

ERIALAST ARUSAAMINE KOGEMUSÖPPE KAUDU ÕPINGUTELE EELNEVAL KURSUSEL

Katri Kütt, Juhan Aus



ÜLEVAADE. Artiklis kirjeldatakse ühte kõrgharidusõpingutele eelnevat kursust, mille eesmärk on Kolbi kogemusõppe ja õppijakeskse lähenemisega toetada õppijate arusaama enda sobivusest tulevasse ametisse. Tegemist on uuendatud sissejuhatava kursusega KVÜÕA esimese õppeaasta kadettidele, mille laiem siht on ühtlustada õppijate väljaõppeks vajalikke põhiteadmisi ning süvendada arusaama valitud erialast. Artiklis tutvustatakse kursuse ülesehitust ja läbiviimist ning analüüsitakse kursusega seotud osapoolte kogemusi. Kursusel osalenud esimese aasta kadetid (n = 43) tõdesid, et oma tulevase ametiülesandeid ise täites said nad valitud erialast ülevaate, kogesid tänu refleksiooniülesannetele sügavamalt õppimist ning pidasid väärtuslikuks oma sooritusele pidevalt tagasiside saamist. See omakorda andis neile ametivaliku suhtes kindlust juurde. Mentori rollis olnud teise aasta kadetid (n = 35) mõistsid õppija pideva toetamise ja tagasiside andmise vajalikkust, aga tundsid samas selle ülesande täitmisel ennast ebakindlalt. Kursuse korraldajad (n = 7) leidsid, et kogemusõpe püüab taktikaliste oskuste arengut.

Märksõnad: kogemusõppe, tagasiside, refleksioon, õppijakeskne õpetamine, õpetamine kõrgkoolis, juhtumiuuring

Keywords: experiential learning, feedback, reflection, student-centered teaching, teaching in higher education, case study

1. Sissejuhatus

Hariduses on võetud üldine suund õppijakesksele lähenemisele, milles mängivad kriitilist rolli õppija aktiivne osalus ja vastutus, koostöö ja üksteiselt õppimine ning õpikeskkonna loomisel õppija varasemate teadmiste, oskuste ja hoiakutega arvestamine¹. Ka kõrgkoolides on mindud järjest enam selles suunas, et õpikeskkond toetaks õppijat ise õppimise eest vastutuse võtmises, ning üha vähem määratakse õppija jaoks kindlaks õiged vastused ja rada, mida mööda liikuda².

¹ Eesti elukestva õppe strateegia 2020. 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium <<https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>> (12.10.2018).

² Rege Colet, N. M. 2017. From Content-Centred to Learning-Centred Approaches: Shifting Educational Paradigm in Higher Education. – Journal of Educational Administration and History, Vol. 49, pp. 72–78.

Kui tsiviilhariduses liigutakse sellel kursil üha rohkem, siis sõjaväeline haridus on oma olemuselt traditsioonilisem ning arusaamad õppimisest ja õpetamisest on sageli ikka veel õpetajakesksed.^{3,4,5,6} Nii on kaua aega järgitud biheivioristlikku õpikäsitust, mille fookus on õppejõul ja tema tegevusel, sest on usutud, et nii õpetamises kui ka lahingus vastutavad kogu üksuse tegevuse planeerimise ja otsustamise eest vaid kõrgemad ohvitserid. Samas keskenduvad ohvitseriks õppijad juhi rolli harjutamise asemel pigem erialastele ja taktikalisele oskustele⁷ ning väljaõppe läbinud noored ohvitserid, kes on tõusnud juhupositsioonile, tunnevad end ebakindlalt, nende professionaalne identiteet on nõrk ning nad tajuvad juhi rolli ja vastutust vähesel määral⁸. Seega ei toeta selline väljaõpe tulevaste juhtide arengut kõige paremini. Kuigi mitme uuringuga on tõestatud juhtide arendamise võimalikkust^{9,10}, ei ole siiani ühtset arusaama selle kohta, mida peab parima tulemuse saamiseks tegema^{11,12}.

McCauley, Van Velsor ja Ruderman (2010) defineerivad juhtide arendamist kui inimese võimekuse suurendamist, et ta oleks juhi rollis ja protsessides

³ Zacharakis, J.; Van Der Werff, J. A. 2012. The Future of Adult Education in the Military. – *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 136, pp. 89–98. [Zacharakis, Van Der Werff 2012]

⁴ Kütt, K.; Männiste, T. 2014. Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. – *KVÜÕA toimetised*, nr 19, lk 103–126. [Kütt, Männiste 2014]

⁵ Amer, M.; Ganina, S. 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – *Sõjateadlane*, nr 1, lk 165–189. [Amer, Ganina 2016]

⁶ Sinnep, S. 2018. Muutused või traditsioonid kaitseväge instruktorite õpetamispraktikates. *Magistritöö*. Tartu Ülikool. [Sinnep 2018]

⁷ Zacharakis, Van Der Werff 2012, pp. 89–98.

⁸ Larsson, G.; Bartone, P. T.; Bos-Bakx, M.; Danielsson, E.; Jelusic, L.; Johansson, E.; Forsythe, G. B. 2006. *Leader Development in Natural Context: A Grounded Theory Approach to Discovering How Military Leaders Grow*. – *Military Psychology*, Vol. 18 (Suppl.), pp. 69–81.

⁹ Avolio, B. J.; Reichard, R. J.; Hannah, S. T.; Walumbwa, F. O.; Chan, A. 2009. A Meta-analytic Review of Leadership Impact Research: Experimental and Quasi-experimental Studies. – *The Leadership Quarterly*, Vol. 20, No. 5, pp. 764–784.

¹⁰ Salas, E.; Tannenbaum, S. I.; Kraiger, K.; Smith-Jentsch, K. A. 2012. The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. – *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 13, No. 2, pp. 74–101. [Salas *et al.* 2010]

¹¹ Day, D. V. 2000. Leadership Development: A Review in Context. – *The Leadership Quarterly*, Vol. 11, No. 4, pp. 581–613.

¹² Kulmala, H. I.; Ahoniemi, L.; Nissinen, V. 2009. Performance through Measuring Leader's Profiles: An Empirical Study. – *International Journal of Production Economics*, Vol. 122, No. 1, pp. 385–394.

tõhus, saavutamaks organisatsiooni eesmärke¹³. Autorid peavad juhiks õppijatele kogemuste pakkumisel (õpikeskkonna loomisel) tähtsaks kolme komponenti: 1) väljakutsed, mis sunnivad inimesi väljuma oma mugavustsoonist ja looma õpivõimalusi, 2) kogemusele/tegevusele järgnev tagasiside ning 3) toetatav õpikeskkond¹⁴. Juhi arendamise programmid peavad esiteks pakkuma inimesele enda proovilepaneku võimalusi ja erinevaid situatsioone, millega ta pole varem kokku puutunud, et saada võimalikult autentne ülevaade sellest, mis juhti ees ootab, teiseks sundima õppijat kahtlema oma strateegiates, raamistikes ja oskustes ning kolmandaks andma talle selle põhjal võimaluse juurde õppida ja ennast arendada¹⁵. Teadmistes, oskustes ja hoiakutes saab tekkida probleemne vastuolu vaid juhul, kui selleks on loodud vastav olukord ning inimene tunneb selle ära (tajub probleemi). Probleemi saab lahendada ainult siis, kui lahendajal pole võimalik seda eirata ja/või kui selle lahendamine on talle kultuurilisest, sotsiaalsest või intellektuaalsest vaatevinklist vajalik ning ta otsustab selle kõrvaldamise nimel tegutseda¹⁶. Seega peab õpikeskkond pakkuma õppijale olukordi, kus tekiks selline äratundmine ning mis sunniksid teda vastuolude lahendamiseks õppima.

Samu komponente peetakse oluliseks ka kogemusõppe mudelis. Kolb käsitleb kogemusõpet kui õppimist, mille puhul teadmised luuakse kogemuse kaudu ning milles mängib tähtsat rolli kogemusest õpitu teadvustamine¹⁷. Kogemuse kaudu õppimine aitab õppijatel aktiivselt luua teadmisi, mitte olla pelgalt passiivse vastuvõtja rollis, kusjuures õpitakse õppija ja teda ümbritseva keskkonna interaktsioonis¹⁸. Kogemusõppe mudeli järgi läbitakse õpiprotsessis neli etappi: 1) saadakse konkreetne kogemus (praktikas),

¹³ Velsor, E. V.; McCauley, C. D.; Ruderman, M. N. 2010. The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development. Third Edition. Jossey-Bass, p. 2.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 3–14.

¹⁵ Kets de Vries, M. F.; Korotov, K. 2010. Developing Leaders and Leadership Development. – INSEAD Working Paper. The Business School for the World.

¹⁶ Männiste, T.; Pedaste, M. 2015. Probleemi mõiste sõjanduses ning probleemõppe lõimimisvõimalustest sõjaväelise väljaõppega. – KVÜÖA toimetised, nr 20, lk 198–233. [Männiste, Pedaste 2015]

¹⁷ Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, p. 41. [Kolb 1984]

¹⁸ Kolb, D. A.; Boyatiz, R.; Mainemelis, C. 1999. Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. Department of Organizational Behavior, p. 28.

2) kogemus mõtestatakse lahti reflekteerides, 3) mõeldakse abstraktselt ja jõutakse uute tegevusvariantideni ning 4) katsetakse uusi tekkinud ideid.^{19,20}

Kogemusõppe põhimõtete järgi õppimisel mõistetakse õpitud süvitsi ning suurendatakse õppija enesekindlust^{21,22}, sisemist motivatsiooni²³, eneseteadlikkust ja enesetõhusust^{24,25}. Ühtlasi saadakse sedasi õppides selge ülevaade konkreetse ametiga kaasnevatest probleemsituatsioonidest ning hea alus enda erialase sobivuse hindamiseks²⁶.

Kogemusõppe idee järgi reflekteerivad õppijad aktiivselt kogetut, seades oma eelnevaid teadmisi kahtluse alla. Õppimiseks peab õppija lisaks keeruliste olukordade kogemisele oskama eristada neist saadud õppetunde, neid enda jaoks mõtestama ja neile enda jaoks tähenduse andma²⁷. Tuleb rõhutada, et õpitakse nii positiivsetest kui ka negatiivsetest olukordadest. Seejuures mängivad kesket rolli refleksioonile suunavad küsimused ja oma mõtete jäädvustamine²⁸. Seeläbi saadakse mittereflekteerimise või suulise rühmaaruteluga võrreldes enda kohta märkimisväärselt rohkem teada. Kaasõppijatega kogemuste jagamine aitab küll üksteiselt õppida²⁹, kuid siis

¹⁹ *Ibid.*, p. 3.

²⁰ **Kolb, A.; Kolb, D. A.** 2009. On Becoming a Learner: The Concept of Learning Identity. – Essays on Adult Learning Inspired by the Life and Work of David O. Justice. Learning Never Ends. CAEL Forum and News, pp. 5–13.

²¹ **Diamond, N.; Koernig, S. K.; Iqbal, Z.** 2008. Uniting Active and Deep Learning to Teach Problem-Solving Skills: Strategic Tools and the Learning Spiral. – Journal of Marketing Education, Vol. 30, No. 2, pp. 116–129. [**Diamond, Kornig, Iqbal** 2008]

²² **Schaller, T. K.** 2018. Field Learning: Experiential Learning through Participant Observation and Self-Reflection of Consumer Behavior at Sporting Events. – Marketing Education Review, Vol. 28, No. 2, pp. 98–103.

²³ **Young, M. R.** 2005. The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. – Journal of Marketing Education, Vol. 27, No. 1, pp. 25–40. [**Young** 2005]

²⁴ **Tiessen, R.** 2018. Improving Student Reflection in Experiential Learning Reports in Post-Secondary Institutions. – Journal of Education and Learning, Vol. 7, No. 3, pp. 1–10. [**Tiessen** 2018]

²⁵ **Diamond, Kornig, Iqbal** 2008, pp. 116–129.

²⁶ **Sattler, P.; Peters, J.** 2013. Work-Integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector: The Experience of Ontario Graduates. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario, p. 9.

²⁷ **Daudelin, M. W.** 1997. Learning from Experience through Reflection. – Organizational Dynamics, Vol. 24, No. 3, pp. 36–48. [**Daudelin** 1997]

²⁸ **Salas et al.** 2012, pp. 74–101.

²⁹ **Nissinen, V.** 2006. Deep Leadership. Talentum: Helsinki.

märgatakse pigem teiste inimeste või kontekstiga seonduvat ja õpitakse oluliselt vähem enda kohta.³⁰

Kogemusõppe edu tuleneb heast toetajast, kes innustab õppijat uurima, proovima ja kahtlema, on loomult aktsepteeriv ja hinnanguvaba ning aitab tal edasi liikuda³¹. Õpetaja roll on tekitada olukordi kogemiseks ning toetada refleksiooni. Ta peab looma turvalise õhkkonna, et õppija julgeks katsetada ja saaks kogetu kohta järeldusi teha³².

Refleksioon mõjutab õpitu hilisemat rakendamist rohkem, kui seda kasutatakse koos tagasiside andmisega³³. Tagasiside laiendab inimese teadlikkust oma tegevusest ning annab teavet tema tugevate ja nõrkade külgede kohta. Nii saab organisatsioon juhte toetada mentorlusega³⁴, millega pakutakse arenevale juhile koostööle suunatud ja vähem heidutavat lähenemist.³⁵ Mentoril võib olla juhi identiteedi arengus oluline roll, sest mentor suurendab juhendatava enesekindlust, teadmisi, juhtimisoskust ning vajadust mõista teoorias käsitletut³⁶. Mentorlussuhtes võidakse õppida ka vastastikku³⁷.

³⁰ Daudelin 1997, pp. 36–48.

³¹ Gibbs, G. 2013. Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford, p. 119. [Gibbs 2013]

³² *Ibid.*

³³ Sparr, J. L.; Knipfer, K.; Willems, F. 2016. How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback-Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. – Human Resource Development Quarterly, Vol. 28, Issue 1, pp. 29–54. [Sparr *et al.* 2016]

³⁴ Artiklis käsitletakse mentorlust kui õppimist ja arenemist toetavat partnerlussuhet kahe inimese vahel, kellest ühel (mentorigil) on suurem kogemus ja teisel (juhendataval) on soov õppida. Mentorlus aitab inimesel ametialaselt areneda ning tulla muutustega toime. Selles protsessis ei nõustata juhendatavat, vaid eeldatakse, et üksikisik või meeskond on võimeline protsessi käigus ise sobivaid lahendusi ja vastused leidma.

³⁵ Holland, A. L.; Grant, C.; Donthamsetty, R. 2017. Coaching Tutors: An Instrumental Case Study on Testing an Integrated Framework for Tutoring Sessions. – Journal of Contemporary Issues in Tutoring and Teaching, Vol. 1, No. 1, pp. 3–15.

³⁶ Muir, D. 2014. Mentoring and Leader Identity Development: A Case Study. – Human Resource Development Quarterly, Vol. 25, No. 3, pp. 349–379.

³⁷ Finkelstein, L. M.; Allen, T. D.; Rhoton, L. A. 2003. An Examination of the Role of Age in Mentoring Relationships. – Group & Organization Management, Vol. 28, No. 2, pp. 249–281.

Juhiks ei kujuneta üksinda, vaid juhi toimetulek sõltub paljuski keskkonnast, kus ta hakkab õpitud rakendama^{38,39,40}. Kogemusõpe töökohal aitab lisaks erinevate oskuste õppimisele saada ülevaate konkreetsest ametist. Kogemusõppes toetatakse reflektatsiooniga professionaalse identiteedi teket, antakse õpitavale erialale tähendus, analüüsitakse kogetut ning luuakse seosed õpitu ja tegelikkuse vahel^{41,42,43}.

Kuigi ka sõjaväelises hariduses on väljaõppe muutmise vajadust juba mõnda aega teadvustatud ja erinevaid uuendusi sisse viidud⁴⁴, on muutused siiski üsna visad tulema. Üldiselt põhjendatakse muudatustele vastupanu järgmiselt: 1) arvatakse, et uuendustega kaotatakse midagi väärtuslikku, 2) ei mõisteta uuenduste sisu ja vormi ning see sunnib ettevaatlikkusele, 3) muudatustega seotud osapooltel on erinevad lähtekohad (väärtustatakse erinevaid asju) ning 4) kardetakse, et muudatustega seotud ootusi ei suudeta täita.^{45,46} Õpetamise kontekstis võib see tähendada õpetajate erinevaid arusaamu ja uskumusi õppimise olemuse ja seeläbi õpetamise tõhususe kohta, väheseid oskusi ja teadmisi uuenenud õpikäsituse järgi õpetamisest ning hirmu, et õppijale suurema vastutuse andmine viib puudulike teadmiste ja oskusteni. Valmisolek õppemeetodeid muuta on seotud ka õpetajate arusaamade muutumisega ning sellega, kuidas mõõdetakse nende töö tulemuslikkust. Ühtlasi oleneb muutuse tõenäosus sellest, kui suur erinevus on õpetajate praeguste arusaamade ning kavandatavate uuenduste ja muudatuste

³⁸ **Popper, M.** 2005. Main Principles and Practices in Leader Development. – Leadership & Organization Development Journal, Vol. 26, No. 1, pp. 62–75.

³⁹ **McDermott, A.; Kidney, R.; Flood, P.** 2011. Understanding Leader Development: Learning from Leaders. – Leadership & Organization Development Journal, Vol. 32, No. 4, pp. 358–378.

⁴⁰ **Salas et al.** 2012, pp. 74–101.

⁴¹ **Tiessen** 2018, p. 1.

⁴² **Sparr et al.** 2016.

⁴³ **Williams, D.** 2016. The Secret of Effective Feedback. – Educational Leadership, Vol. 73, No. 7, pp. 10–15.

⁴⁴ **Kütt, K.** 2017. Juhiomaduste arendamise toetamine ühe kõrgkooli juhtimise õppekava esmakursuslaste näitel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

⁴⁵ **Kotter, J. P.; Schlesinger, L. A.** 2008. Choosing Strategies for Change. – Harvard Business Review, Issue July-August. Reprint 2013: Best of HBR, pp. 4–5.

<http://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3_2_choosing_strategies_for_change.pdf>. [**Kotter, Schlesinger** 2008 (2013)]

⁴⁶ **Karm, M.; Remmik, M.** 2013. Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 1, lk 124. [**Karm, Remmik** 2013]

vahel⁴⁷. Lisaks tuleb arvestada sellega, et tehnilised muudatused (nt teistsuguste õppemeetodite kasutuselevõtt) ei pruugi iseenesest veel muuta üldist lähenemist õpetamisele⁴⁸. Nii võivad muutuda küll protseduurid, kuid mitte arusaam muutuse tuumpõhjusest – et õppija oleks ise õppetegevusse kaasatud ning seeläbi paraneks õppimise sügavus.

Muudatustega kaasainemist saab innustada mitmeti: osapooli saab teavitada muudatuste põhjustest, neid muudatuste planeerimisse rohkem kaasata ja muudatusteks ette valmistada (õpetada) ning teavet saab esitada valikuliselt (manipuleerimine)⁴⁹.

2. Juhtumiuuring

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes (KVÜÕA) antakse rakenduskõrgharidus nooremohvitseridele, kes alustavad pärast kooli lõpetamist teenistust enamasti ajateenijate rühmaülemana ning peavad seetõttu olema pädevad juhid ja õpetajad. Nii sõja- kui ka rahuajal on nende ülesanne juhtida ja õpetada kuni 40-liikmelist üksust (rühma). Kadettide väljaõpe algab ligi kahe nädalase õppekavavälise ühtlustamiskursusega, et neid õpinguteks ette valmistada ning ühtlustada nende hädavajalikke taktikalisi oskusi. Kolme aasta statistika (2015–2017) näitas, et esimesel õppeaastal oli väljalangenute osakaal ligi 30%⁵⁰, kellest üle poole loobus õpingutest just ühtlustamiskursusel⁵¹ (peamise põhjusena nimetati vale eriala valikut). Seega võis arvata, et kursus ei täitnud sellisel kujul oma eesmärki, sest ei andnud õppijatele tulevases erialast selget arusaama. Põhjuseks võis olla vähene töenduspõhisus, tuntav õpetajakesksus, keskendumine taktikalistele oskustele ja õpitu hindamine eksamiga. Lisaks ei kavandatud kursust ühtselt, vaid jagati väikesed tööloogid instruktorite vahel ära ilma selgitamata tervikut, lõppeesmärki ja üldisi põhimõtteid. Nii tekkiski küsimus, kas kursuse eesmärk oli

⁴⁷ Miyazaki, T. 2016. Is Changing Teaching Practice the Mission Impossible? A Case Study of Continuing Professional Development for Primary School Teachers in Senegal. – Compare: A Journal of Comparative and International Education, Vol. 46, No. 5, pp. 701–722. [Miyazaki 2016]

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Kotter, Schlesinger 2008 (2013), pp. 4–5.

⁵⁰ Kõrghariduse tulemuslikkus. Tulemus- ja tõhususnäitajad. – Haridusstatistika veebileht Haridussilm. <<https://www.haridussilm.ee/>>.

⁵¹ Riigikaitse õppekavagrupi eneseanalüüsi aruanne 2016. Tartu: Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused.

eristada sobivad õppijad ebasobivatest või toetada kõigi vastuvõetud noorkadettide edasist toimetulekut.

2017.–2018. õppeaastal tehti õpingutele eelnev kursus ümber, et katsetada uut lähenemist, mille fookus oli õppijal, tema kogemusel ja kogetu mõtestamisel. Lähtuti Kolbi kogemusõpperingist, sooviti kasutada pidevat refleksiooni ja tagasisidet ning anda põhiosa vastutusest õppijatele. Kursusele anti uus nimi: „Sissejuhatus erialasse“ (edaspidi SE). Artikli eesmärk on koostada ülevaade tehtud muudatustest, analüüsida nende tulemuslikkust ja esitada ettepanekud edasiseks arendustegevuseks. Arvestades KVÜÖA õppejõudude regulaarset rotatsiooni, on arendustegevuse jätkusuutlikkuse tagamiseks oluline jäädvustada muudatuste metoodika, nende tegemise alused ja analüüsi tulemused.

2.1. SE kavandamine

SE-d kavandasid kolm inimest: taktika õppetooli ülem, kes juhtis kogu protsessi, pedagoogika õppejõud ja alustava kursuse ülem. Koosolekul lepiti kokku kursuse ajakava, sisulised teemad ja järgmised korralduslikud lähtealused.

1. Kursuse eesmärk on luua õppijatele võimalused tegutseda ohvitseri rollis ja anda instruktoritele ülevaade õppijate oskustest, mitte hinnata õppijate taktikalisi oskusi ja teadmisi.
2. Lähtutakse eeldusest, et õppijatel on piisavalt teadmisi ja kogemusi, et täita nii õpetaja kui ka juhi rolli. Õppijate vastutuse suurendamiseks on õppejõudude osakaal väljaõppes võimalikult väike (2–3 inimest). Uute kadettide toetamiseks kaasatakse teise aasta kadette.
3. SE ülesehitus vastab võimalikult palju tegelikele olukordadele ning lähtub sellest, kuidas tegutsetakse mobilisatsiooni korral: formeerimine → väljaõpe → lahinguvalmidus. Kõik harjutused korraldatakse kompanii tasemel, selleks et kõrgem juhtimise tasand oleks tajutav. Infot jagatakse piiratud (tegevuse kohta antakse infot vaid ühe päeva kaupa) ning suheldakse silmast silma, et sõjaaja juhtimine ja juhi roll oleksid kadettidele paremini nähtavad. Rühmade koosseis ja tegevuskoht muutuvad pidevalt.

4. Õpe tugineb kogemusõppemudelile ning järgib järgmist tsüklit: kadetid teevad lühikesi harjutusi, mille käigus saadud kogemuste üle reflekteeritakse, tegevuse järel mõtestatakse kogemust (AAR⁵²) koos mentoriga ning õpitud rakendatakse järgmises tegevuses. Õppijad kajastavad oma kogemusi õpimapis.
5. SE lõimitakse teiste õppeainetega (reaalteadused, inglise keel ja teise aasta kadettide instruktorkursus).

Kursuse ümbertegemisel oldi teadlik sellest, et esimese aasta kadettide taktikalised eelteadmised on nõrgad ja juhtimis- ja õpetamisoskus väike ning see võib mõjutada nende teadmiste-oskuste ühtlustumist ja pärssida hilisemat õpiedukust. Riskiks oli ka teise aasta kadettide piiratud oskus tulla toime mentori rollis, mis võis mõjutada negatiivselt esmakursulaste motivatsiooni. Seetõttu suhtusid mõned instruktorigid muudatustesse skeptiliselt ja olid neile vastu.

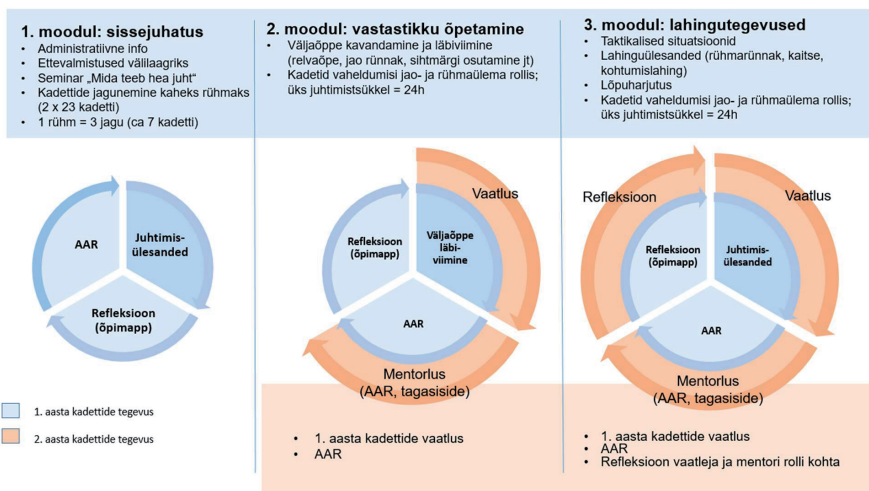
Riskide maandamiseks planeeriti SE-sse teemad, mille kohta kadetid olid ajateenistuses kindlasti saanud esmase kogemuse, ning koostati õppematerjal, mida kadetid said kasutada. Teise aasta kadettide toetamiseks lisati instruktorkursusele mentorluse seminar. Selleks, et vähendada instruktorete vastuseisu, korraldati ka neile seminar, mille käigus käsitleti refleksiooni ja tagasiside seoseid õppimisega. Õpetamisse kaasati võimalikult vähe instruktoreid ning nende põhiülesanne oli toetada teise aasta kadette tagasiside andmisel, mitte esimese aasta kadettide tegevust.

Ainekava järgi oli uuenenud SE eesmärk järgmine: „Õppeaine eesmärk on läbi sõjalise täiendusõppe ühtlustada õppuri väljaõppe kriitilisi põhi-teadmisi ja välioskusi ühtsetel alustel, lihtsustamaks kõrgharidusõppekava täitmist, süvendatud mõistmist erialast ning arendamaks meeskonnatöö-oskusi ja juhiomadusi.“ Ainemaht oli prooviperioodil 76 tundi (sh 32 tundi arutelu ja 10 tundi iseseisvat tööd).

⁵² AAR (ingl *After Action Review*) on USA armees välja töötatud mudel tegevusjärgseks aruteluks, milles osalevad kõik üksuse liikmed ja mille käigus käsitletakse: 1) seda, mis juhtus konkreetse tegevuse ajal ja mis oli selle tulemus, 2) ülevaadet sellest, mis läks hästi ja mis mitte, 3) tegevuskava selle kohta, mida tuleb edaspidi teha. AAR-i käigus arutatakse eri vaatenurki ja ideid, lähtudes eri rühmade tagasisidest (määratud vaatleja seisukohast, õppijate tagasisidest, õppejõu enda arvamusest ja lõpuks tagasiside andmise suunaja seisukohast).

2.2. SE ülesehitus ja korraldus

Kursus oli üles ehitatud kolme moodulina: 1) sissejuhatus ja administratiivne ettevalmistus (3 päeva), 2) vastastikku õpetamine ja ettevalmistus lahingu-õppeks (5 päeva) ning 3) taktikaliste oskuste rakendamine lahingusituatsioonis ja lõpuharjutus (3 päeva) (vt joonis 1).



Joonis 1. SE ülesehitus (esimese ja teise aasta kadettide tegevus)

Esimese mooduli raames korraldati eraldi õppepäev juhtimise ja juhi rolli kohta. Õppepäeval pidid kadetid tegema harjutusi, mille käigus täideti igas rühmas vaheldumisi juhi ja vaateleja rolli. Igale ülesandele järgnesid refleksioon, tagasisidering, ülesande seostamine ohvitseri rolliga ning ülevaade ülesande tulemusest. Kui kerkis esile mõni teema, andis õppepäeva instruktor selle kohta täiendavaid teoreetilisi selgitusi. Tulemused lisati õpimappi. Õppepäeva varjatud eesmärk oli luua koos õppijatega mudelid, mis aitavad neil järgmiste moodulite ajal eklektilises keskkonnas toime tulla, ning sisendada neile, et neil on eesootavate olukordadega toimetulekuks piisavalt teadmisi. Õppepäeva lõpus seostati tehtud harjutused laagriga, mis ootas kadette ja kus oli kavas korraldada kogu õpe sama mudeli järgi: harjutus → refleksioon/AAR → uus harjutus.

Esimese mooduli lõpuks oli valmis struktuur, mille alusel sai tegutseda järgmistes moodulites: kadetid jagunesid kaheks rühmasuuruseks üksuseks, selleks et saada aimu, kuidas tegutsetakse sõja- ja rahuaja tingimustes. Neile anti järgmise nädala tunniplaani. Tegevust jätkati maastikul.

Teises moodulis keskenduti instruktorkogemuse saamisele, mille käigus kadetid täitsid rühma- ja jaoülevaate rolli ning andsid üksteisele väljaõpet erinevatel teemadel (nt relvaõpe, jao rünnak, sihtmärgi osutamine jne). Teemade valikul oli määrav see, mida edasise väljaõppe instruktorid pidasid eelteadmiste ühtlustamiseks hädavajalikuks. Järgiti ikka sama mudelit: harjutus → refleksioon/AAR → uus harjutus. Iga tegevuse puhul oli vaatleja rollis üks kadett, kelle tähelepanekuid ja hinnanguid kasutati hiljem AAR-is.

Teise mooduli lõpus paikneti ümber uuele alale ning seejärel algas kolmas (lahingutegevuse) moodul: kadetid täitsid kolme päeva jooksul taktikalistes situatsioonides lahinguülesandeid (rühmarünnak, kaitse ja kohtumislahing).

Viimase mooduli ajal tehti operatiivpaus⁵³, mille jooksul tuli sooritada viis loovust nõudvat juhiülesannet, mis olid lõimitud reaalteaduste ja inglise keele õppega. Kogu päeva tegutseti inglise keeles ning pärast refleksiooni ja tagasisidet andsid inglise keele õpetajad ülevaate kadettide keeleoskusest. Viimases moodulis tutvustati rühma sees ka õpimappe. Kursus päädis lõpuharjutusega, mille käigus täideti erinevaid rühma- ja taktikalisi ülesandeid (nt relva kokkupanek, orienteerumine ja haavatu kandmine).

Teise aasta kadetid osalesid SE-I instruktorkursuse raames. Selleks ajaks olid nad saanud aru õpetamise iseärasustest, harjutanud aktiivset kuulamist, tagasiside andmist ja mentoriks olemist ning osalenud ligi kümnes AAR-is. Samuti olid nad läbinud rühmaõpe ning omandanud taktikalised teadmised ja oskused. Vahetult enne mentoriks hakkamist korraldati neile meeldetuletuseks seminar aktiivse kuulamise, tagasiside andmise ja mentorluse kohta. Enamik teise aasta kadette käisid seminaril enne mentoriks hakkamist, väiksem osa olid seminari ajaks juba oma mentorikohustused täitnud.

Teise aasta kadettide ülesanne oli teise ja kolmanda mooduli ajal noorkadettidega tehtut arutada (AAR), et aidata neil tegevuse üle reflekteerida ja tagasisidet anda. Praktilise osana tuli igal teise aasta kadetil olla talle määratud esimese aasta kadeti mentor, kes pidi tuge pakkuma ööpäev läbi ja 48 tundi järjest.

Teise aasta kadetid vastutasid ka lõpuharjutuse kavandamise ja korraldamise eest.

Selleks et teha kindlaks, kuidas toetas tehtu SE eesmärgid ning mida arvasid SE-ga seotud osapooled oma kogemustest, koguti neilt kõigilt pärast kursust tagasisidet. Uuringuga sooviti leida vastused järgmistele küsimustele:

⁵³ Operatiivpausi ajal ei olnud lahingutegevust, kadetid said värskendada vaimu ning analüüsida tehtut. Korraldajad said teha protsessikontrolli ja kavandada õpetamise muudatusi.

1) mis tehtust toetas SE eesmärke? 2) kas ja kuidas kadetid jõudsid tehtu kaudu nende eesmärkideni?

2.3. Metoodika

Uuringut võib käsitleda juhtumiuuringuna⁵⁴, mida iseloomustab ühes spetsiifilises kontekstis toimuva juhtumi üksikasjalik kirjeldus ja selle kohta kogutud erinevate andmete süvaanalüüs. Juhtumiuuring aitab paremini näidata abstraktsete mudelite ja ideede rakendamist, jättes alles konkreetsele juhtumile iseloomulikud tunnused, mis on tulemuste käsitlemisel määrava tähtsusega⁵⁵. Juhtumiuuringus keskendutakse pigem analüüsile kui statistilisele üldistusele⁵⁶. Selle käigus kogutud andmeid saab tõlgendada ja rakendada organisatsiooni sees tagasisideks, formaalseks hindamiseks ja strateegiliste hariduslike otsuste langetamiseks⁵⁷.

2.3.1. Valim

SE-ga olid seotud kolm osapoolt: noorkadetid, teise aasta kadetid ning kursuse korraldajad. Neilt kõigilt koguti pärast kursust tähelepanekuid kursusel kogetu kohta. SE-l osales 47 esimese aasta kadetti, kellest neli loobus SE ajal õpingutest. Tagasisidet andsid kõik õpinguid jätkanud esimese aasta kadetid: 40 meest ja 3 naist (keskmine vanus 21,9 aastat; min 20 ja max 26 a). Teise aasta kadetidest osales SE-l mentorina 35 kadetti: 34 meest ja 1 naine (keskmine vanus 23,9 aastat; min 21 ja max 38 a).

Kursuse korraldamises osales seitse inimest (esimese aasta kadettide kursuseülem, instruktorid ja kavandajad), kes kõik andsid pärast kursust tagasisidet.

⁵⁴ **Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K.** 2013. *Research Methods in Education*. Revised Edition. Routledge. [Cohen *et al.* 2013]

⁵⁵ **Nisbet, J.; Watt, J.** 1984. *Case Study. – Conducting Small-Scale Investigations*. Educational Management. Ed. by J. Bell.; T. Bush; A. Fox; J. Goodey; S. Goulding. London: Harper & Row, pp. 79–92. Viidatud **Cohen et al.** 2013: 253 järgi.

⁵⁶ **Robson, C.** 2002. *Real World Research (Second Edition)*. Oxford: Blackwell, p. 183. Viidatud **Cohen et al.** 2013: 253 järgi.

⁵⁷ **Cohen et al.** 2013, p. 256.

2.3.2. *Andmekogumine*

Esimese aasta kadetid andsid tagasisidet veebipõhise ankeedi kaudu, milles esitati kolm avatud küsimust. Kadetidel paluti kirja panna kuni neli õpitu-vastust, mis võiksid korraldajatele abiks olla ja mille puhul järgiti ühesugust struktuuri: 1) tähelepanek (olukorra kirjeldus: hea praktika, millega jätkata / puudus, mida korrigeerida), 2) selgitus (miks see oli hea / miks seda tuleb korrigeerida) ning 3) ettepanek (millega ja kuidas jätkata / mida ja kuidas muuta). Vastamine oli anonüümne.

Teise aasta kadetid said instruktorkursuse raames ülesande kirjutada Gibbsi mudeli (2013)⁵⁸ järgi refleksioon selle kohta, kuidas oli SE-I mentorina osaleda. Paluti kirjeldada oma isiklikku kogemust, andmata eraldi suunist analüüsida kursuse korraldust või esimese aasta kadettide tegevust. Kogemuse kirjeldust ja analüüsi paluti täiendada teoreetilise käsitlusega. Refleksioon esitati instruktorkursuse eest vastutavale õppejõule.

Kursuse korraldajatel paluti nagu noorkadettidelgi vastata kolmele avatud küsimusele: 1) millega tuleb jätkata (hea praktika) või mida korrigeerida (puudus); 2) selgitus, miks tuleb sellega jätkata / seda muuta; 3), kuidas olukorda parandada. Vastused kogus kokku väljaõppe juht.

2.3.3. *Andmeanalüüs*

Esimese aasta kadettide ja kursuse korraldajate vastuste puhul kasutati kvalitatiivset ja kvantitatiivset sisuanalüüsi⁵⁹. Selleks loeti vastused mitu korda läbi ning leiti tähenduslikule tekstiüksusele iseloomustav nimetus (kood). Sarnase sisuga koodid koondati ühisnimetaja alla (kategooria).

Vastuseid analüüsiti kahes etapis. Esimeses etapis märgiti iga esitatud tähelepaneku juurde, kas tegemist on positiivse või negatiivse kogemuse kirjeldusega. Kirjeldusele hinnangu andmisel lähtuti olukorra nimetamisele järgnenud selgituse sisust (vt tabel 1).

⁵⁸ Gibbs 2013, p. 3.

⁵⁹ Cohen 2013, pp. 475–490.

Tabel 1. Näide kadettide vastuste kodeerimisest

TÄHELEPANEK (olukorra kirjeldus: hea praktika, millega jätkata / puudus, mida korrigeerida):	SELGITUS (miks see oli hea / miks seda tuleb korrigeerida):	1. etapp	2. etapp	
		HINNANG	KOOD	KATEGOORIA
<i>Instruktori roll</i>	<i>Annab enesekindlust, muudab õppimise edukamaks</i>	Positiivne	Õpetamiskogemus	Aktiivne roll õpiprotsessis
<i>„Rännak“</i>	<i>Oleks olnud hea, kui kõikidel jagudel oleks võimaldatud lõpetada. Lõpu lahing oleks võinud olla lühem. Meestel/naistel polnud enam motivatsiooni.</i>	Negatiivne	Lõpuharjutus	Kursuse korraldus ja ülesehitus

Teises etapis käsitleti andmeid induktiivselt. Sarnase sisuga koodid koondati ühte kategooriasse. Juhul kui üks vastus puudutas rohkem kui ühte koodi või kategooriat, märgiti selle juurde kõik sobivad koodid ja kategooriad. Sama sisuga vastused loeti kokku ja esitatakse allpool kirjeldava statistikana. Tulemuste peatükis on vastustest pärit tsitaadid toodud kaldkirjas.

Teise aasta kadettide refleksioonide puhul rakendati kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit. Selle abil püütakse saada ülevaade uuritavast tekstist kui tervikust, näha teksti ja/või autori mõtteavalduste terviklikku mustrit või struktuuri.⁶⁰ Andmetele läheneti deduktiivselt. Analüüsiti vaid neid tekstiosid, milles käsitleti uurimisküsimustele vastavaid tähelepanekuid kahes kategoorias: kirjutaja kogemus oma rollist mentorina ja kommentaarid kursuse korralduse kohta. Vastused kodeeriti positiivseteks ja negatiivseteks. Kuna refleksiooni ülesandes ei antud otsesõnu suuniseid nimetatud teemadel kirjutada, siis oli vastustes neid käsitletud vaid siis, kui kadetid pidasid neid enda jaoks tähenduslikuks. Teise aasta kadettide vastuseid analüüsiti kvantitatiivselt vaid hinnangu positiivsuse ja negatiivsuse järgi.

⁶⁰ Kalmus, V.; Masso, A.; Linno, M. 2015. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool.

<<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>> (12.10.2018).

Tabel 2. Näide kadettide vastuste kodeerimisest

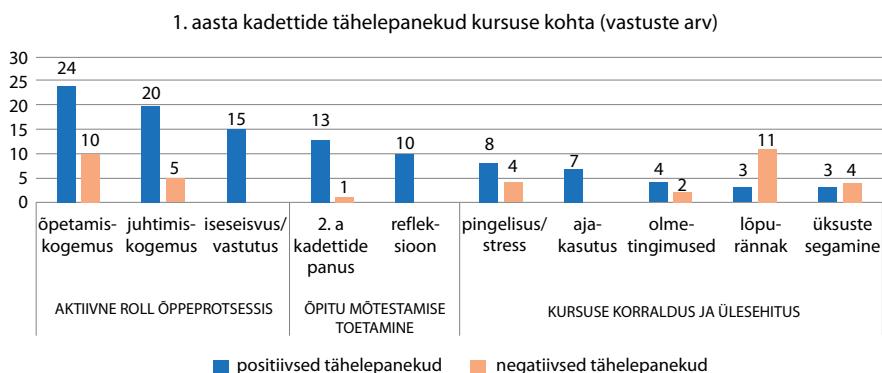
VÄLJAVÕTE 2. A KADETI REFLEKSIONIST	1. etapp	2. etapp	
	KOOD	KATEGOORIA	HINNANG
<i>Puudu jäi ajast, sest jaosisese tagasiside andmiseks oli väga vähe aega ning suurema osa ajast ei jõudnud tagasiside ajaks kogu jagu kokku kutsuda, vaid tagasiside enda tegevuse kohta sai ainult jaoülem</i>	Tagasisidestamine	Kursuse korraldus	Negatiivne
<i>Sain katsetada erinevaid tagasiside vorme ja nüüd on arsenalis rohkem tööriistu, millega varieerida tagasisidet, vältimaks selle muutumist rutiinseks ja kohustuseks.</i>	Tagasisidestamine	Kogemus mentori rollist	Positiivne

2.4. Tulemused

Tulemused on esitatud kursusega seotud osapoolte kaupa: esimese aasta kadetid, teise aasta kadetid ja kursuse korraldajad.

2.4.1. Esimese aasta kadetid

Esimese aasta kadetid esitasid kokku 141 tähelepanekut ja 120 ettepanekut. 74% tähelepanekutest (104) puudutas seda, millega jäädi rahule, ning 26% (37) viitas mõnele kitsaskohale, kusjuures üks tähelepanek võis hõlmata eri sisuga arvamusi.



Joonis 2. Esimese aasta kadettide tagasisides esile toodud teemade jaotus (tähelepanekute arv)

Rohkem kui pooltes **positiivsetes tähelepanekutes** kirjeldasid esimese aasta kadetid neile antud võimalust ise õppes aktiivset rolli täita. Korduvalt kiideti võimalust teha ise kaaskadettidele väljaõpet ja olla juhi positsioonis ning rõhutati nende rollidega kaasnevat vastutust ja tegutsemiseks antud **iseseisvust**.

Õpetamiskogemuse kohta toodi esile seda, et neile antud põgus teoreetiline ülevaade aitas õpetamisele kaasa. Kui õpetamist ise katsetati, saadi ka kohe aru, mis töötab ja mis mitte. Leiti, et selline kogemus pani rohkem pühendumata, et teema ise selgeks saada ja seda ka teistele edasi anda, sest hea õpetamine eeldab korralikku tundide ettevalmistamist ja enesekindlust. Kiire konkreetne ettevalmistus sundis olema loov ning aitas esinemishirmust üle. Saadud kogemus aitas mõista, mis suunas ennast instruktorina arendada. Nenditi, et see oli hea võimalus üksteiselt õppida, üksteist arendada ning kadettide oskusi ja teadmisi ühtlustada.

Juhtimiskogemuse kohta leiti, et rühmaülema/rühmavanema/jaoülema kohustuste täitmine andis õppijale uusi kogemusi. See pani proovile kavandamis- ja juhtimisoskuse ning andis võimaluse märgata ja teha vigu, mida õppijad ei osanud oodata. Tuli langetada otsuseid kriitilistes olukordades, milleks õppijatele oli antud vabad käed. Õppijad pidid tulema välja oma mugavustsoonist ja käituma ameti vääriliselt. Kogemus tekitas vastutust kõigi ees, andis aimu, kuidas mõjutavad juhi otsused ja ajaplaneerimise oskus tema alluvaid, ning kinnistas ja rõhutas iseseisvust, mis on ohvitseri jaoks ülitähtis.

Kokkuvõttes andis selline kogemus neile arusaama, mida tulevane töö neilt nõuab, ning kindlustunde, et edasisega tullakse toime.

„Mina ausalt öeldes ei oodanud, et saan juba SE ajal rühma juhtida ja kuigi see oli ainult üks kord, ma juba tunnen, et õppisin tohutult rohkem kui sellest kui jälgisin rühmaülemaid kõrvalt.“

„See kogemus andis ebakindlatele õppuritele kindlasti palju juurde ja muutis neid enesekindlamaks ja pani neid endasse rohkem uskuma. Kindlasti tekitas ka mingil määral motivatsiooni, sest sul oli kindel ülesanne ja taheti seda teha võimalikult hästi ning anda endast parim. Kindlasti pani see ka proovile ning tõi mugavustsoonist välja.“

„Kadettidele anti „vabad käed“. Saime ise otsustada kuidas, mida teha. Tundsime ennast kui päris tegevvälalased.“

Mitu korda toodi esile erinevaid kursuse elemente, mis toetasid kogetu ja õpitu mõtestamist ning andsid aluse oma tegevuse parandamiseks. Leiti, et **reflekteerimine** õpetas olukordi ja enda käitumist analüüsima (sh andis hea

ülevaate enda oskustest, võimetest, iseloomust ja paljudest muudest omadustest) ning otsima lahendusi, kuidas järgmine kord paremini toime tulla: „*Analüüsimise käigus olin sunnitud end panema teise inimese rolli ning selle kaudu ennast vaatama. Enese reflekteerimise juurutamine juba alguses süvendab õppuritele enese ja teiste soorituse mõtestamist ning aitab kaasa oma ja teiste vigadest õppimisel.*“ Oma tegevuse hindamist ja mõtestamist peeti ohvitseri töö oluliseks osaks.

Kaaskadettide **tagasisidet** väärtustati kolmel põhjusel: 1) see andis tegusejale kohe teada, mis tal läks hästi ja mis halvasti, mille põhjal ta sai end sedamaid parandada, 2) see aitas harjutada analüüsimist ning konstruktiivset kritiseerimist, 3) teise aasta kadettide panust rõhutati eraldi: „*Hea on kui vanemad kadetid aitavad noorematel maailma mõtestada.*“

Kursuse üldises **korralduses ja ülesehituses** juhiti kõige rohkem tähelepanu ajalikest piirangutest tingitud pingelisele olukorrale, mis andis aimu tulevase elukutse vaimsest ja füüsilisest nõudlikkusest. Rahule jäädigi sellega, et harjutused olid mitmekülgsed ja panid inimesi proovile ning et kordagi ei oldud niisama tegevusetu. Kokkuvõttes nenditi, et saadi teada, milline on tulevane eriala.

„SE andis hea ettekujutise, millised on ohvitseri tööülesanded. Peamiselt käsitleti instruktori oskusi, lahingulist juhtimist. Mõni ei pruugi aduda, millega ohvitser tegeleb. See laager andis üldiselt hea ettekujutise sellest.“

Kadettide tähelepanekud kursuse **kitsaskohtade** kohta jagunesid üldjoontes kaheks. Esiteks nimetati **ebakindlust ja ebapiisavat pädevust** teiste juhtimiseks ja õpetamiseks. Tunti teatud ebavõrdsust, kui esimest korda õpetaja ja/või juhi rolli täitja võrdles end nendega, kellel oli varasem kogemus juba olemas. Samuti leiti, et mõne ülesande jaoks oleks võinud saada parema ettevalmistuse (nt erinevad ametiülesanded, relvade käsitlemine ja topograafia). Puudulikust teadmistest ja oskustest hoolimata tuli teemat õpetada ka kaaskadettidele, mistõttu kardeti, et kadettide väljaõpe jäi ebapiisavaks ning et taktikalistel harjutustel võis nende tegevus olla kohati endale või kaaslastele ohtlik.

Teine osa negatiivse sisuga vastustest keskendus **kursuse korraldusele**. Kõige enam kommenteeriti lõpuharjutuse pikkust ja piiratud aega, mistõttu ei jõutud kõiki ettenähtud ülesandeid lahendada. Veel nimetati üksuse liikmete regulaarset vahetust, mis raskendas ühtse meeskonna tekkimist. Leiti, et reflekteerimiseks oleks võinud olla veel rohkem aega: „*Võib-olla tekiks ka diskussioon, mis võib tuua vastused erinevatele küsimustele.*“

2.4.2. Teise aasta kadetid

Teise aasta kadettide tagasisidest valiti välja 158 tähelepanekut, millest 89% (140) oli positiivsed ja 11% (18) käsitles vajakajäämisi. Üldjoontes kirjeldati vastustes peamiselt **positiivseid** asjaolusid ning keskenduti eelkõige oma kogemuse mõtestamisele. Selgelt joonistus välja arusaam, et esimese aasta kadette on tarvis toetada, aga oli ka ebakindlust selle suhtes, kas seda ülesannet suudeti piisavalt hästi täita.

Paljudes vastustes rõhutati, et **õppija toetamine** on vajalik. Enamasti tõdeti, et sellega tuldi ka toime. Kogeti, et aktiivse kuulamise tehnikad töötavad, ja et AAR tagasisidemudelina toimib hästi. Saadi tunda, et õppijatele sõna andmine suurendab nende aktiivsust ja osalemisvalmidust. Mentori rolli täitnud mõistsid, kuidas positiivse õhkkonna loomine ja julgustamine mõjutas kadettide vastuvõtlikkust ja valmisolekut rääkida oma mõtetest-tunnetest ja muuta oma käitumist. Samuti tajuti seda, et kui kellegi mõttelõng katkestati või anti talle otse negatiivset tagasisidet, mõjus see talle pidurdavalt.

„Esmane tunne on see, et õnnestusime selles, mida me tegema läksime. Meie toetav roll tundus kandvat vilju ja tagasisides väljatoodud rakendati edaspidistes tegemistes.“

„Andes tagasisidet üritasin olla pigem julgustav ning kindlasti tuua välja asju, mis noorkadetil hästi läks. See kokku löi olukorra, kus noorkadett oli rohkem motiveeritud proovima erinevaid lähenemisi ning samas oli ka vastuvõtlikum kommentaaridele selle kohta, mida ta võiks tulevikus teha teisiti. Siit joonistub selgelt välja positiivse tagasiside vajalikkus kui motiivatsiooni allikas.“

„Huvitav oli veel see, et õrn rahulolev naeratus oli neile positiivne ja nad said sellest kinnituse, et teevad õiget asja. Ehk kehakeelega on võimalik palju ära teha.“

Kitsaskohti käsitletud vastustes juhiti korduvalt tähelepanu teguritele, mis tekitasid **mentorib ebakindlust**: oma rolli ähmasus, vähesed teadmised ja kogemused vaatluse kui meetodi kohta ning vaatlusfookuse puudumine. Kuigi SE-I saadud kogemuse põhjal said kadetid aru vaatleja rolli tähtsusest, tõdesid nad, et vaatlusinfo tõhusamaks kasutamiseks on vaja paremat ettevalmistust (sh tagasisidet enda kui tagasiside andja tegevuse kohta).

„Vähekokenuvad vaatleja rolli täites ei olnud minu ülesanded täiesti selged. See tekitas minus arusaamatusi ning kõhklusid. Mõtlesin, et kas minu kui vaatleja ja tagasiside läbiviija roll on kellegi jaoks kasulik. Pärast esimest tagasisidet, mille andsin tervele rühmale, jõudsin arusaamale, et vaatleja roll on üsna tähtis. See tõstis minu enesekindlust ning aitas rolli sisse elada.“

„Tagasisidestamine tundub kõrvalt vaadates lihtne. Tegelikult on selle taga korralik ettevalmistus, süsteemi loomine ja läbiviimine. Õppisin antud kogemusest seda, et ei tasu ilma igasuguse plaanita peale minna ja eelnev ettevalmistus peab olema korralik.“

Paljude kadettide jaoks jäi mõneti arusaamatuks, millal võib esimese aasta kadeti tegevusse **sekkuda** (nii vaatlejana kui ka tegevusjärgse arutelu juhina) ning kas see pigem toetab või pärsib teda.

„Kui võtsin asja ise rahulikult ja pigem üritasin suunata inimesi oma põhiülesande täitmise poole, oli motivatsioon kõrge. Mida rohkem hakkasin sekkuma, nõudsin korrektsust õppurilt (taktikaline), seda vähem motiveeritud nad korraks olid.“

„Tusaseks tegi see, et meie ei tohtinud tegevuste ajal sõna sekka öelda ja abikätt pakkuda, meie ainuke aeg, kus saime neile midagi edasi anda, oli tagasiside aeg ja ka selleks ei olnud piisavalt aega.“

Kursuse ülesehituse kohta leidis enamik teise aasta kadette, et see aitas osalejaid arendada, sest pikemas perspektiivis on kõige mõjusam strateegia õpetada õppijale selgeks see, kuidas oma tegevust analüüsida. Rõhutati eneseregulatsiooni tekkimist ning järkjärgulist arengut. Puuduseks peeti seda, et uute kadettide erineva taseme tõttu ei pruugi kursus tagada kõigi osalejate erialaste oskuste ja teadmiste ühtlustumist. Arvati, et noorkadettidele tagasiside andmiseks ei olnud piisavalt aega, muu hulgas oleks soovitud rohkem sekkuda ja tegevust suunata.

„Minu arvates töötas väga hästi variant, kus õppurid ise pidid pidevalt mõtlema, kuna vastuseid neile ei antud. See arendas nende analüüsi võimet ning oma välja mõeldud lahendus oli kergem kinnituma kui kellegi teise pealesurutud variant. Samuti oli näha teatud rahulolu kui oma vead järgmisel katsel parandatud said ning see ka reaalse tulemuse andis. Üldiselt jäin ma saadud kogemusega väga rahule. Nägin, et arengut inimestes saab tekitada ka refleksioonimudelite kaudu, mitte lihtsalt nendele õigete vastuste söötmisega.“

„Rõõmutunde tekitas kolmanda päeva individuaalne refleksioon, iga noorkadeti refleksioon peegeldas tahet paremaks saada ja jäi mulje, et neile meeldib nende tegevus – ehk siis nende positiivne meelestatus tekitas ka minus jälle positiivsust ja motivatsiooni.“

„Viimaks usun, et veelgi parema tulemuse saavutamiseks, võiks natukene üksuse taset eelnevalt ühtlustada, et ei tekiks liiga palju n.ö külma vette viskamist ning õppurite motivatsioon ei langeks pidevast valesti tegutsemisest tingituna.“

2.4.3. Kursuse korraldajad

Kursuse kavandajad ja instruktorid esitasid kokku 58 õpituvastust, mille sisu varieerus meetoodilistest alustest tehniliste nüanssideni. Märkustest 30% (17) käsitles õnnestumisi ja 66% (38) kitsaskohti, 4% vastustest jäi hinnangu poolest määramata.

Positiivseks peeti seda, et esimese aasta kadetid said väärtusliku õpetamis- ja juhtimiskogemuse, mis andis neile ettekujutuse edasisest tööst. Kasulikuks peeti ka vaatlejate ja õpimapi kasutamist: need toetasid tegevuse analüüsimist ja mõtestamist. Leiti, et võiks jätkata teise aasta kadettide kaasamisega mentoritena. Heameelt tunti selle üle, et kadettidele anti enamasti edasiviivat, mitte destruktivist tagasisidet. Oluliseks peeti seda, et kogu SE-d ja esimese aasta kadette juhtis kursuseülem, keda toetas kursuse veebel: nii sai kursuseülem esmakursuslasi tundma õppida. Positiivselt hinnati ka erinevate struktuuriüksuste koostööd.

Suur osa **negatiivsetest** kommentaaridest puudutas kursuse korraldamise üksikasju: käsu täpsust, tegevuse dokumenteerimist, üksiksõduri maskeerimist, laskemoona jagamist, relvade laadimist, laskemoona kogust, rollide ja vastutuse selgust, vanema kursuse kadettide rakendamist, sissejuhatava nädala sisu ja asjakohasust jne.

Sisuliste vajakajäämistena toodi esile asjaolu, et kadettide erialaste oskuste areng jäi nõrgaks, mis kohati takistas instruktorite hinnangul tege-likku õppimist. Leiti, et kuna taktikaliste põhiteadmiste ja -oskuste tase oli ebaühtlane ja pigem madal, ei saanud õppijad ka saada häid tulemusi. Seega ei õpitud eesmärgipäraselt. Arvati, et paljud tunnid, kus kadetid olid õpetajateks, jäid pealiskaudseks ja puudu oli süsteemsusest: nii said nad vaid tunni andmise kogemuse, aga teemat ei arendatud edasi. Samuti peeti juhtimis-situatsioonide kasulikkust pigem väikseks.

„Tundide sisu on puudulik. Õpikujärgselt ei käsitle või ntx. on reaalsus, et ei oska relva käsitleda. Sundida üle tegema tunde, kui õpieesmärk pole saavutatud.“

„Detailide mitte oskamine tekitab olukorrad, kus ülemad kas juhivad detail-selt, et üldse kuhugi jõuda või juhtimist toimub vähe ja lahing lihtsalt „kulgeb kuhugi“ (ka sellisel juhul võtmemängijate osalisel sunnil). Lisaks muutuvad sellised vähemalt poolt päeva kokku võtvad tagasisided väga üldiseks, kuna detailsus oleks säärases olukorras destruktivne. Seetõttu õpitakse nendest olukordadest vähe.“

Väljendati ka arvamust, et AAR jäi kohati ühepoolseks ning et kursuse ajal oli vähe aega kasvatustööks.

„2. aasta kadetid tagasiside mudel pisut halb, kohati pealiskaudne käsitus, ehk ei jõuta rakendatavate ettepanekuteni.“

„Positiivsete asjade käsitlemine puudu, see ei toeta positiivse mina-pildi teket. Peab sundima.“

Kui õppijatele anti võimalus olla iseseisev ja enda eest vastutada, kadus korraldajate hinnangul õppijatel kohati fookus ja nad ei teadnud, miks midagi tehti. Nenditi, et kursuse jooksul tuleb uuesti üle korrata õpieesmärgid ja arutada, miks midagi tehakse just sedasi, et vähendada hirmu tegutsemise ees. Üldised ettepanekud puudutasid kursuse korraldust ja temade muutmist.

3. Arutelu ja kokkuvõte

KVÜÕA-s uuendati sissejuhatavat kursust kadettidele, kes õpivad kõrgharidusõppes ohvitseriks. Varem olid kursuse ülesehitus ja lähtealused õpetajakesksed ning eesmärk osapooltele segane, sest seda rakendati eelkõige sõelana, eristamaks õppijaid, kellel polnud piisavaid taktikalisi teadmisi ja oskusi koolis toimetulekuks.

Uuendatud kursuse eesmärk oli anda kooli vastuvõetutele selgem arusaam erialast ja vähendada väljalangevust esimesel õppeaastal. Kursuse ülesehitus, sisu ja õpikäsitus lähtusid Kolbi kogemusõppe põhimõtetest. Selleks loodi õpisisu, milles anti põhiosa vastutusest õppijale: ta sai tegutseda õpetaja ja juhina sellistes tingimustes, mis sarnanesid kaitseväelase jaoks tavaliste oludega. Üksteiselt sai õppida vastastikku õpetades ja üksteist suunates. Refleksioon ja pidev tagasiside andsid võimaluse analüüsida igaühe tugevaid külgi ja arenguruumi, mõtestada kogetut ja õpitud ning siduda seda tulevase tööga. Kursuse uuendamisel lepiti kokku, et eesmärk ei ole kadette hinnata, vaid koguda infot nende teadmiste ja oskuste kohta ning lähtuda sellest edasiste õpingute kujundamisel.

Kadettide tagasiside põhjal võib arvata, et juhi ja õpetaja rollis tegutsedes ning oma tegevust pidevalt mõtestades saavutasid nad kursuse laiendatud eesmärgi: omandada arusaam valitud erialast ja oma sobivusest valitud õppekavale õppima asumisest. Nii esimese kui ka teise aasta kadettide hinnangul oli kursusel võimalik tegutseda ohvitseri rollis. Kadetid pidasid tähtsaks seda, et õpe sarnanes tegelike olukordadega ning lähtus sellest, kuidas tegutsetakse mobilisatsiooni korral: formeerimine → väljaõpe → lahingu-

valmidus. Õpetamise ja üksuste juhtimise eest vastutasid õppijad ise. Kogu aeg oli tunda ka mõõdukat pinget ja ajapuudust. Seega olid kursuse teine ja kolmas moodul just selline, nagu kaitseväelase edasine töö võiks välja näha.

Kadetid leidsid, et kuigi nii mõnigi neist täitis juhi või õpetaja rolli esimest korda, said nad tegevuse juures piisavalt toetust (ettevalmistus esimeses moodulis ja jätkuv toetus teise aasta kadettidelt). Nagu varasematest uuringutest^{61,62,63} selgus ka sellest juhtumiuuringust, et pidev reflekteerimine ja tagasiside aitasis kadettide arvates õpitud mõtestada ning töid selgemalt esile lõhe olemasolevate teadmiste ja ülesannete täitmiseks vajalike teadmiste/oskuste vahel, misjärel mõisteti vajadust ennast arendada. Teise aasta kadettide hinnangul oli selgesti näha, et sellises vormis õppimine suurendas esimese aasta kadettide motivatsiooni parandada järgmistes harjutustes oma tulemust. Kadettide tagasisidest selgus, et lisaks sellele, et nad said tulevase ameti kohta rohkem teada, suurenes nende enesekindlus, et nad tulevad õpingute ja hilisema tööga toime. Ühtlasi loobus uuendatud kursuse ajal õpingutest märkimisväärselt vähem noorkadette kui varasematel aastatel.

Uurimisandmete põhjal võib väita, et täideti ka kursuse teine eesmärk: anda nii kursuseülematele kui ka edaspidi põhiväljaõpet pakkuvatele instruktoritele ülevaade uute kadettide oskustest. Saadud ülevaade on sobiv lähtealus järgneva õppe edasi kujundamiseks. Kuigi esialgu lepiti kokku mitte hinnata kadettide oskusi, andsid kõik osapooled sellele hinnangu, suhtudes esimese aasta kadettide erialastesse ja taktikalistesse oskustesse kriitiliselt. Kui esimese aasta kadetid võtsid seda teadmist kui head alust, millele hiljem rohkem tähelepanu pöörata, siis kursuse korraldajad leidsid pigem, et selline õpe pärssis taktikaliste oskuste ühtlustumist.

Võrreldes kursusel osalenud kadettidega suhtusid korraldajad kursuse õnnestumisse palju skeptilisemalt. Kui kadettide tagasisides toodud tähelepanekutest oli ligi 70% positiivsed, siis kursuse korraldajate arvamustest vaid ligi 30%. Tundub, et korraldajateni ei jõudnud tõsiasi, et kadettide kogemused olid positiivsed ja et nad väärtustasid õpitud. Korraldajate vastustes jäi kõlama arusaam, et õpitakse siis, kui olukord pakub võimalust saada ideaalne/hea tulemus, ning et negatiivsest olukorrast ei õpita nii palju kui juba harjutatud ja õpitud oskuste demonstreerimisest. See kinnitab

⁶¹ **Diamond, Kornig, Iqbal** 2008, pp. 116–129.

⁶² **Männiste, Pedaste** 2015, lk 103–126.

⁶³ **Young** 2005, pp. 25–40.

varasemate uuringute tulemusi⁶⁴, et tehnilised muudatused (nt teistsugused õppemeetodid) ei pruugi iseenesest veel muuta üldist arusaama õpetamisest ega muutuste vajalikkuse algpõhjustest – õppija aktiivne osalemine õppeprotsessis suurendab sügavat õppimist.

Kursuse korraldajad keskendusid tagasiside andmisel rohkem korralduslikele üksikasjadele ning sellele, kuidas taktikalisi põhioskusi edaspidi tõhusamalt (õpiku järgi) õpetada, vähem pöörati tähelepanu mõtestamisele kui sellisele. Nende ettepanekud lähtusid pigem väljaõppe detailide muutmisest kui laiemast käsitlesest. Siiski soovitati muuta põhiväljaõpet nii, et mudeldataks õppijatele olulisi oskusi (nt tagasiside andmist, väljaõppe kavandamist, iseseisvust ja vastutuse võtmist).

See, milliseid õppemeetodeid kasutatakse, on seotud sellega, mida on õppejõud ise õppides kogenud ning millised on nende arusaamad õppimisest ja õpetamisest⁶⁵. Seega võib arutada, kuidas võrd tagasiside erinevus tuleneb sellest, mida õppejõud üldiselt õpetamisest ja õppimisest arvavad ning milline on olnud nende endi õpikogemus. Kuna sõjaväelises hariduses on valdavaks pigem biheivioristlik õpikäsitus, mille järgi õppe eest vastutab õpetaja, mitte õppija^{66,67,68,69}, võib õppejõududel olla keeruline suhtuda õppijakesksusse kohe positiivselt ja entusiastlikult. Olukorras, kus kursuse korraldamise ja hindamise põhimõtted muutusid tuntavalt, tuleb arvestada asjaoluga, et uute õppemeetodite ja -korralduse suhtes osutatakse seda rohkem vastupanu, mida suurem on erinevus algse arusaama ja uuenduste sisu vahel⁷⁰. Valmisolekut õppemeetodeid ja õpikeskkonda muuta mõjutab ühtlasi asjaolu, kuidas mõõdetakse õpetajate töö tulemuslikkust⁷¹. Kui edukuse hindamisel on määravaks õppijate taktikalised oskused, siis panevad ka õppejõud neile oskustele kõige suuremat rõhku.

Näib, et kogemusõppele üles ehitatud kursus sobis just õppijatele. Selline õpe pakub tegelike keerukate olukordade kogemise ja järele proovimise võimalust ning annab seeläbi ettekujutuse hilisemast tööelust. See võimaldab ise analüüsida oma tugevaid ja nõrku külgi ning saada tuge vanema

⁶⁴ Miyazaki 2016, pp. 701–722.

⁶⁵ Karm, Remmik 2013, lk 124.

⁶⁶ Zacharakis, Van Der Werff 2012, pp. 89–98.

⁶⁷ Sinnep 2018.

⁶⁸ Kütt, Männiste 2014, lk 103–126.

⁶⁹ Amer, Ganina 2016, lk 165–189.

⁷⁰ Miyazaki 2016, pp. 701–722.

⁷¹ *Ibid.*

kursuse kadettidelt. Asjaolu, et korraldajad andsid kursusele pigem negatiivse hinnangu, võib olla seotud sõjaväelise hariduse traditsioonilisusega, üldise arusaamaga õppest ning sellega, mille alusel loetakse õpet edukaks.

Kõik osapooled juhtisid tähelepanu kursuse kahele kitsaskohale: esimese aasta kadettide taktikalised oskused ühtlustusid vähesel määral ning teise aasta kadetid tundsid end juhi, instruktori ja mentori rollis ebakindlalt, sest nende põhiväljaõpe on pigem keskendunud erialastele ja taktikalistele oskustele.

Uuringu põhjal esitame järgmised arendusettepanekud, mida saab kasutada nii sissejuhatava kursuse puhul kui ka laiemalt.

- Kui kursust ette valmistada, on tähtis teha kõigile osapooltele üheselt mõistetavalt selgeks nii muudatuste kui ka kursuse eesmärk, kusjuures kavandamisel ja hilisemal hindamisel tuleb sellest lähtuda. KVÜÕA kontekstis on uuenduste tegemisel oluline ka vastavaid protsesse kirjeldada ning jäädvustada, sest õppejõudude rotatsiooni tõttu on tõenäoline, et uuenduste algataja ei saa neid ise lõpuni juurutada, mis võib pärssida järjepidevat uuendamist.
- Uuenduste ladusamaks kavandamiseks ja sisseviimiseks oleks hea uurida KVÜÕA õppejõudude arusaamu õppimisest ja õpetamisest. See annab parema võimaluse arvestada nendega õppekorralduse edasisel muutmisel ning aluse kavandada paremini õppejõudude toetamist. Sealhulgas tuleb analüüsida ja tutvustada uuenduste tegemises osalenute kogemusi, et tõestada uuenduste asjakohasust ning saada kinnitus selle kohta, kas uuendused aitasid täita püstitatud eesmärke.
- Oluline on sisse viia samalaadseid uuendusi instruktorite tasandil ja rakendada neid ka edaspidises õppes, seejuures tuleb õppe sisu ja mahu kavandamisel arvestada SE-l osalenud kadettide tasemega. Kuna SE-l jäi oskuste ja teadmiste ühtlustumine pigem teisejärguliseks (st need ei ühtlustunud), tuleb ka põhiväljaõpet selle järgi kohendada.
- Mentorluse tõhustamiseks võiks panna kadetid mentori ja juhendatava rolli SE esimese mooduli ajal, et teise aasta kadetid saaksid pakkuda noorkadettidele tuge tundide ettevalmistamisel. Noorkadettide toetamiseks tuleb kursusel jätta rohkem aega tagasisideks ja analüüsiks.
- Kindlasti on vaja alles jätta teise aasta kadettidele vahetult enne SE-d korraldatav seminar, kus arendatakse suhtlemis- ja nõustamisoskust. Sellele lisaks tuleb lähemalt tutvustada vaatlust kui uurimismeetodit, selgitada vaatleja ja tagasiside andja rolli ning täpsustada sekkumist vajavaid olukordi. Teise aasta õppijaid peaks mentori rollis pidevalt toetama.

- Kursusel alustatud õpimapi täitmist võiks jätkata õpingute lõpuni. See on hea alus nii hindamisvestluseks kui ka tulevasele ohvitserile oma arengu jälgimiseks (pidev eneseanalüüs ja professionaalse arengu toetamine).

Kirjandus

- Amer, M.; Ganina, S.** 2016. Ajateenijate nooremallohvitseride kursusel kasutatavate õppemeetodite valik. – Sõjateadlane, nr 1, lk 165–189.
- Avolio, B. J.; Reichard, R. J.; Hannah, S. T.; Walumbwa, F. O.; Chan, A.** 2009. A Meta-analytic Review of Leadership Impact Research: Experimental and Quasi-experimental Studies. – The Leadership Quarterly, Vol. 20, No. 5, pp. 764–784.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K.** 2013. Research Methods in Education. Revised Edition. Routledge.
- Daudelin, M. W.** 1997. Learning from Experience through Reflection. – Organizational Dynamics, Vol. 24, No. 3, pp. 36–48.
- Day, D. V.** 2000. Leadership Development: A Review in Context. – The Leadership Quarterly, Vol. 11, No. 4, pp. 581–613.
- Diamond, N.; Koernig, S. K.; Iqbal, Z.** 2008. Uniting Active and Deep Learning to Teach Problem-Solving Skills: Strategic Tools and the Learning Spiral. – Journal of Marketing Education, Vol. 30, No. 2, pp. 116–129.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020.** 2014. – Haridus- ja Teadusministeerium. <<https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>> (12.10.2018).
- Finkelstein, L. M.; Allen, T. D.; Rhoton, L. A.** 2003. An Examination of the Role of Age in Mentoring Relationships. – Group & Organization Management, Vol. 28, No. 2, pp. 249–281.
- Gibbs, G.** 2013. Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Giroux, H.** 1988. Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning. Westport: Bergin and Garvey Publishers.
- Holland, A. L.; Grant, C.; Donthamsetty, R.** 2017. Coaching Tutors: An Instrumental Case Study on Testing an Integrated Framework for Tutoring Sessions. – Journal of Contemporary Issues in Tutoring and Teaching, Vol. 1, No. 1, pp. 3–15.
- Kalmus, V.; Masso, A.; Linno, M.** 2015. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu: Tartu Ülikool. <<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>> (12.10.2018).
- Karm, M.; Remmik, M.** 2013. Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad foto-intervjuude põhjal. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 1, lk 124–155.
- Kets de Vries, M. F.; Korotov, K.** 2010. Developing Leaders and Leadership Development. – INSEAD Working Paper. The Business School for the World.
- Kolb, A.; Kolb, D. A.** 2009. On Becoming a Learner: The Concept of Learning Identity. – Essays on Adult Learning Inspired by the Life and Work of David O. Justice. Learning Never Ends. CAEL Forum and News, pp. 5–13.

- Kolb, D. A.** 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A.; Boyatzis, R.; Mainemelis, C.** 1999. *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University, Department of Organizational Behavior.
- Kotter, J. P.; Schlesinger, L. A.** 2008. *Choosing Strategies for Change*. – Harvard Business Review, Reprint 2013: Best of HBR, pp. 1–11.
<http://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3_2_choosing_strategies_for_change.pdf>.
- Kulmala, H. I.; Ahoniemi, L.; Nissinen, V.** 2009. *Performance through Measuring Leader's Profiles: An Empirical Study*. – *International Journal of Production Economics*, Vol. 122, No. 1, pp. 385–394.
- Kõrghariduse tulemuslikkus. Tulemus- ja tõhususnäitajad.** – Haridusstatistika veebileht Haridussilm.
<<https://www.haridussilm.ee>>.
- Kütt, K.** 2017. *Juhiomaduste arendamise toetamine ühe kõrgkooli juhtimise õppekava esmakursuslaste näitel*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kütt, K.; Männiste, T.** 2014. *Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest*. – *KVÜÖA toimetised*, nr 19, lk 103–126.
- Larsson, G.; Bartone, P. T.; Bos-Bakx, M.; Danielsson, E.; Jelusic, L.; Johansson, E.; Forsythe, G. B.** 2006. *Leader Development in Natural Context: A Grounded Theory Approach to Discovering How Military Leaders Grow*. – *Military Psychology*, Vol. 18 (Suppl.), pp. 69–81.
- McDermott, A.; Kidney, R.; Flood, P.** 2011. *Understanding Leader Development: Learning from Leaders*. – *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 32, No. 4, pp. 358–378.
- Miyazaki, T.** 2016. *Is Changing Teaching Practice the Mission Impossible? A Case Study of Continuing Professional Development for Primary School Teachers in Senegal*. – *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 46, No. 5, pp. 701–722.
- Muir, D.** 2014. *Mentoring and Leader Identity Development: A Case Study*. – *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 25, No. 3, pp. 349–379.
- Männiste, T.; Pedaste, M.** 2015. *Probleemi mõiste sõjanduses ning probleemõppe loimimisvõimalustest sõjaväelise väljaõppega*. – *KVÜÖA toimetised*, nr 20, lk 198–233.
- Nisbet, J.; Watt, J.** 1984. *Case Study*. – *Conducting Small-Scale Investigations*. Educational Management. Ed. by J. Bell; T. Bush; A. Fox; J. Goodey; S. Goulding. London: Harper & Row, pp. 79–92.
- Nissinen, V.** 2006. *Deep Leadership*. Talentum: Helsinki.
- Popper, M.** 2005. *Main Principles and Practices in Leader Development*. – *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 26, No. 1, pp. 62–75.
- Rege Colet, N. M.** 2017. *From Content-Centred to Learning-Centred Approaches: Shifting Educational Paradigm in Higher Education*. – *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 49, pp. 72–78.

- Riigikaitse õppekavagrupi eneseanalüüsi aruanne** 2016. Tartu: Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused.
- Robson, C.** 2002. *Real World Research* (Second Edition). Oxford: Blackwell.
- Salas, E.; Tannenbaum, S. I.; Kraiger, K.; Smith-Jentsch, K. A.** 2012. The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. – *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 13, No. 2, pp. 74–101.
- Sattler, P.; Peters, J.** 2013. *Work-Integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector: The Experience of Ontario Graduates*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Schaller, T. K.** 2018. Field Learning: Experiential Learning through Participant Observation and Self-Reflection of Consumer Behavior at Sporting Events. – *Marketing Education Review*, Vol. 28, No. 2, pp. 98–103.
- Sinnep, S.** 2018. Muutused või traditsioonid kaitseväe instruktorite õpetamispraktikates. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Sparr, J. L.; Knipfer, K.; Willems, F.** 2016. How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback-Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. – *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 28, Issue 1, pp. 29–54.
- Zacharakis, J.; Van Der Werff, J. A.** 2012. The Future of Adult Education in the Military. – *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 136, pp. 89–98.
- Tiessen, R.** 2018. Improving Student Reflection in Experiential Learning Reports in Post-Secondary Institutions. – *Journal of Education and Learning*, Vol. 7, No. 3, pp. 1–10.
- Velsor, E. V.; McCauley, C. D.; Ruderman, M. N.** 2010. *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. Third Edition. Jossey-Bass.
- Williams, D.** 2016. The Secret of Effective Feedback. – *Educational Leadership*, Vol. 73, No. 7, pp. 10–15.
- Young, M. R.** 2005. The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. – *Journal of Marketing Education*, Vol. 27, No. 1, pp. 25–40.

KATRI KÜTT (MA)

Tartu Ülikooli õpetajahariduse assistent,
2012–2018 KVÜÕA kvaliteedispetsialist

Kapten JUHAN AUS (MA)

1. jalaväebrigaadi staabiohvitser,
2014–2018 KVÜÕA sõjaväepedagoogika õpetaja