

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Ajakirjanduse õppekava

Henry Narits

**Õppejõu ja assistendi koostöö väljakutsed praktilise aine õpetamisel:
autoetnograafiline uurimus**

Magistritöö

Juhendaja: Eleri Lõhmus, MA

Tartu 2019

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. ÜLEVAADE PEDAGOOGILISEST PRAKTIKAST	7
2. ÜLEVAADE TEADUSARTIKLI KIRJUTAMISE TÖÖPROTSESSIST	10
3. REFLEKSIOON	14
3.1. Refleksioon õpikogemusest	14
3.2. Refleksioon teadusartikli kirjutamisest pedagoogilise praktika põhjalt	15
3.3. Autoetnograafia kasutamine uurimise tegemiseks	19
4. ARUTELU	23
KOKKUVÕTE	25
SUMMARY	27
KASUTATUD KIRJANDUS	29
ARTIKLI KÄSIKIRI	32
Annotatsioon	32
1. Sissejuhatus ja teoreetiline taust	33
2. Uurimisprobleem ja -küsimused	36
3. Meetod ja uurimisobjekt	36
4. Uurimuse kontekst	40
4.1. Audiovisuaalse produktsiooni praktikum	40
4.2. Kõrgkooli pedagoogiline praktika	41
4.3. Eetilised kaalutlused	41
5. Tulemused	42
5.1. Assistenti kaasamise formaalne ja sisuline raamistus	42
5.2. Vastutuse ja ülesannete jagamine	43

5.3. Rollitaju ja omavaheline kommunikatsioon	45
5.4. Koostöö tulemused	47
6. Arutelu	49
Summary	53
Kasutatud kirjandus	56

SISSEJUHATUS

Mitmed autorid on kirjutanud, kuidas assistendi (või assistentide) kaasamine õppetöös võib tuua kasu nii üliõpilasele, kes on assistendi rollis, kui ka õppejõule ja kõrgkoolile, kes on otsustanud kasutada assistente õppetöö juures. Ülikoolil võimaldab see panustada oma tudengite pedagoogiliste oskuste arendamisesse, koolitades seeläbi välja uusi õppejõudusid või aidates tulevastel doktorantidel tulla edukalt toime õppetöö läbiviimisega (Brouwer & Korthagen, 2005; Murphy, Carlisle, & Beggs, 2009; Karm & Remmik, 2013; Liebel, Burden, & Heldal, 2017). Tudengile, kes on valmis olema assistent, võib see olla ainukeseks kokkupuuteks pedagoogikaga kõrgkoolis, sest väljaspool õpetajakoolitust on keeruline leida võimalusi õppida õpetamist. Õnnestunud mitme õppejõuga kursust on kõrgemalt hinnanud ka õppijad, kellele sellist õppeainet loetakse (Shibley, 2006; Donnison, Wadkins, Miller, & Wozniak, 2006; Edwards, Itter, Martin, & Yager, 2009; Liebel et al., 2017).

Minu magistritöö tuumiku moodustab teadusartikkel „Õppejõu ja assistendi koostöö väljakutsed praktilise aine õpetamisel: autoetnograafiline uurimus“, mille ma kirjutasin koos Eleri Lõhmuse ja Kadri Uguriga. Mina olen artikli teine autor. Meie artikkel avaldatakse 2019. aasta lõpus Eesti Haridusteaduste Ajakirja (EHA) erinumbris, mis keskendub ainedidaktika ja õpetamise arendamisele ülikoolis. Eesti Haridusteaduste Ajakiri on eelretsenseeritav teadusajakiri, millel on Eesti Teadusinfo Süsteemi järgi 1.2 klassifikatsiooniga (Eesti Haridusteaduste Ajakiri, i.a).

Meie kolme kirjutatud artikkel keskendub õppejõu ja assistendi koostööalastele väljakutsetele ja seda ühe praktilise õppeaine juures, milleks oli audiovisuaalse produktsiooni praktikum (APP). Meie artikli eesmärk on anda soovitusi, kuidas paremini kaasata kõrgkoolis assistente õppetöösse. Viisime oma uurimise läbi autoetnograafiliselt, kus me pidasime õppetöö käigus dokumenteeritud märkmeid ja jagasime neid üksteisega alles siis, kui me hakkasime artiklit kirjutama. See võimaldas meil teha üksteisest sõltumata personaalseid tähelepanekuid ja neid analüüsides tuua esile nii minu kui ka Eleri isiklikud tähelepanekud meie koostöö erinevatest osadest.

Intervjuud, mis Kadri Ugur tegi üliõpilastega, andsid meile lisaks ÕISI tagasisidele olulise sisendi. Neli üliõpilast iseloomustasid meie koostööd ja selle tulemuslikkust ja neilt uuriti, kuidas nemad nägid Eleri ja minu vahelist koostööd. Samuti tegid nad personaalseid märkusi meie mõlema kohta.

Meievaheline koostöö oli algusest peale sünergiline. Assistentina olin ma kaasatud juba kursuse planeerimisse ja ma panustasin igasse tegevusse, mis oli õppeainega seotud. See on üks põhjus, miks me otsustasime oma koostööd uurida kasutades õppevormina meeskondliku õpet, kus on oluline nii õppejõudude kui ka assistentide kaasamine võimalikult võrdsetel alustel, kõikide tegevuste koostegemine ja kogetu jagamine (Sandholtz, 2000). Kirjanduses käsitletakse termineid koosõpetamine (co-teaching) ja meeskondlik õpe (team teaching) ühe ja sama tegevusena ja samas tuuakse välja nende juures erinevusi. Friendi (2008) sõnul iseloomustab meeskondlikku õpet tegevus, kus korraga on auditooriumi ees kaks õppejõudu ja toimub tandemõpe. Seevastu koosõpetamine on seotud eripedagoogikaga, kus korraga on klassiruumis tava- ja eripedagoog (Friend, 2008). Meie töös on meeskondlik õpe koostöövorm, kus mõlemad pedagoogid on kaasatud kõikidesse õppetegevustesse, alustades õppeaine ühisest planeerimisest ja lõpetades kursuse läbiviimisega (Sandholtz, 2000).

Kui teadusartikkel keskendub noore õppejõu ja magistrandist assistendi omavahelise koostöö uurimisele, siis minu magistritöö kaaskiri laiendab seda minu kui assistendi personaalsete tähelepanekutega. Olles olnud ühel korral retsensent ja kahel korral assistent, siis enda tööprotsessi ja kogemusi reflekteerides toon välja, kui keeruline on saada assistendiks ja millised on tema võimalused õppetöös osalemiseks. Samuti annan soovitusi, millele võiks tähelepanu pöörata selleks, et koostöö assistendi ja õppejõu vahel õnnestuks. Kuna kõik minu assistendiks olemised on olnud läbi aine pedagoogiline praktika kõrgkoolis, siis oma töös toon välja soovitusi selle aine arendamiseks tulenevalt enda kogemusest ja autoetnograafilisest uurimisest, mille me tegime koos Eleriga teadusartikli jaoks.

Magistritöö koosneb kuuest peatükist. Sissejuhatusel järgnevas esimese ja teise peatüki eesmärk on anda lühiülevaade nii pedagoogilise praktika kui ka teadusartikli kirjutamise tööprotsessidest. Kolmas peatükk reflekteerib minu personaalseid kogemusi assistendina ja seda, kuidas assistendina oli kirjutada teadusartikkel, mis keskendub omaenda kogemuse analüüsimisele. Neljandas peatükis kirjeldan assistendiks olemist pedagoogilise praktika kontekstis ja annan soovitusi enda kogemusest tulenevalt. Töö lõpust leiab kokkuvõtte ja käsikirja artiklist „Õppejõu ja assistendi koostöö

väljakutsed praktilise aine õpetamisel: autoetnograafiline uurimus“, mis avaldatakse 2019. aasta lõpus Eesti Haridusteaduste Ajakirjas.

1. ÜLEVAADE PEDAGOOGILISEST PRAKTIKAST

Tartu Ülikool pakub oma üliõpilastele pedagoogilise praktika võimalust läbi kursuse pedagoogiline praktika kõrgkoolis, mida on võimalik võtta enamikel Tartu Ülikooli õppekavadel valikainena. Ajakirjanduse magistriõppekavas (aasta 2017/2018 omal) saab seda teha kahel korral, kummagi korra eest on võimalik saada kolm ainepunkti. Kursuse läbimiseks peab üliõpilane olema bakalaureuse õppekava ainel assistent, bakalaureusetöö retsensent või iseseisvalt ette valmistama ja läbi viima loenguid või seminare. Aine õnnestumise peamiseks aluseks on koostöö juhendajaga ja muud tüüpi supervisiooni või hindamist ei ole ette nähtud. Oluline on ära märkida, et tudeng ei pea seda õppeainet valima selleks, et saada assistendiks, vaid see on võimalus assisteerimise eest saada ainepunkte. Tartu Ülikoolis kaasatakse assistente ka vabatahtlikkuse alusel või makstes neile töötasu.

Minu soov olla magistriõppe ajal assistent oli ajendatud personaalsest soovist saada pedagoogilisi teadmisi ja praktilisi oskusi. Mul puudusid kõrgemad eesmärgid, nagu näiteks ettevalmistumine doktorantuuriks või soov kandideerida õpetajaks tööle. Fookus oli õpetamiseks vajaminevate oskuste omandamisel ja arendamisel. Sellele saab kinnitust ka minu päevikus olevatest märkmetest, mida ma pidasin EHA-sse kirjutatud artikli jaoks. Seal ma kirjutasin, kuidas õpetamine ja selle erinevad osised (kursuse ettevalmistamine, üliõpilastega suhtlemine, tööde tagasisidestamine) pakub mulle huvi, kuid ma leidsin, et mul puuduvad vajaminevad oskused selleks, et õppetöös osaleda. Ma kirjutasin, et õppetöös osalemise eeldusteks on suhtlemis- ja esinemisoskused, oskus tegevusi planeerida ning kõige tähtsamaks pidasin ma suutlikkust teadmisi edasi anda õppetöö käigus. Olgu see läbi auditoorse töö või kodutöid parandades.

Audiovisuaalse produktsiooni praktikumi puhul on tegemist ajakirjanduse ja kommunikatsiooni bakalaureuseõppekava ainega, mis on kohustuslik kommunikatsiooni eriala üliõpilastele. Kursusel on ettenähtud 13 kohtumist. Iga kohtumise esimeses osas toimub lühikene sissejuhatus teemasse, millele järgneb praktiline ülesanne. Kodutööde tagasisidestamine toimus suuliselt iga kohtumise alguses ja kirjalikult Moodle keskkonnas.

Minu ja Eleri koostöö APP osas algas pärast esimest rühmapraktika kollokviumi, mis toimus 2018. aasta mais. Kuna Eleri osales sellel kohtumisel, siis hiljem ta pakkus mulle võimalust tulla kursusele assistendiks. Kuna APP eesmärk on õpetada õppijale audiovisuaalse produktsiooni alaoskusi, siis ma olin sellest huvitatud, sest tööalasest kogemusest tulenevalt ma olin selle valdkonnaga kursis. Augustikuu teises pooles saime kokku, et kursust planeerima hakata. Esimesel kohtumisel arutasime

ainekava üle ja jagasime ära erinevad kohustused. Eleri soov oli, et ma annaksin vähemalt kolm loengut ja kuna tundsin ennast kõige kindlamana fotograafia, helide lindistamise ja autoriõiguste teemade osas, siis valisin need. Valikut mõjutasid ka minu ajalised võimalused õppetöös osaleda. Näiteks 2018. aasta oktoobris olin ma hõivatud kohustusliku rühmapraktikaga. Samuti jäid minu kanda osade kodutööde parandamised, kuid selle me jagasime ära hiljem vastavalt meie mõlema ajalistele võimalustele. Meie koostöö ajal ei toimunud rohkem seesuguseid kohtumisi, kuid me pidasime arutelusid praktikumide ajal, kui tudengid olid teostamas praktilisi ülesandeid.

Teooria, mis käsitleb meeskondliku õpet, toob esile selle, kuidas koostöö jaoks on vaja, et mõlemad osapooled oleksid õpetatava valdkonnaga kursis (Letterman & Dungan, 2004; Leavitt, 2006). Kuigi see on ilmselge nõue olukorras, kus kursusel on kaks õppejõudu, kes mõlemad on ülikooli töötajad, siis on võimalik arutleda, kuidas see peaks olema assistendi puhul, sest see võib seada assistendile väga kõrged nõudmised. Seda mõtet reflekteerides saan ma väita, et kuna ma enda töökogemuse tõttu tundsin ennast audiovisuaalses valdkonnas kindlalt, siis sain keskenduda rohkem pedagoogikale, mis oli minu peamine eesmärk, sest terve kursuse käigus õppisin ma vähe audiovisuaalse valdkonna kohta.

Minu jaoks oli kõige suuremaks katsumuseks õppetöö ettevalmistamine ja läbiviimine. Näiteks loenguid niimoodi planeerida, et ma ei räägiks ajast üle ega lõpetaks liiga vara. Ette valmistades olid mulle abiks varasemate loengute slaidid, mida ma küsisin Elerilt ja mis andsid mulle aimduse, et millistele teemadele tuleks keskenduda. Slaidide ma uuendasin enda töödega, mille tuginedes toimus analüüs. Seda tehes lootsin, et üliõpilased on agaramad arutlema võrreldes sellega, kui oleksin kasutanud näiteks fotograafiat käsitlevas loengus fotopankades olevaid materjale.

Enamik minu loenguid toimusid kursuse vahetus alguses. See oli hirmutav, sest selleks hetkeks ma ei olnud veel piisavalt teadlik, kuidas käesoleva aine raames peaks üht tundi andma. Sellest sõltumata pean ma enda fotograafia alast loengut üheks õnnestunumaks. Sellest sain ma väikese eduelamuse, sest ka Eleri ka ei märkinud midagi kriitilist, mis oleks läinud halvasti. Kuigi ma oleks oodanud oma tööle tagasisidet, siis ma ka ise ei läinud seda küsima. Selle eduelamuse tõttu võis nõrgaks jääda minu autoriõiguste loeng, kus eelnevale kogemusele tuginedes võtsin liiga vähe aega ettevalmistamiseks. Kuigi loeng toimus, siis minu hinnangul see oli eelnevatest nõrgem ja mõnes kohas aitas Eleri välja, kui arutelu läks väga detailseks ja mina ei suutnud enam vastust anda. See tõi hästi esile eeltöö

vajalikkuse. Samas see loeng oli hea näide meeskondlikust õppes, kus kaks õppejõudu toetasid üksteist ja toimus tandemõpe.

Kui ma hakkasin kodutöid parandama, siis seadsin endale eesmärgiks, et ma ei too liiga palju negatiivset õppija töös välja ilma, et ma ei jäta märkimata ka mõnda õnnestumist. Isegi siis, kui üliõpilase kodutöös oli midagi väga nõrka, siis üritasin anda soovitusi, kuidas seda annaks parandada. Kuna ainele oli registreerinud 19 tudengit, siis kodutööde parandamine ei võtnud mul liiga kaua aega ja ma olin valmis andma pikemat tagasisidet. Abiks oli ka see, et kodutööde eest ei tulnud anda punkte, sest õppeaine oli mitmeeristava hindamissüsteemiga. Tutvudes intervjuudega, mis Kadri tegi üliõpilastega, siis tudengid iseloomustasid, et mina olin aeg-ajalt karmim ja pedantsem, kuid keegi ei öelnud, et mina või Eleri oleksime olnud ebaõiglased ega ülekohtused. APP avaloengus andsin ka tudengitele teada, et mulle võib kirjutada ka loengute vahelisel ajal. Ma ise pidasin seda ühe praktilise kursuse juures oluliseks, et tudeng ei peaks hätta jäädes kasutama internetti, vaid tal on võimalus pöörduda õppejõu või assistendi poole. Ükski üliõpilane minuga ühendust ei võtnud, kuid tudengid tõid oma tagasisides esile avatust nii minu kui ka Eleri puhul.

Tudengite tagasiside jõudis minuni eelkõige Kadri Uguri tehtud intervjuude kaudu, sest õppejõuna ei olnud mind ÕISis kirjas, sest ÕIS ei võimalda assistenti lisada. Seepärast üliõpilastel ei olnud võimalik mind personaalselt tagasisidestada, kuid positiivne oli kursuse üldine tagasiside ÕIS-is. Seepärast oli mulle suureks kasuks nelja tudengiga tehtud intervjuud, kus lisaks märksõnadele, mis me panime paika teadusartikli jaoks, iseloomustati ka mind. Mitmed üliõpilased märkisid, kuidas nad ei olnud varem põhjalikult audiovisuaalse valdkonnaga kokku puutunud ja kursuse lõpuks said nad esmased oskused. Nad tõid esile, et kuna ma olin enamiku ajast kohal, siis kohapeal tekkis aeg-ajalt minu ja Eleri vahel arutelu, millest õppijad võitsid. Just neid kommentaare lugedes leidsin, et minu ja Eleri vaheline koostöö oli õnnestunud ja minust kui assistendist oli kursuse juures kasu.

Meeskondliku õppe oluliseks osaks on üksteise tagasisidestamine ja seda toimus meie koostöös vähe. EHA-sse kirjutatud artikkel ja selle jaoks tehtud autoetnograafiline uurimus kompenseeris selle. Meil ei toimunud kursuse ajal formaalset edasi-ja tagasisidestamist, vaid ma iseloomustaks seda aruteluna. Kuna meil ei olnud koostöös suuri ebaõnnestumisi, siis võis tunduda, et tagasisideks pole ka otsest vajadust.

2. ÜLEVAADE TEADUSARTIKLI KIRJUTAMISE TÖÖPROTSESSIST

Minu motivatsioon olla meeskonnas, mis kirjutab teadusartiklit, oli sarnane sellele, miks ma soovisin saada osa pedagoogilisest praktikast ehk saada uue kogemuse võrra rikkamaks ja seda keskkonnas, mis toetab õppimist ja üliõpilase arengut. Protsessi tulemusena soovisin anda ka oma panuse haridusvaldkonda tänu ühiselt kirjutatud artiklile, mis läheb avaldamisele EHA erinumbris.

Artikli „Õppejõu ja assistendi koostöö väljakutsed praktilise aine õpetamisel: autoetnograafiline uurimus“ idee sündis Eleri ettepanekuna pärast üht APP loengut, kus ma arutasin Eleriga erinevaid magistritöö ideid. Kuna Eleri oli teadlik EHA 02.07.2018 kutsest, siis tema pakkus välja, et me võiksime analüüsida assistendiks olemise kogemust. Kuigi ma siis ei soovinud lõpetada artiklipõhise magistritööga, vaid otsisin veel eraldiseisvat teemat, siis ma olin nõus panustama artikli kirjutamisse. Minu lõputööks muutus see ajalistel põhjusel, kui ma sain aru, et mul ei ole piisavalt aega artikli ja eraldi magistritöö jaoks.

Resümee kavandi kirjutas valmis Eleri ja seal said paika pandud lähtekohad, mis jäid meie artiklisse kuni lõpuni. Nendeks oli assistendi ja noore õppejõu koosõpetamise analüüs ja seda ühe praktilise kursuse raames. Selle tegemiseks soovitas Eleri meetodina autoetnograafiat ja teooriana meeskondliku õpet. Samuti sai resümeele kirjutatud, et kolmanda osapoole poolt tehakse meie kursusel osalenud tudengitega fookusgruupiintervjuu, et selgitada välja üliõpilaste õpikogemused. Meie artikli eesmärk oli juba algusest peale anda soovitusi, kuidas assistenti paremini kaasata õppetöös. Resümee saatsime EHA toimetajatele 24.09.2018 ja 06.10.2018 saime kinnituse, et meie artikli ettepanek on EHA poolt heakskiidetud.

Kuigi EHA-lt saime positiivse vastuse oktoobri alguses, siis leppisime Eleriga juba pärast resümee esitamist kokku, et nüüdsest hakkame pidama päevikuid, kus me omaette reflekteerime mõtteid, emotsioone ja ideid, mis me kogesime vahetult pärast igat loengut. Kui me saime EHA heakskiidu artiklile, siis jagasime ära artikli jaoks vajamineva kirjanduse. Mina sain teooriat käsitleva peatüki, kus ma hakkasin tutvuma meeskondliku õppega. Eleri võttis ette meetodi, täpsemalt autoetnograafia. Üheskoos me leidsime, et töö teooriaga sobib mulle paremini, sest see võimaldab mul tutvuda ühe õppevormiga ja täiendada enda teadmisi pedagoogikast. Elerile jäi meetod, sest see on artikli õnnestumise juures kriitilisem ja Eleri oli ka teadusartikli kirjutamise osas teadlikum kui mina.

Meie edasine koostöö artikliga oli iseseisev ja kaugtöö vormis. Aeg-ajalt pärast APP-d või selle ajal arutasime, et kaugele keegi on jõudnud. Kuna samal ajal, kui meie artikkel sai heakskiidu, algas mul rühmapraktika, siis järgneva nelja nädala jooksul ma ei jõudnud väga palju panustada artikli kirjutamisesse ega käia APP loengutes kohal. Hakkasin pärast rühmapraktika lõppu põhjalikumalt töötama teooriaga ja kõige intensiivsem kirjutamine toimus detsembris. Vajaminevad autorid teooriapeatüki jaoks leidsin iseseisvalt, kuigi alustamiseks oli kasu allikatest, mida kasutasime resümee jaoks. Teooriapeatüki esimese mustandi kirjutasin üksinda ja jagasin seda esimest korda Eleriga alles siis, kui me hakkasime artiklit kokkukirjutama.

Detsembris toimus magistrantide lõputöökavandite tutvustamine üksteisele ja ajakirjanduse õppejõududele. 10.12.2018 toimunud kohtumisel, kus kohal oli ka Eleri, saime tagasisidet, mille tulemusena leppisime Eleriga kokku, et pöörame oma päevikutes tähelepanu ka omavahelise kommunikatsiooni analüüsimisele. Selle tulemusena jõudsid mitmed tähelepanekud ka artiklisse. Enne seda keskendus iga minu päevikukanne loengule, kus ma osalesin või kodutöödele, mida mina parandasin. Pärast kohtumist hakkasin rohkem keskenduma kommunikatsioonialastele tähelepanekutele, mida ma eelnevalt peaaegu ei teinudki.

Järgmine oluline hetk (kui mitte kõige olulisem) meie koostöös oli vahetult pärast APP lõppemist, kui me esmakordselt jagasime üksteisega oma päevikuid. Olles tutvunud üksteise dokumenteeritud märkmetega, leppisime ühisel kohtumisel kokku märksõnad, mille alusel hakkab toimuma päevikutega töö. Märksõnade valimise aluseks olid varasemalt püstitatud uurimisküsimused ja teoorias enim esile toodud aspektid meeskondlikust õppest. Järgmisena võtsin mina ette arutelu- ja Eleri tulemuste peatüki. Kuna varasem tööjaotus nägi ette, kuidas mina keskendun teooriale ja Eleri meetodile, siis see tundus meile loogiline valik.

Kohe algusest peale oli meie analüüsi üheks osaks fookusgruupiintervjuud tudengitega, keda me sügisese APP kursuse ajal õpetasime. Intervjuude tegemisega oli nõus meile appi tulema Eleri doktoritöö juhendaja Kadri Ugur. Ajalistest piirangutest tulenevalt ei õnnestunud Kadril teha intervjuusid kõikide üliõpilastega üheaegselt ja seevastu toimusid need erinevatel aegadel Kadriga üks ühele. Kokku tegi Kadri neli intervjuud tudengitega, kes olid vabatahtlikult nõus osalema. Üks intervjuu kestis umbes 30 minutit. Kadri suure panuse eest intervjuude tegemisel ja juba meie varasemal nõustamisel, kui me alles resümeeid koostasime, otsustasime me kutsuda ta artikli kaasautoriks. Kolmanda autorina panustas ta ka artikli täisteksti toimetamisesse. Kuna teadusartikli

kirjutamine oli nii mulle kui ka Elerile esmakordne kogemus, siis Kadri nõu ja osalemine meie kohtumistel aitas meil teemat paremini fookuses hoida ja pöörata tähelepanu teksti nõrkadele kohtadele juba enne, kui see retsensentideni jõudis.

Sarnaselt teooria ja meetodi peatükkide kirjutamisele, töötasime ka pärast enamiku ajast omaette, kuid selleks, et tulemuste ja arutelu peatükki kirjutada, saime me regulaarselt korra nädalas kokku. Nüüdsest me jagasime üksteisega kõiki materjale ja töötasime ühises dokumendis, kus kõik muudatused olid üksteisele nähtavad ja kommenteerivad. Kui teooriaga alustamine oli mulle kerge, siis aruteluga oli see keerulisem, sest ma ei olnud veendunud, kuidas seda on “õige” kirjutada. Seepärast küsisin ma mitmel korral nõu nii Eleri kui ka Kadri käest. Eleri jagas minuga erinevaid õppematerjale, mis andsid praktilisi soovitusi, kust alustada arutelu kirjutamist. Lisaks sellele pöördusin ma mitmel korral ka Kadri poole, kui Eleri oli hõivatud tulemuste peatükiga, uurimaks, kas ma olen teemast õigesti aru saanud. 21.01.2019 esitasime me artikli EHA-le ja 12.03.2019 saime kätte kaks retsensiooni.

Üks retsensent oli meie tööga rohkem rahul kui teine. Autoetnograafia kui meetod on personaalne ja seepärast kriitika töö vastu võib mõjuda kui kriitika autori (või autorite) kui isiku vastu (Ellis & Bchner, 2000; Jones, Adams, & Ellis, 2016). Meie esimene reaktsioon retsensioonidele oligi emotsionaalne, kus suur osa tagasisidest tundus liigselt kriitiline. Kui me võtsime aja maha ja lugesime oma artiklit süvitsi veendumaks, et iga artikli alguses tõstatatud uurimisküsimus saab ka konkreetse vastuse, siis mõistsime, et suur osa retsensentide tagasisidest oli pigem õigustatud ja on võimalik, et meil oli tekkinud ka tekstipimedus.

Muutsime oma töö pealkirja (enne oli see “Noore õppejõu koostöö assistendiga: rakendusviisid ja väljakutsed parema õpikogemuse loomisel”), koondasime uurimisküsimusi ja veendusime, et kõik saavad töö käigus selgelt vastatud. Täiendatud sai ka inglisekeelset lühikokkuvõtet, mille kohta retsensendid arvasid, et piisavalt hästi ei tule välja töö tulemused ja järeldused. Teooriat käsitlevas peatükis asendasin mõned vanemad autorid, mida soovitasid teha mõlemad retsensendid. Arutelusse tõime rohkem teorias kasutatud allikaid selleks, et tekst oleks tihedamalt seotud teooriaga. Samuti viisime selle paremini kooskõlla uurimisküsimustega ja tõime selgelt välja meie koostöö tulemused.

29.04.2019 anti meile teada, et retsensentidel ei ole meie artiklile rohkem midagi lisada ja nad on nõus artikli avaldamisega. 23.05.2019 kohtus Eleri Mari Karmiga, kes on antud EHA erinumbri toimetaja,

et täpsustada detaile ja saada nõu, kuidas teksti toimetada. 28.05.2019 saadeti parandatud versioon tagasi ja nüüd jätkub töö artikliga kuni selle avaldamiseni 01.11.2019.

3. REFLEKSIOON

Selle peatükis kirjeldan isiklike tähelepanekutega enda kogemust ja valikuid nii assistendina kui ka meeskonnaliikmena, kelle töö tulemusena valmis teadusartikkel. Enamiku ajast olin ma nendes rollides paralleelselt. Näiteks tutvudes teooriaga, mis käsitleb meeskondliku õpet, sain uusi teadmisi õpetamisest. Samaaegselt tehes dokumenteeritud autoetnograafilist uurimist enda õpikogemusest, sain rohkem teada enda kui assistendi kohta, kui ma oleks saanud mõnda teist meetodit kasutades. Seeläbi minu puhul assistendiks olemine ja uurimise tegemine toetasid ja täiendasid üksteist.

Kõigepealt reflekteerin ma enda kogemust assistendina. Teisena kirjutan ma sellest, kuidas õnnestus teadusartikli kirjutamine, mis tugines pedagoogilisel praktikal ja viimasena autoetnograafilisest uurimismeetodist ja minu kogemusest selle kasutamisest nii dokumenteeritud andmete kogumisel kui ka analüüsi tehes.

3.1. Refleksioon õpikogemusest

Oma kaheaastase magistriõppe ajal olen kaks korda olnud assistent ja ühe korra bakalaureuse lõputöö retsensent. Esimesena olin ma assistent kursuse Eesti ajakirjanduse ajalugu juures ja teisena õppeainel audiovisuaalse produktsiooni praktikum. Seda kõike kursuse pedagoogiline praktika kõrgkoolis raames. Kõige kõrgemalt neist kahest hindan just APP-d ja seda kahel põhjusel. Kuna ma tundsin ainekku, siis ma sain ise pöörata rohkem tähelepanu pedagoogikale. See mul ka õnnestus, sest võrreldes varasemaga ma pidin minimaalselt planeerima aega selleks, et endale kursuse sisu selgeks teha. Aeg, mis mul läks õppeaine ettevalmistamisele, läks sellele, et didaktiliselt läbi mõelda, missuguste ülesannetega praktikumi eesmäärke saavutada. Teisena, kuna koostöö tulemusena kirjutasime teadusartikli, siis selle tõttu sain ma põhjaliku tagasiside osaliseks, mis aitab mul tulevikus olla assistendi (või õppejõuna) teadlikum pedagoogikast kõrgkoolis. Samas peab tõdema, et suure tõenäosusega ilma autoetnograafilise uurimusega, ei oleks ma saanud seda teada. Seeläbi minu personaalset arengut toetas tugevasti autoetnograafiline uurimine minu ja Eleri koostööst.

Tagasiside tulemusena pööraksin tähelepanu järgnevale. Järgmine kord assistendina ma soovin, et mind kaasatakse juba kursuse planeerimisse, sest seeläbi saab assistent maksimaalselt aega oma tegevuste ettevalmistamiseks ja saab ennast kurssi viia õppeainega. Ma oleksin assistendina loengute või praktikumide ajal aktiivsem, sest see aitab luua arutelu olukorras, kus auditooriumis keegi sõna ei

võta ja on abiks loengu läbiviijale. Oma tegevustele küsiks ma edasi- ja tagasisidet ka olukorras, kus mulle võib tunduda, et ma olen oma ülesannetega hästi hakkama saanud. Oluline on ka kokkuleppida kommunikatsioonivahendid, mida kõik aktiivselt kasutavad selleks, et info liiguks.

Olles olnud mitmel korral assistent ma leian, et ma oleksin nüüd valmis assisteerima ka õppeaine juures, kus ma ei ole aine sisuga nii hästi kursis, kuna olen nüüd teadlikum õpetamise didaktikast. Seda pean ma enda juures oluliseks arenguks võrreldes varasemaga. Samuti ma julgen väita, et minu kogemus assistendina ühtib mitmete autorite öelduga, kus õnnestunud ühine õppetöö (sõltumata õppevormist) võib olla rikastav ja arendav ja seda nii assistendile kui ka õppejõule. Kuid see nõuab mõlemalt osapoolelt tavapärasemast suuremat ajalist panust selleks, et koostööd üleval hoida ja sellesse panustada. (Stewart & Perry, 2005; Liebel et al., 2017)

3.2. Refleksioon teadusartikli kirjutamisest pedagoogilise praktika põhjal

Kui ma hakkasin tööle assistendina, siis võitsin ajaliselt sellest, et ma olen hästi kursis õpetatava valdkonnaga, kuid tundsin ennast nõrgana pedagoogikas, kuhu ma sain selle võrra rohkem panustada. Hakates kirjutama teadusartiklit, siis ma olin olukorras, kus ma omasin vähe praktilisi teadmisi teadusartikli kirjutamisest, sest ma ei olnud seda varem teinud. Seeläbi olin ma korraka nii tulevase artikli autori kui ka õpipoisi rollis, kes tööd tehes õppis protsessist.

Enne artikli kirjutamist ega assistendiks olemist ma ei olnud tutvunud erialase kirjandusega, mis käsitleks pedagoogikat. Seeläbi minu olekut assistendina kujundasid eelkõige minu kogetu üliõpilasena. Kuigi üks põhjus, miks mulle anti teooriat käsitlev peatükk, oli seepärast, et ma õpiksin seekaudu pedagoogikat, millest võib kasu olla assistendiks olemise käigus, siis tegelikult avaldas see vähe mõju, sest töö erialase kirjandusega jäi semestri teise poolde.

Kuid ma saan esile tuua Wadkinsi, Milleri ja Wozniaki (2006) arutelu assistendi aktiivsuse üle auditoorse õppetöö ajal. Eleri küsis loengute ajal väga tihti ka minu arvamust või lihtsalt uuris, kas mul on midagi lisada. Kui APP esimeses pooles ma kasutasin seda võimalust harva, siis kursuse teises pooles üritasin olla aktiivsem. Seda ka olukordades, kus mul endal ei olnud midagi olulist lisada, kuid võtsin sõna siis, kui näiteks auditoorium ei vastanud Eleri küsimustele. Kuigi ma algselt ei pidanud seda oluliseks tegevuseks, siis kaks tudengit tõid intervjuudes välja, kuidas neile meeldis minu ja Eleri vaheline arutelu, sest nad said sellest uusi teadmisi.

Uute teadmiste omandamine ja arutelu elavdamine on põhjus, miks soovitatakse, et assistent oleks õppetöö ajal aktiivne (Wadkins et al., 2006). Lisaks on öeldud, et assistent ei peaks istuma omaette, vaid tudengite seas, kuid see oli miski, mis mulle oli piisavalt võõras tegevus, et ma ei jõudnud seda proovida (Wadkins et al., 2006). Kuigi see võib tunduda paljudele õppejõududele harjumatu, siis on märgitud, et selle on positiivne mõju üliõpilaste õpitulemustele (Leavitt, 2006). Sellise paiknemise kasu ei pruugi esineda teoreetilisema loomuga kursustel, kuid just praktilistel ainetel võimaldab õppijate seas olemine saada õppejõul parema ülevaade nende progressist ja kiiremini pakkuda tagasisidet tunnis tehtule (Hammer & Giordano, 2001; Wentworth & Davis, 2002).

Minu ja Eleri päevikutes ilmnis, et kõige olulisem koht koostöö alustamise juures oli esimene töökoosolek augustis, kus me jagasime omavahel ära loengud võttes arvesse minu ajalisi võimalusi ja oskusi. Kursuse ühist planeerimist, läbiviimist ja ka tudengitööde tagasisidestamist peavad mitmed autorid oluliseks meeskondliku õppe osaks (Stewart & Perry, 2005; Gaytan, 2010). Kui ma tulevikus peaksin olema assistent, siis see oleks miski, millele ma kindlasti pööraksin suurt tähelepanu.

Negatiivsemana saab välja tuua, et meeskondliku õppe üks osa on pidev edasi- ja tagasiside, mis peab olema võimalikult aus selleks, sest see toetaks õppejõudude või assistentide arengut pedagoogidena (Knights & Sampson, 1995; Mansell, 2006; Crawford & Jenkins, 2018). Sellele me ei pööranud koostöökäigus eraldi tähelepanu ja seepärast pärast autoetnograafilist uurimist ja teadusartikli kirjutamist saime me põhjaliku tagasiside, mis oleks pidanud toimuma juba koostöö ajal. Kuigi seda on võimalik esile tuua kui ebaõnnestumist, siis on oluline rõhutada, et koostöö õnnestumiseks on vaja, et õppejõud tunneksid üksteist (Krammer, Rossmann, Gastager & Gasteiger-Klicpera, 2018). Kui ma nüüd peaksin Eleriga koostööd tegema, siis ma ei usu, et meil oleks enam probleeme üksteisele tagasiside andmisega, sest ma tunneme üksteist paremini.

Meil oleks kasu olnud ka sellest, kui me oleksime varasemalt kokkuleppinud, kuidas me tudengite töödele tagasisidet anname, sest on soovitatav, et õppejõud lepiksid selle kokku (Leavitt, 2006). See probleem tuli esile üliõpilastega tehtud intervjuudes.

Meie koostöö õnnestumisesse panustas kindlasti asjaolu, et me mõlemad olime vilunud audiovisuaalses valdkonnas. Tugevat õpetatava ainealaste oskuste tähtsust on esile toonud ka teised autorid (Letterman & Dungan, 2004; Leavitt, 2006).

Minu esimene töö teadusartikli kirjutamise juures oli teooriat käsitleva peatüki kirjutamine, millega ma alustasin kahest tekstist, millele me Eleri ettepanekul viitasime resümees. Nendeks olid Dugan ja Letterman ning Shibley. Kuigi viimased selgelt käsitlesid meeskondliku õpet, siis ise teooriaga tutvudes ma ka ei leidnud õppevormi, mis oleks veel paremini iseloomustanud minu ja Eleri vahelist koostööd ja seepärast ei teinud ma ettepanekut seda muuta, vaid hakkasin sellega tööd tegema.

Minu eesmärk teooriat käsitleva peatükiga oli anda ülevaade meeskondliku õppe eri vormidest ja võrrelda seda teiste koostöövormidega, nagu näiteks vaatlus, koosõpe, ühisõppe, assisterimine ja tandemõpe. Tuues seeläbi esile meeskondliku õppe plusse ja miinuseid. Samuti anda ülevaade, milliseid võimalusi pakub meeskondlik õpe tudengile, õppejõule, assistendile ja kõrgkoolile.

Hakates teooriaga tutvuma, siis minu jaoks olid kõige olulisemad märksõnad meeskondlik õpe, praktiline kursus ja õpetamine kõrgkoolis. Kuna aga meeskondlik õpe on enim kasutust leidnud eripedagoogikas ja interdistsiplinaarsete kursuste juures, siis see selgelt piiras mu valimit (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010; Plank, 2011). Leidus ka teadusartikleid, mis keskendusid mõne meeskondliku õppe eri aspektile, nagu näiteks meeskondade moodustamine, millest oli temaga tutvumisel palju kasu, sest see võimaldas meil Eleriga analüüsida meie koostöö aluseid (Krammer et al., 2018).

EHA-sse kirjutatud artikli maksimaalseks pikkuseks oli 40 000 - 60 000 tähemärki ja seepärast me leppisime kokku, et esimene versioon nii meetodist kui ka teooriast ei tohiks olla üle 10 000 tähemärgi. See seadis mulle selged piirid ja seepärast kõik soovitud teemad ei jõudnud töösse. Seepärast ma keskendusin eelkõige meeskondliku õppe võimalustesse, meeskondade komplekteerimisse ja terminoloogiaasse. Artiklist jäi välja erinevate õppevormide võrdlus, sest me pidasime eelnevat artikli kirjutamise seisukohalt olulisemaks selleks, et me saaksime analüüsida koosõpetamist.

Kirjandusega tutvudes kõnetas mind enim Liebeli, Burdeni ja Heldali artikkel "For free: continuity and change by team teaching". Nad kirjeldasid oma artiklis, kuidas ühel arvutiteaduse kursusel toimus pidev rollide vahetus vastavalt sellele, kui palju on assistent õppinud. Doktorandist assistent kõigepealt tegeles praktikumide läbiviimisega ja tööde tagasisidestamisega, kuniks tal oli piisavalt kogemusi, et hakata andma loenguid. Samaaegselt oli kursusel ka vanem õppejõud, kes vastutas terve õppeaine eest. Mitme assistendi kaasamine ja nende edutamine vastavalt nende personaalsete oskuste arengule võimaldas neil pöörata tähelepanu nii assistentide pedagoogiliste oskuste arengusse kui ka

järjepidevalt uuendada kursust, sest kaasates uusi assistente saadi kursusele uusi ideid, mis aitasid õppeainet uuendada. (Liebel et al., 2017)

Eelpool kirjeldatud meetod oli minu arust inspireeriv, sest näitas üht võimalust, kuidas järjepidevalt kaasata assistenti pakkudes neile pidevalt aina suuremaid väljakutseid vastavalt nende arengule. Kuid tuleb arvestada selle võimaluse piirangutega, sest keerulisem on leida assistenti, kes on valmis nii mitu semestrit panustama ühte kursusesse ja tegu oli praktilise ainega ehk sama meetodit ei saa kõikjal ühtemoodi rakendada. Teisena arutlesid nad, kuidas assistentidega tegelemine võimaldab hoida kõrgkoolil raha kokku, sest assistent tekitab vähem majanduslikke kulutusi ja võimaldab samaaegselt ülikoolil investeerida assistenti kui potentsiaalsesse tulevasse õppejõudu (Liebel et al., 2017). Samas kõik ei ole tasuta. Korralikult rakendatud meeskondlik õpe nõuab kõigilt ajalist panust, mis seab suurema koormuse vastutavale õppejõule, kes ei pruugi saada selle eest lisatasu (Stewart & Perry, 2005).

Retsensentide tagasiside tulemusena ei muutunud teoorias palju, mida mina pidasin positiivseks, et ma sain enda ülesannetega hakkama. Üks retsensent tõi välja, et pigem ei tohiks kasutada autoreid, kelle tekstid on valminud 1940ndatel aastatel. Teine retsensent kirjutas, kuidas ka 1980ndatest artiklid ei sobi, kui nende kõrval ei ole värskemaid teoseid. Meie kahest retsensendist oli teine põhjalikum ja tõi välja detailseid tähelepanekuid, millest enamik olid kohad, mis talle jäid segaseks või olid seotud ebaselge mõistekasutusega. Samuti mitmeid vigu, mis olid jäänud sisse pärast toimetamist, nagu näiteks allikate õige järjekord viidetes. Peamine asi, millega mina ei saanud nõustuda, oli kriitika selles vallas, kus ühe väite taga oli mõnes kohas viis kuni kuus erinevat autorit. Teksti kirjutades me pidime koondama ja me ei hakanud ära kustutama autoreid ainult sellepärast, et nad kõik ütlevad sarnast asja. See oli üks peamisi asju, mida me teise retsensendi juures arvesse ei võtnud.

Kui teooria peatükis retsensioonide tagasiside tulemusena me muutsime oma allikaid ja kirjutasime teksti ladusamaks, siis arutelu toimusid suuremad muutused. Aruteluga alustamise tegi mulle keeruliseks tehniliste oskuste puudumine, kuid ma sain pöörduda nii Eleri kui ka Kadri poole ja seda ma tegingi. Hakates arutelu jaoks mõtteid koondama tegin ma erinevaid mõistekaarte, kust ma korjasin enda arust välja kõige olulisemad punktid, mida ma leidsin, et võiks arutelu esile tuua. Kuna meie koostöö oli kaugtöö vormis ja Eleri oli protsessi lõpus üpris hõivatud tulemustega, siis ma

vahepeal kartsin, et võib-olla ma valin välja midagi, mis Eleri arust ei ole oluline. Kuid õnneks ei läinud niimoodi.

Arutelu osas ootas üks retsensent sisukamat arutelu, mis vastaks rohkem just uurimisküsimustele ja oleks tihedamalt seotud autoritega, keda ma tõime esile teoorias. Seepärast saigi arutelu rohkem ümberkirjutatud ja selle peatüki lõpus toodud konkreetset välja meie uurimise olulisemad tulemused. Teisel retsensendil oli vähem soovitusi arutelu osas.

3.3. Autoetnograafia kasutamine uurimise tegemiseks

Tegu oli minu esimese autoetnograafilise uurimusega ja enne ma ei olnud kokku puutunud ka ühegi teadusartikliga, kus oleks autoetnograafiat meetodina kasutatud. Seepärast kohe alguses ma olin kergelt skeptiline meetodi osas, kuid usaldasin Elerit. Ma julgen väita, et minu esimesed mõtted ühtisid mitmete autoetnograafia kriitikutega, kes on öelnud, et meetod on täpselt sama usaldusväärne kui allikas ja on läbipaistmatu neile, kes pole materjalidega tutvunud (Ellis & Bochner, 2000; Jones et al., 2016). Pärast artikli esitamist ma leian, et see oli kõige parem viis uurimise läbiviimiseks, sest see võimaldas meil reflekteerida individuaalset õpikogemust ja päevikuid omavahel jagades me saime parema arusaama meie koostööst, kui mõne muu meetodiga (Ellis & Bochner, 2000; Atkinsoni, 2006).

Autoetnograafia meetodina eeldab endale uuritava võõraks tegemise ja personaalset kogemust (Spindler & Spindler, 1982; Delamont & Atkinson, 1995; Gordon, Holland, & Lahelma, 2001). Minul oli sellega kahetine olukord. Ma olin eelnevalt olnud assistent, kus mul pakuti kõiki samu võimalusi koostöös osalemiseks, kuid ainealaste teadmiste puudumine piiras minu võimalusi. APP-s oli minu roll suurem ja kogu kogemus oligi mulle seepärast uus. Mispärast ma usun, et minu kirjutatu oligi personaalne ja ma ei pidanud seda endale niivõrd võõraks tegema, sest kogetu oligi mulle uus.

Oma pävikuid ma täitsin kahes etapis. Vahetult pärast igast loengut või kokkusaamist ma panin märksõnadena kirja olulisemad mõtted kogetust. Nendeks olid emotsioonid, mõtted, õnnestumised või ebaõnnestumised. Tavaliselt paar päeva hiljem ma kirjutasin need märksõnad pikemalt lahti ja, kui mul tulevikus meenus midagi olulist, siis ma tegin täiendusi. Viimast korda täiendasin ma pävikut vahetult enne selle jagamist Eleriga. Kui ma peaksin tulevikus uuesti tegema autoetnograafilist uurimist, siis ma püstitaksin endale selgema fookuse, mida ma soovin kirja panna, sest kirjutada kõik mõtted ühe loengu kohta võib olla endale põnev lugemine, kuid tihti sellest ei olnud analüüsis palju kasu, kuna me keskendusime tulemustes meie omavahelisele koostööle. Seepärast oli mulle

autoetnograafiaga alustamine keerulisem, kui hilisem analüüsi tegemine, sest ma ise ei planeerinud protsessi piisavalt ette. Näiteks me hakkasime eraldi tähelepanu pöörama kommunikatsioonile ja sellealaseid tähelepanekuid kirja panema alles pärast lõputöö kavandi tutvustamist. Tegelikult oleks võinud seda teha kohe alguses.

Üksteisega päevikute jagamine oli üks meie koostöö olulisemaid kohti. Autoetnograafia aluseks on ausus ja valmidus omavahel kogetut jagada, milleta on võimatu analüüsi teha (Taylor, Klein, & Abrams, 2014; Lapadat, 2017). Olles olnud ühe autoetnograafilise uurimises osaline, siis mina ei kujutaks ette, et ma teeksin seesugust uurimist kellegi võõraga, kellega varem pole koostööd teinud. Sõltumata sellest, et autoetnograafiline uurimine võib just toetada õpetaja arengut (Pavlenko, 2007). Kuigi ma ei saa öelda, et ma tundsin ennast ebamugavalt, kui ma jagasin oma päevikut Eleriga, siis see tekitas väikese ärevuse. Sama tunne oli mul ka lugedes Eleri päevikut, sest see oli see hetk, kus ma sain teada nendest mõtetest, mida me koostöö ajal ei jaganud. Ma kartsin, et see võib tekitada meie koostöös konfliktse olukorra, kuid seda ei juhtunud. Ma usun, et meie koostöö õnnestus, sest me olime üksteist tundma õppinud juba olles õppejõu ja assistendi rollides APP alguses ja kuna meie koostöö hakkas kohe alguses hästi tööle, siis me suutsime teha autoetnograafilist analüüsi, kus me olime üksteise vastu piisavalt ausad.

Tutvudes Eleri päevikuga, siis see oli hirmutav, sest see oli võrreldes minu omaga märkimisväärselt pikem ja detailsem, mis tekitas tunde, kas ma kasutasin meetodit valesti. Eleri päevikuga tutvudes sain ma põhjaliku ülevaate tema põhjustest, miks ja kuidas ta soovis assistenti kaasata. Ta leidis, et igas vormis koosõpetamine on lõbusam ja ta soovis kaasata assistenti võimalikult võrdväärse partnerina. Seeläbi sain ma teada, miks meie koostöö just selliseks kujuneks, kuigi ma ise oleksin olnud rahul väiksema rolli ja hierarhilise koostööga. Olulise tõdemusena sain ma teada, et ma oleksin ise pidanud aktiivsust üles näitama, kui me oleksin tagasiside soovinud.

***Eleri:** Minu üheks tingimuseks on see, et assistendil peab olema varasem produktsioonikogemus (st kogemus õpetatavas valdkonnas). Põhimõtteliselt anna varasem produktsioonikogemus mulle kui kursuse õppejõule mingi kindluse selles osas, et kaasatav assistent ka õpetatavat teemat tunneb ja tal on teema vastu ka teatav huvi.*

***Henry:** Kuna suures pildis AV oli ka see, mida ma tulin magistrisse otsima, siis ka nende oskuste edasiandmine on mulle südamelähedasem. Sestap ma arvan, et ka koostöö tuli paremini välja*

ning saab öelda, et APP juures ei olnud sellist traditsioonilisemat magistrandi kaasamist, kus ta jääbki assistendi juurde ning kui võtta aluseks kasvõi aine Pedagoogiline praktika kõrgkoolis, siis täitis rohkem oma eesmäärke.

Eleri: Eleri: Minu hinnangul saab magistrandist assistent olla kursuse juures ainult täieväärne või võrdväärne partner, kuid mitmiksuhe (õppejõud, magistrant, vastutav õppejõud, kaasõppejõud) teeb võrdse partnerluse saavutamise päris keeruliseks, kuid mitte siiski võimatuks.

Eleri: HN küsis minu varasemaid slaide, et valmistada ette neid praktikume, mida ta ise pidi läbi viima. Ses osas jah, ma arvan, et see on hea lähtepunkt, ehkki ma mõneti eeldasin, et me räägime asju rohkem läbi. Või et HN küsib rohkem. Mitte selle pärast, et ma poleks usaldanud. Pigem vastupidi, sellest, et ühtegi küsimust ei tulnud, võib ju ka järeldada, et kõik on korras ja HN saab ise hakkama.

Henry: Ettevalmistamise tegi kindlasti kergemaks Moodles olevad materjalid ja eelmiste kordade slaidid, sest need aitasid fokuseerida. Pigem võinuks olla rohkem (tagasisidet), samas ma ise ei andnud ka sellest kuidagiviisi märku ning kuna vist suuri eksimusi ei olnud, siis läksime sama teed mööda edasi.

Pärast päevikute jagamist konsulteerisime me omavahel ja valisime teooriast kõige olulisemad märksõnad, mis iseloomustasid meeskondliku õpet ja millele me soovisime tulemustest keskenduda ning leppisime kokku värvid (iga uurimisküsimus sai oma värvi), millega me iseseisvalt käisime oma teksti läbi. Sama tegime me ka tudengitega tehtud intervjuude transkriptsioonidele. Märgitavad märksõnad olid järgnevad: koostöö alused ja vajadused, isiklikud tähelepanekud, koostöö tulemused, planeerimine, rollikonfliktid, omavaheline kommunikatsioon, infovahetus üliõpilasega, hajutatus ja formaalsed küsimused. Sellest tulenevalt läks ka suur osa teksti lihtsalt kaduma, sest need ei sobinud ühegi kategooria alla. Minu päeviku puhul vis selleks olla umbes üks neljandik dokumenteeritud materjalist.

Kui märkimine sai tehtud, siis hakkas Eleri töötama tabeli kallal, kus igast kategooriast moodustati eraldi tulp ja omavahel võrreldi näiteks koostöö algeid Eleri, Henry ja üliõpilaste öeldu kaudu. Selle teabe analüüsist valmis tulemuste peatükk. Oluline on märkida, et meil toimus arutelu ja kordusanalüüs, mis minu hinnangul muutis meie teksti tugevamaks, kus sama teksti uuesti analüüsides jõudsime me uute tulemusteni.

Näiteks mina kirjutasin oma päevikusse, kuidas koostöö tuleks lõpetada koheselt, kui see ei suju. Kuna tulemustesse läks see ka niimoodi kirja, mis tundus mulle liiga järsk. Seda mõtet uuesti arutades sai see põhjalikumalt kirja, kus rõhk oli sellel, et millised on mõlema poole vajadused ja miks võib olla oluline koostöö pigem varakult lõpetada, kui see ei õnnestu.

4. ARUTELU

Minu eesmärk assistendina oli saada osaks pedagoogilisest praktikast ja artikli kaasautorina olla meeskonnaliige, kelle töö tulemusena valmib publitseeritav teadusartikkel. Mõlemad tegevused on oma olemuselt akadeemilised ja tegevused, mille läbimist saab ja peaks kõrgkool igati soosima. Mõlema protsessi tulemusena ma leian, et ma tunneksin ennast enesekindlamana, kui ma peaksin otsustama ja saama doktorantuuri, kuid leian, et oskus õpetada on miski, mis kulub ära terveks eluks. Seda sõltumata ametikohast või tegevusest. Järgnevalt toon välja minu kui assistendi tähelepanekud seoses kursusega pedagoogiline praktika kõrgkoolis, mis on ühiskonnateaduste instituudis peamine meetod tudengite kaasamiseks ja mida ka mina kasutasin.

Minu, Eleri ja Kadri kirjutatud teadusartikli üks peamisi tulemusi oli autoetnograafiline uurimine, mille tegemise tulemusena sain nii mina kui ka Eleri põhjaliku ülevaate meie omavahelist koostööst, mis võiks aidata kõiki tulevikus koostööd paremini teha. Olles eelnevalt olnud retsensent ja assistent, siis ma ei ole saanud nii põhjaliku tagasiside osaliseks, mis oleks mind aidanud. Sellest inspireerituna ma leian, et ka aine pedagoogiline praktika kõrgkoolis nõuab suuremat reflektiivset osa ja võimalusel võiks selle teostaja olla keegi, kes polnud assistendi ja õppejõu koostööga otseselt seotud.

Sellele ainele ei olnud võimalik minu õpingute ajal eraldi registreerida ja kursuse ainepunktid märgitakse ära pärast edukat aine läbimist, mis väljendub vastutava õppejõu nõusolekus. Enda magistriõpingute ajal olen märganud iga-aasta üleskutseid tulema lõputööde retsensendiks ja teisena on osad õppejõud ning programmijuhid kutsunud läbi meililisti tudengeid assistendiks. See võib seada koostöö alustamise juhuslikkusele, kus õppejõud, kes soovib oma kursusele assistenti, peab seda eraldi tegema pöördudes soovitude saamiseks kolleegide poole või ise teadma sobivat tudengit. Samasugune olukord on ka üliõpilastel, kes peab ise näitama huvi üles ja tegelema kursuse otsimisega, kus oleks võimalik assistent olla. Koostöö tulemuslikkust mõjutab enim koostööpartner ja tavaliselt määramine või juhuslik valimine on enimlevinum põhjus, mis põhjustab koostöö ebaõnnestumist (Johnson, 1999; Murawski & Lee Swanson, 2001; Stewart & Perry, 2005; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Friend, 2008; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

Teisena mõjutab suuremal kaasamise aluseid see, kui alateadlik on assistent või kui kiiresti ta on suuteline endale valdkonda selgeks tegema. Oma kogetut reflekteerides, ma leian, et assistendina oli must rohkem kasu kursuse audiovisuaalse produktsiooni praktikum juures võrreldes Eesti ajakirjanduse ajalugu, sest viimases mul ei olnud piisavalt ainealaseid teadmisi. Ainealaste teadmiste

olemasolu võimaldas mul rohkem tähelepanu pöörata mitte ainult aine sisuga tutvumisele, vaid ka õpetamisele. Ainealaste oskuste vajalikkusest kirjutavad ka autorid kui meeskondlikku õpetamise ühe eeldusena (Letterman & Dungan, 2004; Leavitt, 2006). Tänu kursuse sisu tundmisele sain ma juba meie esimesel töökoosolekul Eleriga jagada ära rollid vastavalt minu oskustele ja ajaliste võimalustele. Minu ainealased teadmised võimaldasid meil teha sünergilisemat koostööd, kus ma olin kaasatud igasse tööprotsessi ja seepärast me saame öelda, et me rakendasime suuresti meeskondliku õpet.

Samas iga assistendi kaasamine ei pea olema just meeskondlikku õppe vormis ja kõige olulisem on arvestada oskusi ja ajalisi võimalusi. Kõiksugune õpetamiskogemus võib tulevikus olla arendav ja seepärast võib tudengile kasuks olla ka vaatlejaks olemine. Kui koostöö alguses on assistendil ja õppejõul paika pandud selged õpiväljundid, siis esimest korda olles vaatleja või kodutööde tagasisidestaja, võimaldab see assistendil võtta järgmine kord vastutusrikkam roll.

Mind ennast huvitas tihti, kui ma tundsin, et ma ei ole assistendina hakkama saanud, kas ainet pedagoogiline praktika kõrgkoolis on võimalik ka läbi kukkuda. Näiteks mis juhtub olukorras, kui tudengi ainealaste oskuste olemasolu ei võimalda tal panustada või ta tunnetab, et ta ei saa vastutava õppejõuga koostööd teha. Alustades koostööd arvestab üliõpilane sellega, et andes endast parima, ta saab kursuse lõpus vajaminevad ainepunktid selleks, et täita õppekavas kindel moodul. Sarnaselt sellele on õppejõud oma tegevusi planeerides arvestanud assistendiga. Seeläbi tekib küsimus, kas ebaõnnestunud koostööd on võimalik ka pidada ainepunktide vääriliseks. Ma leian, et sellist koostööst on ka võimalik õppida, sest assistendiks saamine ei ole nii universaalne protsess. Seepärast, kui pedagoogikat õpetaval ainel oleks kursuse lõpus reflekteeriv osa, siis koostöö ebaõnnestumist arvestades oleks võimalik, et isegi ebaõnnestunud koostöö võib teatud tingimustel anda ainepunkte. Tuues uuesti esile reflekttsiooni vajalikkuse protsessi juures kolmanda osapoole poolt.

KOKKUVÕTE

Oma kaheaastase ajakirjanduse magistriõpingute ajal olin ma kokku kahel korral assistent ja lisaks sellele ühel korral olin retsensent bakalaureuse lõputööle. Kuigi pedagoogiline praktika ega teadusartikli kirjutamine ei ole kohustuslikud selleks, et edukalt lõpetada ajakirjanduse magistrantuuri, siis oma personaalset õpikogemust reflekteerides, olid need minule arendavad kogemused ja andsid juurde praktilisi oskusi õpetamisest ning teadusartikli kirjutamisest, mida ma lootsin magistriõpingute käigus saada. Kuid assistendiks saamine ei ole kerge protsess ja võib nõuda pingutust nii üliõpilaselt, kes soovib saada assistendiks, kui ka õppejõult, kes otsib assistenti.

Üliõpilase roll ja võimalused assistendina sõltuvad palju sellest, kui tugevad on tema ainealased oskused. Seda paremad need on, seda sünergilisemaks võib koostöö kujuneda ja seda rohkem on üliõpilasel võimalus panustada õppetöösse. Seevastu teadmiste puudumine võib seda vähendada, kuid see ei tähenda, et tudeng ei peaks hakkama assistendiks. Isegi siis, kui assistent on kursusel vaatleja või kodutööde parandaja, on tal võimalus sellest kogemusest õppida ja järgmisel korral võtta vastutusrikkam roll. Mõlemad tegevused võivad anda üliõpilasele teadmisi pedagoogikast kõrgkoolis.

Üks peamisi võimalusi olla assistent Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudis on aine pedagoogiline praktika kõrgkoolis kaudu, mida ka mina läbivalt kasutasin. Selleks, et nii tudengitel kui ka õppejõul oleks kergem leida üksteist, võiks saada ainele registreerida ja lisaks sellele olla valik ainetest, kuhu on assistente oodatud. Samuti võiks suurem rõhk olla assistendi tegevuse supervisioonil. Enda kogemusele tähelepanu pöörates sain ma kõige olulisema tagasiside autoetnograafilise uurimuse tulemusena. Kuna hetkel ei ole antud ainel supervisiooni ettenähtud, siis võiks sellele tähelepanu pöörata, kuna enda peale mõeldes, siis see aitas mul assistendina areneda.

Kuid oma õpikogemust reflekteerides on tulemus seotud natukene hea juhusega. Kuigi ma saan väita, et koosõpetamine ja teadusartikli kirjutamine andis mulle palju juurde, siis see õnnestus, sest minu koostöö Eleriga töötas. Seepärast oma õpikogemust, teooriat ja meetodit reflekteerides näen ma mõlemas protsessis suurt osa juhuslikkusel. Kuigi mina saan väita, et koosõpetamine ja teadusartikli kirjutamine oli rikastav kogemus, siis see õnnestus tänu sellele, et isiksused, eesmärgid ja motivatsioon ühtisid. Ma leian, et seda juhuslikkust oleks võimalik mõnevõrra vähendada, kui ainele pedagoogiline praktika kõrgkoolis saaks registreerida ning nii assistent kui ka õppejõud saaksid seeläbi üksteist valida.

Kui üks minu eesmärke oli arendada enda pedagoogilisi oskusi, siis dokumenteeritud autoetnograafiline uurimine võimaldas mul saada põhjaliku ülevaate minu rollist assistendina ja kuidas seda parandada. Järgmine kord oleksin ma auditooriumis aktiivne isegi siis, kui ma ei ole loengu läbiviija. Ma sooviksin, et mind kaasatakse juba kursuse planeerimisse ja oleksin julgem nii küsima kui ka ise andma tagasisidet. Ühtlasi lepiksin varakult kokku kommunikatsioonivahendid, mida kõik osapooled aktiivselt kasutavad ja ühtse tagasisidestamise stiili. Kuna ma sain eelnevalt olla assistent kursusel, mille ainesisu oli mulle hästi teada, siis nüüd oleksin ma valmis assisteerima ka õppeaine juures, mille sisuga ma ei ole nii kursis, sest ma olen pedagoogilise praktika võrra teadlikum.

SUMMARY

Many authors have written about, how the involvement of assistants in teaching can benefit both the student, assistant and the university. It enables the university to contribute to the development of its students' pedagogical skills, thereby training new teachers or helping future PhD students to cope with teaching, when they don't have previous experience (Brouwer & Korthagen, 2005; Murphy, Carlisle, & Beggs, 2009; Karm & Remmik, 2013; Liebel, Burden, & Haldal, 2017). For the student, who is willing to be an assistant, it is possible to try out pedagogy, an opportunity which might not come up if they aren't in a curriculum which focuses on becoming a teacher. Learners who participate in such subject have also appreciated courses, which has several lecturers (Shibley, 2006; Wadkins, Miller, & Wozniak, 2006; Donnison, Edwards, Itter, Martin, & Yager, 2009; Liebel et al., 2017).

The core of my master's thesis is the paper "Challenges of Teacher's and Assistant's Cooperation in Teaching Practical Subject: An Autoethnographic Research" written by Eleri Lõhmus, me and Kadri Ugur. It will be published on the 1 November 2019 in the Estonian Journal of Education. I am the second author of the paper.

The articles written by the three of us focus on the collaborative challenges faced by the lecturer and the assistant in one practical course at the University of Tartu. The aim of our article is to give recommendations on how to better involve assistants in higher education. We carried out our research by auto-ethnography, where we kept notes during the study process and shared them with each other only when we started writing the article. The paper has the potential to be a guide on how to involve more assistants in different courses given in the university but in a specific context.

The second part of my master's thesis is the cover text, where I gave an overview of my work process both within the course where I was the assistant, but also as a researcher when I wrote the article together with Eleri and Kadri. If the paper focused on the analyze of my and Eleris cooperation, then in the cover text I reflected from my own personal experience, on how it is to become an assistant and what are his or her opportunities to participate in teaching. I also give out recommendations, that could improve the course Pedagogical Training in an Institution of Higher Education.

I discussed, that the basis of my interest in different cooperation projects was based on both the acquisition of new and practical skills in an environment which supports learning. Reflecting on my learning experiences, I can highlight the acquisition of learning skills, both in pedagogy and in the

writing of a scientific article. I concluded, that the processes were self-developing and because of that in the, future I would be ready to be assistant at a course, which I'm not familiar with.

Becoming an assistant requires effort both from the student who wants to become an assistant and also from the teacher. Because of that, the list of possible courses could be made more openly available. For example, when the student who wants to become an assistant, could have the chance to register to the course Pedagogical Training in an Institution of Higher Education. More emphasis could also be placed on supervising the assistant's activities. By paying attention to my own experience, I received the most important feedback in the course of carrying out an auto-ethnographic study. Since this substance is not intended for the moment, attention could be paid to it, because when thinking about it, it helped me to develop as an assistant.

The role of the student as an assistant depends much on how strong his or her subject skills are. The stronger they are, the more the assistant is able to cooperate at the course and contribute. On the other hand, the lack of knowledge may reduce it, but that does not mean that the student should not become an assistant. Even if the assistant is only an observer or works on the homework of the students, the experience can contribute to the accumulation of new knowledge, which enables the student to take a more active role the next time.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Atkinson, P. (2006). Rescuing Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 400-404. <https://doi.org/10.1177/0891241606286980>
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Crawford, R., & Jenkins, L. (2018). Making Pedagogy Tangible: Developing Skills and Knowledge Using a Team Teaching and Blended Learning Approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 127–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.8>
- Delamont, S. & Atkinson, P. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Donnison, S., Edwards, D., Itter, D., Martin, D., & Yager, Z. (2009). Reflecting on Improving our Practice: Using Collaboration as an Approach to Enhance First Year Transition in Higher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 18–29. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.2>
- Eesti Haridusteaduste Ajakirja koduleht. (i.a). Kasutatud: 10.04.2019, <https://eha.ut.ee>
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 733-768). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9–19.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(9), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gaytan, J. (2010). Instructional Strategies To Accommodate a Team-Teaching Approach. *Business Communication Quarterly*, 73(1), 82–87. <https://doi.org/10.1177/1080569909358097>

- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland ja L. Lofland (Ed.), Handbook of Ethnography (pp. 352–368). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Johnson, R. (1999). Cross-cultural misunderstanding in a team teaching situation. *TESOL Matters*, 9(1), 16.
- Hammer, E. Y., & Giordano, P. J. (2001). Dual-gender team—Teaching human sexuality: Pedagogical and practical issues. *Teaching of Psychology*, 28(2), 132–133.
- Jones, S. H., Adams, T. E., & Ellis, C. (Ed). (2016). Handbook of Autoethnography. London & New York: Routledge.
- Knights, S., & Sampson, J. (1995). Reflection in the context of team-teaching. *Studies in Continuing Education*, 17(1–2), 58–69. <https://doi.org/10.1080/0158037950170106>
- Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 124–155. <https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.07>
- Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2017). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, 44(1), 99–114. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>
- Lapadat, J. C. (2017). Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(8), 589–603. <https://doi.org/10.1177/1077800417704462>
- Leavitt, M. C. (2006). Team teaching: Benefits and challenges. *Speaking of Teaching*, 16(1), 1–4.
- Letterman, M., & Dugan, K. (2004). Team teaching a cross-disciplinary honors course: Preparation and development. *College Teaching*, 55(2), 76–79.
- Liebel, G., Burden, H., & Heldal, R. (2017). For free: continuity and change by team teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 62–77. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221811>
- Mansell, J. (2006). Team Teaching in Further Education. *Educational Research*, 17(1), 19–26. <https://doi.org/10.1080/0013188740170102>
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>

- Murphy, C., & Scantlebury, K. (Ed.). (2010). *Coteaching in International Contexts*. London: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3707-7>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Plank, K. M. (2011). *Team teaching: across the disciplines, across the academy*. Sterling, Va: Stylus Pub.
- Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary Team Teaching as a Form of Professional Development. *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 39–54.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Shibley, I. A. (2006). Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating Pedagogical Differences. *College Teaching*, 54(3), 271–274. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.3.271-274>
- Spindler, G. & Spindler, L. (1982). Roger Harkes and Shönhausen: from the familiar to the strange and back. G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*. Educational Anthropology in Action.(pp. 20-47) New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stewart, T., & Perry, B. (2005). Interdisciplinary Team Teaching as a Model for Teacher Development. *TESL-EJ*, 9(2), 1–17.
- Taylor, M., Klein, E. J., & Abrams, L. (2014). Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/autoethnography Through a Faculty Lens. *Studying Teacher Education*, 10(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.866549>
- Wadkins, T., Miller, R. L., & Wozniak, W. (2006). Team teaching: Student satisfaction and performance. *Teaching of Psychology*, 22(2), 118–120.
- Wentworth, J., & Davis, J. (2002). Enhancing interdisciplinarity through team teaching. C. Hayes (Ed.), *Innovations in interdisciplinary teaching*.(lk 16–37). Westport: CT: The Oryx Press.

ARTIKLI KÄSIKIRI

Õppejõu ja assistendi koostöö väljakutsed praktilise aine õpetamisel: autoetnograafiline uurimus

Eleri Lõhmus, Henry Narits, Kadri Ugur

Tartu Ülikool

Annotatsioon

Märksõna “koostöö” on kõrghariduse võlu- ja võtmesõna, mis aitab toime tulla piiratud ressursside ning kasvava konkurentsiga. Ühise õpetamise vorme on kõrgkoolides kasutusel palju, alates loengute jagamisest eri õppejõudude vahel kuni õpetamiseni võrdselt vastutavate ja panustavate partneritena dialoogi pidades. Käesolevas artiklis kirjeldavad ja analüüsivad autorid Eleri Lõhmuse ja Henry Naritsa koosõpetamise kogemust audiovisuaalse produktsiooni praktilisel kursusel Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudis 2018. aasta sügissemestril. Artikkel põhineb autoetnograafiliselt dokumenteeritud materjalil, mida Lõhmus ja Narits kogusid ühistöö käigus. Artikli kolmas autor viis läbi intervjuud üliõpilastega, et lisada autoetnograafilistele tähelepanekutele õppija vaatepunkt. Kogutud empiirilise materjali analüüs osutab, et koosõpetamine kõrgkoolis on efektiivne ja arendav kõigile osapooltele, aga selle õnnestumine sõltub planeerimis- ja refleksioonioskustest ning vajab praegusest rohkem formaalset tuge.

Võtmesõnad: meeskonnaõpe, kõrgkoolipedagoogika, autoetnograafia, assisteerimine, oskusaine

1. Sissejuhatus ja teoreetiline taust

Eri õppeastmetest võib ka meie enda koolikogemuse põhjal leida väga mitmekesiseid näiteid nii soolo- kui koosõpetamise kohta. Kõrghariduse argipäevas, kus põhirõhk on teoreetilistel teadmistel, on tavaline, et üks õppejõud peab korraga loengut kümnetele või sadadele õppijatele, MOOC'ide puhul ka tuhandetele. Mida suurem on oskuste osakaal õpiväljundites, seda väiksemad on tavaliselt õpperühmad - kuni täieliku individuaalõppeni või olukorrani, kus ühe õppijaga tegeleb korraga mitu õpetajat ja/või assistenti (nt soololaul, kirurgia). Küsimus õppetöö efektiivsusest ja jätkusuutlikkusest kerkib siin esile kahes peaaegu vastandlikus tähenduses: formaalse kuluefektiivsuse ja õppija saavutatavate tulemustena. Seetõttu on mõistetav, et küsimus õppetöö korraldamisest kõrghariduses väärib tõsist tähelepanu, valimaks mitmekesiste üksi- ja koosõpetamise vormide seast optimaalsed.

Meetodite ja koostöövormide paljusus esitab paraja väljakutse noorele õppejõule, kellel on küll rohkesti mälestusi sellest, kuidas teda on õpetatud (st valdavalt sooloõppena), aga vähe praktilist õpetamiskogemust. Liebel, Burden ja Heldal (2017) toovad oma õpetamiskogemust reflekteerides välja, et kui üks õppejõud annab ühte ja sama kursust aastast aastasse, võib kursus ajakohasuse kaotada. Seesuguste kursuste jätkuv "lugemine" võib pidurdada õppejõu arengut ja tekitada rutiini, mis paistab tõenäoliselt välja ka tudengitele ja vähendab kursuse tulemuslikkust (Klassen and Chiu, 2010; Krammer, Rossmann, Gastager, & Gasteiger-Klicpera, 2018; Wobak & Schnelzer, 2015).

Et tõsta kõrgkoolide õppetöö tulemuslikkust ja vähendada sooloõpetamise riske, on mitmed autorid (Austin & Baldwin, 1991; Gray & Halbert, 1998) kirjeldanud meeskonniti õpetamise erinevaid variante. Kuigi kõiki kõrgkoolides olevaid kursusi ei ole võimalik ega otstarbekas õpetada mitmekesi, siis paljudel juhtudel võimaldab teise õppejõu kaasamine kursuse sisu ja vormi värskendada. Meeskonnaõppe eri vorme (vaatlus, koosõpe, ühisõpe, assisteerimine, tandemõpe jne) on oma uurimustes käsitlenud paljud autorid, kasutades nende kirjeldamiseks erinevaid termineid (Da Fonte & Barton-Arwood 2017; Dugan & Letterman 2008; Friend et al. 2010; Ronfeldt, Farmer, McQueen, & Grisson, 2015; Vangriekena, Dochya, Raesa, & Kyndta, 2013, Crawford & Jenkins, 2018). Süsteemsust ja ühtsust eri terminite kasutamisel on siiski väga raske leida. Sandholtz eristab näiteks kolme erinevat koostöövormi. Esimesel puhul on koostööpartnerite suhe lõtv ja üksikud kohustused on isikute vahel ära jagatud. Teise vormi puhul planeeritakse õppetegevust ühiselt, kuid täidetakse õppeülesandeid üksi, kolmanda vormi puhul nii planeeritakse, õpetatakse kui tagasisidestatakse

ühiselt. (Sandholtz, 2000). Suutmata leida piisavat põhjendust ühe või teise eelistamiseks, kasutame oma artiklis sünonüümidena mõisteid *soolo- ja üksikõpetamine* ning *meeskonnaõpe, meeskonnana õpetamine, ühisõpetamine, koosõpetamine*. Viimati nimetatute kõige olulisem ühisnimetaja on see, et õpetajad tunnevad õppetöö tulemuse eest ühisvastutust ning on pigem orienteeritud koostööle kui konkurentsile.

Vastutava ja assisteeriva õppejõu koostööd saab kirjeldada ka alluvussuhetest lähtuvalt. *Hierarhilise* koostöömudeli puhul vastutab üks osalistest kogu õpiprotsessi eest ning annab assistentidele korraldused üksikute ülesannete täitmiseks. *Sünergilise* koostöö puhul jagatakse vastutust ühtlasemalt, kasutatakse ära kõigi kursusega seotud õppejõudude ja assistentide tugevusi ning ideid, mistõttu muutub võimalikuks ka üksteiselt õppimine. Lisaks uutele ideedele võimaldab sünergiline koostöö pöörata rohkem tähelepanu mitte ainult auditooriumis toimuvale õpetamisele, vaid ka õppejõudude isiklikule arengule läbi vastastikuse tagasisidestamise (Crawford & Jenkins, 2018; Kerin & Murphy, 2015; Knights & Sampson, 1995; Murphy & Scantlebury, 2010; Sandholtz, 2000; Shibley, 2006; Stewart & Perry, 2005).

Meeskonnaõppe eri vormidel on eeliseid ka üliõpilaste jaoks: nad saavad mitmekülgsemat tagasisidet oma küsimustele ja kodutöödele (Fuller & Bail, 2011; Haddon, 2011), on osade uuringute kohaselt aktiivsemalt kaasatud ning suhtlus õpetajate ja õppijate vahel on vabam (Donnison, Edwards, Itter, Martin, & Yager, 2009; Shibley, 2006; Wadkins, Miller, & Wozniak, 2006), samuti jääb kursuse sisu paremini meelde (Liebel et al., 2017).

Siiski ei sobi meeskonnaõpe kõigile. Õppijates võib segadust tekitada erinev tagasisidestamine (Leavitt, 2006) või erinevused õppejõudude pedagoogilistes võtetes (Bullough et al., 2003; Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman, & Stevens, 2009; Kamens, 2007). Segadusi saab osaliselt vältida, kui õppijad teavad juba kursusele tulles, millist õppemetoodikat aines kasutatakse (Gaytan, 2010; Helms, Alvis, & Willis, 2005). Õppejõud on meeskonnatöö takistusena esile toonud suurt suhtlemiskoormust ning kohatisi vaidlusi, mis teadustöös on edasiviivad, õppetöös võivad aga tudengite jaoks omakorda segadust tekitada (Liebel et al., 2017; Stewart & Perry, 2005)

Nii õppetöö kvaliteet kui ka tudengite õpitulemused on seda paremad, mida suurem on õppejõu rahulolu oma tööga (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Klassen & Chiu, 2010; Krammer et al., 2018). Õppejõudude töörahulolu tõstab võimalus ise valida, kellega koostööd teha,

koostööpartnerite määramine võib rahulolu vähendada (Krammer et al., 2018). Lisaks õppijate parematele akadeemilistele tulemustele on koosõpetamine valitud kolleegidega nauditavam (Krammer et al., 2018). Erinevatel põhjustel (õpetajate või aja puudus, ülekoormus) ei ole kolleegi valik alati võimalik ning see on enim esile toodud põhjus, miks koosõpetamine võib ebaõnnestuda (Friend, 2008; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010; Johnson, 1999; Murawski & Lee Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007; Stewart & Perry, 2005).

Meeskonniti õpetades töötavad tõhusamalt tiimid, kus on nii mehi kui naisi; vanus ja haridustase mõjutavad koostöö tulemusi vähem (Drach-Zahavy & Somach, 2002). Eduka meeskonna aitavad luua partnerite ühised arusaamad, isikuomadused ja hoiakud (Biemann & Weckmüller, 2012; Honingh & Hooge, 2014; (Krammer, Gastager, Lisa, Gasteiger-Klicpera, & Rosmann, 2017), 2017). Crawford ja Jenkins (2018) väidavad, et koostöö õnnestumiseks on esmase tähtsusega sotsiaalsed ja kommunikatiivsed oskused: vastastikune austus, usaldus, kuulamisoskus, enesekindlus, empaatia, tagasi- ja edasisidestamise oskus ning valmisolek ennast kehtestada (Crawford & Jenkins, 2018, lk 129; Knights & Sampson, 1995; Mansell, 2006;). Vähene omavaheline suhtlus kahandab oluliselt võimalust nii koostööst õppida kui ka kursust uuendada (George & Davis-Wiley, 2000).

Kuna kõrgkoolide ressursinappus pärsib meeskonnaõppe kasutamist (Andersson & Bendix, 2006; Buckley, 1999; Henderson, Beach, & Famiano, 2009; Higgins & Litzenberg 2015; McDaniel & Colarulli, 1997; Plank, 2011), on ühe lahendusena välja pakutud kõrgema õppeastme üliõpilaste kaasamist (Park, 2004; Shannon, Twale, & Moore, 1998). Üliõpilaste rakendamine assistentidena ei tekita rahalisi kohustusi, võimaldab kõrgkoolil investeerida tudengite professionaalsesse arengusse ja koolitada välja tulevasi õppejõude (Hoessler & Stockley, 2016; Liebel et al., 2017; Marincovich, Prostko, & Stout, 1998; Park 2002; Saroyan, Dagenais, & Zhou, 2009). Mõneti on aga üliõpilasi keerulisem kaasata kui kolleege. Üliõpilase ja õppejõu varasem töökogemus ja individuaalne õpetamisvõimekus on väga erinevad ning nende sünkroniseerimine nõuab eraldi panustamist (Stewart & Perry, 2005). Üliõpilastest assistentide vajalikkus on seda ilmsem, mida rohkem kasutatakse kõrgkoolides suurtele rühmadele mõeldud e-õpet. Assistentide kaasatakse sageli tagasisidestajana ja õppetöö vaatlejana (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010; Henderson et al., 2009), kohati aga ei osale tagasisidestajad auditoorsel õppetööl üldse.

Siinkohal on oluline märkida, et assistent tähistab ka ametikohta kõrgkoolis, näiteks Tartu Ülikoolis. Meie artiklis on mõistet “assistent” kasutatud üliõpilasest kaasõppejõu tähenduses, kes õpetab madalama õppeastme kursusel.

2. Uurimisprobleem ja -küsimused

Pedagoogiline praktika on magistrantide jaoks hea õppimisvõimalus. Paraku võib üliõpilase kaasamist assistendina näha võimalusena vähendada vastutava õppejõu ülekoormust selle eest palka maksmata. Meie peamine uurimisprobleem seisnebki selles, missugust panustamist õppejõu ja assistendi koostöö tegelikkuses eeldab. Mis alustel koostöö toimib ja millal mitte?

Soovisime uurida vähese kogemusega õppejõu ja assistendi koostööd nii õppejõu, assistendi kui üliõpilase vaatevinklist, et järgmisi koostöövõimalusi paremini planeerida. Meie uurimus põhineb koostööl, kus magistrandist assistent on õppeprotsessi kaasatud kursuse planeerimisfaasist alates ja osaleb ka auditoorses õppetöös. Samas teenib ta pedagoogilise praktika ainepunkte oma õppekava täitmiseks. Oma õpetamise ja õppimise reflekteerimiseks püstitasime neli uurimisküsimust.

1. Milline on üliõpilasest assistendi kaasamise formaalne ja sisuline raamistus?
2. Millised on doktorandi (kui noore õppejõu) ja magistrandi koostöö eetilised ja moraalsed aspektid, sh oma pädevuse ja vastutuse piiride tunnetamine ja neist teavitamine?
3. Kuidas tajuvad osapooled kahe õppejõu koostööd ja rollijaotust?

3. Meetod ja uurimisobjekt

Etnograafilistel haridusuuringutel on aastakümnete pikkune rikas ajalugu. Haridusetnograafid on uurinud koole, lasteaedu, täiskasvanuharidust, õpetajakoolitust, erikoole jne (Gordon, Holland & Lahelma, 2001). Kõrghariduses on etnograafiliste meetoditega uuritud näiteks akadeemiliste töötajate interpersonaalseid oskusi (Fixsen & Ridge, 2018), autoetnograafiat kui doktoritöö meetodit (Doloriert & Sambrook, 2011), doktoriõppe kogemuse refleksiooni (Stanley, 2015) ning üliõpilaste ja teaduskonna vahelisi suhteid (Austin Smith, 2016). Eestis leiab haridusetnograafial põhinevaid

tulemusi 2001. aasta inimarengu aruandes, kus kesksel kohal oli poiste suur väljalangevus põhikoolist (Eesti Inimarengu Aruanne, 2001). Judith Strömpli etnograafiline doktoritöö käsitles (2002) tütarlaste erikooli, seda küll sotsiaaltöö vaatenurgast.

Etnograafiliste uurimismeetodite probleemiks on peetud nende vähest usaldusväarsust ning andmete tõlgendamise subjektiivsust, kuivõrd uurija juuresolek võib vaadeldavat protsessi suuremal või vähemal määral mõjutada. Strömpl (2014) nimetab selle probleemi võimaliku lahendusena autoetnograafilist uurimistööd, mille puhul uurija on aktiivne osaline uuritavas protsessis. Kogutud andmete töötlemisel on rõhk eneseanalüüsil ning uurija osal protsessi arengus. Autoetnograafia võimaldab mõtestada iseenda tegevust sügavamal tasandil ja seeläbi saavutada ka parem arusaamine teistest või nähtusest, mida parasjagu uuritakse (Ellis & Bochner, 2000).

Ellise ja Bochneri (2000) järgi on autoetnograafia eesmärk kasutada uurija enda elukogemust suuremate üldistuste tegemiseks, olgu selleks siis mingi konkreetse ühiskonnagrupi kogemus või mingi kultuurinähtuse kirjeldus. Autoetnograafiline lähenemine eeldab nende sõnul süsteemset sotsioloogilist eneseteadvust, mis võimaldab jälgida ja analüüsida füüsilisi tundeid, mõtteid ja emotsioone ning neid süstemaatiliselt tõlgendada. Atkinsoni (2006) sõnutsi on etnograafiline uurimus sotsiaalse maailma ja uurija vahelise interaktsiooni tulemus.

Enamasti peab etnograaf osalusvaatluse kaudu võõra keskkonna endale *tuttavaks* muutma. Kuivõrd kõigil on mingi koolikogemus olemas, peab haridusetnograaf uuritava muutma endale *võõraks*. Värske pilk on vajalik, et valede eelduste või pealiskaudsuse tõttu midagi olulist märkamata ei jääks (Gordon, Holland, & Lahelma, 2001; Delamont & Atkinson, 1995; Spindler & Spindler, 1982). Nii etnograafia kui autoetnograafia võimaldavad väga isiklikku lähenemist uurimisobjektile, autoetnograafia eeldab sealjuures uurija isikliku kogemuse tõlgendamist laiemas kontekstis (Ellis & Bochner, 2000; Hammersly & Atkinson, 2007; Jones, Adams, & Ellis, 2016). Uurija isiku haavatavus on oluline osa (auto)etnograafiast, kuna kogutud materjal ja selle analüüsi tulemus on väga personaalne. Seetõttu võib kriitika uurimistöö suhtes näida kriitikana uurija isiku kohta (Ellis & Bochner, 2000; Jones et al., 2016).

Preissle (1999) ja Anderson (2006) on autoetnograafia puhul rõhutanud uurija rolli duaalsust: uurija on niihästi uurimisobjekt, andmete looja ja ka tõlgendaja. Preissle (1999) arutles, kas etnograafilistes haridusuuringutes saabki uurija olla süsteemist väljaspool, mistõttu oma duaalse rolli tunnetamine võib olla võtmeküsimus tulemuste tõlgendamisel. Atkinsoni (2006) järgi on etnograafia

üks põhiprintsiipe olnud uuritava ja uurija homoloogiline suhe, st uurija on oma objektile lähemal kui teiste uurimismeetodite puhul.

Meie, st Eleri Lõhmuse ja Henry Naritsa autoetnograafiline uurimus põhineb märkmete analüüsil, mida me tegime pidevalt õppetööd kavandades, läbi viies ja reflekteerides. Protsessi käigus olime ühtaegu õppejõud, kraadiõppurid ja uurijad. Meie koostöös oli esindatud nii hierarhiline (vastutav õppejõud vs assistent) kui sünergiline (vilumus audiovisuaalses sisuloomes ja huvi kursuse arendamise vastu) element. Uurimisobjektiks kujunes koostöö 2018. aasta sügissemestril, mil õpetasime Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudis audiovisuaalse produktsiooni algajate kursust. Märkmeid (ing. k. *fieldnotes*) tegime seoses iga praktikumiga ja siis, kui pidasime vajalikuks uurimuse seisukohast olulisi detaile täpsustada. Selline sagedus osutus piisavaks, kuivõrd etnograafia puhul on vahetu ja täpne dokumenteerimine väga tähtis (Emerson, Fretz, & Shaw, 2001).

Taotlesime, et päeviku sissekanded kajastaksid meie kogemust võimalikult sõltumatult, kuivõrd ühised arutelud liiga varajases uurimuse faasis võinuks tulemusi kallutada (Emerson et al., 2001). Autonomia märkmete tegemisel tagas ka selle, et olime valmis nii uurimisprobleemi kui -küsimuste muutumiseks, mis etnograafilise uuringu puhul on üsna tavaline (Hammersly & Atkinson, 2007).

Hammersly ja Atkinson (2007) soovivad lisaks uurijate vahetule kogemusele kasutada ka teisi keskkonnas leiduvaid allikaid. Analüüsi käigus kontrollisime mõningaid fakte ka omavahelisest e-kirjavahetusest. Lisaks viis artikli kolmas autor (Kadri Ugur) nelja kursusel osalenud üliõpilasega läbi süvaintervjuid, saamaks meie kogemustele täiendavaid tähelepanekuid üliõpilaste vaatepunktist. Kõige enam huvitas meid, kuidas üliõpilased meie koostööd tajusid ning milline on tudengite üldine kogemus mitme õppejõuga kursustest. Eeldasime, et kolmanda isikuga kõneldes tunnevad tudengid ennast vabamalt kui meile vastates. Intervjueerija transkribeeris intervjuude salvestused ning esitas need õppejõududele anonümiseeritud kujul.

Et autoetnograafilised märkmed on alati mõneti fragmentaarsed, siis oli meie jaoks andmete analüüsi puhul oluline süsteemsus. Sestap analüüsisime kogutud andmeid kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtetest lähtudes, mis Hsieh ja Shannoni (2005, lk 1278) definitsiooni kohaselt on “süsteemaatiline liigendamise- ja kodeerimisprotsess, mis teemade ja muustrite välja selgitamise abil võimaldab tekstiandmete sisu subjektiivselt tõlgendada”.

Esimese lähilugemise käigus kodeeris iga uurija oma koostatud tekstis (päevikus või intervjuude transkriptsioonides) need probleemid, mida ta pidas analüüsi seisukohalt vajalikuks. Sellele järgnes ühine arutelu, kus võrdlemise, kõrvutamise ja arutelu kaudu lepidi kokku nendes kategooriates, mida asutakse lähemalt uurima. Lähtusime niihästi varasematest teoreetilistest tähelepanekutest kui sellest, missugused teemad ja muustrid andmetes kõige enam esile kerkisid, et saavutada autoetnograafilisele lähenemisele omast kõrget refleksiivsust ja analüütilisust (Anderson, 2006; Atkinson, 2006; Bray, 2008;). Kategooriate relevantsuses jõudsime konsensusele põhjalike arutelude käigus. Nii tulid välja olulised aspektid meie koostöös, millele oma päevikutes olime suhteliselt vähe tähelepanu pööranud. Hsiehile ja Shannonile (2005) tuginedes kombineerisime tavapärase ja suunatud sisuanalüüsi võtteid, kuivõrd esimene võimaldab olla avatud uutele, seni rõhutamata tähelepanekutele ja teine toetuda juba olemasolevatele kontseptsioonidele. Nii ei tee uurijad tarbetut lisatööd, kuid on siiski avatud uuele (Hsiehi ja Shannon, 2005).

Esimesele lähilugemisele järgnenud aruteludes moodustasime kogutud andmete (Eleri märkmeid 11 lk, Henry märkmeid 6 lk, nelja ca poole tunnise intervjuu transkriptsioonid) analüüsimiseks moodustasime üheksa analüüsikategooriat, mis lähtuvad olemasolevatest teoreetilistest käsitlustest ja meie uurimisküsimustest:

- põhjused koostöö alustamiseks (UK 1)
- assistendi kaasamise formaalsed küsimused (UK 1)
- vastutuse jagamine kursusel (UK 1)
- rollid ja rollikonfliktid (UK 2)
- kommunikatsioon üliõpilastega, edasi- ja tagasiside (UK 2, 3)
- personaalse aja fragmenteeritus (UK 1, 3)

Teise lähilugemise käigus tähistati tekstides leitud koodid uuesti ning koondati vastavalt kategooriatele omaette rühmadesse. Edasise analüüsi käigus kõrvutati iga kategooria materjal vastava uurimisküsimusega ning kombineeritud sisuanalüüsi kasutades keskenduti pigem sissekannete asjakohasusele kui arvule, ehkki mõne seisukoha esindatus ühes või mitmes andmekogumis tuli samuti vaatluse alla. Eleri Lõhmuse ja Henry Naritsa päevikutele on viidatud eesnimega, üliõpilaste intervjuudele vastavalt intervjuu toimumise järjekorrale ÜL1, ÜL2, ÜL3 ja ÜL4.

4. Uurimuse kontekst

4.1. Audiovisuaalse produktsiooni praktikum

Audiovisuaalse produktsiooni praktikum (4 EAP) on ajakirjanduse ja kommunikatsiooni bakalaureuse õppekavas kommunikatsiooni suuna üliõpilastele kohustuslik kursus, mida soovi korral saavad valida ka teiste erialade tudengid.

Audiovisuaalse produktsiooni praktikum on algtaseme kursus, mis põhineb videoloome osaoskuste arendamisel lähima arengu tsooni silmas pidades (Vygotski, 1978). See tähendab, et üliõpilased harjutavad produktsiooni väiksemaid elemente: ideede loomist, loo jutustamist, seisva ja liikuva pildi põhiomadusi (kaadri kompositsioon, plaanisuurused jne), heli salvestamist, valgustamist, eetrikõnet jne. Kursuse lõpuks jõutakse lühikeste terviklike videoteni, kus üliõpilased rakendavad kõiki osaoskuseid üheaegselt. Meie praktikumi uuenduslikkus peitub asjaolus, et audiovisuaalset produktsiooni on võimalik osaoskusteks jagada väga mitmel viisil, samuti on võimalik varieerida harjutuste tehnilise keerukusega. Seni ajakirjandus- ja kommunikatsiooniõppes kasutatud lähenemine on olnud vastupidine: õppija ülesanne on enamasti luua terviktekst, milles tagasisidestatakse kõiki osaoskusi korraga. Õppija omandab sellisel kujul küll konkreetse teksti loomiseks vajalikud oskused, kuid ei pruugi olla teadlik võimalustest, mis videoproduktsioonis veel leiduvad. Osaoskustel põhinev õpetamine rikastab esmalt õppija “tööriistakasti”, mis loodetavasti avardab tema valikuvõimalusi tulevases tekstiloomes.

2018. aasta sügissemestriks oli õppeaine jõudnud seisu, kus väga mugav oluks sellega jätkata nii nagu seni. Nii õppeinfosüsteemi kui Eleri enda kogutud üliõpilaste tagasiside oli olnud pigem positiivne. Kuna aga Eleri doktoritöö teema on otseselt seotud audiovisuaalse produktsiooni õpetamise metoodikaga, on mõistlik ja vajalik katsetada erinevaid lähenemisviise ja tegevusi. Assistenti kaasamine kursusele oli hea moodus mugavustsoonist väljumiseks ja värskete ideede leidmiseks. Assistent Henry Narits tunneb õpetamise vastu huvi, kuid polnud sellega varem kuigi palju kokku puutunud. Kursuse käigus viis ta iseseisvalt läbi kolm praktikumi (fotograafia, heli, autoriõigused), andis kodustele ülesannetele tagasisidet, osales eetrikõne praktikumis ja lõpuesitlustel. Kui ajakava võimaldas, osales Henry auditoorsel õppetööl vaatleja ja dialoogipartnerina ning pakkus omapoolseid täiendusi niihästi ülesannete sissejuhatuses kui tagasisideringis.

4.2. Kõrgkooli pedagoogiline praktika

Henry teenis kursuse assisteerimise eest pedagoogilise praktika ainepunkte. See on ajakirjanduse magistriõppe valikkursus (3 EAP), mille läbimiseks on õppeinfosüsteemi järgi kolm võimalikku viisi: bakalaureuse õppekava kursuse assistendina, bakalaureusetööde retsensendina või iseseisva õppetöö ettevalmistamise ja läbiviimisenä. Kursuse läbimiseks pole ainekavas eraldi kohtumisi või muid nõudmisi välja toodud, vaid on rõhutatud, et pedagoogilise praktika punktide saamiseks tuleb teha koostööd assisteeritava aine vastutava õppejõuga. Rollijaotus ei olnud siiski päriselt läbi räägitud ega kokku lepitud. Auditooriumis, kursuse sisu vahendades, olid Henry ja Eleri dialoogi võrdsed partnerid, ent samaaegne magistrandi/juhendaja ja vastutava õppejõu/assistendi roll tõi töökoormuse kasvades kaasa teistsuguse dünaamika. Mõlemal oli pisut ebaselge, kuidas peaks toimuma vastastikune õppimine ja õpetamine. Kui lähtuda Henry kui magistrandi soovist õppida õpetama, võinuks ta võtta veidi rohkem vastutust tagasiside küsimise eest, et saada ainet edasiseks arenguks. Samuti oleks Eleri võinud – oma vastutava õppejõu rollist lähtudes – ise algatada süsteemsemat tagasisidet. Mitmikrollid on akadeemilisel maastikul igapäevased ning ka kõrgkooli pedagoogilises praktikas implitsiitselt alati olemas. Olukorras, kus aine läbimiseks on esitatud ainult minimaalsed juhised ning jäetud väga palju kogenuma õppejõu otsustada, võib mitmiksuhte keerukus mõjutada pedagoogilise praktika tulemuslikkust.

4.3. Eetilised kaalutlused

Kursusel osalevad üliõpilased on esimesest kohtumisest alates teadlikud, et Eleri uurib doktoritöö ja Henry magistratöö raames oma õpetamiskogemust, ning andnud selleks oma nõusoleku. Üliõpilastele on meie päevikutes viidatud umbisikuliselt ja mitmuses, ühtegi üliõpilast ei ole nimeliselt esile toodud. Seetõttu ei ole me ka ühegi üliõpilase privaatsust või muid õigusi rikkunud. Intervjuudes osalenud üliõpilaste poole pöördus Kadri Ugur isiklikult pärast kursuse lõppu ja tulemuste kandmist õppeinfosüsteemi. Seega olid intervjuu andnud üliõpilased kursis, et nende räägitut kasutatakse teadustöös isikule viitamata, osalemine või sellest keeldumine ei mõjuta nende tulemust kursusel ning kursuse õppejõud saavad Kadri Ugurilt analüüsiks intervjuude anonümiseeritud transkriptsiooni.

5. Tulemused

Päevikute ja intervjuude analüüs aitas verbaliseerida koostööst saadud kogemust ning leida asjaolusid, mis selle tulemusi mõjutasid. Esitame oma tulemused uurimisküsimuste kaupa ning püüame sõnastada järeldusi, mis aitavad tõhustada kõrgkooli pedagoogilist praktikat, hõlbustavad kohanemist õppejõu rolliga ja toetavad kolleegide arutelu õpetamisoskuste üle.

5.1. Assistenti kaasamise formaalne ja sisuline raamistus

Kui õppejõud tegeleb nii oma kursuste, teadustöö kui assistentidega oma tööaja raamides, siis magistrant peab studiumi tarvis aega leidma kõigi muude kohustuste, sh palgatöö kõrvalt. Seega on pedagoogilise praktika eest saadud ainepunktid magistrandile ainus tasu tehtud töö eest.

Magistrantuur iseenesest on väga lühike periood, mis tähendab, et aega, mil üliõpilased ja õppejõud saavad koostööd teha, on väga vähe. Seega, ei õppejõul ega magistrandil ole võimalik valida endale kõige sobivamaid koostööpartnereid, kursust või aega, vaid tihti tuleb võimalusest kinni hakata seal, kus see tekib.

Niihästi Henry kui Eleri hinnangul oli pedagoogiline praktika hea viis magistrantuuri vältel õpetamist proovida. Ka võis assisteerimises näha head vaheldust nii bakalaureuseastme tudengitele kui ka magistrandile ja õppejõule, kes koostöö õnnestumise korral saavad kogetust eduelamuse. Mõlemast päevikust selgus, et motivatsioon ja eeldused koostöö alustamiseks olid sarnased - olulised olid soov õpetada, varasem produktsioonikogemus ning juba mainitud asjaolu, et sedalaadi koostööd on enamasti võimalik proovida ainult magistrantuuri pedagoogilise praktika raames.

Eleri: Õppetöö peab olema lõbus nii hästi mulle kui ka üliõpilastele, ja minu meelest meeskonnas õpetamine võimaldab seda kõige enam.

Henry: Mul tehniliselt pole õpetamise vastu kunagi midagi olnud peale tõdemuse, et puuduvad vajaminevad oskused. Bakalaureuses pigem on võimatu seesugust kogemust saada.

Kui soov õpetada on ilmne eeldus pedagoogilise praktika läbimisel, siis varasema produktsioonikogemuse olemasolu on ainespetsiifiline ning tuleneb kursuse praktilisest suunitlusest. Kogemuse puudumine eeldanuks mõlemalt oluliselt mahukat temaatilist ettevalmistust. Õnneks oli

nii Eleril kui Henryl piisavalt audiovisuaalse tekstiloome oskusi ja kogemusi. Seega oli võimalik keskenduda rohkem õpetamisele, st küsimusele *kuidas*, mitte *mida* õpetada.

Eleri: Põhimõtteliselt annab varasem produktsioonikogemus mulle kui kursuse õppejõule mingi kindluse selles osas, et kaasatav assistent ka õpetatavat teemat tunneb ja tal on teema vastu ka teatav huvi.

Henry: APP juures /.../ ma tunnetasin, et saan ka ise rohkem kaasa rääkida enda varasemast kogemusest tulenevalt.

Niihästi juhendav õppejõud kui magistrant eelistasid olukorda, kus kursusel käsitletav on magistrandile juba tuttav. Ehkki mistahes õpetamiskogemus on igal juhul arendav, siis õpetatava aine kohta ei pruugi magistrant niiviisi midagi uut õppida - selleks tuleb tegeleda eneseharimisega või leida muud võimalused. Eduelamusena võib ühise õpetamise puhul tõlgendada reflekteeritud õppimiskogemust, ehk iga osapoole teadlikkust sellest, mille poolest nad protsessi käigus on targemaks saanud.

5.2. Vastutuse ja ülesannete jagamine

Mõnevõrra üllatuslikult tuleb meie märkmetest välja, et koostöö kõige olulisem hetk oli esimene töökoosolek augusti keskpaigas ja kuivõrd me tol hetkel edasisi formaalseid kohtumisi ei planeerinud, siis neid ka ei toimunud. See oli ka meie planeerimise kõige nõrgem koht ja nii ei olnud meil semestri kestel kuigi palju mahti vahetuks refleksiooniks. Sestap oli meie koostöös väga oluline see, et esimene kohtumine oli küllaltki täpne, sest rääkisime läbi kõik detailid, mida siis oli võimalik läbi rääkida. Eleri kirjeldas võimalik täpselt senist kursuse arengut, andmaks Henryle piisavalt informatsiooni, et ta saaks ka sisuliselt kaasa rääkida. Peamiselt Eleri varasema kogemuse ja Henry kohapeal tekkinud ideede põhjal panime kohe paika mõned detailid, nagu näiteks montaažipraktikumi uuendamise. Siinkohal oli muu hulgas väga oluline õppejõu avatus, et tulevasel partneril oleks võimalus kaasa rääkida, sest vastasel korral ei pruugi assistendi kaasamisest kursuse arendusse kuigi palju kasu olla.

Esimesel kohtumisel püüdsime suures osas paika panna ka kursuse temaatilise jaotuse. Lähtusime ennekõike sellest, mis teemadel kumbki end mugavamalt tunneb, kuivõrd audiovisuaalne produktsioon on niivõrd mitmetahuline, et sõltumata õpetamise- ja töökogemusest, on inimestel

enamasti teatud temaatilised eelistused. Vastutaval õppejõul tuleb kõik õppeinfosüsteemis välja käidud teemad igal juhul sisustada, alustades ilmselt neist, milles assistent tunneb end ebakindlalt.

Teine oluline tegur ülesannete jagamisel oli Henry ajakava. Esialgu planeerisimegi Henry osalust praktikumides oluliselt mahukamaks, sest nagu mistahes oskusaine puhul, on ka pedagoogilisel praktikal oluline see, et õppija ise võimalikult palju elemente läbi proovib. Tagantjärele võib öelda, et oktoobri jooksul oli Henry oodatust rohkem hõivatud magistrantuuris kohustusliku rühmapraktikaga, mistõttu produktsioonikursusega ta ei tegeleudki. Oluline on siinkohal korrata, et assisteerimine on sessioonõppe magistrandile igal juhul eraldi ajakulu, kuivõrd assisteeritav kursus leiab enamasti aset väljaspool sessioonõppe aegu.

Varakult alanud planeerimine võimaldas mõlemal osapoolel oma aega planeerida. Muu hulgas vajas assistent piisavalt ettevalmistusaega, sest kursuse spetsiifiliste oskuste, protsesside ja nähtuste didaktiline läbimõtlemine võtab alustajal rohkem aega kui õppejõul, kes on seda teinud juba mitu korda.

***Henry:** Minu esimene seesugune loeng auditooriumi ees /.../ Ettevalmistamise tegid kindlasti lihtsamaks Moodles olevad materjalid ja eelmiste kordade slaidid, sest need aitavad fookuseerida. Sellest sõltumata läks ettevalmistamisele julgelt 3-4h (kuigi ma täpselt kella ei jälginud) ja lisaks sellele mõned mõtisklused vabal ajal, kuidas midagi teha.*

Päevikute analüüsi tulemusena tõdesime, et kursusel kestel osutusid väga tõhusaks lühikesed intensiivsed vestlused (tehtu lühike refleksioon, vahetu tagasiside üksteisele, edasise planeerimine) praktikumides neil hetkedel, mil üliõpilased olid hõivatud praktiliste ülesannetega.

Esimesel kohtumisel ja edaspidigi ei võtnud me kuigi põhjalikult läbi kõiki kursusega seonduvad formaalseid küsimusi, nagu näiteks õppeinfosüsteemi andmete uuendamine, puudumiste märkimine, hinnete panemine jne. See oli ühest küljest Eleri teadlik valik, et säästa assistenti ajamahukate, kuid tema õppimise seisukohalt tühiste ülesannete täitmisest, teisalt tingitud asjaolust, et ÕIS ei võimaldanud magistranti õppejõuna kursusele lisada.

***Eleri:** Formaalsete küsimuste (ÕISi täitmine, hinnete sissekandmine) osas ma eriti läbirääkimisi ei pidanud, sest minu meelest on need siinkohal õigustatud. Muidugi, võib olla peaks*

pärast kursuse lõppu üle küsima, mis Henry arvab, kas nii rangetel formaalsuse nõuetel siiski on mõtet.

5.3. Rollitaju ja omavaheline kommunikatsioon

Vaatamata vähesele vahetule refleksioonile kursuse kestel võib tagantjärele öelda, et koostöö toimis. Seda märkasid ka üliõpilased, kes meie kommunikatsioonis ebakõlasid ei täheldanud. Üliõpilaste rahulolu väljendus ka õppeinfosüsteemis kogutud anonüümne üliõpilaste tagasiside, mis oli pigem positiivne: 13 vastanud üliõpilasest 12 hindas kursust hindeg A ja üks hindeg B. Rahulolu läbitud kursusega väljendasid üliõpilased ka ÕISI tagasisides antud täiendavates kirjalikes kommentaarides ja Kadri Ugurile antud intervjuudes.

Rollijaotuse ja -taju osas üliõpilaste arvamused aga erinesid sellest, kuidas me ise ennast tajusime. Üliõpilased nägid Elerit vastutava õppejõuna ning Henryt pigem toetavas rollis. Samas oli üliõpilastel tekkinud mõnevõrra ekslik arvamus, et Henry tegeles nende teemadega, milles ta on Elerist tugevam. Ehkki me algselt püüdsime just mõlema teemaelistusi jälgida, sai semestri edenedes suuresti määravaks assistendi ajakava ja hõivatus muude tegemistega.

ÜL1: Mulle tundus, et neil oli sõbralik koostöö, et nad said hästi läbi ja said hästi korraldatud need asjad.

ÜL2: Kui üks oli audika ees, siis ta alati küsis teiselt ka, et kas on täiendusi. Ja tihti oli ka. Kindel tunne oli, et vajalik info jõudis alati meieni.

ÜL3: Nad oleks nagu tundi sisse harjutanud või omavahel asjad ilusti läbi rääkinud, et mida, kuidas ja miks.

ÜL4: Jäi mulje, et Eleri on põhiline ja Henry on toetav pool, kes mõnede teemade puhul aitab kaasa, näiteks fotode ja helidega. Teda oli vähem kohal ja mulle jäi mulje, et ta on mingitele kindlatele teemadele keskendunud. Tundus, et õppejõududel endal oli rollijaotus selge.

Henry hinnangul on rollijaotuse või mitmikrolli tajumisega kaasnev oluline just siis, kui koostöö ei toimi või kohustused ei ole piisavalt selgelt läbi räägitud. Kui koostöö ei toimi, tuleks see tema hinnangul ka koheselt lõpetada. Nii jääb küll assistent ilma oma ainepunktidest ja õppejõud loodetud abist kursusel, kuid vajadusel on mõlemal võimalik otsida teisi variante. See on oluline eriti just magistrandile, kellel on kohustus oma õppekava täita. Õppejõuna nägi Eleri kõige suuremat

vastuolu vastutava õppejõu ja juhendava õppejõu rolli osas. Vastutav õppejõud on Eleri hinnangul tulemusele orienteeritud, st kursus tuleb läbi viia. Juhendav õppejõud aga peaks vajaduse korral andma assistendile aega arenemiseks ja õppimiseks. Siin on kahtlemata oluline omavaheline kommunikatsioon, kus mõlemad osapooled peaksid andma märku enda vajadustest ja tähelepanekutest, sh ka kriitikast. Meie koostöös jäi viimati nimetatud aspekt võrdlemisi nõrgaks ennekõike just Eleri kui juhendava õppejõu kogenumatuse tõttu. Ent kuivõrd ka Henry ise ei tajunud otseseid ebaõnnestumisi, ei küsinud ta kursuse käigus ise kuigi palju tagasisidet; kordaminekuid sedastati, kuid probleemseid hetki ei arutatud. Võib öelda, et vastastikune ainealane usaldus tegi mõningase karuteene kommunikatsioonile ja suur töökoormus suunas valima pigem passiivset kui aktiivset rolli tagasisides: Elerit hoidis tagasi usaldus Henry ainetundmise vastu ja tema koormuse (sh teiste õppeainete) respektseerimine; Henry jaoks kujunes assistendi ja magistrandi roll piisavalt mugavaks, et jätta ka vastutus pideva tagasiside eest vastutavale õppejõule.

***Eleri:** (fotoloo praktikumi ettevalmistuse kohta): Sellest, et ühtegi küsimust ei tulnud, võib ju ka järeldada, et kõik on korras ja Henry saab ise hakkama. /---/ Muidugi kindlasti üks asi, mida ma saanuks ja võinuks teisiti teha, on otsida võimalusi kommunikeerida enda soovi rohkem läbi arutada asju või ajurünnata.*

***Henry:** (autoriõiguste praktikumi ettevalmistuse kohta): Juba ette valmistudes tekkiski mure, et siiski kohati oleks vaja minna temaatikasse süüvitsi, kuigi varasem kokkulepe oli pigem hea ja halva näite põhiline.*

Henry pedagoogiliste oskuste areng või kasvõi teadmine, kas ta on pedagoogilise praktika õpiväljundid saavutanud, sõltus suuresti meie omavahelisest koostööst ning sellest, kas ja kui palju me ühiselt reflekteerisime või kui palju üksteist tagasisidestasime. Ehkki varem oleme mõlemad assisteerinud teoreetilisi kursusi ja selle töö käigus vastutava õppejõu tagasisidest puudust tundnud, ei tekkinud ka praeguses koostöös selget rutiini oma õpetamiskogemuste reflekteerimiseks. Eleri võrdlemisi õhuke juhendajakogemus võimaldas küll mõlemapoolse refleksioonivajaduse sõnastamist, aga mitte rutiini loomist, samuti tajusid mõlemad alles tagantjärele momente, mil oleks olnud tark nõu pidada või oma ootused selgemalt välja sõnastada.

***Henry:** (autoriõiguste praktikumi ettevalmistuse kohta): Igal juhul oleks saanud seda paremini ette valmistada ja läbi mõelda. See oleks võinud olla ka see koht, kus ennetavalt Elerilt abi*

küüsida, aga see oleks tähendanud, et slaidide ettevalmistamine oleks toimunud mul juba kaks päeva varem.

***Eleri:** (tagasisidestamise kohta heli praktikumis): Ma eeldanuks, et Henry võtab ise veidi rohkem sõna, aga kuna me neid asju päris täpselt kokku ei leppinud, siis ma võtsin ise nii öelda juhtrolli, andsin sõna ja võtsin sõna ja püüdsin ise võimalikult vähe rääkida, ehkki tagasiside kokkuvõtte tegemine jäi siiski minu õlule.*

Kuna koostöö alguses olime ülesanded ära jaganud, tekkis sedalaadi väljendamata ootusi üsna harva, kuna mõlemale sobis üksi töötamine ja me usaldasime üksteist vaatamata varasema koostöökogemuse puudumisele. Kuigi mentorluse aspektist olime ebakindlad, siis temaatiliselt sootuks enesekindlamad, seda siiski viisil, mis ei tekitanud omavahelist konkurentsi. See omakorda võimaldas meie koostööl toimida, ehkki suur osa õnnestumises oli ka juhusel.

Meie kogemuse põhjal saab öelda, et oluline on kokku leppida ka suhtlemiseks sobivaim kommunikatsioonikanal. E-kirja vahendusel näib otstarbekas arutada suuremaid kontseptsioone. Lühemaid, argisemaid küsimusi, näiteks nagu “kuidas läheb”, tundus meile tagantjärele otstarbekam arutada pigem muudel suhtlusplatvormidel. Kuna see jäi kokku leppimata, võib ka siit otsida põhjust, miks meil oli omavahelist refleksiooni, edasi- ja tagasisidestamist võrdlemisi vähe. Ehkki just Eleri rõhutas oma märkmetes, et oleks oodanud rohkem ühist arutelu ka praktikumide lõikes - muuhulgas Henry tagasisidet tema poolt vaadeldud õppetöele.

5.4. Koostöö tulemused

Üliõpilased nägid meie koostööd pigem positiivsena, leides, et praktilise suunitlusega kursusel on erinevad kogemused ainult rikkus. Üliõpilased tunnustasid meie mõlema puhul isikliku produktsioonikogemuse olemasolu. Henry kogemust märgati rohkem, kuivõrd tema läbi viidud fotograafia praktikum oli osaliselt üles ehitatud oma varasemate tööde kriitilisele analüüsile.

***ÜL1:** Minu meelest väga hästi. Kui kogemust ei ole, siis räägitakse oma asi ära, aga kui tulevad küsimused, siis... Sest kogemused on siiski need küsimused, mitte õpikust. Aga nemad oskasid vastata.*

***ÜL2:** See, et Henry näitas oma töid ja seda, mida oleks seal võinud paremini teha, mõjus väga hästi. Andis sellise esimese pilgu, et ta teab, mis ta teeb.*

Ka leidsid üliõpilased, et mitme õppejõuga ainete puhul saavad nad valida, millise õppejõuga suhelda - eriti oluline on see juhul, kui ühe õppejõuga on tekkinud arusaamatusi. Üks üliõpilane tõi välja, et mitme õppejõuga kursusel võib juhtuda, et kõik õppejõud ei ole kursuse üldpildiga kursis, mistõttu on ka õpetamise tase ebahühtlane, tekivad infoaugud või kordamine. Ehkki meie kursuse üliõpilaste hinnangul olime temaatiliselt ühel lainel, oodanuks nad tagasisidestamises ühtlasemat stiili: Eleri tagasisidet tajuti veidi leebemana kui Henry oma, kuid kumbagi ei tunnetatud ebaõiglasena. Meie enda kogemuse põhjal oli Henry täpsem, detailsem ja põhjalikum, Eleri antud kirjalik tagasiside keskendus aga intuiitiivselt tajutud lähima arengu tsoonile, st ainult sellele arengusammule, mille Eleri tundis üliõpilasele jõukohase olevat, või siis esitatud töö suurimale probleemile.

Huvitava tähelepanekuna võib välja tuua, et üks üliõpilane kirjeldas põhjalikult Henry tegevust valgustuse teemalise praktikumi läbiviimisel ja praktilise ülesande tagasisidestamisel, ehkki tegelikkuses viis selle praktikumi läbi hoopis külalisõppejõud.

Vastutava õppejõu vaatenurgast võimaldab koostöö assistendiga kursust kõrvalt näha ja analüüsida ning teha seeläbi ruumi uutele ideedele. Ka assistendiga koos õppe planeerimine ja reflekteerimine võimaldab kursust arendada. Nii sündis meie koostööst päris mitu olulist muudatust kursusele, mis rakenduvad juba kevadsemestrist 2019. Näiteks muutub Henry tagasisidele tuginedes montaaži praktikumi ülesehitus, eetrikõne praktikum nihkub ajakavas ettepoole ja on rohkem seotud ülejäänud kursusega ning autoriõiguste teemat üritab Eleri muuta veelgi praktilisemaks ja üliõpilastele arusaadavamaks.

Henry jaoks oli kõige olulisem õpetamiskogemus. Töötades multimeediavaldkonnas, õppis ta ise produktsiooni kohta vähe juurde, kuid sai anda enda teadmisi edasi ning õpetamises proovile panna. Kõrgkooli tasemel õppetöö läbiviimine on enne doktorantuuri suhteliselt harv võimalus, nagu ka selle õppetöö refleksioon autoetnograafilise uurimusena, mis kahtlemata on meie koostöö olulisim tulem

6. Arutelu

Uurimuse eesmärk oli analüüsida noore õppejõu ja assistendi koostöö eri aspekte alates formaalsest ja sisulisest raamistusest kuni üliõpilaste tagasisideni meeskonnaõppele. Meie uurimuse puhul oli tegemist võrdlemisi lühikese õpetamiskogemusega doktorandi ja magistrandiga. Empiirikat kõrvutades saime hea arusaama oma koostööst ja sellest, kuidas see tudengitele paistis. Koostöö üks olulisemaid tulemusi on just autoetnograafiline uuring, mis innustas meid kogetut reflekteerima ja aitas leida uusi ideid nii kursuse kui koostöö arendamiseks. Kuna kursuse käigus ei toimunud kuigi palju formaalset vastastikust edasi- ja tagasisidestamist, siis autoetnograafiline lähenemine (st iseseisev dokumenteerimine) tegi selle tasa (Knights & Sampson, 1995; Mansell, 2006). Suutsime oma tegevusest teatud määral distantseeruda ja seda pingevabalt analüüsida - kursus oli lõppenud ja uued algamas, analüüsi ja artikli kirjutamise periood aitas detailselt meenutada vahepeal ununenud ideid ning neid uue kursuse jaoks kaaluda. Seega on etnograafiline lähenemine meie hinnangul enda õpetamise uurimiseks ja reflekteerimiseks tõhus, kuivõrd ühelt poolt annab see vabaduse märgata aspekte, mida ehk esialgu ei oskaks oodata, ning teisalt nõuab hilisemat süsteemset analüüsi.

Nii meie ise kui tudengid jäid meie koostööga kursuse “Audiovisuaalse produktsiooni praktikum” raames rahule. Põhjused, mis Eleri ja Henry koostööd positiivselt mõjutasid, ilmsesid aga alles päevikuid analüüsides. Nii Eleril kui Henryl olid koostöösse panustamiseks omad eesmärgid (kuigi neid esialgu omavahel selgelt ei arutatud), ka oli tugev abi mõlema varasemast foto- ja videoproduktsioonis kogemusest. Olukorras, kus assistent peab korruga haarama kahte uut elementi - kursuse sisu ja õpetamise metoodikat -, on edu saavutamine vähem tõenäoline. Siin on oluline rõhutada, et kaasataval assistendil peab olema huvi nii õpetatava valdkonna kui õpetamise enda vastu. Kummaski või mõlemas aspektis huvi puudumine koostööd ei soosi ja nii võib pedagoogiline praktika muutuda pelgaks ainepunktide teenimiseks.

Mõneti ootamatu oli, et üliõpilased vajanuks veidi selgemat ülevaadet õppejõudude erialasest pädevusest, kuna praegu jäi neile mulje, et Eleri tegeleb “korraldamisega” ja katab neid teemasid, milles Henry ei ole piisavalt tugev. Päevikute analüüsist aga selgus, et ehkki Eleri ja Henry üritasid kursust temaatiliselt jagada vastavalt oskustele ja pädevusele, lähtus reaalne tööjaotus siiski suuresti magistrandi ajaressursist. Edaspidises koostöös on oluline silmas pidada, et esialgsed plaanid oleksid võimalikult realistlikud, nii on võimalik vältida hilisemat pettumust või möödarääkimisi. Ka on sedaviisi võimalik kursuse korraldust üliõpilastele paremini kommunikeerida, hoides ära

väärtõlgendused ühe või teise õppejõu pädevusest või muudest olulistest kursust puudutavatest aspektidest (eesmärgid, väljundid jne).

Varasema ainealase kogemuse olemasolu pidasid oluliseks nii Henry kui Eleri. See kõnetas ka tudengeid, kes märkisid, et õppejõudude praktilised/ainealased oskused on olulisemad kui see, kas assistent on professor, magistrant või doktorant. Pedagoogilise praktika olemus eeldab, et üliõpilasel on siiski olemas koolipoolne tugi. Meie näitel oli tugi olemas kursuse materjalide näol, ka oli Eleri valmis Henryt praktikumide ettevalmistusel aitama. Väheseks jäi omavaheline refleksioon ja edasi-ning tagasiside, ennekõike just seetõttu, et Eleri kogemused juhendaja/mentorina olid liiga õhukesed selleks, et tabada hetke, mil sünergilise koostöömudeli asemel oluks arukas rakendada hierarhilist.

Henry igapäevane töö on tehniliselt keerukam kui sissejuhatava kursuse tase. Seega oli tema jaoks suurim väljakutse õppetöö ettevalmistamine nii, et temast saaksid aru ka tudengid, kellel puudub produktsiooniga varasem kokkupuude. Ettevalmistus nõudis tugevat eneserefleksiooni ja juba automatiseeritud tövõtete jagamist võimalikult jõukohasteks ülesanneteks ning nende sõnastamist õppijatele arusaadavas keeles. Sellele kuluv aeg oli hea õppetund Henryle kui magistrandile, kes seni ei olnud pööranud kuigi palju tähelepanu sellele, kui töömahukas on õppetöö ettevalmistamine.

Henry ja Eleri leidsid, et bakalaureuseastmes õpetamise kogemus on magistrandile arendav. Assisteerimise tingimused kõrgkoolis on aga iseendast problemaatilised. Enamasti kaasatakse neid magistre, kes juba täielikult valdavad kursuse sisu. Nii jäävad kõrvale mitmed teised, kes küll sooviksid saada õpetamiskogemust, kuid kelle ainetundmine on napp. Nende juhendamine nõuab vastutavalt õppejõult oluliselt rohkem aega kui üksi töötamine. Kuigi Liebel, Burden, & Heldal (2017) kirjutavad, kuidas assistentide kaasamine võimaldab kõrgkoolil kulusid kokku hoida, ei tähenda see, et vastutava õppejõu ja assistendi koostöö ei nõuaks ajalist panust või ei tekitaks õppejõule lisakoormust. Võrreldes soolokursusega nõuab koosõpetamine rohkem ajalist panust eriti selleks, et hoida üleval koostööd või tegeleda ootamatustega (Stewart & Perry, 2005). Kuna koostöös jääb juhendamine suuresti vastutava õppejõu õlule, peab arvestama, et ka noor õppejõud võib vajada abi assistendiga töötamiseks. Õppejõu vähene kogemus võib kujuneda niihästi eeliseks (nt avatus uutele ideedele, valmisolek sünergiliseks koostööks) kui tõkkeks (nt ebakindlus oma valikute suhtes või vajadus oma üleolekut tõestada) ning mentori abi võiks siinkohal kättesaadav olla. Assistentide kui

võimalike tulevaste õppejõudude jaoks on võimalus veidi kogenuma kolleegi kõrval auditooriumi ees seista väga väärtuslik (Marincovich, Prostko, & Stout, 1998; Saroyan, Dagenais, & Zhou, 2009).

Tartu Ülikoolil on tudengite kaasamiseks peamiselt kaks motiveerivat vahendit: ainepunktid ja rahaline hüvitis (töötasu või stipendium), ent võimalused viimaseks on üsna piiratud. Ainepunktid on tudengitele hea motivaator, kui see on oluline ka õppekava täitmiseks. Seega, kui kõrgkool soovib magistrante assistentidena senisest rohkem kaasata, tuleks see muuta õppekava seisukohalt “atraktiivseks” või kohelda magistranti lepingulise tasustatud töötajana. Olukorras, kus sotsiaalsete garantiide puudumise tõttu peavad osad magistrandid ka töötama, ei ole adekvaatne eeldada, et nad peaksid endale võtma ülesandeid, millel pole tulemust ei õppekavas ega töötasuna.

Meie kogemus kinnitab suurel määral teooriaosas esitletud autorite uurimistulemusi (Liebel et al., 2017). Eleri seadis eesmärgiks kursuse uuendamise, ning assistendi kaasamine tõi selleks uusi mõtteid ja ideid. Üks erinevus võrreldes soolokursustega on see, et tudengid saavad rohkem, kiiremini ja mitmekesisemat tagasisidet (Fuller & Bail, 2011; Haddon, 2011). Meie kogemuses tuli aga välja, et üliõpilased oleksid eelistanud ühtlasemat tagasisidet. Kuivõrd tegemist oli väga praktilise kursusega, ei olnud võimalik hinnata, kas mitme õppejõu kaasamine suurendas tudengite osalusaktiivsust, mida on täheldanud oma uurimustes Wadkins, Miller, & Wozniak (2006) ja Shibley (2006). Küll aga oli dialoog auditooriumis aktiivsem, kuna tudengite nõutusehetki aitas täita teine õppejõud, kes sõnastas küsimuse ümber või lisas sellele mõne abistava nüansi.

Meie koostöö ja autoetnograafilise uurimuse peamised tulemused, järeldused ja soovitused võib seega kokku võtta järgmiselt. Ehkki ülikoolis on formaalne raamistus üliõpilaste kaasamiseks õpetamisse olemas, võiks pedagoogiline praktika olla rohkem toetatud. Isegi väga pika sooloõpetamise kogemusega õppejõud ei pruugi olla hea mentor.

Koostöö eetilistest ja moraalistest aspektidest on eriti oluline oma pädevuste piiride väljendamine. Nii ei teki olukorda, kus õppejõud ootab assistendilt liiga palju või liiga vähe. Samavõrd oluline on kõigi protsessis osalejate julgus küsida ja anda tagasisidet õppeprotsessi erinevate osade kohta.

Üliõpilaste rahulolu koostöös läbi viidud kursusele väljendus niihästi intervjuudes kui õppeinfosüsteemi tagasisides, mis on ka kooskõlas mitmete autorite varasemate uuringutega (Liebel

et al., 2017; Nokes, Bullough, Egan, Birrell, & Merrell Hansen, 2008; Roth & Tobin, 2002). Kinnitust leidis ka koostöö positiivne mõju kursuse efektiivsusele ja arendamisele.

Koostöö õnnestumiseks tuleks kohe alguses kokku leppida sobivad kommunikatsiooni kanalid. Meie näite puhul jäi see tegemata ning Eleri lootis liigselt meilisuhtlusele, mis aga osutus ebaefektiivseks. Ka on oluline koostöö alguses paika panna regulaarsed töö- ja refleksioonikoosolekud, et kasvav koormus ei annaks ettekäänat refleksiooni kärpimiseks.

Kui pedagoogilistel erialadel on õpetamispädevus loomulik osa haridusest, siis kõigil teistel erialadel vajab algaja õppejõud kindlasti mentori tuge, et anda assistendile piisavalt võimalusi ja luua temaga toimiv koostöösuhe.

Käesolev uurimus mitte ainult ei anna õppejõu-assistendi koostöö kohta sissevaadet lugejale, vaid võimaldab ka meil endal tehtud tööd ja saadud kogemusi põhjalikult analüüsida. Seeläbi oleme teadvustanud palju selgemalt, mis kursusel toimus, mida me tegime, mis läks hästi, mida saab edaspidi paremini teha, kuidas meie tehtu on mõjunud üliõpilastele ning kuidas me saaksime enda oskusi edasi arendada.

Uurimistöö ja artikli kirjutamine avas mitmeid võimalusi edasiminekuks nii meetoodiliselt kui sisuliselt. Autoetnograafiline lähenemisviis osutus optimaalseks ja kasulikuks, kuivõrd ülikooli õppejõud on pahatihti kitsa valdkonna ainsad eksperdid ning uurijaid, kes suudaks nende tööd piisavalt tagasisidestada, lihtsalt pole. Lisaks on autoetnograafilise lähenemise puhul ilmne ka autori isiklik motivatsioon õppejõuna arenemiseks ning tulemused jõuavad suure tõenäosusega kiiresti praktikasse. Kogesime, et iseendale antud lubadus oma tööd dokumenteerida ja reflekteerida distsiplineerib ning aitab üle saada õppetöö keerukatest episoodidest. Tulevikus võib kasulikuks osutada ka tegevusuuringu kui meetodi kasutamine oma õpetamise uurimiseks, eriti just praktilisi oskusi arendavate ainete puhul, kuna see eeldab veelgi tihedamat refleksiooni ning võimaldab muudatusi teha juba sama kursuse käigus, samade üliõpilastega.

Ainespetsiifiliselt huvitavaks võib osutada ka kahe vastandliku õpistrateegia võrdlemine audiovisuaalses produktsioonis. Seni puudub usaldusväärne andmestik selle kohta, kas audiovisuaalse eneseväljenduse õpetamisel on mõistlikum alustada terviktekstidest (vahetu loominguuline ülesanne hoolimata oskuste tasemest või nende puudumisest) või osaoskustest (tehnilise tööriistakasti ja

sõnavara omandamine ning hilisem kombineerimine terviku loomisel). Samuti on ebaselge, kas kummagi lähenemisviisi efektiivsus tuleneb õpetaja, õppija või metoodika spetsiifikast - selle selgitamiseks oleks vaja pikaajalisi uuringuid niihästi stuudiumi ajal kui hilisemas tööelus. Audiovisuaalse tekstilooma võimalused ja vahendid on järjest kättesaadavamad, visuaalne kultuur areneb kiiresti ja audiovisuaalne pädevus on saanud ülekantavaks üldoskuseks, mida saab uurida kõrvuti lugemis- ja kirjutamisoskuste, arvutamise või võõrkeelte valdamisega. Metoodilised ja sisulised väljakutsed lähituleviku uurimusteks pakuvad suuri väljakutseid.

Viimase ja vahest kõige tähtsama uurimisteedena näeme tulevikus ülikoolipere interpersonaalsete suhete kaardistamist, et leida võimalusi senisest suuremaks sünergiaks. Kui teaduses on konkurents parim arengumootor, siis õpetamises võib õppejõudude koostöö osutada üliõpilastele kasulikumaks. Isegi väga keerukad mitmiksuhted, kus samaaegselt ollakse mentor ja ametijärglane, ülemus ja alluv, konkurendid rahastuse taotlemisel, juhendaja ja juhendatav, vahel ka sugulased või sõbrad - on hallatavad, kui kõik osapooled mitmiksuhet teadvustavad ja rolle teadlikult vahetavad. Oma koostöös tõdesime kohati, et koormuse ja väsimuse kasvades kippusime valima vähem pingutust nõudva rolli ning partnerile rohkem vastutust andma, ent see äratundmine tuli alles refleksiooni lõppfaasis. Küll aga tajume siin perspektiivikat uurimisvaldkonda tulevikuks.

Summary

Challenges of Teacher's and Assistant's Cooperation in Teaching Practical Subject: An Autoethnographic Research

In education, especially in higher education, teamwork is the key element in coping with little resources and increasing rivalry. Many authors (Austin & Baldwin, 1991; Gray & Halbert, 1998; Liebel, Burden, & Heldal, 2017) have highlighted positive impact, that team-teaching can have to students' learning outcomes. For example, working on same course with colleagues helps to refresh syllabus, give wide-ranging feedback to students, share workload and responsibility. Based on many previous research, authors describe different types of cooperation. The mildest form would be having a colleague or assistant as observer in classroom, the most complex cooperation, however, means full partnership in planning, executing and evaluating courses (Da Fonte & Barton-Arwood 2017; Dugan

& Letterman 2008; Friend et al. 2010; Ronfeldt, Farmer, McQueen, & Grisson, 2015; Vangriekena, Dochya, Raesa, & Kyndta, 2013, Crawford & Jenkins, 2018, Corin, 1997). Each form of co-teaching has some risks and benefits, but generally, all parties win from successful co-teaching (Stewart & Perry, 2005). Development of individual teaching skills and teacher's job satisfaction are often influenced by the cooperation experiences in teaching, but these aspects can hardly be studied with quantitative or combined research methods (Caprara et al., 2006; Krammer et al., 2018). Ethnographic and auto-ethnographic approach is most suitable to study one's own teaching, even if the method has to be carried out very carefully, to avoid most common problems. Auto-ethnographic research is very personal process, it puts authors into vulnerable position, and the results can hardly be generalized etc. Despite of that, authors have decided to document their own collaboration on the BA course "Practice of audiovisual production" on autumn term 2018. First author (second year doctoral student) taught this course before as responsible teacher, and wanted to refresh her methodology by engaging master student as an assistant. Second author (second year master student) has earlier acted as an assistant of the theoretical course (which meant grading students' homework online), and now he wanted to try out "real" teaching. Based on their diaries, authors conducted a qualitative content analysis and compared the results with students' experiences (four semi-structured interviews conducted by third author). The main categories of analysis were 1. Needs that lead to co-teaching 2. Sharing the responsibility 3. Perceived roles in co-teaching 4. Communication between teaching team 5. Communication with students 6. Feedback and feed-forward 7. Fragmentation of personal time 8. Formalities of involving master's student as assistant 9. Results of cooperation.

The results of analysis indicated that the most significant factor of successful team teaching is coincidence: existence of suitable course in suitable for master student's syllabus, existence of motivated teacher and assistant, sufficient interpersonal and social skills (like openness to communication and self-reflection), sufficient time resource, and many other details. As a doctoral student and young teacher, Eleri's only way to motivate master's student was the ECT's, and fortunately Henry could include these into his syllabus as a pedagogical internship in university. Since both, Eleri and Henry, are competent in audiovisual production, they had enough time to consider pedagogical choices and methodology. Before the course they worked out detailed syllabus and shared responsibilities, but did not make any agreement about platforms for mutual communication and reflection, nor the timetable for follow-up meetings. When it became obvious that other obligations

took more of Henry's time than expected, all problems were addressed and solved on various communication platforms thanks to trust they had for each other. In few occasions, diaries indicated that both have passed the suitable moments for asking help or expressing their mutual expectations. More regular communication would have helped to prevent those situations.

During the course, both authors gave oral and written feedback to students. The difference of style was somewhat confusing for students: Henry's feedback was detailed and complex, whilst Eleri concentrated on the biggest failure or nearest development zone of each student.

For students, team teaching of that manner was a rich and fluent, since they perceived Eleri as the one who deals with all the formalities and themes she taught, while Henry was perceived by students as the specialist and practitioner. Since Henry demonstrated more of his own production, students got the expression that he is more experienced in video production than Eleri, but is not competent to teach all themes. In fact, the themes were divided based on Henry's time resource, not by competence.

The most significant role confusion was Eleri's role as responsible teacher and as a mentor for assistant. She recognised the need of more mutual reflection afterwards in her diary, but did not know how to make it happen in real time. In that point, she as a young teacher would have benefitted from the support of mentor.

In general, the assumption that all parties benefit from team teaching was approved (Crawford & Jenkins, 2018; Kerin & Murphy, 2015; Knights & Sampson, 1995; Murphy & Scantlebury, 2010; Sandholtz, 2000; Shibley, 2006; Stewart & Perry, 2005). Students (after getting used to styles of teachers) benefitted from different approaches and feedback of teachers, as well from observation of their civilized professional dialogue in classroom. For Eleri, the course was refreshed with new ideas during Henry's assistance and forthcoming. Henry values most the possibility to "turn the table" and try teaching before he decides whether to apply for doctoral studies and plan his career as scientist as teacher.

However, the most significant result of this cooperation and research project was perhaps the fact of research itself. Accepted abstract was a great motivator to carry on and share the results of auto-ethnographic research of own teaching.

Kasutatud kirjandus

- Austin, A. E., & Baldwin, R. G. (1991). *Faculty collaboration: enhancing the quality of scholarship and teaching*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Andersson, R., & Bendix, L. (2006). eXtreme teaching: A framework for continuous improvement. *Computer Science Education*, 16(3), 175–184. <https://doi.org/10.1080/08993400600912335>
- Atkinson, P. (2006). Rescuing Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 400-404. <https://doi.org/10.1177/0891241606286980>
- Austin Smith, M. (2016). Making MY Grade: Privilege and Student–Faculty Interaction at a Twenty-First-Century U.S. Research University. *Journal of Contemporary Ethnography*, 45(5), 553-579. <https://doi.org/10.1177/0891241615587378>
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Biemann, T., & H. Weckmüller. (2012). Wie man erfolgreiche Teams zusammenstellt. *PERSONALquarterly*, 64, 46–49.
- Bray, Z. (2008). Ethnographic approaches. D. D. Porta & M. Keating (Ed.), *Approaches and Methodologies in the Social Sciences. A Pluralist Perspective*. (pp. 296-315). New York: Cambridge University Press.
- Buckley, F. J. (1999). *Team Teaching: What, Why, and How? Team teaching: What, why, and how?* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Cecil Clark, D., Winston Egan, M., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57–73. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00094-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00094-X)

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Crawford, R., & Jenkins, L. (2018). Making Pedagogy Tangible: Developing Skills and Knowledge Using a Team Teaching and Blended Learning Approach. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(1), 127–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.8>
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic, 53*(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Delamont, S. & Atkinson, P. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Doloriert, C., & Sambrook, S. (2011). Accommodating an Autoethnographic PhD: The Tale of the Thesis, the Viva Voce, and the Traditional Business School. *Journal of Contemporary Ethnography, 40*(5), 582-615. <https://doi.org/10.1177/0891241610387135>
- Donnison, S., Edwards, D., Itter, D., Martin, D., & Yager, Z. (2009). Reflecting on Improving our Practice: Using Collaboration as an Approach to Enhance First Year Transition in Higher Education. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(3), 18–29. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.2>
- Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2002). Team heterogeneity and its relationship with team support and team effectiveness. *Journal of Educational Administration, 40*(1), 44–66. <https://doi.org/10.1108/09578230210415643>
- Letterman, M., & Dugan, K., (2004). Team teaching a cross-disciplinary honors course: Preparation and development. *College Teaching, 55*(2), 76–79.
- Dugan, K., & Letterman, M. (2008). Student Appraisals of Collaborative Teaching. *College Teaching, 56*(1), 11–15. <https://doi.org/10.3200/CTCH.56.1.11-16>
- Eesti Inimarengu Aruanne. (2001). *Ühiskonna ja kooli vastuolu*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 733-768). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications

- Emerson, R. M., Fretz, R. I. ja Shaw, L. (2001). Participant Observation and Fieldnotes. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland ja L. Lofland (Ed.). *Handbook of Ethnography*. (pp. 352–368). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Fixsen, A., & Ridge, D. (2018). Shades of Communitas: A Study of Soft Skills Programs. *Journal of Contemporary Ethnography*. <https://doi.org/10.1177/0891241618792075>
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9–19.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(9), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Fuller, R. G., & Bail, J. (2011). Team Teaching in the Online Graduate Environment: Collaborative Instruction. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 7(4), 72–83. <https://doi.org/10.4018/jicte.2011100107>
- Gaytan, J. (2010). Instructional Strategies To Accommodate a Team-Teaching Approach. *Business Communication Quarterly*, 73(1), 82–87. <https://doi.org/10.1177/1080569909358097>
- George, M. A., & Davis-Wiley, P. (2000). Team Teaching a Graduate Course: Case Study: A Clinical Research Course. *College Teaching*, 48(2), 75–80. <https://doi.org/10.1080/87567550009595818>
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland ja L. Lofland (Ed.), *Handbook of Ethnography* (pp. 352–368). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Gray, T., & Halbert, S. (1998). Team Teach with a Student: New Approach to Collaborative Teaching. *College Teaching*, 46(4), 150–153.
- Haddon, E. (2011). Multiple teachers: multiple gains? *British Journal of Music Education*, 28(01), 69–85. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000422>

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice. Third edition.* London & New York: Routledge
- Helms, M. M., Alvis, J. M., & Willis, M. (2005). Planning and Implementing Shared Teaching: An MBA Team-Teaching Case Study. *Journal of Education for Business*, 81(1), 29–34. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.1.29-34>
- Henderson, C., Beach, A., & Famiano, M. (2009). Promoting instructional change via co-teaching. *American Journal of Physics*, 77(3), 274–283. <https://doi.org/10.1119/1.3033744>
- Higgins, L. M., & Litzenberg, K. K. (2015). Transferring Experience Through Team Teaching: The Chance of a Lifetime. *College Teaching*, 63(3), 105–111. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1017795>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hoessler, C., & Stockley, D. (2016). How graduate students are supported in their teaching: What the literature does and does not tell us. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(2), 146–158. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2014-0102>
- Honingh, M., & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75–98. <https://doi.org/10.1177/1741143213499256>
- Johnson, R. (1999). Cross-cultural misunderstanding in a team teaching situation. *TESOL Matters*, 9(1), 16.
- Jones, S. H., Adams, T. E., & Ellis, C. (Ed). (2016). *Handbook of Autoethnography.* London & New York: Routledge
- Kamens, M. W. (2007). Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(3), 155–166. <https://doi.org/10.1177/088840640703000304>
- Kerin, M., & Murphy, C. (2015). Exploring the impact of coteaching on pre-service music teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060293>

- Knights, S., & Sampson, J. (1995). Reflection in the context of team-teaching. *Studies in Continuing Education*, 17(1–2), 58–69. <https://doi.org/10.1080/0158037950170106>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2017). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, 44(1), 99–114. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>
- Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 463–478. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1462331>
- Leavitt, M. C. (2006). Team teaching: Benefits and challenges. *Speaking of Teaching*, 16(1), 1–4.
- Liebel, G., Burden, H., & Heldal, R. (2017). For free: continuity and change by team teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 62–77. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221811>
- Luchins, A. S. (1942). Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung. *Psychological Monographs*, 54(6), i–95. <https://doi.org/10.1037/h0093502>
- Mansell, J. (2006). Team Teaching in Further Education. *Educational Research*, 17(1), 19–26. <https://doi.org/10.1080/0013188740170102>
- Marincovich, M., Prostko, J., & Stout, F. (Ed.). (1998). *The Professional development of graduate teaching assistants*. Bolton, MA: Anker Pub.
- McDaniel, E. A., & Colarulli, G. C. (1997). Collaborative teaching in the face of productivity concerns: The dispersed team model. *Innovative Higher Education*, 22(1), 19–36.
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Murphy, C., & Scantlebury, K. (Ed.). (2010). *Coteaching in International Contexts*. London: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3707-7>

- Nokes, J. D., Bullough, R. V., Egan, W. M., Birrell, J. R., & Merrell Hansen, J. (2008). The paired-placement of student teachers: An alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2168–2177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.001>
- Park, C. (2002). Neither Fish nor Fowl? The Perceived Benefits and Problems of Using Graduate Teaching Assistants (GTAs) to Teach Undergraduate Students. *Higher Education Review*, 35(1), 30–42.
- Park, C. (2004). The graduate teaching assistant (GTA): lessons from North American experience. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 349–361. <https://doi.org/10.1080/1356251042000216660>
- Plank, K. M. (2011). *Team teaching: across the disciplines, across the academy*. Sterling, Va: Stylus Pub.
- Preissle, J. (1999). An Educational Ethnographer Comes of Age. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(6), 650-659. <https://doi.org/10.1177/089124199129023758>
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Roth, W.-M., & Tobin, K. G. (2002). *At the elbow of another: learning to teach by coteaching*. New York: P. Lang.
- Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary Team Teaching as a Form of Professional Development. *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 39–54.
- Saroyan, A., Dagenais, J., & Zhou, Y. (2009). Graduate students' conceptions of university teaching and learning: formation for change. *Instructional Science*, 37(6), 579–600. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9071-8>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Shannon, D. M., Twale, D. J., & Moore, M. S. (1998). TA Teaching Effectiveness: The Impact of Training and Teaching Experience. *The Journal of Higher Education*, 69(4), 440-466. <https://doi.org/10.2307/2649274>

- Shibley, I. A. (2006). Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating Pedagogical Differences. *College Teaching*, 54(3), 271–274. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.3.271-274>
- Spindler, G. & Spindler, L. (1982). Roger Harkes and Shönhausen: from the familiar to the strange and back. G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. (pp. 20-47) New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanley, P. (2015). Writing the PhD Journey(s): An Autoethnography of Zine-Writing, Angst, Embodiment, and Backpacker Travels. *Journal of Contemporary Ethnography*, 44(2), 143-168. <https://doi.org/10.1177/0891241614528708>
- Stewart, T., & Perry, B. (2005). Interdisciplinary Team Teaching as a Model for Teacher Development. *TESL-EJ*, 9(2), 1–17.
- Strömpl, J. (2002). *The K. School. Residential Management of Troublesome Girls in Transition-time Estonia*. Doctoral dissertation. Tampere: Tampere University Press.
- Strömpl, J. (2014). Etnograafiline uurimus. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud 31.03.2019. <http://samm.ut.ee/etnograafiline-uurimus>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). Team Entitativity and Teacher Teams in Schools: Towards a Typology. *Frontline Learning Research*, 1(2), 86–98. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.23>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wadkins, T., Miller, R. L., & Wozniak, W. (2006). Team teaching: Student satisfaction and performance. *Teaching of Psychology*, 22(2), 118–120.
- Wobak, M. & Schnelzer, W. (2015). Teamteaching: Kollegiale Kooperation für gelingendes Lehren und Lernen [Team Teaching: Cooperative Work for the Success of Teaching and Learning]. Bundeszentrum für lernende Schulen – NMS Entwicklungsbegeleitung. Kasutatud 31.03.2019. <http://www.nmsvernetzung.at>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Henry Narits

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õppejõu ja assistendi koostöö väljakutsed praktilise aine õpetamisel: autoetnograafiline uurimus“, mille juhendaja on Eleri Lõhmus, 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, alates 02.11.2019 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.

Henry Narits

29.05.2019