

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Diana Lõvi

**ÕPPEJÕUDUDE ARVAMUSED TÄIENDUSKOOLITUSEL OSALEMISEST JA
ÕPITU RAKENDAMISEST**

magistritöö

Juhendaja: Mari Karm

Läbiv pealkiri: Õppejõudude arvamused täienduskoolitusel õppimise kohta

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Mari Karm (PhD)

.....

Kaitsemiskomisjoni esimees: Merle Taimalu (PhD)

.....

Tartu 2015

Õppejõudude arvamused täienduskoolitusel õppimise kohta 2

Sisukord	2
Sissejuhatus	3
1 Õppejõudude täienduskoolituse võimalused.....	5
1.1 Kvalifikatsiooninõuded ja täiendkoolituse võimalused Euroopas.....	5
1.2 Õppejõudude kvalifikatsiooninõuded ja täienduskoolituse võimalused Eestis.....	6
2 Õppejõudude õpetamisarusaamad ja osalemine täienduskoolitustel	7
2.1 Õppejõu õpetamisarusaamad	7
2.2 Koolitusel osalemise põhjused ja enesetäiendamise valdkonnad.....	13
2.3 Täienduskoolitusel osalemise, seal õppimise ning õpitu rakendamise takistused.....	15
3 Metoodika	18
3.1 Valimi kirjeldus	18
3.2 Andmekogumismeetodid.....	20
3.3 Andmete analüüs	22
4 Tulemused.....	25
4.1 Täienduskoolitusel osalemise põhjused.....	25
4.2 Täienduskoolitusel õpitu ning muutus õppejõu õpetamisarusaamades.....	28
4.3 Takistused koolitusel õpitu rakendamisel.....	34
Arutelu.....	41
Kokkuvõte	48
<i>Summary</i>	50
Autorsuse kinnitus.....	52
Kasutatud kirjandus.....	53
Lisa 1.....	59
Lisa 2.....	60
Lisa 3.....	61
Lisa 4.....	63

Sissejuhatus

Ülikoolides on õppejõududel peamiselt kaks ülesannet: õpetamine ja teadustöö. Eesti kõrgkoolides töötavatest õppejõududest on suuremal osal olemas teaduskraad, kuid puudub pedagoogiline ettevalmistus õpetamiseks (Remmik, Karm, Haamer, & Lepp, 2011). Et valdav osa Eesti õppejõududest on õppejõukeskse õpetamisarusaamaga, kajastub ka mitmetes uurimustes (Remmik, 2007; Remmik, 2008; Vadi, Reino, & Aidla, 2014). Samas nähakse 21. sajandil õppejõudu kui elukestvat õppijat (Eesti elukestva ..., 2014), kes üliõpilaskeskssele lähenemisele omaselt toetab ja suunab üliõpilast, analüüsib oma professionaalse arengu edendamiseks enda õpetamispraktikat ning valib vastavalt vajadusele enesetäiendamise võimalused (Õppejõu pädevusmudel, 2011).

Kuna õppejõu õpetamispraktika sõltub tema õppimis- ja õpetamisarusaamadest (Brownell & Tanner, 2012; Kember & Kwan, 2002; Parpala & Lindblöm-Ylänne, 2007; Trigwelli & Prosser, 1996), on õppejõudude täienduskoolituste laiemaks eesmärgiks suunata õppejõu arusaama õppejõukeskselt õpetamiselt õppimiskesksema õpetamise poole (Avalos, 2011; Cilliers & Herman, 2010; Gibbs & Coffey, 2004; Ginns, Kitay, & Prosser, 2010; Ho, Watkins, & Kelly, 2001; Postareff, Lindblöm-Ylänne, & Nevgi, 2007; Postareff, Lindblöm-Ylänne, & Nevgi, 2008; Remmik, 2007; Remmik, 2008; Remmik & Karm, 2009; Stes, Clement, & Van Petegem, 2007). Eestis on viimase kümne aasta jooksul pakutud võimalusi õppejõudude õpetamiskuste arendamiseks kolme Euroopa Liidu projekti tegevuste toel. Aastatel 2005 – 2008 kestnud projekti „Ülikoolilõpetajate konkurentsivõime tõstmine läbi õppetegevuse kvaliteedi arenduse“ (LÜKKA) alategevuse õppejõudude õpetamiskuste arendamise eesmärgiks oli õppejõudude täienduskoolitusvajaduse kaardistamine, täienduskoolituste ja pädevusmudeli välja töötamine ning õppejõudude koolitamine õppeprotsessi läbi viimiseks (LÜKKA, s.a).

Aastal 2008 käivitus Euroopa struktuurvahenditest rahastatav Programm Primus (2008 – 2015), mis jätkas ühe alategevusena kõrgkoolide õppejõudude õpetamis- ja juhendamiskuste arendamist (Primus, s.a. a). Kuigi ka programm Primus pakkus erinevaid e-õppe alaseid koolitusi, on e-õppe ja tehnoloogiliste vahendite õpetamise valdkonnas olnud peamiseks tõukeprojektiks Tiigrihüppe (1997 - ...) projekt. Projekti eesmärgiks on populariseerida ja juurutada innovaatilist õpetamist ning pakkuda vajalikku tehnoloogilist infrastruktuuri. Hetkel koordineerib e-õppe koolituste valdkonda Hariduse Infotehnoloogia Sihtasutuse Innovatsioonikeskus (Tiigrihüppe koolis, s.a.).

Õppejõudude enesetäiendustegevuse ülevaade viitab, et kokkuvõtvalt on Eesti õppejõud aktiivselt osa võtnud väga erinevatest enesetäiendamise võimalustest (Mägi, Kirss, Haaristo, Nestor, & Batueva, 2013), kuid vähem on uuritud, kuidas õppejõud enda hinnangul õpitut praktikas rakendavad. Seega seab autor magistritöö eesmärgiks selgitada ühe ülikooli õppejõudude arvamusi täienduskoolitusel osalemise põhjuste, seal omandatud teadmiste ja oskuste rakendamise ning rakendamist takistavate tegurite osas.

Magistritöö koosneb viiest peatükist ja alapeatükkidest, eesti- ja inglisekeelsest kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust ja 4 lisast. Esimeses peatükis tehakse kokkuvõtte Eestis ja Euroopas toimivast kvalifikatsiooni- ja täienduskoolituse süsteemist. Teises peatükis keskendutakse õppejõu õpetamisarusaamade kujunemisele, täienduskoolitusel osalemise põhjustele, seal õppimise ning õpitu rakendamist takistavatele teguritele. Kolmandas peatükis kirjeldatakse meetodikat, neljandas esitakse uurimistöö tulemused. Viiendas peatükis arutletakse uurimuse tulemuste üle.

1 Õppejõudude täienduskoolituse võimalused

Käesolevas peatükis antakse ülevaade õppejõudude kvalifikatsiooninõuete ja täienduskoolituste võimaluste kohta Eestis ja Euroopas.

1.1 Kvalifikatsiooninõuded ja täienduskoolituse võimalused Euroopas

Euroopas puudub ühtne õppejõudude kvalifikatsiooni- ja täienduskoolituse süsteem, samuti ei ole ühest allikat, mis annaks selge ülevaate kehtivatest nõuetest erinevates Euroopa Liidu maades. Nettle (*Network of European Tertiary Level Educators*) kogumiku (Kalman, 2008) kohaselt varieeruvad õppejõu ametinõuded, õppejõududele pakutavad täienduskoolitused, nendel osalemise kohustus ja võimalused nii riigiti kui ka riigis erinevate kõrgkoolide (nt Soome, Holland) vahel. Erineb ka pakutavate täienduskoolituste pikkus, maht ning temaatiline jaotus.

Analüüsidest Nettle kogumikus erinevate Euroopa riikide raporteid, selgub, et õppejõudude kvalifikatsiooninõuded on sageli seotud õpetatavate üliõpilaste tasemega. Bakalaureuseõppe üliõpilasi võib õpetada magistrikraadiga õppejõud ning magistrantuuris õppivaid üliõpilasi võib õpetada doktorikraadiga õppejõud (nt Soome, Bulgaaria, Poola, Rumeenia). Hollandis, viidates ülikoolide autonoomiale, ei ole kvalifikatsiooninõuded õppejõududele riiklikult sätestatud (Kalman, 2008).

Lisaks kvalifikatsioonisüsteemi variatiivsusele pole selgeid reegleid ka õppejõudude täienduskoolituse süsteemis. Enamasti on koolitustel osalemine vabatahtlik. Erandina võib näiteks tuua Hollandi Utrechti Ülikooli, kus täienduskoolitustel osalemine on seotud õppejõudude palgaga ning Portugali ülikoolid, kus ülikooli õppejõu ametikohale kandideerijal peab olema erialane doktorikraad, läbitud pedagoogilised koolitused ning lisaks sellele arvestatakse kandideerija teadustöö tulemusi ja osalust ühiskondlikus töös. Samas mitmetes teistes Euroopa riikides (nt Ungari, Saksamaa, Läti) on oluline vaid erialane teaduskraad. Õpetamisalastel koolitustel osalemine või õpetajakutse ei ole nõutud. Nettle kogumiku mõningates aruannetes (nt Küpros, Tšehhi) mainitakse, et noored (kuni 35. a) õppejõud omandavad õpetamisalaseid ja metoodilisi oskusi doktorantuuris (Kalman, 2008). Doktorantuur võib olla sobiv aeg õpetamisoskuste õpetamiskoolituste arendamiseks (Brownell & Tanner, 2012). Ka Mägi ja Haaristo (2013) leiavad, et koolitusnõuet on doktorantuuri õppekavasse lihtsam sulandada kui juurutada täienduskoolituse nõudeid juba ametis olevate õppejõududele.

Inglismaal on osalemine pedagoogilistel koolitustel alustavale õppejõule kohustuslik (Gibbs & Coffey, 2004). Inglismaa õppejõudude täienduskoolituse koordineerib *Higher Education Academy* ja need on reguleeritud riiklike standarditega. Akadeemia on koostanud mitmekülgsed ja erineva pikkusega täienduskoolituse moodulid, mis enamasti algavad semestri alguses. Lisaks noortele alustavatele õppejõududele soovitatakse neid läbida, viidates elukestvatele õppele, ka kogenumatel õppejõududel. Iirimaa aruande koostajad tõdevad, et Inglismaa hariduspoliitikal on nende hariduskorraldusele tugev mõju. Täienduskoolitused ei ole seal kohustuslikud, kuid pakutakse erinevaid mahukaid (30 EAP) koolituskursuseid (Quinlan & Brendtson, 2013).

Ka Soomes ei ole õppejõududele pedagoogilistel kursustel osalemine kohustuslik, kuid on tavaks, et alustavad õppejõud osalevad õpetamisalastel kursustel (Nevgi, 2013; Postareff et al., 2007, Postareff et al., 2008). Erinevates Soome ülikoolides on täienduskoolituste maht erinev, kuid tavapäraseks on 60 EAP täienduskoolitust. Õpetamisalased moodulid on läbitavad ühe aasta jooksul, kuid õppejõud võivad neis osaleda enda valitud tempos. Soovi korral on võimalik läbida ka erinevatest moodulitest koosnev kaheaastane õppejõudude täienduskoolituse programm (Nevgi, 2013).

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et Euroopa Liidu liikmesriikides puuduvad õppejõududele ühtsed kvalifikatsiooninõuded ning täienduskoolituste maht, pikkus, temaatika ning koolituste kohustuslikkus varieeruvad nii riigiti kui riigisiselt.

1.2 Õppejõudude kvalifikatsiooninõuded ja täienduskoolituse võimalused Eestis

Eestis loetakse kõrgharidusstandardi alusel õppejõududeks professorid, dotsendid, lektorid, assistendid ja õpetajad (Kõrgharidusstandard, 2008). Paljud Eesti õppejõud alustavad oma õppejõu karjääri erialaspetsialistina, kuid neil puudub õpetamisalane ettevalmistus (Remmik et al., 2011). Kõrgharidusstandardis on sätestatud õppejõu ametikoha miinimumnõuded nagu staaž ja teaduskraad ning viidatakse õppejõudude õpetamispädevusele, kuid standard ei käsitle sisulisemaid pädevusnõudeid nagu näiteks teadmised ja oskused (Kõrgharidusstandard, 2008). Seega on Eesti kõrgkoolides võimalik, et õppejõuks saab inimene, kelle teadustegevus on silmapaistev, kuid õpetamispädevus pigem tagasihoidlik (Õppejõu töö ..., 2014).

Oma õpetamisoskuse saavad Eesti õppejõud töökohal läbi õpetamiskogemuse, praktika ja kolleegidega suhtlemisel. Kuigi kõrgkoolid pakkusid oma õppejõududele üksikuid õpetamisalaseid koolitusi suveülikoolide ja lühiajaliste seminaride näol (Remmik, 2007;

Remmik & Karm, 2009), oli Remmiku (2007) sõnul Eestis keskne õppejõukoolitus kuni aastani 2005 suhteliselt juhuslik. Õppejõudude õpetamisoskuste süsteemne arendamine ja toetamine läbi pedagoogiliste koolituste ning mentorluse hoogsustus aastal 2004 (Remmik et al., 2011). Kuna uurimuse „Õppejõu töö hindamine“ (2014) kohaselt on õppejõudude pedagoogilise kogemuse sisu ja maht ning selle hindamise kriteeriumid sätestamata, võib sattuda üliõpilaste ette õppejõud, kes oma vähese õpetamiskogemuse tõttu ei pruugi üliõpilasi innustada.

Lihtsustamaks kõrgkoolide õppejõudude värbamist, hindamist ja atesteerimist, on Eestis loodud õppejõu pädevusmudel (Mägi et al., 2013). Kuid uurimuse „Õppejõu töö hindamine“ (2014) alusel selgub, et Programmi Primus raames välja töötatud õppejõu pädevusmudelis olevaid pädevusi (nt hindamine, tagasiside andmine) ülikoolides tegelikult ei hinnata ja pädevusmudelit tervikuna ei rakendata. Haaristo (2014) leiab, et pädevusmudel ei tohiks olla vaid hulk nõudeid, mida ei tegelikult ei rakendata, vaid tuleks tekitada kooskõla õppejõudude pädevusmudeli ning üldise õppejõudude hindamise praktika vahel (Õppejõu töö ..., 2014).

2 Õppejõudude õpetamisarusaamad ja osalemine täienduskoolitustel

Käesolevas peatükis antakse ülevaade õppejõu õpetamisarusaamade ning täienduskoolituse seostest õppejõu professionaalses arengus. Õppejõu professionaalset arengut on käsitletud kui õppimist, õppima õppimist ning oma teadmiste üle kandmist praktikasse üliõpilaste õppimise toetamiseks (Avalos, 2011; Remmik, 2013). Professionaalse arengu eelduseks on õppejõu arusaam endast kui õppejõust, kuna see mõjutab tema õpetamise viisi ning ka üliõpilaste õppimist (Ho, 2000).

2.1 Õppejõu õpetamisarusaamad

Kember ja Kwan (2000) jaotavad õpetamisarusaamad kaheks: õppejõukeskne ja üliõpilaskeskne arusaam. Õppejõukeskse arusaama korral on peamine rõhk suunatud faktidele ja õppejõu oskustele seda edastada, üliõpilaskeskse lähenemise korral loovad õppurid ise oma uue teadmise. Seejuures on olulised õppuri varasemad teadmised ning õppejõud on fokuseerunud üliõpilaste tegevuse toetamisele (Kember & Kwan, 2000; Kwakman, 2002; Karm & Remmik, 2013). Biggs ja Tang (2008) tähtsustavad õpetamisarusaamade juures eneserefleksiooni oskust. Esimesel tasandil näeb õppejõud ennast teadmiste edasi andjana ning tema hinnangul tulenevad õpitulemuste erinevused õppejõust endast väljaspool olevatest

teguritest ehk õppija võimetest ja motivatsioonist. Teisel tasandil olev õppejõud on teadvustanud, et vajakajäämised võivad olla tingitud ka tema enda teadmistest ja oskustest, kuid veel ei osata pöörata piisavalt tähelepanu, kas oskuste rakendamine toob kaasa soovitud muutused õppijate õppimises. Kolmandal tasandil olev õppejõud oskab oma õppetegevust analüüsida ja reflekteerida ning valdab erinevaid õpetamise meetodeid.

Ülikoolides kalduvad õppejõud olema pigem õppejõukeskse õpetamisviisiga, põhjendades seda hea viisina tutvustada üliõpilastele teadusmaailma toimimist (Elen et al., 2007). Remmik toob oma uurimustes (2007, 2008) välja, et peaaegu pooled uuringus osalenud Eesti õppejõud näevad õppeprotsessi keskse osana ennast ja õpetamist. Ka Kährrik (2008) viitab, et ülikoolides on õppejõud esmatähtis ning õppetöö vorm ja meetodid jäävad sageli teiseseks. Remmiku (2007, 2008) sõnul kolmandik ning Vadi ja kaasuuriijate (2014) hinnangul vaid viiendik nende uurimustes osalenutest näevad õppejõu rolli üliõpilase toetajana ja huvi äratajana. Remmik (2008) on analüüsinud õpetamise viiside eelistusi ning leiab, et on õppejõudude õppemeetodite valik vastab õppejõudude ettekujutusele endast õppeprotsessis. Ehk õppejõud, kes näevad ennast õppeprotsessis keskse isikuna, kasutavad enam õppejõukeskseid meetodeid ning üliõpilaskesksed õppejõud kasutavad enam aktiveerivaid ja kaasavaid meetodeid. Lisaks varasematele uurimustele on kõrgkoolidele omane õppejõukeskne õpetamisviis saanud kinnitust ka 2013. aasta üliõpilaste ootusi analüüsinud uuringus (Jõgi et al., 2013). Viimasest selgub, et üliõpilased ootavad kaasatust ning soovivad õppida arutlevas vormis, kuid kogevad enda sõnul õppimist kuulamise ja konspekterimisena, olles õppejõududele passiivsed partnerid.

Mitmed autorid (Brownell & Tanner, 2012; Kember & Kwan, 2002; Parpala & Lindblöm-Ylänne, 2007; Remmik, 2013; Trigwelli & Prosser, 1996) on välja toonud, et arusaam, mille järgi õppejõud õpetab, on kujunenud eelkõige õppejõu enda varasema õppimiskogemuse põhjal ning sõltub tema teadlikkusest ja õpetamise arusaamast. Uurimus „Eesti õppejõud 2012“ (Mägi et al., 2013) toob välja, et nooremad õppejõud on enda hinnangul altimad oma õpetamist reflekteerima ning nägema õpetamist takistava tegurina ka enda väheseid oskuseid ja kogemusi. Remmik ja Karm (2009) leidsid oma uurimuses, et õppejõud, kes ei ole oma õppimiskogemust analüüsinud, võtavad paratamatult üle oma õppimisaegsete õppejõudude õpetamise mudeli. Toetamaks ja arendamaks õppejõudude väheseid pedagoogilisi oskusi, on õppejõudude eneseanalüüsi ja professionaalse arengu seisukohast õppejõudude täienduskoolitused vajalikud (Remmik, 2013; Remmik et al., 2011).

Õppejõudude täienduskoolituse eesmärgid ja mõju. Õppejõudude õpetamisoskuste alaste koolituste eesmärgiks on valdavalt muutus, mis suunab õppejõu mõtlemist õppejõukeskselt lähenemiselt enam üliõpilaskesksema lähenemise poole (Gibbs & Coffey, 2000; Ho, 2000). Kuigi õppejõudude õpetamise arusaamade muutuse eesmärgiks on parendada üliõpilaste õppimist (Ginns et al., 2010), ei ole see sageli täienduskoolituse otsene eesmärk. Enamasti keskenduvad pakutavad koolitused konkreetsetele võtetele auditooriumis või tehnoloogiliste vahendite rakendamisele õppetöös ning õpetamisarusaamade muutmise on pigem täienduskoolituse kaudne eesmärk. Koolitusel osalevad õppejõud peaksid koolituse tulemusena saavutama muutuse õpikeskkonnas ja auditooriumis õppimise ja oma tegevuse reflekteerimise kaudu (Cilliers & Herman, 2010). Ka Postareff, Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2008) leiavad, et koolitajad peaksid taotlema pigem muutust mõtlemises kui keskenduma konkreetsete võtete õpetamisele.

Mitmed uurijad (Avalos, 2011; Cilliers & Herman, 2010; Gibbs & Coffey, 2004; Ginns et al., 2010; Ho et al., 2001; Postareff et al., 2007; Postareff et al., 2008; Remmik, 2007; Remmik, 2008; Remmik & Karm, 2009; Stes et al., 2007) on oma uurimustes keskendunud küsimusele, kas ja kuidas toimub muutus õppejõukeskselt õpetamiselt üliõpilaskesksema õpetamise poole. Toetudes mitmete uurimuste (Davies & Maguire, 2013; Postareff et al., 2007; Postareff et al., 2008, Remmik, 2013) tulemustele, saab väita, et pedagoogilistel koolitustel on positiivne mõju. Postareffi ja kaasuurijate (2007, 2008) uurimuses osalejad said enda hinnangul teoreetilisi teadmisi, ideid ja uusi vaatepunkte õpetamisele, paranes nende eneserefleksiooni oskus ja tõusis enesehinnang. Enam kui pooled osalenutest leidsid, et koolitus muutis neid teadlikumaks nende enda suhtumisest õpetamisse ning nende õpetamise viisidesse.

Hindamiseks õppejõudude mõtlemise ja käitumise muutust peale täienduskoolitusi lihtsustab autor Akkermani ja Bakkeri (2011) ning Postareffi ja Nevgi (2015) poolt kirjeldatud ja analüüsitud süsteemi (Tabel 1) ning võrdleb jaotust Eesti õppejõudude täienduskoolituste tulemusena kirjeldatud muutuseid Eesti autorite (Jõgi et al., 2013; Remmik, 2007; Remmik, 2008; Remmik & Karmi 2009) uurimuste põhjal.

Tabel 1. Täienduskoolituse tulemusena võimalikud muutused õppejõudude õpetamisarusaamades Eesti ja välismaiste autorite uurimistulemusel alusel

Õpetamisarusaamad Akkerman & Bakker (2011) teooria ja Postareff & Nevgi (2015) tulemuste alusel	Õpetamisarusaamad Jõgi et al., (2013), Remmik (2007), Remmik (2008) ja Remmik & Karm (2009) tulemuste alusel
<p>Õppejõud teadvustab erinevaid õpetamisteooriaid, kuid ei seosta seda enda valdkonnaga. Esineb vastupanu koolitusel õpitule. Ei järgne muutusi käitumises.</p>	
<p>Õppejõud teadvustab erinevaid õpetamisteooriaid, võtab kasutusele üksikuid võtteid, kuid seostatus teooriaga ning muutus arusaamades on vähene.</p>	<p>Õppejõud toovad välja mitmekülgsed vahendite ja meetodikate kasutamist (rühmatööd, rollimängud, arutelud, hindamismeetodid).</p>
<p>Õppejõud reflekteerib, seostab teooria oma valdkonnaga, on valmis vastanduma probleemidele (nt negatiivne tagasiside). Õppejõud on motiveeritud muutusteks, arutleb probleemide üle ning kasutab õpitud õpetamistehnikaid praktikas.</p>	<p>Õppejõud püüavad mõtestada oma tööd üliõpilase vaatenurgast, muuta õpetamispraktikat õppimiskesksemaks, kaasata enam üliõpilasi ning vastata senisest rohkem nende ootustele ja vajadustele.</p>
<p>Õppejõud teab erinevaid õpetamis- meetodikaid, liigub teooria ja oma aine valdkonna seostamise vahel sujuvalt. Korrastab, uuendab ja koostab ainekursuseid ja õppematerjale.</p>	<p>Õppejõud on asunud enam koguma ise tagasisidet oma õpetamise kohta. Tegema selle põhjal muutusi oma õpetamises ja ainekursuses. Oma õpetamispraktika reflekteerimine suurendab õppejõudude sõnul ka toimetulekut õppejõuna, sh toimetulekut üliõpilaste tagasisidega</p>
<p>Automatiseeritud liikumine õpetamisteooriate ja oma aine valdkonna vahel. Õppejõud rakendab omandatud teoreetilisi teadmisi ka peale täienduskoolituse lõppu.</p>	<p>Täienduskoolitused on pannud õppejõude rohkem mõtlema õpetamisele, andnud selgema ettekujutuse õppeprotsessist ning nad on sügavamalt aru saanud varem kasutusel olnud meetodikate eesmärkidest. Avaramad teadmised õpetamisest on ajendanud neid tegema muutusi oma õpetamises.</p>

Hinnates täienduskoolituse alusel toimuvaid muutusi õppejõudude mõtlemises ja käitumises, võib arvata, et muutus õppejõu mõtlemises ning uute teadmiste ja oskuste rakendamine õppetöös on aeganõudev protsess. Teemaatilises kirjanduses (e.g. Ho et al., 2001; Postareff et al., 2008) käsitletakse aega kahest vaatepunktist: koolituse pikkus ja koolituse mõju kestvus. Õpetamise parendamiseks on ülikoolid traditsiooniliselt pakkunud täienduskursuseid, mille pikkus võib varieeruda tundidest nädalateni (Ginns et al., 2010). Kuna enamasti on lühemad koolitused keskendunud pigem konkreetsemate võtete õpetamisele kui õpetamisest arusaamise muutmisele (Ho et al., 2001), ei taga lühemad koolitused muutust õpetamisarusaamades (Brownell & Tanner, 2012; Remmik, 2013).

Uurimused (Avalos, 2011; Postareff et al., 2007; Postareff et al., 2008; Remmik, 2013; Remmik & Karm, 2009; Karm, Remmik, & Haamer, 2013) näitavad, et muutused õpetamises ja õppejõu arusaamades toimuvad pikemate, eneserefleksioonile suunavate täienduskoolituste ja nende jätkutegevuste (õppetöö vaatlus, konsultatsioonid) tulemusena. Stes, Clement ja Van Petegem (2007) uurisid koolituse mõju ning leidsid, et mõningad muutused õppejõudude õpetamispraktikas on märgata kuni paar aastat peale koolitust. Cilliers ja Herman (2010) uurisid täienduskoolitusel osalenud õppejõudude õpetamispraktikat seitse aastat peale koolitust ning leidsid, et õppejõudude õpetamine oli muutunud enam üliõpilaskesksemaks. Koolituse mõju ei pruugi olla märgatav, kui õppejõud on juba väga heal tasemel. Ka Eesti uurijad (Karm et al., 2013; Remmik & Karm, 2009) toovad välja, et koolitustel ei ole alati õpetamispraktikat muutev mõju. Põhjusteks võib olla õppejõu rahulolu oma õpetamisega ning üliõpilaste positiivne tagasiside, mis omakorda toetab õppejõu arvamust õppimisvajaduse puudumise kohta.

Hästi koostatud ja läbi viidud koolitusel on mõju ka üliõpilaste õppimisele. Ho ja teised (2001) leidsid, et uurimuses osalenud õppejõududest pooltel, kellel märgati muutust üliõpilaskesksema lähenemise poole, oli märgata muutust ka üliõpilaste õppimises. Uurijate hinnangul on koolituse mõju õppejõudude praktikas märgata kõige varem 6-12 kuud peale koolitust. Kui õppejõud rakendab õppetöös uusi võtteid, märkavad üliõpilased seda ning see võib viia omakorda üliõpilaste õppimise muutuseni. Protsess on kahepoolne ning aeganõudev, kuna nii õppejõud kui ka üliõpilased peavad kohanema muutustega. Seega järeldusi muutustest üliõpilaste õppimises saab teha veelgi hiljem.

Varasematest uurimustest (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007; Postareff et al., 2008) avaldub, et täienduskoolituste juures on mõjutavaks teguriks ka koolituste maht. Nimetatud autorid leidsid, et koolituste efekt ei ole lineaarne, selgitades, et õppejõud, kes on

koolitustega alustanud hiljuti või läbinud neid vähem kui 30 EAP mahus, kogevad eneseusu ja tõhususe langust. Uurijad põhjendavad, et õppejõud, kes enne koolitusi on oma õpetamisest heal arvamusel, saavad koolituste käigus teadlikumaks oma vähestest oskustest. Neil puuduvad veel vajalikud oskused õpetamise protsessi lõpuni mõtestada, oma tegevust analüüsida ning vajaka jääb ka oskustest tulla toime keerulistes situatsioonides uute võtete või vahendite kasutamisel. Piisava koolituse korral õppejõudude eneseusk taastub ning nad saavad kinnitust oma oskuste paranemisele. Karm, Remmik ja Haamer (2013) toonitavad, et õppejõude on oluline toetada nende arengutee reflekteerimisel nii koolituse ajal kui ka pärast koolitust praktiseerimise ajal. Seetõttu on olulised koolitusele järgnevad seminarid, mentorluse rakendamine, erinevad võrgustiku üritused ja õpetamisalased konverentsid. „Eesti õppejõud 2012“ uurimus (Mägi et al., 2013) lisab, et õppejõudude õpetamisoskuste arendamiseks oluline on luua võimalusi õppejõududele reflekteerimaks oma õpetamiskogemust koos kolleegidega (supervisioon, pikaajalised arenguprogrammid). Soome ülikoolides (Nevgi, 2013) kaalutakse täienduskoolituse kursustel eneseanalüüsi osa suurendamist, mis aitaks õppejõul analüüsida oma arenguteed õppejõuna. Kui õppejõud ei teadvusta õppejõu arenguteed, ei pruugi koolitused muuta õppejõu suhtumist (Nevgi, 2013).

Täienduskoolituse mõju hindamise võimalused. 2000. aastal avaldatud uurimuses nendivad Gibbs ja Coffey, et üliõpilaste tagasiside küsimustikud ei ole sobivad, et hinnata täienduskoolitusel õpitu üle kandumist ja töösse rakendumist. Üliõpilaste negatiivne tagasiside mõjutab õppejõude enesehinnangut, see võib vähendada soovi oma õpetamist parendada ning mõningate õppejõudude hinnangul ei ole üliõpilased pädevad tagasisidestama (Artur, 2009; Stein et al., 2013). Võimalik, et üheks põhjuseks on nõrk seos koolituste, õpetamise parendamise ja üliõpilaste tagasiside vahel. Kuigi ülikoolides on üliõpilaste tagasisidet järjepidevalt kogutud, ei ole tagasiside usaldusväärset hinnatud (Jõgi et al., 2013). Haaristo (2014) leiab, et õppejõu hirme peaks vähendama, selgitades, et tagasiside on vaid sisend arenguveestlustel ning võimalus oma õpetamispraktikat analüüsida. Uuringu „Õppejõu töö hindamine“ (2014) tulemustest selgub, et üliõpilastel puudub terviklik arusaam õppejõudude kõikidest kohustustest. Üliõpilased on arvamusel, et õppejõudude hindamise aluseks on õppetöö. Õppejõud aga tajuvad, et kõrgkoolis on nende töö hindamise peamiseks aluseks teadustegevus. Arvamuste erisus võib olla teiseks põhjuseks, miks õppejõud ei soovi arvestada üliõpilaste tagasisidet oma professionaalse arengu hindamise osana.

Nii Gibbs ja Coffey (2000) kui ka Cilliers ja Herman (2010) ei pea rahuloluküsimustikke piisavaks, et hinnata muutust õppejõu õpetamisarusaamades või üliõpilaste õppimises. Stes ja Van Petegem (2013) leiavad, et täienduskoolituste puhul peaks hindama rahulolu koolitusega (mis siiski ei näita uue omandamist), teadmiste ja oskuste lisandumist, muutust õppejõu käitumises ja laiemas professionaalsuses ning samuti muutust üliõpilaste õppimises. Komplekssemat hindamist soovitab ka Ebert-May kaasautoritega (2011). Nad kombineerisid oma uurimuses enesehinnangu küsitluse auditoorsete vaatlustega ning leidsid, et kuigi enamus koolitusel osalenutest väitis end kasutavat üliõpilaskeskseid meetodeid, kasutas siiski 75% õppejõududest valdavalt õppejõukeskseid meetodeid. Autorid nendivad, et uurimuse piiranguna tuleb arvestada, et koolituste järel ei toimunud jätkukoolitusi ja seminare ning koolides ei ole kombeks õpetamisalased arutelud. Välja toodud piirang võib olla põhjuseks, miks koolituste järel ei rakendata õpitud meetodeid.

Kuigi õppejõudude valmisolek oma tegevust reflekteerida ja seostada üliõpilaste tagasisidega on erinev, on see käepärane ja sagedasti kasutatav õppetöö ja õppejõudude hindamise viis. Uurimused on näidanud, et oma tegevuse reflekteerimine õppejõu poolt toob kaasa positiivse muutuse üliõpilaste tagasisides (Chan, Luk & Zeng, 2014). Ka Eesti uurimustes (Karm et al., 2013; Remmik & Karm, 2009) on selgunud, et õppejõud on peale koolitusi täheldanud üliõpilastelt saadavas tagasisides muutusi. Õppejõude on tunnustatud mitmekesisemate õppemeetodite kasutamise ja õppeprotsessi terviklikuma ülesehituse eest.

2.2 Koolitusel osalemise põhjused ja enesetäiendamise valdkonnad

Üldhinnang oma õpetamisoskustele on Eesti õppejõududel hea, kasinamaks peetakse oma oskusi viia läbi rühmaprojekte, kasutada e-õpet ning veerand õppejõude näeb puudusi enda juhendatud üliõpilastöödes (Mägi et al., 2013). Mägi ja Haaristo (2013) toovad välja, et õppejõud viitavad koolitusvajadusele enam nendes valdkondades, milles enda puhul ka oskusi kõige madalamaks hinnati. Kirjanduse põhjal saab välja tuua, et õppejõud osalevad täienduskoolitustel järgmistel põhjustel:

- muutunud on õppejõu roll ja ülesanded, mis tõttu on õppejõul vajadus oma teadmisi ja oskusi täiendada (Hiieväli, Loogma, Karu-Veskioja, & Kaikkonen, 2006 b; Jõgi et al., 2013; Mägi et al., 2013),
- muutunud üliõpilased, üliõpilastel on oskusi, mida õppejõud ei valda (Hiieväli et al., 2006 b; Jõgi et al., 2013; Mägi et al., 2013),
- enesetäienduse vajadus seoses erialase valdkonna arenguga (Mägi et al., 2013),

- hirm rutiini ees, soov saada kinnitust oma õpetamisoskusele (Remmik & Karm, 2009),
- kolleegi soovitus (Jõgi et al., 2013),
- üliõpilaste tagasiside (Stein et al., 2013).

Lisaks ülevalpool toodud põhjustele lisanduvad Jõgi ja teiste (2013) ning Mägi ja kaasuuriijate (2013) hinnangul täienduskoolituse valimise kriteeriumiteks veel suhtlemine kolleegidega, koolituse eest makstav tasu, koolituse kohustuslikkus ning täienduskoolitaja tuntus. Nimetatud uurijate sõnul ei ole koolitusel osalemise põhjuseks võimalus saada uusi teadmiseid ja oskuseid läbiviivalt koolitajalt, ajendiks on ka huvi kolleegide õpetamise vastu ning soov jagada ja saada kogemusi. Remmiku ja Karmi (2009) läbi viidud uurimuses viitas enamik osalenutest, et meie kõrgkoolides ei ole tavaks arutleda kolleegidega oma õpetamisprobleemide üle. Ka mitmed välismaised autorid (Dora, Hussin, & Sidek, 2012; Chng & Kit, 2013; Ginns et al., 2010; Visser-Wijnveen, Stes, & Van Petegem, 2012) on leidnud oma uurimustes, et õpetamisalased arutelud ei ole tavapärased ning see võib tuleneda konkreetse kõrgkooli sisekultuurist. Hoolimata tavadest tunnistasid kõik noored õppejõud Remmiku ja Karmi (Remmik, 2013; Remmik & Karm, 2009) uurimustes, et vajaksid toetust ja nõuandeid kolleegidelt.

Täienduskoolitusel osaletakse ka praktilistel kaalutlustel. Jõgi ja teiste (2013) läbi viidud uuringus osalenud uuritavate hulgas oli ka neid, kes olid koolitusel käinud doktorandina, esialgu pigem ainepunktide pärast. „Eesti õppejõud 2012“ (Mägi et al., 2013) küsitlusest ilmnes, et kuigi suhteliselt väike osa õppejõududest (32%) on osalenud doktorantuuri jooksul õpetamisoskustega seonduvatel koolitustel nõ kohustuslikus korras, peab enamik neist (82%) sellist koolitust kasulikuks.

Valdav osa (97%) õppejõududest täiendab end iseseisvalt (Mägi et al., 2013). Õppejõudude esmaseks eelistuseks on enese pidev erialane täiendamine (Mägi & Haaristo, 2013), õpetamisoskusi peavad õppejõud enesestmõistetavateks ning leiavad, et selleks piisab iseseisvalt loetud kirjandusest (Remmik, 2008). Nad eelistavad enesetäiendamisenä kõige enam konverentse, iseseisvat kirjanduse lugemist ning iseseisvat uurimist ja harjutamist (Jõgi et al., 2013; Mägi & Haaristo, 2013). Täienduskoolitustest peetakse huvipakkuvateks valdkondadeks õppetöö kavandamist ja läbi viimist (nt õppematerjalide ajakohastamine, aktiivõppe meetodid ja õpimotivatsiooni hoidmine) ning õppimist toetava keskkonna kujundamist. Samuti osaletakse e-õppe ja tehnoloogiliste vahenditega seotud koolitustel (Mägi, et al., 2013; Remmik, 2008). Lisaks õpetamisalastele koolitustele osalevad õppejõud võõrkeelte, ajaplaneerimise, esinemise ja suhtlemisoskuste koolitustel (Mägi et al., 2013).

2.3 Täienduskoolitusel osalemise, seal õppimise ning õpitu rakendamise takistused

Täienduskoolitusel osalemist, seal õpitu omandamist ja rakendamist mõjutavad mitmed tegurid. Vaadates takistusi laiemalt, saab välja tuua, et neid nähakse peamiselt kolmes valdkonnas: koolituste korraldus, üliõpilased ja õppejõu enda isiksus ning organisatsiooni kultuur. Koolituse korralduse osas tuuakse välja koolituse kehv kvaliteet (Brownell & Tanner, 2012; Ginns et al., 2010; Remmik & Karm, 2009) ning leitakse, et koolitajad ise ei kasuta neid metoodeid, mida nad õpetavad (Jõgi et al., 2013). Kuigi koolituste valik on lai, ei leita alati endale täpselt sobivaid koolitusi (Jõgi et al., 2013; Mägi et al., 2013; Mägi & Haaristo, 2013). Täienduskoolituste osas ilmneb õppejõudude hinnangutes vastuolu aja ja koolituste pikkuse osas. Ühest küljest peavad õppejõud peamiseks koolitusel osalemise ja õppimise takistuseks ajapuudust (Ginns et al., 2010; Hiiveväli, Loogma & Kõiva, 2006a; Hiiveväli et al., 2006b; Jõgi et al., 2013; Mägi & Haaristo, 2013; Mägi et al., 2013), teisest küljest heidetakse ette koolituste lühidust (Jõgi et al., 2013). Kui projekti LÜKKA uuringute kohaselt eelistas valdav osa õppejõududest pigem lühikesi, mõne tunniseid koolitusi (Mägi & Haaristo, 2013; Remmik, 2008) ja pikemad täienduskoolitused olid eelistatud väiksema töökogemusega õppejõudude poolt (Remmik, 2008), siis aastal 2012 tõstavad õppejõud esile just pikemate koolituste kasulikkust (Mägi & Haaristo, 2013).

Üliõpilaste vähene motivatsioon, nende eelteadmised ja õpioskuseid on peamised tegurid, mis Eesti õppejõudude hinnangul mõjutavad õppejõu õpetamist (Mägi et al., 2013; Vadi, 2014). Üliõpilaste motivatsioon ja suhtumine õppetöösse võib pidurdada soovi teistmoodi õpetada ning takistab loovat õpetamist (Ginns et al., 2010). Ka Eesti õppejõududest peaaegu pooled leiavad, et üliõpilaste madal motivatsioon takistab kvaliteetset õpetamist (Mägi et al., 2013). Õppejõudude arvamus, et õppeprotsessi takistavad pigem üliõpilastest tulenevad ja õppejõust endast väljaspool olevad tegurid, viitab õpetamise esimesele tasemele. Tõenäoliselt need õppejõud ei reflekteeri oma tegevust, ei kaasa õppeprotsessi üliõpilasi ning ei huvitu täienduskoolitustest (Mägi & Haaristo, 2013). Õppejõudude arvamus, et nende kompetents on õpetamiseks piisav ning seda, et õppejõududel puudub huvi oma õpetamisoskuste täiendamise vastu, on kirjeldatud mitmetes uurimustes (Brownell & Tanner, 2012; Hiiveväli et al., 2006 b; Mägi et al., 2013; Remmik & Karm, 2009).

Õppejõu enda isikust tulenevaid takistusi, enesehinnangu ja tõhususe langust (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007; Postareff et al., 2008) võib esineda, kui õppejõud ei näe veel õppeprotsessi kui tervikut, mis omakorda võib tekitada õppejõududes ärevust ning isegi takistada õpetamist (Remmik, 2008). Uute meetodite ja tehniliste vahendite kasutamine võib

põhjustada vastupanu üliõpilastes, eriti kui õppejõud ei ole teavitanud üliõpilasi muutustest oma õpetamises. Pinge vähendamiseks tuleks teavitada üliõpilasi uute viiside katsetamisest ning kindlasti on abi jätkukoolitustest ning tugisüsteemidest (Remmik & Karm, 2009).

Organisatsiooni kultuuril on oluline roll õppejõu professionaalses arengus. Nagu mitmed autorid (Bailey, 1999; Cilliers & Herman, 2010; Gibbs & Coffey, 2000; Gibbs & Coffey, 2004; Mägi & Haaristo, 2013; Remmik, 2007; Remmik, 2008; Remmik, 2013; Valk, 2008; Visser-Wijnveen et al., 2012) toovad välja, ei ole õppejõu rolliks ülikoolis vaid õpetamine. Õppejõud on hõivatud õppetööga, teadustööga ja administratiivkohustustega (Jõgi et al., 2013; Mägi et al., 2013). Keskmise õppejõu tööajast pool kulub õppetööle ja sellega seotud ülesannetele, viiendik ajast teadustööle. Nii administratiivsetele ülesannetele, enesearendusele ja organisatsiooniga seotud ülesannetele kulutatakse kõigile umbes kümme protsenti oma tööajast (Mägi & Haaristo, 2013). Seega ajapuudus, suur töökoormus ja vaba semestri mittevõimaldamine on olulised takistused uute oskuste omandamisel ja rakendamisel (Brownell & Tanner, 2012; Ginns et al., 2010; Jõgi et al., 2013; Mägi et al., 2013; Stes & Van Petegem, 2013).

Kui jätta administratiivkohustused kõrvale, on ülikoolides kaks peamist ülesannet: üliõpilaste õpetamine ja teadustöö. Seega kõrgkooli liikmed on sageli õppejõu ja teadlase rollis (Knapper, 2013). Ülikoolides identifitseerivad õppejõud end sageli pigem „keemikuks“ ja „bioloogiks“ kui „keemia õppejõuks või „bioloogia õppejõuks“ (Davies & Maguire, 2013). Visser-Wijnveeni ja kaasautorite (2014) hinnangul on osadel õppejõududel tugev isiklik huvi õpetamise vastu, teistel teadustöö vastu ning autorite arvamuse kohaselt võib õppejõudude eneseusk olla sellega seotud. Bailey (1999) selgitab, et õppejõud, kes peab ennast heaks õpetajaks, ei pruugi oma teadlase ja uurija oskusi hinnata kõrgelt ning see mõjutab tema motivatsiooni tegeleda teadustööga negatiivselt ning tegelemist õppetööga positiivselt. See paradoks toimib ka vastupidiselt. Karm ja Remmik (2013) lisavad, et õppejõud, kes on huvitatud heast õpetamisest, tegelevad enda täiendamisega. Visser-Wijnveen, Stes ja Van Petegem (2012) tõdevad, et paljud õppejõud ei saa siiski valida, kas nad õpetavad või mitte, kuna see on osa nende töökohustusest.

Lisaks enesemääratlusele, õppejõu hoiakutele õppimise ja õpetamise osas sõltub uute meetodikate kasutuselevõtt ülikooli kultuurist ja juhtkonna suhtumisest (Ginns et al., 2010; Mägi & Haaristo, 2013; Remmik, 2013). Teaduskonna ja kolleegide väärtuste ja hoiakute erinevusi takistusena on välja toodud mitmest uurimustes (Gibbs, 2013; Gibbs & Coffey 2004; Ginns et al., 2010; Mägi & Haaristo, 2013; Remmik & Karm, 2009; Stes ja Van

Petegem, 2013). Gibbs ja Coffey (2004) rõhutavad, et koolitustel võib olla õppejõu vaatepunktist ka negatiivne mõju. Kui täienduskoolitustel innustatakse, toetatakse õpetamise parendamist, innovatsiooni ja arutletakse muutuste üle, siis mõningates organisatsioonides ei ole õpetamine väärtustatud ning on surve õppejõukesksele õpetamisele. Brownell ja Tanner (2012) leiavad, et teadlased, kes on huvitatud õpetamisest, varjavad seda, kuna see seab ohtu nende tõsiseltvõetavuse ja tunnustamise teadlasena. Sellistes kõrgkoolides tajuvad õpetamise arendamisega tegelevad õppejõud kriitikat teistelt kolleegidelt.

Eesti kontekstis tuuakse organisatsiooni poolse takistusena välja õppejõu töö hindamise ja tunnustamise alused. Kuigi Eesti ülikoolides on õppejõu tööülesanneteks nüüdisaegsete õppevahendite ja –metoodikate väljatöötamine ja rakendamine, puuduvad ühtsed õppejõu hindamiseks ja tagasivalimistel arvestamiseks konkreetsed kriteeriumid. Puudub ka ühene alus õppejõudude tunnustamiseks. Igal kõrgkoolil on küll üksikuid dokumente, kuid nende kriteeriumid ja hindamisvormid pole selged ning õppejõu tegevuse hindamise peamiseks aluseks on ülikoolides teadustöö tulemuslikkus (Õppejõu töö..., 2014). Toetuse vähesust ja teadustöö eelistamist kinnitavad ka välismaised autorid (Brownell & Tanner, 2012; Ginns et al., 2010) ning Valk (2008), Remmik ja Karm (2009) ning Elen kaasautoritega (2007) leiavad, et kõrgkoolide üldine suhtumine ei motiveeri omandama uusi ja muutma seniseid õpetamise meetodeid.

Nagu kirjandusest selgub, on täienduskoolitusel õppejõu professionaalses arengus oluline roll. Eesti õppejõud on aktiivselt osa võtnud väga erinevatest enesetäiendamise võimalustest. Urimaks, kuidas täienduskoolitusel osalenud õppejõud enda hinnangul õpitut praktikas rakendavad, seab autor magistratöö eesmärgiks selgitada ühe ülikooli õppejõudude arvamusi täienduskoolitusel osalemise põhjuste, seal omandatud teadmiste ja oskuste rakendamise ning nende rakendamist takistavate tegurite osas.

Uurimisküsimused sõnastati lähtudes töö eesmärgist:

1. Mis on täienduskoolitusel osalemise ajendid?
2. Kuidas kirjeldavad õppejõud täienduskoolituskeskuste koolitusel õpitut ning selle rakendamist õppetöös?
3. Milliseid uusi oskusi ja teadmisi õppejõud enda arvamuse kohaselt ei rakenda ning kuidas nad seda põhjendavad?

3 Metoodika

Magistritöö uurimisküsimustest lähtuvalt kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldas mõista ja kirjeldada uuritavate väljendatud hinnanguid, arusaamu, kogemusi ja tõlgendusi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005) täienduskoolitusel osalemise põhjuste, seal õpitu rakendamise ja mitte rakendamise kohta.

3.1 Valimi kirjeldus

Valimi moodustamiseks kasutati eesmärgipärast valimit, mille puhul lähtutakse uurimisküsimustest ning valim moodustatakse isikutest, kellel uuritav tunnus ilmneb kõige paremini (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Tulenevalt uurimuse eesmärgist ning vastamaks uurimusküsimustele ülikooli kontekstis, moodustus valim ühe kõrgkooli õppejõududest, kes aastatel 2008 – 2014 olid osalenud vähemalt ühel Primus programmi täiendusõppe koolitusel. Kõrgkoolis viivad õppetööd läbi erineva ametinimetuse ning erineva töölepinguga isikud. Õppetööd teevad ka töötajad, kelle ametinimetus on nt teadur või vanemteadur. Eristada, millised teadurid ja kui suures hulgas teevad õppetööd, ei olnud võimalik. Seega valimisse valiti isikud, kelle töölepingus on ameti nimetuseks assistent, lektor, dotsent, professor ning erakorraline assistent, erakorraline lektor, erakorraline dotsent, erakorraline professor. Valimi edasisel kirjeldamisel kasutatakse nende ametinimetuste koondina mõistet õppejõud.

Autor esitas SA Archimedesele päringu, kes kõrgkooliga seotud inimestest on osa võtnud Primuse täienduskoolitustest aastatel 2008-2014. SA Archimedes vastas päringule, saates andmetabeli täienduskoolitusel osalejate andmetega (osaletud koolitus, aeg). Täienduskoolitustel oli uuritavast kõrgkoolist osalenud 881 isikut, kes kokku olid koolitustel osalenud 2221 korda.

Kõrgkooli andmebaaside spetsialist tegi väljavõtte õppejõududest, kes ajavahemikul 2008 – 2014 töötasid uuritavas kõrgkoolis õppejõu töölepinguga. Võrreldes SA Archimedeselt ning kõrgkooli andmebaaside spetsialistilt saadud andmeid, leiti, et sellel ajavahemikul on osalenud Primuse täienduskoolitustel 352 õppejõudu. Analüüsides numbrilisi näitajaid olemasolevate andmetega, saab välja tuua, et aastatel 2008 – 2014 osalesid õppejõud kokku 143. erineval täienduskoolituse kursusel. Kursuste temaatika oli seitsmes koolitusvaldkonnas: didaktika, e-õpe, mentorlus, juhendamine, uurimismeetodid ja akadeemiline kirjutamine, psühholoogia- ja kommunikatsioonikoolitused ning keelekoolitused. Kokku osaleti kursustel 539. korral.

Kuna kõigil koolitustel osalenud õppejõududel ei olnud enam kõrgkooliga töösuhet, eemaldati valimist õppejõud, kelle tööleping oli lõppenud varem kui 31.10.2014. Õppejõude, kes oli osalenud vähemalt ühel Primuse koolitusel ning omas kehtivat töösuhet vähemalt kuni 31. detsember 2014. a. ülal nimetatud ametikohtadel, oli 145. Osalejatest 80% olid koolitustel osalenud 1-5 korda, 15% osalenud 6-10 korda ning 3% olid täienduskoolitustel osalenud 11-18 korda. Keskmise osalemise arv oli 1,53 korda, mis on sarnane Programm Primuse üldise statistikaga (Primus, s.a. b), kus kõikide koolide peale oli keskmiseks osalemise arvuks 1,5 korda.

Täienduskoolitusel osalenute andmete esmase analüüsi alusel selgus, et moodustades pingerea kõige rohkem täienduskoolitusel osalenute õppejõudude järgi, jaotub pingerea algus vaid kahe struktuuriüksuse õppejõudude vahel. Kuna kõrgkooli struktuuriüksused on oma õppesuundadelt erinevad, võib seetõttu erineda ka nendes kasutatav õpetamismetoodika. Samuti erineb valdkondades pakutavate sobivate täienduskoolituste hulk. Johtuvalt otsustati mitte valida valimisse kõige enam koolitusel osalenud isikud kogu kõrgkoolis, vaid valimis eristati õppejõud struktuuriüksuste kaupa. Valimi suurus (12 intervjueeritavat) toetus Guest, Bunce ja Johnson (2006) uurimusele, mis kinnitas, et sarnaste uskumuste, veendumuste ning käitumise poolest homogeenset gruppi andmestiku induktiivsel kodeerimisel on võimalik eristada valdav osa informatsioonist 12. intervjueeritava andmestikust. Toetudes 12. intervjueeritava piirmäärale, saadeti palve osaleda intervjuudel iga struktuuriüksuse kahele õppejõule, kes olid oma struktuuriüksusest täienduskoolitustel osalenud kõige enam kordi võrreldes teiste osalejatega vastavast üksusest. Kui intervjueeritav ei nõustunud uurimuses osalema, saadeti palve järgmisele õppejõule. Tabelis 2 on esitatud intervjueeritavate taustaandmed, isikunimed on asendatud pseudonüümidega. Kuna õppejõudude õpetamiskogemuse ja eriala järgi on võimalik intervjueeritavaid tuvastada, on taustaandmetes jäetud õppejõudude erialad esitamata tagamaks osalejate konfidentsiaalsust.

Tabel 2. Intervjueeritavate andmed

Pseudonüüm	Õpetamiskogemus	Osaletud koolituste arv
Anne	33	9
Sirje	28	4
Küllli	9	9
Liis	14	6
Aime	23	7
Kairi	34	18
Mare	19	8
Kadri	18	9
Kristjan	25	3
Eda	56	11
Kersti	16	8
Helbe	10	5

3.2 Andmekogumismeetodid

Saamaks teada teemavaldkonnaga seotud inimeste arvamusi, kasutati käesolevas töös andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab hoida intervjuu fookust uuritava teemal, kuid jätab võimaluse küsida täpsustavaid küsimusi (Laherand, 2008) ning vajadusel muuta küsimuste järjekorda ning (Anyan, 2013; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005; Nunkoosing, 2005). Selline viis sobis ka käesoleva uurimuse eesmärgini jõudmiseks, tõlgendamaks õppejõudude kirjeldusi nende enda õppimisest.

Vastamaks uurimisküsimustele koostas autor töö eesmärgist lähtuvalt intervjuuküsimused, olles varasemalt tutvunud mitmete autorite intervjuuküsimuste koostamise meetodikatega (Hirsjärvi et al., 2005; Kvale, 2007 a; Laherand, 2008). Ettevalmistatud küsimuste kooskõllalisust eesmärgi ja uurimisküsimustega ning sõnastuse selgust hindas eksperdina uurimustöö juhendaja.

Intervjuu kava koosnes vastavalt uurimusküsimustele teemaplokkidest. Esimene plokk sisaldas küsimusi täienduskoolitustel osalemise valikute ja põhjuste ning õpitud teadmiste ja oskuste kohta. Selles paluti tuua näiteid õnnestunud meetodite ja vahendite kasutamise ning ka ebaõnnestumiste kohta. Teises plokis küsiti intervjueeritavatelt, millistel põhjustel teadmisi ei omandatud, millistel põhjustel omandatud uued teadmised ja oskused pole leidnud nende igapäevatoos rakendust ning mis võiksid nende arvamuse kohaselt olla õpitu rakendamise takistused. Viimane plokk sisaldas küsimusi taustaandmete kohta (vanus, sugu, õpetamiskogemus). Intervjuuküsimuste kava on esitatud lisas (Lisa 1).

Eesmärgiga välja selgitada küsimuste üheselt mõistetavus ning saadud vastuste vastavus uurimisküsimuste kirjeldamiseks viidi läbi pilootintervjuu. Intervjueeritav vastas valimi

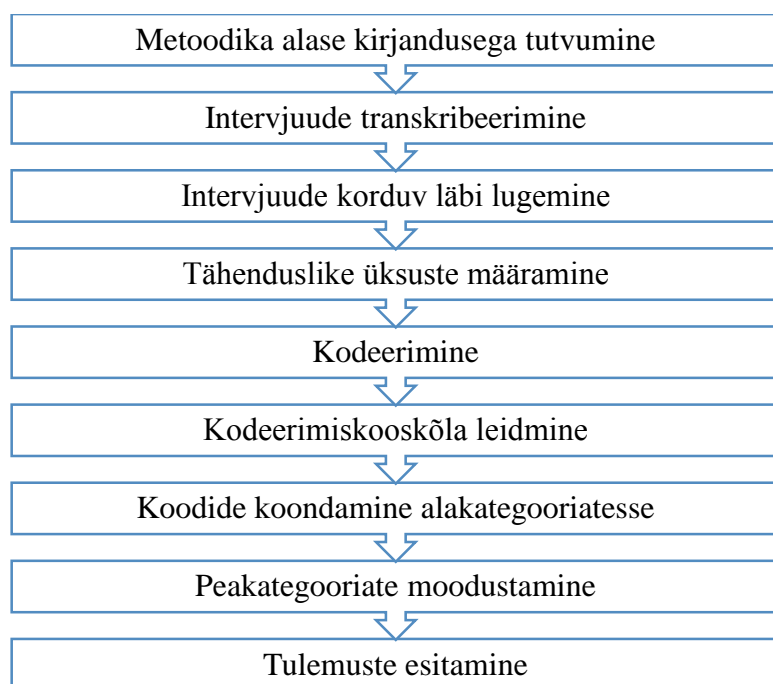
valiku põhimõtetele. Peale pilootintervjuud muudeti intervjuus kahe küsimuse järjestust. Toomaks intervjuueeritavaid rohkem uurimustööd puudutavale teemale lähemale, ei esitatud esimesena küsimust „Mis on olnud need põhjused, miks te olete osalenud täienduskoolitustel?“, vaid paluti neil kõigepealt meenutada, millised on olnud nende jaoks meeldejäädavad koolitused. Samuti muudeti küsimuste järjekorda teises plokis, küsides kõigepealt õnnestunud uue meetodi või tehnilise vahendi rakendamise kohta ning alles seejärel paluti jutustada lugu, kus kõik ei sujunud ootuspäraselt. Pilootintervjuu järel reflekteeris magistritöö autor, et mõista võimalikult täpselt intervjuueeritava mõtet, võis ta järgnevatel intervjuudel esitada enam täpsustavaid küsimusi ning teha vahekokkuvõtteks peegeldusi intervjuueeritava kirjeldustest. Samuti nenditi, et saamaks võimalikult laiahaardelist kirjeldust õppejõu õppimise kohta, võis olla vajalik esitada täpsustavaid küsimusi auditoorse õppetöö osas, kuna kõrgkooli töötajad seostasid autorit töö tõttu eelkõige e-õppega.

Intervjuueeritavatega võeti ühendust e-kirja teel. Magistritöö autor tutvustas lühidalt ennast, oma töö eesmärki ja teemat ning palus abi uurimuse läbiviimisel. Intervjuueeritavaid informeeriti soovist salvestada intervjuu diktofonile ning selgitati konfidentsiaalsuse tagamist uurimustöö käigus. Nõustumise korral lepitati järgnevas kirjavahetuses või telefoni teel kokku mõlemale osapoolale sobiv aeg ja koht. Intervjuud viidi läbi intervjuueeritavale tuttavas keskkonnas, milleks olid enamasti nende enda tööruumid. Jacob ja Furgersoni (2012) järgi tunneb intervjuueeritav end tuttavas asukohas turvaliselt ning mugavalt, samuti on tõenäosus segavateks faktoriteks väiksem võrreldes võõra ja mürarikka avaliku kohaga. Käesoleva töö kaks intervjuud erinesid läbi viimisel teistest õppejõudude ajapuuduse ning välismaal viibimise tõttu. Üks intervjuu viidi läbi skype's ning teise intervjuu vastused esitas õppejõud kirjalikult e-kirja manuseana.

Intervjuu alguses paluti luba intervjuu salvestamiseks ning selgitati konfidentsiaalsuse põhimõtet. Uurimustööde konfidentsiaalsuse põhimõtte alusel ei esitata uurimustöös andmeid, mis võimaldavad uuritavaid identifitseerida (Kvale, 2007 a). Konfidentsiaalsuses veendunud intervjuueeritav on usaldav ning avatud, mis on oluline tõese kirjelduse saamiseks intervjuul (Jacob & Furgerson, 2012). Kõige lühem intervjuu kestis 21 minutit, kõige pikem 47 minutit. Intervjuud salvestati diktofonile, intervjuueerimise käigus täpsustati mõningaid kirjeldusi vältimaks intervjuueeritava mõtete valesi tõlgendamist ning intervjuu lõpus anti veelkord võimalus avaldada oma mõtteid uurimisteemal.

3.3 Andmete analüüs

Selleks, et kirjeldada õppejõudude arvamusi, analüüsiti andmeid induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mis võimaldas uurimistulemusi kirjeldada, klassifitseerida ning keskenduda teksti sisulisele tähendusele (Elo ja Kyngäs, 2008; Laherand, 2008). Induktiivset sisuanalüüsi kasutatakse, kui valdkonda ei ole varem põhjalikult uuritud või need katavad valdkonna osaliselt (Elo & Kyngäs, 2008), seega uurimistulemusi ei mõjutanud olemasolevad teooriad ja kategooriad (Hsieh & Shannon, 2005). Andmeanalüüsi protsessi iseloomustab joonis 1.



Joonis 1. Andmeanalüüsi protsess

Intervjuud transkribeeriti kasutades transkriptsiooniprogrammi *VoiceWalker*. Programm võimaldas intervjuud täpselt ja sõna-sõnalt transkribeerida tänu ettemängitava aja määramisele ning lausekatkete samm-haavalise ülekuulamisele. Lingvistidele on transkriptsioonides oluline diktsioon, pausid, sõnade venitamine, rõhud ja hääle tonaalsus, sotsiaalteadustes keskendutakse enam teksti informatiivsusele ja sisu tähendusele (Hennink & Weber, 2013; Kvale, 2007 b). Seega kasutas autor üles kirjutamisel lihtsat märkide süsteemi (pausid märgiti punktidega, rõhutatud teksti jooniti alla). See võimaldas hiljem kergemini teksti jälgida. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmisel 6 tundi. Peale intervjuu transkribeerimist lisati intervjuu tekstile taustaandmed, asendati pseudonüümiga intervjuueeritava nimi ning isikunimed, kui intervjuueeritav neid kasutas. Transkribeeritud teksti võrreldi veelkord helisalvestusega, et veenduda selles, et transkriptsioonis ei ole vigu ning

rõhuasetused olid õigesti märgitud. Vastavalt mitmete autorite soovitusle (Elo & Kyngäs, 2008; Laherand, 2008) loeti teksti korduvalt, mis aitas magistritöö autoril teksti paremini mõista ning lihtsustas järgnevat tähenduslike üksuste määramist.

Transkribeerimise järel laeti intervjuud .txt vormingus andmetöötluskeskkonda *QCAmap*. Nimetatud vabavara kasutatakse tekstide süstemaatiliseks analüüsimiseks induktiivse sisuanalüüsi meetodil (Mayring, 2014). Viimane sisaldab endas protsessi, kus avatud kodeerimisele järgneb kategooriate moodustamine (Elo & Kyngäs, 2008). Kodeerimise peaeesmärk on lahutada tekst osadeks ja seda mõista, arendada välja kategooriad ning seada need uuringu edenedes korrastatud süsteemi (Laherand, 2008). Andmetöötluskeskkonnas üksteisele järgnevates intervjuu tekstides määrati tähenduslikud üksused. Tähenduslikuks üksuseks valiti fraas, lõik või lõiguosa intervjuust, mis omas uurimisküsimuste kontekstis tervikmõtet (Elo & Kyngäs, 2008). Samasisuliste tähendusüksuste analüüsimisel sõnastati koodid. Igale koodile tekkis eristuv number ning värv, mis hõlbustas järgnevat kodeerimist. Väljavõtte kodeerimisest *QCAmap* programmiga on esitatud lisas (Lisa 2).

Usaldusväärse suurendamiseks on oluline tulemuste interpreteerimise juures kaasata teisi uurijaid (Creswell & Miller, 2010; Elo & Kyngäs, 2008). Kodeerimisprotsessis tehti kodeerimiskooskõla saavutamiseks koostööd juhendajaga ning kaasati üks kaasüliõpilane, kes kodeeris transkribeeritud intervjuudest juhuslikult valitud intervjuust 3 juhuslikku lõiku. Seejärel arutles autor kaaskodeerijaga kodeerimistulemuste erinevuste üle. Eriarvamusi põhjustanud koodide osas (umbes 1/5 koodidest) diskuteeriti konsensuseni. Kodeerimiskooskõla saavutamiseks korrati protsessi veelkord. Ettepanekute ja arutelude tulemusena jagas töö autor ühe koodi kaheks (kolleegidega suhtlemine → 1) kolleegidega suhtlemise rõõm 2) kolleegide kogemuste väärtustamine).

QCAmap'is eristatud koodidest tehti väljavõtte *Exceli* tabelina. Filtreerides andmetabelis olevaid koode, saadi väljavõtted erinevate koodide tähenduslike üksuste kohta. Magistritöö autor otsustas alakategooriate moodustamist edasi viia läbi manuaalselt paberil, paigutades koode ümber koodikaardil. Koodide grupeerimisel eristusid sisu sarnasuse alusel alakategooriad. Neile anti sisust tulenevad nimetused. Alakategooriate analüüsimisel ja kõrvutamisel moodustusid peakategooriad. Kategooriate moodustamisel lähtuti sarnaste ja seotud kategooriate paigutamisest peakategooriatesse, seega töö autor interpreteeris kategooriad sisust tuleneva loogika alusel (Elo & Kyngäs, 2008). Näide kategooriate moodustamisest on kujutatud joonisel 2. Edasise kirjanduse lugemisel ning korduvkodeerimisel grupeeris autor alamkategooriad „Koolitusel omandatud uued teadmised

ja oskused“, „Uute teadmiste ja oskuste rakendamine“ ning „Kirjeldatud muutused peale koolitust“ ümber. Esialgsed kategooriad on esitatud lisa 3 ning hilisem, muudetud jaotus, lisa 4.

Kood	Alakategooria	Peakategooria
Sobiv koht	Koolituse korraldus	Sobiv koolitus
Sobiv aeg		
Sobiv koolituse vorm		
Tasuta	Kvaliteetne õpe	
Sobiv teema		
Koolitaja isik		
Head materjalid koolitusel		

Joonis 2. Kategooriate moodustumine.

Käesolevas töös tekstinäidete esitamisel on kasutatud pseudonüüme ning on välditud selliseid tekstinäiteid, mille põhjal võiks lugeja intervjuueeritava tuvastada. Vajadusel on näiteid toimetatud vähesel määral (eemaldatud järjestikku korduvad side- ja asesõnad ning uurimise kontekstis ebaolulised suulises vestluses esinevad kinnitussõnad).

Laherand (2008) toob välja, et uurijapäevik aitab uurimisprotsessi dokumenteerida ja reflekteerida, suurendades uurimustöö usaldusväärsust. Autor ei pidanud päevikut, kuid tegi kogu uurimisprotsessi vältel märkmeid. Üles märgiti töö käigus tekkinud mõtted, ideed, tähelepanekud ja küsimused. Märkmete pidev kriitiline jälgimine ja korduv üle vaatamine aitas autoril tööd paremini planeerida.

4 Tulemused

Järgnev peatükk annab lähtuvalt uurimisküsimustest ülevaate õppejõudude täienduskoolitusel osalemise põhjuste, seal omandatud teadmiste ja oskuste rakendamise ning nende rakendamist takistavate tegurite osas. Tulemused on esitatud pea- ja alakategooriate jaotuse järgi.

4.1 Täienduskoolitusel osalemise põhjused

Täienduskoolitusel osalemise ajendina tõid õppejõud välja kvaliteetse koolituse, koolituse korraldusliku poole. Samuti tööst tuleneva vajaduse ja enda soovi oma õpetamist parendada.

Kvaliteetne õpe. Suurem osa intervjueeritavatest tõi esimese valiku kriteeriumina välja koolitaja isiku ning koolituse teemavaldkonna. Õppejõudude arvamusel kohaselt olid koolitaja tuntus, tema töö viis ning koolitusel jagatavad materjalid olulised faktorid täienduskoolituse valiku tegemisel. Osalemise põhjuste kirjeldamisel nimetasid õppejõud eraldi välismaa lektoreid, kelle koolitustel püüti võimalusel alati osaleda.

... aga see tema isiksus ja seda kui vabalt tema seda tundi võttis see oli... mina ei olnud üheski sellises tunnis käinud. Meil ei ole olnud ühte sellist õppejõudu. Ausõna. Et see, kui vabalt ta pani terve selle kursuse seal rääkima ja kaasa mõtlema ... ja teine on muidugi see, mida on teinud nüüd need xxx ja yyy, need kursused on muidugi ääretult heade materjalidega olnud. Vat need on mul küll suured eeskujud. (Kairi)

Koolituse korraldus. Koolituse valimise seisukohast olid õppejõududele olulised tegurid koolituse toimumise aeg ja koht. Koha suhtes vahel toodi välja koolituse toimumist samas majas või linnakus, vahel eelistati siiski teistes õppeasutustes toimuvaid koolitusi, saamaks võimalikult erinevaid kogemusi koolitusel olevatelt teise valdkonna kolleegidelt. Õppejõud eristasid oma kirjeldustes täienduskoolituse õppetöö vormi auditoorsete kohtumiste näol või e-kursustena. Mõningad intervjueeritavad eelistasid auditoorseid kohtumisi, kus sai vahetult osa koolitaja õpetamise maneerist ja aktiivse vestluse käigus arutleda kolleegide kogemusi. Osad seevastu nägid eelist e-kursuse vormis toimuvates koolitustes, kuna siis oli võimalik oma aega õppetöö kõrval ise planeerida.

Eriti minule meeldivad sellised, mida saab interneti teel läbida. Et ei pea kohale minema. Ütleme jah statistika kursused, et siis tahaks muidugi tahaks kohale minna. Aga siis on ka hea, kui nad on kooli vaheaegadel, põhiliselt jaanuari kuus või siis suvel. (Küllli)

Enne programmi Primus käivitumist oli valdav enamus täienduskoolituse kõrgekooli osakondade finantseerida, programmi raames sai koolitustel osaleda tasuta. Vaid paar õppejõudu tõid välja eelise osaleda tasuta kursustel.

Oma maja lähedal, see ei ole siuke linnakursus, kus sa õpid turistikeelt ja sellist, et see on erialakeel. Kusjuures sotsiaalne asi, sa saad kolleegidega kokku, keda sa näed muidu ainult võibolla avaaktusel või kusagil. Töö ajast. Ilma rahata. (Aime)

Vajadus õppida. Tööst tulenev vajadus omandada või meelde tuletada erinevaid metoodilisi võtteid või tehnilise vahendi kasutamist võis õppejõudude arvamusel kohaselt tuleneda mitmetest põhjustest. Valdav osa intervjueritud õppejõududest pole oma kraadiõppe jooksul õppinud pedagoogikat. Teadvustades, et nad ei valda mingit konkreetset võtet või tehnoloogilist vahendit, tundsid nad vajadust end selles vallas täiendada. Täienduskoolitustel osalemise ajendiks olid ka erasektorist kõrgekooli tagasi pöördumine, uue õppegrupi, uue aine õpetamine või mõne muu organisatsioonist saadud ülesande (nt praktika koordineerimine) täitmiseks vajalike oskuste puudumine. Keelekoolitustel osaleti nii teadustöö jaoks vajaliku keele parendamiseks kui ka vajadusest õpetada inglise keelset õppegruppi.

Mul kogu aeg kripeldas see, et räägitakse aktiivõppe meetodites ja kõige hullem meetod on loeng ja see on üliõpilasele surm. Ja siis ma leidsin koolitused, mis olidki sellised seminari ja selliste aktiivõppe vormide kohta. (Aime)

Koolitusel osalemise põhjuseks nimetasid õppejõud ka muutunud üliõpilase. Õppejõudude sõnul ei õpi üliõpilased enam nõnda nagu vanasti. Nende keskendumise võime omandada pikki ja sisutihedaid tekste on väike. Pigem loetakse pealkirju ja õppematerjal peab olema vaheldusrikas, illustreeritud piltide, animatsioonide, videotega ning sisaldama pisikesi vaheülesandeid kokkuvõtete tegemiseks. Mitmed õppejõud tõid välja, et neile on oluline, et nende õppematerjalid oleksid head, väljendades vajadust omandada mitmekülgseid võtteid tänapäeva tudengile sobiliku õppematerjali koostamiseks.

Meil kasvab põlvkond, kellele me ei oska mingitmoodi õigesti läheneda. Nad ei loe, nad loevad pealkirju, nad loevad ükskuid asju, ja töö on muutunud võib-olla seoses sellega, et sa püüad mingit moodi anda asju nii, et ta on sunnitud sellest pealkirjast kaugemale minema. (Eda)

Mõnikord osaleti ka koolitusel, kuna see oli määratud otsese juhi poolt. Intervjueritud õppejõududele see vastumeelne ei olnud, nähes selles isegi eeliseid. Osad kohustuslikud

koolitused olid seotud kõrgkoolis hetkel liikuvate arengusuundadega, näiteks mentorluse arendamine, õppekavade muutmine väljundipõhiseks.

Te olete kõik põhikohaga tööl, olgu kohal. Vot sõidame bussiga välja sellel kuupäeval, tuleme tagasi sellel kuupäeval. Oleme seal. Mõned küll siis virisevad, no mis sa nagu sunnid meid, või ei viitsi, aga just minu jaoks see on väga hea. Sest ma ise ... võib-olla ma tahaks, aga ma ei suuda ennast, noh, nii hästi organiseerida võib-olla. (Mare)

Soov oma õpetamist parandada. Ühe põhjusena, miks õppejõud osalevad enda sõnul täienduskoolitustel, on enda soov parendada oma õpetamist auditoorses õppes. Koolitustelt loodeti saada värsket lähenemist õpetamisele, uusi teadmisi, inspiratsiooni, ideid ning kuidas tuua vaheldust loengutesse ja äratada üliõpilase tähelepanu. Samuti toodi välja soov oma õpetamist parendada ning oma tööd tõhustada e-kursuste vahendusel. Koolitustel sooviti õppida, kuidas üles ehitada e-kursust ning avastada enda jaoks kasutusmugavust suurendavad nipid.

Näed erinevaid e-kursuseid, kes alles alustavad või siis neid, mis on kvaliteetsed ja mis neil vahe on. Ja sellest õpid, mida oleks endal parem teha ja kuidas. Ja mis need head tavad on, kuidas kursust luua. Ise näiteks ei tule paljude asjade peale. (Küllli)

Õppejõud kirjeldasid, kuidas varasema töökorralduse juures nende panus õppetöösse oli suur, tudengid osalesid vaid loengutes ning nende teadmised polnud sellise õppetöö korralduse juures ootuspärased. Seega ajendas neid enda sõnul koolitusel osalema soov korraldada õpetamine ümber nõnda, et nende koormus väheneks ning tudengid samas teeksid tõhusamalt tööd.

Mitmed intervjueeritavad tõid välja, et koolitustel osalemise põhjuseks on ka kolleegide õpetamise viis. Küllastades kolleegide loenguid või nähes nende esinemist mõnel seminaril, tõid intervjueeritavad välja õpetamise viise, mis nendele endale ei meeldinud. Seega ei soovinud nad ise nõnda õpetada ja lootsid oma õpetamist koolituste abil parandada. Mõned intervjueeritavad jõudsid sellele arusaamisel ka koolituse käigus, nähes kolleegi või koolitajat esinemas.

Ma sain nippe, kuidas ma ei tohiks teha. Kuidas ma ei tahaks mitte kunagi teha. (Mare)

Rõõm õppimisest. Õppejõudude kirjelduste kohaselt ei osaleta täienduskoolitusel vaid tööst tuleneva vajadusel või enda soovist ja harjumusest õppida. Täienduskoolitusel osalemist näevad õppejõud enda hinnangul kui võimalust eralduda rutiinist – lihtsalt võimalust kohtuda uute inimestega, kuulata ja jagada kogemusi mõnuses seltskonnas. Heas seltskonnas uue õppimist kirjeldasid õppejõud rõõmsa ja lõbusa tegevusena.

Ja ma ei käi seal tingimata mingeid trikke ja nippe õppimas, vaid pigem tõesti omasugustega suhtlemas. Sest tegelt on hästi lihtne niimoodi ära kapselduda. (Kadri)

Kindlasti sain seekord ka palju nippe, harva kui ma olen leidnud võimalust midagi kasutada, aga just ütleme see mõnus seltskond, selline chillimine, ja siis noh just, et kuidas keegi midagi teeb. Seda on väga põnev jälgida. Meelelahutus. Ja ma ei teagi, kuidas seda sõnastada, aga noh, et nagu ikkagi nagu toimuks midagi. See ongi meelelahutus ilmselt. (Kristjan)

Kõik intervjueeritavad võtsid koolitustel osalemise kokku järgnevalt: igalt koolituselt leiab vähemalt ühe nipi või meetodi, mida oma õppetöös kasutada ning see on juba piisav põhjus, et täienduskoolitusel osaleda.

Midagi uut ja natukene ühte-koma-teist igalt kursuselt leiab. (Sirje)

Õppejõudude kirjelduste alusel võib kokku võtta, et õppejõud valivad täienduskoolituse koolituse kvaliteedi ja õppetöö korralduse alusel. Täienduskoolitusel osalemise ajendiks on õppejõudude sõnul nii tööst tulenev vajadus kui ka enda soov oma õpetamist parendada. Koolitustel osalemist nähakse ka kui võimalust eralduda rutiinist ning õppejõudude sõnul pakub uute teadmiste ja oskuste omandamine heas seltskonnas rõõmu.

4.2 Täienduskoolitusel õpitu ning muutus õppejõu õpetamisarusaamades

Täienduskoolitusel omandatud teadmisi ja oskusi kirjeldasid õppejõud kahel tasandil – konkreetsete võtete omandamine ja rakendamine ning täienduskoolitusel õpitud teadmised, oskused ja väärtused, mis viitavad õpetamisarusaamade muutusele.

4.2.1 Konkreetsete võtete omandamine

Kirjeldades täienduskoolitusel õpitu, eristasid õppejõud auditooriumis, vahetul suhtlemisel kasutatavaid üliõpilaste aktiveerimise meetodeid ning võtteid, mis hõlmasid tehnoloogiliste vahendite kasutamist. Tehnoloogilisi vahendeid kasutati nii auditooriumis kui ka veebipõhise õppe läbiviimisel.

Tehnoloogiliste vahendite õppimine ja rakendamine. Uued tehnoloogiliste vahenditega seotud teadmised pärinesid õppejõudude sõnul peamiselt e-õppe keskkonna Moodle ja interaktiivsete õpiobjektide koolitustelt. Moodle kursusel on mitmeid erinevaid võimalusi, igal õppejõul oli koolitustel osalemiseks erinev eesmärk. Mõningad õppisid kursuse ja e-keskkonda laetavate materjalide koostamise üldiseid tavaid, suuremate kogemustega õppejõud keskendusid testidele, õpipäeviku kasutamisele, hindamistabelite koostamisele, tagasisidestamise viisidele ning ühistöö organiseerimisele veebikeskkonnas. Mõned õppejõud tõid uute oskustena välja kasutada klikkereid, koostada videojuhiseid või kasutada JavaScripte interaktiivsetes õpiobjektides.

Kirjeldades uute tehniliste vahendite kasutamist, tõid uurimuses osalejad välja peamiselt e-kursused Moodle platvormil. Rakendama oli hakatud ka blogisid, foorumeid, klikkereid, koostatud õpiobjekte. Valdav osa loodud või kasutatavatest e-kursustest ei ole 100% veebipõhised ainekursused, vaid pigem kasutatakse neid õppematerjalide kättesaadavamaks tegemiseks, erinevate testide sooritamiseks ning iseseisvate tööde esitamiseks. Paar õppejõudu kasutavad videoloenguid või videojuhiseid.

Teiste tehniliste vahendite eelist nähti üldise õppetöö korraldamise juures – gruppidesse jagamised ja ühiskirjutamised, referaadi teemade valimised ja retsensentide määramised, eksamile registreerimine. Kui varem kasutati ühte faili, mida aegajalt muudeti ja taas üles laeti, siis nüüd kasutatakse selleks online vahendeid, mis salvestuvad muutmise käigus ja on kõigile kohe nähtavad ja kasutatavad.

Et nad saaksid valida retsenseeritava referaadi. Siis ma varem pidin niimoodi tegema, et ma lihtsalt tõmbasin aegajalt mõned maha sealt ja siis panin kuskile Õisi üles. Siis jälle mõned teemad maha, mida enam valida ei saa. Pidi seda pidevalt täiendama. Aga nüüd nad saavad ise kirjutada sinna. See ei ole küll Moodle kaudu, et see on GoogleDocsis, aga ikkagi. Aga Moodlest läheb otse link sinna, et kõik saavad oluliselt lihtsamini sinna. Et ei pea kõigile kirjutama eraldi, et ta asub selle koha peal. (Küll)

Auditoorsete meetodite õppimine ja rakendamine. Õpitud metoodilistest võtetest tõid õppejõud välja kõige enam rühmatöö erinevaid viise, ära mainiti ka erinevaid üliõpilaste aktiveerimise võtteid, mida kasutati õppejõudude sõnul peamiselt loengusse vahelduse toomiseks. Intervjueeritavad püüavad enda sõnul hoida oma õpetamises rütmi, tuues õpitud võtteid sisse teadlikult iga teatud aja tagant. Tähtsaks peeti ka väiksemaid nippe, mis muidu sageli ununevad. Näiteks oskus oodata tudengitelt vastust oma küsimusele, selmet see kohe ise ära vastata ning 10-15 minutilise kontsentreerumisvõime arvestamine. Uusi metoodilisi

võtteid ei omandatud enda sõnul ainult täienduskoolitusel õpetatavast materjalist, vaid võeti üle ka koolitaja enda poolt kasutatud meetodeid.

Ma lähen mingile täienduskoolitusele ja lektor teeb mingisugused ülesanded, ja mul see meetod meeldib. See ei ole nagu koolituse sisu tegelikult, see on meetod, siis ma olen ka seda kasutanud. Niimoodi, mõtlesin, ahaa, how it is made, huvitav rühmadesse jagamine või siis huvitav lähenemine, huvitav dialoog, kõik sellised asjad. Ja ma olen ka seda nagu ... kasutanud oma töös. (Mare)

Vastates uue meetodika rakendamise kohta, nimetasid õppejõud vähem konkreetseid meetodikaid, pigem kasutati üldistavaid mõisteid: loovmeetodid, mingid grupitööd, vahekokkuvõtted, üldistamine, aktiveerimismeetodid. Peaaegu pooled intervjueeritavatest kirjeldasid kursuse jooksul toimuvat protsessi, kus mingil ajal tudengid töötavad materjali läbi iseseisvalt, siis koordineeritakse neid uue ülesande jaoks paaris- või grupitööle. Teemaatiliste teemade lõpus palub õppejõud tuua välja paar tähtsat ideed või üliõpilase jaoks uut fakti, teha lühikesi kokkuvõtteid või üldistusi. Tehakse esitlusi teistele tudengitele ning esitlustest omakorda kokkuvõtteid.

Ma armastan väga kursuse vahel kõikvõimalikke üldistamise ülesandeid, mida nad peavad ise tegema. Võrdlema näiteks ühte nähtust teisega, otsima üles sealt niisuguseid iseloomulikke tunnuseid. (Eda)

Enesearenguga seotud uued oskused olid eelkõige seotud keelekoolitustega. Lisaks inglise keele koolitustele, mida mainisid õppejõud nii seoses teadustöö kui ka õppetöö läbiviimisega, osaleti ka saksa ja prantsuse keele koolitustel, milles omandatud oskuste kasu nähti eelkõige reisimisega seoses. Mõnikord räägiti meetodika ning suhtlemis- ja kommunikatsioonikursustel omandatust üldisemalt. Õppejõud ei viidanud nende oskuste otsesele rakendamisele, aga tõid selle välja kui oma üldiste oskuste pagasi täiendamisenä. Üks intervjueeritav kirjeldas üldoskusi kui starterit, mis aitab käivitada konkreetsemate viiside kasutusele võttu. Õppejõud tõdesid, et üldised teadmised ja oskused aitasid neil üliõpilasi paremini mõista ning loodeti, et keerulisemates situatsioonides on vajaduse korral hea leida oma pagasist sobivad võtted.

Need asjad, mis seal tekivad, ise ei saa arugi, aga nad jäävad kuskile sinna alateadvusse, seljaajusse ja siis kui ... ja kui jääd hätta, kui järsku on tarvis, siis nad ujuvad pinnale. (Kristjan)

Konkreetsete uute teadmiste ja oskuste omandamise ja rakendamise kirjeldamisel tõid õppejõud välja nii vahtudi üliõpilasi kaasavaid meetodikaid kui ka tehnoloogiliste vahendite kasutamist. Ära märgitakse ka enesearenguga seotud uued teadmised ja oskused.

4.2.2 Muutused õppejõu mõtlemises ja käitumises

Õppejõud nentisid, et peale koolitusi on nad täheldanud muutusi endas ja oma õpetamises. Õppejõud kirjeldasid soovi tõhustada õppetööd, korrastada ainekursuseid terviklikumaks ning mõningal juhul sooviti olla enam kaasatud organisatsiooni üldistesse protsessidesse.

Ainekursuse korrastamine tervikuks. Õppejõud kirjeldasid, kuidas tänu uutele oskustele ja teadmistele nende õppematerjal on nüüd terviklikum ning õppuritele paremini kättesaadav. Kättesaadavus seostus õppejõududele eelkõige Moodle kasutamisega. Seal on leitavad nii õppematerjalide tekstid, seminari ettevalmistusmaterjalid, praktikumide juhised. Õppejõud on enda sõnul teadvustanud varem kasutatud meetodikate teoreetilist tausta ja eesmärki.

Ja no siis ma olen kasutanud loovmeetodeid ka. Näiteks. Mõned, mida ma olen nagu... olen mingeid sugemeid ennegi kasutanud, aga siis, kui selle teooria peale õpid või läbi teed ise, siis mõned asjad tunduvad paremini rakenduvad ja siis proovid järgi tavaliselt kohe. (Kadri)

Mitmed õppejõud väljendasid heameelt, et koolitustel osalemine on andnud neile tõuke korraldada oma ainekursus terviklikumalt ning läbimõeldult. Välja on töötatud kursuse nõuded, iga temaatika puhul läbitav materjal, selle kinnistamise, kontrollimise ja tagasisidestamise meetodika. Korrastatuse eelist nähti eelkõige selles, et kursuse jooksul nõuded ei muutu, üliõpilasele on töö korraldus selgelt ja loetavalt esitatud ning seetõttu on ainekursuse jooksul vähem mitmeti mõistetavust ning võimalikku segadust muutuvate tingimuste osas.

Vaata mul on juba hindamine niimoodi paika pandud, et nende kodutööd on suure väärtusega ehk 30% lõpptulemusest. Ja need peavad olema tehtud nõuetekohaselt, nii nagu neil pärast tööl nõutakse. Ja nad tahavad, sest see parandab nende eksamihinnet kohe, onju. Ma tegin viimane kord nendega eksamit ja sa tead mul on vaid mõni üksik D! Super tulemused. Ja tead ma saan need tegelikult kõik tänu õpipäevikule. Sest ma utsitan neid. Sa ei kujuta ette kuidas ma neid utsitan seal. (Kairi)

Parem õpetamine. Kirjeldades muutust, mis on toimunud peale koolituste läbimist võrreldes varasemaga, tõid õppejõud välja enda ja õpilaste töö tõhusamaks muutumise.

Koolitus oli ajendanud neid pühendama rohkem aega ja energiat õpetamisele, muutmaks õppematerjale, valmistuma rohkem ette erinevate õppemeetodite kasutamiseks ja reorganiseerima üldist õppetöö korraldust. Seda protsessi kirjeldati kui aeganõudvat tegevust, kuid lõpptulemusena nähakse tudengi suurenevat panust ning paremaid õppetulemusi.

Või nagu isegi kui ma uut materjali ette valmistan, ma juba kuidagi kuklas mõtlen välja seda mingit kinnistamise meetodit. (Liis)

Ja siis muuseas need kolmesed poisid olid pärast kõik olid A-d. (Kairi)

Kolleegide kogemustest õppimist rõhutasid kõik intervjueeritavad. Kolleegide poolt kasutatavatest meetodikatest õppimist ja sellekohaseid arutelusid, võimalust vaadata kolleegi esinemas peeti õppejõudude hinnangul täienduskoolituse üheks väärtuslikumaks osaks. Huvi tekitasid teiste valdkondade ja teiste kõrgkoolide õppejõudude õpetamise kogemused. Toodi välja, et sarnast võimalust kõrgkooli sees ei rakendata, kuid soovi ja vajadust selleks mainiti korduvalt.

Juba see, mida teised koolitustel räägivad, oma kogemusi ja niivõrd häid ideid saad tegelikult oma õpetamiseks. (Kairi)

Inspireerib just see suhtlemine ja kui on koolitusel on inimesed, kes mõtlevad samal viisil. Kes teevad sarnast tööd kui mina. Just nendega suhtlemine, mingi grupitöö tegemine ongi kõige huvitavam koolituste juures. Sest selle käigus arutletakse tavaliselt mingisugused probleeme, mille arutamiseks ei ole meil lihtsalt aega niimoodi tavaelus. (Maire)

Paar intervjueeritavat osalesid täienduskoolitustel, kuna nad ei soovinud nii kehvasti õpetada kui nende kolleeg. Teistel tekkis koolituste käigus arusaam, kuidas nad ei soovi ise õpetada. Neile kui õppijale ei sobinud mõni meetod (nt sirutus- või plaksutusharjutused) ning nad otsustasid, et ei soovi oma õppureid sarnasesse situatsiooni panna

Üks väga-väga professor näiteks, terve ettekanne oli powerpointis, et niiet see süsteem, kus tähed tulevad nagu ükshaaval. Terve 20 minutit! Ausalt! Väga tunnustatud professor.... Noh, ma ei tea, eks ole. Et siis on siis on selles mõttes on see kasu, et vaatad et ma nii ei tee. (Anne)

Muutus õppejõu isikus. Osad õppejõud on täheldanud ka muutust enda isikus – loengusse ei minda ette valmistamata, ollakse varakult kohal. Õppejõud soovivad enda sõnul

teha üliõpilaste silmis head tööd. Ettevalmistust ei tehta viimasel hetkel konkreetse õppetüki osas, vaid läbi on mõeldud tegevused ja materjalid kogu ainekursuse kohta. Õppematerjal peab õppejõudude arvamuse kohaselt olema temaatikasse sobiv, ajakasutus ja õppimise viis põhjendatud. Juhuslikke, konteksti ja temaatika õppimiseks sobivate meetodite lihtsalt katsetamist ei peeta mõistlikuks, kuna see jätab üliõpilasele mulje, et ainekursus pole tervikuna läbi mõeldud.

Teistpidi mingis osas olen neid grupitöösid vähemaks jätnud. Just selle loengu sees. Ma ei oska öelda, ma olen pigem kasutanud... mul on tunne, et neid grupitöid ma alguses kasutasin, aga mul on tunne, et tudengitele tundub see vahel aja raiskamisena. Mulle ei meeldi teha selliseid asju, kus nad ütlevad, et ah tegi selle.. täitis selle aja ära, pani meid sinna kuhugi istuma grupitöösse. Et ma algul proovisin, aga ma väga ei tee... vahepeal teen, aga siis mul peab olema väga kindlalt läbi mõeldud, mida ma täpselt teen ja mida ma sealt tahan ja mida nad sellega ära õpivad. Ma ei tee neile asju niisama. (Kersti)

Muutus organisatsioonis. Täienduskoolitustega seotud muutuseid organisatsiooni tasandil kirjeldasid õppejõud kahest aspektist. Ühe muutused, kuhu on olnud kaasatud struktuuriüksused ja õppejõud, on olnud ajendatud ülikooli poolsetest tegevustest. Näideteks töid õppejõud oma kirjeldustes üldised kõrghariduses toimuvad muutused (pädevuspõhisus) ning mõningaid Euroopa Liidu projektidest ajendatud tegevusi (mentorlus). Mõlema protsessi toetamiseks pakuti erinevaid täienduskoolitusi.

Vahepeal oli siin väga äge õppekavaarendus ja parendus, ja siis väljundipõhise aine ülesehituse koolitused. Need on päris kindlasti niisugused, mis kohe käiku läksid. Ja noh mentorlus täpselt samuti. Sest ega väga ägedalt proovisime siin alguses käima lükata. (Eda)

Teine täienduskoolituse ja organisatsiooniga seotud muutust selgitavad õppejõud kui enda soovi olla kaasatud erinevates organisatsiooniga seotud protsessides. Saades täienduskoolitustelt teadmisi ja ideid, kirjeldasid õppejõud, kuidas nad soovisid ise mingit muutust organisatsioonis esile kutsuda. Mõned ideed võttis omaks terve osakond, koos koolitati tervet osakonda ning viidi sisse muudatused, mis mõjutasid nii õppejõude kui üliõpilasi. Kuid oli ka juhus, kus altpoolt tulenev algatus siiski muudatusteni ei jõudnud. Siiski on algatus märk, et õppejõul on julgus teha ettepanekuid ning soov panustada organisatsiooni üldisesse tegevusse.

Ma võtsin selle juhendi ette, mida nad käivad kolleegidel üksteisel hindamas. Ma arvan, meil on kolleege, kes ei lase teist kolleegi uksest sissegi, kui vägisi peab ja kästakse, võib-olla siis. Aga ... kui sa tihkad tudengitele, sellisel viisil ette kanda, või oma teadmisi edasi anda, miks sa siis nagu kolleegi häbened, eks? Kui ma seminari koolitusel käisin, ma olin nii vaimustatud, ja siis me isegi kirjutasime oma osakonna arengukavasse selle sisse, tähendab, osakond tegi ettepaneku instituudi omale. No sinna ei jõudnud... (Aime)

Tulemuste alusel võib kokku võtta, et õppejõud näevad enda hinnangul täienduskoolitustest tingitud muutusi nii oma õpetamispraktikas kui ka enda arusaamas õppimisest ja õpetamisest. Kasutusele on võetud nii uusi meetodikaid auditoorses õppes ning kui ka uusi tehnoloogilisi vahendeid. Õppejõu arusaamades toimuvatele muutustele viitavad kirjeldused, kus tuuakse esile muutusi enda isikus, rõhutatakse vajadust tõhustada oma õpetamist või väljendatakse soovi olla kaasatud organisatsiooni tegevustesse.

4.3 Takistused koolitusel õpitu rakendamisel

Täienduskoolitusel pakutud teadmiste ja oskuste omandamisel ning rakendamisel tõid õppejõud välja mitmesuguseid erinevaid takistusi. Uued oskused jäid omandamata, sest neid ei rakendatud tulenevalt aja puudusest, õppejõu isiksusest, tehnilistest probleemidest, tudengitest või organisatsiooni tööviisist, vähestest oskustest või õppeainega mittedobimise tõttu.

Omandamata teadmised. Intervjuu küsimusele, kas koolitustel jäi ka midagi omandamata, vastasid pooled intervjuueeritavad eitavalt. Nad põhjendasid, et on valinud oma täienduskoolitused vastavalt oma huvile ning nende jaoks on koolitus oma eesmärgi täitnud, kui nad on sealt saanud vähemalt ühe idee, nipi, mida kasutada või omas koolitus üldharivat eesmärki.

Ei ma arvan, et neid ma ikkagi valisingi, sest nad tundusid mulle vajalikud. (Aime)

No ma ei oska konkreetselt ei oska sulle ei oska praegu sulle öelda. (Sirje)

Teised leidsid, et nad ei ole omandanud ning hakanud rakendama mõningaid koolitusel pakutud meetodeid või tehnilisi vahendeid endast mitte tulenevatel põhjustel. Näiteks on põhjalikku tagasisidestamist raske rakendada suure õppegrupi puhul, soojendusülesanded on liigsed aastaid koos õppinud kursuse puhul või ei sobi õppejõu arvates need meetodikad tema õpetatavasse ainesse. Välja toodi ka tehnoloogiliste vahendite kasutamise ebamugavus.

Kolmandik tõdes, et mingid oskused jäid omandamata koolitusel kasutatud õpetamise viisi või koolitaja tõttu.

Näiteks sel veebikursuse koolitusel käisin, siis seal ... eeh... ütleks nii, et õpetaja ei olnud päris tasemel. (Sirje)

Moodlet ma ei ole eriti kasutanud, sest minu jaoks on Moodle masendavalt aeglane ja kohmakas. Et senimaani olid mul blogides... nüüd ma kasutan siis foorumit. (Anne)

Õppejõu enda vähesed oskused. Enda oskuste vajakajäämist kirjeldavad õppejõud konkreetsete meetodite ja vahendite kasutamisel. Erinevate meetodite rakendamist takistavana tegurina tuuakse välja enda õppimise viisi. Õppejõud leitavad, et viis, kuidas neid on õpetatud ja kuidas nad ise on õppinud, mõjutab nende enda õppimist ja õpetamist. Konkreetsemate näidete korral tuuakse välja, et mõnikord pole osatud plaanitud ülesande küsimust või eesmärki püstitada nõnda, et see viiks üliõpilase puhul oodatava tulemuseni. Õppejõud nendivad, et selles vallas vajavad nad enam kogemust. Teinekord on kokku puutunud vahendiga, mille osas pole saadud koolitust (nt valge tahvel) ning puudub vilumus seda kasutada. Õppejõud kirjeldasid, et valdavad metoodikat, kuid neil on raskusi selle rakendamisel tavapärasest erinevates situatsioonides, näiteks üliõpilaste vastupanu või suurte õppegruppide õpetamisel.

Kuna see rühmatöö on selline meetod, mis noh, ma ise tunnen, et mul ei tule see meetod nii hästi välja, nagu ta peaks tulema. Ma hästi palju katsetan seda rühmatööd. Mitte ainult tudengite pärast, iseenda pärast. Et ma oskaks ka läbi käia. Ja vot see on alati niimoodi.. et kord tuleb, kord ei tule. (Mare)

Uusi teadmiseid ja oskuseid ei rakendata tudengist tulenevalt. Põhjuseks, miks ei rakendata omandatud võtteid, on õppejõudude arvamuse kohaselt nõrk/kehv üliõpilane. Leitakse, et üldise demograafilise olukorra tõttu võetakse kõrgkooli vastu ka tudeng, kelle võimed või motivatsioon õppimiseks on madal.

Meie üliõpilaste puhul kipub tekkima ka see Ohhh.... /.../... sest vastu võetakse kõik. ... See on eriti kriitiline praegu, kus meil on sisuliselt see nõ kontingent totaalselt kokku kuivanud. (Kristjan)

Intervjuudes kirjeldati kasutusele võetud metoodikast loobumist ning vana õpetamise süsteemi juurde tagasi pöördumist, kuna üliõpilased ei töötanud kaasa. Nenditi, et üliõpilaste

töökus, oskused ja valmisolek kaasa teha on isegi sama eriala või kursuse raames erinevad. Mõningate rühmadega meetodid töötavad ja mõningatega mitte. Pidev valmisolek leida vajadusel alternatiive on väsitav ning pole õppejõudude meelest põhjendatud. Tunnistati, et mõnikord aga on õppejõu ootused üliõpilaste tehniliste vahendite kasutamise osas kõrgemad kui tudengite tegelikud oskused. Käesoleval ajal eeldatakse, et kõik oskavad alla või üles laadida faile, otsida informatsiooni, kasutada ühistöö või esitlemise vahendeid. Tõdetakse, et valdavalt üliõpilased oskavad või abistavad üksteist, kuid juhendamist vahendite kasutamise osas peavad õppejõud tülilikaks ning ajakulukaks.

Ma olen teinud nagu seminari tulemiseks kodulugemist ette. Ja on aastaid ja kursuseid, mul jookseb ka kursust paralleelselt, või sama kursus erinevate eriala tudengitele, ühes rühmas meetod töötab, teises lihtsalt nad järjepidevalt tulevad audikasse, nad ei ole seda teinud, mis ma ootan. Mille pealt saaks edasi minna. Siis võtad jälle variant B ja... (Aime)

Tehnilistest vahenditest tulenevad takistused. Põhjuseid, mis takistavad uute tehnoloogiliste vahendite integreerimist õppetöösse, loetlesid õppejõud mitmeid: puuduvad tehnilised vahendid või on need ebasobivad, probleemid kasutamisel, turvaliste vabavara vahendite leidmine on aeganõudev ning uue rakendamine tülilikas nii üliõpilasele kui õppejõule. Konkreetseid tehnilisi vahendeid, mida õppejõud lisaks vajaksid, välja ei toodud. Tehnilist baasi hinnati üldiselt vajadusele vastavaks. Pigem on probleemiks, et vahendid tuleb tuua mõnest teisest ruumist või neid ei ole selles auditooriumis, mida on harjutud kasutama. Märgitakse ka ära, et tehniliste vahendite töökorra suhtes ollakse vahel umbusklikud, kindlam on kasutada harjumuspäraseid või isiklikke vahendeid.

Kui endal on korralik arvuti, mis kõiki formaate toetab.. selles mõttes küll ei ole, et ma ei usalda ühtegi nagu seda tsentraalset ühendatud süsteemi ühendatud arvutit. Tavaliselt kasutan enda oma. Ma tean kõiki võimalusi ja hädasid ja viletsusi ja veendun enne, et asi läheb tööle. Selles mõttes ma küll ei julge minna jah. Eriti kui ma kasutan midagi natukene teistmoodi. Lähen proovin järgi eelmine päev. No ei saa kui massid on taga. (Kadri)

Välja toodi, et üliõpilased ei oska kõiki olemasolevaid võimalusi kasutada, seda eelkõige kaugõppes õppivate üliõpilaste puhul, kus õpib koos väga erinevas vanuses ja kogemustega õppureid. Samuti takistab õppejõudude arvamusel tööd hoopis vahendite mitmekülgsus. Kasutatakse telefone, tahvleid, erinevaid sülearvuteid, mille ühilduvus ja kasutusmugavus on erinev.

Üliõpilastel ei ole enam läppareid kaasas. Neid on igasugused muud asjad, kuhu saab küll ka kirjutada, aga mitte nii hõlpsalt. (Anne)

Auditooriumis heli ja video lindistamisel puututakse kokku ka eetiliste probleemidega – kas ja kuidas tohib üliõpilast filmida ning kas selleks peab küsima kirjalikku luba, on õppejõududel ebaselge. Reguleerivaid nõuded eetika vallas teatakse enda sõnul vähe ning pigem loobutakse võimalikust lisatööst nagu allkirjade võtmine ja videovahendite organiseerimine oma auditooriumisse.

Sobimatus aine või õppejõu isiksusega. Mõnikord takistab uue info omandamist või täienduskoolitusele minemist soovimatus osaleda kohustuslikul koolitusel. Osad õppejõud hindavad, et nad on end piisavalt koolitanud ning ei vaja enam sarnasesisulisi koolitusi. Samuti ei leia õpitud meetodid rakendamist, kui need õppejõu hinnangul ei sobi tema isiksusega, ei sobi tema aine õpetamiseks või on meetodi omandamise käigus olnud ebameeldivaid kogemusi. Kui õppejõule endale meetod ei meeldi, siis ta ei katseta seda ka oma igapäeva töös üliõpilastega. Ebameeldivate kogemustena meetodi õppimisel toodi välja füüsilisi lapsemeelseid lödvestusharjutusi, mis pani õppejõudu end tundma alandatud, samuti ühistöömeetodeid, kus rühmaliikmed ei võtnud vastutust ning kohusetundlik õppejõud tegi ära üksi terve rühma töö. Negatiivsed seosed takistavad õppejõudude sõnul õpitu katsetamist ning rakendamist.

Üks asi on üldine asi, mille suhtes ma allergiline olen, on see et siis lükkame laudad kokku ja nüüd me teeme rühmatööd ja nüüd rääkige omavahel millestki. Me nagunii kogu aeg suhtleme ja räägime, aga kui seda niimoodi käsu korras teha, siis see natukene on ... noh... ebameeldiv. (Kristjan)

... aga kuna ma ise olen hull rühmatöö vastane... (Kairi)

Paar intervjuueeritavat tõid välja, et neid mõjutab viis, kuidas neid ennast õpetati. Näitlikustades väidet, kirjeldati puupuldi taga loengu teksti maha lugevat/dikteerivat õppejõudu. Takistuseks võib olla ka õppejõu arvamus, et tema õppeainet saab õpetada vaid teatud viisil. Eelarvamus, et teatud meetodid kindlate ainevaldkondade õpetamisel ei abista, pärsib uute, loovamate meetodite omandamist ja kasutamist.

Enamus meetodid absoluutselt reaalinete jaoks ei sobi. See on ikka nii spetsiifiline või noh ikkagi tähendab hoopis ikkagi teistmoodi. Ma ei saa mingit laia juttu ... küsimust umbes õhku visata ja siia ja sinna... tead see on ikka nii, et ma teen ju midagi ette ja näitad kuidas midagi lahendatakse ja siis nad hakkavad järgi lihtsalt tegema.

Ega siin muud midagi imet välja ei mõtle. Kui ta pole ikka õppinud, siis ta ei oska ikka mitte midagi ja kohe jälle läbi kukkunud. (Sirje)

Õpetamismeetodid sõltuvad õppejõu isiksuse tüübist ning tema suhtumisest õpetamisse. Kui õppejõud ise on reserveeritum ning peab õppimist ja õpetamist tõsiseks tegevuseks, ei kaaluta mängulisemate meetodite kasutamist. Meetodite variatiivsust ning vahelduvust ainult mitmekesisuse saavutamiseks nimetas mitu õppejõudu tsirkuseks, mis nende isiksusega ei sobinud.

Näiteks sellist mängimist mina üldse ei salliks. Et ma hakkan mingit tsirkust tegema. Minule ei sobi kohe absoluutselt, täitsa välistatud. Et ma hakkan seda pool... noh vot ongi, et väga niimoodi lõbusalt ma ei saa neid asju ühtegi võtta, et ma hakkan nüüd pool naljaga siin midagi õpetama. (Sirje)

Kuigi intervjuudel osalenud õppejõud enda kohta hirmu uue ees ei nimetanud, toodi seda takistava tegurina välja kolleegide näitel. Tehniliste vahendite kasutamisel on hirm, et õppejõud jääb esmakordsel kasutamisel tehniliste probleemide korral hätta. Samas on nad kindlad, et auditooriumis on üliõpilasi, kes tehniliste vahendite kasutamisel on osavamad kui nad ise. Näidata ennast ebakindlana, abi vajavana või „auditooriumis mitte kõige targema isikuna“ on neile hirmutav. Samuti toodi välja, et õppejõud armastavad kasutada aastast aastasse samu tuttavaid materjale, kuna uuemate materjalide otsimiseks ja koostamiseks pole aega.

Et panna neid tööle ja võib-olla õppida ka läbi selle. Mina näen nagu vanemate õppejõudude puhul on ka see hirm, et kuidas ma lasen tal lugeda võõrast asja, kui ma ise ei teagi.... Selline väike hirm, et ma ei ole temast targem, ma ei saa lasta tal rohkem teha. See on nagu selline... mis vahel takistab, ei lase ka üliõpilastel areneda. (Kersti)

Organisatsiooni tööviis. Üheks suureks takistuseks, mida enamus intervjuueeritavaid mainisid väga napilt ning enamasti peale diktofoni välja lülitamist, oli organisatsiooni tööviis. Seda ei soovitud kritiseerida, vaid lühidalt võeti kokku: „õpetamine on ju teisejärguline“. Õppejõud, kes kirjeldasid intervjuu käigus organisatsiooniga seotud takistusi, tõid välja, et kõrgkoolides väärtustatakse teaduse tegemist ning projektide „sisse toomist“. Kõrgkooli akadeemiliste struktuuriüksuste esile tõstmine ja vahel ka tasustamine toimub õppejõudude sõnul publitseeritud teadusartiklite alusel. Õppejõudude arvamusekohaselt õpetamist ei väärtustata ning heast või kehvast õpetamisest ei sõltu midagi. Õppejõud kirjeldavad, et

üliõpilaste tagasisidet ei arvestata, samuti ei saa nad tagasisidet oma õpetamisele üksuse ega õppekava juhilt. Intervjueeritavad leidsid, et hea õpetamine on ajamahukas töö, mida nad teevad oma sisemisest vajadusest hästi õpetada. Arvestades intervjueeritavate üldist soovi mitte kritiseerida töödandjat ning tagamaks intervjueeritavate täielikku konfidentsiaalsust, ei ole selle kategooria intervjuu näidete taha pseudonüüme lisatud.

Noh see on nagu iseenda rõõmuks tegemine. See on nagu üks asi, et midagi ei juhtu, kui ma neid ei kasuta, midagi ei juhtu, kui ma kasutan. Ega sellest nagu suurt midagi ei minu jaoks ei muutu. See on nagu üks kõige põhilisem barjäär, kus alati kaalud, et kas mul on mõtet ette võtta see suur töö ja ära teha, või mul ei ole mõtet seda teha.

... hea küll on need mingid konkursid, kes on parim õppejõud ja mis iganes, onju. Aga üldjuhul see ei kajastu mitte milleski .../.../... Samas jälle ülikooli iseenda hindamise süsteem käib ju teaduse järgi. Et see on minu meelest põhiprobleem. .../.../... Aga ma ei jõuagi proovimiseni, sest see tundub mulle väga suur töö, millele ma ei näe mingit tagasisidet.

Kui õppekava juht ei väärtusta, et mis te käite aega raiskamas, siis see on keeruline. Üksi on raske, mingi aeg üritad ja siis asjad suubuvad ära, et kaua sa üksi vehid.

Ajapuudus. Üheks suurimaks põhjuseks, miks õppejõud enda arvates täienduskoolitusel õpitud ei rakendata, on ajapuudus. Ajapuudus üldiselt ning ka vähene õppetundide arv. Õppejõud tõid välja, et ainekursused on mahukad, vajalike pädevuste andmiseks pole piisavalt kontakttunde. Kõige uue rakendamine võtab aga õppejõudude sõnul tunduvalt enam aega. Tehniliste vahendite töökorra eelkontroll, nende kasutamise ise õppimine ning kasutamise õpetamine üliõpilasele eeldab korduvalt samade vahendite katsetamist, enne, kui need vahendid muutuvad õppejõudude arvamusel abistavaks. Erinevad auditoorsed meetodid eeldavad sageli tudengite ümber paigutumist auditooriumis, arutelud ning nendest kokkuvõtte tegemine nõuab aega. Õppejõud leiavad, et sama ajaga loengut pidades edastavad nad suurema hulga uut materjali, kuigi tõdetakse, et see ei vii siiski alati soovitud tulemuseni.

Ja mõned tegelikult päris mitmed asjad on sellepärast, et meil on üliõpilaste tunde nii vähe. ... need vidinad võtavad rohkem aega, kui tavaline asi. (Mare)

Aga mul on ikka hirm, et aeg saab otsa ja mulle tundub, et niikaua kui ma ise olen ette kandnud, siis on nagu kasulik. Kuigi ma tean, et nad õpivad sellest palju vähem. (Aime)

Õppejõud on enda sõnul koormatud mitmete ainekursuste andmisega, kirjutavad artikleid, osalevad erinevates teadusprojektides ning täidavad muid administratiivseid ülesandeid. Üldine ajapuudus on üks suuremaid põhjuseid, miks uusi teadmisi ja oskusi ei jõuta oma õppetöösse integreerida. Samuti leitavad õppejõud, et osakondades töötavate õppejõudude kompetentsid on erinevad, mõni õppejõud annab vaid ühte loengukursust, mõni kuni seitse ainekursust semestri jooksul. Tuuakse näiteid suurematest välismaa ülikoolidest, kus õppejõul on üks ainekursus aastas, mille parendamiseks ja uuendamiseks on piisavalt aega. Õppejõud nendivad, et teadusega tegelevates õppeasutustes on oluline ka kõrgkooli huve teenivate projektide täitmine ning teadusartiklite kirjutamine. Õppejõud tajuvad survet panustada sellesse sektorisse enam kui õpetamisse ning õpetamisele pühendumine tuleb sageli nende hinnangul töövälise aja arvelt.

*Nende uute nähtud ja kuulnud asjadega ongi nii, et sa seal seminaril vaatad oi kui kift asi, ma lähen ja proovin kohe seda. Ja nii kui sealt seminari pealt välja astud, kõik muu elu probleemid ja töö asjad löövad üle pea kokku ja noh.. see asi läinud...
.....me tegutseme oma võimete piiril. (Kristjan)*

Intervjuudes kirjeldavad õppejõud väga erinevaid tegureid, mis takistavad täienduskoolitusel osalemist, seal teadmiste ja oskuste omandamist ning õpetamispraktikas rakendamist. Kokkuvõtvalt võib tulemuste alusel välja tuua, et õppejõudude sõnul näevad nad takistusena enda väheseid oskuseid rakendada õpitud keerulistes või erandlikes õppesituatsioonides. Viimane võib olla tingitud nii tehnoloogia seotud probleemidest, üliõpilasest kui ka organisatsiooni, valdkonna või õppejõu enda väärtustest.

Arutelu

Võttes aluseks seatud magistritöö eesmärgi ja püstitatud uurimisküsimused, arutletakse allolevas peatükis olulisemate uurimustulemuste üle. Õppejõud kirjeldasid oma intervjuudes täienduskoolitusel osalemise põhjuseid, seal omandatud teadmisi ja oskusi, omandatud teadmiste ja oskuste rakendamist õppetöös ning nimetasid ja põhjendasid tegureid, mis takistavad õpitu rakendamist nende igapäevatoös.

Uurimuse tulemused täienduskoolituse valiku kriteeriumite osas sarnanevad kirjanduses (Mägi et al., 2013) viidatuga. Esikohal on õppejõudude arvamuste kohaselt koolituse temaatika, koolitaja tuntus ning koolituse toimumise aeg ja koht. Samuti toovad õppejõud välja enese harjumuspärase ning tööst tuleneva vajaduse õppida ja soovi korrastada oma ainekursused tervikuks ning läbimõelduks. Uurimistulemused näitavad, et õppejõud on enda hinnangul oma vajadusi ja oskusi analüüsinud ning vastavalt sellele valivad täienduskoolitusi, kus osaleda. Oluliseks tuleb pidada, et kõik intervjuueeritavad rõhutasid soovi jagada ja saada koolitustel osa kolleegide õpetamiskogemusest. Kokkusaamise vajadust ja suhtlemiste kolleegidega mõnuses keskkonnas tõsteti väga tugevalt esile. Käesolev uurimistulemus kinnitab varasemate uurimuste (Brownell & Tanner, 2012; Ginns et al., 2010; Karm et al., 2013; Remmik, 2013; Remmik & Karm, 2009) tulemusi, et õppejõududel ei ole oma kõrgkoolis kombeks õpetamiskogemusi arutada. Magistritöö tulemustest selgub, et vajadus selleks eristub selgelt. Siinkohal soovib autor ülikoolil algatada kollegiaalsed seminarid, mis annaksid õppejõududele võimaluse jagada ja saada kogemusi kolleegidelt ning toetaks õpetamisalast enesereflekteerimist. Toetada võiks jätkukoolituste kogukondi ning vastastikke õppetöö külastamisi.

Autor soovib uurimistulemusena esile tõsta intervjuueeritavate poolt välja toodud mõtte, et tänapäeva, uue generatsiooni üliõpilane on muutunud. Uurimuses osalenud õppejõud leidsid, et üliõpilaste ootused, oskused ja soov õppida erineb varasemast. Thompson (2013) käsitleb oma uurimuses uue põlvkonna noori (*digital native*). Ta tõdeb, et uus põlvkond käsitleb mõningaid tehnoloogilisi vahendeid intuiitiivselt, kuid kaootiliselt. Neile on omane info otsimisel leida see kiirelt, kuid jätta ümbritsev kontekst tähelepanuta. Käesolevas uurimistöös intervjuueeritud õppejõud nendivad, et paremate õppetulemuste saavutamiseks peavad ka nemad oma õpetamist kohandama. Uurimistulemus on kooskõlas mõningate autorite (Brownell & Tanner, 2012; Mägi et al., 2013) hinnanguga, et viisid, kuidas on õpetatud, ei pruugi olla enam kohased tänapäeva üliõpilase õpetamiseks. Autor leiab, et ka õppejõudude täienduskoolitused peaksid ajaga kaasas käima. Arvestama uue põlvkonna eripära ning

kohandama koolituse sisu vastavust õppejõu vajadustele, käsitledes üliõpilaste õppimise teemasid ning uute tehnoloogiate kasutamist õppetöös. Ülikool saab toetada tehnoloogiliste vahendite kasutamist pakkudes tuge haridustehnoloogide ning e-õppe tugisikute näol.

Magistritöö kirjanduse analüüsi (Avalos, 2011; Karm, Remmik, & Haamer, 2013; Postareff et al., 2007; Postareff et al., 2008; Remmik, 2013; Remmik & Karm, 2009) alusel saab väita, et õppejõudude professionaalse arengu toetamiseks on oluline täienduskoolituste järjepidevus ja süsteemsus. Ka uurimistulemustes selgus, et õppejõud peavad enda sõnul oluliseks pidevat teadmiste värskendamist ning õpetamisalaste oskuste uuendamist, mis kinnitab eelpoolöeldud autorite viidet, et õppejõudude professionaalse arengu toetamiseks on ühekordse täienduskoolituse asemel vajalikud pikemad koolitused ning jätkuseminarid. Tuues jätkukoolituste vajalikkuse käesoleva aja Eesti konteksti, peab enesearendamise võimalused siduma täienduskoolituste rahastussüsteemiga. Viimase kahe programmi perioodi jooksul on õppejõududele täienduskoolitused olnud tasuta (Lükka, s.a.; Primus, s.a. a). Võib arvata, et õppejõud on harjunud viimaste aastate Euroopa Liidu projektide toetusega ning ei pööra sellele tähelepanu, kuna vaid kaks õppejõudu tõid tasuta täienduskoolitused välja kui eelise ja põhjuse osaleda. Arvestades, et käesolevast aastast rahastab iga kõrgkool ise õppejõudude täienduskoolitust, näeb autor ohtu, et lisaks teistele takistustele võib täienduskoolituste alafinantseerimine mõjutada oluliselt õppejõudude professionaalset arengut.

Vastates teisele uurimisküsimusele, kuidas kirjeldavad õppejõud täienduskoolitusel õpitut ja selle rakendamist õppetöös, saab välja tuua, et valdav osa uurimuses osalenud õppejõududest kasutab enda sõnul õpitut oma praktikas. Analüüsides arvamusi täienduskoolitustel õpitu ja selle rakendamise kohta, näeb magistritöö autor õppejõudude kirjeldustes mõtteid, mis viitavad, et õppejõud rakendavad täienduskoolitusel õpitut erineval viisil. Õppejõud, kes on teistega võrreldes suhteliselt vähe täienduskoolitusel osalenud, peavad enda hinnangul õpitut piisavaks. Nende kirjeldusi analüüsides on märgata, et nad omavad teadmisi erinevatest õpetamismetoodikatest, kuid õppejõudude enda sõnul on neil raskusi õpitu oma aine valdkonnaga seostamisel ning rakendamisel. Nende õppejõudude puhul saab paralleele tuua Akkermani ja Bakkeri (2011) ning Postareff ja Nevgi (2015) tulemustega, kus õppejõud teadvustab erinevaid õpetamisteooriaid, kuid muutust käitumises vastupanu tõttu ei järgne.

Mõningad õppejõud kirjeldavad oma täienduskoolituskogemust kui konkreetsete võtete, üksikute nippide kogumist oma õpetamisoskuste pagasisse. Kirjelduste alusel selgub, et õppejõud rakendavad omandatud teadmisi, kuid vajavad veel oskusi toimetulekuks keerulistes

olukordades. Seega võib arvata, et muutus õppejõudude hoiakutes on veel vähene (Akkerman & Bakker, 2011; Jõgi et al., 2013; Postareff & Nevgi, 2015; Remmik, 2008; Remmik & Karm, 2009) ning kinnistamiseks vajaksid nad veel jätkuseminare (Postareff et al., 2008; Karm et al., 2013).

Osad uurimuses osalenud õppejõud rõhutavad ka muutusi enda isikus, muutust õpetamisarusaamades ja tervikliku pildi tekkimist õppimisest ja õpetamisest. Nende kirjelduse kohaselt on õppetöö läbi mõeldud, iga tegevus, meetod ja vahend peab olema eesmärgipärane. Õppejõud nendivad, et kõitva ja mitmekesise õppetöö ettevalmistamine on aeganõudev, kuid selle kasu nähakse enda hilisema koormuse vähenemises ning üliõpilaste paranevates õppetulemustes. Vastavalt kirjandusele (Akkerman & Bakker, 2011; Jõgi et al., 2013, Postareff et al., 2015; Remmik, 2008; Remmik & Karm, 2009) on nendel õppejõududel tekkinud automatiseeritud liikumine õpetamisteooriate ja oma praktika vahel ning tõenäoliselt rakendavad nad oma avardunud teadmisi ka peale täienduskoolituste lõppu.

Leidus õppejõude, kes oma tegudes on veel konkreetsete võtete rakendamise tasandil, kuid nende õpetamisarusaamade järgi püüdlevad nad tervikliku, läbimõeldud ja üliõpilaskeskse õpetamise poole. Näiteks vastates küsimusele, kuidas teie töö on muutunud, tõid näideteks konkreetseid võtteid ja nippe, kuid lugedes intervjuusid tervikuna ning vaadeldes õpitud koos koolitusele mineku põhjustega, võib väita, et nende õppejõudude mõttemaailmas on toimumas muutusi. Kirjeldatud tasandid sarnanevad täienduskoolituste mõju uurinud Eesti ja välismaiste autorite (Akkerman & Bakker, 2011; Jõgi et al., 2013, Postareff et al., 2015; Remmik, 2008; Remmik & Karm, 2009) uurimistulemustega, kus õppejõud püüavad mõtestada oma tööd lähtuvalt üliõpilaskesksest õpetamisest, on motiveeritud muutusteks ning reflekteerivad oma tegevust, kuid vajaka jääb veel oskustest rakendada teadmisi automatiseeritult erandlikes õpetamissituatsioonides. Toetudes kirjandusele (Brownell & Tanner, 2012; Gibbs & Coffey, 2004; Nevgi, 2013; Karm et al., 2013; Postareff et al., 2007; Postareff et al., 2008; Stewart, 2014) vajavad õppejõud edasise professionaalse arengu toetamiseks jätkukoolitusi ning reflekteerimisvõimalusi kolleegidega.

Siiski peab autor nentima, et tegemist on õppejõudude kirjeldusega enda õppimisest, mis ei pruugi peegeldada tegelikkust ning võttes arvesse Ebert-May ja kaasuurijate (2011) uurimistulemusi, kus õppejõudude hinnangud ning auditoorsed vaatlused erinesid, mõistab autor, et lõplikke järelduste tegemiseks oleks pidanud töö autor kombineerima intervjuud vaatlustega.

Täienduskoolitus oli õppejõudude arvamuste kohaselt oma eesmärgi täitnud, kui õppejõud sai teadmise ühest uuest meetodist või võttest. Väga vähesed õppejõud tunnistasid, et koolitusel oli teemasid, mida nad ei omandanud. Teadmised jäid õppejõudude sõnul omandamata koolitusel kasutatud õpetamise viisi või koolitaja tõttu. See uurimistulemus on vastavuses Remmiku ja Karmi (2009) uurimistulemustega, kus leiti, et koolituse kehv kvaliteet ja mitte toetav korraldus takistab uute teadmiste ja oskuste omandamist.

Käesolevas uurimuses tõid intervjueeritud õppejõud välja väga mitmekülgsed põhjused, mis takistavad nende arvates täienduskoolitustel osalemist, seal õppimist ning õpitu rakendamist oma töös. Üheks suurimaks põhjuseks, miks õppejõud oma kirjelduste järgi täienduskoolitusel õpitud ei rakendata, on ajapuudus. Uurimistulemus kinnitab nii Eesti kui välismaiste uurimuste tulemust (Brownell & Tanner, 2012; Ginns et al., 2010; Jõgi et al., 2013; Stes & Van Petegem, 2013). Käesolevas töös kirjeldavad õppejõud ajapuudust nii vajalikus mahus materjali edastamisel kui ka takistusena oma õpetamise muutmisel.

Magistritöö uuringus osalenud õppejõud leiavad, et sama ajaga loengut pidades edastavad nad suurema hulga uut materjali. Kirjeldus on omane õppejõukesksele õpetamisarusamale ning vastab Elen ja teiste (2007) uurimistulemustele, mille kohaselt paljud kõrgkoolide õppejõud eelistavad mahuka materjali edastamist õppejõukeskse loengu vormi nii aja kokkuhoiu kui ka teadusmaailma tööviisi tutvustamise eesmärgil. Magistritöö autor nõustub uurimuses osalenute väitega, et uute meetodikate ja vahendite sobitamine konteksti ning rakendamine on ajamahukam nii ettevalmistuselt kui ka õpetamisprotsessi läbiviimisel ning mõistab, et teadusega tegelevates õppeasutustes on oluline ka kõrgkooli huve teenivate projektide täitmine ning teadusartiklite kirjutamine. Kuigi äsja avaldatud Eesti kõrghariduse institutsionaalse akrediteerimise analüüsis (Udam, Seema, & Mattisen, 2015) toonitatakse õppejõudude koormuse arvestamise vajadust teadustöö, mitte õppetöö ajaressursi leidmiseks, leiab magistritöö autor, et kvaliteetne õpetamine vajab samuti aega ja pühendumist.

Veel selgus õppejõudude kirjeldustest, et oluliseks takistuseks õpitu rakendamisel on õppejõu enda vähesed oskused. Õppejõudude arvates on neil raskusi õpitu rakendamisel erandlikes situatsioonides (vastupanu osutavad üliõpilased, ebasobivad ruumid, alt vedav tehnoloogia). Ka mainisid pooled intervjueeritavad, et nad näevad takistusena viisi, kuidas nad ise on õppinud. Samale takistusele on tähelepanu juhtinud mitmed autorid (Brownell & Tanner, 2012; Kember & Kwan, 2002; Parpala & Lindblöm-Ylänne, 2007; Remmik, 2013; Trigwelli & Prosser, 1996). Põhjuseks, miks täienduskoolitusel õpitud ei rakendata, on õppejõudude arvamus kohaselt nõrk/kehv üliõpilane. Õppejõud leiavad, et kõrgkooli

võetakse vastu tudeng, kelle võimed ja/või motivatsioon on madal ning õppejõudude ootused nende (tehniliste) oskuste osas on tegelikkusest suuremad. Madala õpihuviga üliõpilane sunnib õppejõudu pidevalt olema valmis kasutama alternatiivset meetodit ning see on õppejõudude sõnul väsitav. Seetõttu mainisid ka paar intervjuueeritavat vana õpetamisstiili poole tagasi pöördumist. Uurimistulemused üliõpilastega seotud takistustuste osas on kooskõlas nii Eesti kui välismaiste autorite (Ginns et al., 2010; Mägi et al., 2013; Vadi, 2014) välja tooduga, et vähemotiveeritud, tagasihoidlike eelteadmiste ja õpioskustega üliõpilased ei motiveeri õppejõude teistmoodi õpetama. Lähtudes Postareffi ja kaasuuriijate erinevatest uurimistulemusest (Postareff et al., 2007; Postareff et al., 2008), et täienduskoolituste mõju ei ole lineaarne ning õppejõududel võib esineda eneseusu ning tõhususe langus, võib loota, et järgnevate täienduskoolituste tulemusena ning eneserefleksiooni oskuse suurenemisega (Jõgi et al., 2013; Karm et al., 2013, Nevgi, 2013; Postareff et al., 2007) on õppejõud taas valmis katsetama uusi võtteid oma praktikas. Seega õppejõudude õpetamisalaste koolituste järjepidevuseks on oluline organisatsiooni sisene, organisatsiooni vajadusi arvestav projektidest sõltumatu õpetamisalaste täienduskoolituste finantseerimine.

Uurimistulemustes ilmnisid ka kirjanduses (Remmik, 2013; Remmik & Karm, 2009) viidatud vastupanu erinevad väljendused. Õppejõudude sõnul ei omandata täienduskoolitusel teadmisi, kui koolituse sisu ei sobi õppejõu hinnangul tema aine õpetamiseks, õppejõule isiklikult meetod ei meeldi või on meetodi omandamise käigus olnud õppejõul ebameeldivaid kogemusi. See väide on vastab Remmiku ja teiste (2011) arutluses väljatooduga, et negatiivsed seosed takistavad õppejõudude arvamuse kohaselt õpitu katsetamist ning rakendamist. Magistritöö autor nõustub Remmiku ja Karmi (2009) hinnanguga, et valdkonnas välja kujunenud väga kindlad õpetamistraditsioonid on õppimist ja õpetamist takistavad tegurid ning leiab, et eelarvamus teatud meetodite sobivusest vaid kindlate ainevaldkondade õpetamiseks, pärsib uute, loovamate meetodite omandamist ja kasutamist. Magistritöö uurimusest selgub, et õpitud meetodid ei leia rakendamist, kui need õppejõu arvamuse kohaselt ei sobi tema isiksusega. Kui õppejõud ise on reserveeritum ning näeb variatiivsete meetodite kasutamist kui lõbu ja „tsirkust“, ei kaaluta mitmekülgsemate võtete kasutamist oma õppetöös. Seega õpetamise meetodid sõltuvad õppejõu isiksuse tüübist, tema suhtumisest õpetamisse. Kuigi takistuse välja toonud intervjuueeritavad õpetasid sama vastutusvaldkonna õppekavades, ei selgunud käesoleva uurimustöö alusel, kas eelarvamuse põhjuseks olid valdkonna õpetamise pikaajalised traditsioonid või õppejõu isikuomadused.

Magistritöö autor peab olulisteks tulemuseks organisatsiooniga seotud arvamusi takistuste osas. Uurimuses osalenud õppejõud, kes kirjeldasid organisatsiooniga seotud takistusi, tõid välja, et kõrgkoolides hinnatakse õppejõudude tööd teadustöö alusel. Nende arvamuse kohaselt õpetamist ei väärtustata ning õppejõud leiavad, et heast või kehvast õpetamisest ei sõltu midagi. Intervjueeritavad leidsid, et hea õpetamine on ajamahukas töö, mida nad teevad oma sisemisest vajadusest hästi õpetada ning seda sageli töövälise aja arvelt. Õppejõud tunnevad enda sõnul puudust tagasisidest oma õpetamisele üksuse ja õppekava juhilt ning toetusest heale õpetamisele ning enesetäiendamisele. Organisatsiooni toe puudumine ja/või struktuuriüksuse juhi negatiivne suhtumine ja tagasiside puudumine ei motiveeri panustama, eriti, kui kolleegid ei pinguta samaväärselt oma õpetamispraktikas. Sarnaseid tulemusi organisatsiooni kultuuri, teadustöö eelistamise ning õppejõudude professionaalse arengu vähese toetuse osas on avaldatud nii Eesti kui ka välismaistes allikates (Brownell & Tanner, 2012; Ebert-May et al., 2011; Gibbs & Coffey, 2004; Ginns et al., 2010; Karm & Remmik, 2013; Knapper, 2013; Mägi & Haaristo, 2013; Remmik, 2008; Remmik & Karm, 2009; Õppejõu töö..., 2014). Siinkohal näeb autor õppekava juhtide rolli ja vastutust õppejõudude professionaalse arengu toetamisel ja tagasisidestamisel.

Samuti selgus intervjuude käigus, et vaid vähesed mainisid enda soovi panustada ja kaasa rääkida organisatsiooni üldistes arenguprotsessides. Kirjeldati juhust, kus ettepanek lükati tagasi ning ka protsessi, mis õnnestus. Nii projekti LÜKKA (Mägi & Haaristo, 2013) kui ka „Eesti õppejõud 2012“ (Mägi et al., 2013) aruandes on välja toodud, et kolmandik õppejõude ei ole kõrgkooli tasandil otsustusprotsessides kunagi kaasa löönud ega ettepanekuid teinud. Seega organisatsiooni vähesele toetusele ja õppejõude vähesele kaasatusele organisatsiooni protsessides on viidatud vähemalt viimasel kaheksal aastal, kuid siiski ei ole märgata, et õppejõud tajusid õpetamise väärtustamist. Käesolevas uurimustöös õppejõudude poolt esitatud väide, et nad pöörduvad tagasi vana õpetamise viisi juurde, viitab, et kasvavate üliõpilaste ootuste (Vadi, 2014) ja õpetamispädevuste selgemalte nõudmiste juures õppejõud väsisid panustamast oma õpetamise parendamisse. Ka Udam, Seema ja Mattisen (2015), leiavad et kõrgkoolid peavad liikuma traditsioonilise õppejõukeskse õpetamise juurest koostöise õppimist toetava õpetamise juurde ning üliõpilaste tagasiside peaks jõudma tunnustust väärivate õppejõududeni.

Töö kitsaskohad ja edasised uurimissuunad

Töö piiranguna toob autor välja, et uurimus keskendus ühe kõrgkooli kaheteistkümne õppejõu kirjeldustele ja arvamustele, seega ei ole uurimistulemused laiendatavad teistele Eesti kõrgkoolidele. Üks intervjuu erinevalt teistest viidi läbi kirjalikus vormis e-kirja teel. Kolmanda asjaoluna võib välja tuua, et autor on sama organisatsiooni töötaja. Seega võis intervjuerija ja intervjueritavate lähedus mõjutada, millist infot intervjueritavad soovisid jagada. Näiteks ei maininud ükski intervjueritav tehnoloogiliste vahendite ebaõnnestunud katsetamist. Võimalik, et kuna töö autor on seotud e-õppega, ei soovitud sellealaseid ebaõnnestumisi kirjeldada.

Arvestades Ebert-May ja teiste (2011) tulemuste vastuolu õppejõudude enda hinnangute ja vaatluste vahel, võiks järgnevates uuringutes paluda õppejõul lisaks õpitud teadmiste kasutamise kirjeldamisele määratleda ennast õppejõu- ja üliõpilaskesksel teljel ning kõrvutada saadud tulemusi vaatlusega. Varasemalt ei ole piisavalt pööratud tähelepanu ka nende õppejõudude uurimisele, kes üldse täienduskoolitustel ei osale. Kõrvutades nende õppejõudude hinnangud enda õppimisvajaduse ja õpetamispraktika osas üliõpilaste tagasisidega, saaks ülevaate, mis võimaldaks hinnata, millist tuge ja õpetamismetoodika alaseid täienduskoolitusi õppejõud vajavad oma õpetamispraktika arendamiseks või on nendel teadlik valik õpetamisse mitte panustada.

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks selgitada ühe ülikooli õppejõudude arvamusi täienduskoolitusel osalemise põhjuste, seal omandatud teadmiste ja oskuste rakendamise ning nende rakendamist takistavate tegurite osas.

Magistritöö teoreetilises osas antakse ülevaade Eestis ja Euroopas toimivast kvalifikatsiooni- ja täienduskoolituse süsteemist, õppejõu õpetamisarusaamade ja täienduskoolituse seostest ning täienduskoolitusel osalemise põhjustest, seal õppimise ja õpitu rakendamist takistavatest teguritest. Uurimuse metoodika peatükis on kirjeldatud töö empiirilise osa uurimuse etappe. Autor viis läbi kvalitatiivse uurimuse, kasutades andmete analüüsimiseks kvalitatiivset sisuanalüüsi meetodit. Empiiriliste andmete kogumiseks viis autor läbi poolstruktureeritud intervjuud kaheteistkümne õppejõuga.

Uurimustöö tulemustest selgus, et täienduskoolituse valiku esmasteks kriteeriumiteks on õppejõudude arvamusel koolituse temaatika, koolitaja tuntus ning koolituse toimumise aeg ja koht. Täienduskoolitusel osalemise ajenditena toovad õppejõud välja enese harjumuspärase ning tööst tuleneva vajaduse õppida ning soovi korrastada oma ainekursused tervikuks ning läbimõelduks. Samuti on nendivad õppejõud, et tänapäeva üliõpilase ootused, oskused ja soov õppida erinevad varasemast ning paremate õppetulemuste saavutamiseks peavad ka nemad oma õpetamist kohandama. Uurimistulemused näitavad, et õppejõud on enda sõnul oma vajadusi ja oskusi analüüsinud ning vastavalt sellele valivad täienduskoolitusi, kus osaleda. Oluliseks tuleb pidada, et kõik intervjuueeritavad rõhutasid soovi jagada ja saada koolitustel osa kolleegide õpetamiskogemusest.

Teise uurimistulemusena saab välja tuua, et õppejõudude kirjeldustes esineb mõtteid, mis viitavad erinevatele õpetamisarusaamadele. Uurimuses osalenute hulgas oli õppejõude, kes kirjeldasid täienduskoolitusel õppimist kui konkreetsete metoodikate ja tehniliste vahenditega seotud teadmiste ja oskuste omandamist. Õppejõud, kes olid osalenud enam kui kaheksal täienduskoolitusel, väljendasid end üliõpilaskeskse õppejõuna. Nende kirjeldustest nähtus, et õppejõududel on avarad teadmised ja selge ettekujutus õppeprotsessist ning nad on sügavamalt aru saanud varem kasutusel olnud metoodikate eesmärkidest. See viitab, et õppejõu õpetamisarusaamade muutmisel on oluliseks teguriks täienduskoolituse pikkus ja maht, seega on jätkukoolitused ja seminarid õppejõud professionaalse arengu toetamiseks vajalikud.

Suurimaks takistuseks, miks õppejõud enda sõnul täienduskoolitusel õpitud ei rakenda, on ajapuudus. Ka kirjeldavad õppejõud oma arvamustes takistusena enda vähesed oskused ning

madala motivatsiooni ja õpioskustega üliõpilast. Organisatsiooniga seotud takistusi analüüsisel selgus, et õppejõudude arvamuse kohaselt on ülikoolides õpetamine vähe väärtustatud ning õppejõud leiavad, et heast või kehvast õpetamisest ei sõltu midagi. Uurimuses osalenud õppejõud nendivad, et hea õpetamine on ajamahukas töö, mida nad teevad oma sisemisest vajadusest hästi õpetada ning seda sageli töövälise aja arvelt. Õppejõud tunnevad enda sõnul puudust otsese juhi tagasisidest ja tunnustamisest oma õpetamisele.

Käesoleva uurimuse tulemused ei ole üldistavad, kuna uurimus keskendus ühe kõrgkooli üheteistkümnele õppejõu kirjeldustele, kuid annab ülevaate uurimuses osalenud õppejõudude arvamustest täienduskoolitusel osalemise ja seal õpitu rakendamise kohta. Arvestades käesolevast aastast muutunud täienduskoolituste finantseerimise aluste muutust, soovitab autor suurendada (taasluua) õpetamisalaste täienduskoolituste rahastust ning algatada õppejõudude professionaalse arengut ja eneserefleksiooni toetavad kollegiaalsed seminarid.

Võtmesõnad: õppejõud, professionaalne areng, täienduskoolitus, õpetamisarusaamad

Summary

Lecturers' opinions regarding participating in professional development courses and putting what they learned into practice

The aim of this MA thesis was to understand how lecturers see their professional development supported by professional development courses and how they describe how they put what they have learned into practice. In the theoretical part of the thesis, an overview is given of the qualification and pedagogical training system in Estonia and Europe, connections between the lecturer's understandings of teaching and pedagogical courses and the reasons for participating in professional development courses, factors impeding them from learning and putting what they learned into practice. In the methodical paragraph of the paper, the stages of the research's empirical part have been described. The author carried out a qualitative study, using a qualitative content analysis method for analysing the data. To gather empirical data, the author carried out half-structured interviews with twelve lecturers.

It can be concluded from the outcomes of the study that the first criteria for choosing a pedagogical courses are the theme of the training, the reputation of the trainer and the time and place of the training. Among the incentives for participating in the training, lecturers bring out their natural and work related need to learn and wish to organise their own courses into compact and well thought-through courses. Also, lecturers state that the expectations, skills and desire for learning of today's students differ from earlier and for the students to excel in their studies, lecturers also have to adjust the way they teach. Results of the study show that lecturers themselves think they have analysed their own needs and skills and according to this, they pick the pedagogical courses to participate in. It must be kept in mind that all interviewees stressed the desire to share their own teaching experience as well as hear from other lecturers.

Another result of the research shows that in the descriptions the lecturers present, there are thoughts that refer to differences in understandings about teaching. There were lecturers among the participants of the study who described learning in a professional development courses as obtaining knowledge and skills connected to specific methodology and technical tools. Lecturers who had participated in more than eight pedagogical courses, expressed themselves as student-centred lecturer. It could be seen from their description that lecturers had broad knowledge and a clear idea of the study process and that they have a deeper idea of the aims of the methodology they have been using. This implies that an important aspect in

changing a lecturer's approaches to teaching is the length and volume of the training, thus follow-up trainings and seminars are necessary to support the lecturer's professional development.

The biggest obstacle why lecturers do not put what they have learned at the pedagogical courses into practice is lack of time. Lecturers also point out their lack of skills and students with low motivation and learning skills as an obstacles. While analysing obstacles connected to organisations, it turned out that according to lecturers, teaching is undervalued in science-based universities and they have found that it does not really matter whether they teach well or not. Lecturers who participated in the study state that teaching well is time-consuming work which they do from their inner need to teach well and often from their spare time. Lecturers say they are missing feedback from their direct superior and acknowledgment for the work they have done.

The results of this study are not generalising because the study focused on twelve lecturers of one higher education institution but it gives an overview of the participating lecturers' opinions about participating in pedagogical training and putting what they have learned into practice. Taking into account the changes in the basis of financing for professional development courses that have been made this year, the author suggests to recreate/increase the funding for teaching-related additional trainings and in order to support the professional development of lecturers, initiate collegiate seminars to support self-reflection.

Keywords: academics, professional development, pedagogical courses; approaches to teaching

Tänuõnad

Tänan oma perekonda toetuse ja mõistava suhtumise, kursusekaaslaseid sõpruse ning Kairit kaaskodeerimise ja heade sõnade eest. Tänan õppejõude, kes osalesid uurimuses ning olid nõus jagama oma mõtteid. Tänuõnad vahetule juhile Annelile vastutulelikkuse eest õpingute perioodil.

Autorsuse kinnitus

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

Diana Lõvi

15.05.2015

Kasutatud kirjandus

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132 – 169.

Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: A Focus on Qualitative Research Interview. *The Qualitative Report*, 18(36), 1 – 9.

Artur, L. (2009). From Performativity to Professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*. 14(4), 441 – 454.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

Bailey, J. G. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 18(3), 343-359.

Biggs, J., & Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Brownell, S. E., & Tanner, K. D. (2012). Barries to Faculty pedagogical Change: Lack of Training, Time, Incentives, and... Tensions with Professional Identity? *Life Sciences Education*, 11, 339 – 346.

Chan, C. K. Y., Luk, L. Y. Y., & Zeng, M. (2014). Teachers' perceptions of student evaluations of teaching. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*. 20(4), 275 – 289.

Chng, H. H., & Kit, A. S. S. (2013). Mentorship in Teacher-Training: A Preliminary Review of Professional Development Programme for Tertiary Teachers in Singapore. In E. Simon & G. Pleschova' (Eds.), *Teacher development in Higher Education. Existing Program, Programm Impact, and Future Trends* (pp. 71 – 85). Tylor & Francis.

Cilliers, F., & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*. 15(3), 253-257.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). Sampling. In Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Eds.), *Research methods in Education* (pp. 114 – 115). London, England: Routledge.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124 – 130.

Davies, V., & Maguire, S. (2013). Institutional Factors in Re-Designing an Accredited Continuing Professional Development Course in Northern Ireland. In E. Simon & G. Pleschova' (Eds.), *Teacher development in Higher Education. Existing Program, Programm Impact, and Future Trends* (pp. 105 – 125). Tylor & Francis.

Dora, M. T., Hussin, H., & Sidek, S. (2012). Impacts of training on knowledge dissemination and application among academics in Malaysian institutions of higher education. *Asian Social Science*, 8(1), 146 – 155.

Ebert – May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M., & Jardeleza, S. E. (2011). What we say is not what we do: effective evaluation of faculty professional development programs. *BioScience*, 61(7), 550 – 558.

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.

Elen, J., Lindblom-Ylänne, S., & Clement, M. (2007). Faculty Development in Research-Intensive Universities: The role of academics' conceptions on the relationship between research and teaching. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 123–139.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107 – 115.

Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4-14.

Gibbs, G., & Coffey, M. (2000). Training to Teach in Higher education: a research agenda. *Teacher Development*, 4(1), 31-44.

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87 – 100.

Ginns, P., Kitay, J., & Posser, M. (2010). Transfer of academic staff learning in a research-intensive university. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 235 – 246.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59 – 82.

Haaristo, H.-S. (2014). *Üliõpilaste tagasiside Eesti kõrgkoolides*. Poliituumingute Keskus Praxis. Külastatud aadressil http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/04/Üliõpilaste_tagasiside_aruanne_lõplik.pdf.

Hennink, M., & Weber, M. B. (2013). Quality issues of court reporters and transcriptionists for qualitative research. *Qualitative Health Research*, 23(5), 700 – 710.

Hiieväli, R., Loogma, K., & Kõiva, M. (2006 a). Kutseõpetaja karjääriteed ja koolitusvajadus. *Haridus*, 7 – 8, 38 – 40.

Hiieväli, R., Loogma, K., Karu-Veskioja, Y., & Kaikkonen, E. (Toim). (2006 b). *Kutseõpetajate karjääriteed ja koolitusvajadus. Uuringu aruanne*. Tallinna Ülikool, Haridusuuringute Instituut. Külastatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/2/ARUANNE_loplik.pdf.

Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

- Ho, A. S. P. (2000). A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *The International Journal for Academic Development*, 5(1), 30 – 41.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143 – 169.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277 – 1288.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tips for Students New to the Field of Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 17(6), 1 – 10.
- Jõgi, L., Karu, K., Krabi, K., Sarv, A., Tropp, K., Niitsoo, M., Murakas, R., & Karm, M. (Koost). (2013). *Uurimus: Üliõpilaste tajutud muutused õppejõudude õpetamispraktikas*. Tartu. Külastatud aadressil <http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/M6JU%20final%20aruanne%20ISBN.pdf>.
- Kalman, A. (2008). *Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe*. NETTLE Thematic Network Project.
- Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste ajakiri*, 1, 124 – 155.
- Karm, M., Remmik, M., & Haamer, A. (2013). Combining International Experience with Local Context. Designing and Improving Instructional Development in a Post-Soviet Setting. In E. Simon & G. Pleschova' (Eds.), *Teacher development in Higher Education. Existing Program, Programm Impact, and Future Trends* (pp. 86 – 104). Tylor & Francis.
- Kember, D., & Kwan. K.-P. (2002). Lectures' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher Thinking, Beliefs, and Knowledge in Higher Education*. Kluwer Academic. 219 – 239.
- Knapper, C. (2013). The Impact of Training on Teacher Effectiveness: Canadian Practices and Policies. In E. Simon & G. Pleschova' (Eds.), *Teacher development in Higher Education. Existing Program, Programm Impact, and Future Trends* (pp. 53 – 68). Tylor & Francis.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teacher and Teacher Education*, 19, 149 – 170.
- Kvale, S. (2007 a). Ethical issues of interviewing. In S. Kvale (Eds.), *Doing Interviews*. (pp. 24-33). London, England: SAGE Publications, Ltd.
- Kvale, S. (2007 b). Transcribing interviews. In S. Kvale (Eds.), *Doing Interviews*. (pp. 93-101). London, England: SAGE Publications, Ltd.
- Kõrgharidusstandard (2008)*. Vabariigi Valitsuse määrus. RT 2008, 57, 322. Külastatud lehel <https://www.riigiteataja.ee/akt/13255227?leiaKehtiv>.

Kährik, A. (2008). Õppekavad ja õppekavaarendus. E. Pilli, & A. Valk (Koost). *Quo vadis, Eesti Kõrgharidus?* (lk 73 - 133). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk OÜ.

Mayring, Ph. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Kõlastatud aadressil <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>.

Mägi, E., & Haaristo, H.-S. (2013, 13.sept). Eesti õppejõud aastal 2012. *Õpetajate Leht*. Kõlastatud aadressil <http://opleht.ee/8749-eesti-oppejoud-aastal-2012/>.

Mägi, E., Kirss, L., Haaristo, H.-S., Nestor, M., & Batueva, V. (2013). *Eesti õppejõud 2012. Taust, ajakasutus, töömotivatsioon, õpetamine, teadustöö ja rahulolu*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis. Kõlastatud aadressil http://www.praxis.ee/fileadmin/tarmo/Projektid/Haridus/Oppejoud_2012_uuringuaruanne.pdf

Nevgi, A. (2013). The Influence of the Research Philosophy and Pedagogical Management Decisions of the University of Helsinki on University Teaching. In E. Simon & G. Pleschova (Eds.), *Teacher development in Higher Education. Existing Program, Programm Impact, and Future Trends* (pp. 170 – 190). Tylor & Francis.

Nunkoosing, K. (2005). The problems with interviews. *Qualitative health researcher*, 15(5), 698 – 706.

Parpala, A., & Lindblöm-Ylänne, S. (2007). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313 – 328.

Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*, 51(1), 37 -52.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 571-577.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higer Education*, 56, 29-43.

Programm Primus (s.a. a). Kõlastatud aadressil <http://primus.archimedes.ee/>.

Programm Primus. Õppejõudude koolitus (s.a. b). Kõlastatud aadressil <http://primus.archimedes.ee/node/94>.

Projekt LÜKKA. Õppejõudude õpetamisoskuste parendamine (s.a.). Kõlastatud aadressil <http://www.ut.ee/lykka/164876>.

Projekt Tiigrihupe koolis (s.a). Kõlastatud aadressil <http://www.innovatsioonikeskus.ee/et/tiigrihupe-koolis>.

Quinlan, K. M., & Berndtson, E. (2013). The Emerging European Higher education Area: Implications for Instructional development. In E. Simon & G. Pleschova (Eds.), *Teacher*

Development in Higher Education. Existing Program, Programm Impact, and Future Trends (pp. 129 – 150). Tylor & Francis.

Remmik, M. (2007). Õppejõudude õpetamisoskused, koolitusvajadus ja -võimalused. E. Vengerfeldt (Koost). *Konverentsi kogumik: Väljundipõhiste õppekavade arendamine Eestis ja Euroopas* (lk 119 – 128). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Remmik, M. (2013). *Novice University Teachers' professional development and learning as a teacher: Opportunities and Conditions at Estonian Higher Education Institutions*. (Doctoral dissertation). *Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis* (16). University of Tartu Press.

Remmik, M., & Karm, M. (2009). Õppejõukoolituse mõju. *Haridus, 11-12*, 20 – 26.

Remmik, M. (2008). Õpetamisest õppimise juhtimiseni. E. Pilli, & A. Valk (Koost). *Quo vadis, Eesti Kõrgharidus?* (lk 134 - 154). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Remmik, M., Karm, M., Haamer, A., & Lepp, L. (2011). Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 187 – 199.

Stein, S. J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2013). Tertiary teachers and student evaluations: never the twain shall meet? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 38(7), 892 – 904.

Stes, A., Clement, M., & Van Petegem, P. (2007). The Effectiveness of a Faculty Training Programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 99 – 109.

Stes, A., & Van Petegem, P. (2013). Instructional Development for University Teachers. In E. Simon & G. Pleschova' (Eds.), *Teacher development in Higher Education. Existing Program, Programm Impact, and Future Trends* (pp. 234 – 256). Tylor & Francis.

Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89 – 98.

Thompson, P. (2013). The digitaal natives as learners: technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12 – 33.

Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275 – 284.

Udam, M., Seema, R., & Mattisen, H. (2015). Eesti kõrgharidus institutsionaalse akrediteerimise tulemuste taustal ehk Mida juhid peksid teadma. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 80 – 102. Külastatud aadressil <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/viewFile/11980/7090>.

Vadi, M., Reino, A., & Aidla, A. (2014). *Õppejõud ja üliõpilane: rollikäsitluse vaade. Uuringu lõpparuanne*. TÜ multimeediatalitus. Tartu. Külastatud aadressil <http://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/115519>.

Valk, A. (2008). Sisse- ja väljajuhatuseks. E. Pilli, & A. Valk (Koost). *Quo vadis, Eesti Kõrgharidus?* (lk 7 - 20). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A., & Van Petegem, P. (2012). Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. *Higher Education*, 64(3), 421-436.

Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Clustering teachers motivations for teaching. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 644 – 656.

Õppejõu pädevusmudel. (2011). Sihtasutus Archimedes. Külastatud aadressil <http://primus.archimedes.ee/padevusmudel>.

Õppejõu töö hindamine. Uurimuse kokkuvõte. (2014). Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskus. Tallinn Külastatud aadressil. <http://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:202068>.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava

- Millised on olnud meeldejäavamad koolitused?
- Mis on olnud need põhjused, miks te olete osalenud täiendkoolitusel?
- Palun rääkige millised olid need uued teadmised ja oskused, mis te koolitusel omandasite?
- Millised nendest uutest teadmistest ja oskustes olid teile kui õppejõule töös kõige kasulikumad?
- Kirjeldage palun, kuidas te olete uusi võtteid oma õppetöösse integreerinud.
- Kui sageli te koolitusel omandatud uusi teadmisi kasutate?
- Kirjeldage palun, kuidas teie töö muutub (on muutunud), kui neid teadmisi ja oskusi õppetöös kasutada.
- Palun tooge näiteid hästi õnnestunud uue meetodi või tehnilise vahendi rakendamisest.
- Kas teil on rääkida ka mõni lugu, kus kõik ei sujunud plaanipäraselt?
- Mis on teie hinnangul need põhjused, et täiendkoolitusel omandatud uusi oskusi, teadmisi ei ole õnnestunud teil katsetada?
- Kuidas oleks võimalik neid takistusi ületada?
- Kuidas on seda mõjutanud kooli tehniline baas ja tugiisikute olemasolu?
- Milline valdkond/teema jäi koolitusel omandamata?
- Mis võis olla selle põhjuseks?
- Kas te soovikiste ise veel mõnda kogemust selle teemavaldkonna kohta jagada?
- Vanus
- Sugu
- Pedagoogiline staaž

Lisa 2. QCAmap programmis kodeerimine

juuks on kõik suurel osal uus. Siis ei olnud, et kõik on muutunud. Siis on
 tarkus, mida ma sinnamaani olin kasutanud siis. Siis eks enamagi nagu
 õpetamise teooriat ma kuulsin ikkagi nendelt koolitustelt, mida siis ise nagu

Category Formation ✕

<ul style="list-style-type: none"> ■ B1: koht ■ B2: aeg ■ B3: koolituse vorm ■ B4: tasuta ■ B5: sobiv teema ■ B6: koolitaja isik ■ B7: head materjalid ■ B8: parem õpetamine ■ B9: tulemuslik ■ B10: kolleegi kehv õpetamine 	<ul style="list-style-type: none"> ■ B11: minu head materjalid ■ B12: kolleegi kogemused ■ B13: mulle meeldib õppida ■ B14: tööst tulenevalt õpin ■ B15: tahan suhelda ■ B16: "üks nipp igalt koolitusest" ■ B17: vajadus värskendada ■ B18: vajan uut oskust ■ B19: tudengid muutunud ■ B20: kohustus osaleda 	<ul style="list-style-type: none"> ■ B21: uus tehn vahend ■ B22: rakendan uut (tehn) ■ B23: uus meetodika ■ B24: rakendan uut (met) ■ B25: õppematerjal korda ■ B26: aine tervikuks ■ B27: osakonnas muudatus ■ B28: osakonnas uus ■ B29: proovisin, ei jätkka ■ B30: tõhusam tudeng
<ul style="list-style-type: none"> ■ B31: üliõp paremad tulemused ■ B32: minu töö tõhusam ■ B33: terviklikus aines ■ B34: paranenud oskused ■ B35: ei taha nii õpetada ■ B36: pani tööle ■ B37: muutused käitumises ■ B38: koolitajaks ■ B39: kehv koolitaja ■ B40: meetodika omandamata 	<ul style="list-style-type: none"> ■ B41: tehn omandamata ■ B42: uue katsetamine ebaõnnest ■ B43: oskused puuduvad ■ B44: tudeng ja meetod ■ B45: tudeng ei oska ■ B46: tudengid erinevad ■ B47: nõrk sisseastuja ■ B48: puuduvad vahendid ■ B49: ebasobiv tehn vahend ■ B50: probl tehn vah kasutamisel 	<ul style="list-style-type: none"> ■ B51: turvalisus ■ B52: tehn vah tülikas ■ B53: uus meetod tülikas ■ B54: eetika ■ B55: ei sobi minu ainesse ■ B56: ei sobi minuga ■ B57: tsirkus ■ B58: hirm katsetada ■ B59: org ei väärtusta ■ B60: org teadus
<ul style="list-style-type: none"> ■ B61: org tagasiside ■ B62: otsene juht ■ B63: "sellest ei juhtu midagi" ■ B64: ei taha kohust koolitust ■ B65: piisavalt osalenud ■ B66: kehv koolitus, info kordub ■ B67: trikitamine ■ B68: ajapuudus ■ B69: ainetundide puudus ■ B70: ei oska öelda 	<ul style="list-style-type: none"> ■ R71: 	<input type="button" value="add"/>

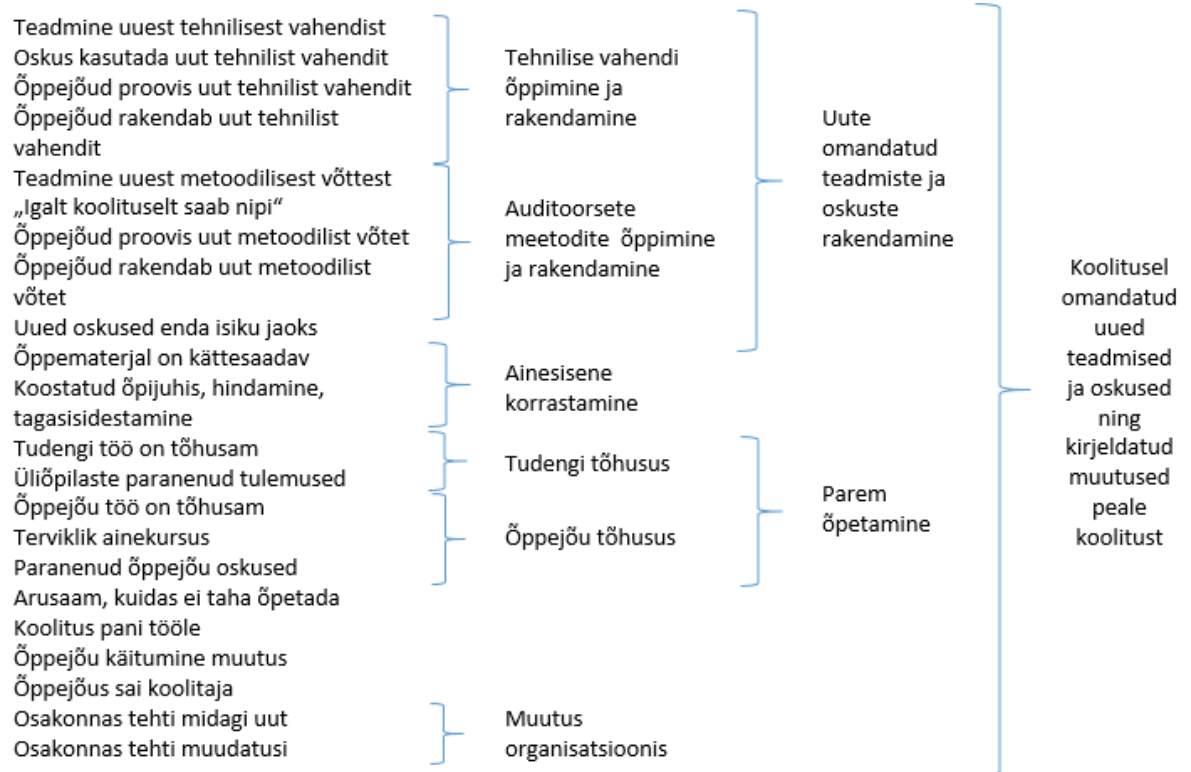
Lisa 3. Ala- ja peakategooriate jaotus I (1)



Lisa 3a. Ala- ja peakategooriate jaotus I (2) .



Lisa 4. Ümberstruktureeritud ala- ja peakategooriate jaotus II



Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Diana Lõvi

(sünnikuupäev: 3.12.1979)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose „Õppejõudude arvamused täienduskoolitusel osalemisest ja õpitu rakendamisest“, mille juhendaja on Mari Karm,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15.05.2015