tagada instruktoritele piisav ettevalmistusaeg kursuste vahel, piisavalt instruktoreid ja abiinstruktooreid ning vajalikul hulgal tervete õppevahendite olemasolu. Seeläbi oleks võimalik instruktoritel panustada rohkem enda õpetamispraktika arendamisse, muuhulgas katsetada enda jaoks uusi õppemeetodeid, jõuda õppijakeskse lähenemise ning muutunud õpikäsituse rakendamiseni.

Kui areneks koostöövõrgustik, laieneksid õppimisvõimalused ning oleks tagatud vajalikud ressursid väljaõppe jaoks, täiustuks ka instruktorite õpetamispraktika. See omakorda võimaldaks parandada kogu Kaitseväge väljaõppe kvaliteeti. Ühe võimaliku edasise uurimissuunana võiks laiendada valimit ning uurida õpetamispraktikat nii instruktorite kui õppurite arusaamades kõigis Kaitseväge üksustes. Teise suunana võiks teadustöö alusel ehitada üles Kaitseväge sisekoolitajate klubi, mis hõlmaks instruktoreid, aga miks mitte ka teisi teenistujaid, et pakkuda rohkem organisatsioonisiseseid koolitusvõimalusi.

Kirjandus

- Amer, M.; Ganina, S.** 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – Sõjateadlane, nr 1, lk 165–189.
- Biggs, J.; Tang, C.** 2008. Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K.** 2007. Research Methods in Education. London: Routledge.
- Eesmaa, A.; Ganina, S.** 2017. Õppimist toetava ainekava väljatöötamise põhimõtted automaatrelva baasõppe näitel. – Sõjateadlane, nr 4, lk 259–309.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020.** 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium. <<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>> (09.09.2017).
- Ertmer, P.; Newby, T.** 2013. Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. – Performance Improvement Quarterly, Vol 2, Issue 26, pp. 43–71.
- Fink L. D.** 2003. Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Galletta, A.** 2013. Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication. New York: NYU Press.
- Instruktoriõppe täiendusõppekava 2016/2017. õppeaasta.** Tartu: KVÜÕA.
- Janson, I.** 2017. Uus väljaõpe – alustame elulisest probleemist. – Sõdur, nr 3, lk 14–19.
- Juhary, J.** 2015. Understanding Military Pedagogy. – Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 186, pp. 1255–1261.

- Jõgi, L.; Karu, K.; Krabi, K.** 2015. Rethinking teaching and teaching practice at university in a lifelong learning context. – *International Review of Education*, Vol. 61, Issue 1, pp. 61–77.
- Kaitsevæe ja Kaitseliidu väljaõppe eeskiri (VÕE)** 2016. Tallinn: Kaitsevæe Peastaap.
- Kaitsevæe Ühendatud Õppeasutuste arengukava 2015–2022.** Tartu: KVÜÕA.
- Kaitsevæe Ühendatud Õppeasutuste põhimäärus** 2014.
<<https://www.riigiteataja.ee/akt/101032016002>> (04.01.2018).
- Kaitsevæe Ühendatud Õppeasutuste õppekava statuut** 2016. Tartu: KVÜÕA.
- Karm, M.** 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis. Tartu: SA Archimedes.
- Kember, D.; Kwan, K. P.** 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. – *Instructional Sciences*, Vol. 28, Issue 5, pp. 469–490.
- Korhonen, V.; Törmä, S.** 2016. Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. – *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 1, Issue 40, pp. 65–82.
- Kuurme, T.** 2013. Kasvatusteaduslikud paradigmad. Haridusleksikon. Tallinn: AS Pakett trükikoda.
- KVÜÕA vilistlasuuring. Vilistlaste ja tööandja rahulolu** 2016. 2017. Tartu: KVÜÕA.
- Kütt, K.** 2017. Juhtide arendamise toetamine ühe kõrgkooli juhtimise õppekava esmakursuslaste näitel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kütt, K.; Männiste, T.** 2014. Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. – KVÜÕA toimetised, nr 19. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus, lk 103–126.
- Lepik, I.; Püssim, A.** 2002. Rakenduspedagoogika õpik. Tartu: AS Atlex.
- Luther, A.** 2000. The “Old” Method of Teaching Vs. the “New” Method of Teaching. – *Journal of Thought*, Vol. 35, Issue 2, pp. 59–69.
- Lõiv, K.** 2015. Koolitusprotsess ettevõtte My Fitness AS näitel. Bakalaureusetöö. Tartu: TÜ majandusteaduskond, lk 19–20.
<http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/47897/loiv_kerttu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (04.01.2018).
- Ots, A.; Kusnets, T.; Nemvalts, R.; Nurmoja, V.** 2006. Instruktori abiline. Tartu: AS Kirjastus Elmatar.
- Peets, I.** 2016. Sõduri baaskursusest ja natukene veel. – *Sõdur*, nr 4, lk 14–21.
- Pilli, E.** 2009. Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. Tartu: SA Archimedes.
- Pilv, A.** 2015. Õpikäsituse muutmise võimalused Kaitseliidu individuaalse sõjaväelise väljaõppe protsessi juhtimisel. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S.** 2008. Variation in teachers' description of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. – *Learning and Instruction*, Vol. 18, Issue 2, pp. 109–120.
- Reva, E.; Karm, M.; Lepp, L.; Remmik, M.** 2014. Praktikute-õppejõudude õpetamisearusaamad rakenduskõrgkoolis. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 2(2), lk 116–147.
- Reservrühmaülema kursuse õppekava.**
<<http://www.lahingukool.ee/files/2017/12/Reservr%C3%BChma%C3%BClema-kursuse-%C3%B5ppekava-1.pdf>> (04.01.2018).

- Rämmer, A.** 2014. Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Toim. Rootalu, K.; Kalmus, V.; Masso, A.; Vihalemm, T. <<http://samm.ut.ee/valimid>> (21.01.2018).
- Silverman, D.** 2016. Qualitative research. Fourth edition. SAGE Publications Ltd.
- Sõjaväeline juhtimine maaväes. Magistriõppe õppekava.**
<<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2011/03/Sojavaeline-juhtimine-maavaes-magistrioppe-oppekava.pdf>> (04.01.2018).
- Sõjaväeline juhtimine maaväes. Rakenduskõrghariduse õppekava.**
<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-maav%C3%A4es-rakendusk%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018).
- Sõjaväeline juhtimine mereväes. Rakenduskõrghariduse õppekava.**
<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-merev%C3%A4es-rakendusk%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018).
- Sõjaväeline juhtimine vanemallohvitseridele. Kutseõppe õppekava.**
<<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2017/06/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-vanemallohvitseridele-kutse%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018).
- Sõjaväeline juhtimine õhuväes. Rakenduskõrghariduse õppekava.**
<<http://www.sojakool.ee/files/2016/07/S%C3%B5jav%C3%A4eline-juhtimine-%C3%B5huv%C3%A4es-rakendusk%C3%B5rgharidus%C3%B5ppe-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018).
- Tamm, A.; Peitel, T.; Pedaste, M.; Leijen, Ä.** Nüüdisaegse õpikäsituse e-kursus. <<https://sisu.ut.ee/opikasitus>> (02.03.2018).
- Tannenberg, E. M.** 2015. Õppejõudude õpetamispraktikad täiskasvanud õppija enesearengu subjektiks kujunemise toetajana. Seminaritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Vanemallohvitseride keskastmekursuse õppekava.**
<<http://www.lahingukool.ee/files/2011/03/Vanemallohvitseride-keskastmekursuse-%C3%B5ppekava.pdf>> (04.01.2018).
- Vanemstaabiallohvitseride kursuse õppekava.**
<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2011/03/Vanemstaabiallohvitseride-kursuse_oppekava.pdf> (04.01.2018).
- Vene, M.** 2011. Täiskasvanute koolituse mõju hindamine õppijana. Seminaritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Zacharakis, J.; van der Werff, J.** 2012. The Future of Adult Education in the Military. – New Directions For Adult and Continuing Education, Vol. 2016, Issue 136, pp. 89–98.

SIGRID SINNEP, MA (kasvatusteadused)

Kaitseressursside Ameti peaspetsialist