

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kristjan Kõrgesaar
Õpetamisoskuste arendamine õppetöö läbiviijate kollegiaalse tagasiside abil
Eesti Lennuakadeemia näitel
Magistritöö
Juhendaja: kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2022

Resümee

Õpetamisoskuste arendamine õppetöö läbiviijate kollegiaalse tagasiside abil Eesti Lennuakadeemia näitel

Eesti Lennuakadeemia näeb olulise kvaliteedi tõstmise suunana õppetöö kvaliteedi tõstmist. See omakorda eeldab õppetööd läbiviivate õppejõudude toetamist nende enesearengus ja professionaalses identiteedis. Selleks on Eesti Lennuakadeemias käivitatud kollegiaalsete tunnivaatluste süsteem ning käesoleva magistritöö eesmärk on mõista, kuidas erinevad õppejõudude arengut toetavad elemendid, sealhulgas tunnivaatlused, õppejõudude arengut käivitavad. Tegemist on kvalitatiivse uuringuga, mille jaoks koguti andmeid ankeetküsitluse ja poolstruktureeritud intervjuudega erinevates uuringu etappides. Õppejõudude teadlikkus õpetamismeetodite kohta käsitletud perioodil tõusis, oluliselt paranes ka arusaamine õppijakesksest õpetamispraktikast ja Eesti Lennuakadeemia kui ühtse koolitusorganisatsiooni tunnetus. Tulemuste põhjal saab väita, et Eesti Lennuakadeemias kasutusele võetud kollegiaalne hinnanguvaba tunnivaatluste süsteem õigustab ennast ja selle rakendamist tuleb jätkata.

Märksõnad: õpetamisoskuste arendamine, professionaalne identiteet, arusaam õppimisest ja õpetamisest, kollegiaalne tunnivaatlus

Abstract

Development of teaching methods using collaborative peer-supported review of teaching based on the example of Estonian Aviation Academy

Estonian Aviation Academy has set quality of teaching as one of its goals ahead of the forthcoming institutional accreditation. To achieve this goal, the Academy has realized the need to support faculty members in their personal development. One of the incentives established for that purpose is collaborative peer-supported review of teaching. The aim of the current master's thesis was to understand if collaborative peer supported review is a good method to activate self-reflective professional development among faculty members. Other incentives in place in Estonian Aviation Academy are also briefly discussed.

The master's thesis was based on the qualitative approach and data was gathered by interviews and questionnaire in different stages of the survey. Findings indicated that supporting professional identity by creating possibilities for self-development were welcomed by the staff and so the recommendation to continue with the program was made.

Keywords: professional identity, contemporary learning paradigm, teaching and learning process, collaborative peer-supported review of teaching

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1 Nüüdisaegne õpikäsitus	6
1.1.1 Enesereguleeritud õppimine.....	7
1.1.2 Refleksioon	7
1.1.3 Avatus ja seoseid loovad hoiakud.....	8
1.1.4 Koostöö	8
1.2 Õpetamisuskumused ja professionaalne identiteet	9
1.3 Praktiliste lennunduserialade erisus.....	11
2. Metoodika.....	13
2.1 Professionaalse arengu toetamine ELA-s	13
2.2 Uuringu disain	15
2.3 Valim	16
2.4 Andmekogumine	18
2.5 Andmeanalüüs	18
3. Tulemused	19
3.1 Kuidas tajusid õppejõud enda õpetamisoskusi ja arenemisvõimalusi enne 2021. aastat?	19
3.2 Tunnivaatluste seos muudatuste tegemisega õppetöös.....	20
3.3 Õppetöö toetussüsteemi elemendid, mis aktiveerivad õppejõude	23
4. Arutelu.....	25
5. Kokkuvõte	27
Kasutatud kirjandus.....	29

Sissejuhatus

Visioonidokument Tark ja tegus Eesti 2035 (2019) peab tulevikku vaadates oluliseks kohanemis- ja enesejuhtimisvõimet, sotsiaalseid oskusi, kriitilise mõtlemise oskust ja loovust, mille arendamine eeldab õpetamismeetodite ja -keskkondade muutumist ja muutmist.

Õppimine peab olema koostöine ja õppijakeskne, tähenduslik, õppija ja õppejõu autonoomiat toetav ning teadlikult ja süsteemselt tagasisidestatud (Tark ja..., 2019).

Tamm (2017) toob mitmetele allikatele tuginedes nüüdisaegse õpikäsituse (edaspidi NÕK) põhiprintsiipidena välja konstruktivistliku arusaama õppimisest, ennastjuhtiva õppimise ja koostöise õppimise. Sellest tulenevalt muutuvad ka ootused õppejõududele. Traditsioonilisest õppejõukesksest õppimisest tuleb liikuda õppijakeskse õppimiseni. Õppijakesksus tähendab õppija suuremat kaasatust õpiväljundite mõtestamisel ja õppija suuremat vastutust õppeprotsessi kujundamisel, samuti õppejõu valmisolekut õppe sisu kohandamiseks vastavalt õppijate eelteadmistele ja võimetele (OECD, 2013).

Eesti Lennuakadeemia (edaspidi ELA) on rakenduskõrgkool, mis pakub bakalaureuse tasemel väljaõpet pilootidele, lennujuhtidele, õhusõiduki mehaanikutele, avioonikainseneridele, side- ja navigatsioonisüsteemide inseneridele ning lennundusettevõtte käitajatele. Täiendavalt on loodud ja loomisel ka kutseõppekavad mõnel nendest erialadest. See tähendab, et tegemist on õppega, milles on oluline osa praktilisel väljaõppel. Kõrgkool alustas oma tegevust, toetudes peamiselt külalisõppejõududele ja nende missioonitundele. Aastate möödudes on siiski tegutsetud selle nimel, et ELA-l oleks olemas koosseisulised kõrgel tasemel õppejõud, kes omavad häid erialaseid teadmisi ning on võimelised ka kvaliteetset õppetööd läbi viima. Kvaliteetse õppe läbiviimiseks on aga tarvis pakkuda õppejõududele tuge, eriti neile, kes on pigem erialaspetsialistid ja kel puudub pedagoogiline ettevalmistus. Kuni 2021. aastani puudus ELA-s süsteemne lähenemine õppejõudude õpetamisoskuste arendamiseks. 2021.a loodi vastav tegevuskava, kuid pole teada, kas selle erinevad osad on omavahel kooskõlas ning kuidas sihtgrupp selle vastu võtab. Praktikute õppejõudude õpetamisoskuste areng on võetud fookusesse ja on oluline teada saada, kuidas rõhuasetuse muudatus õppejõude aktiveerib. Uuringu põhjal on võimalik mõista, millised elemendid omavad teistest suuremat mõju just ELA õppejõudude jaoks.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Nüüdisaegne õpikäsitus

Nüüdisaegne õpikäsitus on arusaam õppimisest ja õpetamisest, mille kohaselt õppimine on aktiivne ja koostöine kogu elu kestev protsess, milles õppija õpib õppima ja võtab oma õppimise eest vastutuse. Õppimise käigus arenevad õppija teadmised ja oskused ning muutuvad tema käitumine ja väärtushinnangud. Õpetaja roll on toetada õppijat ning luua keskkond ja tingimused, milles iga õppija saab oma arengupotentsiaali maksimaalselt realiseerida. (Haridusvaldkonna arengukava, 2020). Visioonidokument „Tark ja tegus Eesti 2035“ sätestab Eesti hariduselu arengusuunana juba paika pandud nüüdisaegse õpikäsituse järgimise, öeldes, et õppimine peab oma olemuselt olema õppijakeskne, koostöine ja tähenduslik, olles suunatud iga õppija individuaalsuse toetamisele. Oluline on ennastjuhtiva õppija kujunemine ja valmidus elukestvaks õppeks (Tark ja..., 2019). Õpikäsituse muutumist tingivad jätkuvalt üleilmsed arengud tehnoloogia, demograafia ja geopoliitika valdkondades. Tehnoloogia kiire areng ja muutused tööturul nii tööülesannete kui oskuste osas eeldavad suutlikkust kohaneda ning tulla kiirelt toime muutuvates oludes. Haridus peab muutuma senisest laiapindsemaks, säilitades siiski ka süvitsi minevad erialased pädevused paaris- kolmes valdkonnas (Tark ja..., 2019).

Konstruktivistliku õppimisteooria kohaselt konstrueerivad õppijad teadmise ja mõistmise individuaalselt ja sotsiaalselt (Aljohani, 2017; Xu & Shi, 2018) ning olemasolevate kogemuste ja teadmiste põhjal (de Kock et al., 2004; Õpikäsitus:..., 2017). Õppeprotsessi iseloomustavad õpiülesanded on probleemipõhised ja autentsed (Keiler, 2018), pakkudes õppijatele eesmärgipärast tegevust ja võimalust otsustada, kuidas ülesandele läheneda ning uut infot olemasolevaga siduda (Smit et al., 2014). Õpetamine ei tähenda automaatselt õppimist, seega on oluline tähelepanu pöörata õpetamise kvaliteedile (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Nüüdisaegse õpikäsituse puhul toimub igapäevane õppimine probleemilahenduse käigus aktiivse ja personaalse teadmiste ja oskuste konstrueerimise ja arendamise toel. Sellele lisaks on samavõrd olulisel kohal ka õppimise eesmärk, õppimise protsess, õppima õppimine (de Kock et al., 2004), olles selliselt selges kooskõlas ennast juhtiva elukestva õppija kujunemisega. Õppimise seisukohast on kesksel kohal õppijate motivatsioon ja motivatsiooni toetamine. Samas on oluline, et õppija tajuks oma vastutust õppimisprotsessi eest (Stroet et al., 2016).

1.1.1 Enesereguleeritud õppimine

Eneseregulatsiooni toetav õpiprotsess võimaldab õppijal olla aktiivne osaleja (Keiler, 2018), konstrueerida oma õpieesmärke (Boekaerts, 2002) ja õppimist organiseerida (Pintrich, 2004; Stroet et al., 2016). Õppijatele pakutakse võimalusi oma õppimise reguleerimise harjutamiseks ja selle tegevuse üle reflekteerimiseks (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Õppejõud loob enesehindamise ülesannete abil struktureeritud ja süstemaatilisi enesejälgimise võimalusi, mis ärgitavad õppijaid oma õppimise üle reflekteerima (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Õppija õppimise reguleerimiseks ja suunamiseks pakutakse võimalust kohandada oma õpiaega ja -strateegiaid (Isaacson & Fujita, 2006), aga ka õpikeskkonda (De Kock, 2004; Zimmerman, 2008). Selles kontekstis on oluline, et õppejõud vaatavad regulaarselt üle, kuidas nad toetavad õppija enesereguleeritud õppimist ja tegema vajalikke muudatusi õpetamispraktikas. Eneseregulatsioon toimib mikrotasandil – seda praktiseeritakse valdavalt formaalhariduse keskkonnas ning see võib erineda iga aine lõikes. Õppijate eneseregulatsiooni on vaja läbivalt toetada kõigis ainetes kogu õppeperioodi jooksul. Õppija peab saama kaasa rääkida oma õpieesmärkide seadmise juures (Peitel et al., 2017).

1.1.2 Refleksioon

Juba eelmise sajandi esimeses pooles jõudis John Dewey refleksiooni olulisuse mõistmiseni õppimises ja õpetamises. Tema definitsiooni järgi on refleksioon kogemus, mis suurendab tegutsemise efektiivsust (Dewey, 1933). Teemas läheb sügavamale Schön (1987), kes leiab, et refleksioonist võib rääkida kui tagasivaatamisest, analüüsimeks toimunud situatsiooni; kusjuures tagasivaatamine võib toimuda nii asetleidva situatsiooni ajal kui ka peale seda. Refleksiooniprotsessi tulemus peaks kanduma üle õppejõu tegevusse – oma töös tagasivaatamine ja mõtestamine, tegevuse analüüs peaks viima uuenenud tegevuskavani edaspidise tarbeks. Seda ideed täpsustavad veelgi Tsangaridou & O'Sullivan (1997), kes mõtestavad refleksiooni hariduse omandamisel kui „mõtlemine, analüüs, hindamine ja ümberhindamine, mis puudutab hariduslikke tähendusi, kavatsusi, uskumusi, otsuseid, tegevusi ja lõpptulemust keskendudes nende saavutamise protsessile (...), sellise tegevuse peamine eesmärk on eesmärgini viiva tegevuse struktureerimine, kohandamine, täiustamine või muutmine. Mikrotasandi refleksioon annab tähenduse igapäevastele kogemustele ja makrotasandi refleksioon annab tähenduse tegevustele pikema perioodi vältel.“

Sarv (2013) mõtestab refleksiooni kui süstemaatilist kogemuste üle mõtisklemist, tähenduste loomise protsessi, mis toetab ja süvendab kogemuste ja sündmuste vaheliste seoste ning nende

seotuse mõistmist teiste kogemuste ja ideedega. Refleksiooni oluliseks komponendiks arengu tagamisel on enese kriitiline analüüs, vastasel juhul kinnistab see üksnes olemasolevaid uskumusi ja käitumismalle (Karm, 2010). Refleksioon toetab õppijate võimet õpitu vahel seoseid luua ja oma tegevust eesmärgistada (Grant et al., 2006).

Karm (2010) toob välja, et refleksioonioskuse arendamiseks võimaldatakse õppijatel oma õpikogemuse üle mõtiskleda, arutleda, seda analüüsida kas individuaalselt või grupis, kirjalikult või suuliselt. Refleksiooni võib toetada video- või helisalvestusega reflekteerija tegevusest, järgides erinevaid välja töötatud refleksioonimudeleid või etteantud refleksioonipunkte. Oluline on jõuda kriitilise analüüsi tasemele. Refleksiooniülesanded on enesereguleeritud õppimise toetamise komponent.

Refleksioon on oluline ka organisatsiooni tasandil. Institutsionaalses refleksioonis eristatakse kolme tasandit: arutelud õpetamise teooria ja kvaliteedistandardi üle, pidev tegevuste parendamine koos töötajate arenguga ja kvaliteedi kättesaadavuse suurendamine takistuste eemaldamise kaudu (Biggs, 2001).

1.1.3 Avatus ja seoseid loovad hoiakud

Avatus ja turvalisus tähendab sellist õpikeskkonda, kus õppijad tunnevad end piisavalt kindlalt, et sõandada võtta riske, ausalt väljendada oma arvamust ning jagada ja analüüsida oma teadmisi, seisukohti ja käitumist. Ennekõike puudutab see psühholoogilist ja emotsionaalset heaolu. Avatud õhkkonna loomisel on olulisel kohal õppejõu erapooletus ja hinnangutevaba suhtumine (Holley & Steiner, 2005), õiglus ja vastastikune austus ka eriarvamuste korral (Holley & Steiner, 2005; Maurissen, Claes & Barber, 2018). Õppejõu juhtimisel on kehtestatud klassiaruteludes osalemise reeglid, klassis arutatakse vastuolulisi küsimusi ja õppejõud soodustab aktiivset osalust tegevustes (Holley & Steiner, 2005). Seoseid loov hoiak hõlmab lisaks õpetatavale põhiale ka teisi õppeaineid, mille lõimimise abil õpiprotsessis arendatakse õppijates teisi olulisi oskusi, mis põhiaines ei pruugi õpieesmärgina selgelt olemas olla. Samuti suurendab seoste loomine õpiülesannete realistlikkust. Seoste loomist toetab koosõpetamine, teistele ainetele viitamine, aga ka erinevate kursuste õppijate suunamine ühistegevusse ning sellised õpiülesanded, mille täitmiseks on vaja kasutada teadmisi erinevatest õppeainetest (Lindvig & Ulriksen, 2019).

1.1.4 Koostöö

Nüüdisaegne õppimine liigub üha enam individuaalse õppimise asemel koostöise õppimise suunas, tähendades kahe või enama õppija aktiivset panust ja ühist pingutust jagatud

õpieesmärgi saavutamiseks (de Kock et al., 2004; Zambrano, Kirschner & Kirschner, 2020). Selliselt õppimine eeldab koostöist tegutsemist, kaaslastelt õppimist ja oma teadmiste jagamist (Boekaerts, 2002), kus on olulisel kohal õppijate omavaheline kommunikatsioon (Smit et al., 2014). Koostööoskuste kujundamise olulist rolli nähakse elukestva õppimise toetamisel ning tööeluks vajalike oskuste omandamisel (Õpikäsitus, s.a.; Zambrano, Kirschner & Kirschner, 2020). Koostöise õppimise meetodina on kasutusel peamiselt grupitöö, mille puhul on oluline õppijatele selgitada kahte olulist eesmärki: enda õppimise maksimeerimine ja kõigi teiste grupiliikmete õppimise maksimeerimine. Õppejõul on oluline roll efektiivse grupitöö kujundamisel, luues struktureeritud keskkonna ja selged ootused õppijate töö ning käitumise kohta (Gillies, 2016).

1.2 Õpetamisuskumused ja professionaalne identiteet

Õppejõu õpetamisuskumustel on oluline roll õppimise efektiivsuse tõstmisel. Samal ajal on oluline mõista, et tegutsevas koolitusorganisatsioonis peab olema võimalik õppejõu professionaalset arengut süsteemselt toetada. Õppejõududele tuleb kommunikeerida, mida konkreetne õppeasutus mõistab kvaliteetse õppetöö läbiviimise all ja millised on antud käsitluse teaduslikud alused. Selle järel tuleb luua võimalused igale õppejõule enda arendamisega teadlikult tegeleda. Hoiakute muutmine on aeganõudev protsess, kuid süsteemse lähenemise korral paranevad õpilaste tulemused. 1995/1996 õppeaastal Hong Kongi ülikoolis läbiviidud uurimuse põhjal paranes õppekvaliteet nendel õppejõududel, kes osalesid vabatahtlikult vastavas õpetamist arendavas programmis (Ho et al., 2001). Liiga sageli on professionaalse arengu tõukejõuks välised motivaatorid – tulevane atesteerimine, kohustuslikud täiendkoolitused ja töötasu või töökoha sõltuvus üliõpilaste tagasisidest (Cooper et al., 2021). Koolitusorganisatsioonil on mõistlik välja uurida, millised on õppejõudude tunnetuslikud arengusooovid ja mida organisatsioonilt oodatakse, et neid ootusi täita. On oht, et koolitusorganisatsiooni poolt pakutav tugi ei vasta õppejõudude õpetamisuskumustele ja jääb seetõttu oma mõju poolest kasinaks. Kui koolitusorganisatsioonil on soov ellu kutsuda püsivat ja jäävat muutust õppejõudude õpetamisuskumustes, on vajalik neid muudatuste planeerimisprotsessi kaasata. Professionaalne areng peab olema tähenduslik, suunatud õppejõu vajaduste teadvustamisele ja esitama väljakutseid eelarvamustele (Smith, 2017). Nüüdisaegse õpikäsituse võtmes oodatakse õppejõult selliste väärtuste kandmist nagu õpilasekesksus, koostöine ja interaktiivne õpetamine, motivatsiooni toetav ja ülekantavaid oskusi õpetav. Samaaegselt

eeldatakse, et õppejõud kannab ka neid väärtusi, mida konkreetne õppeasutus peab vajalikuks organisatsiooni kontekstis esindada, olgu nendeks siis kõlbelised väärtused nagu ausus ja usaldus või hoopis pühendumus mingisugusele mõõdetavale tulemusele. Siinkohal osutub vajalikuks sisse tuua professionaalse identiteedi mõiste. Professionaaliks peetakse isikut, kes töötab kindlal kutsealal, kellel on selge visioon, kes kasutab spetsiifilist metoodikat ning kes teab, milliseid vahendeid tal töö tegemiseks vaja on (Simons & Ruijters, 2001; 2004).

Ruijtersi (2015) professionaalse identiteedi mudelis on esindatud neli elementi: personaalne mina, professionaalne mina, professionaalne raamistik ja institutsiooniline raamistik.

Personaalne mina koosneb materiaalsest, vaimsest ja sotsiaalsest enesetajust. Professionaalne mina koosneb enda loodud teooriast praktika kohta, isiklikust teadmiste baasist ja pädevusvaldkonnast. Professionaalne raamistik hõlmab endas inimesi, kellega parajasti oma professionaalseid tegevusi kooskõlastatakse – see tähistab heade töötulemuste saavutamist rühmana. Institutsionaalne raamistik tähendab aga organisatsiooni, milles sa töötad.

Professionaalne identiteet kujuneb üksikisikute ja nende keskkonna vastastikuse mõjutamise tulemusena, teiste sõnadega hõlmab see suhteid iseenda ja teistega. Professionaalne identiteet on isiksuse osa ja sellisena pidevas arengus. Selle arengu oskuslik suunamine institutsiooni poolt omab suurt potentsiaali organisatsiooni eesmärkide saavutamisel.

ELA vaatenurgast võib pidada professionaalseks õppejõuks seega isikut, kes viib läbi õppetööd akadeemia õppekavas oleval ainel, kellel on arusaam õpieesmärkidest ja kes kasutab õpetamisel nüüdisaegseid, õppijakeskseid metoodikaid. Praktiliste ainete õppejõududel on enamasti lisaks nõutav erialase töö kogemus. Praktiline töökogemus omakorda tekitab olukorra kus õppejõul on keeruline enda professionaalset identiteeti fikseerida. Goltz & Smith (2014) toovad sisse hübriididentiteedi mõiste. Hübriididentiteet kujuneb kahe või mitme rolli liitumisel üheks tervikuks. Praktik, olles samaaegselt ka õppejõud, kannab endas vähemalt kahte identiteeti – erialast ja õppejõu oma. Ühe või teise poole domineerimine võib viia olukorrani, kus nende identiteetide kandja ei tunne ennast mugavalt kummaski rollis ning teeb valiku ühe või teise kasuks. Otsuse kaalukeelteks võivad olla mitmed tegurid, kuid koolitusorganisatsiooni ülesanne on teha kõik vajalik selleks, et sellist rollikonflikti ei tekiks. Seda saab eelkõige teha igakülgse toetuse pakkumisel õppejõu identiteedi arendamisel. Koolitusorganisatsiooni huvides on, et organisatsiooniga koostööd tegevad õppejõud kujuneksid õppivateks professionaalideks. Õppivad professionaalid (Simons & Ruijters, 2020):

- a) pühenduvad tõeliselt õppimisele ja enese arendamisele;
- b) on valmis mõtisklema kogemuste üle olukordadest, kus neil jäi teadmisi puudu või mis olid ootamatud;
- c) ammutavad teadmisi teooriatest ja teadustööst;
- d) soovivad ja suudavad olla reflekteerivad praktikud, kes omandavad uusi teadmisi praktika kaudu;
- e) suurendavad pidevalt oma eriteadmisi ja töötavad oma pädevusvaldkonnas;
- f) kuuluvad ühte või mitmesse professionaalsesse kogukonda, neil on kalduvus töötada kollektiivselt ja valdkonnaüleselt, et keerukate ülesannetega toime tulla;
- g) eelistavad ennast ise juhtida ning töötada ja õppida autonoomselt. Professionaalid teevad ise valiku olla professionaalid ja seega töötavad ja õpivad iseseisvalt;
- h) on motiveeritud kujundama oma professiooni ning koolitama teisi professionaale ja algajaid.

Professionaalne identiteet on teadlik valik olla professionaal, ta on oma olemuselt ajas muutuv ja ta sisaldab endas soovi pideva õppimise järele. (Koolitus)Organisatsioonid saavad professionaalse identiteedi hoidmiseks teha järgmist (Simons& Ruijters, 2020):

- a) elukestva õppe hõlbustamine;
- b) reflektiivsete arutelude korraldamine praktikas ja kutsealal laiemalt ette tulevate professionaalsete dilemmaide, normide ja väärtuste arutamiseks;
- c) ligipääsu võimaldamine teadusuuringutele ja teooriatele;
- d) mõttepauside tegemine professionaalse tegevuse üle reflekteerimiseks;
- e) võimaluse andmine isikliku pädevuse suurendamiseks;
- f) professionaalsetes ning õppimise ja organisatsioonilise õppimisega seotud ühendustes osalemise toetamine;
- g) iseseisvuse võimaldamine tööl ja õppimisprotsessis;
- h) kutseala toetamine ning algajate ja professionaalidest kolleegide õpetamine.

1.3 Praktiliste lennunduserialade erisus

Mitu ELA-s õpetatavat praktilist lennunduseriala kuuluvad nn elukriitiliste hulka kõrvuti meditsiiniliste, sõjaliste ja insenerierialadega. Elukriitiliste oskuste õppimisel on parima tulemuse saamiseks põhjust sünteesida erinevaid õpiteooriaid – biheiviorismi, konstruktivismi ja sotsiaalset õppimist. Melander ja Sahlström (2009) on oma uurimistöös toonud välja, et see kuidas piloodiõpilased omandavad lennuprotseduuride tegemist on pigem sotsiaalne kui

individuaalne õppimine. Oskused omandatakse piloodiõpilase ja lennuinstruktori vastastikuses koostöös. Õpisisituatsiooni füüsiline ja ajaline kontekst tekib reaalse õppelennu ajal ja kõik üksteisele järgnevad tegevused on omavahelises sõltuvussuhtes. Instruktori jaoks seisneb väljakutse selles, kuidas samaaegselt vajalike piloteerimisoskuste õpetamisega arendada ka piloodiõpilase otsustusvõimet, situatsiooniteadlikkust ja algatusvõimet. Hoover (2008) leiab, et kuigi piloodikoolituse lähtepunktiks on pigem peetud sotsiaalse õppimise teooriat ja biheivioristlikku lähenemist, siis parima võimaliku tulemuse saamiseks tuleb mõelda ka konstruktivistliku lähenemise mõningate aspektide peale. Piloodi- ja lennujuhiõpilane loob enda jaoks uued tähendused eelkõige vastastikmõjus instruktoriga. Piloodi- ja lennujuhiõppes on väga edukaks osutunud meisterlikkuse õppimine. See on protsess, mille käigus iga uus ülesanne toetub varasemalt omandatud teadmistele ja oskustele ning esitab väljakutse arendada oma oskusi ja teadmisi pidevalt seni, kuni ollakse jõudnud kõrgeimale tasemele. Kogu praktiliste lennunduserialade õpe on suunatud sellele, et õppija saavutaks maksimaalse võimaliku arusaamise, rakendusoskuse ja kogemuse kõigil tasanditel – kognitiivsel, afektiivsel ja psühhomotoorsel. Eesmärgi saavutamiseks on oluline keskenduda õppija tugevatele külgedele, toetada tema enesetõhusust ja tõsta tema sisemist motivatsiooni ning enesekindlust saavutamaks õpitavate oskuste osas võimet õppida nii instruktorit jälgendades kui ka õppeprotsessi jooksul tehtud vigu analüüsides ja seeläbi enda jaoks uusi tähendusi luua (Hoover, 2008).

Kokkuvõtte teooriast

Õpetamisoskuste omandamisel saavad kokku mitu erinevat tahku – õpetatava aine metoodika, õppimist toetavad tegevused ja õppejõu enda arengumotivatsioon. Oluline on mõista neid nüüdisaegse õpikäsitluse elemente, mille rakendamine on efektiivne selles keskkonnas milles parasjagu õpetatakse, kui ka teadvustada enda soove ja vajadusi professionaalse arengu teel. Üldistatult võib väita, et nüüdisaegse õpikäsitluse põhimõtted kehtivad nii õppijale kui õppejõule, sest õppejõud on samuti pidevas õppimisprotsessis. Õppejõud õpib õpetama sellisel moel, et paraneksid õpilaste õpitulemused. Õppetöö toetussüsteem ELA-s, sealhulgas kollegiaalsed vabatahtlikud tunnivaatlused, omavad potentsiaali toetada õppejõudude professionaalset identiteeti, sest pakuvad vajaliku võimaluse teha mõttepause enda professionaalse tegevuse üle reflekteerimiseks ja vajaliku diskussiooni pidamiseks õpetamisega seotud väljakutsete lahendamisel. Õppetöö toetamiseks on ELA-s loodud tegevuskava, kuid pole teada, kas selle erinevad osad on omavahel kooskõlas ning kuidas sihtgrupp selle vastu võtab. Praktikutes õppejõudude õpetamisoskuste areng on võetud

fookusesse ja on oluline teada saada, kuidas rõhuasetuse muudatus õppejõude aktiveerib. Käesoleva uurimuse eesmärk on välja selgitada, kuidas mõtestavad õppejõud oma õpetamistegevusi õpetamisalase professionaalse arengu fookusesse tõstmise järel. Lisaks vaadeldakse tunnivaatlustes osalemise mõju õppejõudude arengu käivitamisel.

Uurimuse eesmärgist tulenevalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas tajusid õppejõud enda õpetamisoskusi ja arenemisvõimalusi enne 2021. aastat?
2. Kuidas on seotud tunnivaatlustel osalemine ja muudatuste tegemine õppetöös?
3. Millised õppetöö toetussüsteemi elemendid omavad enim tähendust õppejõudude aktiveerimisel?

2. Metoodika

2.1 Professionaalse arengu toetamine ELA-s

Õppejõudude toetussüsteemi osad ELA-s on:

- a) professionaalset arengut soodustavate koolituste võimaldamine;
- b) kõigile kättesaadavad õppematerjalid siseveebis;
- c) erialase kirjanduse soetamine kooli raamatukokku;
- d) kollegiaalne tunnivaatluste analüüs;
- e) stažeerimine ettevõtetes;
- f) mentorlus.

Selline toetussüsteem on ellu kutsutud sooviga suunata õppejõude teadlikult analüüsima oma õpetamisoskusi ning mitmekesistada õpetamispraktikaid kõigi erialaosakondade lõikes.

Kaasnevaks lisaväärtuseks võib lugeda suurenenud teadlikkust nüüdisaegsest õpikäsitusest.

Tööandja huvidest lähtuv koolituste pakkumine töötajatele on ELA-s olnud juba üsna pikaajaline praktika. Seda näeb ette ka Töölepinguseadus, seega on kõigile õppejõududele pakutud võimalusi sobivatel koolituskursustel osalemiseks. Peamised koostööpartnerid pedagoogiliste koolituste osas on olnud Tartu Ülikool ja Tallinna Ülikool. Väga suur osa õppejõududest on läbinud 6 EAP mahus kursuse „Õppimine ja õpetamine kõrgkoolis“ Tartu Ülikooli juures, lisaks on olnud võimalus osaleda paljudel teistel kursustel kõrghariduse kvaliteedi arendamise programmi „Primus“ raames aastatel 2008-2015. Mõned näited kursustest: „Ainekava koostamise alused“, „Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis“,

„Kvaliteetse e-kursuse loomine“, „Üliõpilaste uurimistööde juhendamine“ jne. Ka peale Primus-programmi lõppu on uutel õppejõududel jätkuvalt olnud võimalus osaleda õpetamiselastel koolitustel Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli juures.

Erialaraamatukogu on ELA-s olnud kasutusel alates kooli loomisest 1993, kuid õpetamiselase kirjanduse kättesaadavusele on tähelepanu hakatud pöörama pigem viimasel kahel aastal.

Samuti on hiljaaegu loodud ELA siseveebi rubriik, millest on leitavad erinevad õpetamistegevusi toetavad juhendmaterjalid.

Koolitustelt või iseseisvalt tutvutud materjalidest saadud teadmiste kinnistamiseks on vaja neid praktilises õppetöös rakendada. Selleks võiks olla palju abi õppejõudude vahelisest kogemuste vahetamisest. Kogemuste vahetamise aktiveerimiseks sobivate meetodite hulgas on ühe võimalusena õppetunni analüüs juures viibinud kõrvalseisja abiga ehk vaatlus.

Vaatluse kui meetodi unikaalseks tugevuseks on võimalus koguda valiidsed ja autentseid andmeid reaajas toimivas olukorras (Cohen et al., 2007), protsesse detailselt kirjeldada, mittesekkuva vaatlejana vaadeldavaid võimalikult vähe häirides. Tunnivaatlus võimaldab kõige paremini tabada seda, milliseid metoodikaid õppejõud oma tegevuses kasutab ja kuidas tema pedagoogilised arusaamad praktikas väljenduvad ning tõstab esile õppemetoodika parendamise valdkonnad (Heath et al, 2010). Tunnivaatlused on üks võimalikest meetoditest, kuidas aktiveerida õppejõudude eneseanalüüsi.

ELA-s 2021. aasta kevadsemestril ellu kutsutud kollegiaalse tunnivaatluse põhimõtted lähtuvad David Goslingi uurimustest. Gosling (2013) toob välja, et tunnivaatluste süsteeme saab jagada kolmeks – hindavaks, arendavaks ja koostöiseks, ning et suurima kasuteguriga on nendest valikutest just koostöine. Selle meetodi peamised eelised on järgmised:

- a) soodustab vastastikust arengut;
- b) tunnustab iga õppejõu iseseisvust;
- c) põhineb dialoogil;
- d) ei anna hinnanguid;
- e) on suunatud professionaalsete oskuste arendamisele ja kujundamisele;
- f) hõlmab endas ka uuringute teostamist.

Eelnevast tulenevalt on ELA-s tunnivaatluste eesmärgiks vastastikune toetamine professionaalsete õpetamisoskuste arendamisel. Tunnivaatlussüsteemi ülesehitamiseks tehti eelnevalt koostööd kooli juhtkonnaga. Toimus vastava teemaga seotud koolitus ja viidi läbi juhendatud tunnivaatlus, et toetada õppejõude kollegiaalse tagasiside mudeli kasutamisel. Tunnivaatluste läbiviimiseks moodustati pilootgrupp, mille moodustasid seitse akadeemia

töötajat, kes olid valmis olema hiljem läbiviidavates tunnivaatlustes moderaatoriteks ning said põhjalikuma ettevalmistuse. ELA-s loodi juhendmaterjal tunnivaatluste läbiviimiseks mille kohaselt:

- a) on tunnivaatluse kasuks otsustamine vabatahtlik;
- b) vaatlejad on teised õppejõud;
- c) vaatlejaid on rohkem kui üks;
- d) vaadeldav valib teema(d) millele tagasisidet soovib saada;
- e) ei toimu hindamist.

Vaatluse järgne vestlus keskendub vaid nendele teemadele, mis olid püstitatud enne vaatluse algust ning seda juhhib moderaator. Vestluse käigus toimub pigem kogemuste vahetus õppejõudude vahel ja arutelu teema üle.

Praktilise töö vaatlemine ehk stažeerimine on vajalik mitte ainult erialal õppivatele üliõpilastele, vaid ka erialaõpet läbi viivatele õppejõududele, seda eriti juhul kui õppejõud ei ole seotud ühegi teise, erialast tööd pakkuva tööandjaga.

Kuigi vaikimisi on eeldus, et erialaaineid õpetavad rakenduslikus kõrgkoolis või kutseõppes vastava eriala praktikud, ei ole see siiski alati nii. On õppejõude, kelle praktilise töö kogemus jääb mitme aasta tagusesse minevikku, samuti neid, kes polegi muud tööd peale õppejõu töö teinud. Stažeerimine annab neile võimaluse näha, kuidas teooriat praktilises elus rakendatakse ja toob lähemale teadmise eriala peamistest arengusuundadest.

Mentorlus on koostöösuhe, mis aitab avada mentee potentsiaali, inspireerib ja toetab teda tööalaste ja isiklike eesmärkide saavutamisel. Teisiti öeldes on mentorlus tugi, mida saab pakkuda kogenum inimene vähem kogenumale. ELA-s on mentorid koolitatud ja igale uuele töötajale pakutakse mentorlusprogrammis osalemist.

Õppetöö toetussüsteemi elementide teadvustamiseks loodi kooli siseveebis eraldi õppejõududele suunatud teemaleht.

2.2 Uuringu disain

Käesoleva uurimuse läbiviimiseks valiti kombineeritud uuring, mis hõlmas endas nii kvantitatiivset, küsitluse abil andmekogumist uurimuse alguses kui ka intervjuudel põhinevat kvalitatiivset uurimisviisi aasta hiljem (Tabel 1). Küsitluse abil kaardistati õppejõudude enesehinnang õppetöö kvaliteedi kohta 2020/2021. õppeaasta kevadsemestri alguses, käivitati õppetöö toetusprogramm, sealhulgas kollegiaalsed tunnivaatlused.

Kvalitatiivselt uuriti poolstruktureeritud intervjuude abil õppetöö kvaliteedi muutust tunnivaatlustes osalenud õppejõudude hinnangul aasta pärast.

Tabel 1. Uuringu disain

Uurimisküsimus	Valim	Andmekogumine	Andmeanalüüs
Kuidas tajusid õppejõud enda õpetamiskeskusi ja arenemisvõimalusi enne 2021 aastat?	Kõikne valim (54 isikut, vastajaid 14).	Ankeetküsitlus	Kvalitatiivne
Kuidas on seotud tunnivaatlustel osalemine ja muudatuste tegemine õppetöös?	Sihipärane valim (10 isikut)	Intervjuu	Kvalitatiivne
Millised õppetöö toetussüsteemi elemendid omavad enim tähendust õppejõud aktiveerimisel?	Sihipärane valim (10 isikut)	Intervjuu	Kvalitatiivne

2.3 Valim

Antud uuringu esimese faasi valimiks on kõikne valim – kõik ELA-s õppetööd läbiviivad isikud. Valimi suurus on 54 inimest, kellest töölepinguga akadeemilisi töötajaid on 17. Uuritavad pidid olema läbi viinud õppetööd ELA-s vähemalt 3 EAP ulatuses, töösuhte vorm tähtsust ei omanud. Valimist moodustasid naised 15 %, valimi keskmine vanus on 42, töökogemus õppejõuna varieerus ühest semestrist 30 aastani, sellest ELA-s keskmiselt 6,27 aastat. 2021.a. veebruaris saadeti laiali küsimustik, millele vastas 14 inimest. Küsitlusele vastanute hulgas oli kolm doktorikraadiga õppejõudu, kuus magistrikraadiga õppejõudu ja viis bakalaureusekraadiga õppejõudu. Kui võtta mõtteliseks noore õppejõu vanusepiiriks 35 eluaastat, siis noori õppejõude oli vastanutest pooled. Formaalne õpetajaharidus puudub

samuti pooltel vastanutest. Vaid kolm vastajat oli läbinud õpetajahariduse või mõne sarnase õppekava täies mahus.

Kvalitatiivse uuringu uurimisküsimustest lähtuvalt tuli esialgset valimit kitsendada ning uus valim moodustati sihipäraselt nendest õppejõududest, kes kõik olid muuhulgas osalenud tunnivaatlusprogrammis kas vaadeldava või vaatlejana. Tunnivaatluste tegelikku toimumist iseloomustab juhuslik valim, sest lähtuvalt tunnivaatluste süsteemi vabatahtlikkuse põhimõttest toimusid reaalsed vaatlused vaid nende õppejõudude osavõtul, kes seda ise soovisid. Sellest tulenevalt jäi tunnivaatlusepisoodide arv madalaks, kokku kaheksa episoodi, milles osales kokku 15 isikut. Intervjuud viidi läbi kokku kümne isikuga (Tabel 2), kes olid nõus antud uuringus osalema. Uuritavate erialal töötamise kogemus varieerus nullist kümne aastani ja õppejõuna töötamise kogemus ühest kahekümne viie aastani. Andmekogumise ajal olid kõik uuritavad põhikohaga tööl õppejõuna ELA-s ja erialane kõrvaltegevus oli aktiivne vaid ühel uuritavatest.

Tabel 2. Valimi iseloomustus

Tähis	Sugu	Teoreetiline õppetöö/ praktiline õppetöö	Töökogemus õppejõuna
M1	mees	Praktiline	1 aasta
M2	mees	Teoreetiline/praktiline	14 aastat
M3	mees	Teoreetiline	20 aastat
N1	naine	Teoreetiline/praktiline	10 aastat
N2	naine	Teoreetiline/praktiline	25 aastat
N3	Naine	Teoreetiline	16 aastat
N4	Naine	Teoreetiline	1 aasta
N5	Naine	Teoreetiline	5 aastat
N6	Naine	Teoreetiline	2 aastat
N7	Naine	Teoreetiline	8 aastat

2.4 Andmekogumine

Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks koguti andmeid ankeetküsitluse abil 2021. aasta kevadsemestri alguses. Küsitluse eesmärk oli välja selgitada õppejõudude senine kogemus professionaalsete oskuste arendamisel. Ankeedi koostamisel võeti aluseks TALIS-e 2018. aasta õpetajate uuringu küsimused, mida kohandati vastavalt sihtgrupile. Uue küsimustiku valideerimist ei toimunud. 54 adressaadile saadetud küsimustikule vastas 14 isikut, mis moodustab 26% valimi üldarvust..

Teisele ja kolmandale uurimisküsimusele vastamiseks viidi läbi kaheksa õppetöövaatlust klassiruumis ja virtuaalkeskonnas Zoom. Kõik vaatlused olid avalikustatud vaatlejatega mittesekkuvad vaatlused. Kuna vaatlus annab uurijale ülevaate vaid nähtavatest tegevustest, ent ei võimalda mõista vaadeldavate tegutsemismotiive ega uskumusi (Cohen et al., 2007), siis uurimisküsimustele vastamiseks viidi uurimuse kolmanda semestri lõpus läbi poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu võimaldab paindlikult keskenduda kõige asjakohasematele teemadele (Cohen et al., 2007; Heath et al., 2010). Sellise intervjuueerimise tugevuseks on võimalus keskenduda just konkreetse olukorra tõlgendamisele ning kohandada intervjuud konkreetsele intervjuueeritavale (Cohen et al., 2007). Varasemale uuringutele tuginedes (Reva, & Remmik, 2020) koostati intervjuu kava. Intervjuu koosnes kolmest teemaplokist: 1) õppejõuks saamine; 2) osalemine tunnivaatlustes; 3) teadlikkus professionaalse arengu toetusvõimalustest ELA-s. Intervjuud viidi läbi ja salvestati virtuaalses keskkonnas Zoom. Intervjuud kestsid 20-25 minutit, kõik intervjuud transkribeeriti ning transkribeeritud teksti ühe intervjuu kohta oli keskmiselt kaks lehekülge. Transkribeerimiseks kasutati Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud automaatset veebipõhist kõnetuvastust (<http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>) (Alumäe et al., 2018). Peale transkribeerimist korrigeeriti tekst ja eristati intervjuueeritava tekst küsija omast. Kõiki intervjuueeritavaid teavitati intervjuu eesmärkidest, konfidentsiaalsuse tagamisest ja tulemuste üldistatud esitamisest uurimustöös.

2.5 Andmeanalüüs

Andmete analüüsiks kasutati andmetest lähtuvat ehk induktiivset sisuanalüüsi. Induktiivse lähenemise kasuks otsustati, kuna uurimuse eesmärgiks on uuringus osalejate seisukohtade mõistmine. Antud uuringu puhul on ka uurija ise uurimisobjektis osaline, s.t. töötab ELA-s ja osales tunnivaatlustes, mis ühelt poolt annab parema mõistmise üldise konteksti osas kuid

teiselt poolt võib kaasa tuua soovimatuid mõjutusi lähtuvalt uurija veendumustest. Induktiivse lähenemise eelis on info saamine otse uuritavatelt, juhendumata eelnevalt määratletud kategooriatest või teoreetilistest lähtekohtadest (Laherand, 2008: 290–292). Induktiivne tekstianalüüs ei eelda eelnevalt kategooriate määratlemist, vaid need tekivad teksti analüüsi käigus. Analüüsiprotsessi jaoks kasutati QCAMap programmi abil koodide loomist üksikult üldisele, s.t. eristati tähenduslikud laused, omistati neile märksõnad ning seejärel koondati märksõnu üldisemateks tähenduslikeks üksusteks. Subjektiivsuse vähendamiseks kasutati ka kaaskodeerija panust, kes lähtudes uurimisküsimusest pakkus välja omapoolsed märksõnad. Kodeeringute kattuvust hindasin heaks.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt esitatakse järgnevalt saadud tulemused uurimisküsimuste kaupa. Andmeanalüüsil moodustunud peakategooriate selgitamiseks tuuakse näiteid intervjuudest pärit tsitaatide kujul. Tsitaate on arusaadavuse huvides korrigeeritud, ebaolulised tekstilõigud on asendatud sümboliga /.../ ja lisatud tekstilõigud sümboliga (...). Tsitaatide järel sulgudes olev kood näitab millisest intervjuust tsitaat pärineb.

3.1 Kuidas tajusid õppejõud enda õpetamisoskusi ja arenemisvõimalusi enne 2021. aastat?

Küsitluse põhjal saab väita, et vastanud ELA õppejõud on üsna teadlikud nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest, isegi kui oma praktikat selliselt ei nimetata. Kõigi vastajate jaoks oli õppimine protsess, milles õpilane loob oma arusaama teemast ja oskab teadmisi rakendada. Samuti olid kõik nõus väitega, et õpilased on aktiivsed osalised õppeprotsessis. Õpetamismeetodi valib õpilastest lähtuvalt 12 vastajat. Õpetamismeetoditena toodi välja loengut, seminari, rühmatööd, arutelu, praktilisi ülesandeid, tagurpidi klassiruumi, kursusetöid ja iseseisvat (e-)õpet. Õppetöö planeerimisel lähtutakse eelkõige õpiväljunditest, aga ka ajalisest mahust, arvestades õpperühma suurusega. Õppejõud on üldjoontes teadlikud enda oskustest (N=13) ja on valmis oma õpetamist muutma vastavalt olukorrale (N=13). Õppejõud väidavad ka, et nad analüüsivad õpetamist (N=11). ELA panust õpetamisoskuste arendamisel hinnati heaks (N=13). Enesetäiendamise vajadust nähti kõige rohkem aineülesete oskuste õpetamisel (N=9), parimate õpetamispraktikatega tutvumisel (N=8) ja erialaaine sisu osas (N=8). Peamine takistus õpetamisoskuste arendamisel on vastanute arvates tööaja piiratud ressurss (N=10). Õppejõud saavad tagasisidet oma tööle peamiselt üliõpilaste hulgas

läbiviidavate küsitluste kaudu (N=12), kaks vastanut ei ole kunagi oma tööle tagasisidet saanud. Tagasiside peamine mõju (N=7) on olnud teadlikkuse tõus enda oskuste osas. Tunnivaatlustega on kokku puutunud pooled (N=7) vastajatest, sest see on olnud neile kohustuslik. Vabatahtlikult on tunnivaatlustega kokku puutunud vaid kaks vastajat. Selliste kohustuslike tunnivaatluste mõju õpetamispraktikale puudub kaheksa vastaja arvates.

3.2 Tunnivaatluste seos muudatuste tegemisega õppetöös.

Sellele uurimisküsimusele vastamiseks lähtuti analüüsides eelkõige nendest nüüdisaegse õpikäsituse aspektidest, mis on olulised rakenduskõrgkooli kontekstis. Õppijate suunamine koostöisele õppele, refleksiooni toetamine ja avatus. Lisaks olid intervjuuküsimused suunatud ka õppejõu eneseanalüüsile. Andmeanalüüsi tulemusel tekkis neli peakategooriat: fookus õpilasel, fookus õppejõul, digivahendite kasutamine ja mõju puudumine.

Fookus õppijal

Siia alla koondusid kõik need kommentaarid, mis ühel või teisel moel keskendusid õppijale. Õpilasekesksus tähendab eelkõige tema enesereguleeritud õppimise toetamist, õpieesmärkide individuaalset püstitust, kaasamist ja heaolu toetamist. Selline õpilasekesksus on oluline komponent kvaliteetse õpitegevuse juures. Uurimuses osalejad tõdesid, et hakkasid rohkem mõtlema õppijate tähelepanu hoidmisele, peamiselt kasutati selleks aktiveerivate küsimuste esitamist parasjagu läbitava materjali kohta.

/.../olen püüdnud ikkagi seda info liikumist nii-öelda kahepoolseks saada ehk siis formuleerida küsimusi, lasta neil omavahel arutada ja teha niimoodi natukene interaktiivsemaks tund (M1).

Toodi välja, et õppetöö läbiviimisel hakati pöörama rohkem tähelepanu grupidöödele ja küsitluste tegemisele. Paranes ka õppijate kaasatus ja mõeldi sellele, kuidas muuta õpetamist vaheldusrikkamaks. Kaasamise all on peamiselt peetud silmas grupidööid ja tagurpidi klassiruumi võtteid. Intervjuude põhjal on erinevate kaasavate meetodite arv pigem väike ja neid ei osata sageli konkreetselt nimetada.

Mõtlen, et kas õpilased on piisavalt kaasatud, et nüüd ma siis olen teinud rohkem selliseid võtteid, kus proovin vaheldust sisse tuua, tekitades mingeid tiimitööd (N1).

Ma olen sisse toonud rohkem õpilasi kaasavaid tegevusi (N6).

Olulise nüüdisaegse õpikäsituse aspektina tuli esile õppija individuaalsete vajadustega arvestamine. Ei saa öelda, et kõik intervjuueeritavad sellele tähelepanu pööravad. Ilmselt on

see tihti seotud ainespetsiifikaga, kuid asjaolu, et seda tajutakse, on oluline üleminekul traditsioonilisest õpikäsitusest nüüdisaegsele.

(Oluline on) see, et üliõpilased saaksid püstitada enda eesmärgid ja areneda vastavalt enda tingimustele ja enda eesmärkidest lähtuvalt N5).

Mainiti ära ka avatus õppejõu ja õppija vahel kui eeldus vastastikuse konstruktiivse tagasiside tõhususele.

Minu arvates on väga oluline, et õppejõu ja õpilase vahel oleks usalduslik suhe ja mõlemad pooled julgevad üksteisele konstruktiivset tagasisidet anda (N6).

Fookus õppejõul

Uuringus osalenud õppejõud mõtestasid enesearengut käivitavaid tegureid mitmest eri vaatenurgast. Tunnivaatluste üldnimetajana on arengu käivitajaks positiivne ja konstruktiivne tagasiside õpetamispraktikale ja teiste käest õppimine, kuid toodi välja ka spetsiifilisemaid ja tunnivaatlusega kaudselt seotud elemente. Näiteks peeti oluliseks õpetatava teema valdamist ja õppetööks ettevalmistamist.

(Oluline on, et) ma ise saan ka hästi aru sellest, mis ma hakkam rääkima (M3).

Õppijatelt saadava vahetu tagasiside olulisus on suure väärtusega ainekursuse ülevaatamisel. Õppejõud väärtustavad võimalust saada spetsiifilisemat tagasisidet konkreetse õpetatava aine raames, sellest on rohkem kasu arutlemiseks kursuse läbiviimise õnnestumiste ja muutmist vajavate aspektide üle.

Küsin õpilastel alati tagasisidet ka endale (lisaks õppeinfosüsteemist saadavale)(N6).

Tunnivaatluste järgne tagasiside on oluline nähtu ja kogetu mõtestamiseks. Mitmel korral toodi välja ELA-s rakendatava tunnivaatluste tagasiside struktuuri sobivus õppejõu positiivse enesekuvandi toetamisel. Eriti oluline tundus olevat põhimõte, et vaadeldav õppejõud on ka tagasisideprotsessi omanik ja teda toetab moderaator, kelle ülesandeks on hoida vestlust etteantud raamides.

Ja see teadmine, et ma saan tagasiside, aga ma saan ise otsustada, mida ma võtan kaasa ja mida ma ei võta kaasa. See on minu meelest hästi oluline. Ja seetõttu mulle tundub, et see meie tagasiside andmise skeem on väga hästi üles ehitatud (N7).

See struktuur oli selles mõttes väga hästi paigas, et ma teadsin, et kõigepealt ütled

seda, mis meeldib, siis tulevad mingid parandusettepanekud, sa räägid ise. See kindel struktuur oli seal minu arust abiks(N5).

Digivahendi kasutamine

Uurimuse läbiviimise ajal 2021. aastal kehtisid ELA-s piirangud kontaktõppele ning kogu õppetöö toimus peamiselt veebikeskkonnas Zoom. Sellega kaasnes ka suurem rõhuasetus veebipõhisele õppekeskkonnale Moodle. Lisaks nendele kahele kasutati ka teisi tarkvarapõhiseid abivahendeid vastavalt õppejõu eelistustele ja oskustele, näiteks Mentimeter, Padlet, Kahoot, Canva, Prezi, Discord, Spatialchat jms. Virtuaalse õppetöö läbiviimine nii suures mahus tõi kaasa suurema teadlikkuse kasutatavatest vahenditest ning ka tunnivaatluste käigus pandi tähele, kas ja kuidas vahendeid kasutati. Muuhulgas toimusid pooled tunnivaatlused veebipõhises õppekeskkonnas ja nii said õppejõud ka vahetu kogemuse selle kohta, kuidas näeb õppetöö välja õppija seisukohast. Kõige rohkem pööratigi tähelepanu sellele, kuidas ka veebipõhises õppetöös hoida õppijate tähelepanu.

Hääletuse programmi olen kasutusele võtnud (N4).

Zoomi loengutes ma olen hakanud kasutama Polle ja vaheküsimuste küsimusi, mis on otseselt tunnivaatlustest õpitud (M1).

E-õppe keskkond Moodle, mis enne õppetööpiirangute algust oli aktiivselt kasutusel pigem üksikutel õppejõududel ELA-s, osutus piirangute tingimustes väga oluliseks õpitava materjali vahendajaks. Isikliku kogemuse põhjal osutus üheks keerulisemaks probleemiks turvaliste hindamisvõimaluste olemasolu, millest lähtuvalt oli vaja aktiivselt keskenduda erinevatele hindamislahendustele, mille puhul ei oleks määrav veebist saadava info osakaal hinde kujunemises.

(Olen õppinud) erinevaid trikke, kuidas Moodle-t kasutada (N7).

Mõju puudumine

Leidus ka selliseid õppejõude, kes ei osanud välja tuua elemente, mida nad muutnud oleksid. Sellised olukorrad said tekkida juhul, kui õppejõud oli ise juba varem erinevate õppetöö läbiviimise meetoditega tuttav, nii veebipõhises kui kontaktõppes. Näiteks osales tunnivaatluses õppejõud, kelle üks tööülesannetest on ka erinevate digivahendite tutvustamine ELA-s. Tekkis olukord, kus ta osutus pigem eeskujuks kui õppijaks. Tõenäoliselt sai ta enda

jaoks tagasisidet selle kohta, millised on tema igapäevatöö tulemused, aga seda ei olnud tarvis käesolevas uurimuses välja tuua.

3.3 Õppetöö toetussüsteemi elemendid, mis aktiveerivad õppejõude.

Vastavalt eelpool väljatoodule loetakse ELA-s õppetöö toetussüsteemi osadeks koolitusi, kirjanduse kättesaadavust, vabatahtlikke tunnivaatlusi, stažeerimist ja mentorlust.

Andmeanalüüsil tekkis neli peakategooriat: koolitustel osalemine, stažeerimine, kolleegide tugi ja digitugi.

Koolitustel osalemine

Koolitustel osalemise mõju õppejõudude aktiveerimisele on suurem siis, kui õppejõud tunneb ise vajadust sellel osaleda. See on selline klassikaline sisemise motivatsiooni olulisuse näide. Koolituste osas oligi pigem probleemiks, et need toimuvad vähese etteteatamisajaga ja on suunatud liiga laiale sihtgrupile.

Kui ma ikka ise midagi olen tahtnud, mingeid koolitusi või nii, siis ikkagi on need võimalused olnud nendel koolitustel osaleda (N2).

Stažeerimine

Erialase pädevuse hoidmine on ELA õppejõududele väga oluline. Väga selgelt tajutakse, et vaid õpetamisele keskendumine võib kaasa tuua erialaste teadmiste mahajäämuse.

Stažeerimine kui kättesaadav meetod erialaste teadmiste värskendamiseks on kesksel kohal enda kui erialaõppejõu identiteedi hoidmisel.

Kui me räägime erialastest teadmistest, siis ilma stažeerimiseta ma ei kujuta ettegi, kuidas seda õppeainet oleks saanud teha (N7).

Kolleegide tugi

Kolleegide toe alla koondusid kõik need tunnused, mis seostusid isikliku tagasisidega, sealhulgas tunnivaatlused, mentorlus, nõu küsimine. Tunnivaatluste puhul hinnati oluliseks meeskonnatunde tekitamist ja positiivsuse võimendamist. Õppejõud tunnetavad sageli, et nad on justkui omaette ja ei taju alati õpetatava aine paiknemist ainekavas või seotust mõne teise, kas siis eelneva või järgneva ainega. Sageli ei ole ka ametlikku õppejõudude foorumit mingis muus vormis saadaval, nii osutuvadki tunnivaatlused sobivaks väljundiks õpetamislaste kogemuste vahetamisel ja üksteise tunnustamisel.

Mulle meeldib ikkagi, et see tekitab sellise õlg-õla tunde,

et tegelikult ma ei ole oma õppejõu töös üksi(N7).

On hea saada positiivset tagasisidet, mida sa hästi teed, see on kindlasti

julgustav (N3).

Taas tuli esile ka tunnetuslik vajadus täpsema ja konkreetsema tagasiside järele. Õppijate poolt antav tagasiside jääb pigem üldsõnaliseks ja ei paku sellist väärtust, mida omistatakse näiteks mõne eduka õpetamiskogemusega kolleegi poolt antavale. Lisaks keskendub selline tagasiside pigem õpetamisoskustele, samas kui õppijate poolt antav keskendub enamasti aine sisule ja hindamisele.

Tunnivaatluse rühm suudab anda natukene detailsemat tagasisidet (M1).

Mentorlus ja isiklik kontakt kolleegidega on sarnane tunnivaatlustes osalemisele, kuid on veelgi individuaalsem ja võimaldab arutleda ka isiklikumat laadi teemadel. Isikliku eeskuju käivitavat mõju ei saa sugugi alahinnata, teinekord võib see osutada oluliseks kaalukeeleks, eriti juhul kui (koolitus)organisatsioon ei ole õppejõu toetamisel oma ülesannete kõrgusel.

Minu jaoks ikkagi teiste õppejõudude tugi kas mentori näol või siis lihtsalt hea

kolleegi näol(N6).

Digitugi

Digitaalsete õppevahendite kasutamise tuge pakub ELA-s peamiselt haridustehnoloog. Tema oskuslik tegutsemine on tõenäoliselt peamine põhjus, miks see valdkond käesolevas uuringus palju tähelepanu saab. Õppetöö läbiviimine toetub olulisel määral digivahenditele ja õppejõud on väga tänulikud, kui nende oskusi selles valdkonnas järele aidatakse. E-kursuste loomise koolitusi korraldatakse ELA-s igal aastal, jooksvalt lisanduvate lahenduste osas toimuvad samuti infotunnid. Õppejõud saab vajadusel alati pöörduda haridustehnoloogi poole abi saamiseks, kusjuures väikesele õppeasutusele omaselt on see inimene alati olemas ka füüsilisel kujul.

Tänapäeval ei saa ilma nende digivahenditeta (N2).

Mul ju Moodle-t ei oleks, kui seda poleks /.../ mulle tutvustatud (N1).

4. Arutelu

Koolitusorganisatsiooni jaoks on üks olulisemaid küsimusi õpetamise kvaliteedi tagamine. Kõrgharidusstandard esitab Eesti kõrgkoolidele mitmeid erinevaid kvaliteedinõudeid, kuid küsimus nende toimivusest jääb alati õhku. ELA näitel on palju erinevaid tegureid, mis võivad põhjustada kvaliteedisüsteemi nõuete täitmist pigem näiliselt kui sisuliselt. Pean silmas selliseid nüansse nagu materiaalsed vahendid, erialaspetsialistide ja ka õppejõudude tööturu olukord, üldine kõrghariduse kvaliteedihindamise korraldus ja suhtumine õppimisse.

Õppejõudu, kelle põhitöö on erialane ja kelle jaoks õpetamine on lisakoormus, on keeruline kaasata koolitusorganisatsiooni igapäevaellu, aga see ei tähenda, et seda ei peaks üritama.

Antud uurimuse raames ei olnud võimalik eristada praktik-õppejõude täiskohaga õppejõududest. Seega kehtivad saadud tulemused pigem sellistele õppejõududele, kes on organisatsiooniga seotud püsivalt.

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) kõrghariduse arenguprogrammi 2012. aastal avaldatud kõrgharidusõppes kvaliteetse õppe toetamise alases juhendis tuuakse välja, et organisatsioonid peaksid selgelt kommunikeerima, millised on selle organisatsiooni õpetamisalased väärtused ja tagama, et need väärtused oleksid lihtsasti ülekantavad iga õppejõu suhtumisse. Soovitatakse luua võimalused kogemuste vahetamiseks ja innovatsiooni toetamiseks organisatsiooni kõikide liikmete vahel. ELA-s on täna selgelt puudu organisatsiooni õpetamisalaste põhiväärtuste kommunikatsioonist, kuid sellega tegeletakse. Kuna õppeprotsess hõlmab nii praktilist kui ka teoreetilist õpet, siis ongi pigem keeruline ühtseid väärtusi luua. Käesoleva uurimuse andmed ei ole piisavad, et neid erisusi käsitleda. Küll aga leiab kinnitust asjaolu, et ELA õppejõud hindavad neile enese arenguks pakutavaid võimalusi ja on valmis tegelema eneseanalüüsiga.

Simonsi ja Ruijtersi (2020) professionaalse identiteedi mudelis toodud tunnustest on uurimuse põhjal tuvastatavad vähemalt kolm: õppejõud on valmis mõtisklema kogemuste üle olukordadest, kus neil jäi teadmisi puudu või mis olid ootamatud; õppejõud ammutavad teadmisi teooriatest ja teadustööst; õppejõud soovivad ja suudavad olla reflekteerivad praktikud, kes omandavad uusi teadmisi praktika kaudu. Kuidas siis sobitub siia uurimuses tähtsal kohal olnud kollegiaalne tunnivaatluste süsteem? Sellised kollegiaalsed, vabatahtlikud, hinnanguvabad vaatlused osutuvad suurepäraseks platvormiks õppejõudude refleksiooni käivitamisel. Kui me seame eesmärgiks reflekteeriva õpetamise kui protsessi, mille käigus õppejõud jälgivad, hindavad ja täiendavad enda praktikat pidevalt (Pollard, 2002), siis

pakuvad tunnivaatlused sisendit eelkõige jälgimise ja täiendamise osas. Larrivee (2010) on leidnud, et õppejõudude õpetamisuskumused on pigem ennast taastootvad ja muutuste omaksvõtmine on takistatud. Kriitilise refleksioonioskuse omandamine ja sage kasutamine aitab oluliselt kaasa efektiivsete õpetamisoskuste kujundamisele (McConnell et al., 2019). Toetades õppejõudude refleksiooni käivitamist ja refleksiooni oskuste arendamist kollegiaalses, turvalises õppetöö vaatluste õhkkonnas oleme me juba palju ära teinud selleks, et õppejõu vastuvõtlikkus võimalikele muudatustele oleks suurem ning õppetöö muutuks kvaliteetsemaks nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid silmas pidades. Samuti toetavad need organisatsiooni eesmärki tekitada õppejõududele võimalus kogemuste vahetamiseks ja uute ideede genereerimiseks toetavas ja arengule orienteeritud keskkonnas. Teistest nüüdisaegse õpikäsituse aspektidest, mille praktiseerimist tunnivaatlused toetavad, võib esile tõsta koostöist ja seoseid loovat õppimist. Õppejõududel on võimalik vahetult kogeda kolleegi poolt läbiviidavat rühmatööd ning saada tagasisidet enda õppetöös kasutatud meetodite kohta. Selline kogemus julgustab arutlema sellise õppimismeetodi väärtuse üle ja võimaldab selle idee kiiremat omaksvõttu.

Antud uurimuse põhjal ilmnes, et tunnivaatluste kasutegurit hinnati osalejate poolt pigem positiivseks uuringu lõpus, samas kui uuringule eelnenud perioodi kohustuslikke tunnivaatlusi iseloomustati kui kasutuid. See viitab Goslingi (2013) poolt väljatoodule, et hinnanguvaba ja õppejõu iseseisvust tunnustav süsteem loob paremad eeldused saadud tagasiside aktsepteerimiseks. Veelgi enam, kui kollegiaalne tagasiside laieneb mitte ainult õppetöö läbiviimisele, vaid ka planeerimisele, hindamisele, teadustööle ja muule õppetööga seonduvale siis on suurem võimalus, et see avaldab üldisemat mõju õppetöö kvaliteedile koolitusorganisatsioonis (Harris et al., 2008). Seda eelkõige sellepärast, et kollegiaalne tagasiside on väga tõhus tööriist kvaliteetse õpetamise tunnustamiseks (Crisp, 2009). Iga õppejõud ootab oma tööle tagasisidet, kuid koolitusasutuse kvaliteedisüsteemist, eelkõige õppeinfosüsteemist saadavast õpilaste tagasisidest tulenevad hinnangud on enamasti üldsõnalised ja annavad vähe alust muutusteks. Wieman (2019) toob välja, et õppetöö kvaliteedi hindamine peab vastama kolmele kriteeriumile. Nendeks on usaldusväärsus, õiglus ja uuendusi toetav. Õppijatelt õppeinfosüsteemi kaudu saadav informatsioon ei vasta neist ühelegi. Siit omakorda jõuamegi mõtteni, et innovaatus õppetöös, professionaalne identiteet ja hindamine on omavahel sõltuvusseoses ja toimivad üksteise suhtes eeltingimustena ning samaaegselt ka väljunditena (Winks et al., 2020).

Kuidas siis ikkagi mõtestada erinevaid õppetöö kvaliteedi tõstmisele suunatud toetusmeetmeid? Tundub, et ühe või teise elemendi vajalikkuse hindamisel võib lähtuda ka sellest, mida üldse on võimalik teha, lähtudes olemasolevast (töö)ajast. Sellest vaatenurgast on organisatsiooni jaoks kindlasti kõige efektiivsem selline vahend, mis pakub parimat tulemust vähima ressursikulutuse juures. Siin tekibki vastuolo – antud uurimuse põhjal hindavad õppejõud väga vajalikuks erialase pädevuse praktilist täiendamist ehk stažeerimist, kuid just see on organisatsiooni jaoks kõige ressursimahukam. Õppejõu põhitöö ehk õpetamine jääb tegemata ning oodatav tulemus, õppetöö kvaliteedi tõus, olemata. Koolituste pakkumise kasuks räägib antud uurimuse põhjal õppejõudude valmisolek nendel osaleda. Ressursikasutus organisatsiooni jaoks on suur, kuid tulemust on pisut lihtsam saavutada. Õppekirjanduse kättesaadavus, mis ressursi mõttes ei ole eriti nõudlik, aitab kindlasti kaasa teadlikkuse suurenemisele, kuid kas õppejõud seda võimalust kasutavad, on pigem sisemise motivatsiooni küsimus. Juhul kui organisatsioonis on toimiv mentorlussüsteem, siis see lähenemine kindlasti toetab teadmiste juurdehankimist (Heyler & Lee, 2012). Mentorlust võib üldse pidada äärmiselt oluliseks, eriti alustavate õppejõudude puhul. Mentorluse abil kindlustatakse õppejõu isiklik areng, organisatsiooni arengueesmärkide jaoks aga jääb mentorluse puhul kaasatusest puudu. Seevastu kollegiaalsel, kogu organisatsiooni hõlmaval tunnivaatluste süsteemil on selgelt potentsiaali suurendada õppejõudude hulgas õppetöö üle reflekteerimist, organisatsiooni eesmärkide üle diskuteerimist ja meeskonnatunde tekitamisel. ELA-s loodud tegevuskava elementide valik on põhjendatud ja kõik elemendid on vajalikud. Antud uurimuse põhjal saab väita, et kollegiaalsete tunnivaatluste osakaalu suurendamine aitab kindlasti paremini täita püstitatud kvaliteedieesmärgid ja tõstab õppejõudude kaasatust ning aktiveerib refleksiooni. Kuna kõik osad omavad suuremat tähendust komplekssena, siis midagi ära jätta pole vaja. Küll aga tundub vajalik suurendada organisatsioonisisese kommunikatsiooni osakaalu pakutavate võimaluste kohta.

5. Kokkuvõte

Käesoleva uurimuse eesmärk oli välja selgitada kas ELA õppejõud muudavad oma õpetamispraktikaid peale õpetamisalase professionaalse arengu fookusesse tõstmist ja tunnivaatlusprogrammis osalemist. Tulemuste analüüsi põhjal võib väita, et tõesti, mingisugused muutused toimuvad. Nähtavad muutused ei ole suured, pigem ühe või teise detaili teadvustamised või parendused. Küll aga on minu hinnangul olulised pealispinna all

tajutavad hoovused. Uuritavate hulgas kasvas huvi õpetamise vastu ja teadvustati selgemini seda, mida on võimalik ette võtta professionaalse arengu toetamiseks. Tunnivaatlustes osalemise võimalust hinnati vajalikuks ja tunnivaatluse protsessi sobivaks. Toodi välja, et tunnivaatlustes osalemine tõstab meeskonnatunnet ja aitab kaasa õppeainete omavahelise sidususe suurendamisel. Professionaalse identiteedi kujunemisele aitab kaasa isiku ja keskkonna vastasmõju – tunnivaatlustel osalejad tunnevad ennast rohkem ELA õppejõudude meeskonna liikmena. Tulemuste vastuolu varasemate uuringutega ei ole.

Õppejõud leidsid siiski, et pigem on sellise toetussüsteemi olemasolu vajalik ja tulevikus tuleb kindlasti nende võimaluste pakkumist jätkata. Diskussioon selle toetuse vormide üle võiks jätkuda. Uuringu praktiline väärtus ELA jaoks seisneb tõdemuses, et õppejõudude toetamisel liigutakse õiges suunas. Edasise uurimissuunana näen vajadust organisatsioonikultuuri analüüsi järele, mille eesmärgiks võiks olla tööprotsessis professionaalse arengu toetamisele suurema tähelepanu võimaldamist. Eeskujuks võib siin tuua hiljutise The Carl Wieman Science Education Initiative uuringu British Columbia ja Colorado Boulder ülikoolide kohta, mis käsitles suure koitusorganisatsiooni õppekvaliteedi tõstmiseks vajalikke protsesse.

Käesoleva uuringu piiranguks on seotus ühe kindla koitusorganisatsiooniga, valimi väiksus ja meetoodilised kitsaskohad, mis ei luba tulemusi üldistada kõigile Eesti rakenduskõrgkoolidele.

Tänu sõnad

Täna toetuse eest eelkõige juhendajat. Samuti on suureks toeks olnud minu perekonnaliikmed ja sõbrad, kes usuvad minusse ka siis, kui mul endal sellega raskusi on.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Aljohani, M. (2017). Principles of “Constructivism” in Foreign Language Teaching. *Journal of Literature and Art Studies*, 7(1), 97-107. doi: 10.17265/2159-5836/2017.01.013.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah, (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Baltic HLT*.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach—EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6. Tr. London ja New York: Routledge.
- Cooper, R., Fitzgerald, A., Loughran, J., Phillips, M., Smith, K. (2020). Understanding teachers’ professional learning needs: what does it mean to teachers and how can it be supported? *Teachers and Teaching*, 26, 7-8, 558-576. DOI 10.1080/13540602.2021.1900810
- Crisp, G. (2009). Peer review of teaching for promotion purposes. Proceedings of the Dissemination Workshop, Edith Cowan University, Perth.
- De Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. J. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74, 141-170.
- Dewey, J. (1933). *How to Think*. Houghton Mifflin, Boston.
- Goltz, H. H., & Smith, M. L. (2014). Forming and Developing Your Professional Identity: Easy as PI. *Health promotion practice*, 15(4), 785–789. DOI 10.1177/1524839914541279
- Gosling, D. (2013). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching, in *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives*, J. Sachs & M. Parsell, Dordrecht, Springer, p 13 – 31
- Grant, A., Kinnersley, E. M., Pill, R. & Houston, H. (2006). Students’ views of reflective learning techniques: an efficacy study at a UK medical school. *Medical Education*, 40(4), 379-388.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54.
- Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 (2020).
https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf. (18.05.2022).
- Harris, K., Farrell, K., Bell, M., Devlin, M., & James, R. (2008). Peer review of teaching in

- Australian higher education: A handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices. Australian Learning and Teaching Council.
- Heath, B., Lakshmanan, A., Perlmutter, A. & Davis, L. (2010). Measuring the impact of professional development on science teaching: a review of survey, observation and interview protocols. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 3–20. DOI 10.1080/17437270902947304.
- Heyler, R., Lee, D., (2012). Mentoring for business engagement as continuing professional development of university academic staff. *International Journal of Training and Development*, 16(3), 217-227. DOI 10.1111/j.1468-2419.2012.00405.x
- Ho, A., Kelly, M., Watkins, D. (2001). The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme. *Higher Education*, 42(2), 143-169.
- Holley, L. C. & Steiner, S. (2005) Safe space: Student perspectives on classroom environment, *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64. DOI 10.5175/JSWE.2005.200300343.
- Hoover, A.L.(2008). Educational Learning Theories: Informing the Fundamentals of Instruction. *International Journal of Applied Aviation Studies*, 8:2, 179-187.
- Isaacson, R. M., & Fujita, F. (2006). Metacognitive Knowledge Monitoring and Self-Regulated Learning: Academic Success and Reflections on Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 17.
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203-214. DOI: 10.1080/1360144X.2010.497681.
- Keiler, L.S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5, 34. DOI10.1186/s40594-018-0131-6.
- Laherand, M-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. 290-292. Tallinn, Infotrükk.
- Larrivee, B. (2010). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Journal of Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(3), 293–307. DOI 10.1080/713693162
- Lindvig, K. & Ulriksen, L. (2019). Different, Difficult, and Local: A Review of Interdisciplinary Teaching Activities. *The Review of Higher Education* 43(2), 697–725. doi:10.1353/rhe.2019.0115.
- McConnell, J. R., Bruster, B. G., & Smith, V. B. (2019). Predicting teacher effectiveness based on various preservice factors: Implications for higher education and the evaluation of teacher

preparation. *International Journal of Educational Reform*, 28(1), 63–78. DOI 10.1177/1056787918824204

Maurissen, L., Claes, E. & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education* 21, 951–972. DOI 10.1007/s11218-018-9449-7.

Melander, H. & Sahlström, F. (2009). Learning to Fly—The Progressive Development of Situation Awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 151-166. DOI 10.1080/00313830902757576

Mälkki, K. & Lindblom-Ylänne, S. (2012) From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37:1, 33-50. DOI: 10.1080/03075079.2010.492500.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.

OECD (2012). Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions.

OECD (2013). Innovative learning environments. Educational Research and Innovation. <http://www.oecd.org/edu/ceri/innovativelearningenvironmentspublication.htm> (12.05.2022)

Peitel, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Saks, K. (2017). Uurimisprojekti “Süstemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks” raport. Tartu Ülikool

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 4, 385-407.

Pollard, A. (2002). Reflective teaching: Effective and evidence-informed professional practice. Continuum

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, vol 18, 109-120.

Reva, E., Remmik, M. (2020). Erialane hübrididentiteet praktikute-õppejõudude arusaamades. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 8(2), 2020, lk.111-137. DOI 10.12697/eha.2020.8.2.05

Ruijters, M. C. P. (2015). Your inside out. About professional identity in organizations.

Vakmedianet, Zeist (NL)

- Ruijters, M.C.P., Simons, P.R.J. (2020). Professionalismi, õppimise ja identiteedi kontseptsioonide sidumine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 8(2), 2020, lk. 7-31. DOI 10.12697/eha.2020.8.2.02a.
- Sarv, A. (2013). Õppejõu eneserefleksioon ja professionaalne identiteet. Doktoriväitekiri. Tartu Ülikool.
- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. lk. 22-27. San Francisco, Jossey-Bass.
- Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. P. (2001). Work related learning: Elaborate, expand, externalise. In L. Nieuwenhuis (Ed.), *Dynamics and stability in VET and HRD*(pp. 101–114). Enschede: Twente University Press.
- Simons P. R. J., & Ruijters M. C. P. (2004). Learning Professionals: Towards an Integrated Model. H.P.A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.) *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert. Innovation and Change in Professional Education* (pp. 207–229). Dordrecht: Springer. DOI 10.1007/1-4020-2094-5_11
- Smit, K., de Brabander, C. J. & Martens, R. L. (2014). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:6, 695-712. DOI: 10.1080/00313831.2013.821090.
- Smith, C. (2017). Professional development and professionalization in the field of adult basic education. *New directions for adult and continuing education*, 155, 71-81.
- Stroet, K., Opdenakker, M-C. & Minnaert, A. (2016). Fostering early adolescents' motivation: a longitudinal study into the effectiveness of social constructivist, traditional and combined schools for prevocational education. *Educational Psychology*, 36:1, 1-25. DOI:10.1080/01443410.2014.893561.
- Tamm, A. (2017). Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid. <https://sisu.ut.ee/opikasisus/nüüdisaegse-õpikäsituse-põhiprintsiibid>. (05.12.2021)
- Tark ja tegus Eesti 2035. (2019). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kokkuvote_eestik_a4_veebi.pdf (05.12.2021)
- Tsangaridou, N., O'Sullivan, M. (1997). "The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices". *Journal of Teaching in Physical Education*. 17 (1): 2–25. DOI 10.1123/jtpe.17.1.2

- Xu, Z. & Shi, Y. (2018). Application of Constructivist Theory in Flipped Classroom — Take College English Teaching as a Case Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7) 880-887. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0807.21>.
- Zambrano, J. R., Kirschner, P. A. & Kirschner, F. (2020). How cognitive load theory can be applied to collaborative learning: Collaborative cognitive load theory. Tindall-Ford, S., Agostinho, S. & Sweller, J. (toim). *Advances in Cognitive Load Theory. Rethinking Teaching* (lk 30 – 40). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 1, lk 166–83.
- Wieman, C.E., (2019). Expertise in University Teaching & the Implications for Teaching Effectiveness, Evaluation & Training. *Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 148(4), 47-78. DOI 10.1162/DAED_a_01760
- Winks, L., Green, N., Dyer, S., 2020, 'Nurturing innovation and creativity in educational practice: principles for supporting faculty peer learning through campus design', *Higher Education*, 80, pp. 119–35.

Lisa 1. Uurimuse alguses läbiviidud küsitlus

1. Kui vana Te olete?
2. Mis on kõrgeim formaalhariduse tase, mille olete omandanud?
3. Mil viisil omandasite esmase õppejõudhariduse?
4. Kui kaua olete töötanud õppejõuna ELA-s?
5. Missugune tööleping on Teil ELA-s?
6. Kui suure osa Teie tööülesannetest ELA-s moodustab õpetamine?
7. Palun hinnake, mil määral toetatakse ELA-s õpetamisoskuste professionaalset arengut!
8. Hinnake palun teadlikkust oma õpetamisalaste oskuste osas!
9. Kas te tunnete praegu vajadust enesetäiendamise järele? Millistes valdkondades?
10. Mis takistab teil õpetamisoskuste arendamisega tegelemist?
11. Mis liiki tagasisidet Te saate enda kui õppejõu kohta ELA-s?
12. Milline on olnud saadud tagasiside mõju Teie õpetamispraktikale?
13. Mis on olnud kõige olulisem muutus Teie õpetamispraktikas saadud tagasisidest lähtuvalt?
14. Kas ELA-s on vaadeldud Teie poolt läbiviidavat õppetööd?
15. Kas vaatelejatelt saadud tagasiside on mõjutanud Teie õpetamispraktikat?
16. Kas te olete oma õppetööd läbi viies sõltumatu?
17. Millest lähtute õppetöö planeerimisel?
18. Millistest põhimõtetest lähtute kursuse käigus toimivas õppeprotsessis?
19. Milliseid õpetamismeetodeid Te kasutate õppetöös?
20. Kuidas kavandate hindamist?
21. Kirjeldage oma õpetamiskumusi!
22. Mis on Teie jaoks õppimine?
23. Palun kirjeldage, millist suhtlust ja millisel eesmärgil Te kasutate oma õppetöös?
24. Millistes õppetöoga seotud aruteludes Te olete osalenud?

Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuu kava

Teemad:

1. Elu enne toetussüsteemi.

Kuidas said õppejõuks? Töökogemuse pikkus? Millest tundsid tööd alustades puudust? Kuidas ennast toetasid? Millest lähtud, mis on oluline sinu jaoks õppetöö läbiviimisel?

Millistest õppimis- või õpetamisteoriatest või praktikatest oled võtnud eeskuju?

2. ELA õppetöö toetussüsteem

Kuidas ELA on toetanud sinu arengut?

Milliste õppetöö toetussüsteemidega ELA-s oled kursis?

Hinda toetussüsteemi elementide (tunnivaatlused, õppematerjalid, haridustehnoloogi koolitused) vajalikkust? Plussid-miinused?

Kuidas sa ennast veel arendanud oled?

3. Osalemine tunnivaatlussüsteemis.

Kas sa oled osalenud tunnivaatluses? vaatlejana või vaadeldavana?

Kui oled, siis millist kasu sa sellest oled saanud? Kui ei ole, siis miks?

Kas oled kasutusele võtnud mingeid uusi meetodeid? Milliseid?

Kuidas hindad saadud tagasisidet?

Mis sulle selle protsessi juures on meeldinud? Ei ole meeldinud?

Kuidas hindad protsessi toimivust?

Mida ELA veel teha saaks, et sinu õpetamispraktika areneks?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristjan Kõrgesaar,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetamisoskuste arendamine õppetöö läbiviijate kollegiaalse tagasiside abil Eesti Lennuakadeemia näitel“, mille juhendaja on Katrin Saks, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi Dspace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristjan Kõrgesaar

19.05.2022