

Tartu Ülikool
Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond
Usuteaduskond

Tartu Ülikooli usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiate seisukohad

Anni Krüüner

Magistritöö

Juhendajad Igor Ahmedov (PhD), Olga Schihalejev (dr.theol)

Tartu, 2026

Sisukord

1. Sissejuhatus	5
1.1. Töö eesmärk, uurimisülesanne ja -küsimused	5
1.2. Lühiülevaade õpetamisfilosoofia senisest uuritusest	6
1.2.1. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise kasulikkus	6
1.2.2. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise eesmärgid.....	7
1.2.3. Mudel õpetamisfilosoofia kirjutamiseks ja hindamiseks	8
1.2.4. Edasine uurimine.....	9
1.3. Terminoloogia	9
1.4. Töö ülesehitus	10
1.5. Eetika.....	11
1.6. Uurija positsioon	11
2. Metodoloogia.....	13
2.1. Andmete kogumine	13
2.2. Atesteerimisaruande tekstide sisuanalüüs	14
2.3. Intervjuude sisuanalüüs	16
2.4. Valim.....	17
3. Atesteerimisaruannete analüüs	18
3.1. Õpetamise määratlus	18
3.1.1. Teaduspõhisus, eriala teaduses osalemine ja kursuste uuendamine... 19	
3.1.2. Individuaalse arengu toetamine ja eneseanalüüsile suunamine	20
3.1.3. Seoste loomine	21
3.1.4. Õppimiskesksus.....	22
3.1.5. Koostöö õppijate ja kolleegidega	23
3.1.6. Kõne selgus ja jälgitavus.....	23
3.2. Õppimise määratlus.....	24

3.2.1. Eelteadmiste loomine ja kinnistamine	25
3.2.2. Motivatsioon õppida.....	25
3.2.3. Iseseisev õppimine	26
3.3. Arusaam õppija vaatenurgast ja arengust.....	26
3.4. Õppija ja õppejõu suhe.....	27
3.4.1. Ausus õppija vastu	27
3.4.2. Õppejõud kui eeskuju, mentor ja teenäitaja	28
3.4.3. Õppejõud kui empaatiline tugi	28
3.4.4. Vastastikune inspireerimine ja kontakt	28
3.5. Õpetamismeetodid.....	29
3.5.1. Isiklik arusaam kõrghariduse õpetamisest	29
3.5.2. Teadustekstide lugemine ja kirjutamine.....	30
3.6. Hindamine ja mõju õppijale	31
3.6.1. Tagasisidestamine ja arengule suunatud mõtteviis	31
3.6.2. Paindlikkus ja õppijate kaasamine hindamisprotsessi.....	32
3.6.3. Suuline hindamine.....	32
3.7. Eneseareng	33
3.7.1. Kirjalik ja vahetu tagasiside	33
3.7.2. Erialane, õpetamisalane ja muu enesetäiendus	34
4. Intervjuude analüüs.....	35
4.1. Atesteerimise kogemus	35
4.2. Õpetamisfilosoofia tähendus	38
4.3. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju õppejõududele	39
4.3.1. Eneseavastamine	40
4.3.2. Õpisuhe tudengitega.....	41
4.3.3. Koostöövalmidus usuteaduskonnas	42

4.3.4. Õpetamise kvaliteet	44
4.3.5. Kriitiline eneseanalüüs	45
4.3.6. Jätkusuutlikkus	46
4.3.7. Motivatsioon	47
4.3.8. Akadeemiline karjäär	47
5. Arutelu ja järeldused.....	49
5.1. Sarnased uuringud	49
5.2. Õpetamisfilosoofia seisukohtade komponendid	50
5.3. Õpetamisfilosoofia seisukohtade dimensioonid.....	52
5.4. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise kasulikkus	53
6. Kokkuvõte	56
Kasutatud allikad ja kirjandus	58
Lisa 1. Kiri õppejõududele	61
Lisa 2. Intervjuusedelid õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju kaardistamiseks.....	63
Lisa 3. Koodipuu: Õpetamisfilosoofia seisukohtade komponendid.....	64
Lisa 4. Koodipuu: õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju õppejõududele.	66
Teaching philosophy statements of faculty members at the School of Theology and Religious Studies at the University of Tartu	67
Annotatsioon.....	69
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	70

1. Sissejuhatus

Akadeemilist tööd on hakatud üha enam defineerima kompetentsimudelite kaudu. Ülikoolid tunnustavad järjest rohkem seda, kui tähtis on hea õpetamise ja õppimise tõhustamine ning millised potentsiaalsed riskid kaasnevad sellega, kui muutused jätkuvad praeguses tempos. (Ruge *et al.* 2023, 59) Tartu Ülikool kuulutas 2025. aastal esmakordselt välja hea õpetamise saadikud ehk 20 akadeemilist töötajat, kes: „[---] arendavad tõendus põhiselt õpetamist ning toetavad avatud ja õppimist väärtustavat õpetamiskultuuri“ (Tartu Ülikool, 2025b). Samuti kinnitas valitsus, et hiljemalt 2027. aasta sügiseks tuleb kõrgkoolidel uuendada oma õppekavad, õppe kvaliteedile esitatavad nõuded ja õpiväljundid (Haridus- ja Teadusministeerium 2024). Sellised näited kinnitavad, et õpetamisfilosoofia seisukohtade teema on aktuaalne ning kuna Eestis sellel teemal uurimused puuduvad, siis on oluline seda teemat uurida ka Eesti kõrgkoolides.

1.1. Töö eesmärk, uurimisülesanne ja -küsimused

Magistritöö eesmärk on analüüsida Tartu Ülikooli (edaspidi TÜ) usuteaduskonna viimase viie aasta jooksul atesteerimisaruande esitanud õppejõudude õpetamisfilosoofia seisukohti. Uurimistöös kaardistan, milliseid komponente sisaldavad TÜ usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiate seisukohad ning kuidas nendes komponentides avalduvad õppejõudude õpetamisalased uskumused, praktikad ja eesmärgid. Lisaks uurin, millist mõju õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamisel tajuvad õppejõud oma isiklikule, professionaalsele ja organisatsioonilisele arengule.

Magistritöö uurimisküsimused on:

1. Milliseid komponente sisaldavad TÜ usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiate seisukohad?
2. Milliseid uskumusi, praktikaid ja eesmärke esineb TÜ usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiate seisukohtades?
3. Kuidas mõjutab õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine TÜ usuteaduskonna õppejõudude isiklikku, professionaalset ja/või organisatsioonilist arengut?

1.2. Lühiülevaade õpetamisfilosoofia senisest uuritusest

Esialgsed formaliseerivad õpetamisfilosoofiate strateegiad ja raamistikud arendati välja 1990ndatel. Nancy Van Note Chismi (1998), Gail Goodyeari ja Douglas Allchini (1998) teadustööd on tänapäeva õpetamisega tegelevate professionaalide jaoks siiani relevantseid ja kasutusel. Samas nende uurimused tegelesid küll sellega, kuidas õpetamisfilosoofia seisukohti arendada, kuid neil puudus kontseptuaalne mudel, mis sisaldaks selgeid töötavaid dimensioone õpetamisfilosoofia mõtestamiseks. Lisaks puudusid terviklikud raamistikud õpetamisfilosoofiate loomise ja hindamise jaoks. (Ruge *et al.* 2023, 60) Uuemad raamistikud on loonud 2007. aastal Marian Fizmaurice ja Joseph Coughlan (2007) ning 2016. aastal Stuart Schonell *et al.* (2016).

1.2.1. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise kasulikkus

Gesa Ruge, Dieter Schönwetteri, Coralie McCormacki ja Robert Kennelly uuringu „Teaching philosophies revalued: beyond personal development to academic and institutional capacity building“ (2023) tulemused aitasid selgitada ja kinnitada õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise kasulikkust. Täpsemalt jagavad Ruge *et al.* oma uuringus õpetamisfilosoofia väärtuslikkuse kolme kategoria vahel:

- 1) õppejõu motivatsioon (isiklik fookus);
- 2) akadeemiline enesekindlus ja kollegiaalsed suhted (professionaalne fookus);
- 3) institutsiooniline võimekus (organisatsiooniline fookus).

Õppejõu motivatsiooni kategoria hõlmab endast suurenenud eneseteadlikkust, eneseavastusi ja enda kui õppejõu tundmaõppimist. Lisaks ka tõusnud motivatsiooni, jätkusuutlikkus ja usaldusväarsust õppejõuna. Akadeemilise enesekindluse kategoria alla käivad märksõnad on kriitiline eneseanalüüs, selgelt väljendatud täiustatud praktika ja akadeemilise identiteedi loomine. Sealjuures veel sügavam seotus ja koostöö kolleegidega, tudengite õppimine, õpetamise kvaliteet ja akadeemilise karjääri arendamine. (*Ibid*, 68)

Uuring kinnitas, et õppejõud, kes arendavad ja rakendavad oma õpetamisfilosoofiat, nägid seost paranenud reflektiivse praktika, tudengite õppimise ja kollegiaalse kaasatusega. Samuti oldi avatumad uute muutuste suhtes ja tunti rahulolu oma karjääriga. Uue järelalusena selgus, et õpetamisfilosoofia on väärtuslik, sest edendab

lisaks professionaalsele arengule ka institutsioonilist võimekust ning institutsiooniliste protsessidega seotud kaasatust. Institutsioonilise võimekuse edendamine väljendub uuringu järgi eelkõige selles, et õpetamisfilosoofiate sõnastamisega kaasneb selgem rõhuasetus õpetamise kvaliteedi arendamiseks. Lisaks toimub siis tõenäolisemalt koostöö tipptegijatega ja nende kaasamine kolleegidevahelistesse vestlustesse. Õppejõu professionaalse arengu, enesekindluse ja jätkusuutlikuse toetamine suurendab seega institutsionaalset võimekust. (*Ibid*, 67-68) Töö kolmas uurimisküsimus tõstatab aga teema, kas institutsioonilise suutlikkuse edendamine on siiski õppejõu jaoks isiklikult oluline või kasulik.

Lesothos tehtud uuring (2023) omakorda näitas, et õpetamisfilosoofia seisukohtade kirjutamine aitas kõrgkooli õppejõududel sügavamalt oma õpetamispraktika üle mõelda ja professionaalselt areneda. Uuringus osalemine toetas nende eneserefleksiooni oskust ning võimaldas liikuda rohkem õppijakesksete lähenemiste poole. Õpetamisfilosoofia kirjutamine toimus reflektiivse tööriistana, mis aitas neil saavutada oma eesmärgid. (Tlali ja Lefoka 2023, 11)

1.2.2. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise eesmärgid

Õpetamisfilosoofia üks põhiseisukohtadest on see, kuidas õpetamise ja õppimise protsessid toimuvad ja kuidas üksteist täiendavad. See eeldab head arusaamist praegustest õpetamise ja õppimise teooriatest ning võib hõlmata väärtusi, mis on olulised õppejõu haridusega seotud uskumustega. Arvesse tuleb võtta ka õpieesmärgid, mis on seotud õppimise sisu, protsessi, karjääri ja elukestvate eesmärkidega. Niisiis peaks õpetamisfilosoofia kirjutaja sõnastama nii õpetamise eesmärgid kui ka isikliku arengu sihte. (Schönwetter *et al.* 2002, 85) Lisaks tuleks sõnastada õpetamisfilosoofia seisukohad nii isikliku mõtiskluse ja arengu vormingus kui ka tudengitele ja akadeemilistele juhtidele hindamiseks. (*Ibid*, 90)

Õpetamisfilosoofia seisukohtade tähenduse mõistmiseks ja uue põhjaliku mudeli loomiseks oli vaja kõigepealt sõnastada, mis on üldse selle protsessi eesmärgid. 2002. aastal koondasid Schönwetter *et al.* läbitöötatud kirjanduse põhjal järgmised õpetamisfilosoofia sõnastamise eesmärgid:

- selgitada, mis on hea õpetamine ja anda õpetamise põhjendusi;
- suunata õpetamiskäitumist, korraldada õpetamise hindamist;

- edendada isiklikku ja professionaalset arengut;
- soodustada tõhusa õpetamise levitamist. (*Ibid*, 85)

Õpetamisfilosoofia on üks õppejõu portfoolio sisuosadest. Seda esitatakse tavaliselt kas tööle kandideerides, akadeemilisel edutamisel või mõne tunnustuse saavutamiseks. (Ngene 2023, 1231) Esitamise põhjuseid on aga veelgi. Näiteks siis, kui õppejõud tahab tudengitele selgitada oma uskumusi ja praktikaid seoses õpetamisega. Lisaks hõlmab see ka võimalust professionaalselt kasvada. (Bowne 2017, 60)

1.2.3. Mudel õpetamisfilosoofia kirjutamiseks ja hindamiseks

Rene Day, Bente Roed ja Paul Robberecht (1996) väidavad oma artiklis, et palju keskendutakse õpetaja/õppejõu portfooliotele või aruannetele, aga eriti ei ole kirjutatud õpetamisfilosoofia seisukohtadest. Artiklid, mis pakuvad juhiseid õpetamisfilosoofiate koostamiseks, annavad sageli vähe töötavaid ja selgeid definitsioone või analüüsivad liiga vähe definitsioonidega seotud komponente. (Day *et al.* 1996) Seega varem puudus kontseptuaalne mudel, mis pakuks õpetamisfilosoofia kirjutajale töötava definitsiooni ja suuniseid õpetamisfilosoofia seisukohtade koostamise ja hindamise jaoks. Selle uue mudeli loomise võtsid aga ette Dieter Schönwetter, Laura Sokal, Marcia Friesen ja Lynn Taylor. (Schönwetter *et al.* 2002)

Schönwetter *et al.* töötasid 2002. aastal välja mudeli, mis illustreerib seda, kui oluline on mõelda haridustöötaja väärtuste, igapäevase haridustöö ja professionaalse arengu seoste üle. (Ruge *et al.* 2023, 60). See mudel on küll juba üle 20 aasta vana ja vahepeal on juurde tulnud ka uusi raamistikke, kuid Schönwetteri *et al.* (2002) loodud ning 2023. aastal Ruge *et al.* poolt kohandatud raamistik edestab nende sõnul teisi mudelid. Põhjus on selles, et see kohandatud raamistik võimaldab visualiseerida, ühtlustada ja ühendada õpetamisfilosoofia seisukohtade üksikuid komponente konkreetse õpetamise ja õppimise mõõtmega. Sealhulgas on võimalik tuvastada lahknevusi ja mõelda selle üle, kuidas parandada õpetamisfilosoofia seisukohtade sidusust. (Ruge *et al.* 2023). Lisaks on see mudel piisavalt üldine, et seda saab kasutada usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiate analüüsiks. Nendel põhjustel kasutangi just Schönwetteri *et al.* väljatöötatud mudelit. Mudeli komponendid ja analüüsi metoodika on lahti seletatud metodoloogia peatükis.

1.2.4. Edasine uurimine

Seni tehtud uuringud rõhutavad individuaalse õpetamisfilosoofia tähtsust ja väärtust ning selle rolli kõrgharidussüsteemis edutamisel ja pikaajalise töösuhte tagamisel. Selline rõhuasetus võib aga paljastada lõhe õpetamisfilosoofiade loomise ning nende reaalse maailma integreerimise vahel. See teadmiste lünk algab sellest, kuidas õpetamisfilosoofiad käivad kaasas pikaajalise akadeemilise arenguga, aga ka kuidas need suhestuvad tudengite, kolleegide, teadusvaldkonna ja institutsiooniga üldiselt. (Ruge *et al.* 2023, 61–62)

Schönwetter *et al.* toovad välja, et laiemalt vajab uurimist veel see, kuidas kasutatakse õpetamisfilosoofia seisukohti töölevõtmisprotsessides ja kuidas neid kasutatakse üha enam õpetamise tulemuslikkuse, pädevuse ja potentsiaali näitajana. Edasise arengu tulemusel saaks pakkuda täiendavaid suuniseid või muuta olemasolevaid suuniseid, et kirjutajad saavutaksid tänu oma õpetamisfilosoofiatele nii õpetamises kui ka karjääri edendamises eeliseid. Lisaks aitaks see kaasa sellele, et hindajad kasutaksid õpetamisfilosoofia seisukohtade hindamisel süstemaatilist ja õiglast lähenemisviisi. (Schönwetter *et al.* 2002, 95)

Õpetamisfilosoofia seisukohtade efektiivsemaks sõnastamiseks peab olema olema selge töötav definitsioon, mis selgitaks, mis see õpetamisfilosoofia üldse on. Lisaks on vajalik analüüs selle võtmekomponentide kohta. Kui kindel definitsioon on sõnastatud, siis on võimalik luua täpsed juhised õpetamisfilosoofiade kirjutajate ja hindajate jaoks. (Schönwetter *et al.* 2002, 84) Järgmises alapeatükis selgitan lahti eri võimalused õpetamisfilosoofia mõistet defineerida ja toon välja, millist definitsiooni ja kuidas siin töös kasutan.

1.3. Terminoloogia

Enne termini sisu defineerimist tuleb põhjendada, miks kasutan töös fraasi „õpetamisfilosoofia seisukoht“, mitte lihtsalt terminit „õpetamisfilosoofia“. Teooria aluseks võetud artiklites (Schönwetter *et al.* 2002; Ruge *et al.* 2023) kasutatakse mõistet *teaching philosophy statement*, mille olen tõlkinud õpetamisfilosoofia seisukohaks. Lisaks oleks eksitav kasutada mõistet õpetamisfilosoofia, sest see viitaks terviklikule filosoofiale oma õpetamisest, kuid atesteerimisaruande tekstid sellist tervikut ei taotle.

Õpetamisfilosoofia seisukoha mõistet võib defineerida erinevalt. Fitzmaurice'i ja Coughlani (2007) järgi on see lihtsalt öeldes kirjalik seisukoht selle kohta, miks õppejõud teevad seda, mida nad teevad. See hõlmab õppejõudude uskumusi ja teooriaid õpetamise, tudengite ja õppimise kohta. Need seisukohad on aluseks sellele mida ja kuidas õpetatakse. (Fitzmaurice ja Coughlan 2007, 39) Õpetamisfilosoofia sisaldab ka põhiväärtusi, vaateid ja valikuid seoses sellega mida, kuidas ja miks õpetatakse ja õpitakse. Selle kõrval uurib õpetamisfilosoofia kirjutaja, kust tema uskumused üldse tulenevad. (Tlali ja Lefoka 2023, 4)

Schönwetter, Sokal, Friesen ja Taylor (2002) sõnastavad õpetamisfilosoofia definitsiooni järgmiselt: „Õpetamisfilosoofia seisukoht on süstemaatiline ja kriitiline põhjendus, mis keskendub olulistele komponentidele, mis määratlevad tõhusa õpetamise ja õppimise konkreetsel erialal ja/või institutsionaalses kontekstis“ (Schönwetter *et al.* 2002, 84). Teised uurijad (nt Beatty *et al.* 2009; Almusharraf 2020; Bowne 2018; Klockner *et al.* 2021) kasutavad kriitilise põhjenduse asemel sõna „narratiiv“, aga ülejäänud sõnastuse osas on definitsioonid üsna kattuvad (Tlali ja Lefoka 2023, 4).

Selles töös käsitlen terminit „õpetamisfilosoofia seisukoht“ Schönwetter *et al.* järgi süstemaatilise ja kriitilise põhjendusena (*critical rationale*), mis hõlmab kindlaid komponente, mis määratlevad tõhusa õpetamise ja õppimise konkreetsel erialal. Kuna töös kaardistatakse õppejõudude õpetamisfilosoofiaste komponente Schönwetter *et al.* loodud mudeli järgi, siis on oluline, et ka definitsioonis oleks õpetamisfilosoofia komponendid mainitud. Lisaks peab õpetamisfilosoofia arvestama kontekstuaalsete teguritega: konkreetne eriala, milles õpetamine ja õppimine toimuvad; organisatsioonilised vajadused; tudengite kogemused ja asutuse käitumistavad (Schönwetter *et al.* 2002, 84–85). Ka need tegurid on Schönwetter *et al.* kasutatavas definitsioonis esindatud.

1.4. Töö ülesehitus

Magistritöö jaguneb kuueks suuremaks peatükiks: sissejuhatus, metodoloogia, atesteerimisaruannete tekstide analüüs, intervjuude analüüs, arutelu ja järeldused ning kokkuvõte. Sissejuhatus peatükk hõlmab töö teooriaosa: õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise kasulikkus ja eesmärgid, teooria aluseks olev mudel

õpetamisfilosoofia kirjutamiseks ja hindamiseks, edasine uurimine ning terminoloogia. Metodoloogia peatükk annab ülevaate atesteerimisaruannete ja intervjuude analüüsi meetoditest ning valimist. Atesteerimisaruannete tekstide analüüsi peatükk jaguneb alapeatükkideks, mis tulenevad analüüsi kategooriatest. Need kategooriad on õpetamise määratlus, õppimise määratlus, arusaam õppija vaatenurgast ja arengust, õppija ja õppejõu suhe, õpetamismeetodid, hindamine ja mõju õppijale. Lisaks on seal veel alapeatükk eneseareng, mis ei ole küll analüüsikategooria, aga mida õppejõud oma aruannetes eraldi punktina puudutasid. Intervjuude analüüsi peatüki alapeatükid omakorda on atesteerimise kogemus, õpetamisfilosoofia tähendus ja õpetamisfilosoofia sõnastamise mõju õppejõududele. Arutelu peatükis seon teooria analüüsiga ja toon välja töö peamised järeldused. See jaguneb õpetamisfilosoofia seisukohtade komponentide, õpetamisfilosoofia seisukohtade dimensioonide ja õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise kasulikkuse alapeatükkideks.

1.5. Eetika

Uurimuse tekstilised andmed pärinevad Tartu Ülikooli usuteaduskonna õppejõudude atesteerimisaruannete jaoks kirjutatud õpetamise analüüsist ja õppejõududega tehtud poolstruktureeritud intervjuudest. Andmestikku analüüsitakse anonümiseeritud kujul ja uuritavate isikuandmed on pseudonümiseeritud. Intervjuude transkriptsioone hoitakse Tartu ülikooli Microsoft OneDrive'i keskkonnas ja need kustutatakse samuti peale lõputöö edukat kaitsmist. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks ei nimetata õpetamisfilosoofiate võrdlemisel õppeaineid ega õppesuundasid. Ligipääs töö algandmetele on ainult uurijal. Õppejõudude anonüümsuse tagamiseks loobuti uurimuses osalejate (nii atesteerimisaruande saatjate kui intervjuueeritavate) tähistamisest koodidega, mis võimaldaksid lugejal eri tsitaate sama osalejaga seostada.

1.6. Uurija positsioon

Selles alapeatükis annan lühikese ülevaade, kes olen antud töö uurijana, milline on minu roll suhtes uuritavaga ja kuidas see võis mõjutada uurimisprotsessi.

Olen Tartu Ülikooli usuteaduskonna religioonipedagoogika magistriõppe tudeng. Olen omandanud usuteaduskonnas teoloogia erialal ka bakalaureusekraadi. Seega olen

oma õpingute jooksul puutunud kokku kõikide uurimuses osalevate õppejõududega ja osalenud nende loengutes-seminarides. See asetaski mind justkui topeltrolli. Kohati oli mul parem kontekstitaju ja lihtsam uurimuses osalejatega usaldust luua, aga varasemad suhted õppejõududega tekitasid kindlasti teatavaid eelarvamusi. Näiteks õppejõududelt, kelle loengud või ainekursused olid põnevalt üles ehitatud ja meelde jäävad, ootasin ka sisukamaid õpetamisfilosoofia seisukohti. Lisaks olid ootused uurimuses osalemisele suuremad nende õppejõudude osas, kellega õpingute ajal olen rohkem kokku puutunud. Õppejõududega intervjuude tegemine tekitas minus alguses veidi pinget, sest olukord oli tahes tahtmata seotud võimusuhtega. Seetõttu võisin mina küsimusi küsida ettevaatlikumalt ja nemad vastata samuti kallutatult. Intervjuude ajal see pinge enamasti kadus nii minul kui ka intervjuueeritavatel. Selleks, et topeltrolli ja võimusuhteid maandada, lähtusin intervjuusid tehes samadest küsimustest ning kodeerimisel andmetest, mitte ootustest. Analüüsiprotsessi minu tunnetuse järgi õppejõudude tundmine ei mõjutanud. Küll aga mõjutas seda minu arusaam refleksiooni rollist õpetajatöös: pean refleksiooni väga oluliseks praktikaks hea õpetamise arendamise juures.

Kokkuvõttes võimaldas minu positsioon sama teaduskonna liikmena küll sügavamalt kontekstitunnetust ja usalduslikumat suhtlust intervjuueeritavatega, kuid samas nõudis teadlikku refleksiooni ja metodoloogilist distsipliini, et vältida varasemate kogemuste ja ootuste liigset mõju andmete tõlgendamisele.

2. Metodoloogia

Uurimistöös kombineeritakse deduktiivset ja induktiivset sisuanalüüsi. Mõlemad lähenemisviisid on lahti selgitatud kahes järgnevas alapeatükis. Uurimuse empiirilised andmed pärinevad Tartu Ülikooli usuteaduskonna õppejõudude atesteerimisaruannete jaoks kirjutatud õpetamise analüüsides ja õppejõududega tehtud poolstruktureeritud intervjuudest.

2.1. Andmete kogumine

Lõputöö andmed kogusin kahes osas. Esiteks pöördusin viimase viie aasta jooksul atesteeritud usuteaduskonna õppejõudude poole kirjaga (vt lisa 1), kus kutsusin neid uurimuses osalema ja saatma oma atesteerimisaruande tekstid. Vajadusel saatsin õppejõududele meeldetuletuskirjad. Oma atesteerimisaruande saatmisega nõustusin õppejõud uurimuses osalema.

Intervjuuaegade kokku leppimiseks võtsin uurimuses osalevate õppejõududega jaanuaris ja veebruaris uuesti ühendust. Viisin läbi prooviintervjuu, mille järel muutsin esialgset intervjuu strateegiat. Algse intervjuu kava järgi uurisin intervjuu teises pooles õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamisest saadud mõju küsimuste abil. Need küsimused olid oma vormilt aga kõik ühesugused ja mõjusid intervjuueeritavale pigem väsitavalt. Selle lahendamiseks koostasime juhendaja abiga sedelid (vt lisa 2), mille olevatele märksõnadele peaks teooria järgi õpetamisfilosoofia seisukohtade kirjapanemisest kasu olema. Kokku oli sedeleid kaheksa ning lisaks märksõnale oli sedelil kaldkirjas ka märksõna lühike tutvustus. Õppejõud pidi intervjuu ajal jagama sedelid enda kirjutamisprotsessi põhjal kahte tulpa: 1) õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamisest oli märksõnale mõju olemas; 2) õpetamisfilosoofia seisukohta sõnastamisest ei onud märksõnale mingit mõju. Ülejäänud küsimused jäid peale prooviintervjuu tegemist samaks.

Kokku küsisin kaks küsimust, mille esitasin intervjuu alguses kõigile intervjuueeritavatele: 1) Kuidas suhtud atesteerimisprotsessi tervikuna? 2) Mida sinu jaoks tähendab mõiste „õpetamisfilosoofia“? Ülejäänud küsimused olid seotud juba konkreetsemalt õppejõu saadetud atesteerimisaruande tekstiga. Ehk kui õppejõud ei olnud oma aruandes mõnda õpetamisfilosoofia seisukoha komponenti üldse puudutanud, siis tal

oli intervjuu ajal võimalus seda avada või sain võimaluse mõne komponendi kohta küsida lisaselgitusi.

Intervjuude esimese transkribeerimise tegin Tallinna Tehnikaülikooli kõnetehnoloogia labori kõnetuvastuse teenuse Tekstiks.ee abil. Seejärel toimetasin transkriptsioonid käsitsi üle. Jätsin transkriptsioonidesse sisse ka suulise kõne mittesisukandvad osad (parasiitsõnad), kuna soovisin, et tekst oleks oma vormilt võimalikult lähedane intervjuueeritava kõnele ja et oleks võimalik näha, mis kohas tegi intervjuueeritav mõttepause. Rõhutatud sõnad on tsitaatides tähistatud kaldkirjas.

2.2. Atesteerimisaruande tekstide sisuanalüüs

Uurimistöös kasutan atesteerimisaruande tekstide analüüsimiseks deduktiivset lähenemist, sest uuritava nähtuse (õpetamisfilosoofia) kohta leidub teooria, mida soovin usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiate näitel kontrollida või edasi arendada (Kalmus *et al.* 2015). Samal ajal tuleb arvestada, et deduktiivse sisuanalüüsi tulemused võivad pakkuda nii teooriat toetavaid kui ka mittetoetavaid tõendeid (Laherand 2008).



Esialgse kodeerimisskeemi tuletasin teooriast. Kodeerimist alustasin seega eelnevalt määratud kategooriate ja alakategooriatega. Enne kodeerimist lugesin õpetamisfilosoofiad läbi, et saaksin materjali kohta esmamulje ja jääksin avatuks võimalikele uutele ilmingutele. Kodeerisin tekstid QDA Miner Lite kvalitatiivse analüüsi tarkvaraga. Kasutasin kodeerimisel peamiselt protsessikodeerimist (ingl *process coding*), et analüüsida protsessi või tegevust, mis andmetes toimub (kõik -mine lõpuga koodid); *in vivo* kodeerimist, et hoida osalejate tabavaid sõnastusi võimalikult täpsena; väärtuste kodeerimist (ingl *values coding*), et tuvastada osalejate väärtuseid ja uskumusi (Saldaña 2009). Õpetamisfilosoofia seisukohtade komponentide analüüsi koodipuu on töö lisades (vt lisa 3). *In vivo* koodid¹ on seal kirja pandud jutumärkides. Intervjuude transkriptsioonide koodid, mis olid seotud õpetamisfilosoofia seisukohtade komponentide analüüsiga, on samuti analüüsi ja koodipuule lisatud.

Komponentide analüüsiks kasutasin Schönwetteri, Sokali, Frieseni ja Taylori (2002) uurimisel loodud mudelit (vt joonis 1). See mudel sisaldab autorite sõnul kasulikku ja akadeemiliselt ranget raamistikku õpetamisfilosoofia seisukohtade

¹ Sõnasõnaline kood, et andmetes säiliks uurimuses osaleja enda sõnastus (Saldaña 2009).

koostamiseks, hindamiseks ja arendamiseks. Samal ajal võimaldab see väljendada erinevaid isiklikke ja kultuurilisi vaateid. Mudeli järgi koosnevad õpetamisfilosoofia seisukohad kuuest komponendist:

- Õpetamise määratlused: uskumused õpetamise kohta; õpetamise tähendus iseenda kontekstis; isiklik vaade kõrgharidusele;
- Õppimise määratlused: uskumused õppimise kohta; arusaamad sellest, kuidas õppijad õpivad; arutelu õppimise parameetrite üle (stiilid, mitmekesisus, raskused);
- Arusaam õppija vaatenurgast ja arengust: isiklikud seisukohad õppija ja tema omaduste kohta, õppija koht ja roll õpikeskkonnas;
- Õppija ja õppejõu suhe: eesmärgid ja ootused; isiklikud oskused ja tugevused;
- Õpetamismeetodid: isiklik arusaam kõrghariduse õpetamisest; seos sisu ja metodoloogia vahel; isiklikud oskused ja tugevused;
- Hindamine/mõju õppijale: tõhusa õpetamise tulemuste hindamine.

	Iga komponendi dimensioon			
Õpetamisfilosoofia seisukoha koostamise komponendid	Uskumus: <i>Filosoofiline ja teoreetiline hoiak</i>	Praktika: <i>Uskumuste avaldumine; tõendus varasemast kasvust ja arengust ning ülevaade praegustest tegevustest</i>	Eesmärk: <i>Plaanitud kasv ja areng tulevikuks</i>	 Hinnake õpetamisfilosoofia seisukoha vastavust komponentide vahel
1. Õpetamise määratlus				
2. Õppimise määratlus				
3. Arusaam õppija vaatenurgast ja arengust				
4. Õppija ja õppejõu suhe				
5. Õpetamismeetodid				
6. Mõju õppijale				
 Hinnake õpetamisfilosoofia seisukoha vastavust iga rea ulatuses				

Joonis 1. Õpetamisfilosoofia seisukoha koostamise mudel (Schönwetter *et al.* 2002).

Igal komponendil on omakorda kolm dimensiooni: uskumused, praktikad ja eesmärgid. Uskumused kujutavad endast filosoofilist või teoreetilist hoiakut. Praktika näitab, kuidas õppejõu uskumused avalduvad ehk see pakub tõendust varasemast kasvust

ja arengust ning ülevaadet praegustest tegevustest. Eesmärgid on plaanitud kasv ja areng tulevikuks. Iga komponendi ja dimensiooni puhul saab omakorda hinnata ühilduvust või sobivust teiste komponentide ja dimensioonidega. (Schönwetter *et al.* 2002, 89)

Deduktiivse sisuanalüüsi käigus vastan töö esimesele ja teisele uurimisküsimusele, mis on sõnastatud lähtuvalt teoriast. Kaardistan, millised neist kuuest ülalmainitud komponendist on esindatud TÜ usuteaduskonna õppejõudude atesteerimisaruannete õpetamise analüüsides ja kas neis esineb komponente, mida antud mudel ei maini. Analüüsin veel ka seda, milliseid uskumusi, praktikaid ja eesmärke esineb õppejõudude õpetamisfilosoofiate komponentides ning kuidas need omavahel suhestuvad.

Sellise analüüsi tugevusena võib välja tuua, et see võimaldab toetada ja laiendada olemasolevat teooriat. Nõrkuseks saab pidada aga seda, et teooria kasutamine võib uuringut tugevasti kallutada. Seega tuleb keskenduda pigem teooriat ümberlukkavate tõendite otsimisele. (Laherand 2008)

2.3. Intervjuude sisuanalüüs

Lõputöö kolmandale uurimisküsimusele vastamiseks kombineerin induktiivset ja deduktiivset sisuanalüüsi. Analüüsi jaoks vajalikud tekstilised andmed sain poolstruktureeritud intervjuude transkriptsioonidest. Intervjuud viisin läbi peale õpetamisfilosoofia seisukohtade analüüsi ja sidusin need õppejõudude õpetamise analüüsidega. S.t intervjuu käigus oli võimalik juurde küsida, lasta põhjendada ja täpsustada uuritava enda tõlgendust kirjapandud õpetamisfilosoofia seisukohtadele atesteerimisaruandes.

Intervjuusid analüüsisin kombineeritud meetodil, sest analüüsi aluseks olevad kategooriad tulenesid teoriast, aga kategooria sees olevad koodid leidsin induktiivselt. Sedelitel (vt lisa 2) olevad märksõnad on sisuanalüüsi kategooriateks. Analüüsitavad tekstid (intervjuude transkriptsioonid) lugesin mitu korda läbi, seejärel tuletasin tekstidest koodid. Koodid jagunevad kategoorias vastavalt sellele, kas õppejõud näeb õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamisest sellele kategooria märksõnale mõju või mitte. Kasutasin kodeerimiseks taaskord QDA Miner Lite kvalitatiivse analüüsi tarkvara. Intervjuude tekste kodeerisin peamiselt kasutades protsessikodeerimist (ingl *process coding*), et analüüsida protsessi või tegevust, mis andmetes toimub (kõik -mine lõpuga

koodid); *in vivo* kodeerimist, et hoida osalejate tabavaid sõnastusi võimalikult täpsena; kirjeldavat kodeerimist (ingl *descriptive coding*), et andmeid organiseerida ja teemasid kokku võtta (Saldaña 2009). Koodipuu õpetamisfilosoofia sõnastamise mõjust õppejõududele on töö lisades (vt lisa 4). Koodide ja kategooriate iseloomustamiseks toon tekstist näiteid. Töö arutelu osas võrdlen analüüsi tulemusi teooriaga.

2.4. Valim

Töö valimisse kuuluvad Tartu Ülikooli usuteaduskonna viimase viie aasta jooksul atesteerimisaruande esitanud bakalaureuse-, magistri- ja doktoriõppe kohustuslike õppeainete õppejõud. Selliseid õppejõudusid on usuteaduskonnas kokku neliteist. Neist kümme õppejõudu nõustusid uurimuses osalema. Üheksa õppejõudu saatsid analüüsiks oma atesteerimisaruandest õpetamise analüüsi peatüki. Intervjuus osales kokku samuti üheksa õppejõudu. See tähendab, et üks õppejõud osales intervjuus, aga atesteerimisaruande teksti ei saatnud ning üks õppejõud saatis analüüsiks oma atesteerimisaruande teksti, aga intervjuus ei osalenud.

Olime juhendajatega alguses mures, kas saame uurimuse läbiviimiseks piisava arvu õppejõudusid kokku, sest teema on väga isiklik ja delikaatne. Atesteerimisaruanded on kinnised dokumendid, millele ligipääs on vaid atesteerimiskomisjonil ning õpetamisfilosoofia seisukohtade uurimine on Tartu Ülikoolis täiesti uudne. Sellest hoolimata vastasid kümme õppejõud kutsele uurimuses osaleda jaatavalt.

3. Atesteerimisaruannete analüüs

Selles peatükis analüüsin Tartu Ülikooli usuteaduskonna õppejõudude atesteerimisaruannete tekstiosasid, kus õppejõud panid kirja oma õpetamisarsaamad ja enesearengu, analüüsisid oma õpetamist ning kirjeldasid õpetamise arendamise plaane. Lisasin sellesse analüüsi ka intervjuuküsimuste vastuseid, mis puudutasid just õpetamisfilosoofia komponente. Peatükk jaguneb alapeatükkideks, mille pealkirjad tulenevad analüüsi kategooriatest, mida on kokku kuus.

Iga alapeatüki alguses selgitan lahti seose Schönwetter *et al.* (2002) loodud mudeliga, sest sellest tulenevad analüüsi aluseks olevad kategooriad. Toon välja ka seose Tartu ülikooli õpetamise hea tavaga, sest just nendest etteantud põhimõtetest pidid õppejõud atesteerimisaruandes oma õpetamist analüüsides lähtuma. Seejärel esitan selle kategooria alla liigitatud tekstides kokkuvõtted koodide kaupa. Koodipuu õpetamisfilosoofia seisukohtade komponentide analüüsist leiab töö lisadest (vt lisa 3).

3.1. Õpetamise määratlus

Õpetamise määratluse kategooria alla kuuluvad kõik õpetamisfilosoofia seisukohtade kirjutajate uskumused õpetamise kohta, õpetamise tähenduse kirjeldus ja isiklik vaade kõrgharidusele. (Schönwetter *et al.* 2002, 89)

Tartu Ülikoolis on sõnastanud õpetamise hea tava kuus põhimõtet ja väärtust, millele tuginedes saavad ülikooli liikmed hinnata ja arendada head õpetamist. Kuna uurimuses osalevad õppejõud viitasid otseselt või kaudselt oma atesteerimisaruannetes nendele põhimõtetele, siis on oluline need põhimõtted välja tuua:

- „Hea õpetamine on õppimiskeskne;
- Hea õpetamine põhineb teaduslikul mõtteviisil;
- Hea õpetamine põhineb koostööl;
- Hea õpetamine toetab loovust ja ettevõtlikkust;
- Hea õpetamine suunab eneseanalüüsile ja toetab individuaalset arengut;
- Hea õpetamine seob õpitavat tegeliku eluga.“ (Tartu Ülikool 2021)

Järgnevatel alapeatükkides analüüsin, kuidas avaldusid need põhimõtted õppejõudude atesteerimisaruannetes.

3.1.1. Teaduspõhisus, eriala teaduses osalemine ja kursuste uuendamine

Teaduspõhisuse all peetakse õpetamise hea tava kohaselt silmas, et: „ [---] õppejõud on kursis oma eriala uusimate suundade ja saavutustega ning õpetamine põhineb nii erialastel kui ka õpetamisega seotud teadustulemustel. Toetatakse üliõpilaste teadusliku mõtteviisi kujunemist (nt erinevate või vastandlike vaadete üle diskuteerimine, allikakriitilisuse kujundamine). Üliõpilasi julgustatakse ja juhendatakse töötama teaduskirjandusega ning osalema aktiivselt teadustöös.” (Tartu Ülikool 2021)

Teaduspõhisust on uurimuse osalejad kirjeldanud uskumusena, et õppejõud peab ka ise *õppima*. Õppejõud mainisid oma eriala (rahvusvahelises) teaduses osalemise olulisust. Selleks, et leida oma eriala sees uusi vaatenurki ja olla kursis distsipliini uusimate arengutega, tuleb pidevalt lugeda, konverentsidel käia ja ka ise publitseerida. Üks õppejõududest võtab selle kokku järgnevalt:

Kokkuvõttes tähendab see, et õppejõud peab osalema oma eriala rahvusvahelises teaduses nii passiivselt kui ka aktiivselt – hoides end kursis oma eriala uusima teadusdispuudiga ja publitseerides ka ise. [---] Lühidalt – hea õppejõud peab realselt osalema õpetatavate teemade seisukohalt relevantsses teaduses. Seda ma olen ka teinud ja väga paljud mu loengutest on mu teadusliku tegevuse otsene rakendus õpetamisse.

Eraldi toovad õppejõud välja ka õppijate kaasamise teadustöö tegemisse. Ühine teadustöö tegemise kogemus ja selle üle dialoogi pidamine õpetavad teaduse tegemise võimalusi, kriitilist mõtlemist ja koostööoskust. Teaduslik dispuut võiks aga ideaalis alata juba tavalisest seminarist, kus õppejõud toetab õppija teadusliku mõtteviisi tekkimist. Üks õppejõud sõnastas selle enda jaoks nii: „ [---] parim viis teadust *õppida* on teadust *teha*.” Niisiis on õppejõudude jaoks oluline, et nad paneks tudengi enda kogemused dialoogi teadusuuringute ja eriala mõttelooga.

Enda kursuste pidevast uuendamisest kirjutavad mitmed õppejõud. Samas leidub neidki, kes kinnitavad, et tehtavad muutused on pigem evolutsioonilised kui revolutsioonilised. Oma kursuse materjale uuendatakse ja parandatakse jooksvalt (lähtudes eriala teaduse uusimatest arengutest), ent arengukohti tulevikuks nähakse esitlustehnoloogiate ja IT-lahenduste rakendamises (k.a nt tehisaru). Tehisaru rakendamise juures õppetöösse lähevad õppejõudude seisukohad lahku. On neid, kes leiavad, et arengutega tuleks hooga kaasa minna ja õppida tehisaru loovalt õppetegevusse

rakendama. Samal ajal kui on õppejõudusid, kes on sellel teemal pigem äraootaval seisukohal ja muudatustega nii kiiresti kaasa ei liiguks.

3.1.2. Individuaalse arengu toetamine ja eneseanalüüsile suunamine

Tartu Ülikooli hea õpetamise tava kohaselt on nii õppejõud kui ka üliõpilane individuaalse arengu ja eneseanalüüsi protsessi haaratud ja mõlemad õpivad protsessi käigus. Õppejõud peaks niisiis reflekteerima oma õpetamise üle ja olema elukestva õppija mudeliks. Samal ajal toetatakse üliõpilase arengut: teda juhendatakse tegema eneseanalüüsi, antakse tagasisidet, pööratakse tähelepanu õpioskuste arendamisele ja õpieesmärkide seadmisele. (Tartu Ülikool 2021)

Õppejõud töid hea tava põhimõtetest esile eneseanalüüsile suunamise ja individuaalse arengu toetamise. Nende käsitluses seostub see lähenemine huvi hoidmisega valdkonna teemade suhtes ning õppijatele motivatsiooni andmisega uute teadmiste omandamiseks ja rakendamiseks. See viitab sellele, et õppejõud ei mõtesta õpetamist pelgalt teadmiste edasiandmisena, vaid protsessina, mis toetab õppija eneseteadlikkuse ja refleksioonivõime kujunemist. Üks õppejõud kirjeldab seda nii:

Nagu öeldud, näen ma õpetamise eesmärgina esmajoones eneseanalüüsi võime ja individuaalse arengu edendamist – õppimise käigus võiks inimene saada teadlikuks oma olemasolevatest teadmistest, hoiakutest, seisukohtadest, tutvuda uute ja teistsuguste hoiakute ja seisukohtadega ning jõuda ka ise ehk uue arusaamadeni, olles samal ajal teadlik oma lähtekohtadest. Kohtudes uuega, tuleb pidevalt teadvustada seda, kust me ise pärit oleme – kust tuleb meie mõistestik, mõtteraamistik jne.

Intervjueeritavate kirjeldustes seostub individuaalne areng tihedalt ka oma õpetamispraktika üle reflekteerimisega. Reflekteerimine tähendab nende jaoks selles kontekstis tagasivaatamist toimunud kursustele, nende analüüsi lähtudes sellest, mis toimis ja mis mitte ning mida vajadusel muuta. Lisaks tähendab see ühe õppejõu jaoks ka sundi anda oma tööst sisulist aru ja pidevat meetodilist refleksiooni. Selline käsitlus osutab, et reflekteerimist nähakse eeskätt praktilise enesearenduse vahendina, mitte niivõrd teoreetilise või uurimusliku tegevusena. Samas ilmneb intervjuudest, et õpetamisega seotud arengut ei tajuta alati lineaarse protsessina. Mõned õppejõud rõhutasid, et tegemist on pigem muutliku ja elukestva arenguga, mille kulg ei ole ühtlane.

See seab kahtluse alla normatiivse arusaama pidevast ja sirgjoonelisest professionaalsest arengust ning toob esile realistlikuma, katkestuste ja platoodega kulgeva arengu mudeli. Üks õppejõud on võtnud selle mõtte kokku järgmiselt:

Kogu see idee näib olevat selles, et õppejõud muudkui arendab ennast ja saab järjest paremaks, kuni ta siis oma võimete seniidil pensionile läheb. Mu daamid ja härrad – tegelik elu on üpris teistsugune. Inimene muutub pikema aja vältel kui nõukogulike viisaastakute kaupa. Heaks õppejõuks välja kujunemine võtab ka kahtlemata oma aja, kuid see ei ole ainult pidevalt progresseeruv protsess. Pigem jõutakse mingile platoole, kuhu jäädakse püsima ja kust alates raskematel juhtudel algab pigem tasaselt hiiliv tagasimineku.

Individuaalse arengu toetamise all tuleb ära märkida veel ka erialaste teadmiste ja oskuste õpetamise. Nende oskuste õpetamise maht sõltub aga õppeaine süsteemsest ülesehitusest, mis omakorda on seotud õppeaine paiknevusega õppekavas (kohustuslik aine, suuna aine, vabaaine). See viitab, et individuaalse arengu toetamine ei tähenda õppejõudude jaoks üksnes refleksiivsete oskuste arendamist, vaid on tihedalt põimunud ka erialase pädevuse kujundamisega ning õppekava struktuursete tingimustega.

3.1.3. Seoste loomine

Hea õpetamise tava juures on sihiks teooria ja praktika tasakaal. Siinjuures peaksid õppemeetodid ja -ülesanded toetama seoste loomise oskust ning pakkuma võimalusi eneseväljenduseks. Õppejõud peaks nägema oma eriala osana ühiskonnast ja suunama ka üliõpilast seda nägema. (Tartu Ülikool 2021)

Kõik õppejõud pidasid oma analüüsis oluliseks mainida seoste loomist oma elukogemuse ning teooria ja praktika vahel. Õppejõud kirjeldasid seda kui olulist osa õppija õppeprotsessist, aga ka kui oluline arengukoht enda õpetamist silmas pidades. Toon välja mõned näited, kuidas õppejõud oma ainekursustel õppijaid seoseid looma ärgitavad. Üks õppejõud näeb arengukohta õpiülesannete selgemal seostamisel praktilise väljundiga. Teise õppejõu jaoks väljendub seoste loomine erinevate valdkondade kaasaegsete küsimuste sidumises religioosse maailmapildiga. Kolmas õpetab erinevaid teooriaid, mis aitaksid mõista ja luua seoseid usundi olemusega. Neljas õppejõud kasutab oma ainekursustel välitöö meetodit, et siduda õppeaines käsitletavaid teemasid paremini praeguse religioosse olukorraga.

Seoste loomine tegeliku eluga aitab tekitada ja hoida huvi ka vastava eriala ja kursuse teemade vastu. Mitu õppejõudu kirjeldasid huvi tekitamise ja hoidmise tähendust oma õpetamispraktikas. Üks õppejõud peab seda lausa olulisimaks eesmärgiks oma õpetamisega seoses:

Esmane ja olulisim eesmärk on hoida üleval tudengi huvi käsitletavate teemade suhtes. Inimest, keda aines ei kõida, pole võimalik õpetada. Ja teisalt, kui huvi on olemas, siis sageli pole vaja muud, kui inimesele teots kätte näidata ja ta teeb enamgi kui temalt oodati.

Teine õppejõud aga näiteks kirjeldab, kuidas soovib tulevikus fookusesse võtta selle, kuidas õppetöö võiks kasvatada õppija huvi õpitava eriala vastu. See on tema jaoks oluline just seetõttu, et ühe ainekursuse raames tudengitelt saadud kirjalikus tagasisides ilmnes, et peale tema kursuse läbimist õppijate huvi eriala vastu vähenes. Ilmselt aga on see ka konkreetselt sellest, mis kursust parasjagu läbitakse. Teine õppejõud taipas atesteerimisaruannet täites hoopis seda, kuidas üksteist võivad mõjutada õppija huvi eriala vastu ja eriala seosed tegeliku eluga:

Õnneks tegelen erialaga, milles on kuulajate huvi tihti kõrgeks, religioossed ja eksistentsiaalsed küsimused on varrukast võtta – selles olukorras on tähelepanu mõnevõrra lihtsam võita. Ja rohkem reaalselt elu kui eksistentsiaalsetes refleksioonides ei oska ma ette kujutada. Pean oma kursusi ühtedeks praktilisemateks üldse, sest sellised refleksioonid muudavad sõna otsese mõttes elusid.

Usuteaduskonnas õpitavad erialad pakuvad seega üsna otseselt võimalusi eneseväljenduseks ja seoste loomise hetki oma isikliku kogemuse ja õpitava vahel.

3.1.4. Õppimiskesksus

Õppimiskesksus ilmneb mitme õppejõu tekstides otsesemalt või kaudsemalt. Hea õpetamise tava järgi hõlmab see õppijate kaasamist õppe kavandamise, läbiviimise ja hindamise (k.a tagasiside) etapis, aga ka õppemeetodite eesmärgipärast valikut, sügavat õppimist toetavat hindamisviisi ning edasiviivat tagasisidet (Tartu Ülikool 2021). Kuna õppijate kaasamine õppeprotsessis, õppemeetodid, hindamine ja tagasisidestamine tulevad allpool teiste kategooriate analüüsis teemaks, siis siin pikemalt neid lahti ei kirjutata.

3.1.5. Koostöö õppijate ja kolleegidega

Teistest hea õpetamise tava punktides tulid kõige vähem esile koostöö ning loovuse ja ettevõtlikkuse toetamine, kuid need ei olnud siiski päris märkimata jäänud. Näiteks kirjeldatakse keskkonna loomist, mis võimaldaks õppijatel ühisloome tekkimist, aga arutletakse ka selle üle, kuidas saada tehisaru ja inimene koos loovalt tegutsema.

Koostöö all on võimalik õppejõudude tekstides eraldada koostöö kolleegidega ja koostöö õppijatega. Koostööd kolleegidega tehakse peamiselt siis, kui antakse koos mõnda ainekursust, kirjutatakse ühiselt artikleid või tehakse ettekandeid. Ühe õppejõu jaoks on koostööl kolleegidega eriti suur väärtus:

Hea meel on kuuluda heade kolleegide seltskonda. [...] Selline koostöisus on minu hinnangul väga suur väärtus. Kui üldse arenemisest rääkida, siis kokkulepete saavutamine kaasõppejõududega, et kuidas asju paremini teha, on olnud viimase viie aasta jooksul asi, mida väärtustada.

Koostööd õppijatega mainib mitu õppejõudu. Nende jaoks pakub õpetamise juures kõige rohkem rõõmu just erineva elutaustaga ja teemadest huvitatud üliõpilastega suhtlemine. Neil õppejõududena on võimalus neid põnevaid sisemisi maailmu tundma õppida, koos uusi teemasid avastada ja aidata üliõpilasi suunata nende akadeemilisel teel. Üks õppejõud kirjeldab õpetaja ja õpilase suhet kui unikaalset, intensiivset ja ennastohverdavat. Kontakt üliõpilasega on tema jaoks õpetamise alus. See hõlmab igapäevast suhtlust ja arutelu auditooriumis, aga ka heatahtlikku torkimist, kriitikat ja innustamist. Teise õppejõu jaoks toimib koostöö tegemine kõige paremini kontaktõppe vormis, sest seal: „[...] õpetamine kui protsess on kõige elusam – selles toimub loomulik mõtte- ja energiavahetus ning peegeldamine.”

3.1.6. Kõne selgus ja jälgitavus

Usuteaduskonna õppejõudude tekste analüüsid on kindlasti mainimist väärt ka kommunikatiivsus. Peamiselt peetakse selle all silma kõne selgust, arusaadavust ja kergesti jälgitavust, aga ka oma suulise esituse ja esinemisoscuse arendamist. Videoloengute ülekuulamine aitab õppejõul näiteks oma parasiitväljenditele jälile saada, et neid siis aegamööda välja puhastama hakata. Üks õppejõud on aga hoopis raamatuid kirjutades õppinud nii mõndagi ka oma õpetamise kohta, sest kirjutades mõtles ta selle peale, kuidas olla arusaadav oma lugejale, samamoodi nagu on tarvis olla arusaadav

kuulajale auditooriumis. Teine õppejõud kinnitab, et töö külalisõppejõuna on andnud häid kogemusi teistsuguse taustaga kuulajate ees oma esinemisostkust lihvida ja uusi vaatenurki näha.

Lisaks luuakse seoseid oma akadeemilise enesekindluse ja esituse kommunikatiivsuse vahel:

Kui rääkida pikema aja perspektiivist, siis ma mäletan end kui algavat noort ebakindlat algavat õppejõudu, kes kogu aeg kahtlustas, et tudengid, kellele ma loenguid pean, on targemad kui ma ise. Ja ma kasutasin oma loengutes niipalju võõrsõnu kui võimalik, et end autoriteetse ja targana näidata. [---] Enesekindluse kasvades olen hoopiski hakanud väärtustama oma esitluste kommunikatiivsust – esitada oma mõtteid nii arusaadavalt ja kergesti jälgitavalt kui see on vähegi võimalik. Seda viimast põhimõtet järgin juba palju aastaid.

3.2. Õppimise määratlus

Õppimise määratluse kategooria alla kuuluvad kõik õpetamisfilosoofia seisukohtade kirjutaja uskumused õppimise kohta ehk arusaamad sellest, kuidas õppijad õpivad. Lisaks kuulub siia kategooriasse arutelu õppimise parameetrite üle ehk erinevad õppimise stiilid, mitmekesisus ja ettetulevad raskused. (Schönwetter *et al.* 2002, 89) Üks õppejõud väljendas oma kirjutises, kuidas ta soovib enda kui õppejõu juures arendada just õppimise protsessi mõistmist õpilase seisukohalt, et tal oleks võimalik sellele paremini kaasa aidata. See on näide sellest, miks õppejõud võiks õpetamisfilosoofias ka õppimise üle mõelda.

Võrreldes õpetamise määratluse kategooriaga on õppimise määratluse kohta kirjutatud aga palju vähem. Üks õppejõud sõnastab õppimise olemust enda jaoks kui inimese loomulikku olekut, sest suur osa inimese teadmistest ja oskustest on omandatud, mitte kaasasündinud. Samal ajal on tema jaoks õppimine seotud ka kohanemisvõimega, mis aitab muutuvmas maailmas hakkama saada. Kui lõpeb õppimine, siis ei suuda inimene ka kohaneda. Teine õppejõud sõnastas intervjuus õppimise eesmärgi aga hoopis nii:

[---] õppimine ja õpetamine käivad koos ja nad peaksid olema sama eesmärgiga. Ja noh, mitte niivõrd teadmiste kogumine, kuivõrd oskus neid nagu kriitiliselt lahata. Ise võib-olla teadmisi luua kuidagi ja aru saada, millised on siis need väärtuslikud osad teadmisest.

Niisiis on tema jaoks igasugune õppimine tingib kriitilise mõtlemise oskust.

3.2.1. Eelteadmiste loomine ja kinnistamine

Kursused peaksid andma võimaluse tudengil õppeprotsessis ise kaasa mõelda ja teemasid oma elukogemusega siduda. Selleks, et see saaks toimuda, on vaja luua eelteadmised või nagu sõnastati analüüsis: „[---] kui üliõpilane tahab millestki mõelda, siis tal peab olema eelteadmine, et millest mõelda.“ Suurema osalejate arvuga kursuste puhul keskendutakse n-ö suuremale pildile, sest pole täpselt teada, millised on osalejate eelnevalt omandatud hoiakud või teadmised. Kui (eel)teadmised on loodud, siis on oluline ka nende teadmiste kinnistamine. Siinkohal kasutatakse näiteks oma ainete raames enesekontrolli teste.

3.2.2. Motivatsioon õppida

Motivatsioon on märksõna, mis tuleb õppejõududel õppimise olemust kirjeldades kõige enam esile. Nagu eelnevalt sai mainitud, siis motivatsioon õppida on õppejõudude sõnul tugevalt seotud huviga eriala või ka konkreetse õppeaine vastu. Veel aitab õppejõudude arvates üliõpilaste motivatsiooni tõsta kaasamine õppeprotsessi: kaasamine muudab õppimise tähenduslikuks, sest õppija enda seisukohtade ja huvidega on arvestatud. Kirjeldati näiteks ka seda, kuidas õppejõu ülesanne on õppijaid inspireerida ning seeläbi tekib võimalus üksteist vastastikku rikastada. Seda vastastikkust mõju on kirjeldatud järgmiselt:

Nii on õpetamine korraga isekas kui ka isetu tegu, mis on kantud soovist anda ja saada. Kõige keerulisemad hetked õpetamises ongi minu jaoks need, kui tunnen, et pole, mida anda või kui annan, aga pole, kes tahaks või suudaks vastu võtta.

Motivatsiooniga õppida on seotud ka õppijate eneseanalüüsi oskusega. Õppejõud kirjeldavad, kuidas just õppimine läbi eneseanalüüsi annab tudengile täiendavat motivatsiooni teadmiste omandamiseks ja rakendamiseks. Õppides võiks õppija saada teadlikuks iseenda olemasolevatest teadmistest, hoiakutest ja seisukohtadest. Aga siit veel edasi tutvuda uute ja teistsuguste hoiakutega ning lõpuks jõuda ka ise uute arusaamadeni. Samal ajal aga meeles pidades, mis olid tema esialgsed lähtekohad. Õppejõu roll on siin õppijat eneseanalüüsile suunata ja teda selles toetada.

3.2.3. Iseseisev õppimine

Oma analüüsidest võetakse mitmes kohas teemaks tudengi iseseisev õppimine. Õppejõud sõnastas oma aruandes, et mida kõrgemal õppeastmel õppija on, seda suurem roll on tudengi iseseisval õppimisel. Ainekursused ehitatakse üles selliselt, et enne seminari teeb tudeng ära vajaliku eeltöö ehk vaatab läbi eelsalvestatud videoloengu või loeb etteantud lektüüri. Seejärel auditooriumis kohtudes arutletakse eeltöö põhjal üles kerkinud küsimuste ja kommentaaride üle. See tagab ülevaate, kas tudengid on iseseisva töö ära teinud ja kindlustab selle, et tudengite küsimused saaksid seminaris õppejõupoolsed vastused. Mõnes õppeaines kirjutatakse teemade kohta kirjalikke kokkuvõtteid. Sellised meetodid aitavad iseseisvalt õppida ja kursusel õpitud teadmisi kinnistada.

Iseseisva õppimisega seotud eesmärk võib olla iseseisev eriala diskursuses orienteerumine. Õppejõudude kirjutistest tõuseb esile soov tudengile selgeks teha, kust ja millist infot tal on vaja otsida, et ise oma küsimustele vastused leida või loetut mõista. Need õppejõud tutvustavad õppijatele oma eriala eripärasid ja toovad näiteid kaasajast. Ühtlasi võiks õpitud teadmistest olla tudengitele kasu ka edaspidises elus, s.t õpilasel praktilist väljundit. Selle teema võtab üks õppejõud kokku nii: „Õpetamise eesmärgiks tuleb seada, et loengus käinud ja eksami sooritanud õpilane suudab sama valdkonnaga tegeleda või selle üle mõtelda iseseisvalt.“

3.3. Arusaam õppija vaatenurgast ja arengust

Õppija vaatenurga ja arengu kategooria alla lähevad kõik õppejõu isiklikud seisukohad õppija ja tema omaduste kohta, lisaks veel kirjeldused õppija positsioonist ja rollist õpikeskkonnas (Schönwetter *et al.* 2002, 95).

Õppija arengu toetamine eeldab teatavate ülekantavate oskuste õpetamist, seda eriti humanitaarvaldkonnas, kus üldiselt lõpetaja ei saa mingit kutset ja tööturule sisenedes on talle just ülekantavad oskused tähtsad. Üheks ülekantavaks oskuseks, mida usuteaduskonna õppejõud õppimisega seoses enim mainivad, on eneseväljendusoskus. Õppejõud kirjeldab seda oma seminaride arutelude põhjal: „Arutelud õpetavad üliõpilasi mõtlema ja rääkima nende jaoks uutel teemadel, kus tuleb kasutusele võtta teaduslikke mõisted ja teooriad, millest nad varem pole kuulnud või mida kasutanud.“ Niisiis

omandatakse uut akadeemilist sõnavara, mida õpitakse kasutama, et osata oma erialast rääkides arvamust avaldada ja selle üle kriitiliselt mõelda.

Dialogi all on mõeldud õppejõu ja õppijate vahelist loengutes ja seminarides peetavat vestlust, kus arutletakse õpitavate teemade üle. Kui seminaride puhul on arutelu loomulik ja oodatud, siis järjest enam „elavdavad“ õppejõud ka oma loenguid erinevate teemade üle arutledes. Selleks näiteks küsitakse tudengitelt loengu ajal avatud küsimusi, kaasatakse kursustele väliskülalisi, doktorante või kolleege. Ühe õppejõu jaoks on sellised arutelud väga inspireerivad:

Koos üliõpilastega uute teemade avastamine pakub endale rohkem huvi ja nii kasvab ka üliõpilaste entusiasm [---] õppida. Kõige rohkem pakub õpetamises rõõmu koostöö innukate ja asjast huvitatud üliõpilastega, nendega ajakohaste teemade üle arutlemine.

Samas teine õppejõud mainib selle teema juures, et vahel tuleb üliõpilastele jätta hingamisruumi oma isiklike (eriti religioossete ja väärtushinnanguliste) vaadete jaoks. Kolmanda õppejõud arvates peab õppija õppides kogema, et ta pingutab. Samas on aga oluline, et õppijal endal oleks võimalus õppeprotsessis kaasa rääkida ja ta peab tundma, et ta saab õppeprotsessist vastu rohkem, kui ise panustab. Selline õpe toimub dialoogina ja ainult siis saab tema kogemuse järgi õppimine olla tõhus.

3.4. Õppija ja õppejõu suhe

Õppija ja õppejõu suhte kategooria alla kuuluvad teooria järgi eesmärgid ja ootused üksteisele, aga ka isiklikud oskused ja tugevused. See kategooria sisaldab õppija rolli auditooriumis, konkreetse kursuse õppijate eripärade kirjeldust ning tegeliku olukorra kohta näidete toomist. Arutelu võib hõlmata tegureid, mida kirjutaja peab suhte olulisteks elementideks või eesmärkideks. (Schönwetter *et al.* 2002, 94)

3.4.1. Ausus õppija vastu

Mõned õppejõud peavad väärtuslikuks ausust õppija vastu. See ausus tähendab seda, et õppejõud tunnistab tudengitele, kui tal on plaan oma kursusel midagi uut katsetada, mille toimimises ta ise ei pruugi kindel olla. Õppejõud kirjeldab, mida tähendab tema jaoks ausus suhtes õppijaga:

Ühtlasi peaks õpetamine minu arvates olema aus. Kumbki pool, nii tudeng kui õppejõud võiksid julgeda tunnistada ka seda, mida nad veel ei tea ehk olema valmis toime tulema määramatusega. Õppejõud sellega, et tal ei ole (veel) kõiki vastuseid ja tudeng sellega, et ta ei saa kõiki vastuseid kohe kandikul kätte.

See ausus tähendab veel ka seda, et õppejõud tutvustab kursuse alguses tudengitele oma plaani ja kuulab nende muudatusettepanekuid. Selline lähenemine muudab õppimise õppija jaoks mõttekaks ja kasulikuks, sest õppija saab ise otsustusprotsessis kaasa rääkida.

3.4.2. Õppejõud kui eeskuju, mentor ja teenäitaja

Ootuste ja eesmärkide kõrval kirjeldavad õppejõud palju oma rolli suhtes õppijaga. Neid rolle on võimalik eristada eeskujuks, mentoriks ja teenäitajaks olemisega. Õppejõu kui eeskuju alla mõeldakse oma eriala heas mõttes fanaatikut, kes pühendumisega oma erialasse on õppijale inspiratsiooniks ja eeskujuks. Sellist eeskujuks olemist mainib oma analüüsis aga vaid üks õppejõud. Pigem nähakse ennast suhtes õppijaga teenäitaja või mentori rollis. Kui teenäitaja aitab (rohkem distantsilt) õppijat suunata tema akadeemilisel teel, siis mentor näeb õppijas noort kolleegi, kellega koos sellel akadeemilisel teel käiakse. Lisaks pakub mentor noorele alustavale kolleegile vajadusel ka empaatilist tuge.

3.4.3. Õppejõud kui empaatiline tugi

Õppija ja õppejõu suhte all tuleb esile ka “empaatilise toe” märksõna. Paar õppejõudu mainivad oma aruannetes üha suuremas info ülekülluses hakkamasaamist. Väga palju infot on avatud maailma kontekstis kergesti kättesaadav. Aina tehnoloogilisemas keskkonnas eluterve pilgu säilitamine on nende silmis muutumas järjest keerulisemaks. Saadud infot tuleb aga kasutada kontrollitud viisil ja sellist kasutamist tuleb ka üliõpilastele õpetada. Õppejõud on siinkohal need abilised, kes aitavad üliõpilast akadeemilisel teel suunata ja selles infomüras toime tulla.

3.4.4. Vastastikune inspireerimine ja kontakt

Õppija ja õppejõu vahelisest suhtest kirjutades kerkib mitme õppejõu analüüsidest esile vastastikuse inspireerimise mõiste. Intervjuus kirjeldatakse seda inspireerimist nii:

[---] see on ülikoolis töötamise juures minu meelest kõige kihvtim asi, et isegi kui ma tulen hommikul tööle, unise ja väsinuna, siis kui me oleme ägeda seminari ära pidanud, ma lähen ise koju siit inspireerituna, mul on energiat palju rohkem kui siis, kui ma tulin.

Sellise inspireerimise aluseks on aga kontakt, mis hõlmab inimlike ja soojade suhete hoidmist õppijaga. See on justkui miski, mis loob pinnase selleks, et õppimine saaks hakata toimuma. Kontakti loomise ja hoidmise keerukus ja vajalikkus võetakse kokku nii:

Minu loengud-seminarid ja suhtlemine üliõpilastega kodutööde jms teemal on kõik kokku ennastunustav töö püsiva kontakti nimel. Auditooriumis tähendab see aeg-ajalt küsimusi, mis on seotud kas materjali mõistmisega, eelneva teadmise, paralleelide leidmisega, kogemusega, aga ka teatavat kehakeelt ja liikumist. Muu suhtlemine kursuse raames nõuab heatahtlikku torkimist, kriitikat, aga ka innustamist ja edasiliikumise potentsiaali selgitamist.

Selle ja ka teiste osalejate vastustest saab seega järeldada, et õppija ja õppejõu suhte aluseks on kontakt, mis rajaneb aususel ja mille hoidmise nimel peavad mõlemad pooled vaeva nägema.

3.5. Õpetamismeetodid

Õpetamismeetodite kategooriasse kuuluvad kirjutaja isiklik arusaam kõrghariduse õpetamisest, seos sisu ja metodoloogia vahel ning isiklikud oskused ja tugevused. (Schönwetter *et al.* 2002, 89)

3.5.1. Isiklik arusaam kõrghariduse õpetamisest

Ükski õppejõud ei kirjelda atesteerimisaruandes oma arusaamu kõrghariduse õpetamise kohta laiemalt, küll aga tuli see teema üles mitmes intervjuus. Üks õppejõud kasutas kõrghariduse õpetamise olemust kirjeldades näiteks „kutsumuse õppe“ terminit, mida ta selgitas nii:

Et ikkagi selline inimeseks saamine on see kõrghariduse mõte, et võimaldada inimesel natukene võtta aega maha, et maailmast paremini aru saada, iseendast paremini aru saada. [---] Aga võib-olla jah, see on selline kutsumuse õpe, mitte kutseõpe, et inimene leiaks võib-olla selle käigus, mis teda siis tegelikult kõnetab ja kutsub ja siis ta saab edasi liikuda. [---] Võtta aega mõtlemiseks, kõrgharidus on mõtlemise arendamise nii-öelda koht, et koolis on ühteviisi mõtlemise arendamine,

aga ülikoolis on nagu natukene vabam, seal ei ole nii etteantud reegleid võib-olla sellele mõtlemisele, et ta sunnib sind mõtlema teistmoodi.

Analüüsides kirjeldatakse, kuidas püütakse soodustada õppe läbiviimisel süvaõpet formaalse aine sooritamise asemel. Selleks on vaja kursused põhjalikult läbi planeerida ja mõelda, mida peaksid õppijad tegema, et parimal viisil õpitulemused saavutada. Ühe õppejõu näitel tuleb teemaks õppemetoodika kaasajastamise eesmärgipüstitus. Õppemetoodika kaasajastamisel keskendutakse näiteks aktiivõppe meetoditele ja nüüdisaegsetele lähenemistele seoses õppimise ja õpetamisega. Kõige tõhusamad on tema kogemusel just need õppevormid, kus tudengid saavad ise midagi ära teha. Samas mainisid mõned õppejõud, kuidas nende silmis saab nüüdisaegsetest lähenemistest ühel hetkel õppematerjali nämmutamise. Tekkinud on ootus, et kõik peab olema mänguline ja järjepidevalt hea. Tuuakse aga välja, et see ei ole lõpuni võimalik, sest õppimine ongi raske ja nõuab pingutust. Ühe õppejõu sõnul jääb õppimise juurde alati teatav komponent, kus „mingid asjad tuleb lihtsalt ära õppida [---] ja see saab alati olema ebameeldiv“.

Üldiselt kirjeldatakse õpetamismeetodeid eelkõige praktika dimensioonis ehk tuuakse näiteid, mis meetodeid reaalselt oma loengutes-seminarides igapäevaselt kasutatakse. Enim mainitud õpetamismeetodid on teadusartiklite ja -tekstide lugemine, tekstianalüüs (sh lähilugemine ja eksegees), küsimuste küsimine ning piltide/filmide kasutamine õppetöös. Õppejõud aga kasutavad oma kursustel veel ka uurimistöö või -projekti kirjutamist, välitöö tegemist, osalusvaatlust, arutelurühmasid, ekskursioone, referaadi või essee kirjutamist, pööratud klassiruumi meetodit, teste, kodutöösid, meenutamist, pauside tegemist ja dialoogi meetodit.

3.5.2. Teadustekstide lugemine ja kirjutamine

Õppemeetodite kategooria all väärivad eraldi mainimist teadusartiklite ja -tekstide lugemine, uurimistöö kirjutamine ning vormistuse ja viitamise harjutamine. Suurema juhendamiskogemusega õppejõud näevad, et teadusteksti kirjutamine on õppijatele üsna suureks väljakutseks ja neid ei valmistata selleks enne lõputööde kirjutamist piisava põhjalikkusega ette. Mitmed õppejõudu mainivad, kuidas nad loevad ja analüüsivad oma kursustel õppijatega koos teadusartikleid ja -tekste, et õppijad saaksid piisavalt varakult vajaliku kogemuse ja tagasiside. Kirjutatakse ka näiteks teaduskirjandust kasutades referaate või uurimistöid. Sellised ülesanded aitavad õppijatel valmistuda lõputöö

kirjutamiseks, eriliselt aga pööratakse tähelepanu vormistamisele, teaduslike meetodite kasutamisele ja korrektsele viitamisele. Veel enam, teadusartikleid mitte ainult ei loeta ega analüüsita, vaid arutletakse kriitiliselt selle üle, milliseid meetodeid on autorid kasutanud ja milliseid tulemusi kasutatud meetoditega saavutanud. Siinkohal tuuakse näiteks välja ka kriitika, mida konkreetsele uurimusele on esitatud.

3.6. Hindamine ja mõju õppijale

Hindamise kategooria all mõeldakse tõhusa õpetamise tulemuste hindamist ja selle mõju õppijale. (Schönwetter *et al.* 2002, 89) See on kategooria, mille üle arutlesid õppejõud oma analüüsid üsna vähe. Uurimuses osalevad atesteerimisaruande peatüki saatnud õppejõud on pigem põgusalt maininud hindamise kategooriasse kuuluvaid arusaamasid. Intervjuudes avanes võimalus selle kategooria alla käivate teemade kohta juurde uurida.

3.6.1. Tagasisidestamine ja arengule suunatud mõtteviis

Leidus õppejõudusid, kes kirjeldasid veidi põhjalikumalt tagasiside andmise olulisust õppija jaoks. Selle teema juures nenditakse, et tagasisidestamine on küll ajamahukas tegevus, ent õppija arengu seisukohalt väga oluline. Mõned õppejõud on tagasiside andmisel aja kokkuhoidmiseks loonud endale tagasiside mallid või kategooriad, mis seda protsessi kiirendavad. Ühe õppejõu tagasiside on muutunud tema enda tunnetuse järgi tänu sellele professionaalsemaks, et ta on hakanud selgemalt sõnastama õppeülesandeid ja kasutab hindamisel kategooriaid. See omakorda on tema sõnul muutnud hindamist läbinähtavamaks, kuid ta tunnistab, et arenguruumi veel on. Teine õppejõud jagab aga kirjalikku tagasisidet neile õpilastele, kes seda ise küsivad, sest kõiki tagasisidestada ei jõua. Tavaliselt pöörduakse õppejõu poole tagasiside saamiseks siis, kui ei olda rahul saadud hindegaga ja soovitakse kuulda põhjendust, miks on saadud just selline hinne.

Õppejõud kirjeldavad veel seda, kuidas nad püüavad hinnata pigem õppija arengut, mitte niivõrd tulemust:

Samas olen sellisel juhul lähtunud hindamisel tudengi võimekusest ja pingutusest, mitte mõõtnud kõiki ühe jäiga mõõdupuuga. Oluline on, kas tudeng kasutab oma potentsiaali maksimaalselt ära ja teeb oma hetkevõimete piires parima võimaliku soorituse.

Õppijate tagasisidestamisel julgustatakse õppijaid võtma riske, eksima, kasutama ära oma potentsiaali ja julgustatakse kasutama meetodeid, mida õppijad varem proovinud ei ole.

3.6.2. Paindlikkus ja õppijate kaasamine hindamisprotsessi

Õppija hindamise ja talle avalduva mõju kategoorias esineb veel ka paindlikkuse mõiste, mille all peetakse silmas seda, kuidas õppejõud arvestab konkreetsel semestril ainele registreerunud tudengite huvide ja eelteadmistega ning sellest lähtuvalt proovitakse leida ühisosa. Õppejõud kirjeldab paindlikku lähenemist oma õpetamises:

Üheks oluliseks põhimõtteks õpetamisel on minu jaoks kindlasti paindlikkus, mis arvestab konkreetsel semestril ainele registreerunud tudengite huvide ja eelteadmistega (lisades vajadusel nt teemablokke [sic]), aga ka iga üksikisiku võimekusega [---]. Paindlikkuse juurde kuulub ka tudengi potentsiaali märkamine ning sellest lähtumine, ühisosa leidmine, millele õppetöö rajada.

Eraldi võetakse teemaks õppijate kaasamine hindamisprotsessi. Õppejõud kirjeldavad seda erinevate nurkade alt. On õppejõudusid, kes annavad õppijatel võimaluse iseenda ja kaasõppijate töid hinnata ning tagasisidestada. Üks õppejõud kasutab sama asja doktorantide seminarides, kus rõhk on doktorantide endi uurimistööde analüüsil ja esimesteks hinnangute andjateks ongi kaasdoktorandid. Teine õppejõud tuli aga õpetamise head tava lugedes idee peale, et võiks peale loengukursuse lõppu viia selles osalenud tudengiga läbi intervjuu, mis annaks mõjuvat tagasisidet selle kohta, kuidas õppijat paremini õppeprotsessi kaasata.

3.6.3. Suuline hindamine

Intervjuudes tuli mitme õppejõuga rääkides teemaks suuline hindamine. Seda eriti seoses tehisaru rakendamisega õppetöösse, mistõttu on mitmed õppejõud osaliselt liikunud kirjaliku hindamise juurest suulise juurde. Ühest küljest saab sellise formaadi puhul õppijat suunata ja aidata, kui tal peaks mõte kinni jääma. Seetõttu käib sellise hindamisega kaasas alati subjektiivsuse moment. Teine asi on see, et suulise hindamisega on võimalik saada parem aimdust sellest, kus õppija oma õppimise kaarel tegelikult asub. Üks õppejõud meenutab intervjuus oma õppejõudu, kellega suulist eksamit tehes ta sai aimu selle positiivsest küljest:

Aga seal eksamil ta nagu tõepoolest, noh, esitas ühe või teise küsimuse nõnda, et korra, kui sa oled selle materjali nagu läbi töötanud, siis sul tuli meelde ja sa said nagu edasi minna sellega. Nii et see oli nagu näide siis sellest, kuidas eksam ei ole mitte nagu lõpp-punkt, vaid eksam on veel kursuse lõpus nii-öelda edasiõppimise ja selle kinnitamise koht.

Selline mõtteavaldus viitab sellele, et hindamine peaks arvestama õppija elukestva arenguga ja motiveerima teda teema vastu ka tulevikus huvi tundma.

3.7. Eneseareng

Õppejõud kirjeldasid atesteermisaruandes eraldi oma enesearengut, sest vormis oli selle kohta vastav küsimus. Aruande järgi oodati, et õppejõud kirjeldaksid selles punktis oma õpetamisoscuse arendamist, enda arendamise võimaluste kasutamist ja nendest saadud kasu ning toob välja õpetamisega seotud artikleid ja ettekandeid. Enesearengut ei käsitleta töös eraldi kategooriana, sest selle sisu kuulub peamiselt õpetamise määratluse kategoorias eesmärgi alakategooria alla. Kuna enamik õppejõududest olid aga õpetamise analüüsides oma enesearengut kirjeldanud, on oluline see eraldi alapeatükis välja tuua.

3.7.1. Kirjalik ja vahetu tagasiside

Õppejõud mainivad intervjuudes, kuidas nende kõige suurem õpetamise mõjutaja peitub just tudengitelt saadud tagasisides, mitte niivõrd eneseanalüüsi vms refleksiooni kirjutamises. Tagasisidet saavad õppejõud nii kirjalikult (nt ÖISI keskkonnas) kui ka vahetult auditooriumist. Lähtuvalt õppijate tagasisidest tehakse oma ainekursustel muudatusi, arvestatakse tudengite ettepanekutega ning jätkatakse nende praktikatega, mis õppijaid toetavad. Ehkki kirjalik tagasiside on väärtuslik, hindavad mitmed õppejõud just vahetult õppijatelt saadud tagasisidet. Ühe õppejõu kogemus vahetu tagasisidega on näiteks selline:

Hangin oma kõige mõjuvama tagasiside kontaktist üliõpilasega. Tema vahetu reaktsioon on see, mis ütleb, kas eeskuju ja kontakti loomine on vilja kandnud või kas mu küsimus kõnetab või mitte.

Selleks, et õppijad ausat tagasisidet päriselt ka jagaksid, on vaja õppija ja õppejõu vahele usalduslikku ja sooja suhtlust, mis oli teemaks ülevalpool õppija ja õppejõu suhte alapeatükis. Kirjaliku tagasisidega võib juhtuda see, et tudeng täidab vormi ära sellepärast,

et ÕISis ainekursust tehtud saada ja ei ole oma tagasisides seega eriti põhjalik või konstruktiivne. Sellest hoolimata ilmneb intervjuudest, et kursuse peale leidub siiski mõni õppija, kes on tagasisidet andes mõttega kaasas ja seega abiks õppejõule kursuste arendamises.

3.7.2. Erialane, õpetamisalane ja muu enesetäiendus

Analüüs võimaldab eraldada õppejõudude erialase, õpetamisega seotud ja muu enesetäienduse. Erialase enesetäienduse alla arvatakse erinevad erialased koolitused ja konverentsid. Õpetamisalase enesetäienduse juurde kuuluvad erinevad pedagoogikaga seotud koolitused, aga ka näiteks kolleegidelt õppimine. Muu enesetäiendus tähendab seda, kui õppejõud täiendab ennast koolituste või lugemismaterjali najal teemadel, mis ei ole otseselt seotud nende eriala ega ka õpetamisega. Sellist enesetäiendust on mõned õppejõud juba teinud või soovivad seda tulevikus teha. Üks õppejõud kirjutab sellise enesetäienduse kohta nii:

On selgelt näha, et kui varasemal aastakümnetel on ülikool keskendunud oma kasvandike intellektuaalsete võimete arendamisele ja teadmiste inkubeerimisele, siis täna liitub sellele vajadus pöörata tähelepanu ka emotsionaalsele (ja võib-olla ka eksistentsiaalsele) intelligentsusele ning ka lihtsalt inimlikule toele. Kui on vähegi võimalik, siis tahaksin sellesuunalise nõustamise parendamise huvides läbida mõne hea koolituse, sest praegu olen nendes olukordades pidanud käigu pealt improviseerima. Muidugi ei saa õppejõud olla hingehoidja või terapeut, aga baasteadmised tuleksid kasuks. Elu näitab, et neid on vaja praktiliselt iga päev.

Igasugusele enesetäiendusele paneb aga piirid õppejõudude ülekoormus. Mõned õppejõud mainivad, kuidas kahe töökoha või rolli ühildamine on raske, sest füüsiliselt lihtsalt aega ei jätku. Teadustööst tingitud ülekoormuse tõttu ei jää õppejõududele piisavalt loomingulist ruumi arendada oma õpetamist. Ülekoormusest algavad omakorda ka töötajate vaimse tervise mured, sest kõigi muude toimetuste kõrvalt võib juhtuda, et ei jõuta tegeleda enda toimetulekustrateegiatega kriitilise läbivaatamisega. Ühes intervjuus kasutas õppejõud õpetamise asemel märksõna „õppejõustamine“. Selle all pidas ta silmas seda, kuidas jõustada ennast, oma kolleege ja tudengeid, kuidas kasutada ära igaühes olevat potentsiaali. Selline mõtteviis on oluline samm õppejõudude ja õppijate enesehoiu jaoks.

4. Intervjuude analüüs

Selles peatükis analüüsin Tartu Ülikooli usuteaduskonna õppejõududega tehtud poolstruktureeritud intervjuusid. Peatükk jaguneb alapeatükkideks, millest kaks esimest (atesteerimise kogemus ja õpetamisfilosoofia tähendus) puudutavad intervjuusid sissejuhataivate küsimuste vastuseid. Ülejäänud peatükis analüüsin õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju õppejõududele. Intervjuudes kasutatud teooriast tulenevad sedelid (vt lisa 2) moodustasid analüüsi kategooriad, mis omakorda jaotasid 4. peatüki alapeatükkideks. Alapeatükkides on andmed esitatud koodide kaupa, koodipuu on töö lisades (vt lisa 4).

4.1. Atesteerimise kogemus

Intervjuude alguses jagasid õppejõud oma kogemusi atesteerimisprotsessiga seoses. Atesteerimiskogemuse mõistmine on uurija jaoks oluline, sest atesteerimisse suhtumine määrab mingil määral ära ka selle, kui oluliseks peab õppejõud atesteerimisaruannet täites oma õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamist. Osal õppejõududest on atesteerimisest möödas juba mitu aastat, osal toimus see intervjuu tegemise hetkest vaid mõned kuud tagasi. See mõjutab kindlasti seda, kui hästi olid õppejõul meeles atesteerimisega seotud üksikasjad. Üldist meelsust tervikliku protsessi kohta oli võimalik aga jagada ka õppejõududel, kelle atesteerimisest on möödas juba aastaid.

Enne kogemuste analüüsi selgitan, mida üldse tähendab teadustöötaja atesteerimine. Lühidalt on see töötaja töötulemuste perioodiline hindamine ja selle vastavus ametikoha esitatavate nõuetega. Atesteerimise eesmärk on toetada töötaja arengut ja karjäärivõimalusi ning määrata kindlaks tema sobivus ametikohale. Teadustöötajaid atesteeritakse iga viie aasta jooksul vähemalt ühe korra. (TAKS, 2014) Atesteerimisprotsessi jooksul tuleb teadustöötajal täita ära atesteerimisaruanne, mille põhjal viib atesteerimiskomisjon atesteeritavaga läbi vestluse, kus töötajat küsitletakse ja talle jagatakse soovitusi. Seejärel langetab komisjon negatiivse või positiivse atesteerimisotsuse. (Tartu Ülikool 2022)

Atesteerimise protsessi on läbi teinud kõik uurimuses osalevad õppejõud. Usuteaduskonna õppejõudude jaoks tekitab atesteerimisprotsess üldiselt kahetisi tundeid. Mitmed õppejõud peavad seda tüütuks kohustuseks, mis tekitab tunde nagu oleks vaja

õppejõudu tema töös kontrollida. Samas mõistavad kõik uurimuses osalejad ka atesteerimise vajalikkust ja mõttekust. Nad tajuvad, et on oluline reflekteerida oma erinevate rollide üle teadustöötajana, teha sellest refleksioonist oma järeldused ning mõelda, kuidas minna edasi. Igapäevatöö kõrvalt selliseks läbimõtlemiseks palju aega ei teki, seega atesteerimine on selleks hea hetk:

Aga et teisest küljest ikkagi ka ise see läbi mõelda, sellepärast et noh, igapäevatöös, eks ole, pean ma loenguid siin kogu aeg ja ega sellist nagu reflekteerimise aega väga palju ei ole. Et selles mõttes minul oli sellest kasu ja ma arvan, et noh, ka terve ülikooli tasandil ikkagi need atesteerimised on kõigiti mõistlikud selles tähenduses, et sa viie aasta jooksul korra ikkagi ka vaatad ise kriitilise pilguga üle. Et mis ma siis olen teinud, miks ma midagi teen just nii, nagu ma teen ja mida võiks parandada.

Lisaks annab atesteerimine õppejõududele kindlustunde. Seda seetõttu, et enne atesteerimiskorra loomist olid õppejõud tööl tähtajaliste töölepingutega ja pidid iga kord uuesti oma kohale kandideerima, koha säilitamine polnud aga garanteeritud. Atesteerimine on selle koha pealt leebem ja annab tõenäolisemalt võimaluse õppejõududel oma töökohal jätkata. Veel enam, kuna kaotati ära vanad ametinimetused, siis on õppejõul võimalus näiteks vanemteaduri asemel saada kaasprofessoriks, mis omakorda tekitab suurt rahuolu karjääriga, kui atesteerimisel saadakse aru, et tingimused selleks on täidetud kuhjaga. Samas ei meenuta õppejõud atesteerimist ainult hea sõnaga.

Õppejõud kritiseerivad atesteerimisprotsessi selle poolest, et nende kirjutatud aruannetele antud tagasiside on pealiskaudne. Aruanded ise on pikad ja komisjoniliikmetel ei pruugi olla mahti neid läbi lugeda või nende kohta põhjalikke mõtteavaldusi teha. Eriti nähakse puudust õpetamisega soetud soovitude saamisest:

Kuigi jah, seal atesteerimise protsessis, et seal oli ikkagi õppeassistent, kes oli selle osa hoolikalt läbi lugenud. Ja oligi siis tudeng ka, et vähemalt kaks inimest olid seda enne lugenud peale mu enda. Ega need atesteerimise aruanded on ju suht pikad, eks ole, et ilmselt kõik komisjoniliikmed ei jõua lugeda ja ega seal liiga arukaid küsimusi ka ei olnud või mõtteavaldusi, mis aitaks nagu edasi. Mitte et ma kujutaks ette, mis see olla võiks. Keegi võiks öelda: "Oi, ära nii küll tee!". Võib-olla saab öelda.

Põhilised õpetamisarusaamad ja -praktikad on õppejõudude sõnul esimeseks atesteerimiseks juba väljatöötatud ja paigas, kuid siiski on valmisolek arenguks samuti olemas. Ühel õppejõul tekkis mõte, et kui saaks oma aruande esitada lisaks ka Tartu

Ülikooli õppimis- ja õpetamiskeskusesse, siis sealt võiks oma õpetamispraktikale tagasisidet saada. Kohtades, kus õppejõud tunneb ennast ebakindlalt, saaksid nemad soovitusi jagada:

Et keegi, kes vaatab, noh, annab sulle lihtsalt tagasisidet nagu õpetamise perspektiivilt, et see on juba väga hästi või kui ta näeb, et siin sa tunnend ennast ebakindlalt, et ta oskab sulle soovitada siis. Et kui tahta tõesti, et sellest oleks ka reaalselt kasu õpetamisele, et siis oleks hea, kui sa selle käigus sõnastad need asjad, mis sul on nagu võib-olla kehvasti. Et sa tead, et nendega saab näiteks siis minnagi õppekonsultandi juurde, kes aitab siis võib-olla mõelda, et mida ma saaks teha, onju.

Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamisel on oluline, et õppejõul endal tekiks taipamine, millega tal üldse abi on vaja. Niisiis selleks, et atesteerimine reaalselt ka õpetamisele kasulik oleks, on õppejõudude jaoks vajalik põhjalik ja vajaduspõhine tagasiside.

Õpetamisega seotud koolituste, nõuannete ja arutelude järele võib olla nõudlus tekkinud seetõttu, et õppejõudude üldine pedagoogiline ettevalmistus ülikoolis töötamiseks on pigem pinnapealne. Tartu Ülikool pakub küll ainekursust Õppimine ja õpetamine kõrgkoolis ning erinevaid õpetamisalaseid koolitusi, kuid sellega asi põhimõtteliselt piirubki (Tartu Ülikool 2025a). Seega tuleb õppejõul enamik vajalikke oskuseid omandada töö käigus ehk auditooriumis õppijate ees. Neile, kes on oma isikuomadustelt avatud suhtlejad või omavad varasemat õpetamiskogemust, on kogu see protsess sujuvam.

Aruannetele saadava tagasisidega seoses tuli mitmes intervjuus teemaks aruande enda vorm. Praeguses vormis on atesteerimisaruanded (sh õpetamisfilosoofia seisukohad) kinnised dokumendid, s.t neid saavad lugeda ainult atesteerimiskomisjoni liikmed. Sellisel juhul jääb kohati õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise täispotentsiaal kasutamata, sest pole võimalust nende üle arutada oma kolleegide või õppijatega. Õpetamisfilosoofiate jagamine ja nende üle arutlemine tundub õppejõududele uudse ja põneva ideena, aga praktikas keeruliselt elluviidavana. Ehkki huvi teiste õpetamisfilosoofiaid lugeda on olemas, siis on õppejõudusid, kellele meeldib just praegune kinnine vorm rohkem, sest siis on võimalik lõpuni ja ausalt oma „hinge avada“ ning sõnastada oma õpetamisarusaamad kõigepealt iseenda jaoks. Lisaks tundub olevat keeruline leida veel ühte ühist aega, kus õpetamise üle arutada saaks (teadustöö üle

arutamiseks on selline formaat olemas). Isegi kui sobiv aeg leida, siis oleks veel vaja eestvedajat, kes arutelu juhiks. Mitme õppejõu vastustes on siiski tajutav huvi õpetamisfilosoofia seisukohtade jagamise ja nende üle arutamise võimalusest tulevikus.

Kokkuvõttes ilmneb intervjuudest, et atesteerimist kogetakse korraga nii kohustusliku ja koormava protsessina kui ka vajaliku refleksioonihetkena. Õppejõud väärtustavad võimalust oma tööle tagasi vaadata ja seda mõtestada, kuid näevad puudusena pealiskaudset tagasisidet ning väheseid võimalusi õpetamise teemal sisuliselt arutleda. Atesteerimisaruande kinnine vorm võimaldab küll ausat eneseanalüüsi, kuid piirab õpetamisfilosoofia seisukohtade laiemat jagamist ja nende potentsiaalset mõju teaduskonna õpetamiskultuurile.

4.2. Õpetamisfilosoofia tähendus

Intervjuus paluti õppejõududel kirjeldada oma sõnadega, mida tähendab nende jaoks mõiste „õpetamisfilosoofia“. Leidus õppejõudusid, kes ei kasutaks üldse filosoofia mõistet selles tähenduses või kelle jaoks see oli võõras. Eelistati pigem öelda näiteks õpetamispehmed, õpetamise lähe, õpetamisarusaamad. Mõiste selgitamisel kasutati veel ka fraase „koos teel olemine“, „ukse avamine“ või „enesepeegeldus“. Niisiis jõutakse tihtipeale õpetamisfilosoofiast rääkides kas õppija ja õppejõu vahelise suhte või sügava eneseanalüüsi kirjeldamiseni.

Ühe õppejõu jaoks tähendab õpetamisfilosoofia implitsiitseid lähtepõhimõtteid, millest tulenevalt oma õpetamist üles ehitatakse. Seejuures on need põhimõtted kirja pandud ilustatult ehk alati ei lähe see paberil õpetamisfilosoofia kokku päris eluga. Samas nendib õppejõud, et õpetamisfilosoofiat võiks palju rohkem kasutada ära igapäevase tööriistana. Selle võiks riputada näiteks enda laua kohale, et saaks aeg-ajalt ennast kontrollida, kas toimitakse ikka kirjapandud seisukohtade järgi. Võimalus on ka alustada oma kursuse ülesehitamist justnimelt õpetamisfilosoofiast ja sellest tulenevalt planeerida kursuse tegevusi. Ta kirjeldab veel, kuidas oma õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamisel tulevad kindlasti kasuks õppijuna töötatud aastad:

Ükskord, kui emeeritus oled, siis saad seda lubada endale. Võtad kaks kursust ja mõtled kõik detailid lõpuni läbi. Siis on juba kogemust, mille põhjal seda filosoofiat teha. Jah, ei, ma arvan, et mingisugune äkki kilometraaž õppejõuna on ka oluline selleks, et üldse nagu hakata aduma oma seda õpetamisfilosoofiat, sest

esimesed aastad on kindlasti üsna niisugune ellujäämise kursus ja ma mõtlen, noh, ka enda puhul. Kuigi ma olen ise staažikas, see läheb ikkagi paremaks, üksnes juba staaži pealt.

Pärast õpetamisfilosoofia mõiste lahtimõtestamist tuli õppejõul kirjeldada, milline mõju on õpetamisfilosoofia seisukohtade kirjapanekul olnud tema kui õppejõu jaoks.

Õpetamisfilosoofia mõistet tõlgendasid õppejõud erinevalt ning mõne jaoks oli termin ise võõras või liiga abstraktne. Selle asemel kasutati sagedamini väljendeid nagu õpetamispõhimõtted, õpetamisarusaamad või enesepeegeldus. Intervjuudest ilmneb, et õpetamisfilosoofiat mõistetakse eelkõige isiklike õpetamispõhimõtete, õppija ja õppejõu suhte ning õpetamise üle reflekteerimise kaudu. Samuti seostub selle sõnastamine õppejõu kogemuse ja professionaalse küpsemisega.

4.3. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju õppejõududele

Kui õppejõududel avatud küsimuse vormis uurida, kuidas õpetamisarusaamade kirjapanemine neid mõjutanud on, siis tulevad vastuseks erinevad märksõnad. Mõju nähti näiteks enesekriitikale, enesekindlusele, haaravale esinemisele, ebakõlade märkamisele, teadlikule õpetamisele, vastutustundele ja inimliku kontakti teadvustamisele. On ka õppejõudusid, kes esimesel hetkel mingisugust mõju välja tuua ei osanud, sest eneseanalüüsi vormi täideti vaid formaalse kohustusena või mõju oma õpetamisele nähti saavat ainult õppijate (kirjalikust) tagasisidest. Vestluse käigus aga tuli välja, et mingisugust mõju avaldas see kirjutamisprotsess siiski kõigile uurimuses osalevatele õppejõududele.

Alloleval joonis 2. toon välja, kuidas õppejõud hindasid, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine atesteerimisaruandes on nende jaoks mõjutanud konkreetset õpetamisega seotud parameetrit (nt õpetamise kvaliteet). Märksõnad olid esitatud sedelitena, mille õppejõud oma tunnetuse järgi „jah“ ja „ei“ tulpadesse aetas. Kahel juhul ei suutnud õppejõud ära otsustada, kumba tulpa sedel jätta, seega otsustasid nad selle paigutada kahe tulpa vahele – tabelis on sellises lahtris märgitud „jah/ei“. Visuaalselt joonistub tabelilt välja, kuidas õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine mõjutab motivatsiooni, jätkusuutlikkust ja koostöövalmidust kõige vähem. Samas kriitilisele eneseanalüüsile ja õpetamise kvaliteedile avaldub mõju peaaegu kõigi õppejõudude

jaoks. Allpool olevates alapeatükkides analüüsitakse juba täpsemalt õpetamisfilosoofia seisukohtade kirjapaneku mõju nendele kaheksale märksõnale ehk kategooriale.

Õppejõud	Õpetamise kvaliteet	Õpisuhe tudengitega	Kriitiline eneseanalüüs	Eneseavastamine	Motivatsioon	Jätkusuutlikkus	Koostöövalmidus usuteaduskonnas	Akadeemiline karjäär
A	Ei	Jah	Jah	Ei	Ei	Ei	Ei	Jah
B	Jah	Jah	Jah	Jah	Jah	Ei	Ei	Ei
C	Jah	Ei	Jah	Jah	Ei	Ei	Ei	Jah
D	Jah	Jah	Jah	Jah	Ei	Jah/Ei	Ei	Ei
E	Jah	Ei	Ei	Ei	Ei	Ei	Ei	Jah
F	Jah	Ei	Jah	Ei	Ei	Ei	Jah	Ei
H	Jah	Jah	Jah	Jah	Jah	Ei	Ei	Jah
I	Jah/Ei	Jah	Jah	Jah	Jah	Ei	Ei	Ei
J	Ei	Ei	Jah	Ei	Ei	Jah	Jah	Jah

Joonis 2. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju (Autor: Anni Krüüner).

Seega näitavad esmased vastused, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju ei ole õppejõudude jaoks ühesugune ega alati kohe teadvustatud. Mõju avaldub eri tasanditel: mõne õppejõu jaoks eneskriitika ja teadlikuma õpetamise kaudu, teiste jaoks pigem kaudselt või alles vestluse käigus sõnastatuna. Järgnevad alapeatükid avavad täpsemalt, millistes valdkondades õppejõud mõju tajusid ja millistes jäi see tagasihoidlikuks.

4.3.1. Eneseavastamine

Eneseavastamise märksõna all peetakse silmas seda, kuidas intervjuueeritav ennast kui õppejõudu kirjutamisprotsessi käigus tundma õppis. Õppejõud, kes arvavad, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamisel on mõju nende eneseavastamisele, kirjeldavad seda, kuidas selline läbikirjutamise protsess aitab neil selgemalt mõelda ja endast erinevaid külgi avada. Lisaks sunnib selline analüüsivorm sõnastama oma õpetamisarsaamad, mille kõiki nüansse ei pruukinud õppejõud endale varem teadvustada, ja seejärel avastada enda õpetamise juures midagi uut. Ühe õppejõu jaoks on eneseavastuslik see moment, kus tuleb kirjeldada oma enesearengut.

Samas need õppejõud, kes mõju seoses eneseavastamisega ei näe, nendivad, et neile on oma õpetamisarsaamad juba varasemast teada ja nad panid need analüüsivormi lihtsalt kirja, ilma, et oleks enda kohta midagi uut teada saanud:

Ütleme, see eneseavastamine, noh, ta on nagu eneserefleksiooni küsimus ja ma nagu ise olen niikuinii tugevalt ennast reflekteeriv tüüp, et ma saan aru, kes ma olen, mis ma tean, et mul nagu probleemi sellega ei ole. Ja selles mõttes noh nagu

ma ei avastanud midagi, et ma lihtsalt panin kirja selle ja see ei olnud minu jaoks üldse uudis, onju.

Põhjus, miks mõnele õppejõule mõjub õpetamisfilosoofia seisukohtade kirjutamine eneseavastuslikult ja mõnele mitte, võib peituda selles, kui põhjalikult ja ausalt õppejõud eneseanalüüsi kirjutab. Õppejõud, kes läheb analüüsiga sügavamale ehk püüab leida põhjendusi või selgitusi oma õpetamisarusaamadele ja -praktikatele, avastab tõenäolisemalt ka enda kohta aspekte, mille peale polnud varem mõelnud. Eneseavastuslikum on ilmselt ka analüüs, kus ollakse enda vastu lõpuni aus ja tunnistatakse iseendale oma õpetamises esinevaid ebakõlasid. Õppejõul aitab ennast paremini tundma õppida kindlasti ka suhe õppijaga, kes oma õppeprotsessi käigus igal sammul õppejõule tema töö kvaliteeti peegeldab.

4.3.2. Õpisuhe tudengitega

Õpisuhte all tudengitega mõeldakse peamiselt õppimist toetavat koostööd. Ühe õppejõu näitel avaldas doktorantide juhendamise kogemuse kirjapanek mõju tema õppimist toetavale koostööle. Õppejõud mõtles analüüsi kirjutades oma suhtele doktorantidega ja taipas seda tehes, et tema kogemuse järgi saab doktorante juhendada maksimum kolm aastata. Ta ei oleks selle mõttekäiguni jõudnud ega toetavat õpisuhet saanud luua, kui ta ei oleks seda kirja pannud. Õppejõud ise kirjeldas seda mõtet intervjuus selliselt:

[--] esimene aasta sa tõmbad ta motivatsiooni käima, siis sa räägid neid asju tohutult läbi ja nüüd, kui ta on suuteline mõtlema sellel teemal niimoodi, et ta loeb enda kirjanduse kokku ja niimoodi, et tal tekivad omad seosed, omad mõtted. Et miks ei ole seda võimalik enam edasi juhendada, sellepärast, et esiteks ta on minust kui juhendajast juba selleks ajaks rohkem lugenud sellel teemal ja teiseks isegi siis, kui ma näen, et appi ma küll niisuguseid mõttekäike ei mõtleks, et see ikkagi tundub täitsa nagu imelik... aga ma olengi aru saanud, et kui ma pakun nüüd oma mõttekäigu, siis ta ei oska seda minu mõttekäiku edasi mõelda. Ehk siis ta jääb kinni, ta kiilub kinni koos minu mõttekäiguga, et parem lasta tal oma imelikke mõttekäike lõpuni mõelda ja neid ära kaitsta, siis ta jõuab lõpuni.

Sarnast mõju eneseanalüüsi kirjutamisest õpisuhtele näeb veel teinegi õppejõud. Ta toob välja, et eneseanalüüsi kirjutades sõnastab ta teadlikult nii enda kui ka õppija rolli omavahelises suhtluses. Selline rollide teadlik sõnastamine paratamatult mõjutab suhet õppijaga, sest auditooriumis tutvustatakse õppijatele oma arusaama ja ootusi üksteise rollidest. Siia lisandub ka oskus kirjeldada õppija ja õppejõu suhet pedagoogilises keeles.

Ühte õppejõudu pani õpisuhte kirjeldamine meenutama vestlusi oma õpetamisalase eeskujuga, kellelt saadud ideaali õppijaga ühisosa leidmisel püüab ta igapäevaselt oma töösse rakendada. Kirjutamine sundis seega selle ideaali peale taaskord mõtlema.

Niisiis ilmneb õppejõudude arutlustest, kuidas enda ja õppija rollide sedastamine ja teadlik kirjapanek reaalselt ka muudab õppejõu käitumist suhtes õppijaga. See paneb kõigepealt märkama ootusi nii enda kui ka õppija suhtes ning seejärel sunnib neid ootusi täitma. Samas osad õppejõud täitsid aruandevormi pigem iseenda jaoks (eneseanalüüsiks) ja mõju suhtele õppijaga seetõttu ka ei taju või siis on see mõju nende jaoks väga kaudne. Üks õppejõud vastab ausalt, kuidas tema jaoks üleüldse atesteerimisaruande kirjutamine tema õpetamispraktikasse sellises vormis eriti suuri muutusi pole toonud:

Ma arvan küll, et mulle ilmselt praegu tundub, et see dokument on nagu ületähtsustatud. [---] kui ma räägin protsessist laiemalt, siis see on nagu tähtis, kui sa tahad nagu tööle jääda, sa pead seda tegema iga viie aasta tagant. Aga muidu ma arvan küll, et õppejõupraktikas ta nagu seda elu väga palju ei muuda, nii et ta on praeguses vormis selline väikene hetk.

Sarnaseid vastuseid jagasid õppejõud ka koostöövalmiduse teemast rääkides.

4.3.3. Koostöövalmidus usuteaduskonnas

Koostöövalmiduse puhul usuteaduskonnas eneseanalüüsi kirjutamisest erilist mõju ei tajuta. Atesteerimisaruannetes puudutatakse üldjuhul teemasid, mis on individuaalsed ja seotud ainult õppejõu endaga. Lisaks on need vormid ka kinnised ehk neid ei jagata oma kolleegide või tudengitega. Seega nende üle ei arutleta ega anta üksteisele tagasisidet. Koostöövalmidus on iseenesest olemas, aga selleks kasutatakse hoopis teisi formaate, nagu ühiste ainekursuste andmine ja kolleegide külastamised. Koostööle ajendab veel ka n-ö ühine väljakutse, kus õppejõud enam oma nõuga hakkama ei saa ja küsitakse abi kolleegide käest (näiteks tehisaruteema).

Siiski paar õppejõud tundsid, et just eneseanalüüsi kirjutamine või atesteerimine laiemalt mõjutas nende koostöövalmidust usuteaduskonnas. Meenutati, kuidas atesteerimisvestlusel oli koostöö teemapüstitusena täitsa olemas või jagati kogemust, kuidas koostöövalmidus oli enne juba olemas, aga siis sai see ka kirjalikuks. Samas tuuakse ka välja, kuidas koostöövalmidus võib sõltuda ka õppejõu positsioonist või funktsioonist teaduskonnas. Näiteks õppejõud näevad, et programmijuht või juhataja

vaatavad koostöövalmiduse olulisusele teistsuguse pilguga ja oskavad sellele ehk rohkem tähelepanu pöörata:

[---] mistõttu ühesõnaga jah, ma arvan, et kui sul on selline lisakohustus, kas programmijuhina või mingi lisafunktsioon, et selle tõttu teadvustad rohkem seda. Ja tõenäoliselt see võib-olla aitab mõjutada ka õppejõudude puhul seda tulevikus lihtsalt, et see koostöisus on oluline. Et ma arvan, et seda analüüsi kirjutades ma olin väga endale keskendunud selles mõttes ja enda vaatest, et selles mõttes ei mõjutanud see konkreetne vorm.

Koostöövalmidusest rääkides tuleb mitmel puhul õppejõududega teemaks atesteerimisaruande vorm. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine sellisel kujul on mitme õppejõu jaoks siiski individuaalne ettevõtmine ning kinnise aruandevormiga ollakse üldjuhul rahul. Ühe õppejõu selgitus on selline:

Et ma mõtlen, et noh, mulle meeldib ta sellisel kujul, nagu ta on praegu, see sõnastamine. Noh, esmajoonel iseenda jaoks ja siis okei, et keegi loeb selle läbi ka. Et kui ta oleks päris avalik, siis võib-olla, noh, ma ikkagi siis mõtleks teisiti või sõnastaks asju teisiti. Et üks asi on, kui ma sõnastan kolleegide jaoks ja teine asi, kui ma sõnastan avalikkuse jaoks, et see on vist paratamatu, et noh, mis tasemele sa lähed või üldistusaste või et avalikkuse jaoks ma lihtsalt nagu sõnastan selle esimese poole võib-olla või et mingid meetodid, mida ma väärtustan, mingid asjad, mis on toredad õpetamises.

Seega võib avatud õpetamisfilosoofia puhul jääda analüüs poolikuks või ei minda liiga detailidesse. Samas on ka avatud vormil oma plussid. Oma huvi teiste õppejõudude õpetamisfilosoofiaid lugeda jagab teine õppejõud nii:

See oleks ju nii vinge, mõtle, kui vinge oleks teistelt õppida. Või vaadata, kui erinevad nad on, et noh, see teistelt õppimine ei tähenda, et ma tahan võtta kohe endale. Aga vaadata, et kui erinevad nad on. Või vaimustuda sellest asutusest, kus sa töötad, et mõtle siin on nii vingeid mõtlemaid inimesi. Sest see natuke näitab minu meelest mitte ainult õpetamise kohta, aga selle õpetamisfilosoofia üks komponent on ka arusaam endast kui õpetajast või õppijast tegelikult laiemalt, endast kui inimesest, sealhulgas ka õpetajana või õppijana.

Lisaks toovad mitmed õppejõud välja, kuidas võiks kolleegidega jagada oma õppeainete teemasid, et üksteist tundides kordama ei hakkaks.

Ehk siis praegune kinnine atesteerimisaruande vorm ei saagi otseselt koostöövalmidust mõjutada, sest aruande täitmine on individuaalne ja selle tulemusi ei jagata laiemalt. Kui õppejõududel oleks võimalus (nt atesteerimisaruandest eraldiseisvalt) oma õpetamisfilosoofia seisukohti teistega laiemalt jagada, siis oleks võimalik nende üle

arutleda ning ilmselt oleks mõju õpisuhtele tudengiga ja koostöövalmidusele teaduskonnas suurem.

Esimese kolme kategooria põhjal ilmneb, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju sõltub sellest, kui sügavalt õppejõud kirjutamisprotsessi isiklikult läbi teeb ja kuivõrd tal on võimalus seda teistega jagada. Eneseavastamise ja õpisuhte puhul võib mõju avalduda üsna selgelt, sest oma põhimõtete sõnastamine aitab märgata nii iseenda rolli kui ka ootusi õppijale. Koostöövalmiduse puhul jääb mõju aga väheseks, kuna atesteerimisaruande kinnine ja individuaalne vorm ei loo eeldusi kolleegidevaheliseks aruteluks.

4.3.4. Õpetamise kvaliteet

Üldjuhul tajuti, et eneseanalüüsi kirjutamine mõjutas õpetamise kvaliteeti, sest tekkis võimalus ja ka sobiv koht, kus oma töötavaid ja mittetöötavaid lahendusi läbi mõelda. Õpetamisfilosoofia seisukohti sõnastades on võimalik kirja panna oma siht või õpetamise ideaal, mille poole liikuma saab hakata. Hea õpetamise praktikat kirja pannes on kogu see protsess lisaks ka mõtestatud:

Just nimelt see teadlikkus, et sa teadvustad, kui palju asju sa teed teadlikult. Või noh, ongi, sest see, kui sa esimest korda sellist asja kirjutad, sa võib-olla mõtledki filosoofiast, et mis minu jaoks on kõrgharidus, mis on õpetamise eesmärk. Aga ühtviisi ka see, et kui sa pead konkreetselt minema vaatama, mis toimub su ainetes ja mida sa saaksid paremaks teha, siis see kindlasti mõjutab.

Teisalt arvati, et õpetamise kvaliteet on seotud pigem teaduse tegemisega, sest värskeima teaduse vahendamiseks tuleb ise selles aktiivselt sees olla:

[---] see, kuidas hoida ja tõsta õpetamise kvaliteeti, sõltub sellest, kui korralikku teadust sa ise teed. Sest et selleks, et vahendada kõige värskeimat võimalikku teadmist, sa pead ise olema aktiivselt ikkagi teaduses. Nii et, noh, ma pigem jah, siin näen, et see pigem puudutab just nimelt teaduslikku tegevust.

Mõju kirjutamisprotsessist õpetamise kvaliteedile ei nähta ka sellisel juhul, kui enda jaoks töötavad lahendused on juba rakendunud ja kirjutamisprotsess seda ei mõjutanud. Iseasi on see, kui komisjonis keegi teeb muudatusettepanekuid, sel juhul tuleb need sisse viia.

Eelkõige tundub, et mõju õpetamise kvaliteedile ilmneb pigem siis, kui õppejõud on ise avatud ja soovib oma õpetamises muudatusi või arengut näha. Eneseanalüüsi

kirjutamine annab õppejõule hea tõuke, kust edasi liikuda. Teadlike ja läbimõeldud õpetamisviiside rakendamine nõuab siiski õppejõult pidevat tööd ja eneseanalüüsi. Selleks ei piisa vaid kord viie aasta jooksul aruande täitmisest. Seetõttu on just ülalmainitud eriala teaduses osalemine oluline. Mõju õpetamise kvaliteedile eneseanalüüsi kirjutades ei teki juhul, kui õppejõud enam ei näe oma õpetamise juures erilisi arenguvõimalusi. Ta on oma soovitud ideaali saavutanud või rahul väljatöötatud praktikaga.

4.3.5. Kriitiline eneseanalüüs

Õpetamise kvaliteedi analüüsi järel on mõistlik võtta fookusesse õppejõu kriitiline eneseanalüüs, mis on õpetamise kvaliteediga tihedalt seotud. Kriitilise eneseanalüüsi all on mõeldud peamiselt regulaarseid reflektiivseid praktikaid. Atesteerimisaruande kirjutamine kuulub samuti nende praktikate hulka. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamisest tajusid mõju kriitilisele eneseanalüüsile peaaegu kõik õppejõud ning välja ei toodud ühtegi argumenti, miks mõju puudus.

Kriitilise eneseanalüüsi juures on oluline rõhk just sõnal “kriitiline”, sest juba atesteerimisaruande täitmist võib pidada eneseanalüüsiks, aga siin mõeldakse pigem kriitilist ja sügavat enda sisse vaatamist erinevate praktikate kaudu. Selline kriitiline ja sügav õpetamisfilosoofia seisukohtade läbimõtlemine aitab õppejõudude sõnul märgata enda õpetamises ebakõlasid ehk nüansse, kus ettekujutus oma õpetamisest ja reaalse praktika kokku ei lähe. Ebakõlade kaotamiseks on ühe õppejõu sõnul võimalus muuta midagi oma õpetamispraktikas, õpetamisfilosoofias või mõlemas:

[---] eriti kui sa leiad oma filosoofias ja tegevuses ebakõlasid, siis see aitab jah, niisugusele eneskriitikale kaasa. Iseasi, et mis sa selle kriitikaga siis peale hakkad ja kas sul on jaksu midagi sellega peale hakata. Aga eks sa siis mõtled, et kas vaatad oma filosoofia üle vastavalt sellele, mida, kuidas sa teed või vastupidi, lased filosoofial siis kuidagi kohandada seda, mida sa teed. Eks ta ilmselt niisugune kahesuunaline tee on, et ma ei usu nii, et ta alati kellegi puhul ainult ühesuunaline oleks.

Ilma kriitilise analüüsita aga ei pruugi õppejõud ebakõlasid avastadagi ja seega pole põhjust ka midagi muuta. Ebakõlade kaotamisega teemaga seostub ka õppejõu jätkusuutlikkus ja enesehoid.

Õpetamise kvaliteedi ja kriitilise eneseanalüüsi puhul tajusid õppejõud õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju kõige selgemalt. Kirjutamisprotsess aitas neil oma õpetamist teadlikumalt mõtestada, märgata toimivaid ja mittetoimivaid praktikaid ning võrrelda oma ideaale tegeliku õpetamisega. Samas ilmneb, et selline mõju ei teki automaatselt, vaid eeldab õppejõu valmisolekut oma õpetamist kriitiliselt analüüsida ja vajadusel muuta.

4.3.6. Jätkusuutlikkus

Jätkusuutlikkus on teema, mis on õppejõudude jaoks oluline, kuid õpetamisfilosoofia kirjutamine seda nende tunnetuse põhjal suuresti ei mõjuta. Pigem tuuakse isegi vastupidiseid näiteid, kus õpetamisfilosoofia ise võib hakata õppejõudu kurnama. Ühest intervjuust tuli välja, kuidas õppejõul võibki olla õpetamisfilosoofia sõnastatud oma õpetamispraktika järgi selliselt, et seal ei teki ebakõlasid. Samas aga võib olla õpetamisfilosoofiaid, kus õppejõud on iseenda suhtes väga nõudlik ning tunneb, et ta ei suuda enda seatud tasemeni küündida. Selline filosoofia on õppejõu jaoks kurnav.

Siiski mõned õppejõud tajusid, et kirjutamisprotsessil on nende jätkusuutlikkusele mõju, sest kirjapanemine aitab märgata asju, mis on õpetamise juures hästi ja paneb mõtlema oma panuse peale. Seeläbi on võimalik mõista, mida kogu protsessist vastu saadakse ja kas need kaks on omavahel tasakaalus. Üks õppejõud võtab selle kokku nii:

See ongi see enese nii-öelda riskianalüüsi osa, et sa võid mingi väga positiivse plaani teha, aga sa pead aru saama doseerimisest. Sest et see on selliste innukate inimeste probleem, et tahaks kõike teha hästi. Aga leidsin, et on olemas *good enough teacher*, selline nagu *good enough mother* on psühholoogias. Et see ongi parim, et just nimelt, kui sa tahad ennast hoida, et see enesehoiu teema tegelikult on hästi keeruline teema. [---] Et kui ma vaatan, eriti neid, kes on lektorid, neid jääb järjest vähemaks, aga nad kannavad suurt osa sellest meie teaduskonna pildist või ma arvan ka mainest, et need on need, kellega tudengid jooksvalt kokku puutuvad. Need, kes loovad selle tunde, mis meil loeb või ei loe.

Intervjueeritavate vastustest kõlab läbi, kuidas nende jaoks on keeruline hallata ära kõiki akadeemilise töötaja rolle ning igas rollis ka ennast pidevalt arendada. Lisaks sellele veel olla toeks ka õppija jaoks. Kohati ollakse sellise destruktiiivse eluviisiga harjunud ja ei otsita sellele aktiivselt lahendust. Teisalt teadvustavad õppejõud ja ka ülikool seda teemat ning peavad oluliseks sellest esialgu kasvõi rohkem rääkida.

4.3.7. Motivatsioon

Motivatsiooni üle arutleti intervjuudes just lähtuvalt õppejõu rollis, jättes kõrvale teadlase, akadeemilise töötaja, kolleegi jm rollid. Atesteerimisaruande vormi täitmisest õppejõud oma motivatsioonile eriti mõju ei tunne ja selle teema kohta põhjalikke vastuseid ei jagata. Pigem on motivatsioon juba varasemalt olemas või jäi kirjutamise järel samaks. Peamiselt saavad õppejõud motivatsiooni kontaktist õppijatega. Eriti siis, kui õppijad annavad tagasisidet:

Motiveerivad ikkagi tudengid ja see, et ma tunnen nagu, et nad saavad midagi või kui keegi viitsib tagasisides midagi spetsiifilist välja tuua, et see on nagu see, mis motiveerib. See on ikkagi rohkem nagu oma supi sees keemine see kirjutamine.

Paari õppejõu näitel aga kirjutamine siiski ka tõstis nende motivatsiooni, sest atesteerimiselt saadud positiivne tagasiside innustas edasi tegutsema:

[---] ja muidugi noh, kui sa mõtled läbi ja sa saad aru, et õppimist ka hinnatakse atesteerimisel, siis sul on see motivatsioon ka suurem õppejõu rollis. Et see ei ole mingi juhuslik tegevus sinu jaoks. Et selles mõttes on see motivatsiooni andev. Eriti kui sa saad positiivset tagasisidet.

Samuti mõjub motiveerivalt teadmine, et viie aasta pärast tuleb sama protsess uuesti läbi teha, seega tekib motivatsioon kirjapandud asju päriselt ka praktikasse rakendada.

4.3.8. Akadeemiline karjäär

Akadeemilise karjääri jätkamiseks või edutamiseks on vajalik läbida atesteerimine ja täita atesteerimisaruanne, seega mõju selle koha pealt on õppejõudude jaoks väga otsene. Lisaks tuuakse mõjuna välja ka õpetamise väärtustamise aspekt, sest õpetamise hindamine kuulub atesteerimisprotsessi juurde ja on seega osa teadustöötaja karjäärist. Kui suurt väärtust kannab õpetamine õppejõu jaoks teadustöö kõrval, on juba eraldi küsimus.

Need õppejõud, kes ei näe aruande kirjutamisest mõju akadeemilisel karjäärile, suhtuvad oma karjääri pigem kui “loomulikku kulgemisse”, mitte kui niivõrd planeeritud ja eesmärgistatud teekonda. Üks õppejõud jagab, kuidas tema kogemuse järgi ei ole atesteerimisaruande analüüs mitte ettevaatav, vaid pigem tagantjärgi mõtestav tegevus. See tähendab, et ta vaatas oma karjäärile või õpetamisele tagasi ja mõistis tänu sellele,

miks ta mingeid algselt enda jaoks ebanõistlikke otsuseid oli teinud. Ta taipas alles eneseanalüüsi kirjutades, et oli tegutsenud oma arusaama või tõekspidamise järgi, millest ta ise otsuse tegemise hetkel teadlik ei olnud. See omakorda aitas tal tagantjärele sõlmida rahu iseenda sees.

Kokkuvõttes näitavad intervjuud, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju avaldub õppejõudude endi hinnangul neile kõige tugevamalt professionaalsel tasandil, eriti kriitilise eneseanalüüsi ja õpetamise kvaliteedi mõtestamise kaudu. Vähem tajuti mõju motivatsioonile, jätkusuutlikkusele ja koostöövalmidusele. Õppejõudude vastustest ilmneb, et kirjutamisprotsessi kasulikkus sõltub suuresti selle kontekstist: kui õpetamisfilosoofia jääb atesteerimisaruande kinniseks osaks, on selle mõju pigem individuaalne; kui sellele lisanduks sisuline tagasiside ja arutelu, võiks mõju laieneda ka õppijate, kolleegide ja teaduskonna tasandile.

5. Arutelu ja järeldused

Selles peatükis seon töö teooriosa atesteerimisaruannete ja intervjuude analüüsiga. Lisaks toon välja töö koostamisel tekkinud peamised järeldused ning teen ettepanekuid tulevaseks uurimiseks.

5.1. Sarnased uuringud

Selle uurimistööga täpselt samasuguseid uuringuid õpetamisfilosoofia seisukohtadest tehtud ei ole. Varasemad uuringud on käsitlenud õpetamisfilosoofiat peamiselt kas selle struktuuri ja komponentide (Schönwetter *et al.* 2002; Chism 1998) või selle reflektiivse ja professionaalset arengut toetava rolli kaudu (Kreber 2013; Brookfield 1995). Samuti on uuritud õpetamisfilosoofia mõju õppejõudude enesekindlusele ja õpetamispraktikale (Seldin 2004; Tlali ja Lefoka 2023).

2023. aastal viidi Lesothos läbi uurimus, kus toodi esile seda, kuidas õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine toetab õppejõudude reflektiivset praktikat ja professionaalset arengut. Järeldustena tuli välja, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine on tõhus reflektiivse praktika tööriist, mis aitab õppejõul oma uskumusi teadvustada. Lisaks toetab see õppejõu professionaalset arengut, eriti just õppijakesksete meetodite omaksvõtmist. (Tlali ja Lefoka 2023) Neid samu järeldusi saab teha ka usuteaduskonna õppejõudude kogemustest. Peaaegu kõikide õppejõudude jaoks mõjutas õpetamisfilosoofia seisukohtade kirjutamine nende kriitilist eneseanalüüsi (sh regulaarsed reflektiivsed tegevused) ning Tartu Ülikooli hea õpetamise tava suunas õppejõudusid mõtlema õppijakeskse lähenemise peale.

Kokkuvõttes aga ei leidu uuringuid, mis ühendaksid õpetamisfilosoofia komponentide analüüsi õppejõudude kogemusliku perspektiiviga konkreetses institutsionaalses kontekstis. Käesolev magistritöö panustab sellesse uurimisvaldkonda, sidudes tekstianalüüsi ja intervjuud ning tuues esile atesteerimissüsteemi mõju õpetamisfilosoofia kujunemisele. Kuna uurisin õpetamisfilosoofia seisukohti vaid kitsa valimiga usuteaduskonna kontekstis, vajab see teema Eestis kindlasti edasist uurimist, et oleks võimalik teha paremaid üldistusi ja ettepanekuid kõrgkoolidele õpetamisfilosoofia efektiivsema rakendamise kohta.

5.2. Õpetamisfilosoofia seisukohtade komponendid

Töö esimesele uurimisküsimusele vastamiseks ehk Tartu Ülikooli (TÜ) usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofia seisukohtade komponentide uurimiseks võeti aluseks Schönwetteri, Sokali, Frieseni ja Taylori (2002) uurimisel loodud raamistik. Seda raamistikku on võimalik kasutada nii õpetamisfilosoofia seisukohtade koostamiseks, arendamiseks kui ka hindamiseks. Mudeli järgi sisaldavad õpetamisfilosoofia seisukohad kuut erinevat komponenti ja kolme dimensiooni (vt joonis 1 metodoloogia peatükis), millest lähtuvalt analüüsisin ka õppejõudude õpetamisfilosoofia seisukohti.

Kui võtta arvesse kõik analüüsiks saadetud atesteerimisaruanded, siis nende peale kokku saavad kõik teooriast tulenevad komponendid ja dimensioonid kaetud. See on kohati üllatav, sest õppejõududel ei olnud eneseanalüüsi kirjutades ees teooria aluseks olevat raamistikku, vaid atesteerimisaruandes olevad teemad ja küsimused. See kinnitab, et Schönwetter *et al.* (2002) loodud mudel on tõepoolest piisavalt hästi ülekantav, et analüüsida erinevate riikide ülikoolide õppejõudude õpetamisfilosoofia seisukohti. Samal ajal on see ka nõudlik ja akadeemiliselt range raamistik, sest nõuab õppejõult üsna sügavat eneserefleksiooni mitmel õpetamisega seotud teemadel. Tulemused viitavad aga sellele, et kuigi mudel on üldjoontes rakendatav, ei realiseeru selle kõik komponendid ja dimensioonid praktikas võrdselt. See seab küsimuse alla mudeli eeldatava terviklikkuse reaalses õpetamispraktikas.

Õppejõudude atesteerimisaruandeid eraldiseisvalt analüüsides leidsin neid, kus oma õpetamise kohta oli kirjutatud vaid mõned lõigud. See osutab, et õpetamisfilosoofia käsitlemine atesteerimisaruande osana piirab selle analüütilist sügavust ning ei võimalda realiseerida õpetamisfilosoofia kui arengut suunava tööriista potentsiaali. Seega võib järeldada, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine atesteerimisaruande kontekstis kaldub jääma kirjeldavaks, mitte analüütiliseks. See on vastuolus Schönwetter *et al.* (2002) käsitlusega, mille kohaselt peaks õpetamisfilosoofia hõlmama refleksiivset analüüsi, sünteesi ja kriitilist hindamist akadeemilise töötaja enda veendumuste kontekstis. Ei saa öelda, et sellist arutelu õppejõudude tekstides üldse ei olnud, aga atesteerimisvormi kirjutatud õpetamise analüüsidel on kindlasti arenguruumi.

Selleks, et õppejõudude õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine oleks toetatud ja mugavam, on võimalik võtta aluseks kas seesama kuuest komponendist koosnev mudel või kasutada teisi raamistikke. Nnabuike Chibuo Ngene (2023) töötab

näiteks oma uurimuses samuti välja abivahendi õpetamisfilosoofia kirjutamiseks. Uurimuses soovitatakse kirjutamisprotsess jagada nelja etapi vahel:

- 1) hariduslike põhimõtete visandamine;
- 2) õpetamispraktika raamistiku loomine (siin võimalik kasutada Schönwetter *et al.* väljatöötatud raamistikku);
- 3) esialgse mustandi loomine (kasutades refleksiooni ergutavaid küsimusi);
- 4) õpetamisfilosoofia ülevaatamine ja tõlgendamine. (Ngene 2023, 1242)

Selline struktureeritud lähenemine võiks aidata vältida käesolevas uurimuses ilmnenud probleemi, kus õpetamisfilosoofia jääb kirjeldavaks ega jõua sügavama analüüsi ja sünteesini. Lisaks võiks Tartu Ülikool pakkuda koolitusi või tuge õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise protsessis. Samas tuleb arvestada sellega, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine nõuabki aega ja pingutust. Paljude jaoks on see elukestev ja dünaamiline protsess, mis areneb ajas ja vajab pidevat refleksiooni. Õpetamisfilosoofia juurde tullakse oma karjääri jooksul korduvalt tagasi (Schönwetter *et al.* 2002).

Kui analüüsida lähemalt õpetamisfilosoofia seisukoha komponente, siis kõige põhjalikumalt kirjeldasid õppejõud õpetamise määratluse komponendiga seotud uskumusi, praktikaid ja eesmärke. Siinkohal on õppejõudude analüüsi ilmselt mõjutanud atesteerimisaruanne, sest sealse küsimusepüstituses palutakse õppejõul valida enda jaoks olulisimad Tartu Ülikooli õpetamise hea tava põhimõtted ja enda valikut põhjendada. Ka vastuste sisu on seega suunatud hea õpetamise tavast lähtuvalt. Aruande tekste analüüsides lisandus hea õpetamise tava põhimõtetele vaid kommunikatiivsuse ehk kõne selguse ja jälgitavuse teema. Intervjuudes oli vaja juurde uurida õppejõudude isiklikke vaateid kõrgharidusele, sest selle kohta atesteerimisaruannetes infot polnud.

Õppimise määratluse komponent oli samuti enamike õppejõudude analüüsides teemaks, kuid sisuliselt kirjutati sellest komponendist lühemalt kui õpetamisest. Õppimisest kirjutati peamiselt seetõttu, et õppejõudude jaoks on õpetamine ja õppimine lahutamatu seotud ning ühest rääkides ei saa jätta kõrvale teist. Kui õpetamist määratleti peamiselt lähtuvalt õpetamise heast tavast, siis õppimise mõtestamisel mingeid etteantud põhimõtteid ei olnud. Õppimise määratluse juures olid peamisteks teemadeks õppija eelteadmiste loomine ja kinnistamine, motivatsioon õppida ning iseseisev õppimine. Need teemad kirjeldavad õppejõudude jaoks just õppimist ülikoolis. Õppejõu roll on anda õppijale vajalikud eelteadmised, et õppija oskaks iseseisvalt õppida ja uusi teadmisi luua.

Õppijal on üldjuhul olemas motivatsioon vajalikke eelteadmisi omandada, sest ta on ülikooli tulles valinud endale eriala, mis teda huvitab. Õppimise määratluse tagasihoidlikum käsitlus viitab võimalikule õpetamiskesksele lähenemisele, kus õpetamise praktikad on refleksioonis kesksel kohal kui õppija kogemus. See on vastuolus õppijakeskse õpetamise põhimõtetega, mida samas teoreetiliselt väärtustatakse.

5.3. Õpetamisfilosoofia seisukohtade dimensioonid

Uurimistöö teine uurimisküsimus lähtub samast mudelist, millega uuriti õpetamisfilosoofia seisukohtade komponente. Igal komponendil on lisaks kolm dimensiooni: uskumused, praktikad ja eesmärgid. Nende dimensioonide olemasolu ja tasakaal annab aimu sellest, kui terviklikult on õpetamisfilosoofia seisukoht sõnastatud. Dimensioonid peaksid olema kooskõlas kõigi õpetamisfilosoofia seisukoha komponentidega (Schönwetter 2002). Ehk kui õppejõul on mingisugune õpetamise määratlusega seotud uskumus, siis see peegeldub näiteks ka tema arusaamas õppija vaatenurgast või auditooriumis kasutatavates õpetamismeetodites.

Analüüsi tulemused näitasid, et kuigi kõik kolm dimensiooni olid õppejõudude tekstides esindatud, ei olnud nende käsitlus lõpuni tasakaalus. Õppejõudude atesteerimisaruande tekste lugedes tundub, et kõige loomulikum on nende jaoks erinevate komponentide juures uskumuste sõnastamine ehk oma filosoofiliste või teoreetiliste hoiakute avamine. Uskumuste dimensioon oli aga sageli oma vormilt implitsiitne. Õppejõud viitasid õppijakesksusele, eelteadmiste konstrueerimisele või kriitilise mõtlemise arendamisele, kuid harvemini sõnastati neid arusaamu kui teadlikke pedagoogilisi seisukohti või seostati neid teoreetiliste lähtekohtadega. Võrreldes praktika ja eesmärgi dimensiooniga avasid õppejõud oma uskumusi siiski põhjalikumalt. Erand oli ainult õppemeetodite komponent, mille puhul kirjeldasid õppejõud pigem just praktika dimensiooni ja vähem meetoditega seotud uskumusi. Ehkki ka siin ei põhjendanud õppejõud tihtipeale, miks mingit meetodit kasutatakse.

Kõige vähem keskenduti atesteerimisaruannetes eesmärgi dimensioonile. Õppejõud sõnastasid küll eesmärgi, mida nad oma õpetamisega seoses teha plaanivad, kuid väga vähe puudutati õppija arengu ja suhtega seotud eesmärgi. Põhjus võib olla selles, et atesteerimisaruande enesearengu või õpetamise arendamise plaanide

teemapüstituste juures keskendusid õppejõud peamiselt iseenda arengule ja ei sõnastanud seega niiväga eesmärke seose õppijaga. Lisaks tajuvad õppejõud, et atesteerimisvorm ise on pigem tagasisivaatav kui uusi sihte seadev dokument.

Intervjuude põhjal ilmnes siiski, et õppejõududel on olemas huvi ja valmisolek oma õpetamist sügavamalt analüüsida. Mitmed intervjuueeritavad tõid välja, et neil puudub aeg või sobiv raamistik selliseks refleksiooniks. See viitab, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine eeldab teadlikumat juhendamist, näiteks refleksiooni suunavaid küsimusi, mis aitaksid siduda uskumusi, praktikaid ja eesmärke ühtseks tervikuks. Seega võib järeldada, et õpetamisfilosoofia dimensioonide analüüs toob esile mitte ainult individuaalse refleksiooni piirangud, vaid ka institutsionaalse konteksti mõju. Atesteerimissüsteem, mis rõhutab tehtud tegevuste kirjeldamist ja tõendamist, ei toeta piisavalt eesmärgipärast ja teoreetiliselt läbimõtestatud õpetamisfilosoofia kujunemist. Selleks, et õpetamisfilosoofia saaks täita oma potentsiaali professionaalse arengu vahendina, on vajalik pöörata rohkem tähelepanu just eesmärkide sõnastamisele ja nende seostamisele igapäevaste praktikate ning nende aluseks olevate uskumustega.

Kokkuvõttes näitab dimensioonide analüüs, et õpetamisfilosoofia seisukohtade kvaliteet ei sõltu üksnes komponentide olemasolust, vaid eelkõige sellest, kuivõrd sidusalt ja tasakaalustatult on integreeritud uskumused, praktikad ja eesmärgid. Käesoleva uurimuse põhjal on dimensioonide omavaheline sidusus õppejõudude tekstides peamine arengukoht.

5.4. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise kasulikkus

Magistritöö kolmas uurimusküsimus keskendub sellele, kuidas mõjutab õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine õppejõude. Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise kasulikkuse saab teooria järgi jagada kolme kategooria vahel: õppejõu motivatsioon (isiklik fookus); akadeemiline enesekindlus ja kollegiaalsed suhted (professionaalne fookus) ning institutsiooniline võimekus (organisatsiooniline fookus) (Ruge *et al.* 2023).

Lähtuvalt intervjuude sisuanalüüsist saab kokkuvõtlikult öelda, et usuteaduskonna õppejõud tajusid õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamisest kõige enam mõju akadeemilisele enesekindluse ja kollegiaalsete suhete kategooriale ehk kirjutamisprotsess

mõjutab õppejõudusid eelkõige professionaalselt. Kõige selgemalt avaldus see kriitilise eneseanalüüsi kaudu avastatud ebakõlade märkamises ja seeläbi oma õpetamise kvaliteedi tõstmises. Hoopis vähem mõju tajuti motivatsiooni kategoorias ehk isiklikul tasandil õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine õppejõudusid liiga palju ei mõjuta.

Vähem mõju õppejõu isiklikule arengule võib põhjendada sellega, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine toimus atesteerimisaruande raames, mida õppejõud kirjeldasid ajamahuka protsessina. Atesteerimisaruanne on paljusid teemasid hõlmav dokument, mida on väsitav või nende sõnul isegi tüütu täita. Niisiis võisid nad hinnata ka õpetamisarusaamade kirjapaneku mõju oma motivatsioonile sellest lähtuvalt teistmoodi. Samas põhjendasid mitmed õppejõud ise, kuidas motiveeriv on nende jaoks hoopis suhtlus õppijate ja kolleegidega, mitte aruannete kirjutamine või õpetamisfilosoofia üle mõtisklemine. Teine põhjus, miks isiklikul tasandil võib mõju väike olla, on aruannetele saadud pealiskaudne tagasiside. Õppejõududel on tahe oma õpetamise üle asjatundlike inimestega arutada ja nõu küsida. Atesteerimisprotsessis jääb see arutelu aga lühikeseks ja seega ei mõju ka mahuka aruande täitmine nende jaoks motiveerivalt.

Kõige väiksem on õppejõudude endi tunnetuse järgi aga mõju institutsionaalse võimekuse kategooriale ehk sellises vormis atesteerimisaruande täitmine nende jaoks organisatsioonilist arengut pigem ei taga. Institutsiooniliselt võiks õpetamisfilosoofia seisukohtade kirjutamisel olla mõju siis, kui need oleksid usuteaduskonna sees avalikud ja nende üle toimuks arutelu. Praeguses kinnises formaadis õppejõud üldiselt koostöövalmidusele ega õpetamise kvaliteedi arendamisele mõju ei näe. Samas ilmnes siinkohal selge vastuolu: kuigi olemasolev süsteem ei toeta õpetamisfilosoofia institutsionaalset mõju, pidasid kõik uurimuses osalenud õppejõud oma õpetamisarusaamade teadlikku sõnastamist oluliseks. See viitab, et potentsiaal organisatsiooniliseks arenguks on olemas, kuid selle realiseerimine eeldaks teistsuguseid formaate, mis toetaksid kolleegidevahelist dialoogi ja kogemuste jagamist. Järgmine samm siit edasi võiks olla ühise formaadi loomine, kus saaks üksteisega õpetamisalastel teemadel arutleda ja kasulikke nippe igapäevatöösse kaasa võtta. Nendes vestlustesse saaks ka eriala tipptegijaid kaasata.

Ka mitmed autorid (Edgerton *et al.* 1991; Seldin ja Annis 1992; Watkins 1990) soovivad õpetamisfilosoofia seisukohtade arendamise protsessis konsulteerida

kolleegiga, arendusjuhiga või osakonna juhatajaga. Õppejõudude soov oma õpetamise üle arutleda tuli intervjuudest tugevalt välja. Praeguste kinniste atesteerimisvormide puhul ei ole see aga võimalik. See viitab laiemale institutsionaalsele mustrile, kus õpetamise refleksioon on formaliseeritud bürookraatlikuks praktikaks, mitte kujundatud kollektiivseks õppimisprotsessiks. Selline kontekst võib minu hinnangul piirata õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamist kui professionaalset tööriista.

Seega võib järeldada, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju sõltub oluliselt selle kasutuskontekstist. Kui see jääb üksnes formaalseks osaks atesteerimisprotsessist, on selle mõju piiratud peamiselt individuaalse refleksiooniga. Seevastu avatum ja dialoogilisem lähenemine võimaldaks õpetamisfilosoofial toimida ka organisatsioonilise õppimise ja õpetamise kvaliteedi arendamise vahendina.

6. Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli analüüsida Tartu Ülikooli (edaspidi TÜ) usuteaduskonna viimase viie aasta jooksul atesteerimisaruande esitanud õppejõudude õpetamisfilosoofia seisukohti. Uurimistöös kaardistasin, milliseid komponente need seisukohad sisaldavad, kuidas nendes komponentides avalduvad õppejõudude õpetamisega seotud uskumused, praktikad ja eesmärgid ning milline on nende sõnastamise mõju õppejõudude isiklikule, professionaalsele ja organisatsioonilisele arengule.

Kokkuvõttes vastan kolmele töö alguses esitatud uurimisküsimusele, milleks on:

1. Milliseid komponente sisaldavad TÜ usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiate seisukohad?
2. Milliseid uskumusi, praktikaid ja eesmärke esineb TÜ usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiate seisukohtades?
3. Kuidas mõjutab õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine TÜ usuteaduskonna õppejõudude isiklikku, professionaalset ja/või organisatsioonilist arengut?

Töö teoreetiliseks aluseks oli Schönwetteri, Sokali, Frieseni ja Taylori (2002) loodud õpetamisfilosoofia mudel, mille kohaselt koosneb õpetamisfilosoofia kuuest komponendist (õpetamise ja õppimise määratlus, arusaam õppija arengust, õppija ja õppejõu suhe, õpetamismeetodid ning hindamine) ning kolmest dimensioonist (uskumused, praktikad ja eesmärgid). Empiirilises osas kasutasin atesteerimisaruannete analüüsiks deduktiivset sisuanalüüsi ning poolstruktureeritud intervjuusid analüüsisin kombineeritult deduktiivse ja induktiivse sisuanalüüsiga.

Uurimistulemused näitasid, et kõik teoreetilisest mudelist tulenevad õpetamisfilosoofia komponendid olid õppejõudude tekstides esindatud, kuigi nende käsitus oli ebaühtlane. Kõige põhjalikumalt käsitleti õpetamise määratlust, mida mõtestati sageli Tartu Ülikooli õpetamise hea tava põhimõtete kaudu. Seevastu õppimise määratlust, arusaama õppija arengust, õppija ja õppejõu suhet ning hindamisega seotud teemasid käsitleti märgatavalt napimalt.

Dimensioonide lõikes ilmnes, et õppejõud keskendusid eelkõige uskumuste sõnastamisele, kirjeldades oma arusaamu heast õpetamisest ja õppimisest. Praktika dimensioon avaldus eriti õpetamismeetodite kirjeldustes, kus toodi rohkelt näiteid

igapäevasest õpetamisest. Kõige vähem esines eesmärkide dimensiooni, eriti õppijaga seotud arengueesmärkide osas, mis viitab sellele, et õpetamisfilosoofia jääb sageli pigem isiklikuks ning tagasivaatavaks refleksiooniks.

Õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju analüüs näitas, et kõige tugevamalt mõjutas see õppejõudude kriitilist eneseanalüüsi ja õpetamise kvaliteeti. Kirjutamisprotsess aitas õppejõududel oma õpetamispraktikaid teadlikumalt mõtestada, märgata ebakõlasid uskumuste ja tegeliku tegevuse vahel ning vajadusel teha muudatusi. Samas oli mõju väiksem õppejõudude motivatsioonile, jätkusuutlikkusele ja koostöövalmidusele teaduskonnas. Selle üheks põhjuseks võib pidada õpetamisfilosoofia käsitlemist atesteerimisaruande osana, mis on oma olemuselt individuaalne ja kinnine dokument ning ei soodusta kolleegidevahelist arutelu.

Töö järeldusena võib öelda, et õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamine toetab eelkõige õppejõu professionaalset arengut, aidates kaasa reflektiivse praktika kujunemisele ja õpetamise kvaliteedi tõstmisele. Samas jääb selle potentsiaal isikliku ja organisatsioonilise arengu toetamisel kasutamata, kuna puuduvad võimalused õpetamisfilosoofiade jagamiseks ja ühiseks aruteluks.

Sellest tulenevalt on soovitatav käsitleda õpetamisfilosoofiat eraldiseisva ja teadlikult arendatava dokumendina, pakkuda õppejõududele selle koostamiseks metoodilist tuge ning luua institutsionaalseid formaate, mis võimaldaksid õpetamislaste seisukohtade jagamist ja arutelu. See aitaks tugevdada nii õppejõududevahelist koostööd kui ka kogu organisatsiooni õpetamiskultuuri.

Kasutatud allikad ja kirjandus

- Almusharraf, Asma Mansour. 2020. „Student Teachers’ Development of Reflective Practice Concerning Teaching Philosophy and Peer Observations“. *Arab World English Journal* 11 (4): 547–64. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no4.35>.
- Beatty, Joy E., Leigh, Jennifer S. A. ja Dean, Kathy Lund. 2009. „Philosophy Rediscovered - Exploring the Connections Between Teaching Philosophies, Educational Philosophies, and Philosophy“. *Journal of Management Education* 33 (1): 99–114. DOI: <https://doi.org/10.1177/1052562907310557>.
- Brookfield, Stephen. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowne, Mary. 2017. „Developing a Teaching Philosophy“. *The Journal of Effective Teaching* 17 (3): 59–63.
- Bowne, Mary. 2018. „Development of One’s Teaching Philosophy: The Three “R’s” of Relationships, Relevancy, and Rigor“. *Empowering Research for Educators* 2 (1). DOI: <https://openprairie.sdstate.edu/ere/vol2/iss1/1>.
- Chism, Nancy Van Note. 1998. „Developing a philosophy of teaching statement“. *The Professional & Organizational Development Network in Higher Education* 9 (3).
- Day, Rene, Roed, Bente ja Robberecht, Paul. 1996. *Teaching dossier: a guide*. University Teaching Services, University of Alberta.
- Edgerton, Russell, Hutchings, Patricia ja Quinlan, Kathleen. 1991. „Capturing the scholarship in teaching“. *Washington, DC: American Association for Higher Education*. DOI: 10.4324/9781003448136.
- Fitzmaurice, Marian ja Coughlan, Joseph. 2007. „Teaching Philosophy Statements: A Guide“. *Teaching Portfolio Practice in Ireland A Handbook*: 39–47.
- Goodyear, Gail E. ja Allchin, Douglas. 1998. „Statements of Teaching Philosophy“. *To Improve the Academy* 17 (1): 103–21. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1998.tb00345.x>.
- Haridus- ja Teadusministeerium. 2024. „Valitsus kinnitas uued nõuded kõrghariduse õppekavadele ja kvaliteedile“. 6. juuni 2024. <https://www.hm.ee/uudised/valitsus-kinnitas-uued-nouded-korghariduse-oppekavadele-ja-kvaliteedile>. Vaadatud 2. mail 2026.

- Kalmus, Veronika, Masso, Anu ja Linno, Merle. 2015. „Kvalitatiivne sisuanalüüs“. *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*: <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalüüs/>. Vaadatud 18. detsembril 2025.
- Klockner, Karen, Patricia, Shields, Pillay, Manikam ja Ames, Kate. 2021. „Pragmatism as a teaching philosophy in the safety sciences: A higher education pedagogy perspective“. *Safety Science*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105095>.
- Kreber, Carolin. 2013. *Authenticity in and through teaching in higher education: the transformative potential of the scholarship of teaching*. New York: Routledge.
- Laherand, Meri-Liis. 2008. *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp.
- Ngene, Nnabuike Chibuoke. 2023. „Teaching Philosophy in a Teaching Portfolio: Domain Knowledge and Guidance“. *Advances in Medical Education and Practice*. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S428897>.
- Ruge, Gesa, Schönwetter, Dieter J., McCormack, Coralie ja Kennelly, Robert. 2023. „Teaching philosophies revalued: beyond personal development to academic and institutional capacity building“. *International Journal for Academic Development* 28 (1): 59–73. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1963735>.
- Saldaña, Johnny. 2009. *Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE Publications Ltd.
- Schonell, Stuart, Gilchrist, John, Ruge, Gesa *et al.* 2016. „TATAL: talking about teaching and learning: teaching philosophy workbook“. *Higher Education Research and Development Society of Australasia Incorporated*.
- Schönwetter, Dieter J., Sokal, Laura, Friesen, Marcia ja Taylor, K. Lynn. 2002. „Teaching Philosophies Reconsidered: A Conceptual Model for the Development and Evaluation of Teaching Philosophy Statements“. *International Journal for Academic Development* 7 (1): 83–97. DOI: 10.1080/13601440210156501.
- Seldin, Peter ja Annis, Linda. 1992. „The teaching portfolio“. *A publication of The Professional & Organizational Development Network in Higher Education* 3 (2).
- Tartu Ülikool. 2025a. „Koolitused õppejõududele“. 6. jaanuar 2025. <https://ut.ee/et/koolitused-oppejoududele>. Vaadatud 2. aprillil 2026.
- Tartu Ülikool. 2025b. „Tartu Ülikool kuulutas välja esimesed hea õpetamise saadikud“. 27. november 2025. <https://ut.ee/et/uudis/tartu-ulikool-kuulutas-valja-esimesed-hea-opetamise-saadikud>. Vaadatud 29. novembril 2025.

- Tartu Ülikool. 2022. „Atesteerimine“. 11. oktoober 2022.
<https://humanitaarteadused.ut.ee/et/sisu/atesteerimine>. Vaadatud 2. aprillil 2026.
- Tartu Ülikool. 2021. „Õpetamise hea tava“. 26. november 2021.
<https://ut.ee/et/sisu/opetamise-hea-tava>. Vaadatud 20. märtsil 2026.
- Tlali, Tebello ja Lefoka, Pulane. 2023. „Foregrounding a teaching philosophy statement in scaffolding reflective practice and professional development of higher education teachers in Lesotho“. *Cogent Education* 10 (2). DOI:
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2262280>.
- Watkins, Beverly T. 1990. „New Technique Tested to Evaluate College Teaching“. *The Chronicle of Higher Education* 36 (35).

Lisa 1. Kiri õppejõududele

Lugupeetud [õppejõu nimi]

Olen usuteaduskonna religioonipedagoogika suuna magistriõppe tudeng Anni Krüüner ja kirjutan seoses oma lõputööga.

Minu magistritöö teema on Tartu Ülikooli usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiad ja eesmärk on analüüsida viimase viie aasta jooksul atesteerimisaruande esitanud (kohustuslike õppeainete) õppejõudude õpetamisfilosoofiaid. Lisaks käsitlen uurimuses õppejõudude hinnanguid sellele, kuidas nende õpetamisfilosoofiad mõjutavad õpetamist ja pedagoogilisi valikuid. Analüüsiks kasutan induktiivset sisuanalüüsi.

Olen usuteaduskonnas õppinud viis aastat ja need õpingud on mind mitmekülgelt inspireerinud. Sellest tekkis soov anda midagi teaduskonna arenguks vastu. Valminud lõputööd lugedes saaksite häid ideid või praktikaid oma õpetamisfilosoofia parendamiseks.

Õpetate TÜ usuteaduskonnas kohustuslikke õppeaineid [õppeainete loetelu] ja kuulute seega minu lõputöö valimisse.

Juhul, kui olete nõus uurimistöös osalema, siis palun teil saata oma **viimasest atesteerimisaruandest osa, mis keskendub õppetöö analüüsile** (sealhulgas õpetamisfilosoofia). Andmeid kasutan selleks, et teada saada:

1. Milliseid komponente sisaldavad TÜ usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofiad?
2. Kuidas sõnastavad TÜ usuteaduskonna õppejõud enda õpetamisfilosoofiates õpetamisega seotud arusaamu, praktikaid ja eesmärke?

Lõputöö kolmas uurimisküsimus on: “Kuidas mõjutavad TÜ usuteaduskonna õppejõudude hinnangul õpetamisfilosoofiad nende endi õpetamist ja pedagoogilisi valikuid?”. Sellele uurimisküsimusele vastamiseks viin läbi lühikesed poolstruktureeritud intervjuud. Jaanuaris pöördun teie poole uuesti, et küsida nõusolekut intervjuus osalemise kohta.

Uurimuse käigus kogutud andmeid kasutan ainult teadustöös. Ma ei avalikusta teie isikuandmeid teaduspublikatsioonides ega ka kolmandatele osapooltele. Uurimistöös osalemine on vabatahtlik ja sellest on võimalik loobuda andmekogumise faasis (jaanuari lõpuni).

Anonüümsuse tagamiseks pseudonümiseerin isikuandmed. Algandmeid hoian eraldi failis ning kustutan need oma arvutist lõputöö eduka kaitsmise järel (10.06.2026). Õppetöö analüüsi tekste hoian ülikooli Microsoft OneDrive'i keskkonnas ja kustutan need sealt samuti peale lõputöö edukat kaitsmist. Teie konfidentsiaalsuse tagamiseks ei nimeta ma õpetamisfilosoofiate võrdlemisel õppaineid, vaid piirdun õppesuundadega (religiooniuringud, teoloogia, religioonipedagoogika). Ligipääs kodeeritud ja pseudonümiseeritud materjalidele on ka lõputöö juhendajatel Igor Ahmedovil ja Olga Schihalejevil.

Oma õppetöö analüüsi saatmisega nõustute selles uurimuses osalema. Ootan teie vastust nädala jooksul ehk **29. oktoobrini**.

Aitäh, et kirja läbi lugesite!

Heade soovidega

Anni Krüüner

Lisa 2. Intervjuusedelid õpetamisfilosoofia seisukohtade sõnastamise mõju kaardistamiseks

Motivatsioon <i>Õppejõu rollis</i>	Õpisuhe tudengitega <i>Õppimist toetav koostöö</i>
Eneseavastamine <i>Enda kui õppejõu tundmaõppimine</i>	Jätkusuutlikkus <i>Õpetamise kvaliteedi ja enesehoiu tasakaal</i>
Akadeemiline enesehinnang <i>Arusaam oma akadeemilistest võimetest</i>	Kriitiline eneseanalüüs <i>Regulaarsed reflektiivsed tegevused</i>
Akadeemiline identiteet <i>Õpetamise koht akadeemilise töötaja rollis</i>	Koostöö kolleegidega <i>Heade praktikate jagamine</i>
Õpetamise kvaliteet <i>Teadlikud ja läbimõeldud õpetamisviisid</i>	Akadeemiline karjäär <i>Rahulolu karjääriga ja edutamine</i>
Koostöövalmidus usuteaduskonnas <i>Panustamine teaduskonna arengusse</i>	Õpetamise kvaliteet usuteaduskonnas <i>Selgen rõhuasetus teadlikele ja läbimõeldud õpetamisviisidele</i>

Lisa 3. Koodipuu: Õpetamisfilosoofia

seisukohtade komponendid

KATEGOORIAD					
Õpetamise määratlus	Õppimise määratlus	Arusaam õppija vaatenurgast ja arengust	Õppija ja õppejõu suhe	Õpetamismeetodid	Hindamine/mõju õppijale
ALAKATEGOORIAD					
Uskumus	Uskumus	Uskumus	Uskumus	Uskumus	Uskumus
KOODID					
Teaduspõhisus	"Avarus"	Aus pingutus	Ausus õppija vastu	Aktiivõpe	Hindamise "läbinähtavus"
Õppimiskesksus	"Kohanemisvõime"	Eneseteostus	Vastastikune inspireerimine	Süvaõpe	Ajamahukas
Akadeemiline enesekindlus	Motivatsioon õppida	Kriitiline mõtlemine	Kontakt	Õpetamismeetodite kaasajastamine	Arengule suunatud mõtteviis
Kogemuspõhisus	Õppimine kui "loomulik olek"	Paindlikkus	Õppejõud kui eeskuju	"Kutsumuse õpe"	Isiklik suhestumine
Eneseanalüüsile suunav	Vastutustunne	Humanitaarhariduse väärtus	Õppejõud kui mentor		
Individaalset arengut toetav	"Koos mõtlemine"	Ülekantavad oskused	Õppejõud kui teenäitaja		
Loovust ja ettevõtlikkust toetav	Ära/pähe õppimine	Motiveeritud oma eriala õppima			
Õpikeskkonda loov	Mõtestatud pingutus				
Elukestev õppija	Seoste loomine oma elukogemusega				
Kurususe süsteemne ülesehitus					
Tähenduslikkus					
"Õppejõustamine"					
Paindlikkus					
KATEGOORIAD					
Õpetamise määratlus	Õppimise määratlus	Arusaam õppija vaatenurgast ja arengust	Õppija ja õppejõu suhe	Õpetamismeetodid	Hindamine/mõju õppijale
ALAKATEGOORIAD					
Praktika	Praktika	Praktika	Praktika	Praktika	Praktika
KOODID					
"Kõiki meeli haarav" esinemine	Eelteadmiste loomine ja kinnistamine	Dialoog	Empaatiline tugi	Arutelurühmad	"Edasiside" andmine
Eriala teaduses osalemine	Iseseisev õppimine	Eneseväljedus-oskus	Koostöö õppijatega	Ekskursioonid/külalised	Õppijate kaasamine hindamisprotsessi
Erialaste teadmiste ja oskuste õpetamine	Õpitu üle reflekteerimine	Hingamisruum		Küsimuste küsimine	Suuline tagasiside
Huvi tekitamine ja hoidmine	Seoste nägemine ja loomine	Praktiline väljund		Kodutööd	Tagasiside mallid/kategooriad
Kõne selgus ja jälgitavus				Osalusvaatlus	Tööülesannete läbimõtlemine

Koostöö kolleegidega				Piltide ja filmide kastutamine	Hindamismudeli selgitus õppijale
Õppijate juhendamine				Pööratud klassiruum	Õppijad tagasisidestavad üksteist
Õppimise ja õpetamise seos				Referaadi/essee kirjutamine	
Planeerimine				Teadusartiklite ja -tekstide lugemine	
Reflekteerimine oma õpetamise üle				Tekstianalüüs	
Tähelepanu haaramine				Test	
Uue informatsiooni edastamine				Uurimistöö või -projekt	
Veebitoega kursuste loomine				Välitöö	
Tänapäevased näited				Trialoog	
				Meenutamine	
				Pauside tegemine	
KATEGOORIAD					
Õpetamise määratlus	Õppimise määratlus	Arusaam õppija vaatenurgast ja arengust	Õppija ja õppejõu suhe	Õpetamisemeetodid	Hindamine/mõju õppijale
ALAKATEGOORIAD					
Eesmärk	Eesmärk	Eesmärk	Eesmärk	Eesmärk	Eesmärk
KOODID					
Enesehoid	Eriala diskursuses orienteerumine	Õppetöö personaliseerimine	"Infomüraga toimetulek"	Esitlustehnoloogiad ja IT-lahendused	Hindamise arendamine
Doktoriõppe arendamine	Õppeprotsessi mõistmine			Õpetamisalane enesetäiendus	Tagasiside andmine
Kursuste uuendamine	"Tegeliku teadmiseni" jõudmine				
Õppetegevuse arendamine	Religioosne kirjaoskus				
Tehisaru rakendamine õppetöösse					
Õppija muutmine					
Erialane enesetäiendus					
Muu enesetäiendus					

Lisa 4. Koodipuu: õpetamisfilosoofia

seisukohtade sõnastamise mõju õppejõududele

KATEGOORIAD							
Õpetamise kvaliteet	Õpisuhe tudengitega	Kriitiline eneseanalüüs	Eneseavastamine	Motivatsioon	Jätkusuutlikkus	Koostöövalmidus usuteaduskonnas	Akadeemiline karjäär
ALAKATEGOORIAD							
On mõju	On mõju	On mõju	On mõju	On mõju	On mõju	On mõju	On mõju
KOODID							
(Mittetöötavate) lahenduste läbimõtlemine	Doktorantide juhendamine	Ebakõlade märkamine ja mõtestamine	Läbikirjutamine aitab selgemalt mõlda	Positiivne tagasiside atesteerimisest	Oma panuse märkamine	Positsioonist sõltuv	Õpetamise väärtustamine
Liikumine sõnastatud ideaali poole	Rollide teadlik sõnastamine	Mõtete süstematiseerimine	Sunnib sõnastama õpetamis- arusaamad	Rakendada kirjapandut praktikasse	Vaba semestri võtmine	Teemapüstitusena olemas	Edutamise võimalus
Suurenenud vastutustunne	Vestiused eeskujudega	Teadlikkus	Eneseareng			Koostöö sai kirjalikuks	Karjääri jätkamine
Haarav esinemine	Pedagoogilisse keelde sõnastamine		Eneskriitika				

KATEGOORIAD							
Õpetamise kvaliteet	Õpisuhe tudengitega	Kriitiline eneseanalüüs	Eneseavastamine	Motivatsioon	Jätkusuutlikkus	Koostöövalmidus usuteaduskonnas	Akadeemiline karjäär
ALAKATEGOORIAD							
Ei ole mõju	Ei ole mõju	Ei ole mõju	Ei ole mõju	Ei ole mõju	Ei ole mõju	Ei ole mõju	Ei ole mõju
KOODID							
Olemasolevad lahendused töötavad	Mõju tuleb mujalt		"Lihtsalt panin kirja"	Varasemalt olemas	Õpetamis- filosoofia ise kurnab	ÕF individuaalne ettevõtmine	Leidnud "oma koha"
Seotud teaduse tegemisega	Suhe juba piisavalt hea			Tuleb kontaktis õppijaga	Õpetamis- koormus väike	Ühine väljakutse	"Loomulik kulgemine"
Tuleb tagasisidest				Jäi samaks		Õpetamisalase arutelu formaat puudub	Tagantjärele mõtestav tegevus

Teaching philosophy statements of faculty members at the School of Theology and Religious Studies at the University of Tartu

Summary

The aim of this master's thesis was to analyse the teaching philosophy statements of faculty members from the Faculty of Theology at the University of Tartu. The study examined the components these statements include, how beliefs, practices, and goals related to teaching are expressed, and how writing these views influences faculty members' personal, professional, and organisational development. The research questions of this study are:

1. What components are present in the teaching philosophy statements of faculty members in the Faculty of Theology at University of Tartu?
2. What beliefs, practices, and goals are reflected in the teaching philosophy statements of faculty members in the Faculty of Theology at the University of Tartu?
3. How does articulating teaching philosophy statements influence the personal, professional, and/or organisational development of faculty members in the Faculty of Theology at the University of Tartu?

The theoretical framework was based on the teaching philosophy model by Schönwetter, Sokal, Friesen, and Taylor (2002), which defines six components (definitions of teaching and learning, view of learning and student development, student/teacher relationship, teaching methods and impact on learner) and three dimensions (beliefs, practices and goals). The empirical part combined deductive and inductive content analysis, examining both written attestation reports and semi-structured interviews with faculty members.

I collected the data for my thesis in two stages. First, I contacted the faculty members who had undergone attestation within the last five years, inviting them by email to participate in the study and to submit the texts of their attestation reports. To arrange interview times, I subsequently contacted the participating faculty members again. The sample for the study consists of faculty members teaching compulsory courses at the bachelor's, master's and doctoral levels at the University of Tartu Faculty of Theology

and Religious Studies who had submitted an attestation report within the last five years. In total, there are fourteen such faculty members in the faculty. Of these, ten agreed to participate in the study.

The master's thesis is divided into six main chapters: introduction, methodology, analysis of accreditation reports, analysis of interviews, discussion and conclusions and summary. The introduction presents the theoretical framework of the study, addressing the value and purposes of writing teaching philosophy statements and the model underlying the writing and evaluation of teaching philosophies. The chapter on the analysis of accreditation reports is divided into subchapters based on the analytical categories (the six components above). The chapter on interview analysis is organised into three subthemes: the experience of accreditation, the meaning of teaching philosophy and the impact of writing a teaching philosophy on faculty members.

The analysis of the impact of writing teaching philosophy statements revealed that it most strongly supported faculty members' critical self-reflection and teaching quality. The writing process helped faculty members become more aware of their teaching practices, identify inconsistencies between beliefs and actions, and make improvements where necessary. However, the impact on motivation, sustainability, and collaboration within the faculty was more limited. One reason may be that teaching philosophies are treated as part of attestation reports – individual and relatively closed documents that do not encourage collegial discussion.

In conclusion, articulating teaching philosophy primarily supports professional development by fostering reflective practice and improving teaching quality. However, its potential to contribute to organisational development remains underutilised due to limited opportunities for sharing and discussion.

It is therefore recommended that teaching philosophy be treated as a separate and intentionally developed document, that faculty members be provided with methodological support in its preparation, and that institutional formats be created to enable sharing and discussion of teaching-related perspectives. This would strengthen both collaboration among faculty members and the overall teaching culture of the organisation.

Annotatsioon

Magistritöö analüüsib Tartu Ülikooli usuteaduskonna õppejõudude õpetamisfilosoofia seisukohti, tuginedes õppejõudude viimase viie aasta atesteerimisaruannetele ja intervjuudele. Uurimistöö eesmärk on kaardistada õpetamisfilosoofia seisukohtade komponendid ja dimensioonid ning hinnata nende sõnastamisel tajutud mõju õppejõudude arengule. Teoreetiliseks aluseks on Schönwetter jt (2002) raamistik. Tulemused näitavad, et enim käsitletakse õpetamisfilosoofiates õpetamise määratlust, samas kui teised komponendid on vähem esindatud. Domineerib õpetamisega seotud uskumuste dimensioon, kuid praktikad ja eesmärgid jäävad tagaplaanile. Õpetamisfilosoofia sõnastamine toetab õppejõudude kriitilist eneseanalüüsi ja õpetamise kvaliteeti, kuid selle mõju isiklikule ja organisatsioonilisele arengule on praeguses vormis piiratud.

Märksõnad: õpetamisfilosoofia, õppejõud, kõrgharidus, õpetamise kvaliteet, kriitiline eneseanalüüs

