

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis

Lauri Heinsalu  
Õppeassistentide väljaõpe ja rakendamine  
Tartu Ülikooli üksuse näitel  
bakalaureusetöö

Juhendaja: dotsent Mari Karm, PhD

Tartu 2017

## Resümee

### **Õppeassistentide väljaõpe ja rakendamine Tartu Ülikooli üksuse näitel**

Õppeassistentide (ÕA) rakendamise kasvuga Tartu ülikoolis on tõusnud päevakajasse vajadus uurida nende olude kohta hetkesüsteemis. Käesolevas töös uuriti poolstruktureeritud intervjuudega TÜ õigusteaduskonna ÕAde kogemuste ja arvamuste kohta. Eesmärgiks oli sissejuhataval tasandil välja selgitada, kuidas ÕAsid rakendatakse, milline on nende väljaõpe ja töökoormus ning kuidas ÕAd hindavad ja kirjeldavad oma rolli ja kogemust. Uurimuse põhjal võib välja tuua, et ÕAde rakendamine, areng ja rahulolu sõltuvalt ülekaalukalt individuaalse õppejõu otsustest ja nägemusest; seetõttu ilmnes prioriteetse tähtsusega ÕA ja õppejõu vaheline kohene eesmärkide sünkroniseerimine ja pidev konstruktiivne kommunikatsioon. Lisaks ilmnemise tulemuste analüüsis mitmed vastuolud varasemate uurimuste soovitude ja ülikooli ettekujutuse ning intervjueritud ÕAde reaalsete kogemuste vahel, kuigi mitu intervjueritud rõhutasid oma rahulolu programmiga. Uurimustöö lõpus on toodud peamised uurimuses ilmnunud potentsiaalsed probleemkohad ning parendussoovitused.

**Märksõnad:** õppeassistentid, õppeassistentide väljaõpe, õppeassistentide rakendamine, õppeassistentide tajumine oma rollist, õppeassistentide areng, õppeassistentide suhted, õpetamine

## Abstract

### **The training and utilization of teaching assistants based on the example of a department of the University of Tartu**

The utilization of teaching assistants (TA) in the University of Tartu (UT) has risen in the recent years, due to which it has become necessary to examine their present usage. For this article, the TAs of the law department of UT were interviewed about their experiences and opinions of working as a TA. The goal was to find out on an introductory level how TAs are utilized and trained, and how TAs describe and evaluate their role, experience and work load. Based on the present research it appears that the utilization, development and satisfaction of TAs is heavily influenced by the decisions and visions of the individual instructor. Hence it is deemed necessary for the instructor and the TA to synchronize their goals at the beginning of their cooperation and to stay in constant constructive communication throughout the period of

it. In addition, during the analysis of the results there appeared several ways in which the actual experience of the TAs was in conflict with what was recommended in the previous research and envisioned by the university. Despite this, several TAs emphasized their satisfaction with the program. Additional potentially problematic aspects of the program and recommendations for improvement are provided.

**Keywords:** teaching assistants, teaching assistants training, teaching assistants utilization, teaching assistants perception of their role, teaching assistants development, teaching assistants relationships, teaching

## Sisukord

Resümee .....	2
1. Sissejuhatus.....	5
1.1. ÕAde roll ja rakendamine.....	6
1.2. Väljaõpe.....	6
1.3. Töökoormus.....	8
1.4. Käesolev uurimus .....	8
2. Uuringu meetodika .....	9
2.1. Valim .....	9
2.2. Andmekogumine .....	9
2.3. Andmeanalüüs .....	9
3. Tulemused.....	11
3.1. Ettevalmistus .....	11
3.2. ÕA roll.....	16
3.3. Kogemuse tähendus.....	20
3.4. Suhtlemine.....	23
4. Arutelu .....	27
4.2. Tulevased uurimissuunad .....	29
5. Tänuõnad.....	30
6. Autorsuse kinnitus .....	31
7. Kasutatud kirjandus .....	32
Lisa 1 - küsimustiku viimane versioon .....	35

## 1. Sissejuhatus

ÕAd on leidnud ülikoolides laialdast kasutust üliõpilaste õppimise toetamisel (Chadha, 2015; Parker, Ashe, Boersma, Hicks, & Bennett, 2015; Sandi-Urena & Gatlin, 2013) ning huvi sarnase suuna vastu on näidanud välja ka Tartu Ülikool, tuues positiivsena välja üliõpilastele tagasiside paranemise, ÕAde kui potentsiaalsel järelkasvul võimaluse proovida õppejõu tööd ning aja võimaldamine õppejõududele tähtsamatele asjadele keskendumiseks (Ivask, 2014).

Varasematest uurimustest on näidatud ÕAde rakendamise kasulikkust õppejõududele ja teaduskonnale läbi potentsiaalse järelkasvu (Hogan, Norcross, Cannon, & Karpiak, 2007), õppejõudude vähenenud töökoorma ning võimaluse vähese kulu eest luua mitme-tasandilise kasu nii õppejõududele kui üliõpilastele (Weidert, Wendorf, Gurung, & Filz, 2012).

ÕAde rakendamisega on üliõpilastele avatud rohkem ressursse (Weidert et al., 2012) ning üliõpilastel võib olla kergem võtta ühendust ÕAga, kuna tema näol on tegemist kaasüliõpilasega; lisaks võib ÕA olemasolu motiveerida teisi üliõpilasi järgima sama teed (Hogan et al., 2007). ÕAd leiti mõjuvat õpilastele motiveerivana (Parker et al., 2015) ning üliõpilased hindasid ÕAid õpetajatena kõrgemalt kui õppejõude, kusjuures semestri jooksul hinnang ÕAdele veelgi tõusis, samas kui õppejõududele langes (Kendall & Schussler, 2013a).

ÕAna töötamise kasu ÕAle endale on võimalus professionaalselt areneda (Marincovich, Prostko, & Stout, 1998) ning (osadel erialadel) õppida oma aine kohta juurde või korrata varasemaid teadmisi (Weidert et al., 2012). Õpetamisest huvitatud üliõpilane võib ÕAna järele proovida, kas õpetamine talle üldse sobib (Hogan et al., 2007).

Kasu paistab olevat juba bakalaureuseastme ÕAde rakendamisest (Hogan et al., 2007; Philipp, Tretter, & Rich, 2016). Philipp jt (2016) leidsid näiteks, et bakalaureuseastme ÕAdega oli üliõpilaste osavõtt keemia sissejuhatava kursuse teisest osast järgneval semestril suurem kui magistriastme ÕAdega, hoolimata hinnetest. Ning Hogan jt (2007) keskendusid oma ÕAde tegevust kõrgelt hindavas uurimuses just bakalaureuseastme ÕAdele.

Võrdluses õppejõududega leidsid üliõpilased õppejõud olevat ÕAdest organiseeritumad, kogenumad ja rohkemate teadmistega, kuid samas igavamad ja distantseeritumad, ning eelistasid ÕAde õpetamisstiili, leides ÕAd olevat sõbralikumad, kaasaaravamad, mõistvamad ja vastutulelikumad (Kendall & Schussler, 2012, 2013b). Positiivset vastuvõttu on ÕAd leidnud Martin Halliku sõnul ka Tartu Ülikoolis (Ivask, 2014).

Võimaliku probleemkohana on toodud, et ÕAde treenimine ja kontrollimine võib hoopiski suurendada õppejõudude töökoormat (Herrman & Warehouse, 2010, viidatud Weidert et al.,

2012 j). Ning vastukaaluna Kendall ja Schussler (2013a) leiule üliõpilaste kõrgemast hinnangust ÕAdele, leidsid Tulane ja Beckert (2011), et üliõpilased hindasid ÕAsid vähem efektiivseteks kui ÕAd ise või ÕAsid rakendanud õppejõud. Jaeger (2008) väitis, et üliõpilased õppivat suurema tõenäosusega edasi pigem täiskohaga õppejõudude käe all kui mitte-täiskohaga õppejõudude, sh ÕAde juhendamisel. Samas kaitseb Jaeger (2008) mitte-täiskohaga õppejõude iseenda kriitika eest, rõhutades nende kasu üliõpilastele ning pakkudes üheks probleemi põhjuseks ülikooli poolset ebapiisavat tuge neile, hoolimata nende aina suurenevast rakendamisest. Ning Weidert jt (2012) väitis, et „enamike kogunenud uurimuste põhjal paistavad nii bakalaureuse- kui magistriastme ÕAde rakendamise kasud kaaluvat üle potentsiaalsed kulud“ (lk 96).

### **1.1. ÕAde roll ja rakendamine**

Ülikoolides kasutatakse ÕAsid tihti õpetajatena [„Aina enam töötavad magistriastme ÕAd peamiste õpetajatena bakalaureuseastme kursustel“ (Parker et al., 2015, para 1), „Magistriastme ÕAde olulist rolli ei saa eitada, eriti suurtes uurimusülikoolides, kus [nad] õpetavad põhimõtteliselt kõiki laboratooriumi kursuseid“ (Sandi-Urena & Gatlin, 2013, lk 1303)]. Lisaks sellele rakendatakse ÕAsid mitmetel erinevatel õppejõudu abistavatel tegevustel, nagu näiteks üliõpilaste tehtud tööde hindamisel, kohaloleku kontrollimisel, klassis abistamisel (Weidert et al., 2012) ja eksamil juhendamisel (Parker et al., 2015). Tartu Ülikooli õigusteaduskonnas võidakse ÕAd rakendada „lihtsamate“ (e.g. kohtupraktika süstematiseerimine, õppematerjalide skaneerimine) ja „keerulisemate“ (e.g. kaasuste koostamine) ülesannete läbiviimisel; õpetajana ÕAsid ei rakendata (Lepik, 2016).

Rakendamisel on ohuks see, et ÕAsid võidakse rakendada lihtsalt n-ö aukude lappimiseks, kasutamata võimalust arendada neid akadeemiliselt (Tulane & Beckert, 2011). N-ö teisejärguliste kodanikena võivad ÕAd tunda end võimuta ja tähtsusetuna, nagu ilmnes tavakooli ÕAsid uurides (Lowe & Pugh, 2007); võimetuse tunnetuse tagajärjeks võivad olla muuhulgas õpitud abitused (ehk indiviid, tundes, et tema valikutel pole mõju tagajärgedele, õpib stiimulitele mitte reageerima) ja depressioon (Seligman, 1975).

### **1.2. Väljaõpe**

Varasemates uuringutes on tõstatatud väljaõppe kasu ÕAdele (Chadha, 2015; Dudley, 2009; Kanuka, 2005; Meadows, Olsen, Dimitrov, & Dawson, 2015; Tulane & Beckert, 2011). Näiteks isiklik tagasiside (mis tulenes muuhulgas ÕAde õpetamisel jälgimisest) suurendas

teadlikust oma õpetamisstiilist, harjumust ennast analüüsida ja teadmisi õpilastega paremini suhtlemise strateegiatest, ning aitas liikuda õpetaja-keskselt õpetamiselt õpilaste-kesksele õpetamisele (Chadha, 2015). Intensiivne ja inforohke mitme-päevane seminar (*workshop*), kus anti muuhulgas ülevaade efektiivsetest õpetamisstrateegiatest ja hindamistavadest, suurendas ÕAde efektiivsust õpetamisel ja kindlust oma võimes enda ülesannetega hakkama saada. Seminar liikuda ka õpilaste-kesksele õpetamisele. Kui koolitusprogramm ehitati spetsiifilise grupi omadusi arvesse võttes (näiteks õpetades rahvusvahelistele ÕAdele tagasiside andmist ja diskussiooni juhtimist läbi rahvusvahelise prisma), leiti mõju olevat veelgi suurem (Meadows et al., 2015).

Samas on mitmetes artiklites toodud välja ÕAde väljaõppe puudulikkust ja sõnastatud soovitusi väljaõppe arendamiseks (Golish, 1999; Jaeger, 2008; Jones, 2008; Parker et al., 2015; Sandi-Urena & Gatlin, 2013). Lisaohuna arvasid Tulane ja Beckert (2011), et ÕAde puudulik väljaõpe võib kulmineerida puuduliku väljaõppega teaduskonnas. Jones (2008) lisab, et tihti on uued õppejõud õppinud vaid enda spetsiifilisel suunal, näiteks teadlaseks, ning on saadetud õpetama ilma mingigi pedagoogilise treeninguta; selle tagajärjeks on Jonesi (2008) sõnul üliõpilaste igavus ja huvi vähenemine halva õpetamise tõttu.

Mentorite mõju õpilastele on suur (Kendall & Schussler, 2013b). Näiteks leidis Kanuka (2005) uusi õppejõude uurides, et mentoritega on neil rohkem võimalusi areneda nii professionaalsel kui isiklikul tasandil kogu oma karjääri jooksul.

Lihtsalt mentori omamisest ei piisa, loeb ka tagasiside kvaliteet – uurides üliõpilaste arvamusi tagasisidest leiti, et üldisest (*generic*) tagasisidest ja lihtsalt kiitmisest nähakse vähe kasu; kasulikuks peetakse sellist tagasisidet, mis keskendub nüanssidele ja detailidele (Rodgers, Horvath, Jung, Fry, & Diefes-Dux, 2015). Võib järeldada, et sama vastab ka teistele kontekstidele, kus üks osapoolte annab teisele tagasisidet, sh. õppejõud → ÕA ja üliõpilane ← → ÕA [samal võib üliõpilastelt tagasiside saamist raskendada see, et üliõpilased võivad mitte teada, millega ÕA tegeleb (Tulane & Beckert, 2011)].

Rõhutatud on õpetama õppimisi aeganõudvust, tuues välja õpetama õppimist kui pikaajalist protsessi (Conway, Palmer, & Edgar, 2016) ning ebakindlust ja kogenematust, mida algajad õppejõud tunnevad (Dudley, 2009). Dudley (2009) arvas, et „kuigi õpetamine võib tulla naturaalselt osadele üksikutele, on vaja hästi õpetamiseks spetsiifilisi oskusi, mida enamus [inimesi] peavad lihtsalt õppima, harjutama, parandama ja järjepidevalt üle vaatama“. Tulane ja Beckert (2011) arvavad, et „pakkudes ÕAdele korralikku väljaõpet ja mentorlust,

võib minimeerida paljusid esimese aasta õpetajate kogetud probleeme“, seda nii loengu või seminari läbiviimisel kui neiks valmistumisel ja tööde hindamisel.

Lisaks soovitasid Sandi-Urena ja Gatlin (2013) koostada koolitusprogramme, mis „ei keskendu ainult sellele, mida ja kuidas õpetada [vaid ka mis] mõjutavad ÕAde enesepildi konstruktsiooni“, sest peeti vajalikuks kujundada varasematest õppekogemustest kujunenud enesepilti ja sellega seonduvalt õpetamisharjumusi; sellest tulenevalt on käesolevas uurimuses uuritud ÕAde eelistusi õpetamisviisidega seoses.

### 1.3. Töökoormus

Ülikooli esindajad on nentunud, et ÕA töö on aeganõudev ja paljud ei soovi teha seda mitu semestrit (Ivask, 2014). Koormuse ja sellega seonduva stressi üheks võimalikuks tagajärjeks on pakutud hindamisharjumuste muutumist (Doe, Gingerich, & Richards, 2013). Samas on Tartu Ülikooli õigusteaduskonna ÕAde nädalaseks töötundide piiranguks loenguperioodil 3h ja eksamiperioodil 2h (Lepik, 2016). On vaja kindlaks teha kui hästi seda järgitakse.

### 1.4. Käesolev uurimus

ÕAde eneste vaateid seoses oma tööga on Tulane ja Beckert (2011) sõnul vähe uuritud ning nende uurimus 2011. aastal oli esimene, mis muuhulgas sellele tähelepanu pööras. Käesolev uurimus on selle autori teadmiste kohaselt samuti esmakordne selline uurimus Eestis, mis uurib ÕAde kogemusi ja arvamusi seoses oma tööga. Siiaamaani tundub peamine ülevaade TÜ ÕAde kogemustest ja arvamustest tulenevat ülikooli poolt õppeaasta lõpus esitatud küsimustikest, kuid selliste küsimustike kasulikkust on teaduskirjanduses kritiseeritud, väites, et hinded ei väljenda seda, mis on tegelikult õpilastele kasulik (Wright, 2006). Õppejõudude kohta kvaliteetsema info saamiseks soovitas Wright (2006) intervjueerida üliõpilasi otse; käesolev autor leidis idee olevat rakendatav ka ÕAde projektile.

Varasemate kohalike uurimuste puudumise tõttu seati eesmärgiks selgitada sissejuhataval tasandil välja ÕAde väljaõpe, rakendamine ja hinnang oma kogemusele (teemad tulenesid varasemates uurimustes tõstatatud tähtsamatest punktidest). Sellest tulenevalt olid uurimisküsimusteks:

1. Milline on ÕAde väljaõpe ja töökoormus?
2. Kuidas üliõpilased ja õppejõud rakendavad ÕAsid?
3. Kuidas tunnetavad assistendid oma rolli?
4. Kuidas hindavad assistendid oma kogemust?

## 2. Uuringu metoodika

### 2.1. Valim

Uuringu valimiks otsustati valida viis Tartu Ülikooli õigusteaduskonna magistriastme ÕAd, kuna õigusteaduskonna poolt tunti huvi, kuidas ÕAd oma tegevust tajuvad.

Intervjueeritavad ÕAd valiti õigusteaduskonnast saadud nimekirjast. ÕAdega kontakteeruti emaili teel, tutvustades lühidalt uuringu olemust ja selle bakalaureusetöö olekut. Kokku kirjutati kümnele ÕAle, kellest vastas viis. Kõik vastanud intervjueeriti. Kõik intervjueeritud olid intervjueerimise ajal ÕAna aktiivsed. Kõik intervjueeritud olid naissoost.

Uurimuses prooviti kaasata ka varasemalt ÕAna töötanud üliõpilasi, kes olid mingil põhjusel valinud ÕAna mitte jätkata, seejuures õppides oma erialal aktiivselt edasi. Paraku ei tundnud kontakteeritud mitteaktiivsed ÕAd huvi uuringust osa võtta.

### 2.2. Andmekogumine

Uurimuse läbiviimisel rakendati kvalitatiivset lähenemist ning uurimismeetodiks valiti poolstruktureeritud intervjuu, sest uurimus käsitleb ÕAde näol varasemalt Eestis uurimata teemat ja autorit huvitas nende kogemus.

Intervjuu küsimustik koostati algsete uurimisküsimuste ja varasemate uurimuste põhjal. Valminud küsimused jagati kaheks – põhiküsimused, millest otsustati küsida kõik, ja täpsustavad küsimused, mida otsustati küsida kui põhiküsimuse vastuses vastavat punkti ei puudutatud. Intervjuud võtsid tavaliselt aega üks tund, maksimaalselt poolteist. Pilotintervjuu hinnati uurimuses kaasamiseks sobivaks. Intervjuude jooksul tehti küsimustiku ülesehitusse ja küsimustesse mõningaid muudatusi; põhiküsimusi oluliselt ei muudetud. Küsimustiku viimane versioon on toodud ära lisa 1.

Kõik intervjuud viis üksikintervjueerijana läbi bakalaureusetöö autor ajavahemikus detsember 2016 kuni veebruar 2017. Intervjuude järel lisaküsimuste tekkimisel kontakteeruti vastava ÕAga emaili teel.

### 2.3. Andmeanalüüs

Intervjuude transkriptsioone analüüsiti temaatilise analüüsi meetodil (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Intervjuud transkribeeris, koodid genereeris ja transkriptsioonid kodeeris bakalaureusetöö autor. Valiidsuse tagamiseks juhendaja kommenteeris kodeerimisetapi algul esimese transkriptsiooni koodi ning viis kodeerimisetapi lõpus läbi juhuslikult valitud

intervjuulõikude kaaskodeerimise. Tagasiside põhiliseks tagajärjeks oli osade eksisteerivate koodide hargnemine täpsustavateks koodideks.

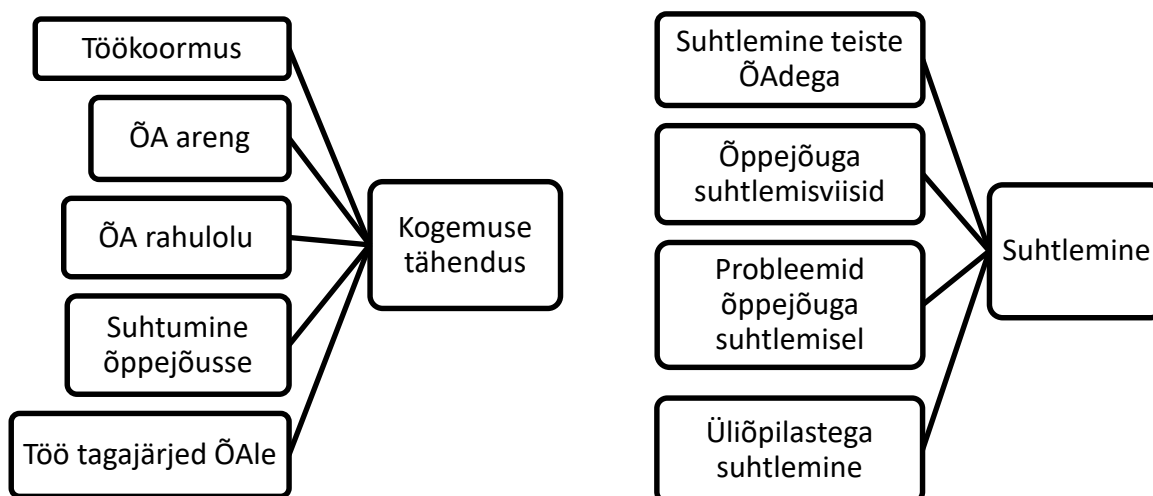
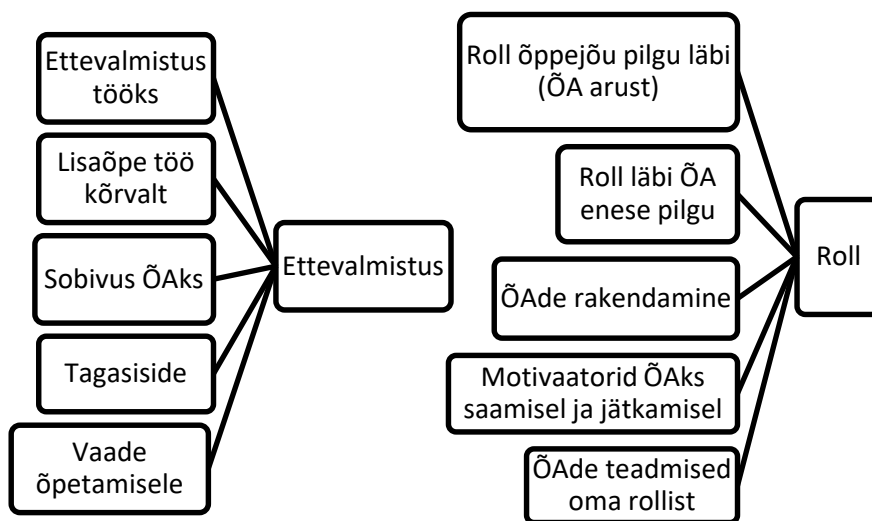
Kodeerimise lähtepunktideks olid ühest küljest algsetes uurimisküsimustes kesksed teemad (e.g. töökoormus – suur või väike; erinevate üksustega suhtlemine) ja teisest küljest lugemise käigus tähelepanu ärritanud korduvad punktid (e.g. eraelu mõju ÕA tööle). Koodid jagati omavaheliste seoste põhjal kategooriateks ning kategooriad koondati neljaks üldiseks teemaks: ettevalmistus; roll; kogemuse tähendus, ning suhtlemine.

#### Tulemuste kirjapaneku

käigus selgus, et on vajalik veel korduvkodeerimine, mille tulemusena kanti osad koodid sobivama kategooria alla või jäeti korduse tõttu kasutamata.

Tsitaate on toimetatud parema arusaamise huvides ning väljajätmisi

tähistatud märgiga ümarsulgudes kolme punktiga: (...). Tsitaadiseseid autori poolseid muudatusi on tähistatud kantsulgudega. Tekstisise ÕAde tsitaatide järele on lisatud sulgudes vastav tähis (CN, NR, RZ, S, PM). Intervjuukatkendites on rääkija ära toodud tsitaadi ees. L tähistab intervjuueerijat.



### 3. Tulemused

Tulemused on esitatud nelja peatüki jagatuna, mis vastavad kodeerimisel loodud kategooriatele (ettevalmistus, roll, kogemuse tähendus, suhtlemine). Peatükkide siseselt on tulemused jagatud väiksemateks alapeatükkideks, mis loodi tulemuste kirjapaneku käigus vastavalt informatsiooni rohkusele; kodeerimisel loodud kategooriad informeerisid, kuid ei määranud neid.

#### 3.1. Ettevalmistus

Ettevalmistust käsitledes ilmnis ettevalmistuse vähesus ning väljaõppe eest vastutas täielikult õppejõud. Intervjueeritud ei pidanud seda probleemiks, ka kui nende endi kogemustes oli ettevalmistusest puudu jäänud. Vähese ettevalmistuse tõttu muutus olulisemaks ÕAde valimine ja aktiivsete ÕAde poolt hinnatud omadused ja oskused (sest ettevalmistuse vähesuse tõttu toimub vähem tudengi vormimist sobivamaks ÕAks).

3.1.1. **ÕAks kandideerimine.** Intervjuudest ilmnis, et ÕAks kandideerimise võimalusest saadi teadlikuks projekti läbiviijate teavituskirjast; teada võis saada ka õppejõult, kes viis läbi isikliku konkursi. Intervjueeritud kirjeldasid ka hilisemaid lisakonkursse, mille läbi tekkis lisavõimalus kandideerimiseks. Intervjueeritute arust pidi kandideerimiseks saatma väljavõtte õpitulemustest, motivatsioonikirja ja võib-olla CV.

RZ: Ma pidin saatma kindlasti väljavõtte õpitulemustest. Arvan, et pidin kirjutama mingisuguse väga lühikese motivatsioonikirja ja – ma ei mäleta, kas pidin saatma CV või mitte.

Intervjueeritud ÕAd ei osanud vastata, millepärast neid valiti. Mitu intervjueeritud pakkus põhjuseks varasemat kokkupuudet vastava õppejõuga läbi ühise aine või muu projekti; üks ÕA tõi võimaliku põhjusena enda soorituse konkursil. Intervjuude põhjal polnud õppejõu läbiviidud ainetes varasem osalemine nõutud.

3.1.2. **Üliõpilase ettevalmistus ÕA tööks.** Intervjueeritud ÕAd ei olnud teadlikud ÕAde väljaõppe toimumisest, ei ettevalmistuse ega lisaõppena. Ühele ÕAle meenus projekti algul Tartus „vist“ toimunud kursus, kuid puudumise tõttu ei osanud ta seda lähemalt kirjeldada [„Sest et, ma ei tea, mu õppejõud, keda assisteerin, ta vaatas ka üle ja arvas, et pole nii hullu midagi“ (PM)].

Ainsa ettevalmistusena kirjeldasid intervjueritud ÕAd juhendava õppejõuga semestri algul kohtumist, kus õppejõud kirjeldas oma ootusi ja arutles individuaalselt valitud teemadel; kirjeldati semestri algul ka mitte kohtumist. Küsitletud ÕAd mäletasid kokkusaamist ja õppejõu väljendatud ootusi häguselt. Ülesanneteks ette valmistamine leidis aset ülesannete saamisel ja nägi tavaliselt välja juhistena *online* sõnumis.

L: Millist ettevalmistust pakkus ülikool?

RZ: Mitte mingit.

L: Mitte m- ee, ei olnud mingisuguseid kursuseid ega midagi?

RZ: Ei.

L: Ei Tallinnas ega Tartus?

RZ: Mina nendega kursis pole, ei.

L: Ja [kuidas õppejõud] valmistas ette üldse selleks?

RZ: Ka mitte kuidagi.

Ühe intervjueritu arvates võib ettevalmistuse jm väljaõppe vähesus olla ülikooli või teaduskonna laiem süstemaatiline probleem, mis tuleneb harjumusest tudengeid vähe kaasata teaduskondlikes küsimustes. Ta arvas, et Avatud Ülikooli tudengitelt võidakse ka oodata rohkem iseseisvust. Intervjueritu ei uskunud, „et keegi oleks üldse arvanud, et peaks välja pakkuma või mõtlema üldse sellise asja peale, et teha mingisuguseid koolitusi või kutsuda oma koolitustele“ (NR).

NR: Kui ma peaks olema kellegi teise ÕA, näiteks järgmiseks aastaks, siis ilmselt sealtpoolt algaks täiesti puhtalt lehelt. Siis ma arvan oskaksin ise palju paremini nõuda asju kui alguses. Kohe alguses lajatan letti, et paneme nüüd tähtajad, millal sa mulle asjad saadad.

Seega intervjueritud ÕAde sõnul polnud neile ette nähtud ettevalmistust ÕA tööks.

**3.1.3. Ettevalmistuse vajadus ÕAde kirjelduste põhjal.** Intervjueritud tõlgendasid ettevalmistust kui: (1) ettevalmistus ÕA tööks või (2) ettevalmistus õppejõu kursusteks. Intervjueritud ÕAd ei näinud kummakski vajadust ja leidsid, et õppejõu antud info koostöö algul oli piisav. Põhjusteks toodi ülesannete kergust, „paika loksunud“ koostööd õppejõuga, ÕAde vastutuse puudumist, varasemat tutvust õppejõu tegevusvaldkonnaga ja õigusteadusliku küljega tuttav olemist.

L: Kas mingisugust muud väljaõpet ka oli see aasta või eelmine aasta?

NR: Ei. Aga miks seda vaja on? Juristid nagu, see on lihtne, sa tead kõiki neid asju, mida tegema pead.

L: Jah, aga ma mõtlen, et nagu ÕA ametliku väljaõpet, et kuidas võib-olla parem assistent olla.

NR: A, ei, seda küll ei olnud. Aga ma ei tundnud sellest väga puudust ka.

Intervjueeritud ei kujutanud ette, mida ettevalmistusel õpetada võiks. Kui nõustuti, et ettevalmistust võib vaja minna, nähti tavaliselt vajaja osas kedagi teist, mitte ennast, isegi kui intervjueeritu kirjeldas puudujääke, näiteks kui arvas, et õppejõul on lihtsam töid hinnata kogemuse ja arenenuma metoodika tõttu.

S: Ja, ei, tegelt see [ettevalmistus hea ÕA olemiseks] oleks nagu tore küll, aga ma arvan, et see on ka võrdlemisi, noh, mida seal siis nagu õpetatakse, see on nagu pigem triviaalne. (...) mõistusega ma saan täpselt aru, mida minult oodatakse, millise kvaliteediga tuleb teha. See on muidugi inimeses kinni, võib-olla mõnel on tõesti vaja; et ma ei vaidle vastu.

Seega intervjueeritud ÕAd ei läbinud ega soovinud ettevalmistust, arvates, et parem on, kui juhendatakse tööga paralleelselt „vastavalt vajadusele“ (S).

**3.1.4. Õppimine ÕAna töötades.** Intervjueeritud ÕAde sõnul pole nende ÕAna töötamise ajal pakutud ülikooli poolt lisaõppe võimalust. Lisajuhendamise vajadusel pöördusid intervjueeritud õppejõu poole, kes vastas ise või juhatas, kust vastust saada.

Lisajuhendamiseks võib lugeda ka tagasisidet, mida intervjueeritute sõnul kohati saadi.

ÕAde öeldu põhjal sõltus lisaõppe kvaliteet, saamine ja teema individuaalse õppejõu isiksusest, saadud ülesannetest ja ÕA valmidusest pöörduda õppejõu poole.

PM: Ma arvan küll, sest mu õppejõud on mul lasknud päris palju selle peale mõelda, et ta on ise päris huvitatud igasugustest (...) küsimustest (...) ja asjadest, et ma arvan, et ma olen küll nende kohta natuke rohkem õppinud, mitte kindlasti piisavalt põhjalikult üldse, aga noh mingil määral küll.

Iseseisvat ettevalmistust ja lisaõpet kommenteerides arvas üks intervjueeritu, et „siin pole eriliselt vajalik mingi oluline ettevalmistus“ (S), sest pidas ülesandeid kergeks, ei pidanud ÕA tööd päris tööks, ja kuna ÕAl puudub vastutus.

**3.1.5. Tagasiside ÕAde tööle.** Intervjueeritud ÕAde sõnul saadi peamist tagasisidet õppejõult või hangiti ise. Intervjuudest selgus, et ÕAd ei saanud ametlikult üliõpilastelt tagasiside. Üks intervjueeritu kirjeldas, et aasta lõpus saadeti analüüs projekti edust; oma

reaktsiooni kirjeldas ta kui „vaatasin ’tuleb mingi’ [naerab]. See [oli] mulle midagi nagu uut“ (CN).

**Õppejõult** said intervjueeritud ÕAd tagasisidet tavaliselt emaili või *Facebooki* vahendusel vastuseks saadetud tööle. Intervjuude põhjal jäi mulje, et muud tüüpi tagasiside (e.g. õppejõu analüüs ÕA edukusele) oli haruldane erand. Saadud tagasiside hulk ja esitus sõltus õppejõust. Kirjeldati juhendajaid, kes tagasisidet üldse ei esitanud või võisid vastata kuu aega pärast Õalt töö kättesaamist.

L: Kas sul õppejõud on ka mingisugust tagasiside su tööle ÕAna andnud?

NR: Otseselt ei ole kordagi. Ma olen saanud meilitsi mingeid aitähe, tänuavaldusi, aga otseselt ei ole. Ükskord ma soperdasin räigelt mingi asjaga (...) ja siis sain jöhkralt pika [vastuse], et „eii, see on ikka kõik valesti, no mis mm, ei saa midagi aru, mis siin kirjas on“ (...)

Intervjueeritud ÕAd kirjeldasid õppejõu tagasisidet tavaliselt positiivselt. Terminit „negatiivne“ eelistati vältida (ühes intervjuus eitati negatiivse tagasiside saamist, kuid kui intervjueerija muutis küsimuse „konstruktiivse tagasiside“ kohta, vastati saamisele jaatavalt). Intervjueeritud hindasid heaks enda vastuvõttu konstruktiivsele ja arengule suunavale tagasisidele.

L: Aga kuidas on tagasisidega õppejõult?

PM: Ee, väga hea. Väga hästi. Kõik saame väga hästi [naerab], selles mõttes, eiei, kõik on väga positiivne. (...)

L: Aga kas ta on ka sellist konstruktiivset negatiivset kriitikat [pakkunud]?

PM: Jaa, põhimõtteliselt ma arvan, et mingi osa kriitikast on midagi siukest, mida võib pigem lugeda mitte nagu negatiivseks otseselt, aga selles mõttes, et noh et ...

L: Toob välja siukseid-

PM: Jah, võib-olla asju, mille peale mina ei oska mõelda, või nagu, mai teagi.

**Üliõpilastelt** kirjeldati tagasisidet vaid juhuslikult mitte-ametlikult saaduna (e.g. oldi samas ruumis kui üliõpilased said töö kätte või üliõpilane avaldas väljaspool ülikooli arvamust).

PM: Hästi vähe. (...) selles mõttes, et siis kui ma [ühe ülesande läbi viisin], siis öeldi küll, et oli tore, ühel peol üks poiss purjus peaga tuli ja ütles, et talle täiega meeldis. Ma ei tea, kas see loeb.

**Iseseisvalt hangiti tagasisidet** läbi *online* õppekeskkonna, kus võrreldi õppejõu poolt üles pandud versiooni enda versiooniga. Intervjueeritud ei küsinud õppejõult erinevuste põhjuste kohta.

3.1.6. **ÕAde vaade õpetamisele.** Intervjueeritud ÕAde arvamused erinesid osaliselt selles, mis on õpetamisel kõige tähtsam, kuid üldiselt nähti õpetamist kui teadmiste edasi andmist ja õpilaste ette valmistamist iseseisvaks tööks. Heaks õpetamiseks peeti oskust kombineerida teooria edasi andmine, praktika harjutamine ja iseseisvalt hakkama saamise oskuste õpetamine [e.g. iseseisvalt mõtlemine, töötamine ning info otsimine ja tõlgendamine, „sest kõik on tegelikult olemas“ (PM)].

CN: Ta peab näitama, et see, mida ta õpetab, pole see lõplik, ja alati tuleb ka ise õppida, uurida, arendada ennast.

Intervjueeritud töid õigusteadusele spetsiifilise tähtsusega välja vajadust osata orienteeruda situatsioonides, kus puudub kindel õige ja vale ning kus tõde on sõltuv argumenteerimisest. Intervjueeritud arvasid, et uutele tudengitele ja ÕAdele on see raske, sest maast-madalast on õpetatud vastupidiselt must-valget õige-vale tõlgendust. Lisaks kirjeldati õigusteadusele spetsiifilisena pidevat kaasuste lahendamist paralleelselt teooria õppega.

Õpetamise osana nähti ka inimliku kontakti saavutamist ja uue põlvkonna koolitamist. Õpetamisviisi sõltuvat ka auditooriumi suurusest, õpilaste tasemest ja õppe eesmärkidest.

Intervjueeritud eelistasid õppejõude, kes õpetasid oma ainet huvi ja entusiasmiga, esinesid hästi ja töid elulisi näiteid, kaasasid õpilasi ja kordasid palju; „nii et see aeg (...) kasulikult veedetud on“ (RZ). Õpetaja olemise põhjusteks toodi missioonitunnetust, võimalust avastada noortega suheldes uut ning tahtmist anda edasi teadmisi, jagada kogemust või kujundada arvamust läbi järgneva põlvkonna õpetamise. Ülikoolis õpetamist peeti paremaks, sest seal saab ka enda projektidega tegeleda, samas kui tavakoolis „nemad võtavad sinu teadmised ja nad lähevad edasi aga sina jääd ikka ühe koha peale seisma“ (NR).

3.1.7. **ÕAle kasulikud oskused ja omadused.** Intervjuu küsimustes käsitles kasulike ja vajalike oskusi ja omadusi eraldi, kuid intervjuudes kasulik ja vajalik segunesid; lisaks ilmnes, et ühe intervjueeritu poolt vajalikuks peetud omadus võis teisel ÕAl puududa seejuures tema tööd oluliselt mõjutamata.

Kõige rohkem leidsid nimetamist omadused, mis puudutasid täpsust ja suhtlusoskust. Erinevad intervjueeritud nimetasid lisaks võimeid, mis olid neile kasuks tulnud (e.g. initsiatiivikus, loovus). Nimetatud oskused ja omadused on toodud ära tabelis 1.

Tabel 1 ÕAde poolt nimetatud vajalikud oskused ja omadused. „Koondnimetus“ on autori poolt pandud.. „Arv“ tulbas on vastava rea oskusi ja omadusi nimetanud ÕAde koguarv.

Koondnimetus	Nimetatud oskus või omadus	Arv
Täpsus	Täpsus, tähelepanelikus, detailsus, hea keskendumisvõime, punktuaalsus, konkreetsus	4
Suhtlusoskus	Elementaarne suhtlemisoskus, hea suhtlemisoskus, sõbralikkus, esinemoskus, julgus esitada küsimusi ja rääkida probleemidest	4
Võimekus	Initsiatiivikus, loovus, võime iseseisvalt töötada, analüüsivõime	4
Vastupidavus	Järjepidevus, vastupidavus, paindlikus	2
Teadmised	Teadmine allikatest, oskus infot leida, inglise keele oskus	2
Kiirus	Kiire reaktsioon, kiirus	2
Isiksuseomadused	Kohusetundlikus, kannatlikkus, rahulikkus	2
Motivatsioon	Motiveeritus, huvi teema vastu	1

Mitu intervjuueeritud arvasid, et vajalikud oskused ja omadused sõltuvad antud ülesannetest. Näiteks töid analüüsides peaks olema analüüsivõimet, õpetades esinemoskust, uurimistööd tehes järjepidevust ja allikate teadmist; skaneerimisel ei nähtud vajadust eriliste oskuste järele.

### 3.2. ÕA roll

Intervjuueeritud ÕAd tõid kandideerimise põhjusteks peamiselt soovi ennast arendada või teaduskonna tööga lähemalt tutvuda. Kuigi ÕAd nägid enda rolli ennekõike õppejõu abilisenä, oli ÕAna jätkamiseks vajalik arenguvõimaluste jätkuv eksistents ja aja olemasolu; osadel kasu karjäärile. Intervjuude põhjal sõltuski tegevuste varieeruvus ja ÕA rakendamisviis individuaalsest õppejõust. Siiski olid intervjuueeritud üldiselt projektiga rahul; valjult tõusis vaid soov, et ülikool või teaduskond määratleks omalt poolt paremini ÕA rolli.

3.2.1. **ÕAna töötamise põhjused.** Enamus ÕAsid nimetas kandideerimiseks mitu erinevat põhjust (vt. tabel 2). Põhjused jagunesid põhimõtteliselt kaheks – (1) soov täiendada ennast ja (2) soov aidata teisi (tabelis 2 märgitud rasvaselt). Peamiste põhjustena tõid intervjuueeritud soov ennast täiendada läbi enesearengu või teaduskonnaga tutvumise; ÕA töös nähti ka võimalust panna algus akadeemilisele karjäärile õigusteaduses. Intervjuueeritud eitasid rahalise motivatsiooni tähtsust [„Ma teeksin seda ka tasuta“ (NR)], kuigi seda peeti lisana meeldivaks.

Tabel 2 ÕAks kandideerimise põhjused, grupeeritud seda maininud ÕAde arvu järgi. Rasvases kirjas põhjus langeb gruppi „soov aidata teisi“ (ülejäänud on „soov täiendada ennast“).

Põhjus	Arv
Ennast harida või arendada. Näha õppetööd või teaduskonna tööd lähemalt.	3
<b>Panustada noorte või aine arengusse.</b> Saada kogemust või kogeda midagi uut.	2
Panna ennast proovile. <b>Kujundada tulevasi põlvkondi.</b> Proovida järele kõik, mida ülikoolil on pakkuda. Saada „jalg ukse vahele“. <b>Teha head.</b> Täiendada CVd. Täiendada või kinnistada teadmisi.	1

Intervjuude põhjal näis peamiseks ÕAna jätkamise põhjuseks arenguvõimaluste jätkuv eksistents, ning vastupidi peamiseks pooleli jätmise põhjuseks arenguvõimaluste või töö ammendumine. Arenguvõimalused võisid väljenduda uutes ülesannetes, uutes aspektides vanadel ülesannetel või vastutuse tõusus. Kui intervjueritu tundis, et arenguvõimalust enam pole, väljendas ta soovi ÕAna mitte jätkata.

RZ: Jah, arendav see peab kindlasti olema, muidu polegi nagu mõtet sellega tegelda.

Intervjueritud töid jätkamiseks ka teisi põhjuseid. Entusiastlikult räägiti võimalusest proovida uusi asju, saada uusi teadmisi, töötada loovalt ja tunda vastutuse tõusu. Mainiti ka harjumust ja kasulik olemise tunnet. ÕAd, kes nägid kasu akadeemilisele karjäärile, avaldasid huvi tulevikus õppejõuna töötada; üks lisas, et kui õpetamiseks võimalust ei teki, siis ÕAna ei jätkata.

Lisaks arengupuudusele töid intervjueritud ÕAd peamiseks pooleli jätmise põhjusteks ajapuuduse (e.g. oli vaja töötada enda lõputööga) ja kasutuse tunde. Kasutuse tunne võis tekkida kui intervjueritud said enda arust liiga vähe ülesandeid või omasid oma ülesannete läbi liiga vähe võimalust üliõpilaste arengu mõjutamiseks.

3.2.2. **ÕA roll ülikooli ja õppejõu vaatenurgast (ÕA arvates).** Intervjueritud ÕAde arust nägid ülikool, teaduskond ja õppejõud ÕAsid ennekõike kui õppejõu abilist, keda õppejõud saab rakendada vastavalt oma vajadustele ja soovidele [üks intervjueritu piiras seda lihttöid välistades, öeldes: „ikkagi nagu sisuliselt toetada õppejõudu, mitte talle asju ühest kohast teise tassida“ (PM)]. Täpsem rakendamine (kas siis rohkem lihttöölisena, kes on mõeldud õppejõu elu kergendamaks aeganõudvamate ja lihtsamate tööde tegemisega, või aktiivse koostöökaaslasena) sõltuks õppejõu enese individuaalsest nägemusest.

NR: Õppejõu perspektiivist on see äärmiselt hea lahendus nagu nad praegu tegid, sest esiteks maksab selle eest keegi teine [ja] enda tüütud kohustused saab ära lükata.

Õppejõu vajadustele ja valikutele vastavalt rakendamist peeti intervjuueritute seas õigeks, sest ÕA olevatki mõeldud õppejõudu abistama (seda arvasid ka ÕAd, kes olid tegelenud skaneerimisega või tundsid muret ülesannete vähesuse üle); lisaks kardeti, et ÕAle iga nädal ülesannete otsimine võib muutuda õppejõu jaoks „nürimeelseks“ (RZ).

Intervjuueritud arvasid, et ülikool näeb ÕAdes lisaks ka potentsiaalset järelkasvu. Selles oldi vähem kindlad, kuid arvati, et see „oleks loogiline“ (PM); seda mitte teha oleks „hästi rumal“ (NR). Ülikooli suhtumine ÕAd kui võimalusse üliõpilast arendada „tõstaks tõenäoliselt ameti ahvatletavust“ (NR).

Intervjuudest ilmnes arvamus, et ülikool ei kujuta täpselt ette, mis on ÕAde rakendamise eesmärk ja kuhu projektiga jõuda soovitakse, ning seetõttu lastaksegi igal õppejõul ise täielikult otsustada rakendamise üle. Avaldati lootust, et projekti parem mõtestamine ja ÕAdele kommunikeerimine lahendaks projektis nähtud puudujäägid [„Kui see asi läbi tehakse, siis siit edasi minu arutlused polegi relevantsed, sest see on see, mille taha see kõik kinni jääb“ (NR)].

**3.2.3. ÕA roll ÕA vaatenurgast.** Intervjuueritute nägemus oma rollist sarnanes nende eeldusele õppejõu nägemusest – abistaja õppejõule, kes teeb, mida õppejõul on vaja, ning teeb tema elu lihtsamaks; seda peeti iseenesest mõistetavaks. Üks intervjuueritu lisas, et ÕA olemine „ei ole ilmselgelt nagu töö, see on *fun* [ingl.k. lõbus]“ (S), ning mitu intervjuueritud arvasid, et õppejõud ei peagi toetama ÕA isikliku arengut ega tundma selle vastu huvi.

L: Aga siis ühesõnaga sa tunnend, et [õppejõud] kuidagi ei toeta sinu isikliku arengut?  
NR: Ja, aga ses mõttes, ma arvan, et ta ei peagi? Sest et ÕA töötab käsunduslepingu alusel(...) ÕA osutab teenust otseses mõttes. Tal ei ole mingisugust mentorit. (...) ÕA on umbes nagu mingi ettevõtte, mis teeb mingeid asju. Et sellepärast [õppejõud], isegi juhul kui ta ei toeta mu isikliku arengut, ta ei peagi seda tegema, see on normaalne tegelikult. Kahju, et ta seda ei tee, sest see oleks hea võimalus nii talle kui mulle, aga kui ta, noh, suva.

Üks intervjuueritu tõi välja konflikti enda ja õppejõu (eeldatud) nägemusel ÕAst – tema soovis kogeda midagi uut ja proovida järele teaduskonna võimalusi, samas kui talle tundus, et õppejõud tahab vaid „assistenti, kes teeks ära konkreetsed sajad, mida tal on vaja teha“ (RZ). Sama intervjuueritu oli väljendanud ka ebakindlust seoses oma kohustustega, kirjeldades „Ma ei saagi aru, ja alguses häiris mind rohkem, et mida ma üldse peaksin tegema“ (RZ).

3.2.4. **ÕA rolli vastavus ootustele.** Intervjueeritud ÕAde ootused kattusid tavaliselt kandideerimise põhjustega: oodati võimalust näha teaduskonda seestpoolt, korrata teadmisi, arendada ennast, testida ennast ja kogeda midagi uut. Üks intervjueeritu tunnistas, et tal polnudki ootusi – võimalusest kuuldes tekkis lihtsalt soov järele vaadata. Kõik ootusi väljendanud ÕAd ütlesid, et kogemus on ootustele vastanud.

PM: Siis ma mõtlesin seal seenemetsas selle peale, kas teha sellist asja või mitte. Aga siis ma hakkasin mõtlema, et miks mitte. Et minu jaoks oligi ootus see, et mõtlesin, et sellest saab hästi palju kasu selles osas, et [õppejõud], kelle assistent olen, on [ala] õppejõud. (...) See tundus mulle hea võimalus hoida värskena neid teadmisi (...). Et see oli üks mu hästi oluline ootus sellelt. See on nagu täitunud.

Üks konflikt ilmnis kui intervjueeritu ütles, et esialgselt oli õppejõud rääkinud igakülgselt koostööst, kuid samas oma kirjeldustes tegeles ta vaid mõne ülesandega, millest arvas vähe kasu olevat.

3.2.5. **ÕAde rakendamine.** Intervjueeritud ÕAd kirjeldasid enda peamiste ülesannetena: kohtupraktika kokkuvõtete ja analüüside tegemine, kaasuste koostamine, ülesannete välja mõtlemine, testide ja lahenduskäikude koostamine ning kirjalike eksamite ja tunnikontrollide kontrollimine, parandamine ja hindamine. Peamised tegevused erinesid tavaliselt ÕAde vahel.

Intervjueeritute kirjelduste järgi on nende tegevuseks lepingus määratud üleüldine õppejõu assisteerimine; detailides varieerub vastavalt õppejõule (näiteks üks ÕA ei osanud kõiki oma tegevusi nimetada, korrutades „hästi erinevad ülesanded“). Tehtavate ülesannete tihedus varieerub samuti – näiteks kui ühe õppejõu alluvuses võis ÕA võtta osa vaid ühe kaasuse koostamisest, võis teise õppejõu alluvuses kuuluda kaasuste koostamine peamiste ülesannete hulka. Ülevaade kõigist tegevustest on toodud ära tabelis 3.

**Tabel 3 ÕAde erinevad tegevused järjestatud neid maininud ÕAde arvu järgi.**

Tegevused	Arv
Kaasuste koostamine. Kodutööde hindamine ja kommenteerimine.	4
Eksamil vaatleja olemine. Üliõpilaste küsimustele vastamine (meili teel).	3
Esseede või eksamitööde hindamine. Kohtupraktika kokkuvõtte või analüüsi tegemine. Muu kokkuvõtte või analüüsi tegemine. Tunnikontrollide parandamine. Õppejõu assisteerimine õppetööga seonduvate isiklike projektide juures. Muu täpsustamata assisteerimine. Ülesannete või kodutööde koostamine.	2
Kaasuste kokkuvõtte. Loengust ühe osa läbi viimine. Skaneerimine. Teadusmaterjali otsimine. Õppematerjali uuendamine. Õppetöö väliste oskuste rakendamine assisteerimisel. Üliõpilaste tulemuste analüüs.	1

Intervjuudest ilmnese, et mida kitsam-laiem on õppejõu tegevusvaldkond, seda vähem-rohkem varieeruvad võivad olla ka ÕA ülesanded.

**3.2.6. ÕAde arvamus ÕAde rakendamisest.** Intervjueeritud väljendasid rahulolu ülesannetega, mis olid varieeruvad ja arendavad ning lubasid rakendada loovust ja avaldada arvamust. Projekti muutmiseks ei nähtud tavaliselt vajadust, sest oldi saanud meeldiva kogemuse osaliseks või arvati, et sel hetkel kasutusel süsteem, kus ÕA roll täpsustuss koostöö käigus vastavalt õppejõule, ongi hea.

L: Kas ÕAna oli veel midagi, mida oleksid veel soovinud enda juures arendada?

PM: Ei. [Pikk ei, hingetõmme, naer]

L: Nii et ...

PM: Ma arvan, et mitte. Ma arvan, et praegu on piisavalt põnev ja piisavalt mitmekülgset ülesanded. Ma arvan, et mu vastus oleks teine kui ma oleks tõesti pidanud mingit paberit tassima ühest kohast teise, kuid ma arvan, et mul on hästi tore õppejõud, kes tõesti kuidagi hoolitseb selle eest ka, et mul oleks huvitav.

Intervjueeritud avaldasid mõningaid soove: võimalus võtta osa loengu või seminari läbi viimisest (õpetaja, vaateleja vms tasandil), rohkem üliõpilastega suhelda, endale suuremat rolli ja vastutust, ÕAde (ja üleüldse üliõpilaste) suurem kaasamine neid puudutavate asjade otsustamisel; vähe ülesandeid omanud intervjueeritu soovis lihtsalt rohkem ülesandeid. Mitu intervjueeritud avaldasid soovi õpetada, kaaludes seda mitte saades isegi lõpetada.

**3.2.7. ÕAde teadlikkus enda tehtud töö rakendamisest.** Intervjueeritud ÕAde sõnul õppejõud ei jaga nendega, kuidas nende tehtud tööd rakendatakse. Eeldati, et mingil moel siiski kasutatakse [„Kui ta seda ei kasutaks, siis ta ei paluks mul tühja tööd teha“ (NR)]. Intervjueeritud saatsid valmis töö õppejõule, kes vastas tavaliselt tänuavaldusega, kohati tagasisidega, ning rohkem intervjueeritud tööst ei kuulnud, v.a. kui nägid seda õppekeskkonnas.

### **3.3. Kogemuse tähendus**

Intervjuude põhjal ei pidanud enamuse õppejõude nädalasest tööpiirangust kinni ning koormus võis olla periooditi suur. Siiski kirjeldasid intervjueeritud tööd eraelule tavaliselt vähesegevana ning tööd ennast arendavana, eriti analüüsioskusele ja empaatialle; negatiivset

oli vähe öelda. Vastutuse tõusu tunneti positiivse ja motiveerivana. Suhtumine õppejõusse oli enamikel intervjueritutel positiivne.

**3.3.1. Töökoormus.** Intervjueritud ÕAd ei pidanud ülesandeid iseenesest koormavaks või raskeks. Enamus intervjuerituid ei saanud nädalas tavaliselt ettenähtud kolme tundi täis. Teisest küljest kirjeldasid intervjueritud aeg-ajalt kõrgeenenud töökoormust, näiteks eksami ajal või kaasuse koostamisel [„minu jaoks oli väga koormav, et ma pidin tegema seal selliseid asju“ (NR)], ning üks intervjueritu arvas, et oli iga kuu tööpiirangut ületanud. Enamus intervjuerituid arvas, et kuu jooksul võis määratud tööaja kokku saada, kuid võis saada ka vähem või rohkem („Minu arust see 3 tundi nädalas on täielik absurd“ (NR)]. Vaid üks ÕA kirjeldas nädalas 2-3 tunniga piirdumist õppejõu juhendamisel.

Intervjuude põhjal võis liiga väike töökoormus (e.g. liiga vähe ülesandeid) mõjuda negatiivselt, tekitades kasutuse ja alaväärsustunnet.

**3.3.2. Eraelu ja ÕA töö nõuded üksteisele.** Intervjuudes ilmnes, et töö nõudmised eraelule väljendusid tavaliselt lühikesel ajaskaalal (e.g. üks nädalavahetus suure ülesande tegemiseks) samas kui eralu nõudmised tööle pikaajalisel (e.g. ajapuudusel ÕAna mitte jätkamine).

L: Kas on ka olnud selliseid momente, kus on olnud mingeid ebakindlusi seoses ÕAna jätkamisega?

CN: No võib-olla see kui oli see pingeline periood. Et töö, siis mingid kooliained ja loengud. Siis magistritöö kirjutamine ja siis see ka veel. Et siis, noh, selles osas (...) kas ma ikka jõuan kõike.

Intervjueritud nimetasid peamisteks ÕA tööd mõjutanud eraelu sfäärideks tööd ülikooli kõrvalt ja omaenda õpinguid. Ühe intervjueritu arvates on ÕA töö mitte-töötavale tudengile kergem. Intervjueritud ÕAd kirjeldasid ka erinevaid viise, kuidas olid jätkanud ÕAna hoolimata eraelu nõuetest (e.g. reisis rohkem arvutis töötamine); eriolukorrad räägiti õppejõuga läbi.

Intervjueritud kirjeldasid peamise ÕA töö nõudena eraelule ajanõuet. Siiski öeldi, et ÕA töö ei mõjutanud eraelu palju, sest koormus olevat väike ja „alati võib kõik kombineerida oma ajakavaga“ (CN). Intervjueritud, kelle õppejõud kahe-kolme tunni tööpiirangut ei jälginud, kirjeldasid siiski ka töö alla läinud öid ja nädalavahetusi.

3.3.3. **ÕA areng.** Intervjueeritud tundsid arengut analüüsi oskusel, täpsusel, empaatial; ÕA kogemus andvat ka perspektiivi ja enesekindlust viia kursust või seminari läbi, ning üks intervjueeritu avaldas tagasihoidlikult, et ÕAna töötamine oli sünnitanud temas soovi õppejõuna töötada. Intervjueeritud tõid arendavana välja uurimustöö ja hindamise ning õppejõult saadud tagasiside ja võimaluse tutvuda õppejõu tööga.

PM: Ütleme, et kui mulle keegi täna ütleks, et kas sa tahaksid olla, ütleme mingitel utoopilistel asjaoludel küsiks, kas ma tahaks olla nagu mingi aine õppejõud, siis ma arvan, et mul oleks täna palju suurem kindlus või ehk oskus seda vastu võtta, seda asja, et päriselt teha.

Intervjueeritud arvasid, et arengu võimalused sõltuvad ülesannetest ning õppejõud, kellel on laiem tegevusvaldkond, saab pakkuda varieeruvamaid töid. Intervjueeritud rääkisid, kuidas teiste hindamine oli õpetanud liikuma välja vale-õige ja tark-loll dihhotoomiast ja hindama laiemal skaalal. Üliõpilastele tagasiside kirjutamine pani mõtlema sellele, kuidas olla „konstruktiivne ja innustav, mitte nagu kuidagi eemale peletav“ (PM). Skaneerimist arendavaks ei peetud.

Intervjuude põhjal tundus arengut piiravana see, kui õppejõud ei toetanud ÕA arengut ega tundnud huvi selle vastu, kuidas ÕA areneda sooviks. Ainult üks intervjueeritu kirjeldas õppejõu poolt aktiivset huvi tema arengusoovide vastu, nii küsides nende kohta otse kui andes huvitavaid ülesandeid; intervjueeritu vastuvõtt sellele oli positiivne.

NR: Tema küll näeb vist minus ainult mingisugust sellist nagu lihtsa töö tegijat. Et mitte mingisugust, mitte mingisugust nagu koostöö potentsiaali (...) ta ei ole huvitatud kunagi sellest, kuidas mul muidu läheb, mis on minu valdkonnad näiteks.

Intervjuude põhjal tegelesid intervjueeritud eneseanalüüsiga vähe – kirjeldati üksikuid eneseanalüüsi instantsse (misläbi avastatud puudujääke tavaliselt ei lahendatud), ning tunnistati ka otse, et pole teadlikult analüüsinud enda sooritust ÕAna.

3.3.4. **Vastutus ja motiveeritus.** Intervjuude põhjal paistab vastutuse tõus mõjuvat positiivselt ÕA rahulolule ja motivatsioonile. Vastutuse puudumist toodi üheks põhjuseks, miks ei nähtud vajadust ÕA ametiks ette valmistada.

Intervjueeritud, kes olid vastutuse tõusu kogunud (e.g. saades loa edastada tudengitele otse hindeid), kirjeldasid seda huvitavana ning väljendasid sellest rääkides positiivseid emotsioone. Intervjueeritud, kes nägid õppejõudu rakendavat ennast rohkem „lihttöödeks“ või

puhtalt abilisena, soovisid vastutust juurde. Vastutuse tõus või puudumine oli üks mõjutavaid faktoreid ÕA jätkamisel.

Intervjuude põhjal võtsid ÕA ülesanded üleüldises tegevuste hierarhias teisejärgulise koha, näiteks kui ajapuudus piiras võimalust ÕA tööga tegeleda, tunnistati õppejõult ajapikenduse palumist või üle tähtaja minekut (seda kirjeldanud ÕAd ei järgitud 2-3h nädalas tööpiirangut).

S: Ma olen väga tänulik, et ma neid ülesandeid saan, sest see on õppimismoment minu enda jaoks, aga ma olen ka tänulik kui ma neid ei saa, kuna ajakava on siuke nagu ta on.

Intervjuude põhjal tundus motivatsioon olevat kõrgem kui ülesanded olid varieeruvad ja pakkusid ÕAle huvi, ÕA tunnetas arengut ja ÕA vastutus kasvas. Ühe intervjuueeritu põhjal mõjus motivatsioonile positiivselt eesmärgipärase mõtlemise rakendamine [„Ma pean suutma orienteeruda, et miks sa teed, milleks sa teed, ja sellel on mingi laiem eesmärk. Oled osa mingist sellest õppeprogrammist, sul on mingi oma roll, on õppejõud, kes toetub sinu peale.“ (S)] Üks intervjuueeritu tõstas kiitust kui võimaliku motivaatorit, kuid ennemini teistele, pidades enda juures peamiseks võimalust juurde õppida.

**3.3.5. Õppejõusse suhtumine.** Enamus intervjuueeritud ÕAsid suhtusid enda juhendajasse positiivselt, ka need, kes olid kogenud õppejõuga probleeme või puudujääke. Kõige positiivsemalt kirjeldasid õppejõudu need ÕAd, kel oli õppejõuga arenum suhe, ning kes tundsid, et õppejõud hindas neid.

Intervjuude põhjal võis õppejõud näidata ÕA hindamist läbi tänulikkuse, positiivse vaate väljendamise varasemale koostööle, soovi sama ÕAd uuesti rakendada, rõõmuväljenduse kui tudeng kandideerib uuesti tema ÕAks, ÕA vastutuse tõstmise lisaõiguste näol, arvamuse küsimise, ÕAsse kui võrdsesse suhtumise ja tema arengust huvitumise ning ülesannete täitmisel teatud vabaduse lubamise [„tema paneb paika mingid piirid, aga mänguruum on minu“ (CN)]. ÕA hindamine ja toetamine võis olla üheks teda motiveerivaks faktoriks.

### **3.4. Suhtlemine**

Intervjuudest ilmnes, et intervjuueeritud ÕAd puutusid üliõpilaste ja teiste ÕAdega kokku vähe, kui üldse. Intervjuueeritud suhtlesid peamiselt oma õppejõuga, kelle individuaalsetest valikutest sõltus suhtluse tihedus ja sisu – intervjuueeritud kirjeldasid nii tihedat koostööd kui

harva kirjavahetust ja õppejõuga kontakti vältimist. Intervjueeritud suhtlesid õppejõuga tavaliselt läbi interneti. Probleemide korral teati, kelle poole pöörduda, kuigi üldiselt eelistati konflikte vältida.

**3.4.1. Teiste ÕAdega suhtlemine.** Kõik intervjueeritud kirjeldasid teiste ÕAdega peaaegu olematud kokkupuudet. Seetõttu ei teadnud intervjueeritud, kuidas teised õppejõud ÕAsid kasutavad, mistõttu arvas üks intervjueeritu, et ta ei oska hinnata oma suhet enda õppejõuga.

S: Praegusel hetkel ma vaid tean seda, milline on ÕA suhe minul juhendajaga ja et kõike seda ma võtangi, et see ongi normaalsus ja nii peabki olema. Võib-olla on teistel teistmoodi.

Intervjueeritud näitasid välja huvi teiste ÕAdega suhtlemise vastu.

**3.4.2. Üliõpilastega kokkupuude.** Intervjueeritudel puudus tavaliselt näost-näkku kokkupuude üliõpilastega, kuigi kirjeldati ka erandeid, näiteks kindla(te)le üliõpilas(te)le regulaarse tagasiside andmine või õppejõu edastatud üliõpilase kiri. Intervjueeritud arvasid, et üliõpilased võisid mitte teada, millega ÕA tegeleb [„Ma arvan, et [need üliõpilased] isegi ei tea, et ma olen ÕA“ (RZ)].

PM: Ma arvan, et kui keegi tahtis, sai ta mu kätte kindlasti. Sai mu kontaktandmed kätte. Aga ma lihtsalt arvan, et sellist praktilist vajadust ei tekkinud.

Tagasisidet võis intervjueeritute arust saada üliõpilastelt emaili teel (läbi õppejõu või otse, kui ÕA emailiaadress oli üliõpilastele kättesaadavaks tehtud). Näost-näkku kirjeldatud tagasiside oli erandlik ja mitte-ametlik. Ühe intervjueeritu arust võeti julgemalt ühendust siis kui ÕAd tunti isiklikult.

**3.4.3. Õppejõuga kokkupuude.** Intervjueeritud ÕAd kirjeldasid tavaliselt kokkupuudet õppejõuga kui kirjalikult. Näost-näkku võidi kohtuda aasta algul, harvemini ka aasta lõpus. Semestri jooksul olid kokkusaamised enamini juhuslikud. Kokkusaamisi võis vähendada õppejõu või ÕA tihe reisimine. Üks intervjueeritu pidas Tartu ÕAde koostööd õppejõududega tihedamaks; põhjuseks pakkus rohkem vaba aega.

CN: Isiklikult ma olen vist üks või kaks- a minu arust esimene kord alguses me saimegi kokku. Siis ta rääkiski, mida see endast kujutab, mida ta tahaks, ja siis [hiljem] oli pigem kirjalikult.

Kokkupuude õppejõuga võis väheneda negatiivse kogemuse tõttu, näiteks kirjeldas üks intervjueritu enda reaktsiooni õppejõult saadud tagasiside toonile negatiivsena ning eelistas tulevikus tema poole mitte pöörduda (mistõttu tegi ühe ülesande valesti).

**3.4.4. Õppejõu poole pöördumine.** Intervjueritud ÕAd pöördusid õppejõu poole tavaliselt siis kui oli vaja abi või kui teavitasid ülesande valmimisest. Intervjueritute kirjelduste põhjal oli õppejõu reaktsioon tavaliselt positiivne ja vajadusel abistav.

L: Ja kuidas oli [õppejõu] tagasiside küsimusele?

RZ: Siis ta mõtles, et kellel võiks olla. Et pole mingi probleem.

Intervjuudes ilmnis instantse, kus intervjueritud ÕAd polnud oma küsimuste või kartustega õppejõu poole pöördunud. Põhjuseks toodi tahtmatust segada vähetähtsa asjaga või tülitada endast vanemat isikut, varasemat konflikti või eelistust kohtuda näost-näkku [„Noh, kirja teel ei tahaks talle sellest kirjutada, aga isiklikult ei ole eriti näinud“ CN)].

Üks intervjueritu arvas, et üleüldiselt võib üliõpilaste julgus õppejõu poole pöörduda sõltuda sellest, kuidas üliõpilased õppejõudu näevad ja kuidas õppejõud suhtub üliõpilaste kirjadesse.

**3.4.5. Õppejõult ülesannete ja juhiste saamine.** Intervjueritud said ülesandeid emaili, *Facebooki* vms *online* meetodi vahendusel. Juhised edastati tavaliselt koos ülesandega. Juhiste puudumisel või vajadusel lisajuhiste järele võtsid intervjueritud ÕAd samal teel õppejõuga ühendust (v.a. kui nad eelistasid seda mingil põhjusel mitte teha). Kirjeldati ka vajadust ise õppejõuga ühendust võtta ja ülesandeid küsida; õppejõud võis öelda, et pole midagi anda.

L: Seega siis sinu üheks ülesandeks on õppejõule meelde tuletada, et sa üldse eksisteerid?

RZ: Ma ei tea, kas seda saab nii nimetada, et see on võib-olla veidi kummaline, aga võib-olla saab.

Mitu ÕAd väljendasid huvi varem saamata ülesannete vastu, kuid tunnistasid, et pole selle kohta küsinud. Põhjuseks toodi ajapuudust, huvi vähenemist või kahtlusi oma oskustes.

Intervjueritud ÕAd said ülesandeid tavaliselt ebaregulaarselt. Intervjueritud võisid saada ühe suure ülesande, mida tegi kaua või mille jaoks läks korraga palju aega; ülesannete

saamine võis sõltuda hooajast (e.g. eksamite ajal hindamine). Vaid üks intervjueeritu kirjeldas iga nädal ülesannete saamist, mille eeldatav ajakulu võttis arvesse 2-3h nädalas tööpiirangut.

**3.4.6. Abi olemasolu probleemide korral.** Intervjueeritud ÕAd pakkusid probleemide korral esimeseks kontaktisikuks juhendava õppejõu, kellega ei nähtud probleemi vajadusel kontakteeruda emaili, sõnumi või kõne teel. Erandina eelistas juhendaja poole mitte pöörduda ÕA, kellele ei meeldinud õppejõu tagasiside viis. Pakuti ka dekanaati, projekti koordineerijat jms, kuid samas tõdeti, et eelistaks konflikti vältida, tehes õppejõu soovil ka lubamatut.

L: Nii et tegelikult, kuigi sa eelistaksid praegu mitte küsida, sa jõudsid arvamusele, et peaksid küsima?

NR: Jah, aga mitte tema käest. [naerab] Tema käest ma ei küsiks. Võib-olla kellegi teise käest.

Kui intervjueeritud kirjeldasid õppejõuga olnud konflikti (e.g. tupikusse jooksnud vestlus; tagasisidel ebameeldiv toon), oli tagajärjeks õppejõust distantseerumine ja usalduse kadu. Tallinna osakonnaga kokku puutunud ÕA pidas seal lisaprobleemiks osakonnasisese distantseerituse üksteisest. Siiski ei osanud intervjueeritavad tavaliselt midagi tuua vastuseks küsimusele ebameeldivate või probleemsete kogemuste kohta [„Eks selliseid väiksemaid probleeme ja takistusi on ikka olnud, aga noh, mitte midagi märkimisväärset“ (PM)].

CN: Tore projekt ja väga hea, et see tehti. Minu arust tudengitele on see [hea] võimalus ja see on ka väga kasulik, noh, ma soovitaksin ka tudengitel seda võimalusel ja kui soov on siis kindlasti.

Intervjueeritud ÕAd leidsid, et ÕA kogemus kaalub üle ameti nõudmised eraelule.

## 4. Arutelu

4.1.1. **Väljaõpe.** Varasemates uurimustes on tõstatatud muret ÕAde väljaõppe vähesuse üle (vt nt Golish, 1999) ja toodud näiteid väljaõppe kasust (vt nt Meadows et al., 2015).

Intervjuude põhjal ei paista TÜ õigusteaduskonnas ÕAde ettevalmistust ja lisaõpet eksisteerivat. Väljaõppe arendamise vajadust toetavad eelpool viidatud varasemad uurimused ja intervjuudes ilmnenud probleemkohad (e.g. vajadus õppida keerukaid töid neid esmakordselt tehes, seejuures aja peale; komistuskivid suhtluses õppejõuga; ÕAde teadmatust oma õigustest).

Uurimuses üllatas intervjuueeritud ÕAde äraütlevalt suhtumine ettevalmistusse. See võis tuleneda ühest küljest teadmatusest puudujääkides oma töös (intervjuudes ilmnes eneseanalüüsi vähene rakendamine) ja teisest küljest oskamatuses enesele ette kujutada, mida võinuks ettevalmistusel õpetada.

4.1.2. **Roll ja rakendamine.** Intervjuueeritud ÕAd nägid ennast õppejõu abilisenä ning sellisel viisil paistab intervjuude põhjal enamik õppejõude ÕAsid ka rakendavat, kuigi ÕAde rahulolu ja soov ÕAna jätkata oli kõrgem kui õppejõud näitas välja nende huvi arengu vastu ja austust nende kui koostöökaaslase vastu. Huvitaval kombel ilmnes siinkohal konflikt ÕAde rollitõlgenduse ning nende ÕA olemise põhjuste vahel – kuigi üldiselt peeti õigeks tõlgendada end kui õppejõu soovide ja vajadustest sõltuva abilisenä, oli põhiliseks mõjutajaks kandideerimisel ja ÕAna jätkamisel arenguvõimaluste ootus ja nende jätkuv eksistents.

Identiteedilist ebakindlust võib selgitada ühe intervjuueeritu pakutud rolli vähene selgitamine ülikooli poolt. Seega võib identiteedikriisi ja eesmärkide erinevuste konflikte vähendada ülikooli või teaduskonna poolne ÕA rolli parem määramine ja selgitamine. Roll on soovitatav defineerida keskendudes arengule, sest uurimuse põhjal võivad ÕAd kalduvad ÕAna mitte jätkama kui neile tundub, et nende arenguvõimalused on ammendunud või eesmärgid (e.g. soov õpetada) saavutamatud.

Seega tundub ÕAde motivatsiooni ja rahulolu tõstmiseks olevat vajalik õppejõu poolne tugi ÕAde arengule (leppides võimalusel ÕA endaga kokku eelistatud arengusuund) ning ÕAde intellektuaalne kaasamine ja koostöökaaslasena tõlgendamine. Motivatsioonile (ja rahulolule) paistis mõjuvat positiivselt ka vastutuse tõus.

Tähelepanuväärne on, et TÜ õigusteaduskonnas ei rakendata ÕAsid õpetajatena (Lepik, 2016), kuigi varasemad uuringud on näidanud ülikoolides ÕAde laia kasutust õpetajatena (vt

nt Sandi-Urena & Gatlin, 2013) ning ka intervjuueeritud ÕAd avaldasid huvi õpetamise vastu. ÕAna õpetamise proovimine sobituks Hogan'i jt (2007) nägemusega ÕA ametist kui õppejõu ameti katsetamisest. Õpetajaks õppimise väljakutsuvuse (vt nt Dudley, 2009) ja ÕAde nägemuste ühtlustamise tõttu on soovitatav vastav väljaõpe.

**4.1.3. Suhtlemine.** Intervjuudest ilmnes, et õppeassistentid suhtlevad vähe teiste assistentide ja üliõpilastega. See võib kaasa tuua oskamatus oma ÕA kogemust objektiivselt hinnata ning ÕAde üliõpilastega rakendamise kasude (vt nt Parker et al., 2007) raiskamise. Varasemate uuringute põhjal võib ÕA üliõpilastele tutvustamisest kasu olla ka siis kui ta nendega otse ei tööta – Hogan'i jt (2007) järgi eelistavad üliõpilased võtta ennemini ÕAdega ühendust kui õppejõududega. Tõenäoliselt eelistaks ka ÕAd pöörduda mõne küsimusega ennemini üksteise poole

Intervjuude põhjal sõltub õppejõuga suhtlemise tihedus ja viis ennekõike vastava õppejõu valikutest. Seega võisid õppejõud julgustada ÕAdega vähest suhtlust ja pakkuda ÕA tehtud tööle vähe tagasisidet (intervjuueeritud kirjeldasid muuseas alles *online* õppekeskkonnas enda tehtud töös õppejõu poolsete muudatuste avastamist). Vähesese tagasiside korral jääb ÕAle pakkumata varasemates uurimustes rõhutatud mentori omamise kasu (vt nt Kanuka, 2005). Osade õppejõudude rakendatud pealiskaudne või vaid kiitustest koosnev tagasiside polevat üliõpilaste sõnul kasulik (Rodgers et al., 2015). Õppejõule ja ÕAle võib olla kasuks kohtuda semestri jooksul näiteks arutamaks progressi ja andmaks ÕAle võimalust tõstatada probleeme ning lõpus näiteks tegemaks kokkuvõtet ja arutamaks tulevasi plaane.

ÕA võis vältida õppejõuga kontakteerumist ka soovist vältida võimalikku konflikti. See ei vältinud aga probleemide teket, nagu ilmnes näites, kus ÕA tahtmatus lisajuhiseid küsida kulmineerus valesti tehtud ülesandega. Lisaks võib soovitud arengusuunast vaikimine tekitada frustratsiooni ja vältida selle järgimist. Kasulik võib olla kui õppejõud kui võimupositsioonil isik ise aktiivselt arendab ja julgustab tutvust ja suhtlust, seda nii sõnas, teos kui toonis.

**4.1.4. Töökoormus.** Intervjuudest ilmnes, et õppeassistentide jaoks võis olla nii liiga suur kui liiga väike koormus. Suur töökoormus paistis olevat periooditi (e.g. eksamite ajal) ning olla osati põhjustatud sellest, et enamus õppejõude ja ÕAsid ei paista 2-3 tundi nädalas tööpiirangut järgivat (kuigi vähemalt ühe näite põhjal on selle järgimine võimalik, vajadusel kasvõi tunde natuke nihutades).

Väheste ülesannete korral kirjeldatud frustratsioon tulenes kasutuse ja arenguvõimaluste puudumise tundest, mistõttu peaks ÕAle olema garanteeritud pidevad arendavad ülesanded (eeldusel, et ÕA arendamine on üks teaduskonna eesmärke). Kuigi intervjueeritud ei soovinud nõuda õppejõult iganädalaseid ülesandeid või enda arengule tuge, tuleks arengu koha pealt meenutada ÕAna töötamise põhjuseid ja ülesannete nõudmises küsida, kas frustratsiooni olemasolu on aktsepteeritav.

**4.1.5. Hinnang kogemusele.** Intervjueeritud ÕAd hindasid tavaliselt oma kogemust kõrgelt. Ka kogemusega probleeme omanud ja jätkata mitte-eelistanud ÕAd leidsid kogemuse arendava. Kõige positiivsemalt kirjeldati ülesandeid, mis pakkusid võimalust areneda ja kasutada oma intellekti ja loovust, ning õppejõude, kes tegid oma ÕAga koostööd, toetasid tema arengut ja näitasid tema vastu välja austust. Käesoleva ja varasemate uurimuste tulemusi võib olla võimalik kasutada teaduskonnal ja õppejõududel ÕAde rakendamise arendamisel. Intervjueeritud ÕAd paistsid tundvat ebakindlust muudatuste suhtes – programmiga rahulolevad intervjueeritud võisid karta, et programmi võidakse muuta ebameeldivaks, samas kui programmiga vähem rahulolevad võisid õpitud abituses või enese tegevuste õigustuses kaitsta ÕA kui puhtalt käsutäitja tõlgendust. Vastumeelsust muudatuste osas võib vähendada ÕAde sügavam kaasamine muudatuste tegemisel (läbi intervjuude või muudatuste läbiviijatena).

Kokkuvõtvalt tundub intervjuude põhjal kõige tähtsam soovitus kvaliteetsest koostööst huvitatud õppejõule olevat: rääkida oma õppeassistentidega.

## **4.2. Tulevased uurimissuunad**

Kuna käesolev uurimus oli mõeldud sissejuhatava uurimusena, on erinevad tulemuste põhi- ja alapeatükid rakendatavad hüppelauana järgnevateks uurimusteks.

Tulevased uurimissuunad võivad tuleneda ka valimi piirangutest – valimi väiksus, rõhk ühel teaduskonnal, ainult ühest soost isikute osavõtt ning ainult magistriastmes ja aktiivsete ÕAde kogemustega tutvumine. Lisaks on soovitatav intervjueerida ka üliõpilasi ja õppejõude.

## 5. Tänusõnad

Tänuavaldused on tänamatu osa – tavalugeja klaasistunud silmadele pakub see vähe, kuid võib-olla tavalugeja polegi siinkohal tähtis ja tänuavaldused peavadki olema tähtsad ainult neile, kes tänavad, ja neile, keda tänati. Minu jaoks olete te kõik tähtsad ja teieta poleks seda siin. Loodan, et mu tänu loob te neuroniterägstikus midagi positiivse emotsiooni sarnast või piisavalt lähedast.

Esimesena tahan tänada, kellela käesolevat tööd poleks – võimaluse, toe, vastuste, juhendamise ja alatise optimismi ja entusiasmi eest oma juhendajat, dotsent Mari Karm, PhD.

Teiseks tahan tänada, kellela käesolevat tööd poleks – kõiki intervjueeritavaid, kellest nii mõnigi oli valmis esinema siin anonüümsuseta, kuid kelle julguse pidin ohverdama kartusest ohustada neile lubatud konfidentsiaalsust. Tänan teid inforikaste ja meeldivate intervjuude eest, ja isiklikult soovin veel tänada, et aitasite mul avastada endas armastuse intervjuerimise ja uurimise vastu.

Kolmandaks tahan tänada, kellela käesolevat tööd poleks – kõigile mu õigusteaduskonnaga seonduvatele küsimustele ja palvetele vastamise eest, ja muu, dotsent, programmijuht ja õigusteaduskonna õppe asedirektor Age Värv, PhD.

Tahan tänada ka, kellela käesolev töö oleks, kuid kes, kui olin ülikooliga kokku leppimata lubanud intervjueeritavale ülikooli auditooriumis intervjuu läbiviimist, korraldas mulle kiiresti ja viisakalt vastava ruumi – õppekorralduse spetsialist Triin Metsallik (kes võib-olla ei saa kunagi teadmagi, et teda siin tänati).

Ning kuigi see võib-olla teadustöösse ei sobi, kuid kuna tegemist on mu esimese sammuga teadustööde maailma, siis luban endal olla natuke (võib-olla) maitsetu ja tänada oma armu, peret, sõpru, tuttavaid ja kõiki teisi, kes me eluteede hetkelisel ristumisel mind aitasid – ilma teieta poleks mind.

Ja edastan tänud ka kõigile neile surnud ja elus mõtlejatele, kelle ideed ja vaated läbi kirja, pildi ja kõige muu on kujundanud seda, kes ma olen ja mida usun. Ilma teieta poleks ma mina.

## **6. Autorsuse kinnitus**

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

## 7. Kasutatud kirjandus

- Chadha, D. (2015). Evaluating the impact of the graduate certificate in academic practice (GCAP) programme. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 46-57.
- Conway, C., Palmer, C. M., & Edgar, S. (2016). Learning to Teach Graduate Students: A Self-Study by Students and a Faculty Member. *Applications of Research in Music Education*, 34(2), 54-60.
- Doe, S. R., Gingerich, K. J., & Richards, T. L. (2013). An Evaluation of Grading and Instructional Feedback Skills of Graduate Teaching Assistants in Introductory Psychology. *Teaching of Psychology*, 40(4), 274-280.
- Dudley, M. G. (2009). Jumping out of an airplane: a TA's perspective on Teaching Effectiveness. *Eastern Education Journal*, 38(1), 1-10.
- Golish, T. D. (1999). Students' use of compliance gaining strategies with graduate teaching assistants: Examining the other end of the power spectrum. *Communication Quarterly*, 47(1), 12-32.
- Herrman, J., & Waterhouse, J. (2009). Benefits of using undergraduate teaching assistants throughout a baccalaureate nursing curriculum. *Journal of Nursing Education*, 49(2), 72-77.
- Hogan, T., Norcross, J., Cannon, T., & Karpiak, C. (2007). Working with and training undergraduates as teaching assistants. *Teaching of Psychology*, 34(3), 187-190.
- Ivask, S. (Märts 2014. a.). *Õppeassistentid koguvad ülikoolis poolehoidu | ajakiri.ut.ee*. Allikas: Tartu Ülikooli Ajakiri: <http://www.ajakiri.ut.ee/artikkel/392>
- Jaeger, A. J. (2008). Contingent Faculty and Student Outcomes. *Academe*, 94(6), 42-43.
- Jones, A. (2008). Preparing New Faculty Members for Their Teaching Role. *New Directions for Higher Education*, 143, 93-100.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. (K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm, Toimetajad) Allikas: Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas: <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kanuka, H. (2005). *Does Mentoring New Faculty Make a Difference?* Kasutamise kuupäev: 2017, allikas Lehigh University: <https://www.lehigh.edu/~inprv/pdfs/DoesMentoringNewFacultyMakeaDifference.pdf>

- Kendall, K. D., & Schussler, E. E. (2012). Does Instructor Type Matter? Undergraduate Student Perception of Graduate Teaching Assistants and Professors. *Life Sciences Education, 11*(2), 187-199.
- Kendall, K. D., & Schussler, E. E. (2013a). Evolving Impressions: Undergraduate Perceptions of Graduate Teaching Assistants and Faculty Members over a Semester. *CBE - Life Sciences Education, 12*(1), 92-105.
- Kendall, K. D., & Schussler, E. E. (2013b). More than Words: Probing the Terms Undergraduate Students Use to Describe Their Instructors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 25*(2), 200-212.
- Lepik, G. (7. September 2016. a.). *Õppeassistentid - konkurss magistrantidele / Õigusteaduskond*. Allikas: Tartu Ülikooli õigusteaduskonna koduleht: <http://www.oi.ut.ee/et/uudised/oppeassistentid-konkurss-magistrantidele>
- Lowe, M., & Pugh, J. (2007). Teaching Assistants' Perceptions of Power. *Management in Education, 21*(4), 25-31.
- Marincovich, M., Prostko, J., & Stout, F. (Toim-d). (1998). *The professional development of graduate teaching assistants*. Bolton, MA: Anker.
- Meadows, K. N., Olsen, K. C., Dimitrov, N., & Dawson, D. L. (2015). Evaluating the Differential Impact of Teaching Assistant Training Programs on International Graduate Student Teaching. *Canadian Journal of Higher Education, 45*(3), 34-55.
- Parker, M., Ashe, D., Boersma, J., Hicks, R., & Bennett, V. (2015). Good Teaching Starts Here: Applied Learning at the Graduate Teaching Assistant Institute. *Canadian Journal of Higher Education, 45*(3), 84-110.
- Philipp, S. B., Tretter, T. R., & Rich, C. V. (2016). Undergraduate teaching assistant impact on student academic achievement. *Electronic Journal of Science Education, 20*(2). Allikas: <http://ejse.southwestern.edu/article/view/15784>
- Rodgers, K. J., Horvath, A. K., Jung, H., Fry, A. S., & Diefes-Dux, H. (2015). Students' Perceptions of and Responses to Teaching Assistant and Peer Feedback. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 9*(2). Allikas: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1479>
- Sandi-Urena, S., & Gatlin, T. (2013). Factors Contributing to the Development of Graduate Teaching Assistant Self-Image. *Journal of Chemical Education, 90*, 1303-1309.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. New York: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

- Tulane, S., & Beckert, T. (2011). Perceived utility and knowledge of graduate teaching assistants. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(4), 44-55.
- Weidert, J. M., Wendorf, A. R., Gurung, R. A., & Filz, T. (2012). A Survey of Graduate and Undergraduate Teaching Assistants. *College Teaching, 60*, 95-103.
- Wright, R. E. (2006). Student Evaluations of Faculty: Concerns Raised in the Literature, and Possible Solutions. *College Student Journal, 40*(2), 417-422.

# Lisa 1 - küsimustiku viimane versioon

Järgnev küsimustik oli algselt mahutatud ühele vähendatud servadega lehele eesmärgiga intervjuul mugavamalt rakendada.

## Baasteadmised

- Kas õpite bakalaureuses või magistris?
- Kaua olete olnud õppeassistent?

Kuidas erineb?

## Väljaõpe

- Millist ettevalmistust pakkus ülikool?
- Kas semestri jooksul toimus lisaväljaõpet?
- Kas teiste ÕAdega puutusite kokku?
- Milline oli õppejõu roll väljaõppel?

Mida veel ettevalmistusel. Iseseisev arendamine.

Mida õppisid teistelt ÕAdelt, kuidas puutusid kokku, koostöö.

Kuidas ÕJ ette valmistas. Kas soovib enamat.

## Roll / rakendamine

- Milline on ülikoolis ÕA roll?

Mitte-/ametlikud ülesanded.

Õigusteaduskonnale unikaalsed ül.

Kas sai valida?

Kuidas rak. õpilased, õppejõud?

Kuidas näeb ülikool ÕAsid?

Kuidas kõige parem ÕAsid rakendada?

## Suhted

- Kuidas saite tudengitega läbi?
- Kas puutusite töö käigus kokku teisest kultuurist pärit õpilaste või ÕAdega?
- Kas olete tegelenud ainult Avatud Ülikooli või statsionaari või mõlema üliõpilastega?
- Kuidas oli läbisaamine õppejõududega?

Kuidas reageerisid õp hinnetele/tagasisidele?

Kuidas toetas õppejõud tegutsemise jooksul?

## Tagasiside

- Kas saite õpilastelt tagasisidet? Aga õppejõududel?
- Kas te analüüsisite töö käigus enese sooritust ÕAna?

Kuidas said tudengid suhelda ÕAga?

Kuidas tagasiside mõjutas? Kas oleks soovind rohkem?

Kuidas mõjutas eneseanalüüs?

## Töö

- Millised olid teie ootused ÕA töö suhtes?
- Kas teile meenub ÕA olemise ajast mingeid väljakutseid, raskusi või probleeme?

Kuidas töö vastas ootustele?

Kuidas lahendas? Kuidas võiks ennetada?

## Koormus

- Kuidas hindate ÕAde töökoormust?
- Kuidas mõjutavad ÕA kohustuse enda eraelu ja õpinguid ning vastupidi?

Kuidas mõjutas hindeid?

Kuidas mõjutas psühholoogiliselt?

(maailmavaade, emotsioonid).

## Oskused

- Milliseid omadusi või oskusi läheb õppeassistendil vaja? / Mis omadused või oskused tulid teil ÕAna abiks?

Kuidas neid arendada enda juures?  
(Liiga raske küs)  
Teadmiste vahe õj/õp.

## Õpetamine (teooria)

- Mida tähendab teie jaoks õpetamine?

Kas tõde on rohkem midagi kindlat, autoritaarset, või on see muutuv ja individuaalne?  
Milline on õpetaja roll?

## Õpetamisviis

- Millist õpetamisviisi rakendasite?

Või eelistab.  
Millepärast seda?  
Kas õpetamisviis muutus?

## Professionaalne areng

- Mis ajendas teid õppeassistendiks?
- Mida oleksite soovinud ÕAna enda juures arendada?

## Lõpetuseks

- Mis mõjutas/b teie otsust ÕAna jätkata / lõpetada?
- Kas oskate nimetada midagi, mida ülikool võiks ÕAdega seoses muuta?

Kuidas sobitub karjääriplaanidesse?  
Kas ülikool toetab arengut? Kuidas võiks?

## Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina \_\_\_\_\_ Lauri Heinsalu \_\_\_\_\_

(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: \_\_\_\_\_ 05.06.1988 \_\_\_\_\_)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose  
Õppeassistentide väljaõpe ja rakendamine Tartu Ülikooli üksuse näitel

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on \_\_\_\_\_ Mari Karm \_\_\_\_\_,

(*juhendaja nimi*)

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

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

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

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

Tartus, 18.05.2017 (*kuupäev*)