

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusteaduse (loodusteaduslikud ained) õppekava

Kaisa Kartau
**ALGAJATE ÕPPEJÕUDUDE ÕPETAMISARUSAAMAD JA ÕPETAMISOSKUSTE
ARENG TARTU ÜLIKOOLI NÄITEL**
bakalaureusetöö

Juhendaja: Marvi Remmik

Läbiv pealkiri: Algajate õppejõudude õppimine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marvi Remmik

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad ja õpetamisoskuste areng Tartu Ülikooli näitel

Käesolevas bakalaureusetöös on uuritud algajate õppejõudude õpetamisarusaamu ja õpetamisoskuste arengut. Teema on tähtis ülemaailmselt ning ka Eestis hoogustub selle uurimine järjest enam. Seda teemat on vajalik uurida, sest pärast Primus programmiga liitumist on eesti kõrgharidusmaastik palju muutunud. Õppejõu- ja üliõpilaskesksed õpetamisstiilid kui probleemi keskpunkt vajavad paremini lahti seletamist ning nende kohta õppimine aitab õpetamisoskusi parendada ja õppetööd efektiivsemaks muuta. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on algajate õppejõudude õpetamisarusaamad ja kuidas nad oma õpetamisoskusi arendavad. Uurimuse andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga neljalt algajalt õppejõult, kel oli töökogemust õppejõuna vähem kui kolm aastat. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodiga. Uurimuse tulemused näitasid, et algajate õppejõudude õpetamisarusaamad on valdavalt õppejõukesksed mõningate eranditega. Õpetamisoskusi arendatakse peamiselt doktorantuuri raames kohustuslikke õpetamise aineid läbides. Uuritavad tõid veel välja, et enda õpetamise üle arutletakse kolleegidega ja palju tähelepanekuid enda õpetamise kohta saab teha läbi tagasiside küsimise ja lugemise.

Võtmesõnad: Algaja õppejõud, õpetamine ülikoolis, õpetamisarusaamad

Abstract

Novice university teachers' teaching conceptions and the development of teaching skills in Tartu University

Novice university teachers' teaching conceptions and the development of their teaching skills are researched in this bachelor thesis. The topic is important worldwide and in Estonia the research of this particular topic is getting more important as well. It is important to research this because after joining the Primus program Estonian higher education scenery has changed a lot. Teacher - centered and student - centered teaching styles as the basic problem need better understanding and learning about them helps to improve teaching skills and make learning more effective. The aim of this bachelor thesis was to find out what are the teaching conceptions of novice university teachers like and how do they develop their teaching skills. The data was collected through semi-structured interviews with four novice university teachers, who had had practice as a university lecturer less than three years. The data was analysed using qualitative inductive content analysis method. The outcome of the study showed that the teaching conceptions of novice university teachers are prevalently teacher-centered with some exceptions. Teaching skills are usually developed by taking different obligatory courses during doctoral studies. Participants pointed out that they discuss their teaching with colleagues and many discoveries about their teaching are made by reflecting on feedback.

Keywords: Novice university teacher, teaching in university, teaching conceptions

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
1. Õppejõudude rollid, professionaalne areng ja õppimine.....	8
1.1 Professionaalne õppejõud	8
1.2 Õppejõu professionaalne areng	9
1.2.1 Õppejõukeskne ja õppijakeskne õpetamisstiil	9
1.2.2 Õppetöö kavandamine, planeerimine, läbiviimine	12
1.3 Õpetamisoskuste õppimine.....	13
1.3.1 Koolitustel õppimine	13
1.3.2 Kogemusest õppimine	15
1.4 Eesti kontekst.....	16
2. Metoodika.....	18
2.1 Valim	18
2.2 Andmekogumismeetod	19
2.3 Andmete analüüsimine	19
3. Tulemused	21
3.1 Algaja õppejõu õpetamisoskuste õppimine	21
3.1.1 <i>Mitteformaalne õppimine</i>	21
3.1.2 <i>Formaalne õppimine</i>	23
3.2 Algaja õppejõu õpetamispraktika	23
3.2.1 <i>Õppejõu ja üliõpilase roll õppeprotsessis</i>	23
3.2.3 <i>Õppe kavandamine</i>	24
3.2.4 <i>Õppe läbiviimine</i>	25

3.2.5 Hindamine ja tagasiside	25
4. Arutelu.....	27
4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	29
Tänuõnad	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32

Sissejuhatus

Ülikoolid on viimastel aastakümnetel palju muutunud. Neis õpib üha enam üliõpilasi (McLean & Bullard, 2000). Muutunud on ka õppekavade struktuur ja sisud. Tänapäeva kõrgkoole iseloomustab palju erinevaid ülesandeid ja mitmekesised eesmärgid (Kirss, Mägi, Saaristo, Nestor & Batueval, 2013). Ülikoolides toimuvate suurte muutuste tõttu muutub ka õppejõudude töö sisu ja olemus. Üha rohkem rõhutatakse õpetamisoskuste olulisust (McLean & Bullard, 2000). Konkurents suureneb nii mujal maailmas kui ka meie riigis, muutuvad õppekavade struktuurid ja sisu ning ka õppejõud peavad seejuures muudatusi ellu viima.

Õpetajaks olemise ja õpetamisstiili kujunemisel on tähtis, kuidas õpetaja end oma ametis näeb. Selle kujundi loob igaüks endast ise. Erinevad õpetamisele lähenemise stiilid on varasemate uuringute põhjal jaotatud õpetajakeskseks/sisule orienteerituks ja õpilasesekseks/õppimisele orienteerituks (Korhonen & Törmä, 2014; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Kember & Kwan, 2000). Erinevates uurimustes on leitud, et algaja õppejõu õpetamisstiil on pigem õpetamiskeskne kui õppijakeskne, kuid täiesti puhtalt ainult ühte õpetamisstiili välja tuua ei saa, need segunevad omavahel (Kugel, 1993; Trigwell & Prosser, 1996). Õppejõududele korraldatakse erinevaid koolitusi, et teadvustada neid erinevatest õpetamisstiilidest ja aidata neil mõista õppija toetamise tähtsust, mille saavutamiseks on vaja neil enda õpetamisstiili stiili parendada või muuta.

Mujal maailmas, näiteks Norras, Sri Lankal ja Suurbritannias on algajatel õppejõududel õpetamisalastel koolitustel osalemine kohustuslik (Coffey & Gibbs, 2004). Eestis korraldatakse samuti õppejõududele õpetamisalaseid koolitusi, kuid need ei ole kohustuslikud.

Alates 2005. aastast pööratakse Eesti kõrghariduses suurt tähelepanu õppejõudude õpetamisoskustele ja nende arendamise võimalustele õppe kvaliteedi tõstmise ja tagamise eesmärgil. Suurem tähelepanu teemale kaasnes Euroopa Liiduga liitumisel Euroopa Liidu Euroopa Sotsiaalfondi toetatud ülikoolidevahelise projektiga LÜKKA (ülikoolilõpetajate konkurentsivõime tõstmine läbi õppetegevuse kvaliteedi arenduse) liitumine, mille raames hakati Eestis esmakordselt õppejõukoolitusele süsteemsemalt lähenema ning loodi vajalikud tugisüsteemid Tartu ja Tallinna ülikoolides. Tänu LÜKKA programmile ja Euroopa Liidu Euroopa Sotsiaalfondi toetatud programmile Primus on õppejõudude koolitamine võtnud uue pöörde (Jõgi et al., 2013). On loodud erinevaid täienduskoolitusprogramme õppejõududele.

Kuni 2005. aastani tegeldi Eestis õppejõukoolitusega suhteliselt valikuliselt. Peamised võimalused enesetäienduseks olid loodud suveülikoolides ja lühiajalistes seminarides (Remmik, 2007). Praeguseks pakub Tartu Ülikool õppejõududele mentorlusprogramme,

täiendkoolitusi, nõustamist nii personaalselt kui ka struktuurüksustele ja metodoloogilist toetust oma õppetöö uurimisel (Koolitused õppejõududele, s.a). Õpetamisalaseid täiendkoolitusi õppejõududele on üha rohkem ja õppejõudude osalust neis toetatakse. Kahjuks ei ole aga tõestatud, et need õppejõudude õpetamispraktikasse erilisi muutusi tooks. Tähele on pandud, et õppejõud, kes on läbinud kursused enda õpetamisoskuste arendamiseks on saanud rohkem tunnustust õppejõu töö eest ning nende õpilaste rahulolu ainega on suurem (Trigwell, Rodriguez & Han, 2011; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007).

Eelnevale toetudes on bakalaureusetöö uurimisprobleemiks, kuidas algajad õppejõud õpetama õpivad ning millest oma õpetamispraktikat kujundades juhinduvad. Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, millised on algajate õppejõudude õpetamisarusaamad ning kuidas nad oma õpetamisoskusi arendavad.

1. Õppejõudude rollid, professionaalne areng ja õppimine

1.1 Professionaalne õppejõud

Õppejõul kel enamasti puudub õpetamisalane ettevalmistus, puudub ettekujutus õppejõuks olemisest, õppejõu identiteedist (Karm & Remmik, 2014). Õpetaja identiteedi areng ja professionaalne areng on omavahel tihedalt seotud ning areng toimub kogu karjääri jooksul.

Kõrged teadustulemused ei näita alati pädevust õpetamisel (Korhonen & Törmä, 2014). Õppejõuks kujunemine, õppimine ja arenemine tugineb tavaliselt kogemuslikule õppimisele. Eeldused õppejõu professionaalsuse kujunemiseks on erinevad. Lisaks isiklikule vastutusele on suured mõjutajad ka keskkond (organisatsioon, kus töötatakse) ja kolleegid. (Remmik & Karm, 2014).

Biggs ja Tang (2011) on oma uurimuses välja toonud, et õpetamise paremaks muutmiseks tuleb kõigepealt mõista, et hea õpetamine koosneb sama palju institutsioonisisese infrastruktuuri funktsioneerimisest kui ka andest, mis on mõnele pedagoogile sündides kaasa antud (Biggs & Tang, 2011). Mõistmaks õppejõudu on vaja välja tuua peamiste mõistete tähendused - mis on õppejõu mõistes professionaalsus ja areng (Remmik & Karm, 2014).

Professionaalsust on enda uurimuses defineerinud L. Evans (2002) - professionaalsus sisaldab isiku ideoloogiliselt, käitumuslikult, intellektuaalselt ja epistemoloogiliselt põhjendatud hoiakut, mida mõjutab töökeskkond ning mis omakorda mõjutab indiviidi professionaalset praktikat (Evans, 2002). Knapp ütleb, et professionaalne areng on õppimise protsess, mille tulemusena leiab muutusi isiku refleksiooni protsessis, teadmistes, oskustes ja kujutlustes. Õpetaja professionaalne töö toimub selle kaudu (Knapp, 2003, viidatud Remmik, 2013). Evans on enda töös defineerinud ka õpetaja arengu kaks erinevat elementi - käitumuslik ja funktsionaalne areng. Käitumusliku arengu mõtestab ta lahti kui protsessi, mille käigus õpetaja hoiakud enda töö suhtes muutuvad ning funktsionaalset arengut kirjeldab ta kui protsessi, kus õpetaja professionaalne esitus paraneb. Areng peab olema positiivne ning negatiivset muutust käsitleb ta motivatsioonilise ja produktiivse muutusena (Evans, 2002). Käesolevas töös järgitakse Evansi nägemust professionaalsusest ja selle arengust.

Professionaalne õppimine võib toimuda professionaalsete ja mitteprofessionaalsete tegevuste tasemel. Üritused nagu näiteks õpitoad, kursused ja konverentsid võivad esile kutsuda õppimist, kuid sellisel viisil õpitut töösse integreerides ei pruugi kolleegid seda heaks kiita. Erinevaid noorti õppejõudusid uurides on leitud, et professionaalne õppimine on ühtmoodi sõltuv nii töökohast kui ka haridusest. Märkimisväärne on ka mõte, et uusi teadmisi

ning oskusi on võimalik saada tehes uusi asju või tehes asju, mida varemgi oskasime paremini, ise sellest mitte teadlik olles (Knight, Tait & Yorke, 2006).

Professionaalse õppejõu kirjeldamiseks on Pat Huges välja toonud huvitava uue kontseptsiooni - "õppida õppima" (*learning to learn - edaspidi L2L*). See on üks tähtis aspekt kuidas vaadelda õpetamist. "Õppida õppima" (L2L) tähendab assisteerida õpilasi nägema iseend kui õppijaid ja omandama kindlustunnet, et nad saavad parandada enda õpioskusi osaledes mitmetes spetsiifilistes tegevustes ja omandada uusi õppimise oskusi. Selles kontekstis on ta ka õppejõu kohta hakanud kasutama hoopis väljendit "juhtiv õppija" (Campbell & Norton, 2007; Kilic, 2010).

Juhtivad õpetajad näitavad, kuidas tuleks õppida ja arutlevad enda õppimiskogemuste üle ja selle läbi aitavad õpilastel mõista, kuidas ja mida nad õpivad. Õppejõu ülesanne on luua õppijasõbralik keskkond (Campbell & Norton, 2007; Kilic, 2010).

Õppimisoskused aitavad õpilastel ellu minnes paremini hakkama saada. Kui nad on omandanud õppimisoskuse, on nad omandanud ka oskuse hakkama saada erinevates olukordades läbi nende õppides. L2L aitab inimestel hakkama saada muutustega. Nad õpivad kriitiliselt endasse vaatama, probleeme lahendama, õpivad kogemusest õppima, omama selgeid õpieesmärke, õppima hindamisest, liikuma loovuslikematele lähenemistele õppimises, õpivad nägema mitmeid uudseid lahendusi kitsaskohtades, mitte jääma rangelt ühte õpitud meetodisse kinni (Campbell & Norton, 2007; Kilic, 2010). Kõik need muutused aitavad üliõpilastel muuta enda käitumist, mille läbi paraneb nende probleemsete olukordade lahendamine tulevas elus. Ka saavad nad oskuse aidata inimestel enda ümber õppida õppima.

Üks võtmeelement õppima õppimiseks on kõigepealt näidata üliõpilastele vajadust üle vaadata meetod, kuidas nemad õpivad ja märkama, kuidas teised õpivad. See võib mõnedele õpilastele olla väljakutse ning sundida neid mugavustsoonist välja astuma. Oluline on juhendajana vaadata, et see ei viiks üliõpilasi stressi. Õpilased on tavaliselt enne ülikooli jõudmist endale selgeks teinud, kuidas nemad kõige efektiivsemalt õpivad. Õppejõu ülesanne on välja tuua, et kõikidele inimestele on olemas erinevaid viise efektiivselt õppimiseks ning suunata õpilasi neid viise otsima (Campbell & Norton, 2007).

1.2 Õppejõu professionaalne areng

1.2.1 Õppejõukeskne ja õppijakeskne õpetamisstiil

Varasemad uuringud ülikoolis õpetamisest ja õppimisest paigutavad personaalse õpetamise kontseptsiooni kahte erinevasse laiahaardelisse suunda, õpetajakeskne/sisule

orienteeritud ja õpilasekeskne/ õppimisele orienteeritud (Postareff & Lindblomm-Ylänne, 2008; Kember & Kwan, 2000; Korhonen & Törmä, 2014).

Traditsioonilise, õpetajakeskse mudeli kohaselt õpivad üliõpilased kuulates. Vastandudes sellele, õppijakeskne lähenemine näeb õppimist aktiivse, avastava protsessina, kaasates iga õpilast arendama ise enda arusaamu antud teemast. Kui esimesel juhul on õppejõu ülesanne tuua õpilasele võimalikult uus informatsioon aine kohta, siis teisel juhul on õpetaja ülesanne anda vajalik kogus informatsiooni ja tekitada õpilases endas küsimusi, millele tahetakse otsida antud teema raames vastuseid (Korhonen & Törmä, 2014).

Õpetamine kui teadmiste ülekanne. See on õpetaja-keskne õpetamismeetod, milles õpetaja ülesanne on anda edasi informatsiooni ja õpilane on passiivne kuulaja. Sellel kategoorial on kaks alakategooriat. Esimene ehk õpetamine informatsiooni edasi andes ja teine ehk õpetamine, et teha õpilastele õppimist lihtsamaks. Esimesel juhul vaatleb õppejõud õpetamist kui kõige tavalisemat informatsiooni edasi andmist ja enda ülesandeks peab ta vajaliku info ette lugemist, et õpilased suudaksid läbida ekasid või katta kogu õppeaine materjalid, samal ajal hoolimata sellest, kas üliõpilased millestki ka aru saavad. Teisel juhul teadvustab õppejõud endale aga ülesannet õpetada nii, et õpilased midagi ka mõistaksid. Põhiline on nende jaoks ikkagi informatsiooni edasi andmine, kuid nad üritavad infot struktureerida ja süsteemselt edasi anda, et õpilastel oleks lihtsam meelde jätta ja õppida (Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Õpetamine kui õppimisele kaasa aitamine. Selles kontseptsioonis liigub fookus õppejõult üliõpilasele. Õppejõu ülesandeks on aidata üliõpilastel kujundada võime ise õppida ja õppejõule jääb vaid juhendav ülesanne. Ka sellele kategooriale on kaks alakategooriat: õpetamine kui vastutulek õppijate õppimisvajadustele ja õpetamine kui üliõpilase iseseisvaks õppijaks kasvamisele kaasa aitamine. Õppimisvajadustele vastutuleku kategoorias mõistab lektor, et üliõpilastel on erinevad õppimise vajadused ning enda ülesandena näeb ta luua erinevaid võimalusi läbi erinevate õpetamistehnikate. Iseseisvaks õppijaks kujunemisele kaasa aitamine tähendab aga seda, et fookus ei ole isegi mitte nii palju ainealase informatsiooni edasi andmises kui õpilase kui inimese oskuste arendamises. Õpilased peavad intellektuaalselt arenema ning õppima ise õppima, õppejõud on ainult nõ teejuht (Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Kugel on enda uurimustes leidnud, et õppejõud läbib oma õpetamisoskuste arengus viit erinevat taset (Kugel, 1993). Samas on erinevad teadlased leidnud mitmeid viise õpetaja arengu kirjeldamiseks. Näiteks Burke ja Fessel näevad õpetaja arengu alguspunkti juba õpetajaks õppimisel, mitte siis kui inimene juba klassi ees seisab. Veelgi enam – Super

määratleb karjääri alguse juba teismeikka, kui tehakse esimesed teadlikud valikud läbitavate ainete osas, mis võib määrata tulevase eriala (Maskit, 2011).

Kugeli järgi keskendutakse *Esimeses astmes* iseendale. Algajad õppejõud mõtlevad enesekeskelt, leides, et kõik on nendest sõltuv. Nad kardavad ennast naerualuseks teha, kuna pole piisavalt materjali ette valmistanud ja ei suuda täita kogu ette antud aega või küsimustele vastata. Algajad õppejõud saavad esimest korda aru, et õppejõuna on neil vaja tunduvalt sügavamaid teadmisi kui õpilasena. Enda hindajana näevad nad ainult õpilasi. Tähtis selle etapi juures on mõista, et ajaga tulevad kogemused ja teadmised, mis kasvatavad enesekindlust (Kugel, 1993).

Burke ja Fessel näevad esimese astmena hoopis õpetaja tööks valmistumist ülikoolis õppides. Nende poolt välja töötatud mudeli teine punkt (*induktsioon*) ühineb paljuski Kugeli esimese etapiga. Induktsiooni faasis loob õppejõud suhteid ümbritsevatega ja üritab leida mugavust ja turvatunnet õpetamisel (Maskit, 2011).

Burke ja Fesseli arenguetappide kolmas faas – *kompetentsuse ehitamine* on justkui sissejuhatus Kugeli teise astmesse. Nende järgi õpib õppejõud sel tasemel võimalikult palju uusi teadmisi ja oskusi (Maskit, 2011).

Teises astmes on fookus ainel (Kugel, 1993). Burke ja Fesseli järgi on see neljas aste ja kannab nime *entusiasm ja kasv* (Maskit, 2011). Selles staadiumis olles õpib õppejõud palju uut enda aine kohta, nad mõistavad kui sügavad ja rikkalikud on teadmised selles valdkonnas tegelikult. Nad on vaimustuses iseendast ega mõista, et peaksid õpilastes huvi tekitama ja üritavad kogu enda teadmistepagasit ise õpilasteni tuua. Nad leiavad, et kogu planeeritud materjali läbi võtmiseks on ühe ainekursuse raames liiga vähe aega ning semestri viimastes loengutes üritatakse paaniliselt veel ette kandmata informatsioon õpilasteni tuua. Küsimuste esitamist näeb õppejõud kui huvi tema aine vastu. Sellel tasemel väärtustatakse enim teiste professionaalide ja kolleegide hinnanguid enda tööle. Õppejõudude õpetatu kvantiteet ja kvaliteet paraneb võrreldes eelmise "tasemega", õpilaste õpitu kvantiteet ja kvaliteet aga langeb. Probleem seisneb selles, et õppejõud võivad muutuda liialt enesekeskseks ning nende õpetamisstiil jääb õpetamiskeskseks (Kugel, 1993; Maskit, 2011).

Maskiti järgi võib oletada, et kõik järgnevad Kugeli süsteemi astmed kuuluvad tõenäoliselt vähesel määral entusiasmi ja kasvu faasi (Maskit, 2011).

Kolmas aste – fookus on üliõpilasel. Õppejõud märkavad, et üliõpilased on erinevad inimesed erinevate taustade ja huvidega ning tekib vajadus materjali esitada nii, et kõik sellest midagi õpiksid. Õppejõud hakkavad kasutama erinevaid mooduseid aine sisu edasiandmiseks – visuaalseid, praktilisi ja suuliseid. Nad annavad õpilastele erineva raskusastmega ülesandeid,

toovad näiteid ja teevad ülesandeid koos õpilastega läbi. Õppejõud mõistavad, et tööd sellisel viisil tehes annavad nad edasi vähem materjali, kuid mõistavad, et õpilased õpivad nii rohkem ja see on seda väärt. Negatiivne selle astme juures on see, et aktiivne pool õpetamise juures on ikka õppejõud ja passiivne pool üliõpilane, ning õppejõud ise ei märka seda.

Neljas aste: Üliõpilased kui aktiivsed osalejad. Sel tasemel mõistab õppejõud, et tema ülesanne on olla pigem treener kui ekspert. Ta saab aru, et selleks et õpilased õpiksid, on vaja neid rohkem kaasata ja innustada neid endid tööd tegema, mitte teha tööd nende eest ära ja lasta neil õppejõudude avastusi üles kirjutada ning pähe õppida. Selle asemel, et kogu vajalik info kohe ette vuristada, küsivad nad küsimusi ja lasevad õpilastel "ühe minuti" esseeid kirjutada. Õpilastele antakse väljakutsuvamaid kodutöid, paljud õppejõud kasutavad õppimises hoopiski diskussiooni, et panna õpilased kaasa mõtlema. Õppejõud ei arene üksi vaid koos enda õpilastega ja liiga kaugemale õpilastest ette minek võib olla kahjulik.

Viies aste: Üliõpilane - iseseisev õppija. Üliõpilastest iseseisvate õppijate kasvatamine võib olla väga keeruline - lasta neil õppida, kuidas ise õppida. Õppejõududel nõuab see palju tarkust, kannatlikkust ja laiemat teadmist enda aimest, kui mõnedel isegi võimalik on arendada. Õppejõud juhendavad enda õpilasi nii, et nad saaksid üle raskustest, mida nad ei julge esialgu ületadagi, koos leiavad nad, et lähevad aine mõistmisel sügavamale, kui keegi teine iial varem (Kugel, 1993).

Burke ja Fessler kirjeldavad õppejõu karjääri edasist käiku (alates viiendast astmest) justkui seisma jäämisena. Tekib frustratsioon, ei taheta enam uusi teadmisi otsida ning hakatakse kahtlema ka enda ametivaliku õigsuses. Õppejõu arengu viimaseks etapiks peetaksegi töölt lahkumise otsuse vastu võtmist ja ellu viimist (Maskit, 2011).

1.2.2 Õppetöö kavandamine, planeerimine, läbiviimine

Postareff ja Lindblom-Ylänne leidsid enda 2008. aasta uuringus, et õppejõud peavad õpetamise planeerimist õpetamise väga tähtsaks osaks ja inimeseti varieerub planeerimise moodus. Erinevad kirjeldused näitasid, et õppetöö planeerimisel võetakse kõigepealt aluseks eelnevad teadmised, vajadused ja õpilaste ootused. Tähtsa osana on mainitud ka õpilastega õpitava üle arutlemist (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Clynes (2009) on leidnud, et loengu üles ehitamise juures on tähtsad kolm faktorit, millega tuleks arvestada: õpilased, aine materjal ja allikad, piirangud. Õppejõul on vaja arvestada enda õpilaste haridustasemega, eesmärgiks seatud õpitulemustega, põhilised teemad, mida on vaja käsitleda ning õpetamise strateegiad. Teades taustinfot ja ressursse, mis on olemas, on vaja arvestada, mis ajal ja mis päeval ja kus loeng toimub. Tähtis on välja

selgitada üliõpilaste eelnevad teadmised, et teada, kust tuleks edasi minna (Curzon, 2004 viidatud Clynes, 2009).

Postareff ja Lindblom-Ylänne leidsid ka, et õppejõud ei taha alati kursusi samamoodi ette valmistada, kuid arvestada püütakse eelkõige ikkagi õpilaste vajaduste ja ootustega. On näha ka, et olenevalt õpetamise meetodist planeerivad õppejõud enda aineid erinevalt. Mõned õppejõud tahavad koostada võimalikult paindliku kursuse, et vajadusel saaks muudatusi sisse viia. Pigem õppejõukeske stiiliga lektorid plaanivad enda kursusi täpse ajakava ja sisuga kartes, et muidu ei tulda kursuse õpetamisega toime. Õppijakeskse vaatega õppejõudude tundides on rõhk pandud koos üliõpilastega teadmiste omandamisele. Vastavalt kuulajaskonnale valitakse õpetamismeetodid, mida saab vastavalt vajadusele muuta. Paljude kirjelduste järgi pannakse põhirõhk pigem üldisematele teadmistele, kui detailidele. Õpetajakeskse stiiliga õppejõu tundides on aga rõhk pööratud detailsele õppimisele, kusjuures tähtsad detailid on välja valitud õppejõu enda poolt. Õppimise lihtsustamiseks antakse üliõpilastele detailsed märkmed aine kohta. Õppejõud on isegi maininud hirmu kasutada õpilasi aktiveerivaid meetodeid (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Efektiivseim viis õpetamiseks on see, kui ehitada teadmisi eelnevate teadmiste najale, mitte jättes teadmistesse lünki. Vestlusrühmad, ajurünnakud ja küsitlused on head viisid teada saamiseks, kui palju õpilased juba teavad ja kust tuleks edasi minna. Tähtis on neid asju läbi viia esimestes loengutes, sest just siis on vaja teada saada õpilaste eelnevatest teadmistest. Küsimuste küsimine on algajate õppejõudude jaoks keeruline. Nutikas on küsimused välja mõelda loengumaterjale koostades ja märkida, millal võtmeküsimusi küsida. Küsimused võiksid olla koostatud erinevatel raskusastmetel ning erinevatest valdkondadest, nagu näiteks teadmised, arusaamad ja kasutusala.

Aitamaks üliõpilastel keskenduda on kaval vahetada tegevusi iga 15 minuti tagant. (Clynes, 2009). Corder (2002) on märkinud, et rusikareeglina peaks olema õpiväljundeid ühe loengutunni kohta kuni kolm (Corder, 2002, viidatud Clynes 2009).

1.3 Õpetamisoskuste õppimine

1.3.1 Koolitustel õppimine

Õpetamisoskuste arenemisel on tõstatatud küsimus, kuidas igaüks ise end ülikoolis õpetajana sotsiaalses ja professionaalses kontekstis näeb. Isiklikud teooriad õpetamisest kujutavad õpetaja uskumusi õpetamisest ja õppimisest. Mida tugevamini on inimene sisemiselt motiveeritud oma õpetamisest ja mida realistlikum on tema idee enda õpetamisest,

seda pühendunum ta on. Neil kaudsetel teooriatel on mõju õpetamisele ülikoolis (Postareff, Lindblomm-Ylänne, 2008; Kember, Kwan, 2000; Korhonen & Törmä, 2014).

Õppimis- ja õpetamisoskuste arendamise juures räägitakse palju koolitustest ja kursustest. Õppejõud leiavad, et pedagoogilised kursused ja pedagoogika alane haridus ja haritus on õppejõu ameti juures väga tähtsad ning märgitakse, et need võiks olla süsteemsed ja pigem oleks neist kasu õpetaja ametit alustades (Korhonen & Törmä, 2014). Protseduurid ja poliitika, mis toetavad head õpetamist ning hindamisjuhendeid, on vaja üheselt mõistetavalt kirja panna ja fookus tuleb pöörata õpetamiselt õppimisele. On vaja täpselt kirjeldada millised õpiväljundid peab üliõpilane omandama (Biggs & Tang, 2011). Õpetajaks arenemise juures on väga tähtis mõista ka hindamise ja refleksiooni tähtsust. Öeldakse, et refleksioon on tähtis, sest läbi selle saavad õppejõud teadlikult ja läbimõeldult enda tegevusi planeerida, toetudes eelnevatele kogemustele (McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman & Beauchamp, 1999). Õppejõud saab hinnata ja arendada enda õpetamist läbi enese refleksiooni ja õpilaste poolt antud hinnangute (Clynes, 2009). Enda tegusid reflekteerides saab kergemini püstitada eesmärgid, otsustada mida jälgida, kuidas väärtustada vihjeid, teha uusi plaane (McAlpine, et al. 1999).

Õpetamise arendamine kõrgemas hariduses läbi kursuste on nüüdseks levinud paljudes maades. Mõningates maades on säärased programmid algajatele õppejõududele lausa kohustuslikud (Trigwell, et al. 2011) nagu näiteks Norras, Sri Lankal ja Suurbritannias (Gibbs & Coffey, 2004). Nende programmide eesmärk on üliõpilaste õppimise kvaliteedi parandamine läbi õpetamise täiustamise. Õppejõududele antakse infot erinevate õpetamise meetodite kohta, analüüsitakse nende endi meetodeid ja püütakse vajadusel suunata neid enda õpetamisstiile õppijakesksemaks muutma.

Uuring, mis viidi läbi Postareffi, Lindblom-Ylänne ja Nevgi poolt 2007. aastal leidis, et ainult kursused, mis kestsid umbes aasta aega tõid muutusi õppejõudude õpetamisse ning muutsid seda õppijakesksemaks. Teadlased on ka leidnud, et lühemad kursused muudavad õpetajaid tõenäolisemalt ebakindlamateks ja nende töötamise tõhusus väheneb, samal ajal kui pikemate kursuste korral jäävad tulemused kas pigem samaks kui enne kursustel osalemist, või muutuvad õppijakeskemaks. Üliõpilaste poolt vaadatuna on leitud, et üliõpilased, kes on õppinud nende õppejõudude käe all, kes on läbinud õpetamise arendamise kursused, on hakanud õppima rohkem süvitsi ja õpilased, kelle õpetajad ei ole vastavaid kursusi läbinud, on jäänud enda õppimises pigem pinnapealseks (Trigwell, et al., 2011; Postareff, et al., 2007).

Enamikus uurimustes tuuakse aga välja, et muutused õpetaja õpetamisstiilis ei ole mõjutatavad ainult kursuste poolt vaid on ka teisi tegureid, nagu näiteks töökoht, mentorid,

üliõpilaste hoiakud jne. Gibbs ja Coffey leidsid enda uurimuses ka, et õpetajakeskne õpetamisviis on tihtipeale tingitud kogenumate kolleegide suhtumisest õppejõu töösse. Muutuste peale ei vaadatud hästi ja sageli lausa kritiseeriti uusi meetodeid (Trigwell, et al., 2011; Gibbs & Coffey, 2004; Postareff, et al., 2007). Tähtsaks elemendiks kursuste juures on, et positiivne tugi oleks olemas ka pärast kursuste lõppu, et negatiivne tagasiside ei muudaks algajate õppejõudude arusaamu ja ei viiks neid tagasi õpetajakeskse õpetamise suunas (Gibbs & Coffey, 2004).

Tüüpilises õppeolukorras suhtlemises on üliõpilased pigem rahul suhtlemisvõimalustega kaasüliõpilastega kui õppejõududega. Uuringutulemuste kohaselt ütlevad üliõpilased, et kogevad suhtlust üliõpilase-õppejõu vahel kuulamise, informatsiooni saamise ja küsimuste esitamisenä, kaasamist ja informatsiooni jagamist üliõpilaste arvates eriti ei toimu (Jõgi, et al., 2013). Õppejõud on enda õpetamispädevuse suhtes uuringutulemuste järgi ise positiivsed ja hindavad end kõrgelt (Mägi, Kirss, Haaristo, Nestor & Batueval, 2013).

Tüüpilistes õppeolukordades kogevad üliõpilased piiratud suhtlemist, milleks loob õppejõud õpetamispraktikate valikuga tingimusi. Üliõpilased aga vajavad, et nad oleksid õppeprotsessis kuulnud ja mõistetud, nad tahavad olla pigem kaasatud kui passiivsed. Kahe Eesti maineka ülikooli tudengid väidavad uurimuse tulemusena, et kogevad õppimist pigem teadmiste, kogemuste, hariduse omandamisena ja õpitegevustena nagu kuulamine, konspekterimine, valmistumine seminariks, kirjutamine, mis viitavad, et tegemist on enamjaolt õpetajakeskse õpetamisstiiliga (Jõgi, et al., 2013).

1.3.2 Kogemusest õppimine

Kogemusest õppimine tähendab teadmisi, mis tulenevad uurimisest, kogemusest, ja teadmistest õpetamise kohta. Kogemusest õppimine on tingimus, et jõuda täiusliku õpetamiseni. See eeldab, et õppejõud küsivad ise endalt oma õpetamise kohta, et mida nad saaksid muuta ja paremini teha nähes kitsaskohti enda töös ja neid parendades. Enda õpetamist on vaja analüüsida, reflekteerida, sellest õppida. Läbi selle arenevad kõik õppejõud, nende õpetamisstiil muutub laiahaardelisemaks ja sellest saavad kasu nii nende kolleegid kui ka nende õpilased, kes ideaalis omandavad seeläbi sügavamad õpimeetodid. Kogemusest õppimise juures on tähtis, et keegi ei tunneks ennast üksi. Tarvis on enda probleemidest rääkida ja koos kolleegidega jõuda õige tulemuseni (Hutchings & Shulman, 1999).

Kogemustest, teadmistest lähtuval õpetamisel on neli dimensiooni - a) teadvustamine õpetamisest ja õppimisest üldiselt, b) reflektatsioon eelnevast informatsioonist, c) õpetamisstiili fookusesse seadmine ja d) suhtlemine kolleegidega üle maa kõige kolme eelneva aspekti osas (Trigwell, Martin, Benjamin & Prosser 2000).

Shulman (2000) on samuti välja toonud kolm aspekti, miks on vaja õpetamist uurida ning seda täiustada, miks me vajame õpetamise õppimist, kogemusi. Tema kolm aspekti on professionaalsus, pragmaatilisus ja plaan, tegevuskava. Professionaalsus tähendab oma ala eksperdiks olemist ja vastutustunnet. Õppejõududel kui õpetlastel on kolm põhilist ülesannet - avastada, ühendada ja õpetamisse kaasata. Enda õpitut on vaja edasi anda ning professionaalid teevad seda uusimate ja tõhusaimate vahenditega, mis on neile kättesaadavad. Pragmaatilisus tähendab praktilist ratsionaalsust õpetamisel. On vaja muuta õpetamisharjumusi nii, et need oleksid tänapäevased, et suudetaks õpilastele anda võimalikult palju kasulikke teadmisi ja omadusi edasi ning selleks on vaja eelkõige korrigeerida õpetamisstiile. Kuna haridusmaastik on muutumas aina mitmekesisemaks, on vaja tegevuskava. Et ennast turul konkurentsisis hoida, on vaja pidevalt areneda ning seda on keeruline teha plaanita. Õppides enese õpetamise kohta ja seda seeläbi parendades liigume edasi, et plaani paremini täita (Shulman, 2000). Kogemus on õpetamise alustala. Iseenda kogemustest saab õppida ja vajadusel teha muudatusi.

1.4 Eesti kontekst

Tartu Ülikoolis on palju õppejõudusid, kes jagunevad erinevatele ametiastmetele. On doktoreid, dotsente, professoreid, lektoreid jne. Õppejõudusid uurides on leitud, et mõned õppejõud arvavad, et õpetamine on suur kohustus, mis võtab palju aega neile tähtsamatelt tegevustelt nagu näiteks teadustöö (Jõgi, et al., 2013).

Õppetööga tegelema motiveerib neid uuringutulemuste alusel sügav huvi õpetatava eriala vastu ja võimalus töötada intellektuaalselt stimuleerivas keskkonnas, võimalus töötada noortega, võimalus iseseisvalt tegutseda, paindlik töögraafik jms (Mägi et al., 2013).

Leitakse ka, et kuigi õpetamiskoormus ei pruugi olla suur, on see siiski koormav (Jõgi, et al., 2013). Uuringu "Eesti õppejõud 2012" andmetel kulub õppejõududel ligi 50% tööajast õppetööle, mis sisaldab loengute andmist, ettevalmistamist jms. Ainult 21% kasutavad nad teadus-, arendus- ja loometööle ning kõigest 9% enese arendamisele ja täiendamisele (Mägi, et al., 2013). Erinevates uurimustes on leitud, et osa õppejõudusid püüab teadustööd ja õppejõu tööd tasakaalus hoida, sest need täiendavad üksteist (Jõgi, et al., 2013).

Tartu Ülikooli õppejõudude ja teadustöötajate ametinõudeid uurides võib jõuda järeldusele, et olenemata rohkest uurimisest ja õppejõu kui õpetaja kvaliteedi rõhumisest ei ole nende tööd õpetajana veel piisavalt tähtsustama hakatud. Ametinõuetes ei ole toodud välja, et üliõpilasi õpetaval ülikooli töötajal peaks kindlasti olema läbitud õpetamiselaseid lisakoolitusi. Enim rõhutatakse siiski teadustöö tähtsust ja õpetajatöö kogemus on võrdlemisi lühike, vaid kaks aastat ning ametikohale kandideerimise eelduseks on see vaid professori,

dotsendi ja lektori ametis. Assistendi, õpetaja, juhtiv- ja vanemteaduri ametinõuetes on õppetöö juhendamine vaid soovituslik ning mitte eelduseks ametikohale kandideerimisel (Õppejõudude ja Teadustöötajate ametinõuded, 2013).

Tartu Ülikooli kahte viimasesse arengukavasse kirjapandu näitab samuti, et ülikooli akadeemilise töötaja õppejõutöö ei ole eriti tähtsustatud. Aastatel 2009-2015 oli TÜ arengukavas peatükis 4, alapeatükis 4.2 punktis 4.2.1 kirjas: "Töötajatega seotud eesmärkide saavutamiseks ülikool täiendab akadeemiliste ametikohtade täitmise reegleid, sh lisab doktorikraadi eeldavale ametikohale kandideerimisel kohustusliku mobiilsusnõude, tagab regulaarse enesetäiendamise õpetamisoskustes, väärtustab õppetöös osalemist ja teaduse populariseerimist teadlase akadeemilise tegevuse olulise osana ning rakendab nende põhimõtete järgimiseks meetmete süsteemi"; punktis 4.2.3 on kirja pandud: "Soodustab töötajate erialast enesetäiendamist ja rännet, koondab selle kohta informatsiooni ja arendab vajalikke eeltingimusi (toetused, paindlik töökorraldus)" (Tartu Ülikooli arengukava... 2009-2015).

Aastateks 2015-2020 on arengukavas põhiväärtuste peatükis alapunktis 2.5 sätestatud: "Inimkesksus ja individuaalne areng. Väärtustame ülikoolis töötavaid ja õppivaid inimesi ning loome nende arenguks ja eneseteostuseks parimad tingimused ning innustava töö- ja õpikeskkonna.". Peatükis 7, punktis 7.1.1 öeldakse, et: "Ülikool tähtsustab võrdväärselt õppe- ja teadustööd, arvestades sellega töötajate värbamisel, enesetäiendamise- ja karjäärivõimaluste kujundamisel ning töö tulemuslikkuse hindamisel"; punktis 7.2.2 on sätestatud, et "Ülikool toetab akadeemiliste töötajate õpetamis- ja juhendamisoskuste ning õppijate õppisoskuste arendamist." (Tartu Ülikooli arengukava... 2015-2020).

Doktorantide hea tava dokument (Doktoriõppe hea tava, 2014) sätestab ühe eesmärgina, et doktorant peab omandama õpetamis- ja juhtimisoskused. Doktorantidele on ka õpetamis- ja juhendamisalane baaskoolitus, mis tuleb läbida ning kohustus osaleda õppetöös õpetajana.

Bakalaureusetöö eesmärkideks on välja selgitada algajate õppejõudude arvamuse põhjal millised on algajate õppejõudude õpetamisarusaamad ja kuidas nad oma õpetamisoskusi arendavad. Eesmärkide saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

Kuidas toetab ülikool algajate õppejõudude õpetamisoskuste arengut?

Kuidas kirjeldavad algajad õppejõud oma õpetamispraktikat?

Kuidas õpivad algajad õppejõud õpetama?

2. Metoodika

Bakalaureusetöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, sest selle eesmärk on uuritavat nähtust mõista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005), see võimaldab mõista inimeste kogemusi, arusaamu ja tõlgendusi (Laherand, 2008).

2.1 Valim

Antud bakalaureusetöö valim moodustati sihipärase valimi põhimõttel, kus uurija ise, olles eksperdi rollis valib uuritavad välja. Eesmärgiks on vastavalt uurimise teemale ja uurimiseesmärgile leida tüüpilised küsitletavad (Rämmer, 2014) Tulenevalt töö teemast ja eesmärgist oli oluliseks kriteeriumiks intervjueeritavate töökogemuse pikkus. Samuti oli lähtuvalt teemast vajalik, et väljavalitud uuritavad omaksid töökogemust Tartu Ülikoolis. Seega osutusid valituks inimesed, kes omavad kogemust õppejõuna Tartu Ülikoolis oma esimese kolme tööaasta jooksul. Uuritavate leidmiseks konsulteeriti juhendajaga ja veel mõne juhtival positsioonil töötava inimesega, kellelt saadi andmeid kriteeriumitele vastavate inimestega kontakteerumiseks. Kokku võeti ühendust kuue inimesega, kellest üks ei kvalifitseerunud, kuna ta oli töötanud rohkem kui kolm aastat õppejõuna, üks ei vastanud ning ülejäänud neli olid koheselt nõus uuringus osalema.

Uurimuses osales kolm nais- ja üks meesõppejõud. Uurimuses osalenute andmed on toodud välja tabelis 1. Anonüümsuse tagamiseks on uuritavate pärisnimed asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Intervjueeritavate andmed*

Pseudonüüm	Sugu	Töökogemus
Kai	naine	2,5 aastat
Mari	naine	1,5 aastat
Tõnu	mees	1 semester
Malle	naine	1,5 aastat

2.2 Andmekogumismeetod

Bakalaureusetöös kasutati andmekogumismeetodina poolstruktureeritud intervjuud. See annab küsitlejale vabaduse küsida täpsustavaid küsimusi lisaks varasemalt planeeritud intervjuu küsimustele (Lepik, et al. 2014). Intervjuu küsimustiku koostamisel tugineti püstitatud eesmärkidele, uurimisküsimustele ja varasematele uurimustele (Remmik, 2013). Intervjuu küsimustikus oli kokku 15 küsimust, millest 3 puudutasid intervjuueeritava taustaandmeid. Küsimused olid jaotatud neljaks alateemaks: taustaandmed, algaja õppejõu õpetamisoskuste omandamine, algaja õppejõu õpetamisarusaamad ja õppejõu toetussüsteemid õpetamisoskuste arendamiseks.

Uurimuse valiidsuse tagamiseks viidi läbi pilootintervjuu. Pärast pilootintervjuu transkribeerimist ja analüüsimist selgus, et intervjuu küsimustikku pole vaja muuta ning ka pilootintervjuu on sobilik antud uurimuses kasutamiseks. Intervjuud analüüsidest tuli välja, et vastava olukorra tekkimisel, mida hindab intervjuueerija, võiks intervjuueeritavalt küsida ka selle kohta, kuidas teadustöö tähtsustamine mõjutab nende õpetamise tööd.

Kõik intervjuud toimusid erinevates kohtades: kaks raamatukogudes, üks uuritava kabinetis ja üks puhkeruumis. Intervjuude pikkused olid erinevad. Kõige pikem kestis 39 minutit ja kõige lühem 18 minutit. Kõik intervjuud salvestati diktofonile. Uuritavaid oli teavitatud intervjuu salvestamisest ja oli läbi räägitud, kuidas tagatakse nende anonüümsus.

2.3 Andmete analüüsimine

Esimese etapina andmete analüüsimise juures transkribeeriti kõik intervjuud sõna-sõnalt. Kõikide intervjuude transkribeerimisel mängiti diktofonilt helifaili korduvalt ette, kasutades aeglusti funktsiooni ja ka edasi-tagasi kerimise funktsiooni. Transkribeerimise kiirus sõltus intervjuueeritava rääkimise tempost, diktsiooni selgusest ja hääle valjusest. Poole tunni pikkuse intervjuu transkribeerimiseks kulus umbkaudselt viis tundi. Transkribeeritud teksti kõikide intervjuude peale kokku oli kolmkümmend viis lehekülge. Pärast intervjuude transkribeerimist võrreldi helifaile kirjutatud tekstidega.

Teine etapp andmeanalüüsis oli andmete kodeerimine. Kodeerimisel loeti transkriptsioonid uuesti läbi ja hakati otsima tähenduslikke üksuseid, mis koondati koodidesse. Tähenduslikuks üksuseks on sõnad, sõnapaarid, laused või lõigud, mis annavad edasi ühte mõtet. Kodeerimiseks kasutati *QCAmap*i andmetöötluskeskkonda, mis on Mayringi (2014) järgi vaba juurdepääsuga internetipõhine tarkvara kvalitatiivse sisuanalüüsi läbiviimiseks. *QCAmap*i keskkonda laeti üles kõik intervjuude transkriptsioonid, mis olid eelnevalt Unicode (txt) standardisse vormistatud. Seejärel sisestati kõik uurimisküsimused ja

hakati nende põhjal intervjuusid kodeerima. Eelmainitud tarkvara võimaldas kõikide uurimisküsimustega eraldi tegeleda. Iga uurimisküsimuse järgi töötati läbi intervjuud, kus sai tähenduslikud tekstiosad märkida koodiga, iga erineva tähendusega tekstiosa sai erineva koodi ja samatähenduslikud tekstiosad sai märkida juba olemasoleva koodiga.

Kodeerimise järel jaotati koodid samas andmetöötluskeskkonnas vastavalt tähendustele alakategoriatesse. Näide koodide alakategoriatesse jagamisest on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. *Koodidest alakategoriate moodustamine*

Koodid	Alakategooria
õppimine läbi kogemuse (õppejõuna töötades tehes vigu, neid parandades) ülikooli poolt õppimise raames läbitud praktika käigus õppimine õppinud õpetama iseseisvalt enda intuitsiooni järgi ja õpilaste reaktsioone jälgides õpetamiskogemus väljaspool ülikooli	kogemusest õppimine

Elo ja Kyngäse (2008) järgi kestab koodide jagamine kategooriatesse, nende jagamine alakategoriatesse jne niikaua, kui see on mõistlik ja võimalik. Antud uurimuses eristus koodide alakategoriatesse jaotamisel kaheksateist alakategoriat, mis omakorda jaotati üldkategooriatesse, mida eristus kaheksa. Üldkategooriad jaotati kolmeks peakategooriaks. Näide sellest, kuidas alakategoriatest tuletati üldkategooriad ja nendes omakorda peakategooriad, on esitatud tabelis 3.

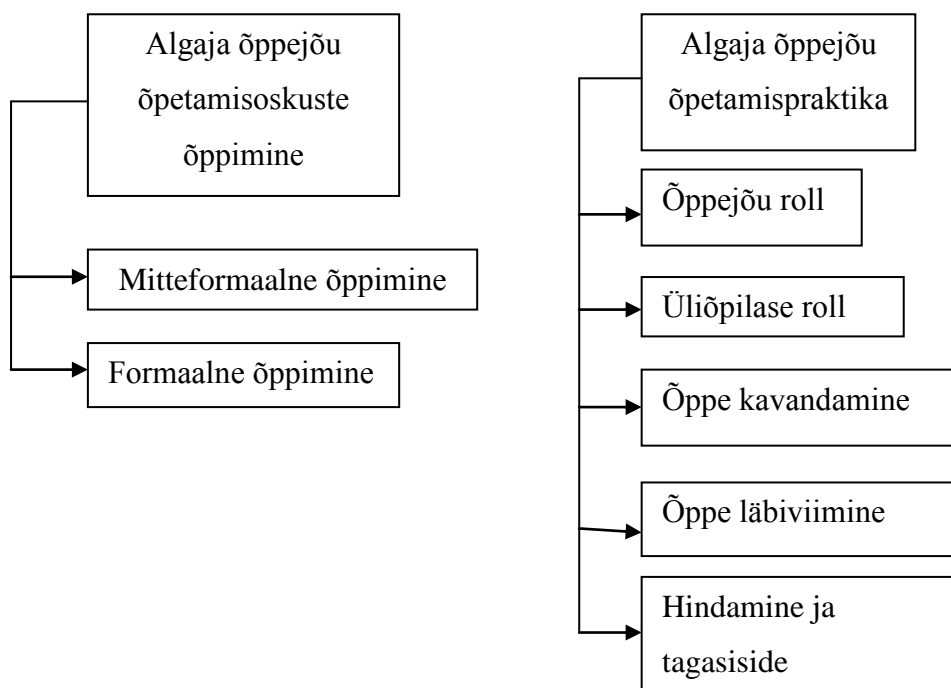
Tabel 3. *Alakategoriate jaotamine üldkategooriateks*

Alakategooriad	Üldkategooriad	Peakategooriad
kogemusest õppimine kolleegidelt õppimine tagasisidest õppimine	mitteformaalne õppimine	Õppimine

Andmeanalüüsi tulemuseks oli kolm peakategooriat: õppimine, õpetamisarusaamad ja õpetamine. Tulemuste esitamiseks kasutatakse peakategooriaid ja üldkategooriaid. Tulemuste näitlikustamiseks kasutatakse parema arusaamise huvides keeleliselt toimetatud tsitaate.

3. Tulemused

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada algajate õppejõudude arvamuste põhjal, millised on nende õpetamisarsaamad ja kuidas nad oma õpetamisoskusi arendavad. Analüüsi tulemusena moodustus kaks peakategooriat: algaja õppejõu õpetamisoskuste õppimine ja algaja õppejõu õpetamispraktika. Esimene peakategooria jagunes omakorda kaheks üldkateegoriaks, teine peakategooria viieks üldkateegoriaks (vt joonis 1). Järgnevalt kirjeldatakse tulemusi peakateegoriade kaupa, tuues välja üldkateegoriad ja tulemuste kinnistamiseks kasutatakse tsitaate.



Joonis 1. Andmeanalüüsi tulemusena moodustunud peakateegoriad ja üldkateegoriad

3.1 Algaja õppejõu õpetamisoskuste õppimine

3.1.1 Mitteformaalne õppimine. Algajate õppejõudude õpetamisoskuste õppimise kirjeldustes ilmnes, et suur osa õppimises on seotud mitteformaalse õppimisega. Mitteformaalse õppimise all mõistetakse käesolevas töös näiteks kolleegidelt, kogemusest ja ka tudengitelt saadud tagasisidest õppimist. Intervjuude analüüsimisel selgus, et mõni intervjuueeritav ei ole formaalselt õpetamist õppinud. Kuna ei olnud läbitud doktorantuuri Tartu Ülikoolis, siis ülikooli poolt õpetamist õpetatavates ainetes poldud osaletud ning õpetamisel lähtuti intuitsioonist ja kolleegidega arutlemisest - õpiti kogemusest.

Paraku õpetamise koha pealt ma ei ole saanud mitte mingisugust võib-olla isegi öelda tuge. Ma ei ole saanud mitte mingit sisendit kuskilt mitte kelleltki, et võib-olla oleksin võinud ise aktiivsem olla ja võtta mingisuguseid kursuseid selle suunas aga ei ole niimoodi sattunud. Praegu võib öelda, et ma olen õpetanud puhtalt intuitsiooni pealt, püüdnud vaadata kuidas on õpilaste reaktsioon, et kui nad väga uimaseks muutuvad siis järelikult teen midagi valesti. Püüdnud leida lihtsalt õiged viisid aga paraku jah, sellist süstematiseeritud õpetamise metoodikat ma ei ole näinud. (Tõnu)

Erinevad intervjueeritavad tõid välja, et kolleegide loengute vaatlemine, nendega arutlemine ja nõu pidamine aitasid neil paremini enda tööd analüüsida ning areneda paremaks õppejõuks. Samuti peeti tähtsaks kolleegide tagasisidet enda õpetamise kohta, mida peeti võib-olla koguni suuremaks abiks kui lihtsalt enda loengutest/seminaridest rääkimist.

Kolleegidega arutamine aitas mind. Ma jõudsin kindlale arusaamisele, mida ma tahaksin teha konkreetse asjaga, et see toetas kindlasti. Üksi võib-olla olekski natukene kurb seda asja korraldada, et on hea kui saab teistega rääkida. (Tõnu)

Mainiti ka seda, et kolleegidega siiski väga palju ei räägita enda tundidest.

Intervjueeritavad tõid välja, et on märganud, kuidas nende õpetamisoskused on aja jooksul paranenud ning üliõpilasi hakatakse aja möödudes nägema teise pilguga.

Kusjuures esimese kahe aasta jooksul ei ole eriti aru saada sellest, et kas üliõpilased on aastati erinevad või ei ole. Esimesel aastal lihtsalt vaatad, et üliõpilased ongi sellised aga nüüd ma olen juba kolmandat aastat siin tööl, et nüüd ma näen, et erinevatel aastatel on jah erinevad. (Kai)

Mainiti, et õpetamist alustades sooviti, et üliõpilased oleksid pigem anonüümsed ja aine ettevalmistusele läks rohkem aega ja energiat, kui tunni läbiviimisele. Intervjueeritavad, kes olid ka varem õpetamisega muudes kohtades kokku puutunud ütlesid, et varasem kogemus selles valdkonnas lihtsustas otsust valida õppejõu töö.

Toodi välja ka Hea Õpetamise Kogukonda, mis annab õppejõududele võimaluse üksteisega aktuaalsete probleemide üle arutleda. Kolmas tähtis õppimise koht on õppimine tagasisidest. Kõige enam mainiti Tartu Ülikooli poolt küsitavat tagasisidet ÕISI kaudu. Mõned intervjueeritavad tõid välja õpetamise ained, mille raames pidi ise läbi viima minitunde ning mida kohapeal retsenseeriti kogenumate õppejõudude poolt. Intervjuudest võib välja lugeda, et sellisel moel antud tagasisidest oli algajate õppejõudude jaoks palju abi, sest saadi tagasisidet vormilisele poolele (kui suure kirjaga teha esitlused, kui kiiresti rääkida) ja ka ettekandmisoskusele endale.

Mul oli tegelikult doktoriõppes selline aine nagu kõrgkoolis õpetamise praktika. Siis üks õppejõud käis vaatamas minu seminari ja pärast andis tagasisidet, mis oli hästi, mida oleks võinud võib-olla teistmoodi teha ja siis selle põhjal sain ise ka mingi refleksiooni kirjutada. See oli ka tegelikult päris kasulik. (Mari).

3.1.2 Formaalne õppimine. Peamiseks õppimisviisiks on läbida ülikoolis pakutavaid aineid enda õpetamisoskuste arendamiseks. Intervjueeritavad tõid välja, et on läbinud kohustuslikke aineid, kus on pidanud õpetamist õppima. Mainiti ka, et on lausa õpetajaks õpitud. Formaalset õppimiseks võib lugeda ka erinevaid tegevusi, mida tehakse iseenda harimiseks. Näiteks mainiti intervjueeritavate poolt ära ka Tartu Ülikooli ajakiri, kus on kirjutatud õppejõudude hea õpetamise kohta. Toodi välja, et sääraseid artikleid suunavad õppejõudu enda õpetamist paremini mõtestama ja tehtu üle reflekteerima.

Teiseks õpetamisoskuste õppimise võimaluseks nimetati koolitustel osalemist. Intervjuudest selgus, et algajad õppejõud on kursis erinevate koolitustega, mida pakutakse õpetamisoskuste arendamiseks ja teavad kust neid leida. Peale koolituste pakub ülikool intervjueeritavate ütluste põhjal võimalust õppida osaledes seminaridel ja konverentsidel.

Ma saan alati ülikooli sisekoolituste listist vaadata, et missuguseid koolitusi pakutakse. Kui tekib mõni vabam hetk, siis ma vaatan, et võiks teha seda. Näiteks eelmisel semestril võtsin erialast võõrkeelt. (Kai)

Üks aine oligi õppimine ja õpetamine kõrgkoolis, mida andis üks välisõppejõud. Seal pidime kirjutama kas essee või lihtsalt ühe kirjatüki selle kohta, et mis on minu õppimist ja õpetamist mõjutanud. (Malle)

Õppejõud õpivad nii formaalselt kui ka mitteformaalselt. Formaalset õppimisviisid on näiteks doktorantuuris õpetamisalaste ainete läbimine, erinevad koolitused ja kursused. Mitteformaalsed viisid õppimiseks on kogemusest, kolleegidelt ja tagasisidest õppimine.

3.2 Algaja õppejõu õpetamispraktika

3.2.1 Õppejõu ja üliõpilase roll õppeprotsessis. Intervjuude transkribeerimise ajal selgus, et õppejõud näevad enda rollina õppeaine läbi viimist. See hõlmab kõike alates aine ettevalmistusest kuni tagasiside saamiseni. Lisaks materjali õpetamisele peab ka kontrollima, kas neist õigesti aru saadi ja teadmisi kinnistama. Intervjueeritavad andsid mõista, et õppejõu roll on üliõpilastele juhatust anda, neid aidata õppimisel, kuid mitte neile kõike ette ütelda. Mainiti ka, et lihtsam on ise kogu materjal ette kanda kui seda teha üliõpilasi kaasates.

Mõnikord tundub jah, et on lihtsam võib-olla ise ette öelda, mitte panna üliõpilast mõtlema. (Mari).

Sa oled nagu selline nii-öelda kaasteeline, et sa nagu pigem pakudki tuge või et sa nagu teisest küljest ei tee nende eest asju ära või sa ei jää ka lihtsalt kaugeks, selliseks kantslist loengupidajaks. (Malle)

Õppejõudu nähti ka konspekterija rollis. Arvati, et õppejõud peaks suutma kirja panna piisavalt aine materjale, et üliõpilastel, kes ei saa loengus osaleda, oleks aine materjalidele ligipääs.

Ma olin ühtlasi natuke ka konspekterija rollis. Ma ei tahtnud, et need õpilased, kes millegipärast kohal ei saa käia, kuidagi hätta jääksid. Lisaks sellele konkreetsele loengule ja õpetamisele tundsin, et ma pean ka natukene aitama neid suunata materjalide süstematiseerimisel. (Tõnu).

Intervjuudest ilmnas, et algajad õppejõud näevad õppeprotsessis üliõpilaste rollina järgida õppejõu juhatust ja sellega kaasa minna. Tema roll on ka iseseisvalt õppida ja loengutes käia. Ta peaks aktiivselt õppetöös kaasa lööma. Intervjueeritavate poolt tehti märkus, et palju räägitakse õppejõudude heast õpetamisest ja õpetamise õppimisest, kuid väga vähe on kajastatud teema üliõpilaste õppimisharjumustest.

Jah, palju räägitakse õpetamise heast tavast. Nüüd mingis hiljutises Universitases oli heast tavast samuti juttu, et esmakordselt vist sõnastatakse, et õpilased peavad õppima ka. (Kai)

3.2.3 Õppe kavandamine. Intervjuudest selgus, et algajad õppejõud hindavad aine ettevalmistusaega palju pikemaks kui selle ettekandmise aega. Aine ettevalmistamisel lähtutakse enamasti juba ette antud õpiväljunditest, enda säetud eesmärkidest ja juba varasemalt olemasolevatest aine materjalidest. Materjalid töötatakse läbi, tehakse omanäolisemaks ja vastavalt enda paremale ettenägemisele lisatakse vajadusel täiendavat infot.

Ma vaatasin, et need, mis olid varem sinna juba ette mõeldud, et need ei läheks kaotsi, see info. Siis ma lugesin juurde ja täiendasin neid slide. Natuke tõin mingisuguseid pilte või nalju juurde, siis võtsin vaatasin ülesanded üle, vist midagi viskasin välja ja mingid ülesanded mis ma üle võtsin vaatasin selle pilguga üle, et tegin need nii-öelda enda omaks. (Malle)

Intervjueeritavate poolt nenditi, et päris otsast peale ise ühtegi ainet ette valmistatud ei olda. Intervjueeritavad mainisid, et õppe jooksul ettetulevate näidete kavandamisel arvestavad

nad üliõpilastega, kes ainet kuulama hakkavad. Uuritakse, millised ained on neil varem läbitud ja mis aasta üliõpilased nad on. Aine kavandamisel tehakse koostööd teiste õppejõududega, kes on sama ainega seotud. Mainiti ka, et loenguteks valmistatakse ette töölehed. Ainete raames on planeeritud ka praktilisi rühmatöid.

Ma mõtteliselt jagasin nende hinde teenimise pooleks. Pool oli see, mille nad pidid kõik läbima ja pool tuli sellest, et nad süvenesid kolmeliikmelistes meeskondades väikesesse projekti, mille jaoks nad pidid ise aja leidma, ise koordineerima ja siis lõppes väikese viie- kuni kümneminutilise ettekandega ja lisaks kirjalik raport. (Tõnu)

3.2.4 Õppe läbiviimine. Õppe läbiviimisele keskenduti erinevalt. Paremate tulemuste saamiseks kasutati erinevaid meetodeid, et õpilasi rohkem õppima panna. Näiteks oli õppejõud esimesena klassiruumis õpilasi ootamas ja nendega kontakti loomiseks tervitas kõiki isiklikult. Õppe läbiviimisel peeti väga tähtsaks head ja piisavalt lähedast kontakti üliõpilastega ning selle saavutamiseks tehti lisaettevalmistusi.

Ma tõesti lähen sinna ruumi, ma panen oma asjad valmis ja siis ma jään sinna üliõpilasi ootama. Tõesti ootan ja tervitan isiklikult iga tudengit, kes tuleb. (Malle)

Teisest küljest jällegi ei maininud erilisi meetodeid. Küsitletud tunnistasid, et üritavad üliõpilasi õppeprotsessi kaasata erinevate ülesannete ja küsimustega. Oli enda planeeritud erinevaid ülesandeid nagu praktiline kodutöö gruppides või seminarides rühmatöid. Mõned algajad õppejõud mainisid ka, et kutsusid üliõpilasi tahvli ette ülesandeid lahendama.

Kas siis seesama näidete toomine, et näited peaksid tutvustama mingit huvitavat nähtust mingi uue nurga all või kokku viima mingid vanemad teadmised sellest uuest vaatenurgast. (Tõnu)

Õppe läbiviimise juures mainiti, et neil oli hirm, et ei oska kõikidele küsimustele vastata ja see tekitas neis ebakindlust.

See oli ka mul alguses väga suur mure, et mis ma teen siis kui tuleb küsimus, millele ma ei oska vastata. (Malle)

3.2.5 Hindamine ja tagasiside. Intervjueeritavate arvamuse kohaselt on tagasisidel ja hindamisel õppeprotsessi juures tähtis osa. Intervjueeritavad küsisid enda tundi läbi viies jooksvalt üliõpilaste tagasisidet. Küsitletud on lugenud ka Tartu Ülikooli poolt ÕISis küsitavat tagasisidet ja sellest järeldusi teinud.

Üks tagasiside on see, mida üliõpilased annavad ÕISis. Seda ma olen lugenud, neid kommentaare. Selle põhjal olen küll õppinud, et mida järgmine kord võib-olla võiks teistmoodi teha. Esimene semester kui ma andsin, sain tagasiside, siis järgmine semester ma ikkagi mõtlesin nende asjade peale, et mida ma võiks teha. (Mari)

Kõige mõjukamaks tagasisideks võib intervjuude järgi lugeda erinevatel viisidel kolleegidelt saadud tagasisidet. Intervjuusid analüüsidest tuleneb, et kolleegide tagasisidest õpitakse kõige rohkem ja tehakse ka enda praktikas muudatusi.

See aitas mind, ma jõudsin kindlale arusaamisele, mida ma tahaksin teha konkreetse asjaga. See toetas kindlasti. Üksi võib-olla olekski natukene kurb seda asja korraldada, et on hea kui saab rääkida teistega. (Tõnu)

Mõned uuritavad tõid välja, et neile ei ole antud sisulist tagasisidet. Samas tagasiside, mis nad on saanud oma aine vormilise poole kohta, on neid väga palju aidanud. Teised küsitletud on saanud ka sisulist tagasisidet enda õpetamisele, mis on neid nende arvates väga palju aidanud.

Õpetamispraktika hõlmab väga palju erinevaid külgi. Alates iseenda või üliõpilaste rolli mõistmisest kuni hinnangute andmise ja kuulamiseni ning tagasiside analüüsimiseni.

Õpetamispraktika juurde kuulub ka tundide ettevalmistus ja läbiviimine.

4. Arutelu

Algaja õppejõu õpetama õppimine ja õpetamismeetodid on praegusel ajal väga aktuaalne teema. Erinevad uurimused (Postareff & Lindblomm-Ylänne, 2008; Kember & Kwan, 2000; Korhonen & Törmä, 2014) kajastavad tulemusi erinevatest õpetamisviisidest. Põhiliselt tuuakse välja õpetaja- ja õpilasekesksed õpetamisviisid. Räägitakse formaalsetest ja mitteformaalsetest viisidest õpetama õppimisel. Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oligi välja selgitada, millised on algajate õppejõudude õpetamisarusaamad ja kuidas nad oma õpetamisoskusi arendavad. Uurimistulemused näitasid, et algajate õppejõudude õpetamisarusaamad on pigem õpilasekesksed, kuid praktikas ei ole õppijakeskset viisi niivõrd lihtne saavutada. Õpetamisoskuste arendamise koha pealt mingeid suuri muutusi võrreldes varasemate uuringutega välja ei tulnud. Eesmärkidest lähtuvalt oli püstitatud ka uurimisküsimus Tartu Ülikooli toetuse kohta algajate õppejõudude õpetamisoskuste arengu juures, mille kohta ilmnes intervjuudest mõningaid kitsaskohti. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

Uurimuse tulemused osutavad, et õppejõukeskse ega õppijakeskse õpetamismeetodi kasutamist selgelt välja tuua ei saa. Ka varasematest uuringutest (nt Korhonen & Törmä, 2014, Postareff & Lindblomm-Ylänne, 2008, Kember & Kwan, 2000) on ilmnenud, et ükski õpetamise meetod ei ilmne puhtalt ainult ühel kujul. Uuringu käigus selgus, et algajad õppejõud peavad õppejõukeskselt õpetamist lihtsamaks kui üritada üliõpilasi kaasata. Trigwell, Rodriguez ja Han (2011), Postareff, Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2007) on oma uurimustes leidnud, et üliõpilased, kelle õppejõud kasutavad õppijakeskseid õpetamismeetodeid õpivad rohkem süvitsi, mis tähendab, et nad lõikavad õpitud ja õppeprotsessist rohkem kasu ning on tõenäoliselt tulevikus edukamad. Seega on oluline, et algajad õppejõud teadvustaksid endale õppijakeskse õpetamismeetodi tähtsust ning vajadusel otsiksid juhendust ka kolleegidelt, koolitustelt või erinevatelt kursustelt.

Kursuse planeerimise koha pealt näitavad antud uurimuse tulemused mõningaid vajakajäämisi. Postareff & Lindblom-Ylänne (2008), Clynes (2009) ja Curzon (2004) on oma uurimustes välja toonud erinevaid aspekte, millega peaks õppejõud arvestama kursust planeerides. Antud uuringu käigus tulid neist välja vaid mõned, mis annab alust uskuda, et algajatele õppejõududele ei ole õpetatud ka kursuse efektiivset ülesehitust. Mainiti õpiväljundeid ja ajaraamidesse mahtumist, kuid tuli ka välja, et enamik algajaid õppejõudusid kannab ette kellegi teise poolt ette valmistatud materjali, mis on endale piisavalt selgeks tehtud. Selleks, et üliõpilasi köita, tuleks aine planeerimise käigus kontsentreeruda palju

enamatele aspektidele. Näiteks tuleks silmas pidada üliõpilaste eelteadmisi, nende ootusi kursusel saadavale informatsioonile ja nende valmisolekut erinevate aktiivõppe meetodite kasutamiseks.

Lisaks eelnevale tuli välja, et uuritavad on küll osalenud erinevatel kohustuslikel õpetamise kursustel ja on teadlikud ka Tartu Ülikooli poolt pakutavatest koolitustest, kuid ei ole nendel osalenud. Gibbisi ja Coffey 2004 aasta uuringu põhjal on näiteks Norras, Sri Lankal ja Suurbritannias algajatel õppejõududel õpetamisalastel koolitustel osalemine kohustuslik. Korhonen ja Törma (2014) on oma uuringus leidnud, et õppejõudude arvates on õpetamise õppimise alased kursused kasulikumat õppejõu karjääri algusaastatel. Käesolevas uuringus selgus, et algajad õppejõud ei ole osalenud vabatahtlikult ühelgi õpetamise õppimise koolitusel ning nende õpetamismeetodid on valdavalt õppejõukesksed. Sellised tulemused viitavad, et ülikooli õpetamisoskuste arendamise korraldus võiks olla süsteemsem.

Huvitav tulemus oli see, et õppejõud võivad oma rolliks pidada ka aine materjalide konspekterimist üliõpilaste tarbeks. Konspekterimine aga oleks justkui üliõpilastelt ühe õppimisvõimaluse käest võtmine. Vajamineva materjali ise leidmine annab üliõpilasele tähtsa oskuse otsida ise vajalikku infot ning sellest tähtsaima välja selgitamist. Konspekti nende eest ära tegemine liigituks õppejõukeskse õpetamismeetodi alla, kus õppejõud teeb õpilasele õppimise lihtsamaks, nagu on mainitud ka Kember, Kwan, 2000. ja Postareff, Lindblom-Ylänne, 2008. aasta uuringutes. Õppejõud võiks õpilasi suunata õigete materjalide poole, kuid mitte neile kõike korraga kätte anda ja teisest õppimisvõimalust võimatuks teha.

Ülalpool mainitud tulemuste alusel võib tuua paralleeli Kugeli (1993) astmelise arengumudeliga. Uuringust selgus, et nagu ka Kugel on maininud on algajatel õppejõududel õpetamise esimestes etappides ebakindlus ning hirm. Õpetamiskogemuse suurenedes hakkab aga fookus ainult liikuma õppijatele. Sama tendents on märgatav antud uurimuse intervjueritavate juures, kus väiksema töökogemusega seostati hirmu klassi ees olemisel kuid kogemuse kogunedes avardusid vaated ning hakati rohkem tähelepanu pöörama õppijale.

Toetudes eelnevale võib väita, et töötajatele esitatavad kvalifikatsiooninõuded tuleks üle vaadata ning mõelda neile mõeldud koolituste peale. Soovitada võiks ka õpetamisalaste koolituste kohustuslikuks muutmist ja algajate õppejõudude toetussüsteemi tõhustamisele mõtlemist.

Üllatav oli, et üheski intervjuus ei mainitud mentorlust, mida on erinevad uurijad (nt Trigwell, Rodriguez & Han, 2011; Gibbs & Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007) maininud kui tähtsat osa algaja õppejõu õpetamiskarjääris. Mentor on algajale õppejõule suureks toeks enda karjääri üles ehitamisel. Mentor saab aidata õppejõul enda

õpetamisstiili kohta õppida ja seda vajadusel muuta ja arendada. Lisaks sellele on mentoril ka tähtis ülesanne aidata algajal õppejõul teha õigeid valikuid karjääriredelil liikumiseks. Igal inimesel on vahepeal raske enda töid ja tegemisi kõrvalt vaadata ja hinnata, mistõttu oleks eriti oluline, et oleks keegi, kes näeb olukorda objektiivselt ning saab vajadusel anda nõu. Siinkohal on jällegi Tartu Ülikoolil vajalik mõttekoht kaalumaks mentorlusprogrammi sissetöötamist.

Tähtis on välja tuua, et enamik uuritavatest hindab ise õppejõu ametit väga ning huvi enese arendamise jaoks on olemas. Selle huvi efektiivseks kasutamiseks tuleks astuda ülikooli poolt mõningaid samme ja erinevaid koolitamise meetodeid algajatele õppejõududele paremini teadvustada. Uuritavad hindasid küll Tartu Ülikooli osa õppejõudude koolitamises heaks, kuid erilist varieeruvust koolitamisvõimaluste osas välja tuua ei osatud.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et algajatel õppejõududel on valmisoleks õppijakeskselt õpetamiseks, kuid selle kinnistumine vajab tuge erinevate professionaalset arengut toetavate tegevuste näol. Ülikool võiks kaaluda koolituste kõrval erinevate toetusmeetmete rakendamist.

4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Bakalaureusetööd kirjutades mõistsin, et kvalitatiivse uurimuse koostamine on palju keerukam ja ajamahukam, kui alguses arvasin. Sellest tulenevalt saan välja tuua töö koostamisel ilmnenuid erinevaid kitsaskohti.

Uurimust kirjutades mõistsin enda teadmatust erialase sõnavara osas nii eesti kui ka inglise keeles. Tulevikus samateemalist uurimust koostades tuleks endale paremini selgeks teha terminoloogia ja allikate kättesaadavus.

Olen teadlik ka, et uurimuse usaldusväärsuse tõstmiseks oleksin võinud transkribeeritud intervjuud saata intervjuueeritavatele kontrollimiseks, et nad oleksid saanud intervjuusid vajadusel täiendada või kommenteerida. Lisaks sellele oleksin võinud kasutada ka kaaskodeerija abi tulemuste usaldusväärsemaks muutmiseks. Arvestan nende võimalustega järgmises uurimuses.

Vaatamata sellele on töö siiski väärtuslik nii uurijale kui ka algajate õppejõudude koolitamisega tegelevatele inimestele. Töö praktilise väärtusena endale, kui uurijale, pean saanud kogemust kvalitatiivse töö koostamisel. Uurimisprotsessi käigus pean oluliseks saanud kogemust teadusliku informatsiooni otsimisel ja sellest tähtsa välja sõelumisel. Samuti õppisin koguma infot poolstruktureeritud intervjuu abil ja selle analüüsimist kasutades

kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit ning sellest omakorda tulemuste ja järelduste leidmist ning tegemist. Saan saadud kogemusi ja leitud informatsiooni kasutada magistritöö kavandamisel.

Töö praktilise väärtusena saab laiemalt välja tuua kasulikkust algajate õppejõude koolitusel. Antud teemaga seotud inimesed saavad käesolevat bakalaureusetööd lugedes aru koolituse kitsaskohtadest ning neid vajadusel täiendada ja muuta. Käesolev töö aitab paremini mõista algajate õppejõudude arusaamu õpetamisest ja õppimisest. Samuti saab antud töös esitatud informatsiooni kasutada järgnevates uurimustes algajate õppejõudude õpetamisarusaamade ja õpetamise kohta.

Tänuõnad

Täna kõiki nelja intervjueritavat, kes võtsid aega minuga kohtumiseks ja vestlemiseks. Suur tänu juhendaja Marvi Remmikule, juhenduse, toetuse ja mõistmise eest.

Autorsuse kinnitus

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

(Allkiri)

Kasutatud kirjandus

- Campbell, A. & Norton, L. (2007). Learning about learning or learning to learn (L2L). In P. Huges, *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education, Developing Reflective Practice*, 9-20. Learning Matters Ltd.
- Clynes, M., P. (2009). A novice teachers' reflections on lecturing as a teaching strategy: Covering the contentor uncovering the meaning, *Nurse Education in Practice*, 9(1), 22-27.
- Corder, N. (2002). *Learning to Teach Adults*. London:Routledge Falmer.
- Curzon, L.B. (2004). *Teaching in further education, An Outline of Principles and Practices* (6th ed.). London.
- Doktorantide hea tava dokument (s.a.). Külastatud aadressil:
http://www.ut.ee/sites/default/files/www_ut/oppimine/doktorioppe_hea_tava_0.pdf.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62:(1), 107-115. Külastatud aadressil:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18352969>.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education* 28(1), 130-131.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students, *Learning in Higher Education*, 87-100.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hutchings, P. & Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments, Change. *The Magazine of Higher Learning* 31(5), 10-15.
 Külastatud aadressil:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00091389909604218>.
- Jõgi, L. & Karm, M. (2013, 2. veebruar). Õppejõudude õpetamisostkustest, *Sirp* Külastatud aadressil: <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c9-sotsiaalia/oppejoudude-opetamisostkusest/>.
- Jõgi, L., Karu, K., Krabi, K., Sarv, A., Tropp, K., Niitsoo, M., Murakas, R. & Karm, M. (2013). *Uurimus: Üliõpilaste tajutud muutused õppejõudude õpetamispraktikas*. Tartu. Külastatud aadressil: <http://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:193150>.
- Jõgi, L., Karu, K., Krabi, K., Sarv, A., Tropp, K., Niitsoo, M., Murakas, R. & Karm, M. (2013). *Üliõpilaste tajutud muutused õppejõudude õpetamispraktikas*. Uurimuse aruanne. Tartu.

- Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 28, 469–490. Hong Kong Polytechnic University. Kõlastatud aadressil:
<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1026569608656>.
- Kilic, A. (2011). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction* 3(1).
- Knapp, M. S. (2003). Professional Development as a Policy Pathway. *Review of Research in Education* 27, 109–156.
- Knight, P., Tait, Y. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education* 31(3), 319–339. Kõlastatud aadressil:
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070600680786>.
- Koolitused õppejõududele (s.a.). Kõlastatud aadressil:
<http://www.ut.ee/et/koolitus/koolitused-oppejoududele>.
- Korhonen, V. & Tõrmä, S. (2014). Engagement with a teaching career - how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*. Kõlastatud aadressil
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2014.89530>.
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers, *Studies in Higher Education* 18(3), 317–324. Kõlastatud aadressil:
<https://www.mach.kit.edu/download/HowProfessorsDevelop.pdf>.
- Laherand, M-L (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M. & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Kõlastatud aadressil: <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and teacher education* 27(5), 851–860. Kõlastatud aadressil:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000163>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Kõlastatud aadressil:
<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>.
- McLean, M. & Bullard, J. E. (2000). Becoming a university teacher: evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development* 4(1), 79–101. Kõlastatud aadressil:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664530000200104>.

- Mägi, E., Kirss, L., Haaristo, H.-S., Nestor, M., Batueva, V. (2013). Eesti õppejõud 2012. *Taust, ajakasutus, töömotivatsioon, õpetamine, teadustöö ja rahulolu*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18(2), 109-120. Külastatud aadressil: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475207000126>.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23(5), 557-571.
- Remmik, M. & Karm, M. (2014). *Algaja õppejõud - kohanemine ja toimetulek*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil: <http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/uuringud/Algaja%20oppejoud%20lopparuanne%20veebi.pdf>.
- Remmik, M. (2007). Õppejõudude õpetamisoskused, koolitusvajadus ja -võimalused. E. Vengerfeldt (Koost). *Konverentsi kogumik: Väljundipõhiste õppekavade arendamine Eestis ja Euroopas*, 119–128. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Remmik, M. (2013). *Novice University teachers' professional development and learning as a teacher: opportunities and conditions at Estonian higher education institutions*. (Doctoral dissertation). *Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis* (16): University of Tartu Press.
- Rämmer, A (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>.
- Shulman, L. S. (2000). From Minsk to Pinsk. Why a scholarsip of teaching and learning?. *JOSOTL* 1(1). Külastatud aadressil: <http://josotl.indiana.edu/article/view/1582/1581>.
- Tartu Ülikooli nõukogu (2008) *Tartu Ülikooli arengukava aastateks 2009-2015*. Külastatud aadressil: <http://www.ut.ee/et/ulikoolist/arengukavad>.
- Tartu Ülikooli nõukogu (2014). *Tartu Ülikooli arengukava aastateks 2015-2020*. Külastatud aadressil <http://www.ut.ee/et/ulikoolist/arengukavad>.
- Tartu Ülikooli Senat (2013). *Õppejõudude ja Teadustöötajate ametinõuded*. Külastatud aadressil: http://www.ut.ee/sites/default/files/www_ut/ulikoolist/kehtib_alates_20.12.2013_oppejoudude_ja_teadustootajate_ametinouded.pdf.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000) Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development* 19(2), 155-168. Külastatud aadressil: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/072943600445628#aHR0cDov>

L3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzA3Mjk0MzYwMDQ0NTYyOEBAQDA=).

Trigwell, K., Rodriguez, K. C. & Han, F (2011). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37(4), 499-511. Külastatud aadressil:
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2010.547929>.

Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava

Taustaküsimused

1. Mis on teie nimi? Millisel ametikohal te töötate?
2. Mis ülesanded/kohustused kuuluvad teie töökohustuste hulka? Kuidas kirjeldaksite enda ajajaotust nende osade kohta. Mis on teie arvates teie töö tähtsaim osa?
3. Kui kaua olete õpetamisega tegelema? Kuidas sai teist õppejõud?

1. Kuidas õpivad algajad õppejõud õpetama?

1. Mis on teie arvates õpetamine?
2. Milline on teie hinnangul õppejõu ja milline üliõpilase roll õppeprotsessis?
3. Kuidas olete õpetamist õppinud? Kuidas on teid aidatud?
4. Kirjeldage enda õppejõuks saamise protsessi.

1. Kuidas kirjeldavad algajad õppejõud oma õpetamispraktikat?

1. Kirjeldage enda tavalist loengut/seminari/praktikumi.
2. Kuidas valmistate ette enda loenguid? Kirjeldage enda loengu/praktikumi/seminari ettevalmistusprotsessi.
3. Ennem kirjeldasite õpetamist (*Too välja mõned punktid, mis ta 1.1 küsimuse juures mainis*). Kuidas läheb see kokku teie õpetamispraktikaga?
4. Kas ja kuidas olete saanud enda õpetamise kohta tagasisidet? Mida olete sellest õppinud?
5. Kas ja kui palju arutlete õpetamise üle enda kolleegidega?

2. Kuidas toetab ülikool algajate õppejõudude õpetamisoskuste arengut?

1. Milliseid võimalusi pakub Tartu Ülikool õppejõuks kujunemiseks?
2. Milliseid erinevaid tegevusi pakub Tartu Ülikool algajatele õppejõududele nende arenemiseks?

Kas ja kuidas õppejõuna töötades olete enda õpetamist muutnud? Mida te tahaksite edaspidi enda õpetamises teistmoodi teha? Miks?

Lisa 2. Väljavõte transkriptsioonist

jamh..siis muidugi aitavad teiste õppejõudude jälgimine, et mida nemad teevad, et siis sealt saab midagi õppida ja ka mul tegelikult doktoriõppies oli selline aine nagu eem kõrgkoolis õpetamise praktika *mhm* siis üks õppejõud käis vaatamas minu seminari *mhm* ja siis pärast andis tagasisidet, et mis oli hästi mida oleks võinud võib-olla teistmoodi teha *mhm* ja sis selle põhjalt ise sain ka mingi refleksiooni kirjutada, et see oli ka tegelikult päris kasulik

mmh olgu... ee kirjeldage palun enda tavalist siiss ee loengut või seminari, praktikumi, et vist siis seminari nagu te ütlesite

mhmh et eem on selline et on üks kindel teema, mille ma olen siis ette valmistanud ja tavaliselt on see ettevalmistus siis olnud koos teiste õppejõududega, sest eem me nagu anname erinevad õppejõud erinevale rühmale seminari, et siis me oleme nagu koos enam-vähem nagu ette valmistanud olen enda jaoks need materjalid läbi töötanud et siis on seminaris on eem alguses teen sissejuhatuse, mida mee teeme seminaris *mhm*, mis on teema ..natuke räägin taustast võibolla natuke siuke loengu pool *mhm* sis eem sis on erinevad ülesanded üliõpilastele mida nad siis saavad em lahendada

kas te saate mõne näite tuua ka

mhmm et mm näiteks mm õppisime küsimustiku koostamist, et siis *mhm* ee eemm oliii mm näiteks neile ette antud üks küsimustik, mis oli selline halb küsimustik, kus nad siis ee said endale selle küsimustiku ja nad pidid parandama, et mis seal halvasti on ja mida võiks kuidas siis võiks teistmoodi olla

mhm

jaa m või siis mingisugu rühmatöösid ka sellesama küsimustiku juures nad rühmas koostasid ühte küsimustikku koos mingil teemal.

mhm

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaisa Kartau (sünnikuupäev: 01.Mai 1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose

Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad ja õpetamisoskuste areng Tartu Ülikooli näitel mille juhendaja on Marvi Remmik,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 26. mai 201(*kuupäev*)