

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Ajakirjanduse õppekava

Merilyn Säde

Magistrantide professionaalse eneseanalüüsi areng ja refleksiooni
toetamine Tartu Ülikooli ajakirjandusõppes
Magistritöö

Juhendaja: Brit Laak, MA
Kaasjuhendaja: Signe Ivask, MA

Tartu 2016

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD	6
1.1. Eneserefleksioon.....	6
1.2. Kriitiline refleksioon	12
1.3. Motivatsioon	13
1.4. David A. Kolbi õppimismudel.....	16
1.5. Supervisioon refleksiooni toetajana	21
1.6. Tagasiside.....	22
1.7. Rollimääratlemine eneseanalüüsis ja õppimises	24
1.8. Kolbi õppimismudel ajakirjandusõppes	27
2. VALIM JA MEETOD	29
2.1. Valim	29
2.1.1. Ülevaade aineist “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”	30
2.1.2. Ülevaade aine “Individuaalpraktika” supervisioonidest	31
2.2. Meetod.....	32
2.2.1. Ankeetküsimustike täitmine.....	35
2.3. Meetodi kriitika.....	37
3. UURIMISKÜSIMUSED	39
4. UURIMISTULEMUSED	40
4.1. Üliõpilaste definitsioon professionaalsest eneseanalüüsist	40
4.2. Aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses – tudengite ootused ja aine vajalikkus.....	42
4.3. “Individuaalpraktika” supervisioonid – tudengite ootused ja aine vajalikkus.....	46
4.4. Motiveeritus osaleda aktiivselt eneseanalüüsi toetavates ainetes	49
4.4.1. “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”	49
4.4.2. “Individuaalpraktika” supervisioonid	51
4.5. Üliõpilaste arusaam iseenda rollist eneseanalüüsis.....	53
4.6. Eneseanalüüsi järjepidevus ja põhjalikkus	54
4.6.1. Eneseanalüüsi järjepidevus	54
4.6.2. Eneseanalüüsi põhjalikkus	57

4.7. Üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi arengule kaasa aidanud tegurid.....	59
4.8. Üliõpilaste jaoks vajalike oskuste arendamine.....	63
4.9. Analüüs aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäevade kohta vaatlusandmete põhjal.....	65
I õppepäev – 4. september 2015	65
II õppepäev – 20. märts 2016.....	66
5. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON	68
Üliõpilaste rollimääratlus eneseanalüüsis	68
Üliõpilaste arusaam eneseanalüüsist.....	70
Üliõpilaste hinnang oma eneseanalüüsi arengule	72
Tegurid, mis on aidanud kaasa üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi arengule	73
6. EDASISED UURIMISVÕIMALUSED	76
7. SOOVITUSED PROFESSIONAALSE ENESEANALÜÜSI AINETE JA ÜLIÕPILASTE TOETAMISE ARENDAMISEKS.....	77
KOKKUVÕTE.....	79
SUMMARY	81
KASUTATUD KIRJANDUS	83
LISAD	87
Lisa 1. I Ankeetküsimustik.....	87
Lisa 2. II Ankeetküsimustik	90
Lisa 3. III Ankeetküsimustik	93
Lisa 4. IV Ankeetküsimustik.....	96
Lisa 5. Vaatluse juhend	99

SISSEJUHATUS

Ajakirjandusõppes on oluline, et üliõpilased oskaksid end analüüsida, sest professionaalse eneseanalüüsi kaudu on võimalik õppida iseend paremini tundma ja kriitiliselt hindama oma oskusi ning seeläbi on võimalus areneda tööalaselt edasi. Arusaam, missugused oskused ja teadmised on ajakirjanikuametiks omandatud, mille kallal tuleks veel tööd teha või missugustes olukordades kuidas käituda, on ajakirjanduses väga olulised, et tulla toime erinevate olukordade, inimeste ja teemadega.

Mitmed autorid (Papatheodorou & Chapman, 2004: 570, Greenberg, 2007: 295) on öelnud, et teooria ja praktika vahel asetsevat puuduvat lüli aitab täita kriitiline refleksioon. Samuti on öeldud, et ajakirjanduse õppejõududele on kõrghariduses olnud üks peamine eesmärk see, et tudengid kasvaksid analüüsivateks ja reflekteerivateks praktikuteks (Chapman & Papatheodorou, 2004, Kronstad, 2016: 123 kaudu). Jane Chapman (2004) on öelnud, et akadeemilise õppe üks peamine eelis on kriitiliste võimete areng.

Eneseanalüüs (antud töös kasutatakse sünonüümina ka terminit “kriitiline refleksioon”) ongi seetõttu võti, kuidas ühendada teooria ja praktika. Eneseanalüüs tähendab, et indiviid analüüsib mitte ainult eesmärki, vaid ka teekonda, kuidas selleni jõutakse ja mida sel teekonnal kogetakse (Leijen jt, 2012: 205). Ka teadlikkus ja järjepidevus on olulised märksõnad eneseanalüüsi mõiste defineerimisel. Eneserefleksioon aitab ajakirjanikul mõtestada kogemusi ja õpitud teooriat ning siduda neid omavahel ja teha järeldusi edaspidiseks. Loodetavasti kasvab järeldustest välja ka uute teadmiste rakendamine ajakirjanikutöös.

Seega on kriitiline eneseanalüüs ja reflekteerimine ajakirjaniku üks oluline omadus. Mitte ainult selleks, et iseend ja oma tööd reflekteerida, vaid ka selleks, et ajakirjanikud suudaksid analüüsida ühiskonnas toimuvat. Kui ajakirjanik ei suuda sõnastada iseenda tegutsemise põhjuseid ja põhimõtteid, võib tekkida küsimus, kuidas suudab ta märgata ning hästi analüüsida ühiskonnale olulisi sündmusi ja olukordi.

Käesoleva magistritöö eesmärk on uurida, kas ja kuidas aitab Tartu Ülikooli ajakirjanduse esimese aasta magistrantide eneserefleksioonile kaasa magistriõppe aine “Professionaalne

eneseanalüüs ajakirjanduses”. Samuti on eesmärk saada teada, kuidas aitavad “Individaalpraktika” rühma- ja individuaalsupervisioonid kaasa üliõpilaste eneserefleksiooniarengule.

Antud magistritöö on oluline mitte ainult Tartu ülikooli magistriõppe kavandamise seisukohalt, vaid ka üldisemas plaanis. Tähtis on küsimus, kuidas suhestuvad ajakirjandustudengid eneseanalüüsiga ja mis aitab õppeprotsessis selle arengule kaasa. Morten Kronstad (2016: 124) kirjutab, et selle kohta on tehtud ulatuslikult teadustöid, kuidas toimub õppimine kõrghariduses, kuid küsimust, kuidas ajakirjandustudengid arendavad kriitilist refleksiooni, pole sama ulatuslikult uuritud. Üldiselt on nii teoreetiline kui ka empiiriline uurimistöö ajakirjanike harimise ja treenimise kohta napp (Deuze, 2008; Kronstad, 2016: 124 kaudu). Euroopas ja Põhjamaades läbiviidud ajakirjanduse spetsiifikale keskenduvaid uurimistöid on väga harva tehtud, kus on põhirõhk sellel, missugused oskused ja teadmised on ajakirjanikele tööalaselt olulised (Deuze, 2008; Hovden jt, 2009; Kronstad, 2016: 124 kaudu).

Antud töö teoreetilises pooles on välja toodud ülevaade eneserefleksioonist, selle definitsioonid ja tähendus ajakirjandusõppes. Samuti on käesoleva magistritöö autor võtnud üheks peamiseks teoreetiliseks lähtekohaks David A. Kolbi õppimismudeli, mis kirjeldab, kuidas indiviid õpib kogemusest. Kolbi õppimismudel oluline, sest nii ajakirjanduspraktika kui ka supervisioonid tuginevad juhtumipõhisele õppimisele. Töö teises pooles esitab autor uuringu tulemused ning diskussiooni ja järeldused. Tulemustes on iga üliõpilane märgitud individuaalse tähega, et valimi respondendid jääksid anonüümseks.

Tartu ülikool alustas 2015. aasta sügisel ajakirjanduse esimese aasta magistrantidele mõeldud ainega “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”, et toetada noorte ajakirjanike eneserefleksioonioskust. Aine õpiväljundite kirjelduses on välja toodud, et õppeaine läbinud üliõpilane peaks oskama kriitiliselt hinnata enda tugevusi ja nõrkusi professionaalse ajakirjanikuna, nägema edasiõppimise vajadust ja oskama hinnata magistriõppekava õpiväljundite saavutamist.

Aine “Individaalpraktika” õpiväljundite kirjelduses on välja toodud, et üliõpilase eneserefleksioonioskus areneb supervisiooni ja oma töö analüüsimise kaudu ning kujuneb adekvaatne professionaalne minapilt ja enesehinnang.

1. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD

Antud peatükk jaguneb teoreetiliste teemakäsitluste peatükkideks, mis kirjeldavad eneserefleksiooni, David A. Kolbi õppimismudelit, supervisiooni, rollimääratlemist eneseanalüüsis ja õppimises, Kolbi õppimismudelit ajakirjanduses, kriitilise refleksiooni, motivatsiooni ja tagasiside olemust ning olulisust.

1.1. Eneserefleksioon

Kuna ajakirjandusõpe seisneb paljuski kogemuslikul õppel, sest tegemist on praktilise erialaga, on eneseanalüüs selles protsessis väga oluline. Selleks, et kogemus muutuks õppimiseks, tuleb peatuda, sündmusi meenutada ja analüüsida (Sweitzer & King, 2004: 25). Sweitzer ja King (2004: 25) ütlevad ka, et kogemuslik õppimine üksi on ebaadekvaatne, kui see puudutab arusaamise arengut. Kogemuse omamine ei tähenda tingimata, et õppimine on toimunud. Oluline faktor, mis võib muuta toore kogemuse õppimiseks ongi refleksiooniprotsess (Boud, Keogh & Walker, 1985; Burns, 2004: 8 kaudu).

Äli Leijen, Kai Valtna, Djuddah A. J. Leijen ja Margus Pedaste (2012: 205) kirjutavad, et refleksiooni madalaim tase on nn tehniline refleksioon, mis keskendub selle tähenduse efektiivsusele, kuidas konkreetsete eesmärkideni jõuda. Teine ehk kõrgem tase on praktiline refleksioon, mis hõlmab n-ö avatud uurimist, milles ei analüüsita ainult eesmärgini jõudmise vahendit, vaid ka eesmärki ennast. Samuti eeldusi, ja millel need tuginevad, ning seda, missugune on reaalne tulemus (Leijen jt, 2012: 205). Seesugune refleksioon on seotud isiklike teadmiste, iseenda identiteedi teadlikkuse ja uskumuste arendamisega (Valli, 1992, Mansvelder-Longayroux jt, 2007: 48 kaudu). Kriitiline refleksioon toimub siis, kui personaalseid tegevusi analüüsitakse laiemas sotsiaal-ajaloolise ja poliitilis-kultuurilises kontekstis (Leijen jt, 2012: 205).

Tartu Ülikooli ajakirjanduse magistriõppe “Individaalpraktika” individuaalsupervisioonid tegelevad praktilise refleksiooniga, kus püütakse analüüsida eelnimetatud etappe. Etappide valik sõltub suuresti tudengite endi eelistusest. Praktilise refleksiooni juures on oluline üliõpilase roll

ja see, kuidas tudeng end supervisioonis näeb. Supervisioon ja praktiline refleksioon eeldavad isiku enda poolt aktiivset osavõttu, muidu on järelduste ja analüüsini jõudmine peaaegu või täiesti võimatu.

Karl Jaspers (1963, Yip 2007 kaudu) eristab kolm eneserefleksiooni tahku:

- 1) **enesevaatlus**, mille käigus võtab indiviid distantsi enda või oma kogemuse suhtes ning saab teadlikuks oma mõtetest ja tunnetest;
- 2) **enesemõistmine** kui teadvustamisprotsess oma personaalsuse, huvide, eelistuste, arvamuste, normide ja väärtuste suhtes;
- 3) **eneseilmutus** kui enesearengu protsess, milles indiviid avastab ja õpib aina enam end tundma.

Eneserefleksioon on oluline, sest see mõjutab seda, kui hästi teeb inimene tööd ja kuidas ta tuleb kogetuga toime. Albert Bandura (1997, van Seggelen-Damen & van Dam 2016: 19 kaudu) on kirjutanud, et sotsiaalse kognitiivsuse teooria on andnud selgituse, missugune on lüli isiku enesetõhususe ja töötaja heaolu vahel, rõhutades sealjuures eneserefleksiooni olulisust. Bandura (2001: 10, van Seggelen-Damen & van Dam 2016: 19 kaudu) lisab, et inimesed ei ole mitte ainult tegutsejad, vaid ka nende enda funktsioneerimise uurijad. See tähendab, et nii enese motiveerimiseks kui ka heaoluks on tarvis end analüüsida. Seda selleks, et inimene oleks teadlik oma arengust ja ka faktoritest, mis, kuidas ja miks teda mõjutavad.

Refleksiooniprotsess peab toimuma kogukonnas ehk teiste inimestega vastastikmõjus (Thorpe, 2000: 90). Äli Leijen ja tema kaasautorid (2012: 207) kirjutavad, et tagasiside võimaldab inimestel jagada ja õppida ka teiste perspektiivist lähtudes, seda teiste inimeste kogemuste ja ideede kaudu. See aitab oma väljavaateid tõlgendada ja arendada. Vanusekaaslaste tagasiside aitab tudengitel kogemuse selgitusest ja hindamisest edasi liikuda ning kaaluda alternatiive (Moon, 1999, Leijen jt, 2012: 207 kaudu). Tartu Ülikooli "Individuaalpraktika" rühmasupervisioonid on võimalus, kus üliõpilased saavad kogemusi jagada ja juhtida sealjuures tähelepanu mingitele aspektidele, mida üks või teine ei märganud. Samuti aines "Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses" õppepäevadel tehakse rühmades erinevaid ülesandeid ja saadakse individuaalset tagasisidet, mida kuulevad ka teised rühmaliikmed. See omakorda õpetab või annab ideid ka neile, kes vaatlevad teise kogemust.

Dwight Giles'i (Eyler & Giles, 1999; Giles, 2002; Sweitzer & King, 2004: 25 kaudu) sõnul lõimib refleksioon õppimise ja töö. Auditoriumis võidakse rõhutada mitmeid teooriaid, kuid

need ei pruugi olla praktilise kogemusega lõimitud. Ta ütleb ka, et teine äärmus on see, kui praktilist kogemust ei seostata teooriaga. Refleksioon on ühenduslüli ning üliõpilase edu, arengu, õppimise ja isegi muutumise võti (Eyler & Giles, 1999; Giles, 2002; Sweitzer & King, 2004: 25 kaudu). Seetõttu on nii õppimisprotsessis kui ka eneseanalüüsis oluline oskus siduda teooria ja praktika, et areneda ja vajadusel muutuda.

Spontaanne reflekteerimine toimub kogu aeg, näiteks auditooriumist ära minnes mõtiskletakse õppejõu väidete üle või kui mõeldakse mõnele sõnavahetusele ja arutletakse, mida oleks võinud teha teisiti (Sweitzer & King, 2004: 25). Eneseanalüüs võiks muutuda aga teadlikuks ja korrapäraseks harjumuseks. Sweitzer ja King (2004: 25) toovad välja mitu tehnikat, mille kaudu reflekteerimist arendada. Need on: päeviku pidamine, erinevad andmetöötlustehnikad nagu kolme tulba meetod ja integreeritud mudel. Kolme tulba meetod tähendab, et inimene meenutab nädala lõpus toimunud sündmusi, valib neist välja paar olulisemat ja paneb nende kohta kirja enda või teiste tegevuse sündmuse ajal; mõtted, mida inimene sündmuse ajal mõtles ja mida iga tegevuse või mõtte ajal tundis (Weinstein, 1981, Sweitzer & King, 2004: 29). Integreeritud mudel tähendab, et mingile konkreetsele sündmusele vaadatakse tagasi, pannakse kirja oma reaktsioonid selles kogemuses, otsitakse ja meenutatakse ideid, mis aitavad kogemust erinevatel viisidel mõtestada ning vaadatakse, kuidas kogemust analüüsiti (Kiser, 1988, Sweitzer & King, 2004: 29). Samuti aitavad õpimapid ja seminarid ning toetava kogukonna loomine (nt rühmasupervisioon) (Sweitzer & King, 2004: 26–34). Kuna iga inimese õpistiil on erinev, on oluline, et igal tudengil oleks võimalus teostada eneseanalüüsi talle sobival viisil.

Kriitilist refleksiooni on vaadeldud kui üht peamist tuleviku ajakirjanike töövahendit (Chapman & Papatheodorou, 2004; Kronstad, 2016: 123 kaudu). Kriitilise refleksiooni oskusega ajakirjanikud analüüsivad protsesse rohkem ja kirjutavad seeläbi eeldatavasti ka paremaid lugusid, leides üles kõige olulisemad aspektid.

Samas ütleb David A. Kolb (1967: 25), et reflektiivset vaatlust mõjutab ka õpetaja ise, keda võidakse reflektiivsusele julgustades näha hoopis kui tegevuse segajat, kui passiivset “elevandiluust tornis” mõtlejat. Kolbi sõnul on see roll kriitiline, kui tegemist on õppimisprotsessiga. Kui õpilased ei ole ise sisemiselt peegeldava vaatleja rollis, siis võib õppimisprotsess degenerereeruda väärtuskonfliktiks õpetaja ja õpilaste vahel, kus igaüks arvab, et just temal on õige perspektiiv õppimiseks (Kolb, 1967: 25).

Kolb (1967: 26) toob traditsionaalse juhtimiskoolituse näitel välja, et konflikt õpetlase ja õppija õpistiilide vahel on keeruline, sest materjal, mida õpetatakse, on filtreeritud läbi selle isiku õppimisstiili, kes on materjali loonud või läbi õppejõu, kes loengut peab. Õpilane on n-ö ühe sammuga maas, sest andmed ja informatsioon, mida talle jagatakse, on juba taaskasutatud ja kallutatud (Kolb, 1967: 26). Samamoodi võib olla ajakirjanduses teiste tudengite või töökaaslaste kogemustest õppimisega – informatsioon, mis saadakse, on juba taaskasutatud ja rääkija poolt kallutatud ning sellest ei ole võimalik samaväärselt õppida ja analüüsi teha.

Küll aga ütleb Kolb (1967: 26), et kogemusliku õppe lähenemises ei toimu seesugust filtreerimisprotsessi, sest nii õpetaja kui ka õppija on mõlemad vahetu kogemuse vaatlejad ja kumbki tõlgendab seda oma personaalsele õppimisstiilile tuginedes. Selles situatsioonis ja õpiprotsessis on õpetaja vahendaja rollis. Ta aitab tudengitel personaalsel ja vahetul viisil kogeda nähtusi oma erialal. Õpetaja tagab vaatlussüsteemi ja perspektiivid, kust neid kogemusi vaadelda (Kolb, 1967: 26). Ajakirjandusõppes on tegu näiteks erinevate kaameratreeningupõhiste intervjuueerimis- ja enesekehtestamise kursustega. Samuti saab õpetaja/superviisor olla abiks analüüsiga olukorras, kus tudeng räägib millestki supervisioonis ning superviisori aitab abistavate küsimustega, sest mõistab ka erialast konteksti.

Norra ajakirjanduse eetikakoodeks ütleb ajakirjanduse rolli kohta ühiskonnas, et “ajakirjandusel on kohustus heita kriitilist valgust sellele, kuidas meedia ise kasutab oma rolli” (Kronstad, 2016: 123). Eesti ajakirjanduseetika koodeks ütleb, et “ajakirjanduse üks peamine kohustus on ühiskonnas kriitiliselt jälgida poliitilise ja majandusliku võimu teostamist” (Eesti ajalehtede liidu kodulehekülg, 2016). Ajakirjanduse üks peamine tähenduslik kompetents ühiskonnas ongi reflekteerimine. Kuid selleks, et osata peegeldada ühiskonnas toimuvaid protsesse, tuleb ajakirjanikul alustada iseendast – kui iseenda mõtteid ja kogemust või otsuste põhjendusi ei suudeta sõnastada, ei pruugita ka ühiskonnas toimuvaid protsesse parimal võimalikul viisil analüüsida. Ajakirjanikel tuleb olla oma töö suhtes kriitiline ja küsida aeg-ajalt näiteks küsimusi, “kas ja kuidas on selle loo kirjutamine ühiskonnale/lugejatele oluline?”. Ajakirjandusel tuleb iseenda rolli ühiskonnas analüüsida selleks, et suudetaks pakkuda kõrgtasemelist ajakirjandust.

Ajakirjanikud kirjeldavad tihti oma otsuste taustu ja mõtlemist, mis põhineb seesmisel ja vaikival teadmisel ning mida ei ole kerge sõnastada. Nad ütlevad, et nende otsus põhines nende “kõhutundel” ja et “nad teavad, kui nad näevad head lugu” (Kronstad, 2016: 123). Kronstadile tundub, et ajakirjanikud püüavad põgeneda oma tegevuse kriitilise hindamise eest.

Eneserefleksiooni protsess aga on kriitiline, sest see aitab otsuse tegijal teha strateegilisi parandusi muutuvates olukordades (Donovan jt, 2015: 285). Seega on eneserefleksioon abivahend, mille abil saab ka tudeng oma tegevust kriitiliselt hinnata ja sõnastada konkreetseid põhjendusi oma tegudele. Ka Lynette Sheridan Burns'i (2004: 5) sõnul kirjeldavad ajakirjanikud oma teadmisi kui tegevust – nad lihtsalt teavad mida teha, ilma et peaksid sellele mõtlema. See on nõnda mõtlemise protsessi pärast ehk kui korra on oma tegevus läbi mõeldud, kasutatakse teadmist nii, et see on iseendale peaaegu teadvustamata tegevus.

Teadvustamata tegevus võib muutuda aga harjumuseks ehk enam ei kahelda iseendas või ei mõtestata oma tegevust, sest endas või mingis tegevuses ollakse kindel. Refleksioon hõlmab endas aga seda, et kahtluse alla seatakse olemasolevad eeldused, väärtused ja perspektiivid, mis on inimeste tegevuste, otsuste või hinnangute aluseks (Leijen jt, 2012: 204). Kahtluse alla seadmise eesmärk on vabastada inimesed nende harjumuspärasest mõtte- või teguviisist (Procee, 2006: 214). Refleksioon aitabki seetõttu ajakirjanikel kahelda näiteks enda tehtud otsustes ja jõuda järeldusele, kas põhjus, miks tegutseti, oli selles olukorras kõige sobivam.

Gilbert Ryle (Burns, 2004: 5 kaudu) on öelnud, et teadmine tekib kolme etapi põhjal. Esiteks teadmine “mida teha” viitab oskusele identifitseerida midagi ehk tunda ära ajakirjanduslikku toodet. Teine etapp ehk teadmine “kuidas teha” viitab oskusele korrata protseduure, praktikat ja oskusi, mis on seotud ajakirjandusliku materjali tootmisega. Kolmandat etappi kirjeldatakse kui “võimekust tegutseda”. Ajakirjanduses viitab see otsustavale intelligentsele protsessile, mis nõuab oskust tunda ära uudised ning koguda ja hinnata informatsiooni.

Selleks, et seesugune protsess ei toimuks ainult alateadlikult, on tarvis, et ajakirjanik teadvustaks protsessi ja oskaks seda sõnastada. Sõnastamine on oluline selleks, et erinevad otsused ei sünniks alati ainult “kõhutundel”, vaid et neid osataks põhjendada. Ka professionaalset identiteeti ei ole võimalik luua ja teadvustada ilma refleksioonita (Korthagen & Vasalos 2005: 67).

Burns (2004: 5) ütleb, et ajakirjandushariduses tagab teadliku kriitilise refleksiooni kasutamine struktuuri, kus otsuse tegemise oskust õpitakse koos kirjutamise ja uurimistöö tegemise oskusega. Ajakirjandus nõuab aktiivset õppimist, kriitilist ja loomingulist mõtlemist (Burns, 2004: 5). Professionaalset eneseanalüüsi toetavad ained püüavadki üliõpilasi suunata järjepideva aktiivse õppimise ja reflekteerimise suunas.

Reflekteerimine arendab tudengites professionaalse efektiivsuse tunnetamist ehk nende võimekust arutleda dilemmade ja keerukuste üle, mis on nende tööle omane (Burns, 2004: 6). Refleksioon on protsess, mille kaudu õpivad ajakirjanikud ära tundma iseenda eeldusi ja mõistma nende kohta laiemas sotsiaalses kontekstis (Burns, 1997: 95; Burns, 2004: 5 kaudu). Linda Finlay (2002: 214) on näiteks kirjutanud, et eeldatavasti annavad refleksioonid osalejatele andmeid nende sotsiaalse ja emotsionaalse maailma kohta. Need eelnimetatud omadused on ajakirjanikule väga olulised selleks, et teha oma tööd hästi ning et ennetada kogemuste ja emotsioonide mõtestamise abil läbipõlemist.

Jane Chapmani (2004) sõnul keskendutakse ajakirjandusõppes tihti aga sooritustele ehk et nn kompetentsimudel annab refleksioonile väga vähe ruumi. Seda lausa nii ulatuslikult, et refleksioon ei pruugi olla mitte midagi muud, kui vaid järelemõtlemine selle üle, kuidas saaks veel paremini rakendada ajakirjandustava reegleid, et saavutada eelnevalt kindlaksmääratud eesmärgid (Chapman, 2004). Kui aga refleksioon on see, mis peaks ühendama teooria ja praktika, siis tuleks ka ajakirjandusõppes sellele varasemalt enam tähelepanu pöörata.

Chapman (2004) toob välja kolm tasandit, kuidas võiks ajakirjandusõppes kriitilist eneserefleksiooni praktiseerida. Esiteks **personaalse tegevuse tasand**; teiseks **valdkonna üldine praktika** ehk küsitavaks tuleks pidada nii peamisi praktikaid kui ka väärtusi, millele on ajakirjandus üles ehitatud; kolmas tasand on **laiem sotsiaalsete nähtuste tasand**, mis tagavad ajakirjandusele teemasid ja on seega skemaatilised raamistikud, mida ajakirjanikud kasutavad, et saada aru ümbritsevast maailmast.

Ta lisab, et akadeemilised alad nagu ajalugu, poliitika, sotsiaalteadused ja meedia ning kultuuriuuringud, lingvistika ja diskursuse analüüsid võiksid luua teooriaid, mis tekitaksid kriitilist pilku ajakirjandustava suhtes. Näiteks aitaksid seesugused kriitilised vaated luua alternatiive, kuidas tegutseda institutsioonilistes piirangutes või kuidas kasutada erinevaid alternatiivseid võimalusi töökohal (Chapman, 2004). Seega võiks aina enam kasutada ajakirjandusõppes ka teisi valdkondi, et anda tudengitele teadmisi teiste alade kohta ja õppida neis orienteeruma. Samuti, et üliõpilased saaksid teiste valdkondade teooriatest või praktilistest kogemustest õppida ja mõistaksid neid paremini.

1.2. Kriitiline refleksioon

Mõisteid “peegeldus”, “kriitiline peegeldus” ja “refleksiivsus” on omavahel ühendatud mõisted, mis kannavad sarnaseid tähendusi ning mida kasutatakse tihti sünonüümidenä (Black & Plowright, 2010: 245). Neid mõisteid soovitatakse vaadata pideva ja katkematu kulgemisena. Peegeldus seisab ühes otsas, defineeritud kui peegeldusena pärast sündmust, ning teises otsas seisab peegelduvus, mida defineeritakse kui “vahetum ja dünaamilisem protsess, mis hõlmab kestva eneseteadlikkust”. Autorite sõnul asub kriitiline refleksioon kusagil nende kahe vahepeal (Finlay & Gough, 2003; Kronstad, 2016: 126 kaudu).

Refleksiivsus on mingisuguse momendi peegeldus ja see võib Finlay (2002: 209) sõnul olla erinevate variantide vahel välja sorteeritud. Variantide all peab ta silmas enesevaatlust (*introspection*) ja vastastikkust koostööd. Enesevaatlus on individualistlik ja personaalne ning see uurib personaalseid tähendusi ja emotsioone. Ehk indiviid saab reflekteerida mitte ainult kogemust, vaid ka iseennast selles kogemuses, teisi ning vastastikkust interaktsiooni ja mis avaldas sellele täpsemalt mõju.

Sealsamas on intersubjektiivse refleksiooni tähelepanu keskmes praktikas kohatavad olukorrad, mis viitavad teadlikule ja alateadlikule suhtele indiviidi sees ja mis uurivad inimese enda motivatsiooni kui viisi, et mõista teisi (Finlay, 2002: 218.) Vastastikkuse koostöö all peab ta silmas seda, et osalejad uurivad üheskoos probleeme ja tegevusi, peegeldavad ja arutlevad nende üle. Tartu Ülikooli ajakirjandusmagistriõppe aine “Individaalpraktika” rühmasupervisioonide eesmärk on anda interaktsioonivõimalus, et tudengid saaksid praktiliselt kogetut koos analüüsida.

Kriitiline refleksioon on vaidlustatav termin, mis reflekteerib individuaalseid ideoloogiaid ja seda võib erinevates kontekstides erinevalt mõista (Smith, 2011: 212). Seetõttu võivad ka õppijad mõista väga erinevalt, mida tähendab eneserefleksioon ja see võibki situatsioonides erinevat rolli mängida. Supervisioonid aitavad sellele kaasa, et tudeng tunneks ise ära, kuidas ja mida ta peaks analüüsima mingi konkreetse olukorra puhul.

Morten Kronstad (2016: 126) kirjutab, et David A. Kolb on väitnud, et kriitiline refleksioon on mõistmise alus, sest see on protsess, kus teadmisi luuakse läbi kogemuse teisendamise. Kriitiline refleksioon on võtmetähtsusega ja seda eriti kogemuslikus õpiprotsessis (Brookfield, 2009;

Jarvis, 2010; Kronstad, 2016: 126 kaudu, Leijen jt, 2012: 204). Lynette Sheridan Burns (2004: 6) kinnitab samuti arusaama, et kriitiline refleksioon on kognitiivne sild ajakirjandusliku teooria ja professionaalse praktika vahel. Ta ütleb, et läbi kriitilise eneserefleksiooni arendavad ajakirjanikud enesetunnetust ja -kindlust, probleemi lahendamise oskust, koostööd ja kohanemisvõimet. Samaaegselt omandatakse ka uusi teadmisi.

Greenbergi (2007: 295) sõnul on aga kahtlusi, kas kriitilise praktika mudel üksi muudab probleemi olematuks, sest tuginedes õppimismudelile, toimub refleksioon teoreetilise raamistiku sees. Greenberg püstitab küsimuse, missugust teoreetilist raamistikku silmas peetakse ja kelle poolt on see defineeritud ning kas meedia- või ajakirjandusõpingud on praegu piisavad selle ülesande täitmiseks. Ehk et kas ajakirjandusõpingutes on kasu ainult sellest, et õpetatakse kriitilist eneseanalüüsi, mis toimib omakorda mingisuguse teoreetilise raamistiku sees.

Greenberg (2007: 300) toob ka välja, et üks uuringus osaleja kurtis, et liiga vähe pööratakse tähelepanu sellele, kas tudeng teab, miks ta tahab ajakirjanikuks saada ja kas neile antakse selleks vajalik kontekstuaalne teadmine. Eneserefleksiooni mõttes on oluline, et tudeng oskaks kas või iseenda jaoks lahti mõtestada põhjuse, miks soovitakse ajakirjanikuks saada. See teadmine võib keerulistes olukordades olla innustajaks.

1.3. Motivatsioon

Motivatsioon on väga oluline faktor, mis aitab inimesel edasi liikuda, õppida või karjääriredelil edasi liikuda. Kui motivatsioon puudub, ei toimu ka arengut ning inimene võib tunda, et ta on saamatu ja perspektiiv puudub. Ka eneserefleksiooni puhul on oluline, et inimene tunnetaks ära iseenda rolli protsessis ja omaks motivatsiooni, et iseendaga tegeleda. Motivatsiooni mõjutavad aga mitmed sisemised ja välimised tegurid.

Samuel Ball (1977; Elmer, 2004: 13 kaudu) on väitnud, et motivatsioon on hariduses mistahes teooria peamine alus. Ta kirjeldab motivatsiooni kui indiviidi sees oleva ja keskkonna vastastikkuse mõju tulemust, mis järeldub erutuses, suunas ja käitumises.

Wilbert J. McKeachie (2002; Elmer, 2004: 14 kaudu) kirjelduse järgi on välised motivaatorid seotud hindega ning oskustega kontrollida kriteeriume, mis väljenduvad hindes. Sisemiste motivaatoritena tõi ta välja oskuse valida, uudishimu, paindlikud ajakavad, tuleviku karjääriga seotud ülesanded ja suhtlemise eakaaslastega (McKeachie; Elmer, 2004: 14 kaudu). McKeachie kirjeldus kinnitas ka A. Chickeringi (1976: 86; Elmer, 2004: 14 kaudu) põhjendust, kus öeldi, et motivatsioon õppimiseks tuleneb nii sisemistest kui ka välistest motivaatoritest. Seega peab õppimisprotsessiks olema tudeng sisemiselt motiveeritud, kuid protsessile peavad kaasa aitama ka välised innustajad ehk see, mis on seotud kooli, loengute ja ka õppejõududega.

Folker Hanusch ja Claudia Mellado (2014: 1159) toovad uuringu põhjal välja näiteks, mis motiveerib Suurbritannia ajakirjandustudengeid: töö uuriva ajakirjanikuna (vähem kui 30% vastanutest), töö *feature* või elustiili valdkonnas (rohkem kui 40%) ja soov töötada spordiajakirjanikuna (peaaegu 20%). Suur osa tudengitest tõi välja, et nad valisid ajakirjanduse, kuna arvasid, et see sobib nende isiksusega või et ajakirjaniku amet on ihaldusväärne, rahuldust pakkuv või huvitav elukutse.

Sealsamas ütlevad autorid, et hiljutises uuringus tõi Skandinaaviamaade ajakirjandustudengid suhteliselt kõrgel tasemel välja huvi avalike teenuste ideaalide vastu. Soov teha vaheldusrikast ja elavat tööd, kus saab olla vaba ja iseseisev ning kus saab võidelda ebaõiglusega ja teha tööd poliitiliste probleemidega (Hanusch & Mellado, 2014: 1159). Seega on eri riikide ajakirjandustudengitele olulised eri aspektid, mille seas domineerivad just sisemised motivaatorid. See tähendab, et inimene on sisemiselt kindel põhjuses, miks soovitakse ajakirjanikuna töötada ning see eeldab eneseanalüüsi. Teadmine ja põhjendused, miks soovitakse ajakirjanikuna töötada, aitavad kindlasti ületada keerulisi olukordi ja saada hakkama emotsionaalsetes olukordades. Sisemised motivaatorid on olulised, sest need on otseselt seotud isiku enda, tema põhimõtete ja vaadetega.

Lynn Curry (1990: 8) on välja pakkunud teooria, et õppimise tulemusi mõjutavad ka keskkondlikud mõjud (lärm, valgus, temperatuur, disain, toit, aeg, liikuvus) ja sotsiaalsed tingimused (eakaaslased, autoriteet, interpersonaalne küpsus, rühmitamine). Need eelistused koos mõjutavad õppija motivatsiooni, mis mõjutab omakorda huvi taset õppimissituatsioonis (Curry, 1990: 6). Väga olulisena tuuakse välja ka enesekontroll uues õppimiskogemuses, mis mõjutab samuti motivatsiooni. Huvi taset ja motivatsiooni õppimiseks mõjutab kindlasti seegi, kui võrd meisterlikult ainet õpetatakse, missugustel teemadel kõneletakse ning kas ja kui palju

kaasatakse tudengeid. Seega ei ole oluline vaid tudengi sisemine motivatsioon, vaid selleks peab õpiolukorras mingil määral nägema vaeva ka ülikool.

Kolb ja Kolb (2009: 304) toovad välja, et üks metakognitiivsuse olulisemaid aspekte on isiku uskumus(ed) iseenda kohta, eriti tema vaated sellele, kuidas ta suudab õppida. Äärmuslik näide on see, kui inimene ei usu iseenda võimekusse õppida, siis ta ei õpigi. Õppimine nõuab teadlikku tähelepanu, pingutust ja aega ülesandega tegeleda ning need tegevused tunduvad kasutud inimese jaoks, kes ei usu, et tal on võimekus õppida (Kolb & Kolb, 2009: 304). Usk iseenda võimetest või võimetusest on seega samuti motivatsiooniga seotud, sest kui inimene ei usu iseendasse, ei ole tal ka motivatsiooni iseendaga tegelemiseks. Seega on üks sisemistest teguritest, mis inimest mõjutavad, ka usk iseendasse. Usku iseendasse aitab parandada supervisioon, mis aitab tudengil kogemused n-ö õigesse valgusesse asetada, et neist õpitaks võimalikult palju. Superviisor toetab tudengit nende protsesside objektiivsel vaatlemisel.

Carol Dweck (Molden & Dweck, 2006: 194) on uurinud, kuidas erinevused nende vahel, kes näevad oma võimekusi muutumatuna ja nende, kes usuvad, et suudavad järkjärguliselt õppida ja iseennast muuta, on erinevad. Need inividid, kes usuvad iseenda õppimis- ja arenemisvõimesse, omavad õppimisvõimelist identiteeti. Kui õppija puutub kokku keerulise väljakutsega ja annab sellele n-ö meisterliku vastuse, siis endasse vähemuskuv inimene (kinnistunud identiteediga) pigem taandub või loobub (Kolb & Kolb, 2009: 306). Võib öelda, et ajakirjanik ei saa endale lubada keerulise väljakutse tekkimisel loobumist või taandumist, sest see võib mõjutada tema suhteid kolleegidega ja seda, kuidas suhtub temasse toimetus. Seega on oluline, et ajakirjanikul oleks usk iseendasse ja oma võimetusse.

N-ö kinnistunud identiteediga inimesed väldivad väljakutseid, annavad kergemalt alla, väldivad kriitikat ja tunnevad end teiste edukusest ohustatuna (Kolb & Kolb, 2009: 306). Seega võivad ka need sisemised tegurid ja uskumused mõjutada motivatsiooni ning võimekust õppida ja reflekteerida. Võib juhtuda, et inimene arvestab liialt palju sellega, kuidas läheb teistel ja ei keskendu iseendale ja oma kogemuste mõtestamisele. Samuti tuleb ajakirjanikul taluda nii lugejate kui ka kolleegide kriitikat. Kui kriitika mõjub ajakirjanikule ootamatult halvasti, tuleb olukorraga tegeleda, end analüüsida ja vajalik informatsioon mõtestada, et ka motivatsioon edasi arenda ja oma tööd hästi teha ei langeks.

Folker Hanusch ja Claudia Mellado (2014: 1158) kirjutavad, et ajakirjandushariduse üks olulisemaid aspekte on see, kuidas tudengite motivatsioon õppida ajakirjandust on seotud ülikooliharidusega ja missugust positsiooni soovivad nad saavutada pärast ülikooli lõpetamist. Nende sõnul on uuringud näidanud, et kuigi suurem osa programme keskenduvad peavoolumeediale, siis kaugelki mitte kõik ajakirjandustudengid ei soovi sel alal töötada. Seega on tudengite motivatsioon ajakirjandust õppida seotud suuresti ka sellega, kuidas vastavad õpingud nende ootustele ja missuguseid suundi programm pakub. Kui programm keskendub vaid üht tüüpi meediumile või kui suund, mida tahetakse õppida, ei ole programmis piisavalt tugev, võib ka see tudengi motivatsiooni mõjutada.

1.4. David A. Kolbi õppimismudel

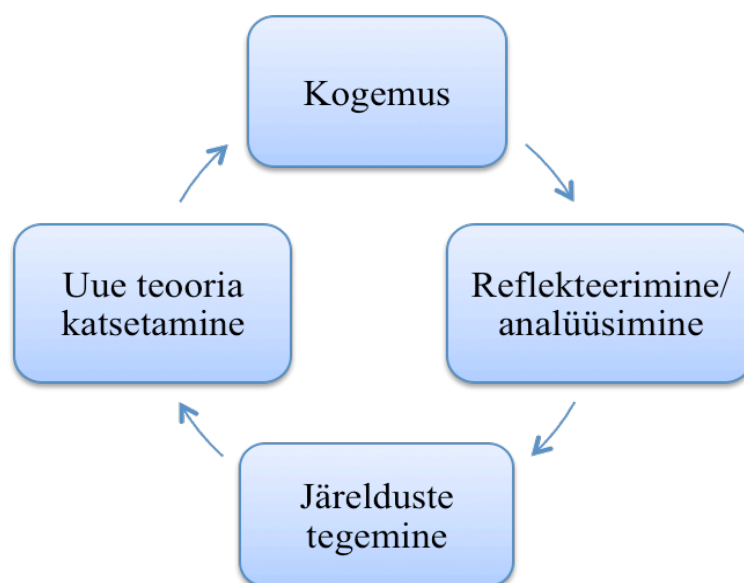
Antud töö autor peab ajakirjanduses väga oluliseks seda, et ajakirjanik suudab jälgida kriitiliselt ühiskonnas toimuvat, oskab lugude kirjutamisel leida selle nn õige fookuse ja lähtub õpitud kogemusest ja teadmisest. Kõige selle juures peab ajakirjanik ka iseend ja oma tööd oskama kriitiliselt analüüsida, oskama õppida vigadest ja kogemustest, et edasi areneda. Samuti on enesearendamisel ja analüüsimisel oluline, et inimesel oleks motivatsiooni, sest muidu ei toimu progressi üldse või jääb see puudulikuks.

David A. Kolbi õppimismudel näitab, kui oluline on kogemustest õppimisel reflekteerimine ja õpitu mõtestamine. Nii “Individuaalpraktika” supervisioonides kui ka aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjandus” analüüsitakse juhtumipõhiseid praktilisi kogemusi. Seetõttu ongi käesolevas magistritöös võetud aluseks ka Kolbi õppimismudel, mis kirjeldab, kuidas inimene kogemustest õpib ja mis protsessid tuleb selleks läbida.

Kolbi õppimismudel kirjeldab, kuidas kogemus tõlgitakse mingisuguseks kontseptsiooniks, mida kasutatakse omakorda juhenditena uute kogemuste valikul ja nendega toimetulemisel (Kolb, 1976: 21). Léonie Sugarman (1985: 264) on öelnud, et Kolbi mudel näitab, kuidas kogemus on tõlgitud käsitusviisidesse, mida saab hiljem kasutada juhendina uute kogemustega toimetulemisel. Tema sõnul tajub Kolb vahetut kogemust kui vaatluse ja refleksiooni alust, millest luuakse käsitusviisid ja mida testitakse aktiivselt. Testimine annab aluse uuteks kogemusteks ja kogu ring algab uuesti (Sugarman, 1985: 264).

Jayson Seaman (2008: 5) ütleb aga, et seesugused õppimismudelite kontseptsioonid on märganud kogemuslikus hariduses väärtuslikku kujundavat rolli, kuid selle algupäraseid eesmärke ja limiite tuleks vaadelda hoolikamalt. Seda eriti juhul, kui seesuguseid mudeleid kasutatakse uurimistöö või programmi koostamisel. Seaman (2008: 10) kirjutab, et seesugune õppimise kontseptsioon ei saa tähenduslikult täpsustada lüli individuaalse ja sotsiaalse või füüsiliste elementide vahel, millele hariduses paljuski loodetakse. Seaman (2008: 10) lisab, et näiteks metodoloogiline kriitika puudutab seda, kuidas Kolbi õppimismudeli sarnased mudelid võtsid teoreetikute ideed kontekstist välja ja paigutasid need kogemuslikku õppesse valesti selleks, et kogemus sobituks institutsionaalsetesse kategooriatesse ja juhendmaterjalidesse.

Sealsamas näitlikustab Kolbi mudel õppimisel olulist reflekteerimise protsessi antud magistritöö autori arvates hästi, sest näiteks supervisioonides räägitakse kindlast juhtumist, analüüsitakse seda ja püütakse edaspidi õpitud sarnases olukorras rakendada. Kolb nendib ka ise, et seesugune neljaetapiline õppimismudel nõuab õppijalt oskusi, mis on omavahel vastandlikud (Kolb, 1976: 22). Kuid seda enam on Kolbi mudel siinses töös oluline, sest ka ajakirjandus nõuab inimeselt vastandlikkust – mõne teema puhul on tarvis olla täiesti erapooletu, teise puhul on tarvis anda edasi ka emotsioone ja nähtut ning seda ajakirjaniku silme läbi. Samuti peab inimene õppimismudelit kasutades valima pidevalt ise, missuguseid oskusi ta erinevates õppimissituatsioonides kasutab (Kolb, 1976: 22). Täpselt sama kehtib ajakirjanduses, kus ajakirjanikul tuleb vastavalt olukorrale ja temale valida oskuste seast välja just need, mis on sel hetkel olulised ja aitavad tööd teha parimal viisil.



Joonis 1. David A. Kolbi õppimismudel (Allikas: Kolb, 1976: 22)

Kolbi õppimismudeli järgi (Joonis 1) on õppimisprotsessis kaks peamist dimensiooni. Esimese dimensiooni esimeses osas esitatakse konkreetne kogemus sündmustest ja teises osas toimub abstraktne mõtestamine (Kolb, 1976: 22). Teise dimensiooni esimeses osas toimub aktiivne eksperimenteerimine ja teises reflektiivne vaatlus. Seega liigub inimene õppimisprotsessis erinevate astmete kaudu tegijast vaatlejaks ning konkreetsemast osalemisest üldisele analüüsimisele (Kolb, 1976: 22).

Sugarman (1985: 264) täiendab, et õppija peab muutuma tegijast vaatlejateks ja olukorrast, millega ta on otseselt seotud, tuleb muutuda analüütiliselt eraldunuks. Ka ajakirjanduses peab ajakirjanik suutma vaadata protsesse eemalt ja analüütiliselt selleks, et säilitada objektiivsus ja kirjutada lugu (näiteks uudis), mis ei sisaldaks isiklike hinnanguid. Mõnikord tuleb kirjutada aga ka lugusid, kus ajakirjanik kirjeldab mingeid sündmusi või olukordi iseenda silmade ja arusaamade kaudu. Ka sel juhul tuleb olla analüütiline, et edasi antaks lugejatele oluline informatsioon. Kuid nagu eelnevalt mainitud, siis on ajakirjanike töös artiklite kirjutamisel iseenesestmõistetav, et ollakse analüütiline ja vaadeldakse protsesse n-õ eemalt, teine lugu on aga iseenda ja tegevuste analüüsimisega, millele ei pruugita sama palju tähelepanu pöörata.

Ajakirjanikul tuleb artiklite loomisel olla enamasti pigem vaatleja, panna kirja oma tähelepanekud toimuvast, kuulata intervjuueeritavat ning kirjutada seejärel lugu. Selles protsessis toimub samuti mõtete süntees: ajakirjanik mõtleb iseenda jaoks valmis, missugune peaks kirjutatav lugu olema ja mida see peaks sisaldama. Ka loo kirjutamisel läbib ajakirjanik nii konkreetse kogemuse, selle vaatlemise kui ka mõtestamise protsessi. Küllalt tihti tehakse seda alateadlikult ja instinktides lähtuvalt. Nii tööprotsessi kui ka eneseanalüüsi puhul peaks ajakirjanik aga need protsessid teadlikult läbima ja iseenda jaoks lahti mõtestama. Sel juhul tekib võimalus areneda edasi, õppida vigadest ja märgata teadlikumalt, mida tehti väga hästi. Samuti joonistub paremini välja see, mida teha edaspidi teisiti, et tulemus oleks tõhusam.

Kolb (1976: 21) ütleb, et õppija, kes on efektiivne, vajab nelja erinevat oskust, mis on seotud konkreetse kogemuse, vaatluse peegeldamise, toimunu mõtestamise ja aktiivse eksperimenteerimisega. Samuti peab õppija oskama uusi teooriaid kasutada otsuste tegemisel ja probleemide lahendamisel. Sugarman (1985: 264) ütleb, et iga etapp mudelist esitab õppijale erinevaid nõudmisi ning vaid vähesed inimesed on kõigis etappides võrdselt efektiivsed ja tunnevad end mugavalt. Ajakirjanduseski tuleb kokku puutuda väga paljude erinevate situatsioonide ja inimestega ning kõik olukorrad ei pruugi olla meeldivad. Sellistes olukordades

olles tuleb osata ära kasutada varasemaid kogemusi või teavet, mis on tekkinud eelmiste kogemuste analüüsimisel. Kui ajakirjanik ei analüüsi iseennast ja toimunud olukorda, võib ta näiteks järgmisel korral teha samu vigu, mõistmata, mis ja miks võis seekord taas valesti minna.

Õppijal on üsna keeruline lahendada konflikti reflektiivsuse ja aktiivsuse vahel. Samuti seda, et ühel ajal tuleb olla vahetu, aga sealsamas ka analüütiline (Kolb, 1976: 23). Ajakirjanik seisab samuti keerulise olukorra ees, seda nii siis, kui tuleb oma kogemustest õppida ja seda analüüsida aga ka siis, kui tuleb kirjutada mõnda konfliktsemat artiklit. Raskusi tekitavad olukorrad, kus tuleb kiiresti reageerida. Näiteks tuleb intervjuul keerulise isikuga, kes manipuleerib, kohe kohaneda ning end vajalikult ümber häälestada. Selleks, et seesugustes keerulistes olukordades paremini hakkama saada, tulebki võtta hiljem aega, et kogetut analüüsida.

Kolb lisab (1976: 23), et osad inimesed saavad hästi hakkama erinevate faktide ühendamisega sidusateks teooriateks, sealsamas needsamad inimesed ei saa hakkama või ei ole huvitunud hüpoteeside püstitamisest oma teooriate põhjal. Teised on geeniused, kes saavad loogikaga hästi hakkama, kuid kes ei soovi reaalselt oma teooriaid aktiivselt katsetada (Kolb, 1976: 23). Kolb toob näitena välja, et matemaatik võib panna suurt rõhku abstraktsele kontseptsioonile, sealsamas võib poeet väärtustada konkreetset kogemust palju kõrgemalt. Kolbi peamine mõte on see, et igaüks meist arendab välja unikaalse õppimisviisi, millel on nii nõrgad kui ka tugevad küljed. Seega on ka ajakirjandusõppes palju erinevaid õppijaid eri õpistiilidega, mistõttu ei pruugi üks või teine meetod olla kõigile ühtmoodi sobiv ja efektiivne. Läheneda tuleks personaalsemalt, et kõik tudengid saaksid edasi areneda neile sobival viisil ja kiirusel.

Kurt Goldstein ja Martin Scheerer (1941: 4; Kolb, 1976: 22 kaudu) arvavad, et laiema mõtestatuse tulemus ilmneb järgnevate oskuste arengus:

- eemaldada oma ego välismaailmast või sisemisest kogemusest;
- luua vaimne olek;
- anda aru oma tegudest ja sõnastada seletus;
- liikuda reflektiivselt ühest situatsiooni aspektist teise;
- hoida samaaegselt meeles erinevaid aspekte;
- haarata oluline osa tervikust ja teha olemasolevast tervikust osad, et need omavahel isoleerida ja et neid sünteesida;
- saada aru tervikus olevate erinevate osade ühistest joontest ja luua hierarhilisi

kontseptsioone;

- minna ideeliselt edasi ja vormida suhtumine uute võimaluste suhtes ning mõelda või toimida sümboolselt.

Kõik need oskused on väga olulised ka ajakirjanikutöös. Näiteks võib ajakirjanik saada ülesande kirjutada ühelt ürituselt kaks erineva fookusega lugu, mis tähendab, et samaaegselt tuleb meeles pidada väga palju erinevaid aspekte, et teada, mida ühes või teises loos täpsemalt kasutada. Seetõttu ongi äärmiselt oluline, et ajakirjanik mõistaks iseend õppijana, sest see aitab konkreetselt kaasa ka tema tööle. Eelnevast loetelust tuleb välja ka oskus luua vaimne olek, seda näiteks olukorras, kus ajakirjanik on mõne allikaga konflikti sattunud, kuid peab kohe pärast seda minema tegema järgmist intervjuud. Sellises olukorras on oluline, et ajakirjanik suudaks sel momendil keskenduda vaid eelseisvale intervjuule, et kohtumine ja kirjutatav artikkel ei oleks mõjutatud eelnevatest negatiivsetest emotsioonidest.

Goldstein ja Scheerer (1941: 4; Kolb, 1976: 22 kaudu) ütlevad, et konkreetsus esindab nende oskuste puudumist, kus n-õ sukeldutakse uude olukorda ja ei analüüsita eelmisi ning nii hakkavad vahetud kogemused domineerima. Ehk et kui eelmisi kogemusi ei ole analüüsitud, ei ole n-õ kogemuste pangas ka uusi teooriaid, mille alusel uutes olukordades tegutseda ja tegutsemise ajendiks saavad samaaegsed emotsioonid või mõtted. See omakorda tähendab, et arengus tekib n-õ seis, sest ka edaspidi tegutsetakse nii nagu ollakse harjunud, olenemata sellest, kas see toimib kõige efektiivsemalt või mitte.

Alice Kolb ja David A. Kolb (2009: 301) toovad õppimise juures olulise aspektina välja ka tähelepanu. Täpsemalt selle, kuidas inimene saab analüüsida enda rolli ja tähelepanu mingis kogemuses ja kuidas tegevusest vormitud teooria annab suuna selleks, kuidas kasutada teadlikku õppimisprotsessi sihilikult õppimise edendamiseks.

Tähelepanu suunab oma fookust nagu prožektor üle teadlikkuse välja ja seda nii, et mõnikord on see suunatud nagu siis, kui ere valgus või vali hääl püüab meie tähelepanu, aga tihti on see siiski vabatahtlik (Kolb & Kolb, 2009: 301). Samasuguse paralleeli saab taas tuua eneserefleksiooniga, sest mõnikord teeb inimene seda n-õ kogemata või alateadlikult, aga kui sellega on piisavalt tegeletud, hakkab inimene sellele rohkem tähelepanu pöörama ja sellega teadlikult tegelema. Teadlikust õppimisest ja teadlikust eneserefleksioonist on rohkem kasu, sest inimene analüüsib end ja oma tööd eeldatavasti paremini ja täielikumalt, kui siis, kui seda tehakse kogemata.

1.5. Supervisioon refleksiooni toetajana

Eneseanalüüs ei pea tingimata toimuma üksinda, vaid seda võib teha ka koos juhendaja või mentoriga. Tugevate ja nõrkade külgede arendamisel on Tartu Ülikooli ajakirjanduse magistriõppes väljakujunenud praktikaks supervisioonid, mis toimuvad üliõpilaste individuaalpraktika ajal. Kuna supervisioon on individuaalne, aitab see igal üliõpilasel valida reflekteerimise teemat, kiirust, sügavust ja viisi. Seega saavad kõik erineva õpistiiliga tudengid tegeleda eneseanalüüsiga neile enim sobival moel.

Selleks, et noored ajakirjanikud oskaksid näha, missuguses rollis on nad õppijana ja missuguseid oskusi peaksid nad edasi arendama, on supervisioon üks parimatest meetoditest, kuidas aidata kaasa noore inimese arengule. Seda nii õppijana kui ka oma eriala spetsialistina. Supervisiooniga seotud mõistetest on Kadri Ugur (1996-1998: 1-2; Laak, 2014: 18 kaudu) toonud Soome erialakirjanduse põhjal välja märksõnad, mis iseloomustavad tööjuhendamise eesmäärke ja funktsioone: *õppimine, professionaalne ja personaalne kasvamine, areng, emotsionaalne toetus, emotsionaalse koormuse vähendamine, identiteedi kujunemine, oma individuaalse tööviisi leidmine, töökogemuse teoloogiline refleksioon ja isiksuse integratsioon.*

Supervisiooni puhul on samuti oluline, et juhendaja oskaks juhendatavale esitada küsimusi, mis aitaksid juhendataval endal jõuda olukorra olulise tuumani. Superviisor peab olema samuti n-ö analüütiliselt eraldunud, et aidata superviseeritaval jõuda oluliste analüüsitavate kohtadeni. Supervisioon kui meetod aitab inimesel areneda ja täiustada oma ametialaseid oskusi (Grant jt, 2012: 1) ehk supervisiooni eesmärk on suunata abivajaja läbi iseenda vastuseid ja lahendusi otsima (Laak, 2014: 18). Supervisiooni situatsioonis peab superviseeritav ehk õppija olema võimeline analüüsima kogetut ja olema valmis vastama superviisori küsimustele. Küsimustele, mis võivad nii mõnigi kord olla keerulised ja nõuda õppijalt suurt pingutust, sest tihti tuleb vastuste leidmiseks vaadata sügavale iseenda sisse. See eeldab õppijalt omakorda eneserefleksioonioskust või selle arendamist.

“Samuti aitab supervisioon paremini näha enda osa probleemides, tunda selgemat motivatsiooni oma töö tegemiseks ja superviseeritav võtab isikliku vastutuse oma professionaalse arengu eest” (Ugur, 1996-1998: 12, 13; Laak, 2014: 19 kaudu). “Supervisioon on üheks tugisüsteemi osaks, mis aitab ajakirjanikel nende töös ettetulevate olukordadega paremini hakkama saada.

Supervisioon on ka üheks osaks sellest, et ajakirjanik tunneks end oma tööd tehes enesekindlamalt ja teaks, et tal on ametialaste probleemide korral võimalus kellegi poole pöörduda” (Säde, 2014: 18).

Tartu Ülikooli ajakirjanduse magistrantide “Individuaalpraktika” aine juurde kuuluvad supervisioonid aitavad neil samuti näha arengut nii isiklikus kui professionaalses mõttes. Superviisor aitab üliõpilastel jõuda oluliste aspektideni ning tudeng läbib sealjuures ise vajaliku eneseanalüüsiva protsessi. Mõlema aine (“Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja “Individuaalpraktika” supervisioonide) eesmärk on pakkuda tuge, mis tähendab, et aktiivse õppimismudeli toimumiseks on mõnikord tarvis ka kõrvalist abi ehk siinjuhul õppejõudude suunamist ja nõuandeid. Seetõttu on käesoleva magistritöö teema uurimisel oluline nii Kolbi õppimismudel, kui ka supervisiooni käsitlus, mis aitavad õppijal näha, tunda ära ja analüüsida oma rolli õppimises ja töös.

1.6. Tagasiside

Tagasiside on nii õppimise kui ka enesearengu protsessi väga oluline osa. Tagasiside aitab õppijal märgata vajadusel neid arengukohti, millele ei osata ise tähelepanu pöörata või millega ei soovita teadlikult tegeleda. Õppejõudude antav tagasiside võiks suunata õppijat tegelema kõikide vajalike teemade ja oskuste arendamisega. Tagasiside võib olla õppijale motivaator, mis sunnib tudengit arenguprotsessis edasi liikuma.

Erinevad uurimistööd on näidanud, et kõrvalseisvad indiviidid hindavad inimest teistmoodi võrreldes sellega, kuidas näeb inimene end ise (Murphy jt, Taylor (2014: 366 kaudu). Taylor (2014: 366) kirjutab mitme allika tagasiside hindamisest (MSF – *multisource feedback assessment*), mis n-ö paljastab üliõpilase interpersonaalse olemuse, vaadeldes inimest ja tema arengut erinevate isikute poolt. Näiteks tuuakse välja kolleegid, kaasüliõpilased, superviisorid ja õppejõud, kes oskavad kõik hinnata inimest erinevatelt töötasanditelt vaadates (ibid: 2014: 366). Tartu Ülikooli ajakirjanduse magistriõppe programm võimaldab samuti saada üliõpilastelt tagasisidet nii kaastudengitelt, õppejõududelt kui ka superviisorilt. Nii saab tudeng tagasisidet erinevatelt tasemetelt vaadelduna ning ta saab seda tagasisidet kasutada oma professionaalses eneseanalüüsis.

Hyunjoo Lee (2016: 297) kirjutab, et tagasiside võib aidata neid õppijaid, kes tegutsevad oma eesmärkide suunas. Tagasiside aitab korrastada taju, emotsioone, motivatsiooni ja ülesannete täitmist (Lee, 2016: 297). Tagasisidet võib kasutada selleks, et muuta eesmärgid selgemaks ja et jälgida eesmärkide suunas edasiminekut ning seda, kui kaugel või lähedal ollakse eesmärgist (Lee, 2016: 297). Aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” seisukohalt on väga oluline, et tudengid paneksid paika eesmärgid ning vaatleksid ja analüüsiks seda, kui kaugelt on jõutud ja kas varem seatud eesmärgid on mõne aja pärast veel aktuaalsed. Võib-olla tuleb oma eesmärgid veidi muuta ning seda aitab teha nii tagasiside kui ka professionaalne eneserefleksioon.

Sealsamas võib tulemuslikkuse kohta käiv tagasiside olla ka mittemotiveeriv, sest inimesed kipuvad keskenduma pigem kaotuste vältimisele kui eesmärgini jõudmise edule (Lee, 2016: 298). Seega võivad õppijad, kes on keskendunud eesmärkide jälgimisele, olla negatiivse tagasiside suhtes tundlikumad. See võib omakorda põhjustada selle, et nad analüüsivad tagasisidest tulnud informatsiooni aktiivsemalt ja nad tegelevad enam dünaamilise eneseregulatsiooniga, et olla edukam (Lee, 2016: 298). Seega võivad õppijad negatiivsest tagasisidest saada motivatsiooni või seda hoopis kaotada. Sealsamas, kui negatiivse tagasiside põhjal vaadatakse oma eesmärgid ja nendeni jõudmise vahendid üle, võib see aidata õppijal teha vajalikke muudatusi või saada hoopis kindlust, et senine toimimisviis on olnud õige. Oluline on, et nende järeldusteni jõuaks õppija ise oma eneseanalüüsi käigus.

Tagasiside puhul on oluline ka selle personaalsus. Loengus antava üldise tagasiside puhul ei pruugi üliõpilane ära tunda, missugune tagasiside käib tema kohta. Seega on oluline, et üliõpilased saaksid personaalset tagasisidet, et teada täpselt, mida arvab õppejõud tema tehtud kodutööde või arengu kohta. Anna Rowe (2011: 345) kirjutab oma uuringu põhjal, et ülikoolide juhtidel ja õppejõududel tuleb varasemast enam pöörata tähelepanu personaalsele ja emotsionaalsele tagasisidele. Austraalia valitsuse 2015. aasta raport ütleb, et ülikooli tudengitest vähem kui üks kolmandik tundis, et õppejõud ei tunne nende arengu vastu kuigi palju huvi, mis viitab, et tudengite jaoks on oluline ka personaalne dimensioon (Rowe, 2011: 345).

Tartu Ülikooli ajakirjanduse magistriõppe programmi ained “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja “Individuaalpraktika” supervisioonid püüavad tagasiside puhul pöörata tähelepanu selle personaalsusele – iga üliõpilane saab individuaalset tagasisidet oma töö, ülesande soorituse ja arengu kohta. Sellisel kujul antav tagasiside aitab tudengitel märgata või

kinnitada oma arengut või vajakajäämisi ning muudab ka õppeprotsessi isiklikumaks. Üliõpilased tunnetavad, et nende areng on õppejõududele tähtis.

1.7. Rollimääratlemine eneseanalüüsis ja õppimises

Selleks, et nii eneseanalüüs ja seda toetavad supervisioonid ning tagasiside täidaksid oma eesmärged võimalikult efektiivselt, on tarvis, et üliõpilased oskaksid määratleda enda rolle neis protsessides. See, missugusesse rolli on üliõpilane end näiteks eneseanalüüsi protsessis asetanud, mõjutab väga palju lõpptulemust ja edasiarenemise võimalusi.

Sellele, missuguses rollis näeb end noor ajakirjanik õppimis- ja eneseanalüüsi protsessis, võib mõju avaldada näiteks see, kas ollakse usaldusväärse õhkkonnas, kas supervisiooniformaat on mugav, kas tegemist on sobiva momendiga kui eneseanalüüsiga tegeletakse (Laak, 2014: 79) ja kas selleks on üldse aega.

Kronstadi (2016: 128) läbiviidud uuringust selgus, et kriitilise refleksiooni arengut võib mõista protsessina, mis võib aset leida erinevates situatsioonides. Situatsioon on jagatud kaheks peamiseks n-ö areeniks: ametlik ja mitteametlik kontekst. Ametlik kontekst hõlmab õpetegevust struktureeritud õppekeskkondades. Õppetunde korraldatakse seminarides, töötubades ja traditsionaalsetes loengutes. Mitmed praktilised ja teoreetilised ülesanded antakse õppeprogrammi ajal, millest mõned on ka järelevalve all tehtavad ülesanded (Kronstad, 2016: 128). Mitteametlikud kontekstid hõlmavad olukordi, mis ei ole institutsiooni poolt organiseeritud ja mis on õppurite endi algatatud ja juhitud (Kronstad, 2016: 128). Siin võib tõstatuda probleem, kus tudeng analüüsib vaid ametlikus kontekstis tekkinud olukordi ja ei pea mitteametlikke situatsioone sama oluliseks või ei analüüsi neid teadlikult. Selleks, et teadlik analüüs saaks toimuda mõlemal juhul, on tarvis, et loengutes käsitletakse ka neid olukordi, mis ei ole õppejõu poolt tekitatud. Nii võib tekkida positiivne harjumus mõlema situatsiooni reflekteerimiseks.

Näiteks anti aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” kahel õppepäeval üliõpilastele ülesanne vestelda studios mingisugusel teemal nii, et potentsiaalsel vaatajal oleks huvitav arutelu jälgida. Tudengid said pärast vestlust õppejõult tagasisidet. Antud vestluse puhul oli tegemist küll õppejõu poolt tekitatud olukorraga, kuid vestlus ja selle kulg ning kes võtab

missuguse rolli, oli tudengite endi teha. Samuti tuli tudengitel end hiljem ise kodus analüüsida. Tuues paralleeli supervisioonidega, siis neis arutletaksegi tudengite poolt tõstatatud teemadel, mille üle arutletakse ja analüüsitakse. Sel juhul on tegemist üliõpilaste endi poolt väljatoodud oluliste nüanssidega, mida nad on pidanud oma töökogemuses oluliseks.

Rollimääratluse puhul loeb ka see, kas ja kuidas mõistab tudeng refleksiooni. Kronstad (2016: 128) kirjutab oma uuringu põhjal, et tudengite tavaarusaamas on palju erinevusi selle kohta, mis on kriitiline refleksioon. Tema uuringus osalesid esimest aastat õppivad ajakirjandustudengid ja neil oli nii erinevaid kui ka sarnaseid arusaamu kriitilisest refleksioonist ja reflektiivsest praktikast. Nende vastused näitasid, et osal tudengitest ei ole täpset ja selget arusaama kriitilisest refleksioonist, sealsamas olid teised sellega rohkem tuttavad. Seetõttu on oluline, et õppuritele räägitaks ka refleksiooni olemusest ja mis meetoditel seda teha saab. Nii saavad erinevad õppijad valida endale parima viisi, kuidas nad soovivad eneseanalüüsi tegeleda.

Oluline on ka see, missuguse õppija ja töötajana end nähakse, sest see mõjutab nii eneseanalüüsi kui ka õppimisprotsessi. David A. Kolb (1967: 23) on välja töötanud enesekirjeldusliku inventari, mida ta nimetab õppimisstiili mõõdikuks (*Learning Style Inventory*, LSI) ja mis on loodud selleks, et mõõta individuaalseid tugevusi ja nõrkusi õppijana. Kui inimene teadvustab enda tugevusi ja nõrkusi õppijana, on tal võimalus neist lähtudes edasi areneda või keskenduda neile oskustele, milles ta on osav.

Kolb (1967: 23) on LSI inventari abil korraldanud uuringu, kus ta toob välja neli õppimistüüpi. Riina Beljajevi ja Kätlin Vanari (2005: 24) koostatud õppematerjali järgi võib neid nimetada konkreetseks kogejaks ehk tegutsejaks (*the converger*), refleksiivseks vaatlejaks ehk mõtisklejaks (*the diverger*), abstraktseks kontseptualiseerijaks ehk teoreetikuks (*assimilator*) ja aktiivseks eksperimenteerijaks ehk pragmaatikuks (*accomodator*). Indiviidil võivad olla nii ühe, teise või koguni kõigi õppimistüübi omadused.

Tegutseja tugevus põhineb selles, et ta viib ideed praktiliselt ellu. See inimene tegutseb kõige paremini situatsioonides, kus tuleb näiteks täita intelligentsuse testi, kus igale küsimusele või probleemile on üks korrektne vastus või lahendus (Kolb, 1967: 23). Sugarman (1985: 264) ütleb, et mõtisklejad naudiksid nõustamisintervjuude videolintide analüüsimist eri teoreetilistest perspektiividest lähtuvalt. Mõtiskleja tugevus on kujutlusvõime. Ta suudab näha konkreetseid situatioone paljudest eri perspektiividest. See tüüp saab hästi hakkama näiteks “ajurünnakus”.

Teoreetiku tugevus on, et ta suudab luua teoreetilisi mudeleid. Ta integreerib erinevad vaatlused selgitustega ning teda huvitavad abstraktsed probleemikäsitlused, kuid samas ei hooli ta teooriate praktilisusest. Talle on oluline, et teooria oleks loogiline ja täpne (Kolb, 1967: 23).

Pragmaatik on tugev asjade tegemises ja plaanide elluviimises, eksperimentide tegemises ja uute kogemuste saamises (Kolb, 1967: 23). Ta on inimene, kes võtab rohkem riske kui eelmised kolm õppimistüüpi. Ta saab hästi hakkama olukordades, kus juhtub, et teooria või plaan ei sobi faktidega ning sel juhul loobub ta tõenäoliselt oma plaanist või teoriast. Pragmaatik saab inimestega hästi läbi, aga mõnikord on ta kannatamatu (Kolb, 1967: 23). Sugarman (1985: 264) lisab, et pragmaatikud lahendavad probleeme katseeksituse meetodil ja nad toetuvad teiste inimeste informatsioonile.

Ajakirjanduseski töötab väga palju inimesi eri õppimisstiilidega. On oluline, et iga inimene teadvustaks oma õppimisstiili, teaks oma tugevusi ja oskaks neid erinevates olukordades hästi ära kasutada. Tihti ei teadvusta inimesed endale seda, missugust õpi- või tööstiili omatakse ja seetõttu ei osata võib-olla ka eneseanalüüsis näha kohti, mis on otseselt seotud inimese õpi- või tööstiiliga. Seega on oluline, et ajakirjandustudengid oskaksid näha enda minapilti tervikuna, ka seda, missugune on nende stiil eri tegevustel. Näiteks võib teoreetilise materjali põhjal öelda, et pragmaatik võiks olla väga hea ajakirjanik, sest ta on tugev plaanide elluviimises, eksperimenteerimises, uute kogemuste saamises. Samuti saab ta hakkama olukordades, mis ei pruugi plaanipäraselt minna. Ajakirjanikuna töötades võib tihti ette tulla, et kõik ei lähe plaanipäraselt või tuleb osaleda mõnes eksperimendis. Selliste ülesannete puhul on pragmaatiku omadused ajakirjanikutöös olulised, et töö saaks tehtud efektiivselt ja hästi.

Sealsamas ütleb Jayson Seaman (2008: 10), et paljud autorid on Kolbi õppimisstiilide kirjelduse kahtluse alla seadnud. Nimelt ei näita Kolb kuigi tõhusalt, kuidas on need neli erinevat võimekust üksteisega seotud või kuidas vastavad need stiilid õppimismudeli faasidega (Miettinen, 2000, Seaman 2008: 10 kaudu). Harald Bergsteineri ja Gayle C. Avery (2014: 260) arvates on Kolbi poolt kirja pandud õpistiilid liiga lihtsustatud. Samuti arvavad Bergsteineri ja Avery (2014: 259), et Kolbi õppimismudelid on "konkreetne kogemus" ja "abstraktne mõtestamine" segunevad liialt bipolaarsuse ja korrelatsioonide vahel. Bipolaarsused on vaadeldavad ja mõõdetavad, korrelatsioonid kujutavad aga kognitiivseid argumente, mis põhinevad statistilistel andmetel (Bergsteiner & Avery, 2014: 259). Nad toovad näite, et õpetaja roll õppijana hõlmab endas visuaalsust, autoriteetsust, taktitundelisust ja väga paljusid muid

omadusi, mis tekitavad küsimuse, missugune õppija on õpetaja (Bersteiner & Avert, 2014: 260)? Samuti tõstatub küsimus, kuidas mõjutab õpetaja õpistiil tema õpetamist.

Käesoleva töö autor nõustub kriitikaga, sest Kolbi väljatoodud õppimisstiilide järgi ei saa inimesi defineerida ning kindlasti on igas inimeses ühe või teise õpistiili omadused. Siiski on need olulised näitamaks, et eri õpistiilidega inimesed vajavad professionaalse eneseanalüüsi arendamisel eri meetodeid, et see toimiks inimeste jaoks kõige tõhusamalt ja sobivamalt.

1.8. Kolbi õppimismudel ajakirjandusõppes

Susan Greenberg (2007: 289) on kirjutanud, et Kolbi mudeli rakendamine ajakirjanduses esitab mitmeid väljakutseid, kuid tekitab samas ka võimalusi. Kolbi mudelit on ajakirjandusõppes keeruline rakendada, sest ajakirjandushariduses on teooria ja praktika omavahel tugevas võitluses. See on osalt seepärast nii, et teooriat ja praktikat õpetatakse tihti täiesti erinevate inimrühmade poolt ja osalt seepärast, et inimestel on siiani erimeelsused sobiva teoreetilise raamistiku suhtes (Greenberg, 2007: 289). Seetõttu on ka Tartu Ülikooli ajakirjanduse magistriõppes oluline lüli teooria ja praktika vahel ained “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses ja “Individuaalpraktika” ning sellega otseselt seotud individuaal- ja rühmasupervisioonid, mis aitavad kogetut mõtestada.

Greenberg (2007: 291) ütleb veel, et traditsioonilises akadeemilise teadustöö mudelis voolavad ideed ühest suunast teise, teooriast praktikasse. Avatumates mudelites on toimunud paradigmaatiline nihe, kus ideed liiguvad mõlemas suunas (Greenberg 2007: 291). Supervisioon on üks viis, kuidas igäüks saab praktikas kogetut asetada teooriasse ja seda hiljem praktikas katsetada. Supervisioon aitab juhtida tudengite tähelepanu olulisematele aspektidele, mille peale ei pruugita kohe ise tulla. Seeläbi aidatakse kaasa efektiivsemale kogemuste analüüsile.

Ajakirjandushariduse üks probleeme seisneb küsimuses, kas selles on olemas tingimused, et reflekteeriv õppimistsükkel saaks toimuda nii, kus ideed ei liiguks mitte ainult teooriast praktikasse, vaid ka praktikast teooriasse (Greenberg, 2007: 291). Tartu Ülikooli ajakirjanduse magistriõppe supervisioonid püüavad pakkuda võimalust reflekteeriva õppimistsükli toimumiseks, et üliõpilased leiaksid aja analüüsimiseks ja õpiks sellest, arvestades nii

teoreetiliste kui praktiliste lähtepunktidega.

Kolb'i õppimismudeli valguses ütleb Greenberg (2007: 295), et peegeldavat praktikat on pakutud kui alternatiivi teooria ja praktika lõhe asemel, ehk et selle asemel, et püüda õppekavas tasakaalustada praktika ja teooria suhet, soovitab ta hinnata, kui hästi õpetatakse hoopis kriitilist eneserefleksiooni. Ta toob näiteks uuringu, milles analüüsiti tudengite vastuseid seoses teoreetilise ja praktilise osakaaluga õppekavas. Ta väidab, et puuduv lüli teooria ja praktika vahel on kriitiline refleksioon (Papatheodorou & Chapman, 2004: 570; Greenberg, 2007: 295 kaudu).

Chapman (2004) toob välja, et ajakirjandusõppe bakalaureusetudengeid uurides tuli välja, et tudengid ei olnud võimelised tuvastama seoseid teoreetilise teadmise ja praktilise väljaõppe vahel. Üks peamisi probleeme on ka see, et ülikoolides on teoreetilisi ja praktilisi komponente koheldud kui õppe kaht eraldiseisvat valdkonda (Chapman, 2004). Seetõttu on oluline mitte ainult see, et tudengid oskaksid reflekteerida ja end analüüsida, vaid ka see, et nad mõistaksid teooria ja praktikavahelisi seoseid. Seesugune mõistmine võiks tekkida näiteks supervisioonide ja iseenda tegevuse mõtestamise abil.

2. VALIM JA MEETOD

Käesolevas peatükis toob autor välja magistritöö eesmärgi, uurimisküsimused ning tutvustab empiirilise materjali kogumisel kasutatud valimit ja meetodit. Eraldi peatükina on välja toodud meetodi kriitika peatükk.

2.1. Valim

Valimisse kuulusid Tartu Ülikooli ajakirjanduse esimese aasta magistrandid, kes astusid Tartu Ülikooli 2015. aastal.

Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi ajakirjanduse õppekaval on kaks spetsiaalselt eneserefleksiooni toetamisele keskendunud ainet, “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja “Individuaalpraktika” koos individuaal- ja rühmasupervisioonidega. Valimi moodustamine toimus alusel, et tudengid läbiksid mõlemaid aineid, et võrrelda nende eneseanalüüsi arengut ajas ning võimalikult võrdsetes tingimustes.

Antud magistritöös vaadeldakse ja uuritakse ained “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja “Individuaalpraktika” läbinud tudengeid. Ainega “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” alustati Tartu Ülikooli ajakirjanduse magistriõppes 2015. aasta sügissemestril ja see on mõeldud esimese aasta magistrantidele.

Valimis osalenud tudengite aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” esimene õppepäev toimus 2015. aasta sügisel. Teine õppepäev leidis aset 2016. aasta kevadel.

Valimisse kuulunud üliõpilased alustasid 2015. aasta sügissemestri lõpus “Individuaalpraktika” ning selle juurde kuuluvate individuaal- ja rühmasupervisioonidega, mis peaksid aitama kaasa tudengi professionaalse eneseanalüüsi arengule.

Valim koosneb üheksast inimesest, kellest kaheksa olid naised. Valimi puhul oli tegemist maksimumiga.

Käesolevas magistritöös täitsid valimisse kuulunud üliõpilased neli korda autori poolt koostatud ankeetküsitlust (vt Lisade peatükki lk 88). Ankeetküsitlust muudeti ja jagati kirjalikult kätte või saadeti interneti teel veebiversioon vastavalt sellele, missuguses etapis olid üliõpilased antud töös uuritavate ainetega. Samuti arvestati sellega, millal alustasid üliõpilased “Individuaalpraktika” supervisioonidega, et saada teada nende ootusi ning hiljem, kuidas täitsid supervisioonid nende ootusi ja mil määral aitasid kaasa eneseanalüüsile. Samuti arvestati sellega, millal toimusid üliõpilastel aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäevad. Küsitluse koostamiseks ja kätte jagamiseks kasutas autor *Google Forms*’i veebikeskkonda.

2.1.1. Ülevaade ainst “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”

Tartu Ülikooli õppeinfosüsteemi (ÕIS) järgi on antud õppeaine eesmärk “toetada õppija enesearengut ajakirjanduses eriala omandamisel”. Samuti kirjeldab ÕIS õppeaine läbinud üliõpilase õpiväljundeid, milleks on: tudeng “oskab kriitiliselt hinnata enda tugevusi ja nõrkusi professionaalse ajakirjanikuna, näeb edasiõppimise vajadusi, oskab hinnata magistriõppekava õpiväljundite saavutamist.” ÕIS-is on kirjas ka, et õppepäeval tehtud ülesannete analüüsi tulemusel valmib igal tudengil portfoolio, kus üliõpilane on saanud hinnangu oma edasijõudmisele ning kokku on lepitud tegevused selleks, et professionaalne areng ei peatuks.

Aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäev algas mõlemal korral tudengite ja õppejõudude ühise vestlusringiga. Esimesel õppepäeval tutvustati end vastastikku ning räägiti aine eesmärkidest ja sellest, missugune päev ees seisab. Teisel õppepäeval vaadati ühises vestlusringis möödunud ajale tagasi ja arutati tudengite arengu üle. Tudengitele jagati kätte programmijuhi valitud väljavõtted nende õpimappidest, kus olid loetletud üliõpilaste võimalikud eesmärgid. Ehk pärast esimest õppepäeva ei olnud üliõpilased endale konkreetseid eesmärke seadnud ja neid tuli otsida õpimapist. Seejärel toimus nende eesmärkide arutelu.

Mõlemad õppepäevad koosnesid peale kahe ühise vestlusringi (õppepäeva alguses ja lõpus) kolmest ülesandest. Programmijuht oli üliõpilased jaganud rühmadesse ning nad said päeva jooksul kolm ülesannet, millega tegeleda. Iga ülesande juures olid ka õppejõud ja tudengid liikusid pärast ühe ülesande sooritust järgmisesse n-ö töötuppa. Mõlemal päeval analüüsiti grupis tudengite meistritükke ehk tudengite saadetuid töid, mida nad pidasid enda tehtud töödest seni kõige paremaks. Meistritükkide arutelu andsid õppejõud tudengitele tagasisidet ja analüüsisid

nende esitatud meistritükke. Esimesel õppepäeval olid esimeses õpitoas, kus tudengitel tuli täita test, programmijuht Ragne Kõuts-Klemm ja instituudi juhataja Halliki Harro-Loit. Meistritükkide töötoas olid ajakirjanduse lektor Urmas Loit, teleajakirjanduse õpetajad Aune Unt ja Brit Laak, praktilise ajakirjanduse assistent Signe Ivask ja audivisuaalse produktsiooni õpetaja Eleri Lõhmus. Teisel õppepäeval olid infoülesande töötoas instituudi juhataja Halliki Harro-Loit ja programmijuht Ragne Kõuts-Klemm, meistritükkide töötoas teleajakirjanduse õpetaja Brit Laak ja praktilise ajakirjanduse assistent Signe Ivask ning stuudio töötoas olid mõlemal õppepäeval interpersonaalse ja hariduskommunikatsiooni lektor Kadri Ugur ning kommunikatsioonietika nooremteadur Marten Juurik.

Esimesel õppepäeval korraldati tudengitele teise ülesandena test, kus küsiti erinevaid ajakirjandusega seotud küsimusi, aga kontrolliti ka tudengite üldteadmisi. Pärast testitäitmist arutati koos õppejõududega vastuste üle ja kontrolliti teste. Teisel õppepäeval anti üliõpilastele ülesanne otsida andmetest uudisväärtuslikku ehk neile anti *Excel*'i tabel, kus oli kirjas Tartu Ülikooli erinevate instituutide eelarved ja millest need koosnevad. Tudengid arutlesid koos instituudi juhataja ja programmijuhiga, mida uudisväärtuslikku leiti ja õppejõud pöörasid nende tähelepanu, mida sai andmetest veel välja lugeda.

Kolmas ülesanne oli oma ülesehituselt mõlemal õppepäeval sama. Üliõpilased said arutlemiseks teema ning pidid vestlust arendama viisil, mis jätaks n-ö jutusaate mulje, mida oleks ka vaatajal huvitav jälgida. Teemadega tutvumiseks anti ettevalmistusaeg ja pärast seda alustati vestlusega. Pärast vestlust said tudengid õppejõududelt tagasisidet arutelu argumentatsiooni, multimodaalse ja interpersonaalse kommunikatsiooni kohta. Samuti paluti tudengitel salvestatud vestlus videot hiljem vaadata ja analüüsida.

Mõlemad õppepäevad lõppesid tudengite ja õppejõudude ühise vestlusingiga, kus arutleti päeva üle ning kus tudengid peegeldasid möödunud päeva mõtteid, emotsioone ja õpitud. Samuti pandi paika uued eesmärgid eelolevaks semestriks.

2.1.2. Ülevaade aine “Individaalpraktika” supervisioonidest

ÕIS-i järgi on antud aine eesmärk, et üliõpilane kinnistaks ja arendaks erialaseid oskusi ning suutlikkust. Õppeaine õpiväljundites on kirjas, et aine läbimisel arenevad üliõpilasel reporteri- ja

toimetajaoskused, sealhulgas töö allikatega ja allikate kriitiline analüüs. Samuti arenevad produktsioonioskused ja toimetamisvilumus. Õpiväljundites on veel kirjas, et “supervisiooni ja oma töö analüüsimise kaudu areneb üliõpilase eneserefleksioonioskus ja kujuneb adekvaatne professionaalne minapilt ja enesehinnang.”

“Individuaalpraktika” aine tähendab kuuenädalast toimetajapraktikat mõnes Eesti meediakanalis. Iga üliõpilane sai endale praktika ajaks superviisori, kellele tuli igal nädalal saata enne supervisiooni A4 raport, kus kirjeldati mõnda olulist juhtumit, sündmust vms, mis oli tudengile oluline. Tudeng sai valida teema, millest rääkida sooviti. Supervisioon toimus korra nädalas individuaalse Skype’i vestlusena. Individuaalsete supervisioonide superviisorid olid Brit Laak, Signe Ivask ja Kadri Ugur, rühmasupervisioone viisid läbi Brit Laak ja Signe Ivask.

Samuti said üliõpilased kokku rühmasupervisioonides, mis toimusid kokku kolmel korral – praktika alguses, keskosas ning lõpus. Neis supervisioonides kuulsid üliõpilased, kuidas läheb teistel kursusekaaslastel praktikal ning jagati erinevaid kogemusi ja mõtteid. Ühiselt arutleti, millised oskused on iseloomulikud väga heale toimetajale ning kuidas neid külgi endas arendada. Seda supervisiooni juhtisid õppejõud, kes küsisid üliõpilastelt erinevaid küsimusi, kuid tudengitel oli samuti võimalus tõstata enda jaoks olulisi teemasid.

2.2. Meetod

Käesolevas magistritöös kombineeriti kaht meetodit – vaatlust ja küsimustikku, mille andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivne sisuanalüüs on teksti diskursusanalüüsi meetod ja selle abil on võimalik peale sõnakasutuse uurida ka lauseid ja ridade vahele peidetut. Kuna antud töö jaoks koostatud ankeetküsitlused koosnesid suuresti avatud vastustest, kus üliõpilased said vastata vabas vormis, oli oluline analüüsida ka nendes vastustes peituvaid vihjeid ja ridade vahele peidetut. Kvalitatiivne sisuanalüüs aitab tõlgendada valimis osalenute lauseid ja eesmärke (Samm, 2016). Selle meetodi kaudu oli võimalik anda ülevaade valimis osalenute mõtetest ja eesmärkidest nii individuaalsel kui ka üldisel tasandil.

Meri-Liis Raherand (2008, Samm, 2016 kaudu) on kirjutanud, et “kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatakse tekstide sisu ja/või kontekstiliste tähenduste uurimiseks, kusjuures keelt kui

kommunikatsioonivahendit uuritakse intensiivselt, piirdumata sõnade pelga loendamisega”. Ta lisab, et “tekstilised andmed võivad pärineda kas individuaal-, paari-, fookusgrupi- vm intervjuudest, vaatlusprotokollidest /-päevikutest, erinevatest dokumentidest, uuritavate omaloomingust ja kõikvõimalikest meediaväljaannetest” (Laherand 2008, Samm 2016 kaudu).

Antud töös analüüsiti kõiki väljaantud ankeetküsitlusi, mida oli kokku 36. Töö autor analüüsis iga üliõpilase vastuseid uuritava perioodi vältel nelja ankeedi abil. Autor toob tulemuste peatükis välja erinevatel põhjustel silmapaistvad arusaamad, arvamused ja arengud professionaalse eneseanalüüsi kohta.

Autor analüüsis küsimusi, kus oli üliõpilastele antud ette skaalad ühest viieni ning koostas nende andmete põhjal graafikud, mis on esitatud töö tulemuste peatükis. Samuti vaatas autor eelnimetatud vastuste põhjendusi ning analüüsis üliõpilaste sõnakasutust ja ridade vahele jäänud mõtteid.

Kontentanalüüs eeldab, et töö autor ja meetodi kasutaja teab, missugused on tema eesmärgid ja kategooriad enne, kui ta hakkab meetodit rakendama (Ezzy, 2002: 89). Teisisõnu on varasemad kategooriad need, mille alusel uurija uurima hakkab. Need on kindlaks määratud ja teised nüansid võivad siinkohal jääda tähelepanuta. Antud magistritöös keskenduti eelkõige tudengite eneseanalüüsi arengule. Eesmärk oli vaadelda, kuidas muutub uurimisperioodi ajal tudengite arusaam enda professionaalsest eneseanalüüsist, oma rollist ning kuidas toetavad kaks õppeainet (“Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja “Individaalpraktika” supervisioonid) tudengite eneserefleksiooni arengut. Ehk magistritöö uurimisküsimused olid suuresti analüüsi kategooriate alus, millest lähtuvalt analüüsis autor tunnetuslikult ankeetküsitluste sisu, vaadeldes, missugused tendentsid ja arvamused paistsid silma.

Kvalitatiivse uuringu läbiviimisel on oluline kontekst, milles tegevus leiab aset, et haarata selle laiemat sotsiaalset ja ajaloolist tähendust (Dey, 2005: 33). Oluline on ka see, kuidas osapooled oma tegevust näevad ja tunnetavad. Seetõttu vaatles käesoleva töö autor kahel korral ka aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäeva. Nii oli võimalik lisaks üliõpilaste endi tähelepanekute kasutada ka autoripoolseid tähelepanekuid ja neid analüüsil arvestada. Ka Ian Dey (2005: 37) ütleb, et kvalitatiivse uuringu puhul on oluline, et mingisugust situatsiooni kirjeldavad võimalikult paljud vaatlejad. Ankeetküsitlused ja vaatlused andsid laiemat pildi, mida analüüsida ning need täiendasid teineteist üldise pildi saamiseks.

Traditsioonilist kontentanalüüsi kasutatakse tavaliselt selliste uuringute koostamisel, mille eesmärk on kirjeldada mingisugust fenomeni (Hsieh & Shannon, 2005: 1279). Selle analüüsitüübi puhul on väga oluline teadvustada konteksti, et mitte kukkuda läbi kesksete kategooriate identifitseerimisel. Materjalist tuletatud tulemused võivad olla seetõttu ebatäpsed (ibid: 1280). Töö autor püüdis samuti arvestada ankeetküsitluste vastuste analüüsimisel konteksti ehk arvestada seda, millal küsitlused üliõpilastele vastamiseks jagati. Kuna ankeedid jagati üliõpilastele vastavalt aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” esimesel õppepäeval, enne “Individuaalpraktika” supervisioone, pärast supervisioone ja viimasel korral anti ankeet vastamiseks pärast aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” teist õppepäeva. Seega võisid need etapid mõjutada tudengite vastuseid ning seda tuli analüüsimisel arvesse võtta.

Kodeerimine võib alata kahel erineval viisil, olenevalt uurimisküsimusest. Kui eesmärk on identifitseerida ja kategoriseerida kõik fenomeni instantsid, näiteks emotsionaalsed reaktsioonid, siis on mõistlik esmalt materjali lugeda ja teha esimesed märkused. Selle lähenemise plussiks on see, et olemasolev teooria saab toetatud ja edendatud (Hsieh & Shannon: 1283). Käesoleva töö autor toimus esmasel analüüsil samamoodi ehk luges kõigepealt ankeetküsitlused läbi ja tegi esimesed märkmed kõigi küsimuste kohta iga ankeetküsitluse kaupa. Nii oli võimalik minna veidi üldisemale tasandile ja vaadelda kõigi nelja ankeetküsitluse erinevusi ja sarnasusi.

Antud magistritöö puhul viidi läbi nii juhtumipõhine ehk vertikaalne analüüs (*case-by-case analysis*) ja juhtumiüleline ehk horisontaalne analüüs (*cross-case analysis*). “Juhtumispõhise analüüsi puhul on vaatluse all korraga üks terviktekstist koosnev juhtum (meediatekst, kooliõpik, intervjuu, elulugu, organisatsiooni koosoleku protokoll vm) kogu analüüsitavast materjalist ehk tervikvalimist” (Samm, 2016). Antud magistritöös on tervikvalimi puhul tegemist kogu ankeetküsitluste kogumiga ehk 36 ankeeti.

“Analüüsil võib olla kaks eesmärki: 1) kirjeldamine, vastates küsimusele “Mis toimub?” või rääkides juhtumi “lugu”; 2) seletamine, vastates miks-küsimustele, mida võimaldab juhtumi (isiku, nähtuse või sündmuse) vahetu, pikaajaline jälgimine, n-ö “musta kasti” sisse minek” (Samm, 2016). Käesolev magistritöö püüab selgitada ja vastata miks-küsimustele ning jälgis seitsme kuu jooksul valimis osalenute arvamust oma eneseanalüüsi arengust ja arusaama sellest. Juhtumiüleline analüüs puhul analüüsitakse ühel ajal mitut juhtumit, näiteks kogutakse intervjuudest kokku kõik konkreetse teema kohta käivad tekstiosad või võrreldakse kindla teema

käsitlemist kõigis intervjuudes (Samm, 2016). Võrdlusvõimalus loob eeldused mõnevõrra suuremaks üldistuseks võrreldes juhtumipõhise analüüsiga. Analüüsi eesmärk võib olla: 1) mitme juhtumi võrdlemine, mis võib anda tulemuseks juhtumite tüpologia; 2) läbivate teemade leidmine; 3) tegevus-, seose- või muude mustrite väljaselgitamine (Samm, 2016).

Autor toob tulemuste peatükis välja üliõpilaste vastustest väljajoonistunud tendentsid, aga ka tudengite vastused, mis näitavad tendentside olemust või põhjust. Töö tulemustes on välja toodud eri peatükid, mis on koostatud konkreetsete teemade kohta, mille aluseks on ankeetküsitlustes sisaldunud küsimused. Erinevate küsimuste vastuste võrdlemine aitas leida üliõpilaste vastuste läbivad teemad ja mustrid.

Antud magistritöö eesmärk oli analüüsida ja vaadelda ankeetküsitluste põhjal üliõpilaste arusaama professionaalsest eneseanalüüsist, selle arengut ja tudengi rolli eneseanalüüsis. Analüüsiks kasutati juhtumiülest analüüsi, et vaadelda kogu valimit ja leida ühiseid ning erinevaid jooni. Niisamuti analüüsiti ankeetküsitlustesse kirjutatud ainetepõhiselt ehk vaadeldi, kuidas ja millisena on tudengid tunnetanud professionaalse eneseanalüüsi toetamist aines “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ning aine “Individuaalpraktika” supervisioonides.

2.2.1. Ankeetküsimustike täitmine

Esimene ankeetküsimustik jagati üliõpilastele kätte 4. septembril 2015, kui toimus aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” esimene õppepäev. Ankeetküsimustik anti tudengitele paber kandjal, täitmisele kulus umbes 15 minutit.

Teine ankeetküsimustik jagati üliõpilastele 9. jaanuaril, mil üliõpilastel algas aine “Individuaalpraktika”. Selleks ajaks oli individuaalsupervisioon toimunud vaid ühel tudengil. Teine ankeetküsimustik anti tudengitele täita sel ajal seepärast, et saada teada nende ootusi aine “Individuaalpraktika” osas ja saada teada, kuidas on esimese ankeetküsimustiku täitmise ajast tudengite arusaam professionaalse eneseanalüüsi osas muutunud. Ankeetküsimustik anti üliõpilastele paber kandjal.

Kolmas ankeetküsimustik jagati üliõpilastele välja siis, kui nad olid “Individuaalpraktika” supervisioonidega jõudnud lõppu, et näha, kuivõrd aktiivselt panid supervisioonid üliõpilasi

eneserefleksiooniga tegelema ning oma eneseanalüüsi oskust treenima. 13. veebruaril 2016 said paberkandjal küsimustiku kolm tudengit. 27. veebruaril 2016 sai paberkandjal küsimustiku üks tudeng. 1. märtsil 2016. aastal said ankeetküsimustiku interneti teel kaks tudengit ja 10. märtsil samuti kaks tudengit.

Neljas ankeetküsimustik jagati üliõpilastele samuti veebis, 28. märtsil 2016. aastal. Selleks ajaks olid kõik valimisse kuulunud üliõpilased läbinud “Individaalpraktika” ja supervisioonid ning ka aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” teise õppepäeva. Viimane ankeetküsimustik sisaldas peale nende küsimuste, mida küsiti ka eelmistes ankeetides ka üldisemaid ja kokkuvõtvmataid küsimusi tudengi viimase seitsme kuu eneseanalüüsi arengu kohta.

Selleks, et valimisse kuulunud üliõpilased saaksid vastata võimalikult ausalt, lepiti kokku, et nende nimed ei avaldu käesolevas töös. Selleks sai iga küsimustiku täitja individuaalse koodi, mille järgi saab vastajaid teineteisest eristada ning nende vastuseid ja arengut ajas võrrelda.

Tabel 1. Ankeetküsimustike ajakava

Meetod	Ajavahemik	Kommentaariid
Aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” I õppepäeva vaatlus	04.09.15	
I ankeetküsimustiku täitmine	04.09.15	
II ankeetküsimustiku täitmine	09.01.16	Individaalsupervisioon oli toimunud ühel tudengil.
III ankeetküsimustiku täitmine	13.02.16–10.03.16	Individaalsupervisioonid olid toimunud kõigil tudengitel.
Aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” II õppepäeva vaatlus	20.03.16	
IV ankeetküsimustikutäitmine	28.03.16–04.04.2016	Kõik valimisse kuulunud tudengid on läbinud “Individaalpraktika” ja supervisioonid ning osalenud aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” II õppepäeval

2.3. Meetodi kriitika

Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaasi (2016) järgi ei võimalda kvalitatiivne sisuanalüüs võrrelda erinevaid tekste täpsetel alustel. Kuna käesoleva magistritöö raames analüüsiti ankeetküsitlusi, mis olid kõigil valimisosalenutel ühesugused, siis võib öelda, et ankeete sai võrrelda üsna võrdsetel, kuid mitte päris täpsetel alustel. Iga valimis osalenu võis kirjeldada oma mõtteid vabalt valitud sõnadega.

Samuti võib kvalitatiivse sisuanalüüsi puuduseks pidada seda, et see loob uurijale võimaluse valikulise tõendusmaterjali kogumiseks, mis toimub sageli mitteteadlikult, uurijale meelepäraste hüpoteeside kinnitamiseks, ning kunagi ei saa olla kindel, et seda pole juhtunud (Samm 2016). Võib öelda, et käesoleva magistritöö autori jaoks ostus see samuti mõnevõrra probleemseks, sest ankeetküsitluste esmasel analüüsimisel tekkisid esimesed järeldused, mis võisid teatud määral mõjutada järgnevate ankeetküsitluste analüüsi. Sealsamas püüdis autor seda ohtu teadvustada ning jääda võimalikult objektiivseks. Siiski ei saa aga sajabrotsendiliselt väita, et see õnnestus, sest meelepäraste hüpoteeside kinnitamine võis toimuda ka alateadlikult.

Hsiu-Fang Hiesh ja Sarah E. Shannon (2005: 1283) ütlevad samuti, et lähenemine, kus tehakse esmasel materjalilugemisel esimesi märkmeid, tekitab naturalistlikus paradigmas erinevaid probleeme. Teooriat alusena kasutades on sel oma limiidid, uurija läheneb materjalile informeeritult, kuid samas tugeva kallakuga. Teiseks võivad mõned osalejad saada mingeid vihjeid, kuidas vastata küsimustele teatud viisil selleks, et uurijale meeldida (ibid: 1283). Ka antud magistritöö raames ei saa välistada võimalust, et valimis osalenud üliõpilased suhtlesid omavahel, saamaks ideid, mida ankeetküsitluse küsimustele vastata. Samuti on olemas võimalus, et tudengid ei olnud iseenda vastu ausad ning vastasid küsimustele ilustatult ja ei rääkinud reaalsusest, vaid sellest, missuguses arenguetapis soovitakse tegelikult olla.

Üks traditsioonilise kontentanalüüsi lähenemise väljakutseid on see, et seda võib segamini ajada teiste kvalitatiivsete meetoditega, näiteks põhistatud teooriaga (Hsieh & Shannon: 1280). Kontentanalüüsi traditsiooniline lähenemine on limiteeritud nii teooria arenduse kui ka kogemuse kirjelduse mõttes, sest nii valim kui analüüsiprotseduurid muudavad silla leidmise erinevate kontseptsioonide ja tulemuste vahel keeruliseks (ibid: 1281).

Mõnevõrra tekitas probleeme ka veebipõhiste ankeetküsitluste väljasaatmine ja neile vastuste saamine. Kui paberil antud ankeetidele vastasid tudengid õppesessiooni ajal ülikoolis kohapeal olles, siis veebikeskkonnas saadetud küsimustikule sai igaüks ise endale sobiva aja valida. See tekitas aga olukordi, kus ajavahemik, mil üliõpilased ankeetküsitlusele vastasid, muutus palju pikemaks. Üliõpilased ei vastanud küsimustele alati väga põhjalikult ning tihti oldi napolisõnalised, mis võis mõjutada käesoleva magistritöö tulemusi. Seda seetõttu, et kui tudengid ei olnud võrreldes eelmiste ankeetküsitluste täitmisel nii põhjalikud, siis oli keerulisem ka analüüsida ja välja lugeda toimunud muutusi nii sõnakasutuses kui arvamustes.

Kriitikana tuleb välja tuua ka mõned ankeetküsitluses olnud küsimused. Näiteks viimases ehk neljandas ankeedis oli küsimus “Kuidas hindate oma eneseanalüüsi toetamist TÜ ajakirjanduse õppetoolis? Palun põhjendage oma arvamust.”. Selle konkreetse üldisema küsimuse eesmärk oli saada teada arvamus magistriõppe kontekstis, kuid kuna autor ei kirjutanud selgitavalt sõna “magistriõpe” küsimusse sisse, võis seda küsimust laiendada ka bakalaureuseõppe peale, mida üks valimis osalenud üliõpilane ka tegi. Seega ei pruugi selle küsimuse vastused viidata ainult magistriõppele, vaid ka bakalaureuseõppele, mida tuli analüüsimisel arvestada.

Samuti tuleb märkida, et kui igas ankeedis küsiti üliõpilastelt, missuguseid oskusi järgnevatest on nad professionaalset eneseanalüüsi toetavate ainete jooksul end arvates arendanud (nt neljas ankeet, küsimus nr 4), siis põhjendust ja täpsustust, kuidas on neid oskusi arendatud, küsis autor alates kolmandast ankeetküsitlusest. Samuti ei kirjutanud mitmed üliõpilased oma vastustele põhjendusi ja selgitusi. Seetõttu on raske võrrelda, kuidas ja mille abil on üliõpilased konkreetsemalt neid oskusi arendanud. Autor oleks võinud neljanda ankeedi koostamisel küsida üliõpilastelt konkreetselt, kuidas ja missuguseid oskusi on nad endas uuritava aja jooksul arendanud, et näha, missugusele tasandile professionaalses eneseanalüüsis minnakse. Samuti oleks autor saanud nii adekvaatsema pildi sellest, missuguseid oskusi on üliõpilased uuritava aja jooksul endas arendanud.

3. UURIMISKÜSIMUSED

- 1. Kuidas või millises rollis määratlevad üliõpilased end eneseanalüüsi protsessis?**
- 2. Kuidas muutub üliõpilaste hinnang enda eneseanalüüsi arengule vaadeldava perioodi vältel?**
- 3. Kuidas toetab Tartu ülikooli ajakirjanduse õppekava magistrantide professionaalset eneserefleksiooni?**
 - Millised tegurid on kaasa aidanud üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi arengule?

4. UURIMISTULEMUSED

Käesolevas peatükis esitab töö autor uurimistulemused. Tulemused on esitatud kvalitatiivse sisuanalüüsi ja vaatluste baasil. Uurimistulemused on jaotatud peatükkideks: üliõpilaste definitsioon professionaalsest eneseanalüüsist, üliõpilaste ootused ja aine vajalikkus ainete “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja “Individaalpraktika” supervisioonide suhtes, motiveeritus osaleda aktiivselt eneseanalüüsi toetavates ainetes, üliõpilaste arusaam iseenda rollist eneseanalüüsis, eneseanalüüsi tähtsus ja põhjalikkus, üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi arengule kaasa aidanud tegurid ja üliõpilaste jaoks vajalike oskuste arendamine. Mõned peatükid koosnevad omakorda alapeatükkidest.

4.1. Üliõpilaste definitsioon professionaalsest eneseanalüüsist

Igas ankeetküsitluses küsiti üliõpilastelt, mis on nende arvates professionaalne eneseanalüüs. Tudengid said küsimusele vastata vabas vormis.

Esimesed ankeedid näitavad, et üliõpilaste sõnul on professionaalne eneseanalüüs viis, kuidas end tundma õppida, saada aimu oma tugevatest ja nõrkadest külgedest sooviga neid arendada. Näiteks on tudengi I arvates professionaalne eneseanalüüs järgmine:

“Teada oma olemasolevaid tugevusi/nõrkusi ja tegeleda nende sihipärase arendamisega.”

Üliõpilane H kirjutab professionaalsest eneseanalüüsist üsna sarnaselt:

“See, et ma suudan ise analüüsida enda käitumist, tegutsemismotiive, mõelda, miks mingid asjad ei lähe nii nagu ma soovin, et need läheksid, mida ma ise saan enda juures teha või parandada, et olla edukam.”

Enamus üliõpilastest kirjutavad esimeses ankeedis professionaalsest eneseanalüüsist iseenda vaatepunktist lähtudes ehk nende vastustest kajab, et eneseanalüüsi juures on oluline oskus suuta end ise analüüsida, näha enda kõiki külgi objektiivselt ja osata tehtud töödest või kogemustest

järeldusi teha. Üks tudeng toob välja, et tal on professionaalse eneseanalüüsi puhul tarvis õppejõudude abi. Üliõpilane B kirjutab:

“Kuna ma ise ei oska ennast professionaalselt hinnata, siis tulevad õppejõud appi ning me teeme seda koos.”

Üliõpilase vastuse põhjal võib järeldada, et ta soovib koos asjatundjatega erinevatel eneseanalüüsi puudutataval teemadel arutleda, sest ta ei oska ennast professionaalsel tasandil hinnata. Samas viitab tema vastus ka sellele, et ta ei pruugi ära tunda iseenda rolli eneseanalüüsis ja loodab õppejõududele.

Teise ja kolmanda ankeedi vastustes paistab taas silma üliõpilaste endapoolne tugevate ja nõrkade külgede märkamine ja nende külgede arendamise olulisus. Mõni tudeng tõi välja, et eneseanalüüs tähendab kriitilist tagasisaadet oma töödele ja tegemistele. Sama üliõpilane, kes enne rääkis õppejõudude rollist eneseanalüüsis (B), on taas välja toonud selle, et õppejõudude roll on eneseanalüüsis oluline, sest õppejõud aitavad, suunavad ja annavad tagasisidet, mida saab tudeng enda arenguks kasutada.

Mõni tudeng on välja toonud ka eesmärkide seadmise olulisuse, näiteks kirjutab üliõpilane E, et tema jaoks tähendab professionaalne eneseanalüüs oma oskuste ja teadmiste märkamist ning analüüsimist. Samuti kuulub professionaalse eneseanalüüsi juurde tema arvates eesmärkide seadmine, ehk et iseenda analüüsile järgneb uute eesmärkide seadmine. See tähendab, et üliõpilane jälgib oma arengut ajas, sest uute eesmärkide püstitamisel ja eelmiste ülevaatamisel peaks üliõpilasel tekkima üldine pilt sellest, missuguses suunas ta on arenenud. See peaks andma hea pildi nii õppija kui ka eneseanalüüsijana, sest tudengid toovad analüüsi käigus välja teadmised ja oskused, mis on tarvilikud nende erialaseks arenguks ja mis eeldavad uue informatsiooni ning oskuste omandamist.

Üliõpilane D toob välja kriitilise oskuste hindamise kui professionaalse eneseanalüüsi:

“Oma erialaste pädevuste kriitiline hindamine.”

Kuna antud vastus on üsna napsõnaline, siis aitab tema arusaama professionaalsest analüüsist avada veidi ankeedis olnud järgmise küsimuse vastus:

“See võimaldab näha aspekte, mis vajavad arendamist ja parandamist ning suunab nendega teadlikult tegelema.”

Sellest vastusest võib välja lugeda, et tema jaoks on erialaste pädevuste kriitiline hindamine seotud eelkõige iseenda eri külgede arendamise ja parandamisega. Oluline on, et tudeng kirjutab, et eneseanalüüs suunab “teadlikult” tegutsema, mis on tähtis, sest teadlik eneseanalüüs aitab enim õppida ja edasi areneda. Alateadliku eneseanalüüsi puhul ei pruugi inimene kõiki vaatenurki märgata ja alateadliku analüüsi puhul ei pruugi see ka inimeses nii salvestuda, et sellest oleks järgmises olukorras kasu.

Neljandas ja ühtlasi viimases ankeedis kirjutab enamus tudengitest, et professionaalne eneseanalüüs on iseendasse vaatamine, tugevuste ja nõrkuste ning erialaste tegevuste analüüsimine ja üldiselt iseenda tegevuse lahtimõtestamine. Uuritava perioodi jooksul ongi suurem osa tudengitest näinud professionaalset eneseanalüüsi kui midagi, millega tegeleb igaüks ise ehk üliõpilane analüüsib enda tegevust, oma erinevaid külgi ja möödunud tähtsaid situatioone. Vaid üks üliõpilane on terve uuritava perioodi vältel pidanud professionaalsel eneseanalüüsil ja selle defineerimisel väga oluliseks õppejõudude abi.

4.2. Aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses – tudengite ootused ja aine vajalikkus

Üliõpilastelt küsiti esimeses ankeedis, missugused on nende ootused seoses ainega “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”. Samuti küsiti, kas üliõpilased tunnevad, et see aine on neile vajalik. Vastust paluti põhjendada.

Kõik üliõpilased arvasid, et aine on neile vajalik, mida põhjendati enamasti sellega, et tudengid loodavad end paremini tundma õppida ja kohustusliku aine olemasolu tagab loodetavasti ka järjepideva ja põhjaliku eneseanalüüsi. Ootuste osas domineeris soov end tundma õppida ning saada teada oma ametialased pädevused ja nõrkused.

Üliõpilane E kirjutab aine vajalikkuse kohta:

“Kohustuslik aine tagab selle, et ma ka realselt ja sügavuti end analüüsiks ja ka märkmeid teeks. See aitab hiljem teha teadlikumaid valikuid end tundma õppida ja areneda (inimese/isiksusena ja professionaalselt).”

Samuti toodi välja, et kuna praegu ei olda oma tugevates ja nõrkades külgedes kindlad, siis loodetakse, et aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” aitab neid külgi tuvastada. Seega lootsid üliõpilased aine raames võtta aega, et end analüüsida ja saada teada enda kohta võimalikult palju olulisi aspekte.

Tuginedes autori vaatlusele, peab tõdema, et tudengid ei teinud õppepäevadel märkmeid. Samuti selgus teisel õppepäeval, 2016. aasta kevadel, et tudengid ei olnud konkreetseid eesmärke uueks semestriks kirja pannud ning neil oli raske meenutada, missuguses punktis seisti oma arenguteel toona ehk esimesel õppepäeval, 2015. aasta sügisel. Mõnede üliõpilaste vastustes oli kirjas, et kohustuslik aine aitab neil end järjepidevalt ja sügavuti analüüsida. Samuti võis välja lugeda, et end analüüsitakse kohustuse korras. Autori märkmete põhjal võtsid üliõpilased õppepäevadel õppejõudude antud tagasisidet kuulda ja olid sellega nõus, kuid ei kommenteerinud tagasisidet ja arutelu ei tekkinud. Luges üliõpilaste ankeete uuritud aja jooksul, selgub ka, et eneseanalüüsiga ei tegeleta väljaspool kooli kuigi järjepidevalt ega sügavuti.

2016. aasta kevade õppepäeva jälgides ei olnud tudengid teadlikud oma arengust. Selle tõi välja neile üks õppejõud meistritükkide analüüsis, kui võrdles tudengite 2016. kevadel esitatud artikleid 2015. aasta sügisel esitatud artiklitega. Autori märkmete põhjal selgub, et paljude tudengite jaoks olid õppejõu poolt väljatoodud arengud pigem üllatuseks.

Pärast aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” teist õppepäeva 2016. aasta kevadel, paluti tudengitel taas täita viimane ehk neljas küsimustik. Ankeedis küsiti, kuidas aitasid või ei aidanud aine kohtumised ehk õppepäevad kaasa tudengite professionaalse eneseanalüüsi arengule. Samuti küsiti, kuidas hindavad üliõpilased oma eneseanalüüsi arengut uuritava perioodi ehk viimase seitsme kuu jooksul. Üliõpilastel paluti kirjutada ka selle kohta, kuidas ja millega toetatakse nende arvates Tartu Ülikooli ajakirjanduse õppetoolis üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi arengut.

Aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” on üliõpilaste sõnul aidanud neil professionaalset eneseanalüüsi arendada, sest tegemist on kohustusliku ainega, mis tähendab, et tudengid peavad võtma aja, et end analüüsida ja lahendada erinevaid ülesandeid, mille lõpus saavad nad õppejõududelt tagasisidet. Tagasiside on tudengite sõnul olnud oluline, sest see on näidanud, missuguses suunas on üliõpilased arenenud ja missuguste oskuste arendamisega tuleks veel tegeleda. Samuti toodi välja, et enne seda ainet ei osatud professionaalsele eneseanalüüsile tähelepanu juhtida ja sellega aktiivselt tegeleda.

Üliõpilane E kirjutab, et aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” raames on nad *“sunnitud mingis vormis end analüüsima”*. Ka varasematest ankeetidest on teiste tudengite vastustest tulnud välja, et aine oli kasulik eelkõige seetõttu, et tekkis konkreetne aeg, kus üliõpilased pidid eneseanalüüsile keskenduma ja sellega tegelema. See viitab aga sellele, et praktilal või tööl olles ei tegeleta järjepideva analüüsimisega kuigi palju. Viimasele viitab ka üliõpilase E vastus, kus ta ütleb, et *“tööelus ei jõua väga palju tagasisidet anda, saada või võtta hetki, et analüüsida.”* Seega tähendab see, et osadel tudengitel ei ole aega töö ja kooli kõrvalt igapäevaselt eneseanalüüsiga põhjalikult tegeleda, mistõttu pühendatakse sellele ainult aine toimumise või ainega seotud ülesannete ajal ning seda seetõttu, et aine on neile kohustuslik.

Teised üliõpilased viitasid eelkõige sellele, et aine raames sai mõelda põhjalikumalt iseendale ja sellele, kuhu on jõutud või mida on tarvis veel teha selleks, et jõuda uute eesmärkideni. Mitmeid kordi toodi välja, et aine õppepäevad aitasid üliõpilastel mõista, milles ollakse tugev ja mida tuleb veel arendada. Üliõpilane H kirjutab järgnevalt selle kohta, kas aine aitas kaasa tema professionaalsele eneseanalüüsi arengule:

“Aitas, sain konkreetselt võtta terve päeva ja mõelda põhjalikumalt enda mineviku mina, oleviku mina ja tuleviku mina peale.”

Tudengi vastus viitab, et aine õppepäev on koht, kus vaadatakse ajas tagasi ning võrreldakse, kuhu on näiteks võrreldes eelmise õppepäevaga jõutud ja missuguseid eesmärke on täidetud. Autori vaatluse põhjal võib lisada, et tudengid ei olnud 2015. aasta sügisel üles märkinud väga konkreetseid eesmärke eelolevaks semestriks, sest ajakirjanduse magistriõppe programmijuht pidi 2016. aasta kevade kohtumiseks otsima tudengite õpimapist eesmärke, mis ei olnud konkreetselt sõnastatud. Seega tulid need programmijuhilt otsitud eesmärgid tudengitele üllatusena ning paljud ei mäletanud, mida sügisel kirja pandi või mida oli kirjapandu all

mõeldud. Kuna need olid programmijuhi tõlgendused eesmärkidest, siis ei oldud mõnel juhul eesmärgiga otseselt kursis või nõus.

Üliõpilased hindasid neljandas ankeedis tagasivaatavalt oma viimase seitsme kuu, ehk uuritava aja jooksul, professionaalse eneseanalüüsi arengut. Enamus tudengeid kirjutasid, et nad on enda arvates edusamme teinud, ollakse teadlikumad analüüsijad ning oma tugevate ja nõrkade külgedega ollakse kursis. Üliõpilane H kirjutab:

“Arvan, et olen arenenud, sest mingid olukorrad, millesse näiteks seitse kuud tagasi suhtusin suhteliselt ükskõikselt ja tuimalt on täna analüüsi tehes peamisteks pidepunktideks. Märkan rohkem enda juures mingeid märke, mustreid, millest varem kergelt üle libisesin.”

Kuigi üliõpilane jääb oma vastuses üsna üldisele tasandile ja ei too konkreetseid näiteid, võib tema vastuse põhjal öelda, et aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” on aidanud tal näha end rohkem, sest analüüsima või märkama on hakatud uusi aspekte. Üliõpilane C kirjutas samuti, et on saanud iseendast “*selgema pildi*”, mis näitavad talle eelkõige, millised on tema tugevused ja nõrkused. Samuti kirjutas ta, et see on aidanud tal julgemalt edasi liikuda ning tekitanud soovi järjepideva eneseanalüüsi järele. Seetõttu püüab ta enda sõnul igal nädalal kas või korraks aja maha võtta ja tehtu üle mõtiskleda.

Vaid üks tudeng kirjutas, et tema arvates ei ole ta seitse kuu jooksul edasi arenenud. Üliõpilane B kirjutab:

“Mulle tundub, et ma ei ole arenenud, kuid samas teised on välja toonud, et kõnekeel on paranenud.”

Üliõpilase vastus viitab sellele, et ta ei ole eneseanalüüsi käigus leidnud, et ta oleks uuritava aja jooksul edasi arenenud. Sealsamas kirjutab ta ankeedis, et aine kohtumised on aidanud tal näha, “*milles olen tugev ja mis nõuab veel arendamist*”, mis tähendab, et ta peaks teadvustama oma tugevaid külgi või oskusi, millele on teised tähelepanu juhtinud. Tudengi vastus viitab, et ta on saanud tagasisidet, et ta on milleski paremuse suunas liikunud, kuid mingil põhjusel ei näe ta seda ise. See viitab omakorda sellele, et tudengi eneseanalüüsis ei ole muutusi toimunud – ta vaatleb end kogu uuritava perioodi vältel järjepanu väga kriitiliselt ega too enda kohta midagi positiivset välja.

Ka tudeng F ei olnud oma arengus kuigi kindel:

“Nii ja naa, see toimib vahelduvas tempos. Eks teatud asju rohkem reflekteerin, mõtestan lahti, samas teatud mugavus mitte avada mingeid uksi säilib.”

Seega vaatamata sellele, et üliõpilane analüüsib end mingi aja tagant, ei ole ta järjepidev ja ka põhjalikkuses on lüngad, sest ta ei soovi enda sõnul “teatud uksi avada”. Tudengi vastus viitab sellele, et ta jätab teadlikult mingisugused olukorrad või oskused/teadmised analüüsimata, sest ta ei soovi nendega mingitel põhjustel tegeleda.

4.3. “Individuaalpraktika” supervisioonid – tudengite ootused ja aine vajalikkus

Üliõpilastelt küsiti kolmandas ankeedis, kui võrd täitsid individuaalsupervisioonid nende ootusi professionaalse eneseanalüüsi arendamisel. Tudengite vastused olid valdavalt positiivsed ja enamus vastajatest jäid supervisioonidega väga rahule. Üliõpilased tundsid, et nad arutasid supervisioonides oluliste küsimuste või probleemide üle ja need arutelud aitasid neil end või kindlat olukorda paremini analüüsida.

“Individuaalpraktika” rühmasupervisioonide osas olid tudengite tunded ja hinnangud aga kahetised. Ühelt poolt oldi rahul, et see andis võimaluse teistega eri probleemide ja olukordade üle arutleda ning nii sai end kursis hoida sellega, kuidas läheb kursusekaaslaste praktika. Sealsamas toodi välja, et osade tudengite jaoks ei olnud huvitav kuulata teiste kogemusi ja arvati, et teiste kogemustest ei õpitud midagi. Mitmeid kordi toodi välja, et Skype’is toimunud rühmasupervisioonid ei olnud efektiivsed erinevate tehniliste probleemide tõttu, aga ka seetõttu, et puudus silmast silma kontakt.

Üliõpilane D kirjutab rühmasupervisioonide mõjust eneseanalüüsi arengule järgnevalt:

“Üldse ei aidanud, sest kui võrd ma olin tol perioodil hõivatud omaenda praktikaga, siis esiti mul polnud vaimselt jaksu pärast tööpäeva pikas Skype’i vestluses järjepidevalt mõttega kohal olla ja teiseks mind ausalt öeldes tollal ka ei huvitanud, mis teised teevad.”

Vastusest võib välja lugeda, et kuna üliõpilasel oli üsna kiire ja ta oli oma praktikaga hõivatud, siis ei olnud tal energiat, et pärast tööpäeva Skype's kursusekaaslastega eri teemadel arutleda. Üliõpilane ütleb, et ei suutnud mõtetega piisavalt kohal olla ja kuna teda ei huvitanud, kuidas teistel läheb, oli motivatsioon madal, et rühmasupervisioonides osaleda. Samuti ei tundnud ta kaastudengite käekäigu või kogemuste vastu huvi.

Tudengi I arvates olid Skype'i teel tehtud supervisioonid mugavad, kuid ei täitnud sellisel kujul oma eesmärki või vähendasid kasulikkust. Samuti arvas ta, et ei saanud teiste kogemustest midagi, mida iseenda töös kasutada. Samas ütleb ta, et rühmasupervisioon oli koht, kus mõtteid ja tundeid maha laadida, mis viitab, et üliõpilasele oli rühmasupervisioonist kasu just sel viisil.

Ka individuaalsupervisioonid aitasid tudengitel n-õ emotsioone maha laadida, rääkida praktiliselt tekkinud raskustest ja saada muredele lahendusi. Tudeng H kirjutab:

“Oligi planeeritud aeg, kus sai keskenduda sügavalt juhtumi analüüsile ja mõelda nii ise kui ka juhendajaga võimalikud plussid-miinused-lahendused välja. Jagada iseenda tundeid kellegagi ning saada tagasisidet, kas analüüsiga olen omal rajal.”

Selle üliõpilase jaoks oli oluline tagasiside, mis aitas tal näha, kas ta on osanud end kõigest aspektidest analüüsida või kas ta jõuab koos juhendajaga samadele järeldustele. Seega andis supervisioon talle enesekindlust eneseanalüüsamise põhjalikkuse mõttes.

Üliõpilased tõid välja, et rühmasupervisioonides ei tekkinud arutelu ja pigem rääkisid kõik tudengid ükshaaval sellest, kuidas neil läheb. Üliõpilane F kirjutas, et kuigi tema jaoks andsid kaastudengite lood praktikast laiemat konteksti, peaks tema arvates rühmasupervisioonide olemust muutma. F kirjutab, kuidas oleks rühmasupervisioon talle veelgi efektiivsem:

“Võib-olla nõ rühmasupervisioonidel poleks mitte niivõrd järjekorras “esinemine”, vaid foorumi stiilis arutelud (mingi hetk muutus küll selleks ning üks sellel on paratamatult ka see probleem, et kui keegi ei pea otseselt rääkima, siis hakkavad rääkima jälle aktiivsemad).”

Seega leiab see tudeng, et tema jaoks oluks rühmasupervisioonid efektiivsemad, kui igaüks oleks saanud võtta sõna ühel väljavalitud teemal ja nii oleks tekkinud suurem arutelu. Praegusel juhul rääkisid tema sõnul eelkõige aktiivsemad kursusekaaslased.

Mõne tudengi arvates olid rühmasupervisioonid aga kasulikud ning kaaslaste kogemustest õpiti palju. Arvati, et teiste tudengite kogemused avasid uusi vaatenurki, mida ei oleks tudeng taibanud ise analüüsida. Üliõpilane E kirjutab:

“Kuulates teisi ja teiste kogemusi, leidsin taas uusi vaatenurki, millele mõelda, kuidas asju mõtestada.”

Seega oli osade tudengite jaoks rühmasupervisioon efektiivne ja tõhus – tudengid võrdlesid oma kogemusi teiste kogemustega, analüüsisid uute perspektiivide kaudu oma praktikat ja said endi sõnul kasulikke mõtteid.

Üliõpilastelt küsiti kolmandas ankeedis, kuidas on aidanud või ei ole aidanud “Individuaalpraktika” individuaal,- ja rühmasupervisioonid kaasa tudengite professionaalse eneseanalüüsi arengule. Kõik tudengid kirjutasid, et individuaalsupervisioonid olid nende jaoks vajalikud ning aitasid avada teemasid või probleeme vajalikest aspektidest, mille peale ei oleks nad ise tulnud.

Üliõpilased tõid oma vastustes välja, et supervisioonid aitasid teemadega minna süvitsi. Seega aitasid individuaalsupervisioonid tudengitel arutleda olulistel teemadel ja analüüsida neid põhjalikult. Üliõpilased tunnevad, et supervisioonid aitasid neil jõuda oluliste teemadeni. Samuti oli supervisiooni toimumise aeg see, kui üliõpilased said kiirest nädalast aja maha võtta ja toimunu üle pikemalt järele mõelda. Üliõpilane C kirjutab individuaalsupervisioonide kohta järgnevat:

“Panid korraks aja seisma ja lasid mõelda olnud nädala üle järele, tegema ülditusi ja õppima nendest.”

“Natuke ikka oskan võib-olla nüüd rohkem näha ette, arvestada ja teatud situatsioonides teisiti käituda.”

Üliõpilase vastusest võib välja lugeda, et supervisioonidel arutleti eri situatsioonide ja ka iseenda käitumise üle ning leiti vastuseid küsimustele, mida võiks järgmine kord sarnases situatsioonis teisiti teha. Seega olid supervisioonid kasulikud igale õppijale, et luua uusi teooriaid, millele toetudes järgnevatel kordadel sobivaid otsuseid teha.

Mõne üliõpilase jaoks oli individuaalsupervisioon ka koht, kus oma tööd kriitiliselt hinnata. Üliõpilane D kirjutab:

“Individuaalsupervisioonid aitasid mul üksikutel päevadel tekkinud situatsioone mõtestada ja oma tehtud tööd kriitiliselt hinnata.”

Seega ei tegeletud supervisioonides mitte ainult iseenda, oma mõtete ja erinevate situatsioonide arutamisega, vaid pöörati tähelepanu ka üliõpilase töödele.

4.4. Motiveeritus osaleda aktiivselt eneseanalüüsi toetavates ainetes

4.4.1. “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”

Üliõpilased on märkinud motiveerituse tasemeks aines “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” üldiselt kas “väga motiveeritud” või “motiveeritud” (numbritega vastavalt “5” ja “4”). Motivatsioon on aga aine “Individuaalpraktika” individuaalsupervisioonide suhtes olnud madalam, sest vaid kolm üliõpilast on supervisioonide osas märkinud tasemeks “väga motiveeritud”. Teised üliõpilased on oma motivatsioonitaset iseloomustanud enamasti numbritega “ei ole motiveeritud”, “veidi motiveeritud” ja “olen motiveeritud”.

Motivatsioonitaset küsiti üliõpilastelt kahes esimeses ankeedis, kui neil oli toimunud üks aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäev, kuid mil neil ei olnud veel individuaalsupervisioone toimunud. Seega ei olnud neil sel momendil veel individuaalsupervisioonidest täit ettekujutust.

Üldiselt põhjendavad üliõpilased oma motiveeritust sellega, et nende arvates tuleb igasugune analüüs erialases töös kasuks ja see on vajalik õpingute planeerimisel. Samuti toodi välja, et analüüs aitab ära tunda enda tugevusi, mis on nii õpingutes kui töös motiveerivaks faktoriks.

Motiveerituse tase oli näiteks üliõpilasel E “väga motiveeritud” nii aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” kui ka individuaalsupervisioonide suhtes. Ehk et nii esimeses kui

ka teises ankeedis vastas tudeng, et on väga motiveeritud osalema aines “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”. Oma motiveerituse taset põhjendab ta järgnevalt:

“Leian, et see on hea koht kus ise ja koos asjatundjatega vaadata tagasi ning hinnata oma oskusi ja teadmisi, et saada nõu ja ka motivatsiooni. Magistriõpingud käivad koos tööga, seetõttu oleks vaja hetki, kus aeg ja pinged maha võtta. (arutlemine, rääkimine, analüüsimine aitavad mul hästi pingeid maha võtta).”

Seega on üliõpilase E jaoks väga oluline enesearenguks oma oskuste ja teadmiste adekvaatne hindamine koos asjatundjate ehk õppejõududega, mis omakorda ka motiveerib teda õppima ja end analüüsima. Nagu üliõpilane ka kirjutab, siis analüüsimine ja arutlemine aitab tal pingeid maandada, mistõttu tunneb ta end nende ainete osas (mis sisaldavad suurt hulka analüüsi ja arutelu) väga motiveeritult.

Kahe esimese ankeetküsitluse ajal on väga motiveeritud olnud näiteks ka üliõpilane D, kes on aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” osas olnud väga motiveeritud ehk märkinud mõlemas ankeedis motiveerituse taseme numbriga “5”. Üliõpilase D vastusest selgub, et teda motiveerib aines osalema eelkõige see, et talle meeldib oma arengut jälgida ning see aitab tal mõista ka neid erialaseid pädevusi, milles ta on mingi aja jooksul arenenud. Tema vastus näitab, et selle aine raames sai ta oma erialast arengut vaadelda ja see on talle väga kasulik olnud.

Suur osa üliõpilastest on olnud aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” suhtes kahe ankeetküsitluse ajal ühtmoodi motiveeritud ehk nende motiveerituse tase on jäänud kas “5” või “4”. Näiteks on üliõpilase H motiveeritus tema hinnangul olnud mõlemas ankeedis tasemel “4” ehk üsna motiveeritud. H põhjendab:

“Mulle väga meeldivad need võimalused ja usun, et olen läbi nende tegevuste õppinud nii mõndagi sellist, mida loengutes enda kohta ei õpi.”

Seega võib öelda, et H jaoks on analüüsi oskus oluline ning talle meeldivad võimalused, mida TÜ ajakirjanduse õppetool üliõpilastele praegu pakub. Ta toob ka välja, et on aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” kaudu õppinud palju ka enda kohta, mis on tema jaoks ilmselt motiveeriv olnud, sest ta toob selle oma vastuses välja.

Ühe tudengi puhul võib öelda, et ta motiveeritustase kahe esimese ankeetküsitluse vahelisel tõusis. Kui esimeses ankeedis märgib tudeng A, et on valmis aktiivselt osalema aines “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” numbriga “4”, siis teises märgib ta numbri “5”. A vastustest võib välja lugeda, et üliõpilane on motiveeritud, sest saab aru, et aine on talle kasulik ja tal on võimalus õppida ning areneda. Tudengi vastustest kumab ka see, et kuna tegemist on ühe päevaga, siis siinkohal on motiveeriv faktor aeg. Üliõpilase vastusest selgub, et aine raames toimub üks aktiivne õppepäev, kus ta on motiveeritud osalema, kuid tema sõnade kohaselt sellega aktiivne eneseanalüüs piirdub. Ehk et ta tegeleb sel õppepäeval analüüsiga intensiivselt ja on aktiivne, aga väljaspool kooli ta sellega kuigi palju ei tegele. Seega ei pruugi tudeng pöörata kuigi palju tähelepanu igapäevasele eneseanalüüsile.

4.4.2. “Individuaalpraktika” supervisioonid

“Individuaalpraktika” supervisioonide osas on üliõpilaste motivatsioonitase madalam, kui aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” osas. Kuigi suurem osa tudengitest on oma motivatsioonitasemeks märkinud kas “väga motiveeritud” või “motiveeritud”, siis on paar tudengit märkinud motivatsioonitasemeks “vähemotiveeritud”. Aine “Professionaalse eneseanalüüs ajakirjanduses” puhul ei märkinud ükski tudeng motivatsiooni tasemeks “vähemotiveeritud”. Siinkohal tuleb ära märkida, et teisele ankeetküsitlusele vastati enne seda, kui tudengid olid supervisioonides osalenud. Seega neil ei pruukinud olla supervisiooniga kogemusi ja seetõttu ei teatud, mida oodata.

Üliõpilaste sõnastatud ootusi analüüsides tuli enim välja, et tudengite arvates võimaldavad supervisioonid teadlikumalt tegutseda ja annavad praktikale analüüsimise nüansi juurde. Oluliseks peeti ka võimalust küsida praktika ajal kellegi käest nõu ja abi. Sealsamas kirjutati ankeetides, et individuaalsupervisioonidega on raske suhestuda, sest sel momendil ei olnud need veel toimunud. Samuti oldi pessimistlik selle osas, kas iganädalase supervisiooni jaoks on piisavalt materjali, mille üle koos superviisoriga arutelda.

Tudeng A märkis oma motivatsioonitaseme numbriga “3” (“vähe motiveeritud”) ja viitas vastuses supervisioonide liiga suurele arvule.

“Kohati tundub, et neid supervisioone on liialt palju. Kas nädalaga võib tekkida nii palju

emotsioone või probleeme, et nende üle arutleda? Samas on väga kiire graafiku juures raske näha kohta, kus seda paberit täita ja ka tunnike rääkida”.

Vastus viitab, et tudengi jaoks on ajaressurss väga oluline. Tema vastusest jääb mulje, et kuna supervisioonide jaoks kulub tema arvates üsna palju aega, siis seetõttu on ta ka vähem motiveeritud. Samuti on tal küsimus, kas tal tekib nädalaga probleeme või mõtteid, mida superviisoriga arutleda. Ehk ta kahtleb, kas esimese nädala möödudes on talle supervisioonist kasu. Siinkohal tuleb arvestada, et tegu on üliõpilase eeldusega, sest tol hetkel ei olnud ta veel ühteski supervisioonis osalenud. Üliõpilase vastus viitab ka sellele, et tal on keeruline leida nädalas üht tundi, mil toimunu üle arutleda.

Kolmandale ankeedile vastates on ta aga individuaalsupervisioonides osalenud ja on nende suhtes palju positiivsem. Tudeng A kirjutab:

“Aitasid oluliselt rohkem! Ei oleks uskunud, et selline vestlus nii suurt rolli mängib.”

Selgub, et tudeng on supervisiooni kogedes sellest hoopis teisel arvamusel ehk et tema ootus sellisele supervisioonile oli madalam kui tegelikkus. Tema vastusest võib järeldada, et võib-olla ei ole tudeng varem supervisiooni kui meetodiga kokku puutunud ning seetõttu ei osanud ta esialgu supervisioonilt midagi konkreetset oodata.

Supervisioonikogemuse puudumise olulisusest räägib ka teise tudengi, F-i vastus, kes oli samuti teises ankeedis “Individuaalpraktika” supervisioonide osas pessimistlik ja märkis motiveerituse tasemeks “3”. Ta põhjendas seda sellega, et ei oska veel midagi öelda või arvata, sest tal ei ole veel otsest kogemust. Kolmandas ankeedis märkis ta aga, et individuaalsupervisioonid olid tema jaoks vajalikud, sest neis sai arutletud väikeste asjade üle, mis ei tundnud talle esialgu tähtsad, kuid pikema arutelu järel mõistis ta nende tähtsust.

Seega tuleb siinkohal välja, et osad tudengid ei osanud aimata, mis neid supervisioonides täpsemalt ees ootab ja selle teadmatuse tõttu polnud nad esiti väga motiveeritud. Pärast esimesi kogemusi selgus aga, et supervisioonid on nende jaoks oodatust kasulikumad ja olulisemad.

Suur osa tudengitest olid aga supervisioonide osas väga positiivselt meelestatud ja arvasid, et need on praktika juures väga olulised. Näiteks kirjutab üliõpilane D, et “*see on oluline täiendus*

praktikale, sest annab laiema kogemusliku konteksti ja võimaldab tulevikus sarnases olukorras ehk teadlikumalt tegutseda.” Tudengi vastus viitab sellele, et tema arvates võiks supervisioonid olla olulised, sest need muudavad teda teadlikumaks ja aitavad näha laiemat pilti.

4.5. Üliõpilaste arusaam iseenda rollist eneseanalüüsis

Uuringus kasutatud ankeetküsitlustest võib üliõpilaste rollimääratlust välja lugeda kõige rohkem nende professionaalse eneseanalüüsi definitsioonidest, aga ka ülejäänud ankeedis esitatud küsimuste vastustest.

Professionaalse eneseanalüüsi definitsioonide põhjal, mida ka juba eespool veidi käsitleti, võib öelda, et üliõpilased asetavad end eneseanalüüsis kesksesse rolli ehk võtavad vastutuse analüüsida ise oma kogemusi, oskusi, teadmisi, tundeid ja mõtteid ning seda oma erialast lähtudes. Üliõpilaste H ja F vastused viitavad sellele, et eneseanalüüsis on oluline jõuda ise oluliste järeldusteni, analüüsida erialaselt olulisi aspekte ja seda selleks, et areneda ning teha oma arengu suhtes ka teadlikke valikuid. Tudengid peavad siinkohal silmas ka oma teadmiste või oskuste kaardistamist ja selle põhjal otsustamist, missuguses suunas tuleks edasi liikuda ja mis vajab veel arendamist.

Teisedki tudengid nägid professionaalses eneseanalüüsis iseendal kesksel rollil, kuid tähtsustasid ka näiteks õppejõudusid, kelle tagasiside annab eneseanalüüsiks materjali ja uusi vaatenurki. Kõikide üliõpilaste ankeetide vastuste puhul eristub ühe üliõpilase arusaam professionaalsest eneseanalüüsist. Üliõpilane B kirjutab:

“Õppejõud aitavad tudengit suunata külgede/teemade juurde, mida peaks rohkem arendama. Samuti ka see, et tudengid ise näeksid oma vigu ja saaksid õppejõudude tagasisidet enese arendamiseks ära kasutada.”

Võrreldes esimese ankeedi sama küsimuse vastusega, kus tudeng B viitas sellele, et ta ei oska end ise analüüsida ja õppejõud aitavad, on teise ankeedi vastus oluliselt muutunud. Kuigi üliõpilane näeb ka praegu, et eneseanalüüsi juures on väga oluline õppejõudude roll selles, näeb ta ka iseenda (ehk tudengite) rolli eneseanalüüsis. Vastus viitab, et üliõpilane paneb osa

eneseanalüüsi vastutusest õppejõududele ehk annab osa oma rollist ära, kuid sel korral võtab ka ise eneseanalüüsis vastutuse. Tudeng kirjutab ka, et üliõpilased saavad õppejõudude tagasisidet enda arendamiseks ära kasutada, mis näitab, et tema jaoks on õppejõudude tagasiside oluline, et liikuda oma arengus edasi. Kolmandas ankeedis märgib üliõpilane B individuaalsupervisioonide ja nende kaasabile professionaalsel eneseanalüüsil järgmist:

“Esimestel kordadel ei osanud ma ise probleemidele lahendusi leida, kuid viimastel nädalatel olen hästi hakkama saanud. Superviisor suunas mind ise hakkama saama.”

Seega on selle üliõpilase puhul toimunud rolli ja vastutuse liikumine ehk kui alguses aitas superviisor tal probleemidele lahendusi leida, siis hiljem suutis ta lahenduste peale ise tulla. Seega võttis see tudeng individuaalsupervisioonides eneseanalüüsi mõistes järk-järgult suurema rolli ja jõudis lõpuks ka selleni, et suutis iseseisvalt oma probleemidele lahendusi leida. See viitab sellele, et tudeng tegeles ilmselt ka põhjaliku eneseanalüüsiga, et leida vastuseid teatud küsimustele. Ta kirjutab, et superviisor suunas teda ise hakkama saama, mis tähendab, et superviisorist sai tema jaoks toetav tegur ja üliõpilane võttis analüüsi vastutuse ja rolli lõpuks enda kätte.

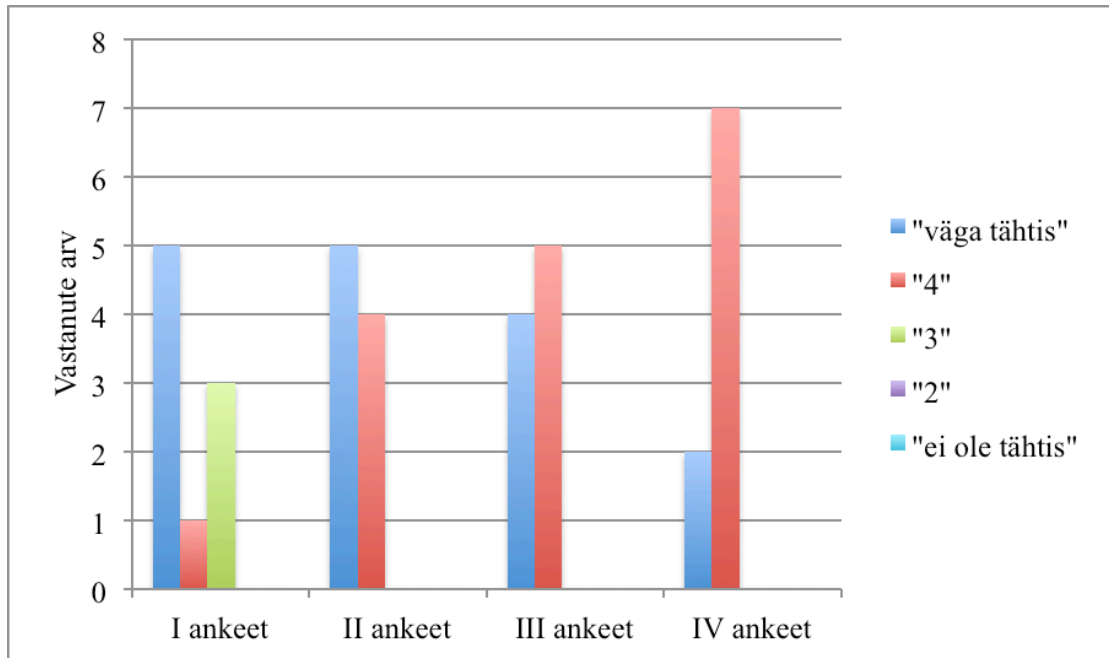
4.6. Eneseanalüüsi järjepidevus ja põhjalikkus

Üliõpilaste jaoks on professionaalne eneseanalüüs tähtis, kuid selles ei olda kuigi järjepidevad. Samuti joonistub üliõpilaste vastustest välja, et kõige rohkem analüüsitakse end aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäevade raames, mis toimub ühe korra semestris. Väljaspool ülikooli analüüsitakse end, kuid tihti jäädakse üldisele tasemele. Tudengid tõid välja, et järjepidevaks eneseanalüüsiks ei ole aega või ei minda lihtsalt erinevatel põhjustel sellega kuigi sügavuti.

4.6.1. Eneseanalüüsi järjepidevus

Valimis osalenud üliõpilase käest küsiti uurimisperioodi jooksul igas ankeetküsimustikus, kokku neljal korral eneseanalüüsi järjepidevuse, selle olulisuse ja põhjalikkuse kohta. Järjepidevuse

puhul küsiti üliõpilastelt, kui oluline on nende jaoks järjepidev professionaalne eneseanalüüs ning vastust paluti iga kord põhjendada. Järjepidevuse olulisust sai märkida skaalal 1–5, kus “1” tähendas “ei ole tähtis” ja number “5” tähendas “väga tähtis”.



Graafik 1 Järjepideva professionaalse eneseanalüüsi olulisus üliõpilaste jaoks

Üldiselt ei olnud järjepidevuse olulisuses suuri kõikumisi ehk enamiku üliõpilaste jaoks on järjepidevus olnud uuritava aja jooksul “väga tähtis” või “tähtis”. Siiski on üliõpilased kolmandas ja neljandas ankeedis öelnud, et järjepidevus on pigem “tähtis” ja “väga tähtsa” osakaal on langenud. Ehk uuritava aja jooksul on tudengite jaoks järjepidev professionaalne eneseanalüüs kaotanud veidi tähtsust ja ei ole nii prioriteetne, kui alguses märgitud.

Üliõpilase E jaoks on järjepidev professionaalne eneseanalüüs olnud kõigis neljas ankeedis märgitud numbriga “5”, mis tähendab “väga tähtis”. Põhjendanud on ta seda sellega, et tema arvates tuleb professionaalina arenedes vaadata kriitiliselt teetule tagasi ning järjepidevus tagab eesmärkide meelde tuletamise ja võimaluse võtta aega ning vaadata, kas seatud eesmärgid on ka täidetud. Ta on kõigis neljas ankeedis jäänud iseendale kindlaks, sest kõigis neljas vastuses on viidatud kriitilisele eneseanalüüsile, arengule ja eesmärkidele. Seega ei ole üliõpilase arusaam professionaalsest eneseanalüüsist uuritava seitsme kuu jooksul kuigivõrd muutunud. Üliõpilasel on kinnistunud arusaam, et professionaalsel eneseanalüüsil on oluline enda ametile vajalike teadmiste ja oskuste analüüsimine ja kriitiline tagasivaade.

Samas oli ka neid üliõpilasi, kelle ankeedist oli näha, et järjepidevuses olulisus kasvas, kuid ei jõudnud välja kõrgema numbrini ehk tasemele “väga tähtis”. Näiteks üliõpilane A hindab esimeses ankeedis järjepidevuse olulisust hindegaga “3” ja kõigis järgnevates on ta hinnanud järjepidevust numbriga “4”. Põhjendusena on ta kirjutanud, et ta saab õppida ainult enda vigadest ja seetõttu on oluline oma tegevust analüüsida, et ta saaks seejärel oma oskusi parandada. Ka kõigis teistes ankeetides on toodud välja “vead” või “nõrgad küljed”, mis viitab sellele, et üliõpilane peab professionaalse eneseanalüüsi järjepidevuses eelkõige oluliseks tema n-ö nõrkade külgede teadvustamist ja arendamist.

Kolme tudengi ankeetidest on näha, et nende jaoks langes järjepidevuse olulisus uuritud aja vältel. Näiteks on üliõpilane G märkinud esimeses, teises ja kolmandas ankeedis, et tema jaoks on järjepidev professionaalne eneseanalüüs väga tähtis, kuid viimases ankeedis on ta seda tähistanud numbriga “4” ehk “üsna tähtis”. Põhjendusi lugedes ei ole võimalik öelda, mis on selle täpsemalt põhjustanud.

Üliõpilane B on märkinud viimases ankeedis järjepideva eneseanalüüsi tähtsuse numbriga “4”, varasemalt on ta hinnanud selle numbriga “5”. Ta kirjutab oma vastuses, et “*meile näidatakse miinuskohad kätte*”, mis tähendab, et tegelikult ei ole tudeng ise end analüüsinud ja on saanud tagasisidet õppejõududelt. Eelviimases ankeedis mainib üliõpilane, et õppejõud toovad ka positiivseid külgi välja, kuid viimasest vastusest jääb mulje, et pigem rõhutakse siiski negatiivsetele külgedele. See võib üliõpilast morjendada, aga ka hoopis motiveerida. Siinkohal on pigem tunda motiveeritust, sest ta kirjutab, et “*saab hakata arenema paremuse poole*”, kuid kogu vastus viitab sellele, et üliõpilane on võtnud teiste tagasiside enda arengu stardipunktiks.

Mõnede tudengite vastustest tuli mitmeid kordi välja ka see, et kuigi nad tegelevad eneseanalüüsiga, kuid ei ole väga põhjalikud ega järjepidevad. Üliõpilane E kirjutab professionaalse eneseanalüüsi põhjalikkuse kohta:

“Olen üsna põhjalik, oskan end küllalt kriitiliselt kõrvalt vaadata. Paraku ei ole ma väga järjepidev.”

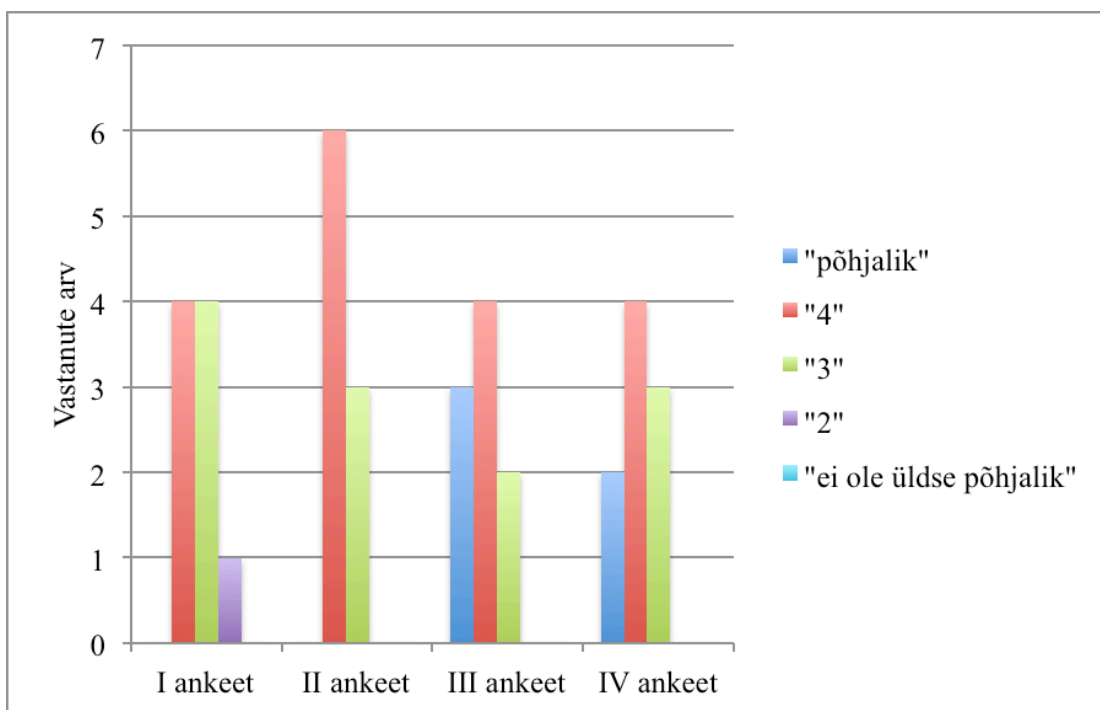
Tudengite vastustest selgub, et kuigi eneseanalüüsiga tegeletakse, ei minda sellega väga sügavuti või ei tehta seda järjepidevalt. Seega ei tegele tudeng professionaalse eneseanalüüsiga aktiivselt ja ka tema keskne roll kui selline analüüsis puudub. Vaatamata sellele, et tudeng võib vahepeal

mõnede olukordade üle mõtiskleda, ei ole see teadlik professionaalne eneseanalüüs. Seega ei tegele mõned tudengid oma erialaste pädevuste arendamisel eneseanalüüsiga igapäevaselt.

4.6.2. Eneseanalüüsi põhjalikkus

Kui järjepideva professionaalse eneseanalüüsi tähtsust märkisid üliõpilased üsna tihti numbriga “5”, siis eneseanalüüsi põhjalikkuses osas ollakse kriitilisemad. Suurem osa tudengitest ei pea end professionaalses eneseanalüüsis kuigi põhjalikuks. Kahes esimeses ankeedis ei märkinud ükski tudeng oma eneseanalüüsi põhjalikkuseks “5” ehk “põhjalik”, pigem viidati sellele vastusevariantidega “4” ja “3”, mis viitavad, et tudengid ei pea oma eneseanalüüsi väga põhjalikuks ja pigem ollakse analüüsis pooleldi põhjalikud või vähempõhjalikud. Siiski ei arvanud mitte ükski tudeng uuritava perioodi vältel, et tema eneseanalüüs “ei ole üldse põhjalik”, sest seda vastusevarianti ei märgitud ära mitte kordagi üheski ankeedis. Esimeses ankeedis viitas vaid üks tudeng oma eneseanalüüsi põhjalikkusele vastusevariandiga “2”, mis viitab, et üliõpilane ei ole eneseanalüüsis põhjalik.

Esimese ja viimase ankeedi täitmised toimusid kas kohe aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäeval või mõni aeg pärast selle toimumist – see võis vastuseid mõjutada.



Graafik 2 Üliõpilaste arvamus oma eneseanalüüsi põhjalikkuse kohta

Näiteks üliõpilane D on märkinud viimases kahes ankeedis eneseanalüüsi põhjalikkuseks “5”. Ta põhjendab oma vastust järgnevalt:

“Eelkõige väljendub põhjalikkus selles, et minu jaoks on loomupärane iga järgmine otsus või tegu enda jaoks lahti seletada – miks ma nii otsustasin või käitusin”.

“Põhjalik, sest ma mõtestan igapäevaselt oma tehtud otsuseid ja tegevust, üritan vajadusel neist õppida, et tulevikus tõhusamalt tegutseda.”

Seega seisneb selle üliõpilase jaoks eneseanalüüsi põhjalikkus oma igapäevaste tegude või otsuste lahti seletamises ja analüüsimises. Samuti püüab ta neist õppida, et tulevikus oleks millelegi tuginedes uusi või teistsuguseid otsuseid vastu võtta.

Professionaalse eneseanalüüsi põhjalikkuse tase on üsna madal olnud üliõpilase A arvates. Ta on kõikides ankeetides märkinud põhjalikkuseks “3”. Eelkõige toob ta põhjendusena välja selle, et põhjalikuks eneseanalüüsiks ei ole aega ja ta ei lähe analüüsiga kuigi süvitsi. Samuti ütleb ta, et kõige rohkem analüüsib ta end koolis ja seetõttu saavad olulised valdkonnad reflekteeritud ning ta toob näitena välja praktikaaruanded ja õpipäevikud. Tudengi vastus viitab sellele, et ta tegeleb eneseanalüüsiga vaid koolis ja paljuski kooli ehk praktikaga seotult. Vastusest võib välja lugeda, et ta ei tegele eneseanalüüsiga väljaspool kooli, sest arvab, et seal saab kõik vajalik analüüsitud.

Leidus ka neid üliõpilasi, kes arvasid, et nende eneseanalüüsi põhjalikkus on uuritud aja vältel püsinud samal tasemel. Üliõpilane E on kõigis neljas ankeedis hinnanud enda eneseanalüüsi põhjalikkust numbriga “4”. Kõigis neljas ankeedis toob E välja, et eneseanalüüsi puhul jääb eelkõige puudu järjepidevusest, mis on ka ilmselt põhjuseks, miks ta ei ole põhjalikkust märkinud kordagi numbriga “5”. E on mitu korda kasutanud ankeetides sõna “*kriitiline*” ja et ta oskab näha endas erinevaid külgi ja end kõrvalt vaadata. Vastustest selgub, et kuigi tudeng peab end eneseanalüüsil üsna põhjalikuks, on tema arvates suurim miinuskoht see, et ta ei tee seda järjepidevalt ja ei leia selleks alati aega.

Ankeetidest selgub, et oli ka neid tudengeid, kes hindasid enda eneseanalüüsi põhjalikkust esmalt üsna madalalt, hindega “3”, mis küll vahepeal tõusis, kuid viimases ankeedis langes taas number kolmele. Üldiselt on seda põhjendatud sellega, et kõige põhjalikumalt analüüsitakse end vaid koolis ning ka siis on tarvis õppejõu või superviisori juhendust.

Eneseanalüüsi põhjalikkus kõigub üliõpilase C puhul number “3” ja number “4” vahel. Üliõpilane põhjendab viimases ankeedis oma vastust sellega, et ta saab oma tegevustest aru, aga ei oska väga sügavuti minna. Selleks, et minna analüüsiga sügavuti on tema arvates hea, kui on olemas keegi, kes suunab teda “*õigele mõttetele, et analüüs oleks täisväärtuslik.*” Tudengi vastusest võib välja lugeda, et ta ei pea end eneserefleksioonis põhjalikuks, sest ei oska sellega omapäi sügavuti minna. Ta viitab, et terviklikuks eneseanalüüsiks on tarvis teist osapoolt, kes teda “*õigele mõttetele*” juhatada oskaks. Ehk üliõpilane asetab osa vastutusest ja rollist eneseanalüüsist juhendajale. Tudeng ei määratle end eneseanalüüsis keskselt, vaid tunnetab, et teine isik oskab teda tema eneseanalüüsis paremini suunata.

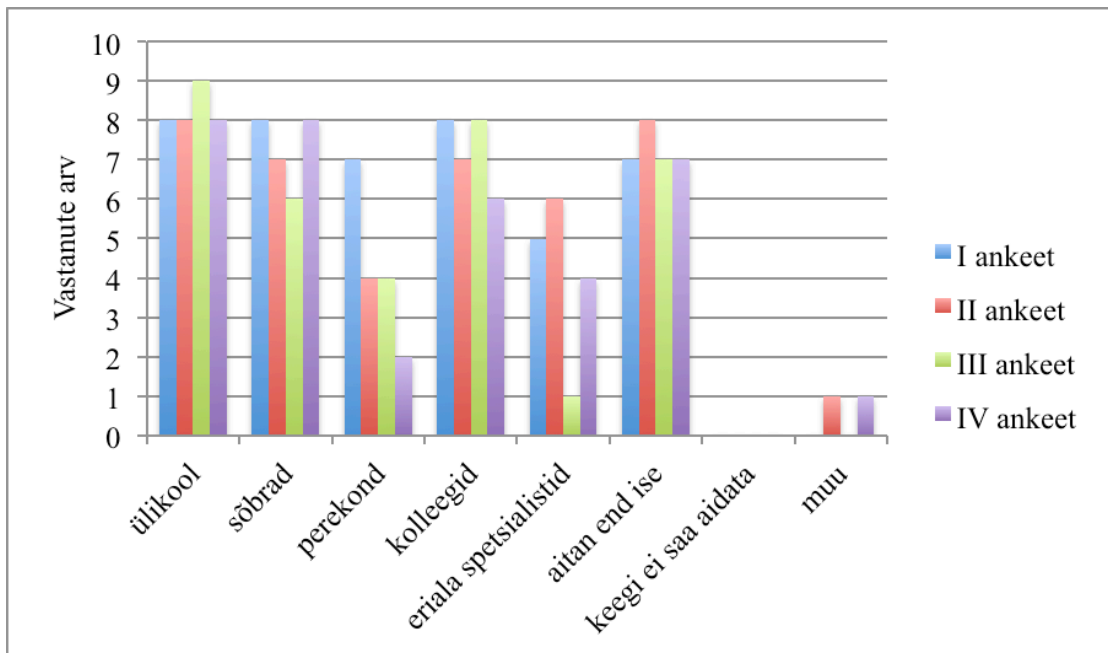
Tudeng F toob professionaalse eneseanalüüsi põhjalikkuse puhul välja, et enda nõrkadele külgedele otsa vaatamine ei ole nii lihtne ja sellega ei taheta tegeleda:

“Idealis soovin küll aktiivselt tegeleda sellega, kuid tahes-tahtmata jääb aeg-ajalt see viitsimise taha, kuid samas ka osaliselt ei soovi oma “pimenurkadele” tähelepanu pöörata.”

Seega näitab üliõpilase vastus, et soov aktiivseks eneseanalüüsiks on olemas, kuid ei soovita tegeleda ebameeldivate teemade või enda nõrkadele külgedele otsa vaatamisega. Ehk kriitilise eneseanalüüsi seisukohalt jääb siin soovist väheks, sest realselt professionaalset eneseanalüüsi ei toimu. Samuti on tudengi sõnul puudu ajast ja viitsimisest ehk eneseanalüüsi ei taheta ette võtta, sest see nõuab omajagu pingutust ja aega.

4.7. Üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi arengule kaasa aidanud tegurid

Üliõpilastelt küsiti kõigis neljas ankeedis, kes saab neid professionaalse eneseanalüüsi arengu juures aidata. Tudengitele anti ette vastusevariandid (ülikool, sõbrad, perekond, kolleegid, eriala spetsialistid, aitan end ise, keegi ei saa aidata), mis olid kõigis neljas ankeedis samad ning mida vastajad said vajadusel täiendada omapoolse variandi lisamisega. Igas ankeedis said üliõpilased ära märkida kõik sobivad variandid.



Graafik 3 Üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi arengule kaasa aidanud tegurid

Nagu graafikult näha, siis on esimese ankeedi vastustes olnud ülikool, sõbrad ja perekond peaaegu võrdsel tasandil ehk kaheksa või seitse tudengit märkisid need variandid oma vastuses ära. Ka perekond (7 korda) ja erialaspetsialistid (5 korda) on mitmete tudengite poolt ära mainitud. Üldiselt ongi kogu uuritava perioodi vältel olnud üliõpilaste jaoks olulisemad mõjurid professionaalse eneseanalüüsi arengul ülikool, sõbrad, kolleegid ja üliõpilased ise. Võrreldes teistega on vähem valitud varianti “eriala spetsialistid”. Kuid seda võib-olla seepärast, et vastusevariandi juures ei olnud selgitatud, mida “eriala spetsialistide” all täpsemalt mõeldakse.

Kui enamus vastusevariante on püsinud kogu nelja ankeedi jooksul üsna sarnastel tasemetel, siis ainsana on ankeetides märgata, et “perekonda” märgitakse järjest vähem kui professionaalse eneseanalüüsi arengule kaasa aitavat mõjurit. Seda võib põhjendada sellega, et üliõpilased jagavad erialasid muresid oma kursusekaaslaste või kolleegidega, kes mõistavad erialaspetsiifilisi probleeme paremini. Näiteks kirjutab üliõpilane E teises ankeedis “Individuaalpraktika” supervisioonide kohta, et pere ja sõbrad ei oska erialaseid olukordi samaväärselt hinnata või spetsiifiliste küsimustega samastuda. Seega on arusaadav, et perekonda ei valitud uuritava perioodi lõpu poole enam nii palju kui arengule kaasaaitavat mõjurit, sest tudengid võisid tajuda, et kolleegide, õppejõudude või kursusekaaslastega on kergem eri probleemidest rääkida ja mõtteid vahetada.

Sealsamas kirjutasid need tudengid, kes märkisid neljandas ankeedis “perekonna” oluliseks teguriks, et lähedased näevad nende arengut kõige paremini ja annavad ka teistsuguse vaatenurgaga tagasisidet. Näiteks kirjutab üliõpilane H perekonna kui teguri kohta järgnevalt:

“Sõbrad ja perekond – nemad tunnevad mind ja näevad minu arengut kõige paremini, samas nende kõrval olles analüüsin ka ise ennast, kuidas mina erinevates situatsioonides nende asemel käitunud oleksin näiteks.”

Üliõpilane E kirjutab samuti perekonna ja sõprade kohta:

“Sõbrad ja pere aitavad näha minu loomingut või üldse meediamaastiku arenguid teise pilguga. Juhivad julgelt tähelepanu loogika- või trükivigadele, arengukohtadele, kui katsetame tööl uusi formaate.”

Seega on mõnede tudengite sõnul perekond oluline nende endi isiklikust arengust ja eneseanalüüsi aspektist vaadatuna. Kuna perekonnas on meediatarbijad, siis oskavad nad kasutaja seisukohast anda konstruktiivset tagasisidet ja juhtida üliõpilaste tähelepanu erinevatele aspektidel, nagu ka üliõpilane E oma vastuses välja tõi. Perekond saab anda ka ausat tagasisidet lugeja rollis, mis on mõne tudengi seisukohalt samuti väga oluline nii tema isikliku kui ka väljaande arengu seisukohast.

Mitte üheski ankeedis ei märgitud ära terve uuringu perioodi vältel vastusevarianti “keegi ei saa aidata”. See viitab sellele, et üliõpilastel on vajadusel olemas inimesed, kelle poole pöörduda või suudetakse erinevate olukordadega ise piisavalt hästi hakkama saada. Samuti näitab see seda, et tudengid tunnetavad, et neil on piisavalt variante, kelle poole pöörduda professionaalse eneseanalüüsi arendamisel.

Nüüd aga veidi täpsemalt valitud vastusevariantidest ja tudengitepoolsetest põhjendustest nende valikutele. Esimeses ja teises ankeedis ei küsitud üliõpilastelt põhjendust, miks või kuidas üks või teine mõjur on aidanud neil professionaalset eneseanalüüsi arendada. Tudengitel paluti vastust põhjendada kolmandas ja neljandas ankeedis. Mõned üksikud üliõpilased ei põhjendanud oma vastuseid. Suurem osa põhjendas kõiki oma valikuid, kuid paljud jäid põhjendustes üldisele tasandile.

Enamasti mainiti ülikoolipoolse mõjurina ära supervisioonid ja õppejõud, sõprade seas mainiti tihti kursusekaaslast, aga ka erialaväliseid sõpru, kes aitasid n-ö värske pilguga asjadele vaadata. Kolleegide puhul toodi välja, et nad aitasid üliõpilasi eri probleemide lahendamisel või andsid tehtud tööle tagasisidet.

Üliõpilane G valis vastusevariantidest “ülikooli”, “sõbrad” ja “aitan end ise”. Ta põhjendab oma valikut kolmandas ankeedis sellega, et praktiliselt olles aitasid teda supervisioonid ja kolleegid ning et ta analüüsib ka ise erinevaid olukordi.

Üliõpilane E valis variantidest “ülikooli”, “sõbrad”, “perekonna”, “kolleegid” ja “aitan end ise”. Ta põhjendab oma valikuid sellega, et jagas oma praktikakogemusi superviisori ja kursusekaaslastega, kolleegid andsid talle igapäevast nõu ning perekond ja sõbrad märkasid erialaväliseid nüansse, mis andis tema jaoks värske pilgu.

Kahel korral on kaks tudengit märkinud ka lisavariandi ehk valinud teguriks “muu”. Ühe korra valiti see variant teises ankeedis ja teist korda neljandas ankeedis. Teises ankeedis kirjutas üliõpilane E “muu” variandina kaastudengid, mille juurde on ta kirjutanud, et see variant võiks tegelikult käia ka variandi “ülikool” alla. Põhjendanud on ta seda sellega, et väga palju arutatakse erialastel teemadel kaastudengitega, *“kes oskavad anda nõu ja selgitada”*.

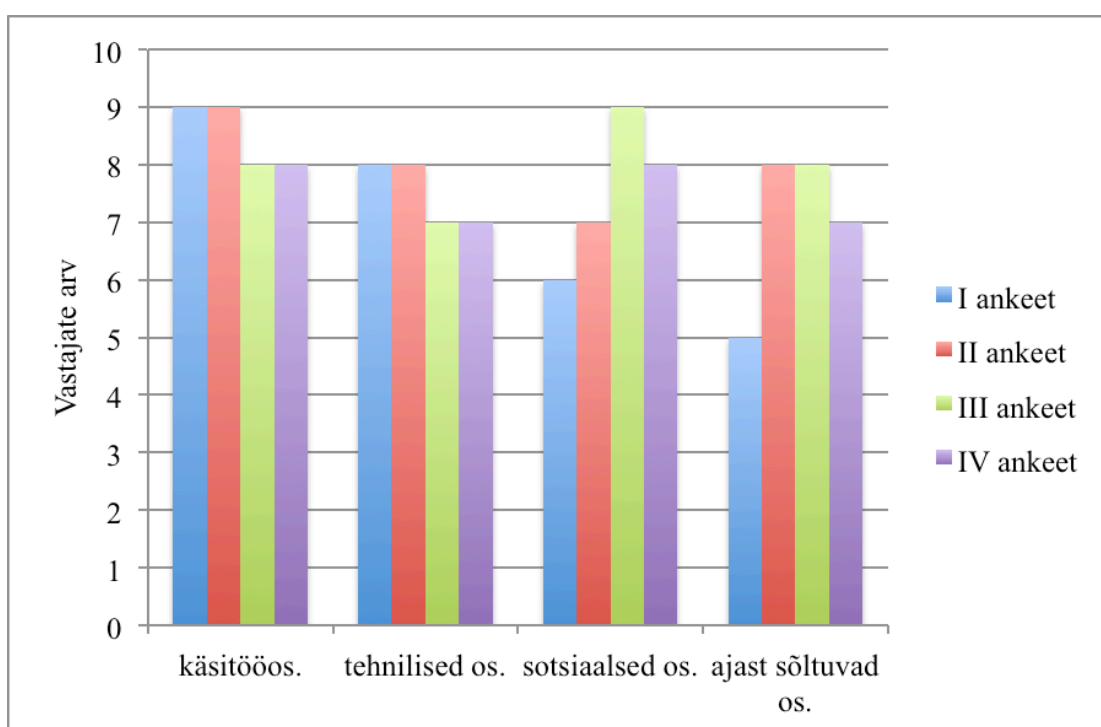
Neljandas ankeedis märgiti “muu” alla elukaaslane. Üliõpilane B põhjendab oma vastust järgnevalt:

“Intervjueerimist olen ma näiteks harjutanud elukaaslasega. Ta räägib mingist teatud sündmusest, mis tekitas temas positiivseid emotsioone ning mina üritan siis veel midagi selle ürituse kohta teada saada (peegeldan, üritan aktiivselt kuulata).”

Seega võib ka lähedastel inimestel olla ajakirjandustudengite jaoks oluline roll ehk nende peal saab pingevabalt harjutada erialaseid oskusi. Tudengi vastus näitab, et ta tegeleb oma erialaste pädevuste arendamisega ka väljaspool kooli ja tööaega ning võib-olla analüüsib hiljem seda, kuidas tal intervjueerimine läks.

4.8. Üliõpilaste jaoks vajalike oskuste arendamine

Kõigis neljas ankeedis paluti üliõpilastel märkida ära vajalikud oskused, mida nad peavad vajalikuks endas arendada. Vastusevariandid, mille vahel tudengid valida said, olid: käsitööoskused (eeltöö, loo kirjutamine, loo vormistamine, eetrikõne jms), tehnilised oskused (heli- ja pilditöötlus, montaaž, tehnika käsitlemine jms), sotsiaalsed oskused (meeskonnatöö, suhtlemine allikatega, suhtlemine kolleegidega, enesekehtestamine, valmidus küsida abi jms) ja ajast sõltuvad oskused (ajaplaneerimine, pingetaluvus, kiired otsused jms). Üliõpilased said ära märkida igas ankeedis kõik sobivad vastusevariandid.



Graafik 4 Oskused, mida üliõpilased on soovinud endas arendada

Vaadates graafikut, näeme, et uuritava aja jooksul on ühe vastaja võrra langenud valik nii käsitööoskuste kui ka tehniliste oskuste variantides. Sotsiaalseid oskusi on nelja ankeedi jooksul ajas kõrgemalt hinnatud, kuid on siis samuti viimases ankeetküsitluses ühe vastaja võrra langenud. Samamoodi on ka ajast sõltuvate oskuste valikuvariandiga.

Nii käsitööoskuste kui tehniliste oskuste valikus näeme, et pärast esimest semestrit (esimene ankeet anti 2015. aasta sügisel, teine ankeet 2016. aasta alguses) on seda varianti ühe vastaja võrra vähem valitud. Tegemist ei ole ühe ja sama vastajaga ehk kolmandas ankeedis valis üks

tudeng "käsitööoskused" ja neljandas ankeedis ta seda enam ei valinud ning vastupidi. Ehk kolmandas ankeedis vastates on tudeng tundnud, et ta kas on/ei ole seda oskust arendanud ja neljandas ankeedis on ta vastupidist arvanud, et ei ole/on seda oskust arendanud.

Tehniliste oskuste puhul on tegu aga sama üliõpilasega (A), kes ei vali nii kolmandas ega ka neljandas ankeedis oma arendust vajavate oskuste sekka valikuvarianti "tehnilised oskused". Neljandas ankeedis kirjutab tudeng A valitud vastusevariantide ("sotsiaalsed oskused" ja "ajast sõltuvad oskused") kohta seda, et neid oskusi on arendanud ta eelkõige professionaalse eneseanalüüsi aines ning ta tunneb, et on arenenud ka tänu "Kuulamis- ja küsitlemistreeningu" ainele. Üliõpilane on seega oma vastuse järgi arendanud suhtlemisoskust, enesekehtestamisoskust, pingetaluvust ja kiirete otsuste tegemise oskust.

Üldiselt toovad tudengid välja oma oskuste arendamisel aine "Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses" õppepäevad, praktika, iseenda motivatsiooni ja avatuse arenemiseks. Samuti on rolli mänginud tihedam töögraafik, mistõttu on olnud tarvis aega planeerida ja pingelistes olukordades hakkama saada. Abiks on olnud ka praktilised raadio- ja teleained, mis on aidanud tudengitel käsitöö- ja tehnilisi oskusi arendada.

Kuna üliõpilaste erinevate oskuste arengule viitab ka nende sõnakasutus ankeetides, siis analüüsis autor kõigi tudengite nelja ankeeti selle põhjal, kuivõrd palju on üliõpilased oma vastustes neid konkreetseid neljandas küsimuses väljatoodud oskusi oma vastustes kasutanud. Autor usub, et vaadeldes ankeete selle nurga alt, kas ja kuivõrd on üliõpilased kasutanud oma põhjendustes eelnimetatud oskusi, aitab see paremini mõista, kuivõrd on tudengid mõtestanud neid oskusi oma vastustes ja kas nende arendamisega on ka tegeletud.

Üliõpilased on kõigis neljas ankeedis jäänud oma sõnalistes vastustes üldisele tasandile ehk nad ei ole oma arengus ja professionaalses eneseanalüüsis toonud välja konkreetseid oskusi/teadmisi, mida uuritava aja jooksul on arendatud. Esimestes ankeetides on välja toodud mõned üksikud konkreetsemad nüansid nagu näiteks enda käitumise analüüs, väärtuste ja eetika analüüs lugude kirjutamisel ja üleüldine analüüsioskuse paranemine. Konkreetselt ei ole ühelegi ankeedis väljatoodud oskusele (käsitööoskused, tehnilised, sotsiaalsed ja ajast sõltuvad oskused) viidatud. Pigem viidatakse autori poolt väljatoodud märksõnadele kaudselt.

Teises ankeedis viidati rühmasupervisioonile, kust saadi teadmine, milline ollakse

meeskonnaliikmena. Üsna palju toodi kolmandas ja neljandas ankeedis välja praktika olulisust meeskonnatöö, pingeliste olukordade lahendamise ja nendega toimetulemise ning ajaplaneerimise osas. Samuti toodi välja võõras kollektiivis enesekehtestamine, mida saadi praktika vältel arendada. Üliõpilased viitasid neljandas ankeedis ka “Kuulamis- ja intervjuueerimise” ainele, mis aitas arendada eelkõige käsitöö- ja sotsiaalseid oskusi. Samuti viidati üldiselt kõigile ainetele, mis on aidanud kaasa sotsiaalsete oskuste arendamisele.

Seega jäid üliõpilased oma vastustes üldisele tasandile ning ei toonud avatud küsimuste juures põhjendades välja konkreetseid oskusi, mida nad on uuritava aja jooksul endas arendanud.

4.9. Analüüs aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäevade kohta vaatlusandmete põhjal

I õppepäev – 4. september 2015

Esimese õppepäeva esimene ülesanne oli vastata testile, mis kontrollis erinevaid üldteadmisi, aga ka erialaseid teadmisi. Selles konkreetses ülesandes jäi tudengite roll veidi passiivsemaks, sest kuigi nad rääkisid, missuguseid vastusevariante nad valisid ja miks, selgitasid vastuseid enamasti õppejõud ja rääkisid juurde ka erinevaid endapoolseid tähelepanekuid sel teemal.

Teises n-õ töötoas toimus meistritükkide analüüs. Selles töötoas oli taas aktiivsem roll õppejõududel, kes andsid tudengitele tagasisidet ja küsisid küsimusi. Üsna palju küsiti ka teemaväliseid küsimusi, näiteks selle kohta, missugune on tudengi varasem taust või arutleti muude aspektide üle, mis ei puudutanud konkreetset meistritükke. Kuna töötoa ülesanne oli analüüsida tudengite kirjutatud artikleid, siis kulus üsna palju aega fookusest väljas olevatele teemadele. Sealsamas said tudengid palju tagasisidet tehtud tööle, kuid nende eneseanalüüsi aspekt jäi üsna väikeseks, suurem osa analüüsist tuli siiski õppejõududelt.

Pärast kolmandat ülesannet (studios) said tudengid taas õppejõududelt tagasisidet. Üliõpilased ise ei analüüsinud oma vestluse sisu ega interpersonaalset ja multimodaalset kommunikatsiooni. Tudengid kommenteerisid veidi õppejõudude tagasisidet ja põhjendasid ennast või arutlesid mingi teema üle veidi, kuid seda oli siiski võrdlemisi vähe.

Esimene õppepäev lõppes tudengite ja õppejõudude ühise vestlusringiga, kus üliõpilased küsisid üsna vähe küsimusi, suurema osa ajast rääkisid õppejõud. Tudengid tegid õppekavast rääkides endale märkmeid ja vaatlusandmete põhjal võib öelda, et kuulati aktiivselt.

Kui üliõpilastelt küsiti esimese õppepäeva kogemuse kohta, ei läinud nad eneseanalüüsi tasemele, vaid pigem vastati stiilis *“see oli hea sissejuhatus uude kooliaastasse, päev oli huvitav ja tore.”* Ehk küsimustele ei antud niivõrd sügavat ja analüütilist mõõdet, pigem jagati esmamuljeid.

II õppepäev – 20. märts 2016

Õppepäeva esimeses ühises vestlusringis said õppejõud suures osas tagasisidet programmi kohta, tudengid ei andnud niivõrd palju tagasisidet enda eneseanalüüsist lähtudes. Autori vaatluse märkmete põhjal võib öelda, et üliõpilased jäid tagasisides veidi liiga üldisele ehk õppeainete tasandile, andes tagasisidet selle kohta, mis neile erinevate ainete juures meeldis.

Autori vaatlusandmete põhjal võib teha järelduse, et põhjalikuks ja ausaks eneseanalüüsiks oli vestlusringis liiga palju erinevaid õppejõude selleks, et tudengid saaksid vajadusel olla õppeainete suhtes kriitilised või avada ennast sügavamalt. Antud töö autorile tundub, et tudengid andsid veidi ilustatud kujul tagasisidet. Tudengid ei viidanud ühelegi konkreetsele murele või probleemile seoses õppeainetega. Samas tõid mõned tudengid välja ka iseenda arengukohti ja võimalusi selleks, kuidas areneda.

Tudengid olid ühises vestlusringis üsna aktiivsed, peaaegu kõik kuulasid kaastudengeid ja oli näha, et mõeldi kaasa. Kuna kõik üliõpilased pidid ühises vestlusringis oma arvamuse või mõtte välja ütleva, siis selles osas oldi aktiivsed, kuid väljaütlemise sisu ei olnud alati kuigi analüütiline, nagu eelnevalt mainitud. Mõni tudeng tegeles kõrvaliste asjadega näiteks nutitelefonis ja oli näha, et ta ei süvenenud kaaslaste juttu.

Teises ülesandes (infootsing) suunasid õppejõud tudengeid ja küsisid järjest küsimusi, mis tekitas olukorra, kus tudengid ei osanud kohe vastata, sest andmete maht oli suur ja selles orienteerumiseks kulus aega. Ülesandes oli kandev roll pigem õppejõul, kes küsis küsimusi, andis vastuseid ja selgitas andmeid.

Meistritükkide analüüsis toimus tudengite ja õppejõudude vahel arutelu, kuigi aktiivseim pool olid siiski õppejõud, kes küsisid küsimusi ja andsid tagasisidet. Tudengitel tuli õppejõudude küsimustele vastates aktiivselt osaleda, sest nad pidid oma tehtud otsuseid kaitsma ja põhjendama. Kuna õppejõud võrdlesid nende sügisel saadetud meistritükke kevadistega, siis tehti eneseanalüüsi mõttes üliõpilaste eest töö ära. Üliõpilaste eneseanalüüsile aitas veidi kaasa õppejõudude küsimus selle kohta, et kui tudengitel tuleks nüüd lugu uuesti kirjutada, mida nad teeksid teisiti. See küsimus aitas tudengitel endil analüüsida tehtud tööd ja mõelda, mida nad tänaste teadmiste põhjal teisiti oleks teinud. Sealsamas oli tudengeid, kes märkasid ja mõistsid oma arengut alles pärast õppejõudude tagasisidet. See näitab, et kuna inimesed on väga erinevad, siis on neil tarvis ka erinevaid võimalusi eneseanalüüsiks ja tagasiside võib mõnel juhul olla n-ö aktiveerivaks stiimuliks arengu mõistmisel.

Pärast kolmandat ülesannet (studiovestlus) said tudengid õppejõududelt tagasisidet, kes juhtisid tähelepanu erinevatele aspektidele ja üks neist soovitas tudengitel hiljem video üle vaadata, et konkreetseid aspekte analüüsida. Autori vaatlusandmete põhjal võib öelda, et kui tudengid oleksid kohe pärast vestlust end ise analüüsinud, siis oleks selle ülesande puhul olnud professionaalse eneseanalüüsi roll suurem. Antud juhul said tudengid õppejõult tagasiside ning autorile ei ole teada, kas tudengid vaatasid ja analüüsisid hiljem end video põhjal.

Päeva lõpetas tudengite ja õppejõudude ühine vestlusring, kus küsiti tudengitelt möödunud päeva kohta. Vaatlusandmed näitavad, et tudengite eneseanalüüs jäi väga üldiseks. Samuti paistab silma, et tudengid ei formuleeri konkreetseid eesmärke edaspidiseks. Üliõpilased ei teinud märkmeid, mis tähendab, et nad ei pannud endale kirja ka näiteks eesmärke edaspidiseks. See viitab aga omakorda sellele, et järgmisel õppepäeval võib neil olla taas raske ise oma arengut hinnata, kui neil ei ole millelegi toetudes tagasi vaadata.

Samuti jäi silma, et pärast pikka päeva olid üliõpilased üsna väsinud ja aktiivsustase oli madal. Kõik tundusid olema oma mõtetes ja näis, et teiste juttu ei jõutud süveneda. Peale selle küsiti tudengitelt mitmeid küsimusi, mis ei puudutanud otseselt nende professionaalset eneseanalüüsi. Näiteks uuriti neilt, missugune võiks olla sõnum bakalaureusetudengitele, et nad tuleksid magistrisse õppima. Muidugi saavad tudengid iseenda kaudu analüüsida, milline see sõnum olla võiks, kuid pärast pikka päeva tundus, et see konkreetne küsimus ei läinud õppepäeva personaalse eneserefleksiooni fookusega kokku.

5. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON

Antud magistr töö eesmärk oli välja selgitada, kuidas või millises rollis määratlevad üliõpilased end eneseanalüüsi protsessis ja kuidas muutub tudengite hinnang enda eneseanalüüsi arengule vaadeldava perioodi vältel. Samuti, kuidas toetab Tartu Ülikooli ajakirjanduse õppekava magistrantide professionaalset eneserefleksiooni ja missugused tegurid on kaasa aidanud üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi arengule.

Üliõpilaste rollimääratlus eneseanalüüsis

Enamik üliõpilasi võttis ankeetküsitluste vastuste põhjal eneseanalüüsis vastutuse ja asetask end professionaalses eneseanalüüsis kesksesse rolli. Sealsamas toodi välja, et õppejõudude, perekonna ja kursusekaaslaste tähelepanekud nende arengu kohta, on samuti väga olulised tegurid. Seda seetõttu, et nende inimeste tähelepanekud avavad uusi vaatenurki ja annavad n-ö värske pilgu. Ka õppepäevi vaadeldes oli näha, et üliõpilastele oli õppejõudude tagasiside väga oluline, tihti saadi oma arengust alles tagasiside järel aru. Seega ei saa öelda, et magistrandid oleksid oma eneseanalüüsis alati keskses rollis. Õppimisprotsessis on oluline, et õppija muutuks tegijast vaatlejaks ja olukorrast, millega ta on otseselt seotud, tuleb muutuda analüütiliselt eraldunuks (Sugarman, 1985: 246). See tähendab, et osad tudengid ei suuda võib-olla alati muutuda analüütiliselt eraldunuks ja hinnata oma arengut objektiivselt. Sel juhul on positiivne, kui nad saavad õppejõudude ja perekonna tähelepanekutest vajaliku informatsiooni, et mõista tervikpilti.

Kolb (1976: 23) on koostanud LSI inventari ja korraldanud selle abil uuringu ning toonud välja erinevad õppijate tüübid, mis viitab sellele, et kõik tudengid ei saagi ühtmoodi õppida ja ka ühtmoodi end analüüsida, sest õppimistüübid on väga erinevad. Siinkohal tuleks käesoleva töö autori arvates Kolbi õppimismudelit ajakirjandusõppe seisukohast veidi modifitseerida ehk peale selle, et inimene analüüsib ise oma kogemust, on oluline ka õppejõudude antav tagasiside, mis annab tudengite analüüsiks olulist ainet. Kuna osad tudengid ei oska ilma õppejõudude tagasisideta näha oma arengut objektiivselt, siis töötab nende tudengite jaoks väga hästi see, kui õppejõud toob välja üliõpilase arengu seisukohalt olulised aspektid. Seega, kui Kolbi mudeli

esimese faasi esimene osa seisneb kogemuse omandamises, siis võib ajakirjandusõppe seisukohalt olla selleks n-õ impulsiks ka tagasiside.

Üks tudeng eristus teiste seast selle poolest, et ei asetanud end professionaalses eneseanalüüsis kesksesse rolli, vaid asetas suure osa eneserefleksiooni vastutusest superviisorile ja õppejõududele. Ehk tema jaoks oli äärmiselt oluline nende tagasiside ja suunamine, et ta saaks eneseanalüüsis minna sügavuti. Õppejõud aitasid mõtestada tudengi oskusi, teadmisi ja seda, millega tuleks veel tööd teha. Kolbi (1976: 23) enesekirjeldusliku inventari järgi saab öelda, et selle tudengi rollimääratlus eneseanalüüsis võib olla seotud sellega, missugune on ta õppijana. Näiteks ütleb Sugarman (1985: 264), et selline õppijatüüp nagu pragmaatik toetub teiste inimeste informatsioonile. Siinkohal on aga oluline, et üliõpilane mõistaks ka ise, missugune on ta õppijana, sest see määrab paljuskki selle, kuidas ja missugustes olukordades ta kõige paremini õpib ning see on otseselt seotud tema arengu ja eneseanalüüsiga. Iga tüübi õppimist soodustavad individuaalsupervisioonid ja aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” individuaalsed tagasisidestamised, sest neis saab tudeng ise valida, mida ja kuidas analüüsida.

Mõni üliõpilane tõi oma vastustes välja, et nende arvates toimub eneseanalüüs mõnikord ka alateadlikult ja n-õ iseeneslikult. Kuna refleksioon tähendab, et kahtluse alla seatakse olemasolevad eeldused, väärtused ja perspektiivid, mis on inimeste tegevuste, otsuste või hinnangute aluseks (Leijen jt, 2012: 204), siis ei saa põhjalik eneserefleksioon toimuda alateadlikult. Seda seetõttu, et inimene ei sea alateadlikult erinevaid kogemusi, väärtusi ja eesmärke kahtluse alla ning eneseareng ja õppimine leiavad eelkõige aset siiski teadvustatud tegevusest. Kuna Kolbi (1985: 264) õppimismudeli järgi tõlgitakse kogemus mingisuguseks kontseptsiooniks, mida kasutatakse omakorda juhenditena uute kogemustega toimetulekul, siis ei saa kindel olla, et teadliku analüüsiga tõlgitakse kogemuse kõik vajalikud aspektid ning seetõttu võib analüüs jääda puudulikuks. Seega tuleks üliõpilastele professionaalse eneseanalüüsi definitsiooni ja olemust järgnevatel aastatel rohkem tutvustada, selgitada selle kasulikkust ning viise, kuidas saaksid tudengid ka väljaspool kooli ilma õppejõudude abita end efektiivselt analüüsida. Kuna antud tööst selgus, et üliõpilased toetuvad suuresti õppejõudude tagasisidele, siis peaksid õppejõud siinkohal rõhutama ka üliõpilase rolli ja selle rolli olulisust, et nad jõuaksid ka omapäi oluliste analüüsipunktideni. Üliõpilased peaksid ise paremini tunnetama vastutust ja tegelema analüüsi harjumuse kujundamisega. Professionaalset eneseanalüüsi toetavad ained pakuvad selleks ainult alget.

Üliõpilaste arusaam eneseanalüüsist

Üliõpilaste sõnul on professionaalne eneseanalüüs viis, kuidas end tundma õppida, saada aimu oma tugevatest ja nõrkadest külgedest ning neil on soov neid külgi endas arendada. Samuti öeldi, et eelkõige analüüsitakse end ülikoolis, aine raames, kuid osad neist püüavad ka igale nädalale analüüsivalt tagasi vaadata. Eelkõige viidati vastustes aga siiski tugevate ja nõrkade külgede tuvastamisele. Sweitzeri ja Kingi (2004: 25) sõnul on kogemuslik õppimine üksi ebaadekvaatne. Nad ütlevad, et selleks, et kogemus muutuks õppimiseks, tuleb peatuda, sündmusi meenutada ja analüüsida. Samuti ei tähenda kogemuse omamine tingimata, et õppimine on toimunud (Sweitzer & King, 2004: 25).

Hoolimata sellest, et enamik üliõpilasi mõistab, et eneseanalüüs tähendab oma tugevate ja nõrkade külgede reflekteerimist ning möödunud sündmuste ja tehtud tööde analüüsimist, ei ole nad endi sõnul kuigi järjepidevad ega põhjalikud eneseanalüüsijad. Seega ei teki üliõpilastel praegustes tingimustes refleksiooniharjumust, sest aine "Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses" õppepäevadel saavad nad olulise teabe analüüsiks õppejõududelt ning õppepäev toimub korra semestris. Kui tudengid ei ole aga oma eneseanalüüsil järjepidevad, ei toimu ka Kolbi õppimismudeli kõikide etappide läbimine, ning nii kogemusest õppimine kui ka selle analüüsimine jäävad puudulikuks. Siinkohal tõstatub küsimus, kas kord poole aasta jooksul on analüüsiharjumuse tekitamiseks piisav? Võib-olla tuleks kaaluda seda, et õppepäevad toimuksid kolm kuni neli korda semestris, senise ühe korra asemel. Nii saaksid üliõpilased ka oma eesmärkidel ja arengul paremini silma peal hoida ning saada õppejõududelt vahepeal vajalikku tuge ja suunamist erinevate küsimuste ning arutelu näol.

Tudengid viitasid ankeetküsitluses, et eneseanalüüs on nende arvates kriitiline tagasivaade oma töödele ja tegemistele. Kronstad (2016: 126) kirjutab, et David A. Kolb on väitnud, et kriitiline refleksioon on mõistmise alus, sest see on protsess, kus teadmisi luuakse kogemuse teisendamise kaudu. Seega on eneseanalüüs ja ka õppimisprotsessis oluline, et üliõpilased analüüsivad oma tehtud tööd või olukordi kriitiliselt. Lynette Sheridan Burns (2004: 6) kinnitab samuti arusaama, et kriitiline refleksioon on kognitiivne sild ajakirjandusliku teooria ja professionaalse praktika vahel. Oma eriala praktiseerides tuleb tudengitel katsetada nii oma oskusi kui ka teadmisi ning kriitilise refleksiooni abil tekib teadlik arusaam teooria ja praktika vahel. Refleksioon aitab nii teoreetiliselt kui ka kogemuslikult õpitut paremini mõista ja talletada uusi teadmisi edaspidiseks.

Käesoleva töö tulemustest selgus aga, et tudengid ei vaatle järjepideva kriitilisusega erinevatel põhjustel enda arengut või tehtud tööd. Kui Kolbi õppimismudel näitab, et uute teooriate loomiseks on tarvis kogemuse mõtestamist, siis siinkohal oli üliõpilastele suuresti abiks supervisioon, mis suunas tudengeid iseenda ja oma tööde analüüsimisele. Supervisiooni käigus luuakse superviisoriga koostöös uusi käitumisjuhendeid, et üliõpilased saaksid tulevikus sarnase kogemusega paremini hakkama. Seega on ajakirjandusõppe seisukohalt oluline ka see, et tudengid saaksid arutleda erialaste probleemide üle kellegagi, kes mõistab selle eriala spetsiifikat. Seesuguse arutelu käigus omandab tudeng vajaliku oskuse vaadelda end seesugusest vaatepunktist, nagu seda tegi superviisor, ning üliõpilane saab edaspidi loodetavasti ka ise oma analüüsiga paremini hakkama.

Samuti toodi välja, et professionaalses eneseanalüüsis on oluline seada eesmärke. Eesmärkide seadmine on oluline, sest see võib olla üliõpilaste jaoks motiveeriv faktor. Eesmärkide olemasolu ja nende vahepealne kontrollimine aitab samuti üliõpilastel mõista, kas ja kui kaugele on erinevate oskuste või teadmiste arengus jõutud. Arusaam oma arengust võib üliõpilast motiveerida nii õppetöös, erialases töös, aga ka eneseanalüüsis. Äli Leijeni ja tema kaasautorite (2012: 205) sõnul on refleksiooni madalaim tase nn tehniline refleksioon, mis keskendub selle tähenduse efektiivsusele, kuidas konkreetsete eesmärkideni jõuda. Teine ehk kõrgem tase on praktiline refleksioon, mis hõlmab n-ö avatud uurimist, milles ei analüüsita ainult eesmärgini jõudmise vahendit, vaid ka eesmärki ennast (Leijen jt, 2012: 205).

Ankeetküsitlustest ega vaatluse põhjal ei saa öelda, et aines “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” toimub refleksiooni kõrgem tase ehk praktiline refleksioon. Pigem arutletakse arengu ja konkreetsete eesmärkideni jõudmise üle, eesmärke ei analüüsitud neil kahel õppepäeval, mida töö autor vaatles. “Individaalpraktika” supervisioonid peaksid pöörama tähelepanu ka eesmärgile endale, kuid ankeetküsitlustes ei selgunud, kuivõrd tegeletakse eesmärkide analüüsimisega. Kuna programmijuht oli õppepäevadeks tudengite õpimappidest välja võtnud nende eesmärgid (tudengid ei kirjutanud kummalgi õppepäeval konkreetseid eesmärke üles) ja õppejõud tegid tagasiside andmisega suure osa analüüsivast tööst ära, siis tekib seeläbi mitmeid probleeme. Sel moel ei tekigi üliõpilastel harjumust eesmärkide seadmiseks, veel vähem nende analüüsimiseks ja järjepidevaks jälgimiseks, et oma arengut mõista. Seega tuleks tudengitele endile jätta rohkem võimalust aruteluks kohapeal – peale eesmärkide püstitamise tuleks tegeleda ka iseenda arengu ja eesmärkide analüüsimisega ning uute eesmärkide püstitamisega, koos põhjendustega, miks on just need eesmärgid tol momendil

tudengi jaoks olulised. Ajakirjanikutöös on see oluline, sest tuleb olla väga iseseisev, enda otsuseid tuleb usaldada ja analüüsida, praegu jäävad aga üliõpilased lootma liialt õppejõududele, mis ei aita nende iseseisvale teadlikule professionaalse eneseanalüüsi harjumuse kujundamisele kaasa.

Üliõpilaste hinnang oma eneseanalüüsi arengule

Mitmeid kordi toodi välja, et professionaalne eneseanalüüs toimub ainult ülikoolis ja kohustusliku aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” või “Individuaalpraktika” supervisioonide raames. See tähendab, et osad tudengid ei analüüsi end järjepidevalt igapäevases elus ning pühenduvad sellele vaid korra semestris toimuval õppepäeval. Kohustuslikus vormis analüüsides pannakse tudengid aga teatud raamidesse, mille on õppejõud toleks õppepäevaks ette valmistanud. Eneseanalüüsi mõjutavad näiteks ka õppejõudude küsimused möödunud õppepäeva või tehtud meistritükkide kohta. Samuti loeb üliõpilase eneseanalüüsi rollimääratluse juures väga palju see, kas ja kuidas mõistab tudeng refleksiooni (Kronstad, 2016: 128). Samuti tekib küsimus, kas õppepäevadel toimuv analüüs ja tagasiside toimub sellises reflekteerivas õppimistsükli, kus ideed liiguvad mitte ainult teooriast praktikasse, vaid ka praktikast teoriasse (Greenberg, 2007: 291). Viimast on autorid käsitlenud ka kui suurt probleemi ajakirjandushariduses. Antud magistritöö autori vaatlusandmete põhjal saab öelda, et antud töö lühike uurimisintervall ja harva toimuvad õppepäevad ei võimalda täpselt teada saada seda, kuivõrd üliõpilased rakendavad uusi praktikaid elus. Kuigi superviisoriga koostöös kujundatakse mõne olukorra või töö puhul uus käitumismudel sarnases olukorras käitumiseks, siis me ei näe paljude uute teooriate rakendumist ning ühiselt loodud kontseptsioon ei garanteeri, et seda testitakse praktikas. Võib juhtuda, et sarnast supervisioonis arutatud probleemi ei tekkinud uuritava perioodi vältel ning seega peaks uurimisperiood olema pikem, et joonistuks välja ka Kolbi õppimismudeli viimane faas ehk uute teooriate rakendamine või mitterakendamine.

Tudengite sõnul on professionaalne eneseanalüüs neile väga oluline, kuid sellega ei minda kuigi sügavuti ja ei olda ka järjepidevad. Vaadeldava perioodi vältel olid tudengid oma eneseanalüüsi põhjalikkuse ja järjepidevuse osas üsna pessimistlikud – ankeetküsitlustes oli põhjalikkus pigem veidi langevas trendis, järjepidevuse tähtsuse osas oldi kogu perioodi vältel üsna samasuguses punktis ehk selleks märgiti enamasti “väga tähtis” ja “üsna tähtis”. Antud töö tulemuste põhjal

saab öelda, et kuna üliõpilased ei ole professionaalse eneseanalüüsi põhjal kuigi järjepidevad ega põhjalikud, siis ei toimi aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” senisel kujul, nagu see praegu on. Kuna tegemist on kohustusliku ainega, tegelevadki tudengid sellega vaid tolle õppepäeva raames, kuid ei pruugi rakendada tol päeval omandatud oma igapäevaelus. Kogemuslikus õpiprotsessis on kriitiline refleksioon aga teooria ja praktika ühendamisel võtmetähtsusega (Brookfield, 2009; Jarvis, 2010; Kronstad, 2016: 126 kaudu). Samuti on Kolbi õppimismudeli kontekstis oluline, et mõtestamise protsess ei katkeks, sest muidu ei ole sel nii suurt mõju kui sel olla võiks. Kui mõtestamise protsess katkeb ehk kui professionaalses eneseanalüüsis ei olda järjepidevad, võivad arengusse tekkida n-ö lüngad või toimitakse sarnastest olukordades alati samamoodi, teadmata, mida võiks teha selleks, et tulemus oleks efektiivsem.

Professionaalset eneseanalüüsi toetavad ained on aidanud näidata, et eneseanalüüsi järjepidevus on oluline ning see kajastub ka üliõpilaste vastustes, sest nad peavad seda tähtsaks. Hoolimata sellest ei tegele nad eneseanalüüsiga enda arvates piisavalt palju. Kuna käesolev töö ei uurinud neid põhjusi, siis ei saa autor ka välja tuua, miks tudengid ei tegele eneseanalüüsiga igapäevaselt. Üliõpilaste vastuste põhjal võib öelda, et mingil määral jõutakse eneseanalüüsis kogemuse tõlkimiseni, kuid kuna tihti ei tegeleta sellega kuigi sügavuti või järjepidevalt, siis kannatab selle all õppimismudeli järgmine faas ehk uute teooriate/juhendite loomine ja nende edaspidine rakendamine.

Tegurid, mis on aidanud kaasa üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi arengule

Üliõpilased tõid välja, et nende professionaalse eneseanalüüsi arengus on olulist rolli mänginud “Individaalpraktika” supervisioonid ning aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäevad. Viimasele viidati eelkõige just seetõttu, et selles aines saadakse õppejõududelt oma arengu kohta palju tagasisidet. See viitab sellele, et üliõpilased ei pea end alati professionaalses eneseanalüüsis keskseks ning kohati on õppejõududel ja nende antaval tagasisidel suurem roll. Sealsamas tõid tudengid välja aga, et õppejõudude tagasiside aitab neil edasi areneda. Lee (2016: 297) on kirjutanud, et tagasiside aitab õppijal korrastada taju, emotsioone, motivatsiooni ja ülesannete täitmist. Tagasisidet võib kasutada selleks, et muuta eesmärged selgemaks ja jälgida

eesmärkide suunas edasiminekut või seda, kui kaugel ollakse eesmärgist. Tudengite vastustest saab välja lugeda, et õppejõudude tagasiside on aidanud neil muuta eesmäärke selgemaks ja näha, kui kaugel või lähedal ollakse eesmärgile. Seega on tagasiside aidanud tudengitel oma professionaalse eneseanalüüsi arengus edasi liikuda. Tagasiside sobitub Kolbi õppimismudelil reflekteerimise ja järelduste tegemise etappi, mis tähendab, et peale indiviidi enda aitavad kogemust mõtestada ka õppejõudude antud tudengite jaoks vajalik tagasiside.

David A. Kolbi (1976: 21) õppimismudel näitab, kuidas inimese kogemuse tõlgitakse mingisuguseks kontseptsioonist ja kuidas seda kasutatakse omakorda juhenditena uute kogemuste valikul ja nendega toimetulemisel. Léonie Sugarman lisab, et nende teooriate testimine annab aluse uuteks kogemusteks ja kogu ring algab uuesti. Samasugune ühe kogemuse või töö analüüsile keskendutakse ka aine “Individuaalpraktika” supervisioonides, kus üliõpilane valib, missugust enda jaoks olulist juhtumit ta koos superviisoriga sügavalt analüüsib. Ka selle analüüsi käigus tekib uus mõtestatud teooria, mis on aluseks uute sarnaste kogemustega hakkamasaamisel.

Äli Leijen ja tema kaasautorid (2012: 2017) on kirjutanud, et tagasiside võimaldab inimestel jagada ja õppida ka teiste perspektiivist lähtudes, seda teiste inimeste kogemuste ja ideede kaudu. See aitab oma väljavaateid tõlgendada ja arendada. Vanusekaaslaste tagasiside aitab tudengitel kogemuse selgitusest ja hindamisest edasi liikuda ning kaaluda alternatiive (Moon, 1999, Leijen jt, 2012: 207 kaudu). Antud uuringu tulemustes selgus samuti, et suurem osa üliõpilastest pidas rühmasupervisioonides jagatavaid kogemusi oluliseks, sest need andsid oma eneseanalüüsile mingisuguse uue või teise mõõtme. Sealsamas viitasid aga osad tudengid, et nende arvates saab õppida ainult enda vigadest ning nad ei näinud rühmasupervisioonides enda jaoks suurt kasu. Tudengid kirjutasid, et neid ei huvitanud teiste kogemused või arvati, et teiste kogemusest ei ole võimalik midagi õppida või enda jaoks kaasa võtta. Võib-olla ei ole üliõpilaste jaoks praegu rühmasupervisiooni olemus piisavalt arusaadav ja selge. Seega võiks neile rühmasupervisioonide olemust, mõju ning tudengite vastutust/rolli protsessis paremini selgitada, siis oleks ehk ka rühmasupervisioonide kasutegur kõigi üliõpilaste jaoks suurem.

Mõni üliõpilane viitas, et täisväärtuslikuks eneseanalüüsiks on tarvis teist osapoolt, kes tudengit “õigele mõttetele” juhatada oskaks. Küsimusi tekitab, mida peab üliõpilane “õigele mõttetele”? Kui tudeng laseb end näiteks superviisoril juhtida nn õigele mõttetele, siis kas üliõpilane jõuab eneseanalüüsis just sellisesse punkti, mis on tema arengu seisukohalt õige?

Teadvustada tuleb, et õppejõud peegeldab vaid seda, mida ta näeb. Ehk erinevatest situatsioonides rääkides või üliõpilasele nõu andes, saab õppejõud lähtuda vaid sellest, missugune info on talle antud. See info on aga juba eelnevalt filtreeritud. Kui õpilased ei ole sisemiselt peegeldava vaatleja rollis, siis võib õppimisprotsess degenerereeruda väärtuskonfliktiks õpetaja ja õpilase vahel, kus igauks arvab, et just temal on õige perspektiiv (Kolb, 1976: 25). Siinkohal on küll eelkõige mõeldud teooria õpetamist, kuid Kolbi sõnu võib rakendada ka õppejõudude tagasiside kohta. Ehk iseennast ja oma arengut saab kõige objektiivsemalt hinnata siiski üliõpilane ise, sest ta teab kõiki nüansse. Õppejõud saab anda vaid peegeldada seda, missugune on tema arvates konkreetne olukord või areng ja juhtida üliõpilast küsimustega, mis aitaksid tudengil end ise analüüsida.

Professionaalse eneseanalüüsi seisukohalt on oluline, et üliõpilane suudaks end ise konstruktiivselt ja ilma teiste abita reaalselt hinnata. Seda näiteks ka seetõttu, et ajakirjanduses ei ole tihti kedagi, kellega koos end professionaalsel viisil analüüsida. Sel juhul on oluline, et noor ajakirjanik suudaks end ise analüüsida ja teha sellest lähtuvalt ka oma järeldused. Ajakirjanduses ei saada tihti oma tööle tagasisidet, mistõttu tuleb ise oma tööd hinnata ja analüüsida. Seetõttu on oluline, et ajakirjanduse magistriõppe programmis oleksid olemas professionaalset eneseanalüüsi toetavad ained, küll aga on küsimus nende ainete veelgi efektiivsemaks muutmises, et tudengite analüüsimisharjumust süvendada.

Antud diskussiooni ja järelduste peatükis tõstatunud tähelepanekutele ja probleemidele pakub töö autor mõningaid lahendusi ülejäägmises peatükis “Soovitused professionaalse eneseanalüüsi ainete ja üliõpilaste toetamise arendamiseks”.

6. EDASISED UURIMISVÕIMALUSED

Antud magistritöö jaoks tehtud ankeetküsitlused tõid välja mõned suunad, mida võiks Tartu Ülikooli ajakirjanduse magistriõppes professionaalse eneseanalüüsi arendamisel veel uurida. Näiteks selgus uurimistulemustest, et üliõpilased peavad professionaalset eneseanalüüsi küll oluliseks, kuid ei ole selles järjepidevad ega põhjalikud. See annab võimaluse täpsemalt uurida, missugustel põhjustel ei olda eneseanalüüsis järjepidevad või põhjalikud. Samuti oleks kasulik uurida, mis võiks üliõpilaste endi arvates magistriõppe programmis muutuda või mida edasi arendada, et nende professionaalne eneseanalüüs oleks põhjalik ja järjepidev.

Samuti on võimalik, et üliõpilased teevad ise autoetnograafilise uuringu oma analüüsivõimest, - tahtest ja -kogemusest, pannes sealhulgas kirja, kuidas mõjutavad neid õppejõudude tagasiside ning missugune analüüsiviis sobib üliõpilaste jaoks ja missugune mitte. Sobiv meetod võiks olla uurimispäevik.

7. SOOVITUSED PROFESSIONAALSE ENESEANALÜÜSI AINETE JA ÜLIÕPILASTE TOETAMISE ARENDAMISEKS

Käesolevas peatükis teeb autor oma vaatlusandmete ja üliõpilaste vastuste põhjal soovitusi, kuidas arendada edasi professionaalset eneseanalüüsi toetavaid aineid.

Kõigepealt ainek "Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses". Kui üliõpilastelt küsitakse õppepäeva lõpus tagasisidet päevale ja ka õppekava ning ainete kohta, siis ausama tagasiside saamiseks piisaks ainult magistriõppe programmijuhi olemasolust. Nii saaksid tudengid rääkida pingevabalt kõigest – nii õppeainetest kui ka magistriõppe programmist.

Kui vaadata tagasi teisele õppepäevale, mis toimus 2016. aasta kevadel, siis näiteks infoülesande puhul oleks võinud üliõpilastele anda rohkem aega, et andmetega tutvuda. Kuna andmete hulk oli suur ja esiti keeruline hoomata, siis jäi ka üliõpilaste roll tagasihoidlikuks ning andmetega kursis olev õppejõud oli aktiivsemas rollis nii andmete selgitamisel kui küsimustele vastamisel.

Meistritükkide analüüsis oleks üliõpilaste professionaalse eneseanalüüsi seisukohalt kasulik, kui tudengid valmistaksid õppepäevaks ette analüüsi oma arengust. Näiteks saaksid nad ise analüüsida ja võrrelda eelmiseks õppepäevaks saadetud meistritükki tolle tööga, mille nad saavad õppejõududele eelolevaks õppepäevaks. Nii saaksid üliõpilased end ise analüüsida, meistritükkide töötoas tekiks õppejõudude ja tudengite vahel elavam ja analüüsivam arutelu, kus mõlemad pooled saaksid aktiivselt osaleda. Õppejõududel jääks siinkohal eneseanalüüsi toetav roll ja tudeng peaks ise rohkem eneseanalüüsi panustama.

Studios tehtava ülesande kohta võib autori vaatlusandmete põhjal öelda, et kui tudengid saaksid pärast stuudiovestlust ka ise end analüüsida, näiteks kuidas sellises olukorras hakkama saadi, mis läks halvasti/hästi, missuguseid küsimusi küsiti jne, siis oleks ka professionaalse eneseanalüüsi roll antud ülesande juures suurem. Analüüsivate küsimustega saaksid aidata õppejõud, kes saaksid peale selle anda ka endapoolse tagasiside. Suurem rõhk peaks siiski olema aga tudengite endi analüüsil, õppejõud peaksid seda endapoolsete tähelepanekutega vaid toetama ja aitama leida uusi vaatenurki.

Õppepäeval toimivas lõpuvestluses tuleks autori arvates pöörata rohkem tähelepanu sellele, et üliõpilased paneksid kirja konkreetsed eesmärgid eelseisvaks perioodiks. See aitaks neil oma arengut paremini analüüsida, sest siis oleks olemas ka konkreetne kontrollitav alus, millele enda analüüsis tugineda. Seetõttu peaks üks õppepäeva eesmärke olema ka üliõpilaste eesmärkide sõnastamine ja praeguse olukorra kaardistamine.

Võib-olla võiks aines “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” läheneda igale tudengile ka personaalsemalt. Pean täpsemalt silmas seda, et iga üliõpilase jaoks võiks arvestada eraldi aja, kus ta saaks tagasisidet oma tehtud töödele ning kus ta saaks õppejõududega koos arutleda oma senise arengu ja eesmärkide üle. Õppepäevadel võiks üliõpilaste vajadusest lähtuvalt olla ka aeg, kus üliõpilased ja õppejõud saaksid mingitel olulistel tõstatunud teemadel koos arutleda. Nende ja teistegi erinevate võimaluste kohta peaks aga kindlasti küsima arvamust üliõpilaste käest, et mõista, missugune viis ja vorm sobiks nende eneseanalüüsi arendamise puhul kõige paremini.

Kuna enamik magistrantidest teeb õpingutega samal ajal erialast tööd, võiks näiteks aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” raames luua tudengitest n-õ tugirühmad või töögrupid, kes võiksid omavahel üksteise tehtud töödele tagasisidet anda. See aitaks üliõpilastes arendada ka toetava toimetamise ja tagasiside andmise oskusi, mis on nii ajakirjaniku- kui ka toimetajatöös väga olulised.

“Individaalpraktika” supervisioonide kohta saab autor teha soovitusi selle põhjal, mida kirjutasid üliõpilased ankeetküsimustikesse. Rühmasupervisioonide puhul tehti ettepanek, et see võiks Skype’i keskkonna asemel toimuda silmast silma ning et arutelu sisukuse mõttes võiksid ka kõik tudengid enne kohtumist mõelda teemade peale, mida soovitakse teiste tudengite koos arutada. Nii saaks peale õppejõudude küsimuste ja teemapüstituste arutleda veidi rohkem ka üliõpilaste tõstatatud teemade üle.

Kuna paljud tudengid ei teadnud enne supervisioone, millega on täpsemalt tegu, siis võiks ka supervisioonide olemust ja eesmärki tudengitele võib-olla enne nende toimumist veidi rohkem selgitada. Ankeetküsitlustest selgus, et osade üliõpilaste motivatsioon supervisioonides osalemiseks kannatas esialgu, sest nad ei teadnud, mida täpsemalt supervisioon endas sisaldab.

KOKKUVÕTE

Antud magistritöö eesmärk oli uurida, kuidas toetab Tartu Ülikooli ajakirjanduse õppetool magistrantide professionaalset eneserefleksiooni, kuidas või missuguses rollis määratlevad üliõpilased end eneseanalüüsi protsessis, millised tegurid on aidanud kaasa üliõpilaste professionaalsele eneseanalüüsile ning kuidas muutus üliõpilaste hinnang oma eneseanalüüsi arengule uuritava perioodi jooksul.

Käesolevas magistritöös kasutati ankeetküsitlusi, mille küsimustele said üliõpilased vastata vabas vormis. Tudengid vastasid ankeetküsitlustele uuritava perioodi jooksul neli korda. Samuti vaatles töö autor aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” toimunud kaht õppepäeva. Ankeetküsitluste vastuste analüüsimiseks kasutas autor kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Tartu Ülikooli ajakirjanduse õppetool toetab ajakirjanduse magistrantide professionaalset eneseanalüüsi erinevate ainete kaudu, näiteks aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja “Individuaalpraktika” supervisioonide kaudu, mida käsitleti antud töös. Tudengeid toetatakse õppepäevadel ülesannete lahendamise tagasiside andmise teel.

Antud töö valimis olnud magistrandid määratlevad end professionaalses eneseanalüüsis enamasti keskses rollis, kuid tudengite jaoks on väga oluline ka õppejõudude, kursusekaaslaste, perekonna ja sõprade tagasiside, mida mõtestatakse eneseanalüüsis. Vaatlusandmete põhjal on aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” tudengite eneserefleksiooni puhul aktiivsem ja kesksam roll siiski õppejõududel, kes annavad õppepäevadel mitmekülgset tagasisidet. Üliõpilased ei peegelda kuigi palju ise oma tegevusi eri ülesannete täitmisel. Seetõttu oli paljude tudengite jaoks õppejõudude tagasiside nende arengu kohta kohati üllatav. Seega ei teki üliõpilastel praegustes tingimustes järjepideva ja põhjaliku refleksiooni harjumust, sest aines “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” saavad nad enda jaoks olulise teabe analüüsiks õppejõududelt, tihti tehakse tagasisidet andes analüüs üliõpilase eest ka ära. Kuna õppepäev toimub vaid semestris korra, peaks kaaluma õppepäevade arvu suurendamist.

Üliõpilastel oli probleeme eesmärkide seadmisega ja vaadeldud õppepäevadel ei sõnastatud

kindlaid eesmärke. Esimesel õppepäeval otsis programmijuht õpimappidest välja tudengite võimalikud eesmärgid, kuid sel moel ei teki üliõpilastel harjumust selgesõnaliste eesmärkide seadmiseks, veel vähem analüüsimiseks ja nende järjepidevaks jälgimiseks, et ise oma arengut mõista. Seetõttu tuleks üliõpilastele anda rohkem võimalust kohapealseks aruteluks, eesmärkide püstitamiseks ja analüüsimiseks. Kui tudengitel ei teki harjumust tegeleda eneseanalüüsiga järjepidevalt, ei läbita ka Kolbi õppimismudeli kõiki etappe ja nii kogemusest õppimine kui ka selle analüüsimine jääb poolikuks.

Magistrandid hindasid oma eneserefleksiooni arengut kogu uuritava perioodi vältel kõikides ankeetides üsna sarnaselt. Üliõpilaste arvamus oma professionaalse eneseanalüüsi järjepidevusest ja põhjalikkusest oli pigem tõusvas joones ehk osad tudengid arvasid, et nad on põhjalikud ja järjepidevus on neile oluline. Samas oli neid üliõpilasi, kes olid oma eneseanalüüsi põhjalikkuse osas pessimistlikud ja arvasid, et nad ei ole põhjalikud. Mitmed tudengid tõid välja, et analüüsivad end vaid aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäeval. Tudengid tõid välja, et kuna tegemist on kohustusliku ainega, siis kindlustab see eneseanalüüsiga tegelemise. Paljud leidsid, et ühe päeva raames saab kõik vajalik analüüsitud, näiteks toodi ka praktika õpipäevikut ja aruannet, mille kaudu end analüüsitakse.

Üliõpilaste sõnul on nende eneserefleksiooni arengule aidanud kaasa eelkõige ained “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja “Individuaalpraktika” supervisioonid. Samuti toodi välja kuulamis- ja intervjuerimisaineid, praktikat ning kursusekaaslaste, kolleegide, perekonna ja sõprade tagasisidet. Magistrandid kirjutasid, et nii kursusekaaslaste kui ka kolleegidega saab vestelda eriala puudutavatel teemadel ja nemad mõistavad kõige rohkem selle ala spetsiifikat. Tudengid ütlesid, et praktika ajal paranesid nende oskused seoses meeskonnas töötamise, suhtlemise ja ajaplaneerimisega. Sõbrad ja perekond annavad tudengite sõnul neile värske perspektiiviga tagasisidet, mis aitab neid nii nende töös kui ka eneseanalüüsis.

Supervisioonides saavad üliõpilased valida, missuguse neile olulise teemaga soovivad nad sügavuti tegeleda ning supervisioon toetab erinevate kogemuste mõtestamist ja neist õppimist. Samas selgus tööst, et kuigi eri teemasid või olukordi analüüsitakse ja superviisoriga koostöös luuakse uued käitumisjuhised sarnaste olukordade jaoks, siis ei ole selge, kuidas jõutakse Kolbi õppimismudeli viimasesse faasi ehk uute teooriate katsetamiseni. Tudengid küll ütlesid, et oskavad sarnastest olukordades tõhusamalt käituda, kuid ühtegi kindlat näidet ei toodud. Seega peaks uurimisperiood olema pikem, et tuvastada Kolbi õppimismudeli viimase faasi olemasolu.

SUMMARY

The purpose of the Master's thesis "The development of the Masters' Students' professional self-reflection and support of reflection in University of Tartu journalism studies" was to examine how is professional self-reflection supervised and supported, how and what role do the students take in self-reflection.

Another focus was on finding out what kind of factors have contributed to the students' professional self-analysis and how students' valuation of their self-reflection have changed during Master's thesis study period.

The empirical part of the thesis was conducted by using questionnaire surveys, which were given to students four times during the research period. Also observations were carried out of the University of Tartu's subject "Professional Self-assessment in Journalism" training days, which took place once a semester. Nine students participated in this study, it was the maximum of Masters' students.

University of Tartu's journalism department develops Masters' students' professional self-reflection by using different approaches in subjects "Professional Self-assessment in Journalism" and supervisions in "Internship as Individual Achievement". Both were discussed in this Masters' thesis. In "Professional Self-assessment in Journalism" Masters' students are given different tasks, which they have to complete. After completing them the lecturers give them feedback about the tasks, results and about their overall evaluation of professional development. In "Internship as Individual Achievement" students have a supervisor, who works at the school and who individually analyses different issues that the students have.

Masters' students define themselves mostly being in the center of one's professional self-reflection, however, students find lecturers', schoolmates', family and friends' feedback very important and they use this feedback also in their self-reflection. An observation of the subject "Professional Self-assessment in Journalism" showed in contrary to that belief that in students' self-reflection, more active and more central role based on lecturers who gave feedback to students. Students did not reflect on training days how they completed different tasks which were given to them, they also had some problems with setting the goals for the upcoming

semester. They had not set goals for the passed semester, so they had problems with analyzing their development, because they had not defined the starting point of development. That was also the reason why lecturers' feedback to students' development was at times surprising to them. That means if students do not analyze and do not set goals, Kolb's learning cycle cannot happen and last part of it – translating the experience into new theory – cannot happen or it will be incomplete.

Masters' students evaluated their development of self-reflection in all questionnaire surveys quite similarly. Students' opinion about their consistent and thorough professional self-reflection was lightly higher in the last survey (comparing answers to first and last questionnaire survey), some students thought that they were thorough and consistent self-reflection is important to them. While there were also students who were quite pessimistic about their self-reflection: they thought that they are not as thorough and consistent as they could or should.

Several students pointed out that they analyse themselves only on training days, which took place once in semester. They said that the subject "Professional Self-assessment in Journalism" is mandatory and that is the factor which will insure their thorough and consistent self-reflecting.

Masters' students say that the subjects "Professional Self-assessment in Journalism" and the supervisions of the subject "Internship as Individual Achievement" have been very useful for their development of professional self-reflection. They also pointed out subjects like "Interviewing Techniques" and also professional practice and schoolmates', colleagues, family and friends' feedback.

Students are supported by supervisions, which help them analyse different subjects or experiences which are somehow important to them. Talking to supervisor helps students to create new theories for similar situations or experiences, to see the experience in different perspective. Kolb's learning cycle shows that in studying there is important to analyse experience and to create new theories, which will be used in similar situations. This study did not show whether students reach for creating new theories or not because they did not refer to that. Even though students did mention that they know now how to behave in similar situations, they did not gave any examples which could have confirmed that. Therefore the research time should be longer to see if students reach the last phase of the Kolb's learning cycle.

KASUTATUD KIRJANDUS

Beljajev, R. & Vanari, K. (2005). Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna. Õppematerjal. Kasutatud 17. veebruar 2015

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/16254/Oppimine_oppimisoskuste_arendamine.pdf

Bergsteiner, H. & Avery G. C. (2014). The Twin-Cycle Experiential Learning Model: Reconceptualising Kolb's Theory. *Studies in Continuing Education*, 36, 257–274.

Black, P. & Plowright, D. (2010). A Multi-Dimensional Model of Reflective Learning for Professional Development. *Reflective Practices*, 11, 245–258.

Burns, L. S. (2004). A Reflective Approach to Teaching Journalism. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 3, 5–16.

Chapman, J. (2004). *The Place of Critical Self-Reflection in Journalism Education: An Inquiry Into Student Responses to the Theoretical and Practical Components of the Undergraduate Curriculum*. Kasutatud 29. aprill 2016 <http://www.janechapman.co.uk/page22.htm>

Curry, L. (1990). *Learning Styles in Secondary Schools: A Review of Instruments and Implications for Their Use*. Kasutatud 30. mai 2016 <http://eric.ed.gov/?id=ED317283#?>

Dey, I. (2005). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.

Donovan, S. J. & Dominik Güss, C. & Naslund, D. (2015). Improving Dynamic Decision Making Through Training and Self-Reflection. *Judgment and Decision Making*, 10, 284–295.

Eesti ajalehtede liidu kodulehekül, kasutatud 25. mai 2016
<http://www.eall.ee/eetikakoodeks.html>

Elmer, D. (2004). Willingness to Learn. *Texas Speech Communication Journal*, 29, 11-24.

- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis. Practice and Innovation*. London: Routledge.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the Swamp: The Opportunity and Challenge of Reflexivity in Research Practice. *Qualitative Research*, 2, 209–230.
- Grant, J. & Schofield, M. J. & Crawford, S. (2012). Managing Difficulties in Supervision: Supervisor's Perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 528–541.
- Greenberg, S. (2007). Theory and Practice in Journalism Education. *Journal of Media Practice*, 8, 289–303.
- Hanusch, F. & Mellado, C. (2014). Journalism Student's Professional Views in Eight Countries: The Role of Motivations, Education, and Gender. *International Journal of Communication*, 8, 1156–1173.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). The Learning Way: Meta-Cognitive Aspects of Experimental Learning. *Simulation & Gaming*, 40, 297–327.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the Learning Process. *California Management Review*, 18, 21–31.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, 11, 47–71.
- Kronstad, M. (2016). Investigating Journalism Students' Conceptions and Development of Critical Reflection Through Teacher-Mediated Activities. *Journalism Practice*, 10, 123–139.
- Laak, B. (2014). *Superviseiooni kui tugisüsteemi tõhusus noore ajakirjaniku tööstressi leevendajana*. Magistritöö. Tartu Ülikool, ühiskonnateaduste instituut.

Lee, H. (2016). Which Feedback is More Effective for Pursuing Multiple Goals of Differing Importance? The Interaction Effects of Goal Importance and Performance Feedback Type on Self-Regulation and Task Achievement. *Educational Psychology*, 36, 297–322.

Leijen, Ä. & Valtna, K. & Leijen, D. A. J. & Pedaste, M. (2012). How to Determine the Quality of Student's Reflections? *Studies in Higher Education*, 37, 203–217.

Mansvelder-Longayroux, D. D. (2007). The Portfolio as a Tool For Stimulating Reflection by Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47–62.

Molden, D. C. & Dweck C. S. (2006). Finding “Meaning” in Psychology: A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception, and Social Development. *American Psychologist*, 61, 192–203.

Procee, H. (2006). Reflection in Education: A Kantian Epistemology. *Educational Theory*, 56, 237–253.

Rowe, A. (2011). The Personal Dimension of Teaching: Why Students Value Feedback. *International Journal of Educational Management*, 25, 343–360.

Seaman, J. (2008). Experience, Reflect, Critique: The End of the “Learning Cycles” Era. *Journal of Experiential Education*, 31, 3–18.

Seggelen, D. I. van & Dam, K. van (2016). Self-Reflection as a Mediator Between Self-Efficacy and Well-Being. *Journal of Managerial Psychology*, 31, 18–33.

Smith, E. (2011). Teaching Critical Reflection. *Teaching in Higher Education*, 16, 211–223.

Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kasutatud 29. märts 2016
<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyyis> Viide teksti sees (Samm, 2016).

Sugarman, L. (1985). Kolb's Model of Experiential Learning: Touchstone for Trainers, Students, Counselors, and Clients. *Journal of Counseling & Development*, 64, 264–268.

Sweitzer, H. F. & King, M. A. (2004). *Edukas praktika: õppimine kogemuse kaudu*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Säde, M. (2014). *Noore ajakirjaniku tugisüsteemid ja nende vajalikkus* toimetuses. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, ühiskonnateaduste instituut.

Taylor, S. N. (2014). Student Self-Assessment and Multisource Feedback Assessment: Exploring Benefits, Limitations, and Remedies. *Journal of Management Education*, 38, 359–383.

Thorpe, M. (2000). Encouraging Students to Reflect as Part of the Assignment Process: Student Responses and Tutor Feedback. *Active Learning in Higher Education*, 1, 79–92.

Yip, K-S. (2007). Self-Reflection in Reflective Practice: a Jaspers' Orientation. *Reflective Practice*, 8, 285–298.

LISAD

Lisa 1. I Ankeetküsimustik

Käesolev ankeet on osa uuringust, mille põhjal valmib minu, Merilyn Säde, magistritöö, mille juhendaja on Brit Laak ja kaasjuhendaja Signe Ivask. Magistritöö uurib ajakirjanike professionaalse eneseanalüüsi toetamist ja juhendamist Tartu Ülikooli ajakirjanduse õppetoolis.

Iga vastaja saab individuaalse koodi, et saaksime uuringu vältel erinevaid uurimismaterjalid hiljem kokku viia. Uuring ja vaatlused toimuvad aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja aine “Individuaalpraktika” supervisioonide jooksul. Kõik tulemused on anonüümsed ning Teie nimed ei avaldu töös. Küsitlus on korduv ehk Te saate sama ankeedi teatud intervjuulliga uuesti. Materjali kogumine uuringuks toimub 2015. aasta septembrist 2016. aasta märtsini.

Testi vastamisele kulub hinnanguliselt 5 minutit.

Suur tänu vastuste eest!

1. Mis on Teie arvates professionaalne eneseanalüüs?

.....
.....

2. Kui tähtis on Teie jaoks järjepidev professionaalne eneseanalüüs? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “väga tähtis” ja 1 “ei ole tähtis” .

1 2 3 4 5

Palun põhjendage, miks Te nii arvate.

.....
.....

3. Kui põhjalik eneseanalüüsija Te enda arvates olete? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “põhjalik” ja 1 “ei ole üldse põhjalik”.

1 2 3 4 5

Palun põhjendage, miks Te nii arvate?

.....
.....

4. Missuguseid järgnevatest oskustest peate vajalikuks endas arendada? Tõmmake ring ümber kõigile sobivatele variantidele.

- a) Käsitööoskused (eeltöö, loo kirjutamine, loo vormistamine, eetrikõne jms);
- b) tehnilised oskused (heli- ja pilditöötlus, montaaž, tehnika käsitlemine jms);
- c) sotsiaalsed oskused (meeskonnatöö, suhtlemine allikatega, suhtlemine kolleegidega, enesekehtestamine, valmidus küsida abi jms);
- d) ajast sõltuvad oskused (ajaplaneerimine, pingetaluvus, kiired otsused jms).

5. Kes saab Teid professionaalse eneseanalüüsi juures aidata? Tõmmake ring ümber kõigile sobivatele variantidele.

- a) Ülikool;
- b) sõbrad;
- c) perekond;
- d) kolleegid;
- e) eriala spetsialistid;
- f) aitan end ise;
- g) keegi ei saa aidata;
- h) muu:.....

6. Kas tunnete, et aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” on Teile vajalik? Tõmmake ring ümber sobivale variandile.

Jah / Ei

Palun põhjendage oma vastust.

.....
.....

7. Kui motiveeritud Te olete aktiivselt osalema aines “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “väga motiveeritud” ja 1 “ei ole üldse motiveeritud”.

1 2 3 4 5

Palun põhjendage oma vastust.

.....
.....

8. Missugused ootused on Teil seoses ainega “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”?

.....
.....

Lisa 2. II Ankeetküsimustik

Käesolev küsimustik on Teie käes teist korda, kuid selles on võrreldes esimese küsimustikuga mõned uued küsimused seoses eeloleva “Individuaalpraktika” ainega.

Käesolev ankeet on osa uuringust, mille põhjal valmib Merilyn Säde magistritöö, mille juhendaja on Brit Laak ja kaasjuhendaja Signe Ivask. Magistritöö uurib ajakirjanike professionaalse eneseanalüüsi arengu toetamist ja juhendamist Tartu Ülikooli ajakirjanduse õppetoolis.

Iga vastaja saab individuaalse koodi, et saaksime uuringu vältel erinevad uurimismaterjalid hiljem kokku viia. Uuring ja vaatlused toimuvad aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja aine “Toimetajapraktika” supervisioonide jooksul. Kõik tulemused on anonüümsed ning Teie nimed ei avaldu töös. Materjali kogumine uuringuks toimub 2015. aasta septembrist 2016. aasta märtsini.

Testi vastamisele kulub hinnanguliselt 7–10 minutit.

Suur tänu vastuste eest!

1. Mis on Teie arvates professionaalne eneseanalüüs?

.....
.....

2. Kui tähtis on Teie jaoks järjepidev professionaalne eneseanalüüs? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “väga tähtis” ja 1 “ei ole tähtis”

Palun põhjendage, miks Te nii arvate?

.....
.....

3. Kui põhjalik eneseanalüüsija Te enda arvates olete? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “väga põhjalik” ja 1 “ei ole üldse põhjalik”.

Palun põhjendage oma vastust ja kirjeldage, milles see põhjalikkus seisneb.

.....

.....
4. Missuguseid järgnevatest oskustest peate vajalikuks endas arendada? Tõmmake ring ümber kõigile sobivatele variantidele.

- a) käsitööoskused (eeltöö, loo kirjutamine, loo vormistamine, eetrikõne jms);
- b) tehnilised oskused (heli- ja pilditöötlus, montaaž, tehnika käsitsemine jms);
- c) sotsiaalsed oskused (meeskonnatöö, suhtlemine allikatega, suhtlemine kolleegidega, enesekehtestamine, valmidus küsida abi jms);
- d) ajast sõltuvad oskused (ajaplaneerimine, pingetaluvus, kiired otsused jms).

5. Kes saab Teid professionaalse eneseanalüüsi juures aidata? Tõmmake ring ümber kõigile sobivatele variantidele.

- a) ülikool;
- b) sõbrad;
- c) perekond;
- d) kolleegid;
- e) eriala spetsialistid;
- f) aitan end ise;
- g) keegi ei saa aidata;
- h) muu:.....

6. Kas tunnete, et aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” on Teile vajalik? Tõmmake ring ümber sobivale variandile.

Jah / Ei

Palun põhjendage oma vastust.

.....
.....
7. Kas tunnete, “Individuaalpraktika” supervisioonid on Teile vajalikud? Tõmmake ring ümber sobivale variandile.

Jah / Ei

Palun põhjendage oma vastust.

.....
.....

8. Kui motiveeritud Te olete aktiivselt osalema aines “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja “Individuaalpraktika” supervisioonides? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “väga motiveeritud” ja 1 “ei ole üldse motiveeritud”.

“Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”

1 2 3 4 5

Palun põhjendage oma vastust.

.....
.....

“Individuaalpraktika” supervisioonid

1 2 3 4 5

Palun põhjendage oma vastust.

.....
.....

9. Missugused ootused on Teil seoses “Individuaalpraktika” individuaalsupervisioonidega?

.....
.....

10. Missugused ootused on Teil seoses “Individuaalpraktika” rühmasupervisioonidega?

.....
.....

Lisa 3. III Ankeetküsimustik

Käesolev küsimustik on Teie käes kolmandat korda, kuid selles on võrreldes esimese ja teise küsimustikuga täiendatud küsimused seoses ainete “Individuaalpraktika” ja “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” järk-järgulise läbimisega.

Käesolev ankeet on osa uuringust, mille põhjal valmib Merilyn Säde magistritöö, mille juhendaja on Brit Laak ja kaasjuhendaja Signe Ivask. Magistritöö uurib ajakirjanike professionaalse eneseanalüüsi arengu toetamist ja juhendamist Tartu Ülikooli ajakirjanduse õppetoolis.

Iga vastaja saab individuaalse koodi, et saaksime uuringu vältel erinevad uurimismaterjalid hiljem kokku viia. Uuring ja vaatlused toimuvad aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja aine “Individuaalpraktika” supervisioonide jooksul. Kõik tulemused on anonüümsed ning Teie nimed ei avaldu töös. Materjali kogumine uuringuks toimub 2015. aasta septembrist 2016. aasta märtsini.

Testi vastamisele kulub hinnanguliselt 10–15 minutit.

Suur tänu vastuste eest!

1. Mis on Teie arvates professionaalne eneseanalüüs?

.....
.....

2. Kui tähtis on Teie jaoks järjepidev professionaalne eneseanalüüs? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “väga tähtis” ja 1 “ei ole tähtis” .

1 2 3 4 5

Palun põhjendage, miks Te nii arvate.

.....
.....

3. Kui põhjalik eneseanalüüsija Te enda arvates olete? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “põhjalik” ja 1 “ei ole üldse põhjalik”.

1 2 3 4 5

Palun põhjendage oma vastust ja kirjeldage, milles see põhjalikkus seisneb.

.....
.....

4. Missuguseid oskusi järgnevatest olete “Individuaalpraktika” jooksul enda arvates arendanud? Tõmmake ring ümber kõigile sobivatele variantidele.

- e) Käsitööoskused (eeltöö, loo kirjutamine, loo vormistamine, eetrikõne jms);
- f) tehnilised oskused (heli- ja pilditöötlus, montaaž, tehnika käsitsemine jms);
- g) sotsiaalsed oskused (meeskonnatöö, suhtlemine allikatega, suhtlemine kolleegidega, enesekehtestamine, valmidus küsida abi jms);
- h) ajast sõltuvad oskused (ajaplaneerimine, pingetaluvus, kiired otsused jms).

Palun põhjendage, mis on nende oskuste arendamisele kaasa aidanud.

.....
.....

5. Kes või mis järgnevatest on Teid professionaalse eneseanalüüsiga aidanud? Palun kirjutage iga vastusevariandi taha, kuidas või millega Teid täpsemalt aidatud on? Tõmmake ring ümber kõigile sobivatele variantidele.

- i) Ülikool;
- j) sõbrad;
- k) perekond;
- l) kolleegid;
- m) eriala spetsialistid;

.....

- n) aitan end ise;
-

- o) keegi ei saa aidata;
-

- p) muu:.....

6. Kas tunnete, et “Individuaalpraktika” individuaalsupervisioonid on Teile vajalikud? Tõmmake ring ümber sobivale variandile.

Jah / Ei

7. Kuidas aitasid/ei aidanud individuaalsupervisioonid kaasa Teie professionaalsele eneseanalüüsile?

.....
.....

8. Kas tunnete, et “Individuaalpraktika” rühmasupervisioonid olid Teile vajalikud?
Tõmmake ring ümber sobivale variandile.

Jah/Ei

9. Kuidas aitasid/ei aidanud rühmasupervisioonid kaasa Teie professionaalsele eneseanalüüsile?

.....
.....

10. Kuivõrd täitsid “Individuaalpraktika” individuaalsupervisioonid Teie ootusi professionaalse eneseanalüüsi oskuse arendamisel?

.....
.....

11. Kuivõrd täitsid “Individuaalpraktika” rühmasupervisioonid Teie ootusi professionaalse eneseanalüüsi oskuse arendamisel?

.....
.....

12. Kuidas oleks individuaalsupervisioon Teie jaoks veelgi efektiivsem?

.....
.....

13. Kuidas oleks rühmasupervisioon Teie jaoks veelgi efektiivsem?

.....
.....

Lisa 4. IV Ankeetküsimustik

Käesolev küsimustik on Teie käes neljandat ja ühtlasi viimast korda. Selles on võrreldes eelmiste küsimustikega täiendatud küsimused seoses aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” järk-järgulise läbimisega.

Käesolev ankeet on osa uuringust, mille põhjal valmib Merilyn Säde magistritöö, mille juhendaja on Brit Laak ja kaasjuhendaja Signe Ivask. Magistritöö uurib ajakirjanike professionaalse eneseanalüüsi arengu toetamist ja juhendamist Tartu Ülikooli ajakirjanduse õppetoolis.

Uuring ja vaatlused toimuvad aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” ja aine “Individuaalpraktika” supervisioonide jooksul. Kõik tulemused on anonüümsed ning Teie nimed ei avaldu töös. Materjali kogumine uuringuks toimub 2015. aasta septembrist 2016. aasta märtsini.

Testi vastamisele kulub hinnanguliselt 15–20 minutit.

Suur tänu vastuste eest!

1. Mis on Teie arvates professionaalne eneseanalüüs?

.....
.....

2. Kui tähtis on Teie jaoks järjepidev professionaalne eneseanalüüs? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “väga tähtis” ja 1 “ei ole üldse tähtis”.

1 2 3 4 5

Palun põhjendage, miks Te nii arvate.

.....
.....

3. Kui põhjalik eneseanalüüsija Te enda arvates olete? Märkige skaalal 1–5 sobiv variant, kus 5 tähendab “põhjalik” ja 1 “ei ole üldse põhjalik”.

1 2 3 4 5

Palun põhjendage oma vastust ja kirjeldage, milles see põhjalikkus seisneb.

.....
.....

4. Missuguseid oskusi järgnevatest olete professionaalset eneseanalüüsi toetavate ainete jooksul enda arvates arendanud? Tehke linnuke kõigile sobivatele variantidele.

- a) käsitööoskused (eeltöö, loo kirjutamine, loo vormistamine, eetrikõne jms);
- b) tehnilised oskused (heli- ja pilditöötlus, montaaž, tehnika käsitlemine jms);
- c) sotsiaalsed oskused (meeskonnatöö, suhtlemine allikatega, suhtlemine kolleegidega, enesekehtestamine; valmidus küsida abi jms);
- d) ajast sõltuvad otsused (ajaplaneerimine, pingetaluvus, kiired otsused jms)
- e) muu:

Palun põhjendage, mis on nende oskuste arendamisele kaasa aidanud.

.....
.....

5. Kes või mis järgnevatest on Teid professionaalse eneseanalüüsiga aidanud? Palun kirjutage iga vastusevariandi taha, kuidas või millega Teid täpsemalt aidatud on? Tehke linnuke kõigile sobivatele variantidele.

- a) ülikool;
- b) sõbrad;
- c) perekond;
- d) kolleegid;
- e) eriala spetsialistid;
- f) aitan end ise;
- g) keegi ei saa aidata;
- h) muu:
- i)

6. Kas tunnete, et aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäevad olid Teile vajalikud?

Jah / Ei

7. Kuidas aitasid/ei aidanud aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” kohtumised kaasa Teie professionaalsele eneseanalüüsile?

.....
.....
8. Kuivõrd ja missuguseid ootusi täitis aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses”?

.....
.....
9. Kuidas oleks aine “Professionaalne eneseanalüüs ajakirjanduses” õppepäevad Teie jaoks veelgi efektiivsemad?

.....
.....
10. Kuidas Te hindate oma eneseanalüüsi arengut viimase seitsme kuu jooksul, mil olete läbinud professionaalset refleksiooni toetavaid aineid? Palun põhjendage oma vastust.

.....
.....
11. Kuidas hindate oma eneseanalüüsi toetamist TÜ ajakirjanduse õppetoolis? Palun põhjendage oma arvamust.

Lisa 5. Vaatluse juhend

- 1) Osalejate arv ja kes (tudengid):
- 2) Osalejate arv ja kes (õppejõud):
- 3) Meetodi kirjeldus: (*Mida tehakse, kuidas, kes ja miks. Kui palju on aktiivseid tudengeid ja juhendajaid, kes sekkuvad ja sõna võtavad.*)
- 4) Aeg: (*kui palju millekski aega kulub*)
- 5) Osalejate aktiivsus (*Kui palju on aktiivseid tudengeid ja õppejõudusid. Millele tähelepanu pööratakse*)
- 6) Tudengite vaatlus: (*Kuidas käituvad? Kuidas reageerivad ülesannetele? Kas teevad kaasa? Kui palju teevad kaasa? jne*)
- 7) Mis teemasid tudengid ise tõstatavad eneseanalüüsist/arengust rääkides? (*Kas ja mis võetakse jutuks, mis teemad töös on jms*)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marilyn Säde

(sünnikuupäev: 22.12.1991)

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

“Ajakirjandusmagistrantide professionaalse eneseanalüüsi areng ja refleksiooni toetamine ühiskonnateaduste instituudis”, mille juhendajad on Brit Laak ja Signe Ivask,

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 lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 31. mai 2016