

Ennastjuhtiva õppija oskused õpetaja karjäärimudeli kujundamise sisendina

Bärbel Luhari-Err

Tallinna Ülikool haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Artiklis käsitletava uurimuse eesmärk on uurida ja kirjeldada õpetaja professionaalse arengu aluseks olevaid ennastjuhtiva õppija oskusi ning selgitada, millised on ennastjuhtiva õppija oskuste ning õpetaja professionaalse arengu vahelised seosed.

Uurimuse andmete kogumisel on aluseks olnud poolstruktureeritud intervjuud ja kvalitatiivne uurimisviis. Järelduste tegemiseks on vaadeldud ja uuritud, millised on õpetaja kui ennastjuhtiva õppija oskused ja kuidas on praktikas erinevate õpetajatest vastajate näitel kujunenud ennastjuhtiva õpetaja professionaalne karjäärirada.

Uuringust selgus, et õpetaja tööalane enesetäiendamine ja professionaalne areng on toetatud enesejuhitud õppimisest ning tema kompetentsus on pideva enesetäiendamise tulemus. Õpetaja tajub oma karjääri lineaarsena ning enesetäiendamisel on oluline osa õpetaja karjääri mitmekesistamisel ja õpetaja kompetentside arendamisel. Kompetentsus, professionaalsus on õpetaja poolt tajutud kui eduka karjääri kriteeriumid. Enesejuhitud õppimise rolli tähtsustamine ja õpetaja kui enesejuhitud õppija oskuste seostamine õpetaja kompetentsidega on õpetaja karjäärimudeli kujundamisel ja teadvustamisel ning õpetajaskonna motiveerimisel oluline ressurss mitte ainult kutsestandardi tasandil, vaid õpetaja kui arengule orienteeritud töötaja tasandil haridusorganisatsioonis. Enesejuhitud õppimine kui õpetaja karjääri kujundamisel oluline kompetentsi loov faktor võiks leida enam arvestamist ning saaks pakkuda suuremat arengupotentsiaali nii õpetajatele kui igale haridusorganisatsioonile.

Uurimuse märksõnad on *õpetaja professionaalne areng, ennastjuhtiv õppija, enesejuhitud õppimine; õpetaja karjäärimudel.*

Sissejuhatus

Õpetaja karjäärimudeli temaatika on Eesti hariduses tõusetunud õpetajaskonna vananemise ja õpetajate vähenemise taustal. Õpetaja karjäärimudeli puhul on räägitud nii horisontaalsest kui vertikaalsest karjäärimudelitest ning arutletud selle üle, milline võiks olla õpetaja karjäärimudel (Läänemets, 2021). Selle rakendamise keerukust on seostatud õpetajaskonna vananemise ja ülekoormatusega, ameti prestiiži ja kutse väärtustamisega ühiskonnas. Õpetaja karjäärimudeli kujundamisel on olulisel kohal õpetaja enese poolt juhitud professionaalne areng, millega seoses muutub aktuaalseks teadlikult enesejuhitud õppimise temaatika.

Urve Läänemets väidab õpetaja karjäärimudeli poleemikas, et *õpetaja professionaalne areng on siiski dünaamiline liikumine kõrgema kvaliteedi poole. See lubab kogu elu õppida...* (Läänemets, 2021). Arutledes õpetaja karjäärimudeli ja professionaalse arengu võimaluste üle koolis, vastandab ta horisontaalset ja vertikaalset mudelit ning seab kahtluse alla horisontaalse mudeli rakenduse. Urve Läänemets peab otstarbekamaks vertikaalset õpetaja karjäärimudelit, mis näitaks õpetaja professionaalset arengut ja õpetajaoskuste kvalitatiivset tõusu. (Läänemets, 2021)

Õpetaja professionaalne areng ja sellest tulenevalt ka õpetaja karjäär, sõltub olulisel määral sellest, millised on õpetaja võimalused oma karjääri kujundada ning elukestvat õpet jätkata, et kõrgema kvaliteedi poole liikuda. Õpetaja enese poolt suunatud ja juhitud karjäär eeldab nii võimalust kui ka valmidust ning oskusi elukestvalt õppida ja oma õppimist juhtida. Enesejuhitud õpe ja ennastjuhtiva õppija oskused on õpetaja professionaalses arengus aina olulisemad.

Uurimistöö teoreetiliseks lähtealuseks on käsitlused enesejuhitud õppest ja ennastjuhtivast õppijast ning karjäärimudelitest. Õpetaja kui täiskasvanud õppija professionaalne areng ja selle toetamise võimalused lähtuvad ennastjuhtiva õppija kontseptsioonist. Järelduste tegemiseks on vaadeldud ja uuritud, millised on õpetaja kui ennastjuhtiva õppija oskused ja kuidas on praktikas erinevate õpetajatest vastajate näitel kujunenud ennastjuhtiva õpetaja professionaalne karjäärirada ja millise sisendi see annab õpetaja karjäärimudeli kujundamisele. Analüüsides poolstruktureeritud intervjuusid, on saadud vastused küsimustele, millised on (olnud) õpetaja kui ennastjuhtiva õppija väljakutsed ja võimalused tänapäeva Eesti haridussüsteemis.

Elukestev õpe ja enesejuhitud õppimine on teineteisega tihedalt seotud (Edwards, 2015). Eriti tänases maailmas, kui aina olulisemaks on muutunud pidev professionaalne areng, täiskasvanud õppija konkurentsivõimelisus ühiskonnas (Edwards, 2015) ning elukestvas õppes hästi

toimimise eelduseks on head ennastjuhtiva õppija oskused. Enesejuhitud õppija ja õppimise mõistega on seotud nii transformatiivse õppimise teooria (Mezirow) kui ka isiksuse arengu kontseptsioon, mis on ühtlasi olnud ka Eestis andragoogika arengus üks olulisemaid alustalasid. TLÜ andragoogika ja juhtimise kateedri poolt välja antud kogumikus „Täiskasvanu kujunemine enesearengu subjektiks“ toob Ülo Vooglaid (1992) välja enesearengu subjektiks kujunemise eeldused. Ennastjuhtiv õppimine toetub õppija suutlikkusele olla enesearengu subjekt, st juhtida oma õppimist ja arengut ja realiseerida oma „mina“. „Mina“ realiseerimist on siinkohal mõistetud enesetunnetuse arengu, hoiakute ja püüdluste muutumise kaudu. Selline muutumine toetub inimese identiteedile ja mõjutab omakorda ka selle kujunemist. Rogersi väitel algatavad ennastjuhtivad õppijad ise õppeprotsessi ja loovad selle jooksul võimalusi taas õppimiseks, otsides, mida neil on vaja õppida, planeerides ja jälgides oma õppimist (Rogers 2004, viidanud Edwards, 2015).

Selleks, et analüüsida õpetaja kui ennastjuhtiva õppija oskusi ja nende seost professionaalse arenguga, viisin läbi intervjuud tegevõpetajatega. Uurimustöö eesmärk on uurida ja kirjeldada õpetaja professionaalse arengu aluseks olevaid ennastjuhtiva õppija oskusi ning selgitada välja, millised on ennastjuhtiva õppija oskuste ning õpetaja professionaalse arengu vahelised seoseid. Õpetaja professionaalse arengu võimaluste uurimine ja sellekohased järeldused saavad olla sisendiks õpetaja karjäärimudeli kujundamisel. Uurimisküsimuseks on, millised ennastjuhtiva õppija oskused on õpetaja professionaalse arenguga seotud ning kuidas õpetaja karjäärimudeli kujundamine on seotud ennastjuhtiva õppija oskustega.

Ennastjuhtiva õppe mõisted ja kontseptsioon

Ennastjuhtiva õppe kontseptsiooni arenemise jooksul on täiskasvanuõppe teoreetikute poolt välja kujundatud ja kirjeldatud nii ennastjuhtiva õppe protsess kui mõisted. *Ennastjuhtiv õpe ja ennastjuhtiv õppija* kuuluvad täiskasvanuõppe põhimõistete hulka ning toetuvad õppija valmisolekule oma õppimist ise mõjutada, olla enesearengu subjekt (Märja, T, Jõgi, L., Lõhmus, M., 2021).

Ennastjuhtiv õppe, ennastjuhtiv õppija ja ennastjuhtiva õppe protsess märksõnadena tulid käsitlusele juba andragoogika ja täiskasvanuhariduse aluspõhimõtete sõnastaja Malcolm S. Knowlesi käsitluses (Märja, T, Jõgi, L., Lõhmus, M., 2021). Knowles rääkis ennastjuhtivast õppest kui andragoogika kontseptsiooni osast (Märja, T, Jõgi, L., Lõhmus, M., 2021). Oma 1975. aastal kirjutatud raamatus „Ennastjuhtiv õppimine“ kirjeldab Knowles ennastjuhtivat

õppimist järgnevalt: *Ennastjuhtiv õppimine on protsess, mille indiviid võtab vastutuse, kas teiste abiga või ilma, oma õpivajaduste diagnoosimisel, õpieesmärkide formuleerimisel, inim- või materiaalsete ressursside vajaduste kindlaks määramisel, sobivate õpistrateegiate valimisel ja ellu rakendamisel ning õpiväljundite hindamisel.* (Knowles 1975, viidanud Märja, Jõgi, Lõhmus, 2021). Knowles lõi viieastmelise enesejuhitud õppimise mudeli (Knowles; viidanud Märja, 2021), mille osad on õpivajaduse diagnoosimine, formuleerimine, inim- ja materiaalsete ressursside määratlemine, sobivate õpistrateegiate valimine ja ellu rakendamine, õpiväljundite hindamine.

Ameerika Ühendriikide täiskasvanuhariduse teoretiku ja praktiku Mary Ann Corley käsitluses on ennastjuhtiv õppe *protsess, kus täiskasvanud inimene võtab vastutuse ja initsiatiivi oma õppe planeerimisel, läbi viimisel ja saadud kogemuse hindamisel, kasutamata seejuures kõrvalist abi.* Ennastjuhtivaks muudab selle asjaolu, et otsuseid teeb õppija ise, õpivajaduse välja selgitamisest eesmärkide püstitamise ja saavutamiseni (Corley 1981; viidanud Märja, Jõgi, Lõhmus, 2021). Eesti koolitajate ja täiskasvanuõppe teoretikute retseptsioonis mõistetakse ennastjuhtiva õppe mõistet Corley'ga ja Knowlesiga võrreldes laiemalt. Larissa Jõgi ja Katrin Karu on defineerinud ennastjuhtivat õppijat kui *õppijat, kes loodab iseendale ja oma arenguvõimalustele, on teadlik oma ressurssidest ja suudab neid juhtida ning (...) suhtub ümbristevasse vastutustundega* (Karu ja Jõgi, 2017). Karu ja Jõgi selgituse kohaselt on enesejuhitavust võimalik mõista kahel viisil: seostatuna inimese õppimisega või täiskasvanud õppija isiksusega. Koolitusolukorras ilmneb enesejuhitavus õppija käitumises kas valmisolekuna vastutust võtta või protsessina, kus õppija võtab vastutuse õppida (Karu ja Jõgi, 2017). Eelnevast nähtub, et ennastjuhtiv õpe eeldab täiskasvanult iseseisva tegutsemise oskust, sisemise motivatsiooni ja eesmärgi olemasolu (Märja, Lõhmus, Jõgi, 2021).

Ennastjuhtivaks õppijaks kujunemine ja keskkond

Ennastjuhtiva õppija kujunemisel on oluline roll õppijakesksel õpikeskkonnal (Cross, 1992). Negatiivsed hariduslikud kogemused võivad takistada ennastjuhtivaks õppijaks kujunemist (Cross, 1992, viidanud Edwards, 2015). Ennastjuhtiva õppija oskuste arengu toetamiseks on elukestva õppe arenedes võetud kasutusele mitmeid erinevaid strateegiaid ning see ei ole üksnes individuaalse õpiprotsessi näol toimuv (Douglas & Morris, 2014, viidanud Edwards, 2015).

Ülo Vooglaid (1992) rõhutab, et enamus enesearengu subjektiks kujunemise eeldustest (vabadus, tunnustus, ülesannete vastavus, situatsioon ja vajadus olla asjatundja) luuakse

ühiskonna poolt. Indiviidi enda poolt arendatav on vaid kompetentsus. Olemasolevate kompetentside ja teadmise toel on inimesel võimalus kujuneda enesearengu subjektiks. Selleks on vajalik saavutada teatud enesearengu tase, mis eeldab, et inimene mõistab, milliseid kompetentse on tal vaja omandada, mida õppida. Ennastjuhtiva õppija tunnusteks enesearengu subjekti seisukohalt on adekvaatne enesetunnetus ja -teadvus, adekvaatne grupitunnetus ja ühiskonnatunnetus (Corey; viidanud Märja, 2021). See vastab küsimusele, milline peaks inimene olema, et ise oma arengut juhtida.

Täiskasvanud õppija valmisolekut enesejuhitud õppeks mõõdab 1957. aastal dr Lucy M. Guglielmino poolt välja töötatud enesejuhitud õppeks valmisoleku küsimustik (Märja, 2021). See on oluline instrument enesejuhitud õppimise analüüsi vallas. Õpetajate enesejuhitud õppimise analüüsil on aluseks võetud eelnimetatud käsitlusele tuginevad kaheksa enesejuhitud õppimise eelduseks olevat faktorit (Jarvis, 1990; viidanud Märja 2021): avatus õpivõimaluste suhtes; suhtumine endasse kui ennastjuhtivasse õppijasse; initsiatiiv ja iseseisvus; vastutus enda õppimise eest; õppida meeldimine õppimise enda pärast; loovus; tulevikuorientatsioon; võime rakendada ellu õpitulemusi; probleemilahendamise oskus.

Õpetaja karjäärimudeli seos ennastjuhtiva õppija oskustega

Õpetaja karjäärimudel. mis toetub kutsestandardile ja selles määratud kompetentsidele on seotud pideva enesetäiendamise vajadusega. Õpetaja amet on loov ja pidevat arengut ning enesetäiendamist ja vaimset ning professionaalset iseseisvust nõudev elukutse, milles oluline roll on õpetaja enese poolt juhitud professionaalsel arengul ja enesejuhitud õppimisel (Läänemets, 2021). Seetõttu on elukestvas õppes ja õpetaja karjäärimudeli arendamisel olulised ennastjuhtiva õppija oskused. Õpetajaameti eripärast tulenevalt on õpetaja ennastjuhtiva õppija oskuste olemasolu ja areng õpetaja kutsestandardiga määratud kompetentside arendamisel määrava tähtsusega. Õpetaja karjääri kujunemise seadmine sõltuvusse õpetaja enda õpi- ning arenguvalikutest tähendab, et õpetaja suunab ja kontrollib oma karjääri enesetäiendamise ja kompetentsuse tõstmise kaudu. (Van der Horst et al 2017; viidanud Põldaas-Brokko, 2019) on välja toonud, et kontrollitunne enda tööalase karjääri üle peaks jääma töötajale, mistõttu on tänapäeval väga oluline, et inimesed tegeleksid õppimise ja enese arendamisega kõikides karjääri etappides.

Erinevatest karjääriteooriatest leiab võrdlusmaterjali õpetaja karjäärimudeli vaatluseks ja sellest tulenevaks analüüsiks. Lisaks horisontaalsele ja vertikaalsele karjäärimudelile on võimalik vaadelda ka teisi karjäärimudeleid ning nende kombinatsioone. *Edgar Schein eristab*

kolme karjäärialast liikumist: vertikaalne, horisontaalne ja radiaalne liikumine (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1983:186-187; viidanud Vaino, 2009). Kuivõrd vertikaalse liikumise aluseks olevaid hierarhilisi tasandeid on haridusorganisatsioonis vähe, saab õpetaja karjäär keskenduda kas horisontaalsele või radiaalsele liikumisele. Horisontaalne liikumine on võimalik läbi erinevate funktsioonide, radiaalne põhineb aga vastutuse ja usalduse kasvul ning lähenemisel kooli juhtimisfunktsioonidele ja tasanditele, lähtub töötaja teadmistest, kogemustest ning võimaldab kaasata teda juhtimisotsustesse. *Driveri karjäärikonseptatsioon on püstitatud neljale sambale, milleks on lineaarne karjäär, püsiv (eksperdi) karjäär, spiraalne karjäär, ajutine karjäär* (Larsson et.al 2005: 2; viidanud Unt, 2014). Õpetaja karjääri kirjeldamisel võib neist lähtudes välja tuua lineaarsele karjäärile tunnusliku varakult tehtud eriala- ja karjääriotsused, millest lähtudes liigutakse tööalases arengus, ning püsiva karjäärimudeli, mille korral keskmis on spetsialisti ja eksperdi omaduste arendamine. Püsiva karjääri korral on võimalused hierarhiliselt edasi liikuda piiratud ning seetõttu taotletakse pädevuse parandamist ja tõstmist. *Töötajad arendavad ennast ja täiendavad oma oskusi, kuid nende igapäevatöö jääb samaks.* (Fisher 1999:139-142; viidanud Vaino, 2009). Õpetaja karjäärimudeli sisendist - ennastjuhtiva õppija oskused - lähtudes võiks veel välja tuua ühe liigituse. Selleks on ametikohasisene karjäär, mis eeldab pidevat juurde õppimist, silmaringi avardamist, enda proovile panemist, et olla oma ala suurepärase asjatundja (Türk, 2005). Õpetaja karjäärimudelilt iseloomustavad mitme erineva karjäärimudeli tunnused, kuid olulisim komponent lähtub siiski õpetajatöö poolt dikteeritud vajadusest ennast pidevalt täiendada, olla dünaamilises arengus ja kvalitatiivses muutumises, mis seab olulisele kohale õpetaja kui ennastjuhtiva õppija oskused.

Õpetaja kutsestandardi roll ja seosed enesejuhitud õppimisega

Õpetaja professionaalse arengu toetamiseks ja suunamiseks ning kvalifikatsioonisüsteemi loomiseks on Eestis loodud kutsestandardid. *Kutsestandard¹ on dokument, milles kirjeldatakse tööd ning töö edukaks tegemiseks vajalike oskuste, teadmiste ja hoiakute kogumit ehk kompetentsusnõudeid* (Kutseregister, 2022) ning see on vajalik ja kasulik õpetaja eneseanalüüsiks, koolitusvajaduste väljaselgitamiseks, olemasolevate oskuste-teadmiste (kompetentside) väärtustamiseks ja karjääri planeerimiseks (Kutsekoda, 2020).

¹Õpetaja kutsestandard on määratletud õpetaja tase 6 ja õpetaja tase 7 kaudu.
Allikas: <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10719336> ja
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233> ja
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/1064056>

Kutsestandardis esitatud õpetaja kompetentsed on märkimisväärne hulk: 5 põhilist kompetentsi, koos alakompetentsidega 21 kompetentsi. 5 valdkonda, mille vahel eelnimetatud 21 kompetentsi jagunevad, on (1) õppija toetamine, (2) õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine, (2) õpetamine, (3) refleksioon ja professionaalne enesearendamine, (4) Koostöö ja juhendamine, (5) arendus-, loome- ja teadustegevus (Kutsekoda, 2020). Lisaks on määratud õpetaja kutset (nt tase 7) läbivad kompetentsid: *enesemääratlemine, eriala/ainevaldkonna tundmine, õppesisu pedagoogiline teadmine, motiveerimine, koostöö, sotsiaalne pädevus ja suhtlemine, väärtuspädevus ning kutse-eeetika järgimine, matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogialane mõtlemine, ettevõtlikkus, keele kasutamine, digioskuste hindamine ja arendamine* (Kutseregister, 2022). Ennastjuhtiva õppija oskuste seisukohalt on siinkohal eelnimetatud kompetentsidest olulised järgmised: õpitegevuse kavandamine, refleksioon ja professionaalne enesearendamine, arendus-, loome- ja teadustegevus. Läbivatest kompetentsidest on ennastjuhtivate oskuste vaatlemisel olulised enesemääratlemine, koostöö ja väärtuspädevus.

Võib öelda, et kutsestandard oma olemuselt ja eesmärgilt on õpetajale arengutee loomise ja õpetaja kui spetsialisti karjääriredelil positsioneerimise kõrval ka vahend, mis toetub ennastjuhtiva õppija mitmetele oskustele - sellest lähtuv tegutsemine, enesearengu suunamine eeldab samuti eneseanalüüsi aluseks olevat eneseteadlikku suhtumist, huvitatust ja motiveeritust professionaalsest täiendamisest ja sellega seotud individuaalsetest vajadustest ning teadlikkust oma olemasolevatest professionaalsetest oskustest-teadmistest (kompetentsidest) ja ka edasise arengu võimalustest ning vajadustest. Sellest tulenevalt on õpetaja ennastjuhtiva õppija oskuste toetamine oluliseks eelduseks ka õpetaja kutsestandardi praktilises elus rakendumine.

Ennastjuhtiva õppija oskused õpetaja professionaalse arengu eeldusena

Õpetaja professionaalse arengu toetamine haridussüsteemis lähtub täiskasvanuõppe põhimõttest tulenevalt ennastjuhtiva õppija oskustest ning toetub õpetaja kutsestandardiga kehtestatud nõuetele. Täiskasvanud õppijana juhib õpetaja oma professionaalset arengut enesejuhitud teadliku õppimise kaudu. Ennastjuhtiva õppija oskuste seos õpetaja kutsestandardis esitatud kompetentsidega näitab õpetaja enesejuhitud õppimise ja karjäärimudeli võimalikke seoseid ning loob tingimused õpetaja karjäärimudeli kujundamiseks. Õpetaja enesejuhitud oskuste ja professionaalsuse kasvu toetamisel on oluline haridussüsteemi juhtimises andragoogiliste põhimõtete rakendamine (Mängli, 2016), teadmiste ja oskuste

omandamine kogemusliku õppimise kaudu (Nakus, 2018). See toetub õpetaja kui ennastjuhtiva õppija oskustele ning loob võimaluse õpetajale dünaamiliseks professionaalseks arenguks.

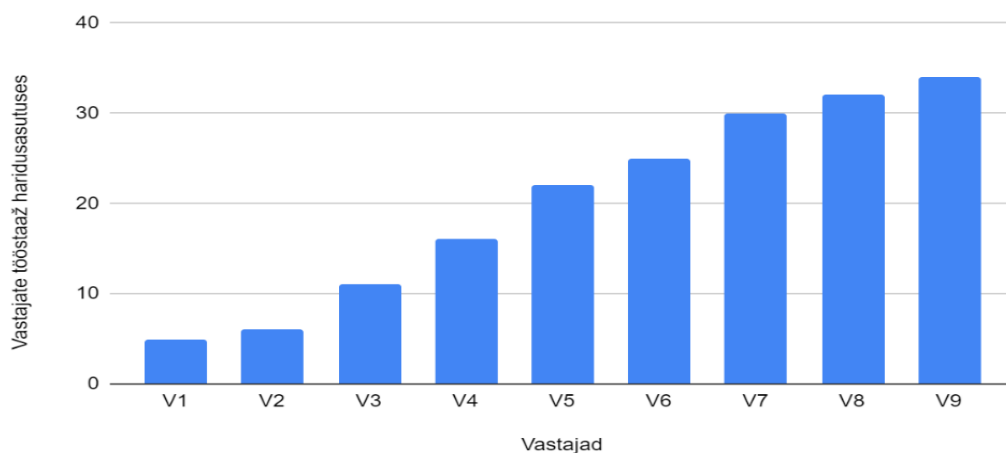
Käesolev uurimus käsitleb eeltoodust lähtudes õpetaja professionaalse arengu aluseks olevaid ennastjuhtiva õppija oskusi ja nende vahelisi seoseid eeldades, et see saab olla sisendiks õpetaja karjäärimudeli kujundamisel. Sellega seoses on uurimise all, millised ennastjuhtiva õppija oskused on õpetaja professionaalse arenguga seotud ning kuidas õpetaja karjäärimudeli kujundamine on seotud ennastjuhtiva õppija oskustega.

Metoodika

Valim

Uurimuse valimi moodustavad 1) ühe erivajaduslikele õpilastele mõeldud Eesti üldhariduskooli õpetajaskonna liikmed ning 2) ennastjuhtiva õppija ja karjäärimudeli kujunemise teoreetilised allikad. Teoreetiliseks alusmaterjaliks on käsitlused täiskasvanuõppes ja ennastjuhtivast õppijast ning karjäärimudelite teooriad ja analüüsid. Valimisse kuulunud küsitletavad olid põhikooli erinevate ainete õpetajad, kes omasid koolis töötamisel 5 aastast pikemat kogemust. Intervjueeritavate tööstaaž ulatus 6 tööaastast 34 tööaastani. Valimise kuulus 9 haridusasutuse töötajat, kes kõik olid osalenud ka viimase kolme aasta jooksul koolis käivitatud Erasmus+ õpirände projektis ning omasid seega rahvusvahelise õpirände kogemust.

Vastajate tööstaaž haridusasutuses



Joonis 1. Vastajate tööstaaž

Kõigil vastanutel oli mitmekesine täienduskoolituse kogemus ning nad kuulusid erinevatesse õpetajapõlvkondadesse. Õpetaja karjäärimudeli kujundamise ja enesejuhitud õppimise

seisukohalt on valimis esindatud sellega suurem õpikogemus, mille baasilt intervjueeritavatel on võimalik järeldusi teha. Ligi 70-liikmelisest kollektiivist kitsendatud valimi saamiseks lähtusin õpiviisist, mis organisatsioonis juurutatud ja pakutud viimase kolme aasta jooksul:

Erasmus+ projekti õpiränne. Sellega olid valimis tagatud intervjueeritavad, kellel rahvusvahelise õpirände kogemuse kaudu kaetud võimalikult lai valik enesetäiendamise viisidest ning eeldatavalt olemas ka suurem initsiatiivikus oma professionaalse arengu suhtes. Sellest tulenevalt on ühisjoonena kõigil küsitluses osalenud töötajatel ka rahvusvahelise tasandi õpetajate õpirände kogemus Erasmus+ programmi töövarjutuse ja õpirände projektides osalemise näol.

Intervjuudest saadud materjali ja teoreetiliste allikate seostamisel ja allikate analüüsi tulemusel on võimalik teha järeldusi ennastjuhtiva õpetaja professionaalse arengu ja karjäärimudeli kujundamist ja kujunemist mõjutavate seoste kohta.

Andmekogumine

Uurimisküsimustest tulenevalt on uurimuses kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit (poolstruktureeritud intervjuud, veebiküsitlust, sisuanalüüsi). Uurimis- ja analüüsimeetodi valikul on arvestatud kvalitatiivsele uurimismeetodile iseloomuliku asjaoluga, mille kohaselt kvalitatiivse uurimuse korral on esialgne materjal vähem struktureeritud ja alles analüüsi käigus tehakse lõplik otsus selle kohta, missuguseid materjali külgi analüüsima hakatakse ja mida mitte (Lagerspetz, 2017). Käesolevas uurimustöös on poolstruktureeritud intervjuude ja veebiküsitluse kaudu uuritava materjali kogumisel lähtealuseks püüdlus saada esialgu mitmekülgsemat alusmaterjali, et teha uurimisküsimusest lähtuvalt lõplik valik edasise analüüsi jooksul. Intervjuerimisel ja küsitlemisel, küsimuste eelneval koostamisel on lähtutud ennastjuhtiva õppija kriteeriumitest, ja karjäärimudelite erinevatest käsitlustest. Eelneva põhjal on valmistatud ette 13 küsimust (vt Lisa 1), mis moodustavad intervjuude struktureeritud osa, jättes intervjueeritavatele selle kõrval ka isiklike mõtete ja seisukohtade avaldamiseks ruumi, aja ja koha.

Andmeanalüüs

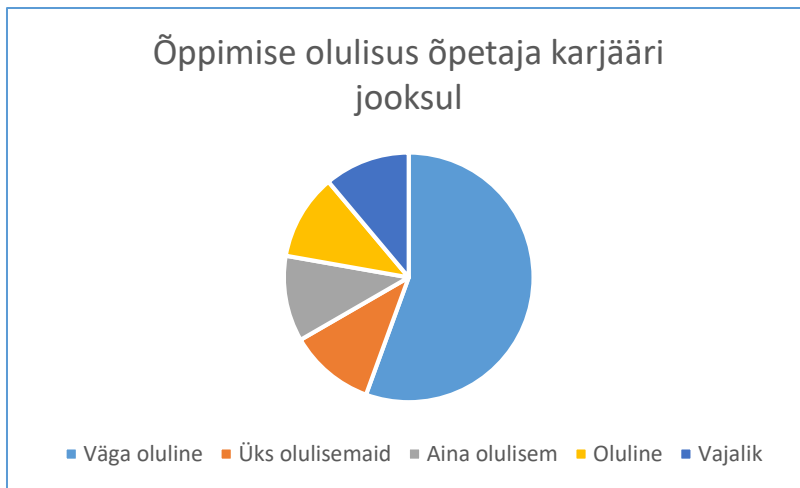
Eri õpetajapõlvkondade esindajatest koosneva valimi subjektiivsed mõtteavaldused uurimuse fookusküsimuste ja märksõnade kohta (*õpetaja professionaalne areng, ennastjuhtiv õppija, enesejuhitud õppimine; õpetaja karjäärimudel*) löid alusmaterjali, mille põhjal sai analüüsi

käigus otsustada ja kujundada seisukoha, milliseid materjali külgi analüüsis vaadelda. Intervjuu küsimused olid koostatud uurimisprobleemist lähtudes, põhiküsimust täiendasid abiküsimused, millega paluti lisaselgitusi või näiteid. Intervjuud olid läbi viidud individuaalselt, valikuna oli pakutud ka veebiintervjuu, et intervjuueeritavale sobivamat aega ja hetke pakkuda, kuid seda võimalust ei kasutatud ühegi intervjuueeritava poolt. Intervjuude kestus oli keskmiselt 45 minutit. Intervjuudele eelnes prooviintervjuu, millele järgnes küsimuste korrigeerimine. Küsimused olid rühmitatud uurimisküsimuste kaupa ning täiendatud abiküsimustega. Intervjuud anonümiseerisin ja intervjuude tekstid puhastasin ning intervjuueeritavate vastused kodeerisin lähtuvalt märksõnadest ja vastustest ilmnenu olulisematele teemadele. Kvalitatiivse analüüsi tehnikaid kasutades korrastasin küsimuste kaupa andmed lähtuvalt küsimuste tuumsõnadest ja uuritavast aspektist, märkisin olulisemad ja iseloomulikud fraasid, seisukohad, näited, kirjeldused ning kategoriseerisin need. Alamkategoriateks kujunesid enesejuhitud õppimise eelduseks olevate faktorite põhjal sõnastatud ja grupeeritud tunnused, millest lähtuvalt sai grupeerida väljendatud seisukohti, arvamusi ja hinnanguid ning eristada olulisimad. Edasise analüüsi käigus võrdlesin tekstiosasid ja intervjuueeritavate ütlusi ning seostasid need märksõnade, teooria ja uurimisküsimustega.

Tulemused

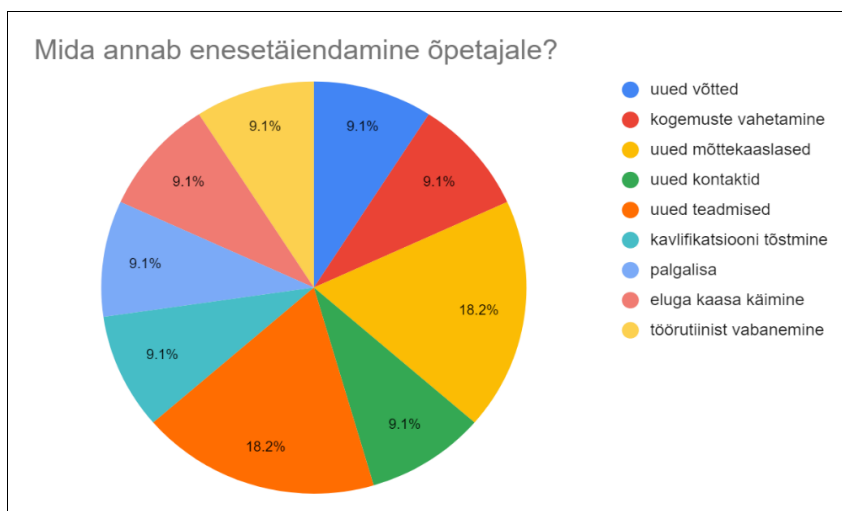
Eri õpetajapõlvkondade esindajatest koosneva valimi uurimisel alustasin üldise õpihoiaku välja selgitamisest. Selleks uurisin, milline on õpetajate suhtumine õppimisse ja enesetäiendamisse, küsides, kui oluline on kogu karjääri jooksul olnud intervjuueeritava jaoks enesetäiendamine ja pidev juurde õppimine. Kõik intervjuueeritavad väljendasid väga ühtset seisukohta, et õppimine ja enesetäiendamine on väga oluline kogu õpetaja karjääri jooksul. Kõik leidsid, et see on *üks olulisemaid* või *väga oluline* ja lisati ka, et see on *vajalik* õpetaja jaoks ning muutub *aina olulisemaks*.

Kuigi intervjuueeritavatel oli väga eripalgeline ja mitmekesine täienduskoolituse kogemus, kuna nad kuulusid erinevatesse õpetajapõlvkondadesse, ilmneb siinkohal ikkagi õpetajaskonna karjääri kujundavate tegurite hindamisel ühtne, kõigile intervjuueeritavatele ühine tunnusjoon: **pidev enesetäiendamine on väga oluline** (vt Joonis 1). Intervjuueeritavad põhjendasid, miks enesetäiendamine on õpetajale oluline: see annab juurde oskusi, teadmisi, kogemusi ja kontakte ning võimaldab vabaneda töörutiinist, olla muutustega kursis ning hoida ja tõsta oma professionaalset taset.



Joonis 1. *Õppimise olulisus õpetaja karjääri jooksul*

Intervjueeritavad tõid enesetäiendamise kasuteguritena välja järgmised märksõnad: *uued võtted, kogemuste vahetamine, mõttekaaslased, uued kontaktid, uued teadmised, kvalifikatsiooni/taseme tõstmine, eluga kaasas käimine, töörutiinist vabanemine.*



Joonis 2. *Enesetäiendamise kasu õpetajale*

Intervjueeritavate mõtteavaldustest ilmneb õpetajaskonna hinnang enesetäiendamise rollile ja selgub, kui olulisel kohal õpetaja tööelus on pidev õppimine. Põhjenduseks enesetäiendamisele on üldine areng ja ümbritseva elu, sh ka haridusvaldkonna pidev muutumine ja uuenemine, mistõttu *oma professionaalsuse säilitamiseks on lausa hädavajalik ennast täiendada.* Intervjueeritavad leiavad, et enesetäiendamine on õpetajale väga tähtis, kuna *elu muutub, õpilased ka muutuvad ning laste muutudes, muutub ... õpetaja õppimine aina olulisemaks*

Lisaks on õpetajate sõnul *haridus on pidevalt muutuv ja uuenev valdkond. On vaja pidevalt ajaga kaasas käia.*

Intervjuudest selgub, et tööga paralleelselt saadud täiendkoolitus on õpetajale motivaatoriks, pakub vaheldust töörutiinile ja lineaarsele karjääriteele. Õpetajad peavad väga oluliseks seda, kui saavad töö kõrvalt õppida. Tööandja poolset enesetäiendamise toetamist ja finantseerimist loetakse teatud juhtudel ka töötasule lisanduvaks boonuseks. Intervjueeritavate sõnul:

- (1) *Olen seda pidanud ... palgalisaks, kui tööandja on valmis /.../ koolituse kinni maksma.*
- (2) *See annab /.../ väga palju vaheldust töörutiinile.*
- (3) *Üks olulisemaid motivaatoreid.*
- (4) *Väga oluline, sest õpetajaameti karjäärimudel on väga lineaarne. Pidev enesetäiendamise võimalus tasakaalustab seda.*

Suure osa intervjueeritavate vastustest ilmnes mitmel korral - nagu valimit määrates eeldatud - Erasmus+ õpirände kogemuse mõju, kuigi Erasmus+ õpirände projektide kohta intervjueeritavatel otse ei küsitud. 78% intervjueeritavatest tõid positiivsete koolituskogemuste näidete seas välja Erasmus+ rände raames kogetud koolitused kui kõige eredama ja meelde jäävama koolituskogemuse:.

- (5) *Erasmuse kursus oli tõine, aga andis mulle erinevaid kogemusi ja teadmisi, mida tasapisi kasutan ka oma tundides;*
- (6) */.../ näiteks, on olnud väga head õppimise kohad, Erasmus+ õpiränded;*
- (7) *Õpitut ja kogetut sain väga otseselt rakendada oma õpetajatöös, eri riikidest pärit kolleegidega suhtlen tänaseni...*

Õpetaja hindab oma õpikogemustes praktilisi koolitusi, teadmisi, mida saab kohe rakendada hakata, kolleegilt kolleegile jagamist, kogemuslikku õpet (sh teiste kolleegide või koolide külastamist), kindlas ja püsivas õpigrupis õppimist, integreeritust (keele ja kultuuri üheaegset õpetamist), õpirändeid ja töövarjutamisi. Koolikülastusel jälgitud tunnist sai õpetaja kogemuse, *kuidas kujundada ennastjuhtivat õpilast ning väga head näitlikud enesehindamisvahendid õpilasele oma enesetunde ja ülesandega toime tuleku kohta või uued teadmised ning oskused erinevate ruumikasutusvõtete kohta.* Meeskonnaga teises koolis külas käies märkab ja hindab õpetaja, kui on *suurepärase, läbi mõeldud kooli arenduskontseptsioon ja esitlus.*

Õpetajat motiveerib õppima elu ise, sest kõik muutub. Põhiliste õpimotivaatoritena prevaleerivad uute teadmiste ja professionaalsuse tõstmise vajadus ning igapäevatoos rakendatavus. Lisanduvad veel arengule avatud õpihoiak kui väärtuspõhimõte, väljakutsete ja uudsuse otsimine tööelu mitmekesistamise ning töömotivatsiooni toetamise eesmärgil, mis on tinglikult koondatud koondmõiste *arenguväljakutse* alla (vt Tabel 1). Kõike eelnimetatud kirjeldab ja võtab kokku mõnikord ka märksõna *sisemine tahe.*

Tabel 1. Õpetajate õpimotivaatorid

Teadmised	Rakendamine
<i>teadmishimu teema uudsus täiendab olemasolevaid teadmisi</i>	<i>teema rakendatavus seotud igapäevases töös vajalikuga teeb töö efektiivsemaks</i>
Professionaalsus	Arenguväljakutse
<i>soov olla tänapäevane õpetaja soov olla ametis ajakohane, professionaalne, soov olla asjadega kursis. soov tõhusamalt õpilasi, töökaaslasi aidata soov jääda ise oma tunniga rahule. soov teha tunnid lastele meeldivaks</i>	<i>avatus arengule vahelduse vajadus, värskendust argipäeva, saada indu teeb töö huvitavamaks, põnevamaks enda proovilepanek sisemine tahe</i>

Uuringus küsiti intervjueeritavatel õpetajatelt, kui vabad on nad olnud oma õppimise ja tööalase arengu suunamisel ning milliseid valikuid on neil tulnud teha. Valdavalt hindavad õpetajad valikuvõimalusi oma arengu suunamisel üsna suureks ja väga vabaks. Märgitakse ka selleks saadud toetust ning võimalust ise otsustada ja valida. Kõik intervjueeritavad on märkinud, et on olnud oma tööalastes õpivalikutes vabad ja osad neist ka toetatud. Tööalaselt kohustuslikud koolitused on aktsepteeritud ning ei ole tajutud piiravatena.

- (8) *Olen lähtunud enda huvidest ja vajadustest. Tööalaselt on ka kohustuslike koolitusi, enamasti on need olnud asjalikud.*
- (9) *Olen olnud vaba valima, tööandja on toetanud*
- (10) *Üldjuhul olen olnud vaba.*
- (11) *Väga vaba*
- (12) *Keegi ei käsi ju otseselt,...*
- (13) *Olen olnud üsna vaba. Olen saanud ise valida ja minu valikuid on toetatud ning õppimist võimaldatud*

Õpetajad leiavad, et on saanud valdavalt ise vabalt otsustada oma õpivalikute üle ning on mõistvad organisatsiooni eesmärkidest lähtuvate kohustuslike koolitusvalikute suhtes, seejuures hindavad nii oma aega kui ressursi kõrgelt ning teevad oma õppimise suunamisel teadlikke valikuid ja suvalist asja ei viitsi kuulata.

Intervjuudes uuriti **initsiatiivi ja iseseisvuse** kõrval ka võimalust **vastutada** oma õppimise eest. Selleks uuriti õpivõimaluste kasutamise aktiivsust ja õpivalikute tegemist ning selle käigus õppiija poolt tajutud takistusi või piiranguid. Õpetaja õppimist piiravad tegurid jagunevad põhiliselt kaheks: õppijast lähtuvad ja õppijavälistest asjaoludest või osalistest lähtuvad. Põhilistena võib intervjuude põhjal välja tuua rahalised, ajalised ja tööandja poolsed piirangud. Rahaliste piirangutena märgivad õpetajad, et endal ei ole võimalik koolituse eest soovitud mahus maksta või ei ole tööandja nõustunud koolitust finantseerima. Ajaliste

piirangutena tuuakse välja liiga suur töökoormus, mis ei võimalda soovitud määral koolitustel osaleda. Tööandjapoolsete piirangutena nimetatakse veel ka tööandjapoolseid koolitusprioriteete, mis ei lange kokku õpetaja valikutega.

- (14) *On ka olnud kogemus tööandjaga, kes ei ole toetanud oma valitud (kuigi erialast) enese-täiendamist, sest /.../ on aktsepteerinud vaid teatud koolitajaid.*
- (15) *Ma olen tahtnud pigem rohkem juurde õppida, aga piirangud on olnud pigem rahalised, endal pole nii palju võimalust koolituse eest maksta ja tööandja ei ole näiteks olnud huvitatud seda maksta.*

Eelpool esitatud kriteeriumite kõrval tulevad ülekaalukamatena siiski esile vajadus oskuslikult ja teadlikult oma õpikogemusi ja enesetäiendamist ise suunata, kuivõrd valikute ja õpivõimaluste aina suurenevas paljususes muutub aina olulisemaks õpetaja suutlikkus pakutava hulgast õigesti ja sobivalt valida ning selleks ka oskuslikult planeerida. Rahalistest takistustest olulisem on õpetaja jaoks **ajaline ressurs**. Ajapuudus on üks õpetaja kui ennastjuhtiva õppija arengut pärssivaid piiranguid. Põhjused jagunevad kahte rühma:

1) suur töökoormus

- (16) *Pigem ei jätku uute teadmiste saamiseks aega*
- (17) *Tavaliselt mul pole selleks eriti palju aega, sest koolis on suur koormus ja tuleb teenida raha.*
- (18) *Mõnikord on ka aeg piiranud, liiga palju töökohustusi, mille tõttu valin mitte osaleda, sest oleksin hiljem oma töö korraldamisel hädas.*

2) valikute ja võimaluste rohkus

- (19) *Uusi võimalusi on nii palju, et tuleb juba hakata valima, /.../*
- (20) *Praegu tunnen, et tuleb end vahel tagasi hoida, et mitte liiga killustuda.*
- (21) *Kool võiks võimaldada õppimise aega.*

Õpetaja hindab ja märkab ka enesetäiendamisel saadud **välist toetust**: nii juhtkonnapoolset kui kolleegidelt saadut. Intervjueeritavate sõnul on väga oluline, et enesetäiendamisel oleks juhtkonna toetus. Õpetajale antud vabadust ise oma enesetäiendamisel valikuid teha mõistetakse kui väärtustamist. Väiksem oli nende intervjueeritavate osa, kes leidsid, et ei vaja õppimisel ja enesetäiendamisel välist toetust (22%). Toetusena oli märgitud ka töötasu tõstmist.

- (22) *Tegelikult on juhtkonna toetus väga oluline, /.../*
- (23) */.../ on nagu tunnustuse eest ka. Õppimisvõimalusega saab /.../ premeerida*
- (24) *kui kolleegid /.../ võtavad seda normaalsena, et käid end täiendamas ja /.../ töö on korraldatud.*
- (25) *Juhtkonna toetus, paindlikkus erinevatel koolitustel osalemiseks*
- (26) *Sõbralik sõna, vahel kiitus /.../*
- (27) */.../ minu valikute respektseerimine ja väärtustamine /.../ vaba aeg*

Enesejuhitud õppimise järgmise faktori – **loovuse** - uurimiseks oli intervjuudes palutud õpetajatel kommenteerida oma nägemust loovuse ja õppimise seostest. Kõik intervjueeritavad nõustusid küsimuses püstitatud väitega „Õppimine on loov tegevus“. Õpetajad märgivad eelnevast lähtuvate **loovuse oluliste faktoritena** suhtumist, keskkonnafaktoreid, kognitiivseid

tegureid. Õppimise ja loovuse seoseid õpetajate käsituses avavad intervjuudes avaldatud väited võib jagada kaheks: loovuse rakendamist ja loovuse õpetamist puudutavad. (Vt Tabel 2).

Õpetaja ennastjuhtiva õppijana keskendub loovust kirjeldades õpivalikule kui loovale tegevusele, toimivate süsteemide loomisele, loova õppimise arendamisele endas ning loova suhtumise kui üldise hoiaku säilitamisele.

Tabel 2. *Loovuse ja õppimise seosed intervjueeritavate väidetes*

Loovuse rakendamine	Loovuse õpetamine
<p><i>Loovus on õppimise tugisammas.</i> <i>Õppimine ilma loovuseta on vägistamine.</i> <i>Asjadesse tuleb suhtuda loovalt.</i> <i>Õppimine on väga loov! Iga õppija saab luua iseenda jaoks toimivad süsteemid.</i></p>	<p><i>Koolituse looja peaks /.../ loovust võimaldama.</i> <i>Loovust peab oskama arendada.</i> <i>Sellist oskust on vaja õppida, et lapsi ja ka ennast loovalt õppima suunata.</i> <i>Loovuseks peab olema baas, lai vundament, millelt edasi ehitada uusi teadmisi.</i></p>

Intervjueeritavate õpitegevust ja professionaalset arengut toetavad **õppimise ja haridusega seotud väärtuspõhimõtted**, mille kaudu sõnastatakse oma isiklik õpifilosoofia. Üldise hariduse väärtustamise ja avatuse taustal kannustab intervjueeritud õpetajaid õppima uudishimu ja vajadus saada uusi teadmisi, oskusi, kogemusi, soov olla ja jääda vaimuerksaks ja värskeks. Intervjueeritavate õppimist suunavad ja toetavad põhimõtted kirjeldavad haridust ja teadmisi väärtuslikena, peavad oluliseks avatud suhtumist ja kriitilist meelt ja rõhutavad õpitava seost praktilise eluga ning õpistrateegiate tähtsust (vt Tabel 3).

Tabel 3. *Õpetajate õppimist juhtivad põhimõtted intervjueeritavate sõnastuses*

Sstrateegiline lähenemine	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Igalt koolituselt on alati midagi õppida.</i> ✓ <i>Alustatu tuleb viia lõpuni.</i> ✓ <i>Vahel tuleb astuda samm tagasi, et saaks minna edasi.</i> ✓ <i>Julgen luua iseenda jaoks toimivaid seoseid ja süsteeme.</i> ✓ <i>Tahan asju lihtsalt ja loogiliselt.</i> ✓ <i>(Õppimisel on olulised) õpistrateegia, õpistiil, õpivõtted.</i>
Kriitiline vaade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Kunagi pole kõik 100% tõde ega vale, suhtu kriitiliselt.</i> ✓ <i>Oluline on selle (õppimise) raames enda tegevuste kriitiline hindamine ja distsipliin</i>
Praktiline vajadus	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Õppimine on seotud huviga ja huvi on siis, kui on vajadus.</i> ✓ <i>Oluline on õppimise juures uudishimu, vajadus, kogemus, enda elu lihtsamaks tegemine .</i> ✓ <i>Tahan praktiliselt kohe kasutusele võetavaid asju. Mulli ega vahtu ei taha</i>

Avatus ja kaasaegsus	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Õppimine paneb end paremini tundma, ei lase tunda end rumalama, saamatu või abituna.</i> ✓ <i>Õppimine hoiab vaimuerksa ja värskena, võimaldab ajaga kaasas käia.</i> ✓ <i>Õppimine toob midagi uut: teadmisi, oskusi, inimesi.</i> ✓ <i>See on huvitumine - kui ma õpin, siis ma olen elust huvitatud.</i>
Hariduse väärtustamine	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Õppimine on hariduse, teadmiste väärtustamine.</i> ✓ <i>Ma õpin iseenda, mitte kellegi teise jaoks.</i>

Intervjueeritavate arvates kujundab professionaalne areng ja enesetäiendamine tugevalt õpetaja karjääri, kuna see ongi õpetaja karjäär. Üksiku arvamuse kohaselt on õppimisest ja enesetäiendamisest enam mõjutanud õpetaja karjääri *pigem ikkagi isiksus ja suhted kollegidega*. Õpetaja mõistab valdavalt karjäärina oma sisemist arengut ja leiab, et enesetäiendamine loob õpetaja lineaarses karjääris vajaliku vahelduse, aitab tööalastest kriisidest üle, toetab eneseanalüüsi, avardab silmaringi ja tagab õpetaja arengu. *Õppimine ja enesetäiendamine on andnudki /.../ õpetaja karjääri, ütleb õpetaja..*

Intervjueeritavate arusaamades **väljendub õpetaja karjäär õpetaja kompetentsuse arendamises**. Õppimine tõstab õpetaja kompetentsust, leiavad enamus intervjueeritavaid. Kõige kasulikumateks õppimiseks peavad õpetajad teadmiste ja oskuste seostamist igapäevatööga, kolleegidelt õppimist. Mainitakse ka supervisiooni kui kollegiaalse suhtlemise ja õppimise toetajat. Intervjueeritavate üldise arvamuse kohaselt tõstab enesetäiendamine õpetaja kompetentsust, mis väljendub täiendatud teadmistes, lihvitud oskustes – need on olnud õppimised, millest intervjueeritavatel on olnud nende sõnul suurim kasu.

- (28) *Ikka tõstnud minu kompetentsust. Aga ka laiendanud mu teadmisi.*
(29) */.../ Tööalane õppimine, enesetäiendamine ning kogemus lisab professionaalsuse.*
(30) *Hästi on mõjunud õppimised, kus on tugev seos minu igapäevase tööga, ehk võimalus õpitu reaalsesse igapäevatöösse rakendada.*
(31) *Loodan, et see on minu kompetentsust mõjutanud palju. /.../*
(32) *Suurim kasu on olnud ..., kui saan teada nippe, millega ... tööd lihtsamaks teha*
(33) */.../ supervisiooni juhtgrupi kooskäimised. Suhete ja suhtlemise koha pealt.*

Arutelu

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada intervjueeritavate õpikogemuse uurimise toel, millised on õpetaja professionaalse arengu aluseks olevad ennastjuhtiva õppija oskused ning kuidas need toetavad õpetaja karjäärimudeli kujunemist.

Ennastjuhtiva õppija määratlemisel olid aluseks enesejuhitud õppimise eelduseks olevad faktorid (Jarvis, 1990, viidanud Märja 2021). Kinnitust leidis väide, et õpetaja karjääri jooksul on pidev juurde õppimine mitte ainult töö tõttu lisanduv kohustus, vaid sisemiselt tunnetatud

vajadus ja lähtub intervjueeritavate sisemisest veendumusest ja ka õpetajakarjääri jooksul kogetust. Enesetäiendamine on õpetajale oluline, see annab juurde oskusi, teadmisi, kogemusi ja kontakte ning võimaldab vabaneda tőörutiinist, olla muutustega kursis ning hoida ja tõsta oma professionaalset taset. Pideva enesetäiendamise argumentidest olid esikohal uued teadmised, professionaalsuse tõstmine ja kollegiaalsed kontaktid.

Suurema ja laiema pildi nägemine ning selle kaudu oma igapäevases töö-, elu- ja õpikeskkonnas ilmnevate probleemidega seostamine viitab rohkemale kui vaid kitsalt ainealasele ja õpetajaoskusi puudutavale arengule. Õpetaja näeb ümbritsevas probleeme ja valukohtasid ning esitab küsimusi, märkab ja on valmis otsima probleemidele lahendusi laiemas plaanis. Intervjuudes ilmnenu õpetajate valmidus seda näha ja vastuseid otsida viitab **probleemilahendusoskuse** kui ühe enastjuhtiva õppija eelduse kujunemisele ning demonstreerib sellekohast valmidust.

Õpetaja on võimeline ise juhtima oma õpivalikuid ning valmis selle eest vastutust võtma. Enesejuhitud õppimise eeldusena on Jarvis (1990) välja toonud **initsiatiivi ja iseseisvuse** kõrval ka võimaluse **vastutada** enda õppimise eest. Üheks antud eelduse avaldumiskohaks on õpivõimaluste kasutamise aktiivsus ja õpivalikute tegemine ning õppija poolt tajutud takistuste või piirangute analüüs. Õppija poolt tajutud piirangud mõjutavad õpiotsuseid ja -valikuid ning piirangute rohkus omakorda õppija initsiatiivi ja iseseisvuse määra. Õpetaja õppimist piiravad tegurid saavad olla nii õppijast lähtuvad kui ka õppijavälisest asjaoludest või osalistest lähtuvad. Iseseisva ja oma õppimise eest vastutava õppija kujunemist mõjutab ümbritsev keskkond selles olevate võimaluste ja piirangutega nagu ka õppija ise oma sisemiste võimaluste ja piirangutega. Enesejuhitud õppimise eelduste loomine väliste osapoolte poolt toetab enastjuhtiva õppija oskuste tõusu ning tagab õppijale positiivse(ma) õpikogemuse. Positiivne õpikogemus loob uued tagatised järgnevatele õpikogemustele, suurendades edasiste õpivalikute tõenäosust ja suuremat teadlikkust ning iseseisvust ja motiveeritust. Ajalise piirangu poolt dikteeritud valikuvajadus oma õppimise suunamisel ilmneb korduvalt intervjueeritute vastustes. Õppimiseks planeeritud aeg on üks olulisi ressursse, mida õpetajatel napib.

Õpetaja kui enastjuhtiva õppija õpivalikute tegemisel saab organisatsioon toetada õppija iseseisvumist ja suurendada valikuvõimalusi. Õpetajate sõnul on juhtkonna toetus oluline, enesetäiendamise toetamist on mõistetud nii juhtkonnapoolse kui kolleegidelt saadud tunnustusena. Õpetajale antud **aega** ja **vabadust** ise oma enesetäiendamisel valikuid teha tajub õpetaja enda väärtustamisena. Ka töötasu tõstmine jätaks õpetajate sõnul enam aega

õppimiseks, vähendades nii vajadust suurema tunnikoormuse järele ning luues enam vaba aega enesetäiendamiseks.

Loovus kui enesejuhitud õppimise üks eeldusi on ka õpetajate arusaamades õppimise eeldus ja osa ning avaldub nii õppija valikutes kui eelneva haridusliku baasi kasutamise võimes teadmiste süsteemi loomisel. Loovus on arendatav ning suunatav, loova õppimise oskus õpitav ja õpetatav, leiavad intervjueeritavad. Õpetajad toovad olulise komponendina välja ka koolitaja/õpetaja rolli loovuse võimaldamisel ja arendamisel. Ühena vähestest käesolevas uurimuses haaratud enesejuhitud õppimise faktoritest kaasatakse siin intervjueeritavate nägemuses täiskasvanu enesejuhitud (õpetaja) õppimisse ka õppijaväline mõjuisik ja tegur – koolitaja ja tema oskus loovust võimaldada, toetada ja arendada.

Õpetaja tegevus enesejuhitud õppimisel toetub kindlatele **õppimise ja haridusega seotud väärtuspõhimõtetele**. Õpetaja on teadlik sellest, et õpib iseendale, loob enda jaoks toimivaid süsteeme, mis aitavad omandatud praktikas kasutada. Järjekindla ja kriitilise õppijana on ta teadlik nii endast kui õpiprotsessist ja peab seejuures oluliseks õpistrateegiaid, õpivõtteid ning arvestab erinevate õpistiilidega.

Uurimusest selgus, et enesetäiendamine, õppimine on õpetaja karjääriritee ja tööelu vältimatu ning vajalik osa. Pidev vajadus ja valmisolek juurde õppida on õpetaja professionaalsuse eeldus ja tagatis. Sellest lähtuvalt on enesetäiendamine, oma arengu juhtimine **õpetaja karjääri kujundavaks oluliseks teguriks**, mis toetab õpetaja professionaalsuse ja ametialase eneseteadvuse kasvu, kogemusliku pagasi seostamist teoreetiliste teadmistega, tagab õpetajale avatuse ning laia silmaringi, toetab õpetaja vaimset heaolu ja kollegiaalse võrgustiku loomist. Eelnimetatu ongi intervjueeritavate arvamuste kohaselt õpetaja karjäär – õpetaja karjäär on õpetaja professionaalne eneseareng, mida õpetaja ise juhib. Õpetaja karjäärimudeli kujundamise seisukohalt on vajalik arvestada õpetaja karjäärimudeli kujundamisel õpetajapoolse initsiatiivi ning panusega enesetäiendamisel ning seda võimaldada.

On oluline märgata, et enesetäiendus saab olla **õpetajale motivaatoriks**, mis pakub vaheldust tööruutiinile ja lineaarsele karjääririteele. Tööandja poolne enesetäiendamise toetamine on mõistetud tunnustamise ja arvestamisena, koolituse finantseerimine teatud juhtudel ka töötasule lisanduva boonuseks. Õpetajate enesetäiendamise toetamise kaudu saab suunata kogu organisatsiooni arengut ja mõjutada õpetaja karjäärimudeli kujundamist. Õpetaja valmisolek enesetäienduseks võimaldab enam arvestada õpetaja karjäärimudelis tema professionaalse arenguga ja vähendada mudeli linearsust.

Kuivõrd uurimuse valimi ühiseks tunnusjooneks oli, et kõigil küsitluses osalenud töötajatel oli olemas ka rahvusvahelise tasandi õpetajate **õpirände kogemus** Erasmus+ programmi töövarjutuse ja õpirände projektides osalemise näol, võib järeldada, et tegemist on keskmisest pisut aktiivsema õpihoiakuga intervjueeritavatega, kui seda oleksid olnud juhuvalikuga saadud sama organisatsiooni intervjueeritavad. See, et 78% intervjueeritavatest tõid positiivsete koolituskogemuste näidete seas välja Erasmus+ rände raames kogetud koolitused kui kõige eredama ja meelde jäävama koolituskogemuse, on mõjutatud ilmselt ka sellest, et rändekogemused olid saadud viimase kolme aasta jooksul ning toimunud pika covid-isolatsiooni ja distantsõppe järgsel perioodil. Siiski ei saa eelnevast hoolimata jätta tähelepanuta õpirände kui positiivse õpikogemuse mõju õpetaja enesejuhitud õppimises. Õpirändes osalemise vabatahtlikkus ja sellega loodud valikuvõimalused oma professionaalse arengu ja täiendkoolituse suunamisel toetavad ennastjuhtiva õppija kujunemist ja enesejuhitud õppimise rakendamist kogemusliku õppimise kaudu õpetajaskonna seas.

Sellel, kuidas õpetaja hindab oma õpikogemust ja selle väärtuslikkust, on seos pakutud **valikuvõimalustega**. Täiskasvanud õppijana on õpetaja valmis iseseisvalt otsustama ja valima oma professionaalse arengu toetamise viise, sh ka erinevaid õpi- ning enesetäiendamise viise. Intervjueeritavate kõrge õppimiseks motiveeritus ning positiivsete õpikogemuste rohkus on sõltuvuses õppija-poolsest vastutusest õpivalikute tegemisel. Intervjuudest selgub, et õpetajate valikuvabaduse ja -võimaluste laiendamine suurendab omavastutust ja õpiteadlikkust. Suurenevad **avatus õpivõimaluste suhtes, suhtumine endasse kui ennastjuhtivasse õppijasse, initsiatiiv ja iseseisvus**.

Kokkuvõte

Juba enesejuhitud õppimise uurimise alguskümnenditel täheldati uurijate poolt, et ennastjuhtiva õppija tulemused on kõrgemad kolmes põhigrupis: (a) väga kõrget loovust nõudvatel töödel silmapaistvatel tegijatel; (b) väga kõrget probleemilahendusoskust nõudvatel töökohtadel; (c) inimestel, kes on omandanud kõrgema haridustaseme (Guglielmino, 1987). Jälgides uurimuses osalenud õpetajaid ennastjuhtivate õppijatena, võib kinnitada, et õpetajad kuuluvad paljude enesejuhitud õppija tunnuste põhjal eelnimetatud kolme põhigruppi rohkemal või vähemal määral. Märja, Lõhmuste ja Jõgi (2003; viidanud Sõrmus, 2012) toovad välja enesejuhitud õppimise eeldusena õppija kogemused, õppija orienteerumine (suundumus) õppimisele ja enesejuhtimist võimaldava keskkonna. *Eelnimetatud eeldused on vastastikku seotud, eelduste*

koosmõjul avaldub enesejuhitav õppimine. Seega saab välja tuua õppija seisukohalt nii sisemised kui väljastpoolt loodavad mõjutegurid, mille tulemusena leiab aset enesejuhitav õpe. (Märja, Lõhmuste ja Jõgi, 2003; viidanud Sõrmus, 2012). Sisemised mõjutegurid oleks õppija enesekontroll, võime ennast monitoorida ja vastutada, motivatsioon ning õpioskused (Sõrmus, 2012), mille olemasolu õpetaja kui enesejuhitud õppija puhul on käesoleva uurimuse toel nähtav. Välisteks mõjuteguriteks on enesejuhitud õppe puhul organisatsiooni roll sobiva õpikeskkonna kujundamisel (Sõrmus, 2012). Haridusorganisatsioon õpetaja õpikeskkonnana saab toetada eelpool loetletud tegevuste kaudu õpetaja õpimotivatsiooni. *Hammond ja Collins (1997) leiavad, et enesejuhitud õppimise puhul on esmane eesmärk toetada õppijate kontrolli võtmist oma õppimise üle ning selle lõplik eesmärk oleks parandada õppijate toimetulekut elus ja tööl* (Sõrmus, 2012). Õpetaja valmisolek võtta vastutust oma õppimise ja õpivalikute eest loob haridusorganisatsioonis vajalikud eeldused ennastjuhtiva õppija oskuste suuremaks kaasamiseks õpetaja karjääriritee kujundamisel tema õpiotsuste ja valikute toel. Sellel on oluline mõju õpetaja tööalasele enesetundele ja professionaalsele tasemele ja enesehinnangule. Enesejuhitud õppimine on õpetaja karjääri oluline osa ning õpetaja motivatsiooni toetajaks oma professionaalsuse tõstmisel ja kompetentside arendamisel.

Enesetäiendamisel on õpetaja professionaalsuse tõstmisel oluline roll ning õpetaja tajub pidevat õppimist väga suurel määral õpetajakarjääri väljendusena. Jätkuv enesetäiendamine loob vaheldust õpetaja väga lineaarsel karjääririteel ning on õpetajale motivaatoriks. Sellest tulenevalt on enesejuhitud õppimine õpetajale vältimatuks vahendiks ja viisiks ning määrab ka õpetaja kompetentside arendamise. Õpetaja on veendunud, et õppimine on loov tegevus, ta on valmis iseseisvate õpivalikute tegemisel võtma vastutuse oma õppimise eest ja soovib selles suuremat valiku- ning otsustusvabadust. *Ennastjuhtiv õppija on parim ressurs ja seda on raske korvata mistahes muu ressursiga* (Märja, Lõhmuste & Jõgi, 2003; viidanud Sõrmus, 2012). Seetõttu on õpetajate ennastjuhtiva õppija oskustest ja hoiakutest tulenevat ressursi võimalik suuremal määral ära kasutada õpetajate karjäärimudeli mitmetasandilisemaks muutmisel. Arvestades õpetaja kui ennastjuhtiva õppija oskustega juba organisatsiooni tasandil, igapäevases õpetaja tööelu ja õppimise ning arengu toetamisel ja õpetaja kompetentsidega sidumisel. Õpetaja motiveeritus oma professionaalse arengu juhtimisest sõltub tema karjääri kujundamise ja enesetäiendamise võimaluste loomisest igas konkreetses haridusorganisatsioonis. Andes initsiatiivi, kontrolli ja vastutuse oma õppimise eest suuremal määral õpetajale, tähtsustades ja tunnustades seda ning luues ajalise ja rahalise ressursi, on võimalik muuta õpetaja lineaarset karjääririteed palju mitmekesisemaks ja mitmetasandilisemaks.

ALLIKAD:

1. (2006). *Encyclopedia of Career Development*. Sage Publications.
2. Brinkman, S; Kvale, S. (2018) *Doing Interviews*.
<https://methods.sagepub.com/book/doing-interviews-2e?fromsearch=true>
3. Creswell, J. W. (2012). *Educational reaserch: Planning, Cunducting, and Evaluating Quantitative and qualitative reaserch*. Boston : Pearson education.
4. Edwards, N. (2015) *An Analysis of the Characteristics of Self-Directed Learners and Strategies to Enhance Self-Directed Learning in Education Systems: Transcending Boundaries* ..The Asian Conference on Education. *Official Conference Proceedings*. Yamaguchi National University, Japan. http://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ace2015/ACE2015_19064.pdf
5. Ennastjuhtiv õppimine.
<https://www.andragoogika.ee/andragoogikauuedperspektiivid>
6. Fisher, M., King, J., Tague, G. (2011). *Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education* <https://ccnmtl.columbia.edu/projects/pl3p/self-directed%20learning%20scale%20for%20nurses.pdf>
7. Ganina, S.(2018). *Enesejuhitud õppimine. Õppija arengu toetamine. Konverentsi teesid*. Kaitsevæe Ühendatud Õppeasutused, 41- 43.
www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2018/04/6ppija_arengu_toetamine_2018.pdf
8. Guglielmino, L. M. 1977. *Self-Directed readiness Scale*. <http://WWW.lpasdlrs.com>
9. Jarvis, P. (1990). *International Dictionary of adult and Continuing Education*. Routledge, London and New York, 307
10. *Kutseregister* – <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
11. Ladõnskaja-Kubits, Viktoria (16. 03.2021) Kuidas pääseda õpetajate järelkasvu kriisist. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2021/03/kuidas-paaseda-mooda-opetajate-jarelkasvu-kriisist/>
12. Läänemets, U. (15.10.2021). Häda karjäärimudeli pärast. *Õpetajate Leht*.
<https://opleht.ee/2021/10/hada-karjaarimudeli-parast/>
13. Moreno-Romero, C. (2012). *Theory of Knowledge Guide*. International Baccalaureate Organization.
www.academia.edu/37768390/Enesejuhitud_%C3%B5ppimine
14. Mängli, J. (2016). *Andragoogiliste väärtuste, põhimõtete ja seisukohtade avaldumine juhtimises* (Magistritöö) TLÜ Kasvatusteaduste Instituut.
<https://www.etera.ee/zoom/27859/view?page=1&p=separate&search=andragoogiliste%20v%C3%A4%C3%A4rtuste,%20%20p%C3%B5him%C3%B5tete&tool=search&view=0,355,2481,3153>

15. Märja, T, Jõgi, L., Lõhmus, M. (2021). *Andragoogika. Raamat täiskasvanute õppimisest õpetamisest*. Atlex OÜ, 34-55
16. Nakus, Dagmar (2018). *Õpetajate õpioskuste alaste teadmiste kujunemine ühe õpiringi näitel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
<https://www.etera.ee/zoom/59004/view?page=1&p=separate&search=%C3%B5petajate%20%C3%B5pioskuste%20alaste&tool=search&view=0,1045,1692,847>
17. Pedaste, M., Leijen, Ä. (18.11.20). Lisaelarveta õpetajakriis ei leevene. *Postimees*.
<https://leht.postimees.ee/7112257/margus-pedaste-ja-ali-leijen-lisaeelarveta-opetajakriis-ei-leevene>
18. Põldas-Brokko, M. (2019). *Valmisolek karjäärimuudatusteks ja karjääri kohandamissuutlikkus organisatsiooniliste muudatuste olukorras*. (Magistritöö). Lk 10-13. Tallinna Tehnikaülikool. Loetud aadressil
<https://digikogu.taltech.ee/et/Item/4457c61f-8a3e-4087-8165-4f82de9ef872>
19. Saumets, A., Ganina, S. (2017). *Ennastjuhtiv õppija*. Sõjateadlane (Estonian Journal of Military Studies), 4, 1–343. Loetud aadressil:
<https://www.etis.ee/Portal/Publications/Display/76f9c5d2-3e14-4487-83bb-8ad2ec7ad9b9> ja
www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2018/04/6ppija_arengu_toetamine_2018.pdf
20. *Sihtasutus Kutsekoda. Kutsed*. Vaadatud aadressil
<https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutseandjad/10499005/kutsed>
21. Sõrmus, H. (2012). *Ennastjuhtiva õppija toetamine organisatsioonis Põhja-Eesti Regionaalhaigla näitel* (Magistritöö) Tallinna Ülikool.
http://www.cs.tlu.ee/teemad/get_file.php?id=179
22. Türk, K., (2001). *Personali juhtimine*. Tartu Ülikooli Kirjastus
23. Unt, K. (2014). *Karjäärimudeli väljatöötamine AS-i SEB pank kontaktikeskuse töötajatele*. (Magistritöö) Tallinna Tehnikaülikool.
<https://digikogu.taltech.ee/en/Download/c9e110ec-5ce1-48ea-80e7-9eddb1aa400d>
24. Vaino, M. (2009). *Keskastme juhtide karjääriperspektiivid avalikus sektoris*
https://digiriul.sisekaitse.ee/bitstream/handle/123456789/1375/2009_Vaino.pdf?sequence=1&isAllowed=y
25. Vettik, L. (11. 04. 2016). *Õpetaja professionaalne areng eeldab kogemuste jagamist ja reflekteerimist*. *Koolielu*. https://koolielu.ee/info/readnews/505479/opetaja-professionaalne-areng-eeldab-kogemuste-jagamist-ja-reflekteerimist?_ga=2.220327134.79075621.1640958654-1578172255.1640958654
26. Üksvärav, R., (2010). *Organisatsioon ja üksikisik*. TEA Kirjastus

LISA. Intervjuu küsimused

Eelifoks intervjuueeritavale:

TLÜ andragoogikaõpingute raames uurin, milline roll on ennastjuhtiva õppija oskustel õpetaja professionaalses arengus ning kuidas seda saaks rakendada õpetaja karjäärimudeli kujundamisel. Minu uurimustöö teema on „Ennastjuhtiva õppija oskused õpetaja karjäärimudeli kujundamise sisendina“. Et kitsendada valimit on intervjuueeritavaid valides lähtunud kõigile osalejatele ühisest tunnusest, milleks on Erasmus-õpikogemuse olemasolu. Seetõttu oled ka sina kutsutud järgnevale intervjuule. Olen ette väga tänulik, et oled valmis vastama sellekohastele küsimustele. Kõik küsimustikus olevad isiklikud andmed analüüsi käigus anonümiseeritakse ning saadud materjali ja järeldusi kasutan ainult tööks vajaliku analüüsi koostamisel. Sinu soovi ja huvi korral olen valmis töö tulemusi ka Sinuga jagama.

Intervjuu küsimused:

1. Kui pikk on sinu karjäär haridussüsteemis, õpetajana?
2. Kui oluline on sulle sinu õpetaja karjääri jooksul olnud võimalus juurde õppida, ennast täiendada? Põhjenda palun.
3. Kirjelda palun mõnda meeldejäädavat õpikogemust. Milles seisneb selle väärtus sinu jaoks?
4. Mis sind motiveerib juurde õppima, ennast täiendama?
5. Millised on olnud sinu õppimisega seotud valikud? Kui vaba oled olnud oma õppimise ja tööalase arengu suunamisel?
6. Milline õppija oled? Kirjelda palun ennast õppijana.
7. Kas loovus ja õppimine on sinu arvates seotud? Kuidas suhtud ütlusse „Õppimine on loov tegevus“?
8. Millisel määral on sinu tööalane õppimine olnud seotud praktilise või elulise vajadusega? Too võimalusel palun mõni näide.
9. Nimeta palun, millised on sinu olulisemad õppimisega seotud väärtused (põhimõtted)?
10. Mis sind kui õppijat toetab ja millist toetust vajaksid tööalases enesetäiendamisel?
11. Millised õpivorme või viise eelistad (individuaalsed, kollektiivsed; sisekoolitused, välised koolitusgrupid, formaalharidus, kolleegilt kolleegile jagamine, õpiränne vms)? Miks?
12. Kas ja kuidas on õppimine, enesetäiendamine mõjutanud sinu karjääri õpetajana? Too palun mõni näide.
13. Hinda palun, kuidas on tööalane õppimine ja enesetäiendamine mõjutanud sinu kompetentsust õpetajana? Millisest õppimisest on olnud suurim kasu tööalaselt?